

Η επίδραση της αξιολόγησης σχολικής μονάδας στην ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου των επαγγελματικών λυκείων. Μελέτη στο 2^ο ΕΠΑΛ του Ν. Ξάνθης

The impact of school unit evaluation on the quality of education in vocational high schools. A study on the 2nd EPAL (School of Vocational Education) of prefecture of Xanthi

Παπαστεφάνου Δημ. Ζαφείριος, *Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, M.Ed.,
zafpap@hotmail.com*

Papastefanou Dim. Zafirios, Teacher of vocational secondary education, M.Ed, zafpap@hotmail.com

Abstract: The present research mainly aims at studying the matter of quality of the educational unit in question, from both the students' perspective who happen to be the final recipients (clients) of the yielded educational work/product and also, from the educational staff's perspective, after one year from the assessment application (Educational Year 2013-2014) throughout the whole country of Greece. This empirical study was based on the development and distribution of a questionnaire. The final sample of the research consists of 46 educational staff and 126 student participants from the 2nd EPAL (School of Vocational Education) of prefecture of Xanthi.

The fundamental purposes of the current research were 1) the clarification of concepts such as the assessment, the educational work and the quality of the educational work, 2) the detection of some quality indicators which may require development, and 3) the usage of the imminent results in future research. According to the statistical processing and further analysis of the research data, we can conclude that there is not great significant difference between the views of educational staff and students. Moreover some indicators of quality of the educational work, (which were characterized as inadequate) were identified and need improvement.

Keywords: Quality, Assessment, Educational work, Self-assessment.

Περίληψη: Η παρούσα έρευνα έχει ως βασικό της σκοπό, να μελετήσει το θέμα της ποιότητας της σχολικής μονάδας, όπως το αντιλαμβάνονται καταρχήν οι μαθητές, οι οποίοι τυγχάνει να είναι και οι τελικοί αποδέκτες (πελάτες /clients) του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου /προϊόντος και κατά δεύτερο, πως το αντιλαμβάνονται πλέον οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί

μετά από τον πρώτο χρόνο εφαρμογής της αξιολόγησης (Σχολικό Έτος 2013-2014) σε ολόκληρη την Ελληνική Επικράτεια. Η συγκεκριμένη εμπειρική έρευνα στηρίχθηκε στη κατασκευή και διανομή ερωτηματολογίου. Το τελικό δείγμα της έρευνας αποτελείται από 46 εκπαιδευτικούς και 126 μαθητές του 2^{ου} ΕΠΑΛ του Νομού Ξάνθης.

Οι κυριότεροι στόχοι της έρευνας ήταν: 1) η αποσαφήνιση των εννοιών της αξιολόγησης, του εκπαιδευτικού έργου και της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, 2) η ανίχνευση κάποιων δεικτών ποιότητας, που πιθανόν να χρήζουν βελτίωσης και 3) η μελλοντική αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της έρευνας. Από την στατιστική επεξεργασία και την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι δεν υπάρχει μεγάλη διαφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Επίσης, εντοπίστηκαν και κάποιοι δείκτες ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου που χαρακτηρίζονται ως ελλείψεις και χρειάζονται βελτίωση.

Λέξεις κλειδιά: Ποιότητα, Αξιολόγηση, Εκπαιδευτικό Έργο, Αυτοαξιολόγηση.

Εισαγωγή

Ο τελικός αποδέκτης, αλλά και συνάμα ο αυστηρότερος κριτής του εκπαιδευτικού έργου που παράγεται μέσα στη σχολική μονάδα, ήταν, είναι και θα είναι ο μαθητής, του οποίου η μόρφωση, η σωστή διαπαιδαγώγηση, η πνευματική ανάπτυξή του, αλλά και η ψυχική υγεία του, αποτελούν το σημαντικότερο αποτέλεσμα μιας επιτυχημένης σχολικής μονάδας που προσπαθεί και θέλει να παράγει ποιοτικό εκπαιδευτικό έργο. Η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου όμως, δεν είναι κάτι το ακατόρθωτο, όπως θέλουν να πιστεύουν οι περισσότεροι, αλλά, αντιθέτως, φαίνεται πως είναι ένας ρεαλιστικός και επιτεύξιμος στόχος, παρόλο που η σημερινή μας κοινωνία αλλά και η σύγχρονη πραγματικότητα είναι ιδιαίτερα δύσκολη και κυρίως απαιτητική.

Ο καλύτερος τρόπος, και ίσως ο μοναδικός, τη δεδομένη χρονική στιγμή που διεξάγεται η συγκεκριμένη έρευνα, για την αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου στα σχολεία, είναι η αξιολόγηση. Γενικότερα, το θέμα της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, αλλά και του εκπαιδευτικού έργου, είναι ένα πολύπλοκο θέμα που διχάζει και προβληματίζει αρκετά έντονα την Ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα, η οποία και εκφράζεται με αμηχανία, σύγχυση και καχυποψία. Στο πλαίσιο ενός οργανωμένου συστήματος αξιολόγησης, αναδεικνύονται οι εκπαιδευτικοί, ως οι καταλύτες για την ποιοτική εικόνα του σχολείου, για την επίδοση και τα επιτεύγματα των μαθητών και, τέλος, για την αναβάθμιση των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών (Psacharopoulos, 1995). Όταν όμως, αυτή η αξιολόγηση δεν υπάρχει στη σχολική μονάδα με τρόπο αντικειμενικό, συστηματικό, αλλά και κυρίως αποδεκτό από τους ίδιους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία, τότε δεν μπορούμε πλέον να μιλάμε για βελτιωμένο και ποιοτικό εκπαιδευτικό έργο.

Η συγκεκριμένη έρευνα θεωρεί το σχολείο ως τον σημαντικότερο παράγοντα διαμόρφωσης μιας ολοκληρωτικής παιδείας, αλλά και παροχής μίας βελτιωμένης, αναβαθμισμένης και

ποιοτικότερης εκπαίδευσης σύμφωνα με τα πρότυπα, αλλά και τις οδηγίες της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

1. Ανασκόπηση βιβλιογραφίας

Η σχολική μονάδα αποτελούσε, αποτελεί και πάντα θα αποτελεί το επίκεντρο της εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής, αλλά και ολόκληρης της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Εκεί, αρχίζουν και τελειώνουν κάθε φορά όλες οι μεταρρυθμιστικές προσπάθειες με τα νέα εκπαιδευτικά μέτρα, τα οποία δεν είναι και λίγα τα τελευταία χρόνια. Το σχολείο σήμερα, καλώς ή κακώς με αναβαθμισμένο ποιοτικό εκπαιδευτικό έργο ή όχι, αποτελεί το κύτταρο του κοινωνικού συστήματος της χώρας. Για τον λόγο αυτό, το σχολείο οφείλει να έχει έναν ρόλο δυναμικό που θα πρέπει συνεχώς να εξελίσσεται και να προσαρμόζεται ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες των μαθητών, αλλά και με τις διαφορετικές απαιτήσεις κάθε εποχής.

Έτσι, λοιπόν, η αξιολόγηση εξελίχθηκε σε θέμα μείζονος σημασίας και απασχολεί συστηματικά και σε ακαδημαϊκή, αλλά και σε επιστημονική βάση τις σύγχρονες και εξελισσόμενες κοινωνίες της υφηλίου. Έχουν δοθεί κατά καιρούς πολλοί και διάφοροι ορισμοί για την εννοιολογική προσέγγιση του όρου της αξιολόγησης. Ενδεικτικά αναφέρουμε μερικούς από αυτούς: Ο Παλαιοκρασάς και οι συνεργάτες του (1997) ορίζουν την αξιολόγηση ως τη συστηματική συλλογή των πληροφοριών, που είναι απαραίτητες για τη λήψη σημαντικών αποφάσεων που σχετίζονται με την κρίση και την τροποποίηση των μεθόδων και διαδικασιών που ήδη υπάρχουν. Ο Κασσωτάκης (2003α:3), ορίζει την αξιολόγηση ως μια «διαδικασία κρίσης της αξίας ενός προσώπου, ενός προϊόντος, μιας διαδικασίας ή ενός προγράμματος». Ο Κωνσταντίνου (2002) μας προσφέρει έναν πιο ολοκληρωμένο ορισμό αναφέροντας ότι η αξιολόγηση αποτελεί το κυριότερο στάδιο οποιασδήποτε οργανωμένης και συστηματικής προσπάθειας, το οποίο χαρακτηρίζεται από τον σχεδιασμό, τον προγραμματισμό, την υλοποίηση και την εφαρμογή της. Ένας αναλυτικότερος ορισμός δίνεται από τον Ο.Ο.Σ.Α. (OECD 1998):

Οι αξιολογήσεις είναι 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 συμβάλλουν στη βελτίωση της λήψης αποφάσεων, της κατανομής των πόρων και του επιπέδου υπευθυνότητας. (<http://www.oecd.org>).

Ίσως, όμως, ο πιο ώριμος και πληρέστερος ορισμός που υπάρχει για την αξιολόγηση μέχρι σήμερα, είναι αυτός που υπάρχει στο λεξικό της UNESCO (1979), το οποίο μας εξηγεί:

«Αξιολόγηση είναι μια διαδικασία που αποβλέπει στο 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

μεριά οι δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα και από την άλλη ο μελλοντικός προγραμματισμός και η λήψη αποφάσεων. (<http://www.unesco-hellas.gr>)

Είναι γεγονός ότι ο χώρος της εκπαίδευσης είναι ένας ιδιαίτερος χώρος, ο οποίος απαρτίζεται από πολλούς παράγοντες καθένας από τους οποίους έχει πολλές διαστάσεις, αλλά ταυτόχρονα φαίνεται να έχει πολλά κοινά χαρακτηριστικά με μια γραφειοκρατική δημόσια υπηρεσία. Τα σχολεία, γενικότερα, μπορούν να θεωρηθούν και ως μηχανισμοί οργάνωσης με βασικό σκοπό την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων που τίθενται από το κράτος και το υπουργείο, με την προϋπόθεση, φυσικά, να λειτουργούν σωστά και οργανωμένα όλοι οι παράμετροι που εμπλέκονται, είτε άμεσα είτε έμμεσα, και επηρεάζουν ολόκληρη την εκπαιδευτική διαδικασία. Τα τελευταία χρόνια στον χώρο της εκπαίδευσης, χρησιμοποιείται πολύ συχνά, ο όρος «εκπαιδευτική αξιολόγηση». Ο Δημητρόπουλος (2002:30), ορίζει την εκπαιδευτική αξιολόγηση ως: *«την συστηματική και οργανωμένη διαδικασία κατά την οποία διεργασίες, συστήματα, άτομα, μέσα, πλαίσια ή αποτελέσματα ενός εκπαιδευτικού μηχανισμού εκτιμώνται με βάση προκαθορισμένα κριτήρια, μέσα και σκοπούς»*. Οι Βεργίδης και Καραλής (1999) ορίζουν ότι η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι η συστηματική διαδικασία της συλλογής, της επεξεργασίας, της ανάλυσης και της ερμηνείας των διαφόρων δεδομένων που συλλέγουμε και αφορούν συγκεκριμένα αντικείμενα με συγκεκριμένα κριτήρια. Ο Meignier (οπ. αναφ. στο Κασσωτάκης 2003b:22) προσεγγίζει την εκπαιδευτική αξιολόγηση ως:

ένα πολύπλοκο σύνολο τεχνικών που δείχνει, εάν οι στόχοι της εκπαίδευσης επιτεύχθηκαν και με ποιο τρόπο. Με άλλα λόγια το σύνολο αυτό αναφέρεται στις μεθόδους, σ' εκείνους που τις εφαρμόζουν, στα αποτελέσματα που επιτυγχάνονται και σ' όλους γενικά τους παράγοντες που υπεισέρχονται στην συγκεκριμένη εξέλιξη της όλης εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Για να μπορέσει τελικά η εκπαιδευτική αξιολόγηση μέσω της διαδικασίας της ανατροφοδότησης να ανιχνεύσει τους προβληματικούς παράγοντες, να διορθώσει ορισμένες ατέλειες και φυσικά να βελτιώσει την παρεχόμενη εκπαιδευτική διαδικασία, επιβάλλεται να συμμετέχουν ενεργά όλοι οι εμπλεκόμενοι στη διαδικασία αυτή.

