

Απόψεις των εκπαιδευτικών Πληροφορικής αναφορικά με τις ιδιαιτερότητες στην αξιολόγηση του έργου τους

Κολοκοτρώνης Δημήτριος
Σχολικός Σύμβουλος Πληροφορικής Λάρισας – Καρδίτσας
kolokotr@sch.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το ζήτημα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στη χώρα μας έχει περάσει ιστορικά από διάφορα στάδια με τελευταία πράξη την ψήφιση και εφαρμογή μέχρι κάποιο σημείο του Π.Δ. 152/2013. Το συγκεκριμένο Π.Δ. προκάλεσε πολλές συζητήσεις και κατατέθηκαν πολλές απόψεις υπέρ ή κατά της εφαρμογής του. Η παρούσα εργασία, αφού περιγράψει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών ειδικότητας Πληροφορικής, που υπηρετούν στην Α/θμια και τη Β/θμια εκπαίδευση της χώρας μας, παρουσιάζει τα αποτελέσματα έρευνας με ερωτηματολόγιο σχετικά με τις απόψεις τους τόσο για την αξιολόγηση του έργου τους γενικά, όσο και σχετικά με τις ιδιαιτερότητες της ειδικότητάς τους, οι οποίες πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά την οποιαδήποτε αξιολόγηση του έργου τους, όπως το γεγονός ότι η διδασκαλία των μαθημάτων τους προϋποθέτει την ύπαρξη κατάλληλα εξοπλισμένου εργαστηρίου Η/Υ, η απαξίωση της επιστημονικής γνώσης είναι ταχύτατη, δεν υπάρχουν σχολικά βιβλία στην Α/θμια εκπαίδευση κ.ά. Επίσης, παρουσιάζονται οι προβληματισμοί τους και οι επιφυλάξεις τους σχετικά με την αξιολόγησή τους όπως την προέβλεπε το Π.Δ. 152/2013 αλλά και γενικότερα.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: Εκπαιδευτικοί Πληροφορικής, κριτήρια αξιολόγησης, Π.Δ. 152/2013, παράγοντες που επιδρούν στο έργο των εκπαιδευτικών Πληροφορικής

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Με τον όρο εκπαιδευτική αξιολόγηση νοείται η συνεχής διαδικασία αποτίμησης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και του βαθμού υλοποίησης των σκοπών και των στόχων της (Παπακωνσταντίνου, 1993; Κουτούζης, 2003). Σκοπός αυτής της αξιολόγησης είναι η βελτίωση και ποιοτική αναβάθμιση όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Μία τέτοια αξιολόγηση, αποκτά ιδιαίτερη σημασία διότι μπορεί να έχει ευεργετική επίδραση και εποικοδομητικό ρόλο σε μια σειρά από παράγοντες, όπως (π.χ. Παπακωνσταντίνου, 1993; Παπαδόπουλος, 1996) η ποιοτική βελτίωση του σχολείου και της σχολικής ζωής γενικά, ο περαιτέρω εκδημοκρατισμός του εκπαιδευτικού συστήματος, η πραγματική ενίσχυση της εκπαιδευτικής πράξης μέσα από θεσμούς στήριξης του εκπαιδευτικού έργου, η ανάδειξη και ανάλυση των προβλημάτων του σχολείου και η λήψη των απαραίτητων μέτρων για την επίλυσή τους, η ανάδειξη της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού και η συμμετοχή του στο σχεδιασμό και τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής, η δημιουργία ενός αναπτυξιακού εργαλείου, με την έννοια ότι τα συμπεράσματα της αξιολογικής διαδικασίας βοηθούν το σχολείο να βελτιωθεί, να εντοπίσει και να στηρίξει τα δυνατά του σημεία καθώς και να αντιμετωπίσει τις αδυναμίες του και, τέλος, η παροχή πληροφοριών για την κατάσταση της εκπαίδευσης σε εθνικό επίπεδο.

Τους ερευνητές και τους επιστήμονες που ασχολούνται με την εκπαιδευτική αξιολόγηση απασχολούν συνήθως μια σειρά ζητημάτων φιλοσοφικής και ιδεολογικής φύσης, όπως (Δημητρόπουλος, 2002) η υποκειμενικότητα των κριτηρίων και των σκοπών της αξιολόγησης, η διατύπωση των ερωτημάτων που θα θέτει η αξιολόγηση, η έλλειψη γενικότερης συμφωνίας και συναίνεσης όσον αφορά στους σκοπούς και τις λειτουργίες της εκπαίδευσης, η ιδιαιτερότητα του διδακτικού έργου, ο καθορισμός αντικειμενικών και αποδεκτών κριτηρίων για την αξιολόγηση κυρίως του εκπαιδευτικού, η ιδεολογική φόρτιση

των αξιολογητών και η εμπλοκή των πολιτικών στις διαδικασίες αξιολόγησης (Ξηροτύρη-Κουφίδου & Πετρίδου, 2001).

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών σε κάποιες άλλες χώρες είναι μέρος της ζωής των εκπαιδευτικών. Είναι αναπόσπαστο στοιχείο του επαγγελματικού κύκλου τους από τη στιγμή που θα αποφασίσουν να ασκήσουν αυτό το επάγγελμα. Πολλές φορές όμως, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών γίνεται αντιληπτή από τους ίδιους ως μέσο ελέγχου αυτών, ως μέσου κινητοποίησής τους, ως μέσου λογοδοσίας τους ή ακόμα και ως μέσου «απαλλαγής» από αυτούς, όταν οι επιδόσεις τους είναι κακές.

Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (1996) υπάρχουν διάφορες αρχές ή αξιώματα στα οποία πρέπει να στηρίζεται ένα ολοκληρωμένο σύστημα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού (και τα οποία αποτελούν το επιστέγασμα πολλών διεθνών μελετών και ερευνών). Το πιο βασικό αξίωμα της αξιολόγησης είναι ότι οι κύριες πηγές που μπορούν να δώσουν επαρκείς και έγκυρες πληροφορίες για τη διδασκαλία του εκπαιδευτικού είναι ο αξιολογητής (π.χ. Σχολικός Σύμβουλος ή Διευθυντής), ο ίδιος ο εκπαιδευτικός και ο μαθητής ή οι γονείς των μαθητών. Ένα άλλο βασικό αξίωμα της αξιολόγησης είναι ότι η αξιολόγηση δεν είναι ένα στιγμιαίο γεγονός αλλά μια ολοκληρωμένη διαδικασία, η οποία πρέπει να περιλαμβάνει κριτήρια και όργανα με βάση τα οποία διεξάγεται, καθώς και διαδικασίες συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων. Όλοι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αξιολογούνται με βάση τα ίδια κριτήρια και με τον ίδιο τρόπο (εκτός βέβαια από αυτούς που κατέχουν διοικητικές θέσεις, π.χ. Διευθυντές, Σχολικοί σύμβουλοι κλπ.).

Επίσης, ένα σημαντικό αξίωμα είναι ότι η αξιολόγηση της διδασκαλίας απαιτεί συστηματική παρατήρηση μέσα στην τάξη, η οποία από τη φύση της θεωρείται επέμβαση στη διδακτική πράξη. Για το λόγο αυτό οι αξιολογητές/παρατηρητές αξιολογούν συνήθως αυτό που ο εκπαιδευτικός μπορεί να κάνει και όχι αυτό που κάνει όταν ο αξιολογητής δεν βρίσκεται στην τάξη. Έτσι, ακριβέστερη και αντικειμενικότερη αξιολόγηση μπορεί να γίνει όταν χρησιμοποιηθούν πολλοί διαφορετικοί αξιολογητές και διαφορετικές πηγές πληροφόρησης (π.χ. Διευθυντής, Σχολικός Σύμβουλος, γονείς κ.ά.).

Ακόμη, σύμφωνα με κάποιους ερευνητές (π.χ. Shadish, 1998; Πασιαρδής κ.ά., 2005), υπάρχουν ορισμένες γενικές αρχές που πρέπει διέπουν ένα ολοκληρωμένο σύστημα αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών, όπως η αρχή της συμμετοχικότητας και της αντιμετώπισης του εκπαιδευτικού ως επαγγελματία, η αρχή της αντικειμενικής και αξιοκρατικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, η αρχή της διαφοροποίησης της διαδικασίας αξιολόγησης ανάλογα με τη θέση και τα καθήκοντα του εκπαιδευτικού, η αρχή της αποκέντρωσης, η αρχή της συνεχούς κατάρτισης των εκπαιδευτικών και των στελεχών της εκπαίδευσης, η αρχή της επιστημονικής υποστήριξης των αξιολογικών αποτιμήσεων των εκπαιδευτικών, η αρχή της παροχής κινήτρων στους εκπαιδευτικούς και η αρχή της διαφάνειας στις διαδικασίες αξιολόγησης.

Σύμφωνα με κάποιους άλλους ερευνητές (π.χ. Δημητρόπουλος, 2002; Τσιριγώτης, 2002), μέσα σ' ένα συνολικό πλαίσιο εφαρμογής ενός συστήματος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, η οποία πάντα πρέπει να έχει ως σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, θα πρέπει να διέπεται από κάποιες βασικές αρχές, όπως να υπάρχει ευρύτερη συναίνεση μεταξύ πολιτείας και εκπαιδευτικών σχετικά με τον τρόπο και το σκοπό της αξιολόγησης των τελευταίων, η αξιολόγηση να προωθεί βελτιωτικές αλλαγές τόσο σε εκπαιδευτικές πρακτικές όσο και γενικότερα στο εκπαιδευτικό σύστημα, να υπάρχει αξιολόγηση όλων των παραμέτρων του εκπαιδευτικού συστήματος και όλων των μέσων και παραγόντων που επηρεάζουν το εκπαιδευτικό έργο, να έχουν καθοριστεί εξ' αρχής και σαφώς οι στόχοι, οι άξονες και τα επιμέρους κριτήρια και δείκτες καθώς και οι μέθοδοι και οι τεχνικές της αξιολόγησης, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού πρέπει να συνδέεται με ένα σύστημα διαρκούς επιμόρφωσης αυτών των εκπαιδευτικών στους οποίους διαπιστώθηκαν συγκεκριμένα ελλείμματα, να υπάρχει όχι μόνο αξιολόγηση από επάνω προς τα κάτω αλλά και αντίστροφα, δηλαδή και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να αξιολογούν τους αξιολογητές τους, η διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού δεν πρέπει να συνδέεται με τη βαθμολογική και μισθολογική του εξέλιξη και, τέλος, η εφαρμογή ενός συστήματος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού οφείλει να αποδέχεται την προσωπικότητα του καθενός

καθώς και τα ιδιαίτερα ανθρώπινα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού, αλλά και να κινείται σ' ένα πνεύμα αξιοπρέπειας και αλληλοσεβασμού.

