



Σχολή Διοίκησης και Οικονομίας

Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων Πάτρας

Διπλωματική Εργασία

«Ο ρόλος της επιμόρφωσης στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και στην αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών Δ.Ε. στο νομό Αχαΐας»

«Γεώργιος Γιωτόπουλος»

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπων Καθηγητής: Δρ. Ιωάννης Ν. Κουμέντος, Διδάσκων ΠΜΣ, «Διοίκησης Εκπαίδευσης», ΤΕΙ Δ. ΕΛΛΑΔΑΣ	
Α' Συν-Επιβλέπουσα Καθηγήτρια Δρ. Νίκη Γεωργιάδου, Διδάσκουσα ΠΜΣ, «Διοίκησης Εκπαίδευσης», ΤΕΙ Δ. ΕΛΛΑΔΑΣ	Β' Συν-Επιβλέπων Καθηγητής: Δρ. Ιωάννης Μητρόπουλος, Διδάσκων ΠΜΣ, «Διοίκησης Εκπαίδευσης», ΤΕΙ Δ. ΕΛΛΑΔΑΣ

Πάτρα, Ιούλιος 2018

Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα:

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν. 1599/1986 και τα άρθρα 2,4,6 παρ. 3 του Ν. 1256/1982, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής εργασίας και δεν προσβάλλει κάθε μορφής πνευματικά δικαιώματα τρίτων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον.

© Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Δυτικής Ελλάδας, 2018

Η παρούσα Εργασία καθώς και τα αποτελέσματα αυτής, αποτελούν συνιδιοκτησία του Τ.Ε.Ι. Δυτικής Ελλάδας και του φοιτητή, ο καθένας από τους οποίους έχει το δικαίωμα ανεξάρτητης χρήσης, αναπαραγωγής και αναδιανομής τους (στο σύνολο ή τμηματικά) για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, σε κάθε περίπτωση αναφέροντας τον τίτλο και το συγγραφέα της Εργασίας καθώς και το όνομα του Τ.Ε.Ι. Δυτικής Ελλάδας όπου εκπονήθηκε.



‘... not everything that can be counted counts, and not everything that counts can be counted’ (Cameron, 1963:13).

Ευχαριστίες

Ολοκληρώνοντας τη συγγραφή της διπλωματικής μου εργασίας νιώθω την ανάγκη να εκφράσω τις ευχαριστίες μου σε όλους όσοι συνέβαλαν στην περάτωση του έργου αυτού:

Στον κ. Κουμέντο Ιωάννη, επιβλέποντα της εργασίας μου, για τη συστηματική καθοδήγηση, τις καίριες υποδείξεις του και την άψογη συνεργασία. Στην κ. Γεωργιάδου Νίκη, Α’ συνεπιβλέπουσα για τις εποικοδομητικές παρατηρήσεις της. Επίσης, στον κ. Μητρόπουλο Ιωάννη, Β’ συνεπιβλέποντα, για την άριστη συνεργασία, που συνέβαλλε στην επιτυχή κατάληξη αυτού του πονήματος.

Στην αδελφή μου, εκπαιδευτικό - φιλόλογο, Σωτηρία Γιωτοπούλου για κάθε διευκόλυνση που μου παρείχε και κυρίως σε ότι αφορά στη γλωσσική και φιλολογική επιμέλεια της παρούσας εργασίας.

Στη σύζυγό μου, Ευσταθία Στασινοπούλου, για την αμέριστη συμπαράστασή της και τη συνεχή υποστήριξή της προκειμένου να έρθει εις πέρας η εργασία αυτή.

Τέλος, στα τέσσερα παιδιά μας, - Παναγιώτα, Ακριβή, Φώτη και Νικόλαο – που συνέβαλαν και αυτά, με το δικό τους τρόπο, στην ευόδωση της προσπάθειας αυτής.

Περίληψη

Σε έναν κόσμο ταχέως αναπτυσσόμενο και ολοένα πιο παγκοσμιοποιημένο, όπου η τεχνολογία έχει υπεισέλθει σε όλους τους τομείς και έχει αφήσει το δικό της σημάδι, η εκπαίδευση καλείται να διαδραματίσει έναν ιδιαίτερο ρόλο. Αφενός, αυτόν της ομαλής μετάβασης στην ψηφιακή εκπαιδευτική εποχή και αφετέρου, αυτόν της διαρκούς ενημέρωσης των εκπαιδευτικών. Το τελευταίο καθίσταται πιο επείγον, καθόσον οι απαιτήσεις στην εκπαίδευση διαφοροποιούνται, ενώ παράλληλα αλλάζει και ο ρόλος των εκπαιδευτικών.

Η αξιολόγηση και η υιοθέτηση ή όχι, καινοτόμων μορφών διδασκαλίας από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, η χρήση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση και η γενικότερη ενημερωμένη θέση τους στο παγκόσμιο εκπαιδευτικό 'γίγνεσθαι', προϋποθέτει την ύπαρξη αντίστοιχης κουλτούρας.

Η βελτίωση της ποιότητας στην παρεχόμενη εκπαίδευση αποτελεί έναν από τους κεντρικούς σκοπούς που είναι αναγκαίο να επιτευχθούν σε επίπεδο χώρας. Προκειμένου να μετρηθεί η ποιότητα στην εκπαίδευση, απαιτείται η αξιολόγηση όλων των συντελεστών που συμμετέχουν σε αυτήν. Κατά συνέπεια, για να υπάρξει θετική ανταπόκριση εκ μέρους τους, χρειάζεται να γίνει επανεκκίνηση και συστηματοποίηση του θεσμού της επιμόρφωσης.

Μέσα από την υλοποίηση επιμορφώσεων, θα αναδειχθούν αφενός τα προβλήματα που υπάρχουν και αφορούν στην αξιολόγηση και αφετέρου, μέσα από την ανάδραση των αποτελεσμάτων θα υπάρξει βελτίωση με σκοπό την όσο το δυνατόν πιο αντικειμενική αναπλαισίωση της.

Στην παρούσα διπλωματική εργασία γίνεται προσπάθεια να καταγραφεί ο ρόλος της επιμόρφωσης στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Πιο συγκεκριμένα, μέσω της ποσοτικής έρευνας, καταγράφονται οι στάσεις και οι απόψεις 251 εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που έχουν διδάξει στο νομό Αχαΐας. Με τη χρήση κατάλληλων εργαλείων της περιγραφικής και της επαγωγικής στατιστικής παρουσιάζονται τα ευρήματα και τα συμπεράσματα από την ανάλυση των δεδομένων που συλλέχτηκαν.

Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι υπάρχει μία ουδέτερη προς αρνητική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην διαδικασία της αξιολόγησης, ενώ ο παράγοντας φύλο δεν φάνηκε να επιδρά σημαντικά στη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση. Οι εκπαιδευτικοί από 26 έως 35 ετών ήταν σαφώς πιο θετικοί έναντι της αξιολόγησης σε σχέση με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, ενώ οι εκπαιδευτικοί απόφοιτοι από κάποιο ΑΕΙ εμφανίζουν σαφώς χαμηλότερη θετική στάση έναντι των υπολοίπων. Οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί εμφάνισαν σημαντικά μικρότερη θετική στάση σε σχέση με τους υπόλοιπους συνάδελφους τους.

Όσον αφορά τα εμπόδια που πιθανόν να υπάρχουν για την αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων, σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, προέκυψε πως η έλλειψη σχολικής επιμόρφωσης λογίζεται από τους εκπαιδευτικούς ως το σημαντικότερο εμπόδιο, με δεύτερο αυτό της μείωσης των οικονομικών πόρων.

Σχετικά με τα εμπόδια που υπάρχουν αναφορικά με την παρακολούθηση επιμόρφωσης / επιμορφώσεων εκ μέρους των εκπαιδευτικών, ως σημαντικότερο εμπόδιο εμφανίστηκε το εμπόδιο της έλλειψης στήριξης του θεσμού της επιμόρφωσης από την πολιτεία, ενώ δεύτερο κατά σειρά ήταν η έλλειψη ελεύθερου χρόνου. Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών εμφάνισε ως σημαντικότερο λόγο παρακολούθησης επιμόρφωσης την ανάπτυξη δεξιοτήτων και την ενίσχυση των γνώσεών τους, ενώ ως ελάχιστα σημαντικός εμφανίστηκε ο λόγος της επικείμενης αξιολόγησης.

Το 60% των εκπαιδευτικών θεωρεί πως πρέπει να υπάρξει επιμόρφωση σχετικά με την αξιολόγηση εκπαιδευτικών αλλά και την αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων πριν αυτές ξεκινήσουν. Επίσης, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί πως η επιμόρφωση πρέπει να είναι συνεχής καθ' όλη την επαγγελματική σταδιοδρομία των εκπαιδευτικών, ενώ η επιμόρφωση πρέπει να γίνεται με απαλλαγή του εκπαιδευτικού από τα διδακτικά του καθήκοντα.

Λέξεις – Κλειδιά: Αξιολόγηση, Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας, επιμόρφωση, ερωτηματολόγιο

Abstract

In a rapidly developing and increasingly globalized world, where technology has influenced all kinds of different domains and fields of the human activity, education is called upon to play a special role. On the one hand, the smooth transition to the digital educational age should take place and, on the other hand, a constant updating of teachers' training should be applied. The latter is more urgent, as the demands on education differ year after year, while at the same time the role of teachers changes.

The evaluation and the adoption of innovative teaching forms (or not) by teachers themselves, the use of ICT in education and their general attitude towards the global educational 'know how' presuppose the existence of some kind of educational culture.

Improving the quality of education is one of the central goals that needs to be achieved at country level. In order to measure quality in education, it is necessary to evaluate all the factors involved in it. Consequently, in order to have a positive response on their behalf, it is necessary to restart and systematize the institution of training.

Through training, which will be based on contexted structures, well organized and in specific timeframes to achieve the above purpose, there will be problems and shortcomings regarding its role towards evaluation. In this way, the results will act as a feedback to improve the training institution in order to make the assessment as objective as possible.

This dissertation attempts to record the role of training in teacher evaluation and self-evaluation of the school unit. More specifically, quantitative research records the attitudes and views of 251 secondary education teachers who have taught in the prefecture of Achaia. Using the appropriate tools of descriptive and inductive statistics, the findings and conclusions from the analysis of the data collected were presented.

The results show that there is a neutral to negative attitude of teachers towards the evaluation process, while the gender factor did not appear to have a significant effect on teachers' attitudes

towards evaluation. Teachers aged between 26 and 35 were clearly more positive than different aged group teachers, while graduate university teachers (in Greek: AEI) have a much lower positive attitude than others. Teachers holding a permanent position showed significantly less positive attitude than substitute or hourly paid colleagues.

Concerning the obstacles that may exist for school self-evaluation, according to teachers' responses, it emerged that the lack of school education is considered by teachers as the most important obstacle, only followed by the reduction of financial resources.

Concerning the obstacles encountered in attending training programs on the part of teachers, the most important obstacle was that of lack of support on behalf of the state, while the second in turn was the lack of leisure time. The overwhelming majority of teachers have shown the development of skills together with the enhancement of their knowledge to be the most important reason for attending trainings, while the reason for the upcoming evaluation does not seem to be important.

A significant percentage of teachers (60%) believe that there should be training on teacher evaluation and school self-evaluation before they even begin. Also, the majority of teachers believe that the training should be continuous throughout the professional career of teachers, while the training must be done by exempting the teacher from his / her teaching duties.

Keywords: Evaluation, Assessment, School Unit evaluation, training, questionnaire

Περιεχόμενα

Περίληψη	4
Abstract	6
Κατάλογος Εικόνων / Σχημάτων	11
Κατάλογος Πινάκων	15
Συντομογραφίες & Ακρωνύμια	16
ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ.....	18
1. Εισαγωγή.....	18
2. Επιμόρφωση και Εκπαίδευση	22
2.1 Ορισμός - Εννοιολογικές διασαφήσεις	28
2.1.1 Ιστορική αναδρομή του θεσμού στην Ευρώπη	29
2.1.2 Ιστορική αναδρομή του θεσμού στην Ελλάδα.....	31
2.2 Μορφές επιμόρφωσης.....	32
2.2.1. E-mentoring	32
2.2.2. Εξωτερικός Συνεργάτης.....	33
2.2.3. Ενδοσχολική επιμόρφωση	34
2.3 Προσδοκίες από την επιμόρφωση.....	35
2.3.1 Δυσλειτουργίες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.....	37
2.3.2 Εμπόδια στην υλοποίηση της επιμόρφωσης.....	38
2.3.3 Εμπόδια συμμετοχής στην επιμόρφωση	39
2.4 Η Επιμόρφωση ως εργαλείο ανάπτυξης των εκπαιδευτικών	40
2.4.1. Προτάσεις βελτίωσης του θεσμού της επιμόρφωσης	44
3. Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.....	45
3.1 Ορισμός - Εννοιολογικές διασαφήσεις	45
3.1.1 Αξιολόγηση - Αποτίμηση - Απόδοση – Αποτελεσματικότητα.....	46
3.2 Ιστορική αναδρομή του θεσμού και σχετική νομοθεσία	46
3.3 Η αναγκαιότητα της αξιολόγησης.....	47
3.4 Φορείς της αξιολόγησης	50
3.5 Είδη αξιολόγησης στην Εκπαίδευση	50
3.6 Μοντέλα και τεχνικές αξιολόγησης.....	51
3.6.1 Εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση	52
3.6.2 Η εποπτική αξιολόγηση	53
3.7 Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών	54

3.7.1	Γιατί δεν εφαρμόστηκε στην Ελλάδα	54
3.8	Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.....	55
4.	Αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας.....	55
4.1	Σχετική νομοθεσία	56
4.2	Ιστορική αναδρομή του θεσμού.....	56
4.3	Μοντέλα αξιολόγησης της σχολικής μονάδας.....	56
4.4	Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα εσωτερικής αξιολόγησης.....	58
4.5	Η αποτυχία της αυτοαξιολόγησης και οι αντιδράσεις των εκπαιδευτικών.....	59
4.6	Αποτελεσματική διαχείριση της αλλαγής.....	60
5.	ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ - Έρευνα.....	61
5.1	Αναγκαιότητα της έρευνας, πρωτοτυπία και αξιοπιστία	61
	HYPERLINK "bookmark://_Toc526582768"5	61
5.2	Σκοπός και στόχοι της Έρευνας.....	62
5.3	Άξονες.....	63
5.4	Ερευνητικά ερωτήματα.....	63
5.5	Συμμετέχοντες στην έρευνα – Δείγμα	63
6.	Παρουσίαση αποτελεσμάτων.....	64
6.1	Μεθοδολογία και ερευνητικό μοντέλο	64
6.2	Εργαλείο Έρευνας.....	65
6.3.	Στατιστική Ανάλυση και Επεξεργασία	66
6.3.1	Έλεγχοι Υποθέσεων.....	67
6.3.2	Ορισμός μηδενικής και εναλλακτικής υπόθεσης.....	67
6.3.3	Βαθμός εμπιστοσύνης - Περιθώριο σφάλματος.....	67
6.3.4	Ερμηνεία του ελέγχου.....	68
6.3.5	Παραμετρικοί και μη παραμετρικοί έλεγχοι.....	68
6.3.6	Έλεγχος ισότητας των διαμέσων δύο ανεξάρτητων πληθυσμών (Mann-Whitney).....	69
6.3.7	Έλεγχος ισότητας των διαμέσων k (περισσότερων από δύο) ανεξάρτητων πληθυσμών (Kruskal Wallis Test).....	70
6.3.8	Post Hoc έλεγχος των Kruskal Wallis για την διαφοροποίηση των διαμέσων των k ανεξάρτητων δειγμάτων ανά δύο.....	70
6.3.9	Έλεγχος εσωτερικής συνάφειας – Alpha του Cronbach	70
6.4	Μονοπαραγοντική Ανάλυση.....	72
6.4.1	Δημογραφικά Στοιχεία.....	72

6.4.2	Αποτύπωση της θετικής ή αρνητικής στάσης των εκπαιδευτικών ως προς την αξιολόγησή τους	79
6.4.3	Αξιολόγηση της εσωτερικής συνάφειας με τον δείκτη alpha του Cronbach	82
6.4.4	Εμπόδια στην αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων	89
6.4.5	Εμπόδια στην επιμόρφωση	92
6.4.6	Στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την επιμόρφωση.....	100
6.5	Πολυπαραγοντική Ανάλυση	104
6.5.1	Η Επίδραση του παράγοντα Φύλο	104
6.5.2	Η Επίδραση του παράγοντα Ηλικία.....	113
6.5.3	Η Επίδραση του παράγοντα Εκπαίδευση.....	124
6.5.4	Η Επίδραση του παράγοντα Εργασιακή Σχέση	136
6.6	Παρουσίαση Αποτελεσμάτων ερωτήσεων Ανοικτού Τύπου	144
ΤΡΙΤΟ ΜΕΡΟΣ.....		147
7.	Συζήτηση αποτελεσμάτων	147
8.	Συμπεράσματα	153
9.	Προτάσεις	160
10.	Περιορισμοί της Έρευνας	163
Βιβλιογραφία		166
Παράρτημα Α: «Ερευνητικά Δεδομένα».....		174
Παράρτημα Β: «Ερωτηματολόγιο Έρευνας».....		204

Σημ. Ακολουθούν εννοιολογικές επεξηγήσεις των ανωτέρω

Εικόνα 1. Μορφές αξιολόγησης εκπαιδευτικών στα κράτη μέλη της Ε.Ε.	49
Σχήμα 1. Ανταπόκριση στο πολιτικό πλαίσιο (MacBeath, 2005:33).	57
Σχήμα 2. Φύλο συμμετεχόντων εκπαιδευτικών	72
Σχήμα 3. Ηλικία συμμετεχόντων εκπαιδευτικών.....	73
Σχήμα 4. Τόπος κατοικίας συμμετεχόντων εκπαιδευτικών	74
Σχήμα 5. Εκπαιδευτικό επίπεδο συμμετεχόντων εκπαιδευτικών.....	75
Σχήμα 6. Εργασιακή σχέση συμμετεχόντων εκπαιδευτικών	76
Σχήμα 7. Εκπαιδευτική βαθμίδα απασχόλησης	77
Σχήμα 8. Αριθμός παρακολούθησης σεμιναρίων τελευταίας πενταετίας.....	79
Σχήμα 9. Ιστόγραμμα βαθμολογιών θετικής στάσης	84
Σχήμα 10. Θηκόγραμμα αξιολόγησης θετικής στάσης.....	84
Σχήμα 11. Ιστόγραμμα βαθμολογιών αρνητικής στάσης	88
Σχήμα 12. Θηκόγραμμα αξιολόγησης αρνητικής στάσης	88
Σχήμα 13. Επιμόρφωση με παροχή, ή όχι, πιστοποίησης	100
Σχήμα 14. Θηκόγραμμα επίδρασης του παράγοντα ‘Φύλο’ στην παρακολούθηση σεμιναρίων κατά το 2013 - 2014	105
Σχήμα 15. Θηκόγραμμα επίδρασης του παράγοντα ‘Φύλο’ στην παρακολούθηση σεμιναρίων κατά το 2014 - 2015	106
Σχήμα 16. Θηκόγραμμα επίδρασης του παράγοντα ‘Φύλο’ στην παρακολούθηση σεμιναρίων κατά το 2015 - 2016	107
Σχήμα 17. Θηκόγραμμα επίδρασης του παράγοντα ‘Φύλο’ στην παρακολούθηση σεμιναρίων κατά το 2016 - 2017	108
Σχήμα 18. Θηκόγραμμα αριθμού σεμιναρίων [2017-2018] ως προς τον παράγοντα φύλο	109
Σχήμα 19. Θηκόγραμμα αξιολόγησης της θετικής στάσης έναντι της αξιολόγησης σε σύγκριση με τις ηλικιακές κατηγορίες	114
Σχήμα 20. Θηκόγραμμα αξιολόγησης της αρνητικής στάσης έναντι της αξιολόγησης σε σύγκριση με τις ηλικιακές κατηγορίες	114
Σχήμα 21. Θηκόγραμμα απεικόνισης της μη συμμετοχής του σχολείου σε εθνικά και διεθνή εκπαιδευτικά προγράμματα	115
Σχήμα 22. Θηκόγραμμα εμποδίου μη αυξημένων προσόντων του διδακτικού προσωπικού ..	116
Σχήμα 23. Θηκόγραμμα εμποδίου έλλειψης διδακτικού προσωπικού	117
Σχήμα 24. Θηκόγραμμα εμποδίου μη ύπαρξης συνεργασιών με σχολικές μονάδες του εξωτερικού	117
Σχήμα 25. Θηκόγραμμα εμποδίου της μη ύπαρξης συνεργασίας με το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων.....	118
Σχήμα 26. Θηκόγραμμα εμποδίου που αφορά στην έλλειψη ελεύθερου χρόνου	119

Σχήμα 27. Θηκόγραμμα εμποδίου που αφορά στην απόσταση μεταξύ σπιτιού και επιμορφωτικού κέντρου.....	120
Σχήμα 28. Θηκόγραμμα εξ' αποστάσεως επιμόρφωσης.....	121
Σχήμα 29. Θηκόγραμμα εμπλουτισμού του βιογραφικού σε σχέση με την ηλικία	122
Σχήμα 30. Θηκόγραμμα επικείμενης αξιολόγησης σε σχέση με την ηλικία	122
Σχήμα 31. Θηκόγραμμα σεμιναρίου διαχείρισης σχολικής τάξης σε σχέση με την ηλικία	123
Σχήμα 32. Θηκόγραμμα πλήθους σεμιναρίων παρακολούθησης σε σχέση με τη βαθμίδα εκπαίδευσης (2015-2016).....	125
Σχήμα 33. Θηκόγραμμα πλήθους σεμιναρίων παρακολούθησης σε σχέση με τη βαθμίδα εκπαίδευσης (2014-2015).....	125
Σχήμα 34. Θηκόγραμμα πλήθους σεμιναρίων παρακολούθησης σε σχέση με τη βαθμίδα εκπαίδευσης (2013-2014).....	126
Σχήμα 35. Θηκόγραμμα αξιολόγησης της θετικής στάσης έναντι της αξιολόγησης ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης.....	127
Σχήμα 36. Θηκόγραμμα έλλειψης σχολικής κουλτούρας σε σχέση με τη βαθμίδα εκπαίδευσης	128
Σχήμα 37. Θηκόγραμμα έλλειψης προγενέστερων συγκριτικών δεδομένων με σκοπό την αφετηρία της αυτοαξιολόγησης σε σχέση με τη βαθμίδα εκπαίδευσης	128
Σχήμα 38. Θηκόγραμμα έλλειψης συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη βαθμίδα εκπαίδευσης.....	129
Σχήμα 39. Θηκόγραμμα του εμποδίου της μη αξιοποίησης των διαθέσιμων χώρων και του υπάρχοντος εξοπλισμού σε σχέση με τη βαθμίδα εκπαίδευσης	130
Σχήμα 40. Θηκόγραμμα του εμποδίου της μη συμμετοχής των σχολείων σε εθνικά και διεθνή εκπαιδευτικά προγράμματα σε σχέση με τη βαθμίδα εκπαίδευσης.....	130
Σχήμα 41. Θηκόγραμμα του εμποδίου των ελλειπών προσόντων του διδακτικού προσωπικού σε σχέση με τη βαθμίδα εκπαίδευσης	131
Σχήμα 42. Θηκόγραμμα του εμποδίου της μη στήριξης από την υπηρεσία ή την απόρριψη αιτήματός τους για συμμετοχή σε κάποια επιμόρφωση σε σχέση με τη βαθμίδα εκπαίδευσης	132
Σχήμα 43. Θηκόγραμμα τύπου-μορφής επιμόρφωσης στους εξ' αποστάσεως κύκλους μαθημάτων σε τακτά χρονικά διαστήματα σε σχέση με τη βαθμίδα εκπαίδευσης.....	133
Σχήμα 44. Θηκόγραμμα τύπου-μορφής επιμόρφωσης της εξ' αποστάσεως επιμόρφωσης σε σχέση με τη βαθμίδα εκπαίδευσης	133
Σχήμα 45. Θηκόγραμμα τύπου-μορφής επιμόρφωσης μικτού μοντέλου επιμόρφωσης σε σχέση με τη βαθμίδα εκπαίδευσης	134
Σχήμα 46. Θηκόγραμμα συσχέτισης της ενίσχυσης γνώσεων τους και της βαθμίδας εκπαίδευσης	135
Σχήμα 47. Θηκόγραμμα συσχέτισης του εμπλουτισμού βιογραφικού τους και της βαθμίδας εκπαίδευσης	135
Σχήμα 48. Θηκόγραμμα αξιολόγησης της θετικής στάσης έναντι της αξιολόγησης σε σύγκριση με την εργασιακή σχέση	137
Σχήμα 49. Θηκόγραμμα αξιολόγησης της αρνητικής στάσης έναντι της αξιολόγησης σε σύγκριση με την εργασιακή σχέση	138
Σχήμα 50. Θηκόγραμμα εμποδίου της μη συμμετοχής του σχολείου σε εκπαιδευτικά προγράμματα σε σύγκριση με την εργασιακή σχέση.	139

Σχήμα 51. Θηκόγραμμα εμποδίου της έλλειψης προσόντων για το διδακτικό προσωπικό σε σύγκριση με την εργασιακή σχέση	139
Σχήμα 52. Θηκόγραμμα εμποδίου της έλλειψης διδακτικού προσωπικού σε σύγκριση με την εργασιακή σχέση	140
Σχήμα 53. Θηκόγραμμα εμποδίου της μη ύπαρξης συνεργασίας με σχολικές μονάδες του εξωτερικού σε σύγκριση με την εργασιακή σχέση.....	140
Σχήμα 54. Θηκόγραμμα εμποδίου έλλειψης ελεύθερου χρόνου σε σύγκριση με την εργασιακή σχέση	141
Σχήμα 55. Θηκόγραμμα εμποδίου απόστασης σε σύγκριση με την εργασιακή σχέση.....	142
Σχήμα 56. Θηκόγραμμα μικτού μοντέλου μάθησης σε σύγκριση με την εργασιακή σχέση ...	143
Σχήμα 57. Θηκόγραμμα που αφορά στην καλύτερη ενημέρωση σε σύγκριση με την εργασιακή σχέση	144
Σχήμα 58. Η επίδραση του παράγοντα ‘Φύλο’ στις υπό διερεύνηση μεταβλητές	175
Σχήμα 59. Έλεγχος Mann-Whitney μεταξύ φύλου των εκπαιδευτικών και στάσης τους απέναντι στην αξιολόγηση	175
Σχήμα 60. Έλεγχος Mann-Whitney. Επίδραση του παράγοντα φύλο στις ερωτήσεις εμποδίων στην αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων.....	177
Σχήμα 61. Έλεγχος Mann-Whitney. επίδραση του παράγοντα φύλο στις ερωτήσεις εμποδίων στην παρακολούθηση κάποιας επιμόρφωσης.....	178
Σχήμα 62. Έλεγχος Mann-Whitney. Η επίδραση του παράγοντα φύλο ως προς τον καταλληλότερο τύπο-μορφή επιμόρφωσης.....	179
Σχήμα 63. Έλεγχος Mann-Whitney. Η επίδραση του παράγοντα φύλο στους λόγους παρακολούθησης επιμόρφωσης	180
Σχήμα 64 Έλεγχος Mann-Whitney. Η επίδραση του παράγοντα φύλο στις θεματικές ενότητες που οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να επιμορφωθούν	181
Σχήμα 65. Έλεγχος Mann-Whitney. Η επίδραση του παράγοντα φύλο ως προς τους λόγους αναγκαιότητας επιμόρφωσης στην αξιολόγηση πριν αυτή ξεκινήσει	182
Σχήμα 66. Έλεγχος Kruskal-Wallis. Αριθμός σεμιναρίων ανά έτος, ως προς τον παράγοντα ηλικία.....	183
Σχήμα 67. Έλεγχος Kruskal-Wallis. Η επίδραση του παράγοντα ηλικία στη θετική και αρνητική στάση των εκπαιδευτικών έναντι της αξιολόγησής τους	183
Σχήμα 68. Έλεγχος Kruskal-Wallis. Η επίδραση του παράγοντα ηλικία στις ερωτήσεις εμποδίων στην αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων.....	184
Σχήμα 69. Έλεγχος Kruskal-Wallis. Η επίδραση του παράγοντα ηλικία στις ερωτήσεις εμποδίων στην παρακολούθηση κάποιας επιμόρφωσης.....	185
Σχήμα 70. Έλεγχος Kruskal-Wallis. Η επίδραση του παράγοντα ηλικία ως προς τον καταλληλότερο τύπο-μορφή επιμόρφωσης.....	186
Σχήμα 71. Έλεγχος Kruskal-Wallis. Η επίδραση του παράγοντα ηλικία στους λόγους παρακολούθησης επιμόρφωσης	187
Σχήμα 72. Έλεγχος Kruskal-Wallis. Η επίδραση του παράγοντα ηλικία στις θεματικές ενότητες που οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να επιμορφωθούν	188
Σχήμα 73. Έλεγχος Kruskal-Wallis. Η επίδραση του παράγοντα ηλικία ως προς τους λόγους αναγκαιότητας επιμόρφωσης στην αξιολόγηση πριν αυτή ξεκινήσει	189

Σχήμα 74. Έλεγχος Kruskal-Wallis. Αριθμός σεμιναρίων ανά έτος, ως προς τον παράγοντα εκπαίδευση	190
Σχήμα 75. Έλεγχος Kruskal-Wallis. Η επίδραση του παράγοντα εκπαίδευση στη θετική και αρνητική στάση των εκπαιδευτικών έναντι της αξιολόγησής τους	190
Σχήμα 76. Έλεγχος Kruskal-Wallis. Η επίδραση του παράγοντα εκπαίδευση στις ερωτήσεις εμποδίων στην αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων	191
Σχήμα 77. Έλεγχος Kruskal-Wallis. Η επίδραση του παράγοντα εκπαίδευση στις ερωτήσεις εμποδίων στην παρακολούθηση κάποιας επιμόρφωσης	192
Σχήμα 78. Έλεγχος Kruskal-Wallis. Η επίδραση του παράγοντα εκπαίδευση ως προς τον καταλληλότερο τύπο-μορφή επιμόρφωσης.....	193
Σχήμα 79. Έλεγχος Kruskal-Wallis. Η επίδραση του παράγοντα εκπαίδευση στους λόγους παρακολούθησης επιμόρφωσης	194
Σχήμα 80. Έλεγχος Kruskal-Wallis. Η επίδραση του παράγοντα εκπαίδευση στις θεματικές ενότητες που οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να επιμορφωθούν	195
Σχήμα 81. Έλεγχος Kruskal-Wallis. Η επίδραση του παράγοντα εκπαίδευση ως προς τους λόγους αναγκαιότητας επιμόρφωσης στην αξιολόγηση πριν αυτή ξεκινήσει.....	196
Σχήμα 82. Έλεγχος Kruskal-Wallis. Αριθμός σεμιναρίων ανά έτος, ως προς τον παράγοντα εργασιακή σχέση	197
Σχήμα 83. Έλεγχος Kruskal-Wallis. Η επίδραση του παράγοντα εργασιακή σχέση στη θετική και αρνητική στάση των εκπαιδευτικών έναντι της αξιολόγησής τους	197
Σχήμα 84. Έλεγχος Kruskal-Wallis. Η επίδραση του παράγοντα εργασιακή σχέση στις ερωτήσεις εμποδίων στην αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων	198
Σχήμα 85. Έλεγχος Kruskal-Wallis. Η επίδραση του παράγοντα εργασιακή σχέση στις ερωτήσεις εμποδίων στην παρακολούθηση κάποιας επιμόρφωσης	199
Σχήμα 86. Έλεγχος Kruskal-Wallis. Η επίδραση του παράγοντα εργασιακή σχέση ως προς τον καταλληλότερο τύπο-μορφή επιμόρφωσης.....	200
Σχήμα 87. Έλεγχος Kruskal-Wallis. Η επίδραση του παράγοντα εργασιακή σχέση στους λόγους παρακολούθησης επιμόρφωσης	201
Σχήμα 88. Έλεγχος Kruskal-Wallis. Η επίδραση του παράγοντα εργασιακή σχέση στις θεματικές ενότητες που οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να επιμορφωθούν	202
Σχήμα 89. Έλεγχος Kruskal-Wallis. Η επίδραση του παράγοντα εργασιακή σχέση ως προς τους λόγους αναγκαιότητας επιμόρφωσης στην αξιολόγηση πριν αυτή ξεκινήσει.....	203

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1. Γνώσεις Ξένων Γλωσσών	78
Πίνακας 2. Παρακολούθηση σεμιναρίων ανά έτος	79
Πίνακας 3. Αποτελέσματα ερωτήσεων θετικής στάσης των εκπαιδευτικών	81
Πίνακας 4. Αριθμοδείκτες βαθμολογιών θετικής στάσης	83
Πίνακας 5. Αποτελέσματα ερωτήσεων αρνητικής στάσης των εκπαιδευτικών	85
Πίνακας 6. Αριθμοδείκτες βαθμολογιών αρνητικής στάσης	87
Πίνακας 7. Εμπόδια των εκπαιδευτικών στην αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων	90
Πίνακας 8. Κατάταξη των εμποδίων ως προς τον αριθμητικό μέσο των απαντήσεων	91
Πίνακας 9. Εμπόδια παρακολούθησης οποιασδήποτε επιμόρφωσης	92
Πίνακας 10. κατηγορίες επιμόρφωσης που έχουν παρακολουθήσει οι εκπαιδευτικοί.	94
Πίνακας 11. Καταλληλότεροι τύποι / μορφές επιμόρφωσης σε ποσοστά	95
Πίνακας 12. Καταλληλότεροι τύποι / μορφές επιμόρφωσης σε φθίνουσα ταξινόμηση	95
Πίνακας 13. Λόγοι παρακολούθησης επιμορφώσεων σε ποσοστά	96
Πίνακας 14. Λόγοι παρακολούθησης επιμορφώσεων σε φθίνουσα ταξινόμηση	96
Πίνακας 15. Βαθμός ικανοποίησης από παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων	97
Πίνακας 16. Βαθμός ικανοποίησης από παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων σε φθίνουσα ταξινόμηση	97
Πίνακας 17. Θεματικές ενότητες που θέλουν οι εκπαιδευτικοί να επιμορφωθούν	98
Πίνακας 18. Θεματικές ενότητες που θέλουν οι εκπαιδευτικοί να επιμορφωθούν σε φθίνουσα ταξινόμηση	99
Πίνακας 19. Στάσεις και απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με την επιμόρφωση τους	102
Πίνακας 20. Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμμετοχή τους σε επιμορφώσεις	103
Πίνακας 21. Λόγοι ύπαρξης επιμόρφωσης σχετικά με την αξιολόγηση πριν αυτή ξεκινήσει .	104
Πίνακας 22. Αποτελέσματα ελέγχων κανονικότητας θετικής και αρνητικής στάσης εκπαιδευτικών	110
Πίνακας 23. Αξιολόγηση εσωτερικής συνάφειας με τον δείκτη alpha του Cronbach	174
Πίνακας 24. Αξιολόγηση εσωτερικής συνάφειας με τον δείκτη alpha του Cronbach	174

Συντομογραφίες & Ακρωνύμια

ICT	Information and communication technology
Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.	Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση
ΑΕΕ	Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου
ΑΕΙ	Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα
ΑΣΠΑΙΤΕ	Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης
ΕΕ	Ευρωπαϊκή Ένωση
ΕΚΔΔΑ	Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης
ΕΚΕΠΙΣ	Εθνικό Κέντρο Πιστοποίησης (νυν ΕΟΠΠΕΠ)
ΕΛΣΤΑΤ	Ελληνική Στατιστική Αρχή
ΕΠΕΑΕΚ	Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης
Ι.Ε.ΑΝ.Ε	Ινστιτούτα Επαγγελματικής Ανάπτυξης Εκπαιδευτικών
Ο.Λ.Μ.Ε.	Ομοσπονδία Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης
ΟΟΣΑ	Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης
ΠΑΤΕΣ	Παιδαγωγική Τεχνική Σχολή
ΠΕΚ	Περιφερειακό Επιμορφωτικό Κέντρο
ΠΠΔΕ	Πιστοποιητικό Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επάρκειας
Σ.Μ.	Σχολική Μονάδα

ΣΕΛΔΕ	Σχολές Επιμόρφωσης Λειτουργών Δημοτικής Εκπαίδευσης
ΣΕΛΕΤΕ	Σχολή Εκπαιδευτικών Λειτουργών Τεχνικής Εκπαίδευσης
ΣΕΛΜΕ	Σχολές Επιμόρφωσης Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης
ΤΕΙ	Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα
ΥΠ.Π.Ε.Θ.	Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων
ΥΠΕΠΘ	Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων

ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ

1. Εισαγωγή

Σε ένα ταχέως μεταβαλλόμενο περιβάλλον το οποίο επηρεάζεται άμεσα από διαφορετικούς οικονομικούς, κοινωνικούς και τεχνολογικούς παράγοντες, η εκπαίδευση καλείται να διαδραματίσει έναν καθοριστικό ρόλο, αναφορικά με τη διαρκή εκπαίδευση του ανθρώπινου δυναμικού της. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να είναι ενημερωμένοι για τις εξελίξεις που λαμβάνουν χώρα στην ειδικότητά τους, καλύπτοντας ένα ευρύ πεδίο, παιδαγωγικών, τεχνολογικών και διοικητικών θεμάτων.

Στην Ελλάδα, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, στην έκθεσή της σημειώνει την απουσία στοιχείων που αφορούν στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και σημειώνει ότι *«θεωρείται ανησυχητικό το γεγονός ότι έχουν ανασταλεί οι διαδικασίες για την αξιολόγηση των σχολείων και των εκπαιδευτικών (αυτοαξιολόγηση για τα σχολεία και ατομική αξιολόγηση εκπαιδευτικών), ακόμα και στην ιδιωτική εκπαίδευση (ΟΟΣΑ 2016)»* (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2016).

Σκοπός της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι η διερεύνηση των απόψεων και των στάσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την επιμόρφωση και ιδιαίτερα ο ρόλος της σε σχέση με το θεσμό της αξιολόγησης. Οι στόχοι αφορούν στη σύγκριση των μεταβλητών και τη διεξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων μέσα από τη χρήση του στατιστικού προγράμματος SPSS. Πιο συγκεκριμένα, θα διαπιστωθεί εάν η επιμόρφωση συσχετίζεται θετικά ή αρνητικά, με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος, του εκπαιδευτικού έργου καθώς και του ίδιου του εκπαιδευτικού. Επίσης, οι προσωπικές απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιολόγηση θα τύχουν επεξεργασίας προκειμένου να καταγραφεί η στάση τους απέναντι της.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφική επισκόπηση που πραγματοποιήθηκε, διαπιστώθηκε η ύπαρξη αρκετών διπλωματικών και διδακτορικών διατριβών σχετικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Τα καινούρια στοιχεία που παρουσιάζει αυτή η έρευνα σε επίπεδο διπλωματικής διατριβής, αφορούν αφενός στο ρόλο της επιμόρφωσης απέναντι στην αξιολόγηση και αφετέρου

στις επικαιροποιημένες απόψεις τους σχετικά με την αξιολόγησή τους και την αποδοχή ή μη εκ μέρους τους αυτής της διαδικασίας.

Η διπλωματική εργασία χωρίζεται σε τρία μέρη. Το πρώτο μέρος αποτελείται από την εισαγωγή και τρία θεωρητικά κεφάλαια που αφορούν: α) στην επιμόρφωση και την εκπαίδευση, β) στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και γ) στην αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Το δεύτερο μέρος αποτελεί το ερευνητικό τμήμα και απαρτίζεται από το κεφάλαιο 5 (θεωρητικό υπόβαθρο της έρευνας) και το κεφάλαιο 6 που αφορά στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων. Το τρίτο μέρος περιλαμβάνει το κεφάλαιο 7 με τη συζήτηση των αποτελεσμάτων και έπειτα τα κεφάλαια 8 με τα συμπεράσματα και 9 με τις προτάσεις. Τέλος, η εργασία κλείνει με την παρουσίαση της βιβλιογραφίας και τα δύο παραρτήματα.

Στο πρώτο μέρος, μετά την παρουσίαση της Εισαγωγής (κεφάλαιο 1), επιχειρείται η θεωρητική πλαισίωση στους τρεις βασικούς άξονες της εργασίας. Στο κεφάλαιο 2 παρουσιάζεται ο θεσμός της επιμόρφωσης στην εκπαίδευση, όπου μετά τον ορισμό και την ιστορική αναδρομή του θεσμού τόσο στην Ευρώπη όσο και στην Ελλάδα, περιγράφονται οι διαφορετικές μορφές της επιμόρφωσης καθώς και προσδοκίες εξ' αυτής. Κατόπιν αναλύονται τα εμπόδια που αφορούν, αφενός στην υλοποίηση της επιμόρφωσης και αφετέρου για τη συμμετοχή τους σε αυτήν. Το κεφάλαιο 2 κλείνει, υποστηρίζοντας την επιμόρφωση ως εργαλείο ανάπτυξης του εκπαιδευτικού και προτείνει τρόπους βελτίωσης του θεσμού. Στο κεφάλαιο 3 παρουσιάζεται η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Αρχικά, δίνονται οι ορισμοί και οι εννοιολογικές διασαφήσεις και έπειτα πραγματοποιείται η ιστορική αναδρομή του θεσμού. Παρουσιάζονται οι φορείς, τα είδη της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, οι μέθοδοι, τα εργαλεία και οι τεχνικές αξιολόγησης, ενώ το κεφάλαιο κλείνει με τους λόγους για τους οποίους δεν εφαρμόστηκε στην Ελλάδα. Στο κεφάλαιο 4 γίνεται αναφορά στην αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Δίνονται ορισμοί, καθώς και σχετική νομοθεσία ενώ γίνεται ιστορική αναδρομή του θεσμού. Παρουσιάζονται τα μοντέλα αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, κυρίως δε αυτό της εσωτερικής αξιολόγησης. Το κεφάλαιο κλείνει παρουσιάζοντας τους λόγους για τους οποίους η αυτοαξιολόγηση απέτυχε και προτείνονται τρόποι αποτελεσματικής διαχείρισης της αλλαγής.

Στο δεύτερο μέρος (κεφάλαια 5 – 6), περιλαμβάνεται η εμπειρική έρευνα, όπου εκεί περιγράφονται ο σχεδιασμός, ο σκοπός και οι στόχοι και γίνεται η παρουσίαση των ερευνητικών ερωτημάτων.

Το κεφάλαιο 5 αφορά στη θεωρητική πλαισίωση της έρευνας. Αρχικά τονίζονται, η αναγκαιότητα της έρευνας, η πρωτοτυπία και η αξιοπιστία της. Κατόπιν παρουσιάζονται ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνας, οι άξονες και τα ερευνητικά ερωτήματα. Στα επιμέρους στοιχεία της έρευνας γίνεται θεωρητική υποστήριξη του εργαλείου συλλογής δεδομένων, εν προκειμένω του ερωτηματολογίου. Γίνεται αναφορά στο δείγμα της έρευνας και παρουσιάζονται οι περιορισμοί της έρευνας από την επεξεργασία των δεδομένων.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν από την βιβλιογραφική επισκόπηση που πραγματοποιήθηκε (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008 • Κασιμάτη & Γιαλαμά, 2003 • Ματσαγγούρας, 2012) είναι τα εξής:

1. Ποιες είναι οι προσωπικές απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιολόγηση;
2. Ποια είναι τα εμπόδια που συναντούν οι εκπαιδευτικοί και αφορούν στην αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων;
3. Ποιες είναι οι προσωπικές απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το θεσμό της επιμόρφωσης και της βέλτιστης εφαρμογής της, σε σχέση με την αξιολόγηση και την αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων;

Το ερευνητικό μέρος (Δεύτερο Μέρος) που αφορά στο ερωτηματολόγιο, ξεκινά με την 1^η ενότητα κατά την οποία παρουσιάζονται τα δημογραφικά στοιχεία και συνεχίζεται με τη 2^η ενότητα όπου το ερευνητικό ερώτημα «*Ποιες είναι οι προσωπικές απόψεις του εκπαιδευτικού σχετικά με την αξιολόγηση;*» αναλύεται σε 8 ερωτήσεις πενταβάθμιας κλίμακας με θετικό πρόσημο έκφρασης και 7 ερωτήσεις πενταβάθμιας κλίμακας με αρνητικό πρόσημο έκφρασης. Στην 3^η ενότητα, στο ερευνητικό ερώτημα «*Ποια είναι τα εμπόδια που συναντούν οι εκπαιδευτικοί και αφορούν στην αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων;*» τίθενται 11 ερωτήσεις πενταβάθμιας κλίμακας, ενώ στην 4^η ενότητα με 10 ερωτήσεις και στην 5^η ενότητα με 9 ερωτήσεις, απαντάται το ερευνητικό ερώτημα «*Ποιες είναι οι προσωπικές απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το θεσμό της*

επιμόρφωσης και της βέλτιστης εφαρμογής της, σε σχέση με την αξιολόγηση και την αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων;».

Το ερωτηματολόγιο κλείνει με μια ερώτηση ανοικτού τύπου με τίτλο: *«Προτείνετε ό,τι νομίζετε ότι δεν αναφέρθηκε και αφορά τους τρόπους επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιολόγηση / αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας».*

Στο κεφάλαιο 6 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από την επεξεργασία των απαντήσεων του ερωτηματολογίου. Το κεφάλαιο αυτό χωρίζεται σε τρεις επιμέρους υποενότητες. Στη μονοπαραγοντική ανάλυση, στην πολυπαραγοντική ανάλυση και στην επεξεργασία των 5 ερωτήσεων ανοικτού τύπου.

Στη μονοπαραγοντική ανάλυση παρουσιάζονται τα δημογραφικά στοιχεία και συγκεκριμένα γίνεται αναφορά στο φύλο των συμμετεχόντων, την ηλικία, τον τόπο κατοικίας, το εκπαιδευτικό επίπεδο, την εργασιακή σχέση, την εκπαιδευτική βαθμίδα απασχόλησης, τις γνώσεις ξένων γλωσσών και τον αριθμό παρακολούθησης σεμιναρίων καθ' έτος (για τα πέντε τελευταία σχολικά έτη).

Στην πολυπαραγοντική ανάλυση παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της επίδρασης διαφορετικών παραγόντων σε σχέση με συγκεκριμένες ερωτήσεις. Οι διαφορετικοί παράγοντες είναι το φύλο, η ηλικία, η εκπαίδευση και η εργασιακή σχέση. Οι ερωτήσεις στις οποίες γίνεται έλεγχος εάν υπάρχει συσχέτιση, είναι η επίδραση των πιο πάνω διαφορετικών παραγόντων σε σχέση με: α) τον αριθμό σεμιναρίων ανά έτος, β) τη θετική και αρνητική στάση των εκπαιδευτικών έναντι της αξιολόγησής τους, γ) τις ερωτήσεις εμποδίων στην αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων, δ) τις ερωτήσεις εμποδίων στην παρακολούθηση κάποιας επιμόρφωσης, ε) τον καταλληλότερο τύπο-μορφή επιμόρφωσης, στ) τους λόγους παρακολούθησης επιμόρφωσης, ζ) τις θεματικές ενότητες στις οποίες οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να επιμορφωθούν και η) τους λόγους αναγκαιότητας επιμόρφωσης στην αξιολόγηση πριν αυτή ξεκινήσει.

Στο ίδιο κεφάλαιο γίνεται και η παρουσίαση των αποτελεσμάτων των 5 ερωτήσεων ανοικτού τύπου, οι οποίες δε μπορούσαν να τύχουν επεξεργασίας μέσω του στατιστικού πακέτου SPSS.

Στο κεφάλαιο 7 πραγματοποιείται συζήτηση που αφορά στα αποτελέσματα της έρευνας ενώ στο κεφάλαιο 8 παρουσιάζονται τα συμπεράσματα. Στο κεφάλαιο 9 κατατίθενται προτάσεις σχετικά με την επίλυση των προβλημάτων που έχουν καταγραφεί, καθώς και των καινούργιων θεμάτων που προέκυψαν από το αποτέλεσμα της έρευνας. Κατόπιν γίνεται αναφορά στους περιορισμούς και προτείνονται θέματα για μελλοντική έρευνα. Η εργασία κλείνει με την παρουσίαση της βιβλιογραφίας και τα παραρτήματα.

2. Επιμόρφωση και Εκπαίδευση

Σύμφωνα με τον Κουμέντο (2016:121) *«σε όλες τις Ευρωπαϊκές χώρες υπάρχει συγκεκριμένο νομοθετικό πλαίσιο που ρυθμίζει και οριοθετεί τα προσόντα και τις διαδικασίες επιλογής των στελεχών εκπαίδευσης. Προσόντα που απαιτούνται στις περισσότερες περιπτώσεις είναι: α) η επαγγελματική / εκπαιδευτική εμπειρία, β) η διοικητική / διαχειριστική ικανότητα και εμπειρία γ) η επαρκής προσωπική συγκρότηση και εμπειρογνωμοσύνη στον τομέα ευθύνης, δ) η ηθική ακεραιότητα και καλή υγεία για τη διαφύλαξη του κύρους της θέσης που καταλαμβάνεται και την εύρυθμη εκτέλεση των καθηκόντων του στελέχους».*

Μολονότι ο εκπαιδευτικός είναι αυτός ο οποίος *«συνδιαμορφώνει τη σχολική πραγματικότητα και συμβάλλει στην προώθηση των εκπαιδευτικών αλλαγών και στην αποτελεσματικότητα της Παιδαγωγικής πράξης»* (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009:3), εν τούτοις στην Ελλάδα διαπιστώνεται έλλειμμα στη συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα που έχουν σχέση με την καθημερινή σχολική πρακτική (διδασκτική, παιδαγωγική, διοικητική) (Κομνηνού και συν., 2016:200). Ο χαρακτήρας των επιμορφωτικών δράσεων είναι αποσπασματικός, *«ενώ η υλοποίηση τους δεν ικανοποιεί την πλειοψηφία των Ελλήνων εκπαιδευτικών και δεν καλύπτει τις προσδοκίες τους»* (Κουμέντος, 2015:390).

Μέσα από την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε νέες διδακτικές προσεγγίσεις και μεθόδους, καθίσταται σαφές ότι *«ο σκοπός της διδασκαλίας δεν πρέπει να εξαντλείται στην προσφορά γνώσεων και την ανάπτυξη δεξιοτήτων, αλλά να αναδεικνύει την ηθική και κοινωνικο-πολιτική*

διάσταση της διδασκαλίας» (Ματσαγγούρας, 2007:187). Το σύγχρονο σχολείο καλείται να ξεπεράσει τα μαθησιακά αδιέξοδα του παραδοσιακού σχολείου το οποίο «μέσα στα αυστηρώς ελεγχόμενα πλαίσια εξαντλούσε τις δυνατότητές του σε διαδικασίες αναπαραγωγής της γνώσης.» (Ματσαγγούρας, 2007:187). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών κρίνεται αναγκαία προκειμένου «οι στρατηγικές διδασκαλίας να αντικαταστήσουν τις μεθόδους διδασκαλίας γενικής χρήσης» (ό.π.:187).

Στις δεκαετίες του 1960 και 1970 ταυτιζόταν η επιστημονικοποίηση της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών με τη βιογραφία, την επαγγελματική κοινωνικοποίηση και τις επαγγελματικές εμπειρίες του εκπαιδευτικού, κάτι που φαίνεται όμως σήμερα να έχει διαφοροποιηθεί και να συνδέεται όλο και περισσότερο με την επαγγελματική ανάπτυξη (Ξωχέλλης, 2006:30-31). Μετά τη μεταπολίτευση η επιμόρφωση χρησιμοποιήθηκε, ανεπιτυχώς, για να καλύψει τα κενά της βασικής εκπαίδευσης του διδακτικού προσωπικού (Κασσωτάκης, 2010:303).

Από τη δεκαετία του 1990 αναθεωρείται η αντίληψη ότι έργο του εκπαιδευτικού είναι να αναπαράγει έτοιμα σχήματα διδακτικής και διαπαιδαγώγησης στο σχολείο. Το πλαίσιο και οι στόχοι της διδασκαλίας δεν θεωρούνται πλέον δεδομένοι, αλλά υπό συνεχή διαμόρφωση, καθώς πρέπει να εναρμονίζονται με τον μεταβαλλόμενο ρόλο του σχολείου (Παπαναούμ, 2003).

Ειδική αναφορά γίνεται στην ΑΣΠΑΙΤΕ (πρώην ΠΑΤΕΣ) όπου μέσω προγραμμάτων ετήσιας διάρκειας παρέχει παιδαγωγική επιμόρφωση στους εκπαιδευτικούς οι οποίοι πρόκειται να διδάξουν σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τον Κασσωτάκη (2010:309), «*το πιο σημαντικό στοιχείο για την εκπλήρωση της αποστολής ενός εκπαιδευτικού είναι, μαζί με την κατοχή του γνωστικού του αντικειμένου, η απόκτηση των βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων που θα του επιτρέψουν να λειτουργεί ως δάσκαλος και ως παιδαγωγός, συνεργάτης και εμπνευστής των νέων τους οποίους του εμπιστεύεται η κοινωνία. Αυτά δεν μπορούν να γίνουν κτήμα του εκπαιδευτικού χωρίς βασική παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση.*»

Στις ευρωπαϊκές χώρες φαίνεται ότι «η βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, γενικής και επαγγελματικής [...] διεξαγόταν ανέκαθεν και διεξάγεται και σήμερα σε πανεπιστημιακό επίπεδο με ιδιαίτερη έμφαση στις σπουδές ειδικότητας» (Ξωχέλλης, 2006:114).

Σύμφωνα με τον Ξωχέλλη, (2006:128) «γενικά διαπιστώνεται έως σήμερα έλλειψη συστηματικού σχεδιασμού και αποτελεσματικού συντονισμού των κατακερματισμένων επιμορφωτικών δράσεων, καθώς και ορθολογικής αξιοποίησης των διαθέσιμων πόρων για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών». Γενικά, οι έρευνες αξιολόγησης εκπαιδευτικών θεσμών είναι σχεδόν ανύπαρκτες στη χώρα μας ενώ «πρέπει να λεχθεί τόσο για τη χώρα μας όσο και γενικότερα, ότι αποτελεί επείγουσα και επιτακτική ανάγκη για όλους τους αρμόδιους κρατικούς και εκπαιδευτικούς φορείς το μείζον ζήτημα της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, που απαιτεί άμεση αντιμετώπιση, αλλιώς δεν είναι δυνατόν να ανταποκριθούμε στις απαιτήσεις και προκλήσεις του παρόντος». «Ο ιδρυθείς, (με το νόμο 2968/2002) για το σκοπό αυτό, «Οργανισμός Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών» δεν έχει δώσει έως τώρα δείγματα σωστής στελέχωσης και αξιολόγησης δραστηριοποίησης του» (ό.π.: 129). Επιπρόσθετα, όπως υποστηρίζει ο Κουμέντος (2015:391), «στη σημερινή εποχή η γνώση παράγεται, εξελίσσεται, διαχέεται, απαζιώνεται με ταχύτητα, γεγονός που καθιστά την επιμόρφωση αναπόσπαστο μέρος της επαγγελματικής και προσωπικής διαδρομής του σύγχρονου ανθρώπου και ιδιαίτερα του εκπαιδευτικού».

Σύμφωνα με την Παπαναούμ (2008:55) «πολύ συχνά μάλιστα είναι τόσο ισχυρή η πεποίθηση ότι η ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου εξαρτάται από την ποιότητα των εκπαιδευτικών, ώστε συσκοτίζονται οι άλλοι παράγοντες που το διαμορφώνουν αφανώς, όπως το σύστημα διοίκησης και τα αναλυτικά προγράμματα. Έτσι στο πρόσωπο του εκπαιδευτικού εστιάζεται αποκλειστικά η κριτική για κάθε έλλειψη, πρόβλημα ή ανεπάρκεια από τη μια μεριά και από την άλλη, στους εκπαιδευτικούς προσβλέπει η πολιτεία και η ευρύτερη κοινωνία για καλύτερα αποτελέσματα».

Σε έρευνες που πραγματοποιήθηκαν σε πενήντα πολιτείες των Η.Π.Α. και αφορούσαν σε αναλύσεις μελετών περίπτωσης σχετικά με τα προσόντα των εκπαιδευτικών και άλλες σχολικές παραμέτρους, υπάρχει συσχέτιση τους με την επίδοση των μαθητών. Τα ευρήματα των ποιοτικών και ποσοτικών αναλύσεων, υποδηλώνουν ότι οι πολιτικές επένδυσης στην ποιότητα των

εκπαιδευτικών σχετίζονται με βελτιώσεις στην απόδοση των σπουδαστών (Darling-Hammond, 2000).

Σε άλλη έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 2005 (Darling-Hammond et al.) τα ευρήματα έδειξαν ότι οι πιστοποιημένοι εκπαιδευτικοί (που είχαν παρακολουθήσει επιμόρφωση μερικών εβδομάδων), είχαν μαθητές με υψηλότερες επιδόσεις σε σχέση με εκπαιδευτικούς που δεν είχαν παρακολουθήσει αυτή την επιμόρφωση. Οι εκπαιδευτικές έρευνες κάθε πολιτείας των Η.Π.Α. και τα δεδομένα μελέτης περιπτώσεων, χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση των πολιτικών που επηρεάζουν το συνολικό επίπεδο των προσόντων των εκπαιδευτικών εντός της πολιτείας καθώς και μεταξύ των πολιτειών. Αυτή η ανάλυση υποδηλώνει ότι οι εκπαιδευτικές πολιτικές που υιοθετούνται από τις πολιτείες, όσον αφορά την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, την αδειοδότηση, την πρόσληψη και την επαγγελματική εξέλιξη, μπορούν να βελτιώσουν τα προσόντα και τις ικανότητες των καθηγητών (Darling-Hammond et al, 2005).

Σε έρευνα που πραγματοποίησε ο Greenwald (Greenwald et. al., 1996) διαφαίνεται ότι μία σχετική αύξηση στους οικονομικούς πόρους του σχολείου και μια αύξηση στις επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών, μεταξύ άλλων, έχει θετική συσχέτιση στην απόδοση των μαθητών σε τέτοιο βαθμό ώστε «*μια μέτρια αύξηση στους πόρους του σχολείου, μπορεί να συσχετιστεί με σημαντικές αυξήσεις στις επιδόσεις*» των μαθητών.

Συν τοις άλλοις, πρέπει να ληφθεί υπόψιν το μορφωτικό επίπεδο της σύγχρονης οικογένειας, «*το οποίο είναι υψηλότερο με αποτέλεσμα αρκετοί γονείς να διατηρούν μια κριτική στάση απέναντι στη λειτουργία του σχολείου, στις παρεχόμενες γνώσεις, στην επάρκεια του εκπαιδευτικού. Το σχολείο έχει «χάσει» τον αποκλειστικό μορφωτικό του ρόλο και την «αίγλη» που το περιελάμβανε*» (Κουμέντος, 2015:392).

Σε κάθε περίπτωση, όπως επισημαίνει και ο Γκότοβος (1982:28-33 στο Αντωνίου, 2010:1) «*η επιμόρφωση των καθηγητών θεωρείται αναγκαία για την προώθηση εκπαιδευτικών καινοτομιών, καθώς μετριάξει την αναμενόμενη ιδεολογική αντίστασή τους στις εκσυγχρονιστικές προσπάθειες*». Στην ίδια κατεύθυνση κινείται και ο Ξωχέλης (2006:111) δηλώνοντας ότι «*τα αποτελέσματα της*

επιμόρφωσης όπως άλλωστε και της βασικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών φαίνεται να είναι πενιχρά σε ότι αφορά την αλλαγή της συμπεριφοράς τους λόγω της πολυπαραγοντικότητας που υπάρχει στη διαμόρφωση της, διαφορετική είναι όμως η κατάσταση σε ότι αφορά την ευκολότερα εφικτή αλλαγή στάσεων».

Επιπλέον, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης, όπως επίσης της άτυπης και της μη τυπικής θεωρείται επιβεβλημένη λόγω της αλματώδους αύξησης της βιβλιογραφίας, των καινούριων δεδομένων, διατριβών και ερευνών παγκοσμίως. Σε αυτό συνέτεινε εξάλλου και η τεχνολογική έκρηξη που έχει σημειωθεί τα τελευταία χρόνια. Οι νέες μέθοδοι διδασκαλίας, οι διαφορετικές προσεγγίσεις από τους στοχαστές διεθνώς, δίνουν μια καινούρια ώθηση στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Από την απλή και σκέτη εισήγηση, μέχρι τα συνεργατικά εργαλεία μάθησης, επί παραδείγματι web 2.0, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών βρίσκεται αντιμέτωπη με ένα πεδίο πολυδιάστατο και διαρκώς εξελισσόμενο. Μέσω της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτών μπορεί να πραγματοποιηθεί αξιολόγηση όχι μόνο των προγραμμάτων αλλά και των ίδιων, ως άμεσα εμπλεκομένων στη διαδικασία αυτή (Γιωτόπουλος, 2014:26-27).

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί ένα από τα πιο σημαντικά θέματα προς διερεύνηση στην εκπαίδευση. Εξετάζοντας τη διεθνή βιβλιογραφία, παρατηρείται ότι η επιμόρφωση αποτελεί μέρος ενός ευρύτερου συνόλου, αυτού της επαγγελματικής ανάπτυξης (Evans, 2002). Επιπροσθέτως, όπως σημειώνουν οι Κατσαρού & Δεδούλη (2008:8) «η επαγγελματική και η προσωπική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού καθίσταται ένας πολύ σημαντικός παράγοντας της ποιοτικής βελτίωσης της εκπαίδευσης. Βασικό μοχλό αυτής της ανάπτυξης αποτελεί η επιμόρφωση του εκπαιδευτικού».

Σύμφωνα με τον Ξωχέλλη (2006:110), «υπάρχει σήμερα ευρεία συναίνεση στη διαπίστωση ότι, η απόκτηση της «επάρκειας» για το εκπαιδευτικό έργο προετοιμάζεται ως υποδομή μέσω των βασικών σπουδών και αναπτύσσεται σταδιακά στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πράξης και μέσω της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης σε όλη την πορεία και βιογραφία του εκπαιδευτικού. Τα παραπάνω

σημαίνουν ότι, πέρα από τη βασική του εκπαίδευση, για να μπορέσει να ανταποκριθεί ο εν ενεργεία εκπαιδευτικός σε σύγχρονες απαιτήσεις, είναι αναγκαία η καθιέρωση μιας συνεχούς επιμορφωτικής διαδικασίας από την είσοδό τους στο επάγγελμα, έως την αφυπηρέτησή τους. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών συνδέεται έτσι στενά με την επαγγελματική τους ανάπτυξη».

Παρόλα αυτά, η έλλειψη επιμόρφωσης, ιδιαίτερα των εκπαιδευτικών ΤΕΕ (ΕΠΑΛ) είναι έκδηλη. Πρόκειται για εκπαιδευτικούς οι οποίοι φέρουν *«την ιδιότητα του επαγγελματία που απορρέει από το βασικό τους τεχνικό τίτλο σπουδών»* (Κάππας, 2016:97).

Παρόλο που οι στόχοι της εκπαίδευσης ή επιμόρφωσης διαφέρουν, ωστόσο σύμφωνα με τον Ξωχέλλη (2006:110-111) τρεις προτάσεις φαίνονται να δρουν συμπληρωματικά: *«α) τονίζεται ο αντισταθμιστικός χαρακτήρας της, δηλαδή η επιμόρφωση ως συμπλήρωση της ελλιπούς αρχικής ή βασικής εκπαίδευσης - κατάρτισης των εκπαιδευτικών (παραδοσιακή άποψη που δεν είναι σπάνια και σήμερα ακόμη) β) η επιμόρφωση θεωρείται ως εκσυγχρονισμός των γνωστικών αποσκευών του εν ενεργεία εκπαιδευτικού και γ) η επιμόρφωση συσχετίζεται με την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και τον συνοδεύει καθ' όλη τη διάρκεια της θητείας του στην εκπαίδευση».* Επιπλέον, υποστηρίζει ότι η επιμόρφωση θα πρέπει να συνδέεται με την επαγγελματική και προσωπική εξέλιξη του εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια της σταδιοδρομίας του.

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε νέες στρατηγικές διδασκαλίας μέσω *«της ευρύτητας, της ευελιξίας και της θεωρητικής και ερευνητικής υποδομής τους, δίνει τη δυνατότητα στο σύγχρονο σχολείο να ξεπεράσει τα μαθησιακά αδιέξοδα του παραδοσιακού σχολείου, το οποίο μέσα από τα αυστηρά ελεγχόμενα πλαίσια εξαντλούσε τις δυνατότητες του σε διαδικασίες αναπαραγωγής της γνώσης».* (Ματσαγγούρας, 2007:187).

Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να επιμορφώνονται σχετικά με τις νέες διδακτικές προσεγγίσεις και μεθόδους και αφού διερευνήσουν τη χρησιμότητά τους, να τις εφαρμόσουν στις τάξεις τους. Κατόπιν τούτου, προσφέρεται η δυνατότητα στον εκπαιδευτικό *«να μοιράζεται αυτή την εμπειρία*

με τους άλλους συναδέλφους του, μέσα από μια ανοιχτή διαδικασία αναστοχασμού και συνεργατικής οικοδόμησης της γνώσης» (Αναστασιάδης, 2011:693).

Μέσα από την πιο πάνω διαδικασία «η επιμόρφωση επιδιώκει μια συστηματική επίδραση στις γνώσεις, τις δεξιότητες, τις αξίες, τις αντιλήψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών. Αυτή η επίδραση, μπορεί να οδηγήσει σε αλλαγή συμπεριφοράς κατά την άσκηση του εκπαιδευτικού έργου, η οποία με τη σειρά της, μακροπρόθεσμα μπορεί να επιφέρει θετικές αλλαγές στο ευρύτερο εκπαιδευτικό ή και κοινωνικό πλαίσιο» (Μανιάτης, 2014).

