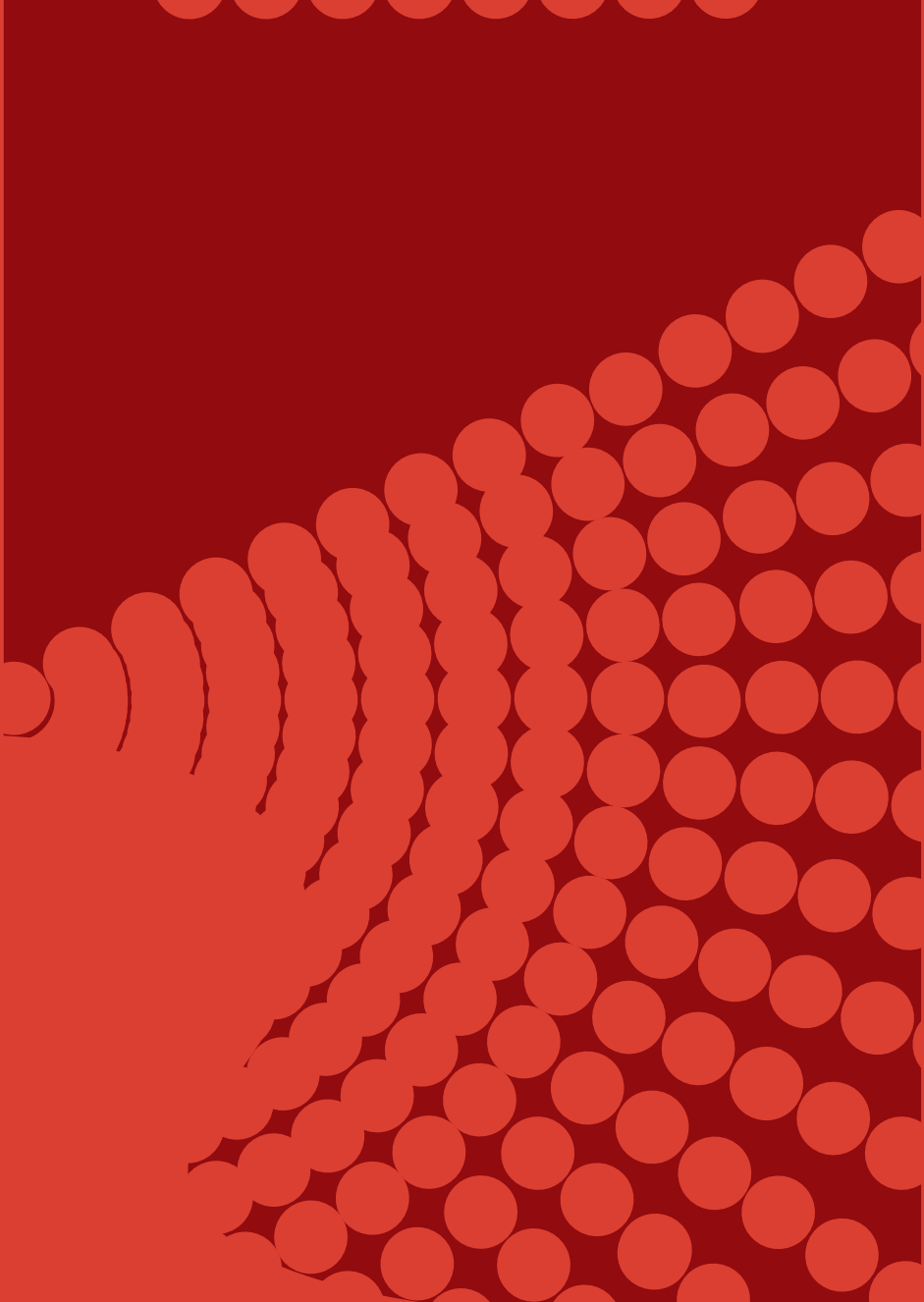




ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ Δ.Ε.

ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ



ΤΕΥΧΟΣ 1/2017

ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥΣ

Κρανά Δήμητρα
Φυσικός
ΕΠΑΛ Αγίου Αθανασίου Θεσσαλονίκης
Μεταπτυχιακό Master of Arts

Δρ. Μάριος Βρυωνίδης
Αναπληρωτής Καθηγητής
Σχολή Τεχνών και Επιστημών της Αγωγής
Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Abstract

The present paper offers insights into the views of teachers working in secondary education regarding necessity of teacher assessment through research study. The paper is divided in two parts. The first part includes the theoretical background, where assessment is defined together with the different forms it can take, information is provided about the international and European trends and a historical overview of the institution in Greece is attempted. Next, the necessity of the institution is confirmed and the fields, objectives and criteria of its application as well as the bodies that realize it are presented. The second part includes the research study, where theory is linked to research and the methodology followed is described in detail. Finally, the findings are discussed and conclusions are drawn.

Λέξεις κλειδιά

Αξιολόγηση, αναβάθμιση, ανατροφοδότηση, επαγγελματική ανάπτυξη, αυτογνωσία.

0. Εισαγωγή

Ο ταχύτατος μετασχηματισμός της σύγχρονης κοινωνίας λόγω της εξέλιξης της επιστήμης και των νέων τεχνολογιών, της πολυπολιτισμικότητας, του τεράστιου και μη αφομοιώσιμου όγκου της διοχετευόμενης πληροφορίας αλλά κυρίως λόγω της παγκοσμιοποίησης, αναγκάζει τους λαούς να προσπαθούν να προάγουν και να αναβαθμίσουν το ποιοτικό τους επίπεδο. Για να επιτευχθεί η πρόοδος και η εξέλιξή τους, καθίσταται αναγκαία η αξιολόγηση σε οποιοδήποτε πεδίο της καθημερινότητας και της οργάνωσης της κοινωνίας, συνεπώς και στην εκπαίδευση εφόσον μέσω αυτής επιτυγχάνεται κάθε είδους ανάπτυξη αλλά και η θετική πορεία μιας χώρας. Όταν ζητείται μεγιστοποίηση της απόδοσης, βελτίωση της ποιότητας, αναβάθμιση των παρεχόμενων προϊόντων ή των υπηρεσιών τότε η αξιολόγηση είναι όχι απλώς απαραίτητη αλλά και επιβεβλημένη.

Η αξιολόγηση είναι μία από τις βασικές λειτουργίες της διοίκησης της εκπαίδευσης και χωρίς την ύπαρξη και την εφαρμογή της υπάρχει ένα λειτουργικό κενό στην ασκούμενη εκπαιδευτική πολιτική. Επειδή ο ρόλος των εκπαιδευτικών ως θεμελιωτών της διδακτικής προσπάθειας είναι καίριος, στην παρούσα έρευνα επιδιώχθηκε να γίνει διερεύνηση των στάσεων και των απόψεων τους σε σχέση με την αναγκαιότητα της αξιολόγησής τους. Το έναυσμα προήλθε εξαιτίας της ιδιαίτερης αξίας που δίδεται στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών επειδή είναι ζήτημα περίπλοκο και πολυπαραγοντικό, αλλά και λόγω των διαρκών αντιπαραθέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και πολιτείας για αρκετές δεκαετίες. Η αξιολόγηση συγκεντρώνει την προσοχή και το αμείωτο ενδιαφέρον όχι μόνο από την εκπαιδευτική κοινότητα αλλά και γενικότερα από την κοινωνία και τα μέσα μαζικής ενημέρωσης. Πέραν του εκπαιδευτικού σώματος εμπλέκονται οι μαθητές, οι γονείς, το τοπικό και ευρύτερο κοινωνικό σύνολο και σίγουρα η πολιτική ηγεσία. Η κοινωνία προσδοκά από τους εκπαιδευτικούς και το σχολείο την αναπλήρωση του κενού που δεν μπορεί πλέον να καλύψει η σύγχρονη οικογένεια.

Ο σκοπός της έρευνας είναι να διερευνηθούν βιβλιογραφικά και εμπειρικά οι απόψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με την αναγκαιότητα εισαγωγής της αξιολόγησής τους, έναν από τους βασικούς συντελεστές που τη συνθέτουν. Να σημειωθεί ότι η παρούσα έρευνα είναι μέρος μιας εκτεταμένης έρευνας που είχε στόχο την ανάδειξη των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σε θέματα σχετικά με την αξιολόγησή τους.

Παρότι έχουν διεξαχθεί παρόμοιες έρευνες, κρίθηκε σκόπιμο να εξεταστεί το συγκεκριμένο θέμα με την πεποίθηση ότι οι εκπαιδευτικοί θα απαντήσουν με μεγαλύτερη σοβαρότητα και αίσθηση ευθύνης τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο σε σχέση με παρελθόντα έτη. Ένας λόγος που δικαιολογεί τούτο είναι αφενός η εφαρμογή του προεδρικού διατάγματος 152/2013 και η επιβολή του στους εκπαιδευτικούς και αφετέρου, το γεγονός ότι μια έρευνα σε καιρό κρίσης αναμένεται να αναδείξει πλευρές του προβλήματος που σε εποχές ευημερίας υποκρύπτονταν είτε για λόγους σκοπιμότητας είτε για λόγους αμέλειας. Πιθανολογείται ότι οι εκπαιδευτικοί θα απαντήσουν διαφορετικά υπό καθεστώς ανασφάλειας και αβεβαιότητας από ότι θα απαντούσαν υπό συνθήκες σιγουριάς και απουσίας κινδύνου. Αξίζει να σημειωθεί ότι το παραπάνω διάταγμα θα ήταν και το πρώτο νομοθέτημα μετά την παύση του θεσμού του επιθεωρητή που επρόκειτο να τεθεί σε ισχύ, αν δεν το προλάβαινε η αλλαγή του πολιτικού σκηνικού της χώρας και δεν είχε την ίδια μοίρα με τα προηγούμενα νομοθετήματα τα οποία έμειναν ανεφάρμοστα.

