

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Η συμβολή της «μικροπολιτικής» στη διαμόρφωση απόψεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου

ΓΚΟΥΤΖΙΟΥΠΑΣ ΓΕΩΡΓΙΟΣ

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΙΟΡΔΑΝΙΔΗΣ ΓΕΩΡΓΙΟΣ

ΒΟΛΟΣ 2012



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ & ΚΕΝΤΡΟ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»**

Αριθ. Εισ.: 10494/1
Ημερ. Εισ.: 05-04-2012
Δωρεά: Συγγραφέα
Ταξιθετικός Κωδικός: Δ
371.144
ΓΚΟ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Η συμβολή της «μικροπολιτικής» στη διαμόρφωση απόψεων των
εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, για την αξιολόγηση του
εκπαιδευτικού έργου**

ΓΚΟΥΤΖΙΟΥΠΑΣ ΓΕΩΡΓΙΟΣ

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΙΟΡΔΑΝΙΔΗΣ ΓΕΩΡΓΙΟΣ

ΒΟΛΟΣ 2012

*Στην κόρη μου Ευαγγελία,
η οποία μας «ήρθε»
κατά τη διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών*

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Με την ολοκλήρωση της εργασίας μου θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους, όσοι μου συμπαραστάθηκαν σ' αυτή μου την προσπάθεια.

Ευχαριστώ τον Επίκουρο καθηγητή κ. Γεώργιο Ιορδανίδη, ο οποίος, ως επιβλέπων τη συγκεκριμένη εργασία, υπήρξε πάντα πρόθυμος, καθοδηγητικός και υποστηρικτικός.

Ευχαριστώ όλους τους διδάσκοντες και τις διδάσκουσες του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης», για τη συμβολή τους στην ερευνητική μου παιδεία, την προσπάθεια και τη διάθεσή τους για συνεργασία.

Ευχαριστώ τους συναδέλφους και συμφοιτητές μου για τη συντροφιά, τη βοήθεια και τη στήριξη σε πολλές μικρές ή και μεγαλύτερες δυσκολίες για την ολοκλήρωση της συγκεκριμένης εργασίας.

Ευχαριστώ τους συναδέλφους που συμμετείχαν στην έρευνά μου, επιδεικνύοντας προθυμία και κατανόηση στους προβληματισμούς μου.

Τέλος, ένα μεγάλο ευχαριστώ, στη σύζυγό μου, για την υπομονή της απέναντι στα άγχη μου και την ανοχή της στην απομόνωσή μου.

Ο Γκουτζιούπας Γεώργιος, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα, ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «Η συμβολή της «μικροπολιτικής» στη διαμόρφωση απόψεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου», αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και ότι όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο, ή/και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο, με την κατάλληλη παραπομπή, και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Ο ΔΗΛΩΝ



Γκουτζιούπας Γεώργιος

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	8
1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ	9
A. Η πολιτική στη λειτουργία των οργανισμών	9
B. Μικροπολιτική	12
1. Θεωρητικό εννοιολογικό πλαίσιο	12
2. Ορισμός - Διασαφήνιση όρου	15
3. Μικροπολιτική προοπτική – προσέγγιση	17
4. Τα σχολεία είναι αναπόφευκτα (μικρο)πολιτικά	18
5. Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού – το ηθικό στο τεχνικό, το πολιτικό στο ηθικό – περιβάλλον μικροπολιτικής	21
Γ. Η εργασιακή ζωή του εκπαιδευτικού από μια αφηγηματική-βιογραφική προοπτική - Προσωπικό Ερμηνευτικό Πλαίσιο (ΠΕΠ)	24
α. Η επαγγελματική αυτοαντίληψη	25
β. Η υποκειμενική εκπαιδευτική θεωρία	27
Δ. Μικροπολιτική και Προσωπικό Ερμηνευτικό Πλαίσιο (ΠΕΠ)	27
1. Επιθυμητές εργασιακές συνθήκες – Επαγγελματικά συμφέροντα	27
2. Κατηγορίες επαγγελματικών συμφερόντων	29
α. Προσωπικά συμφέροντα	30
β. Υλικά συμφέροντα	34
γ. Οργανωσιακά συμφέροντα	35
δ. Πολιτισμικο-ιδεολογικά συμφέροντα	36
ε. Κοινωνικο-επαγγελματικά συμφέροντα	38
3. Μικροπολιτικός «γραμματισμός» (<i>Micropolitical literacy</i>)	40
Ε. Εκπαιδευτική πολιτική, αλλαγές στην εκπαίδευση και Μικροπολιτική	41
1. Αλλαγές στην εκπαίδευση και Αντιδράσεις εκπαιδευτικών	41
2. Αλλαγές στην εκπαίδευση και Θεωρία Απόδοσης Νοήματος (<i>Sensemaking Theory</i>)	42

3. Αλλαγές στην εκπαίδευση και Προσωπικό Ερμηνευτικό Πλαίσιο (ΠΕΠ)	43
4. Αλλαγές στην εκπαίδευση και Συνθήκες εργασίας – Μικροπολιτική προσέγγιση	45
5. Εντατικοποίηση των συνθηκών εργασίας του εκπαιδευτικού	48
Στ. Η εκπαιδευτική αξιολόγηση	50
1. Το εννοιολογικό πλαίσιο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης	50
1.1 Η έννοια της Αξιολόγησης	50
1.2 Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση	51
1.3 Η έννοια του εκπαιδευτικού έργου	54
1.4 Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου	56
1.5 Αναγκαιότητα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου	58
1.6 Σκοπός - Στόχοι της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου	62
1.7 Είδη αξιολόγησης	64
1.8 Αρχές της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου - Δυσκολίες και προβλήματα	71
2. Το ιδεολογικό πλαίσιο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης - Η εκπαιδευτική αξιολόγηση ως πολιτικό φαινόμενο	74
2. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΣ ΣΚΟΠΟΣ - ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ - ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ	80
1. Σημαντικότητα της έρευνας	80
2. Ερευνητικός σκοπός - Ερευνητικοί στόχοι - Ερευνητικά ερωτήματα	81
3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	84
1. Μεθοδολογικό Εργαλείο	84
2. Περιγραφή του δείγματος	87
3. Μέθοδος στατιστικής ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων	89
4. Αποτελέσματα	90
5. Στατιστική επεξεργασία μεμονωμένων ερωτήσεων	110
α. Προσωπικά συμφέροντα	110
β. Υλικά συμφέροντα	113
γ. Οργανωσιακά συμφέροντα	115
δ. Πολιτισμικο-ιδεολογικά συμφέροντα	116
ε. Κοινωνικο-επαγγελματικά συμφέροντα	121

4. ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	127
1. <i>Δημογραφικά χαρακτηριστικά</i>	127
2. <i>Επαγγελματικά χαρακτηριστικά</i>	131
3. <i>Συσχέτιση μικροπολιτικών απόψεων μεταξύ διαφορετικών κατηγοριών επαγγελματιών συμφερόντων</i>	134
4. <i>Περιορισμοί της έρευνας</i>	136
5. <i>Γενικές διαπιστώσεις - Ερευνητικές προοπτικές</i>	139
6. <i>Προτάσεις - Μελλοντική έρευνα</i>	141
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ	144
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1	179
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2	185

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η μικροπολιτική στην εκπαίδευση, ως παράγοντας διαμόρφωσης της σχολικής καθημερινότητας, αποτελεί ένα σχετικά νέο ερευνητικό πεδίο. Μία από τις πλέον ενδιαφέρουσες κατευθύνσεις του τομέα αυτού, είναι η μελέτη των επιδράσεων της μικροπολιτικής στην εκπαιδευτική αξιολόγηση. Σκοπός της συγκεκριμένης εργασίας είναι η διερεύνηση της ύπαρξης επιδράσεων της μικροπολιτικής, εκφρασμένης από τους εκπαιδευτικούς, μέσα από πεποιθήσεις οριοθέτησης και υπεράσπισης των επαγγελματικών τους συμφερόντων, στις απόψεις τους για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Για τη μελέτη απόψεων μικροπολιτικής σημασίας, η συγκεκριμένη έρευνα στηρίζεται στο θεωρητικό εννοιολογικό πλαίσιο του Προσωπικού Ερμηνευτικού Πλαισίου (ΠΕΠ), ενός συνόλου διαισθητικών γνώσεων και αναπαραστάσεων, μέσω του οποίου οι εκπαιδευτικοί συσχετίζουν τις εργασιακές τους εμπειρίες με τις επιθυμητές εργασιακές συνθήκες και τα επαγγελματικά τους συμφέροντα και, αντιλαμβανόμενοι τον εργασιακό τους ρόλο, νοσηματοδοτούν τις εργασιακές τους περιστάσεις και τα μέτρα εκπαιδευτικής πολιτικής.

Τα ευρήματα καταδεικνύουν, μεταξύ άλλων, ότι η ανάπτυξη απόψεων μικροπολιτικής, για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, συσχετίζεται θετικά με την ηλικία του εκπαιδευτικού, τη συνολική εκπαιδευτική του υπηρεσία και την προϋπηρεσία του στο ίδιο σχολείο. Τα συμπεράσματα της έρευνας αναδεικνύουν άτυπες και ανεπίσημες - γι' αυτό και ουσιαστικές - όψεις της σχολικής πραγματικότητας, στο θέμα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Ως εκ τούτου, αφενός έχουν αξία για κάθε φορέα αξιολόγησης, αλλά και για κάθε αξιολογούμενο, ατομικά, και, αφετέρου, κρίνονται ιδιαίτερος χρήσιμα για τους υπεύθυνους χάραξης και στρατηγικού σχεδιασμού της εκπαιδευτικής πολιτικής, σ' ότι αφορά την αποδοχή από τους εκπαιδευτικούς, την ουσιαστική εφαρμογή και τα εφικτά αποτελέσματα, των μέτρων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.

Λέξεις κλειδιά: Μικροπολιτική, Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, Προσωπικό Ερμηνευτικό Πλαίσιο, Επιθυμητές εργασιακές συνθήκες, Επαγγελματικά συμφέροντα.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

A. Η πολιτική στη λειτουργία των οργανισμών

Η πολιτική, ως σύνολο των ανθρώπινων δραστηριοτήτων που συνδέονται με αποφάσεις για την κατανομή των πόρων, αντικατοπτρίζεται στις ποικίλες προσπάθειες ομάδων ανθρώπων, που κινητοποιούνται για την απόκτηση συμφέροντος στα αποτελέσματα των αποφάσεων. Οι προσπάθειες αυτές, συνήθως, χαρακτηρίζονται από συγκρούσεις (Gans, 1968; Johnson, 1999; Lasswell, 1936). Όπως ο Schattschneider (1975) παρατήρησε, «η πολιτική είναι η κοινωνικοποίηση των συγκρούσεων». Ο Burns (1961) ήταν ο πρώτος που εξέτασε τους οργανισμούς ως πολιτικά συστήματα, εστιάζοντας τόσο στη συνεργατική όσο και στη συγκρουσιακή συμπεριφορά. Αργότερα, την άσκηση πολιτικής και τις αναπόφευκτες συγκρούσεις μέσα στους οργανισμούς υποστήριξαν οι Cyert & March (1963), Pettigrew (1973), Mangham (1979), Bacharach & Lawler (1980) και Pfeffer (1981). Συγκεκριμένα, οι Bacharach & Lawler (1980) ορίζουν την έννοια των οργανισμών ως πολιτικά συστήματα διαπραγματεύσεων, που κυριαρχούνται από δίκτυα συνασπισμών και ομαδικών πολιτικών συμμαχιών και ιδίως από την «τακτική χρήση της εξουσίας για τη διατήρηση ή την απόκτηση του ελέγχου των πραγματικών ή των συμβολικών πόρων». Όπως προκύπτει από σημαντικό μέρος της βιβλιογραφίας, οι θεωρητικοί της οργανωσιακής θεωρίας (Bacharach & Lawler, 1980; Cyert & March, 1963; Mintzberg, 1983; Morgan, 1986; Pfeffer, 1981, 1992; Pfeffer & Salancik, 1978; Scott, 2000), έχουν ενσωματώσει ελεύθερα βασικές έννοιες των πολιτικών επιστημών (π.χ πολιτική, εξουσία, επιρροή, δικαιοδοσία, κυρίαρχοι συνασπισμοί κ.λ.π), ως μέσο της οργανωσιακής ανάλυσης, για την εξερεύνηση και την εξήγηση τη συμπεριφοράς σε μικρο-επίπεδο (Johnson, 2003). Είναι επίσης σαφές ότι οι πολιτικοί επιστήμονες, σχεδόν στο σύνολό τους, θεωρούν τα προσωπικά συμφέροντα ως πυρήνα της οργανωσιακής πολιτικής (Halperin, 1974; Kingdon, 1984).

Η κοινωνική δυναμική των ομάδων που εμπλέκονται σε έναν οργανισμό διερευνώνται στην ανάλυση του θεωρητικού πλαισίου της οργανωσιακής συμπεριφοράς. Το πλαίσιο αυτό αναδεικνύει τα σχολεία ως χώρους γεμάτους πάλη και συγκρούσεις, ως αρένες πολιτικής και συγκρουόμενων συμφερόντων, όπου ομάδες ανταγωνίζονται για τους πόρους και την εξουσία (Ball, 1987; Bacharach & Mundell, 1993; Blase & Anderson, 1995; Hoyle, 1986; Iannaccone, 1991; Iannaccone

& Lutz, 1977; Malen, 1994; Mitchell & Goertz, 1989; Scribner, 1977; Scribner & Layton, 1995; Slater & Boyd, 1999; Willower, 1991). Για τους Bacharach & Lawler (1980) η άσκηση της εξουσίας πραγματοποιείται μέσω δικαιοδοσίας (authority) ή μέσω επιρροής (influence). Η πρώτη είναι η στατική, μονής κατεύθυνσης, δομική και τυπική διάσταση της εξουσίας. Αντίθετα, ο δεύτερος τύπος αναφέρεται σε άτυπες, δυναμικές και πολλαπλών κατευθύνσεων τακτικές, ως στοιχείο της εξουσίας. Η οργανωσιακή θεωρία εστιάζει στη δικαιοδοσία, η οποία προέρχεται από την ιεραρχία των δομών ενός οργανισμού (Bacharach & Mundell, 1993; Hoyle 1982). Αλλά ο χώρος μεταξύ των δομών καταλαμβάνεται από μικροπολιτικές δομές και διαδικασίες. Αυτές χαρακτηρίζονται περισσότερο από συνασπισμούς παρά από διοικητικές βαθμίδες, από στρατηγικές παρά από καθορισμένους κανόνες, από επιρροή παρά από δικαιοδοσία, και από γνώση παρά από θέση (Hoyle 1982). Ο Hoyle (1999) επισημαίνει ότι η μικροπολιτική είναι εγγενής σε όλους τους οργανισμούς, αλλά λαμβάνει μια συγκεκριμένη μορφή, ανάλογη με την κάθε περίπτωση. «Είναι τα κενά μεταξύ των δομών, όπου η μικροπολιτική ανθίζει» (Hoyle 1982). Η μικροπολιτική θεωρία, λοιπόν, δίνει μεγαλύτερη βαρύτητα στην επιρροή, επειδή έχει διάφορες πηγές μέσα στον σχολικό οργανισμό και επειδή δεν είναι σταθερή, αλλά ποικίλλει και εκφράζεται μέσα από χειρισμούς, ανταλλαγές και παζάρια (Bacharach & Mundell, 1993; Hoyle 1982). Για τους Bacharach & Lawler, (1980), μέσα στο χώρο της μικροπολιτικής της σχολικής ζωής, είναι μάλλον η επιρροή, παρά η δικαιοδοσία, η οποία, εν πολλοίς, καθορίζει την εξέλιξη και την αλλαγή. Ο Hoyle (1982), ωστόσο, υποστηρίζει ότι η διάκριση μεταξύ δικαιοδοσίας και επιρροής είναι εννοιολογικά σημαντική και εν δυνάμει χρήσιμη, μιας και η εξουσία στη μικροπολιτική συχνά παίρνει τη μορφή της επιρροής, αλλά είναι δύσκολο να υποστηριχθεί στην σχολική πράξη. Επιπλέον, η ύπαρξη αβεβαιότητας οδηγεί σε μια αλληλεπίδραση μεταξύ αυτών που ασκούν εξουσία και εκείνων που ασκούν επιρροή (Gamson, 1968). Ο Ball (1989) ισχυρίζεται ότι η εξουσία πρέπει να εκληφθεί ως μια ενεργή, διεισδυτική και ευέλικτη έννοια, που δεν «περιλαμβάνει αναφορά στη θέση ή την ιδιότητα αυτή καθαυτή, αλλά στην απόδοση, την επίτευξη και την πάλη». Είναι φανερό ότι τα φαινόμενα μικροπολιτικής δεν μπορούν να βρουν τη θεωρητική τους στήριξη στη συμβατική οργανωσιακή θεωρία, στην οποία κυριαρχεί ο ορθολογισμός (Hoyle, 1982).

Όπως σημειώνει ο Johnson (2001), παρότι οι παραδοσιακοί ορισμοί της πολιτικής εστιάζουν σε ατομικές και ομαδικές δραστηριότητες σε μεγαλύτερα πεδία,

κυβερνητικών αποφάσεων, η μικροπολιτική περιγράφει παρόμοιες δραστηριότητες εντός των οργανώσεων, για παράδειγμα στα σχολεία (Blase, 1991a; Hoyle, 1986; Malen, 1995; Mintzberg, 1983; Pfeffer, 1981, 1992). Μ' άλλα λόγια, στο χώρο της εκπαίδευσης η μικροπολιτική έχει προσδιοριστεί με όρους σχολικού οργανισμού (Johnson, 2003). Ο Iannaccone (1975) ήταν ο πρώτος που έθεσε τον όρο μικροπολιτική στην εκπαίδευση. Διακρινόμενη από την πολιτική σε εθνικό ή σε περιφερειακό επίπεδο, η μικροπολιτική αναφέρεται στην πολιτική που ασκείται μέσα και γύρω από το σχολικό κτίριο (Iannaccone, 1975). Άλλοι ερευνητές έχουν, επίσης, συμφωνήσει μ' αυτόν τον ορισμό (Ball, 1987; Blase, 1991a; Hoyle, 1986; Johnson, 2001, 2004; Malen, 1995; Marshall & Scribner, 1991). Σε αντιστοιχία, η πολιτική στο χώρο της εκπαίδευσης σε τοπικό, περιφερειακό, ή εθνικό επίπεδο χαρακτηρίστηκε ως μακροπολιτική. Η διάκριση της μακρο- και της μικρο- πολιτικής μ' αυτό τον τρόπο επιτρέπει μεγαλύτερη αναλυτική ευελιξία και εύκολη διασύνδεση των αποφάσεων των δύο επιπέδων (Johnson, 2003). Οι Bacharach & Mundell (1993) έδωσαν ένα παράδειγμα της χρήσης των μακρο- και μικρο- ετικετών. Με βάση την έννοια των λογικών δράσης (Weber, 1947), υποστηρίζουν ότι η μικροπολιτική προϋποθέτει στρατηγικούς ανταγωνισμούς μέσα σε μια πολιτική, ενώ η μακροπολιτική αναφέρεται σε ανταγωνισμούς που απορρέουν όταν οι λογικές δράσης δημιουργούνται στο περιβάλλον της πολιτικής και επιβάλλονται, διεισδύουν, ή εκτρέπονται από την πολιτική. Θεωρώντας, λοιπόν, αναπόφευκτη τη συνύπαρξη και το συνδυασμό της μακρο- και της μικρο- πολιτικής προοπτικής, οι Bacharach & Mundell (1993) υποστήριξαν ότι «η μελέτη της μικροπολιτικής στο σχολείο δεν νοείται δίχως την εξέταση της μακροπολιτικής που το περιβάλλει». Κατά τον Shils (1975), θα ήταν σαν να εξετάζει κανείς τις εσωτερικές διαδικασίες ενός οργανισμού, δίχως τη θεώρηση των επιπτώσεων των περιβαλλοντικών συνθηκών. Για τον Gillborn (1994), οι μικροπολιτικές διαμάχες των εκπαιδευτικών έχουν νόημα μόνο όταν αντιμετωπίζονται με φόντο μεταρρυθμίσεις σε μακρο-επίπεδο. Όπως υποστήριξαν οι Deleuze & Guattari (1987) «το καθετί είναι πολιτικό, αλλά κάθε πολιτική είναι ταυτόχρονα μακροπολιτική και μικροπολιτική». Βιβλιογραφικά δεδομένα και αποτελέσματα σημαντικών ερευνών (Ball, 1987; Blase, 1988a; Chubb & Moe, 1986; Iannaccone, 1975) οδηγούν στο συμπέρασμα ότι οι εξωτερικοί παράγοντες σε μακρο-επίπεδο επηρεάζουν σημαντικά τις εσωτερικές μικροπολιτικές πτυχές του σχολείου. Μ' άλλα λόγια, οι πολιτικές αλληλεπιδράσεις σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα πιθανόν να έχουν σοβαρές συνέπειες σε οργανωσιακό και σε ατομικό επίπεδο (Ball, 1987;

Blase, 1988a; Hoyle, 1986). Ειδικότερα, ο Ball (1987) επισημαίνει ότι το μεσο-επίπεδο, το επίπεδο μεταξύ της μακρο-οργάνωσης και του μικρο-ατομικού, είναι η αρένα όπου οι συγκρούσεις λαμβάνουν χώρα. Κατά τον Ball (1987), επίσης, «τα σχολεία, ως οργανισμοί, δεν μπορούν να θεωρηθούν ανεξάρτητα από το περιβάλλον τους, αλλά και δεν μπορούν να αναλυθούν αποκλειστικά με όρους προσαρμογής στο περιβάλλον τους».

B. Μικροπολιτική

1. Θεωρητικό εννοιολογικό πλαίσιο

Αν και ο Iannaccone το 1975 εισήγαγε την έννοια της μικροπολιτικής στην εκπαίδευση, αρκετά αργότερα η περιοχή της μικροπολιτικής αποτέλεσε το αντικείμενο αυξημένης θεωρητικής και εμπειρικής προσοχής στη διοίκηση (Mangham, 1979; Bacharach & Lawler, 1980; Pfeffer, 1981) και την εκπαίδευση (Hoyle, 1986; Ball, 1987). Η έρευνα της μικροπολιτικής έχει ωθήσει στην κατανόηση της πολυπλοκότητας των οργανωσιακής ζωής του σχολείου. Οι θεωρητικές εξελίξεις προς την κατεύθυνση αυτή μας οδηγούν σε έξοδο από υπερβολικά ορθολογικά μοντέλα οργανωτικής λειτουργίας. Οι Bacharach & Lawler (1980) προσδιορίζουν την μικροπολιτική στους οργανισμούς ως «τακτική χρήση της εξουσίας για τη διατήρηση ή την απόκτηση του ελέγχου των πραγματικών ή των συμβολικών πόρων». Παρουσιάζουν μια πολιτική προοπτική της σχολικής οργάνωσης με έμφαση στη δυναμική της εξουσίας, καθώς και σε αναλύσεις, σε επίπεδο ομάδας, των διαπραγματεύσεων, των τακτικών, των συγκρούσεων και των συμμαχιών, στο πλαίσιο της λήψης επίσημων αποφάσεων. Ο Blase (1987) σημειώνει ότι από τα μέσα της δεκαετίας του 70 στο χώρο του σχολείου η πολιτική και η εξουσία θεωρούνται δομικές μεταβλητές. Εναλλακτικά μοντέλα οργάνωσης έχουν προταθεί, στα οποία τα στοιχεία είναι μεταξύ τους χαλαρά συνδεδεμένα, με ποικιλία αναμενόμενων στόχων, με προβληματική συμφωνία αξιών και συμφερόντων και με την ανεπίσημη εξουσία να θεωρείται μια σημαντική μεταβλητή (Morgan, 1984; Smircich, 1983; Zey-Ferrel, 1981). Υπήρξαν, επίσης, θεωρητικές εργασίες για τα σχολεία ως οργανώσεις, οι οποίες τονίζουν την υποκειμενική και ερμηνευτική φύση της οργανωσιακής ζωής (Greenfield, 1980; Lincoln, 1983) και τη σπουδαιότητα της μικροπολιτικής στην καθημερινή ζωή του σχολείου. Αντιπροσωπευτικά παραδείγματα στον τομέα αυτό

είναι η θεωρία των χαλαρά συνδεδεμένων συστημάτων (Weick, 1976), η θεωρία της διαπραγματευόμενης τάξης (Hall & Spencer-Hall, 1982), η θεωρία της οργανωσιακής κουλτούρας (Sergiovanni & Corbally, 1984) και το μοντέλο των αλληλεπιδρώντων σφαιρών (Hanson, 1976), καθώς και εντατικές μελέτες περιπτώσεων εκπαιδευτικών θεμάτων από τους Becker (1980), Lortie (1975) και Cusick (1983), ως συνέχεια παλαιότερων σχετικών ερευνητικών αναζητήσεων, όπως των Beale (1936) και Waller (1932), μεταξύ άλλων. Οι εργασίες αυτές επισήμαναν τη σπουδαιότητα της άτυπης εξουσίας και της επιρροής, την ποικιλομορφία αξιών και στόχων του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, και τις διεργασίες συνεργασίας και διαμάχης στη σχολική οργάνωση. Ως αποτέλεσμα, στη διάρκεια των περασμένων δεκαετιών, ερευνητές στο Ηνωμένο Βασίλειο (Ball, 1987; Hoyle, 1986), τον Καναδά (Townsend, 1990), και τις ΗΠΑ (Anderson & Herr, 1992; Bacharach & Mitchell, 1987; Bacharach & Mundell, 1993; Blase, 1987, 1991a; Blase & Anderson, 1995; Iannacone, 1991; Lindle, 1994; Malen, 1995; Marshall & Scribner, 1991; Willower, 1991) έχουν διερευνήσει τις εννοιολογικές διαστάσεις ενός μικροπολιτικού πλαισίου για την ανάλυση της σχολικής διοίκησης. Για τους Bacharach & Mundell (1993), αυτές οι μελέτες μικροπολιτικής αντιπροσωπεύουν μια μετατόπιση της προσοχής από τα επίσημα προγνωστικά μοντέλα εισροών – εκροών, που έχουν προταθεί από οικονομολόγους και κοινωνιολόγους οι οποίοι δίνουν έμφαση στην τάξη και στην ύπαρξη κανονισμών στα σχολεία (π.χ. Bacharach, 1978; Bidwell & Kasarda, 1975). Η μικροπολιτική προοπτική των σχολικών οργανισμών, επίσης, διαφέρει και από τα λιγότερο επίσημα, περιγραφικά, «χαλαρά συνδεδεμένα» μοντέλα, τα οποία έχουν προταθεί από κοινωνικούς ψυχολόγους, οι οποίοι δίνουν έμφαση στην αταξία στα σχολεία (Weick, 1976). Αντί να εξετάζουμε το θέμα ως μια «πάλη» μεταξύ τάξης και αταξίας, τα μοντέλα μικροπολιτικής προτείνουν ότι η τάξη στους σχολικούς οργανισμούς είναι συνεχώς πολιτικά διαπραγματευόμενη (Strauss, 1978) και ότι πίσω από αυτή τη πολιτική διαπραγμάτευση βρίσκεται μια εσωτερική σχολική λογική. Οι Ball (1987, 1994a) και Blase (1991a), υποστηρίζουν ότι η μικροπολιτική προοπτική αναπτύχθηκε εν μέρει ως κριτική από τους θεωρητικούς, απέναντι στα ορθολογικά και συστημικά μοντέλα των οργανώσεων, τα οποία έχουν αποτύχει να υπολογίσουν την πολυπλοκότητα, την αστάθεια και τις συγκρούσεις που επιφέρουν οι οργανωτικές ρυθμίσεις. Υποστηρίζουν, επίσης, ότι αυτά τα μοντέλα αγνοούν τις ατομικές διαφορές σε αξίες, ιδεολογίες, επιλογές, στόχους, ενδιαφέροντα, εμπειρία, ιστορία, κίνητρα και ερμηνείες, παράγοντες στο επίκεντρο της μικροπολιτικής προοπτικής.

Για τον Iannaccone (1991) «η μικροπολιτική προοπτική του σχολείου εξετάζει τις πολιτικές διαδικασίες, οι οποίες παρέχουν ορισμένους εναλλακτικούς τρόπους ερμηνείας, εξήγησης, και αντιμετώπισης των όσων συμβαίνουν σε ένα σχολικό οργανισμό». Ειδικά στα σχολεία, όπου οι βασικές διαδικασίες του οργανισμού αντανακλούν επιλογές αξιών, ο κίνδυνος για διαφορές απόψεων ή συγκρούσεις είναι υψηλότερος. Ο Ball (1994a) τονίζει: «Η μικροπολιτική έχει να κάνει με τις σχέσεις και όχι τις δομές, τη γνώση και όχι τις πληροφορίες, τις δεξιότητες και όχι τις θέσεις, τις προφορικές αλληλεπιδράσεις και όχι τα πρακτικά και τα σημειώματα». Η κατανόηση των διεργασιών της επιρροής, του ελέγχου και της ισχύος εμπεριέχει την εστίαση πέρα από τα τυπικά, δομικά χαρακτηριστικά του σχολείου ως οργανισμού. Ο Hoyle (1999) υποστηρίζει ότι η μικροπολιτική είναι πάνω από όλα μια θεωρία για κατανόηση, δηλαδή ένα μέσο για τη γνώση και κατανόηση των περίπλοκων και συχνά αντιφατικών σχέσεων εξουσίας και των δικτύων επιρροής που καθοδηγούν ασυνείδητα τις επαγγελματικές πρακτικές στα σχολεία. Άλλωστε, στους οργανισμούς τα πεδία ελέγχου και επιρροής δεν είναι ξεκάθαρα, δομικά προσδιορισμένα, ούτε τα ίδια σε κάθε περίπτωση. Ο έλεγχος και η επιρροή, ή γενικότερα η εξουσία, δεν γίνονται αντιληπτά ως χαρακτηριστικά συγκεκριμένων προσώπων μέσα από ειδικούς ρόλους ή δομές, αλλά ως αποτελέσματα σχέσεων διαβούλευσης και διαπραγμάτευσης σ' έναν οργανισμό (Altrichter & Salzgeber, 1995). Οι Bacharach & Mundell (1993) σημειώνουν ότι, σύμφωνα με το κοινωνιολογικό μοντέλο του Weber (1947), η μικροπολιτική ορίζεται ως το αποτέλεσμα της συμβολής διαφορετικών λογικών δράσης εντός του σχολικού οργανισμού. Μ' άλλα λόγια, η μικροπολιτική ανάλυση εξηγεί πώς αυτές οι λογικές δράσης διαπραγματεύονται μεταξύ ομάδων συμφερόντων (Bacharach & Lawler, 1980; Olson, 1965) μέσα σ' ένα οργανισμό. Είναι αξιοσημείωτο ότι η μικροπολιτική δεν ορίζεται από το συγκεκριμένο ή το μέγεθος της μονάδας ανάλυσης, αλλά από τη φύση της. Οι μικροπολιτικές διαδικασίες σε κάθε επίπεδο περιλαμβάνουν στρατηγικές μεταξύ διαφόρων ομάδων συμφερόντων με διαφορετική λογική δράσης. Ο σημαντικός ρόλος που διαδραματίζει η μικροπολιτική μέσα και έξω από το σχολείο (Iannaccone, 1975) είναι εμφανής σε συγκρούσεις, όταν τα άτομα και οι ομάδες ανταγωνίζονται για τους λιγοστούς πόρους και στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων, όπου οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να επηρεάσουν τις υπάρχουσες σχέσεις εξουσίας (Iannaccone, 1975; Marshall & Scribner, 1991; Zeigler, Tucker, & Wilson, 1977). Επίσης, η μικροπολιτική δράση των εκπαιδευτικών περιλαμβάνει διατήρηση των μύθων της γραφειοκρατικής δομής, ζητήματα ορίων

θεσμών και εξουσιών, συγκρούσεις για ιδεολογίες και αξίες και αναδόμηση πολιτικής (Marshall & Scribner, 1991). Συνεπώς, οι συγκρούσεις και οι προσπάθειες των μελών ενός σχολικού οργανισμού να επηρεάσουν προληπτικά μια κατάσταση έχουν κεντρικό ρόλο σε κάθε ανάλυση των οργανωσιακών διαδικασιών (Achinstein, 2002; Altrichter & Salzgeber, 2000; Malen, 1994;).

Ωστόσο, η μικροπολιτική των σχολείων είναι ένα ανόμοιο πεδίο, με ασαφή εννοιολογικά όρια και διακριτικά γνωρίσματα. Το φάσμα των ενεργειών της είναι θολό, μερικές φορές γενικό και συμπεριληπτικό. Συχνά αναφερόμενη και ως άτυπη επικοινωνία των σχολείων, η μικροπολιτική εμπερικλείει το σύνολο των καθημερινών αλληλεπιδράσεων, τις διαπραγματεύσεις και μεταξύ σχολείου και των εσωτερικών και εξωτερικών κοινοτήτων (Lindle, 1994). Η Malen (1994) υποστηρίζει ότι, με κάποια λογική, οποιαδήποτε ανθρώπινη αλληλεπίδραση είναι μια πολιτική αλληλεπίδραση, κάθε συνομιλία είναι μια αιτία, κάθε κίνηση είναι ένας ελιγμός, που κατά κάποιο τρόπο αντανακλούν ή επηρεάζουν την «πολιτική του χώρου». Η ίδια ερευνήτρια προσθέτει ότι «οι συνομιλίες μπορεί να είναι πηγές της πολιτικής ευφυΐας, αρένες πολιτικής διαπραγμάτευσης, αγωγοί πολιτικών διασυνδέσεων και «λεωφόροι» πολιτικής επιρροής, οι ενέργειες μπορεί να έχουν, σκόπιμα ή μη, πολιτικές συνέπειες» (Malen, 1994). Αν και οι Bacharach & Mundell (1993), Ball (1987) και Rollow & Bryk (1993b) με έρευνές τους έχουν συμβάλει στη διασαφήνιση των εννοιολογικών παραμέτρων και των διακριτικών χαρακτηριστικών του πεδίου της μικροπολιτικής, η Malen (1995) υποστήριξε ότι, λόγω της ποικιλίας των εννοιολογικών προοπτικών «η μικροπολιτική είναι ένα πεδίο έρευνας τα εννοιολογικά όρια και τα διακριτικά γνωρίσματα του οποίου, μένει να διευκρινιστούν».

2. Ορισμός - Διασαφήνιση όρου

Για τον Ball (1987), η μικροπολιτική, ως διαδικασία, συνδέει δύο βασικές όψεις της οργανωτικής ζωής – τη σύγκρουση και τον έλεγχο. Περιλαμβάνει αγώνα για τον έλεγχο ενός οργανισμού, τους σκοπούς και το ιδεολογικό περιεχόμενο της χάραξης πολιτικής και της λήψης απόφασης στο σχολείο. Σύμφωνα με τον Hoyle (1982, 1986, 1988) η μικροπολιτική αναφέρεται σε «ενέργειες και στρατηγικές ατόμων ή ομάδων, στο πλαίσιο της λειτουργίας ενός οργανισμού, με τις οποίες επιδιώκουν να αποκτήσουν ή/και να χρησιμοποιήσουν ισχύ και εξουσία και να

επηρεάσουν καταστάσεις, ώστε να προωθήσουν και να ενισχύσουν τα συμφέροντά τους». Η μικροπολιτική βρίσκεται στο κέντρο των τάσεων και των εντάσεων που προέρχονται από διαφορετικές πηγές εξουσίας, ανταγωνιστικά συμφέροντα και διαμάχες, μέσα και γύρω από το σχολείο (Marshall & Scribner, 1991). Με άλλα λόγια, η μικροπολιτική περιλαμβάνει συμπεριφορές άσκησης επίσημης ή ανεπίσημης εξουσίας μελών ομάδων ή οργανισμών, καθοδηγούμενες από προσωπικό συμφέρον (Altrichter & Salzgeber, 2000; Ball, 1987, 1994a; Blase, 1991a, 1997, 1998; Blase & Anderson, 1995; Kelchtermans & Ballet, 2002a; Malen, 1994; Townsend, 1990). Η μικροπολιτική σε ζητήματα συμφέροντος, ισχύος και ελέγχου δεν εκφέρεται μόνο μέσα από ένταση, διαμάχη, πάλη, και ανταγωνισμό, αλλά ενίοτε εμπερικλείει συνεργασίες και χτίσιμο συμμαχιών, για την επίτευξη συγκεκριμένων σκοπών (Blase, 1991a, Kelchetermans, 2007c, Kelchetermans & Ballet, 2002b, Lindle, 1999, Salo, 2008, West, 1999). Ο Blase (1991a), επισημαίνει ότι η μικροπολιτική λαμβάνει χώρα και «μέσω συνεργασίας, με βάση το πώς θέλουν τα μέλη της ομάδας να δημιουργήσουν την υποστήριξη μεταξύ τους, για να επιτύχουν τους σκοπούς τους». Η Mawhinney (1991b) επισημαίνει την «υπεροχή της σύγκρουσης και όχι της συναίνεσης στις μικροπολιτικές δράσεις». Τέλος, για τον Hoyle (1986) η μικροπολιτική αποτελεί μέρος της πιο «σκοτεινής πλευράς της σχολικής εργασιακής ζωής». Επιπλέον, η μικροπολιτική δεν περιορίζεται μόνο σε διαπροσωπικό επίπεδο, αλλά, συχνά, συμπεριλαμβάνει αλληλεπιδράσεις και αποτελέσματα σε επίπεδο οργανισμού (Ball, 1994a; Blase, 1991a).

Ο Blase (1991a, p. 11) έδωσε τον εξής περιεκτικό ορισμό για τη μικροπολιτική:

«Η μικροπολιτική αναφέρεται στη χρήση κάθε επίσημης και ανεπίσημης εξουσίας από άτομα και ομάδες, για να επιτύχουν τους στόχους τους, στο πλαίσιο ενός οργανισμού. Σε μεγάλο βαθμό οι πολιτικές ενέργειες προκύπτουν από διαφορές αντιλήψεων μεταξύ ατόμων και ομάδων, σε συνδυασμό με το κίνητρο να χρησιμοποιήσουν την εξουσία για επιρροή ή/και προστασία. Αν και αυτές οι ενέργειες είναι συνειδητές, κάθε συνειδητή ή ασυνειδητή πράξη μπορεί να έχει «πολιτική σημασία» σε μια δεδομένη κατάσταση. Τόσο διαδικασίες συνεργασίας, όσο και σύγκρουσης, εντάσσονται στη σφαίρα της μικροπολιτικής».

3. Μικροπολιτική προοπτική - προσέγγιση

Η έρευνα για τη μικροπολιτική της εκπαίδευσης, λοιπόν, ασχολείται με τον ανταγωνισμό μεταξύ των διαφόρων ομάδων συμφερόντων εντός και γύρω από τα σχολεία, με ιδιαίτερη έμφαση στο πώς αυτά τα πολιτικά φαινόμενα επηρεάζουν τα σχολεία (Iannaccone, 1991; Marshall & Scribner, 1991). Μεγάλο μέρος της έρευνας στον τομέα αυτό επικεντρώνεται σε ιεραρχικές σχέσεις που υπάρχουν μέσα στο σχολείο (Iannaccone, 1991). Για την Datnow (2000), αυτά τα ανταγωνιστικά συμφέροντα, οι ιδεολογίες, και οι άτυπες διαπραγματεύσεις της εξουσίας στα σχολεία είναι η πεμπτουσία της μικροπολιτικής. Όπως αναφέρουν οι Blase & Blase (2002), οι περισσότερες μελέτες μικροπολιτικής στο χώρο της εκπαίδευσης, ρητά ή έμμεσα, έχουν δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν συστηματικά στρατηγικές εξουσίας ώστε να ασκήσουν επιρροή και να προστατευθούν από τους άλλους (κυρίως τους διευθυντές, τους γονείς και τους μαθητές), καθώς και ότι αναπτύσσουν γνωστικές και συναισθηματικές αντιδράσεις σύμφωνα με μια μικροπολιτική προοπτική. Για παράδειγμα, μελέτες της μικροπολιτικής για την κοινωνικοποίηση των εκπαιδευτικών (Blase, 1988a, 1988b, 1988c; Schempp, Sparkes, Templin, 1993), την καινοτομία των εκπαιδευτικών (Ball & Bowe, 1991; Corbett, 1991; Smylie & Brownlee-Conyers, 1990), τη μεγαλύτερη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε όσα συμβαίνουν στο σχολείο (Blase & Blase, 2000; Smylie & Brownlee-Conyers, 1990), τις αλληλεπιδράσεις των εκπαιδευτικών με το διευθυντή και τους διοικητικούς προϊσταμένους τους (Ball, 1987; Blase, 1988b, 1989a, 1989b, 1990, 1991b; Bridges, 1970; Foa & Foa, 1974), και την αλλαγή (Ball, 1987; Ball & Bowe, 1991; Noblit, Berry, & Dempsey, 1991; Radnor, 1990) έχουν αποδώσει ισχυρές περιγραφικές και θεωρητικές αντιλήψεις της καθημερινής μικροπολιτικής προοπτικής των εκπαιδευτικών στο σχολείο. Επίσης, το πλαίσιο της μικροπολιτικής στην εκπαίδευση έχει χρησιμοποιηθεί για να εξηγήσει την ένταση μεταξύ συγκρούσεων και οικοδόμησης συναίνεσης, το ρόλο της σύγκρουσης στην επαγγελματική συνεργασία, την πάλη μεταξύ εξωτερικών και εσωτερικών φορέων της εκπαίδευσης, και τη χρήση της εξουσίας από τους ηγέτες του σχολείου για να επηρεάσουν τις αλλαγές (Ball, 1987; Blase, 1991a; Blase & Anderson, 1995; Iannaccone, 1975; Little, 1990; Malen, 1995; Marshall & Scribner, 1991). Αυτές οι εντάσεις είναι το αποτέλεσμα των καθημερινών αλληλεπιδράσεων που λαμβάνουν χώρα μέσα σε μια «μικροπολιτική αρένα» όταν άτομα ή ομάδες προσπαθούν να επηρεάσουν τον οργανισμό διατηρώντας ή αυξάνοντας την εξουσία

τους, να οριοθετήσουν σύνορα, και να δημιουργήσουν πεδίο δράσης (Marshall & Scribner, 1991). Συχνά, πρόκειται για έναν αγώνα των εκπαιδευτικών για τη διατήρηση της επαγγελματικής τους αυτονομίας, με το ρόλο τους ως μέλη μιας ευρύτερης ομάδας να τους φέρνει σε σύγκρουση με τους συναδέλφους τους, τους διευθυντές τους, τους προϊσταμένους τους και άλλους (Blase, 1991a; Iannaccone, 1975; Marshall & Scribner, 1991). Επομένως, μια κεντρική υπόθεση στην έρευνα της μικροπολιτικής προοπτικής είναι ότι η συμπεριφορά των μελών ενός οργανισμού μπορεί να γίνει κατανοητή ως καθοδηγούμενη σε μεγάλο βαθμό από τα συμφέροντα (Altrichter & Salzgeber, 2000; Ball, 1987, 1994a; Blase, 1991a, 1997, 1998; Blase & Anderson, 1995; Kelchtermans & Ballet, 2002b; Malen, 1994). Ως εκ τούτου, η μικροπολιτική προοπτική ασχολείται με ένα φυσικό φαινόμενο στη λειτουργία των οργανώσεων. Μικροπολιτικές διαδικασίες απλώς συμβαίνουν σε οποιαδήποτε οργάνωση, στο πλαίσιο συνεργασιών ή αντίστασης, τόσο εντός του οργανισμού, όσο και στις αλληλεπιδράσεις του με το εξωτερικό περιβάλλον (Altrichter & Salzgeber, 2000; Ball, 1994a). Η προσωπική ή η συλλογική ερμηνεία αυτών των μικροπολιτικών διαδικασιών από τα μέλη του οργανισμού έχει μεγάλη σημασία, καθώς αυτές επηρεάζουν τις επιλογές, τις αξίες, τα ενδιαφέροντα και τα κίνητρά τους, και συσχετίζονται με την επαγγελματική τους συμπεριφορά και υπόσταση, την εργασιακή τους σταδιοδρομία και την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

4. Τα σχολεία είναι αναπόφευκτα (μικρο)πολιτικά

Οι Bacharach & Mundell (1993) υποστηρίζουν ότι ακολουθώντας τη θεωρία των λογικών δράσης του Weber (1947), το σχολείο είναι αναπόφευκτα πολιτικό, επειδή όλες οι καταστάσεις δεν είναι δυνατόν να προβλεφθούν από τις δομές, οι οποίες αφήνουν ένα κενό αβεβαιότητας - κατά τον Thompson (1967), χαρακτηριστικό της οργανωσιακής ζωής των πολύπλοκων οργανισμών - το νόημα του οποίου και οι απαιτούμενες δράσεις παραμένουν υπό διαπραγμάτευση μεταξύ των συμμετεχόντων. Σ' αυτή τη διαπραγμάτευση οι σκοποί και τα διαθέσιμα μέσα δεν τίθενται ξεχωριστά, αλλά διασυνδεδεμένα σ' ένα δίκτυο μιας υπάρχουσας λογικής δράσης (Aiken & Bacharach, 1978; Bacharach, 1978; Bacharach & Shedd 1993; Karpik, 1972a, 1972b; Touraine, 1971). Έτσι, στο σχολείο υπάρχουν δύο λογικές δράσης, η γραφειοκρατική λογική της λογοδοσίας και η επαγγελματική λογική της αυτονομίας. Στην πρώτη, η σχέση μέσων και σκοπών είναι σαφώς προσδιορισμένη

και οριοθετημένη, κατά συνέπεια μπορεί να περιορίσει την αβεβαιότητα, ενώ στη δεύτερη ισχύει το αντίθετο (Bacharach & Shedd 1993). Όπως επισημαίνει ο Salo (2008), για το λόγο αυτό, στη βιβλιογραφία της κοινωνιολογίας και τη θεωρίας οργάνωσης, η θεμελιώδης αντίφαση που χαρακτηρίζει ένα σχολείο, ως οργανισμό, λαμβάνεται συχνά ως σημείο εκκίνησης. Από τη μία πλευρά, ένα σχολείο περιγράφεται ως ένας ιεραρχικός και γραφειοκρατικός οργανισμός με προκαθορισμένη αρχή και έλεγχο, του οποίου οι εσωτερικές δραστηριότητες διοικούνται μέσω των γραφειοκρατικών κανόνων και διαδικασιών. Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί που αποτελούν την πιο σημαντική ομάδα, με τις ενέργειές τους αγωνίζονται για ακόμη μεγαλύτερη αυτονομία και υπευθυνότητα. Η αντίφαση θα μπορούσε να περιγραφεί ως μια διαρκής «πάλη» μεταξύ της γραφειοκρατικής αρχής, σε διαρθρωτικό επίπεδο, και της επαγγελματικής αυτονομίας, σε επίπεδο εκπαιδευτικών. Μ' άλλα λόγια, τα σχολεία, ως οργανώσεις, χαρακτηρίζονται από βασικές συγκρούσεις σχετικά με την αυτονομία και τον έλεγχο στο πλαίσιο μιας γραφειοκρατικής-ιεραρχικής οργάνωσης και της ανεξάρτητης δράσης των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, σύμφωνα με τη Datnow (2000), τα σχολεία είναι κοινωνικά ιδρύματα που χαρακτηρίζονται από ιεραρχικές σχέσεις εξουσίας και αντικρουόμενα συμφέροντα και ιδεολογίες. Το σχολείο έχει επίσης περιγραφεί ως ημι-επαγγελματικός οργανισμός, στον οποίο η εξουσία ασκείται κυρίως μέσω των κανόνων και του οποίου η δέσμευση είναι κυρίως ηθική. Ακόμη, το σχολείο έχει περιγραφεί ως μία ετερογενής οργάνωση με διανεμημένη εξουσία, αλλά και ως μια ομοιογενής οργάνωση με συγκεντρωμένη εξουσία (Eldridge & Crombie, 1974; Etzioni, 1973; King 1983). Το σχολείο, επομένως, ως οργανισμός είναι ταυτόχρονα ανοιχτός και κλειστός, ασταθής και απρόβλεπτος, αυθόρμητος και στοχαστικός (Orton & Weick, 1990; Weick, 1976). Η χαλαρή σύνδεση είναι μια διαλεκτική έννοια. Ο δεσμός μεταξύ των φαινομένων μπορεί να είναι ταυτόχρονα χαλαρός και σφιχτός.

Το σχολείο δεν μπορεί να νοηθεί χωρίς την κατανόηση του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος στο οποίο λειτουργεί (Anderson, 1991; Ball, 1987). Οι θεωρητικοί της μικροπολιτικής βρίσκουν ότι οι μακρο-ιδεολογίες του ευρύτερου περιβάλλοντος και οι μικροπολιτικές ιδεολογίες στο πλαίσιο μιας κοινότητας ή ενός σχολικού οργανισμού είναι παράγοντες που συχνά αλληλεπιδρούν (Ball, 1987; Blase, 1991a; Iannaccone, 1975; Meyer & Rowan, 1978; Wamsley & Zald, 1973). Ο Ball (1987, 1994a) περιγράφει τα σχολεία «αρένες πάλης, όπου κυριαρχούν οι

πραγματικές ή δυνητικές συγκρούσεις μεταξύ των μελών, η έλλειψη σωστού συντονισμού και οι ιδεολογικές διαφορές». Η δημόσια αποστολή, η προβολή στην κοινωνία, καθώς και τα οργανωτικά χαρακτηριστικά του σχολείου το καθιστούν πολιτικά κατευθυνόμενο και ελεγχόμενο. Η πολιτική σε μακροεπίπεδο αλληλεπιδρά με την πολιτική σε μικρο-επίπεδο. Γενικά, οι πενιχροί πόροι των σχολείων πυροδοτούν την πολιτική δραστηριότητα (Ball, 1987; Hoyle, 1982; Malen, 1995; Townsend, 1990; Willower, 1991). Επιπλέον, όπως ισχυρίζεται η Lindle (1999), το αυξανόμενο ενδιαφέρον για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, καθώς και οι αυξημένες προσδοκίες από την εφαρμογή της, πολιτικοποιεί τα σχολεία με περισσότερο εμφανείς τρόπους. Στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης (Lortie, 1969; Waller, 1932) και την εκπαιδευτική πολιτική (Campbell et al., 1985, 1987; Iannaccone, 1975; Sroufe, 1977; Wirt & Kirst, 1975), οι μελετητές έχουν προ πολλού αναγνωρίσει ότι τα σχολεία είναι μικρά πολιτικά συστήματα, ευρισκόμενα σε πολλαπλά επίπεδα κυβερνητικών δομών, με την ευθύνη πολλών υπηρεσιών δημοσίου συμφέροντος και εξαρτήσεις από διάφορα νομοθετήματα. Αντιμέτωπα με σύνθετες, ανταγωνιστικές απαιτήσεις, χρόνια έλλειψη πόρων, ασαφείς τεχνολογίες, αβέβαιη υποστήριξη και θέματα αξιών και ηθικής, τα σχολεία αντιμετωπίζουν δυσκολίες, και διαφορούμενες επιλογές διάθεσης. Σύμφωνα με τους Blase & Blase (2002) και Hoyle (1999), η μικροπολιτική προοπτική των σχολείων, ως οργανισμών, στηρίζεται στην παραδοχή ότι τα σχολεία χαρακτηρίζονται από πολυμορφία συμφερόντων και στόχων, που οδηγεί σε αβεβαιότητα ή έλλειψη ενότητας κατά την εξέταση των επιλογών για το τι πρέπει να επιτευχθεί και πώς τα πράγματα θα πρέπει να γίνουν. Συνεπώς, στα σχολεία υπάρχει έλλειψη κριτηρίων για την ανάληψη συγκεκριμένης θέσης και δράσης, όσον αφορά την εκπλήρωση των στόχων τους. Οι απαιτήσεις των πολιτικών, των διοικητικών αρχών και των γονέων είναι αόριστες, ασαφείς, αντιφατικές και είναι απολύτως μη ρεαλιστικό να ικανοποιούνται όλες (Baum 2002).

Η μικροπολιτική στην εκπαίδευση δεν αφορά μόνο τις σχέσεις του σχολείου με την κοινότητα, αλλά χαρακτηρίζει και τον εσωτερικό κόσμο του σχολείου. Έτσι, η μελέτη της μικροπολιτικής είναι απαραίτητη ακόμη και όταν τα σχολεία μελετώνται ως κλειστά συστήματα. Κάθε σχολείο έχει τη δική του ζωή, κοινωνικό κλίμα, οργανωσιακή κουλτούρα, ήθη και υποσυστήματα, ακολουθούμενα από τα νόμιμα συμφέροντα σε αμοιβαία εξάρτηση (Iannaccone, 1964; Mitchell & Iannaccone, 1980). Το σχολείο ως οργανισμός ζει με ορισμένες παραδόσεις και συνήθειες, και λίγο ή πολύ, λεπτές σχέσεις εξουσίας μεταξύ (ομάδων) των σχολικών μελών με διαφορετικά

συμφέροντα. Γι' αυτό κυριαρχούνται από πραγματική ή δυνητική σύγκρουση μεταξύ των μελών, λόγω ιδεολογικών διαφορών και ελλιπούς συντονισμού (Ball, 1987, 1994a). Τα σχολεία ήταν ανέκαθεν τόποι μικροπολιτικής πάλης, οδηγούμενης από επαγγελματικές και πολιτικές διαφορές και αντικρουόμενα συμφέροντα, όπου τα διαφορετικά κατεστημένα παίζουν πάντα ένα σημαντικό ρόλο ((Ball & Bowe, 1991; Bottery, 1995). Η μικροπολιτική προοπτική βοηθά στην ανάδειξη της εν λόγω πάλης, με τη διασαφήνιση της ποικιλομορφίας των συμφερόντων και των στόχων, της έλλειψης συναίνεσης, καθώς και του εύρους των αντιθέσεων και των συγκρούσεων, από συγκεκριμένες μέχρι εμφανείς, μέσα στο πλαίσιο του σχολικού οργανισμού (Ball, 1987; Burns, 1961; Gronn, 1986; Mangham, 1979).

5. Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού - το ηθικό στο τεχνικό, το πολιτικό στο ηθικό - περιβάλλον μικροπολιτικής

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού δεν είναι απλώς θέμα τεχνικών ικανοτήτων και γνώσης του curriculum, αλλά εμπεριέχει ηθική στη λήψη αποφάσεων, πολιτική συνείδηση και συναισθηματική δέσμευση στις σχέσεις ευθύνης με τους μαθητές, τους συναδέλφους, τους γονείς (Hargreaves, 1995). Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι «μια βαθιά ηθική δραστηριότητα» (Fenstermacher, 1990), αυτό που φαίνεται να είναι τεχνικές αποφάσεις σχετικά με τις στρατηγικές διδασκαλίας, σχετικά με τη χρήση του εκπαιδευτικού υλικού, ή παρεμβάσεις για τη διαχείριση της τάξης, είναι ουσιαστικά ηθικές αποφάσεις με βάση τις συνέπειές τους (Nias, 1999; Oser, Dick & Patry, 1992). Ζητήματα και διλήμματα στην εκπαίδευση που προάγουν την ηθική με την πρώτη ματιά, συχνά κρύβουν ερωτήματα σχετικά με την εξουσία και τα συμφέροντα. Ο εγγενής πολιτικός χαρακτήρας της εργασίας του εκπαιδευτικού συσχετίζεται θεμελιωδώς με την αποτελεσματικότητά του, την εργασιακή του ικανοποίηση και την ποιότητα των ευκαιριών μάθησης για τους μαθητές του (Kelchtermans, 1996).

Για τους Kelchtermans & Ballet, (2002a) το να είσαι σωστός εκπαιδευτικός εμπεριέχει αναπόφευκτα την κοινωνική αναγνώριση των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων, όσο και την τεχνική και ηθική ακεραιότητα του ατόμου. Ταυτόχρονα, αυτή η αναγνώριση από τους συναδέλφους το διευθυντή, αλλά και από μαθητές, γονείς και διοικητικούς υπαλλήλους, αποτελεί μια ιδιαίτερη αξία, μη υλική, κοινωνική συνθήκη στο χώρο εργασίας. Οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να καθιερώσουν και να διατηρήσουν αυτή την αναγνώριση και, ως εκ τούτου, αποτελεί

γι' αυτούς ένα επαγγελματικό ενδιαφέρον. Οι Blase & Anderson (1995) και Kelchtermans (1996), επίσης, διαπιστώνουν ότι η ανάπτυξη μιας μικροπολιτικής προοπτικής σε εκπαιδευτικούς προέρχεται, σε σημαντικό βαθμό, από ένα αίσθημα ανασφάλειας για την κριτική από τους άλλους και απώλειας της εικόνας του «καλού δασκάλου» και της κοινωνικής τους αναγνώρισης. Ακόμη και η διαχείριση της τάξης αντικατοπτρίζει την μικροπολιτική πραγματικότητα της σχολικής ζωής. Οι εκπαιδευτικοί αναμένεται να καθιερωθούν ως πρόσωπα αναφοράς από τους μαθητές (Waller, 1932) και να επιδείξουν ισχύ και εξουσία, ώστε να γίνουν αποδεκτοί από όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας (Feinman-Nemser & Floden, 1986). Επιπλέον, οι επιβαλλόμενες αλλαγές και οι μεταρρυθμίσεις βιώνονται από τους εκπαιδευτικούς ως μια εμπειρία συναισθηματικά όχι αδιάφορη. Οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να αντιμετωπίσουν τις νέες απαιτήσεις, ώστε να διατηρήσουν την κοινωνική αναγνώριση μέσα από την εικόνα του «καλού» δασκάλου, μια αναγνώριση η οποία αποτελεί κεντρικό στοιχείο της επαγγελματικής τους ταυτότητας (Kelchtermans 1996). Η απώλεια της επαγγελματικής ταυτότητας αναμένεται επίσης να είναι μια συνεχής πηγή φόβου και ίσως μείωσης της ποιότητας της εργασιακής τους ζωής (Hall, 1985). Πολλές έρευνες έχουν ήδη χαρτογραφήσει τη σημασία της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών (Ball, 1981; Ball & Lacey, 1980; Grace, 1978; Harris, 1990; Sikes et al., 1985). Η επαγγελματική ταυτότητα παρέχει συχνά τόσο την προσωπική και όσο και μια επαγγελματική εστίαση στη σχολική ζωή, και μπορεί να αντιπροσωπεύει «κάτι για το οποίο αξίζει κάποιος να αγωνιστεί» (Woods, 1983), είτε σε εθνικό επίπεδο, είτε σε επίπεδο σχολείου. Εκπαιδευτικοί με παρόμοιες πολιτικές και εκπαιδευτικές φιλοσοφίες, είναι πιθανό να μοιράζονται όχι μόνο υλικά, αλλά και ιδεολογικά και προσωπικά συμφέροντα (Ball, 1987). Ωστόσο, με τον ίδιο τρόπο που η επαγγελματική ταυτότητα μπορεί να συνενώνει εκπαιδευτικούς, μπορεί να τους διαφοροποιεί και «να αποτελέσει πηγή διάσπασης αλλά και συγκρούσεων, ακόμη και σοβαρού ανταγωνισμού» (Connell, 1985).

Η καθημερινή εργασία στο σχολείο είναι οργανωμένη έτσι ώστε να ωθεί τους εκπαιδευτικούς να ενεργούν ατομικά, ευκαιριακά και συντηρητικά (Lortie, 1969, 1975), μ' άλλα λόγια μικροπολιτικά. Η αβεβαιότητα, λόγω της έλλειψης μιας κοινά αποδεκτής βάσης γνώσεων ή μιας κουλτούρας τεχνικής (Elmore, 2004; Hatch, 1999; Lortie, 1975; Schön, 1983), βρίσκεται στο επίκεντρο της διαδικασίας της διδασκαλίας (Doyle, 1986; Feiman-Nemser & Floden, 1986; Lortie, 1975; McDonald, 1992; Rosenholtz, 1989), που πραγματοποιείται σε μια απομονωμένη αίθουσα, με ασαφείς

και αντιφατικούς στόχους, με χαλαρή σύζευξη με τη μάθηση και, συνεπώς, με αποτελέσματα δύσκολο να καθοριστούν και να μετρηθούν ενιαία (Dalin, 1986; Owens & Steinhoff, 1976). Ακόμα, όπως οι Corwin & Borman (1988) δηλώνουν, «το τι συνιστά τα επίσημα καθήκοντα του εκπαιδευτικού έξω από την τάξη συχνά δεν είναι ξεκάθαρο». Όπως σημειώνει η Helsing (2007), η βιβλιογραφία για την αβεβαιότητα των εκπαιδευτικών δείχνει ότι πρόκειται για ένα σημαντικό και ίσως εγγενές χαρακτηριστικό της διδασκαλίας και ότι υπάρχουν θεμελιώδεις διαφορές στον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί περιγράφουν, ερμηνεύουν και αντιμετωπίζουν τις αβεβαιότητές τους. Η Ponticell (2003) υποστηρίζει ότι οι γραφειοκρατικοί κανόνες, οι κανονισμοί, οι πολιτικές και οι διαδικασίες των «τυπικών σχολείων» είναι, στην ουσία, σχεδιασμένα για την «πρόληψη» της αβεβαιότητας, καθώς λειτουργούν ως ψυχολογικά όρια που περιέχουν βεβαιότητα (Friedman, 1997). Η αβεβαιότητα του εκπαιδευτικού αναγνωρίζεται ως αναπόφευκτο παραπροϊόν κάθε προσπάθειας σχολικής μεταρρύθμισης (Friedman, 1997; Frykholm, 2004; Fullan & Miles, 1992; Fullan & Stiegelgauer, 1991; Ponticell, 2003; Villaume, 2000). Απ' την άλλη μεριά, η διδασκαλία είναι ένα απομονωμένο επάγγελμα, ακόμη και αν η απομόνωση των εκπαιδευτικών είναι παράδοξη. Ο Lortie (1975), αναφερόμενος στην απομόνωση των εκπαιδευτικών σε χωριστές τάξεις, μίλησε για οργάνωση του «κυψελοειδούς οργανισμού», ενώ οι Lieberman & Miller (1990), χρησιμοποιούν την έννοια της «εξουσίας της εδαφικότητας στην τάξη». Η αυτονομία, ως «η ελευθερία του εργαζόμενου να προγραμματίζει την εργασία του και να καθορίζει τις διαδικασίες που χρησιμοποιούνται για την πραγματοποίησή της» (Hackman & Oldham, 1980), συνδέεται με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών και την επιρροή που έχουν στη λήψη αποφάσεων. Ιστορικά, οι εκπαιδευτικοί είχαν μεγάλη αυτονομία, μεγαλύτερη από ανθρώπους σε περισσότερα από τα άλλα επαγγέλματα με παρόμοιο μορφωτικό επίπεδο (Ellis & Bernhardt, 1992), στην επιλογή του εκπαιδευτικού υλικού και των πρακτικών διαχείρισης μέσα σε ένα ευρύ πλαίσιο εργασίας, που καθορίζεται από διοικητικούς, συλλογικούς, δημόσιους, και μαθητικούς στόχους και προσδοκίες. Οι Bacharach & Conley (1989) διακρίνουν τις αποφάσεις στο πλαίσιο της τάξης (επιχειρησιακές αποφάσεις) και τις αποφάσεις στο πλαίσιο του σχολείου (στρατηγικές αποφάσεις). Οι εκπαιδευτικοί θεωρούνται εν γένει να έχουν σημαντική αυτονομία στις πρώτες και μικρή επιρροή στις δεύτερες (Corwin & Borman, 1988; Lortie, 1969).

Τα παραπάνω βασικά χαρακτηριστικά, τόσο του σχολείου ως οργανισμού, όσο και του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, ως συνόλου απαιτήσεων και δραστηριοτήτων, συσχετίζονται θεμελιωδώς με τη μικροπολιτική, καθώς επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό τις εργασιακές συνθήκες του εκπαιδευτικού και προκαλούν, μεταξύ άλλων, το αίσθημα της τρωτότητας, θέματα τα οποία παρουσιάζονται στη συνέχεια της παρούσας εργασίας.

Γ. Η εργασιακή ζωή του εκπαιδευτικού από μια αφηγηματική-βιογραφική προοπτική - Προσωπικό Ερμηνευτικό Πλαίσιο (ΠΕΠ)

Ο Kelchtermans μέσα από εκτεταμένη έρευνα σχετικά με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσα από μια αφηγηματική-βιογραφική προοπτική (Kelchtermans, 1993a, 1993b, 1994, 1996, 1999a; Kelchtermans & Ballet, 2002a, 2002b; Kelchtermans & Vandenberghe, 1994), κάνει λόγο για «υποκειμενική σταδιοδρομία», τα προσωπικά βιώματα, δηλαδή, των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους ζωής (Kelchtermans, 1993a, 1993b), συμπεραίνοντας ότι η έννοια των γεγονότων της εργασιακής ζωής προσεγγίζεται από την υποκειμενική σημασία που τους δίνει ο κάθε εκπαιδευτικός (Kelchtermans, 2009b). Η αφηγηματική-βιογραφική προοπτική της επαγγελματικής ζωής των εκπαιδευτικών, δεν εστιάζει τόσο στην επίσημη σταδιοδρομία του εκπαιδευτικού (τη χρονολογική διαδοχή των θέσεων που αναλαμβάνει ο εκπαιδευτικός κατά την πάροδο των ετών), αλλά μάλλον στη λεγόμενη «υποκειμενική εργασιακή εμπειρία», δηλαδή τα προσωπικά βιώματα των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ζωή στην πάροδο του χρόνου (Kelchtermans, 1993a, 1993b). Σύμφωνα με τους Kelchtermans (1993a, 1993b, 1994, 1999a, 1999b, 2007b), και Kelchtermans & Vandenberghe (1996), η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσα από μια αφηγηματική-βιογραφική προσέγγιση, γίνεται αντιληπτή ως μια διαδικασία δια (εργασιακού) βίου μάθησης. Η διαδικασία αυτή, η οποία είναι βασισμένη σε συγκεκριμένες εργασιακές εμπειρίες, αποτελεί ένα είδος διαισθητικής μάθησης με αποτελέσματα αλλαγές στις επαγγελματικές θεωρήσεις, ενέργειες και πρακτικές και τη διαμόρφωση ενός ολοκληρωμένου και έγκυρου συνόλου γνώσεων και αντιλήψεων σχετικά με το εκπαιδευτικό επάγγελμα και τον τρόπο άσκησής του. Μ' άλλα λόγια, οι εκπαιδευτικοί, στη βάση των εργασιακών τους εμπειριών, διαμορφώνουν ένα «προσωπικό ερμηνευτικό πλαίσιο» (ΠΕΠ), ένα σύνολο διαισθητικών γνώσεων και

αναπαραστάσεων, μέσω του οποίου αντιλαμβάνονται τον εργασιακό τους ρόλο, δίνουν νόημα και δρουν σε κάθε περίπτωση. Επειδή το ΠΕΠ είναι το αποτέλεσμα μιας προσωπικής μαθησιακής διαδικασίας, γι' αυτό και είναι έντονα ιδιοσυγκρασιακό. Εντούτοις, διακρίνονται δύο κεντρικοί αλληλοσυμπληρούμενοι άξονες πάνω στους οποίους αναπτύσσεται. Πρώτον, υπάρχει ο «επαγγελματικός εαυτός» ή η «επαγγελματική αυτοαντίληψη», δηλαδή το σύνολο των αντιλήψεων του εκπαιδευτικού για τον εαυτό του ως εκπαιδευτικό. Στην έννοια του επαγγελματικού εαυτού μπορούμε να διακρίνουμε πέντε χαρακτηριστικά: την αυτοεικόνα (πώς είμαι ως εκπαιδευτικός), την αυτοεκτίμηση (πόσο καλός είμαι ως εκπαιδευτικός), τα εργασιακά κίνητρα (τι με κινητοποιεί, ώστε να επιλέξω να είμαι, να παραμένω ή να σταματήσω να είμαι εκπαιδευτικός), η αντίληψη του καθήκοντος (τι πρέπει να κάνω για να είμαι καλός εκπαιδευτικός) και η μελλοντική προοπτική (πώς αντιλαμβάνομαι το μέλλον μου ως εκπαιδευτικός και πώς νιώθω γι' αυτό). Δεύτερον, η «υποκειμενική εκπαιδευτική θεωρία», δηλαδή το σύνολο των προσωπικών γνώσεων και πεποιθήσεων σχετικά με τη διδασκαλία και την εκπαίδευση.

a. Η επαγγελματική αυτοαντίληψη

Η αυτοεικόνα είναι η περιγραφική συνιστώσα της επαγγελματικής αυτοαντίληψης, ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζουν τους ίδιους ως εκπαιδευτικούς. Αυτή η εικόνα βασίζεται στην αυτοαντίληψη, αλλά σε μεγάλο βαθμό, επίσης, στον τρόπο με τον οποίο γίνονται αντιληπτοί από τους άλλους (σχόλια από τους μαθητές, τους γονείς, τους συναδέλφους, διευθυντές, κλπ..).

Η αυτοεκτίμηση, ως αξιολογική συνιστώσα της επαγγελματικής αυτοαντίληψης, αναφέρεται στην εκτίμηση του εκπαιδευτικού για την πραγματική του επίδοση στην εργασία. («Πόσο καλά τα πάω στη δουλειά μου ως εκπαιδευτικός;»). Και πάλι η ανατροφοδότηση των άλλων μετά από ερμηνεία είναι σημαντική. Το πρόσωπο ορίζει συγκεκριμένα άτομα ή ομάδες ως πιο «σημαντικά» από άλλα (Nias, 1985). Για τους περισσότερους εκπαιδευτικούς, οι μαθητές είναι η πρώτη και σημαντικότερη πηγή ανατροφοδότησης, δεδομένου ότι μόνο η παρουσία των μαθητών ορίζει τον εκπαιδευτικό. Η σημασία της αυτοεκτίμησης στην επαγγελματική αυτοαντίληψη του εκπαιδευτικού προκύπτει και από το σημαντικό ρόλο των συναισθημάτων στη διδασκαλία και την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Η αυτοεκτίμηση ως αξιολογική συνιστώσα πρέπει να γίνει κατανοητή ως συνδεδεμένη με την κανονιστική συνιστώσα της επαγγελματικής αυτοαντίληψης: *την αίσθηση καθήκοντος*. Αυτό περιλαμβάνει την ιδέα του εκπαιδευτικού για το τι συνιστά επαγγελματικό του καθήκον και τις υποχρεώσεις του για να κάνει σωστά τη δουλειά του. Η αίσθηση καθήκοντος αντικατοπτρίζει το γεγονός ότι η διδασκαλία και το να είσαι δάσκαλος δεν είναι μια ουδέτερη δραστηριότητα. Συμπεριλαμβάνει αξιακές επιλογές και ηθικές εκτιμήσεις (Fenstermacher, 1990; Hargreaves, 1995; Oser et al., 1992). Η αίσθηση καθήκοντος περιλαμβάνει βαθιά ριζωμένες πεποιθήσεις σχετικά με το τι συνιστά την καλή εκπαίδευση, τα ηθικά καθήκοντα και τις ευθύνες για τη δίκαιη ανταπόκριση των εκπαιδευτικών στους μαθητές. Όταν αυτές οι βαθιά ριζωμένες πεποιθήσεις είναι υπό αμφισβήτηση, οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι οι ίδιοι, ως άτομα, είναι υπό αμφισβήτηση, και αυτό απειλεί την αυτοεκτίμησή τους (Kelchtermans, 1996). Τα συστήματα αξιολόγησης, οι νέοι κανονισμοί πολιτικής ή οι επιβαλλόμενες εκπαιδευτικές αλλαγές, που διαφέρουν ή έρχονται σε αντίθεση με την αίσθηση καθήκοντος του εκπαιδευτικού, επηρεάζουν βαθιά την αυτοεκτίμησή τους και την εργασιακή τους ικανοποίηση. Η συναισθηματικές επιπτώσεις είναι πολύ ισχυρές δεδομένου ότι ο εκπαιδευτικός θεωρεί ότι η ηθική ακεραιότητα του ως ατόμου και ως επαγγελματία τίθεται υπό αμφισβήτηση (τρωτότητα). Τελικά αυτό μπορεί να οδηγήσει ακόμη και σε παραίτηση ή επαγγελματική εξουθένωση. (Achinstein & Ogawa, 2006; Ballet & Kelchtermans, 2008; Hargreaves, 1995; Kelchtermans, 1996, 1999b; Nias, 1996).

Τα εργασιακά κίνητρα, η βουλευτική συνιστώσα της επαγγελματικής αυτοαντίληψης, αναφέρονται στα κίνητρα που ωθούν τους ανθρώπους να επιλέξουν να γίνουν εκπαιδευτικοί, να παραμείνουν στη διδασκαλία ή να την εγκαταλείψουν για άλλη καριέρα. Η αίσθηση καθήκοντος, καθώς και οι συνθήκες εργασίας που επιτρέπουν στον εκπαιδευτικό να εργάζεται και να ενεργεί σύμφωνα με το προσωπικό του πρόγραμμα, είναι ένα κρίσιμος παράγοντας για τα κίνητρα εργασίας.

Τέλος, η επαγγελματική αυτοαντίληψη περιλαμβάνει επίσης μια χρονική συνιστώσα: *η μελλοντική προοπτική* συνεπάγεται τις προσδοκίες του εκπαιδευτικού για το μέλλον του στην εργασία («Πώς μπορώ να θεωρώ τον εαυτό μου ως εκπαιδευτικό στα χρόνια που έρχονται και πώς αισθάνομαι γι 'αυτό;»).

β. Η υποκειμενική εκπαιδευτική θεωρία

Με τον όρο υποκειμενική εκπαιδευτική θεωρία εννοείται το προσωπικό σύστημα γνώσεων και πεποιθήσεων σχετικά με την εκπαίδευση, που οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν κατά την άσκηση του επαγγέλματός τους. Οι γνώσεις αναφέρονται στην επαγγελματική τους τεχνογνωσία, τη βάση πάνω στην οποία οι εκπαιδευτικοί βασίζονται τις αποφάσεις τους για την ανάληψη δράσης. Οι γνώση αναφέρεται σε περισσότερο ή λιγότερο επίσημες ιδέες και νοήματα, όπως προκύπτουν από την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών ή την ενδοϋπηρεσιακή τους κατάρτιση. Οι πεποιθήσεις αναφέρονται περισσότερο σε προσωπικές και ιδιοσυγκρασιακές αντιλήψεις, που συγκροτούνται σύμφωνα με τις διαφορετικές εργασιακές εμπειρίες.

Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι το ΠΕΠ πρέπει να εκλαμβάνεται ως εσωτερικά συνεκτικό, δηλαδή η επαγγελματική αυτοαντίληψη και η υποκειμενική εκπαιδευτική θεωρία του, ως δύο τομείς που αποτελούν το ΠΕΠ του εκπαιδευτικού, θα πρέπει να γίνονται αντιληπτοί και να αντιμετωπίζονται ως στενά συνδεδεμένοι μεταξύ τους. Η «ανάγνωση» (αντίληψη, ερμηνεία και απόφαση για κατάλληλη δράση), μιας εργασιακής κατάστασης μέσα από το ΠΕΠ εμπεριέχει, πάντα, τόσο την επαγγελματική αυτοαντίληψη, όσο και την υποκειμενική εκπαιδευτική θεωρία του εκπαιδευτικού.

Δ. Μικροπολιτική και Προσωπικό Ερμηνευτικό Πλαίσιο (ΠΕΠ)

1. Επιθυμητές εργασιακές συνθήκες – Επαγγελματικά συμφέροντα

Στα πλαίσια του ΠΕΠ, η ισορροπία μεταξύ αυτοεικόνας και αντίληψης καθήκοντος του εκπαιδευτικού διαμορφώνει την αυτοεκτίμηση και επομένως τα εργασιακά του κίνητρα (Kelchtermans, 1993a). Εντούτοις, αυτές οι ερμηνείες δεν είναι αυτονόητα κοινές για όλους τους εκπαιδευτικούς σε κάθε σχολείο. Τα σχολεία, γενικά, χαρακτηρίζονται από διαφορές στόχων, διαφωνίες, αστάθεια, πολυπλοκότητα και διαμάχες, υπό αυτή την έννοια μπορούν να χαρακτηριστούν ως «αρένες πολιτικών ενεργειών» (Ball, 1987, 1994a). Ο Blase (1991a) στο βιβλίο του «Η πολιτική στη σχολική ζωή», υποστηρίζει ότι η γνώση και η ερμηνεία μικροπολιτικών συμπεριφορών και καταστάσεων αποτελεί κύρια διάσταση των επαγγελματικών

εμπειριών των εκπαιδευτικών, απαραίτητη στην κατανόηση της σχολικής «πραγματικότητας». Επομένως, η μικροπολιτική, ως πλαίσιο, αφενός χρησιμεύει για την ερμηνεία των εργασιακών εμπειριών του εκπαιδευτικού και τη διαμόρφωση του ΠΕΠ και, αφετέρου, μέσω των επιδράσεων της στην εργασιακή συμπεριφορά του εκπαιδευτικού, αποτελεί στοιχείο της επαγγελματικής του ανάπτυξης (Kelchtermans & Vandenberghe 1996). Η μικροπολιτική εστιάζει στις απόψεις του εκπαιδευτικού, ως έκφραση της επαγγελματικής του πορείας και ανάπτυξης, στο βαθμό που αυτές επηρεάζονται και προκύπτουν από το αποτέλεσμα των αλληλεπιδράσεων του ατόμου με το εργασιακό του περιβάλλον, δηλαδή το σχολείο ως οργανισμό. Η σχολική πραγματικότητα (σχολική κουλτούρα, δομικά χαρακτηριστικά, σχολικός πληθυσμός, επαγγελματικές σχέσεις) γίνεται αντιληπτή από τον εκπαιδευτικό ως ένα σύνολο εργασιακών συνθηκών (Kievit & Vandenberghe, 1993; Little & McLaughlin, 1993). Ως αποτέλεσμα της αίσθησης καθήκοντος και των εργασιακών κινήτρων, ο εκπαιδευτικός (περισσότερο ή λιγότερο συνειδητά) έχει μια θεώρηση των επιθυμητών ή προτιμητέων εργασιακών συνθηκών. Αυτές οι επιθυμητές εργασιακές συνθήκες συνιστούν τα επαγγελματικά του συμφέροντα, η υπεράσπιση των οποίων προκρίνει τη μικροπολιτική συμπεριφορά (Kelchtermans, 1996; Kelchtermans & Ballet, 2002b). Οι επιθυμητές ή κατάλληλες εργασιακές συνθήκες δεν είναι αντιληπτές ως αντικειμενικές, δομικές ή υλικές προϋποθέσεις, αλλά ως μια ατομική εννοιολογική κατασκευή βασισμένη στο ΠΕΠ, δηλαδή στον «επαγγελματικό εαυτό» (αυτοεικόνα, αυτοεκτίμηση, εργασιακά κίνητρα, αντίληψη του καθήκοντος και μελλοντική προοπτική) και την «υποκειμενική εκπαιδευτική θεωρία» του εκπαιδευτικού. Μ' άλλα λόγια, το τι σημαίνει «επιθυμητές εργασιακές συνθήκες» εξαρτάται, αφενός από το πώς ο εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται τον εαυτό του ως εκπαιδευτικό, και αφετέρου, από τις γνώσεις και τις πεποιθήσεις του για το πώς το επάγγελμα του εκπαιδευτικού πραγματώνεται ορθά και αποτελεσματικά. Επομένως, οι επιθυμητές εργασιακές συνθήκες δεν είναι απαραίτητα κοινά προσδιορισμένες από τους εκπαιδευτικούς ακόμη και του ίδιου σχολείου. Οι συζητήσεις στο σχολείο είναι συχνά μια πάλη διαφορετικών συμφερόντων, και οι αντιθέσεις δεν είναι απλώς η έκφραση προσωπικών διαφωνιών ή δυσαρέσκειας, αλλά μια προσπάθεια αλλαγής της πολιτικής της κυρίαρχης ομάδας (Ball, 1987). Οι εργασιακές συνθήκες του εκπαιδευτικού είναι σε μεγάλο βαθμό θέμα διαπραγμάτευσης, γι' αυτό και μπορεί να επηρεαστούν προς το καλύτερο ή προς το χειρότερο (Altrichter & Salzberger, 1995). Επειδή οι επιθυμητές εργασιακές συνθήκες συνδέονται στενά με τα επαγγελματικά

συμφέροντα των εκπαιδευτικών, γι' αυτό οι δράσεις και οι σκέψεις των μελών ενός σχολικού οργανισμού καθορίζονται, σε σημαντικό βαθμό, από τα συμφέροντά τους (Kelchtermans, 1996). Οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές - είτε ατομικά, είτε συλλογικά - έχουν πεποιθήσεις τόσο για το περιεχόμενο και τις συνθήκες μιας καλής διδασκαλίας, όσο και γενικότερα για τις προϋποθέσεις και τις εργασιακές συνθήκες, οι οποίες είναι επιθυμητές ή απαραίτητες για να επιτελούν σωστά τα επαγγελματικά τους έργα. Ασκώ «σωστά» τα επαγγελματικά μου καθήκοντα, σύμφωνα με τους Kelchtermans & Ballet (2002a), σημαίνει «αποτελεσματικά» (σε σχέση με τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα των μαθητών) και ταυτόχρονα «ικανοποιητικά» (σε σχέση με την επαγγελματική ικανοποίηση που λαμβάνει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός). Μέσα από ενέργειες μικροπολιτικής οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές πασχίζουν να διαμορφώσουν και να κατοχυρώσουν τις επιθυμητές εργασιακές συνθήκες, να τις περιφρουρήσουν όταν αυτές απειλούνται, και να τις επαναφέρουν στην περίπτωση και στο βαθμό που αυτές έχουν χαθεί (Kelchtermans & Ballet, 2002a, 2002b; Kelchtermans & Vandenberghe, 1998). Ως μικροπολιτική ενέργεια, επομένως, κατανοούμε κάθε ενέργεια που αποσκοπεί στη δημιουργία, τη διατήρηση ή την αποκατάσταση των επιθυμητών συνθηκών εργασίας. Με αυτές τις διευκρινήσεις γίνεται δυνατή η ερμηνεία συγκεκριμένων απόψεων των εκπαιδευτικών με όρους μικροπολιτικής.

2. Κατηγορίες επαγγελματικών συμφερόντων

Μέσα από ερευνητικές προσπάθειες, έχουν υπάρξει ομαδοποιήσεις των επαγγελματικών συμφερόντων των εκπαιδευτικών (Blase, 1987; Kelchtermans & Vandenberghe, 1996). Η πιο πρόσφατη και πλήρης είναι η ταξινόμηση των Kelchtermans & Ballet (2002a) και Kelchtermans (2007c), σύμφωνα με την οποία έχουν προσδιοριστεί πέντε διαφορετικές κατηγορίες συμφερόντων: τα προσωπικά, τα υλικά, τα οργανωσιακά, τα πολιτισμικο-ιδεολογικά και τα κοινωνικο-επαγγελματικά. Οι κατηγορίες αυτές διαπιστώθηκαν και σε μελέτες σχετικές με την κοινωνικοποίηση των εκπαιδευτικών στην αρχή του εργασιακού τους βίου (Kelchtermans & Ballet, 2002a, 2002b) και με τη συγχώνευση σχολείων (Kelchtermans et al., 2003). Σύμφωνα με τους Kelchtermans (1996) και Kelchtermans & Vandenberghe (1998), η ταξινόμηση επαγγελματικών συμφερόντων προηγούμενων μελετών έχει αποδειχθεί ένα αξιόπιστο εννοιολογικό εργαλείο για την περιγραφή, το διαχωρισμό και την

κατανόηση των διάφορων πτυχών της μικροπολιτικής πραγματικότητας. Οι κατηγορίες επιτρέπουν μια πιο αναλυτική και διαφοροποιημένη κατανόηση του σύνθετου φαινομένου της μικροπολιτικής στα σχολεία.

α. Προσωπικά συμφέροντα

Τα προσωπικά συμφέροντα κατέχουν εξέχουσα θέση στο προσωπικό ερμηνευτικό πλαίσιο (ΠΕΠ) του εκπαιδευτικού (Kelchtermans, 1993a). Ο εκπαιδευτικός, ως προσωπικότητα, και η ποιότητα της εκπαιδευτικής σχέσης του με τους μαθητές, είναι εξίσου σημαντικά για την καλή εκπαίδευση, όσο οι τεχνικές γνώσεις και οι ικανότητές του (Ball & Goodson, 1985; Kelchtermans, 1993a, 1996, 2007c; Nias, 1989a). Ο εκπαιδευτικός, ως πρόσωπο, βρίσκεται στο κέντρο όχι μόνο της τάξης, αλλά ολόκληρης της εκπαιδευτικής διαδικασίας και αναπόφευκτα διακυβεύεται στις επαγγελματικές του ενέργειες (Bullough, 2005; Kelchtermans, 1996, 1999b; Nias, 1989a). Η αυτοεικόνα του εκπαιδευτικού, λοιπόν, είναι πολύ πιο σημαντική απ' ό τι σε επαγγέλματα όπου ο άνθρωπος μπορεί εύκολα να διαχωριστεί από την τέχνη. Ο εκπαιδευτικός λοιπόν, ως πρόσωπο, έχει μια λίγο πολύ ξεκάθαρη ιδέα σχετικά με το τι θεωρεί σημαντικό και τι είδους εκπαιδευτικός θέλει να είναι. Αυτό συνιστά μια αίσθηση της επαγγελματικής ταυτότητας ή «επαγγελματικού αυτό-προσδιορισμού» (Kelchtermans, 1993a, 1996, 2007c), ως αποτέλεσμα των γεγονότων της επαγγελματικής του σταδιοδρομίας, με επιμέρους στοιχεία του επαγγελματικού αυτό-προσδιορισμού, όπως ήδη αναφέρθηκε, την αυτοεικόνα, την αυτοεκτίμηση, την αίσθηση καθήκοντος, τα επαγγελματικά κίνητρα και την μελλοντική προοπτική. Όταν αυτά τα στοιχεία της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού, μεμονωμένα ή στο σύνολό τους, απειλούνται από το επαγγελματικό πλαίσιο, τότε τα προσωπικά συμφέροντα εμφανίζονται, ως προστασία της ακεραιότητας του ατόμου ως εκπαιδευτικού. Ο εκπαιδευτικός θα καταφύγει σε μικροπολιτικές ενέργειες με σκοπό να προσπαθήσει να τα περισώσει ή να τα αποκαταστήσει (την αυτοεικόνα, της αυτοεκτίμησης, της αίσθησης καθήκοντος, τα επαγγελματικά του κίνητρα και τη μελλοντική προοπτική του). Μ' αυτό τον τρόπο οι εκπαιδευτικοί δημιουργούν τα προσωπικά συμφέροντα, δηλαδή συμφέροντα που αφορούν τον «επαγγελματικό τους εαυτό». Σε κάθε συγκείμενο, οι πολιτικές και ηθικές αναγωγές αυτών των βιωμάτων επηρεάζουν τις επαγγελματικές ενέργειες και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Kelchtermans, 1993a, 1996, 2007c). Σύμφωνα με τους Kelchtermans

& Ballet (2002a) τα προσωπικά συμφέροντα, στην έκφρασή τους, έχουν να κάνουν, κυρίως, με την αναζήτηση αυτοεπιβεβαίωσης, την αντιμετώπιση του αισθήματος της τρωτότητας και την αντιμετώπιση της έκθεσης των εκπαιδευτικών.

Αναζήτηση αυτοεπιβεβαίωσης: πρόκειται για μια προσπάθεια αναγνώρισης από τους συναδέλφους, τους γονείς και τους μαθητές, η οποία συμβάλλει στη θετική αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών (Gold, 1996) και γίνεται κατανοητή ως «πολιτική απόκτησης ταυτότητας» (Kelchtermans, 1996).