Όταν αναφερόμαστε στην ποιότητα της εκπαίδευσης, σίγουρα δεν εννοούμε ότι όλα τα παιδιά του κόσμου απλά θα πρέπει να έχουν ένα σχολείο να πηγαίνουν. Αντιθέτως, εστιάζουμε στο τι θα πρέπει να μαθαίνουν, εάν το μαθαίνουν σωστά από τις ήδη υπάρχουσες εκπαιδευτικές διαδικασίες και, τελικά, εάν μπορεί αυτή η εκπαίδευση που τους παρέχεται να τους βοηθήσει, να τους δώσει τα απαραίτητα εφόδια για μια ομαλή και επιτυχημένη ένταξη στη κοινωνία και να είναι έτοιμοι να αντιμετωπίσουν την πραγματική κοινωνία στην οποία θα ζήσουν. Σύμφωνα με τη Unicef (2000), το επίκεντρο πλέον της διδασκαλίας είναι ο ίδιος ο μαθητής και βασική επιδίωξη είναι η βελτίωση των επιδόσεών του. Επίσης, θεωρεί ότι η ποιότητα στην εκπαίδευση σημαίνει την εξασφάλιση της δικαιοσύνης και της ισότητας, έτσι ώστε όλοι οι μαθητές να απολαμβάνουν την αποτελεσματική εκπαίδευση όχι με φόβο, αλλά με το αίσθημα πλέον της ίσης μεταχείρισης, διότι όλοι είμαστε ίδιοι και έτσι θα πρέπει να αντιμετωπίζονται χωρίς διακρίσεις και εξαιρέσεις κανενός είδους. Εδώ θα πρέπει να τονίσουμε ότι, σήμερα πλέον, το σχολείο αποτελεί το κύτταρο του εκπαιδευτικού συστήματος

και επιβάλλεται να εναρμονίζεται, να εξελίσσεται και να προσαρμόζεται ανάλογα με τις εκάστοτε απαιτήσεις της σύγχρονης εποχής, αλλά και ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες των μαθητών του που μπορεί να διαφέρουν από μέρος σε μέρος και από χώρα σε χώρα. Έτσι μια εκπαίδευση μπορεί να χαρακτηριστεί πλέον ως ποιοτική εκπαίδευση, όταν είναι ικανή να βοηθήσει στην πνευματική καλλιέργεια του μαθητή και στην ανάπτυξη ενός ακέραιου χαρακτήρα που θα του δίνει τη δυνατότητα να ζήσει άνετα και επιτυχημένα στην απαιτητική και σύγχρονη κοινωνία μας (Βαβουράκη, κ.ά. 2008).

Ο Μπαλάσκας (1992:27), ορίζει ως εκπαιδευτικό έργο: *«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, προκειμένου να αναβαθμιστεί η εκπαιδευτική διαδικασία»*. Ο Κασσωτάκης (1992:52), ερμηνεύει το εκπαιδευτικό έργο λίγο πιο σφαιρικά και μας λέει ότι είναι: *«το σύνολο των ποικιλόμορφων δραστηριοτήτων που πραγματοποιούνται σε μια χώρα κατά τρόπο οργανωμένο και συστηματικό, οι οποίες στοχεύουν στην υλοποίηση των καθιερωμένων σκοπών της εκπαίδευσης και διαλαμβάνει όλα τα προϊόντα του εκπαιδευτικού συστήματος»*. Αργότερα, ο Εφραιμίδης (2009:1) τονίζει ότι το εκπαιδευτικό έργο είναι: *«το αποτέλεσμα της δράσης του εκπαιδευτικού ή ίδια η δράση που εκδηλώνεται στα πλαίσια της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης»*. Ο σκοπός βέβαια, δεν είναι απλά και μόνο η κάθετη μετάδοση γνώσεων στους τελικούς αποδέκτες, αλλά, κυρίως, η επίτευξη υψηλών εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων και επιθυμητών προτύπων συμπεριφοράς και κοινωνικοποίησης στους τελικούς αποδέκτες της εκπαιδευτικής διαδικασίας, δηλαδή στους μαθητές.

Εάν θέλουμε να ερμηνεύσουμε την έννοια της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου θα δούμε ότι υπάρχουν τρεις κατηγορίες απόψεων (Βαβουράκη κ.ά., 2008):

1. Η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου ορίζεται με γνώμονα τον μαθητή και η παρεχόμενη ποιοτική εκπαίδευση αποσκοπεί στην κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών και στην πνευματική τους καλλιέργεια.
2. Η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου ορίζεται με γνώμονα το τελικό εκπαιδευτικό αποτέλεσμα, το οποίο μπορεί να μετρηθεί με δείκτες ποιότητας.
3. Η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου βασίζεται στην ικανοποίηση των αναγκών των πελατών της εκπαίδευσης, δηλαδή των μαθητών και των παραγόντων που τους περιβάλλουν.

Η ποιοτική αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου προϋποθέτει και απαιτεί τη θέσπιση συγκεκριμένων και ρεαλιστικών στόχων. Τέτοιοι στόχοι διατυπώθηκαν από τον Ζαβλανό (2003), ο οποίος τους προσάρμοσε ειδικά για τον χώρο της εκπαίδευσης ως εξής:

- Η ενεργός συμμετοχή όλων των φορέων που εμπλέκονται στη λειτουργία της σχολικής κοινότητας.
- Ο διαμοιρασμός ευθυνών σε όλους, ακόμη και στους μαθητές.
- Η εκπλήρωση των προσδοκιών και των αναγκών των μαθητών.

- Η ενδυνάμωση των μαθητών όλων των επιπέδων και η ομαδική εργασία.
- Η ελάττωση των αδυναμιών του σχολείου και η εφαρμογή μεθόδων αποτελεσματικής μάθησης.
- Η διαρκής βελτίωση των διαδικασιών που τελούνται μέσα στο σχολείο διότι συνεχώς αλλάζουν και διαφοροποιούνται λόγω διαφορών συγκυριών.

Για την εξασφάλιση της ποιοτικής εκπαίδευσης χρειάζεται να υπάρχουν ορισμένες συγκεκριμένες διαδικασίες μέτρησης, αλλά και συγκεκριμένα μετρήσιμα κριτήρια, για να μπορέσει να γίνει με τρόπο σωστό, η καταγραφή όλων αυτών των δεδομένων που επηρεάζουν την ποιότητα μέσα στον εκπαιδευτικό χώρο. Παγκοσμίως χρησιμοποιούνται διάφορες μεθοδολογίες (π.χ. MUSA, SERVQUAL). Το κοινό χαρακτηριστικό των μεθόδων αυτών είναι η ενσωμάτωση ενός αξιόπιστου και βασικού ερευνητικού εργαλείου, που μπορεί και αξιολογεί την ποιότητα του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου, των δεικτών ποιότητας. Οι δείκτες ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου χρησιμοποιούνται για να περιγράψουν και να ανιχνεύουν σημαντικά προβλήματα και αδυναμίες στη δομή, στην οργάνωση, αλλά και στην καθημερινή λειτουργία της σχολικής μονάδας. Ενδεικτική είναι και η αναφορά του Σολομών (1999), ο οποίος σημειώνει πως οι δείκτες ποιότητας είναι ένα είδος αναλυτικού προγράμματος για την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής μονάδας. Οι δείκτες ποιότητας είναι στοιχεία τα οποία έχουν σκοπό να αξιολογήσουν τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης, τα οποία αναδύονται μέσα από όλα αυτά τα υποσυστήματα που επηρεάζουν την σχολική πραγματικότητα (μαθητές, εκπαιδευτικοί, λειτουργίες σχολείου κ.ά.). Ο Ζωγόπουλος (2010) αναφέρει ότι οι δείκτες ποιότητας είναι στατιστικά στοιχεία, τα οποία συντελούν στη χαρτογράφηση της ποιότητας της εκπαίδευσης και καλύπτουν τις δομές, την οργάνωση, τον σχεδιασμό και την πολιτική ενός εκπαιδευτικού συστήματος. Συνήθως παριστάνουν ορισμένες μετρήσιμες μεταβλητές, μέσω των οποίων μπορούμε να ελέγξουμε και να αξιολογήσουμε τα χαρακτηριστικά των αντικειμένων της αξιολόγησης που μας ενδιαφέρουν τη δεδομένη χρονική στιγμή και να καλύπτουν τους σκοπούς μας. Οι δείκτες μπορεί να είναι είτε ποιοτικοί είτε ποσοτικοί. (Δημητρόπουλος, 2002). Για να μπορέσουμε όμως, να εκμεταλλευτούμε στο έπακρο τους δείκτες ποιότητας που θα χρησιμοποιήσουμε, θα πρέπει να προσαρμόζουμε τους στόχους τους κάθε φορά, ανάλογα με το κοινωνικό, οικονομικό και πολιτικό πλαίσιο που η αξιολόγηση διαδραματίζεται (Ζωγόπουλος, 2010). Οι δείκτες που θα χρησιμοποιηθούν, τελικά, μπορούν να αναπροσαρμοστούν και να διαμορφωθούν ανάλογα με τις ιδιαίτερες συνθήκες και ανάγκες των σχολείων, εάν βέβαια κριθεί αυτό απαραίτητο από τους υπεύθυνους. Όπως και να έχει όμως, οι δείκτες που τελικά θα χρησιμοποιήσουμε, θα πρέπει να είναι έγκυροι, αξιόπιστοι, περιεκτικοί, ρεαλιστικοί και απολύτως κατανοητοί στην εφαρμογή τους, ώστε να μην υπάρχουν ασάφειες ή απορίες.

Στον Ελληνικό χώρο η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στηρίζεται στη μελέτη, στην παραγωγή και στην αξιοποίηση των δεδομένων από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης λαμβάνονται υπόψη όλα εκείνα τα τεκμήρια της σχολικής μονάδας, τα οποία αντιστοιχούν στις ακόλουθες αναλυτικές κατηγορίες:

- α) δεδομένα του σχολείου,
- β) διαδικασίες του σχολείου και
- γ) εκπαιδευτικά αποτελέσματα.

Σε καθεμία από τις παραπάνω κατηγορίες, η σχολική πραγματικότητα προσδιορίζεται μέσα από τρία επίπεδα ανάλυσης:

- α) τομείς,
- β) δείκτες ανά τομέα,
- γ) κριτήρια ανά δείκτη, (Υ.ΠΑΙ.Θ / Ι.Ε.Π, 2013).

Πίνακας 1: Η Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας - Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης, σύμφωνα με το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (Πηγή: εγκύκλιος με αριθμό πρωτοκόλλου 30972/Γ1/05.03.2013)

Τομείς	Δείκτες
A. ΔΕΔΟΜΕΝΑ	
1. Μέσα και Πόροι	1.1 Σχολικός χώρος, υλικοτεχνική υποδομή, οικονομικοί πόροι 1.2 Στελέχωση σχολείου
B. ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ	
2. Ηγεσία, Διοίκηση και Οργάνωση του Σχολείου	2.1 Οργάνωση και συντονισμός της σχολικής ζωής 2.2 Διαχείριση και αξιοποίηση μέσων και πόρων 2.3 Αξιοποίηση, υποστήριξη και ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού
3. Διδασκαλία και Μάθηση	3.1 Ανάπτυξη και εφαρμογή διδακτικών πρακτικών 3.2 Ανάπτυξη και εφαρμογή παιδαγωγικών πρακτικών και πρακτικών αξιολόγησης των μαθητών
4. Κλίμα και Σχέσεις στο Σχολείο	4.1 Σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών – μαθητών και μεταξύ των μαθητών 4.2 Σχέσεις του σχολείου με γονείς και συνεργασίες με εκπαιδευτικούς – κοινωνικούς φορείς
5. Προγράμματα, Δράσεις Βελτίωσης, Παρεμβάσεις	5.1 Εκπαιδευτικά προγράμματα και καινοτομίες, υποστηρικτικές και αντισταθμιστικές παρεμβάσεις 5.2 Ανάπτυξη και εφαρμογή σχεδίων δράσης για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου
Γ. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	
6. Εκπαιδευτικά Αποτελέσματα	6.1 Φοίτηση και διαρροή των μαθητών 6.2 Επιτεύγματα και πρόοδος των μαθητών 6.3 Ατομική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών
7. Αποτελέσματα Σχολείου	7.1 Επίτευξη των στόχων του σχολείου

Σε κάθε θεματική περιοχή αντιστοιχούν και συγκεκριμένοι δείκτες αξιολόγησης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου (Σολομών, 1999). Η προσπάθεια αποτίμησης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου στην έρευνα μας, έγινε σύμφωνα με την εγκύκλιο του

Υπουργείου Παιδείας με αριθμό πρωτοκόλλου 30972/Γ1/05-03-2013, «Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας – Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης». Σε αυτή τη διαδικασία της αξιολόγησης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου λαμβάνονται υπόψη όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά της σχολικής ζωής, όπως παρουσιάζονται στον Πίνακα 1.

