



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
ΣΧΟΛΙΚΗ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ ΚΑΙ ΘΕΣΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ ΤΩΝ ΣΔΕ:
ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ
ΔΗΜΗΤΡΑ ΣΥΡΑΚΟΥΛΗ

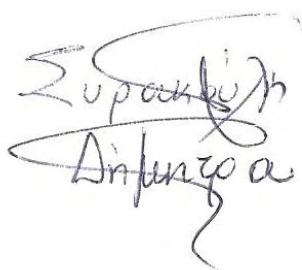
ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ
ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΗΣ ΖΜΑΣ

ΒΟΛΟΣ 2013

Δήλωση λογοκλοπής

Η Δήμητρα Συρακούλη, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «**Σχολική αυτονομία και πλαίσιο λειτουργίας των ΣΔΕ: απόψεις των εκπαιδευτικών**» αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή / και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Η
ΔΗΛΟΥΣΑ

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Συρακούλη Δήμητρα'.

Δήμητρα Συρακούλη

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή κ. Αριστοτέλη Ζμα για την επιμονή, τη μεθοδικότητα και τη συνέπεια με την οποία με καθοδήγησε καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησης της εργασίας μου. Επίσης, θερμές ευχαριστίες οφείλω σε όλους τους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές των ΣΔΕ για τη άμεση ανταπόκριση στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Θα ήταν παράλειψη να μην ευχαριστήσω όλο το διδακτικό προσωπικό του πανεπιστημίου, αλλά και τους συμφοιτητές μου για την τόσο πολύτιμη ανταλλαγή πληροφοριών και εμπειριών. Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους γονείς μου και το σύζυγό μου για την ηθική και ψυχολογική υποστήριξη, για την υπομονή και την κατανόηση που επέδειξαν σε αυτή μου την προσπάθεια.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Συντομογραφίες	5
Περίληψη	6
Abstract	7
Εισαγωγή	8
1^ο Κεφάλαιο: Σχολική αυτονομία	11
1.1 Είδη σχολικής αυτονομίας	12
1.2 Αιτίες σχολικής αυτονομίας	15
1.3 Επιπτώσεις σχολικής αυτονομίας	16
1.3.1 Θετικές	16
1.3.2 Αρνητικές	18
1.4 Συγκεντρωτικά και αποκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα	20
1.5 Διεθνείς εμπειρίες	22
1.6 Η ελληνική περίπτωση	24
2^ο Κεφάλαιο: Σχολική αυτονομία και «εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική»	27
2.1. Ο ρόλος του διευθυντή	31
2.2. Ο ρόλος του συλλόγου γονέων	34
2.3. Το αναλυτικό πρόγραμμα	36
2.4. Μηχανισμοί αξιολόγησης	38
3^ο Κεφάλαιο: Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας	42
3.1 Αναγκαιότητα	42
3.2 Ίδρυση και λειτουργία	43
3.3 Χαρακτηριστικά εκπαιδευομένων	46
3.4 Σκοπός, στόχοι και χαρακτηριστικά	47
3.5 Πρόγραμμα Σπουδών	50
3.6 Τα ΣΔΕ σε Ελλάδα και Ευρώπη	54
3.7 Διαφορετικότητα των ΣΔΕ	55
3.8 Συμπεράσματα	58

4^ο Κεφάλαιο: Η έρευνα	61
4.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα	61
4.2. Μεθοδολογία	61
4.3. Διανομή ερωτηματολογίων	64
4.4. Μεθοδολογικοί περιορισμοί	65
4.5 Ανάλυση δεδομένων	67
 5^ο Κεφάλαιο: Αποτελέσματα	 70
5.1 Δημογραφικά στοιχεία	70
5.2 Παιδαγωγική αυτονομία	70
5.3 Διοικητική αυτονομία	73
 6^ο Κεφάλαιο: Συμπεράσματα	 76
 Βιβλιογραφία	 82
 Παράρτημα	 91

Συντομογραφίες

Γ.Γ.Ε.Ε.: Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων

Γ.Γ.Λ.Ε.: Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης

Γ.Γ.Δ.Β.Μ.: Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης

Ε.Ε.: Ευρωπαϊκή Ένωση

Ε.Κ.Τ.: Ευρωπαϊκό Κοινοτικό Ταμείο

Ι.ΔΕ.ΚΕ: Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων

Ο.Τ.Α.: Οργανισμοί Τοπικής Αυτοδιοίκησης

Π.Δ.: Προεδρικό Διάταγμα

ΣΔΕ: Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας

ΥΠ.Ε.Π.Θ.: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων

Περίληψη

Στόχος της παρούσης εργασίας είναι αφενός να διερευνήσει την ύπαρξη παιδαγωγικής αυτονομίας στον χώρο του σχολείου, δίνοντας έμφαση στο πρόγραμμα σπουδών, τα διδακτικά εγχειρίδια και τις εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται, και αφετέρου να μελετήσει την ύπαρξη διοικητικής αυτονομίας, και ειδικότερα στη δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο, τη συνεργασία του σχολείου με τις τοπικές αρχές και επιχειρήσεις και, τέλος, την αξιοποίηση του εκπαιδευτικού προσωπικού. Για την διερεύνηση των παραπάνω, έγινε ποσοτική έρευνα με τη χρήση ερωτηματολογίου που μοιράστηκε σε εκπαιδευτικούς σχολείων δεύτερης ευκαιρίας.

Όπως φάνηκε από τα αποτελέσματα της έρευνας, σε μεγάλο βαθμό υφίσταται παιδαγωγική αυτονομία στα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας. Επίσης, φάνηκε πως οι άνδρες και οι νεαρότεροι καθηγητές είναι περισσότερο σε θέση να εκμεταλλευτούν τη συγκεκριμένη προοπτική για να ενισχύσουν την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, σε σχέση με τους μεγαλύτερους σε ηλικία ή σε σχέση με τις γυναίκες αντίστοιχα.

Επίσης, σε αρκετά μεγάλο βαθμό υφίσταται διοικητική αυτονομία. Παρόλα αυτά, η διοικητική αυτονομία φάνηκε να υπάρχει σε μικρότερο βαθμό από ότι η παιδαγωγική αυτονομία. Επίσης, η έρευνα έδειξε ότι οι ερωτηθέντες θεωρούν σε μεγάλο βαθμό ότι υπάρχει διοικητική αυτονομία στις σχολικές μονάδες όπου εργάζονται, και μάλιστα αυτό ισχύει σε μεγαλύτερο βαθμό για τους μεγαλύτερους σε ηλικία, με περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας και με οργανικές θέσεις.

Λέξεις κλειδιά: Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική, παιδαγωγική αυτονομία, διοικητική αυτονομία, αντιλήψεις εκπαιδευτικών.

Abstract

The aim of the present assignment, on the one hand is to explore the existence of educational autonomy in school, emphasizing the school curriculum, the teaching manuals and alternative teaching methods which are used and on the other hand to study the existence of administrative autonomy, and especially in the ability of taking initiative on a personal and group level, cooperation between the school and local authorities and businesses and lastly, the evaluation of the teaching staff. For the investigation of the above, a quantitative research has been done with the use of a questionnaire given out to teachers of SCS.

As it was shown by the research results, it was highly confirmed that there is pedagogical autonomy in SCS. Additionally, it was shown that men and younger teachers are more in the position of taking advantage of this specific feature to reinforce the effectiveness of the educational procedure, compared to older men or women accordingly.

Considering the administrative authority, on a large scale the fact that there is administrative authority in SCS was confirmed. However, administrative authority appeared to exist less than pedagogical / educational autonomy. Also, the research showed that the interviewed people on a big scale believe that there is administrative autonomy in the school units they work for, and additionally that is true on a bigger scale for older people, with more working years.

Key words: second chance schools, internal educational policy, pedagogical autonomy, administrative autonomy

Εισαγωγή

Τις τελευταίες δύο δεκαετίες τα σχολεία αποτελούν το επίκεντρο του ενδιαφέροντος, όπως, επίσης, και πολλών μεταρρυθμίσεων. Η σχολική αυτονομία αποτελεί βασικό ζήτημα στις ημερήσιες πολιτικές διατάξεις αρκετών ευρωπαϊκών κρατών, αφού η ποιότητα της διδασκαλίας, η διαχείριση της δημόσιας χρηματοδότησης για την εκπαίδευση και η βελτίωση της δημοκρατικής τους συμμετοχής είναι θέματα στα οποία τα ίδια τα σχολεία έχουν τη δυνατότητα λήψης αποφάσεων (Eurydice, 2008α: 1). Η Ε.Ε. μπορεί να στοχεύει στη δημιουργία μιας νέας «ευρωπαϊκής ταυτότητας», αλλά ταυτόχρονα παρέχει μεγάλη αυτονομία στα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών-μελών της για τη διατήρηση και ενδυνάμωση της εθνικής ταυτότητας των πολιτών τους (Κελπανίδης, 2005: 6).

Στο άρθρο 1 της συνθήκης του Μάαστριχτ, που πραγματοποιήθηκε το Φεβρουάριο του 1992, αναφέρεται ως στόχος η καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού. Σε συμφωνία με αυτό, το 1993 στο Λευκό Βιβλίο για την «Ανάπτυξη, την Ανταγωνιστικότητα και την Απασχόληση» εμφανίζεται για άλλη μια φορά η καταπολέμηση της μακροχρόνιας ανεργίας και του αποκλεισμού από την αγορά εργασίας (Μαρκούτη, 2008: 15). Η Edith Cresson το Νοέμβριο του 1995 παρουσίασε στην Ισπανία τη «Λευκή Βίβλο» με τίτλο “Teaching and Learning: towards the learning society”. Οι γενικότεροι στόχοι της Λευκής Βίβλου ήταν η καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού, η ενθάρρυνση των νέων που δεν έχουν τα απαραίτητα προσόντα για την αγορά εργασίας, η απόκτηση σύγχρονων δεξιοτήτων, η σύνδεση του σχολείου με την αγορά εργασίας, η κατοχή τριών τουλάχιστον ξένων γλωσσών και η ισότιμη αντιμετώπιση των πολιτών στην κατάρτιση (Ταρατόρη κ.α., 2008: 13-14).

Τους στόχους αυτούς της Λευκής Βίβλου καλούνται να εκπληρώσουν με κάποιο τρόπο τα ΣΔΕ έχοντας διαμορφώσει έναν ξεχωριστό τρόπο λειτουργίας, ένα οργανόγραμμα, ένα πρόγραμμα σπουδών και διδακτικές μεθοδολογίες διαφορετικές των υπόλοιπων εκπαιδευτικών μονάδων. Πιο αναλυτικά, αξίζει να αναφερθεί ότι οι περισσότεροι φορείς εκπαίδευσης ενηλίκων - και ένας από αυτούς είναι και τα ΣΔΕ - αποτελούν αποκεντρωμένες εκπαιδευτικές μονάδες όσο αφορά τη λήψη αποφάσεων, με άμεση συνέπεια την ανεξαρτησία τους από την κεντρική εξουσία (Πρόκου, 2005β: 65) που διέπονται από αυτονομία στη διοίκησή τους, καθώς στην πλειονότητά τους

εποπτεύονται από Νομικά Πρόσωπα Δημοσίου Δικαίου που ανήκουν στο Υπουργείο Εργασίας. Με τον τρόπο αυτό τα σχολεία αυτά μπορούν να ασκήσουν ουσιαστική διοίκηση σε σύγκριση με τα σχολεία τα οποία ανήκουν στο συγκεντρωτικό πλέγμα του Υπουργείου Παιδείας (Πρόκου, 2005α: 20-21).

Σήμερα το σχολείο εκτελεί τους στόχους και εφαρμόζει τις πολιτικές που σχεδιάζονται από τους αρμόδιους του Υπουργείου Παιδείας γεγονός που περιορίζει τη σχολική μονάδα στη διαμόρφωση και άσκηση της δικής της πολιτικής και τονίζει την ανυπαρξία αυτονομίας. Ωστόσο, στα αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα, χαρακτηριστικό είναι η ύπαρξη αυτονομίας για τη διαμόρφωση και άσκηση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Από την άλλη πλευρά, σε ένα συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα η αυτονομία και η άσκηση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής εντοπίζονται σε ελάχιστα ποσοστά, διότι θέτονται από την κεντρική διοίκηση (Σπαθής, 2006: 7-8). Στο ελληνικό συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν μπορούν να ενταχθούν διαδικασίες, όπως η διαμόρφωση του σχολικού προγράμματος, η έρευνα και ο πειραματισμός σε νέες δραστηριότητες. Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι με συνθήκες που μειώνουν την προσωπική τους εξέλιξη, την αποτελεσματικότητά τους και τους προκαλούν αισθήματα ανασφάλειας για να ανταποκριθούν στο εκπαιδευτικό τους έργο (Βαρσαμίδου & Ρεζ, 2007: 1). Σε εκπαιδευτικά συστήματα στα οποία η θέση του εκπαιδευτικού δεν βελτιώνεται, δεν μπορεί να υπάρξει ανάπτυξη του αναλυτικού προγράμματος και κατά συνέπεια δεν θα μπορέσει να υπάρξει ουσιαστική βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να είναι επαγγελματίες και να συμμετέχουν ενεργά στη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος (Υφαντή, 2011β: 127).

Για την επεξεργασία της έννοιας της σχολικής αυτονομίας και πώς συνδέεται με τα ΣΔΕ γίνεται στο πρώτο κεφάλαιο παρουσίαση της έννοιάς της και διαπραγματεύονται ορισμένα γενικά ζητήματά της, όπως τα είδη από τα οποία αποτελείται. Επίσης, δίνεται έμφαση στους λόγους που οδήγησαν στην εμφάνισή της και στις συνέπειες που έπονται, είτε αυτές είναι θετικές είτε αρνητικές. Επιπλέον, στο πρώτο κεφάλαιο διαχωρίζονται τα συγκεντρωτικά από τα αποκεντρωτικά συστήματα εκπαίδευσης με την παράθεση παραδειγμάτων και ορισμών και τονίζονται τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματά τους. Τέλος, αναλύονται ορισμένα εκπαιδευτικά συστήματα κρατών της Ευρωπαϊκής Ένωσης και συγκρίνονται με το ισχύον εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας.

Στο δεύτερο κεφάλαιο τονίζεται η εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική και η σχέση της με τη σχολική αυτονομία. Αρχικά, επισημαίνεται ο ρόλος του διευθυντή στην εφαρμογή και άσκηση της εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας. Στη συνέχεια γίνεται αναφορά στη σημασία του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων και στο πώς οι σχέσεις μεταξύ σχολείου και γονέων καθορίζουν τις επιδόσεις των μαθητών. Στη συνέχεια, αναδεικνύεται η σπουδαιότητα της αποκέντρωσης του αναλυτικού προγράμματος μέσα από την εφαρμογή εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής και στο τέλος αναλύονται οι διάφοροι μηχανισμοί αξιολόγησης και συγκεκριμένα η αυτοαξιολόγηση.

Στο τρίτο κεφάλαιο επιχειρείται η ανάλυση των ΣΔΕ. Ξεκινούμε από την αναγκαιότητα της ίδρυσης των ΣΔΕ στον ευρωπαϊκό χώρο και έπειτα γίνεται αναφορά στην ίδρυση και λειτουργία τους. Ξεχωριστή αναφορά θα γίνει στα χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων στα ΣΔΕ. Ο γενικός σκοπός, οι στόχοι και τα χαρακτηριστικά των ΣΔΕ καθώς το πρόγραμμα σπουδών είναι τα σημεία στα οποία τα κεφάλαια αυτά συνδέονται με τα υπόλοιπα κεφάλαια της παρούσας εργασίας και έρευνας. Η σύγκριση των ΣΔΕ σε Ελλάδα και Ευρώπη και η διαφορετικότητά τους ολοκληρώνουν το κεφάλαιο αυτό με την εξαγωγή ορισμένων συμπερασμάτων.

Στο τέταρτο κεφάλαιο αναλύεται η μεθοδολογία της έρευνας, τα στάδια σχεδιασμού και υλοποίησής της, οι λόγοι που οδήγησαν στην επιλογή της συγκεκριμένης ερευνητικής μεθόδου καθώς και η διαδικασία κωδικοποίησης και επεξεργασίας των δεδομένων.

Στο πέμπτο κεφάλαιο αναλύονται τα δεδομένα της έρευνας που προέκυψαν μετά από τη διερευνητική διαδικασία και παραθέτονται αυθεντικά συμπεράσματα από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών στα ΣΔΕ.

Στο έκτο κεφάλαιο πραγματοποιείται η κριτική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας, σχολιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν και συγκρίνονται με αποτελέσματα άλλων ερευνών.

1^ο Κεφάλαιο: Σχολική αυτονομία

Σύμφωνα με τον McRae (1995, όπ. αναφ. στον Day, 2003:417), «...ο μόνος τρόπος που μπορούμε να διατηρήσουμε, ή ακόμη και να βελτιώσουμε το σχετικά υψηλό επίπεδο ζωής που απολαμβάνουν οι περισσότεροι στον αναπτυγμένο κόσμο, είναι να είμαστε εκπαιδευμένοι, καταρτισμένοι και πρόθυμοι να παράγουμε αυτά τα αγαθά και τις υπηρεσίες υψηλής ποιότητας που δικαιώνουν την ύπαρξη αυτού του υψηλού επιπέδου ζωής». Η προσέγγιση της εκπαίδευσης ως μονοπωλίου και η γραφειοκρατική της οργάνωση αποτελούν δύο από τους πιο σημαντικούς παράγοντες δυσλειτουργίας και απαξίωσης του εκπαιδευτικού θεσμού. Αυτοί οι δύο παράγοντες έχουν οδηγήσει στον πλήρη διαχωρισμό των σχολείων από την ευρύτερη κοινωνία και στη μη συμμετοχή της τοπικής κοινωνίας στη λήψη αποφάσεων (Κατσαρός, 2008: 96). Εάν, όμως, στόχος είναι οι μαθητές να μάθουν, έτσι όπως απαιτούν οι συνθήκες και τα κελεύσματα της σύγχρονης κοινωνίας, πρέπει να αναπτυχθεί ένας τρόπος διδασκαλίας διαφορετικός από τη διανομή πληροφοριών, την εξέταση και τη βαθμολόγηση. Ο τρόπος διδασκαλίας οφείλει να λαμβάνει υπόψη τα ποικίλα σημεία εκκίνησης των μαθητών και να ανταποκρίνεται στις διαφορετικές προσεγγίσεις των μαθητών στη μάθηση (Day, 2003: 163-164).

Στον ευρωπαϊκό χώρο επικρατεί η άποψη ότι τα σχολεία πρέπει να είναι αυτόνομα, έστω σε ορισμένους τομείς της αρμοδιότητάς τους. Η άποψη αυτή άρχισε να καλλιεργείται σταδιακά τη δεκαετία του 1980 και επικράτησε τη δεκαετία του 1990 (Eurydice, 2008α: 1). Σε γενικές γραμμές, τη δεκαετία του 1990 η σχολική αυτονομία στην Ευρώπη άλλαξε, διότι πολλά κράτη τη χρησιμοποιούν ως ένα μέσο για μια πιο αποτελεσματική διαχείριση των οικονομικών τους (Arcia κ.α., 2011: 3). Επίσης, υπήρξε μια ιδιαίτερη ανησυχία στη Τσεχία, την Πολωνία και τη Σλοβακία για τη διαχείριση των δημόσιων κεφαλαίων και στις Σκανδιναβικές Χώρες τα τοπικά συμβούλια αναδεικνύονται σε φορείς καταλυτικής σημασίας στον εκπαιδευτικό τομέα. Τέλος, τη δεκαετία του 2000 εφαρμόζεται σταδιακά η αυτονομία στα σχολεία και θεωρείται ως εργαλείο για τη βελτίωση της ποιότητας στην εκπαίδευση (Eurydice, 2008α: 1).

Ωστόσο, υπάρχουν και ορισμένες επιφυλάξεις από την πλευρά των οργανώσεων των εκπαιδευτικών. Οι επιφυλάξεις αυτές είναι επηρεασμένες από την αρνητική ιστορική εμπειρία που υπήρξε υπό άλλες συνθήκες, κατάσταση που

συνέβαλε στη συνέχιση του συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος (Ανδρέου, 1996: 1). Τα επιχειρήματα που προέβλεπαν οι συνδικαλιστικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην ανάθεση αρμοδιοτήτων στους ΟΤΑ (εκτός από τις προηγούμενες αρνητικές εμπειρίες) ήταν και η πιθανή δημιουργία εκπαίδευσης πολλών ταχυτήτων, η αλλοίωση του δημόσιου και δωρεάν χαρακτήρα της εκπαίδευσης, οι ανησυχίες για την αλλαγή του εργασιακού καθεστώτος των εκπαιδευτικών και η εξάρτηση των εκπαιδευτικών μονάδων από την τοπική αυτοδιοίκηση (Κατσαρός, 2008: 104).

1.1 Είδη σχολικής αυτονομίας

Με τον όρο «αυτονομία» εννοούμε *«ένα διευρυμένο πλαίσιο ανάπτυξης του σχολείου, που απαιτεί μεγαλύτερη υπευθυνότητα από τα μέλη της σχολικής κοινότητας και σε καμία περίπτωση δε συνεπάγεται την απουσία δημόσιου ελέγχου ή την παραίτηση της πολιτείας από τις υποχρεώσεις της»* (Χατζηπαναγιώτου, 2010: 70). Με τον όρο αποκέντρωση εννοούμε *«Τη μεταφορά εξουσιών/αρμοδιοτήτων από τους κεντρικούς μηχανισμούς σε τοπικό/περιφερειακό επίπεδο. Η άσκηση των εξουσιών από τα περιφερειακά/τοπικά όργανα και τις υπηρεσίες γίνεται χωρίς την προηγούμενη έγκριση των κεντρικών πολιτικών και διοικητικών αρχών»* (Ανδρέου, 1999: 170).

Σε γενικές γραμμές η αποκέντρωση στην εκπαίδευση αφορά τη λήψη αποφάσεων σχετικά με τη χρηματοδότηση και διαμόρφωση του προϋπολογισμού του σχολείου, τον σχεδιασμό και την εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος, την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών, τη διεύρυνση των εκπαιδευτικών ευκαιριών και τις στρατηγικές εκπαιδευτικού προγραμματισμού μιας χώρας, έχοντας ως απώτερο στόχο την αποσυμφόρηση των κεντρικών υπηρεσιών με την ανάθεση ορισμένων αρμοδιοτήτων σε περιφερειακά όργανα (Υφαντή & Βοζαΐτης, 2005: 29).

Σύμφωνα με τη Χατζηπαναγιώτου (2010: 70), η αυτονομία διακρίνεται σε 4 είδη. Έχουμε, καταρχήν, τη *διδασκική αυτονομία*, που αφορά την ελευθερία στη διδασκαλία, στην επιλογή προγραμμάτων σπουδών, σχολικών εγχειριδίων και διδακτικών μεθόδων. Η διδακτική αυτονομία ορίζεται ως αυτή που βελτιώνει τις διδακτικές ικανότητες μέσα από τις προσπάθειες του ίδιου του εκπαιδευτικού. Είναι η ικανότητα του δασκάλου να κατανοεί τις ανάγκες τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών του και η ικανότητα να τους υποστηρίζει στην προσπάθειά τους. Εκτός από τις γνώσεις μαθησιακού περιεχομένου που οι εκπαιδευτικοί μεταδίδουν στους μαθητές τους, ταυτόχρονα επιτελούν και τον ρόλο του συμβουλάτορα, του

συνεργάτη, του διοργανωτή, του διευκολυντή, του διεκπεραιωτή κλπ. (Jingnan, 2011: 28-29).

Στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση η διδασκαλία δεν υλοποιείται με τον ίδιο τρόπο όπως στα πανεπιστήμια, αφού περιορίζεται από τις οδηγίες του αναλυτικού προγράμματος το οποίο καθορίζει ακριβώς τη διδακτέα ύλη, τις ώρες διδασκαλίας και τα σχολικά εγχειρίδια. Ο δάσκαλος και ο καθηγητής της μέσης εκπαίδευσης δεν καλείται να διδάξει τίποτε παραπάνω από αυτά που έχει εγκρίνει το Υπουργείο Παιδείας έχοντας το δικαίωμα αρκετές φορές να επιλέξει την κατάλληλη παιδαγωγική μέθοδο (Ανδρέου, 1999: 45-46).

Στην Ευρώπη στα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα, ακόμα και στα πιο συγκεντρωτικά, όπως το ελληνικό, οι εκπαιδευτικοί έχουν την ευχέρεια να επιλέγουν τις μεθόδους διδασκαλίας, για να διδάξουν στους μαθητές τους με τον τρόπο που θεωρούν οι ίδιοι αρτιότερο, το εκάστοτε διδακτικό αντικείμενο (Eurydice, 2008β: 9). Σε ορισμένες πολιτείες της Αμερικής δεν ισχύει αυτό, καθώς προσδιορίζεται όχι μόνο το περιεχόμενο της διδασκαλίας που καλείται να διδάξει ο εκπαιδευτικός, αλλά και ποιες είναι οι μόνες κατάλληλες μέθοδοι διδασκαλίας. Εκεί το επάγγελμα του εκπαιδευτικού υφίσταται περισσότερη τυποποίηση, εκλογίκευση και αστυνόμευση (Apple, 2002: 68). Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν μια κατηγορία εργαζομένων της εκπαίδευσης που προσφέρουν το έργο τους σε ένα πλαίσιο σχετικής αυτονομίας, αφού το σύστημα δεν μπορεί να ελέγξει όλες τις πτυχές της εργασίας που ασκεί καθημερινά, ούτε τις επιλογές που κάνει μπροστά στις αποφάσεις που πρέπει να λάβει καθημερινά (Μαυρογιώργος, 2005: 349).

Το δεύτερο είδος είναι η *παιδαγωγική αυτονομία*, η οποία σχετίζεται με τους παιδαγωγικούς χειρισμούς, τις διαπροσωπικές σχέσεις και την ενσωμάτωση των μαθητών. Εκτός από τα μοντέλα παιδαγωγικής σχέσης που έχουν ήδη καθιερωθεί στο σημερινό σχολείο, αναζητείται μια παιδαγωγική σχέση που θα θέτει τις βάσεις της στην αυτονομία. Η αυτονομία δεν αφορά μόνο τον εκπαιδευτικό, αλλά και τον εκπαιδευόμενο και λειτουργεί συνοπτικά ως εξής:

- A) Ο εκπαιδευτικός συμμετέχει ως απλό μέλος της ομάδας και δεν ασκεί καμία εξουσία στους μαθητές.
- B) Σημαντικό είναι τα παιδιά να καλλιεργήσουν τρόπους, μεθόδους και κίνητρα για αυτομόρφωση και αυτό μπορεί να επιτευχθεί σε μια διαδικασία αλληλομόρφωσης (Παπακωνσταντίνου, 1992: 131).

Απόηχος των προαναφερθέντων μπορεί να είναι και η άποψη του Μπόμπα (2010: 4-5) ότι *«ολοένα και περισσότερο αναγνωρίζεται ως επιτακτική αναγκαιότητα ο ορθολογικός απεγκλωβισμός του μάχιμου εκπαιδευτικού από παραδοσιακά θεσμικά δεσμά, αλλά και από σχολειοποιημένα στερεότυπα και νοοτροπίες δομών και λειτουργιών, εντός και εκτός του σχολικού χώρου, με την παιδαγωγική αυτονομία του εκπαιδευτικού στην κοινωνία της γνώσης του 21^{ου} αιώνα ως διαρκές ζητούμενο»*. Η άποψη αυτή υποστηρίζεται και από τον Παπακωνσταντίνου (1992: 132), ο οποίος αναφέρει ότι η παιδαγωγική αυτονομία θα οδηγήσει στη δημιουργία των προϋποθέσεων για αλλαγή της υπάρχουσας κοινωνίας σε μια αντιαυταρχική κοινωνία στη οποία τα χαρακτηριστικά που τη διέπουν είναι η αυτοδιαμόρφωση και η αυτοανέλιξη.

Ο τρίτος τύπος είναι η *οργανωτική αυτονομία*, η οποία έχει σχέση με την επιλογή προσωπικού, τη συμμετοχή γονέων, την οργάνωση τάξεων και σχολικής ζωής και την ανάπτυξη πρωτοβουλιών. Αξίζει ιδιαίτερα να σημειωθεί ότι στα περισσότερα κράτη της Ευρώπης δεν υπάρχει κάποια αυτονομία όσο αφορά την επιλογή των διευθυντών εκτός από το Βέλγιο, την Ιρλανδία (δευτεροβάθμια εκπαίδευση) και τη Σλοβενία. Περισσότερη αυτονομία έχουν τα σχολεία για τη διαχείριση του εκπαιδευτικού προσωπικού εκτός από τη Μάλτα, την Κύπρο και την Ιρλανδία (δημοτικό) ενώ, σε καμία χώρα τα σχολεία δεν μπορούν να επιλέξουν τους δασκάλους. Τέλος, στις περισσότερες χώρες τα σχολεία έχουν μεγαλύτερο βαθμό αυτονομίας για το μη εκπαιδευτικό προσωπικό (Eurydice, 2008α: 2).

Τέλος, ο τέταρτος τύπος είναι η *διοικητική αυτονομία* και αφορά το σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Δυστυχώς, σήμερα η σχολική μονάδα και ο διευθυντής της δεν μπορούν να λαμβάνουν αποφάσεις που αφορούν στο περιεχόμενο της εκπαίδευσης, όπως για τα αναλυτικά προγράμματα, τα διδακτικά βιβλία κλπ. Οπότε, η διοικητική αυτονομία των σχολικών μονάδων είναι στην πραγματικότητα ανύπαρκτη, αφού όλα είναι απολύτως κεντρικά ελεγχόμενα και σχεδιασμένα (Κόντης & Κόντη, 2007: 1390).

Κλείνοντας την ενότητα αυτή είναι αναγκαίο να αναφερθεί ότι σύμφωνα με τον Forrester (2000: 137) η αυτονομία των εκπαιδευτικών αντικαθίσταται από τον διευθυντικό έλεγχο με τους εκπαιδευτικούς να εργάζονται σε ένα περιβάλλον στο οποίο τούς τοποθετούνται συνεχώς νέα «πλαίσια» και ότι η επαγγελματική αυτονομία των εκπαιδευτικών και ο διευθυντικός έλεγχος συνυπάρχουν αναπόσπαστα. Ωστόσο, για να λειτουργήσει η σχολική αυτονομία πρέπει να ισχύουν οι παρακάτω

προϋποθέσεις: να υπάρχουν η πολιτική υποστήριξη σε κεντρικό και τοπικό επίπεδο, ένα νομικό πλαίσιο που να επιτρέπει την εφαρμογή της αυτονομίας και η συγκατάθεση των εκπαιδευτικών. Εάν οι εκπαιδευτικοί δεν συμφωνούν, το τι συμβαίνει μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας θα είναι εντελώς διαφορετικό από αυτό που επιτάσσει η σχολική αυτονομία (Αργία κα, 2011:8).

1.2 Αιτίες σχολικής αυτονομίας

Το εκπαιδευτικό μας σύστημα πρέπει να αποκεντρωθεί, ώστε να μπορέσει να απαλλαχτεί από τη δυσκαμψία και την αναποτελεσματικότητά του. Επίσης, το εκπαιδευτικό σύστημα είτε είναι συγκεντρωτικό είτε αποκεντρωτικό, είναι ένας ζωντανός οργανισμός, ο οποίος πρέπει να βρίσκεται σε συνεχή αλληλεπίδραση με το εξωτερικό περιβάλλον. Για να επιτευχθεί αυτό, οφείλει να είναι αυτόνομο (να χρηματοδοτεί τις ανάγκες του, να παίρνει μόνο του τις αποφάσεις του και να λύνει μόνο του τα προβλήματά του) (Βαρβάρα, 2011:1). Η αποτελεσματικότητα και ο τρόπος διοίκησης ενός εκπαιδευτικού συστήματος εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τον τρόπο οργάνωσης και διοίκησής του και συγκεκριμένα από τα περιθώρια πρωτοβουλιών και αυτονομίας (Κουτούζης, 1999: 36).

Παρόλα αυτά, πρέπει να αναφερθεί ότι δεν υπάρχει κανένα εκπαιδευτικό σύστημα που να είναι απόλυτα συγκεντρωτικό, δηλαδή η εκπαιδευτική πολιτική να ασκείται αποκλειστικά από τα κεντρικά του Υπουργείου Παιδείας, ή απόλυτα αποκεντρωτικό, δηλαδή η εκπαιδευτική πολιτική να χαράζεται, να υλοποιείται και να εφαρμόζεται μόνο από τα περιφερειακά όργανα (Λαΐνας, 1993: 254-255). Η πολιτική κατανομή της εξουσίας στη δημόσια εκπαίδευση οφείλει να ισορροπεί ανάμεσα στις αρμοδιότητες της κεντρικής διοίκησης και σε αυτές που πρέπει να αποκεντρωθούν, γεγονός που δεν είναι εύκολο να επιτευχθεί (Σαΐτης, 2005: 27-29).

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα όσο αφορά την οργάνωση και τη διοίκησή του είναι βασισμένο στο πρότυπο του γραφειοκρατικού συστήματος, χαρακτηριστικό του οποίου είναι η πυραμοειδής και ιεραρχημένη διάρθρωση της δομής της. Με το μοντέλο αυτό κάθε εργαζόμενος τοποθετείται σε μια συγκεκριμένη βαθμίδα της ιεραρχίας και ασκεί συγκεκριμένες αρμοδιότητες υπό τον έλεγχο του προϊστάμενου του (Κόντης & Κόντη, 2007: 1388). Σε όλα τα επίπεδα διοίκησης του εκπαιδευτικού μας συστήματος οι υπάλληλοι και οι προϊστάμενοι καταναλώνουν καθημερινά ατελείωτες ώρες για τη διεκπεραίωση εγγράφων και την παρακολούθηση εγγράφων

τα οποία θα μπορούσαν να είναι πιο απλουστευμένα και αποτελεσματικά (Μπάκας, 2007: 52).

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπως έχει ήδη αναφερθεί, διέπεται από τη γραφειοκρατία και την απόλυτη συγκέντρωση εξουσίας στις ανώτερες βαθμίδες της δημόσιας διοίκησης. Τα δύο αυτά χαρακτηριστικά συνεπάγονται πλήθος αρνητικών φαινομένων όπως αυταρχισμός, ακαμψία, πολυπλοκότητα στις λειτουργίες, αλλά και έλλειψη γνώσης του κέντρου για τα προβλήματα που αντιμετωπίζει η περιφέρεια με άμεση συνέπεια την αργοπορία στην επίλυση των προβλημάτων και την αναποτελεσματικότητα. Η έλλειψη ευελιξίας που χαρακτηρίζει το συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά και οι απαιτήσεις για αποτελεσματικότητα στη δημόσια διοίκηση έχουν οδηγήσει πλέον στην αμφισβήτηση των συγκεντρωτικών μορφών εξουσίας όχι μόνο από τον κοινωνικό περίγυρο, αλλά και από τους ίδιους τους διαμορφωτές της (Κατσαρός, 2008: 90).

Όμως, το μοντέλο διοίκησης του εκπαιδευτικού συστήματος προσπαθεί να μετατραπεί σε αποκεντρωμένο με το Ν. 2986/2000, όπου καταβάλλεται προσπάθεια για περιορισμό του συγκεντρωτισμού (Κόντης & Κόντη, 2007: 1388). Η αποκέντρωση του εκπαιδευτικού μας συστήματος δεν πρέπει να περιοριστεί μόνο σε ότι αφορά στα διοικητικά θέματα, αλλά να επεκταθεί και σε τομείς όπως η μεταβίβαση πόρων και αρμοδιοτήτων. Για παράδειγμα, οι μεταθέσεις και οι αποσπάσεις των εκπαιδευτικών, όταν γίνονται στα πλαίσια της ίδιας Περιφέρειας, θα ήταν προτιμότερο να ασκούνται από την Περιφέρεια και όχι όπως γίνονται σήμερα από τα κεντρικά του Υπουργείου Παιδείας (Μπάκας, 2007: 52). Για τους παραπάνω λόγους καταβάλλονται σημαντικές προσπάθειες για την ενδυνάμωση και βελτίωση του σχολικού θεσμού με ενέργειες αποκεντρωτικού χαρακτήρα. Αμφισβητούνται, πλέον, όργανα διοίκησης όπως η κεντρική διοίκηση του υπουργείου παιδείας και των επαγγελματιών της εκπαιδευτικής ιεραρχίας. Σήμερα παράγοντες, όπως οι γονείς, οι κοινωνικές οργανώσεις και οι εκλεγμένες τοπικές αρχές, ενεργοποιούνται και αμφισβητούν όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία (Κατσαρός, 2008: 96).

1.3 Επιπτώσεις σχολικής αυτονομίας

1.3.1 Θετικές

Η αύξηση της αυτονομίας σε ένα σχολείο συμβάλλει στην ελεύθερη δράση του σχολείου και στη διαμόρφωση ενός δικού του προφίλ για να παρέχει ποιότητα

εκπαίδευσης. Ταυτόχρονα, καλλιεργεί στα άτομα την προσωπική αυτονομία, την κριτική ικανότητα και την ατομική ανεξαρτησία, δεξιότητες τις οποίες καλείται να καλλιεργήσει και το ίδιο το σχολείο (Χατζηπαναγιώτου, 2010: 70). Σύμφωνα με τον Τσούλια (1995), από μια πιο συνδικαλιστική πλευρά η αποκέντρωση στην εκπαίδευση διασφαλίζει την ενίσχυση του δημόσιου και δωρεάν χαρακτήρα της, τον εκδημοκρατισμό και εκσυγχρονισμό του εκπαιδευτικού συστήματος, την άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων στον χώρο του σχολείου, την υπεράσπιση και διεύρυνση των εργασιακών σχέσεων και την προαγωγή ενός πιο δημιουργικού σχολείου.

Η ενδυνάμωση και βελτίωση του σημερινού σχολείου είναι άμεσα συνδεδεμένες με τάσεις αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού ελέγχου και της διοίκησης. Αυτές οι πολιτικές αποκέντρωσης επιτυγχάνουν τη μετατροπή της εκπαιδευτικής αλλαγής σε μια κοινωνικοπολιτική διαδικασία, η οποία εμπλέκει όλους τους αρμόδιους φορείς, τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς, τους τοπικούς, περιφερειακούς και εθνικούς παράγοντες (Υφαντή & Βοζαΐτης, 2005: 28). Επίσης, το εκπαιδευτικό προσωπικό εξοικειώνεται με την επίλυση σοβαρών και εξειδικευμένων θεμάτων (Φαναριώτης, 1999: 220).

Τα σχολεία που είναι σε μεγάλο βαθμό αυτόνομα, με αποτελεσματική ηγεσία, οργανωτικό πλάνο ανάπτυξης, ζεστό σχολικό κλίμα, συνοχή διδασκόντων και συμμετοχή όλων στη διαδικασία αποφάσεων χαρακτηρίζονται ως αποτελεσματικά. Αυτό δεν ισχύει στη χώρα μας, όπου στον εκπαιδευτικό τομέα οι αποφάσεις λαμβάνονται σε κεντρικό επίπεδο και μεταβιβάζονται στις σχολικές μονάδες για εκτέλεση με τους εκπαιδευτικούς να επιτελούν το ρόλο του διεκπεραιωτή άνωθεν εντολών (Κόντης & Κόντη, 2007: 1390). Τα αυτόνομα σχολεία επιτρέπουν την ανάπτυξη στενών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των εμπλεκόμενων στον εκπαιδευτικό οργανισμό, αυξάνοντας με τον τρόπο αυτό τον βαθμό ικανοποίησης και συντονισμού (Φαναριώτης, 1999: 220).

Όταν τα αναλυτικά προγράμματα έχουν τη δυνατότητα να καταρτιστούν σε τοπικό επίπεδο, είναι πολύ πιο ευέλικτα και προσαρμόζονται πιο εύκολα στις τοπικές ιδιαιτερότητες και ανάγκες. Αναλυτικότερα, όλοι οι τοπικά εμπλεκόμενοι παράγοντες τρέφουν μεγαλύτερη ευαισθησία για τις τοπικές ιδιαιτερότητες και ανάγκες και αποσκοπούν στην ικανοποίηση των ατόμων που τους επέλεξαν. Επίσης, με τον τρόπο αυτό αποφοιτά από το σχολείο εργατικό δυναμικό με τις ειδικότητες που έχει ανάγκη και που θα απορροφήσει η τοπική κοινωνία (Λαΐνας, 1993: 264).

Η αποκέντρωση στην εκπαίδευση ενισχύει την ανάληψη πρωτοβουλιών και καινοτομιών και αυτό επιτυγχάνεται επειδή όλη η χώρα μετατρέπεται σε μεγάλο εργαστήριο στο οποίο οι τοπικές κοινότητες και αρχές σχεδιάζονται και πειραματίζονται για το εκπαιδευτικό σύστημα και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης. Μέσω αυτών των διαδικασιών διατυπώνονται και δοκιμάζονται στην πράξη ιδέες και πρωτοβουλίες που πιθανολογείται να αποδειχθούν πρωτοποριακές (Λαΐνας, 1993: 265).

Η συμμετοχή των άμεσα ενδιαφερομένων και των κοινωνικών φορέων στη λήψη αποφάσεων για την εκπαίδευση περιορίζει τη δύναμη όσων αποσκοπούσαν στην ικανοποίηση κλαδικών και συντεχνιακών συμφερόντων. Επίσης, το περιεχόμενο της εκπαίδευσης δεν θα ευνοεί πλέον τους μαθητές των αστικών περιοχών και των ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων, αλλά μέσα από αυτή τη συμμετοχική διαδικασία το περιεχόμενο της εκπαίδευσης προσαρμόζεται και στα πολιτιστικά πρότυπα των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων, των μη αστικών περιοχών και κατά συνέπεια οι μαθητές που προέρχονται από τις περιοχές αυτές δε θα εμφανίζουν τον ίδιο βαθμό σχολικής αποτυχίας (Λαΐνας, 1993: 270).

1.3.2 Αρνητικές

Αν τα αναλυτικά προγράμματα διαφέρουν από περιοχή σε περιοχή αυτή η πολυμορφία και η διαφοροποίηση του εκπαιδευτικού συστήματος δημιουργεί σημαντικά προβλήματα στη μετακίνηση των μαθητών από περιοχή σε περιοχή, δυσκολεύοντας την ένταξή τους σε ένα διαφορετικό εκπαιδευτικό σύστημα. Για παράδειγμα, τα εθνικά συστήματα απολυτηρίων εξετάσεων στο Λύκειο δεν μπορούν να είναι επηρεασμένα από τις τοπικές ιδιαιτερότητες και τις προτιμήσεις των τοπικών αρχών. Θα δημιουργηθούν προβλήματα στην αντιστοιχία ισότιμων τίτλων σπουδών, στη μετάβαση των μαθητών σε ανώτερες βαθμίδες εκπαίδευσης και στην είσοδο των μαθητών στην αγορά εργασίας (Λαΐνας, 1993: 265).

Η λεπτομερής καταγραφή οδηγιών και κατευθύνσεων στο «βιβλίο του δασκάλου» και στο «βιβλίο του μαθητή», με άμεση συνέπεια τον ακριβή παιδαγωγικό και διδακτικό προγραμματισμό του διδακτικού έτους, δεν αφήνει περιθώρια λήψης πρωτοβουλιών από τους εκπαιδευτικούς. Αυτό έχει ως συνακόλουθο τη δυσχέρεια στην ανάπτυξη καινοτόμου επαγγελματικής κουλτούρας των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί δεν αναζητούν νέες μεθόδους διδακτικής ούτε

πειραματίζονται και οδηγούνται σε επαγγελματική υποβάθμιση (Μαυρογιώργος, 1999: 139).

Δεν είναι δυνατό να εγγυηθεί κάποιος ότι οι τοπικοί παράγοντες και οι εκπαιδευτικοί μπορούν και θέλουν να αναμειχθούν σε τέτοιου είδους διαδικασίες. Κύρια αιτία είναι ότι αυτές οι ενέργειες απαιτούν θυσίες σε χρόνο και προσπάθειες και, ίσως, οδηγήσουν σε απογοητεύσεις και αμφισβητήσεις στις οποίες κάποιοι πιθανόν δεν θέλουν να συμμετέχουν. Όσοι συμμετέχουν σε αυτές τις διαδικασίες δεν είναι απαραίτητο ότι έχουν κοινές αξίες, κοινά πιστεύω και συμφέροντα. Συνεπώς, η συναίνεσή τους δεν πρέπει να θεωρείται δεδομένη. Επιπρόσθετα, πολλοί εκπαιδευτικοί επιθυμούν να έχουν επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση και σε πολλές περιπτώσεις μετακίνησης ενός εκπαιδευτικού αυτός καλείται να εφαρμόσει τα αναλυτικά προγράμματα που έχουν ήδη αποφασιστεί από πριν (Λαϊνας, 1993: 266-268).

