ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ: ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΛΛΗΝΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Κασιμάτη Αικατερίνη,
ΥΠ.Ε.Π.Θ (Τμήμα καινοτόμων δραστηριοτήτων)
Πριγκιποννήσων 9, Κυψέλη 11363
kkas@pi-schools.gr

Γιαλαμάς Βασίλειος
Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΤΕΑΠΗ)
Ιπποκράτους 33, Αθήνα
bgial@cc.uoa.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η συγκεκριμένη ερευνητική εργασία διερευνά τις στάσεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το πρόσφατο νομοσχέδιο, που αφορά την αξιολόγησή τους. Προκειμένου να διερευνηθούν οι απόψεις τους χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο με ανοικτές και κλειστές ερωτήσεις. Η στατιστική επεξεργασία έδειξε ότι στα ερωτηματολόγια που απαντήθηκαν, υψηλό ποσοστό των εκπαιδευτικών (67%) τάσσονται υπέρ της αξιολόγησης. Στις δηλώσεις των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών, η αξιολόγηση συνδέεται με τους όρους: «Αναβάθμιση», «Αναγνώριση», «Απόδοση», «Αυτογνωσία», «Βελτίωση», «Επιμόρφωση», «Κίνητρα», «Κύρος».

Κατά της αξιολόγησης τάσσεται το 13,22% του δείγματος. Η αξιολόγηση σύμφωνα με τις στάσεις των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών συνδέεται με τους όρους: «Άγχος», «Αναξιοκρατία», «Ανασφάλεια», «Έλεγχος», «Κομματικότητα», «Κριτήρια», «Σκοπιμότητα», «Υποκειμενικότητα». Η άρνηση απάντησης στις ερωτήσεις συνδέεται με αρνητική στάση απέναντι στην αξιολόγηση.

Εισαγωγή

Μέσα στα εκπαιδευτικά συστήματα, η αξιολόγηση κατέχει κεντρική θέση και αποτελεί έναν κρίσιμο και σημαντικό παράγοντα (Υφαντή, 2001).

Ένα εκπαιδευτικό σύστημα, για να επανατροφοδοτηθεί από ένα σύστημα αξιολόγησης, θα πρέπει συνεχώς να αντλεί πληροφορίες και απαραίτητες γνώσεις για την αναβάθμιση και βελτίωση της ποιότητας εκπαίδευσης όλων των εμπλεκομένων (Mortimore & Mortimore, 1991). Στην ποιότητα της εκπαίδευσης και στη λήψη αποφάσεων, οι οποίες αφορούν άμεσα τους μαθητές, τους καθηγητές και τη γνώση αυτή καθ΄ αυτή, επικεντρώνονται οι σύγχρονες ερευνητικές τάσεις στον εκπαιδευτικό χώρο (Mortimore, 2000; Humphreys & Thompson,1995 ;Elmore,1996).

Η υιοθέτηση ενός συστήματος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, προϋποθέτει την από μέρους τους συνειδητοποίηση του ίδιου του ρόλου τους, ο οποίος συνδέεται άμεσα με τη σχολική επίδοση των μαθητών, την ποιοτικότερη εικόνα του σχολείου και την αναβάθμιση του κύρους της εκπαίδευσης (Psacharopoulos, 1995).

Το πρόσφατο νομοσχέδιο που αναφέρεται στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, κατανοούμε ότι, για να γίνει αποδεκτό και να αποφευχθούν οι αντιδράσεις, θα πρέπει να επιδιώκει να καλλιεργήσει στον εκπαιδευτικό την υπευθυνότητα, να ενισχύσει την αυτογνωσία του σε σχέση με την παιδαγωγική και διδακτική του ικανότητα, να εξαλείψει τις αδυναμίες του και να συμβάλει στη βελτίωσή του μέσα από τη διαδικασία επιμόρφωσης.

Στόχο επομένως, των προτεινόμενων ρυθμίσεων, θα πρέπει να αποτελεί η εδραίωση στη συνείδηση των εκπαιδευτικών της άποψης ότι μέσα από την αξιολόγηση προάγεται η συνεργατικό-

τητα των σχολικών φορέων, εμπλουτίζονται οι πληροφορίες σχετικά με το εκπαιδευτικό σύστημα, βελτιώνεται η ποιότητα της διδασκαλίας και κυρίως απομυθοποιηθείται ο δήθεν «τιμωρός» ρόλος της αξιολόγησης (Hendrtiks,1998).

Οι βασικές επιλογές, στις οποίες θα πρέπει να στηριχθούν οι πρακτικές αξιολόγησης και οι διαδικασίες που θα ακολουθηθούν, είναι αναγκαίο να περιλαμβάνουν τα εξής επίπεδα (Demunter, 2001):

α) Επιλογή μορφής αξιολόγησης

Η επιλογή μορφής αξιολόγησης, θα πρέπει να κινηθεί ανάμεσα στις τρεις μεγάλες κατηγορίες που κατατάσσονται οι αξιολογήσεις, με βάση τις γενικές αρχές που τις διέπουν (Βεργίδης, 2001)

Υπάρχουν:

