

Οι αντιλήψεις των Κύπριων δασκάλων για την αξιολόγηση των επιτευγμάτων των μαθητών

Α. Κυριακίδης
Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων
Δημοτικής Εκπαίδευσης Κύπρου

Ι Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες έγιναν σημαντικές προσπάθειες για την εισαγωγή εκπαιδευτικών καινοτομιών, σε παγκόσμια κλίμακα. Ωστόσο, η υλοποίηση των καινοτομιών αυτών στην πράξη δεν ήταν αυτή που αναμενόταν. Η αποτυχία αυτών των προσπαθειών έχει αποδοθεί, από διάφορους ερευνητές, στο γεγονός ότι δε λήφθηκαν υπόψη οι εκπαιδευτικοί και ιδιαίτερα ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνονταν τις καινοτομίες αυτές (Fullan 1991, Nisbet 1973). Οι εκπαιδευτικοί ως άτομα αλλά και ως οργανωμένη ομάδα μέσα στη σχολική μονάδα, διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής. Στην Κύπρο, επιχειρείται για πρώτη φορά η υιοθέτηση συστηματικής πολιτικής στην αξιολόγηση. Παρόλα αυτά, ο ρυθμιστικός ρόλος που διαδραματίζει το σώμα των επιθεωρητών στη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής και ιδιαίτερα στην εισαγωγή εθνικού συστήματος αξιολόγησης (Υπουργείο Παιδείας 1991) δείχνει πως, για άλλη μια φορά, μια σημαντική καινοτομία σχεδιάζεται από μια κεντρική επιτροπή και διοχετεύεται από αυτή στους δασκάλους, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι αντιλήψεις αυτών που θα κληθούν να την εφαρμόσουν. Στο άρθρο αυτό παρουσιάζονται τα αποτελέσματα έρευνας που αφορούσε τις αντιλήψεις των δασκάλων για την αξιολόγηση και εξετάζεται ο βαθμός στον οποίο οι δάσκαλοι συμφωνούν με την εκπαιδευτική πολιτική που αφορά την αξιολόγηση των επιτευγμάτων των παιδιών, όπως αυτή εκφράζε-

ται στο Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα (Υπουργείο Παιδείας 1994) και στις αποφάσεις του Υπουργείου Παιδείας για υιοθέτηση κοινού εντύπου τήρησης αποτελεσμάτων τελικής αξιολόγησης (Ατομικό Δελτίο) από όλα τα σχολεία (Υπουργείο Παιδείας 1995).

II Μεθοδολογία

Τα δεδομένα της έρευνας συγκεντρώθηκαν με τη βοήθεια ερωτηματολογίου. Το περιεχόμενο του ερωτηματολογίου προήλθε από ανάλυση της εκπαιδευτικής πολιτικής της Κύπρου, που στηρίχτηκε σε μελέτη σχετικών εγγράφων του Υπουργείου Παιδείας και σε εξέταση των συστημάτων αξιολόγησης χωρών που πρωτοπορούν στον τομέα αυτό (Αγγλία και ΗΠΑ). Για τον καταρτισμό του ερωτηματολογίου λήφθηκαν, επίσης, προσωπικές συνεντεύξεις από δασκάλους, που αποσκοπούσαν στον εντοπισμό θεμάτων που θεωρούσαν ότι επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο αξιολογούν. Για να επιτευχθεί ο στόχος αυτός, οι συνεντεύξεις δεν ήταν δομημένες, αλλά επέτρεπαν στους δασκάλους να τις κατευθύνουν, ώστε να αναφέρουν όλα όσα θεωρούσαν σημαντικά (MacDonald και Sanger 1982). Συγκρίνοντας τις πτυχές της πολιτικής που εντόπισα μέσα από τη μελέτη επίσημων εγγράφων του Υπουργείου Παιδείας και της σχετικής βιβλιογραφίας (DES 1987, NCTM 1995, Nuttall 1986, Gipps 1990) με αυτές που διαφάνηκαν από τις συνεντεύξεις, φάνηκε πως οι ακόλουθες 5 πτυχές της αξιολόγησης θα έπρεπε να συμπεριληφθούν στο ερωτηματολόγιο:

α) Η ανάγκη για εντοπισμό των απόψεων των δασκάλων για τη σημασία των σκοπών της αξιολόγησης και ιδιαίτερα του σκοπού που σχετίζεται με τον εντοπισμό των αδυναμιών των παιδιών (Formative assessment) σε σχέση με αυτόν που αποσκοπεί στη σύγκριση των επιδόσεων μιας ομάδας παιδιών (Summative), οφείλεται τόσο στην έλλειψη πολιτικής που αφορά τους σκοπούς της αξιολόγησης, όσο και σε πορίσματα ερευνών που δείχνουν ότι δεν μπορούν να επιτευχθούν οι δύο αυτοί σκοποί από ένα σύστημα αξιολόγησης (Brown 1991, Troman 1989).

β) Μελετώντας τις απόψεις των δασκάλων για τη σημασία των σκοπών της τήρησης αποτελεσμάτων αξιολόγησης μπορούμε να εντοπίσουμε το βαθμό στον οποίο το έντυπο τήρησης αποτελεσμάτων τελικής αξιολόγησης που εισηγείται το υπουργείο (Ατομικό Δελτίο) βοηθά τους δασκάλους να επιτύχουν τους σκοπούς αυτούς. Μπορούμε, επίσης, να εξετάσουμε αν οι αντιλήψεις των δασκάλων για τους σκοπούς της τήρησης αποτελεσμάτων σχετίζονται με τις αντιλήψεις τους για τους σκοπούς της αξιολόγησης.

γ) Ο εντοπισμός των αντιλήψεων των δασκάλων για τις μεθόδους αξιολόγησης είναι πιθανόν να μας βοηθήσει να εντοπίσουμε σημαντικές πτυχές της αξιολόγησης που μπορούν να ληφθούν υπόψη για την χάραξη ολοκληρωμένης πολιτικής στην αξιολόγηση. Είναι, επίσης, δυνατό να εντοπίσουμε τις απόψεις των δασκάλων για το περιεχόμενο της αξιολόγησης και τη μορφή των εντύπων καταγραφής αποτελεσμάτων της αξιολόγησης.

δ) Η υπόθεση, ότι ορισμένες τεχνικές αξιολόγησης είναι καταλληλότερες από άλλες, εξετάζεται λόγω της έμφασης που δίνει το αναλυτικό πρόγραμμα στη γραπτή αξιολόγηση. Επιπλέον, η ανάγκη για διερεύνηση της σχέσης που υπάρχει ανάμεσα στην καταλληλότητα μιας τεχνικής και στην ευκολία με την οποία μπορεί ο δάσκαλος να την εφαρμόσει διαφάνηκε τόσο από τις συνεντεύξεις που έδωσαν δάσκαλοι, όσο και από τα πορίσματα πρόσφατων ερευνών (Campbell και Neil 1994, NCC 1993), που αποκάλυπτον τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι δάσκαλοι στην προσπάθεια τους να τις χρησιμοποιήσουν.

ε) Η διερεύνηση των απόψεων των δασκάλων για τους τρόπους βελτίωσης της αξιολόγησης στοχεύει στον εντοπισμό τρόπων με τους οποίους θα μπορέσει η εκπαιδευτική πολιτική να προσφέρει στους δασκάλους όσα, κατά τη γνώμη τους, χρειάζονται.

Το ερωτηματολόγιο στάληκε τον Απρίλιο του 1995 σε αντιπροσωπευτικό δείγμα Κύπριων δασκάλων ($n=340$), το οποίο ανταποκρίνεται σε περιθώριο λάθους μικρότερο του 2% για 99 από 100 δείγματα. Το ποσοστό ανταπόκρισης ήταν ιδιαίτερα ψηλό (70%), αφού 238 από τους 340 δασκάλους συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο. Για να ελέγξω αν οι δάσκαλοι που ανταποκρίθηκαν είχαν τα ίδια χαρακτηριστικά με τον πληθυσμό όλων των Κύπριων δασκάλων, σύγκρινα τις απαντήσεις που έδωσαν στο πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου το οποίο περιείχε τις ανεξάρτητες μεταβλητές φύλο, χρόνια υπηρεσίας, ηλικία παιδιών που διδάσκουν και μέγεθος τάξης με τα αντίστοιχα χαρακτηριστικά ολόκληρου του πληθυσμού των Κύπριων δασκάλων του έτους 1994-95. Οι τιμές των στατιστικών κριτηρίων του X^2 και του Kolmogorov Smirnov δεν αποκάλυψαν καμία στατιστικά σημαντική διαφορά.