1. Θεωρητικό πλαίσιο

1.1. Ορισμός

Ο Κασσωτάκης, 2005, αναφέρει την αξιολόγηση σαν μια μεθοδική σειρά ενεργειών ώστε να αποσαφηνιστεί το κατά πόσο επιτυχείς είναι οι στόχοι που έχει θέσει το σχολείο (Κασσωτάκης, 2005), ενώ ο Πασιαρδής, 1996, συνδέει την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, με την πληροφόρηση της επίσημης ηγεσίας για την αποτελεσματικότητα και την αποδοτικότητα των υφισταμένων, ώστε να ληφθούν οι κατάλληλες αποφάσεις για περαιτέρω αλλαγές που σχετίζονται με την μισθολογική ή τη βαθμολογική εξέλιξή τους και γενικότερα με το επαγγελματικό τους μέλλον (Πασιαρδής, Σαββίδης, Τσιακκίρος, 2005).

1.2. Μορφές αξιολόγησης

Τα είδη στα οποία κατατάσσεται η αξιολόγηση είναι διαφορετικά για κάθε συγγραφέα και διακρίνονται ανάλογα με τον τρόπο μελέτης και τα σημεία στα οποία δίνει έμφαση ο καθένας. Στα πλαίσια όμως της παρούσας έρευνας γίνεται διάκριση σε τρεις κατηγορίες: α) με βάση το κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο ανάπτυξης της αξιολόγησης σε σχέση με το εκάστοτε εκπαιδευτικό σύστημα, και αναπτύσσεται σε δύο μορφές, στο γραφειοκρατικό και στο διερευνητικό - μετασχηματιστικό μοντέλο (Μαυρογιώργος, 1993), β) με βάση τον τρόπο εφαρμογής της και τους στόχους που επιδιώκει, και ταξινομείται στην προκαταρκτική, στην ενδιάμεση ή διαμορφωτική και στην τελική ή αθροιστική αξιολόγηση (Κουτούζης & Χατζηευστρατίου, 1999) και γ) με βάση τη θέση του αξιολογητή που τη διενεργεί, και κατηγοριοποιείται στην εξωτερική και στην εσωτερική (Σολομών, 1999).

1.3. Διεθνείς και ευρωπαϊκές τάσεις

Κάθε Ευρωπαϊκό κράτος υιοθετεί διαφορετικές πρακτικές αξιολόγησης από τα υπόλοιπα. Τούτο διότι το αξιολογικό σύστημα κάθε χώρας επηρεάζεται και εξαρτάται από πολλούς παράγοντες όπως η ιστορία, ο πολιτισμός, η εκπαίδευση, το κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο, τα οποία διαφοροποιούνται από χώρα σε χώρα (Αθανασούλα - Ρέππα, 2005). Πέραν της επίδρασης του κοινωνικού συγκείμενου, η διαφοροποίηση έγκειται και στη φιλοσοφία του αξιολογικού συστήματος, δηλαδή ποια θεωρία αξιολόγησης αποδέχονται και εφαρμόζουν οι αξιολογητές (Πασιαρδής κ.ά., 2005).

Οι Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής προσανατολίστηκαν τα τελευταία χρόνια σε εναλλακτικά αξιολογικά συστήματα παρώθησης, όπως οι κλίμακες ανέλιξης που είναι συστήματα αμοιβών και στηρίζονται σε θεωρίες κινήτρων. Με το συγκεκριμένο σύστημα αξιολόγησης οι εκπαιδευτικοί έχουν δικαίωμα να επιλέξουν ανάμεσα στο δι-οικητικό και διδακτικό έργο (Πασιαρδής κ.ά., 2005).

1.4. Ελλαδικός χώρος

Η αξιολόγηση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει τις ρίζες της πολύ πίσω, ξεκινώντας από τη ίδρυση του πρώτου ελληνικού κράτους από τον Καποδίστρια το 1830 και εν συνεχεία επί Όθωνα, όπου η διοίκηση της εκπαίδευσης τέθηκε στην αρμοδιότητα του υπουργείου παιδείας και θεσμοθετήθηκε ο ρόλος του Γενικού Επιθεωρητή. Ο θεσμός του επιθεωρητή ήταν στο προσκήνιο της εκπαίδευσης για ενάμιση αιώνα περίπου, υπέστη μεταβολές και διαφοροποιήσεις, αμφισβητήθηκε και δημιούργησε αντιπαλότητες μεταξύ του εκπαιδευτικού και πολιτικού κόσμου μέχρι το 1982, που έπαψε να υφίσταται οριστικά (Ιορδανίδης, 2004. Ιορδανίδης, 2005).

Έκτοτε καμία κυβέρνηση δεν ριψοκινδύνεψε να εισαγάγει κάποιο αξιολογικό σύστημα επειδή φοβόταν τις αντιδράσεις των συνδικάτων των εκπαιδευτικών που δε δεχόταν συμβιβασμούς (Kelpanides, Poimenidou, Malivitsi, 2016). Έτσι ψηφίστηκε ένα πλήθος από νόμους, προεδρικά διατάγματα και υπουργικές αποφάσεις χωρίς να εφαρμοστούν, μέσα σε ένα κλίμα παλινδρόμησης και αμφισβήτησης αλλά και αντιπαράθεσων μεταξύ υπουργείου παιδείας και σωματείων (Αθανασούλα - Ρέππα, 2005). Όμως αυτοί οι νόμοι ψηφίστηκαν χωρίς διάλογο και τη συναίνεση των εκπαιδευτικών, μολοντί για τη λήψη μιας απόφασης είναι αναγκαίο να συμμετέχουν όσοι επηρεάζονται περισσότερο από αυτή (Mac Beath, Schratz, Meuret, Jacobsen, 2005).

Μετά την οριστική παύση των επιθεωρητών, θεσπίστηκαν οι Προϊστάμενοι Διεύθυνσης και Γραφείου Εκπαίδευσης που ήταν επιφορτισμένοι με το διοικητικό έργο της εκπαίδευσης και οι Σχολικοί Σύμβουλοι που ανέλαβαν την παιδαγωγική και επισημονική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών (Ιορδανίδης, 2002), δηλαδή δύο θεσμοί που παραπέμπουν εκ νέου στον επιθεωρητισμό και στην επιτήρηση.

1.5. Αναγκαιότητα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών

Η αναγκαιότητα της αξιολόγησης προέκυψε λόγω της αύξησης της παραγωγικότητας η οποία εξαναγκάζει στη μέγιστη βελτιστοποίηση της απόδοσης (Δημητρόπουλος, 2002). Συνεπώς η εκπαίδευση μοιραίως συμπαρασύρεται και πιέζεται από εξωτερικούς παράγοντες, όπως για παράδειγμα η Ευρωπαϊκή Ένωση, καθώς εμπλέκεται έμμεσα στην παραγωγική διαδικασία και η “οικονομική σύγκλιση” των χωρών μελών παραπέμπει στην “εκπαιδευτική εναρμόνιση” (Μαυρογιώργος, 1993:131).

Τα πολυδάπανα εκπαιδευτικά συστήματα προκάλεσαν την έντονη κριτική και τη δυσανασχέτηση των φορολογούμενων (Δημητρόπουλος, 2002). Στη βάση αυτή επιτάσσεται να επινοηθούν μέθοδοι ορθής οικονομικής διαχείρισης και να βρεθούν οι τρόποι και τα μέσα που θα ελαχιστοποιήσουν τις δαπάνες. Έτσι εισήχθη η αξιολόγηση στην εκπαίδευση για απόδοση ευθυνών και λογοδοσίας των σχολείων στην κοινωνία. Η βελτίωση του έργου των εκπαιδευτικών και η απόδοση λόγου του εκπαιδευτικού συστήματος στην πολιτεία που το ενισχύει και το στηρίζει είναι δύο λόγοι για τους οποίους η αξιολόγηση είναι απαραίτητη (Πασιαρδής κ.ά., 2005).

Ο Κωνσταντίνου (2007) ισχυρίζεται ότι ο βασικός στόχος της αξιολόγησης είναι να δημιουργήσει τις κατάλληλες προϋποθέσεις ώστε να ενισχύσει το ποιοτικό επίπεδο του παιδαγωγικού και διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών προς όφελος των μαθητών, του σχολείου και της κοινωνίας (Κωνσταντίνου, 2007). Οι εκπαιδευτικοί είναι υπεύθυνοι για την ανάπτυξη κάθε χώρας αφού ο ρόλος τους είναι η ανανέωση της γνώσης και η “ενστάλαξη” αξιών που συμβάλλουν στη διάπλαση της συμπεριφοράς των παιδιών, άρα και του κοινωνικού συνόλου. Φέρουν ευθύνη για τη μετάδοση δεξιοτήτων και ικανοτήτων οι οποίες συνδράμουν στην επιβίωση των ατόμων στην κοινωνία και καθορίζουν το οικονομικό και εργασιακό μέλλον τους. Τους έχει ανατεθεί η ένταξη και η ενσωμάτωση των παιδιών μέσα στο κοινωνικό σύνολο και η διαμόρφωση αντιλήψεων και πεποιθήσεων για τον κόσμο καθώς επίσης και πολλά άλλα (Neave, 1998:33).