- Οι διαχειριστικές αξιολογήσεις, οι οποίες δεν περιλαμβάνουν στην προβληματική τους την πολιτική -με την ευρεία έννοια- διάσταση της αξιολόγησης. Οι αξιολογητές είναι ανεξάρτητοι επιστήμονες και η αξιοπιστία και εγκυρότητα της αξιολόγησης στηρίζεται αφενός στο υψηλό τους επίπεδο και στην εξειδίκευσή τους στο πεδίο αυτό, αφετέρου στην ανεξαρτησία τους απέναντι στους εμπλεκόμενους (πολιτική ηγεσία ,αξιολογούμενους κ.τ.λ).
- Οι δημοκρατικές αξιολογήσεις, οι οποίες αποβλέπουν στην εμπλοκή των πολιτών και στην ενημέρωσή τους για τα αποτελέσματα. Οι αξιολογητές συνεργάζονται με εκλεγμένους εκπροσώπους των εμπλεκόμενων φορέων και θέτουν στη διάθεσή τους την τεχνογνωσία τους.
- Οι συμμετοχικές αξιολογήσεις αποτελούν συλλογικές διαδικασίες επίλυσης προβλημάτων. Στην ομάδα αξιολόγησης συμμετέχουν ισότιμα επιστήμονες και εκπρόσωποι των εμπλεκόμενων φορέων.

β) Ως προς τα γενικά κριτήρια αξιολόγησης θα πρέπει να ληφθούν υπόψη:

Όσον αφορά τους στόχους:

- Η καταλληλότητα και η χρησιμότητα των στόχων, ως προς τις ανάγκες και τα προβλήματα των εκπαιδευτικών.
- Η αποτελεσματικότητα των μεθόδων υλοποίησης των στόχων.
- Η αξιοποίηση των αποτελεσμάτων.

Όσον αφορά το αντικείμενο:

Το αντικείμενο της αξιολόγησης είναι ανάγκη να επικεντρωθεί στην απόδοση του εκπαιδευτικού και συγκεκριμένα (Ψαχαρόπουλος, 2003):

- στους διδακτικούς στόχους που θέτει
- στις παιδαγωγικές μεθόδους που εφαρμόζει προς επίτευξη των στόχων
- στην επιστημονική του κατάρτιση πάνω στο διδασκόμενο αντικείμενο
- στη συμπεριφορά του απέναντι στους μαθητές κατά τη διάρκεια του μαθήματος
- στην αποτελεσματική εκ μέρους του χρήση των διδακτικών μέσων που του παρέχονται

γ) Ως προς την επιλογή μεθόδου αξιολόγησης

Πηγές πληροφοριών να αποτελούν:

- η παρατήρηση στην τάξη, οι εργασίες και η επίδοση των μαθητών, προσωπικές συνεντεύξεις και η γνώμη του ίδιου του εκπαιδευτικού για το έργο του (αυτοαξιολόγηση).
- Η συνέντευξη του εκπαιδευτικού στον αξιολογητή και η προσπάθεια καθορισμού των μελλοντικών στόχων του εκπαιδευτικού.

Στην τελική φάση να ορίζονται:

- Η διερεύνηση επιμορφωτικών δραστηριοτήτων συμβουλευτικής και στήριξης του εκπαιδευτικού
- και ο προγραμματισμός συνάντησης τον επόμενο χρόνο για έλεγχο της προόδου των διαδικασιών (Boyd, 2000-2001).

δ) Ως προς τις κρίσεις και προτάσεις, τα συστήματα αξιολόγησης πρέπει να επικεντρώνονται κυρίως:

- Στον παιδαγωγικό σχεδιασμό
- Στην οργάνωση του σχολείου και
- Στον κύκλο σπουδών

Στόχοι της προτεινόμενης έρευνας είναι:

α) Να καταγραφούν οι απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με το σύστημα αξιολόγησής τους.

β) Να διερευνηθούν και να αναλυθούν οι προβληματισμοί, τους οποίους εκφράζουν.

γ) Να διατυπωθούν προτάσεις προς τους αρμόδιους φορείς σχετικά με τις ρυθμίσεις για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.

Μεθοδολογία έρευνας

Δείγμα-εργαλεία μέτρησης

Στην έρευνα συμμετείχαν σχολεία από όλη την επικράτεια, τα οποία επιλέχθηκαν με τυχαία στατιστική δειγματοληψία. Σε 100 σχολεία στάλθηκαν ερωτηματολόγια, τα οποία περιείχαν 15 ερωτήσεις κλειστού και ανοικτού τύπου. Συμπληρώθηκαν ερωτηματολόγια στα 34 σχολεία και συγκεντρώθηκαν συνολικά 358 ερωτηματολόγια.

Στατιστική επεξεργασία

Η επεξεργασία των δεδομένων έγινε με τις μεθόδους της Πολλαπλής Παραγοντικής Ανάλυσης Αντιστοιχιών (Multiple Correspondence Analysis) και της Ανάλυσης Συστάδων (Hierarchical Cluster Analysis). Στις αναλύσεις χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό SPAD3.21 (Manuel de Référence, CISIA, 1996).

Παραγοντική ανάλυση

Από την εφαρμογή της παραγοντικής ανάλυσης σε κύριες συνιστώσες προέκυψε το παρακάτω παραγοντικό (Component Plot-διάγραμμα 1) στο χώρο των δύο διαστάσεων.

Ο πρώτος παράγοντας συνδέεται με τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση τους, όπως δηλώνουν οι υψηλές τιμές συμβολής των κατηγοριών της στάσης στον παράγοντα (Συμβ: Υπέρ=4,6%, Κατά=6,9%).

