

# Η ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΕΡΓΟΥ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

## SELF ASSESSMENT OF THE TEACHERS WORK

Ευρώπη Πουρσανίδου  
Σχολική Σύμβουλος στην 1<sup>η</sup> Περιφέρεια Ξάνθης  
envrours@gmail.com

### **Abstract**

Teacher's self assessment is conducted by the teachers themselves in order to improve their educational work. Teachers should think on their work and on the results of their teaching activities, to constantly improve their work and become effective. The aim of this study was a) to identify the views of class teachers on implementing elements of effective teaching in their lessons, b) to find the effect of the gender of teachers and the number of their students on the teaching practices of the participants. The analysis of the responses of teachers shows that the gender of the educators significantly affects the majority of their teaching practices, while the number of students does not affect most of them.

### **Key words**

*Teacher's self-assessment, primary education, effective teaching.*

### **Λέξεις κλειδιά**

*Αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικού, πρωτοβάθμια εκπαίδευση, αποτελεσματική διδασκαλία.*

## **0. Εισαγωγή**

Τα τελευταία χρόνια εκδηλώνεται μεγάλο ενδιαφέρον στην Ελλάδα και διεθνώς γύρω από ζητήματα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Με τον όρο αξιολόγηση εννοούμε τη διαδικασία που αποβλέπει να προσδιορίσει, όσο πιο συστηματικά, έγκυρα, αξιόπιστα και αντικειμενικά γίνεται, την καταλληλότητα, τη λειτουργικότητα και το αποτέλεσμα μιας διδακτικής και παιδαγωγικής δραστηριότητας σε σχέση με τους στόχους της αλλά και τη συγκεκριμένη μεθοδολογία (Ηλιού, 1991).

Η αυτοαξιολόγηση είναι μια μορφή αξιολόγησης η οποία αποτελεί μια εναλλακτική πρόταση, μακριά από τις παραδοσιακές αξιολογήσεις όπως η επιθεώρηση ή η άμεση ιεραρχική επιτήρηση των εκπαιδευτικών ως προς την τήρηση της νομιμότητας κατά την άσκηση των καθηκόντων τους και ως προς τη διδακτική τους επάρκεια (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008).

Σύμφωνα με τους Κασσωτάκη & Φλουρή (2005), η αυτοαξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού, η οποία είναι μια ποιοτική διαδικασία, γίνεται από το ίδιο το άτομο που εμπλέκεται στο εκπαιδευτικό έργο με στόχο την ενίσχυση της αυτονομίας του, τη διαμόρφωση της προσωπικής του άποψης και τη συνειδητοποίηση της συνευθύνης του για την προσωπική του ανάπτυξη και την επαγγελματική του βελτίωση και η οποία πραγματώνεται ανά πάσα ώρα, στιγμή και φάση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και, συνεπώς, ενισχύει την ανατροφοδοτική της λειτουργία (MacBeath, 2001).

Σε κάθε επιτυχημένο σύστημα αξιολόγησης, οπωσδήποτε πρέπει να υπάρχει η «κριτική φωνή» του εκπαιδευτικού, αναφορικά με το έργο και την αποτελεσματικότητά του (Stronge, 1997). Μέσα από τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης οι εκπαιδευτικοί ωθούνται να εξερευνήσουν τη διδασκαλία τους και να πάρουν οι ίδιοι τον έλεγχο για τη βελτίωσή τους, ενδυναμώνοντας με τον τρόπο αυτό την κριτική τους σκέψη, στοιχείο που οδηγεί στα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα όσον αφορά τη βελτίωσή τους (Stronge, 1997, Stronge & Ostrander, 1997, Sergiovanni & Starratt, 2007).

## 1. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του, ως μέρος της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, αποτελεί συνάρτηση και απόρροια του γενικότερου εκπαιδευτικού έργου, αλλά και προϊόν της λειτουργίας όλου του εκπαιδευτικού συστήματος (Καπαχτσή, 2008). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου επικεντρώνεται στον εκπαιδευτικό και στο έργο του (Μήλα, 2008), ο οποίος ως ένας από τους συντελεστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας αποτελεί κύριο φορέα υλοποίησης των εκπαιδευτικών στόχων και της εκπαιδευτικής πολιτικής (Καραφύλλης et al, 2000).

Ο προσδιορισμός της έννοιας της αξιολόγησης εξαρτάται άμεσα από το μοντέλο που κάθε φορά υιοθετείται. Από τα πολλά μοντέλα ταξινόμησης των διάφορων προσεγγίσεων στην εκπαιδευτική αξιολόγηση δύο πολύ γενικά μοντέλα είναι το τεχνοκρατικό και το ανθρωπιστικό-πλουραλιστικό μοντέλο (Χατζηγεωργίου, 2004).

Σύμφωνα με το τεχνοκρατικό μοντέλο, που αντιπροσωπεύει τον τεχνοκρατικό προσανατολισμό και την ποσοτική εκπαιδευτική έρευνα, που στηρίζεται στην επιστημολογία του θετικισμού, η αξιολόγηση νοείται ως ένας μηχανισμός ελέγχου στην εκπαίδευση (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008). Η αξιολόγηση αυτή υποστηρίζει μια αξιολόγηση παραδοσιακού τύπου, που εστιάζει στα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας με κυρίαρχη την έννοια της μέτρησης, χωρίς να δίνει στοιχεία για τα

αποτελέσματα των δυνατοτήτων και των αδυναμιών αυτού που αξιολογείται και συνεπώς δεν συντελεί στη βελτίωσή του.

Στα τέλη της δεκαετίας του '80 στον διεθνή χώρο άρχισαν να διατυπώνονται επιφυλάξεις ως προς την αποτελεσματικότητα του τεχνοκρατικού μοντέλου αξιολόγησης. Οι νέες τάσεις για την αξιολόγηση έδιναν έμφαση στην ποιότητα της εκπαίδευσης και στο πλαίσιο αυτό διαμορφώθηκαν πολλές προσεγγίσεις, που είναι ενσωματωμένες στο ανθρωπιστικό-πλουραλιστικό μοντέλο το οποίο συμπυκνώνει τα βασικά χαρακτηριστικά τους.

Στο πλαίσιο του ανθρωπιστικού-πλουραλιστικού μοντέλου το ενδιαφέρον της αξιολογικής διαδικασίας μεταφέρεται από τον έλεγχο των στόχων στις αλληλεπιδράσεις των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία και στα νοήματα που διαμορφώνονται (Χατζηγεωργίου, 2004). Βασική επιδίωξη της αξιολόγησης είναι ο εντοπισμός των ελλείψεων και των ατελειών του αξιολογουμένου, με σκοπό την κατανόηση και την ερμηνεία τους και στη συνέχεια τη βελτίωσή τους.

Με γνώμονα τον φορέα της αξιολόγησης, οι μορφές αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου διακρίνονται σε εξωτερική και εσωτερική αξιολόγηση.

Για πολλά χρόνια η αξιολόγηση στην εκπαίδευση ήταν συνώνυμη με την εξωτερική αξιολόγηση (Nevo, 2001) και σύμφωνα με τον Σολομών (1998) είχε στόχο τον δημόσιο, διοικητικό έλεγχο των εκπαιδευτικών ως ατόμων και της εκπαιδευτικής τους πράξης. Το συγκεκριμένο υφίστατο μέχρι το 1981 στη χώρα μας και εκφραζόταν με τη φιλοσοφία του ελέγχου των εκπαιδευτικών από εξωτερικούς αξιολογητές, τους επιθεωρητές.

Η εσωτερική αξιολόγηση διενεργείται από τους παράγοντες που ανήκουν στον οργανισμό ο οποίος αξιολογείται (Scriven, 1991). Πρόκειται για μια «εκ των έσω» αξιολόγηση της σχολικής μονάδας που στόχο έχει να τη βελτιώσει μέσω μιας συνεχόμενης διαδικασίας αυτοκριτικής (MacBeath, 1999). Δεύτερος στόχος είναι η βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης που επιτελείται σε μια σχολική μονάδα (Kyriakides & Campbell, 2004).

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών λειτουργιών και του έργου τους έχει παραδοσιακά θεωρηθεί αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Sergiovanni & Starratt, 2007) και παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον σε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα διεθνώς, αφού ωθεί τους εκπαιδευτικούς να ασκήσουν οι ίδιοι τον έλεγχο στη διδασκαλία τους, να επιδιώξουν την επαγγελματική ανάπτυξή τους και να συμβάλουν στη βελτίωση της σχολικής μονάδας (Stronge, 1997).

Στη χώρα μας οι εκπαιδευτικοί αντιμετώπιζαν με καχυποψία την προοπτική αξιολόγησης του έργου τους (Μαυρογιώργος, 2000, Κυριαζής, 2002, Παρασκευόπουλος, 2004) επειδή δεν είχαν πιθανόν πεισθεί για τη συμβολή της αξιολόγησης στη βελτίωση τόσο της δικής τους απόδοσης όσο και του εκπαιδευτικού συστήματος γενικότερα

(Κασσωτάκης, 2003, Παρασκευόπουλος, 2004). Οι συνεχείς αμφισβητήσεις, καχυποψίες, αρνητικές στάσεις στο σύνολο της αξιολογικής διαδικασίας προκαλούν εμπόδια στον επαναπροσδιορισμό της αξιολόγησης ως εκπαιδευτικού, επιστημονικού και παιδαγωγικού θέματος (Καπαχτσή, 2008) ακόμα και σήμερα.