Βέβαια, οποιοδήποτε σύστημα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού συνδέεται με τις ιδεολογικές αφετηρίες του φορέα ή των φορέων που προτείνουν και υιοθετούν το συγκεκριμένο σύστημα (Αθανασίου, 1993). Έτσι, η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού που προσανατολίζεται στην κατεύθυνση της ενσωμάτωσης ή της «συμμόρφωσης» είναι συντηρητική – αυταρχική και αναπαράγει το σύστημα. Αντίθετα, όταν η αξιολόγηση εντάσσεται σ' ένα πλαίσιο κριτικής και μετασχηματισμού του εκπαιδευτικού συστήματος είναι δυνατό να συντελέσει στη διαμόρφωση των αναγκαίων προϋποθέσεων για εκδημοκρατισμό στην εκπαίδευση.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Το Π.Δ. 152/2013 (ΦΕΚ Α 240/05-11-2013) φιλοδοξούσε να θεσμοθετήσει μια αξιολογική διαδικασία στην οποία εμπλέκονταν πολλοί αξιολογητές, γεγονός που ενίσχυε τον ιεραρχικό και διοικητικό χαρακτήρα της αξιολόγησης. Η αξιολόγηση ήταν διοικητική και εκπαιδευτική. Όλοι αξιολογούνταν και στις δύο παραμέτρους. Τα κριτήρια αξιολόγησης σε γενικές γραμμές δήλωναν τι αναμένεται από τους εκπαιδευτικούς να γνωρίζουν, να κατανοούν και να είναι ικανοί να κάνουν αποτελεσματικά, αλλά και τις αναμενόμενες στάσεις και αξίες τους σχετικά με την εκπαίδευση, τους σκοπούς, το περιεχόμενο και τις διαδικασίες της. Για τους εκπαιδευτικούς υπήρχαν 15 κριτήρια καταναεμμένα σε πέντε κατηγορίες.

Οι εκπαιδευτικοί ειδικότητας Πληροφορικής διαθέτουν κάποια ιδιαίτερα στοιχεία μέσα στον εκπαιδευτικό χώρο. Καταρχήν είναι νεαρής συνήθως ηλικίας, αφού περίπου οι μισοί από αυτούς διορίστηκαν μετά το 2000 και οι αντίστοιχοι εκπαιδευτικοί τους κλάδοι (ΠΕ19 και ΠΕ20) δημιουργήθηκαν μόλις το 1992. Κατά τεκμήριο διαθέτουν μια τεχνοκρατική μερικές φορές αντίληψη της εκπαιδευτικής διαδικασίας, κυρίως λόγω σχετικών σπουδών αλλά και διότι οι περισσότεροι από αυτούς δεν έχουν παιδαγωγικές σπουδές. Αρκετοί από αυτούς, όμως, διαθέτουν μεταπτυχιακές σπουδές επιπέδου master και, αρκετά λιγότεροι, διδακτορικού.

Η Πληροφορική μπήκε ως ξεχωριστό γνωστικό αντικείμενο στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στα Δημοτικά με Ενιαίο Αναμορφωμένο Πρόγραμμα μόλις πριν από 4 χρόνια και πλέον περίπου το 30% των εκπαιδευτικών Πληροφορικής που αρχικά διορίστηκαν στη δευτεροβάθμια, έχει μεταταχθεί στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Επίσης, η διδασκαλία των μαθημάτων Πληροφορικής ενέχει κάποιες ιδιαιτερότητες κυρίως διότι κατά το μεγαλύτερο μέρος της διεξάγεται σε εργαστηριακό περιβάλλον αλλά και διότι οι επιστημονικές εξελίξεις στο χώρο της πληροφορικής είναι πιο γρήγορες από οποιαδήποτε άλλη επιστήμη, με αποτέλεσμα και η σχολική ύλη να απαξιώνεται ταχύτατα αλλά και τα σχολικά εγχειρίδια να θεωρούνται εκτός πραγματικότητας μόλις μερικά χρόνια από τη συγγραφή τους. Γι' αυτούς τους λόγους, είναι πιθανόν κάποιοι από τους εκπαιδευτικούς Πληροφορικής να θεωρούν ότι τα κριτήρια αξιολόγησης που προτείνονταν από το Π.Δ. δεν ήταν εξειδικευμένα και κατάλληλα γι' αυτούς.

Δεδομένου ότι δεν υπάρχουν καταγεγραμμένες βιβλιογραφικά απόψεις των εκπαιδευτικών Πληροφορικής σχετικά με το θέμα της αξιολόγησής τους, η διερεύνηση των απόψεων τους γι' αυτό, αποτέλεσε ένα πρωτότυπο και ενδιαφέρον πεδίο έρευνας. Σ' ένα αρχικό στάδιο, αποφασίστηκε η διαμόρφωση και χορήγηση ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου, με κλειστές αλλά και ανοιχτού τύπου ερωτήσεις, προκειμένου να ανιχνευτεί το σύνολο των απόψεών τους σε σύντομο χρονικό διάστημα. Σε δεύτερο στάδιο (που όμως δεν αποτελεί αντικείμενο της παρούσας έρευνας), θα μπορούσαν να διερευνηθούν σε μεγαλύτερο βάθος οι πιο ενδιαφέρουσες από αυτές τις απόψεις, επιλέγοντας για το σκοπό αυτό κάποιο άλλο κατάλληλο ερευνητικό εργαλείο, όπως π.χ. την ημιδομημένη συνέντευξη.

Η ΕΡΕΥΝΑ

Η έρευνα που περιγράφεται στην παρούσα εργασία πραγματοποιήθηκε στο χρονικό διάστημα μεταξύ Μαρτίου και Ιουλίου 2014. Κατά το διάστημα εκείνο, κατά την τρέχουσα περίοδο, αλλά και καθ' όλο το χρονικό διάστημα της πρώτης εφαρμογής της αξιολόγησης, εγείρονταν διάφορα ερευνητικά ερωτήματα σχετικά με τον τρόπο υλοποίησής της με βάση τα δεδομένα που έθετε το Π.Δ. 152/2013, για τα οποία δεν υπήρχαν επαρκείς απαντήσεις στη βιβλιογραφία.

Σκοπός της έρευνας ήταν η συγκριτική μελέτη των απόψεων των εκπαιδευτικών Πληροφορικής Α΄/θμιας και Β΄/θμιας σχετικά με την αξιολόγησή τους γενικά αλλά και σχετικά με την εφαρμογή του Π.Δ. 152/2013 για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.