Στην αριστερή πλευρά (αρνητικές τιμές) του άξονα συγκεντρώνονται τα σημεία- καθηγητές που εκφράζουν γενικότερα θετική στάση απέναντι στην αξιολόγηση.

Η θετική στάση συνδέεται κυρίως:

- με τη διδακτική ικανότητα και την επιστημονική κατάρτιση του εκπαιδευτικού, όσον αφορά τους τομείς της εκπαιδευτικής λειτουργίας που χρήζουν αξιολόγησης.
- με την αναβάθμιση του κοινωνικού και επαγγελματικού κύρους του εκπαιδευτικού και τη στήριξη διαδικασιών επιμόρφωσης.
- με τη σύσταση ενός ειδικού επιστημονικού σώματος που θα λειτουργεί διακομματικά, ως προς την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.

Στη δεξιά πλευρά του άξονα (θετικές παραγοντικές τιμές) συγκεντρώνονται τα σημεία- καθηγητές που εκφράζουν αρνητική στάση απέναντι στην αξιολόγηση.

Η αρνητική στάση συνδέεται:

❖ με την άρνηση να αξιολογείται η διδακτική ικανότητα και η επιστημονική κατάρτιση του εκπαιδευτικού.

❖ με την αμφισβήτηση ότι υπάρχει όφελος στην επιμόρφωση του εκπαιδευτικού, ως προς το γνωστικό του αντικείμενο.

❖ με την άρνηση να αξιολογούνται οι εκπαιδευτικοί από το διευθυντή του σχολείου.

Ο δεύτερος παράγοντας σχηματίζεται από τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση των αξιολογητών, όπως δηλώνουν οι υψηλές τιμές συμβολής στη διακύμανση του παράγοντα των κατηγοριών της μεταβλητής αυτής. (Συμβ: Δεν ξέρω=20,6% Υπέρ=4,5%, Κατά=0,1%).

Στη θετική πλευρά του παράγοντα άξονα συγκεντρώνονται τα σημεία –καθηγητές που δηλώνουν πως δεν έχουν συγκεκριμένη άποψη τόσο για την αξιολόγηση όσο και για την αξιολόγηση των αξιολογητών. Στην αρνητική πλευρά του παράγοντα προβάλλονται καθηγητές που είναι υπέρ της αξιολόγησης και της αξιολόγησης των αξιολογητών.

Ελέγχοντας και τις υπόλοιπες μεταβλητές που συμβάλουν στον παράγοντα, διαπιστώνουμε πως οι καθηγητές οι οποίοι δεν εκφράζουν σαφή άποψη ως προς την αναγκαιότητα της αξιολόγησης, προτείνουν ως αξιολογητές τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και όχι κάποια ειδική διεπιστημονική ομάδα ή ένα μόνιμο σώμα αξιολογητών. Επίσης, δεν πιστεύουν ότι θα ωφεληθούν κυρίως επαγγελματικά αλλά και γενικότερα από την εφαρμογή της αξιολόγησης.

Συμπληρωματικές μεταβλητές

Η διερεύνηση της επίδρασης, επί του πρώτου και δεύτερου παράγοντα, των συμπληρωματικών μεταβλητών «φύλο», «χρόνια υπηρεσίας» «θέση στο σχολείου», «ειδικότητα», «μήνες επιμόρφωσης» και «μεταπτυχιακές σπουδές» ανέδειξε τα παρακάτω :

❖ οι δημογραφικές μεταβλητές σχετίζονται κυρίως με τον πρώτο παράγοντα και σχεδόν καθόλου με το δεύτερο.

❖ η στάση απέναντι στην αξιολόγηση δε συνδέεται με το «φύλο»

❖ ως προς τα «χρόνια υπηρεσίας», υπέρ της αξιολόγησης τάσσονται οι εκπαιδευτικοί με πολλά χρόνια υπηρεσίας (11 έως 20 χρόνια και άνω των 26). Κατά της αξιολόγησης τάσσονται οι εκπαιδευτικοί με λιγότερα χρόνια υπηρεσίας (1 έως 5) και (6 έως 10)

❖ ως προς τη «θέση στο σχολείο», υπέρ της αξιολόγησης τάσσονται περισσότερο οι διευθυντές, οι υποδιευθυντές και οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί σε σχέση με τους καθηγητές.