Η διδακτική αυτονομία δεν μπορεί να επιτευχθεί μόνο με την ελευθερία στη λήψη των αποφάσεων, αλλά χρειάζονται και οι απαραίτητοι πόροι για την υλοποίησή της (π.χ. χρήματα, εγκαταστάσεις). Η χρηματοδότηση, όμως, μέσω κάποιας μορφής τοπικής φορολογίας ίσως οξύνει για ακόμη μια φορά τις κοινωνικές και περιφερειακές ανισότητες, αφού οι οικονομικά πιο εύρωστες περιοχές θα έχουν υψηλότερα έσοδα και μπορούν να υλοποιήσουν καλύτερα, πιο δαπανηρά εκπαιδευτικά προγράμματα με καλύτερο προσωπικό και εξοπλισμό. Η συμμετοχή των ατόμων από κατώτερα κοινωνικά στρώματα συνεπάγεται το διακοσμητικό τους ρόλο, αφού ούτε τις απαραίτητες γνώσεις διαθέτουν για να συνδιαλεχθούν με τους επαγγελματίες της εκπαίδευσης, ούτε κατέχουν τις απαραίτητες στάσεις και συμπεριφορές (Λαϊνας, 1993: 271-272).

Οι οικονομικοί πόροι δεν θα προέρχονται από τον κρατικό προϋπολογισμό, αλλά από τους δήμους οι οποίοι θα αναζητήσουν αναπόφευκτα χρήματα από ιδιωτικές επιχειρήσεις, από χορηγούς, από νέους δημοτικούς φόρους και από εισφορές των γονέων. Με τον τρόπο αυτό η τοπική αυτοδιοίκηση θα καθορίζει το απαραίτητο ποσό για τη λειτουργία της κάθε εκπαιδευτικής μονάδας. Υπό αυτές τις συνθήκες, αρκετά σχολεία αγροτικών περιοχών και σχολεία των αστικών κέντρων (ιδιαίτερα των υποβαθμισμένων περιοχών) θα αντιμετωπίζουν σοβαρές δυσκολίες για την αντιμετώπιση των λειτουργικών τους εξόδων (Υφαντή & Βοζαΐτης, 2005: 36).

Σε ορισμένες περιοχές δεν είναι σίγουρο ότι υπάρχει το εξειδικευμένο προσωπικό, το οποίο μπορεί να συντάξει ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα, γεγονός που

απαιτεί τη συμβολή επαγγελματιών και επιστημόνων και που θα κοστίζει περισσότερο εάν το έργο είχε ανατεθεί από την αρχή σε κάποιο κεντρικό όργανο. Τέλος, σε πολλές χώρες διαπιστώνεται ότι οι συμμετοχικές διαδικασίες δεν έχουν πάντα την ίδια ανταπόκριση είτε αυτό οφείλεται σε δυσκολίες είτε σε αδυναμία συμμετοχής είτε ακόμα και στην απάθεια του πληθυσμού για συμμετοχή στα κοινά (Λαΐνας, 1993: 272-273).

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα η λειτουργία των Περιφερειακών Διευθύνσεων Εκπαίδευσης (ιδρύθηκαν με το Ν. 2817/2000) αύξησε ιδιαίτερα το κόστος του διοικητικού συστήματος, εξαιτίας των επιπρόσθετων γραφειοκρατικών ενεργειών, και με τον τρόπο αυτό στερήθηκαν πόροι από την ελληνική εκπαίδευση που θα μπορούσαν να διατεθούν για την επέκταση και τον εμπλουτισμό των σχολικών βιβλιοθηκών, την κτιριακή υποδομή κλπ. Η ουσιαστική αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος δεν μπορεί να υλοποιηθεί με τη χρήση παρωχημένων διοικητικών τακτικών και πολιτικών, αλλά με τη στήριξη του σχολείου και των εκπαιδευτικών, την επικοινωνία μεταξύ της κεντρικής διοίκησης και των χαμηλότερων κλιμακίων της ιεραρχίας με άμεσο αποτέλεσμα τη βελτίωση της λειτουργικότητας και την αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων (Υφαντή & Βοζαΐτης, 2005: 38-39).

Σε ένα συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα η σχολική μονάδα λειτουργεί ως εκτελεστής της κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής όσο αφορά την οργάνωση και λειτουργία του σχολείου (ωρολόγιο πρόγραμμα κλπ) και στη διδασκαλία και μάθηση (αναλυτικό πρόγραμμα και διδακτική). Οι εκπαιδευτικοί απλά ενημερώνονται για τις εκπαιδευτικές αλλαγές και μεταρρυθμίσεις και καλούνται να τις εφαρμόσουν, αφού τις κατανοήσουν είτε μέσω επιμορφωτικών σεμιναρίων είτε μέσω προσωπικής μελέτης. Συμπερασματικά, η εκπαιδευτική μονάδα εφαρμόζει την εκπαιδευτική πολιτική που έχει οριστεί, ανεξάρτητα αν ικανοποιεί ή όχι τις ανάγκες και ιδιαιτερότητες της τοπικής ανάγκης (Μαυρογιώργος, 1999: 138).

1.4 Συγκεντρωτικά και αποκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα

Ο Φαναριώτης (1999: 210) δίνει δυο ορισμούς για την αποκέντρωση και τη συγκέντρωση. Ως αποκέντρωση ορίζει *«τη μεταβίβαση αποφασιστικής αρμοδιότητας προς τους επικεφαλής των κατώτερων κλιμακίων ενός οργανισμού για την αντιμετώπιση προβλημάτων ή κάλυψη αναγκών με δική τους πρωτοβουλία»*. Ως συγκέντρωση ορίζει: *«τη συγκέντρωση της αποφασιστικής αρμοδιότητας σε ένα*

πρόσωπο, που βρίσκεται στην κορυφή της ιεραρχίας, το οποίο έχει το μοναδικό δικαίωμα της λήψης απόφασης για τα πάσης φύσης θέματα που σχετίζονται με τη λειτουργία του οργανισμού».

Ο Kandel (1955, όπ. αναφ. στο Υφαντή, 2011β: 21) ταξινομεί τα εκπαιδευτικά συστήματα σε αποκεντρωτικά – τα οποία χαρακτηρίζει δημοκρατικά που ευνοούν τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις – και σε συγκεντρωτικά τα οποία αναφέρει ως αυταρχικά. Πιο αναλυτικά, το συγκεντρωτικό μοντέλο περιλαμβάνει την ιεραρχική δομή εξουσίας και την υπαγωγή όλων των υπόλοιπων φορέων στην κεντρική εξουσία, ενώ στο αποκεντρωμένο μοντέλο ένα αξιόλογο μέρος της εξουσίας της κεντρικής διοίκησης μεταβιβάζεται στα περιφερειακά όργανα, τα οποία αναλαμβάνουν ευθύνες, ασκούν ουσιαστική εκπαιδευτική διοίκηση και έχουν αρμοδιότητες (Χατζηπαναγιώτου, 2010: 39· Κατσαρός & Τύπας, 2005: 75· Σαΐτης, 2005: 27-30).

Στο συγκεντρωτικό σύστημα ο βαθμός εξουσίας και ο βαθμός υπαγωγής όλων των υπόλοιπων δομών σε αυτή είναι το βασικό, θεμελιακό στοιχείο το οποίο συνεπάγεται την αυταρχική άσκηση εξουσίας και την αυταρχική ρύθμιση των αντιθέσεων μεταξύ εξουσίας και κοινωνικού συνόλου. Στο αποκεντρωτικό σύστημα στόχος είναι η αύξηση των εξουσιών και η ανεξαρτησία των υπαγόμενων στην κεντρική εξουσία. Υπό τη σκοπιά αυτή η αποκέντρωση επιτρέπει την άμεση επέμβαση του λαού στην εξουσία και στη διοίκηση (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1990: 44-46).

Τα πλεονεκτήματα του συγκεντρωτικού συστήματος, όχι μόνο στον εκπαιδευτικό τομέα, είναι συνοπτικά τα παρακάτω (Σαΐτης, 2005: 27): 1) Εξασφαλίζεται ενιαία οργανωτική σκέψη και δράση σε όλη την επικράτεια. 2) Τα περιφερειακά όργανα ελέγχουν με ομοιόμορφο και συνεχή τρόπο. 3) Πραγματοποιείται εξοικονόμηση στο εργατικό δυναμικό και στους υλικούς πόρους. 4) Το κράτος επιβάλλεται με συνεχή και δυναμικό τρόπο.

Τα μειονεκτήματα του συγκεντρωτικού συστήματος είναι συνοπτικά τα παρακάτω (Σαΐτης, 2005: 28): 1) Αναπτύσσεται η γραφειοκρατική νοοτροπία εξαιτίας της περίπλοκης δημόσιας διοίκησης. 2) Οι πολίτες αναγκάζονται να μετακινούνται συνέχεια στην πρωτεύουσα για την επίλυση των υποθέσεών τους. 3) Η λήψη των αποφάσεων για ποικίλα ζητήματα λαμβάνει χώρα στην πρωτεύουσα και η περιφέρεια αδυνατεί να πρωταγωνιστεί στην επίλυση των ζητημάτων της. 4) Πολλές φορές

παρατηρείται διαφθορά και απασχολεί πολλά άτομα τα οποία εκτελούν συγκεκριμένη και περιορισμένη εργασία (Υφαντή, 2011β: 21).

Η επιχειρηματολογία υπέρ ή κατά του συγκεντρωτικού συστήματος ποικίλει. Από τη μια πλευρά υποστηρίζεται ότι η εξάρτηση των σχολείων από την κεντρική εξουσία συμβάλλει στην ομοιογενή κατανομή των οικονομικών πόρων και τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Από την άλλη πλευρά, τονίζεται η αναγκαιότητα του τοπικού ελέγχου στην εκπαίδευση, διότι οι αρμόδιοι έρχονται σε άμεση επαφή με τους εκπαιδευτικούς και τους ενδιαφερόμενους (Υφαντή, 2011β: 19).

Τα πλεονεκτήματα του αποκεντρωτικού συστήματος είναι συνοπτικά τα παρακάτω (Σαϊτής, 2005: 29): 1) Η επίλυση των προβλημάτων των πολιτών επιτυγχάνεται με πιο γρήγορους ρυθμούς. 2) Η κεντρική διοίκηση απαλλάσσεται από καθήκοντα για τα οποία δεν είναι ουσιαστικά αρμόδια. 3) Η περιφέρεια αναπτύσσεται. 4) Ενεργοποιεί όλους τους εκπαιδευτικούς φορείς: μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικούς, τοπικούς, περιφερειακούς και εθνικούς παράγοντες (Υφαντή, 2011β: 29-30). 6) Οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν καίριο ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία, αφού έρχονται αντιμέτωποι με αλλαγές και νεωτερισμούς που οφείλουν να εφαρμόσουν (Υφαντή, 2011β: 30).

Τα μειονεκτήματα του αποκεντρωτικού συστήματος είναι συνοπτικά τα παρακάτω (Σαϊτής, 2005: 29): 1) Ορισμένες φορές τα περιφερειακά όργανα αδυνατούν να λάβουν αποφάσεις για ορισμένα θέματα εξαιτίας έλλειψης γνώσεων. 2) Οι διοικητικές ενέργειες δεν είναι ομοιόμορφες σε όλα τα διαμερίσματα της χώρας. 3) Τα προσωπικά και τοπικά συμφέροντα οδηγούν σε κατάχρηση εξουσίας.

Πολλές χώρες στον κόσμο, αν και έχουν παράδοση στο συγκεντρωτικό έλεγχο (π.χ. Σιγκαπούρη, Νότιος Αφρική), έχουν στραφεί σε πιο αυτόνομες μεθόδους διοίκησης των σχολικών μονάδων. Η ύπαρξη ποικιλίας στις μεθόδους αυτές οδηγεί σε μια κοινή παραδοχή: η μεγαλύτερη αυτονομία έχει ως αποτέλεσμα καλύτερα εκπαιδευτικά αποτελέσματα, άποψη που στηρίζει και ο ΟΟΣΑ. Πιο συγκεκριμένα έχει καταγραφεί ότι: *«η μεγαλύτερη αυτονομία στα σχολεία...οδηγεί σε μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα μέσω μεγαλύτερης ευελιξίας και κατά συνέπεια καλύτερης χρήσης των πόρων, σε επαγγελματική ανάπτυξη που επιλέγεται στο επίπεδο του σχολείου, σε δασκάλους και γονείς που έχουν καλύτερη επίγνωση του τι συμβαίνει ώστε να λαμβάνονται οι καλύτερες αποφάσεις, σε σχεδιασμό που αφορά ολόκληρο το σχολείο και εφαρμογή του σχεδιασμού με προτεραιότητες που να προωθούνται στη βάση*

δεδομένων που σχετίζονται με τα αποτελέσματα και τις ανάγκες των μαθητών» (Στυλιανίδης, 2008: 100).

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπως θα αναλυθεί και στη συνέχεια, διέπεται από μια αυστηρή ιεραρχική οργάνωση, από υπέρμετρη και περίπλοκη γραφειοκρατική δομή και συγκεντρωτισμό στις δομές και λειτουργίες του. Τα στοιχεία αυτά, σύμφωνα με τον Μουζέλη (1996), καθιστούν το κράτος σε μεγάλο βαθμό ως ένα μέσο προώθησης πολιτικών αξιών και συμπεριφορών που ευνοούν την εκάστοτε πολιτική συγκυρία και το συσχετισμό. Επίσης, όταν οι ενεργοί πολίτες και οι διοικητικοί υπεύθυνοι είναι στενά συνδεδεμένοι με το κράτος, τότε η αυτονομία τους είναι περιορισμένη και σχετική (Υφαντή & Βοζαΐτης, 2005: 41-42).

1.5 Διεθνείς εμπειρίες

Τα τελευταία χρόνια, πολλά σχολεία έχουν μετατραπεί σε πιο αυτόνομες εκπαιδευτικές μονάδες και είναι πλέον υπόλογα σε γονείς, μαθητές και στο ευρύ κοινό κυρίως για τα αποτελέσματά τους. Τα αποτελέσματα της έρευνας PISA δείχνουν ότι ο έξυπνος συνδυασμός αυτονομίας και ευθύνης σχετίζονται με καλύτερα μαθητικά αποτελέσματα. Ειδικότερα, όταν τα σχολεία μπορούν να καθορίζουν και να επεξεργάζονται το αναλυτικό πρόγραμμα και τους μηχανισμούς αξιολόγησης, όταν μπορούν να επιλέγουν τα σχολικά εγχειρίδια και να αποφασίζουν για τις εκπαιδευτικές πολιτικές, τόσο καλύτερα λειτουργεί το εκπαιδευτικό σύστημα και οι μαθητικές επιδόσεις είναι πιο υψηλές. Αξίζει να αναφερθεί ότι δεν έχει βρεθεί θετική συσχέτιση ανάμεσα στην εύρεση οικονομικών πόρων και στις επιδόσεις σε εθνικό επίπεδο, ίσως επειδή αυτού του είδους η αυτονομία επηρεάζει μεμονωμένα σχολεία και όχι συνολικά το εκπαιδευτικό σύστημα (OECD, 2011: 1-3).

Η Vaniscotte (όπ. αναφ. στο Fischer, 2003: 20) πλαισιώνει τη σχολική αυτονομία βάσει των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των τεσσάρων μοντέλων εκπαιδευτικών συστημάτων της Ευρώπης: το σκανδιναβικό μοντέλο (Δανία, Φινλανδία, Ισλανδία, Νορβηγία και Σουηδία), το αγγλοσαξονικό μοντέλο (Αγγλία, Ουαλία, Βόρεια Ιρλανδία και στη Σκωτία), το γερμανικό μοντέλο (Αυστρία, Γερμανία, Λουξεμβούργο, Ολλανδία, Ελβετία και Βέλγιο) και το λατινικό-μεσογειακό μοντέλο (Γαλλία, Ελλάδα, Ιταλία, Πορτογαλία και Ισπανία). Συγκρίνοντας και τα τέσσερα αυτά εκπαιδευτικά μοντέλα καταλαβαίνουμε ότι πρόκειται για συγκεντρωτικά συστήματα, τα οποία ωστόσο, προσπαθούν να επιτύχουν μια μορφή αποκέντρωσης, στην οποία θα αναδειχθεί η αυτονομία των

σχολείων. Η πιο μεγάλη ιδεολογική διαφορά εντοπίζεται στο σκανδιναβικό και γερμανικό μοντέλο από τα οποία το μεν πρώτο αποσκοπεί στην παροχή ίσων ευκαιριών στους μαθητές μέχρι την ηλικία των 16 ετών, σε αντίθεση με το δεύτερο στο οποίο ο διαχωρισμός των μαθητών και η επιλογή κατευθύνσεων γίνεται αρκετά νωρίς, στην ηλικία των 10 ετών (Fischer, 2003: 24).

Στην Ευρωπαϊκή Ένωση τα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών χωρίζονται σε δυο κατηγορίες. Στα εκπαιδευτικά συστήματα «πρώτης ταχύτητας» και στα εκπαιδευτικά συστήματα «δεύτερης ταχύτητας». Στα μεν πρώτα ανήκουν τα αποκεντρωτικά συστήματα (Βέλγιο, Δανία, Λουξεμβούργο, Ολλανδία, Βρετανία) και στα μεν δεύτερα, τα συγκεντρωτικά συστήματα (Ελλάδα, Ιρλανδία, Ιταλία, Γαλλία, Πορτογαλία, Ισπανία) εκτός από την Ιταλία και τη Γαλλία (Μπόμπας, 1995: 94-96).

Σε παγκόσμιο επίπεδο θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι τα σχολεία των τεσσάρων αγγλόφωνων κρατών ΗΠΑ, Αγγλία, Αυστραλία και Νέα Ζηλανδία παρουσιάζουν ορισμένες ομοιότητες: οι μαθητές μπορούν να επιλέξουν ελεύθερα σχολείο ανεξάρτητα από τον τόπο διαμονής, τα χρήματα παρέχονται ανά μαθητή, οι γονείς εμπλέκονται στα σχολικά συμβούλια, έχουν καταργηθεί τα ενδιάμεσα επίπεδα λήψης αποφάσεων, τα σχολεία κατέχουν διοικητική αυτονομία, η διεύθυνση του σχολείου πραγματοποιείται με επιχειρηματικό τρόπο και για να επιτευχθούν υψηλές επιδόσεις τα σχολεία διαφοροποιούνται, επιλέγουν και ανταγωνίζονται (Μούτσιος, 2001: 9).

1.6 Η ελληνική περίπτωση

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται ως συγκεντρωτικό (Μπόμπας, 1995: 86-87), αφού στο πρόγραμμά του δεν περιλαμβάνονται διαδικασίες όπως η έρευνα, ο πειραματισμός σε νέες δραστηριότητες, η διαμόρφωση του προγράμματος κα (Ρεζ, 2007: 1). Επιπλέον, εκτός από τον υπερβολικό συγκεντρωτισμό, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα διέπεται από πληθώρα οργάνων και υπηρεσιών, από νομοθετικό χάος και γραφειοκρατική νοοτροπία. Σε μια κλίμακα με άκρα την αποκέντρωση και τη συγκέντρωση από το 0% μέχρι το 100% θα το τοποθετούσαμε στο 80%, αφού ελάχιστες αρμοδιότητες έχουν παραχωρηθεί στην τοπική αυτοδιοίκηση ή στην εκπαιδευτική μονάδα (Κατσαρός & Τύπας, 2005: 76).

Οι εκπαιδευτικοί ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις που έχουν διαμορφωθεί για αυτούς και καταφέρνουν να επιβιώνουν, γεγονός που έχει χαρακτηριστεί από το Schon (1993) ως «μονομερή εκπαίδευση» (Ρεζ, 2007: 1). Συγκεκριμένα όπως

αναφέρει η Ηλιού (1978, όπ. αναφ. στο Μπόμπας, 1995: 88) «το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα υποφέρει, εκτός των άλλων, από υπερβολικό συγκεντρωτισμό» και ότι «οι βασικές και αποφασιστικές εξουσίες-υιοθέτηση και σχεδιασμός γενικής εκπαιδευτικής πολιτικής, νομοθετικές ρυθμίσεις και κανονισμοί, δημιουργία κεντρικών συμβουλίων- όλα βρίσκονται στα χέρια της κυβέρνησης».

Στα τόσα χρόνια ύπαρξης του συγκεντρωτικού και γραφειοκρατικού ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος υπάρχουν ορισμένοι οι οποίοι αδυνατούν να διανοηθούν έναν άλλο τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας. Αυτός ο συγκεντρωτισμός «βολεύει» και εξυπηρετεί τις κυβερνητικές παρατάξεις και διαιωνίζεται για χρόνια χωρίς καμιά αλλαγή (Μπόμπας, 1995: 89-90). Ωστόσο, μια πρώτη προσπάθεια για την αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος πραγματοποιήθηκε με το Ν. 1566/1985 σύμφωνα με τον οποίο θεμελιώνεται η αποκέντρωση και δημιουργήθηκαν συλλογικά τοπικά όργανα με την εμπλοκή της Τοπικής Αυτοδιοίκησης σε αυτά, ενέργεια που δεν ολοκληρώθηκε ποτέ. Ορισμένες διαχειριστικές και οικονομικές αρμοδιότητες εκχωρήθηκαν στις περιφερειακές υπηρεσίες και στην πρωτοβάθμια Τοπική Αυτοδιοίκηση έχοντας η κεντρική εξουσία τον τελευταίο λόγο (Ανδρέου, 1995: 4). Με τον νόμο αυτό θεσμοθετήθηκαν και ορισμένα όργανα όπως το Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας, τα Συμβούλια Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, τα Συμβούλια Ειδικής Αγωγής, τα Νομαρχιακά Συμβούλια Παιδείας, οι Δημοτικές ή Κοινοτικές Επιτροπές και η Σχολική Επιτροπή, ενώ καταργήθηκε το Κέντρο Εκπαιδευτικών Μελετών και Επιμόρφωσης (ΚΕΜΕ) και στη θέση του επανιδρύθηκε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Με το Π.Δ. 75/1986 ιδρύονται τα ΠΥΣΠΕ ΚΑΙ ΠΥΣΔΕ που αποτελούνται από εκλεγμένους εκπροσώπους των εκπαιδευτικών, αλλά με ρόλο περιορισμένο αποκλειστικά στη διεκπεραίωση γραφειοκρατικών θεμάτων (Υφαντή, 2011β: 37-38).

Ο Ν.2525/97 και ο Ν. 2986/2002 έχουν ως απώτερο στόχο την αναδιοργάνωση του υπάρχοντος γραφειοκρατικού συστήματος και αποσκοπούν σε διοικητικό εκσυγχρονισμό, αποτελεσματικότητα και επιχειρηματικότητα. Επιπλέον, στον τελευταίο νόμο (Ν. 2986/2002) προβλέπεται αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου σε κάποιο βαθμό. Ο Ν. 3389/2005 προβλέπει τη σύμπραξη του ιδιωτικού και του δημόσιου τομέα για την κατασκευή σχολικών κτιρίων του οποίου η σημασία είναι διφορούμενη, διότι από τη μία πλευρά ενισχύεται η οικονομική ανάπτυξη, αλλά από την άλλη πλευρά ο ιδιωτικός τομέας διεισδύει στο εκπαιδευτικό σύστημα (Κατσαρός, 2008:103). Πιο συγκεκριμένα, με το Ν. 2525/1997

θεσπίζεται το Ενιαίο Λύκειο και εισάγονται νέα μέτρα για την αποκέντρωση για την ενίσχυση του σχολείου, θεσπίζεται το Ολοήμερο Νηπιαγωγείο και Δημοτικό, αναβαθμίζεται ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός, ιδρύονται τα ΣΔΕ, εισάγεται η Ενισχυτική Διδασκαλία και ιδρύονται τα Περιφερειακά Κέντρα Στήριξης Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού τα οποία δε λειτούργησαν ποτέ. (Υφαντή, 2011β:43). Στο άρθρο 14 (παράγραφο 29ε) του Ν. 2817/2000 θεσπίζονται οι Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης και στο Ν. 2986/2002 άρθρο 1 οι Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης, οι Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, τα Γραφεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, τα Γραφεία Φυσικής Αγωγής, τα Γραφεία Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (Π.Ε.Κ.), τα Κέντρα Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης (Κ.Δ.Α.Υ.), τα Περιφερειακά Κέντρα Στήριξης και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.ΚΕ.Σ.Ε.Σ.), τα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Κ.Π.Ε.), οι Συμβουλευτικοί Σταθμοί Νέων (Σ.Σ.Ν.), τα γραφεία Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού (γραφεία Σ.Ε.Π.), τα Εργαστηριακά Κέντρα Φυσικών Επιστημών (Ε.Κ.Φ.Ε.) και τα κέντρα Πληροφορικής και Νέων Τεχνολογιών (ΠΛΗ.ΝΕ.Τ.) που αποτελούν αποκεντρωμένες υπηρεσίες του Υπουργείου Παιδείας. Ωστόσο, αξίζει να αναφερθεί ότι όλες αυτές οι υπηρεσίες δε συνοδεύονταν από μια ουσιαστική αποκέντρωση του διοικητικού συστήματος και δεν επιτεύχθηκε καμία ουσιαστική αλλαγή στην καθημερινότητα του σχολείου και στις πρακτικές του (Υφαντή, 2011β: 47).

Παρατηρούμε, όμως, ότι κανένας από τους νόμους αυτούς δεν περιλαμβάνει τη συμμετοχή της τοπικής αυτοδιοίκησης και της κοινωνίας (με την τοπική ιστορία, τον πολιτισμό και τις τοπικές ιδιαιτερότητες) στη συν-διαμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών ή στη χάραξη μιας τοπικής εκπαιδευτικής πολιτικής μέσα στο πλαίσιο της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής (Κατσαρός & Τύπας, 2005: 78). Ο εκπαιδευτικός οργανισμός μπορεί να συνεργαστεί με την τοπική κοινωνία και την τοπική αυτοδιοίκηση με απώτερο στόχο τα καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα μέσω: α) της σύνδεσης της σχολικής μονάδας με τις παραγωγικές μονάδες της περιοχής, σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα και τις ιδιαιτερότητες της περιοχής, β) της μετατροπής ολόκληρης της τοπικής κοινωνίας σε εργαστήριο μάθησης από την εκμετάλλευση των κτιριακών εγκαταστάσεων του εκπαιδευτικού οργανισμού και γ) της ανάπτυξης δραστηριοτήτων χρήσιμων για τους μαθητές σύμφωνα με τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντά τους (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008α: 54). Τις τελευταίες τρεις

δεκαετίες στον ελληνικό χώρο εμφανίστηκαν πολλές αποκεντρωτικές τάσεις στον τομέα της εκπαίδευσης με απώτερο στόχο στην ενδυνάμωση του σχολείου. Οι προσπάθειες αυτές, όμως, περιορίστηκαν σε νομοθετικό ρόλο χωρίς να υποστηριχτούν ιδιαίτερα από τις κυβερνήσεις (Υφαντή, 2011β: 54).

Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ανεξάρτητα από τη συγκεντρωτική δομή και διοίκησή του, εμφανίζει και κάποια στοιχεία αποκέντρωσης, αφού ορισμένες αποφάσεις λαμβάνονται από τα τοπικά και περιφερειακά όργανα, τα οποία παραμένουν στην ιεραρχία της κεντρικής διοίκησης. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί να σχηματιστεί με τη μορφή πυραμίδας ως εξής: α) Εθνικό ή Κεντρικό Επίπεδο (υπουργός, υφυπουργός, γενικός γραμματέας και γενικοί διευθυντές, Συμβούλια και Επιτελεία, Οργανισμός Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης και Γενικές Γραμματείες Νέας Γενιάς και Εκπαίδευσης Ενηλίκων), β) Περιφερειακό ή Νομαρχιακό Επίπεδο (προϊστάμενοι των Διευθύνσεων Εκπαίδευσης, προϊστάμενοι των Γραφείων Εκπαίδευσης, διευθυντές και υποδιευθυντές των Σχολείων, Συμβούλιο των Διδασκόντων, κλπ) και γ) Επίπεδο της Σχολικής Μονάδας (διευθυντής της Σχολικής Μονάδας, Σύλλογος Διδασκόντων του Σχολείου, Σχολικό Συμβούλιο κλπ) (Πρόκου, 2005α: 18-19).

2^ο Κεφάλαιο: Σχολική αυτονομία και «εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική»

Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισαβόνας που συνεδρίασε στις 23-24/3/2000 αποφάσισε ότι: *«Τα ευρωπαϊκά συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης πρέπει να προσαρμοστούν τόσο στις απαιτήσεις της κοινωνίας της γνώσης όσο και στην ανάγκη για καλύτερο επίπεδο και ποιότητα απασχόλησης. Τα συστήματα αυτά πρέπει να προσφέρουν ευκαιρίες μάθησης και κατάρτισης προσαρμοσμένες σε συγκεκριμένες ομάδες στις διάφορες φάσεις της ζωής τους: νέοι, άνεργοι ενήλικες και απασχολούμενοι των οποίων οι δεξιότητες κινδυνεύουν να αχρηστευτούν λόγω της ταχείας αλλαγής. Η νέα αυτή προσέγγιση πρέπει να απαρτίζεται από τρία κύρια στοιχεία: την ανάπτυξη τοπικών κέντρων μάθησης, την προαγωγή νέων βασικών δεξιοτήτων – ιδίως στις τεχνολογίες των πληροφοριών- και τη μεγαλύτερη διαφάνεια των προσόντων»* (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2000). Επίσης, σύμφωνα με τη θεωρία του Rawl (1973, όπ. αναφ. στο Sleegers & Wesselingh, 1993: 62) σχετικά με την κοινωνική δικαιοσύνη *«όλα τα πρωταρχικά αγαθά, η ελευθερία, οι ευκαιρίες, το οικονομικό εισόδημα, η υγεία και τα θεμέλια του αυτοσεβασμού όλα πρέπει να κατανέμονται ισάξια σε όλους τους ανθρώπους, εκτός και αν μια λιγότερο ισάξια κατανομή ωφελεί τους λιγότερο ευνοημένους».*

Ο McLean (1995, όπ. αναφ. στο Στυλιανίδης, 2008: 76) επισημαίνει ότι οι οικονομικές αλλαγές στη σύγχρονη εποχή είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με την παγκοσμιοποίηση της εκπαίδευσης, γεγονός που οφείλεται στην έντονη ανταγωνιστικότητα μεταξύ των κρατών. Οι κυβερνήσεις των χωρών έχουν πλέον θέσει την εκπαίδευση, την κατάρτιση και την απασχόληση των πολιτών ως βασικές προτεραιότητες λόγω της επικράτησης της άποψης ότι η εθνική ανταγωνιστικότητα της οικονομίας εξαρτάται από τα αποτελέσματα της εκπαίδευσης (Στυλιανίδης, 2008: 76). Η θέση της εκπαίδευσης στην κοινωνία καλείται να επανεξεταστεί, διότι σε μια κοινωνία όπου η παραγωγή, η μεταβίβαση και ο επιμερισμός των γνώσεων, η πρόσβαση στη θεωρητική και πρακτική γνώση από την απλή ανταλλαγή εμπορευμάτων η εκπαίδευση οφείλει να λάβει κεντρική θέση (Τσαούσης, 1996: 206).

Σε πολλές χώρες του κόσμου πολλά εκπαιδευτικά συστήματα ανασυγκροτούνται εκπληρώνοντας τις απαιτήσεις της διεθνούς εκπαιδευτικής πολιτικής. Η κρατική γραφειοκρατική δυσλειτουργία, οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, η έλλειψη χρημάτων από τα δημόσια ταμεία, η χρόνια

αναποτελεσματική διαχείριση οικονομικών -και όχι μόνο- πόρων και η αδυναμία των σημερινών εκπαιδευτικών συστημάτων να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας επιβεβαιώνουν την ανάγκη για ριζική αναδιοργάνωση των εκπαιδευτικών συστημάτων. Γι' αυτό τον λόγο σε πολλά κράτη οι κυβερνήσεις προβληματίζονται σχετικά με τη δια βίου μάθηση, την αύξηση του αριθμού των μαθητών στις βαθμίδες εκπαίδευσης, τη χρήση των νέων τεχνολογιών και την εκμάθηση ξένων γλωσσών, τη σύνδεση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας, τη διοικητική αποκέντρωση των σχολικών μονάδων κλπ, χωρίς ωστόσο να παραβλέπονται οι εθνικές ιδιαιτερότητες των εκπαιδευτικών συστημάτων (Ζμας, 2007: 16, 33).

Η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1990 έθεσε ορισμένους στόχους οι οποίοι είναι οι παρακάτω (Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2004): 1) Να προωθηθεί η ευρωπαϊκή ταυτότητα, 2) Να καταπολεμηθεί ο ρατσισμός και η ξενοφοβία, 3) Να συγκροτηθεί η ευρωπαϊκή ιθαγένεια, 4) Να εξασφαλιστεί ένα εργατικό δυναμικό εκπαιδευμένο στις τεχνολογικές εξελίξεις, 5) Να προετοιμαστούν οι νέοι για την ομαλότερη ένταξή τους στη σταδιακά διαμορφούμενη αγορά εργασίας, 6) Να καταπολεμηθεί ο κοινωνικός αποκλεισμός, 7) Να διασφαλιστούν οι προϋποθέσεις για την ελεύθερη διακίνηση και εγκατάσταση των πολιτών σε οποιοδήποτε κράτος-μέλος για επαγγελματικούς λόγους, 8) Να προωθηθεί η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, 9) Να συνδεθεί η εκπαίδευση με την κοινωνία και την παραγωγή, 10) Να εξασφαλιστεί η παραγωγή και η χρήση της νέας τεχνολογίας για το διεθνή οικονομικό ανταγωνισμό.

Παρόλα αυτά, ο τρόπος που η παγκοσμιοποίηση επηρεάζει την εκπαίδευση είναι έμμεσος, λόγω των στάσεων που κρατούν όλα τα κράτη απέναντι σε αυτή. Οι πιο εμφανείς επιρροές της παγκοσμιοποίησης στον εκπαιδευτικό τομέα οφείλονται στις προσπάθειες των κρατών για αναπροσαρμογή και αναπροσδιορισμό των προτεραιοτήτων που θέτουν, ώστε να καθιστούν πιο ανταγωνιστικές. Σύμφωνα με τον Stenhouse (1975, όπ. αναφ. στο Υφαντή, 2011β: 127), η πραγματική βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος θα επιτευχθεί μόνο αν οι εκπαιδευτικοί λειτουργήσουν ως επαγγελματίες και συμμετάσχουν ενεργητικά στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Ο όρος «εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική» περιλαμβάνει: *«το σύνολο των κατευθύνσεων, των ενεργειών και των μέσων που επιλέγονται κατά τις διαδικασίες λήψης απόφασης από τα διοικητικά όργανα του σχολείου για την επίτευξη*

συγκεκριμένων εκπαιδευτικών στόχων» (Σπαθής, 2006: 5). Ο Μαυρογιώργος (1999: 142-143) αναφέρει ότι η σχολική μονάδα, στα πλαίσια της εκπαιδευτικής πολιτικής μπορεί να παρεμβαίνει σε θέματα όπως: Α) το αναλυτικό πρόγραμμα: προσαρμογή των μαθημάτων ανάλογα με τις ανάγκες της τοπικής κοινωνίας, Β) διδασκαλία: οι μέθοδοι διδασκαλίας πρέπει να επιλέγονται από τη μονάδα, ώστε να είναι κατάλληλες για τις συνθήκες της μονάδας και να επιτευχθεί αποτελεσματικότητα, Γ) εξουσία: δίκαιη κατανομή εξουσιών που να εξασφαλίζει τη συμμετοχή όλων, Δ) υλικά: να μπορεί να λαμβάνει αποφάσεις για υλικά, αξιοποίηση χώρων και μέσα διδασκαλίας, Ε) ανθρώπινο δυναμικό: το εκπαιδευτικό δυναμικό του σχολείου πρέπει να αξιοποιείται στο έπακρον, Στ) χρόνος: η κατανομή και διευθέτηση του χρόνου πρέπει να ρυθμίζεται από την εκπαιδευτική μονάδα για την ιεράρχηση των προτεραιοτήτων, Ζ) οικονομικά: οι ανάγκες που προκύπτουν οφείλουν να αντιμετωπιστούν έγκαιρα με τη σωστή κατανομή και αξιοποίηση του προϋπολογισμού.

Στη διαδικασία διαμόρφωσης και άσκησης της εκπαιδευτικής πολιτικής υπάρχουν δύο ομάδες: αυτή που αποφασίζει και διαμορφώνει την εκπαιδευτική πολιτική και αυτή που την εφαρμόζει. Αυτές οι δύο ενέργειες ασκούνται χωριστά η μια από την άλλη, αφού η δεύτερη ομάδα καλείται απλά να εκτελεί τις αποφάσεις της κάθε κυβέρνησης, γεγονός που επισημαίνει την ανάγκη της ουσιαστικής συμμετοχής της εκπαιδευτικής μονάδας στη διαμόρφωση και άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής. Αυτή η αλλαγή θα βελτιώσει σε σημαντικό βαθμό και το έργο του εκπαιδευτικού ο οποίος δεν ασχολείται μόνο με ζητήματα της αίθουσας διδασκαλίας, αλλά και με προβλήματα που εντοπίζονται έξω από αυτή όπως η ανεργία, η εγκατάλειψη του σχολείου η παραβατικότητα, αλλά και πριν από αυτή όπως η διαμόρφωση και ο σχεδιασμός των αναλυτικών προγραμμάτων (Βαρσαμίδου & Ρεζ, 2007: 1, 5). Αυτό που ισχύει σήμερα είναι ότι *«οι εκπαιδευτικές αλλαγές επιβάλλονται με τον έναν ή τον άλλο τρόπο πάνω στους εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικές αλλαγές δε γίνονται με τους εκπαιδευτικούς ή από τους εκπαιδευτικούς»* (Μαυρογιώργος, 2005: 352).

Οι φορείς που συμβάλλουν σημαντικά στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής (ανάλογα με τα θέματα που τίθενται και τις διαδικασίες που ακολουθούνται) είναι οι εξής (Μαυρογιώργος, 1999: 124-125): Α) Κυβέρνηση και κόμματα: ο ρόλος της κυβέρνησης είναι πιο αποφασιστικός, ενώ των κομμάτων περισσότερο ελεγκτικός ή συμβουλευτικός. Β) Θεσμικοί σύμβουλοι (Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας κλπ): η συμβολή τους είναι αποκλειστικά συμβουλευτική σε

θέματα αρχών και εφαρμογής της εκπαιδευτικής πολιτικής. Γ) Ακαδημαϊκή κοινότητα (πανεπιστήμια, ινστιτούτα, ερευνητές κλπ): η λειτουργία της εντοπίζεται στην ανάδειξη ζητημάτων εκπαιδευτικής πολιτικής, τον έλεγχο των αρχών της και της εφαρμογής της. Δ) Κοινωνία (διανοούμενοι, εργαζόμενοι, γονείς, μαθητές, επιχειρήσεις κλπ): τα κείμενά τους, οι παρατηρήσεις, οι ενστάσεις και τα σχόλιά τους διαμορφώνουν προτάσεις εκπαιδευτικής πολιτικής. Ε) Εκπαιδευτικοί, επιστημονικές και συνδικαλιστικές ενώσεις: η ανάδειξη των προβλημάτων που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός τομέας επιτυγχάνεται σε μεγάλο βαθμό από τα επιστημονικά συνέδρια, το διάλογο, τις διαπραγματεύσεις και τις κινητοποιήσεις τους. Στ) Μέσα μαζικής ενημέρωσης: η προβολή των προβλημάτων της εκπαίδευσης δημιουργεί πιέσεις για τη διαμόρφωση προσανατολισμού στην εκπαιδευτική πολιτική, προβάλλει τις θετικές παραμέτρους της και το σύνολό της. Ζ) Εκπαιδευτικές μονάδες: η διοίκηση, η εποπτεία, η αξιολόγηση και η ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού συστήματος μπορούν να εκτιμήσουν την έκβαση της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Για να μπορέσει να διαμορφωθεί και να ασκηθεί πολιτική σε μια εκπαιδευτική μονάδα θα πρέπει: να διαθέτει υψηλό βαθμό αυτονομίας, να προσαρμόζεται η πολιτική της στις πολιτικές συνθήκες, να προγραμματίζει τη δική της εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική, να ασκεί κριτική στην κεντρική εκπαιδευτική πολιτική και να αναδεικνύεται το σχολείο ως εστία λήψης αποφάσεων με εμπλοκή των προσώπων που σχετίζονται με την εκπαιδευτική διαδικασία (Σπαθής, 2006: 3). Αυτό που χρειαζόμαστε σήμερα στον χώρο της εκπαίδευσης είναι η εμπλοκή των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση της διδασκαλίας και των συνθηκών εργασίας τους έχοντας ως γενικό αίτημα περισσότερη δημοκρατία στην άσκηση ελέγχου, δυνατότητες άσκησης «εσωτερικής» εκπαιδευτικής πολιτικής από τη σχολική μονάδα και συλλογικές μορφές παρέμβασης και κοινωνικής δικαιοσύνης (Βαρσαμίδου & Ρεζ, 2007: 7).

Ο Μαυρογιώργος (1999: 136) υποστηρίζει ότι για να μπορέσει η εκπαιδευτική μονάδα να αναδειχθεί ως φορέας εκπαιδευτικής πολιτικής προϋποθέτει: Α) Την ύπαρξη ενιαίου οράματος για την εκπαίδευση: αυτό μπορεί να επιτευχθεί με κοινές συναντήσεις των εκπαιδευτικών και των εμπλεκόμενων φορέων, ώστε να βρεθούν σημεία συμφωνίας των συμφερόντων, των αναγκών και των προτεραιοτήτων της εκπαίδευσης. Β) Ένα είδος αποκεντρωμένης διοίκησης του εκπαιδευτικού συστήματος: σε σχολικό και περιφερειακό επίπεδο. Γ) Ένα σύστημα συμβουλευτικής, καθοδήγησης και υποστήριξης της εκπαιδευτικής μονάδας: το οποίο μπορεί να

υλοποιηθεί μέσα από μία πληθώρα ενεργειών (επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη των εκπαιδευτικών, σύνδεση της σχολικής μονάδας με την τοπική κοινωνία, παρακολούθηση των εκπαιδευτικών και αξιολόγησή τους, εμπλουτισμός και αλλαγές στα αναλυτικά προγράμματα και στις μεθόδους διδασκαλίας για αντιμετώπιση των προβλημάτων της κάθε σχολικής μονάδας και τέλος σχεδιασμός, προγραμματισμός και παροχή παιδαγωγικού και διοικητικού έργου).

Εάν οι κυβερνήσεις των κρατών στοχεύουν στα αλήθεια να βελτιώσουν τις επιδόσεις των μαθητών και το επίπεδο της διδασκαλίας, τότε οφείλουν να κατανοήσουν το πόσο και το πώς οι συνθήκες εργασίας επηρεάζουν τους εκπαιδευτικούς. Το χαμηλό ηθικό των εκπαιδευτικών, η χαμηλή αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμησή τους μπορούν να συνδεθούν με τις αλλαγές που υφίστανται σε εργασιακό επίπεδο, εξαιτίας της εντατικοποίησης της εργασίας στις σχολικές μονάδες, της αύξησης του φόρτου εργασίας και της μείωσης της εμπιστοσύνης στο πρόσωπό τους με άμεσες συνέπειες την εμφάνιση χαμηλών κινήτρων για εργασία και την άρνησή τους στην εφαρμογή νέων πρακτικών (Day, 2003: 164-167). Έρευνες έχουν αποδείξει ότι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών (και των εκπαιδευτών ενηλίκων) στη διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής του εκπαιδευτικού οργανισμού, αλλά και σε θέματα που τους αφορούν επηρεάζει θετικά την αποτελεσματικότητα των οργανισμών αυτών (Κουτούζης, 1999: 34).

Στη βιβλιογραφία αναφέρεται συχνά ότι οι σημερινοί στόχοι των αλλαγών στην εκπαίδευση είναι δύο: η βελτίωση των συνθηκών εργασίας των εκπαιδευτικών και των αποτελεσμάτων μάθησης. Η εκπαιδευτική μονάδα οφείλει να αποτελεί έναν ουσιαστικό φορέα άσκησης και διαμόρφωσης εκπαιδευτικής πολιτικής, γεγονός που μπορεί να επιτευχθεί, αν πραγματοποιηθούν αλλαγές στους παρακάτω τομείς (Μαυρογιώργος, 1999: 146): Α) Η εκπαιδευτική μονάδα πρέπει πλέον να λαμβάνει μόνη της αποφάσεις που την αφορούν. Β) Η σχολική μονάδα χρειάζεται τη στήριξη των τοπικών αρχών και των συνδικάτων. Γ) Οι αποφάσεις που αφορούν την εκπαίδευση θεωρείται πρέπον να λαμβάνονται αποκεντρωμένα με έμφαση στην ηγεσία και όχι να προσκολλούν στην αυστηρή ιεραρχική γραφειοκρατική δομή της εκπαιδευτικής διοίκησης. Δ) Ένας ακόμα τομέας για αλλαγή είναι η ανάπτυξη και η δημιουργία ευέλικτων οργανωτικών σχημάτων για την αντιμετώπιση ζητημάτων σε επίπεδο εκπαιδευτικής μονάδας. Τα οργανωτικά αυτά σχήματα ουσιαστικά είναι επιτροπές και όργανα τα οποία θα λαμβάνουν τις αντίστοιχες αποφάσεις.