Αντιμετώπιση της τρωτότητας: Τα συναισθήματα στη διδασκαλία σίγουρα κάνουν το μάθημα συναρπαστικό και είναι σημαντικά για την υποστήριξη των μαθητών Geijsel et al. (2001). Η διδασκαλία όμως, εκτός από τα θετικά συναισθήματα εμπειριών, συνοδεύεται, επίσης, από συναισθήματα αδυναμίας, ανασφάλειας, αυτοαμφισβήτησης, απογοήτευσης, οργής και φόβου (Kelchtermans, 1996, 2005; Nias, 1996). Ο Blase (1988a) αποκάλεσε αυτή τη διάσταση της εργασιακής εμπειρίας των εκπαιδευτικών ως «τρωτότητα» (vulnerability) και εξέτασε την φαινομενολογία της, όπως τη βιώνουν οι εκπαιδευτικοί. Παρατήρησε ότι όσο η τρωτότητα αυξάνεται, τόσο οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν αρκετές στρατηγικές προστασίας που τους οδηγούν σε συντηρητικές μικροπολιτικές δράσεις και αποσκοπούν στη διατήρηση του κατεστημένου. Σύμφωνα με τον Blase (1988a) οι εκπαιδευτικοί, στην προσπάθειά τους να μειώσουν την τρωτότητα, τείνουν να μειώσουν τη συμμετοχή τους συνολικά στο σχολείο και την κοινότητα, τόσο ποσοτικά (χρόνος, ενέργεια), όσο και ποιοτικά (ύψος ενδιαφέροντος, αξίες). Ωστόσο, αν και η απόσυρση φαίνεται να εξασφαλίζει κάποια «αυτονομία», στην πραγματικότητα, μια παθητική πολιτική των εκπαιδευτικών, σε συνδυασμό με μια τάση για απομάκρυνση από τις πηγές της τρωτότητας, μπορεί να λειτουργεί εμμέσως για τη διατήρηση της υπάρχουσας πολιτικής δομής του σχολείου. Η τρωτότητα δεν είναι τόσο μια συναισθηματική κατάσταση ή εμπειρία, αλλά μάλλον ένα δομικό χαρακτηριστικό του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού (Kelchtermans 1996, 2005, 2009a) και περιλαμβάνει όχι μόνο συγκινήσεις (συναισθήματα), αλλά και γνωστικές διαδικασίες (αντίληψη, ερμηνεία). Η βασική δομή της τρωτότητας του εκπαιδευτικού είναι πάντα μια αίσθηση ότι η επαγγελματική του ταυτότητα και η ηθική του ακεραιότητα, ως χαρακτηριστικά του «σωστού εκπαιδευτικού», είναι υπό αμφισβήτηση και ότι, ως εκ τούτου, οι πολύτιμες εργασιακές συνθήκες απειλούνται ή χάνονται. Σύμφωνα με τον Kelchtermans (2005),

αντιλαμβανόμενοι την τρωτότητα ως μια δομική συνθήκη του εκπαιδευτικού επαγγέλματος μας βοηθά να κατανοήσουμε το ευρύ φάσμα των διαφορετικών συναισθημάτων που τη συνοδεύουν, ιδίως όταν πρόκειται για την αντιμετώπιση αλλαγών. Η έλλειψη ελέγχου, το γεγονός ότι οι διαδικασίες λογοδοσίας είτε αγνοούν, είτε μειώνουν τη διαπροσωπική διάσταση στη διδασκαλία, η απουσία μιας τελικής βάσης για τις ενέργειες του εκπαιδευτικού είναι μια πραγματικότητα την οποία οι εκπαιδευτικοί πρέπει να υπομείνουν. «Για να διδάξεις πρέπει να μπορείς να αισθάνεσαι τρωτός, δηλαδή να αντέχεις να υφίστασαι φθορά» (Bullough, 2005). Όπως σημειώνει ο Kelchtermans (2005), αυτό εξηγεί γιατί, πέρα από την ευρεία κριτική που συνήθως ακούγεται, υπάρχουν τόσοι πολλοί εκπαιδευτικοί, οι οποίοι τείνουν να είναι μάλλον θετικοί σε πρότυπα και τυποποιημένα τεστ αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Οι τυποποιημένες δοκιμασίες υπόσχονται μια βεβαιότητα ή μια τελική απόδειξη της «ποιότητας» κάποιου ως εκπαιδευτικού - ακόμα και αν πρόκειται για μια πλαστή βεβαιότητα, που απαιτεί μια πολύ περιορισμένη αντίληψη και αντιμετώπιση της εκπαιδευτικής σχέσης. Σύμφωνα με τον Kelchtermans (1996), η αντιμετώπιση της τρωτότητας από τους εκπαιδευτικούς προϋποθέτει πολιτικές ενέργειες, με στόχο την επανάκτηση της κοινωνικής αναγνώρισης του επαγγελματικού εαυτού και την αποκατάσταση των απαραίτητων εργασιακών συνθηκών για τη σωστή εκτέλεση και την καλή απόδοση της εργασίας τους. Γενικότερα, η εμπειρία της τρωτότητας δεν έχει μόνο ηθικές ρίζες, αλλά και πολιτικές συνέπειες, ως εκ τούτου πρέπει να γίνει κατανοητή με όρους μικροπολιτικής (Kelchtermans, 1993a). Η εμπειρία της τρωτότητας περιλαμβάνει συναισθήματα απώλειας ισχύος ή πολιτικής αναποτελεσματικότητας, δηλαδή αδυναμίας τους να δημιουργήσουν τις συνθήκες στο χώρο εργασίας, τις οποίες θεωρούν απαραίτητες για καλές επιδόσεις της απασχόλησης και ικανοποίηση από την εργασία (Kelchtermans & Vandenberghe, 1996). Αυτές οι συνθήκες στο χώρο εργασίας, οργανωτικά, κοινωνικά ή πολιτιστικά, πάντα επηρεάζουν τις επαγγελματικές συμπεριφορές των ίδιων των εκπαιδευτικών. Όπως ο Blase καταλήγει στη μελέτη του για την μικροπολιτική των σχολείων, «θέματα και διαδικασίες που προκαλούν τις βασικές εκπαιδευτικές και επαγγελματικές αξίες είναι πιθανό να προκαλέσουν σημαντικά επίπεδα πολιτικής δραστηριότητας στα σχολεία» (Blase, 1991a). Επιπλέον, τα μέτρα πολιτικής και οι επιβαλλόμενες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που δε συμφωνούν με τις βαθιά ριζωμένες πεποιθήσεις σχετικά με την καλή διδασκαλία, αλλά από τα οποία οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι δεν μπορούν να ξεφύγουν, προφανώς συμβάλλουν στην

ενίσχυση της τρωτότητας και της συναισθηματικής διαταραχής (Nias, 1999). Έτσι, η εμπειρία της τρωτότητας διαμεσολαβείται από το πλαίσιο (περιβάλλον πολιτικής, κοινωνικό και πολιτισμικό κλίμα στο σχολείο) και συνδέεται άμεσα με την επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού. Σύμφωνα με τον Kelchtermans (2009a) τρεις βασικές επαγγελματικές παράμετροι συνθέτουν την τρωτότητα. Πρώτον, οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν τον πλήρη έλεγχο των, σε μεγάλο βαθμό επιβαλλόμενων συνθηκών εργασίας, μέσα στις οποίες πρέπει να εργαστούν. Στην εποχή της αποδοτικότητας και της αποτελεσματικότητας, με βάση τα αυστηρά πρότυπα και τα αποτελέσματα μέτρησης, η εμπειρία της τρωτότητας σίγουρα εντείνεται (Ball, 2003; Kelchtermans, 2007a, 2007b). Σύμφωνα με τον Blase (1988a), σε γενικές γραμμές, οι έρευνες δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται «υποχρεωμένοι» να συμμορφωθούν στον τρόπο επικοινωνίας, την επιβολή της νομοθεσίας και τη διαμόρφωση της καθημερινής τους συμπεριφοράς, σύμφωνα με τις συμβατικές κοινωνικές, οργανωσιακές αξίες, και τους κανόνες της σχολικής τάξης. Δεύτερον, οι εκπαιδευτικοί μπορούν, μόνο σε πολύ περιορισμένο βαθμό, να αποδείξουν την αποτελεσματικότητά τους σε επίπεδο της τάξης, καθώς οι διδακτικές δραστηριότητες καθορίζουν μόνο ένα μέρος των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών, ενώ πολλοί άλλοι παράγοντες, τους οποίους οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν ή μπορούν ελάχιστα να ελέγξουν, καθορίζουν τη μάθηση. Τέλος, και αυτό είναι το πιο θεμελιώδες της έννοιας της «τρωτότητας», οι εκπαιδευτικοί πρέπει να λαμβάνουν πολλές αποφάσεις σχετικά με το πότε και το πώς θα ενεργήσουν, προκειμένου να στηρίξουν την ανάπτυξη και τη μάθηση των μαθητών, αλλά δεν έχουν μια συγκεκριμένη βάση να στηρίξουν τις αποφάσεις τους. Ακόμη και όταν η αιτιολόγηση των αποφάσεων των εκπαιδευτικών μπορεί να δηλώνεται ρητά, με αναφορά σε κάποια ιδέα (επιχείρημα) για την καλή εκπαίδευση γενικά, ή την καλή εκπαίδευση για ένα συγκεκριμένο μαθητή, η αιτιολόγηση αυτή και η απόφαση μπορούν πάντα να αμφισβητηθούν ή να εξεταστούν. Ο Blase (1988a), μέσα από έρευνά του για την τρωτότητα των εκπαιδευτικών, υπέδειξε την ύπαρξη διαφορετικών πολιτικών στρατηγικών σ' ένα συνεχές ενεργειών από τις στρατηγικές πρόληψης έως τις στρατηγικές αντίδρασης, διακρίνοντας έξι είδη: η συναίνεση, η συμμόρφωση, η απόκτηση της εύνοιας, η διπλωματία, η παθητική επιθετικότητα, και η αντιπαράθεση. Οι στρατηγικές πρόληψης έχουν ως σκοπό να αλλάξουν μια κατάσταση, επηρεάζοντας τις συνθήκες, ενώ οι στρατηγικές αντίδρασης έχουν ως σκοπό να

διατηρήσουν μια κατάσταση ή να προστατεύσουν τον εκπαιδευτικό από εξωτερικές επιρροές.

Αντιμετώπιση της έκθεσης: Η τρωτότητα των εκπαιδευτικών αυξάνεται περισσότερο από τη μεγάλη έκθεση των επαγγελματικών τους δραστηριοτήτων οι οποίοι αισθάνονται ότι «εργάζονται σε μια γυάλα» (Blase, 1988a). Η διδασκαλία ως πράξη συνεπάγεται αυτόματα την παρατήρησή της από άλλους. Παρά τη σχετική απομόνωση τους στην τάξη, οι εκπαιδευτικοί υπόκεινται στις παρατηρήσεις των συναδέλφων, του διευθυντή, των γονέων και άλλων (Kelchtermans, 1993a). Αυτή η έκθεση αντικατοπτρίζει το σχετικό και αλληλεπιδραστικό χαρακτήρα της διδασκαλίας. Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, οι ενέργειες του εκπαιδευτικού εξετάζονται, αξιολογούνται και νοηματοδοτούνται. Μ' άλλα λόγια, οι ενέργειες των εκπαιδευτικών γίνονται αντιληπτές, ερμηνεύονται και κρίνονται και αυτές οι αντιλήψεις και οι κρίσεις διαμορφώνουν την εικόνα τους και προσδιορίζουν την αξιολόγησή τους από τους άλλους.

β. Υλικά συμφέροντα

Τα υλικά συμφέροντα αφορούν στη διαθεσιμότητα και την πρόσβαση των εκπαιδευτικών σε διδακτικό υλικό, χρήματα και υποδομές για την ορθή εκτέλεση της εργασίας τους. Στην κατηγορία των υλικών συμφερόντων συγκαταλέγεται και ο χρόνος, με την έννοια του «οργανωσιακά διαθέσιμου χρόνου», δηλαδή ο χρόνος για συναντήσεις, σχεδιασμό και προετοιμασία των κοινών μαθημάτων ή εξετάσεων, μεταξύ των εκπαιδευτικών, ή για τη συμμετοχή τους σε ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση, κατά τη διάρκεια των σχολικών ωρών. Κατά τον Hargreaves, (1990, 1992a, 1994), ο χρόνος, γενικότερα, αξιοποιείται με διαφορετικούς τρόπους, ανάλογα με τη «μικροπολιτική διάθεση» των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών και συχνά αντίθετα προς την λογική κατά την οποία έχει διατεθεί. Σύμφωνα με τον Hargreaves (1990), ο χρόνος για τον εκπαιδευτικό δεν είναι απλώς ένα αντικειμενικό, πιεστικό εμπόδιο, αλλά και υποκειμενικός κρυφός ορίζοντας των δυνατοτήτων και των περιορισμών. Η κατανομή του χρόνου αντικατοπτρίζει, επίσης, τις κυρίαρχες απεικονίσεις της εξουσίας και το καθεστώς μέσα στα σχολεία και τα σχολικά συστήματα. Έχει μικροπολιτική σημασία. Ο χειρισμός των σχολικών διαδικασιών συχνά εξαναγκάζει τους εκπαιδευτικούς σε μικροπολιτικές ενέργειες για το υλικό και τις προϋποθέσεις

του χρόνου, που απαιτούνται για την καλή εκτέλεση της εργασίας τους. Επιπλέον, σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς, όταν οι βασικές προσδοκίες των εργασιών και των δραστηριοτήτων επανασχεδιάζονται (Malen, Murphy & Hart, 1987), οι εκπαιδευτικοί πιθανόν να αισθανθούν ματαιώση και δυσαρέσκεια, αν δεν διαθέτουν το κρίσιμο υλικό, τις πληροφορίες και τις οδηγίες που απαιτούνται για την κατανόηση και την πραγματοποίηση των νέων εργασιακών τους ρόλων. Με τη χρήση του εκπαιδευτικού υλικού οι εκπαιδευτικοί συχνά φροντίζουν προσεκτικά την προβολή τους, ως πολιτική στρατηγική για να «διαφημίσουν» τις επαγγελματικές τους ικανότητες (Kelchtermans, 1996). Η χρήση εκπαιδευτικού υλικού έχει ένα συμβολισμό, παρέχοντας ένα πρότυπο για την καλή διδασκαλία και, ως εκ τούτου, έχει νόημα που είτε συγκλίνει, είτε έρχεται σε σύγκρουση με την κυρίαρχη σχολική κουλτούρα. Γενικά, τα υλικά συμφέροντα αντανακλούν προσωπικά καθώς και πολιτισμικο-ιδεολογικά συμφέροντα των εκπαιδευτικών, σχετικά με τις ιδέες τους για την «καλή διδασκαλία». Τελικά, η κατανόηση, αφενός της συμβολικής σημασίας των υλικών συμφερόντων στο σχολικό οργανωτικό πλαίσιο και, αφετέρου, των μικροπολιτικών αντιδράσεων που προκαλεί η υπεράσπισή τους, συμβάλλει στην κατανόηση των εργασιακών εμπειριών και, κατ' επέκταση, των απόψεων των εκπαιδευτικών (Kelchtermans, 1996).

γ. Οργανωσιακά συμφέροντα

Εκτός από έναν αριθμό νομικών προδιαγραφών, τα σχολεία έχουν μεγάλη αυτονομία σε θέματα εσωτερικής δομής και οργάνωσης. Στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ειδικότερα, πέρα από τις αποφάσεις και τις εγκυκλίους της κεντρικής ή της περιφερειακής διοίκησης, ο σύλλογος διδασκόντων κάθε σχολείου κατέχει πρωτεύοντα ρόλο στη ρύθμιση και την αντιμετώπιση ζητημάτων παιδαγωγικού περιεχομένου και εσωτερικής λειτουργίας. Στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων, κατά τη διάρκεια των συνεννοήσεων και διαπραγματεύσεων, αναδεικνύονται διαφορετικά συμφέροντα από διαφορετικά μέλη του σχολείου, τα οποία πιθανόν να συγκρούονται ή να συγκλίνουν. Τα οργανωσιακά συμφέροντα, επομένως, έχουν να κάνουν με τις διαδικασίες, τους ρόλους, τις θέσεις, τους συμβατικούς όρους και την επίσημη περιγραφή εργασιακών καθηκόντων.

δ. Πολιτισμικο-ιδεολογικά συμφέροντα

Τα πολιτισμικο-ιδεολογικά συμφέροντα αφορούν τους λιγότερο ή περισσότερο ρητούς κανόνες, αξίες και ιδανικά που αναγνωρίζονται στο σχολείο ως νόμιμα και απαραίτητα στοιχεία της σχολικής κουλτούρας. Περιλαμβάνουν επίσης τις διαδικασίες και τις αλληλεπιδράσεις της διαμόρφωσης της σχολικής κουλτούρας (Altrichter & Salzgeber, 2000). Παρά τις νομικές προδιαγραφές για το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, το προσωπικό και τη χρηματοδότηση, η καθημερινή ζωή σ' ένα σχολείο, με τους στόχους, τις αξίες και τους κανόνες που το διέπουν, αποτελεί σε μεγάλο βαθμό αντικείμενο διαπραγμάτευσης και πολιτισμικού ορισμού των διαδικασιών από τα σχολικά μέλη (Kelchtermans & Ballet, 2002a). Τα σχολεία είναι «χαλαρά συνδεδεμένες οργανώσεις» (Weick, 1976), και σε σημαντικό βαθμό χαρακτηρίζονται από συζητήσεις και δράσεις μεταξύ ανταγωνιστικών ιδεών και στόχων. Οι συζητήσεις αυτές είναι ουσιαστικά ζητήματα ιδεολογικής πάλης (Altrichter & Salzgeber, 2000; Ball, 1994a) και σε ατομικό επίπεδο σχετίζονται με αποκλίσεις μεταξύ της προσωπικής αντίληψης καθήκοντος και των κινήτρων από τη μια, και της κυρίαρχης κουλτούρας (αξίες, πρότυπα) του σχολείου, από την άλλη. Για την Achinstein (2002) οι ιδεολογικές θέσεις αντιπροσωπεύουν εκπαιδευτικές προοπτικές και δεσμεύσεις των εκπαιδευτικών, ενώ για τον Ball (1987) αποτελούν βασικό μέλημα της μικροπολιτικής. Για τους εκπαιδευτικούς, η ιδεολογία καθορίζει το πλαίσιο εργασίας των κοινών αξιών για την εκπαίδευση, τη σχολική φοίτηση και τους μαθητές. Περιλαμβάνει έναν προσανατολισμό της μάθησης και των αποτελεσμάτων, αντιλήψεις για το πώς το σχολείο θα πρέπει να μεταρρυθμιστεί και να αλλάξει, και αντιλήψεις για τη σχέση μεταξύ του σχολείου και της κοινωνίας. Η ιδεολογία ως πολιτική διαδικασία αφορά τη διαχείριση του νοήματος, το πώς τα άτομα και οι κοινότητες νοηματοδοτούν την εργασία τους και τελικά αναλαμβάνουν δράση (Ball, 1987). Πολλοί εκπαιδευτικοί, στα πλαίσια μικροπολιτικών συμπεριφορών, δεν συμμετέχουν σ' αυτές τις διαδικασίες των πολιτισμικών διαπραγματεύσεων και απλώς συμμορφώνονται με την κυρίαρχη ιδεολογική κουλτούρα (Lacey, 1977). Σε άλλες περιπτώσεις, οι σχέσεις μεταξύ δύο ή περισσότερων αντίθετων πολιτισμικο-ιδεολογικών πλαισίων εντός του ίδιου σχολείου συνοψίζονται στο «ζήτησε και άφησε τους υπόλοιπους να ζήσουν» (Kelchtermans & Ballet, 2002a). Όπως υποστηρίζει ο Kelchtermans (2007c), αυτή η κατηγορία συμφερόντων, έχει να κάνει με τη λιγότερο ή περισσότερο συλλογική ιδέα για το τι

είναι η «καλή εκπαίδευση». Ως εκ τούτου συνιστά τους κανόνες για τις επαγγελματικές ενέργειες του σχολικού προσωπικού. Αυτά τα πολιτισμικά πρότυπα, ή πιο συγκεκριμένα, αυτό το πρότυπο κουλτούρας είναι το αποτέλεσμα διαδικασιών διαπραγμάτευσης κατά το παρελθόν (π.χ. συνήθειες, «ευαίσθητα θέματα», σιωπηροί κανόνες και διαδικασίες). Για να είναι αποτελεσματικά, όμως, αυτά τα κανονιστικά πρότυπα, είναι ανάγκη να επιβεβαιώνονται συνεχώς ή να τροποποιούνται, ακολουθώντας το νόημα των περίπλοκων κοινωνικών διεργασιών της σχολικής καθημερινότητας. Αυτό το νόημα των αποφάσεων μεταξύ των μελών του προσωπικού λειτουργεί ταυτόχρονα ως μια διαδικασία διαπραγμάτευσης, μέσω της οποίας κανόνες, αξίες και στόχοι λαμβάνουν την έννοια των προτεραιοτήτων ή των νόμιμων και δεσμευτικών στοιχείων της σχολικής παιδείας. Συνεπώς, στην ουσία τα πολιτισμικο-ιδεολογικά συμφέροντα αφορούν τον «ορισμό του σχολικού οργανισμού», τη διαδικασία μέσω της οποίας καθίσταται σαφές τι είδους σχολείο θέλει κάποιος να είναι και πώς αυτό το πρότυπο μπορεί επιτευχθεί στην πράξη. Εξαιτίας του αξιακού τους χαρακτήρα, τα μέτρα που αποσκοπούν στη βελτίωση της «εκπαιδευτικής ποιότητας» στο σχολείο, αναπόφευκτα εμπίπτουν σ' αυτή την κατηγορία των συμφερόντων: σε ποιο βαθμό οι πρότυπες ιδέες της κυβέρνησης για «ποιότητα στην εκπαίδευση» είναι συμβατές με την οργανωσιακή κουλτούρα και τις ιδέες των μεμονωμένων εκπαιδευτικών για καλή εκπαίδευση και πώς αυτό μπορεί να επιτευχθεί.

Ο Kelchtermans (2007c), επιπλέον, σημειώνει ότι σχετικές με τα πολιτισμικο-ιδεολογικά συμφέροντα είναι και οι ενέργειες και αντιδράσεις των εκπαιδευτικών, οι οποίες διαμορφώνουν το λεγόμενο «κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα» (“hidden curriculum”). Μια ακόμη έκφραση των πολιτισμικο-ιδεολογικών συμφερόντων αποτελεί η αμφισβήτηση της νομιμότητας και της εγκυρότητας της διαδικασίας αξιολόγησης. Ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί συχνά διαμαρτύρονται ότι η διαδικασία δεν λαμβάνει υπόψη τις ιδιαιτερότητες της κατάστασης του σχολείου ή τις ειδικές εκπαιδευτικές του επιλογές. Η διαδικασία αξιολόγησης δε συνιστά μόνο έλεγχο, αλλά ταυτοχρόνως θέτει πρότυπα και επικοινωνεί συγκεκριμένες ιδέες και κανόνες σχετικά με την καλή εκπαίδευση και το πώς αυτές μπορούν να υλοποιηθούν. Ωστόσο, αυτά τα πρότυπα δεν είναι αυτονόητα αποδεκτά από όλα τα μέλη του προσωπικού. Ανάλογα με την κατάσταση του σχολείου, την αυτονομία και τον επαγγελματισμό της ηγεσίας και του προσωπικού, μέσα στα πλαίσια μικροπολιτικών ενεργειών, πιθανόν να αναπτύξουν μια πιο έντονη συνειδητοποίηση ότι οι

πεποιθήσεις τους διαφέρουν από ό,τι προβάλλεται να είναι ο κανόνας και, ως εκ τούτου, ότι θα πρέπει να αιτιολογήσουν με σαφήνεια τις επιλογές στην εκπαιδευτική τους πρακτική. Αυτό, στη συνέχεια, μάλλον θα οδηγήσει σε αντίσταση, διαμαρτυρία και αμφισβήτηση της διαδικασίας και των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης. Πιθανότατα τα σχολεία θα προβούν σε μια «άτυπη ενσωμάτωση», δηλαδή σε επιφανειακές και τυπικές τροποποιήσεις (π.χ. αμιγώς διοικητικές ή γραφειοκρατικές αλλαγές στην υποδομή), χωρίς πραγματικές επιπτώσεις στην διδακτική και σχολική πρακτική στην τάξη, χωρίς πραγματική επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ή βελτίωση του σχολείου.

ε. Κοινωνικο-επαγγελματικά συμφέροντα

Τα κοινωνικο-επαγγελματικά συμφέροντα σχετίζονται με την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων εντός και εκτός του σχολείου ως οργανισμού (Kelchtermans & Ballet, 2002a). Ο χαρακτήρας και η ποιότητα των επαγγελματικών σχέσεων μεταξύ των μελών μιας σχολικής ομάδας αποτελεί μια πολύ σημαντική κατηγορία επαγγελματικών συμφερόντων (Clement & Vandenberghe, 2000; Kelchtermans, 2007c; Smylie & Brownlee-Conyers, 1992). Σχεδόν κάθε εκπαιδευτικός δίνει μεγάλη σημασία στις καλές επαγγελματικές και προσωπικές σχέσεις με τους συναδέλφους, με τους οποίους εργάζεται κάθε μέρα, και τις τοποθετεί ψηλά στην κλίμακα των επιθυμητών εργασιακών συνθηκών (Kelchtermans & Ballet, 2002a; Kelchtermans & Vandenberghe, 1996). Το ίδιο ισχύει και για τη σχέση με το διευθυντή, τους γονείς και τους εξωτερικούς οργανισμούς. Οι σχέσεις αυτές αποτελούν πολύτιμες πηγές κοινωνικής αναγνώρισης, εργασιακής ικανοποίησης και κινήτρων (Kelchtermans, 2007c). Ακόμη, οι ευκαιρίες να μοιραστούν τις ανησυχίες τους με τους συναδέλφους ή να συζητήσουν διδακτικά θέματα και ερωτήματα είναι μια πολύ σημαντική εργασιακή συνθήκη για τους εκπαιδευτικούς (Kelchtermans & Ballet, 2002a). Τα κοινωνικο-επαγγελματικά συμφέροντα συχνά φαίνεται να έχουν μεγαλύτερη σημασία, σε σχέση με άλλα συμφέροντα, στη, με όρους μικροπολιτικής, διαμόρφωση των αποφάσεων των εκπαιδευτικών. Πολλοί από αυτούς ανέχονται σιωπηρά αρνητικές καταστάσεις στο σχολείο, επειδή ο κίνδυνος των προβληματικών σχέσεων με τους συναδέλφους θα σήμαινε δυνητικά χειρότερες συνθήκες εργασίας (Kelchtermans & Ballet, 2002a). Σύμφωνα με τον Kelchtermans (2007c), επειδή οι σχέσεις είναι τόσο σημαντικές, αποτελούν επίκεντρο μικροπολιτικών ενεργειών.

Αρκετές μικροπολιτικές στρατηγικές, όπως το κουτσομπολιό, η συκοφάντηση και ιδιαίτερες μορφές του χιούμορ, αντανakλούν το είδος των σχέσεων ή τις αμοιβαίες αντιλήψεις των μελών του οργανισμού. Ακόμη, η αλαζονική και αυταρχική συμπεριφορά των προσώπων που ασκούν έλεγχο προκαλεί στο προσωπικό οργή και απογοήτευση και συχνά έχει ως αποτέλεσμα την πρόκληση ενός μηχανισμού «όλοι εναντίον ενός» (“all against one mechanism”), δηλαδή τη κοινή συντονισμένη αντίδραση των εκπαιδευτικών. Επίσης, πολλές αποφάσεις ή ενέργειες των εκπαιδευτικών επηρεάζονται από μια λογιστική λογική «ισοζυγίου κόστους - οφέλους» (“cost-benefit balance”), ιδιαιτέρως σ’ ότι έχει να κάνει με επιπλέον κόπο ή χρόνο εργασίας.

Όπως σημειώνουν οι Kelchtermans & Ballet (2002a), η διάκριση μεταξύ των διαφορετικών κατηγοριών επαγγελματικών συμφερόντων γίνεται για μεθοδολογικούς και ερμηνευτικούς λόγους. Στην πραγματικότητα στη διαμόρφωση της μικροπολιτικής συμπεριφοράς υπάρχει ταυτόχρονη συνέργεια διάφορων κατηγοριών επαγγελματικών συμφερόντων. Επιπλέον, φαίνεται ότι τα προσωπικά συμφέροντα διακυβεύονται, σχεδόν πάντα, σε κάθε μικροπολιτική ενέργεια. Σύμφωνα με την ταξινόμηση του Blase (1987), οι μικροπολιτικές ενέργειες κατοχύρωσης των επιθυμητών εργασιακών, ανήκουν στις στρατηγικές πρόληψης, ενώ αυτές της περιφρούρησης των απειλούμενων επιθυμητών εργασιακών συνθηκών και της επαναφοράς των χαμένων επιθυμητών εργασιακών συνθηκών ανήκουν στις στρατηγικές αντίδρασης. Για τους Kelchtermans & Ballet (2002a) όμως, αυτές οι διαφορετικές εκδοχές μικροπολιτικών ενεργειών μπορούν να γίνουν καλύτερα κατανοητές ως κυκλικές ή επαναλαμβανόμενες, παρά ως διακριτές θέσεις σ’ ένα συνεχές συμπεριφορών. Επιπλέον, υποστηρίζουν ότι μια απλή καταγραφή ή απαρίθμηση όλων των μικροπολιτικών στρατηγικών και δράσεων δεν έχει νόημα, και πιθανότατα δεν είναι καν δυνατή, διότι σχεδόν κάθε ενέργεια μπορεί να έχει μικροπολιτική σημασία σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο (Blase, 1991a). Συμπερασματικά, μέσα στις επαγγελματικές εμπειρίες των εκπαιδευτικών η μικροπολιτική διάσταση χειρισμών είναι παρούσα και σημαντική. Οι εκπαιδευτικοί, μάλιστα, δείχνουν να επιλέγουν να είναι μικροπολιτικά «ενεργοί» (Kelchtermans & Ballet, 2002a). Μ’ άλλα λόγια, φαίνεται ότι, οι εκπαιδευτικοί συμπεριφέρονται συνειδητά με όρους μικροπολιτικής, προκειμένου να προασπίσουν τα ατομικά ή συλλογικά επαγγελματικά τους συμφέροντα.

3. Μικροπολιτικός γραμματισμός (*Micropolitical literacy*)

Η εξοικείωση και η απόκτηση ικανότητας, αφενός «ανάγνωσης» και ερμηνείας καταστάσεων μέσα από την οπτική της μικροπολιτικής, και αφετέρου συμμετοχής και συνδιαλλαγής σε καταστάσεις μικροπολιτικού περιεχομένου, είναι συνηθισμένη συνιστώσα της πορείας επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών. Το αποτέλεσμα αυτής της διαδικασίας επαγγελματικής «μάθησης» το αποκαλούμε «μικροπολιτικό γραμματισμό» (Blase & Anderson, 1995; Kelchtermans & Ballet, 2002a, 2002b). Ο μικροπολιτικός γραμματισμός έχει τρεις διαστάσεις τη γνωσιακή διάσταση, την λειτουργική ή εκτελεστική διάσταση και την εμπειρική ή βιωματική διάσταση (Kelchtermans & Ballet, 2002a, 2002b; Kelchtermans & Vandenberghe, 1996). Η γνωσιακή διάσταση αναφέρεται στην απόκτηση των απαραίτητων γνώσεων και εμπειριών, ώστε να μπορεί κανείς να διακρίνει και να κατανοεί το μικροπολιτικό χαρακτήρα μιας συγκεκριμένης κατάστασης. Η λειτουργική ή εκτελεστική διάσταση περιλαμβάνει το σύνολο των στρατηγικών (πόσο ευρύ είναι το ρεπερτόριο, πόσο υψηλός είναι ο βαθμός κατοχής και δεξιοτεχνίας), τις οποίες ένας εκπαιδευτικός μπορεί να εφαρμόσει, με σκοπό τη θέσπιση, τη διαφύλαξη ή την επαναφορά των επιθυμητών εργασιακών συνθηκών. Τέλος, η βιωματική διάσταση αναφέρεται στο βαθμό που ο εκπαιδευτικός νιώθει ή δεν νιώθει ικανοποιημένος, σχετικά με το επίπεδο της μικροπολιτικής του «μόρφωσης».

Η σημασία του μικροπολιτικού γραμματισμού, μέσω των επαγγελματικού αντίκτυπου και των συνεπειών που συνεπάγεται η έλλειψή του, γίνεται φανερό στο ξεκίνημα της επαγγελματικής πορείας των εκπαιδευτικών. Η μικροπολιτική σχολική πραγματικότητα, τις περισσότερες φορές είναι απολύτως απύσχα από το ΠΕΠ τους. Επομένως, για τους Blase & Anderson, (1995) και Kelchtermans & Ballet, (2002a, 2002b) οι εκπαιδευτικοί στην αρχή της σταδιοδρομίας τους είναι «μικροπολιτικά αγράμματοι», γεγονός το οποίο αντανακλάται στις απόψεις, τη συμπεριφορά και τη συνολική επαγγελματική τους υπόσταση στο σχολικό χώρο. Η μικροπολιτική τους «διάπλαση», έτσι ώστε να κατανοούν και να προσαρμόζονται στη σχολική πραγματικότητα και να επηρεάζουν τη σχολική κουλτούρα, συνιστά ένα απαραίτητο καθήκον ακόμα και για την «επιβίωσή» τους (Schempp, Sparkes & Templin, 1993).

Ε. Εκπαιδευτική πολιτική, αλλαγές στην εκπαίδευση και Μικροπολιτική

1. Αλλαγές στην εκπαίδευση και Αντιδράσεις εκπαιδευτικών

Μελέτες δείχνουν ότι οι διαδικασίες εφαρμογής μέτρων της εκπαιδευτικής πολιτικής προκαλούν όλα τα είδη ανησυχιών, συγκρούσεις, διλήμματα, συναισθήματα, αβεβαιότητες, και αντιστάσεις εκπαιδευτικών (Fullan, 1991; Fullan & Miles, 1992; Fullan & Stiegelgauer, 1991; Gitlin & Margonis, 1995; Hargreaves, 1998; van den Berg & Ros, 1999; van den Berg & Vandenberghe, 1995). Ολοένα και περισσότερο, η αβεβαιότητα είναι αναγνωρισμένη ως αναπόφευκτο παραπροϊόν της σχολικής μεταρρύθμισης (Friedman, 1997; Frykholm, 2004; Fullan & Miles, 1992; Fullan & Stiegelgauer, 1991; Ponticell, 2003; Villaume, 2000), αφού συχνά περιλαμβάνει την αντικατάσταση παλαιών ρόλων, ευθυνών, τρόπων σκέψης και εργασίας με καινούργιους, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να διαπιστώνουν ότι δεν έχουν πλέον μια σαφή αίσθηση του τι συνεπάγεται η εργασία τους ή πώς θα πρέπει να αξιολογηθούν (Munthe, 2003). Σε γενικές γραμμές, οι ερευνητές διαπιστώνουν ότι οι αντιδράσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην αβεβαιότητα και τα διλήμματα είναι αρκετά αρνητικές. Οι εκπαιδευτικοί μπορεί να βιώσουν μια σειρά από αρνητικά συναισθήματα όπως απογοήτευση, ενοχή, αυτοαμφισβήτηση, ανησυχία, άγχος και αγανάκτηση, καθώς διαπραγματεύονται μεταξύ νέων απαιτήσεων σε σχέση με τις δικές τους πεποιθήσεις (Ashton & Webb, 1986; Floden & Buchmann, 1993; Floden & Clark, 1987; Hargreaves & Tucker, 1991; Jackson, 1986; Lortie, 1975; Munthe, 2003; Rosenholtz, 1989; Schmidt & Datnow, 2005; Wagner, 1987). Όπως τονίζουν οι Geijsel, et al., (2001), τα αντικειμενικά χαρακτηριστικά της επερχόμενης αλλαγής, αλλά και ο τρόπος με τον οποίο οι συμμετέχοντες προσδίδουν σημασία σ' αυτήν, φαίνεται να έχουν ιδιαίτερη σημασία για την επιτυχή εφαρμογή της. Άλλωστε, η υποκειμενική νοηματοδότηση όχι μόνο χρωματίζει τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται και καθορίζουν τόσο την εργασία τους όσο και το εργασιακό περιβάλλον, αλλά και κατευθύνει τη συμπεριφορά τους (Kelchtermans, 1993a, 1993b). Για το λόγο αυτό, ερευνητές έχουν δώσει μεγάλη προσοχή στις προσωπικές εμπειρίες των εκπαιδευτικών και στις υποκειμενικές αντιλήψεις των αλλαγών (Louis, Toole & Hargreaves, 1998; Maes, Vandenberghe & Ghesquière, 1999; van den Berg & Slegers, 1996a; van den Berg, Vandenberghe, & Slegers, 1999). Μέσα σ' αυτή την επαναενοιολόγηση, είναι γνωστό ότι οι σημαντικές

αλλαγές στην εκπαίδευση επηρεάζουν τη συναισθηματική διάσταση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού (Fineman, 1993; Nias, 1996). Επιπλέον, ο Fullan (1982) υποστήριξε ότι η αλλαγή δεν είναι ποτέ μια εντελώς ορθολογική διαδικασία. Ωστόσο, όπως ο Dalton (1988) μας θυμίζει, οι συγκρούσεις, η διαπραγμάτευση και ο συμβιβασμός είναι κεντρικά στοιχεία στη δυναμική της εκπαιδευτικής αλλαγής. Ο Fullan (1982), συνοψίζει εύστοχα, λέγοντας ότι η διαφωνία και η σύγκρουση είναι «όχι μόνο αναπόφευκτες, αλλά θεμελιώδους σημασίας για την επιτυχία της αλλαγής». Σύμφωνα με τον Ball (1987), η αλλαγή έχει αξιακό χαρακτήρα και είναι σπάνια, ή ποτέ, πολιτικά ουδέτερη, δεδομένου ότι οποιαδήποτε καινοτομία μπορεί «να προωθήσει ή να ενισχύσει τη θέση ορισμένων ομάδων και να βλάψει τη θέση κάποιων άλλων». Οι προοπτικές σταδιοδρομίας των ατόμων ή των ομάδων μπορούν να συντομευθούν ή να μεταβληθούν ουσιαστικά. Όπως ο Sparkes (1989) έχει υποστηρίξει, υπάρχει μια σειρά από προσωπικά κόστη και οφέλη για τους εμπλεκόμενους, που συνδέονται με την αλλαγή. Ο τρόπος, με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να προστατεύσουν ή να βελτιώσουν τα επαγγελματικά τους συμφέροντα, είναι κεντρικής σημασίας για την κατανόηση και την πιθανότητα επιτυχούς εφαρμογής των εκπαιδευτικών αλλαγών, αλλά συχνά παραβλέπεται.

2. Αλλαγές στην εκπαίδευση και Θεωρία Απόδοσης Νοήματος (Sensemaking Theory)

Οι θεωρητικοί της διαδικασίας απόδοσης νοήματος (sensemaking theory) δείχνουν ότι η δομή και η κουλτούρα του σχολείου και της τάξης, καθώς και οι σχολικές συνήθειες και πρακτικές προκύπτουν, εν μέρει, από τις «μικρο-στιγμιαίες ενέργειες» των εκπαιδευτικών και άλλων φορέων στο σχολείο (Porac, Thomas, & Baden-Fuller, 1989). Οι ενέργειες αυτές βασίζονται στους τρόπους με τους οποίους οι άνθρωποι επισημαίνουν ή επιλέγουν τις πληροφορίες από το περιβάλλον, αποδίδουν νόημα σ' αυτές τις πληροφορίες, και με βάση αυτές ερμηνείες, με την πάροδο του χρόνου αναπτύσσουν κουλτούρα, σχολικές κοινωνικές δομές, και συνήθειες (Porac et al., 1989; Weick, 1995). Το νόημα των πληροφοριών ή των γεγονότων δεν είναι δεδομένο, αλλά εγγενώς προσδιορισμένο. Τα άτομα και οι ομάδες πρέπει ενεργά να οικοδομούν ερμηνείες και αντιλήψεις. Αυτό το κάνουν τοποθετώντας τις νέες πληροφορίες σε προϋπάρχοντα γνωστικά πλαίσια, που κάποιοι θεωρητικοί ονομάζουν «κοσμοθεωρίες» (Porac et al., 1989; Vaughan, 1996; Weick, 1995). Έτσι, οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τα νέα μηνύματα και οικοδομούν τις νοητικές δομές

και αντιλήψεις τους μέσα από την οπτική των προϋπαρχόντων πρακτικών, εμπειριών και κοσμοθεωριών τους (EEPA, 1990; Jennings, 1996; Spillane, 1999; Spillane & Jennings, 1997). Η Coburn (2001) σημειώνει, επίσης, ότι η απόδοση νοήματος δεν είναι αποκλειστικά μια ατομική διεργασία, αλλά και κοινωνική. Τα κοινωνικά δίκτυα και οι διαδικασίες ερμηνείας στα σχολεία μεσολαβούν μεταξύ των μέτρων εκπαιδευτικής πολιτικής και της εφαρμογής τους (Achinstein, 2002b; Avila de Lima, 2001; Clement & Vandenberghe, 2000; Coburn, 2001).

Τα ερευνητικά δεδομένα των μελετητών της Θεωρίας Απόδοσης Νοήματος παρουσιάζουν κοινά στοιχεία με την εννοιολογική κατασκευή και το ρόλο του Προσωπικού Ερμηνευτικού Πλαισίου (ΠΕΠ). Ουσιαστικά και οι δύο θεωρήσεις, επαληθεύοντας η μία τα συμπεράσματα της άλλης, τονίζουν τη σπουδαιότητα των εργασιακών εμπειριών του εκπαιδευτικού, στον επαγγελματικό του αυτοπροσδιορισμό, στην νοηματοδότηση κάθε εργασιακής περίπτωσης και στον τρόπο αντίδρασης, αποδοχής και εφαρμογής, μέτρων εκπαιδευτικής πολιτικής. Εντούτοις, κατά την προσωπική μου γνώμη, το θεωρητικό πλαίσιο του ΠΕΠ συσχετίζοντας τις εργασιακές εμπειρίες του εκπαιδευτικού με τις επιθυμητές εργασιακές του συνθήκες και τα επαγγελματικά του συμφέροντα, κρίνεται πληρέστερο και καταλληλότερο για τη μελέτη ζητημάτων μικροπολιτικής σημασίας, όπως το θέμα της παρούσας μελέτης.

3. Αλλαγές στην εκπαίδευση και Προσωπικό Ερμηνευτικό Πλαίσιο (ΠΕΠ)

Από αρκετές μελέτες έχει διαπιστωθεί ότι οι δομικές και πολιτισμικές εργασιακές συνθήκες στα σχολεία διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί νοηματοδοτούν τις εργασιακές τους εμπειρίες και, συνεπώς, τις προσπάθειες εκπαιδευτικών αλλαγών και μεταρρυθμίσεων (Little, 1996; Schmidt & Datnow, 2005; Smylie, 1995; van den Berg, 2002; Van Veen & Lasky, 2005; Zembylas, 2003). Οι εκπαιδευτικοί ερμηνεύουν πάντα τον αντίκτυπο των μέτρων εκπαιδευτικής πολιτικής στις συνθήκες εργασίας τους (Van den Berg, 2002). Δεν υπάρχει αμφιβολία σχετικά με τον αντίκτυπο των εξωτερικά επιβαλλόμενων μέτρων εκπαιδευτικής πολιτικής και των κοινωνικών αλλαγών στη διαδικασία απόδοσης νοήματος των εκπαιδευτικών (Hargreaves, 1994; Troman, 2000 Ballet & Kelchtermans, 2004). Σε κάθε περίπτωση εφαρμογής αλλαγών, καινοτομιών ή, πολύ

περισσότερο, εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, οι εκπαιδευτικοί φιλτράρουν τις αλλαγές στις συνθήκες εργασίας, μέσα από την προσωπική ιδεολογία, τις προοπτικές για την «καλή διδασκαλία» και τη συνεπαγόμενη αίσθηση του «επαγγελματισμού», και καθορίζουν αν μια αλλαγή γίνεται αντιληπτή ως θεμιτή, συνεπώς ως κάτι που θα αγκαλιάσουν στην πράξη (Kelchtermans, 1993a, 1999b; Kelchtermans & Hamilton, 2004; Troman, 1997, 2000; Troman & Woods, 2001). Δηλαδή το «φιλτράρισμα» των εμπειριών αλλαγών - μ' άλλα λόγια, η απόδοση του νοήματος αυτών των εμπειριών - πραγματοποιείται μέσω του ΠΕΠ (Hargreaves, 2001; Kelchtermans, 1993a, 1996). Το ΠΕΠ, ως ένα σύνολο διαισθητικών γνώσεων με το οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την εργασιακή τους κατάσταση, δίνουν νόημα και ενεργούν σε αυτή (Kelchtermans 1993a, 2007b, 2009b), λειτουργεί ως ένας φακός, μέσω του οποίου όλες οι αλλαγές, οι απαιτήσεις και οι προσδοκίες γίνονται αντιληπτές, ερμηνεύονται και αξιολογούνται. Οι προσωπικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών μεσολαβούν επίσης τις συναισθηματικές επιπτώσεις των αλλαγών στην εργασία τους. Οι αλλαγές δεν φιλτράρονται μόνο από τις προσωπικές πεποιθήσεις, αλλά ταυτόχρονα θέτουν συχνά αυτές τις πεποιθήσεις σε αμφισβήτηση, όταν τα αιτήματα για αλλαγή αντιπροσωπεύουν διαφορετικά πρότυπα και ιδέες για την «καλή εκπαίδευση» (Kelchtermans, Ballet & Piot, 2009). Συμπερασματικά, οι δομές, η ιστορία, η κουλτούρα του σχολείου και τα υπάρχοντα πρότυπα επιρροής και ελέγχου μεσολαβούν, καθορίζοντας το «χώρο» εντός του οργανισμού για ερμηνεία και διαπραγμάτευση (Acker, 1999; Ball, 1994a; Helsby, 1999; Huberman, 1999; Kelchtermans, 1999b; Leithwood et al., 1999; Rosenholtz, 1989; Smylie, 1999; Troman & Woods, 2001; Woods, 1999). Επομένως, οι εκπαιδευτικοί δεν αποδέχονται παθητικά τις αλλαγές, αλλά προσθέτουν νόημα σε αυτές, με βάση το ΠΕΠ τους (Helsby, 1999; Kelchtermans, 1993a; Little, 1996; Troman & Woods, 2001). Τα νέα καθήκοντα και οι προσδοκίες συνεπάγονται πάντοτε μια λιγότερο ή περισσότερο διάχυτη αμφισβήτηση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών και της αίσθησης του καθήκοντος (Jeffrey & Woods, 1996; Little, 1996; Shacklock, 1998; Woods, 1999; Woods & Jeffrey, 2002). Εάν οι προσπάθειες αλλαγών θέτουν σε αμφισβήτηση και τις επαγγελματικές ικανότητες των εκπαιδευτικών, θα προκαλέσουν έντονες συναισθηματικές αντιδράσεις και αντίσταση (Kelchtermans, 1996, 2005). Οι εκπαιδευτικοί, ως εκ τούτου, μπορούν να θεωρηθούν ως «σύνθετοι επαγγελματίες», επειδή υιοθετούν ορισμένες νέες ιδέες και πρακτικές, ενώ απορρίπτουν άλλες αν δεν «χωρούν» στις προσωπικές τους πεποιθήσεις (Gitlin & Margonis, 1995; Hargreaves

& Fullan, 1998; Smylie, 1999; Troman, 1996; Woods, 1995). Με άλλα λόγια, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στις νέες απαιτήσεις είναι συχνά αμφίσημες, σύνθετες και αντιφατικές (Bartlett, 2002; Troman, 1996). Ο Troman (1996) συμπεραίνει ότι «ακόμη και στον πιο αυστηρό έλεγχο της σχολικής εργασίας ο άνθρωπος παράγοντας διαμορφώνει δημιουργικά τις συμπεριφορές των εκπαιδευτικών». Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί έχουν ένα συγκεκριμένο βαθμό ελευθερίας για να αντιμετωπίσουν ενεργά και δημιουργικά τις αλλαγές στο εργασιακό πλαίσιο, καθώς και τις αλλαγές στις κυρίαρχες πεποιθήσεις σχετικά με τον επαγγελματισμό (Day, 2000).

4. Αλλαγές στην εκπαίδευση και Συνθήκες εργασίας – Μικροπολιτική προσέγγιση

Σε περιόδους σταθερότητας, οι μικροπολιτικές διαδικασίες στο σχολείο συχνά λαμβάνουν χώρα με ένα δεδομένο και αυτονόητο τρόπο. Επιπλέον, η πολιτική εξουσία των ατόμων και των ομάδων θεωρείται συχνά δεδομένη, επειδή είναι ενταγμένη σε οργανωτικές και πολιτιστικές δομές που λειτουργούν για τη διατήρηση του κατεστημένου (Blase, 1991, 2005; Cusick, 1992; Duke, 1976; Gronn, 1986; Lukes, 1974; Rollow & Bryk, 1995; Sarason, 1982, 1990). Ωστόσο, κατά τη διάρκεια μικρών ή μεγάλων αλλαγών (π.χ περίοδοι δομικής αναδιοργάνωσης, τοποθέτηση ενός νέου διευθυντή, εξωτερική αξιολόγηση), οι μικροπολιτικές αλληλεπιδράσεις τείνουν να γίνουν πιο έντονες και πιο ορατές, στην επίσημη αλλά και στην ανεπίσημη αρένα της σχολικής ζωής, αφού οι καθημερινές συνήθειες χάνουν την αυτονόητη και αναντίρρητη ισχύ τους (Kelchtermans & Vandenberghe, 1996). Οι πολιτικές των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων είναι γόνιμο έδαφος για μικροπολιτική. Η αλλαγή προκαλεί ασάφεια και η ασάφεια παρέχει ευκαιρίες για αλλαγές στις δομές εξουσίας των περισσότερων σχολείων (Malen, 1995). Ο Kelchtermans (2005) σημειώνει ότι μεταρρυθμιστικές προσπάθειες και οι πολιτικές που απειλούν τις επιθυμητές συνθήκες εργασίας προκαλούν αρνητικά συναισθήματα και μικροπολιτικές δράσεις (π.χ μορφές αντίστασης). Οι Schmidt & Datnow, (2005) δηλώνουν ότι στο πλαίσιο της σχολικής μεταρρύθμισης, «όταν το έργο των εκπαιδευτικών χαρακτηρίζεται από συγκρούσεις, αλλαγές, και ασάφεια, μπορεί να προκύψουν έντονα και αρνητικά συναισθήματα». Όπως υποστηρίζει ο Zembylas (2003), μέσα από μια μετα-δομική προοπτική, «τα συναισθήματα, στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού, έχουν κοινωνικό και πολιτικό χαρακτήρα και είναι συνυφασμένα με τα ζητήματα της εξουσίας, της

επαγγελματικής ταυτότητας και της αντίστασης». Οι αλλαγές στις εργασιακές συνθήκες επηρεάζουν βαθιά τόσο τις επαγγελματικές ενέργειες των εκπαιδευτικών, όσο και τις συναισθηματικές εμπειρίες από την εργασία τους (Kelchtermans, Ballet & Piot, 2009). Οι Honig (2003), Rusch (2005), Skrla et al. (2000) με μελέτες τους, διαβεβαιώνουν ότι οι μικροπολιτικές διαδικασίες είναι φυσιολογικό κομμάτι της ζωής ενός οργανισμού και μπορεί να εντείνεται όταν οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις επιβάλλονται (κεντρικά και) εξωτερικά. Η διαμόρφωση μιας νέας εικόνας της οργάνωσης είναι μια πολιτική διαδικασία με την οποία οι «κυρίαρχες συμμαχίες» (Thompson, 1967) επιβάλουν τις αξίες τους, στον οργανισμό και ο σχεδιασμός εκφράζεται υπό την επίδραση των συμβιβασμών που προκύπτουν από την πολιτική συζήτηση» (Baldrige, 1970). Επιπλέον, στις παραδοσιακές οργανώσεις, η αλλαγή είναι συχνά μια διαδικασία top-down (ιεραρχικής) επιβολής, ουσιαστικά μια πολιτική στρατηγική. Σύμφωνα με τον Fullan (1996) η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών βιώνουν τις μεταρρυθμίσεις ως αποσπασματικές, κατακερματισμένες και ασυνάρτητες αλλαγές, ενώ η Mawhinney (1999) τις χαρακτηρίζει «πολύ λίγο βοηθητικές στην καθοδήγηση των εκπαιδευτικών στην πρακτική τους». Συνηγορώντας, ο Sykes (1996), πολύ εύστοχα, επισημαίνει ότι «τα σχολεία και οι αίθουσες είναι τα σκάφη μέσα στα οποία δημιουργείται ένας χείμαρρος νέων ιδεών και οι εκπαιδευτικοί πρέπει να επιλέξουν μεταξύ των πολλών ιδεών, που ανταγωνίζονται για την αλλαγή». Σε εποχές εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, με στόχο αλλαγές στις διδακτικές μεθόδους και πρακτικές προς το καλύτερο, η πολύπλοκη πραγματικότητα του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού είναι ακόμη πιο εμφανής (Hargreaves, 1998b; Kelchtermans, 2005; Little, 1990; Van Veen & Lasky, 2005). Η Pilay (2004), λοιπόν, ισχυρίζεται ότι η μικροπολιτική παρέχει ένα εννοιολογικό πλαίσιο για την ανάλυση τόσο των διαδικασιών, όσο και των αποτελεσμάτων της σχολικής μεταρρύθμισης. Οι μικροπολιτικές διαδικασίες είναι θεμελιώδους σημασίας για την αλλαγή και την καινοτομία, καθώς και τη σταθερότητα και διατήρηση των σχολικών δομών. Η Mawhinney (1999) υποστηρίζει ότι «η μικροπολιτική αντανάκλα την οργανωτική δυναμική που συμβαίνει στα σχολεία, όπου οι αντίθετες απόψεις υπάρχουν για την νομιμοποίηση της κατεύθυνση της σχολικής αλλαγής». Η δυναμική της αλλαγής - με την ασάφεια, την αβεβαιότητα και την πολυπλοκότητα του στόχου της - προκαλεί και επιδεινώνει την ένταση των αλληλεπιδράσεων. Ουσιαστικά, η πολιτική και η εξουσία επηρεάζουν δραματικά και καθοδηγούν ακόμη και βασικές διαστάσεις της αλλαγής και της καινοτομίας μέσα

στους οργανισμούς, αντικατοπτρίζοντας «την ισχυρή υποστήριξη κάποιων και τις έντονες αντιδράσεις των υπολοίπων». Τα προσωπικά συμφέροντα και των δύο ομάδων είναι σε κίνδυνο και όλες οι δυνάμεις και οι πόροι τίθενται σε λειτουργία για την επίτευξη ή την ακύρωση της καινοτομίας (Mangham, 1979). Τέλος, οι Blase (1991a, 2005) και Blase & Blase (2002) υποστήριξαν ότι η μικροπολιτική αποτελεί ένα κρίσιμο στοιχείο πολλών οργανωσιακών δομών και διαδικασιών, και συχνά συνιστά τον κεντρικό μηχανισμό, μέσω του οποίου προκύπτουν τα κυριότερα αποτελέσματα που συνδέονται με την σχολική αλλαγή και την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Στην πραγματικότητα, μαζί, οι αποκλίνουσες και οι συγκλίνουσες μικροπολιτικές διαδικασίες και δομές, αποτελούν την «πολιτική κατάσταση» του σχολείου ως οργανισμού, αν και η επικράτηση της καθεμιάς σε μια δεδομένη κατάσταση ποικίλλει διαχρονικά (Ball, 1987; Blase, 1991a; Burlingame, 1988; Burns, 1995; Duke, 1976; Malen, 1994; Townsend, 1990). Είναι φανερό ότι κάποιες πολιτικές δυνάμεις μπορεί να λειτουργούν για να διατηρούν το κατεστημένο, ενώ άλλες εξυπηρετούν τα συμφέροντα της αλλαγής και της μεταρρύθμισης (Ball, 1987; Björk & Blase, 2009). Οι μικροπολιτικές δομές και διαδικασίες, μέσα από την διαφύλαξη ή την προώθηση των επαγγελματικών συμφερόντων των εκπαιδευτικών, συμβάλλουν στη διαμόρφωση «πολιτικής κουλτούρας» και, μέσω αυτής, στη σταθερότητα ή στην αλλαγή των σχολικών ρυθμίσεων (Björk & Blase, 2009). Στο παρελθόν, πολλοί ερευνητές έχουν επισημάνει τη σπουδαιότητα και τον κρίσιμο ρόλο της μικροπολιτικής στην επιτυχία εφαρμογής αλλαγών στην εκπαίδευση, στο πλαίσιο της επιδείνωσης των συνθηκών εργασίας των εκπαιδευτικών και της αντίστασής τους (Ball, 1993; Blase, 2005; Corbett, Firestone & Rossman, 1987; Fink, 2000; Hargreaves, 1994; Hargreaves & Fink, 2000; Hoyle, 1982; Huberman, 1992; Huberman & Miles, 1984; Raksit, 2006), ενώ άλλοι αποδεικνύουν ότι μικροπολιτικοί παράγοντες εμποδίζουν την αναδιάρθρωση του σχολείου και συχνά συμβάλλουν στην αποτυχία της εφαρμογής των προσαθειών εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης (Allen, 1993; Blase & Roberts, 1994; Cusick, 1992; Fullan, 1996; Gitlin et al., 1992; Pauly, 1992; Peterson & Solsrud, 1993; Powell et al., 1985; Robertson & Briggs, 1994; Sedlak et al., 1986; Sykes, 1996). Άλλοι μελετητές (Ball, 1987; Nyberg, 1981; Sarason, 1982, 1990) υποστήριξαν ότι η αδυναμία άμεσης ενασχόλησης με την πολιτική δυναμική της αλλαγής πιθανότατα δεν επιτρέπει την κατανόηση και την επιτυχή εφαρμογή των μεταρρυθμίσεων. Χαρακτηριστικά, ο Mangham (1979) έγραψε, «είναι τόσο μεγάλη η συγκέντρωση δυνάμεων που καθορίζουν τη

συμπεριφορά μέσα σ' ένα οργανισμό που ακόμα κι αν κάποιες μεταρρυθμιστικές αποφάσεις καταφέρνουν να εκδοθούν, αφήνονται να εφαρμοστούν από μόνες τους». Η Sarason (1990) υποστήριξε ότι «τα σχολεία εφαρμόζουν τις αποφάσεις εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων με τέτοιο τρόπο, ώστε να μεταβάλλονται λίγο ή καθόλου ... η δύναμη του κατεστημένου - τα αξιώματα που αυτό υποστηρίζει, οι σχέσεις εξουσίας, η αίσθηση της παράδοσης και κατά συνέπεια αυτό που φαίνεται να είναι σωστό και φυσικό - σχεδόν αυτομάτως αποκλείει κάθε πιθανότητα μεταβολής του». Επομένως, η πολιτική των εκπαιδευτικών αλλαγών και μεταρρυθμίσεων καθιστά τη μελέτη της μικροπολιτικής αναπόφευκτη. Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο, στην παρούσα εργασία μελετάται η συμβολή της μικροπολιτικής στη διαμόρφωση απόψεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.

5. Εντατικοποίηση των συνθηκών εργασίας του εκπαιδευτικού

Στο πλαίσιο των σύγχρονων εκπαιδευτικών πολιτικών οι απαιτήσεις και οι διαδικασίες της λογοδοσίας επεκτείνουν τον έλεγχο των φορέων χάραξης πολιτικής της ζωής και της εργασίας στα σχολεία, και συνεπώς, έχουν μεγάλο αντίκτυπο στις καθημερινές συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών και των σχολικών διευθυντών (Kelchtermans, 2007b). Όπως υποστηρίζουν οι Ballet & Kelchtermans (2008) αυτό συνεπάγεται μια αύξηση των καθηκόντων που οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ολοκληρώσουν, χωρίς επαρκείς πόρους και χρόνο. Η εργασία του εκπαιδευτικού εντατικοποιείται, «περισσότερα πρέπει να επιτευχθούν, σε λιγότερο χρόνο και με λιγότερες πόρους». Το αποτέλεσμα είναι αυτό που η Apple (1982, 1986b) ονομάζει «εντατικοποίηση της εργασίας των εκπαιδευτικών», μια γραφειοκρατικά οδηγούμενη κλιμάκωση των πιέσεων, των προσδοκιών, και του ελέγχου, όσον αφορά αυτό που κάνουν οι εκπαιδευτικοί και πόσο θα πρέπει να κάνουν σε μια σχολική ημέρα. Για τον Hargreaves (1990), μεγάλο μέρος αυτής της, κάπως αυτοκαταστροφικής, διαδικασίας εντατικοποίησης προέρχεται από αντιφατικές προοπτικές του χρόνου, του νοήματος του απότομου και διευρυμένου κενού και της διάκρισης μεταξύ της διοίκησης και της διδασκαλίας, του σχεδιασμού και της εκτέλεσης, της ανάπτυξης και της εφαρμογής. Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο, οι επαγγελματικές δραστηριότητες των εκπαιδευτικών όλο και περιορίζονται στην εκτέλεση αποφάσεων που λαμβάνονται από άλλους, δηλαδή τους φορείς χάραξης πολιτικής, τους σχεδιαστές εκπαιδευτικών

προγραμμάτων, κ.λπ., με αποτέλεσμα την απώλεια επαγγελματικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών (π.χ. στο σχεδιασμό και την επιλογή του περιεχομένου σπουδών ή των δραστηριοτήτων μάθησης), την απαξίωση και την αποεπαγγελματοποίησή τους (Apple, 1986b; Apple & Jungck, 1992). Σύμφωνα με τους Ballet, Kelchtermans & Loughranb (2006) η εντατικοποίηση του εκπαιδευτικού επαγγέλματος συμβαδίζει με την αποεπαγγελματοποίηση του εκπαιδευτικού, του οποίου η εργασία δεν εκλαμβάνεται πλέον ως ολιστική, αλλά μάλλον ως μια ακολουθία διακριτών καθηκόντων και αναθέσεων. Η συνεχής προσπάθεια από τους διοικητές και τους κρατικούς γραφειοκράτες για τον καθορισμό των δεξιοτήτων της διδασκαλίας, ως ένα σύνολο αντικειμενικώς προσδιοριζόμενων ικανοτήτων και τον εξορθολογισμό της εργασίας, μέσω ενός απολύτως τυποποιημένου εγχειριδίου και με τη βοήθεια του υπολογιστή, τυποποίησε τον έλεγχο του εκπαιδευτικού και του μαθητή και καταγράφει ακριβώς τη συνεχιζόμενη σχέση μεταξύ των δεξιοτήτων και την εξουσίας (Apple, 1986b). Μέσω της ανάπτυξης τεχνικών, οικονομικών και διαχειριστικών ελέγχων στους εκπαιδευτικούς μειώνεται η αυτονομία τους και η ικανότητά τους να εργαστούν δημιουργικά και να κατευθύνουν την προσωπική επαγγελματική τους ανάπτυξη (Ballet, Kelchtermans & Loughranb, 2006), με αποτέλεσμα η ίδια η διδασκαλία να εμφανίζεται περισσότερο ως ένα «προλεταριοποιημένο επάγγελμα» (Densmore, 1987). Ως συνέπεια αυτών, η τεχνική και αποτελεσματική εκτέλεση των συνταγών από τους άλλους αναδεικνύεται ως η απόλυτη απόδειξη των γνώσεων και των ικανοτήτων τους (Apple, 1986b; Apple & Jungck, 1996; Densmore, 1987; Hargreaves, 1992a, 1994). Σε πολλές εμπειρικές μελέτες στις ΗΠΑ, τον Καναδά, την Αυστραλία και την Αγγλία, συγγραφείς έχουν διασαφηνίσει τις θέσεις της εντατικοποίησης (Acker, 1999; Apple, 1986b; Apple & Jungck, 1992; Campbell & Neill, 1994; Easthope & Easthope, 2000; Gitlin, 2001; Hargreaves, 1992a, 1994; Helsby, 1999; Levin & Riffel, 2000; Troman, 1996, 1997; Troman & Woods, 2001; Woods, 1999). Αν και υπάρχουν ατομικές διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών στον τρόπο με τον οποίο βιώνεται η εντατικοποίηση, πτυχές των επιπτώσεών της στην εργασιακή ζωή των εκπαιδευτικών που καταγράφονται σε όλες σχεδόν τις μελέτες είναι η μόνιμη έλλειψη χρόνου και ο επιπλέον εργασιακός κόπος. Η έλλειψη χρόνου δε συμβαίνει μόνο κατά τη διάρκεια της σχολικής ημέρας, αλλά συνεχίζει μετά το σχολείο. Συνοψίζοντας μεγάλο μέρος των εργασιών για την εντατικοποίηση, ο Merson (2000) σημειώνει ότι «οι ερμηνείες της εντατικοποίησης ποικίλουν ανάλογα με την συγγραφέα, όμως αποτελεί κοινό συμπέρασμα ότι «περισσότερος χρόνος του

εκπαιδευτικού διατίθεται για το έργο της διδασκαλίας και λιγότερος για συλλογικές σχέσεις, χαλάρωση και ιδιωτική ζωή». Οι Lindqvist & Nordänger (2002) τόνισαν τον «ημιτελή χαρακτήρα του έργου των εκπαιδευτικών». Ο Kelchtermans (1999b) αναφέρθηκε μεταφορικά σε «μια ιστορία που δεν τελειώνει ποτέ», ως χαρακτηριστικό της εργασίας του εκπαιδευτικού. Συμπερασματικά, η εντατικοποίηση, προκρινόμενη κυρίως από λογικές ελέγχου, λογοδοσίας και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, συσχετίζεται με την επιδείνωση των εργασιακών συνθηκών των εκπαιδευτικών και, κατά συνέπεια, με την εκδήλωση μικροπολιτικών συμπεριφορών.

Στ. Η εκπαιδευτική αξιολόγηση

1. Το εννοιολογικό πλαίσιο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης

1.1 Η έννοια της Αξιολόγησης

Ο ορισμός που δίνουν τα ελληνικά λεξικά για τον όρο αξιολόγηση είναι «ο καθορισμός της αξίας ενός πράγματος» (Μείζον Ελληνικό Λεξικό, 1997, σελ. 136). Ωστόσο, ένας ορισμός από το λεξικό δεν επαρκεί για να οριοθετήσει μια έννοια, και να εντοπίσει τα δομικά της στοιχεία. Για το λόγο αυτό, παρακάτω παρατίθενται ορισμοί που προτείνουν διεθνείς οργανισμοί με υψηλή τεχνογνωσία στο πεδίο αυτό και ειδικοί στην αξιολόγηση. Σύμφωνα με τον ορισμό της Unesco (1979), η αξιολόγηση είναι μια διαδικασία που αποβλέπει να προσδιορίσει, όσο πιο συστηματικά και αντικειμενικά γίνεται, την καταλληλότητα, την αποτελεσματικότητα και το αποτέλεσμα μιας δραστηριότητας σε σχέση με τους στόχους της. Είναι ένα εργαλείο διαχείρισης και μια διαδικασία οργάνωσης, σχετικά με την πρόσκτηση γνώσεων και τη δράση, που οφείλει να οδηγήσει στο να βελτιωθούν, από τη μια, οι δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα, και, από την άλλη, ο μελλοντικός προγραμματισμός και η λήψη αποφάσεων. (Unesco, 1979). Είναι δηλαδή μια από τις μορφές εκτίμησης της λειτουργίας ενός οργανισμού. Ένας τέτοιος οργανισμός είναι και το σχολείο ή ακόμα το εκπαιδευτικό σύστημα (Ηλιού, 1991). Ο Ο.Ο.Σ.Α. (Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης), ορίζει τις αξιολογήσεις ως συστηματικές αναλύσεις των σπουδαιότερων πλευρών μιας πολιτικής, ενός οργανισμού ή ενός προγράμματος, με έμφαση στην εγκυρότητα των αποτελεσμάτων

και τη δυνατότητα χρήσης τους. Ο κύριος σκοπός των αξιολογήσεων είναι να συμβάλουν στη βελτίωση της λήψης αποφάσεων, της κατανομής των πόρων και του επιπέδου υπευθυνότητας (Βεργίδης & Καραλής, 1999). Μεταξύ των ειδικών θεωρητικών καταγράφονται διάφορες απόψεις ως προς την έννοια και το περιεχόμενο του όρου αξιολόγηση. Η έννοια της αξιολόγησης έχει αναδειχτεί σε πεδίο αντιπαράθεσης σχετικά με ότι αφορά τους ορισμούς, τους όρους και τις ιδεολογικές συντεταγμένες (Ανδρέου & Μαντζούφας, 1999). Σύμφωνα με μία γενική θεώρηση των Worthen και Sanders (1973), με την οποία συμφωνούν και οι Webster και Stufflebeam (1978) καθώς και ο Δημητρόπουλος (1991), «η αξιολόγηση είναι ο καθορισμός της αξίας κάποιου προσώπου ή πράγματος». Συμπληρωματική στην παραπάνω θεώρηση φαίνεται η άποψη του Dressel (1976), ο οποίος υποστηρίζει ότι η αξιολόγηση είναι μεν μια διαδικασία καθορισμού της αξίας ή της επίδρασης κάποιου προγράμματος, μιας ενέργειας, ενός περιστατικού, ενός ατόμου κ.λ.π., αλλά και το αποτέλεσμα της διαδικασίας αυτής. Οι Stufflebeam et al (1971) υποστηρίζουν ότι η αξιολόγηση είναι μια διαδικασία η οποία περιλαμβάνει το σχεδιασμό, τη συλλογή και παροχή πληροφοριών, οι οποίες αποσκοπούν στη διευκόλυνση της επιλογής εναλλακτικών λύσεων. Επιπρόσθετα, ο Galloway (1975) επισημαίνει ότι ο όρος αξιολόγηση είναι ένας πολύ ευρύς όρος, ενώ παράλληλα, και αυτός υπογραμμίζει, ότι αποτελεί μια διαδικασία συλλογής πληροφοριών, κριτικής των πληροφοριών αυτών με σκοπό τη λήψη κάποιων αποφάσεων. Τέλος, ο Scriven (1991) αποπειράται να ορίσει επιστημολογικά την αξιολόγηση επισημαίνοντας, ότι μόνο στο τελευταίο τρίτο του 20ού αιώνα, η αξιολόγηση ως επιστήμη άρχισε να έχει και ακαδημαϊκή αναγνώριση. Ισχυρίζεται ακόμη ότι η αξιολόγηση είναι διεπιστημονική και υπό διαμόρφωση και παρέχει υπηρεσίες σε άλλες επιστήμες, ανήκει στις λεγόμενες «εργαλειακές» επιστήμες. Αποδεχόμενοι αυτόν τον ισχυρισμό του Scriven μπορούμε να πούμε πως η εργαλειακή επιστήμη της αξιολόγησης μπορεί να παρέχει τις υπηρεσίες της στις επιστήμες της αγωγής.

1.2 Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση

Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση, με τη σημερινή της επιστημονική έννοια, είναι μια σχετικά νέα επιστημονική περιοχή (Δημητρόπουλος, 1991). Ωστόσο υπάρχουν πληροφορίες οι οποίες χρονολογούνται από την τρίτη χιλιετία προ Χριστού, που θεμελιώνουν την ύπαρξη διαδικασιών και μέσων αξιολόγησης στο

χώρο της εκπαίδευσης (Dubois, 1970; Guba & Lincoln, 1982; Θεοφιλίδης, 1989; Τσιμπούκης, 1979). Στον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο τα τελευταία χρόνια έχουν χρησιμοποιηθεί, σε επίσημα και ανεπίσημα κείμενα, διάφοροι όροι που αντανακλούν την προσπάθεια διεύρυνσης της ορολογίας, ώστε να αποδίδεται η αξιολόγηση της όλης εκπαιδευτικής προσπάθειας. Όροι όπως «σχολική αξιολόγηση», «αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου», «αξιολόγηση της εκπαίδευσης», «εκπαιδευτική αξιολόγηση» κ.λ.π είναι συνήθεις στην εκπαιδευτική βιβλιογραφία τα τελευταία χρόνια (Δημητρόπουλος, 2002). Η αξιολόγηση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας του σχολείου και η διερεύνηση τρόπων βελτίωσης αποτελεί τα τελευταία χρόνια στοιχείο έρευνας από εκπαιδευτικούς φορείς και κρατικούς οργανισμούς. Οι λόγοι που υπαγορεύουν μια τέτοια διαδικασία είναι οι σύγχρονες κοινωνικές, οικονομικές, πολιτισμικές και τεχνολογικές μεταβολές (Σολομών, 1999). Η εκπαιδευτική αξιολόγηση, ως ένα σύνολο τεχνικών που δείχνει εάν οι στόχοι της εκπαίδευσης επιτεύχθηκαν και με ποιο τρόπο, αναφέρεται στις μεθόδους, σ' εκείνους που τις εφαρμόζουν, στα αποτελέσματα που επιτυγχάνονται και σε όλους γενικά τους παράγοντες που υπεισέρχονται στη συγκεκριμένη εξέλιξη της όλης εκπαιδευτικής διαδικασίας (Κασσωτάκης, 1981). Παρόλο που το κύριο μέσο της παρατήρησης για αξιολόγηση είναι η διδασκαλία στην τάξη, δεν υπάρχει καμιά συγκεκριμένη μέθοδος ή μοντέλο το οποίο οι εκπαιδευτικοί είναι υποχρεωμένοι να χρησιμοποιούν. Οι διδακτικές μέθοδοι μπορούν να διαφέρουν από μάθημα σε μάθημα, ακόμη και για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, ανάλογα με τις ανάγκες της συγκεκριμένης τάξης και ανάλογα με τη φύση του μαθήματος και της συγκεκριμένης διδακτικής ενότητας (Πασιαρδής, 1996). Είναι απαραίτητη λοιπόν μια θεωρητική βάση και η επικρατέστερη σήμερα είναι εκείνη η οποία θεωρεί τη διδασκαλία ως μια διαδικασία, που έχει ως κύριο στόχο την ολόπλευρη ανάπτυξη και ανέλιξη του μαθητή κι όχι τη στεία μετάδοση γνώσεων και πληροφοριών (Νόμος 1566/85, άρθρο 1ο).

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 (Λεοντίου, 1978; Πολυχρονόπουλος, 1980; Παπακωνσταντίνου, 1993; Κουτουζής, 2003). Με τη στενή έννοια του όρου, η αξιολόγηση συχνά θεωρείται συνώνυμη με την «μέτρηση» των αποτελεσμάτων του εκπαιδευτικού προγράμματος, ώστε να είναι δυνατόν να συγκριθούν με τις «προθέσεις» ή τους σκοπούς του (Ξηροτύρη-Κουφίδου & Πετρίδου, 2001). Σκοπός αυτής της αξιολόγησης είναι η βελτίωση και ποιοτική αναβάθμιση όλων των

συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η αξιολόγηση, δηλαδή, δεν αποτελεί απλώς μία διαδικασία ελεγκτικού ή διαπιστωτικού χαρακτήρα, αλλά ανατροφοδοτεί την εκπαιδευτική κοινότητα επιδιώκοντας τη συνεχή αναβάθμιση της ποιότητας εκπαίδευσης και τη βελτίωση όλων των εκπαιδευτικών παραγόντων. Επομένως, η αξιολόγηση στην εκπαίδευση είναι μια διαδικασία αποτίμησης (στο πλαίσιο της διοίκησης) και λειτουργεί μέσα σ' ένα ευρύτερο πλαίσιο, που περιλαμβάνει τον προγραμματισμό, την οργάνωση και την διεύθυνση (καθοδήγηση) στη σχολική μονάδα (Κουτούζης & Χατζηευστρατίου, 1999).

Τα τελευταία χρόνια εκδηλώνεται μεγάλο ενδιαφέρον, τόσο στην Ελλάδα όσο και διεθνώς, για τα ζητήματα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Σύμφωνα με την Αθανασούλα-Ρέππα (2007), το ενδιαφέρον αυτό απορρέει: α. από τη βασική αρχή της αναγκαιότητας της αξιολόγησης ως εργαλείου ανατροφοδότησης του συνολικού εκπαιδευτικού συστήματος και β. από την αρχή της θεωρητικής αναζήτησης και τεκμηρίωσης πρακτικών που αφορούν στη βελτίωση της ποιότητας του έργου του εκπαιδευτικού με την παροχή κινήτρων για επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη. Εντούτοις, αν και τα τελευταία χρόνια στην ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα γίνεται εκτεταμένη συζήτηση για την αξιολόγηση, φαίνεται ότι δεν έχει ακόμα αποσαφηνιστεί ένα αποδεκτό πλαίσιο, εντός του οποίου αυτή η συζήτηση μπορεί να πάρει έναν εποικοδομητικό χαρακτήρα. Στο δημόσιο λόγο συνήθως κυριαρχούν αντιλήψεις που συνδέουν τα προβλήματα που υπάρχουν στην ελληνική εκπαίδευση με την απουσία διαδικασιών αξιολόγησης (Δημητρόπουλος, 2002). Η μορφή αξιολόγησης των τελευταίων δεκαετιών μέσα στη σχολική μονάδα, η οποία έχει σχέση με την αξιολόγηση των μαθητών και συνίσταται στην καθιέρωση κατάλληλων μεθόδων, προκειμένου να διαπιστωθεί από τους διδάσκοντες ο βαθμός αφομοίωσης και κατανόησης των γνώσεων σε μαθητές και σπουδαστές, αποτελεί μια ελλιπή διαδικασία άντλησης ασφαλών συμπερασμάτων για το επίπεδο της παρεχόμενης εκπαίδευσης στη σχολική μονάδα. (Κουτούζης & Χατζηευστρατίου, 1999). Γι' αυτό το λόγο και οι προσπάθειες για να οριστεί η έννοια και το περιεχόμενο της αξιολόγησης στην εκπαίδευση τείνουν να επεκτείνονται όλο και σε πιο ευρύτερες περιοχές και να περιλαμβάνουν όλο και περισσότερους συντελεστές και όψεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Λεοντίου, 1978; Πολυχρονόπουλος, 1980; Δημητρόπουλος, 1991). Η λογική της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στηρίζεται στο ότι ο εκπαιδευτικός αποτελεί το βασικότερο συντελεστή στην ολοκλήρωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Συνεπώς, ο βαθμός επιστημονικής και επαγγελματικής

επάρκειας που επιδεικνύει στη διάρκεια της διδασκαλίας στην τάξη, καθώς επίσης και η ευσυνειδησία του, είναι στοιχεία που βοηθούν στη σωστή λειτουργία όλης της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Κουτούζης & Χατζηευστρατίου, 1999). Με το χρόνο, όμως, και την αποδοχή, ή την αμφισβήτηση, της αξιολόγησης των μαθητών και των εκπαιδευτικών, επικράτησε η άποψη πως η έννοια της αξιολόγησης στην εκπαίδευση πρέπει να προσλάβει έναν πιο ευρύτερο χαρακτήρα και να περιλαμβάνει την αξιολόγηση όλου του εκπαιδευτικού έργου. Η έννοια της αξιολόγησης στην εκπαίδευση έχει προσλάβει πλέον ευρύτερο χαρακτήρα και δεν περιορίζεται μόνο στην αξιολόγηση των μαθητών και των εκπαιδευτικών, στους οποίους παραδοσιακά εξαντλούνταν οι πρακτικές αξιολόγησης (Κουτούζης & Χατζηευστρατίου, 1999). Αφού το εκπαιδευτικό σύστημα και η ίδια η εκπαιδευτική διαδικασία είναι η συνισταμένη πολλών παραγόντων, συντελεστών και φορέων, οποιαδήποτε αξιολόγηση, που αφορά τη συμβολή ενός παράγοντα, δεν είναι δυνατή, αν δεν έχουμε υιοθετήσει διαδικασίες που θα μας έδιναν ένα είδος συνολικής αξιολόγησης (Μαυρογιώργος, 1993). Η παραπάνω λογική, που φαίνεται να έχει επικρατήσει και στη χώρα μας, δέχεται ότι υπάρχουν και άλλοι παράγοντες που επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό το αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής πράξης (προγράμματα σπουδών, μεθοδολογία, υλικοτεχνική υποδομή, επιμόρφωση κτλ.) και συνεπώς, πρέπει να μιλάμε για συνολική αξιολόγηση. Παράλληλα, έχει γίνει δεκτό ότι η αξιολόγηση δεν πρέπει να περιορίζεται μόνο σε διαπιστώσεις, αλλά να καταλήγει σε συμπεράσματα και τελικές προτάσεις. Η λογική αυτή οδηγεί, λοιπόν, στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου». (Κουτούζης & Χατζηευστρατίου, 1999).

1.3 Η έννοια του εκπαιδευτικού έργου

Το εκπαιδευτικό έργο μπορεί να θεωρηθεί ως το αποτέλεσμα μιας συντονισμένης δραστηριότητας ενός συγκεκριμένου εκπαιδευτικού, δηλαδή ως το προϊόν μιας εκπαιδευτικής και συνάμα διδακτικής πράξης (Παπακωνσταντίνου, 1999). Από την άλλη μεριά, το εκπαιδευτικό έργο μπορεί, να οριστεί ως το σύνολο των ενεργειών που καταβάλλουν η πολιτεία, οι τοπικοί παράγοντες και όλοι οι εργαζόμενοι στη σχολική μονάδα, προκειμένου να επιτευχθούν οι σκοποί και οι στόχοι της εκπαίδευσης, έτσι ώστε να αναβαθμιστεί η εκπαιδευτική διαδικασία. Ένας τέτοιος ορισμός καθιστά όλους τους εταίρους συνυπεύθυνους για την παραγωγή του εκπαιδευτικού έργου. Για να συμμετέχουν όμως όλοι και συνειδητά στην ευθύνη, θα

πρέπει και όλοι να συμμετέχουν στο σχεδιασμό (Μπαλάσκας, 1997). 3. Υπό την ευρεία έννοια του όρου, θα μπορούσε κανείς να πει, ότι το εκπαιδευτικό έργο είναι το σύνολο των ποικιλόμορφων δραστηριοτήτων που παραγοντοποιούνται σε μια χώρα, κατά τρόπο οργανωμένο και συστηματικό, οι οποίες στοχεύουν στην υλοποίηση των καθιερωμένων σκοπών της εκπαίδευσης. Υπό την έννοια αυτή ο όρος εκπαιδευτικό έργο, είναι ευρύτερος του όρου διδακτικό έργο, το οποίο συνιστά όμως, ίσως τη σημαντικότερη πτυχή του (Κασσωτάκης, 1992). Το εκπαιδευτικό έργο, δηλαδή, υπερβαίνει την προγραμματισμένη, σκόπιμη και συστηματική μετάδοση γνώσεων και εμπειριών από το δάσκαλο στο μαθητή. Περιλαμβάνει και όλες εκείνες τις διεργασίες που προηγούνται της εκτέλεσης της διδακτικής διαδικασίας, οι οποίες προσδιορίζουν τα πλαίσια, μέσα στα οποία αυτή θα πραγματοποιηθεί (εκπόνηση σχολικών προγραμμάτων και διδακτικών μέσων, καθορισμός του οργανωτικού και διοικητικού πλαισίου της εκπαίδευσης, επιμόρφωση εκπαιδευτικών κ.λ.π.). Εμπερικλείει επίσης, όλες τις αλληλεπιδράσεις που γίνονται στο ευρύτερο πλαίσιο της σχολικής ζωής μεταξύ των πρωταγωνιστών της - όχι πάντα κατά τρόπο συστηματικό και προγραμματισμένο - καθώς και τις παντός είδους εξωδιδακτικές ενέργειες, όλων όσοι εμπλέκονται στη διαδικασία της εκπαίδευσης, οι οποίες επηρεάζουν τη συνολική διαμόρφωση της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού ατόμου (Κασσωτάκης, 1992). Οι ορισμοί αυτοί μας δίνουν ένα διευρυμένο εννοιολογικό προσδιορισμό του εκπαιδευτικού έργου και θέτουν μια σαφή διαχωριστική γραμμή από τις παραδοσιακές αντιλήψεις, που περιορίζουν το εκπαιδευτικό έργο στο επίπεδο της εφαρμογής, δηλαδή στην μικροκλίμακα της σχολική τάξης ή της διδακτικής πράξης. (Δούκας, 2001). Επιπλέον ο Παπακωνσταντίνου (2003) το εκπαιδευτικό έργο μπορεί να γίνει κατανοητό ως έργο που τελείται σε τρία επάλληλα επίπεδα: είτε σαν αποτέλεσμα συνολικά της λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος, οπότε θα λέγαμε ότι περιγράφει σε επίπεδο μικροανάλυσης τη θεσμική εκπαιδευτική δραστηριότητα, είτε σαν αποτέλεσμα οργανωμένης και σχεδιασμένης δραστηριότητας σε επίπεδο σχολικής μονάδας, είτε, τέλος, σαν αποτέλεσμα συντονισμένης δραστηριότητας συγκεκριμένου εκπαιδευτικού, οπότε σε επίπεδο μικροανάλυσης, ορίζεται ως προϊόν της εκπαιδευτικής και διδακτικής πράξης. Ωστόσο, στον αντίποδα της παραπάνω άποψης, ο Γκότοβος (1986) υποστηρίζει ότι στην καθημερινή γλωσσική τους χρήση, οι εκπαιδευτικοί, με τον όρο εκπαιδευτικό έργο, εννοούν τη «διδακτική δραστηριότητα, δηλαδή το έργο του εκπαιδευτικού όταν διδάσκει ή συγκεκριμένη μορφή συμμετοχής του στο μάθημα». Στην εργασία μας θα

θεωρήσουμε το εκπαιδευτικό έργο με την πιο περιορισμένη έννοια/σημασία του όρου στις διδακτικές και λοιπές παιδαγωγικές δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα στο μικροεπίπεδο του σχολείου. Το εκπαιδευτικό έργο οφείλει να δεχτεί μια τεχνοκρατική διαδοχή φάσεων, η οποία περιλαμβάνει: τον προβληματισμό για το σχεδιασμό του και την αξιολόγηση (Παπακωνσταντίνου, 2003). Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι η καθιέρωση του όρου εκπαιδευτικό έργο δεν έγινε μόνο για ν' αποφευχθεί η χρήση παλιότερων όρων, αρνητικά φορτισμένων (π.χ. αξιολόγηση εκπαιδευτικών), αλλά υπαγορεύτηκε και από το γενικότερο προσανατολισμό των διαδικασιών της εκπαιδευτικής αξιολόγησης και της προσπάθειας αλλαγής των επιδιώξεών της. Κύριο χαρακτηριστικό του αναπροσανατολισμού αυτού είναι η αύξηση της έμφασης στην ανάλυση της σχολικής πραγματικότητας και στη συνολική εκτίμηση των αποτελεσμάτων της εκπαιδευτικής διαδικασίας και η άμβλυνση - σε ορισμένους τομείς, τουλάχιστον - της σημασίας που αποδιδόταν προηγουμένως στην ατομική αξιολόγηση (Κασσωτάκης, 1992). Η τάση αυτή, η οποία εμφανίζεται και σε διεθνές επίπεδο, απορρέει από την προσπάθεια να υπηρετήσει η αξιολόγηση περισσότερα παιδαγωγικά, κοινωνικά και επαγγελματικά αιτήματα (βελτίωση ποιότητας εκπαίδευσης, αύξηση κοινωνικοοικονομικής αποτελεσματικότητας, επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών κ.λ.π.) παρά την απλή διαχείριση της εκπαιδευτικής μηχανής και την εξυπηρέτηση των αναγκών μόνο της γραφειοκρατικά οργανωμένης διοίκησής της (Barbier, 1990; Wilson et al, 1989). Η αξιολόγηση, με άλλα λόγια, πρέπει να προσφέρει υπηρεσίες όχι μόνο σ' αυτούς που την πραγματοποιούν, αλλά και σ' αυτούς που την υφίστανται (Κασσωτάκης, 1992).

1.4 Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου

Η έννοια της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου καθιερώθηκε νομοθετικά στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, με το άρθρο 8 του Νόμου 2525/1997. Συγκεκριμένα, στην παράγραφο 1 δίνεται ο εξής ορισμός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου: «Ως αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης νοείται η διαδικασία αποτίμησης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και του βαθμού υλοποίησης των σκοπών και των στόχων, όπως αυτά καθορίζονται από την ισχύουσα νομοθεσία». Στην παράγραφο 3 του άρθρου 8 του ίδιου νόμου, αναφέρεται το πλαίσιο εφαρμογής αυτής της διαδικασίας, ως εξής: «Κατά την αξιολόγηση εκτιμάται η επάρκεια των

εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, η απόδοση των σχολικών μονάδων, καθώς και γενικότερα η αποτελεσματικότητα του συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε περιφερειακό και εθνικό επίπεδο». Για το Δημητρόπουλο (1991) η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και του εκπαιδευτικού αποτελεί μια συστηματική κι οργανωμένη διαδικασία, κατά την οποία διεργασίες, συστήματα, πλαίσια, αποτελέσματα ή άτομα εκτιμώνται με βάση κάποια προκαθορισμένα κριτήρια μέσα από προκαθορισμένους στόχους. Ο Κασσωτάκης (1992) υποστηρίζει ότι με τον όρο αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, εννοούμε τη συστηματική διαδικασία ελέγχου του βαθμού, στον οποίο επιτυγχάνονται οι επιδιωκόμενοι εκπαιδευτικοί στόχοι, καθώς και τον εντοπισμό των αιτιών που εμποδίζουν την ενδεχόμενη μη ικανοποιητική τους επίτευξη, έτσι ώστε μέσα από τη διαδικασία της ανατροφοδότησης να βελτιώνεται η ποιότητα της ίδιας της εκπαίδευσης. Η επίτευξη των επιδιωκόμενων εκπαιδευτικών στόχων στο επίπεδο της σχολικής τάξης, δεν εξαρτάται μόνο από τις δραστηριότητες του εκπαιδευτικού, αλλά και από πλήθος άλλων παραγόντων, τους οποίους πρέπει κανείς να λάβει υπόψη του, αν θέλει να επιτύχει μια σφαιρική και έγκυρη αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Αυτό σημαίνει ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, περιλαμβάνει και την αξιολόγηση των μαθητών, αφού με βάση την πρόοδό τους και τα επιτεύγματά τους αξιολογείται, κυρίως, το έργο που επιτελούν οι εκπαιδευτικοί και το λοιπό προσωπικό του σχολείου, και προσδιορίζεται ο ρόλος και των άλλων συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας (προγράμματα, εκπαιδευτικά μέσα, κ.λ.π.) που συναξιολογούνται επίσης (Κασσωτάκης, 1992). Ο Ανδρέου (2003) σημειώνει ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου μπορεί να οριστεί ως η διαδικασία εκείνη κατά την οποία αποτιμώνται όλοι οι παράγοντες που προσδιορίζουν το εκπαιδευτικό έργο ή και συμβάλλουν σε αυτό, από την υλικοτεχνική υποδομή, τα προγράμματα και τα εγχειρίδια, ως την οργάνωση του σχολείου, τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και την εργασιακή τους συνέπεια. Ως βασικό κριτήριο γι' αυτή τη διαδικασία θεωρείται η βελτίωση της ποιότητας της παιδαγωγικής - μαθησιακής διαδικασίας. Τέλος, σύμφωνα με τον Πασιαρδή, η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού είναι η διαδικασία, μέσα από την οποία η εκπαιδευτική ηγεσία ενός σχολικού συστήματος ή μιας σχολικής μονάδας, συγκεντρώνει πληροφορίες, σε ό,τι αφορά τη διδασκαλία και τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό γενικότερα, με σκοπό τη βελτίωσή τους. Παράλληλα, η αξιολόγηση είναι η διαδικασία, μέσα από την οποία η εκπαιδευτική ηγεσία λαμβάνει τις απαραίτητες πληροφορίες, που θα τη βοηθήσουν

στη λήψη αποφάσεων σχετικά με αλλαγές στην κατάσταση του προσωπικού, όπως μισθολογική ή βαθμολογική αναβάθμιση και προαγωγή, λήψη μέτρων για βελτίωση των παρεχόμενων εκπαιδευτικών προγραμμάτων και άλλα. Με τον ορισμό αυτό φαίνεται ότι ο σκοπός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου είναι διπλός: από τη μια, η βελτίωση της διδακτικής διαδικασίας και, από την άλλη, η λήψη αποφάσεων σχετικά με το επαγγελματικό μέλλον του εκπαιδευτικού (Πασιαρδής, 1996). 3. Υπό την έννοια αυτή, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, δεν είναι μια απλή απολογιστική ενέργεια, μια καταγραφή μόνο των επιδόσεων ή των προσόντων των εκπαιδευτικών. Είναι μια δυναμική και συνεχής διαδικασία βελτίωσης της εκπαίδευσης. Μέσα από αυτή την ανατροφοδοτική λειτουργία, υπηρετεί όχι μόνο αυτούς που την εκτελούν, αλλά και αυτούς που την υφίστανται και κατ' επέκταση, το κοινωνικό σύνολο (Barbier, 1990; Gronlund, 1976; Harlen, 1978; Δημητρόπουλος, 1991; Κασσωτάκης, 1981).