2. Μεθοδολογία διεξαγωγής της έρευνας

Βασικός σκοπός της έρευνάς μας είναι να μελετήσει το θέμα της ποιότητας της σχολικής μονάδας, όπως το αντιλαμβάνονται καταρχήν οι μαθητές οι οποίοι τυγχάνει να είναι και οι τελικοί αποδέκτες, οι πελάτες (clients) δηλαδή της παρεχόμενης εκπαίδευσης και κατά δεύτερον πως το αντιλαμβάνονται πλέον οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, χρησιμοποιώντας τους δείκτες αξιολόγησης που έχουν οριστεί από το Υπουργείου Παιδείας. Επισημαίνεται, ότι η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας μετά από αρκετές αποτυχημένες προσπάθειες των τελευταίων ετών, έχει εφαρμοστεί και επίσημα σε όλη την ελληνική επικράτεια για πρώτη φορά το σχολικό έτος 2013-2014 και ήδη υπάρχει μια σχετική εμπειρία στους εκπαιδευτικούς πάνω σε αυτό το θέμα. Η έρευνα μας, αποτελεί μια μελέτη περίπτωσης και επικεντρώνεται στο 2^ο Επαγγελματικό Λύκειο του Νομού Ξάνθης.

Μετά την αποτύπωση των απόψεων των μαθητών, αλλά και των εκπαιδευτικών, για την ποιότητα του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα τους, βασικός στόχος της έρευνας μας είναι να δώσει μια «αίσθηση» για την αξιολόγηση των δεικτών ποιότητας από εκπαιδευτικούς και μαθητές και να εντοπίσει μέσα από τη στατιστική σύγκριση των απόψεων τους, τις διαφοροποιήσεις που υπάρχουν ανάμεσα στις δυο αυτές ομάδες ερωτώμενων. Όπως ξέρουμε, οι μαθητές ήταν, είναι και πάντα θα είναι οι αυστηρότεροι και οι σημαντικότεροι κριτές του εκπαιδευτικού έργου που παράγεται στη σχολική μονάδα στην οποία φοιτούν. Οπότε, εδώ εξετάζουμε, εάν οι απόψεις των μαθητών για την παρεχόμενη ποιότητα εκπαιδευτικού έργου μέσα από τους δείκτες ποιότητας που έχουν καθορισθεί από το Υπουργείο, συμπίπτουν ή όχι με τις απόψεις των εκπαιδευτικών. Με άλλα λόγια, θα προσπαθήσουμε να ελέγξουμε εάν οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί, ενώ υπάρχουν και συμβιώνουν μέσα στο ίδιο σχολικό περιβάλλον και για αρκετές ώρες της ημέρας, αντιλαμβάνονται με τον ίδιο τρόπο όλα αυτά που διαδραματίζονται μέσα στη σχολική κοινότητά τους. Ως επιμέρους στόχοι της έρευνας μας είναι:

- α) η αποσαφήνιση των εννοιών της αξιολόγησης, του εκπαιδευτικού έργου και της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου (στο θεωρητικό μέρος),
- β) ο εντοπισμός δεικτών ποιότητας για τους οποίους πιθανόν να υπάρχουν περιθώρια βελτίωσης,
- γ) η μελλοντική αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της έρευνας από τη διοίκηση του σχολείου για τον σχεδιασμό της επόμενης σχολικής χρονιάς.

Για τη διεξαγωγή της έρευνας χρησιμοποιήθηκε εμπειρική έρευνα στηριζόμενη στο μοντέλο της ποσοτικής προσέγγισης, διότι αποτελεί τον καλύτερο τρόπο συλλογής δεδομένων σε

μικρό χρονικό διάστημα (Δημητρόπουλος, 2002). Η δυνατότητα προσέγγισης μεγάλου πληθυσμού, η ευκολία τυποποίησης των απαντήσεων που συλλέγονται και η εύκολη προσαρμογή τους στις διάφορες στατιστικές μεθόδους ανάλυσης, αναδεικνύουν την ποσοτική έρευνα ως την πιο διαδεδομένη μορφή εμπειρικής έρευνας για τη μελέτη των διάφορων κοινωνικών φαινομένων (Κυριαζή, 1999). Η ανάλυση των δεδομένων και η στατιστική επεξεργασία των αποτελεσμάτων από τα ερωτηματολόγια που συλλέχθηκαν, έγινε με το πρόγραμμα στατιστικής επεξεργασίας δεδομένων κοινωνικών επιστημών SPSS version 22.0 (Statistical Package for the Social Science) και το Microsoft Excel για τη δημιουργία των απαραίτητων γραφημάτων. Η επιλογή του SPSS θεωρείται απαραίτητη διότι, όπως αναφέρει και η Javeau (1996), εξυπηρετεί την ανάλυση των ερωτηματολογίων, ιδίως όταν υπάρχουν ερωτήσεις κλειστού τύπου. Επίσης, για τη διερεύνηση της ομοιότητας ή όχι, των κατανομών των απαντήσεων μαθητών και εκπαιδευτικών, χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό στατιστικό κριτήριο Mann-Whitney, το οποίο είναι ικανό να ελέγχει εάν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα σε δυο ανεξάρτητα δείγματα. Το επίπεδο σημαντικότητας, το οποίο χρησιμοποιήθηκε για τη συγκεκριμένη διερεύνηση, ορίστηκε στο 5%.

Ο πληθυσμός της έρευνας στον οποίο απευθυνθήκαμε αποτελείται από δυο διαφορετικές ομάδες-στόχο, δηλαδή δυο ανεξάρτητους πληθυσμούς. Η μια ομάδα-στόχος ήταν οι εκπαιδευτικοί του 2^{ου} Επαγγελματικού Λυκείου Ξάνθης, που αποτελείται από πενήντα (50) εκπαιδευτικούς διαφορετικών ειδικοτήτων, δηλαδή εκπαιδευτικούς μαθημάτων γενικής παιδείας αλλά και εκπαιδευτικούς τεχνολογικών μαθημάτων. Τα ερωτηματολόγια που επεστράφησαν από τους εκπαιδευτικούς ανερχόταν στα 46 (σχεδόν το σύνολο του συλλόγου διδασκόντων), δηλαδή είχαμε μια μεγάλη ανταπόκριση με το ποσοστό συμμετοχής να φτάνει στο 92%. Η δεύτερη ομάδα-στόχος ήταν οι μαθητές που φοιτούν στο συγκεκριμένο σχολείο.. Από τους 453 συνολικά μαθητές, επιλέχθηκαν να συμμετέχουν στην έρευνά μας οι 126. Για τον καθορισμό του συγκεκριμένου δείγματος επιλέχθηκε από τον ερευνητή η βολική δειγματοληψία ή αλλιώς δειγματοληψία ευκολίας (Cohen & Manion, 1997).

Για την κατασκευή του ερωτηματολογίου πριν την τελική διεξαγωγή της έρευνας, πραγματοποιήθηκε πιλοτική έρευνα, στην οποία πήραν μέρος 10 μαθητές και 10 εκπαιδευτικοί σε δύο διαφορετικές χρονικές στιγμές με απόσταση 20 ημερών μεταξύ τους και καταλήξαμε στα απαραίτητα συμπεράσματα για τη συνέχιση της έρευνας. Επίσης, μέσω της πιλοτικής έρευνας έγινε ο έλεγχος της εγκυρότητας (validity) και της αξιοπιστίας (reliability) του ερευνητικού μας εργαλείου που επιλέξαμε. Όπως αναφέρουν οι Cohen και Manion (1997), η πιλοτική έρευνα πρέπει να προηγείται από την κύρια, διότι έτσι αυξάνεται η αξιοπιστία, η εγκυρότητα και η πρακτικότητα του ερωτηματολογίου, με αποτέλεσμα να υπάρξει η μεγαλύτερη δυνατή επιτυχία. Το ερωτηματολόγιο αποτελεί το κύριο μέσο επικοινωνίας ανάμεσα στον ερευνητή και τον συμμετέχοντα στην έρευνα (Φίλιας, 2005). Κατά τον σχεδιασμό του ερωτηματολογίου λάβαμε σοβαρά υπόψη α) το μέγεθός του για να μην είναι πολυσέλιδο και κουράζει τον ερωτώμενο, β) τον χρόνο που χρειάζεται να απαντηθεί, ώστε να μπορεί να συμπληρωθεί γρήγορα (περίπου 10 με 15 λεπτά της ώρας), γ) τη σαφήνεια των ερωτήσεων, για να είναι κατανοητές, ιδίως από τους μαθητές και δ) την

εμφάνισή του για να είναι καλαισθητό και να προτρέπει τον ερωτώμενο να το συμπληρώσει, διότι η συμπλήρωση του δεν είναι υποχρεωτική.

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε είναι ένα δομημένο ερωτηματολόγιο που κατασκευάστηκε από ερωτήσεις κλειστού τύπου ιεραρχικής κλίμακας ή αλλιώς κλίμακας Likert. Σύμφωνα με την Κυριαζή (1999), οι έρευνες ποσοτικού χαρακτήρα στηρίζονται, συνήθως, σχεδόν αποκλειστικά σε ερωτήσεις κλειστού τύπου. Το ερωτηματολόγιο, στην πρώτη του σελίδα είχε με ένα εισαγωγικό σημείωμα, στο οποίο επισημάνθηκε ότι η συνεργασία-συμμετοχή των συναδέλφων εκπαιδευτικών, αλλά και των μαθητών είναι πολύ σημαντική για να μπορέσουμε να καταλήξουμε σε σημαντικά συμπεράσματα για το σχολείο. Επίσης, αναφερόταν στην εθελοντική συμμετοχή και στη διασφάλιση της ανωνυμίας. Όπως αναφέρουν οι Cohen και Manion (1997), το εισαγωγικό σημείωμα έχει πολύ σημαντικό ρόλο, διότι δίνει τις απαραίτητες διαβεβαιώσεις εμπιστευτικότητας και ανωνυμίας, ενθαρρύνει τους υποψήφιους να συμμετάσχουν και επιτυγχάνει υψηλά ποσοστά ανταπόκρισης. Μετά το εισαγωγικό σημείωμα του ερωτηματολογίου υπήρχε ένα δισέλιδο, το οποίο χωριζόταν σε δύο ομάδες ερωτήσεων. Η πρώτη ομάδα ερωτήσεων αφορούσε τη συμπλήρωση των δημογραφικών στοιχείων, όπου με τρεις ερωτήσεις για τους μαθητές εξετάζει το φύλο, την ηλικία και την τάξη στην οποία φοιτούν. Στο ερωτηματολόγιο για τους εκπαιδευτικούς υπάρχουν τρεις ερωτήσεις, οι οποίες εξετάζουν το φύλο, τα έτη συνολικής προϋπηρεσίας και το μορφωτικό τους επίπεδο. Η δεύτερη ομάδα ερωτήσεων, αφορούσε την απεικόνιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, όπως το αντιλαμβάνονται και οι μαθητές, αλλά και οι εκπαιδευτικοί στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης όπου φοιτούν-υπηρετούν. Αποτελείται από είκοσι εννιά ερωτήσεις για τους μαθητές και τριάντα μία ερωτήσεις για τους εκπαιδευτικούς. Ειδικότερα, οι ερωτήσεις εστιάζουν επάνω στους δεκαπέντε δείκτες αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και χωρίζονται σε τρεις κατηγορίες ερωτήσεων αποτελούμενων από επτά τομείς:

- 1) **Δεδομένα.** Υπάρχουν ερωτήσεις που αφορούν τον τομέα **Μέσα και Πόροι** και εξετάζονται οι δείκτες 1.1 και 1.2 με τις ερωτήσεις (1, 2, 3) και (4, 5) αντίστοιχα.
- 2) **Διαδικασίες.** Υπάρχουν ερωτήσεις που αφορούν τους τομείς:
 - Ηγεσία, Διοίκηση και Οργάνωση του Σχολείου** και εξετάζονται οι δείκτες 2.1, 2.2 και 2.3 με τις ερωτήσεις (6, 7), (8, 9) και (10, 11) αντίστοιχα,
 - Διδασκαλία και Μάθηση** και εξετάζονται οι δείκτες 3.1 και 3.2 με τις ερωτήσεις (12, 13) και (14, 15) αντίστοιχα,
 - Κλίμα και Σχέσεις στο Σχολείο** και εξετάζονται οι δείκτες 4.1 και 4.2 με τις ερωτήσεις (16, 17) και (18, 19) αντίστοιχα,
 - Προγράμματα, Δράσεις Βελτίωσης, Παρεμβάσεις** και εξετάζονται οι δείκτες 5.1 και 5.2 με τις ερωτήσεις (20, 21) και (22, 23) αντίστοιχα.
- 3) **Αποτελέσματα.** Υπάρχουν ερωτήσεις που αφορούν τους τομείς:

Εκπαιδευτικά Αποτελέσματα και εξετάζονται οι δείκτες 6.1, 6.2 και 6.3 με τις ερωτήσεις (24, 25), (26, 27) και (28, 29) αντίστοιχα, και

Αποτελέσματα Σχολείου και εξετάζεται ο δείκτης 7.1 με τις ερωτήσεις (30, 31).

Η εγκυρότητα του ερωτηματολογίου ελέγχθηκε ως προς την εγκυρότητα περιεχομένου και τη φαινομενική εγκυρότητα. Ενώ για τη διασφάλιση της αξιοπιστίας χρησιμοποιήσαμε τη μέθοδο της επαναχορήγησης των τεστ (Test-Retest method). Σύμφωνα με τη μέθοδο αυτή, θα πρέπει να δίνουμε το ίδιο ερωτηματολόγιο στα ίδια άτομα, δύο διαφορετικές χρονικές στιγμές, μεταξύ των οποίων θα πρέπει να μεσολαβήσει ένα εύλογο χρονικό διάστημα, το οποίο δεν θα πρέπει να είναι ούτε πολύ μεγάλο, αλλά ούτε και πολύ μικρό (Javeau, 1996). Ο έλεγχος πραγματοποιήθηκε με τη βοήθεια του συντελεστή συσχέτισης Person's r , ο οποίος μας αποκαλύπτει τη σταθερότητα των αποτελεσμάτων μας. Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης μεθόδου για τους εκπαιδευτικούς μας έδωσαν συντελεστή συσχέτισης [$r(10) = 0,923$ και $p=0,000$]. Αυτό δείχνει αφενός μια εξαιρετικά υψηλή συσχέτιση ανάμεσα στις απαντήσεις που λάβαμε και αφετέρου ότι η πιθανότητα που υπάρχει ώστε το αποτέλεσμα που λάβαμε να οφείλεται σε τυχαίους παράγοντες είναι μηδενική ($p = 0,000$). Αντίστοιχα, για τους μαθητές, τα αποτελέσματα μας έδωσαν συντελεστή συσχέτισης [$r(10) = 0,847$ και $p=0,002$], κάτι που αποδεικνύει και εδώ μια υψηλή συσχέτιση ανάμεσα στις απαντήσεις που λάβαμε από τους μαθητές και τις δυο διαφορετικές φορές που συμπληρώθηκε το ίδιο ερωτηματολόγιο. Η πιθανότητα που υπάρχει ώστε το αποτέλεσμα που λάβαμε να οφείλεται σε τυχαίους παράγοντες είναι σχεδόν μηδενική ($p = 0,002$).

3. Αποτελέσματα της Έρευνας

Υπενθυμίζουμε ότι στην έρευνα έλαβαν μέρος 46 εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στο 2^ο ΕΠΑΛ Ξάνθης και 126 μαθητές. Παρακάτω παρουσιάζουμε τα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών (το φύλο, την προϋπηρεσία και τους τίτλους σπουδών) και των μαθητών (το φύλο, την ηλικία και την τάξη), όπως αυτά προέκυψαν από την επεξεργασία των απαντήσεων τους με τη βοήθεια του στατιστικού προγράμματος SPSS.

Φύλο των εκπαιδευτικών: Οι 28 ήταν άνδρες, όπου καλύπτει το 60,87% του συνόλου και οι 18 ήταν γυναίκες, όπου καλύπτει το 39,13%.

Προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών: 10 εκπαιδευτικοί (21,74%) έχουν προϋπηρεσία από 0 έως 10 χρόνια, 24 εκπαιδευτικοί (52,17%), έχουν προϋπηρεσία από 11 έως 20 χρόνια και 12 εκπαιδευτικοί (26,09%) έχουν προϋπηρεσία από 21 χρόνια και πάνω.

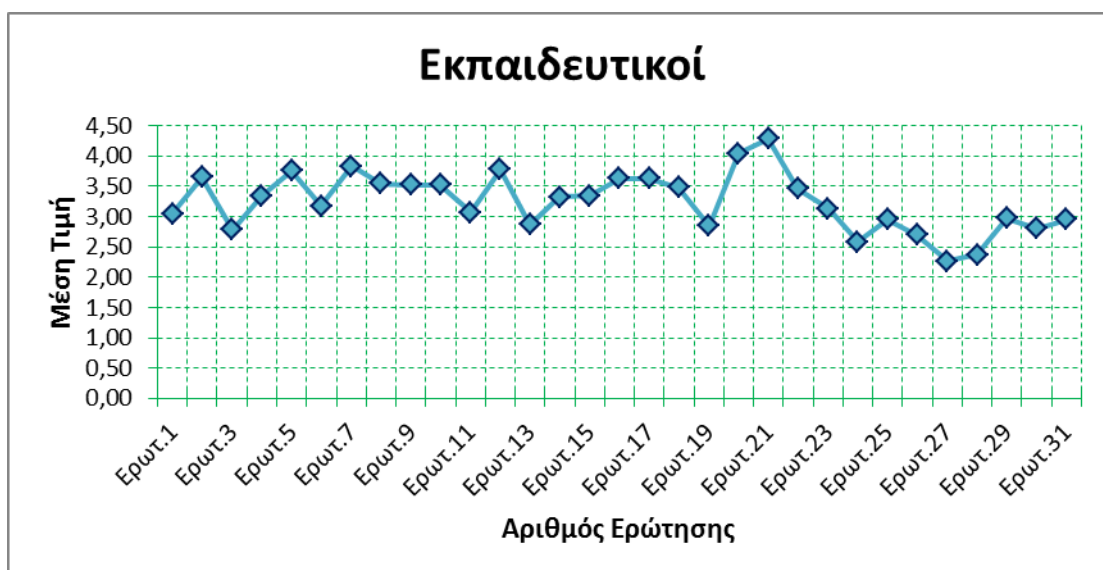
Τίτλοι Σπουδών των εκπαιδευτικών: 29 άτομα με ποσοστό που φτάνει στο 63,04% κατέχουν μόνο το βασικό τους πτυχίο, 10 (21,74%) κατέχουν και ένα δεύτερο πτυχίο, ενώ μόνο 7 εκπαιδευτικοί (15,22%) κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο.

Φύλο των μαθητών: Τα 79 είναι αγόρια με συνολικό ποσοστό 62,70%, ενώ το υπόλοιπο 37,30% αποτελείται από κορίτσια, 47 στον αριθμό.

Ηλικία των μαθητών: το μεγαλύτερο ποσοστό 42,06% με 53 μαθητές είναι 17 ετών, το 35,71% με 45 μαθητές είναι 18 ετών και άνω, το 15,06% με 19 μαθητές είναι 16 ετών και το υπόλοιπο 7,14% με 9 μαθητές είναι 15 ετών.

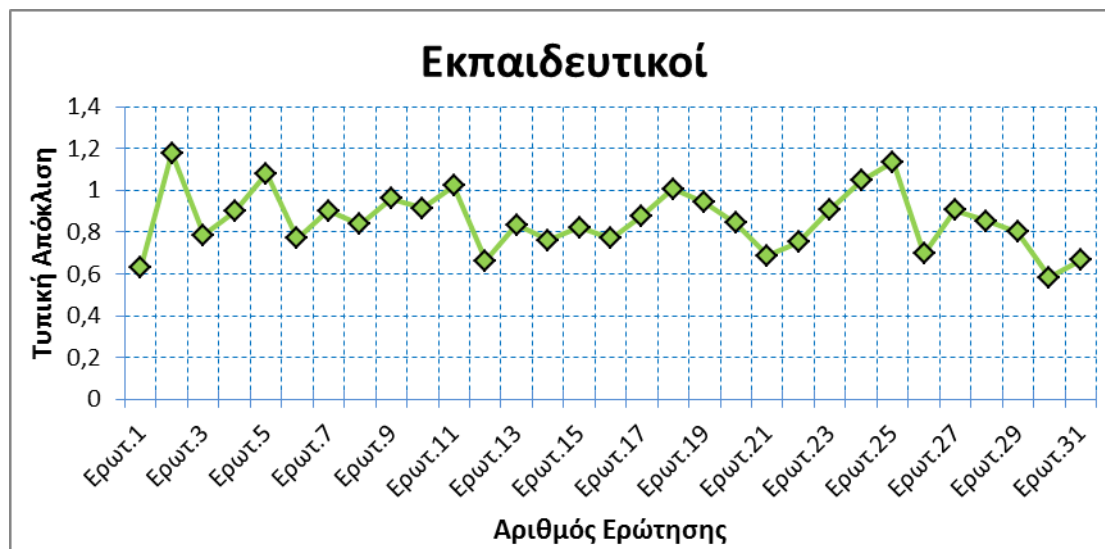
Τάξη των μαθητών: το 48,41% (61 μαθητές) φοιτούν στην Γ Λυκείου, το 29,37% (37 μαθητές) στην Α Λυκείου και το υπόλοιπο 22,22% (28 μαθητές) στην Β Λυκείου.

Στο δεύτερο μέρος ακολουθεί η ανάλυση της περιγραφικής στατιστικής, όπου και παρουσιάζουμε, για κάθε κατηγορία ερωτώμενου, τα διαγράμματα των μέσων τιμών και των τυπικών αποκλίσεων του συνόλου των απαντήσεων για κάθε ερώτηση ξεχωριστά, όπως αυτά προέκυψαν με τη χρήση του στατιστικού προγράμματος SPSS.