2.1. Ο ρόλος του διευθυντή

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού χάνεται μέσα στα βάθη των αιώνων. Όλα αυτά τα χρόνια έχει καλλιεργηθεί η πεποίθηση ότι η ποιότητα της εκπαίδευσης είναι άμεσα εξαρτημένη από την ποιότητα των εκπαιδευτικών (Βαρσαμίδου & Ρες, 2007: 1). Η κοινωνία της γνώσης που πρεσβεύει τη δημιουργία ενός ατόμου ικανού «να μαθαίνει πώς να μαθαίνει» καλεί τα στελέχη του εκπαιδευτικού τομέα να αναλάβουν νέα καθήκοντα όσον αφορά στην αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών αλλαγών, την οργάνωση και την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών οργανισμών. Τα στελέχη της διοίκησης οφείλουν να εμπνέουν τους υφισταμένους τους και να διοικούν με ευέλικτα σχήματα διοίκησης. Οι αλλαγές εξαιτίας της τεχνολογίας, της επιστήμης, της γνώσης και της παγκοσμιοποίησης έχουν αλλάξει τις συνθήκες καταμερισμού εργασίας και καθηκόντων, αλλά και τις σχέσεις της κοινωνίας με την εκπαίδευση (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008β: 101-103).

Σύμφωνα με το άρθρο 11 του Ν. 1566/1985 «ο διευθυντής του σχολείου είναι ιδίως υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία του σχολείου, το συντονισμό της σχολικής ζωής, την τήρηση των νόμων, των εγκυκλίων και των υπηρεσιακών εντολών και την εφαρμογή των αποφάσεων του συλλόγου των διδασκόντων, που εκδίδονται σύμφωνα με την υπουργική απόφαση για τις αρμοδιότητες του συλλόγου διδασκόντων». Επίσης, ο διευθυντής του σχολείου είναι αυτός που επιβλέπει τι γίνεται στις αίθουσες διδασκαλίας και το μεταφέρει στους ανωτέρους του.

Ο διευθυντής είναι αυτός που διαδραματίζει το σημαντικότερο και αξιολογότερο ρόλο στην επικοινωνία της σχολικής μονάδας. Εκτός από τα καθήκοντά του σχετικά με την ενημέρωση και την πληροφόρηση των αρμόδιων αρχών (γραφεία πρωτοβάθμιας/δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κλπ), χρέος του είναι και η ενημέρωση των εκπαιδευτικών, γονέων, μαθητών κλπ για ζητήματα που αφορούν στη σχολική μονάδα (Πασιαρδής, 2004: 88-89). Η επικοινωνία είναι κυρίαρχο στοιχείο της σχολικής ζωής και ο συνδετικός κρίκος μεταξύ εσωτερικού και εξωτερικού περιβάλλοντος είναι ο διευθυντής. Ο διευθυντής επικοινωνεί: α) με το διδακτικό προσωπικό του σχολείου σε ατομικό επίπεδο (ο διευθυντής πρέπει να έχει τη διορατικότητα να ξεχωρίζει σε κάθε συνεργάτη του την προσωπικότητά του, τη συμπεριφορά του, τις ιδέες του, τις ανάγκες και το ρόλο του, ώστε να προσαρμόζει την επικοινωνιακή του συμπεριφορά), β) με τον Σύλλογο Διδασκόντων σε συλλογικό επίπεδο (η διαδικασία αυτή είναι πιο περίπλοκη, καθώς έχει να επικοινωνήσει με περισσότερα άτομα ή άτυπες ομάδες), γ) με τους μαθητές του σχολείου (για την

επικοινωνία αυτή ο διευθυντής οφείλει να κατέχει παιδαγωγικές γνώσεις, να σέβεται τους μαθητές, να είναι αντικειμενικός και να μπορεί να ελίσσεται), δ) με τον προϊστάμενό του (η επικοινωνία του διευθυντή με τον ανώτερό του γίνεται συνήθως γραπτά, αλλά και σε διαπροσωπικό επίπεδο), ε) με τον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων (ένα κομμάτι της επικοινωνίας με το εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου επιτυγχάνεται με τη σωστή συνεργασία του διευθυντή με τον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων) και στ) με τους υπόλοιπους φορείς της κοινωνικής, πολιτιστικής και οικονομικής ζωής του τόπου (οι φορείς αυτοί μπορούν να βοηθήσουν σε ζητήματα που απασχολούν τη σχολική μονάδα και αντίκεινται των αρμοδιοτήτων τους) (Αναστασόπουλος, 2004: 360-365).

Για την επιτυχή ολοκλήρωση των καθηκόντων του ο διευθυντής οφείλει να είναι κάτοχος ορισμένων προσόντων, να διέπεται από ένα συνδυασμό γνώσεων, διοικητικών ικανοτήτων, θέλησης και αναμονής με ικανότητα προσαρμογής στις καταστάσεις. Ωστόσο, κάθε διευθυντής διοικεί με ένα δικό του τρόπο που βασίζεται στο χαρακτήρα του (Σαϊτής, 2005: 54-55). Σύμφωνα με τους Katz και Kahn (1978, όπ. αναφ. στο Πρόκου, 2005β: 65), *«η ηγεσία είναι η αύξηση της επίδρασης και η υποταγή των υφισταμένων στα πρόσωπα που ασκούν την εξουσία»*. Επίσης, σύμφωνα με τους Koontz και O' Donnell (1982, όπ. αναφ. στο Σαϊτής, 1992: 27), η ηγεσία εκλαμβάνεται ως *«η επιρροή, η τέχνη, η διαδικασία επηρεασμού των ατόμων έτσι ώστε να εργαστούν πρόθυμα για την επίτευξη των ομαδικών στόχων»*.

Η κινητήρια δύναμη του οργανισμού είναι ο διευθυντής, ο οποίος μπορεί να ξεκινήσει να παρεμβαίνει λειτουργώντας ως παράδειγμα προς μίμηση. Όμως, για να υιοθετήσουν οι υφιστάμενοι τη συμπεριφορά του ο ίδιος ο διευθυντής καλό είναι να τους επιτρέπει να συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και στον καθορισμό των στόχων οι οποίοι θα είναι κοινοί (Ανθοπούλου, 1999: 24). Στις ΗΠΑ, αλλά και αλλού, υποστηρίζεται η άποψη από τους συλλόγους διδασκόντων, από τις σχολικές επιτροπές και από τους διευθυντές ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αναμειγνύονται στη διαδικασία λήψης αποφάσεων με σκοπό τη βελτίωση του σχολείου (άποψη που ενισχύεται και από έρευνες), αλλά και στην πιο αποκεντρωμένη διοίκηση του σχολείου (Sleegers & Wesselingh, 1993: 49-50).

Σε ένα συλλογικό όργανο, όπως για παράδειγμα ο σύλλογος διδασκόντων ενός σχολείου, ένα άτομο είναι υπεύθυνο για τον συντονισμό και τη διαχείριση της ομάδας. Το άτομο αυτό είναι συνήθως ο διευθυντής. Τα άτομα αυτά συνήθως, λόγω της θέσης τους, πέρα από τα προσωπικά τους χαρακτηριστικά, οφείλουν να κατέχουν

γνώσεις και τεχνικές χειρισμού των ομάδων. Επιπλέον, ο σωστός χειρισμός των γονέων, των συναδέλφων, των υφισταμένων και προϊσταμένων απαιτεί την ικανότητα της προσαρμογής της συμπεριφοράς του διευθυντή/ηγέτη σύμφωνα με τις περιστάσεις και τους ανθρώπους (Everard & Morris, 1999: 37).

Στην Ελλάδα η εκπαιδευτική πολιτική χαράζεται στο Υπουργείο Παιδείας και στη συνέχεια τα κονδύλια κατανέμονται στις βαθμίδες εκπαίδευσης. Στη σχολική μονάδα ο διευθυντής και ο σύλλογος διδασκόντων καταρτίζουν το ωρολόγιο πρόγραμμα και ασχολούνται με την οργάνωση και λειτουργία της σχολικής μονάδας. Όλες οι αλλαγές και οι καινοτομίες στην εκπαίδευση δεν μπορούν να υλοποιηθούν, αν δε γίνουν πρώτα κατανοητές σε επίπεδο σχολείου. Γι' αυτό προτείνεται η σχολική μονάδα στο γενικό πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής να διαμορφώνει τη δική της εκπαιδευτική πολιτική, ώστε να μπορεί να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της κοινωνίας στην οποία βρίσκεται. Αυτό σημαίνει ότι: α) η σχολική μονάδα δέχεται με κριτικό τρόπο την κεντρική εκπαιδευτική πολιτική και β) διαμορφώνει εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική στο πλαίσιο της κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής (Ρεζ, 2007: 2-3). Η εκπαιδευτική πολιτική της σχολικής μονάδας ασκείται κατά κόρον από το διευθυντή, τον υποδιευθυντή και τον σύλλογο διδασκόντων, αν και σημαντική επιρροή ασκούν και εξωσχολικοί παράγοντες όπως η τοποθεσία του σχολείου, οι διαθέσιμοι πόροι, το εποπτικό υλικό, η οργανικότητα του σχολείου, οι μαθητές και οι «απαιτήσεις» της τοπικής κοινωνίας (Σπαθής, 2006:8). Σύμφωνα με το Σαΐτη (2005: 256), «σε κάθε σχολική μονάδα η ηγεσία καθορίζει την ποιότητα του παραγόμενου έργου».

Συμπερασματικά, ο διευθυντής είναι αυτός που καλλιεργεί ένα θετικό περιβάλλον στη σχολική μονάδα -ένα θετικό κλίμα μάθησης-, προγραμματίζει τις δράσεις του σχολείου με συλλογικό τρόπο, αξιολογεί το εκπαιδευτικό προσωπικό και είναι ο υπεύθυνος για την εξασφάλιση της αρτιότερης υλικοτεχνικής υποδομής για το σχολείο και την αποτελεσματικότερη λειτουργία του και, τέλος, προτρέπει το εκπαιδευτικό προσωπικό για συνεχή ανέλιξη και επιμόρφωση (Πασιαρδής, 2004: 216). Σύμφωνα με έρευνες η διεύθυνση του σχολείου διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματικότητα και στη βελτίωση της εκπαίδευσης. Η διεύθυνση του σχολείου δεν μπορεί να λειτουργήσει μεμονωμένα από τους εκπαιδευτικούς, ούτε από το σύστημα διοίκησης της εκπαίδευσης. Ωστόσο, κρίνεται απαραίτητη η αποκέντρωση της διοίκησης, να αυτονομηθεί η σχολική μονάδα και να συνδεθεί ουσιαστικά με την τοπική κοινότητα, ώστε να μπορεί ο κάθε διευθυντής να επιτελεί

το έργο του έχοντας ως βασικό κριτήριο τις ιδιαιτερότητες του σχολείου του (Παπαναούμ, 1995: 114).

2.2. Ο ρόλος του συλλόγου γονέων

Ο Ν. 1566/85 στο άρθρο του 53 είναι αυτός που θεσμοθετεί τη συμμετοχή των γονέων και κηδεμόνων στα εκπαιδευτικά δρώμενα και συγκεκριμένα αναφέρει: *«Οι γονείς των μαθητών κάθε δημόσιου σχολείου συγκροτούν ένα σύλλογο γονέων. που φέρει την επωνυμία του σχολείου και συμμετέχουν αυτοδικαίως σε αυτόν. Η διοίκηση του συλλόγου γονέων, καθώς και κάθε εκπρόσωπος στα προβλεπόμενα από την κείμενη νομοθεσία όργανα εκλέγονται»*. Ο Ν. 2621/1998 αναφέρει και αυτός με τη σειρά του το εξής: *«Η συμμετοχή εκπροσώπων γονέων των μαθητών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας δημόσιας εκπαίδευσης στα συλλογικά όργανα του παρόντος νόμου προϋποθέτει τη συγκρότηση και λειτουργία συλλόγων γονέων ως σωματείων, σύμφωνα με τις διατάξεις των επόμενων παραγράφων και του Αστικού Κώδικα»*.

Η συμμετοχή και η συνεργασία των γονέων είναι καταλυτικοί παράγοντες για την πρόοδο και ανάπτυξη του μαθητή, χωρίς τη συνεργασία τους αυτό δεν μπορεί να υλοποιηθεί. Και με τον όρο «συνεργασία» δεν εννοείται το σύνδρομο της βαθμοθηρίας, αλλά η προσήλωση στην ποιότητα εκπαίδευσης που λαμβάνουν τα παιδιά τους (Βαρβάρα, 2011: 2). Η συμμετοχή των γονέων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό την αποδοτικότητα του σχολείου, οπότε τα προβλήματα που μπορεί να προκύψουν ανάμεσα σε γονείς και εκπαιδευτικούς λύνονται καλύτερα, όταν και οι δυο πλευρές συνεργάζονται ουσιαστικά. Η στάση των γονέων επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την πρόοδο των παιδιών, γεγονός που δεν πρέπει να παραβλέπεται, αλλά αντίθετα να εκμεταλλεύεται για τη βελτίωση της συμπεριφοράς και της προόδου των μαθητών (Everard & Morris, 1999: 248-249).

Η συνεργασία μεταξύ γονέων και παιδαγωγών έχει ως απώτερο στόχο τη συμπλήρωση της γενικότερης αγωγής των μαθητών και να συμβάλλει στην κοινωνικοποίησή τους. Δυστυχώς, στον ελλαδικό χώρο η καθημερινή επαφή των γονέων με τους παιδαγωγούς επιτυγχάνεται μόνο στο νηπιαγωγείο και στο δημοτικό και αυτό εξαιτίας του νεαρού της ηλικίας των παιδιών, της αρχικής επικοινωνίας γονέων και εκπαιδευτικών για τη φροντίδα των παιδιών και της μετάβασης των παιδιών στο σχολικό χώρο. Όταν τα παιδιά αυτονομηθούν και μεταβούν μόνα τους στο σχολείο, η επαφή των γονέων με τους γονείς περιορίζεται σε όσα είναι θεσμικά απαραίτητα (βαθμολογίες, εγγραφές κλπ) (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008α: 66).

Όταν ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων συνεργάζεται με το σχολείο δημιουργείται μια ποικιλία σχέσεων. Πιο αναλυτικά, ορισμένες φορές δε συμφωνούν με την ισχύουσα εκπαιδευτική πολιτική και θεωρούν υπεύθυνο το σχολείο. Άλλες φορές ζητούν από το σχολείο να δώσει εξηγήσεις για το εκπαιδευτικό έργο του. Είναι κατανοητό από τα προαναφερθέντα ότι πολλές φορές οι γονείς δεν εμφανίζονται ως συνεργάτες, αλλά ως ομάδες πίεσης. Όμως, όσο ισχυροί ή ανίσχυροι και αν είναι οι σύλλογοι γονέων δεν μπορούν να ασκήσουν ουσιαστική εκπαιδευτική πολιτική. Τέλος, πρέπει να αναφερθεί ότι σε σχολεία στα οποία οι γονείς συμμετέχουν ουσιαστικά τα μαθησιακά αποτελέσματα είναι καλύτερα σε σχέση με σχολεία στα οποία οι γονείς δεν εμφανίζονται σχεδόν ποτέ (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008α: 67-70).

2.3. Το αναλυτικό πρόγραμμα

Ο ρυθμός των αλλαγών αυξάνεται, γεγονός που επηρεάζει και το είδος των γνώσεων που παρέχεται στους μαθητές. Οι γνώσεις και οι δεξιότητες που παρέχει το σχολείο, όταν ο μαθητής αποφοιτήσει και εισαχθεί στην αγορά εργασίας, δε νοείται να έχουν ξεπεραστεί. Ακόμα και τα επαγγέλματα που έχουν τυποποιηθεί απαιτούν ανανέωση. Επίσης, παρατηρείται μια παγκόσμια τάση για επιστροφή στη μικρή επιχείρηση, όπου τα παιδιά θα στήσουν τις δικές τους επιχειρήσεις. Σε γενικές γραμμές, ο αυριανός πολίτης χρειάζεται μερικές γενικές γνώσεις και νοοτροπία ευελιξίας που να στηρίζεται στην αρχή του να μαθαίνει συνεχώς, ώστε να ανταπεξέρχεται καλύτερα σε άγνωστες καταστάσεις (Everard & Morris, 1999: 210-211).

Εξαιτίας της πολιτισμικής και κοινωνικής σύνθεσης του μαθητικού δυναμικού, τα σχολεία δεν πρέπει να περιορίζονται στην απλή διεκπεραίωση του διδακτικού έργου τους, αλλά οφείλουν να το εμπλουτίζουν και να αναδεικνύουν μια άλλη παιδαγωγική: *«την παιδαγωγική της αισιοδοξίας, την παιδαγωγική της άμβλυνσης των διαφορών μορφών διάκρισης, την παιδαγωγική του τακτ, του σεβασμού και της αναγνώρισης του άλλου, την παιδαγωγική της μέριμνας, της έγνοιας, της φροντίδας και της αλληλεγγύης, την παιδαγωγική της θετικής αξιολόγησης και της θετικής διάκρισης»*. Με αυτή τη λογική ο ίδιος ο εκπαιδευτικός στα τυπικά μαθήματα του ωρολογίου προγράμματος καλείται να συμπεριλάβει θέματα αγωγής υγείας, κατανάλωσης, περιβάλλοντος, ελεύθερου χρόνου, ειρήνης και κοινωνικής αλληλεγγύης, επικοινωνίας και συνεργασίας, αποδοχής και σεβασμού του άλλου, αυτογνωσίας και αυτοεκτίμησης κλπ. (Μαυρογιώργος, χχ: 5).

Οι Walker και Dimmock (2008, όπ. αναφ. στο Στυλιανίδης, 2008:78) αναφέρουν ότι «οι προσπάθειες αναδόμησης των σχολείων με έμφαση στην τοπική διοίκηση του σχολείου, στη μεταβίβαση και αποκέντρωση εξουσιών και την αυξημένη υποχρέωση λογοδοσίας στην κεντρική γραφειοκρατία έχουν γίνει ο θεμέλιος λίθος των μεταρρυθμίσεων σε πολλές χώρες. Κατά παρόμοιο τρόπο οι τάσεις, όσον αφορά τα αναλυτικά προγράμματα σε διαφορετικές ηπείρους, στοχεύουν σε μια εκπαίδευση που να βασίζεται στα αποτελέσματα και στις κοινωνικές-οικοδομιστικές προσεγγίσεις για τη διδασκαλία και τη μάθηση». Σύμφωνα με τον Lawton (1995, όπ. αναφ. στο Υφαντή, 2011α: 5-6), ένα κεντρικό σημείο των μεταρρυθμίσεων για την αποκέντρωση της εξουσίας και την ενίσχυση του σχολείου αποτελεί ο έλεγχος του αναλυτικού προγράμματος και ο τρόπος που εφαρμόζεται στις σχολικές αίθουσες. Και αυτό διότι το αναλυτικό πρόγραμμα είναι βασικό κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας και συμβάλλει στον κοινωνικό έλεγχο και στην κοινωνική κυριαρχία.

Στο ελληνικό συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα η εκπαιδευτική πολιτική που αφορά στο περιεχόμενο της εκπαίδευσης λαμβάνεται από το Υπουργείο Παιδείας. Τα αναλυτικά προγράμματα συντάσσονται και αποτελούν το κατευθυντήριο μέσο για τη σύνταξη των σχολικών βιβλίων. Τα σχολικά βιβλία επιλέγονται και εγκρίνονται από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και στη συνέχεια εκδίδονται από τον Οργανισμό Εκδόσεων Διδακτικών Εκδόσεων. Τα σχολικά βιβλία συνοδεύονται και από το βιβλίο του δασκάλου στο οποίο αναφέρονται οι οδηγίες για την εφαρμογή των Αναλυτικών Προγραμμάτων, ο χρόνος που θα αφιερώνεται για τη διδασκαλία της κάθε ενότητας, η σειρά με την οποία θα διδαχθούν τα κεφάλαια της ύλης κλπ (Λαΐνας, 1993: 258-259). Με τα βιβλία του δασκάλου έχει επιτευχθεί ο τεχνογραφειοκρατικός έλεγχος των εκπαιδευτικών και της διδασκαλίας, χρησιμοποιώντας ως πρόσχημα την ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών και τη συντονισμένη δράση των εκπαιδευτικών (Παπακωνσταντίνου, 1993: 25).

Στο πλαίσιο αυτό οργάνωσης και διοίκησης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος κατανοούμε ότι ο ρόλος των διευθυντών των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών μονάδων είναι προδιαγεγραμμένος και οφείλουν να εφαρμόζουν ακριβώς τα αναλυτικά προγράμματα. Οι περιφερειακές εκπαιδευτικές αρχές μπορούν να συμμετέχουν μόνο στην αναπροσαρμογή του ωρολογίου προγράμματος της σχολικής μονάδας δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την κάλυψη της ύλης, στην υλοποίηση προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης κλπ (Λαΐνας, 1993: 259). Συμπερασματικά, αναδύεται η αναγκαιότητα τα αναλυτικά και ωρολόγια

προγράμματα σπουδών των σχολείων, πέρα από τις γενικές κατευθύνσεις που δίνει το υπουργείο Παιδείας, να εμπλουτιστούν από τις εκπαιδευτικές και επιστημονικές δομές της τοπικής κοινωνίας και να είναι βασισμένα στην αυτενέργεια και τις πρωτοβουλίες της εκπαιδευτικής μονάδας (Τσούλιας, 1995: 3).

Στην Τσεχία, τις Κάτω Χώρες και το Ηνωμένο Βασίλειο τα σχολεία έχουν αυτονομία όχι μόνο στην εξεύρεση πόρων, αλλά και σε θέματα που αφορούν στο αναλυτικό πρόγραμμα. Αντίθετα, χώρες όπως η Ελλάδα, η Τουρκία, η Τυνησία και η Ιορδανία έχουν τη λιγότερη αυτονομία σε ζητήματα όπως η αναζήτηση πόρων και το αναλυτικό πρόγραμμα. Επίσης, στην Ιαπωνία, στην Κορέα, στη Νέα Ζηλανδία και στο Χονγκ Κονγκ τα σχολεία έχουν σχετικά περισσότερη αυτονομία για τον καθορισμό του προγράμματος και σε αυτά το 80% των μαθητών μελετά με βιβλία και παρακολουθεί μαθήματα που έχουν επιλέξει οι ίδιες οι εκπαιδευτικές μονάδες-ωστόσο, χωρίς αυτονομία στην εύρεση πόρων- (OECD, 2011: 1). Για την επίτευξη της αποκεντρωτικής πολιτικής πολλών κρατών, έχουν πραγματοποιηθεί αλλαγές για τον έλεγχο του αναλυτικού προγράμματος. Η παραγωγικότητα, ο ανταγωνισμός, οι στόχοι της αγοράς και η προσαρμοστικότητα στις διεθνείς αλλαγές είναι βασικοί λόγοι για τον έλεγχο του αναλυτικού προγράμματος με σκοπό την αποκέντρωσή του. Ωστόσο, τα πολιτιστικά στοιχεία μιας περιοχής, οι παραδόσεις, το περιβάλλον, η σχολική κουλτούρα κλπ επηρεάζουν την εκπαιδευτική διαδικασία με άμεση συνέπεια τη μη-καθολική εφαρμογή της αποκέντρωσης του αναλυτικού προγράμματος (Υφαντή, 2011α: 6).

2.4. Μηχανισμοί αξιολόγησης

Σύμφωνα με την Υφαντή (2001α, όπ. αναφ. στο Κουτούζης, 2008: 19), «τα τελευταία χρόνια θεωρείται όλο και πιο κρίσιμος ο ρόλος της αξιολόγησης στα εκπαιδευτικά συστήματα. Οι κυβερνήσεις ανά τον κόσμο, αντιμετωπίζοντας προβλήματα από την ανερχόμενη ανεργία, τις διάφορες απαιτήσεις για δημόσια έξοδα και παροχές, και ωθούμενες από την επιτακτική ανάγκη να είναι διεθνώς ανταγωνιστικές, αναζήτησαν λύση στα εκπαιδευτικά συστήματα, τα οποία τείνουν να ανταποκρίνονται στις συγκεκριμένες εθνικές προτεραιότητες που τίθενται και να προσπαθούν να είναι πιο αποτελεσματικά στην επίτευξη των στόχων και στην ικανοποίηση των προτεραιοτήτων. Η υιοθέτηση μιας επίσημης αξιολόγησης που θα επιβάλλει κάποιο είδος ελέγχου έχει γίνει τυπικό αλλά και ιδιαίτερα χαρακτηριστικό γνώρισμα της εκπαιδευτικής πολιτικής πολλών χωρών». Η Ευρωπαϊκή Ένωση έχει

εκδηλώσει έντονο ενδιαφέρον για να αναπτυχθούν μέθοδοι αξιολόγησης, ώστε να εξασφαλιστεί η ποιότητα για τα προγράμματα των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων των κρατών-μελών της, γεγονός που επιβεβαιώνεται από τις προκηρύξεις των κοινοτικών χρηματοδοτήσεων (Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2004: 68).

Η αξιολόγηση μπορεί να οριστεί ως η συστηματική διαδικασία με την οποία αποδίδεται αξία (είτε ποιοτική είτε ποσοτική) σε αντικείμενο, πρόσωπο, αποτέλεσμα ή μέσο με την εφαρμογή συγκεκριμένων κριτηρίων και μεθοδολογίας. Επίσης, η αξιολόγηση είναι αναγκαίο κομμάτι της διοικητικής διαδικασίας και δεν είναι φρόνιμο να παραληφθεί, διότι ανήκει στο κομμάτι του απολογισμού των δράσεων και των δραστηριοτήτων των οργανισμών και σε συνδυασμό με διαδικασίες ερμηνείας των αποτελεσμάτων, ανασκόπησης και ανατροφοδότησης μπορεί να βελτιωθεί και να επιτύχει τους στόχους του (Κουτούζης, 2008: 15). Κρίνοντας από τα στάδια στα οποία διακρίνεται η αξιολόγηση, σε σχέση με το πότε λαμβάνει χώρα, αντιλαμβανόμαστε ότι αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ότι σχετίζεται με το περιεχόμενο, τις τεχνικές που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός και τις επιδιώξεις της διδασκαλίας (Παπακωνσταντίνου, 1993: 121). Τα είδη της αξιολόγησης με βάση το πότε διενεργείται είναι τα εξής (Κουτούζης, 2008: 23-24): Α) Προκαταρκτική αξιολόγηση, όταν αυτή υλοποιείται πριν την έναρξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας ή της σχολικής χρονιάς. Β) Διαμορφωτική ή ενδιάμεση αξιολόγηση, όταν αυτή πραγματοποιείται κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας ή της σχολικής χρονιάς. Γ) Τελική ή αθροιστική ή απολογιστική αξιολόγηση, όταν αυτή λαμβάνει χώρα με τη λήξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας ή της σχολικής χρονιάς.

Δυστυχώς, η κατάρτιση των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιολόγηση είναι ουσιαστικά ανύπαρκτη, αφού δεν περιλαμβάνεται στα προγράμματα σπουδών αρκετών πανεπιστημίων, ούτε αποτελεί θέμα συζήτησης και διαπραγμάτευσης στα επιμορφωτικά σεμινάρια που πραγματοποιούνται για τους εκπαιδευτικούς. Οι βαθμοί που μπαίνουν από τους δασκάλους επαφίενται στην εμπειρία, την ευαισθητοποίηση και το υποκειμενικό τους κριτήριο. Η βαθμολογία των μαθητών αφορά τη λειτουργία και τη σύνθεση του εκπαιδευτικού συστήματος λόγω της σχέσης που αναπτύσσουν τα παιδιά με τη σχολική γνώση, τη σύγκριση μεταξύ τους, την κατάταξη και ιεράρχησή τους που οδηγεί και στις μετέπειτα κοινωνικές διαβαθμίσεις (Παπακωνσταντίνου, 1993: 119, 133).

Η κοινωνικοποίηση της διαδικασίας της αξιολόγησης (στο κοινωνικό σώμα και στους φορείς που εργάζονται στο σχολείο) μπορεί να οδηγήσει το σχολείο στην ανάκτηση του χαμένου κοινωνικού του χαρακτήρα και στην απόκτηση μιας δυναμικής λιγότερο συγκεντρωτικής και ελεγχόμενης ιδεολογικά και πολιτιστικά. Οι εκπαιδευτικοί με αυτόνομο και αποκεντρωτικό τρόπο θα αποφασίζουν για το περιεχόμενο και το είδος της σχολικής μάθησης, θα προγραμματίζουν και θα ελέγχουν το εκπαιδευτικό έργο, θα το αξιολογούν κατά τη διάρκειά του, θα επιλέγουν τους συναδέλφους προς επιμόρφωση έχοντας αναπτύξει σχέσεις αλληλεγγύης, συναδελφικότητας και συντροφικότητας με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς και θα αναπτύσσουν με την κοινωνία μια σχέση στην οποία εξηγούν τον τρόπο και τη φιλοσοφία του έργου τους (Παπακωνσταντίνου, 1993: 188-189).

Τα είδη της αξιολόγησης με βάση τη σχέση που έχουν οι αξιολογητές με τους αξιολογούμενους είναι δύο (Κουτούζης, 2008 :26-27): Α) Εξωτερική αξιολόγηση, όταν ο αξιολογητής δεν έχει καμία σχέση με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, το πρόσωπο ή την εκπαιδευτική μονάδα προς αξιολόγηση. Β) Εσωτερική αξιολόγηση, όταν ο αξιολογητής έχει άμεση σχέση με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, το πρόσωπο ή την εκπαιδευτική μονάδα προς αξιολόγηση.

Η εσωτερική αξιολόγηση συνδέεται με την αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος, γιατί η σχολική μονάδα γίνεται το κέντρο που καθοδηγεί τις δράσεις και τις ενέργειες που λαμβάνουν χώρα για την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών προβλημάτων. Η βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος πραγματοποιείται μόνο μέσα από συλλογικές διαδικασίες (από όσους βιώνουν τα προβλήματα) και από την αξιοποίησή τους (Ανδρέου, 1999: 197-198). *«Η εσωτερική αξιολόγηση είναι μέρος μιας ευρύτερης διαδικασίας, ενός προγράμματος που περιλαμβάνει τον εντοπισμό των προβλημάτων, την ιεράρχηση στόχων (συγκεκριμένων και ρεαλιστικών), την ανάδειξη των δυνατοτήτων, την αξιοποίηση των ερευνητικών προσπαθειών της επιστημονικής και εκπαιδευτικής κοινότητας (στον ελληνικό και διεθνή χώρο), την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού σχεδιασμού, την ενδιάμεση διαρθρωτική αξιολόγηση, την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου, τον επανασχεδιασμό του»* (Ανδρέου, 1999: 198).

Η εσωτερική αξιολόγηση της εκπαιδευτικής μονάδας υλοποιείται από το ανθρώπινο δυναμικό της εκπαιδευτικής μονάδας και περιγράφει το σύνολο των στόχων που πραγματοποιήθηκαν και το ποσοστό των αποκλίσεων, τους θετικούς ή αρνητικούς παράγοντες για την επίτευξη των στόχων και τη σχέση αποδοτικότητας και αυτοπροσδιορισμού της σχολικής μονάδας (Σπαθής, 2006: 9). Προϋποθέσεις για

τη λειτουργία της εσωτερικής αξιολόγησης είναι: α) η αυτονομία της σχολικής μονάδας και η κατοχύρωση των αποφάσεών της σε θεσμικό επίπεδο, β) η αυτοδυναμία της σε οικονομικό επίπεδο, γ) ένα σταθερό εκπαιδευτικό προσωπικό και δ) η ανυπαρξία σχέσεων εξουσίας εξαιτίας της διοικητικής ιεραρχίας (Ανδρέου, 1999: 198).

Μορφή της εσωτερικής αξιολόγησης αποτελεί και η αυτοαξιολόγηση η οποία αποτελεί «*μια συστηματική, συλλογική και δημοκρατική διερεύνηση όλων των παραμέτρων της σχολικής ζωής από αυτούς που θεωρούνται οι καλύτεροι γνώστες των συνθηκών και προβλημάτων που αντιμετωπίζει κάθε σχολική μονάδα. Στόχος είναι η απόκτηση έγκυρης γνώσης για το εκπαιδευτικό έργο που παράγεται στα σχολεία και η δραστηριοποίηση των ατόμων που εμπλέκονται σε αυτό για την αναβάθμιση της ποιότητάς του*» (Κουτούζης, 2008: 27).

Το εκπαιδευτικό σύστημα στο σύνολό του, αλλά και οι επιμέρους εκπαιδευτικές μονάδες πρέπει να αξιολογούνται. Δίδεται ιδιαίτερη σημασία στην αυτοαξιολόγηση, διότι σε ένα πλαίσιο εκπαιδευτικής και διοικητικής αποκέντρωσης η σχολική μονάδα είναι αυτή που θα κάνει πράξη και θα εξασφαλίσει τις κατάλληλες συνθήκες για την επαγγελματική, προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών. Οπότε, κρίνεται απαραίτητη η ενδυνάμωση της σχολικής μονάδας και όλων των παραγόντων που την αποτελούν για την αποτελεσματικότερη οργάνωση, διοίκηση και διαχείριση της σχολικής μονάδας (Κουλαϊδής & Κότσιρα, 2005: 76-77).

Η αυτοαξιολόγηση είναι μια διαδικασία που προκύπτει μέσα από την εργασία των εκπαιδευτικών και των μαθητών, είναι συνεχής, υπεύθυνη και αξιόπιστη. Επίσης, βασίζεται σε στοιχεία και με συγκεκριμένους στόχους και αποτελέσματα. Η αναπαράσταση της αυτοαξιολόγησης μπορεί να περιγραφεί με ομόκεντρους κύκλους στο κέντρο των οποίων βρίσκεται ο μαθητής και περικλείεται από την τάξη, τον τομέα και τη σχολική κοινότητα. Ένα από τα θετικά αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης είναι η κατανόηση του τι γίνεται στην αίθουσα διδασκαλίας και πώς αυτοί οι παράγοντες επηρεάζουν τη μάθηση και τη διδασκαλία (MacBeath, 2005: 36-44).

3^οΚεφάλαιο: Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας

3.1 Αναγκαιότητα

Στην Ανακοίνωση της Επιτροπής των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2006: 7) αναφέρεται ότι «Όλοι οι ενδιαφερόμενοι έχουν να διαδραματίσουν κάποιο ρόλο, αλλά οι δημόσιες αρχές πρέπει να αναλάβουν την πρωτοβουλία να άρουν τα εμπόδια και να προωθήσουν τη ζήτηση, επικεντρωμένοι ιδιαίτερα στα άτομα με χαμηλές δεξιότητες. Αυτό θα περιλαμβάνει την ανάπτυξη συστημάτων καθοδήγησης και πληροφόρησης υψηλής ποιότητας, με βάση μια προσέγγιση που θα επικεντρώνεται περισσότερο στον εκπαιδευόμενο (...)». Δυστυχώς, ορισμένες κατηγορίες ανθρώπων έχουν αφεθεί στο περιθώριο (νέοι άνθρωποι χωρίς προσόντα, παλιοί εργαζόμενοι, μακροχρόνια άνεργοι, γυναίκες που προσπαθούν να επανενταχθούν στην αγορά εργασίας), εξαιτίας της ανάπτυξης των οικονομιών και τον καταναγκασμό για ανταγωνιστικότητα με αποτέλεσμα να είναι πιο ευάλωτοι, αφού η πρόσβαση στη γνώση είναι καθοριστικής σημασίας για την ένταξη στην κοινωνία και την εύρεση εργασίας (European Commission, 1995: 42).

Η κοινωνία γνώσεων στην οποία όλοι ζούμε έχει στρωματοποιήσει τους πολίτες ανάμεσα σε αυτούς που έχουν και σε αυτούς που δεν έχουν προσόντα και ικανότητες (European Commission, 2001: 4). Η εγκατάλειψη του σχολείου, πριν την ολοκλήρωση του υποχρεωτικού του κύκλου, συνεπάγεται και τον άμεσο αποκλεισμό από την αγορά εργασίας. Οι γνώσεις και οι δεξιότητες που θα αποκόμιζαν από το σχολείο και θα τους ήταν απαραίτητες για την ένταξή του στην κοινωνία και για εύρεση εργασίας, τώρα τους αφήνουν στο περιθώριο (Γ.Γ.Ε.Ε., 2001: 3). Η σχολική διαρροή, λοιπόν, έχει περισσότερο αντίκτυπο σήμερα απ' ότι είχε ορισμένες δεκαετίες πριν, επειδή μπορεί να σημαδέψει τη ζωή κάποιου για πάντα, να περιορίσει σημαντικά το εύρος των σχεδίων για τη ζωή του, να μειώσει τις δεξιότητες, τις ικανότητες και το σκοπό για τη ζωή, να μηδενίσει τις κοινωνικές επαφές και το περιβάλλον στο οποίο ο άνθρωπος μπορεί να ακουστεί και να εκτιμηθεί (European Commission, 2001: 4).

Το παραδοσιακό εκπαιδευτικό σύστημα είναι πολλές φορές θεωρητικό, άκαμπτο και καθόλου προσαρμοσμένο στον κόσμο της αγοράς εργασίας, με τάση να δημιουργεί ένα μεγάλο χάσμα ανάμεσα στους νέους που εντάσσονται σε αυτό και σε αυτούς που δυσκολεύονται σε αυτήν την κατεύθυνση με άμεση συνέπεια τη σχολική διαρροή. Η μετάβαση από το σχολικό περιβάλλον στον χώρο της εργασίας συνδέεται

με τον χαρακτήρα, τις δομές, τις λειτουργίες και τους στόχους του εκπαιδευτικού ζητήματος, αλλά και με τις δομές και λειτουργίες της αγοράς εργασίας και απασχόλησης (Γ.Γ.Ε.Ε., 2001: 4).

Στα αρχεία της Ε.Σ.Υ.Ε. (1991) αναφέρεται ότι το 59,7% του συνολικού πληθυσμού της χώρας δεν έχει τελειώσει το γυμνάσιο (14 ετών και άνω), ενώ από 15-24 ετών μειώνεται στο 27,5%. Σε μια πιο σύγχρονη έρευνα του Κάτσικα (2007) 2.800.000 άτομα άνω των 16 ετών δεν έχουν ολοκληρώσει την 9χρονη υποχρεωτική εκπαίδευση, ενώ 8.000 παιδιά κάθε χρόνο εγκαταλείπουν το γυμνάσιο (Μαρκούτη, 2008: 17-18). Σύμφωνα με την έρευνα «Μαθητική διαρροή στο γυμνάσιο» (φουρνιά μαθητών 1997-1998) του Παλαιοκρασά (2001, στο Βεργίδης, 2004: 383), το ποσοστό της μαθητικής διαρροής μειώνεται στο σύνολο της χώρας και αυξάνεται στα αστικά κέντρα της Αθήνας (33%) και της Θεσσαλονίκης (20%). Από την ίδια έρευνα προκύπτει ότι οι περιοχές της Ελλάδας στις οποίες παρατηρείται η μεγαλύτερη διαρροή είναι στη Θράκη, στην Κρήτη, στα νησιά του Αιγαίου και στα νησιά του Ιονίου, ενώ τα χαμηλότερα ποσοστά είναι στις περιοχές της Ηπείρου, της Θεσσαλίας και της Αθήνας. Επίσης, πιο συχνό φαινόμενο είναι τα αγόρια να εγκαταλείπουν το γυμνάσιο σε σχέση με τα κορίτσια και μάλιστα τα μεγαλύτερα ποσοστά διαρροής παρατηρούνται σε γυμνάσια των αγροτικών κυρίως περιοχών.

3.2 Ίδρυση και λειτουργία

Τα ΣΔΕ μπορούν να ιδρυθούν μετά από απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων και του Υπουργού Οικονομικών, ενώ η ίδρυσή τους γίνεται μετά από απόφαση του Ι.Δ.Ε.Κ.Ε. και μετά από συνεργασία με τους οικείους Ο.Τ.Α. Τα ΣΔΕ ως δομή της Εκπαίδευσης Ενηλίκων ανήκουν στη Γ.Γ.Ε.Ε. η οποία αναλαμβάνει την ευθύνη για τη λειτουργία τους, ενώ το εκπαιδευτικό τους έργο ανατίθεται προς υλοποίηση στο Ι.Δ.Ε.Κ.Ε. (Φ.Ε.Κ. 34/16.01.2008). Πιο συγκεκριμένα, οι φορείς διοίκησης για τα ελληνικά ΣΔΕ είναι πρώτα απ' όλα το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, η Γ.Γ.Ε.Ε. και το Ι.Δ.Ε.Κ.Ε. Η Τεχνολογική και Επιστημονική Υποστήριξη των προγραμμάτων ανήκει στη Γ.Γ.Ε.Ε., ενώ η υλοποίηση ενεργειών για τη δια βίου μάθηση αφορούν το Ι.Δ.Ε.Κ.Ε. (Ταρατόρη κá, 2008: 25).

Η Γ.Γ.Ε.Ε. είναι μια «αποκεντρωμένη» υπηρεσία του ΥΠ.Ε.Π.Θ. που δραστηριοποιείται με την μη τυπική εκπαίδευση, χωρίς καθόλου εμπειρία από την τυπική εκπαίδευση (Βεκρής, 2004: 20). Η Γ.Γ.Ε.Ε. είναι η μετονομασία της Γ.Γ.Λ.Ε.

Απόφαση που επικυρώνεται στο νόμο 2909/2001, ενώ με τη σειρά της η Γ.Γ.Ε.Ε. με το νόμο 3669/2008 μετονομάζεται στη σημερινή Γ.Γ.Δ.Β.Μ., αποστολή της οποίας είναι ο σχεδιασμός, ο συντονισμός και η υλοποίηση σε εθνικό επίπεδο και στο απόδημο ελληνισμό ενεργειών που έχουν σχέση με τη δια βίου μάθηση (Ζουγανέλη, 2010: 32).

Επίσης, πρέπει να αναφερθεί ότι το Ι.Δ.Ε.Κ.Ε. είναι Νομικό Πρόσωπο Ιδιωτικού Δικαίου και ιδρύθηκε σύμφωνα με το νόμο 2327/1995 και συγκεκριμένα αναφέρεται στην παράγραφο 5 του άρθρου 4 σημαντική δράση του οποίου είναι τα ΣΔΕ, μαζί με τα Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων, το Κέντρο Δια Βίου Εκπαίδευσης-Επιμόρφωσης από Απόσταση και των Σχολών Γονέων (www.edull.gr). Το Ι.Δ.Ε.Κ.Ε. έχει ως σκοπό να υποστηρίζει τεχνολογικά και επιστημονικά τα προγράμματα της Γ.Γ.Δ.Β.Μ. και να υλοποιεί τις ενέργειες που αφορούν στη δια βίου μάθηση (Ν. 3699/2008).

Τα ΣΔΕ θεσμοθετήθηκαν με το νόμο 2525/1997 και εντάχθηκαν στο Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. II και III του ΥΠ.Ε.Π.Θ και η χρηματοδότησή τους γίνεται με εθνικούς, και ευρωπαϊκούς πόρους και πιο συγκεκριμένα μέσω του εγκεκριμένου Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και δια βίου Μάθηση» για την περίοδο 2007-2013 (edu.klimaka.gr). Το κόστος ενός μαθητή στα ΣΔΕ εκτείνεται σε 7.901€, ενώ ένας μαθητής υποχρεωτικής εκπαίδευσης κοστίζει στο κράτος κατά μέσο όρο 4.696€ (European Commission, 2001: 11). Όσον αφορά την κτιριακή υποδομή των ΣΔΕ οι λύσεις που δόθηκαν ήταν η μετατροπή ήδη υπάρχοντων σχολικών κτιρίων, η κατασκευή νέων κτιρίων, η χρήση υπάρχοντων σχολικών κτιρίων και η δημιουργία δικτύου που θα περιλαμβάνει χώρους σε διαφορετικές περιοχές (Γ.Γ.Ε.Ε., 2001: 13-14).