1.5 Αναγκαιότητα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου

Κάθε ανθρώπινη δραστηριότητα περιλαμβάνει μια σειρά ενεργειών, που σχετίζονται με αποφάσεις, προγραμματισμό, υλοποίηση και αξιολόγηση του αποτελέσματος, ώστε να διαφανεί αν η συγκεκριμένη δραστηριότητα, ενέργεια, κατάσταση θα πρέπει να επαναληφθεί, απορριφθεί ή τροποποιηθεί. Στην περίπτωση της εκπαίδευσης, η αξιολόγηση έχει ιδιαίτερη σημασία, αφού ενδιαφέρει ένα ευρύ κύκλο ανθρώπων και ενεργειών. Η στρατηγική σημασία της αξιολόγησης για την ποιοτική ανάπτυξη και λειτουργική αποτελεσματικότητα κάθε μορφής συστήματος, πολύ περισσότερο της εκπαίδευσης, δεν μπορεί να αμφισβητείται. Για τον ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό χώρο, η ευρύτερη επιστημονική και πολιτική συναίνεση σχετικά με την αναγκαιότητά της αποτελεί γεγονός. Η ανάγκη της αξιολόγησης κάθε προϊόντος γενικότερα, αλλά και των εκπαιδευτικών περιβαλλόντων ειδικότερα, έχει αναγνωριστεί παγκοσμίως σε τέτοιο βαθμό, ώστε πολλοί να μιλάνε πλέον για την αξιολόγηση ως ένα ξεχωριστό κλάδο των κοινωνικών επιστημών με δικές της θεωρίες, μεθοδολογίες και εργαλεία (Worthen & Sanders, 1987). Τις τελευταίες δεκαετίες έχει αρχίσει και στη χώρα μας να αποκτά περισσότερο ενδιαφέρον το ζήτημα της αξιολόγησης. Η Ελληνική κοινωνία, διαπίστωσε την ανάγκη αξιολόγησης θεσμών, ομάδων, δραστηριοτήτων, προσώπων, κ.λπ., ως αποτέλεσμα της επιρροής που δέχονται οι δημόσιοι και ιδιωτικοί οργανισμοί, από φορείς του εξωτερικού

(Βεργίδης & Καραλής, 1999). Διεθνείς οργανισμοί, όπως η Παγκόσμια Τράπεζα, η Ευρωπαϊκή Ένωση και ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (Ο.Ο.Σ.Α.), αναμειγνύονται ενεργά σε θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής και έρευνας και επικεντρώνονται σε ζητήματα σχολικής αξιολόγησης. Από την άλλη πλευρά, η Ευρωπαϊκή Ένωση δίνει ιδιαίτερη προτεραιότητα σε ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής και χρηματοδοτεί διάφορα πιλοτικά προγράμματα για την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας (MacBeath, Meuret, Schratz & Jakobsen, 1999).

Οι υποστηρικτές της φιλελεύθερης ιδεολογίας διατείνονται, ότι η επικράτηση των νόμων της ελεύθερης αγοράς στην εκπαίδευση, είναι δυνατό να οδηγήσει στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας των σχολικών μονάδων. Αυτό θα συμβεί, διότι η επιβίωση ενός σχολείου θα εξαρτάται από την απήχυσή του σε μαθητές και γονείς, οι οποίοι θα προτιμήσουν τα αποτελεσματικά σχολεία, έτσι ώστε τα «αποτυχημένα» σχολεία να κλείσουν (Chubb & Moe 1990; Green, 1991). Σύμφωνα με κάποιους ερευνητές (Campbell, 2001; Kyriakides & Campbell, 2000), η αναγκαιότητα της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών συστημάτων και διαδικασιών ανάγεται πρωτίστως σε οικονομικό επίπεδο και σχετίζεται με την ανάγκη αξιολόγησης της διαδικασίας παραγωγής, διάθεσης και χρήσης των αγαθών. Απώτερος σκοπός είναι η εξασφάλιση της αποτελεσματικότητας της διαδικασίας παραγωγής και της διαδικασίας κατανάλωσης. Η ανάλυση «κόστους - αποτελέσματος» είναι μια μέθοδος αξιολόγησης, η οποία, μέσω της συστηματικής προσέγγισης, αποσκοπεί στην εξασφάλιση της αποτελεσματικότητας. Με αυτή τη διάσταση της αξιολόγησης είναι συνυφασμένη η χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής στις Αγγλοσαξονικές χώρες. Σύμφωνα με άλλους ερευνητές (Bamburg & Andrews, 1991; Wright et al., 1997), η βασικότερη ανάγκη για εκπαιδευτική αξιολόγηση ανάγεται και εντοπίζεται στην ανάγκη για κατανόηση της διεργασίας της μάθησης. Αυτή η διάσταση της αξιολόγησης σχετίζεται άμεσα με τη χρήση αποτελεσματικής διδακτικής μεθοδολογίας και την εξασφάλιση τρόπων, που θα διευκολύνουν τη μάθηση και θα περιορίσουν τη σπατάλη σε χρόνο και προσπάθεια. Σκοπός παραμένει η αύξηση της αποδοτικότητας της εκπαιδευτικής προσπάθειας. Στα πλαίσια αυτά τοποθετείται και η δημιουργία κατάλληλων παρωθητικών καταστάσεων και κινήτρων στο σχολικό χώρο, που θα καταστήσουν την προσπάθεια του σχολείου και των μαθητών αποδοτικότερη. Τέλος, σύμφωνα με το Stronge, (1997), η εκπαιδευτική αξιολόγηση ανάγεται σε καθαρά πρακτικό επίπεδο και αποσκοπεί στην αντιμετώπιση πρακτικών διοικητικών εκπαιδευτικών ή άλλων προβλημάτων, όπως είναι η κρίση του

προσωπικού (διδασκτικού και μη διδασκτικού), η εισαγωγή εκπαιδευτικών προγραμμάτων, ο εκπαιδευτικός προγραμματισμός κτλ.

Μεταξύ των Ελλήνων ερευνητών, οι Κουτούζης και Χατζηευστρατίου (1999) σημειώνουν ότι η αξιολόγηση είναι μια διαδικασία, που θεωρείται πλέον απαραίτητη για τη ολοκλήρωση οποιουδήποτε προγράμματος ή δραστηριότητας, που παράγει αποτελέσματα και αναφέρεται στην κοινωνική και οικονομική ζωή των ατόμων. Ο βασικός στόχος της αξιολόγησης είναι να μετρά με εύχρηστο και αντικειμενικό τρόπο την αποτελεσματικότητα των διαφόρων προγραμμάτων ή δραστηριοτήτων και να καταλήγει σε συγκεκριμένα συμπεράσματα για τη βελτίωσή τους. Οι Ανδρέου και Μαντζούφας (1999) σημειώνουν ότι η αξιολόγηση, ως προκαταρκτική, διαμορφωτική και τελική διαδικασία, είναι αναπόσπαστο μέρος μιας ευρύτερης διαδικασίας ενός προγράμματος, που περιλαμβάνει τον εντοπισμό των προβλημάτων, την ιεράρχηση στόχων, την ανάδειξη των δυνατοτήτων, την αξιοποίηση των ερευνητικών προσπαθειών της επιστημονικής κοινότητας, την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού σχεδιασμού, την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου και τον επανασχεδιασμό του. Ο Κασσωτάκης (1997) υποστηρίζει ότι η αξιολόγηση είναι μια διαδικασία ιδιαίτερα σημαντική που, αν εφαρμοστεί αποτελεσματικά, δίνει τη δυνατότητα στους διευθυντές των σχολικών μονάδων, αλλά και στους ίδιους τους εργαζόμενους, να διαπιστώσουν τα προβλήματα που παρουσιάστηκαν κατά τη διαδικασία της διοίκησης και να εντοπίσουν τα αίτια των προβλημάτων αυτών. Υπηρετεί, τελικά, όχι μόνο αυτούς που την εκτελούν ή την υφίστανται, αλλά και το ίδιο το κοινωνικό σύνολο. Για το Δούκα (1997), η αξιολόγηση είναι απαραίτητη διαδικασία, γιατί κρίνεται ως μια δυνατότητα βελτίωσης της παιδαγωγικής και διδασκτικής ικανότητας των εκπαιδευτικών, της διάγνωσης και θεραπείας των αδυναμιών τους και της επιβράβευσης και αναγνώρισης των προσπαθειών για τη βελτίωση της απόδοσής τους. Με τον τρόπο αυτό η αξιολόγηση συμβάλλει στη μεγαλύτερη αναγνώριση της προσφοράς των εκπαιδευτικών, στην τόνωση της αξίας της διδασκαλίας τους και, κατά προέκταση, στην αποτελεσματικότερη απόκτηση γνώσεων από τους μαθητές. Για την αναγκαιότητα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού, ο Δημητρόπουλος, (2002), υπογραμμίζει ότι οι κύριες απόψεις που διατυπώνονται θα μπορούσαν να συνοψιστούν ως εξής: Αν πρέπει να αξιολογείται η εκπαίδευση, τότε, για τους ίδιους λόγους, πρέπει να αξιολογείται και ο εκπαιδευτικός. Αν πρέπει να αξιολογείται ο μαθητής, τότε πρέπει να αξιολογείται και ο εκπαιδευτικός. Η επιτυχία του εκπαιδευτικού στο ρόλο του προδιαγράφει και την επιτυχία όλης της εκπαιδευτικής

λειτουργίας. Μέσω της διαδικασίας αξιολόγησης ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει το δικό του μερίδιο ευθύνης, τόσο για την επιτυχία του εκπαιδευτικού συστήματος όσο και για την επίδοση του μαθητή. Σε άλλους τομείς της οικονομικής δραστηριότητας, ο πολίτης έχει το δικαίωμα να διαλέξει τον επαγγελματία που επιθυμεί. Στην εκπαίδευση, όμως, ο μαθητής είναι υποχρεωμένος να συνεργαστεί με τον εκπαιδευτικό που θα βρεθεί στη σχολική μονάδα. Οι επιστημονικές και διδακτικές διαφορές ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς είναι δεδομένες. Είναι, λοιπόν, απαραίτητο να εντοπίζονται εκείνοι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι διακρίνονται στο εκπαιδευτικό τους έργο και να αξιολογούνται κατάλληλα, ενώ εκείνοι που τυχόν υστερούν να βοηθηθούν ανάλογα. Στην ίδια κατεύθυνση, ο Σφυρής (2004) διατείνεται ότι η αξιολόγηση είναι σημαντική για προσωπικούς και επαγγελματικούς λόγους και, παρά τις αμφισβητήσεις και τις διαφωνίες που διατυπώνονται από πολλές πλευρές, ο ευσυνείδητος εκπαιδευτικός δεν πρέπει να ανησυχεί από τη λειτουργία της, γιατί εκτιμώνται η επιστημονική του συγκρότηση και η επαγγελματική του επάρκεια για τα οποία αισθάνεται ικανοποίηση και ανανέωση με το να θέτει συνεχώς καινούριους στόχους. Τέλος, σύμφωνα με την Καραμήτσου (2003), η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών κρίνεται απαραίτητη και από την πλευρά της πολιτείας, διότι αυτή έχει την ευθύνη τόσο για το σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής, όσο και για τη χρηματοδότηση του εκπαιδευτικού συστήματος. Συνεπώς, αυτοί που ασχολούνται με το σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής χρειάζονται περισσότερες πληροφορίες για το κάτω από ποιες συνθήκες επιτυγχάνονται, ή όχι, οι εκπαιδευτικοί στόχοι. Συμπερασματικά η πρόοδος των μαθητών και, κατ' επέκταση, ολόκληρης της κοινωνίας, οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στη δραστηριότητα και στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Κατά συνέπεια, δεν μπορεί μια οργανωμένη κοινωνία, να αδιαφορεί για την απόδοση και την ποιοτική στάθμη του εκπαιδευτικού της δυναμικού (Κουτούζης & Χατζηευστρατίου, 1999). Επιπλέον, εκπαιδευτικά συστήματα, τα οποία, αφού πρωτίστως δεν καθορίζουν τους στόχους και τα μέσα επίτευξης των στόχων αυτών και στη συνέχεια δεν παρακολουθούν, δεν καταγράφουν, ή, με άλλα λόγια, δεν αξιολογούν την πορεία, αλλά και τα αποτελέσματα αυτής της πορείας, «δεν μπορούν να χαρακτηριστούν καν συστήματα, δεν έχουν ταυτότητα, στίγμα και προσανατολισμό» (Μπουζάκης, 1998). Κι ενώ διαφαίνεται ότι καμιά οργανωμένη κοινωνία δε θα ήθελε να αφήσει χωρίς έλεγχο το λειτουργό μιας κοινωνικής λειτουργίας από την οποία εξαρτάται η ίδια η εξέλιξή της, κρίνεται σκόπιμο να αναφερθεί, ότι δεν ήταν λίγες οι φορές που η διαδικασία της

αξιολόγησης αμφισβητήθηκε από την ίδια την εκπαιδευτική κοινότητα. Τούτο σημειώθηκε επειδή, στην πράξη, ο τρόπος με τον οποίο ασκήθηκε η αξιολόγηση στη χώρα μας δε στηριζόταν σε ξεκάθαρους σκοπούς και δε γινόταν από ειδικά καταστησμένους αξιολογητές (Τρούλης, 1992). Έτσι συνδέθηκε με ελεγκτικούς μηχανισμούς, ήταν ηθικά διαβλητός, γιατί, ενώ γινόταν αυθαίρετα και εντελώς υποκειμενικά, ενώ αναφερόταν σε περιοχές αόριστες και συχνά σε περιοχές άσχετες με το έργο του εκπαιδευτικού (για παράδειγμα εξωσχολικές δράσεις), έπαιξε αποφασιστικό ρόλο στη μισθολογική του προαγωγή, στη μετάθεση του και στην υπηρεσιακή του εξέλιξη (Τρούλης, 1992). Από την άλλη, πρέπει να τονιστεί ότι το γεγονός ότι στο παρελθόν η αξιολόγηση εφαρμόστηκε με τρόπο απαράδεκτο για να εξυπηρετήσει άλλους σκοπούς, δε θα πρέπει να μας οδηγεί στη συνολική απόρριψή της (Κουτούζης & Χατζηευστρατίου, 1999).

1.6 Σκοπός - Στόχοι της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου

Ο σκοπός και οι ειδικότεροι στόχοι της εκάστοτε επιχειρούμενης αξιολόγησης δηλώνουν και τις προθέσεις των φορέων που έχουν αναλάβει το σχεδιασμό και την υλοποίησή της και νοηματοδοτούν την ίδια τη διαδικασία της αξιολόγησης, ως επιστημονική διαδικασία που συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, ή ως διαδικασία ελέγχου και συμμόρφωσης των εκπαιδευτικών που την υφίστανται, προς επιλογές που έχουν κεντρικά προσδιοριστεί. Το αντικείμενο, αλλά και τα κριτήρια της αξιολόγησης αποτελούν, επίσης, σημαντικά θέματα στο σχεδιασμό και την υλοποίηση της αξιολόγησης, προκύπτουν από το σκοπό και τους στόχους που έχουν τεθεί κατά το σχεδιασμό της αξιολόγησης, καθώς πρέπει να βρίσκονται σε αντιστοιχία με αυτούς, προκειμένου οι πρώτοι να μπορούν να υλοποιηθούν. Μετά την εξέταση των αναγκών τις οποίες ικανοποιεί η διαδικασία της αξιολόγησης, μέσω της ανάλυσης αυτών των αναγκών προκύπτουν οι σκοποί της αξιολόγησης.

Για το λόγο αυτό αποκτά ιδιαίτερο ενδιαφέρον η μελέτη του σκοπού και των στόχων της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, όπως αυτοί περιγράφονται στο Νόμο 2986/2002 (ΦΕΚ 24/13-2-2002) «Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις». Στο άρθρο 4 του νόμου αυτού αναφέρεται ότι

«Σκοπός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου είναι η βελτίωση και η ποιοτική αναβάθμιση όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας και η συνεχής βελτίωση της παιδαγωγικής επικοινωνίας και σχέσης με τους μαθητές. Με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου επιδιώκεται η συνεχής βελτίωση της διδακτικής πρακτικής μέσα στην τάξη, η ποιοτική ανάπτυξη της σχολικής ζωής, η επιτάχυνση της υλοποίησης του εκπαιδευτικού προγράμματος, η άμβλυνση των ανισοτήτων λειτουργίας μεταξύ των διάφορων σχολικών μονάδων, η μείωση της γραφειοκρατικής διαδικασίας, η ταχύτερη μετάδοση των πληροφοριών, η αρτιότερη διοίκηση και λειτουργία των σχολικών μονάδων, η επισήμανση των αδυναμιών του εκπαιδευτικού συστήματος, η αποτίμηση των προσπαθειών και η κινητοποίηση όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας, για την αναβάθμιση του συνολικού εκπαιδευτικού αποτελέσματος». Ως κύριος στόχος της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου αναφέρεται στο άρθρο 4 του Νόμου 2986/2002 «η διασφάλιση σε όλους τους μαθητές της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, της δυνατότητας έγκαιρης και ισότιμης πρόσβασης στην εκπαιδευτική διαδικασία, και γενικότερα την ισότητα ευκαιριών πρόσβασης. Αυτό συμβάλλει στον εκδημοκρατισμό και την ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης, αλλά και της κοινωνίας, δεδομένου ότι η ισόρροπη ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή και η πρόσβαση στη γνώση αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες για την άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων». Οι Shulman (1987) και Περσιάνης (1998) θεωρούν ότι σε γενικές και βασικές γραμμές α. σκοπός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου είναι να γίνει μια αποτίμηση της διδακτικής πρακτικής, ώστε να βελτιωθεί η παρεχόμενη εκπαίδευση μέσα κι από το εκπαιδευτικό έργο και β. σκοπός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού είναι να ενισχυθεί ο ίδιος ο εκπαιδευτικός και να βαδίσει στην αυτοβελτίωσή του, εντοπίζοντας λάθη ή αδυναμίες.

Γενικότερα, ως σκοπός της αξιολόγησης προβάλλεται, από τους σχεδιαστές της εκπαιδευτικής πολιτικής, η ενημέρωση όλων των φορέων της εκπαίδευσης για την ποιότητα των προσφερόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών στα διάφορα επίπεδα, η υπόδειξη των αδυναμιών που πρέπει να εξαλειφθούν και η ανατροφοδότηση της διδακτικής πράξης, προκειμένου να βελτιωθεί ποιοτικά το εκπαιδευτικό αποτέλεσμα (Σολομών, 1999). Για το Δημητρόπουλο (1999) η αξιολόγηση πρέπει να οδηγεί σε βελτίωση του αξιολογούμενου αντικειμένου και του ρόλου του στο όλον. Αν, δηλαδή, ως αποτέλεσμα της αξιολόγησης, και των μέτρων που πάρθηκαν μετά από αυτή, δεν προκαλείται βελτίωση, τότε η αξιολόγηση αυτή ίσως είναι, αν όχι

επιβλαβής, το λιγότερο, περιττή. Ο ίδιος ερευνητής με κριτήριο το σκοπό της αξιολόγησης διακρίνει 2 διαφορετικά είδη αξιολόγησης: α. Αξιολόγηση για επιλογή, η οποία γίνεται μόνον όταν είναι επιθυμητό να επιλεγούν μεταξύ υποψηφίων εκπαιδευτικών, συγκεκριμένα άτομα για συγκεκριμένους ρόλους, όπως για παράδειγμα για κάλυψη θέσεων Διευθυντών Σχ. Μονάδων, Σχ. Συμβούλων κ.λ.π., ή για συμμετοχή σε συγκεκριμένα προγράμματα και β. Αξιολόγηση για ανάπτυξη και βελτίωση, η οποία γίνεται στο πλαίσιο της αξιολόγησης της εκπαίδευσης, γενικότερα, και έχει σκοπό την παρακολούθηση της πορείας της εκπαίδευσης και τη βελτίωσή της. Είναι προφανώς άσχετη και ασύνδετη με την προηγούμενη, αφού η τελευταία αποσκοπεί στη βελτίωση του εκπαιδευτικού (Δημητρόπουλος, 1998).

1.7 Είδη αξιολόγησης

Μια διάκριση των προγραμμάτων αξιολόγησης έχει σχέση με το είδος και τον αριθμό των αντικειμένων αξιολόγησης. Έτσι όταν η αξιολόγηση διεξάγεται, ταυτόχρονα, σε πολλά αντικείμενα, μιας ή περισσότερων σχολικών μονάδων, σε άμεση συνάρτηση μεταξύ τους, έχουμε τη συνολική αξιολόγηση ή την αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου μιας ή περισσότερων σχολικών μονάδων. Αυτό βέβαια θα πρέπει να γίνει αφού ληφθούν υπόψη όλοι οι παράγοντες που επηρεάζουν το παραγόμενο έργο, γιατί δεν έχουν όλες οι σχολικές μονάδες τις ίδιες υποδομές. Αντίθετα, όταν η αξιολόγηση αναφέρεται σε ένα αντικείμενο, τότε έχουμε τη μερική αξιολόγηση, π.χ. αξιολόγηση εκπαιδευτικού προσωπικού, αξιολόγηση σχολικών βιβλίων, αξιολόγηση αναλυτικών προγραμμάτων κ.λπ. (Κουτούζης & Χατζηευστρατίου, 1999). Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, λοιπόν, δεν αποτελεί τρόπο συνολικής αξιολόγησης της εκπαιδευτικής μονάδας, αλλά αποσπασματικό, και άρα, αμφίβολης αποτελεσματικότητας, μέτρο. (Κουτούζης & Χατζηευστρατίου, 1999).

Άλλες διακρίσεις αξιολόγησης μπορούν να γίνουν σε σχέση με την πορεία εκτέλεσης ενός εκπαιδευτικού προγράμματος. Με βάση αυτό το κριτήριο έχουμε:

1. την προκαταρκτική αξιολόγηση, η οποία πραγματοποιείται, κυρίως, πριν από την έναρξη της εκπαιδευτικής προσπάθειας, προκειμένου να γίνει η αποτίμηση των διάφορων μεταβλητών και ο κατάλληλος σχεδιασμός, που έχουν σχέση με την πρόοδο αυτής της προσπάθειας (Κουτούζης & Χατζηευστρατίου, 1999). Για

παράδειγμα, η ανάθεση μαθημάτων και εξωδιδασκτικών υποχρεώσεων στους διδάσκοντες πριν από την έναρξη του διδακτικού έτους, η οργάνωση της ύλης στην εξέταση μαθημάτων, κυρίως σε πανελλήνιο επίπεδο, ο σχεδιασμός προγραμμάτων ενδοσχολικής επιμόρφωσης.

2. την ενδιάμεση ή διαμορφωτική αξιολόγηση, η οποία διεξάγεται κατά τη διάρκεια της εφαρμογής του εκπαιδευτικού προγράμματος. Στόχος αυτής της μορφής αξιολόγησης είναι να εντοπιστούν οι αδυναμίες του προγράμματος ή της διαδικασίας, όταν αυτό βρίσκεται στο στάδιο εφαρμογής και να γίνουν έγκαιρα οι απαραίτητες διορθωτικές παρεμβάσεις, ώστε να επιτευχθεί το επιθυμητό αποτέλεσμα (Κουτούζης & Χατζηευστρατίου, 1999). Μ' άλλα λόγια, η διαμορφωτική αξιολόγηση πραγματοποιείται με σκοπό τη βελτίωση της λειτουργίας και των αποτελεσμάτων ενός προγράμματος ή μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η διαμορφωτική αξιολόγηση κυρίως χαρακτηρίζεται από τον εντοπισμό των αποκλίσεων, σε σχέση με τον αρχικό σχεδιασμό του προγράμματος, και τη διατύπωση προτάσεων και εναλλακτικών λύσεων, που θα συμβάλλουν στην επιτυχία των αρχικών στόχων (Καραλής, 1999). Επιπλέον, στη διαμορφωτική αξιολόγηση, όταν αυτή έχει σχέση με τον εκπαιδευτικό, το αποτέλεσμα της διαδικασίας είναι να διαπιστώσουμε τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του, καθώς και τους τομείς στους οποίους τυχόν χρειάζεται διόρθωση. Αυτός ο τύπος αξιολόγησης είναι σημαντικός, γιατί κατά τη διάρκεια αυτής της διαδικασίας μπορεί να εντοπιστούν ενδεχόμενα προβλήματα, αδυναμίες και ελλείψεις ενός εκπαιδευτικού και να δοθεί η κατάλληλη βοήθεια για βελτίωση, χωρίς αυτή αξιολόγηση να είναι απειλητική για τον εκπαιδευτικό (Πασιαρδής, 1996).

3. την τελική αξιολόγηση, η οποία λαμβάνει χώρα μετά το τέλος μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ο στόχος αυτής της αξιολόγησης είναι να αποτυπώσει τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής προσπάθειας, σε συνάρτηση με τα προβλήματα, που αντιμετωπίστηκαν κατά την εφαρμογή της, τα οποία θα φανούν χρήσιμα στον ανασχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Για παράδειγμα, εάν κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους χάθηκαν πολλές διδακτικές ώρες και δεν ολοκληρώθηκε η ύλη κάποιων μαθημάτων, στοιχείο το οποίο ο διδάσκων οφείλει να λάβει υπόψη του, προκειμένου να καλυφθούν οι ώρες στην αρχή του επόμενου διδακτικού έτους, ή να οργανωθεί καλύτερα η διαδικασία, για να μην έχουμε επανάληψη του ίδιου προβλήματος την επόμενη σχολική χρονιά (Κουτούζης & Χατζηευστρατίου, 1999).

Το συγκεκριμένο είδος αξιολόγησης έχει σχέση με τον εκπαιδευτικό οργανισμό και τον εκπαιδευτικό. Ο Πασιαρδής (1996) υποστηρίζει ότι στη διάρκεια της τελικής αξιολόγησης μπορεί να καταγραφεί σε ποιο βαθμό ο εκπαιδευτικός ανταποκρίνεται στις προσδοκίες και τους στόχους του συστήματος και αν θα πρέπει να τύχει αμοιβής ή αν θα πρέπει να αναθεωρηθεί η εργασιακή σχέση με τον εν λόγω εκπαιδευτικό. Συνεπώς, στον τύπο αυτό της αξιολόγησης προέχουν οι στόχοι του εκπαιδευτικού οργανισμού, δηλαδή της σχολικής μονάδας που διενεργεί την αξιολόγηση. Αντίθετα, με το διαμορφωτικό τύπο επιδιώκεται η παροχή ευκαιριών για βελτίωση του εκπαιδευτικού, δηλαδή προέχουν οι στόχοι και οι ανάγκες του ίδιου του εκπαιδευτικού. Τώρα, τα δεδομένα τα οποία θα συγκεντρωθούν θα πρέπει να είναι όσο γίνεται αντικειμενικά, μολονότι στην ερμηνεία τους πάντα θα υπάρχει μια δόση υποκειμενισμού.

Άλλη διάκριση της αξιολόγησης γίνεται ανάλογα με τη σχέση που έχουν οι αξιολογητές ως προς το εκπαιδευτικό πρόγραμμα ή τη διαδικασία. Έτσι έχουμε:

1. Εξωτερική αξιολόγηση, όταν ο αξιολογητής δεν έχει καμία σχέση με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα ή την εκπαιδευτική μονάδα και το εκπαιδευτικό έργο που αξιολογείται, οπότε και λέγεται εξωτερικός αξιολογητής. Η εξωτερική αξιολόγηση πραγματοποιείται από φορείς, που τοποθετούνται εκτός σχολείου και ανήκουν στις ανώτερες βαθμίδες της διοίκησης ή αναλαμβάνουν με ανάθεση, διατηρώντας μια θέση αυτονομίας ως προς τη διοίκηση, το ρόλο της αξιολόγησης (Σολομών, 1999). Επιπλέον, η εξωτερική αξιολόγηση στρέφεται όλο και πιο πολύ στη συνολική διερεύνηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας. Ακόμη, στοχεύει στη διαμόρφωση συγκεκριμένων κριτηρίων και κανόνων διερεύνησης, στην εμπλοκή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία αυτή και στη δημιουργία ειδικά καταρτισμένου σώματος ή ομάδων αξιολογητών (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Σ.Ε.Π.Π.Ε., 2000). Στους εξωτερικούς αξιολογητές ανήκε το Σώμα Μονίμων Αξιολογητών (ΣΜΑ), που εισήχθη ως θεσμός με το Ν. 2525/97, αλλά αποσύρθηκε μετά τις έντονες αντιδράσεις των συνδικαλιστικών οργανώσεων των εκπαιδευτικών, με το Ν. 2986/02. Είναι φανερό ότι η ποιότητα της αξιολόγησης αυτής, είτε πρόκειται για εκπαιδευτικές διαδικασίες, είτε πρόκειται για το έργο των εκπαιδευτικών, έχει άμεση σχέση, με τα άτομα που επωμίζονται την ευθύνη αυτής της διαδικασίας. Όπως έχει ήδη αναφερθεί είναι δύσκολο άνθρωπος να αξιολογεί συμπεριφορά συνανθρώπου του ή όπως αλλιώς λέγεται στις υπηρεσίες «συναδέλφου». Το αποτέλεσμα της αξιολόγησης εδώ

οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στην προσωπική κρίση του αξιολογητή. Ένα μεγάλο τμήμα της εκπαιδευτικής κοινότητας αμφισβητεί την κρίση αυτή και αναζητά άλλους πιο αντικειμενικούς τρόπους, πιο αντικειμενικές διαδικασίες, όσον αφορά την εξωτερική αξιολόγηση (Δημητρόπουλος, 1991). Οι υποστηρικτές αυτού του είδους της αξιολόγησης τονίζουν ότι έτσι προλαμβάνεται η επέκταση αρνητικών εκπαιδευτικών πρακτικών. Επίσης, ότι αποτελεί αξιόπιστο μηχανισμό απόδοσης λόγου προς τα αρμόδια όργανα της πολιτείας της κοινωνίας και τους γονείς, για τα όσα συμβαίνουν στα σχολεία και διευκολύνει την αποτελεσματική διεκπεραίωση διοικητικών λειτουργιών στο εκπαιδευτικό σύστημα (Ανδρέου, 2003).

2. Εσωτερική αξιολόγηση στην περίπτωση που ο αξιολογητής έχει άμεση σχέση με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα ή το έργο, το οποίο αξιολογείται, οπότε και καλείται εσωτερικός αξιολογητής. Η εσωτερική αξιολόγηση μπορεί να προσλάβει πολλές μορφές:

α. Ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση. Σ' αυτή τη μορφή οι ιεραρχικά ανώτεροι, σε μια εκπαιδευτική μονάδα, ελέγχουν και κρίνουν τους κατώτερους, π.χ. οι διευθυντές τους υποδιευθυντές και τους εκπαιδευτικούς. Γενικά, αυτό το είδος αξιολόγησης έχει αμφισβητηθεί για την αποτελεσματικότητα και την αναγκαιότητά του (Κουτούζης & Χατζηευστρατίου, 1999). Επίσης, ο Σολομών (1999) υποστηρίζει ότι η μορφή αυτή, ανάλογα με τους στόχους και την οπτική που την εξετάζει κανείς παρουσιάζει πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα. Επικεντρώνεται περισσότερο στα άτομα και τις πρακτικές τους και έχει ως στόχο τον έλεγχο και την υπακοή στο νόμο. Συνήθως στηρίζεται σε ατομικές υποκειμενικές κρίσεις και θεωρείται ότι αντιτίθεται τόσο στην ανάπτυξη του απαραίτητου για μια σχολική μονάδα πνεύματος συλλογικότητας και συνευθύνης, όσο και στην ανάπτυξη και αλλαγή του σχολείου (Σολομών κ.α, 2000).

β. Συλλογική εσωτερική αξιολόγηση. Η μορφή αυτή στηρίζεται σε διαδικασίες που οργανώνονται και παρακολουθούνται από τους ίδιους τους παράγοντες της σχολικής μονάδας, κυρίως τους εκπαιδευτικούς και συχνά τους μαθητές ή τους γονείς, οι οποίοι γνωρίζουν καλύτερα τις συνθήκες και τα προβλήματα που αντιμετωπίζει η σχολική μονάδα. Έτσι, μπορούμε να έχουμε αναβάθμιση του σχολικού περιβάλλοντος, ως βασικού συντελεστή μάθησης, και βελτίωση των διδακτικών και μαθησιακών πρακτικών (Σολομών, 1999). Οι εκπαιδευτικές οργανώσεις, αλλά και η σύγχρονη βιβλιογραφία, (Ανδρέου, 1993;

Παπακωνσταντίνου, 1993; Φύκαρης, 1997) στρέφονται στην εσωτερική αξιολόγηση, ώστε οι θέσεις της σχολικής μονάδας να είναι αποφασιστικής σημασίας στην προσπάθεια αποκέντρωσης του ελέγχου και της λήψης αποφάσεων, σε θέματα που αφορούν στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, την προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος, την ευελιξία για αντιμετώπιση των ιδιαιτεροτήτων της σχολικής μονάδας και της μικροκοινωνίας, μέσα στην οποία αυτή λειτουργεί. Μελέτες έχουν δείξει ότι η εσωτερική αξιολόγηση έχει προωθήσει θετικές επιπτώσεις και στον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Κατά τους Everard και Morris (1999), η εσωτερική αξιολόγηση συμβάλλει ώστε να βελτιωθούν οι εργασιακές σχέσεις και η απόδοση του εργαζόμενου, και να προωθηθεί η καριέρα του. Λειτουργεί ως άμεση ανατροφοδότηση της αξιολόγησης στην βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου. Γενικότερα η εσωτερική αξιολόγηση συμβάλλει α. στην αναβάθμιση και βελτίωση του σχολικού περιβάλλοντος, β. στην ανάπτυξη σχέσεων αμοιβαιότητας και εμπιστοσύνης μεταξύ των παραγόντων της σχολικής μονάδας, γ. στην αλλαγή ή βελτίωση των μαθησιακών πρακτικών, και δ. στη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών (Σολομών, 1999). Τα μειονεκτήματά της προέρχονται από μια τάση εσωστρέφειας της σχολικής μονάδας και δυσκολία σύνδεσής της με άλλες σχολικές μονάδες και τη γενικότερη εκπαιδευτική κοινότητα (Σολομών, 1999). Ακόμη, είναι σαφές ότι η εσωτερική αξιολόγηση συνδέεται άμεσα με την αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος και τη σχετική αυτονομία της σχολικής μονάδας σε επίπεδο προγραμματισμού, λήψης αποφάσεων και τελικά, στο επίπεδο της αυτοαξιολόγησης (Ανδρέου, 1999).

γ. Αυτοαξιολόγηση. Κάθε αντικείμενο αξιολόγησης μπορεί να πραγματοποιεί αυτοαξιολόγηση, είτε είναι άτομο, είτε είναι οργανισμός. Έτσι, μπορεί να αυτοαξιολογηθεί ένας εκπαιδευτικός, μια σχολική μονάδα, ένα τριτοβάθμιο εκπαιδευτικό ίδρυμα. Εννοείται, ότι για να έχει μια λογική βάση εφαρμογής, η αυτοαξιολόγηση θα πρέπει να στηρίζεται σε συγκεκριμένες προαποφασισμένες επιδιώξεις, ώστε κριτήριο να είναι η επίτευξη αυτών των επιδιώξεων, αλλιώς ελλοχεύει ο κίνδυνος οι εκπαιδευτικοί να βαθμολογούν τον εαυτόν τους με άριστα (Δημητρόπουλος, 2002). Οι Κουτούζης και Χατζηευστρατίου (1999) σημειώνουν ότι τα τελευταία χρόνια έχουν αναπτυχθεί μοντέλα αξιολόγησης, στα οποία λαμβάνουν μέρος, ως αξιολογητές, και τα ίδια τα άτομα που εφαρμόζουν την αντίστοιχη εκπαιδευτική διαδικασία (αυτοαξιολόγηση). Βασικός στόχος των μοντέλων αυτών είναι η επιδίωξη διερεύνησης της συμμετοχής των συντελεστών της εκπαιδευτικής

διαδικασίας (εκπαιδευτές, εκπαιδευόμενοι κ.λ.π.) στις διαδικασίες αξιολόγησης και λήψης αποφάσεων. Το σκεπτικό της συλλογικής εσωτερικής αξιολόγησης είναι ότι μόνο ο ίδιος ο εκπαιδευτικός έχει ουσιαστικά την δυνατότητα να παρατηρήσει και να κατανοήσει σε βάθος την εκπαιδευτική διαδικασία. Άλλωστε, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί είναι τα πρόσωπα που γνωρίζουν πολύ καλύτερα από οποιονδήποτε άλλο τα προβλήματα που αντιμετώπισαν κατά την διάρκεια της διδακτικής πράξης και, συνεπώς, είναι σε θέση να αξιολογήσουν όλους τους παράγοντες που συντελούν ουσιαστικά στην ποιοτική αναβάθμιση. Ο εκπαιδευτικός γνωρίζει τις δυσκολίες και τις συνθήκες της εκπαιδευτικής πράξης, τα προβλήματα και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών, καθώς και τα προβλήματα του σχολείου γενικότερα. Αυτά επιτρέπουν στον εκπαιδευτικό να έχει σφαιρική και τεκμηριωμένη άποψη για το παραγόμενο εκπαιδευτικό έργο, καθώς και ικανότητα να προτείνει τρόπους για την ποιοτική βελτίωση του τελευταίου. Η υπευθυνότητα και η δημιουργικότητα είναι τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού που αναδεικνύονται. Στη διαδικασία της αξιολόγησης πρέπει να συμμετέχουν όλοι οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας, τόσο σε ατομική όσο και σε ομαδική βάση. Η αξιολόγηση πρέπει να στηρίζεται σε κριτήρια, τα οποία καθορίζονται εκ των προτέρων. Για την εφαρμογή των μοντέλων αυτών πρέπει ο εκπαιδευτικός, παράλληλα με το διδακτικό του έργο, να έχει ασκηθεί, ώστε να μπορεί να αναλαμβάνει και τα καθήκοντα του παρατηρητή-ερευνητή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, που παρέχεται στην σχολική μονάδα. Οι παράγοντες που επηρεάζουν τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου μπορούν να είναι, η συμμετοχή και συνεργασία όλων των μελών της σχολικής κοινότητας, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η ενθάρρυνσή τους από τους Διευθυντές και τους Σχολικούς Συμβούλους, η βελτίωση της επίδοσης των μαθητών, η μέριμνα για τη συναισθηματική και κοινωνική τους ανάπτυξη, οι προϋποθέσεις για την ευχάριστη παραμονή των μαθητών στη σχολική μονάδα (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Σ.Ε.Π.Π.Ε., 2000). Γενικά, η αυτοαξιολόγηση αποτελεί μια διαφορετική λογική αξιολόγησης από τις παραδοσιακές μορφές. Ακόμη, επειδή η αυτοαξιολόγηση προϋποθέτει την αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος και τη σχετική αυτονομία της σχολικής μονάδας, σε επίπεδο προγραμματισμού και λήψης αποφάσεων, θα ήταν οξύμωρο, να αναμένουμε ότι μπορεί να εφαρμοστεί αποτελεσματικά ένα σύστημα αυτοαξιολόγησης σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο λειτουργεί με τρόπο (υπέρ)συγκεντρωτικό (Κουτούζης & Χατζηευστρατίου, 1999).

Σε σχέση με άλλες μορφές αξιολόγησης, η αυτοαξιολόγηση, σε επίπεδο εκπαιδευτικής μονάδας, παρουσιάζει πλεονεκτήματα, όπως α. προσαρμόζεται στις ιδιαιτερότητες της κάθε εκπαιδευτικής μονάδας, β. καλλιεργεί πνεύμα συλλογικότητας, συνεργασίας και υπευθυνότητας, γ. ενισχύει διαδικασίες αυτορρύθμισης και αυτοελέγχου της σχολικής μονάδας, δ. εμβαθύνει στα ουσιαστικά και ποιοτικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού έργου και ε. ενισχύει την αυτογνωσία και αυτοβελτίωση των εκπαιδευτικών και της εκπαιδευτικής μονάδας (Δούκας, 2001). Υπάρχουν, όμως, και ορισμένα αρνητικά σημεία όπως α. είναι χρονοβόρος διαδικασία, β. δημιουργούνται και δεν αντιμετωπίζονται εσωτερικές συγκρούσεις και γ. επικεντρώνεται συχνά σε ζητήματα ήσσονος σημασίας, για να μη δημιουργηθούν εντάσεις (Αθανασούλα-Ρέππα, 1999γ). Επιπλέον, οι σχέσεις εσωτερικής – εξωτερικής αξιολόγησης κατέχουν κεντρική θέση στη σχετική βιβλιογραφία και αποτελούν κρίσιμο θέμα στην υλοποίηση των αξιολογικών πολιτικών. Και τούτο διότι οι ρυθμίσεις των σχέσεων αυτών δεν είναι μόνο τεχνικές άντλησης γνώσης/πληροφόρησης, αλλά και μορφές ρύθμισης των σχέσεων εξουσίας εντός του εκπαιδευτικού συστήματος καθώς και μεταξύ σχολείων και κεντρικής εξουσίας. (Δούκας, 2001). Από πολλούς μελετητές υποστηρίζεται ότι η εσωτερική αξιολόγηση αποτελεί ένα «όχημα μεταρρύθμισης των σχολείων», αν αυτή χρησιμοποιηθεί ως μέσο «αναδόμησης» (restructuring) των σχολικών σχέσεων και ενίσχυσης της αυτονομίας τους στη μορφωτική λειτουργία (school empowerment), αν συνδεθεί με τις ανάγκες της διδασκαλίας - μάθησης, με τη βελτίωση των σχολικών προγραμμάτων και την εφαρμογή οργανωτικών και λειτουργικών αλλαγών που ευνοούν τη σχολική ανάπτυξη και επιτυχία (Darling-Hammond, 1994b). Η άποψη αυτή στηρίζεται στη θεώρηση ότι η κεντρική κρατική εξουσία και τα σχολεία αποτελούν ένα «χαλαρό δίδυμο» και ότι η αλλαγή δε μπορεί να προκύψει μόνο από την κορυφή (top-down process), αλλά κυρίως με διαδικασίες που βασίζονται στα σχολεία και υποστηρίζονται από την κεντρική εξουσία (bottom-up process) (March & Olsen, 1976; Miles, 1981). Άλλοι υποστηρίζουν ότι οι δύο παραπάνω τύποι αξιολόγησης είναι ασύμβατοι. Η διεθνής και Ελληνική εμπειρία υπογραμμίζουν ως ασύμπτωτη και αδύνατη τη συνεφαρμογή εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης, γιατί οδηγεί στην υπαγωγή των διαδικασιών αυτοαξιολόγησης στην εξωτερική αξιολόγηση (Μποφυλάτος, 1998). Οι Cuttance, (1994) και McGreal (1983) αναφορικά με την αυτοαξιολόγηση, αναφέρουν ότι ο αναπτυξιακός χαρακτήρας των

αξιολογικών διαδικασιών περιορίζεται, όταν εξυπηρετούνται συγχρόνως και στόχοι απόδοσης λόγου των σχολείων προς τους εξωτερικούς αποδέκτες.

1.8 Αρχές της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου - Δυσκολίες και προβλήματα

Σύμφωνα με κάποιους ερευνητές (Shadish, 1998; Πασιαρδής κ.ά., 2005), υπάρχουν ορισμένες γενικές αρχές, που πρέπει να διέπουν ένα ολοκληρωμένο σύστημα αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών: η αρχή της συμμετοχικότητας και της αντιμετώπισης του εκπαιδευτικού ως επαγγελματία, η αρχή της αντικειμενικής και αξιοκρατικής αξιολόγησης του έργου 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. Επιπλέον, έχουν διατυπωθεί ορισμένες επισημάνσεις για την άρτια διεκπεραίωση της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Πρώτον, είναι σημαντικό να καθορίζονται με σαφήνεια η χρονική διάρκεια της αξιολόγησης, καθώς και το μέγεθος και το είδος των πληροφοριών που συλλέγονται κατά την αξιολόγηση (Κουτούζης & Χατζηευστρατίου, 1999). Δεύτερον, πρέπει να επιλέγονται, ως αξιολογητές, άτομα ικανά, με επιστημονική επάρκεια, παιδαγωγική εμπειρία, πολύχρονη εκπαιδευτική υπηρεσία στην τάξη, καθώς και σπουδές σχετικές με την αξιολόγηση, στοιχεία τα οποία αναιρούν κάθε αμφισβήτηση (Μπαγάκης, 1999). Τρίτον, πρέπει, κάθε φορά, να καθορίζεται ο τρόπος γνωστοποίησης των αποτελεσμάτων μιας αξιολόγησης, μιας και, σε κάθε περίπτωση, η ανατροφοδότηση, που είναι η λογική συνέχεια της αξιολόγησης, δεν μπορεί να λειτουργήσει χωρίς τη γνωστοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης (Κουτούζης & Χατζηευστρατίου, 1999).

Τα κυριότερα προβλήματα που μπορούν να υπάρξουν σε μια προσπάθεια αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού είναι (Δημητρόπουλος, 1999; Παπακωνσταντίνου, 1988) :

1) Τα κριτήρια με τα οποία θα αξιολογηθεί το έργο του εκπαιδευτικού. Παρότι αρκετές μελέτες έχουν σκιαγραφήσει τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού (Fielding, 1997; MacBeath, 2001; Παμουκτσόγλου, 2001), απουσιάζει ένα πρότυπο, αποδεκτό από όλους τους ειδικούς και τους εκπαιδευτικούς. Με δεδομένη την πλουραλιστική αντιμετώπιση της εκπαίδευσης, μια από τις σημαντικότερες δυσκολίες είναι ο καθορισμός έγκυρων και αντικειμενικών κριτηρίων αξιολόγησης (Βώρος, 1989; Κασσωτάκης, 1992). Όπως σημειώνει και ο Λαθούρης (2001), η ασάφεια των κριτηρίων της ατομικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού, είναι ένα από τα προβλήματα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Ενώ το περιεχόμενο τους είναι σαφές (επιστημονική κατάρτιση, διδακτική ικανότητα κ.λπ.) δε δίνουν προσανατολισμούς και δε βασίζονται σε ποσοτικά μεγέθη, τα οποία μπορούν να μετρηθούν. Ως αποτέλεσμα, δημιουργείται σύγχυση στους αξιολογούμενους και στους αξιολογητές. Οι αξιολογούμενοι δε γνωρίζουν με ποια κριτήρια αξιολογούνται οι ικανότητές τους, ενώ οι αξιολογητές αξιολογούν με υποκειμενικότητα. Μια τέτοια αξιολόγηση δε μπορεί να θεωρηθεί επιστημονική και δεν είναι δυνατό να εφαρμόζεται σε μια διαδικασία τόσο σημαντική για την εξέλιξη και βελτίωση της εκπαίδευσης, όπως η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού (Λαθούρης, 2001). Επιπλέον, τα κριτήρια τα οποία θα χρησιμοποιηθούν πρέπει να διαφοροποιούνται ανάλογα με το σκοπό της κάθε αξιολόγησης (π.χ. αξιολόγηση για βελτίωση ή για κατάληψη θέσης στελέχους). Κατά τους Βαϊνά, (2001) και Παπαϊωάννου (2003), τα πιο συνήθη κριτήρια που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού είναι η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού μέσα και έξω από την τάξη, η αποτελεσματικότητα της προσπάθειάς του, όπως αυτή αντανακλάται στην επίδοση των μαθητών του, η παιδαγωγική και επιστημονική του κατάρτιση και το επιστημονικό του έργο. Σύμφωνα και με τις προτάσεις του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, τα κριτήρια, με τα οποία μπορεί να βαθμολογηθεί το έργο των εκπαιδευτικών μέσα στην τάξη είναι 1. η επιστημονική κατάρτιση, 2. η επιστημονική δραστηριότητα, 3. η δόμηση της διδασκαλίας, 4. η ευελιξία στη διδακτική πρακτική, 5. η αξιοποίηση του χρόνου, 6. η υιοθέτηση καινοτομιών, 7. η αξιοποίηση των εργασιών, 8. η ποιότητα μάθησης, 9. το παιδαγωγικό κλίμα της τάξης, 10. η αξιολόγηση των μαθητών, 11. η συνέπεια και η υπευθυνότητα, 12. η ανάληψη πρωτοβουλιών, 13. η παιδαγωγική συμπεριφορά και 14. η συνεργασία με μαθητές και γονείς (Κασσωτάκης, 2003; Λαθούρης, 2001; Σύφαντος, 2002).

2) Ο σκοπός της αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού και ο τρόπος που θα χρησιμοποιηθούν τα αποτελέσματά της (αν αξιοποιηθούν ποτέ).

3) Όταν πρόκειται για αξιολόγηση ατόμων, η απόλυτη αντικειμενικότητα είναι μάλλον ανέφικτη, διότι υπάρχουν μεγάλες αποκλίσεις και διαφορές στους ανθρώπινους χαρακτήρες. Για πολλούς, ουδέτερη και αντικειμενική κρίση, στο χώρο της εκπαίδευσης, δεν μπορεί να υπάρχει. Ακόμα και θέματα τεχνικά - μεθοδολογικά, πολύ περισσότερο θέματα κρίσης, ανάγονται σε κοινωνικο - πολιτικές αφετηρίες (Μαυρογιώργος, 1993). Όταν λοιπόν μιλάμε για αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, όπου διαφορετικές κοινωνικές εκπαιδευτικές ηθικές, αλλά, ενδεχομένως, και οικονομικές αξίες πρέπει να εκφραστούν, ως στόχοι και κριτήρια αξιολόγησης, καταλαβαίνουμε το μέγεθος του προβλήματος (Κουτούζης & Χατζηευστρατίου, 1999). Χαρακτηριστικά, ο Παπακωνσταντίνου (1993) σημειώνει ότι η αυθεντικότητα, η συνθετότητα και, κυρίως, η σχετικότητα της σύλληψης του εκπαιδευτικού έργου, καθιστούν την παρατήρηση, καταγραφή και αξιολόγησή του από έναν εξωτερικό παρατηρητή ιδιαίτερα αμφίβολη και προβληματική, καθώς οι διαδικασίες που θα ενεργοποιούνταν σχετικά με την πραγματοποίησή τους αναπόφευκτα θα είχαν υποκειμενικό χαρακτήρα, αφού θα βασίζονταν σε αντιλήψεις και αξιολογικούς κώδικες, που θα έχει αναπτύξει ως κοινωνικό άτομο ο παρατηρητής - αξιολογητής, χωρίς να μπορεί να αποκλειστεί, σε μεγάλο βαθμό, η αυτόματη ενεργοποίηση προτιμήσεων ή αντιπαθειών, σύμπτωσης ή διάστασης ιδεολογικών προσανατολισμών και κοινωνικοπολιτικών επιλογών.

4) Η ιδιαιτερότητα του διδακτικού έργου. Δεν είναι εύκολο να προσδιορίσει κάποιος τους λόγους, για τους οποίους θα χαρακτήριζε καλό έναν εκπαιδευτικό, ενώ μπορεί να το κάνει ευκολότερα για κάποιον άλλον επαγγελματία.

5) Το θέμα της αξιολόγησης του έργου του Έλληνα εκπαιδευτικού συνήθως δεν αντιμετωπίζεται, από την πολιτεία και τον εκπαιδευτικό κόσμο, ως επιστημονικό και παιδαγωγικό, αλλά ως πολιτικό (για τις εκάστοτε κυβερνήσεις) και συντεχνιακό (για τις εκπαιδευτικές οργανώσεις).

6) Η αμφισβήτηση του κύρους και της αξιοκρατικής επιλογής των ατόμων που στελεχώνουν τις θέσεις των εν δυνάμει αξιολογητών (π.χ. Διευθυντές Σχολείων, Σχολικοί Σύμβουλοι, κλπ.).

2. Το ιδεολογικό πλαίσιο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης - Η εκπαιδευτική αξιολόγηση ως πολιτικό φαινόμενο

Συγκεντρώνοντας τα χαρακτηριστικά των προηγούμενων ορισμών, διαπιστώνουμε ότι η αξιολόγηση συνδέεται με τη λήψη αποφάσεων, το μελλοντικό προγραμματισμό, τη διαθεσιμότητα των οικονομικών πόρων, την πολιτική. Παρουσιάζεται ως μια διαδικασία με διαπιστωτικό, αποτιμητικό και ανατροφοδοτικό χαρακτήρα, η οποία μπορεί να προσδίδει επιστημονικότητα και εγκυρότητα της εκπαίδευσης σε σχέση με μια σειρά παραμέτρων. Άρα μπορεί να αντικατοπτρίζει τις ανάγκες της κοινωνίας, αφού το εκπαιδευτικό σύστημα είναι συνάρτηση του κοινωνικού συστήματος και των κοινωνικών σχέσεων που αναπαράγονται μέσα στον εκπαιδευτικό προγραμματισμό, ενώ μπορεί να μετρήσει την αποτελεσματικότητα σε αυτό. Κατά συνέπεια, η αξιολόγηση δεν είναι ουδέτερη (Ζαμπέτα, 1990). Στην ίδια κατεύθυνση ο Κάτσικας (2002) σημειώνει ότι, παρά το ότι οι περισσότερες θεωρητικές προσεγγίσεις αναφέρονται στην αξιολόγηση ως έννοια καθαυτή, πέρα και πάνω από ιστορικούς και κοινωνικούς προσδιορισμούς, η αξιολόγηση δεν μπορεί να είναι, ως διαδικασία, ούτε ουδέτερη, ούτε να λειτουργεί έξω από οποιαδήποτε κοινωνική αντίληψη και στη βάση αξιών που δεν υπόκεινται στη φθορά του χρόνου. Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση έχει νόημα μόνο όταν σχεδιάζεται με αναφορά σε ορισμένο σκοπό και στόχους, στα πλαίσια ενός συγκεκριμένου ιστορικού και κοινωνικού γίνεσθαι. Η ιστορική συγκυρία και οι κοινωνικο-πολιτικοί όροι που προσδιορίζουν το κοινωνικό σύστημα μέσα στο οποίο λειτουργεί και εξαρτάται, ως εποικοδόμημά του, το εκπαιδευτικό σύστημα στο οποίο θα εφαρμοστεί η αξιολόγηση, δεν είναι δυνατόν να μην αποτελούν παραμέτρους, και μάλιστα σημαντικές, της αξιολόγησης αυτής. Συνεπώς θα πρέπει να διερευνάται το κοινωνικό και ιδεολογικό πλαίσιο, πάνω στο οποίο θεμελιώνεται κάθε φορά οποιαδήποτε πρόταση (κρατική ή μη) αξιολόγησης στην εκπαίδευση, και να διακρίνονται τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του, τα οποία αντανακλώνται στα ιδιαίτερα στοιχεία που απαρτίζουν την αξιολόγηση, είτε μελετάται ως αναγκαιότητα, είτε ως διαδικασία, ώστε να γίνεται φανερός ο ρόλος που διαδραματίζει σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα,

που προσδιορίζεται από συγκεκριμένα θεσμικά, οργανωτικά ή διοικητικά χαρακτηριστικά (Μαυρογιώργος, 2000).

Θεωρητικά τα συστήματα αξιολόγησης του σχολικού προσωπικού πρέπει να βασίζονται αποκλειστικά σε αξιοκρατικά κριτήρια και να ενθαρρύνουν τη βελτίωση των επιδόσεων. Εντούτοις, στην πράξη, συνήθως, η διαδικασία και τα αποτελέσματα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών απέχουν αρκετά από το ιδανικό. Όπως χαρακτηριστικά σημειώνουν οι Bridges & Groves (1999), η θλιβερή κατάσταση της αξιολόγησης του σχολικού προσωπικού, γενικά, έχει να κάνει με τεχνικές και ορθολογικές θεωρήσεις, όπως η κακή προετοιμασία των αξιολογητών, οι ελαττωματικές διαδικασίες αξιολόγησης, τα αναξιόπιστα μέσα αξιολόγησης και οι αναποτελεσματικές πρακτικές ανατροφοδότησης και αποκατάστασης. Η πολιτική σπάνια εμφανίζεται σ' αυτή τη συζήτηση (Stronge, 1995). Οι ίδιοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι κάθε απόφαση για αξιολόγηση του σχολικού προσωπικού περιλαμβάνει πολλούς παράγοντες, οι οποίοι έχουν πρόσβαση σε αυτές τις αποφάσεις, με συγκεκριμένα συμφέροντα και στόχους. Όταν τα συμφέροντα των συμμετεχόντων είναι αντικρουόμενα, οι διάφορες ομάδες κινητοποιούν την ισχύ τους, χρησιμοποιούν την εξουσία τους, σχηματίζουν συμμαχίες, και ακολουθούν στρατηγικές για να επηρεάσουν το αποτέλεσμα. Τα αποτελέσματα της σύγκρουσης αντανακλούν τα συμφέροντα των φορέων με τη μεγαλύτερη εξουσία και τις πιο αποτελεσματικές στρατηγικές. Αυτά τα αποτελέσματα μπορεί να περιορίζουν το περιθώριο διακριτικότητας όσον αφορά μελλοντικές αποφάσεις, ή μπορεί να οδηγήσουν σε απρόβλεπτες, αρνητικές συνέπειες που προκαλούν ένα νέο γύρο αποφάσεων (Bridges & Groves, 1999). Οι Glasman & Glasman (2006) σημειώνουν ότι η συμμετοχή όλων των διαστάσεων της αξιολόγησης (πολιτική, οργανωτική, ψυχολογική, συνδικαλιστική) (Conley, 1999), και η εντατικοποίηση της δημόσιας, πολιτικής και γραφειοκρατικής λογοδοσίας στην εκπαίδευση έχουν διαμορφώσει την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ως ένα από τα κεντρικά αμφιλεγόμενα σημεία εστίασης των συζητήσεων σε επίπεδο της εφαρμοζόμενης εκπαιδευτικής πολιτικής.

Η πρακτική της εκπαιδευτικής αξιολόγησης είναι συχνά περιορισμένη στην πρακτική της επιθεώρησης, της εποπτείας, και της απόφασης της διδασκαλίας στην τάξη (Gordon, 1997). Ο Gordon (1997) δήλωσε «προς το παρόν, η αξιολόγηση και ο έλεγχος εξακολουθούν να καλύπτουν την επαγγελματική πρακτική». Οι Glanz (1995) και Glanz & Neville (1997) υποστήριξαν ότι η αξιολόγηση της διδασκαλίας είναι μια «γραφειοκρατική νομιμότητα της εξεύρεσης υπαιτιότητας», και μια «προστατευτική

πολιτική συμπεριφορά». Ο Sergiouvanni (1992) αναφέρεται στην αξιολόγηση ως «μη γεγονός», «ένα τελετουργικό στο οποίο όλοι συμμετέχουν, σύμφωνα με καθιερωμένα σενάρια και χωρίς σημαντικά αποτελέσματα και συνέπειες». Ο Lortie (1975) σημειώνει ότι αν και η αξιολόγηση πραγματοποιείται για διάφορους λόγους, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ελάχιστη αίσθηση επαγγελματικής βελτίωσης, προόδου και ολοκλήρωσης από την αξιολόγησή τους. Η επίσημη αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αν και έχει σχεδιαστεί για να εξασφαλίσει υπεύθυνες διδακτικές επιδόσεις από τους εκπαιδευτικούς και προορίζεται ως όχημα για την επαγγελματική τους ανάπτυξη, εντούτοις, σε γενικές γραμμές, θεωρείται ένα τελετουργικό κρίσης και κατάταξης των εκπαιδευτικών, δίχως πνευματική δέσμευση σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση (Glickman et al., 2001). Οι Cooper et al. (2005), σε μια μελέτη που διερευνά το μικροπολιτικό πλαίσιο εντός του οποίου ο έλεγχος και η αξιολόγηση πραγματοποιείται, υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν συχνά την παρουσία αξιολογητή στην τάξη ως επί το πλείστον συμβολική, η οποία γίνεται κυρίως για να εκπληρώσει τις συμβατικές του υποχρεώσεις και όχι για να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να βελτιωθούν. Ως εκ τούτου, οι παρατηρήσεις στην τάξη παραπέμπουν περισσότερο σε σχέση εργαζόμενου-εργοδότη, παρά σε επαγγελματική-συλλογική σχέση (Johnson, 1990). Όπως ο Gordon (1997) εξηγεί, επειδή ο ιστορικός ρόλος της αξιολόγησης είναι η επίβλεψη και ο έλεγχος, δεν είναι έκπληξη το γεγονός ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν ταυτίζουν την αξιολόγηση με τη συλλογικότητα. Οι Conley & Glasman (2008) σημειώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί μπορεί να φοβούνται ότι η αξιολόγηση αφορά λιγότερο την επαγγελματική τους ανάπτυξη και περισσότερο συνιστά ένα πολιτικό εμπόδιο. Επίσης, υποστηρίζουν ότι λόγω της κυτταρικής οργάνωσης των σχολείων, η επαφή των εκπαιδευτικών με τους ανώτερους τους είναι πιθανό να είναι λιγότερο συχνή, έντονη, και καθοδηγητική από ότι σε άλλα εργασιακά περιβάλλοντα και οργανώσεις. Οι συνθήκες αυτές είναι πιθανό να επιδεινώσουν περαιτέρω την αβεβαιότητα και τη δημιουργία φόβου (Conley & Glasman, 2008; Krishnamurti, 1995) στις διαδικασίες αξιολόγησης και τα αποτελέσματά τους, μεταξύ των εκπαιδευτικών και των αξιολογητών τους. Οι μελέτες των Cooley, (1980) και Langer (1983), δείχνουν ισχυρή συσχέτιση μεταξύ της αίσθησης ελέγχου των αξιολογούμενων σημείων της διαδικασίας διδασκαλίας του εκπαιδευτικού και της δεκτικότητας του να αξιολογείται. Επιπλέον, η σύγκρουση και ο φόβος είναι φυσικά επακόλουθα όταν τα άτομα αναζητούν αξιόπιστη ανατροφοδότηση σχετικά με τις επιδόσεις τους (Porter, Lawler, & Hackman, 1975).

Σε μια ανάλυση του φόβου του εκπαιδευτικού απέναντι στην αξιολόγηση, οι Conley & Glasman (2008) αναφέρονται στο φόβο της αβεβαιότητας, το φόβο των συνεπειών της αξιολόγησης, το φόβο της παρέμβασης στο επάγγελμα, καθώς και σε προσωπικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως επαγγελματιών, ως φόβο ότι θα τεθεί σε κίνδυνο το επαγγελματικό τους status. Ως πιθανές συνέπειες της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού, αναφέρουν την προοπτική να χάσει τον έλεγχο και την αυτονομία της εργασίας του, την πιθανότητα να εργάζεται σε ένα περιβάλλον οργανωτικής ακαμψίας και έλλειψης ευελιξίας, και την έλλειψη του αισθήματος της συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης των δεξιοτήτων και της προόδου στη σταδιοδρομία του.

Επιπλέον, η κυρίαρχη συζήτηση γύρω από την αποδοτικότητα στην εκπαίδευση, αξιώνει οι βελτιώσεις στο σχολείο να μπορούν να επιτευχθούν μέσω διαφανών διαδικασιών λογοδοσίας, οι οποίες σκοπεύουν να μετατρέψουν την εργασία των εκπαιδευτικών σε πιο ορατή παράσταση, συχνά μέσα από τις επιθεωρήσεις, τις παρατηρήσεις και τη δημόσια αναφορά των αποτελεσμάτων της (Fuhrman, 1999). Η έρευνα έχει δείξει ότι οι αλλαγές αυτές στην πρακτική της διδασκαλίας είναι εξαιρετικά δύσκολο να επιτευχθούν (Cuban, 1990; Fullan, 1991; Fullan & Miles, 1992; Fullan & Stiegelbauer, 1991; Knapp, 1997; Prestine & McGreal, 1997; Tyack & Cuban, 1995; Tyack & Tobin, 1994; van den Berg, Vandenberghe & Slegers, 1999). Άλλες έρευνες έχουν δείξει ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αντιστέκονται σε αποφάσεις, οι οποίες απαιτούν δραστικές αλλαγές στον τρόπο με τον οποίο διδάσκουν (Goodland, 1983; Lortie, 1975). Σύμφωνα με την Rosenholtz (1989), όταν οι αβεβαιότητες της διδασκαλίας απειλούν να αποκαλύψουν επαγγελματικές ανεπάρκειες των εκπαιδευτικών, αυτοί υιοθετούν τακτικές αυτοάμυνας για να προστατεύσουν την αίσθηση του ελέγχου και την κοινωνική και προσωπική τους αξία. Ο Ball (2001) υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν με διαφορετικό τρόπο με τις «πόρτες ανοιχτές» και χαρακτηρίζει ως «κατασκεύασμα» τον επιτηδευμένο τρόπο διδασκαλίας του εκπαιδευτικού, στην περίπτωση της παρατήρησής του στην τάξη με σκοπό την αξιολόγησή του. Ισχυρίζεται ότι κάτω από αυτές τις συνθήκες οι εκπαιδευτικοί επιστρατεύουν ειδικές παιδαγωγικές και διδακτικές μεθόδους, όχι αντιπροσωπευτικές των συνηθειών τους, με σκοπό να εντυπωσιάσουν με την πρακτική τους. Η διαπίστωση ότι οι εκπαιδευτικοί συμπεριφέρονται διαφορετικά πίσω από τις κλειστές πόρτες της τάξης δεν είναι μια νέα ιδέα (Lortie, 1975). Ιστορικά, οι εκπαιδευτικοί έχουν χαρακτηριστεί δόλιοι, ή παραπλανητικοί, αντιμετωπίζοντας συστήματα επιτήρησης που αποσκοπούν στη

λογοδοσία τους, στο πλαίσιο εξωτερικά επιβαλλόμενης πολιτικής (Warren, 1968). Ο Ball (2001) χαρακτήρισε το σημερινό παιχνίδι της λογοδοσίας ως «τακτικές διαφάνειας που παράγουν μια αντίσταση αδιαφάνειας». Ο Anderson (1991) διαπίστωσε ότι η χρήση των τεχνικών διαχείρισης των εντυπώσεων αποτελεί «διαισθητική πολιτική». Ο ίδιος ερευνητής υποστήριξε ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν «κατασκευασμένες πρακτικές», προκειμένου να διαχειριστούν τις εντυπώσεις των άλλων. Η ανάπτυξη της κατασκευής έχει θεωρηθεί ως πόρος μικροπολιτικής για τους εκπαιδευτικούς (Anderson, 1991; Ball, 2001, 2003; Jeffrey, 2002). Η Webb (2006) συμπεραίνει ότι οι συμμετέχοντες χρησιμοποιούν τα κατασκευάσματα σαν «νόμισμα» στο πλαίσιο του σχολείου, ως δείγμα ύφους και κύρους που ανταλλάσσονται με μικροπολιτικά κεφάλαια. Όπως σημειώνει η ερευνήτρια, ακόμα πιο σημαντικό είναι ότι αυτές οι κατασκευασμένες συμπεριφορές προσομοίωσης εγείρουν σημαντικά ζητήματα παιδαγωγικής γνησιότητας, θολώνοντας τη γραμμή για το τι είναι «πραγματικό» και τι δεν είναι. Με άλλα λόγια, οι προσομοιώσεις των αξιολογούμενων εκπαιδευτικών εγείρουν ερωτήματα σχετικά με το ποιόν οι προσδοκίες πληρούνται τελικά, των εκπαιδευτικών, των υπευθύνων χάραξης πολιτικής, ή άλλων; Δηλαδή, ποιος ελέγχει την παιδαγωγική στην τάξη; Ποιος ελέγχει τη σχολική κουλτούρα; Ποιος ελέγχει τη μαθησιακή διαδικασία;

Από την άλλη μεριά, όπως σημειώνουν οι Blase & Blase (2002), ορθολογικές απόπειρες σχεδιαζόμενων μέτρων εκπαιδευτικής αξιολόγησης για τη βελτίωση του σχολείου οδηγήθηκαν σε αποτυχία από μικροπολιτικές θεωρήσεις και διεργασίες. Λόγω «εγγενών αβεβαιοτήτων» (Lortie, 1975), οι εκπαιδευτικοί μπορεί να αμφισβητήσουν την υποκειμενική βάση της αξιολόγησης. Η μελέτη των Altrichter & Soukup-Altrichter (2000) απεικονίζει τον τρόπο με τον οποίο συνεργατικές και συγκρουσιακές πολιτικές δυνάμεις επηρέασαν σχολικά αποτελέσματα που συνδέονται με τη διασφάλιση της ποιότητας και την εκπαιδευτική αξιολόγηση. Ο Brinkman (1987) υποστήριξε ότι οι προσπάθειες εκπαιδευτικών αλλαγών, της αξιολόγησης και της βελτίωσης του σχολείου μπορεί να υποθάλπονται από μεσαία διοικητικά στελέχη, των οποίων η εργασιακή ασφάλεια απειλείται, και οι οποίοι προετοιμάζονται να διαφυλάξουν τα συμφέροντά τους, με υπονόμευση της υλοποίησης και της εφαρμογής τους. Από τη δεκαετία του 60 οι Berger & Luckmann υποστήριξαν ότι «η εκπαιδευτική αξιολόγηση μπορεί να θεωρηθεί ως ένα πολιτικό φαινόμενο, είναι μια κοινωνική κατασκευή, και, ως τέτοια, είναι μια δημιουργία κοινωνικών ανταλλαγών» (Berger & Luckmann, 1966). Εντούτοις, στην

πραγματικότητα, κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 80, οι θεωρητικοί της αξιολόγησης άρχισαν να στρέφονται σε κοινωνικοπολιτικές προσεγγίσεις στη μελέτη της αξιολόγησης. Ο St. Maurice (1987) υποστήριξε ότι η πιο ευρέως αναγνωρισμένη (και πιθανώς προβεβλημένη) μορφή της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, η κλινική επίβλεψη, παραλείπει να εξετάσει θέματα που αφορούν την εξουσία. Αυτό σημαίνει ότι η αξιολόγηση είναι καλοπροαίρετη και απολιτική και δε λαμβάνει υπόψη της εγγενή, σύνθετα κοινωνικά, πολιτικά, ηθικά και δεοντολογικά ζητήματα (Smyth & Garman, 1989). Τα τελευταία χρόνια, τα αιτήματα για πολιτικές προσεγγίσεις στη μελέτη της αξιολόγησης έχουν αυξηθεί (Sergiovanni, 1997; Smyth, 1997; Zepeda & Ponticell, 1998; Blase & Blase, 2002). Οι Barott & Galvin (1998), για παράδειγμα, έριξαν την προσοχή τους στους κλάδους της πολιτικής και της οικονομίας και κατασκεύασαν ένα πλαίσιο με την έννοια της αξιολόγησης ως οργανωσιακό φαινόμενο. Οι Blase & Blase (2002), στη βιβλιογραφική τους ανασκόπηση σημειώνουν ότι μέχρι σήμερα η θεωρητική βιβλιογραφία της εκπαιδευτικής αξιολόγησης δίνει έμφαση στη συνεργασία, ως την κεντρική έννοια γύρω από την οποία ένα όραμα για την αξιολόγηση αναπτύσσεται, και έχει την τάση να παραμελεί το κόστος και τις συγκρούσεις. Επίσης, υποστηρίζουν ότι η αξιολόγηση, εννοιολογικά και πρακτικά, είναι μια λειτουργία της εσωτερικής και εξωτερικής πολιτικής δυναμικής ενός σχολείου. Η ειδικότερη μορφή της αντανάκλα τις αξίες, τα ενδιαφέροντα, τις προτιμήσεις, τις παραδοχές και τις στρατηγικές προσεγγίσεις των ισχυρών οργανωσιακών φορέων, ατόμων και ομάδων, επίσημων και ανεπίσημων, σε μια δεδομένη στιγμή. Μέσα στο γενικότερο αυτό αναδυόμενο ερευνητικό τομέα, που διαμορφώνουν τα σύγχρονα αιτήματα και οι ανάγκες για πολιτική προσέγγιση της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, εντάσσεται η παρούσα έρευνα.

2. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΣ ΣΚΟΠΟΣ - ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ - ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ

1. Σημαντικότητα της έρευνας

Σύμφωνα με τους Bird, Hammersley, Gomm & Woods (1999), μια έρευνα οφείλει να λαμβάνει υπόψη της τη σημασία του ζητήματος που εξετάζεται και τη συμβολή των αποτελεσμάτων της έρευνας στην ήδη κεκτημένη γνώση. Επίσης, τα ευρήματα μιας επιστημονικής έρευνας, προκειμένου να έχουν αξία, θα πρέπει να σχετίζονται με ζητήματα που δικαιολογημένα απασχολούν κάποια κοινωνική ή/και επαγγελματική ομάδα.

Από την ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας διαπιστώνεται ότι η μικροπολιτική στην εκπαίδευση, γενικά, ως ερευνητικό πεδίο και ως πλαίσιο διαμόρφωσης της σχολικής πραγματικότητας, έχει αποτελέσει αντικείμενο πολλών ερευνών. Όπως ισχυρίζονται οι Blase & Blase (2002) στη σχετική βιβλιογραφική τους ανασκόπηση, μία από τις πλέον πρόσφατες, ενδιαφέρουσες και υποσχόμενες κατευθύνσεις αυτού του ερευνητικού τομέα, είναι η διερεύνηση της επίδρασης της μικροπολιτικής στην εκπαιδευτική αξιολόγηση. Ωστόσο, δεν βρέθηκαν βιβλιογραφικές αναφορές ή ερευνητικά αποτελέσματα για τη σχέση που μπορεί να υπάρχει μεταξύ των δημογραφικών και επαγγελματικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών και των μικροπολιτικών τους απόψεων - τόσο συνολικά, όσο και για επιμέρους κατηγορίες επαγγελματικών τους συμφερόντων - αναφορικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Στην Ελλάδα, επιπλέον, από όσο ο ερευνητής της παρούσας μελέτης είναι σε θέση να γνωρίζει, η μικροπολιτική στην εκπαίδευση είναι ένα ερευνητικό πεδίο εντελώς ανεξιχνίαστο. Το γεγονός αυτό δημιουργεί κενό στη γνώση, το οποίο η παρούσα έρευνα επιχειρεί να καλύψει, με τη φιλοδοξία να αποτελέσει πηγή εμπλουτισμού του ευρύτερου ερευνητικού πεδίου της οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης. Ταυτόχρονα, θα αποτελούσε προσδοκία, η συγκεκριμένη έρευνα να δημιουργήσει νέες διερευνήσεις και να αναδείξει νέα ερωτήματα και προβληματισμούς, γιατί, όπως επισημαίνει και ο Σιάρδος (1997), «η έρευνα δεν αποτελεί αυτοσκοπό, αλλά καθοδηγεί άλλες μελλοντικές προσπάθειες».

2. Ερευνητικός σκοπός - Ερευνητικοί στόχοι - Ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της συγκεκριμένης εργασίας είναι η διερεύνηση της ύπαρξης επιδράσεων της μικροπολιτικής στις απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας γενικής εκπαίδευσης για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Μ' άλλα λόγια, η έρευνα σκοπεύει να αναδείξει αν, και σε ποιο βαθμό, οι απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας γενικής εκπαίδευσης για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, επηρεάζονται από τις προθέσεις τους για υπεράσπιση των επαγγελματικών τους συμφερόντων.

Η σημασία της παρούσας έρευνας έγκειται στο γεγονός ότι θα γίνει μια προσπάθεια να εντοπιστεί αν, και σε ποιο βαθμό, οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης πιστεύουν ότι η εφαρμογή της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου θα θίξει κάποια από τα επαγγελματικά τους συμφέροντα. Τα εξαγόμενα συμπεράσματα θα αποτελέσουν μια πρώτη καταγραφή της εκτίμησης, από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, του «κόστους» και του «οφέλους» της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, στην εργασιακή τους ζωή. Αυτά τα συμπεράσματα θα είναι χρήσιμα κατ' αρχάς στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, για την εννοιολόγηση της μικροπολιτικής και τη συνειδητοποίηση του βαθμού επίδρασής της στη στάση τους απέναντι στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Επιπλέον, επειδή τα συμπεράσματα της έρευνας αναμένεται να αναδείξουν άτυπες και ανεπίσημες - γι' αυτό και ουσιαστικές - όψεις της σχολικής πραγματικότητας στο θέμα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, κρίνονται χρήσιμα για τους υπεύθυνους χάραξης και στρατηγικού σχεδιασμού της εκπαιδευτικής πολιτικής, σ' ότι αφορά την ουσιαστική εφαρμογή και τα εφικτά αποτελέσματα των μέτρων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.

Πέραν του γενικού σκοπού, η παρούσα έρευνα θέτει τέσσερις επιμέρους στόχους.

Ο πρώτος στόχος είναι η διερεύνηση της ύπαρξης συσχέτισης των μικροπολιτικών απόψεων των εκπαιδευτικών, για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά, δηλαδή, το φύλο, την ηλικία, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές.

Ο δεύτερος στόχος είναι η διερεύνηση της ύπαρξης συσχέτισης των μικροπολιτικών απόψεων των εκπαιδευτικών, για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, με τα επαγγελματικά τους χαρακτηριστικά τους, συγκεκριμένα, τη συνολική

εκπαιδευτική τους υπηρεσία, την προϋπηρεσία τους στο ίδιο σχολείο, τον τύπο, το μέγεθος και την περιοχή της σχολικής μονάδας στην οποία εργάζονται.

Ο τρίτος στόχος έχει δύο σκέλη. Πρώτον, είναι η διερεύνηση της ύπαρξης συσχέτισης μεταξύ μικροπολιτικών απόψεων των εκπαιδευτικών, για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, για κάθε συγκεκριμένη κατηγορία επαγγελματικών συμφερόντων και της γενικότερης μικροπολιτικής τους συμπεριφοράς, αναφορικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Δεύτερον, είναι η διερεύνηση της ύπαρξης συσχέτισης μεταξύ μικροπολιτικών απόψεων των εκπαιδευτικών, για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, διαφορετικών κατηγοριών επαγγελματικών συμφερόντων.

Αναφορικά με τους παραπάνω ερευνητικούς στόχους, διατυπώνονται οι εξής ερευνητικές υποθέσεις:

1. Οι απόψεις μικροπολιτικής των εκπαιδευτικών, για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, δεν διαφοροποιούνται με το φύλο των εκπαιδευτικών.
2. Η ανάπτυξη απόψεων μικροπολιτικής, για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, συσχετίζεται θετικά με την ηλικία του εκπαιδευτικού.
3. Η ανάπτυξη απόψεων μικροπολιτικής, για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, δεν συσχετίζεται με το είδος των βασικών σπουδών των εκπαιδευτικών.
4. Η ανάπτυξη απόψεων μικροπολιτικής, για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, συσχετίζεται αρνητικά με την κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών (μεταπτυχιακό, διδακτορικό) από τους εκπαιδευτικούς.
5. Η ανάπτυξη απόψεων μικροπολιτικής, για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, συσχετίζεται θετικά με την συνολική εκπαιδευτική προϋπηρεσία του εκπαιδευτικού.
6. Η ανάπτυξη απόψεων μικροπολιτικής, για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, συσχετίζεται θετικά με την προϋπηρεσία του εκπαιδευτικού στο ίδιο σχολείο.
7. Η ανάπτυξη απόψεων μικροπολιτικής, για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, δεν συσχετίζεται με τον τύπο σχολείου στο οποίο υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί.

8. Η ανάπτυξη απόψεων μικροπολιτικής, για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, δεν συσχετίζεται με το μέγεθος της σχολικής μονάδας, στην οποία υπηρετεί ο εκπαιδευτικός.

9. Η ανάπτυξη απόψεων μικροπολιτικής, για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, δεν συσχετίζεται με την περιοχή της σχολικής μονάδας, στην οποία υπηρετεί ο εκπαιδευτικός.

10. Η ανάπτυξη απόψεων μικροπολιτικής, για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, για μια οποιαδήποτε κατηγορία επαγγελματικών συμφερόντων, συσχετίζεται θετικά με την ανάπτυξη γενικότερης μικροπολιτικής συμπεριφοράς, για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.

11. Η ανάπτυξη απόψεων μικροπολιτικής, για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, για μια συγκεκριμένη κατηγορία επαγγελματικών συμφερόντων, συσχετίζεται θετικά με την ανάπτυξη απόψεων μικροπολιτικής, για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, για οποιαδήποτε άλλη κατηγορία επαγγελματικών συμφερόντων.

Τέλος, η παρούσα μελέτη έχει ως τέταρτο στόχο να καταγράψει τη συχνότητα εμφάνισης απόψεων μικροπολιτικής σημασίας, για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, αναφορικά με συγκεκριμένες πτυχές των προσωπικών, των υλικών, των οργανωσιακών, των πολιτισμικο-ιδεολογικών και των κοινωνικο-επαγγελματικών συμφερόντων των εκπαιδευτικών.

3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η μελέτη εντάσσεται στο πεδίο έρευνας της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης. Μεθοδολογικά ακολουθεί τις αρχές της ποσοτικής έρευνας, εφαρμοσμένης στις κοινωνικές επιστήμες. Οι ποσοτικές έρευνες αναζητούν συνήθως σχέσεις αιτίου - αποτελέσματος, σχεδιάζουν και χρησιμοποιούν τυποποιημένα μέσα έρευνας με στόχο τη συλλογή αριθμητικών δεδομένων, τα οποία διαχειρίζονται με τεχνικές στατιστικής ανάλυσης (Bird, Hammersley, Gomm & Woods, 1999). Πρόκειται για μια προσέγγιση βασισμένη στο πρότυπο των θετικών επιστημών και έχει σκοπό την εύρεση σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών (Παπαναστασίου, 2000). Με τη μέθοδο αυτή ο ερευνητής αποστασιοποιείται από το αντικείμενο που μελετά και τα αποτελέσματα είναι ανεξάρτητα από τις προσωπικές του πεποιθήσεις, ώστε να εξασφαλιστεί η αντικειμενική πραγματικότητα (Κυριαζή, 2002). Πιο αναλυτικά, το μοντέλο που ακολουθείται στην ποσοτική έρευνα στηρίζεται στη δημιουργία θεωρητικών πλαισίων, τα οποία στη συνέχεια δοκιμάζονται με πειραματικό σχεδιασμό. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιούνται τυποποιημένα ερευνητικά εργαλεία, επομένως τα δεδομένα της έρευνας προκύπτουν από απαντήσεις σε προκαθορισμένα ερωτήματα. Στην παρούσα έρευνα την ομάδα μελέτης αποτελούσαν οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας γενικής εκπαίδευσης. Πρόκειται για μία συσχετιστική μελέτη επισκόπησης (correlational study).

1. Μεθοδολογικό Εργαλείο

Η μέθοδος συλλογής στοιχείων που επιλέχθηκε είναι η δομημένη-άμεση μέθοδος συλλογής των απαιτούμενων στοιχείων, η οποία αποτελεί την πιο δημοφιλή μέθοδο συλλογής στοιχείων. Το κύριο πλεονέκτημα της χρησιμοποιούμενης τεχνικής είναι ότι οι ερωτώμενοι μπορούν εύκολα να απαντήσουν στις ερωτήσεις, όπως επίσης ότι η επεξεργασία των στοιχείων είναι σχετικά εύκολη, παρέχοντας τη δυνατότητα σύγκρισης, κωδικοποίησης και ανάλυσης των δεδομένων (Ψαρρού & Ζαφειρόπουλος, 2004). Οι δημοσκοπήσεις αυτές επιτρέπουν τη συστηματική συλλογή μεγάλης ποσότητας πληροφορήσης ποικίλων μορφών από ερωτώμενους και σχετίζονται με τη συμπλήρωση ερωτηματολογίου (questionnaire). Τα ερωτηματολόγια αποτελούν μια από τις πιο διαδεδομένες τεχνικές συλλογής δεδομένων, διότι κάθε άτομο καλείται να απαντήσει σε μια συγκεκριμένη λίστα

ερωτήσεων, οι οποίες βρίσκονται σε μια προκαθορισμένη σειρά. Επιπλέον, καθώς το ερωτηματολόγιο επιτρέπει την ανωνυμία των απαντήσεων, διασφαλίζει την πιθανότητα οι απαντήσεις αυτές να ανταποκρίνονται στις πραγματικές πεποιθήσεις των ερωτώμενων (Henerson, Morris & Fitz-Gibbon, 1987). Το πλεονέκτημα αυτό του ερωτηματολογίου κρίνεται πολύ ουσιαστικό στη συγκεκριμένη έρευνα, καθώς η μικροπολιτική, ιδιαιτέρως σε συσχέτιση με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, αποτελεί για τους εκπαιδευτικούς έννοια λεπτή και δύσκολη, δημιουργώντας τους αμηχανία, ίσως και αναστολές, προκειμένου να απαντήσουν με ειλικρίνεια.

Η έρευνα διενεργήθηκε το Σεπτέμβριο του 2010 και η συλλογή των δεδομένων έγινε μέσω ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς με ερωτήσεις κλειστού τύπου (Παράρτημα 1). Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 2 μέρη. Στο πρώτο μέρος καταγράφονται τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών. Στο δεύτερο μέρος υπάρχουν 64 ερωτήσεις που αναφέρονται σε απόψεις των εκπαιδευτικών, με μικροπολιτική σημασία, για τις επιπτώσεις της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Από αυτές οι δεκαπέντε (12, 14, 25, 28, 34, 36, 38, 39, 45, 49, 52, 53, 56, 62, 64) είναι διατυπωμένες αντίστροφα, ώστε να διασφαλιστεί η αξιοπιστία των απαντήσεων. Οι ερωτήσεις 22, 10, 40, 52, 7, 62, 18, 36, 58, 29, 61, 54, 26, 43, 1, 39, 44, 15, 33, 8 διερευνούν τις γνώμες των εκπαιδευτικών για τις επιπτώσεις της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στα προσωπικά τους συμφέροντα. Πιο συγκεκριμένα, διερευνώνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις επιπτώσεις της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στην αυτοεικόνα τους (ερώτηση 22), στην αυτοεκτίμησή τους (ερώτηση 10), στο επαγγελματικό τους μέλλον (ερωτήσεις 40, 52), στην εργασιακή τους ασφάλεια (ερωτήσεις 7, 62), στην κοινωνική τους αναγνώριση (ερωτήσεις 18, 36), στην αναγνώρισή τους από τους συναδέλφους, τους γονείς και τους μαθητές (ερωτήσεις 58, 29, 61, αντίστοιχα), στην επαγγελματική τους ισχύ (ερώτηση 54), στην έκθεση της διδακτικής τους πρακτικής (ερώτηση 26), στην εργασιακή τους ικανοποίηση (ερώτηση 43), στη δυνατότητά τους να ορίζουν τις εργασιακές τους συνθήκες (ερωτήσεις 1, 39) και στην κριτική των συναδέλφων, του διευθυντή, των γονέων και των μαθητών (ερωτήσεις 44, 15, 33, 8, αντίστοιχα). Οι ερωτήσεις 24, 64, 9, 51, 17, 38, 46, διερευνούν τις γνώμες των εκπαιδευτικών για τις επιπτώσεις της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στα υλικά τους συμφέροντα. Πιο συγκεκριμένα, διερευνώνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις επιπτώσεις της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στην χρηματοδότηση της εκπαίδευσης

(ερωτήσεις 24, 64), στις χρηματικές απολαβές τους (ερώτηση 51), στο διδακτικό υλικό (ερώτηση 51), στις σχολικές υποδομές (ερωτήσεις 17, 38) και στο χρόνο για το σχεδιασμό και την προετοιμασία του διδακτικού έργου (ερώτηση 46). Οι ερωτήσεις 35, 57, 20, 30, 53, 11, 45, διερευνούν τις γνώμες των εκπαιδευτικών για τις επιπτώσεις της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στα οργανωσιακά τους συμφέροντα. Πιο συγκεκριμένα, διερευνώνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις επιπτώσεις της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων (ερώτηση 35), στην εντατικοποίηση του ελέγχου των καθηκόντων τους (ερώτηση 57), στις γραφειοκρατικές διαδικασίες (ερώτηση 20), στο ρόλο του εκπαιδευτικού στο σχολείο (ερωτήσεις 30, 53) και στις εργασιακές υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών (ερωτήσεις 11, 45). Οι ερωτήσεις 37, 5, 47, 19, 31, 16, 60, 59, 25, 48, 6, 4, 63, 21, 56, 13, 28, διερευνούν τις γνώμες των εκπαιδευτικών για τις επιπτώσεις της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στα πολιτισμικο-ιδεολογικά τους συμφέροντα. Πιο συγκεκριμένα, διερευνώνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμβατότητα της διαδικασίας της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου με τις αξίες και τα ιδανικά του σχολείου (ερώτηση 37), τον πολιτισμικό ορισμό του εκπαιδευτικού για το σχολείο (ερώτηση 5), την ιδεολογία του εκπαιδευτικού για το ρόλο του σχολείου (ερώτηση 47), την προσωπική αντίληψη καθήκοντος του εκπαιδευτικού (ερώτηση 19), σιωπηρούς κανόνες και παραδόσεις της σχολικής καθημερινότητας (ερώτηση 31), τις ιδιαιτερότητες της σχολικής μονάδας (ερώτηση 16) και τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές επιλογές της σχολικής μονάδας (ερώτηση 60). Περαιτέρω, διερευνώνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις επιπτώσεις της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στην εργασιακή του καθημερινότητα (ερωτήσεις 59, 25), στα εργασιακά του κίνητρα (ερώτηση 48), στην καθημερινή σχολική ζωή, γενικότερα, (ερώτηση 6), στην εντατικοποίηση της εργασίας του (ερώτηση 4), στην υιοθέτηση ακατάλληλων εργασιακών όρων αποδοτικότητας στα πρότυπα της ελεύθερης αγοράς (ερώτηση 63), στον επαγγελματισμό του εκπαιδευτικού (ερωτήσεις 21, 56). Τέλος, διερευνώνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διασφάλιση της αξιοκρατίας κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου (ερωτήσεις 13, 28). Οι ερωτήσεις 3, 49, 27, 32, 41, 55, 50, 12, 42, 2, 14, 23, 34, διερευνούν τις γνώμες των εκπαιδευτικών για τις επιπτώσεις της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στα κοινωνικο-επαγγελματικά τους συμφέροντα. Πιο συγκεκριμένα, διερευνώνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις επιπτώσεις της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στις εργασιακές

σχέσεις με τους συναδέλφους και το διευθυντή (ερωτήσεις 3, 49 και ερώτηση 27, αντίστοιχα), στις προσωπικές σχέσεις με τους γονείς και τους μαθητές (ερωτήσεις 32 και 41, αντίστοιχα), στο ωράριο εργασίας (ερώτηση 55), στον εργασιακό κόπο του εκπαιδευτικού (ερωτήσεις 50, 12) στην επαγγελματική του ταυτότητα (ερώτηση 42), στην επαγγελματική του αυτονομία (ερωτήσεις 2, 14) και στο σχολικό κλίμα (ερωτήσεις 23, 34). Οι απαντήσεις καταγράφηκαν σε πεντάβαθμη κλίμακα Likert (1. Διαφωνώ απόλυτα, 2. Διαφωνώ αρκετά 3. Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ – δεν έχω άποψη, 4. Συμφωνώ αρκετά, 5. Συμφωνώ απόλυτα). Ο βαθμός συνοχής Cronbach's alpha ολόκληρου του ερωτηματολογίου είναι $\alpha=0,974$, του τμήματος του ερωτηματολογίου που αναφέρεται στα προσωπικά συμφέροντα είναι $\alpha=0,927$, του τμήματος του ερωτηματολογίου που αναφέρεται στα υλικά συμφέροντα είναι $\alpha=0,795$, του τμήματος του ερωτηματολογίου που αναφέρεται στα οργανωσιακά συμφέροντα είναι $\alpha=0,734$, του τμήματος του ερωτηματολογίου που αναφέρεται στα πολιτισμικο-ιδεολογικά συμφέροντα είναι $\alpha=0,938$ και του τμήματος του ερωτηματολογίου που αναφέρεται στα κοινωνικο-επαγγελματικά συμφέροντα είναι $\alpha=0,878$.