Σχήμα 1: Η μέση τιμή των απαντήσεων για κάθε ερώτηση των εκπαιδευτικών

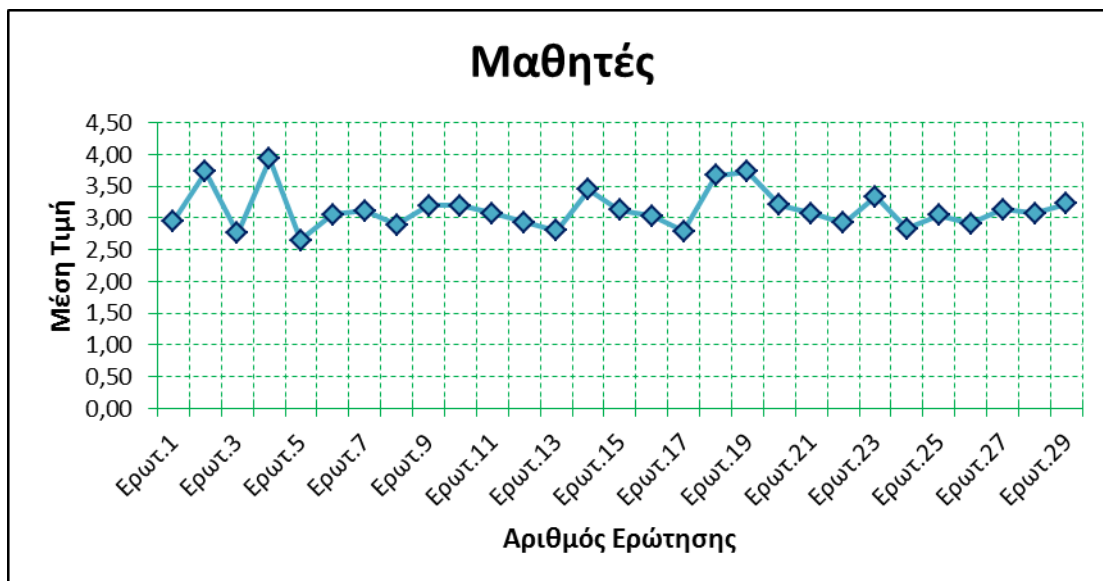
Από το διάγραμμα των μέσων τιμών (Σχήμα 1) κάθε απάντησης του δείγματος των εκπαιδευτικών, παρατηρούμε ότι η μέση τιμή των απαντήσεων τους κυμαίνεται από 2,26 έως 4,28. Το μεγαλύτερο μέρος των απαντήσεων παρουσιάζει μια σταθερότητα και υπερβαίνει το μέσο της πενταβάθμιας κλίμακας Likert όπου έπρεπε να απαντηθούν τα ερωτήματα, με τη γενική μέση τιμή όλων των απαντήσεων να φτάνει το 3,25. Επισημαίνουμε ότι ξεχωρίζουν ελαφρώς οι απαντήσεις στην ερώτηση 27 (Σημειώνονται υψηλά επίπεδα προόδου (υψηλές επιδόσεις) των μαθητών) και στην ερώτηση 28 (Οι σχολικές υποχρεώσεις αντιμετωπίζονται με ωριμότητα και υπευθυνότητα από τους μαθητές), όπου η μέση τιμή τους θεωρείται χαμηλή, με 2,26 και 2,37 αντίστοιχα. Αντιθέτως, έχουμε και τις απαντήσεις των ερωτήσεων 20 (Διοργανώνονται εκδρομές και εκπαιδευτικές επισκέψεις) και 21 (Υλοποιούνται εκπαιδευτικά προγράμματα (περιβαλλοντικά, πολιτιστικά, αγωγής υγείας) και δραστηριότητες στο σχολείο), όπου η μέση τιμή τους είναι αρκετά υψηλή με 4,04 και 4,28 αντίστοιχα.



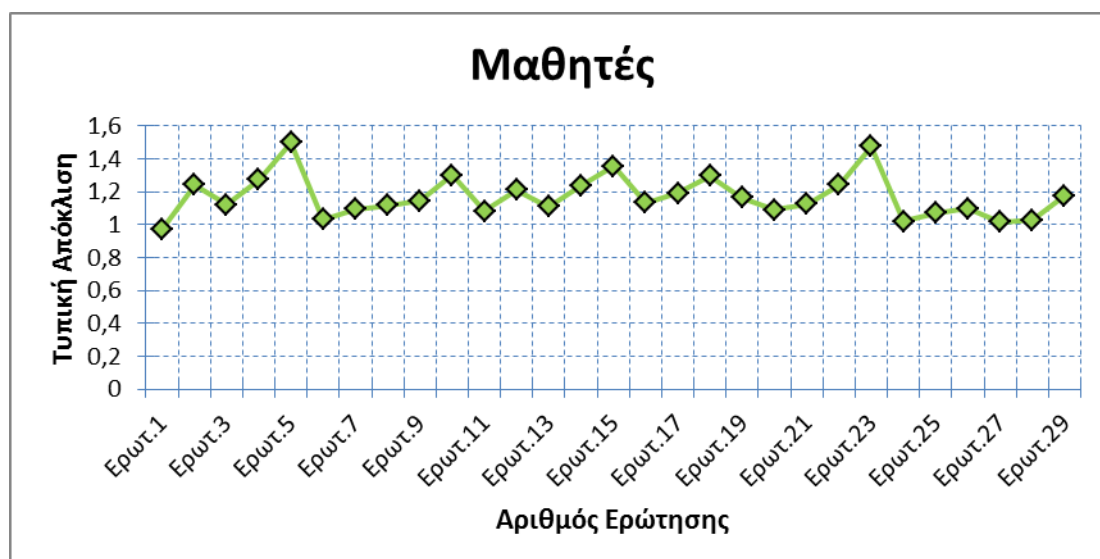
Σχήμα 2: Η τυπική απόκλιση των απαντήσεων για κάθε ερώτηση των εκπαιδευτικών

Από το διάγραμμα των τυπικών αποκλίσεων (Σχήμα 2), παρατηρούμε ότι η τυπική απόκλιση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών παρουσιάζει μια σχετική σταθερότητα με μικρές διακυμάνσεις γύρω από τη μέση τιμή των τυπικών αποκλίσεων όλων των απαντήσεων, η οποία αγγίζει το 0,86. Επίσης, βλέπουμε ότι το εύρος των τυπικών αποκλίσεων κυμαίνεται από 0,58 έως 1,18, κάτι το οποίο δεν μας δείχνει καμία ακραία τιμή τυπικής απόκλισης και μας φανερώνει ότι το σύνολο των απαντήσεων που δόθηκαν από τους εκπαιδευτικούς δεν συμπληρώθηκαν τυχαία.

Από το διάγραμμα των μέσων τιμών (Σχήμα 3) κάθε απάντησης του δείγματος των μαθητών, παρατηρούμε ότι η μέση τιμή των απαντήσεων τους παρουσιάζει μεγάλη σταθερότητα κοντά στη μέση τιμή της και κυμαίνεται από 2,65 έως 3,93. Το μεγαλύτερο μέρος των απαντήσεων και εδώ υπερβαίνει το μέσο της πενταβάθμιας κλίμακας Likert. Επισημαίνουμε ότι οι πιο πολλές απαντήσεις είναι κοντά στην τιμή 3 με τη γενική μέση τιμή όλων των απαντήσεων να φτάνει το 3,13, εκτός βέβαια από κάποιες μικρές εξαιρέσεις, όπως την ερώτηση 5 (Με την έναρξη του σχολικού έτους υπάρχουν κενές ώρες στο εβδομαδιαίο πρόγραμμα) με μέση τιμή 2,65 και από την αντίθετη πλευρά την ερώτηση 4 (Στο σχολείο υπάρχουν εκπαιδευτικοί για όλα τα μαθήματα του ωρολογίου προγράμματος. Ειδικότητας και Γενικής Παιδείας) με μέση τιμή 3,93.



Σχήμα 3: Η μέση τιμή των απαντήσεων για κάθε ερώτηση των μαθητών



Σχήμα 4: Η τυπική απόκλιση των απαντήσεων για κάθε ερώτηση των μαθητών

Στο διάγραμμα των τυπικών αποκλίσεων (Σχήμα 4) παρατηρούμε ότι η τυπική απόκλιση των απαντήσεων των μαθητών παρουσιάζει μια σταθερότητα γύρω από τη μέση τιμή των τυπικών αποκλίσεων όλων των απαντήσεων, η οποία αγγίζει το 1,17. Το εύρος των τυπικών αποκλίσεων κυμαίνεται από 0,97 έως 1,50 το οποίο και εδώ μας φανερώνει την έλλειψη ακραίων τιμών τυπικής απόκλισης.

Στη συνέχεια, παρουσιάζουμε τους μέσους όρους των απαντήσεων για κάθε ερώτηση των εκπαιδευτικών και των μαθητών μαζί στο ίδιο διάγραμμα. Εδώ θα πρέπει να υπενθυμίσουμε, ότι στο ερωτηματολόγιο των μαθητών υπάρχουν 29 ερωτήσεις οι οποίες είναι ίδιες με αυτές των εκπαιδευτικών (31), εκτός από τις ερωτήσεις 10 και 11 του ερωτηματολογίου των

εκπαιδευτικών. Έτσι στα παρακάτω διαγράμματα στις ερωτήσεις 10 και 11 των μαθητών, δεν θα υπάρχει κουκίδα.



Σχήμα 5: Σύγκριση των μέσων τιμών των απαντήσεων για κάθε ερώτηση των μαθητών και των εκπαιδευτικών

Από το Σχήμα 5, λοιπόν, μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι οι πιο πολλές μέσες τιμές των απαντήσεων, και των δυο πληθυσμών, κυμαίνονται από τη μέση και επάνω με παραπλήσιες τιμές και χωρίς να υπάρχουν ιδιαίτερα ακραίες τιμές. Επίσης, παρατηρούμε ότι δεν υπάρχουν μεγάλες διαφορές στις απαντήσεις των δυο αυτών πληθυσμών και ότι αρκετές απαντήσεις των εκπαιδευτικών είναι σε ελαφρώς υψηλότερη θέση από τις αντίστοιχες των μαθητών εκτός από τις τελευταίες οκτώ ερωτήσεις, όπου συμβαίνει το αντίθετο, δηλαδή η μέση τιμή των απαντήσεων των μαθητών βρίσκεται σε υψηλότερη θέση.

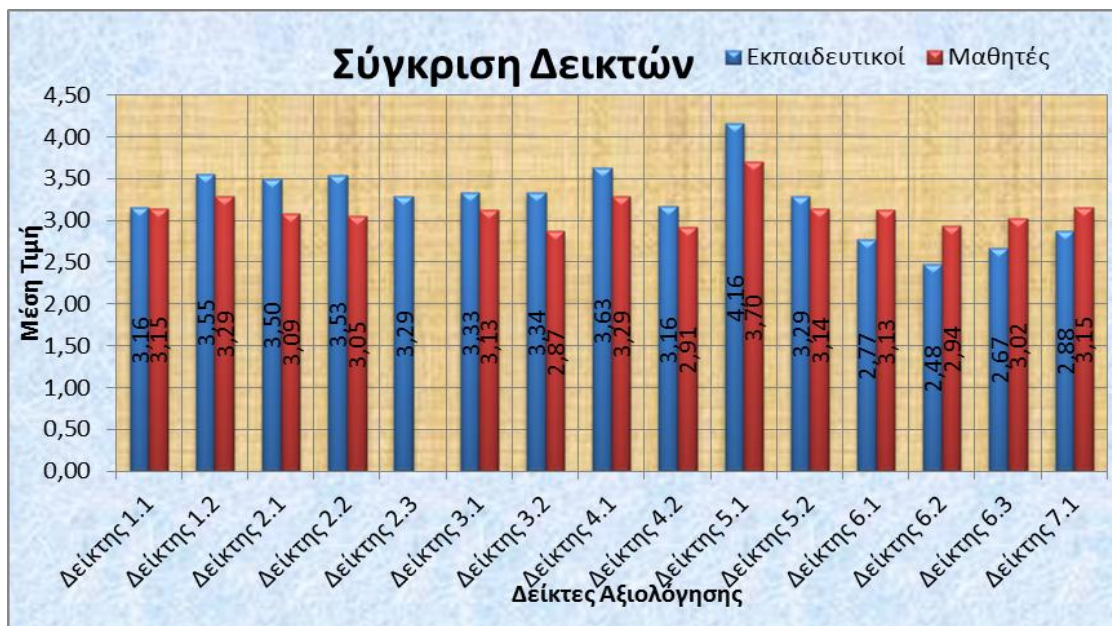
Ενώ από το Σχήμα 6, όπου συγκρίνονται οι τυπικές αποκλίσεις των δυο πληθυσμών, μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι δεν υπάρχουν ακραίες υψηλές τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις των εκπαιδευτικών κυμαίνονται λίγο κάτω από τη μονάδα, ενώ οι τυπικές αποκλίσεις των μαθητών βρίσκονται λίγο πάνω από τη μονάδα. Επίσης παρατηρούμε ότι υπάρχει μια σταθερή διαφορά μεταξύ τους και η τυπική απόκλιση σε όλες τις απαντήσεις των μαθητών βρίσκονται σε λίγο υψηλότερη θέση από τις αντίστοιχες απαντήσεις των εκπαιδευτικών.