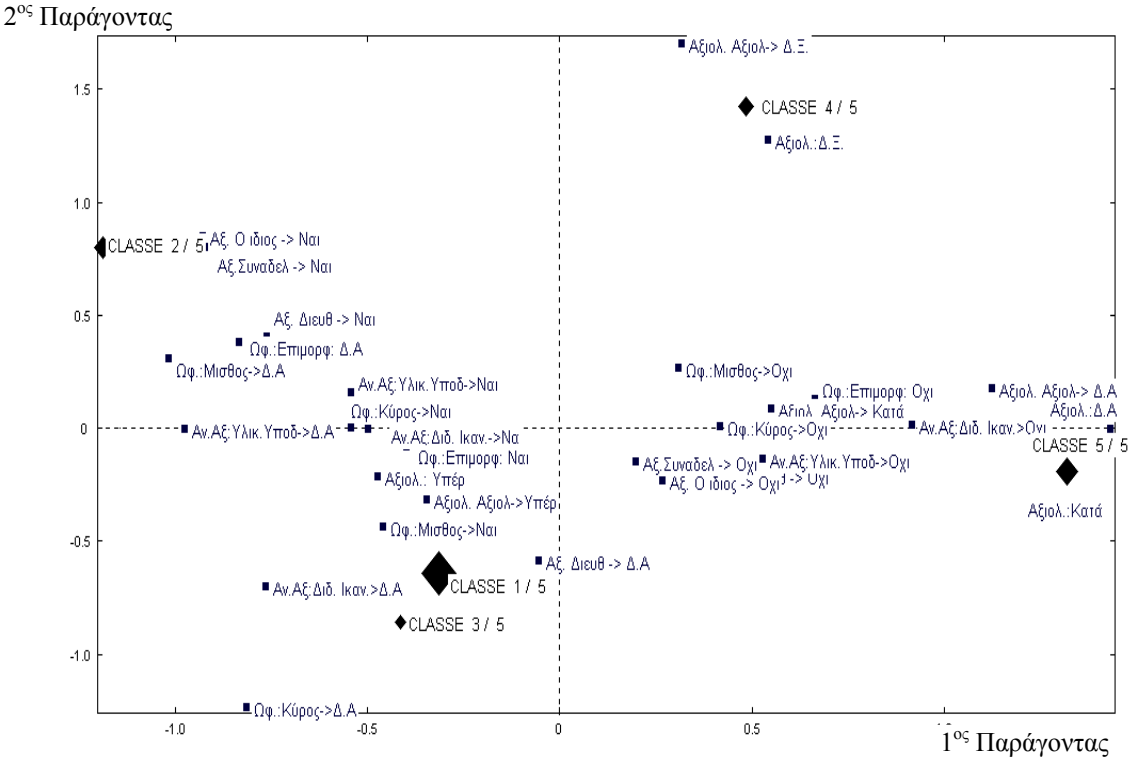
❖ ως προς την ειδικότητα, υπέρ της αξιολόγησης τάσσονται περισσότερο οι μαθηματικοί, οι φιλόλογοι, οι φιλόλογοι Ξένων Γλωσσών, οι θεολόγοι, ενώ κατά της αξιολόγησης τάσσονται περισσότερο οι οικονομολόγοι, οι καθηγητές Φυσικής αγωγής και Φυσικών Επιστημών. Δεν εκφέρουν άποψη πολλοί καθηγητές πληροφορικής και καλλιτεχνικών μαθημάτων.

❖ ως προς τους μήνες επιμόρφωσης και τις μεταπτυχιακές σπουδές, δεν υπάρχει σημαντική επίδραση στη διαμόρφωση στάσης απέναντι στην αξιολόγηση.

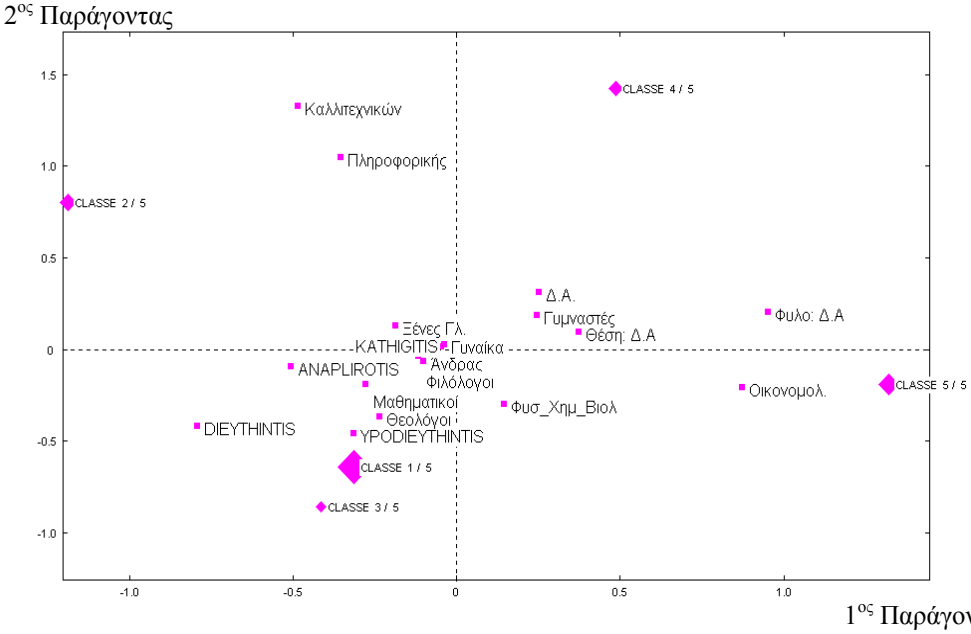
❖ η άρνηση απάντησης στις δημογραφικές ερωτήσεις συνδέεται με αρνητική στάση απέναντι στην αξιολόγηση (Σχήμα 2).

Πίνακας 1. Αποτελέσματα Ανάλυσης Πολλαπλών Αντιστοιχιών για τους δύο πρώτους παράγοντες.