Στην Ελλάδα, παρά τις κατά καιρούς νομοθετικές ρυθμίσεις (Ν.1566/85, Π.Δ. 140/1988, Π.Δ. 320/1993, Ν. 2525/1997, Ν. 2986/2002), το ζήτημα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου παραμένει μετέωρο και, εν πολλοίς, άλυτο. Η τελευταία αξιολόγηση που επιχειρήθηκε (Π.Δ. 152/2013), αμφισβητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς και τελικά έμεινε ανενεργή. Η εμπειρία του επιθεωρητισμού (τεχνοκρατικό μοντέλο εξωτερικής αξιολόγησης), η οποία κυριάρχησε μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του '80, λειτούργησε ως τροχοπέδη στην προώθηση και στην εφαρμογή σύγχρονων μορφών αξιολόγησης και είχε επιπτώσεις στα ελληνικά εκπαιδευτικά πράγματα.

Ωστόσο, παρά την αρνητική κριτική που δέχεται ο θεσμός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών τάσσεται υπέρ της αξιολόγησης του έργου τους (Αθανασίου & Ξηνταρά, 2008, Κρέκη, 2012, Κωνσταντίνου, 2013, Καπαχτσή, 2013) εφόσον, όμως, εφαρμοστεί στη βάση του παιδαγωγικού της περιεχομένου και συντρέχουν ορισμένες απαραίτητες μεθοδολογικές προϋποθέσεις ως προς τους σκοπούς, τα κριτήρια, τις τεχνικές, το αντικείμενο, τους φορείς αξιολόγησης και γενικά τις διαδικασίες που ακολουθούνται.

## 2. Η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού

**Η** αυτοαξιολόγηση είναι μια μορφή αξιολόγησης που στηρίζεται σε διαδικασίες που οργανώνονται και παρακολουθούνται από παράγοντες του οργανισμού που αξιολογείται (εκπαιδευτικούς, μαθητές), αφού αυτοί οι παράγοντες θεωρούνται οι καλύτεροι γνώστες των συνθηκών και των προβλημάτων της εκπαιδευτικής κατάστασης την οποία βιώνουν, αλλά και διαμορφώνουν καθημερινά.

Στη χώρα μας το σύστημα αξιολόγησης δεν εμπεριέχει καμία μορφή αυτοαξιολόγησης των εκπαιδευτικών, παρόλο που ιδανικά και λογικά, αυτή θα πρέπει να προηγείται όλων των άλλων μορφών της αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας.

Η αξιολόγηση συχνά δεν έχει επίσημη δομή, αλλά ακόμη και μια απλή λίστα μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να εστιάσουν σε ιδέες που αποσκοπούν στην αναδιαμόρφωση της διαδικασίας διδασκαλίας- μάθησης (Keeves, 1994, Serafini, 2000), ώστε να μεγιστοποιούνται τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών. Η ιδέα της προσωπικής αντανάκλασης-ενδοσκόπησης- επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να αξιολογήσει τον εαυτό του, όντας ταυτόχρονα αξιολογητής και αξιολογούμενος (Γεωργουδάκης, 2010).

Για να εδράζεται η αυτοαξιολόγηση σε λογική βάση κρίνεται απαραίτητο να υπάρχουν προκαθορισμένοι στόχοι και κριτήρια. Όσον αφορά τους στόχους αυτοί θα πρέπει να είναι ρεαλιστικοί, εφαρμόσιμοι, για να ενθαρρύνονται οι εκπαιδευτικοί και να επιδιώκουν την επίτευξή της (Τσαγκαρλή-Διαμάντη, 2003). Για τον καθορισμό των κριτηρίων πρέπει να λαμβάνεται υπόψη η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού στις μαθησιακές διαδικασίες, στην αντιμετώπιση των μαθητών και γενικότερα στη διαχείριση της τάξης (Δημητρόπουλος, 2002).

### **3. Αποτελεσματικός εκπαιδευτικός και αποτελεσματική διδασκαλία**

Τις τελευταίες δεκαετίες έχουν πραγματοποιηθεί έρευνες (Dunne & Wragg, 2003, Walker, 2008) στο διεθνή χώρο αναφορικά με τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού. Εγγενή χαρακτηριστικά όπως η ζεστασιά, ο ενθουσιασμός και το ενδιαφέρον για τους ανθρώπους είναι απαραίτητα, όμως αυτό που διακρίνει τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό είναι η επιτυχής εκπλήρωση όλων των λειτουργιών της διδασκαλίας (Slavin, 2007).

Οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί επενδύουν περισσότερο χρόνο στον προγραμματισμό της διδασκαλίας, χρησιμοποιούν δικά τους μέσα αξιολόγησης, έχουν εντάξει τα projects και τους Η.Υ. στη διδασκαλία, πειραματίζονται με νέες μεθόδους διδασκαλίας, βοηθούν τους μαθητές τους ακόμα και στον ελεύθερό τους χρόνο και πιστεύουν ότι έχουν τη δυνατότητα να επηρεάσουν θετικά την επιτυχία των μαθητών τους (Ορφανός, 2010).

Πρέπει να επισημάνουμε ότι δεν υπάρχει ομοφωνία μεταξύ των ειδικών ως προς το προφίλ του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού. Η διαφωνία οφείλεται τόσο στις διαφορές που υπάρχουν ως προς το περιεχόμενο του όρου αποτελεσματική διδασκαλία, όσο και ως προς τα προβλήματα και τους διαφορετικούς τρόπους αξιολόγησης της διδασκαλίας.

Αποτελεσματική χαρακτηρίζεται η διδασκαλία που παράγει στον επιθυμητό βαθμό τα επιδιωκόμενα μέσω αυτής αποτελέσματα, την απόκτηση, εκ μέρους των διδασκόμενων, γνώσεων, δεξιοτήτων και λοιπών ικανοτήτων που επιδιώκει να τους μεταδώσει ή να τους αναπτύξει (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2005). Ο βαθμός της αποτελεσματικότητας καθορίζεται με τη συστηματική αξιολόγηση της επίτευξης των επιθυμητών αποτελεσμάτων, που σημαίνει ότι αξιολόγηση και αποτελεσματικότητα είναι δύο έννοιες αλληλένδετες. Βεβαίως, η αποτίμηση της αποτελεσματικότητας εξαρτάται από πολλούς παράγοντες και κυρίως από την κοινωνικο-πολιτική ιδεολογία που υιοθετούν οι αξιολογητές, από την ψυχοπαιδαγωγική θεωρία που ασπάζονται ως προς τη μάθηση και τις διαδικασίες κατάκτησής της.

Οι Fenstermacher & Richardson (2005), συνοψίζοντας τις έρευνες των τελευταίων δεκαετιών, τονίζουν ότι η καλή διδασκαλία δεν έχει σταθερότητα μορφής και περιεχομένου, αλλά προσαρμόζει τα μεθοδολογικά, ψυχολογικά και δεοντολογικά στοιχεία της στα δεδομένα των μαθητών, του (κοινωνικο-πολιτισμικού) πλαισίου και των εκπαιδευτικών πόρων, προκειμένου να καταστήσει αποτελεσματικότερο το έργο της μάθησης και της ανάπτυξης.

Η αποτελεσματική διδασκαλία των εκπαιδευτικών της τάξης έχει ως κυρίαρχο χαρακτηριστικό της την καλή επικοινωνία εκπαιδευτικού και μαθητών και ως βασικότερο κριτήριο την εμπλοκή και τη συμμετοχή όλων των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία (Ανδρεαδάκης & Καδιανάκη, 2010) και επηρεάζει καθοριστικά τη γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών (Kyriakides et al., 2009).

#### **4. Σκοπός της έρευνας**

Σκοπός της έρευνας ήταν α) η καταγραφή των απόψεων εκπαιδευτικών της Στάξης αναφορικά με την εφαρμογή στοιχείων της αποτελεσματικής διδασκαλίας στο μάθημά τους, μετά την προσαρμογή και τον έλεγχο ενός εργαλείου αυτοαξιολόγησης από τη φυσική αγωγή, β) η επίδραση φύλου και του αριθμού των μαθητών στις διδακτικές πρακτικές των συμμετεχόντων.

Οι εκπαιδευτικές πρακτικές που εξετάστηκαν τελικά, μετά τον έλεγχο του ερωτηματολογίου, εξειδικεύονται στους παρακάτω οχτώ (8) τομείς: την εφαρμογή του περιεχομένου των διδακτικών αντικειμένων που διδάσκουν, την εφαρμογή του σχεδίου διδασκαλίας, την οργάνωση και τη διοίκηση της τάξης, το περιβάλλον μάθησης, τις στρατηγικές διδασκαλίας και δεξιότητες επικοινωνίας, την προσαρμοστικότητα, την αξιολόγηση των μαθητών, την αξιολόγηση της διδασκαλίας.

#### **5. Μεθοδολογία**

##### **5.1. Δείγμα**

Το δείγμα αποτέλεσαν συνολικά 203 εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από τους οποίους 86 ήταν άντρες (43.7%) και 111 γυναίκες (56.3%). Έξι εκπαιδευτικοί δεν δήλωσαν το φύλο τους (**Πίνακας 1**).