Σχήμα 6: Σύγκριση των τυπικών αποκλίσεων των απαντήσεων για κάθε ερώτηση των μαθητών και των εκπαιδευτικών

Τέλος, στο Σχήμα 7 παρουσιάζουμε τη σύγκριση που κάναμε μεταξύ των απαντήσεων που λάβαμε από τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς, πάνω στους δεκαπέντε δείκτες αξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Να διευκρινίσουμε ότι στον δείκτη 2.3 δεν υπάρχει μπάρα για τους μαθητές, διότι είναι οι ερωτήσεις 10 και 11 των εκπαιδευτικών, οι οποίες δεν αφορούν και δεν υπήρχαν στους μαθητές.

Από το Σχήμα 7 παρατηρούμε ότι στον δείκτη 1.1 οι απαντήσεις των μαθητών και των εκπαιδευτικών είναι ακριβώς ίδιες. Στους επόμενους δείκτες αξιολόγησης, δηλαδή, από τον δείκτη 1.2 και μέχρι τον δείκτη 5.2, βλέπουμε ότι οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών έχουν υψηλότερη μέση τιμή από αυτή των μαθητών, ενώ στους τελευταίους δείκτες (6.1, 6.2, 6.3, και 7.1) έχουμε μια αναστροφή των αποτελεσμάτων και παρατηρούμε ότι τώρα οι απαντήσεις των μαθητών έχουν υψηλότερη μέση τιμή από αυτή των εκπαιδευτικών.



Σχήμα 7: Σύγκριση των μέσων τιμών των απαντήσεων για κάθε δείκτη αξιολόγησης των μαθητών και των εκπαιδευτικών.

Συζήτηση - Συμπεράσματα

Μετά την αποτύπωση των απόψεων των μαθητών και των εκπαιδευτικών για την ποιότητα του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα τους, έγινε η σύγκριση των απόψεων τους για τους 15 δείκτες ποιότητας (εκτός από τον δείκτη 2.3), όπως αυτοί ορίστηκαν από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων από την εγκύκλιο με αριθμό πρωτοκόλλου 30972/Γ1/05.03.2013. Τα τελικά συμπεράσματα που προέκυψαν έφεραν στην επιφάνεια παράγοντες που διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Επίσης, μας έδωσαν την ευκαιρία και τη δυνατότητα να ανιχνεύσουμε μειονεκτήματα ή δυσλειτουργίες από την εφαρμογή της αξιολόγησης στη σχολική μονάδα ή και ακόμη τη διαφορετική πραγματικότητα που αντιλαμβάνονται από τη μια οι εκπαιδευτικοί και από την άλλη οι μαθητές. Για να έχει, τελικά, νόημα η αξιολόγηση, θα πρέπει μετά την ολοκλήρωσή της να προβούμε στις απαραίτητες διορθωτικές κινήσεις μέσω της διαδικασίας της ανατροφοδότησης. Αναλυτικότερα:

Για τον δείκτη 1.1 (Σχολικός χώρος, υλικοτεχνική υποδομή και οικονομικοί πόροι), παρατηρούμε ότι μαθητές και εκπαιδευτικοί έχουν ακριβώς την ίδια άποψη και πιστεύουν ότι ο σχολικός χώρος τους και η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου τους βρίσκεται σε σημείο λίγο παραπάνω από το αρκετά, κάτι το οποίο βέβαια είναι και η πραγματικότητα. Ο βασικός λόγος που δεν καταγράφεται σε μεγαλύτερο βαθμό η απαραίτητη υλικοτεχνική υποδομή, αναδεικνύει ένα από τα σημαντικότερα προβλήματα της εκπαίδευσης στη χώρα μας, το οποίο είναι η χαμηλή χρηματοδότηση από τον κρατικό προϋπολογισμό. Αυτή η υποχρηματοδότηση των σχολικών μονάδων, μας οδηγεί σε ανεπάρκεια υλικών πόρων και προκαλεί σημαντικές

ελλείψεις σε σχολικά κτίρια, σε εργαστήρια, σε αναλώσιμα υλικά, σε εξοπλισμό και οπτικοακουστικά μέσα διδασκαλίας.

Για τον δείκτη 1.2, (Στελέχωση του σχολείου), βλέπουμε ότι οι απόψεις των μαθητών και των εκπαιδευτικών διαφέρουν. Οι μαθητές θεωρούν ότι υπάρχουν όλοι οι εκπαιδευτικοί και δεν υπάρχουν κενές ώρες στο εβδομαδιαίο πρόγραμμα του σχολείου, ενώ οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν το αντίθετο, ότι δηλαδή υπάρχουν κενές ώρες και χρειάζονται περισσότεροι εκπαιδευτικοί για τη σωστή λειτουργία του σχολείου. Η διαφορά αυτή εντοπίζεται α) στις διπλές εργαστηριακές ώρες που μένουν ακάλυπτες και δεν γίνονται εύκολα αντιληπτές από την πλευρά των μαθητών και β) στην καθυστερημένη πρόσληψη των αναπληρωτών εκπαιδευτικών τεχνικών ειδικοτήτων.

Για τον δείκτη 2.1 (Οργάνωση και συντονισμός της σχολικής ζωής), διαπιστώνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί τον αξιολογούν από αρκετά έως πολύ, ενώ οι μαθητές τον αξιολογούν με αρκετά. Η διαφορά αυτή που εντοπίστηκε έγκειται, αποκλειστικά στις έκτακτες συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων, οι οποίες δεν γίνονται εύκολα ή ακόμη και καθόλου αντιληπτές από τους μαθητές. Αυτό συμβαίνει, διότι συγκαλούνται τέτοιες χρονικές στιγμές, όπως οι εκδρομές, τα μεγάλα διαλείμματα, η γενική συνέλευση των μαθητών, αλλά και η συνεδρίαση εκτός σχολικού ωραρίου, όταν ανακύπτει σοβαρό πρόβλημα.

Για τον δείκτη 2.2 (Διαχείριση και αξιοποίηση μέσων και πόρων), οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι γίνεται από αρκετά έως πολύ, ενώ οι μαθητές να πιστεύουν ότι γίνεται μόνον αρκετά. Η διαφορά αυτή οφείλεται στο γεγονός ότι στο σχολείο δεν υπάρχουν αίθουσες με μόνιμο εξοπλισμό και εγκατεστημένα οπτικοακουστικά μέσα για τη διευκόλυνση της διδακτικής πράξης με την υποστήριξη και την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών.

Ο δείκτης 2.3 (Αξιοποίηση, υποστήριξη και ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού), δεν εξετάστηκε από τους μαθητές, αλλά μόνο από τους εκπαιδευτικούς, οπότε δεν μπορεί να γίνει σύγκριση των απόψεων τους. Απλά αναφέρουμε ότι οι εκπαιδευτικοί αξιολόγησαν τον συγκεκριμένο δείκτη από αρκετά έως πολύ και θεωρούν πως υπάρχει η κατάλληλη συμμετοχή και συνεργασία για την υλοποίηση των διαφόρων εκπαιδευτικών προγραμμάτων και γίνεται αρκετά καλή διαχείριση των ιδιαίτερων ικανοτήτων του διδακτικού προσωπικού του σχολείου.

Για τον δείκτη 3.1 (Ανάπτυξη και εφαρμογή διδακτικών πρακτικών), οι απόψεις εκπαιδευτικών και μαθητών ταυτίζονται και αξιολογούν τον συγκεκριμένο δείκτη με κάτι παραπάνω από αρκετά. Βλέπουμε, λοιπόν, τις προσπάθειες προσέγγισης και παρακίνησης των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς για συνεργασία και ενεργό συμμετοχή στη διαδικασία της μάθησης, να αναγνωρίζονται και από τους ίδιους τους μαθητές.

Οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν σε σημείο υψηλότερο από το αρκετά τον δείκτη 3.2 (Ανάπτυξη και εφαρμογή παιδαγωγικών πρακτικών και πρακτικών αξιολόγησης των μαθητών). Αντίθετα, οι μαθητές το αξιολογούν σε σημείο χαμηλότερο από το αρκετά. Αυτή, λοιπόν, η διαφορά που παρατηρείται, οφείλεται στην μη ικανοποίηση των μαθητών από τις προσπάθειες αξιοποίησης διαμορφωτικών πρακτικών από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι θα

πρέπει να αναθεωρήσουν τις πρακτικές αυτές, για να γίνονται πιο εύκολα αντιληπτές από τους μαθητές τους.

Για τον δείκτη 4.1 (Σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών-μαθητών και μεταξύ των μαθητών), διαπιστώνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι βρίσκεται σε σημείο κοντά στο πολύ. Ενώ από την άλλη πλευρά, οι μαθητές πιστεύουν ότι βρίσκεται κάτι περισσότερο στο αρκετά. Παρατηρούμε δηλαδή, μια μικρή διαφορά στις απόψεις τους, διαφορά που έγκειται όχι βέβαια στη συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς, αλλά κυρίως στην ατμόσφαιρα που επικρατεί στο σχολείο και στους διαπληκτισμούς που καταγράφονται μεταξύ των μαθητών.

Για τον δείκτη 4.2 (Σχέσεις του σχολείου με γονείς και συνεργασίες με εκπαιδευτικούς – κοινωνικούς φορείς), διακρίνουμε ότι οι απόψεις και των δυο δειγμάτων σχεδόν συμφωνούν και βρίσκονται κοντά στο αρκετά. Οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν τον δείκτη αυτό με λίγο περισσότερο από το αρκετά, ενώ οι μαθητές αξιολογούν τον δείκτη με κάτι λιγότερο από το αρκετά. Αυτή η μικρή διαφορά που φαίνεται να υπάρχει ανάμεσα στις απόψεις εκπαιδευτικών και μαθητών εντοπίζεται κυρίως στην επικοινωνία που υπάρχει με τους γονείς και κηδεμόνες των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί από τη μεριά τους κάνουν όλα τα απαραίτητα που ορίζει η νομοθεσία για τη συστηματική ενημέρωση των γονέων και κηδεμόνων των μαθητών, όμως η παρουσία τους στο σχολείο για ενημέρωση είναι ελάχιστη, ακόμη και σε προβλήματα που θεωρείται απαραίτητη η συμμετοχή τους.

Για τον δείκτη 5.1 (Εκπαιδευτικά προγράμματα και καινοτομίες, υποστηρικτικές και αντισταθμιστικές παρεμβάσεις), διαπιστώνουμε πως οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι πραγματοποιούνται κάτι περισσότερο από το πολύ. Αντίθετα, όμως, οι μαθητές πιστεύουν ότι πραγματοποιούνται τέτοιου είδους προγράμματα κάτι λιγότερο από το πολύ. Η διαφορά αυτή παρατηρείται, γιατί στους μαθητές αρέσουν, και θέλουν όλο και περισσότερα, τέτοια εκπαιδευτικά προγράμματα διότι, με όλα αυτά τα προγράμματα που υλοποιούνται, μαθαίνουν καινούργια πράγματα, τα οποία ξεφεύγουν από το πλαίσιο των μαθημάτων και της τάξης και τους βοηθούν γενικότερα στην αλλαγή του τρόπου σκέψης και αντίληψης και τους δίνεται η ευκαιρία να συνεργαστούν με μαθητές του σχολείου από διαφορετικές τάξεις.