2.1 Ορισμός - Εννοιολογικές διασαφήσεις

Η Evans (2002:13) θεωρεί ότι *«πολύ λίγη προσοχή έχει δοθεί, όταν τίθεται σοβαρά το ερώτημα: Τι σημαίνει επαγγελματική ανάπτυξη;»*. Αφενός, έχει φθάσει τώρα σε ένα υψηλό θεωρητικό στάδιο ανάπτυξης και αφετέρου, προκειμένου να εδραιωθεί ως αξιόπιστος τομέας μελέτης και να προχωρήσει μπροστά, πρέπει να εφαρμοσθεί μια μεγαλύτερη εννοιολογική - και παράλληλα μεθοδολογική αυστηρότητα, ούτως ώστε να εξεταστεί και να τύχει ευρύτερης αποδοχής αυτή η γνώση (Evans, 2002:13).

Όπως υποστηρίζει η Παπαναούμ (2008:57) *«η επιμόρφωση, σε οποιαδήποτε μορφή της, αφορά τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και έχει ως απώτερο στόχο τη βελτίωση του έργου τους»*.

Σύμφωνα με τη θεωρία των γνωστικών διαφερόντων του Habermas, διακρίνονται τρεις κατηγορίες: το τεχνικό διαφέρον, το πρακτικό διαφέρον, και το χειραφετικό διαφέρον. Το τεχνικό διαφέρον στοχεύει στην απόκτηση γνώσης που διευκολύνει τον τεχνικό έλεγχο του περιβάλλοντος, των διαδικασιών και των φυσικών αντικειμένων και οδηγεί σε μία εργαλειακή μορφή πράξης. Το πρακτικό διαφέρον στοχεύει στην κατανόηση του νοήματος, μέσω της διερεύνησης της διυποκειμενικότητας και οδηγεί σε επικοινωνιακή μορφή πράξης. Το χειραφετικό γνωστικό διαφέρον στοχεύει στην άρση της εξάρτησης των υποκειμένων από τις αποστασιοποιημένες εξουσίες, κυρίως μέσω του κριτικού στοχασμού (Κατσαρού & Δεδούλη,

2008:8-9). Συνεπώς, οι κυριότερες προσεγγίσεις της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών μπορούν να αντιστοιχηθούν στα τρία γνωστικά διαφέροντα του Habermas (Δεδούλη, 1998 στο Κατσαρού & Δεδούλη, 2008:9).

2.1.1 Ιστορική αναδρομή του θεσμού στην Ευρώπη

Από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα και έως τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο, η εκπαίδευση ήταν σαφής και οριοθετημένη. Η νέα γενιά προετοιμαζόταν για *«μια κοινωνία με σταθερή δομή και περιορισμένη κινητικότητα, ο ρόλος της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού είχαν επομένως κυρίως νομιμοποιητικό χαρακτήρα»* (Ξωχέλλης, 2006:95).

Μόνο μετά το Β' Παγκόσμιο Πόλεμο, διαφαίνονται σημαντικές αλλαγές σε όλους τους τομείς στους οποίους δραστηριοποιείται ο άνθρωπος. Η πολιτική οργάνωση και η ζωή μέσω των δημοκρατικών θεσμών μεταβάλλονται, η παραγωγική διαδικασία μεταλλάσσεται στο νέο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης για να οδηγηθούμε στην κοινωνία της γνώσης και της πληροφορίας. Οι νέες αυτές συνθήκες, απαιτούν ένα σύγχρονο προφίλ εκπαιδευτικού, στο οποίο *«σημαντική είναι η συνεισφορά της αρχικής ή βασικής και της ενδοϋπηρεσιακής εκπαίδευσης (επιμόρφωσης) των εκπαιδευτικών»* (Ξωχέλλης, 2006:97).

Τα στάδια εξέλιξης στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, κυρίως των δασκάλων περιγράφονται και αναλύονται σε τέσσερις κατηγορίες (Ξωχέλλης, 2006:98): α) το παραδοσιακό μοντέλο της μαθητείας, όπου ο εκπαιδευόμενος εκπαιδευτικός μαθαίνει από τις εμπειρίες και τις τεχνικές διδασκαλίας του παλαιότερου εκπαιδευτικού, β) το ανθρωποκεντρικό ή персонаλιστικό μοντέλο το οποίο κυριάρχησε από το 1920 έως το 1960 σε γερμανόγλωσσες χώρες και στην Ελλάδα και είχε ως σκοπό την ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδαγωγού - εκπαιδευτικού. Οι τεχνικές διδασκαλίας και η πρακτική άσκηση, παρόλο που διεξάγονταν με παρόμοιο τρόπο όπως και στο προηγούμενο μοντέλο αποτελούσαν δευτερεύοντες στόχους γ) το μιχεβιοριστικό μοντέλο αναπτύχθηκε ιδιαίτερα στις ΗΠΑ από το 1960 και μετά. Σε αυτό ο «καλός» εκπαιδευτικός είναι αυτός που ακολουθεί τις συγκεκριμένες αρχές έτσι ώστε να υπάρξει αποτελεσματική διδασκαλία με μετρήσιμα κριτήρια. Κάτι αντίστοιχο είναι σήμερα το σύστημα της μικροδιδασκαλίας που

αφορά στην πρακτική διδακτική άσκηση των υποψηφίων εκπαιδευτικών και δ) το μοντέλο της διερευνητικής προσέγγισης, το οποίο είναι το πιο σύγχρονο μοντέλο και θέλει τον εκπαιδευτικό να είναι καλά ενημερωμένος και κριτικά σκεπτόμενος επαγγελματίας. Αυτή η άποψη φαίνεται να προσδιορίζει καλύτερα το προφίλ του εκπαιδευτικού που η εκπαίδευση θέλει να έχει σήμερα.

Σύμφωνα με τον Ξωχέλλη (2006:100-101), το τελευταίο μοντέλο ουσιαστικά αναφέρεται σε δύο τύπους εκπαιδευτικών. Ο πρώτος τύπος *«είναι αυτός που μεταδίδει την προκαθορισμένη από την κεντρική εξουσία διδακτέα ύλη όσο γίνεται πιο πιστά μέσα από το επίσημο πρόγραμμα διδασκαλίας και από το σχολικό βιβλίο. Με αυτόν τον τρόπο ο εκπαιδευτικός κρίνεται από τον βαθμό επίτευξης των επίσημων αυτών προδιαγραφών. Αν ο βαθμός αυτός δεν θεωρηθεί ικανοποιητικός, θεωρείται ότι μπορούν να διαπιστωθούν οι αιτίες και μέσω επιμορφωτικών δράσεων να αναπτυχθεί στη συνέχεια η ικανότητα του εκπαιδευτικού στον απαιτούμενο βαθμό»*. Αυτός είναι ο τύπος του εκπαιδευτικού που συναντά κανείς συνήθως σήμερα στην εκπαιδευτική πράξη. Σύμφωνα με το δεύτερο τύπο θεωρείται ότι *«ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι σε θέση να αντιλαμβάνεται άμεσα και καλύτερα από όλους τους άλλους τις ανάγκες των μαθητών του και τις απαιτήσεις του σχολείου και να καθορίζει σε διάλογο με όλους τους εμπλεκόμενους και ενδιαφερόμενους φορείς και με αίσθημα ευθύνης για το μέλλον της νέας γενιάς πως μπορούν να ικανοποιηθούν αυτές οι ανάγκες και ποιες παρεμβάσεις θα ήταν απαραίτητες για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο σύνολό της»*. Κατά συνέπεια, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι ανοιχτός σε καινοτομίες και να θέλει να συμμετέχει ενεργά στη διαμόρφωση τους. Ο δεύτερος αυτός τύπος εκπαιδευτικού *«εκφράζει το μοντέλο της διερευνητικής προσέγγισης και το προφίλ του στοχαζόμενου εκπαιδευτικού»* (Ξωχέλλης, 2006:101).

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες, *«π.χ. Γερμανία, έχει λάβει πολλές και ποικίλες μορφές και είναι αδύνατο να σχηματοποιηθεί και να παρουσιαστεί κατά τρόπο ενιαίο με αναφορά στις μορφές επιμόρφωσης, στα προγράμματα σπουδών και στα εκπαιδευτικά ιδρύματα όπου διεξάγεται. Πάντως πρόκειται γενικά για επαναλαμβανόμενες επιμορφωτικές δράσεις μικρής ως επί το πλείστον διάρκειας, παράλληλα προς την υπηρεσία στο σχολείο, ενώ διαπιστώνονται και πολλές προσπάθειες αυτοεπιμόρφωσης, καθώς και συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικές δραστηριότητες με δικές του δαπάνες»* (Ξωχέλλης, 2006:121).

2.1.2 Ιστορική αναδρομή του θεσμού στην Ελλάδα

Σύμφωνα με τον Ξωχέλλη, (2006:123), «η μετεκπαίδευση των καθηγητών άρχισε το 1910 (Ν. ΓΨΙΗ) με την ίδρυση του διδασκαλείου μέσης εκπαίδευσης και διατηρήθηκε έως το 1985, οπότε αυτό καταργήθηκε. Αποσκοπούσε στη δημιουργία στελεχών για τη διοίκηση και εποπτεία της εκπαίδευσης, είχε επομένως μικρή εμβέλεια και επιλεκτικό χαρακτήρα, ενώ το ίδρυμα αυτό λειτούργησε κατά τρόπο συγκεντρωτικό και παραδοσιακό – σχολικό. Το μονοετές και αργότερα διετές πρόγραμμα σπουδών διακρινόταν για την ποικιλία των μαθημάτων, στην αρχή αποκλειστικά παιδαγωγικών και αργότερα και μαθημάτων Γενικής Παιδείας».

Από το τέλος της δεκαετίας του 1970 και μετά, υπάρχει ουσιαστική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Ξωχέλλης, 2006:123). «Οι σχετικές εξελίξεις μπορούν να συνοψιστούν στις εξής τέσσερις διαπιστώσεις: α) οι σχολές επιμόρφωσης εκπαιδευτικών μέσης εκπαίδευσης (ΣΕΛΜΕ) αφενός και δημοτικής εκπαίδευσης (ΣΕΛΔΕ) αφετέρου με τα Π.Δ. 459/1978 και 255/1979 αντίστοιχα, β) τα περιφερειακά επιμορφωτικά κέντρα (ΠΕΚ) από το 1992 και εξής, γ) οι προτάσεις των διαφόρων ομάδων εργασίας του ΥΠΕΠΘ από το 1988 έως το 1996, δ) τα διάφορα προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών διαφόρων μορφών και τύπων, που υλοποιήθηκαν στο δεύτερο μισό της δεκαετίας του 1990 στο πλαίσιο του επιχειρησιακού προγράμματος αρχικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης (ΕΠΕΑΕΚ) του Υπουργείου Παιδείας». Μέσω της χρηματοδότησης από το ΕΠΕΑΕΚ υλοποιήθηκε ένας μεγάλος αριθμός επιμορφωτικών προγραμμάτων από τα ΠΕΚ και από τα Πανεπιστήμια στο δεύτερο μισό της δεκαετίας του 1990. Παρόλα αυτά, «δεν έχει όμως διαμορφωθεί έως σήμερα από την πλευρά της πολιτείας μία ενιαία πολιτική επιμόρφωσης με συνεκτική και συνεπή φιλοσοφία, ενώ είναι σαφές ότι για τη διαμόρφωση και υλοποίηση επιμορφωτικών δράσεων είναι απαραίτητο να ληφθούν υπόψη ορισμένες πολύ βασικές προϋποθέσεις. Χωρίς την εκπλήρωση των προϋποθέσεων αυτών, δεν είναι δυνατό να ευδοκιμήσουν σε σταθερή βάση και με ευρύ χρονικό ορίζοντα οι όποιες επιμορφωτικές παρεμβάσεις όσο καλά μεθοδευμένες και οργανωμένες και αν είναι» (Ξωχέλλης, 2006:127).

Βασικός παράγοντας που επηρέασε αρνητικά την επιμόρφωση είναι «η ασυνέχεια και η αποσπασματικότητα στο σχεδιασμό και στην εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής, που έχει ως αποτέλεσμα τις ανολοκλήρωτες επιμορφωτικές πολιτικές» (Κουμέντος, 2015:390).

Σύμφωνα με τον Ξωχέλλη, (2006:117-119) «η βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης των καθηγητών Γυμνασίου και Λυκείου διεξαγόταν εξ αρχής και διεξάγεται και σήμερα στη χώρα μας σε πανεπιστημιακό επίπεδο, ενώ ήταν και είναι ακόμη προσανατολισμένη στην προετοιμασία επιστημόνων, χωρίς να μπορεί να γίνει ουσιαστικά λόγος για επαγγελματική προετοιμασία των υποψηφίων εκπαιδευτικών. Αν εξαιρέσει κανείς την εκπαίδευση που παρέχεται ως υποψήφιους εκπαιδευτικούς της τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης στις σχολές πρώην ΣΕΛΕΤΕ και τώρα ΑΣΠΑΙΤΕ, καθώς και στα τμήματα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής ή φιλοσοφίας, παιδαγωγικής και ψυχολογίας ή Φιλοσοφίας και Κοινωνικών σπουδών των φιλοσοφικών σχολών των πανεπιστημίων, οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην πλειονότητά τους δεν προετοιμάζονται για το μελλοντικό πεδίο της επαγγελματικής τους δραστηριότητας» (Ξωχέλλης, 2006:118).

Ισχυρή άλλωστε είναι η άποψη ότι, αρκεί μόνο η γνώση του διδακτικού αντικειμένου για να εκτελέσει το εκπαιδευτικό του έργο ο εκάστοτε εκπαιδευτικός. «Οι εκπαιδευτικοί αυτοί καταρτίζονται επομένως στην ειδικότητα τους - μάλιστα χωρίς εξειδίκευση των σπουδών ως προς τα διδασκόμενα στην εκπαίδευση αντικείμενα - ερήμην της σχολικής πραγματικότητας, με τις προϋποθέσεις και παραμέτρους της, την οποία αντιμετωπίζουν για πρώτη φορά, όταν διοριστούν και αναλάβουν υπηρεσία στην εκπαίδευση. Οι δυσάρεστες συνέπειες της κατάστασης αυτής είναι ήδη γνωστές από τη βιβλιογραφία και τις εμπειρίες των ίδιων των εκπαιδευτικών» (ό.π.: 118). Ο νόμος 2525/1997 προέβλεπε τη δημιουργία του «Πιστοποιητικού Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επάρκειας» (ΠΠΔΕ). Παρόλα αυτά, έμεινε ως νόμος, μόνο στα χαρτιά.

2.2 Μορφές επιμόρφωσης

2.2.1. E-mentoring

Ο θεσμός του E-mentoring αναφέρεται στη σχέση ανάμεσα σε ένα έμπειρο άτομο συνήθως μεγαλύτερης ηλικίας και σε ένα άπειρο, νεότερο πρόσωπο όπου στο πλαίσιο αμοιβαίας κατανόησης και εμπιστοσύνης, ο έμπειρος μέντορας βοηθά, επιδεικνύει, εξηγεί, συμβουλεύει τον λιγότερο έμπειρο στην επίτευξη συγκεκριμένων επαγγελματικών στόχων καθώς και στην ανάπτυξη των επαγγελματικών του ικανοτήτων (Φραγκούλης, 2016:84).

Το E-mentoring μπορεί να έχει ευρύ πεδίο εφαρμογής σε απομακρυσμένες σχολικές μονάδες (Φραγκούλης και συν., 2016:79-87) εκεί που η παρουσία του επιμορφωτή, σχολικού σύμβουλου κ.λπ. καθίσταται αδύνατη λόγω της γεωγραφικής ανομοιογένειας της χώρας (νησιωτικά συμπλέγματα, ορεινές και απομακρυσμένες περιοχές). Ακόμη και σε ένα αστικό κέντρο, με χρήση των ΤΠΕ, ο επιμορφωτής δεν χρειάζεται να μετακινηθεί από σχολείο σε σχολείο. Με αυτόν τον τρόπο, εξοικονομείται πολύτιμος εργασιακός χρόνος ο οποίος μπορεί να επενδυθεί αλλού, π.χ. σε πιο πολλές εξ' αποστάσεως επιμορφώσεις.

Το E-mentoring ως θεσμός, μπορεί να λειτουργήσει επικουρικά στους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς στο χώρο της εκπαίδευσης με σκοπό να κάνει την ένταξη τους πιο ομαλή και να τους προσαρμόσει στα νέα δεδομένα. Ο νέος εκπαιδευτικός μπορεί να συναντήσει δυσκολίες στην αρχή της καριέρας του, που έχουν να κάνουν με το καινούριο σχολείο στο οποίο βρίσκεται και την ιδιαίτερη κουλτούρα του. Εξάλλου, προβλήματα μπορεί να προκύψουν σχετικά με την επαγγελματική του ανάπτυξη και εξέλιξη σε συνδυασμό με τις δικές του προσδοκίες. Σε αυτή την περίπτωση, χρειάζεται να έχει δίπλα του κάποιον πιο έμπειρο εκπαιδευτικό (Φραγκούλης, 2013) ο οποίος θα τον στηρίζει, έτσι ώστε να μπορέσει να αναπτυχθεί επαγγελματικά.

Ο μέντορας σε σχέση με τους εκπαιδευόμενους (mentee – protégé) διαθέτει μεγαλύτερη εμπειρία στο συγκεκριμένο χώρο ή γνωστικό αντικείμενο και μπορεί να καθοδηγήσει τους εκπαιδευόμενους μεταφέροντάς τους τις γνώσεις, την εμπειρία του καθώς και τις καλές του πρακτικές (Κάππας, 2016:99). Κατ' αυτόν τον τρόπο, λειτουργεί γι' αυτούς ως έμπιστος φίλος και υποστηρικτής (Φραγκούλης, 2013).

2.2.2. Εξωτερικός Συνεργάτης

Οι εξωτερικοί συνεργάτες λειτουργούν ως μέντορες οι οποίοι στις δια ζώσης συναντήσεις τους με τους εκπαιδευτικούς, τους υποστηρίζουν *«κατά το σχεδιασμό, την υλοποίηση και την αξιολόγηση μιας παρέμβασης για την επίλυσή του»* (Κατσαρού & Τσάφος, 2016:88). Εξωτερικοί συνεργάτες μπορεί να είναι οι σχολικοί σύμβουλοι ή εκπαιδευτικοί, με αρκετή εμπειρία σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα, οι οποίοι προτίθενται να μεταδώσουν αυτή τη γνώση στους συναδέλφους τους.

Προκειμένου να είναι αποτελεσματικό το πλαίσιο του εξωτερικού συνεργάτη, θα πρέπει ο ίδιος να κινητοποιήσει τους επιμορφούμενους έτσι ώστε οι ίδιοι να ορίσουν το σκοπό και τους στόχους της δράσης στην οποία συμμετέχουν. Δραστηριοποιούνται δηλαδή, σε μία διαδικασία που εκκινεί από τους ίδιους, στην προοπτική μιας αλλαγής από κάτω προς τα πάνω (bottom – up) (Κατσαρού & Τσάφος, 2016:90-91).

2.2.3. Ενδοσχολική επιμόρφωση

Η ενδοσχολική επιμόρφωση που πραγματοποιείται στο φυσικό της χώρο, αφορά σε επιμόρφωση η οποία είναι *«βασισμένη στο σχολείο»* (Παπαναούμ, 2007) και στηρίζει την αυτόνομη δράση της, μέσα σε ένα πλαίσιο διοικητικής αποκέντρωσης της εκπαίδευσης (Παπαναούμ, 2005:88-90).

Ένα παράδειγμα ενδοσχολικής επιμόρφωσης αφορά σε πρόγραμμα που υλοποιήθηκε το 2013 – 2014 στο 1^ο Πρότυπο Πειραματικό Λύκειο Αθηνών «Γεννάδειο» και στο οποίο, κατόπιν έρευνας αναγκών των εκπαιδευτικών (Α' Φάση), καταρτίστηκε το σχέδιο υλοποίησης της επιμόρφωσης (Β' Φάση) από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Έπειτα, διαμορφώθηκαν από κοινού οι στόχοι και ο τρόπος υλοποίησης της ενδοσχολικής επιμόρφωσης, μεταξύ των εισηγητών εκπαιδευτικών και των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών. Όσα διδάχθηκαν, τα εφάρμοσαν στη σχολική τάξη *«με σκοπό να αναδειχθούν παραδείγματα καλής πρακτικής για την ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα»* (Κομνηνού και συν., 2016:202).

Η ενδοσχολική επιμόρφωση συγκεντρώνει πολλά πλεονεκτήματα, τα σημαντικότερα των οποίων είναι τα εξής (Ξωχέλλης, 2006:111-112): «α) παρέχει τη δυνατότητα για άμεση κάλυψη των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών μιας συγκεκριμένης σχολικής μονάδας και για αντιμετώπιση συγκεκριμένων εκπαιδευτικών προβλημάτων σε τοπικό επίπεδο. Υπό την έννοια αυτή, η επιμόρφωση εντάσσεται στην καθημερινότητά του εργασιακού τους χώρου και το σχολείο γίνεται εστία μάθησης και για τους εκπαιδευτικούς, β) εμπλέκει τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς στο σχεδιασμό, την οργάνωση και τη διεξαγωγή επιμορφωτικών δράσεων και παρέχει περιθώρια για ανάληψη πρωτοβουλιών τόσο στο διδακτικό προσωπικό, όσο και στη διεύθυνση του σχολείου, γ) συνδέεται στενά με τη σύγχρονη τάση για αποκέντρωση της εκπαίδευσης έως το βασικό κύτταρο του εκπαιδευτικού συστήματος που είναι η σχολική μονάδα, δ) βοηθά να συνειδητοποιήσουν όλοι οι εμπλεκόμενοι στην εκπαίδευση φορείς (προϊστάμενες αρχές, γονείς, τοπική κοινωνία) ότι η επιμορφωτική υποστήριξη των εκπαιδευτικών αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της ανάπτυξης του σχολείου ως συνόλου και κατά προέκταση της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης».

Συνεπώς, βάσει των επιμορφωτικών αναγκών και των ενδιαφερόντων των εκπαιδευτικών αφενός, σε συνδυασμό με τα διάφορα προβλήματα του σχολείου (είτε εκπαιδευτικά, είτε διοικητικά) αφετέρου, μπορεί να σχεδιαστεί η αντίστοιχη ενδοσχολική επιμόρφωση. Ο κεντρικός άξονας της ενδοσχολικής επιμόρφωσης ικανοποιεί τους τρεις κάτωθι στόχους και αποσκοπεί στο (Ξωχέλλης, 2006:112): «α) να ενισχυθεί η αυτονομία της σχολικής μονάδας και να καλλιεργηθεί σε εκπαιδευτικούς η διάθεση ενεργούς συμμετοχής τους στην επιμόρφωση ως μία διαρκή διαδικασία, να αποκτήσουν δηλαδή θετική στάση απέναντι στη Διά Βίου παιδεία, έτσι ώστε να αποκομίζουν οι ίδιοι οφέλη στην επαγγελματική και προσωπική τους εξέλιξη, β) να υποστηριχθεί η εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαίδευση, όπως είναι π.χ. αλλαγές στα σχολικά εγχειρίδια, στο πρόγραμμα και στη μεθόδευση της διδασκαλίας, στο σύστημα αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης κ.λπ., γ) να συνδεθεί γενικά η απόκτηση με την παραγωγή της γνώσης στην εκπαιδευτική πράξη».

2.3 Προσδοκίες από την επιμόρφωση

Ο εκπαιδευτικός στη σύγχρονη κοινωνία η οποία διαρκώς μεταβάλλεται και εξελίσσεται, καλείται να ανταποκριθεί σε έναν διττό ρόλο: αφενός θα πρέπει να ανταποκρίνεται «στις διοικητικά

προσδιορισμένες εντολές της πολιτείας και αφετέρου σε αυτό που επιτάσσει η καταρχήν αυτόνομη παιδαγωγική λειτουργία» προκειμένου αυτοί οι δύο παράλληλοι δρόμοι να συνεχίζονται απρόσκοπτα αλλά και να λειτουργούν ως πρόδρομοι αλλαγής (Ξωχέλλης, 2006:96).

Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών απασχολεί τις σύγχρονες κοινωνίες οι οποίες μέσω διάφορων διεθνών οργανισμών παρακολουθούν και εποπτεύουν τις χώρες συντάσσοντας εκθέσεις στηριγμένες σε ερευνητικά δεδομένα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί ο ΟΟΣΑ (Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης) ο οποίος «σε εκθέσεις του θέτει μεταξύ άλλων τα εξής δύο βασικά ερωτήματα: *πως μπορεί να εξασφαλιστεί η στελέχωση των εκπαιδευτικών συστημάτων με επαρκή αριθμό εκπαιδευτικών, οι οποίοι να διαθέτουν υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης, ικανότητες και κίνητρα και πως μπορεί να βελτιωθεί η αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης μέσω του έργου των εκπαιδευτικών»* (Ξωχέλλης, 2006:97).

Όπως υποστηρίζει η Παπαναούμ (2008:56) «*οι προϋποθέσεις για την επιτυχία της επιμόρφωσης είναι πολλές και αφορούν: α) τη φιλοσοφία της, το αν δηλαδή υιοθετεί τη διευρυμένη αντίληψη για τη διδασκαλία και τον ρόλο του εκπαιδευτικού, β) το αν σχεδιάζεται με βάση επιστημονικά δεδομένα, γ) το αν είναι οργανικά ενταγμένη στην πολιτική του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού.* Επιπρόσθετα, «*η επιμόρφωση είναι σημαντικός συντελεστής της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, γιατί υποστηρίζει την επαγγελματική μάθηση του εκπαιδευτικού μακροχρόνια και βελτιώνει άμεσα την εκπαιδευτική πράξη»* (Παπαναούμ, 2008:60).

Είναι κοινή διαπίστωση ότι η συνεχής επιμόρφωση δεν έχει ενσωματωθεί ακόμη ούτε στη λογική ούτε στην πρακτική του Έλληνα εκπαιδευτικού. Υπάρχουν διασταυρωμένα ερευνητικά στοιχεία που τεκμηριώνουν ότι στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν θετική στάση για την επιμόρφωση. Σύμφωνα με σχετική έρευνα (Παπαναούμ, 2003), σχεδόν στο σύνολο τους επιθυμούν να επιμορφώνονται συχνά, ενώ ένας στους δύο «σε διαρκή βάση». Το αξιοσημείωτο όμως είναι ότι, ένα πολύ μικρό ποσοστό συμμετέχει σε επιμορφώσεις, ενώ ένας στους τρεις δηλώνουν ότι δεν ανατρέχουν καν σε βιβλιοθήκες ή άλλες πηγές για να αναβαθμίσουν τις γνώσεις τους (Παπαναούμ 2003, στο Παπαναούμ, 2008:60).

Σύμφωνα με τον Ξωχέλλη, (2006:127-128) «κάθε επιμόρφωση πρέπει να έχει ως αφετηρία τις δύο βασικές παραμέτρους: αφενός τις προτεραιότητες της εκπαιδευτικής πολιτικής και αφετέρου τις διαπιστωμένες επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών. Σε ό,τι αφορά την πρώτη παράμετρο, οι προτεραιότητες της εκπαιδευτικής πολιτικής πρέπει να έχουν ως ένα σημείο αναφοράς τους και τις απαιτήσεις για την εκπαίδευση οι οποίες προκύπτουν από τις σύγχρονες συνθήκες». Σχετικά με τη δεύτερη παράμετρο, που αφορά το συνυπολογισμό των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών, ο Ξωχέλλης (2006:128) υπογραμμίζοντας τις δικές του τετραετείς εμπειρίες στο πλαίσιο του έργου «Ενδοσχολική Επιμόρφωση» τονίζει ότι, «οι επιμορφωτικές ανάγκες των Ελλήνων εκπαιδευτικών σήμερα επικεντρώνονται από θεματική άποψη σε δύο - τρεις κυρίως τομείς, όπως είναι οι νέες τεχνολογίες, τα προβλήματα συμπεριφοράς και μάθησης των μαθητών, καθώς και τα θέματα διδακτικής μεθοδολογίας. Τα στοιχεία αυτά είναι πολύ σημαντικά για το σχεδιασμό επιμορφωτικών δράσεων».

2.3.1 Δυσλειτουργίες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος

Η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική χαρακτηρίζεται από συνεχείς και ταχύτατες αλλαγές και μάλιστα σε τέτοιο σημείο που «είναι δε χαρακτηριστικό ότι το νομικό πλαίσιο (κριτήρια) επιλογής στελεχών της εκπαίδευσης στη χώρα μας, δεν έχει εφαρμοσθεί ποτέ το ίδιο για δεύτερη φορά τα τελευταία τριάντα χρόνια» (Κουμέντος, 2016:123). Συν τοις άλλοις, η παρατεταμένη περίοδος (οικονομικής) κρίσης ουσιαστικά λειτουργεί ως τροχοπέδη για την εφαρμογή καινοτομιών και νέων δράσεων στην εκπαίδευση.

Η γενικότερη δυσλειτουργία της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής έχει να κάνει με συγκεκριμένα εμπόδια, τα οποία είναι κατά τον Κουμέντο (2016:122-123): «α) η γενικότερη κοινωνική στάση αντίστασης σε αλλαγές, β) το γραφειοκρατικό μοντέλο οργάνωσης της εκπαίδευσης, ο συγκεντρωτισμός στη λήψη αποφάσεων και η ιεραρχική δομή της εξουσίας, γ) οι πρόχειρες, αποσπασματικές, χωρίς ενδιάμεσους και μακροχρόνιους στόχους παρεμβάσεις, δ) οι πολιτικές διαπραγματεύσεων και συμβιβασμών με τους συνδικαλιστικούς φορείς, ε) η έλλειψη τόλμης και ο φόβος του πολιτικού κόστους από τις πολιτικές ηγεσίες, στ) η κακή προετοιμασία και επιστημονική τεκμηρίωση των προτεινόμενων αλλαγών, ζ) η πολιτική συγκυρία και η αλλαγή των

εκλογικών συσχετισμών, η) η απουσία εθνικής συνεννόησης και στρατηγικής συμφωνίας για την εκπαίδευση και την παιδεία».

2.3.2 Εμπόδια στην υλοποίηση της επιμόρφωσης

Σύμφωνα με τον Ξωχέλλη (2006:101-102) «αν και τονίζεται η σημασία της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, παρόλα αυτά χαρακτηρίζεται από πολλές δομικές αδυναμίες. Είναι ακόμη προσανατολισμένη στην προετοιμασία ενός εκπαιδευτικού ως αποδέκτη και εκτελεστή οδηγιών και εντολών, είναι διαφορετική κατά εκπαιδευτική βαθμίδα, είναι χωρισμένη σε δύο φάσεις, (βασική εκπαίδευση και επιμόρφωση) και δεν έχει ενιαία σύλληψη, σύνδεση και συνέπεια. Ακόμη, είναι ανεπαρκής, είτε σε ότι αφορά την επιστημονική είτε σχετικά με την παιδαγωγική κατάρτιση των υποψηφίων εκπαιδευτικών». Κατά συνέπεια, η «διαδικασία επαγγελματοποίησης του εκπαιδευτικού θεωρείται ανολοκλήρωτη. Ένα άλλο χαρακτηριστικό, είναι η έλλειψη σύνδεσης θεωρίας και πράξης. Στις γενικότερες αδυναμίες τίθενται και κάποια συγκυριακά προβλήματα όπως για παράδειγμα το πρόβλημα της ανεργίας» Ξωχέλλης (2006:102).

Η κριτική σκέψη, η βιωματική μάθηση και η συνεργατικότητα αποτελούν την πεμπτουσία του σύγχρονου σχολείου και πρέπει να δίνουν στους μαθητές ευκαιρίες μάθησης χωρίς αποκλεισμούς καθώς και με τη δυνατότητα επιλογής εναλλακτικών δρόμων. Η αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος με επίκεντρο τη σχολική μονάδα, θα συνδράμει προς μια νέα λογική διοίκησης, παιδαγωγικής λειτουργίας και κοινωνικής ανάπτυξης.

Σύμφωνα με τον Ξωχέλλη (2006:116-117), «η πολιτεία επέλεξε την ίδρυση χωριστών παιδαγωγικών τμημάτων παρά την ομόφωνη διαφορετική άποψη που διατυπώθηκε τότε από ειδικούς. Έτσι διατηρήθηκε και παγιώθηκε ο κατακερματισμός της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης [...] και χάθηκε μία ιστορικής σημασίας ευκαιρία για θεσμοθέτηση κοινής καταρχήν παιδαγωγικής κατάρτισης». Συν τοις άλλοις, «τα προβλήματα που συνήθως αντιμετωπίζει η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και επισημαίνονται στη βιβλιογραφία, είναι η ελλιπής σύνδεσή της με την αρχική ή βασική εκπαίδευση, καθώς και η ασυνέχεια σε ότι αφορά τη διεξαγωγή της επιμόρφωσης, οι ανεπάρκειες των

επιμορφωτών, η πλημμελής σύνδεση της επιμόρφωσης με τη σχολική πραγματικότητα και η συνήθης έλλειψη προσανατολισμού της επιμόρφωσης στις αρχές και τις διαπιστώσεις της ψυχολογίας μάθησης των ενηλίκων» (Ξωχέλλης, 2006:121).

2.3.3 Εμπόδια συμμετοχής στην επιμόρφωση

Όπως υποστηρίζει η Παπαναούμ (2008:56) «αν θέλουμε να γίνει το σχολείο καλύτερο, τότε πρέπει να γίνουν καλύτεροι και οι εκπαιδευτικοί. Πως θα γίνει αυτό; Η συνήθης απάντηση είναι: με την επιμόρφωση. Σήμερα, ιδιαίτερα στη χώρα μας, η επιμόρφωση προβάλλεται ως η απάντηση ή η λύση για κάθε τι, υπερεκτιμάται, δηλαδή, η δύναμη της από τη μια μεριά, ενώ από την άλλη συμβαίνει ευκαιριακά. Αυτό σημαίνει ότι ούτε συνδέεται με άλλες ρυθμίσεις που αφορούν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, ούτε υπόκειται σε συστηματικό σχεδιασμό». Σε αυτό συντελεί και «η αστάθεια της εκπαιδευτικής πολιτικής, που χαρακτηρίζει την ελληνική πραγματικότητα και η τροποποίησή της ακόμη και με την αλλαγή Υπουργών στο Υπουργείο Παιδείας» (Κασσωτάκης, 2010:310) κάτι το οποίο αποτελεί, «βασική αιτία της κακοδαιμονίας των εκπαιδευτικών μας πραγμάτων (ό.π.:310). Άλλωστε, η μη στήριξη από τις εκπαιδευτικές οργανώσεις, ιδιαίτερος από το συνδικαλιστικό κίνημα των εκπαιδευτικών, της Ο.Λ.Μ.Ε., (Κασσωτάκης, 2010:311) έφερε «στην επιφάνεια την αντιφατικότητα που χαρακτηρίζει τη νεοελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, την οποία αντανακλά και η πολιτική ζωή». Οι αντιδράσεις της Ο.Λ.Μ.Ε. για καθαρά συνδικαλιστικούς λόγους (Ξωχέλλης, 2006:120) δημιουργούν ακόμη και σήμερα δυσχέρειες στην «σωστή στελέχωση των σχολικών μονάδων με ειδικούς καθηγητές» καθώς επίσης και στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς όσον αφορά στην εκτέλεση του έργου τους, σε μια εποχή απαιτητική όσον αφορά τα γνωστικά τους εφόδια. Το ζήτημα αυτό «χρήζει προβληματισμού και διορθωτικών παρεμβάσεων από την πλευρά της πολιτείας αλλά και των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων» (Ξωχέλλης, 2006:120).

Όπως υποστηρίζει η Καλλιμάνη (2016:32), οι συνδικαλιστικοί εκπρόσωποι των εκπαιδευτικών απέρριψαν την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, «ως συντηρητική επιλογή μιας νεοφιλελεύθερης πολιτικής που αποβλέπει στον ασφυκτικό έλεγχο του εκπαιδευτικού και εντάσσεται στον γενικότερο προσανατολισμό της συρρίκνωσης του δημόσιου τομέα και του κοινωνικού κράτους».

Σύμφωνα με τους Κατσαρού & Τσάφο (2016:92-93) εμπόδια τα οποία αφορούσαν στη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σχετίζονταν με: α) την προηγούμενη τους εμπειρία από επιμορφωτικά προγράμματα, β) τη δυσπιστία τους απέναντι στη θεωρία, με μία συνακόλουθη τάση για εμπειρισμό και αναζήτηση γνώσης εργαλειακού τύπου, γ) τον φόβο τους απέναντι στο διαφορετικό, που θα μπορούσε να τους αποσταθεροποιήσει, δ) την αντιμετώπιση του εξωτερικού συνεργάτη ή αλλιώς μέντορα ως «ξένο εισβολέα» σε μία περίοδο άλλωστε που γινόταν πολύς λόγος για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού (περίοδος 2013-2014). Επίσης, ένα πρόσθετο εμπόδιο αφορούσε στο γεγονός ότι «οι εκπαιδευτικοί δεν πίστευαν ότι μπορούσαν να μάθουν μέσα από διαδικασίες που συγκροτούν οι ίδιοι αλλά περίμεναν να μάθουν από τους «ειδικούς» που διαθέτουν τις λύσεις» (Κατσαρού & Τσάφος, 2016:93). Ακόμη, «ο ατομικισμός του επαγγέλματος και η έλλειψη κουλτούρας γνήσιας συνεργασίας στα σχολεία οδηγούν σε συνθήκες πολύ αντίξοες για την ενδοσχολική επιμόρφωση της διευρυμένης υποστήριξης σχολείου» (Κατσαρού & Τσάφος, 2016:93).

Σύμφωνα με την Καψάσκη (Καψάσκη και συν. 2016:239), «όταν οι θεματικές της επιμόρφωσης είναι προκαθορισμένες και προαποφασισμένες από τα εκάστοτε θεσμικά όργανα», ενώ παράλληλα λείπουν «οι αναγνώσεις της πραγματικότητας των ίδιων των εκπαιδευτικών, η ενσυναίσθηση για τα τεκταινόμενα στην τάξη και η δυναμική που συνεπιφέρει η κάθε φορά ενεργοποίηση των 'ομάδων' εκπαιδευτικών» συντείνει στο να «λείπει η στόχευση στην κατανόηση του έργου του εκπαιδευτικού από τον ίδιο που υποστηρίζει τον διαρκή στοχασμό επί των καθημερινών πρακτικών» (ό.π.).

2.4 Η Επιμόρφωση ως εργαλείο ανάπτυξης των εκπαιδευτικών

Οι ερωτήσεις που θέτει η Evans (2002:13) είναι καίριες: «Τι είναι η ανάπτυξη των εκπαιδευτικών; Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών; Τι περιλαμβάνει η διαδικασία ανάπτυξης των εκπαιδευτικών; Ποιες είναι οι επιπτώσεις στο εκπαιδευτικό σύστημα της ανάπτυξης των εκπαιδευτικών; Πώς μπορεί να πραγματοποιηθεί η διαδικασία ανάπτυξης των εκπαιδευτικών;». Σύμφωνα με την Παπαναούμ (2008:58) θα πρέπει «να εκλαμβάνεται η επιμόρφωση ως μέρος της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών». Ο Ξωχέλλης (2006:120) τονίζει ότι «η Ελλάδα

εξακολουθεί να είναι η μόνη χώρα στην Ευρώπη που δεν φροντίζει για την επαγγελματική προετοιμασία των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας γενικής εκπαίδευσης».

Οι Hargreaves & Fullan (1992) εστιάζουν σε τρία σημεία στην ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Το πρώτο αφορά στην ανάπτυξη των γνώσεων, των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, κάτι που οδήγησε στην εκτεταμένη ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε νέες δεξιότητες και στρατηγικές. Αυτό όμως δείχνει ότι μάλλον επιβάλλεται από τους εκπαιδευτικούς να γίνει και όχι σε συνεργασία μαζί τους. Χρησιμοποιείται ευρέως στο πλαίσιο του γραφειοκρατικού ελέγχου, όπου η ανάπτυξη ξεκινάει από τη βάση και φτάνει στην κορυφή, αλλά ταυτόχρονα αποκαλύπτεται η πραγματικότητα κατά την οποία η εφαρμογή γίνεται από την κορυφή προς τα κάτω (Hargreaves & Fullan, 1992). Το δεύτερο σημείο θεωρεί την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού ως αυτοκατανόηση, που συνεπάγεται αλλαγές τόσο στη συμπεριφορά του, όσο και στο άτομο που ο ίδιος είναι. Οι Nias et al. (1989) και Leithwood (1992) έχουν εντοπίσει τρεις διαστάσεις στη διαδικασία προσωπικής ανάπτυξης που στηρίζει την επαγγελματική ανάπτυξη. Παρουσιάζουν την αντίληψη ότι η εξέλιξη ενός ατόμου προχωρά μέσα από διαφορετικά στάδια, με τα υψηλότερα επίπεδα να μην επιτυγχάνονται μέχρι να περάσουν αρκετά χρόνια από την είσοδο της πλειοψηφίας των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί σε διαφορετικά σημεία του κύκλου ζωής έχουν διαφορετικές στάσεις απέναντι στην αλλαγή και τη βελτίωση, καθώς και διαφορετικές απαιτήσεις όσον αφορά την επαγγελματική εξέλιξη. Τα θέματα προσωπικής ανάπτυξης που είναι ειδικά για τη σταδιοδρομία διδασκαλίας αποτελούν μια τρίτη διάσταση. Ενώ η προαγωγή συνοδεύεται από ανταμοιβές και κίνητρα (Ματσαγγούρας και συν., 2014:17), όσοι υφίστανται άρνηση προαγωγής, μπορεί να αποθαρρυνθούν και να αισθανθούν υποτιμημένοι για την εργασία που προσφέρουν από την υπηρεσία τους. Εάν αποσυρθούν η δέσμευση και ο ενθουσιασμός, αυτό θα έχει προφανή επίδραση στην απόδοση στην τάξη. Μπορεί να υποστηριχθεί ότι αυτές οι πτυχές της προσωπικής και επαγγελματικής εξέλιξης δίνουν υπερβολική έμφαση στη σημασία των προσωπικών παραγόντων στη διδασκαλία.

Μια τρίτη προσέγγιση θεωρεί την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ως οικολογική αλλαγή, όπου η διαδικασία και η επιτυχία εξαρτώνται από το πλαίσιο μέσα στο οποίο πραγματοποιούνται. Οι

Fullan & Hargreaves (1992a) υπογραμμίζουν ότι πολλοί παράγοντες μπορούν να βοηθήσουν ή να παρεμποδίσουν τις πρωτοβουλίες ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Οι περιορισμένοι πόροι μπορεί να περιορίσουν την κάλυψη των βασικών καθημερινών αναγκών του σχολείου, κάτι που θα απέτρεπε τον προγραμματισμό και την υλοποίηση παρακολούθησης εργαστηρίων (workshops) ή δεν θα έδινε την ευκαιρία να παρακολουθήσουν τους συναδέλφους τους εν ώρα διδασκαλίας και να συνεργαστούν μαζί τους.

Ένας περαιτέρω παράγοντας που επηρεάζει την επιτυχία των προσπαθειών της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών είναι η ηγεσία. Οι στρατηγικές των διευθυντών που υποστήριξαν τις πρωτοβουλίες ανάπτυξης των εκπαιδευτικών περιλαμβάνουν την παροχή χρόνου και πόρων, τη δέσμευση του να συμμετέχει ο ίδιος σε εκπαιδευτικές συναντήσεις με το προσωπικό του και να δημιουργεί ένα σχέδιο ανάπτυξης. Οι Hargreaves & Fullan (1992) υποστηρίζουν ότι το πλαίσιο της διδασκαλίας είναι το επίκεντρο και η προϋπόθεση για την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Προτρέπουν στην ανάπτυξη συνεργατικής σχολικής κουλτούρας κατά την οποία οι καθηγητές υποστηρίζουν και μαθαίνουν ο ένας από τον άλλον. Με αυτό τον τρόπο, το πιο πάνω πλαίσιο θα λειτουργήσει προς όφελος της επιτυχημένης εφαρμογής της εκπαιδευτικής αλλαγής, των καλών πρακτικών στην επαγγελματική ανάπτυξη και στην επικέντρωση των θετικών αποτελεσμάτων στα επιτεύγματα των μαθητών.

Σύμφωνα με τον Ξωχέλλη (2006:121), «στις βασικές προϋποθέσεις για την επιτυχία της ανήκουν οπωσδήποτε ο απαραίτητος συνυπολογισμός των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών καθώς και ο ορθολογικός σχεδιασμός των επιμορφωτικών δράσεων». Επίσης, οι Thomson & Holloway (1997) υπογραμμίζουν ότι η εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε διαδικασίες επαγγελματικής ανάπτυξης, συνέτεινε εξίσου στην ανάπτυξη συνεργατικής κουλτούρας στο σχολείο.

Η Avalos (2011) έκανε μια ανασκόπηση των δημοσιεύσεων στο επιστημονικό περιοδικό Teaching and Teacher Education για δέκα χρόνια (2000-2010) σχετικά με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Στο δεύτερο μέρος της εργασίας της, επιλέγει από αυτά, εννέα άρθρα για προσεκτικότερη εξέταση. Η εργασία υπογραμμίζει την πολυπλοκότητα και πολυπαραγοντικότητα

της επαγγελματικής μάθησης των εκπαιδευτικών και ιδιαίτερα πως η έρευνα, έχοντας λάβει γνώση όλων αυτών των παραμέτρων, παρέχει αισιοδοξία για τα αποτελέσματά της. Εκείνο που μένει να βεβαιωθεί είναι η βιωσιμότητά τους στο χρόνο.

Σε μια άλλη έρευνα των Carina-Girvan et al. (2016) εισάγεται η χρήση της βιοματικής μάθησης κατά τα πρώτα στάδια της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί παρακολουθούν τα μαθησιακά αποτελέσματα από την αρχή της διαδικασίας και δοκιμάζουν νέες παιδαγωγικές προσεγγίσεις, ως εκπαιδευόμενοι και αυτοί, πριν την προσαρμογή και την εφαρμογή τους στις δικές τους αίθουσες διδασκαλίας. Η έρευνα αυτή διερευνά την εφαρμογή αυτής της προσέγγισης σε καθηγητές των ιρλανδικών σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι καλούνται να κάνουν σημαντικές παιδαγωγικές αλλαγές στο πλαίσιο μιας μεγάλης μεταρρύθμισης του προγράμματος σπουδών. Η αυτοκριτική, οι προβληματισμοί, οι παρατηρήσεις και οι συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών δείχνουν πως η διαδικασία και τα αποτελέσματα επηρέασαν τις πεποιθήσεις τους, με αποτέλεσμα να υπάρξουν σημαντικές αλλαγές στην πρακτική της τάξης.

Σύμφωνα με την Νικολούδη (2016:246-254), στην έρευνα που πραγματοποίησε σχετικά με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ως αποτέλεσμα της ενδοσχολικής επιμόρφωσης, φαίνεται ότι *«υπάρχει βελτίωση τόσο ως προς την επαγγελματική ανάπτυξη των νηπιαγωγών όσο και ως προς τις σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων καθώς και τη διαμόρφωση του παιδαγωγικού κλίματος στην τάξη»*.

Σύμφωνα με έρευνα της Χαϊδεμενάκου (2006:132) υπάρχει μια τάση από μερίδα εκπαιδευτικών να θεωρούν την *«αξιολόγηση ως ευκαιρία για επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, οι οποίοι φάνηκε να δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στο θέμα της επιμόρφωσής τους . Φαίνεται να δέχονται ότι η διακοπή της επαφής τους με τον πανεπιστημιακό χώρο μετά την αποφοίτησή τους για μεγάλο χρονικό διάστημα έχει αρνητικές συνέπειες στον επιστημονικό αυτοπροσδιορισμό τους, με αποτέλεσμα να αισθάνονται κάποιες φορές ανασφαλείς και χωρίς ισχυρό επιστημονικό οπλισμό. Στοιχεία που τους ωθούν να θεωρήσουν την αξιολόγηση ως μία ευκαιρία διερεύνησης των επιμορφωτικών τους αναγκών και περαιτέρω επαγγελματικής τους ανάπτυξης»*.

Η ενδοσχολική επιμόρφωση θεωρήθηκε ένα από τα πιο θετικά σημεία της πιλοτικής εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε διευθυντές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από 5 εκπαιδευτικές περιφέρειες της χώρας μας (Μαραμπέα & Δάρρα, 2016:48). Επιπρόσθετα, φαίνεται ότι αποτελεί την πιο ενδεδειγμένη μορφή επιμόρφωσης τόσο σε σχέση με την αυτοαξιολόγηση όσο και με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, ενώ ταυτόχρονα συνιστά και ένα στοιχείο ουσιαστικής αυτονομίας και αυτοδιαχείρισης των σχολικών μονάδων. Κατ' αυτόν τον τρόπο, μπορεί να επιτευχθεί ουσιαστική αποκέντρωση των σχολικών μονάδων (Μαραμπέα & Δάρρα, 2016:48).

2.4.1. Προτάσεις βελτίωσης του θεσμού της επιμόρφωσης

Σύμφωνα με σχετική έρευνα του Ξωχέλλη (2006:129), πρέπει να γίνουν παρεμβάσεις στους εξής τομείς: «α) για να αρθεί ή τουλάχιστον να αμβλυνθεί η ανασφάλεια που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί, πρέπει να τους δοθούν, από την πλευρά της πολιτείας, μεγαλύτερα περιθώρια για ερμηνεία του ρόλου τους και έτσι ένα ευρύτερο πλαίσιο για αυτενέργεια και πρωτοβουλίες στο έργο τους. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί π.χ. με τη χαλάρωση της γραφειοκρατικής οργάνωσης και την αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς και με αλλαγές στη δομή των επίσημων προδιαγραφών της διδασκαλίας (Αναλυτικών Προγραμμάτων και σχολικών βιβλίων). Η σύγχρονη συζήτηση σε πολλές Ευρωπαϊκές χώρες για την αυτονομία της σχολικής μονάδας ενισχύει το αίτημα αυτό» (Ξωχέλλης, 2006:129), «β) επιβάλλονται αλλαγές στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών με κύριο σημείο αναφοράς την κοινή εκπαίδευση όλων των υποψηφίων εκπαιδευτικών, με τις απαραίτητες βέβαια διαφοροποιήσεις, και την επαγγελματική τους προετοιμασία σε άμεση σχέση με τη σχολική πραγματικότητα και την παραγωγή της εκπαιδευτικής έρευνας και με στόχο έναν ενημερωμένο, κριτικά σκεπτόμενο, ανοιχτό σε καινοτομίες και με ερευνητική διάθεση εκπαιδευτικό, γ) απαιτείται σωστή και επαρκής ενημέρωση των «κοινωνικών ομάδων αναφοράς» του σχολείου για το έργο του εκπαιδευτικού. Εδώ μπορούν να παίξουν σημαντικό ρόλο, πέρα από την πολιτεία, τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης, οι σχολές Γονέων και τα κέντρα εκπαίδευσης ενηλίκων. Με τον τρόπο αυτό μπορούν να αντιμετωπιστούν προκαταλήψεις και στερεότυπα που συνδέονται με τον εκπαιδευτικό και το έργο του. Στην κατεύθυνση αυτή πρέπει να δώσει το καλό παράδειγμα η πολιτεία με την έμπρακτη

αναγνώριση (ηθική και οικονομική) της σημαντικής αποστολής των εκπαιδευτικών στην κοινωνία» (ό.π.:130).

Οι Κατσαρού και Τσάφος (2016:93) αντιπροτείνουν ότι *«η συνεχής ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών να εκφράσουν τις απόψεις τους αλλά και να συζητήσουν τις επιφυλάξεις τους, η επίδειξη κατανόησης και υπομονής από τη μεριά τους, η προσαρμογή της δράσης στις ανάγκες των εκπαιδευτικών και η παροχή υποστήριξης που ταιριάζει στον καθένα ξεχωριστά»* μπορούν να βοηθήσουν σημαντικά στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών.

Μία ακόμη πρόταση που αφορά τους εκπαιδευτικούς της επαγγελματικής εκπαίδευσης έχει να κάνει με την υλοποίηση της μαθητείας στο γνωστικό αντικείμενο της ειδικότητας τους (Κάππας, 2016:97-106).

Τέλος, μία πρόταση βελτίωσης αφορά στην *«ουσιαστική επιμόρφωση των Διευθυντών και του Συλλόγου πριν την υλοποίηση προγραμμάτων όπως η ΑΕΕ»* (Μαραμπέα & Δάρρα, 2016:47).

3. Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, ως γενική έννοια στην εκπαίδευση, έχει συνυφανθεί με αρνητικές εικόνες οι οποίες πηγάζουν από το σχετικά πρόσφατο παρελθόν της σχολικής εκπαίδευσης (σχολικός επιθεωρητής – επιθεωρητισμός). Κατά συνέπεια, κάθε προσπάθεια της πολιτείας να νομοθετήσει προς αυτή την κατεύθυνση, ταυτιζόταν ως χειραγώγηση από τους εκπαιδευτικούς και συναντούσε σθεναρή αντίσταση. Προκειμένου η αξιολόγηση να γίνει δεκτή από την εκπαιδευτική κοινότητα, σε όλα σχεδόν τα νομοθετήματα υπάρχουν οι έννοιες της αυτοβελτίωσης των εκπαιδευτικών με σκοπό αφενός να μεγιστοποιηθούν τα οφέλη από τους μαθητές τους και αφετέρου να αποκτήσουν τη δυνατότητα επαγγελματικής εξέλιξης.

3.1 Ορισμός - Εννοιολογικές διασαφήσεις

Ένας διαχωρισμός που πρέπει να γίνει από τα νομοθετικά κείμενα αφορά στην αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Η πρώτη έννοια φαίνεται να έχει έναν ελεγκτικό και τιμωρητικό χαρακτήρα και αντιμετωπίζεται με επιφύλαξη καθώς και αντιστάσεις από τους εκπαιδευτικούς. Η δεύτερη ταυτίζεται με την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας *«επειδή ακολουθεί διαδικασίες που σχεδιάζονται, οργανώνονται, παρακολουθούνται και αξιολογούνται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς»* (ΥΠΑΙΘΠΑ / ΙΕΠ, 2012:8) και παράλληλα προβάλλεται η αυτενέργεια των εκπαιδευτικών αφού φαίνεται να προσανατολίζεται προς την βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης.

Ο ορισμός της αξιολόγησης τυγχάνει διαφορετικών ερμηνειών ανάλογα με το πεδίο εφαρμογής του και *«γι' αυτόν τον λόγο εξάλλου δεν υπάρχει ένας ορισμός κοινής αποδοχής»* (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008:115). Στην εκπαίδευση, ορίζεται ως ένα σύνολο διαδικασιών *«που αποσκοπούν στον προσδιορισμό και στην αποτίμηση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας, του εκπαιδευτικού, των μαθητών, του αναλυτικού προγράμματος και του σχολικού συστήματος»* (Ματσαγγούρας, 2007:304). Σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ (OECD, 1998), *«οι αξιολογήσεις είναι συστηματικές αναλύσεις των σπουδαιότερων πλευρών ενός οργανισμού με έμφαση στην εγκυρότητα των αποτελεσμάτων και τη δυνατότητα χρήσης τους. Ο κύριος σκοπός των αξιολογήσεων είναι να συμβάλλουν στη βελτίωση της λήψης αποφάσεων, την κατανομή των πόρων και του επιπέδου υπευθυνότητας»*. Οι ορισμοί ποικίλλουν (Σολομών, 1999:15; Σαΐτη, 2008; Κατσαρού & Δεδούλη, 2008:115) όπως επίσης εμπλουτίζονται με έννοιες όπως *«αξιολόγηση της ποιότητας»*, σύμφωνα με τον Θεοχάρη (2011:76).

3.1.1 Αξιολόγηση - Αποτίμηση - Απόδοση – Αποτελεσματικότητα

3.2 Ιστορική αναδρομή του θεσμού και σχετική νομοθεσία

Ο νόμος 3848/2010 και συγκεκριμένα το άρθρο 32 αναφέρεται στην κατάρτιση προγράμματος δράσης μέχρι τα τέλη του Σεπτεμβρίου εκάστου έτους, ενώ συντάσσεται και τελική έκθεση αξιολόγησης της Σ.Μ. στο τέλος του σχολικού έτους σχετικά με την επίτευξη των στόχων, τις ελλείψεις, αδυναμίες αλλά και τα δυνατά σημεία. Τέλος, με το νόμο 4024/2011 στο άρθρο 4 παρ.

1, στο πεδίο εφαρμογής της αξιολόγησης υπάγονται και οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ενώ παράλληλα, ρυθμίζονται οι όροι και τα κριτήρια της.

Σύμφωνα με το νόμο 1304/1982 καταργείται ο θεσμός του επιθεωρητή και αντικαθίσταται από το θεσμό του σχολικού συμβούλου. Έργο του είναι η επιστημονική - παιδαγωγική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών και η συμμετοχή τους στην αξιολόγηση τους και στην επιμόρφωση τους. Ο νόμος 1566/1985 θεωρείται ως νόμος Πλαίσιο. Ο νόμος 2525/1997 έχει τίτλο: Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση αποφοίτων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις. Ο νόμος 2986/2002 έχει ως τίτλο: Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις. Επίσης, ο νόμος 3467/2005 έχει ως τίτλο: Επιλογή στελεχών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ρύθμιση θεμάτων διοίκησης και εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις. Ο νόμος 3848/2010 έχει ως τίτλο: Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού - καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις. Ο νόμος 4186/2013 έχει τίτλο: Αναδιοργάνωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και λοιπές διατάξεις. Το Π.Δ. 152/2013 με τίτλο: Πλαίσιο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, ο νόμος 4142/2013 με τίτλο: Αρχή διασφάλισης της ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.). Επίσης, ο νόμος 4327/2015 με τίτλο: Επείγοντα μέτρα για την Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Τέλος, ο νόμος 4473/2017: Μέτρα για την επιτάχυνση του κυβερνητικού έργου σε θέματα εκπαίδευσης.

Η πιο πάνω νομοθεσία ξεκινάει από το 1982 και φτάνει έως το 2017 και αφορά στην αξιολόγηση είτε του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτικών, είτε της σχολικής μονάδας.

3.3 Η αναγκαιότητα της αξιολόγησης

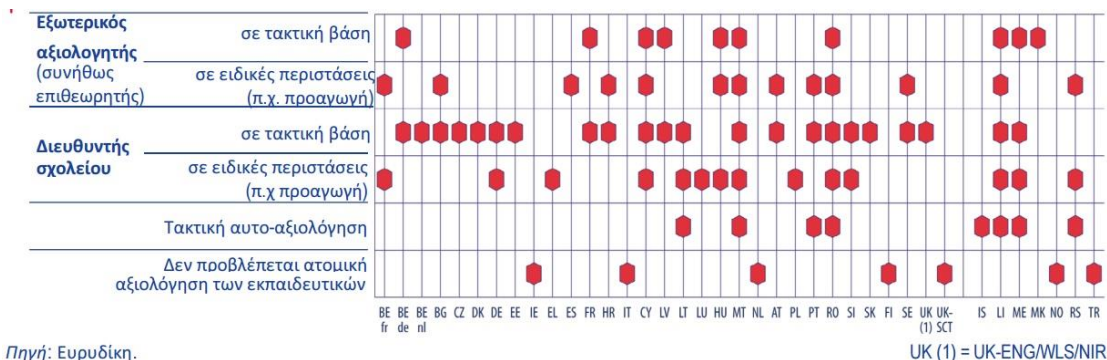
Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισσαβόνας ενέταξε ως στρατηγικό στόχο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ε.Ε.) την ενδυνάμωση και ενίσχυση της γνώσης με σκοπό να καταστεί ως «η ανταγωνιστικότερη και δυναμικότερη οικονομία [...] ανά την υφήλιο» (Σαΐτη, 2008). Κατά

συνέπεια, τα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών μελών της Ε.Ε. θα έπρεπε να προσαρμοστούν στα νέα δεδομένα που διαμορφώθηκαν. Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, (European Commission, 2004:9) προωθεί τις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης υπό το πρίσμα τόσο της εσωτερικής όσο και της εξωτερικής αξιολόγησης.

Σύμφωνα με τον «Ανασχεδιασμό της Εκπαίδευσης» του 2012 της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (European Commission, 2012) *«τονίζεται ότι η καλά οργανωμένη συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών θα πρέπει να περιλαμβάνει την παροχή τακτικής ανάδρασης και υποστήριξης από τους εκπαιδευτές διδασκόντων. Η αξιολόγηση αυτή μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να αναγνωρίσουν τα δυνατά τους σημεία, αλλά και να αντιμετωπίσουν τις αδυναμίες τους σε ό,τι αφορά τις μεθόδους διδασκαλίας τους. Η στήριξη αυτή ενισχύει επίσης την αυτοεκτίμησή τους στην κοινωνία».*

Σύμφωνα με το άρθρο 5, παρ. 1 του νόμου 2986/2002 (Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών), σκοπός της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών είναι: α) η ενίσχυση της αυτογνωσίας τους ως προς την επιστημονική τους συγκρότηση, την παιδαγωγική τους κατάρτιση και τη διδακτική τους ικανότητα, β) ο σχηματισμός θεμελιωμένης εικόνας για την απόδοση στο έργο τους, γ) η προσπάθεια βελτίωσης της προσφοράς τους στο μαθητή με την αξιοποίηση των διαπιστώσεων και οδηγιών των αξιολογητών, δ) η επισήμανση των αδυναμιών τους στην προσφορά του διδακτικού τους έργου και η προσπάθεια εξάλειψης αυτών, ε) η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την αναγνώριση του έργου τους και η παροχή κινήτρων σε όσους επιθυμούν να εξελιχθούν και να υπηρετήσουν σε θέσεις στελεχών της εκπαίδευσης, στ) η διαπίστωση των αναγκών επιμόρφωσης τους και ο προσδιορισμός του περιεχομένου της επιμόρφωσης αυτής, ζ) η καλλιέργεια κλίματος αλληλοσεβασμού και εμπιστοσύνης. Ο Σολομών (1999:15) υποστηρίζει ότι η αξιολόγηση της εκπαίδευσης μπορεί να συμβάλλει στη διερεύνηση της γνώσης για το επιτελούμενο σε κάθε εκπαιδευτική μονάδα έργο, να προωθήσει διαδικασίες ανάπτυξης των σχολείων και να ενθαρρύνει τις πρωτοβουλίες σε τοπικό, περιφερειακό και εθνικό επίπεδο. Εκ παραλλήλου, υποστηρίζει τη λήψη ορθολογικών αποφάσεων και λειτουργεί σαν μοχλός βελτίωσης ή αλλαγής των εκπαιδευτικών πρακτικών και γενικότερα του εκπαιδευτικού συστήματος, γεγονός που τονίζει και ο Κασσωτάκης (2003).

Παρόλη την αναγκαιότητα της αξιολόγησης του προσωπικού στην Σ.Μ. δεν υπάρχει ένα κεντρικό σύστημα αξιολόγησης σε ευρωπαϊκό επίπεδο ή ακόμη και σε εθνικό επίπεδο στη χώρα μας. Στην Ελλάδα, «η μόνη ισχύουσα αξιολογική πρακτική που εστιάζει στο εκπαιδευτικό έργο της ΣΜ, αφορά στην καταγραφή ποσοτικών δεδομένων» (Ζουγανέλη, 2007:145). Συνεπώς, οι διευθυντές επιλέγουν οι ίδιοι τον τρόπο και τον χρόνο που θα εφαρμόσουν την αξιολόγηση. Οι εκπαιδευτικοί από την άλλη πλευρά, ελλείπονται της καθοδήγησης και της εποικοδομητικής κριτικής, με αποτέλεσμα τη μη βελτίωση των μεθόδων διδασκαλίας τους μέσω ανάδρασης. Επίσης, «υπό αυτές τις συνθήκες, η διαχείριση του προσωπικού και η παρακολούθηση της ποιότητας της διδασκαλίας εμπίπτουν αποκλειστικά στην αρμοδιότητα των διευθυντών των σχολείων, και δεν αποτελούν κοινή ευθύνη με τις διοικητικές αρχές» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2015:110). Στην εικόνα 1 (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2015:109) φαίνονται οι μορφές αξιολόγησης τις οποίες υφίστανται οι εκπαιδευτικοί.



Εικόνα 1. Μορφές αξιολόγησης εκπαιδευτικών στα κράτη μέλη της Ε.Ε.

Παρατηρείται ότι, τις πιο πολλές φορές ο αξιολογητής είναι ο διευθυντής του εκάστοτε σχολείου, ο οποίος αξιολογεί σε τακτική βάση και έπεται ο εξωτερικός αξιολογητής σε τακτική βάση (συνήθως επιθεωρητής). Στην περίπτωση της Ελλάδας, φαίνεται ότι ο μοναδικός αξιολογητής είναι ο διευθυντής της Σχολικής Μονάδας (Σ.Μ.), ο οποίος αξιολογεί μόνο σε ειδικές περιστάσεις π.χ. προαγωγή.