**Πίνακας 1:** Συχνότητες και ποσοστά εκπαιδευτικών ανά φύλο

		<b>Φύλο</b>			
		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Συγκεντρωτικό Ποσοστό
Έγκυρα	Άντρας	86	42,4	43,7	43,7
	Γυναίκα	111	54,7	56,3	100,0
	Σύνολο	197	97,0	100,0	
Λείπουν		6	3,0		
<b>Σύνολο</b>		<b>203</b>	<b>100,0</b>		

Από το σύνολο των εκπαιδευτικών το 30.1% είχε 0-10 έτη προϋπηρεσίας, το 37% είχε 10-15 έτη, το 9.85% είχε 15-20 έτη, το 6.9% είχε 20-25 έτη, το 16.7% είχε 25+ έτη προϋπηρεσίας (**Πίνακας 2**).

**Πίνακας 2:** Συχνότητες και ποσοστά εκπαιδευτικών ανά έτη προϋπηρεσίας

		<b>Έτη προϋπηρεσίας</b>			
		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Συγκεντρωτικό Ποσοστό
Έγκυρα	0-10	61	30,0	30,0	30,0
	10-15	75	36,9	36,9	67,0
	15-20	20	9,9	9,9	76,8
	20-25	14	6,9	6,9	83,7
	25+	33	16,3	16,3	100,0
<b>Σύνολο</b>		<b>203</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

Από το σύνολο των εκπαιδευτικών που μετείχαν στην έρευνα το 30.15% δήλωσε ότι η τάξη του έχει δύναμη 0-15 μαθητές (μικρή τάξη), το 34, 17% δήλωσε ότι η τάξη του έχει δύναμη 16-19 μαθητές (μεσαία τάξη), ενώ το 35, 86% δήλωσε ότι η τάξη του έχει δύναμη πάνω από 20 μαθητές (μεγάλη τάξη) (**Πίνακας 3**).

**Πίνακας 3:** Συχνότητες και ποσοστά εκπαιδευτικών ανά αριθμό μαθητών

		<b>Αριθμός μαθητών</b>			
		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Συγκεντρωτικό Ποσοστό
Έγκυρα	0-15	60	29,6	30,2	30,2
	16-19	68	33,5	34,2	64,3
	20+	71	35,0	35,7	100,0
	Σύνολο	199	98,0	100,0	
Λείπουν		4	2,0		
<b>Σύνολο</b>		<b>203</b>	<b>100,0</b>		

### **5.2. Περιγραφή οργάνων**

Για την αξιολόγηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της τάξης ως προς τη διδακτική τους αποτελεσματικότητα χρησιμοποιήθηκε η αρχική μορφή του ερωτηματολογίου Self-Evaluation of Teacher Effectiveness in Physical Education (SETEQ-PE) (Kyrgyridis, Derri, Emmanouilidou, Chlapoutaki & Kioumourtzoglou, 2014), μετά τη μερική φραστική προσαρμογή του στα δεδομένα της τάξης. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 52 θέματα που οργανώνονται σε 8 παράγοντες: εφαρμογή του περιεχομένου των διδακτικών αντικειμένων που διδάσκουν, την εφαρμογή του σχεδίου διδασκαλίας, την οργάνωση και τη διοίκηση της τάξης, το περιβάλλον μάθησης, τις στρατηγικές διδασκαλίας και τις δεξιότητες επικοινωνίας, την προσαρμοστικότητα, την ανατροφοδότηση, την αξιολόγηση των μαθητών, την αξιολόγηση της διδασκαλίας. Οι απαντήσεις δίνονται σε 7/βάθμια κλίμακα Likert (1=ποτέ, 2=σχεδόν ποτέ, 3=λίγες φορές, 4=μερικές φορές, 5=αρκετές φορές, 6=σχεδόν πάντα, 7=πάντα).

### **5.3. Διαδικασία μέτρησης**

Η έρευνα διεξήχθη με συμπλήρωση των ανώνυμων ερωτηματολογίων από τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι ενημερώθηκαν για τον σκοπό της έρευνας και για τη διασφάλιση της ανωνυμίας τους.

### **5.4. Σχεδιασμός της έρευνας**

Οι μεταβλητές της έρευνας είναι το φύλο των εκπαιδευτικών και ο αριθμός των μαθητών τους.

## **6. Στατιστική ανάλυση**

Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS (έκδοση 22.0). Αρχικά, έγινε χρήση περιγραφικής στατιστικής για την εξέταση των μέσων όρων και των τυπικών αποκλίσεων των δημογραφικών στοιχείων του δείγματος και των υπόλοιπων μεταβλητών της έρευνας, έτσι όπως αυτές προέκυψαν μετά τον έλεγχο του ερωτηματολογίου. Για τη διερεύνηση της ύπαρξης σημαντικής επίδρασης και αλληλεπίδρασης των ανεξάρτητων μεταβλητών, φύλο και αριθμός μαθητών, στους οχτώ παράγοντες που προέκυψαν τελικά από τον έλεγχο του ερωτηματολογίου εφαρμόστηκε ανάλυση διακύμανσης ως προς δύο ανεξάρτητους παράγοντες (Two Way Anova).



## 6.1. Περιγραφική στατιστική

### • Παράγοντας 1: Εφαρμογή περιεχομένου

Όσον αφορά την εφαρμογή περιεχομένου (**Πίνακας 4**) 71 εκπαιδευτικοί (34, 98 %) δηλώνουν ότι εφαρμόζουν πολύ συχνά τον παράγοντα 1 στην εκπαιδευτική πράξη, ενώ μόλις 33 (16, 3 %) δηλώνουν ότι τον εφαρμόζουν σπάνια, λίγες φορές ή μερικές φορές. Ο μέσος όρος του παράγοντα 1 στην κλίμακα Likert είναι 5, 52 και η τυπική απόκλιση 1, 045. Όπως προκύπτει από έρευνα οι εκπαιδευτικοί στην πλειονότητά τους συμβουλεύονται «πολύ» ή «αρκετά» το Α.Π.Σ. του μαθήματος που διδάσκουν (Βέικου, Βαρέσου & Πατούνα, 2007).

**Πίνακας 4:** Συχνότητες και ποσοστά εκπαιδευτικών ως προς την εφαρμογή του παράγοντα «Εφαρμογή περιεχομένου»

		Εφαρμογή περιεχομένου			
		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Συγκεντρωτικό Ποσοστό
Έγκυρα	Σπάνια	1	,5	,5	,5
	Λίγες φορές	5	2,5	2,5	3,0
	Μερικές φορές	27	13,3	13,3	16,3
	Αρκετές φορές	62	30,5	30,5	46,8
	Πολύ συχνά	71	35,0	35,0	81,8
	Πάντα	37	18,2	18,2	100,0
	<b>Σύνολο</b>	<b>203</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

### • Παράγοντας 2: Εφαρμογή του σχεδιασμού της διδασκαλίας

Ο **Πίνακας 5** δείχνει τα ποσοστά εκπαιδευτικών ανά συχνότητα εφαρμογής του παράγοντα «εφαρμογή του σχεδιασμού διδασκαλίας». Δεν υπάρχουν εκπαιδευτικοί που να δηλώνουν τις τρεις χαμηλότερες τιμές της κλίμακας Likert. Σχεδόν οι μισοί (50.25%) δηλώνουν ότι εφαρμόζουν πολύ συχνά τον παράγοντα 2 στην εκπαιδευτική πράξη. Ο μέσος όρος του παράγοντα στην κλίμακα Likert είναι 5, 9 και η τυπική απόκλιση 0, 817.

**Πίνακας 5:** Συχνότητες και ποσοστά εκπαιδευτικών ως προς την εφαρμογή του παράγοντα «Εφαρμογή του σχεδιασμού διδασκαλίας»

Εφαρμογή του σχεδιασμού της διδασκαλίας					
		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Συγκεντρωτικό Ποσοστό
Έγκυρα	Μερικές φορές	12	5,9	5,9	5,9
	Αρκετές φορές	43	21,2	21,2	27,1
	Πολύ συχνά	102	50,2	50,2	77,3
	Πάντα	46	22,7	22,7	100,0
	<b>Σύνολο</b>	<b>203</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

• Παράγοντας 3: **Οργάνωση και διοίκηση τάξης**

Σχεδόν το 81% (πίνακας 6) δηλώνουν ότι εφαρμόζουν πολύ συχνά ή πάντα τον παράγοντα 3 στην εκπαιδευτική πράξη. Ο μέσος όρος του παράγοντα στην κλίμακα Likert είναι 6, 14 και η τυπική απόκλιση 0, 815. Η μεθοδική οργάνωση και διαχείριση της τάξης αποτελούν βασικά χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής διδασκαλίας για πολλούς ερευνητές (Wang, Haertel & Walberg, 1993, Marzano, 2003a) και είναι μεταξύ των πρωταρχικών θεμάτων που απασχολούν τους εκπαιδευτικούς (Beverly & Kiley, 1994).