Για τη μέτρηση της αξιοπιστίας των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν από το ερωτηματολόγιο, υπολογίστηκαν οι τιμές του συντελεστή αξιοπιστίας Cronbach α για καθεμιά από τις κλίμακες μέτρησης. Οι τιμές αυτές ήταν ιδιαίτερα ψηλές, αφού κυμαίνονταν από .65 μέχρι .85. Ο έλεγχος της εγκυρότητας έγινε με τη βοήθεια προσωπικών συνεντεύξεων με 20 δασκά-

λους που είχαν συμπληρώσει το ερωτηματολόγιο. Οι συνεντεύξεις αυτές αποσκοπούσαν στη συγκέντρωση ποιοτικών παρά ποσοτικών δεδομένων για τις αντιλήψεις των δασκάλων γύρω από τις πέντε πτυχές της αξιολόγησης, που αναφέρθηκαν πιο πάνω. Τις ανοικτές ερωτήσεις ακολουθούσαν κλειστές ερωτήσεις, που στόχευαν στον εντοπισμό των αντιλήψεων των δασκάλων για θέματα που δεν είχαν θίξει και τα οποία περιείχονταν στο ερωτηματολόγιο. Παρόλα τα μεθοδολογικά προβλήματα που προέκυψαν κατά τη σύγκριση των απαντήσεων που έδωσε ο κάθε δάσκαλος στο ερωτηματολόγιο με τις απόψεις τις οποίες διατύπωσε κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, διαπιστώθηκε συμφωνία στον τρόπο ανταπόκρισης των δασκάλων στις δύο αυτές μεθόδους.

III. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

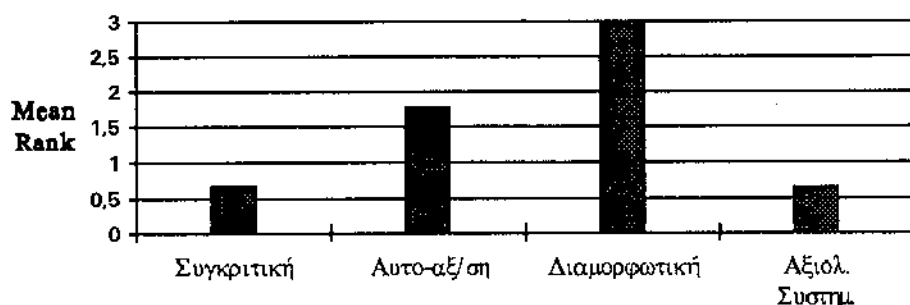
Η ανάλυση των δεδομένων της έρευνας έγινε με τη βοήθεια του στατιστικού προγράμματος SPSS. Τα αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής, τα οποία μας βοηθούν να εντοπίσουμε τις αντιλήψεις του συνόλου των Κύπριων δασκάλων για την αξιολόγηση, παρουσιάζονται πιο κάτω.

Α) Σκοποί της αξιολόγησης και της τήρησης αποτελεσμάτων

Το ιστόγραμμα 1, που φαίνεται πιο κάτω, δείχνει τον τρόπο με τον οποίο ανταποκρίθηκαν οι δάσκαλοι στο ερώτημα που τους ζητούσε να βάλουν σε σειρά τους τέσσερις σκοπούς της αξιολόγησης, ανάλογα με το πόσο σημαντικοί είναι. Στο ιστόγραμμα παρουσιάζονται οι μέσοι όροι που προήλθαν από τον τρόπο με τον οποίο οι δάσκαλοι κατέταξαν τους σκοπούς της αξιολόγησης (*mean rank*) έτσι που το 3 να αντιστοιχεί στο σημαντικότερο σκοπό και το 0 στο λιγότερο σημαντικό. Υπολογίζοντας το συντελεστή Kendall ($W_1=0.72$, $Z=6.24$, $V_1=3.99$, $V_2=714$ $p<.001$), φάνηκε πως υπάρχει συμφωνία ανάμεσα στον τρόπο με τον οποίο οι Κύπριοι δάσκαλοι κατέταξαν τους τέσσερις αυτούς σκοπούς. Η συμφωνία αυτή ήταν ιδιαίτερα εμφανής. Σχεδόν όλοι οι δάσκαλοι (95%) θεώρησαν το σκοπό που σχετίζεται με τη διαμορφωτική αξιολόγηση ως τον πιο σημαντικό και αυτόν που σχετίζεται με τη χρήση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης για την αυτο-αξιολόγηση του δασκάλου ως τον αμέσως επόμενο σημαντικό σκοπό. Αντίθετα, τόσο ο σκοπός που σχετίζεται με τη σύγκριση των επιδόσεων των παιδιών, όσο και αυτός που σχετίζεται με την αξιολόγηση ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος θεωρήθηκαν ως οι λιγότερο σημαντικοί σκοποί. Οι μέσοι όροι κατάταξης αυτών των δύο σκοπών ήταν ίσοι

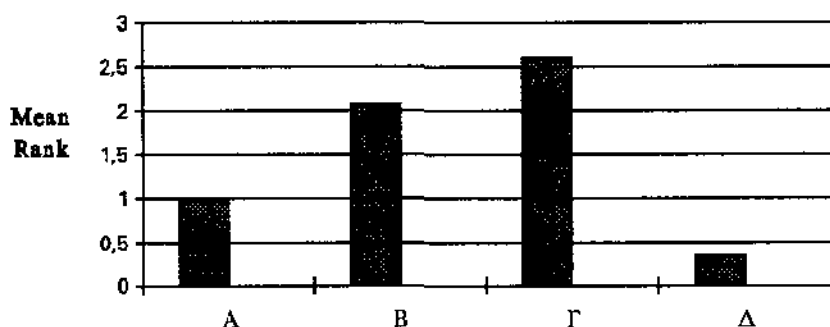
περίπου με το 0.5. Επίσης, μόνο δύο δάσκαλοι θεώρησαν το σκοπό που σχετίζεται με τη σύγκριση παιδιών ως τον πιο σημαντικό, ενώ το 95% των δασκάλων τον κατέταξαν ως έναν από τους δύο λιγότερο σημαντικούς σκοπούς.

Ιστόγραμμα 1: Οι απόψεις των δασκάλων για τους σκοπούς της αξιολόγησης



Το ιστόγραμμα 2, που έχει παρόμοια μορφή με το ιστόγραμμα 1, παρουσιάζει τις αντιλήψεις των δασκάλων γύρω από το πόσο σημαντικοί είναι οι τέσσερις σκοποί της τήρησης αποτελεσμάτων της αξιολόγησης. Υπολογίζοντας και σε αυτή την περίπτωση το συντελεστή Kendall ($W_2=0.64$, $Z=5.23$, $V_1=3.23$, $V_2=701$, $p<.001$), φάνηκε πως οι Κύπριοι δάσκαλοι συμφωνούν στον τρόπο με τον οποίο κατέταξαν τους τέσσερις σκοπούς της τήρησης αποτελεσμάτων της αξιολόγησης. Παρατηρώντας το ιστόγραμμα 2, μπορούμε να διακρίνουμε ότι οι Κύπριοι δάσκαλοι υποστηρίζουν πως η τήρηση αποτελεσμάτων αξιολόγησης γίνεται για σκοπούς ενημέρωσης των ενδιαφερομένων για τις διδακτικές ανάγκες του κάθε παιδιού ξεχωριστά (2.60) και για σκοπούς παρουσίασης της γενικής εικόνας της τάξης με τρόπο που να μπορεί να εντοπιστεί ο βαθμός επιτυχίας των διδακτικών μεθόδων που χρησιμοποίησε ο δάσκαλος (2.08). Αντίθετα, ο σκοπός που σχετίζεται με την παρουσίαση της γενικής εικόνας της τάξης για σκοπούς αξιολόγησης του εκπαιδευτικού συστήματος θεωρήθηκε ως ο λιγότερο σημαντικός σκοπός (0.35).

Ιστόγραμμα 2: Οι απόψεις των δασκάλων για τους σκοπούς της τήρησης αποτελεσμάτων αξιολόγησης



A: Για δημιουργία ομάδων ανάλογα με ικανότητες παιδιών B: Παρουσίαση εικόνας της τάξης για σκοπούς αυτο-αξιολόγησης του δασκάλου Γ: Παρουσίαση διδακτικών αναγκών κάθε παιδιού Δ: Παρουσίαση πληροφοριών για το πόσο καλά λειτουργεί το εκπαιδευτικό μας σύστημα

Ο τρόπος με τον οποίο κατέταξαν οι δάσκαλοι τους σκοπούς της τήρησης αποτελεσμάτων της αξιολόγησης φαίνεται να σχετίζεται με τον τρόπο με τον οποίο κατέταξαν τους σκοπούς της αξιολόγησης. Από τα πιο πάνω αποτελέσματα προκύπτει ότι οι δάσκαλοι θεωρούν την αξιολόγηση ως μέσο με το οποίο συγκεντρώνουν πληροφορίες που αναφέρονται στην αποτελεσματικότητα του διδακτικού τους έργου και στην ανάγκη διαφοροποίησής του. Για το λόγο αυτό πιστεύουν ότι η τήρηση αποτελεσμάτων θα πρέπει να γίνεται με τρόπο που να παρουσιάζονται όσο το δυνατό περισσότερες πληροφορίες που σχετίζονται με τις διδακτικές ανάγκες των παιδιών και με την αποτελεσματικότητα των μεθοδολογικών προσεγγίσεων που χρησιμοποιούν. Το αποτέλεσμα αυτό φανερώνει ότι οι δάσκαλοι υποστηρίζουν τόσο το διαμορφωτικό σκοπό της αξιολόγησης όσο και την επιδίωξη συναφών σκοπών κατά την τήρηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης. Οι πιο κάτω στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις ανάμεσα στις αντιλήψεις των δασκάλων για τη σημασία των σκοπών της αξιολόγησης και των αντίστοιχων σκοπών της τήρησης αποτελεσμάτων αξιολόγησης ενισχύουν περαιτέρω το συμπέρασμα αυτό.