2. Περιγραφή του δείγματος

Η έρευνα διενεργήθηκε τον Σεπτέμβριο του 2010, σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας γενικής εκπαίδευσης (Γυμνάσιο, Γενικό Λύκειο) του νομού Μαγνησίας. Στην παρούσα έρευνα εξαιρέθηκε η τεχνική εκπαίδευση (ΕΠΑ.Λ, ΕΠΑ.Σ), για λόγους πολυποικιλότητας και ιδιομορφίας των διδακτικών της αντικειμένων. Το δείγμα αποτελείται από 209 εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ($N=209$), 95 άνδρες (45,45%) και 114 γυναίκες (54,55%), οι οποίοι επιλέχθηκαν με απλή τυχαία δειγματοληψία (simple random sampling). Στο δείγμα υπάρχουν 17 εκπαιδευτικοί (8,13%) με ηλικία έως και 30 έτη, 68 εκπαιδευτικοί (32,54%) με ηλικία 31-40 έτη, 84 εκπαιδευτικοί (40,19%) με ηλικία 41-50 έτη και 40 εκπαιδευτικοί (19,14%) με ηλικία πάνω από 50 έτη. Από το σύνολο των εκπαιδευτικών, 92 (44,02%) ήταν πτυχιούχοι σχολών θεωρητικής κατεύθυνσης (φιλόλογοι, θεολόγοι, ξενόγλωσσοι φιλόλογοι, κοινωνιολόγοι κ.λ.π), 101 (48,33%) ήταν πτυχιούχοι σχολών θετικής ή τεχνολογικής κατεύθυνσης (μαθηματικοί, φυσικοί, χημικοί, βιολόγοι, οικονομολόγοι, πληροφορικής κ.λ.π) και 16 (7,66%) ανήκαν σε άλλες ειδικότητες, μαθημάτων τα οποία δεν συμμετέχουν στις σχολικές εξετάσεις

(γυμναστές, μουσικής, καλλιτεχνικών κ.λ.π). Επιπλέον, 28 (13,40%) από τους εκπαιδευτικούς ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου και 2 (0,96%) κάτοχοι διδακτορικού (Πίνακας 1).

Πίνακας 1. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

		N	%
ΦΥΛΟ	ΑΝΔΡΕΣ	95	45,45
	ΓΥΝΑΙΚΕΣ	114	54,55
ΗΛΙΚΙΑ	Έως και 30 ετών	17	8,13
	31-40 ετών	68	32,54
	41-50 ετών	84	40,19
	Πάνω από 50 ετών	40	19,14
ΒΑΣΙΚΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ	Θεωρ. κατεύθυνση	92	44,02
	Θετ/Τεχν κατεύθυνση	101	48,33
	Άλλο	16	7,66
ΜΔΕ	ΝΑΙ	28	13,40
	ΟΧΙ	181	86,60
ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ	ΝΑΙ	2	0,96
	ΟΧΙ	207	99,04

Σ' ότι αφορά τα επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών του δείγματος, 115 (55,02%) από αυτούς εργάζονται σε Γυμνάσιο και 94 (44,98%) εργάζονται σε Γενικό Λύκειο. Σχετικά με τη συνολική εκπαιδευτική τους υπηρεσία, 26 (12,44%) αυτών έχουν 1-5 χρόνια, 50 (23,92%) έχουν 6-10 χρόνια, 49 (23,44%) έχουν 11-15 χρόνια, 29 (13,88%) έχουν 16-20 χρόνια, 32 (15,31%) έχουν 21-25 χρόνια και 23 (11,00%) έχει παραπάνω από 25 χρόνια. Από το σύνολο των εκπαιδευτικών 46 (22,01%) εργάζονται σε σχολείο με λιγότερους από 100 μαθητές, 99 (47,37%) εργάζονται σε σχολείο 100-250 μαθητών και 64 (30,62%) σε σχολείο με περισσότερους από 250 μαθητές. Επιπλέον, 107 (51,20%) από αυτούς εργάζονται σε αστική περιοχή, 56 (26,79%) σε ημιαστική και 46 (22,01%) σε αγροτική περιοχή (Πίνακας 2). Τέλος, ο μέσος όρος προϋπηρεσίας στο σημερινό τους σχολείο είναι Μ.Ο=9,14 έτη με τυπική απόκλιση Τ.Α=7,765.

Πίνακας 2. ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

		N	%
ΤΥΠΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	115	55,02
	ΓΕΝΙΚΟ ΛΥΚΕΙΟ	94	44,98
ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ	1-5 χρόνια	26	12,44
	6-10 χρόνια	50	23,92
	11-15 χρόνια	49	23,44
	16-20	29	13,88
	21-25	32	15,31
	>25	23	11,00
ΜΕΓΕΘΟΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ	<100 μαθητές	46	22,01
	100-250 μαθητές	99	47,37
	>250 μαθητές	64	30,62
ΠΕΡΙΟΧΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	Αστική	107	51,20
	Ημιαστική	56	26,79
	Αγροτική	46	22,01

3. Μέθοδος στατιστικής ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων

Για την εισαγωγή και στατιστική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας, χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό SPSS 17.0 για Windows. Χρησιμοποιήθηκαν μέθοδοι της περιγραφικής στατιστικής για την παρουσίαση και περιγραφή των αριθμητικών δεδομένων και μέθοδοι της επαγωγικής στατιστικής για την ερμηνεία των δεδομένων και τον έλεγχο των ερευνητικών υποθέσεων.

Κατ' αρχάς πραγματοποιήθηκε αντιστροφή των αρνητικά διατυπωμένων ερωτήσεων (12, 14, 25, 28, 34, 36, 38, 39, 45, 49, 52, 53, 56, 62, 64), δημιουργώντας τις θετικά διατυπωμένες Αντίστροφες Ερωτήσεις (ΑντΕρ). Κατόπιν, από το σύνολο των θετικά διατυπωμένων ερωτήσεων, δημιουργήθηκε η νέα μεταβλητή ΜΙΚΡΟΠΟΛΙΤΙΚΗ (Μικροπολιτική συμπεριφορά). Το ίδιο συνέβη και για τα επιμέρους τμήματα του ερωτηματολογίου, που αναφέρονται στις απόψεις μικροπολιτικής για προσωπικά, υλικά, οργανωσιακά, πολιτισμικο-ιδεολογικά και κοινωνικο-επαγγελματικά συμφέροντα, παίρνοντας αντίστοιχα τις νέες μεταβλητές

ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ, ΥΛΙΚΑ, ΟΡΓΑΝΩΣΙΑΚΑ, ΠΟΛΙΤΙΔΕΟΛ και ΚΟΙΝΕΠΑΓΓ. Οι νέες μεταβλητές ελέγχθηκαν ως προς την κανονικότητά τους, αν ακολουθούν, δηλαδή, την κανονική κατανομή (Παράρτημα 2, Διαγράμματα 1, 2, 3, 4, 5, 6). Επιπλέον, όλες οι μεταβλητές μελετήθηκαν ως προς τη μέση τιμή σε διαστήματα εμπιστοσύνης 95% και υπολογίστηκαν τα % ποσοστά συμφωνίας για τιμή >3,5 (Παράρτημα 2, Διαγράμματα 7, 8). Επίσης, για λόγους πιο διεξοδικής στατιστικής ανάλυσης, δημιουργήθηκε οι νέα κατηγορική μεταβλητή Ομαδοποιημένη Προϋπηρεσία). Ακόμα, για τη στατιστική επεξεργασία καθεμιάς ερώτησης ξεχωριστά πραγματοποιήθηκε σύμπτυξη των απαντήσεων «1. Διαφωνώ απόλυτα» και «2. Διαφωνώ αρκετά» μεταξύ τους, όπως επίσης και των απαντήσεων «4. Συμφωνώ αρκετά» και «5. Συμφωνώ απόλυτα» μεταξύ τους. Έτσι προέκυψαν οι νέες ερωτήσεις ΕπεξΕρ. ή ΕπεξΑντΕρ. (δηλαδή Επεξεργασμένη Ερώτηση ή Επεξεργασμένη Αντίστροφη Ερώτηση, αντίστοιχα) με τις απαντήσεις τους σε τρίβαθμη κλίμακα Likert (1. Διαφωνώ απόλυτα ή Διαφωνώ αρκετά, 2. Συμφωνώ αρκετά ή Συμφωνώ απόλυτα και 3. Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ - δεν έχω άποψη).

Οι περιγραφικές μέθοδοι αφορούσαν στον υπολογισμό των μέσων όρων (Μ.Ο.) και των τυπικών αποκλίσεων (Τ.Α.) των μεταβλητών. Οι επαγωγικές μέθοδοι αφορούσαν στον υπολογισμό συσχετίσεων (Correlations) με το Συντελεστή Συσχέτισης Pearson (r) και της σημαντικότητάς του (p), και ως επιπλέον βήμα, σε γραμμική παλινδρόμηση (Linear Regression). Ακόμα πραγματοποιήθηκαν έλεγχοι T-test για ανεξάρτητα δείγματα (Independent Samples T-test), και Ανάλυση Διακύμανσης μονής κατεύθυνσης κατά ένα παράγοντα (One-way ANOVA).

4. Αποτελέσματα

Στις συγκρίσεις των μέσων όρων, μέσω ελέγχου T-test για ανεξάρτητα δείγματα (Independent Samples T-test), των στάσεων μικροπολιτικής που πραγματοποιήθηκαν για το φύλο, δεν σημειώθηκε ούτε για τη μικροπολιτική συμπεριφορά συνολικά, ούτε για καμία κατηγορία συμφερόντων, στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ ανδρών και γυναικών. Τα αποτελέσματα ήταν $t(207)=-0,352$, $p=0,725>0,05$ για τη μικροπολιτική συμπεριφορά συνολικά, $t(207)=-0,587$, $p=0,558>0,05$ για απόψεις μικροπολιτικής για προσωπικά συμφέροντα, $t(207)=-0,705$, $p=0,482>0,05$ για απόψεις μικροπολιτικής για υλικά συμφέροντα, $t(207)=-0,388$, $p=0,698>0,05$ για απόψεις μικροπολιτικής για οργανωσιακά συμφέροντα,

$t(207)=-0,125, p=0,621>0,05$ για απόψεις μικροπολιτικής για πολιτισμικο-ιδεολογικά συμφέροντα και $t(207)=0,010, p=0,951>0,05$ για τις απόψεις μικροπολιτικής για κοινωνικο-επαγγελματικά συμφέροντα (Πίνακας 3). Άρα η ερευνητική υπόθεση 1, ότι οι απόψεις μικροπολιτικής των εκπαιδευτικών, για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, δεν διαφοροποιούνται με το φύλο των εκπαιδευτικών, επιβεβαιώνεται πλήρως.

Πίνακας 3 : Φύλο

Φύλο	Αντρες (N=95)		Γυναίκες (N=114)		t	P
	M.T.	T.A.	M.T.	T.A.		
Μικροπολιτική Συμπεριφορά	3,29	0,765	3,33	0,768	-0,352	0,725
Προσωπικά	3,07	0,804	3,14	0,822	-0,587	0,558
Υλικά	3,28	0,809	3,36	0,794	-0,705	0,482
Οργανωσιακά	3,66	0,702	3,7	0,685	-0,388	0,698
Πολιτισμικο-ιδεολογικά	3,35	0,946	3,37	0,922	-0,125	0,901
Κοινωνικο-επαγγελματικά	3,34	0,748	3,34	0,768	0,01	0,992

Πραγματοποιώντας Ανάλυση Διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (One Way ANOVA) των μελετώμενων μεταβλητών με τις ηλικιακές ομάδες, οι μέσοι όροι τόσο της μικροπολιτικής συμπεριφοράς συνολικά, αλλά και των μικροπολιτικών απόψεων για την υπεράσπιση όλων των επιμέρους κατηγοριών συμφερόντων, μεταξύ των ηλικιακών ομάδων παρουσίασαν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση. Συγκεκριμένα βρέθηκαν $F(3,205)=12,047, p<0.001$ για τη μικροπολιτική συμπεριφορά συνολικά, $F(3,205)=7,704, p<0.001$ για απόψεις μικροπολιτικής για προσωπικά συμφέροντα, $F(3,205)=9,955, p<0.001$ για απόψεις μικροπολιτικής για υλικά συμφέροντα, $F(3,205)=7,757, p<0.001$ για απόψεις μικροπολιτικής για οργανωσιακά συμφέροντα, $F(3,205)=13,136, p<0.001$ για απόψεις μικροπολιτικής για πολιτισμικο-ιδεολογικά συμφέροντα και $F(3,205)=12,797, p<0.001$ για απόψεις μικροπολιτικής για κοινωνικο-επαγγελματικά συμφέροντα. Με επιπλέον ανάλυση Bonferroni βρέθηκε, σε όλες τις περιπτώσεις, ότι η ομάδα εκπαιδευτικών με ηλικία «έως και 30 ετών» και η ομάδα εκπαιδευτικών με ηλικία «31-40 ετών», δεν παρουσιάζουν μεταξύ τους στατιστικά σημαντική διαφορά. Σε αντίθεση, η καθεμιά από τις ομάδες αυτές παρουσιάζει στατιστικά σημαντικές λιγότερες απόψεις με

μικροπολιτική σημασία, σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς με ηλικία «41-50 ετών» και με ηλικία «πάνω από 50 ετών». Αντίστοιχα, οι ηλικιακές ομάδες «41-50 ετών» και «πάνω από 50 ετών» δεν παρουσιάζουν, σε καμιά περίπτωση, μεταξύ τους στατιστικά σημαντική διαφορά, όμως η καθεμιά ξεχωριστά παρουσιάζει στατιστικά σημαντικές περισσότερες απόψεις με μικροπολιτική σημασία σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς με ηλικία «έως και 30 ετών» και με ηλικία «31-40 ετών». Για τη μικροπολιτική συμπεριφορά συνολικά, για την ηλικιακή ομάδα «έως και 30 ετών» οι διαφορές μέσω τιμών με την ομάδα «41-50 ετών» είναι Mean Difference=-0,688, $p=0,02 < 0,05$ και με την ομάδα «πάνω από 50 ετών» είναι Mean Difference=-0,855, $p < 0,001$. Αντίστοιχα, για την ηλικιακή ομάδα «31-40 ετών» οι διαφορές μέσω τιμών με την ομάδα «41-50 ετών» είναι Mean Difference=-0,485, $p < 0,001$ και με την ομάδα «πάνω από 50 ετών» είναι Mean Difference=-0,652, $p < 0,001$. Στις απόψεις μικροπολιτικής για προσωπικά συμφέροντα, για την ηλικιακή ομάδα «έως και 30 ετών» οι διαφορές μέσω τιμών με την ομάδα «41-50 ετών» είναι Mean Difference=-0,624, $p=0,017 < 0,05$ και με την ομάδα «πάνω από 50 ετών» είναι Mean Difference=-0,786, $p=0,003 < 0,05$. Αντίστοιχα, για την ηλικιακή ομάδα «31-40 ετών» οι διαφορές μέσω τιμών με την ομάδα «41-50 ετών» είναι Mean Difference=-0,401, $p=0,01 < 0,05$ και με την ομάδα «πάνω από 50 ετών» είναι Mean Difference=-0,564, $p=0,002 < 0,05$. Στις απόψεις μικροπολιτικής για υλικά συμφέροντα, για την ηλικιακή ομάδα «έως και 30 ετών» οι διαφορές μέσω τιμών με την ομάδα «41-50 ετών» είναι Mean Difference=-0,656, $p=0,007 < 0,05$ και με την ομάδα «πάνω από 50 ετών» είναι Mean Difference=-0,824, $p=0,001 < 0,05$. Αντίστοιχα, για την ηλικιακή ομάδα «31-40 ετών» οι διαφορές μέσω τιμών με την ομάδα «41-50 ετών» είναι Mean Difference=-0,465, $p=0,001 < 0,05$ και με την ομάδα «πάνω από 50 ετών» είναι Mean Difference=-0,633, $p < 0,001$. Στις απόψεις μικροπολιτικής για οργανωσιακά συμφέροντα, για την ηλικιακή ομάδα «έως και 30 ετών» οι διαφορές μέσω τιμών με την ομάδα «41-50 ετών» είναι Mean Difference=-0,554, $p=0,011 < 0,05$ και με την ομάδα «πάνω από 50 ετών» είναι Mean Difference=-0,682, $p=0,003 < 0,05$. Αντίστοιχα, για την ηλικιακή ομάδα «31-40 ετών» οι διαφορές μέσω τιμών με την ομάδα «41-50 ετών» είναι Mean Difference=-0,340, $p=0,011 < 0,05$ και με την ομάδα «πάνω από 50 ετών» είναι Mean Difference=-0,468, $p=0,003 < 0,05$. Στις απόψεις μικροπολιτικής για πολιτισμικο-ιδεολογικά συμφέροντα, για την ηλικιακή ομάδα «έως και 30 ετών» οι διαφορές μέσω τιμών με την ομάδα «41-50 ετών» είναι Mean Difference=-0,824, $p=0,002 < 0,05$ και με την ομάδα «πάνω από 50 ετών» είναι Mean Difference=-1,008,

$p < 0,001$. Αντίστοιχα, για την ηλικιακή ομάδα «31-40 ετών» οι διαφορές μέσων τιμών με την ομάδα «41-50 ετών» είναι Mean Difference=-0,646, $p < 0,001$ και με την ομάδα «πάνω από 50 ετών» είναι Mean Difference=-0,830, $p < 0,001$. Στις απόψεις μικροπολιτικής για κοινωνικο-επαγγελματικά συμφέροντα, για την ηλικιακή ομάδα «έως και 30 ετών» οι διαφορές μέσων τιμών με την ομάδα «41-50 ετών» είναι Mean Difference=-0,698, $p = 0,001 < 0,05$ και με την ομάδα «πάνω από 50 ετών» είναι Mean Difference=-0,869, $p < 0,001$. Αντίστοιχα, για την ηλικιακή ομάδα «31-40 ετών» οι διαφορές μέσων τιμών με την ομάδα «41-50 ετών» είναι Mean Difference=-0,491, $p < 0,001$ και με την ομάδα «πάνω από 50 ετών» είναι Mean Difference=-0,662, $p < 0,001$ (Πίνακας 4). Συνεπώς η ερευνητική υπόθεση 2, ότι η ανάπτυξη απόψεων μικροπολιτικής, για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, συσχετίζεται θετικά με την ηλικία του εκπαιδευτικού, επιβεβαιώνεται πλήρως.

Πίνακας 4 : Ηλικία

Ηλικία	Έως και 30 ετών (N=17)		31-40 ετών (N=68)		41-50 ετών (N=84)		Πάνω από 50 ετών (N=40)		F	P
	M.T.	T.A.	M.T.	T.A.	M.T.	T.A.	M.T.	T.A.		
Μικροπολιτική Συμπεριφορά	2,8	0,754	3,01	0,638	3,49	0,667	3,66	0,879	12,05	<0,001
Προσωπικά	2,63	0,864	2,86	0,701	3,26	0,739	3,42	0,922	7,704	<0,001
Υλικά	2,84	0,664	3,03	0,667	3,5	0,715	3,66	0,972	9,955	<0,001
Οργανωσιακά	3,26	0,637	3,47	0,586	3,81	0,591	3,94	0,888	7,757	<0,001
Πολιτισμικο-ιδεολογικά	2,78	0,91	2,96	0,814	3,61	0,797	3,79	1,023	13,14	<0,001
Κοινωνικο-επαγγελματικά	2,82	0,728	3,03	0,639	3,52	0,679	3,69	0,82	12,8	<0,001

Με Ανάλυση Διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (One-way ANOVA), δεν προκύπτουν στατιστικά σημαντικές διαφορές των μέσων όρων εμφάνισης απόψεων μικροπολιτικής, τόσο συνολικά, όσο και όλων των επιμέρους κατηγοριών, σε σχέση με τις βασικές σπουδές των εκπαιδευτικών του δείγματος. Για τη μικροπολιτική συμπεριφορά βρέθηκε $F(2,206)=2,155$, $p=0.118 > 0.05$, για τα προσωπικά συμφέροντα $F(2,206)=2,702$, $p=0.069 > 0.05$, για τα υλικά συμφέροντα $F(2,206)=1,614$, $p=0.202 > 0.05$, για τα οργανωσιακά συμφέροντα $F(2,206)=2,269$, $p=0.106 > 0.05$, για τα πολιτισμικο-ιδεολογικά συμφέροντα $F(2,206)=1,483$, $p=0.229 > 0.05$ και για τα κοινωνικο-επαγγελματικά συμφέροντα $F(2,206)=1,560$, $p=0.213 > 0.05$. Με ελέγχους

T-test για ανεξάρτητα δείγματα (Independent Samples T-test), έγινε ο διαχωρισμός του δείγματος σε δύο κατηγορίες, «σπουδές θετικής/τεχνολογικής κατεύθυνσης και άλλες σπουδές - θεωρητικές σπουδές». Στους εκπαιδευτικούς θεωρητικών σπουδών παρατηρήθηκε στατιστικά υψηλότερη μικροπολιτική συμπεριφορά συνολικά, $t(207)=-2,045$, $p=0,042<0,05$, καθώς και στατιστικά υψηλότερη εκδήλωση απόψεων με μικροπολιτική σημασία για προσωπικά συμφέροντα $t(207)=-2,327$, $p=0,021<0,05$ και για οργανωσιακά συμφέροντα $t(207)=-2,113$, $p=0,036<0,05$. Αντίθετα, δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μικροπολιτικών απόψεων για τα υλικά $t(207)=-1,633$, $p=0,104>0,05$, τα πολιτισμικο-ιδεολογικά $t(207)=-1,611$, $p=0,109>0,05$ και τα κοινωνικο-επαγγελματικά συμφέροντα $t(207)=-1,764$, $p=0,079>0,05$ (Πίνακας 5). Επομένως, η ερευνητική υπόθεση 3, η ανάπτυξη απόψεων μικροπολιτικής, για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, δεν συσχετίζεται με το είδος των βασικών σπουδών των εκπαιδευτικών, δεν επιβεβαιώνεται. Αντιθέτως, επιβεβαιώνεται μερικώς η εναλλακτική υπόθεση 3, ότι «η ανάπτυξη απόψεων μικροπολιτικής, στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, συσχετίζεται με το είδος των βασικών σπουδών των εκπαιδευτικών».

Πίνακας 5 : Βασικές Σπουδές

Βασικές Σπουδές	Θεωρητική κατεύθυνση (N=92)		Θετική/Τεχνολογική κατεύθυνση (N=101)			Άλλο (N=16)		F	P
	M.T.	T.A.	M.T.	T.A.	M.T.	T.A.			
Μικροπολιτική Συμπεριφορά	3,34	0,802	3,3	0,702	3,24	0,762	2,155	0,118	
Προσωπικά	3,18	0,838	3,09	0,761	2,94	0,804	2,702	0,069	
Υλικά	3,35	0,824	3,23	0,735	3,38	0,827	1,614	0,202	
Οργανωσιακά	3,67	0,733	3,68	0,633	3,71	0,673	2,269	0,106	
Πολιτισμικο-ιδεολογικά	3,35	0,955	3,43	0,850	3,31	0,979	1,483	0,229	
Κοινωνικο-επαγγελματικά	3,39	0,797	3,27	0,711	3,31	0,721	1,560	0,213	

Με έλεγχο T-test για ανεξάρτητα δείγματα (Independent Samples T-test), έγινε έλεγχος στις διαφορές των μέσων όρων όλων των επιμέρους κατηγοριών απόψεων μικροπολιτικής σε σχέση με την κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών (ΜΔΕ ή διδακτορικού). Επειδή οι κάτοχοι διδακτορικού τίτλου του δείγματος ήταν μόνο δύο, αυτοί συνυπολογίστηκαν με τους κατόχους ΜΔΕ, έτσι οι κάτοχοι

μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών αποτέλεσαν μία μεταβλητή. Σε όλες τις επιμέρους κατηγορίες απόψεων μικροπολιτικής και συνολικά στη μικροπολιτική συμπεριφορά σημειώθηκε στατιστικά σημαντική χαμηλότερη εμφάνιση μικροπολιτικών απόψεων από τους κατόχους μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών. Συγκεκριμένα, βρέθηκαν για τη μικροπολιτική συμπεριφορά συνολικά $t(207)=-4,889$, $p<0,001$, για τις απόψεις μικροπολιτικής για προσωπικά συμφέροντα $t(207)=-4,811$, $p<0,001$, για τις απόψεις μικροπολιτικής για υλικά συμφέροντα $t(207)=-4,213$, $p<0,001$, για τις απόψεις μικροπολιτικής για οργανωσιακά συμφέροντα $t(207)=-3,898$, $p<0,001$, για τις απόψεις μικροπολιτικής για πολιτισμικο-ιδεολογικά συμφέροντα $t(207)=-4,289$, $p<0,001$, για τις απόψεις μικροπολιτικής για κοινωνικο-επαγγελματικά συμφέροντα $t(207)=-5,016$, $p<0,001$. Για τις απόψεις μικροπολιτικής για υλικά και για οργανωσιακά συμφέροντα παρουσιάστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά διακυμάνσεων και βρέθηκαν τα αποτελέσματα $t(49,156)=-5,641$, $p<0,001$ και $t(46,269)=-4,703$, $p<0,001$, αντίστοιχα (Πίνακας 6). Επομένως η ερευνητική μας υπόθεση 4 ότι η ανάπτυξη απόψεων μικροπολιτικής, για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, συσχετίζεται αρνητικά με την κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών από τους εκπαιδευτικούς, επιβεβαιώνεται πλήρως.

Πίνακας 6 : Μεταπτυχιακές Σπουδές

Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι (N=30)		Όχι (N=179)		t	P
	M.T.	T.A.	M.T.	T.A.		
Μικροπολιτική Συμπεριφορά	2,71	0,587	3,41	0,746	-4,889	<0,001
Προσωπικά	2,48	0,651	3,21	0,79	-4,811	<0,001
Υλικά	2,78	0,514	3,42	0,804	-4,213	<0,001
Οργανωσιακά	3,24	0,47	3,76	0,696	-3,898	<0,001
Πολιτισμικο-ιδεολογικά	2,72	0,771	3,47	0,913	-4,289	<0,001
Κοινωνικο-επαγγελματικά	2,73	0,633	3,44	0,729	-5,016	<0,001

Πραγματοποιώντας Ανάλυση Διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (One Way ANOVA) των μελετώμενων μεταβλητών (Μικροπολιτική, Προσωπικά, Υλικά, Οργανωσιακά, Πολιτιδεολ, Κοινεπαγγ) με τη συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία, οι

μέσοι όροι τόσο της μικροπολιτικής συμπεριφοράς συνολικά, αλλά και των μικροπολιτικών απόψεων για όλες τις επιμέρους κατηγορίες συμφερόντων, παρουσίασαν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση. Συγκεκριμένα βρέθηκαν $F(5,203)=12,121$, $p<0.001$ για τη μικροπολιτική συμπεριφορά συνολικά, $F(5,203)=8,687$, $p<0.001$ για απόψεις μικροπολιτικής για προσωπικά συμφέροντα, $F(5,203)=10,800$, $p<0.001$ για απόψεις μικροπολιτικής για υλικά συμφέροντα, $F(5,203)=8,396$, $p<0.001$ για απόψεις μικροπολιτικής για οργανωσιακά συμφέροντα, $F(5,203)=11,675$, $p<0.001$ για απόψεις μικροπολιτικής για πολιτισμικο-ιδεολογικά συμφέροντα και $F(5,203)=12,418$, $p<0.001$ για απόψεις μικροπολιτικής για κοινωνικο-επαγγελματικά συμφέροντα. Με επιπλέον ανάλυση Bonferroni βρέθηκε, σε όλες τις περιπτώσεις, ότι η ομάδα εκπαιδευτικών με συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία «1-5 χρόνια» και η ομάδα εκπαιδευτικών με συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία «6-10 χρόνια», δεν παρουσιάζουν μεταξύ τους στατιστικά σημαντική διαφορά. Σε αντίθεση η καθεμιά από τις ομάδες αυτές παρουσιάζει στατιστικά σημαντικές λιγότερες απόψεις με μικροπολιτική σημασία σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς με συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία «16-20 χρόνια», «21-25 χρόνια» και «πάνω από 25 χρόνια». Αντίστοιχα, σε όλες τις μελετώμενες περιπτώσεις οι ομάδες εκπαιδευτικών με συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία «16-20 χρόνια», «21-25 χρόνια» και «πάνω από 25 χρόνια» δεν παρουσιάζουν μεταξύ τους στατιστικά σημαντική διαφορά, όμως η καθεμιά ξεχωριστά παρουσιάζει στατιστικά σημαντικές περισσότερες απόψεις με μικροπολιτική σημασία σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς με συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία «1-5 χρόνια» και με συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία «6-10 χρόνια». Για τη μικροπολιτική συμπεριφορά συνολικά, για την ομάδα με συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία «1-5 χρόνια» οι διαφορές μέσων τιμών με την ομάδα συνολικής εκπαιδευτικής υπηρεσίας «16-20 χρόνια» είναι Mean Difference=-0,758, $p=0,001<0,05$, με την ομάδα συνολικής εκπαιδευτικής υπηρεσίας «21-25 χρόνια» είναι Mean Difference=-0,742, $p=0,001<0,05$ και με την ομάδα συνολικής εκπαιδευτικής υπηρεσίας «πάνω από 25 χρόνια» είναι Mean Difference=-0,878, $p<0,001$. Αντίστοιχα, ομάδα με συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία «6-10 χρόνια» οι διαφορές μέσων τιμών με την ομάδα συνολικής εκπαιδευτικής υπηρεσίας «16-20 χρόνια» είναι Mean Difference=-0,820, $p<0,001$, με την ομάδα συνολικής εκπαιδευτικής υπηρεσίας «21-25 χρόνια» είναι Mean Difference=-0,804, $p<0,001$ και με την ομάδα συνολικής εκπαιδευτικής υπηρεσίας «πάνω από 25 χρόνια» είναι Mean Difference=-0,941, $p<0,001$. Στις απόψεις μικροπολιτικής για προσωπικά

συμφέροντα, για την ομάδα με συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία «1-5 χρόνια» οι διαφορές μέσω των τιμών με την ομάδα συνολικής εκπαιδευτικής υπηρεσίας «16-20 χρόνια» είναι Mean Difference=-0,759, $p=0,003<0,05$, με την ομάδα συνολικής εκπαιδευτικής υπηρεσίας «21-25 χρόνια» είναι Mean Difference=-0,738, $p=0,004<0,05$ και με την ομάδα συνολικής εκπαιδευτικής υπηρεσίας «πάνω από 25 χρόνια» είναι Mean Difference=-0,680, $p=0,025<0,05$. Αντίστοιχα, για την ομάδα με συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία «6-10 χρόνια» οι διαφορές μέσω των τιμών με την ομάδα συνολικής εκπαιδευτικής υπηρεσίας «16-20 χρόνια» είναι Mean Difference=-0,823, $p<0,001$, με την ομάδα συνολικής εκπαιδευτικής υπηρεσίας «21-25 χρόνια» είναι Mean Difference=-0,803, $p<0,001$ και με την ομάδα συνολικής εκπαιδευτικής υπηρεσίας «πάνω από 25 χρόνια» είναι Mean Difference=-0,744, $p=0,002<0,05$. Στις απόψεις μικροπολιτικής για υλικά συμφέροντα, για την ομάδα με συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία «1-5 χρόνια» οι διαφορές μέσω των τιμών με την ομάδα συνολικής εκπαιδευτικής υπηρεσίας «16-20 χρόνια» είναι Mean Difference=-0,791, $p=0,001<0,05$, με την ομάδα συνολικής εκπαιδευτικής υπηρεσίας «21-25 χρόνια» είναι Mean Difference=-0,768, $p=0,001<0,05$ και με την ομάδα συνολικής εκπαιδευτικής υπηρεσίας «πάνω από 25 χρόνια» είναι Mean Difference=-0,873, $p=0,001<0,05$. Αντίστοιχα, για την ομάδα με συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία «6-10 χρόνια» οι διαφορές μέσω των τιμών με την ομάδα συνολικής εκπαιδευτικής υπηρεσίας «16-20 χρόνια» είναι Mean Difference=-0,833, $p<0,001$, με την ομάδα συνολικής εκπαιδευτικής υπηρεσίας «21-25 χρόνια» είναι Mean Difference=-0,811, $p<0,001$ και με την ομάδα συνολικής εκπαιδευτικής υπηρεσίας «πάνω από 25 χρόνια» είναι Mean Difference=-0,916, $p<0,001$. Στις απόψεις μικροπολιτικής για οργανωσιακά συμφέροντα, για την ομάδα με συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία «1-5 χρόνια» οι διαφορές μέσω των τιμών με την ομάδα συνολικής εκπαιδευτικής υπηρεσίας «16-20 χρόνια» είναι Mean Difference=-0,555, $p=0,022<0,05$, με την ομάδα συνολικής εκπαιδευτικής υπηρεσίας «21-25 χρόνια» είναι Mean Difference=-0,559, $p=0,016<0,05$ και με την ομάδα συνολικής εκπαιδευτικής υπηρεσίας «πάνω από 25 χρόνια» είναι Mean Difference=-0,742, $p=0,001<0,05$. Αντίστοιχα, για την ομάδα με συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία «6-10 χρόνια» οι διαφορές μέσω των τιμών με την ομάδα συνολικής εκπαιδευτικής υπηρεσίας «16-20 χρόνια» είναι Mean Difference=-0,596, $p=0,001<0,05$, με την ομάδα συνολικής εκπαιδευτικής υπηρεσίας «21-25 χρόνια» είναι Mean Difference=-0,600, $p=0,001<0,05$ και με την ομάδα συνολικής εκπαιδευτικής υπηρεσίας «πάνω από 25 χρόνια» είναι Mean Difference=-0,783,

$p < 0.001$. Στις απόψεις μικροπολιτικής για πολιτισμικο-ιδεολογικά συμφέροντα, για την ομάδα με συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία «1-5 χρόνια» οι διαφορές μέσω των τιμών με την ομάδα συνολικής εκπαιδευτικής υπηρεσίας «16-20 χρόνια» είναι Mean Difference=-0,794, $p=0,007 < 0,05$, με την ομάδα συνολικής εκπαιδευτικής υπηρεσίας «21-25 χρόνια» είναι Mean Difference=-0,801, $p=0,005 < 0,05$ και με την ομάδα συνολικής εκπαιδευτικής υπηρεσίας «πάνω από 25 χρόνια» είναι Mean Difference=-1,112, $p < 0,001$. Αντίστοιχα, για την ομάδα με συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία «6-10 χρόνια» οι διαφορές μέσω των τιμών με την ομάδα συνολικής εκπαιδευτικής υπηρεσίας «16-20 χρόνια» είναι Mean Difference=-0,924, $p < 0,001$, με την ομάδα συνολικής εκπαιδευτικής υπηρεσίας «21-25 χρόνια» είναι Mean Difference=-0,931, $p < 0,001$ και με την ομάδα συνολικής εκπαιδευτικής υπηρεσίας «πάνω από 25 χρόνια» είναι Mean Difference=-1,242, $p < 0,001$. Στις απόψεις μικροπολιτικής για κοινωνικο-επαγγελματικά συμφέροντα, για την ομάδα με συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία «1-5 χρόνια» οι διαφορές μέσω των τιμών με την ομάδα συνολικής εκπαιδευτικής υπηρεσίας «16-20 χρόνια» είναι Mean Difference=-0,800, $p < 0,001$, με την ομάδα συνολικής εκπαιδευτικής υπηρεσίας «21-25 χρόνια» είναι Mean Difference=-0,756, $p < 0,001$ και με την ομάδα συνολικής εκπαιδευτικής υπηρεσίας «πάνω από 25 χρόνια» είναι Mean Difference=-0,954, $p < 0,001$. Αντίστοιχα, για την ομάδα με συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία «6-10 χρόνια» οι διαφορές μέσω των τιμών με την ομάδα συνολικής εκπαιδευτικής υπηρεσίας «16-20 χρόνια» είναι Mean Difference=-0,793, $p < 0,001$, με την ομάδα συνολικής εκπαιδευτικής υπηρεσίας «21-25 χρόνια» είναι Mean Difference=-0,748, $p < 0,001$ και με την ομάδα συνολικής εκπαιδευτικής υπηρεσίας «πάνω από 25 χρόνια» είναι Mean Difference=-0,946, $p < 0,001$. Για την ομάδα συνολικής προϋπηρεσίας «11-15 χρόνια» προέκυψαν μικτά αποτελέσματα. Παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική μικρότερη μικροπολιτική συμπεριφορά συνολικά από την ομάδα συνολικής εκπαιδευτικής υπηρεσίας «πάνω από 25 χρόνια», με Mean Difference=-0,592, $p=0,01 < 0,05$. Τα ίδια αποτελέσματα προέκυψαν και για τα οργανωσιακά και τα πολιτισμικο-ιδεολογικά συμφέροντα με Mean Difference=-0,536, $p=0,015 < 0,05$ και Mean Difference=-0,836, $p=0,001 < 0,05$, αντίστοιχα. Αντίθετα, δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές για τα προσωπικά και για τα υλικά συμφέροντα, με Mean Difference=-0,403, $p=0,510 > 0,05$ και Mean Difference=-0,521, $p=0,069 > 0,05$, αντίστοιχα (Πίνακας 7). Συνεπώς η ερευνητική υπόθεση 5, ότι η ανάπτυξη απόψεων μικροπολιτικής, για την αξιολόγηση

του εκπαιδευτικού έργου, συσχετίζεται θετικά με την συνολική εκπαιδευτική προϋπηρεσία του εκπαιδευτικού, επιβεβαιώνεται πλήρως.

Πίνακας 7 : Συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία

Συνολική Υπηρεσία	1-5 χρόνια (N=26)		6-10 χρόνια (N=50)		11-15 χρόνια (N=49)		16-20 χρόνια (N=29)		21-25 χρόνια (N=32)		Πάνω από 25 χρόνια (N=23)		F	P
	M.T.	T.A.	M.T.	T.A.	M.T.	T.A.	M.T.	T.A.	M.T.	T.A.	M.T.	T.A.		
Μικροπολιτική Συμπεριφορά	2,94	0,792	2,88	0,58	3,23	0,623	3,7	0,813	3,68	0,664	3,82	0,698	12,12	<0,001
Προσωπικά	2,76	0,887	2,7	0,634	3,04	0,652	3,52	0,864	3,5	0,789	3,44	0,771	8,687	<0,001
Υλικά	2,93	0,716	2,89	0,606	3,28	0,692	3,72	0,812	3,7	0,742	3,8	0,848	10,8	<0,001
Οργανωσιακά	3,4	0,666	3,36	0,543	3,61	0,617	3,96	0,696	3,96	0,65	4,14	0,736	8,396	<0,001
Πολιτισμικο-ιδεολογικά	2,98	0,95	2,84	0,768	3,25	0,783	3,77	0,941	3,78	0,763	4,09	0,858	11,68	<0,001
Κοινωνικο-επαγγελματικά	2,93	0,755	2,94	0,639	3,25	0,614	3,73	0,817	3,69	0,622	3,88	0,609	12,42	<0,001

Πραγματοποιήθηκε συσχέτιση (Correlation) της μικροπολιτικής συμπεριφοράς συνολικά, αλλά και κάθε επιμέρους κατηγορίας μικροπολιτικών απόψεων με την προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών στο ίδιο σχολείο. Σε όλες τις περιπτώσεις παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση των απόψεων μικροπολιτικής με την προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών στο ίδιο σχολείο. Ειδικότερα βρέθηκε για τη μικροπολιτική συμπεριφορά συνολικά $r=0,592$, $N=209$, $p<0,001$, για τις απόψεις μικροπολιτικής για προσωπικά συμφέροντα $r=0,516$, $N=209$, $p<0,001$, για τις απόψεις μικροπολιτικής για υλικά συμφέροντα $r=0,532$, $N=209$, $p<0,001$, για τις απόψεις μικροπολιτικής για οργανωσιακά συμφέροντα $r=0,511$, $N=209$, $p<0,001$, για τις απόψεις μικροπολιτικής για πολιτισμικο-ιδεολογικά συμφέροντα $r=0,599$, $N=209$, $p<0,001$, για τις απόψεις μικροπολιτικής για κοινωνικο-επαγγελματικά συμφέροντα $r=0,574$, $N=209$, $p<0,001$. Κατόπιν, με σκοπό την λεπτομερέστερη εξέταση σχέσης της προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών στο ίδιο σχολείο με τις μικροπολιτικές απόψεις τους, έγινε Ανάλυση Διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (One Way ANOVA) των μελετώμενων μεταβλητών (Μικροπολιτική, Προσωπικά, Υλικά, Οργανωσιακά, Πολιτιδεολ, Κοινεπαγγ) με τη νέα κατηγορική μεταβλητή ΟμαδΠροϋπ (Ομαδοποιημένη Προϋπηρεσία). Οι μέσοι όροι τόσο της μικροπολιτικής συμπεριφοράς συνολικά, αλλά και των μικροπολιτικών απόψεων για

όλες τις επιμέρους κατηγορίες συμφερόντων, παρουσίασαν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση. Για τη μικροπολιτική συμπεριφορά, συνολικά, βρέθηκε $F(5,203)=25,290$, $p<0,001$. Για τις απόψεις μικροπολιτικής για προσωπικά συμφέροντα βρέθηκε $F(5,203)=17,544$, $p<0,001$. Για τις απόψεις μικροπολιτικής για υλικά συμφέροντα βρέθηκε $F(5,203)=18,492$, $p<0,001$. Για τις απόψεις μικροπολιτικής για οργανωσιακά συμφέροντα βρέθηκε $F(5,203)=16,395$, $p<0,001$. Για τις απόψεις μικροπολιτικής για πολιτισμικο-ιδεολογικά συμφέροντα βρέθηκε $F(5,203)=27,149$, $p<0,001$. Για τις απόψεις μικροπολιτικής για κοινωνικο-επαγγελματικά συμφέροντα βρέθηκε $F(5,203)=21,887$, $p<0,001$. Με επιπλέον ανάλυση Bonferroni βρέθηκε, σε όλες τις περιπτώσεις, ότι η ομάδα εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία στο ίδιο σχολείο «1-5 χρόνια» παρουσιάζει στατιστικά σημαντική μικρότερη στάση σε ζητήματα μικροπολιτικής σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς όλων των υπόλοιπων ομάδων με προϋπηρεσία στο ίδιο σχολείο «6-10 χρόνια», «11-15 χρόνια», «16-20 χρόνια», «21-25 χρόνια» και «26-29 χρόνια». Για τη μικροπολιτική συμπεριφορά συνολικά, για την ομάδα με προϋπηρεσία στο ίδιο σχολείο «1-5 χρόνια» οι διαφορές μέσω των τιμών με την ομάδα προϋπηρεσίας στο ίδιο σχολείο «6-10 χρόνια» είναι $\text{Mean Difference}=-0,527$, $p<0,001$, με την ομάδα προϋπηρεσίας στο ίδιο σχολείο «11-15 χρόνια» είναι $\text{Mean Difference}=-1,024$, $p<0,001$, με την ομάδα προϋπηρεσίας στο ίδιο σχολείο «16-20 χρόνια» είναι $\text{Mean Difference}=-1,036$, $p<0,001$, με την ομάδα προϋπηρεσίας στο ίδιο σχολείο «21-25 χρόνια» είναι $\text{Mean Difference}=-0,924$, $p<0,001$, με την ομάδα προϋπηρεσίας στο ίδιο σχολείο «26-29 χρόνια» είναι $\text{Mean Difference}=-1,319$, $p<0,001$. Στις απόψεις μικροπολιτικής για προσωπικά συμφέροντα, για την ομάδα με προϋπηρεσία στο ίδιο σχολείο «1-5 χρόνια» οι διαφορές μέσω των τιμών με την ομάδα προϋπηρεσίας στο ίδιο σχολείο «6-10 χρόνια» είναι $\text{Mean Difference}=-0,475$, $p=0,006<0,05$, με την ομάδα προϋπηρεσίας στο ίδιο σχολείο «11-15 χρόνια» είναι $\text{Mean Difference}=-0,979$, $p<0,001$, με την ομάδα προϋπηρεσίας στο ίδιο σχολείο «16-20 χρόνια» είναι $\text{Mean Difference}=-1,064$, $p<0,001$, με την ομάδα προϋπηρεσίας στο ίδιο σχολείο «21-25 χρόνια» είναι $\text{Mean Difference}=-0,875$, $p<0,001$, με την ομάδα προϋπηρεσίας στο ίδιο σχολείο «26-29 χρόνια» είναι $\text{Mean Difference}=-1,040$, $p<0,001$. Στις απόψεις μικροπολιτικής για υλικά συμφέροντα, για την ομάδα με προϋπηρεσία στο ίδιο σχολείο «1-5 χρόνια» οι διαφορές μέσω των τιμών με την ομάδα προϋπηρεσίας στο ίδιο σχολείο «6-10 χρόνια» είναι $\text{Mean Difference}=-0,473$, $p=0,004<0,05$, με την ομάδα προϋπηρεσίας στο ίδιο σχολείο «11-15 χρόνια» είναι $\text{Mean Difference}=-0,971$, $p<0,001$, με την ομάδα

προϋπηρεσίας στο ίδιο σχολείο «16-20 χρόνια» είναι Mean Difference=-0,816, $p<0,001$, με την ομάδα προϋπηρεσίας στο ίδιο σχολείο «21-25 χρόνια» είναι Mean Difference=-0,894, $p<0,001$, με την ομάδα προϋπηρεσίας στο ίδιο σχολείο «26-29 χρόνια» είναι Mean Difference=-1,410, $p<0,001$. Στις απόψεις μικροπολιτικής για οργανωσιακά συμφέροντα, για την ομάδα με προϋπηρεσία στο ίδιο σχολείο «1-5 χρόνια» οι διαφορές μέσων τιμών με την ομάδα προϋπηρεσίας στο ίδιο σχολείο «6-10 χρόνια» είναι Mean Difference=-0,466, $p=0,001<0,05$, με την ομάδα προϋπηρεσίας στο ίδιο σχολείο «11-15 χρόνια» είναι Mean Difference=-0,759, $p<0,001$, με την ομάδα προϋπηρεσίας στο ίδιο σχολείο «16-20 χρόνια» είναι Mean Difference=-0,752, $p<0,001$, με την ομάδα προϋπηρεσίας στο ίδιο σχολείο «21-25 χρόνια» είναι Mean Difference=-0,723, $p<0,001$, με την ομάδα προϋπηρεσίας στο ίδιο σχολείο «26-29 χρόνια» είναι Mean Difference=-1,164, $p<0,001$. Στις απόψεις μικροπολιτικής για πολιτισμικο-ιδεολογικά συμφέροντα, για την ομάδα με προϋπηρεσία στο ίδιο σχολείο «1-5 χρόνια» οι διαφορές μέσων τιμών με την ομάδα προϋπηρεσίας στο ίδιο σχολείο «6-10 χρόνια» είναι Mean Difference=-0,657, $p<0,001$, με την ομάδα προϋπηρεσίας στο ίδιο σχολείο «11-15 χρόνια» είναι Mean Difference=-1,248, $p<0,001$, με την ομάδα προϋπηρεσίας στο ίδιο σχολείο «16-20 χρόνια» είναι Mean Difference=-1,236, $p<0,001$, με την ομάδα προϋπηρεσίας στο ίδιο σχολείο «21-25 χρόνια» είναι Mean Difference=-1,051, $p<0,001$, με την ομάδα προϋπηρεσίας στο ίδιο σχολείο «26-29 χρόνια» είναι Mean Difference=-1,834, $p<0,001$. Στις απόψεις μικροπολιτικής για κοινωνικο-επαγγελματικά συμφέροντα, για την ομάδα με προϋπηρεσία στο ίδιο σχολείο «1-5 χρόνια» οι διαφορές μέσων τιμών με την ομάδα προϋπηρεσίας στο ίδιο σχολείο «6-10 χρόνια» είναι Mean Difference=-0,500, $p=0,001<0,05$, με την ομάδα προϋπηρεσίας στο ίδιο σχολείο «11-15 χρόνια» είναι Mean Difference=-0,971, $p<0,001$, με την ομάδα προϋπηρεσίας στο ίδιο σχολείο «16-20 χρόνια» είναι Mean Difference=-1,001, $p<0,001$, με την ομάδα προϋπηρεσίας στο ίδιο σχολείο «21-25 χρόνια» είναι Mean Difference=-0,955, $p<0,001$, με την ομάδα προϋπηρεσίας στο ίδιο σχολείο «26-29 χρόνια» είναι Mean Difference=-1,109, $p<0,001$. Για την ομάδα με προϋπηρεσία στο ίδιο σχολείο «11-15 χρόνια», σε σύγκριση με τις ομάδες με περισσότερη προϋπηρεσία στο ίδιο σχολείο, δηλαδή «16-20 χρόνια», «21-25 χρόνια» και «26-29 χρόνια», δεν παρατηρήθηκε στη μικροπολιτική συμπεριφορά, συνολικά, αλλά και σε καμία επιμέρους κατηγορία συμφερόντων στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση. Για τη μικροπολιτική συμπεριφορά, συνολικά, βρέθηκαν Mean Difference=-0,012, $p=1,000>0,05$ σε σύγκριση με την ομάδα προϋπηρεσίας στο ίδιο

σχολείο «16-20 χρόνια», Mean Difference=0,100, $p=1,000>0,05$ σε σύγκριση με την ομάδα προϋπηρεσίας στο ίδιο σχολείο «21-25 χρόνια» και Mean Difference=-0,295, $p=1,000>0,05$ σε σύγκριση με την ομάδα προϋπηρεσίας στο ίδιο σχολείο «26-29 χρόνια». Στις απόψεις μικροπολιτικής για προσωπικά συμφέροντα, βρέθηκαν Mean Difference=-0,085, $p=1,000>0,05$ σε σύγκριση με την ομάδα προϋπηρεσίας στο ίδιο σχολείο «16-20 χρόνια», Mean Difference=0,104, $p=1,000>0,05$ σε σύγκριση με την ομάδα προϋπηρεσίας στο ίδιο σχολείο «21-25 χρόνια» και Mean Difference=-0,061, $p=1,000>0,05$ σε σύγκριση με την ομάδα προϋπηρεσίας στο ίδιο σχολείο «26-29 χρόνια». Στις απόψεις μικροπολιτικής για υλικά συμφέροντα, βρέθηκαν Mean Difference=-0,155, $p=1,000>0,05$ σε σύγκριση με την ομάδα προϋπηρεσίας στο ίδιο σχολείο «16-20 χρόνια», Mean Difference=0,076, $p=1,000>0,05$ σε σύγκριση με την ομάδα προϋπηρεσίας στο ίδιο σχολείο «21-25 χρόνια» και Mean Difference=-0,440, $p=1,000>0,05$ σε σύγκριση με την ομάδα προϋπηρεσίας στο ίδιο σχολείο «26-29 χρόνια». Στις απόψεις μικροπολιτικής για οργανωσιακά συμφέροντα, βρέθηκαν Mean Difference=0,007, $p=1,000>0,05$ σε σύγκριση με την ομάδα προϋπηρεσίας στο ίδιο σχολείο «16-20 χρόνια», Mean Difference=0,036, $p=1,000>0,05$ σε σύγκριση με την ομάδα προϋπηρεσίας στο ίδιο σχολείο «21-25 χρόνια» και Mean Difference=-0,405, $p=1,000>0,05$ σε σύγκριση με την ομάδα προϋπηρεσίας στο ίδιο σχολείο «26-29 χρόνια». Στις απόψεις μικροπολιτικής για πολιτισμικο-ιδεολογικά συμφέροντα, βρέθηκαν Mean Difference=0,012, $p=1,000>0,05$ σε σύγκριση με την ομάδα προϋπηρεσίας στο ίδιο σχολείο «16-20 χρόνια», Mean Difference=0,197, $p=1,000>0,05$ σε σύγκριση με την ομάδα προϋπηρεσίας στο ίδιο σχολείο «21-25 χρόνια» και Mean Difference=-0,586, $p=0,538>0,05$ σε σύγκριση με την ομάδα προϋπηρεσίας στο ίδιο σχολείο «26-29 χρόνια». Στις απόψεις μικροπολιτικής για κοινωνικο-επαγγελματικά συμφέροντα, βρέθηκαν Mean Difference=-0,031, $p=1,000>0,05$ σε σύγκριση με την ομάδα προϋπηρεσίας στο ίδιο σχολείο «16-20 χρόνια», Mean Difference=0,015, $p=1,000>0,05$ σε σύγκριση με την ομάδα προϋπηρεσίας στο ίδιο σχολείο «21-25 χρόνια» και Mean Difference=-0,138, $p=1,000>0,05$ σε σύγκριση με την ομάδα προϋπηρεσίας στο ίδιο σχολείο «26-29 χρόνια» (Πίνακας 8). Συνεπώς η ερευνητική υπόθεση 6, ότι η ανάπτυξη απόψεων μικροπολιτικής, για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, συσχετίζεται θετικά με την προϋπηρεσία του εκπαιδευτικού στο ίδιο σχολείο, επιβεβαιώνεται πλήρως.

Πίνακας 8 : Προϋπηρεσία στο ίδιο σχολείο

Προϋπηρεσία	1-5 χρόνια (N=96)		6-10 χρόνια (N=38)		11-15 χρόνια (N=30)		16-20 χρόνια (N=20)		21-25 χρόνια (N=16)		26-29 χρόνια (N=9)		F	P
	M.T.	T.A.	M.T.	T.A.	M.T.	T.A.	M.T.	T.A.	M.T.	T.A.	M.T.	T.A.		
Μικροπολιτική Συμπεριφορά	2,84	0,63	3,37	0,49	3,86	0,619	3,88	0,633	3,76	0,789	4,16	0,296	25,29	<0,001
Προσωπικά	2,67	0,69	3,14	0,58	3,65	0,683	3,73	0,737	3,54	0,888	3,71	0,523	17,54	<0,001
Υλικά	2,89	0,64	3,36	0,62	3,86	0,68	3,71	0,794	3,79	0,863	4,3	0,487	18,49	<0,001
Οργανωσιακά	3,31	0,58	3,78	0,5	4,07	0,583	4,06	0,645	4,04	0,832	4,48	0,371	16,4	<0,001
Πολιτισμικο-ιδεολογικά	2,79	0,78	3,44	0,64	4,04	0,644	4,02	0,716	3,84	0,911	4,62	0,268	27,15	<0,001
Κοινωνικο-επαγγελματικά	2,89	0,65	3,39	0,51	3,86	0,682	3,89	0,567	3,85	0,694	4	0,369	21,89	<0,001

Στη συνέχεια, με έλεγχο T-test για ανεξάρτητα δείγματα (Independent Samples T-test), ελέγχθηκαν τις διαφορές των μέσων όρων όλων των επιμέρους κατηγοριών απόψεων μικροπολιτικής σε σχέση με τον τύπο σχολείου. Στη συνολική μικροπολιτική συμπεριφορά καθώς και στις επιμέρους κατηγορίες απόψεων μικροπολιτικής για προσωπικά, υλικά, πολιτισμικο-ιδεολογικά και κοινωνικο-επαγγελματικά συμφέροντα, δεν σημειώθηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε Γυμνάσιο ή σε Γενικό Λύκειο. Συγκεκριμένα, βρέθηκαν για τη μικροπολιτική συμπεριφορά συνολικά $t(207)=1,007$, $p=0,315>0,05$, για τις απόψεις μικροπολιτικής για προσωπικά συμφέροντα $t(207)=0,399$, $p=0,690>0,05$, για τις απόψεις μικροπολιτικής για τα υλικά συμφέροντα $t(207)=1,273$, $p=0,205>0,05$, για τις απόψεις μικροπολιτικής για πολιτισμικο-ιδεολογικά συμφέροντα $t(207)=0,879$, $p=0,380>0,05$, και για τις απόψεις μικροπολιτικής για κοινωνικο-επαγγελματικά συμφέροντα βρέθηκε $t(207)=1,172$, $p=0,242>0,05$. Αντίθετα, για τις απόψεις μικροπολιτικής για τα οργανωσιακά συμφέροντα προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε Γυμνάσιο εμφανίζουν στατιστικά σημαντικές περισσότερες μικροπολιτικές απόψεις σε σχέση με τους συναδέλφους τους που υπηρετούν σε Λύκειο, με $t(207)=2,137$, $p=0,034<0,05$ (Πίνακας 9). Άρα η ερευνητική μας υπόθεση 7 ότι η ανάπτυξη απόψεων μικροπολιτικής, για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, δεν συσχετίζεται με τον τύπο σχολείου στο οποίο υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί, επιβεβαιώνεται μερικώς.

Πίνακας 9 : Τύπος Σχολείου

Τύπος Σχολείου	Γυμνάσιο (N=115)		Λύκειο (N=94)		t	P
	M.T.	T.A.	M.T.	T.A.		
Μικροπολιτική Συμπεριφορά	3,36	0,739	3,25	0,795	1,007	0,315
Προσωπικά	3,13	0,789	3,08	0,844	0,399	0,69
Υλικά	3,39	0,765	3,25	0,838	1,273	0,205
Οργανωσιακά	3,78	0,641	3,57	0,736	2,137	0,034
Πολιτισμικο-ιδεολογικά	3,41	0,917	3,3	0,949	0,879	0,38
Κοινωνικο-επαγγελματικά	3,39	0,713	3,25	0,805	1,172	0,242

Πραγματοποιώντας Ανάλυση Διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (One Way ANOVA) των μελετώμενων μεταβλητών (Μικροπολιτική, Προσωπικά, Υλικά, Οργανωσιακά, Πολιτισμολ, Κοινεπαγγ) με το μέγεθος σχολικής μονάδας, οι μέσοι όροι τόσο της μικροπολιτικής συμπεριφοράς συνολικά, αλλά και των μικροπολιτικών απόψεων για όλες τις επιμέρους κατηγορίες συμφερόντων, δεν παρουσίασαν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση. Συγκεκριμένα βρέθηκαν $F(2,206)=0,631$, $p=0.533>0,05$ για τη μικροπολιτική συμπεριφορά συνολικά, $F(2,206)=1,131$, $p=0.325>0,05$ για απόψεις μικροπολιτικής για προσωπικά συμφέροντα, $F(2,206)=0,184$, $p=0.832>0,05$ για απόψεις μικροπολιτικής για υλικά συμφέροντα, $F(2,206)=2,276$, $p=0.105>0,05$ για απόψεις μικροπολιτικής για οργανωσιακά συμφέροντα, $F(2,206)=0,491$, $p=0.613>0,05$ για απόψεις μικροπολιτικής για πολιτισμικο-ιδεολογικά συμφέροντα και $F(2,206)=0,254$, $p=0.776>0,05$ για απόψεις μικροπολιτικής για κοινωνικο-επαγγελματικά συμφέροντα. Επιπλέον, με ελέγχους T-test για ανεξάρτητα δείγματα (Independent Samples T-test), έγιναν δύο πιθανοί διαχωρισμοί του δείγματος σε δύο κατηγορίες μεγέθους σχολικής μονάδας: α. «σχολείο με 100 μαθητές και πάνω - σχολείο με λιγότερους από 100 μαθητές» και β. «σχολείο με πάνω από 250 μαθητές - σχολείο με αριθμό μαθητών έως και 250». Σε κάθε πιθανό διαχωρισμό και για όλες τις μελετώμενες μεταβλητές, δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μικροπολιτικών απόψεων μεταξύ των εκπαιδευτικών των δύο ομάδων. Συγκεκριμένα στους παραπάνω δύο διαχωρισμούς, σ' ότι αφορά τη μικροπολιτική συμπεριφορά, προέκυψαν, αντίστοιχα, τα αποτελέσματα: α. $t(207)=-0,666$, $p=0,506>0,05$ και β. $t(207)=0,612$, $p=0,541>0,05$. Σ' ότι αφορά τις απόψεις

μικροπολιτικής για προσωπικά συμφέροντα προέκυψαν, αντίστοιχα, τα αποτελέσματα: α. $t(207)=-0,259$, $p=0,796>0,05$ και β. $t(207)=1,296$, $p=0,197>0,05$. Σ' ότι αφορά τις απόψεις μικροπολιτικής για υλικά συμφέροντα προέκυψαν, αντίστοιχα, τα αποτελέσματα: α. $t(207)=-0,139$, $p=0,890>0,05$ και β. $t(207)=0,504$, $p=0,615>0,05$. Σ' ότι αφορά τις απόψεις μικροπολιτικής για οργανωσιακά συμφέροντα προέκυψαν, αντίστοιχα, τα αποτελέσματα: α. $t(207)=-1,730$, $p=0,085>0,05$ και β. $t(207)=0,550$, $p=0,583>0,05$. Σ' ότι αφορά τις απόψεις μικροπολιτικής για πολιτισμικο-ιδεολογικά συμφέροντα προέκυψαν, αντίστοιχα, τα αποτελέσματα: α. $t(207)=-0,924$, $p=0,356>0,05$ και β. $t(207)=0,013$, $p=0,990>0,05$. Σ' ότι αφορά τις απόψεις μικροπολιτικής για κοινωνικο-επαγγελματικά συμφέροντα προέκυψαν, αντίστοιχα, τα αποτελέσματα: α. $t(207)=-0,473$, $p=0,636>0,05$ και β. $t(207)=0,333$, $p=0,739>0,05$ (Πίνακας 10). Συνεπώς η ερευνητική υπόθεση 8, ότι η ανάπτυξη απόψεων μικροπολιτικής, για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, δεν συσχετίζεται με το μέγεθος της σχολικής μονάδας, στην οποία υπηρετεί ο εκπαιδευτικός, επιβεβαιώνεται πλήρως.

Πίνακας 10 : Μέγεθος Σχολείου

Μέγεθος Σχολείου	<100 μαθητές (N=46)		100-250 μαθητές (N=99)		>250 μαθητές (N=64)		F	P
	M.T.	T.A.	M.T.	T.A.	M.T.	T.A.		
Μικροπολιτική Συμπεριφορά	3,38	0,755	3,25	0,732	3,36	0,824	0,631	0,533
Προσωπικά	3,13	0,816	3,02	0,776	3,22	0,861	1,131	0,325
Υλικά	3,34	0,862	3,29	0,724	3,37	0,874	0,184	0,832
Οργανωσιακά	3,84	0,65	3,59	0,631	3,72	0,789	2,276	0,105
Πολιτισμικο - ιδεολογικά	3,48	0,972	3,31	0,888	3,36	0,972	0,491	0,613
Κοινωνικο-επαγγελματικά	3,38	0,708	3,30	0,763	3,36	0,790	0,254	0,776

Πραγματοποιώντας Ανάλυση Διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (One Way ANOVA) των μελετώμενων μεταβλητών (Μικροπολιτική, Προσωπικά, Υλικά, Οργανωσιακά, Πολιτιδεολ, Κοινεπαγγ) με την περιοχή στην οποία βρίσκεται η σχολική μονάδα, οι μέσοι όροι τόσο της μικροπολιτικής συμπεριφοράς συνολικά, αλλά και των μικροπολιτικών απόψεων για όλες τις επιμέρους κατηγορίες συμφερόντων, δεν παρουσίασαν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση.

Συγκεκριμένα βρέθηκαν $F(2,206)=0,261$, $p=0,770>0,05$ για τη μικροπολιτική συμπεριφορά συνολικά, $F(2,206)=1,449$, $p=0,237>0,05$ για απόψεις μικροπολιτικής για προσωπικά συμφέροντα, $F(2,206)=0,525$, $p=0,592>0,05$ για απόψεις μικροπολιτικής για υλικά συμφέροντα, $F(2,206)=0,041$, $p=0,960>0,05$ για απόψεις μικροπολιτικής για οργανωσιακά συμφέροντα, $F(2,206)=0,258$, $p=0,773>0,05$ για απόψεις μικροπολιτικής για πολιτισμικο-ιδεολογικά συμφέροντα και $F(2,206)=0,520$, $p=0,595>0,05$ για απόψεις μικροπολιτικής για κοινωνικο-επαγγελματικά συμφέροντα. Επιπλέον, με ελέγχους T-test για ανεξάρτητα δείγματα (Independent Samples T-test), έγιναν δύο πιθανοί διαχωρισμοί του δείγματος σε δύο κατηγορίες περιοχής της σχολικής μονάδας: α. «σχολείο σε ημιαστική ή αγροτική περιοχή - σχολείο σε αστική περιοχή» και β. «σχολείο σε αγροτική περιοχή - σχολείο σε αστική ή ημιαστική περιοχή». Σε κάθε πιθανό διαχωρισμό και για όλες τις μελετώμενες μεταβλητές, δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μικροπολιτικών απόψεων μεταξύ των εκπαιδευτικών των δύο ομάδων. Συγκεκριμένα στους παραπάνω δύο διαχωρισμούς, σ' ότι αφορά τη μικροπολιτική συμπεριφορά, προέκυψαν, αντίστοιχα, τα αποτελέσματα: α. $t(207)=-0,634$, $p=0,527>0,05$ και β. $t(207)=-0,639$, $p=0,524>0,05$. Σ' ότι αφορά τις απόψεις μικροπολιτικής για προσωπικά συμφέροντα προέκυψαν, αντίστοιχα, τα αποτελέσματα: α. $t(207)=-1,432$, $p=0,154>0,05$ και β. $t(207)=-1,554$, $p=0,122>0,05$. Σ' ότι αφορά τις απόψεις μικροπολιτικής για υλικά συμφέροντα προέκυψαν, αντίστοιχα, τα αποτελέσματα: α. $t(207)=-0,452$, $p=0,652>0,05$ και β. $t(207)=0,526$, $p=0,599>0,05$. Σ' ότι αφορά τις απόψεις μικροπολιτικής για οργανωσιακά συμφέροντα προέκυψαν, αντίστοιχα, τα αποτελέσματα: α. $t(207)=0,227$, $p=0,821>0,05$ και β. $t(207)=0,272$, $p=0,786>0,05$. Σ' ότι αφορά τις απόψεις μικροπολιτικής για πολιτισμικο-ιδεολογικά συμφέροντα προέκυψαν, αντίστοιχα, τα αποτελέσματα: α. $t(207)=0,205$, $p=0,838>0,05$ και β. $t(207)=-0,467$, $p=0,641>0,05$. Σ' ότι αφορά τις απόψεις μικροπολιτικής για κοινωνικο-επαγγελματικά συμφέροντα προέκυψαν, αντίστοιχα, τα αποτελέσματα: α. $t(207)=-0,985$, $p=0,326>0,05$ και β. $t(207)=0,306$, $p=0,760>0,05$ (Πίνακας 11). Συνεπώς η ερευνητική υπόθεση 9, *ότι η ανάπτυξη απόψεων μικροπολιτικής, για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, δεν συσχετίζεται με την περιοχή της σχολικής μονάδας, στην οποία υπηρετεί ο εκπαιδευτικός, επιβεβαιώνεται πλήρως.*

Πίνακας 11 : Περιοχή Σχολείου

Περιοχή Σχολείου	Αστική (N=107)		Ημιαστική (N=56)		Αγροτική (N=46)		F	P
	M.T.	T.A.	M.T.	T.A.	M.T.	T.A.		
Μικροπολιτική Συμπεριφορά	3,34	0,802	3,3	0,702	3,24	0,762	0,261	0,77
Προσωπικά	3,18	0,838	3,09	0,761	2,94	0,804	1,449	0,237
Υλικά	3,35	0,824	3,23	0,735	3,38	0,827	0,525	0,592
Οργανωσιακά	3,67	0,733	3,68	0,633	3,71	0,673	0,041	0,96
Πολιτισμικο-ιδεολογικά	3,35	0,955	3,43	0,850	3,31	0,979	0,258	0,773
Κοινωνικο-επαγγελματικά	3,39	0,797	3,27	0,711	3,31	0,721	0,520	0,595

Έγινε συσχέτιση (Correlation) μεταξύ της μικροπολιτικής συμπεριφοράς, συνολικά, και των μικροπολιτικών απόψεων κάθε κατηγορίας συμφερόντων, ξεχωριστά. Όπως αναμενόταν προέκυψε στατιστικά σημαντική ισχυρή θετική συσχέτιση μεταξύ τους. Συγκεκριμένα, στη συσχέτιση της μικροπολιτικής συμπεριφοράς συνολικά, με τις απόψεις μικροπολιτικής για προσωπικά συμφέροντα βρέθηκε $r=0,951$, $N=209$, $p<0,001$. Προχωρώντας σε απλή γραμμική παλινδρόμηση (Linear Regression) βρήκαμε στην ανάλυση ANOVA $F(1,207)=1978,441$, $p<0,001$ και διορθωμένο δείκτη προσδιορισμού $R^2=0,905$. Στη συσχέτιση της μικροπολιτικής συμπεριφοράς συνολικά, με τις απόψεις μικροπολιτικής για υλικά συμφέροντα βρέθηκε $r=0,860$, $N=209$, $p<0,001$. Προχωρώντας σε απλή γραμμική παλινδρόμηση (Linear Regression) βρήκαμε στην ανάλυση ANOVA $F(1,207)=588,206$, $p<0,001$ και διορθωμένο δείκτη προσδιορισμού $R^2=0,738$. Στη συσχέτιση της μικροπολιτικής συμπεριφοράς συνολικά, με τις απόψεις μικροπολιτικής για οργανωσιακά συμφέροντα βρέθηκε $r=0,888$, $N=209$, $p<0,001$. Προχωρώντας σε απλή γραμμική παλινδρόμηση (Linear Regression) βρήκαμε στην ανάλυση ANOVA $F(1,207)=770,606$, $p<0,001$ και διορθωμένο δείκτη προσδιορισμού $R^2=0,787$. Στη συσχέτιση της μικροπολιτικής συμπεριφοράς συνολικά, με τις απόψεις μικροπολιτικής για πολιτισμικο-ιδεολογικά συμφέροντα βρέθηκε $r=0,954$, $N=209$, $p<0,001$. Προχωρώντας σε απλή γραμμική παλινδρόμηση (Linear Regression) βρήκαμε στην ανάλυση ANOVA $F(1,207)=2077,984$, $p<0,001$ και διορθωμένο δείκτη προσδιορισμού $R^2=0,909$. Στη συσχέτιση της μικροπολιτικής συμπεριφοράς συνολικά, με τις απόψεις μικροπολιτικής για κοινωνικο-επαγγελματικά συμφέροντα βρέθηκε $r=0,891$, $N=209$, $p<0,001$. Προχωρώντας σε απλή γραμμική παλινδρόμηση

(Linear Regression) βρήκαμε στην ανάλυση ANOVA $F(1,207)=1709,458$, $p<0,001$ και διορθωμένο δείκτη προσδιορισμού $R^2=0,891$. Κατόπιν, έγινε συσχέτιση (Correlation) μεταξύ των μικροπολιτικών απόψεων για προσωπικά συμφέροντα με τις μικροπολιτικές απόψεις για καθεμιά από τις υπόλοιπες κατηγορίες συμφερόντων και όπως αναμενόταν προέκυψε στατιστικά σημαντική ισχυρή θετική συσχέτιση μεταξύ τους. Συγκεκριμένα, στη συσχέτιση των μικροπολιτικών απόψεων για προσωπικά συμφέροντα με τις μικροπολιτικές απόψεις για υλικά συμφέροντα, βρέθηκε $r=0,753$, $N=209$, $p<0,001$. Προχωρώντας σε απλή γραμμική παλινδρόμηση (Linear Regression) βρήκαμε στην ανάλυση ANOVA $F(1,207)=270,671$, $p<0,001$ και διορθωμένο δείκτη προσδιορισμού $R^2=0,565$. Στη συσχέτιση των μικροπολιτικών απόψεων για προσωπικά συμφέροντα με τις μικροπολιτικές απόψεις για οργανωσιακά συμφέροντα, βρέθηκε $r=0,795$, $N=209$, $p<0,001$. Προχωρώντας σε απλή γραμμική παλινδρόμηση (Linear Regression) βρήκαμε στην ανάλυση ANOVA $F(1,207)=356,312$, $p<0,001$ και διορθωμένο δείκτη προσδιορισμού $R^2=0,631$. Στη συσχέτιση των μικροπολιτικών απόψεων για προσωπικά συμφέροντα με τις μικροπολιτικές απόψεις για πολιτισμικο-ιδεολογικά συμφέροντα, βρέθηκε $r=0,855$, $N=209$, $p<0,001$. Προχωρώντας σε απλή γραμμική παλινδρόμηση (Linear Regression) βρήκαμε στην ανάλυση ANOVA $F(1,207)=564,042$, $p<0,001$ και διορθωμένο δείκτη προσδιορισμού $R^2=0,730$. Στη συσχέτιση των μικροπολιτικών απόψεων για προσωπικά συμφέροντα με τις μικροπολιτικές απόψεις για κοινωνικο-επαγγελματικά συμφέροντα, βρέθηκε $r=0,888$, $N=209$, $p<0,001$. Προχωρώντας σε απλή γραμμική παλινδρόμηση (Linear Regression) βρήκαμε στην ανάλυση ANOVA $F(1,207)=767,915$, $p<0,001$ και διορθωμένο δείκτη προσδιορισμού $R^2=0,787$. Στη συνέχεια έγινε συσχέτιση (Correlation) μεταξύ των μικροπολιτικών απόψεων για υλικά συμφέροντα με τις μικροπολιτικές απόψεις για καθεμιά από τις υπόλοιπες κατηγορίες συμφερόντων και όπως αναμενόταν προέκυψε στατιστικά σημαντική ισχυρή θετική συσχέτιση μεταξύ τους. Στη συσχέτιση των μικροπολιτικών απόψεων για υλικά συμφέροντα με τις μικροπολιτικές απόψεις για οργανωσιακά συμφέροντα, βρέθηκε $r=0,777$, $N=209$, $p<0,001$. Προχωρώντας σε απλή γραμμική παλινδρόμηση (Linear Regression) βρήκαμε στην ανάλυση ANOVA $F(1,207)=315,088$, $p<0,001$ και διορθωμένο δείκτη προσδιορισμού $R^2=0,602$. Στη συσχέτιση των μικροπολιτικών απόψεων για υλικά συμφέροντα με τις μικροπολιτικές απόψεις για πολιτισμικο-ιδεολογικά συμφέροντα, βρέθηκε $r=0,809$, $N=209$, $p<0,001$. Προχωρώντας σε απλή γραμμική παλινδρόμηση (Linear Regression) βρήκαμε στην ανάλυση ANOVA

$F(1,207)=390,786$, $p<0,001$ και διορθωμένο δείκτη προσδιορισμού $R^2=0,652$. Στη συσχέτιση των μικροπολιτικών απόψεων για υλικά συμφέροντα με τις μικροπολιτικές απόψεις για κοινωνικο-επαγγελματικά συμφέροντα, βρέθηκε $r=0,785$, $N=209$, $p<0,001$. Προχωρώντας σε απλή γραμμική παλινδρόμηση (Linear Regression) βρήκαμε στην ανάλυση ANOVA $F(1,207)=331,396$, $p<0,001$ και διορθωμένο δείκτη προσδιορισμού $R^2=0,614$. Έπειτα, έγινε συσχέτιση (Correlation) μεταξύ των μικροπολιτικών απόψεων για οργανωσιακά συμφέροντα με τις μικροπολιτικές απόψεις για καθεμιά από τις υπόλοιπες κατηγορίες συμφερόντων και όπως αναμενόταν προέκυψε στατιστικά σημαντική ισχυρή θετική συσχέτιση μεταξύ τους. Στη συσχέτιση των μικροπολιτικών απόψεων για οργανωσιακά συμφέροντα με τις μικροπολιτικές απόψεις για πολιτισμικο-ιδεολογικά συμφέροντα, βρέθηκε $r=0,830$, $N=209$, $p<0,001$. Προχωρώντας σε απλή γραμμική παλινδρόμηση (Linear Regression) βρήκαμε στην ανάλυση ANOVA $F(1,207)=458,537$, $p<0,001$ και διορθωμένο δείκτη προσδιορισμού $R^2=0,687$. Στη συσχέτιση των μικροπολιτικών απόψεων για οργανωσιακά συμφέροντα με τις μικροπολιτικές απόψεις για κοινωνικο-επαγγελματικά συμφέροντα, βρέθηκε $r=0,835$, $N=209$, $p<0,001$. Προχωρώντας σε απλή γραμμική παλινδρόμηση (Linear Regression) βρήκαμε στην ανάλυση ANOVA $F(1,207)=477,280$, $p<0,001$ και διορθωμένο δείκτη προσδιορισμού $R^2=0,696$. Τέλος, έγινε συσχέτιση (Correlation) μεταξύ των μικροπολιτικών απόψεων για πολιτισμικο-ιδεολογικά συμφέροντα με τις μικροπολιτικές απόψεις για κοινωνικο-επαγγελματικά συμφέροντα και όπως αναμενόταν προέκυψε στατιστικά σημαντική ισχυρή θετική συσχέτιση μεταξύ τους, $r=0,856$, $N=209$, $p<0,001$. Προχωρώντας σε απλή γραμμική παλινδρόμηση (Linear Regression) βρήκαμε στην ανάλυση ANOVA $F(1,207)=566,188$, $p<0,001$ και διορθωμένο δείκτη προσδιορισμού $R^2=0,731$. Επομένως, η ερευνητική υπόθεση 10, *ότι η ανάπτυξη απόψεων μικροπολιτικής, για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, για μια οποιαδήποτε κατηγορία επαγγελματικών συμφερόντων, συσχετίζεται θετικά με την ανάπτυξη γενικότερης μικροπολιτικής συμπεριφοράς, για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, επιβεβαιώνεται πλήρως*. Επίσης, επιβεβαιώνεται πλήρως η ερευνητική υπόθεση 11, *ότι η ανάπτυξη απόψεων μικροπολιτικής, για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, για μια συγκεκριμένη κατηγορία επαγγελματικών συμφερόντων, συσχετίζεται θετικά με την ανάπτυξη απόψεων μικροπολιτικής, για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, για οποιαδήποτε άλλη κατηγορία επαγγελματικών συμφερόντων, επιβεβαιώνεται πλήρως*.

5. Στατιστική επεξεργασία μεμονωμένων ερωτήσεων

Σ' ότι αφορά τον τέταρτο στόχο, από την στατιστική επεξεργασία των απαντήσεων σε καθεμιά από τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, προκύπτουν κάποιες τάσεις ή στάσεις σχετικά με αναμενόμενες, κατά την υποκειμενική άποψη των εκπαιδευτικών, επιπτώσεις της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου σε συγκεκριμένες επιθυμητές ή αναγκαίες εργασιακές παραμέτρους.

α. Προσωπικά συμφέροντα (Παράρτημα 2, Γράφημα Α)

Περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς ανησυχούν, εν' όψει της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, για τη δυνατότητά τους να ορίζουν τις εργασιακές τους συνθήκες. Στην αντίστροφη ερώτηση 39 το 50,72% αυτών πιστεύουν, αρκετά ή απόλυτα, ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου δε θα ενισχύσει τη δυνατότητα του εκπαιδευτικού να ορίζει τις συνθήκες εργασίας του. Επιπρόσθετα, στη θετικά διατυπωμένη ερώτηση 1, το 55,02% αυτών πιστεύουν, αρκετά ή απόλυτα, ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου θα προκαλέσει μείωση της δυνατότητας τους εκπαιδευτικού να ορίζει τις συνθήκες εργασίας του. Τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που διαφωνούν, αρκετά ή απόλυτα, στις δύο παραπάνω ερωτήσεις είναι 34,93% και 32,54%, αντίστοιχα (Παράρτημα 2, Γραφήματα 39, 1). Τα ευρήματα αυτά αγγίζουν τον πυρήνα του θεωρητικού πλαισίου της μικροπολιτικής, αφού οι εκπαιδευτικοί «μέσα από ενέργειες μικροπολιτικής προσπαθούν να διαμορφώσουν και να κατοχυρώσουν τις επιθυμητές εργασιακές συνθήκες, να τις περιφρουρήσουν όταν αυτές απειλούνται, και να τις επαναφέρουν στην περίπτωση και στο βαθμό που αυτές έχουν χαθεί» (Kelchtermans & Ballet, 2002a, 2002b; Kelchtermans & Vandenberghe, 1998).

Υψηλά είναι τα ποσοστά εκπαιδευτικών οι οποίοι θεωρούν ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου θα προκαλέσει την κριτική των συναδέλφων τους, του διευθυντή του σχολείου και των γονέων. Στις σχετικές ερωτήσεις 44, 15 και 33 συμφωνούν, αρκετά ή απόλυτα, το 51,20%, το 65,07% και το 54,55% των ερωτώμενων, αντίστοιχα. Οι εκπαιδευτικοί που διαφωνούν, αρκετά ή απόλυτα, αποτελούν ποσοστά 30,62%, 21,05% και 27,75%, αντίστοιχα (Παράρτημα 2, Γραφήματα 44, 15, 33). Αντίθετα, όπως παρατηρεί κανείς στην ερώτηση 8, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (42,58%) δεν πιστεύουν ότι η αξιολόγηση του

εκπαιδευτικού έργου θα προκαλέσει την κριτική των μαθητών τους, με ποσοστό 36,36%, όμως να πιστεύουν ότι, ως ένα βαθμό, κάτι τέτοιο θα συμβεί (Παράρτημα 2, Γράφημα 8). Εντούτοις, οι εκπαιδευτικοί μάλλον δεν συσχετίζουν την κοινωνική τους αναγνώριση με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Στην ερώτηση 18, ποσοστό 51,20% αυτών δεν θεωρούν ότι, λόγω της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, η κοινωνική τους αναγνώριση τίθεται υπό αμφισβήτηση (Παράρτημα 2, Γράφημα 18), αλλά και στην αντίστροφη ερώτηση 36, ποσοστό 47,85% δεν θεωρούν ότι, λόγω αυτής, θα βελτιωθεί η κοινωνική τους υπόσταση (Παράρτημα 2, Γράφημα 36). Στην ίδια κατεύθυνση, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν θεωρούν ότι τίθεται σε κίνδυνο η αναγνώρισή τους από τους συναδέλφους, τους γονείς ή τους μαθητές. Στις αντίστοιχες ερωτήσεις 58, 29, 61, οι εκπαιδευτικοί διαφωνούν, αρκετά ή απόλυτα, με το ενδεχόμενο αυτής της επίπτωσης της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, σε ποσοστά 44,98%, 52,15% και 54,55%, αντίστοιχα. Τα ποσοστά των εκπαιδευτικών όμως που συμφωνούν, αρκετά ή απόλυτα, με τον κίνδυνο της αναγνώρισής τους από τους συναδέλφους, τους γονείς και τους μαθητές - 35,89%, 31,10%, 25,84%, αντίστοιχα - δεν μπορούν να χαρακτηριστούν αμελητέας σημασίας (Παράρτημα 2, Γραφήματα 58, 29, 61). Ακόμα, οι εκπαιδευτικοί σε αρκετά υψηλό ποσοστό δεν θεωρούν ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου θα θέσει σε κίνδυνο την αυτοεικόνα τους. Στη σχετική ερώτηση 22 το 60,29% διαφωνούν, αρκετά ή απόλυτα, ενώ μόνο το 25,84% συμφωνούν, αρκετά ή απόλυτα, με την άποψη αυτή (Παράρτημα 2, Γράφημα 22). Στην ίδια κατεύθυνση, αλλά με μοιρασμένες γνώμες, στην ερώτηση 10 σχετικά με τη μείωση της αυτοεκτίμησης, ως συνέπεια της διαδικασίας της αξιολόγησης, οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστά 44,98% διαφωνούν, αρκετά ή απόλυτα, και 42,58% συμφωνούν, αρκετά ή απόλυτα, με την παραπάνω άποψη (Παράρτημα 2, Γράφημα 10). Συμπερασματικά, οι εκπαιδευτικοί μάλλον πιστεύουν ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου θα προκαλέσει την κριτική των συναδέλφων τους, του διευθυντή του σχολείου και των γονέων, χωρίς, όμως, αυτό να είναι αρκετό ώστε να πληγεί σημαντικά η κοινωνική τους αναγνώριση, η αυτοεικόνα και η αυτοεκτίμησή τους, βασικές συνιστώσες της επαγγελματικής αυτοαντίληψης, του ΠΕΠ του εκπαιδευτικού (Kelchtermans & Vandenberghe, 1996). Τα αποτελέσματα αυτά γενικά συμβαδίζουν, αν και δεν συμφωνούν απόλυτα, με ευρήματα προηγούμενων ερευνών. Οι Blase & Anderson (1995) και Kelchtermans (1996), ισχυρίζονται ότι η ανάπτυξη μιας μικροπολιτικής προοπτικής σε εκπαιδευτικούς προέρχεται κυρίως από ένα αίσθημα ανασφάλειας, για την κριτική από τους άλλους, και απώλειας της εικόνας

του «καλού δασκάλου» και της κοινωνικής τους αναγνώρισης. Παρά τη σχετική απομόνωση των εκπαιδευτικών στην τάξη, η δράση τους μπορεί να παρατηρηθεί από τον διευθυντή, τους συναδέλφους, και τους γονείς (Kelchtermans, 1996). Ο Huberman (1973) υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί «είναι υπερευαίσθητοι στην κριτική», και επιθυμούν μια απόλυτα αυτόνομη συμπεριφορά ενάντια στην κριτική της εργασίας τους, καθώς και ότι όταν αντιστέκονται «αντιδρούν αμυντικά, συχνά χρησιμοποιώντας κρυφές τακτικές». Και η Malen (1994) επισημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί είναι ευάλωτοι στις επικρίσεις των διευθυντών, των συναδέλφων, των γονέων και των μαθητών. Αισθάνονται ότι η επαγγελματική ασφάλεια και η ακεραιότητά τους είναι σε κίνδυνο, έτσι συχνά αποφεύγουν τις εργασιακές αλληλεπιδράσεις που τους προξενούν πίεση και πόνο και μπορεί να βλάψουν την φήμη τους, να υποβαθμίσουν την ποιότητα της εργασιακής τους ζωής και να διαταράξουν την ικανότητά τους να πραγματοποιούν τα καθήκοντά τους με τρόπους σύμφωνους με τις απόψεις και τις αξίες τους (Malen, 1994).

Από την ερώτηση 26 προκύπτει ότι ποσοστό 64,11% των εκπαιδευτικών πιστεύουν ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου θα προκαλέσει, σε κάποιο βαθμό, την έκθεση της διδακτικής τους πρακτικής (Παράρτημα 2, Γράφημα 26). Όπως αναφέρει ο Kelchtermans (2009a), οι εκπαιδευτικοί μπορούν, μόνο σε πολύ περιορισμένο βαθμό, να αποδείξουν την αποτελεσματικότητά τους σε επίπεδο της τάξης, καθώς οι διδακτικές δραστηριότητες καθορίζουν μόνο ένα μέρος των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών, ενώ πολλοί άλλοι παράγοντες, τους οποίους οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν ή μπορούν ελάχιστα να ελέγξουν, καθορίζουν τη μάθηση. Το γεγονός αυτό, υποστηρίζει, αποτελεί σημαντική πηγή του αισθήματος της τρωτότητας των εκπαιδευτικών. Η τρωτότητα των εκπαιδευτικών ενισχύεται ακόμη περισσότερο από τη μεγάλη προβολή των επαγγελματικών τους δραστηριοτήτων (Kelchtermans, 1996). Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν άδικο το γεγονός ότι οι κρίσεις των άλλων σχετικά με την επαγγελματική τους ικανότητα, πολλές φορές στηρίζονται υπερβολικά στο ορατό μέρος της εργασίας τους, το οποίο αποτελεί ένα μόνο μέρος της δουλειάς τους, πολύ περιορισμένο ως βάση για την εκτίμηση της επαγγελματικής τους ποιότητας, ιδίως σε σχέση με τις υπόλοιπες απαιτήσεις και ευθύνες τους. Επομένως, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, «ως διαδικασία έκθεσης αλλά και ως εξωτερικά επιβαλλόμενο μέτρο εκπαιδευτικής πολιτικής» (Nias, 1999), προκαλεί συναισθηματική αναταραχή στους εκπαιδευτικούς και τους κάνει πιο ευάλωτους. Μέσα στο πλαίσιο των παραπάνω διαπιστώσεων προηγούμενων ερευνών,

είναι αναμενόμενο οι εκπαιδευτικοί, στην πλειοψηφία τους, να πιστεύουν ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου θα μεγαλώσει την εργασιακή τους ανασφάλεια. Πράγματι, στη σχετική ερώτηση 7, το 60,29% των εκπαιδευτικών συμφωνούν, αρκετά ή απόλυτα, με την άποψη αυτή, ενώ μόνο το 29,19% διαφωνούν, αρκετά ή απόλυτα, (Παράρτημα 2, Γράφημα 7). Στην αντίστροφη ερώτηση 62, επίσης, το ίδιο ποσοστό εκπαιδευτικών, 60,29%, θεωρούν ότι δεν θα αισθανθούν εργασιακά πιο ασφαλείς με την αξιολόγηση, ενώ μόνο το 24,88% έχει αντίθετη άποψη (Παράρτημα 2, Γράφημα 62). Επίσης, ως επακόλουθο της τρωτότητας, οι εκπαιδευτικοί σε κάποιο ποσοστό αισθάνονται ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου θα τους αποδυναμώσει επαγγελματικά. Στη σχετική ερώτηση 54, το 46,89% των εκπαιδευτικών συμφωνούν, αρκετά ή απόλυτα, με αυτή την άποψη, ενώ το 36,36% αυτών διαφωνούν, αρκετά ή απόλυτα (Παράρτημα 2, Γράφημα 54). Ως συνέπεια των παραπάνω, στην ερώτηση 43, σημαντικό ποσοστό 45,93% των εκπαιδευτικών συμφωνούν, αρκετά ή απόλυτα, ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου θα μειώσει την εργασιακή τους ικανοποίηση, με ένα εξίσου σημαντικό ποσοστό 43,54% αυτών να διαφωνούν, αρκετά ή απόλυτα, μ' αυτό (Παράρτημα 2, Γράφημα 43). Λαμβάνοντας, λοιπόν, υπόψη τις επιπτώσεις της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, και τη συσχέτισή τους με την τρωτότητα και τις συνέπειές της, δεν αποτελεί έκπληξη ότι σημαντικό ποσοστό των ερωτώμενων εκπαιδευτικών θεωρούν δυσάρεστο το επαγγελματικό τους μέλλον, ως συνέπεια της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Στις σχετικές ερωτήσεις 40 και 52, ποσοστά 43,54% και 50,24%, αντίστοιχα, συμμερίζονται, αρκετά ή απόλυτα, μια τέτοια άποψη, ενώ ποσοστά 39,23% και 30,62%, αντίστοιχα, δεν συμφωνούν (Παράρτημα 2, Γραφήματα 40, 52). Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με ευρήματα προηγούμενων ερευνών, όπου έχει βρεθεί ότι οι εκπαιδευτικοί που υφίστανται κρατικά μέτρα αξιολόγησης, αισθάνονται ασάφεια, ανησυχία και αποθάρρυνση για το μέλλον (Cibulka & Derlin, 1998).