Το ΣΔΕ διοικείται από το Διευθυντή και το Σύλλογο Διδασκόντων. Ο Διευθυντής είναι υπεύθυνος για την υλοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής της Γ.Γ.Ε.Ε., για τα ζητήματα διοίκησης του προσωπικού, για την εκπροσώπηση του σχολείου στις δημόσιες συναντήσεις, για τις σχέσεις με τους τοπικούς φορείς και την αποστολή στοιχείων στο Ι.Δ.Ε.Κ.Ε. σχετικά με τη λειτουργία του σχολείου (Φ.Ε.Κ. 34/16.01.2008). Ο Διευθυντής στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον διαδραματίζει κυρίαρχο ρόλο, αφού θα πρέπει να λειτουργεί με όρους αποδοτικότητας και αποτελεσματικότητας (Μπρίνια, 2008α: 34).

Ο Σύλλογος Διδασκόντων από την άλλη αποτελείται από τους διδάσκοντες του σχολείου, το Σύμβουλο Σταδιοδρομίας και το Σύμβουλο Ψυχολόγο (Φ.Ε.Κ.

34/16.01.2008). Οι ειδικότητες των εκπαιδευτικών που εργάζονται στα ελληνικά ΣΔΕ είναι: φιλόλογοι, φιλόλογοι αγγλικής γλώσσας, μαθηματικοί, καθηγητές πληροφορικής, κοινωνιολόγοι, καθηγητές καλλιτεχνικών, φυσικοί, βιολόγοι, χημικοί και τεχνολόγοι (Χατζησαββίδης, 2009: 166).

Έργο του Σύμβουλου Σταδιοδρομίας είναι να παρέχει ατομική και ομαδική συμβουλευτική με απώτερο στόχο τη διευκόλυνση και υποστήριξη των εκπαιδευομένων. Επίσης, μέσω της διδασκαλίας μίας ώρας εβδομαδιαίως σε κάθε τμήμα δημιουργεί αρχείο για τους εκπαιδευόμενους και οργανώνει σύστημα για την παρακολούθηση της εξέλιξής τους, ενώ ταυτόχρονα μεριμνά για την πρακτική άσκηση των μαθητών που εντάσσονται στην αγορά εργασίας. Τέλος, αναζητά πηγές πληροφόρησης, ικανές να καλύψουν τις ανάγκες των εκπαιδευομένων και επικοινωνεί με τους αρμόδιους φορείς για θέματα της αγοράς εργασίας (Φ.Ε.Κ. 34/16.01.2008).

Το έργο του Συμβούλου Ψυχολόγου περιλαμβάνει και τη συμμετοχή του σε μάθημα μία ώρα κάθε εβδομάδα, με αποτέλεσμα να παρέχει ατομική και ομαδική συμβουλευτική για τη στήριξη και διευκόλυνση των μαθητών. Επιπρόσθετα, συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς των ΣΔΕ για να αντιμετωπίσουν προβλήματα που προκύπτουν και εν κατακλείδι ο ρόλος τους παραμένει υποστηρικτικός σε πρόσωπα (ή ομάδες) που δυσκολεύονται να λειτουργήσουν στο πλαίσιο του σχολείου (Φ.Ε.Κ. 34/16.01.2008).

Όλο το εκπαιδευτικό προσωπικό του ΣΔΕ επιμορφώνεται από παιδαγωγούς και ειδικών από όλα τα γνωστικά αντικείμενα του Προγράμματος Σπουδών σε σεμινάρια εκτός των διδακτικών ωρών. Επίσης, μία φορά την εβδομάδα το εκπαιδευτικό προσωπικό του ΣΔΕ συνεδριάζει με σκοπό την αμφίδρομη ενημέρωση, τις προτάσεις για βελτίωση, τη συζήτηση εκπαιδευτικών θεμάτων, τον βραχυπρόθεσμο και μακροπρόθεσμο προγραμματισμό και την επιμόρφωσή τους (Χατζησαββίδης, 2009: 166).

Για να μπορέσουν να λειτουργήσουν με αρμονία και αποτελεσματικότητα, όλοι οι συνεργάτες στα ΣΔΕ -εκπαιδευόμενοι, εκπαιδευτικοί, επιστημονικοί συνεργάτες, διοικητικοί παράγοντες- πρέπει να ισχύουν οι παρακάτω προϋποθέσεις (Βεκρής, 2004: 21): α) κοινό όραμα και στόχοι, β) δικτυακή οργάνωση, γ) διαρκής πειραματισμός και δ) συνεκτικό σύστημα διοίκησης, συντονισμού, και υποστήριξης της εκπαιδευτικής μονάδας σε σχέση με: i) το σχεδιασμό, τον προγραμματισμό και την κατανομή παιδαγωγικού και παιδαγωγικού έργου, ii) την επιμόρφωση και την

επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, iii) την καταγραφή και παρακολούθηση της εφαρμογής των εκπαιδευτικών αλλαγών, την αξιολόγηση και τη δημοσιότητά τους, iv) με τον εμπλουτισμό των προγραμμάτων σπουδών και των μεθόδων διδασκαλίας για την αντιμετώπιση των αναγκών στο σχολείο και v) με τη σύνδεση της τοπικής κοινωνίας με την εκπαιδευτική μονάδα.

3.3 Χαρακτηριστικά εκπαιδευομένων

Τα ΣΔΕ είναι σχολεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης και απευθύνονται σε ενήλικα άτομα που δεν έχουν ολοκληρώσει την υποχρεωτική τους εκπαίδευση ή διέρρευσαν από αυτή. Θέλουν να δώσουν μια δεύτερη ευκαιρία στα άτομα αυτά και να συμβάλλουν στην άρση του κοινωνικού αποκλεισμού που υφίστανται (Γλαρούδη & Καγκαλίδου, 2003: 92). Αξιοσημείωτη είναι η Ευρωπαϊκή Αναφορά για την Ποιότητα της Σχολικής Εκπαίδευσης (οι Υπουργοί Παιδείας 28 κρατών την αποδέχτηκαν στο Βουκουρέστι το 2000) που αναγνωρίζει τη σχολική διαρροή ως δείκτη ποιότητας στη σχολική εκπαίδευση (European Commission, 2001: 26).

Το φαινόμενο της σχολικής διαρροής παρατηρείται σε μαθητές οικογενειών με χαμηλά εισοδήματα και υπάρχει «ιστορικό» σχολικής αποτυχίας στην οικογένεια (European Commission, 2001: 4). Οι λόγοι διακοπής της φοίτησης ομαδοποιούνται σύμφωνα με το Βεργίδη (2004: 387-390) σε τρεις κατηγορίες. Στην πρώτη κατηγορία υπάρχουν λόγοι που σχετίζονται με την οικογένεια, δηλαδή ένας συνδυασμός από δύσκολες οικογενειακές συνθήκες, οι οικογενειακές στρατηγικές και προτεραιότητες που εμπεριέχονται στην νοοτροπία της οικογένειας για την εκπαίδευση. Στη δεύτερη κατηγορία οι αιτίες διακοπής της φοίτησης εντοπίζονται στους ίδιους τους εκπαιδευόμενους και στην τρίτη κατηγορία οι λόγοι σχετίζονται με το ίδιο το σχολείο. Πιο αναλυτικά οι απαντήσεις των εκπαιδευομένων φαίνονται στον Πίνακα 36 στο Παράρτημα.

Τα κοινά στοιχεία αυτής της ομάδας ατόμων είναι ότι εκτός από τη σχολική εγκατάλειψη εμφανίζουν χαρακτηριστικά από άλλες μειονεκτούσες ομάδες όπως τους μακροχρόνια άνεργους, πρώην χρήστες κλπ (Γλαρούδη & Καγκαλίδου, 2003: 92). Στους σχεδιασμούς της Ευρωπαϊκής Επιτροπής ο κίνδυνος της περιθωριοποίησης και του κοινωνικού αποκλεισμού έχει παράλληλη σχέση με το υποβαθμισμένο κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον, με το χαμηλό επίπεδο γνώσεων, με τις αρνητικές σχολικές εμπειρίες, με την έλλειψη επαγγελματικής εξειδίκευσης και με την αδυναμία

ουσιαστικής συνεχιζόμενης κατάρτισης (Βεργίδης, 2004: 382). Στους Πίνακες 41, 42, 43 και 44 στο Παράρτημα παραθέτονται ξεκάθαρα πληροφορίες για το εκπαιδευτικό επίπεδο του πληθυσμού άνω των 13 ετών το 2000, το εκπαιδευτικό επίπεδο του πληθυσμού κατά γενεές και κατά φύλο.

Πιο αναλυτικά τα χαρακτηριστικά των ατόμων αυτών είναι: η ελλιπής βασική εκπαίδευση, η έλλειψη επαγγελματικής εκπαίδευσης, η έλλειψη κινήτρων και η ύπαρξη προκαταλήψεων για την εκπαίδευση, η εγκατάλειψη του σχολείου επειδή αντιμετώπιζαν μαθησιακά προβλήματα, η ύπαρξη οικονομικών προβλημάτων και συνήθως βρίσκονται κάτω από το όριο της φτώχειας. Επίσης, σε ορισμένες περιπτώσεις αντιμετωπίζουν προβλήματα στέγασης, βρίσκονται σε ανεργία και αναζητούν συνέχεια εργασία, είναι κοινωνικά αποκλεισμένοι, προέρχονται από προβληματικές οικογένειες, σχετίζονται με την εγκληματικότητα, με ναρκωτικά, με την κακοποίηση και με τον αλκοολισμό (Ταρατόρη κά, 2008: 15). Στον Πίνακα 40 του Παραρτήματος υπάρχουν στοιχεία σχετικά με τα κοινωνικά χαρακτηριστικά της ομάδας-στόχου στα 13 πρώτα ΣΔΕ που ιδρύθηκαν στην Ευρώπη.

Οι προσδοκίες των εκπαιδευομένων στα ελληνικά ΣΔΕ είναι κατηγοριοποιημένες ως εξής: στην απόκτηση γνώσεων, στην απόκτηση δεξιοτήτων, στην ανάπτυξη της επικοινωνίας, στην εξεύρεση εργασίας/βελτίωση της επαγγελματικής κατάστασης, στην προσωπική ανάπτυξη και στην απόκτηση του απολυτηρίου γυμνασίου/συνέχιση σπουδών. Υψηλό ποσοστό απαντήσεων αφορά στην απόκτηση του απολυτηρίου γυμνασίου για τη μετέπειτα φοίτησή τους στα ΤΕΕ, στα ΙΕΚ, στο λύκειο, στον ΟΑΕΔ και σε ΑΕΙ και ένα ακόμα σημαντικό ποσοστό των εκπαιδευομένων περιμένει τη βελτίωση της επαγγελματικής του θέσης και την επαγγελματικής τους αποκατάστασης (Βεργίδης, 2004: 394). Πιο αναλυτικά τα ποσοστά των εκπαιδευομένων για την κάθε κατηγορία αναφέρονται στον Πίνακα 38 στο Παράρτημα.

3.4 Σκοπός, στόχοι και χαρακτηριστικά

Ο θεσμός των ΣΔΕ είναι άρρηκτα συνδεδεμένος με την πολιτική της Ε.Ε. για την εκπαίδευση και η πρώτη αναφορά σε αυτά γίνεται στο κείμενο της Λευκής Βίβλου στο οποίο διατυπώνεται ξεκάθαρα η άποψη ότι *«η επένδυση στην εκπαίδευση είναι ισοδύναμη με άλλες οικονομικές επενδύσεις»* (Ευθυνόπουλος, 2010: 21). Όπως έχει ήδη αναφερθεί, ιδρύθηκαν σύμφωνα με το νόμο 2525/1997 για τη φοίτηση σε αυτά νέων που έχουν ήδη υπερβεί το 18^ο έτος της ηλικίας τους και δεν έχουν

ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση. Στα ΣΔΕ η εκπαίδευση υλοποιείται μέσω ταχύρρυθμων προγραμμάτων δημοτικής και γυμνασιακής εκπαίδευσης με τη συμβολή εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με απόσπαση ολική, μερική ή και με χρήση υπερωριών (Πρόκου, 2009: 87).

Βασικός σκοπός των ΣΔΕ είναι η προσφορά γνώσεων στους εκπαιδευόμενους οι οποίες θα τους επιτρέψουν να προσαρμοστούν στο κοινωνικό, οικονομικό, πολιτιστικό και επαγγελματικό τους περιβάλλον (Χατζησαββίδης, 2007: 6, Φ.Ε.Κ. 34/16.01.2008). Επιμέρους στόχοι των ΣΔΕ είναι η ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης πολιτών που έχουν ξεπεράσει το 18^ο έτος της ηλικίας τους, η απόκτηση από μέρους τους γνώσεων που θα τους βοηθούν να ενταχθούν ομαλά και να ανελιχθούν στο κοινωνικό και οικονομικό περιβάλλον, να ενισχυθεί η αυτοεκτίμησή τους, να επανασυνδεθούν με τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης, να συμβάλλουν οι ίδιοι στην ένταξή τους και τέλος να βελτιώσουν τη θέση τους στον εργασιακό τους χώρο (Φ.Ε.Κ. 34/16.01.2008).

Η επιλογή της ηλικίας για τη φοίτηση στα ΣΔΕ (το 18^ο έτος ηλικίας ως το κατώτερο) δεν ήταν τυχαία. Επιλέχθηκε με μεγάλη προσοχή, ώστε να ταιριάζει με την ηλικία που κάποιος εγκαταλείπει το υποχρεωτικό σχολείο. Στόχος της Ε.Ε. δεν ήταν δημιουργία ενός σχολείου που να λειτουργεί παράλληλα με το υποχρεωτικό σχολείο και η αποδοχή μαθητών των οποίων η ηλικία να συμβαδίζει με την υποχρεωτική φοίτηση στο σχολείο. Στην Ε.Ε. (εκτός της Ελλάδας) ανώτερο έτος ηλικίας στο οποίο θα μπορούσε να γραφτεί κάποιος σε ένα ΣΔΕ ήταν το 25^ο έτος ηλικίας (European Commission, 2001: 6).

Όλοι οι υποψήφιοι στα ΣΔΕ περνούν από τη διαδικασία της συνέντευξης ενώπιον επιτροπής η οποία αποτελείται μόνο από τους εκπαιδευτικούς και τους Συμβούλους του κάθε ΣΔΕ. Οι διαδικασίες επιλογής των υποψηφίων ολοκληρώνονται στις 10 Σεπτεμβρίου κάθε σχολικού έτους και σε περίπτωση ύπαρξης κενών θέσεων η διαδικασία παρατείνεται έως τέλη Σεπτεμβρίου (Φ.Ε.Κ. 34/16.01.2008). Οι μαθητές που δεν καταφέρνουν να ενταχθούν σε ένα ΣΔΕ δεν πρέπει να αφήνονται στην τύχη τους. Θα μπορούσαν να κατευθυνθούν σε πιο κατάλληλα για αυτούς προγράμματα ή οργανισμούς τα οποία θα επικοινωνούν με τα ΣΔΕ σε ένα πλαίσιο ανοιχτής συνεργασίας. Μια άλλη κατεύθυνση την οποία θα μπορούσαν να ακολουθήσουν είναι της προσωπικής μελέτης αποκτώντας πρόσβαση σε βιβλιοθήκες ή αίθουσες με παροχή internet (European Commission, 1999: 14).

Ο τρόπος με τον οποίο ενημερώθηκαν οι εκπαιδευόμενοι για να ενταχθούν στα ΣΔΕ είναι ομαδοποιημένοι σε τρεις κατηγορίες οι οποίες είναι ο κοινωνικός περίγυρος, τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και από το περιβάλλον του ΣΔΕ. Οι διάλογοι που επικρατούν στην ενημέρωση των υποψηφίων είναι οι εφημερίδες, η τηλεόραση και οι γνωστοί (Βεργίδης, 2004: 394). Όλα τα λεπτομερή στοιχεία είναι εμφανή στον Πίνακα 37 στο Παράρτημα.

Τα ΣΔΕ είναι σχολεία τα οποία κινούνται σε ένα πιο χαλαρό θεσμικό περιβάλλον και αποτελούν μονάδες με σημαντικές δυνατότητες συμμετοχής και ανάπτυξης εκπαιδευτικής πολιτικής σε σχέση με τα υπόλοιπα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Βεκρής, 2004: 20). Τα ΣΔΕ κινούνται στο πλαίσιο της εξάλειψης του λειτουργικού αναλφαριθμητισμού και του κοινωνικού αποκλεισμού, οργανώνοντας την εκπαιδευτική διαδικασία έχοντας ως βασικό κριτήριο τις ανάγκες των εκπαιδευομένων (Κατσάνη κ.ά., 2004: 34). Κάθε χώρα της Ε.Ε. μπορεί να διαμορφώσει τους σκοπούς, τη μορφή και το περιεχόμενο των ΣΔΕ σύμφωνα με τις δικές της ανάγκες και ιδιαιτερότητες και να το προσαρμόσει κατάλληλα χωρίς, όμως, να παραβλέπει τις βασικές αρχές και το πλαίσιο λειτουργίας, το οποίο έχει τεθεί από την Ε.Ε. (Χατζησαββίδης, 2003:20· Χατζησαββίδης, 2009: 164).

Τα κοινά χαρακτηριστικά των ΣΔΕ για όλα τα κράτη μέλη της Ε.Ε. μπορούν να ομαδοποιηθούν σε επτά βασικές κατηγορίες (European Commission, 1999: 6-9):

- ✓ Η ομάδα μαθητευομένων είναι συγκεκριμένη. Απευθύνεται σε άτομα τα οποία έχουν δεν έχουν υπερβεί το 18^ο έτος της ηλικίας τους χωρίς να έχουν ολοκληρώσει την υποχρεωτική τους εκπαίδευση και η εμπειρία τους από το σχολείο συνήθως είναι αρνητική. Επίσης, δεν έχουν τα κατάλληλα προσόντα που θα τους βοηθήσουν να αποκτήσουν μια εργασία με αποτέλεσμα να κινδυνεύουν να περιθωριοποιηθούν και να αποκλειστούν από την κοινωνία.
- ✓ Τα ΣΔΕ επιθυμούν την ένταξη των ατόμων αυτών στο κοινωνικό και εργασιακό γίγνεσθαι δίνοντας τους πίσω την αυτοεκτίμησή τους, υιοθετώντας τις κατάλληλες συμπεριφορές για την ομαλή ένταξή τους και αποκτώντας ικανότητες προσαρμοσμένες στις ατομικές τους ανάγκες.
- ✓ Η επιλογή τοποθεσίας για τα σχολεία αυτά προσδιορίζεται από τις τοπικές ανάγκες και τους αντικειμενικούς σκοπούς του προγράμματος. Συνήθως ιδρύονται σε περιοχές με μεγάλα ποσοστά ανεργίας και με ομάδες περιθωριοποιημένων νέων.
- ✓ Οι μέθοδοι διδασκαλίας επικεντρώνονται στις ανάγκες της κάθε ομάδας ατόμων. Αυτό είναι ένα χαρακτηριστικό που διαφοροποιεί τα ΣΔΕ από τα υπόλοιπα σχολεία,

καθώς εξυπηρετεί τις ανάγκες των ατόμων συνολικά, με τα ταλέντα και τις αποτυχίες που μπορούν να τα συνοδεύουν (Χατζησαββίδης, 2009: 170).

- ✓ Στα ΣΔΕ διδάσκουν εκπαιδευτικοί οι οποίοι μπορούν να διεκπεραιώσουν τις ακόλουθες λειτουργίες: τη διδασκαλία, τη συμβουλευτική, την εκπαίδευση και την παροχή εξατομικευμένης βοήθειας παραμένοντας αφοσιωμένοι στο έργο τους καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος.
- ✓ Σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η τεχνολογία στα προγράμματα του ΣΔΕ, διότι παρέχει στους εκπαιδευόμενους ένα καινούριο και ρεαλιστικό περιβάλλον μάθησης, διευκολύνοντας ταυτόχρονα το εκπαιδευτικό έργο, αφού προωθεί μια αυτόνομη και δραστήρια μάθηση. Τέλος, τα προσόντα που παρέχονται στους εκπαιδευόμενους οφείλουν να είναι σύμφωνα με την κοινωνική και οικονομική τους ένταξη στην τοπική αγορά εργασίας.
- ✓ Τα ΣΔΕ, για να εκπληρώσουν το ρόλο τους οφείλουν να συνεργάζονται: α) με τις τοπικές αρχές, β) με τοπικούς συνεργάτες και γ) με εργοδότες της τοπικής αγοράς εργασίας. Όλοι αυτοί οι παράγοντες θα μπορούν να προσλάβουν τα άτομα που έχουν ολοκληρώσουν τον κύκλο σπουδών τους, να προσφέρουν θέσεις εργασίας για την απόκτηση εμπειρίας, να παρέχουν συμβουλές στους νέους και να εξακριβώνουν τα προσόντα τους που θα είναι απαραίτητα για την απόκτηση εργασίας.

3.5 Πρόγραμμα Σπουδών

Η βασική αρχή λειτουργίας των ΣΔΕ είναι η παροχή σε νέους που έχουν αποκλειστεί από το εκπαιδευτικό σύστημα, της καλύτερης εκπαίδευσης και υποστήριξης για να επανακτήσουν την αυτοπεποίθησή τους (European Commission, 1995: 42). Το δυσκολότερο καθήκον των εκπαιδευτικών στα ΣΔΕ είναι η καλλιέργεια της επιθυμίας για μάθηση. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ενεργοποιήσουν το ενδιαφέρον των μαθητών για μάθηση, ενδιαφέρον που βρίσκεται σε καταστολή, και να τους πείσουν ότι οι κοινωνικές και επαγγελματικές γνώσεις τους καθιστούν υποψήφιους για πρόσληψη (European Commission, 1999: 42). Σε αυτό το σημείο πρέπει να αναφερθεί μια βασική αρχή της εκπαίδευσης ενηλίκων: *«οι ενήλικες δε μαθαίνουν παρά μόνο αν νιώθουν την ανάγκη να μάθουν»* (Καραγιάννη κά, 2004: 88).

Για κάθε μαθητευόμενο οι εκπαιδευτικοί στα ΣΔΕ πρέπει να σχεδιάσουν ένα ατομικό πρόγραμμα εκπαίδευσης το οποίο θα καλύπτει από τη μία μεριά γνώσεις για την επαγγελματική τους πορεία και από την άλλη μεριά πληροφορίες για τη γενική εκπαίδευσή τους (European Commission, 1999: 34). Έχοντας ως δεδομένο ότι οι

εκπαιδευόμενοι είναι ενήλικες και δεν έχουν όλοι μια κοινή αφετηρία, η εκπαιδευτική διαδικασία οφείλει να είναι εύπλαστη, προσαρμόσιμη και λειτουργική (Γ.Γ.Ε.Ε., 2001: 11).

Οι δεξιότητες του εκπαιδευτικού στα ΣΔΕ είναι οι παρακάτω σύμφωνα με τη Γ.Γ.Ε.Ε. (2001: 12): η γλωσσική και διαπολιτισμική διδασκαλία, η ευχέρεια στη χρήση των νέων τεχνολογιών, η διάθεσή του στους μαθητές του εντός και εκτός ωραρίου εργασίας, η εξοικείωσή του με το κοινωνικό, πολιτιστικό και οικονομικό περιβάλλον του ΣΔΕ, η διαθεσιμότητά του στους μαθητές για να αντιμετωπίσουν από κοινού τα προβλήματά τους, η συμβολή του στην ολοκλήρωση των στόχων του ΣΔΕ, η πραότητα του και η αίσθηση του χιούμορ.

Το πρόγραμμα Σπουδών στα ΣΔΕ δεν περιέχει τον όρο «μάθημα», αλλά τον όρο «γραμματισμός». Η έννοια του όρου γραμματισμός *«αρχίζει με την έννοια ενός συνόλου από δεξιότητες οι οποίες σχετίζονται με τη γραφή και την ανάγνωση και φτάνει στο σύγχρονο δυτικό κόσμο να σημαίνει μια κοινωνική δεξιότητα και πρακτική που συνδέεται με δραστηριότητες που επιτρέπουν το άτομο να κινείται με άνεση στην κοινωνία διαχειριζόμενο τη ζωή μέσω του λόγου»* (Χατζησαββίδης, 2007: 1). Σύμφωνα με τον Baynham (2002, στο Πηγιάκη, 2004: 43), οι γραμματισμοί δεν εκφράζουν μια γνώση ουδέτερη και αντικειμενική, αλλά είναι *«συστηματικά οργανωμένα σύνολα παραδοχών»* που εκφράζουν τις αξίες και τα νοήματα των κοινωνικών θεσμών.

Οι γνωστικές περιοχές στις οποίες κινείται το Πρόγραμμα Σπουδών είναι η γραφή, η ανάγνωση, οι δεξιότητες κατάρτισης, ο αριθμητισμός, οι κοινωνικές δεξιότητες, η πληροφορική, οι ξένες γλώσσες, οι νέες τεχνολογίες, ο αθλητισμός, τα εικαστικά κ.λπ. ταυτόχρονα με την ατομική ανάπτυξη και την καλλιέργεια του κάθε τόμου ξεχωριστά (Χατζησαββίδης, 2009: 163). Το περιεχόμενο του προγράμματος Σπουδών εμπεριέχει τις εξής θεματικές ενότητες (Φ.Ε.Κ. 34/16.01.2008):

- Γλωσσικός γραμματισμός (ελληνικά-αγγλικά). Στο γλωσσικό γραμματισμό των ελληνικών επιδιώκονται οι δεξιότητες της ανάγνωσης, της κατανόησης γραπτού και προφορικού λόγου, της κατανόησης της δομής της γλώσσας, της παραγωγής μικρών κειμένων της κριτικής ανάγνωσης. Στον γλωσσικό γραμματισμό των αγγλικών οι δεξιότητες που στοχεύονται είναι της προφορικής επικοινωνίας και της παραγωγής απλών γραπτών κειμένων και περιγραφών (Πηγιάκη, 2004: 43-45· Χατζησαββίδης, 2009: 167).

- Αριθμητικός γραμματισμός (μαθηματικά). Έχει ως απώτερο στόχο τις δεξιότητες αυτές, γνωστικές και πρακτικές, οι οποίες είναι αναγκαίες για τη σύγχρονη ζωή και την καθημερινότητα (Πηγιάκη, 2004: 45). Ειδικότερα, περιλαμβάνονται αριθμοί, οι μαθηματικές πράξεις, οι συναρτήσεις, οι μεταβλητές, τα γραφήματα, οι γεωμετρικές έννοιες, οι χωρικές έννοιες, οι μετρήσεις κ.λπ. (Χατζησαββίδης, 2009: 168).
- Πληροφορικός γραμματισμός (πληροφορική). Μέσω του συγκεκριμένου γραμματισμού επιτυγχάνεται η ανάπτυξη πληροφορικής κουλτούρας και μιας θετικής στάσης στις ΤΠΕ. Επίσης, έχει ως απώτερο στόχο τις γνωστικές και πρακτικές δεξιότητες που είναι απαραίτητες στη σύγχρονη ζωή και καθημερινότητα (Πηγιάκη, 2004:45·Χατζησαββίδης, 2009: 168).
- Περιβαλλοντικός γραμματισμός (περιβαλλοντική εκπαίδευση). Μέσω αυτού του γραμματισμού συνειδητοποιούνται τα όρια του καταναλωτισμού και της εκμετάλλευσης, η αλληλεπίδραση της φύσης-κοινωνίας-ζωής, η αναζήτηση των αιτιών και χαρακτηριστικών των περιβαλλοντικών κρίσεων και τους τρόπους με τους οποίους μπορούμε να τις υπερβούμε (Πηγιάκη, 2004: 45). Στόχος δηλαδή είναι η διαμόρφωση οικολογικής συνείδησης στους πολίτες, με ενεργό συμμετοχή στην κοινωνία και η υιοθέτηση διαφορετικών στάσεων και συμπεριφορών ως προς το περιβάλλον (Χατζησαββίδης, 2009: 168).
- Επιστημονικός γραμματισμός (φυσική-χημεία-βιολογία). Οι διαδικασίες προσανατολίζονται περισσότερο στην ποικιλία, στην αρμονία, στην εξέλιξη, και στη λειτουργία του φυσικού κόσμου. Με τον τρόπο αυτό όχι μόνο κατανοούν τον τρόπο και τις συνέπειες της τεχνολογίας στο φυσικό κόσμο, αλλά συνειδητοποιούν τις ποικίλες διαστάσεις της τεχνολογίας, την αλληλεξάρτηση των φυσικών επιστημών και των προβλημάτων της επιστήμης και της ζωής (Πηγιάκη, 2004: 44· Χατζησαββίδης, 2009: 169).
- Κοινωνικός γραμματισμός (ιστορία-κοινωνιολογία). Στην ιστορία ο εκπαιδευόμενος στοχεύει στην κατανόηση της χρονικής συνέχειας, στη σύνδεσή του με το κοινωνικό γίγνεσθαι, στην αναζήτηση της γνώσης, στη μάθηση με χρήση επιστημονικών μεθόδων και στην απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων (Πηγιάκη, 2004: 44). Μέσω της κοινωνιολογίας ο εκπαιδευόμενος εισχωρεί στις ιδιότητες της κριτικής σκέψης, ελέγχει κριτικά τις πληροφορίες και τις γνώσεις, αναπτύσσει ερευνητικές ικανότητες, καλλιεργεί ερευνητικές

δεξιότητες και τέλος διαμορφώνει προσωπική, κοινωνική και πολιτική αντίληψη (ό.π.).

- Καλλιτεχνικός γραμματισμός (καλλιτεχνικά). Περιορίστηκε μόνο στη χρήση της εικόνας, γεγονός που αποτελεί μειονέκτημα (ό.π.).

Η δομή και η μορφή τους είναι καινοφανής, οι εκπαιδευόμενοι που φοιτούν σε αυτά είναι ενήλικες, το προσωπικό έχει επιλεχθεί με ξεχωριστά κριτήρια, ο χρόνος φοίτησης σε αυτά είναι διαφορετικός και το Πρόγραμμα Σπουδών τους διαφέρει αρκετά σε σχέση με τα αντίστοιχα Προγράμματα Σπουδών των τυπικών σχολείων (Χατζησαββίδης, 2004: 103). Οι γνώσεις, οι δεξιότητες και οι στάσεις στις οποίες στοχεύουν οι «γραμματισμοί» στα ΣΔΕ σχετίζονται με: τη χρήση προφορικού, γραπτού λόγου, αριθμών, της σύγχρονης τεχνολογίας και του Η/Υ στην καθημερινή ζωή, τη χρήση μιας ξένης γλώσσας, τις κοινωνικές επιστήμες, το φυσικό περιβάλλον, τον πολιτισμό, τις υποχρεώσεις και τα δικαιώματα των εκπαιδευομένων ως ενεργών πολιτών και τις προσωπικές επιλογές και τα ενδιαφέροντα (Φ.Ε.Κ. 34/16.01.2008).

Οι μαθητές στα ΣΔΕ πρέπει να νιώθουν ικανοί να ξαναχτίσουν την προσωπική τους εικόνα, να εκφράσουν τις ανησυχίες τους, να αποκαθιστούν την αυτοεκτίμησή τους και την εκτίμηση που νιώθουν για την κοινωνία, ώστε να μπορέσουν να αποδεχτούν τους μηχανισμούς και τις αξίες της, για να προχωρήσουν (European Commission, 1999:43). Αυτό μπορεί να γίνει στο πλαίσιο των μαθημάτων με αναγωγές στη ζωή, στις εμπειρίες και στην κοινωνική κατάσταση των εκπαιδευομένων, αλλά και γενικότερες αναφορές σε αντικείμενα «εκτός ύλης» (Χοντολίδου, 2004: 75).

Τα ΣΔΕ δέχονται τους εκπαιδευόμενους κάθε απόγευμα από την ευρύτερη περιοχή και σε κάθε τμήμα φοιτούν 15-22 άτομα. Το ωρολόγιο πρόγραμμα περιλαμβάνει 20-25 ώρες διδασκαλίας κάθε εβδομάδα και η συνολική διάρκεια φοίτησης στα ΣΔΕ είναι συνολικά 2 έτη, αλλά δεν αντιστοιχούν στα έτη του Γυμνασίου. Μόνο όταν ο εκπαιδευόμενος ολοκληρώσει με επιτυχία την εκπαίδευσή του του απονέμεται ο απολυτήριο τίτλος του Γυμνασίου (Φ.Ε.Κ. 34/16.01.2008).

Τα ΣΔΕ είναι ένας θεσμός που προσπαθεί να άρει τους αποκλεισμούς που δημιούργησε το ισχύον εκπαιδευτικό σύστημα (Καραγιάννη κά, 2004:μ 86). Σύμφωνα με τον Young (1971, στο Καραγιάννη κά, 2004:86), η σημασία των αποκλεισμών εντείνεται αν σκεφτούμε ότι ο ορισμός της φτώχειας επεκτάθηκε αν λάβουμε υπόψη ότι δεν περιλαμβάνει μόνο την έλλειψη εσόδων, αλλά και την

έλλειψη εκπαίδευσης. Συνοψίζοντας τα προαναφερθέντα αντιλαμβανόμαστε πως ότι συμβαίνει σε ένα τυπικό σχολείο δε συμβαίνει και στα ΣΔΕ.

3.6 Τα ΣΔΕ σε Ελλάδα και Ευρώπη

Τα πρώτα ΣΔΕ ιδρύθηκαν το 1997 στο πλαίσιο ενός πιλοτικού προγράμματος της Ε.Ε. στις παρακάτω πόλεις: Μασσαλία (Γαλλία), Χάλε και Κολωνία (Γερμανία), Ληντς (Αγγλία), Μπιλμπάο και Βαρκελώνη (Ισπανία), Χεμεενλίννα (Φινλανδία), Νορτσέπινκ (Νορβηγία), Κατάνια (Ιταλία), Σεϊζάλ (Πορτογαλία), Χήρλεν (Ολλανδία) και Σβέντμποργκ (Δανία) και Αθήνα (Ελλάδα) (Χατζησαββίδης, 2003: 19· Χατζησαββίδης, 2009:162). Στα πρώτα 13 ΣΔΕ συνολικά εγγράφηκαν 4000 μαθητές (που γύρισαν την πλάτη στην υποχρεωτική εκπαίδευση και θεωρούν τα σχολεία μέρη δυσарέσκειας, αποτυχίας, απογοήτευσης, αποτυχίας και υποτίμησης του εαυτού τους), αριθμός που δεν μπορεί καθόλου να θεωρηθεί μέτριος και με μαθητική διαρροή από τον αριθμό αυτό μόνο το 6%. Το 55% βρίσκεται στο σχολείο, το 27% έχει βρει δουλειά και το 11% έχει μεταπηδήσει σε άλλους φορείς εκπαίδευσης (European Commission, 2001: 10, 27). Περισσότερες πληροφορίες για το φύλο, την ηλικία και τον αριθμό των σπουδαστών στον Πίνακα 39 στο Παράρτημα.

Τα κριτήρια για τη χωροθέτηση των ΣΔΕ συνδέονται με τα ποσοτικά χαρακτηριστικά των πληθυσμιακών ομάδων του προγράμματος και με μια σειρά κοινωνικών και οικονομικών χαρακτηριστικών των περιοχών. Πιο αναλυτικά, στα ποσοτικά κριτήρια περιλαμβάνονται τρεις δείκτες: α) ο δείκτης του αριθμού των ατόμων που δεν έχουν ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση και β) ο δείκτης των μαθητών που εγκατέλειψαν το σχολείο χωρίς να ολοκληρώσουν την υποχρεωτική εκπαίδευση. Στα ποιοτικά κριτήρια θεωρούνται α) η κοινωνική και οικονομική διάθρωση της περιοχής και β) η ύπαρξη των απαραίτητων προϋποθέσεων για την ανάδειξη ολοκληρωμένων τοπικών πρωτοβουλιών (Γ.Γ.Ε.Ε., 2001: 34-39).

Στην Ελλάδα το πρώτο ΣΔΕ ιδρύθηκε το 2000 από τη Γ.Γ.Ε.Ε. στο Δήμο Περιστερίου και στεγάστηκε σε Λύκειο της περιοχής, με τη βοήθεια από τους Δήμους Νίκαιας και Αθηνών. Η επιλογή της συγκεκριμένης περιοχής δεν είναι τυχαία, αφού ο πληθυσμός του Δήμου Περιστερίου χαρακτηρίζεται από υψηλά ποσοστά αναλφαριθμητισμού και ανεργίας (Γ.Γ.Ε.Ε., 2001: 14). Στη συνέχεια, το 2001 ιδρύθηκαν άλλα τέσσερα ΣΔΕ στο Μενίδι Αττικής, στη Θεσσαλονίκη, την Πάτρα και στο Ηράκλειο. Το 2003 ο αριθμός των ΣΔΕ άγγιξε τα 32, ενώ μέχρι το 2005

λειτουργούσαν 48 ΣΔΕ στις περισσότερες διοικητικές περιφέρειες της χώρας (Ταρατόρη κ.ά., 2006: 25).

Τα αποτελέσματα που υπάρχουν μέχρι αυτό το σημείο για τα ΣΔΕ στην Ευρώπη είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικά, επειδή έχουν καταφέρει να δημιουργήσουν σχέσεις με τους τοπικούς εργοδότες, έχουν κάνει ασφαλή και εποικοδομητική χρήση των πηγών τους, οι εκπαιδευτικοί παραμένουν καίριο στοιχείο σ' αυτά όπως οι συμβουλευτικές μέθοδοι και η χρήση των τεχνολογιών. Έντονο ενδιαφέρον εντοπίζεται και στις διδακτικές μεθόδους που χρησιμοποιούνται, ενώ τα σχολεία ψάχνουν τρόπους να επικυρώσουν τις ανεπίσημες δεξιότητες των μαθητών, χωρίς ωστόσο να παραβλέπεται η ανάγκη για επίσημα αναγνωρισμένες δεξιότητες, όπως αυτές απονέμονται και στην υποχρεωτική εκπαίδευση (European Commission, 2001: 10-11).

Το πρόγραμμα ΣΔΕ που έχει πραγματοποιηθεί μέχρι τώρα στον ελλαδικό χώρο φαίνεται ότι ανταποκρίνεται στις πραγματικές ανάγκες της ελληνικής κοινωνίας, στο βαθμό που οι εξελίξεις των δύο τελευταίων δεκαετιών στον κοινωνικοοικονομικό τομέα έχουν δημιουργήσει μια νέα πραγματικότητα. Σημαντική διάσταση αυτής της νέας πραγματικότητας είναι η άνοδος του επιπέδου εκπαίδευσης και η βελτίωση της επαγγελματικής κατάστασης των εργαζομένων (Βεργίδης, 2004: 396). Η λειτουργία των ΣΔΕ δείχνει ότι πρόκειται για ένα θεσμό ο οποίος παρακολουθεί τις ανάγκες των εκπαιδευομένων και παρέχει γνώσεις και δεξιότητες χρήσιμες για το μέλλον τους (Χατζησαββίδης, 2009: 170).

3.7 Διαφορετικότητα των ΣΔΕ

Το Νοέμβριο του 1995 προτάθηκαν τα ΣΔΕ ως πειραματικά προγράμματα για τη δια βίου μάθηση με σκοπό την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού. Τα σχολεία που διαμορφώθηκαν είχαν διαφορετική φυσιογνωμία και χαρακτηριστικά από τα τυπικά σχολεία και από χώρα σε χώρα, ήταν προσαρμοσμένα στις εκάστοτε εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες και λήφθηκαν τα κατάλληλα μέτρα για τη βελτίωση της πρόσβασης στη γνώση (Ταρατόρη κ.ά., 2008:14). Τα ΣΔΕ αποκλίνουν αξιολογούμενα από το συγκεντρωτικό μοντέλο στο οποίο εντάσσονται τα υπόλοιπα σχολεία της ελληνικής εκπαίδευσης. Βεβαίως, ανήκουν στο ΥΠ.Ε.Π.Θ όπως και όλα τα υπόλοιπα σχολεία, αλλά την ευθύνη της λειτουργίας τους φέρει η Γ.Γ.Ε.Ε. και το Ι.Δ.Ε.Κ.Ε. Αντιλαμβανόμαστε, λοιπόν, ότι τα ΣΔΕ δεν έχουν την αυστηρή μορφή της τυπικής εκπαίδευσης, αλλά επιδιώκουν να αναδειχθούν σε «ανοιχτά και ευέλικτα»

σχολεία στο πλαίσιο ενός πιο «χαλαρού» θεσμικού περιβάλλοντος (Στεργιοπούλου, 2008: 22).

Τα ΣΔΕ διαφέρουν σε σημαντικό βαθμό από τα τυπικά σχολεία σε ποικίλους τομείς όπως στο Πρόγραμμα Σπουδών, στις μεθόδους διδασκαλίας, στην αξιολόγηση και στην ενσωμάτωση του Επαγγελματικού Προσανατολισμού και της Συμβουλευτικής. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, στα ΣΔΕ ο όρος μάθημα έχει αντικατασταθεί με τον όρο γραμματισμό, ενώ οι βασικοί άξονες πάνω στους οποίους κινούνται οι πολυγραμματισμοί (ο γραμματισμός ως πολυδιάστατη έννοια με διάφορες πλευρές) είναι οι εξής: α) οι βασικές δεξιότητες τα γραφής, της ανάγνωσης και της αριθμητικής, β) η απόκτηση δεξιοτήτων για την αγορά εργασίας, γ) οι κοινωνικές δεξιότητες όπως η επικοινωνία, η συνεργασία και η συμπεριφορά, δ) οι νέες τεχνολογίες και ε) η ξένη γλώσσα. Όλοι αυτοί οι άξονες πάντα προσαρμόζονται στις ανάγκες των εκπαιδευομένων, στις τοπικές ιδιαιτερότητες, τις εμπειρίες και τις δυνατότητές τους (Ταρατόρη κά, 2008: 26-27).

Όσο αφορά στο σύστημα λειτουργίας στα ΣΔΕ χαρακτηρίζεται ως «αποκεντρωτικό», αφού δίνει ευχέρεια στον εκπαιδευτικό να κινείται με ανεξάρτητη εκπαιδευτική δράση. Η αυτονομία που τους παρέχεται έχει σχέση με το Πρόγραμμα Σπουδών και τη θεωρία των πολυγραμματισμών, αφού οι προδιαγραφές σπουδών που συντάχθηκαν αποτελούν κείμενα εργασίας τα οποία ο εκπαιδευτικός τα ακολουθεί, αν θεωρεί ότι ανταποκρίνονται στις ανάγκες των εκπαιδευομένων και στο εκπαιδευτικό κλίμα (Κατσάνη κά, 2004: 34). Από την ανάλυση περιεχομένου κάθε γραμματισμού (που έχει προηγηθεί) κατανοούμε ότι στόχος κάθε διδασκαλίας δεν είναι οι δεξιότητες μάθησης και τα συνηθισμένα γνωστικά αντικείμενα που συναντάμε στα τυπικά σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αλλά η διαδικασία και οι εσωτερικές αξίες που δίνουν νόημα στη διαδικασία προς τη μάθηση όπως αναφέρει και ο Elliot (1998, στο Πηγιάκη, 2004: 49).

Ο εκπαιδευτικός στα ΣΔΕ δεν περιορίζεται αποκλειστικά και μόνο στο εκπαιδευτικό του έργο, αλλά κινείται σε ορισμένα περιθώρια αυτονομίας. Προσπαθεί να εντοπίσει τις μορφωτικές ανάγκες των μαθητευόμενων, διαμορφώνει προτάσεις προγράμματος διδασκαλίας, αξιολογεί και αναζητεί τρόπους επίλυσης προβλημάτων και τέλος, παράγει διδακτικό υλικό ή χρησιμοποιεί αυτό που του έχει δοθεί (Φ.Ε.Κ. 34/16.01.2008). Στα ΣΔΕ κάθε εκπαιδευτικός συμμετέχει ενεργά διαμορφώνοντας μόνος του το Πρόγραμμα Σπουδών -κάτι που δεν ισχύει στα υπόλοιπα σχολεία της χώρας- γεγονός που ταιριάζει απόλυτα με τη φιλοσοφία των ΣΔΕ και με τον τρόπο

αυτό μπορούν να ξεπεραστούν οι εμπειρίες και οι αγκυλώσεις του παρελθόντος (Καραγιάννη κ.ά., 2004: 86). Καταλαβαίνουμε ότι με τον τρόπο αυτό παρακάμπτεται η ιεραρχία από τη βάση στην κορυφή που επικρατεί στις υπόλοιπες εκπαιδευτικές μονάδες και η οργάνωση των σχολείων έχει αποκεντρωτικό χαρακτήρα (Κατσάνη κ.ά., 2004: 35). Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι στα ΣΔΕ εφαρμόζεται ελαστικό ωράριο, σύμφωνα με τις απαιτήσεις του διδακτικού αντικειμένου όπως καθορίζονται από τον εκπαιδευτικό, και δε χρησιμοποιούνται σχολικά εγχειρίδια (Ταρατόρη κ.ά., 2008: 18).