Επιμέρους στόχοι της έρευνας ήταν:

α) Μελέτη του βαθμού συμφωνίας των εκπαιδευτικών Πληροφορικής αναφορικά με την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών γενικότερα και το Π.Δ. 152 ειδικότερα.

β) Μελέτη του βαθμού συμφωνίας των εκπαιδευτικών Πληροφορικής με τα κριτήρια αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, όπως αυτά περιγράφονται στο Π.Δ. 152/2013, καθώς και αν τα κριτήρια αυτά καλύπτουν της επαγγελματικές ιδιαιτερότητες της ειδικότητας της Πληροφορικής.

γ) Μελέτη του βαθμού συμφωνίας των εκπαιδευτικών Πληροφορικής σχετικά με το αν θεωρούν ότι οι ιδιαίτεροι παράγοντες που, σύμφωνα με κάποιους, αναστέλλουν την ποιότητα της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών Πληροφορικής σε σχέση με εκπαιδευτικούς άλλων ειδικοτήτων, θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών Πληροφορικής.

Ο πληθυσμός αναφοράς της παρούσας έρευνας ήταν οι εκπαιδευτικοί ειδικότητας Πληροφορικής, μόνιμοι και αναπληρωτές, της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, που εργάζονται σε σχολεία όλης της επικράτειας (πανελλαδικό δείγμα). Πρόκειται για 141 εκπαιδευτικούς Πληροφορικής, που έχουν προέλθει από τον προαναφερθέντα πληθυσμό, χωρίς όμως να είναι γνωστό ποια είναι η κατανομή του σε σχέση με την περιοχή που εργάζεται.

Τα δύο τρίτα περίπου ήταν άνδρες και το υπόλοιπο ένα τρίτο ήταν γυναίκες. περίπου το 70% του δείγματος έχει 11 – 20 χρόνια συνολική εκπαιδευτική προϋπηρεσία, ενώ οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί έχουν κατά το ήμισυ 1 – 10 χρόνια και κατά το άλλο ήμισυ πάνω από 20 χρόνια υπηρεσίας. Επίσης, φαίνεται ότι δεν υπάρχει σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ Α΄/θμιας και Β΄/θμιας εκπαίδευσης. Η εικόνα αυτή του δείγματος είναι σε πλήρη αντιστοιχία με τον αριθμό των εκπαιδευτικών που διορίστηκαν κατά καιρούς από την πολιτεία, αφού οι περισσότεροι διορισμοί πραγματοποιήθηκαν από το 1995 μέχρι το 2003.

Λόγω της φύσης του προβλήματος και του σκοπού της έρευνας αποφασίστηκε να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο συλλογής δεδομένων το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο. Η χρήση του ερωτηματολογίου εμπεριέχει αρκετά πλεονεκτήματα, αφού δίνει τη δυνατότητα συγκέντρωσης πολλών και ποικίλων πληροφοριών από μεγάλο αριθμό ατόμων, είναι εύκολη η κατασκευή και η χρήση του, επιτρέπει τις συγκρίσεις, την ποσοτικοποίηση των δεδομένων και τις στατιστικές αναλύσεις, επιτρέπει στους ερωτώμενους να εκφραστούν ελεύθερα και με ειλικρίνεια λόγω της απουσίας του ερευνητή και της ανωνυμίας των απαντήσεων και, γενικά, δεν απαιτεί πάρα πολύ χρόνο (Παπαναστασίου, 1996; Κυριαζή, 1998). Το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο έχει όλα τα χαρακτηριστικά ενός έντυπου ερωτηματολογίου, αφού πρώτα συνήθως σχεδιάζεται στο χαρτί και κατόπιν, μέσω μιας διαδικτυακής εφαρμογής, μεταφέρεται στον υπολογιστή. Μέσω του Διαδικτύου μπορεί να αποσταλεί σε οποιονδήποτε χρήστη, ο οποίος απαντά με τον ίδιο τρόπο που θα απαντούσε και στο έντυπο. Με τον ηλεκτρονικό τρόπο συμπλήρωσης δεν υπάρχουν περιορισμοί που αφορούν στην απόσταση διαμονής ή εργασίας των ερωτώμενων, στο χρόνο συλλογής των δεδομένων, καθώς και του αριθμού του δείγματος. Επίσης, μειώνεται η κόπωση των ερωτώμενων, εξασφαλίζονται ευανάγνωστες ερωτήσεις και μειώνονται οι δυσκολίες στην αποθήκευση και στην επεξεργασία του των δεδομένων (Bell, 1997).

Στο πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου ζητούνταν η κατάθεση κάποιων προσωπικών στοιχείων από τους ερωτώμενους εκπαιδευτικούς Πληροφορικής: το φύλο τους, τα έτη εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας, αν έχουν κάποιο μεταπτυχιακό τίτλο καθώς και αν υπηρετούν στην Α΄/θμια ή στην Β΄/θμια εκπαίδευση. Το δεύτερο μέρος περιελάμβανε έντεκα ερωτήσεις.

Η πρώτη ερώτηση αφορούσε στο βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας των εκπαιδευτικών με την αξιολόγηση γενικά, ενώ η δεύτερη αφορούσε στο βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους με την αξιολόγηση όπως αυτή προτείνεται στο Π.Δ. 152/2013. Εδώ ζητήθηκε και μια σύντομη αιτιολόγηση της απάντησής τους (ανοιχτή ερώτηση). Στην τρίτη ερώτηση ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να προσδιορίσουν αν τα κριτήρια αξιολόγησης που θέτει το Π.Δ. 152/2013 ικανοποιούν πιθανές ιδιαιτερότητες της αξιολόγησης του έργου ενός εκπαιδευτικού της Πληροφορικής. Στην τέταρτη ερώτηση ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς, αφού παρουσιάστηκαν οι ιδιαίτεροι παράγοντες που επηρεάζουν το διδακτικό έργο ενός εκπαιδευτικού Πληροφορικής, να προσδιορίσουν πόσο σημαντικό είναι να λαμβάνονται υπόψη κατά την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών Πληροφορικής.

ΜΕΘΟΔΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ

Τα περισσότερα ερωτήματα ήταν διατυπωμένα στην πεντάβαθμη κλίμακα διαβάθμισης Likert και η κωδικοποίηση των δεδομένων για την εξαγωγή των τιμών των δεικτών αυτών έγινε με τον ακόλουθο τρόπο:

Πολύ / Πολύ σημαντικό / Συμφωνώ απόλυτα=5,
 Αρκετά / Αρκετά σημαντικό / Συμφωνώ αρκετά=4,
 Μέτρια / Μέτριας σημασίας / Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ=3,
 Λίγο / Λίγο σημαντικό / Διαφωνώ αρκετά=2,
 Καθόλου / Καθόλου σημαντικό / Διαφωνώ απόλυτα=1

Για λόγους αναγνωσιμότητας των σχετικών πινάκων, αναφέρουμε ότι $\mu.o = 4,44$ σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος συμφώνησαν (κατά μέσο όρο) αρκετά (προς πολύ) με το εξεταζόμενο στοιχείο ή το θεώρησαν αρκετά (προς πολύ) σημαντικό. Αντίστοιχα, μέσος όρος 2,12 σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος διαφώνησαν (κατά μέσο όρο) αρκετά με το εξεταζόμενο στοιχείο ή το θεώρησαν λίγο σημαντικό.

Σε επίπεδο επαγωγικής στατιστικής, προκειμένου να ελεγχθεί η ύπαρξη συνάφειας ανάμεσα στην κατηγορική μεταβλητή «βαθμίδα στην οποία υπηρετεί ο εκπαιδευτικός» (με κατηγορίες 1=A'/θμια και 2=B'/θμια) και μια άλλη κατηγορική μεταβλητή, όπως π.χ «δυνατότητα ένστασης» (με κατηγορίες 1=ναι και 2=όχι), εφαρμόστηκε το στατιστικό κριτήριο χ^2 .

Για τον έλεγχο της σχέσης ανάμεσα στην κατηγορική μεταβλητή με δυο κατηγορίες «βαθμίδα στην οποία υπηρετεί ο εκπαιδευτικός» {με κατηγορίες 1=A'/θμια και 2=B'/θμια} και μια ποιοτική μεταβλητή εφαρμόστηκε το t-test για ανεξάρτητα δείγματα. Αξίζει να σημειωθεί εδώ και πάλι ότι όλες οι ποιοτικές μεταβλητές ήταν διατυπωμένες σε πεντάβαθμη διαβαθμιστική κλίμακα. Αν ο έλεγχος της ομοιογένειας των διασπορών της ποιοτικής μεταβλητής (που πραγματοποιήθηκε με το Levene's test) έδειχνε ανομοιογένεια των τυπικών αποκλίσεων, τότε καταφεύγαμε σε προσαρμοσμένη τιμή του t-test για άνισες διασπορές.

Αξίζει, τέλος, να προστεθεί, ότι για όλες τις περιπτώσεις στατιστικού ελέγχου, ως ελάχιστο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας υιοθετήθηκε το $p=.05$. Προτιμήθηκε, μάλιστα, στις περιπτώσεις όπου εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές, να αναγράφεται με έντονους χαρακτήρες στους σχετικούς πίνακες με την ακριβή του μάλιστα τιμή.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Ακολούθως παρουσιάζονται αναλυτικά τα αποτελέσματα της έρευνας με τρόπο συγκριτικό ως προς αυτά που αφορούν στους εκπαιδευτικούς Πληροφορικής της Α'/θμιας και τα αντίστοιχα της Β'/θμιας.

Οι μέσοι όροι των απαντήσεων των εκπαιδευτικών Πληροφορικής Α'/θμιας και Β'/θμιας εκπαίδευσης σχετικά με το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας με την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών γενικά είναι:

Πίνακας 1. Απαντήσεις εκπαιδευτικών Πληροφορικής σχετικά με το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας με την αξιολόγηση του έργου τους

ΔΗΛΩΣΕΙΣ	μ.ο. Α'/ΘΜΙΑ	μ.ο. Β'/ΘΜΙΑ	ΣΥΝΟΛΟ
ΕΡΩΤΗΣΗ 1: Βαθμός συμφωνίας ή διαφωνίας γενικά με την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών	3,44	3,69	3,63
ΕΡΩΤΗΣΗ 2: Βαθμός συμφωνίας ή διαφωνίας με την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών, όπως αυτή προτείνεται στο πρόσφατο Π.Δ. 152/2013	2,17	2,17	2,17

Στην ερώτηση 1, φαίνεται ότι η τάση των εκπαιδευτικών του δείγματος είναι να «συμφωνούν αρκετά» όσον αφορά στην αξιολόγησή τους γενικά, αφού ο μέσος όρος των απαντήσεων συνολικά είναι 3,63. Αντίθετα, στην ερώτηση 2, φαίνεται ότι η τάση των εκπαιδευτικών του δείγματος είναι να «διαφωνούν αρκετά» όσον αφορά στην αξιολόγησή τους όπως αυτή προτείνεται στο πρόσφατο Π.Δ. 152/2013, αφού ο μέσος όρος των απαντήσεων συνολικά είναι 2,17 (το «διαφωνώ αρκετά» αντιστοιχεί στον αριθμό 2). Συνεπώς, γίνεται αντιληπτό ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος επιθυμούν να υπάρχει μια μορφή αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών, διαφορετική όμως από αυτή που προτείνει το συγκεκριμένο Π.Δ.