β. Υλικά συμφέροντα (Παράρτημα 2, Γράφημα Β)

Στην αντίστροφη ερώτηση 64 οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 58,85% πιστεύουν, αρκετά ή απόλυτα, ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου δεν θα οδηγήσει σε αύξηση των δαπανών για την παιδεία, με μόλις 16,75% να πιστεύουν, αρκετά ή απόλυτα, το αντίθετο (Παράρτημα 2, Γράφημα 64). Επιπλέον, από τη

θετικά διατυπωμένη ερώτηση 24 προκύπτει ότι το 49,28% των εκπαιδευτικών πιστεύουν, αρκετά ή απόλυτα, ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου θα επιφέρει μείωση της χρηματοδότησης της εκπαίδευσης με το 25,36% να πιστεύουν, αρκετά ή απόλυτα, το αντίθετο (Παράρτημα 2, Γράφημα 24). Αρκετά μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών ανησυχούν και για τις χρηματικές τους απολαβές, ως συνέπεια της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Στην ερώτηση 9 το 43,06% των ερωτώμενων συμφωνούν, αρκετά ή απόλυτα, ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου θα επιφέρει μείωση μισθών ή απολαβών του εκπαιδευτικού με 29,67% να έχουν αντίθετη άποψη (Παράρτημα 2, Γράφημα 9). Στο ίδιο πλαίσιο με τις προηγούμενες ερωτήσεις, στην αντίστροφη ερώτηση 38 το 48,80% των εκπαιδευτικών έχουν την άποψη ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου δε θα συνοδευτεί από αναβάθμιση των σχολικών υποδομών (Παράρτημα 2, Γράφημα 38). Επιπλέον, στη θετικά διατυπωμένη ερώτηση 17, ενώ το 44,50% των εκπαιδευτικών πιστεύουν, αρκετά ή απόλυτα, ότι οι σχολικές υποδομές δεν θα γίνουν χειρότερες, το αρκετά σημαντικό ποσοστό 36,84% των εκπαιδευτικών πιστεύουν, αρκετά ή απόλυτα, ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου θα επιφέρει υποβάθμιση των σχολικών υποδομών (Παράρτημα 2, Γράφημα 17). Λίγο πιο αισιόδοξες είναι οι απόψεις για το διδακτικό υλικό, αφού στην ερώτηση 51 το 31,10% των εκπαιδευτικών πιστεύουν, αρκετά ή απόλυτα, ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου θα επιφέρει υποβάθμιση του διδακτικού υλικού, με το σημαντικότερο 48,80% να πιστεύουν, αρκετά ή απόλυτα, το αντίθετο (Παράρτημα 2, Γράφημα 51). Τέλος, στην ερώτηση 46, οι εκπαιδευτικοί στη συντριπτική τους πλειοψηφία (87,08%) πιστεύουν, αρκετά ή απόλυτα, ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου θα προκαλέσει αύξηση του απαραίτητου χρόνου για το σχεδιασμό και την προετοιμασία του διδακτικού έργου (Παράρτημα 2, Γράφημα 46). Πρόκειται για απόψεις οι οποίες, εκτός από το μικροπολιτικό τους χαρακτήρα, σ' ότι αφορά τα υλικά επαγγελματικά συμφέροντα των εκπαιδευτικών, αντανακλούν απόψεις τους για το ευρύτερο πολιτικό και κοινωνικο-ιδεολογικό χαρακτήρα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Στην ίδια κατεύθυνση, σε προηγούμενες έρευνες έχει αναφερθεί ότι η οικονομία αποκτά όλο και μεγαλύτερη σημασία στην εκπαίδευση (Marginson, 1989; Pusey, 1991; Seddon, 1996). Ο Robertson (1994), μάλιστα, περιγράφει την κατάσταση αυτή σαφώς, εάν όχι δραματικά, όταν γράφει για «ένα παθογόνο οικονομικό ορθολογιστικό μοντέλο που τοποθετεί την εκπαίδευση στην υπηρεσία της οικονομίας».

γ. *Οργανωσιακά συμφέροντα* (Παράρτημα 2, Γράφημα Γ)

Στην ερώτηση 35 οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 44,50% πιστεύουν, αρκετά ή απόλυτα, ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου θα υποβαθμίσει τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων στο σχολείο, ενώ το 39,23% αυτών διαφωνούν, αρκετά ή απόλυτα, (Παράρτημα 2, Γράφημα 35). Για τον Ball (1987) «η λήψη αποφάσεων δεν είναι μια αφηρημένη λογική διαδικασία, η οποία μπορεί να αποτυπώνεται σε ένα οργανόγραμμα, είναι μια πολιτική διαδικασία, είναι η ουσία της μικροπολιτικής δραστηριότητας». Σύμφωνα με τον Bacharach (1988), η διαδικασία λήψης αποφάσεων αποτελεί ένα από τα πρωταρχικά πεδία της πολιτικής σύγκρουσης, καθώς άτομα και ομάδες προσπαθούν να μεγιστοποιήσουν τα δικά τους συμφέροντα, διασφαλίζοντας ότι αντικατοπτρίζονται στα αποτελέσματα των αποφάσεων. Έστω κι αν δεν υπάρχει μια προφανής συσχέτιση μεταξύ της διαδικασίας αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και της διαδικασίας λήψης αποφάσεων στο σχολείο, πιθανόν, κατά την άποψη κάποιων εκπαιδευτικών, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ή τα αποτελέσματά της να διαφοροποιούν τα εργασιακά συμφέροντα μεταξύ των μελών ενός σχολείου. Η διαφοροποίηση των εργασιακών συμφερόντων και σκοπών των μελών ενός σχολικού οργανισμού τα οδηγεί σε αβεβαιότητα και σύγκρουση όταν καλούνται να πάρουν αποφάσεις για το τι πρέπει να επιτευχθεί και με ποιο τρόπο (Eilertsen et al., 2008).

Στην ερώτηση 57, εξαιρετικά υψηλό ποσοστό των εκπαιδευτικών (84,69%) έχουν την άποψη ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου θα προκαλέσει, σε κάποιο βαθμό, εντατικοποίηση του ελέγχου των καθημερινών τους καθηκόντων, ενώ μόνο 6,22% αυτών δεν το πιστεύουν (Παράρτημα 2, Γράφημα 57). Στην ερώτηση 20, η απόλυτη πλειοψηφία (88,52%) των εκπαιδευτικών, πιστεύουν, αρκετά ή απόλυτα, ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου θα ενισχύσει τις γραφειοκρατικές σχολικές διαδικασίες, ενώ μόλις το 3,83% αυτών έχουν αντίθετη άποψη (Παράρτημα 2, Γράφημα 20). Επίσης, πολύ υψηλά είναι τα ποσοστά των εκπαιδευτικών του δείγματος που πιστεύουν, αρκετά ή απόλυτα, ότι, ως παρεπόμενο της αξιολόγησης, το επάγγελμά τους θα γίνει δυσκολότερο. Στην αντίστροφη ερώτηση 45 το 79,43% των εκπαιδευτικών πιστεύουν ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου δεν θα κάνει το έργο του εκπαιδευτικού λιγότερο πολύπλοκο (Παράρτημα 2, Γράφημα 45). Επιπλέον, στη θετικά διατυπωμένη ερώτηση 11, το 79,90% των εκπαιδευτικών πιστεύουν, αρκετά ή απόλυτα, ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου θα προκαλέσει αύξηση

των εργασιακών τους υποχρεώσεων (Παράρτημα 2, Γράφημα 11). Στην αντίστροφη ερώτηση 53 οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 50,72% πιστεύουν, αρκετά ή απόλυτα, ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου δεν θα αναβαθμίσει το ρόλο του εκπαιδευτικού στη σχολική μονάδα, με το 33,97% να πιστεύουν, αρκετά ή απόλυτα, το αντίθετο (Παράρτημα 2, Γράφημα 53). Επιπλέον, από τη θετικά διατυπωμένη ερώτηση 30 προκύπτει ότι το 44,50% των εκπαιδευτικών πιστεύουν, αρκετά ή απόλυτα, ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου θα επιφέρει υποβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού στη σχολική μονάδα με το 42,58% να μην πιστεύουν, αρκετά ή καθόλου, σε μια τέτοια επίπτωση (Παράρτημα 2, Γράφημα 30). Όλες οι παραπάνω απόψεις πιθανόν εξηγούνται μέσα στο πλαίσιο της εντατικοποίησης της εργασίας των εκπαιδευτικών, «μιας γραφειοκρατικά οδηγούμενης κλιμάκωσης των πιέσεων, των προσδοκιών, και του ελέγχου, όσον αφορά αυτό που κάνουν οι εκπαιδευτικοί» (Apple, 1982, 1986). Στις σύγχρονες εκπαιδευτικές πολιτικές, οι απαιτήσεις και οι διαδικασίες της λογοδοσίας επεκτείνουν τον έλεγχο των φορέων χάραξης πολιτικής της εργασιακής ζωής στα σχολεία, και συνεπώς, έχουν μεγάλο αντίκτυπο στις καθημερινές συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών (Kelchtermans 2007b). Όπως σημειώνουν οι Ballet & Kelchtermans (2008), αυτό συνεπάγεται μια αύξηση των καθηκόντων που οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ολοκληρώσουν, χωρίς επαρκείς πόρους και χρόνο. Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο, οι επαγγελματικές δραστηριότητες των εκπαιδευτικών όλο και περιορίζονται στην εκτέλεση αποφάσεων που λαμβάνονται από τους φορείς χάραξης πολιτικής και τους σχεδιαστές εκπαιδευτικών προγραμμάτων, ως εκ τούτου ο ρόλος του εκπαιδευτικού υποβαθμίζεται (Apple, 1986; Apple & Jungck, 1992). Επομένως, η εντατικοποίηση της εργασίας των εκπαιδευτικών, όπως εκφράζεται μέσα από λογικές ελέγχου, λογοδοσίας και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, έχει ως αποτέλεσμα την επιδείνωση των εργασιακών συνθηκών των εκπαιδευτικών. Κατά συνέπεια, συσχετίζεται με την εκδήλωση μικροπολιτικών συμπεριφορών, που έχουν σκοπό την κατοχύρωση, την περιφρούρηση ή την επαναφορά των επιθυμητών εργασιακών συνθηκών (Kelchtermans & Ballet, 2002a, 2002b; Kelchtermans & Vandenberghe, 1998).

δ. Πολιτισμικο-ιδεολογικά συμφέροντα (Παράρτημα 2, Γράφημα Δ)

Στην ερώτηση 37, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (48,82%) δεν θεωρούν την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αντίθετη με τις αξίες και τα ιδανικά του

σχολείου, όμως εκείνοι που το πιστεύουν, αρκετά ή απόλυτα, (38,28%) δεν είναι λίγοι (Παράρτημα 2, Γράφημα 37). Από την ερώτηση 5 προκύπτει ότι για ποσοστό εκπαιδευτικών 45,93% η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι, αρκετά ή απόλυτα, αντίθετη με τον πολιτισμικό τους ορισμό, αν και ποσοστό 41,63% του δείγματος δεν συμφωνούν, αρκετά ή απόλυτα (Παράρτημα 2, Γράφημα 5). Μοιρασμένα είναι τα ποσοστά και σε προσωπικό ιδεολογικό επίπεδο για το ρόλο του σχολείου. Στην ερώτηση 47, το 44,98% πιστεύουν, αρκετά ή απόλυτα, ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι αντίθετη με την προσωπική τους ιδεολογία, ενώ το 42,11% δεν το πιστεύουν, αρκετά ή καθόλου (Παράρτημα 2, Γράφημα 47). Τέλος, στην ερώτηση 19 ποσοστό εκπαιδευτικών 49,28% θεωρούν την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, αρκετά ή απόλυτα, αντίθετη με την προσωπική τους αντίληψη καθήκοντος, ενώ ποσοστό 43,54% διαφωνούν, αρκετά ή απόλυτα, με την άποψη αυτή (Παράρτημα 2, Γράφημα 19). Συμπερασματικά, υπάρχει σημαντικό ποσοστό εκπαιδευτικών οι οποίοι πιστεύουν, αρκετά ή απόλυτα, ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, πολιτισμικά και ιδεολογικά, δεν ταιριάζει στο σχολείο ως θεσμό. Το συμπέρασμα αυτό βρίσκεται σε απόλυτη συμφωνία με τις παρατηρήσεις του Kelchtermans (2007c), ο οποίος υποστηρίζει ότι η ιδεολογική αποδοχή της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, ως μέτρου που αποσκοπεί στη βελτίωση της «εκπαιδευτικής ποιότητας», εκφράζει το βαθμό στον οποίο οι πρότυπες ιδέες της κυβερνητικής πολιτικής για «ποιότητα στην εκπαίδευση» είναι συμβατές με τις ιδέες και την οργανωσιακή κουλτούρα μεμονωμένων εκπαιδευτικών για την «καλή εκπαίδευση» και πώς αυτή μπορεί να επιτευχθεί. Έτσι, μέσα στα πλαίσια μικροπολιτικών ενεργειών, πιθανόν να αναπτύξουν μια πιο έντονη συνειδητοποίηση ότι οι πεποιθήσεις τους διαφέρουν από ό,τι προβάλλεται να είναι ο κανόνας με αποτέλεσμα την αντίσταση, τη διαμαρτυρία και την αμφισβήτηση της διαδικασίας και των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης Kelchtermans (2007c).

Οι εκπαιδευτικοί, σε υψηλότερα ποσοστά, δείχνουν να μην εμπιστεύονται τη διαδικασία της αξιολόγησης ως μια αξιοκρατική διαδικασία. Στην αντίστροφη ερώτηση 28 το 60,77% των εκπαιδευτικών πιστεύουν, αρκετά ή απόλυτα, ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου δεν θα είναι μια αξιοκρατική διαδικασία, ενώ στην θετικά διατυπωμένη ερώτηση 13 το ποσοστό των εκπαιδευτικών που θεωρούν ότι η αξιολόγηση δεν θα διασφαλίζει την αξιοκρατία ανεβαίνει περισσότερο, φτάνοντας το ποσοστό του 64,59%. Αντίθετη γνώμη στις παραπάνω δύο ερωτήσεις έχουν το 26,79% και το 23,44% των εκπαιδευτικών, αντίστοιχα (Παράρτημα 2,

Γραφήματα 28, 13). Ομοίως, όπως προκύπτει από τις ερωτήσεις 16 και 60, μεγάλη μερίδα εκπαιδευτικών, θεωρούν ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου δε θα λαμβάνει υπόψη τις ιδιαιτερότητες της σχολικής μονάδας (ποσοστό 70,81%) και τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές επιλογές της σχολικής μονάδας (ποσοστό 67,46%). Αντίθετη άποψη και στις δύο ερωτήσεις έχουν το 19,62% των εκπαιδευτικών (Παράρτημα 2, Γραφήματα 16, 60). Οι απόψεις των εκπαιδευτικών συμφωνούν με ευρήματα και επιστημάνσεις προηγούμενων μελετών. Ο Kelchtermans (2007c) σημειώνει ότι «έκφραση των πολιτισμικο-ιδεολογικών συμφερόντων αποτελεί και η αμφισβήτηση της νομιμότητας και της εγκυρότητας της διαδικασίας αξιολόγησης». Επίσης σημειώνει ότι «οι εκπαιδευτικοί συχνά διαμαρτύρονται ότι η διαδικασία δεν λαμβάνει υπόψη τις ιδιαιτερότητες της κατάστασης του σχολείου ή τις ειδικές εκπαιδευτικές του επιλογές». Ειδικότερα στην Ελλάδα, η νομοθέτηση γίνεται ουσιαστικά από την εκτελεστική εξουσία σε βάρος της νομοθετικής με αποτέλεσμα, για πολλά θέματα, τα κείμενα των νόμων να μην περιλαμβάνουν τις στοιχειώδεις κατευθύνσεις και δεσμεύσεις. Ο Υπουργός Παιδείας μπορεί να νομοθετήσει κατά την κρίση του, παίρνοντας προσωπικές αποφάσεις (Μαυρογιώργος, 1999), πολλά κείμενα αποτελούν το πλαίσιο άσκησης «πελατειακών» πολιτικών, πολλά δε ρυθμίζονται ποτέ, νοθεύονται ή εξουδετερώνονται, ή ενεργοποιούνται για πίεση σε περιόδους κρίσεων (Ανδρέου & Μαντζούφας, 1999). Οι Ανδρέου (2003) και Apple (2002) παρουσιάζονται επικριτικοί στο «γραφειοκρατικό χαρακτήρα προσπαθειών αξιολόγησης με στόχο τον έλεγχο των εκπαιδευτικών και τη συμμόρφωσή τους στις επιταγές ενός αυταρχικού συγκεντρωτικού συστήματος, με προώθηση της ομοιοτυπίας και της ομοιομορφίας, σε μια εποχή που διακρίνεται από τον πλουραλισμό, την πολυμορφία και την ανοχή στην αντίθετη άποψη». Οι Ανδρέου (2003) και Δεληγιάννη (2002) παρατηρούν ότι τα κριτήρια που χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού είναι πολλές φορές ασαφή και άρρητα, με αποτέλεσμα να προκαλούν αμφισβήτηση εκ μέρους των εμπλεκόμενων και κυρίως των εκπαιδευτικών. Επομένως, στην ιστορία της Ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής η «αμφισβήτηση της νομιμότητας και της εγκυρότητας της διαδικασίας αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου» (Kelchtermans, 2007c) και στη συνέχεια η ακύρωση, στην πράξη, της ουσιαστικής της εφαρμογής, υπήρξε πάντα ο κανόνας. Λαμβάνοντας υπόψη αυτές τις διαπιστώσεις, μπορεί κανείς εύκολα να εξηγήσει τις συγκεκριμένες απόψεις μικροπολιτικής, όπως έχουν καταγραφεί στην παρούσα έρευνα.

Από την ερώτηση 4 προκύπτει ότι το πολύ υψηλό ποσοστό 84,69% των εκπαιδευτικών πιστεύουν, αρκετά ή απόλυτα, ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου θα επιφέρει εντατικοποίηση της εργασίας του εκπαιδευτικού, ενώ μόλις το 7,18% των εκπαιδευτικών του δείγματος διαφωνούν, αρκετά ή απόλυτα, με την άποψη αυτή. Επιπλέον, στην ερώτηση 63, το 52,63% των εκπαιδευτικών πιστεύουν, αρκετά ή απόλυτα, ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου θα επιφέρει ακατάλληλους για την εκπαίδευση όρους αποδοτικότητας της ελεύθερης αγοράς, με ποσοστό 27,75% των εκπαιδευτικών να μην πιστεύουν κάτι τέτοιο (Παράρτημα 2, Γραφήματα 4, 63). Στην αντίστροφη ερώτηση 56 οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 51,67% πιστεύουν, αρκετά ή απόλυτα, ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου δε θα ενισχύσει τον επαγγελματισμό του εκπαιδευτικού, ενώ ποσοστό 36,36% των εκπαιδευτικών διαφωνούν, αρκετά ή απόλυτα. Στη θετικά διατυπωμένη ερώτηση 21, το 40,67% των εκπαιδευτικών πιστεύουν, αρκετά ή απόλυτα, ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου θα επιφέρει αποεπαγγελματοποίηση του εκπαιδευτικού, ενώ ποσοστό 37,32% των εκπαιδευτικών διαφωνούν, αρκετά ή απόλυτα (Παράρτημα 2, Γραφήματα 56, 21). Τα ευρήματα αυτά είναι σε πλήρη συμφωνία με συμπεράσματα προηγούμενων μελετών αρκετών ερευνητών. Όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, στο πλαίσιο των σύγχρονων εκπαιδευτικών πολιτικών οι απαιτήσεις και οι διαδικασίες της λογοδοσίας επεκτείνουν τον έλεγχο των φορέων χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής της σχολικής ζωής, και συνεπώς, έχουν μεγάλο αντίκτυπο στις καθημερινές συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών (Kelchtermans, 2007b). Ο Ball (2003, 2004) υποστηρίζει ότι η αποδοτικότητα και η λογική διαχείρισης της ελεύθερης αγοράς και του οικονομικού ανταγωνισμού στην εκπαίδευση υποβαθμίζουν τις αξίες και αλλάζουν την κοινωνική ταυτότητα του εκπαιδευτικού (Bernstein, 1996). Η Reay (1998) υποστηρίζει ότι η σύγχρονη γλώσσα της αποδοτικότητας, της αποτελεσματικότητας, της λογοδοσίας και της ευθύνης έχει δημιουργήσει ένα κλίμα, στο οποίο οι εκπαιδευτικοί, όλο και περισσότερο, αντιμετωπίζονται από την άποψη της αξίας χρήσης τους και ως μέσο για τη βελτίωση των σχολικών επιδόσεων και όχι ως αυτόνομες προσωπικότητες. Μάλλον η αποτελεσματικότητα και όχι η εντιμότητα εκτιμάται περισσότερο σε ένα καθεστώς αποδοτικότητας (Ball, 2003). Σε μια εποχή όπου οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζονται ως κατασκευασμένα εμπορεύματα, «ο εκπαιδευτικός είναι όλο και περισσότερο μια απύουσα παρουσία στις συζητήσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής, ένα αντικείμενο και όχι υποκείμενο του λόγου» (Ball, 1994b). Οι επιδράσεις της

πολιτικής μειώνουν την αυτονομία των κύριων χαρακτηριστικών ποιότητας των εκπαιδευτικών, καθώς και κάθε του απαίτηση για θεσμική αλλαγή, ενώ ταυτόχρονα εντατικοποιούν την εργασία του (Ozga, 1993). Αποτέλεσμα της «εντατικοποίησης της εργασίας των εκπαιδευτικών» (Apple, 1982, 1986) είναι η αύξηση των καθηκόντων που οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ολοκληρώσουν, χωρίς επαρκείς πόρους και χρόνο. Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο, οι επαγγελματικές δραστηριότητες των εκπαιδευτικών όλο και περιορίζονται στην εκτέλεση αποφάσεων που λαμβάνονται από άλλους, δηλαδή τους φορείς χάραξης πολιτικής, σχεδιαστές εκπαιδευτικών προγραμμάτων, κ.λπ., με αποτέλεσμα την απώλεια επαγγελματικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών (π.χ. στο σχεδιασμό και την επιλογή του περιεχομένου σπουδών ή των δραστηριοτήτων μάθησης), την απαξίωση και την αποεπαγγελματοποίησή τους (Apple, 1986; Apple & Jungck, 1992). Σύμφωνα με τους Ballet, Kelchtermans & Loughranb (2006) η εντατικοποίηση του εκπαιδευτικού επαγγέλματος συμβαδίζει με την αποεπαγγελματοποίηση του εκπαιδευτικού, του οποίου η εργασία δεν εκλαμβάνεται πλέον ως ολιστική, αλλά μάλλον ως μια ακολουθία διακριτών καθηκόντων και αναθέσεων. Μέσω της ανάπτυξης τεχνικών, οικονομικών και διαχειριστικών ελέγχων στους εκπαιδευτικούς, μειώνεται η αυτονομία τους και η ικανότητά τους να εργαστούν δημιουργικά και να κατευθύνουν την προσωπική επαγγελματική τους ανάπτυξη (Ballet, Kelchtermans & Loughranb, 2006), με αποτέλεσμα η ίδια η διδασκαλία να εμφανίζεται περισσότερο ως ένα «προλεταριοποιημένο επάγγελμα» (Densmore, 1987). Ως συνέπεια αυτών, η τεχνική και αποτελεσματική εκτέλεση των συνταγών από τους άλλους αναδεικνύεται ως η απόλυτη απόδειξη των γνώσεων και των ικανοτήτων τους (Apple, 1986; Apple & Jungck, 1996; Densmore, 1987; Hargreaves, 1992a, 1994). Γενικότερα, οι εκπαιδευτικές πολιτικές που προσανατολίζονται προς τον έλεγχο μπορεί να αποεπαγγελματοποιήσουν τον εκπαιδευτικό (Apple, 1995; McNeil, 2000) διότι έρχονται σε σύγκρουση με τον ορισμό του εκπαιδευτικού ως επαγγελματία, ο οποίος διαθέτει μια εξειδικευμένη βάση γνώσεων, κατέχει εκπαιδευτικές στρατηγικές για να ανταποκριθεί στην πολυπλοκότητα της τάξης, είναι στοχαστικός και συμμετέχει σε επαγγελματικές κοινότητες (Darling-Hammond et al., 1999; McLaughlin & Talbert, 2001; Schön, 1983; Shulman, 1987). Για τον Yeatman (1994) οι κυβερνητικές εκπαιδευτικές πολιτικές «μοιάζουν να χρησιμοποιούν τις αρχές της διαχείρισης για να διαβρώσουν, ή και να καταστρέψουν την εξουσία της επαγγελματικής γνώσης». Τέλος, οι Conley & Glasman (2008), αναφέρουν σαφώς ότι οι εκπαιδευτικοί, λόγω

προσωπικών ιδεολογικών αντιλήψεων ως επαγγελματιών, φοβούνται ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου θα θέσει σε κίνδυνο το επαγγελματικό τους status. Μ' αυτά τα δεδομένα δικαιολογείται και το γεγονός ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου φαίνεται να έχει επιπτώσεις και στα εργασιακά κίνητρα μιας μερίδας εκπαιδευτικών. Στην ερώτηση 48, αν και το 50,24% των εκπαιδευτικών δεν θεωρούν ότι με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου θα υποβαθμιστούν τα εργασιακά τους κίνητρα, εντούτοις ένα σημαντικό ποσοστό 42,58% του δείγματος θεωρούν το αντίθετο (Παράρτημα 2, Γράφημα 48). Επίσης, ίσως το εργασιακό πλαίσιο της εντατικοποίησης να συσχετίζεται με τις αρκετά έντονες ανησυχίες των εκπαιδευτικών σε σχέση με την εργασιακή τους καθημερινότητα, οι οποίες καταγράφονται στις απαντήσεις τους στην παρούσα έρευνα. Στην αντίστροφη ερώτηση 25 το 49,76% των ερωτώμενων έχουν την, σχετική ή απόλυτη, πεποίθηση ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, δε θα βελτιώσει την εργασιακή τους καθημερινότητα, με ποσοστό 30,62% να διαφωνούν γι' αυτό (Παράρτημα 2, Γράφημα 25). Στην θετικά διατυπωμένη ερώτηση 59 ακόμη περισσότεροι εκπαιδευτικοί (55,98%) πιστεύουν, αρκετά ή απόλυτα, ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου θα χειροτερέψει την εργασιακή τους καθημερινότητα, ενώ 29,67% του δείγματος διαφωνούν, αρκετά ή εξ' ολοκλήρου, μ' αυτό (Παράρτημα 2, Γράφημα 59). Στην ερώτηση 6, μικρότερο, αλλά σημαντικό, ποσοστό εκπαιδευτικών (38,28%) πιστεύουν, αρκετά ή απόλυτα, ότι με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου θα υποβαθμιστεί γενικότερα η καθημερινή σχολική ζωή, ενώ το 46,89% του δείγματος δεν το πιστεύουν (Παράρτημα 2, Γράφημα 6). Εντούτοις, στην ερώτηση 31, οι εκπαιδευτικοί στο συντριπτικό ποσοστό του 77,99% συμφωνούν, αρκετά ή απόλυτα, ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου θα έρθει σε αντίθεση με σιωπηρούς κανόνες και παραδόσεις της σχολικής καθημερινότητας, ενώ μόλις το 13,40% διαφωνούν, αρκετά ή απόλυτα (Παράρτημα 2, Γράφημα 31).

ε. Κοινωνικο-επαγγελματικά συμφέροντα (Παράρτημα 2, Γράφημα Ε)

Στην αντίστροφη ερώτηση 49, οι εκπαιδευτικοί, σε ποσοστό 50,72%, θεωρούν ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου δε θα βελτιώσει τις εργασιακές τους σχέσεις με τους συναδέλφους τους, ενώ στη θετικά διατυπωμένη ερώτηση 3 το 44,50% των εκπαιδευτικών του δείγματος πιστεύουν, αρκετά ή απόλυτα, ότι θα χειροτερέψει τις εργασιακές τους σχέσεις με τους συναδέλφους τους. Οι

εκπαιδευτικοί με αντίθετη άποψη έχουν ποσοστό 25,84% και 33,97% στις δύο ερωτήσεις, αντίστοιχα (Παράρτημα 2, Γραφήματα 49, 3). Στην αντίστοιχη ερώτηση 27 για την επιδείνωση των εργασιακών σχέσεων με το διευθυντή, το ποσοστό των εκπαιδευτικών που το πιστεύουν, αρκετά ή απόλυτα, είναι 38,28%, ενώ αντίθετη άποψη έχουν το 33,01% (Παράρτημα 2, Γράφημα 27). Οι γνώμες διαφοροποιούνται σ' ότι αφορά τις προσωπικές σχέσεις με τους γονείς και τους μαθητές, στις ερωτήσεις 32 και 41, αντίστοιχα. Συγκεκριμένα, το 45,45% των εκπαιδευτικών δεν πιστεύουν ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου θα έχει ως αποτέλεσμα να χειροτερέψουν οι προσωπικές τους σχέσεις με τους γονείς, ενώ μόνο το 24,88% έχουν αντίθετη άποψη (Παράρτημα 2, Γράφημα 32). Τα αντίστοιχα ποσοστά για την προσωπική σχέση με τους μαθητές είναι 55,02% και 26,79% (Παράρτημα 2, Γράφημα 41). Τα αποτελέσματα αυτά βρίσκονται σε ευθυγράμμιση με ερευνητικά δεδομένα προηγούμενων μελετών. Σε προηγούμενες έρευνες έχει υποστηριχθεί ότι οι καλές επαγγελματικές και προσωπικές σχέσεις με τους συναδέλφους, το διευθυντή, τους γονείς και τους μαθητές αποτελούν για τους εκπαιδευτικούς σημαντική επιθυμητή εργασιακή συνθήκη (Clement & Vandenberghe, 2000; Kelchtermans, 2006; Kelchtermans & Ballet, 2002a; Kelchtermans & Vandenberghe, 1996; Smylie & Brownlee-Conyers, 1992) και αποτελούν πολύτιμες πηγές κοινωνικής αναγνώρισης, εργασιακής ικανοποίησης και κινήτρων (Kelchtermans, 2007c). Ο Carlson (1987) σημειώνει ότι «τα συμφέροντα των εκπαιδευτικών είναι συλλογικά και η συλλογική επαγγελματική τους κουλτούρα είναι μια ισχυρή δύναμη στα σχολεία». Τα κοινωνικά δίκτυα και οι διαδικασίες ερμηνείας στα σχολεία μεσολαβούν μεταξύ των μέτρων εκπαιδευτικής πολιτικής και της εφαρμογής τους (Achinstein, 2002b; Avila de Lima, 2001; Clement & Vandenberghe, 2000; Coburn, 2001). Από την άλλη, η Mawhinney (1999) υποστηρίζει ότι η μικροπολιτική αντανάκλα την οργανωτική δυναμική που συμβαίνει στα σχολεία, όπου οι αντίθετες απόψεις υπάρχουν για την νομιμοποίηση της κατεύθυνσης της σχολικής αλλαγής. Η δυναμική της αλλαγής - με την ασάφεια, την αβεβαιότητα και την πολυπλοκότητα του στόχου της - προκαλεί και επιδεινώνει την ένταση των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, αντικατοπτρίζοντας «την ισχυρή υποστήριξη κάποιων και τις έντονες αντιδράσεις των υπολοίπων» (Mawhinney, 1999). Μεταξύ των εκπαιδευτικών κάποιες πολιτικές δυνάμεις μπορεί να λειτουργούν για να διατηρούν το κατεστημένο, ενώ άλλες εξυπηρετούν τα συμφέροντα της αλλαγής και της μεταρρύθμισης (Ball, 1987; Björk & Blase, 2009). Επιπλέον, το ΠΕΠ του κάθε εκπαιδευτικού λειτουργεί ως ένας φακός, μέσω του οποίου τα

αιτήματα και οι προσδοκίες, γίνονται αντιληπτά, ερμηνεύονται και αξιολογούνται. Με άλλα λόγια, οι προσωπικές πεποιθήσεις του εκπαιδευτικού μεσολαβούν τις επιπτώσεις του τι συμβαίνει στη δουλειά του (Kelchtermans 1993a, 2007b, 2009b). Επομένως, όπως υποστηρίζουν οι Ballet, Kelchtermans & Loughranb (2006), ενώ κάποιοι εκπαιδευτικοί μπορεί να θεωρήσουν μια ιδιαίτερη απαίτηση ως μια πραγματική «επίθεση» για τον επαγγελματικό τους εαυτό, για άλλους η ίδια απαίτηση μπορεί να ερμηνευθεί ως κίνητρο για την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Αυτό καταδεικνύει την πολυπλοκότητα και τις αντιφάσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στις απαιτήσεις και τις προσδοκίες (Ballet, Kelchtermans & Loughranb, 2006). Στην περίπτωση της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, ακριβώς αυτή η πιθανότητα ύπαρξης διαφορετικών, αν όχι ανταγωνιστικών, θεωρήσεων και προοπτικών μεταξύ των εκπαιδευτικών, πιθανώς εξηγεί το φόβο τους για προβλήματα και επιπτώσεις από την εφαρμογή της στις διαπροσωπικές κοινωνικές και επαγγελματικές σχέσεις στο σχολικό χώρο και πέριξ αυτού. Οι ίδιοι λόγοι φαίνεται ότι οδηγούν πάνω από τους μισούς εκπαιδευτικούς να θεωρούν ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου θα έχει αρνητικές επιπτώσεις στο σχολικό κλίμα. Σύμφωνα με τον Blase (1987), σε γενικές γραμμές, οι θετικές και οι αρνητικές διαπροσωπικές πολιτικές αλληλεπιδράσεις, με αποτέλεσμα συνεργατικό ή μη συνεργατικό κλίμα, αντίστοιχα, συνυπάρχουν σε όλα τα σχολεία, ο βαθμός στον οποίο υπερισχύει το ένα ή το άλλο κλίμα είναι θέμα εμπειρικής διερεύνησης. Ειδικότερα, στην αντίστροφη ερώτηση 34 το 54,55% των εκπαιδευτικών πιστεύουν, αρκετά ή απόλυτα, ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου δε θα βελτιώσει το κλίμα μεταξύ των συναδέλφων στο σχολείο, ενώ το 27,27% διαφωνούν, αρκετά ή απόλυτα, με την άποψη αυτή (Παράρτημα 2, Γράφημα 34). Επιπλέον, στη θετικά διατυπωμένη ερώτηση 23, το 57,89% των εκπαιδευτικών πιστεύουν, αρκετά ή απόλυτα, ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου θα μεταβάλλει προς το χειρότερο το σχολικό κλίμα, με το 28,71% των εκπαιδευτικών να διαφωνούν, αρκετά ή απόλυτα (Παράρτημα 2, Γράφημα 23).

Στην ερώτηση 55, το 71,77% των εκπαιδευτικών πιστεύουν, αρκετά ή απόλυτα, ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου θα επιφέρει διεύρυνση ωραρίου εργασίας, ενώ μόνο το 12,92% διαφωνούν, αρκετά ή απόλυτα, με την άποψη αυτή (Παράρτημα 2, Γράφημα 55). Στην ίδια κατεύθυνση, στην αντίστροφη ερώτηση 12, το 78,95% των εκπαιδευτικών πιστεύουν, αρκετά ή απόλυτα, ότι με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, η εργασία τους δε θα είναι λιγότερο κουραστική, ενώ μόνο

το 9,57% διαφωνούν, αρκετά ή απόλυτα, με την άποψη αυτή (Παράρτημα 2, Γράφημα 12). Περαιτέρω, στη θετικά διατυπωμένη ερώτηση 50, το 84,69% των εκπαιδευτικών πιστεύουν, αρκετά ή απόλυτα, ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου θα επιφέρει επιπλέον εργασιακό κόπο στον εκπαιδευτικό, ενώ μόλις το 7,66% δεν έχουν την άποψη αυτή (Παράρτημα 2, Γράφημα 50). Πολλοί μελετητές έχουν διασαφηνίσει το φαινόμενο της εντατικοποίησης της εργασίας του εκπαιδευτικού (Acker, 1999; Apple, 1986; Apple & Jungck, 1996; Campbell & Neill, 1994; Easthope & Easthope, 2000; Gitlin, 2001; Hargreaves, 1992a, 1994; Helsby, 1999; Levin & Riffel, 2000; Troman, 1996, 1997; Troman & Woods, 2001; Woods, 1999). Αν και υπάρχουν ατομικές διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών στον τρόπο με τον οποίο βιώνεται η εντατικοποίηση, επιπτώσεις της στην εργασιακή τους ζωή, που καταγράφονται σε όλες σχεδόν τις μελέτες, αποτελούν η μόνιμη έλλειψη χρόνου και ο επιπλέον κόπος των εκπαιδευτικών. Ο Merson (2000) συνοψίζει χαρακτηριστικά, λέγοντας «περισσότερος χρόνος του εκπαιδευτικού διατίθεται για το έργο της διδασκαλίας και λιγότερος για συλλογικές σχέσεις, χαλάρωση και ιδιωτική ζωή». Στην κατεύθυνση αυτών των ευρημάτων, επειδή η λογοδοσία και η αξιολόγηση αποτελούν βασικά χαρακτηριστικά του φαινομένου της εντατικοποίησης της εργασίας του εκπαιδευτικού, πιθανότατα οι εκπαιδευτικοί να θεωρούν ότι με την εφαρμογή της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου θα κοπιάζουν περισσότερο και θα διευρυνθεί το εργασιακό τους ωράριο.

Οι απόψεις διχάζονται στο ενδεχόμενο του κινδύνου της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού. Στην ερώτηση 42, το 41,15% των εκπαιδευτικών θεωρούν ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου θα θέσει σε κίνδυνο την επαγγελματική τους ταυτότητα, αλλά υψηλότερο ποσοστό (45,93%) διαφωνούν, αρκετά ή εξ' ολοκλήρου, με την άποψη αυτή (Παράρτημα 2, Γράφημα 42). Πολλές έρευνες έχουν ήδη χαρτογραφήσει τη σημασία της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών (Ball, 1981; Ball & Lacey, 1980; Grace, 1978; Harris, 1990; Sikes et al., 1985). Σε περιόδους αναταραχής του πολιτικού περιβάλλοντος, οι εκπαιδευτικοί συχνά βιώνουν έντονα τα συναισθήματα της τρωτότητας, της αυτοαμφισβήτησης, και της αβεβαιότητας, όσον αφορά την προσωπική και την επαγγελματική τους ακεραιότητα ως εκπαιδευτικοί (Kelchtermans, 1996; Woods, 1999). Οι επιβαλλόμενες αλλαγές και οι μεταρρυθμίσεις βιώνονται από τους εκπαιδευτικούς ως μια εμπειρία συναισθηματικά όχι αδιάφορη. Οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να αντιμετωπίσουν τις νέες απαιτήσεις, ώστε να διατηρήσουν την αναγνώριση μέσα από

την εικόνα του «καλού» δασκάλου, μια αναγνώριση η οποία αποτελεί κεντρικό στοιχείο της επαγγελματικής τους ταυτότητας (Kelchtermans 1996). Το ενδεχόμενο της απώλειας της επαγγελματικής ταυτότητας αποτελεί πηγή φόβου και ίσως μείωσης της ποιότητας της εργασιακής τους ζωής (Hall, 1985). Επιπλέον, σύμφωνα με τους Ballet & Kelchtermans (2008) με την «εμπειρία της εντατικοποίησης» (Ballet & Kelchtermans 2003) της εργασίας του εκπαιδευτικού απειλείται η αίσθηση των ικανοτήτων και δεξιοτήτων του, κάτι που τελικά μπορεί να οδηγήσει στην απώλεια της επαγγελματικής τους ταυτότητας. Συμπερασματικά, η έννοια της απώλειας της επαγγελματικής ταυτότητας είναι, κατά κάποιον τρόπο, η τελική κατάληξη μιας έντονης αποεπαγγελματοποίησης του εκπαιδευτικού. Επομένως, για τους ίδιους λόγους, όπως αυτοί αναφέρθηκαν νωρίτερα, για την αποεπαγγελματοποίηση, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν, ως πιθανό επακόλουθο της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, τη διακινδύνευση της επαγγελματικής τους ταυτότητας.

Μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών ανησυχούν για την πιθανότητα απώλειας της επαγγελματικής τους αυτονομίας, ως συνέπεια της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Στην αντίστροφη ερώτηση 14, το 65,55% των εκπαιδευτικών πιστεύουν, αρκετά ή απόλυτα, ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου δε θα αυξήσει την επαγγελματική τους ελευθερία, ενώ διαφωνούν, αρκετά ή απόλυτα, με την άποψη αυτή εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 19,62%. Επιπλέον, στη θετικά διατυπωμένη ερώτηση 2, το 53,59% των εκπαιδευτικών πιστεύουν, αρκετά ή απόλυτα, ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου θα θέσει σε κίνδυνο την επαγγελματική τους αυτονομία, με 33,97% των εκπαιδευτικών του δείγματος να διαφωνούν, αρκετά ή απόλυτα, με τη θέση αυτή (Παράρτημα 2, Γραφήματα 14, 2). Οι διαμάχες σχετικά με την δικαιοδοσία της επαγγελματικής γνώσης, την αυτονομία του εκπαιδευτικού και τις επιλογές των γονέων και των μαθητών αποτελούν χρόνια άλυτα προβλήματα (Iannacone, 1975). Όπως σημειώνουν οι Cooper, Ehrensall & Bromme, (2005) οι εκπαιδευτικοί, πριν την παρουσίαση της διδασκαλίας, πρέπει πρώτα να αξιολογούν τις ανάγκες των μαθητών ως προς την ηλικία, το επίπεδο ανάπτυξης, τις ικανότητες και ούτω καθεξής, και στη συνέχεια, με βάση τη γνώση της παιδαγωγικής και την εμπειρία, πρέπει να καθορίζουν τις μεθόδους που ταιριάζουν καλύτερα στο συγκεκριμένο σύνολο αναγκών. Λόγω των δυσκολιών, εξαιτίας της ποικιλίας αναγκών και ικανοτήτων των μαθητών, καθώς και λόγω των, μέρα με τη μέρα, διακυμάνσεων της μαθησιακής επίδοσης, οι εκπαιδευτικοί έχουν ανάγκη μεγάλης διακριτικής ευχέρειας στην εργασία τους. Δηλαδή, πρέπει να είναι ελεύθεροι

να κάνουν τις τροποποιήσεις που θεωρούν αναγκαίες για τον έλεγχο αυτών των αβεβαιοτήτων (Mintzberg, 1979). Σύμφωνα με τον Hoyle (1999) η σχετική αυτονομία των εκπαιδευτικών υποστηρίζεται από τη δομική χαλαρότητα του σχολείου και τον κανόνα της «μη παρέμβασης». Για τον Willower (1991), η αυτονομία των εκπαιδευτικών είναι διασφαλισμένη. Ακόμα και σε περιπτώσεις αυταρχικών διευθυντών οι εκπαιδευτικοί έχουν σημαντική αυτονομία, αφού αυτοί οι διευθυντές ασχολούνται περισσότερο με τη σχολική πολιτική, τις γραφειοκρατικές διαδικασίες και τις δημόσιες σχέσεις (Blase, 1991b). Επιπλέον, η αυτονομία του εκπαιδευτικού στην εργασία του παρουσιάζεται τόσο σημαντική, ώστε σε πολλές έρευνες να θεωρείται απαραίτητο στοιχείο της επαγγελματικής ταυτότητας και προϋπόθεση για την επαγγελματική του ανάπτυξη (Apple, 1986; Apple & Jungck, 1996; Ballet, Kelchtermans & Loughranb, 2006; Densmore, 1987; Hargreaves, 1992a, 1994). Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας συμφωνούν με τα ευρήματα προηγούμενων ερευνών. Ο Huberman (1973) υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν μια απόλυτα αυτόνομη συμπεριφορά, οι Marshall & Scribner (1991) σημειώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί ενεργούν ανταγωνιστικά μεταξύ τους, και επιδιώκουν τον έλεγχο της πρακτικής τους, ενώ για τον Hoyle (1999) οι εκπαιδευτικοί με τις μικροπολιτικές τους δραστηριότητες μέσα στο σχολείο υπερασπίζονται την αυτονομία τους. Επιπλέον, υπάρχουν ερευνητικά συμπεράσματα που συσχετίζουν άμεσα την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου με την αυτονομία των εκπαιδευτικών. Για τους Ballet, Kelchtermans & Loughranb (2006), μέσω της ανάπτυξης υπερβολικά τεχνικών, οικονομικών και διαχειριστικών ελέγχων στους εκπαιδευτικούς, μειώνεται η αυτονομία τους. Οι Timperley & Robinson (1998) υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί φοβούνται την απώλεια της αυτονομίας, ως συνέπεια της αυξημένης εμπλοκής εξωτερικών παραγόντων ή διοικούντων στη διαδικασία αξιολόγησης. Τέλος, σύμφωνα με τους Cooper, Ehrensall & Bromme (2005) οι εκπαιδευτικοί ερμηνεύουν την εντολή να διδάξουν με την παρουσία αξιολογητή, ως μια περαιτέρω μείωση της κρίσης τους και της αυτονομίας τους.

4. ΣΥΖΗΤΗΣΗ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά

Ο πρώτος στόχος της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της ύπαρξης συσχέτισης των μικροπολιτικών απόψεων των εκπαιδευτικών, για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά, δηλαδή, το φύλο, την ηλικία, τις βασικές σπουδές και τις μεταπτυχιακές σπουδές.

Φύλο

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, δεν σημειώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ ανδρών και γυναικών, στις μικροπολιτικές απόψεις τους για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, ούτε αναφορικά με τη μικροπολιτική συμπεριφορά συνολικά, ούτε για την υπεράσπιση κάποιας επιμέρους κατηγορίας επαγγελματικών συμφερόντων. Μ' άλλα λόγια, πιθανόν, άνδρες και γυναίκες να αντιλαμβάνονται με τον ίδιο τρόπο τις επιπτώσεις της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στις εργασιακές τους συνθήκες. Συνεπώς, άνδρες και γυναίκες, ως ένα βαθμό, ορίζουν με παρόμοιο τρόπο τις επιθυμητές εργασιακές συνθήκες και τα επαγγελματικά τους συμφέροντα. Τα ευρήματα, κατά κάποιο τρόπο, δεν συμφωνούν με γενικότερες, αρκετά παλαιότερες, διαπιστώσεις του Lortie (1969, 1975) ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού προσελκύει τις γυναίκες οι οποίες, λόγω παραγόντων της προσωπικής τους ζωής (όπως τα παιδιά και η οικογένεια), αυτοπροσδιορίζονται επαγγελματικά με διαφορετικό τρόπο από τους άνδρες συναδέλφους τους και έχουν περιορισμένο ενδιαφέρον για επαγγελματικά θέματα. Επίσης, το γενικότερο κοινωνικό στερεότυπο της γυναίκας εργαζόμενης, ως πιο αδύναμης και εκτεθειμένης σε διαδικασίες αξιολόγησης, με μικρότερη επαγγελματική ισχύ και μεγαλύτερη εργασιακή ανασφάλεια, στην περίπτωση της δευτεροβάθμιας γενικής εκπαίδευσης, δεν φαίνεται να ισχύει.

Ηλικία

Από τη στατιστική επεξεργασία προκύπτει ότι όσο αυξάνεται η ηλικία των εκπαιδευτικών, τόσο περισσότερες μικροπολιτικές απόψεις αυτοί εκφράζουν για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Επιπλέον, φαίνεται ότι η ηλικία των 40 ετών αποτελεί ορόσημο για τη μεταβολή των μικροπολιτικών απόψεων των εκπαιδευτικών

δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σχετικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Οι εκπαιδευτικοί με ηλικία μεγαλύτερη των 40 ετών εκφράζουν περισσότερες μικροπολιτικές απόψεις, για την υπεράσπιση των επαγγελματικών συμφερόντων κάθε κατηγορίας, από ότι οι εκπαιδευτικοί με ηλικία μικρότερη των 40 ετών. Ο Lortie (1969, 1975), υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί είναι συντηρητικοί, ατομικιστές και προσκολλημένοι στο παρόν. Επίσης, ισχυρίζεται ότι στην πραγματικότητα η διδασκαλία προσελκύει άτομα που αποδέχονται το κατεστημένο και ταυτίζονται με τις συμβατικές τιμές. Με βάση αυτές τις διαπιστώσεις μπορεί κανείς να πιθανολογήσει ότι ακόμα και σήμερα, είναι μάλλον αναμενόμενο οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί να είναι πιο συντηρητικοί, σε σύγκριση με τους νεότερους, και να λειτουργούν υπέρ του κατεστημένου, σ' ότι αφορά την εφαρμογή αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Επίσης, είναι πιθανό οι νεότεροι εκπαιδευτικοί να μην είναι τόσο «φθαρμένοι» από την εργασιακή ρουτίνα, ώστε να προσμετρούν τα πάντα με όρους συμφέροντος. Επιπλέον, οι νεότεροι εκπαιδευτικοί ίσως είναι περισσότερο εξοικειωμένοι με τις έννοιες της αποδοτικότητας και τις διαδικασίες της αξιολόγησης και της λογοδοσίας και περισσότερο φιλόδοξοι, αναγνωρίζοντας ότι ίσως μέσα από διαδικασίες αξιολόγησης μπορούν να ελπίζουν στη μελλοντική εργασιακή τους αναβάθμιση. Υπάρχουν ευρήματα ερευνών ότι οι τελευταία εισερχόμενοι γενικότερα στο χώρο εργασίας επιθυμούν από την αξιολόγηση ακριβώς αυτού του είδους τα οφέλη και τις ευκαιρίες (Taylor, 2005). Στο χώρο της εκπαίδευσης, κατά τους Conley & Glasman (2008), η καλή αξιολόγηση συνδέεται με οφέλη όπως η ανάθεση καλύτερων εργασιών ή οι ευνοϊκές αποφάσεις για προαγωγή. Ωστόσο, η σχετικά επίπεδη επαγγελματική δομή του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού (Lortie, 1975) κάνει τέτοια οφέλη, όπως η προαγωγή, λιγότερο διαθέσιμα. Ίσως γι' αυτό, μεγαλώνοντας οι εκπαιδευτικοί, απαξιώνουν τη διαδικασία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και φέρονται περισσότερο μικροπολιτικά. Επιπλέον, οι Schempp et al. (1993) βρήκαν ότι γενικότερα ζητήματα μικροπολιτικής στο σχολείο ασκούν πίεση σε νέους εκπαιδευτικούς να παραιτηθούν από τις απόψεις τους για την εκπαίδευση και να αποδεχθούν τους ήδη υπάρχοντες εργασιακούς όρους και τα πρότυπα των σχολείων.

Ειδικότερα, στην Ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση, μετά το παρωχημένο αξιολογικό μοντέλο του «επιθεωρητισμού», και την αξιολογική απραξία των τελευταίων δεκαετιών, είναι λογικό οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί, οι οποίοι έχουν περάσει, ίσως το σύνολο της εργασιακής τους ζωής, χωρίς τη στοιχειώδη

αξιολόγηση του εκπαιδευτικού τους έργου, να εκφέρονται για τις πιθανές επιπτώσεις της και με όρους μικροπολιτικής και συμφέροντος. Πιο αναλυτικά, σ' ότι αφορά τα *προσωπικά συμφέροντα*, οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί έχουν συνηθίσει να διαμορφώνουν ατομικά τις εργασιακές τους συνθήκες και να εργάζονται στο «ασφαλές περιβάλλον» της τάξης με κλειστές πόρτες (Lortie, 1975; Lieberman & Miller, 1990). Επομένως, ίσως γι' αυτό το λόγο, απέναντι στη διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, αισθάνονται περισσότερο αδύναμοι, και εργασιακά ανασφαλείς (Kelchtermans, 1996, 2005; Nias, 1996) από τους νεότερους συναδέλφους τους. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου γι' αυτούς θα προκαλέσει την έκθεση της εργασιακής τους πρακτικής (Blase, 1988a) και θα συμβάλει στην ανάπτυξη του αισθήματος της τρωτότητας (Kelchtermans 1996, 2005, 2009a), σε μεγαλύτερο βαθμό απ' ότι σε νεότερους συναδέλφους. Συνεπώς, οι μεγαλύτεροι ηλικιακά εκπαιδευτικοί θέλουν, περισσότερο από τους νεότερους συναδέλφους τους, να αποφύγουν την κριτική του διευθυντή, των συναδέλφων, των γονέων και των μαθητών (Kelchtermans, 1993a), ως πιθανή συνέπεια της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού τους έργου. Επίσης, στα πλαίσια της αναζήτησης αυτοεπιβεβαίωσης, μάλλον δίνουν μεγαλύτερη σημασία στη διατήρηση μιας ήδη υπάρχουσας, και παγιωμένης – σε σχέση με τους νεότερους - κοινωνικής αναγνώρισης, για την ενίσχυση της αυτοεκτίμησής τους (Gold, 1996) ως διαδικασία «πολιτικής απόκτησης ταυτότητας» (Kelchtermans, 1996). Σ' ότι αφορά τα *υλικά συμφέροντα*, οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί, φαίνεται να θεωρούν, περισσότερο από ότι οι νεότεροι συνάδελφοί τους, ότι οι σχολικές υποδομές, το διδακτικό υλικό, οι χρηματικές απολαβές βρίσκονται σε κίνδυνο με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Οι μεγαλύτεροι ηλικιακά εκπαιδευτικοί στη βάση των εργασιακών τους εμπειριών έχουν διαμορφώσει ένα διαφορετικό Προσωπικό Ερμηνευτικό Πλαίσιο (ΠΕΠ) (Kelchtermans & Vandenberghe, 1996) από τους νεότερους συναδέλφους τους, επομένως νοηματοδοτούν διαφορετικά κάθε νέα εργασιακή συνθήκη. Γι' αυτούς, λόγω, κυρίως, χρόνιων παγιωμένων και αναπαραγόμενων συνδικαλιστικών απόψεων, το ενδεχόμενο της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου συνδέεται με συνειρμούς καταστροφής και ισοπέδωσης των επαγγελματικών δικαιωμάτων του εκπαιδευτικού. Λόγω αυτών των εμπειριών, ίσως διαμορφώνουν ισχυρότερες απόψεις μικροπολιτικής, αναφορικά με την υπεράσπιση των υλικών συμφερόντων, από ότι οι νεότεροι συνάδελφοί τους. Με την ίδια λογική ίσως να εξηγούνται και οι διαφορές απόψεων μικροπολιτικής των εκπαιδευτικών διαφορετικών ηλικιών, για την

αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, αναφορικά με την υπεράσπιση των *οργανωσιακών συμφερόντων* τους. Η παρατηρούμενη στατιστικά σημαντική διαφορά απόψεων μικροπολιτικής, για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, που σχετίζονται με τα *πολιτισμικο-ιδεολογικά συμφέροντα*, υποδείχνει το διαφορετικό περιεχόμενο που δίνουν μεγαλύτεροι και μικρότεροι ηλικιακά εκπαιδευτικοί στην έννοια της «καλή εκπαίδευσης». Μ' άλλα λόγια, φαίνεται να υπάρχει διαφορετική θεώρηση και ιδεολογία για τον «ορισμό του σχολικού οργανισμού», δηλαδή τι είδους σχολείο κάποιος επιθυμεί και πώς αυτό το πρότυπο μπορεί επιτευχθεί στην πράξη (Kelchtermans, 2007c). Πρόκειται για διαφορετικές αντιλήψεις των διαδικασιών και των αλληλεπιδράσεων διαμόρφωσης της σχολικής κουλτούρας (Altrichter & Salzgeber, 2000). Επίσης, οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί, στην πλειοψηφία τους, στο παρελθόν, εκφράζοντας τις απόψεις των συνδικαλιστικών οργάνων της γενιάς τους, έχουν συστηματικά αρνηθεί την εκπαιδευτική αξιολόγηση συνολικά, θεωρώντας την ως «επιβολή του ιδεολογικού ελέγχου στην εκπαιδευτική λειτουργία για τη μετατροπή των εκπαιδευτικών σε πειθήνια εκτελεστικά όργανα, κυβερνητικών επιλογών και εντολών» (Παπακωνσταντίνου, 1993) ή «συνδέοντάς την με ελεγκτικούς μηχανισμούς και ανταπόδοση» (Κουτούζης & Χατζηευστρατίου, 1999). Αυτές οι θεωρήσεις ίσως εξηγούν και μικροπολιτικές τους απόψεις σχετικά με την αναξιοκρατία ή την ακαταλληλότητα της διαδικασίας αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου τόσο για το σχολικό οργανισμό, όσο και για τον επαγγελματισμό τους. Οι θεωρήσεις αυτές πιθανόν εξηγούν και το γεγονός ότι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί, φαίνεται να θεωρούν περισσότερο απειλούμενα από την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, σε σύγκριση με τους νεότερους συναδέλφους τους, τα *κοινωνικο-επαγγελματικά συμφέροντα*, όπως το καλό σχολικό κλίμα, τις διαπροσωπικές σχέσεις και επαγγελματικούς εργασιακούς όρους σχετικούς με τον κόπο, το χρόνο εργασίας και την αυτονομία τους στη διδακτική πρακτική.

Βασικές Σπουδές

Από τα αποτελέσματα παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί με θεωρητικό αντικείμενο σπουδών (φιλόλογοι, θεολόγοι, ξενόγλωσσοι φιλόλογοι, κοινωνιολόγοι, κ.λ.π) εκδηλώνουν περισσότερες μικροπολιτικές απόψεις για την υπεράσπιση των προσωπικών και των οργανωσιακών επαγγελματικών τους συμφερόντων, αλλά και συνολικά μεγαλύτερη μικροπολιτική συμπεριφορά, σχετικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, από συναδέλφους τους των υπόλοιπων ειδικοτήτων. Ίσως η

διαφορά στις απόψεις για την υπεράσπιση των οργανωσιακών συμφερόντων να αντανακλά μια διαφορετική προσέγγιση της οργάνωσης και της πρακτικής της διδασκαλίας των θεωρητικών μαθημάτων, κατά συνέπεια και της αξιολόγησής τους, σε σύγκριση με τα υπόλοιπα μαθήματα. Πιθανόν η μεγαλύτερη ασάφεια των θεωρητικών αντικειμένων στη διδασκαλία τους να προξενεί μεγαλύτερη ανησυχία και μικροπολιτική συμπεριφορά, στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, σ' ότι αφορά τα οργανωσιακά, αλλά και τα προσωπικά συμφέροντα.

Μεταπτυχιακές σπουδές

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, σε όλες τις κατηγορίες επαγγελματικών συμφερόντων οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών παρουσιάζουν λιγότερες απόψεις μικροπολιτικής, για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, από τους συναδέλφους τους δίχως μεταπτυχιακές σπουδές. Από τα αποτελέσματα προέκυψε, επίσης, ότι οι κάτοχοι διδακτορικού τίτλου σπουδών παρουσιάζουν λιγότερες απόψεις μικροπολιτικής, για τη στήριξη των προσωπικών, των πολιτισμικο-ιδεολογικών και των κοινωνικο-επαγγελματικών συμφερόντων, στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, σε σύγκριση με τους συναδέλφους τους δίχως διδακτορικό. Τα αποτελέσματα αυτά, όμως, έχουν μάλλον μικρή σημασία, δεδομένου ότι στο συνολικό δείγμα των 209 εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μόνο 2 εκπαιδευτικοί ήταν κάτοχοι διδακτορικού. Γενικότερα οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακές σπουδές, μέσα στα πλαίσια των επιπλέον ακαδημαϊκών σπουδών, είναι άνθρωποι οι οποίοι ίσως έχουν έρθει σε επαφή με διαδικασίες αξιολόγησης των εργασιακών τους καθηκόντων και έχουν εξοικειωθεί με την έννοια και τη χρησιμότητα της λογοδοσίας. Επιπλέον, είναι άτομα τα οποία, συνήθως, βρίσκονται στην αρχή της σταδιοδρομίας τους και ίσως, λόγω των επιπλέον αντικειμενικών επαγγελματικών προσόντων τους να επιλέγουν συνειδητά να μην απορρίπτουν τη διαδικασία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, προσβλέποντας, μέσα από το γενικότερο πλαίσιο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, στην εργασιακή τους ανέλιξη.

2. Επαγγελματικά χαρακτηριστικά

Ο δεύτερος στόχος της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση της ύπαρξης συσχέτισης των μικροπολιτικών απόψεων των εκπαιδευτικών, για την αξιολόγηση

του εκπαιδευτικού έργου, με τα επαγγελματικά τους χαρακτηριστικά τους, συγκεκριμένα, τη συνολική εκπαιδευτική τους υπηρεσία, την προϋπηρεσία τους στο ίδιο σχολείο, τον τύπο, το μέγεθος και την περιοχή της σχολικής μονάδας στην οποία εργάζονται.

Συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι όσο αυξάνεται η συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία των εκπαιδευτικών, τόσο περισσότερες μικροπολιτικές απόψεις αυτοί εκφράζουν για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα από 15 χρόνια εργασίας εμφανίζουν περισσότερο αναπτυγμένες μικροπολιτικές απόψεις από τους εκπαιδευτικούς με λιγότερα από 10 χρόνια εργασίας. Η συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία των 11-15 χρόνων φαίνεται να λειτουργεί ως μεταβατικό στάδιο στην ανάπτυξη των μικροπολιτικών απόψεων των εκπαιδευτικών, για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Όπως η ηλικία των εκπαιδευτικών, έτσι και η συνολική τους υπηρεσία πιθανόν δρα ώστε οι εκπαιδευτικοί να γίνονται συντηρητικοί και να ενεργούν ατομικά και ευκαιριακά (Lortie, 1969, 1975), δίχως προοπτική επαγγελματικής ανάπτυξης. Οι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία, συνήθως, έχουν και μεγαλύτερη ηλικία. Επομένως, πιθανότατα για τους ίδιους λόγους - όπως αυτοί αναφέρθηκαν νωρίτερα για την ηλικία - εκδηλώνουν εντονότερες απόψεις μικροπολιτικής, για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, σε σύγκριση με τους συναδέλφους τους με μικρότερη συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία. Επιπλέον, η έννοια των γεγονότων της εργασιακής ζωής προσεγγίζεται από την υποκειμενική σημασία που τους δίνει ο κάθε εκπαιδευτικός (Kelchtermans, 2009b) σύμφωνα με την «υποκειμενική εργασιακή εμπειρία» του, δηλαδή τα προσωπικά βιώματά του κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής του ζωής (Kelchtermans, 1993a, 1993b). Στη βάση των εργασιακών τους εμπειριών, οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν ένα Προσωπικό Ερμηνευτικό Πλαίσιο (ΠΕΠ), ένα σύνολο διαισθητικών γνώσεων και αναπαραστάσεων, μέσω του οποίου αντιλαμβάνονται τον εργασιακό τους ρόλο, δίνουν νόημα και δρουν σε κάθε περίπτωση (Kelchtermans & Vandenberghe, 1996). Επιπλέον, ο Lortie (1969, 1975), ισχυρίζεται ότι ο πολιτικός συντηρητισμός των εκπαιδευτικών εν μέρει προέρχεται από προηγούμενες εμπειρίες κοινωνικοποίησής τους σε σχολεία ή σε κατάρτιση πριν το διορισμό. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη συνολική υπηρεσία, έχοντας περισσότερο έντονη την εργασιακή εμπειρία της μη αξιολόγησης του εκπαιδευτικού

έργου, θα φέρονται περισσότερο μικροπολιτικά, σε σύγκριση με συναδέλφους τους μικρότερης υπηρεσίας, στο ενδεχόμενο εφαρμογής της.

Προϋπηρεσία στο ίδιο σχολείο

Από τα αποτελέσματα συμπεραίνεται ότι όσο αυξάνεται η προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών στο ίδιο σχολείο, τόσο περισσότερες μικροπολιτικές απόψεις αυτοί εκφράζουν για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Σημείο καμπής για την ανάπτυξη μικροπολιτικών απόψεων των εκπαιδευτικών φαίνεται να είναι η προϋπηρεσία των 5 ετών στο ίδιο σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας γενικής εκπαίδευσης με προϋπηρεσία στο ίδιο σχολείο μεγαλύτερη των 5 ετών παρουσιάζουν πιο έντονες μικροπολιτικές απόψεις, για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, από τους συναδέλφους τους με προϋπηρεσία στο ίδιο σχολείο μικρότερη των 5 ετών. Από αρκετές μελέτες έχει διαπιστωθεί ότι οι δομικές και πολιτισμικές εργασιακές συνθήκες στα σχολεία διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί νοηματοδοτούν τις εργασιακές τους εμπειρίες και τις προσπάθειες εκπαιδευτικών αλλαγών και μεταρρυθμίσεων (Little, 1996; Schmidt & Datnow, 2005; Smylie, 1995; van den Berg, 2002; Van Veen & Lasky, 2005; Zembylas, 2003). Επιπλέον, τα χαρακτηριστικά ενός συγκεκριμένου σχολείου ως οργανισμού, π.χ η έννοια της συλλογικότητας και της συντροφικότητας, το συγκεκριμένο στυλ ηγεσίας του διευθυντή, το κλίμα καινοτομίας κλπ., μπορεί να μεσολαβήσουν ή να φιλτράρουν τις επιπτώσεις της αλλαγής (Acker, 1999; Coburn, 2001; Helsby, 1999; Kelchtermans, 1999b; Smylie, 1999; Troman & Woods, 2001; Vandenberghe & Huberman, 1999; Woods, 1999). Επομένως, η προϋπηρεσία στο ίδιο σχολείο είναι ισχυρός παράγοντας διαμόρφωσης του ΠΕΠ των εκπαιδευτικών, δηλαδή όσο περισσότερο ένας εκπαιδευτικός υπηρετεί στο ίδιο σχολείο, τόσο περισσότερο «οι διαισθητικές γνώσεις και αναπαραστάσεις, μέσω των οποίων αντιλαμβάνεται τον εργασιακό του ρόλο, δίνει νόημα και δρα σε κάθε περίπτωση» (Kelchtermans & Vandenberghe, 1996) διαμορφώνονται και επηρεάζονται από την εργασιακή πραγματικότητα του συγκεκριμένου σχολείου. Η προϋπηρεσία στο ίδιο σχολείο κάνει τους εκπαιδευτικούς να συνηθίζουν τις εργασιακές συνθήκες στις οποίες εργάζονται και εμμέσως δηλώνει την σχετική ικανοποίησή τους γι' αυτές. Μ' άλλα λόγια, όσο περισσότερο ένας εκπαιδευτικός επιλέγει να εργάζεται σ' ένα συγκεκριμένο σχολείο, τόσο περισσότερο αποδέχεται τις κατεστημένες συνθήκες εργασίας και φέρεται μικροπολιτικά προκειμένου να τις υπερασπιστεί. Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο - εξηγείται

το εύρημα ότι - όσο η προϋπηρεσία στο ίδιο σχολείο μεγαλώνει, τόσο οι εκπαιδευτικοί φέρονται μικροπολιτικά απέναντι στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, φοβούμενοι τις επιπτώσεις αυτής στα ήδη υπάρχοντα, σε επίπεδο σχολικής μονάδας, εργασιακά αγαθά.

Τύπος Σχολείου

Σ' ότι αφορά τον τύπο σχολείου, οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε Γυμνάσιο εμφανίζουν ισχυρότερες απόψεις μικροπολιτικής, μόνο για τη στήριξη των οργανωσιακών επαγγελματικών συμφερόντων, σχετικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, από τους συναδέλφους τους που εργάζονται σε Λύκειο. Αυτή η διαφορά μικροπολιτικών απόψεων πιθανόν να οφείλεται στο γεγονός ότι τα διδακτικά αντικείμενα στο Γυμνάσιο θεωρούνται λιγότερο απαιτητικά, τουλάχιστον σε επίπεδο γνώσεων, από τα αντίστοιχα του Λυκείου. Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε Γυμνάσιο πιστεύουν ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, εστιάζοντας στις γνώσεις του εκπαιδευτικού, θα θίξει λιγότερο θέματα εσωτερικής δομής και οργάνωσης όπως ο εργασιακός τους ρόλος στη σχολική μονάδα, οι εργασιακές τους υποχρεώσεις, ο καθημερινός έλεγχος των καθηκόντων τους, οι διαδικασίες λήψης αποφάσεων και γενικότερα οι γραφειοκρατικές σχολικές διαδικασίες.

Μέγεθος σχολικής μονάδας - Περιοχή σχολικής μονάδας

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι μικροπολιτικές απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας γενικής εκπαίδευσης, για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, δεν διαφοροποιούνται αναφορικά με το μέγεθος ή την περιοχή της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετούν. Επομένως, οι επιπτώσεις της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στις επιθυμητές εργασιακές συνθήκες, όπως αυτές εκφράζονται μέσα από τα επαγγελματικά τους συμφέροντα, δεν φαίνεται να διαφοροποιούνται σε σχέση με το μέγεθος ή την περιοχή της σχολικής μονάδας

3. Συσχέτιση μικροπολιτικών απόψεων μεταξύ διαφορετικών κατηγοριών επαγγελματικών συμφερόντων

Ο τρίτος στόχος της παρούσας έρευνας έχει δύο σκέλη. Πρώτον, είναι η διερεύνηση της ύπαρξης συσχέτισης μεταξύ μικροπολιτικών απόψεων, για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, για κάθε συγκεκριμένη κατηγορία

επαγγελματικών συμφερόντων και της γενικότερης μικροπολιτικής συμπεριφοράς, αναφορικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Δεύτερον, είναι η διερεύνηση της ύπαρξης συσχέτισης μεταξύ μικροπολιτικών απόψεων, για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, διαφορετικών κατηγοριών επαγγελματικών συμφερόντων.

Σ' ότι αφορά την πρώτη διερεύνηση, με βάση τη στατιστική επεξεργασία των αποτελεσμάτων, προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας γενικής εκπαίδευσης που έχουν απόψεις μικροπολιτικής, για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, σχετικές με τη στήριξη μιας συγκεκριμένης κατηγορίας επαγγελματικών συμφερόντων, είναι πιθανόν να εκδηλώνουν γενικότερα μικροπολιτικής συμπεριφορά, για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Επίσης, σχετικά με τη δεύτερη διερεύνηση, προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας γενικής εκπαίδευσης που έχουν απόψεις μικροπολιτικής, για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, σχετικές με τη στήριξη μιας συγκεκριμένης κατηγορίας επαγγελματικών συμφερόντων, είναι πιθανόν να έχουν απόψεις μικροπολιτικής, για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, σχετικές με τη στήριξη οποιασδήποτε άλλης κατηγορίας επαγγελματικών συμφερόντων. Τα συμπεράσματα αυτά συμφωνούν με τις επισημάνσεις των Kelchtermans & Ballet (2002a), που υποστηρίζουν ότι η διάκριση μεταξύ των διαφορετικών κατηγοριών επαγγελματικών συμφερόντων γίνεται, κυρίως, για μεθοδολογικούς και ερμηνευτικούς λόγους. Στην πραγματικότητα, στη διαμόρφωση της μικροπολιτικής συμπεριφοράς υπάρχει ταυτόχρονη συνέργεια διάφορων κατηγοριών επαγγελματικών συμφερόντων. Επιπλέον, φαίνεται ότι τα προσωπικά συμφέροντα διακυβεύονται σχεδόν πάντα σε κάθε μικροπολιτική ενέργεια. Ακόμα, οι Kelchtermans & Ballet (2002a) υποστηρίζουν ότι αυτές οι διαφορετικές εκδοχές μικροπολιτικών ενεργειών μπορούν να γίνουν καλύτερα κατανοητές ως κυκλικές ή επαναλαμβανόμενες, παρά ως διακριτές θέσεις σ' ένα συνεχές συμπεριφορών. Επιπλέον, δηλώνουν ότι μια απλή καταγραφή ή απαρίθμηση όλων των μικροπολιτικών στρατηγικών και δράσεων δεν έχει νόημα, και πιθανότατα δεν είναι καν δυνατή, διότι «σχεδόν κάθε ενέργεια μπορεί να έχει μικροπολιτική σημασία σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο» (Blase, 1991a). Επομένως, όταν με οποιοδήποτε τρόπο έρχονται στην επιφάνεια απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, οι οποίες μπορούν να χαρακτηριστούν μικροπολιτικές σε σχέση με την

υπεράσπιση συγκεκριμένων επαγγελματικών συμφερόντων, μπορεί κανείς να πιθανολογήσει την ύπαρξη γενικότερων αντίστοιχων απόψεων μικροπολιτικού περιεχομένου, για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, έστω κι αν αυτές δεν εκφράζονται ρητά. Συμπερασματικά, από την έρευνα φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας γενικής εκπαίδευσης επιλέγουν συνειδητά να είναι μικροπολιτικά «ενεργοί» (Kelchtermans & Ballet, 2002a) απέναντι στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Μ' άλλα λόγια, φαίνεται ότι, οι εκπαιδευτικοί συμπεριφέρονται συνειδητά με όρους μικροπολιτικής, για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, προκειμένου να προασπίσουν τα ατομικά ή συλλογικά επαγγελματικά τους συμφέροντα.

4. Περιορισμοί της έρευνας

Καθώς οι περισσότερες έρευνες στο χώρο των κοινωνικών επιστημών, συνήθως, διεξάγονται στη χώρα μας μεμονωμένα, χωρίς οικονομική ή τεχνική στήριξη, εμφανίζουν διάφορες ατέλειες που συνήθως σχετίζονται είτε με τη δειγματοληψία και το δείγμα, είτε με τη μεθοδολογία και την ανάλυση (Παρασκευόπουλος, 1993). Στη συγκεκριμένη έρευνα υπάρχουν κάποιοι λιγότερο ή περισσότερο εμφανείς περιορισμοί.

Καταρχάς, το θέμα της παρούσας έρευνας είναι αρκετά σύνθετο, ο αριθμός των στοιχείων που εμπλέκονται είναι τόσο μεγάλος και οι σχέσεις μεταξύ τους τόσο πολύπλοκες, ώστε ένα ερωτηματολόγιο από μόνο του δεν μπορεί να είναι απολύτως αποτελεσματικό (Parlet & Hamilton, 1972). Παρά τα πλεονεκτήματα του ερωτηματολογίου, όπως αυτά αναφέρονται στη μεθοδολογία της έρευνας, στην παρούσα εργασία, η επιλογή του ως μεθοδολογικού εργαλείου, συνεπάγεται τη μείωση των δυνατοτήτων εξέτασης όλων των όψεων και των διαστάσεων του θέματος, διότι αφενός περιορίζεται ο αριθμός των απαντήσεων που μπορεί να δώσει το υποκείμενο της έρευνας και, αφετέρου, η επιλογή και η διατύπωση των απαντήσεων που συμπεριλαμβάνονται μπορεί να μην έχουν προβλέψει μια ενδεχόμενη απάντηση που προτιμά το υποκείμενο της έρευνας (Faulkner et al., 1999). Υπάρχουν διαστάσεις των μικροπολιτικών απόψεων των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, οι οποίες δε ανιχνεύονται από τα ερωτήματα ενός ερωτηματολογίου. Μια πληρέστερη, λοιπόν, έρευνα αυτού του είδους θα απαιτούσε συνδυασμό τεχνικών πέραν του ερωτηματολογίου. Μια άλλη μέθοδος

συλλογής δεδομένων, όπως η μεικτή (ποσοτική και ποιοτική) ίσως να πρόσθετε νέα δεδομένα στην παρούσα μελέτη, μιας και το πλεονέκτημα της καθαρά ποσοτικής έρευνας στην αναζήτηση μιας κοινής τάσης για το σύνολο του πληθυσμού, αποκόπτει πολλές φορές σημαντικές λεπτομέρειες που έχουν ιδιαίτερη σημασία για το άτομο (Κυριακίδης, 2000).

Επιπλέον, οι έρευνες που βασίζονται στην αυτοαναφορά δέχονται αμφισβήτηση για το κατά πόσο οι απαντήσεις που δίνουν τα άτομα ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα. Σύμφωνα με τους Côté et al. (2006) στην αυτοαναφορά τα άτομα συνήθως διογκώνουν τις απόψεις τους για τις ικανότητές τους, είτε σκόπιμα, είτε όχι, ενώ για τους Mayer et al. (2000) και Van der Zee et al. (2002), η χρήση της αυτοαναφοράς ενέχει αρκετά προβλήματα και χρειάζεται προσοχή. Επίσης, συχνά στις μεθόδους αυτόαναφοράς, επειδή ζητείται από τον ερωτώμενο να εκφράσει προσωπικές απόψεις, είναι πιθανό να θελήσει να παρουσιάσει μια καλύτερη εικόνα και να μην απαντήσει ειλικρινά (Ναυρίδης, 1994). Στη συγκεκριμένη έρευνα, η οποία - επιπλέον - εστίασε σε θέματα και συμπεριφορές «ταμπού» για τους εκπαιδευτικούς, θα μπορούσε κάποιος να ισχυριστεί ότι σε κάποιες περιπτώσεις οι απαντήσεις πιθανόν να ήταν οι αναμενόμενες ή οι «μικροπολιτικά συμβατές» με την κυρίαρχη μικροπολιτική άποψη του σχολείου, μιας και παρόλο που τα ερωτηματολόγια είναι ανώνυμα, οι συμμετέχοντες δε θα ήθελαν, διακρινόμενοι από την πραγματική τους άποψη, να κριθούν αρνητικά από τους συναδέλφους του ίδιου σχολείου ή τον ερευνητή.

Ακόμη, πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι η έρευνα διεξήχθη το Σεπτέμβριο του 2010, σε μια εποχή δηλαδή με αρκετές αναταράξεις και ενδεχόμενες ανακατατάξεις, όχι μόνο στο χώρο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, μετά την ψήφιση του νόμου 3848/2010 για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες εξαγγελίες της πολιτικής ηγεσίας για δραστικές αλλαγές στο χώρο της εκπαίδευσης, αλλά και γενικότερα στο κοινωνικο-πολιτικό γίγνεσθαι της χώρας μας, μετά την υπογραφή σύναψης δανείου με το Διεθνές Νομισματικό Ταμείο και την επερχόμενη εφαρμογή εξαιρετικά σκληρών μέτρων «οικονομικής και δημοσιονομικής εξυγίανσης». Στη συγκεκριμένη χρονική συγκυρία δραστικών, «επί τα χείρω», εργασιακών και κοινωνικών αλλαγών, οι μικροπολιτικές απόψεις και συμπεριφορές, θεωρητικά, αναμένεται να είναι εντονότερες. Θα ήταν χρήσιμο και ιδιαίτερα ενδιαφέρον, αντίστοιχες έρευνες να επαναλαμβάνονταν στο μέλλον κάτω από διαφορετικές εκπαιδευτικές και ευρύτερα κοινωνικο-πολιτικές συνθήκες.

Επίσης, το ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς που χρησιμοποιήθηκε, ως μεθοδολογικό εργαλείο της συγκεκριμένης έρευνας, δημιουργήθηκε με βάση τη διάκριση και ταξινόμηση των επαγγελματικών συμφερόντων των εκπαιδευτικών των Kelchtermans & Ballet (2002a) και Kelchtermans (2007c), σύμφωνα με την οποία έχουν προσδιοριστεί πέντε διαφορετικές κατηγορίες : τα προσωπικά, τα υλικά, τα οργανωσιακά, τα πολιτισμικο-ιδεολογικά και τα κοινωνικο-επαγγελματικά. Εντούτοις, οι ίδιοι οι Kelchtermans & Ballet (2002a) διευκρινίζουν ότι η διάκριση μεταξύ των διαφορετικών κατηγοριών επαγγελματικών συμφερόντων γίνεται για μεθοδολογικούς και ερμηνευτικούς λόγους. Στην πραγματικότητα στη διαμόρφωση της μικροπολιτικής συμπεριφοράς υπάρχει ταυτόχρονη συνέργεια διάφορων κατηγοριών επαγγελματικών συμφερόντων. Επιπλέον, φαίνεται ότι τα προσωπικά συμφέροντα διακυβεύονται, σχεδόν πάντα, σε κάθε μικροπολιτική ενέργεια. Ακόμη, υποστηρίζουν ότι μια απλή καταγραφή ή απαρίθμηση όλων των μικροπολιτικών στρατηγικών και δράσεων δεν έχει νόημα, και πιθανότατα δεν είναι καν δυνατή, διότι «σχεδόν κάθε ενέργεια μπορεί να έχει μικροπολιτική σημασία σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο» (Blase, 1991a). Ως αποτέλεσμα, σε αρκετές περιπτώσεις, θα μπορούσε κάποιος να παρατηρήσει, ότι διαφορετικές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου αφορούν έννοιες παραπλήσιες ή αλληλοεπικαλυπτόμενες ή ακόμη και σχετιζόμενες με αιτιώδη σχέση (αιτίου - αποτελέσματος). Επομένως, οι ερμηνείες και τα συμπεράσματα των απαντήσεων δεν μπορούν να εκλαμβάνονται αυστηρά μονοσήμαντα.

Τέλος, σε ότι αφορά, γενικότερα, τη χρησιμότητα της μικροπολιτικής θεωρίας και προοπτικής, πρέπει κανείς να λαμβάνει υπόψη του ότι η μικροπολιτική εξέταση του σχολείου παραμένει «διαγνωστικού χαρακτήρα». Σύμφωνα με τον Hoyle (1982, 1999) «η μικροπολιτική πρέπει να αντιμετωπίζεται περισσότερο ως μια θεωρία για κατανόηση και όχι ως μια θεωρία για πρακτική». Είναι εύκολο, δηλαδή, να αναδείξουμε θέματα για συζήτηση, αλλά δεν είναι εύκολο να βρεθούν τρόποι βελτίωσης της εκπαιδευτικής διοίκησης ή της ποιότητας εργασιακής ζωής των συμμετεχόντων σ' ένα σχολικό οργανισμό (Hoyle 1982). Έχει επίσης υποστηριχθεί ότι η μελέτη της μικροπολιτικής στο σχολείο είναι ένας τρόπος να κατανοήσουμε τις διαφορές μεταξύ πολιτικής ρητορικής και πραγματικής εφαρμογής μέτρων εκπαιδευτικής πολιτικής (Björk & Blase, 2009). Αναφερόμενη στο ίδιο θέμα, η Mawhinney (1999) μιλά για την ανάγκη να αντιμετωπιστεί η μικροπολιτική του «χάσματος εφαρμογής», η οποία αποτελεί ένα σχεδόν παγκόσμιο φαινόμενο σε κεντρικά αποφασισμένες και επιβαλλόμενες αλλαγές. Συμπερασματικά, η

μικροπολιτική προοπτική πρέπει να χρησιμοποιείται κυρίως για την κατανόηση της εσωτερικής ζωής των σχολείων, και όχι για δράση (Hoyle 1982, 1999), δηλαδή ως ένα εννοιολογικό εργαλείο έτοιμο να χρησιμοποιηθεί, όταν μέτρα εκπαιδευτικής πολιτικής (για παράδειγμα, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου) πρέπει να εφαρμοστούν (Boyd & Crowson, 2002; Fusarelli, 2002).

5. Γενικές διαπιστώσεις - Ερευνητικές προοπτικές

Οι μελετητές έχουν περιγράψει την εκπαιδευτική αξιολόγηση, σε μεγάλο βαθμό, ως τυχαία και αθεωρητική (Cook, 1998; Ellis, 1991), λόγω της εσφαλμένης εφαρμογής των μοντέλων ελέγχου για τη μελέτη της εκπαιδευτικής πράξης (Killian & Post, 1998). Κάποιοι έχουν ισχυριστεί ότι χαρακτηρίζεται από «πρακτική σκοπιμότητας» και «πνευματική αναρχία» (Holland, 1998). Άλλοι ανέφεραν πολλές χαρακτηριστικές μεθοδολογικές ατέλειες (π.χ. το μέγεθος του δείγματος, προβλήματα σχεδιασμού, ασαφή ορισμό, έλλειψη κλίμακας, το πλαίσιο και οι πληροφορίες των συμμετεχόντων) στην έρευνα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης (Ellis, 1991; Nolan, 1998; Shapiro & Blumberg, 1998). Οι έρευνες της αξιολόγησης έχουν, επίσης, επικριθεί για την αποτυχία τους να ορίσουν την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού (Killian & Post, 1998) και για την αποτυχία τους να αναπτύξουν μέσα, τα οποία να περιγράφουν τις αρμοδιότητες και τη λειτουργία των φορέων αξιολόγησης (Shapiro & Blumberg, 1998). Επιπλέον, η πλειοψηφία των μοντέλων αξιολόγησης δεν έχουν κριθεί εμπειρικά, ελεγχθεί ή επαληθευθεί (Ellis, 1991; Firth, 1998). Οι σχέσεις μεταξύ της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, της διδασκαλίας, και της ακαδημαϊκής επιτυχίας των μαθητών δεν έχουν μελετηθεί επαρκώς (Blase & Blase, 2000; Leithwood et al., 1990; Oliva, 1998; Short, 1995). Οι έρευνες σχετικά με τις ικανότητες και δεξιότητες που είναι απαραίτητες για την ανάπτυξη του σχολείου είναι λίγες (Lewis, 1998) και στον τομέα δεν υπάρχουν σαφή πρότυπα και ένα βιώσιμο σκεπτικό για την πρακτική (Holland, 1998). Οι Schoonmaker, Sawyer & Brainard (1998) σημειώνουν ότι μετά από έναν αιώνα ερευνών στον τομέα της αξιολόγησης, τα ίδια ζητήματα εμφανίζονται. Εν ολίγοις, «οι συσσωρευμένες γνώσεις στον τομέα της αξιολόγησης είναι ανόμοιες μεταξύ τους και ελάχιστα οργανωμένες και συνεπώς προσφέρουν λίγο στη θεωρία, την έρευνα, ή την πρακτική» (Ellis, 1991).

Από την άλλη μεριά η μικροπολιτική αναφέρεται «στις εσωτερικές διεργασίες και πολιτικές των εκπαιδευτικών και των διοικητικών οργάνων εντός του σχολείου

και τις διεργασίες μεταξύ εσωτερικών υποσυστημάτων και εξωτερικών παραγόντων» (Iannacone, 1975). Πρόσφατες μελέτες σχετικά με τη μικροπολιτική της εκπαιδευτικής αξιολόγησης αποκαλύπτουν ότι οι διαδικασίες και οι πρακτικές αξιολόγησης ενδέχεται να επηρεάζονται, σε μεγάλο βαθμό, από μικροπολιτικές σκοπιμότητες. Οι Peterson & Comeaux (1990) περιέγραψαν την επιρροή του σχολικού πλαισίου στις απόψεις των εκπαιδευτικών για το σύστημα αξιολόγησης, και οι Singh & Shifflette (1996) διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί που βελτίωσαν τη διδακτική τους συμπεριφορά, απέδωσαν τις αλλαγές όχι στην καθοδήγηση και την επιρροή του εκπαιδευτικού ως αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, αλλά μάλλον στις επιρροές της συνεργασίας με τους συναδέλφους και την αυτογνωσία. Οι Ponticell & Zepeda (1998) διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί εξίσωναν την αξιολόγηση, ως διαδικασία μιας σειράς από αντανεκλαστικές συσκέψεις μεταξύ του εκπαιδευτικού και του διευθυντή, με την αξιολόγηση, ως ετήσια και επίσημη αναφορά του διευθυντή σχετικά με την αποτελεσματικότητα ενός εκπαιδευτικού. Οι εκπαιδευτικοί προσδιόρισαν το ρόλο του διευθυντή ως «κριτή» και το δικό τους ρόλο ως «παθητικοί αποδέκτες» και «ακροατές». Σε μια άλλη μελέτη, οι Zepeda & Ponticell (1998) περιγράφουν τις θετικές και τις αρνητικές μορφές πολιτικών συμπεριφορών στην εκπαιδευτική αξιολόγηση. Η Reay (1998), σε μια μελέτη περίπτωσης, βρήκε ότι το αποτέλεσμα της μικροπολιτικής είναι ένα διαταραγμένος ιστός λογοδοσίας, διαπροσωπικός ανταγωνισμός και χαμηλές επιδόσεις αυτο-επιτήρησης. Οι Blase & Blase (2002) σημειώνουν συμπερασματικά ότι «η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών απέναντι στην εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι γεμάτη από μικροπολιτικό περιεχόμενο, είτε αυτό έχει οριστεί με θετικό ή με αρνητικό τρόπο». Ακόμη πιο emphatic, οι Timperley & Robinson (1998) συμπεραίνουν ότι «η μικροπολιτική στο σχολείο δεν είναι πουθενά τόσο εμφανής, όσο στην αξιολόγηση του προσωπικού» και καταλήγουν, εύστοχα, ότι «η μικροπολιτική της σχολικής κουλτούρας διατηρεί την αντίθεση μεταξύ δημοκρατικής λογοδοσίας και επαγγελματισμού»

Για τους λόγους αυτούς οι Blase & Blase (2002) υποστηρίζουν ότι ο τομέας της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού θα μπορούσε να ωφεληθεί από την αυξημένη χρήση μιας μικροπολιτικής οργανωσιακής πολιτικής. Όπως συμπεραίνουν οι ερευνητές, αν και υπάρχει μόνο μια περιορισμένη βάση γνώσεων για τη μικροπολιτική των δομών και των διαδικασιών της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, ωστόσο, στις μελέτες της ανασκόπησής τους (Blase & Blase, 2002) συλλογικά

υπογραμμίζεται η περιγραφική και επεξηγηματική δυναμική της μικροπολιτικής προοπτικής για την κατανόηση της πολύπλοκου, διαλογικού χαρακτήρα και της δυναμικής των διαδικασιών αξιολόγησης στα σχολεία και τη σύνδεσή τους με τη βελτίωση του σχολείου. Και άλλοι μελετητές έχουν υπογραμμίσει ότι, αν και η εφαρμογή μιας μικροπολιτικής προοπτικής για τη μελέτη και την πρακτική της εκπαιδευτικής αξιολόγησης δεν μπορεί να επιλύσει μια σειρά πολύπλοκων χαρακτηριστικών της προβλημάτων, ωστόσο, σημαντικά οφέλη μπορούν να αναμένονται από τη χρήση της (Barott & Galvin, 1998; Sergiovanni, 1997; Smyth, 1997; Smyth & Garman, 1989; St. Maurice, 1987; Zepeda & Ponticell, 1998). Όπως καταλήγουν οι Blase & Blase (2002) ο κόσμος της εκπαίδευσης είναι βαθύτατα πολιτικός, και αυτός ο κόσμος αποτελεί, εν μέρει, το πλαίσιο στο οποίο η εκπαιδευτική αξιολόγηση πρέπει να λειτουργεί για την προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης και των μαθησιακών επιδόσεων. Η τεκμηρίωση των μικροπολιτικών πτυχών της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, σε συνδυασμό με την κατανόηση της μικροπολιτικής της διδασκαλίας και της μικροπολιτικής του σχολείου, παρέχει μια σταθερή βάση, από την οποία μπορούν να αναπτυχθούν σε βάθος οι αντιλήψεις και οι πρακτικές της αξιολόγησης, ειδικά όσον αφορά την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τη μάθηση των μαθητών, τόσο με θεωρητική όσο και με πρακτική σημασία. Αυτό, φυσικά, τονίζει την ανάγκη για περαιτέρω μελέτη της πολιτικής της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, καθώς και τη σημασία των πολιτικών γνώσεων και δεξιοτήτων εκ μέρους των φορέων που διαχειρίζονται και ασκούν την εκπαιδευτική αξιολόγηση.