α) σημασία του σκοπού της αξιολόγησης που σχετίζεται με τον εντοπισμό διδακτικών αναγκών κάθε παιδιού ξεχωριστά και του σκοπού της τήρησης αποτελεσμάτων που αναφέρεται στην ενημέρωση των ενδιαφερομένων για τις διδακτικές ανάγκες του παιδιού ($r=.52, p<.01$)

β) σημασία του σκοπού της αξιολόγησης που σχετίζεται με την αυτο-αξιολόγηση του δασκάλου και του σκοπού της τήρησης αποτελεσμάτων που αναφέρεται στην παρουσίαση της γενικής εικόνας της τάξης, έτσι ώστε ο δάσκαλος να μπορεί να αξιολογεί τις μεθόδους που χρησιμοποίησε ($r=.48, p<.01$).

Β) Μέθοδοι αξιολόγησης

Ο πίνακας 1 παρουσιάζει πληροφορίες για τις απόψεις των δασκάλων σε θέματα που σχετίζονται με σημαντικές αρχές της αξιολόγησης που υποστηρίζονται από την εκπαιδευτική μας πολιτική, καθώς και με θέματα που σχετίζονται με την τήρηση αποτελεσμάτων της αξιολόγησης. Η εξέταση των αποτελεσμάτων του πίνακα 1 μας επιτρέπει να κάνουμε τις πιο κάτω παρατηρήσεις. Πρώτο, η πλειονότητα των δασκάλων (90%) θεωρεί την αξιολόγηση ως αναπόσπαστο μέρος της διδασκαλίας και υποστηρίζει ότι, όταν ο δάσκαλος ανακοινώνει τα αποτελέσματα της αξιολόγησης σε ένα παιδί, θα πρέπει ταυτόχρονα να του αναφέρει και τις νεότερες προσδοκίες που έχει από αυτό.

Δεύτερο, ποσοστό μεγαλύτερο του 75% των δασκάλων πιστεύει ότι ο ετήσιος προγραμματισμός θα πρέπει να στηρίζεται στις πληροφορίες που συγκεντρώθηκαν από την αξιολόγηση των παιδιών κατά το προηγούμενο σχολικό έτος. Το αποτέλεσμα αυτό δείχνει ότι οι δάσκαλοι πιστεύουν ότι ο προγραμματισμός της εργασίας τους θα πρέπει να στηρίζεται στις πληροφορίες που συγκεντρώνονται από την αξιολόγηση των ικανοτήτων των μαθητών τους. Τρίτο, σχεδόν όλοι οι δάσκαλοι υποστηρίζουν ότι ο προγραμματισμός τους θα πρέπει να αναφέρεται στο περιεχόμενο και στις μεθόδους διδασκαλίας. Σημαντικό, όμως, ποσοστό δασκάλων (30%) δεν πιστεύει ότι ο προγραμματισμός τους θα πρέπει να αναφέρεται στις μεθόδους αξιολόγησης των μαθητών και στην καταγραφή των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης.

Πίνακας 1: Το ποσοστό των δασκάλων που συμφωνούν και αυτών που διαφωνούν με τις πιο κάτω μεθόδους αξιολόγησης, οι διάμεσοι και οι επικρατούσες τιμές.

A/A	Μέθοδοι αξιολόγησης	% δασκάλων που συμφωνούν διαφωνούν		Διάμεσος	Επικρα- τούσα τιμή
1.	Αναπόσπαστο μέρος διδασκαλίας	94.4	3.5	5.00*	5.00
2	Προγραμματισμός πρέπει να αναφέρεται:				
α)	στο περιεχόμενο διδασκαλίας	98.0	1.5	5.00	5.00
β)	στις μεθόδους διδασκαλίας	80.9	13.4	4.00	4.00
γ)	στις μεθόδους αξιολόγησης	74.1	15.7	4.00	4.00
δ)	στην καταγραφή αποτελεσμάτων αξιολόγησης	56.4	24.9	4.00	4.00
3.	Ενεργός ρόλος παιδιού στην καταγραφή αποτελεσμάτων	30.8	43.1	3.00	2.00
4.	Καταγραφή αποτελεσμάτων σημαντικότερη στις μεγάλες τάξεις	33.4	52.5	2.00	2.00
5.	Μόνο θετικά αποτελέσματα να καταγράφονται	4.0	92.4	2.00	2.00
6.	Η καταγραφή αναπόσπαστο μέρος της αξιολόγησης	90.4	4.7	4.00	4.00
7.	Ανακοινώνοντας αποτελέσματα αξιολόγησης αναφέρουμε και νέες προσδοκίες μας από κάθε παιδί	90.4	3.6	4.00	4.00
8.	Αποτελέσματα αξιολόγησης				
α)	ανακοινώνονται σε όλη την τάξη	7.1	79.0	2.00	2.00
β)	συζητούνται με γονείς	93.4	1.5	4.00	5.00
γ)	συζητούνται με παιδιά	84.4	8.1	4.00	4.00
9	Τήρηση αποτελεσμάτων για:				
α)	στάσεις απέναντι στα μαθήματα	80.4	7.7	4.00	4.00
β)	δεξιότητες απέκτησε παιδί	89.2	3.6	4.00	4.00

γ)	ικανότητα να εφαρμόζει όσα έχει μάθει σε άγνωστες καταστάσεις	77.4	6.1	4.00	4.00
δ)	δραστηριότητες που αναλαμβάνει με δική του πρωτοβουλία	65.4	14.6	4.00	4.00
ε)	υπευθυνότητες που αναλαμβάνει	69.6	13.5	4.00	4.00
στ)	ικανότητα συνεργασίας	77.4	12.5	4.00	4.00
ζ)	βαθμός κατανόησης εννοιών	82.3	7.1	4.00	4.00
10	Στην τελική έκθεση καταγράφεται ένας βαθμός για κάθε μάθημα	40.0	43.3	3.00	2.00
11.	Ο ετήσιος προγραμματισμός πρέπει να στηρίζεται σε αποτελέσματα αξιολόγησης προηγούμενου έτους	76.1	14.2	4.00	4.00
12	Τήρηση ατομικών φακέλων	92.3	4.5	4.00	4.00

* 1: Διαφωνώ απόλυτα, 2: Διαφωνώ, 3: Δεν είμαι βέβαιος, 4: Συμφωνώ, και 5: Συμφωνώ απόλυτα

Τέταρτο, σχεδόν όλοι οι δάσκαλοι (90%) θεωρούν την τήρηση αποτελεσμάτων ως απαραίτητο μέρος της αξιολόγησης και υποστηρίζουν ότι δε θα πρέπει να καταγράφονται μόνο τα θετικά αποτελέσματα της αξιολόγησης ενός παιδιού. Από τον πίνακα 1 φαίνεται, ακόμα, ότι μόνο 1 στους 3 δασκάλους θεωρεί την τήρηση αποτελεσμάτων αξιολόγησης σημαντικότερη για τα παιδιά των μεγαλύτερων τάξεων. Χρησιμοποιώντας την εντολή "select" φάνηκε ακόμα ότι όλοι οι άλλοι δάσκαλοι, που δε θεωρούν την τήρηση των αποτελεσμάτων σημαντικότερη στις μεγαλύτερες τάξεις, υποστηρίζουν ότι με την τήρηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης θα πρέπει να επιδιώκεται η ενημέρωση όλων των ενδιαφερομένων για τις ικανότητες των παιδιών. Από τον πίνακα 1 προκύπτει, επίσης, ότι ποσοστό περίπου του 80% υποστηρίζει ότι τα αποτελέσματα της αξιολόγησης ενός μαθητή δεν πρέπει να ανακοινώνονται σε όλη την τάξη αλλά στον ίδιο το μαθητή και στους γονείς του.

Πέμπτο, ποσοστό μεγαλύτερο του 80% των δασκάλων θεωρεί ότι θα πρέπει να συγκεντρώνονται πληροφορίες τόσο για τις γνώσεις και δεξιότητες του κάθε παιδιού όσο και για τις στάσεις του απέναντι σε κάθε μάθημα. Οι δάσκαλοι υποστηρίζουν, επίσης, ότι στο έντυπο καταγραφής των αποτελεσμάτων αξιολόγησης θα πρέπει να γίνεται αναφορά τόσο στις

γνώσεις όσο και στις στάσεις των παιδιών, έτσι ώστε να παρουσιάζεται στους ενδιαφερομένους μια ολοκληρωμένη εικόνα του παιδιού. Επίσης, ποσοστό γύρω στο 75% των δασκάλων υποστηρίζει ότι θα πρέπει να τηρούνται αποτελέσματα αξιολόγησης που σχετίζονται με την ικανότητα των παιδιών να συνεργάζονται, την ικανότητα τους να εφαρμόζουν όσα μαθαίνουν σε άγνωστες για αυτά καταστάσεις, καθώς και με τις δραστηριότητες που αναλαμβάνουν με δική τους πρωτοβουλία.