Κατόπιν ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος να αιτιολογήσουν σύντομα την απάντησή τους ως προς την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών με το Π.Δ. 152/2013. Με τη μέθοδο της ανάλυσης κειμένου, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών ομαδοποιήθηκαν και, στη συνέχεια, από την κωδικοποίησή τους προέκυψαν επτά συνολικά κατηγορίες σε σχέση με τη θέση που πήραν οι εκπαιδευτικοί αυτοί για την αξιολόγηση του έργου τους. Πιο αναλυτικά:

- Η πρώτη κατηγορία αναφέρεται στην «ποσόστωση», δηλαδή στην υποχρεωτική κατάταξη του 15% των εκπαιδευτικών στους «ελλιπείς» και του 20% στους «εξαιρετικούς». Πρέπει να σημειωθεί ότι αυτή η ποσόστωση ίσχυε στο νόμο για την αξιολόγηση γενικά των δημοσίων υπαλλήλων (του Υπουργείου Διοικητικής Μεταρρύθμισης).

- Η δεύτερη κατηγορία αναφέρεται στην καχυποψία των εκπαιδευτικών απέναντι στην Πολιτεία σχετικά με την επιλογή των αξιολογητών, η οποία θεωρούν ότι θα διέπεται από κομματικά και αναξιοκρατικά κριτήρια. Οι εκπαιδευτικοί που εκφράστηκαν με τέτοιο τρόπο για την αξιολόγηση αποτελούν το 24,3% αυτών που απάντησαν στην ανοιχτή αυτή ερώτηση.

- Η τρίτη κατηγορία αναφέρεται στις δυνατότητες που παρέχει ένα σύστημα αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών στη βελτίωσή τους. Οι εκπαιδευτικοί αυτής της κατηγορίας θεωρούν αναγκαία την αξιολόγηση διότι λειτουργεί μετασχηματιστικά, εποικοδομητικά και αναστοχαστικά. Οι εκπαιδευτικοί που εκφράστηκαν με τέτοιο θετικό τρόπο για την αξιολόγηση αποτελούν το 18,1% αυτών που απάντησαν στην ανοιχτή αυτή ερώτηση.

- Η τέταρτη κατηγορία αναφέρεται στο γεγονός ότι το διδακτικό έργο των εκπαιδευτικών είναι δύσκολο μετρήσιμο και δεν μπορεί εύκολα να αποτιμηθεί με κριτήρια και δείκτες αξιολόγησης, που σε κάθε περίπτωση θα είναι υποκειμενικοί. Οι εκπαιδευτικοί αυτής της κατηγορίας θεωρούν ότι το έργο τους δεν μπορεί να αποτιμηθεί ποσοτικά χρησιμοποιώντας αριθμητικές κλίμακες. Οι εκπαιδευτικοί που εκφράστηκαν με τέτοιο τρόπο για την αξιολόγηση αποτελούν το 9,7% αυτών που απάντησαν στην ανοιχτή αυτή ερώτηση.

- Η πέμπτη κατηγορία αναφέρεται στο άγχος, την αβεβαιότητα και την αγωνία που δημιουργεί στους εκπαιδευτικούς η αξιολόγηση. Οι εκπαιδευτικοί που εκφράστηκαν με τέτοιο τρόπο αποτελούν το 8,3% αυτών που απάντησαν στην ανοιχτή αυτή ερώτηση. Σύμφωνα μ' αυτούς, όλα αυτά συνθέτουν μια ατμόσφαιρα που δεν αρμόζει ούτε έχει θέση σε ένα σχολικό περιβάλλον, εντείνει τον ανταγωνισμό και, αναιρεί κάθε διάθεση συνεργασίας.

- Η έβδομη κατηγορία αναφέρονταν στη δυνατότητα που πρέπει να παρέχει το σύστημα αξιολόγησης στους αξιολογούμενους να αξιολογούν τους αξιολογητές τους

(αξιολόγηση από κάτω προς τα επάνω). Οι εκπαιδευτικοί που εκφράστηκαν με τέτοιο τρόπο αποτελούν το 6,9% αυτών που απάντησαν στην ανοιχτή αυτή ερώτηση.

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη στατιστική επεξεργασία των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος στο τμήμα εκείνο της ερώτησης που αναφέρεται στο αν τα κριτήρια που έθετε το Π.Δ. 152/2013 ικανοποιούν πιθανές ιδιαιτερότητες της αξιολόγησης του έργου ενός εκπαιδευτικού Πληροφορικής, συνοψίζονται στον ακόλουθο πίνακα:

Πίνακας 2. Μέσοι όροι των απαντήσεων των εκπαιδευτικών Πληροφορικής στο αν τα κριτήρια που έθετε το Π.Δ. 152/2013 ικανοποιούν πιθανές ιδιαιτερότητες της αξιολόγησης του έργου ενός εκπαιδευτικού Πληροφορικής

ΔΗΛΩΣΕΙΣ	μ.ο. Α'/ΘΜΙΑ	μ.ο. Β'/ΘΜΙΑ	ΣΥΝΟΛΟ
Τα κριτήρια που θέτει το Π.Δ. 152/2013 ικανοποιούν πιθανές ιδιαιτερότητες της αξιολόγησης του έργου ενός εκπαιδευτικού της Πληροφορικής;	3,06	3,07	3,07

Ο συνολικός μέσος όρος είναι 3,07 δηλαδή στο μέσο της κλίμακας. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν ότι τα κριτήρια που έθετε το Π.Δ. 152/2013 ικανοποιούν τις ιδιαιτερότητες της αξιολόγησης του έργου ενός εκπαιδευτικού Πληροφορικής σε μέτριο βαθμό.

Στο ανοιχτό ερώτημα που τέθηκε εδώ, δηλαδή «Αν απαντήσατε προηγουμένως ‘Λίγο’ ή ‘Καθόλου’ μπορείτε να αναφέρετε το σημαντικότερο λόγο», σύμφωνα με τις απαντήσεις που έδωσαν αυτοί οι εκπαιδευτικοί κάτι τέτοιο συμβαίνει για τους εξής λόγους:

α) Η διδασκαλία των μαθημάτων Πληροφορικής προϋποθέτει την ύπαρξη κατάλληλα εξοπλισμένου εργαστηρίου Η/Υ.