6. Προτάσεις - Μελλοντική έρευνα

Οι Blase & Blase (2002) υποστηρίζουν ότι για τη βελτίωση της μικροπολιτικής πραγματικότητας, θα πρέπει να επισημαίνονται οι διαφορές μεταξύ των προσανατολισμένων στον έλεγχο και των προσανατολισμένων στην ενίσχυση του εκπαιδευτικού, αξιολογητικών διαδικασιών. Η προετοιμασία και η εφαρμογή των προγραμμάτων αξιολόγησης θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη τις μικροπολιτικές επιπτώσεις του ελέγχου των επιδόσεων των εκπαιδευτικών. Χωρίς αυτή την ευαισθητοποίηση και τη γνώση, οι φορείς αξιολόγησης μπορεί να υπονομεύσουν κατά λάθος τις προσπάθειες για τη δημιουργία νέων και δυναμικών μορφών

επαγγελματικών αλληλεπιδράσεων στα σχολεία, που ενισχύουν τη διδασκαλία (Blase & Blase, 1998) και τη μαθησιακή επιτυχία (Hallinger & Heck, 1996a, 1996b).

Ακόμη, οι Elliott et al. (1981) υποστηρίζουν ότι πρέπει να δοθεί έμφαση στη διαπροσωπική φύση της δέσμευσης των εκπαιδευτικών. Οι Hargreaves & Fullan (1998) υποστήριξαν «είναι καιρός να αποκτήσουμε ένα νέο είδος λογοδοσίας στον τομέα της εκπαίδευσης, που να επαναφέρει την βασική ηθική της φροντίδας, της υπηρετήσης και της ενδυνάμωσης της μάθησης», επιδεικνύοντας θεμελιώδη σεβασμό στις γνώσεις και τις ικανότητες των εκπαιδευτικών, εκλαμβάνοντας τον εκπαιδευτικό ως πνευματικό και όχι ως τεχνικό (Blase & Blase, 1999; Little, 1993). Η κατανόηση των στοιχείων της εμπιστοσύνης, του σεβασμού και της υποστήριξης, καθώς και της φύσης της επαγγελματικής συνεργασίας και του αναστοχασμού, θα ήταν χρήσιμη για την οικοδόμηση των αποτελεσματικών πρακτικών αξιολόγησης της διδασκαλίας και για την ενίσχυση της σχολικής επιτυχίας (Blase & Blase, 2002). Πέρα από την αναπόφευκτη συνιστώσα του ελέγχου, η εκπαιδευτική αξιολόγηση θα πρέπει να συμβάλλει, ώστε οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να αναπτύσσονται επαγγελματικά. Το ίδιο άλλωστε προϋποθέτει και κάθε επιτυχημένη εφαρμογή αλλαγής στην εκπαίδευση (Clement, Slegers, & Vandenberghe, 1995; Fullan, 1991; Fullan & Hargreaves, 1992a; Guskey, 1995; Hargreaves, 1994; Imants, Tillema, & de Brabander, 1993; Little, 1993; McLaughlin & Oberman, 1996; Smylie, 1995).

Οι Blase & Blase (2002) προτείνουν ότι θα πρέπει να ξεκινήσουν περισσότερες έρευνες στηριζόμενες σε στοιχεία επιτυχών, έναντι μικροπολιτικών παραγόντων, προσπαθειών εκπαιδευτικής αξιολόγησης και σε ερμηνείες των πολιτικών προσανατολισμών των φορέων αξιολόγησης, από τους εκπαιδευτικούς. Μελλοντικές μελέτες μικροπολιτικών αλληλεπιδράσεων θα πρέπει να ερευνήσουν τις πηγές εξουσίας των αξιολογητικών οργάνων και των εκπαιδευτικών, τα συμφέροντα, τις ιδεολογίες, τις αξίες, τις στρατηγικές και τους ορισμούς των ρόλων, μεταξύ άλλων. Μελέτες των δομών και των διαδικασιών αξιολόγησης θα μπορούσαν να εξετάσουν τις επιπτώσεις των επίσημων πολιτικών διαδικασιών, στρατηγικών και κανόνων, στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση του σχολείου. Έρευνα θα μπορούσε να γίνει, επίσης, σχετικά με τις διδακτικές πρακτικές και τις καθημερινές ανεπίσημες πολιτικές στρατηγικές, και τις συσχετιζόμενες ιδεολογίες, των αξιολογητικών οργάνων, που υποστηρίζουν ή αναστέλλουν τη μάθηση, καθώς και τις στρατηγικές εξουσίας που οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν για να επηρεάσουν και να προστατευτούν από τους φορείς της αξιολόγησης.

Στην Ελληνική εκπαίδευση, μετά τη μεταπολίτευση, το νομικό πλαίσιο που ρυθμίζει γενικότερα τη λειτουργία των εκπαιδευτικών μας θεσμών, συμπεριλαμβανομένης της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, έχει στηριχθεί σε μια σειρά από Νόμους (Νόμοι 309/1976, 1304/1982, 1566/1985, 2009/1992, 2188/1994, 2525/1997, 2986/2002, 3848/2010) οι οποίοι σε κάθε περίπτωση απαιτούνταν να ρυθμιστούν από την εκτελεστική εξουσία με Προεδρικά Διατάγματα και Υπουργικές Αποφάσεις. Εντούτοις, όπως σημειώνει ο Κουτελάκης (2003), μετά τον «επιθεωρητισμό» και τα όσα αρνητικά τον συνόδευαν, ενώ έγιναν κάποιες προσπάθειες καθιέρωσης ενός συστήματος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, με παρόμοιο πνεύμα οι περισσότερες, έπεσαν στο κενό διότι κανενός, από τα θεσμοθετημένα αυτά συστήματα, η υλοποίηση δεν προχώρησε. Ουσιαστικά δηλαδή, το Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί στερούνται κάθε αξιολόγησης, και παράλληλα κινήτρων για τη βελτίωσή τους, εδώ και πολλά χρόνια. Αρκετοί Έλληνες ερευνητές έχουν επισημάνει διαχρονικά λάθη εκπαιδευτικής πολιτικής και αστοχίες στο σχεδιασμό, το χαρακτήρα και τις προσπάθειες εφαρμογής μιας κεντρικά επιβαλλόμενης ιεραρχικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου (Αθανασούλα-Ρέππα, 2001, 2007; Ανδρέου, 2003; Ανδρέου & Μαντζούφας, 1999; Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994; Δελγιάννη, 2002; Δούκας, 2000; Μαυρογιώργος, 1999, 2003; Παπακωνσταντίνου, 1993). Άλλοι επικρίνουν τον χαρακτήρα των προσπαθειών ουσιαστικής αξιολόγησης εστιασμένης μόνο στον εκπαιδευτικό (Αθανασούλα-Ρέππα, 2007; Κασσωτάκης, 2003; Μαυρογιώργος, 2000; Παμουκτσόγλου, 2001; Σύφαντος, 2002). Τέλος, υπάρχουν και εκείνοι που επισημαίνουν τις ευθύνες των ίδιων των εκπαιδευτικών και, κυρίως, των συνδικαλιστικών τους οργάνων, για την ουσιαστική αξιολογική απραξία των τελευταίων τριάντα ετών (Αθανασιάδης, 2001; Δούκας, 2000; Κουτούζης & Χατζηευστρατίου, 1999; Μαυρογιώργος, 1986, 2002; Παπακωνσταντίνου, 1993). Εντούτοις, σε καμία από τις παραπάνω μελέτες δεν εξετάζεται συστηματικά και δεν συσχετίζεται με την αποτυχία των προσπαθειών εφαρμογής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, ο παράγοντας «μικροπολιτική». Η διαπίστωση αυτή, σε συνδυασμό με τα ενδιαφέροντα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας, συνιστά θεμιτή και χρήσιμη την περαιτέρω εκτεταμένη και λεπτομερή διερεύνηση των επιρροών μικροπολιτικής στις απόψεις και τις δράσεις τόσο των εκπαιδευτικών, όσο και των φορέων και των σχεδιαστών μέτρων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Α. ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αθανασιάδης, Χ. (2001). Εκπαιδευτικά συνδικάτα και αξιολόγηση, στο: Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.) *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου* (146-153). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (1999γ). Η επικοινωνία στον Εκπαιδευτικό Οργανισμό, στο Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Ανθοπούλου, Σ.-Σ., Κατσουλάκης, Σ. και Μαυρογιώργος, Γ., *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Τόμος Β, Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*. Πάτρα, Ε.Α.Π.

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2001). Κατάρτιση και επιμόρφωση των στελεχών της εκπαίδευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, στο Ανδρέου, Α. (Επιμ. Εκδ.) *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων* (111-130). Αθήνα: ΟΙΕΛΕ, ΙΝΕ/ΓΣΕΕ-ΑΔΕΔΥ.

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2007). Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα, στο Πασιαρδής, Π., Σαββίδης, Ι. & Τσιάκκιρος, Α. (Επιμ.) *Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών : από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Έλλην

Ανδρέου, Α. (1993). Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 20, 10-12.

Ανδρέου, Α. (2003). Τάσεις και προσεγγίσεις για την αξιολόγηση στην εκπαίδευση. *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, 30, 20-22.

Ανδρέου, Α. & Μαντζούφας, Π. (1999). *Θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης και της σχολικής μονάδας*. Αθήνα: Νέα Σύνορα.

Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και οργάνωση – διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: Νέα Σύνορα.

Apple, W. (2002). Αν η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είναι η απάντηση, ποια είναι η ερώτηση; στο Κάτσικας, Χ. και Καββαδίας, Γ., (Εκδ.) *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Ποιος, ποιον και γιατί*; Αθήνα: Σαββάλας.

Βαϊνάς, Κ. (2001). Προσπάθειες ελαχιστοποίησης της υποκειμενικότητας στην εκπαιδευτική αξιολόγηση, στο Μπαγάκης Γ. *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Σχολείου; Πώς;*, σελ. 488-494. Αθήνα: Μεταίχμιο

Βεργίδης, Δ. & Καραλής, Θ. (1999). Σχεδιασμός, Οργάνωση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων, στο *Εκπαίδευση Ενηλίκων, τ. Γ*. Πάτρα: ΕΑΠ

Βώρος, Φ. (1989). Η κοινωνική διάσραση της αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού έργου. *Πρακτικά Συνεδρίου ΕΜΕ*, 58-72. Θεσσαλονίκη.

Bird, M., Hammersley, M., Gomm, R., & Woods, P. (1999). *Εκπαιδευτική Έρευνα στην Πράξη: Εγχειρίδιο μελέτης*. Ε. Φράγκου (Μεταφρ.). Πάτρα: Ε.Α.Π.

Γκότοβος, Α. (1986). *Η Λογική του Υπαρκτού Σχολείου*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.

Δεληγιάννη, Ν. (2002). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού στα πλαίσια σύγχρονων απόψεων της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 33, 28-44.

Δημητρόπουλος, Ε. (1991). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση - Η Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης και του Εκπαιδευτικού Έργου*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Δημητρόπουλος, Ε. (1998). *Οι εκπαιδευτικοί και το επάγγελμά τους*. Αθήνα, Γρηγόρης.

Δημητρόπουλος, Ε. (2002). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση (Μέρος Α) : Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου, 5^η έκδοση*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Δούκας, Χ., (2000). *Εκπαιδευτική πολιτική και εξουσία*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Δούκας, Χ. (2001). Ποιότητα και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση. Συνοπτική Ερευνητική Επισκόπηση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 1, 172-185.

Everard, K. B., & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση. Μετάφραση: Δημήτρης Κίκιζας*. Πάτρα: ΕΑΠ.

Ζαμπέτα, Π. (1990). Προβλήματα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού συστήματος και κοινωνικός έλεγχος της εκπαίδευσης. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 55, 78-86.

Ηλιού, Μ. (1991). Ποιος Φοβάται την Αξιολόγηση; *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 57, 58-63.

Θεοφιλίδης, Χ. (1989). Μετα-αξιολόγηση της Αξιολόγησης Προγραμμάτων. *Νέα Παιδεία*, 49, 53-61.

Καράλης, Θ. (1999). Σχεδιασμός και Διεξαγωγή της Αξιολόγησης, στο *Σχεδιασμός Οργάνωση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων*, Πάτρα : Ε.Α.Π..

Καραμήτσου, Φ. (2003). *Οι στάσεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης απέναντι στην αξιολόγησή τους*. Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία, συζητήθηκε στη Φιλοσοφική Σχολή Α.Π.Θ, Θεσσαλονίκη.

Κάτσικας, Χ. (2002). Δείκτες ποιότητας και αξιολόγηση του σχολείου. Εκπαιδευτικό ISO 9000, στο Κάτσικας, Χ. και Καββαδίας, Γ., (Εκδ.) *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Ποιος, ποιον και γιατί*; Αθήνα: Σαββάλας.

Κασσωτάκης, Μ. (1981). *Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών: Μέσα, μέθοδοι, προβλήματα, προοπτικές*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Κασσωτάκης, Μ. (1992). Το αίτημα της αντικειμενικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και τα προβλήματα του, στο Ανδρέου Α. (επιμ. - εισαγωγή). *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου*. Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων - Καθηγητών.

Κασσωτάκης, Μ. (1997). Η Αξιολόγηση της Επίδοσης των Σπουδαστών, 7η έκδοση. Αθήνα: Γρηγόρης.

Κασσωτάκης, Μ. (2003). Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού έργου και των Εκπαιδευτικών. *Η λέσχη των Εκπαιδευτικών*, 30, 3-7.

Κουτελάκης, Χ. (2003). Σκέψεις και προτάσεις για την υποστήριξη της αξιολόγησης στην εκπαίδευση. *Τα Εκπαιδευτικά*, 65-66, 250-257.

Κουτούζης, Μ. (2003). Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Εξηγήσεις και παρεξηγήσεις. *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, 30, 28-29.

Κουτούζης, Μ. & Χατζηευστρατίου, Ι., (1999). Αξιολόγηση στην Εκπαιδευτική Μονάδα, στο Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ., & Χατζηευστρατίου, Ι., *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων (Τόμος Γ')*: Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης. Πάτρα: Ε.Α.Π.

Κυριαζή, Ν. (2002). *Κοινωνιολογική έρευνα*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα (4η έκδοση).

Κυριακίδης, Λ. (2000). Μορφές σύζευξης της Ποσοτικής και Ποιοτικής έρευνας: η κατασκευή εννοιολογικού χάρτη κατά το σχεδιασμό μιας αξιολογικής έρευνας. *Πρακτικά VI Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου «Σύγχρονη έρευνα στις επιστήμες της αγωγής»*, σελ. 391-402. Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Λαθούρης, Δ. (2001). Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών: Κριτική θεώρηση του θεσμού, παρουσίαση προβλημάτων και προοπτικών. *Τα εκπαιδευτικά*, 59-60, 223-231.

Λεοντίου, Ν. (1978). Αξιολόγηση της εκπαίδευσης. Μια επιτακτική ανάγκη. *Νέα Παιδεία*, 4, 18-22.

Μακρυδημήτρης, Α. (1999). *Διοίκηση και κοινωνία*. Αθήνα: Εκδόσεις Θεμέλιο.

Μαυρογιώργος, Γ. (1986). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού: Διαπραγμάτευση προσεταιρισμού και επαγγελματική αυτονομία. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 28, 44-48.

Μαυρογιώργος, Γ. (1993). *Εκπαιδευτικοί και αξιολόγηση*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.

Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής, στο *Εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική - Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων τόμος Α'*. Πάτρα: ΕΑΠ.

Μαυρογιώργος, Γ. (2000). Βασική εκπαίδευση επιμόρφωση και μετεκπαίδευση εκπαιδευτικών: Ένας φαύλος κύκλος αναπαραγωγής, στο *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Παράλληλα κείμενα*. Πάτρα: Ε.Α.Π.

Μαυρογιώργος, Γ. (2002). Ο εκπαιδευτικός μπροστά στην Ευρώπη που αλλάζει. Εισήγηση σε ημερίδα της ΟΛΜΕ, στο Κάτσικας, Χ. και Καββαδίας, Γ., (Εκδ.) *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Ποιος, ποιον και γιατί*; Αθήνα: Σαββάλας.

Μαυρογιώργος, Γ. (2003). *Σχολείο : Διδασκαλία και αξιολόγηση, Τόμος Α'* Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Τμήμα Φιλοσοφίας - Παιδαγωγικής ψυχολογίας - Τομέας Παιδαγωγικής.

Μείζον Ελληνικό Λεξικό, (1997). Αθήνα: Τεγόπουλος – Φυτράκης.

Μπαλάσκας, Κ. (1997). *Εκπαιδευτική θεωρία και Πολιτική*. Αθήνα: Πατάκης.

Μποφυλάτος, Σ. (1998). Μπροστά στην αξιολόγηση: Με αφορμή την εγκύκλιο Γ2/4791/1998. *Εκπαιδευτική κοινότητα*, 47, 17-19.

Μπουζάκης Σ. (1998). Η αξιολόγηση στον σύγχρονο κόσμο. Μια ιστορικο-συγκριτική προσέγγιση, στο *Επιστημονικό Βήμα της Δ.Ο.Ε - 12^ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο*, Καμπανάς, Αθήνα..

MacBeath, J., (2001). *Η αυτοαξιολόγηση στο σχολείο. Ουτοπία και πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ναυρίδης, Κ. (1994). *Κλινική κοινωνική ψυχολογία*. Αθήνα: Παπαζήση.

Ξηροτύρη-Κουφίδου, Σ. & Πετρίδου, Ε. (2001). Αποτελεσματική Εκπαίδευση: πρόταση έρευνας αξιολόγησης μεταπτυχιακών προγραμμάτων στη διοίκηση επιχειρήσεων. *Τιμητικός τόμος Ομότιμης καθηγήτριας Δ. Νικολάου-Σμοκοβίτη*, 1158-1172.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Σχολεία Εφαρμογής Πειραματικών Προγραμμάτων Εκπαίδευσης (Σ.Ε.Π.Π.Ε) (2000), Εισαγωγή στην αξιολόγηση της ποιότητας του Εκπαιδευτικού Έργου, Α. Αθήνα.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Σχολεία Εφαρμογής Πειραματικών Προγραμμάτων Εκπαίδευσης (Σ.Ε.Π.Π.Ε) (2000), Εσωτερική αξιολόγηση και σχεδιασμός Εκπαιδευτικού Έργου, Β. Αθήνα.

Παμουκτσόγλου, Α. (2001). Αποτελεσματικό σχολείο: Χαρακτηριστικά και αντιλήψεις σε μια προσπάθεια αξιολόγησής του. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων*, 1, 172 - 185.

Παπαϊωάννου, Χ. (2003). Πρόταση για αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. *Εκπαιδευτικοί Προβληματισμοί*, 10, 43-47.

Παπακωνσταντίνου, Π. (1988). Η αξιολόγηση των Εκπαιδευτικών: Από τη συγκρουσιακή θεώρηση στην αναζήτηση της κοινωνικής δυναμικής. *Παιδαγωγικός Λόγος και Νεοελληνική Εκπαίδευση*, 76-109.

Παπακωνσταντίνου, Π. (1993). *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο*. Αθήνα: Έκφραση.

Παπακωνσταντίνου, Π. (1999). *Εκπαιδευτικό Έργο και Αξιολόγηση στο σχολείο, Εκπαιδευτικό έργο και Παιδαγωγική γνώση*. Αθήνα: Έκφραση.

Παπακωνσταντίνου, Π. (2003). *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο*. Αθήνα: Έκφραση.

Παπαναστασίου, Κ. (2000). Ποσοτική έρευνα. *Πρακτικά VI Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου «Σύγχρονη έρευνα στις επιστήμες της αγωγής»*, σελ. 377-380. Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (1993). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Πασιαρδής, Π. (1996). *Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Γρηγόρης.

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

Περσιάνης, Π. (1998). Η Εκπαιδευτική Αξιολόγηση στις ΗΠΑ και Αυστραλία, στο *Επιστημονικό Βήμα της Δ.Ο.Ε, 12^ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο*, Αθήνα: Καμπανάς

Πολυχρονόπουλος, Π. (1980). Ένα Πρότυπο για την Αξιολόγηση της Εκπαιδευτικής Λειτουργίας. *Νέα Παιδεία*, 13, 41-50.

Σιάρδος, Γ. (1997). *Μεθοδολογία Αγροτικής Κοινωνιολογικής Έρευνας*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ζήτη.

Σολομών, Ι. (επιμ) (1999). *Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα, ΕΠΕΑΕΚ, Ενέργεια 1.1.α, Έργο ΣΕΠΠΕ*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, τμήμα αξιολόγησης.

Σολομών, Ι., Τσατσαρώνη, Α. & Κότσιρα, Α. (2000). Μελέτη αξιολόγησης ενός προτύπου εσωτερικής αξιολόγησης και προγραμματισμού του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα, στο Μπαγάκης Γ. (επιμ.) *Προαιρετικά, εκπαιδευτικά προγράμματα στη σχολική εκπαίδευση*, σελ. 440-451. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σύφαντος, Ν. (2002). Αξιολόγηση και «καλός εκπαιδευτικός, στο Κάτσικας, Χ. & Καββαδίας, Γ. (Εκδ.) *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση, Ποιος, ποιον και γιατί*; Αθήνα: Σαββάλας.

Σφυρής, Γ. (2004). *Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης και η συμβολή της στη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης*. Δημοσίευτη διπλωματική εργασία, Συζητήθηκε στο ΕΑΠ, Πάτρα.

Τρούλης, Γ. Μ., (1992). *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών, Παιδαγωγική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Τσιμπούκης, Κ. (1979). *Η Μέτρηση και η Αξιολόγηση στις Επιστήμες της Αγωγής*. Αθήνα: Ορόσημο.

Φύκαρης, Ι., (1997). *Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών: Προβληματισμοί και Επισημάνσεις*. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 96-97, 151-154.

Faulkner, D., Swann, J., Baker, S., Bird, M., & Carty, J. (1999). *Εξέλιξη του παιδιού στο κοινωνικό περιβάλλον: Εγχειρίδιο μεθοδολογίας*. *Αντλώντας πληροφορίες από ανθρώπους*, μετάφραση Ραυτοπούλου Α., επιμέλ. Νόβα-Καλτσούνη Χ. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Ψαρρού, Μ. Κ. & Ζαφειρόπουλος, Κ. (2004). *Επιστημονική Έρευνα: θεωρία και εφαρμογές στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

B. ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Acker, S. (1999). *The realities of teachers' work. Never a dull moment*. London: Cassell.

Achinstein, B. (2002). Conflict amid community: the micropolitics of teacher collaboration. *Teachers College Record*, 104(3), 421-455.

Achinstein, B. (2002b). *Community, diversity, and conflict among schoolteachers. The ties that blind*. New York, London: Teachers College Press.

Achinstein, B. & Ogawa, R. (2006). (In) Fidelity: What the resistance of new teachers reveals about professional principles and prescriptive educational policies. *Harvard Educational Review*, 26(1), 30-63.

Aiken, M. & Bacharach, S. (1978). The urban system, politics, and bureaucratic structure: A comparative analysis of 44 local governments in Belgium. In L. Karpik (Eds.) *Organization and environment* (pp. 199-252). Beverly Hills, CA: Sage.

Allen, L. R. (1993). *The role of voice & shared governance: A case study of a primary school*. Unpublished doctoral dissertation, University of Georgia.

Altrichter, H. & Salzgeber, S. (1995). Mikropolitik der Schule. Schultheorie als theorie der interaktionellen Konstitutierung von Organisationen, pp. 9-40. In H. G. Rolff Eds. *Zukunftfelder der Schulforschung*. Weinheim: Deutsches Studienverlag.

Altrichter, H. & Salzgeber, S. (2000). Some elements of a micropolitical theory of school development, in: H. Altrichter & J. Elliott (Eds) *Images of educational change*, 99-110. Buckingham and Philadelphia: Open University Press.

Altrichter, H. & Soukup-Altrichter, K. (2000). *The micropolitics of quality assurance in schools*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.

Anderson, G. (1991). Cognitive politics of principals and teachers: Ideological control in an elementary school. In J. Blase (Ed.) *The politics of life in schools: Power, conflict, and cooperation* (pp. 120-138). Newbury Park, CA: Sage.

Anderson, G. L. & Herr, K. (1992). The micropolitics of student voices: Moving from diversity of bodies to diversity of voices in schools in Marshall C. (ed.) *The New Politics of Race and Gender*. Washington, DC: Falmer Press.

Apple, M. W. (1982). *Education and power*. London: Routledge & Kegan Paul.

Apple, M. W. (1986). *Teachers and Texts: A Political Economy of Class and Gender Relations in Education*. London: Routledge.

Apple, M. (1986b). Are teachers losing control of their skills and the curriculum? *Journal of Curriculum Studies*, 18(2), 177-184.

Apple, M. (1995). *Education and power*. New York: Routledge.

Apple, M. W. & Jungck, S. (1992). You don't have to be a teacher to teach this unit: teaching, technology and control in the classroom. In A. Hargreaves & M. G. Fullan (Eds), *Understanding Teacher Development*, 20-42. London: Cassell.

Ashton, P. T. & Webb, R. B. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman.

Avila de Lima, J. (2001). Forgetting about friendship: Using conflict in teacher communities as a catalyst for school change. *Journal of Educational Change*, 2, 97-122.

Bacharach, S. B. (1978). Morphologie et processus: Une critique de la recherche organisationnelle contemporaine. *Sociologie du Travail*, 20(2), 153-173.

Bacharach, S. B. (1988). Notes on the political theory of educational organizations'. In: Westob, Y. A. (Ed.) *Culture and Power in Educational Organizations*. Milton Keynes: Open University Press.

Bacharach, S. B. & Conley, S. C. (1989). Uncertainty and decisionmaking in teacher: Implications for managing line professionals. In T. J. Sergiovanni & J. H. Moore (Eds.), *Schooling for tomorrow: Directing reforms to issues that count*, pp. 311-329. Boston: Allyn & Bacon.

Bacharach, S. B. & Lawler E. J. (1980). *Power and Politics in Organizations: the social psychology of conflict, coalitions, and bargaining*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Bacharach, S. B. & Mitchell, S. M. (1987). The generation of practical theory: Schools as political organizations. In J. W Lorsch (Ed.), *Handbook of organizational behaviour*, pp. 405-418). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Bacharach, S. B. & Mundell, B. L. (1993). Organizational politics in schools: micro; macro, and logics of action. *Educational Administration Quarterly*, 29(4), 423-452.

Bacharach, S. B. & Shedd, J (1993). *Logics of action and transaction in labor-management relations*. Ithaca, NY: Cornell University.

Baldrige, J. V. (1970). *Images of the future and organizational change." The case of New York University*. (Report No. RDM58). Stanford, CA: Stanford Center for Research and Development in Teaching. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 037 184).

Ball, S. J. (1981). *Beachside Comprehensive: a case study of secondary schooling*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ball, S. J. (1987). *The micro-politics of the school. Towards a theory of school organization*. London: Methuen.

Ball, S. (1989). Micropolitics versus management: towards a sociology of school organization. In: Walker, S. and Barton, L. (Eds), *Politics and the Processes of Schooling*. Milton Keynes: Open University Press.

Ball, S. J. (1993). *The micropolitics of the school: Towards a theory of school organization*. London, New York: Routledge.

Ball, S. (1994a). Micropolitics of schools, in: T. Husén & T. N. Postlethwaite (Eds) *The international encyclopaedia of education*, 2nd edn, vol. 7, 3821-3826. Oxford: Pergamon,.

Ball, S. (1994b). *Education reform. A critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press.

Ball, S. J. (2001). Performativities and fabrication in the education economy: towards the performative society, in: D. Gleeson & C. Husbands (Eds) *The performing school: managing, teaching, and learning in a performance culture*, 210-226. New York: Routledge.

Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228.

Ball, S. J. (2004). Education for sale! The commodification of everything? *King's Annual Education Lecture*. www.asu.edu/educ/eps1/CERU/articles/CERU-0410-253-OWI.pdf.

Ball, S. J. & Bowe, R. (1991). Micropolitics of radical change: Budgets, management, and control in British schools. In J. Blase (Ed.), *The politics of life in schools: Power, conflict, and cooperation*, 19-45. Newbury Park, CA: Sage.

Ball, S. & Goodson, I. (1985). *Teachers' lives and careers*. London and Philadelphia: Falmer Press.

Ball, S. J. & Lacey, C. (1980). Subject disciplines as the opportunity for group action: a measured critique of subject sub-cultures, in: P. Woods (Ed.) *Teacher Strategies*, pp. 149-77. London: Croom Helm.

Ballet, K. & Kelchtermans, G. (2003). *The intensification thesis and the changes in the teachers' job*. Paper presented at the biennial conference of the International Study Association of Teachers and Teaching, Leiden.

Ballet, K. & Kelchtermans, G. (2004). De ervaring van geïntensifieerde werkcondities. Het verhaal van een vernieuwingsgezinde school. [The experience of intensified working conditions. The story of a highly innovative school.]. *Pedagogische Studiefn*, 81(6), 457-472.

Ballet, K. & Kelchtermans, G. (2008). Workload and willingness to change. Disentangling the experience of intensified working conditions. *Journal of Curriculum Studies*, 40, 47-67.

Ballet, K. Kelchtermans, G. & Loughran, J. (2006). Beyond intensification towards a scholarship of practice: analysing changes in teachers' work lives. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 12(2), 209-229.

Bamburg, J. D. & Andrews R. L. (1991). Schools, Goals, Principal and Achievement. *School Effectiveness and School Improvement*, 2(3), 175-191.

Barbier, J. M. (1990). *L'evaluation en Formation*. Paris: P.U.F.

Barott, J. E. & Galvin, P. F. (1998). The politics of supervision. In G. R. Firth & E. F. Pajak (Eds.), *Handbook of research on school supervision* (pp. 310-336). New York: Simon & Schuster.

Bartlett, L. (2002). Teachers' work in times of reform: professionalized or intensified, *paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*, New Orleans, 1-5 April.

Baum, H. S. (2002). Why schools systems resist reform: A psychoanalytical perspective. *Human Relations*, 55(2), 173-98.

Beale, H. K. (1936). *Are American teachers free? An analysis of restraints upon the freedom of teaching in American schools*. New York: Scribner.

Becker, H. (1980). *Role of the Chicago public school teacher*. New York: ARNO Press.

Berger, P. L. & Luckmann, T. (1966). *The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge*. Garden City, NY: Doubleday.

Bernstein, B. (1996). *Pedagogy Symbolic Control and Identity*. London: Taylor & Francis.

Bidwell, C. & Kasarda, J. (1975). School district organisation and student achievement. *American Sociological Review*, 40, 55-70.

Björk, L. & Blase, J. (2009). Micropolitics of Educational Change and Reform: Cracking open the black box. (pp). *2nd Handbook of Research on Educational Change*.

Blase, J. (1987). Political interaction among teachers: Sociocultural contexts in the schools. *Urban Education*, 22(3), 286-309.

Blase, J. (1988a). The everyday political perspective of teachers: vulnerability and conservatism. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 1, 125-142.

Blase, J. (1988b). The politics of favoritism: A qualitative analysis of the teachers' perspective. *Educational Administration Quarterly*, 24, 152-177.

Blase, J. (1988c). The teachers' political orientation vis-à-vis the principal: The micropolitics of the school. In J. Hannaway & R. Crowson (Eds.), *The politics of reforming school administration: The 1988 yearbook of the Politics of Education Association*, 113-126. New York: Falmer.

Blase, J. (1989a). The micropolitics of the school: The everyday political perspective of teachers toward open school principals. *Educational Administration Quarterly*, 25, 377-407.

Blase, J. J. (1989b). The teachers' political orientation vis-à-vis the principal: The micropolitics of the school. In J. Hannaway & R. Crowson (Eds.) *The politics of reforming school administration: The 1988 yearbook of the Politics of Education Association* (pp.113-126). New York: Falmer Press.

Blase, J. (1990). Some negative effects of principals' control-oriented and protective political behavior. *American Educational Research Journal*, 27, 727-753.

Blase, J. (1991a). *The politics of life in schools: Power, conflict and cooperation*. London: Sage Publications.

Blase, J. (1991b). The micropolitical orientation of teachers toward closed school principals. *Education and Urban Society*, 23, 356-378.

Blase, J. (1997). The micropolitics of teaching, in: B. J. Biddle et al. (Eds) *International handbook of teachers and teaching*, 939-970. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Blase, J. (1998). The micropolitics of educational change, in: A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan & D. Hopkins (Eds) *International handbook of educational change*, 544-557. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Blase, J. (2005). The micropolitics of educational change, in: A. Hargreaves (Eds) *Extending Educational Change*, 264-277. The Netherlands: Springer.

Blase, J. & Anderson, G. (1995). *The Micropolitics of Educational Leadership*. New York: Teachers College Press.

Blase, J. & Blase, J. (1999). Principals' instructional leadership and teacher development: teachers' perspectives, *Educational Administration Quarterly*, 35(3), 349-378.

Blase, J. & Blase, J. (2000). *Empowering teachers: What successful principals do (2nd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Blase, J. & Blase, J. (2002). The micropolitics of instructional supervision: A call for research. *Educational Administration Quarterly* 38(1), 6-44.

Blase, J. & Roberts, J. R. (1994). The micropolitics of teacher work involvement: Effective principals' impacts on teachers. *The Alberta Journal of Educational Research*, 40(1), 67-94.

- Bottery, M. (1995). Education and the convergence of management codes. *Educational Studies*, 20(2), 329-344.
- Boyd, W. L. & Crowson, R. L. (2002). The Quest for a New Hierarchy in Education: from Loose Coupling back to Tight. *Journal of Educational Administration* 40(6), 521-533.
- Bridges, E. M. (1970). Administrative man: Origin or pawn in decision making? *Educational Administration Quarterly*, 6, 7-24.
- Bridges, E. M. & Groves, B. R. (1999). The Macro- and Micropolitics of Personnel Evaluation: A Framework. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 13(4), 321-337.
- Brinkman, L. (1987). The functions of program theory. In Brinkman, L. *Using theory in program evaluation. New directions for program evaluation*. Francisco: Jossey-Bass.
- Bullough, R. V., Jr. (2005). Teacher vulnerability and teachability: A case study of a mentor and two interns. *Teacher Education Quarterly*, 32(2), 23-40.
- Burlingame, M. (1988). Review of "The micro-politics of the school. Towards a theory of school organization". *Journal of Curriculum Studies*, 20(3), 281-283.
- Burns, R. (1995). Micropolitics: Mechanisms of institutional change. In J. Blase & G. L. Anderson, *The micropolitics of educational leadership: From control to empowerment*. Wiltshire, CA: Redwood Books.
- Burns, T. (1961). Micropolitics: Mechanisms of institutional change. *Administration Science Quarterly*, 6, 257-281.
- Campbell, R. J. (2001). *Teacher Accountability: some reflections on the English model since 1988*. Πρακτικά Συνεδρίου Εκπαιδευτικού Ομίλου Κύπρου, Λευκωσία.
- Campbell, R. F., Cunningham, L. L., Nystrand, R. O. & Usdan, M. D. (1985). *The Organization and Control of American Schools, (5th Ed.)*. Columbus, OH: Charles E. Merrill.
- Campbell, R. F., Fleming, T., Newell, L. J. & Bennion, J. W. (1987). *A History of Thought and Practice in Educational Administration*. New York: Teachers College Press.
- Campbell, R. J. & Neill, S. R. (1994). *Primary teachers at work*. London Routledge.
- Carlson, D. (1987). Teachers as political actors: From reproductive theory to the crisis of schooling. *Harvard Educational Review*, 57, 283-307.
- Chubb, J. E. & Moe, T. M. (1986). No school is an island: Politics, markets, and education. *The Brookings Review*, 4(4), 21-28.

Chubb, J. E., & Moe, T. M. (1990). *Politics, Markets and America's Schools*. Washington D.C.: The Brookings Institute.

Cibulka, J. G., & Derlin, R. L. (1998). Authentic education accountability policies: Implementation of state initiatives in Colorado and Maryland. In R. J. S. Macpherson (Ed.), *The politics of accountability: Educative and international perspectives* (pp. 79-92). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Clement, M., Slegers, P., & Vandenberghe, R. (1995). Professionaliteit van docenten en betrokkenheid [Professionalism of teachers and concerns]. In R. van den Berg & R. Vandenberghe (Eds.), *Wegen van betrokkenheid: Reflecties op onderwijsvernieuwing* [Ways of concerns: Reflections on educational innovation] (pp. 190-208). Tilburg, the Netherlands: Zwijssen.

Clement, M., & Vandenberghe, R. (2000). Teachers' professional development: A solitary or collegial (ad)venture? *Teaching and Teacher Education*, 16, 81-101.

Coburn, C. E. (2001). Collective sensemaking about reading: How teachers mediate reading policy in their professional communities. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23(2), 145-170.

Conley, S. (1999). School- and group-based pay. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 12(4), 305-308.

Conley, S. & Glasman, N. S. (2008). Fear, the School Organization, and Teacher Evaluation. *Educational Policy*, 22(1), 63-85.

Connell, R. W. (1985). *Teachers' Work*. Sydney: George Allen & Unwin.

Cook, G. E. (1998). Supervision in academic disciplines. In G. R. Firth & E. F. Pajak (Eds.), *Handbook of research on school supervision* (pp. 493-505). New York: Simon & Schuster.

Cooley, J. G. (1980). *The role of personal controllability in teaching related to evaluation: An exploratory study*. Unpublished doctoral dissertation, University of California, Santa Barbara.

Cooper, B. S., Ehrensals, P. A. L. & Bromme, M. (2005). School-Level Politics and Professional Development: Traps in Evaluating the Quality of Practicing Teachers. *Educational Policy*, 19(1), 112-125.

Corbett, H. D. (1991). Community influence on school micropolitics: A case example. In J. Blase (Ed.), *The politics of life in schools: Power, conflict, and cooperation* (pp. 73-95). Newbury Park, CA: Sage.

Corbett, H. D., Firestone, W. A. & Rossman, G. B. (1987). Resistance to planned change and the sacred in school cultures. *Educational Administration Quarterly*, 23(4), 36-59.

Corwin, R. G., & Borman, K. M. (1988). School as workplace: Structural constraints on administration. In N. J. Boyan (Ed.), *Handbook of research on educational administration*, pp. 209-238. New York: Longman.

Côté, S., Miners, C. T. H., & Moon, S. (2006). Emotional intelligence and wise emotion regulation in the workplace, in Zerbe, W. J. & Ashkanasy, N. M. (Eds.) *Research on Emotion in Organizations*. Oxford, UK: Elsevier, Vol. 2, σελ. 1-24.

Cuban, L. (1990). Reforming again, again, and again. *Educational Researcher*, 19(1), 3-13.

Cusick, R. A. (1983). *The egalitarian ideal and the American high school.* " *Studies of three schools*. New York: Longman.

Cusick, R. A. (1992). *The educational system: Its nature and logic*. New York: McGraw-Hill.

Cuttance, P. (1994). Quality Assurance in Education Systems. *Studies in Educational Evaluation*, 20(1), 99-112.

Cyert, R. M., & March, J. G. (1963). *A behavioral theory of the firm*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Dalin, P. (1986). *Skoleutvikling [School Development]*. Oslo: Universitetsforlaget.

Dalton, T. (1988). *The Challenge of Curriculum Innovation: A Study of Ideology and Practice*. Lewes: Falmer.

Darling-Hammond, L. (1994b). Developing Professional Development Schools: early lessons, challenge, and promise. In: L. Darling-Hammond (Ed.) *Professional Development Schools: schools for developing a profession*, pp. 1-27. New York: Teachers College Press.

Darling-Hammond, L., Wise, A. E., & Klein, S. P. (1999). *A license to teach: Raising standards for teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.

Datnow, A. (2000). Power and Politics in the Adoption of School Reform Models. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 22(4), 357-374.

Day, C. (2000). Stories of change and professional development. The costs of commitment, in: C. Day (Ed.) *The life and work of teachers: international perspectives in changing times*, 109-129. London, Falmer Press.

Deleuze, G. & Guattari, F. (1987). *A thousand plateaux: Capitalism and Schizophrenia*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Densmore, K. (1987). Professionalism, proletarianization and teacher work, in: T. Popkewitz (Eds.) *Critical studies in teacher education*, 130-160. London: Falmer Press.

- Dressel, P. L. (1976). *A Handbook of Academic Evaluation*. Washington: Jossey-Bass.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 392–431). New York: Macmillan.
- Dubois, P. H. (1970). *A history of Psychological Testing*. Boston: Allyn Bacon.
- Duke, J. T. (1976). *Conflict and power in social life*. Provo, UT: Brigham Young University Press.
- Easthope, C. & Easthope, G. (2000). Intensification, extension and complexity of teachers' workload. *British Journal of Sociology of Education*, 21(1), 43-58.
- EEPA. (1990). *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 12, 233-353.
- Eilertsen, T. V., Gustafson N. & Salo P. (2008). Action research and the micropolitics in schools. *Educational Action Research*, 16(3), 295-308.
- Eldridge, J. E. T. & Crombie, A. (1974). *Sociology of Organizations*. London: George Allen & Unwin Ltd.
- Elliott, J., Bridges, D., Ebbutt, D., Gibson, R. & Nias, J. (1981). *School accountability*. Oxford: Blackwell.
- Ellis, M. (1991). Research in clinical supervision. *Counselor Education and Supervision*, 30, 238-251.
- Ellis, N. H. & Bernhardt, R. G. (1992). Prescription for teacher satisfaction: Recognition and responsibility. *Clearing House*, 65(3), 179-182.
- Elmore, R. F. (2004). *School reform from the inside out: Policy, practice, and performance*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Etzioni, A. (1973). *Moderna Organisationer*. Stockholm: Aldus/Bonnier. (Original in English Modern Organizations.)
- Feiman-Nemser, S. & Floden, R. E. (1986). The cultures of teaching. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 505–526). New York: Macmillan.
- Fenstermacher, G. (1990). Some moral considerations on teaching as a profession. In J. Goodlad, R. Soder, & K. Sirotnik (Eds.), *The Moral Dimensions of Teaching* (pp. 130–151). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Fielding, M. (1997). Beyond school effectiveness and school improvement: lighting the slow fuse of possibility. *The Curriculum Journal*, 8(1), 7-27.
- Fineman, S. (1993). *Emotion in organizations*. London: Sage.

- Fink, D. (2000). *Good schools real schools: Why school reform doesn't last*. New York: Teachers College Press.
- Firth, G. R. (1998). Governance of school supervision. In G. R. Firth & E. F. Pajak (Eds.), *Handbook of research on school supervision* (pp. 872-943). New York: Simon & Schuster.
- Floden, R. E. & Buchmann, M. (1993). Between routines and anarchy: Preparing teachers for uncertainty. *Oxford Review of Education*, 19(3), 373-382.
- Floden, R. E. & Clark, C. M. (1987). *Preparing teachers for uncertainty*. East Lansing, MI: The National Center for Research on Teacher Education.
- Foa, U. & Foa E. (1974). *Societal structures of the mind*. Springfield, IL: Charles C Thomas.
- Friedman, V. J. (1997). Making schools safe for uncertainty: Teams, teaching, and school reform. *Teachers College Record*, 99, 335-370.
- Frykholm, J. (2004). Teachers' tolerance for discomfort: Implications for curricular reform in mathematics. *Journal of Curriculum and Supervision*, 19(2), 125-149.
- Fuhrman, S. H. (1999). *The new accountability*. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania.
- Fullan, M. (1982). *The Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*. New York & Toronto: Teachers College Press.
- Fullan, M. G. (1996). Turning systemic reform on its head, *Phi Delta Kappan*, 77(6), 420-423.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (1992). *Teacher development and educational change*. New York: Falmer Press.
- Fullan, M. & Miles, M. B. (1992). Getting reform right: What works and what doesn't. *Phi Delta Kappan*, 73, 744-752.
- Fullan M, & Stiegelbauer, S. (1991). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- Fusarelli, L. D. (2002). Tightly Coupled Policy in Loosely Coupled Systems: Institutional Capacity and Organizational Change. *Journal of Educational Administration* 40(6), 561-575.
- Galloway, C. (1975). *Psychology for Learning and Teaching*. New York: Mc Graw-Hill.

Gamson, W. A. (1968). *Power and discontent*. Homewood, IL: Dorsey.

Geijsel, F., Slegers, P., van den Berg, R., & Kelchtermans, G. (2001). Conditions Fostering the Implementation of Large-Scale Innovation Programs in Schools: Teachers' Perspectives. *Educational Administration Quarterly*, 37(1), 130-166.

Gillborn, D. (1994). The micro-politics of Macro Reform. *British Journal of Sociology of Education*, 15(2), 147-164.

Gitlin, A. (2001). Bounding teacher decision making: the threat of intensification. *Educational Policy*, 15(2), 227-257.

Gitlin, A., Bringhurst, K., Burns, M., Cooley, V., Myers, B., Price, K., Russell, R. & Tiess, R (1992). *Teachers voices for school change." An introduction to educative research*. New York: Teachers College Press.

Gitlin, A. & Margonis, R. (1995). The political aspect of reform: teacher resistance as good sense. *American Journal of Education*, 103, 377-405.

Glanz, J. (1995). Exploring supervision history: An invitation and agenda. *Journal of Curriculum and Supervision*, 10(2), 95-113.

Glanz, J. & Neville, R. F. (1997). *Educational Supervision: Perspectives, Issues and Controversies*. Norwood: Christopher-Gordon.

Glasman, N. S. & Glasman, L. (2006). *The expert school leader: Accelerating accountability*. Landham, MD: Rowman & Littlefield.

Glickman, C. D., Gordon, S. P. & Ross-Gordon, J. M. (2001). *Supervision and instructional leadership: A developmental approach* (5th ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Gold, Y. (1996). Beginning teacher support. Attrition, mentoring, and induction. In J. Sikula (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 548-594). New York, London: Macmillan.

Goodland, J. (1983). The school as workplace. In G. Griffin (Eds.) *Staff development: 1982 NSSE yearbook*. Chicago: University of Chicago Press

Goodson, I. (1984). The use of life histories in the study of teaching. In M. Hammersley (Ed.), *The Ethnography of Schooling* (pp. 129-154). Driffield: Nafferton Books.

Gordon, S. P. (1997). Has the field of supervision evolved to a point that it should be called some-thing else? In J. Glanz & R. F. Neville (Eds.), *Educational supervision: Perspectives, issues, and controversies* (pp. 114-123). Norwood, MA: Christopher-Gordon.

Grace, G. (1978). *Teachers, Ideology and Control: a study in urban education*. London: Routledge & Kegan Paul.

Green, D. G. (1991). *Empowering the Parents: How to Break the schools Monopoly*. London: Institute of Economic Affairs.

Greenfield, T. (1980). The man who comes back through the door in the wall: discovering truth, discovering self, discovering organizations. *Educational Administration*, 16(3), 26-59.

Gronlund, N. F. (1976). *Measurement and Evaluation in Teaching*. New York: Macmillan Pndl.

Gronn, P. (1986). Politics, power and the management of schools. In E. Hoyle Eds. *The world yearbook of education 1986: The management of schools*, pp. 45-54. London: Kogan Page.

Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Educational Communication & Technology* 30(4), 233-252.

Guskey, Th. R. (1995). Professional development in education: In search of the optimal mix. In Th. R. Guskey, & M. Huberman (Eds.), *Professional development in education: New paradigms & practices* (pp. 114-132). New York: Teachers College Press.

Hackman, J. R. & Oldham, G. R. (1980). *Work redesign*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Hall, R. H. (1985). Professional management relations: Imagery vs. action. *Human Resource Management*, 24(2), 227-236.

Hall, R. & Spencer-Hall, D. A. (1982). The social conditions of negotiated order. *Urban Life*, 11(3), 328-349.

Hallinger, P. & Heck, R. H. (1996a). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly*, 32(1), 5-44.

Hallinger, P. & Heck, R. H. (1996b). The principal's role in school effectiveness: An assessment of methodological progresss, 1980-1995. In Leithwood, J. Chapman, D. Corson, P. Hallinger, & A. Hart (Eds.), *International handbook of educational leadership and administration* (pp. 723-783). Dordrecht, the Netherlands: Kluwer.

Halperin, M. H. (1974). *Bureaucratic politics and foreign policy*. Washington DC: Brookings Institution.

Hanson, M. (1976). Beyond the bureaucratic model: A study of power and autonomy in educational decision making. *Interchange*, 7(1), 27-38.

Hargreaves, A. (1990). Teachers' work and the politics of time and space. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 3(4), 303-320.

- Hargreaves, A. (1992a). Time and teachers' work: an analysis of the intensification thesis. *Teachers College Record*, 94(1), 87-108.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*, 117-140. London: Cassell.
- Hargreaves, A. (1995). Development and desire. A postmodern perspective. In T. R. Guskey, & M. Huberman (Eds.), *Professional development in education new paradigms & perspectives* (pp. 9-34). New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A. (1998a). The emotions of teaching and educational change. In A. Hargreaves, E. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopkins (Eds.), *International handbook of educational change*, pp. 558-575. Dordrecht, the Netherlands: Kluwer.
- Hargreaves, A. (1998b). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14, 835-854.
- Hargreaves, A. (2001). Emotional geographies of teaching. *Teachers College Record*, 103, 1056-1080.
- Hargreaves, A., Earl, L. & Ryan, J. (1996). *Schooling for change: Reinventing education for early adolescents*. London: Falmer Press.
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2000). Three dimensions of educational reform. *Educational Leadership*, 57(7), 30-34.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (1998). *What's worth fighting for in education?* Buckingham, UK: Open University Press.
- Hargreaves, A. & Tucker, E. (1991). Teaching and guilt: Exploring the feelings of teaching. *Teaching & Teacher Education*, 7(5/6), 491-505.
- Harlen, W. (1978). *Evaluation and the Teachers Role*. London: School Council Publication.
- Harris, S. (1990). *Careers teachers and their teaching careers: a study of careers teachers, their routes into careers education and positions within schools*. Unpublished PhD thesis, University of Nottingham.
- Hatch, J. A. (1999). What preservice teachers can learn from studies of teachers' work. *Teaching and Teacher Education*, 15(3), 229-242.
- Helsby, G. (1999). *Changing teachers' work*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Helsing, D. (2007). Regarding uncertainty in teachers and teaching. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1317-1333.
- Henerson, E. M., Morris, C. T. & Fitz-Gibbon, A. (1987). *How to measure attitudes*. California: Shape publishers. Lane Akers, Inc, New York.

- Holland, P. E. (1998). Processes and techniques in supervision. In G. R. Firth & E. F. Pajak (Eds.), *Handbook of research on school supervision* (pp. 397-408). New York: Simon & Schuster.
- Honig, M. (2003). Building policy from practice: District central office administrators' roles and capacity for implementing collaborative educational policy. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 292-338.
- Hoyle, E. (1982). Micropolitics of educational organizations. *Educational Management and Administration*, 10, 87-98.
- Hoyle, E. (1986). *The politics of school management*. London: Hodder and Stoughton.
- Hoyle, E. (1988). Micropolitics of educational organizations in Westoby A (ed.) *Culture and Power in Educational Organizations*. Philadelphia, PA: Keynes.
- Hoyle, E. (1999). The two faces of micropolitics. *School Leadership & Management* 19(2), 213-222.
- Huberman, A. M. (1992). Teacher development and instructional mastery. In A. Hargreaves & M.G. Fullan (Eds.), *Understanding teacher development* (pp. 122-142). New York: Teachers College Press.
- Huberman, A. M. & Miles, M. B. (1984). *Innovation up close: How school improvement works*. New York: Plenum Press.
- Huberman, M. (1973). *Understanding Change in Education*. Paris: UNESCO.
- Huberman, M. (1999). The professional life cycle of teachers. *Teachers College Record*, 91(1), 31-57.
- Iannaccone, L. (1964). An approach to the informal organization of the school, in D. E. Griffiths (Eds.) *Behavioral science and educational administration*, pp. 232-242. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Iannaccone, L. (1975). *Education policy systems. A study guide for educational administrators*. Fort Lauderdale, FL: Nova University.
- Iannaccone, L. (1991). Micropolitics of education: what and why. *Education and Urban Society*, 23(4), 465-471.
- Iannaccone, L. & Lutz, F. W. (1977). The crucible of democracy: The local arena. In J. D. Scribner & D. H. Layton (Eds.), *The study of educational politics: The 1994 commemorative yearbook of the politics of education association 1969-1994*. Washington, DC: The Falmer Press.
- Imants, J., Tillema, H. H. & de Brabander, C. J. (1993). A dynamic view of teachers learning and school improvement. In F. K. Kieviet & R. Vandenberghe (Eds.), *School*

culture, school improvement and teacher development (pp. 109-128). Leiden, the Netherlands: DSWO Press.

Jackson, P. W. (1986). *The practice of teaching*. New York: Teachers College Press.

Jeffrey, B. (2002). Performativity and primary teacher relations. *Journal of Education Policy*, 17(5), 531-546.

Jeffrey, B. & Woods, P. (1996). Feeling deprofessionalised: the social construction of emotions during an OFSTED inspection. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 325-343.

Jennings, N. E. (1996). *Interpreting Policy in Real Classrooms: Case Studies of State Reform and Teacher Practice*. New York: Teachers College Press.

Johnson, B. L. Jr. (1999). The politics of research-information use in the education policy. *Educational Policy*, 13(1), 23-36.

Johnson, B. L. Jr. (2001). The micropolitical dynamics of education interests: A view from within. *Educational Policy*, 15(1), 115-134.

Johnson, B. L. Jr. (2003). Those Nagging Headaches: Perennial Issues and Tensions in the Politics of Education Field. *Educational Administration Quarterly*, 39(1), 41-67.

Johnson, B. L. Jr. (2004). Local school micropolitical agency: an antidote to new managerialism. *School Leadership & Management*, 24(3), 267-286.

Johnson, S. M. (1990). *Teachers at work: Achieving success in our schools*. New York: Basic Books.

Karpik, L. (1972a). Sociologie, economie politique, et buts des organisations de production. *Revue Francaise de Sociologie*, 13, 299-324.

Karpik, L. (1972b). Les politiques et les logiques d' action de la grande entreprise industrielle. *Sociologie du Travail*, 13, 82-105.

Kelchtermans, G. (1993a). Getting the story, understanding the lives. From career stories to teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 9(5-6), 443-456.

Kelchtermans, G. (1993b). Teachers and their career story: a biographical perspective on professional development, in: C. Day, J. Calderhead & P. Denicolo (Eds) *Research on Teacher Thinking: understanding professional development*, pp. 198-220. London: Falmer Press.

Kelchtermans, G. (1994). Biographical methods in the study of teachers' professional development. In I. Carlgren, G. Handal, & S. Vaage (Eds.), *Teacher thinking and action in varied contexts. Research on teachers' thinking and practice* (pp. 93-108). London: Falmer.

Kelchtermans, G. (1996). Teacher vulnerability. Understanding its moral and political roots. *Cambridge Journal of Education*, 26, 307-323.

Kelchtermans, G. (1999a). *Narrative-biographical research on teachers' professional development: Exemplifying a methodological research procedure*. Paper presented at the AERA-meeting in Montreal (Canada) (ERIC-document ED 432 582).

Kelchtermans, G. (1999b). Teaching career: between burnout and fading away? Reflections from a narrative-biographical perspective. In R. Vandenberghe, & M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout. A sourcebook of international research and practice* (pp. 176-191). Cambridge: Cambridge University Press.

Kelchtermans, G. (2005). Teachers' emotions in educational reforms: self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teaching and Teacher Education*, 21, 995-1006.

Kelchtermans, G. (2007a). Professional commitment beyond contract. Teachers' self-understanding, vulnerability and reflection. In J. Butcher & L. McDonald (Eds.), *Making a difference: Challenges for teachers, teaching, and teacher education* (pp. 35-53). Rotterdam: Sense Publishers.

Kelchtermans, G. (2007b). Teachers' self-understanding in times of performativity. In L.F. Deretchin & C.J. Craig (Eds.), *International Research on the Impact of Accountability Systems. Teacher Education Yearbook XV* (pp. 13-30). Lanham, MD: Rowman & Littlefield.

Kelchtermans, G. (2007c). Macropolitics caught up in micropolitics. The case of the policy on quality control in Flanders. *Journal of Education Policy*, 22, 471-491.

Kelchtermans, G. (2009a). Who I am in how I teach is the message. Self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching*, 15(7), 257-272.

Kelchtermans, G. (2009b). Career Stories as Gateway to Understanding Teacher Development. In Bayer, M. et al. (Eds.), *Teachers' Career Trajectories and Work Lives*, (pp. 29-48), Professional Learning and Development in Schools and Higher Education, 3, Springer.

Kelchtermans, G. & Ballet, K. (2002a). The micropolitics of teacher induction. A narrative-biographical study on teacher socialisation, *Teaching and Teacher Education*, 18(1), 105-120.

Kelchtermans, G. & Ballet, K. (2002b). Micropolitical Literacy: Reconstructing a neglected dimension in teacher development. *International Journal of Educational Research*, 37, 755-767.

Kelchtermans, G., Ballet, K., & Piot, L. (2009). Surviving Diversity in Times of Performativity: Understanding Teachers' Emotional Experience of Change. In Schutz,

- A. P. & Zembylas, M. (Eds.) *Advances in Teacher Emotion Research: The Impact on Teachers' Lives*. New York: Springer.
- Kelchtermans, G. & Hamilton, M. L. (2004). The dialects of passion and theory: exploring the relation between self-study and emotion, in: J. Loughran, M. L. Hamilton, V. Kubler LaBoskey & T. Russell (Eds) *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic, 785–810.
- Kelchtermans, G., Janssen, V. & Vandenberghe, R. (2003). *Structuurverandering of schoolontwikkeling? Over schaalvergroting in basisscholen [Structural change or school development? On the merger of primary schools]*. Deurne: Wolters Plantyn.
- Kelchtermans, G. & Vandenberghe, R. (1994). Teachers' professional development: A biographical perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 26(1), 45–62.
- Kelchtermans, G. & Vandenberghe, R. (1996). *Becoming political: a dimension in teachers' professional development. A micropolitical analysis of teachers' professional biographies*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York (ERIC-Document ED 395–921).
- Kelchtermans, G. & Vandenberghe, R. (1998). *Internal use of external control and support for quality improvement. The response to a national policy by primary schools*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Diego (ERIC-Document ED425 495/EA 029271).
- Kievit, F. & Vandenberghe, R. (1993). *School culture, school improvement & teacher development*. Leiden: DSWO Press-Leiden University
- Killian, J. E. & Post, D. M. (1998). Scientific dimensions of supervision. In G. R. Firth & E. F. Pajak (Eds.), *Handbook of research on school supervision* (pp. 1032–1054). New York: Simon & Schuster.
- King, R. (1983). *The Sociology of School Organization*. London: Methuen.
- Kingdon, J. W. (1984). *Agendas, alternatives and public policies*. Boston: Little, Brown.
- Knapp, M. S. (1997). Between systemic reforms and the mathematics and science classroom: The dynamics of innovation, implementation, and professional learning. *Review of Educational Research*, 67(2), 227–266.
- Kogan, M. (1986). *Education Accountability: An analytic overview*. London: Hutchinson.
- Krishnamurti, J. (1995). *On fear*. San Francisco: HarperCollins.
- Kyriakides, L. & Campbell, R. J. (2000). *School self-evaluation and accountability: a theoretical analysis*. Proceedings of the 6th Annual Conference of UK Evaluation Society, London, UK.

- Lacey, C. (1977). *The socialisation of teachers*. London: Methuen & Co.
- Langer, E. J. (1983). *The psychology of control*. London: Sage.
- Lasswell, H. (1936). *Politics: Who gets what, when, how*. New York: McGraw-Hill.
- Leithwood, K., Begley, P., & Cousins, B. (1990). The nature, causes, and consequences of principals' practices: An agenda for future research. *Journal of Educational Administration*, 28(4), 5-31.
- Leithwood, K. A., Menzies, T., Jantzi, D. & Leithwood, J. (1999) Teacher burnout: a critical challenge for leaders of restructuring schools, in: R. Vandenberghe & M. Huberman (Eds) *Understanding and preventing teacher burnout. A sourcebook of international research and practice*, 85-114. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Lewis, K. G. (1998). Instructional improvement in higher education. In G. R. Firth & E. F. Pajak (Eds.), *Handbook of research on school supervision* (pp. 721-742). New York: Simon & Schuster.
- Levin, B. & Riffel, J. A. (2000). Changing schools in a changing world, in: N. Bascia & A. Hargreaves (Eds) *The sharp edge of educational change. Teaching, leading and the realities of reform* 178-194. London: Routledge.
- Lieberman, A. & Miller, L. (1990). *The social realities of teaching. In Schools as collaborative cultures: Creating the future now*, ed. A. Lieberman, 153-163. New York, Philadelphia and London: The Falmer Press.
- Lincoln, Y. S. (1983). *The substance of the emergent paradigm: implications for researchers*. Presented at the conference on Linking New Concepts of Organizations to New Paradigms of Inquiry: Fruitful Partnerships in Administrative Studies, Overland Parks, KS.
- Lindle, J. C. (1994). *Surviving School Micropolitics*. Lancaster, PA: Technomic.
- Lindle, J. C. (1999). What can the Study of Micropolitics Contribute to the Practice of Leadership in Reforming Schools? *School Leadership & Management*, 19(2), 171-178.
- Lindqvist, P. & Nordänger, U. (2002). *The value of the invisible. Teachers' use of time in spaces before, in-between and after teaching*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, 1-5 April.
- Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record*, 91, 509-536.
- Little, J. W. (1992). Teacher development and educational policy, in Fullan M. & Hargreaves A. (eds) *Teacher development and Educational Change*, London: Falmer.

- Little, J. W. (1993). Teachers professional development in a climate of educational reform. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15, 129-151.
- Little, J. W. (1996). The emotional contours and career trajectories of (disappointed) reform enthusiasts. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 345-359.
- Little, J. W. & McLaughlin, M. W. (1993). *Teachers' work. Individuals, colleagues and contexts*. New York: Teachers College Press.
- Lortie, D. C. (1969). The balance of control and autonomy in elementary school teaching. In A. Etzioni (Ed.), *The semi-professions and their organization: Teachers, nurses, and social workers*, pp. 1-53. New York: Free Press.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher." A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Louis, K. S., Toole, J. & Hargreaves, A. (1998). Rethinking school improvement. In J. Murphy & K. S. Louis, (Eds.), *Handbook of research on educational administration* (2nd Ed.), pp. 251-276. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lukes, S. (1974). *Power. A radical view*. London: MacMillan Press.
- MacBeath, J., Meuret, D., Schratz, M. & Jacobsen, L. B. (1999). *Final Report of the European Pilot Project. Evaluating Quality in School Education*. European Commission.
- Maes, F., Vandenberghe, R. & Ghesquière, P. (1999). The imperative of complementarity between the school level and the classroom level in educational innovation. *Journal of Curriculum Studies*, 31(6), 661-677.
- Malen, B. (1994). The micropolitics of education: mapping the multiple dimensions of power relations in school politics. *Journal of Educational Research*, 9(5-6), 147-167.
- Malen, B. (1995). The micropolitics of education: mapping the multiple dimensions of power relations in school politics in Scribner J. D. & Layton D. H. (eds) *The Study of Educational Politics*. Washington, DC: Falmer Press.
- Malen, B., Murphy, M. J. & Hart, A. W. (1987). Restructuring teacher compensation systems: An analysis of three incentive strategies. In K. Alexander & D. H. Monk (Eds.), *Attracting and compensating America's teachers* (pp. 91-142). Eighth Annual Yearbook of the American Educational Finance Association. Cambridge, MA: Ballinger.
- Mangham, I. (1979). *The politics of organizational change*. Westport, CT: Greenwood Press.
- March, J. G. & Olsen, J. P. (1976). *Ambiguity and choice in organizations*. Bergen, Norway: Universitetsforlaget.

- Marginson, S. (1989). *Human Capital Theory and Education Policy*. Discussion Paper No. 3, Public Sector Research Centre University of New South Wales.
- Marshall, C. & Scribner, J. D. (1991). Its all political: inquiry into the micropolitics of education. *Education and Urban Society*, 23(4), 347-355.
- Mayer, J. D., Salovey, P. & Caruso, D. R. (2000). Emotional intelligence as zeitgeist, as personality, and as a mentalability. In R. Bar-On, & J. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence: theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 92-117). San Francisco, California: Jossey-Bass
- Mawhinney, H. B. (1999). Reappraisal: The problems and prospects of studying the micropolitics of leadership in reforming schools. *School Leadership and Management*, 19(2), 159-170.
- McDonald, J. (1992). *Teaching: Making sense of an uncertain craft*. New York: Teachers College Press.
- McGreal, T. (1983). *Successful Teacher Evaluation*. Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development.
- McLaughlin, M. W., & Oberman, I. (Eds.). (1996). *Teacher learning: New policies, new practices*. New York: Teachers College Press.
- McLaughlin, M. & Talbert, J. E. (2001). *Professional communities and the work of high school teaching*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Merson, M. (2000). Teachers and the myth of modernisation. *British Journal of Educational Studies*, 48(2), 155-169.
- Meyer, J. W. & Rowan, B. (1978). The structure of educational organizations. In J. W. Meyer & W. R. Scott (Eds.) *Environments and organizations: Ritual and rationality*, pp. 71-97. San Francisco: Jossey-Bass.
- Miles, M. (1981). Mapping the common properties of schools, In R. Lehming & M. Kane (eds) *Improving Schools: Using What We Know*, pp. 168-211. Beverly Hills, CA: Sage.
- Mintzberg, H. (1979). *The structuring of organizations*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Mintzberg, H. (1983). *Power in and around organizations*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Mitchell, D. E. & Goertz, M. E. (1989). *Education politics for the new century. The twentieth anniversary yearbook of the politics of education association*. New York: Falmer Press.
- Mitcell, D. E. & Iannacone, L. (1980). *The impact of California's legislative policy on public school performance*. Berkeley, CA: Institute of Governmental Studies.

- Morgan, G. (1984). Opportunities arising from paradigm diversity. *Administration and Society*, 16(3), 306-327.
- Morgan, G. (1986). *Images of organization*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Munthe, E. (2003). Teachers' workplace and professional certainty. *Teaching and Teacher Education*, 19(8), 801-813.
- Nias, J. (1985). Reference groups in primary teaching: Talking, listening and identity. In S. Ball & I. Goodson (Eds.), *Teachers' Lives and Careers* (pp. 105-119). London/Philadelphia, PA: Falmer.
- Nias, J. (1989a). Teaching and the self. In M. L. Holly, & C. S. McLoughlin (Eds.), *Perspective on teacher professional development* (pp. 151-171). London: Falmer Press.
- Nias, J. (1996). Thinking about feeling: The emotions in teaching. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 293-306.
- Nias, J. (1999). Teachers' moral purposes: Stress, vulnerability, and strength. In R. Vandenberghe & M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice* (pp. 223-237). Cambridge: Cambridge University Press.
- Noblit, G., Berry, B. & Dempsey, V. (1991). Political responses to reform: A comparative case study. *Education & Urban Society*, 23, 379-395.
- Nolan, J. F. (1998). Supervision in service areas. In G. R. Firth & E. F. Pajak (Eds.), *Handbook of research on school supervision* (pp. 543-554). New York: Simon & Schuster.
- Nyberg, D. (1981). *Power overpower*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Oliva, P. F. (1998). Supervision and curriculum development. In G. R. Firth & E. F. Pajak (Eds.), *Handbook of research on school supervision* (pp. 782-800). New York: Simon & Schuster.
- Olson, M. (1965). *The logic of collective action*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Orton, J. D. & Weick, K. E. (1990). Loosely Coupled Systems: A Reconceptualization. *Academy of Management Review* 15(2), 203-223.
- Oser, F., Dick, A. & Patry, J. L. (Eds.) (1992). *Effective and Responsible Teaching*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Owens, R. G. & Steinhoff, C. R. (1976). *Administering Change in Schools*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

- Ozga, J. (1993). Where are the teachers in the new framework for schools? *Education Review: Restructuring Education*, 7(1), NUT Publications.
- Parlet, M. & Hamilton, D. (1972). Evaluation as illumination: a new approach to the study of innovatory programs, Centre for Research in Educational Sociology Paper n.9, University of Edinburg. Ξανατυπώθηκε στο Hamilton et.al. (ed) (1977) *Beyond the Numbers Game: a reader in educational evaluation*. London: Macmillan.
- Pauly, E. (1992). *The classroom crucible: What really works, what doesn't, and why*. New York: Basic Books.
- Peterson, P. L. & Comeaux, M. A. (1990). Evaluating the systems: Teachers' perspectives on teacher evaluation. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 12(1), 3-24.
- Peterson, K. & Solsrud, C. (1993). *Leadership in restructuring schools: Six themes on the worklives of principals and teachers*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Atlanta.
- Pettigrew, A. (1973). *The Politics of Organizational Decision-making*. London: Tavistock.
- Pfeffer, J. (1981). *Power in organizations*. Boston: Pitman.
- Pfeffer, J. (1992). *Managing with power: Politics and influence in organizations*. Boston: Harvard Business School Press.
- Pfeffer, J. & Salancik, G. (1978). *The external control of organizations: A resource dependence perspective*. New York: Harper & Row.
- Pillay, V. (2004). Towards a broader understanding of the micropolitics of educational change. *Perspectives in Education*, 22(4), 129-138.
- Ponticell, J. A. (2003). Enhancers and inhibitors of teacher risk taking: A case study. *Peabody Journal of Education*, 78(3), 5-24.
- Ponticell, J. A., & Zepeda, S. J. (1998). *Conflicts and constraints in instructional supervision: Teacher and principal perspectives*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA.
- Porac, J. F., Thomas, H. & Baden-Fuller, C. (1989). Competitive Groups as Cognitive Communities: The Case of Scottish Knitwear Manufacturers. *Journal of Management Studies*, 26(4), 397-416.
- Porter, L., Lawler, E. E. & Hackman, J. R. (1975). *Behavior in organizations*. New York: McGraw-Hill.
- Prestine, N. A. & McGreal, Th. L. (1997). Fragile changes, sturdy lives: Implementing authentic assessment in schools. *Educational Administration Quarterly*, 33(3), 371-400.

- Pusey, M. (1991). *Economic Rationalism in Canberra, a nation-building state changes its mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Radnor, H. A. (1990). *Complexities and compromises: The new era at Parkview School*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Boston.
- Raksit, M. (2006). Contained Entity of an Educational Innovation: The Realities of Micropolitics. *The Alberta Journal of Educational Research*, 52(4), 225-240.
- Reay, D. (1998). Micro-politics in the 1990s: staff relationships in secondary schooling. *Journal of Educational Policy*, 13(2), 179-196.
- Robertson, S. (1994). Teacher's labour and post-Fordism: an exploratory analysis, in: J. Kenway (Ed.) *Economising Education: the post-Fordist directions*. Geelong: Deakin University Press.
- Rollow, S. G. & Bryk, A. S. (1993b). *Grounding a theory of school micropolitics: lessons from Chicago school reform*. Paper available through the Center for School Improvement, University of Chicago, Chicago, IL.
- Rollow, S. G. & Bryk, A. S. (1995). *Politics as a lever for organizational change*. Manuscript submitted for publication.
- Rosenholtz, S. J. (1989). *Teacher's workplace: The social organization of schools*. New York: Longman.
- Rusch, E. (2005). Institutional barriers to organizational learning in schools systems: The power of silence. *Educational Administration Quarterly*, 41(1), 83-120.
- Salo, P. (2008). Decision-making as a Struggle and a Play: On Alternative Rationalities in Schools as Organizations. *Educational Management Administration Leadership*, 36(4), 495-510.
- Sarason, S. B. (1982). *The Culture of the School and the Problem of Change*. Boston: Allyn & Bacon.
- Sarason, S. B. (1990). *The predictable failure of educational reform. Can we change course before it's too late?* San Francisco: Jossey-Bass.
- Schattschneider, E. E. (1975). *The semisovereign people: A realist's view of democracy in America*. Hinsdale, IL: The Dryden Press.
- Schempp, P. G., Sparkes, A. C. & Templin, T. J. (1993). The micropolitics of teacher induction. *American Educational Research Journal*, 30(3), 447-472.
- Schmidt, M., & Datnow, A. (2005). Teachers' sense-making about comprehensive school reform: The influence of emotions. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 949-965.

- Schoonmaker, F., Sawyer, R., & Brainard, M. B. (1998). Methods of inquiry in supervision. In G. R. Firth & E. F. Pajak (Eds.), *Handbook of research on school supervision* (pp. 109-137). New York: Simon & Schuster.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Scott, W. R. (2000). *Organizations: Rational, natural and open systems (5th ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Scribner, J. D. (1977). *The politics of education: The 76th yearbook of the National Society for the Study of Education, Part 2*. Chicago: University of Chicago Press.
- Scribner, J. D. & Layton, D. H. (1995). *The study of educational politics: The 1994 commemorative yearbook of the Politics of Education Association 1969-1994*. Washington DC: The Falmer Press.
- Scriven, M. (1991). *Evaluation thesaurus (4th ed.)*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Seddon, T. (1996). *Pay, Professionalism and Politics: reforming teachers reforming education*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Sedlak, M. W., Wheeler, C. W., Pullin, D. C. & Cusick, R. A. (1986). *Selling students short: Classroom bargains and academic reform in the American high school*. New York: Teachers College Press.
- Sergiovanni, T. J. (1992). Moral authority and the regeneration of supervision. In C. D. Glickman (Ed.), *Supervision in transition: The 1992 ASCD yearbook* (pp. 203-214). Reston, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Sergiovanni, T. J. (1997). How can we move toward a community theory of supervision? In J. Glanz & R. F. Neville (Eds.), *Educational supervision: Perspectives, issues, and controversies* (pp. 264-280). Norwood, MA: Christopher-Gordon.
- Sergiovanni, T. J. & Corbally, J. E. (1984). *Leadership and organizational culture: New perspectives on administrative theory and practice*. Chicago: University of Illinois Press
- Shacklock, G. (1998). Professionalism and intensification in teaching: a case study of 'care' in teachers' work. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 26(3), 177-200.
- Shadish, W. (1998). Some evaluation questions. Presidential address: Evaluation theory. *American Journal of Evaluation*, 19(1), 1-19.
- Shapiro, A. S. & Blumberg, A. (1998). Social dimensions of supervision. In G. R. Firth & E. F. Pajak (Eds.), *Handbook of research on school supervision* (pp. 1055-1084). New York: Simon & Schuster.

- Shils, E. (1975). *Center and periphery: Essays in macro-sociology*. Chicago: University of Chicago Press.
- Singh, K. & Shifflette, L. M. (1996). Teachers' perspectives on professional development. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 10, 145-160.
- Short, E. C. (1995). A review of studies in the first 10 volumes of the Journal of Curriculum and Supervision. *Journal of Curriculum and Supervision*, 11(1), 87-105.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1-22.
- Sikes, P., Measor, L. & Woods, P. (1985). *Teacher careers. Crises and continuities*. London, Philadelphia: Falmer.
- Skrla, L., Reyes, P. & Scheurich, J. (2000). Sexism, silence, and solutions. Gaining access to the superintendency: Head hunting, gender, and color. *Educational Administration Quarterly*, 36(1), 44-75.
- Slater, R. O. & Boyd, W. L. (1999). Schools as polities. In J. Murphy & K. Seashore-Lewis (Eds.), *Handbook of research on educational administration: A project of the American Educational Research Association (2nd ed.)*, 323-335. San Francisco: Jossey-Bass
- Smircich, L. (1983). Studying organizations of cultures, in G. Morgan (Eds.) *Beyond Method: Strategies of Social Research*. Newbury Park, CA: Sage.
- Smylie, M. A. (1995). Teacher learning in the workplace: Implications for school reform. In T. R. Guskey, & M. Huberman (Eds.), *Professional development in education: New paradigms and practices*. New York: Teachers College Press.
- Smylie, M. A. (1999). Teacher stress in a time of reform. In R. Vandenberghe and A. M. Huberman (eds), *Understanding and Preventing Teacher Burnout: A Sourcebook of International Research and Practice*, 59-84. Cambridge: Cambridge University Press.
- Smylie, M. A. & Brownlee-Conyers, J. (1990). *Teacher leaders and their principals: Exploring new working relationships from a micropolitical perspective*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Boston.
- Smylie, M. & Brownlee-Conyers, J. (1992). Teacher leaders and their principals: exploring the development of new working relationships. *Educational Administration Quarterly*, 28(2), 150-184.
- Smyth, J. (1997). Is supervision more than the surveillance of instruction? In J. Glanz & R. F. Neville (Eds.), *Educational supervision: Perspectives, issues, and controversies* (pp. 286-295). Norwood, MA: Christopher-Gordon.

- Smyth, J., & Garman, M. (1989). Supervision as school reform: A “critical” perspective. *Journal of Education Policy*, 4, 343-361.
- Sparkes, A. (1989). Towards an understanding of the personal costs and rewards involved in teacher-initiated innovations. *Educational Management and Administration*, 17, 100-108.
- Spillane, J. P. (1999). External Reform Initiatives and Teachers’ Efforts to Reconstruct their Practice: The Mediating Role of Teachers’ Zones of Enactment. *Journal of Curriculum Studies*, 31(2).
- Spillane, J. P., & Jennings, N. E. (1997). Aligned Instructional Policy and Ambitious Pedagogy: Exploring Instructional Reform from the Classroom Perspective. *Teachers College Record*, 98, 439-481.
- Sroufe, G. E. (1977). Politics and evaluation, in J. D. Scribner, (ed.) *The Politics of Education, the Seventysixth Yearbook of the National Society for the Study of Education*, pp. 287-318. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- St. Maurice, H. (1987). Clinical supervision and power: Regimes of instructional management. In T. S. Popkewitz (Ed.), *Critical studies in teacher education: Its folklore, theory and practice* (pp. 242-264). New York: Falmer.
- Strauss, A. (1978). *Negotiations: Varieties, contexts, processes, and social order*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Stronge, J. H. (1995). Balancing individual and institutional goals in educational personnel evaluation: A conceptual framework. *Studies in Educational Evaluation*, 21, 131-151.
- Stronge, J. H. (1997). *Evaluating Teaching: A Guide to current thinking and practice*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Stufflebeam, D. L., Foley, W. J., Gephart, W. J., Guba, E. G., Hammond, R. L., Merriman, H. O. & Provus, M. M (1971). *Educational Evaluation and Decision Making*. Itasca, IL: Peacock.
- Sykes, G. (1996). Reform of and as professional development, *Phi Delta Kappan*, 77(7), 464-467.
- Taylor, J. (2005). The next generation of workers in Australia: Their views on organizations, working and rewards. *International Journal of Human Resource Management*, 16(10), 1919-1932.
- Timperley, H. S. & Robinson, V. M. J. (1998). The Micropolitics of Accountability: The Case of Staff Appraisal. *Educational Policy*, 12(1), 162-176.
- Thompson, J. (1967). *Organizations in action*. New York: McGraw-Hill.
- Touraine, A. (1971). *The post-industrial society*. New York: Random House.

- Townsend, R. G. (1990). Toward a broader micropolitics of schools, *Curriculum Inquiry*, 20(2), 205-225.
- Troman, G. (1996). The rise of the new professionals? The restructuring of primary teachers' work and professionalism. *British Journal of Sociology of Education*, 17(4), 475-487.
- Troman, G. (1997). *The effects of restructuring on primary teachers' work: a sociological analysis*. Ph.D. thesis, The Open University, UK.
- Troman, G. (2000). Teacher stress in the low-trust society. *British Journal of Sociology of Education*, 21(3), 331-353.
- Troman, G. & Woods, P. (2001). *Primary teachers' stress*. London: Routledge Falmer.
- Tyack, D., & Cuban, L. (1995). *Tinkering Toward Utopia: A Century of Public School Reform*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Tyack, D. & Tobin, W. (1994). The "grammar" of schooling: Why has it been so hard to change? *American Educational Research Journal*, 31(3), 453-479.
- UNESCO, (1979). *Termes relatifs a l' evaluation: glossaire de l' Unesco BEP-79 VWS/8*. Paris.
- van den Berg, R. (2002). Teachers' meanings regarding educational practice. *Review of Educational Research*, 72(4), 577-625.
- van den Berg, R., & Ros, A. (1999). The permanent importance of the subjective reality of teachers during educational innovation: A concerns-based approach. *American Educational Research Journal*, 36(4), 879-906.
- van den Berg, R., & Slegers, P. (1996a). Building innovative capacity and leadership. In K. Leithwood, J. Chapman, D. Corson, Ph. Hallinger, & A. Hart (Eds.), *International handbook of educational leadership and administration* (pp. 653-699). Dordrecht, the Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- van den Berg, R., & Vandenberghe, R. (1995). *Wegen van betrokkenheid: Reflecties op onderwijsvernieuwing* [Ways of concerns: Reflections on educational innovation]. Tilburg, the Netherlands: Zwijsen.
- van den Berg, R., Vandenberghe, R., & Slegers, P. (1999). Management of innovations from a cultural-individual perspective. *School Effectiveness and School Improvement*, 10(3), 321-351.
- Van der Zee, K., Thijs, M. & Schakel, L. (2002). The relationship of emotional intelligence with academic intelligence and the Big Five. *European Journal of Personality*, 16, 103-125.

- Van Veen, K. Lasky, S. (2005). Emotions as a lens to explore teacher identity and change: different theoretical approaches. *Teaching and Teacher Education*, 21, 895-898.
- Vandenberghe, R. & Huberman, M. (1999). *Understanding and preventing teacher burnout. A sourcebook of international research and practice*. Cambridge, UK, Cambridge University Press.
- Vaughan, D. (1996). *The Challenger Launch Decision: Risky Technology, Culture, and Deviance at NASA*. Chicago: University of Chicago Press.
- Villaume, S. K. (2000). The necessity of uncertainty: A case study of language arts reform. *Journal of Teacher Education*, 51(1), 18-25.
- Wagner, A. C. (1987). Knots in teachers' thinking, in J. Calderhead (Eds.) *Exploring teachers' thinking*, pp. 161-178. London: Cassell Educational Limited.
- Waller, W. (1932). *The sociology of teaching*. New York: John Wiley.
- Wamsley, G. L. & Zald, M. N. (1973). *The political economy of public organizations: A critique and approach to the study of public organizations*. Lexington, MA: Lexington Books.
- Warren, D. I. (1968). Power, visibility, and conformity in formal organizations. *American Sociological Review*, 33, 951-971.
- Webb, P. T. (2006). The choreography of accountability. *Journal of Education Policy*, 21(2), 201-214
- Weber, M. (1947). *The theory of social and economic organization*. New York: Oxford University Press.
- Webster, W. J. & Stufflebeam, D. L. (1978). *The State of Theory, and Practice in Educational Evaluation in Large Urban Schools in Districts Adress*. Paper presented at the Annual Meeting of AERA, Toronto.
- Weick, K. E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1-18.
- Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in Organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- West, M. (1999). Leadership and all that ... The need to increase the micropolitical awareness and skills of school leaders. *School Leadership and Management*, 19(2), 189-195.
- Willower, D. J. (1991). Micropolitics and the sociology of school organizations. *Education and Urban Society*, 4(23), 442-454.
- Wilson, J., Thomson, G., Millward, R. & Keenan, T. (1989). *Assessment for Teacher Development*. London: The Farmer Press.

- Wirt, F. M. & Kirst, M. W. (1975). *The Political Web of American Schools*. Boston: Little, Brown.
- Worthern, B. R. & Sanders, J. R. (1973). *Educational evaluation: Theory and Practice*. Ohio: Jones.
- Worthern, B. R. & Sanders, J. R. (1987). *Educational Evaluation. Alternative Approaches and Practical Guidelines*. New York: Longman.
- Woods, P. (1983). *Sociology and the School: an interactionist viewpoint*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Woods, P. (1995). *Creative teachers in primary schools*. Buckingham: Open University Press.
- Woods, P. (1999). Intensification and stress in teaching, in: R. Vandenberghe & M. Huberman (Eds) *Understanding and preventing teacher burnout. A sourcebook of international research and practice*, 115-138. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Woods, P. & Jeffrey, B. (2002). The reconstruction of primary teachers' identities. *British Journal of Sociology of Education*, 23(1), 89-106.
- Wright, S. P., Horn, S. P. & Sanders, W. L. (1997). Teacher and classroom context effects on students' achievement: Implications for teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 11(1), 57-67.
- Yeatman, A. (1994). *Postmodern Revisionings of the Political*. London: Routledge.
- Zeigler, L. H., Tucker, H. J. & Wilson, L. A. (1977). How school control was wrested from the people. *Phi Delta Kappan*, 58, 534-539.
- Zembylas, M. (2003). Interrogating 'Teacher identity': emotion, resistance, and self-formation. *Educational Theory*, 53(1), 107-127.
- Zepeda, S. J. & Ponticell, J. A. (1998). At cross purposes: What do teachers need, want, and get from supervision? *Journal of Curriculum and Supervision*, 14(1), 68-87.
- Zey-Ferrell, M. (1981). Criticisms of the dominant perspective on organizations. *Society Quarterly*, 22, 181-205.



Αγαπητή/έ συνάδελφε,

το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί σχεδιάστηκε στα πλαίσια της εκπόνησης διπλωματικής εργασίας για το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης» και έχει τίτλο: «Η συμβολή της «μικροπολιτικής» στη διαμόρφωση απόψεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου».

Αποσκοπεί στη συγκέντρωση πληροφοριών σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, για τις επιπτώσεις της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, οι οποίες σηματοδοτούν τις αιτίες και τις μορφές της αντίστασής τους στην εφαρμογή της.

Σχετικά με τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου:

- α) Δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις. Μας ενδιαφέρει η προσωπική σας άποψη, γι' αυτό θα σας παρακαλούσα να σημειώσετε ό,τι εκφράζει περισσότερο την προσωπική σας στάση ή άποψη, υπεύθυνα και με ειλικρίνεια.
- β) Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο. Δε χρειάζεται να γράψετε πουθενά το όνομα σας, ούτε να συμπληρώσετε κανένα στοιχείο από το οποίο να προκύπτει η ταυτότητα σας.
- γ) οι απαντήσεις είναι απόλυτα εμπιστευτικές. Οι πληροφορίες που θα προκύψουν, θα αναλυθούν στατιστικά και θα χρησιμοποιηθούν για καθαρά ερευνητικούς σκοπούς.

Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου δεν υπερβαίνει τα **15 λεπτά** της ώρας. Η συμπλήρωση και η επιστροφή του ερωτηματολογίου, αποτελεί την αποδοχή της συμμετοχής σας στην έρευνα.

Είναι σημαντικό να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις.

Σας ευχαριστώ προκαταβολικά για το χρόνο σας.

Με εκτίμηση,

Γκουτζιούπας Γεώργιος

Εκπαιδευτικός ΠΕ 04.02 (Χημικός) – Μεταπτυχιακός φοιτητής

ΚΩΔΙΚΟΣ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ:

Παρακαλώ επιλέξτε ή συμπληρώστε κατά περίπτωση:

ΦΥΛΟ: Άνδρας Γυναίκα

ΗΛΙΚΙΑ: έως και 30 ετών 31-40 ετών 41-50 ετών πάνω από 50 ετών

ΣΠΟΥΔΕΣ: Βασικό Πτυχίο:

Μεταπτυχιακό (Master) Διδακτορικό

ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ:

1-5 6-10 11-15

16-20 21-25 >25 ΧΡΟΝΙΑ

ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑ στο σχολείο που υπηρετείτε τώρα: χρόνια

ΣΧΟΛΕΙΟ που υπηρετείτε: Γυμνάσιο ΓΕΛ

ΜΕΓΕΘΟΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ στην οποία υπηρετείτε:

Λιγότεροι από 100 μαθητές 100 - 250 Περισσότεροι από 250

ΠΕΡΙΟΧΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Αστική Ημιαστική Αγροτική περιοχή

Δηλώστε τη δική σας άποψη, κυκλώνοντας για κάθε μία πρόταση την αντίστοιχη επιλογή απάντησης.

- 1 Διαφωνώ απόλυτα
- 2 Διαφωνώ αρκετά
- 3 Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ-δεν έχω άποψη
- 4 Συμφωνώ αρκετά
- 5 Συμφωνώ απόλυτα

Ως εκπαιδευτικός, θεωρώ ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου:

		Διαφωνώ ← → Συμφωνώ				
1	θα προκαλέσει μείωση της δυνατότητας του εκπαιδευτικού να ορίζει τις συνθήκες εργασίας του.	1	2	3	4	5
2	θα θέσει σε κίνδυνο την επαγγελματική μου αυτονομία.	1	2	3	4	5
3	θα χειροτερέψει τις καθημερινές εργασιακές αλληλεπιδράσεις μου με τους συναδέλφους.	1	2	3	4	5
4	θα επιφέρει εντατικοποίηση της εργασίας του εκπαιδευτικού.	1	2	3	4	5
5	είναι αντίθετη με τον προσωπικό μου πολιτισμικό ορισμό για το σχολείο.	1	2	3	4	5
6	θα υποβαθμίσει γενικότερα την καθημερινή σχολική ζωή.	1	2	3	4	5
7	θα μεγαλώσει την εργασιακή μου ανασφάλεια.	1	2	3	4	5
8	θα έχει ως αποτέλεσμα την κριτική των μαθητών, στον τρόπο εργασίας μου.	1	2	3	4	5
9	θα επιφέρει μείωση μισθών ή απολαβών του εκπαιδευτικού.	1	2	3	4	5
10	ως διαδικασία, θα μου προκαλεί συναισθήματα μείωσης της αυτοεκτίμησής μου.	1	2	3	4	5
11	θα προκαλέσει αύξηση των επίσημων εργασιακών μου υποχρεώσεων.	1	2	3	4	5
12	θα κάνει το έργο του εκπαιδευτικού λιγότερο κουραστικό.	1	2	3	4	5
13	ως διαδικασία, δεν θα διασφαλίζει την αξιοκρατία.	1	2	3	4	5
14	θα αυξήσει την επαγγελματική μου ελευθερία.	1	2	3	4	5
15	θα έχει ως αποτέλεσμα την κριτική του Διευθυντή, στον τρόπο εργασίας μου.	1	2	3	4	5
16	ως διαδικασία, δε θα λαμβάνει υπόψη της τις ιδιαιτερότητες της σχολικής μονάδας.	1	2	3	4	5

Δηλώστε τη δική σας άποψη, κυκλώνοντας για κάθε μία πρόταση την αντίστοιχη επιλογή απάντησης.