Έκτο, από τον πίνακα 1 φαίνεται ότι σχεδόν όλοι οι δάσκαλοι συμφωνούν με την τήρηση ατομικού φακέλου για κάθε παιδί. Θα πρέπει, επίσης, να αναφερθεί ότι στο ερωτηματολόγιο γινόταν αναφορά στο τι μπορεί να περιλαμβάνει ο ατομικός φάκελος. Από τις απαντήσεις των δασκάλων φάνηκε ότι όλοι οι δάσκαλοι (96%) υποστηρίζουν ότι στον ατομικό φάκελο πρέπει να τοποθετούνται τα γραπτά δοκίμια του παιδιού και δείγματα εργασιών του. Επίσης, ποσοστό γύρω στο 80% θεωρεί ότι είναι δυνατόν να τοποθετούνται αποτελέσματα που προήλθαν από την παρατήρηση του τρόπου εργασίας του παιδιού και αποτελέσματα από προσωπικές συνεντεύξεις με το παιδί. Ποσοστό γύρω στο 70% των δασκάλων υποστήριξε, ακόμα, ότι στον ατομικό φάκελο μπορεί να τοποθετούνται οι απόψεις του παιδιού για το πόσο καλά νομίζει ότι μπορεί να εργαστεί στα διάφορα θέματα του αναλυτικού. Τέλος, περισσότεροι από τους μισούς δασκάλους (54%) υποστηρίζουν ότι στον ατομικό φάκελο μπορεί να τοποθετούνται αποσπάσματα από το ημερολόγιο του παιδιού στα οποία αναφέρει δραστηριότητες που έκανε στο σχολείο και του άρεσαν πολύ και δραστηριότητες που έκανε και δεν του άρεσαν.

Το γεγονός ότι οι δάσκαλοι θεωρούν ότι στον ατομικό φάκελο μπορούν να τοποθετηθούν οι απόψεις του παιδιού για το πόσο καλά νομίζει ότι μπορεί να εργαστεί στα διάφορα θέματα του αναλυτικού σχετίζεται άμεσα με τη χρήση της αυτο-αξιολόγησης του μαθητή ως μεθόδου αξιολόγησης. Θα πρέπει να τονιστεί ότι η Κύπρος είναι μια από τις τρεις Ευρωπαϊκές χώρες που στο αναλυτικό τους υποστηρίζεται η χρήση της αυτο-αξιολόγησης των παιδιών (Galton και Blyth 1990). Η υιοθέτηση, όμως, αυτής της μεθόδου δε στηρίχθηκε στα αποτελέσματα έρευνας και γι' αυτό μια ερώτηση του ερωτηματολογίου ζητούσε από τους δασκάλους να αναφέρουν αν πιστεύουν ότι οι μαθητές τους είναι ικανοί να αξιολογήσουν τους εαυτούς τους. Παρόλο που 40% των δασκάλων πιστεύουν ότι οι μαθητές τους είναι ικανοί να αξιολογήσουν τους εαυτούς τους, ένα σημαντικό ποσοστό δασκάλων (32%) πιστεύουν ότι δεν είναι ικανοί. Ακόμα, 28% των δασκάλων δήλωσαν ότι δεν ξέρουν αν οι μαθητές τους είναι ικανοί να αξιολογήσουν τους εαυτούς τους. Τα πιο πάνω αποτελέσματα, που αφορούν

τις απόψεις των δασκάλων για την αυτο-αξιολόγηση του μαθητή, φαίνεται να σχετίζονται με το γεγονός ότι σχεδόν οι μισοί δάσκαλοι δεν πιστεύουν ότι πρέπει οι μαθητές να έχουν ενεργό ρόλο στην καταγραφή των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης. Με την άποψη αυτή συμφωνεί μόνο το 30% των δασκάλων. Υπολογίζοντας τον αντίστοιχο συντελεστή συσχέτισης του Spearman φάνηκε ότι υπάρχει σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στις απόψεις των δασκάλων για τη χρήση της αυτο-αξιολόγησης των μαθητών και για την ενεργό συμμετοχή των παιδιών στην καταγραφή των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης ($r=.54, p<.01$).

Στο ερωτηματολόγιο γίνεται αναφορά τόσο στον τύπο καταγραφής αποτελεσμάτων, όσο και στο πόσο συχνά θα πρέπει να καταγράφονται τα αποτελέσματα της αξιολόγησης. Οι ερωτήσεις αυτές σχετίζονται άμεσα με τη συμπλήρωση του ατομικού δελτίου στο τέλος του σχολικού έτους από όλους τους δασκάλους. Από τις απαντήσεις που έδωσαν οι δάσκαλοι προκύπτει ότι μόνο 25% των δασκάλων υποστήριξαν ότι θα πρέπει όλα τα σχολεία της Κύπρου να χρησιμοποιούν τον ίδιο τύπο καταγραφής αποτελεσμάτων αξιολόγησης. Ποσοστό γύρω στο 67% των δασκάλων υποστηρίζουν ότι ο κάθε δάσκαλος θα πρέπει να χρησιμοποιεί τον τύπο καταγραφής αποτελεσμάτων που ο ίδιος έχει επιλέξει. Είναι, επίσης, σημαντικό να αναφερθεί ότι ποσοστό γύρω στο 55% των δασκάλων υποστηρίζει ότι η καταγραφή των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης θα πρέπει να γίνεται στο τέλος μιας ενότητας, ενώ ποσοστό γύρω στο 40% ότι θα πρέπει να γίνεται όταν ο δάσκαλος το αποφασίσει. Τα υπόλοιπα 5% των δασκάλων έδωσαν απαντήσεις στις οποίες γινόταν αναφορά σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα, όπως στο τέλος κάθε τριμήνου και στο τέλος κάθε μήνα. Από τα πιο πάνω αποτελέσματα προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί δε διαφωνούν με την τήρηση αποτελεσμάτων αξιολόγησης. Διαφωνούν, όμως, με την υιοθέτηση κοινού εντύπου τήρησης αποτελεσμάτων αξιολόγησης από όλους τους δασκάλους. Θα πρέπει, ακόμα, να τονιστεί ότι από τον πίνακα 1 προκύπτει ότι οι Κύπριοι δάσκαλοι δεν πιστεύουν ότι είναι αρκετό να καταγράφεται μόνο ένας βαθμός για τις ικανότητες των μαθητών σε κάθε θέμα του αναλυτικού προγράμματος. Το Υπουργείο Παιδείας, όμως, ζητά από τους δασκάλους να συμπληρώσουν το ατομικό δελτίο στο οποίο καταγράφεται ένας μόνο βαθμός για τις ικανότητες του μαθητή στο κάθε θέμα του αναλυτικού. Από τα πιο πάνω αποτελέσματα φαίνεται ότι οι Κύπριοι δάσκαλοι διαφωνούν με την τήρηση του ατομικού δελτίου. Από τις προσωπικές συνεντεύξεις φάνηκε, ακόμα, ότι οι δάσκαλοι πιστεύουν ότι θα πρέπει να αφεθούν ελεύθεροι να επιλέξουν το έντυπο αξιολόγησης που θέλουν να χρησιμοποιούν. Στα έντυπα, όμως, αυτά θα πρέπει να δίνεται μια όσο το δυνα-

τό πιο πλήρης εικόνα για τις ικανότητες του κάθε μαθητή. Με τον τρόπο αυτό, ο δάσκαλος της επόμενης χρονιάς θα μπορεί να βρει όλες εκείνες τις πληροφορίες που χρειάζεται, για να κάνει τον ετήσιό του προγραμματισμό.

Γ) Η καταλληλότητα των τεχνικών αξιολόγησης

Ο πίνακας 2 παρουσιάζει τις αντιλήψεις των δασκάλων σχετικά με το πόσο κατάλληλη θεωρούν οι δάσκαλοι την καθεμιά από τις 5 τεχνικές αξιολόγησης που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για εντοπισμό των επιτευγμάτων των παιδιών του δημοτικού σχολείου (Duncan και Dunn 1990). Στον πίνακα αυτό παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (mean rank) της κάθε τεχνικής και ο τρόπος με τον οποίο κατατάσσονται οι τεχνικές αυτές σε σειρά, σύμφωνα με τις τιμές των μέσων όρων τους. Στο κάτω μέρος του πίνακα παρουσιάζονται οι τιμές του συντελεστή Kendall, που δείχνουν ότι οι δάσκαλοι συμφωνούν μεταξύ τους στον τρόπο με τον οποίο κατέταξαν σε σειρά τις τεχνικές αυτές, ανάλογα με την καταλληλότητά τους.

Πίνακας 2: Οι μέσοι όροι που προήλθαν από την κατάταξη των τεχνικών αξιολόγησης ανάλογα με το πόσο κατάλληλες τις θεωρούν οι Κύπριοι δάσκαλοι.