**Πίνακας 6:** Συχνότητες και ποσοστά εκπαιδευτικών ανά συχνότητα εφαρμογής του παράγοντα «οργάνωση και διοίκηση τάξης»

Οργάνωση και διοίκηση τάξης					
		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Συγκεντρωτικό Ποσοστό
Έγκυρα	Μερικές φορές	8	3,9	3,9	3,9
	Αρκετές φορές	31	15,3	15,3	19,2
	Πολύ συχνά	89	43,8	43,8	63,1
	Πάντα	75	36,9	36,9	100,0
	<b>Σύνολο</b>	<b>203</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

• Παράγοντας 4: **Περιβάλλον μάθησης**

Το μεγαλύτερο ποσοστό (40, 2%) δηλώνει ότι εφαρμόζει πολύ συχνά τον παράγοντα 4 στην εκπαιδευτική πράξη (πίνακας 7). Οι ανώτερες τιμές της κλίμακας Likert (αρκετές φορές, πολύ συχνά, πάντα) συγκεντρώνουν το 85,2%. Ο μέσος όρος του παράγοντα στην κλίμακα Likert είναι 5, 51 και η τυπική απόκλιση 0,956.

**Πίνακας 7:** Συχνότητες και ποσοστά εκπαιδευτικών ανά συχνότητα εφαρμογής του παράγοντα «περιβάλλον μάθησης».

Περιβάλλον μάθησης					
		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Συγκεντρωτικό Ποσοστό
Έγκυρα	Λίγες φορές	2	1,0	1,0	1,0
	Μερικές φορές	28	13,8	13,8	14,8
	Αρκετές φορές	71	35,0	35,0	49,8
	Πολύ συχνά	69	34,0	34,0	83,7
	Πάντα	33	16,3	16,3	100,0
	<b>Σύνολο</b>	<b>203</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

• Παράγοντας 5: **Στρατηγικές διδασκαλίας και Δεξιότητες επικοινωνίας**

Πάνω από τους μισούς εκπαιδευτικούς (52, 7%) δηλώνει ότι εφαρμόζει πολύ συχνά στρατηγικές διδασκαλίας και Δεξιότητες επικοινωνίας (**πίνακας 8**). Οι ανώτερες τιμές της κλίμακας Likert (αρκετές φορές, πολύ συχνά, πάντα) συγκεντρώνουν το 96% περρίπου. Ο μέσος όρος του παράγοντα στην κλίμακα Likert είναι 5, 77 και η τυπική απόκλιση 0, 765. Η ικανότητα του εκπαιδευτικού να χρησιμοποιεί με επιδεξιότητα ποικιλία στρατηγικών για να διαχειριστεί τις διαφορετικές καταστάσεις που προκύπτουν στην τάξη, προσαρμόζοντας και διαφοροποιώντας τη διδασκαλία στις ανάγκες διαφορετικών μαθητών, αποτελεί χαρακτηριστικό του αποτελεσματικού διδάσκοντα (Darling-Hammond, 2000, Protheroe, 2004, Κασσωτάκης & Φλουρής, 2005).

**Πίνακας 8:** Συχνότητες και ποσοστά εκπαιδευτικών ανά συχνότητα εφαρμογής του παράγοντα «στρατηγικές διδασκαλίας και δεξιότητες επικοινωνίας»

Στρατηγικές διδασκαλίας και δεξιότητες επικοινωνίας					
		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Συγκεντρωτικό Ποσοστό
Έγκυρα	Μερικές φορές	11	5,4	5,4	5,4
	Αρκετές φορές	55	27,1	27,1	32,5
	Πολύ συχνά	107	52,7	52,7	85,2
	Πάντα	30	14,8	14,8	100,0
	<b>Σύνολο</b>	<b>203</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

### • Παράγοντας 6: Προσαρμοστικότητα

Και στον παράγοντα «προσαρμοστικότητα» (πίνακας 9) οι ανώτερες τιμές της κλίμακας Likert (αρκετές φορές, πολύ συχνά, πάντα) συγκεντρώνουν τη συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (95% περίπου). Ο μέσος όρος του παράγοντα στην κλίμακα Likert είναι 5, 73 και η τυπική απόκλιση 0, 837. Μία παράμετρος που έχει σχέση με την αποτελεσματική διδασκαλία είναι η ευελιξία, η δημιουργικότητα και η προσαρμοστικότητα των εκπαιδευτικών (Sammons et al, 2008).

**Πίνακας 9:** Συχνότητες και ποσοστά εκπαιδευτικών ανά συχνότητα εφαρμογής του παράγοντα «προσαρμοστικότητα»

Προσαρμοστικότητα					
		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Συγκεντρωτικό Ποσοστό
Έγκυρα	Μερικές φορές	12	5,9	5,9	5,9
	Αρκετές φορές	69	34,0	34,0	39,9
	Πολύ συχνά	83	40,9	40,9	80,8
	Πάντα	39	19,2	19,2	100,0
	<b>Σύνολο</b>	<b>203</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

### • Παράγοντας 7: Αξιολόγηση μαθητών

Στην αξιολόγηση των μαθητών οι ανώτερες τιμές της κλίμακας Likert (αρκετές φορές, πολύ συχνά, πάντα) συγκεντρώνουν τη συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (97% περίπου). Ο μέσος όρος του παράγοντα στην κλίμακα Likert είναι 5, 86 και η τυπική απόκλιση 0, 762.

**Πίνακας 10:** Συχνότητες και ποσοστά εκπαιδευτικών ανά συχνότητα εφαρμογής του παράγοντα «αξιολόγηση μαθητών»

Αξιολόγηση μαθητών					
		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Συγκεντρωτικό Ποσοστό
Έγκυρα	Λίγες φορές	1	,5	,5	,5
	Μερικές φορές	6	3,0	3,0	3,5
	Αρκετές φορές	51	25,1	25,2	28,7
	Πολύ συχνά	107	52,7	53,0	81,7
	Πάντα	37	18,2	18,3	100,0
	<b>Σύνολο</b>	<b>202</b>	<b>99,5</b>	<b>100,0</b>	
Λείπουν		1	,5		
<b>Σύνολο</b>		<b>203</b>	<b>100</b>		

### • Παράγοντας 8: Αξιολόγηση διδασκαλίας

Ο **πίνακας 11** δείχνει τα ποσοστά εκπαιδευτικών ανά συχνότητα εφαρμογής του παράγοντα «αξιολόγηση διδασκαλίας». Το 36.9% των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι εφαρμόζει πολύ συχνά τον παράγοντα 8 στην εκπαιδευτική πράξη ενώ το 12.3 δηλώνει ότι τον εφαρμόζει μερικές φορές. Ο μέσος όρος του παράγοντα στην κλίμακα Likert είναι 5, 32 που είναι ο χαμηλότερος από τους 8 παράγοντες και η τυπική απόκλιση 0, 88.

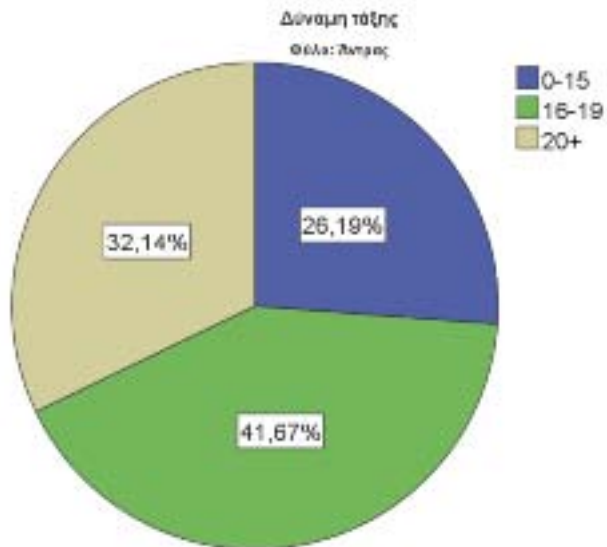
**Πίνακας 11:** Συχνότητες και ποσοστά εκπαιδευτικών ανά συχνότητα εφαρμογής του παράγοντα «αξιολόγηση διδασκαλίας»

Αξιολόγηση διδασκαλίας					
		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Συγκεντρωτικό Ποσοστό
Έγκυρα	Λίγες φορές	6	3,0	3,0	3,0
	Μερικές φορές	25	12,3	12,4	15,3
	Αρκετές φορές	83	40,9	41,1	56,4
	Πολύ συχνά	75	36,9	37,1	93,6
	Πάντα	13	6,4	6,4	100,0
	Σύνολο	202	99,5	100,0	
Λείπουν		1	,5		
<b>Σύνολο</b>		<b>203</b>	<b>100,0</b>		

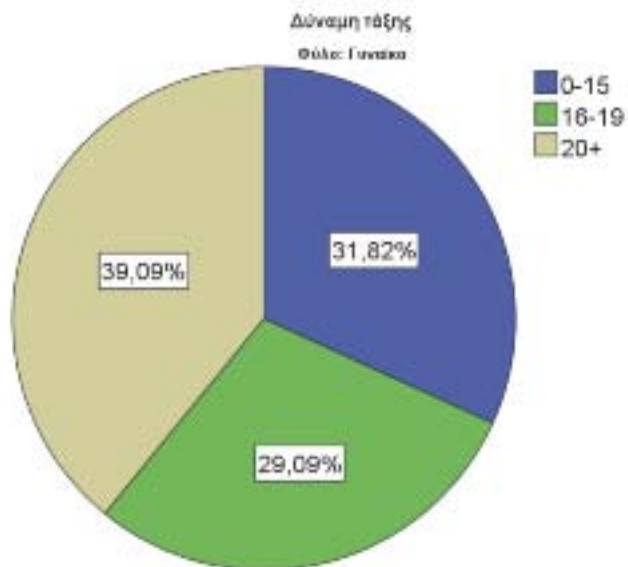
### 6.2. Ανάλυση διακύμανσης

Προκειμένου να διερευνηθεί η επίδραση των ανεξάρτητων μεταβλητών, φύλο και αριθμός μαθητών, στους 8 παράγοντες εφαρμόστηκε ανάλυση διακύμανσης ως προς δύο ανεξάρτητους παράγοντες (TWO WAY ANOVA). Προηγήθηκε έλεγχος, ώστε να διαπιστωθεί αν οι ομάδες των εκπαιδευτικών ως προς τον αριθμό των μαθητών τους (0-15 ή 16-19 ή 20+) ισοκατανέμονται στις ομάδες των φύλων. Το αποτέλεσμα της ανάλυσης δείχνει ότι υπάρχει ισοκατανομή, όπως φαίνεται και στα **Σχήματα 1 & 2**.