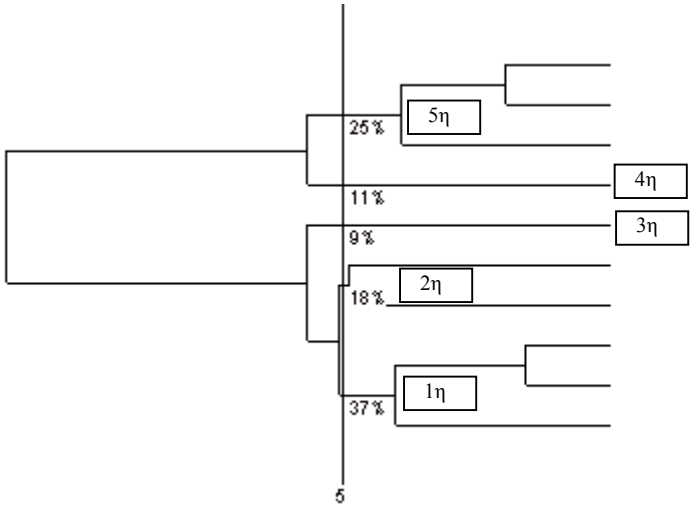
	Συνεταγμένη		Συμβολή		Συνάφεια	
Κατηγορίες απάντησης	1ος	2ος	1ος	2ος	1ος	2ος
1 . Στάση απέναντι στην αξιολόγηση						
Αξιολ.: Υπέρ	-0,47	-0,21	4,6	2,0	0,48	0,10
Αξιολ,:Κατά	1,31	-0,37	6,9	1,2	0,27	0,02
Αξιολ,:Δ,Ξ,	0,54	1,27	1,4	16,2	0,05	0,30
2 , Αξιολογητητής: Διευθυντής						
Αξ, Διευθ -> Ναι	-0,76	0,40	6,1	3,7	0,32	0,09
Αξ, Διευθ -> Οχι	0,42	-0,21	3,5	1,8	0,33	0,08
3 ,Αξιολογητητής: Εξωτερικός						
Αξ,Εξωτ,-> Ναι	-0,62	-0,39	2,0	1,7	0,08	0,03
Αξ,Εξωτ,-> Οχι	0,15	0,08	0,6	0,4	0,12	0,03
4 , Αξιολογητητής: Μόνιμοι						
Αξ,Μονιμ,-> Ναι	-0,45	-0,79	0,6	4,0	0,02	0,07
Αξ,Μονιμ,-> Οχι	0,07	0,08	0,1	0,4	0,05	0,07
5 , Αξιολογητητής: Ο ίδιος						
Αξ, Ο ιδιος -> Ναι	-0,93	0,85	5,7	10,2	0,24	0,20
Αξ, Ο ιδιος -> Οχι	0,27	-0,23	1,7	2,8	0,27	0,20
6 , Αξιολογητητής: Συνάδελφοι						
Αξ,Συναδελ -> Ναι	-0,92	0,80	4,1	6,6	0,16	0,12
Αξ,Συναδελ -> Οχι	0,20	-0,15	1,0	1,2	0,22	0,12
7 , Αξιολογητητής: Επιστήμονες						
Αξ, Επιστημ -> Ναι	-0,52	-0,48	2,6	4,8	0,13	0,11
Αξ, Επιστημ -> Οχι	0,27	0,23	1,5	2,3	0,15	0,11
8 , Αξιολογητητής:Γονείς- Παιδιά						
Αξ, Παιδ-> Ναι	-0,64	0,47	2,8	3,3	0,12	0,07
Αξ, Παιδ-> Ναι	0,21	-0,14	1,1	0,9	0,16	0,06
9 ,Αξιολόγηση της Αξιολόγησης						
Αξιολ, Αξιολ->Υπέρ	-0,34	-0,32	2,4	4,5	0,25	0,22
Αξιολ, Αξιολ-> Κατά	0,55	0,09	0,9	0,0	0,03	0,00
Αξιολ, Αξιολ-> Δ,Ξ,	0,32	1,70	0,3	20,4	0,01	0,35
10 , Αντικ Αξιολογ: Σχολική Μονάδα						
Αν,Αξ: Αποτ,Σχ->Ναι	-0,59	-0,04	3,8	0,0	0,20	0,00
Αν,Αξ: Αποτ,Σχ-->Οχι	0,34	0,02	2,3	0,0	0,22	0,00
11 , Αντικ Αξιολογ: Επίδοση Τάξης						
Αν,Αξ: Επιδ,Ταξ,->Να	-0,39	-0,22	1,3	0,9	0,06	0,02
Αν,Αξ: Επιδ,Ταξ,->Οχ	0,19	0,09	0,7	0,4	0,08	0,02
12 , Αντικ Αξιολογ:Διδακτική ικανότητα						
Αν,Αξ:Διδ, Ικαν,->Να	-0,50	0,00	4,8	0,0	0,46	0,00
Αν,Αξ:Διδ, Ικαν,>Οχι	0,92	0,01	9,1	0,0	0,47	0,00
13 , Αντικ Αξιολογ: Υλικοτεχνική Υποδομή						
Αν,Αξ:Υλικ,Υποδ->Ναι	-0,54	0,15	4,3	0,7	0,27	0,02
Αν,Αξ:Υλικ,Υποδ->Οχι	0,53	-0,14	4,4	0,6	0,31	0,02
14 , Αντικ Αξιολογ: Άλλο						
Αν,Αξ: Αλλο->Ναι	-0,26	0,31	0,1	0,4	0,00	0,01
Αν,Αξ: Αλλο->Οχι	0,04	-0,02	0,0	0,0	0,02	0,01
15 , Ωφέλεια αξιολόγησης: Επιμόρφωση						
Ωφ,:Επιμορφ: Ναι	-0,40	-0,08	3,0	0,3	0,26	0,01
Ωφ,:Επιμορφ: Οχι	0,67	0,13	5,2	0,4	0,28	0,01
16 , Ωφέλεια αξιολόγησης:Μισθός						
Ωφ,:Μισθος->Ναι	-0,46	-0,44	2,4	4,8	0,13	0,12
Ωφ,:Μισθος->Οχι	0,31	0,26	1,8	2,8	0,16	0,12
17 ,Ωφέλεια αξιολόγησης: Κύρος						
Ωφ,:Κύρος->Ναι	-0,54	0,00	3,8	0,0	0,22	0,00
Ωφ,:Κύρος->Οχι	0,42	0,01	3,0	0,0	0,24	0,00
Ιδιοτιμή	0,96	17,4%				
Συμβολή στη συνολική αδράνεια	0,9	8,1%				