β) Η ταχύτατη απαξίωση της τεχνολογίας και των περιεχομένων των σχολικών βιβλίων Πληροφορικής.

γ) Η ανυπαρξία βιβλίων και άλλων εγχειριδίων στην Α/θμια εκπαίδευση.

δ) Οι εκπαιδευτικοί Πληροφορικής αντιμετωπίζονται από το εκπαιδευτικό σύστημα ως δάσκαλοι δεξιοτήτας και όχι επιστήμης, χρήσιμοι για τους άλλους αλλά απειλή για ένα σύστημα που δέχεται μόνο τα φιλολογικά και τα μαθηματικά και όχι την αλγοριθμική και την ανάλυση προβλημάτων.

ε) Το γεγονός ότι πολλοί εκπαιδευτικοί Πληροφορικής είναι κάθε χρονιά σε διαφορετικό σχολείο και με πάρα πολλές εξωδιδασκτικές απαιτήσεις από όλους (δ/ντη και συναδέλφους).

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη στατιστική επεξεργασία των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος στην ερώτηση σχετικά με τους παράγοντες που θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών Πληροφορικής, κατά φθίνουσα σειρά όσον αφορά το συνολικό μέσο όρο των απαντήσεων, συνοψίζονται στον ακόλουθο πίνακα:

Πίνακας 3. Μέσοι όροι των απαντήσεων των εκπαιδευτικών Πληροφορικής σχετικά με τους παράγοντες που θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών Πληροφορικής

ΔΗΛΩΣΕΙΣ	μ.ο. Α'/ΘΜΙΑ	μ.ο. Β'/ΘΜΙΑ	ΣΥΝΟΛΟ
Η αναλογία μαθητών – Η/Υ	4,69	4,57	4,60
Η έλλειψη συντήρησης του εργαστηρίου	4,53	4,44	4,46
Η παλαιότητα ή μη του εργαστηρίου	4,53	4,30	4,36
Η έλλειψη κατάλληλου λογισμικού	4,25	4,37	4,34
Οι υποδομές σε γραμμές δικτύου και οι ταχύτητές του	4,41	4,28	4,30
Η μη ύπαρξη εποπτικών μέσων, π.χ. βιντεοπροβολέας	4,34	4,17	4,21
Η συνεχής ανάγκη για επιμόρφωση	4,22	4,17	4,18
Η έλλειψη επικαιροποιημένων σχολικών εγχειριδίων	4,34	4,08	4,14
Η μη ύπαρξη 2ου εκπαιδευτικού στην τάξη (συνδιδασκαλία)	4,31	4,08	4,14
Η ανάγκη για ταχύτατη επικαιροποίηση της γνώσης	4,19	4,08	4,11
Η λειτουργική ή μη επίπλωση του εργαστηρίου	3,84	3,50	3,58

Με εξαίρεση τον τελευταίο παράγοντα («επίπλωση του εργαστηρίου»), όλοι οι υπόλοιποι 10 παράγοντες έχουν μέσο όρο μεγαλύτερο από 4 που δείχνει ότι θεωρούνται πολύ σημαντικοί από τους εκπαιδευτικούς Πληροφορικής και ότι θα πρέπει οπωσδήποτε να λαμβάνονται υπόψη κατά την αξιολόγηση του έργου τους. Μάλιστα, η ποιότητα του παραγόμενου από τους εκπαιδευτικούς έργου φαίνεται να εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την επίδραση αυτών των παραγόντων οι οποίοι δεν ελέγχονται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Οι εκπαιδευτικοί ειδικότητας Πληροφορικής αποτελούν μια ομάδα σχετικά νεαρών εκπαιδευτικών, αφού οι κλάδοι τους (ΠΕ19 και ΠΕ20) συστάθηκαν το 1992. Η πλειοψηφία τους αποτελείται από άτομα με 11-20 έτη υπηρεσίας. Επιπλέον, το ένα τρίτο από αυτούς εργάζεται στην Α/θμια εκπαίδευση και οι υπόλοιποι στη Β/θμια, ενώ περίπου οι μισοί είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου. Αυτό το προφίλ, δηλαδή σχετικά νεαροί και με αυξημένα τυπικά προσόντα έχουν και οι 141 εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στην παρούσα έρευνα. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα που προέκυψαν από αυτήν:

1. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος επιθυμούν γενικά να υπάρχει μια μορφή αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών, κάτι που επιβεβαιώνει κάποιες προηγούμενες έρευνες (π.χ. Χαρακόπουλος, 1998 και Παμουκτσόγλου, 2001), ενώ δεν επιβεβαιώνει άλλες (π.χ. Μαγγόπουλος, 2005) όπου οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί τάσσονται κατά της αξιολόγησής τους.
2. Στην παρούσα έρευνα, αυτοί οι εκπαιδευτικοί που είναι θετικοί στην αξιολόγηση εμφανίζονται αρνητικοί στη συγκεκριμένη μορφή αξιολόγησης που πρότεινε το Π.Δ. 152/2013, με το οποίο οι περισσότεροι διαφωνούν. Οι λόγοι της διαφωνίας τους προέρχονται κατά κύριο λόγο από το φόβο της ποσόστωσης, δηλαδή της υποχρεωτικής κατάταξης του 15% των εκπαιδευτικών στους «ελλιπείς», με πιθανές συνέπειες τη διαθεσιμότητα ή την απόλυσή τους. Άλλος λόγος διαφωνίας των εκπαιδευτικών με το Π.Δ. 152/2013 αποτελεί η καχυποψία τους για την κομματική επιβολή των αξιολογητών, οι οποίοι δεν μπορούν να λειτουργήσουν με πνεύμα αξιοκρατίας. Το γεγονός αυτό είναι σε πλήρη συμφωνία με τα ευρήματα προηγούμενων ερευνών στον ελλαδικό χώρο (Χαρακόπουλος, 1998, Παμουκτσόγλου, 2001 και Ανδρεαδάκη και