Με βάση τα παραπάνω, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι η εκπαίδευση είναι κομμάτι με μεγάλη κοινωφελή αξία, επένδυση βασικής προτεραιότητας από κάθε κράτος. Για να παράγει έργο υψηλής ποιότητας στηρίζεται στο έμπυχο δυναμικό της και πρωτίστως στους εκπαιδευτικούς. Ο πολύπλευρος ρόλος των εκπαιδευτικών οδηγεί σε υποχρεωτική αξιολόγησή τους για την αποτίμηση, τη βελτίωση, την αναβάθμιση του διδακτικού, παιδαγωγικού και διοικητικού τους έργου, καθώς επίσης και για την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

1.6. Αντικείμενα, σκοποί και κριτήρια αξιολόγησης

Για να περιγραφεί μια αξιολογική κατάσταση και να διαφυλαχθεί το έργο των αξιολογητών θα πρέπει πρωταρχικά να έχουν οριστεί τρία αναγκαία στοιχεία. Τα αντικείμενα της αξιολόγησης, ο σκοπός για τον οποίο γίνεται και τα κριτήρια πάνω στα οποία θα στηριχθεί. Τα αντικείμενα της αξιολόγησης αναφέρονται στο τι ακριβώς θα αξιολογηθεί, ανεξάρτητα αν είναι πρόσωπο ή πράγμα. Μπορεί δηλαδή το αντικείμενο να είναι έμπυχο ή και άψυχο, μεμονωμένο άτομο ή ομάδα, απλό ή σύνθετο (Δημητρόπουλος, 2002).

Το δεύτερο αναγκαίο συστατικό της αξιολόγησης είναι ο σκοπός της, δηλαδή η αιτία για την εφαρμογή της. Αυτό σημαίνει ότι απαιτείται να διευκρινιστεί για ποιο λόγο αξιολογείται ένα αντικείμενο, εφόσον όμως έχει προηγηθεί ο σαφής προσδιορισμός του (Δημητρόπουλος, 2002).

Η τρίτη πτυχή για την περιγραφή μιας αξιολόγησης είναι τα κριτήρια τα οποία έχουν μεγάλη σημασία διότι σε αυτά στηρίζεται η κρίση που θα προκύψει από την αξιολόγηση. Ο τρόπος επιλογής των κριτηρίων δείχνει το επίπεδο “επιστημονικότητας της αξιολόγησης” (Δημητρόπουλος, 2002:130-131).

1.7. Φορείς αξιολόγησης

Ο φορέας είναι εκείνος ο οποίος εκτελεί την αξιολόγηση ως εντεταλμένο όργανο. Φορέας μπορεί να είναι ο ίδιος ο παραγγελιοδότης, - “φορέας ανάθεσης ή/και εποπτείας” - δηλαδή εκείνος που δίνει εντολή, φροντίζει και εποπτεύει για τη διενέργεια της αξιολόγησης και που μπορεί να αξιοποιήσει τα αποτελέσματά της κατά οιονδήποτε τρόπο. Φορέας επίσης, νοείται και εκείνος ο οποίος την πραγματοποιεί, - “φορέας εκτέλεσης” - και μπορεί να είναι μεμονωμένο άτομο, ομάδα ή μια υπηρεσία (Δημητρόπουλος, 2002:148).

1.8. Αξιοποίηση των αξιολογικών ευρημάτων

Επειδή, η αξιολόγηση πραγματοποιείται για την υλοποίηση συγκεκριμένων σκοπών, η χρήση των αποτελεσμάτων της είναι το πιο ουσιαστικό κομμάτι της αξιολογικής διαδικασίας. Από τους σκοπούς της εκπαιδευτικής προσπάθειας και τις επιδιώξεις της αξιολόγησης εξαρτάται ο τρόπος χρήσης των αποτελεσμάτων (Δημητρόπουλος, 2002).

2. Μεθοδολογία

Η παρούσα έρευνα αποτελεί κομμάτι μιας γενικότερης έρευνας σχετικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, όπως προαναφέρθηκε. Στα πλαίσια της ευρύτερης έρευνας επιλέχθηκε ποσοτική μέθοδος επειδή παρέχει δυνατότητα σύνδεσης πολλών μεταβλητών και για μεγάλο κομμάτι του πληθυσμού. Ο μεγάλος αριθμός περιπτώσεων δείχνει καλύτερα τις γενικές τάσεις και ομοιομορφίες που επικρατούν (Κυριαζή, 2005). Επίσης η ποσοτική έρευνα στοχεύει στη συσχέτιση μεταβλητών και δίνει τη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων στον ευρύτερο πληθυσμό. Οι ερευνητές μέσω της ποσοτικής έρευνας ανακαλύπτουν αντικειμενικά όσα παρουσιάζονται γύρω τους χωρίς να επηρεάζονται από προσωπικές ιδέες, αντιλήψεις και αξίες (Παπαναστασίου, Παπαναστασίου, 2014). Η μέθοδος η οποία χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή δεδομένων στην παρούσα έρευνα ήταν η επισκόπηση, η πιο διαδεδομένη περιγραφική μέθοδος στην εκπαιδευτική έρευνα (Cohen, Manion, 1994).

2.1. Ερευνητικό ερώτημα

Με γνώμονα το σκοπό της έρευνας αλλά και το θεωρητικό πλαίσιο της αξιολόγησης προέκυψε το παρακάτω ερευνητικό ερώτημα:

Διαφοροποιούνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην αναγκαιότητα και τους στόχους της αξιολόγησης αναφορικά με τα δημογραφικά - ατομικά τους στοιχεία;

2.2. Δείγμα

Το δείγμα της συγκεκριμένης έρευνας αποτέλεσαν 359 εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διάφορων νομών της χώρας. Η επιλογή των νομών έγινε με τυχαίο

τρόπο, εκτός από τους νομούς Αττικής και Θεσσαλονίκης οι οποίοι συμμετείχαν στην έρευνα υποχρεωτικά ώστε να μην αποκλειστούν, διότι σχεδόν ο μισός πληθυσμός της Ελλάδας κατοικεί σε αυτές τις περιοχές. Πιο συγκεκριμένα, αποφασίστηκε να λάβει μέρος στην έρευνα τουλάχιστον το ένα τρίτο των 51 νομών στους οποίους διαιρείται η χώρα. Η τυχαία επιλογή έδειξε τους παρακάτω νομούς: Έβρου, Ροδόπης, Σερρών, Κιλκίς, Χαλκιδικής, Κοζάνης, Φλώρινας, Ιωαννίνων, Θεσπρωτίας, Λάρισας, Μαγνησίας, Λακωνίας, Μεσσηνίας, Χίου, Λασιθίου, Ηρακλείου.

Η έρευνα διεξήχθη από τις 29 Μαρτίου έως τις 24 Απριλίου 2014 και συλλέχθηκαν συνολικά 359 έγκυρα ερωτηματολόγια, εκ των οποίων τα 41 απαντήθηκαν σε ηλεκτρονική πλατφόρμα ενώ ελήφθησαν 15 μηνύματα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, 18 τηλεφωνικές απαντήσεις και τα υπόλοιπα επεστράφησαν σε έντυπη μορφή.

Το δείγμα αποτελούνταν από 149 άνδρες και 210 γυναίκες, εκ των οποίων ποσοστό 46,2% διαμένει σε Αθήνα και Θεσσαλονίκη, το 30,9% διαμένει σε άλλα αστικά κέντρα και το 22,8% σε μη αστικές περιοχές κάτω των 15000 κατοίκων. Αναφορικά με τα χρόνια υπηρεσίας ποσοστό 9,2% υπηρετεί στην εκπαίδευση λιγότερο από 5 χρόνια, το 30,6% υπηρετεί από 6-12 χρόνια, το 28,4% υπηρετεί από 13-20 χρόνια και το 31,8% πάνω από 20 χρόνια. Μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών κατέχουν 88 εκπαιδευτικοί, διδακτορικό μόλις 16, δεύτερο πτυχίο 27 και μόνο το πτυχίο τους 220 εκπαιδευτικοί. Οι διευθυντές συμμετείχαν με ποσοστό 7,2%, οι υποδιευθυντές 6,1% και το 85,2% εκπαιδευτικοί που δεν κατείχαν κάποια διοικητική θέση. Οι εκπαιδευτικοί με ειδικότητα θεωρητικών επιστημών που συμμετείχαν ήταν 166, όσοι ανήκαν στις θετικές επιστήμες ήταν 132 και οι άλλες ειδικότητες εκπροσωπήθηκαν από 56 άτομα.

2.3. Εργαλεία

Η ποσοτική έρευνα μετράει θεωρητικές έννοιες μέσω εργαλείων όπως το δομημένο ερωτηματολόγιο (Κυριαζή, 2005). Οι ερωτήσεις που απαρτίζουν ένα ερωτηματολόγιο ενδέχεται να είναι κλειστές ή ανοικτές. Οι κλειστές ερωτήσεις έχουν ταξινομηθεί εκ των προτέρων και τα υποκείμενα απαντούν επιλέγοντας από προκαθορισμένες απαντήσεις. Στις ανοικτές ερωτήσεις υπάρχει ελεύθερη επιλογή έκφρασης αλλά δύσκολα απαντώνται και κατηγοριοποιούνται (Ψαρρού, Ζαφειρόπουλος, 2004).