Σχήμα 1. Παραγοντικό επίπεδο 1χ2. Προβάλλονται οι κατηγορίες απαντήσεων στις κύριες μεταβλητές (ερωτήσεις) με τη μεγαλύτερη συμβολή στην κατασκευή του παράγοντα, καθώς και τα κέντρα των 5 συστάδων που ερμηνεύτηκαν



Σχήμα 2. Παραγοντικό επίπεδο 1χ2. Προβάλλονται οι κατηγορίες απαντήσεων στις συμπληρωματικές μεταβλητές (δημογραφικά χαρακτηριστικά) με τη μεγαλύτερη συνάφεια με τους 2 παράγοντες, καθώς και τα κέντρα των 5 συστάδων που ερμηνεύτηκαν



Σχήμα 3. Ανάλυση Συστάδων . Το τελικό μέρος του δενδρογράμματος στο οποίο διακρίνεται η διαμέριση σε 5 συστάδες .

Ανάλυση συστάδων

Οι παραγοντικές τιμές στους 10 πρώτους παράγοντες χρησιμοποιήθηκαν για την ταξινόμηση των ατόμων (καθηγητές) σε συστάδες.

Επιλέχτηκαν προς ερμηνεία 5 συστάδες. μετά από επισκόπηση του ραβδογράμματος των δεικτών του επιπέδου διαχωρισμού των συστάδων:

1. Η 1η συστάδα περιλαμβάνει το 37% του δείγματος. Οι καθηγητές που την απαρτίζουν τάσσονται υπέρ της αξιολόγησης και της αξιολόγησης των αξιολογητών. Προτείνουν ως αξιολογητές μια ειδική επιστημονική ομάδα και η αξιολόγηση να επικεντρώνεται στην επιστημονική κατάρτιση και τη διδακτική ικανότητα του εκπαιδευτικού.
2. Η 2η συστάδα περιλαμβάνει το 18% του δείγματος. Οι εκπαιδευτικοί που τη δημιουργούν προτείνουν ως αξιολογητές τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, το διευθυντή του σχολείου, τα παιδιά και τους γονείς τους. Επιθυμούν την αξιολόγηση της διδακτικής ικανότητας του εκπαιδευτικού.
3. Η 3η συστάδα περιλαμβάνει το 9% του δείγματος. Οι εκπαιδευτικοί που τη δημιουργούν είναι σε υψηλό ποσοστό υπέρ της αξιολόγησης (97%) και της αξιολόγησης των αξιολογητών (91%). Προτείνουν ως αξιολογητές μόνιμο σώμα αξιολογητών (100%), και διαθέτουν περισσότερο απ' τους υπόλοιπους μεταπτυχιακές σπουδές (22%).
4. Η 4η συστάδα περιλαμβάνει το 11% των καθηγητών, που δεν έχουν διαμορφώσει σαφή άποψη για την αξιολόγηση (75%), δεν πιστεύουν ότι συνδέεται με την επαγγελματική ανέλιξη (90%) και διαφωνούν να αξιολογούνται από μόνιμο σώμα αξιολογητών (98%).
5. Η 5η συστάδα περιλαμβάνει το 25% του δείγματος. Χαρακτηρίζεται από την έκφραση ενάντια στην αξιολόγηση (58%) και περισσότερο ενάντια στο να αξιολογείται η διδακτική ικανότητα του εκπαιδευτικού (95%). Αρνούνται επίσης την αξιολόγηση από επιστημονική ομάδα (97%). Η συστάδα αυτή σχετίζεται με άρνηση απάντησης στις περισσότερες ερωτήσεις, κυρίως για την αξιολόγηση των αξιολογητών (43%) και την αξιολόγηση (20%). Επίσης υπάρχει άρνηση απάντησης στα δημογραφικά χαρακτηριστικά.

Ανοικτές ερωτήσεις:

Ως προς την ερώτηση «Το κύριο πλεονέκτημα της αξιολόγησης είναι… »

Οι δηλώσεις των εκπαιδευτικών εκφράζονται από τις λέξεις-κλειδιά:

«Αναβάθμιση», «Αναγνώριση», «Απόδοση», «Αυτογνωσία». «Βελτίωση», «Επιμόρφωση», «Κίνητρα», «Κύρος».

Στην ερώτηση «Το κύριο μειονέκτημα της αξιολόγησης είναι…»

Οι δηλώσεις των εκπαιδευτικών εκφράζονται από τις λέξεις-κλειδιά:

«Άγχος», «Αναξιοκρατία», «Ανασφάλεια», «Έλεγχος», «Κομματικότητα», «Κριτήρια», «Σκοπιμότητα» , «Υποκειμενικότητα».