Η αξιολόγηση διενεργείται από εξωτερικό αξιολογητή είτε σε τακτική είτε σε ad hoc βάση σε 17 από τα πιο πάνω αναφερόμενα εκπαιδευτικά συστήματα. Εκτός της Ισπανίας και της Πρώην

Γιουγκοσλαβικής Δημοκρατίας της Μακεδονίας, ο διευθυντής της εκάστοτε Σ.Μ. έχει ενεργό ρόλο στην εξωτερική αξιολόγηση (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2015:110). Με αυτόν τον τρόπο ο άμεσος διοικητικός προϊστάμενος αφενός φέρει την ευθύνη, αφετέρου δε, έχει άποψη για τους συνεργάτες με τους οποίους θα μοιράζεται για αρκετό χρονικό διάστημα την καθημερινότητά του. Σε 8 χώρες υπάρχει αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευτικών, ενώ σε μερικές χώρες, υπάρχουν αυξήσεις στον μισθό των εκπαιδευτικών οι οποίες όμως είναι άμεσα συνδεδεμένες με τις επιδόσεις τους στην αξιολόγηση. Πρόκειται για τις κάτωθι χώρες οι οποίες άλλοτε με προσθήκη κάποιων κριτηρίων και άλλοτε όχι αυξάνουν τον μισθό των εκπαιδευτικών τους: το Ηνωμένο Βασίλειο (Αγγλία και Ουαλία), η Βόρεια Ιρλανδία, η Λετονία, η Αυτόνομη Κοινότητα των Αστουριών στην Ισπανία, η Γαλλία, η Σουηδία, το Λουξεμβούργο και η Ουγγαρία.

3.4 Φορείς της αξιολόγησης

Σύμφωνα με την Κατσιάπη – Γεωργούλη (2013: 46), «*οι φορείς της εκπαιδευτικής αξιολόγησης μπορεί να είναι: α) Ενεργοί, όταν οι ίδιοι διεξάγουν την αξιολόγηση και διακρίνονται σε κύριους, με πρωταγωνιστικό ρόλο και σε δευτερεύοντες, επικουρικούς, β) Ουδέτεροι, όταν αξιοποιούνται από τους αξιολογητές*». Μια άλλη διάκριση είναι: «*α) Εσωτερικοί φορείς, όταν βρίσκονται μέσα στο υπό αξιολόγηση σύστημα, β) Εξωτερικοί φορείς, στην αντίθετη περίπτωση. Είναι φανερό ότι ο αξιολογητής είναι ένας από τους βασικότερους, αν όχι ο πιο βασικός συντελεστής της αξιολόγησης, γιατί από αυτόν εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό η επιτυχία της αξιολόγησης και γιατί ορίζει ένα πλήθος παραγόντων (μεθοδολογία, υπόλοιπους εμπλεκόμενους στη διαδικασία) που θα επηρεάσουν σε σημαντικό βαθμό την αξιοπιστία και την εγκυρότητα της αξιολόγησης*» (ό.π.:46).

3.5 Είδη αξιολόγησης στην Εκπαίδευση

Σύμφωνα με την Κατσιάπη – Γεωργούλη (2013), τα είδη της αξιολόγησης στην εκπαίδευση χωρίζονται σε τρεις κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία αφορά σε σκοπούς, δηλαδή διαπιστώνεται εάν με την αξιολόγηση υλοποιήθηκαν ή όχι κάποιοι σκοποί. Η δεύτερη κατηγορία αφορά στην κρίση, δηλαδή δίνεται έμφαση στην «επιστημονική κρίση» του αξιολογητή, ενώ η τρίτη κατηγορία αφορά στη λήψη αποφάσεων, δηλαδή όταν σημαντικές αποφάσεις εξαρτώνται από τα

αποτελέσματα της αξιολόγησης. Η χρονική σχέση της αξιολόγησης με την εκπαιδευτική διαδικασία καθορίζει τρία είδη εκπαιδευτικής αξιολόγησης: «α) Πριν από την έναρξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αναφέρεται και ως προκαταρκτική, εισόδου, πλαισίου, προδρομική, εκτίμησης αναγκών, προδιαμορφωτική, σχεδίασης και σκοπιμότητας, β) Κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αναφέρεται και ως διαμορφωτική, ενδιάμεση, διαδικασίας, εφαρμογής και προόδου, γ) Μετά τη λήξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αναφέρεται ως τελική, ολική, απόδοσης, αποτελέσματος, αναδρομική και εξόδου. Υπάρχει τέλος και η μετα-αξιολόγηση που γίνεται μετά τη λήξη της αξιολόγησης και αναφέρεται στη διαπίστωση του ποιοτικού επιπέδου κάποιας διαδικασίας αξιολόγησης. Αν οι μετα-αξιολογήσεις χρησιμοποιηθούν σωστά, βελτιώνουν το επίπεδο των αξιολογήσεων που θα ακολουθήσουν» (Κατσιάπη – Γεωργούλη, 2013: 38-39).

3.6 Μοντέλα και τεχνικές αξιολόγησης

Υπάρχουν πολλά μοντέλα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού προσωπικού. Το ΥΠΑΙΘΠΑ (2012:51-88) έχει έτοιμα αρκετά τέτοια πρότυπα. Σε επίπεδο Ε.Ε. διαφαίνεται σύγκλιση των χωρών μελών όσον αφορά στους δείκτες ποιότητας και τα κριτήρια αποτίμησης τόσο στο πεδίο της Σ.Μ. όσο και στο πεδίο επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (ΥΠΑΙΘΠΑ, 2012:8).

Σύμφωνα με τον Σολομών (1998:173) διακρίνονται τρία μοντέλα αξιολόγησης. Το πρώτο αφορά στον δημόσιο διοικητικό έλεγχο των εκπαιδευτικών ως ατόμων. Γίνεται έλεγχος από τους επιθεωρητές σχετικά με την τήρηση της νομιμότητας, αφενός κατά την άσκηση των διδακτικών τους καθηκόντων, αφετέρου δε, αναφορικά με τη διδακτική τους επάρκεια. Συντάσσεται μια αξιολογική έκθεση σε τακτά χρονικά διαστήματα. Ήταν ιδιαίτερα δημοφιλής στις προηγμένες χώρες μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του 1980.

Το δεύτερο μοντέλο ονομάζεται αντικειμενικός, επιστημονικός ή λογιστικός απολογισμός. Η αξιολόγηση γίνεται με επίδοση τεστ γνώσεων και δεξιοτήτων για τους μαθητές και με διανομή ερωτηματολογίων στους εκπαιδευτικούς. Υπεύθυνοι για αυτή την αξιολόγηση ορίζονται κεντρικοί οργανισμοί εκπαιδευτικής έρευνας και αξιολόγησης. Ως αποδέκτες – καταναλωτές θεωρούνται οι γονείς των μαθητών.

Το τρίτο μοντέλο αφορά στην αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Ο σκοπός του είναι η επαγγελματική ανάπτυξη και βελτίωση του εκπαιδευτικού σε συνδυασμό με τη “θεραπεία των αδυναμιών” που εντοπίζονται από τα ίδια τα σχολεία.

3.6.1 Εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση

Ένας ακόμη διαχωρισμός έχει να κάνει με την εξωτερική ή εσωτερική αξιολόγηση (Σολομών, 1999:15; Χαρίσης, 2007:161). Η εξωτερική αξιολόγηση γίνεται από φορείς εκτός σχολείου οι οποίοι ανήκουν σε υψηλότερες διοικητικές βαθμίδες, για παράδειγμα οι επιθεωρητές. Οι φορείς αυτοί επηρεάζουν τόσο τους εκπαιδευτικούς π.χ. όσον αφορά την προαγωγή τους όσο και το σχολείο π.χ. όσον αφορά τη χρηματοδότησή του. Από την άλλη πλευρά, υπάρχει η εσωτερική αξιολόγηση που πραγματοποιείται από τους παράγοντες της σχολικής μονάδας (Σολομών, 1999:18). Η ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση εντάσσεται στη λογική της κρίσης από τους ανώτερους προς τους κατώτερους, είτε ιεραρχικά, είτε βάσει ετών υπηρεσίας. Οι κρίσεις που γίνονται όμως, είναι συνήθως υποκειμενικές και ατομικές, γεγονός που δεν επιτρέπει τη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ των μελών ενός συλλόγου, είτε μεταξύ τους, είτε με τον Διευθυντή. Επιπρόσθετα, η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση, στηρίζεται σε διαδικασίες που εμπλέκουν όλους τους παράγοντες της Σ.Μ. για παράδειγμα τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές ή/και τους γονείς. Η εμπλοκή των πιο πάνω παραγόντων θεωρείται ως η πλέον κατάλληλη διότι τυγχάνουν οι καλύτεροι γνώστες των προβλημάτων και των ιδιαίτερων συνθηκών της «δικής τους» Σ.Μ.

Στα θετικά στοιχεία συγκαταλέγονται η ενθάρρυνση των πρωτοβουλιών και των δραστηριοτήτων, η ενίσχυση του πνεύματος συλλογικότητας και συνεργασίας καθώς και η βελτίωση του σχολείου για αυτοέλεγχο. Επίσης, υπάρχει στενή παρακολούθηση των ιδιαίτερων συνθηκών του εκάστοτε σχολείου ενώ καλλιεργείται κλίμα συνευθύνης μεταξύ των εμπλεκόμενων φορέων (Σολομών, 1999:19).

Στα αρνητικά στοιχεία, μπορεί να διαφανεί μια τάση εσωστρέφειας της Σ.Μ. η οποία δεν θα της επιτρέψει την όποια συνεργασία με άλλες Σ.Μ. ή με την εκπαιδευτική κοινότητα γενικά. Ακόμη, η αδυναμία αντιμετώπισης εσωτερικών συγκρούσεων ή η επικέντρωση σε ζητήματα μικρής σημασίας ή σε ζητήματα για τα οποία η Σ.Μ. δεν φέρει ευθύνη, μπορεί να οδηγήσει σε αποσυντονισμό την ομάδα ή σε έλλειψη ενδιαφέροντος για τη συνέχιση της αυτοαξιολόγησης. Επιπρόσθετα, η απουσία δεδομένων για σύγκριση με τη Σ.Μ. καθώς και η έλλειψη τριγωνοποίησης της έρευνας (Cohen και συν., 2008:189-190), μπορεί να θέσει σε κίνδυνο την εγκυρότητα στα ποιοτικά δεδομένα (Cohen και συν., 2008:178) και την αξιοπιστία τόσο στα ποιοτικά όσο και στα ποσοτικά δεδομένα των ευρημάτων μας (Cohen και συν., 2008:199-204). Τη λύση θα μπορούσε να δώσει ένας εξωτερικός κριτής ο οποίος θα αναλάβει “*τη διασταύρωση των στοιχείων που απορρέουν*” (Σολομών, 1999:20).

3.6.2 Η εποπτική αξιολόγηση

Η εποπτική αξιολόγηση ή αλλιώς 360° feedback (Drakes, 2008; Dessler, 2012; Aguiní, 2007; Μπουρής, 2008:98) παρέχει πληροφόρηση προς τον αξιολογούμενο εκπαιδευτικό από όλους όσους έχουν κάποια επαγγελματική σχέση μαζί του, για παράδειγμα τον άμεσο προϊστάμενό του (Διευθυντή), το σχολικό σύμβουλο και τους ιεραρχικά ανώτερους του εν γένει. Επιπλέον, οι ίδιοι οι συνάδελφοί του μπορούν να τον αξιολογήσουν καθώς επίσης οι μαθητές του, οι γονείς και το διοικητικό προσωπικό. Τέλος, καλείται και ο ίδιος να κάνει αυτοαξιολόγηση στον εαυτό του έτσι ώστε, μέσω της σύγκρισης να παραχθούν πολύτιμα αποτελέσματα αναφορικά με τον εαυτό του, τον χαρακτήρα του και τις σχέσεις του με τους συναδέλφους του.

Η μέθοδος αυτή βασίζεται σε τρεις παραδοχές:

Οι πολλαπλές οπτικές γωνίες από πολλές πηγές παράγουν μια πιο ακριβή εικόνα του ατόμου που αξιολογείται απ’ ότι μια εκτίμηση ενός αξιολογητή. Η σύγκριση των αποτελεσμάτων της αυτοαξιολόγησης με τις αντιλήψεις των άλλων μπορούν να οδηγήσουν σε αυξημένη αυτογνωσία. Οι άνθρωποι που είναι αποτελεσματικοί σε αυτό που κάνουν θα έχουν αντίληψη της απόδοσής τους που ταιριάζει με τις αντιλήψεις των άλλων για αυτούς αρκετά (Carson, 2006). Συνεπώς, υπάρχει καλύτερη επικοινωνία μεταξύ των μελών της ομάδας. Αυτό με τη σειρά του οδηγεί σε

ενίσχυση της ατομικής και ομαδικής απόδοσης μέσω της ανατροφοδότησης που τα μέλη μοιράζονται. Αρνητικό στοιχείο αποτελεί το γεγονός ότι από αυτή τη μέθοδο «φαίνεται να επωφελούνται οι καλύτεροι εργαζόμενοι και όχι οι μέτριας ή χαμηλής απόδοσης, κάτι που αντιτίθεται στον σκοπό για τον οποίο προορίζεται» (Carson, 2006 στο Βασιλειάδου, 2012:26). Επίσης, παρόλο που με την εφαρμογή της εποπτικής αξιολόγησης λύνονται πολλά προβλήματα, εντούτοις δεν μπορεί να χρησιμοποιείται παντού γιατί «κάτι τέτοιο απαιτεί χρόνο και χρήμα, πόροι που δεν μπορούν να διαθέσουν όλοι» (Γιαντσή, 2014:20). Η σωστή ενημέρωση των εργαζομένων για τη χρήση της μεθόδου και η δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης, αποτελούν τον ακρογωνιαίο λίθο για την επίτευξη του εγχειρήματος.

3.7 Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών

3.7.1 Γιατί δεν εφαρμόστηκε στην Ελλάδα

Στην Ελλάδα, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, στην έκθεσή της σημειώνει την απουσία στοιχείων που αφορούν στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και σημειώνει ότι «*θεωρείται ανησυχητικό το γεγονός ότι έχουν ανασταλεί οι διαδικασίες για την αξιολόγηση των σχολείων και των εκπαιδευτικών (αυτοαξιολόγηση για τα σχολεία και ατομική αξιολόγηση εκπαιδευτικών), ακόμα και στην ιδιωτική εκπαίδευση (ΟΟΣΑ 2016)*» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2016).

Οι λόγοι για τους οποίους δεν επιτεύχθηκαν οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις είναι σύμφωνα με τον Κουμέντο (2015:399-400): «*η αποφυγή συγκρούσεων με παγιωμένες πρακτικές*» καθώς «*δεν έχει γίνει συνολική αλλαγή στην εκπαίδευση με βαθιές τομές σε όλα τα επίπεδα και τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, δεν έχει υπάρξει συμφωνία σε πλαίσιο αρχών που σημαίνει ότι, πολιτικές fast track στο χώρο της εκπαίδευσης δεν γίνεται να υπάρξουν διότι ο «πολιτικός χρόνος» της εκάστοτε πολιτικής ηγεσίας δεν ταυτίζεται με τον απαραίτητο «εκπαιδευτικό-παιδαγωγικό χρόνο» που χρειάζεται για την υλοποίηση των αλλαγών στο εκπαιδευτικό σύστημα. Επίσης, αποφάσεις που παίρνονται χωρίς μελέτη, τεκμηρίωση και δοκιμή, είναι καταδικασμένες να αποτύχουν. Το περιεχόμενο της εκπαίδευσης πρέπει να σχεδιάζεται με γνώμονα το μαθητή έτσι ώστε να παραγκωνίζονται προτεραιότητες συντεχνιακών ή τοπικών συμφερόντων.*

3.8 Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου

Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου πραγματοποιήθηκε στο Γενικό Λύκειο Βέλου Κορινθίας (Καλλιμάνη, 2016:32-41) όπου οι εκπαιδευτικοί είτε ως παρατηρητές είτε ως παρατηρούμενοι κατά την ώρα της διδασκαλίας εντόπισαν τις αδυναμίες τους κατόπιν συζήτησης και αντάλλαξαν μεθόδους καλών πρακτικών. Μέσα από την αυτοαξιολόγηση μπορεί να υπάρξει *«ουσιαστική επαγγελματική ανάπτυξη που έρχεται μέσα από διαδικασίες ενδοσχολικής επιμόρφωσης, ακόμα και αν αυτές λαμβάνουν την άτυπη μορφή της συζήτησης, της συνεργασίας και της απλής ανταλλαγής ιδεών»* (Καλλιμάνη, 2016:41).

Αντίθετα, σε σχετική έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους Ζουγανέλη και συν. (2008:433) και αφορούσε στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί δηλώνουν *«επιφυλάξεις για τον τρόπο εφαρμογής της και για τους σκοπούς που αυτή θα υπηρετεί»*.

4. Αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας

Μελετώντας τη νομοθεσία που σχετίζεται με την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας διακρίνονται τρεις κατηγορίες στόχων. Υπάρχουν οι παιδαγωγικοί – διδακτικοί στόχοι που σχετίζονται με τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Η δεύτερη κατηγορία αφορά σε κοινωνικούς και επικοινωνιακούς στόχους που αφορούν στην εδραίωση του συνεργατικού κλίματος και τη διάδοση των καλών πρακτικών. Η τρίτη κατηγορία αφορά σε κατάκτηση οργανωτικών και διοικητικών στόχων που έχουν να κάνουν αφενός με την ενίσχυση της αυτονομίας της σχολικής μονάδας καθώς και με την καλλιέργεια της συλλογικής ευθύνης για τη λειτουργία του σχολείου (Καλλιμάνη, 2016:33).

Το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας είναι ιδιαίτερα συγκεντρωτικό και αυστηρά ιεραρχικό (Μαραμπέα & Δάρρα, 2016:43). Από την άλλη πλευρά, η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας είναι μια συλλογική και συμμετοχική διαδικασία. Χρειάζεται

ιδιαίτερες δεξιότητες εκ μέρους του Διευθυντή έτσι ώστε να μπορέσει να συνδυάσει αυτές τις εκ διαμέτρου αντίθετες προοπτικές (Μαραμπέα & Δάρρα, 2016:43).

4.1 Σχετική νομοθεσία

Ο πρώτος νόμος που εισήγαγε τον θεσμό της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών είναι ο Ν. 2043/92 καθώς και το συνοδευτικό Π.Δ. 320/93 με το οποίο ορίζονται τα κριτήρια, η διαδικασία, το περιεχόμενο και τα όργανα αυτής. Με το νόμο 3848/2010 του Υ.ΠΑΙ.Θ. εισάγεται ο θεσμός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων, μέσα από τη διαδικασία αυτοαξιολόγησής τους.

Μέσω της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας *«η εξουσία μεταβιβάζεται στο επίπεδο του σχολείου»* (MacBeath, 2005:29). Παρόλο που παραδοσιακά, η επιθεώρηση του σχολείου πραγματοποιείτο σε αρκετές χώρες προκειμένου να διασφαλιστεί η ποιότητα, *«σήμερα θεωρείται οικονομικότερο και αποδοτικότερο να μεταβιβαστεί η αξιολόγηση στα ίδια τα σχολεία»* (MacBeath, 2005:29) στη λογική της σχεδιασμένης αποκέντρωσης από το Υπουργείο Παιδείας.

4.2 Ιστορική αναδρομή του θεσμού

Για δύο χρόνια και πιο συγκεκριμένα από το 2010 έως και το 2012 έγινε πιλοτική εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης, σε περίπου 500 σχολικές μονάδες τόσο στην Πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε όλη την Ελλάδα.

4.3 Μοντέλα αξιολόγησης της σχολικής μονάδας

Σύμφωνα με τον MacBeath (2005:30-31) διακρίνονται τρεις «λογικές» στην αυτοαξιολόγηση. Η πρώτη αφορά στη λογική της οικονομίας και έχει να κάνει με το γεγονός ότι ο εξωτερικός έλεγχος της ποιότητας είτε μέσω επιθεώρησης (εξωτερικού ελέγχου) ή άλλων τρόπων είναι αντι-οικονομικός ιδιαίτερα για μία νοοτροπία πολιτικής σύμφωνα με την οποία η χρηματοδότηση και

η διαχείριση της ανήκει στην ευθύνη των σχολείων. Η αυτοαξιολόγηση είναι κατ' ουσίαν μία ανέξοδη εναλλακτική λύση σε σύγκριση με την επιθεώρηση του σχολείου.

Η δεύτερη αφορά στη λογική της υποχρέωσης λογοδοσίας εκ μέρους του σχολείου και ουσιαστικά συμπληρώνει την προηγούμενη «οικονομική άποψη». Σε αυτή τη λογική, αφού οι γονείς επενδύουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους και η διαχείριση της χρηματοδότησης ανατίθεται στα σχολεία, τότε τα ίδια τα σχολεία πρέπει να αποδίδουν απολογισμό όπως όλες οι επιχειρήσεις, ή οι οργανισμοί που χρηματοδοτούνται από το δημόσιο. Όλη αυτή η διαδικασία προϋποθέτει συστηματικές, έγκυρες και αξιόπιστες μορφές τεκμηρίωσης.

Η τρίτη αφορά στη λογική της βελτίωσης και θεωρεί ότι η αυτοαξιολόγηση μπορεί να παρέχει τα μέσα για να γνωρίζουμε πού βρισκόμαστε, πού πάμε και πως θα το ξέρουμε όταν φτάσουμε. Σύμφωνα με τον MacBeath (2005:31-32) όταν γίνεται αναφορά στα σχολεία τόσο στην Ελλάδα όσο και σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες «πρέπει να γνωρίζουμε ποια είναι τα πολιτικά κίνητρα για την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα του σχολείου και με πόση δύναμη είναι σε θέση τα σχολεία να μιλήσουν για αυτά με στοιχεία και αυτοπεποίθηση».



Σχήμα 1. Ανταπόκριση στο πολιτικό πλαίσιο (MacBeath, 2005:33).

Σύμφωνα με το πιο πάνω σχήμα, διακρίνονται τέσσερα διαφορετικά μοντέλα. Τα δύο έχουν την πολιτική υποστήριξη, ενώ τα άλλα δύο δεν την έχουν. Πιο συγκεκριμένα, όπου υπάρχει πολιτική υποστήριξη και ισχυρή κουλτούρα αξιολόγησης, τότε οι δύο φορείς έχουν μεταξύ τους αγαστή συνεργασία. Το πιο πάνω είναι το ιδανικό μοντέλο. Ένα δεύτερο μοντέλο αφορά αφενός στην πολιτική υποστήριξη, αλλά έχει όμως παράλληλα αδύναμη κουλτούρα αξιολόγησης. Αυτό με τη σειρά του δημιουργεί συνθήκες υποταγής για την εκπαιδευτική κοινότητα.

Από την άλλη πλευρά, όπου υπάρχει πολιτική αντίθεση και ισχυρή κουλτούρα αξιολόγησης, τότε επέρχεται συμβιβασμός. Τέλος, ο συνδυασμός πολιτικής αντίθεσης με αδύναμη κουλτούρα αξιολόγησης οδηγεί τους εκπαιδευτικούς *«στην αποξένωση και το χαμηλό ηθικό»* (MacBeath, 2005:32-33).

4.4 Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα εσωτερικής αξιολόγησης

Όπως αναφέρουν οι Κουλαϊδής & Κοτσιρά-Ταμπακοπούλου (2005:77) η αυτοαξιολόγηση του σχολείου αναφέρεται σε ένα σύνολο συστηματικών διαδικασιών οι οποίες οργανώνονται από τους ίδιους τους παράγοντες της σχολικής μονάδας και στις οποίες κεντρική θέση κατέχουν η αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου και η υλοποίηση δράσεων για βελτίωση του. Επιπρόσθετα, *«η αυτοαξιολόγηση επιδιώκει την ανάπτυξη της σχολικής μονάδας και την ανάδειξή της σε ισχυρό φορέα λόγου και δράσης, με τη συμμετοχή των μελών της σχολικής κοινότητας στην παραγωγή γνώσης για το συντελούμενο εκπαιδευτικό έργο και την αξιοποίηση της γνώσης αυτής για τη βελτίωση της σχολικής πρακτικής»* (ό.π.:76).

Ο συγκεκριμένος δύο διαφορετικών εννοιών όπως είναι από τη μία πλευρά το εκπαιδευτικό σύστημα στη χώρα μας, το οποίο είναι συγκεντρωτικό και ιεραρχικό, και από την άλλη πλευρά η αυτοαξιολόγηση η οποία από μόνη της είναι μία συμμετοχική διαδικασία που αφορά όλα τα μέλη του συλλόγου, καθίσταται από μόνη της δύσκολη. Κατά συνέπεια, στην υλοποίησή της, καταλυτικό ρόλο παίζει και ο διευθυντής της εκάστοτε σχολικής μονάδας.

Η αυτοαξιολόγηση προωθεί την έννοια της συνεργασίας, της συμμετοχής και της ομαδικότητας, που αποτελούν χαρακτηριστικά στοιχεία ενός συμμετοχικού μοντέλου διοίκησης και μιας συλλογικής κουλτούρας (Κυθραιώτης, 2007 στο Μαραμπέα και Δάρρα, 2016:44).

Στο διεθνές και ανταγωνιστικό περιβάλλον στο οποίο ζούμε «τα έθνη συγκρίνονται ως προς την επίδοση των μαθητών τους» και τα αποτελέσματα χρησιμοποιούνται ως εν δυνάμει οικονομικοί δείκτες. Συνεπώς, «οι πολιτικοί και οι δημιουργοί πολιτικής δεν θέλουν να βρίσκονται προ εκπλήξεων ύστερα από εξωτερικές αξιολογήσεις, όπως από τον ΟΟΣΑ ή άλλους εξωτερικούς οργανισμούς με μεγάλη επιρροή. Επομένως, το 'γνώθι σ' αυτόν' αποκτά μεγάλη σημασία στη διεθνή σκηνή» (MacBeath, 2005:34).

Η αυτοαξιολόγηση θεωρείται ότι υπηρετεί την επαγγελματική ανάπτυξη, μέσω των εργαλείων που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για να «καταγράψουν την απόδοση και την επαγγελματική τους ανάπτυξη και έτσι να αποκτήσουν μεγαλύτερη αυτογνωσία, να γίνουν πιο στοχαστικοί και να ασκούν μεγαλύτερη αυτοκριτική» (MacBeath, 2005:35).

4.5 Η αποτυχία της αυτοαξιολόγησης και οι αντιδράσεις των εκπαιδευτικών

Σύμφωνα με επιστολή που εστάλη στα σχολεία στις 8/1/2014 από την Ο.Λ.Μ.Ε. – η οποία απέρριψε το θεσμό της αυτοαξιολόγησης - επισημαίνεται ότι «η αυτοαξιολόγηση δεν είναι παρά το πρώτο βήμα για την εφαρμογή της ατομικής αξιολόγησης που έχει ως απώτερο στόχο τη συρρίκνωση της δημόσιας εκπαίδευσης, τη μισθολογική καθήλωση των εκπαιδευτικών και τη δημιουργία δεξαμενών κινητικότητας – απόλυσης. [...] Αμφισβητείται επίσης η συμβολή της στην καλλιέργεια πνεύματος συνεργασίας και εμπιστοσύνης στην εκπαιδευτική κοινότητα. Αντίθετα επισημαίνεται ο κίνδυνος να έχουμε μεμονωμένες σχολικές μονάδες που θα επιδιώκουν την επιβίωσή τους υιοθετώντας πρακτικές προβολής και ανταγωνισμού, ενώ η δημοσίευση των αποτελεσμάτων της ΑΕΕ εφόσον συνδεθεί με τη χρηματοδότηση των σχολείων θα δημιουργήσει ένα πλαίσιο στο οποίο θα επικρατεί η χορηγία, η εμπλοκή επιχειρηματικών φορέων, η χρηματοδότηση από τους γονείς, η διαφοροποίηση των σχολικών μονάδων, ο άκρατος ανταγωνισμός» (Καλλιμάνη, 2016:33-34).

Σε ένα νέο παγκοσμιοποιημένο οικονομικό σύστημα όπου η οικονομία κυριαρχεί πάνω στην εκπαίδευση και λειτουργεί με τη λογική της αγοράς (Ball, 2006 στο Καλλιμάνη, 2016:35), οι εκπαιδευτικοί επαναπροσδιορίζονται ως επαγγελματίες και το επάγγελμά τους αποκτά νέα νοηματοδότηση. Σε αυτό συντελούν οργανισμοί παγκόσμιας εμβέλειας όπως ο ΟΟΣΑ οι οποίοι αντιμετωπίζουν τους εκπαιδευτικούς ως ένα μέσο που μπορεί να διαμορφωθεί έτσι ώστε να καλύπτει τις ανάγκες του σχολείου και τις γενικότερες επαγγελματικές και οικονομικές απαιτήσεις της κοινωνίας. Έτσι προκύπτει ο τεχνοκρατικός εκσυγχρονισμός του εκπαιδευτικού που συνεπάγεται αξιολόγηση και λογοδοσία, σύμφωνα με τις αρχές του σύγχρονου management, και αύξηση των περιοριστικών κανονισμών και του ασφυκτικού ελέγχου της δουλειάς τους (Καλλιμάνη, 2016:35).

Ως απόρροια των πιο πάνω, δεν φαίνεται να καλλιεργείται (Καλλιμάνη, 2016:35-36) «ένα κλίμα συνεργατικότητας και εμπιστοσύνης, αλλά ένα έντονο κλίμα ατομισμού και ανταγωνισμού, καθώς η επιδίωξη της αποδοτικότητας αλλάζει τις σχέσεις των ανθρώπων μεταξύ τους και με τη δουλειά τους. Η δέσμευσή τους δεν πηγάζει από έναν εσωτερικό ηθικό κώδικα, αλλά από την εξωτερικά επιβαλλόμενη ανάγκη να συμμορφωθούν με τις απαιτήσεις της όποιας αξιολόγησης».

4.6 Αποτελεσματική διαχείριση της αλλαγής

Προκειμένου να υπάρξει ουσιαστική βελτίωση του σχολείου, θα πρέπει το ίδιο το σχολείο να είναι ικανό να διαχειριστεί αυτή την αλλαγή. Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας μπορεί να δράσει καταλυτικά προς την κατεύθυνση αυτή, διότι ως «πολυστρωματική διαδικασία υιοθετεί ποικιλία προσεγγίσεων για την αξιολόγηση και τα στοιχεία που τη στηρίζουν» (MacBeath, 2005:35).

Ένα πλαίσιο για την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας όπως λειτουργεί στην Αγγλία, παρουσιάζεται από τον MacBeath (2005:36-49) κατά το οποίο «όταν οι οργανισμοί μοιράζονται την αίσθηση του στόχου, λειτουργούν σε πλαίσιο, έχουν κριτήρια και τα απαραίτητα εργαλεία για τη δουλειά, τα σχολεία γίνονται πιο δυνατά για να πουν τη δική τους ιστορία».

5. ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ - Έρευνα

5.1 Αναγκαιότητα της έρευνας, πρωτοτυπία και αξιοπιστία

Όπως υποστηρίζουν οι Δούκας και συν. (2008:386) δεν φαίνεται να υπάρχει συμφωνία «σχετικά με τους άλλους τρόπους σύνδεσης της επιμόρφωσης με την Επαγγελματική ανέλιξη και ιδιαίτερα με τις μορφές που έχουν σχέση με την καθιέρωση αξιολογικών διαδικασιών. Το θέμα αυτό χρειάζεται περαιτέρω διερεύνηση ως προς τη σύνδεση της επιμόρφωσης με μορφές αξιολόγησης που σχετίζονται με την αξιολόγηση της ποιότητας των σχολικών μονάδων ή άλλες μορφές αξιολόγησης»

Σύμφωνα με τον Faulkner (Faulkner et al., 1999:33), για να πληρείται το κριτήριο της αξιοπιστίας, θα πρέπει «να είμαστε σίγουροι ότι στην περίπτωση που, εμείς ή κάποιος άλλος, αποφασίσουμε να την επαναλάβουμε σε κάποια άλλη χρονική στιγμή, θα καταλήξουμε στα ίδια περίπου αποτελέσματα» ή κατά τους Cohen & Manion (2008:199) και Βάμβουκας (2010:146), να έχει τα ίδια ερευνητικά αποτελέσματα. Στην παρούσα εργασία το κριτήριο της αξιοπιστίας μπορεί να ικανοποιηθεί, εάν τηρηθούν όλες οι διαδικασίες και τα στάδια της έρευνας.

Για τη συγκεκριμένη έρευνα έχουν γίνει αντίστοιχες έρευνες στο συγκεκριμένο αντικείμενο όπως για παράδειγμα των Κατσαρού & Δεδούλη (2008), Κασιμάτη & Γιαλαμά (2003), Χαρακόπουλου (1998), οι οποίες όμως χρειάζεται να τύχουν επικαιροποίησης σχετικά με τις στάσεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών. Η πρωτοτυπία της έρευνας έγκειται στο γεγονός ότι συσχετίζει το ρόλο της επιμόρφωσης τόσο στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού όσο και στην αυτοαξιολόγηση της εκπαιδευτικής μονάδας, κάτι που δεν φαίνεται στις πιο πάνω έρευνες, όπου μελετάται η αξιολόγηση ή / και η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας.

5.1.1. Χρονική Διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας

Η χρονική διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας ορίστηκε σε ένα εξάμηνο και πραγματοποιήθηκε εκτός του ωρολογίου προγράμματος. Η έρευνα ξεκίνησε την 1^η Φεβρουαρίου του 2018 και έληξε

την 31^η Μαΐου 2018. Τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν και απαντήθηκαν από τις 15 Απριλίου 2018 έως και τις 31 Μαΐου 2018. Κατά τους μήνες Ιούνιο και Ιούλιο έγινε η επεξεργασία των συλλεχθεισών πληροφοριών και ολοκληρώθηκε η συγγραφή της διπλωματικής εργασίας.

Η διεργασία της έρευνας πραγματοποιήθηκε με την πιο κάτω σειρά:

1. Δημιουργία ηλεκτρονικών ερωτηματολογίων.
2. Συλλογή και επεξεργασία των απαντήσεων.
3. Αποτίμηση και σχολιασμός επί των αποτελεσμάτων της έρευνας.

5.2 Σκοπός και στόχοι της Έρευνας

Σκοπός της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι η διερεύνηση των απόψεων και των στάσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την επιμόρφωση και ιδιαίτερα ο ρόλος της σε σχέση με το θεσμό της αξιολόγησης. Οι στόχοι αφορούν στη διαπίστωση εάν η επιμόρφωση συσχετίζεται θετικά ή αρνητικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος, του εκπαιδευτικού έργου καθώς και του ίδιου του εκπαιδευτικού. Επίσης, οι προσωπικές απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιολόγηση θα τύχουν επεξεργασίας προκειμένου να καταγραφεί η στάση τους απέναντι της.

Από τη συγκεκριμένη ερευνητική εργασία υπάρχει επιδίωξη επίτευξης των κάτωθι αποτελεσμάτων:

- Κριτική αποτίμηση απόψεων των εκπαιδευτικών που αφορούν στην αξιολόγησή τους.
- Ο εντοπισμός ομοιοτήτων και διαφορών σε κομβικά σημεία με αντίστοιχες έρευνες του παρελθόντος προκειμένου να διαπιστωθεί
 - ο η αύξηση ή μείωση της αποδοχής της αξιολόγησης εκ μέρους των εκπαιδευτικών
 - ο η αλλαγή ή όχι των στάσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιολόγηση

Η οποιαδήποτε αλλαγή στις στάσεις των εκπαιδευτικών θα δώσει πρόσθετη πληροφόρηση για περαιτέρω διερεύνηση σχετικά με την αξιολόγηση. Η συγκεκριμένη ερευνητική εργασία επιχειρεί να δώσει στοιχεία σχετικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στην τυπική δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Τα όποια συμπεράσματα και επιμέρους ζητήματα που θα αναδειχθούν, θα αποτελέσουν μια βάση πάνω στην οποία θα υπάρξει ενδεχόμενη μελλοντική

διερεύνηση του θέματος, προκειμένου να επαληθευτούν ή να τεθούν εν αμφιβόλω τα αποτελέσματα που θα προκύψουν.

5.3 Άξονες

Οι άξονες της έρευνας απαρτίζονται από τρεις κατηγορίες: α) απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιολόγηση, β)) απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αυτοαξιολόγηση σχολικών μονάδων και γ) ο ρόλος της επιμόρφωσης στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας.

5.4 Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται προς διερεύνηση και αφορούν στο ρόλο της επιμόρφωσης απέναντι στην αξιολόγηση και στην αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας είναι τα εξής:

1. Ποιες είναι οι προσωπικές απόψεις του εκπαιδευτικού σχετικά με την αξιολόγηση;
2. Ποια είναι τα εμπόδια που συναντούν οι εκπαιδευτικοί και αφορούν στην αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων;
3. Ποιες είναι οι προσωπικές απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το θεσμό της επιμόρφωσης και της βέλτιστης εφαρμογής της, σε σχέση με την αξιολόγηση και την αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων;

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα διερευνάται από 8 ερωτήσεις πενταβάθμιας κλίμακας με θετικό πρόσημο έκφρασης και 7 ερωτήσεις πενταβάθμιας κλίμακας με αρνητικό πρόσημο έκφρασης. Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα διερευνάται από 11 ερωτήσεις πενταβάθμιας κλίμακας. Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα αναλύεται από 19 ερωτήσεις ανοικτού και κλειστού τύπου.

5.5 Συμμετέχοντες στην έρευνα – Δείγμα

Πριν από τη διανομή – αποστολή των τελικών ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε πιλοτική έρευνα με μικρό αριθμό δείγματος – 24 ατόμων – προκειμένου να υπάρξει μια πρώτη ανατροφοδότηση σχετικά με τη σωστή σύνταξη και την ενδεχόμενη νέα συμπλήρωση και

βελτίωση των ερωτήσεων. Εν τέλει, υλοποιήθηκε διόρθωση στους κλάδους και τις ειδικότητες των εκπαιδευτικών και υπαγωγή τους σε νέους, δυνάμει του νόμου 4521/2018 άρ. 29 (Τεύχος Α' 38/02.03.2018).

Η επιλογή του ποσοτικού δείγματος των εκπαιδευτικών έγινε από την ιστοσελίδα της ΕΛΣΤΑΤ (Ελληνική Στατιστική Αρχή). Σύμφωνα με την ΕΛΣΤΑΤ και τα τελευταία δημοσιευμένα στοιχεία που αφορούν στο έτος 2014, <http://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SED21/2014> για τα Γυμνάσια και

<http://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SED23/2014> για τα Λύκεια, φαίνεται ότι οι υπηρετούντες εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αχαΐας στα Λύκεια είναι 750, ενώ στα Γυμνάσια είναι 1057. Συνολικά στο νομό Αχαΐας για το έτος 2014 υπηρετούσαν 1807 εκπαιδευτικοί. Για να είναι έγκυρη η έρευνα θα πρέπει να υπάρχει ένα δείγμα της τάξης του 10% ή αλλιώς, 181 ερωτηματολόγια. Συνολικά συνελέγησαν 251 ερωτηματολόγια έως τις 31 Μαΐου 2018.

6. Παρουσίαση αποτελεσμάτων

6.1 Μεθοδολογία και ερευνητικό μοντέλο

Στην παρούσα ενότητα παρουσιάζονται και αναλύονται τα αποτελέσματα της έρευνας η οποία υλοποιήθηκε στα πλαίσια εκπόνησης της παρούσας διπλωματικής εργασίας. Η έρευνα υλοποιήθηκε κατά το δίμηνο Απριλίου – Μαΐου του 2018 στην περιοχή της Αχαΐας. Ο πληθυσμός αναφοράς της έρευνας ήταν εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο νομό Αχαΐας. Σκοπός της έρευνας ήταν η καταγραφή των απόψεων και των στάσεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τις έννοιες της επιμόρφωσης και της αξιολόγησης.

Το ερευνητικό μοντέλο που προτείνεται είναι το μοντέλο της ποσοτικής προσέγγισης. Στην παρούσα έρευνα δόθηκε ερωτηματολόγιο το οποίο χρησιμοποιεί την κλίμακα ιεράρχησης Likert. (Cohen et al., 2008:426). Αυτό έγινε διότι μας ενδιαφέρει η «ύπαρξη μιας και μόνο διάστασης στην

κλίμακα, η κλίμακα πρέπει να μετράει ένα πράγμα μόνο κάθε φορά» (Oppenheim, 1992:187-8; Likert, 1932 στο Cohen et al., 2008:427).

6.2 Εργαλείο Έρευνας

Στην παρούσα εργασία, αξιοποιήθηκε το δομημένο ερωτηματολόγιο (Cohen και συν., 2008:418) αποτελούμενο από 5 ενότητες και συνολικά 33 ερωτήσεις (βλ. Παράρτημα), εκ των οποίων, 28 δομημένες, κλειστού τύπου ερωτήσεις και 6 δομημένες, ανοικτού τύπου ερωτήσεις, προκειμένου «*οι συμμετέχοντες να απαντήσουν ελεύθερα διατυπώνοντας τη γνώμη ή την άποψή τους*» (Cohen και συν., 2008:419).

Η προσέγγιση και η ανάπτυξη της ερευνητικής εργασίας, με σκοπό τη διερεύνηση των απόψεων και των στάσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιολόγηση, πραγματοποιήθηκε από τον ίδιο τον ερευνητή. Έγινε διανομή ηλεκτρονικού ή/και έντυπου ερωτηματολογίου στις σχολικές μονάδες Αχαΐας, το οποίο οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να συμπληρώσουν προαιρετικά. Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου είχαν δημιουργηθεί από τον ερευνητή σε συνεργασία με τον επιβλέποντα καθηγητή.

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από έξι ενότητες. Στην πρώτη ενότητα βρίσκονται τα δημογραφικά στοιχεία (9 ερωτήσεις), στη δεύτερη ενότητα υπάρχουν ερωτήσεις σχετικές με τις προσωπικές απόψεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά την αξιολόγηση (2 ερωτήσεις αποτελούμενες από 7 και 9 υπο-ερωτήματα αντίστοιχα, 5-βαθμιας κλίμακας Likert), στην τρίτη ενότητα είναι οι ερωτήσεις σχετικές με την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας (1 ερώτηση κλειστού τύπου 5-βαθμιας κλίμακας Likert με 11 υπο-ερωτήματα και μια ερώτηση ανοικτού τύπου). Στην τέταρτη ενότητα που αφορά στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, υπάρχουν 10 ερωτήσεις, εκ των οποίων οι τρεις είναι ανοικτού τύπου. Η πέμπτη ενότητα αποτελείται από 9 ερωτήσεις σχετικές με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, όπου μία εξ' αυτών είναι ανοικτού τύπου. Τέλος, η έκτη ενότητα αφορά σε μια ερώτηση ανοικτού τύπου.

Προκειμένου τα αποτελέσματα της έρευνας να τύχουν όσο το δυνατόν πιο ολοκληρωμένης επεξεργασίας, οι ερωτήσεις στη δεύτερη και στην τρίτη ενότητα ομαδοποιήθηκαν.

Στην πρώτη ενότητα παρατέθηκαν ερωτήσεις σχετικά με τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών. Στην δεύτερη ενότητα παρατέθηκαν στους εκπαιδευτικούς ερωτήσεις αξιολόγησης της θετικής και της αρνητικής στάσης των εκπαιδευτικών για την διαδικασία της αξιολόγησης. Στην τρίτη ενότητα αξιολογήθηκαν ως προς τη σημαντικότητά τους κάποια πιθανά εμπόδια που ενδέχεται να αποτρέπουν την διαδικασία της αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων. Στην τέταρτη ενότητα διερευνήθηκε πολύπλευρα η έννοια της επιμόρφωσης, σχετικά με τους διάφορους τύπους επιμόρφωσης, τα εμπόδια, τους λόγους για τους οποίους επιλέγουν να επιμορφώνονται οι εκπαιδευτικοί κ.λπ. Στην πέμπτη και τελευταία ενότητα επίσης παρατέθηκαν ερωτήσεις σχετικά με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

6.3. Στατιστική Ανάλυση και Επεξεργασία

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας παρουσιάζονται και αναλύονται στο ειδικό μέρος της παρούσας διπλωματικής εργασίας, με τη βοήθεια της επιστήμης της στατιστικής. Η στατιστική ανάλυση και παρουσίαση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας επιμερίζεται σε δύο μέρη, τη μονοπαραγοντική ανάλυση και την πολυπαραγοντική ανάλυση.

- **Μονοπαραγοντική ανάλυση:** Με τη χρήση κατάλληλων εργαλείων της περιγραφικής στατιστικής αναλύονται και παρουσιάζονται τα αποτελέσματα για κάθε μία ερώτηση του ερωτηματολογίου. Η χρήση του κατάλληλου διαγράμματος ή πίνακα και ο υπολογισμός κατάλληλων περιγραφικών μέτρων (μέσος όρος, διάμεσος, τεταρτημόρια κλπ.) αποτυπώνουν πλήρως την κατανομή των απαντήσεων των συμμετεχόντων στην έρευνα.
- **Πολυπαραγοντική ανάλυση:** Στην πολυπαραγοντική ανάλυση διερευνήθηκε η επίδραση κάποιων παραγόντων όπως το φύλο, η ηλικία, το εκπαιδευτικό επίπεδο και η εργασιακή σχέση σε κρίσιμες ομάδες ερωτήσεων. Η πολυπαραγοντική ανάλυση έγινε με τη χρήση της επαγωγικής στατιστικής και συγκεκριμένα με τη χρήση ελέγχων υποθέσεων.

6.3.1 Έλεγχοι Υποθέσεων

Οι έλεγχοι στατιστικών υποθέσεων είναι ένα πολύ σημαντικό εργαλείο διεξαγωγής συμπερασμάτων με σκοπό τη λήψη αποφάσεων για έναν ή περισσότερους πληθυσμούς από συγκεκριμένα δειγματικά στοιχεία. Στην παρούσα διπλωματική εργασία θα εξετάσουμε υποθέσεις για την ισότητα των τιμών μιας παραμέτρου, στην προκειμένη της διαμέσου, σε δύο ή περισσότερα δείγματα του ίδιου χαρακτηριστικού.

6.3.2 Ορισμός μηδενικής και εναλλακτικής υπόθεσης

Έλεγχος μιας υπόθεσης είναι η διαδικασία μέσα από την οποία εξετάζοντας τα στοιχεία ενός δείγματος μπορούμε να καταλήξουμε με ένα περιθώριο σφάλματος στην απόρριψη ή μη μιας συγκεκριμένης υπόθεσης. Η αρχική υπόθεση που θέτουμε ονομάζεται μηδενική υπόθεση και δεχόμαστε εξ αρχής ότι η απόκλισή της από την πραγματικότητα είναι μηδενική και συμβολίζεται με H_0 . Αφού έχουμε ορίσει τη μηδενική υπόθεση είναι σημαντικό να ορίσουμε και την εναλλακτική υπόθεση η οποία θα αναιρεί την πρόταση της μηδενικής υπόθεσης. Όποτε καταλήγουμε στο αποτέλεσμα ότι απορρίπτουμε τη μηδενική υπόθεση, σίγουρα δεν θα έχουμε επαρκή στατιστικά στοιχεία ώστε να απορρίψουμε την εναλλακτική υπόθεση. Και αντίθετα εφόσον καταλήγουμε στο ότι δεν μπορούμε να απορρίψουμε την μηδενική υπόθεση σίγουρα έχουμε επαρκή στατιστικά στοιχεία ώστε να απορρίψουμε την εναλλακτική υπόθεση.

6.3.3 Βαθμός εμπιστοσύνης - Περιθώριο σφάλματος

Όταν προσπαθούμε να βγάλουμε ένα συμπέρασμα για έναν πληθυσμό μελετώντας μόνο ένα συγκεκριμένο δείγμα, διατρέχουμε τον κίνδυνο να μην ισχύει το αποτέλεσμα του ελέγχου σε όλες τις περιπτώσεις. Στη συγκεκριμένη περίπτωση αναφερόμαστε στο περιθώριο σφάλματος το οποίο συμβολίζεται συνήθως με το ελληνικό γράμμα α . Ένα περιθώριο σφάλματος της τάξης του 5% μας διαβεβαιώνει πως αν επαναλάβουμε ένα πείραμα 100 φορές τις 95 από τις 100 δεν θα απορρίψουμε εσφαλμένα μια αληθή μηδενική υπόθεση και το αντίθετο. Μεγάλος βαθμός

εξασφάλισής μας ως προς το συμπέρασμα απαιτεί μικρό περιθώριο σφάλματος. Στην παρούσα εργασία θα πραγματοποιήσουμε την ανάλυση θεωρώντας αξιόπιστο ένα επίπεδο σφάλματος της τάξης 5%. Το υπόλοιπο 95% υποδηλώνει το βαθμό εμπιστοσύνης με τον οποίο μπορούμε να βασιστούμε με ασφάλεια στο αποτέλεσμα του ελέγχου.

6.3.4 Ερμηνεία του ελέγχου

Για να αξιολογήσουμε αν απορρίπτεται ή όχι η μηδενική υπόθεση έναντι της αποδοχής ή μη της εναλλακτικής πρέπει να συγκρίνουμε το περιθώριο σφάλματος με την p-value που επιστρέφει ο κάθε έλεγχος. Η p-value αναφέρεται στο ελάχιστο επίπεδο σημαντικότητας για το οποίο απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση.

- Αν η p-value είναι μικρότερη αριθμητικά από το περιθώριο σφάλματος που καθορίσαμε τότε καταλήγουμε στο συμπέρασμα πως έχουμε επαρκή στατιστικά στοιχεία ώστε να απορρίψουμε τη μηδενική υπόθεση και συνεπώς να αποδεχτούμε την πρόταση της εναλλακτικής.
- Αντίθετα, αν η p-value είναι μεγαλύτερη αριθμητικά από το περιθώριο σφάλματος που προκαθορίσαμε τότε δεν έχουμε επαρκή στατιστικά στοιχεία ώστε να απορρίψουμε τη μηδενική υπόθεση και συνεπώς απορρίπτουμε την πρόταση της εναλλακτικής υπόθεσης.

Η διαδικασία του ελέγχου υποθέσεων είναι μια διαδικασία με τέσσερα επιμέρους βήματα:

1. Σαφής διατύπωση της μηδενικής και της εναλλακτικής υπόθεσης. (H_0 και H_1)
2. Προκαθορίζουμε τον βαθμό εμπιστοσύνης και συνεπώς το περιθώριο σφάλματος του ελέγχου α
3. Εκτελούμε τον έλεγχο
4. Εξάγουμε το συμπέρασμα (σύγκριση α με p-value)

6.3.5 Παραμετρικοί και μη παραμετρικοί έλεγχοι

Οι στατιστικοί έλεγχοι υποθέσεων που εφαρμόζονται σε διάφορες επιστήμες χωρίζονται σε δύο κατηγορίες ελέγχων, τους παραμετρικούς και μη παραμετρικούς ελέγχους. Ανάλογα με τις ιδιότητες των μεταβλητών για τις οποίες προσπαθούμε κάθε φορά να βγάλουμε συμπεράσματα, είναι χρήσιμο να χρησιμοποιούμε τους κατάλληλους ελέγχους. Χρησιμοποιούμε παραμετρικούς ελέγχους υποθέσεων μόνο όταν ισχύουν τρεις συγκεκριμένες προϋποθέσεις. Σε όλες τις υπόλοιπες περιπτώσεις είναι προτιμότερο να χρησιμοποιηθούν οι αντίστοιχοι μη παραμετρικοί έλεγχοι.

Οι παραμετρικοί έλεγχοι στατιστικών υποθέσεων διενεργούνται τότε και μόνο όταν πληρούνται ταυτόχρονα οι παρακάτω τρεις προϋποθέσεις:

α) εφαρμόζονται σε ποσοτικές μεταβλητές

β) ελέγχουν την ισότητα παραμέτρων ενός πληθυσμού ή της ισότητάς τους σε δύο ή περισσότερους πληθυσμούς

γ) διενεργούνται μόνο αν ισχύει η κανονικότητα της κατανομής των πληθυσμών ή η ισότητα των διακυμάνσεων μεταξύ των πληθυσμών.

Αν δεν πληρείται μία από τις παραπάνω προϋποθέσεις, τότε καταλληλότερη είναι η χρήση των μη παραμετρικών ελέγχων. Στην παρούσα διπλωματική θα εφαρμόσουμε μη παραμετρικούς ελέγχους καθώς η πλειοψηφία των μεταβλητών είναι διατάξιμες κατηγορικές και όχι ποσοτικές.

Οι μη παραμετρικοί έλεγχοι που θα εφαρμοστούν στην παρούσα ανάλυση είναι οι παρακάτω:

6.3.6 Έλεγχος ισότητας των διαμέσων δύο ανεξάρτητων πληθυσμών (Mann-Whitney)

Θεωρούμε δύο ανεξάρτητους πληθυσμούς με την ίδια μορφή και ίσες διακυμάνσεις και εξετάζουμε αν δύο δείγματα από τους δύο πληθυσμούς έχουν ίσες διαμέσους μεταξύ τους. Συνεπώς ελέγχουμε τις υποθέσεις:

$$H_0: M_1=M_2$$

$$H_1: M_1 \neq M_2$$

6.3.7 Έλεγχος ισότητας των διαμέσων k (περισσότερων από δύο) ανεξάρτητων πληθυσμών (Kruskal Wallis Test)

Ο έλεγχος των Kruskal Wallis είναι μια επέκταση του ελέγχου Mann Whitney και ελέγχει αν $k > 2$ ανεξάρτητα δείγματα προέρχονται από πληθυσμούς με διαφορετικές διαμέσους. Ελέγχουμε τις υποθέσεις:

$$H_0: M_1 = M_2 = \dots = M_k$$

H_1 : Τουλάχιστον μία από τις διαμέσους διαφέρει από κάποια άλλη

6.3.8 Post Hoc έλεγχος των Kruskal Wallis για την διαφοροποίηση των διαμέσων των k ανεξάρτητων δειγμάτων ανά δύο.

Στην περίπτωση που απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση του ελέγχου Kruskal Wallis, συνεπώς εντοπίζεται διαφορά ανάμεσα σε δύο τουλάχιστον διαμέσους μεταξύ των k ανεξάρτητων δειγμάτων, εκτελούμε post hoc έλεγχο ώστε να εντοπίσουμε τις διαφορές μεταξύ των δειγμάτων ανά δύο.

6.3.9 Έλεγχος εσωτερικής συνάφειας – Alpha του Cronbach

Ελέγχθηκε ο βαθμός εσωτερικής συνάφειας μεταξύ των ερωτήσεων-στοιχείων που παρατέθηκαν ως μία ομάδα ερωτήσεων μιας κοινής έννοιας. Η απόδειξη ότι υπάρχει εσωτερική συνάφεια μεταξύ περισσότερων από δυο ερωτήσεων-στοιχείων εξασφαλίζει την ύπαρξη ενός αξιόπιστου εργαλείου μέτρησης μιας κοινής έννοιας. Η εσωτερική συνάφεια μεταξύ των ερωτήσεων πραγματοποιήθηκε με τον δείκτη alpha του Cronbach.

Η τιμή alpha του Cronbach παίρνει τιμές από 0 έως 1. Δεν υπάρχει απόλυτος αριθμός για όλες τις περιπτώσεις, που να δηλώνει το όριο που καθορίζει αν μια κλίμακα είναι αξιόπιστη ή όχι (Schmitt,

1996), όμως γενικά στη βιβλιογραφία θεωρούνται αποδεκτές κλίμακες με alpha μεγαλύτερο του 0,70 (Nunnally & Bernstein, 1994). Αντίθετα, συνήθως alpha μικρότερα από 0,60 δεν υποδεικνύουν αξιόπιστες ομάδες ερωτήσεων-στοιχείων μιας κοινής έννοιας.

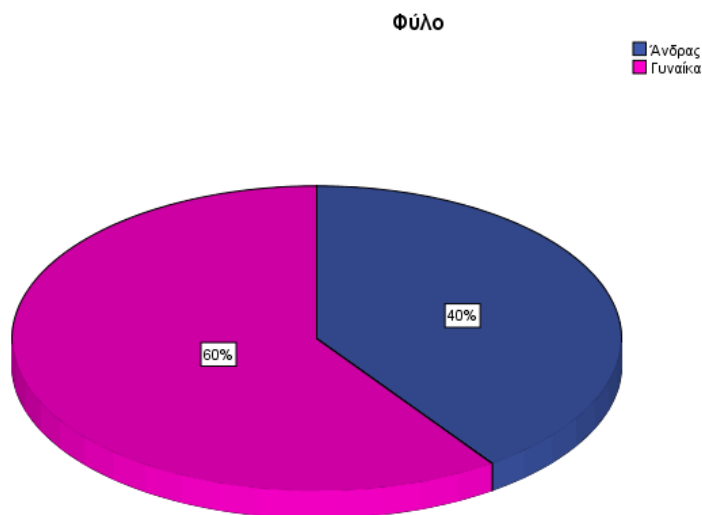
6.4 Μονοπαραγοντική Ανάλυση

6.4.1 Δημογραφικά Στοιχεία

Πριν ξεκινήσει οποιαδήποτε στατιστική παρουσίαση των αποτελεσμάτων, ή να διερευνηθούν υποθέσεις και εκτελεσθούν έλεγχοι, είναι χρήσιμο να περιγραφεί σαφώς το δείγμα ως προς τα βασικά δημογραφικά του στοιχεία. Η σαφής περιγραφή του δείγματος είναι βασική για τη μετέπειτα διεξαγωγή συμπερασμάτων από τα αποτελέσματα.

Φύλο

Ξεκινώντας από το φύλο των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, παρατηρώντας το ακόλουθο γράφημα βλέπουμε πως το 40% του δείγματος είναι άντρες εκπαιδευτικοί και το υπόλοιπο 60% γυναίκες.

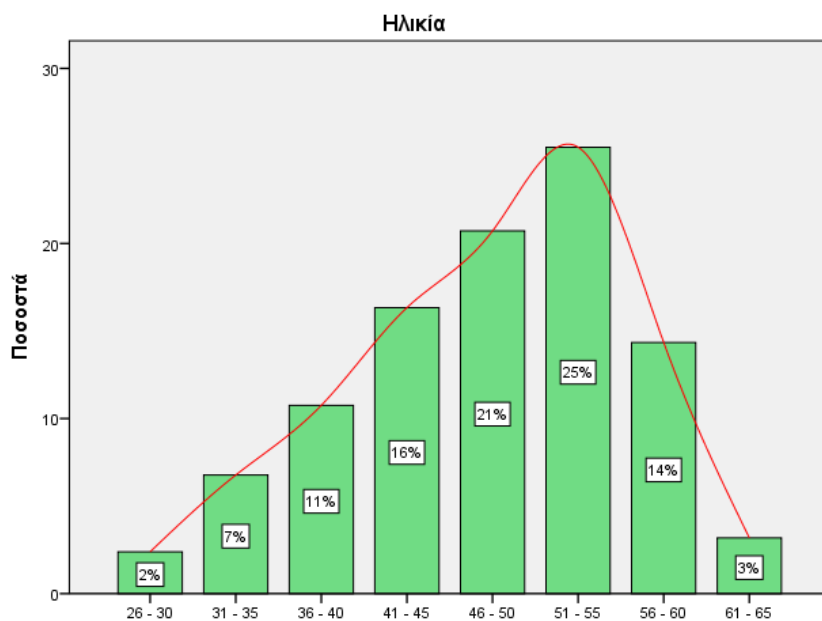


Σχήμα 2. Φύλο συμμετεχόντων εκπαιδευτικών

Ηλικία

Όσον αφορά τις ηλικίες των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (42%) ήταν άνω των 50 ετών. Παρατηρώντας το παρακάτω κάθετο ραβδόγραμμα

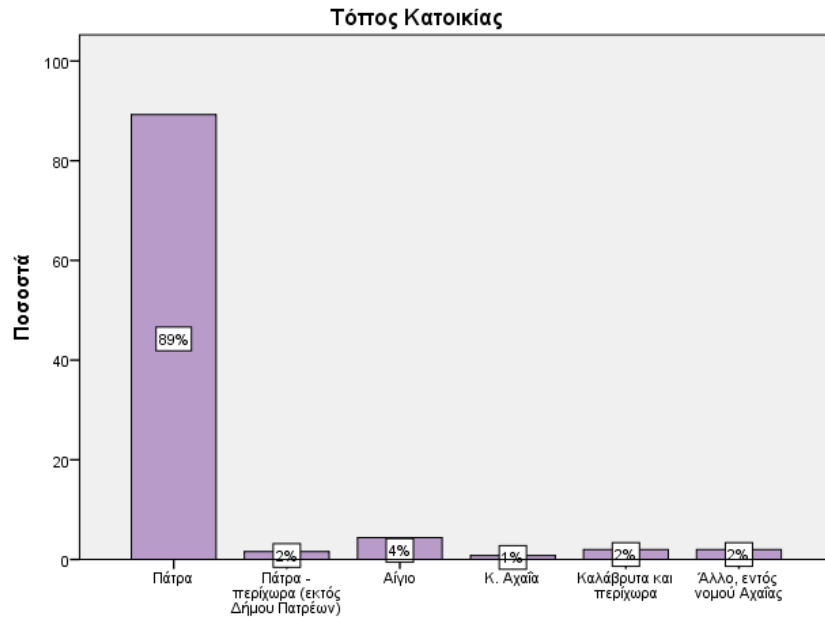
συμπεραίνεται εύκολα μία θετική-δεξιά μετατόπιση των ηλικιών των εκπαιδευτικών. Μόλις το 20% του δείγματος ήταν εκπαιδευτικοί νεότεροι από 41 έτη κατά τη στιγμή της έρευνας.



Σχήμα 3. Ηλικία συμμετεχόντων εκπαιδευτικών

Τόπος Κατοικίας

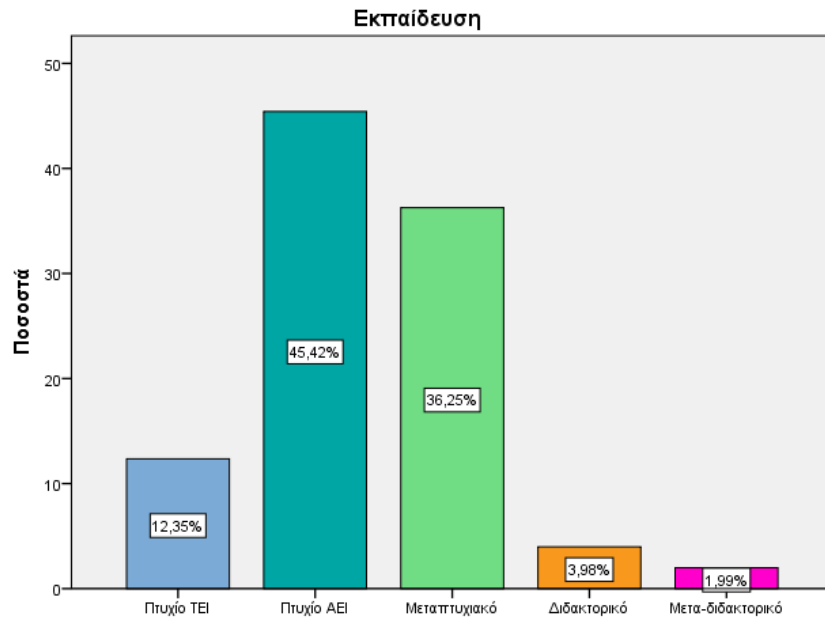
Η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, σε ποσοστό 89%, δηλαδή σχεδόν 9 στους 10 διέμεναν στην Πάτρα κατά την ημέρα συμμετοχής τους στην έρευνα.



Σχήμα 4. Τόπος κατοικίας συμμετεχόντων εκπαιδευτικών

Εκπαιδευτικό Επίπεδο

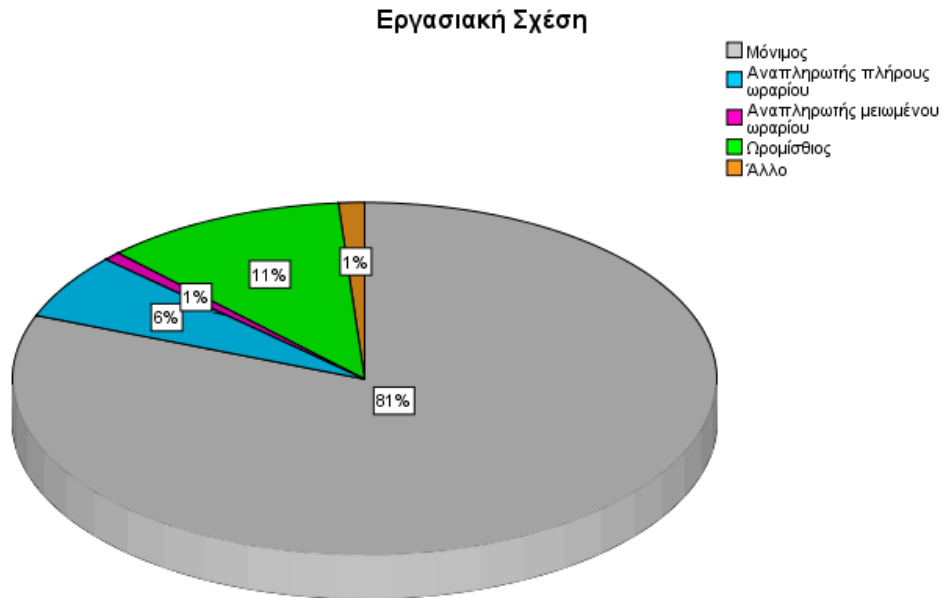
Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα ήταν απόφοιτοι από κάποιο ΑΕΙ, χωρίς κάποιον πρόσθετο μεταπτυχιακό τίτλο, σε ποσοστό 45,42%. Το 12,35% είχαν ολοκληρώσει κάποιο ΤΕΙ. Το 36,25% ήταν εκπαιδευτικοί κάτοχοι κάποιου μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών. Το 4% είχαν ολοκληρώσει διδακτορική διατριβή και μόλις το 2% είχαν και μεταδιδακτορικές σπουδές.