Το περιεχόμενο του ερωτηματολογίου στηρίζεται στη θεωρητική μελέτη του θέματος που ερευνάται. Καθορίζεται το είδος των στοιχείων και πληροφοριών που θα συλλεχθούν και οι ερωτήσεις κατατάσσονται σε εκείνες που αφορούν γεγονότα και σε εκείνες που αφορούν απόψεις ή πεποιθήσεις (Ψαρρού κ.ά., 2004). Η τεχνική συγκέντρωσης των δεδομένων στην παρούσα έρευνα ήταν το δομημένο ερωτηματολόγιο και περιελάμβανε κλειστές ερωτήσεις, τον πιο απλό τύπο, ώστε να διευκολυνθούν οι ερωτώμενοι επιλέγοντας από καθορισμένες απαντήσεις (Javeau, 1996). Το ερωτηματολόγιο δομήθηκε σε δύο μέρη. Το πρώτο περιελάμβανε ερωτήσεις που αφορούν στα προσωπικά στοιχεία των αποκρινόμενων όπως το φύλο, τα χρόνια

υπηρεσίας, τις επιπλέον σπουδές, την ιδιότητα, την ειδικότητα και την περιοχή, ενώ το δεύτερο μέρος περιείχε ερωτήσεις μέσω των οποίων καταγράφηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιολόγησή τους. Τα δημογραφικά - ατομικά στοιχεία του πρώτου μέρους του ερωτηματολογίου αποτελούν τις ανεξάρτητες μεταβλητές, ενώ οι απόψεις των εκπαιδευτικών για κάθε ερώτηση του δεύτερου μέρους του ερωτηματολογίου, απαρτίζουν το σύνολο των εξαρτημένων μεταβλητών.

Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν κατά πόσο συμφωνούν ή διαφωνούν σε θέματα σχετικά με την αξιολόγησή τους. Ειδικότερα για την αναγκαιότητα και τους στόχους της αξιολόγησης ζητήθηκαν να απαντηθούν οι εξής ερωτήσεις - προτάσεις:

1. «Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών οδηγεί στην ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης».
2. «Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών βοηθάει μέσω της ανατροφοδότησης στην αυτογνωσία και στη βελτίωση του διδακτικού τους έργου».
3. «Η αξιολόγηση συνεισφέρει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (π.χ. αύξηση ενδιαφέροντος για παρακολούθηση σεμιναρίων, εκπόνηση μεταπτυχιακών τίτλων κλπ)».
4. «Οι εκπαιδευτικοί είναι απαραίτητο να αξιολογούνται από την πολιτεία η οποία χρηματοδοτεί και στηρίζει το εκπαιδευτικό σύστημα».
5. «Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συμβάλλει στην ανάπτυξη της συνεργασίας μεταξύ των μελών του συλλόγου διδασκόντων».
6. «Η αξιολόγηση είναι μια διαδικασία ελέγχου των εκπαιδευτικών».
7. «Η αξιολόγηση είναι μια διαδικασία χειραγώγησης των εκπαιδευτικών».

Η κλίμακα στην οποία στηρίχθηκε η κατασκευή του ερωτηματολογίου είναι η κλίμακα Likert. Οι διαθέσιμες απαντήσεις ήταν πέντε και είχαν σταθερή μορφή σε όλες τις ερωτήσεις: Διαφωνώ απόλυτα, Διαφωνώ, Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ, Συμφωνώ, Συμφωνώ απόλυτα. Το σημαντικότερο πλεονέκτημα για την επιλογή της κλίμακας Likert ήταν η ευκολία στην κατασκευή και εφαρμογή της σε σχέση με άλλες κλίμακες και ένα ακόμα, ότι μέσω της ανάλυσης ενδέχεται “μεγαλύτερη συσχέτιση απαντήσεων σε ερωτήσεις που αφορούν την ίδια θεματική ενότητα” (Κυριαζή, 2005:75).

Για μεγαλύτερη ακρίβεια και την αποφυγή αμφιλεγόμενων εννοιών ώστε όλα τα υποκείμενα να αντιλαμβάνονται ακριβώς το ίδιο πράγμα έτσι όπως το ρωτά ο ερευνητής, απαιτείται προσεκτική διατύπωση και συνεχής βελτίωση των ερωτήσεων (Bell, 2001). Για να επιτευχθεί κάτι τέτοιο είναι ωφέλιμη η δοκιμαστική έρευνα. Στη συγκεκριμένη ερευνητική διαδικασία κατασκευάστηκε πιλοτικό ερωτηματολόγιο με

σκοπό την αναβάθμιση και τελειοποίησή του, η οποία βοήθησε στη βασική έρευνα. Δηλαδή, διανεμήθηκε το ερωτηματολόγιο δοκιμαστικά σε μικρό δείγμα εκπαιδευτικών χωρίς απαραίτητα αυτό να είναι αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού, αλλά να εμφανίζει τα χαρακτηριστικά του (Κυριαζή, 2005), με σκοπό τη διαπίστωση τυχόν ασαφειών ή ελλείψεων στις ερωτήσεις ή τον εντοπισμό πιθανών προβλημάτων στη συμπλήρωση, ώστε να διορθωθούν στην βασική έρευνα (Faulkner, Swann, Baker, Bird, Carty, 1999).

3. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων

Οι παρακάτω πίνακες δείχνουν τον τρόπο που απάντησε η καθεμιά από τις υποομάδες των εκπαιδευτικών στις οποίες είναι κατηγοριοποιημένα τα δημογραφικά στοιχεία σχετικά με την αναγκαιότητα και τους στόχους της αξιολόγησης. Στους πίνακες περιέχονται οι μέσοι όροι των απαντήσεων για κάθε μια από τις ερωτήσεις, τα αποτελέσματα από το t -test και Ανονα και το επίπεδο σημαντικότητας.

Αναφορικά με το φύλο, οι άνδρες απαντούν λίγο πιο θετικά σε σχέση με τις γυναίκες για τις περισσότερες ερωτήσεις, αλλά η στάση και των δύο φύλων τείνει στην ουδετερότητα, πέραν των αρνητικών ερωτήσεων - θέσεων που παρουσιάζουν την αξιολόγηση ως διαδικασία ελέγχου και χειραγώγησης των εκπαιδευτικών όπου διαφαίνεται συμφωνία. Δηλαδή και τα δύο φύλα απαντούν με τον ίδιο τρόπο. Εξάιρεση αποτελεί η ερώτηση που αναφέρεται στη συνεισφορά της αξιολόγησης στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, κατά την οποία εντοπίζεται στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στις απόψεις των δύο φύλων. Για την ακρίβεια οι γυναίκες είναι ελαφρώς θετικότερες απέναντι σε αυτή τη θέση σε σχέση με τους άνδρες όπως προκύπτει από τον πίνακα 1. Τούτο ενδεχομένως φανερώνει ότι οι γυναίκες εκ φύσεως ζητάνε την εξέλιξη και την βελτίωσή τους περισσότερο.

Πίνακας 1: Απόψεις για την αναγκαιότητα και τους στόχους της αξιολόγησης ανάλογα με το φύλο

		N	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	t	p
1. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών οδηγεί στην ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης.	Άνδρας	148	2,99	1,248	-0,290	ns
	Γυναίκα	208	3,03	1,063		
2. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών βοηθάει μέσω της ανατροφοδότησης στην αυτογνωσία και στη βελτίωση του διδακτικού τους έργου.	Άνδρας	146	3,09	1,242	-1,514	ns
	Γυναίκα	207	3,28	1,060		
3. Η αξιολόγηση συνεισφέρει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (π.χ. αύξηση ενδιαφέροντος για παρακολούθηση σεμιναρίων, εκπόνηση μεταπτυχιακών τίτλων κλπ).	Άνδρας	147	3,03	1,222	-2,074	0,039
	Γυναίκα	208	3,28	1,054		
4. Οι εκπαιδευτικοί είναι απαραίτητο να αξιολογούνται από την πολιτεία η οποία χρηματοδοτεί και στηρίζει το εκπαιδευτικό σύστημα.	Άνδρας	147	3,18	1,165	1,761	ns
	Γυναίκα	209	2,97	1,132		
5. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συμβάλλει στην ανάπτυξη της συνεργασίας μεταξύ των μελών του συλλόγου διδασκόντων.	Άνδρας	147	2,42	1,170	0,124	ns
	Γυναίκα	209	2,41	1,102		
6. Η αξιολόγηση είναι μια διαδικασία ελέγχου των εκπαιδευτικών.	Άνδρας	148	3,83	1,192	-0,580	ns
	Γυναίκα	210	3,90	1,042		
7. Η αξιολόγηση είναι μια διαδικασία χειραγώγησης των εκπαιδευτικών.	Άνδρας	148	3,74	1,278	-0,399	ns
	Γυναίκα	210	3,80	1,166		

Ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας - προϋπηρεσίας, παρατηρείται ότι οι αρχαιότεροι έχουν μια σταθερά διαμορφωμένη τάση και τοποθετούνται πιο θετικά έναντι των νεοεισερχόμενων στον κλάδο, αν και οι περισσότερες απαντήσεις τείνουν στην ουδετερότητα. Επίσης παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις για όλες τις ερωτήσεις πλην της ερώτησης - θέσης η οποία αναφέρει ότι η αξιολόγηση εφαρμόζεται για ελεγκτικό σκοπό, την οποία όλοι απαντούν με τον ίδιο τρόπο. Τα χρόνια υπηρεσίας διαφοροποιούν τις τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών, πιθανόν εξαιτίας της μεγαλύτερης αυτοπεποίθησης των παλαιότερων, τόσο για τις γνώσεις στο αντικείμενό τους, όσο και για την εμπειρία και ευελιξία τους στο χειρισμό παιδαγωγικών θεμάτων έναντι των νεότερων, αλλά και ενδεχομένως λόγω του ότι οι

παλαιότεροι βρίσκονται κοντά στην αφυπηρέτηση οπότε απαντούν εκ του ασφαλούς. Τα παραπάνω φαίνονται στον πίνακα 2.

