

Αντιλήψεις Διευθυντών Σχολείων για την Ποιότητα της Εκπαίδευσης

<https://doi.org/10.69685/CWAT9243>

Ζάντζος Ιωάννης

Εκπαιδευτικός, Διευθυντής Γυμνασίου, Δρ. ΕΚΠΑ στη διδακτική των μαθηματικών
izantzios@sch.gr

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία μελετώνται οι αντιλήψεις των διευθυντών σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την ποιότητα της εκπαίδευσης. Η συγκεκριμένη μελέτη αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης έρευνας για τις αντιλήψεις των διευθυντών σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως αξιολογητών των εκπαιδευτικών. Μέσω ημι-δομημένων συνεντεύξεων με οκτώ διευθυντές σχολείων, διερευνήθηκε η πολυδιάστατη φύση της ποιότητας και οι παράγοντες που την επηρεάζουν. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν τη διαφοροποίηση στις αντιλήψεις των συμμετεχόντων, με ορισμένους να την ταυτίζουν με τις μαθησιακές επιδόσεις και άλλους να δίνουν έμφαση στη διαμόρφωση ολοκληρωμένων πολιτών, στο σχολικό κλίμα και στην καλλιέργεια ανθρωπιστικών αξιών. Παράλληλα, εντοπίστηκε έλλειψη ενός κοινά αποδεκτού πλαισίου ορισμού της ποιότητας, γεγονός που επηρεάζει την εφαρμογή των διαδικασιών αξιολόγησης. Οι διευθυντές υπογράμμισαν τη σημασία της ισορροπίας μεταξύ ποσοτικών και ποιοτικών κριτηρίων, εκφράζοντας παράλληλα επιφυλάξεις για το κατά πόσο τα υφιστάμενα εργαλεία αξιολόγησης αποτυπώνουν την πραγματική ποιότητα της εκπαίδευσης.

Λέξεις κλειδιά: Ποιότητα Εκπαίδευσης, Αντιλήψεις Διευθυντών, Κριτήρια ποιότητας

Η έννοια της ποιότητας της εκπαίδευσης

Η ποιότητα στην εκπαίδευση αποτελεί ζητούμενο για τη συνεχή βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και την επίτευξη θετικών μαθησιακών αποτελεσμάτων. Παρά την κεντρική θέση της έννοιας αυτής στη σύγχρονη εκπαιδευτική πολιτική, δεν υπάρχει μια γενικά αποδεκτή άποψη που να προσδιορίζει την ποιότητα της εκπαίδευσης (Τριλιανός, 2012) και ούτε σαφή θέση σχετικά με την ποιότητα στα ελληνικά επίσημα έγγραφα (Papadosifou et al, 2019). Αντιθέτως, χαρακτηρίζεται από πολυδιάστατο και δυναμικό χαρακτήρα, καθώς επηρεάζεται από ποικίλους εκπαιδευτικούς, κοινωνικούς και πολιτισμικούς παράγοντες. Η δυσκολία στον καθορισμό της έγκειται στο γεγονός ότι η ποιότητα σχετίζεται ταυτόχρονα με την παροχή ίσων ευκαιριών στη μάθηση, την ανάπτυξη δεξιοτήτων, αλλά και τη διαμόρφωση στάσεων και αξιών που προάγουν τη δημοκρατική συμμετοχή και την κοινωνική δικαιοσύνη.

Παρόμοια προσέγγιση ακολουθούν οι Fenstermacher και Richardson (2005), οι οποίοι τονίζουν ότι η ποιοτική διδασκαλία δεν μπορεί να προσδιοριστεί αποκλειστικά μέσω τυποποιημένων δεικτών, αλλά αναγνωρίζεται μέσα από τη διδακτική αλληλεπίδραση και την επίδραση στη μαθησιακή διαδικασία. Θεωρούν ότι η ποιοτική διδασκαλία είναι μια σύνθετη διαδικασία, η οποία περιλαμβάνει όχι μόνο γνωστικά στοιχεία αλλά και αξίες, συναισθήματα και παιδαγωγικές σχέσεις.

Η ποιότητα στην εκπαίδευση δεν αποτελεί έναν ενιαίο και αδιαμφισβήτητο όρο, αλλά μια έννοια που διαμορφώνεται μέσα από διαφορετικές θεωρητικές και επιστημολογικές προσεγγίσεις. Σύμφωνα με τον Ματθαίου (2007), υπάρχουν δύο βασικές προσεγγίσεις της ποιότητας στην εκπαίδευση:

- Η τεχνοκρατική προσέγγιση, η οποία βασίζεται σε μετρήσιμες διαστάσεις της ποιότητας, όπως οι μαθησιακές επιδόσεις, η χρήση ποσοτικών δεικτών και η συστηματική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών διαδικασιών. Αυτή η προσέγγιση εστιάζει στη διασφάλιση της ποιότητας μέσα από τη μέτρηση και την ανάλυση δεδομένων, με στόχο τη βελτίωση της αποδοτικότητας των σχολικών μονάδων.

- Η ανθρωπιστική προσέγγιση, η οποία εστιάζει στην ανάπτυξη των μαθητών και των εκπαιδευτικών ως ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων. Δίνει έμφαση στις διαδικασίες μάθησης, στη διαμόρφωση δεξιοτήτων, αξιών και στάσεων, καθώς και στην καλλιέργεια της κοινωνικής δικαιοσύνης και της συμμετοχής στη δημοκρατική διαδικασία.

Με βάση τα παραπάνω, η ποιότητα της εκπαίδευσης αποτελεί μια πολυδιάστατη έννοια που επηρεάζεται από διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις. Από τη μία πλευρά, η τεχνοκρατική θεώρηση εστιάζει στη μετρήσιμη αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος, χρησιμοποιώντας ποσοτικά δεδομένα για την αξιολόγηση και τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Από την άλλη, η ανθρωπιστική προσέγγιση αναδεικνύει τη σημασία της προσωπικής ανάπτυξης μαθητών και εκπαιδευτικών, προτάσσοντας την καλλιέργεια δεξιοτήτων, αξιών και δημοκρατικών στάσεων. Συνεπώς, η εκπαιδευτική ποιότητα δεν μπορεί να οριστεί μονοδιάστατα, αλλά προκύπτει από τη σύνθεση αυτών των διαφορετικών οπτικών, λαμβάνοντας υπόψη τόσο την αποτελεσματικότητα όσο και τη συνολική ανάπτυξη των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Παράγοντες που Διαμορφώνουν την Ποιότητα της Εκπαίδευσης

Η ποιότητα στην εκπαίδευση δεν είναι μια στατική έννοια, αλλά επηρεάζεται από πολλούς διαφορετικούς παράγοντες που καθορίζουν την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου και την εμπειρία των μαθητών. Οι βασικοί παράγοντες που επηρεάζουν την ποιότητα περιλαμβάνουν δομικές, κοινωνικές και παιδαγωγικές διαστάσεις, οι οποίες διαμορφώνουν την εκπαιδευτική εμπειρία και επηρεάζουν τη λειτουργία των σχολικών μονάδων.