- 1 Διαφωνώ απόλυτα
- 2 Διαφωνώ αρκετά
- 3 Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ-δεν έχω άποψη
- 4 Συμφωνώ αρκετά
- 5 Συμφωνώ απόλυτα

Ως εκπαιδευτικός, θεωρώ ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου:

		Διαφωνώ ← → Συμφωνώ				
17	θα επιφέρει υποβάθμιση των σχολικών υποδομών.	1	2	3	4	5
18	θα θέσει υπό αμφισβήτηση την κοινωνική μου αναγνώριση.	1	2	3	4	5
19	είναι αντίθετη με την προσωπική μου αντίληψη καθήκοντος.	1	2	3	4	5
20	θα ενισχύσει τις γραφειοκρατικές σχολικές διαδικασίες.	1	2	3	4	5
21	θα επιφέρει αποεπαγγελματοποίηση του εκπαιδευτικού.	1	2	3	4	5
22	θα θέσει σε κίνδυνο την εικόνα που έχω για τον εαυτό μου, ως εκπαιδευτικό.	1	2	3	4	5
23	θα μεταβάλλει προς το χειρότερο το σχολικό κλίμα.	1	2	3	4	5
24	θα επιφέρει υποχρηματοδότηση της εκπαίδευσης.	1	2	3	4	5
25	θα βελτιώσει την εργασιακή μου καθημερινότητα.	1	2	3	4	5
26	θα προκαλέσει την έκθεση της διδακτικής μου πρακτικής.	1	2	3	4	5
27	θα χειροτερέψει τις εργασιακές σχέσεις μου με το Διευθυντή.	1	2	3	4	5
28	θα είναι μια αξιοκρατική διαδικασία.	1	2	3	4	5
29	θα θέσει σε κίνδυνο την αναγνώρισή μου από τους γονείς.	1	2	3	4	5
30	θα επιφέρει υποβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού στη σχολική οργάνωση.	1	2	3	4	5
31	θα έρθει σε αντίθεση με σιωπηρούς κανόνες και παραδόσεις της σχολικής καθημερινότητας.	1	2	3	4	5
32	θα χειροτερέψει τις προσωπικές σχέσεις μου με τους γονείς.	1	2	3	4	5

Δηλώστε τη δική σας άποψη, κυκλώνοντας για κάθε μία πρόταση την αντίστοιχη επιλογή απάντησης.

- 1 Διαφωνώ απόλυτα
- 2 Διαφωνώ αρκετά
- 3 Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ-δεν έχω άποψη
- 4 Συμφωνώ αρκετά
- 5 Συμφωνώ απόλυτα

Ως εκπαιδευτικός, θεωρώ ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου:

		Διαφωνώ ← → Συμφωνώ				
33	θα έχει ως αποτέλεσμα την κριτική των γονέων, στον τρόπο εργασίας μου.	1	2	3	4	5
34	θα βελτιώσει το κλίμα μεταξύ των συναδέλφων στο σχολείο.	1	2	3	4	5
35	θα υποβαθμίσει τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων σε επίπεδο σχολικής μονάδας.	1	2	3	4	5
36	θα συμβάλλει στη βελτίωση της κοινωνικής μου υπόστασης.	1	2	3	4	5
37	είναι αντίθετη με τις αξίες και τα ιδανικά του σχολείου.	1	2	3	4	5
38	θα συνοδευτεί από αναβάθμιση των σχολικών υποδομών.	1	2	3	4	5
39	θα ενισχύσει τη δυνατότητα του εκπαιδευτικού να διαμορφώνει τις εργασιακές του συνθήκες.	1	2	3	4	5
40	θα κάνει δυσοίωνα το επαγγελματικό μου μέλλον.	1	2	3	4	5
41	θα χειροτερέψει τις προσωπικές μου σχέσεις με τους μαθητές.	1	2	3	4	5
42	θα θέσει σε κίνδυνο την επαγγελματική μου ταυτότητα.	1	2	3	4	5
43	θα μειώσει την εργασιακή μου ικανοποίηση.	1	2	3	4	5
44	θα έχει ως αποτέλεσμα την κριτική των συναδέλφων, στην εργασία μου.	1	2	3	4	5
45	θα κάνει το έργο του εκπαιδευτικού λιγότερο πολύπλοκο.	1	2	3	4	5
46	θα συνοδευτεί από αύξηση του απαραίτητου χρόνου για το σχεδιασμό και την προετοιμασία του διδακτικού έργου.	1	2	3	4	5
47	είναι αντίθετη με την ιδεολογία μου για το ρόλο του σχολείου.	1	2	3	4	5
48	θα υποβαθμίσει τα προσωπικά εργασιακά μου κίνητρα.	1	2	3	4	5

Δηλώστε τη δική σας άποψη, κυκλώνοντας για κάθε μία πρόταση την αντίστοιχη επιλογή απάντησης.

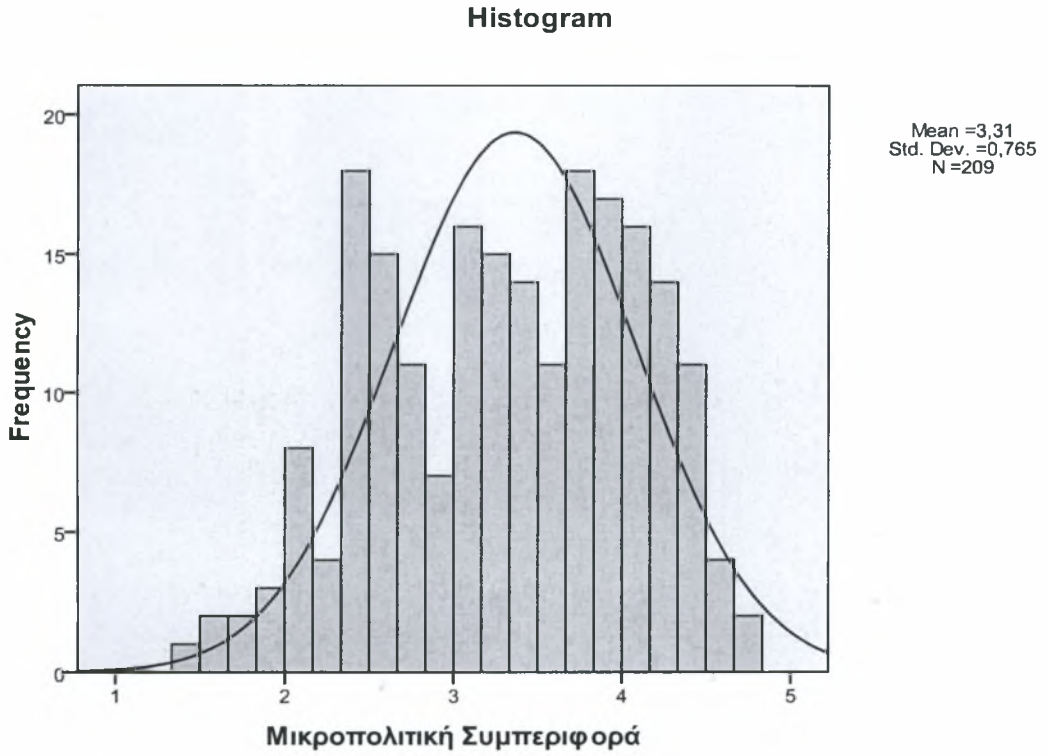
- 1 Διαφωνώ απόλυτα
- 2 Διαφωνώ αρκετά
- 3 Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ-δεν έχω άποψη
- 4 Συμφωνώ αρκετά
- 5 Συμφωνώ απόλυτα

Ως εκπαιδευτικός, θεωρώ ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου:

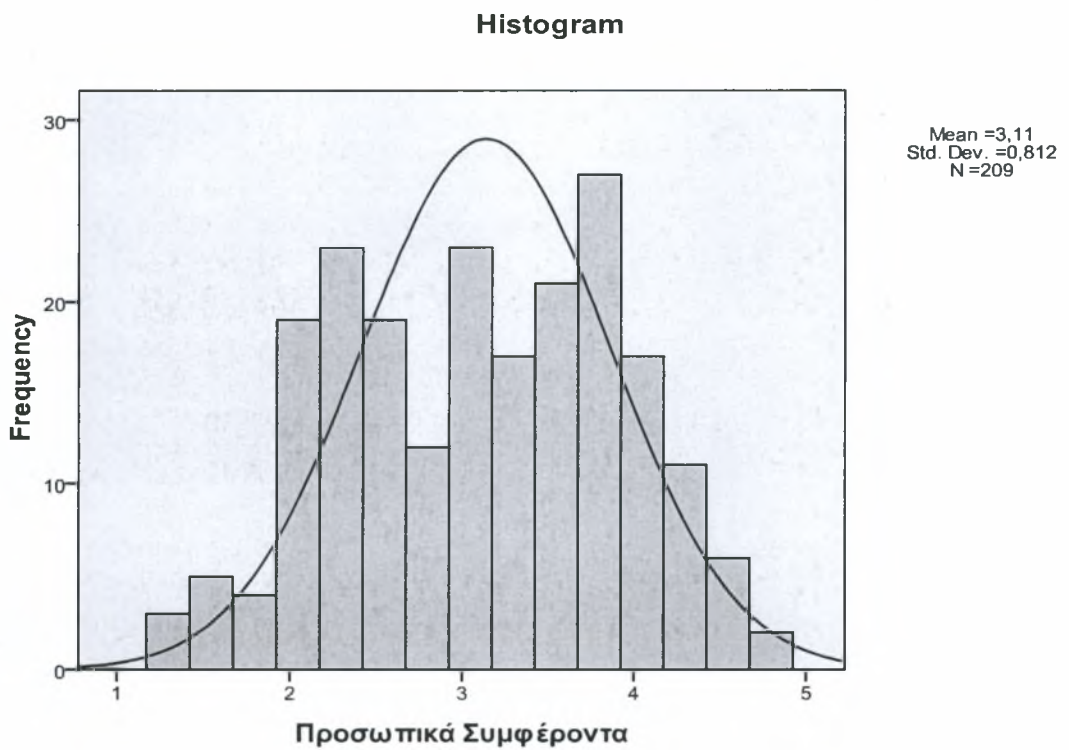
		Διαφωνώ ← → Συμφωνώ				
		1	2	3	4	5
49	θα βελτιώσει τις εργασιακές μου σχέσεις με τους συναδέλφους.					
50	θα επιφέρει επιπλέον εργασιακό κόπο στον εκπαιδευτικό.					
51	θα επιφέρει υποβάθμιση του διαθέσιμου διδακτικού υλικού.					
52	θα μου προσφέρει μια πιο ευχάριστη μελλοντική εργασιακή προοπτική.					
53	θα αναβαθμίσει το ρόλο του εκπαιδευτικού στη σχολική μονάδα.					
54	ο εκπαιδευτικός θα χάσει ένα μέρος της επαγγελματικής του ισχύος.					
55	θα επιφέρει διεύρυνση ωραρίου εργασίας.					
56	θα ενισχύσει τον επαγγελματισμό του εκπαιδευτικού.					
57	θα προκαλέσει εντατικοποίηση του ελέγχου των καθημερινών μου καθηκόντων.					
58	θα θέσει σε κίνδυνο την αναγνώρισή μου από τους συναδέλφους.					
59	θα χειροτερέψει την εργασιακή μου καθημερινότητα.					
60	ως διαδικασία, δε θα λαμβάνει υπόψη της τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές επιλογές της σχολικής μονάδας.					
61	θα θέσει σε κίνδυνο την αναγνώρισή μου από τους μαθητές.					
62	θα με κάνει να αισθανθώ εργασιακά πιο ασφαλής.					
63	θα επιφέρει, ακατάλληλους για την εκπαίδευση, εργασιακούς όρους αποδοτικότητας της ελεύθερης αγοράς.					
64	θα οδηγήσει σε αύξηση των δαπανών για την παιδεία.					

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

Διάγραμμα 1

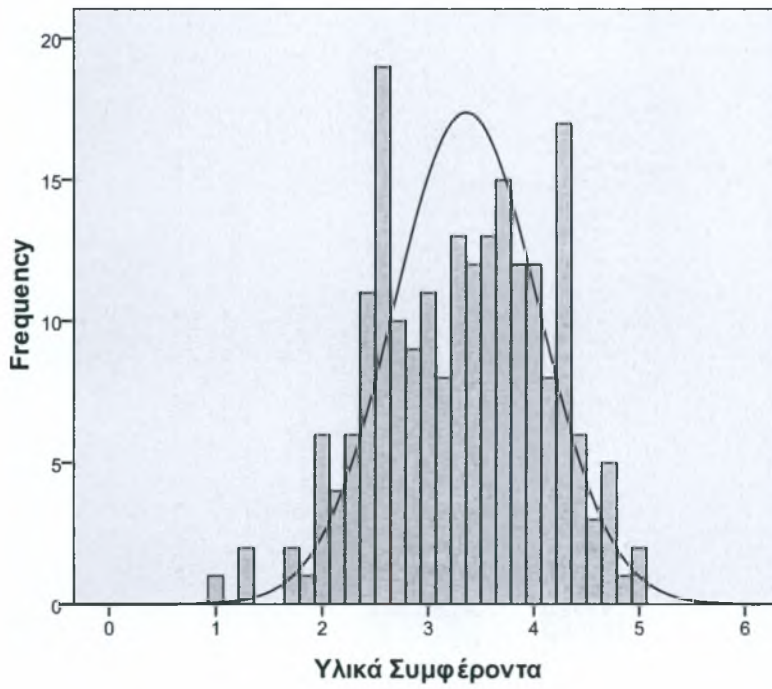


Διάγραμμα 2



Διάγραμμα 3

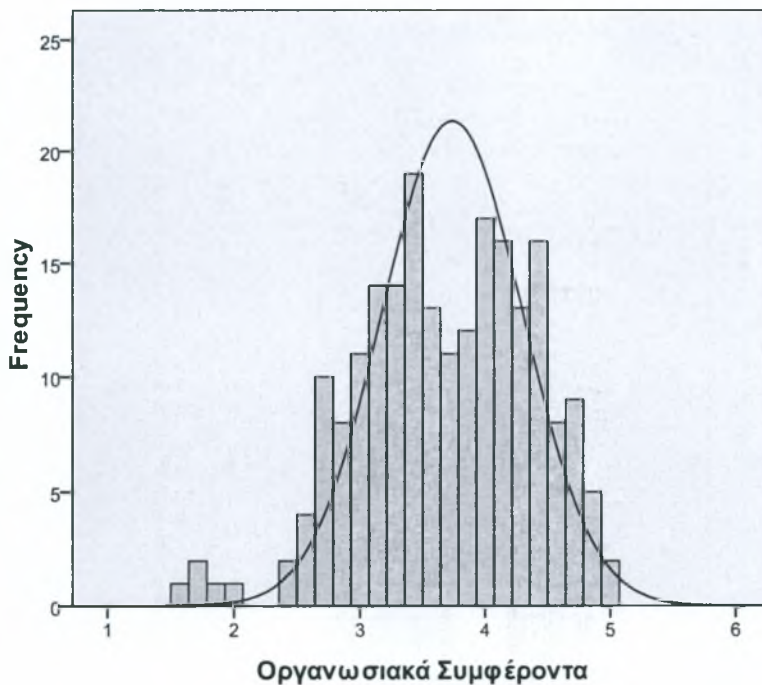
Histogram



Mean =3,32
Std. Dev. =0,8
N =209

Διάγραμμα 4

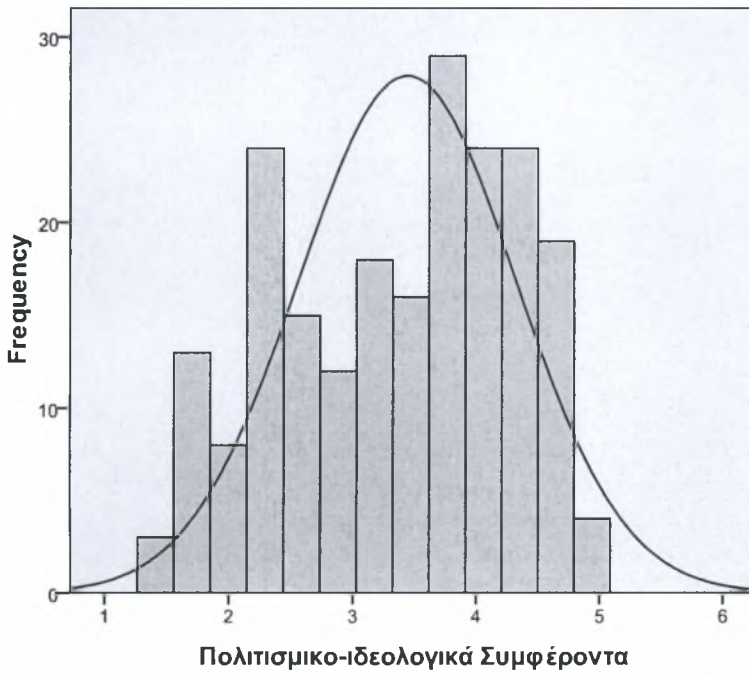
Histogram



Mean =3,68
Std. Dev. =0,691
N =209

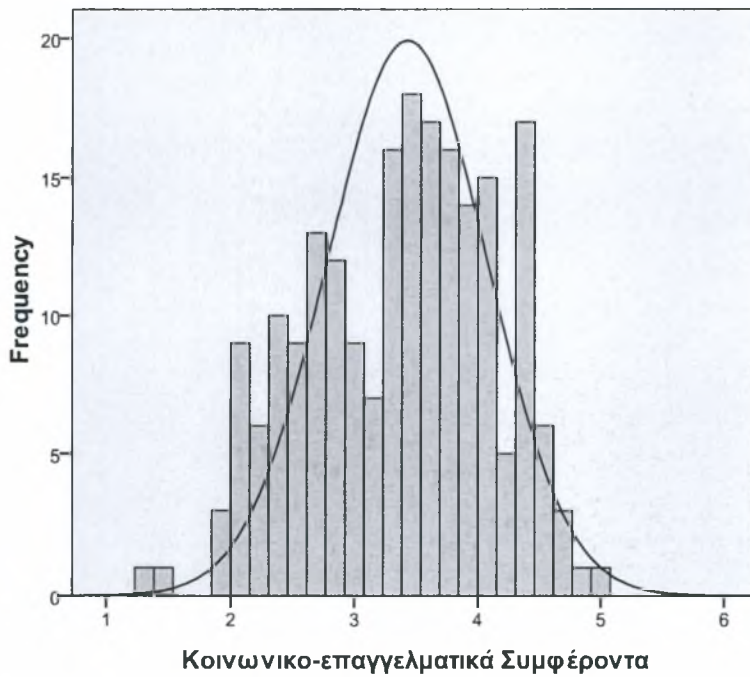
Διάγραμμα 5

Histogram

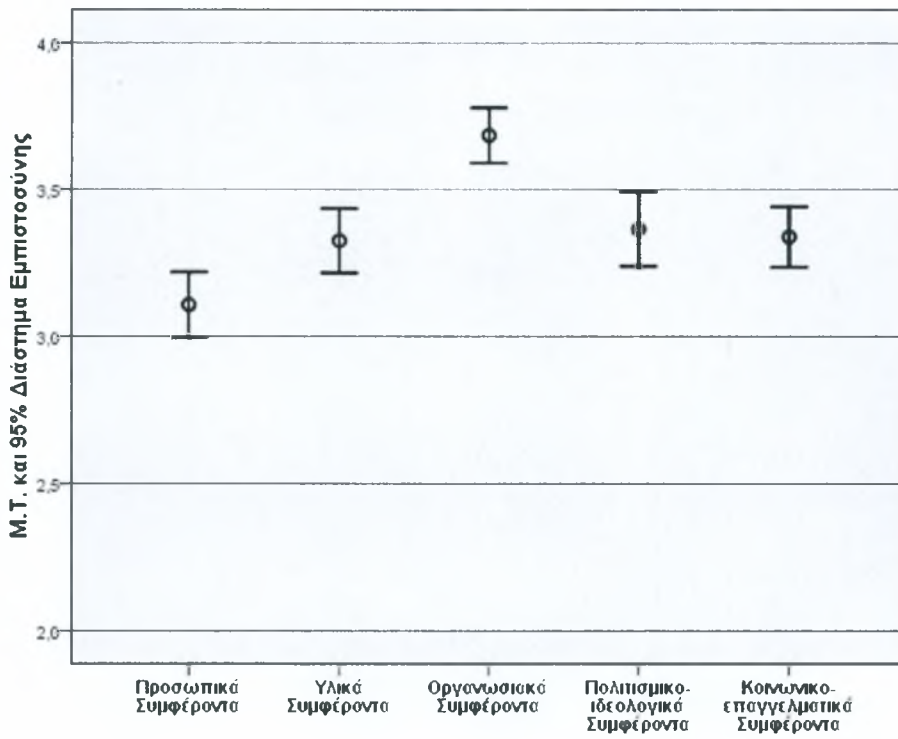


Διάγραμμα 6

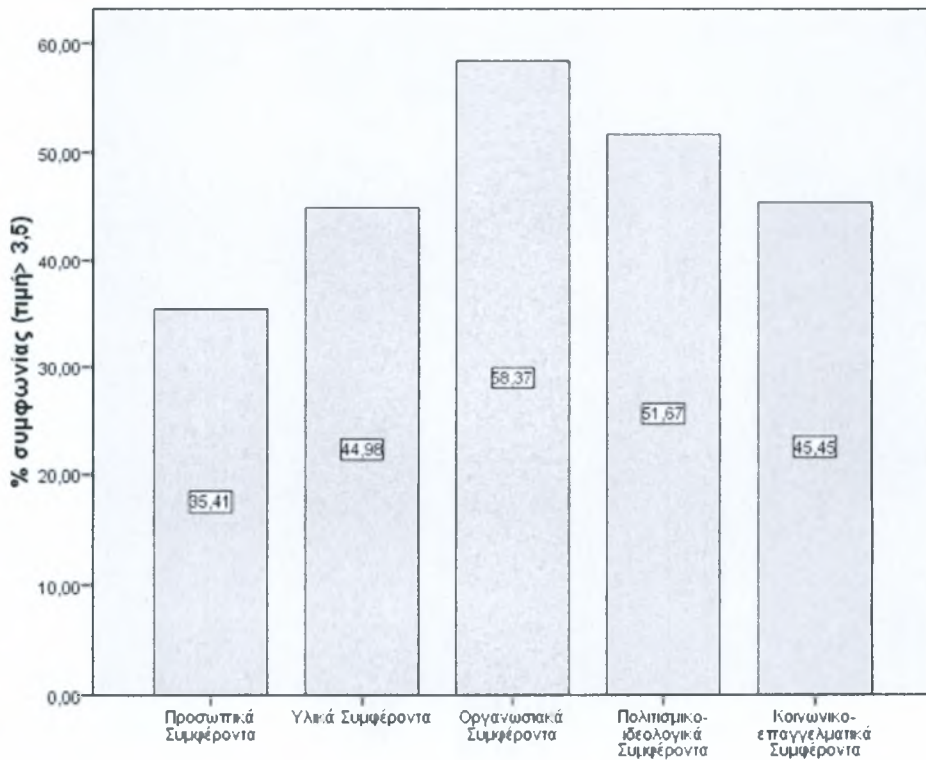
Histogram



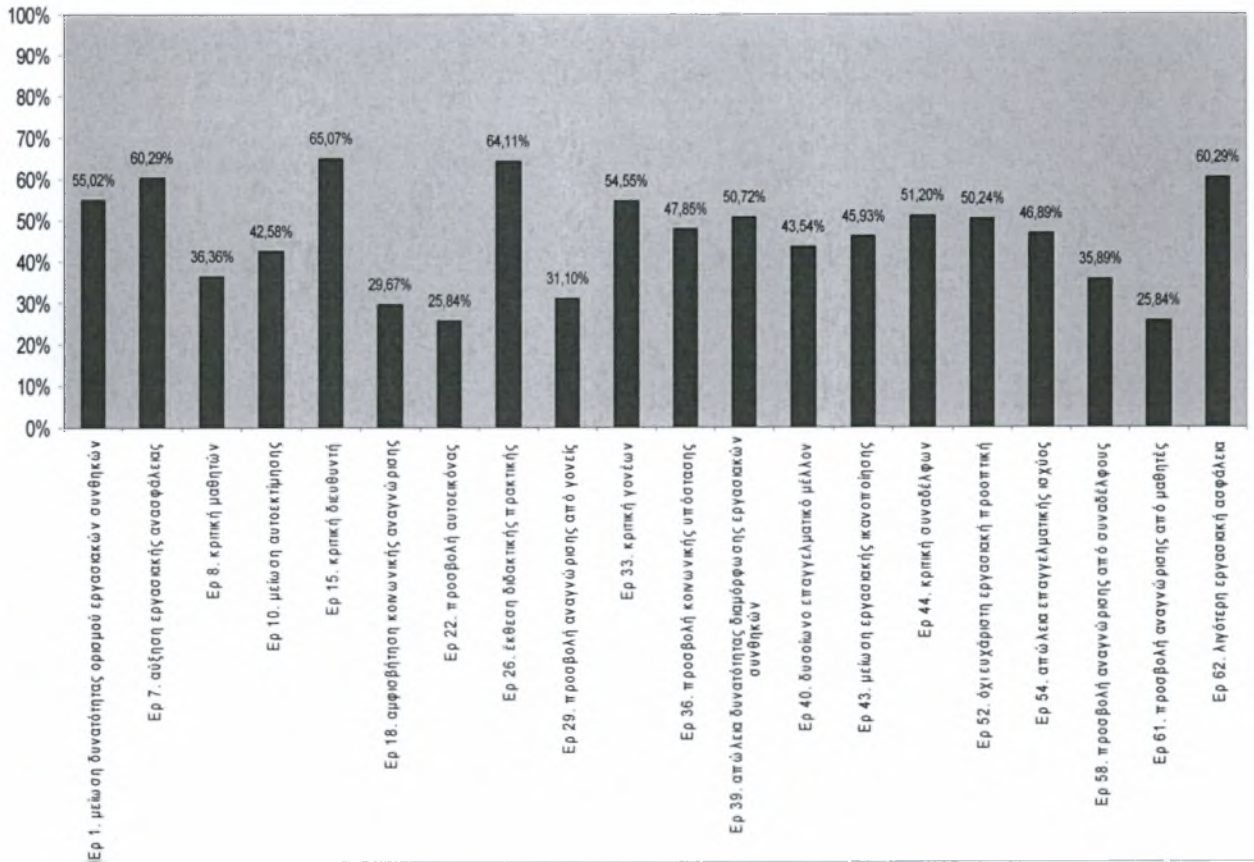
Διάγραμμα 7



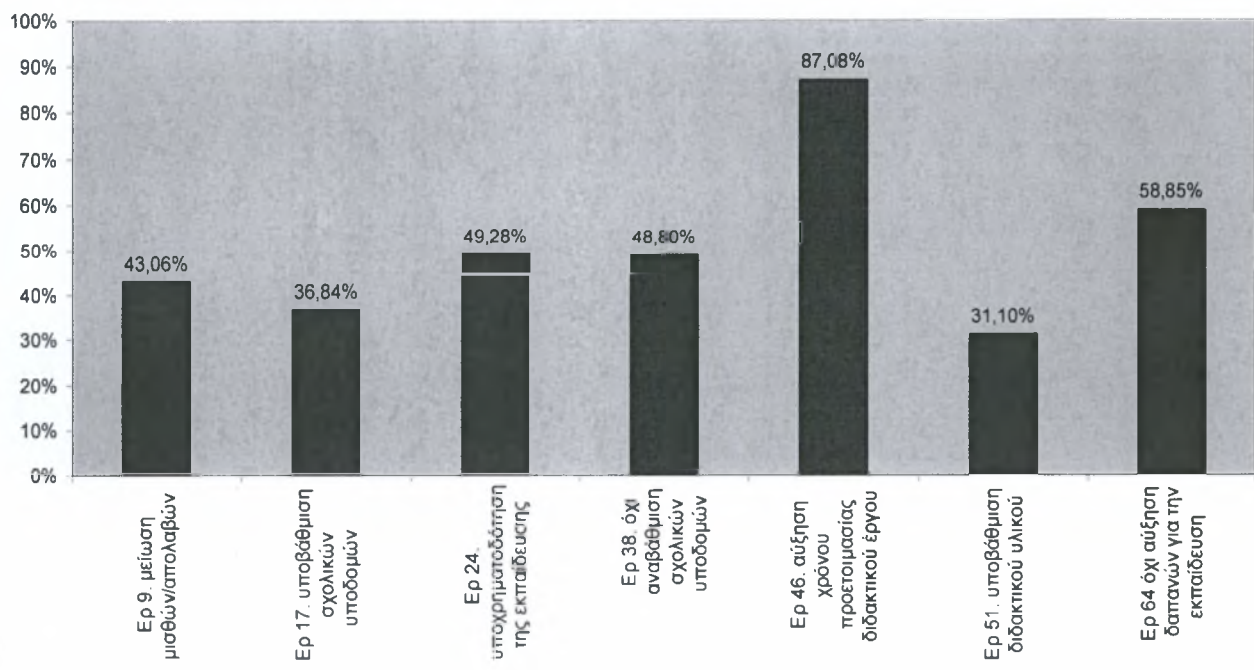
Διάγραμμα 8



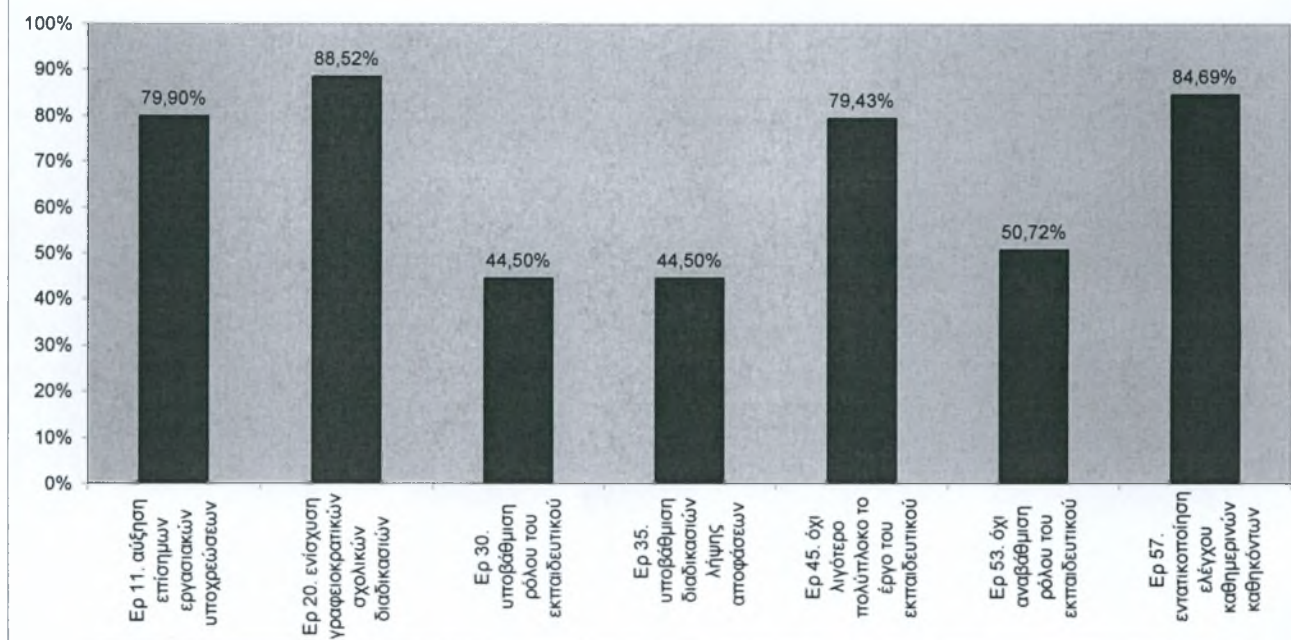
Γράφημα Α : Προσωπικά συμφέροντα



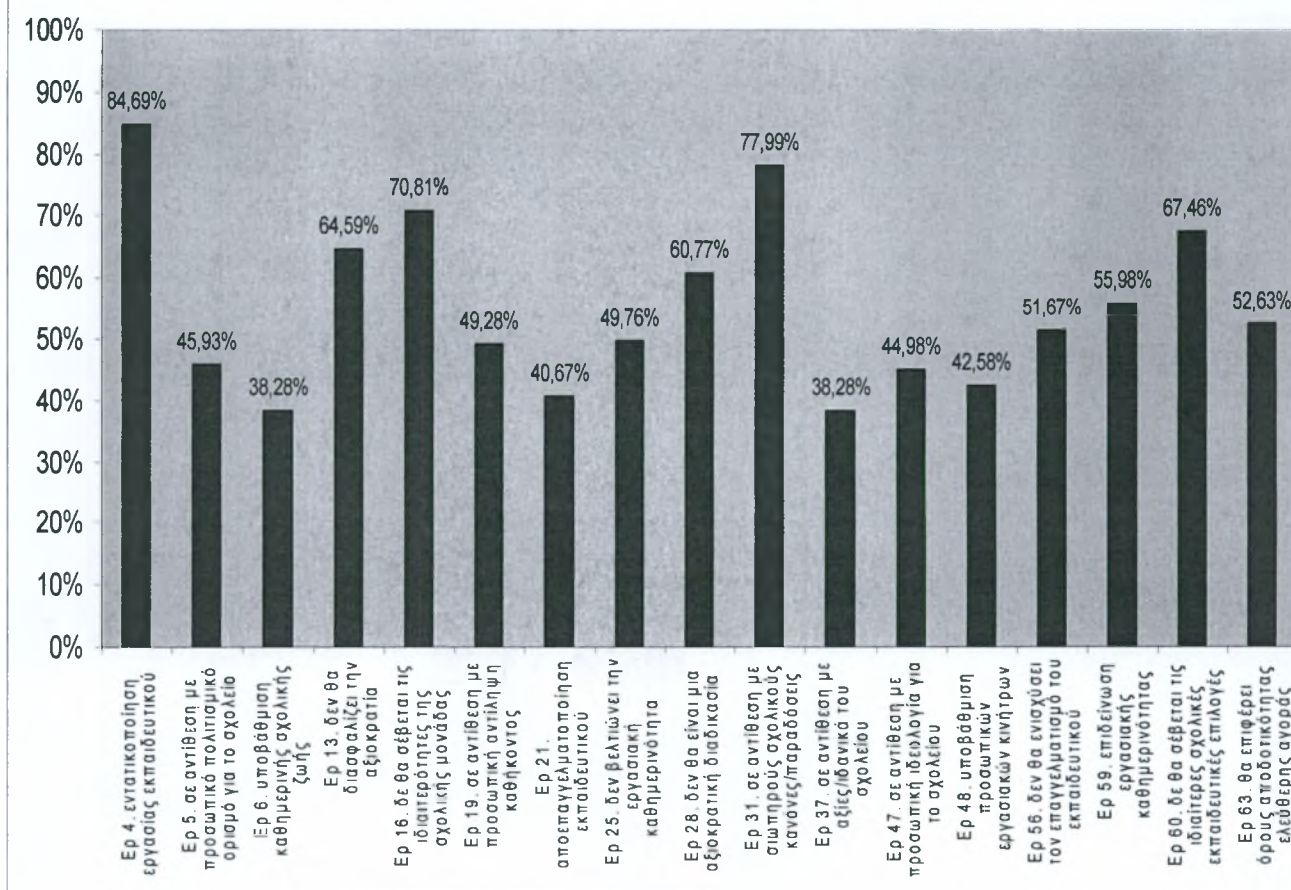
Γράφημα Β: Υλικά Συμφέροντα



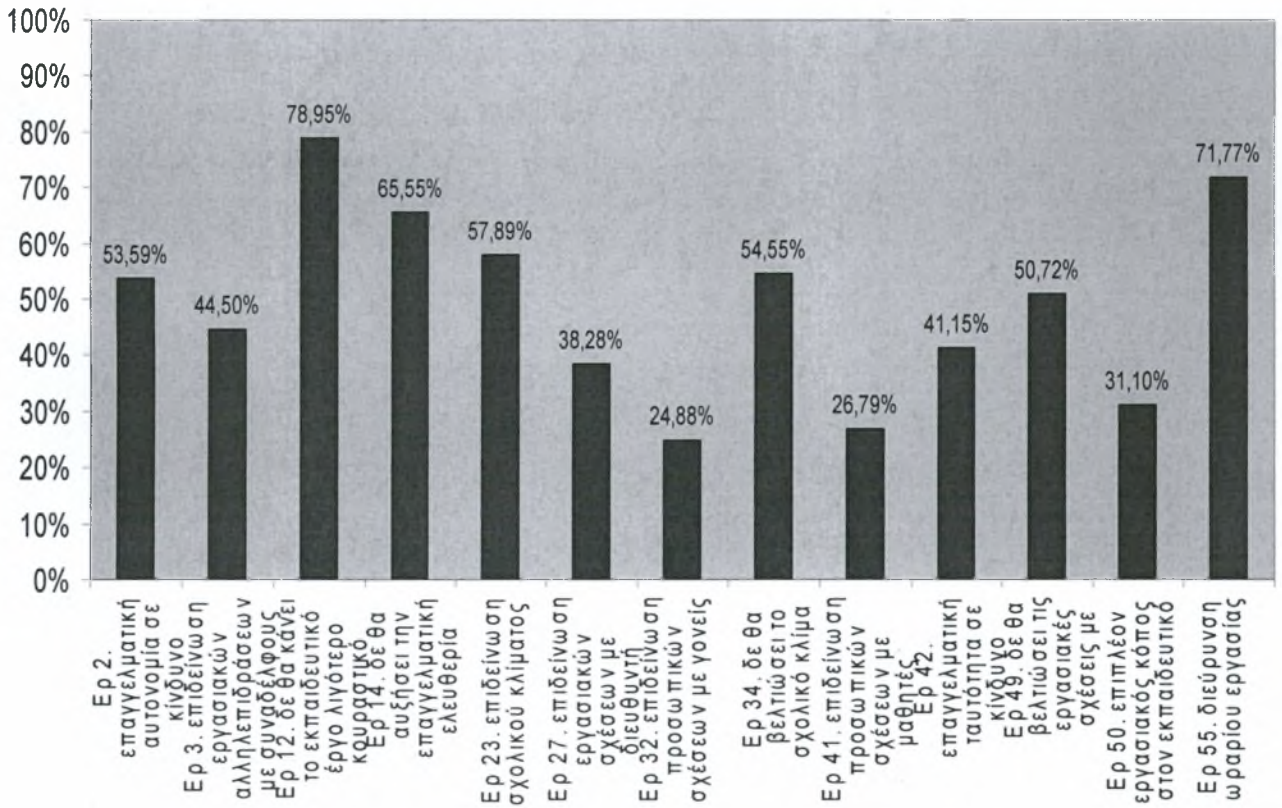
Γράφημα Γ : Οργανωσιακά συμφέροντα



Γράφημα Δ : Πολιτισμικο-ιδεολογικά συμφέροντα

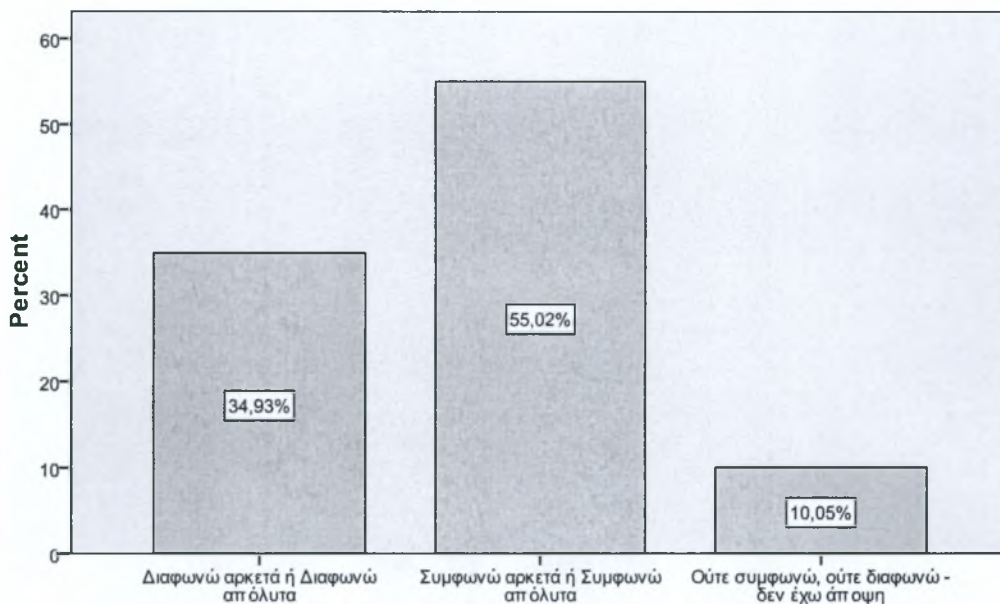


Γράφημα Ε : Κοινωνικο-επαγγελματικά συμφέροντα



Γράφημα 1

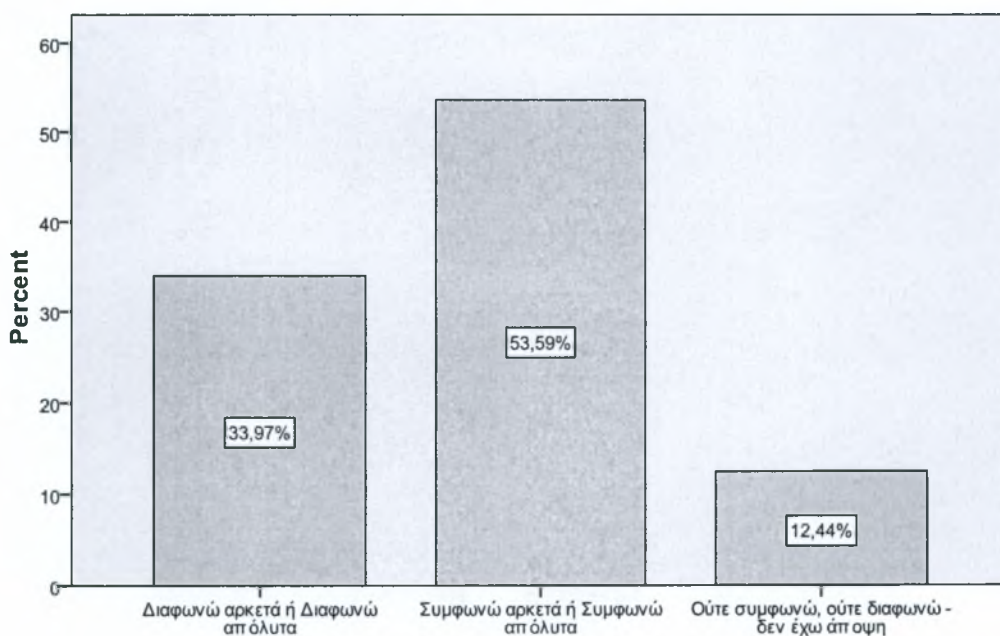
Ερ 1.θα προκαλέσει μείωση της δυνατότητας του εκπαιδευτικού να ορίζει τις συνθήκες εργασίας του.



Ερ 1.θα προκαλέσει μείωση της δυνατότητας του εκπαιδευτικού να ορίζει τις συνθήκες εργασίας του.

Γράφημα 2

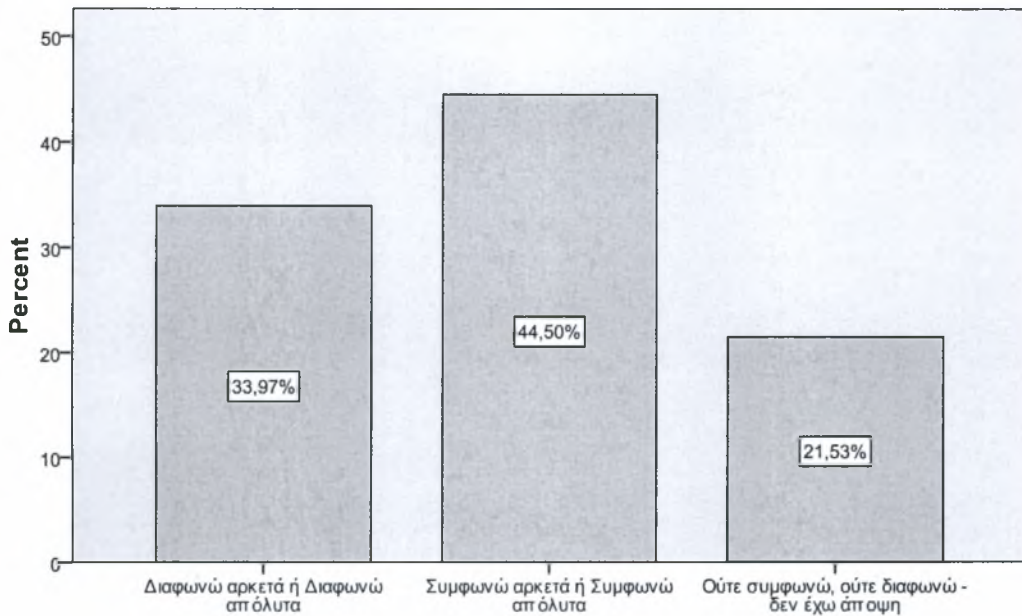
Ερ 2.θα θέσει σε κίνδυνο την επαγγελματική μου αυτονομία.



Ερ 2.θα θέσει σε κίνδυνο την επαγγελματική μου αυτονομία.

Γράφημα 3

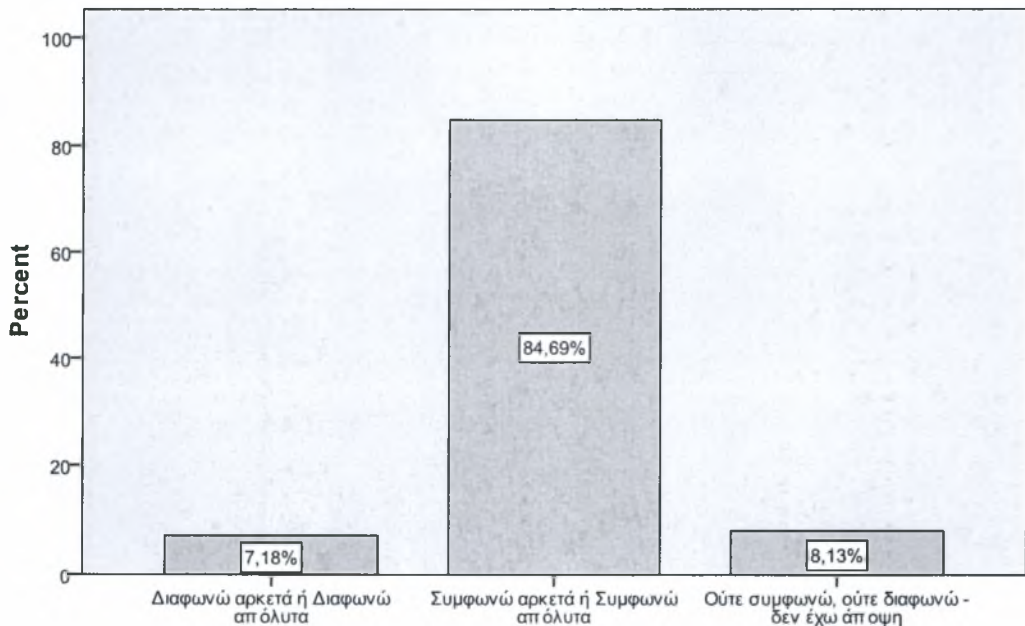
Ερ 3.θα χειροτερέψει τις καθημερινές εργασιακές αλληλεπιδράσεις μου με τους συναδέλφους.



Ερ 3.θα χειροτερέψει τις καθημερινές εργασιακές αλληλεπιδράσεις μου με τους συναδέλφους.

Γράφημα 4

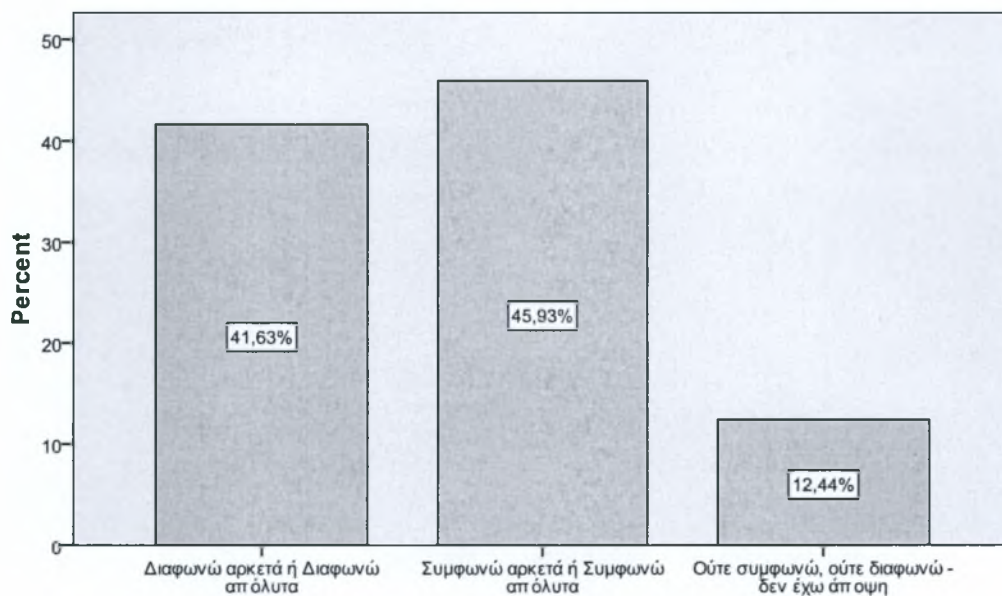
Ερ 4.θα επιφέρει εντατικοποίηση της εργασίας του εκπαιδευτικού.



Ερ 4.θα επιφέρει εντατικοποίηση της εργασίας του εκπαιδευτικού.

Γράφημα 5

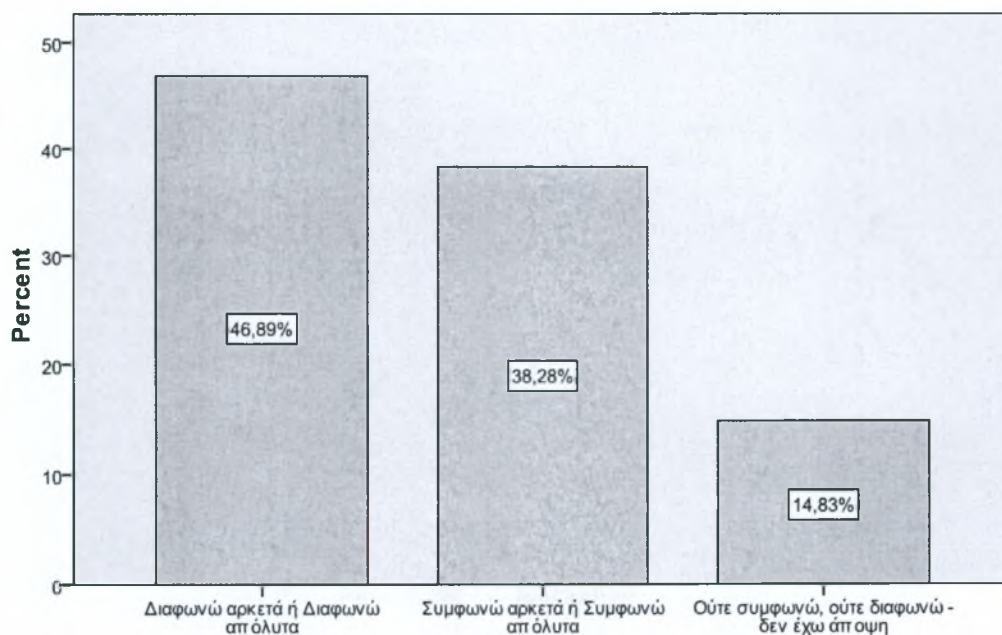
Ερ 5.είναι αντίθετη με τον προσωπικό μου πολιτισμικό ορισμό για το σχολείο.



Ερ 5.είναι αντίθετη με τον προσωπικό μου πολιτισμικό ορισμό για το σχολείο.

Γράφημα 6

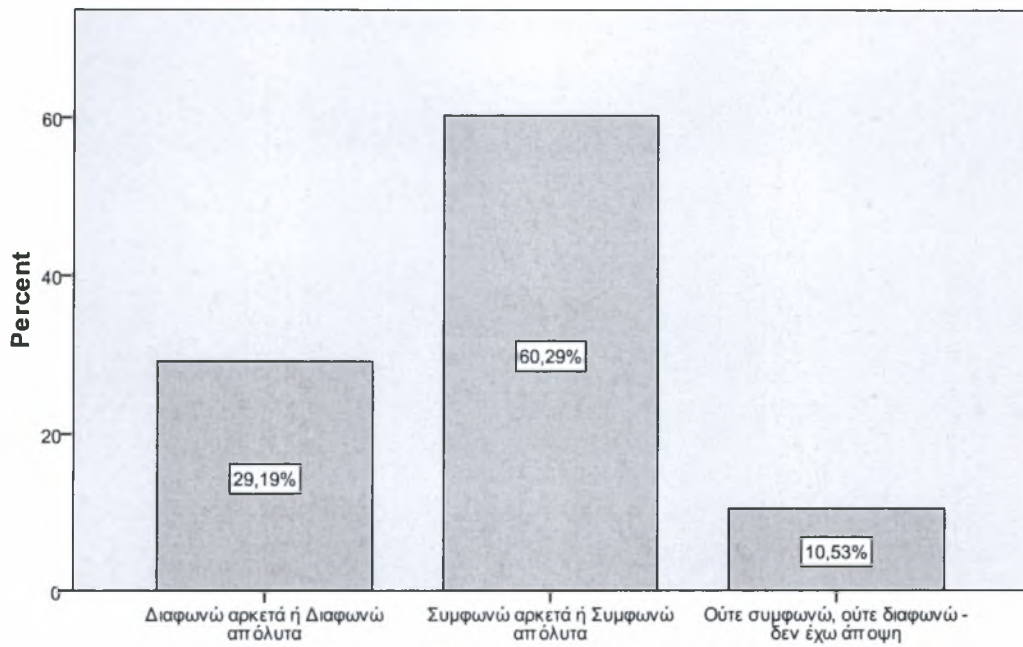
Ερ 6.θα υποβαθμίσει γενικότερα την καθημερινή σχολική ζωή.



Ερ 6.θα υποβαθμίσει γενικότερα την καθημερινή σχολική ζωή.

Γράφημα 7

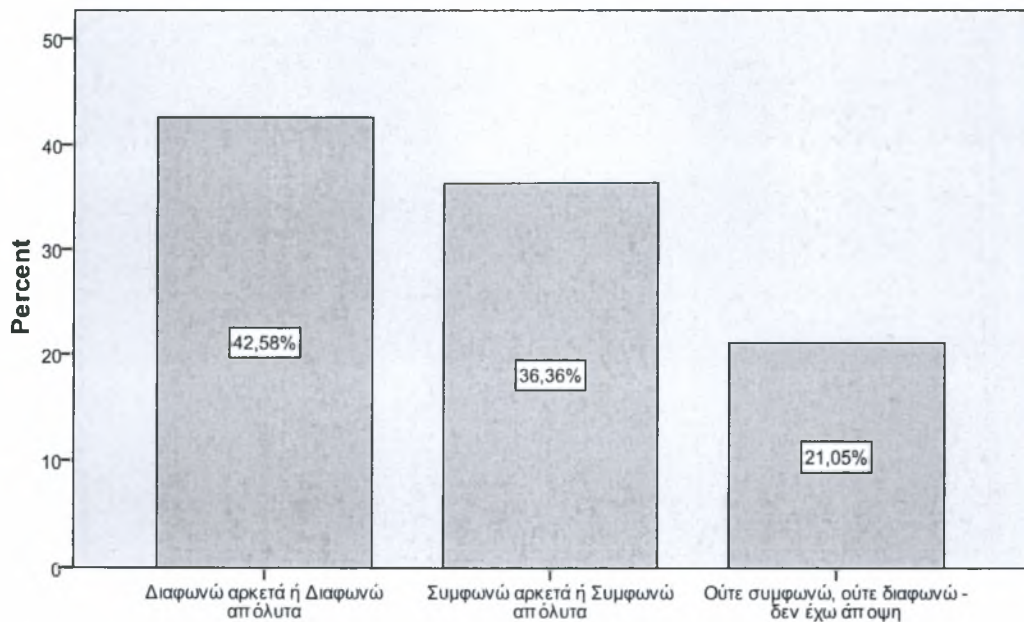
Ερ 7.θα μεγαλώσει την εργασιακή μου ανασφάλεια.



Ερ 7.θα μεγαλώσει την εργασιακή μου ανασφάλεια.

Γράφημα 8

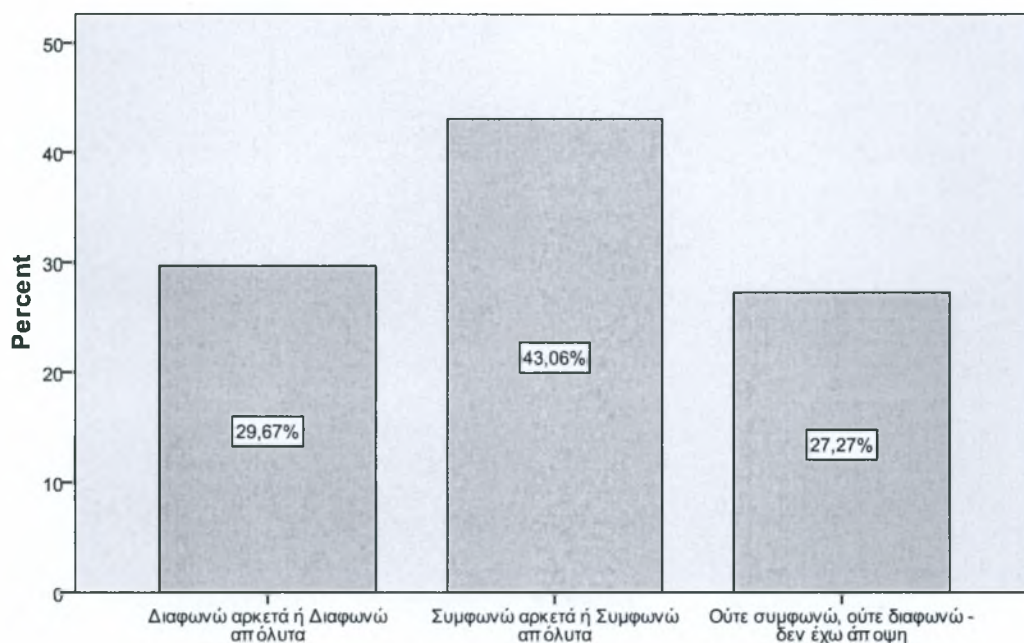
Ερ 8.θα έχει ως αποτέλεσμα την κριτική των μαθητών, στον τρόπο εργασίας μου.



Ερ 8.θα έχει ως αποτέλεσμα την κριτική των μαθητών, στον τρόπο εργασίας μου.

Γράφημα 9

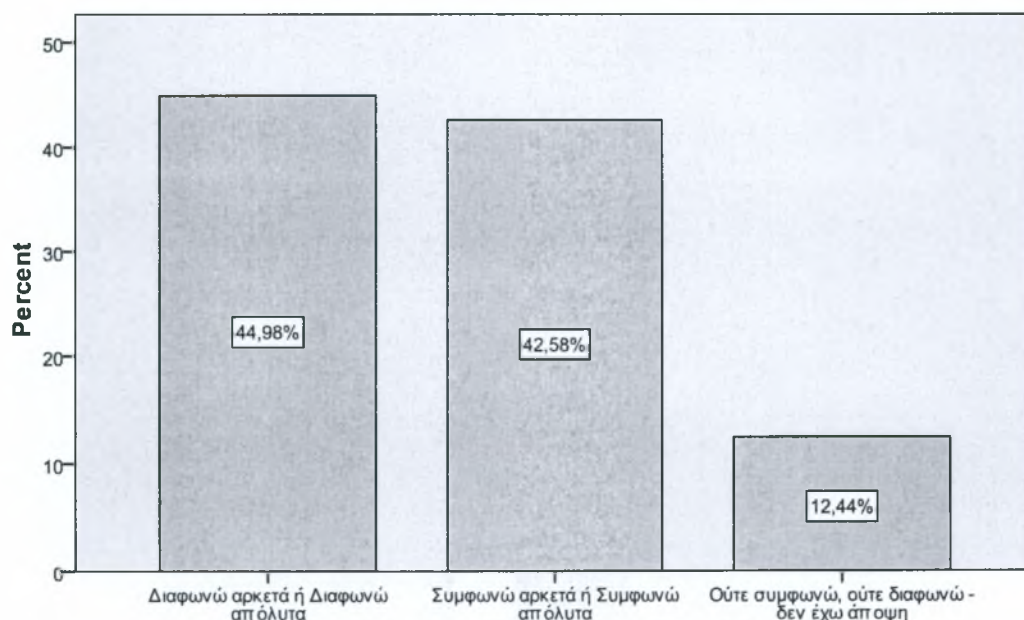
Ερ 9.θα επιφέρει μείωση μισθών ή απολαβών του εκπαιδευτικού.



Ερ 9.θα επιφέρει μείωση μισθών ή απολαβών του εκπαιδευτικού.

Γράφημα 10

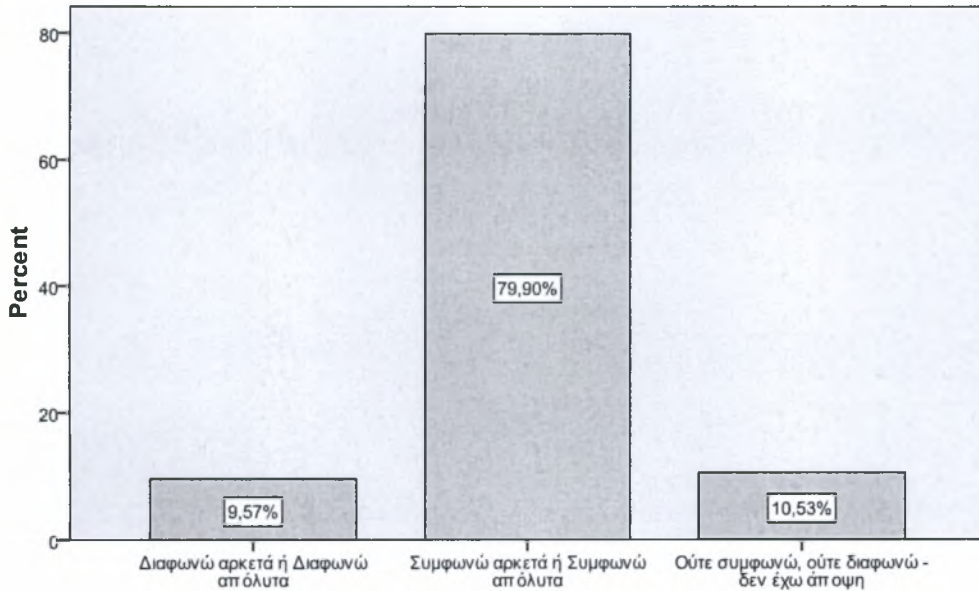
Ερ 10.ως διαδικασία, θα μου προκαλεί συναισθήματα μείωσης της αυτοεκτίμησής μου.



Ερ 10.ως διαδικασία, θα μου προκαλεί συναισθήματα μείωσης της αυτοεκτίμησής μου.

Γράφημα 11

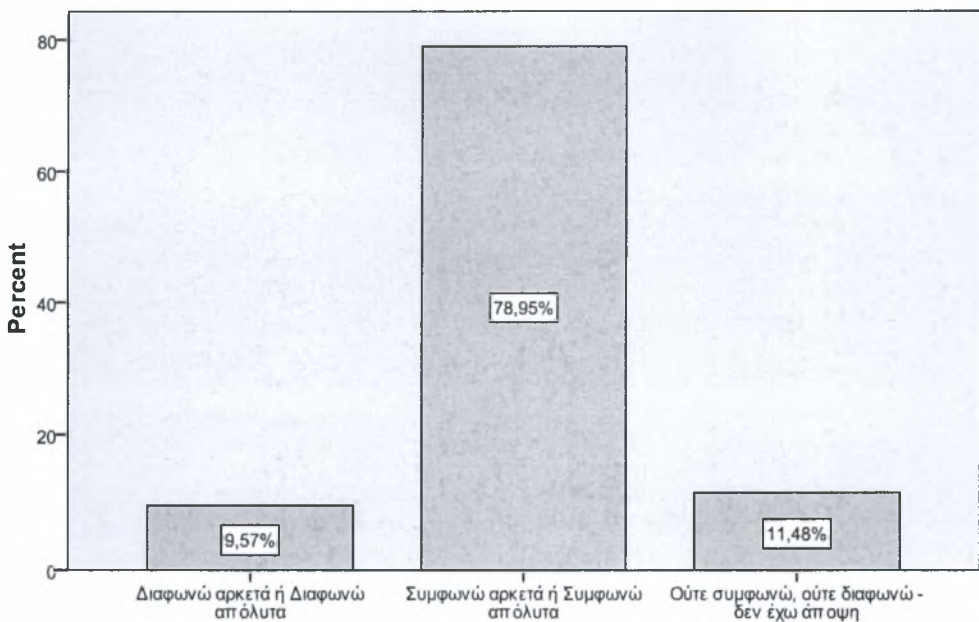
Ερ 11.θα προκαλέσει αύξηση των επίσημων εργασιακών μου υποχρεώσεων.



Ερ 11.θα προκαλέσει αύξηση των επίσημων εργασιακών μου υποχρεώσεων.

Γράφημα 12

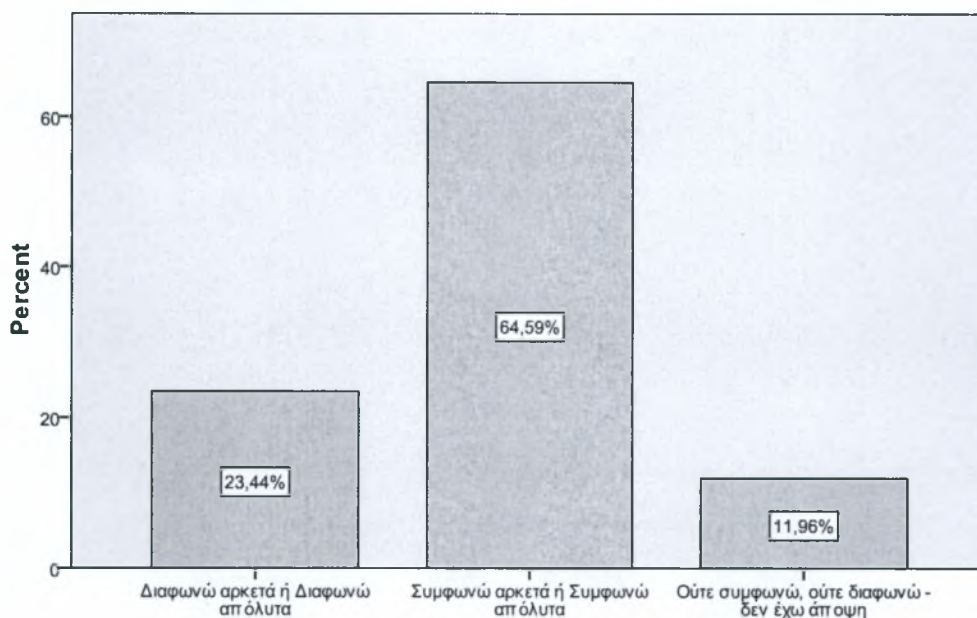
#Ερ 12.δε θα κάνει το έργο του εκπαιδευτικού λιγότερο κουραστικό.



#Ερ 12.δε θα κάνει το έργο του εκπαιδευτικού λιγότερο κουραστικό.

Γράφημα 13

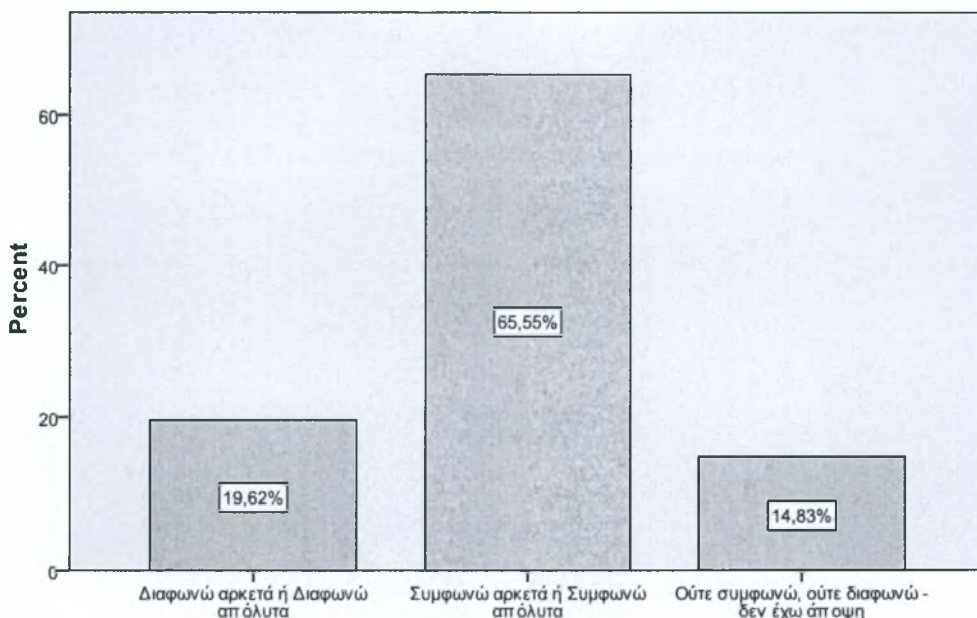
Ερ 13.ως διαδικασία, δεν θα διασφαλίζει την αξιοκρατία.



Ερ 13.ως διαδικασία, δεν θα διασφαλίζει την αξιοκρατία.

Γράφημα 14

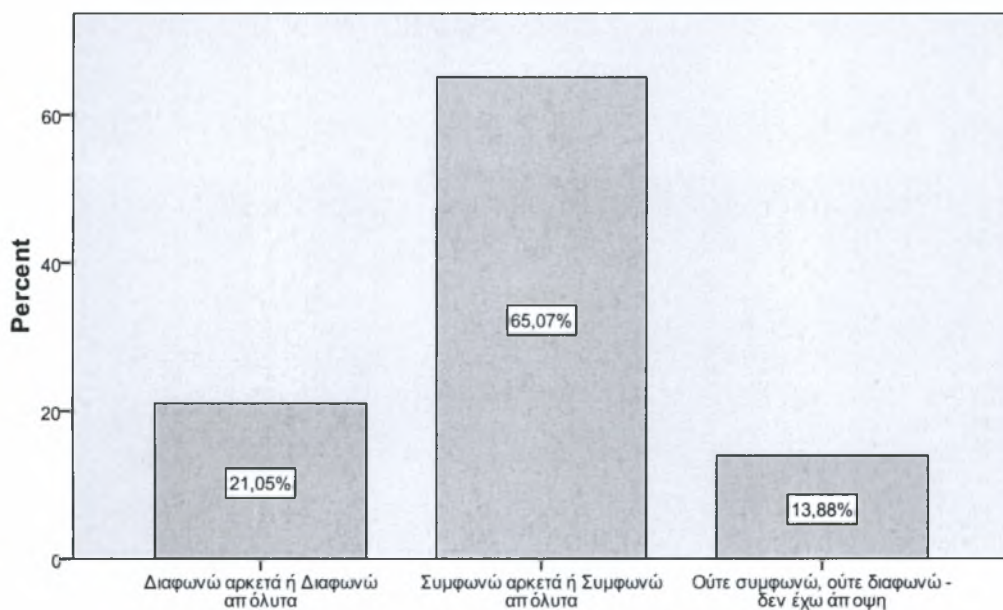
#Ερ 14.δε θα αυξήσει την επαγγελματική μου ελευθερία.



#Ερ 14.δε θα αυξήσει την επαγγελματική μου ελευθερία.

Γράφημα 15

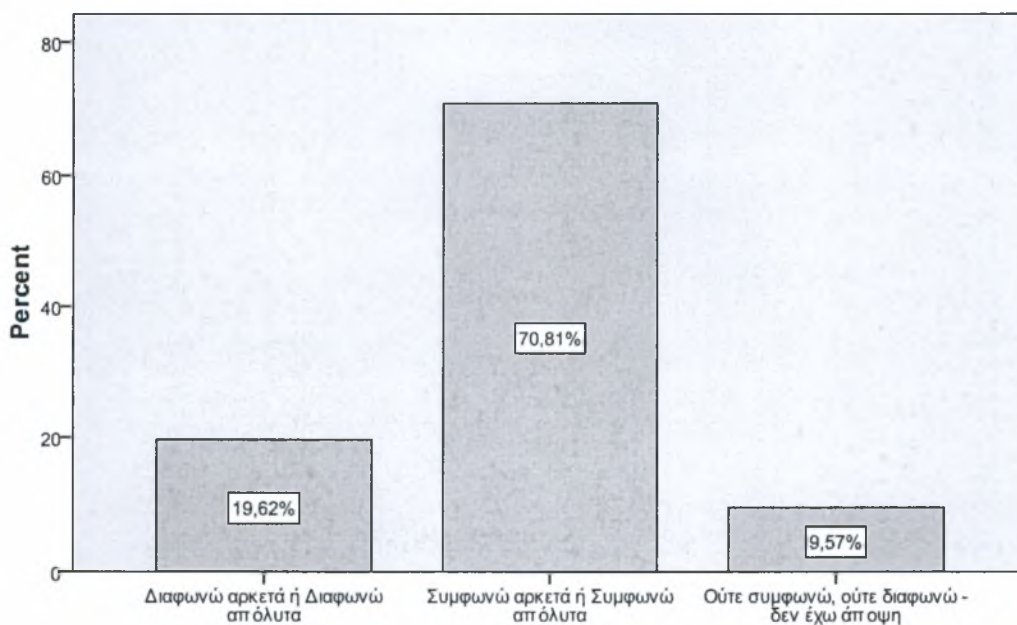
Ερ 15.θα έχει ως αποτέλεσμα την κριτική του Διευθυντή, στον τρόπο εργασίας μου.



Ερ 15.θα έχει ως αποτέλεσμα την κριτική του Διευθυντή, στον τρόπο εργασίας μου.

Γράφημα 16

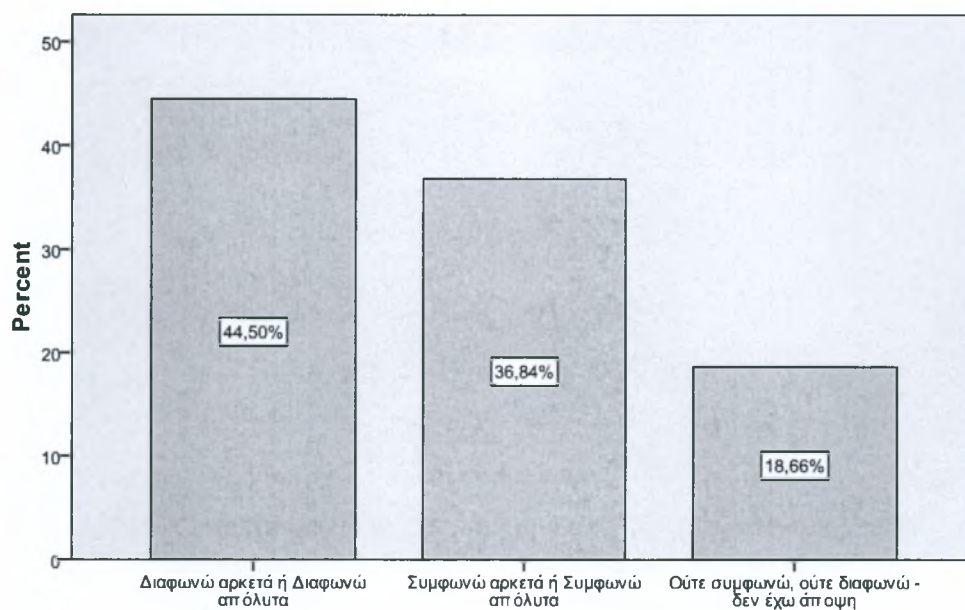
Ερ 16.ως διαδικασία, δε θα λαμβάνει υπόψη της τις ιδιαιτερότητες της σχολικής μονάδας.



Ερ 16.ως διαδικασία, δε θα λαμβάνει υπόψη της τις ιδιαιτερότητες της σχολικής μονάδας.

Γράφημα 17

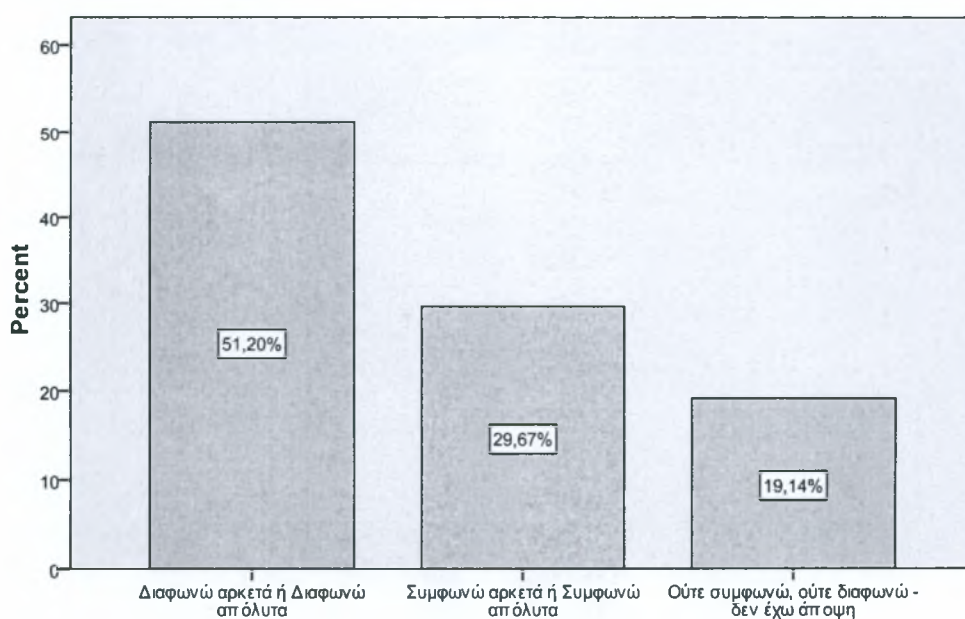
Ερ 17.θα επιφέρει υποβάθμιση των σχολικών υποδομών.



Ερ 17.θα επιφέρει υποβάθμιση των σχολικών υποδομών.

Γράφημα 18

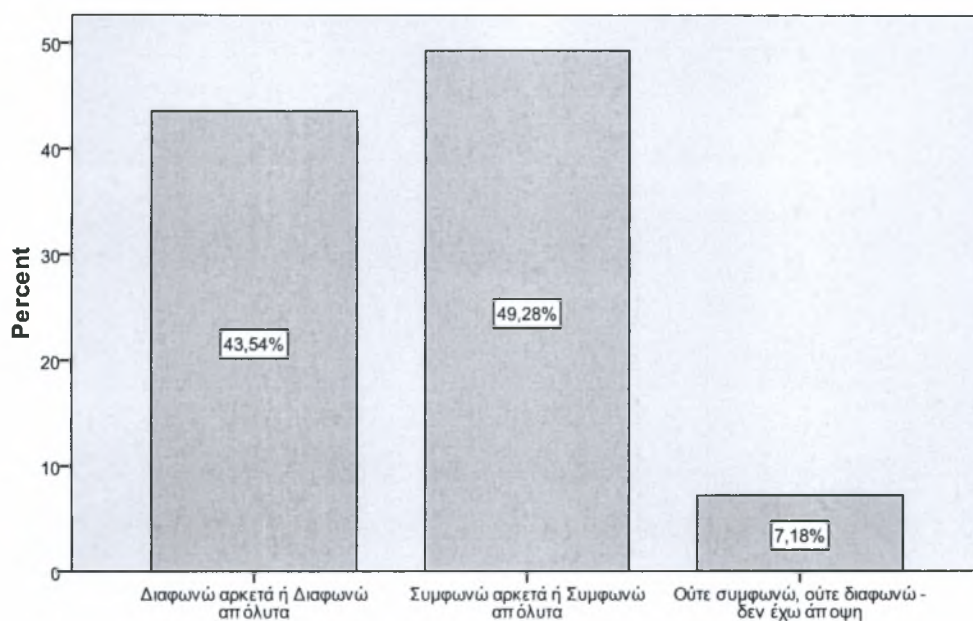
Ερ 18.θα θέσει υπό αμφισβήτηση την κοινωνική μου αναγνώριση.



Ερ 18.θα θέσει υπό αμφισβήτηση την κοινωνική μου αναγνώριση.

Γράφημα 19

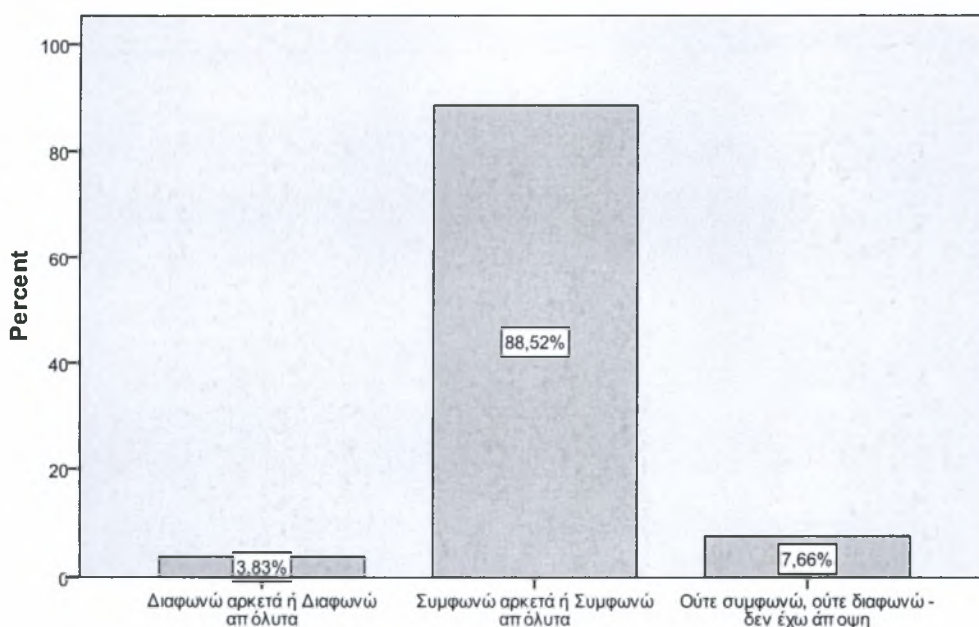
Ερ 19.είναι αντίθετη με την προσωπική μου αντίληψη καθήκοντος.



Ερ 19.είναι αντίθετη με την προσωπική μου αντίληψη καθήκοντος.

Γράφημα 20

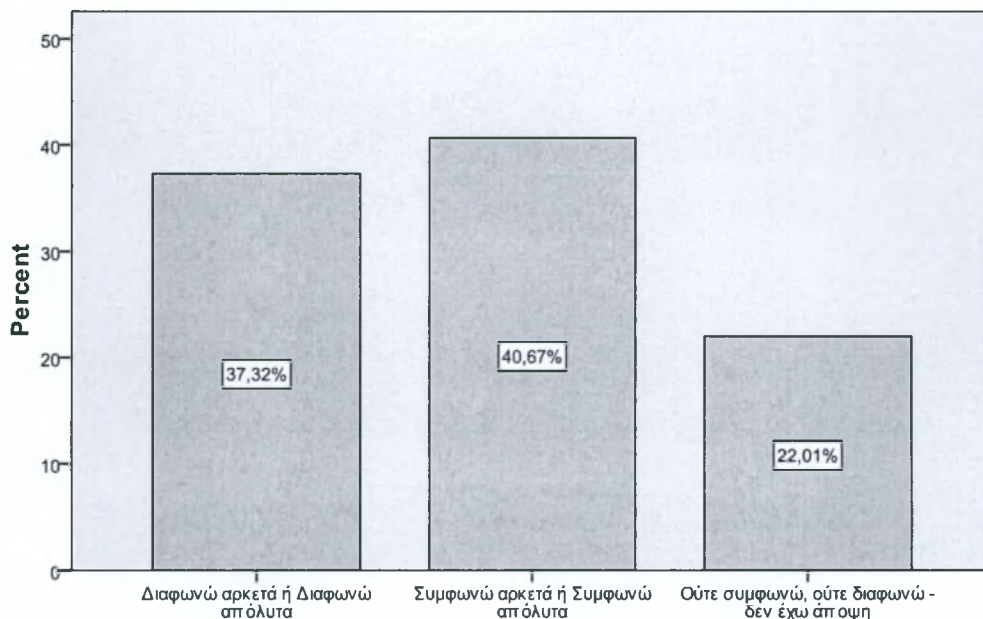
Ερ 20.θα ενισχύσει τις γραφειοκρατικές σχολικές διαδικασίες.



Ερ 20.θα ενισχύσει τις γραφειοκρατικές σχολικές διαδικασίες.

Γράφημα 21

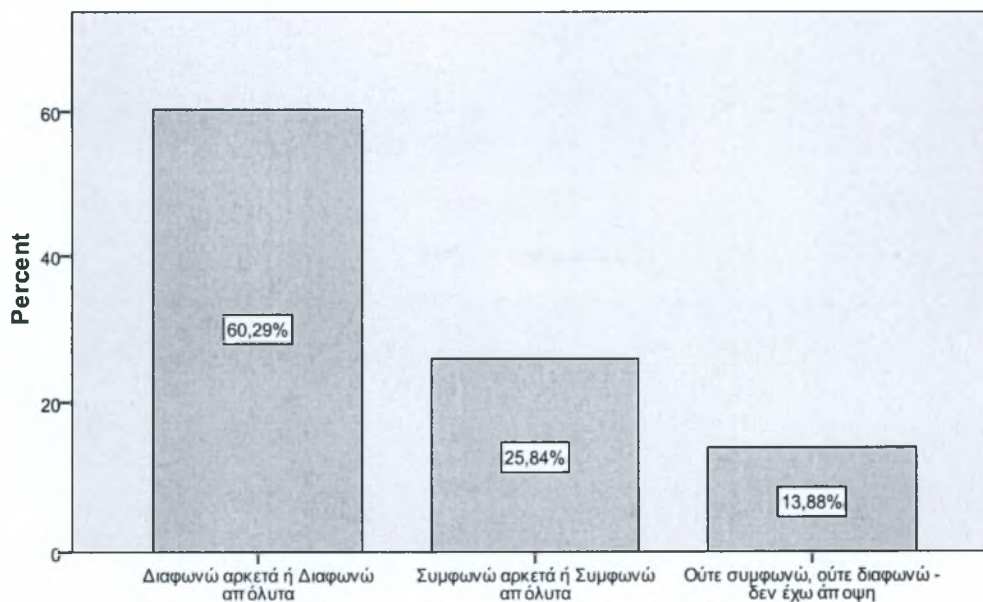
Ερ 21.θα επιφέρει αποεπαγγελματοποίηση του εκπαιδευτικού.



Ερ 21.θα επιφέρει αποεπαγγελματοποίηση του εκπαιδευτικού.

Γράφημα 22

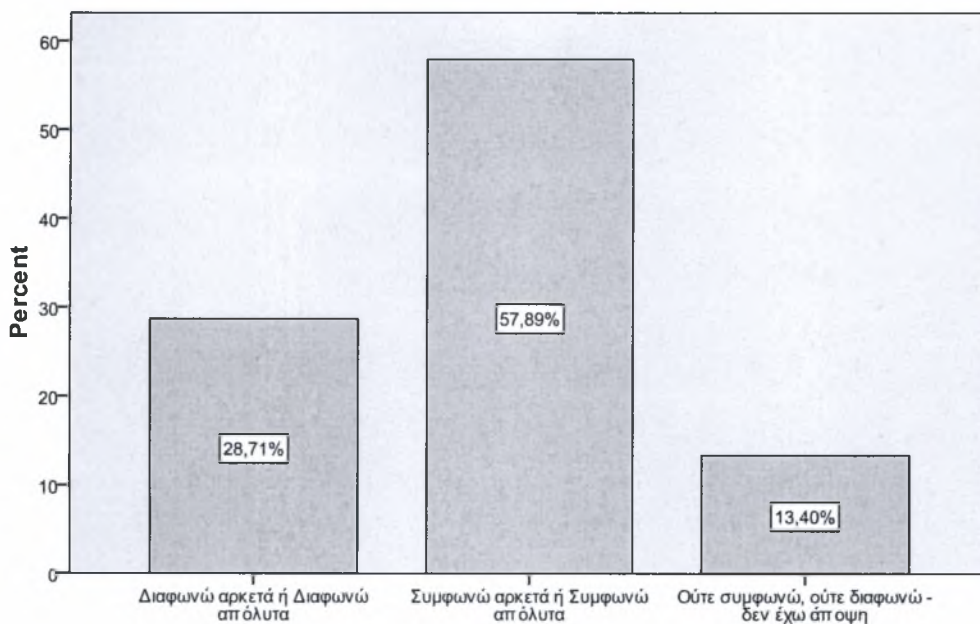
Ερ 22.θα θέσει σε κίνδυνο την εικόνα που έχω για τον εαυτό μου, ως εκπαιδευτικό.



Ερ 22.θα θέσει σε κίνδυνο την εικόνα που έχω για τον εαυτό μου, ως εκπαιδευτικό.