**Σχήμα 1:** Κατανομή αντρών εκπαιδευτικών ως προς τον αριθμό των μαθητών τους



**Σχήμα 2:** Κατανομή γυναικών εκπαιδευτικών ως προς τον αριθμό των μαθητών τους



Η ανάλυση διακύμανσης έδειξε ότι όσον αφορά τον παράγοντα 1 υπάρχει σημαντική επίδραση της μεταβλητής φύλο,  $F_{1, 193}=10, 75, p<0.05$ . Ειδικότερα, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι εφαρμόζουν συχνότερα πρακτικές που αφορούν την εφαρμογή του περιεχομένου διδασκαλίας (Μ.Ο=5, 69 έναντι 5, 27 στην κλίμακα Likert).

Όσον αφορά τον παράγοντα 2 υπάρχει σημαντική επίδραση της μεταβλητής φύλο,  $F_{1, 193}=5.635, p<0.05$  και της μεταβλητής αριθμός μαθητών  $F_{1, 193}=3.498, p<0.05$ . Ειδικότερα οι γυναίκες εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι εφαρμόζουν συχνότερα πρακτικές που αφορούν την εφαρμογή του σχεδίου διδασκαλίας (Μ.Ο 6.00 έναντι 5, 77 στην κλίμακα Likert). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί σε τάξεις μεσαίου μεγέθους (16-19 μαθητές) δηλώνουν ότι εφαρμόζουν συχνότερα πρακτικές που αφορούν την εφαρμογή του σχεδίου διδασκαλίας, (Μ.Ο 6, 04) έναντι αυτών που διδάσκουν σε μικρές τάξεις (Μ.Ο=5, 73) ή μεγάλες τάξεις (Μ.Ο=5, 87)

Σχετικά με τον παράγοντα 3 υπάρχει σημαντική επίδραση της μεταβλητής φύλο,  $F_{1, 193}=4, 77, p<0.05$ . Ειδικότερα οι γυναίκες εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι εφαρμόζουν συχνότερα πρακτικές που αφορούν οργάνωση και διοίκηση τάξης (Μ.Ο 6, 25 έναντι 6, 01 στην κλίμακα Likert). Η ανάλυση διακύμανσης έδειξε ότι όσον αφορά τον παράγοντα 4 υπάρχει σημαντική επίδραση της μεταβλητής φύλο,  $F_{1, 193}=4, 77, p<0.05$

Αναφορικά με τον παράγοντα 4 η ανάλυση διακύμανσης έδειξε ότι δεν υπάρχει κύρια επίδραση κάποιας μεταβλητής, ούτε και αλληλεπίδραση των δύο μεταβλητών.

Η ανάλυση διακύμανσης έδειξε ότι όσον αφορά τον παράγοντα 5 υπάρχει σημαντική επίδραση της μεταβλητής φύλο,  $F_{1, 193}=5, 419, p<0.05$ . Ειδικότερα, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι εφαρμόζουν συχνότερα πρακτικές που αφορούν στρατηγικές διδασκαλίας και δεξιότητες επικοινωνίας (Μ.Ο=5, 85 έναντι 5, 64 στην κλίμακα Likert).

Τέλος, όσον αφορά τους παράγοντες 6, 7 και 8 η ανάλυση διακύμανσης έδειξε ότι δεν υπάρχει κύρια επίδραση κάποιας μεταβλητής, ούτε και αλληλεπίδραση των δύο μεταβλητών.

## 7. Συμπεράσματα-Προτάσεις

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών ως προς την αυτοαξιολόγηση των διδακτικών τους πρακτικών. Από την καταγραφή των απόψεων εκπαιδευτικών της τάξης αναφορικά με την εφαρμογή στοιχείων της αποτελεσματικής διδασκαλίας στο μάθημά τους, διαπιστώθηκε ότι εφαρμόζονται πολύ συχνά η Εφαρμογή περιεχομένου, η Εφαρμογή του σχεδιασμού της διδασκαλίας, η Οργάνωση και διοίκηση τάξης, οι Στρατηγικές διδασκαλίας και δεξιότητες επικοινωνίας, η Προσαρμοστικότητα και η Αξιολόγηση μαθητών, ενώ το

Περιβάλλον μάθησης και η Αξιολόγηση διδασκαλίας εφαρμόζονται αρκετές φορές.

Ενώ η δημιουργία ενός θετικού, ενθαρρυντικού και υποστηρικτικού περιβάλλοντος αποτελεί χαρακτηριστικό του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού για πολλούς ερευνητές (Pangrazi, 1999, Hickson & Fishburner, 2005), η έρευνα κατέδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν την εφαρμόζουν πολύ συχνά.

Όσον αφορά την αξιολόγηση της διδασκαλίας, η οποία αποσκοπεί στον έλεγχο της αποτελεσματικότητας της διδακτικής πράξης και στον προσδιορισμό τρόπων βελτίωσής της (Κασσωτάκης, 1989) και έχει στόχο τη βελτίωση της διδακτικής ικανότητας και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (Πασιαρδής, 2007), στην έρευνά μας ο παράγοντας αυτός εμφανίζεται σε χαμηλό ποσοστό, όπως και σε άλλες έρευνες (Κυργυρίδης et al, 2006).

Η μη εφαρμογή για πολλά χρόνια οποιασδήποτε μορφής αξιολόγησης είχε ως αποτέλεσμα την έλλειψη κουλτούρας αξιολόγησης, η δε δαιμονοποίηση κάθε έννοιας αξιολόγησης αποτέλεσε σοβαρό εμπόδιο για κάθε προσπάθεια εφαρμογής της.

Το φύλο των εκπαιδευτικών επηρεάζει τέσσερις μόνο από τους οχτώ παράγοντες. Ειδικότερα, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν πιο συχνά τους παράγοντες: Εφαρμογή περιεχομένου, Εφαρμογή του σχεδιασμού της διδασκαλίας, Οργάνωση και διοίκηση τάξης, Στρατηγικές διδασκαλίας και δεξιότητες επικοινωνίας. Στους υπόλοιπους παράγοντες (Προσαρμοστικότητα, Αξιολόγηση μαθητών, το Περιβάλλον μάθησης και η Αξιολόγηση διδασκαλίας ) δεν υπάρχει διαφορά λόγω φύλου.

Τα ευρήματα της έρευνας συγκλίνουν με αυτά της Καπαχτσή (2008) που αφορά την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Φαίνεται πως η στάση των γυναικών απέναντι στην αξιολόγηση είναι θετικότερη από αυτή των αντρών και αυτό τις καθιστά περισσότερο πρόθυμες να εφαρμόσουν κάποιους παράγοντες αυτοαξιολόγησης στο διδακτικό τους έργο. Ωστόσο, θεωρούμε πως οι διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα στα δύο φύλα των εκπαιδευτικών δεν σχετίζονται με ικανότητες ή πεποιθήσεις που είναι έμφυτες, αλλά αφορούν δεξιότητες που μπορούν να καλλιεργηθούν σε όλους τους εκπαιδευτικούς. Σε έρευνα των Vasiliadou, Emmanouilidou & Derri (2004), στην εξέταση πιθανής διαφοροποίησης της αποτελεσματικότητας μεταξύ των δύο φύλων δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Όσον αφορά τον αριθμό των μαθητών στην τάξη η έρευνα έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε τάξη με μέτριο αριθμό μαθητών εφαρμόζουν πιο συχνά τον παράγοντα Εφαρμογή του σχεδιασμού της διδασκαλίας. Το παραπάνω εύρημα μπορεί να ερμηνευτεί από την ευχέρεια για πιο εξατομικευμένη διδασκαλία σε τάξεις με μικρό αριθμό μαθητών που δικαιολογεί παρεκκλίσεις από τον σχεδιασμό της διδασκαλίας. Στις τάξεις με μεγάλο αριθμό μαθητών η εφαρμογή του σχεδίου διδασκαλίας μπορεί να μην είναι πάντα εφικτή σε ικανοποιητικό βαθμό λόγω προβλημάτων διαχείρισης τάξης. Στους υπόλοιπους επτά παράγοντες δεν υπάρχει διαφορά λόγω



αριθμού μαθητών.