Πίνακας 2: Απόψεις για την αναγκαιότητα και τους στόχους της αξιολόγησης ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας - προϋπηρεσίας

		N	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	F	p
1. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών οδηγεί στην ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης.	0-5 χρόνια	33	2,73	1,008	3,497	0,016
	6-12 χρόνια	110	2,83	1,188		
	13-20 χρόνια	102	3,04	1,062		
	20+ χρόνια	111	3,26	1,166		
	Σύνολο	356	3,01	1,142		
2. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών βοηθάει μέσω της ανατροφοδότησης στην αυτογνωσία και στη βελτίωση του διδακτικού τους έργου.	0-5 χρόνια	33	2,88	0,960	4,217	0,006
	6-12 χρόνια	110	3,00	1,256		
	13-20 χρόνια	100	3,22	1,088		
	20+ χρόνια	110	3,47	1,064		
	Σύνολο	353	3,20	1,141		
3. Η αξιολόγηση συνεισφέρει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (π.χ. αύξηση ενδιαφέροντος για παρακολούθηση σεμιναρίων, εκπόνηση μεταπτυχιακών τίτλων κλπ).	0-5 χρόνια	33	3,06	1,116	2,813	0,039
	6-12 χρόνια	108	3,04	1,191		
	13-20 χρόνια	102	3,08	1,114		
	20+ χρόνια	112	3,43	1,063		
	Σύνολο	355	3,17	1,131		
4. Οι εκπαιδευτικοί είναι απαραίτητο να αξιολογούνται από την πολιτεία η οποία χρηματοδοτεί και στηρίζει το εκπαιδευτικό σύστημα.	0-5 χρόνια	33	2,82	0,983	6,211	0,000
	6-12 χρόνια	110	2,77	1,224		
	13-20 χρόνια	102	3,07	1,092		
	20+ χρόνια	111	3,40	1,089		
	Σύνολο	356	3,06	1,149		
5. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συμβάλλει στην ανάπτυξη της συνεργασίας μεταξύ των μελών του συλλόγου διδασκόντων.	0-5 χρόνια	33	2,12	0,992	6,148	0,000
	6-12 χρόνια	109	2,17	1,113		
	13-20 χρόνια	102	2,38	1,117		
	20+ χρόνια	112	2,76	1,117		
	Σύνολο	356	2,41	1,129		
6. Η αξιολόγηση είναι μια διαδικασία ελέγχου των εκπαιδευτικών.	0-5 χρόνια	33	3,73	1,329	0,999	0,394
	6-12 χρόνια	109	4,02	1,071		
	13-20 χρόνια	102	3,83	1,195		
	20+ χρόνια	114	3,81	0,977		
	Σύνολο	358	3,87	1,105		
7. Η αξιολόγηση είναι μια διαδικασία χειραγώγησης των εκπαιδευτικών.	0-5 χρόνια	33	3,82	1,103	3,021	0,030
	6-12 χρόνια	109	4,01	1,084		
	13-20 χρόνια	102	3,78	1,256		
	20+ χρόνια	114	3,53	1,284		
	Σύνολο	358	3,77	1,212		

Ανάλογα με την κτήση ή όχι τίτλων σπουδών πέραν του βασικού τους πτυχίου, οι αντιλήψεις των κατόχων διδακτορικού τίτλου είναι θετικότερες έναντι των υπόλοιπων κατηγοριών. Ενδιαφέρουσες στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις παρατηρούνται στις ερωτήσεις - τοποθετήσεις που αφορούν τη συμβολή της αξιολόγησης στην ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης και τη συνεισφορά της στην επαγγελματική τους ανάπτυξη, όπου οι κάτοχοι διδακτορικών τίτλων σπουδών τείνουν στη συμφωνία ενώ οι απόψεις εκείνων που έχουν μεταπτυχιακό τίτλο, δεύτερο πτυχίο ή μόνο τον κύριο τίτλο σπουδών είναι πιο ουδέτερες. Επίσης, όσον αφορά στην αρνητική ερώτηση που φέρει την εφαρμογή της αξιολόγησης σαν χειραγώγηση των εκπαιδευτικών, οι κάτοχοι διδακτορικών τίτλων είναι ουδέτεροι, ενώ οι υπόλοιπες ομάδες τείνουν στη συμφωνία. Πιθανοί λόγοι για αυτές τις διαφοροποιήσεις είναι αφενός η σιγουριά που αισθάνονται οι κάτοχοι διδακτορικών λόγω της υψηλής μοριοδότησης του συγκεκριμένου τίτλου, βάσει νόμου, και αφετέρου το πλεονέκτημα που τους δίνει η πολυετής διατριβή τους στην αλλαγή της κουλτούρας τους σε σχέση με τους λοιπούς. Τα παραπάνω καταγράφονται στον πίνακα 3.

Πίνακας 3: Απόψεις για την αναγκαιότητα και τους στόχους της αξιολόγησης ανάλογα με τις επιπλέον σπουδές

		N	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	F	p
1. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών οδηγεί στην ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης.	Όχι επιπλέον σπουδές	217	2,96	1,128	3,674	0,012
	2 ^ο πτυχίο	27	2,67	1,038		
	Μεταπτυχιακό	88	3,14	1,176		
	Διδακτορικό	16	3,75	0,856		
	Σύνολο	348	3,02	1,136		
2. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών βοηθάει μέσω της ανατροφοδότησης στην αυτογνωσία και στη βελτίωση του διδακτικού τους έργου.	Όχι επιπλέον σπουδές	215	3,14	1,135	2,088	ns
	2 ^ο πτυχίο	26	2,92	1,164		
	Μεταπτυχιακό	88	3,27	1,142		
	Διδακτορικό	16	3,75	0,931		
	Σύνολο	345	3,19	1,136		
3. Η αξιολόγηση συνεισφέρει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (π.χ. αύξηση ενδιαφέροντος για παρακολούθηση σεμιναρίων, εκπόνηση μεταπτυχιακών τίτλων κλπ).	Όχι επιπλέον σπουδές	218	3,21	1,137	2,820	0,039
	2 ^ο πτυχίο	27	2,63	1,149		
	Μεταπτυχιακό	86	3,15	1,122		
	Διδακτορικό	16	3,56	0,964		
	Σύνολο	347	3,17	1,136		

4. Οι εκπαιδευτικοί είναι απαραίτητο να αξιολογούνται από την πολιτεία η οποία χρηματοδοτεί και στηρίζει το εκπαιδευτικό σύστημα.	Όχι επιπλέον σπουδές	218	3,05	1,141	0,988	ns
	2 ^ο πτυχίο	27	2,81	1,302		
	Μεταπτυχιακό	88	3,07	1,112		
	Διδακτορικό	16	3,44	1,209		
	Σύνολο	349	3,05	1,150		
5. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συμβάλλει στην ανάπτυξη της συνεργασίας μεταξύ των μελών του συλλόγου διδασκόντων.	Όχι επιπλέον σπουδές	217	2,35	1,104	1,834	ns
	2 ^ο πτυχίο	27	2,33	1,109		
	Μεταπτυχιακό	88	2,47	1,154		
	Διδακτορικό	16	3,00	1,155		
	Σύνολο	348	2,41	1,123		
6. Η αξιολόγηση είναι μια διαδικασία ελέγχου των εκπαιδευτικών.	Όχι επιπλέον σπουδές	220	3,85	1,099	1,300	ns
	2 ^ο πτυχίο	27	4,15	1,099		
	Μεταπτυχιακό	87	3,93	1,087		
	Διδακτορικό	16	3,50	1,211		
	Σύνολο	350	3,87	1,103		
7. Η αξιολόγηση είναι μια διαδικασία χειραγώγησης των εκπαιδευτικών.	Όχι επιπλέον σπουδές	219	3,84	1,155	2,900	0,035
	2 ^ο πτυχίο	27	4,11	1,188		
	Μεταπτυχιακό	88	3,64	1,306		
	Διδακτορικό	16	3,13	1,258		
	Σύνολο	350	3,78	1,211		

Παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις ανάλογα με την ιδιότητα - θέση που κατέχουν οι εκπαιδευτικοί. Οι διευθυντές έχουν θετικότερη άποψη έναντι υποδιευθυντών και εκπαιδευτικών που είναι ουδέτεροι απέναντι στην αναγκαιότητα και τους στόχους της αξιολόγησης, πλην της αρνητικής ερώτησης που χρεώνει στην αξιολόγηση ελεγκτικό ρόλο, την οποία απαντούν όλες οι υποομάδες με τον ίδιο τρόπο. Η θετικότερη στάση των διευθυντών απέναντι στην αναγκαιότητα της αξιολόγησης πιθανώς έγκειται στο γεγονός ότι οι διευθυντές παρότι προέρχονται από το σώμα των εκπαιδευτικών εξαιτίας της διοικητικής τους θέσης έχουν ρόλο αξιολογητή, συνεπώς απαντούν ως φορείς της αξιολόγησης και όχι ως εκπαιδευτικοί. Τούτα διαφαίνονται στον πίνακα 4.