Η διδασκαλία έχει διαφορετική προσέγγιση από τα τυπικά σχολεία, αφού πολλές φορές ως αιτία της εγκατάλειψης του σχολείου θεωρήθηκαν ο τρόπος και οι μέθοδοι διδασκαλίας και μάθησης που χρησιμοποιήθηκαν στο παρελθόν (Ταρατόρη κ.ά., 2008: 18). Ενθαρρύνεται σε σημαντικό βαθμό η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και η διδασκαλία με σχέδια εργασίας (projects), αφού η διδασκαλία προσαρμόζεται στις ανάγκες της ομάδας των εκπαιδευομένων (Χατζησαββίδης, 2003: 4). Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία συμβάλλει στην απόκτηση δεξιοτήτων επικοινωνίας για τις κοινωνικές τους σχέσεις και για τις συνθήκες εργασίας στο εγγύς μέλλον. Επίσης, ο ίδιος ο εκπαιδευόμενος συμμετέχει στη διαδικασία επίλυσης των προβλημάτων που προκύπτουν και ταυτόχρονα αναπτύσσει δεσμούς φιλίας με τους συνεκπαιδευόμενους γεγονός που παίζει αξιόλογο ρόλο στη σχολική μάθηση και στη γνώση. Τέλος, κατά τη διάρκεια των μαθημάτων οι συμμαθητές καταθέτουν προσωπικές εμπειρίες τις οποίες οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν, ώστε να μη νιώθει κανείς απλά παθητικός ακροατής και ταυτόχρονα αναπτύσσουν το γλωσσικό κώδικα επικοινωνίας (Ταρατόρη κ.ά., 2008: 29-30)

Επίσης, η αξιολόγηση στα ΣΔΕ δεν είναι η τυπική των υπολοίπων σχολείων με απλές δοκιμασίες και ερωτηματολόγια. Οι εκπαιδευόμενοι εμπλέκονται και ενεργοποιούνται στην εκπαιδευτική διαδικασία (Ταρατόρη κ.ά., 2008: 31). Προηγείται η αξιολόγηση των μαθητών σε πρώτο επίπεδο (στη συνέντευξη) για διάγνωση των μαθησιακών τους αναγκών και κατά καιρούς ελέγχονται οι φάκελοι εργασίας τους. Οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση των μαθητών είναι ο φάκελος εργασίας και ειδικές δοκιμασίες που αναλύονται στη σχολική αίθουσα. Επίσης, ανά τακτά χρονικά διαστήματα δίνονται στους μαθητές φύλλα προόδου στα οποία αποτυπώνεται το επίπεδο μάθησης και εξέλιξης του καθενός (Χατζησαββίδης, 2003: 4). Τέλος, αξίζει να αναφέρουμε ότι χρησιμοποιείται η αυτοαξιολόγηση και η ετεροαξιολόγηση. Στη μεν πρώτη επιτυγχάνεται η ανάπτυξη

της μεταγνωστικής ικανότητας των μαθητών, στη δε δεύτερη οι μαθητές εκφράζουν την αποτίμησή τους σε συνολικό επίπεδο για το έργο του εκάστοτε συμμαθητή τους (Ταρατόρη κ.ά., 2008: 32).

Ο τελευταίος παράγοντας που διαφοροποιεί τα ΣΔΕ από τα τυπικά σχολεία είναι η ενσωμάτωση στο ωρολόγιο πρόγραμμα του μαθήματος του επαγγελματικού προσανατολισμού και της συμβουλευτικής. Η συμβουλευτική είναι μια διαδικασία υποστήριξης στους εκπαιδευόμενους και στους εκπαιδευτές για να μπορέσουν να ξεπεράσουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν κατά τη διάρκεια του έργου τους. Η υποστήριξη παρέχεται εξατομικευμένα και σε μικρές ομάδες έχοντας ως βασική αρχή τη διατήρηση της επικοινωνίας με τους μαθητές και την άμεση ανταπόκριση σε κάλεσμά τους όποτε χρειαστεί (Ταρατόρη κ.ά., 2008: 32).

Σε γενικές γραμμές μπορούμε να πούμε ότι τα ΣΔΕ διέπονται από μια αυτονομημένη εσωτερική δράση η οποία υφίσταται στο Πρόγραμμα Σπουδών, στις μεθόδους διδασκαλίας, στην αξιοποίηση των μέσων και των οικονομικών πόρων, αλλά και στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευομένων. Με τον τρόπο αυτό μπορεί να προωθηθεί ένα είδος πιο «αποκεντρωμένης» εκπαίδευσης, πιο απλοποιημένης, η οποία ταυτόχρονα διευκολύνει την αξιοποίηση συνεργασιών σε όλα τα επίπεδα – τοπικό, εθνικό και διεθνές- (Βεκρής, 2004: 20). Παρόλα αυτά δεν πρέπει να λησμονούμε ότι τα ΣΔΕ λειτουργούν στο πλαίσιο της ελληνικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και υπάρχει πάντοτε η καθοδήγηση της ύλης, η διάταξη και η επιλογή της. Επειδή δεν υπάρχει Πρόγραμμα Σπουδών και σχολικά βιβλία, οι δυνατότητες που δίνονται στους εκπαιδευτικούς είναι απεριόριστες και τους επιτρέπουν να λειτουργούν με διαφορετικούς τρόπους (Χοντολίδου, 2004: 75).

3.8 Συμπεράσματα

Οι απαιτήσεις της κοινωνίας της γνώσης και η ανάγκη για καλύτερο επίπεδο και ποιότητα απασχόλησης επιβάλλουν στα ευρωπαϊκά συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης να προσαρμοστούν. Ευκαιρίες μάθησης και κατάρτισης πρέπει να δίνονται από τα συστήματα αυτά σε συγκεκριμένες ομάδες ατόμων, σε: νέους, ανέργους, ενήλικες και απασχολούμενους των οποίων οι δεξιότητες είναι στο χείλος της αχρήστευσης εξαιτίας της ταχείας αλλαγής (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2000: 7-8).

Ο τρόπος λειτουργίας των ΣΔΕ στον ελλαδικό χώρο δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευόμενο να φτάσει στους στόχους που έχει θέσει για τον εαυτό του μέσα από ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα και τους τρόπους που τον διευκολύνουν, ενώ

χρησιμοποιείται η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, η διδασκαλία με projects, η χρήση της διαθεματικότητας, αλλά ταυτόχρονα προσαρμοσμένη στις ανάγκες των εκπαιδευομένων (Χατζησαββίδης, 2009: 170). Με τον τρόπο αυτό οι εκπαιδευόμενοι κατακτούν σταδιακά τη γνώση, αφού προσπαθούν να την αξιοποιήσουν κατακτώντας το περιβάλλον τους ή προσπαθώντας να παρέμβουν σε αυτό (Κατσάνη κ.ά., 2004: 34).

Η μέθοδος αυτή συμφωνεί και με την άποψη της Coureau (2000) όπως αναφέρεται στη Γ.Γ.Ε.Ε. (2001 :11) η οποία αναφέρει ότι *«ένας ενήλικας μαθαίνει, όταν κατανοεί, όταν η εκπαίδευση έχει άμεση σχέση με την καθημερινότητά του, όταν αντιλαμβάνεται, κατανοεί και αποδέχεται τους στόχους του εκπαιδευτικού προγράμματος, όταν ενεργεί και εμπλέκεται, όταν νιώθει ενταγμένος σε μια ομάδα, όταν ο εκπαιδευτής ξέρει να αξιοποιεί τα αποτελέσματα της επιτυχίας και αποτυχίας, όταν το κλίμα ευνοεί τη συμμετοχή»*. Με τον τρόπο αυτό καλύπτεται το χάσμα ανάμεσα στην ευημερούσα κοινωνική τάξη και σε αυτούς που διατρέχουν τον κίνδυνο του μακροχρόνιου αποκλεισμού, γεγονός που δίνει στην εκπαίδευση ένα ρόλο βαρύ και ουσιαστικό, αφού μπορεί να επηρεάσει τις πιθανότητες των ανθρώπων να επιτύχουν στη ζωή τους (Γ.Γ.Ε.Ε., 2001: 2-13).

Η διδασκαλία στην εκπαίδευση ενηλίκων οφείλει να έχει ως βασική αρχή της τις συνθήκες ζωής και εργασίας των εκπαιδευομένων, τα προβλήματα και τις ευκαιρίες που αυτές δημιουργούν, ώστε η διδασκαλία να είναι αποτελεσματική και να συμβάλλει στη διαπροσωπική επικοινωνία εκπαιδευτικού-εκπαιδευόμενου (Ταρατόρη, κ.ά., 2008: 28). Οι μέθοδοι διδασκαλίας και οι παιδαγωγικές πρακτικές είναι το κλειδί των ΣΔΕ, αφού επιτρέπουν στους εκπαιδευομένους να ξεφύγουν από την τραυματική εμπειρία που βίωσαν, όταν εγκατέλειψαν το σχολείο. Οι μέθοδοι διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται επιτρέπουν τη βιωματική προσέγγιση της γνώσης, η ομαδοσυνεργατική μάθηση και διδασκαλία, τα σχέδια δράσης (projects), η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και τα εναλλακτικά αξιολογικά μοντέλα προδιαγράφουν ένα καινοτομικό πλαίσιο εκπαιδευτικής δράσης (Κατσάνη κ.ά., 2004: 35).

Συνεπώς, τα ΣΔΕ είναι εκ διαμέτρου αντίθετα από το συγκεντρωτικό γραφειοκρατικό μοντέλο της εκπαίδευσης, επειδή κάθε ΣΔΕ αποτελεί φορέας άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής ιδιαίτερα σε θέματα που αφορούν το Πρόγραμμα Σπουδών, το ωρολόγιο πρόγραμμα, τις σχέσεις του σχολείου με την τοπική κοινωνία και επειδή οι εκπαιδευτικές μονάδες διαδραματίζουν εκπαιδευτικό ρόλο στη διαμόρφωση της κεντρικά ασκούμενης εκπαιδευτικής πολιτικής (Βεκρής, 2004: 24).

Από όλα τα παραπάνω καταλαβαίνουμε ότι στα ΣΔΕ έχουν δοθεί δυνατότητες για τη διαμόρφωση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής σε επίπεδο εκπαιδευτικής μονάδας με τους παρακάτω τρόπους: α) κάθε σχολείο μπορεί να διαμορφώνει το πρόγραμμα σπουδών του και με τον τρόπο αυτό καθορίζονται τα περιεχόμενα του προγράμματος σπουδών και οι μέθοδοι διδασκαλίας, β) κάθε σχολική μονάδα μπορεί να αναπτύσσει μέσα και υλικά, γ) η διαχείριση και η κατανομή του χρόνου στο ωρολόγιο πρόγραμμα προσαρμόζεται στις ανάγκες των εκπαιδευομένων και δ) κάθε εκπαιδευτική μονάδα καθορίζει τις σχέσεις του σχολείου με την τοπική κοινωνία και τους τοπικούς φορείς και αξιοποιεί τις συνεργασίες με τους φορείς αυτούς για την ανάπτυξη του προγράμματος (Βεκρής, 2004: 21).

Σαν συμπέρασμα ταιριάζει το απόσπασμα της Λευκής Βίβλου (1995) η οποία αναφέρει ότι η αποστολή των ΣΔΕ είναι να βελτιώσει την πρόσβαση στη γνώση μέσω της πρόσληψης του ικανότερου εκπαιδευτικού προσωπικού, ακόμα και αν χρειάζεται η πληρωμή υψηλότερων μισθών από το κανονικό, μέσω της προσαρμογής της ταχύτητας διδασκαλίας, παρέχοντας νέα κίνητρα, χρησιμοποιώντας τις νέες τεχνολογίες και σχηματίζοντας τις τάξεις με λιγότερους μαθητές (European Commission, 1995: 42-43).

4ο Κεφάλαιο: Η έρευνα

4.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Η παρούσα έρευνα έχει ως σκοπό τη μελέτη των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας και συγκεκριμένα την ύπαρξη αυτονομίας σε όλες τις μορφές της, όπως αυτή αποτυπώνεται στις απόψεις του εκπαιδευτικού προσωπικού. Σε έρευνες για το προφίλ των αποτελεσματικών σχολείων έχει αποδειχτεί ότι ορισμένα χαρακτηριστικά της διοίκησης των σχολείων, όπως η εκπαιδευτική ηγεσία, το σχολικό κλίμα, ο βαθμός αυτονομίας, η συμμετοχική διαδικασία λήψης αποφάσεων, η σταθερότητα και η συνοχή του εκπαιδευτικού προσωπικού, επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τη φοίτηση και την πρόοδο των μαθητών (Χατζηπαναγιώτου, 2010: 22).

Οι ερωτώμενοι στην παρούσα έρευνα καλούνταν να απαντήσουν σε ζητήματα σχετικά με:

- 1) Την ύπαρξη παιδαγωγικής αυτονομίας στον χώρο του σχολείου, δίνοντας έμφαση στο πρόγραμμα σπουδών, τα διδακτικά εγχειρίδια και τις εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται.
- 2) Την ύπαρξη διοικητικής αυτονομίας, και ειδικότερα στη δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο, τη συνεργασία του σχολείου με τις τοπικές αρχές και επιχειρήσεις και, τέλος, την αξιοποίηση του εκπαιδευτικού προσωπικού.

Η αυτονομία της σχολικής μονάδας είναι αυτή που απαιτεί μεγαλύτερη υπευθυνότητα από μεριάς εκπαιδευτικού και διευθυντικού προσωπικού χωρίς ωστόσο να συνεπάγεται τη μη ύπαρξη κρατικού ελέγχου (Χατζηπαναγιώτου, 2010: 70). Η παροχή αυτονομίας στα σχολεία είναι μια αλλαγή στον ρόλο τους, αφού δεν μπορούν να διαδραματίσουν άλλο πλέον τον ρόλο που διαδραμάτισαν στο παρελθόν, γιατί τώρα επικρατούν συνθήκες παγκοσμιοποίησης (Μπουζάκης, 2005: 10). Και η παγκοσμιοποίηση είναι αυτή που επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την αγορά εργασίας, το εμπόριο, τις επικοινωνίες, την τεχνολογία της πληροφορίας, τις κοινωνικές τάξεις, τη μετανάστευση, τον τουρισμό, τις μορφές εξουσίας, την εκπαίδευσης και γενικά την καθημερινότητα (Υφαντή, 2011β: 71).

4.2. Μεθοδολογία

Σύμφωνα με τον Silverman (1993, στο Verma & Mallick, 2004: 22), η επιλογή των κατάλληλων μεθόδων και τεχνικών, η συλλογή δεδομένων και η

ανάλυσή τους είναι μέρος της δουλειάς του ερευνητή, ο οποίος θα βρει τον κατάλληλο τρόπο, για να αντιμετωπίσει το υπό διερεύνηση θέμα και να δώσει αξιόπιστες και έγκυρες απαντήσεις. Η ποσοτική έρευνα είναι αυτή που ασχολείται με τη συλλογή και την ερμηνεία των δεδομένων, τα οποία μπορούν να παρουσιαστούν με τη μορφή ξεχωριστών μονάδων. Κατά τη διάρκεια μιας ποσοτικής έρευνας δημιουργούνται συγκεκριμένες κλίμακες ή μονάδες και ο σχεδιασμός τους είναι πιο δύσκολος σε σχέση με μια ποιοτική έρευνα, αλλά η ανάλυση των δεδομένων τους είναι πιο απλή (Verma & Mallick, 2004: 64-65).

Στην παρούσα έρευνα η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε ήταν το ερωτηματολόγιο. Η επιλογή αυτής της μεθόδου επηρεάστηκε σε σημαντικό βαθμό από τον σκοπό της έρευνας, τα επιμέρους της ερωτήματα και τον χρονικό περιορισμό για τη διεκπεραίωσή της. Το ερωτηματολόγιο δεν είναι απλά ένας κατάλογος ερωτήσεων. Η ιδανική απάντηση που αναζητά ο ερευνητής είναι εκείνη που εκτός από την υποκειμενικότητα των ατόμων εκφράζει με άμεσο ή έμμεσο τρόπο το φαινόμενο που επιθυμεί να μελετήσει. Το ερωτηματολόγιο είναι και παρουσιάζεται ως ένα έντυπο στο οποίο σημειώνονται οι απαντήσεις του ερωτώμενου (Javeau, 2000: 49).

Ορισμένα από τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα του ερωτηματολογίου αναλύονται από τους Wilson και McLean (1994), όπως αναφέρονται στους Cohen και άλλους (2007: 414). Σύμφωνα με τους προαναφερθέντες ερευνητές, το ερωτηματολόγιο είναι ένα ευρέως διαδεδομένο και εύχρηστο ερευνητικό εργαλείο για τη συλλογή δεδομένων, το οποίο περιέχει αριθμητικά δεδομένα και μπορεί να συμπληρωθεί και να επιδοθεί χωρίς τη φυσική παρουσία του ερευνητή και είναι σχετικά εύκολο να αναλυθεί. Από την άλλη πλευρά, τα μειονεκτήματά του εστιάζονται στον χρόνο που απαιτείται για τη διαμόρφωσή του, στην απλότητα και την περιορισμένη ποικιλία δεδομένων που μπορούν να συλλεχθούν, όπως και τον περιορισμό στην ευελιξία των απαντήσεων των ερωτηθέντων.

Το ερωτηματολόγιο συναντάται σε τρεις μορφές. Στη δομημένη, την ημιδομημένη και τη μη δομημένη μορφή. Η επιλογή της κατάλληλης μορφής του ερωτηματολογίου εξαρτάται από το μέγεθος του δείγματος. Όσο πιο μεγάλο είναι το μέγεθος του δείγματος, τόσο πιο κλειστό, δομημένο και αριθμητικό είναι το ερωτηματολόγιο με επαναλαμβανόμενα μοτίβα που διευκολύνουν σημαντικά στην επεξεργασία του. Το αντίστοιχο ισχύει και όταν το μέγεθος του δείγματος είναι μικρό. Ένα μη δομημένο ερωτηματολόγιο είναι σπάνιο να χρησιμοποιηθεί σε μια

έρευνα, αφού ουσιαστικά επιτρέπει στους ερωτηθέντες να «γράψουν ότι θέλουν» για το θέμα. Το πιο σύνθητες είναι το ημιδομημένο ερωτηματολόγιο το οποίο διέπεται από μια σαφή δομή, σειρά και μορφή στο οποίο ο συμμετέχων στην έρευνα απαντά με τον τρόπο που κρίνει αυτός πιο σωστό (Cohen et al, 2007: 417-419).

Σε ένα ερωτηματολόγιο οι τύποι των ερωτήσεων που χρησιμοποιούνται είναι δύο: οι «ανοικτές» και οι «κλειστές» ερωτήσεις. Οι «κλειστές» ερωτήσεις είναι πιο περιοριστικές, καθώς παρέχουν μια σειρά απαντήσεων από τις οποίες ο συμμετέχων στην έρευνα καλείται να επιλέξει. Επίσης, αυτές οι ερωτήσεις είναι πιο εύκολες στη συμπλήρωση και στην κωδικοποίησή τους και δε μεροληπτούν ως προς τον αναλφαριθμητισμό των ερωτηθέντων. Ωστόσο, οι συμμετέχοντες στην έρευνα δεν έχουν τη δυνατότητα να προσθέσουν σχόλια, αιτιολογήσεις και αξιολογήσεις για τις απαντήσεις τους με αποτέλεσμα το θέμα να μην καλύπτεται ακριβώς σε ορισμένες περιπτώσεις (Cohen et al., 2007: 418-419).

Από την άλλη πλευρά, σε ένα ερωτηματολόγιο υπάρχουν και οι ανοιχτές ερωτήσεις, οι οποίες επιτρέπουν στον ερωτώμενο να απαντήσει με περισσότερη άνεση. Είναι ερωτήσεις στις οποίες μπορεί να απαντήσει με κάθε λεπτομέρεια. Το πρόβλημα με αυτές τις ερωτήσεις είναι ότι δεν κωδικοποιούνται για ανάλυση, αλλά μπορούν να περιοριστούν σε έναν εύχρηστο αριθμό διαφόρων ειδών απαντήσεων (Verma & Mallick, 2004: 239-240· Cohen et al., 2007: 419). Αξίζει να αναφερθεί ότι η χρήση ερωτήσεων «ανοιχτού» τύπου επιβάλλεται, όταν δεν είναι δυνατή η πρόβλεψη πιθανών απαντήσεων (Javeau, 2000: 99).

Στο συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο χρησιμοποιήθηκαν ερωτήσεις και από τα δύο είδη. Όσο αφορά τις ερωτήσεις «κλειστού» τύπου χρησιμοποιήθηκαν οι διχοτομικές ερωτήσεις, οι οποίες ουσιαστικά το μόνο που επιζητούν είναι μια θετική ή μια αρνητική απάντηση (Ναι/Όχι) ή να επιλέξουν μεταξύ δύο απαντήσεων (π.χ. για το φύλο του ερωτηθέντα – αρσενικό/θηλυκό- ή για το είδος του σχολείου – πρωτοβάθμια / δευτεροβάθμια εκπαίδευση). Επίσης, χρησιμοποιήθηκαν ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής στις οποίες ο ερευνητής καλείται να αποτυπώσει όλες τις πιθανές απαντήσεις από τις οποίες θα συμπληρωθεί η μία απάντηση. Τέλος, από τις ερωτήσεις «κλειστού» τύπου χρησιμοποιήθηκε και μια κλίμακα ιεράρχησης και συγκεκριμένα η κλίμακα Likert. Οι κλίμακες ιεράρχησης είναι πολύ χρήσιμες καθώς οι απαντήσεις διαβαθμίζονται, ενώ ταυτόχρονα εμπεριέχουν ένα βαθμό ευαισθησίας και διαφοροποίησης με ποσοτικά δεδομένα (Cohen et al., 2007: 426). Η κλίμακα Likert είναι ένα παράδειγμα μορφής ερωτήσεων «κλειστού» τύπου όπου ο

ερωτώμενος καλείται να απαντήσει σε μια κλίμακα 3, 5 ή 7 βαθμών (Verma & Mallick, 2004: 238-239).

4.3. Διανομή ερωτηματολογίων

Οι περισσότεροι διευθυντές των ΣΔΕ στους οποίους απευθύνθηκαν ήταν θετικοί για τη διεξαγωγή της έρευνας. Τους εξήγησα από την αρχή το σκοπό της έρευνας, τα ευρύτερα θέματα τα οποία θα καλυφθούν και τη φύση του ερωτηματολογίου, όπως επίσης εγγυήθηκα την ανωνυμία των συμμετεχόντων. Όσοι αρνήθηκαν επικαλέστηκαν φόρτο εργασίας των εκπαιδευτικών, την αποστολή και άλλων ερωτηματολογίων για έρευνες ή ότι έχει αποφασίσει ο σύλλογος των διδασκόντων τη μη συμμετοχή σε ερευνητικές διαδικασίες. Απευθύνθηκα αμέσως στους διευθυντές, γιατί σύμφωνα με τους Festinger και Katz (1966) εξοικονομείται πολύτιμος χρόνος, όταν ο ερευνητής απευθύνεται στην κορυφή της ιεραρχίας του οργανισμού για την απόκτηση της συγκατάθεσης για τη διεξαγωγή της έρευνας (Cohen et al., 2007: 88).

Οι περισσότεροι από τους διευθυντές δεν απαίτησαν την έγκριση της έρευνας από το Ι.ΔΕ.ΚΕ., επειδή το ερωτηματολόγιο απευθυνόταν σε εκπαιδευτικούς. Ωστόσο, για το τυπικό της διαδικασίας η έγκριση της έρευνας πάρθηκε και η διανομή των ερωτηματολογίων ξεκίνησε μέσω διαδικτύου. Το ερωτηματολόγιο στάλθηκε στο ηλεκτρονικό ταχυδρομείο κάθε σχολείου και από τους διευθυντές προωθήθηκε στους εκπαιδευτικούς. Η διαδικασία διανομής των ερωτηματολογίων διήρκεσε το χρονικό διάστημα Απριλίου και Μαΐου. Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια, σύμφωνα με τις απαντήσεις τους, δεν είχαν κοινά χαρακτηριστικά σε σχέση με το φύλο, τα έτη προϋπηρεσίας και τη σχέση εργασίας, ώστε να εξασφαλίζεται η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος. Οι εκπαιδευτικοί φάνηκαν αρκετά πρόθυμοι στην αρχή, αλλά όσο περνούσαν οι μέρες λάμβαναν όλο και λιγότερα ερωτηματολόγια.

Σύμφωνα με το Javeau (2000: 50-51), οι τρόποι συμπλήρωσης ενός ερωτηματολογίου είναι τρεις: α) με αλληλογραφία, όπου τα ερωτηματολόγια αποστέλλονται στα άτομα του δείγματος με την παράκληση να επιστραφούν συμπληρωμένα, β) με απευθείας συνομιλία, στην οποία ο ερευνητής συμπληρώνει απευθείας τις απαντήσεις του ερωτώμενου και γ) με το τηλέφωνο, όπου ο μόνος περιορισμός είναι το μέγεθος του ερωτηματολογίου, το οποίο πρέπει να είναι μικρής έκτασης.

Όσο αφορά τον αριθμό των συμπληρωμένων ερωτηματολογίων αξίζει να αναφέρω ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών το συμπλήρωσε σε σύντομο χρονικό διάστημα. Οι απαντώντες στα ερωτηματολόγια δεν μπορούν να δεχτούν καμία πίεση για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Η απόφαση για τη συμπλήρωσή του είναι αποκλειστικά δική τους και είναι αποτέλεσμα: α) της συνειδητής συναίνεσής τους, β) των δικαιωμάτων των συμμετεχόντων να εγκαταλείψουν σε οποιαδήποτε φάση ή να μη συμπληρώσουν ορισμένες ερωτήσεις, γ) των εγγυήσεων ότι η έρευνα δε θα τους προκαλέσει βλάβη, δ) των ευκαιριών που παρέχει η έρευνα να βελτιώσουν την κατάστασή τους, ε) των εγγυήσεων για εμπιστευτικότητα, ανωνυμία και μη ανιχνευσιμότητα, στ) του βαθμού απειλής ή ευαισθησίας των ερωτήσεων, ζ) της εξασφάλισης εγκυρότητας και αξιοπιστίας στο ερωτηματολόγιο και η) των αντιδράσεων του ερωτηθέντα, εάν μια ερώτηση είναι προσβλητική ή παραβιάζει τον προσωπικό του χώρο (Cohen et al., 2007: 414-415).

4.4. Μεθοδολογικοί περιορισμοί

Όποια μέθοδο συλλογής πληροφοριών και αν είχε επιλεγεί, θα έπρεπε ούτως ή άλλως να υπολογιστεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της. Αξιοπιστία είναι *«ο βαθμός στον οποίο ένα τεστ ή μια διαδικασία παράγει ίδια αποτελέσματα κάτω από σταθερές συνθήκες σε όλες τις περιπτώσεις»*. Για παράδειγμα, αν επαναχρηγείται το ίδιο τεστ μετά από λίγο καιρό λαμβάνονται οι ίδιες απαντήσεις (Bell, 1999: 107-108· Cohen et al, 2007: 199); Ωστόσο, σύμφωνα με τον Ιωσηφίδη (2003) η αξιοπιστία του ερευνητικού εγχειρήματος σχετίζεται και με τον βαθμό κατά τον οποίο τα αποτελέσματα της έρευνας έχουν αξία και για παρόμοιες περιπτώσεις και ερευνητικά πεδία, τον βαθμό κατά τον οποίο το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας μπορεί να εξηγήει ευρύτερα φαινόμενα και να θεμελιώνει γενικεύσεις και, τέλος, τον βαθμό ακρίβειας της αναπαράστασης των απόψεων των συμμετεχόντων στην έρευνα. Αν οι ερωτήσεις σχηματιστούν σε δυο ισοδύναμες εκδοχές και διανεμηθούν, οι απαντήσεις θα είναι οι ίδιες;

Από την άλλη η εγκυρότητα είναι μια πιο σύνθετη έννοια στην οποία *«ελέγχεται κατά πόσο ένα θέμα μετρά ή περιγράφει αυτό που υποτίθεται ότι πρέπει να μετρά ή να περιγράφει»*. Ένας τρόπος ο οποίος μπορεί να δείξει αν το μέσο έρευνας είναι έγκυρο είναι η συζήτηση του θέματος και των ερωτήσεων και κατά πόσο εξυπηρετούν όλα αυτά το σκοπό της έρευνας με συναδέλφους, συμφοιτητές ή συμβούλους (Bell, 1999: 107-108). Η εγκυρότητα είναι ένας σημαντικός παράγοντας

για την έρευνα, αφού αν μια έρευνα δεν είναι έγκυρη, δεν έχει καμία αξία. Στις ποσοτικές έρευνες η εγκυρότητα μπορεί να βελτιωθεί μέσω της προσεκτικής δειγματοληψίας, της επιλογής του κατάλληλου ερευνητικού οργάνου και της κατάλληλης στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων. Υπάρχουν διάφοροι τύποι εγκυρότητας, όπως εγκυρότητα περιεχομένου, εγκυρότητα που σχετίζεται με τα κριτήρια, εσωτερική εγκυρότητα, εξωτερική εγκυρότητα, εγκυρότητα δομήματος κ.ά. (Cohen et al., 2007: 175-176).

Η αξιοπιστία και εγκυρότητα των ερωτηματολογίων είναι άμεσα συνυφασμένη με το μέγεθος του δείγματος. Ένα δείγμα μη αντιπροσωπευτικό και παραμορφωμένο ή ένα δείγμα πολύ μεγάλο ή ένα δείγμα πολύ μικρό μπορούν εύκολα να παραποιήσουν τα δεδομένα. Επίσης, όσο αφορά την αξιοπιστία το ερωτηματολόγιο υπερτερεί της συνέντευξης γιατί είναι ανώνυμο, παροτρύνει την ειλικρίνεια, είναι πιο οικονομικό και μπορεί να ταχυδρομηθεί. Ωστόσο, πολλά ερωτηματολόγια επιστρέφονται αναπάντητα, ορισμένα ερωτηματολόγια με ερωτήσεις αποκλειστικά «κλειστού» τύπου δεν είναι αυθεντικά, ενώ οι ερωτήσεις αποκλειστικά «ανοικτού» τύπου δεν απαντώνται για κάποιο λόγο. Σχετικά με την εγκυρότητα των ερωτηματολογίων μπορεί να ιδωθεί από δύο πλευρές: από την ειλικρινή και ακριβή συμπλήρωση των ερωτηματολογίων και επίσης, αν τα αναπάντητα ερωτηματολόγια θα έδιναν την ίδια κατανομή απαντήσεων όπως τα συμπληρωμένα (Cohen et al., 2007: 218-219).

Ένας ακόμα μεθοδολογικός περιορισμός ήταν τα αναπάντητα ερωτηματολόγια. Πολλοί συνάδελφοι από τα σχολεία στα οποία απευθύνθηκα και δέχτηκαν να συμμετέχουν στην έρευνα δε θέλησαν να συμμετέχουν με αποτέλεσμα να μη μπορεί να συγκεντρωθεί εύκολα ο απαιτούμενος αριθμός συμπληρωμένων ερωτηματολογίων. Σύμφωνα με τους Moser και Kalton (1971) *«η μη ανταπόκριση είναι ένα πρόβλημα, γιατί συνήθως οι άνθρωποι που δεν απαντούν στα ερωτηματολόγια, όπως αποδεικνύεται επανειλημμένα στην πράξη, διαφέρουν από εκείνους που απαντούν»* (Bell, 1999: 137). Όμως, σε κάθε έρευνα οι ερευνητές εξαρτώνται αποκλειστικά από την καλή θέληση και τη διαθεσιμότητα των υποκειμένων. Κανένας υποψήφιος ερωτώμενος δεν είναι υποχρεωμένος να συμμετέχει (Bell, 1999: 132). Αξίζει να αναφερθεί ότι μεγάλο μέρος της κοινωνικής έρευνας απαιτεί την εξασφάλιση της συναίνεσης και της συνεργασίας των ατόμων και ιδρυμάτων που θα συμβάλλουν στην ολοκλήρωση της έρευνας. Σύμφωνα με τους Diener και Grandall (1978) η συνειδητή συναίνεση είναι *«η διαδικασία με την οποία*

τα άτομα επιλέγουν εάν θα συμμετέχουν σε μια έρευνα, αφού ενημερωθούν για γεγονότα τα οποία είναι πιθανό να επηρεάσουν τις αποφάσεις τους» (Cohen et al., 2007: 82).

Ο διατιθέμενος χρόνος περιόριζε σε σημαντικό βαθμό τόσο τη διαμόρφωση του ερωτηματολογίου όσο και την επιλογή του ερωτηματολογίου ως μέσου συλλογής πληροφοριών για την ερευνητική διαδικασία. Η έκταση της συλλογής των απαιτούμενων πληροφοριών εξαρτάται πάντα από τον διατιθέμενο χρόνο, αφού είναι αυτός που την οριοθετεί. Ο σχεδιασμός μιας χρονοβόρας έρευνας δεν έχει νόημα, όταν ο χρόνος είναι περιορισμένος. Επιπλέον, ο χρόνος είναι αυτός που περιορίζει σε σημαντικό βαθμό τον έλεγχο των δεδομένων που μπορεί να χρησιμοποιηθεί (Bell, 1999: 106).

Το μέγεθος του δείγματος της έρευνας καθορίζεται από τους σκοπούς της έρευνας και τη φύση του ζητήματος που είναι υπό εξέταση (Cohen et al., 2007: 151). Για τη συγκεκριμένη έρευνα το μέγεθος του δείγματος καθορίστηκε στους 100 εκπαιδευτικούς. Εξαιτίας του μικρού αριθμού εκπαιδευτικών σε ορισμένα σχολεία, χρειάστηκε να απευθυνθώ και σε σχολεία τα οποία δεν ανήκαν στην ίδια γεωγραφική περιφέρεια με άμεση συνέπεια να μην είναι επιτεύξιμη η μετακίνησή μου στις περιοχές αυτές. Δυστυχώς με τον τρόπο αυτό, δεν δημιουργήθηκε μια άμεση επαφή με το διευθυντικό και εκπαιδευτικό προσωπικό των σχολείων. Σύμφωνα με τη Bell (1999: 135), η δημιουργία προσωπικής επαφής με τους ερωτώμενους και η χορήγηση του ερωτηματολογίου με προσωπική επαφή εξασφαλίζει καλύτερη συνεργασία, αφού με τον τρόπο αυτό μπορούν οι ερωτώμενοι να θέσουν τις απορίες τους, να κατανοήσουν καλύτερα τον σκοπό της έρευνας και ορισμένες φορές τα ερωτηματολόγια συμπληρώνονται αμέσως.

Τέλος, περιορισμός ήταν το ίδιο το θέμα της έρευνας, το οποίο δεν είναι δημοφιλές στον ελλαδικό χώρο και η βιβλιογραφία είναι σχετικά περιορισμένη. Επίσης, το δείγμα των εκπαιδευτικών δεν είναι ιδιαίτερα αντιπροσωπευτικό και για τον λόγο αυτό δεν πρέπει να γενικευτούν τα αποτελέσματα για όλη την ελληνική επικράτεια. Η έρευνα αυτή ουσιαστικά αποτελεί μια πρώτη διερεύνηση για το θέμα και δίνει το ερέθισμα για περαιτέρω έρευνα. Κλείνοντας πρέπει να αναφέρω ότι η μέθοδος του ερωτηματολογίου δεν είναι απόλυτα επαρκής για τη διερεύνηση της αυτονομίας στα ΣΔΕ, αφού θα μπορούσαν να ειπωθούν περισσότερες λεπτομέρειες σε μια συνέντευξη, γεγονός που δε μπορούσε να υλοποιηθεί λόγω των περιορισμένων χρονικών περιθωρίων.

4.5 Ανάλυση δεδομένων

Αρχικά οφείλουμε να δώσουμε έναν ορισμό για τις έννοιες «ανάλυση» και «δεδομένα». Με τον όρο «ανάλυση» εννοούμε *«τη δόμηση και οργάνωση των δεδομένων για την παραγωγή νέας γνώσης»* και με τον όρο «δεδομένα» εννοούμε *«τα στοιχεία και τις πληροφορίες που συλλέγονται με παρατήρηση, από βιβλία ή εικόνες, εργασίες πεδίου, εργαστηριακά πειράματα κλπ»* (Howard et al, 2001: 154).

Τα δεδομένα που προέρχονται από οποιοδήποτε ερευνητικό εργαλείο (είτε αυτό είναι ερωτηματολόγια είτε συνέντευξη) πρέπει να καταγραφούν, να αναλυθούν και να ερμηνευτούν. Ένας αριθμός από ερωτηματολόγια τα οποία δεν έχουν τοποθετηθεί σε κατηγορίες δεν σημαίνουν τίποτα για έναν ερευνητή ή ακόμα και για έναν αναγνώστη. Η αναζήτηση ομοιοτήτων και διαφορών είναι αυτά που μας οδηγούν στην ομαδοποίηση των δεδομένων, στην ερμηνεία τους και στην επισήμανση των ζητημάτων που έχουν ιδιαίτερη σημασία για μας (Bell, 1999: 193).

Αφού συγκεντρωθούν τα ερωτηματολόγια, η επόμενη διαδικασία που πρέπει να λάβει χώρα είναι η κωδικοποίηση των δεδομένων, ώστε να είναι έτοιμα για ανάλυση. Η κωδικοποίηση είναι ουσιαστικά η μεταφορά των απαντήσεων σε ένα διαφορετικό γλωσσικό σύστημα (κώδικα) με σκοπό την πιο εύκολη επεξεργασία τους. Ο κώδικας ορίζεται ως *«ένα λεξικό ισοδυναμίας μεταξύ δύο γλωσσικών συστημάτων»* (Javeau, 2000: 161-163).

Η κωδικοποίηση περιλαμβάνει την απόδοση ενός αριθμού σε κάθε απάντηση, που όμως δε μπορεί να ισχύσει εύκολα για τις απαντήσεις των ερωτήσεων «ανοιχτού» τύπου (Cohen et al., 2007: 446-447). Οι ερωτήσεις «ανοιχτού» τύπου είναι αυτές που επιτρέπουν στα άτομα να δώσουν έμφαση σε ότι επιθυμούν. Η πιο συνηθισμένη τακτική είναι να αποτυπωθούν όλες οι απαντήσεις και να ελεγχθούν αν υπάρχουν όμοιες απαντήσεις οι οποίες μπορούν να ανήκουν σε μία κατηγορία. Επίσης, ορισμένες απαντήσεις μπορούν να φανούν χρήσιμες, για να αποδοθεί περισσότερη σημασία σε κάποιο από τα σημεία της εργασίας (Bell, 1999: 217).

Οι ερωτήσεις «κλειστού» τύπου είναι πιο εύκολο να κατηγοριοποιηθούν και να αναλυθούν. Ακόμα και οι απαντήσεις στις ερωτήσεις «άλλο» σχηματίζουν με τη σειρά τους κάποιες νέες κατηγορίες οι οποίες μπορούν να ταξινομηθούν. Τα αποτελέσματα σε όλες τις ερωτήσεις αυτού του τύπου μπορούν να παρουσιαστούν σε πίνακα, σε ιστόγραμμα, σε ακιδωτό διάγραμμα και σε κυκλικό διάγραμμα (Bell, 1999: 195-204). Τα αποτελέσματα και τα στοιχεία των στατιστικών αναλύσεων παρουσιάζονται με τη μορφή πινάκων ή σχεδιαγραμμάτων τα οποία κατατοπίζουν

τον αναγνώστη για τα αποτελέσματα της έρευνας και του επιτρέπουν να διαπιστώνει με πιο εύκολο και γρήγορο τρόπο τις σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών που μελετήθηκαν (Θεοφιλίδης, 2002: 153).

Ωστόσο, πριν την κωδικοποίηση τα ερωτηματολόγια πρέπει να ελεγχθούν και η δουλειά αυτή ονομάζεται επιμέλεια και σκοπός της είναι να επισημαίνει και να εξαλείφει τυχόν λάθη των ερωτηθέντων. Σύμφωνα με τους Moser και Kalton (1977), η σωστή επιμέλεια αποτελείται από τρεις επιμέρους παραμέτρους: α) την πληρότητα, β) την ακρίβεια και γ) την ομοιομορφία. Στην πληρότητα ελέγχουμε αν σε κάθε ερώτηση έχει δοθεί μια απάντηση. Σε περίπτωση που μια απάντηση λείπει μπορεί να επανελεγχθεί από άλλα τμήματα της επισκόπησης ή να επικοινωνήσει ξανά ο ερευνητής με τον εκπαιδευτικό που συμπλήρωσε το ερωτηματολόγιο. Στην ακρίβεια ελέγχουμε αν όλες οι απαντήσεις έχουν δοθεί με ακρίβεια (π.χ. «τσεκάρισμα» σε λάθος κουτάκι). Οι ανακρίβειες προκύπτουν από απροσεξία ή και εσκεμμένα. Με την ομοιομορφία ελέγχεται η ερμηνεία των απαντήσεων των συμμετεχόντων, αφού πολλές φορές οι απαντήσεις των συμμετεχόντων είναι οι ίδιες αλλά διατυπωμένες με διαφορετικό τρόπο και αυτό έχει ως αποτέλεσμα να κατηγοριοποιείται η απάντηση σε άλλη ομάδα και όχι σε αυτή που πραγματικά ανήκει (Cohen et al., 2007:447).

Ακολουθώντας, λοιπόν την παραπάνω συλλογιστική, σε πρώτο επίπεδο επιχειρήθηκε η επιμέλεια των ερωτηματολογίων για τον εντοπισμό διάφορων παραλείψεων και λαθών εσκεμμένων ή όχι μετά από προσεκτική μελέτη τους. Στη συνέχεια κωδικοποιήθηκαν οι απαντήσεις των συμμετεχόντων για την πιο εύκολη επεξεργασία και παρουσίασή τους με τη μορφή πινάκων και σχεδιαγραμμάτων. Το μόνο σημείο που «δυσκόλεψε» στην κατηγοριοποίηση των δεδομένων ήταν οι απαντήσεις στις ερωτήσεις «ανοιχτού» τύπου που δε μπορούσαν να ενταχθούν σε κάποια κατηγορία.

5ο Κεφάλαιο: Αποτελέσματα

5.1 Δημογραφικά στοιχεία

Στην πρώτη αυτή ενότητα θα παρουσιάσουμε τα αποτελέσματα του 1^{ου} μέρους του ερωτηματολογίου, που αφορά στα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος. Όπως φαίνεται στην Εικόνα 1, το 66,6% του δείγματος είναι γυναίκες και το 33,3% άνδρες, ενώ σύμφωνα με την Εικόνα 2 το 56,1% είναι από 30 έως 40 ετών, και το 24,49% είναι από 40 έως 50 ετών.

Αναφορικά με τη θέση στο σχολείο, οι περισσότεροι (άνω του 60%) είναι ωρομίσθιοι, όπως φαίνεται στην Εικόνα 3, ενώ η μεγάλη πλειοψηφία των ερωτηθέντων έχει 1 έως 5 έτη προϋπηρεσίας σε ΣΔΕ (73,47%), σύμφωνα με την Εικόνα 4. Τέλος, όπως φαίνεται στην Εικόνα 5, το 58,33% του δείγματος έχει 1 έως 10 έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση γενικά, και το 34,3% από 11 έως 20 έτη.

5.2 Παιδαγωγική αυτονομία

Η δεύτερη ενότητα του κεφαλαίου περιλαμβάνει τα αποτελέσματα του 2^{ου} μέρους του ερωτηματολογίου, που αφορά στις απόψεις των ερωτηθέντων σχετικά με την παιδαγωγική αυτονομία. Επιπλέον, θα διερευνηθεί το κατά πόσο οι απαντήσεις των ερωτηθέντων εξαρτώνται σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $< .05$ από τα δημογραφικά τους στοιχεία. Η διερεύνηση αυτή θα πραγματοποιηθεί με τη χρήση του chi – square test σε συνδυασμό με cross – tab analysis.

Σύμφωνα με τον Πίνακα 1, οι ερωτηθέντες θεωρούν πως το πρόγραμμα σπουδών είναι προσαρμοσμένο αρκετά στις ανάγκες των εκπαιδευόμενων (54%), ενώ σε μεγάλο βαθμό πιστεύουν ότι η προβλεπόμενη ευελιξία στη συγκρότηση του προγράμματος σπουδών διευκολύνει την υλοποίηση των στόχων που θέτονται προς όφελος των εκπαιδευόμενων (τουλάχιστον αρκετά για το 89%).

Η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων δηλώνει ότι προχωρά σε αλλαγές στο πρόγραμμα σπουδών, ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των εκπαιδευόμενων (Εικόνα 6). Επίσης, σύμφωνα με το 64% περίπου των ερωτηθέντων, η απουσία προκαθορισμένων εγχειριδίων διευκολύνει την υλοποίηση των εκπαιδευτικών στόχων αρκετά ή πολύ (Εικόνα 7).

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 2, η προβλεπόμενη ευελιξία στη συγκρότηση του προγράμματος σπουδών και η απουσία προκαθορισμένων εγχειριδίων ενισχύουν την

παιδαγωγική αυτονομία όλων των ερωτηθέντων. Μάλιστα για το 85,4% αυτό έχει συμβάλλει στην επαγγελματική τους βελτίωση.