A/A	Τεχνικές Αξιολόγησης	Mean Rank	Κατάταξη των M.R*
1.	Γραπτό δοκίμιο	1.76**	1
2.	Τυχαία Παρατήρηση	4.74	5
3.	Προφορική Ερώτηση και Απάντηση	2.77	3
4.	Προγραμματισμένη Παρατήρηση	2.19	2
5.	Συνομιλία με κάθε παιδί ξεχωριστά	3.53	4
	Συντελεστές Kendall	$W=.58$ - $Z=4.38$ $V_1=3.94$, $V_2=798$, $p<.001$	

* Στη στήλη αυτή κατατάσσουμε σε αύξουσα σειρά τις τεχνικές σύμφωνα με την τιμή των μέσων όρων που προέκυψαν από τον τρόπο με τον οποίο τις κατέταξαν οι δάσκαλοι

** 1 = Πιο κατάλληλη και 5 = Λιγότερο κατάλληλη

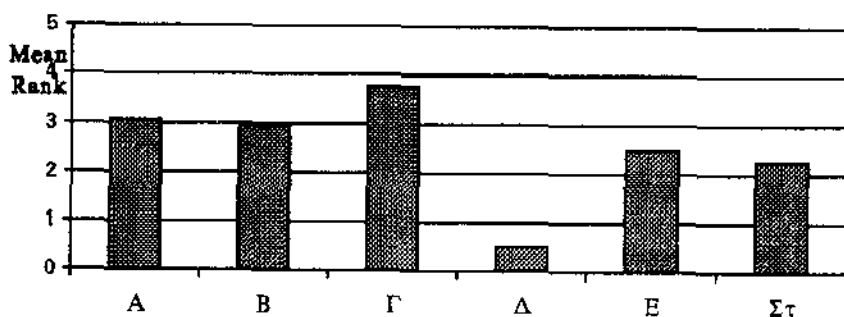
Από τις τιμές της τρίτης και τέταρτης στήλης του πίνακα φαίνεται πως οι τιμές των μέσων όρων κατάταξης διαφέρουν αισθητά μεταξύ τους. Έτσι, μπορούμε να διακρίνουμε τις πέντε αυτές τεχνικές στις πιο κάτω κατηγορίες. Πρώτο, το γραπτό δοκίμιο θεωρήθηκε ως η πιο κατάλληλη τεχνική αξιολόγησης και ο μέσος όρος κατάταξής του διακρίνεται αισθητά ακόμα

και από το μέσο όρο της προγραμματισμένης παρατήρησης, που είναι η τεχνική η οποία θεωρήθηκε ως η επόμενη κατάλληλη τεχνική. Δεύτερο, η τιμή του μέσου όρου κατάταξης της τυχαίας παρατήρησης είναι κοντά στο 5.00 και το αποτέλεσμα αυτό φανερώνει ότι αυτή η τεχνική έχει θεωρηθεί από την πλειονότητα των δασκάλων ως η λιγότερο κατάλληλη τεχνική. Τρίτο, ο μέσος όρος της συνομιλίας με κάθε παιδί ξεχωριστά διαφέρει αισθητά από τις αντίστοιχες τιμές της τυχαίας παρατήρησης και της προφορικής ερώτησης και απάντησης. Έτσι, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι η συνομιλία με κάθε παιδί ξεχωριστά είναι η τεχνική που θεωρήθηκε ως η αμέσως επόμενη λιγότερο κατάλληλη τεχνική. Τέλος, η προφορική ερώτηση είναι η τεχνική που δε θεωρήθηκε ούτε ως η περισσότερο ούτε ως η λιγότερο κατάλληλη τεχνική. Η πιο πάνω ομαδοποίηση των τεχνικών αξιολόγησης φανερώνει ότι οι δάσκαλοι διακρίνουν τις τεχνικές αξιολόγησης ανάλογα με το αν λαμβάνουν χώρα σε συγκεκριμένες συνθήκες. Έτσι, οι δάσκαλοι θεώρησαν την τυχαία παρατήρηση ως τη λιγότερο κατάλληλη τεχνική και ως την τεχνική που δεν ανήκει στην ίδια κατηγορία με όλες τις άλλες τεχνικές. Αντίθετα, η γραπτή αξιολόγηση και η προγραμματισμένη παρατήρηση που είναι τεχνικές που λαμβάνουν χώρα σε συγκεκριμένες συνθήκες θεωρήθηκαν από τους δασκάλους ως οι καταλληλότερες τεχνικές. Η συνομιλία με κάθε παιδί ξεχωριστά είναι μια τεχνική που ελέγχεται σε κάποιο βαθμό από το δάσκαλο λόγω του ότι μπορεί να προετοιμάσει τις ερωτήσεις που θα κάνει στο παιδί. Ταυτόχρονα, όμως, με τις απαντήσεις που δίνει το παιδί είναι δυνατό να κατευθυνθεί η συζήτηση σε πτυχές που δεν μπορεί να προβλέψει εκ των προτέρων ο δάσκαλος. Είναι, ίσως, γι' αυτό το λόγο που η μέθοδος αυτή θεωρήθηκε λιγότερο κατάλληλη από τη γραπτή ερώτηση και την προγραμματισμένη παρατήρηση αλλά περισσότερο κατάλληλη από την τυχαία παρατήρηση.

Δ) Τρόποι βελτίωσης της αξιολόγησης

Το ιστόγραμμα 3 έχει παρόμοια μορφή με τα άλλα δύο ιστογράμματα και παρουσιάζει τις αντιλήψεις των δασκάλων γύρω από το πόσο σημαντικούς θεωρούν έξι τρόπους βελτίωσης της αξιολόγησης. Υπολογίζοντας και σ' αυτή την περίπτωση το συντελεστή Kendall ($W_3=0.41$, $Z=2.28$ $V_1=4.29$, $V_2=828$, $p<.001$), φάνηκε πως οι δάσκαλοι συμφωνούν στον τρόπο με τον οποίο κατέταξαν τους έξι τρόπους βελτίωσης της αξιολόγησης, ανάλογα με το πόσο σημαντικοί είναι.

Ιστογράμμα 3: Οι απόψεις των δασκάλων για βελτίωση αξιολόγησης



A: Επιμόρφωση B: Ελεύθερος χρόνος για δάσκαλο Γ: Μικρότερος αριθμός μαθητών στην τάξη Δ: Βοηθός στην τάξη ενώ αξιολογεί Ε: Οδηγίες από υπουργείο για αξιολόγηση Στ: Χάραξη σχολικής πολιτικής στην αξιολόγηση

Από το ιστογράμμα αυτό προκύπτει ότι ο πιο σημαντικός τρόπος βελτίωσης της αξιολόγησης είναι η ύπαρξη τάξεων με μικρότερο αριθμό μαθητών. Ο μέσος όρος κατάταξης του τρόπου αυτού φαίνεται να διακρίνεται από όλους τους άλλους. Η επιμόρφωση και η χορήγηση περισσότερου ελεύθερου χρόνου στο δάσκαλο δε φαίνεται να θεωρήθηκαν τόσο σημαντικοί τρόποι βελτίωσης της αξιολόγησης, όσο η ύπαρξη μικρότερου αριθμού μαθητών σε κάθε τάξη. Μπορούμε, όμως, να ισχυριστούμε ότι οι δάσκαλοι θεώρησαν τους δύο αυτούς τρόπους ως τους επόμενους περισσότερο σημαντικούς. Από το ιστογράμμα 3 φαίνεται, επίσης, ότι ο λιγότερο σημαντικός τρόπος βελτίωσης της αξιολόγησης, κατά την άποψη των Κύπριων δασκάλων, είναι ο δάσκαλος να έχει βοηθό στη τάξη κατά την αξιολόγηση των μαθητών του. Τέλος, η έκδοση οδηγιών από το υπουργείο που να αναφέρονται στην αξιολόγηση και την τήρηση αποτελεσμάτων, καθώς και η ανάγκη χάραξης σχολικής πολιτικής στην αξιολόγηση είχαν μέσους όρους κατάταξης που δεν ξεπερνούσαν το 2.5. Το αποτέλεσμα αυτό φανερώνει ότι οι τρόποι αυτοί δε θεωρήθηκαν ούτε ως οι πιο σημαντικοί ούτε ως οι λιγότερο σημαντικοί. Από τον τρόπο με τον οποίο κατέταξαν οι Κύπριοι δάσκαλοι τους τρόπους βελτίωσης της αξιολόγησης φαίνεται ότι η βελτίωση των συνθηκών εργασίας (μικρότερες τάξεις, ελεύθερος χρόνος) και η επιμόρφωση των δασκάλων θεωρήθηκαν ως σημαντικότεροι τρόποι βελτίωσης της αξιολόγησης από τη χάραξη συστηματικής εθνικής και σχολικής πολιτικής στην αξιολόγηση.