Πίνακας 4: Απόψεις για την αναγκαιότητα και τους στόχους της αξιολόγησης ανάλογα με την ιδιότητα - θέση

		N	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	F	p
1. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών οδηγεί στην ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης.	Διευθυντής	26	3,88	1,033	8,601	0,000
	Υποδιευθυντής	22	3,05	1,174		
	Εκπαιδευτικός	303	2,93	1,126		
	Σύνολο	351	3,01	1,146		
2. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών βοηθάει μέσω της ανατροφοδότησης στην αυτογνωσία και στη βελτίωση του διδακτικού τους έργου.	Διευθυντής	26	3,96	0,774	6,679	0,001
	Υποδιευθυντής	22	3,27	1,077		
	Εκπαιδευτικός	300	3,12	1,154		
	Σύνολο	348	3,20	1,145		
3. Η αξιολόγηση συνεισφέρει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (π.χ. αύξηση ενδιαφέροντος για παρακολούθηση σεμιναρίων, εκπόνηση μεταπτυχιακών τίτλων κλπ).	Διευθυντής	26	3,96	0,871	6,990	0,001
	Υποδιευθυντής	22	3,18	1,140		
	Εκπαιδευτικός	302	3,11	1,132		
	Σύνολο	350	3,18	1,134		
4. Οι εκπαιδευτικοί είναι απαραίτητο να αξιολογούνται από την πολιτεία η οποία χρηματοδοτεί και στηρίζει το εκπαιδευτικό σύστημα.	Διευθυντής	26	3,65	1,093	6,549	0,002
	Υποδιευθυντής	22	3,55	1,101		
	Εκπαιδευτικός	303	2,97	1,137		
	Σύνολο	351	3,06	1,150		
5. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συμβάλλει στην ανάπτυξη της συνεργασίας μεταξύ των μελών του συλλόγου διδασκόντων.	Διευθυντής	25	3,40	1,118	11,924	0,000
	Υποδιευθυντής	22	2,68	1,086		
	Εκπαιδευτικός	304	2,32	1,099		
	Σύνολο	351	2,42	1,133		
6. Η αξιολόγηση είναι μια διαδικασία ελέγχου των εκπαιδευτικών.	Διευθυντής	26	3,62	1,098	1,809	ns
	Υποδιευθυντής	22	3,55	1,299		
	Εκπαιδευτικός	305	3,91	1,093		
	Σύνολο	353	3,86	1,110		
7. Η αξιολόγηση είναι μια διαδικασία χειραγώγησης των εκπαιδευτικών.	Διευθυντής	26	2,85	1,287	10,488	0,000
	Υποδιευθυντής	22	3,36	1,364		
	Εκπαιδευτικός	305	3,88	1,162		
	Σύνολο	353	3,77	1,216		

4. Ερμηνεία - Συζήτηση των ευρημάτων

Επιχειρείται μια ερμηνευτική προσέγγιση των αποτελεσμάτων με τη βοήθεια του θεωρητικού πλαισίου και προγενέστερων ερευνών και καταβάλλεται προσπάθεια ανάλυσης των απόψεων των εκπαιδευτικών μέσω παράθεσης υποκειμενικών θέσεων.

Τα ευρήματα ανάλογα με το φύλο δείχνουν ότι δεν υπάρχουν ιδιαίτερες διαφοροποιήσεις στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών για τις περισσότερες ερωτήσεις. Πράγμα αναμενόμενο διότι σε κανένα νόμο περί αξιολόγησης δεν γίνονται σεξιστικές διακρίσεις εις βάρος κάποιου από τα δύο φύλα και ο τρόπος εφαρμογής της αξιολόγησης δεν διαφέρει. Άλλωστε το σώμα των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σήμερα την εκπαίδευση δεν έτυχε να αξιολογηθεί με το θεσμό του επιθεωρητή που εφαρμόστηκε σε παλαιότερες εποχές κατά τον οποίο παρατηρήθηκαν φαινόμενα αυθαιρεσιών ή ανισοτήτων ανάμεσα στα δύο φύλα.

Παρέκκλιση αποτελεί η ερώτηση για τη συνεισφορά της αξιολόγησης στην ανάπτυξη των εκπαιδευτικών όπως προαναφέρθηκε, κατά τη οποία οι γυναίκες διαφοροποιούνται και απαντούν θετικότερα σε σχέση με τους άνδρες. Οι γυναίκες απαντούν έτσι πιθανόν διότι αντιλαμβάνονται την αξιολόγηση υπό διαφορετική οπτική, σαν μια ευκαιρία και όχι ως εμπόδιο, αφού είναι πιο μελετηρές και οργανωτικές από τη φύση τους σε σχέση με τους άνδρες. Πιθανόν βλέπουν την αξιολόγηση σαν έναυσμα για την αυτοβελτίωσή τους. Από την άλλη πλευρά, επειδή οι άνδρες φέρουν μεγαλύτερη ευθύνη λόγω του ρόλου που τους έχει προσδώσει η κοινωνία, κουβαλούν δηλαδή το βάρος των κοινωνικών στερεοτύπων όπου πρέπει να εργάζονται και να είναι αποδοτικότεροι συγκριτικά με τις γυναίκες, δεν δέχονται εύκολα την αρνητική κριτική που μπορεί να οδηγήσει και σε δυσμενή αξιολογικά αποτελέσματα. Επειδή είναι πιο σίγουροι για την επάρκεια των γνώσεών τους δε μπορούν να αποδεχθούν πώς ένας θεσμός θα τους βοηθήσει να εξελιχθούν επαγγελματικά και ενδεχομένως να αντιμετωπίζουν εγωιστικά το γεγονός της ανάπτυξής τους μέσω αυτού.

Σε γενικές γραμμές οι απόψεις ανδρών και γυναικών για την αναγκαιότητα και τους στόχους της αξιολόγησης είναι ουδέτερες, πράγμα το οποίο δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν ξεκάθαρη άποψη για τη συνεισφορά της αξιολόγησής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία και δεν έχουν πειστεί για τους στόχους που τίθενται μέσω αυτής. Παρόλο που η σύγχρονη κοινωνία απαιτεί την αναβάθμιση των σχολείων, την αλλαγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών με σκοπό την αυτογνωσία και βελτίωσή τους κυρίως λόγω του κεντρικού τους ρόλου στη μάθηση, φαίνεται ότι η εκπαιδευτική πολιτική που ακολουθήθηκε δεν καλλιέργησε στους εκπαιδευτικούς κλίμα εμπιστοσύνης και ειλικρίνειας απέναντι στις αξιολογικές διαδικασίες. Επίσης, όλοι οι εκπαιδευτικοί ανεξαρτήτως φύλου έχουν την αντίληψη πως η αξιολόγηση εφαρμόζεται με στόχο τον έλεγχο και τη χειραγώγησή

τους. Τούτο ήταν αναμενόμενο διότι οι εκπαιδευτικοί, μέσω των συλλογικών τους οργάνων, έχουν εκφράσει πολλάκις την πεποίθηση ότι η αξιολόγηση δεν προωθείται από την εκπαιδευτική ηγεσία για λόγους βελτίωσης και αναβάθμισης μέσω της ανατροφοδότησης, που είναι και ο πραγματικός σκοπός που αυτή επιτελεί με βάση το θεωρητικό πλαίσιο. Αντιθέτως πιστεύουν ότι μέσω της επιβολής ενός πανοπτικού συστήματος αξιολόγησης καθίσταται δυνατός ο έλεγχος και η χειραγώγησή τους με στόχο τον πειθαναγκασμό, τη λογοδοσία, την παθητική αποδοχή και εφαρμογή των εξ άνωθεν εντολών, του ανταγωνισμού και των απεχθών εργασιακών συνθηκών που εφαρμόζονται στη χώρα τα τελευταία έτη.

Ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας - προϋπηρεσίας προκύπτει ότι οι αρχαιότεροι είναι πιο θετικοί σε όλες σχεδόν τις ερωτήσεις σε σχέση με τους νεότερους συναδέλφους τους. Τούτη η αναλογία μεταξύ χρόνων υπηρεσίας και συμφωνίας ως προς την αξιολόγηση ενδεχομένως να οφείλεται στο γεγονός ότι οι παλαιότεροι αισθάνονται ασφάλεια εξαιτίας της πολυετούς εμπειρίας τους έναντι των νέων, τόσο σε διδακτικό όσο και σε παιδαγωγικό επίπεδο, όχι μόνο λόγω της κατάρτισης και πιστοποίησης των γνώσεών τους αλλά και λόγω της αυτοβελτίωσης και εξέλιξής τους μέσω του στοχασμού επί σειρά ετών. Συνεπώς έχοντας περισσότερα πλεονεκτήματα είναι πιο σίγουροι για την θετική έκβαση της αξιολόγησής τους. Επιπλέον, υπό διαφορετική σκοπιά, οι αρχαιότεροι ενδεχομένως να απαντούν και με μια αδιαφορία διότι από τη μία πλευρά έχουν κουραστεί, έχουν μεγαλύτερη σωματική και ψυχική ένταση και από την άλλη, δεν τους επηρεάζει ιδιαίτερα η εφαρμογή της αξιολόγησης διότι θα συνταξιοδοτηθούν στο κοντινό μέλλον. Εκείνοι που επηρεάζονται περισσότερο από τις αλλαγές και για πολύ μεγαλύτερο χρονικό διάστημα είναι οι νεότεροι. Τούτοι λοιπόν έχουν όνειρα, μεγαλύτερη διάθεση για προσφορά στους μαθητές και στο σχολείο γενικότερα και φοβούνται πιθανόν τη ματαιώση όλων αυτών μέσω της αξιολόγησης. Επίσης έχουν ένα ακόμα λόγο διαφορετικών απαντήσεων σε σχέση με τους αρχαιότερους: την προσαρμογή και την εναρμόνισή τους στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Όμως, όλοι οι εκπαιδευτικοί ανεξαρτήτως χρόνων υπηρεσίας συμφωνούν ότι η αξιολόγηση εισάγεται με σκοπό τον έλεγχο και τη χειραγώγησή τους, για τους λόγους που προαναφέρθηκαν.