Σύμφωνα με την UNESCO (2013), η ποιότητα της εκπαίδευσης ορίζεται μέσω πέντε βασικών παραμέτρων, οι οποίες διαμορφώνουν το εκπαιδευτικό περιβάλλον και τις διαδικασίες μάθησης: Το πλαίσιο (π.χ. εθνικές εκπαιδευτικές πολιτικές, πολιτισμικές συνθήκες), τα χαρακτηριστικά των μαθητών (π.χ. προηγούμενη εκπαίδευση, κοινωνικοοικονομική κατάσταση), οι εισροές (π.χ. εκπαιδευτικοί πόροι, υποδομές, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών), η διαδικασία διδασκαλίας (π.χ. παιδαγωγικές προσεγγίσεις, μέθοδοι διδασκαλίας, αξιολόγηση), τα μαθησιακά αποτελέσματα (π.χ. σχολικές επιδόσεις, ανάπτυξη δεξιοτήτων και στάσεων). Αυτές οι παράμετροι αναδεικνύουν ότι η ποιότητα στην εκπαίδευση είναι αποτέλεσμα μιας πολυπαραγοντικής διαδικασίας, στην οποία αλληλεπιδρούν πολλαπλοί εκπαιδευτικοί και κοινωνικοί συντελεστές.

Η ποιότητα στην εκπαίδευση διαμορφώνεται σε μεγάλο βαθμό από το κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο λειτουργεί το σχολείο. Η Ετήσια Έκθεση της Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. (2023) υπογραμμίζει ότι η σχολική ποιότητα δεν μπορεί να εξεταστεί αποκομμένα από παράγοντες όπως: Η κοινωνική και οικονομική κατάσταση των μαθητών και των οικογενειών τους, οι πολιτισμικές αξίες που επηρεάζουν τη στάση απέναντι στη μάθηση, η διαθεσιμότητα εκπαιδευτικών πόρων και οι υποδομές των σχολικών μονάδων και η επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Η έκθεση τονίζει ότι η εκπαιδευτική πολιτική οφείλει να λαμβάνει υπόψη αυτούς τους παράγοντες, ώστε να εξασφαλίζεται μια πιο ολιστική και ισότιμη προσέγγιση στη σχολική ποιότητα. Η ίδια έκθεση επισημαίνει ότι η ποιότητα της εκπαίδευσης επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες, όπως:

- Η διδασκαλία: Η ποιότητα της διδασκαλίας θεωρείται κεντρικός άξονας της εκπαιδευτικής διαδικασίας, επηρεάζοντας τη μάθηση και την ανάπτυξη δεξιοτήτων των μαθητών.
- Η παρώθηση από το μαθησιακό περιβάλλον: Το περιβάλλον στο οποίο πραγματοποιείται η μάθηση διαμορφώνει τη στάση των μαθητών απέναντι στην εκπαιδευτική διαδικασία, επηρεάζοντας τη δέσμευσή τους και το ενδιαφέρον τους.
- Η προσπάθεια των μαθητών: Οι μαθητές αναγνωρίζονται ως ενεργά υποκείμενα της μαθησιακής διαδικασίας, με τη δική τους προσπάθεια να αποτελεί βασικό στοιχείο της επιτυχίας τους.

- Οι κτηριακές υποδομές και ο εξοπλισμός: Οι κατάλληλες σχολικές εγκαταστάσεις και η πρόσβαση σε εκπαιδευτικά μέσα, όπως η τεχνολογία και ο ψηφιακός εξοπλισμός, συμβάλλουν στην αναβάθμιση της ποιότητας της διδασκαλίας.
- Η συνολική στήριξη της σχολικής μονάδας ως "οργανισμού μάθησης": Οι σχολικές μονάδες οφείλουν να λειτουργούν ως δυναμικά περιβάλλοντα που ευνοούν τη συνεχή βελτίωση της εκπαιδευτικής εμπειρίας, προάγοντας τη συνεργασία και την ανταλλαγή καλών πρακτικών.

Σύμφωνα με τους Fenstermacher και Richardson (2005), Darling-Hammond (2013) και Mezirow (2007), ένα ποιοτικό σχολείο χαρακτηρίζεται από συγκεκριμένους παράγοντες, όπως: Η παιδαγωγική διδασκαλία, η οποία στοχεύει στην ανάπτυξη γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, το μαθησιακό περιβάλλον, το οποίο ενθαρρύνει τη συμμετοχή, την αυτονομία και τη δημιουργικότητα και η σχολική κουλτούρα, που διαμορφώνεται από τις αξίες, τις στάσεις και τις αλληλεπιδράσεις της εκπαιδευτικής κοινότητας. Η αναγνώριση αυτών των παραμέτρων είναι κρίσιμη για την κατανόηση των αντιλήψεων των διευθυντών και του τρόπου με τον οποίο εφαρμόζουν τις πολιτικές αξιολόγησης, ώστε να ενισχύσουν την ποιότητα στην εκπαίδευση.

Στη Σύνοδο της Λισαβόνας (2000), η ποιότητα στην εκπαίδευση αναγνωρίστηκε ως καταλύτης για την ανάπτυξη μιας κοινής ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, με στόχο την προώθηση της δια βίου μάθησης και της σχολικής επιτυχίας. Στο πλαίσιο αυτό, διαμορφώθηκαν 16 δείκτες ποιότητας, οι οποίοι λειτουργούν ως εργαλεία παρακολούθησης και βελτίωσης των εκπαιδευτικών συστημάτων. Αυτοί οι δείκτες κατηγοριοποιούνται σε τέσσερις θεματικούς άξονες: Επιδόσεις μαθητών σε γνωστικά αντικείμενα, Σχολική επιτυχία και μετάβαση, Παρακολούθηση Σχολικής Εκπαίδευσης και Πόροι και δομές της Εκπαίδευσης. Με βάση αυτές τις παραμέτρους, η ποιότητα στην εκπαίδευση δεν αφορά μόνο τα μαθησιακά αποτελέσματα αλλά και τη διαδικασία που οδηγεί σε αυτά. Περιλαμβάνει τη διαμόρφωση περιβαλλόντων που καλλιεργούν δεξιότητες όπως ο γραμματισμός, η αριθμητική, η κριτική σκέψη και η διαχείριση της διαφορετικότητας. Εν κατακλείδι, η ποιότητα δεν είναι στατική αλλά αποτελεί ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο πεδίο που απαιτεί προσαρμοστικότητα, καινοτομία και συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων φορέων.