Σχήμα 5. Εκπαιδευτικό επίπεδο συμμετεχόντων εκπαιδευτικών

Εργασιακή Σχέση

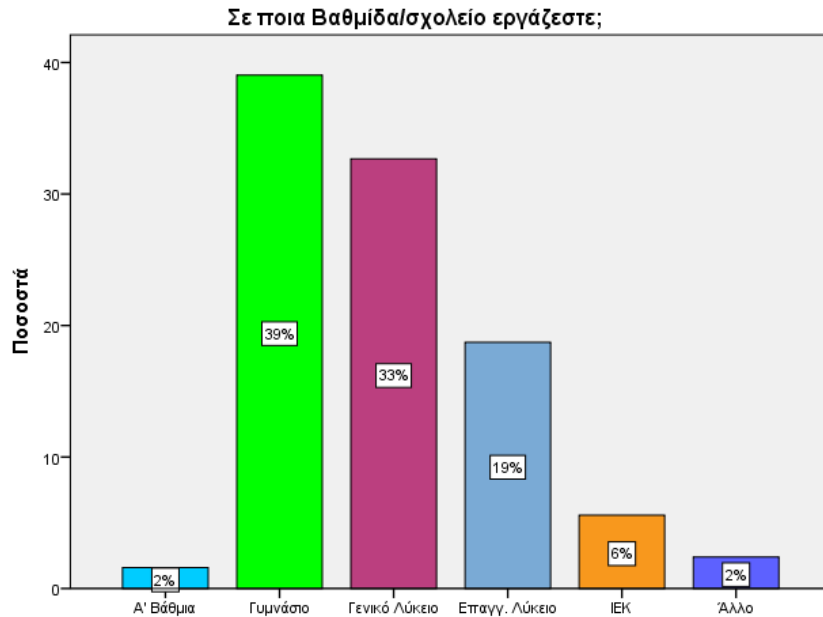
Οκτώ στους δέκα συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς (81%) δούλευαν ως μόνιμοι εκπαιδευτικοί. Το 6% εργάζονταν ως αναπληρωτές πλήρους απασχόλησης, το 11% ως ωρομίσθιοι, ενώ μόλις το 1% του δείγματος ήταν είτε αναπληρωτές μειωμένου ωραρίου, είτε κάτι άλλο.



Σχήμα 6. Εργασιακή σχέση συμμετεχόντων εκπαιδευτικών

Εκπαιδευτική Βαθμίδα Απασχόλησης

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος εργαζόταν στο γυμνάσιο κατά την περίοδο συμμετοχής τους στην έρευνα, σε ποσοστό 39%. Ένας στους τρεις (33%) ήταν εκπαιδευτικός σε κάποιο γενικό λύκειο. Το 19% των εκπαιδευτικών εργαζόνταν σε επαγγελματικό λύκειο, το 6% σε κάποιο ΙΕΚ, ενώ τέλος το 2% στην πρωτοβάθμια βαθμίδα.



Σχήμα 7. Εκπαιδευτική βαθμίδα απασχόλησης

Γνώσεις Ξένων Γλωσσών

Στον ακόλουθο συγκεντρωτικό πίνακα αποτυπώνεται η γνώση των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών σε διάφορες γλώσσες και επίπεδα. Μόλις το 4% των εκπαιδευτικών δεν γνώριζε καθόλου αγγλικά κατά τη στιγμή διεξαγωγής της έρευνας. Το 73% των εκπαιδευτικών μάλιστα είχε πιστοποίηση γνώσης της αγγλικής γλώσσας επιπέδου B2 (καλή γνώση) και άνω. Το 23% των εκπαιδευτικών τέλος είχαν πιστοποίηση από στοιχειώδη γνώση έως και μέτρια γνώση αγγλικών. Σημαντικό επίσης είναι το ποσοστό των εκπαιδευτικών με πιστοποίηση άνω της καλής γνώσης της γαλλικής γλώσσας. Συγκεκριμένα, το 44% των εκπαιδευτικών κατείχαν αυτού του επιπέδου γνώση της γαλλικής.

	ΔΓ	A1	A2	B1	B2	Γ1	Γ2
Αγγλικά	4%	4%	7%	12%	34%	16%	23%
Γαλλικά	24%	12%	8%	12%	18%	16%	10%

Γερμανικά	45%	14%	9%	11%	14%	3%	4%
Ιταλικά	37%	20%	14%	11%	11%	4%	3%
Ισπανικά	70%	9%	7%	2%	7%	3%	2%
Ρωσικά	88%	9%	0%	0%	0%	3%	0%
Σουηδικά	97%	0%	3%	0%	0%	0%	0%
Άλλο	80%	4%	8%	4%	0%	0%	4%

Πίνακας 1. Γνώσεις Ξένων Γλωσσών

Αριθμός Σεμιναρίων ανά έτος

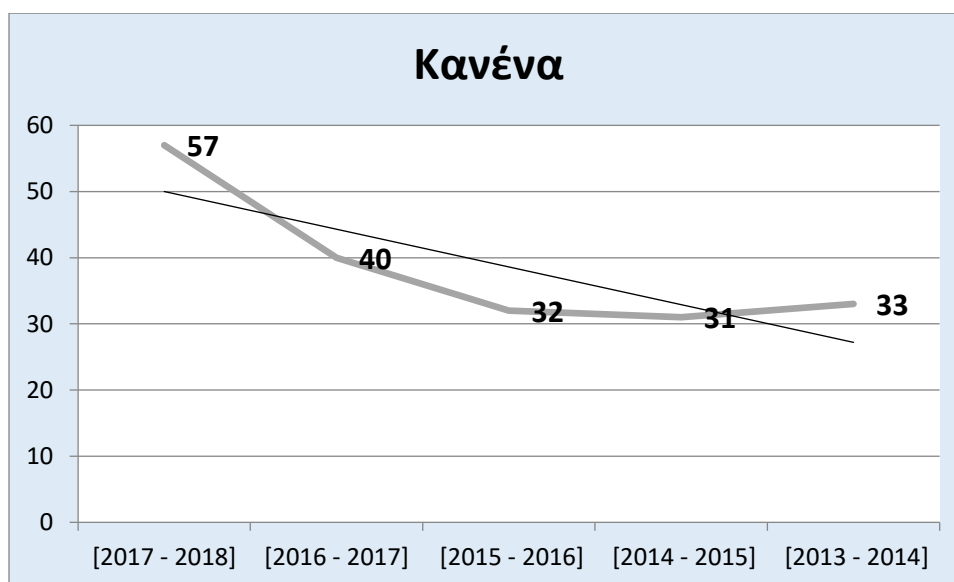
Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζεται η πληροφορία του αριθμού σεμιναρίων που παρακολούθησαν οι εκπαιδευτικοί κατά την τελευταία πενταετία. Έχει μεγάλη αξία να επικεντρωθούμε στη στήλη κανένα και στη στήλη πάνω από 3 σεμινάρια του πίνακα. Αξιολογώντας τη διαχρονική πορεία των αριθμών θα διαπιστώσουμε μία αύξηση του ποσοστού των εκπαιδευτικών που δεν παρακολούθησαν κανένα επιμορφωτικό σεμινάριο κατά την τελευταία διετία. Επίσης τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που παρακολουθούν περισσότερα από 3 σεμινάρια φθίνει διαχρονικά. Τα παραπάνω υποδεικνύουν μία μείωση παρακολούθησης σεμιναρίων.

Πόσα σεμινάρια έχετε παρακολουθήσει το σχολικό έτος...	Κανένα	Ένα	Δύο	Τρία	Πάνω από 3
[2017 - 2018]	57 (24%)	76 (32%)	32 (14%)	31 (13%)	39 (17%)
[2016 - 2017]	40 (27%)	4 (3%)	46 (31%)	28 (19%)	30 (20%)
[2015 - 2016]	32 (17%)	40 (22%)	44 (24%)	30 (15%)	40 (22%)

[2014 - 2015]	31 (17%)	44	45	24	36
		(25%)	(25%)	(13%)	(20%)
[2013 - 2014]	33 (18%)	41	45	21	44
		(22%)	(24%)	(11%)	(24%)

Πίνακας 2. Παρακολούθηση σεμιναρίων ανά έτος

Ενδεικτικό είναι το παρακάτω γράφημα όπου απεικονίζεται ο αριθμός των εκπαιδευτικών που δεν παρακολούθησαν κάποιο σεμινάριο κατά την τελευταία πενταετία. Παρατηρώντας τη γραμμή του γραφήματος από το 2013 προς το 2018 θα διαπιστώσουμε πως ο αριθμός των εκπαιδευτικών που δεν παρακολουθούν κάποιο σεμινάριο μεγαλώνει.



Σχήμα 8. Αριθμός παρακολούθησης σεμιναρίων τελευταίας πενταετίας

6.4.2 Αποτύπωση της θετικής ή αρνητικής στάσης των εκπαιδευτικών ως προς την αξιολόγησή τους

Στην ενότητα 2 παρατέθηκαν 15 ερωτήσεις τύπου Likert (διατάξιμες πενταβάθμιας κλίμακας), χωρισμένες σε δύο υποενότητες, με σκοπό την αποτύπωση της θετικής ή αρνητικής στάσης των εκπαιδευτικών ως προς την διαδικασία της αξιολόγησής τους. Συγκεκριμένα, παρατέθηκαν 8 ερωτήσεις με θετικό πρόσημο έκφρασης ως προς την αξιολόγηση. Τα αποτελέσματα αυτών των ερωτήσεων (με θετικό πρόσημο έκφρασης) παρουσιάζονται στον ακόλουθο συγκεντρωτικό πίνακα.

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ (ΘΕΤΙΚΗ ΕΚΦΡΑΣΗ)	Καθόλο υ	Λίγ ο	Αρκετ ά	Πολύ	Πάρα Πολύ
Ανατροφοδοτούνται οι εκπαιδευτικοί στο έργο τους, με σκοπό να βελτιώσουν την ποιότητά του	8%	22%	30%	24%	16%
Βελτιώνονται οι επιδόσεις των μαθητών	21%	31%	25%	16%	7%
Όσοι εκπαιδευτικοί υστερούν υποστηρίζονται με κατάλληλη βοήθεια	22%	29%	26%	16%	7%
Θα εντείνουν τις προσπάθειές τους οι εκπαιδευτικοί εκείνοι που δεν εργάζονται συστηματικά	12%	30%	29%	19%	10%
Μπορεί να εμφανιστούν οι πραγματικές αδυναμίες και ελλείψεις των εκπαιδευτικών	7%	19%	34%	29%	12%
Υποχρεώνονται οι εκπαιδευτικοί να συνεργάζονται μεταξύ τους ακόμη και εάν δεν έχουν καλές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ τους	16%	27%	32%	20%	5%
Αποφέρει αποτελέσματα που αντανakλούν τις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών για βελτίωση	11%	27%	27%	28%	7%

Έχει ως σκοπό, την εξασφάλιση και την αξιολόγηση της ποιότητας της εκπαίδευσης	14%	24%	26%	28%	8%
--	-----	-----	-----	-----	----

Πίνακας 3. Αποτελέσματα ερωτήσεων θετικής στάσης των εκπαιδευτικών

Από την κατανομή των απαντήσεων που έδωσαν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί στην έρευνα συμπεραίνουμε γενικά μία ουδέτερη προς αρνητική στάση των εκπαιδευτικών ως προς τις θετικές πτυχές που μπορεί να προκύψουν από τη διαδικασία της αξιολόγησης. Εντονότερα θετικοί εμφανίζονται οι εκπαιδευτικοί, ως προς την πρόταση πως μέσα από την αξιολόγηση ανατροφοδοτούν το έργο τους, βελτιώνοντας έτσι και την ποιότητα του. Συγκεκριμένα, το 40% των εκπαιδευτικών δήλωσαν πως συμφωνούν με αυτό είτε πολύ, είτε πάρα πολύ. Επίσης σημαντικό είναι το ποσοστό των εκπαιδευτικών που θεωρεί πως η αξιολόγηση συμβάλει σημαντικά στην εξασφάλιση αλλά και την αξιολόγηση της ποιότητας της εκπαίδευσης που παρέχεται. Όμοια, θετικά εμφανίζονται να μετατοπίζονται οι εκπαιδευτικοί στις απαντήσεις τους ως προς το αν η αξιολόγηση αποφέρει αποτελέσματα που αντανάκλουν τις πραγματικές τους ανάγκες για βελτίωση. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί μετατοπίζονται εντονότερα αρνητικά ως προς το ότι η αξιολόγηση βελτιώνει τις επιδόσεις των μαθητών, αλλά και το ότι υποστηρίζονται μέσα από αυτή τη διαδικασία οι εκπαιδευτικοί που υστερούν.

Αξιολογώντας την εσωτερική συνάφεια που υπάρχει ανάμεσα στις παραπάνω 8 θετικές ερωτήσεις, που αποτυπώνουν τη θετική στάση των εκπαιδευτικών ως προς τη διαδικασία της αξιολόγησης, είμαστε σε θέση να υπολογίσουμε μία βαθμολογία της θετικής στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση. Εφόσον αποδείξουμε ότι υπάρχει επαρκής εσωτερική συνάφεια ανάμεσα στις 8 ερωτήσεις, αυτές μπορούν να θεωρηθούν ένα αξιόπιστο εργαλείο μέτρησης μίας κοινής έννοιας. Συνεπώς, αθροίζοντας για κάθε συμμετέχοντα τις απαντήσεις που έδωσε στις 8 αυτές ερωτήσεις προκύπτει μία βαθμολογία που μετράει τη θετική στάση των εκπαιδευτικών έναντι της αξιολόγησης. Όσο μεγαλύτερη η βαθμολογία ενός συμμετέχοντα τόσο περισσότερο θετικά προσκείμενος είναι ο εκπαιδευτικός αυτός ως προς τη διαδικασία της αξιολόγησης.

6.4.3 Αξιολόγηση της εσωτερικής συνάφειας με τον δείκτη alpha του Cronbach

Από το αποτέλεσμα του ελέγχου (βλ. Παράρτημα Α, Πίνακας 23) είναι εμφανές πως εξασφαλίζεται η εσωτερική συνάφεια μεταξύ των 8 στοιχείων-ερωτήσεων. Συγκεκριμένα, ο δείκτης alpha του Cronbach υπολογίστηκε ίσος με 0,925 μια τιμή που πλησιάζει τη μονάδα και είναι σημαντικά μεγαλύτερη από την τιμή 0,70 που θεωρείται ουσιαστικά ως τιμή όριο του δείκτη αυτού.

Το αποτέλεσμα του παραπάνω ελέγχου μας διασφαλίζει ώστε να προσθέσουμε τις απαντήσεις κάθε ερωτώμενου στις 8 ερωτήσεις που συμμετέχουν στην ομάδα αυτή των ερωτήσεων. Δημιουργείται λοιπόν μία νέα μεταβλητή στα δεδομένα μας που ονομάζεται Positive_Scores (θετική στάση). Η μεταβλητή αυτή είναι μία ποσοτική μεταβλητή και θα χειριστεί ως ποσοτική με κατάλληλα στατιστικά εργαλεία της περιγραφικής και μετέπειτα της επαγωγικής στατιστικής.

Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται τα σημαντικότερα μέτρα θέσης και διασποράς της μεταβλητής αξιολόγησης της θετικής στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στη διαδικασία της αξιολόγησης. Αξίζει να αναφερθεί πως η ελάχιστη τιμή της νέας βαθμολογίας δύναται να είναι ίση με 8 (αν κάποιος εκπαιδευτικός έδινε και στις 8 ερωτήσεις την απάντηση 1-καθόλου) ενώ η μέγιστη τιμή που μπορεί να πάρει είναι 40 (αν κάποιος εκπαιδευτικός και στις 8 ερωτήσεις έδινε την απάντηση 5-πάρα πολύ). Συνεπώς το κέντρο ή μέσο της βαθμολογίας είναι $8 + (40-8)/2 = 24$. Συνεπώς, αν ορίσουμε το κέντρο το 24 ως μέτρια θετική στάση, τιμές της μεταβλητής που είναι μεγαλύτερες από 24 υποδεικνύουν όλο και περισσότερο θετική στάση. Σαφώς, ισχύει και το αντίθετο.

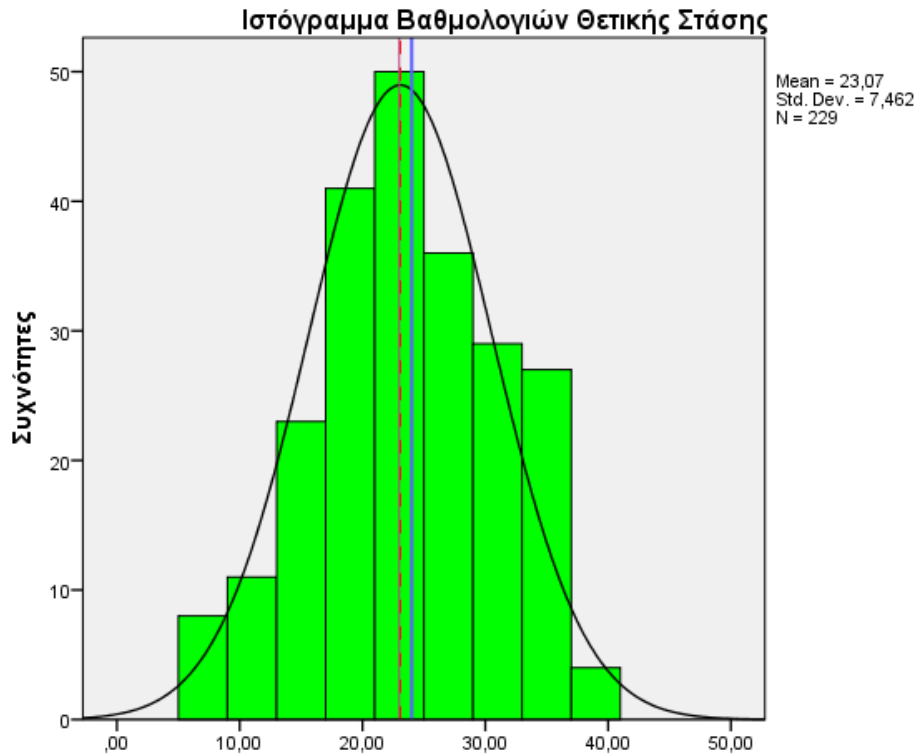
ΑΡΙΘΜΟΔΕΙΚΤΕΣ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΩΝ		
ΘΕΤΙΚΗΣ ΣΤΑΣΗΣ		
N	Παρατηρήσεις	229

	Εκλιπούσες τιμές	22
Mean (Αριθμητικός Μέσος)		23,07
Median (Διάμεσος)		23,00
Mode (Επικρατούσα Τιμή)		21,00
Std. Deviation (Τυπική Απόκλιση)		7,46
Minimum (Ελάχιστο)		8,00
Maximum (Μέγιστο)		40,00
Percentiles (Τεταρτημόρια)	25°	18,00
	50°	23,00
	75°	29,00

Πίνακας 4.Αριθμοδείκτες βαθμολογιών θετικής στάσης

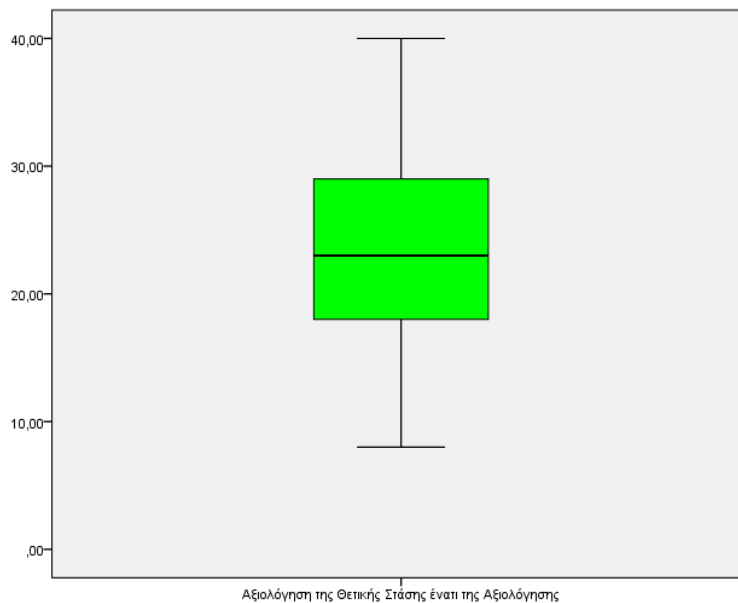
Η μέση βαθμολογία αξιολόγησης της θετικής στάσης των εκπαιδευτικών έναντι της διαδικασίας της αξιολόγησης είναι ίση με 23,07. Η τιμή βαθμολογίας με τη μεγαλύτερη συχνότητα εμφάνισης είναι ίση με 21. Σύμφωνα με την τιμή της διαμέσου, το 50% των εκπαιδευτικών συμπλήρωσαν βαθμολογία μεγαλύτερη από 23, ενώ το υπόλοιπο 50% μικρότερη. Υπήρξε τουλάχιστον ένας εκπαιδευτικός που και στις 8 ερωτήσεις τοποθετήθηκε απόλυτα αρνητικά δίνοντας σε όλες την απάντηση «καθόλου». Επίσης, υπήρξε τουλάχιστον ένας εκπαιδευτικός που τοποθετήθηκε απόλυτα θετικά, απαντώντας σε όλες τις ερωτήσεις «πάρα πολύ». Το 75% των εκπαιδευτικών έχουν βαθμολογία θετικής στάσης έναντι της αξιολόγησης μικρότερη από 29 μονάδες.

Στο παρακάτω ιστόγραμμα παρουσιάζεται η κατανομή των βαθμολογιών των εκπαιδευτικών σχετικά με τη θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη διαδικασία της αξιολόγησης. Παρατηρούμε μία ελαφρά αρνητική μετατόπιση των βαθμολογιών, δηλαδή προς μικρότερες βαθμολογίες. Μόλις ένας στους τέσσερις εκπαιδευτικούς έχει βαθμολογία μεγαλύτερη από 29 μονάδες στις 40.



Σχήμα 9. Ιστόγραμμα βαθμολογιών θετικής στάσης

Αξιολογώντας την εικόνα του παρακάτω ηθογράμματος συμπεραίνεται πως δεν υπάρχει καμία ακραία τιμή για τη νέα μεταβλητή που υπολογίστηκε.



Σχήμα 10. Ηθογράμμα αξιολόγησης θετικής στάσης

Ακολούθως, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ως προς τη διαδικασία της αξιολόγησης, αλλά με αρνητικό πρόσημο έκφρασης.

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ (ΑΡΝΗΤΙΚΗ ΕΚΦΡΑΣΗ)	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ
Προάγεται ο ατομικισμός και ο ανταγωνισμός και όχι η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών	24%	24%	21%	19%	12%
Περιορίζει την αυτονομία των εκπαιδευτικών και έτσι υποβαθμίζει το ρόλο τους	32%	33%	17%	11%	7%
Χρησιμοποιείται ως μέσο ελέγχου των εκπαιδευτικών από το ΥΠΕΠΘ	15%	23%	28%	17%	17%
Είναι ένα μέσο για απολύσεις εκπαιδευτικών	25%	22%	16%	18%	19%
Σχεδιάζεται και εφαρμόζεται χωρίς να επιδιώκεται η συναίνεση των εκπαιδευτικών	12%	13%	25%	24%	26%
Διενεργείται από αξιολογητές των οποίων αμφισβητείται η επιστημονική κατάρτιση και η αντικειμενική κρίση	11%	17%	22%	28%	22%
Δεν είναι απαραίτητη, γιατί οι εκπαιδευτικοί εργάζονται υπεύθυνα και συστηματικά	30%	34%	22%	11%	3%

Πίνακας 5. Αποτελέσματα ερωτήσεων αρνητικής στάσης των εκπαιδευτικών

Το 50% των εκπαιδευτικών πιστεύει σε μεγάλο βαθμό πως η αξιολόγηση εφαρμόζεται χωρίς να επιδιώκεται πρωτίστως η συναίνεση των εκπαιδευτικών. Επίσης, το ίδιο ποσοστό των εκπαιδευτικών πιστεύει πως η αξιολόγηση διενεργείται από αξιολογητές των οποίων

αμφισβητείται η επιστημονική κατάρτιση και η αντικειμενική κρίση. Σημαντικό επίσης είναι το ποσοστό των εκπαιδευτικών που θεωρεί πως η αξιολόγηση είναι ένα μέσο για απολύσεις των εκπαιδευτικών. Αντίθετα, ελάχιστοι είναι οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν πως η αξιολόγηση δεν χρειάζεται εφόσον οι εκπαιδευτικοί εργάζονται υπεύθυνα και συστηματικά. Επίσης, μικρό είναι το ποσοστό αυτών που θεωρούν πως η αξιολόγηση περιορίζει την αυτονομία των εκπαιδευτικών και υποβαθμίζει το ρόλο τους.

Σύμφωνα με το αποτέλεσμα του ελέγχου (βλ. Παράρτημα Α, Πίνακας 24) εξασφαλίζεται η εσωτερική συνάφεια και μεταξύ των ερωτήσεων αναφορικά με την αξιολόγηση με αρνητικό πρόσημο έκφρασης. Συγκεκριμένα, ο δείκτης alpha του Cronbach υπολογίστηκε ίσος με 0,87 επίσης σημαντικά μεγαλύτερος από την τιμή 0,70.

Οι 7 ερωτήσεις που παρατέθηκαν στους εκπαιδευτικούς μέσω του δομημένου ερωτηματολογίου είναι δυνατό να αξιολογηθούν ως ένα αξιόπιστο εργαλείο μέτρησης μιας κοινής έννοιας, δηλαδή αυτής της αρνητικής στάσης των εκπαιδευτικών έναντι της αξιολόγησης.

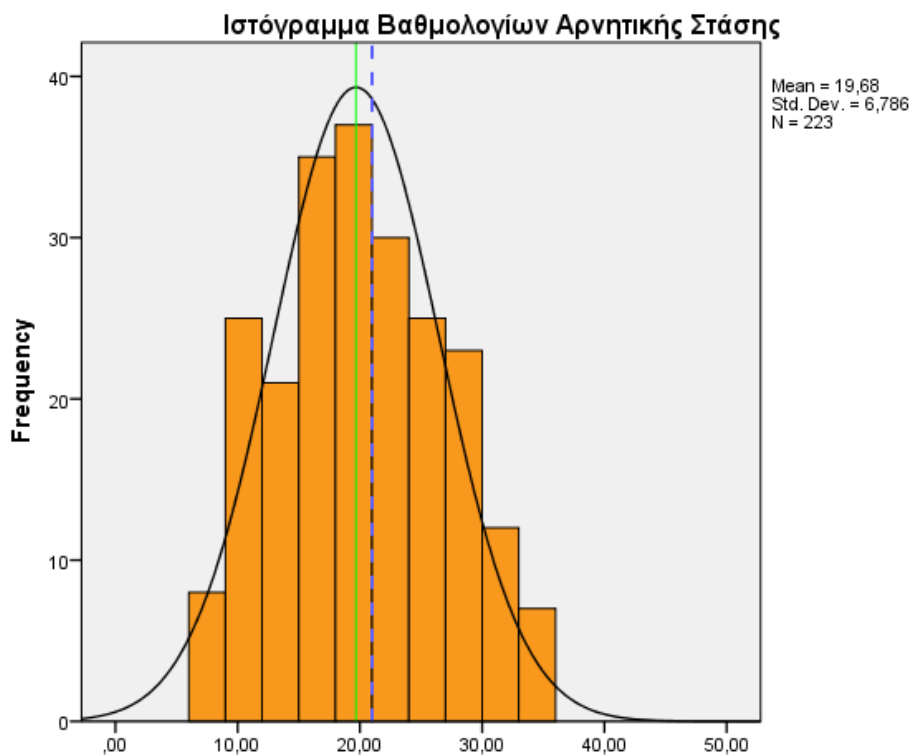
Υπολογίστηκε μία νέα δεύτερη μεταβλητή, με χαρακτηριστικά μιας ποσοτικής μεταβλητής, με κάτω όριο βαθμολογίας την τιμή 7 και άνω όριο της βαθμολογίας την τιμή 35. Δημιουργήθηκε μία νέα μεταβλητή στα δεδομένα μας που ονομάζεται Negative_Scores (αρνητική στάση). Συνεπώς, το κέντρο της νέας βαθμολογίας είναι $7 + (35-7)/2 = 21$. Μια τιμή της βαθμολογίας κοντά στο 21 ορίζει μία ουδέτερη στάση απέναντι στην αξιολόγηση. Όσο μεγαλύτερη η βαθμολογία τόσο πιο αρνητικοί έναντι της αξιολόγησης τίθενται οι εκπαιδευτικοί.

Με βάση τα παρακάτω μέτρα θέσης και διασποράς της μεταβλητής της αρνητικής στάσης των εκπαιδευτικών που υπολογίστηκαν, δεν εμφανίζονται οι εκπαιδευτικοί με ιδιαίτερα αυξημένη αρνητική στάση έναντι της αξιολόγησης. Η μέση βαθμολογία είναι 19,68 ενώ και η τιμή της διαμέσου είναι 19. Και οι δύο αριθμοδείκτες είναι αριστερότερα του κέντρου της βαθμολογίας. Το 75% των εκπαιδευτικών έχουν βαθμολογία μικρότερη από 25 μονάδες. Το 60% των εκπαιδευτικών του δείγματος είχαν βαθμολογία μικρότερη από 21, δηλαδή μικρότερη από το κέντρο της βαθμολογίας.

ΑΡΙΘΜΟΔΕΙΚΤΕΣ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΩΝ ΑΡΝΗΤΙΚΗΣ ΣΤΑΣΗΣ		
N	Παρατηρήσεις	223
	Εκλιπούσες Τιμές	28
Mean (Αριθμητικός Μέσος)		19,68
Median (Διάμεσος)		19
Mode (Επικρατούσα Τιμή)		19
Std. Deviation (Τυπική Απόκλιση)		6,79
Minimum (Ελάχιστο)		7
Maximum (Μέγιστο)		35
Percentiles (Τεταρτημόρ ια)	25 ^ο	15
	50 ^ο	19
	75 ^ο	25

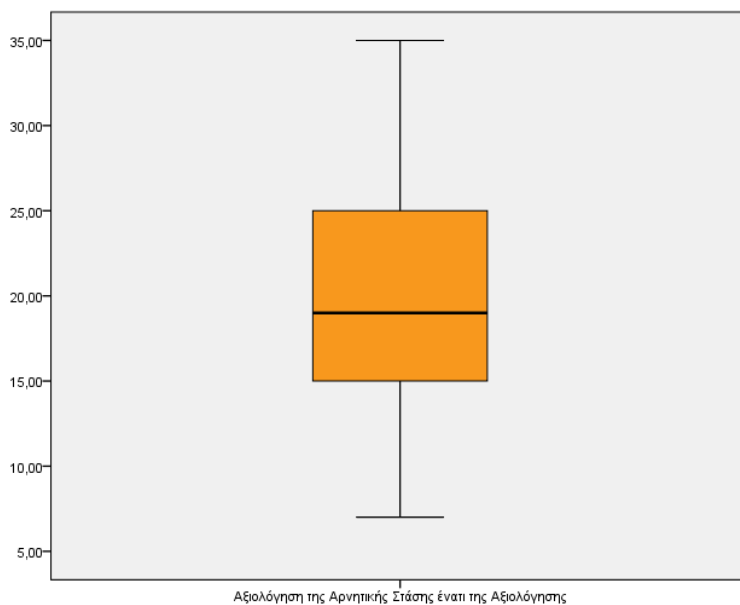
Πίνακας 6. Αριθμοδείκτες βαθμολογιών αρνητικής στάσης

Στο παρακάτω ιστόγραμμα παρουσιάζεται η κατανομή των βαθμολογιών αρνητικής στάσης των εκπαιδευτικών. Είναι εύκολο να παρατηρηθεί πως οι βαθμολογίες των εκπαιδευτικών μετατοπίζονται στην πλειοψηφία τους εντονότερα αρνητικά, δηλαδή προς μικρότερες βαθμολογίες. Με μπλε διακεκομμένη γραμμή ορίζεται η θέση της διαμέσου, ενώ με πράσινη συνεχόμενη γραμμή η θέση του αριθμητικού μέσου.



Σχήμα 11. Ιστόγραμμα βαθμολογιών αρνητικής στάσης

Δεν παρατηρήθηκαν ακραίες τιμές, ούτε στην περίπτωση της μεταβλητής των βαθμολογιών ως προς την αρνητική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγησή τους.



Σχήμα 12. Θηκόγραμμα αξιολόγησης αρνητικής στάσης

6.4.4 Εμπόδια στην αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων

Στην τρίτη ενότητα του δομημένου ερωτηματολογίου παρατέθηκαν στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς 11 ερωτήσεις πενταβάθμιας κλίμακας, σχετικά με τα εμπόδια των εκπαιδευτικών στην αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων. Στον παρακάτω πίνακα παρατίθενται οι ερωτήσεις που τέθηκαν στους εκπαιδευτικούς αλλά και η κατανομή των απαντήσεών τους.

Εμπόδια	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Η έλλειψη σχολικής κουλτούρας	7%	15%	36%	24%	18%
Η απουσία συγκριτικών δεδομένων με προγενέστερες αυτοαξιολογήσεις για τη σχολική μονάδα, ως αφετηρία για την αυτοαξιολόγηση της	7%	21%	29%	29%	14%
Η έλλειψη συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών	10%	21%	31%	28%	12%
Η μη αξιοποίηση διαθέσιμων χώρων και εξοπλισμού	12%	20%	24%	27%	17%
Η μη συμμετοχή του σχολείου σε εκπαιδευτικά προγράμματα σε εθνικό και διεθνές επίπεδο	14%	29%	23%	24%	10%
Τα μη αυξημένα προσόντα διδακτικού προσωπικού	30%	32%	22%	17%	9%
Η μείωση των οικονομικών πόρων του σχολείου	10%	17%	21%	27%	25%
Η έλλειψη διδακτικού προσωπικού	11%	21%	24%	22%	22%

Η μη ύπαρξη συνεργασιών με σχολικές μονάδες του εξωτερικού	17%	27%	25%	20%	11%
Η μη ύπαρξη της ενδοσχολικής επιμόρφωσης	7%	11%	26%	34%	22%
Η μη ύπαρξη συνεργασίας με το Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων	21%	28%	24%	18%	9%

Πίνακας 7. Εμπόδια των εκπαιδευτικών στην αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων

Η φύση των παραπάνω 11 ερωτήσεων υποδεικνύει έναν διαφορετικό στατιστικό τρόπο προσέγγισής τους σε σχέση με την ενότητα 2 όπου κατηγοριοποιήθηκαν οι ερωτήσεις και ποσοτικοποιήθηκε η στάση των εκπαιδευτικών. Στη συγκεκριμένη ενότητα έχει νόημα η κατάταξη των εμποδίων όπως δόθηκε από τους συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικούς. Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζεται η κατάταξη των εμποδίων ως προς τον αριθμητικό μέσο των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ανά ερώτηση.

Κατάταξη	Εμπόδια	N	Sum	Mean
1	Η μη ύπαρξη της ενδοσχολικής επιμόρφωσης	244	856	3,51
2	Η μείωση των οικονομικών πόρων του σχολείου	247	844	3,42
3	Η έλλειψη σχολικής κουλτούρας	244	809	3,32
4	Η έλλειψη διδακτικού προσωπικού	243	786	3,23
5	Η απουσία συγκριτικών δεδομένων με προγενέστερες αυτοαξιολογήσεις για τη σχολική μονάδα, ως αφετηρία για την αυτοαξιολόγηση της	247	796	3,22

6	Η μη αξιοποίηση διαθέσιμων χώρων και εξοπλισμού	246	779	3,17
7	Η έλλειψη συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών	246	768	3,12
8	Η μη συμμετοχή του σχολείου σε εκπαιδευτικά προγράμματα σε εθνικό και διεθνές επίπεδο	246	705	2,87
9	Η μη ύπαρξη συνεργασιών με σχολικές μονάδες του εξωτερικού	243	684	2,81
10	Η μη ύπαρξη συνεργασίας με το Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων	247	656	2,66
11	Τα μη αυξημένα προσόντα διδακτικού προσωπικού	247	645	2,61

Πίνακας 8. Κατάταξη των εμποδίων ως προς τον αριθμητικό μέσο των απαντήσεων

Η κατάταξη των προς επιλογή εμποδίων έγινε με βάση τον αριθμητικό μέσο των απαντήσεων των εκπαιδευτικών που έδωσαν στις 11 ερωτήσεις. Ως σημαντικότερο εμπόδιο κατά μέσο όρο θεωρήθηκε η μη ύπαρξη ενδοσχολικής επιμόρφωσης. Δεύτερο κατά σειρά εμπόδιο εμφανίζεται η μείωση των οικονομικών πόρων των σχολείων. Ακολουθούν κατά σειρά η έλλειψη σχολικής κουλτούρας αλλά και διδακτικού προσωπικού. Πέμπτο κατά σειρά εμφανίζεται το εμπόδιο της έλλειψης συγκριτικών δεδομένων. Ακολουθούν η έλλειψη διαθέσιμων χώρων και εξοπλισμού, η έλλειψη συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, η μη συμμετοχή των σχολείων σε εκπαιδευτικά προγράμματα σε εθνικό και διεθνές επίπεδο και η έλλειψη συνεργασιών με σχολικές μονάδες του εξωτερικού. Τελευταία ως προς την κατάταξη τέθηκαν τα εμπόδια της έλλειψης συνεργασίας με τους συλλόγους γονέων και κηδεμόνων καθώς και η έλλειψη προσόντων του διδακτικού προσωπικού.

6.4.5 Εμπόδια στην επιμόρφωση

4.1 Εμπόδια παρακολούθησης κάποιας επιμόρφωσης

Ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς να τοποθετηθούν σε 11 πενταβάθμιες κλίμακες ως προς τα ενδεχόμενα εμπόδια που τίθενται απέναντι στην παρακολούθηση οποιασδήποτε επιμόρφωσης. Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται τα 11 ενδεχόμενα εμπόδια που παρατέθηκαν στους εκπαιδευτικούς, ταξινομημένα σύμφωνα με τις απαντήσεις που δόθηκαν.

Κατάταξη	Εμπόδια για επιμόρφωση	N	Sum	Mean
1	Έλλειψη στήριξης του θεσμού της επιμόρφωσης από την πολιτεία	150	560	3,73
2	Έλλειψη ελεύθερου χρόνου	150	517	3,45
3	Επιμόρφωση ως μέσο προβολής επιμορφωτών κι όχι ως μέσο προβολής γνωστικού αντικειμένου	149	498	3,34
4	Η απόσταση	149	466	3,13
5	Έλλειψη αποτελεσματικότητας στην επιμόρφωση (π.χ. δεν θα γίνει καλή δουλειά)	148	461	3,11
6	Έλλειψη κινήτρων	144	434	3,01
7	Λίγες θέσεις	144	433	3,01
8	Αναξιοπιστία επιμορφωτικών προγραμμάτων	149	447	3,00
9	Όχι χρηματικές απολαβές	148	394	2,66
10	Δεν ενημερώθηκα νωρίς για να δηλώσω συμμετοχή	147	351	2,39
11	Μη στήριξη από την υπηρεσία / απόρριψη αιτήματος συμμετοχής	149	347	2,33

Πίνακας 9. Εμπόδια παρακολούθησης οποιασδήποτε επιμόρφωσης

Ως σημαντικότερο εμπόδιο παρακολούθησης κάποιας επιμόρφωσης για τους εκπαιδευτικούς, εμφανίστηκε η απάντηση έλλειψης στήριξης του θεσμού της επιμόρφωσης από την πολιτεία. Δεύτερο κατά σειρά εμπόδιο αναδείχθηκε η έλλειψη ελεύθερου χρόνου για τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς. Τρίτο κατά σειρά εμφανίζεται το εμπόδιο της προβολής των επιμορφωτών και όχι των γνωστικών αντικειμένων, ενώ ακολουθεί το εμπόδιο της απόστασης. Πολύ χαμηλά, σε σχέση με τα υπόλοιπα εμπόδια, εμφανίζονται οι επιλογές της έλλειψης χρηματικών απολαβών, της έλλειψης ενημέρωσης για επιμορφωτικά προγράμματα αλλά και η απόρριψη αιτημάτων των εκπαιδευτικών από την υπηρεσία.

4.3 Ποιες επιμορφώσεις έχετε παρακολουθήσει κατά το παρελθόν ή παρακολουθείτε τώρα;

Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται διαφορετικές κατηγορίες επιμόρφωσης που είχαν παρακολουθήσει οι εκπαιδευτικοί. Η πρώτη στήλη του πίνακα ορίζει την κατάταξη ως προς τη συχνότητα που παρακολούθησαν κάποια επιμόρφωση οι εκπαιδευτικοί. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (168) είχαν παρακολουθήσει ή παρακολουθούσαν κατά τη στιγμή της έρευνας επιμόρφωση Α' επιπέδου Τ.Π.Ε.. Επίσης αρκετοί ήταν αυτοί που παρακολούθησαν κάποια προγράμματα σε περιφερειακά επιμορφωτικά κέντρα (167), ενώ 126 εκπαιδευτικοί είχαν συμμετάσχει σε επιμόρφωση από πανεπιστημιακά ιδρύματα, 125 σε κάποιο μεταπτυχιακό πρόγραμμα, 120 σε επιμόρφωση Β' επιπέδου Τ.Π.Ε. κ.ο.κ..

Κατάταξη	Επιμορφώσεις	Sum
1	Επιμόρφωση Α' επιπέδου Τ.Π.Ε.	168
2	Π.Ε.Κ. (Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα)	167
3	Επιμόρφωση από Πανεπιστήμια	126
4	Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών	125
5	Επιμόρφωση Β' επιπέδου Τ.Π.Ε.	120
6	Κ.Π.Ε. (Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης)	98
7	Επιμόρφωση από μη κυβερνητικές οργανώσεις	85
8	Επιμόρφωση από ευρωπαϊκούς φορείς, eTwinning, Scientix κ.λπ.	82
9	Κ.Δ.Β.Μ. (Κέντρα Δια Βίου Μάθησης)	81

10	ΑΣΠΑΙΤΕ - ΕΠΠΑΙΚ. Ετήσιο Πρόγραμμα Παιδαγωγικής Κατάρτισης	52
11	Κ.Π.Γ. (Κρατικό Πιστοποιητικό Γλωσσομάθειας)	45
12	Δεύτερο πτυχίο (δεν αποτελεί προσόν διορισμού)	41
13	ΠΙΝΕΠ - ΕΚΔΔΑ (Περιφερειακό Ινστιτούτο Επιμόρφωσης)	37
14	Διδακτορικός τίτλος σπουδών	22
15	ΑΣΠΑΙΤΕ - ΠΕΣΥΠ. Πρόγραμμα Ειδίκευσης στην Συμβουλευτική και τον Προσανατολισμό	15
16	Άλλο	14

Πίνακας 10. κατηγορίες επιμόρφωσης που έχουν παρακολουθήσει οι εκπαιδευτικοί.

4.5 Βάσει της προσωπικής σας εμπειρίας, ποιος τύπος - μορφή επιμόρφωσης, θεωρείται πιο κατάλληλος;

Μεγάλο ενδιαφέρον παρουσιάζει η άποψη των εκπαιδευτικών ως προς το ποιον τύπο επιμόρφωσης θεωρούν τον καταλληλότερο. Στον πρώτο πίνακα αποτυπώνεται η κατανομή των απαντήσεών τους αξιολογώντας τη σημαντικότητα πέντε τύπων-μορφών επιμόρφωσης με τη χρήση μιας πενταβάθμιας κλίμακας.

	Καθόλου σημαντικός	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ σημαντικός
Παρακολούθηση δια ζώσης	2%	6%	24%	36%	32%
Επαναλαμβανόμενοι δια ζώσης κύκλοι μαθημάτων σε τακτά χρονικά διαστήματα	2%	8%	29%	33%	28%
Επαναλαμβανόμενοι εξ αποστάσεως κύκλοι μαθημάτων σε τακτά χρονικά διαστήματα	5%	22%	39%	24%	10%
Αυτομόρφωση	6%	16%	31%	22%	25%
Εξ' αποστάσεως επιμόρφωση	6%	23%	33%	24%	14%

Μικτό μοντέλο (blended learning)	2	11	33	32	22
---	---	----	----	----	----

Πίνακας 11. Καταλληλότεροι τύποι / μορφές επιμόρφωσης σε ποσοστά

Στον ακόλουθο πίνακα παρουσιάζεται η κατάταξη των μορφών-τύπων επιμόρφωσης από τους εκπαιδευτικούς ως προς την καταλληλότητά τους. Η παρακολούθηση δια ζώσης θεωρείται από τους εκπαιδευτικούς ως η καταλληλότερη μορφή επιμόρφωσης. Ακολουθεί η επιμόρφωση μέσω επαναλαμβανόμενων δια ζώσης κύκλων μαθημάτων σε τακτά χρονικά διαστήματα. Τρίτο κατά σειρά αποτυπώνεται το μικτό μοντέλο, ακολουθεί η αυτομόρφωση, η εξ' αποστάσεως επιμόρφωση και τέλος η μέθοδος των επαναλαμβανόμενων εξ αποστάσεως κύκλων μαθημάτων σε τακτά χρονικά διαστήματα.

Κατάταξη	Τύποι Επιμόρφωσης	N	Sum	Mean
1	Παρακολούθηση δια ζώσης	245	955	3,90
2	Επαναλαμβανόμενοι δια ζώσης κύκλοι μαθημάτων σε τακτά χρονικά διαστήματα	246	927	3,77
3	Μικτό μοντέλο (blended learning)	241	869	3,61
4	Αυτομόρφωση	244	840	3,44
5	Εξ' αποστάσεως επιμόρφωση	238	753	3,16
6	Επαναλαμβανόμενοι εξ αποστάσεως κύκλοι μαθημάτων σε τακτά χρονικά διαστήματα	241	751	3,12

Πίνακας 12. Καταλληλότεροι τύποι / μορφές επιμόρφωσης σε φθίνουσα ταξινόμηση

4.6 Για ποιον λόγο παρακολουθήσατε / παρακολουθείτε επιμόρφωση/εις;

Επίσης, ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να αξιολογήσουν ως προς τη σημαντικότητα τέσσερις λόγους για τους οποίους συμμετείχαν σε κάποιο πρόγραμμα επιμόρφωσης. Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζεται η κατανομή των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών.

Καθόλου σημαντικός	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ σημαντικός
---------------------------	-------------	---------------	-------------	-----------------------------

Ενίσχυση γνώσεων	0%	2%	14%	33%	51%
Ανάπτυξη δεξιοτήτων	0%	4%	11%	36%	51%
Εμπλουτισμός βιογραφικού	7%	14%	31%	26%	22%
Λόγω επικείμενης αξιολόγησης	28%	31%	19%	13%	9%

Πίνακας 13. Λόγοι παρακολούθησης επιμορφώσεων σε ποσοστά

Υπολογίζοντας τον αριθμητικό μέσο για κάθε έναν από τους τέσσερις λόγους παρακολούθησης ενός επιμορφωτικού προγράμματος, προέκυψε η κατάταξη που παρουσιάζεται στον παρακάτω πίνακα, σύμφωνα με τη σημαντικότητά του κάθε ενός λόγου. Ο σημαντικότερος λόγος για τους εκπαιδευτικούς είναι η ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους, ενώ ψηλά ως προς τη σημαντικότητα, δεύτερη κατά σειρά, εμφανίστηκε η ενίσχυση των γνώσεών τους. Τρίτος και σημαντικά μικρότερος ως προς τη σημαντικότητα εμφανίστηκε ο λόγος εμπλουτισμού του βιογραφικού των εκπαιδευτικών. Τέλος, ως ο λιγότερο σημαντικός λόγος παρακολούθησης ενός επιμορφωτικού προγράμματος εμφανίστηκε η επικείμενη αξιολόγηση.

Κατάταξη	Λόγοι Παρακολούθησης	N	Sum	Mean
1	Ανάπτυξη δεξιοτήτων	243	1051	4,33
2	Ενίσχυση γνώσεων	248	1071	4,32
3	Εμπλουτισμός βιογραφικού	242	826	3,41
4	Λόγω επικείμενης αξιολόγησης	244	597	2,45

Πίνακας 14. Λόγοι παρακολούθησης επιμορφώσεων σε φθίνουσα ταξινόμηση

4.8 Θεωρείτε ότι από τα επιμορφωτικά προγράμματα που έχετε παρακολουθήσει έχετε ικανοποιηθεί σε:

Στην παρούσα ομάδα ερωτήσεων ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να αξιολογήσουν τους παράγοντες που τους ικανοποίησαν περισσότερο από την εμπειρία τους μέσω των επιμορφωτικών προγραμμάτων. Στον ακόλουθο πίνακα παρουσιάζεται η κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών.

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετ ά	Πολύ	Πάρα πολύ
Επίπεδο επιμορφωτή / τριας	4%	16%	42%	28%	10%
Περιεχόμενο	2%	15%	42%	30%	11%
Ωράριο λειτουργίας	8%	28%	41%	18%	5%
Διάρκεια	3%	25%	48%	20%	4%
Επίπεδο αξιοποίησης στην τάξη	7%	29%	36%	22%	6%

Πίνακας 15. Βαθμός ικανοποίησης από παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων

Μεγαλύτερη ικανοποίηση από την εμπειρία τους σε κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα φάνηκε οι εκπαιδευτικοί να λαμβάνουν από το περιεχόμενο του προγράμματος. Δεύτερο κατά σειρά βαθμού ικανοποίησης εμφανίζεται το επίπεδο του επιμορφωτή, τρίτο η διάρκεια του προγράμματος, τέταρτο το επίπεδο αξιοποίησής του μέσα στην τάξη και τελευταίο το ωράριο λειτουργίας.

Κατάταξη	Ικανοποίηση από επιμορφωτικά προγράμματα	N	Sum	Mean
1	Περιεχόμενο	249	823	3,31
2	Επίπεδο επιμορφωτή / τριας	248	800	3,23
3	Διάρκεια	249	741	2,98
4	Επίπεδο αξιοποίησης στην τάξη	248	725	2,92
5	Ωράριο λειτουργίας	248	705	2,84

Πίνακας 16. Βαθμός ικανοποίησης από παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων σε φθίνουσα ταξινόμηση

4.9 Σε ποια θεματική ενότητα θεωρείτε ότι θα έπρεπε να επιμορφωθείτε;

Οι εκπαιδευτικοί αξιολόγησαν σε μία πενταβάθμια κλίματα διάφορες θεματικές ενότητες επιμόρφωσης στις οποίες θα ήθελαν προσωπικά να επιμορφωθούν. Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται συνοπτικά οι απαντήσεις τους ανά θεματική ενότητα.

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Αξιολόγηση (μαθητή, σχολικής μονάδας, εκπαιδευτικού έργου)	10%	17%	34%	26%	13%
Διαχείριση σχολικής τάξης (συγκρούσεις, κ.λπ.)	2%	7%	25%	33%	33%
Διδακτική μαθημάτων, μέθοδοι διδασκαλίας (ομαδοσυνεργατική, κ.λπ.)	3%	14%	22%	36%	25%
Αξιοποίηση των ΤΠΕ	6%	12%	24%	35%	23%
Σχεδιασμός εκπαιδευτικού έργου και οργάνωση δραστηριοτήτων	3%	15%	26%	38%	18%
Γνωστικό αντικείμενο της ειδικότητας	9%	20%	21%	25%	25%

Πίνακας 17. Θεματικές ενότητες που θέλουν οι εκπαιδευτικοί να επιμορφωθούν

Από τον παραπάνω πίνακα διαπιστώνεται πως η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ενδιαφέρονται σε μεγάλο βαθμό για τις έξι επιμέρους θεματικές ενότητες που τους παρατέθηκαν. Στον παρακάτω πίνακα ταξινομούνται οι θεματικές ενότητες από αυτή με το μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τους εκπαιδευτικούς προς αυτή με το μικρότερο. Πρώτη κατά σειρά κατάταξης εμφανίστηκε η διαχείριση της σχολικής τάξης, ακολουθεί η διδακτική μαθημάτων και διάφορες μέθοδοι διδασκαλίας, η αξιοποίηση των ΤΠΕ, ο σχεδιασμός εκπαιδευτικού έργου και η οργάνωση δραστηριοτήτων, κάποιο γνωστικό αντικείμενο της ειδικότητας και τέλος η επιμόρφωση σε θέματα αξιολόγησης.

Κατάταξη	Θεματικές Ενότητες Επιμόρφωσης	N	Sum	Mean
----------	--------------------------------	---	-----	------

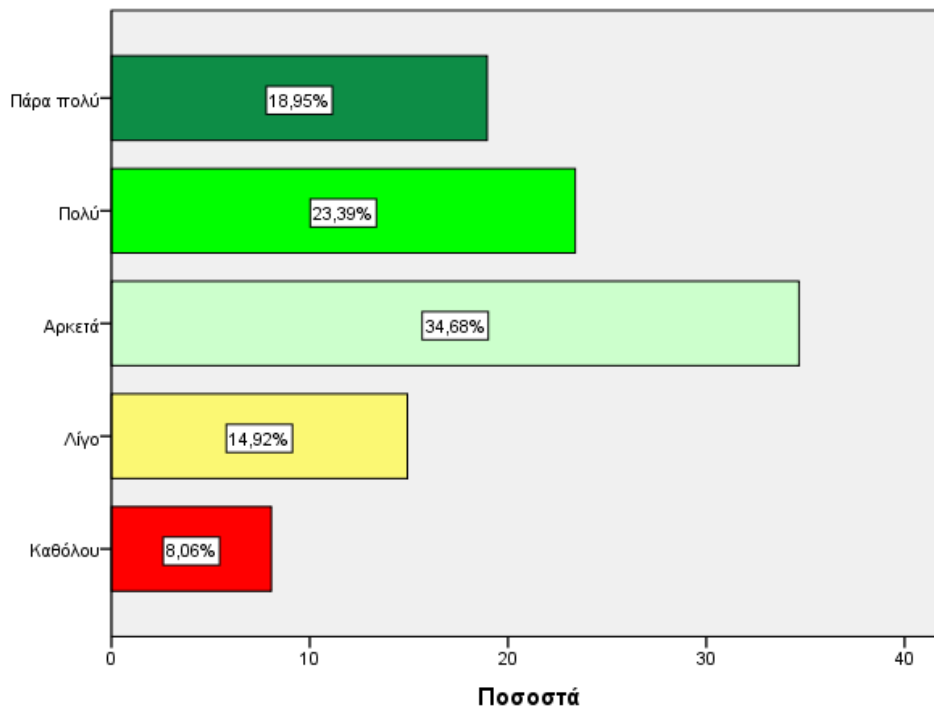
1	Διαχείριση σχολικής τάξης (συγκρούσεις, κ.λπ.)	242	935	3,86
2	Διδακτική μαθημάτων, μέθοδοι διδασκαλίας (ομαδοσυνεργατική, κ.λπ.)	245	900	3,67
3	Αξιοποίηση των ΤΠΕ	242	866	3,58
4	Σχεδιασμός εκπαιδευτικού έργου και οργάνωση δραστηριοτήτων	246	872	3,54
5	Γνωστικό αντικείμενο της ειδικότητας	245	824	3,36
6	Αξιολόγηση (μαθητή, σχολικής μονάδας, εκπαιδευτικού έργου)	241	760	3,15

Πίνακας 18. Θεματικές ενότητες που θέλουν οι εκπαιδευτικοί να επιμορφωθούν σε φθίνουσα ταξινόμηση

4.10 Η επιμόρφωση θα πρέπει να παρέχει πιστοποίηση π.χ. με εξετάσεις, εργασίες, παρουσιάσεις

Η τελευταία ερώτηση που τέθηκε στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς στην 4^η ενότητα, ήταν η αξιολόγηση της άποψης των εκπαιδευτικών ως προς το αν η επιμόρφωση θα έπρεπε επιπρόσθετα να παρέχει κάποιου είδους πιστοποίηση. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών φαίνεται να μετατοπίζεται εντονότερα θετικά ως προς αυτή την πρόταση. Το 34,68% των εκπαιδευτικών συμφωνούν με την πρόταση σε μέτριο βαθμό, το 23,39% συμφωνούν πολύ και το 18,95% συμφωνούν πάρα πολύ. Αντίθετα, μόλις το 8% διαφωνούν απόλυτα με την παροχή πιστοποίησης για την επιμόρφωση, ενώ το 14,92% συμφωνούν σε μικρό βαθμό.

Η επιμόρφωση θα πρέπει να παρέχει πιστοποίηση π.χ. με εξετάσεις, εργασίες, παρουσιάσεις



Σχήμα 13. Επιμόρφωση με παροχή, ή όχι, πιστοποίησης

6.4.6 Στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την επιμόρφωση

Στην πέμπτη και τελευταία ενότητα ερωτήσεων, όπως αυτή παρατέθηκε στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς στο ερωτηματολόγιο, παρατέθηκαν επίσης ερωτήσεις σχετικές με την επιμόρφωσή τους.

Στον ακόλουθο πίνακα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σε έξι ερωτήσεις σχετικές με τις στάσεις και την άποψη των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωσή τους. Το 37% των εκπαιδευτικών υποστήριξαν σε μέτριο βαθμό πως η επιμόρφωση πρέπει να συνδέεται με την επαγγελματική ανέλιξη στη διοικητική ιεραρχία. Το 34% των εκπαιδευτικών συμφώνησαν σε μεγάλο βαθμό με την εν λόγω πρόταση. Σημαντικό επίσης είναι το ποσοστό των εκπαιδευτικών που υποστήριξαν σε μεγάλο βαθμό πως πρέπει να υπάρξει επιμόρφωση σχετικά με την αξιολόγηση πριν αυτή ξεκινήσει (60%). Μόλις το 8% συμφώνησε λίγο με τη συγκεκριμένη πρόταση και το 5% διαφώνησε πλήρως. Επίσης το 60% των εκπαιδευτικών θεώρησαν πως πρέπει

να υπάρξει επιμόρφωση πριν ακόμη ξεκινήσει η αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών υποστήριξαν σε μέτριο βαθμό πως η επιμόρφωση σε θέματα αξιολόγησης θα μπορούσε να στηρίξει εκπαιδευτικές αλλαγές και μεταρρυθμίσεις. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών σε αυτή την πρόταση φαίνεται να μετατοπίζονται ελαφρώς θετικά. Επίσης σε μέτριο βαθμό με μία μικρή θετική μετατόπιση των απαντήσεών τους φαίνεται ότι τοποθετήθηκαν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με το ότι η επιμόρφωση μπορεί να επηρεάσει τη στάση των εκπαιδευτικών στο θέμα της αξιολόγησης. Τέλος, το 36% των εκπαιδευτικών θεώρησαν σε μέτριο βαθμό πως η επιμόρφωση μπορεί να δημιουργήσει θετική στάση στην εφαρμογή της, το 36% επίσης εμφανίστηκαν θετικοί ως προς αυτό, ενώ το 28% των εκπαιδευτικών είτε το πίστευαν σε μικρό βαθμό είτε διαφώνησαν με την εν λόγω πρόταση.

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ
Η επιμόρφωση θα πρέπει να συνδέεται με την επαγγελματική ανέλιξη στη διοικητική ιεραρχία;	14%	15%	37%	21%	13%
Θεωρείτε ότι πρέπει να υπάρξει επιμόρφωση σχετικά με την αξιολόγηση εκπαιδευτικών πριν αυτή ξεκινήσει;	5%	8%	27%	24%	36%
Θεωρείτε ότι πρέπει να υπάρξει επιμόρφωση σχετικά με την αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας πριν αυτή ξεκινήσει;	5%	10%	25%	25%	35%
Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η επιμόρφωση σε θέματα αξιολόγησης	7%	20%	35%	25%	13%

<p>μπορεί να στηρίζει εκπαιδευτικές αλλαγές και μεταρρυθμίσεις;</p> <p>Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η επιμόρφωση μπορεί να επηρεάσει τη στάση των εκπαιδευτικών στο θέμα της αξιολόγησης;</p> <p>Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η επιμόρφωση μπορεί να δημιουργήσει θετική στάση στην εφαρμογή της;</p>					
	5%	19%	39%	26%	11%
	6%	22%	36%	25%	11%

Πίνακας 19. Στάσεις και απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με την επιμόρφωση τους

Επίσης στην πέμπτη ενότητα ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να αποτυπώσουν την άποψή τους σε μία πενταβάθμια κλίμακα ως προς το τι θα έπρεπε να ισχύει από τις παρακάτω επιλογές για την επιμόρφωση. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί σε μεγάλο βαθμό πως η επιμόρφωση θα έπρεπε να πραγματοποιείται με απαλλαγή του εκπαιδευτικού από τα διδακτικά του καθήκοντα. Επίσης, σημαντικό είναι το ποσοστό των εκπαιδευτικών που υποστηρίζει σε μεγάλο βαθμό πως θα έπρεπε η επιμόρφωση να πραγματοποιείται εκτός του ωραρίου λειτουργίας του σχολείου. Η πλειοψηφία δεν φαίνεται να συμφωνεί με τη μεγάλη διάρκεια των προγραμμάτων επιμόρφωσης. Μοιρασμένες φαίνεται πως είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με αν έπρεπε οι επιμορφώσεις να πραγματοποιούνται και να προσαρμόζονται εντός του σχολείου. Τέλος, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών πιστεύει σε μεγάλο βαθμό πως η επιμόρφωση πρέπει να είναι συνεχής, καθ' όλη τη διάρκεια σταδιοδρομίας του εκπαιδευτικού.

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Να πραγματοποιείται με απαλλαγή του εκπαιδευτικού από τα διδακτικά του καθήκοντα	11%	19%	21%	24%	25%

Να πραγματοποιείται εκτός του ωραρίου λειτουργίας του σχολείου	11%	19%	34%	20%	16%
Να είναι μεγάλης χρονικής διάρκειας π.χ. τουλάχιστον ενός εξαμήνου	10%	27%	30%	18%	15%
Να πραγματοποιείται και να προσαρμόζεται εντός του σχολείου (ενδοσχολική)	6%	25%	29%	25%	15%
Να είναι συνεχής καθ' όλη τη διάρκεια σταδιοδρομίας του εκπαιδευτικού (σε συγκεκριμένες χρονικές περιόδους)	2%	9%	27%	30%	32%

Πίνακας 20. Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμμετοχή τους σε επιμορφώσεις

Τέλος, αξιολογήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς οι λόγοι για τους οποίους θα πρέπει να υπάρξει επιμόρφωση σχετικά με την αξιολόγηση πριν αυτή ξεκινήσει. Το 51% των εκπαιδευτικών θεωρεί ως σημαντικό λόγο το ότι θα υποστηριχθούν οι εκπαιδευτικοί στο διδακτικό τους έργο. Το 73% των εκπαιδευτικών υποστήριξε ως σημαντικό λόγο το γεγονός ότι θα υπάρξει καλύτερη ενημέρωση σχετικά με την αξιολόγηση πριν αυτή ξεκινήσει. Επίσης, το 72% των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών δήλωσαν πως θα επιλυθούν εκ των προτέρων απορίες και πιθανά προβλήματα. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν θεώρησε σημαντικό τον λόγο της απορρόφησης κοινοτικών κονδυλίων, ενώ τέλος το 65% των εκπαιδευτικών πράγματι υποστήριξε πως ένας σημαντικός λόγος θα ήταν η ενημέρωση σχετικά με τους δείκτες που θα αξιολογηθούν.

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Θα υποστηριχθούν οι εκπαιδευτικοί στο διδακτικό έργο τους	6%	14%	29%	29%	22%
Για καλύτερη ενημέρωση	2%	4%	22%	36%	37%
Για επίλυση αποριών και προβληματισμών	2%	3%	23%	35%	37%

Για απορρόφηση κοινοτικών κονδυλίων	33%	32%	17%	10%	8%
Για λεπτομερή ενημέρωση σχετικά με τους δείκτες στους οποίους θα αξιολογηθούν	4%	9%	22%	29%	36%

Πίνακας 21. Λόγοι ύπαρξης επιμόρφωσης σχετικά με την αξιολόγηση πριν αυτή ξεκινήσει

6.5 Πολυπαραγοντική Ανάλυση

6.5.1 Η Επίδραση του παράγοντα Φύλο

Στην πρώτη υποενοότητα της πολυπαραγοντικής ανάλυσης μελετήθηκε η επίδραση του παράγοντα «φύλο», στον τρόπο με τον οποίο απάντησαν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί στις υπό διερεύνηση μεταβλητές.

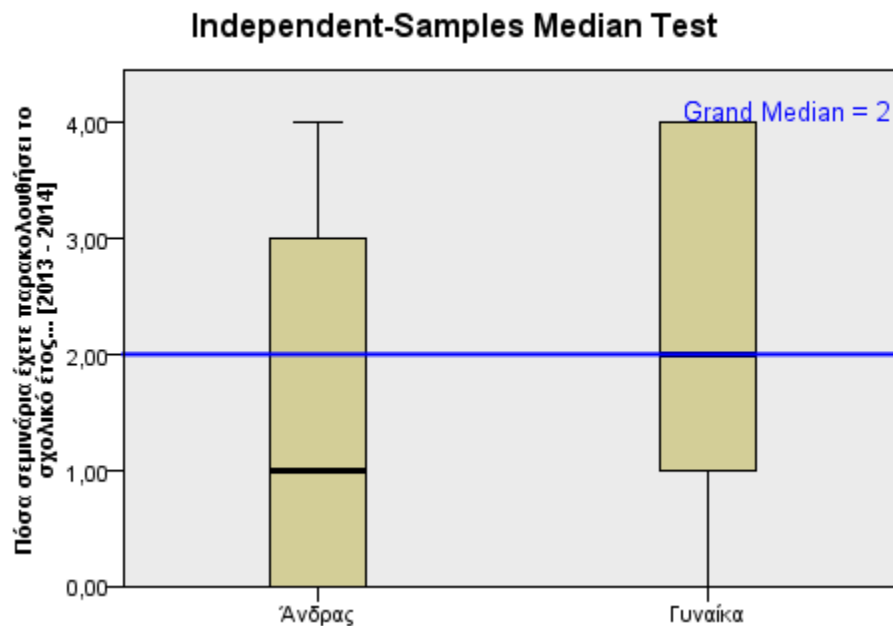
Αριθμός σεμιναρίων ανά έτος, ως προς τον παράγοντα φύλο

Παρουσίασε ενδιαφέρον η διερεύνηση του αν οι άνδρες ή οι γυναίκες εκπαιδευτικοί παρακολουθούν περισσότερα επιμορφωτικά σεμινάρια έναντι του άλλου φύλου. Το παραπάνω ερευνητικό ερώτημα ελέγχθηκε με τη χρήση του μη παραμετρικού ελέγχου διαμέσων των Mann-Whitney, εφόσον η υπό εξέταση μεταβλητή δεν είναι ποσοτική αλλά διατάξιμη κατηγορική.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των πέντε ελέγχων (βλ. Παράρτημα Α, Σχήμα 58) Mann-Whitney προκύπτει, σε βαθμό σημαντικότητας 95%, πως ο παράγοντας φύλο επιδρά στατιστικά σημαντικά στον αριθμό παρακολούθησης επιμορφωτικών σεμιναρίων. Για να δούμε ποιο από τα δύο φύλα τείνει να παρακολουθεί περισσότερα επιμορφωτικά σεμινάρια πρέπει να αξιολογήσουμε την τιμή mean rank του ελέγχου Mann-Whitney αλλά και το θηκόγραμμα ανά κατηγορία.