Από έρευνες διαπιστώθηκε ότι οι τάξεις με μικρό αριθμό μαθητών συνεπάγονται καλύτερες μαθησιακές εκροές και υψηλότερα ποσοστά επιτυχίας των μαθητών (Krueger, 1998), οι εκπαιδευτικοί σε ολιγομελή τμήματα αντιμετωπίζουν λιγότερα προβλήματα πειθαρχίας (Achilles, 1996) και γενικότερα αισθάνονται ικανοποιημένοι από την εργασία τους. Ωστόσο, η έρευνα αποκάλυψε ότι η σχέση μεταξύ των εισερχόμενων δεδομένων και των αποτελεσμάτων είναι πιο περίπλοκη από ότι πιστεύεται (Creemers & Kyriakides, 2006). Μελέτες των Hedges et al. (1994) και Hanushek (1989) δείχνουν ότι η μείωση της αναλογίας των φοιτητών - καθηγητών δεν οδηγεί απαραίτητα σε υψηλότερα φοιτητικά αποτελέσματα.

Παρατηρούμε, λοιπόν, ότι οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν με θετικό τρόπο τις διδακτικές τους πρακτικές. Τα παραπάνω στοιχεία τροφοδοτούν τον προβληματισμό για το αν οι δάσκαλοι υπερεκτιμούν την αποτελεσματικότητά τους. Σύμφωνα με έρευνα του Τσίνα (2014), όσον αφορά τη σύγκλιση ή την απόκλιση των απόψεων των μαθητών και των δασκάλων, οι περισσότεροι μαθητές φαίνεται να διαφοροποιούνται από τις δηλώσεις του δασκάλου σχετικά με τη δράση του μέσα στην τάξη, αφού διαπιστώνεται στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση. Η ίδια έρευνα αναφέρει ότι οι μισοί γονείς δηλώνουν ότι οι δάσκαλοι δεν είναι αποτελεσματικοί στη διδασκαλία τους.

Θεωρούμε πως η χρήση πολλών πηγών (μαθητές, γονείς, αξιολόγηση από συναδέλφους κ.λπ.) αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών κρίνεται απαραίτητη για τη δημιουργία μίας πιο ολοκληρωμένης εικόνας για τις διδακτικές πρακτικές που χρησιμοποιούν, εκείνες που χρήζουν ιδιαίτερης προσοχής αλλά και εκείνες που συνδέονται με τη μάθηση των μαθητών. Επιπρόσθετα, με την ύπαρξη πολλών πηγών αξιολόγησης δίνεται μια σφαιρική εικόνα του εκπαιδευτικού και αυξάνεται η αξιοπιστία του συστήματος αξιολόγησης. Έρευνα του Αποστολόπουλου (2014), που αφορούσε την αξιολόγηση της διδασκαλίας από εκπαιδευτικούς και μαθητές, κατέδειξε ότι η αξιολόγηση της διδασκαλίας μεταξύ συναδέλφων είναι αποδεκτή, δημιουργεί θετικά συναισθήματα, προσφέρει σημαντική προσωπική βελτίωση και συμβάλλει στην αναβάθμιση του επιπέδου επικοινωνίας και συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς. Επίσης, έδειξε ότι οι μαθητές αποτελούν μια πολύτιμη πηγή πληροφοριών όσον αφορά την αξιολόγηση της διδασκαλίας και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Απαιτείται, λοιπόν, η σύνδεση των απόψεων των εκπαιδευτικών με τα αποτελέσματα που θα προκύπτουν από τη συστηματική παρατήρηση των διδακτικών τους πρακτικών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τους και η σύγκριση των αποτελεσμάτων της αυτοαξιολόγησης με εκείνα της ετεροαξιολόγησης.

## Βιβλιογραφία

- Αθανασίου, Λ. & Ξηνταράς, Π. (2008) Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου: Απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών. Διαθέσιμο: <http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio2/praktika/athanasiou.htm>. [20/07/2016]
- Ανδρεαδάκης, Ν. & Καδιανάκη, Μ. (2010) Εμπειρική μελέτη της αποτελεσματικής διδασκαλίας και του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού. *Το βήμα των κοινωνικών επιστημών*, 57, 5.
- Αποστολόπουλος, Κ. (2014) Η αξιολόγηση της διδασκαλίας από εκπαιδευτικούς και μαθητές. Μια διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*, 1, 25-51.
- Achilles, C.M.(1996). Response to Eric Hanushek-Students achieve more in smaller classes. *Educational Leadership*, 53 (5), 76-77.
- Βέικου, Χ., Βαρέσου, Ε. & Πατούνα, Α. (2007) Παιδαγωγικό Πλαίσιο: Περιεχόμενο Σπουδών και Διδακτική Πράξη. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13.
- Beverly, T. & Kiley, M. (1994) Concerns of Beginning, Middle and Secondary School Teacher. *Eric Document*, ED. 73033. Available: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED373033.pdf>. [20/05/2015]
- Γεωργουδάκης, Γ. (2010) *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών: Μύθοι και Πραγματικότητες*. Αθήνα: Δίαυλος.
- Creemers, B.P.M. & Kyriakides, L. (2006) *Critical analysis of the current approaches to modelling educational effectiveness: The importance of establishing a dynamic model*. *School Effectiveness and School Improvement*, 17, 347-366.
- Δημοτρόπουλος, Ε. (2002) *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση- Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Darling-Hammond, L. (2000) Teacher Quality and Student Achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1), 1-44.
- Dunne, R., Wragg, T. (2003) *Αποτελεσματική διδασκαλία για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Fenstermanher, G. D. & Richardson, V. (2005) On Making Determinations of Quality in Teaching. *Teachers College Record*, 107(1), 186-213.
- Ηλιού, Μ. (1991) Ποιος φοβάται την αξιολόγηση: Ανίχνευση εκπαιδευτικών και κοινωνικών πρακτικών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 57, 58-63.
- Hanushek, E. A. (1989) *The impact of differential expenditures on student performance*. *Educational Research*, 66(3), 397 - 409.

- Hedges, L. V., Laine, R. & Greenwald, R. (1994) *Does money matter? A meta-analysis of studies of the effects of differential school inputs on student outcomes*. *Educational Researcher*, 23(3), 5 – 14.
- Hickson, C.N. & Fishburne, G.J. (2005) Teacher development: Enhancing effective teaching in elementary school physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 76(1), A77.
- Καπαχτοσή, Β. (2008) *Η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού: Στάσεις Ελλήνων εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης απέναντι στην αξιολόγηση*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Καπαχτοσή, Β. (2013) Ο θεσμός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού. Ερευνητικά δεδομένα. Αθήνα: VIPAPHARM. Διαθέσιμο:<http://www.vipapharm.com/greek/free-online-journals/education/education-articles/kapachtsi-venetia/kapachti-venetia-teachers-evaluation-research-data.htm>. [10/04/2015]
- Καραφύλλης, Θ., Γραμμένου, Α. & Ζερδέλης, Κ., (2000) Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην περιοχή του Έβρου κατά την περίοδο 1950-1981. *Πρακτικά 1<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου Ιστορία της Εκπαίδευσης*, Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Πατρών. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Κασσωτάκης, Μ. (2003) Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. *Η λέσχη των εκπαιδευτικών*, 30, 3-7.
- Κασσωτάκης, Μ. (1989) Αξιολόγηση της διδασκαλίας. Στο *Παιδαγωγική και Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια*. Τ.β'. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρής, Γ. (2005) *Μάθηση και διδασκαλία. Θεωρία, πράξη και αξιολόγηση της διδασκαλίας*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Κατσαρού, Ε. & Δεδούλη, Μ. (2008) *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κρέκης, Δ. (2012) Απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγησή τους και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Η περίπτωση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Πρέβεζας. *Πρακτικά 6<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου Παιδεία κάλλιστον έστι κτήμα βροτοίς: Ανθρωπιστικές και Θετικές επιστήμες: θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Ελληνικό Ινστιτούτο το Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης.
- Κυργυρίδης, Π., Δέρρη, Β. & Κιουμουρτζόγλου, Ε. (2006) Παράγοντες που συμβάλλουν στην αποτελεσματική διδασκαλία της φυσικής αγωγής: μελέτη ανασκόπησης. *Αναζητήσεις στον Αθλητισμό και τη Φυσική Αγωγή*, 4, 409-419.
- Κυριαζή, Ο. (2002) Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο του νέου Νόμου 2986. *Επιστήμες της Αγωγής*, 3, 23-30.