Συμπεράσματα

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων φαίνεται ότι στα ερωτηματολόγια που απαντήθηκαν, υψηλό ποσοστό (67%) των εκπαιδευτικών τάσσονται υπέρ της αξιολόγησης.

Οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί:

- Συνδέουν την αξιολόγηση κυρίως με την αξιολόγηση της διδακτικής ικανότητας και της επιστημονικής κατάρτισης του εκπαιδευτικού.
- Πιστεύουν ότι μέσα από την αξιολόγηση αναβαθμίζεται το κοινωνικό και επαγγελματικό κύρος του εκπαιδευτικού και στηρίζεται η διαδικασία της επιμόρφωσης.
- Προτείνουν ως αξιολογητές ειδικό επιστημονικό σώμα που θα συγκροτείται διακομματικά.
- Θεωρούν αναγκαίο να αξιολογούνται και οι αξιολογητές.
- Δηλώνουν ως πλεονεκτήματα της αξιολόγησης, όσον αφορά τον εκπαιδευτικό, τους όρους «Αναβάθμιση», «Αναγνώριση», «Απόδοση», «Αυτογνωσία», «Βελτίωση», «Επιμόρφωση», «Κίνητρα», «Κύρος».
- Οι εκπαιδευτικοί με πολλά χρόνια υπηρεσίας (11-20 χρόνια και άνω των 26), δηλώνουν θετική στάση.
- Ως προς την ειδικότητα υπέρ της αξιολόγησης περισσότερο τάσσονται οι μαθηματικοί, οι φιλόλογοι, οι φιλόλογοι των Ξένων Γλωσσών και οι θεολόγοι.
- Ως προς τη «θέση στο σχολείο» υπέρ της αξιολόγησης τάσσονται περισσότερο οι διευθυντές, οι υποδιευθυντές και οι αναπληρωτές καθηγητές.

Κατά της αξιολόγησης τάσσονται το 13,22% του δείγματος, στα ερωτηματολόγια που συμπληρώθηκαν.

Οι εκπαιδευτικοί αυτοί:

- Δηλώνουν άρνηση στο να αξιολογείται η διδακτική ικανότητα και η επιστημονική κατάρτιση του εκπαιδευτικού.
- Αμφισβητούν ότι υπάρχει όφελος από την αξιολόγηση όσον αφορά την επιμόρφωση του εκπαιδευτικού στο γνωστικό του αντικείμενο.
- Αμφισβητούν ότι αναβαθμίζεται το κοινωνικό και επαγγελματικό κύρος του εκπαιδευτικού.
- Αρνούνται να αξιολογούνται οι εκπαιδευτικοί από το διευθυντή του σχολείου.
- Χαρακτηρίζουν ως μειονεκτήματα της αξιολόγησης, σε σχέση με τον εκπαιδευτικό, τους όρους: «Άγχος», «Αναξιοκρατία», «Ανασφάλεια», «Έλεγχος», «Κομματικότητα», «Κριτήρια», «Σκοπιμότητα» , «Υποκειμενικότητα».
- Έχουν λίγα χρόνια υπηρεσίας (1-5) και (6-10).
- Ως προς την ειδικότητα, κατά της αξιολόγησης τάσσονται περισσότερο οι οικονομολόγοι, οι εκπαιδευτικοί της Φυσικής Αγωγής και των Φυσικών Επιστημών.

❖ Ως προς τη «θέση στο σχολείο», είναι κυρίως μόνιμοι εκπαιδευτικοί χωρίς διοικητική θέση.

Από τις συστάδες που δημιουργούνται παρατηρούμε:

Οι τρεις συστάδες περιλαμβάνουν εκπαιδευτικούς, οι οποίοι τάσσονται υπέρ της αξιολόγησης.

Στην 1η συστάδα, οι εκπαιδευτικοί προτείνουν ως αξιολογητές μια ειδική επιστημονική ομάδα και η αξιολόγηση να επικεντρώνεται στην επιστημονική κατάρτιση και τη διδακτική ικανότητα του εκπαιδευτικού.

Στη 2η συστάδα, οι εκπαιδευτικοί προτείνουν ως αξιολογητές τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, το διευθυντή του σχολείου, τα παιδιά και τους γονείς τους.

Στην 3η συστάδα, οι εκπαιδευτικοί προτείνουν ως αξιολογητές μόνιμο σώμα αξιολογητών και διαθέτουν περισσότερο απ' τους υπόλοιπους μεταπτυχιακές σπουδές.

Στην 4η συστάδα αντιστοιχούν οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν διαμορφώσει σαφή άποψη για την αξιολόγηση, δεν πιστεύουν ότι συνδέεται με την επαγγελματική ανέλιξη και διαφωνούν να αξιολογούνται από μόνιμο σώμα αξιολογητών.

Στην 5η συστάδα αντιστοιχούν οι εκπαιδευτικοί που τάσσονται ενάντια στην αξιολόγηση και περισσότερο ενάντια στο να αξιολογείται η διδακτική ικανότητα του εκπαιδευτικού. Αρνούνται επίσης την αξιολόγηση από επιστημονική ομάδα. Επίσης υπάρχει άρνηση απάντησης στα δημογραφικά χαρακτηριστικά.