IV Παρατηρήσεις - Συζήτηση

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας μάς επιτρέπει να κάνουμε τις πιο κάτω εισηγήσεις που αφορούν την εκπαιδευτική πολιτική στην αξιολόγηση. Πρώτο, τόσο το Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα, όσο και άλλα επίσημα έγγραφα του Υπουργείου Παιδείας δεν αναφέρονται στους σκοπούς της αξιολόγησης. Οι δάσκαλοι, όμως, υποστηρίζουν τη χρήση των πληροφοριών της αξιολόγησης για εντοπισμό των διδακτικών αναγκών των παιδιών και για αυτο-αξιολόγηση του δασκάλου. Οι δύο αυτοί σκοποί της αξιολόγησης είναι άρρηκτα συνδεδεμένοι με τη διδασκαλία και η υποστήριξή τους από τους δασκάλους σχετίζεται με το γεγονός ότι θεωρούν την αξιολόγηση ως αναπόσπαστο μέρος της διδασκαλίας. Από το πιο πάνω αποτέλεσμα φαίνεται ότι υπάρχει ανάγκη χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής, που να αφορά τους σκοπούς της αξιολόγησης και η οποία να υποστηρίζει την άποψη ότι ο δάσκαλος αξιολογεί τους μαθητές του, για να εντοπίσει τις διδακτικές ανάγκες του κάθε παιδιού και την αποτελεσματικότητα των μεθόδων διδασκαλίας του. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος και η συγκριτική αξιολόγηση δεν μπορεί να στηρίζονται στις πληροφορίες που παίρνει ο δάσκαλος από την αξιολόγηση που κάνει στην τάξη. Σύγχρονοι ερευνητές, που ασχολούνται με την αξιολόγηση, έχουν δείξει ότι είναι αδύνατο να επιτευχθεί τόσο ο διαμορφωτικός όσο και ο συγκριτικός σκοπός της αξιολόγησης με την εφαρμογή ενός μόνο συστήματος αξιολόγησης (Murphy και Torrance 1988, Brown 1991). Αν το υπουργείο ενδιαφέρεται για την εύρεση εθνικών επιπέδων και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος, μπορεί να αναθέσει το έργο αυτό σε κατάλληλα καταρτισμένη ερευνητική ομάδα (Goldstein 1991). Η αξιολόγηση του δασκάλου πρέπει να επικεντρωθεί στην επίτευξη του διαμορφωτικού σκοπού της αξιολόγησης. Η υιοθέτηση αυτής της πολιτικής, για τους σκοπούς της αξιολόγησης, εναρμονίζεται με τις αντιλήψεις των δασκάλων, με τα πορίσματα ερευνών (Pollard et al. 1994, Kyriakides 1994) και με την τάση απόρριψης της συγκριτικής αξιολόγησης και υποστήριξης της διαμορφωτικής αξιολόγησης, που παρατηρείται σε διάφορες χώρες (Nuttall 1986, NCTM 1995).

Δεύτερο, άμεση σχέση φαίνεται να υπάρχει ανάμεσα στις αντιλήψεις των δασκάλων για τους σκοπούς της αξιολόγησης και στις αντιλήψεις τους για τους σκοπούς της τήρησης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης. Οι δάσκαλοι πιστεύουν ότι πρέπει να τηρούνται τα αποτελέσματα της αξιολόγησης, έτσι ώστε να μπορούν να παρουσιάσουν τις διδακτικές ανάγκες του κάθε μαθητή τόσο στον ίδιο όσο και στους γονείς του. Θεωρούν, επίσης,

την τήρηση αποτελεσμάτων ως αναπόσπαστο μέρος της διαδικασίας της αξιολόγησης. Με την άποψη αυτή φαίνεται να συμφωνούν και σύγχρονοι παιδαγωγοί που ασχολούνται με την αξιολόγηση των επιτευγμάτων των μαθητών (Gipps 1990, Stenmark 1992). Από τα πιο πάνω αποτελέσματα προκύπτει ότι υπάρχει ανάγκη ανάπτυξης μιας γενικότερης πολιτικής στο θέμα της αξιολόγησης, με τρόπο που να αντιμετωπίζεται η τήρηση αποτελεσμάτων ως αναπόσπαστο μέρος της αξιολόγησης και ως μέσο επίτευξης του διαμορφωτικού σκοπού της αξιολόγησης. Οι επόμενες παρατηρήσεις, που προκύπτουν από τα αποτελέσματα της έρευνας, αναφέρονται στον τρόπο με τον οποίο μπορεί να αναπτυχθεί η εκπαιδευτική πολιτική στο θέμα της αξιολόγησης, έτσι που να προσιδιάζει με τους πιο πάνω στόχους και ταυτόχρονα να λαμβάνει υπόψη τα πορίσματα των πρόσφατων ερευνών και τις απόψεις των δασκάλων για την αξιολόγηση.

Τρίτο, η θεώρηση της αξιολόγησης ως αναπόσπαστου μέρους της διδασκαλίας υποστηρίζεται τόσο από το Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα όσο και από όλους σχεδόν τους Κύπριους δασκάλους. Υπάρχει, όμως, ανάγκη αποσαφήνισης των επιπτώσεων που μπορεί να έχει μια τέτοια θεώρηση της αξιολόγησης. Οι δάσκαλοι υποστηρίζουν ότι τα αποτελέσματα της αξιολόγησης ενός μαθητή δε θα πρέπει να αναφέρονται μόνο στα θετικά επιτεύγματα του. Τα αποτελέσματα, όμως, αυτά θα πρέπει να ανακοινώνονται μόνο στον ίδιο το μαθητή και στους γονείς του. Πιστεύουν, επίσης, ότι ταυτόχρονα με τα αποτελέσματα της αξιολόγησης πρέπει να ανακοινώνονται σε κάθε παιδί και οι νεότερες προσδοκίες που έχει ο δάσκαλος από αυτό. Θα πρέπει, ακόμα, να τονιστεί ότι οι Κύπριοι δάσκαλοι θεωρούν τον προγραμματισμό της εργασίας τους ως ένα άλλο μέσο με το οποίο είναι δυνατό να επιτευχθεί σύνδεση της αξιολόγησης με τη διδασκαλία. Υποστηρίζουν ότι τόσο ο βραχυπρόθεσμος όσο και ο μακροπρόθεσμος προγραμματισμός τους πρέπει να στηρίζεται στις πληροφορίες που συγκεντρώθηκαν από την αξιολόγηση των ικανοτήτων των παιδιών. Από το αποτέλεσμα αυτό προκύπτει ότι οι δάσκαλοι θεωρούν την τήρηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης ως μια σημαντική πτυχή της εκπαιδευτικής πολιτικής αφού πιστεύουν ότι τα αποτελέσματα της αξιολόγησης μπορούν να συμβάλουν στη χάραξη των στόχων της εκπαίδευσης.

Τέταρτο, η πλειονότητα των δασκάλων πιστεύει ότι θα πρέπει να μην αξιολογούνται μόνο οι γνώσεις που κατέκτησαν τα παιδιά. Θεωρούν ότι τόσο η αξιολόγηση όσο και η τήρηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης θα πρέπει να αναφέρονται στο βαθμό που έχει κατανοήσει το παιδί τις

διάφορες έννοιες, στις ικανότητες του να εφαρμόζει τις γνώσεις που απέκτησε σε άγνωστες για αυτό καταστάσεις, στην ικανότητα του να συνεργάζεται με άλλα παιδιά, στην προθυμία του να αναλάβει διάφορες υπευθυνότητες και στις στάσεις του απέναντι στα διάφορα θέματα του αναλυτικού. Η υιοθέτηση αυτών των απόψεων από το σώμα των δασκάλων δείχνει ότι δε διστάζουν να προσδώσουν ένα ευρύτερο περιεχόμενο στην αξιολόγηση και να επιφορτιστούν με μεγαλύτερες ευθύνες, προκειμένου να έχουν μια πλήρη εικόνα για τις δυνατότητες του κάθε παιδιού. Από το αποτέλεσμα αυτό προκύπτει ότι οι υπεύθυνοι για τη χάραξη της πολιτικής στην αξιολόγηση πρέπει να διερευνήσουν τη δυνατότητα υιοθέτησης μιας νέας προσέγγισης στην αξιολόγηση, με την οποία να προσδίδονται ευρύτερες διαστάσεις στο περιεχόμενό της. Είναι, επίσης, σημαντικό να βοηθήσουν τους δασκάλους να αντιμετωπίσουν τα διάφορα μεθοδολογικά και πρακτικά προβλήματα που θα αντιμετωπίσουν στην προσπάθειά τους να αξιολογήσουν τις δεξιότητες και στάσεις των παιδιών (NCC 1993, DES 1992, Campbell and Neil 1994).

Πέμπτο, η υιοθέτηση των πιο πάνω απόψεων για το περιεχόμενο της αξιολόγησης δεν προσιδιάζει με τον τρόπο με τον οποίο έχει γίνει η σύνταξη του ατομικού δελτίου από το Υπουργείο Παιδείας. Οι δάσκαλοι δεν αποδέχονται έναν τύπο τήρησης αξιολόγησης στον οποίο αναφέρεται ένας γενικός βαθμός για τις ικανότητες του παιδιού σε κάθε θέμα του αναλυτικού προγράμματος. Πιστεύουν ότι είναι πρακτικά αδύνατον να ερμηνεύσουν οι πληροφορίες που σχετίζονται με τις διάφορες ικανότητες και στάσεις ενός παιδιού σε κάθε θέμα με τη χρήση ενός και μόνο βαθμού. Θα πρέπει, ακόμα, να τονιστεί ότι οι δάσκαλοι δε συμφωνούν με την άποψη ότι όλα τα σχολεία της Κύπρου πρέπει να χρησιμοποιούν το ίδιο έντυπο τήρησης αποτελεσμάτων της αξιολόγησης και να το συμπληρώνουν την ίδια περίοδο. Αντίθετα, αναμένουν από το Υπουργείο Παιδείας να αναπτύξει διάφορους τύπους τήρησης αξιολόγησης οι οποίοι να εξυπηρετούν το σκοπό της διαμορφωτικής αξιολόγησης και ταυτόχρονα να αναφέρονται σε όλους τους τομείς μάθησης. Με τον τρόπο αυτό, το κάθε σχολείο θα μπορεί να επιλέξει ένα δικό του τύπο τήρησης αποτελεσμάτων της αξιολόγησης και να αναπτύξει τη δική του πολιτική, έτσι ώστε ο κάθε δάσκαλος να μπορεί να χρησιμοποιεί τις πληροφορίες αξιολόγησης που συγκέντρωσαν οι συνάδελφοί του. Ταυτόχρονα, το έντυπο αυτό θα αποτελεί μέσο επικοινωνίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς αφού θα παρουσιάζει τόσο την πρόοδο που σημείωσε ο μαθητής όσο και τις διαδικασίες του ανάγκες.