Επιμορφωτικά Σεμινάρια 2013-2014

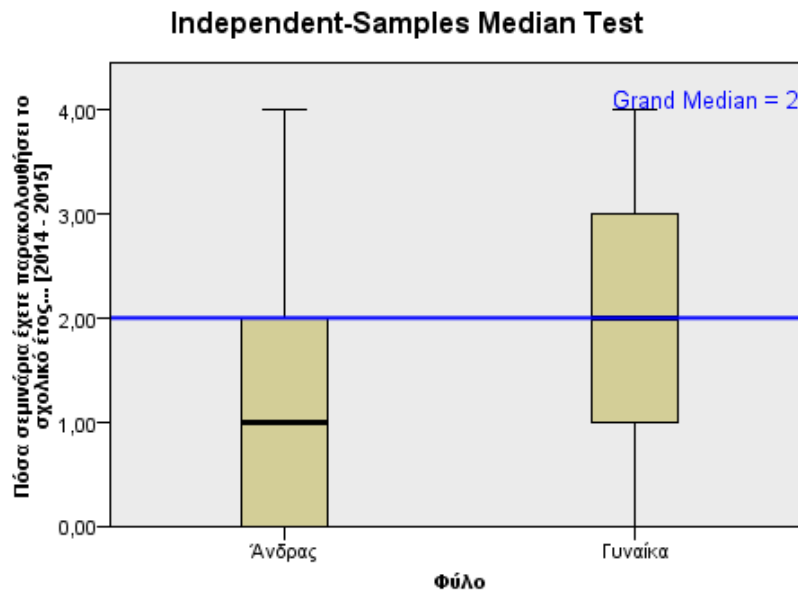
Για το έτος 2013-2014 οι γυναίκες εκπαιδευτικοί τείνουν να παρακολουθούν περισσότερα σεμινάρια σε σχέση με τους άντρες εκπαιδευτικούς (mean rank γυναικών = 105,25 έναντι mean rank αντρών = 75,17). Πράγματι το παραπάνω εύρημα επιβεβαιώνεται και από το ακόλουθο διάγραμμα θηκογραμμάτων. Η κατανομή των απαντήσεων των γυναικών μετατοπίζεται ξεκάθαρα προς τα επάνω σε σχέση με τις απαντήσεις των αντρών.



Σχήμα 14. Θηκόγραμμα επίδρασης του παράγοντα ‘Φύλο’ στην παρακολούθηση σεμιναρίων κατά το 2013 - 2014

Επιμορφωτικά Σεμινάρια 2014-2015

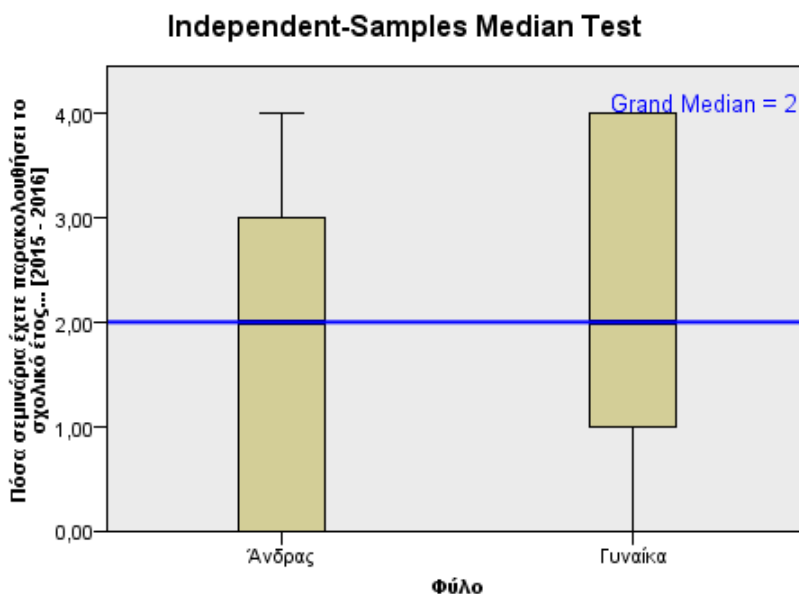
Όμοια με το 2013-2014, οι γυναίκες και για το εκπαιδευτικό έτος 2014-2015 τείνουν να παρακολουθούν περισσότερα επιμορφωτικά σεμινάρια σε σχέση με τους άντρες. Η τιμή του mean rank για τις γυναίκες είναι 101,45 έναντι 74,08 για τους άντρες. Η διαφοροποίηση στις απαντήσεις ανάμεσα στους άντρες και τις γυναίκες αποτυπώνεται και στο ακόλουθο γράφημα.



Σχήμα 15. Θηκόγραμμα επίδρασης του παράγοντα ‘Φύλο’ στην παρακολούθηση σεμιναρίων κατά το 2014 - 2015

Επιμορφωτικά Σεμινάρια 2015-2016

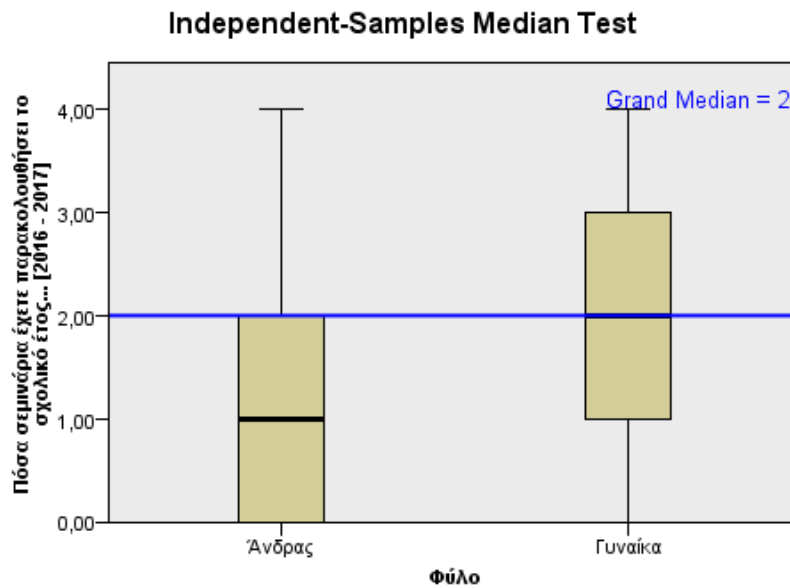
Ακριβώς η ίδια εικόνα ισχύει και για το σχολικό έτος 2015-2016 ως προς τη διαφοροποίηση του αριθμού των σεμιναρίων ανάμεσα στα δύο φύλα. Οι γυναίκες τείνουν να παρακολουθούν σαφώς περισσότερα επιμορφωτικά σεμινάρια σε σχέση με τους άντρες εκπαιδευτικούς (mean rank γυναικών = 102,80 – mean rank αντρών = 79,74). Για του λόγου το αληθές παρουσιάζεται και το ακόλουθο γράφημα.



Σχήμα 16. Θηκόγραμμα επίδρασης του παράγοντα 'Φύλο' στην παρακολούθηση σεμιναρίων κατά το 2015 - 2016

Επιμορφωτικά Σεμινάρια 2016-2017

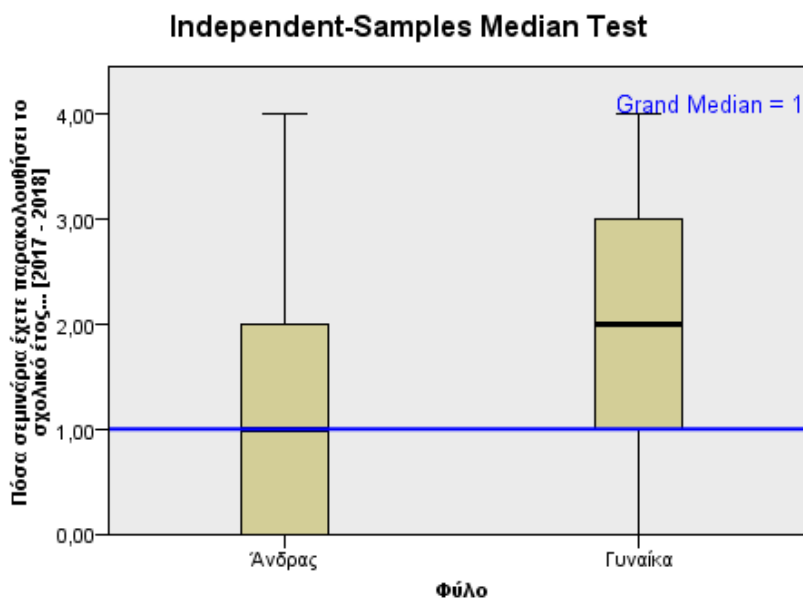
Και για το έτος 2016-2017 οι γυναίκες εκπαιδευτικοί παρακολουθούσαν περισσότερα επιμορφωτικά σεμινάρια έναντι των αντρών. Η τιμή mean rank του ελέγχου των Mann-Whitney για τις γυναίκες ήταν 108,84, ενώ των αντρών 86,29.



Σχήμα 17. Θηκόγραμμα επίδρασης του παράγοντα ‘Φύλο’ στην παρακολούθηση σεμιναρίων κατά το 2016 - 2017

Επιμορφωτικά Σεμινάρια 2017-2018

Και κατά το περασμένο έτος οι γυναίκες παρακολούθησαν περισσότερα επιμορφωτικά σεμινάρια σε σχέση με τους άντρες εκπαιδευτικούς. Μάλιστα το συγκεκριμένο έτος η διαφορά ανάμεσα στα δύο φύλα μεγαλώνει. Η τιμή mean rank για τις γυναίκες είναι 130,46 ενώ η αντίστοιχη τιμή για τους άντρες είναι 97,92. Η μεγάλη διαφορά ανάμεσα στα δύο φύλα αποτυπώνεται στο ακόλουθο γράφημα.



Σχήμα 18. Θηκόγραμμα αριθμού σεμιναρίων [2017-2018] ως προς τον παράγοντα φύλο

Η επίδραση του παράγοντα φύλο στη θετική και αρνητική στάση των εκπαιδευτικών έναντι της αξιολόγησής τους

Όπως είδαμε και στην ενότητα της μονοπαραγοντικής ανάλυσης, από τις ερωτήσεις της ενότητας 2 του δομημένου εργαλείου, δημιουργήθηκαν δύο ποσοτικές μεταβλητές, εκ των οποίων η μία εκτιμά την θετική στάση των εκπαιδευτικών και η άλλη την αρνητική απέναντι στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.

Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
	Αξιολόγηση της Θετικής Στάσης έναντι της Αξιολόγησης	,065	213	,030	,986	213
Αξιολόγηση της Αρνητικής Στάσης έναντι της Αξιολόγησης	,054	213	,200*	,980	213	,004

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Πίνακας 22. Αποτελέσματα ελέγχων κανονικότητας θετικής και αρνητικής στάσης εκπαιδευτικών

Στον παραπάνω πίνακα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα δύο ελέγχων κανονικότητας για τις δύο μεταβλητές αξιολόγησης της θετικής και αρνητικής στάσης των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τις τιμές των p-values, δεν εξασφαλίζεται η κανονικότητα για καμία από τις δύο μεταβλητές, συνεπώς η περαιτέρω διερεύνηση είναι προτιμότερο να γίνει με τη χρήση του μη παραμετρικού ελέγχου των Mann-Whitney.

Σύμφωνα με το αποτέλεσμα του ελέγχου Mann-Whitney (βλ. Παράρτημα Α, Σχήμα 59), σε επίπεδο σημαντικότητας 95%, δεν εμφανίζεται ο παράγοντας φύλο ως καθοριστικός για τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγησή τους. Τόσο οι άντρες εκπαιδευτικοί όσο και οι γυναίκες εμφανίζουν όμοια επίπεδα θετικής και αρνητικής στάσης.

Η επίδραση του παράγοντα φύλο στις ερωτήσεις εμποδίων στην αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων

Στην τρίτη ενότητα του ερωτηματολογίου τέθηκαν στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς 11 εμπόδια σχετικά με την αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων. Ζητήθηκε από τους

εκπαιδευτικούς να τα αξιολογήσουν ως προς τη σημαντικότητά τους με τη χρήση μιας πενταβάθμιας κλίμακας. Παρουσίασε ενδιαφέρον η διερεύνηση της ύπαρξης διαφοροποίησης στις απαντήσεις ανάμεσα στους άντρες και τις γυναίκες εκπαιδευτικούς. Η διερεύνηση αυτή έγινε με το μη παραμετρικό έλεγχο των Mann-Whitney.

Όπως φαίνεται και στον συγκεντρωτικό πίνακα των αποτελεσμάτων των ελέγχων των Mann-Whitney (βλ. Παράρτημα Α, Σχήμα 60), σε καμία περίπτωση από τα έντεκα εμπόδια δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών από τον παράγοντα φύλο.

Η επίδραση του παράγοντα φύλο στις ερωτήσεις εμποδίων στην παρακολούθηση κάποιας επιμόρφωσης

Επίσης αξιολογήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς, ως προς τη σημαντικότητά τους, 11 εμπόδια που πιθανόν να αντιμετώπισαν και να δυσκόλεψαν την παρακολούθηση κάποιας επιμόρφωσης. Πιθανόν οι άντρες εκπαιδευτικοί να αντιμετώπισαν διαφορετικά εμπόδια σε σχέση με τις γυναίκες. Η πιθανή αυτή διαφοροποίηση ελέγχεται με τους 11 παρακάτω ελέγχους των Mann-Whitney.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των ελέγχων (βλ. Παράρτημα Α, Σχήμα 61), δεν προκύπτει καμία στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ανάμεσα στους άντρες και τις γυναίκες, ως προς τα εμπόδια που δεν τους επέτρεψαν να παρακολουθήσουν κάποια επιμόρφωση.

Η επίδραση του παράγοντα φύλο ως προς τον καταλληλότερο τύπο-μορφή επιμόρφωσης

Δεν παρατηρείται καμία στατιστικά σημαντική επίδραση του παράγοντα φύλο (βλ. Παράρτημα Α, Σχήμα 62), ως προς τον καταλληλότερο τύπο-μορφή εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών.

Η επίδραση του παράγοντα φύλο στους λόγους παρακολούθησης επιμόρφωσης

Η ομάδα ερωτήσεων σχετικά με τους λόγους που παρακινούν τους εκπαιδευτικούς να παρακολουθήσουν κάποια επιμόρφωση, αποτελεί σημαντικό αντικείμενο διερεύνησης σχετικά με

το αν επηρεάζεται από κάποιο συγκεκριμένο παράγοντα. Με τους παρακάτω ελέγχους Mann-Whitney ελέγχεται αν οι λόγοι παρακολούθησης διαφέρουν στατιστικά σημαντικά ανάμεσα στους άντρες και τις γυναίκες εκπαιδευτικούς.

Για κανέναν από τους λόγους παρακολούθησης επιμόρφωσης δεν φαίνεται να επιδρά στατιστικά σημαντικά ο παράγοντας φύλο (βλ. Παράρτημα Α, Σχήμα 63), σε επίπεδο σημαντικότητας 95%. Τόσο οι άντρες εκπαιδευτικοί, όσο και οι γυναίκες τείνουν σε γενικές γραμμές να παρακολουθούν επιμορφώσεις για τους ίδιους περίπου λόγους.

Η επίδραση του παράγοντα φύλο στις θεματικές ενότητες που οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να επιμορφωθούν

Με τον ίδιο τρόπο εξετάστηκε αν οι άντρες εκπαιδευτικοί επιλέγουν συνήθως διαφορετικές θεματικές ενότητες για την επιμόρφωσή τους σε σχέση με τις γυναίκες.

Δεν παρατηρείται καμία στατιστικά σημαντική επίδραση του παράγοντα φύλο (βλ. Παράρτημα Α, Σχήμα 64), ως προς τις διάφορες θεματικές ενότητες, τις οποίες δήλωσαν οι εκπαιδευτικοί πως επιθυμούν να επιμορφωθούν.

Η επίδραση του παράγοντα φύλο ως προς τους λόγους αναγκαιότητας επιμόρφωσης στην αξιολόγηση πριν αυτή ξεκινήσει

Από την 5^η ενότητα ερωτήσεων του δομημένου ερωτηματολογίου παρουσίασε ενδιαφέρον η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο απάντησαν οι εκπαιδευτικοί συμμετέχοντες. Στους παρακάτω ελέγχους συγκεκριμένα, διερευνάται αν ο παράγοντας φύλο επηρέασε καθοριστικά τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών.

Από τα αποτελέσματα των παραπάνω ελέγχων, δεν προκύπτει στατιστικά σημαντική επίδραση του παράγοντα φύλο (βλ. Παράρτημα Α, Σχήμα 65) στις απαντήσεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών.

6.5.2 Η Επίδραση του παράγοντα Ηλικία

Στη συνέχεια της πολυπαραγοντικής ανάλυσης μελετήθηκε η επίδραση του παράγοντα «ηλικία», στον τρόπο με τον οποίο απάντησαν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί στις 8 υπό διερεύνηση μεταβλητές. Στην περίπτωση του παράγοντα ηλικία ο καταλληλότερος μη παραμετρικός έλεγχος για τη διερεύνηση της επίδρασής του είναι ο έλεγχος των Kruskal-Wallis.

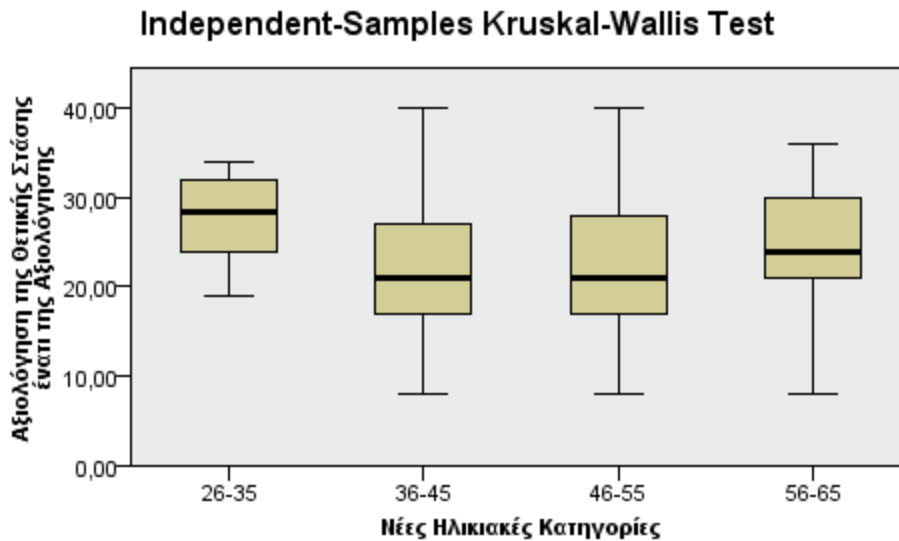
Αριθμός σεμιναρίων ανά έτος, ως προς τον παράγοντα ηλικία

Σε αντίθεση με τον παράγοντα φύλο, σύμφωνα με τα αποτελέσματα των ελέγχων (βλ. Παράρτημα Α, Σχήμα 66), διαπιστώνουμε πως ο παράγοντας ηλικία δεν επηρέασε στατιστικά σημαντικά τις απαντήσεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών ως προς τον αριθμό σεμιναρίων που παρακολούθησαν κατά την τελευταία πενταετία.

Η επίδραση του παράγοντα ηλικία στη θετική και αρνητική στάση των εκπαιδευτικών έναντι της αξιολόγησής τους

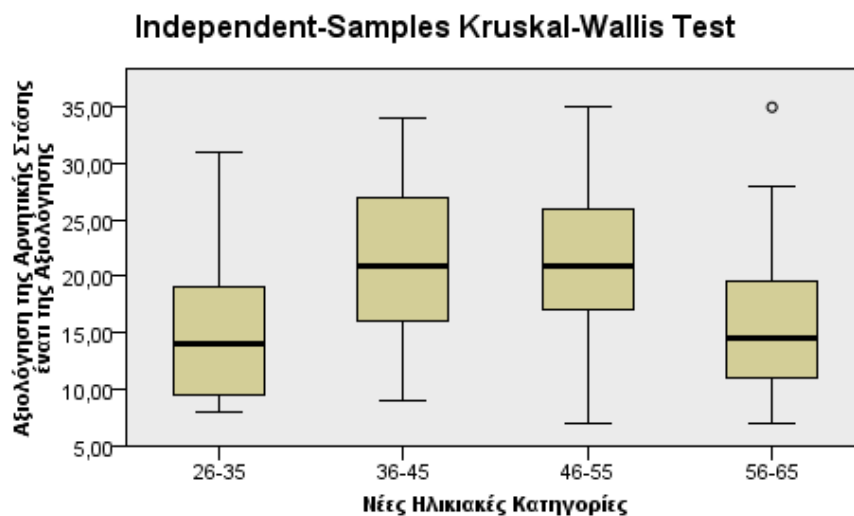
Παρουσιάζει έντονο ερευνητικό ενδιαφέρον η μελέτη της επίδρασης του παράγοντα ηλικία στην ποσοτική εκτίμηση της θετικής και αρνητικής στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στη διαδικασία της αξιολόγησής τους.

Τόσο η θετική στάση των εκπαιδευτικών, όσο και η αρνητική στάση φαίνεται να επηρεάζονται στατιστικά σημαντικά από την ηλικία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών κατά τη στιγμή της έρευνας (βλ. Παράρτημα Α, Σχήμα 67). Οι p-values και των δύο παραπάνω ελέγχων, είναι μικρότερες από 0.05 και συνεπώς υποδεικνύουν στατιστικά σημαντική επίδραση.



Σχήμα 19. Θηκόγραμμα αξιολόγησης της θετικής στάσης έναντι της αξιολόγησης σε σύγκριση με τις ηλικιακές κατηγορίες

Από τα παραπάνω θηκογράμματα εύκολα συμπεραίνει κάποιος πως οι νεώτεροι εκπαιδευτικοί, από 26 έως 35 ετών εμφανίζουν υψηλότερη βαθμολογία θετικής στάσης σε σχέση με τους υπόλοιπους. Αυτή η συγκεκριμένη ομάδα εκπαιδευτικών φαίνεται να διαφοροποιείται σημαντικά από τις υπόλοιπες.



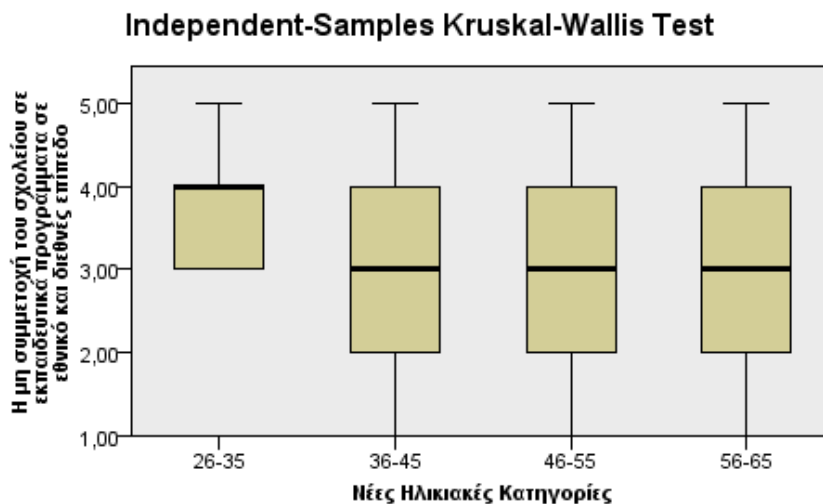
Σχήμα 20. Θηκόγραμμα αξιολόγησης της αρνητικής στάσης έναντι της αξιολόγησης σε σύγκριση με τις ηλικιακές κατηγορίες

Αντίθετα, στην περίπτωση της αρνητικής στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγησή τους, βλέπουμε πως οι νεότεροι εκπαιδευτικοί τείνουν να κινούνται στα ίδια επίπεδα με τους μεγαλύτερους σε ηλικία εκπαιδευτικούς. Εντονότερη αρνητική στάση εμφανίζουν, επίσης στα ίδια περίπου επίπεδα, οι εκπαιδευτικοί από 36 έως 55 ετών.

Η επίδραση του παράγοντα ηλικία στις ερωτήσεις εμποδίων στην αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων

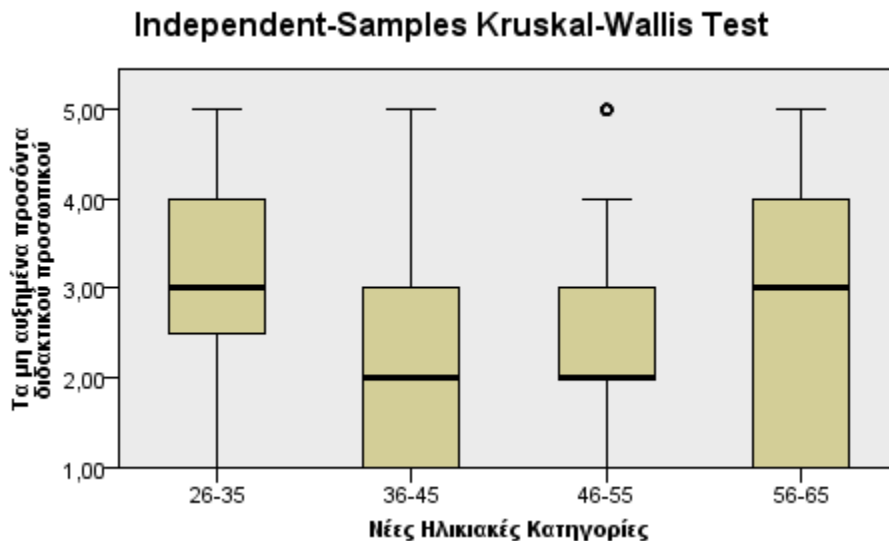
Στη συνέχεια μελετήθηκε η διαφοροποίηση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, στη βαθμολόγηση ως προς τη σημαντικότητα των 11 εμποδίων στην αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων, από τον παράγοντα ηλικία. Στον συγκεντρωτικό πίνακα των ελέγχων παρουσιάζονται τα αποτελέσματα 11 ελέγχων Kruskal-Wallis.

Από τα αποτελέσματα των ελέγχων (βλ. Παράρτημα Α, Σχήμα 68) φαίνεται πως η συμμετοχή του σχολείου σε διεθνή και εθνικά προγράμματα, τα ελλιπή προσόντα του διδακτικού προσωπικού, η έλλειψη διδακτικού προσωπικού, η μη ύπαρξη συνεργασιών με σχολικές μονάδες του εξωτερικού αλλά και η μη ύπαρξη συνεργασίας με το Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων, ήταν εμπόδια τα οποία οι εκπαιδευτικοί τα αξιολόγησαν με διαφορετικό τρόπο, ανάλογα με την ηλικιακή κατηγορία στην οποία ανήκαν κατά τη στιγμή της έρευνας.



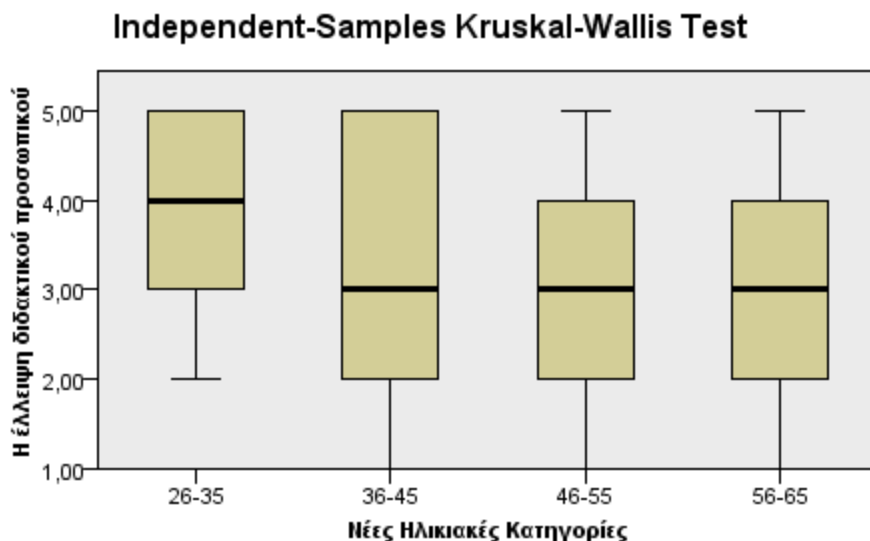
Σχήμα 21. Θηκόγραμμα απεικόνισης της μη συμμετοχής του σχολείου σε εθνικά και διεθνή εκπαιδευτικά προγράμματα

Οι νεώτεροι εκπαιδευτικοί (26-35) φαίνεται πως αξιολόγησαν ως σημαντικότερο, σε σχέση με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, το εμπόδιο της μη συμμετοχής του σχολείου σε εθνικά και διεθνή εκπαιδευτικά προγράμματα.



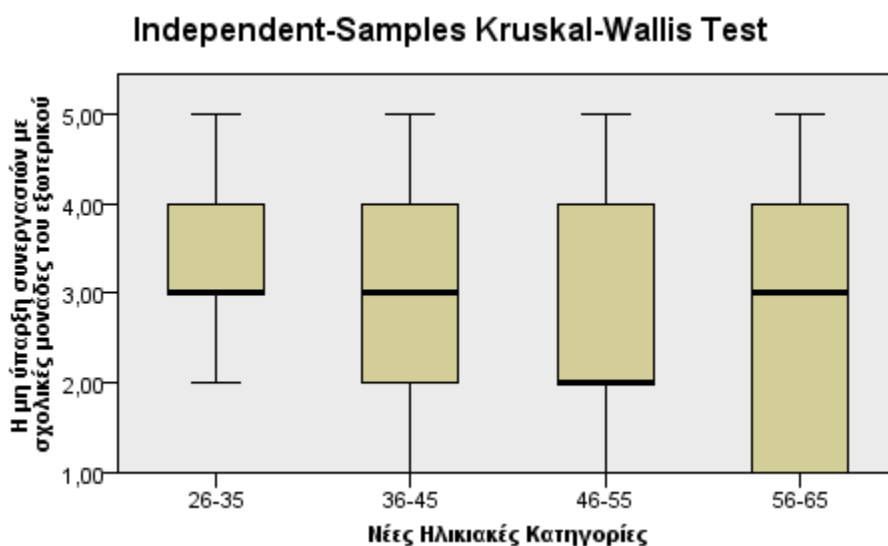
Σχήμα 22. Θηκόγραμμα εμποδίου μη αυξημένων προσόντων του διδακτικού προσωπικού

Τα ελλιπή προσόντα του διδακτικού προσωπικού φαίνεται να αξιολογήθηκαν ως σημαντικότερο εμπόδιο για τους νεώτερους σε ηλικία εκπαιδευτικούς (26-35) αλλά και από τους μεγαλύτερους σε ηλικία αντίστοιχα (56-65). Η ηλικιακή κατηγορία εκπαιδευτικών από 46 έως 55 ετών το θεώρησε λιγότερο σημαντικό σε σχέση με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς.



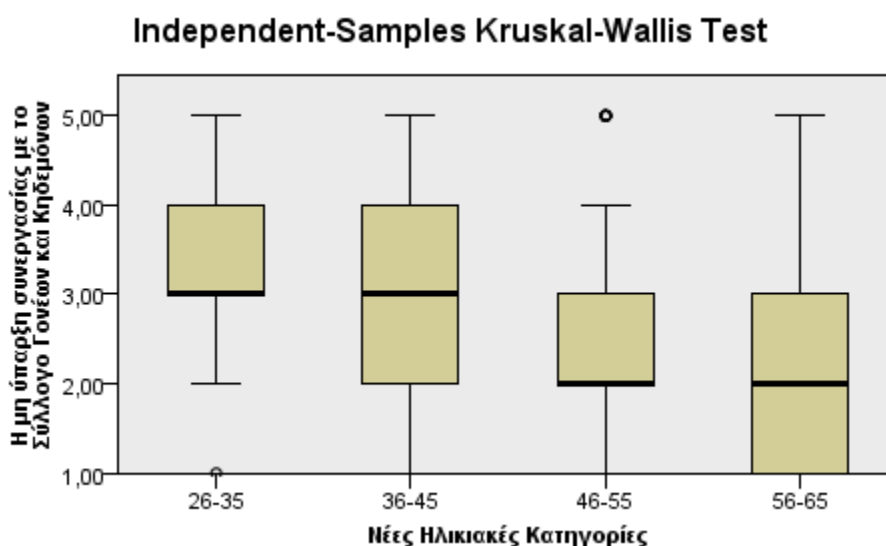
Σχήμα 23. Θηκόγραμμα εμποδίου έλλειψης διδακτικού προσωπικού

Από το παραπάνω γράφημα είναι εύκολο να διαπιστώσει κάποιος πως οι νεότεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί θεωρούν ως μείζον εμπόδιο στην αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων την έλλειψη διδακτικού προσωπικού. Διαφοροποιούνται έντονα σε σχέση με όλους τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς.



Σχήμα 24. Θηκόγραμμα εμποδίου μη ύπαρξης συνεργασιών με σχολικές μονάδες του εξωτερικού

Οι εκπαιδευτικοί της ηλικιακής κατηγορίας από 46 έως 55 φαίνεται να διαφοροποιούνται σημαντικά από τις υπόλοιπες ομάδες ηλικιακών κατηγοριών των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί άνω των 46 ετών τείνουν να θεωρούν λιγότερο σημαντικό ως εμπόδιο για την αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων τη μη ύπαρξη συνεργασιών με σχολικές μονάδες του εξωτερικού, σε σχέση με τους νεότερους.



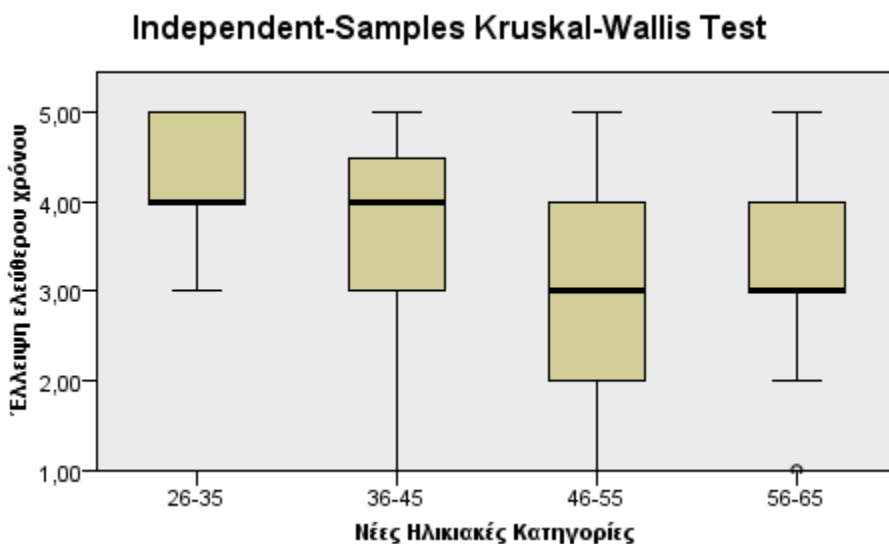
Σχήμα 25. Θηκόγραμμα εμποδίου της μη ύπαρξης συνεργασίας με το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων

Τέλος, η σημαντικότητα ως εμπόδιο της μη ύπαρξης συνεργασίας με το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων, εμφανίζεται να φθίνει όσο αυξάνει η ηλικία των εκπαιδευτικών. Όσο μεγαλύτεροι λοιπόν οι εκπαιδευτικοί, τόσο λιγότερο σημαντικό θεωρούν το εμπόδιο της μη συνεργασίας με το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων για την αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων.

Η επίδραση του παράγοντα ηλικία στις ερωτήσεις εμποδίων στην παρακολούθηση κάποιας επιμόρφωσης

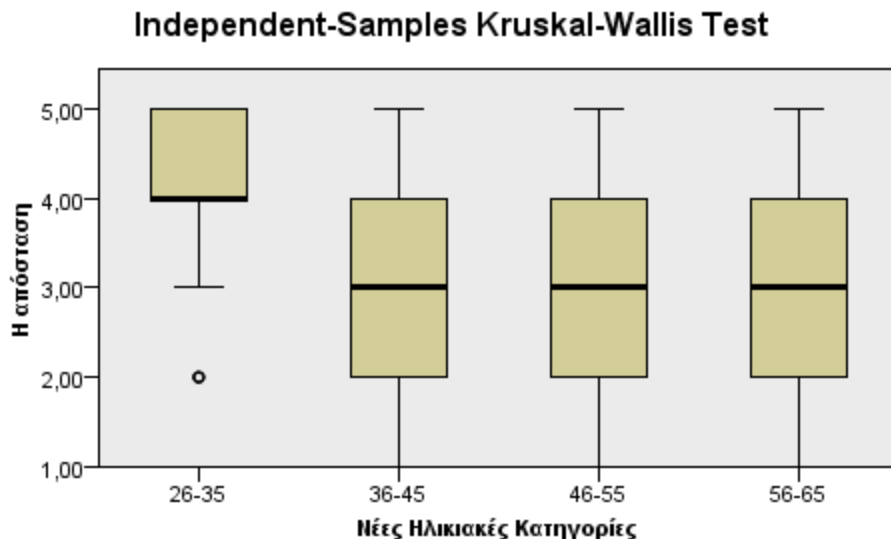
Όμοια εξετάστηκε η επίδραση του παράγοντα ηλικία στις ερωτήσεις αξιολόγησης των εμποδίων για την παρακολούθηση επιμόρφωσης από τους εκπαιδευτικούς. Η αξιολόγηση γίνεται με τον έλεγχο της επίδρασης του παράγοντα ηλικία στο βαθμό σημαντικότητας του κάθε ενός εμποδίου.

Η σημαντικότητα των εμποδίων της έλλειψης ελεύθερου χρόνου και του προβλήματος της απόστασης εμφανίζονται, σύμφωνα με τα αποτελέσματα των ελέγχων (βλ. Παράρτημα Α, Σχήμα 69) να επηρεάζονται σημαντικά από την ηλικία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών. Η σημαντικότητα των εμποδίων αυτών είναι διαφορετική για τους νεώτερους εκπαιδευτικούς σε σχέση με τους μεγαλύτερους.



Σχήμα 26. Θηκόγραμμα εμποδίου που αφορά στην έλλειψη ελεύθερου χρόνου

Πράγματι, η έλλειψη ελεύθερου χρόνου ως εμπόδιο παρακολούθησης προγράμματος επιμόρφωσης φθίνει σημαντικά ως προς τη σημαντικότητά του, όσο η ηλικία των εκπαιδευτικών αυξάνει. Για τους νεώτερους εκπαιδευτικούς η έλλειψη ελεύθερου χρόνου είναι σαφώς σημαντικότερη ως εμπόδιο.



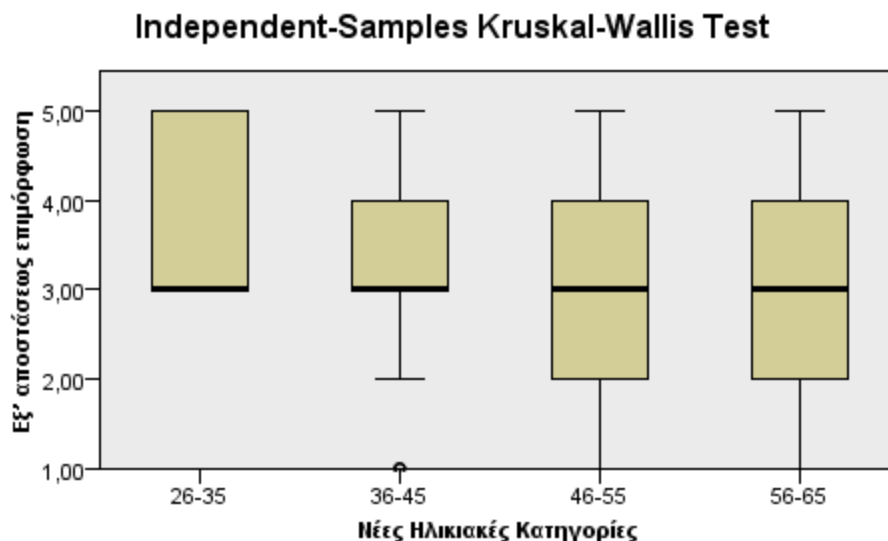
Σχήμα 27. Θηκόγραμμα εμποδίου που αφορά στην απόσταση μεταξύ σπιτιού και επιμορφωτικού κέντρου

Οι εκπαιδευτικοί που ανήκουν στην ηλικιακή κατηγορία 26-35 εμφανίζουν σαφώς εντονότερα σημαντική την απόσταση ως εμπόδιο συμμετοχής τους σε κάποιο πρόγραμμα επιμόρφωσης σε σχέση με όλους τους άλλους εκπαιδευτικούς. Αυτό ενδεχομένως να μεταφράζεται από το ενδεχόμενο χαμηλότερο εισόδημά τους αλλά και από την έλλειψη ιδιωτικού μεταφορικού μέσου.

Η επίδραση του παράγοντα ηλικία ως προς τον καταλληλότερο τύπο-μορφή επιμόρφωσης

Αναμένεται να υπάρχει διαφοροποίηση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση σχετικά με τον καταλληλότερο τύπο-μορφή επιμόρφωσης για τους ίδιους, ως προς τον παράγοντα ηλικία. Αναμένεται οι νεώτεροι εκπαιδευτικοί να θεωρούν άλλες μορφές επιμόρφωσης σε σχέση με τους μεγαλύτερους σε ηλικία εκπαιδευτικούς. Αυτό διερευνάται με τους ακόλουθους ελέγχους Kruskal-Wallis για κάθε έναν τύπο-μορφή επιμόρφωσης.

Σε αντίθεση με την αρχική εκτίμηση, μόνο η εξ' αποστάσεως επιμόρφωση εμφανίζεται ως τύπος που επηρεάζεται στατιστικά σημαντικά από τον παράγοντα ηλικία των εκπαιδευτικών (βλ. Παράρτημα Α, Σχήμα 70). Όλοι οι υπόλοιποι τύποι επιμόρφωσης θεωρούνται στον ίδιο βαθμό κατάλληλοι ή ακατάλληλοι αντίστοιχα, ανεξάρτητα από την ηλικία των εκπαιδευτικών.



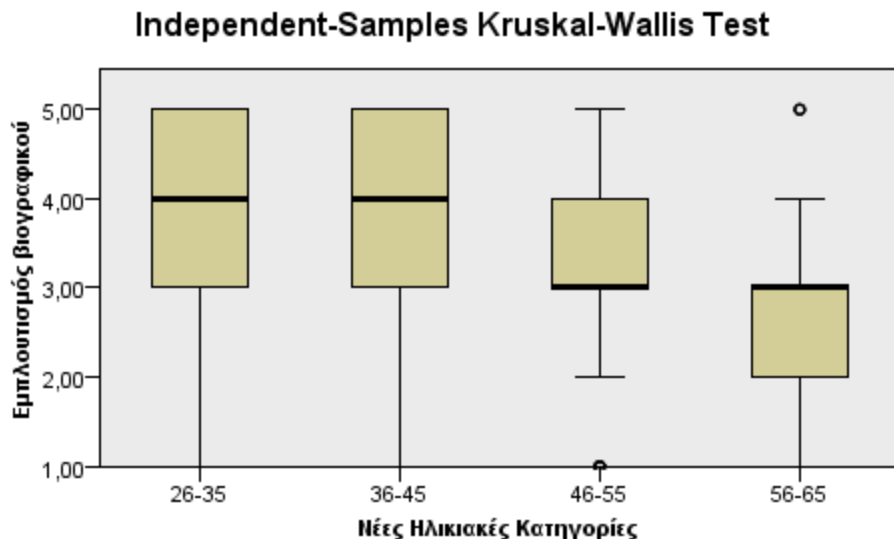
Σχήμα 28. Θηκόγραμμα εξ' αποστάσεως επιμόρφωσης

Από το παραπάνω γράφημα φαίνεται πως οι νεώτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί θεωρούν ως καταλληλότερο τύπο-μορφή επιμόρφωσης για τους ίδιους την εξ' αποστάσεως επιμόρφωση. Αντίθετα, οι άνω των 46 ετών εκπαιδευτικοί τείνουν να αποστρέφονται εντονότερα αυτόν τον τύπο επιμόρφωσης.

Η επίδραση του παράγοντα ηλικία στους λόγους παρακολούθησης επιμόρφωσης

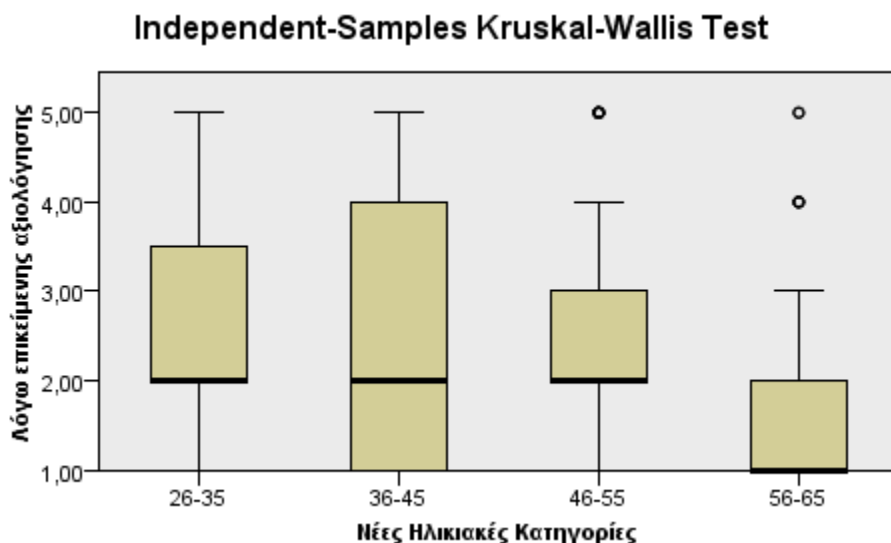
Έχει επίσης αξία να διερευνηθεί η επίδραση του παράγοντα ηλικία στους λόγους για τους οποίους επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί να επιμορφωθούν. Παρατέθηκαν στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς μέσω του ερωτηματολογίου τέσσερις πιθανοί λόγοι και οι οποίοι αξιολογήθηκαν από τους ίδιους ως προς τη σημαντικότητά τους. Είναι πιθανή η υπόθεση πως διαφορετικοί λόγοι θα υποκινούν τους εκπαιδευτικούς για επιμόρφωση, ανάλογα με την ηλικία τους.

Πράγματι ο εμπλουτισμός του βιογραφικού και η επικείμενη αξιολόγηση, ως λόγοι επιμόρφωσης διαφοροποιήθηκαν στατιστικά σημαντικά από την ηλικία των εκπαιδευτικών (βλ. Παράρτημα Α, Σχήμα 71).



Σχήμα 29. Θηκόγραμμα εμπλουτισμού του βιογραφικού σε σχέση με την ηλικία

Ο εμπλουτισμός του βιογραφικού, όπως ήταν αναμενόμενο είναι σαφώς σημαντικότερος για τους νεώτερους σε ηλικία εκπαιδευτικούς. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί άνω των 46 ετών τον θεωρούν ως λιγότερο σημαντικό λόγο για επιμόρφωση. Μάλιστα για τους εκπαιδευτικούς άνω των 56 ετών αυτό είναι ακόμα πιο εμφανές.



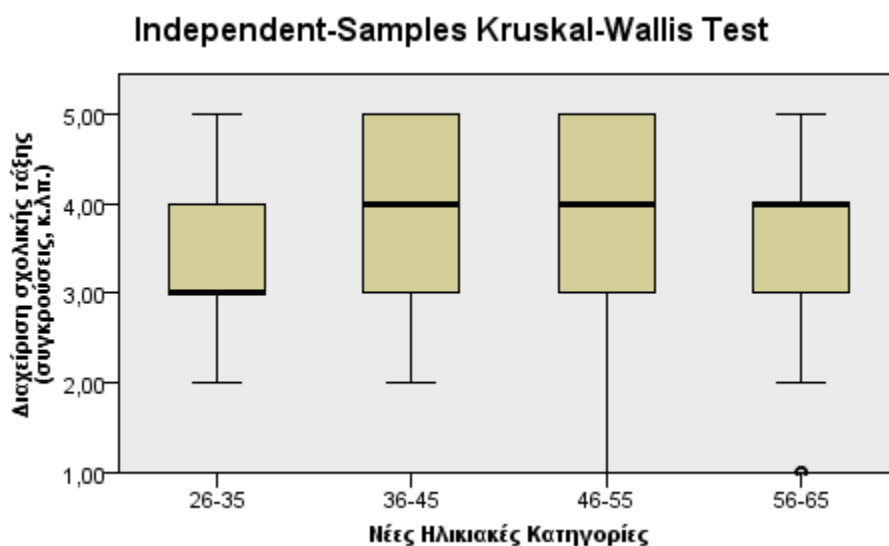
Σχήμα 30. Θηκόγραμμα επικείμενης αξιολόγησης σε σχέση με την ηλικία

Επίσης, η επικείμενη αξιολόγηση δεν φαίνεται να απασχολεί σχεδόν καθόλου τους μεγαλύτερους σε ηλικία εκπαιδευτικούς. Φαίνεται ότι ο λόγος της επικείμενης αξιολόγησης ενδιαφέρει περισσότερο τους νεώτερους σε ηλικία εκπαιδευτικούς.

Η επίδραση του παράγοντα ηλικία στις θεματικές ενότητες που οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να επιμορφωθούν

Στη συνέχεια, διερευνάται η επίδραση του παράγοντα ηλικία των εκπαιδευτικών στις θεματικές ενότητες που επιθυμούν οι ίδιοι να επιμορφωθούν.

Από τα αποτελέσματα των 6 ελέγχων Kruskal-Wallis (βλ. Παράρτημα Α, Σχήμα 72) προκύπτει πως μόνο η διαχείριση της σχολικής τάξης αποτελεί μία θεματική ενότητα στην οποία διαφοροποιείται η σημαντικότητά της από τον παράγοντα ηλικία των εκπαιδευτικών.



Σχήμα 31. Θηκόγραμμα σεμιναρίου διαχείρισης σχολικής τάξης σε σχέση με την ηλικία

Συγκεκριμένα, η διαχείριση της σχολικής τάξης ως ενότητα, δεν εμφανίζεται τόσο σημαντική για τους νεώτερους εκπαιδευτικούς (26 έως 35) σε σχέση με τους υπόλοιπους. Μάλιστα, για το 75%

των εκπαιδευτικών από 36 έως 65 ετών η ενότητα αυτή είναι από αρκετά έως πάρα πολύ σημαντική.

Η επίδραση του παράγοντα ηλικία ως προς τους λόγους αναγκαιότητας επιμόρφωσης στην αξιολόγηση πριν αυτή ξεκινήσει

Τέλος, δεν παρατηρήθηκε καμία στατιστικά σημαντική επίδραση του παράγοντα ηλικία στους λόγους αναγκαιότητας επιμόρφωσης πριν ξεκινήσει η διαδικασία της αξιολόγησης (βλ. Παράρτημα Α, Σχήμα 73).

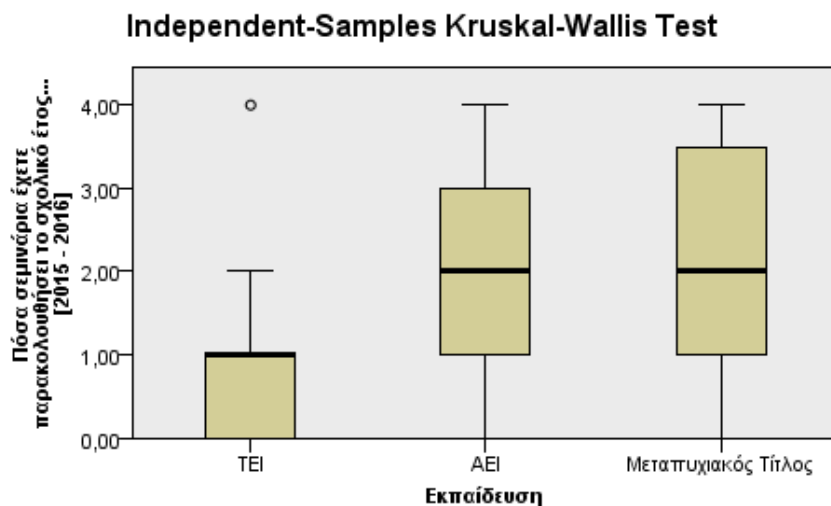
6.5.3 Η Επίδραση του παράγοντα Εκπαίδευση

Στην τρίτη υποενότητα της πολυπαραγοντικής ανάλυσης μελετήθηκε η επίδραση του παράγοντα «εκπαίδευση», στον τρόπο με τον οποίο απάντησαν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί στις 8 υπό διερεύνηση μεταβλητές.

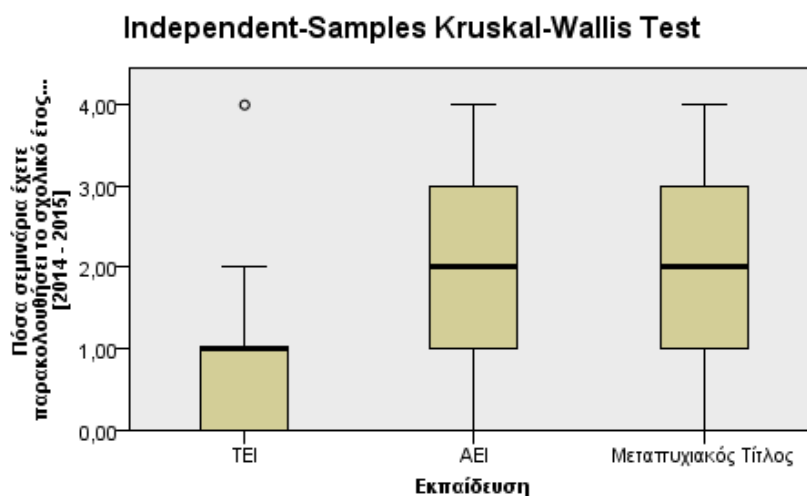
Αριθμός σεμιναρίων ανά έτος, ως προς τον παράγοντα εκπαίδευση

Με τους παρακάτω ελέγχους των Kruskal-Wallis διερευνάται η επίδραση του παράγοντα εκπαίδευση στον αριθμό σεμιναρίων που παρακολούθησαν οι εκπαιδευτικοί κατά την τελευταία πενταετία.

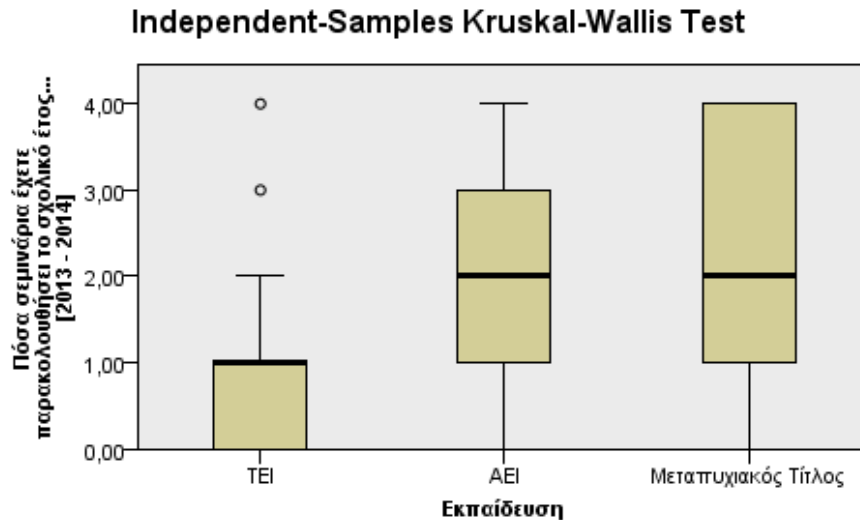
Ο παράγοντας εκπαίδευση δεν φαίνεται να επηρεάζει σημαντικά τον αριθμό των σεμιναρίων που παρακολούθησαν οι εκπαιδευτικοί κατά την τελευταία διετία, για επίπεδο σημαντικότητας 95% (βλ. Παράρτημα Α, Σχήμα 74). Αντίθετα βλέπουμε πως για τα έτη 2013-2014, 2014-2015 και 2015-2016 ο παράγοντας εμφανίζεται ως στατιστικά σημαντικός.



Σχήμα 32. Θηκόγραμμα πλήθους σεμιναρίων παρακολούθησης σε σχέση με τη βαθμίδα εκπαίδευσης (2015-2016)



Σχήμα 33. Θηκόγραμμα πλήθους σεμιναρίων παρακολούθησης σε σχέση με τη βαθμίδα εκπαίδευσης (2014-2015)



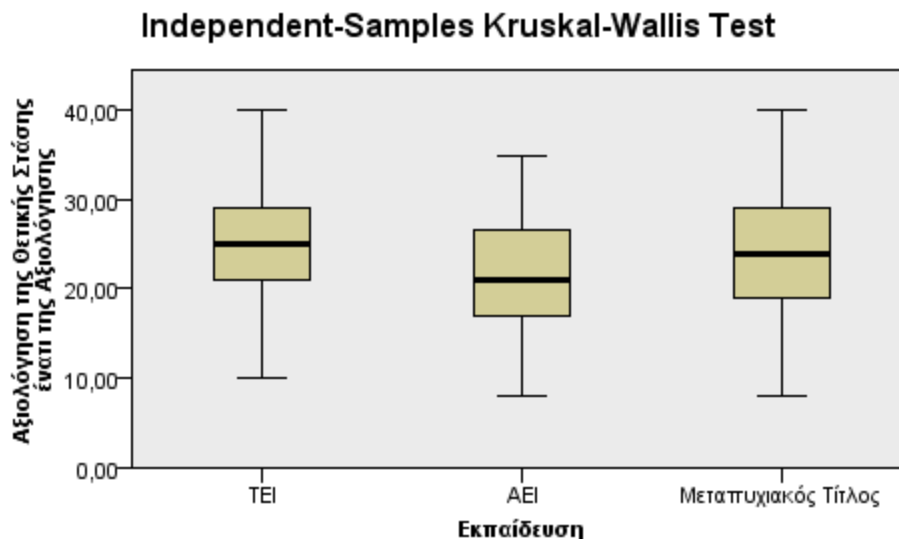
Σχήμα 34. Θηκόγραμμα πλήθους σεμιναρίων παρακολούθησης σε σχέση με τη βαθμίδα εκπαίδευσης (2013-2014)

Παρατηρώντας τα παραπάνω τρία γραφήματα είναι εύκολο κάποιος να συμπεράνει πως ο αριθμός των σεμιναρίων που παρακολούθησαν οι εκπαιδευτικοί είναι ανάλογος του μορφωτικού τους επιπέδου. Και για τα χρόνια φαίνεται ότι όσο αυξάνει το μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών, τόσο περισσότερα επιμορφωτικά σεμινάρια τείνουν να παρακολουθούν.

Η επίδραση του παράγοντα εκπαίδευση στη θετική και αρνητική στάση των εκπαιδευτικών έναντι της αξιολόγησής τους

Ο παράγοντας εκπαίδευση φαίνεται να επιδρά στατιστικά σημαντικά σε επίπεδο σημαντικότητας 95% μόνο στη μεταβλητή αξιολόγησης της θετικής στάσης των εκπαιδευτικών έναντι της διαδικασίας της αξιολόγησης.

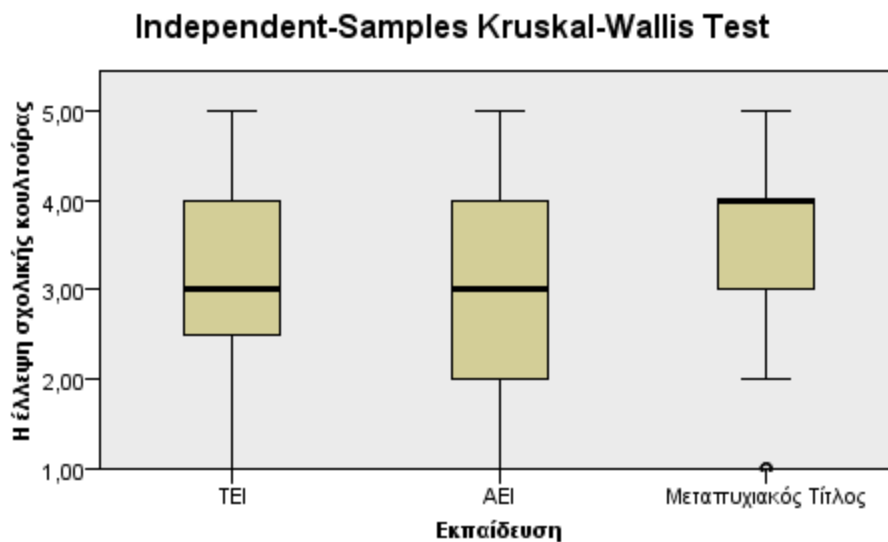
Οι απόφοιτοι από κάποιο Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα εμφανίζονται λιγότερο θετικοί σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που είναι απόφοιτοι ΤΕΙ ή τους κατόχους κάποιο μεταπτυχιακού τίτλου (μεταπτυχιακού, διδακτορικού, μεταδιδακτορικού) (βλ. Παράρτημα Α, Σχήμα 75).



Σχήμα 35. Θηκόγραμμα αξιολόγησης της θετικής στάσης έναντι της αξιολόγησης ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης

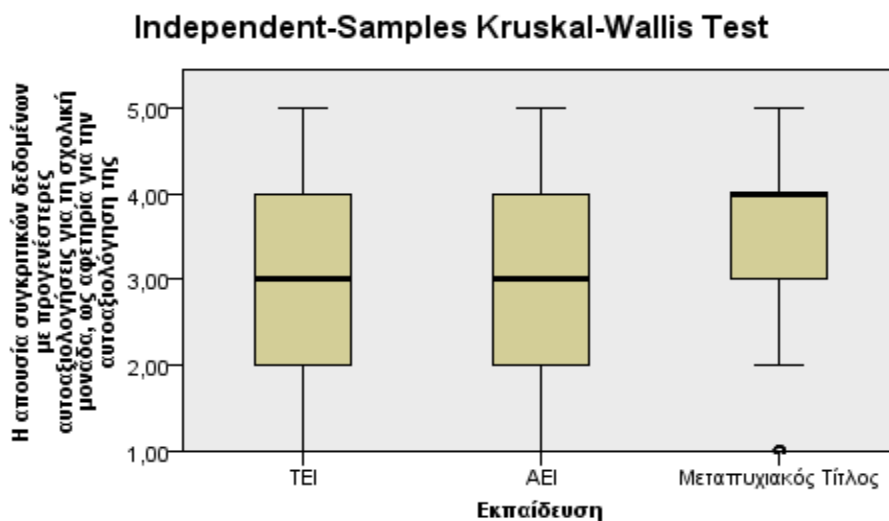
Η επίδραση του παράγοντα εκπαίδευση στις ερωτήσεις εμποδίων στην αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων

Για τα έξι από τα έντεκα εμπόδια που παρατέθηκαν στους εκπαιδευτικούς προς αξιολόγηση, φαίνεται ότι οι απαντήσεις των συμμετεχόντων επηρεάστηκαν από τον παράγοντα εκπαίδευση (βλ. Παράρτημα Α, Σχήμα 76). Ανάλογα με το μορφωτικό επίπεδο του κάθε εκπαιδευτικού δόθηκε και διαφορετική σημαντικότητα στα έξι αυτά εμπόδια. Η έλλειψη σχολικής κουλτούρας, συγκριτικών δεδομένων, συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, η μη αξιοποίηση χώρων και διαθέσιμου εξοπλισμού, η μη συμμετοχή των σχολικών μονάδων σε εθνικά και διεθνή προγράμματα και τα ελλιπή προσόντα του διδακτικού προσωπικού, είναι τα έξι εμπόδια που αξιολογήθηκαν με διαφορετικό τρόπο από τους εκπαιδευτικούς με διαφορετικά επίπεδα εκπαίδευσης.