Η δυνατότητα χρήσης εναλλακτικών μορφών διδασκαλίας ενισχύουν την παιδαγωγική αυτονομία των ερωτηθέντων τουλάχιστον αρκετά για το σύνολο σχεδόν του δείγματος (90%), όπως φαίνεται στην Εικόνα 8. Επίσης, με βάση την Εικόνα 9 για την πλειοψηφία των ερωτηθέντων η σχολική μονάδα λειτουργεί με τρόπο χαλαρό και ευέλικτο.

Συνολικά λοιπόν, μπορούμε να επισημάνουμε ότι οι ερωτηθέντες δηλώνουν ότι υπάρχει σε μεγάλο βαθμό παιδαγωγική αυτονομία με βάση τις ως τώρα εμπειρίες τους εκεί που διδάσκουν. Στη συνέχεια διερευνάται κατά πόσο οι απόψεις αυτές παρουσιάζουν διαφορές σε σχέση με τα δημογραφικά στοιχεία των ερωτηθέντων.

Αναφορικά με το κατά πόσο το πρόγραμμα σπουδών είναι προσαρμοσμένο στις ανάγκες των εκπαιδευόμενων, η ανάλυση έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απαντήσεις αναφορικά με τη θέση στο σχολείο ($p = 0.010$), με την ηλικία ($p = 0.027$) και με το φύλο ($p = 0.001$). Συγκεκριμένα, όπως φαίνεται από τους πίνακες 3-5, περισσότερο υποστηρίζουν την άποψη αυτή όσοι είναι σε απόσπαση, οι νεαρότεροι σε ηλικία, και οι άνδρες.

Αναφορικά με το κατά πόσο η προβλεπόμενη ευελιξία στη συγκρότηση του προγράμματος σπουδών διευκολύνει την υλοποίηση των στόχων που θέτονται προς όφελος των εκπαιδευόμενων, η ανάλυση έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απαντήσεις αναφορικά με τα έτη υπηρεσίας στα ΣΔΕ ($p = 0.039$), με τα έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση ($p = 0.000$) και με την ηλικία ($p = 0.000$). Συγκεκριμένα, όπως φαίνεται από τους πίνακες 6-8, περισσότερο υποστηρίζουν την άποψη αυτή όσοι έχουν περισσότερα χρόνια υπηρεσίας στα ΣΔΕ, περισσότερη προϋπηρεσία στην εκπαίδευση γενικότερα, και οι μεγαλύτεροι σε ηλικία.

Σε σχέση με την συγκεκριμένη ερώτηση αναφορικά με την ευελιξία, οι ερωτηθέντες είχαν τη δυνατότητα να διατυπώσουν και επιπλέον απόψεις σχετικά με τους τρόπους που επιτυγχάνεται η διευκόλυνση των στόχων. Όπως αναφέρει ένας εξ αυτών, «...μαθαίνω να αντιμετωπίζω πιο κριτικά το προς διδασκαλία εγχειρίδιο», ενώ άλλος τονίζει ότι τον κάνει πιο υπεύθυνο και τον ωθεί να δημιουργεί και να μην παραμένει μεταπράτης της γνώσης, να ενημερώνεται βιβλιογραφικά. Από άλλον συμμετέχοντα αναφέρεται ότι προσαρμόζοντας το πρόγραμμα σπουδών σε κάθε τμήμα με διαφορετικό τρόπο ανάλογα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα της ομάδας στόχου, κάθε φορά ο εκπαιδευτής είναι πιο δημιουργικός και εντείνεται η

διορατικότητα και η διαίσθησή του. Έτσι, εμπλουτίζει τις εμπειρίες του και η ευελιξία είναι προς όφελος και των εκπαιδευομένων και του εκπαιδευτή. Επίσης η ευελιξία αυτή συνδέεται με πρωτοβουλία στην οργάνωση της ύλης, έρευνα στην ανάπτυξη των θεμάτων και στις μεθόδους διδασκαλίας, στη προσέγγιση θεμάτων πιο απομακρυσμένων σε σχέση με το γνωστικό αντικείμενο του εκπαιδευτή, και στη συνεχή ενημέρωση.

Αναφορικά με το κατά πόσο οι ερωτηθέντες προχωρούν σε αλλαγές στο πρόγραμμα σπουδών, προκειμένου το τελευταίο να ανταποκριθεί στις ανάγκες των εκπαιδευομένων η ανάλυση έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απαντήσεις αναφορικά με τη θέση στο σχολείο ($p = 0.000$), με τα έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση ($p = 0.031$), με την ηλικία ($p = 0.000$) και με το φύλο ($p = 0.011$). Συγκεκριμένα, όπως φαίνεται από τους πίνακες 9-12, περισσότερο υποστηρίζουν την άποψη αυτή όσοι έχουν οργανική θέση ή είναι ωρομίσθιοι, και οι άνδρες που είναι νεότεροι σε ηλικία και έχουν λιγότερα έτη προϋπηρεσίας.

Αναφορικά με το κατά πόσο η απουσία προκαθορισμένων εγχειριδίων διευκολύνει την υλοποίηση των στόχων που θέτονται προς όφελος των εκπαιδευομένων η ανάλυση έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απαντήσεις αναφορικά με τη θέση στο σχολείο ($p = 0.001$), με τα έτη υπηρεσίας στα ΣΔΕ ($p = 0.024$). Συγκεκριμένα, όπως φαίνεται από τους πίνακες 13-14, περισσότερο υποστηρίζουν την άποψη αυτή όσοι είναι σε απόσπαση και έχουν περισσότερα έτη υπηρεσίας στα ΣΔΕ.

Αναφορικά με το κατά πόσο η παραπάνω δυνατότητα έχει συμβάλει στην επαγγελματική βελτίωση, η ανάλυση έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απαντήσεις αναφορικά με τα έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση ($p = 0.000$). Συγκεκριμένα, όπως φαίνεται από τον πίνακα 15, περισσότερο υποστηρίζουν την άποψη αυτή όσοι έχουν περισσότερα έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση.

Σε σχέση με το κατά πόσο η δυνατότητα χρήσης εναλλακτικών μορφών διδασκαλίας (π.χ. ομαδοσυνεργατική) και των πολυγραμμatisμών ενισχύουν την παιδαγωγική αυτονομία, η ανάλυση έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απαντήσεις αναφορικά με την ηλικία ($p = 0.028$) και το φύλο ($p = 0.001$). Συγκεκριμένα, όπως φαίνεται από τους πίνακες 16-17, περισσότερο υποστηρίζουν την άποψη αυτή οι άνδρες και οι μεγαλύτεροι σε ηλικία.

Τέλος, αναφορικά με το κατά πόσο ο τρόπος λειτουργίας της σχολικής μονάδας χαρακτηρίζεται ως «τυπικός και αυστηρός» ή ως «χαλαρός και ευέλικτος», η

ανάλυση έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απαντήσεις αναφορικά με τα έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση ($p = 0.000$) και το φύλο ($p = 0.022$). Συγκεκριμένα, όπως φαίνεται από τους πίνακες 18-19, περισσότερο υποστηρίζουν την άποψη αυτή οι άνδρες και οι μεγαλύτεροι σε ηλικία.

5.3 Διοικητική αυτονομία

Η τρίτη ενότητα του κεφαλαίου περιλαμβάνει τα αποτελέσματα του 3^{ου} μέρους του ερωτηματολογίου, που αφορά στις απόψεις των ερωτηθέντων σχετικά με την διοικητική αυτονομία. Επιπλέον, θα διερευνηθεί κατά πόσο οι απαντήσεις των ερωτηθέντων εξαρτώνται σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $< .05$ από τα δημογραφικά τους στοιχεία. Η διερεύνηση αυτή θα πραγματοποιηθεί με τη χρήση του chi – square test σε συνδυασμό με cross – tab analysis.

Σύμφωνα με τον Πίνακα 20, οι ερωτηθέντες θεωρούν ότι στη σχολική μονάδα υπάρχει η απαιτούμενη διοικητική αυτονομία για την ανάληψη ουσιαστικών πρωτοβουλιών από την πλευρά τους και ότι το εκπαιδευτικό δυναμικό της σχολικής μονάδας αξιοποιείται επαρκώς, προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι που τίθενται στο πλαίσιο της σε μεγάλο βαθμό (54% και 42% αντίστοιχα). Αντίθετα, σε λίγο πιο μέτριο βαθμό θεωρούν ότι υπάρχει η απαιτούμενη διοικητική αυτονομία για την ανάληψη ουσιαστικών πρωτοβουλιών από πλευράς συλλόγου διδασκόντων, και ελαφρώς λιγότερο θεωρούν ότι η δυνατότητα να επιλέγει η σχολική μονάδα το εκπαιδευτικό της προσωπικό θα βελτίωνε το παραγόμενο στο εσωτερικό της έργο.

Επιπλέον, όπως φαίνεται στην Εικόνα 10, το 66% περίπου των ερωτηθέντων θεωρεί ότι η σχολική μονάδα συνεργάζεται επαρκώς με τις επιχειρήσεις, ενώ ακόμα περισσότεροι είναι αυτοί που θεωρούν ότι η μονάδα συνεργάζεται επαρκώς και με τις τοπικές αρχές (Εικόνα 11).

Σε αυτήν την ερώτηση, οι συμμετέχοντες είχαν τη δυνατότητα να συμπληρώσουν μέσω ανοιχτής ερώτησης τους τρόπους με τους επιτυγχάνεται η εν λόγω συνεργασία. Μερικοί ανέφεραν ότι απλά γίνεται πρόκληση επιχειρηματιών, ενώ άλλοι απευθύνονται σε φορείς όπως η Βιβλιοθήκη, το Δημοτικό θέατρο, το Γενικό Νοσοκομείο, η Πυροσβεστική, ο ΟΑΕΔ, και άλλους. Άλλοι διδάσκοντες αναφέρουν συνεργασίες με διάφορες επιχειρήσεις όπως σουπερμάρκετ, ταξιδιωτικά γραφεία, μαγαζιά λιανικής κτλ συχνά στηρίζουν το ΣΔΕ με επίδοση δώρων ώστε να συγκεντρωθούν χρήματα για διάφορους σκοπούς ή για να τελεστούν διάφορες

εκδηλώσεις. Επίσης, τα τοπικά ΜΜΕ και η εκκλησία βοηθούν στη διαφήμιση της ύπαρξης και της δράσης του ΣΔΕ. Τέλος, αναφέρονται και εκπαιδευτικές επισκέψεις στις επιχειρήσεις, επικοινωνία και συνεργασία της συμβούλου εργασίας του σχολείου με τις επιχειρήσεις

Και σε αυτήν την ερώτηση, οι συμμετέχοντες είχαν τη δυνατότητα να συμπληρώσουν μέσω ανοιχτής ερώτησης τους τρόπους με τους επιτυγχάνεται η εν λόγω συνεργασία. Μερικοί ανέφεραν την ενημέρωση των τοπικών φορέων για τα προβλήματα, τις ανάγκες, τις ιδέες, ώστε να παρέμβουν στοχευμένα, ενισχύοντας και διευκολύνοντας το έργο των ΣΔΕ. Άλλος αναφέρει ότι υπάρχει σχέση αμοιβαίου σεβασμού και συνεργασίας, όπου οι τοπικές αρχές είναι πάντα καλεσμένες και ανταποκρίνονται στις δράσεις και εκδηλώσεις της σχολικής μονάδας. Στο ίδιο πλαίσιο, σύμφωνα με άλλο συμμετέχοντα το σχολείο οργανώνει εκδηλώσεις, συμμετέχει σε ευρωπαϊκά προγράμματα και συνεργάζεται με τις τοπικές αρχές για την κάλυψη των αναγκών των εκπαιδευομένων όσο αφορά την πληροφόρηση και τη διευκόλυνσή τους.

Σε σχέση με το κατά πόσο στη σχολική μονάδα υπάρχει η απαιτούμενη διοικητική αυτονομία για την ανάληψη ουσιαστικών πρωτοβουλιών από την πλευρά των εργαζομένων, η ανάλυση έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απαντήσεις αναφορικά με τη θέση στο σχολείο ($p = 0.000$), με τα έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση ($p = 0.000$), και με την ηλικία ($p = 0.000$). Συγκεκριμένα, όπως φαίνεται από τους πίνακες 21-23, περισσότερο υποστηρίζουν την άποψη αυτή, όσοι έχουν οργανική θέση και είναι μεγαλύτεροι σε ηλικία με περισσότερα έτη προϋπηρεσίας.

Σε σχέση με το κατά πόσο στη σχολική μονάδα υπάρχει η απαιτούμενη διοικητική αυτονομία για την ανάληψη ουσιαστικών πρωτοβουλιών από πλευράς συλλόγου διδασκόντων η ανάλυση έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απαντήσεις αναφορικά με τη θέση στο σχολείο ($p = 0.000$), με τα έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση ($p = 0.004$), με την ηλικία ($p = 0.000$) και το φύλο ($p = 0.028$). Συγκεκριμένα, όπως φαίνεται από τους πίνακες 24-27, περισσότερο υποστηρίζουν την άποψη αυτή όσοι έχουν οργανική θέση, είναι μεγαλύτεροι σε ηλικία με περισσότερα έτη προϋπηρεσίας, και οι άνδρες.

Σε σχέση με το κατά πόσο η δυνατότητα να επιλέγει η σχολική μονάδα το εκπαιδευτικό της προσωπικό θα βελτιώνει το παραγόμενο στο εσωτερικό της έργο, η ανάλυση έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απαντήσεις αναφορικά με τη θέση στο σχολείο ($p = 0.000$), με τα έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση ($p = 0.000$)

και με την ηλικία ($p = 0.000$). Συγκεκριμένα, όπως φαίνεται από τους πίνακες 28-30, περισσότερο υποστηρίζουν την άποψη αυτή όσοι έχουν οργανική θέση και είναι μεγαλύτεροι σε ηλικία με περισσότερα έτη προϋπηρεσίας.

Σε σχέση με το κατά πόσο το εκπαιδευτικό δυναμικό της σχολικής μονάδας αξιοποιείται επαρκώς προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι που τίθενται στο πλαίσió της, η ανάλυση έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απαντήσεις αναφορικά με τη θέση στο σχολείο ($p = 0.000$), με τα έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση ($p = 0.022$) και με την ηλικία ($p = 0.000$). Συγκεκριμένα, όπως φαίνεται από τους πίνακες 31-33, περισσότερο υποστηρίζουν την άποψη αυτή όσοι είναι σε απόσπαση και είναι μεγαλύτεροι σε ηλικία με περισσότερα έτη προϋπηρεσίας.

Τέλος, αναφορικά με το κατά πόσο σχολική μονάδα συνεργάζεται επαρκώς με τις επιχειρήσεις, ώστε να επιτευχθεί η στενότερη σύνδεσή της με τον έξω κόσμο, η ανάλυση έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απαντήσεις αναφορικά με τα έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση ($p = 0.011$) και με την ηλικία ($p = 0.037$). Συγκεκριμένα, όπως φαίνεται από τους πίνακες 34-35, περισσότερο υποστηρίζουν την άποψη αυτή όσοι είναι μεγαλύτεροι σε ηλικία με περισσότερα έτη προϋπηρεσίας.

Συνολικά, λοιπόν, με βάση τα παραπάνω είναι σαφές ότι οι ερωτηθέντες σε μεγάλο βαθμό θεωρούν ότι υπάρχει διοικητική αυτονομία στις σχολικές μονάδες όπου εργάζονται. Μάλιστα αυτό ισχύει σε μεγαλύτερο βαθμό για τους μεγαλύτερους σε ηλικία, με περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας και με οργανικές θέσεις, κάτι φυσιολογικό και αναμενόμενο.

6° Κεφάλαιο: Συμπεράσματα

Όπως φάνηκε από τα αποτελέσματα που παρουσιάστηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο, είναι σαφές ότι σε μεγάλο βαθμό επιβεβαιώθηκε το γεγονός ότι υφίσταται παιδαγωγική αυτονομία στα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας, τουλάχιστον με βάση τις απόψεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην ερευνητική διαδικασία. Πιο συγκεκριμένα, φάνηκε από την ανάλυση που προηγήθηκε ότι καταρχήν υπάρχει σε μεγάλο βαθμό προσαρμογή του προγράμματος σπουδών στις ανάγκες των εκπαιδευόμενων, ενώ σε μεγάλο βαθμό η προβλεπόμενη ευελιξία στη συγκρότηση του προγράμματος σπουδών διευκολύνει την υλοποίηση των στόχων που θέτονται προς όφελος των εκπαιδευομένων. Μάλιστα, φάνηκε από τις περαιτέρω απαντήσεις των εκπαιδευτικών ότι μέσω της ευελιξίας αυτής είναι σε θέση να μαθαίνουν και να αντιμετωπίζουν πιο κριτικά το προς διδασκαλία εγχειρίδιο, τους κάνει πιο υπεύθυνους, και τους ωθεί να δημιουργούν και να εντείνουν τη διορατικότητα και τη διαίσθησή τους.

Παράλληλα, φάνηκε από τα αποτελέσματα ότι η ευελιξία αυτή δίνει τελικά τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να προχωρούν σε αλλαγές στο πρόγραμμα σπουδών ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των εκπαιδευόμενων. Δηλαδή, όχι μόνο υπάρχει η συγκεκριμένη ευελιξία, αλλά την εκμεταλλεύονται οι εκπαιδευτικοί προς όφελος της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Εξάλλου, φαίνεται ότι στην ίδια κατεύθυνση οδηγεί και η απουσία προκαθορισμένων εγχειριδίων.

Τα παραπάνω συμπεράσματα επιβεβαιώνονται και από άλλες ερευνητικές προσπάθειες που έχουν λάβει χώρα τα τελευταία έτη. Το ευέλικτο πρόγραμμα σπουδών στα ΣΔΕ (Χοντολίδου, 2003: 80) δημιουργεί νέες θέσεις υποκειμένων (εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων) διαφορετικές επιλογές θεωρίας μάθησης και διδακτικών πρακτικών και παρέχει ένα πλαίσιο αναφοράς σε σχέση με το οποίο είναι δυνατόν να οργανωθεί η γνώση και η εμπειρία των ενήλικων μαθητών ώστε να μάθουν αποτελεσματικά. Το γεγονός ότι δεν ακολουθείται υποχρεωτικό πρόγραμμα και συγκεκριμένα σχολικά βιβλία δίνει δυνατότητες στους εκπαιδευτικούς των ΣΔΕ να λειτουργήσουν με τρόπους σημαντικά διαφορετικούς από τον τρόπο που λειτουργούν οι συνάδελφοι τους στα τυπικά σχολεία.

Εξάλλου, σύμφωνα με τη Μάνθου (2006: 5), το πιο ενδιαφέρον είναι ότι το συγκεκριμένο πρόγραμμα σπουδών αλλάζει τις συνολικές συνθήκες διδασκαλίας του μαθήματος μέσα σε σχετική αυτονομία. Σε αυτό το πλαίσιο, στο σχολείο συντελείται

και επιτυγχάνεται μάθηση με ένα ευρύτερο ορισμό. Το πρόγραμμα σπουδών βασίζεται και χρησιμοποιεί την έρευνα δράσης με ευρύ φάσμα από μαθησιακές διαδικασίες και έμφαση σε διερευνητικές μεθόδους projects και με διαθεματικά σχέδια δράσης με τη χρήση ενεργητικών μεθόδων και τεχνικών δηλ. συζήτηση, εργασία σε ομάδες, άλλοτε παιγνίδι ρόλων, χαρτογράφηση εννοιών, καταγιγισμός ιδεών, κλπ. οι οποίες σέβονται τον προσωπικό ρυθμό των εκπαιδευόμενων και αναγνωρίζουν το ότι οι ενήλικες αναπτύσσουν το δικό τους τρόπο μάθησης αξιοποιώντας την εμπειρία τους. Η συζήτηση, η εργασία σε ομάδες και η αποδοχή με κριτική σκέψη της διαφορετικής άποψης οδηγούν σε αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση, που έχουν σαν αποτέλεσμα τη δημιουργία ενεργών πολιτών με άποψη και διάθεση για δράση. Όλα τα παραπάνω, σε συνδυασμό και με τη δυνατότητα χρήσης εναλλακτικών μορφών διδασκαλίας, είναι σαφές πως ενισχύουν την παιδαγωγική αυτονομία, κάτι που επιβεβαιώνεται απόλυτα από τις απαντήσεις που συγκεντρώθηκαν. Μάλιστα, είναι χαρακτηριστικό ότι η ύπαρξη αυτής της παιδαγωγικής αυτονομίας οδηγεί με τη σειρά της και στην επαγγελματική βελτίωση των εκπαιδευτικών.

Συνολικά, λοιπόν, μπορούμε να πούμε πως οι ερωτηθέντες δηλώνουν πως υπάρχει σε μεγάλο βαθμό παιδαγωγική αυτονομία με βάση τις ως τώρα εμπειρίες τους εκεί που διδάσκουν. Αξίζει επίσης να σημειωθεί πως οι απαντήσεις αυτές εμφανίζουν κάποιες διαφοροποιήσεις σε σχέση με τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων.

Σύμφωνα με τις πιο ενδιαφέρουσες εξ' αυτών, οι οποίες αξίζει να συζητηθούν, οι άνδρες εκπαιδευτικοί αλλά και οι νεαρότεροι σε ηλικία θεωρούν ότι το πρόγραμμα σπουδών είναι προσαρμοσμένο στις ανάγκες των εκπαιδευόμενων σε μεγαλύτερο βαθμό, και παράλληλα προχωρούν σε αλλαγές στο πρόγραμμα σπουδών, προκειμένου το τελευταίο να ανταποκριθεί στις ανάγκες των εκπαιδευομένων. Δηλαδή φαίνεται πως οι άνδρες και οι νεαρότεροι καθηγητές είναι περισσότερο σε θέση να εκμεταλλευτούν το συγκεκριμένο χαρακτηριστικό για να ενισχύσουν την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, σε σχέση με τους μεγαλύτερους σε ηλικία ή σε σχέση με τις γυναίκες αντίστοιχα.

Επίσης, αξιοσημείωτο είναι πως στους άνδρες φαίνεται να επιβεβαιώνεται σε μεγαλύτερο βαθμό και η σύνδεση μεταξύ της δυνατότητας χρήσης εναλλακτικών μορφών διδασκαλίας και της παιδαγωγικής αυτονομίας. Η σχέση αυτή επιβεβαιώνεται σε μεγαλύτερο βαθμό και στις μεγαλύτερες ηλικίες. Τέλος,

αξιοσημείωτο συμπέρασμα αποτελεί το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη πείρα στην εκπαίδευση υποστηρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι οι δυνατότητες και οι ελευθερίες που τους δίνονται στα πλαίσια της παιδαγωγικής αυτονομίας έχουν συμβάλλει στην επαγγελματική τους βελτίωση.

Παρόλα αυτά, τα παραπάνω αποτελέσματα δεν συνάδουν ιδιαίτερα με την εικόνα που επικρατεί ως σήμερα για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα σε σχέση με την παιδαγωγική αυτονομία. Αντίθετα, όπως έχει ήδη αναφερθεί, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται ως συγκεντρωτικό (Μπόμπας, 1995:86-87), αφού στο πρόγραμμά του δεν περιλαμβάνονται διαδικασίες όπως η έρευνα, ο πειραματισμός σε νέες δραστηριότητες, η διαμόρφωση του προγράμματος κα (Ρεζ, 2007:1). Ουσιαστικά, δηλαδή, άλλοι ερευνητές έχουν διατυπώσει την άποψη ότι δεν υφίσταται ιδιαίτερη παιδαγωγική αυτονομία στα ελληνικά σχολεία.

Στο γεγονός αυτό συμβάλλει και η ύπαρξη πληθώρας οργάνων και υπηρεσιών, που χαρακτηρίζονται από νομοθετικό χάος και γραφειοκρατική νοοτροπία (Κατσαρός & Τύπας, 2005:76) και δυσκολεύουν σε μεγάλο βαθμό την όποια προσπάθεια των εκπαιδευτικών. Παρόλα αυτά, αρκετοί ερευνητές τα τελευταία χρόνια παρατηρούν μια προσπάθεια με τη χρήση νομοθετικών ρυθμίσεων για αλλαγή της συγκεκριμένης κατάστασης και του συγκεντρωτισμού στα σχολεία (Υφαντή, 2011β:37-38). Ενδεχομένως κάποιες εκ των προσπαθειών αυτών να έχουν χειροπιαστά αποτελέσματα τα τελευταία χρόνια, και αυτό σε συνδυασμό με την ιδιαιτερότητα των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, να έχει οδηγήσει τελικά στις απόψεις των εκπαιδευτικών όπως αυτές διατυπώθηκαν στην παρούσα έρευνα.

Σχετικά με τη διοικητική αυτονομία, σε αρκετά μεγάλο βαθμό επιβεβαιώθηκε το γεγονός ότι υφίσταται διοικητική αυτονομία στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, τουλάχιστον με βάση τις απόψεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην ερευνητική διαδικασία. Παρόλα αυτά, η διοικητική αυτονομία φάνηκε να υπάρχει σε μικρότερο βαθμό από ότι η παιδαγωγική αυτονομία. Πιο συγκεκριμένα, από την έρευνα φάνηκε πως σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς υπάρχει η απαιτούμενη διοικητική αυτονομία για την ανάληψη ουσιαστικών πρωτοβουλιών από την πλευρά τους και ότι το εκπαιδευτικό δυναμικό της σχολικής μονάδας αξιοποιείται επαρκώς προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι που τίθενται στο πλαίσιο της.

Από την άλλη μεριά, όμως, είναι αξιοσημείωτο ότι σύμφωνα με τα αποτελέσματα η απαιτούμενη διοικητική αυτονομία για την ανάληψη ουσιαστικών πρωτοβουλιών από πλευράς συλλόγου διδασκόντων υφίσταται σε μικρότερο βαθμό.

Σύμφωνα με άλλες έρευνες, η ύπαρξη διοικητικής αυτονομίας στα σχολεία στην Ελλάδα δεν επιβεβαιώνεται. Η δυνατότητα που έχει η σχολική μονάδα να λαμβάνει αποφάσεις σε τομείς που αναφέρονται στο περιεχόμενο της εκπαίδευσης (σκοποί, ωρολόγια και αναλυτικά προγράμματα, διδακτικά βιβλία, κ.λ.π.), καθώς και σε θέματα εκπαιδευτικών (προσλήψεις, απολύσεις, κίνητρα, άδειες, κ.λ.π.) είναι μηδαμινή (Hallak, 1991: 8). Η διοικητική αυτονομία λοιπόν των ελληνικών σχολικών μονάδων είναι ελάχιστη, αφού ουσιαστικά είναι οι απολήξεις ενός κεντρικά σχεδιασμένου και ελεγχόμενου εκπαιδευτικού συστήματος. Συμπερασματικά, η διοίκηση της σχολικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως σύστημα διοίκησης με βάση κανόνες και όχι ως σύστημα διοίκησης με βάση στόχους (Λαΐνας, 2000: 32).

Αξίζει, επίσης, να σημειωθεί ότι η επιλογή από τη σχολική μονάδα του εκπαιδευτικού της προσωπικού παρόλα αυτά δεν θεωρείται κρίσιμος παράγοντας από τους εκπαιδευτικούς για τη βελτίωση του παραγόμενου στο εσωτερικό της έργο, κάτι που σημαίνει ότι τελικά οι εκπαιδευτικοί δεν θεωρούν πως η απόλυτη διοικητική αυτονομία είναι τόσο κρίσιμος παράγοντας.

Σημαντική παράμετρος αναφορικά με τη διοικητική αυτονομία είναι και η συνεργασία με επιχειρήσεις και τοπικούς φορείς. Όπως φάνηκε από την έρευνα, η συνεργασία με επιχειρήσεις γίνεται μάλλον σε μέτριο βαθμό από τις σχολικές μονάδες. Παρόλα αυτά, φάνηκε από την έρευνα ότι υπάρχει αρκετά μεγάλη ποικιλία επιχειρήσεων με τις οποίες επιχειρούν οι σχολικές μονάδες να έχουν μια συνεργασία, ενώ αναφέρονται και εκπαιδευτικές επισκέψεις στις επιχειρήσεις, επικοινωνία και συνεργασία της συμβούλου εργασίας του σχολείου με τις επιχειρήσεις.

Τέλος, η έρευνα έδειξε ότι οι σχολικές μονάδες συνεργάζονται σε μεγάλο βαθμό με τις τοπικές αρχές. Τονίστηκε η ενημέρωση των τοπικών φορέων για τα προβλήματα, τις ανάγκες, τις ιδέες, ώστε να παρέμβουν στοχευμένα, ενισχύοντας και διευκολύνοντάς το έργο των ΣΔΕ, και παρουσιάστηκε να υπάρχει μια σχέση αμοιβαίου σεβασμού και συνεργασίας. Η σχέση των τοπικών αρχών με τέτοια σχολεία, εξάλλου, είναι αδιαμφισβήτητη. Ερευνητές έχουν τονίζει στο παρελθόν την ανάγκη για την ύπαρξη αυτής της συνεργασίας, η οποία είναι δυνατόν να βοηθήσει όχι μόνο τη λειτουργία των σχολείων αυτών, αλλά και την ανάπτυξη των τοπικών κοινωνιών μέσα από τη μείωση της ανεργίας και του αναλφαριθμισμού και τον περιορισμό της εγκληματικότητας (Ζουγανέλη, 2010: 77). Συνολικά, λοιπόν, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι οι ερωτηθέντες δηλώνουν πως υπάρχει σε μέτριο

προς αρκετά μεγάλο βαθμό διοικητική αυτονομία με βάση τις ως τώρα εμπειρίες τους εκεί που διδάσκουν. Αξίζει, επίσης, να σημειωθεί πως οι απαντήσεις αυτές εμφανίζουν κάποιες διαφοροποιήσεις σε σχέση με τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων.

Σύμφωνα με τις πιο ενδιαφέρουσες εξ' αυτών, οι οποίες αξίζει να συζητηθούν, οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί, οι οποίοι έχουν και περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας, θεωρούν ότι υπάρχει σε μεγαλύτερο βαθμό διοικητική αυτονομία στις σχολικές μονάδες, τόσο για την ανάληψη ουσιαστικών πρωτοβουλιών από την πλευρά των εργαζομένων, όσο και για την ανάληψη ουσιαστικών πρωτοβουλιών από πλευράς συλλόγου διδασκόντων.

Οι ίδιοι ερωτηθέντες μάλιστα θεωρούν ότι υπάρχει μεγαλύτερη σημασία στην δυνατότητα να επιλέγει η σχολική μονάδα το εκπαιδευτικό της προσωπικό για να καταφέρει να βελτιώσει το παραγόμενο στο εσωτερικό της έργο, και πιστεύουν ότι το εκπαιδευτικό δυναμικό της σχολικής μονάδας αξιοποιείται επαρκώς προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι που τίθενται στο πλαίσιο της. Τέλος, η ίδια ομάδα εκπαιδευτικών (δηλαδή οι μεγαλύτεροι σε ηλικία και με περισσότερη προϋπηρεσία) θεωρεί σε μεγαλύτερο βαθμό ότι η σχολική μονάδα συνεργάζεται επαρκώς με τις επιχειρήσεις, ώστε να επιτευχθεί η στενότερη σύνδεση της με τον έξω κόσμο.

Συνολικά, λοιπόν, η έρευνα έδειξε ότι οι ερωτηθέντες σε μεγάλο βαθμό θεωρούν ότι υπάρχει διοικητική αυτονομία στις σχολικές μονάδες όπου εργάζονται, και μάλιστα αυτό ισχύει σε μεγαλύτερο βαθμό για τους μεγαλύτερους σε ηλικία, με περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας και με οργανικές θέσεις, κάτι φυσιολογικό και αναμενόμενο. Τα παραπάνω έρχονται σε μερική αντίθεση με την παρούσα βιβλιογραφία αναφορικά με την διοικητική αυτονομία των ελληνικών σχολείων, καθώς οι περισσότεροι ερευνητές την αμφισβητούν σε μεγάλο βαθμό. Για παράδειγμα, όπως αναφέρεται από τους Κατσαρό και Τύπα, (2005:76), δεν γίνεται να υπάρχει διοικητική αυτονομία στα σχολεία, όταν υπάρχουν ταυτόχρονα πάρα πολλά όργανα και υπηρεσίες στο κράτος, που χαρακτηρίζονται από νομοθετικό χάος και γραφειοκρατική νοοτροπία.

Επιπλέον, η σχέση των σχολείων με την τοπική αυτοδιοίκηση αλλά και την κοινωνία γενικότερα, μέσω της συνεργασίας για παράδειγμα με επιχειρήσεις, δεν επιβεβαιώνεται με βάση τις έρευνες και τους νόμους του κράτους. Όπως αναφέρεται από τους Κατσαρό και Τύπα, (2005:78), κανένας από τους σχετικούς πρόσφατους νόμους δεν περιλαμβάνει τη συμμετοχή της τοπικής αυτοδιοίκησης και της κοινωνίας

(με την τοπική ιστορία, τον πολιτισμό και τις τοπικές ιδιαιτερότητες) στη συνδιαμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών ή στη χάραξη μιας τοπικής εκπαιδευτικής πολιτικής μέσα στο πλαίσιο της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής.

Παρόλα αυτά, η Αθανασούλα-Ρέππα (2008α: 54) στην έρευνά της τονίζει ότι ένας εκπαιδευτικός οργανισμός μπορεί να συνεργαστεί με την τοπική κοινωνία και την τοπική αυτοδιοίκηση με απώτερο στόχο τα καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα μέσω της σύνδεσης της σχολικής μονάδας με τις παραγωγικές μονάδες της περιοχής, της μετατροπής ολόκληρης της τοπικής κοινωνίας σε εργαστήριο μάθησης από την εκμετάλλευση των κτιριακών εγκαταστάσεων του εκπαιδευτικού οργανισμού και της ανάπτυξης δραστηριοτήτων χρήσιμων για τους μαθητές σύμφωνα με τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντά τους, κάτι που φάνηκε από τα αποτελέσματα ότι εν μέρει γίνεται σιγά - σιγά και στα Ελληνικά σχολεία. Παρόλα αυτά, τέτοιες προσπάθειες δεν έχουν την απαραίτητη στήριξη από τις κυβερνήσεις (Υφαντή, 2011β: 54).

Σε κάθε περίπτωση, πρέπει να αναφερθεί ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ανεξάρτητα από τη συγκεντρωτική δομή και διοίκησή του, όπως αυτά παρουσιάζονται σε πληθώρα ερευνών, εμφανίζει και σημαντικά στοιχεία αποκέντρωσης, κάτι που φάνηκε σε σημαντικό βαθμό στην παρούσα ερευνητική προσπάθεια. Συγκεκριμένες προτάσεις έχουν γίνει από αρκετούς ερευνητές (π.χ. Πρόκου, 2005α: 18-19), έτσι ώστε να ενισχυθεί αυτή η προσπάθεια και να αποκτήσει το Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα την αυτονομία που απαιτείται για την εύρυθμη λειτουργία του.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αθανασούλα-Ρέππα, Α.** (2008α).Ο εκπαιδευτικός οργανισμός και το ευρύτερο κοινωνικό του περιβάλλον. Στο: Αθανασούλα-Ρέππα, Α. & Κουτούζης, Μ. (2008). *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων. Τόμος Γ. Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης*, σσ. 39-91. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α.** (2008β). Ο εκπαιδευτικός οργανισμός στο διεθνές και ευρωπαϊκό περιβάλλον. Στο: Αθανασούλα-Ρέππα, Α. & Κουτούζης, Μ. (2008). *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων. Τόμος Γ. Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης*, σσ. 93-138. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Αναστασόπουλος, Μ.** (2004). Η αποτελεσματική λειτουργία του σύγχρονου σχολείου απόρροια ολοκληρωμένης επικοινωνιακής πολιτικής του διευθυντή. *Το σχολείο και το σπίτι*, 464, σσ. 358-365.
- Ανδρέου, Α.** (1995). Η αποκέντρωση της εκπαίδευσης. *Το σχολείο του μέλλοντος*, 12, σελ. 4.
- Ανδρέου, Α.** (1996). Σχετικά με την «Αποκέντρωση» του εκπαιδευτικού συστήματος. *Θέσεις*, 56, σσ. 1-9.
- Ανδρέου, Α.** (1999). *Θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης και της σχολικής μονάδας*. Αθήνα: Λιβάνη - «Νέα Σύνορα».
- Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ.** (1990). *Οργάνωση και διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: Εξάντας.
- Ανθοπούλου, Σ.** (1999). Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού. Στο: Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Ανθοπούλου, Σ., Κατσουλάκης, Σ. & Μαυρογιώργος, Γ. (1999). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Τόμος Β. Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού*, σσ. 17-92. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Apple, Μ.** (2002). *Εκσυγχρονισμός και συντηρητισμός στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βαρβάρα, Α.** (2011). *Η αυτονόμηση του δημόσιου σχολείου*. Ανακτήθηκε στις 30 Μαρτίου, 2012 από <http://www.sigmalive.com/simerini/news/social/362739>
- Βαρσαμίδου, Α & Ρεξ, Γ.** (2007). *Αυτονομία σχολικής μονάδας και επαγγελματική ανάπτυξη του Έλληνα δασκάλου: η απαξίωση μιας ρητορείας*. Ανακτήθηκε στις 5 Ιουλίου, 2012 από <http://users.sch.gr/salnk/arthra/arthra29.htm>

- Βεκρής, Α.** (2004). Ο θεσμός των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας: από τη ρητορική των στόχων στο επίπεδο των διοικητικών ρυθμίσεων. Στο: Βεκρής, Α. & Χοντολίδου, Ε. (επιμ.). *1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, Πάντειο Πανεπιστήμιο, 28-29 Ιουνίου 2003, Αθήνα* σσ. 19-25. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ./Γ.Γ.Ε.Ε./Ι.Δ.ΕΚ.Ε.
- Βεργίδης, Α.** (2004). Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: σχολικές διαδρομές και προσδοκίες των εκπαιδευομένων. Στο: Βεκρής, Α. & Χοντολίδου, Ε. (επιμ.). *1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, Πάντειο Πανεπιστήμιο, 28-29 Ιουνίου 2003, Αθήνα*, σσ. 381-399. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ./Γ.Γ.Ε.Ε./Ι.Δ.ΕΚ.Ε.
- Bell, J.** (1999). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γ.Γ.Ε.Ε.** (2001). *Μελέτη διάγνωσης των εκπαιδευτικών αναγκών και χωροθέτησης των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας*. Αθήνα.
- Γλαρούδη, Α. & Καγκαλίδου, Ζ.** (2003). Η συμβουλευτική σταδιοδρομία σε ένα νέο θεσμό εκπαίδευσης ενηλίκων, το σχολείο δεύτερης ευκαιρίας: «ιδιαιτερότητες» και πρακτικές. *Επιθεώρηση συμβουλευτικής και προσανατολισμού*, 66-67, σσ. 91-94.
- Cohen, L., Lawrence, M. & Morrison, K.** (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (Μετ. Σ. Κυριανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθαρά & Μ. Φιλοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο
- Day, C.** (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή** (2000). *Συμπεράσματα της προεδρίας. Ευρωπαϊκό συμβούλιο της Λισαβόνας 23 και 24 Μαρτίου 2000*. Ανακτήθηκε στις 9 Φεβρουαρίου, 2012, από http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/el/ec/00100-r1.gr0.htm
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων** (2006). *Ανακοίνωση της Επιτροπής- Εκπαίδευση ενηλίκων: ποτέ δεν είναι αργά για μάθηση*. Com (2006), 614 τελικό, της 23/10/2006.
- Ευθυνόπουλος, Μ.** (2010). *Αποτελεσματικότητα των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας: απόψεις των αποφοίτων εκπαιδευομένων του ΣΔΕ Δράμας*. Πάτρα: ΕΑΠ
- Eurydice** (2008α). *Σχολική αυτονομία στην Ευρώπη. Αρχές και Μέτρα*. Ανακτήθηκε στις 5 Μαΐου, 2012, από archive.minedu.gov.gr/docs/15_reply2cy_pr_scl_auton_090323.doc

- Eurydice** (2008β). *Επίπεδα αυτονομίας και ευθύνες των εκπαιδευτικών στην Ευρώπη*. Κύπρος: Ευρωπαϊκή Επιτροπή.
- Everard, K. & Morris, G.** (1999). *Αποτελεσματική εκπαιδευτική διοίκηση*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Fischer, L.** (2003). *Κοινωνιολογία του σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ζμας, Α.** (2007). *Παγκοσμιοποίηση και εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ζουγανέλη, Α.** (2010). *Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας και τοπική ανάπτυξη: συσχέτιση λειτουργίας ΣΔΕ και αναβάθμισης επαγγελματικής απασχόλησης εκπαιδευομένων σε αυτά*. Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο
- Θεοφιλίδης, Χ.** (2002). *Η συγγραφή επιστημονικής εργασίας. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Δαρδανός
- Howard, K. & Sharp, J.** (2001). *Η επιστημονική μελέτη. Οδηγός σχεδιασμού και διαχείρισης πανεπιστημιακών ερευνητικών εργασιών*. Αθήνα: Gutenberg
- Ιωσηφίδης, Θ.** (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική
- Javeau C.** (2000). *Η έρευνα με ερωτηματολόγιο*. Αθήνα: τυπωθήτω
- Καραγιάννη, Ε., Νικήτας, Ι., Παππά, Θ., Παπαναγιώτου, Σ., Προκοπίου, Ε. & Σιώπα, Χ.** (2004). Διαμορφώνοντας το Πρόγραμμα Σπουδών για το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας Αχαρνών: θεωρητικοί προβληματισμοί και πρακτική εφαρμογή. Στο: Βεκρής, Α. & Χοντολίδου, Ε. (επιμ.). *1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, Πάντειο Πανεπιστήμιο, 28-29 Ιουνίου 2003, Αθήνα* (σσ. 85-92). Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ./Γ.Γ.Ε.Ε./Ι.Δ.ΕΚ.Ε.
- Κατσάνη, Γ., Τσάφος, Β., Χατζηθεοχάρους** (2004). Η καινοτομία ως πρόκληση στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Στάσεις και αντιστάσεις: το παράδειγμα του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας Αχαρνών. Στο: Βεκρής, Α. & Χοντολίδου, Ε. (επιμ.). *1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, Πάντειο Πανεπιστήμιο, 28-29 Ιουνίου 2003, Αθήνα* (σσ. 33-41). Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ./Γ.Γ.Ε.Ε./Ι.Δ.ΕΚ.Ε.
- Κατσαρός, Ι. & Τύπας, Γ.** (2005). Αποκεντρωτικές τάσεις στην παιδεία: πώς διαμορφώνεται ο παρεμβατικός ρόλος της τοπικής αυτοδιοίκησης. *Διοικητική Ενημέρωση*, 34, σσ. 75-85.
- Κατσαρός, Ι.** (2008). Αποκέντρωση και αποσυγκέντρωση: κριτική θεώρηση του γενικού πλαισίου και των σχετικών τάσεων στο χώρο της εκπαίδευσης. *Επιστημονικό Βήμα*, 9, σσ. 88-108.