Η έννοια της ποιότητας στο νόμο 4823/2021

Ο Νόμος 4823/2021 δεν παρέχει έναν άμεσο και σαφή ορισμό της «ποιότητας στην εκπαίδευση», αλλά προσεγγίζει την έννοια μέσω της στοχοθεσίας του και αντιλαμβάνεται την ποιότητα στην εκπαίδευση ως ένα σύστημα συνεχούς βελτίωσης, που βασίζεται στην αξιολόγηση, την εποπτεία, την αυτονομία και τη λογοδοσία. Ενισχύοντας τους θεσμούς υποστήριξης και παρακολούθησης, ο νόμος αποσκοπεί στη δημιουργία ενός πιο αποδοτικού και αποτελεσματικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Ο συγκεκριμένος νόμος εισάγει καινοτόμες δομές και διαδικασίες που ενισχύουν τη διασφάλιση της ποιότητας στην εκπαίδευση. Η πιο χαρακτηριστική αλλαγή είναι η θεσμοθέτηση του ρόλου των Εποπτών Ποιότητας, οι οποίοι, σύμφωνα με το Άρθρο 38, έχουν την αρμοδιότητα να παρακολουθούν και να υποστηρίζουν τις διαδικασίες αξιολόγησης στις σχολικές μονάδες. Μέσω της καθοδήγησής τους, διασφαλίζεται η εφαρμογή προτύπων ποιότητας και παρέχεται ανατροφοδότηση που στοχεύει στη βελτίωση των αποτελεσμάτων της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αν και ο νόμος δεν παρέχει έναν μονοδιάστατο ορισμό της ποιότητας στην εκπαίδευση, ορίζει τη βελτίωσή της ως έναν συνδυασμό θεσμικών παρεμβάσεων, αξιολόγησης και εκπαιδευτικής αυτονομίας, με σκοπό την αναβάθμιση του μαθησιακού περιβάλλοντος. Σύμφωνα με το Άρθρο 2, η ποιότητα στην εκπαίδευση συνδέεται με την αναβάθμιση της δημόσιας εκπαίδευσης, τη συστηματική αξιολόγηση των στελεχών και των εκπαιδευτικών, και την ενίσχυση της αυτονομίας των σχολικών μονάδων ώστε να βελτιωθεί η ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και να αποδοθεί μεγαλύτερη ευθύνη στις διευθύνσεις των σχολείων.

Μεθοδολογία της Έρευνας

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται ένα μέρος μιας έρευνας για τις αντιλήψεις των διευθυντών σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως αξιολογητών των εκπαιδευτικών, η οποία διεξήχθη κατά το διάστημα Οκτώβριος και Νοέμβριος του 2024.

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει τις αντιλήψεις των διευθυντών σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τον ρόλο τους ως αξιολογητές των εκπαιδευτικών. Ένα από τα βασικά ερωτήματα που τέθηκαν στους διευθυντές αφορούσε τις αντιλήψεις τους σχετικά με την ποιότητα της εκπαίδευσης, το οποίο αποτελεί το θέμα που εξετάζεται στην παρούσα εργασία. Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από οκτώ διευθυντές σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, προερχόμενους από διάφορες σχολικές μονάδες μιας πόλης της Θεσσαλίας. Οι συμμετέχοντες διαθέτουν εμπειρία στη σχολική διοίκηση και έχουν ενεργή συμμετοχή στην αξιολόγηση εκπαιδευτικών με βάση τον νέο νόμο 4823/2021. Η επιλογή τους βασίστηκε στη δυνατότητά τους να παρέχουν πολύτιμες πληροφορίες σχετικά με την αξιολόγηση, τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν και τις προτάσεις τους για τη βελτίωση της διαδικασίας και γενικότερα της ποιότητας της εκπαίδευσης.

Η επιλογή των συμμετεχόντων έγινε με τη μέθοδο της σκόπιμης δειγματοληψίας ώστε να συμπεριληφθούν διευθυντές που διαθέτουν άμεση γνώση και εμπειρία στην αξιολόγηση. Η μέθοδος αυτή επιτρέπει τη συγκέντρωση πλούσιων και ουσιαστικών δεδομένων από άτομα που διαδραματίζουν κεντρικό ρόλο στην εφαρμογή της αξιολόγησης. Η εστίαση σε διευθυντές διαφορετικών σχολείων προσφέρει μια πολυδιάστατη ανάλυση του θέματος. Η συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω ημι-δομημένων συνεντεύξεων, οι οποίες επιλέχθηκαν για την ευελιξία τους στην εμβάθυνση των απόψεων των συμμετεχόντων. Πριν από την οριστική διεξαγωγή των συνεντεύξεων, πραγματοποιήθηκε πιλοτική εφαρμογή του οδηγού ερωτήσεων με ένα διευθυντή που δεν συμμετείχε στο κύριο δείγμα. Η πιλοτική φάση συνέβαλε στην αποσαφήνιση ορισμένων διατυπώσεων και στην καλύτερη προσαρμογή των ερωτήσεων στις εμπειρίες των συμμετεχόντων. Κατά τη διεξαγωγή της έρευνας προέκυψαν μικρές δυσκολίες σχετικές με τη διαθεσιμότητα χρόνου των διευθυντών, οι οποίες αντιμετωπίστηκαν με ευελιξία στον προγραμματισμό των συνεντεύξεων.

Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης (Σαραφίδου, 2011, Τσιώλης, 2018), ακολουθώντας τα εξής βήματα: Μεταγραφή Συνεντεύξεων, Ανάγνωση και Εξοικείωση με τα Δεδομένα, Κωδικοποίηση – Απόδοση κωδικών σε σημαντικά αποσπάσματα των συνεντεύξεων, Ανάπτυξη Θεμάτων.

Η διεξαγωγή της έρευνας ακολούθησε βασικές αρχές της ερευνητικής δεοντολογίας. Οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν πλήρως για τους σκοπούς της έρευνας και παρείχαν τη συγκατάθεσή τους. Εξασφαλίστηκε η ανωνυμία τους, ενώ δόθηκε έμφαση στη διασφάλιση της εμπιστευτικότητας των απαντήσεών τους και της εθελοντικής συμμετοχής.

Η παρούσα έρευνα, αν και προσφέρει σημαντικά ευρήματα, παρουσιάζει ορισμένους περιορισμούς. Το μέγεθος του δείγματος ήταν περιορισμένο, καθώς συμμετείχαν μόνο οκτώ διευθυντές σχολικών μονάδων από μία γεωγραφική περιοχή της Θεσσαλίας, γεγονός που ενδέχεται να περιορίζει τη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων σε ευρύτερο πληθυσμό. Επιπλέον, οι απόψεις που καταγράφηκαν αφορούν συγκεκριμένο χρονικό πλαίσιο και ενδέχεται να επηρεάζονται από τις τότε συνθήκες της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Αποτελέσματα

Η έννοια της ποιότητας στην εκπαίδευση αποδεικνύεται μια πολυδιάστατη και συχνά διφορούμενη έννοια, η οποία δεν μπορεί να περιοριστεί σε ένα ενιαίο και κοινά αποδεκτό ορισμό. Οι διευθυντές που συμμετείχαν στην έρευνα προσέγγισαν την ποιότητα μέσα από διαφορετικές οπτικές, αναδεικνύοντας τόσο τις παιδαγωγικές, κοινωνικές και οργανωτικές της διαστάσεις όσο και τις προκλήσεις που προκύπτουν στη μέτρηση και αξιολόγησή της.