Ανάλογα με τις επιπλέον σπουδές παρατηρείται αισθητή διαφοροποίηση μεταξύ των υποομάδων με τους κατόχους διδακτορικού τίτλου να έχουν θετικότερη στάση συγκριτικά με τις υπόλοιπες κατηγορίες για τις περισσότερες ερωτήσεις. Αυτή η στάση ήταν αναμενόμενη εξαιτίας της ασφάλειας και σιγουριάς που αισθάνονται διότι το διδακτορικό δίπλωμα σύμφωνα με τα πρόσφατα νομοθετήματα, προσμετρείται ως τυπικό προσόν λαμβάνοντας τα περισσότερα μόρια. Επιπλέον μέσω αυτού του τίτλου πιθανόν έχουν καλλιεργήσει δεξιότητες στην παιδαγωγική και διδακτική μεθοδολογία, έχουν αποκτήσει ευχέρεια στο να ενσωματώνουν και να χρησιμοποιούν τη νέα τεχνολογία στη μαθησιακή διαδικασία και έχουν αναπτύξει

διευρυμένους ορίζοντες σε καινοτόμα και πρωτότυπα προγράμματα με αποτέλεσμα να πλεονεκτούν και να υπερισχύουν σε σχέση με τους υπόλοιπους. Εντοπίζεται δηλαδή διαφορετική κουλτούρα ανάμεσα στις υποομάδες των εκπαιδευτικών. Για τις αρνητικές ερωτήσεις που αφορούν στον έλεγχο και στη χειραγώγηση των εκπαιδευτικών μέσω της αξιολόγησης όλοι οι εκπαιδευτικοί δείχνουν θετική στάση με τους διδάκτορες να είναι πιο αρνητικοί αλλά με μικρή διαφοροποίηση.

Ακολούθως αναλύονται τα ευρήματα ανάλογα με την ιδιότητα - θέση που κατέχουν οι εκπαιδευτικοί και παρατηρείται ότι οι διευθυντές είναι θετικότεροι στις απόψεις τους συγκριτικά με τους υποδιευθυντές και τους εκπαιδευτικούς για τις περισσότερες ερωτήσεις. Τούτο ήταν αναμενόμενο διότι οι διευθυντές δεν απαντούν ως εκπαιδευτικοί - αξιολογούμενοι αλλά ως αξιολογητές. Η οπτική γωνία που βλέπουν το ρόλο τον οποίο επιτελεί η αξιολόγηση είναι σαφώς διαφορετική από κείνη των εκπαιδευτικών και των υποδιευθυντών. Οι περισσότερες απαντήσεις δείχνουν ουδετερότητα, με τους διευθυντές να τοποθετούνται πιο θετικά. Η μεγαλύτερη διαφοροποίηση ανιχνεύεται στην άποψη που αναφέρεται στην καλλιέργεια συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών μέσω της αξιολόγησης, στην οποία οι διευθυντές δείχνουν τάση προς συμφωνία ενώ αντιθέτως οι εκπαιδευτικοί διαφωνούν. Οι διευθυντές ως εξωτερικοί παρατηρητές πιθανόν αντιλαμβάνονται διαφορετικά το στόχο της αξιολόγησης και προσδοκούν στη συνεκτικότητα του συλλόγου διδασκόντων. Ωστόσο, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να βλέπουν την αξιολόγηση περισσότερο ως αντιμαχία παρά ως σύναψη στενότερων δεσμών μεταξύ τους. Επίσης, παρόλο που το θεωρητικό πλαίσιο της αξιολόγησης δείχνει σαφώς πως η αξιολόγηση βοηθάει στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου, ωστόσο από την παρούσα ερευνητική εργασία προκύπτει πως οι διευθυντές συμφωνούν αφενός ότι μέσω της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών αναβαθμίζεται η εκπαίδευση και αφετέρου ότι βελτιώνεται το εκπαιδευτικό έργο, όμως οι εκπαιδευτικοί είναι ουδέτεροι. Αποκαλύπτεται δηλαδή πως οι εκπαιδευτικοί μέσω της μη τοποθέτησης δείχνουν μια απαξία συγκριτικά με περασμένα έτη, που πιθανόν αποδίδεται στην πεποίθησή τους ότι η αξιολόγηση εφαρμόζεται για αρνητικό σκοπό εφόσον δεν προβλέπεται αξιολόγηση και για τους λοιπούς παράγοντες του εκπαιδευτικού συστήματος. Επιπλέον, στην αρνητική ερώτηση ότι η αξιολόγηση εφαρμόζεται για να χειραγωγεί τους εκπαιδευτικούς ανιχνεύεται διαφορά στις απαντήσεις μεταξύ διευθυντών και εκπαιδευτικών. Η στάση των διευθυντών τείνει στην ουδετερότητα, ενώ οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν με την παραπάνω πρόταση και οι υποδιευθυντές δείχνουν κάποια τάση για συμφωνία. Η διαφοροποίηση των διευθυντών έγκειται στο γεγονός ότι οι ίδιοι διαχωρίζουν τη θέση τους διότι έχουν ρόλο αξιολογητή και αποποιούνται κατά κάποιο τρόπο την εκπαιδευτική τους ταυτότητα είτε θεωρούν πως οι ίδιοι δεν πρόκειται να καθορίσουν την πορεία των εκπαιδευτικών μέσω της αξιολόγησης είτε προσπαθούν να αποκρύψουν την αλήθεια, επειδή όντως ασκούν αυταρχική εξουσία.

5. Συμπεράσματα και περιορισμοί

Η παρούσα έρευνα είχε σκοπό να προβάλλει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με την αναγκαιότητα της αξιολόγησής τους. Για το λόγο αυτό χρησιμοποιήθηκε ποσοτική ερευνητική μεθοδολογία και με τη βοήθεια των αποτελεσμάτων επιχειρείται η εξαγωγή συμπερασμάτων σε σύγκριση με το θεωρητικό υπόβαθρο της αξιολόγησης.

Οι εκπαιδευτικοί για τις περισσότερες ερωτήσεις που αφορούν την αναγκαιότητα και τους στόχους που επιτελεί η αξιολόγηση αρνούνται να πάρουν σαφή και απερίφραστη θέση. Έτσι επικρατεί μια ασάφεια, μία τήρηση ίσων αποστάσεων μεταξύ συμφωνίας και διαφωνίας. Τούτο συμβαδίζει με την έρευνα της Καπαχτσή (2008) όπου ένα μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών αρνείται να πάρει θέση απέναντι στο θεσμό της αξιολόγησης. Επιπλέον, στην παρούσα έρευνα οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν την ουδετερότητά τους απέναντι στις απόψεις ότι η αξιολόγηση οδηγεί στην ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης και ότι βοηθάει μέσω της ανατροφοδότησης στην αυτογνωσία και στη βελτίωση του διδακτικού τους έργου, ενώ στην έρευνα των Κασσιμάτη&Γιαλαμά (2003) οι εκπαιδευτικοί συνδέουν την αξιολόγηση με τη βελτίωση και την αυτογνωσία. Επίσης στη διδακτορική διατριβή του Θεοχάρη (2011) συμπεραίνεται ότι η αξιολόγηση δεν είναι “πανάκεια για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής ποιότητας” (Θεοχάρης, 2011:320). Επιπρόσθετα, τα παραπάνω ευρήματα αντιτίθενται στην έρευνα του Τσαντάκη (2007) κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί θεωρούν απαραίτητη την εφαρμογή της αξιολόγησης και πιστεύουν ότι συμβάλλει στην ποιοτική βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Μολονότι ένα από τα αίτια εισαγωγής της αξιολόγησης στην εκπαίδευση είναι η λογοδοσία στην πολιτεία που στηρίζει το εκπαιδευτικό σύστημα (Πασιαρδής κ.ά., 2005), τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί αποφεύγουν να πάρουν εμφανή θέση για τη συγκεκριμένη άποψη. Επίσης, παρότι από την έρευνα των Kyriakides&Demetriou, (2007) διαφαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί θα προτιμούσαν μετατροπή των υπάρχουσών ιεραρχικών σχέσεων σε συνεργατικές μέσω ενός συστήματος αυτοαξιολόγησης, και ενώ μέσω της αξιολόγησης επιδιώκεται η ενδυνάμωση των σχέσεων μεταξύ όλων των παραγόντων που σχετίζονται άμεσα ή έμμεσα με τη μαθησιακή διαδικασία (Σολομών, 1999), οι εκπαιδευτικοί στην παρούσα έρευνα διαφωνούν ότι μπορεί η αξιολόγηση να συμβάλλει στην ανάπτυξη συνεργασίας μεταξύ των μελών του συλλόγου διδασκόντων. Τέλος, είναι πεπεισμένοι πως εισάγεται με σκοπό τον έλεγχο και τη χειραγώγησή τους, πράγμα το οποίο συνάδει με τη θεωρία κατά την οποία όταν εφαρμόζεται για ελεγκτικό σκοπό οδηγεί στην αυταρχικότητα και τη συμμόρφωση (Πασιαρδής, κ.ά., 2005).