- Μαγγόπουλου, 2005). Κάποιοι θεωρούν επίσης ότι τα κριτήρια αξιολόγησης του συγκεκριμένου Π.Δ. είναι πολύ υποκειμενικά και άρα είναι δύσκολο να συνεισφέρουν σε μια αξιοκρατική αξιολογική διαδικασία.
3. Κάποιοι από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος θεωρούν ότι τα γενικά κριτήρια αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού δεν ικανοποιούν τις ιδιαιτερότητες της αξιολόγησης του έργου ενός εκπαιδευτικού Πληροφορικής, διότι η διδασκαλία των μαθημάτων τους προϋποθέτει την ύπαρξη κατάλληλα εξοπλισμένου εργαστηρίου Η/Υ, η απαξίωση της επιστημονικής γνώσης είναι ταχύτατη, δεν υπάρχουν σχολικά βιβλία στην Α/θμια, οι ίδιοι αντιμετωπίζονται από το εκπαιδευτικό σύστημα ως δάσκαλοι δεξιοτήτων και όχι επιστήμης, ενώ είναι επιφορτισμένοι με πάρα πολλές εξωδιδασκτικές εργασίες οι οποίες δεν τους αφήνουν χρόνο για επαρκή προετοιμασία της διδασκαλίας.
 4. Οι ιδιαίτεροι παράγοντες που επηρεάζουν το έργο ενός εκπαιδευτικού Πληροφορικής θεωρούνται πολύ σημαντικοί από τους ίδιους. Παράγοντες οι οποίοι δεν ελέγχονται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, όπως η αναλογία μαθητών – Η/Υ, η έλλειψη συντήρησης του εργαστηρίου, παλαιότητα ή μη του εργαστηρίου, η έλλειψη κατάλληλου λογισμικού, η μη ύπαρξη εποπτικών μέσων, π.χ. βιντεοπροβολέας, η συνεχής ανάγκη για επιμόρφωση, η έλλειψη επικαιροποιημένων σχολικών εγχειριδίων κ.ά. επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την ποιότητα του παραγόμενου από τους εκπαιδευτικούς έργου και πρέπει οπωσδήποτε να λαμβάνονται υπόψη κατά την αξιολόγηση του έργου τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Bell, J. (1997). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας*, Αθήνα: Gutenberg.
- Shadish, W. (1998). Some evaluation questions. Presidential address: Evaluation theory. *American Journal of Evaluation*, 19 (1), 1-19.
- Αθανασίου, Λ. (1993). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού στο σχολείο. Στο: *Η Αμφισβήτηση των Εξετάσεων και των Βαθμών στο Σχολείο: Επιχειρήματα και Αντεπιχειρήματα*, 229-254, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ανδρεαδάκης, Ν. & Μαγγόπουλος, Γ. (2005). Σχολικός σύμβουλος και διευθυντής σχολείου ως φορείς αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών: εμπειρική έρευνα σε εκπαιδευτικούς α'θμιας, 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο Κέντρου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών, Άρτα.
- Δημητρόπουλος, Ε. Γ. (2002). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση – Η αξιολόγηση της Εκπαίδευσης και του Εκπ/κού Έργου*, Αθήνα: Γρηγόρη.
- Κουτούζης, Μ. (2003). Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Εξηγήσεις και παρεξηγήσεις. *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, 30, 28-29.
- Κυριαζή Ν. (1998). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα: Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών*, Αθήνα: Ελληνικές Επιστημονικές Εκδόσεις.
- Μαγγόπουλος, Γ. (2005). Αξιολόγηση εκπαιδευτικών: Απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Ξηροτύρη-Κουφίδου, Σ. & Πετρίδου, Ε. (2001). Αποτελεσματική Εκπαίδευση: πρόταση έρευνας αξιολόγησης μεταπτυχιακών προγραμμάτων στη διοίκηση επιχειρήσεων. *Τιμητικός τόμος Ομότιμης Καθηγήτριας Α. Νικολάου-Σμοκοβίτη*, σελ. 1158-1172.
- Παμουκτσόγλου, Α. (2001). Αποτελεσματικό σχολείο. Χαρακτηριστικά και αντιλήψεις σε μια προσπάθεια αξιολόγησης του. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων* (ηλεκτρονικό περιοδικό, www.pi-schools.gr/publications/epitheorisi/teyxos5), 5, 81-90.
- Παπαδόπουλος, Σ. (1996). *Οργάνωση και διοίκηση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Γρηγόρη.
- Παπακωνσταντίνου, Π. (1993). *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο*, Αθήνα: Έκφραση.
- Παπαναστασίου, Κ. (1996). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, Λευκωσία.
- Πασιαρδής, Π. (1996). *Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών*, Αθήνα: Γρηγόρης.

Πασιαρδής, Π., Σαββίδης, Ι. & Τσάκκιρος, Α. (2005). *Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών*, 269-296, Αθήνα: Έλλην.

Τσιριγώτης, Θ. (2002). «Η αναδιάρθρωση στην εκπαίδευση», στον τόμο Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση, Ποιος, ποιον και γιατί». στο Κάτσικας Χ. & Καββαδίας Γ. (επιμ.) «Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση». Αθήνα : Σαββάλας.

Χαρακόπουλος, Κ. (1998). *Διερεύνηση των αντιλήψεων και των στάσεων των Ελλήνων εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως προς την αξιολόγησή τους και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας*, Διδακτορική διατριβή, Αθήνα.