Τα ευρήματα καταδεικνύουν ότι η ποιότητα δεν ταυτίζεται αποκλειστικά με τις μαθησιακές επιδόσεις ή την επίτευξη εκπαιδευτικών στόχων, αλλά περιλαμβάνει

ευρύτερους παράγοντες, όπως η ανάπτυξη δεξιοτήτων, η διαμόρφωση ολοκληρωμένων πολιτών, η σχολική κουλτούρα και το κλίμα συνεργασίας μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων. Παράλληλα, αναδεικνύεται η ανάγκη διαμόρφωσης ενός σαφέστερου πλαισίου για την αξιολόγηση της ποιότητας, το οποίο θα λαμβάνει υπόψη όχι μόνο ποσοτικά αλλά και ποιοτικά κριτήρια.

Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα βασικά αποτελέσματα της έρευνας, αποτυπώνοντας τις διαφορετικές αντιλήψεις των διευθυντών για την ποιότητα της εκπαίδευσης, τις παραμέτρους που τη συνθέτουν, καθώς και τις προκλήσεις που προκύπτουν στην προσπάθεια ορισμού και αξιολόγησής της.

Η ποιότητα ως διφορούμενη έννοια

Η ποιότητα στην εκπαίδευση αποτελεί ένα πεδίο διαρκούς συζήτησης και προβληματισμού, καθώς δεν υπάρχει ένας ενιαίος και κοινά αποδεκτός ορισμός της. Οι διευθυντές που συμμετείχαν στην έρευνα ανέδειξαν αυτήν ακριβώς την πολυπλοκότητα, επισημαίνοντας ότι η ποιότητα δεν μπορεί να περιοριστεί σε μετρήσιμα κριτήρια ή σε έναν τυποποιημένο δείκτη αξιολόγησης. Η συζήτηση γύρω από την ποιότητα αποκαλύπτει τη διττή της φύση: αφενός, αποτελεί έναν κεντρικό στόχο για τη βελτίωση της εκπαίδευσης, αφετέρου, η ασάφειά της καθιστά δύσκολη τη μέτρηση και την εφαρμογή κοινών πολιτικών.

Ο Διευθυντής 1 αποτυπώνει αυτόν τον προβληματισμό, τονίζοντας την ανάγκη ύπαρξης ενός σαφούς και κοινά αποδεκτού ορισμού της ποιότητας.

Δ1: Τί εννοούμε σαν ποιότητα; Πώς βλέπει ο καθένας την ποιότητα; Είναι κάτι μετρήσιμο; Τι νομίζω εγώ σαν ποιότητα, και τι εννοείς εσύ, είναι τελείως διαφορετικά. Τι εννοεί τελικά το υπουργείο ως ποιότητα της εκπαίδευσης; εννοεί αποτελέσματα; εννοεί να βγάζουμε χρήσιμους πολίτες, τι ακριβώς εννοώ με ποιότητα της εκπαίδευσης; Πρώτα πρέπει να συμφωνήσουμε σε αυτό και μετά να δούμε πώς αυτό μπορούμε μέχρι ένα βαθμό να το ποσοτικοποιήσουμε, για να μπορούμε να το μετρήσουμε

Ο Διευθυντής 1, στο παραπάνω απόσπασμα, αναδεικνύει την πολυπλοκότητα και την υποκειμενικότητα της έννοιας της ποιότητας στην εκπαίδευση, τονίζοντας ότι αυτή μπορεί να ερμηνευθεί διαφορετικά από διάφορους εμπλεκόμενους, όπως οι διευθυντές, οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς και το υπουργείο. Η έλλειψη ενός σαφούς και κοινά αποδεκτού ορισμού της ποιότητας δυσχεραίνει την εφαρμογή της αξιολόγησης ως εργαλείου βελτίωσης. Επιπλέον, ο Διευθυντής αναγνωρίζει τη δυσκολία ποσοτικοποίησης της ποιότητας, ιδιαίτερα όταν αυτή περιλαμβάνει αφηρημένες πτυχές, όπως η δημιουργία χρήσιμων πολιτών ή η επίτευξη παιδαγωγικών στόχων. Υπογραμμίζει την ανάγκη να υπάρξει πρώτα συμφωνία για το τι συνιστά ποιοτική εκπαίδευση, πριν επιχειρηθεί οποιαδήποτε διαδικασία μέτρησης ή αξιολόγησης. Η σχέση της έννοιας αυτής με την αξιολόγηση είναι κρίσιμη, καθώς η αξιολόγηση μπορεί να επηρεάσει θετικά την ποιότητα μόνο εάν βασίζεται σε έναν κοινό, σαφή και συμφωνημένο ορισμό της.

Ο ίδιος διευθυντής συνέχισε, λέγοντας:

Δ1: δεν μπόρεσαν σοφοί να πούνε για την ποιότητα, θα μπορέσουμε να πούμε εμείς;

Ο Διευθυντής 1, μέσα από το παραπάνω απόσπασμα, εκφράζει τη δυσκολία που υπάρχει στον καθορισμό της έννοιας της ποιότητας στην εκπαίδευση, τονίζοντας ότι ακόμα και σοφοί δεν κατάφεραν να συμφωνήσουν σε έναν απόλυτο ορισμό.

Ο Διευθυντής 2, από την άλλη, επισημαίνει ότι η ποιότητα δεν περιορίζεται σε μετρήσιμα κριτήρια, όπως οι διαγωνισμοί τύπου PISA, σημειώνοντας:

Δ2: δεν την αντιλαμβάνομαι απόλυτα με μετρήσιμο τρόπο, δηλαδή εγώ, με την άποψη ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν είναι καλό, γιατί σε διαγωνισμούς τύπου PISA δεν παίρνει καλές θέσεις. Διαφωνώ, είναι ένα κριτήριο, κάπου πάσχει

Ο Διευθυντής 2, στο παραπάνω απόσπασμα, αναδεικνύει την περιορισμένη δυνατότητα αποτύπωσης της ποιότητας της εκπαίδευσης μέσω αποκλειστικά μετρήσιμων κριτηρίων, όπως οι διαγωνισμοί τύπου PISA. Εκφράζει τη διαφωνία του με την άποψη ότι η χαμηλή απόδοση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος στους διαγωνισμούς αυτούς αποτελεί

απόδειξη χαμηλής ποιότητας, επισημαίνοντας ότι, αν και οι διαγωνισμοί αποτελούν ένα κριτήριο, δεν καλύπτουν την πολυπλοκότητα της ποιότητας στην εκπαίδευση. Η έλλειψη συμφωνίας για το τι συνιστά ποιότητα και πώς αυτή μπορεί να μετρηθεί φανερώνει τη διφορούμενη φύση της έννοιας και τη δυσκολία εξεύρεσης ενός κοινού πλαισίου για την αξιολόγηση και τη βελτίωσή της.