- Κελπανίδης, Μ.** (2005). Η εκπαιδευτική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης στο πλαίσιο της διαδικασίας της ευρωπαϊκής ενσωμάτωσης. Ανακτήθηκε στις 30 Μαρτίου, 2012 από www.elemedu.upatras.gr/eriande/synadria/synedrio4/praktika1/kelpanidis.htm
- Κόντης, Δ. & Κόντη, Ε.** (2007). Η οργάνωση και διοίκηση του εκπαιδευτικού μας συστήματος τελικά είναι τροχοπέδη ή μοχλός ανάπτυξης του θεσμού του σχολείου σήμερα; Στο: Καψάλης, Γ. & Κατσίκης, Α. (επιμ.) *Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας, Πρακτικά Συνεδρίου, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα*, σσ. 1388-1392.
- Κουλαϊδής, Β. & Κότσιρα, Α.** (2005). Διαδικασία αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας. Στο: Μπαγάκης, Γ. (2005). *Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας. Από το έργο του Ιωσήφ Σολομών στις σημερινές προσπάθειες στην Ελλάδα και αλλού*, σσ. 75-91. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Κουτούζης, Μ.** (1999). Η εκπαιδευτική μονάδα ως οργανισμός. Στο: Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Νιτσόπουλος, Β. & Χαλκιώτης, Δ. (1999). *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων. Τόμος Α. Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*, σσ. 23-45. Πάτρα: ΕΑΠ
- Κουτούζης, Μ.** (2008). Αξιολόγηση στην εκπαιδευτική μονάδα. Στο: Αθανασούλα-Ρέππα, Α. & Κουτούζης, Μ. (2008). *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων. Τόμος Γ. Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης*, σσ. 13-38. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Λαΐνας, Θ.** (1993). Διοίκηση της εκπαίδευσης και αναλυτικά προγράμματα: η θεσμοθέτηση της αποκέντρωσης και της ευρύτερης συμμετοχής. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 1, σσ. 254-293
- MacBeath, J.** (2005). Αυτοαξιολόγηση: ήρθε η ώρα για μια μεγάλη ιδέα. Στο: Μπαγάκης, Γ. (2005). *Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας. Από το έργο του Ιωσήφ Σολομών στις σημερινές προσπάθειες στην Ελλάδα και αλλού*, σσ. 29-49. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Μαρκούτη, Α.** (2008). *Η μελέτη περίπτωσης του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας Καρδίτσας: Ανατύπωση εμπειριών και απόψεων εκπαιδευτών, εκπαιδευομένων και διοικητικών στελεχών από τη μέχρι σήμερα λειτουργία του*. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Μαυρογιώργος, Γ.** (χχ). *Εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική και ποιότητα στην εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε στις 25 Σεπτεμβρίου 2012 από <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/2029/659.pdf>

- Μαυρογιώργος, Γ.** (1999). Η Εκπαιδευτική Μονάδα ως Φορέας Διαμόρφωσης και Άσκησης Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Στο: Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Νιτσόπουλος, Β. & Χαλκιώτης, Δ. (1999). *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων. Τόμος Α. Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*, σσ. 115-159. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Μαυρογιώργος, Γ.** (2005). Το σχολείο και ο εκπαιδευτικός: μια σχέση ζωής και σχετικής αυτονομίας στην υπόθεση της επαγγελματικής ανάπτυξης. Στο: Μπαγάκης, Γ. (2005). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*, σσ. 348-354. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μούτσιος, Σ.** (2001). Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στις οικονομικά αναπτυγμένες αγγλόφωνες χώρες: σχολική αυτονομία και εκπαιδευτική αγορά. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 1, σσ. 9-35.
- Μπάκας, Θ.** (2007). Το περιφερειακό επίπεδο διοίκησης της εκπαίδευσης. Αδυναμίες – ελλείψεις – προοπτικές. Στο: Καψάλης, Γ. & Κατσίκης, Α. (επιμ.) *Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας, Πρακτικά Συνεδρίου, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα*, σσ. 49-54.
- Μπόμπας, Α.** (1995). Συγκεντρωτισμός και αποκεντρωτισμός στην εκπαίδευση: μια απόπειρα συγκριτικής προσέγγισης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 22, σσ. 79-111.
- Μπουζάκης, Σ.** (2005). Παγκοσμιοποίηση και εκπαίδευση: κυρίαρχα παραδείγματα, εκπαιδευτικές πολιτικές, σύγχρονες τάσεις. Στο: *Συγκριτική Παιδαγωγική Ι*. Αθήνα: Gutenberg. Ανακτήθηκε στις 30 Μαρτίου, 2012 από http://www.pee.gr/wp-content/uploads/praktika_synedrion_files/pr_syn/s_nay/b/mpouzakis.htm
- Μπρίνια, Β.** (2008α). Η εφαρμογή των αρχών του management στο σχολικό περιβάλλον. *Ανοιχτό Σχολείο*, 107, σσ. 32-35.
- Μπρίνια, Β.** (2008β). Η Οργανωτική Κουλτούρα της Εκπαιδευτικής Μονάδας και η Σημασία της για την Αποτελεσματική της Διοίκηση. *Ανοιχτό Σχολείο*, 109, σσ. 33-37.
- Νόμος 1566/1985.** *Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*. Ανακτήθηκε στις 9 Φεβρουαρίου 2012 από http://www.pi-schools.gr/preschool_education/nomothesia/1566_85.pdf
- Νόμος 2525/1997.** *Ενιαίο Λύκειο, Πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις*. Ανακτήθηκε στις 9 Φεβρουαρίου, 2012, από http://www.musgradthes.gr/Nomos_2525_1997.pdf

- Νόμος 2621/1998.** *Ρύθμιση θεμάτων οργάνωσης και λειτουργίας των Τεχνολογικών Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων και άλλες διατάξεις.* Ανακτήθηκε στις 9 Φεβρουαρίου 2012 από http://www.pi-schools.gr/special_education_new/ftp/nomoi/Ekp_Themata/ N.%202621%20-1998-%20FEK.%20136%20-A-%2023-6-1998.pdf
- Νόμος 2817/2000.** *Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες και άλλες διατάξεις.* Ανακτήθηκε στις 29 Οκτωβρίου 2012 από <http://www.seepeaa.gr/LH2Uploads/ItemsContent/197/5.pdf>
- Νόμος 2986/2002.** *Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις.* Ανακτήθηκε στις 29 Οκτωβρίου 2012 από <http://www.seepeaa.gr/displayITM1.asp?ITMID=198>
- Παπακωνσταντίνου, Π.** (1992). Παιδαγωγική σχέση και αυτονομία. Στο: Γκότοβος, Α., Μαυρογιώργος, Γ. & Παπακωνσταντίνου, Π. (επιμ.). *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*, σσ. 117-132 Αθήνα: Gutenberg.
- Παπακωνσταντίνου, Π.** (1993). *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο.* Αθήνα: Έκφραση.
- Παπαναούμ, Ζ.** (1995). *Η διεύθυνση σχολείου.* Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Πασιαρδής, Π.** (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία.* Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πηγιάκη, Π.** (2004). Δεξιότητες μάθησης και κριτική ικανότητα. Στο: Βεκρής, Λ. & Χοντολίδου, Ε. (επιμ.). *1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, Πάντειο Πανεπιστήμιο, 28-29 Ιουνίου 2003, Αθήνα*, σσ. 43-55. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ./Γ.Γ.Ε.Ε./Ι.Δ.ΕΚ.Ε.
- Πρόκου, Ε.** (2005α). Η μονάδα εκπαίδευσης ενηλίκων ως οργανισμός. Στο: Κουτούζης, Μ. & Πρόκου, Ε. (2005). *Σχεδιασμός, Διοίκηση, Αξιολόγηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Τόμος Γ, Διοίκηση Μονάδων*, σσ.13-31, Πάτρα: ΕΑΠ.
- Πρόκου, Ε.** (2005β). Λήψη αποφάσεων στο χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Στο: Κουτούζης, Μ. & Πρόκου, Ε. (2005). *Σχεδιασμός, Διοίκηση, Αξιολόγηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Τόμος Γ*, σσ.57-87, Πάτρα: ΕΑΠ.
- Πρόκου, Ε.** (2009). *Εκπαίδευση ενηλίκων και δια βίου μάθηση στην Ευρώπη και στην Ελλάδα.* Αθήνα: Διόνικος.
- Ρεξ, Γ.** (2007). *Στρατηγικός – Λειτουργικός προγραμματισμός και περιθώρια αυτονομίας της σχολικής μονάδας κατά την άσκηση εσωτερικής εκπαιδευτικής*

- πολιτικής. Ανακτήθηκε στις 30 Μαρτίου, 2012 από www.cpe.gr/periodiko/resnew.doc
- Rogers, A.** (2002). Ενήλικοι εκπαιδευόμενοι: χαρακτηριστικά, ανάγκες, τρόποι μάθησης. Στο: Κόκκος,Α. (επιμ.). *Διεθνής συνδιάσκεψη για την εκπαίδευση ενηλίκων, Πάντειο Πανεπιστήμιο, 23-25 Νοεμβρίου 2001, Αθήνα*, σσ. 83-114. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σαϊτής, Χ.** (1992). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα.
- Σαϊτής, Χ.** (2005). *Οργάνωση και λειτουργία των σχολικών μονάδων*. Αθήνα.
- Σπαθής, Α.** (2006). *Εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική και εσωτερική αξιολόγηση εκπαιδευτικών μονάδων*. Ανακτήθηκε στις 30 Μαρτίου, 2012 από thess.pde.sch.gr/webmaster/arx_diet/Espolitl.doc
- Στάμελος, Γ. & Βασιλόπουλος, Α.** (2004). *Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Στεργιοπούλου, Ρ.** (2008). *Εσωτερική πολιτική των ΣΔΕ στην περιφέρεια Θεσσαλίας: απόψεις του εκπαιδευτικού προσωπικού*. Πάτρα: ΕΑΠ
- Στυλιανίδης, Μ.** (2008). *Το σχολείο του μέλλοντος*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Ταρατόρη, Ε., Κουγιουρούκη, Μ., Στραβάκου, Π., Αλβανόπουλος, Γ., Καλπακίδου, Κ., Πεγιάδου, Κ., Τοπουζέλη, Φ. & Φράγκου, Τ.** (2008). *Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Θεωρία-Έρευνα*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη
- Τσαούσης, Α.** (1996). *Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική. Βασικά κείμενα για την παιδεία, την εκπαίδευση και την κατάρτιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τσούλιας, Ν.** (1995). Αποκέντρωση: μια πρόκληση για την εκπαιδευτική κοινότητα. *Το σχολείο του μέλλοντος*, 13, σσ. 2-3.
- Verma, G. & Mallick, K.** (2004). *Εκπαιδευτική έρευνα. Θεωρητικές προσεγγίσεις και τεχνικές*. Αθήνα: τυπωθήτω.
- Υφαντή, Α. & Βοζαΐτης, Γ.** (2005). Απόπειρες αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού ελέγχου και ενδυνάμωσης του σχολείου στην Ελλάδα (1985-2003). *Επιθεώρηση Διοικητικής Επιστήμης: Διοικητική Ενημέρωση*, 34, σσ. 28-44.
- Υφαντή, Α.** (2011α). *Η λογική της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης και οι τάσεις ενδυνάμωσης του σχολείου. Μια κριτική προσέγγιση*. Ανακτήθηκε στις 5 Μαΐου 2012 από www.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio3/praktika%2011/yfanti.htm
- Υφαντή, Α.** (2011β). *Εκπαιδευτική πολιτική και σχεδιασμός για ένα σύγχρονο σχολείο*. Αθήνα: Λιβάνη.

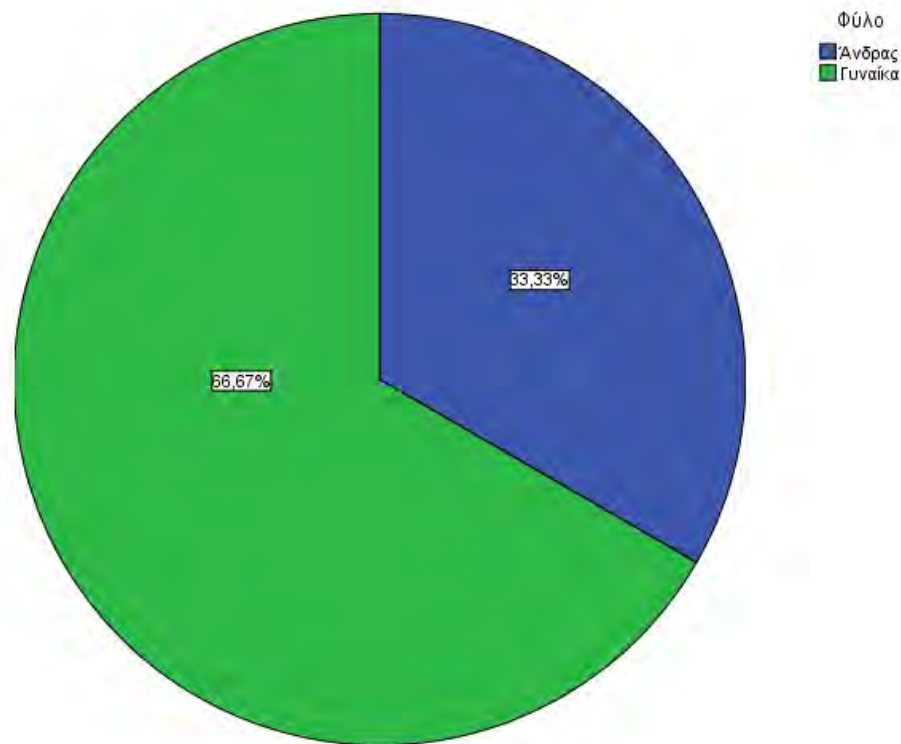
- Φαναριώτης, Π.** (1999). *Δημόσια διοίκηση, αποκέντρωση και αυτοδιοίκηση*. Αθήνα: Εκδόσεις Σταμούλη.
- Φ.Ε.Κ. 34/16.01.2008.** *Οργάνωση και λειτουργία των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας*. Ανακτήθηκε στις 9 Φεβρουαρίου, 2012, από <http://edu.klimaka.gr>
- Χατζηπαναγιώτου, Π.** (2010). *Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη
- Χατζησαββίδης, Σ.** (2003). Ο θεσμός των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας. *Communications*, 77, σσ. 19-21
- Χατζησαββίδης, Σ.** (2004). Συνδιαμορφώνοντας το παρόν και το μέλλον ενός σχολείου: θέματα που απασχόλησαν τις επιστημονικές συνεδριάσεις του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας Νεάπολης Θεσσαλονίκης. Στο: Βεκρής, Λ. & Χοντολίδου, Ε. (επιμ.). *1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, Πάντειο Πανεπιστήμιο, 28-29 Ιουνίου 2003, Αθήνα*, σσ. 103-109. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ./Γ.Γ.Ε.Ε./Ι.Δ.ΕΚ.Ε.
- Χατζησαββίδης, Σ.** (2007). Γραμματισμός και Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας στην Ελλάδα (2000-2006): αναζητώντας τους όρους και τα όρια ενός θεωρητικού πλαισίου. Στο: Κουτρούμπα, Κ., Νικολοπούλου, Β. & Χατζηθεοχάρους, Π. (επιμ.). *Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: μια εναλλακτική προσέγγιση της γνώσης στο πλαίσιο της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Πρακτικά απολογιστικού συνεδρίου*, ΥΠ.Ε.Π.Θ./Γ.Γ.Ε.Ε./Ι.Δ.ΕΚ.Ε., Αθήνα, σσ. 39-46.
- Χατζησαββίδης, Σ.** (2009). Η παιδαγωγική του γραμματισμού στην πράξη: η περίπτωση των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας στην Ελλάδα. Στο: Κουτσογιάννης, Δ. & Αραποπούλου, Μ. (επιμ.) *Γραμματισμός, νέες τεχνολογίες και εκπαίδευσης: όψεις του τοπικού και του παγκόσμιου*. Θεσσαλονίκη: εκδ. Ζήτη, σσ. 159-178.
- Χοντολίδου, Ε.** (2004). «Διαβάζοντας» τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας στο πλαίσιο της θεωρίας του Basil Bernstein. Στο: Βεκρής, Λ. & Χοντολίδου, Ε. (επιμ.). *1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, Πάντειο Πανεπιστήμιο, 28-29 Ιουνίου 2003, Αθήνα* (σσ. 69-81). Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ./Γ.Γ.Ε.Ε./Ι.Δ.ΕΚ.Ε.

Ξενογλώσση

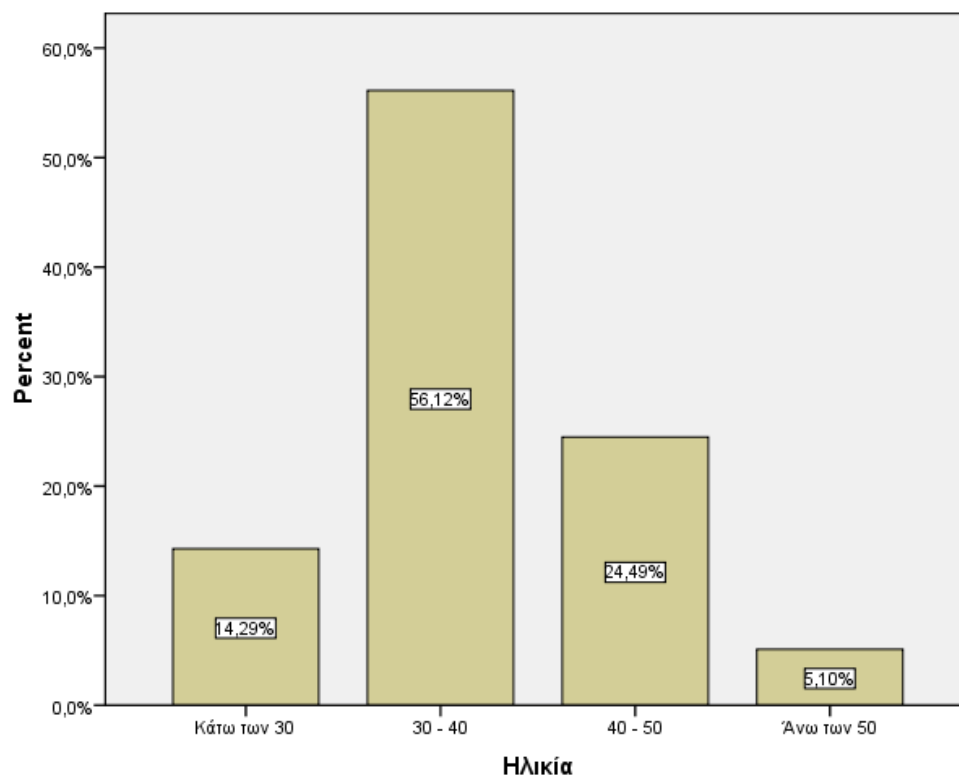
- Arcia, G., MacDonald, K.&Patrinos, H.**(2011). *School autonomy and accountability*. System Assessment and Benchmarking for Education Results. Ανακτήθηκε στις 5 Μαΐου 2012 από: http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1290520949227/School_Autonomy_Accountability_Framework.pdf

- European Commission** (1995). *White paper on education and training. Teaching and learning. Towards the learning society.*
- European Commission** (1999). *Second Hand Schools. Guide for setting up a Second Chance School.*
- European Commission** (2001). *Second Chance Schools. The results of a European pilot project.*
- Forrester, G.** (2000). Professional autonomy versus managerial control: the experience of teachers in an English primary school. *International Studies in Sociology of Education*, 10(2), 133-151.
- Jingnan, S.** (2011). Autonomy in EFL education. *Canadian Social Science*, 7(5), 27-32.
- OECD** (2011). *School autonomy and accountability: Are they related to student performance?* Ανακτήθηκε στις 5 Μαΐου 2012 από www.oecd.org/pisa/48910490.pdf
- Sleegers, P., Wesselingh, A.** (1993). Decentralisation in education: a Dutch study. *International Studies in Sociology of Education*, 3(1), 49-67.

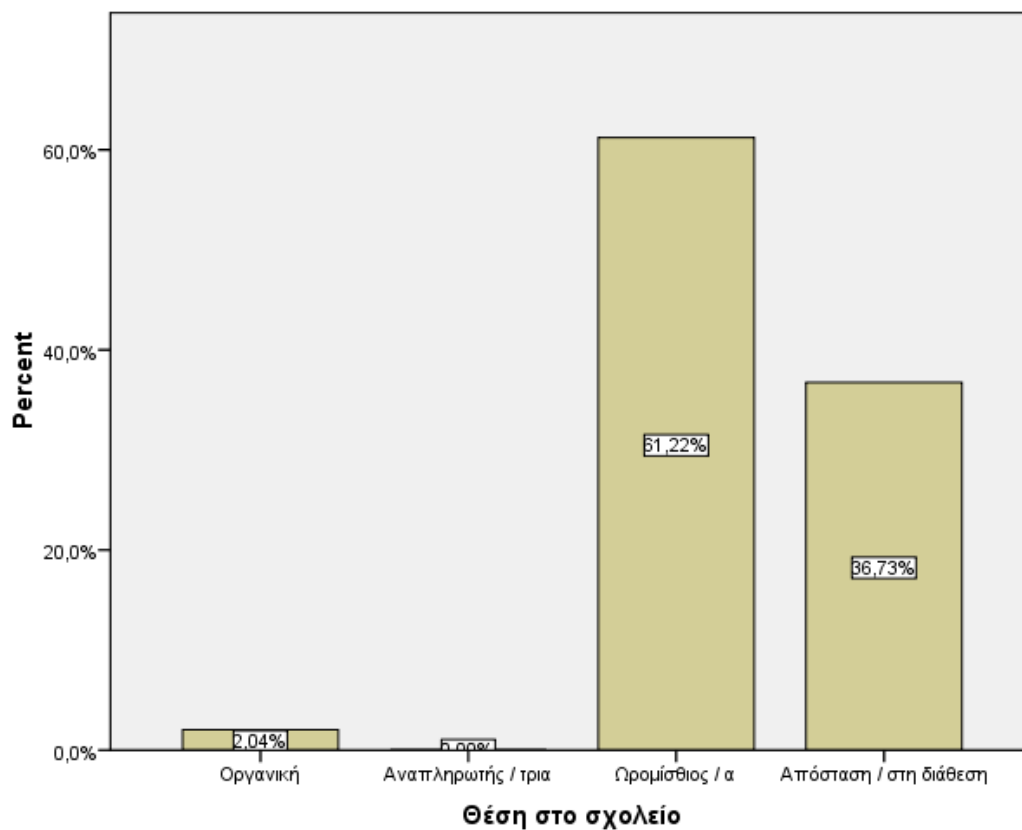
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ



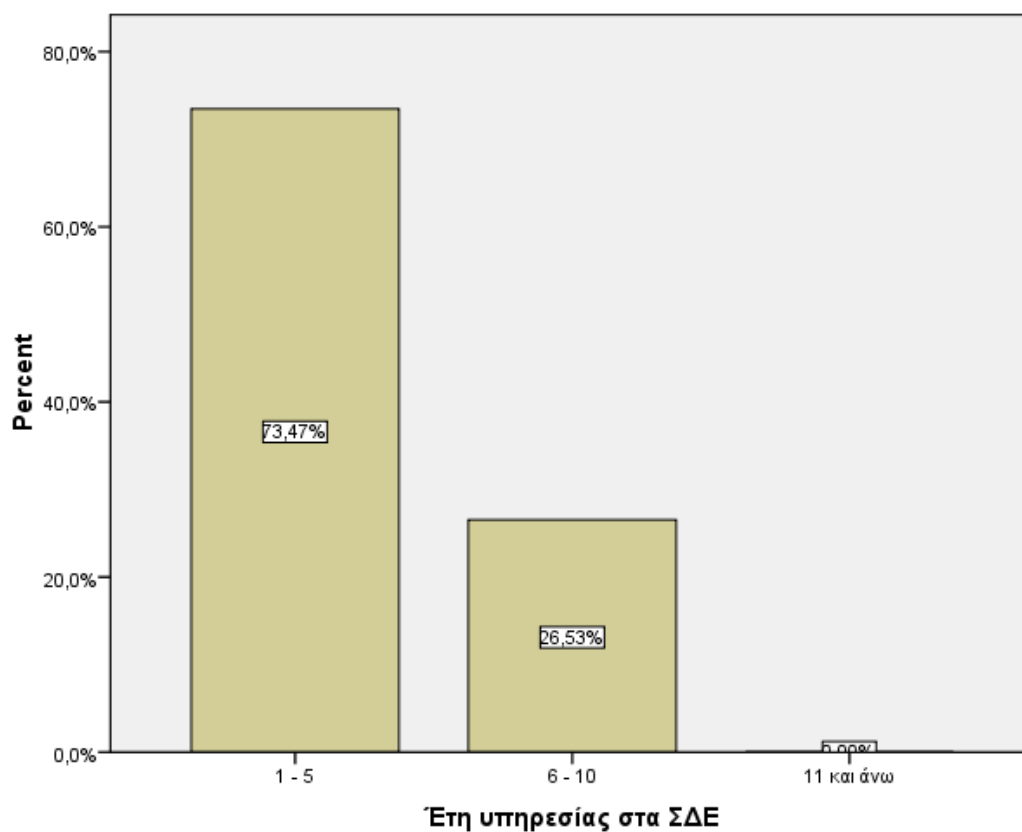
Εικόνα 1: Κατανομή δείγματος με βάση το φύλο



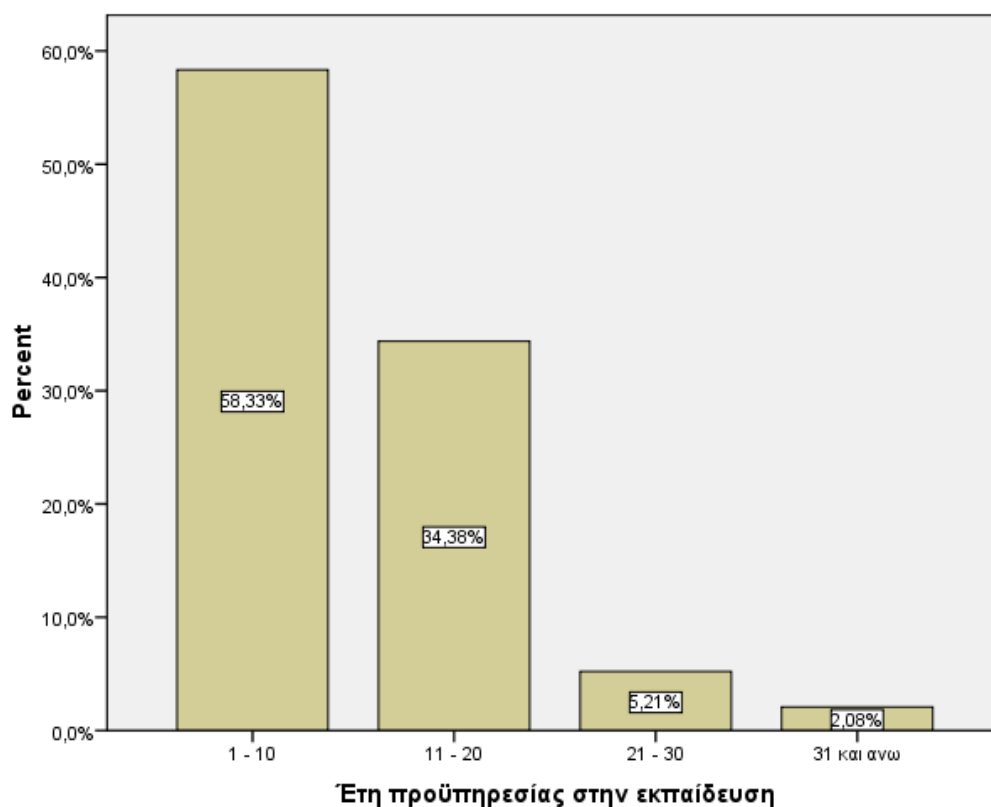
Εικόνα 2: Κατανομή δείγματος με βάση την ηλικία



Εικόνα 3: Κατανομή δείγματος με βάση τη θέση στο σχολείο



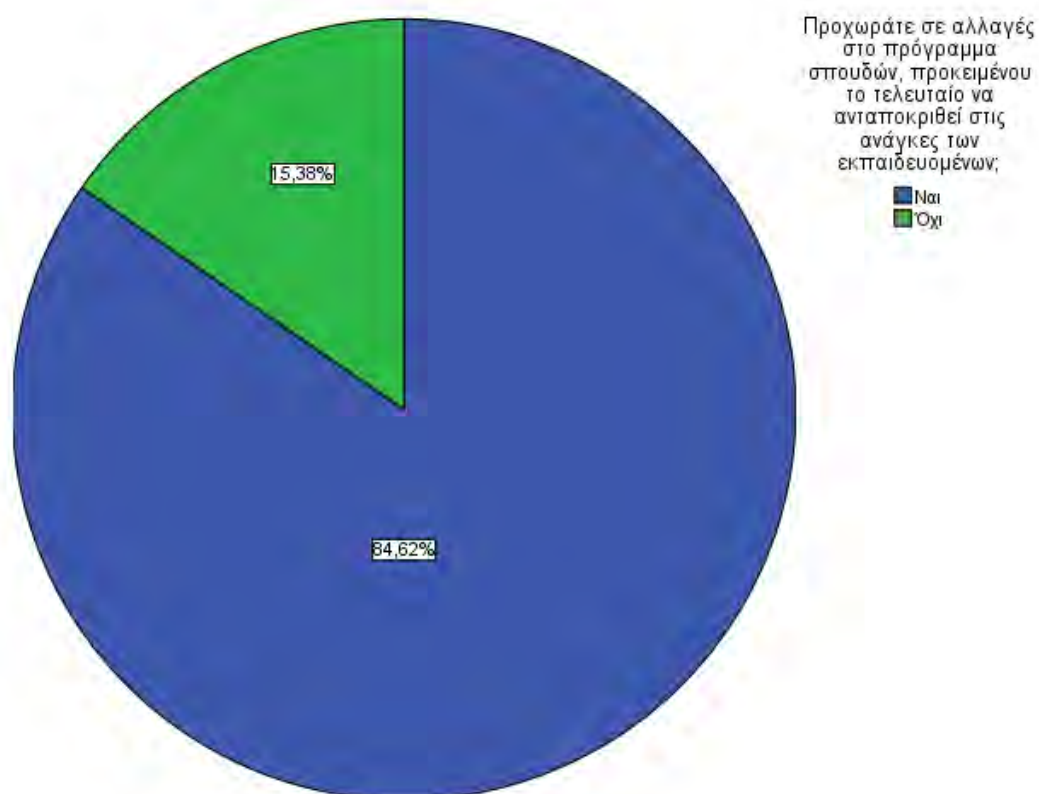
Εικόνα 4: Κατανομή δείγματος με βάση τα έτη υπηρεσίας στα ΣΔΕ



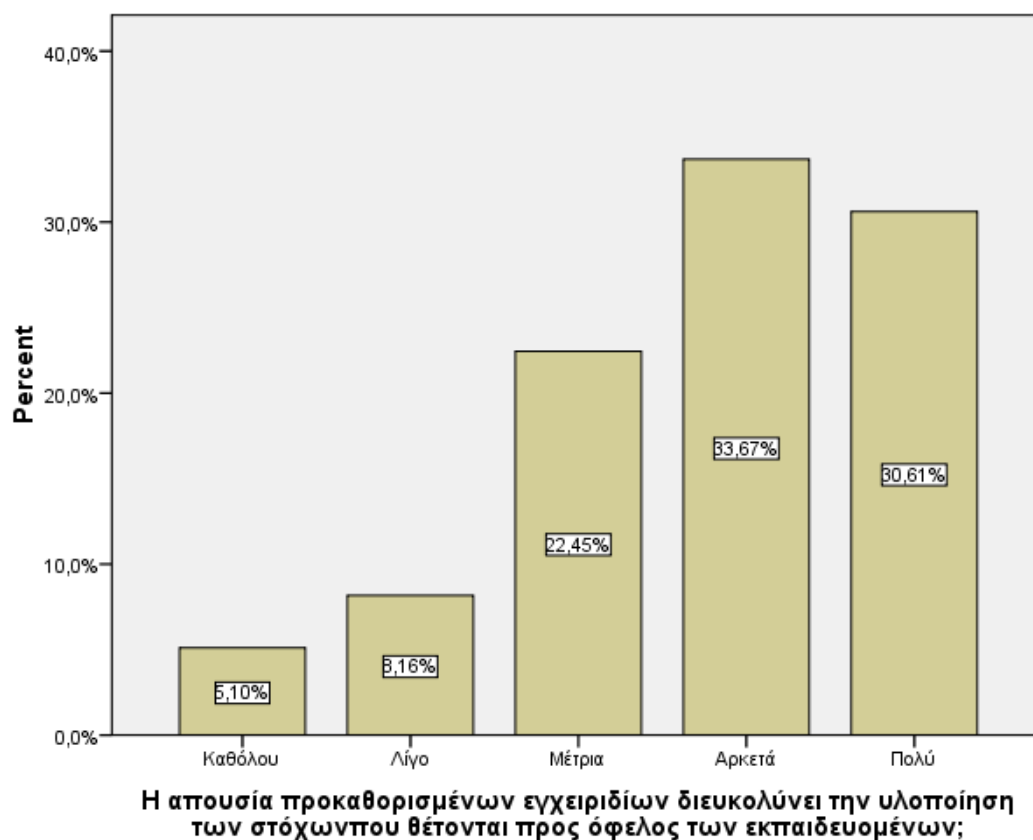
Εικόνα 5: Κατανομή δείγματος με βάση τα έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση

Πίνακας 1: Πρόγραμμα σπουδών, προσαρμογή και ευελιξία

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Πολύ
Θεωρείτε ότι το πρόγραμμα σπουδών είναι προσαρμοσμένο στις ανάγκες των εκπαιδευομένων	,0%	5,0%	30,0%	54,0%	11,0%
Η προβλεπόμενη ευελιξία στη συγκρότηση του προγράμματος σπουδών διευκολύνει την υλοποίηση των στόχων που θέτονται προς όφελος των εκπαιδευομένων;	,0%	2,0%	9,0%	47,0%	42,0%



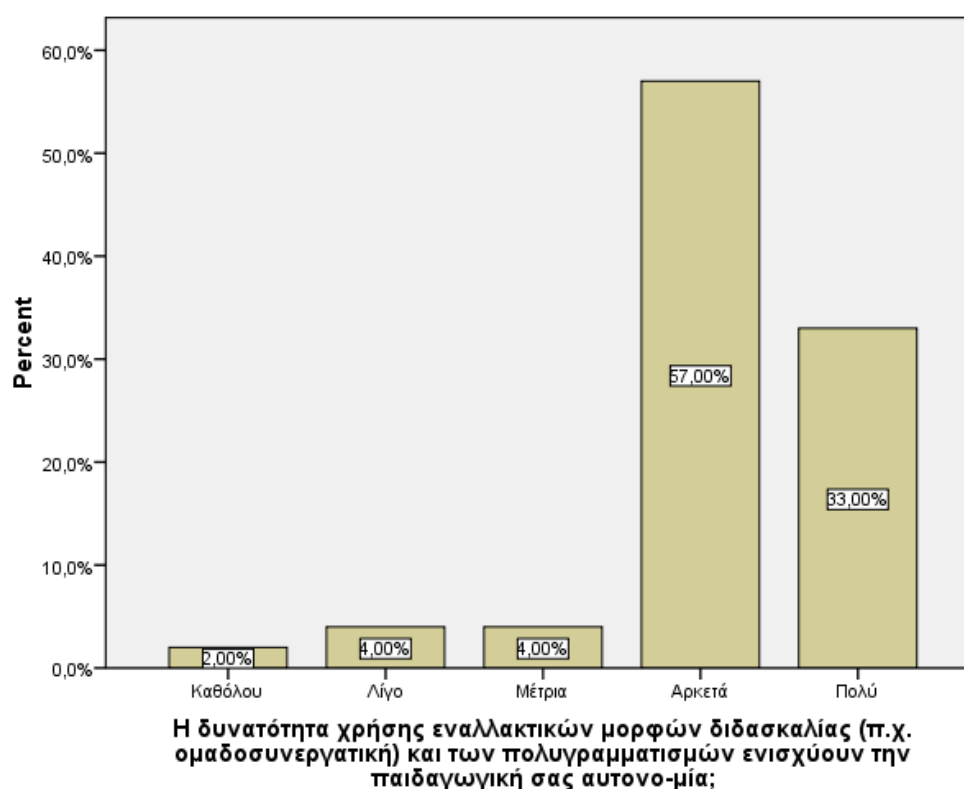
Εικόνα 6: Αλλαγές στο πρόγραμμα σπουδών ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες



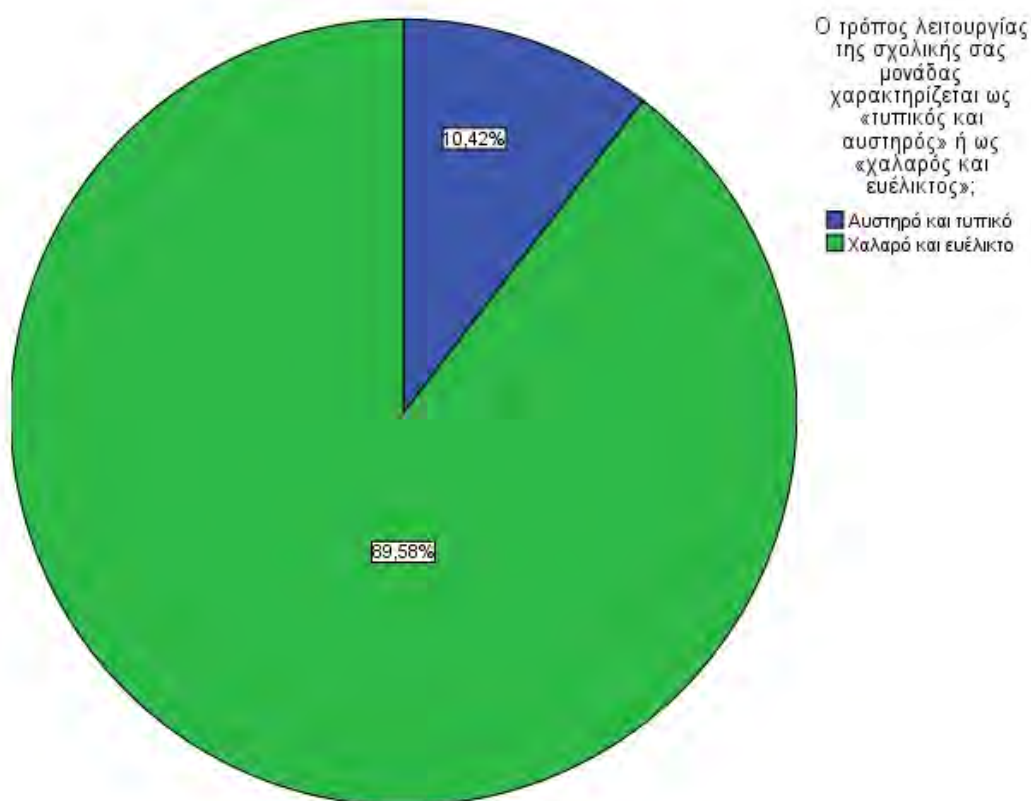
Εικόνα 7: Διευκόλυνση υλοποίησης στόχων λόγω απουσίας προκαθορισμένων εγχειριδίων

Πίνακας 2: Ενίσχυση αυτονομίας και επαγγελματική βελτίωση

	Ναι	Όχι
Η προβλεπόμενη ευελιξία στη συγκρότηση του προγράμματος σπουδών και η απουσία προκαθορισμένων εγχειριδίων ενισχύουν την παιδαγωγική σας αυτονομία;	100,0%	,0%
Αν ναι, η δυνατότητα αυτή έχει συμβάλει στην επαγγελματική σας βελτίωση;	85,4%	14,6%



Εικόνα 8: Ενίσχυση της παιδαγωγικής αυτονομίας λόγω χρήσης εναλλακτικών μορφών διδασκαλίας



Εικόνα 9: Χαρακτηρισμός τρόπου λειτουργίας σχολικής μονάδας

Πίνακας 3: Cross – tab ανάλυση, προσαρμογή προγράμματος σπουδών με θέση στο σχολείο

		Θέση στο σχολείο			Σύνολο
		Οργανική	Ωρομίσθιος / α	Απόσπαση / στη διάθεση	
Θεωρείτε ότι το πρόγραμμα σπουδών είναι προσαρμοσμένο στις ανάγκες των εκπαιδευομένων	Λίγο		8,3%		5,1%
	Μέτρια	100,0%	38,3%	13,9%	30,6%
	Αρκετά		41,7%	75,0%	53,1%
	Πολύ		11,7%	11,1%	11,2%

Αποτέλεσμα chi – square test: Pearson chi – square = 16,800, $p = ,010$

Πίνακας 4: Cross – tab ανάλυση, προσαρμογή προγράμματος σπουδών με ηλικία

		Ηλικία	Σύνολο
--	--	--------	--------

		Κάτω των 30	30 - 40	40 - 50	Άνω των 50	
Θεωρείτε ότι το πρόγραμμα σπουδών είναι προσαρμοσμένο στις ανάγκες των εκπαιδευομένων	Λίγο	21,4%	3,6%			5,1%
	Μέτρια	28,6%	34,5%	16,7%	60,0%	30,6%
	Αρκετά	50,0%	45,5%	75,0%	40,0%	53,1%
	Πολύ		16,4%	8,3%		11,2%

Αποτέλεσμα chi – square test: Pearson chi – square = 18,860, p = ,027

Πίνακας 5: Cross – tab ανάλυση, προσαρμογή προγράμματος σπουδών με φύλο

		Φύλο		Σύνολο
		Άνδρας	Γυναίκα	
Θεωρείτε ότι το πρόγραμμα σπουδών είναι προσαρμοσμένο στις ανάγκες των εκπαιδευομένων	Λίγο		7,8%	5,2%
	Μέτρια	34,4%	29,7%	31,2%
	Αρκετά	37,5%	59,4%	52,1%
	Πολύ	28,1%	3,1%	11,5%

Αποτέλεσμα chi – square test: Pearson chi – square = 16,240, p = ,001

Πίνακας 6: Cross – tab ανάλυση, υλοποίηση στόχων λόγω ευελιξίας με έτη υπηρεσίας στα ΣΔΕ

		Έτη υπηρεσίας στα ΣΔΕ		Σύνολο
		1 - 5	6 - 10	
Η προβλεπόμενη ευελιξία στη συγκρότηση του προγράμματος σπουδών διευκολύνει την υλοποίηση των στόχων που θέτονται προς όφελος των εκπαιδευομένων;	Λίγο	2,8%		2,0%
	Μέτρια	5,6%	19,2%	9,2%
	Αρκετά	52,8%	26,9%	45,9%
	Πολύ	38,9%	53,8%	42,9%

Αποτέλεσμα chi – square test: Pearson chi – square = 8,390, p = ,039

Πίνακας 7: Cross – tab ανάλυση, υλοποίηση στόχων λόγω ευελιξίας με έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση

		Έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση				Σύνολο
		1 - 10	11 - 20	21 - 30	31 και ανω	
Η προβλεπόμενη ευελιξία στη συγκρότηση του προγράμματος σπουδών διευκολύνει την υλοποίηση των στόχων που θέτονται προς όφελος των εκπαιδευομένων;	Λίγο		6,1%			2,1%
	Μέτρια	10,7%		60,0%		9,4%
	Αρκετά	64,3%	15,2%	40,0%	100,0%	46,9%
	Πολύ	25,0%	78,8%			41,7%

Αποτέλεσμα chi – square test: Pearson chi – square = 50,400, p = ,000

Πίνακας 8: Cross – tab ανάλυση, υλοποίηση στόχων λόγω ευελιξίας με ηλικία

		Ηλικία				Σύνολο
		Κάτω των 30	30 - 40	40 - 50	Άνω των 50	
Η προβλεπόμενη ευελιξία στη συγκρότηση του προγράμματος σπουδών διευκολύνει την υλοποίηση των στόχων που θέτονται προς όφελος των εκπαιδευομένων;	Λίγο			8,3%		2,0%
	Μέτρια	14,3%	7,3%		60,0%	9,2%
	Αρκετά	85,7%	45,5%	25,0%	40,0%	45,9%
	Πολύ		47,3%	66,7%		42,9%

Αποτέλεσμα chi – square test: Pearson chi – square = 41,760, p = ,000

Πίνακας 9: Cross – tab ανάλυση, αλλαγές στο πρόγραμμα σπουδών με θέση στο σχολείο

		Θέση στο σχολείο			Σύνολο
		Οργανική	Ωρομίσθιος / α	Απόσταση / στη διάθεση	
Προχωράτε σε αλλαγές στο πρόγραμμα σπουδών, προκειμένου το τελευταίο να ανταποκριθεί στις ανάγκες των εκπαιδευομένων;	Ναι	100,0%	100,0%	61,1%	84,6%
	Όχι			38,9%	15,4%

Αποτέλεσμα chi – square test: Pearson chi – square = 25,270, p = ,000

Πίνακας 10: Cross – tab ανάλυση, αλλαγές στο πρόγραμμα σπουδών με έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση

		Έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση				Σύνολο
		1 - 10	11 - 20	21 - 30	31 και ανω	
Προχωράτε σε αλλαγές στο πρόγραμμα σπουδών, προκειμένου το τελευταίο να ανταποκριθεί στις ανάγκες των εκπαιδευομένων;	Ναι	92,6%	71,4%	60,0%	100,0%	84,3%
	Όχι	7,4%	28,6%	40,0%		15,7%

Αποτέλεσμα chi – square test: Pearson chi – square = 8,900, $p = ,031$

Πίνακας 11: Cross – tab ανάλυση, αλλαγές στο πρόγραμμα σπουδών με ηλικία

		Ηλικία				Σύνολο
		Κάτω των 30	30 - 40	40 - 50	Ανω των 50	
Προχωράτε σε αλλαγές στο πρόγραμμα σπουδών, προκειμένου το τελευταίο να ανταποκριθεί στις ανάγκες των εκπαιδευομένων;	Ναι	100,0%	91,7%	58,3%	100,0%	84,6%
	Όχι		8,3%	41,7%		15,4%

Αποτέλεσμα chi – square test: Pearson chi – square = 18,023, $p = ,000$

Πίνακας 12: Cross – tab ανάλυση, αλλαγές στο πρόγραμμα σπουδών με φύλο

		Φύλο		Σύνολο
		Άνδρας	Γυναίκα	
Προχωράτε σε αλλαγές στο πρόγραμμα σπουδών, προκειμένου το τελευταίο να ανταποκριθεί στις ανάγκες των εκπαιδευομένων;	Ναι	100,0%	78,1%	84,3%
	Όχι		21,9%	15,7%