Έκτο, οι δάσκαλοι συμφωνούν με την ανάγκη τήρησης ατομικών φακέλων, στους οποίους πιστεύουν ότι μπορεί να φυλάσσονται γραπτά δοκίμια, δείγματα εργασιών που ανέλαβε το παιδί, αποτελέσματα από συστηματική παρατήρηση του τρόπου εργασίας του, καθώς και αποτελέσματα από προσωπικές συνεντεύξεις με το παιδί. Από τα αποτελέσματα αυτά προκύπτει ότι είναι σημαντικό να διερωτηθούν οι υπεύθυνοι για τη χάραξη της πολιτικής στην αξιολόγηση, αν θα πρέπει να δώσουν έμφαση στην τήρηση ατομικών φακέλων αντί στην εισαγωγή κοινού εντύπου τήρησης αποτελεσμάτων τελικής αξιολόγησης (Ατομικό Δελτίο). Η υιοθέτηση μιας πολιτικής για την τήρηση ατομικών φακέλων παρωθεί τους δασκάλους να συγκεντρώσουν στοιχεία που σχετίζονται άμεσα με τη διαμορφωτική αξιολόγηση. Αντίθετα, η υιοθέτηση του ατομικού δελτίου αφορά μόνο την τελική αξιολόγηση, δε συμβάλλει άμεσα στη σύνδεση της αξιολόγησης με τη διδασκαλία και δεν εξυπηρετεί το διαμορφωτικό σκοπό της αξιολόγησης.

Έβδομο, οι δάσκαλοι θεωρούν ως καταλληλότερη τεχνική αξιολόγησης τη χορήγηση γραπτού δοκιμίου. Το αποτέλεσμα αυτό συνδέεται με το γεγονός ότι στο νέο αναλυτικό πρόγραμμα γίνεται ιδιαίτερη αναφορά στη γραπτή αξιολόγηση. Επίσης, στα βιβλία αξιολόγησης, που ετοιμάζονται από την υπηρεσία ανάπτυξης προγραμμάτων, παρατίθενται γραπτά δοκίμια τα οποία μπορούν να χρησιμοποιήσουν οι δάσκαλοι, αλλά δεν παρατίθενται εισηγήσεις για τη χρήση των σύγχρονων τεχνικών αξιολόγησης. Παρόλα αυτά οι δάσκαλοι θεωρούν ότι είναι σημαντικό να αξιολογούνται τόσο οι γνώσεις όσο και οι δεξιότητες και στάσεις των παιδιών. Δεν είναι, όμως, δυνατό να συγκεντρωθούν στοιχεία για τις δεξιότητες και στάσεις των παιδιών χωρίς να χρησιμοποιηθούν σύγχρονες τεχνικές αξιολόγησης. Για να αντιληφθούμε περαιτέρω το πιο πάνω αποτέλεσμα, θα πρέπει να λάβουμε υπόψη μας ότι οι Κύπριοι δάσκαλοι θεωρούν ως καταλληλότερες τεχνικές αυτές που λαμβάνουν χώρα κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες. Ο τρόπος ανταπόκρισης των Κύπριων δασκάλων για την καταλληλότητα των τεχνικών αξιολόγησης, είναι πιθανόν να σχετίζεται με τις απαιτήσεις του συγκεντρωτικού μας εκπαιδευτικού συστήματος, που δημιουργεί την εντύπωση ότι η καταλληλότητα μιας τεχνικής εξαρτάται από το αν τα στοιχεία που μας βοηθά να συγκεντρώσουμε είναι προσιτά και απτά σε όσους επιδιώκουν τον “έλεγχο” των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης. Η καλλιέργεια αυτής της αντίληψης ανάμεσα στους Κύπριους δασκάλους σχετίζεται άμεσα με τις αντιλήψεις που υπάρχουν για το επαγγελματικό κύρος του δασκάλου και την επαγγελματική του αυτονομία και είναι ίσως για αυτό το

λόγο που δεν επικρατεί ανάμεσα σε δασκάλους που εργάζονται σε λιγότερο συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα (Kyriakides 1994). Φαίνεται πως υπάρχει ανάγκη διαφοροποίησης της πολιτικής, έτσι ώστε να τονιστεί ότι η καταλληλότητα μιας τεχνικής εξαρτάται από τις πληροφορίες που παρέχει για τις διδακτικές ανάγκες του κάθε παιδιού και όχι από το είδος των στοιχείων που μας βοηθά να συγκεντρώσουμε.

Όγδοο, η Κύπρος είναι μια από τις τρεις Ευρωπαϊκές χώρες που στο αναλυτικό τους πρόγραμμα υποστηρίζουν τη χρήση της αυτο-αξιολόγησης του μαθητή ως μεθόδου αξιολόγησης (Galton and Blyth 1990). Από τα αποτελέσματα, όμως, της έρευνας προκύπτει ότι ένα μεγάλο ποσοστό Κύπριων δασκάλων (32%) δε θεωρεί ότι τα παιδιά είναι ικανά να αξιολογήσουν τους εαυτούς τους. Επίσης, ένας στους τρεις δασκάλους δηλώνει ότι δεν ξέρει αν οι μαθητές του είναι ικανοί να αξιολογήσουν τον εαυτό τους. Ένα άλλο αποτέλεσμα της έρευνας, το οποίο σχετίζεται με τις επιπτώσεις της πολιτικής αυτής στην τήρηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης, είναι το γεγονός ότι ποσοστό πέραν του 40% των δασκάλων δηλώνει ότι τα παιδιά δε θα πρέπει να έχουν ενεργό ρόλο στην τήρηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης. Τα πιο πάνω αποτελέσματα πρέπει να προβληματίσουν όσους ασχολούνται με τη χάραξη της πολιτικής στην αξιολόγηση. Θα πρέπει να διερωτηθούν τόσο για το αν θα χρησιμοποιηθεί η μέθοδος αυτή από τους Κύπριους δασκάλους όσο και για την αποτελεσματικότητα του μοντέλου που χρησιμοποιείται για τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής, που δε φαίνεται να στηρίζεται σε συλλογή εμπειρικών δεδομένων και ανάλογη λήψη αποφάσεων.

Οι τελευταίες παρατηρήσεις που προκύπτουν από την έρευνα αυτή αναφέρονται στις αντιλήψεις των δασκάλων για τους τρόπους βελτίωσης της αξιολόγησης. Οι Κύπριοι δάσκαλοι θεώρησαν ως σημαντικότερους τρόπους βελτίωσης της αξιολόγησης τη μείωση του αριθμού μαθητών κατά τάξη και την αύξηση του ελεύθερου χρόνου του δασκάλου. Οι τρόποι αυτοί σχετίζονται άμεσα με τη βελτίωση των συνθηκών εργασίας των δασκάλων. Το αποτέλεσμα αυτό είναι συναφές με τα πορίσματα πρόσφατων ερευνών που αναφέρονται στα διάφορα πρακτικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν δάσκαλοι άλλων χωρών στην προσπάθειά τους να εφαρμόσουν τα εθνικά τους συστήματα αξιολόγησης (Campbell and Neil 1994, NCC 1993). Οι Κύπριοι δάσκαλοι θεωρούν, επίσης, την επιμόρφωση σε θέματα που σχετίζονται με πρακτικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν κατά την αξιολόγηση ως τον επόμενο πιο σημαντικό τρόπο βελτίωσης της αξιολόγησης. Το απο-

τέλεσμα αυτό σχετίζεται με το γεγονός ότι σχετικά μεγάλο ποσοστό δασκάλων (35%) δε νιώθουν ότι είναι αρκετά ικανοί να αξιολογήσουν τους μαθητές τους. Από τα πιο πάνω αποτελέσματα προκύπτει ότι οι Κύπριοι δάσκαλοι θεωρούν την επιμόρφωση σε θέματα αξιολόγησης ως μέσο επαγγελματικής ανέλιξης και βελτίωσης της διδακτικής τους πράξης. Το αποτέλεσμα αυτό φαίνεται να είναι συναφές με τα πορίσματα ερευνών που αναφέρονται στο ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει η επιμόρφωση στην εισαγωγή μιας εκπαιδευτικής καινοτομίας (Fullan and Hargreaves 1992, Graham 1989). Είναι, όμως, σημαντικό να τονιστεί ότι οι δάσκαλοι πιστεύουν ότι η επιμόρφωση πρέπει να οργανώνεται με τρόπο που να τους παρέχεται η ευκαιρία να εφαρμόσουν τις διάφορες μεθόδους αξιολόγησης. Φαίνεται ότι υπάρχει ανάγκη προβληματισμού γύρω από τα διάφορα μοντέλα επιμόρφωσης που είναι δυνατόν να χρησιμοποιηθούν, έτσι ώστε να επιτευχθεί επαγγελματική ανέλιξη του δασκάλου και βελτίωση της διδακτικής πράξης (Bell 1991). Δε θα πρέπει να αρκεστούμε στην οργάνωση σεμιναρίων από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, στα οποία οι δάσκαλοι δεν έχουν την ευκαιρία να ασχοληθούν συστηματικά με την αντιμετώπιση των πρακτικών προβλημάτων που αντιμετωπίζουν. Χρειάζεται να δοθεί έμφαση και στην οργάνωση σεμιναρίων σε σχολική βάση με τα οποία είναι δυνατόν να βοηθηθούν τα σχολεία να αναπτύξουν τη δική τους πολιτική στην αξιολόγηση.