- Κωνσταντίνου, Χ. (2013) Η αξιολόγηση, ο εκπαιδευτικός και το εκπαιδευτικό έργο από την οπτική της παιδαγωγικής λογικής και της επικρατούσας δυσπιστίας. Διαθέσιμο: [http://www.doe.gr/index.php?categoryid=73&p2\\_articleid=9797](http://www.doe.gr/index.php?categoryid=73&p2_articleid=9797). [20/04/2015]
- Keeves, J. P. (1994) Methods of assessment in schools. In T. Husen & T. N. Postlethwaite, *International encyclopedia of education* (362–370). Oxford/New York: Pergamon Press.
- Krueger, A.B (1998) *Experimental Estimates of Education Production Functions*. Princeton University, Industrial Relations Section Working Paper No. 379, Princeton, NJ, 1998, pp.3-5.
- Kyrgiridis, P., Derri, V., Emmanouilidou, K., Chlapoutaki, E. & Kioumourtzoglou, E. (2014) Development of a Questionnaire for Self-Evaluation of Teacher Effectiveness in Physical Education (SETEQ-PE). *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 18(2), 73-90.
- Kyriakides, L., Creemers, B.P.M., Antoniou, P. (2009) Teacher behaviour and students outcomes: Suggestions for research on teacher training and professional development. *Teaching and Teacher Education* 25 (1), 12-23.
- Kyriakides, L. & Campbell, L. R. J. (2004) *School self-evaluation and school improvement: a critique of values and procedures*. *Studies in Educational Evaluation*, 30, 23–36.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2000) *Σχολείο: Διδασκαλία και αξιολόγηση*. Ιωάννινα: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.
- Μήλα, Δ. (2008) *Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μέσα από τις εκθέσεις των επιθεωρητών την περίοδο 1947-1974: η περίπτωση των α' & β' περιφερειών του νομού Αχαΐας*. Μεταπτυχιακή διατριβή, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Πατρών.
- MacBeath, J. (2001). *Η αυτοαξιολόγηση στο σχολείο. Ουτοπία και πράξη*. (μτφ. Χ. Δούκας & Ζ. Πολυμεροπούλου). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- MacBeath, J. (1999) Schools must speak for themselves: The case for school self evaluation. London: Routledge.
- Marzano, R. J. (2003a) *What works in schools*. Alexandria, VA: ASCD.
- Nevo, D. (2001) School evaluation: internal or external? *Studies in Educational Evaluation*, 27(2), 95-106.
- Ορφανός, Σ. (2010) Οι πρακτικές του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού στην Κύπρο. Πρακτικά 11<sup>ου</sup> Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου Διαθέσιμο: [http://www.pek.org.cy/Proceedings\\_2010/pdfs/6\\_4.pdf](http://www.pek.org.cy/Proceedings_2010/pdfs/6_4.pdf). [23/04/2015]

- Pangrazi, R. (1999) *Διδασκαλία της Φυσικής Αγωγής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Παρασκευόπουλος, Θ. (2004) *Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Πασιαρδή, Γ. (2007) Βασικές αρχές “κλειδιά” στην οργάνωση και διοίκηση τάξης. Διαθέσιμο: <http://slideplayer.gr/slide/1916910/>. [10/5/2015]
- Protheroe, N. (2004) NCLB Dismisses research vital to effective teaching. *Education Digest*, 69, 27-30.
- Σολομών, Ι. (1998) Μοντέλα και πρακτικές εκπαιδευτικής αξιολόγησης: μορφές κοινωνικού ελέγχου και συγκρότηση παιδαγωγικών υποκειμένων. Στο *Πρόταση για το σχεδιασμό και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Sammons, P., Sylva, K., Melhuish, E., Blatchford, I.S., Taggart, B., Barreau, S., Grabbe, Y. (2008) *The influence of school, and teaching quality on Children's Progress in Primary School*. Institute of Education, University of London.
- Scriven, M. (1991) *Evaluation thesaurus* (4th ed.) Newbury Park, CA: Sage.
- Serafini F. (2000) Three paradigms of assessment: Measurement, procedure, and inquiry. *The Reading Teacher*, 54, 384-393.
- Sergiovanni, T. J. & Starratt, R. J. (2007) *Supervision: A redefinition* (8th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Slavin, R. (2007) *Εκπαιδευτική Ψυχολογία. Θεωρία και Πράξη*. Μτφ. Εκκεκάνη, Ε. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Stronge, J.H. (1997) *Evaluating teaching: A guide to current thinking and best practice*. United States of America: Corwin Press Inc.
- Stronge, J. & Ostrander, L. (1997) Client surveys in teacher evaluation, in J. H. Stronge (Ed.), *Evaluating teaching: A guide to current thinking and best practice* (pp. 129-161). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Τσαγκαρλή-Διαμάντη, Ε. (2003) *Αξιολόγηση-Αυτοαξιολόγηση καθηγητών και εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Λύχνος.
- Τσίνας, Β. (2014) *Αυτό-αξιολόγηση Δασκάλου. “Μια άλλη πρόταση”*. Αθήνα: bouz publications.
- Vassiliadou, O., Emmanouilidou, K. & Derri, V. (2004) *The influence of the educators' gender in teaching physical education*. Proceedings of Pre-Olympic Congress. Thessaloniki.
- Walker, R. J. (2008) Twelve Characteristics of an Effective Teacher: A Longitudinal,

Qualitative, Quasi-research Study of In-service and Pre-service Teachers' Opinions.  
*Educational Horizons*, 87(1), 61-68.

Wang, M. C., Haertel, G. D. & Walberg, H. J. (1993) Toward a knowledge base for school learning. *Review of Educational Research*, 63(3), 249–294.

Χατζηγεωργίου, Γ. (2004) *Γνώθι το Curriculum*. Αθήνα: Ατραπός.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

### ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

#### Ατομικά στοιχεία

ΦΥΛΟ:      Α      Γ						
Τάξη που διδάσκετε						
A	B	Γ	Δ	E	ΣΤ	
Αριθμός μαθητών				Αριθμός αλλόγλωσσων μαθητών		
Διδάσκετε σε σχολείο						
Πόλης			Υπαίθρου			
ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ στη: ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ στην Εκπαίδευση:						
0-5	5-10	10-15	15-20	20-25	25-30	30+
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ:						
Βασικό πτυχίο ..... Μεταπτυχιακό .....Διδακτορικό.....						
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ: Διορισμένος..... Αναπληρωτής.....						
Έχω παρακολουθήσει ..... (αριθμός) οργανωμένα προγράμματα επιμόρφωσης πάνω στη Διδακτική των μαθημάτων.						
1.						
2.						
3.						
4.						

**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2****Ερωτηματολόγιο Διδακτικής Πρακτικής για Εκπαιδευτικούς της τάξης-αρχική μορφή**

(με μερική φραστική προσαρμογή από το SETEQ-PE; Kyrgiridis, Derri, Emmanouilidou, Chlapoutaki, & Kioumourtzoglou, 2014).

1. Διδάσκετε τεχνικές (π.χ. ανάπτυξη δεξιοτήτων, γραφή, ανάγνωση);	1	2	3	4	5	6	7
	ποτέ			μερικές φορές			πάντα
2. Διδάσκετε τακτική, κανόνες, κανονισμούς γνωστικών παιχνιδιών;	1	2	3	4	5	6	7
	ποτέ			μερικές φορές			πάντα
3. Μέσα από το μάθημά σας αποκτούν παράλληλα οι μαθητές γνώσεις και δεξιότητες από διάφορες επιστήμες (παιδαγωγικά, ψυχολογία);	1	2	3	4	5	6	7
	ποτέ			μερικές φορές			πάντα
4. Ενσωματώνετε στη διδασκαλία σας θέματα όπως διατροφή, παχυσαρκία, κάπνισμα, ουσίες, στρες;	1	2	3	4	5	6	7
	ποτέ			μερικές φορές			πάντα
5. Πόσο συχνά στην πράξη έχετε χρόνο να διδάξετε οτιδήποτε άλλο εκτός από τεχνικές;	1	2	3	4	5	6	7
	ποτέ			μερικές φορές			πάντα
6. Εφαρμόζετε πιστά το αναλυτικό πρόγραμμα;	1	2	3	4	5	6	7
	ποτέ			μερικές φορές			πάντα
7. Χρησιμοποιείτε οδηγίες και σημεία έμφασης στην καθημερινή σας διδασκαλία για την επίτευξη των γνωστικών επιδιώξεων του μαθήματος;	1	2	3	4	5	6	7
	ποτέ			μερικές φορές			πάντα
8. Χρησιμοποιείτε οδηγίες και σημεία έμφασης στην καθημερινή σας διδασκαλία για την επίτευξη των κοινωνικών επιδιώξεων του μαθήματος;	1	2	3	4	5	6	7
	ποτέ			μερικές φορές			πάντα
9. Επιδεικνύετε τα αντικείμενα προς μάθηση, όταν το απαιτεί το μάθημα;	1	2	3	4	5	6	7
	ποτέ			μερικές φορές			πάντα
10. Περιέχει το πρόγραμμά σας στόχους και συγκεκριμένες γνωστικές, κοινωνικές και συναισθηματικές επιδιώξεις ανά τάξη;	1	2	3	4	5	6	7
	ποτέ			μερικές φορές			πάντα
11. Έχετε πλάνο (σχέδιο) μαθήματος σε κάθε μάθημα;	1	2	3	4	5	6	7
	ποτέ			μερικές φορές			πάντα
12. Τροποποιείτε τα σχέδια μαθημάτων σας για να εξασφαλίσετε την παρακίνηση, την πρόοδο και την ασφάλεια των μαθητών;	1	2	3	4	5	6	7
	ποτέ			μερικές φορές			πάντα
13. Μέσα από το μάθημά σας αποκτούν οι μαθητές γνώσεις και δεξιότητες από άλλα μαθήματα (π.χ. φυσική αγωγή, μαθηματικά, γεωγραφία, ιστορία);	1	2	3	4	5	6	7
	ποτέ			μερικές φορές			πάντα
14. Διδάσκετε ρουτίνες συμπεριφοράς (π.χ. εισόδου-εξόδου από το χώρο, μεταφοράς υλικού κλπ);	1	2	3	4	5	6	7
	ποτέ			μερικές φορές			πάντα
15. Πόσο συχνά συναντάτε δυσκολίες στη διατήρηση της προσοχής των μαθητών;	1	2	3	4	5	6	7
	ποτέ			μερικές φορές			πάντα
16. Διδάσκετε υπεύθυνες ατομικές συμπεριφορές (π.χ. κινούμαι με ασφάλεια, δε μιλώ όταν μιλούν άλλοι);	1	2	3	4	5	6	7
	ποτέ			μερικές φορές			πάντα