Ο Διευθυντής 4 προσεγγίζει την ποιότητα ως ένα σύνθετο φαινόμενο που περιλαμβάνει την επίτευξη μαθησιακών στόχων, την ανάπτυξη δεξιοτήτων και την καλλιέργεια ολοκληρωμένων πολιτών. Τονίζει την ανάγκη ύπαρξης εργαλείων μέτρησης για να καταστεί η έννοια πιο αντικειμενική, σημειώνοντας:

Δ4: Άλλοι τη θεωρούν ως την ικανοποίηση των προσδοκιών μαθητών και γονέων, άλλοι πιο νεοφιλελεύθεροι τη λένε επίτευξη των στόχων, των μαθησιακών και των επιδόσεων. Άλλοι τη θεωρούν ως ανάπτυξη των δεξιοτήτων των μαθητών, κάτι το οποίο δεν ανιχνεύεται εύκολα. Η καλλιέργεια δεξιοτήτων ώστε οι μαθητές να βγουν ολοκληρωμένοι πολίτες και όχι μόνο επιστήμονες στην κοινωνία. Εγώ θα έλεγα ένας συνδυασμός όλων αυτών είναι η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου.

Ο Διευθυντής 4, μέσα από το απόσπασμά του, αναδεικνύει την πολυπλοκότητα και τη διφορούμενη φύση της ποιότητας στην εκπαίδευση, περιγράφοντας τις διαφορετικές αντιλήψεις που υπάρχουν γύρω από αυτήν. Η διφορούμενη φύση της ποιότητας προκύπτει από τη διαφορετικότητα στις αντιλήψεις και από τη δυσκολία σύνθεσης αυτών των προσεγγίσεων σε ένα ενιαίο, καθολικά αποδεκτό πλαίσιο. Η ποιότητα, σύμφωνα με τον διευθυντή, μπορεί να ερμηνευθεί ως ικανοποίηση των προσδοκιών μαθητών και γονέων, ως επίτευξη μαθησιακών στόχων και επιδόσεων ή ως ανάπτυξη δεξιοτήτων, οι οποίες συχνά είναι δύσκολα ανιχνεύσιμες.

Ένας άλλος διευθυντής αναφέρει:

Δ7: Η αλήθεια είναι ότι είναι πάρα πολύ δύσκολο να το κάνω τόσο συγκεκριμένο τι είναι η ποιότητα στην εκπαίδευση, ποιότητα στην εκπαίδευση. Εγώ θα πω πέρα από την υλικοτεχνική υποδομή, τη βγάζω, πρέπει να υπάρχει. Πρέπει να υπάρχει. Εγώ θα πω να δω χαρούμενα παιδιά στο σχολείο. Πρέπει να εισπράττουν από το σχολείο. Και αυτό δεν είναι μόνο γνώσεις. Οι ποιότητες στην εκπαίδευση δεν είναι μόνο στην γνώση, είναι στις δεξιότητες που θα αποκτήσουν τα παιδιά, είναι στις σχέσεις μεταξύ τους, πώς θα γίνουν κοινωνικά

Ο Διευθυντής 7, στο συγκεκριμένο απόσπασμα, δεν αναφέρεται απλώς στην έννοια της ποιότητας ως ενιαίο και απόλυτο χαρακτηριστικό, αλλά στις ποιότητες που συνθέτουν την εκπαίδευση, αναδεικνύοντας την πολυδιάστατη φύση της. Η χρήση του όρου ποιότητες υπογραμμίζει ότι η εκπαίδευση δεν μπορεί να αξιολογηθεί μονοδιάστατα, αλλά αποτελείται από διάφορες παραμέτρους που αλληλοσυμπληρώνονται. Ο Διευθυντής, μέσα από το απόσπασμά του, αναδεικνύει τη δυσκολία καθορισμού ενός συγκεκριμένου και απόλυτου ορισμού της ποιότητας στην εκπαίδευση, γεγονός που αντανακλά τη διφορούμενη φύση της έννοιας. Παρότι αναγνωρίζει τη σημασία της υλικοτεχνικής υποδομής, εστιάζει στη δημιουργία ενός σχολικού περιβάλλοντος όπου οι μαθητές είναι χαρούμενοι και αισθάνονται ότι λαμβάνουν ουσιαστικά οφέλη από την εκπαίδευσή τους. Η ποιότητα, όπως την αντιλαμβάνεται, δεν περιορίζεται μόνο στη μετάδοση γνώσεων, αλλά περιλαμβάνει την καλλιέργεια δεξιοτήτων, την ενίσχυση των σχέσεων μεταξύ των μαθητών και την κοινωνική τους ανάπτυξη.

Κριτήρια που συνθέτουν την έννοια της ποιότητας της εκπαίδευσης

Οι διευθυντές αναδεικνύουν διαφορετικές πτυχές της έννοιας της ποιότητας, ανάλογα με την εμπειρία, τις προτεραιότητες και τις αντιλήψεις τους. Αν και οι απόψεις τους δεν ταυτίζονται, προκύπτουν ορισμένα βασικά στοιχεία που θεωρούνται σημαντικά για τη βελτίωση της εκπαίδευσης. Μεταξύ αυτών είναι η πρόοδος των μαθητών, η καλλιέργεια δεξιοτήτων, η διασφάλιση ίσων ευκαιριών και η διαμόρφωση ολοκληρωμένων πολιτών.

Ο Διευθυντής 1 εστιάζει στη μαθησιακή και παιδαγωγική πρόοδο των μαθητών, σημειώνοντας:

Δ1: Στο να μπορέσω να φτάσω τα παιδιά, ανεξάρτητα από την αφετηρία τους, όχι στο ίδιο επίπεδο, αλλά να μπορέσουν να πάνε ένα βήμα μπροστά. Από διαφορετική αφετηρία ξεκινάνε όλα μα όλα τα παιδιά, ένα βήμα να κάνουνε, θεωρώ ότι έχω πετύχει, κάτι ένα βήμα, ναι, ένα βήμα πιο μπροστά. παιδαγωγικά, μαθησιακά συμπεριφορά.Αναπόσπαστο κομμάτι (είναι η βελτίωση του εκπαιδευτικού). Ο εκπαιδευτικός, όλη η σχολική ζωή, οικογένεια και όλα όλα αποτελούν.

Αυτό προσθέτει μια ανθρώπινη και παιδαγωγική διάσταση στην ποιότητα, εστιάζοντας τόσο στη μαθησιακή όσο και στη συμπεριφορική εξέλιξη των μαθητών. Η απάντηση του διευθυντή εστιάζει στην ποιότητα της εκπαίδευσης ως την ικανότητα να βοηθήσει κάθε παιδί να προοδεύσει, ανεξάρτητα από την αφετηρία του. Η ποιότητα δεν περιορίζεται στην επίτευξη ενός ενιαίου επιπέδου, αλλά αφορά τη συνεχή πρόοδο, τόσο παιδαγωγική όσο και μαθησιακή, καθώς και τη βελτίωση των συμπεριφορών. Επιπλέον, ο διευθυντής τονίζει ότι η βελτίωση του εκπαιδευτικού αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής ποιότητας, αναγνωρίζοντας τη συμβολή όλων των παραγόντων της σχολικής ζωής, συμπεριλαμβανομένης της οικογένειας.