Μέσα από τα ευρήματα της έρευνας φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν πειστεί για την ‘αθώα’ εισαγωγή της αξιολόγησης και τη θετική της πλευρά. Προφανώς οι θέσεις και τα επιχειρήματα που προέβαλλε το υπουργείο μέσω των νομοθετικών

ρυθμίσεων δεν ήταν ικανά ώστε να μεταβάλλουν την άποψή τους. Έτσι είναι βέβαιο ότι εφαρμόζεται για ελεγκτικό σκοπό και παρακολούθηση και όχι με στόχο την ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης, την ενίσχυση του ρόλου τους που επάγεται την επαγγελματική τους ανάπτυξη και την ισχυροποίηση των σχέσεων μεταξύ όσων εμπλέκονται στη σχολική ζωή.

Έως σήμερα δεν κατέστη δυνατό να ευρεθεί και να εφαρμοστεί το τέλειο αξιολογικό σύστημα, γεγονός καθόλου τυχαίο. Ωστόσο οι εκπαιδευτικοί είναι αναγκαίο να εργάζονται σε ένα ανθρώπινο περιβάλλον και να αισθάνονται ελεύθεροι, διότι είναι οι πρωταγωνιστές της αναβάθμισης της εκπαίδευσης. Συνεπώς η αξιολόγηση με τη συγκεκριμένη μορφή που προτάσσει το τελευταίο νομοθέτημα 152/2013 δεν ωφελεί. Η άνοδος του ποιοτικού επιπέδου της εκπαίδευσης δεν πρόκειται να καρποφορήσει με πανοπτικές και αυταρχικές μεθόδους αξιολόγησης. Ούτε η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών προκύπτει μέσα από τη συγκέντρωση πιστοποιητικών ή βεβαιώσεων παρακολούθησης μοριοδοτούμενων σεμιναρίων και ημερίδων, αλλά προάγεται μέσα από εσωτερικά κίνητρα και αλλαγή στην κουλτούρα των εκπαιδευτικών. Δεν κρύβεται πίσω από το φόβο, αλλά γίνεται με ενθουσιασμό.

Κλείνοντας, κρίθηκε σκόπιμο να αναφερθεί ότι η παρούσα έρευνα διεξήχθη με τη βοήθεια μονο-μεθοδικής προσέγγισης και δεν κατέστη δυνατό να αντιπαραβληθούν τα δεδομένα συνδυαστικά με άλλες μεθόδους ώστε να υπάρχει μια αντικειμενικότερη εικόνα των ευρημάτων, εξαιτίας χρονικών περιορισμών. Επίσης ένας περιορισμός στην έρευνα προέκυψε εξαιτίας της έννοιας της αξιολόγησης η οποία δύσκολα αναλύεται σε επιμέρους παραμέτρους αντικειμενικά μετρήσιμες μέσω στατιστικών προγραμμάτων. Επιπλέον επειδή η ποσοτική μέθοδος εστιάζει σε συγκεκριμένα ερευνητικά ερωτήματα ελλοχεύει ο κίνδυνος να δοθεί μια αποσπασματική εικόνα της πραγματικότητας. Επιπρόσθετα, ένας ακόμα περιορισμός στην έρευνα ήταν ότι στηρίχθηκε στην εντιμότητα των υποκειμένων ώστε να δώσουν αληθινές απαντήσεις. Για την αποφυγή στρεβλών απαντήσεων διενεργήθηκε η πιλοτική έρευνα. Σε μια μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να γίνει χρήση πολλαπλών μεθόδων και τεχνικών τριγωνισμού ώστε να εξαλειφθούν οι παραπάνω περιορισμοί και προσκόμματα.

Τέλος η παρούσα έρευνα διενεργήθηκε σε εποχή ανασφάλειας και φόβου των εκπαιδευτικών απέναντι σε κάτι καινοτόμο όπως η αξιολόγησή τους. Όταν θα εφαρμοστεί στην πράξη ο θεσμός αυτός είτε σε περίπτωση εισαγωγής ενός νέου αξιολογικού συστήματος ή εφαρμογής του ήδη υπάρχοντος αδρανοποιημένου προεδρικού διατάγματος 152/2013, αναμένεται να έχουν μεγάλο ενδιαφέρον μελλούμενες έρευνες πάνω στο συγκεκριμένο ζήτημα. Ενδέχεται από τη μια πλευρά να αποδειχθούν αληθινοί οι φόβοι εάν τελικά η εφαρμογή της γίνει με ελεγκτικό και εποπτικό σκοπό ή να γίνει αποδεκτή από την εκπαιδευτική κοινότητα εφόσον υπηρετήσει στόχους ανάπτυξης, βελτίωσης και προόδου των εκπαιδευτικών.

Βιβλιογραφία

- Αθανασούλα - Ρέππα, Α. (2005) *Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα*, στο Πασιαρδής, κ.ά., (2005) *Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα. Έλλην.
- Δημητρόπουλος, Ε. (2002) *Εκπαιδευτική αξιολόγηση. Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα. Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Θεοχάρης, Δ. (2011) *Η αξιολόγηση ως παράγοντας βελτίωσης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου: Διεθνείς τάσεις, εθνικές πολιτικές και σχολική πράξη*. Διδακτορική διατριβή. Αθήνα. ΕΚΠΑ. <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/27371#page/7/mode/1up>. [13/10/2016].
- Ιορδανίδης, Γ. (2002) *Ο ρόλος του προϊσταμένου διεύθυνσης και γραφείου εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη. Εκδοτικός οίκος αδελφών Κυριακίδη.
- Ιορδανίδης, Γ. (2004) *Ο θεσμός του επιθεωρητή στην ελληνική εκπαίδευση: ιστορική επισκόπηση της πορείας του θεσμού*. 3^ο Διεθνές Συνέδριο (CD-Rom): Ιστορία Εκπαίδευσης. Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών. Πάτρα, 1-3/10/2004.
- Ιορδανίδης, Γ. (2005) *Ο θεσμός του επιθεωρητή στην εκπαίδευση από την οθωμανοκρατία μέχρι την κατάργησή του*, στο: Αφιερωματικός Τόμος: *Η καθ' ημάς Ανατολή*. Θεσσαλονίκη. Κεσσόπουλος.
- Καπαχτσή Β. (2008) *Η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού. Στάσεις Ελλήνων εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στην αξιολόγηση*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός οίκος αδελφών Κυριακίδη.
- Κασιμάτη, Α., Γιαλαμάς, Β. (2003) *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών: απόψεις Ελλήνων εκπαιδευτικών*. 2^ο Συνέδριο: Τα μαθηματικά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. ΕΚΠΑ-Πανεπιστήμιο Κύπρου, 11-13/4/2003. <http://www.math.uoa.gr/me/conf2/papers/kasimat.pdf>. [13/10/2016].
- Κασσωτάκης, Μ. (2005) *Αξιολόγηση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών*, στο Κοσμίδου - Hardy, Χ., (επιμ.) (2005) *Ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου και αξιολόγηση*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Κουτούζης, Ε., Ι. Χατζηευστρατίου, (1999) *Αξιολόγηση στην εκπαιδευτική μονάδα*, στο Αθανασούλα - Ρέππα, Α., Μ. Κουτούζης, Ι. Χατζηευστρατίου, (1999). *Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης*. Πάτρα:ΕΑΠ.
- Κυριαζή, Ν. (2005) *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα. Ελληνικά Γράμματα.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2007) *Θεωρητικοί προβληματισμοί για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού*. Δελτίο. Αρ. τεύχους 38.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1993) *Εκπαιδευτικοί και Αξιολόγηση*. Αθήνα. Σύγχρονη Εκπαίδευση.

- Παπαναστασίου, Ε., Κ. Παπαναστασίου (2014) *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Λευκωσία. Παπαναστασίου, Μυράλη.
- Πασιαρδής, Π., Ι. Σαββίδης, Α. Τσιακκίρος, (2005) *Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα. Έλλην.
- Σολομών, Ι. (1999) *Εσωτερική Αξιολόγηση & Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα. Ένα πλαίσιο εργασίας και υποστήριξης*. Αθήνα. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Τσαντάκης, Γ. (2007) *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών: Ερευνητική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη. Εκδόσεις: Γιαχουδής.
- Ψαρρού, Μ., Κ. Ζαφειρόπουλος (2004) *Επιστημονική έρευνα. Θεωρία και εφαρμογές στις επιστήμες*. Αθήνα. Τυπωθήτω.
- Bell, J. (2001) *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας. Οδηγός για φοιτητές και υποψήφιους διδάκτορες*. Αθήνα. Gutenberg.
- Cohen, L., L. Manion (1994) *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Μεταίχμιο.
- Cohen, L., L. Manion, K. Morrison (2000) *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Μεταίχμιο.
- Faulkner, D., J. Swann, S. Baker, M. Bird, J. Carty (1999) *Εγχειρίδιο μεθοδολογίας*. Πάτρα.ΕΑΠ.
- Javeau, C. (1996) *Η έρευνα με ερωτηματολόγιο. Το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή*. Αθήνα. Τυπωθήτω.
- Kelpanides, M., D. Poimenidou, Z. Malivitsi (2016) *Greek Education. Explaining Two Centuries of Static Reproduction*. Südosteuropa 64(2):226-255.
- Kyriakides, L., D. Demetriou (2007) *Introducing a Teacher Evaluation System Based on Teacher Effectiveness Research: An Investigation of Stakeholders' Perceptions*. J Pers Eval Educ 20:43-64.
- Mac Beath J., M. Schratz, D. Meuret, L. Jacobsen (2005) *Η αυτοαξιολόγηση στο Ευρωπαϊκό Σχολείο. Πώς άλλαξαν όλα*. Αθήνα. Μεταίχμιο.
- Neave, G. (1998) *Οι εκπαιδευτικοί. Προοπτικές για το εκπαιδευτικό επάγγελμα στην Ευρώπη*. Αθήνα. Μεταίχμιο.