Αποτέλεσμα chi – square test: Pearson chi – square = 6,490, $p = ,011$

Πίνακας 13: Cross – tab ανάλυση, διευκόλυνση υλοποίησης στόχων λόγω απουσίας προκαθορισμένων εγχειριδίων με θέση στο σχολείο

		Θέση στο σχολείο			Σύνολο
		Οργανική	Ωρομίσθιος / α	Απόσπαση / στη διάθεση	
Η απουσία προκαθορισμένων εγχειριδίων διευκολύνει την υλοποίηση των στόχων που θέτονται προς όφελος των εκπαιδευομένων;	Καθόλου		8,6%		5,2%
	Λίγο		13,8%		8,3%
	Μέτρια		31,0%	5,6%	20,8%
	Αρκετά	100,0%	25,9%	44,4%	34,4%
	Πολύ		20,7%	50,0%	31,2%

Αποτέλεσμα chi – square test: Pearson chi – square = 27,400, p = ,001

Πίνακας 14: Cross – tab ανάλυση, διευκόλυνση υλοποίησης στόχων λόγω απουσίας προκαθορισμένων εγχειριδίων με έτη υπηρεσίας στα ΣΔΕ

		Έτη υπηρεσίας στα ΣΔΕ		Σύνολο
		1 - 5	6 - 10	
Η απουσία προκαθορισμένων εγχειριδίων διευκολύνει την υλοποίηση των στόχων που θέτονται προς όφελος των εκπαιδευομένων;	Καθόλου	7,1%		5,2%
	Λίγο	11,4%		8,3%
	Μέτρια	21,4%	19,2%	20,8%
	Αρκετά	25,7%	57,7%	34,4%
	Πολύ	34,3%	23,1%	31,2%

Αποτέλεσμα chi – square test: Pearson chi – square = 11,270, p = ,024

Πίνακας 15: Cross – tab ανάλυση, συμβολή στην επαγγελματική βελτίωση με έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση

		Έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση				Σύνολο
		1 - 10	11 - 20	21 - 30	31 και ανω	
Αν ναι, η δυνατότητα αυτή έχει συμβάλει στην επαγγελματική σας	Ναι	77,8%	100,0%	100,0%		85,1%
	Όχι	22,2%			100,0%	14,9%

βελτίωση;						
-----------	--	--	--	--	--	--

Αποτέλεσμα chi – square test: Pearson chi – square = 20,367, p = ,000

Πίνακας 16: Cross – tab ανάλυση, ενίσχυση αυτονομίας λόγω χρήσης εναλλακτικών μορφών διδασκαλίας με ηλικία

		Ηλικία				Σύνολο
		Κάτω των 30	30 - 40	40 - 50	Άνω των 50	
Η δυνατότητα χρήσης εναλλακτικών μορφών διδασκαλίας (π.χ. ομαδοσυνεργατική) και των πολυγραμματισμών ενισχύουν την παιδαγωγική σας αυτονομία;	Καθόλου	14,3%				2,0%
	Λίγο		7,3%			4,1%
	Μέτρια		7,3%			4,1%
	Αρκετά	64,3%	45,5%	75,0%	60,0%	56,1%
	Πολύ	21,4%	40,0%	25,0%	40,0%	33,7%

Αποτέλεσμα chi – square test: Pearson chi – square = 22,940, p = ,028

Πίνακας 17: Cross – tab ανάλυση, ενίσχυση αυτονομίας λόγω χρήσης εναλλακτικών μορφών διδασκαλίας με φύλο

		Φύλο		Σύνολο
		Άνδρας	Γυναίκα	
Η δυνατότητα χρήσης εναλλακτικών μορφών διδασκαλίας (π.χ. ομαδοσυνεργατική) και των πολυγραμματισμών ενισχύουν την παιδαγωγική σας αυτονομία;	Καθόλου		3,1%	2,1%
	Λίγο	12,5%		4,2%
	Μέτρια		6,2%	4,2%
	Αρκετά	37,5%	67,2%	57,3%
	Πολύ	50,0%	23,4%	32,3%

Αποτέλεσμα chi – square test: Pearson chi – square = 18,940, p = ,001

Πίνακας 18: Cross – tab ανάλυση, χαρακτηρισμός λειτουργίας σχολικής μονάδας με έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση

		Έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση				Σύνολο
		1 - 10	11 - 20	21 - 30	31 και ανω	
Ο τρόπος λειτουργίας της σχολικής σας μονάδας χαρακτηρίζεται ως «τυπικός και αυστηρός» ή ως «χαλαρός και ευέλικτος»;	Αυστηρό και τυπικό	11,1%			100,0%	8,5%
	Χαλαρό και ευέλικτο	88,9%	100,0%	100,0%		91,5%

Αποτέλεσμα chi – square test: Pearson chi – square = 25,504, p = ,000

Πίνακας 19: Cross – tab ανάλυση, χαρακτηρισμός λειτουργίας σχολικής μονάδας με φύλο

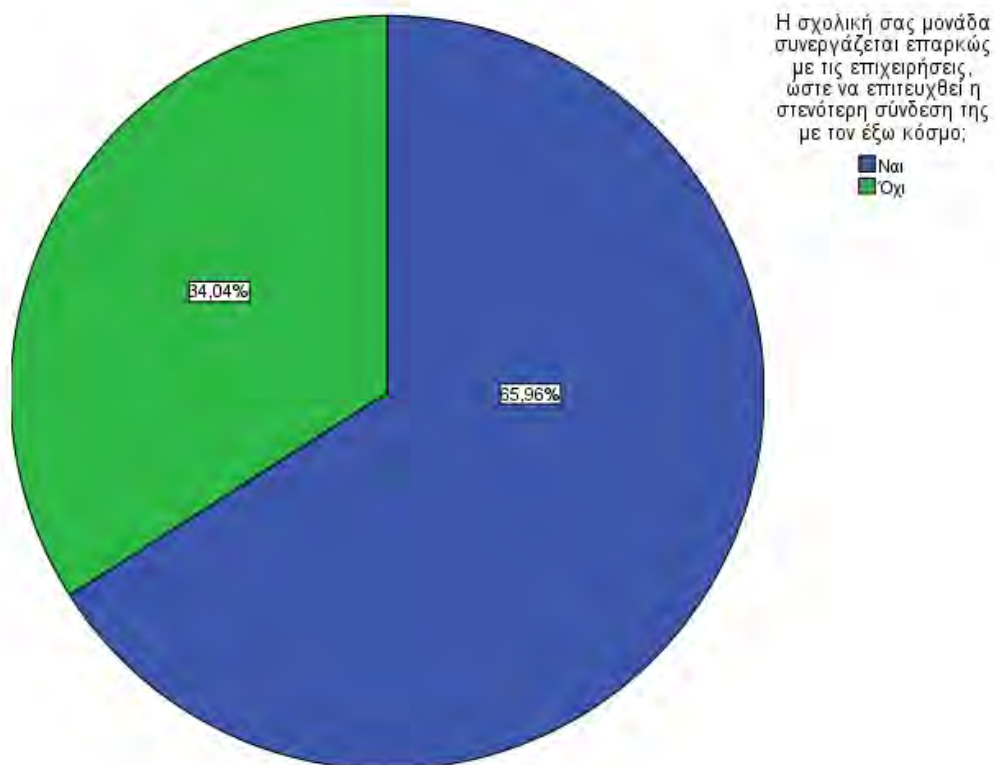
		Φύλο		Σύνολο
		Άνδρας	Γυναίκα	
Ο τρόπος λειτουργίας της σχολικής σας μονάδας χαρακτηρίζεται ως «τυπικός και αυστηρός» ή ως «χαλαρός και ευέλικτος»;	Αυστηρό και τυπικό		15,6%	10,6%
	Χαλαρό και ευέλικτο	100,0%	84,4%	89,4%

Αποτέλεσμα chi – square test: Pearson chi – square = 5,240, p = ,022

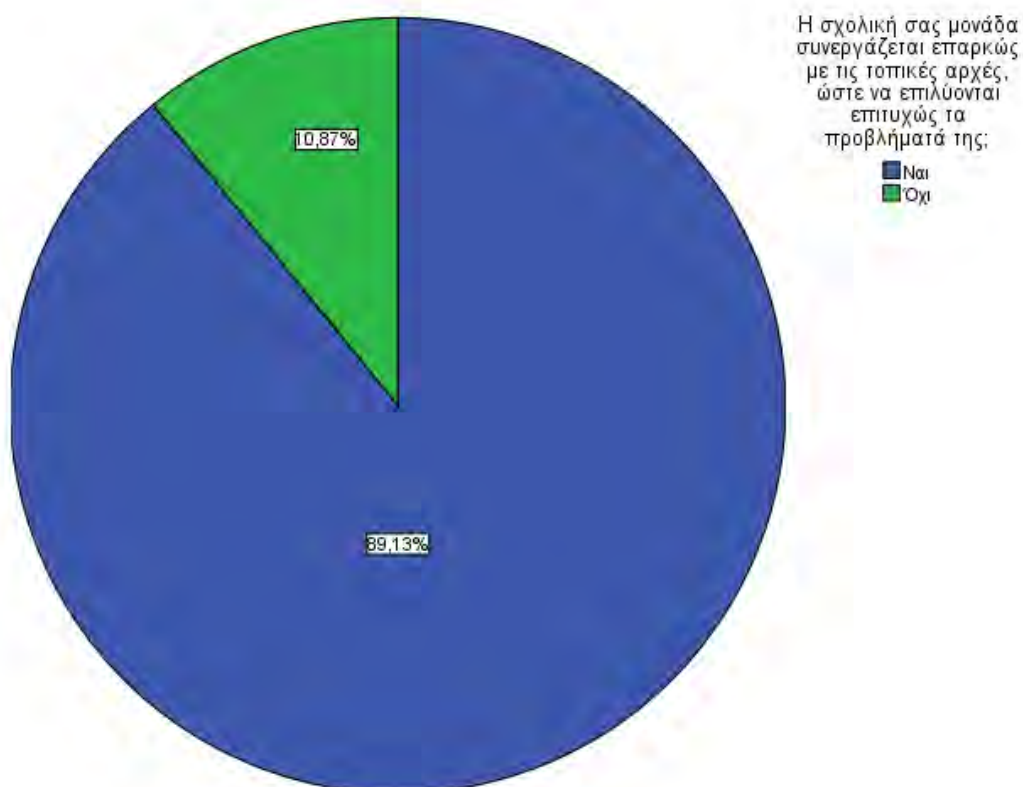
Πίνακας 20: Διοικητική αυτονομία

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Πολύ
Στη σχολική σας μονάδα υπάρχει η απαιτούμενη διοικητική αυτονομία για την ανάληψη ουσιαστικών πρωτοβουλιών από την πλευρά σας;	,0%	,0%	30,0%	16,0%	54,0%
Στη σχολική μονάδα που υπηρετείτε υπάρχει η απαιτούμενη διοικητική αυτονομία για την ανάληψη ουσιαστικών πρωτοβουλιών από πλευράς συλλόγου διδασκόντων;	,0%	7,0%	19,0%	45,0%	29,0%
Θεωρείτε ότι η δυνατότητα να επιλέγει η σχολική σας μονάδα το εκπαιδευτικό της προσωπικό θα βελτώνει το παραγόμενο στο εσωτερικό της έργο;	20,0%	10,0%	23,0%	23,0%	24,0%
Θεωρείτε ότι το εκπαιδευτικό δυναμικό της σχολικής σας μονάδας αξιοποιείται επαρκώς προκειμένου να	4,0%	5,0%	12,0%	37,0%	42,0%

επιτευχθούν οι στόχοι που τίθενται στο πλαίσió της;					
---	--	--	--	--	--



Εικόνα 10: Συνεργασία με επιχειρήσεις



Εικόνα 11: Συνεργασία με τοπικές αρχές

Πίνακας 21: Cross – tab ανάλυση, ύπαρξη απαιτούμενης αυτονομίας με θέση στο σχολείο

		Θέση στο σχολείο			Σύνολο
		Οργανική	Ωρομίσθιος / α	Απόσταση / στη διάθεση	
Στη σχολική σας μονάδα υπάρχει η απαιτούμενη διοικητική αυτονομία για την ανάληψη ουσιαστικών πρωτοβουλιών από την πλευρά σας;	Μέτρια		50,0%		30,6%
	Αρκετά		20,0%	11,1%	16,3%
	Πολύ	100,0%	30,0%	88,9%	53,1%

Αποτέλεσμα chi – square test: Pearson chi – square = 35,504, p = ,000

Πίνακας 22: Cross – tab ανάλυση, ύπαρξη απαιτούμενης αυτονομίας με έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση

		Έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση				Σύνολο
		1 - 10	11 - 20	21 - 30	31 και ανω	
Στη σχολική σας μονάδα υπάρχει η απαιτούμενη διοικητική αυτονομία για την ανάληψη ουσιαστικών πρωτοβουλιών από την πλευρά σας;	Μέτρια	48,2%	9,1%			31,2%
	Αρκετά	21,4%	6,1%		100,0%	16,7%
	Πολύ	30,4%	84,8%	100,0%		52,1%

Αποτέλεσμα chi – square test: Pearson chi – square = 39,894, p = ,000

Πίνακας 23: Cross – tab ανάλυση, ύπαρξη απαιτούμενης αυτονομίας με ηλικία

		Ηλικία				Σύνολο
		Κάτω των 30	30 - 40	40 - 50	Άνω των 50	
Στη σχολική σας μονάδα υπάρχει η απαιτούμενη διοικητική αυτονομία για την ανάληψη ουσιαστικών πρωτοβουλιών από την πλευρά σας;	Μέτρια	64,3%	38,2%			30,6%
	Αρκετά		18,2%	16,7%	40,0%	16,3%
	Πολύ	35,7%	43,6%	83,3%	60,0%	53,1%

Αποτέλεσμα chi – square test: Pearson chi – square = 25,117, p = ,000

Πίνακας 24: Cross – tab ανάλυση, ύπαρξη απαιτούμενης αυτονομίας για ανάληψη πρωτοβουλιών με θέση στο σχολείο

		Θέση στο σχολείο			Σύνολο
		Οργανική	Ωρομίσθιος / α	Απόσταση / στη διάθεση	
Στη σχολική μονάδα που υπηρετείτε υπάρχει η απαιτούμενη διοικητική αυτονομία για την ανάληψη ουσιαστικών πρωτοβουλιών από πλευράς συλλόγου διδασκόντων;	Λίγο		11,7%		7,1%
	Μέτρια		31,7%		19,4%
	Αρκετά		30,0%	69,4%	43,9%
	Πολύ	100,0%	26,7%	30,6%	29,6%

Αποτέλεσμα chi – square test: Pearson chi – square = 28,876, p = ,000

Πίνακας 25: Cross – tab ανάλυση, ύπαρξη απαιτούμενης αυτονομίας για ανάληψη πρωτοβουλιών με έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση

		Έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση				Σύνολο
		1 - 10	11 - 20	21 - 30	31 και ανω	
Στη σχολική μονάδα που υπηρετείτε υπάρχει η απαιτούμενη διοικητική αυτονομία για την ανάληψη ουσιαστικών πρωτοβουλιών από πλευράς συλλόγου διδασκόντων;	Λίγο	12,5%				7,3%
	Μέτρια	28,6%	9,1%			19,8%
	Αρκετά	39,3%	42,4%	100,0%	100,0%	44,8%
	Πολύ	19,6%	48,5%			28,1%

Αποτέλεσμα chi – square test: Pearson chi – square = 23,924, p = ,004

Πίνακας 26: Cross – tab ανάλυση, ύπαρξη απαιτούμενης αυτονομίας για ανάληψη πρωτοβουλιών με ηλικία

		Ηλικία				Σύνολο
		Κάτω των 30	30 - 40	40 - 50	Άνω των 50	

Στη σχολική μονάδα που υπηρετείτε υπάρχει η απαιτούμενη διοικητική αυτονομία για την ανάληψη ουσιαστικών πρωτοβουλιών από πλευράς συλλόγου διδασκόντων;	Λίγο		12,7%			7,1%
	Μέτρια	50,0%	21,8%			19,4%
	Αρκετά	14,3%	36,4%	66,7%	100,0%	43,9%
	Πολύ	35,7%	29,1%	33,3%		29,6%

Αποτέλεσμα chi – square test: Pearson chi – square = 29,736, p = ,000

Πίνακας 27: Cross – tab ανάλυση, ύπαρξη απαιτούμενης αυτονομίας για ανάληψη πρωτοβουλιών με φύλο

		Φύλο		Σύνολο
		Άνδρας	Γυναίκα	
Στη σχολική μονάδα που υπηρετείτε υπάρχει η απαιτούμενη διοικητική αυτονομία για την ανάληψη ουσιαστικών πρωτοβουλιών από πλευράς συλλόγου διδασκόντων;	Λίγο	15,6%	3,1%	7,3%
	Μέτρια	15,6%	21,9%	19,8%
	Αρκετά	28,1%	50,0%	42,7%
	Πολύ	40,6%	25,0%	30,2%

Αποτέλεσμα chi – square test: Pearson chi – square = 9,107, p = ,028

Πίνακας 28: Cross – tab ανάλυση, επιλογή προσωπικού από σχολική μονάδα με θέση στο σχολείο

		Θέση στο σχολείο			Σύνολο
		Οργανική	Ωρομίσθιος / α	Απόσταση / στη διάθεση	
Θεωρείτε ότι η δυνατότητα να επιλέγει η σχολική σας μονάδα το εκπαιδευτικό της προσωπικό θα βελτίωνε το παραγόμενο στο εσωτερικό της έργο;	Καθόλου		30,0%	5,6%	20,4%
	Λίγο		6,7%	16,7%	10,2%
	Μέτρια		35,0%		21,4%
	Αρκετά		16,7%	36,1%	23,5%
	Πολύ	100,0%	11,7%	41,7%	24,5%

Αποτέλεσμα chi – square test: Pearson chi – square = 39,844, p = ,000

Πίνακας 29: Cross – tab ανάλυση, επιλογή προσωπικού από σχολική μονάδα με έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση

		Έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση				Σύνολο
		1 - 10	11 - 20	21 - 30	31 και ανω	
Θεωρείτε ότι η δυνατότητα να επιλέγει η σχολική σας μονάδα το εκπαιδευτικό της προσωπικό θα βελτιώνει το παραγόμενο εσωτερικό της έργο;	Καθόλου	26,8%	15,2%			20,8%
	Λίγο	10,7%	12,1%			10,4%
	Μέτρια	33,9%	6,1%			21,9%
	Αρκετά	25,0%	15,2%	40,0%		21,9%
	Πολύ	3,6%	51,5%	60,0%	100,0%	25,0%

Αποτέλεσμα chi – square test: Pearson chi – square = 41,407, p = ,000

Πίνακας 30: Cross – tab ανάλυση, επιλογή προσωπικού από σχολική μονάδα με ηλικία

		Ηλικία				Σύνολο
		Κάτω των 30	30 - 40	40 - 50	Άνω των 50	
Θεωρείτε ότι η δυνατότητα να επιλέγει η σχολική σας μονάδα το εκπαιδευτικό της προσωπικό θα βελτιώνει το παραγόμενο εσωτερικό της έργο;	Καθόλου	35,7%	23,6%	8,3%		20,4%
	Λίγο	14,3%	10,9%	8,3%		10,2%
	Μέτρια	35,7%	21,8%	16,7%		21,4%
	Αρκετά	14,3%	30,9%	16,7%		23,5%
	Πολύ		12,7%	50,0%	100,0%	24,5%

Αποτέλεσμα chi – square test: Pearson chi – square = 36,135, p = ,000

Πίνακας 31: Cross – tab ανάλυση, αξιοποίηση διδακτικού προσωπικού με θέση στο σχολείο

		Θέση στο σχολείο			Σύνολο
		Οργανική	Ωρομίσθιος / α	Απόσταση / στη διάθεση	
Θεωρείτε ότι το εκπαιδευτικό δυναμικό της σχολικής σας μονάδας αξιοποιείται επαρκώς	Καθόλου		6,7%		4,1%
	Λίγο		8,3%		5,1%
	Μέτρια		16,7%	5,6%	12,2%

προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι που τίθενται στο πλαίσιο της;	Αρκετά	100,0%	46,7%	13,9%	35,7%
	Πολύ		21,7%	80,6%	42,9%

Αποτέλεσμα chi – square test: Pearson chi – square = 36,431, p = ,000

Πίνακας 32: Cross – tab ανάλυση, αξιοποίηση διδακτικού προσωπικού με έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση

		Έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση				Σύνολο
		1 - 10	11 - 20	21 - 30	31 και ανω	
Θεωρείτε ότι το εκπαιδευτικό δυναμικό της σχολικής σας μονάδας αξιοποιείται επαρκώς προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι που τίθενται στο πλαίσιο της;	Καθόλου	7,1%				4,2%
	Λίγο	8,9%				5,2%
	Μέτρια	12,5%	15,2%			12,5%
	Αρκετά	46,4%	27,3%			36,5%
	Πολύ	25,0%	57,6%	100,0%	100,0%	41,7%

Αποτέλεσμα chi – square test: Pearson chi – square = 23,717, p = ,022

Πίνακας 33: Cross – tab ανάλυση, αξιοποίηση διδακτικού προσωπικού με ηλικία

		Ηλικία				Σύνολο
		Κάτω των 30	30 - 40	40 - 50	Άνω των 50	
Θεωρείτε ότι το εκπαιδευτικό δυναμικό της σχολικής σας μονάδας αξιοποιείται επαρκώς προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι που τίθενται στο πλαίσιο της;	Καθόλου		7,3%			4,1%
	Λίγο	35,7%				5,1%
	Μέτρια	21,4%	12,7%	8,3%		12,2%
	Αρκετά	42,9%	38,2%	33,3%		35,7%
	Πολύ		41,8%	58,3%	100,0%	42,9%

Αποτέλεσμα chi – square test: Pearson chi – square = 48,297, p = ,000

Πίνακας 34: Cross – tab ανάλυση, συνεργασία με επιχειρήσεις, με έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση

		Έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση				Σύνολο
		1 - 10	11 - 20	21 - 30	31 και ανω	
Η σχολική σας μονάδα συνεργάζεται επαρκώς με τις επιχειρήσεις, ώστε να επιτευχθεί η στενότερη σύνδεση της με τον έξω κόσμο;	Ναι	55,8%	78,8%	100,0%		65,2%
	Όχι	44,2%	21,2%		100,0%	34,8%

Αποτέλεσμα chi – square test: Pearson chi – square = 11,142, p = ,011

Πίνακας 35: Cross – tab ανάλυση, συνεργασία με επιχειρήσεις, με ηλικία

		Ηλικία				Total
		Κάτω των 30	30 - 40	40 - 50	Άνω των 50	
Η σχολική σας μονάδα συνεργάζεται επαρκώς με τις επιχειρήσεις, ώστε να επιτευχθεί η στενότερη σύνδεση της με τον έξω κόσμο;	Ναι	50,0%	60,4%	90,9%	60,0%	66,0%
	Όχι	50,0%	39,6%	9,1%	40,0%	34,0%

Αποτέλεσμα chi – square test: Pearson chi – square = 8,502, p = ,037

ΠΙΝΑΚΑΣ 36

Λόγοι για τους οποίους εγκατέλειψαν την υποχρεωτική εκπαίδευση (Σύνολο ΣΔΕ). Σχολικό έτος 2002-2003

	A/ΕΤΕΙΣ %	B/ΕΤΕΙΣ %	ΣΥΝΟΛΟ %
ΛΟΓΟΙ ΠΟΥ ΣΧΕΤΙΖΟΝΤΑΙ ΜΕ ΤΗΝ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ			
Οικογενειακοί λόγοι (θάνατοι στην οικογένεια, πολυτεκνία, οικογενειακές υποχρεώσεις κλπ)	33,6%	25,19%	31,15%
Εργασιακή απασχόληση	17,33 %	15,75 %	17,13%

Κακή οικονομική κατάσταση της οικογένειας	16,83 %	12,6 %	15,57 %
Μετανάστευση οικογένειας	2,48 %	0,79 %	1,87 %
Νοοτροπία γονέων για την εκπαίδευση των παιδιών τους	10,4 %	7,09 %	9,35 %
Έλλειψη ενθάρρυνσης από την οικογένεια	2,97 %	2,36 %	2,80 %
ΛΟΓΟΙ ΠΟΥ ΣΧΕΤΙΖΟΝΤΑΙ ΜΕ ΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΟΥΣ			
Αλλοδαποί	0,00 %	1,57 %	0,62 %
Ανωριμότητα	4,95 %	4,72 %	4,98 %
Έλλειψη αυτοπεποίθησης	1,98 %	2,36%	2,18%
Μειωμένο ενδιαφέρον για το σχολείο	7,43 %	8,66 %	8,10 %
Λόγοι υγείας	1,98 %	2,36 %	2,18 %
ΛΟΓΟΙ ΠΟΥ ΣΧΕΤΙΖΟΝΤΑΙ ΜΕ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ			
Αδυναμία ανταπόκρισης στις απαιτήσεις του σχολείου	7,43 %	14,96 %	10, 59 %
Αντιμετώπιση καθηγητών	0,99 %	6,30 %	3,12 %
Αντιμετώπιση από το εκπαιδευτικό σύστημα	1,49 %	3,15 %	2,18 %
Απόσταση κατοικίας από το σχολείο	6,44 %	5,51%	6,23 %
Φοίτηση στο γυμνάσιο μη υποχρεωτική	3,96 %	2,36 %	3,42 %
ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ	1,49 %	3,94 %	2,43 %
ΣΥΝΟΛΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ (αριθμ)	202	127	329

Βεργίδης (2004:386-387)

ΠΙΝΑΚΑΣ 37

Τρόποι με τους οποίους ενημερώθηκαν οι εκπαιδευόμενοι για τη λειτουργία ΣΔΕ στην περιοχή τους (σύνολο ΣΔΕ). Σχολικό έτος 2002-2003

	Α/ΕΤΕΙΣ %	Β/ΕΤΕΙΣ %	ΣΥΝΟΛΟ %

ΑΠΟ ΤΟΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΠΕΡΙΓΥΡΟ			
Από γνωστούς	25,74 %	18,9 %	23,27 %
Από το συγγενικό περιβάλλον	7,43 %	6,3 %	7,23 %
Από εκπαιδευτικούς	10,4 %	7,87 %	9,75 %
Από το εργασιακό περιβάλλον	1,98 %	2,36 %	2,2 %
ΑΠΟ ΤΑ ΜΕΣΑ ΜΑΖΙΚΗΣ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗΣ			
Από εφημερίδες	14,85 %	33,07 %	22,67 %
Από το διαδίκτυο	1,98 %	0 %	1,26 %
Από τα περιοδικά	0,5 %	2,36 %	1,26 %
Από το ραδιόφωνο	0,99 %	0,79 %	0,94%
Από την τηλεόραση-τηλεοπτικές εκπομπές	29,7 %	20,47 %	27,04 %
ΑΠΟ ΤΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΤΟΥ ΣΔΕ			
Από τους εκπαιδευόμενους του ΣΔΕ	6,44 %	5,51 %	6,29 %
Από το ΣΔΕ	2,97 %	0,00 %	1,89 %
Από έντυπο διαφημιστικό υλικό των ΣΔΕ	4,46 %	1,57 %	3,46%
Ψάχνοντας οι ίδιοι	1,49 %	0,79 %	1,26 %
Από διάφορες δημόσιες υπηρεσίες	3,96 %	7,87 %	5,66 %
ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ	1,98 %	5,51 %	3,34 %
Σύνολο εκπαιδευομένων (αριθμ.)	202	127	329

(Βεργίδης, 2004:392)

ΠΙΝΑΚΑΣ 38

Προσδοκίες των εκπαιδευομένων (Σύνολο ΣΔΕ). Σχολικό έτος 2002-2003

	Α/ΕΤΕΙΣ	Β/ΕΤΕΙΣ	ΣΥΝΟΛΟ
	%	%	%

ΓΝΩΣΕΙΣ			
Απόκτηση γνώσεων	33,6 %	41,73 %	38,53 %
ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ			
Απόκτηση βασικών γνώσεων	2,97 %	5,51 %	4,14 %
ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ			
Βελτίωση επικοινωνιακού πλαισίου	0,99 %	7,09 %	3,5 %
Βελτίωση συνεργασίας	1,49 %	3,15 %	2,23 %
ΕΡΓΑΣΙΑ			
Αύξηση αποδοτικότητας εργασίας	2,48 %	0 %	1,59 %
Βελτίωση θέσης εργασίας	17,33 %	17,32 %	17,32 %
Επαγγελματική αποκατάσταση	8,42 %	10,24 %	9,55 %
ΕΑΥΤΟΣ-ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ			
Αυτοβελτίωση	8,42 %	1,57 %	6,05 %
Αυτοπεποίθηση	5,45 %	3,15 %	4,78 %
Κοινωνική αναγνώριση	1,98 %	1,57 %	1,91 %
Βελτίωση τρόπου ζωής	3,96 %	0 %	2,55 %
Βοήθεια στα παιδιά τους	1,98 %	0,79 %	1,59 %
ΑΠΟΛΥΤΗΡΙΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ-ΣΥΝΕΧΙΣΗ ΣΠΟΥΔΩΝ			
Απόκτηση απολυτήριου γυμνασίου	22,77 %	33,07 %	28,03 %
Συνέχιση των σπουδών σε λύκειο	6,93 %	6,30 %	7%
Συνέχιση των σπουδών σε ΤΕΕ	26,73 %	29,13 %	28,98 %
Συνέχιση των σπουδών σε ΙΕΚ	1,49 %	1,57 %	1,59 %
Συνέχιση των σπουδών σε ΟΑΕΔ	0,5 %	1,57 %	0,96 %
Συνέχιση των σπουδών σε ΑΕΙ	0,99 %	0 %	0,64 %
ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ	2,48 %	7,87 %	4,56 %
ΣΥΝΟΛΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ	202	127	329

(αριθμ.)			
----------	--	--	--

(Βεργίδης, 2004:395)

ΠΙΝΑΚΑΣ 39

Αριθμός, ηλικία και φύλο των σπουδαστών.

Σχολεία	Αριθμός σπουδαστών	Αγόρια	Κορίτσια	Ηλικία
Αθήνα	47	14	33	21-42
Βαρκελώνη*	350	-	-	16-25
Μπιλμπάο	190	146	44	16-22
Κατάνια	54	36	18	16-20
Κολωνία	840	457	383	16-24
Χάλε	24	24	0	15-19
Χεμμενλίννα	184	116	68	15-25
Χήρλεν	24	22	2	16-24
Ληντς	45	23	22	16-24
Μασσαλία	220	120	100	16-25
Νορτσέπινκ	32	23	9	16+
Σειζάλ	39	17	22	16-25
Σβέντμποργκ	237	134	103	16-25

*Δεν υπάρχουν διαθέσιμα στοιχεία για το φύλο των σπουδαστών του ΣΔΕ στη Βαρκελώνη.

(EuropeanCommission, 2001:35).

ΠΙΝΑΚΑΣ 40

Κοινωνικά χαρακτηριστικά της ομάδας-στόχου

	<i>Ζουν κάτω</i>	<i>Έχουν ευαίσθητες</i>	<i>Έχουν προβλήματα</i>	<i>Έχουν οικογενειακά</i>	<i>Προέρχονται από οικογένειεςμεταναστών</i>
--	----------------------	-----------------------------	-----------------------------	-------------------------------	--

	<i>από το όριο της φτώχειας</i>	<i>προσωπικότητες και ψυχολογικά προβλήματα</i>	<i>υγείας</i>	<i>προβλήματα</i>	
Κολωνία TAS	10	20	20	40	14
Κολωνία VHS	9	33	20	45	45
Σβέντμποργκ	3	23	22	44	8
Μασσαλία	50	100	60	65	70
Μπιλμπάο	0	11	6	26	0
Χεμενλίννα	14	11	18	24	2
Κατάνια	74	1	0	22	0
Ληντς	78	33	18	89	4
Αθήνα	0	13	0	15	0
Σειζιάλ	36	26	46	77	23
Νορτσέπινκ	78	38	28	78	41
Χήρλεν	0	63	63	100	29
Χάλε	0	21	42	100	0

*Δεν υπάρχουν διαθέσιμα στοιχεία για το σχολείο της Βαρκελώνης.

(EuropeanCommission, 2001:41).

ΠΙΝΑΚΑΣ 41

Εκπαιδευτικό επίπεδο πληθυσμού άνω των 13 ετών για το σύνολο της χώρας, το έτος 2000.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ	ΣΥΝΟΛΟ	ΑΝΔΡΕΣ	ΓΥΝΑΙΚΕΣ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	0,3	0,5	0,2
ΑΕΙ	9,0	10,1	8,0
ΤΕΙ/ΚΑΤΕΕ	1,9	1,9	1,9

ΛΥΚΕΙΟ	31,0	31,7	30,5
ΓΥΜΝΑΣΙΟ	12,3	14,2	10,5
ΔΗΜΟΤΙΚΟ	36,1	35,3	36,7
ΜΕΡΙΚΕΣ ΤΑΞΕΙΣ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	5,4	4,1	6,6
ΚΑΘΟΛΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟ	4,0	2,2	5,7
ΣΥΝΟΛΟ	100	100	100
ΣΥΝΟΛΟ	9.102.155	4.376.879	4.725.276

(Γ.Γ.Ε.Ε., 2001:48)

ΠΙΝΑΚΑΣ 42

Εκπαιδευτικό επίπεδο πληθυσμού κατά γενεές, στο σύνολο της χώρας, το έτος
2000

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ	25-29 ΕΤΩΝ	30-44 ΕΤΩΝ	45-64 ΕΤΩΝ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	0,7	0,6	0,4
ΑΕΙ	13,9	16,2	10,0
ΤΕΙ/ΚΑΤΕΕ	5,7	4,6	0,9
ΛΥΚΕΙΟ	54,4	41,6	24,2
ΓΥΜΝΑΣΙΟ	14,0	12,1	7,0
ΔΗΜΟΤΙΚΟ	10,2	23,8	50,4
ΜΕΡΙΚΕΣ ΤΑΞΕΙΣ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	0,2	0,4	4,3
ΚΑΘΟΛΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟ	0,8	0,6	2,9
ΣΥΝΟΛΟ	100	100	100
ΣΥΝΟΛΟ	708.989	2.130.793	2.672.417

(Γ.Γ.Ε.Ε., 2001:50)

ΠΙΝΑΚΑΣ 43

Εκπαιδευτικό επίπεδο ανδρών κατά γενεές, στο σύνολο της χώρας, το 2000

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ	25-29 ΕΤΩΝ	30-44 ΕΤΩΝ	45-64 ΕΤΩΝ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	0,8	0,8	0,6
ΑΕΙ	11,5	16,3	13,0
ΤΕΙ/ΚΑΤΕΕ	4,5	4,6	1,1
ΛΥΚΕΙΟ	53,8	41,9	25,6
ΓΥΜΝΑΣΙΟ	16,7	13,9	8,4
ΔΗΜΟΤΙΚΟ	11,5	21,5	46,9
ΜΕΡΙΚΕΣ ΤΑΞΕΙΣ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	0,3	0,4	2,7
ΚΑΘΟΛΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟ	0,9	0,6	1,7
ΣΥΝΟΛΟ	100	100	100
ΣΥΝΟΛΟ	356.255	1.022.193	1.293.518

(Γ.Γ.Ε.Ε., 2001:54)

ΠΙΝΑΚΑΣ 44

Εκπαιδευτικό επίπεδο γυναικών κατά γενεές, στο σύνολο της χώρας, το 2000

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ	25-29 ΕΤΩΝ	30-44 ΕΤΩΝ	45-64 ΕΤΩΝ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	0,6	0,4	0,2
ΑΕΙ	16,4	16,2	7,2
ΤΕΙ/ΚΑΤΕΕ	6,8	4,4	0,6
ΛΥΚΕΙΟ	55,0	41,5	22,9
ΓΥΜΝΑΣΙΟ	11,4	10,5	5,7
ΔΗΜΟΤΙΚΟ	9,0	26,0	53,7
ΜΕΡΙΚΕΣ ΤΑΞΕΙΣ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	0,2	0,4	5,8

ΚΑΘΟΛΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟ	0,6	0,6	3,9
ΣΥΝΟΛΟ	100	100	100
ΣΥΝΟΛΟ	352.734	1.108.600	1.378.900

(Γ.Γ.Ε.Ε., 2001:55)

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Παρακαλώ υποδείξτε την απάντησή σας βάζοντας X στο αντίστοιχο πλαίσιο ή κυκλώνοντας το αντίστοιχο νούμερο (όπου 1=καθόλου, 2=λίγο, 3=μέτρια, 4=αρκετά, 5=πάρα πολύ) ή απαντώντας σύντομα.

Α ΜΕΡΟΣ: ΑΤΟΜΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

- A.1. Φύλο:** Άνδρας ☐ Γυναίκα ☐
- A.2. Ηλικία:** Κάτω των 30 ετών ☐ 30 με 40 ετών ☐
40 με 50 ετών ☐ 50 ετών και άνω ☐
- A.3. Έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση:** 1 έως 10 ☐ 11 έως 20 ☐
21 έως 30 ☐ 31 και άνω ☐
- A.4. Έτη υπηρεσίας στα ΣΔΕ:** 1 έως 5 ☐ 6 έως 10 ☐
11 και άνω ☐
- A.5. Θέση στο σχολείο:** Οργανική ☐ Αναπληρωτής-τρια ☐
Ωρομίσθιος-α ☐ Απόσπαση/στη διάθεση ☐

Β ΜΕΡΟΣ: ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ

B.1. Θεωρείτε ότι το πρόγραμμα σπουδών είναι προσαρμοσμένο στις ανάγκες των εκπαιδευομένων;

1 2 3 4 5

B.2. Η προβλεπόμενη ευελιξία στη συγκρότηση του προγράμματος σπουδών διευκολύνει την υλοποίηση των στόχων που θέτονται προς όφελος των εκπαιδευομένων;

1 2 3 4 5

B.3. Προχωράτε σε αλλαγές στο πρόγραμμα σπουδών, προκειμένου το τελευταίο να ανταποκριθεί στις ανάγκες των εκπαιδευομένων;

Ναι ☐ Όχι ☐

B.4. Η απουσία προκαθορισμένων εγχειριδίων διευκολύνει την υλοποίηση των στόχων που θέτονται προς όφελος των εκπαιδευομένων;

1 2 3 4 5

B.5. Η προβλεπόμενη ευελιξία στη συγκρότηση του προγράμματος σπουδών και η απουσία προκαθορισμένων εγχειριδίων ενισχύουν την παιδαγωγική σας αυτονομία;

Ναι ☐ Όχι ☐

Αν ναι, η δυνατότητα αυτή έχει συμβάλει στην επαγγελματική σας βελτίωση;

Ναι ☐ Όχι ☐

Αν ναι, με ποιον τρόπο;

.....
.....
.....
.....

B.6. Η δυνατότητα χρήσης εναλλακτικών μορφών διδασκαλίας (π.χ. ομαδοσυνεργατική) και των πολυγραμματισμών ενισχύουν την παιδαγωγική σας αυτονομία;

1 2 3 4 5

B.7. Ο τρόπος λειτουργίας της σχολικής σας μονάδας χαρακτηρίζεται ως «τυπικός και αυστηρός» ή ως «χαλαρός και ευέλικτος»;

Αυστηρό και τυπικό ☐ Χαλαρό και ευέλικτο ☐

Γ ΜΕΡΟΣ: ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ

Γ.1. Στη σχολική σας μονάδα υπάρχει η απαιτούμενη διοικητική αυτονομία για την ανάληψη ουσιαστικών πρωτοβουλιών από την πλευρά σας;

1 2 3 4 5

Γ.2. Στη σχολική μονάδα που υπηρετείτε υπάρχει η απαιτούμενη διοικητική αυτονομία για την ανάληψη ουσιαστικών πρωτοβουλιών από πλευράς συλλόγου διδασκόντων;

1 2 3 4 5

Γ.3.Θεωρείτε ότι η δυνατότητα να επιλέγει η σχολική σας μονάδα το εκπαιδευτικό της προσωπικό θα βελτίωνε το παραγόμενο στο εσωτερικό της έργο;

1 2 3 4 5

Γ.4.Θεωρείτε ότι το εκπαιδευτικό δυναμικό της σχολικής σας μονάδας αξιοποιείται επαρκώς προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι που τίθενται στο πλαίσιό της;

1 2 3 4 5

Γ.5. Η σχολική σας μονάδα συνεργάζεται επαρκώς με τις τοπικές αρχές, ώστε να επιλύονται επιτυχώς τα προβλήματά της;

Ναι ☐ Όχι ☐

Αν ναι, με ποιον τρόπο;

.....
.....
.....

Γ.6. Η σχολική σας μονάδα συνεργάζεται επαρκώς με τις επιχειρήσεις, ώστε να επιτευχθεί η στενότερη σύνδεση της με τον έξω κόσμο;

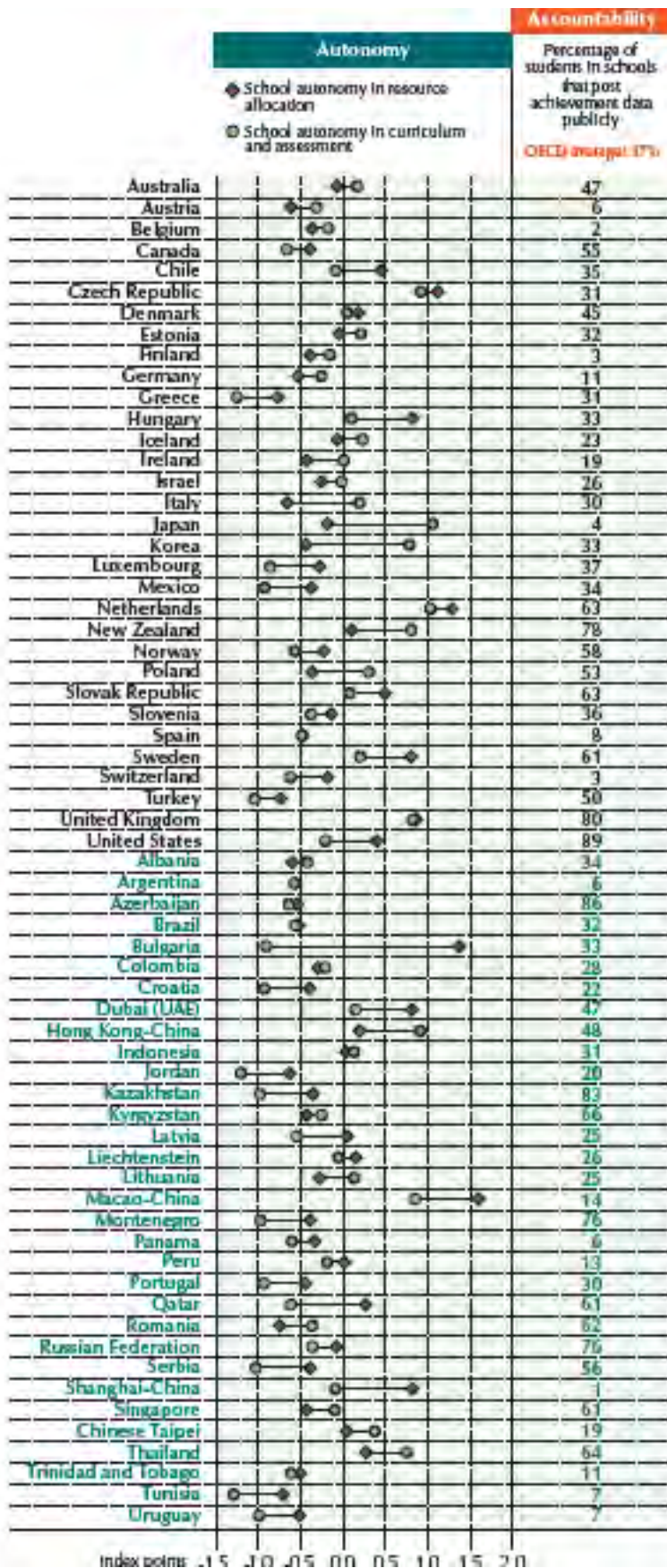
Ναι ☐ Όχι ☐

Αν ναι, με ποιον τρόπο;

.....
.....

ΠΙΝΑΚΑΣ 45

Τα επίπεδα σχολικής αυτονομίας σύμφωνα με την έρευνα της PISA



Τα θετικά αποτελέσματα δείχνουν ότι τα σχολεία έχουν περισσότερες ευθύνες από τις τοπικές, περιφερειακές και εθνικές αρχές σε σχέση με το μέσο όρο του OECD, ενώ τα αρνητικά αποτελέσματα δείχνουν το αντίθετο.

Πηγή: OECD, PISA

2009 Database