Δ2: αν μπορούσαμε να βγάλουμε πιο ολοκληρωμένος ανθρώπους στην κοινωνία, οι οποίοι να μπορούν να σταθούν τόσο προσωπικά όσο και επαγγελματικά,αυτό θα είναι το μεγαλύτερο επίτευγμα, αν δηλαδή εμείς βελτιώνουμε την ποιότητα των ανθρώπων που βγάζουμε έξω τόσο από πλευράς χαρακτήρα σχέσεων όσο και γνώσεων. Αυτή θα ήταν η καλύτερη ποιότητα εκπαίδευσης. Καταλαβαίνω ότι δεν είναι εύκολα μετρήσιμο αυτό το πράγμα..... Αυτά για να φτάσουμε στους καλύτερους ανθρώπους, στους καλύτερους πολίτες της κοινωνίας του αύριο, εννοείται ότι εμείς θα πρέπει να γίνουμε καλύτεροι.

Η ποιότητα της εκπαίδευσης, όπως την αντιλαμβάνεται ο διευθυντής, έχει δύο κύριες διαστάσεις: την καλλιέργεια ολοκληρωμένων ανθρώπων, ικανών να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της ζωής, και τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πρακτικής. Η έμφαση δίνεται στη δημιουργία ενεργητικών και εμπνευσμένων μαθημάτων που κινητοποιούν τους μαθητές, καθώς και στη λειτουργία του διευθυντή ως μετασχηματιστικού ηγέτη που εμπνέει μαθητές και εκπαιδευτικούς να εξελιχθούν

Ο Διευθυντής 3 προσθέτει μια άλλη διάσταση, περιγράφοντας την ποιότητα ως την εξασφάλιση ίσων ευκαιριών μάθησης για όλους, με παράλληλη υποστήριξη των εκπαιδευτικών μέσω κατάλληλων εργαλείων και υποδομών. Επίσης, τονίζει τη σημασία της καινοτομίας και της συμμετοχής σε δράσεις, συνδέοντας την ποιότητα τόσο με τη μαθησιακή όσο και με την εκπαιδευτική εμπειρία.

Δ3: Η ποιότητα της εκπαίδευσης για μένα είναι να έχουν όλοι οι μαθητές ίσες ευκαιρίες για μάθηση. οι Εκπαιδευτικοί να έχουν κι αυτοί τα εργαλεία που απαιτούνται για να μπορούν να προσφέρουν το καλύτερο δυνατό έργο. Και να υπάρχει κάποια καινοτομία μέσα από δράσεις..... η ποιότητα είναι για όλους στην εκπαίδευση

Ο Διευθυντής 4 προσεγγίζει την ποιότητα ως ένα σύνθετο φαινόμενο που περιλαμβάνει την επίτευξη μαθησιακών στόχων, την ανάπτυξη δεξιοτήτων και την καλλιέργεια ολοκληρωμένων πολιτών. Τονίζει την ανάγκη ύπαρξης εργαλείων μέτρησης για να καταστεί η έννοια πιο αντικειμενική, σημειώνοντας:

Παρομοίως, ο Διευθυντής 5 συνδέει την ποιότητα με την ευρύτερη λειτουργία του σχολείου, περιλαμβάνοντας την κουλτούρα, τις εκδηλώσεις και την ανάπτυξη ανθρωπιστικών αξιών. Αναφέρει:

Δ5: Η ποιότητα είναι ευρύτερο χαρακτηριστικό της παρεχόμενης παιδείας που έχει να κάνει σε σχέση με το κατά πόσο μπορεί να εμψυχήσει τους μαθητές όλο το σύνολο των ανθρωπιστικών αξιών, το οποίο αυτό το σύνολο των ανθρωπιστικών αξιών μπορεί τελικά να αποτυπωθεί με πολλούς παράγοντες. Είναι όλη η λειτουργία του σχολείου, όλη η κουλτούρα, Όλες οι εκδηλώσεις είναι, δεν είναι μόνο η αξιολογική διαδικασία. Ενδεχόμενα η αξιολογική διαδικασία είναι ένα κομμάτι της όλης υπόθεσης. Η ποιότητα δηλαδή είναι τελικά το να διαμορφώσουμε πολίτες με ανθρωποκεντρικό προσανατολισμό.

Ο Διευθυντής 5 προσδιορίζει την ποιότητα της εκπαίδευσης ως μια πολυδιάστατη έννοια που ξεπερνά τη στενή σύνδεση με την αξιολόγηση. Η ποιότητα, κατά την άποψή του, συνδέεται με την ευρύτερη λειτουργία του σχολείου και τη συνολική κουλτούρα που καλλιεργείται. Την περιγράφει ως την ικανότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας να εμφυσήσει στους μαθητές ανθρωπιστικές αξίες, να ενισχύσει τον ανθρωποκεντρικό προσανατολισμό τους και να διαμορφώσει πολίτες υπεύθυνους, ώριμους και συνειδητοποιημένους.

Αυτό το απόσπασμα υπογραμμίζει ότι η αξιολόγηση, για να είναι αποτελεσματική, πρέπει να λαμβάνει υπόψη τη σύνθετη φύση της ποιότητας και να προάγει μια συνολική εκπαιδευτική προσέγγιση που στοχεύει στη διαμόρφωση ολοκληρωμένων πολιτών με ανθρωποκεντρικό προσανατολισμό.

Ο Διευθυντής 6 επικεντρώνεται στο μαθησιακό αποτέλεσμα, εκφράζοντας ανησυχία για τις πολλές δράσεις που αποσπούν την προσοχή από τη διδασκαλία.

Δ6: Πρέπει βασικά να δώσει βαρύτητα στα μαθήματα. Δεν μπορεί να στέλνουμε παιδιά στις πανελλαδικές και φυσική ή χημεία να είναι μια ώρα. Έχουμε πολλές δράσεις στο σχολείο, που εγώ τις ονομάζω αποδράσεις στα σχολεία, μόνο μάθημα δεν κάνουμε.