17. Διδάσκετε υπεύθυνες κοινωνικές συμπεριφορές (π.χ. επίλυση διαφωνιών, βοήθεια στους άλλους, ασφάλεια, συνεργασία);	1 ποτέ	2	3	4 μερικές φορές	5	6	7 πάντα
18. Χρησιμοποιείτε τακτικές πρόληψης και αντιμετώπισης ανεπιθύμητων συμπεριφορών στο μάθημα;	1 ποτέ	2	3	4 μερικές φορές	5	6	7 πάντα
19. Εξατομικεύετε τη διδασκαλία σας ώστε να βελτιώνεται καθένας από τους μαθητές κινητικά (π.χ. στη γραφή, στη γεωμετρία);	1 ποτέ	2	3	4 μερικές φορές	5	6	7 πάντα
20. Εξατομικεύετε (διαφοροποιείτε) τη διδασκαλία σας ώστε να βελτιώνεται καθένας από τους μαθητές γνωστικά;	1 ποτέ	2	3	4 μερικές φορές	5	6	7 πάντα
21. Εξατομικεύετε (διαφοροποιείτε) τη διδασκαλία σας ώστε να βελτιώνεται καθένας από τους μαθητές συναισθηματικά και κοινωνικά;	1 ποτέ	2	3	4 μερικές φορές	5	6	7 πάντα
22. Εξασφαλίζει το μάθημά σας την ασφάλεια των μαθητών (φυσική, συναισθηματική, κοινωνική);	1 ποτέ	2	3	4 μερικές φορές	5	6	7 πάντα
23. Πόσες φορές νοιώθετε ικανοποιημένοι στο τέλος του μαθήματος;	1 ποτέ	2	3	4 μερικές φορές	5	6	7 πάντα
24. Ενημερώνετε τους μαθητές για το τι πρόκειται να μάθουν;	1 ποτέ	2	3	4 μερικές φορές	5	6	7 πάντα
25. Πόσο επαρκούν οι πληροφορίες του αναλυτικού προγράμματος για τα στίλ διδασκαλίας;	1 ποτέ	2	3	4 μερικές φορές	5	6	7 πάντα
26. Εφαρμόζετε πρακτικές ομαδικής εξάσκησης (π.χ. σε γωνίες, σε ομάδες με ομαδικούς στόχους) για να προάγετε τη συνεργασία, την επίλυση προβλημάτων;	1 ποτέ	2	3	4 μερικές φορές	5	6	7 πάντα
27. Χρησιμοποιείτε κίνητρα, ανταμοιβές κλπ για να παρακινήσετε τους μαθητές να συμμετέχουν δραστηριότητες εντός και εκτός σχολείου;	1 ποτέ	2	3	4 μερικές φορές	5	6	7 πάντα
28. Εφαρμόζετε μαθητοκεντρικά στίλ διδασκαλίας (π.χ. εξερεύνησης, επίλυσης προβλημάτων κλπ) ανάλογα με το αντικείμενο προς μάθηση και τις ανάγκες των μαθητών;	1 ποτέ	2	3	4 μερικές φορές	5	6	7 πάντα
29. Εκτός από την ολική και αναλυτικοσυνθετική μέθοδο διδασκαλίας, ακολουθείτε τη σπειροειδή διάταξη της ύλης;	1 ποτέ	2	3	4 μερικές φορές	5	6	7 πάντα
30. Επικοινωνείτε με τους μαθητές με σαφή και περιεκτικό λόγο, ρυθμό στην ομιλία, νοήματα-χειρονομίες;	1 ποτέ	2	3	4 μερικές φορές	5	6	7 πάντα
31. Χρησιμοποιείτε μεγάλη ποικιλία μέσων επικοινωνίας (π.χ. πίνακες, poster, μουσική, αφίσες);	1 ποτέ	2	3	4 μερικές φορές	5	6	7 πάντα
32. Πόσο συχνά δυσκολεύεστε στην επικοινωνία σας με τους μαθητές;	1 ποτέ	2	3	4 μερικές φορές	5	6	7 πάντα
33. Οργανώνετε το χρόνο, το χώρο, το υλικό διδασκαλίας ώστε να μπορούν οι μαθητές να εργάζονται ανεξάρτητα;	1 ποτέ	2	3	4 μερικές φορές	5	6	7 πάντα



34. Στο μάθημά σας λαμβάνετε υπόψη εμπειρίες που κουβαλούν οι μαθητές από την οικογένεια, τις παραδόσεις τους και την κοινωνία στην οποία ζουν;	1 ποτέ	2	3	4 μερικές φορές	5	6	7 πάντα
35. Χρησιμοποιείτε και τροποποιείτε δραστηριότητες και παιχνίδια για να έχουν όλοι οι μαθητές ίσες ευκαιρίες συμμετοχής, μάθησης και ευχαρίστησης;	1 ποτέ	2	3	4 μερικές φορές	5	6	7 πάντα
36. Ενημερώνετε τους μαθητές σας σε ποιο βαθμό πετυχαίνουν τους μαθησιακούς στόχους;	1 ποτέ	2	3	4 μερικές φορές	5	6	7 πάντα
37. Βοηθάτε τους μαθητές να αξιολογούν μόνοι τους την απόδοσή τους σε διάφορες δραστηριότητες;	1 ποτέ	2	3	4 μερικές φορές	5	6	7 πάντα
38. Επιδιοκμάζετε τις επιτυχίες των μαθητών και τους επιβραβεύετε, παρέχοντας θετική ανατροφοδότηση;	1 ποτέ	2	3	4 μερικές φορές	5	6	7 πάντα
39. Πόσο συχνά η ανατροφοδότηση βελτιώνει την επίδοση των παιδιών;	1 ποτέ	2	3	4 μερικές φορές	5	6	7 πάντα
40. Χρησιμοποιείτε κλασικές τεχνικές (π.χ. τεστ γνώσεων και δεξιοτήτων) για την αξιολόγηση των μαθητών ως προς τους διδακτικούς σας στόχους;	1 ποτέ	2	3	4 μερικές φορές	5	6	7 πάντα
41. Χρησιμοποιείτε άλλες τεχνικές (π.χ. αξιολόγηση κατά τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας, κλίμακες αξιολόγησης, επίπεδα με κριτήρια) για τη γνωστική αξιολόγηση των μαθητών;	1 ποτέ	2	3	4 μερικές φορές	5	6	7 πάντα
42. Χρησιμοποιείτε τεχνικές για να αξιολογήσετε γνωστικά και κοινωνικά τους μαθητές (π.χ. ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, επίπεδα με κριτήρια);	1 ποτέ	2	3	4 μερικές φορές	5	6	7 πάντα
43. Αξιολογείτε σε κάθε μάθημα τους μαθητές σας;	1 ποτέ	2	3	4 μερικές φορές	5	6	7 πάντα
44. Εμπλέκετε τους μαθητές στην αξιολόγηση των συμμαθητών τους;	1 ποτέ	2	3	4 μερικές φορές	5	6	7 πάντα
45. Καταγράφετε πληροφορίες κατά τη διδασκαλία για να τις χρησιμοποιήσετε στην αξιολόγηση των μαθητών;	1 ποτέ	2	3	4 μερικές φορές	5	6	7 πάντα
46. Αξιολογείτε οι ίδιοι τη διδασκαλία σας;	1 ποτέ	2	3	4 μερικές φορές	5	6	7 πάντα
47. Αναθέτετε σε συναδέλφους να αξιολογήσουν τη διδασκαλία σας;	1 ποτέ	2	3	4 μερικές φορές	5	6	7 πάντα
48. Συμμετέχουν οι μαθητές στην αξιολόγηση της διδασκαλίας σας (πχ. με ερωτηματολόγιο);	1 ποτέ	2	3	4 μερικές φορές	5	6	7 πάντα
49. Χρησιμοποιείτε βίντεο στη διδασκαλία σας;	1 ποτέ	2	3	4 μερικές φορές	5	6	7 πάντα
50. Χρησιμοποιείτε βίντεο και κασετόφωνο για να αξιολογήσετε τη διδασκαλία σας;	1 ποτέ	2	3	4 μερικές φορές	5	6	7 πάντα
51. Χρησιμοποιείτε τον ηλεκτρονικό υπολογιστή για να διδάξετε το μάθημά σας;	1 ποτέ	2	3	4 μερικές φορές	5	6	7 πάντα
52. Αναθέτετε εργασίες στους μαθητές για τις οποίες θα πρέπει να αναζητήσουν πληροφορίες στο διαδίκτυο;	1 ποτέ	2	3	4 μερικές φορές	5	6	7 πάντα