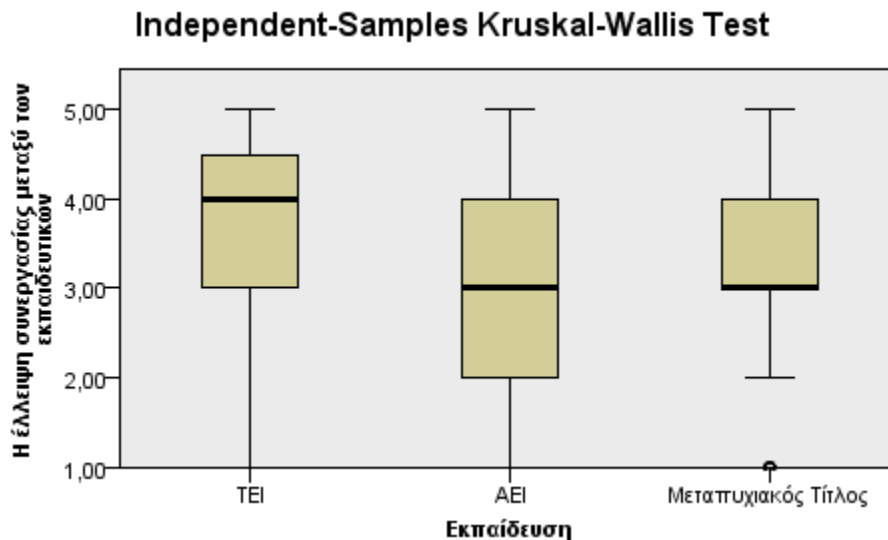
Σχήμα 36. Θηκόγραμμα έλλειψης σχολικής κουλτούρας σε σχέση με τη βαθμίδα εκπαίδευσης

Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι ήταν κάτοχοι κάποιου μεταπτυχιακού τίτλου θεώρησαν σημαντικότερο ως εμπόδιο την έλλειψη σχολικής κουλτούρας σε σχέση με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς.



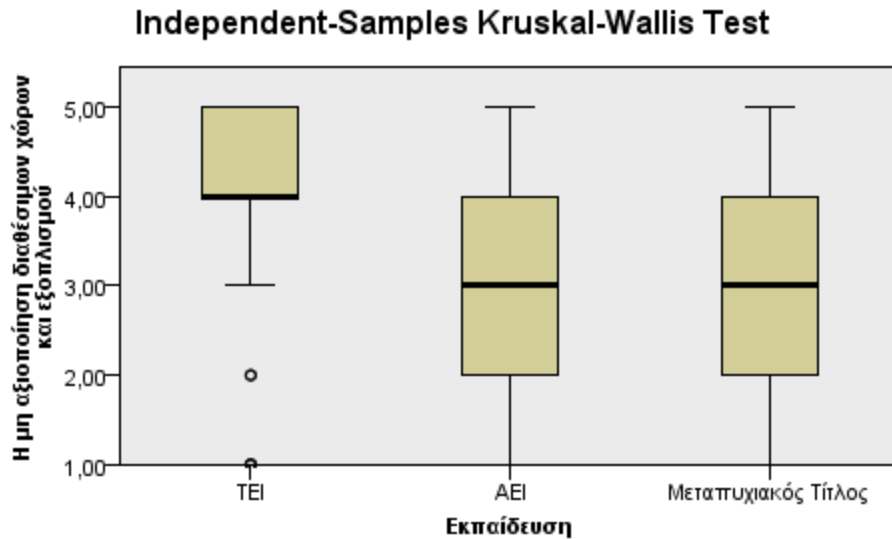
Σχήμα 37. Θηκόγραμμα έλλειψης προγενέστερων συγκριτικών δεδομένων με σκοπό την αφετηρία της αυτοαξιολόγησης σε σχέση με τη βαθμίδα εκπαίδευσης

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί με το μεγαλύτερο δυνατό εκπαιδευτικό επίπεδο τείνουν να θεωρούν σημαντικότερο το εμπόδιο της έλλειψης προγενέστερων συγκριτικών δεδομένων με σκοπό την αφετηρία της αυτοαξιολόγησης, σε σχέση με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς.



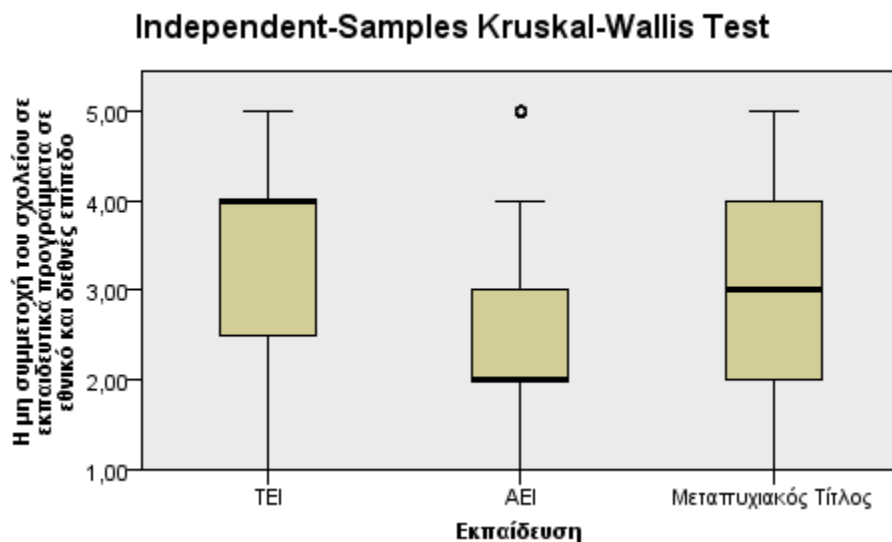
Σχήμα 38. Θηκόγραμμα έλλειψης συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη βαθμίδα εκπαίδευσης

Αντίθετα με τα παραπάνω, οι εκπαιδευτικοί που ήταν απόφοιτοι από κάποιο Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα θεωρούν σημαντικότερο ως εμπόδιο την έλλειψη συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών σε σχέση με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς.



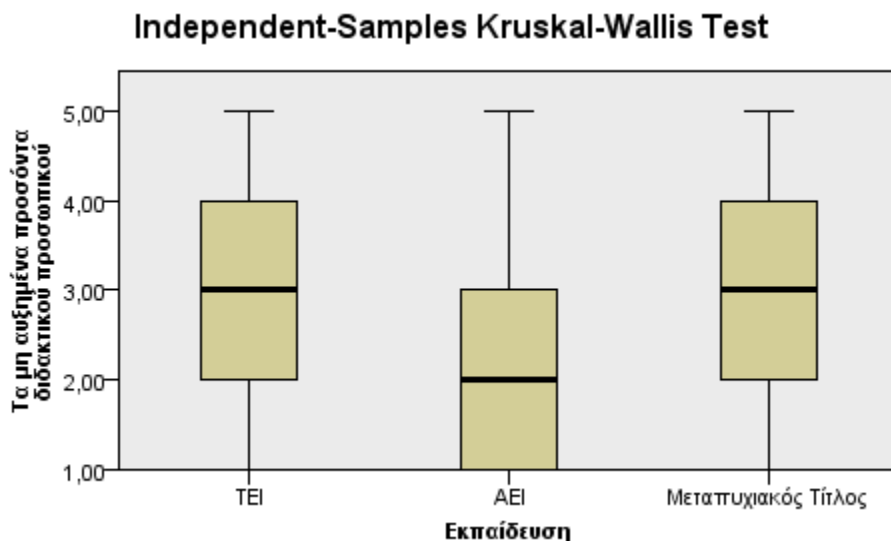
Σχήμα 39. Θηκόγραμμα του εμποδίου της μη αξιοποίησης των διαθέσιμων χώρων και του υπάρχοντος εξοπλισμού σε σχέση με τη βαθμίδα εκπαίδευσης

Επίσης, οι απόφοιτοι TEI εκπαιδευτικοί τείνουν να θεωρούν σημαντικότερο το εμπόδιο της μη αξιοποίησης των διαθέσιμων χώρων και του υπάρχοντος εξοπλισμού σε σχέση με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς.



Σχήμα 40. Θηκόγραμμα του εμποδίου της μη συμμετοχής των σχολείων σε εθνικά και διεθνή εκπαιδευτικά προγράμματα σε σχέση με τη βαθμίδα εκπαίδευσης

Οι εκπαιδευτικοί που ήταν απόφοιτοι κάποιας σχολής ΑΕΙ τείνουν να θεωρούν λιγότερο σημαντικό το εμπόδιο της μη συμμετοχής των σχολείων σε εθνικά και διεθνή εκπαιδευτικά προγράμματα σε σχέση με την άποψη όλων των υπόλοιπων εκπαιδευτικών.



Σχήμα 41. Θηκόγραμμα του εμποδίου των ελλιπών προσόντων του διδακτικού προσωπικού σε σχέση με τη βαθμίδα εκπαίδευσης

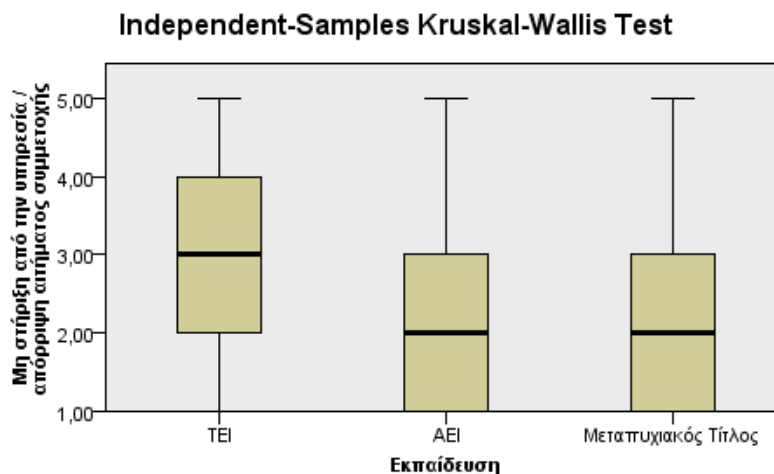
Τέλος, τα ελλιπή προσόντα του διδακτικού προσωπικού εμφανίζονται ως λιγότερο σημαντικό εμπόδιο για τους εκπαιδευτικούς που ήταν απόφοιτοι κάποιας σχολής από ΑΕΙ, σε σχέση με όλους τους υπόλοιπους.

Η αξιολόγηση όλων των υπόλοιπων εμποδίων από τους εκπαιδευτικούς δεν επηρεάστηκε στατιστικά σημαντικά από το εκπαιδευτικό τους επίπεδο.

Η επίδραση του παράγοντα εκπαίδευση στις ερωτήσεις εμποδίων στην παρακολούθηση κάποιας επιμόρφωσης

Η αξιολόγηση της σημαντικότητας των εμποδίων για την παρακολούθηση κάποιας επιμόρφωσης δεν φαίνεται να επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από το επίπεδο εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Παρατηρώντας τα αποτελέσματα των 11 ελέγχων (βλ. Παράρτημα Α, Σχήμα 77) προκύπτει μόνο

για το εμπόδιο της μη στήριξης από την υπηρεσία ή και η απόρριψη του αιτήματος, στατιστικά σημαντική επίδραση του παράγοντα εκπαίδευση.

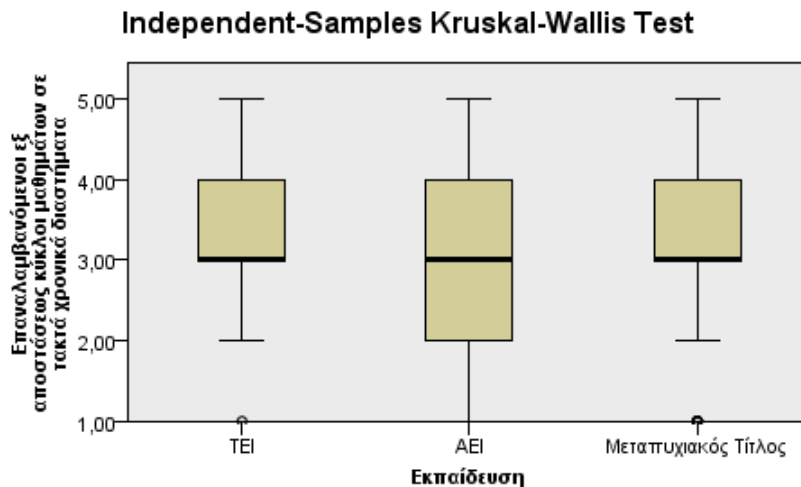


Σχήμα 42. Θηκόγραμμα του εμπόδιου της μη στήριξης από την υπηρεσία ή την απόρριψη αιτήματός τους για συμμετοχή σε κάποια επιμόρφωση σε σχέση με τη βαθμίδα εκπαίδευσης

Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί απόφοιτοι από κάποιο TEI τείνουν να θεωρούν ως σημαντικότερο εμπόδιο τη μη στήριξη από την υπηρεσία ή την απόρριψη αιτήματός τους για συμμετοχή σε κάποια επιμόρφωση σε σχέση με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς.

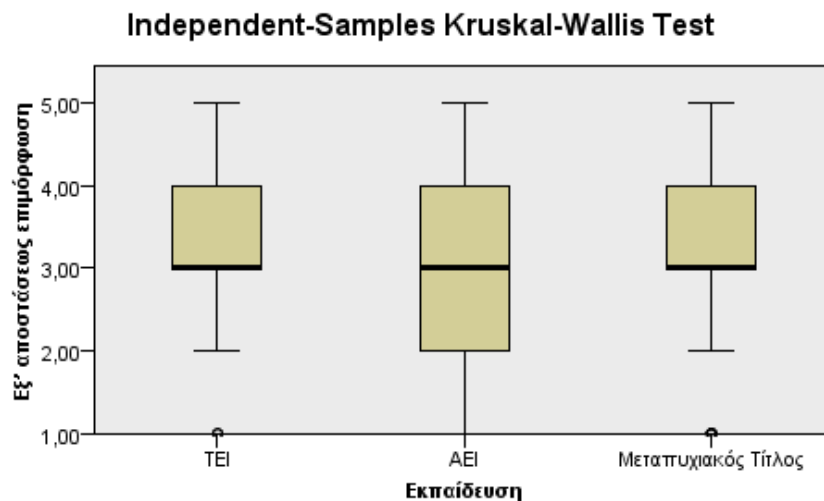
Η επίδραση του παράγοντα εκπαίδευση ως προς τον καταλληλότερο τύπο-μορφή επιμόρφωσης

Ανάλογα με το εκπαιδευτικό επίπεδο του κάθε συμμετέχοντα εκπαιδευτικού αναμένουμε και διαφορετικό τύπο-μορφή επιμόρφωσης ως καταλληλότερο. Πράγματι, παρατηρώντας τα αποτελέσματα των ελέγχων (βλ. Παράρτημα Α, Σχήμα 78) προκύπτει πως οι επαναλαμβανόμενοι κύκλοι εξ αποστάσεων μαθημάτων, η εξ αποστάσεως επιμόρφωση και το μικτό μοντέλο είναι τύποι επιμόρφωσης των οποίων η σημαντικότητα διαφοροποιείται ανάλογα με το εκπαιδευτικό επίπεδο των ερωτηθέντων.



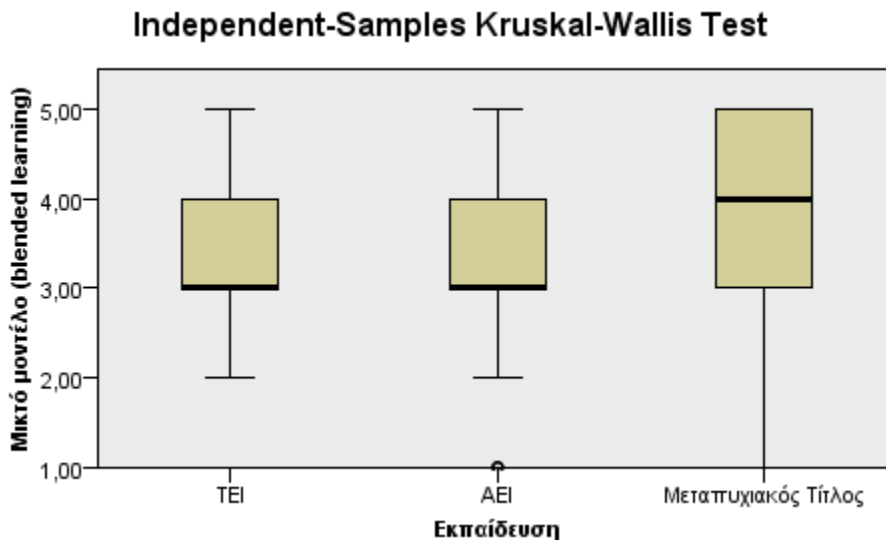
Σχήμα 43. Θηκόγραμμα τύπου-μορφής επιμόρφωσης στους εξ' αποστάσεως κύκλους μαθημάτων σε τακτά χρονικά διαστήματα σε σχέση με τη βαθμίδα εκπαίδευσης

Οι εκπαιδευτικοί που είναι απόφοιτοι από κάποιο AEI τείνουν να θεωρούν λιγότερο κατάλληλο τύπο-μορφή επιμόρφωσης τους εξ' αποστάσεως κύκλους μαθημάτων σε τακτά χρονικά διαστήματα επιμόρφωση σε σχέση με όλους τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς.



Σχήμα 44. Θηκόγραμμα τύπου-μορφής επιμόρφωσης της εξ' αποστάσεως επιμόρφωσης σε σχέση με τη βαθμίδα εκπαίδευσης

Οι εκπαιδευτικοί που είναι απόφοιτοι από κάποιο ΑΕΙ τείνουν να θεωρούν λιγότερο κατάλληλο τύπο-μορφή επιμόρφωσης την εξ' αποστάσεως επιμόρφωση σε σχέση με όλους τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς.

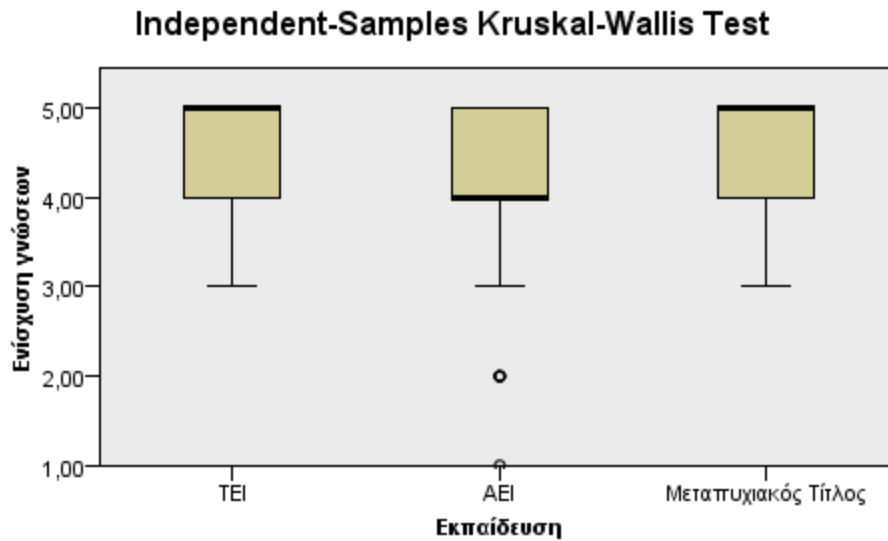


Σχήμα 45. Θηκόγραμμα τύπου-μορφής επιμόρφωσης μικτού μοντέλου επιμόρφωσης σε σχέση με τη βαθμίδα εκπαίδευσης

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί που ήταν κάτοχοι κάποιου μεταπτυχιακού τίτλου κατά τη στιγμή διεξαγωγής της έρευνας τείνουν να θεωρούν σημαντικά καταλληλότερο το μικτό μοντέλο σε σχέση με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς.

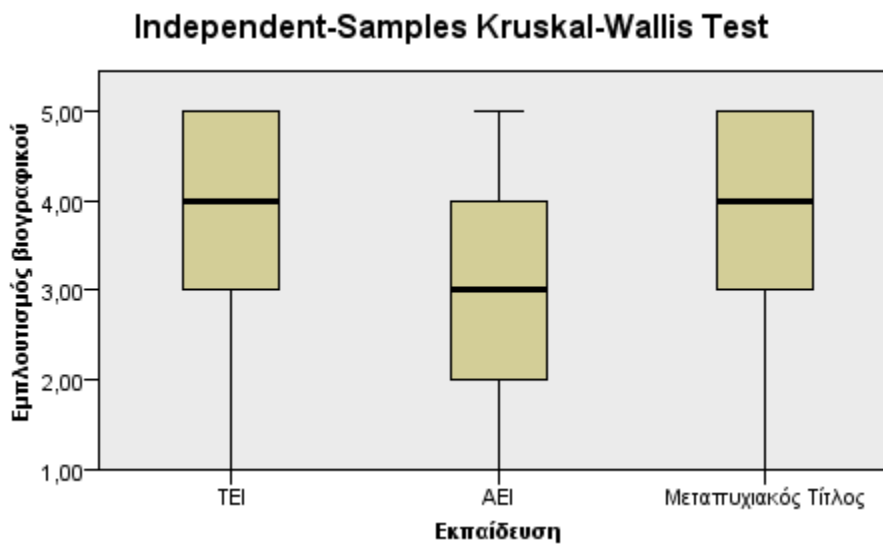
Η επίδραση του παράγοντα εκπαίδευση στους λόγους παρακολούθησης επιμόρφωσης

Το επίπεδο εκπαίδευσης φαίνεται να επιδρά σημαντικά και στους διάφορους λόγους που μπορεί να επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί για επιμόρφωση (βλ. Παράρτημα Α, Σχήμα 79). Συγκεκριμένα, η ενίσχυση των γνώσεών τους και ο εμπλουτισμός του βιογραφικού τους διαφέρουν ως προς τη σημαντικότητά τους ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς με διαφορετικά εκπαιδευτικά επίπεδα.



Σχήμα 46. Θηκόγραμμα συσχέτισης της ενίσχυσης γνώσεων τους και της βαθμίδας εκπαίδευσης

Οι εκπαιδευτικοί που ήταν απόφοιτοι κάποιας σχολής AEI τείνουν να θεωρούν λιγότερο σημαντική την ενίσχυση των γνώσεών τους ως λόγο για επιμόρφωση, σε σχέση με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς.



Σχήμα 47. Θηκόγραμμα συσχέτισης του εμπλουτισμού βιογραφικού τους και της βαθμίδας εκπαίδευσης

Οι εκπαιδευτικοί που ήταν απόφοιτοι ΤΕΙ θεώρησαν σημαντικότερο ως λόγο παρακολούθησης κάποιας επιμόρφωσης τον εμπλουτισμό του βιογραφικού τους σε σχέση με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί απόφοιτοι ΑΕΙ φαίνεται να θεωρούν το συγκεκριμένο λόγο ως λιγότερο σημαντικό σε σχέση πάντα με τη στάση των υπολοίπων.

Η επίδραση του παράγοντα εκπαίδευση στις θεματικές ενότητες που οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να επιμορφωθούν

Από τα αποτελέσματα των ελέγχων (βλ. Παράρτημα Α, Σχήμα 80) δεν προκύπτει στατιστικά σημαντική επίδραση του παράγοντα εκπαίδευση στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών σχετικά με τις θεματικές ενότητες που θα επιθυμούσαν να επιμορφωθούν.

Η επίδραση του παράγοντα εκπαίδευση ως προς τους λόγους αναγκαιότητας επιμόρφωσης στην αξιολόγηση πριν αυτή ξεκινήσει

Επίσης, από τα αποτελέσματα των ελέγχων (βλ. Παράρτημα Α, Σχήμα 81) δεν προκύπτει στατιστικά σημαντική επίδραση του παράγοντα εκπαίδευση στους λόγους αναγκαιότητας επιμόρφωσης στην αξιολόγηση πριν αυτή ξεκινήσει.

6.5.4 Η Επίδραση του παράγοντα Εργασιακή Σχέση

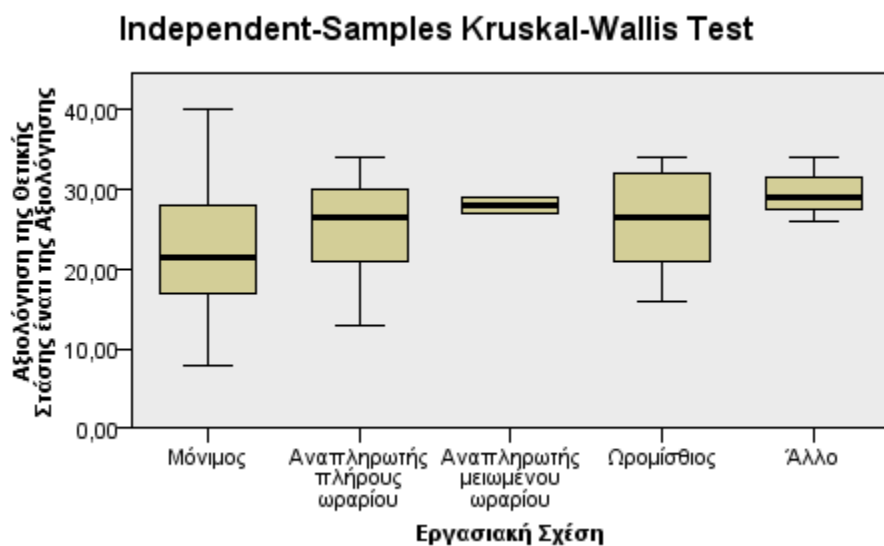
Στο τέλος της πολυπαραγοντικής ανάλυσης μελετάται η επίδραση του παράγοντα της εργασιακής σχέσης στις 8 υπό διερεύνηση μεταβλητές.

Αριθμός σεμιναρίων ανά έτος, ως προς τον παράγοντα εργασιακή σχέση

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των ελέγχων (βλ. Παράρτημα Α, Σχήμα 82) δεν προκύπτει στατιστικά σημαντική επίδραση του παράγοντα εργασιακή σχέση στον αριθμό σεμιναρίων που παρακολούθησαν οι εκπαιδευτικοί κατά την τελευταία πενταετία

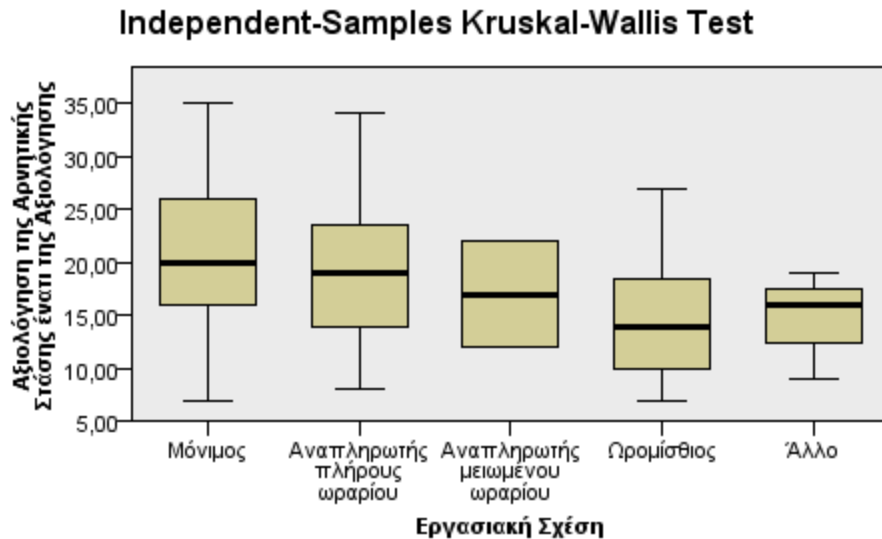
Η επίδραση του παράγοντα εργασιακή σχέση στη θετική και αρνητική στάση των εκπαιδευτικών έναντι της αξιολόγησής τους

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των ελέγχων (βλ. Παράρτημα Α, Σχήμα 83) προκύπτει στατιστικά σημαντική επίδραση του παράγοντα εργασιακή σχέση στην ποσοτική αξιολόγηση της θετικής και αρνητικής στάσης απέναντι στη διαδικασία της αξιολόγησης.



Σχήμα 48. Θηκόγραμμα αξιολόγησης της θετικής στάσης έναντι της αξιολόγησης σε σύγκριση με την εργασιακή σχέση

Οι εκπαιδευτικοί με μόνιμη εργασιακή σχέση τείνουν να εμφανίζουν μικρότερα επίπεδα θετικής στάσης έναντι των υπόλοιπων εκπαιδευτικών.

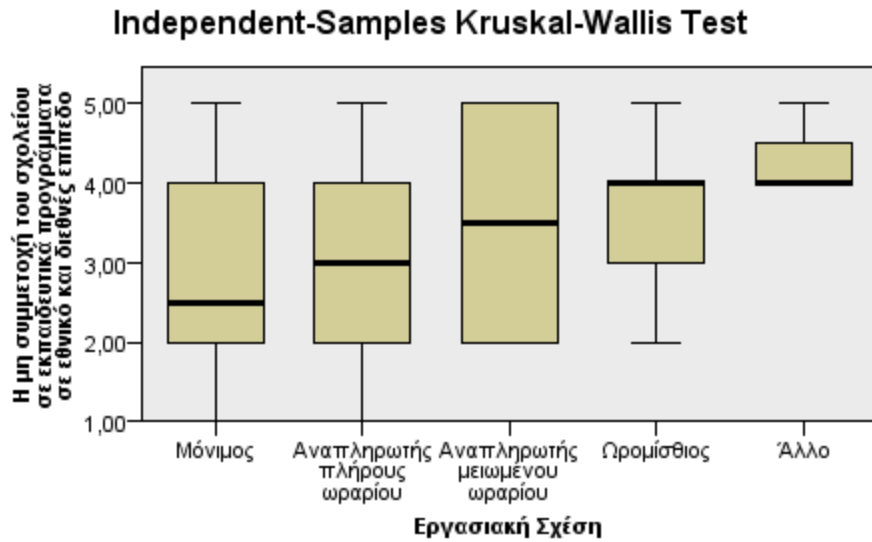


Σχήμα 49. Θηκόγραμμα αξιολόγησης της αρνητικής στάσης έναντι της αξιολόγησης σε σύγκριση με την εργασιακή σχέση

Η επίδραση του παράγοντα εργασιακή σχέση στις ερωτήσεις εμποδίων στην αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων

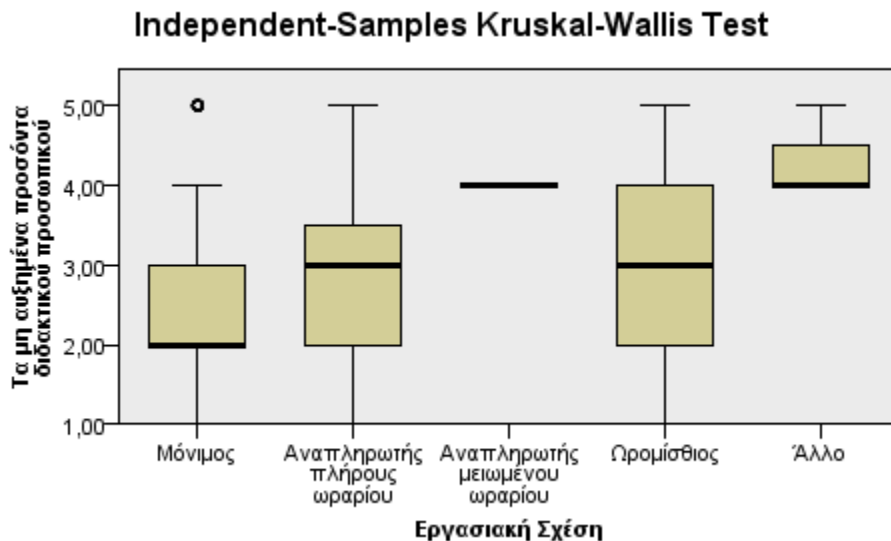
Η εργασιακή σχέση των εκπαιδευτικών κατά τη στιγμή της έρευνας επηρέασε τις απαντήσεις τους σε ορισμένα από τα εμπόδια που τους παρατέθηκαν. (βλ. Παράρτημα Α, Σχήμα 84) Συγκεκριμένα, η μη συμμετοχή των σχολείων σε εθνικά και διεθνή προγράμματα, τα ελλιπή προσόντα του διδακτικού προσωπικού, η έλλειψη διδακτικού προσωπικού αλλά και η έλλειψη συνεργασιών με σχολικές μονάδες του εξωτερικού, είναι εμπόδια τα οποία αξιολογήθηκαν με διαφορετικό τρόπο από τους εκπαιδευτικούς με διαφορετική εργασιακή σχέση.

Από το παρακάτω γράφημα προκύπτει ότι όσο πιο επισφαλής είναι η εργασιακή σχέση ενός εκπαιδευτικού, τόσο πιο σημαντικό θεωρεί ως εμπόδιο της αυτοαξιολόγησης τη μη συμμετοχή των σχολείων σε διεθνή και εθνικά προγράμματα.



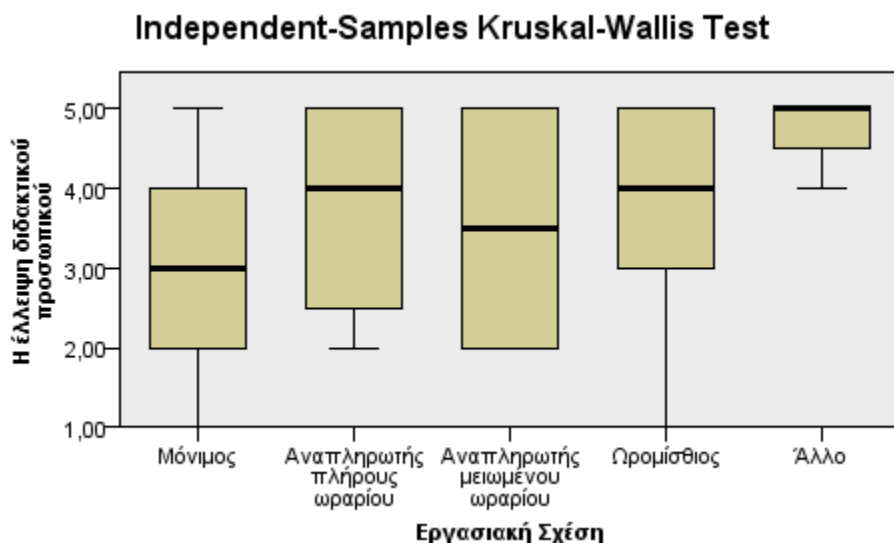
Σχήμα 50. Θηκόγραμμα εμποδίου της μη συμμετοχής του σχολείου σε εκπαιδευτικά προγράμματα σε σύγκριση με την εργασιακή σχέση.

Όμοια με την προηγούμενη περίπτωση, όσο πιο επισφαλής είναι η εργασιακή σχέση των εκπαιδευτικών, τόσο πιο σημαντικό θεωρούν το εμπόδιο της έλλειψης προσόντων για το διδακτικό προσωπικό.

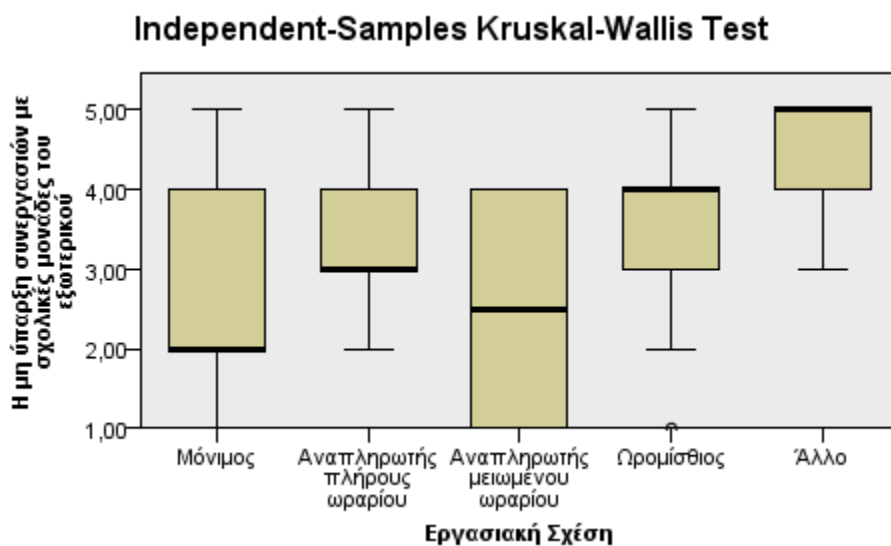


Σχήμα 51. Θηκόγραμμα εμποδίου της έλλειψης προσόντων για το διδακτικό προσωπικό σε σύγκριση με την εργασιακή σχέση

Η έλλειψη του διδακτικού προσωπικού από τα σχολεία ως εμπόδιο φαίνεται να είναι εντονότερα σημαντικό για τους εκπαιδευτικούς με μεγαλύτερη εργασιακή ανασφάλεια.



Σχήμα 52. Θηκόγραμμα εμποδίου της έλλειψης διδακτικού προσωπικού σε σύγκριση με την εργασιακή σχέση

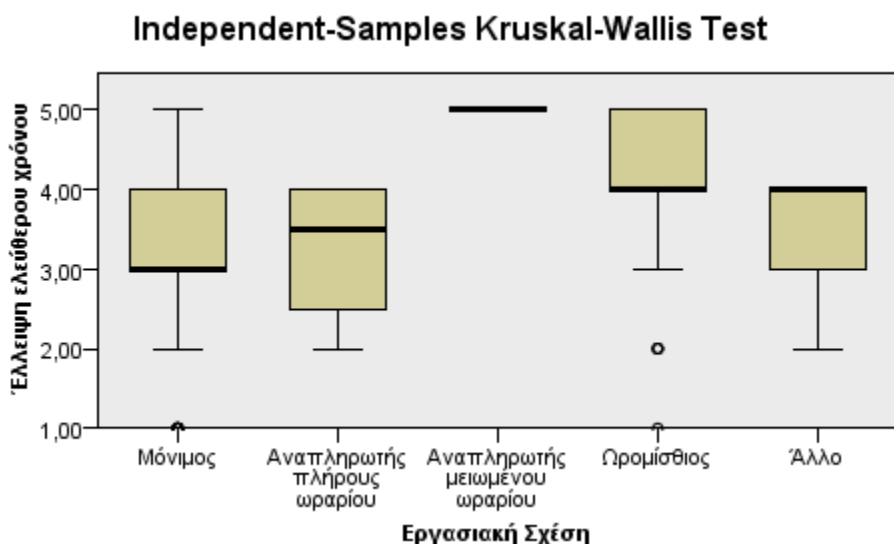


Σχήμα 53. Θηκόγραμμα εμποδίου της μη ύπαρξης συνεργασίας με σχολικές μονάδες του εξωτερικού σε σύγκριση με την εργασιακή σχέση

Η επίδραση του παράγοντα εργασιακή σχέση στις ερωτήσεις εμποδίων στην παρακολούθηση κάποιας επιμόρφωσης

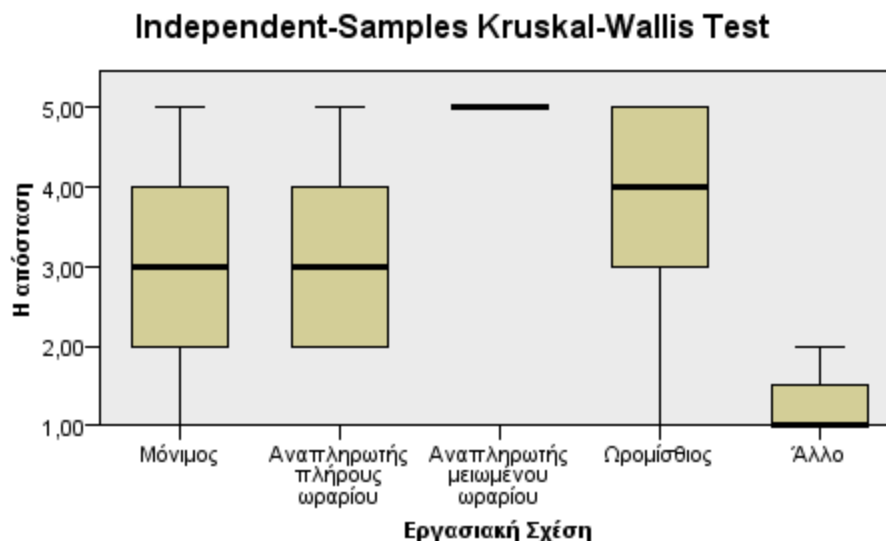
Η έλλειψη ελεύθερου χρόνου και η απόσταση είναι δύο από τα έντεκα εμπόδια για τα οποία οι εκπαιδευτικοί είχαν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στις απαντήσεις τους, ανάλογα με την εργασιακή σχέση με την οποία απασχολούνταν. Για κανένα άλλο εμπόδιο δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική επίδραση του παράγοντα εργασιακή σχέση (βλ. Παράρτημα Α, Σχήμα 85).

Η έλλειψη ελεύθερου χρόνου παρουσιάζεται ως σημαντικότερο εμπόδιο για τους αναπληρωτές μειωμένου ωραρίου και τους ωρομίσθιους έναντι των υπολοίπων εκπαιδευτικών.



Σχήμα 54. Θηκόγραμμα εμποδίου έλλειψης ελεύθερου χρόνου σε σύγκριση με την εργασιακή σχέση

Όμοια με το παραπάνω αποτέλεσμα, οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί με μειωμένο ωράριο και οι ωρομίσθιοι τείνουν να θεωρούν την απόσταση ως σημαντικότερο εμπόδιο για την επιμόρφωσή τους σε σχέση με τους υπόλοιπους εργαζόμενους.

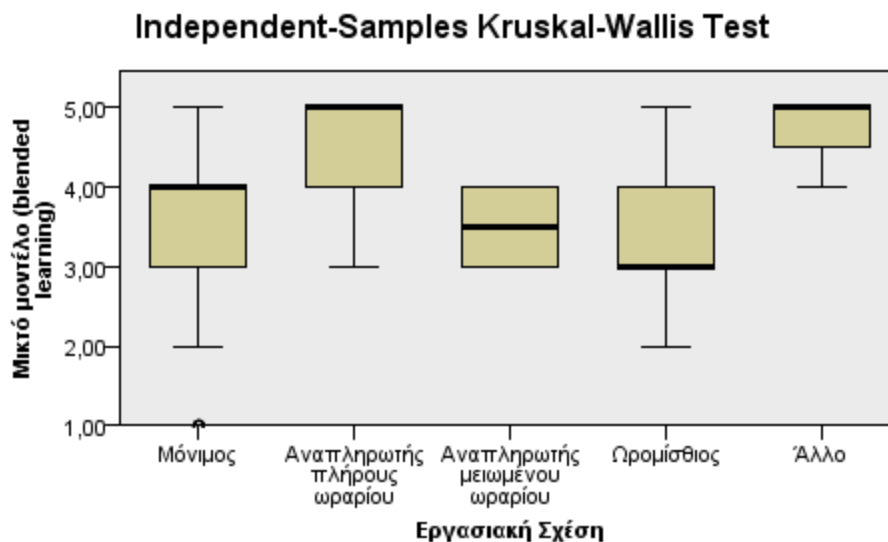


Σχήμα 55. Θηκόγραμμα εμποδίου απόστασης σε σύγκριση με την εργασιακή σχέση

Η επίδραση του παράγοντα εργασιακή σχέση ως προς τον καταλληλότερο τύπο-μορφή επιμόρφωσης

Το μικτό μοντέλο επιμόρφωσης επιλέχθηκε σε διαφορετικά επίπεδα σημαντικότητας από τους εκπαιδευτικούς, ανάλογα με την εργασιακή σχέση του καθενός. Η επίδραση του παράγοντα εργασιακή σχέση εμφανίζεται ως στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας όσον αφορά το μικτό τύπο επιμόρφωσης και την αξιολόγησή του από τους εκπαιδευτικούς.

Οι εκπαιδευτικοί με κάποια εργασιακή σχέση προσδιοριζόμενη ως «Άλλο», οι αναπληρωτές πλήρους ωραρίου και οι μόνιμοι τείνουν να θεωρούν το μικτό μοντέλο ως καταλληλότερο σε σχέση με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς με διαφορετική σχέση εργασίας (βλ. Παράρτημα Α, Σχήμα 86).



Σχήμα 56. Θηκόγραμμα μικτού μοντέλου μάθησης σε σύγκριση με την εργασιακή σχέση

Η επίδραση του παράγοντα εργασιακή σχέση στους λόγους παρακολούθησης επιμόρφωσης

Δεν προέκυψε καμία στατιστικά σημαντική επίδραση του παράγοντα εργασιακή σχέση στους λόγους παρακολούθησης επιμόρφωσης για τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα (βλ. Παράρτημα Α, Σχήμα 87).

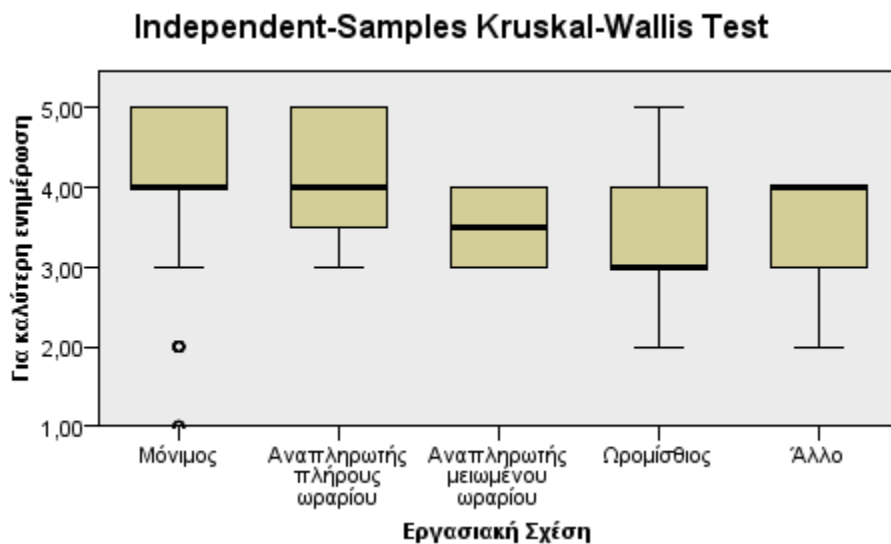
Η επίδραση του παράγοντα εργασιακή σχέση στις θεματικές ενότητες που οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να επιμορφωθούν

Δεν υπάρχει επίσης στατιστικά σημαντική επίδραση του παράγοντα εργασιακή σχέση στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών ως προς τις ενότητες που θα επιθυμούσαν να εκπαιδευτούν (βλ. Παράρτημα Α, Σχήμα 88).

Η επίδραση του παράγοντα εργασιακή σχέση ως προς τους λόγους αναγκαιότητας επιμόρφωσης στην αξιολόγηση πριν αυτή ξεκινήσει

Η καλύτερη ενημέρωση αξιολογήθηκε ως λόγος αναγκαιότητας επιμόρφωσης πριν ξεκινήσει η αξιολόγηση με διαφορετικό τρόπο ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς με διαφορετικές εργασιακές σχέσεις (βλ. Παράρτημα Α, Σχήμα 89).

Συγκεκριμένα, οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί και οι αναπληρωτές πλήρους ωραρίου θεωρούν σημαντικότερο λόγο την καλύτερη ενημέρωση σε σχέση με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς. Στο παρακάτω γράφημα απεικονίζεται η διαφοροποίηση του λόγου «καλύτερη ενημέρωση» ανάμεσα στις κατηγορίες εκπαιδευτικών ως προς την εργασιακή τους σχέση.



Σχήμα 57. Θηκόγραμμα που αφορά στην καλύτερη ενημέρωση σε σύγκριση με την εργασιακή σχέση

6.6 Παρουσίαση Αποτελεσμάτων ερωτήσεων Ανοικτού Τύπου

Στην ενότητα αυτή γίνεται η παρουσίαση των αποτελεσμάτων που αφορούν στις πέντε ερωτήσεις ανοικτού τύπου.

Στην ερώτηση «Ποια θεωρείτε ως εμπόδια στην αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας και δεν αναφέρθηκαν στην προηγούμενη ερώτηση;» απάντησαν συνολικά 39 άτομα από τα 251 ή ποσοστό 15,53%. Εξ' αυτών, σε αναγωγή του ποσοστού τους επί τοις εκατό, το 25,64% απάντησε «η καχυποψία των εκπαιδευτικών για τη χρήση των αποτελεσμάτων (π.χ. συγχώνευση σχολικών μονάδων), η έλλειψη σταθερής και ξεκάθαρης θέσης του ΥΠ.Π.Ε.Θ., η επιρροή και η αρνητική στάση των συνδικαλιστών, καθώς και η έλλειψη εμπιστοσύνης γενικά προς φορείς και όλους». Το 15,38% σχετίζεται με τους φόβους του εκπαιδευτικού και την έλλειψη παιδείας και εμπειρίας στην

αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, καθώς «δεν υπάρχουν νόρμες που να βασίζονται σε διεθνώς πιστοποιημένα κριτήρια». Τέλος ένα ποσοστό της τάξης του 7,69% αναφέρεται στην «προσωπικότητα του διευθυντή, τα διοικητικά προσόντα του διευθυντή της σχολικής μονάδας καθώς και στη μικροπολιτική που εφαρμόζει».

Στην ερώτηση «Ποια θεωρείτε ως εμπόδια προκειμένου να παρακολουθήσετε κάποια επιμόρφωση και δεν τα είδατε πιο πάνω;» απάντησαν συνολικά 23 άτομα από τα 251 ή ποσοστό 9,16%. Εξ' αυτών, με αναγωγή του ποσοστού επί τοις εκατό, το 21,74% απάντησε «η έλλειψη χρημάτων, εάν δεν διατίθενται δωρεάν», το 17,39% απάντησε «η έλλειψη στοχευμένων προγραμμάτων άμεσα συνδεδεμένων με τις σύγχρονες ανάγκες των εκπαιδευτικών» ενώ το 13,04% απάντησε «η έλλειψη πρακτικής εφαρμογής των γνώσεων που αποκτώνται από την επιμόρφωση».

Στην ερώτηση «Ποιες επιμορφώσεις έχετε παρακολουθήσει κατά το παρελθόν ή παρακολουθείτε τώρα και δεν αναφέρονται πιο πάνω;» απάντησαν συνολικά 44 άτομα από τα 251 ή ποσοστό 17,52%. Εξ' αυτών, με αναγωγή του ποσοστού επί τοις εκατό, το 18,18% απάντησε «επιμορφωτικά σεμινάρια που οργανώνουν οι σύμβουλοι κατά διαστήματα». Σε ποσοστό 9,09% απάντησαν για ευρωπαϊκά προγράμματα π.χ. Erasmus+, επιμόρφωση εκπαιδευτών ενηλίκων, σεμινάρια ειδικότητας και τέλος, πιστοποίηση και εκμάθηση της γραφής Braille.

Στην ερώτηση «Για ποιον άλλον λόγο παρακολουθήσατε / παρακολουθείτε επιμόρφωση / εις;» απάντησαν συνολικά 26 άτομα από τα 251 ή ποσοστό 10,36%. Εξ' αυτών, με αναγωγή του ποσοστού επί τοις εκατό, το 42,31% απάντησε «για βελτίωση του διδακτικού έργου» το 19,23% για «προσωπική εξέλιξη και ενδυνάμωση», ενώ το 11,54% για «συναντήσεις με συναδέλφους και ανταλλαγή διδακτικών και παιδαγωγικών εμπειριών».

Στην ερώτηση «Για ποιον άλλον λόγο θεωρείτε ότι πρέπει να υπάρξει επιμόρφωση;» απάντησαν συνολικά 9 άτομα από τα 251 ή ποσοστό 3,59%. Εξ' αυτών, σε ποσοστό επί τοις εκατό, το 44,44% απάντησε «για αλλαγή στάσεων, αντιλήψεων και νοοτροπιών» ενώ το 22,22% για «ανατροφοδότηση του διδακτικού έργου».

Στην τελευταία ερώτηση ανοικτού τύπου «Προτείνετε ό,τι νομίζετε ότι δεν αναφέρθηκε και αφορά τους τρόπους επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιολόγηση / αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας» απάντησαν συνολικά 28 άτομα από τα 251 ή ποσοστό 11,16%. Εξ' αυτών, με αναγωγή του ποσοστού επί τοις εκατό, το 10,71% προτείνει «*ενημέρωση για τα αντίστοιχα προγράμματα των άλλων χωρών σε συνδυασμό με επισκέψεις στις χώρες αυτές*». Το 7,14% προτείνει στην αρχή κάθε σχολικού έτους, βραχυχρόνια και καθολική επιμόρφωση με απαλλαγή από τα διδακτικά καθήκοντα κατόπιν αιτήματος του ενδιαφερόμενου.

Ενδιαφέρουσες είναι και μεμονωμένες απόψεις εκπαιδευτικών που παρατίθενται πιο κάτω:

- Για να προχωρήσει η αξιολόγηση στα σχολεία θα πρέπει να υπάρχει ενημέρωση. Οι προϊστάμενοι να είναι δεκτικοί, οι συνδικαλιστές να καταλάβουν ποιος είναι ο ρόλος τους, οι γονείς να ενημερωθούν και οι εκπαιδευτικοί να μη νιώσουν ότι απειλούνται. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να επιμορφωθούν όχι για την αξιολόγηση/αυτοαξιολόγηση, αλλά να επιμορφώνονται για τα διδακτικά και παιδαγωγικά τους καθήκοντα. Για την αυτοαξιολόγηση χρειάζεται ενημέρωση, ηρεμία και κλίμα εμπιστοσύνης.
- Να υπάρξει ενδοσχολική επιμόρφωση από εκπαιδευτικούς που έχουν ειδικευθεί (π.χ. στο μεταπτυχιακό τους) στην αξιολόγηση / αυτοαξιολόγηση.
- Η βασικότερη παράμετρος η οποία θα πείσει τους εκπαιδευτικούς για την ανάγκη αξιολόγησης της σχολικής μονάδας είναι να μην υπάρχουν υπαναχωρήσεις στην πολιτική του Υπουργείου Παιδείας πάνω στο θέμα, αλλά αυτό να διαμορφώσει μια σαφή και διαρκή πολιτική, ανεξάρτητα από τους υπουργούς ή την εκάστοτε πολιτική παράταξη.
- Η επιμόρφωση είναι απαραίτητη καθ' όλη τη διάρκεια του εργασιακού βίου του υπαλλήλου επειδή η τεχνολογία καλπάζει. Βασικά η επιμόρφωση θα πρέπει να γίνεται στο γνωστικό αντικείμενο και όχι σε οποιαδήποτε άλλη θεματική ενότητα. Σήμερα έχει δημιουργηθεί μια βιομηχανία μεταπτυχιακών (βλ. Ανοιχτό πανεπιστήμιο) σε οποιοδήποτε τομέα, που όμως επηρεάζει τη μοριοδότηση του δημόσιου υπαλλήλου πράγμα το οποίο θεωρώ απαράδεκτο. Θέλω να επιμείνω στα κίνητρα της αξιολόγησης και κυρίως της ανεξάρτητης αξιολόγησης με αντικειμενικά κριτήρια (π.χ. συνέντευξη) και όχι με το πλήθος των πτυχίων και κάθε είδους «χαρτιών» που μπορεί να προσκομίσει ένας υπάλληλος.

- Να αποσυνδεθεί η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών από την αξιολόγηση τους. Θεωρώ τους δείκτες αξιολόγησης «καλούπια» στα οποία δεν χωράει η δουλειά μας. Άλλωστε η αξία της δεν αναγνωρίζεται αμέσως, τα αποτελέσματα φαίνονται χρόνια αργότερα, στη μετέπειτα πορεία των τωρινών μαθητών μας.
- Πρέπει να γίνει αντιληπτό στους εκπαιδευτικούς ότι εργασία χωρίς αξιολόγηση δε νοείται. Αυτός που κάνει σωστά τη δουλειά του δεν φοβάται την αξιολόγηση και πρέπει να την επιθυμεί.

ΤΡΙΤΟ ΜΕΡΟΣ

7. Συζήτηση αποτελεσμάτων

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας μπορεί να υπάρξει σχολιασμός σε συγκεκριμένες ενότητες οι οποίες αφορούν σε διαφορές απόψεων μεταξύ ανδρών και γυναικών καθώς και μεταξύ μόνιμων και αναπληρωτών (όλων των τύπων σχέσεων εργασίας).

Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί τείνουν να παρακολουθούν περισσότερα σεμινάρια σε σχέση με τους άντρες εκπαιδευτικούς, κάτι που φαίνεται σε όλα τα υπό διερεύνηση σχολικά έτη (2013 έως 2017), (Σχήματα 14, 15, 16, 17, 18, 58).

Οι εκπαιδευτικοί με μόνιμη εργασιακή σχέση τείνουν να εμφανίζουν μικρότερα επίπεδα θετικής στάσης (βλ. σχήμα 48) έναντι των υπόλοιπων εκπαιδευτικών όσον αφορά στην αξιολόγηση. Επίσης, τείνουν να εμφανίζουν μεγαλύτερα επίπεδα αρνητικής στάσης (βλ. σχήμα 49) έναντι των υπόλοιπων εκπαιδευτικών.

Ακόμη, όσο πιο επισφαλής είναι η εργασιακή σχέση ενός εκπαιδευτικού (σχήμα 50), τόσο πιο σημαντικό θεωρεί ως εμπόδιο της αυτοαξιολόγησης τη μη συμμετοχή των σχολείων σε διεθνή και εθνικά προγράμματα. Παρομοίως, όσο πιο επισφαλής είναι η εργασιακή σχέση, τόσο πιο σημαντικό θεωρεί το εμπόδιο της έλλειψης προσόντων για το διδακτικό προσωπικό (σχήμα 51).

Η έλλειψη του διδακτικού προσωπικού από τα σχολεία ως εμπόδιο φαίνεται να είναι εντονότερα σημαντικό για τους εκπαιδευτικούς με μεγαλύτερη εργασιακή ανασφάλεια (σχήμα 52). Επίσης, η μη ύπαρξη συνεργασίας με σχολικές μονάδες του εξωτερικού φαίνεται εντονότερα σημαντική στους αναπληρωτές και τους ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς, σε σύγκριση με τους μόνιμους (σχήμα 53).

Επιπρόσθετα, οι αναπληρωτές μειωμένου ωραρίου και οι ωρομίσθιοι, θεωρούν την έλλειψη ελεύθερου χρόνου ως το σημαντικότερο εμπόδιο, σε σχέση με τους μόνιμους (σχήμα 54). Οι δύο πιο πάνω κατηγορίες εκπαιδευτικών υποστήριξαν επίσης, ότι η απόσταση ήταν το σημαντικότερο εμπόδιο για την επιμόρφωσή τους σε σχέση με τους υπόλοιπους συμμετέχοντες (σχήμα 55).

Οι αναπληρωτές πλήρους ωραρίου και οι μόνιμοι, τείνουν να θεωρούν το μικτό μοντέλο ως καταλληλότερο σε σχέση με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς με διαφορετική σχέση εργασίας (σχήμα 56). Τέλος, οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί και οι αναπληρωτές πλήρους ωραρίου θεωρούν σημαντικότερο λόγο την καλύτερη ενημέρωση σε σχέση με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς (σχήμα 57).

Ενδιαφέρουσες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά αφενός τη σύνδεση της αξιολόγησης με την επίδοση των μαθητών και αφετέρου, την υφιστάμενη αξιολόγηση ως θεσμό καθώς και ποιες συνέπειες θα έχει στους ίδιους προσωπικά, π.χ. εάν είναι απαραίτητη η αξιολόγηση για την επαγγελματική ανέλιξη καθώς και ποια είναι η σύνδεση μεταξύ επιμόρφωσης και αξιολόγησης.

Σε ποσοστό 52% δεν θεωρούν ότι με την αξιολόγηση βελτιώνονται οι επιδόσεις των μαθητών, ενώ σε ποσοστό 51% δεν θεωρούν ότι όσοι εκπαιδευτικοί υστερούν θα υποστηριχτούν με κατάλληλη βοήθεια.

Σύμφωνα με τον πίνακα 19, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η επιμόρφωση θα πρέπει να συνδέεται με την επαγγελματική ανέλιξη στη διοικητική ιεραρχία (34% πολύ και πάρα πολύ και 37% αρκετά), ότι θα πρέπει να επιμορφωθούν σχετικά με την αξιολόγηση εκπαιδευτικών πριν αυτή

ξεκινήσει (60% πολύ και πάρα πολύ) καθώς και με την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας πριν αυτή ξεκινήσει (60% πολύ και πάρα πολύ). Επίσης, υποστηρίζουν ότι η επιμόρφωση σε θέματα αξιολόγησης μπορεί να στηρίξει εκπαιδευτικές αλλαγές και μεταρρυθμίσεις; (38% πολύ και πάρα πολύ και 35% αρκετά), ότι μπορεί να επηρεάσει τη στάση των εκπαιδευτικών στο θέμα της αξιολόγησης (37% πολύ και πάρα πολύ και 39% αρκετά) και τελικά να δημιουργήσει θετική στάση στην εφαρμογή της (36% πολύ και πάρα πολύ και 36% αρκετά).

Σύμφωνα με τον πίνακα 19, πρέπει να υπάρξει επιμόρφωση σχετικά με την αξιολόγηση πριν αυτή ξεκινήσει γιατί με αυτόν τον τρόπο, θα υποστηριχθούν οι εκπαιδευτικοί στο διδακτικό έργο τους (58%, πολύ και πάρα πολύ), θα έχουν καλύτερη ενημέρωση (58%, πολύ και πάρα πολύ), θα μπορέσουν να επιλύσουν απορίες και ενδεχόμενους προβληματισμούς (58%, πολύ και πάρα πολύ), θα έχουν λεπτομερή ενημέρωση σχετικά με τους δείκτες στους οποίους θα αξιολογηθούν (51%, πολύ και πάρα πολύ), ενώ τέλος, δεν θεωρούν ότι αυτό γίνεται για να απορροφηθούν κοινοτικά κονδύλια (68%, καθόλου και λίγο).

Στην παρούσα έρευνα, φαίνεται ότι σύμφωνα με το 65% των συμμετεχόντων, αφενός δεν περιορίζεται η αυτονομία των εκπαιδευτικών και αφετέρου δεν υποβαθμίζεται ο ρόλος τους. Το 50% των ερωτώμενων εκπαιδευτικών θεωρεί ότι η αξιολόγηση εφαρμόζεται χωρίς να επιδιώκεται πρωτίστως η συναίνεση των εκπαιδευτικών. Το ίδιο ποσοστό των εκπαιδευτικών πιστεύει πως η αξιολόγηση διενεργείται από αξιολογητές των οποίων αμφισβητείται η επιστημονική κατάρτιση και η αντικειμενική κρίση. Το 47% δηλώνει ότι είναι ένα μέσο για απολύσεις εκπαιδευτικών.

Μια ακόμη ενότητα σχετίζεται με τα εμπόδια που αναδεικνύονται και σχετίζονται με την αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων.

Σε φθίνουσα σειρά ταξινόμησης (βλ. Πίνακα 8) ως πιο σημαντικό εμπόδιο αναδεικνύεται η μη ύπαρξη της ενδοσχολικής επιμόρφωσης, γεγονός που επισημαίνεται από τους Πασιά και συν. (2013:20), οι οποίοι τονίζουν ότι ως θεσμός θα πρέπει να ενισχυθεί και να περιλαμβάνει επιμορφώσεις οι οποίες θα αφορούν και άλλους τομείς πέραν του γνωστικού αντικειμένου. Ως δεύτερο σημαντικότερο εμπόδιο, ακολουθεί η μείωση των οικονομικών πόρων του σχολείου. Ως

τρίτο εμπόδιο εμφανίζεται η έλλειψη σχολικής κουλτούρας, ενώ ως τέταρτο η έλλειψη διδακτικού προσωπικού. Ως πέμπτο εμπόδιο κατά σειρά θεωρείται η απουσία συγκριτικών δεδομένων με προγενέστερες αυτοαξιολογήσεις για τη σχολική μονάδα, ως αφετηρία για την αυτοαξιολόγηση της, ενώ ως έκτο, η μη αξιοποίηση διαθέσιμων χώρων και εξοπλισμού. Τέλος, ως έβδομο εμπόδιο φαίνεται να είναι η έλλειψη συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Ο βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την επιμόρφωση που έχουν λάβει από διαφορετικούς φορείς μέχρι σήμερα σε διάφορους τομείς, φαίνεται πιο κάτω.

Από τη συμμετοχή τους σε διάφορα προγράμματα επιμόρφωσης και σε φθίνουσα ταξινόμηση (πίνακας 16), οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ικανοποιημένοι καταρχήν από το περιεχόμενο των προγραμμάτων που παρακολούθησαν. Ακολουθεί το επίπεδο του επιμορφωτή / τριας και κατόπιν η διάρκεια του προγράμματος. Τέταρτη επιλογή είναι το επίπεδο αξιοποίησης μέσα στην τάξη τους και τελευταίο είναι το ωράριο λειτουργίας.

Σχετικά με το μοντέλο επιμόρφωσης το οποίο οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν, αυτό αφορά σε παρακολούθηση δια ζώσης (βλ. Πίνακα 12), και θεωρείται από τους εκπαιδευτικούς ως η καταλληλότερη μορφή επιμόρφωσης. Ακολουθεί η επιμόρφωση μέσω επαναλαμβανόμενων δια ζώσης κύκλων μαθημάτων σε τακτά χρονικά διαστήματα. Τρίτο κατά σειρά αποτυπώνεται το μικτό μοντέλο, ακολουθεί η αυτομόρφωση, η εξ' αποστάσεως επιμόρφωση και τέλος η μέθοδος των επαναλαμβανόμενων εξ αποστάσεως κύκλων μαθημάτων σε τακτά χρονικά διαστήματα.

Ένα ακόμη εύρημα σχετίζεται με το εάν η επιμόρφωση βοηθά στη στήριξη εκπαιδευτικών αλλαγών. Σύμφωνα με τις απαντήσεις που δόθηκαν η επιμόρφωση σε θέματα αξιολόγησης μπορεί να στηρίξει εκπαιδευτικές αλλαγές και μεταρρυθμίσεις σε ποσοστό 38% (πολύ και πάρα πολύ) και 35% αρκετά (βλ. Πίνακα 19).

Ενδιαφέρον επίσης παρουσιάζουν οι απόψεις των εκπαιδευτικών που αφορούν στην επιμόρφωση και στο βαθμό που αυτή επηρεάζει τη στάση τους στην αξιολόγηση. Το 37% των εκπαιδευτικών απάντησαν ότι η επιμόρφωση μπορεί να επηρεάσει τη στάση των εκπαιδευτικών στο θέμα της

αξιολόγησης (πολύ και πάρα πολύ). Επίσης, το 39% απάντησε αρκετά (βλ. Πίνακα 19). Το πιο πάνω εύρημα επιβεβαιώνεται από την έρευνα των Κασιμάτη & Γιαλαμά (2003:8) σύμφωνα με το οποίο «μέσα από την αξιολόγηση [...] στηρίζεται η διαδικασία της επιμόρφωσης».