Το απόσπασμα υπογραμμίζει ότι η ποιότητα της εκπαίδευσης δεν περιορίζεται μόνο στις δράσεις ή τις εξωσχολικές δραστηριότητες, αλλά προϋποθέτει την ενίσχυση του μαθησιακού περιεχομένου στα βασικά γνωστικά αντικείμενα. Αυτό υποδηλώνει ότι η αξιολόγηση, για να βελτιώσει την ποιότητα, πρέπει να λαμβάνει υπόψη την ισορροπία ανάμεσα στη διδασκαλία και στις εξωσχολικές δραστηριότητες. Ο διευθυντής δίνει προτεραιότητα στη διδασκαλία ως θεμελιώδες κριτήριο για τη διασφάλιση της εκπαιδευτικής ποιότητας. Ο Διευθυντής 6 ορίζει την ποιότητα της εκπαίδευσης μέσα από το κριτήριο της ενίσχυσης της βασικής διδασκαλίας στα κύρια γνωστικά αντικείμενα, όπως η φυσική και η χημεία, και τη μείωση της εξάρτησης από εξωτερικούς φορείς μάθησης, όπως τα φροντιστήρια. Κατά την άποψή του, η ποιότητα της εκπαίδευσης συνδέεται άμεσα με την παροχή επαρκούς χρόνου και έμφασης στη διδασκαλία εντός του σχολείου. Ουσιαστικά, ο διευθυντής υποστηρίζει ότι η εκπαιδευτική ποιότητα πρέπει να βασίζεται στη σωστή διαχείριση χρόνου και περιεχομένου, καθιστώντας τη διδασκαλία τον ακρογωνιαίο λίθο του σχολείου. Η σύνδεση με τον κωδικό γίνεται μέσα από τη θεώρηση της διδασκαλίας ως βασικού κριτηρίου για τη διαμόρφωση της ποιότητας της εκπαίδευσης.

Τέλος ο Διευθυντής 8 συνδέει την ποιότητα της εκπαίδευσης με την κουλτούρα και τη διαχείριση των σχέσεων εντός του σχολείου.

Δ8: Κουλτούρα καταρχήν, κουλτούρα πάντα και πρόσεχε και κάθε σχολείο πρέπει να έχει τη δική του κουλτούρα. Η ποιότητα επίσης, η ποιότητα που έχεις, για μένα είναι και αυστηρότητα, δηλαδή ο σεβασμός είναι η ποιότητα, σεβασμός, και μεταξύ τους συναδέλφων και μεταξύ των καθηγητών προς τους μαθητές και αντιστρόφως

Ο Διευθυντής 8 εστιάζει στη σημασία της σχολικής κουλτούρας ως βασικού στοιχείου για την ποιότητα στην εκπαίδευση. Υποστηρίζει ότι κάθε σχολείο πρέπει να αναπτύσσει τη δική του μοναδική κουλτούρα, προσαρμοσμένη στις ανάγκες και τα χαρακτηριστικά του. Αναδεικνύει, επίσης, την έννοια του σεβασμού ως κεντρικό στοιχείο της ποιότητας, τόσο στις σχέσεις μεταξύ συναδέλφων όσο και στις αλληλεπιδράσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών. Παράλληλα, τονίζει τη σημασία της αυστηρότητας, η οποία συνδέεται με την ανάγκη για πειθαρχία και ξεκάθαρους κανόνες που διασφαλίζουν ένα κλίμα σεβασμού και αλληλοκατανόησης.

Η σχολική κουλτούρα, ο σεβασμός και η αυστηρότητα αποτελούν, σύμφωνα με τον διευθυντή, κρίσιμα κριτήρια που συνθέτουν την έννοια της ποιότητας στην εκπαίδευση. Η ποιότητα δεν περιορίζεται μόνο σε ακαδημαϊκά κριτήρια, αλλά επεκτείνεται και σε ηθικές και κοινωνικές διαστάσεις, όπως η καλλιέργεια υγιών σχέσεων και η δημιουργία ενός υποστηρικτικού και θετικού σχολικού περιβάλλοντος. Αυτή η πολυδιάστατη προσέγγιση αναδεικνύει τη σημασία της αξιολόγησης, η οποία, αν σχεδιαστεί με τρόπο που να λαμβάνει

υπόψη αυτά τα χαρακτηριστικά, μπορεί να ενισχύσει τη συνολική ποιότητα και λειτουργία του σχολείου.

Συζήτηση

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας επιβεβαιώνουν τη διαπίστωση της σχετικής βιβλιογραφίας ότι η έννοια της ποιότητας στην εκπαίδευση χαρακτηρίζεται από πολυδιάστατο και διφορούμενο χαρακτήρα. Οι Fenstermacher και Richardson (2005) υπογράμμισαν ότι η ποιοτική διδασκαλία δεν μπορεί να οριστεί αποκλειστικά μέσω τυποποιημένων δεικτών, κάτι που αναδεικνύεται και από τις απόψεις των διευθυντών που συμμετείχαν στην παρούσα μελέτη. Παρόμοια, ο Ματθαίου (2007) τόνισε ότι οι διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις οδηγούν σε διαφορετικές ερμηνείες της ποιότητας, γεγονός που επιβεβαιώνεται και από τη διαφοροποίηση στις αντιλήψεις των συμμετεχόντων.

Ιδιαίτερα σημαντική είναι η διαπίστωση ότι η ποιότητα συνδέεται όχι μόνο με τις μαθησιακές επιδόσεις, αλλά και με ευρύτερες παιδαγωγικές και κοινωνικές διαστάσεις, όπως η ανάπτυξη δεξιοτήτων, η σχολική κουλτούρα και η κοινωνικοποίηση των μαθητών. Το εύρημα αυτό συνάδει με τη θέση της UNESCO (2013) ότι η ποιότητα της εκπαίδευσης συνίσταται τόσο στη διαδικασία όσο και στα αποτελέσματα της μάθησης, λαμβάνοντας υπόψη ένα ευρύ φάσμα παραμέτρων.

Παράλληλα, η επιφυλακτικότητα των διευθυντών ως προς την ικανότητα των υφιστάμενων εργαλείων αξιολόγησης να αποτυπώσουν την πραγματική ποιότητα της εκπαίδευσης αντικατοπτρίζει και τις ανησυχίες που έχουν εκφραστεί στη διεθνή βιβλιογραφία (π.χ., Darling-Hammond, 2013), σχετικά με το κατά πόσο οι ποσοτικοί δείκτες μπορούν να αποδώσουν τη σύνθετη πραγματικότητα της σχολικής ζωής.

Συνολικά, η παρούσα έρευνα αναδεικνύει την ανάγκη για μια περισσότερο πολυδιάστατη και ισορροπημένη προσέγγιση στην έννοια της ποιότητας της εκπαίδευσης, η οποία θα συνδυάζει την ανάγκη για αξιολόγηση με την προώθηση ενός ουσιαστικού, ανθρωποκεντρικού σχολικού περιβάλλοντος.