Γράφημα 23

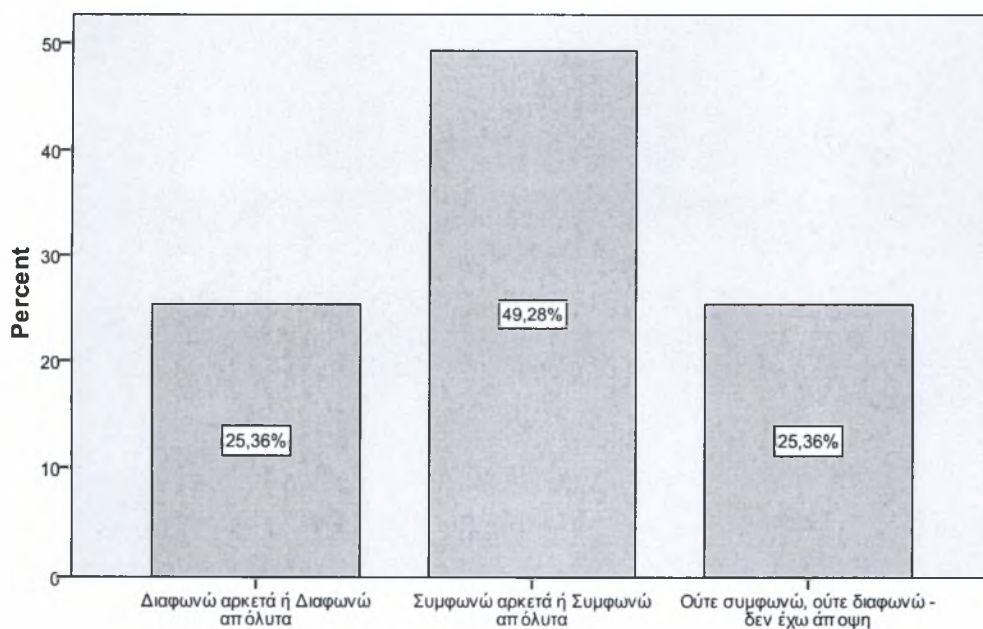
Ερ 23.θα μεταβάλλει προς το χειρότερο το σχολικό κλίμα.



Ερ 23.θα μεταβάλλει προς το χειρότερο το σχολικό κλίμα.

Γράφημα 24

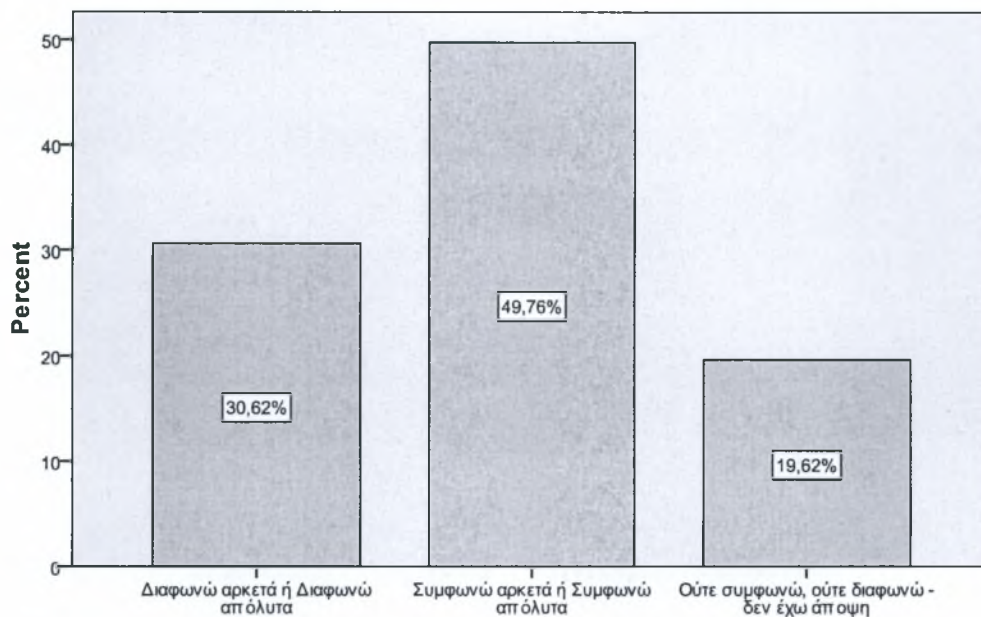
Ερ 24.θα επιφέρει υποχρηματοδότηση της εκπαίδευσης.



Ερ 24.θα επιφέρει υποχρηματοδότηση της εκπαίδευσης.

Γράφημα 25

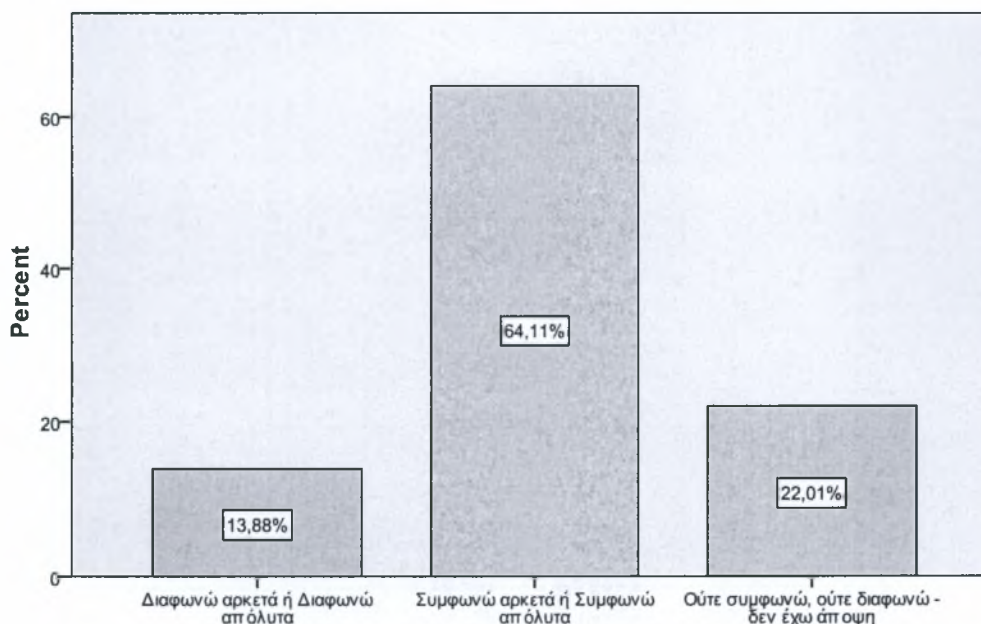
#Ερ 25.δε θα βελτιώσει την εργασιακή μου καθημερινότητα.



#Ερ 25.δε θα βελτιώσει την εργασιακή μου καθημερινότητα.

Γράφημα 26

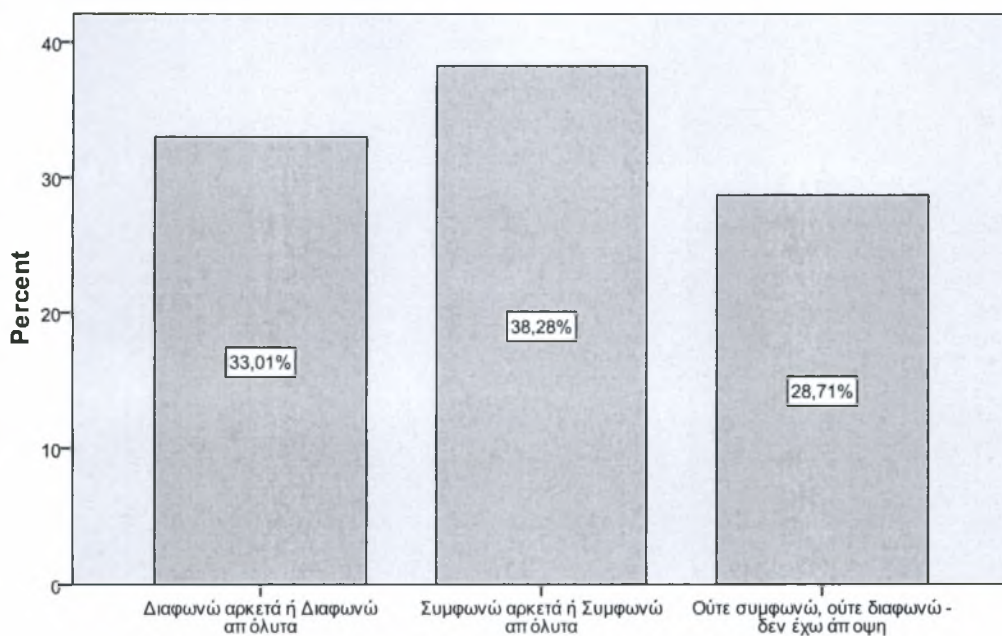
Ερ 26.θα προκαλέσει την έκθεση της διδακτικής μου πρακτικής.



Ερ 26.θα προκαλέσει την έκθεση της διδακτικής μου πρακτικής.

Γράφημα 27

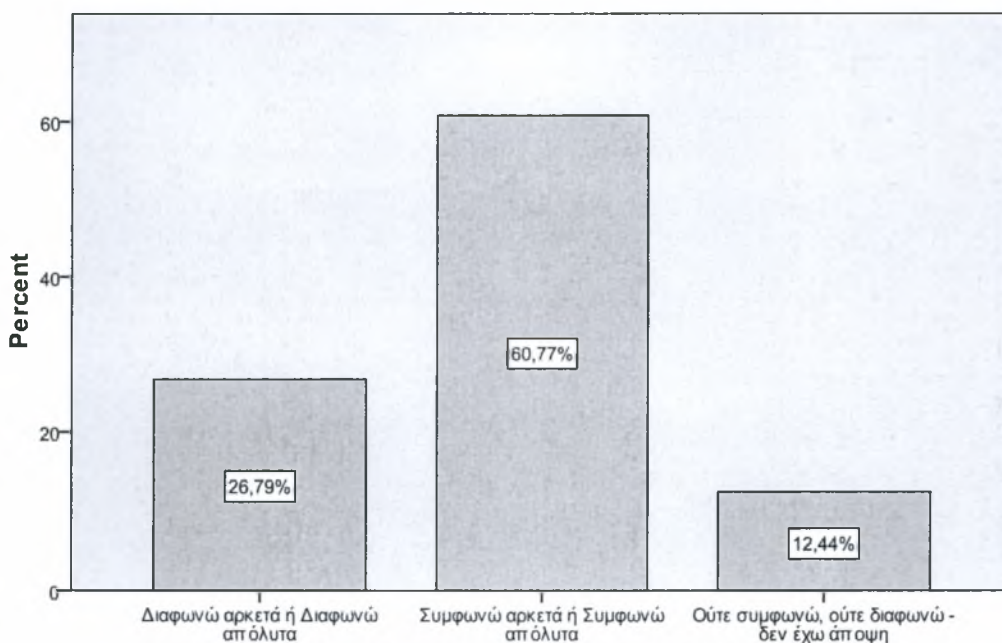
Ερ 27.θα χειροτερέψει τις εργασιακές σχέσεις μου με το Διευθυντή.



Ερ 27.θα χειροτερέψει τις εργασιακές σχέσεις μου με το Διευθυντή.

Γράφημα 28

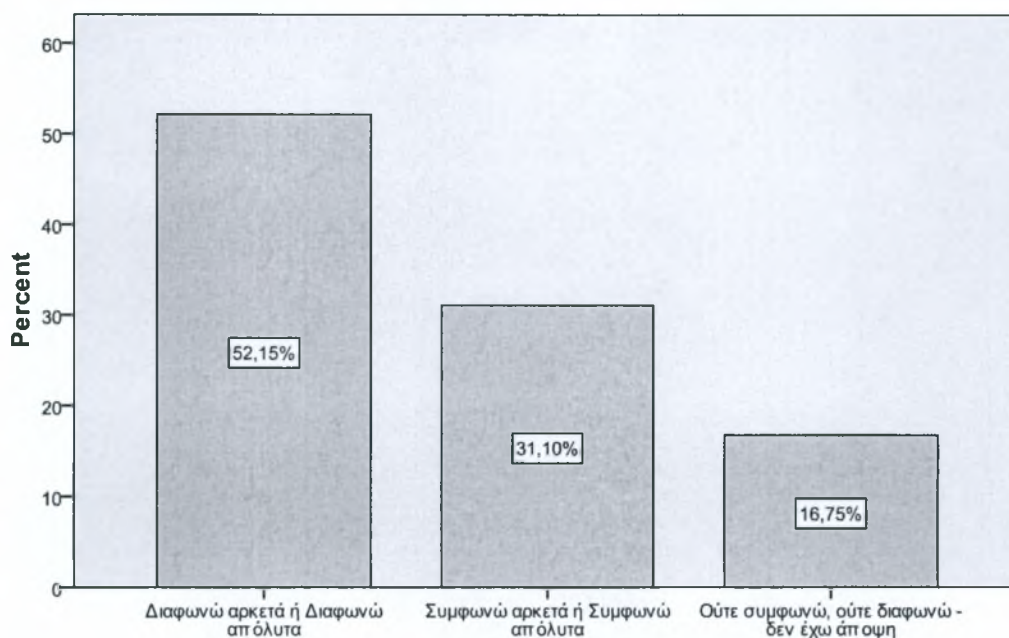
#Ερ 28.δε θα είναι μια αξιοκρατική διαδικασία.



#Ερ 28.δε θα είναι μια αξιοκρατική διαδικασία.

Γράφημα 29

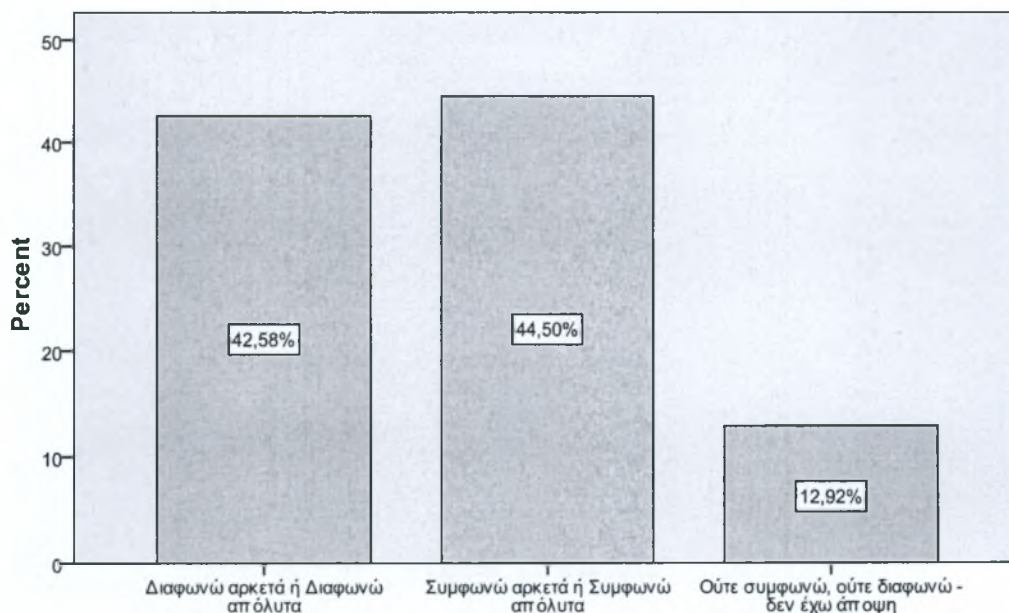
Ερ 29.θα θέσει σε κίνδυνο την αναγνώρισή μου από τους γονείς.



Ερ 29.θα θέσει σε κίνδυνο την αναγνώρισή μου από τους γονείς.

Γράφημα 30

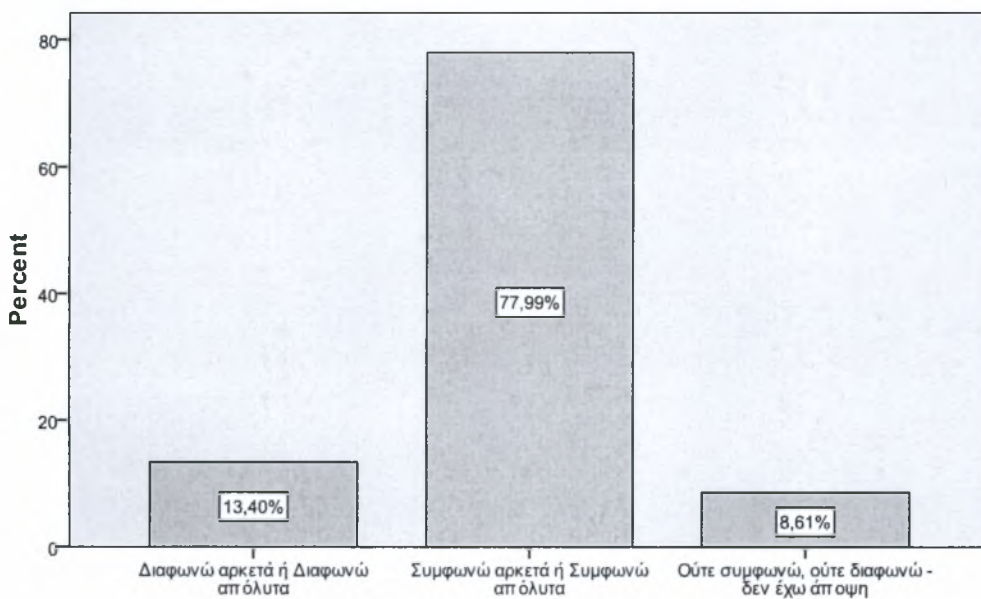
Ερ 30.θα επιφέρει υποβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού στη σχολική οργάνωση.



Ερ 30.θα επιφέρει υποβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού στη σχολική οργάνωση.

Γράφημα 31

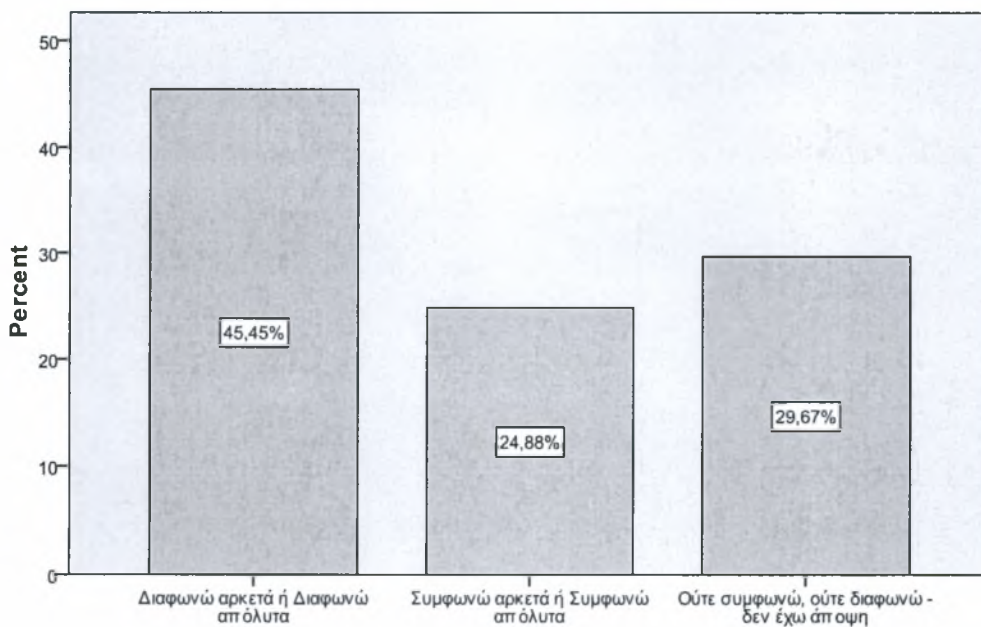
Ερ 31.θα έρθει σε αντίθεση με σιωπηρούς κανόνες και παραδόσεις της σχολικής καθημερινότητας.



Ερ 31.θα έρθει σε αντίθεση με σιωπηρούς κανόνες και παραδόσεις της σχολικής καθημερινότητας.

Γράφημα 32

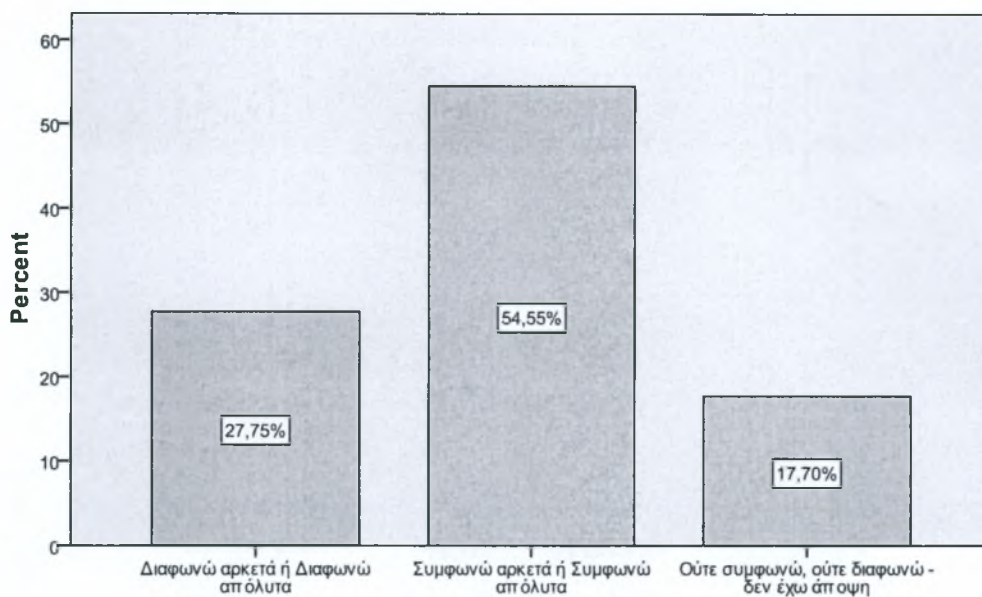
Ερ 32.θα χειροτερέψει τις προσωπικές σχέσεις μου με τους γονείς.



Ερ 32.θα χειροτερέψει τις προσωπικές σχέσεις μου με τους γονείς.

Γράφημα 33

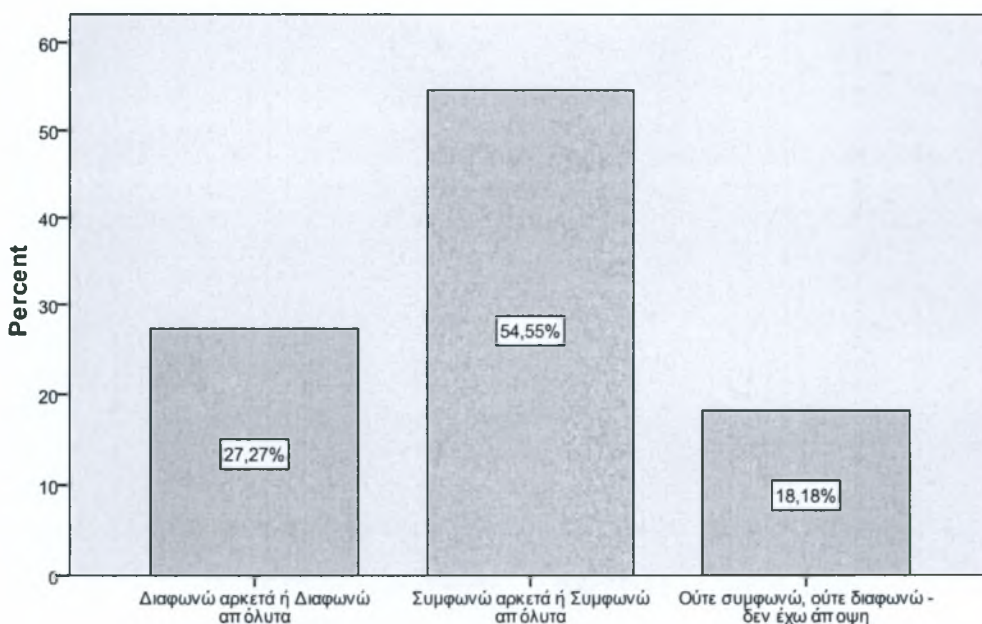
Ερ 33.θα έχει ως αποτέλεσμα την κριτική των γονέων, στον τρόπο εργασίας μου.



Ερ 33.θα έχει ως αποτέλεσμα την κριτική των γονέων, στον τρόπο εργασίας μου.

Γράφημα 34

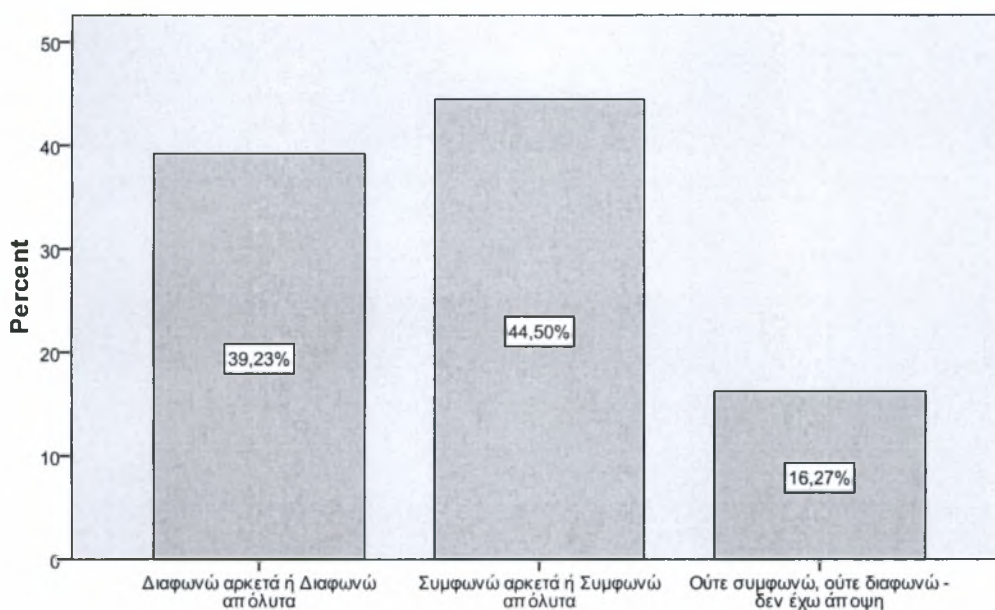
#Ερ 34.δε θα βελτιώσει το κλίμα μεταξύ των συναδέλφων στο σχολείο.



#Ερ 34.δε θα βελτιώσει το κλίμα μεταξύ των συναδέλφων στο σχολείο.

Γράφημα 35

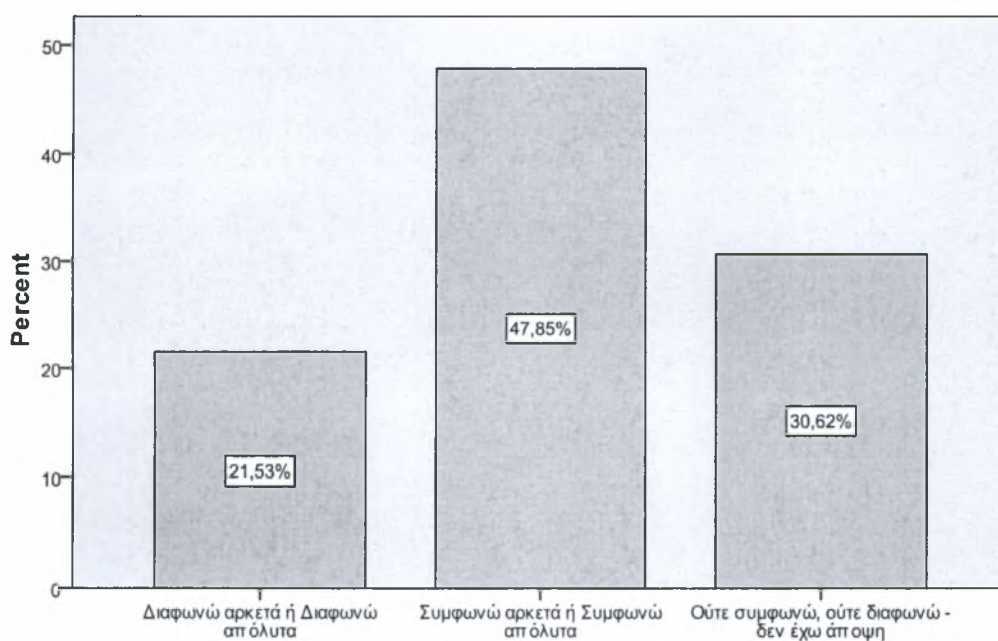
Ερ 35.θα υποβαθμίσει τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων σε επίπεδο σχολικής μονάδας.



Ερ 35.θα υποβαθμίσει τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων σε επίπεδο σχολικής μονάδας.

Γράφημα 36

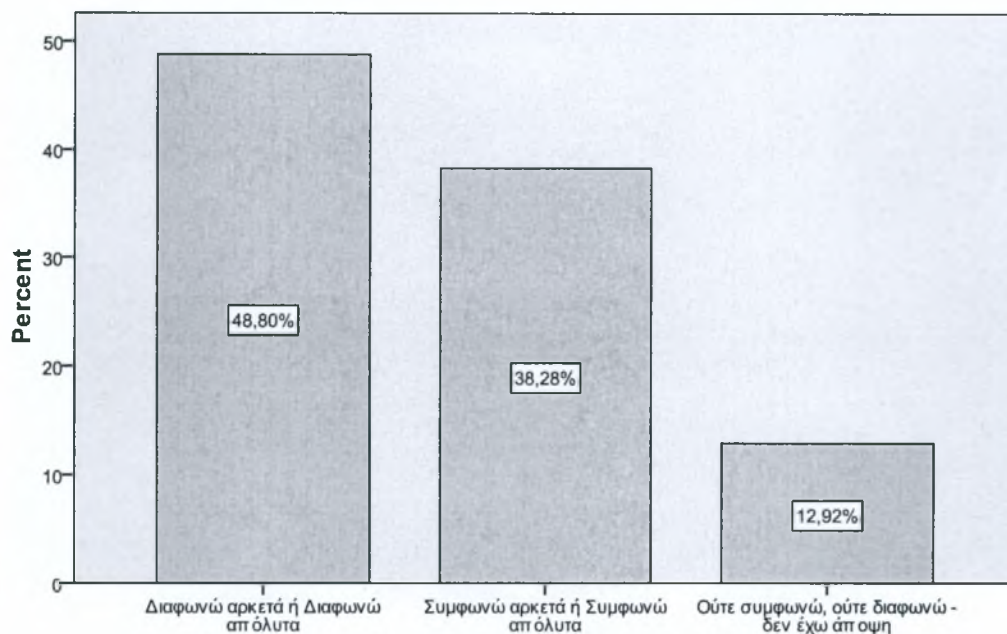
#Ερ 36.δε θα συμβάλει στη βελτίωση της κοινωνικής μου υπόστασης.



#Ερ 36.δε θα συμβάλει στη βελτίωση της κοινωνικής μου υπόστασης.

Γράφημα 37

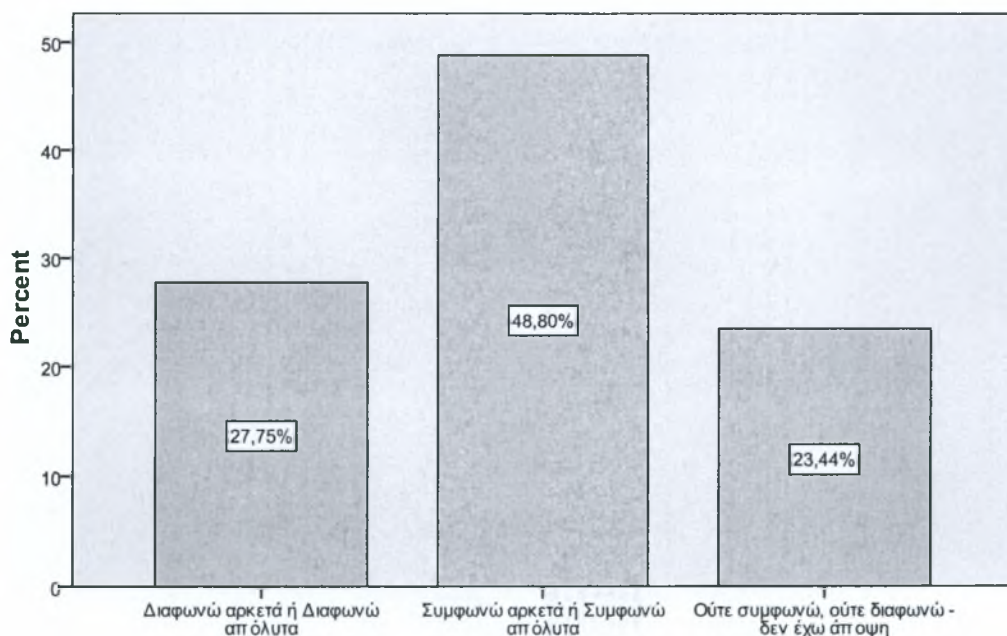
Ερ 37.είναι αντίθετη με τις αξίες και τα ιδανικά του σχολείου.



Ερ 37.είναι αντίθετη με τις αξίες και τα ιδανικά του σχολείου.

Γράφημα 38

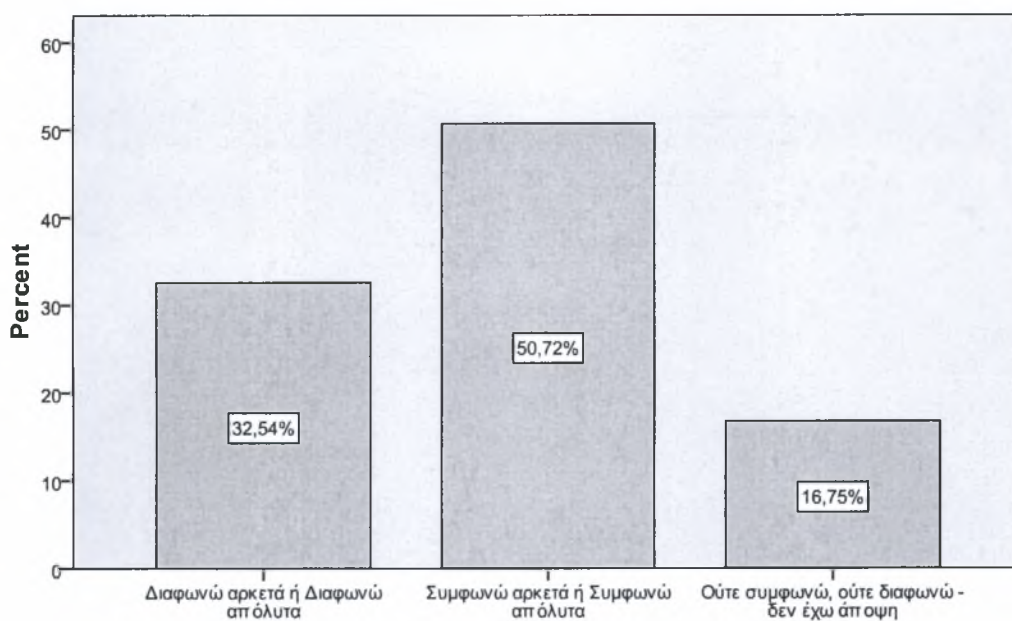
#Ερ 38.δε θα συνοδευτεί από αναβάθμιση των σχολικών υποδομών.



#Ερ 38.δε θα συνοδευτεί από αναβάθμιση των σχολικών υποδομών.

Γράφημα 39

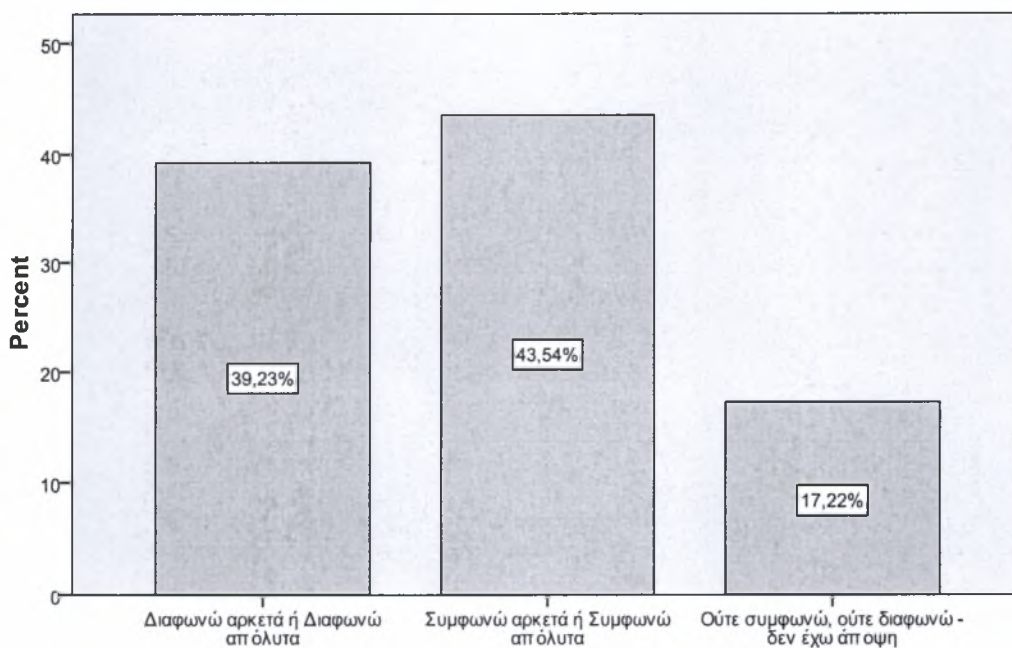
#Ερ 39.δε θα ενισχύσει τη δυνατότητα του εκπαιδευτικού να διαμορφώνει τις εργασιακές του συνθήκες.



#Ερ 39.δε θα ενισχύσει τη δυνατότητα του εκπαιδευτικού να διαμορφώνει τις εργασιακές του συνθήκες.

Γράφημα 40

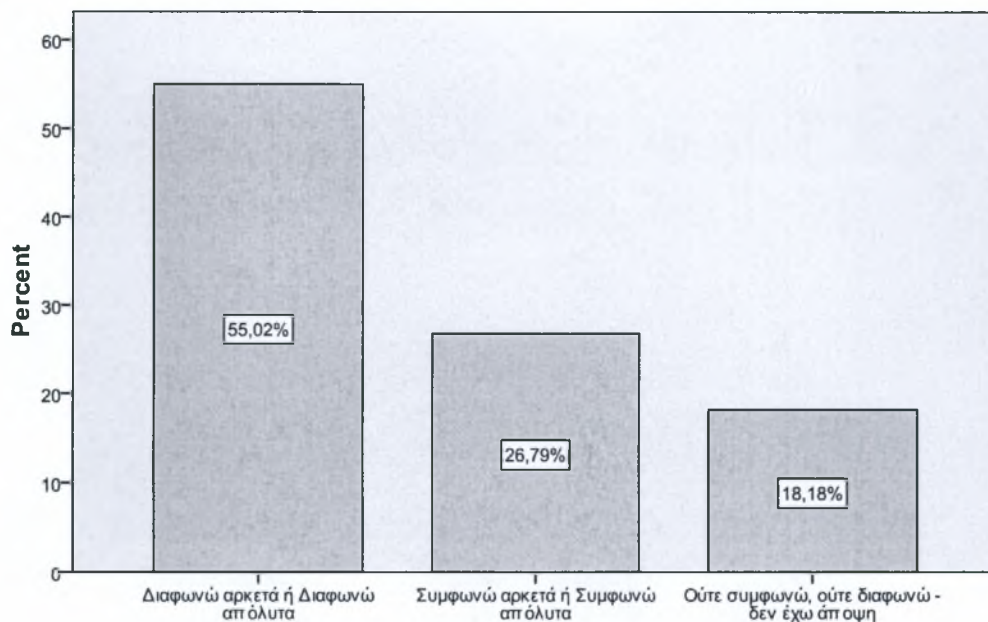
Ερ 40.θα κάνει δυσοίωνα το επαγγελματικό μου μέλλον.



Ερ 40.θα κάνει δυσοίωνα το επαγγελματικό μου μέλλον.

Γράφημα 41

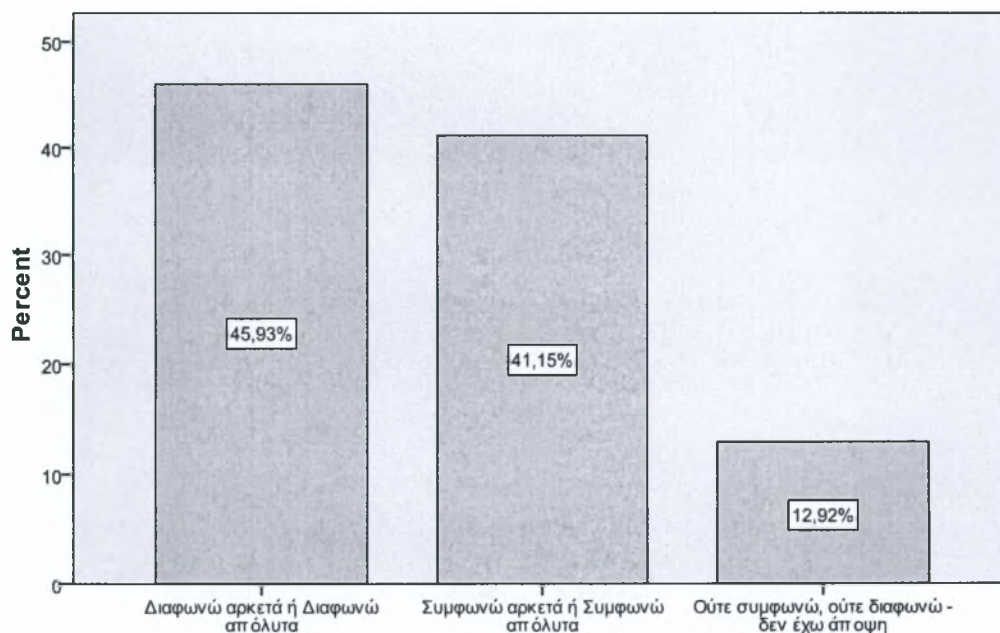
Ερ 41.θα χειροτερέψει τις προσωπικές μου σχέσεις με τους μαθητές.



Ερ 41.θα χειροτερέψει τις προσωπικές μου σχέσεις με τους μαθητές.

Γράφημα 42

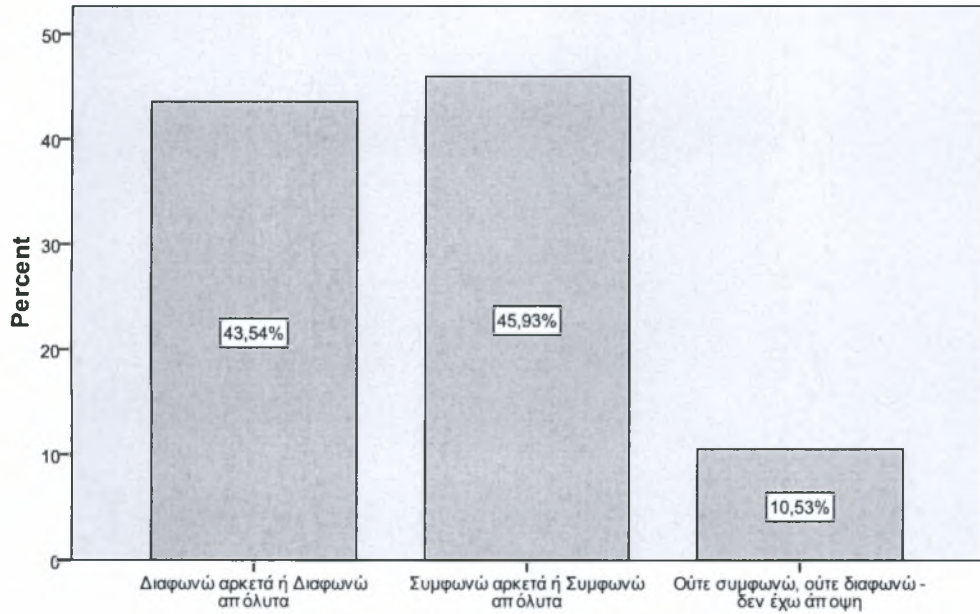
Ερ 42.θα θέσει σε κίνδυνο την επαγγελματική μου ταυτότητα.



Ερ 42.θα θέσει σε κίνδυνο την επαγγελματική μου ταυτότητα.

Γράφημα 43

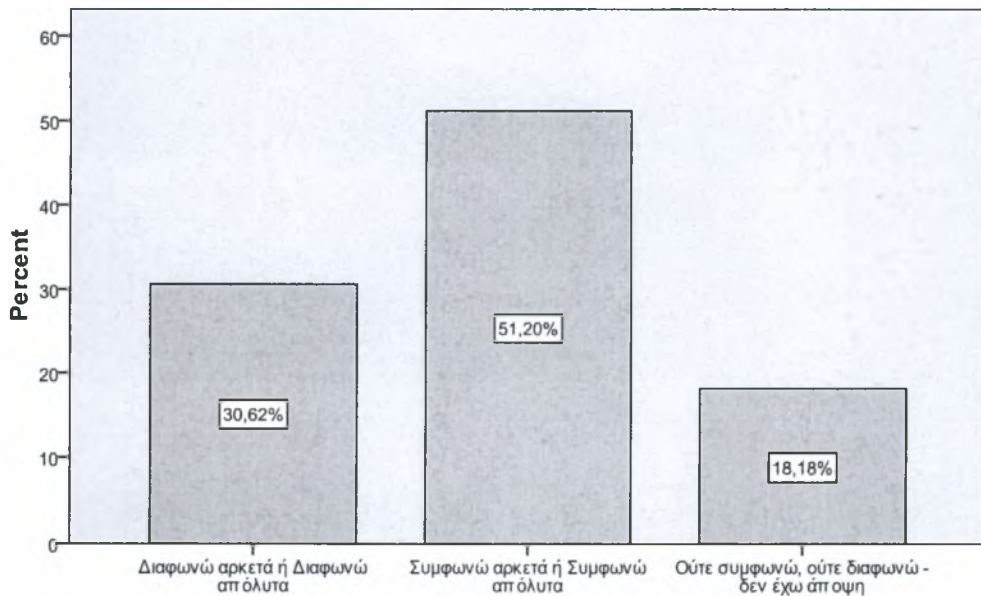
Ερ 43.θα μειώσει την εργασιακή μου ικανοποίηση.



Ερ 43.θα μειώσει την εργασιακή μου ικανοποίηση.

Γράφημα 44

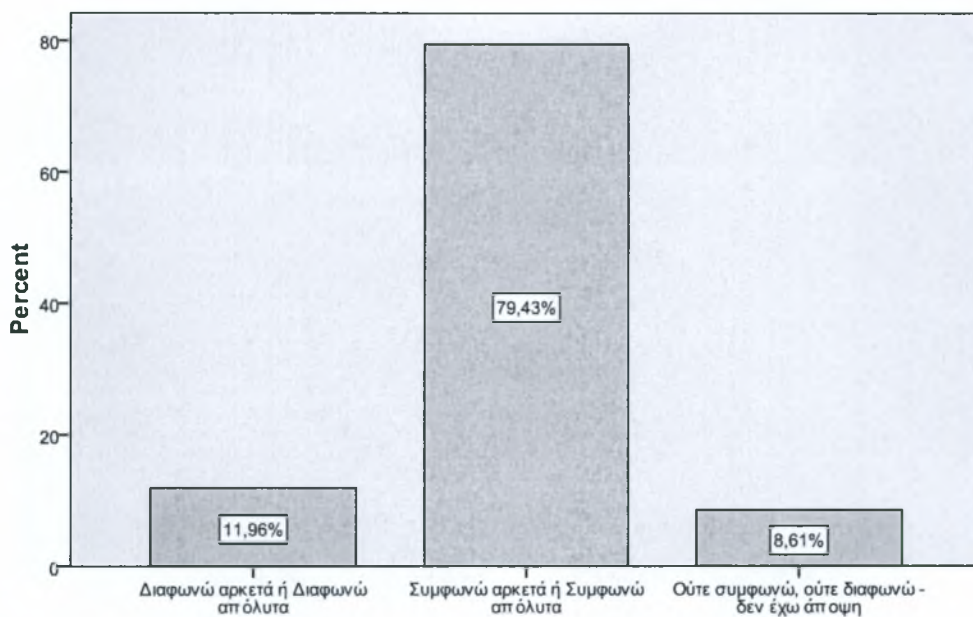
Ερ 44.θα έχει ως αποτέλεσμα την κριτική των συναδέλφων, στην εργασία μου.



Ερ 44.θα έχει ως αποτέλεσμα την κριτική των συναδέλφων, στην εργασία μου.

Γράφημα 45

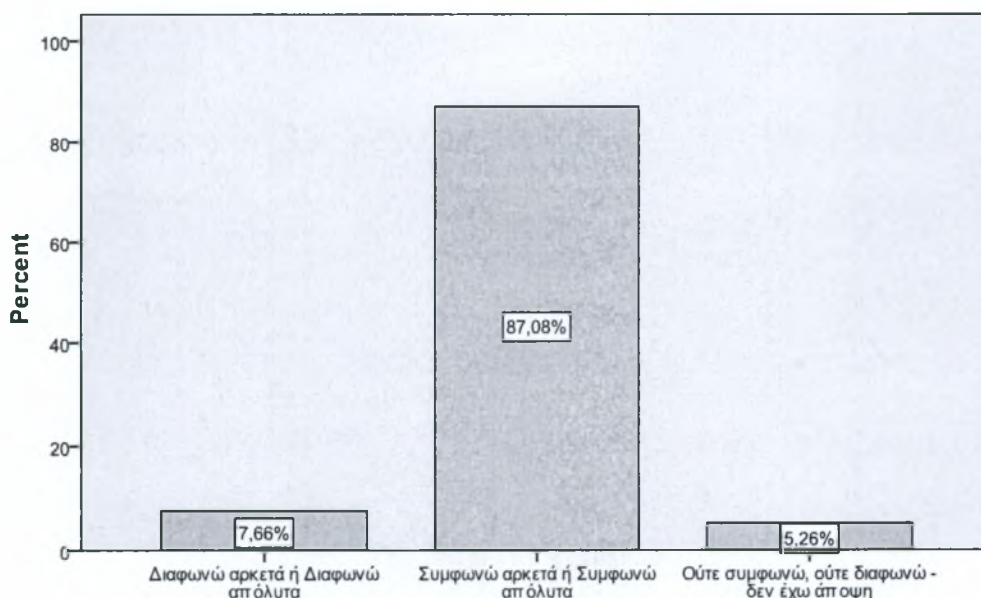
#Ερ 45.δε θα κάνει το έργο του εκπαιδευτικού λιγότερο πολύπλοκο.



#Ερ 45.δε θα κάνει το έργο του εκπαιδευτικού λιγότερο πολύπλοκο.

Γράφημα 46

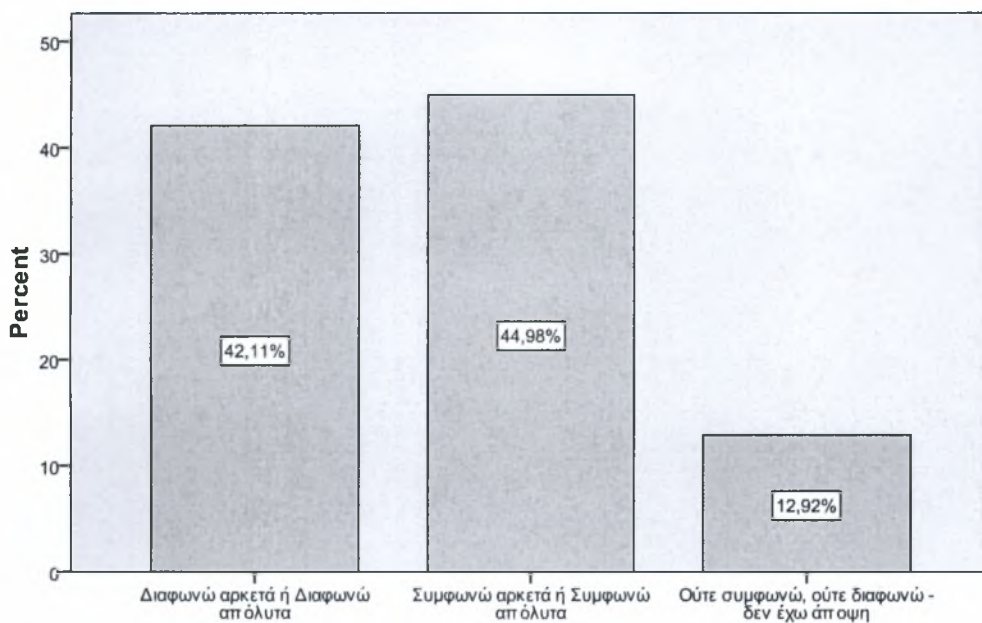
Ερ 46.θα συνοδευτεί από αύξηση του απαραίτητου χρόνου για το σχεδιασμό και την προετοιμασία του διδακτικού έργου.



Ερ 46.θα συνοδευτεί από αύξηση του απαραίτητου χρόνου για το σχεδιασμό και την προετοιμασία του διδακτικού έργου.

Γράφημα 47

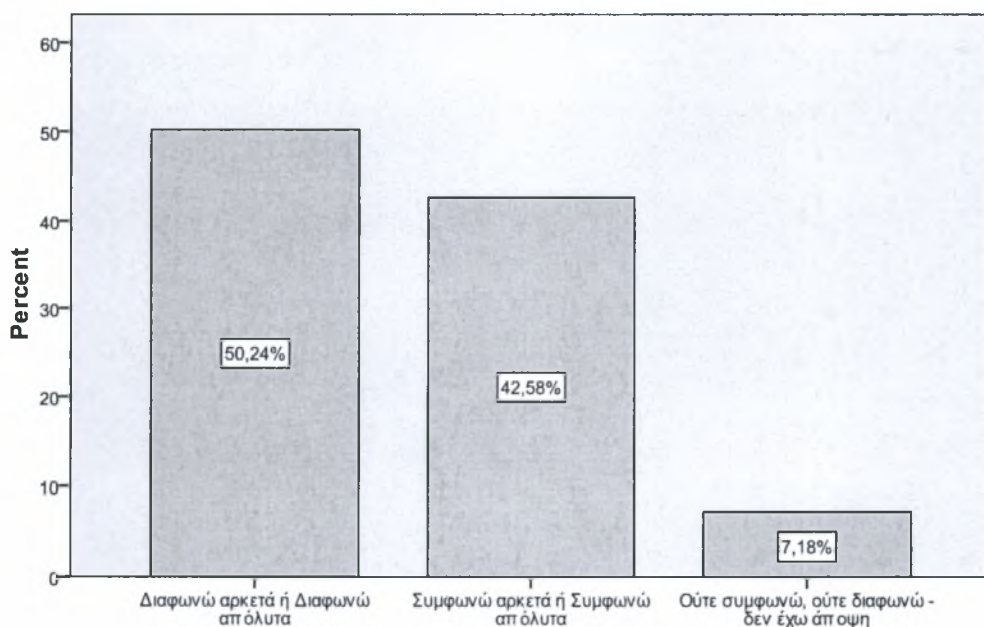
Ερ 47.είναι αντίθετη με την ιδεολογία μου για το ρόλο του σχολείου.



Ερ 47.είναι αντίθετη με την ιδεολογία μου για το ρόλο του σχολείου.

Γράφημα 48

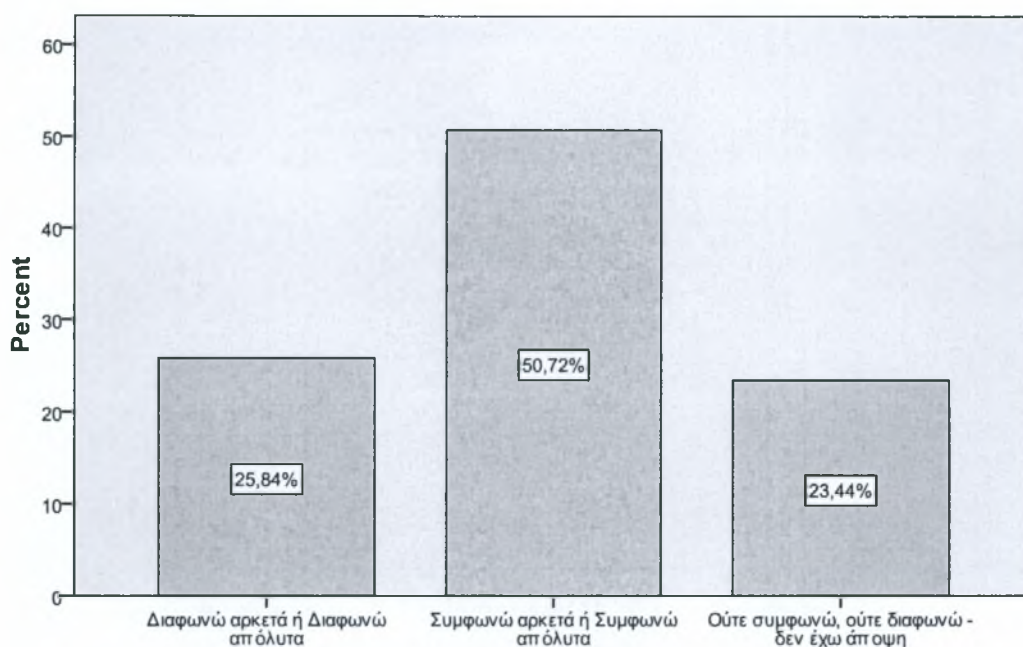
Ερ 48.θα υποβαθμίσει τα προσωπικά εργασιακά μου κίνητρα.



Ερ 48.θα υποβαθμίσει τα προσωπικά εργασιακά μου κίνητρα.

Γράφημα 49

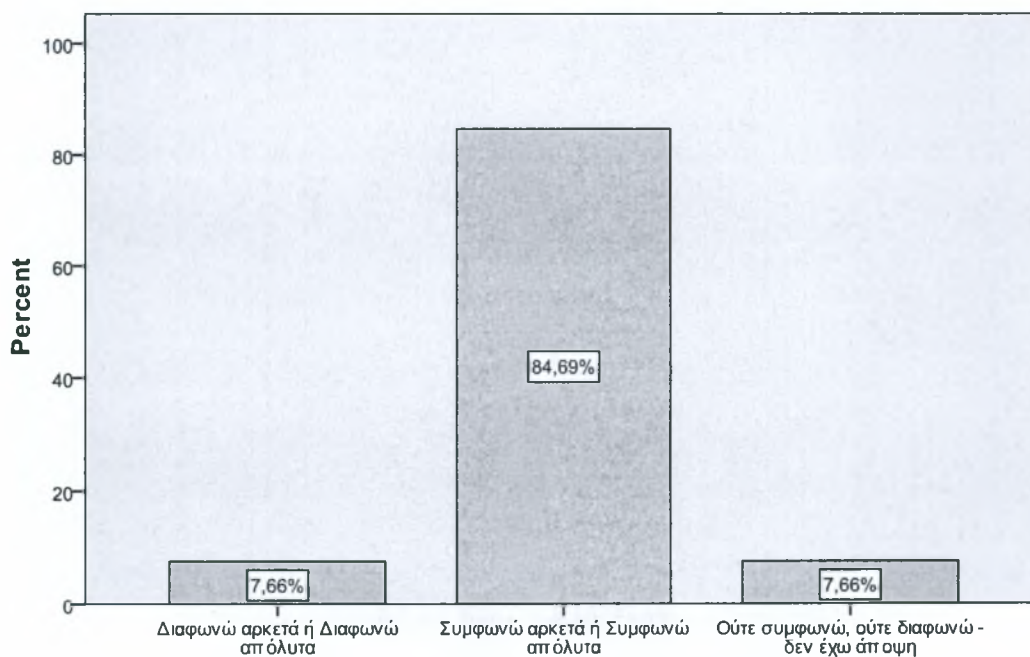
#Ερ 49.δε θα βελτιώσει τις εργασιακές μου σχέσεις με τους συναδέλφους.



#Ερ 49.δε θα βελτιώσει τις εργασιακές μου σχέσεις με τους συναδέλφους.

Γράφημα 50

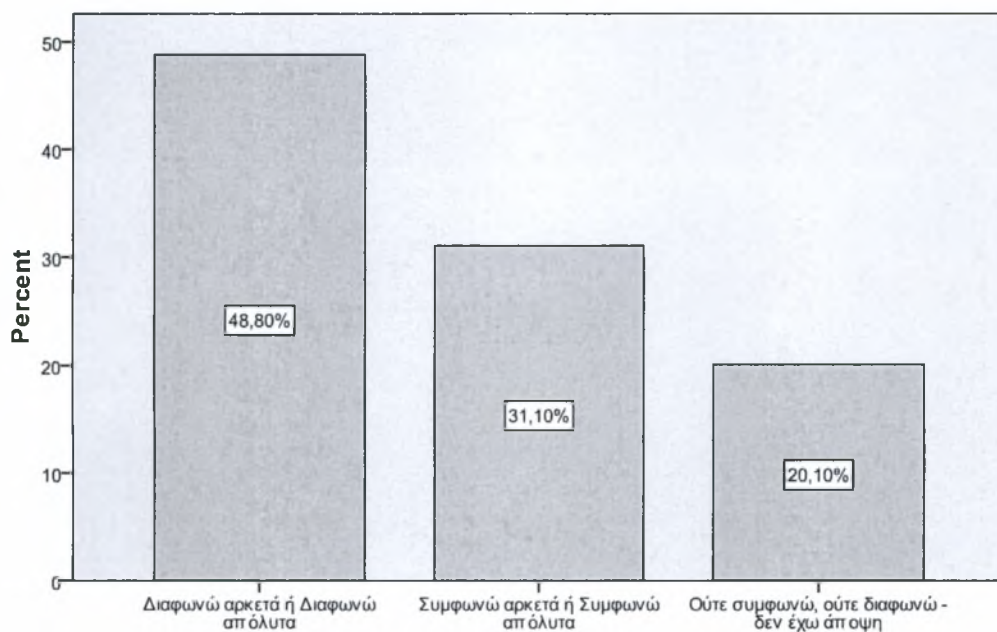
Ερ 50.θα επιφέρει επιπλέον εργασιακό κόπο στον εκπαιδευτικό.



Ερ 50.θα επιφέρει επιπλέον εργασιακό κόπο στον εκπαιδευτικό.

Γράφημα 51

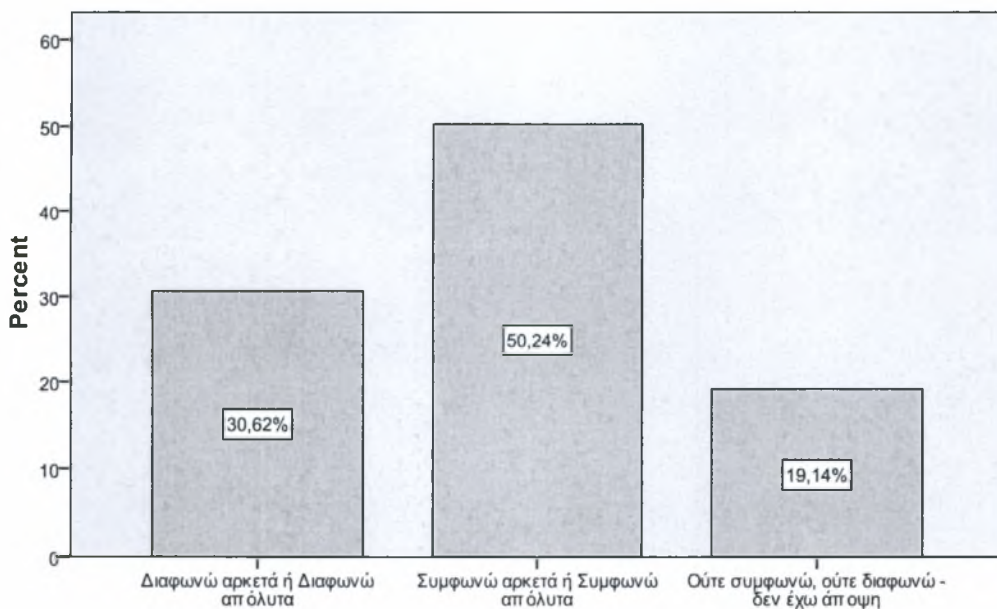
Ερ 51.θα επιφέρει υποβάθμιση του διαθέσιμου διδακτικού υλικού.



Ερ 51.θα επιφέρει υποβάθμιση του διαθέσιμου διδακτικού υλικού.

Γράφημα 52

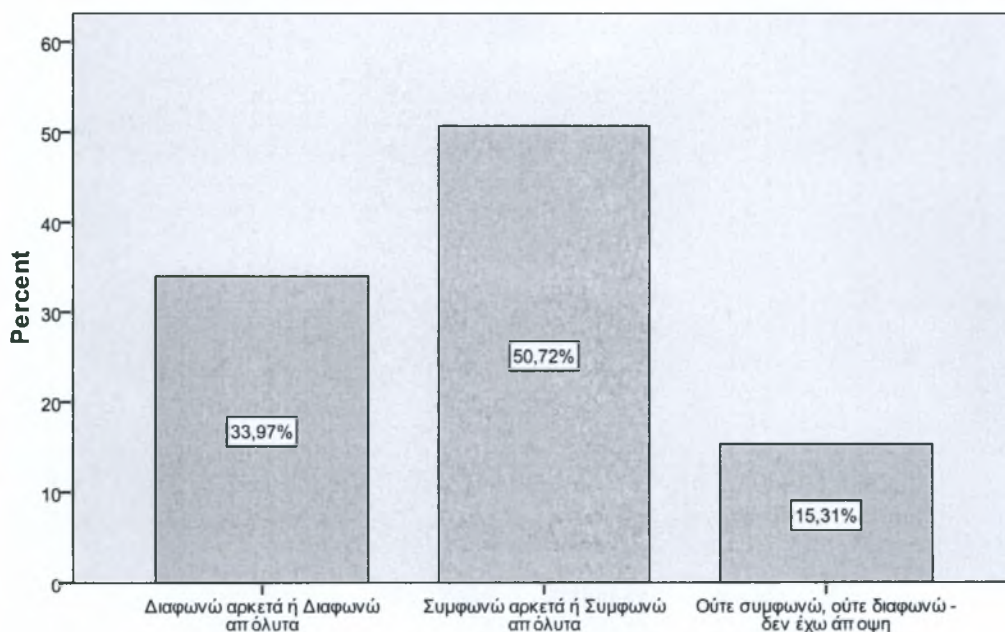
#Ερ 52.δε θα μου προσφέρει μια πιο ευχάριστη μελλοντική εργασιακή προοπτική.



#Ερ 52.δε θα μου προσφέρει μια πιο ευχάριστη μελλοντική εργασιακή προοπτική.

Γράφημα 53

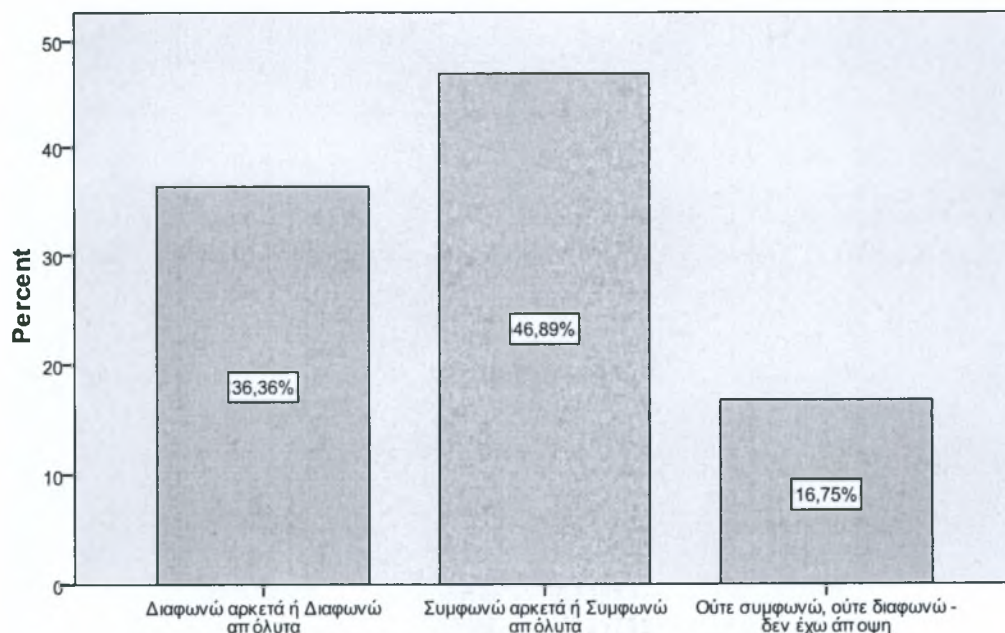
#Ερ 53.δε θα αναβαθμίσει το ρόλο του εκπαιδευτικού στη σχολική μονάδα.



#Ερ 53.δε θα αναβαθμίσει το ρόλο του εκπαιδευτικού στη σχολική μονάδα.

Γράφημα 54

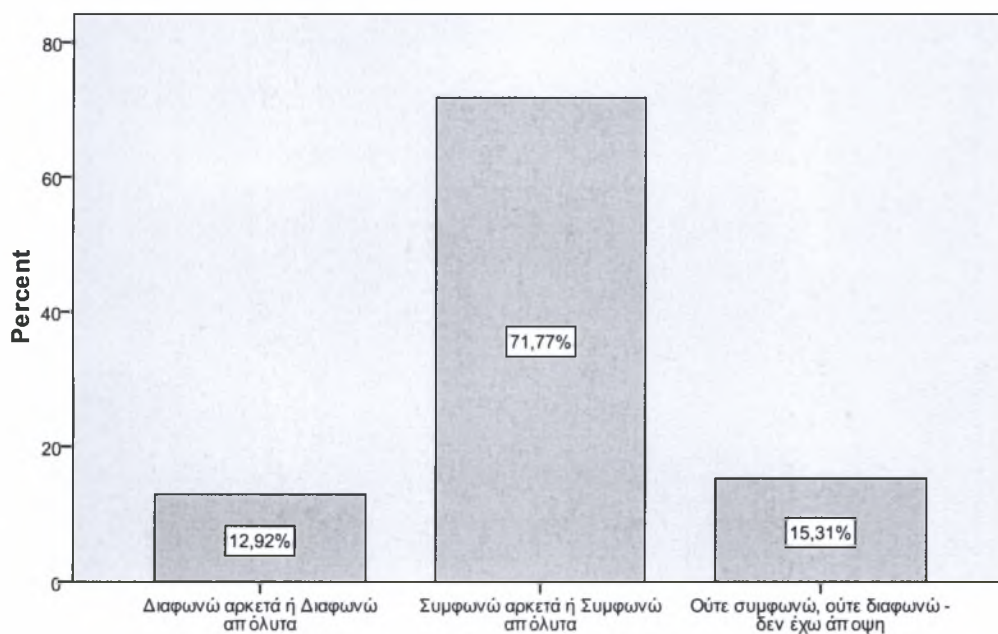
Ερ 54.ο εκπαιδευτικός θα χάσει ένα μέρος της επαγγελματικής του ισχύος.



Ερ 54.ο εκπαιδευτικός θα χάσει ένα μέρος της επαγγελματικής του ισχύος.

Γράφημα 55

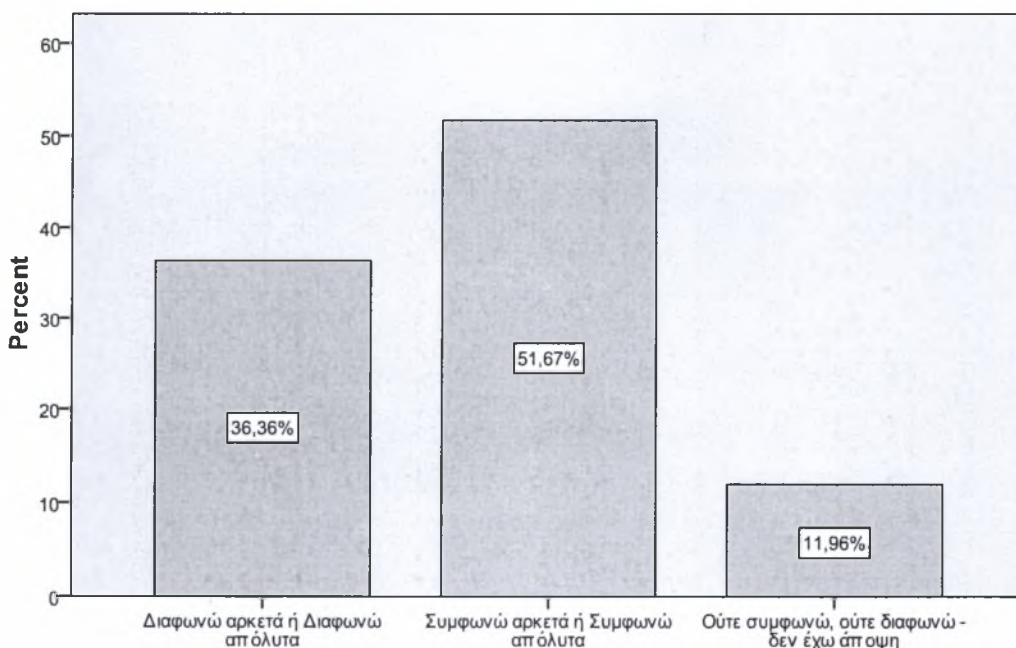
Ερ 55.θα επιφέρει διεύρυνση ωραρίου εργασίας.



Ερ 55.θα επιφέρει διεύρυνση ωραρίου εργασίας.

Γράφημα 56

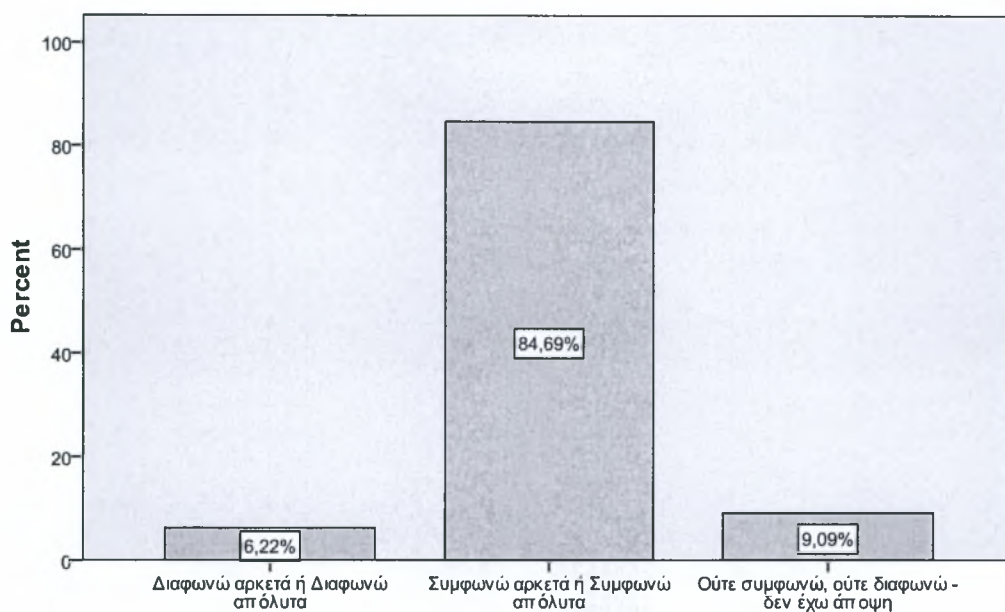
#Ερ 56.δε θα ενισχύσει τον επαγγελματισμό του εκπαιδευτικού.



#Ερ 56.δε θα ενισχύσει τον επαγγελματισμό του εκπαιδευτικού.

Γράφημα 57

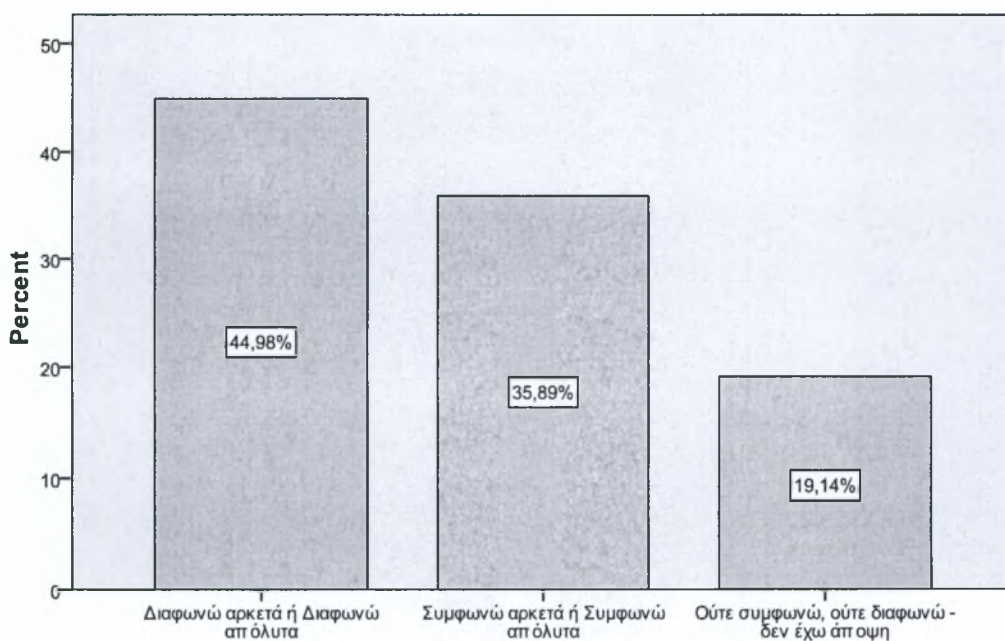
Ερ 57.θα προκαλέσει εντατικοποίηση του ελέγχου των καθημερινών μου καθηκόντων.



Ερ 57.θα προκαλέσει εντατικοποίηση του ελέγχου των καθημερινών μου καθηκόντων.

Γράφημα 58

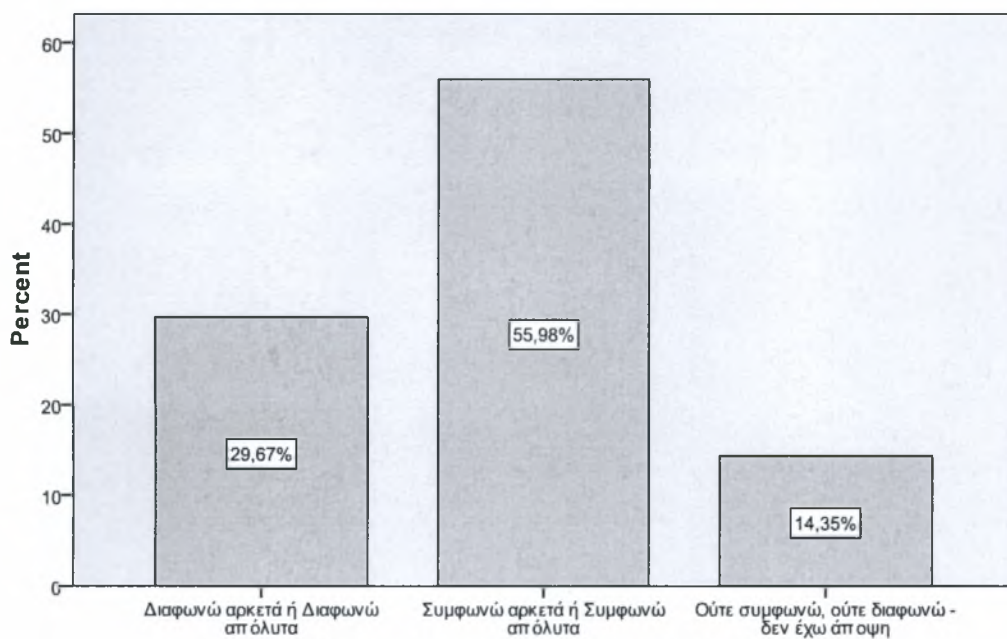
Ερ 58.θα θέσει σε κίνδυνο την αναγνώρισή μου από τους συναδέλφους.



Ερ 58.θα θέσει σε κίνδυνο την αναγνώρισή μου από τους συναδέλφους.

Γράφημα 59

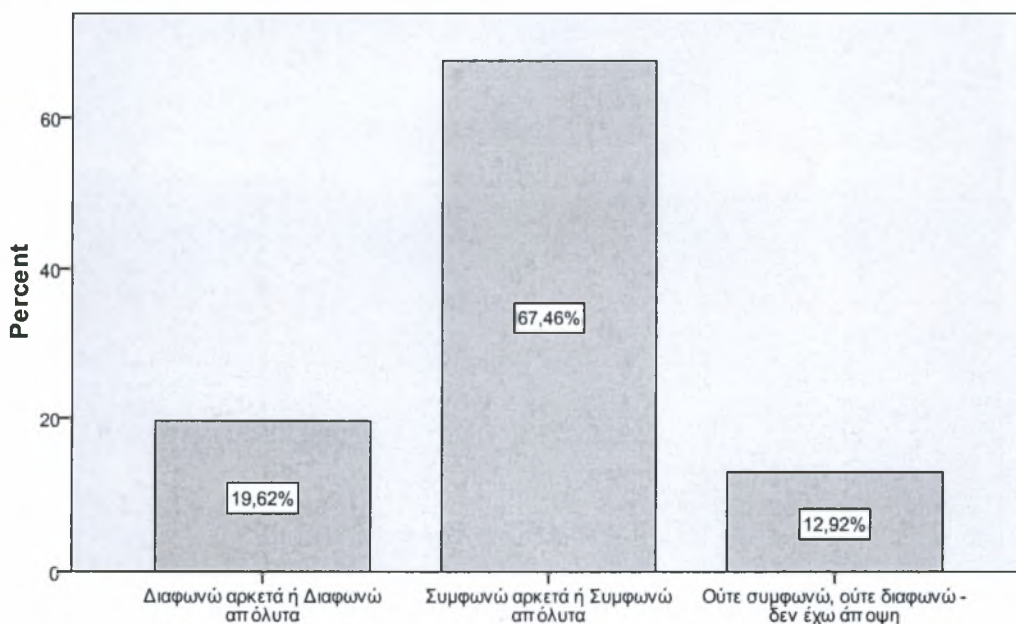
Ερ 59.θα χειροτερέψει την εργασιακή μου καθημερινότητα.



Ερ 59.θα χειροτερέψει την εργασιακή μου καθημερινότητα.

Γράφημα 60

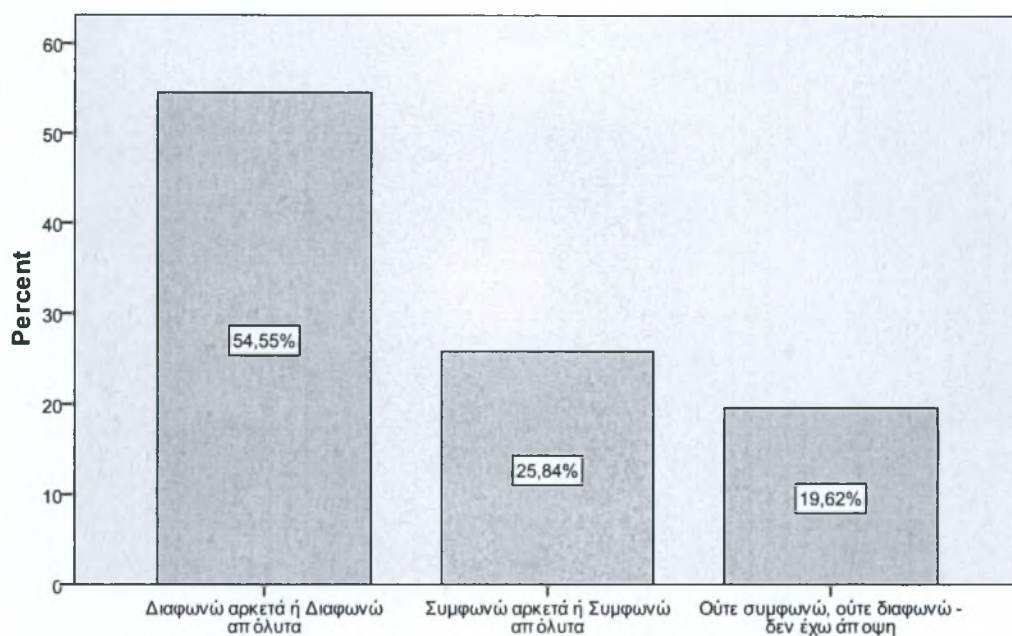
Ερ 60.ως διαδικασία, δε θα λαμβάνει υπόψη της τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές επιλογές της σχολικής μονάδας.



Ερ 60.ως διαδικασία, δε θα λαμβάνει υπόψη της τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές επιλογές της σχολικής μονάδας.

Γράφημα 61

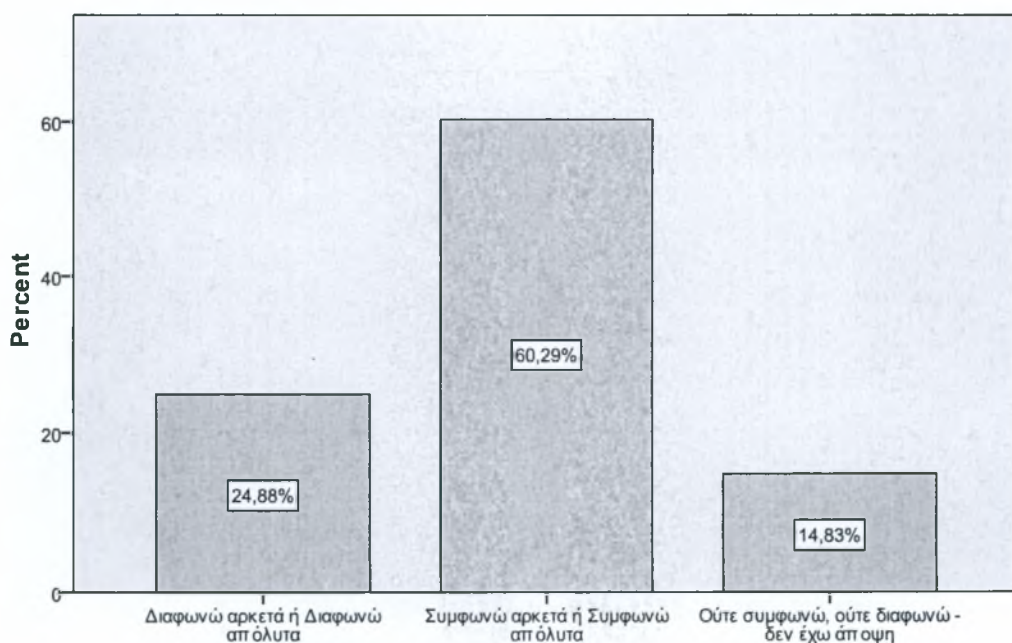
Ερ 61.θα θέσει σε κίνδυνο την αναγνώρισή μου από τους μαθητές.



Ερ 61.θα θέσει σε κίνδυνο την αναγνώρισή μου από τους μαθητές.

Γράφημα 62

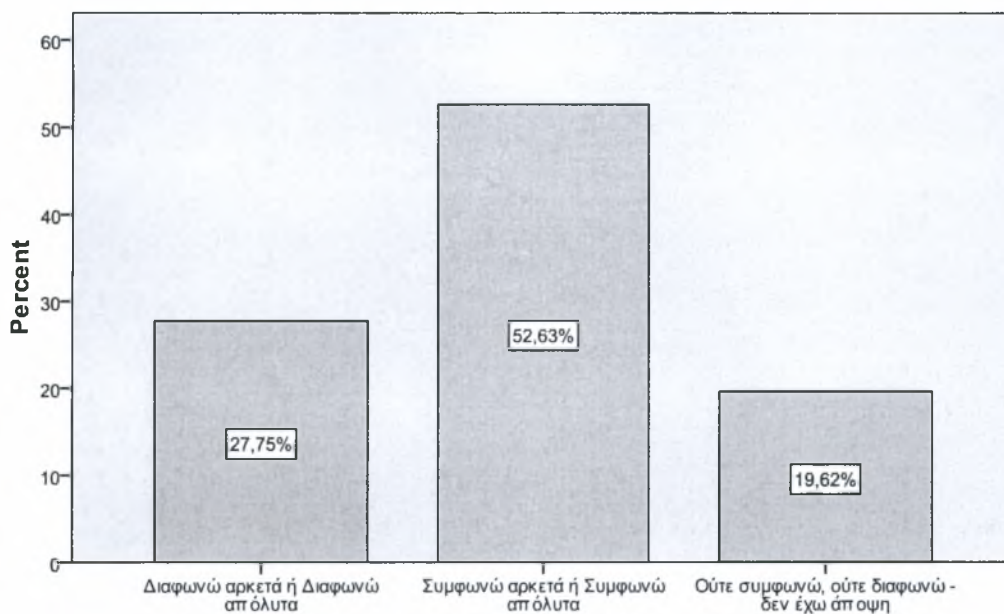
#Ερ 62.δε θα με κάνει να αισθανθώ εργασιακά πιο ασφαλής.



#Ερ 62.δε θα με κάνει να αισθανθώ εργασιακά πιο ασφαλής.

Γράφημα 63

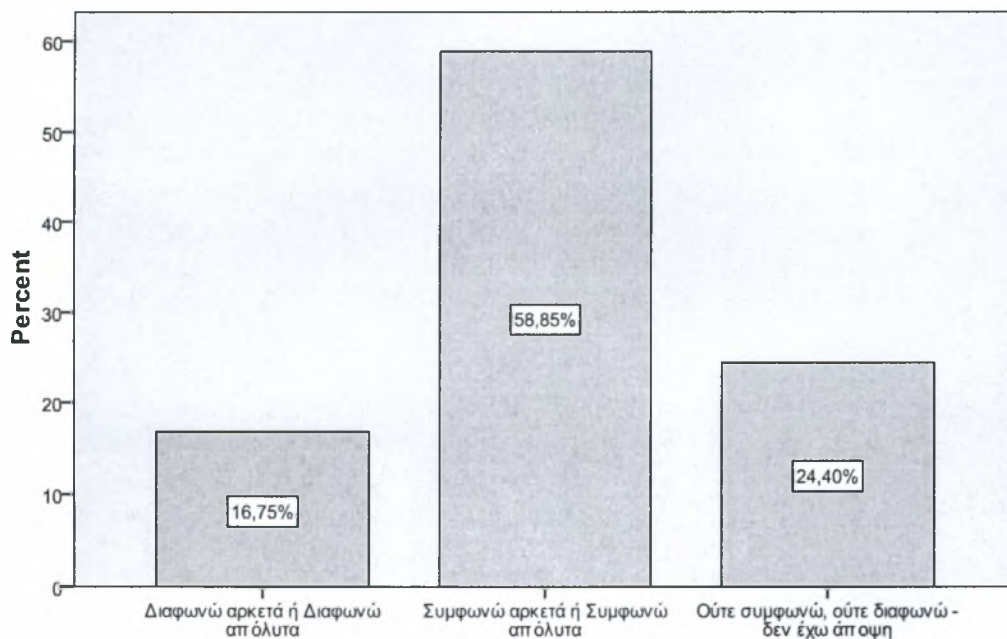
Ερ 63.θα επιφέρει, ακατάλληλους για την εκπαίδευση, εργασιακούς όρους αποδοκότητας της ελεύθερης αγοράς.



Ερ 63.θα επιφέρει, ακατάλληλους για την εκπαίδευση, εργασιακούς όρους αποδοκότητας της ελεύθερης αγοράς.

Γράφημα 64

#Ερ 64.δε θα οδηγήσει σε αύξηση των δαπανών για την παιδεία.



#Ερ 64.δε θα οδηγήσει σε αύξηση των δαπανών για την παιδεία.



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ



004000109418