Σε μείζονα μελέτη που πραγματοποιήθηκε (Fullan, 2007), ο βαθμός αλλαγής ήταν στενά συνδεδεμένος με το βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί αλληλοεπιδρούσαν μεταξύ τους είτε λαμβάνοντας, είτε παρέχοντας βοήθεια. Η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών αποτιμήθηκε από τη συχνότητα της επικοινωνίας, της αμοιβαίας υποστήριξης, της βοήθειας κ.λπ. και αυτό αποτέλεσε ισχυρό δείκτη για το αν θα εφαρμοστεί η αλλαγή. Δεν υπάρχει κάτι πιο ενδεδειγμένο από την προσωπική επαφή και επικοινωνία μεταξύ των συναδέλφων. Εκτός από την εκμάθηση νέων δεξιοτήτων και την παροχή ευκαιριών μάθησης μέσω της ομότιμης εκμάθησης (peer to peer learning) και ομαδικών προσφορών και παροχής βοήθειας, πρέπει να μιλήσουν μεταξύ τους, για την διαδικασία της αλλαγής και πως μπορεί αυτή να επιτευχθεί. (Fullan, 2007).

Δεδομένου ότι η αλληλεπίδραση με άλλους εκπαιδευτικούς επηρεάζει αυτό που κάνει κανείς, οι σχέσεις με τους άλλους εκπαιδευτικούς είναι κρίσιμες. Η αλλαγή περιλαμβάνει μάθηση για να κάνει ένας εκπαιδευτικός κάτι νέο, και η αλληλεπίδραση είναι η πρωταρχική βάση για την κοινωνική μάθηση. Νέες έννοιες, νέες συμπεριφορές, νέες δεξιότητες και νέες πεποιθήσεις / αντιλήψεις, εξαρτώνται άμεσα από το αν οι εκπαιδευτικοί εργάζονται ως απομονωμένα άτομα ή όχι. Η απομόνωση των εκπαιδευτικών και το αντίθετο – η συνεργασία - αποτελούν το καλύτερο σημείο εκκίνησης για να εξεταστεί το τι λειτουργεί για το δάσκαλο (Fullan, 2007). Σύμφωνα με τους Fullan & Hargreaves (1992a) «μια άκρως ανεπτυγμένη και ανεπίσημη κουλτούρα συνεργασίας μπορεί να είναι ακριβώς το πλαίσιο που απαιτείται για να είναι πιο αποτελεσματικά» τα σχολεία. Στα πιο πάνω φαίνεται να συμφωνούν τα αποτελέσματα από τις απαντήσεις όπως καταγράφηκαν στην παρούσα έρευνα. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τις απαντήσεις της ερώτησης 10. (2.1. Θεωρώ ότι με την αξιολόγηση: α) υποχρεώνονται οι εκπαιδευτικοί να συνεργάζονται, ακόμη κι αν δεν έχουν καλές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ τους (καθόλου και λίγο απαντά το 43,43%, ενώ πολύ και πάρα πολύ το 25,09%) και β) προάγεται ο ατομικισμός και ο ανταγωνισμός και όχι η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών (καθόλου και λίγο απαντά το 47,41%, ενώ πολύ και πάρα

πολύ το 32,27%)) παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί είναι καταρχάς θετικοί προς τη μεταξύ τους συνεργασία.

Σύμφωνα με τον Κουμέντο (2016:123) *«χρειαζόμαστε λοιπόν μια εκπαιδευτική πολιτική που να είναι επιστημονικά τεκμηριωμένη, να έχει διάρκεια, συνέχεια, να ελέγχεται, να αξιολογείται, να επανασχεδιάζεται διορθωτικά με βάση τα νέα δεδομένα και να συνδέεται με τις κοινωνικές και παραγωγικές ανάγκες της ελληνικής κοινωνίας»*. Στην πιο πάνω πρόταση μπορούν να συνεπικουρήσουν οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι θεωρούν ότι η ενημέρωσή τους σε θέματα αξιολόγησης θα προωθήσει εκπαιδευτικές αλλαγές. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τις απαντήσεις της ερώτησης 30. (5.7. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η επιμόρφωση σε θέματα αξιολόγησης μπορεί να στηρίξει εκπαιδευτικές αλλαγές και μεταρρυθμίσεις;) καθόλου και λίγο απαντά το 27,30%, ενώ πολύ και πάρα πολύ το 37,90%. Διαφαίνεται λοιπόν η τάση – σε ποσοστό περίπου 38% - της πραγματοποίησης επιμόρφωσης σε θέματα αξιολόγησης, έτσι ώστε να υποστηριχθούν αλλαγές και μεταρρυθμίσεις.

Ο ρόλος της επιμόρφωσης ιδιαίτερα, καλείται να παίξει αυτόν ακριβώς το ρόλο: της συνεχούς ενημέρωσης με τα τεκταινόμενα στο χώρο της εκπαίδευσης. Ο θεσμός της αξιολόγησης μπορεί να αξιοποιηθεί μέσω της επιμόρφωσης, προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να αποκτήσουν θετική ή ακόμη πιο θετική στάση απέναντί της. Σύμφωνα με τις απαντήσεις της ερώτησης 31. (5.8. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η επιμόρφωση μπορεί να επηρεάσει τη στάση των εκπαιδευτικών στο θέμα της αξιολόγησης;) καθόλου και λίγο απαντά το 24,50%, ενώ πολύ και πάρα πολύ το 36,80%. Επίσης, σύμφωνα με τις απαντήσεις της ερώτησης 32. (5.9. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η επιμόρφωση μπορεί να δημιουργήσει θετική στάση στην εφαρμογή της;) καθόλου και λίγο απαντά το 27,80%, ενώ πολύ και πάρα πολύ το 36,10%. Διαφαίνεται λοιπόν ότι κατά περίπου 37%, η επιμόρφωση μπορεί να επηρεάσει τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση και πιο συγκεκριμένα να δημιουργήσει θετική στάση απέναντί της σε ποσοστό 36,10%.

Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τις απαντήσεις της ερώτησης 25. (5.2. Η επιμόρφωση θα πρέπει να είναι συνεχής καθ' όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας του εκπαιδευτικού, σε συγκεκριμένες χρονικές περιόδους) καθόλου και λίγο απαντά το 11,15%, ενώ πολύ και πάρα πολύ το 61,35%.

Διαφαίνεται λοιπόν ότι σε ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν τη συνεχή επιμόρφωσή τους, κάτι που επιβεβαιώνεται από σχετικές έρευνες (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008 • Κασιμάτη & Γιαλαμά, 2003 • Ματσαγγούρας, 2012:6).

Στις απαντήσεις της ερώτησης 18. (4.5. Βάσει της προσωπικής σας εμπειρίας, ποιος τύπος - μορφή επιμόρφωσης, θεωρείται πιο κατάλληλος;) στην επιλογή μικτού μοντέλου – blended learning, καθόλου και λίγο απαντά το 12,75%, ενώ πολύ και πάρα πολύ το 52,59%. Πρόκειται για μοντέλο μάθησης το οποίο «απορρίπτει τις «εξ καθέδρας», μετωπικού και συνεδριακού τύπου επιμορφώσεις και επιζητά μικρής ή μεσαίας διάρκειας συνεργατικές, βιωματικές μορφές επιμόρφωσης» (Κουμέντος, 2015:396).

8. Συμπεράσματα

Στην παρούσα διπλωματική έρευνα διερευνήθηκαν οι απόψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αχαΐας ως προς τις έννοιες της επιμόρφωσης και της αξιολόγησης. Με τη χρήση κατάλληλων εργαλείων της περιγραφικής και της επαγωγικής στατιστικής παρουσιάστηκαν τα ευρήματα και τα συμπεράσματα από την ανάλυση των δεδομένων που συλλέχτηκαν από τον ερευνητή και συγγραφέα της παρούσας εργασίας.

Η ανάλυση έγινε με τη χρήση ενός δομημένου εργαλείου-ερωτηματολογίου το οποίο απαντήθηκε ορθώς από 251 εκπαιδευτικούς. Το δείγμα που συλλέχτηκε ήταν σταθμισμένο ως προς τους παράγοντες φύλο και ηλικία. Η στατιστική ανάλυση της έρευνας επιμερίζεται σε δύο διακριτά τμήματα.

Στο πρώτο τμήμα του Β' Μέρους της Έρευνας της μονοπαραγοντικής ανάλυσης, παρουσιάστηκαν οι κατανομές των απαντήσεων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών σε όλες τις ερωτήσεις κλειστού τύπου (123 μεταβλητές) που παρατέθηκαν στο ερωτηματολόγιο. Στο δεύτερο τμήμα, της πολυπαραγοντικής ανάλυσης διερευνήθηκε η πιθανή επίδραση συγκεκριμένων παραγόντων στον τρόπο με τον οποίο απάντησαν οι εκπαιδευτικοί. Συγκεκριμένα

διερευνήθηκαν οι επιδράσεις των παραγόντων φύλο, ηλικία, επίπεδο εκπαίδευσης και η εργασιακή σχέση με την οποία απασχολούνταν οι εκπαιδευτικοί.

Στη δεύτερη ενότητα, αυτή μετά τις ερωτήσεις των δημογραφικών ερωτήσεων, παρατέθηκαν ερωτήσεις τύπου Likert με σκοπό τη διερεύνηση της θετικής και αρνητικής στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση. Με κατάλληλους στατιστικούς χειρισμούς δημιουργήθηκαν δύο νέες ποσοτικές μεταβλητές εκτίμησης της θετικής και αρνητικής στάσης. Τόσο από την κλίμακα θετικής στάσης, όσο και από την κλίμακα αρνητικής στάσης προέκυψε μία ουδέτερη προς αρνητική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην διαδικασία της αξιολόγησης, κάτι που δεν φαίνεται να επαληθεύεται από τους Ζουγανέλη και συν. (2008:433), όπου *«η πλειονότητα των ερωτηθέντων αντιλαμβάνεται θετικά την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών»*.

Η επίδραση του παράγοντα φύλο δεν φάνηκε να επιδρά σημαντικά στη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση κάτι που επαληθεύεται και από την έρευνα των Κασιμάτη & Γιαλαμά (2003:4), ενώ αντίθετα δεν επαληθεύεται στην έρευνα του Χαρακόπουλου (1998:216).

Η επίδραση του παράγοντα ηλικία φάνηκε να επιδρά στατιστικά σημαντικά στη στάση των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί από 26 έως 35 ετών ήταν σαφώς πιο θετικοί έναντι της αξιολόγησης σε σχέση με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, γεγονός που δεν επαληθεύεται από την έρευνα των Κασιμάτη & Γιαλαμά (2003:4), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι «ως προς τα «χρόνια υπηρεσίας», υπέρ της αξιολόγησης τάσσονται οι εκπαιδευτικοί με πολλά χρόνια υπηρεσίας (11 έως 20 χρόνια και άνω των 26). Κατά της αξιολόγησης τάσσονται οι εκπαιδευτικοί με λιγότερα χρόνια υπηρεσίας (1 έως 5) και (6 έως 10)». Παρόμοια είναι τα ευρήματα του Χαρακόπουλου (1998:212) με τους πιο πάνω ερευνητές όπου τονίζεται ότι τόσο *«στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας, καθώς και στην ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών»* εκφράζονται πολύ πιο θετικά όσοι έχουν πάνω από 25 χρόνια υπηρεσίας, ενώ *«τις πλέον αρνητικές θέσεις»* κατέχουν όσοι έχουν από 6 έως 15 χρόνια εκπαιδευτικής υπηρεσίας.

Επίσης, το επίπεδο εκπαίδευσης φάνηκε να επιδρά στατιστικά σημαντικά, με τους αποφοίτους από κάποιο ΑΕΙ εκπαιδευτικούς να εμφανίζουν σαφώς χαμηλότερη θετική στάση έναντι των

υπολοίπων. Τέλος, και ο παράγοντας εργασιακή σχέση επηρέασε σημαντικά τις βαθμολογίες αξιολόγησης της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση. Οι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη εργασιακή ασφάλεια εμφάνισαν σημαντικά μικρότερη θετική στάση σε σχέση με τους υπόλοιπους, κάτι που επαληθεύεται από την έρευνα των Κασιμάτη & Γιαλαμά (2003:4) όπου *«υπέρ της αξιολόγησης τάσσονται περισσότερο [...] και οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί σε σχέση με τους καθηγητές»*.

Στην τρίτη ενότητα του ερωτηματολογίου παρατέθηκαν ερωτήσεις σχετικά με τα εμπόδια που πιθανόν να υπάρχουν για την αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων. Ταξινομώντας τα εμπόδια από το σημαντικότερο προς το λιγότερο σημαντικό, σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, προέκυψε πως η έλλειψη σχολικής επιμόρφωσης λογίζεται από τους εκπαιδευτικούς ως το σημαντικότερο εμπόδιο. Επίσης, ως δεύτερο σημαντικότερο εμπόδιο, αναδείχθηκε η μείωση των οικονομικών πόρων. Το πιο πάνω εύρημα έρχεται σε συμφωνία με τους Πασιά και συν. (2013:10) όπου *«στους δείκτες με αρνητική αποτίμηση (οι οποίοι αξιολογήθηκαν ως περιοχές με αρκετά σοβαρά προβλήματα ή με αρνητικά στοιχεία περισσότερα από θετικά)»* ο δείκτης 'Οικονομικοί πόροι του σχολείου' εμφανίστηκε ως πρώτο εμπόδιο με ποσοστό 60%.

Ως τρίτο και τέταρτο εμπόδιο αναδείχθηκαν η έλλειψη σχολικής κουλτούρας αλλά και η έλλειψη του διδακτικού προσωπικού. Ο παράγοντας ηλικία καθόρισε σε μεγάλο βαθμό τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών ως προς την αξιολόγηση της σημαντικότητας των εμποδίων. Επίσης, η αξιολόγηση των εμποδίων διαφοροποιήθηκε για τους εκπαιδευτικούς με διαφορετικά εκπαιδευτικά επίπεδα αλλά και διαφορετικές εργασιακές συμβάσεις απασχόλησης.

Σύμφωνα με τον πίνακα 3 και συγκεκριμένα στην ερώτηση «Θεωρώ ότι με την αξιολόγηση υποχρεώνονται οι εκπαιδευτικοί να συνεργάζονται μεταξύ τους ακόμη και εάν δεν έχουν καλές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ τους», δείχνουν να διαφωνούν σε ποσοστό 43% (πολύ και πάρα πολύ), ενώ συμφωνούν σε ποσοστό 25%. Το συγκεκριμένο θεωρητικό εύρημα έρχεται σε αντίθεση στην πράξη από συγκεκριμένη έρευνα (Πασιάς και συν., 2013:10) σύμφωνα με την οποία οι σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών βελτιώνονται σε ποσοστό 94%.

Στην τέταρτη ενότητα διερευνήθηκε κυρίως η έννοια της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

Ως σημαντικότερο εμπόδιο παρακολούθησης κάποιας επιμόρφωσης από τους εκπαιδευτικούς εμφανίστηκε το εμπόδιο της έλλειψης στήριξης του θεσμού της επιμόρφωσης από την πολιτεία κάτι που επιβεβαιώνεται από τις Κατσαρού & Δεδούλη (2008:97), ενώ επίσης σημαντικά αναδείχθηκαν το εμπόδιο της έλλειψης ελεύθερου χρόνου και το ότι η επιμόρφωση χρησιμοποιείται ως μέσο ατομικής προβολής και όχι ως μέσο προβολής του γνωστικού αντικειμένου. Και στην προκειμένη περίπτωση οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών καθορίστηκαν σημαντικά από τους παράγοντες ηλικία, εκπαιδευτικό επίπεδο και εργασιακή σχέση κάτι που επιβεβαιώνεται και από τον Day (2003:439, στο Κατσαρού & Δεδούλη, 2008:76). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών είχε παρακολουθήσει μέχρι τη στιγμή διεξαγωγής της έρευνας κάποια επιμόρφωση Α' επιπέδου ή κάποιο Π.Ε.Κ.. Η παρακολούθηση δια ζώσης αξιολογήθηκε από τους εκπαιδευτικούς ως ο καταλληλότερος τύπος-μορφή επιμόρφωσης, ενώ ακολουθούν κατά σειρά σημαντικότητας, οι επαναλαμβανόμενοι δια ζώσης κύκλοι σεμιναρίων σε τακτά χρονικά διαστήματα και το μικτό μοντέλο. Φυσικά οι τύποι αξιολογήθηκαν διαφορετικά από τους εκπαιδευτικούς ανάλογα με την ηλικία τους, το εκπαιδευτικό τους επίπεδο αλλά και την εργασιακή τους σύμβαση. Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών εμφάνισαν ως σημαντικότερο λόγο παρακολούθησης επιμόρφωσης την ανάπτυξη δεξιοτήτων και την ενίσχυση των γνώσεών τους κάτι που επιβεβαιώνεται από τους Ματσαγγούρα και συν. (2014:139). Ως ελάχιστα σημαντικός εμφανίστηκε ο λόγος της επικείμενης αξιολόγησης. Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως θα επιθυμούσαν κυρίως να επιμορφωθούν σχετικά με τη διαχείριση της σχολικής τάξης αλλά και διάφορες διδακτικές μεθόδους, γεγονός που επιβεβαιώνεται από τους Πασιά και συν. (2013:20) καθώς και τις Κατσαρού & Δεδούλη (2008:74).

Στην πέμπτη και τελευταία ενότητα παρατέθηκαν στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς ερωτήσεις συνδυαστικές ως προς τις έννοιες της αξιολόγησης και της επιμόρφωσης. Το 60% των εκπαιδευτικών θεωρεί πως πρέπει να υπάρξει επιμόρφωση σχετικά με την αξιολόγηση εκπαιδευτικών αλλά και την αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων πριν αυτές ξεκινήσουν κάτι που επιβεβαιώνεται και από το Π.Δ. 152/2013, σύμφωνα με το οποίο πρέπει να υπάρχει «*άμεση σύνδεση της αξιολόγησης με την επιμόρφωση*» (Ματσαγγούρας και συν., 2014:17). Επίσης, η

πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί πως η επιμόρφωση πρέπει να είναι συνεχής καθ' όλη την επαγγελματική σταδιοδρομία των εκπαιδευτικών, σύμφωνα και με τις Κατσαρού & Δεδούλη (2008:98), ενώ επιπρόσθετα, μεγάλο είναι το ποσοστό των εκπαιδευτικών που υποστήριξαν πως η επιμόρφωση πρέπει να γίνεται με απαλλαγή του εκπαιδευτικού από τα διδακτικά του καθήκοντα, γεγονός που επιβεβαιώνεται από τις Κατσαρού & Δεδούλη (2008:98). Τέλος, οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους ανέφεραν πως είναι σημαντική η επιμόρφωση πριν ξεκινήσει η αξιολόγηση, για λόγους καλύτερης ενημέρωσης και επίλυσης προβληματισμών και αποριών κάτι που επιβεβαιώνεται από τους Ματσαγγούρα και συν. (2014:17).

Σύμφωνα με τον Ξωχέλλη (2006:102) «παιτείται μεγάλη προσπάθεια ακόμη ώστε να εκσυγχρονιστεί η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών ως προς το γενικό προσανατολισμό της τους στόχους και τα περιεχόμενα σπουδών καθώς και τις πρακτικές της, ενώ εκκρεμεί και επείγει η αντιμετώπιση των συγκυριακών προβλημάτων που αντιμετωπίζει. Η εκπαιδευτική έρευνα πάντως αλλά και η θεωρητική ενασχόληση στην περιοχή αυτή μπορούν να συμβάλλουν σχετικά».

Ένας από τους βασικούς ρόλους του επιμορφωτή αφορά στην υιοθέτηση του στοχαστικού μοντέλου υποστήριξης (reflective mental model) δηλαδή στην ενεργό εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε κριτικό στοχασμό πάνω στις εμπειρίες τους, διδακτικές και επιμορφωτικές, με στόχο τη μάθηση τους στο πλαίσιο της κοινότητάς τους, αλλά και μία αναστοχαστική διαδικασία, που θα μπορούσε να φέρει στο φως κρυφές και άρρητες παραδοχές τους που καθοδηγούσαν τις όποιες επιλογές τους στο σχολείο (Κατσαρού & Τσάφος, 2016:94 • Ματσαγγούρας και συν. 2014:16).

Όσον αφορά στην επιμόρφωση για την επιτυχή πρακτική άσκηση στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σύμφωνα με τον Ξωχέλλη (2006:106), *«τονίζεται η υποστήριξη των νέων εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της προετοιμασίας τους για το εκπαιδευτικό έργο από «μέντορες» στο πλαίσιο των σχολικών μονάδων, η στενή συνεργασία ανάμεσα στο σχολείο και στα ιδρύματα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, καθώς και η ανάπτυξη θεωρητικής υποδομής για τη θεμελίωση και σωστή οργάνωση της πρακτικής άσκησης».*

Μέσω του E-mentoring, με την κατάλληλη χρήση και αξιοποίηση των ΤΠΕ, μπορούν να υποστηριχθούν οι εκπαιδευτικοί και να βελτιωθεί η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, με χαμηλό κόστος. Επιπρόσθετα, «βοηθά τους εκπαιδευτικούς στη βελτίωση των οριζόντιων ικανοτήτων και δεξιοτήτων τους στον εργασιακό τους χώρο, παράλληλα προσφέρει ευκαιρίες για αξιοποίηση εμπειριών γνώσεων και πρακτικών που έχουν αναπτυχθεί σε άλλες σχολικές μονάδες. Επίσης συμβάλλει στη διάδοση πρακτικών που ευνοούν την ανάπτυξη κλίματος συνεργασίας και επικοινωνίας ανάμεσα στις σχολικές μονάδες» (Φραγκούλης, 2016:85)

Υψηλού επιπέδου εκπαίδευση, χωρίς άρτια καταρτισμένο έμπυχο δυναμικό τόσο στον τομέα της επιστημονικής του εξειδίκευσης όσο και σε θέματα διδακτικής μεθοδολογίας και ψυχοπαιδαγωγικής αντιμετώπισης των μαθητών και χωρίς ικανοποίηση, υλική και ηθική, από το έργο του δεν μπορεί να υπάρξει. Οι εκφραστές και διαμορφωτές της εκπαιδευτικής πολιτικής οφείλουν να κατανοήσουν τη θέση αυτή και να πράξουν ό,τι μπορούν για να την κάνουν πραγματικότητα (Κασσωτάκης, 2010:314).

Οι εκπαιδευτικές αλλαγές σχετίζονται με το τι κάνουν και σκέφτονται οι εκπαιδευτικοί. Σχεδόν ποτέ δεν σταματάμε να σκεφτόμαστε τι σημαίνει αλλαγή για τους άλλους γύρω μας. Η βαθύτερη έννοια της αλλαγής έχει να κάνει με τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι αντιμετωπίζουν αυτή την πραγματικότητα. Όλες οι πραγματικές αλλαγές περιλαμβάνουν απώλεια (χρόνου, χρήματος), άγχος και αγώνα. Οι νέες εμπειρίες που αποκτούνται, αρχικά επιδρούν στο πλαίσιο κάποιας γνωστής, αξιόπιστης πραγματικότητας στην οποία οι άνθρωποι είχαν συνηθίσει να ζουν. Με τα νέα δεδομένα, οι άνθρωποι θα πρέπει να μπορούν να προσδώσουν το δικό τους προσωπικό νόημα στις εμπειρίες που απέκτησαν, ανεξάρτητα από τη νοηματοδότηση που θα δώσουν οι άλλοι άνθρωποι (Fullan, 2007).

Όλη η πραγματική αλλαγή περιλαμβάνει το πέρασμα από ζώνες αβεβαιότητας, όπως για παράδειγμα η απόκτηση νέας γνώσης και η αντιμετώπιση περισσότερων εισερχόμενων πληροφοριών από όσες πραγματικά μπορεί κάποιος να χειριστεί. Έτσι, η πραγματική αλλαγή, είτε είναι επιθυμητή, είτε όχι, αντιπροσωπεύει μια σοβαρή προσωπική ή συλλογική εμπειρία που

χαρακτηρίζεται από αμφισημία και αβεβαιότητα. Εάν η αλλαγή αυτή ευοδώσει, μπορεί να οδηγήσει σε μια αίσθηση κατάκτησης, ολοκλήρωσης και προσωπικής ανάπτυξης (Fullan, 2007).

Η εφαρμογή της εκπαιδευτικής αλλαγής συνεπάγεται αλλαγή στην πράξη, αλλά η αλλαγή αποτελεί ένα ενιαίο σύνολο χαρακτηριστικών, ακόμη και αν μιλάμε για μια καινοτομία στην τάξη (π.χ. εισαγωγή ΤΠΕ στην εκπαίδευση). Η καινοτομία είναι πολυδιάστατη. Υπάρχουν τουλάχιστον τρεις διαστάσεις: η πιθανή χρήση νέων ή αναθεωρημένων υλικών / πόρων, η πιθανή χρήση νέων διδακτικών προσεγγίσεων και η πιθανή αλλαγή των πεποιθήσεων / αντιλήψεων. Και οι τρεις πτυχές της αλλαγής είναι απαραίτητες για την επίτευξη ενός συγκεκριμένου εκπαιδευτικού στόχου ή ενός συνόλου στόχων (Fullan, 2007).

Η σύνδεση της επιμόρφωσης με έμπρακτες σχολικές εφαρμογές και η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων των διδακτικών παρεμβάσεων μέσω της ετεροπαρατήρησης από ομότεχνους τους εκπαιδευτικούς (peer evaluation) (Κομνηνού και συν.:2016:201) μπορεί να συμβάλλει στη βελτίωση του εκπαιδευτικού τους έργου με απώτερο σκοπό τη δημιουργία μιας δια ζώσης εκπαιδευτικής κοινότητας η οποία θα έχει διαρκή χαρακτήρα (Καψάσκη και συν., 2016:240).

Όσο πιο πολύπλοκη είναι η αλλαγή, τόσο περισσότερη αλληλεπίδραση απαιτείται κατά την εφαρμογή. Όταν γίνεται προσπάθεια εκκίνησης της αλλαγής, πρέπει οι συμμετέχοντες να σκεφτούν τη συνάφεια - την ανάγκη για τη νέα πρακτική στο διδακτικό τους έργο, τη σαφήνεια σχετικά με το πως συντελείται αυτή η αλλαγή και ποια θα είναι τελικά η χρησιμότητά της. Επίσης, σημαντικό ρόλο παίζει η ετοιμότητα αναφορικά με την πρακτική αλλά και θεωρητική ικανότητα να ξεκινήσουν και να υλοποιήσουν τη νέα πρακτική και τέλος οι αναγκαίοι πόροι, δηλαδή η συσσώρευσή τους καθώς και η μετέπειτα παροχή τους ως μέρος της διαδικασίας της αλλαγής (Fullan, 2007).

Ο καθορισμός κοινά αποδεκτών κριτηρίων, κατόπιν εξαντλητικού διαλόγου μεταξύ του Υπουργείου, των αξιολογητών και των αξιολογούμενων καθώς και η δημιουργία κατάλληλου κλίματος αμοιβαίας εμπιστοσύνης θα συνεπικουρήσουν στην απρόσκοπτη εφαρμογή της αξιολόγησης. Η δημιουργία θεσμικού πλαισίου ύστερα από συνεργασία όλων των εμπλεκομένων

μερών και η τήρησή του θα κάμψει τις όποιες αντιστάσεις των αξιολογούμενων (Γιωτόπουλος, 2017).

9. Προτάσεις

Στην ερώτηση ανοικτού τύπου με αύξουσα αρίθμηση 13, που αφορούσε στα εμπόδια της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν αρνητικά συναισθήματα που σχετίζονται με φόβο και άγχος. Επίσης, τονίζουν την έλλειψη εμπιστοσύνης για το σκοπό με τον οποίο θα χρησιμοποιηθούν τα αποτελέσματα που θα προκύψουν π.χ. για συγχωνεύσεις σχολικών μονάδων και ενδεχόμενες απολύσεις εκπαιδευτικών. Ακόμη, η έλλειψη εμπειρίας τόσο στην αξιολόγηση, όσο και στην αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, συνιστά ένα επιπλέον πρόβλημα καθώς *«δεν υπάρχουν νόρμες που να βασίζονται σε διεθνώς πιστοποιημένα κριτήρια»*. Τέλος, η προσωπικότητα του εκάστοτε Διευθυντή, τα διοικητικά του προσόντα και η μικροπολιτική που θα εφαρμόσει, μπορεί να αποτελέσουν τροχοπέδη στη λειτουργία του θεσμού της αξιολόγησης. Στα πιο πάνω συμβάλλει και η δημόσια τοποθέτηση του συνδικαλιστικού Οργάνου των Εκπαιδευτικών, της Ο.Λ.Μ.Ε., η οποία αφενός αμφισβητεί τη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης και συνεργασίας (Καλλιμάνη, 2016:33-34) και αφετέρου μάχεται κατά του συνόλου του θεσμού της αξιολόγησης.

Τα πιο πάνω τιθέμενα προβλήματα μπορούν να τύχουν αντιμετώπισης εάν υπάρξει καλλιέργεια κλίματος σεβασμού και εμπιστοσύνης (Ν. 2986/2002) ξεκινώντας από το Υπουργείο Παιδείας και ιεραρχικά κατεβαίνοντας προς τους Περιφερειακούς Διευθυντές και τους Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου (πρώην Σχολικούς Σύμβουλους) καθώς και τους Διευθυντές των σχολικών μονάδων μαζί με τους εκπαιδευτικούς. Με αυτόν τον τρόπο θα ενθαρρυνθούν πρωτοβουλίες σε τοπικό ή και σε περιφερειακό επίπεδο (Σολομών, 1999:15) με σκοπό να συγκροτηθούν ευρύτερες συμμαχίες, διακομματικές και εκτός κλαδικών συντεχνιών. Ενδιαφέρον παρουσιάζει η άποψη των εκπαιδευτικών στην ανοικτού τύπου ερώτηση (αρ. 29) *«Για ποιον άλλον λόγο θεωρείτε ότι πρέπει να υπάρξει επιμόρφωση;»* όπου η αλλαγή στάσεων, αντιλήψεων και νοοτροπιών και η ανατροφοδότηση του διδακτικού έργου τονίζονται ιδιαίτερα.

Στην ερώτηση ανοικτού τύπου με αύξουσα αρίθμηση 15 και τα εμπόδια που δεν επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να παρακολουθήσουν κάποια επιμόρφωση, η έλλειψη χρημάτων κατατάσσεται ως πρώτη αιτία και ακολουθούν, η έλλειψη στοχευμένων προγραμμάτων άμεσα συνδεδεμένων με τις σύγχρονες ανάγκες των εκπαιδευτικών και η έλλειψη πρακτικής εφαρμογής των γνώσεων που αποκτώνται από την επιμόρφωση. Και τα τρία πιο πάνω προβλήματα μπορούν να λυθούν συνδυαστικά ή έχουν εν μέρει λυθεί.

Το ΠΕΚ Πάτρας για παράδειγμα (<http://pek-patras.ach.sch.gr/>), κατά τη σχολική χρονιά 2017 – 2018 διοργάνωσε πρόγραμμα επιμόρφωσης Διευθυντών/ντριών Σχολικών Μονάδων & Προϊσταμένων Ολιγοθέσιων Δημοτικών Σχολείων και Νηπιαγωγείων διάρκειας σαράντα (40) διδακτικών ωρών δια ζώσης/μικτής μάθησης με τίτλο "Διοίκηση Σχολικών Μονάδων". Επίσης διοργάνωσε *«την πραγματοποίηση του δεύτερου κύκλου του Εξακτινωμένου Προαιρετικού-Εθελοντικού-Επιμορφωτικού Σεμιναρίου με θέμα "Τεχνολογικά υποστηριζόμενη Ανεστραμμένη Τάξη"»*. Τέλος, σε ανοικτή πρόσκληση που απηύθυνε στους εκπαιδευτικούς περιοχής ευθύνης του, τους κάλεσε να προβούν σε προτάσεις που αφορούν στην υλοποίηση πιλοτικών προαιρετικών εθελοντικών επιμορφωτικών προγραμμάτων των οποίων την οργάνωση και διεξαγωγή θα αναλαμβάνει ως φορέας το ΠΕΚ Πάτρας. Αξίζει να σημειωθεί ότι *«τα σεμινάρια διοργανώνονται εξ ολοκλήρου σε εθελοντική βάση τόσο για τους επιμορφωτές όσο και για τους επιμορφούμενους από το ΠΕΚ Πάτρας»*.

Αξιόλογη προσπάθεια για εξ' αποστάσεως σεμινάρια υλοποιήθηκε το σχολικό έτος 2017 – 2018 από την Εθνική Υπηρεσία Υποστήριξης eTwinning στην Ελλάδα σε συνεργασία με το ΚΕ.ΠΛΗ.ΝΕ.Τ. Κυκλάδων, το ΤΕΙ Δυτικής Ελλάδας και άλλους φορείς (<http://seminars.etwinning.gr/>), όπου με γενικό τίτλο: Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών eTwinning, εθελοντές επιμορφωτές eTwinning πραγματοποίησαν και θα πραγματοποιήσουν και για το σχολικό έτος 2018 – 2019, επιμορφώσεις στα πιο κάτω αντικείμενα: -

- Πλατφόρμες ηλεκτρονικής μάθησης - Εργαλεία παραγωγής εκπαιδευτικού υλικού - Εργαλεία επικοινωνίας
- Εργαλεία επεξεργασίας πολυμέσων - Εργαλεία παραγωγής εκπαιδευτικού υλικού

- Εργαλεία δημιουργίας ιστοτόπων - Συνεργατικά και υποστηρικτικά εργαλεία
- Διαδικτυακές εκπαιδευτικές κοινότητες και αξιοποίηση μαθησιακών αντικειμένων
- Δημιουργικό και ασφαλές διαδίκτυο - Αξιολόγηση και ανάπτυξη κριτικής σκέψης για το ψηφιακό περιεχόμενο
- Εκπαιδευτική Ρομποτική στο σχολείο
- Αξιοποίηση των κινητών συσκευών (Tablets και κινητά τηλέφωνα) στην διδασκαλία μαθημάτων
- Τεχνική υποστήριξη Εργαστηρίων Πληροφορικής (μέσω Virtual Machines)

Επισημαίνεται ότι η παρακολούθηση των πιο πάνω εξ' αποστάσεως επιμορφώσεων είναι δωρεάν. Ένας τρίτος φορέας είναι το ΕΚΔΔΑ (Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης - <http://www.ekdd.gr>) το οποίο μέσα από τα προγράμματα επιμόρφωσής του, προσφέρει μια ποικιλία σεμιναρίων στους εκπαιδευτικούς και εν γένει στους δημόσιους υπάλληλους. Και εδώ, η συμμετοχή των εκπαιδευτικών είναι δωρεάν.

Κατά συνέπεια, όταν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί κάνουν προτάσεις σχετικά με τον τύπο του σεμιναρίου που θέλουν να διδάξουν οι ίδιοι, ως επιμορφωτές (ΠΕΚ Πάτρας, ΕΚΔΔΑ) ή επιθυμούν οι ίδιοι να διδαχθούν, ως εκπαιδευόμενοι (ΠΕΚ Πάτρας, eTwinning, ΕΚΔΔΑ), τότε εναπόκειται στους εκπαιδευτικούς οποιασδήποτε βαθμίδας, καταρχήν να ενημερωθούν για την ύπαρξη αυτών των επιμορφώσεων και έπειτα να κάνουν την ηλεκτρονική εγγραφή και συνακόλουθα αίτησή τους. Εδώ η ευθύνη του Υπουργείου είναι αρκετά σημαντική αφού εκτός από την απλή έγκριση των προγραμμάτων θα πρέπει να συνεπικουρήσει στη διάδοσή τους σε όλη την εκπαιδευτική κοινότητα.

Στην ερώτηση ανοικτού τύπου με αριθμό 20 (Για ποιον άλλον λόγο παρακολουθήσατε / παρακολουθείτε επιμόρφωση / εις;), οι εκπαιδευτικοί απαντούν ότι μέσα από τις επιμορφώσεις μπορούν να συναντηθούν με συναδέλφους και έτσι να ανταλλάξουν διδακτικές και παιδαγωγικές εμπειρίες. Με αυτόν τον τρόπο μπορεί να υπάρξει ομότιμη μάθηση (peer to peer learning) καθώς επίσης, υποστήριξη μεταξύ τους και βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων τους.

Τέλος στις προτάσεις βελτίωσης αναφέρονται η ενημέρωση για τα αντίστοιχα προγράμματα των άλλων χωρών σε συνδυασμό με επισκέψεις στις χώρες αυτές, καθώς και η πρόταση περί επιμόρφωσης στην αρχή κάθε σχολικού έτους, βραχυχρόνια και καθολική η οποία θα πραγματοποιείται με απαλλαγή από τα διδακτικά καθήκοντα κατόπιν αιτήματος του ενδιαφερόμενου.

10. Περιορισμοί της Έρευνας

Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων έγινε τόσο μέσω ηλεκτρονικής φόρμας google, όσο και με εκτύπωση τους και παράδοση στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και έπειτα με την συλλογή τους. Αν και ποσοτικά επιτεύχθηκε ο στόχος του δείγματος να είναι το 10% των 1807 εκπαιδευτικών που έχουν διδάξει στο νομό Αχαΐας (απαιτούνταν δηλαδή 181 ερωτηματολόγια ενώ τελικά συνελέγησαν 251) η δια ζώσης παράδοση και συλλογή των ερωτηματολογίων περιόρισε τη χωρική έκταση τους, αφού το 89% των συμμετεχόντων διέμενε στην Πάτρα και μόλις το 11% στο νομό Αχαΐας – εκτός Πατρών.

Η ηλεκτρονική αποστολή του ερωτηματολογίου μέσω email και ηλεκτρονικού συνδέσμου συμπλήρωσης, δε φάνηκε να λειτούργησε. Συνολικά εστάλησαν 1945 email από 2 φορές (η δεύτερη αφορούσε σε υπενθύμιση συμπλήρωσης) σε ισάριθμους παραλήπτες εκπαιδευτές από λίστες email του ΕΚΕΠΙΣ, του ΔΙΕΚ Πάτρας και μεταπτυχιακών φοιτητών. Επίσης, από τις 15 Απριλίου 2018 έως και τις 31 Μαΐου 2018 μέσω του συνδέσμου <http://bit.ly/erothmatologio> είχαν κλικάρει προς συμπλήρωση του ερωτηματολογίου 491 άτομα συνολικά. Τελικό αποτέλεσμα ήταν μέχρι και τις 13 Μαΐου 2018 να έχουν συμπληρωθεί ηλεκτρονικά 123 ερωτηματολόγια. Για τους πιο πάνω λόγους επιλέχθηκε η διανομή έντυπων ερωτηματολογίων από τον ερευνητή προσωπικά σε Γυμνάσια και Λύκεια του Δήμου Πατρέων. Τα ερωτηματολόγια που συμπληρώθηκαν ήταν τελικά 251 και η τελική ημερομηνία συμπλήρωσης ήταν η 31^η Μαΐου 2018.

Επειδή το δείγμα των 181 ερωτηματολογίων κρίθηκε ως μεγάλο, περιορίστηκαν οι ερωτήσεις ανοικτού τύπου σε πέντε, έτσι ώστε να είναι πιο εύκολη η επεξεργασία τους στον χρονικό ορίζοντα που είχε τεθεί για την ολοκλήρωση και παράδοση της Διπλωματικής Εργασίας.

Οι χρονικοί περιορισμοί που είχαν τεθεί εξ' αρχής για την ολοκλήρωση της Διπλωματικής Εργασίας, δεν επέτρεψαν την προσθήκη επιπλέον ανοικτών ερωτήσεων ή τη λήψη συνεντεύξεων από στελέχη της εκπαίδευσης για τριγωνοποίηση των αποτελεσμάτων, προς επαρκέστερη ικανοποίηση και του κριτηρίου της εγκυρότητας.

Οι ερωτήσεις έπρεπε να είναι όσο το δυνατόν πιο σαφείς και κατατοπιστικές καθώς δεν υπήρχε η δυνατότητα υποβολής αποριών και σχολίων, εκ μέρους των ερωτώμενων εκπαιδευτικών, κάτι που διαφυλάχτηκε με την αποστολή προς συμπλήρωση 24 πιλοτικών ερωτηματολογίων για να γίνουν ύστερα, οι όποιες παρεμβάσεις και διορθώσεις.

Η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος περιορίζεται τελικά στον Δήμο Πατρέων, ενώ η επαναληψιμότητά της μπορεί να επιτευχθεί εάν τηρηθεί η ερευνητική διαδικασία σε όλα της τα στάδια. Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία του εργαλείου συλλογής δεδομένων (ερωτηματολόγιο) φαίνονται από την διεξοδική περιγραφή του στα κεφάλαια 5 και 6.

Μελλοντική Έρευνα

Ένα ζήτημα που θα μπορούσε να τύχει μελλοντικής διερεύνησης είναι η συλλογή των απόψεων των στελεχών των σχολικών μονάδων (Διευθυντών και Υποδιευθυντών) πάνω στο ίδιο ερωτηματολόγιο προκειμένου να υπάρξει σύγκριση μεταξύ των απόψεών τους και των απόψεων των εκπαιδευτικών.

Επίσης, μέσω ποιοτικής έρευνας, με συνεντεύξεις που θα έχουν δομημένες και ημιδομημένες ερωτήσεις, οι πρώην σχολικοί σύμβουλοι και νυν συντονιστές εκπαιδευτικού έργου, θα μπορούσαν να καταθέσουν τις απόψεις τους, από τη δική τους πλευρά και με αυτό τον τρόπο να συγκριθούν τα αποτελέσματα με αυτά των εκπαιδευτικών, προκειμένου να παραχθούν συμπεράσματα τα οποία θα βελτίωναν ενδεχομένως το θεσμό της επιμόρφωσης.

Ακόμη, μια μελλοντική έρευνα στην αντίχρεση επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιολόγηση και την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, με λεπτομερή καταγραφή όλου του πλαισίου (π.χ. τρόποι επιμόρφωσης, παρακίνηση εκπαιδευτικών), θα συνέδραμε στην καλύτερη εφαρμογή του θεσμού της αξιολόγησης.

Επιπρόσθετα, η διεξαγωγή μελλοντικής έρευνας σε μεγαλύτερο αριθμό δείγματος, είτε σε επίπεδο περιφέρειας, είτε σε επίπεδο χώρας, θα επέτρεπε την πλήρωση των κριτηρίων εγκυρότητας και αξιοπιστίας. Κατά αυτόν τον τρόπο, τα αποτελέσματα θα μπορούσαν να γενικευτούν και να αποτελέσουν ένα σημείο αναφοράς για όλη την εκπαιδευτική κοινότητα, με σκοπό να γίνουν διορθωτικές – βελτιωτικές παρεμβάσεις εκ μέρους του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων.

Βιβλιογραφία

Aguini, H. (2007). *Performance Management*. Upper Saddle, New Jersey: Pearson Education Inc.

Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*. Volume 27, Issue 1, 10-20. ISSN 0742-051X.

Carson, M. 2006. Saying it like it isn't: The pros and cons of 360-degree feedback. *Business Horizons*, 49, 395-402 στο Βασιλειάδου, Σ. (2012). *Η Αξιολόγηση της Απόδοσης στον τομέα της Φιλοξενίας*. Διπλωματική Εργασία. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Cameron, W. B. (1963). *Informal Sociology, a casual introduction to sociological thinking*. New York: Random House.

Carina-Girvan, C., Conneely, C., Tangney, B. (2016). Extending experiential learning in teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*. Vol. 58, 129-139. ISSN 0742-051X.

Cohen, L., Manion, L. Morrison, K., (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: a review of state policy evidence. *Educational Policy Analysis Archives*, 8 (1). Διαθέσιμο: <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/392/515>

Darling-Hammond, L., Holtzman, D., Gatlin, S.J. & Heilig, J.V. (2005). Does teacher preparation matter? Evidence about teacher certification, teach for America, and teacher effectiveness. *Education Policy Analysis Archives*, 13 (42), 16-17. Διαθέσιμο: <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/147/273>

Dessler, G. (2012). Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού: Βασικές Έννοιες και Σύγχρονες Τάσεις. Αθήνα: Κριτική

Drakes, S. (2008). Everybody counts. *Black Enterprise* (38), p.p. 58 – 59.

European Commission/EACEA/Eurydice/Eurostat, 2012. *Key Data on Teaching Languages at School in Europe*. 2012 Edition. [Online] Διαθέσιμο στο: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/143EN.pdf [Πρόσβαση στις 13 Απριλίου 2018].

European Commission (2004), *Evaluation of Schools providing Compulsory Education in Europe*, Directorate-General for Education and Culture, Eurydice, Brussels.

Evans, L. (2002). What is teacher development? *Oxford Review of Education*, 28 (1), 123-136.

Fullan, M. & Hargreaves, A. (1992a). *What's Worth Fighting for in your School*. Buckingham: Open University Press.

Greenwald, R., Hedges, L., & Laine, R. (1996). The Effect of School Resources on Student Achievement. *Review of Educational Research*, 66(3), 361-396. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/1170528>

Hargreaves, A. & Fullan, M.G (Eds) (1992). *Understanding Teacher Development*. London: Cassell.

Jean M. Thomson & David G. Holloway (1997). Staff development procedures and a culture of collaboration in a primary school, *Teacher Development*, 1:2, 309-326, DOI: 10.1080/13664539700200017

Leithwood, K. (1992). *The principal role in teacher development*, in M.G. Fullan & A. Hargreaves (Eds) *Teacher Development and Educational Change*. London: Falmer Press.

MacBeath, J. (2005). *Αυτοαξιολόγηση: Ήρθε η ώρα για μία μεγάλη ιδέα*. Στο Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.). *Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας*. Από το έργο του Ιωσήφ Σολομών στις σημερινές προσπάθειες στην Ελλάδα και αλλού. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Nias, J., Southworth, G. & Yeomans, R. (1989). *Staff Relationships in the Primary School*. London: Cassell.

Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994) *Psychometric theory* (3rd ed.). New York, NY: McGraw-Hill, Inc.

OECD (1998), *Education at a Glance: OECD Indicators*, Paris: OECD στο Σαΐτη, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Oppenheim, A. N. (1992). *Questionnaire, design, interviewing and attitude measurement*. London: Pinter Pub Ltd.

Schmitt, N. (1996). Uses and abuses of coefficient alpha. *Psychological Assessment*, 8(4), 350-353. <http://dx.doi.org/10.1037/1040-3590.8.4.350>

Αναστασιάδης, Π., (2011). «Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών»: Βασικές Αρχές Σχεδιασμού και Υλοποίησης. *Proceedings of the 6th International Conference in Open & Distance Learning* (pp. 685-701). Loutraki, Greece.

Βάμβουκας, Μ., (2010). Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία. Αθήνα: Γρηγόρης.

Γιαντσή, Χ. (2014). *Συστήματα Αξιολόγησης – Μια εμπειρική προσέγγιση στην Ελλάδα*. Διπλωματική Εργασία. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Γιωτόπουλος, Γ. (2017). Πρόταση Αξιολόγησης Ανθρώπινου Δυναμικού στις Σχολικές Μονάδες. *Πρακτικά του Ιου Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου, Εκπαιδευτική Ηγεσία, Αποτελεσματική Διοίκηση και Ηθικές Αξίες*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Γιωτόπουλος, Γ. (2014). *Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία στο πλαίσιο της Τυπικής (Δευτεροβάθμιας) και Μη Τυπικής Εκπαίδευσης*. Διπλωματική Εργασία. Πάτρα: ΕΑΠ.

Γκότοβος, Α., (1982). Η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης και ο ρόλος της στην αποτελεσματικότητα των αλλαγών της εκπαίδευσης. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τεύχος 9.

Δούκας, Χ., Βαβουράκη, Α., Θωμοπούλου, Μ., Κούτρα, Χ., Σμυρνωτοπούλου, Α. (2008). Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών. Στο Βλάχος, Δ. (επιμ.) *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση* (σ.σ. 357–435). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2016). *Έκθεση παρακολούθησης της εκπαίδευσης και της κατάρτισης του 2016. Ελλάδα*. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Εκδόσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή/ΕΑΕΕΑ/Ευρυδίκη, 2015. *Το Επάγγελμα του Εκπαιδευτικού στην Ευρώπη: Πρακτικές, Αντιλήψεις, και Πολιτικές*. Έκθεση Δικτύου Ευρυδίκη. Λουξεμβούργο: Γραφείο Δημοσιεύσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης

Ζουγανέλη, Α., Καφετζόπουλος, Κ., Σοφού, Ε., & Τσάφος, Β. (2008). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. Στο Η ποιότητα στην εκπαίδευση: έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (σ. 391-436). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε στις 31 Ιουλίου 2018 από http://www.pi-schools.gr/download/programs/erevnes/ax_poiot_xar_prot_defit_ekp/poiot_ekp_erevn/s_391_436.pdf

Ζουγανέλη, Α., Καφετζόπουλος, Κ., Σοφού, Ε. & Τσάφος, Β. (2007). Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*. 13:135-151. Ανακτήθηκε στις 31 Ιουλίου 2018 από <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos13/135-151.pdf>

Θεοχάρης, Δ. (2011). *Η αξιολόγηση ως παράγοντας βελτίωσης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου: διεθνείς τάσεις, εθνικές πολιτικές και σχολική πράξη*. Διδακτορική Διατριβή. Αθήνα: ΕΚΠΑ.

Καλλιμάνη, Μ. (2016). *Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας: ένα ακόμα εξωτικό καθήκον ή ευκαιρία για ενδοσχολική επιμόρφωση;* στο Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.) (2016). Μεθοδολογία, Πολιτικές, Πρακτικές Επιμόρφωσης και Επαγγελματικής Ανάπτυξης του Εκπαιδευτικού που βασίζονται στο σχολείο (School Based). Αθήνα: Γρηγόρης.

Κάππας, Σ. (2016). *Μαθητεία για καθηγητές: μια πρόταση επιμόρφωσης για εκπαιδευτικούς τεχνικών ειδικοτήτων*, στο Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.) (2016). Μεθοδολογία, Πολιτικές, Πρακτικές Επιμόρφωσης και Επαγγελματικής Ανάπτυξης του Εκπαιδευτικού που βασίζονται στο σχολείο (School Based). Αθήνα: Γρηγόρης.

Κασιμάτη, Α., & Γιαλαμάς, Β. (2003). Αξιολόγηση εκπαιδευτικών: απόψεις Ελλήνων εκπαιδευτικών. Στα Πρακτικά του 2ου Συνεδρίου για τα Μαθηματικά στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών & Πανεπιστήμιο Κύπρου. Ανακτήθηκε στις 31 Ιουλίου 2018 από <http://www.math.uoa.gr/me/conf2/papers/kasimat.pdf>

Κατσαρού, Ε. & Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

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

Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β. (2016). *Ο ρόλος του εξωτερικού συνεργάτη στην ενδοσχολική επιμόρφωση: ανιχνεύοντας την οπτική του*, στο Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.) (2016). Μεθοδολογία, Πολιτικές, Πρακτικές Επιμόρφωσης και Επαγγελματικής Ανάπτυξης του Εκπαιδευτικού που βασίζονται στο σχολείο (School Based). Αθήνα: Γρηγόρης.

Κασσωτάκης, Μ. (2010). *Το πρόβλημα της παιδαγωγικής και διδακτικής κατάρτισης των Ελλήνων εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και οι προσπάθειες αντιμετώπισής του μετά τη μεταπολίτευση*. Στο: Καλούρη, Ο., Κιμουλάκης, Ν., Παγιατάκης, Γ., Πανέτσος, Σ.,

Τσακιράκης, Ι., (Επιμ.). Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας επαγγελματικής και τεχνολογικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Πρακτικά 1^{ου} Επιστημονικού Συνεδρίου Σ.Ε.Π. Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. 11-12 Δεκεμβρίου 2009.(σσ. 293-317). Ν. Ηράκλειο Αττικής: Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.

Κασσωτάκης, Μ.(2003). *Συμβουλευτική και επαγγελματικός προσανατολισμός. Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Κατσιάπη – Γεωργούλη, Ν. (2013). *Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα κατά τη διάρκεια του απελευθερωτικού αγώνα και την κατοδικιστριακή περίοδο*. Διδακτορική Διατριβή. Τόμος Α'. Αθήνα: ΕΚΠΑ.

Καψάσκη, Α. Δαργέντα, Ε, Πατεράκη, Α. Στράντζαλος, Α. (2016). *“Peer Learning @ Rethymno”*: Ομότιμη συνεργατική επιμόρφωση εκπαιδευτικών στο Πρότυπο Πειραματικό Γυμνάσιο του πανεπιστημίου Κρήτης, στο Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.) (2016). Μεθοδολογία, Πολιτικές, Πρακτικές Επιμόρφωσης και Επαγγελματικής Ανάπτυξης του Εκπαιδευτικού που βασίζονται στο σχολείο (School Based). Αθήνα: Γρηγόρης.

Κομνηνού, Ι. Λεουτσάκος, Σ. Παυλίδου, Σ. (2016). *Η επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών και η ανάπτυξη της σχολικής μονάδας μέσα από τον σχεδιασμό της ενδοσχολικής επιμόρφωσης*, στο Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.) (2016). Μεθοδολογία, Πολιτικές, Πρακτικές Επιμόρφωσης και Επαγγελματικής Ανάπτυξης του Εκπαιδευτικού που βασίζονται στο σχολείο (School Based). Αθήνα: Γρηγόρης.

Κουμέντος, Ι. (2016). *Η «Σισύφεια» πολιτική του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος - Εκπαιδευτική Ηγεσία: Στη φάση του επαναπροσδιορισμού του θεσμικού και λειτουργικού πλαισίου της*. Πρακτικά του 3^{ου} Επιστημονικού Συνεδρίου Πανελλήνιας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων. Τόμος Β'. Αθήνα: ΠΕΣΣ.

Κουμέντος, Ι. (2015). *Προσδοκίες, Ανάγκες και Εμπόδια στην Επιμόρφωση και στην Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών ή το μετέωρο βήμα της επιμορφωτικής πολιτικής του «Νέου Σχολείου»*. Πρακτικά του 2^{ου} επιστημονικού συνεδρίου της Πανελλήνιας Ένωσης Σχολικών Σύμβουλων «Εκπαιδευτικές πολιτικές για το σχολείο του 21^{ου} αιώνα». Τόμος Γ'. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Μανιάτης, Π. (2014). Η αξιολόγηση της επιμόρφωσης: το παράδειγμα ενός επιμορφωτικού σεμιναρίου για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Στο Παπαναούμ, Ζ., & Λιακοπούλου, Μ. (επιμ.). Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: εγχειρίδιο

επιμόρφωσης, σσ. 161-195. Θεσσαλονίκη: Υ.ΠΑΙ.Θ. Ανασύρθηκε στις 28/05/2018 από: http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/index.php/2014-09-05-15-40-12/2014-09-05-15-45-43/89-odigos-maniatis

Μαραμπέα, Α. & Δάρρα, Μ. (2016). *Η συμβολή του υφιστάμενου θεσμικού πλαισίου στην αποτελεσματική εφαρμογή του πιλοτικού προγράμματος της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας: Ερευνητικές διαπιστώσεις*, στο Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.) (2016). *Μεθοδολογία, Πολιτικές, Πρακτικές Επιμόρφωσης και Επαγγελματικής Ανάπτυξης του Εκπαιδευτικού που βασίζονται στο σχολείο (School Based)*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Ματσαγγούρας, Η., Γιαλούρης, Π. & Κουλουμπαρίτση, Α. (2014). *Επιμορφωτικό Υλικό για την Αξιολόγηση Στελεχών και Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΠΔ 152/2013)*. Αθήνα: ΙΕΠ.

Ματσαγγούρας, Η. (2012). Ευρήματα ερωτηματολογίου για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Ανακτήθηκε στις 31 Ιουλίου 2018 από <https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy-files/12-11-2012-protasi-omadas-ergasias.doc>

Ματσαγγούρας, Η. (2007). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας, Στρατηγικές διδασκαλίας: Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη*, Τομ. Β΄. Αθήνα: Gutenberg.

Μπουρής, Ι. (2008). *Διαχείριση ανθρώπινων πόρων στο χώρο της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Διεύθυνση Εκπαίδευσης.

Νικολούδη, Τ. (2016). *Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ως αποτέλεσμα της ενδοσχολικής επιμόρφωσης – Απόψεις των εκπαιδευτικών*, στο Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.) (2016). *Μεθοδολογία, Πολιτικές, Πρακτικές Επιμόρφωσης και Επαγγελματικής Ανάπτυξης του Εκπαιδευτικού που βασίζονται στο σχολείο (School Based)*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Ξωχέλλης, Π. (2006). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο : Ο ρόλος και το επαγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του*. Αθήνα : Τυπωθήτω,

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2009). *Πρόταση για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Διατμηματική επιτροπή για τη Μορφωτική αυτοτέλεια του Λυκείου και τον διάλογο για την παιδεία. Διαθέσιμο στο: http://www.pi-schools.gr/paideia_dialogos/prot_epimorf.pdf (ανακτήθηκε 07/05/2018).

Παπαναούμ, Ζ. (2008). Για ένα καλύτερο σχολείο: Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Στο *Εκπαίδευση και ποιότητα στο Ελληνικό σχολείο*. (σσ.54-61). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Παπαναούμ, Ζ. (2007). *Ενδοσχολική επιμόρφωση (των εκπαιδευτικών)*. Στο Ξωχέλλης, Π. (επιμ.), Λεξικό της Παιδαγωγικής. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Παπαναούμ, Ζ. (2005). *Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη: γιατί, πότε, πώς*. Στο Μπαγάκης Γ. (επιμ.) *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού: θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Πασιάς, Γ., Λάμνιαν, Κ., Ματθαίου, Δ., Δημόπουλος, Κ., Παπαχρήστος Κ. & Μερκούρης, Σ. (2013). *Η Αυτοαξιολόγηση με μια ματιά*. Έργο: Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της σχολικής μονάδας: Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης (ΑΕΕ). Αθήνα: ΥΠΑΙΘ / ΙΕΠ.

Σαΐτη, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Σολομών, Ι. (Επιμελητής) (1999). *Εσωτερική Αξιολόγηση και προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Τμήμα Αξιολόγησης.

Σολομών, Ι. (1998). Μοντέλα και πρακτικές εκπαιδευτικής αξιολόγησης: Μορφές κοινωνικού ελέγχου και συγκρότηση παιδαγωγικών υποκειμένων. *Virtual School, The sciences of Education On line*. 1(3).

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού, 2012. *Πρόταση για ένα σύστημα αξιολόγησης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου (δομών, εκπαιδευτικού υλικού, διαδικασιών και ανθρώπινου δυναμικού)*. Αθήνα: ΥΠΑΙΘΠΑ.

Φραγκούλης, Ι., Παπαδάκης, Σ., Βελισάριος, Α. (2016). *Το E-mentoring ως θεσμός υποστήριξης νέων εκπαιδευτικών απομακρυσμένων σχολικών μονάδων*, στο Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.) (2016). *Μεθοδολογία, Πολιτικές, Πρακτικές Επιμόρφωσης και Επαγγελματικής Ανάπτυξης του Εκπαιδευτικού που βασίζονται στο σχολείο (School Based)*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Φραγκούλης, Ι. (2013). *Η αξιοποίηση του mentoring στην εκπαίδευση ενηλίκων, εκπαιδευτικό υλικό για τους επιστημονικούς συμβούλους των Κέντρων Δια Βίου Μάθησης*. Πάτρα: ΕΑΠ.

Χαρακόπουλος, Κ. (1998). Διερεύνηση των αντιλήψεων και στάσεων των Ελλήνων εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς την αξιολόγηση τους και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Διδακτορική διατριβή στο Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα. Ανακτήθηκε στις 31 Ιουλίου 2018 από <http://www.didaktorika.gr/eadd/readonline?handle=10442/10381>

Χαρίσης, Α. (Σεπτέμβριος 2007). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου – αξιολόγηση της σχολικής μάθησης και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*. 12:159.