Συμπεράσματα

Η παρούσα μελέτη ανέδειξε την πολυδιάστατη φύση της ποιότητας της εκπαίδευσης, όπως αυτή γίνεται αντιληπτή από τους διευθυντές σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα επιβεβαιώνουν την απουσία ενός ενιαίου και κοινά αποδεκτού ορισμού της έννοιας, καθώς οι αντιλήψεις των διευθυντών διαφοροποιούνται μεταξύ μιας τεχνοκρατικής και μιας ανθρωπιστικής προσέγγισης. Από τη μία πλευρά, ορισμένοι διευθυντές εστιάζουν στη μετρήσιμη αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος, δίνοντας έμφαση στις μαθησιακές επιδόσεις, στην αξιολόγηση και στην ανάλυση ποσοτικών δεδομένων. Από την άλλη, πολλοί διευθυντές υπογραμμίζουν τη σημασία της καλλιέργειας δεξιοτήτων, της σχολικής κουλτούρας και της διαμόρφωσης ολοκληρωμένων πολιτών ως βασικά χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής ποιότητας. Τα παραπάνω αντικατοπτρίζουν με λίγα λόγια το ερώτημα που έχει τεθεί πολλές φορές: «τι στο καλό είναι τέλος πάντων αυτή η ποιότητα;»

Η διάσταση μεταξύ των δύο προσεγγίσεων δημιουργεί προκλήσεις τόσο στην αξιολόγηση όσο και στην εφαρμογή πολιτικών βελτίωσης της ποιότητας. Οι συμμετέχοντες εξέφρασαν επιφυλάξεις σχετικά με το αν η υπάρχουσα διαδικασία αξιολόγησης (βάσει του Νόμου 4823/2021) μπορεί να αποτυπώσει με ακρίβεια την πολυδιάστατη φύση της ποιότητας, καθώς επικεντρώνεται κυρίως σε ποσοτικά δεδομένα, αγνοώντας σε μεγάλο βαθμό την παιδαγωγική και κοινωνική διάσταση της μάθησης.

Ένα από τα βασικά συμπεράσματα που προκύπτουν είναι η ανάγκη ανάπτυξης ενός πιο ολοκληρωμένου πλαισίου για την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής ποιότητας. Αυτό το πλαίσιο θα πρέπει να συνδυάζει ποσοτικά και ποιοτικά κριτήρια, λαμβάνοντας υπόψη τόσο τις μαθησιακές επιδόσεις όσο και παράγοντες όπως η ανάπτυξη δεξιοτήτων, η σχολική

κουλτούρα, η συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών και η συνολική λειτουργία του σχολείου ως κοινότητα μάθησης.

Επιπλέον, η μελέτη ανέδειξε ότι οι διευθυντές αντιλαμβάνονται την εκπαιδευτική ποιότητα όχι μόνο ως αποτέλεσμα ατομικής προσπάθειας εκπαιδευτικών και μαθητών, αλλά και ως ένα πολυπαραγοντικό φαινόμενο που επηρεάζεται από θεσμικές και κοινωνικές παραμέτρους. Η διαθεσιμότητα πόρων, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, το σχολικό περιβάλλον και η εκπαιδευτική ηγεσία διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της ποιότητας, ενώ η αξιολόγηση μπορεί να λειτουργήσει ως εργαλείο βελτίωσης μόνο εφόσον λαμβάνει υπόψη αυτές τις παραμέτρους.

Συνοψίζοντας, η εκπαιδευτική ποιότητα δεν μπορεί να προσεγγιστεί μονοδιάστατα. Για να είναι αποτελεσματικές οι πολιτικές βελτίωσής της, απαιτείται μια ισορροπημένη και πολυδιάστατη προσέγγιση που να αναγνωρίζει τόσο την ανάγκη για δομημένη αξιολόγηση όσο και τη σημασία της διαμόρφωσης ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος που προάγει τη συνολική ανάπτυξη των μαθητών. Οι διευθυντές των σχολείων καλούνται να διαχειριστούν αυτή τη σύνθετη πραγματικότητα, συμβάλλοντας στην ανάπτυξη μιας σχολικής κουλτούρας ποιότητας που συνδυάζει τη λογοδοσία με την παιδαγωγική υποστήριξη και τη συνεχή βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Σε θεωρητικό επίπεδο, προτείνεται η αναθεώρηση των εργαλείων αξιολόγησης ώστε να λαμβάνουν υπόψη την ανάπτυξη δεξιοτήτων, τη σχολική κουλτούρα και την κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών. Σε πρακτικό επίπεδο, κρίνεται απαραίτητη η ενίσχυση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και η προώθηση της σχολικής αυτονομίας, με στόχο τη διαμόρφωση περιβαλλόντων που ενισχύουν τη συμμετοχή, τη συνεργασία και τη συνολική ποιότητα της εκπαίδευσης.

Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης μπορούν να αξιοποιηθούν στην πράξη για τη βελτίωση των πολιτικών αξιολόγησης της ποιότητας της εκπαίδευσης, δίνοντας έμφαση στην ανάγκη για πολυδιάστατα κριτήρια και στην ενίσχυση της σχολικής αυτονομίας. Παράλληλα, αναδεικνύουν πεδία που θα μπορούσαν να αποτελέσουν αντικείμενο μελλοντικής έρευνας, όπως η διερεύνηση των αντιλήψεων εκπαιδευτικών και μαθητών για την ποιότητα της εκπαίδευσης, η σύνδεση της εκπαιδευτικής ποιότητας με τις πρακτικές ηγεσίας των διευθυντών, καθώς και η ανάλυση της επίδρασης θεσμικών μεταρρυθμίσεων στην ποιότητα των σχολικών μονάδων. Η εμβάθυνση σε διαφορετικά γεωγραφικά και κοινωνικοοικονομικά συμφραζόμενα θα μπορούσε επίσης να προσφέρει περαιτέρω χρήσιμες διαστάσεις στην κατανόηση του φαινομένου.

Αναφορές

Darling-Hammond, L. (2013). *The flat world and education: How America's commitment to equity will determine our future*. Teachers College Press.

Fenstermacher, G. D., & Richardson, V. (2005). On making determinations of quality in teaching. *Teachers College Record*, 107(10), 1867-1904.

Mezirow, J. (2007). Transformative learning: Theory to practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 1997(74), 5-12.

Papadosifou, M., Andreadakis, N., Gkarnara, R. S., & Kodakos, A. (2019). *Διασφάλιση ποιότητας στην εκπαίδευση: Απόψεις διευθυντών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. International Conference of Organization and Management of Educational Units, Thessaloniki, Greece. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/337732697>

UNESCO. (2013). *Education for All global monitoring report: Teaching and learning – Achieving quality for all*. Paris: UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000225660>

Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. (2023). *Ετήσια Έκθεση για την Ποιότητα της Εκπαίδευσης στην Ελλάδα*. Αθήνα: Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. <https://adippde.gr/>

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2000). Σύνοδος του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου στη Λισαβόνα: Συμπεράσματα της Προεδρίας.

Ματθαίου, Α. (2007). *Ποιότητα στην εκπαίδευση: Θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Νόμος 4823/2021. Αναβάθμιση του σχολείου και ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών. ΦΕΚ Α' 136/03.08.2021

Σαραφίδου, Α. (2011). *Θεωρία και πρακτική της αξιολόγησης στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Τριλιανός, Α. (2012). *Η ποιότητα στην εκπαίδευση: Τάσεις και προοπτικές*. Στο Α. Τριλιανός, Γ. Κουτρομάνος & Ν. Αλεξόπουλος (Επιμ.), Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή (τόμ. Β). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Τσιώλης, Γ. (2018). *Ποιοτική έρευνα: Μεθοδολογία και εφαρμογές στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.