Οι Κύπριοι δάσκαλοι δεν πιστεύουν ότι με το να έχουν ένα βοηθό στην τάξη ενώ αξιολογούν είναι δυνατό να βελτιωθεί σημαντικά ο τρόπος με τον οποίο αξιολογούν τους μαθητές τους. Το αποτέλεσμα αυτό φαίνεται να έρχεται σε αντίθεση με το ότι θεώρησαν τη βελτίωση των συνθηκών εργασίας ως τον καλύτερο τρόπο βελτίωσης της αξιολόγησης. Το γεγονός, όμως, αυτό μπορεί να αποδοθεί στο ότι οι Κύπριοι δάσκαλοι δεν είχαν ποτέ την ευκαιρία να έχουν ένα βοηθό στην τάξη τους ενώ διδάσκουν. Έτσι, μερικοί από αυτούς είναι πιθανόν να μην μπορούν να εντοπίσουν τις διάφορες υπευθυνότητες που μπορεί να αναλάβει ο ενήλικας βοηθός τους όταν αυτοί χρησιμοποιούν, για παράδειγμα, την παρατήρηση για να αξιολογήσουν τους μαθητές τους. Είναι, επίσης, πιθανόν κάποιοι άλλοι δάσκαλοι να αντικρίζουν αρνητικά την ιδέα να υπάρχει κάποιος στην τάξη την ώρα που αυτοί αξιολογούν τους μαθητές τους. Έτσι, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι η εισαγωγή του θεσμού του ενήλικα βοηθού στα δημοτικά σχολεία της Κύπρου δε θα βελτιώσει σημαντικά τη διδακτική πράξη και δε θα μπορέσει να συμβάλει στην επίλυση πρακτικών προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι δάσκαλοι όταν χρησιμοποιούν τις διάφορες τεχνικές αξιολόγησης.

Απαραίτητη προϋπόθεση για βελτίωση της αξιολόγησης μέσα από την εισαγωγή αυτού του θεσμού είναι η διαφοροποίηση της επαγγελματικής κουλτούρας των Κύπριων δασκάλων, έτσι ώστε να αποδεχτούν το ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει ο ενήλικας αυτός. Η επιτυχία και αυτής ακόμης της καινοτομίας που αποβλέπει στη βελτίωση των συνθηκών εργασίας των δασκάλων εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις αντιλήψεις τους και ιδιαίτερα από το αν την θεωρούν ως αναγκαία προϋπόθεση για βελτίωση της διδακτικής τους πράξης (Wise 1977, Fullan 1991).

Η σημαντικότερη συνεισφορά της έρευνας αυτής σχετίζεται με την προσπάθεια της να επισημάνει ότι προτού περάσουμε στην υιοθέτηση μιας καινοτομίας, θα πρέπει να αναζητήσουμε ένα νέο μοντέλο εκπαιδευτικής αλλαγής, το οποίο να λαμβάνει υπόψη τις αντιλήψεις αυτών που θα την υλοποιήσουν. Με την υιοθέτηση αυτού του μοντέλου θα συμβάλουμε στην ενίσχυση του επαγγελματικού κύρους του δασκάλου και στη μετατροπή του από εκτελεστή της πολιτικής σε παράγοντα αλλαγής του αναλυτικού προγράμματος. Υιοθετώντας αυτό το μοντέλο θα μπορέσουμε να αντικρίσουμε την εκπαιδευτική αλλαγή όχι ως ένα γεγονός αλλά ως μια συνεχόμενη διαδικασία ανανέωσης του εκπαιδευτικού συστήματος, που επιτυγχάνεται με την συνεχή αλληλεπίδραση των παραγόντων που το αποτελούν.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Bell, L. (1991) "Approaches to the Professional Development of Teachers" In L. Bell and C. Day (Eds.) *Managing the Professional Development of Teachers* Milton Keynes, Open University Press.
- Brown, M. (1991) "Problematic issues in National Assessment" *Cambridge Journal of Education* 21.2, 215-219.
- Campbell, J. and Neil, S. (1994) *Teacher Time and Curriculum Change* London, Routledge.
- DES (1987) *National Curriculum: Task Group on Assessment* London, HMSO.
- DES (1992) *The Implementation of the Curriculum Requirements of ERA: Assessment, recording and reporting: A report by HMI* London, HMSO.
- Duncan, A. and Dunn, W. (1990) *What Primary Teachers Should Know about Assessment* London, Hodder and Stoughton.
- ENCA (1992) *Evaluation of National Curriculum Assessment at Key Stage 1* University of Leeds, School of Education.
- Gipps, C. (1990) *Assessment: A Teacher's Guide to the Issues* London, Hodder and Stoughton.
- Goldstein, H. (1991) *Assessment in Schools: An Alternative Framework* London, IPPR.

- Fullan, M. (1991) *The New Meaning of Educational Change* London Cassell.
- Fullan, M and Hargreaves, A. (1992) *Teacher Development and Educational Change* London, The Falmer Press.
- Galton, M. and Blyth, A. (1990) *Handbook of Primary Education in Europe* London.
- Graham, D. (1989) "Support for the National Curriculum through Teacher Education" *NUT Education Review* 31.1, 38-40.
- Kyriakides, L. (1994) *Primary Teachers' Perceptions of Policy for Curriculum Reform in Cyprus with Special Reference to Mathematics* University of Warwick, Ph.D. thesis.
- MacDonald, B. and Sanger, J. (1982) "Just for the Records? Notes Towards a Theory of Interviewing" *Paper presented to the Annual Meeting of the AERA 1982* New York.
- Murphy, R. and Torrance, H. (1988) *The Changing Face of Educational Assessment* Milton Keynes Open University Press.
- NCC (1993) *The National Curriculum at Key Stage 1 and 2: Advice to the Secretary of State for Education* London, NCC.
- NCTM (1995) *Assessment Standards for School Mathematics* Reston, NCTM.
- Nisbet, J. (1973) *The School Council, Case Studies of Educational Innovations: 1 At the central level* Paris, CERI/OECD.
- Nuttall, D. L. (1986) *Assessing Educational Achievement* London, The Falmer Press
- Pollard, A.; Broadfoot, P.; Croll A.; Osborn, M; and Abbott, D. (1994) *Changing English Primary Schools? The Impact of ERA at Key Stage 1* London, Cassell.
- Sienmark, J.K. (1992) *Mathematics Assessment: Myths, Models, Good Questions and Practical Suggestions* Reston, Virginia, NCTM.
- Troman, G. (1989) Testing Tensions *British Journal of Educational Research* 15, 279-295.
- Wisc, A. (1977) "Why Educational Policies Often Fail: The Hyperrationalisation Hypothesis" *Curriculum Studies* 9.1, 43-57.
- Υπουργείο Παιδείας (1991) *Σχέδιο Αναθεώρησης και Ανάπτυξης Αναλυτικού Προγράμματος της Δημοτικής Εκπαίδευσης* Λευκωσία ΕΓΠ 71/73/5.
- Υπουργείο Παιδείας (1994) *Αναλυτικά Προγράμματα Δημοτικής Εκπαίδευσης* Λευκωσία, Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού.
- Υπουργείο Παιδείας (1995) *Απολυτήριο και Ατομικό Δελτίο* Λευκωσία, Υπουργείο Παιδείας.

ABSTRACT

This paper reports and analyses findings from an investigation into Cypriot teachers' perceptions of national policy for assessment reform in primary schools. Questionnaires were sent to a representative sample of Cypriot teachers randomly selected (n=340) from the total population. A response rate of 70% was obtained and statistical analysis was carried out by SPSS. Interviews with 20 teachers who replied to the questionnaire were also conducted in order to measure the validity of the research. There were

seven main findings.

First, formative purposes of assessment were accorded most, and summative purposes least, importance. Second, a correlation between teachers' perceptions of purposes of assessment and purposes of record keeping was identified. Third, teachers conceptualised assessment as natural part of teaching but paradoxically favoured more formally structured techniques of assessment. Fourth, they considered record keeping as an essential part of assessment and as a means to achieve formative purposes. Fifth, they believed that assessment should not refer only to pupils' knowledge but also to pupils' skills and attitudes. They considered pupils' abilities to apply their knowledge in unfamiliar situations and pupils' attitudes to the several subjects as important objectives for teachers' assessment. Sixth, they did not believe that there should be a common record, or that pupils' achievement in each subject should be defined only by an overall grade. Finally, they considered further training in techniques of assessment and better working conditions as more important ways of improving assessment than the development of the national and school policy in assessment.

Finally, implications for the implementation of assessment policy are discussed.

Α. Κυριακίδης
Διεύθυνση για αλληλογραφία:
Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης
Νάξου 6
1070 Λευκωσία