Για τον δείκτη 5.2 (Ανάπτυξη και εφαρμογή σχεδίων δράσης για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου), παρατηρούμε και τους εκπαιδευτικούς, αλλά και τους μαθητές, να συμφωνούν και να αξιολογούν τον δείκτη αυτό με ελαφρώς περισσότερο από το αρκετά. Οι εκπαιδευτικοί κάνουν ότι περνάει από το χέρι τους για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου που τελείται μέσα στη σχολική τους μονάδα και, όπως αποδεικνύεται, σε αυτό συμφωνούν και οι μαθητές, οι οποίοι αναγνωρίζουν την προσπάθεια αυτή των εκπαιδευτικών.

Για τον δείκτη 6.1 (Φοίτηση και διαρροή των μαθητών), διακρίνουμε μια σχετικά μικρή ασυμφωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν τον δείκτη από αρκετά έως λίγο ενώ, οι μαθητές τον αξιολογούν ως ελαφρώς μεγαλύτερο από αρκετά. Οι απόψεις τους βέβαια, φαίνεται να αντικατοπτρίζουν και την πραγματικότητα, διότι στο σχολείο οι περιπτώσεις των μαθητών που διακόπτουν το σχολείο είναι πραγματικά λίγες. Αυτή η μικρή διαφορά που υπάρχει στις απόψεις τους οφείλεται στο γεγονός ότι οι

μαθητές δεν ξέρουν πιθανόν τους πραγματικούς λόγους απουσίας των συμμαθητών τους από την τάξη.

Αναφορικά για τον δείκτη 6.2 (Επιτεύγματα και πρόοδος των μαθητών), διαπιστώνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν την πρόοδο των μαθητών, από αρκετά έως λίγο, ενώ οι μαθητές χαρακτηρίζουν τα επιτεύγματα τους ως αρκετά. Η διαφορά αυτή στις απόψεις τους, οφείλεται κυρίως στο τι σημαίνουν, για κάθε πλευρά ξεχωριστά, υψηλά επίπεδα προόδου. Όπως αποδεικνύεται εδώ, οι περισσότεροι μαθητές δεν ενδιαφέρονται για την κατάκτηση ενός υψηλού βαθμού, αλλά αντιθέτως τους ενδιαφέρει μόνο η κατάκτηση ενός βαθμού που θα τους εξασφαλίσει την προαγωγή τους στην επόμενη τάξη ή στην επίτευξη της κατοχής ενός απολυτηρίου ή ενός πτυχίου.

Σχετικά με τον δείκτη 6.3 (Ατομική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών), οι μαθητές χαρακτηρίζουν τον δείκτη αυτό ως αρκετά, ενώ οι εκπαιδευτικοί τον χαρακτηρίζουν λιγότερο από αρκετά. Η διαφορά αυτή στις απόψεις των δυο πληθυσμών εντοπίζεται στην πλευρά των μαθητών, οι οποίοι πιστεύουν ότι είναι ήδη αρκετά ώριμοι και υπεύθυνα άτομα, ενώ στην πραγματικότητα το μεγαλύτερο ποσοστό αυτών δεν είναι.

Για τον δείκτη 7.1 (Επίτευξη των στόχων του σχολείου), παρατηρούμε ότι οι απόψεις εκπαιδευτικών και μαθητών συμφωνούν. Εκπαιδευτικοί και μαθητές αξιολογούν την επίτευξη των στόχων του σχολείου στο αρκετά.

Μετά από τη διερεύνηση και την ανάλυση των δεικτών ποιότητας και την απεικόνισή τους σε γραφήματα, καταλήγουμε στο γενικό συμπέρασμα ότι το σχολείο παρουσιάζει μια σταθερή εικόνα λίγο υψηλότερα του μετρίου. Επίσης, παρατηρούμε ότι τουλάχιστον σε πέντε δείκτες ποιότητας, εκπαιδευτικοί και μαθητές συμφωνούν. Εκτός αυτού, παρατηρούμε ακόμη ότι στους δείκτες ποιότητας που δεν υπάρχει συμφωνία, οι διαφορές που υπάρχουν στις απαντήσεις τους είναι σχετικά μικρές. Δηλαδή, ο μέσος όρος των απαντήσεων τους βρίσκεται πολύ κοντά και η διαφορά της παρεχόμενης ποιότητας με την αντιλαμβανόμενη ποιότητα φαίνεται να είναι μικρή, κάτι το οποίο μόνο θετικά μπορούμε να το χαρακτηρίσουμε. Όπως αναφέρουν σχετικά οι Lewis και Booms (1983), όταν αυτές οι προσφερόμενες υπηρεσίες συμπίπτουν, συμβαδίζουν και με τις εκάστοτε προσδοκίες των πελατών, αυτό αποτελεί ένα θετικό στοιχείο για την προσφερόμενη ποιότητα υπηρεσιών που παρέχεται.

Συμπερασματικά, λοιπόν, από την εξέταση των δεικτών ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου στο συγκεκριμένο σχολείο, βλέπουμε ότι από τους 14 δείκτες που εξετάστηκαν, στους 9 από αυτούς (1.2, 2.1, 2.2, 3.2, 4.1, 5.1, 6.1, 6.2 και 6.3) οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές δεν συμφωνούν, ενώ στους υπόλοιπους 5 (1.1, 3.1, 4.2, 5.2 και 7.1) συμφωνούν.

Ο μοναδικός δείκτης που ξεχωρίζει και έπιασε υψηλά ποσοστά θετικών απαντήσεων, και κατά τη γνώμη μας δεν χρειάζεται βελτίωση, είναι ο δείκτης 5.1 (Εκπαιδευτικά προγράμματα και καινοτομίες, υποστηρικτικές και αντισταθμιστικές παρεμβάσεις), ο οποίος αξιολογήθηκε από τους μαθητές κοντά στο «πολύ» και από τους εκπαιδευτικούς με περισσότερο από το «πολύ». Από εκεί και πέρα, μπορούμε να πούμε ότι σε όλους τους υπόλοιπους δείκτες δεν υπάρχει τόσο υψηλή βαθμολογία και προφανώς υπάρχουν περιθώρια βελτίωσης, σε άλλους

δείκτες λιγότερο και σε άλλους περισσότερο, ανάλογα βέβαια με τις ανάγκες και τις προτεραιότητες που θα οριστούν από τη διεύθυνση του σχολείου. Ο δείκτης με τη χειρότερη αξιολόγηση από όλους τους υπόλοιπους και για τον οποίο θεωρούμε ότι χρήζει άμεσης βελτίωσης, είναι ο δείκτης 6.2 (Επιτεύγματα και πρόοδος των μαθητών), ο οποίος κρίθηκε και από τους εκπαιδευτικούς αλλά και από τους μαθητές του σχολείου με χαμηλότερα από το «αρκετά». Οπότε, θα πρέπει οι υπεύθυνοι άσκησης διοίκησης του σχολείου, μέσα από συστηματική και μεθοδική συζήτηση και ενέργειες να ανακαλύψουν τις αιτίες που προκάλεσαν αυτό το αποτέλεσμα και να προβούν στις απαραίτητες παρεμβάσεις και διορθώσεις, έτσι ώστε να ωθήσουν τους μαθητές σε υψηλότερα επίπεδα βαθμολογίας και γενικότερα στην καλύτερη πρόδοό τους. Επίσης, υπάρχουν και οι δείκτες 6.1, 6.3 και 7.1 οι οποίοι και αυτοί έχουν βαθμολογηθεί με χαμηλότερα από το «αρκετά» και πρέπει να προσεχθούν ιδιαίτερα από τους υπεύθυνους του σχολείου για τον σχεδιασμό και τον προγραμματισμό που θα ετοιμάσουν για την επόμενη σχολική χρονιά. Τέλος, ο δείκτης 1.1, ο οποίος παρόλο που έχει αξιολογηθεί με λίγο περισσότερο από το «αρκετά», κρίνουμε ότι και αυτός χρειάζεται άμεση βελτίωση στο κομμάτι της υλικοτεχνικής υποδομής και ιδίως στους οικονομικούς πόρους, οι οποίοι πόροι, είναι απαραίτητοι και αδιαμφισβήτητα, βασική προϋπόθεση για τη βελτίωση της εικόνας του σχολείου, αλλά και της παρεχόμενης ποιότητας που προσφέρει.

Συγκεντρωτικά, λοιπόν, παρατηρούμε ότι οι δείκτες που χρειάζονται οπωσδήποτε βελτίωση την επόμενη σχολική χρονιά είναι οι δείκτες 1.1, 6.1, 6.2, 6.3 και 7.1. Βλέπουμε ότι οι τρεις από αυτούς τους δείκτες ανήκουν στον τομέα 6 (εκπαιδευτικά αποτελέσματα), της κατηγορίας Γ (αποτελέσματα), όπως αυτοί έχουν οριστεί από το Υπουργείο Παιδείας, σύμφωνα με την εγκύκλιο με αριθμό πρωτοκόλλου 30972/Γ1/05-03-2013.

Σχετικά με την επίδραση της αξιολόγησης των σχολικών μονάδων στην ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου, παρατηρούμε ότι από την αρχική ακόμη προσπάθεια εφαρμογής της, υπήρχε από την πλευρά της εκπαιδευτικής κοινότητας μεγάλη ανησυχία και φόβος για τους πραγματικούς σκοπούς, που τελικά θα εξυπηρετούσε. Οπότε, φυσικό επακόλουθο ήταν να δημιουργηθεί μια αρνητική προδιάθεση στους εκπαιδευτικούς που μερικές φορές εκδηλώθηκε με μορφή αντιδράσεων και μάλιστα έντονων, με τελικό αποτέλεσμα την αρνητική επίδρασή της και σε ψυχολογικό επίπεδο αλλά και σε παιδαγωγικό. Χαρακτηριστικά αναφέρει ο Δημητρόπουλος (2002) ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου απασχολεί έντονα την εκπαιδευτική κοινότητα και πολύ συχνά αποτελεί πεδίο έντονων συγκρούσεων και αντιπαραθέσεων με την εκπαιδευτική ηγεσία. Επίσης, ο Ανδρέου (1999) αιτιολογεί την αρνητική αυτή επίδραση της αξιολόγησης μέσω της έντονης αμφισβήτησης, διότι έχει συνδυαστεί με ανεπίτρεπτο τρόπο σε κάποιες χρονικές στιγμές με συγκεκριμένες πολιτικές και διοικητικές σκοπιμότητες. Ένα άλλο χαρακτηριστικό της αρνητικής επίδρασής της καταγράφεται από τον Μαυρογιώργο (1999), ο οποίος τονίζει ότι η αξιολόγηση λαμβάνει συχνά έντονο πολιτικό χαρακτήρα και έχει χρησιμοποιηθεί στο παρελθόν αρκετές φορές αλλά και συνεχίζει να χρησιμοποιείται, ως καθαρά ελεγκτική και επιλεκτική διαδικασία, η οποία συνήθίζεται να εφαρμόζεται από πάνω προς τα κάτω, γραμμικά και μονοδιάστατα, τόσο διεθνώς όσο και στην Ελλάδα.

Σε έρευνα της Ζουγανέλη και των συνεργατών της (2009), οι οποίοι εξέτασαν απόψεις εκπαιδευτικών, διευθυντών, σχολικών συμβούλων, γονέων και κηδεμόνων, καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι στη χώρα μας, είναι αρκετά δύσκολο να εφαρμοστεί η διαδικασία της αξιολόγησης αξιοκρατικά και με τρόπο αντικειμενικό και αδιάβλητο. Αυτή η αρνητική στάση που παρουσιάζεται, οφείλεται κυρίως στην ανησυχία τους ότι η επικείμενη αξιολόγηση, θα εξελιχθεί και θα μετατραπεί σε έναν μηχανισμό ελέγχου και τιμωρίας των εκπαιδευτικών, για τα προβλήματα που εμφανίζονται στην εκπαίδευση. Τέλος, ένας άλλος αρνητικός παράγοντας επίδρασης στην ποιότητα του τελικού παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου, είναι πως η αξιολόγηση κατηγορήθηκε ότι ‘σερβίρεται’ ως μια καθαρά δημοκρατική διαδικασία, ενώ στην πραγματικότητα, όπως διαφαίνεται, δεν είναι. Πιο συγκεκριμένα, η αυτοαξιολόγηση δεν είναι δυνατόν να διεκπεραιωθεί δίχως τη σύγκριση των επιδόσεων των μαθητών, κάτι το οποίο συνεπάγεται, την αξιολόγηση και των εκπαιδευτικών, αλλά και των σχολικών μονάδων με βασικό κριτήριο τις επιδόσεις και τα επιτεύγματα των μαθητών (www.alfavita.gr), όπως συμβαίνει και σε άλλες χώρες.