Συνολικά, διαπιστώνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί που δέχονται την αξιολόγηση την αντιμετωπίζουν ως επανατροφοδότηση, ως βελτίωση και ως στοιχείο επαγγελματικής και κοινωνικής ανέλιξης.

Οι εκπαιδευτικοί που αρνούνται την αξιολόγηση, προβάλλουν δυσπιστία, ως προς την αξιοκρατία, και εκδηλώνουν δυσαρέσκεια να αξιολογείται η επιστημονική επάρκεια και η διδακτική ικανότητα. Πιθανόν να πιστεύουν ότι ο εκπαιδευτικός αυτοαξιολογείται διαρκώς και θεωρούν ότι η αξιολόγηση θα επηρεάσει αρνητικά τις ανθρώπινες σχέσεις μέσα στο περιβάλλον του σχολείου.

Μπορούμε να δεχθούμε ότι και η άρνηση θέσης σχετίζεται με τη στάση κατά της αξιολόγησης.

Επίσης το γεγονός ότι συμπληρώθηκαν ερωτηματολόγια στα 34 από τα 100 σχολεία που στάλθηκαν –σημειώνεται ότι η περίοδος ήταν μετά το Πάσχα και ήταν αρνητική για τα σχολεία λόγω εξετάσεων-δηλώνει όμως παράλληλα και έκφραση δυσαρέσκειας για τη διαδικασία της αξιολόγησης.

Θεωρούμε ότι η έρευνα σχετικά με τις στάσεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά το σύστημα αξιολόγησής τους θα πρέπει να συνεχιστεί. Όπως και σε συναφείς έρευνες αναφέρεται, το ενδιαφέρον γύρω από τις απόψεις τους δημιουργεί στους ίδιους ένα αίσθημα ικανοποίησης, αποδοχής και υπευθυνότητας (Davies & Ellison, 1997; Μακρίδης ,1997)

Ως τελική πρόταση, καταθέτουμε ότι υπάρχει αναγκαιότητα να ακολουθηθεί ένα αυστηρό θεωρητικό πλαίσιο, όπως αυτό προτείνεται στην εισαγωγή της εργασίας. Οι θεωρητικές προδιαγραφές θα εξασφαλίσουν και αποτελέσματα τα οποία θα διακρίνονται από εγκυρότητα, αξιοπιστία, αντικειμενικότητα και σαφήνεια. Η αξιοποίηση των αποτελεσμάτων θα λειτουργεί τότε ως διαδικασία επανατροφοδότησης και βελτίωσης για τον εκπαιδευτικό και όχι ως διαδικασία επιβολής ενιαίας άποψης και ελέγχου.

Abstract

This research work probes into teachers' attitudes and opinions about the recent Bill regarding their evaluation. A questionnaire with open and closed questions was used in order to scrutinize their opinions.

Statistical processing showed that a high percentage of teachers (67%) favor evaluation with the terms: "Upgrading", "Recognition", "Performance", "Self-knowledge", " Improvement", "In-service training", "Motivation", "Prestige". 13,22% of the sample are against evaluation. Evaluation, according to the attitudes of certain teachers is connected with the terms: "Anxiety", "Lack of meritocracy", "Insecurity", "Control", "Party politics", "Criteria", "Expediency", "Subjectivity". The negative attitude towards evaluation involves a refusal to answer the questions.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Boyd, S. (2000-2001). Approaches to the Evaluation of Schools which Provide Compulsory Education. Eurydice Unit for England, Wales and Northern Ireland.

Davies,B, & Ellison, L (1997). Teachers' perceptions of school quality and effectiveness: improving schools using staff attitude surveys. *International Journal of Educational Management,* 11(5), 222-228.

Demunter, P. (2001). Η αξιολόγηση : Θεωρητική και πρακτική προσέγγιση. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου*. Αθήνα: ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ

Elmore,(1996). Getting to Scale with Good Educational Practice. *Harvard Educational Review*, 66(1), 1-26.

Hendricks, (1998).Quality Evaluation in School Education, the Netherlands : National Report. University of Twente. Centre for Applied Research on Education.

Mortimore, P.(2000). Does Educational Research Matter? British Educational Research Journal, 26(1), 5-24.

Mortimore,P.,& Mortimore, J. (1991).Teacher Appraisal: back to the future. *School Organization*, 11(2), 125-143.

Psacharopoulos, G.,(1995).Tracking the Performance of Education Programs: Evaluation Indicators. *New Direction for Program Evaluation,* (67), 93-104.

Système Portable pour l' Analyse des Données, Version 3.21, Manuel de Référence, CISIA, 1996.

Βεργίδης, Δ.(2001).Η συμβολή της αξιολόγησης στην εκπαιδευτική πολιτική. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου*. Αθήνα: ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ

Μακρίδης , Γ.; Γρηγορίου, Γ.; Χανδριώτης, Δ. (2000). Οι Στάσεις των Εκπαιδευτικών για την Αξιολόγησή τους: Παγκύπρια Έρευνα. *Πρακτικά 17ου Πανελλήνιου Συνέδριου Μαθηματικής Παιδείας*. Αθήνα, 525-538.

Υφαντή, (2001). Αξιολόγηση και η πολιτική των εκπαιδευτικών αλλαγών. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου*.Αθήνα: ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ

Ψαχαρόπουλος, Γ. (2003). Συστήματα Αξιολόγησης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ευρώπη. Μελέτη υπό δημοσίευση στο Παιδαγωγική Επιθεώρηση.