Χαϊδεμενάκου, Σ. (2006). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και οι εκπαιδευτικοί : Από την πλευρά εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Θεσπρωτίας. Στο Πρακτικά του 1ου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου «Το ελληνικό σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας» (σ. 123-134). Ανακτήθηκε στις 31 Ιουλίου 2018 από http://ipeir.pde.sch.gr/educonf/1/12_%CE%91%CE%9E%CE%99%CE%9F%CE%9B%CE%9F%CE%93%CE%97%CE%A3%CE%97_%CE%A4%CE%9F%CE%A5_%CE%95%CE%9A%CE%A0%CE%91%CE%99%CE%94%CE%95%CE%A5%CE%A4%CE%99%CE%9A%CE%9F%CE%A5_%CE%95%CE%A1%CE%93%CE%9F%CE%A5.pdf

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,925	,925	8

Πίνακας 23. Αξιολόγηση εσωτερικής συνάφειας με τον δείκτη alpha του Cronbach

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,871	,871	7

Πίνακας 24. Αξιολόγηση εσωτερικής συνάφειας με τον δείκτη alpha του Cronbach

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Πόσα σεμινάρια έχετε παρακολουθήσει το σχολικό έτος... [2017 - 2018] is the same across categories of Φύλο.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,000	Reject the null hypothesis.
2	The distribution of Πόσα σεμινάρια έχετε παρακολουθήσει το σχολικό έτος... [2016 - 2017] is the same across categories of Φύλο.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,005	Reject the null hypothesis.
3	The distribution of Πόσα σεμινάρια έχετε παρακολουθήσει το σχολικό έτος... [2015 - 2016] is the same across categories of Φύλο.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,003	Reject the null hypothesis.
4	The distribution of Πόσα σεμινάρια έχετε παρακολουθήσει το σχολικό έτος... [2014 - 2015] is the same across categories of Φύλο.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,000	Reject the null hypothesis.
5	The distribution of Πόσα σεμινάρια έχετε παρακολουθήσει το σχολικό έτος... [2013 - 2014] is the same across categories of Φύλο.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Σχήμα 58. Η επίδραση του παράγοντα ‘Φύλο’ στις υπό διερεύνηση μεταβλητές

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Αξιολόγηση της Θετικής Στάσης έναντι της Αξιολόγησης is the same across categories of Φύλο.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,168	Retain the null hypothesis.
2	The distribution of Αξιολόγηση της Αρνητικής Στάσης έναντι της Αξιολόγησης is the same across categories of Φύλο.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,221	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Σχήμα 59. Έλεγχος Mann-Whitney μεταξύ φύλου των εκπαιδευτικών και στάσης τους απέναντι στην αξιολόγηση

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Έλλειψη ελεύθερου χρόνου is the same across categories of Νέες Ηλικιακές Κατηγορίες.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,002	Reject the null hypothesis.
2	The distribution of Η απόσταση is the same across categories of Νέες Ηλικιακές Κατηγορίες.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,019	Reject the null hypothesis.
3	The distribution of Αναξιοπιστία επιμορφωτικών προγραμμάτων is the same across categories of Νέες Ηλικιακές Κατηγορίες.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,582	Retain the null hypothesis.
4	The distribution of Έλλειψη κινήτρων is the same across categories of Νέες Ηλικιακές Κατηγορίες.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,746	Retain the null hypothesis.
5	The distribution of Όχι χρηματικές απολαβές is the same across categories of Νέες Ηλικιακές Κατηγορίες.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,796	Retain the null hypothesis.
6	The distribution of Έλλειψη αποτελεσματικότητας στην επιμόρφωση (π.χ. δεν θα γίνει καλή δουλειά) is the same across categories of Νέες Ηλικιακές Κατηγορίες.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,800	Retain the null hypothesis.
7	The distribution of Επιμόρφωση ως μέσο προβολής επιμορφωτών κι όχι ως μέσο προβολής γνωστικού αντικειμένου is the same across categories of Νέες Ηλικιακές Κατηγορίες.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,736	Retain the null hypothesis.
8	The distribution of Έλλειψη στήριξης του θεσμού της επιμόρφωσης από την πολιτεία is the same across categories of Νέες Ηλικιακές Κατηγορίες.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,191	Retain the null hypothesis.
9	The distribution of Λίγες θέσεις is the same across categories of Νέες Ηλικιακές Κατηγορίες.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,796	Retain the null hypothesis.
10	The distribution of Δεν ενημερώθηκα νωρίς για να δηλώσω συμμετοχή is the same across categories of Νέες Ηλικιακές Κατηγορίες.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,601	Retain the null hypothesis.
11	The distribution of Μη στήριξη από την υπηρεσία / απόρριψη αιτήματος συμμετοχής is the same across categories of Νέες Ηλικιακές Κατηγορίες.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,859	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Σχήμα 37. Έλεγχος Kruskal-Wallis. Η επίδραση του παράγοντα ηλικία στις ερωτήσεις εμποδίων στην παρακολούθηση κάποιας επιμόρφωσης

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The medians of Η έλλειψη σχολικής κουλτούρας are the same across categories of Φύλο.	Independent-Samples Median Test	,143	Retain the null hypothesis.
2	The medians of Η απουσία συγκριτικών δεδομένων με προγενέστερες αυτοαξιολογήσεις για τη σχολική μονάδα, ως αφητηρία για την αυτοαξιολόγηση της are the same across categories of Φύλο.	Independent-Samples Median Test	,672	Retain the null hypothesis.
3	The medians of Η έλλειψη συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών are the same across categories of Φύλο.	Independent-Samples Median Test	,621	Retain the null hypothesis.
4	The medians of Η μη αξιοποίηση διαθέσιμων χώρων και εξοπλισμού are the same across categories of Φύλο.	Independent-Samples Median Test	,479	Retain the null hypothesis.
5	The medians of Η μη συμμετοχή του σχολείου σε εκπαιδευτικά προγράμματα σε εθνικό και διεθνές επίπεδο are the same across categories of Φύλο.	Independent-Samples Median Test	,111	Retain the null hypothesis.
6	The medians of Τα μη αυξημένα προσόντα διδακτικού προσωπικού are the same across categories of Φύλο.	Independent-Samples Median Test	,588	Retain the null hypothesis.
7	The medians of Η μείωση των οικονομικών πόρων του σχολείου are the same across categories of Φύλο.	Independent-Samples Median Test	,296	Retain the null hypothesis.
8	The medians of Η έλλειψη διδακτικού προσωπικού are the same across categories of Φύλο.	Independent-Samples Median Test	,927	Retain the null hypothesis.
9	The medians of Η μη ύπαρξη συνεργασιών με σχολικές μονάδες του εξωτερικού are the same across categories of Φύλο.	Independent-Samples Median Test	,963	Retain the null hypothesis.
10	The medians of Η μη ύπαρξη της ενδοσχολικής επιμόρφωσης are the same across categories of Φύλο.	Independent-Samples Median Test	,619	Retain the null hypothesis.
11	The medians of Η μη ύπαρξη συνεργασίας με το Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων are the same across categories of Φύλο.	Independent-Samples Median Test	,620	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Σχήμα 60. Έλεγχος Mann-Whitney. Επίδραση του παράγοντα φύλο στις ερωτήσεις εμποδίων στην αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The medians of Έλλειψη ελεύθερου χρόνου are the same across categories of Φύλο.	Independent-Samples Median Test	,788	Retain the null hypothesis.
2	The medians of Η απόσταση are the same across categories of Φύλο.	Independent-Samples Median Test	,066	Retain the null hypothesis.
3	The medians of Αναξιοπιστία επιμορφωτικών προγραμμάτων are the same across categories of Φύλο.	Independent-Samples Median Test	,260	Retain the null hypothesis.
4	The medians of Έλλειψη κινήτρων are the same across categories of Φύλο.	Independent-Samples Median Test	,937	Retain the null hypothesis.
5	The medians of Όχι χρηματικές απολαβές are the same across categories of Φύλο.	Independent-Samples Median Test	,903	Retain the null hypothesis.
6	The medians of Έλλειψη αποτελεσματικότητας στην επιμόρφωση (π.χ. δεν θα γίνει καλή δουλειά) are the same across categories of Φύλο.	Independent-Samples Median Test	,993	Retain the null hypothesis.
7	The medians of Επιμόρφωση ως μέσο προβολής επιμορφωτών κι όχι ως μέσο προβολής γνωστικού αντικειμένου are the same across categories of Φύλο.	Independent-Samples Median Test	,711	Retain the null hypothesis.
8	The medians of Έλλειψη στήριξης του θεσμού της επιμόρφωσης από την πολιτεία are the same across categories of Φύλο.	Independent-Samples Median Test	,189	Retain the null hypothesis.
9	The medians of Λίγες θέσεις are the same across categories of Φύλο.	Independent-Samples Median Test	,488	Retain the null hypothesis.
10	The medians of Δεν ενημερώθηκα νωρίς για να δηλώσω συμμετοχή are the same across categories of Φύλο.	Independent-Samples Median Test	,195	Retain the null hypothesis.
11	The medians of Μη στήριξη από την υπηρεσία / απόρριψη αιτήματος συμμετοχής are the same across categories of Φύλο.	Independent-Samples Median Test	,327	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Σχήμα 61. Έλεγχος Mann-Whitney. επίδραση του παράγοντα φύλο στις ερωτήσεις εμποδίων στην παρακολούθηση κάποιας επιμόρφωσης

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The medians of Παρακολούθηση δια ζώσης are the same across categories of Φύλο.	Independent-Samples Median Test	,978	Retain the null hypothesis.
2	The medians of Επαναλαμβανόμενοι δια ζώσης κύκλοι μαθημάτων σε τακτά χρονικά διαστήματα are the same across categories of Φύλο.	Independent-Samples Median Test	,433	Retain the null hypothesis.
3	The medians of Επαναλαμβανόμενοι εξ αποστάσεως κύκλοι μαθημάτων σε τακτά χρονικά διαστήματα are the same across categories of Φύλο.	Independent-Samples Median Test	,672	Retain the null hypothesis.
4	The medians of Αυτομόρφωση are the same across categories of Φύλο.	Independent-Samples Median Test	,554	Retain the null hypothesis.
5	The medians of Εξ' αποστάσεως επιμόρφωση are the same across categories of Φύλο.	Independent-Samples Median Test	,144	Retain the null hypothesis.
6	The medians of Μικτό μοντέλο (blended learning) are the same across categories of Φύλο.	Independent-Samples Median Test	,809	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Σχήμα 62. Έλεγχος Mann-Whitney. Η επίδραση του παράγοντα φύλο ως προς τον καταλληλότερο τύπο-μορφή επιμόρφωσης

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Ενίσχυση γνώσεων is the same across categories of Φύλο.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,351	Retain the null hypothesis.
2	The distribution of Ανάπτυξη δεξιότητων is the same across categories of Φύλο.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,150	Retain the null hypothesis.
3	The distribution of Εμπλουτισμός βιογραφικού is the same across categories of Φύλο.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,346	Retain the null hypothesis.
4	The distribution of Λόγω επικείμενης αξιολόγησης is the same across categories of Φύλο.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,095	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Σχήμα 63. Έλεγχος Mann-Whitney. Η επίδραση του παράγοντα φύλο στους λόγους παρακολούθησης επιμόρφωσης

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Αξιολόγηση (μαθητή, σχολικής μονάδας, εκπαιδευτικού έργου) is the same across categories of Φύλο.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,576	Retain the null hypothesis.
2	The distribution of Διαχείριση σχολικής τάξης (συγκρούσεις, κ.λπ.) is the same across categories of Φύλο.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,928	Retain the null hypothesis.
3	The distribution of Διδακτική μαθημάτων, μέθοδοι διδασκαλίας (ομαδοσυνεργατική, κ.λπ.) is the same across categories of Φύλο.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,356	Retain the null hypothesis.
4	The distribution of Αξιοποίηση των ΤΠΕ is the same across categories of Φύλο.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,556	Retain the null hypothesis.
5	The distribution of Σχεδιασμός εκπαιδευτικού έργου και οργάνωση δραστηριοτήτων is the same across categories of Φύλο.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,451	Retain the null hypothesis.
6	The distribution of Γνωστικό αντικείμενο της ειδικότητας is the same across categories of Φύλο.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,297	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Σχήμα 64 Έλεγχος Mann-Whitney. Η επίδραση του παράγοντα φύλο στις θεματικές ενότητες που οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να επιμορφωθούν

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Θα υποστηριχθούν οι εκπαιδευτικοί στο διδακτικό έργο τους is the same across categories of Φύλο.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,455	Retain the null hypothesis.
2	The distribution of Για καλύτερη ενημέρωση is the same across categories of Φύλο.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,942	Retain the null hypothesis.
3	The distribution of Για επίλυση αποριών και προβληματισμών is the same across categories of Φύλο.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,578	Retain the null hypothesis.
4	The distribution of Για απορρόφηση κοινοτικών κονδυλίων is the same across categories of Φύλο.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,369	Retain the null hypothesis.
5	The distribution of Για λεπτομερή ενημέρωση σχετικά με τους δείκτες τους οποίους θα αξιολογηθούν is the same across categories of Φύλο.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,729	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Σχήμα 65. Έλεγχος Mann-Whitney. Η επίδραση του παράγοντα φύλο ως προς τους λόγους αναγκαιότητας επιμόρφωσης στην αξιολόγηση πριν αυτή ξεκινήσει

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Πόσα σεμινάρια έχετε παρακολουθήσει το σχολικό έτος... [2017 - 2018] is the same across categories of Νέες Ηλικιακές Κατηγορίες.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,102	Retain the null hypothesis.
2	The distribution of Πόσα σεμινάρια έχετε παρακολουθήσει το σχολικό έτος... [2016 - 2017] is the same across categories of Νέες Ηλικιακές Κατηγορίες.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,323	Retain the null hypothesis.
3	The distribution of Πόσα σεμινάρια έχετε παρακολουθήσει το σχολικό έτος... [2015 - 2016] is the same across categories of Νέες Ηλικιακές Κατηγορίες.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,894	Retain the null hypothesis.
4	The distribution of Πόσα σεμινάρια έχετε παρακολουθήσει το σχολικό έτος... [2014 - 2015] is the same across categories of Νέες Ηλικιακές Κατηγορίες.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,493	Retain the null hypothesis.
5	The distribution of Πόσα σεμινάρια έχετε παρακολουθήσει το σχολικό έτος... [2013 - 2014] is the same across categories of Νέες Ηλικιακές Κατηγορίες.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,374	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Σχήμα 66. Έλεγχος Kruskal-Wallis. Αριθμός σεμιναρίων ανά έτος, ως προς τον παράγοντα ηλικία

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Αξιολόγηση της Θετικής Στάσης έναντι της Αξιολόγησης is the same across categories of Νέες Ηλικιακές Κατηγορίες.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,001	Reject the null hypothesis.
2	The distribution of Αξιολόγηση της Αρνητικής Στάσης έναντι της Αξιολόγησης is the same across categories of Νέες Ηλικιακές Κατηγορίες.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Σχήμα 67. Έλεγχος Kruskal-Wallis. Η επίδραση του παράγοντα ηλικία στη θετική και αρνητική στάση των εκπαιδευτικών έναντι της αξιολόγησής τους

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Η έλλειψη σχολικής κουλτούρας is the same across categories of Νέες Ηλικιακές Κατηγορίες.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,118	Retain the null hypothesis.
2	The distribution of Η απουσία συγκριτικών δεδομένων με προγενέστερες αυτοαξιολογήσεις για τη σχολική μονάδα, ως αφετηρία για την αυτοαξιολόγηση της is the same across categories of Νέες Ηλικιακές Κατηγορίες.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,258	Retain the null hypothesis.
3	The distribution of Η έλλειψη συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών is the same across categories of Νέες Ηλικιακές Κατηγορίες.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,240	Retain the null hypothesis.
4	The distribution of Η μη αξιοποίηση διαθέσιμων χώρων και εξοπλισμού is the same across categories of Νέες Ηλικιακές Κατηγορίες.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,111	Retain the null hypothesis.
5	The distribution of Η μη συμμετοχή του σχολείου σε εκπαιδευτικά προγράμματα σε εθνικό και διεθνές επίπεδο is the same across categories of Νέες Ηλικιακές Κατηγορίες.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,011	Reject the null hypothesis.
6	The distribution of Τα μη αυξημένα προσόντα διδακτικού προσωπικού is the same across categories of Νέες Ηλικιακές Κατηγορίες.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,027	Reject the null hypothesis.
7	The distribution of Η μείωση των οικονομικών πόρων του σχολείου is the same across categories of Νέες Ηλικιακές Κατηγορίες.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,579	Retain the null hypothesis.
8	The distribution of Η έλλειψη διδακτικού προσωπικού is the same across categories of Νέες Ηλικιακές Κατηγορίες.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,012	Reject the null hypothesis.
9	The distribution of Η μη ύπαρξη συνεργασιών με σχολικές μονάδες του εξωτερικού is the same across categories of Νέες Ηλικιακές Κατηγορίες.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,042	Reject the null hypothesis.
10	The distribution of Η μη ύπαρξη της ενδοσχολικής επιμόρφωσης is the same across categories of Νέες Ηλικιακές Κατηγορίες.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,665	Retain the null hypothesis.
11	The distribution of Η μη ύπαρξη συνεργασίας με το Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων is the same across categories of Νέες Ηλικιακές Κατηγορίες.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,020	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Σχήμα 68. Έλεγχος Kruskal-Wallis. Η επίδραση του παράγοντα ηλικία στις ερωτήσεις εμποδίων στην αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Έλλειψη ελεύθερου χρόνου is the same across categories of Νέες Ηλικιακές Κατηγορίες.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,002	Reject the null hypothesis.
2	The distribution of Η απόσταση is the same across categories of Νέες Ηλικιακές Κατηγορίες.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,019	Reject the null hypothesis.
3	The distribution of Αναξιοπιστία επιμορφωτικών προγραμμάτων is the same across categories of Νέες Ηλικιακές Κατηγορίες.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,582	Retain the null hypothesis.
4	The distribution of Έλλειψη κινήτρων is the same across categories of Νέες Ηλικιακές Κατηγορίες.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,746	Retain the null hypothesis.
5	The distribution of Όχι χρηματικές απολαβές is the same across categories of Νέες Ηλικιακές Κατηγορίες.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,796	Retain the null hypothesis.
6	The distribution of Έλλειψη αποτελεσματικότητας στην επιμόρφωση (π.χ. δεν θα γίνει καλή δουλειά) is the same across categories of Νέες Ηλικιακές Κατηγορίες.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,800	Retain the null hypothesis.
7	The distribution of Επιμόρφωση ως μέσο προβολής επιμορφωτών κι όχι ως μέσο προβολής γνωστικού αντικείμενου is the same across categories of Νέες Ηλικιακές Κατηγορίες.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,736	Retain the null hypothesis.
8	The distribution of Έλλειψη στήριξης του θεσμού της επιμόρφωσης από την πολιτεία is the same across categories of Νέες Ηλικιακές Κατηγορίες.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,191	Retain the null hypothesis.
9	The distribution of Λίγες θέσεις is the same across categories of Νέες Ηλικιακές Κατηγορίες.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,796	Retain the null hypothesis.
10	The distribution of Δεν ενημερώθηκα νωρίς για να δηλώσω συμμετοχή is the same across categories of Νέες Ηλικιακές Κατηγορίες.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,601	Retain the null hypothesis.
11	The distribution of Μη στήριξη από την υπηρεσία / απόρριψη αιτήματος συμμετοχής is the same across categories of Νέες Ηλικιακές Κατηγορίες.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,859	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Σχήμα 69. Έλεγχος Kruskal-Wallis. Η επίδραση του παράγοντα ηλικία στις ερωτήσεις εμποδίων στην παρακολούθηση κάποιας επιμόρφωσης

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Παρακολούθηση δια ζώσης is the same across categories of Νέες Ηλικιακές Κατηγορίες.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,271	Retain the null hypothesis.
2	The distribution of Επαναλαμβανόμενοι δια ζώσης κύκλοι μαθημάτων σε τακτά χρονικά διαστήματα is the same across categories of Νέες Ηλικιακές Κατηγορίες.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,658	Retain the null hypothesis.
3	The distribution of Επαναλαμβανόμενοι εξ αποστάσεως κύκλοι μαθημάτων σε τακτά χρονικά διαστήματα is the same across categories of Νέες Ηλικιακές Κατηγορίες.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,797	Retain the null hypothesis.
4	The distribution of Αυτομόρφωση is the same across categories of Νέες Ηλικιακές Κατηγορίες.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,294	Retain the null hypothesis.
5	The distribution of Εξ' αποστάσεως επιμόρφωση is the same across categories of Νέες Ηλικιακές Κατηγορίες.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,007	Reject the null hypothesis.
6	The distribution of Μικτό μοντέλο (blended learning) is the same across categories of Νέες Ηλικιακές Κατηγορίες.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,772	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Σχήμα 70. Έλεγχος Kruskal-Wallis. Η επίδραση του παράγοντα ηλικία ως προς τον καταλληλότερο τύπο-μορφή επιμόρφωσης

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Ενίσχυση γνώσεων is the same across categories of Νέες Ηλικιακές Κατηγορίες.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,417	Retain the null hypothesis.
2	The distribution of Ανάπτυξη δεξιοτήτων is the same across categories of Νέες Ηλικιακές Κατηγορίες.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,307	Retain the null hypothesis.
3	The distribution of Εμπλουτισμός βιογραφικού is the same across categories of Νέες Ηλικιακές Κατηγορίες.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,000	Reject the null hypothesis.
4	The distribution of Λόγω επικείμενης αξιολόγησης is the same across categories of Νέες Ηλικιακές Κατηγορίες.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Σχήμα 71. Έλεγχος Kruskal-Wallis. Η επίδραση του παράγοντα ηλικία στους λόγους παρακολούθησης επιμόρφωσης

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Αξιολόγηση (μαθητή, σχολικής μονάδας, εκπαιδευτικού έργου) is the same across categories of Νέες Ηλικιακές Κατηγορίες.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,869	Retain the null hypothesis.
2	The distribution of Διαχείριση σχολικής τάξης (συγκρούσεις, κ.λπ.) is the same across categories of Νέες Ηλικιακές Κατηγορίες.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,031	Reject the null hypothesis.
3	The distribution of Διδακτική μαθημάτων, μέθοδοι διδασκαλίας (ομαδοσυνεργατική, κ.λπ.) is the same across categories of Νέες Ηλικιακές Κατηγορίες.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,921	Retain the null hypothesis.
4	The distribution of Αξιοποίηση των ΤΠΕ is the same across categories of Νέες Ηλικιακές Κατηγορίες.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,779	Retain the null hypothesis.
5	The distribution of Σχεδιασμός εκπαιδευτικού έργου και οργάνωση δραστηριοτήτων is the same across categories of Νέες Ηλικιακές Κατηγορίες.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,230	Retain the null hypothesis.
6	The distribution of Γνωστικό αντικείμενο της ειδικότητας is the same across categories of Νέες Ηλικιακές Κατηγορίες.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,777	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Σχήμα 72. Έλεγχος Kruskal-Wallis. Η επίδραση του παράγοντα ηλικία στις θεματικές ενότητες που οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να επιμορφωθούν

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Θα υποστηριχθούν οι εκπαιδευτικοί στο διδακτικό έργο τους is the same across categories of Νέες Ηλικιακές Κατηγορίες.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,835	Retain the null hypothesis.
2	The distribution of Για καλύτερη ενημέρωση is the same across categories of Νέες Ηλικιακές Κατηγορίες.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,156	Retain the null hypothesis.
3	The distribution of Για επίλυση αποριών και προβληματισμών is the same across categories of Νέες Ηλικιακές Κατηγορίες.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,432	Retain the null hypothesis.
4	The distribution of Για απορρόφηση κοινοτικών κονδυλίων is the same across categories of Νέες Ηλικιακές Κατηγορίες.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,378	Retain the null hypothesis.
5	The distribution of Για λεπτομερή ενημέρωση σχετικά με τους δείκτες τους οποίους θα αξιολογηθούν is the same across categories of Νέες Ηλικιακές Κατηγορίες.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,110	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Σχήμα 73. Έλεγχος Kruskal-Wallis. Η επίδραση του παράγοντα ηλικία ως προς τους λόγους αναγκαιότητας επιμόρφωσης στην αξιολόγηση πριν αυτή ξεκινήσει

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Πόσα σεμινάρια έχετε παρακολουθήσει το σχολικό έτος... [2017 - 2018] is the same across categories of Εκπαίδευση.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,078	Retain the null hypothesis.
2	The distribution of Πόσα σεμινάρια έχετε παρακολουθήσει το σχολικό έτος... [2016 - 2017] is the same across categories of Εκπαίδευση.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,083	Retain the null hypothesis.
3	The distribution of Πόσα σεμινάρια έχετε παρακολουθήσει το σχολικό έτος... [2015 - 2016] is the same across categories of Εκπαίδευση.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,002	Reject the null hypothesis.
4	The distribution of Πόσα σεμινάρια έχετε παρακολουθήσει το σχολικό έτος... [2014 - 2015] is the same across categories of Εκπαίδευση.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,004	Reject the null hypothesis.
5	The distribution of Πόσα σεμινάρια έχετε παρακολουθήσει το σχολικό έτος... [2013 - 2014] is the same across categories of Εκπαίδευση.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,004	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Σχήμα 74. Έλεγχος Kruskal-Wallis. Αριθμός σεμιναρίων ανά έτος, ως προς τον παράγοντα εκπαίδευση

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Αξιολόγηση της Θετικής Στάσης έναντι της Αξιολόγησης is the same across categories of Εκπαίδευση.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,028	Reject the null hypothesis.
2	The distribution of Αξιολόγηση της Αρνητικής Στάσης έναντι της Αξιολόγησης is the same across categories of Εκπαίδευση.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,872	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Σχήμα 75. Έλεγχος Kruskal-Wallis. Η επίδραση του παράγοντα εκπαίδευση στη θετική και αρνητική στάση των εκπαιδευτικών έναντι της αξιολόγησής τους

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Η έλλειψη σχολικής κουλτούρας is the same across categories of Εκπαίδευση.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,000	Reject the null hypothesis.
2	The distribution of Η απουσία συγκριτικών δεδομένων με προγενέστερες αυτοαξιολογήσεις για τη σχολική μονάδα, ως αφετηρία για την αυτοαξιολόγηση της is the same across categories of Εκπαίδευση.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,016	Reject the null hypothesis.
3	The distribution of Η έλλειψη συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών is the same across categories of Εκπαίδευση.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,000	Reject the null hypothesis.
4	The distribution of Η μη αξιοποίηση διαθέσιμων χώρων και εξοπλισμού is the same across categories of Εκπαίδευση.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,001	Reject the null hypothesis.
5	The distribution of Η μη συμμετοχή του σχολείου σε εκπαιδευτικά προγράμματα σε εθνικό και διεθνές επίπεδο is the same across categories of Εκπαίδευση.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,010	Reject the null hypothesis.
6	The distribution of Τα μη αυξημένα προσόντα διδακτικού προσωπικού is the same across categories of Εκπαίδευση.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,003	Reject the null hypothesis.
7	The distribution of Η μείωση των οικονομικών πόρων του σχολείου is the same across categories of Εκπαίδευση.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,191	Retain the null hypothesis.
8	The distribution of Η έλλειψη διδακτικού προσωπικού is the same across categories of Εκπαίδευση.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,072	Retain the null hypothesis.
9	The distribution of Η μη ύπαρξη συνεργασιών με σχολικές μονάδες του εξωτερικού is the same across categories of Εκπαίδευση.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,081	Retain the null hypothesis.
10	The distribution of Η μη ύπαρξη της ενδοσχολικής επιμόρφωσης is the same across categories of Εκπαίδευση.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,166	Retain the null hypothesis.
11	The distribution of Η μη ύπαρξη συνεργασίας με το Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων is the same across categories of Εκπαίδευση.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,840	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Σχήμα 76. Έλεγχος Kruskal-Wallis. Η επίδραση του παράγοντα εκπαίδευση στις ερωτήσεις εμποδίων στην αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Έλλειψη ελεύθερου χρόνου is the same across categories of Εκπαίδευση.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,787	Retain the null hypothesis.
2	The distribution of Η απόσταση is the same across categories of Εκπαίδευση.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,641	Retain the null hypothesis.
3	The distribution of Αναξιοπιστία επιμορφωτικών προγραμμάτων is the same across categories of Εκπαίδευση.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,257	Retain the null hypothesis.
4	The distribution of Έλλειψη κινήτρων is the same across categories of Εκπαίδευση.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,417	Retain the null hypothesis.
5	The distribution of Όχι χρηματικές απολαβές is the same across categories of Εκπαίδευση.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,401	Retain the null hypothesis.
6	The distribution of Έλλειψη αποτελεσματικότητας στην επιμόρφωση (π.χ. δεν θα γίνει καλή δουλειά) is the same across categories of Εκπαίδευση.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,842	Retain the null hypothesis.
7	The distribution of Επιμόρφωση ως μέσο προβολής επιμορφωτών κι όχι ως μέσο προβολής γνωστικού αντικείμενου is the same across categories of Εκπαίδευση.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,789	Retain the null hypothesis.
8	The distribution of Έλλειψη στήριξης του θεσμού της επιμόρφωσης από την πολιτεία is the same across categories of Εκπαίδευση.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,166	Retain the null hypothesis.
9	The distribution of Λίγες θέσεις is the same across categories of Εκπαίδευση.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,193	Retain the null hypothesis.
10	The distribution of Δεν ενημερώθηκα χωρίς για να δηλώσω συμμετοχή is the same across categories of Εκπαίδευση.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,103	Retain the null hypothesis.
11	The distribution of Μη στήριξη από την υπηρεσία / απόρριψη αιτήματος συμμετοχής is the same across categories of Εκπαίδευση.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,012	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Σχήμα 77. Έλεγχος Kruskal-Wallis. Η επίδραση του παράγοντα εκπαίδευση στις ερωτήσεις εμποδίων στην παρακολούθηση κάποιας επιμόρφωσης

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Παρακολούθηση δια ζώσης is the same across categories of Εκπαίδευση.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,513	Retain the null hypothesis.
2	The distribution of Επαναλαμβανόμενοι δια ζώσης κύκλοι μαθημάτων σε τακτά χρονικά διαστήματα is the same across categories of Εκπαίδευση.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,116	Retain the null hypothesis.
3	The distribution of Επαναλαμβανόμενοι εξ αποστάσεως κύκλοι μαθημάτων σε τακτά χρονικά διαστήματα is the same across categories of Εκπαίδευση.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,014	Reject the null hypothesis.
4	The distribution of Αυτομόρφωση is the same across categories of Εκπαίδευση.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,839	Retain the null hypothesis.
5	The distribution of Εξ' αποστάσεως επιμόρφωση is the same across categories of Εκπαίδευση.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,000	Reject the null hypothesis.
6	The distribution of Μικτό μοντέλο (blended learning) is the same across categories of Εκπαίδευση.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,001	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Σχήμα 78. Έλεγχος Kruskal-Wallis. Η επίδραση του παράγοντα εκπαίδευση ως προς τον καταλληλότερο τύπο-μορφή επιμόρφωσης

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Ενίσχυση γνώσεων is the same across categories of Εκπαίδευση.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,021	Reject the null hypothesis.
2	The distribution of Ανάπτυξη δεξιοτήτων is the same across categories of Εκπαίδευση.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,251	Retain the null hypothesis.
3	The distribution of Εμπλουτισμός βιογραφικού is the same across categories of Εκπαίδευση.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,000	Reject the null hypothesis.
4	The distribution of Λόγω επικείμενης αξιολόγησης is the same across categories of Εκπαίδευση.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,056	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Σχήμα 79. Έλεγχος Kruskal-Wallis. Η επίδραση του παράγοντα εκπαίδευση στους λόγους παρακολούθησης επιμόρφωσης

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Αξιολόγηση (μαθητή, σχολικής μονάδας, εκπαιδευτικού έργου) is the same across categories of Εκπαίδευση.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,443	Retain the null hypothesis.
2	The distribution of Διαχείριση σχολικής τάξης (συγκρούσεις, κ.λπ.) is the same across categories of Εκπαίδευση.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,544	Retain the null hypothesis.
3	The distribution of Διδακτική μαθημάτων, μέθοδοι διδασκαλίας (ομαδοσυνεργατική, κ.λπ.) is the same across categories of Εκπαίδευση.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,190	Retain the null hypothesis.
4	The distribution of Αξιοποίηση των ΤΠΕ is the same across categories of Εκπαίδευση.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,914	Retain the null hypothesis.
5	The distribution of Σχεδιασμός εκπαιδευτικού έργου και οργάνωση δραστηριοτήτων is the same across categories of Εκπαίδευση.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,161	Retain the null hypothesis.
6	The distribution of Γνωστικό αντικείμενο της ειδικότητας is the same across categories of Εκπαίδευση.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,218	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Σχήμα 80. Έλεγχος Kruskal-Wallis. Η επίδραση του παράγοντα εκπαίδευση στις θεματικές ενότητες που οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να επιμορφωθούν

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Θα υποστηριχθούν οι εκπαιδευτικοί στο διδακτικό έργο τους is the same across categories of Εκπαίδευση.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,682	Retain the null hypothesis.
2	The distribution of Για καλύτερη ενημέρωση is the same across categories of Εκπαίδευση.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,406	Retain the null hypothesis.
3	The distribution of Για επίλυση αποριών και προβληματισμών is the same across categories of Εκπαίδευση.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,281	Retain the null hypothesis.
4	The distribution of Για απορρόφηση κοινοτικών κονδυλίων is the same across categories of Εκπαίδευση.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,282	Retain the null hypothesis.
5	The distribution of Για λεπτομερή ενημέρωση σχετικά με τους δείκτες τους οποίους θα αξιολογηθούν is the same across categories of Εκπαίδευση.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,055	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Σχήμα 81. Έλεγχος Kruskal-Wallis. Η επίδραση του παράγοντα εκπαίδευση ως προς τους λόγους αναγκαιότητας επιμόρφωσης στην αξιολόγηση πριν αυτή ξεκινήσει

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Πόσα σεμινάρια έχετε παρακολουθήσει το σχολικό έτος... [2017 - 2018] is the same across categories of Εργασιακή Σχέση.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,086	Retain the null hypothesis.
2	The distribution of Πόσα σεμινάρια έχετε παρακολουθήσει το σχολικό έτος... [2016 - 2017] is the same across categories of Εργασιακή Σχέση.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,055	Retain the null hypothesis.
3	The distribution of Πόσα σεμινάρια έχετε παρακολουθήσει το σχολικό έτος... [2015 - 2016] is the same across categories of Εργασιακή Σχέση.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,091	Retain the null hypothesis.
4	The distribution of Πόσα σεμινάρια έχετε παρακολουθήσει το σχολικό έτος... [2014 - 2015] is the same across categories of Εργασιακή Σχέση.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,475	Retain the null hypothesis.
5	The distribution of Πόσα σεμινάρια έχετε παρακολουθήσει το σχολικό έτος... [2013 - 2014] is the same across categories of Εργασιακή Σχέση.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,600	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Σχήμα 82. Έλεγχος Kruskal-Wallis. Αριθμός σεμιναρίων ανά έτος, ως προς τον παράγοντα εργασιακή σχέση

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Αξιολόγηση της Θετικής Στάσης έναντι της Αξιολόγησης is the same across categories of Εργασιακή Σχέση.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,011	Reject the null hypothesis.
2	The distribution of Αξιολόγηση της Αρνητικής Στάσης έναντι της Αξιολόγησης is the same across categories of Εργασιακή Σχέση.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Σχήμα 83. Έλεγχος Kruskal-Wallis. Η επίδραση του παράγοντα εργασιακή σχέση στη θετική και αρνητική στάση των εκπαιδευτικών έναντι της αξιολόγησής τους

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Η σχολικής κουλτούρας is the same across categories of Εργασιακή Σχέση.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,954	Retain the null hypothesis.
2	The distribution of Η απουσία συγκριτικών δεδομένων με προγενέστερες αυτοαξιολογήσεις για τη σχολική μονάδα, ως αφετηρία για την αυτοαξιολόγηση της is the same across categories of Εργασιακή Σχέση.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,698	Retain the null hypothesis.
3	The distribution of Η έλλειψη συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών is the same across categories of Εργασιακή Σχέση.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,136	Retain the null hypothesis.
4	The distribution of Η μη αξιοποίηση διαθέσιμων χώρων και εξοπλισμού is the same across categories of Εργασιακή Σχέση.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,168	Retain the null hypothesis.
5	The distribution of Η μη συμμετοχή του σχολείου σε εκπαιδευτικά προγράμματα σε εθνικό και διεθνές επίπεδο is the same across categories of Εργασιακή Σχέση.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,000	Reject the null hypothesis.
6	The distribution of Τα μη αυξημένα πρόσωπα διδακτικού προσωπικού is the same across categories of Εργασιακή Σχέση.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,021	Reject the null hypothesis.
7	The distribution of Η μείωση των οικονομικών πόρων του σχολείου is the same across categories of Εργασιακή Σχέση.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,187	Retain the null hypothesis.
8	The distribution of Η έλλειψη διδακτικού προσωπικού is the same across categories of Εργασιακή Σχέση.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,009	Reject the null hypothesis.
9	The distribution of Η μη ύπαρξη συνεργασιών με σχολικές μονάδες του εξωτερικού is the same across categories of Εργασιακή Σχέση.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,001	Reject the null hypothesis.
10	The distribution of Η μη ύπαρξη της ενδοσχολικής επιμόρφωσης is the same across categories of Εργασιακή Σχέση.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,386	Retain the null hypothesis.
11	The distribution of Η μη ύπαρξη συνεργασίας με το Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων is the same across categories of Εργασιακή Σχέση.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,157	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Σχήμα 84. Έλεγχος Kruskal-Wallis. Η επίδραση του παράγοντα εργασιακή σχέση στις ερωτήσεις εμποδίων στην αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Έλευθερο χρόνο is the same across categories of Εργασιακή Σχέση.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,038	Reject the null hypothesis.
2	The distribution of Η απόσταση is the same across categories of Εργασιακή Σχέση.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,009	Reject the null hypothesis.
3	The distribution of Αναξιοπιστία επιμορφωτικών προγραμμάτων is the same across categories of Εργασιακή Σχέση.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,563	Retain the null hypothesis.
4	The distribution of Έλλειψη κινήτρων is the same across categories of Εργασιακή Σχέση.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,340	Retain the null hypothesis.
5	The distribution of Όχι χρηματικές απολαβές is the same across categories of Εργασιακή Σχέση.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,115	Retain the null hypothesis.
6	The distribution of Έλλειψη αποτελεσματικότητας στην επιμόρφωση (π.χ. δεν θα γίνει καλή δουλειά) is the same across categories of Εργασιακή Σχέση.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,446	Retain the null hypothesis.
7	The distribution of Επιμόρφωση ως μέσο προβολής επιμορφωτών κι όχι ως μέσο προβολής γνωστικού αντικείμενου is the same across categories of Εργασιακή Σχέση.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,170	Retain the null hypothesis.
8	The distribution of Έλλειψη στήριξης του θεσμού της επιμόρφωσης από την πολιτεία is the same across categories of Εργασιακή Σχέση.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,509	Retain the null hypothesis.
9	The distribution of Λίγες θέσεις is the same across categories of Εργασιακή Σχέση.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,369	Retain the null hypothesis.
10	The distribution of Δεν ενημερώθηκα νωρίς για να δηλώσω συμμετοχή is the same across categories of Εργασιακή Σχέση.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,325	Retain the null hypothesis.
11	The distribution of Μη στήριξη από την υπηρεσία / απόρριψη αιτήματος συμμετοχής is the same across categories of Εργασιακή Σχέση.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,253	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Σχήμα 85. Έλεγχος Kruskal-Wallis. Η επίδραση του παράγοντα εργασιακή σχέση στις ερωτήσεις εμποδίων στην παρακολούθηση κάποιας επιμόρφωσης

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Παρακολούθηση δια ζώσης is the same across categories of Εργασιακή Σχέση.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,119	Retain the null hypothesis.
2	The distribution of Επαναλαμβανόμενοι δια ζώσης κύκλοι μαθημάτων σε τακτά χρονικά διαστήματα is the same across categories of Εργασιακή Σχέση.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,559	Retain the null hypothesis.
3	The distribution of Επαναλαμβανόμενοι εξ αποστάσεως κύκλοι μαθημάτων σε τακτά χρονικά διαστήματα is the same across categories of Εργασιακή Σχέση.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,470	Retain the null hypothesis.
4	The distribution of Αυτομόρφωση is the same across categories of Εργασιακή Σχέση.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,236	Retain the null hypothesis.
5	The distribution of Εξ' αποστάσεως επιμόρφωση is the same across categories of Εργασιακή Σχέση.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,513	Retain the null hypothesis.
6	The distribution of Μικτό μοντέλο (blended learning) is the same across categories of Εργασιακή Σχέση.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,002	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Σχήμα 86. Έλεγχος Kruskal-Wallis. Η επίδραση του παράγοντα εργασιακή σχέση ως προς τον καταλληλότερο τύπο-μορφή επιμόρφωσης

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Ενίσχυση γνώσεων is the same across categories of Εργασιακή Σχέση.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,411	Retain the null hypothesis.
2	The distribution of Ανάπτυξη δεξιοτήτων is the same across categories of Εργασιακή Σχέση.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,674	Retain the null hypothesis.
3	The distribution of Εμπλουτισμός βιογραφικού is the same across categories of Εργασιακή Σχέση.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,303	Retain the null hypothesis.
4	The distribution of Λόγω επικείμενης αξιολόγησης is the same across categories of Εργασιακή Σχέση.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,183	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Σχήμα 87. Έλεγχος Kruskal-Wallis. Η επίδραση του παράγοντα εργασιακή σχέση στους λόγους παρακολούθησης επιμόρφωσης

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Αξιολόγηση (μαθητή, σχολικής μονάδας, εκπαιδευτικού έργου) is the same across categories of Εργασιακή Σχέση.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,944	Retain the null hypothesis.
2	The distribution of Διαχείριση σχολικής τάξης (συγκρούσεις, κ.λπ.) is the same across categories of Εργασιακή Σχέση.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,461	Retain the null hypothesis.
3	The distribution of Διδακτική μαθημάτων, μέθοδοι διδασκαλίας (ομαδοσυνεργατική, κ.λπ.) is the same across categories of Εργασιακή Σχέση.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,670	Retain the null hypothesis.
4	The distribution of Αξιοποίηση των ΤΠΕ is the same across categories of Εργασιακή Σχέση.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,545	Retain the null hypothesis.
5	The distribution of Σχεδιασμός εκπαιδευτικού έργου και οργάνωση δραστηριοτήτων is the same across categories of Εργασιακή Σχέση.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,239	Retain the null hypothesis.
6	The distribution of Γνωστικό αντικείμενο της ειδικότητας is the same across categories of Εργασιακή Σχέση.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,908	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Σχήμα 88. Έλεγχος Kruskal-Wallis. Η επίδραση του παράγοντα εργασιακή σχέση στις θεματικές ενότητες που οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να επιμορφωθούν

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Θα υποστηριχθούν οι εκπαιδευτικοί στο διδακτικό έργο τους is the same across categories of Εργασιακή Σχέση.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,371	Retain the null hypothesis.
2	The distribution of Για καλύτερη ενημέρωση is the same across categories of Εργασιακή Σχέση.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,034	Reject the null hypothesis.
3	The distribution of Για επίλυση αποριών και προβληματισμών is the same across categories of Εργασιακή Σχέση.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,117	Retain the null hypothesis.
4	The distribution of Για απορρόφηση κοινοτικών κονδυλίων is the same across categories of Εργασιακή Σχέση.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,061	Retain the null hypothesis.
5	The distribution of Για λεπτομερή ενημέρωση σχετικά με τους δείκτες τους οποίους θα αξιολογηθούν is the same across categories of Εργασιακή Σχέση.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,069	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Σχήμα 89. Έλεγχος Kruskal-Wallis. Η επίδραση του παράγοντα εργασιακή σχέση ως προς τους λόγους αναγκαιότητας επιμόρφωσης στην αξιολόγηση πριν αυτή ξεκινήσει

Παράρτημα Β: «Ερωτηματολόγιο Έρευνας»

2018_30. Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση. Απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στο νομό Αχαΐας.

Η παρούσα έρευνα αφορά εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (μόνιμους, αναπληρωτές, ωρομίσθιους) που έχουν διδάξει ή διδάσκουν σε σχολεία Β' Βαθμιας Εκπ/σης του νομού Αχαΐας. Πρόκειται για διπλωματική εργασία του κ. Γιώργου Γιωτόπουλου του Μεταπτυχιακού Προγράμματος του Τμήματος Διοίκησης Επιχειρήσεων του ΤΕΙ Δυτικής Ελλάδας με τίτλο: Διοίκηση Εκπαίδευσης.
<http://manedu.teiwest.gr/>

(Ανωνυμία - Επεξεργασία δεδομένων προσωπικού χαρακτήρα.)

Το παρόν ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο. Εξ' ορισμού δεν θα υπάρξει καμία δημοσιοποίηση σε τρίτους καθώς και οποιαδήποτε άλλη πληροφορία που αφορά σε ευαίσθητα και προσωπικά δεδομένα σύμφωνα με το νόμο 2472/1997. Για περισσότερες πληροφορίες πατήστε στο σύνδεσμο:
http://www.dpa.gr/portal/page?_pageid=33%2C19052&_dad=portal&_schema=PORTAL Παρακαλείσθε όπως απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις, τσεκάροντας / μαρκάροντας την αντίστοιχη απάντηση (απαντήσεις).

Ο μέσος χρόνος συμπλήρωσης είναι 15 λεπτά.

Για οποιοδήποτε θέμα, διευκρίνιση, μπορείτε να επικοινωνήσετε μαζί μου σύμφωνα με τα κάτωθι στοιχεία επικοινωνίας.

Ευχαριστώ πολύ,

Γεώργιος Φ. Γιωτόπουλος
Υποδιευθυντής στο ΔΙΕΚ Πάτρας
Μεταπτυχιακός Φοιτητής του ΠΜΣ Διοίκηση Εκπαίδευσης
κιν. τηλ. 6977731113
email επικοινωνίας: ggiotop@gmail.com

* Απαιτείται



1. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1. 1.1. Φύλο *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Άνδρας
 Γυναίκα
 Άλλο / Δεν απαντώ

2. 1.2. Ηλικία *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- 20 - 25
 26 - 30
 31 - 35
 36 - 40
 41 - 45
 46 - 50
 51 - 55
 56 - 60
 61 - 65
 65+

3. 1.3. Τόπος κατοικίας *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Πάτρα
 Πάτρα - περίχωρα (εκτός Δήμου Πατρέων)
 Αίγιο
 Αίγιο - περίχωρα (εκτός Δήμου Αιγιαλείας)
 Κ. Αχαΐα
 Κ. Αχαΐα - περίχωρα (εκτός Δήμου Δύμης)
 Καλάβρυτα και περίχωρα
 Άλλο, εντός νομού Αχαΐας

4. 1.4. Εκπαίδευση *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Πτυχίο ΤΕΙ
 Πτυχίο ΑΕΙ
 Μεταπτυχιακό
 Διδακτορικό
 Μετα-διδακτορικό

5. 1.5. Εργασιακή Σχέση *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Μόνιμος
- Αναπληρωτής πλήρους ωραρίου
- Αναπληρωτής μειωμένου ωραρίου
- Ωρομίσθιος
- Άλλο: _____

6. 1.6. Σε ποια Βαθμίδα/σχολείο εργάζεστε; (Σε περίπτωση που εργάζεστε σε περισσότερα σχολεία, συμπληρώστε αυτό στο οποίο διδάσκετε τις πιο πολλές ώρες) *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Β' Βαθμια/Γυμνάσιο
- Β' Βαθμια/Γενικό Λύκειο
- Β' Βαθμια/Επαγγελματικό Λύκειο
- Β' Βαθμια/Εκκλησιαστικό Λύκειο
- Άλλο: _____

7. 1.7. Ειδικότητα (Για να δείτε τις νέες ειδικότητες του νόμου 4521/2018 πατήστε στον σύνδεσμο πιο κάτω: <http://bit.ly/kladoi>)*

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- ΠΕ01 ΘΕΟΛΟΓΟΙ
- ΠΕ02 ΦΙΛΟΛΟΓΟΙ
- ΠΕ03 ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΟΙ
- ΠΕ04.01 ΦΥΣΙΚΟΙ
- ΠΕ04.02 ΧΗΜΙΚΟΙ
- ΠΕ04.03 ΦΥΣΙΟΓΝΩΣΤΕΣ
- ΠΕ04.04 ΒΙΟΛΟΓΟΙ
- ΠΕ04.05 ΓΕΩΛΟΓΟΙ
- ΠΕ05 ΓΑΛΛΙΚΗΣ
- ΠΕ06 ΑΓΓΛΙΚΗΣ
- ΠΕ07 ΓΕΡΜΑΝΙΚΗΣ
- ΠΕ08 ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΩΝ
- ΠΕ11 ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
- ΠΕ21 ΘΕΡΑΠΕΥΤΩΝ ΛΟΓΟΥ
- ΠΕ22 ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΩΝ ΣΥΜΒΟΥΛΩΝ
- ΠΕ23 ΨΥΧΟΛΟΓΩΝ
- ΠΕ24 ΠΑΙΔΟΨΥΧΙΑΤΡΩΝ
- ΠΕ25 ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΝΟΣΗΛΕΥΤΩΝ
- ΠΕ28 ΦΥΣΙΟΘΕΡΑΠΕΥΤΩΝ
- ΠΕ29 ΕΡΓΑΣΙΟΘΕΡΑΠΕΥΤΩΝ - ΕΡΓΟΘΕΡΑΠΕΥΤΩΝ
- ΠΕ30 ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΛΕΙΤΟΥΡΓΩΝ
- ΠΕ31 ΕΞΕΙΔΙΚΕΥΜΕΝΩΝ: α) ΣΤΟΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟ ΤΩΝ ΤΥΦΛΩΝ,
- ΠΕ31 ΕΞΕΙΔΙΚΕΥΜΕΝΩΝ: β) ΣΤΗΝ ΚΙΝΗΤΙΚΟΤΗΤΑ, ΤΟΝ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟ ΚΑΙ ΤΙΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗΣ ΔΙΑΒΙΩΣΗΣ ΤΩΝ ΤΥΦΛΩΝ,
- ΠΕ31 ΕΞΕΙΔΙΚΕΥΜΕΝΩΝ: γ) ΣΤΗ ΝΟΗΜΑΤΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ ΚΩΦΩΝ
- ΠΕ33 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΚΑΙ ΘΕΩΡΙΑΣ ΤΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ (ΜΙΘΕ)
- ΠΕ34 ΙΤΑΛΙΚΗΣ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ
- ΠΕ35 ΠΑΙΔΙΑΤΡΩΝ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΠΑΙΔΟΝΕΥΡΟΛΟΓΙΑ ή ΝΕΥΡΟΛΟΓΩΝ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΠΑΙΔΟΝΕΥΡΟΛΟΓΙΑ
- ΠΕ36 ΜΟΥΣΙΚΟΘΕΡΑΠΕΥΤΩΝ
- ΠΕ40 ΙΣΠΑΝΙΚΗΣ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ
- ΠΕ60 ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΙ
- ΠΕ61 ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΙ ΕΙΔ. ΑΓΩΓΗΣ
- ΠΕ70 ΔΑΣΚΑΛΟΙ
- ΠΕ71 ΔΑΣΚΑΛΟΙ ΕΙΔ. ΑΓΩΓΗΣ
- ΠΕ73 ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΜΕΙΟΝΟΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΜΕΙΟΝΟΤΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΘΡΑΚΗΣ
- ΠΕ78 ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

- ΠΕ79.01 ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ
- ΠΕ79.02 ΤΕΧΝΟΛΟΓΟΙ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ, ΗΧΟΥ ΚΑΙ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΟΡΓΑΝΩΝ
- ΠΕ80 ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ
- ΠΕ81 ΠΟΛ.ΜΗΧΑΝΙΚΩΝ-ΑΡΧΙΤΕΚΤΟΝΩΝ
- ΠΕ82 ΜΗΧΑΝΟΛΟΓΩΝ
- ΠΕ83 ΗΛΕΚΤΡΟΛΟΓΩΝ
- ΠΕ84 ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΩΝ
- ΠΕ85 ΧΗΜΙΚΩΝ ΜΗΧΑΝΙΚΩΝ
- ΠΕ86 ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ
- ΠΕ87.01 ΙΑΤΡΙΚΗΣ
- ΠΕ87.02 ΝΟΣΗΛΕΥΤΙΚΗΣ
- ΠΕ87.03 ΑΙΣΘΗΤΙΚΗΣ
- ΠΕ87.04 ΙΑΤΡΙΚΩΝ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΩΝ
- ΠΕ87.05 ΟΔΟΝΤΟΤΕΧΝΙΚΗΣ
- ΠΕ87.06 ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ
- ΠΕ87.07 ΡΑΔΙΟΛΟΓΙΑΣ - ΑΚΤΙΝΟΛΟΓΙΑΣ
- ΠΕ87.08 ΦΥΣΙΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ
- ΠΕ87.09 ΒΡΕΦΟΝΗΠΙΟΚΟΜΩΝ
- ΠΕ87.10 ΔΗΜΟΣΙΑΣ ΥΓΙΕΙΝΗΣ
- ΠΕ88.01 ΓΕΩΠΟΝΟΙ
- ΠΕ88.02 ΦΥΤΙΚΗΣ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ
- ΠΕ88.03 ΖΩΙΚΗΣ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ
- ΠΕ88.04 ΔΙΑΤΡΟΦΗΣ
- ΠΕ88.05 ΦΥΣΙΚΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ
- ΠΕ89.02 ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΚΑΙ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΠΡΟΪΟΝΤΩΝ
- ΠΕ89.01 ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
- ΠΕ90 ΝΑΥΤΙΚΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ
- ΠΕ91.01 ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
- ΠΕ91.02 ΔΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΤΕΧΝΗΣ
- ΤΕ01.06 ΗΛΕΚΤΡΟΛΟΓΟΙ
- ΤΕ02.01 ΣΧΕΔΙΑΣΤΕΣ-ΔΟΜΙΚΟΙ
- ΤΕ02.02 ΜΗΧΑΝΟΛΟΓΟΙ
- ΤΕ02.03 ΧΗΜΙΚΟΙ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΩΝ
- ΤΕ02.04 ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ- ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ
- ΤΕ02.05 ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΩΝ ΤΕΧΝΩΝ
- ΤΕ02.06 ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΚΑΙ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΠΡΟΪΟΝΤΩΝ
- ΤΕ02.07 ΓΕΩΠΟΝΙΑΣ

- ΤΕ16 ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΜΗ ΑΝΩΤΑΤΩΝ ΙΔΡΥΜΑΤΩΝ
- ΤΕΟ 1.04 ΨΥΚΤΙΚΟΙ
- ΤΕΟ 1.07 ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟΙ

- ΤΕΟ 1.13 ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΤΕΣ Η/Υ
- ΤΕΟ 1.19 ΚΟΜΜΩΤΙΚΗΣ
- ΤΕΟ 1.20 ΑΙΣΘΗΤΙΚΗΣ
- ΤΕΟ 1.25 ΑΡΓΥΡΟΧΡΥΣΟΧΟΪΑΣ
- ΤΕΟ 1.26 ΟΔΟΝΤΟΤΕΧΝΙΚΗΣ
- ΤΕΟ 1.29 ΒΟΗΘΩΝ ΙΑΤΡ. & ΒΙΟΛ. ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΩΝ
- ΤΕΟ 1.30 ΒΟΗΘΟΙ ΒΡΕΦΟΚΟΜΩΝ - ΠΑΙΔΟΚΟΜΩΝ
- ΤΕΟ 1.31 ΧΕΙΡΙΣΤΕΣ ΙΑΤΡΙΚΩΝ ΣΥΣΚΕΥΩΝ (ΒΟΗΘ. ΑΚΤΙΝ.)
- ΥΔΕ0 1.13 ΞΥΛΟΥΡΓΟΙ
- ΥΔΕ0 1.15 ΑΡΓΥΡΟΧΡΥΣΟΧΟΪΑΣ
- ΥΔΕ0 1.17 ΚΟΜΜΩΤΙΚΗΣ
- ΥΔΕ01 ΕΙΔΙΚΟ ΒΟΗΘΗΤΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ
- ΥΔΕ01.05 ΟΙΚΟΔΟΜΟΙ
- ΥΔΕ01.14 ΚΟΠΤΙΚΗΣ - ΡΑΠΤΙΚΗΣ
- ΥΔΕ02.01 ΗΛΕΚΤΡΟΛΟΓΟΙ - ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟΙ
- ΥΔΕ02.02 ΜΗΧΑΝΟΛΟΓΟΙ

8. 1.8. Γνώση Ξένων Γλωσσών

Δεν αφορά τους καθηγητές ξένων γλωσσών οι οποίοι έχουν ήδη συμπληρώσει την ειδικότητά τους πιο πάνω. Παρακαλώ συμπληρώστε μόνο όπου κατέχετε πιστοποίηση - βεβαίωση. Μπορείτε να συμπληρώσετε μόνο μια απάντηση ανά σειρά.

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη ανά σειρά.

	Δεν γνωρίζω καθόλου - χωρίς καμία πιστοποίηση	A1 - Στοιχειώδης Γνώση	A2 - Βασική Γνώση	B1 - Μέτρια Γνώση	B2 - Καλή Γνώση	Γ1 (C1) - Πολύ Καλή Γνώση	Γ2 (C2) - Άριστη Γνώση
Αγγλικά	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Γαλλικά	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Γερμανικά	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ιταλικά	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ισπανικά	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ρωσικά	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Σουηδικά	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Άλλο	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. 1.9. Πόσα σεμινάρια έχετε παρακολουθήσει το σχολικό έτος...

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη ανά σειρά.

	0 - Κανένα	1 - Ένα	2 - Δύο	3 - Τρία	πάνω από 3
2017 - 2018	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2016 - 2017	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2015 - 2016	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2014 - 2015	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2013 - 2014	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Ερωτήσεις αξιολόγησης εκπαιδευτικού

10. 2.1. Θεωρώ ότι με την αξιολόγηση:

Μπορείτε να επιλέξετε μόνο μια επιλογή σε κάθε σειρά.

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη ανά σειρά.

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
ανατροφοδοτούνται οι εκπαιδευτικοί στο έργο τους με σκοπό να βελτιώσουν την ποιότητά του.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
βελτιώνονται οι επιδόσεις των μαθητών.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
όσοι εκπαιδευτικοί υστερούν υποστηρίζονται με κατάλληλη βοήθεια	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
θα εντείνουν τις προσπάθειές τους οι εκπαιδευτικοί εκείνοι που δεν εργάζονται συστηματικά	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
μπορεί να εμφανιστούν οι πραγματικές αδυναμίες και ελλείψεις των εκπαιδευτικών	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
υποχρεώνονται οι εκπαιδευτικοί να συνεργάζονται μεταξύ τους ακόμη και εάν δεν έχουν καλές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ τους	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
προάγεται ο ατομικισμός και ο ανταγωνισμός και όχι η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11. 2.2. Θεωρώ ότι η αξιολόγηση:

Μπορείτε να επιλέξετε μόνο μια επιλογή σε κάθε σειρά.

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη ανά σειρά.

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
δεν είναι απαραίτητη, γιατί οι εκπαιδευτικοί εργάζονται υπεύθυνα και συστηματικά	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
περιορίζει την αυτονομία των εκπαιδευτικών και έτσι υποβαθμίζει το ρόλο τους	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
χρησιμοποιείται ως μέσο ελέγχου των εκπαιδευτικών από το ΥΠΕΠΘ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
είναι ένα μέσο για απολύσεις εκπαιδευτικών	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
αποφέρει αποτελέσματα που αντανακλούν τις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών για βελτίωση	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
έχει ως σκοπό, την εξασφάλιση και την αξιολόγηση της ποιότητας της εκπαίδευσης	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
πρέπει να συνδέεται με τον μισθό του αξιολογούμενου εκπαιδευτικού	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
σχεδιάζεται και εφαρμόζεται χωρίς να επιδιώκεται η συναίνεση των εκπαιδευτικών	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
διενεργείται από αξιολογητές των οποίων αμφισβητείται η επιστημονική κατάρτιση και η αντικειμενική κρίση	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3η ενότητα

Ερωτήσεις αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας

12. 3.1. Ποια θεωρείτε ως εμπόδια στην αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας;

Μπορείτε να επιλέξετε μόνο μια επιλογή σε κάθε σειρά.

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη ανά σειρά.

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
η έλλειψη σχολικής κουλτούρας	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
η απουσία συγκριτικών δεδομένων με προγενέστερες αυτοαξιολογήσεις για τη σχολική μονάδα, ως αφετηρία για την αυτοαξιολόγηση της	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
η έλλειψη συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
η μη αξιοποίηση διαθέσιμων χώρων και εξοπλισμού	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
η μη συμμετοχή του σχολείου σε εκπαιδευτικά προγράμματα σε εθνικό και διεθνές επίπεδο	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
τα μη αυξημένα προσόντα διδακτικού προσωπικού	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
η μείωση των οικονομικών πόρων του σχολείου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
η έλλειψη διδακτικού προσωπικού	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
η μη ύπαρξη συνεργασιών με σχολικές μονάδες του εξωτερικού	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
η μη ύπαρξη της ενδοσχολικής επιμόρφωσης	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
η μη ύπαρξη συνεργασίας με το Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13. 3.2. Ποια θεωρείτε ως εμπόδια στην αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας και δεν αναφέρθηκαν στην προηγούμενη ερώτηση;

4η ενότητα

Ερωτήσεις επιμόρφωσης - Α' Μέρος

14. 4.1. Ποια θεωρείτε ως εμπόδια προκειμένου να παρακολουθήσετε κάποια επιμόρφωση;

Μπορείτε να επιλέξετε μόνο μια επιλογή σε κάθε σειρά.

Επιλέξτε όλα όσα ισχύουν.

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
έλλειψη ελεύθερου χρόνου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
η απόσταση	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
αναξιοπιστία επιμορφωτικών προγραμμάτων	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
έλλειψη κινήτρων	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
όχι χρηματικές απολαβές	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
έλλειψη αποτελεσματικότητας στην επιμόρφωση (π.χ. δεν θα γίνει καλή δουλειά)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
επιμόρφωση ως μέσο προβολής επιμορφωτών κι όχι ως μέσο προβολής γνωστικού αντικείμενου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
έλλειψη στήριξης του θεσμού της επιμόρφωσης από την πολιτεία	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
λίγες θέσεις	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
δεν ενημερώθηκα νωρίς για να δηλώσω συμμετοχή	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
μη στήριξη από την υπηρεσία / απόρριψη αιτήματος συμμετοχής	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15. 4.2. Ποια θεωρείτε ως εμπόδια προκειμένου να παρακολουθήσετε κάποια επιμόρφωση και δεν τα είδατε πιο πάνω;

Παρακαλώ περιγράψτε

16. 4.3. Ποιες επιμορφώσεις έχετε παρακολουθήσει κατά το παρελθόν ή παρακολουθείτε τώρα;

Μπορείτε να επιλέξετε μόνο μια επιλογή σε κάθε σειρά.

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη ανά σειρά.

	ΝΑΙ	ΟΧΙ
ΑΣΠΑΙΤΕ - ΕΠΠΑΙΚ. Ετήσιο Πρόγραμμα Παιδαγωγικής Κατάρτισης	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ΑΣΠΑΙΤΕ - ΠΕΣΥΠ. Πρόγραμμα Ειδίκευσης στην Συμβουλευτική και τον Προσανατολισμό	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ΠΙΝΕΠ - ΕΚΔΔΑ (Περιφερειακό Ινστιτούτο Επιμόρφωσης)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Κ.Δ.Β.Μ. (Κέντρα Δια Βίου Μάθησης)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Π.Ε.Κ. (Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Κ.Π.Ε. (Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Επιμόρφωση Α' επιπέδου Τ.Π.Ε.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Επιμόρφωση Β' επιπέδου Τ.Π.Ε.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών για την Αξιοποίηση και Εφαρμογή των Ψηφιακών Τεχνολογιών στην Διδακτική Πράξη Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Κ.Π.Γ. (Κρατικό Πιστοποιητικό Γλωσσομάθειας)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Επιμόρφωση από Πανεπιστήμια	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Επιμόρφωση από μη κυβερνητικές οργανώσεις	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Επιμόρφωση από ευρωπαϊκούς φορείς, eTwinning, Scientix κ.λπ.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Δεύτερο πτυχίο (δεν αποτελεί προσόν διορισμού)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Διδακτορικός τίτλος σπουδών	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Άλλο (διευκρινίστε)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

17. 4.4. Ποιες επιμορφώσεις έχετε παρακολουθήσει κατά το παρελθόν ή παρακολουθείτε τώρα και δεν αναφέρονται πιο πάνω;

18. 4.5. Βάσει της προσωπικής σας εμπειρίας, ποιος τύπος - μορφή επιμόρφωσης, θεωρείται πιο κατάλληλος;

Μπορείτε να επιλέξετε με βαθμό σημαντικότητας από 1 = καθόλου, έως 5 = πάρα πολύ σημαντικός
 Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη ανά σειρά.

	Καθόλου σημαντικός	Λίγο σημαντικός	Αρκετά σημαντικός	Πολύ σημαντικός	Πάρα πολύ σημαντικός
Παρακολούθηση δια ζώσης	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Επαναλαμβανόμενοι δια ζώσης κύκλοι μαθημάτων σε τακτά χρονικά διαστήματα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Επαναλαμβανόμενοι εξ αποστάσεως κύκλοι μαθημάτων σε τακτά χρονικά διαστήματα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Αυτομόρφωση	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Εξ' αποστάσεως επιμόρφωση	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Μικτό μοντέλο (blended learning)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

19. 4.6. Για ποιον λόγο παρακολουθήσατε / παρακολουθείτε επιμόρφωση / εις;

Μπορείτε να επιλέξετε με βαθμό σημαντικότητας από 1 = καθόλου, έως 5 = πάρα πολύ σημαντικός
 Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη ανά σειρά.

	Καθόλου σημαντικός	Λίγο σημαντικός	Αρκετά σημαντικός	Πολύ σημαντικός	Πάρα πολύ σημαντικός
ενίσχυση γνώσεων	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ανάπτυξη δεξιοτήτων	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
εμπλουτισμός βιογραφικού	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
λόγω επικείμενης αξιολόγησης	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

20. 4.7. Για ποιον λόγο παρακολουθήσατε / παρακολουθείτε επιμόρφωση / εις;

Παρακαλώ αναφέρετε επιπλέον λόγο / λόγους που δεν αναφέρονται στην προηγούμενη ερώτηση

21. 4.8. Θεωρείτε ότι από τα επιμορφωτικά προγράμματα που έχετε παρακολουθήσει έχετε ικανοποιηθεί σε:

Μπορείτε να επιλέξετε με βαθμό σημαντικότητας από 1 = καθόλου, έως 5 = πάρα πολύ
 Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη ανά σειρά.

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
επίπεδο επιμορφωτή / τριας	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
περιεχόμενο	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ωράριο λειτουργίας	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
διάρκεια	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
επίπεδο αξιοποίησης στην τάξη	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

22. 4.9. Σε ποια θεματική ενότητα θεωρείτε ότι θα έπρεπε να επιμορφωθείτε;

Μπορείτε να επιλέξετε με βαθμό σημαντικότητας από 1 = καθόλου, έως 5 = πάρα πολύ
 Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη ανά σειρά.

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Αξιολόγηση (μαθητή, σχολικής μονάδας, εκπαιδευτικού έργου)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Διαχείριση σχολικής τάξης (συγκρούσεις, κ.λπ.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Διδακτική μαθημάτων, μέθοδοι διδασκαλίας (ομαδοσυνεργατική, κ.λπ.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Αξιοποίηση των ΤΠΕ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Σχεδιασμός εκπαιδευτικού έργου και οργάνωση δραστηριοτήτων	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Γνωστικό αντικείμενο της ειδικότητας	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

23. 4.10. Η επιμόρφωση θα πρέπει να παρέχει πιστοποίηση π.χ. με εξετάσεις, παρουσιάσεις.

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Καθόλου
 Λίγο
 Αρκετά
 Πολύ
 Πάρα πολύ

5η Ενότητα

Ερωτήσεις επιμόρφωσης - Β' Μέρος

24. 5.1. Η επιμόρφωση θα πρέπει να συνδέεται με την επαγγελματική ανέλιξη στη διοικητική ιεραρχία;

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Καθόλου
 Λίγο
 Αρκετά
 Πολύ
 Πάρα πολύ

25. 5.2. Η επιμόρφωση θα πρέπει:

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη ανά σειρά.

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
να πραγματοποιείται με απαλλαγή του εκπαιδευτικού από τα διδακτικά του καθήκοντα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
να πραγματοποιείται εκτός του ωραρίου λειτουργίας του σχολείου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
να είναι μεγάλης χρονικής διάρκειας π.χ. τουλάχιστον ενός εξαμήνου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
να πραγματοποιείται και να προσαρμόζεται εντός του σχολείου (ενδοσχολική)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
να είναι συνεχής καθ' όλη τη διάρκεια σταδιοδρομίας του εκπαιδευτικού (σε συγκεκριμένες χρονικές περιόδους)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

26. 5.3. Θεωρείτε ότι πρέπει να υπάρξει επιμόρφωση σχετικά με την αξιολόγηση εκπαιδευτικών πριν αυτή ξεκινήσει;

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Καθόλου
- Λίγο
- Αρκετά
- Πολύ
- Πάρα πολύ

27. 5.4. Θεωρείτε ότι πρέπει να υπάρξει επιμόρφωση σχετικά με την αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας πριν αυτή ξεκινήσει;

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Καθόλου
- Λίγο
- Αρκετά
- Πολύ
- Πάρα πολύ

28. **5.5. Για ποιον λόγο θεωρείτε ότι πρέπει να υπάρξει επιμόρφωση στην αξιολόγηση πριν αυτή ξεκινήσει;**

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη ανά σειρά.

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
θα υποστηριχθούν οι εκπαιδευτικοί στο διδακτικό έργο τους	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
για καλύτερη ενημέρωση	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
για επίλυση αποριών και προβληματισμών	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
για απορρόφηση κοινοτικών κονδυλίων	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
για λεπτομερή ενημέρωση σχετικά με τους δείκτες τους οποίους θα αξιολογηθούν	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

29. **5.6. Για ποιον λόγο θεωρείτε ότι πρέπει να υπάρξει επιμόρφωση στην αξιολόγηση πριν αυτή ξεκινήσει; (Αναφέρετε λόγο / λόγους που δεν είδατε στην προηγούμενη ερώτηση)**

30. **5.7. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η επιμόρφωση σε θέματα αξιολόγησης μπορεί να στηρίξει εκπαιδευτικές αλλαγές και μεταρρυθμίσεις;**

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Καθόλου
- Λίγο
- Αρκετά
- Πολύ
- Πάρα πολύ

31. **5.8. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η επιμόρφωση μπορεί να επηρεάσει τη στάση των εκπαιδευτικών στο θέμα της αξιολόγησης;**

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Καθόλου
- Λίγο
- Αρκετά
- Πολύ
- Πάρα πολύ

32. **5.9. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η επιμόρφωση μπορεί να δημιουργήσει θετική στάση στην εφαρμογή της;**

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Καθόλου
- Λίγο
- Αρκετά
- Πολύ
- Πάρα πολύ

6η ενότητα

Ανοιχτή ερώτηση πρότασης

33. **6.1. Προτείνετε ό,τι νομίζετε ότι δεν αναφέρθηκε και αφορά τους τρόπους επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιολόγηση / αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας**

Με την υποστήριξη της



Google Forms