Η Ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα εκφράζεται με αμηχανία, σύγχυση, καχυποψία και απόρριψη απέναντι στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Όπως πολύ εύκολα αντιλαμβανόμαστε, όλη αυτή η προκατάληψη, οι αντιδράσεις, οι προστριβές και βάσιμοι όπως αναφέρθηκε φόβοι των εκπαιδευτικών, έχουν ως αποτέλεσμα, εκτός των άλλων, την αρνητική επίδραση, κυρίως στον ψυχολογικό τομέα, και κατ’ επέκταση στην ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου που παράγεται μέσα στη σχολική μονάδα. Βέβαια, θα πρέπει να επισημάνουμε ότι υπάρχει η δυνατότητα να αντιστραφεί αυτό το κλίμα με την αρνητική επίδραση που προκαλεί. Για να γίνει αυτό, θα πρέπει να πειστούν οι εκπαιδευτικοί για την χρησιμότητα αυτής της αξιολόγησης και ότι δεν πρόκειται να υπάρξει κάποιου είδους τιμωρία για αυτούς, αλλά αντιθέτως αποσκοπεί στη βελτίωση και την ποιοτική αναβάθμιση του βασικού λειτουργήματος που ασκούν. Θα πρέπει, δηλαδή, να υπάρξει η απαραίτητη εμπιστοσύνη που χρειάζεται προς το Υπουργείο και γενικότερα στους κυβερνώντες αυτής της χώρας. Έτσι, στην προσπάθεια αυτή της αντιστροφής του κλίματος, το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Υ.ΠΑΙ.Θ / Ι.Ε.Π, 2013), αναφέρει χαρακτηριστικά και ξεκαθαρίζει ότι: η αυτοαξιολόγηση δεν στοχεύει στον έλεγχο, αλλά στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου.

Θα πρέπει να επισημανθεί ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου θα έχει επιτυχία και τα επιθυμητά αποτελέσματα με θετική επίδραση στην ποιότητα, μόνο όταν καταγράφονται τα πραγματικά στοιχεία και τα δεδομένα που υπάρχουν. Ακόμα, ο σκοπός της θα πρέπει να είναι σαφέστατος, ξεκάθαρος και ανατροφοδοτικός, με κύριο προσανατολισμό αποκλειστικά στη συνεχή βελτίωση και την ποιοτική αναβάθμιση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. Όπως αναφέρει και η Αναστασίου (2014), εάν η αξιολόγηση γίνει αντικειμενικά με ξεκάθαρα κριτήρια και έχει διαπιστωτικό και ανατροφοδοτικό χαρακτήρα, με μοναδικό στόχο τη βελτίωση του αξιολογούμενου και όχι την τιμωρία του, τότε θα ήταν κοινά αποδεκτή από ολόκληρη την εκπαιδευτική κοινότητα. Εάν τελικά εξασφαλιστούν οι απαραίτητες προϋποθέσεις και η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου δεν είναι μια καταγραφή δεδομένων και πληροφοριών με ελεγκτικό χαρακτήρα, αλλά μέσα από τη διαδικασία του

μηχανισμού της ανατροφοδότησης εξυπηρετεί και αυτούς που τη σχεδιάζουν και αυτούς που την υφίστανται, η αξιολόγηση σε βάθος χρόνου θα επιδράσει με θετικό τρόπο στην ποιοτική αναβάθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος και γενικότερα στην αναβάθμιση της χώρας μας. Όπως αναφέρει και ο MacBeath (2001:21), «δείκτης υγείας του εκπαιδευτικού συστήματος μιας χώρας αποτελεί η ικανότητα και δυνατότητα των σχολικών κοινοτήτων να χρησιμοποιούν τα εργαλεία της αυτοαξιολόγησης και της αυτοβελτίωσης».

Οπότε με σταθερούς ρυθμούς βελτίωσης, με πραγματική και όχι εικονική θέληση από όλους τους φορείς που εμπλέκονται στις εκπαιδευτικές διαδικασίες, με τη βέλτιστη αξιοποίηση όλων των μέσων από τη σχολική μονάδα, με έρευνα και σωστή προετοιμασία και έχοντας πάντα στο επίκεντρο της διαδικασίας τον μαθητή, με μοναδικό σκοπό την ποιοτική αναβάθμιση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου, το μέλλον της εκπαίδευσης και γενικότερα της χώρας μας, διαγράφεται ευοίωνο.

Αδυναμίες της Έρευνας και Προτάσεις για Μελλοντική Έρευνα

Δεδομένου ότι πρόκειται για μελέτη περίπτωσης, η βασική αδυναμία της έρευνας είναι ότι τα τελικά συμπεράσματα που προέκυψαν δεν έχουν τη δυνατότητα να γενικευθούν, ούτε σε τοπικό αλλά ούτε και σε εθνικό επίπεδο, διότι το δείγμα των ερωτηθέντων που επιλέξαμε να απαντήσει στην έρευνα προέρχεται αποκλειστικά και μόνο από ένα σχολείο. Μια άλλη αδυναμία μπορεί να εντοπιστεί στο γεγονός ότι, στην έρευνα έλαβαν μέρος μόνο εκπαιδευτικοί και μαθητές του σχολείου, ενώ θα μπορούσαμε να ζητήσουμε και τη συμμετοχή των γονέων και κηδεμόνων των μαθητών του σχολείου, όπως και στελεχών της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Ξάνθης. Έτσι, πολύ πιθανόν να είχαμε και μια πιο ολοκληρωμένη και γενικά μια πιο σφαιρική άποψη για τα ζητούμενα της έρευνάς μας.

Επίσης, μπορούμε να διατυπώσουμε και ορισμένες συγκεκριμένες προτάσεις για μελλοντικές έρευνες, οι οποίες μπορούν να εμπλουτίσουν και να γενικεύσουν τα συμπεράσματα της παρούσας. Έτσι, λοιπόν, η έρευνα θα μπορούσε να εφαρμοστεί σε μεγαλύτερο εύρος σχολικών μονάδων, είτε σε επίπεδο Νομού, είτε σε επίπεδο Περιφέρειας, είτε Πανελλαδικά. Ακόμη, η έρευνα θα μπορούσε να διεξαχθεί με τη χρησιμοποίηση άλλων εργαλείων μέτρησης της ποιότητας, όπως το SERVQUAL, ή ακόμη και με διαφορετική διαδικασία συλλογής δεδομένων και να εξάγουμε συμπεράσματα από μια διαφορετική οπτική γωνία.

Τέλος, ευελπιστούμε ότι τα αποτελέσματα της έρευνάς μας, θα ληφθούν υπόψη, θα αξιοποιηθούν κατάλληλα και, κυρίως, θα λειτουργήσουν ανατροφοδοτικά, από τους αρμόδιους και τους υπεύθυνους χάραξης και άσκησης διοίκησης του σχολείου.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Cohen, L. & Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Javeau, C. (1996). *Η έρευνα με ερωτηματολόγιο. Το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

- Lewis, R.C. & Booms, B.H. (1983). The marketing aspects of service quality. In L. Berry, G. Shostack, and G. Uppah, (Eds), *Emerging Perspectives on Services Marketing*, 99-107. Chicago, IL: American Marketing Association.
- MacBeath, J. (2001). *Η αυτοαξιολόγηση στο σχολείο: Ουτοπία και πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- OECD, (1998). Education at a Glance: OECD indicators. Paris: OECD. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: <http://www.oecd-ilibrary.org> (προσπέλαση 05/01/2015)
- Psacharopoulos, G. (1995). 'Tracking the performance of education programs. Evaluation indicators'. *New directions for program evaluation*. 67, 93-104.
- UNESCO, (1979). Termes relatifs à l'évaluation, Glossaire de l'Unesco, Bep-79/ws/8, Paris UNESCO. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: <http://www.unesco-hellas.gr/gr/default.htm> (προσπέλαση 05/01/2015)
- UNICEF, (2000). *Defining Quality in Education*. (Document no. UNICEF/PD/ED/00/02). New York: UNICEF.
- Αναστασίου, Μ. (2014). Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του έργου τους. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων, Τεύχος 2^ο*, 63-75.
- Ανδρέου, Α. (1999). *Θέματα Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης και της Σχολικής Μονάδας*. Αθήνα: Λιβάνης.
- Βαβουράκη, Α., Ζουγανέλη, Α., Σοφού, Ε. & Κούτρα, Χ. (2008). *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (27-61)*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Βεργίδης, Δ. & Καραλής, Θ. (1999). *Σχεδιασμός οργάνωση και αξιολόγηση προγραμμάτων*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Δημητρόπουλος, Ε. (2002). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση – Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Εγκύκλιος 30972/Γ1/05-03-2013. *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας – Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης*. Αθήνα: Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α.
- Εφραιμίδης, Π. (2009). Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό ως παιδαγωγική πράξη. *Τα εκπαιδευτικά*, τ. 89-90, σ. 1-11.
- Ζαλβανός, Μ. (2003). *Η ολική ποιότητα στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Σταμούλη.
- Ζουγανέλη, Α., Καφετζόπουλος, Κ., Σοφού, Ε. & Τσάφος, Β. (2009). *Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών*. (σ. 391-436). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Ζωγόπουλος, Ε. (2010). *Δείκτες Ποιότητας Εκπαίδευσης. Μια ορθολογική προσέγγιση*. Τα Εκπαιδευτικά τ. 95-96, σ 50-59.
- Κασσωτάκης, Μ. (1992). Το αίτημα της αντικειμενικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και τα προβλήματά του. Στο *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. 46-70, Πρακτικά ημερίδας της ΟΙΕΛΕ. Αθήνα: Εκδοτικός όμιλος Συγγραφέων-Καθηγητών.

- Κασσωτάκης, Μ. (2003a). *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου και των Εκπαιδευτικών*. Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών 30, 3-7.
- Κασσωτάκης, Μ. (2003b). *Αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών*. Αθήνα: Γρηγόρης, σ.22, 37-39.
- Κάτσικας, Χ. & Θεριανού, Κ. (2010). *Αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Ένα... καθόλου "αθώο" βήμα στην πορεία της αξιολόγησης, χειραγώγησης των εκπαιδευτικών*. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: <http://www.alfavita.gr>, προσπέλαση (03/05/2010). Ημ. Προσπ. 10/05/2015.)
- Κυριαζή, Ν. (1999). *Η Κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2002). *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών*. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων. 7, 37-51.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1999). *Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα*. Στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης, Γ. Μαυρογιώργος (1999), *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Μπαλάσκας, Κ. (1992). *Το Εκπαιδευτικό Έργο: Από τον προβληματισμό στον προσδιορισμό και τον σχεδιασμό του*. Στο: Εκπαιδευτικό Έργο: Προβληματισμός, Σχεδιασμός, Υλοποίηση, Αξιολόγηση, 24-35. Αθήνα: ΟΛΜΕ.
- Παλαιοκρασάς, Σ., Δημητρόπουλος, Σ., Κωστάκη, Α. & Βρετάκου, Β. (1997). *Αξιολόγηση της εκπαίδευσης: Ευρωπαϊκές τάσεις και πρόταση για ένα πλαίσιο ελληνικής πολιτικής*. Αθήνα: Ίων.
- Σολομών, Ι. (1999). *Εσωτερική αξιολόγηση και Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα: Ένα πλαίσιο εργασίας και υποστήριξης*. Αθήνα: Τμήμα Αξιολόγησης, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Υ.ΠΑΙ.Θ / Ι.Ε.Π. (2013). *Η Αυτοαξιολόγηση με μια ματιά*. Αθήνα: Ι.Ε.Π.
- Φίλιας, Β. (2005). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία και στις τεχνικές των κοινωνικών ερευνών*. Αθήνα: Gutenberg.