



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
Ενδυνάμωση αυτονομίας των σχολικών μονάδων:
απόψεις διευθυντών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ
ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗ ΖΥΓΟΥΡΑ

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ
ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΗΣ ΖΜΑΣ

ΒΟΛΟΣ 2021

Υπεύθυνη δήλωση

Η Αικατερίνη Ζυγούρα, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «Ενδυνάμωση αυτονομίας των σχολικών μονάδων: απόψεις διευθυντών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης» 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 δηλούσα

Αικατερίνη Ζυγούρα

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να διερευνηθούν οι απόψεις διευθυντών/ντριών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την ενδυνάμωση της αυτονομίας του σχολείου. Ειδικότερα, αξιοποιώντας την ποιοτική έρευνα, ζητήθηκε μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων από 15 διευθυντές/ντριες να εννοιολογήσουν την ενδυνάμωσή της, να διατυπώσουν απόψεις για τον τρόπο οργάνωσής της, να παραθέσουν επιδράσεις της στο ρόλο τους και στην αποτελεσματικότητα του σχολείου και να σκιαγραφήσουν το ελληνικό αυτόνομο σχολείο. Από τη θεματική ανάλυση των δεδομένων διαφάνηκε ότι νοηματοδοτούν τη σχολική αυτονομία ως αυτοδιαχείριση με πολιτική χροιά και εντάσσουν την ενδυνάμωσή της σε οργανωτικό και ατομικό επίπεδο προσδιορίζοντάς τη ως διαδικασία που απελευθερώνει τη δύναμη όλων των μελών του σχολείου και ως κίνητρο που προωθεί την ανάληψη ευθύνης, την υποκίνηση και τη δέσμευσή τους. Παρόλο που κρίνουν αναγκαία την αυτονόμηση του σχολείου, αναγνωρίζουν ότι το έδαφος στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν είναι επαρκώς πρόσφορο για την εφαρμογή της. Θεωρούν ότι εμπόδια στην προώθησή της αποτελούν η έλλειψη πολιτικής βούλησης και σταθερότητας, η γραφειοκρατία, οι αδυναμίες και τα συνδικάτα των εκπαιδευτικών, η αντίσταση στην αλλαγή, η παγιωμένη κουλτούρα συγκεντρωτισμού και προτείνουν παρεμβάσεις και μέτρα για την κάμψη τους που προκύπτουν είτε από πάνω και από έξω είτε μέσα από το ίδιο το σχολείο. Παραδέχονται ότι από αυτή θα επηρεαστεί ο ρόλος τους και η αποτελεσματικότητα του σχολείου, το οποίο ως αυτόνομο το σκιαγραφούν «ανοιχτό» στην κοινότητα με διοικητική, οικονομική και παιδαγωγική αυτονομία και με ρόλο συμβουλευτικό/γνωμοδοτικό στη διαχείριση του προσωπικού του. Γενικότερα, αντιλαμβάνονται την ενδυνάμωση της σχολικής αυτονομίας ως πεδίο ανταγωνισμού και διακυβέρνησης και πιστεύουν πως για να επιτύχει απαιτείται πιλοτική εφαρμογή, διάθεση χρόνου και χρημάτων.

Λέξεις κλειδιά: αποκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα, σχολική αυτονομία, ενδυνάμωση, διευθυντές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Abstract

The purpose of this essay was to examine opinions by several members of primary school faculty regarding school autonomy. Through qualitative research methods, 15 heads of schools were asked in semiformal interviews to define what autonomy means to them and state their own views on this topic as well as ways to promote and how this autonomy affects their role and school's efficiency. Moreover, they were asked to outline the Greek autonomous school. Based on this analysis, they seem to indicate that autonomy is linked to management along distinct political party lines thus its strengthening must be within the means of singular level and individual empowerment that can result in a motivational explosion and self-commitment throughout a school's staff. Moreover despite this autonomy being long due and necessary, it is well regarded that its implementation is at risk when considering the current situation. Lack of political will and stability, bureaucracy, teachers' syndicates and their inner vulnerabilities, resistance to change and the deep rooted culture of central planning are cited as obstacles to this process and are pressing top down changes within the system. It is accepted that this will affect the their role and school's efficiency, which being autonomous is defined as open to society with a structural, financial and pedagogical autonomy. In general they view empowering school autonomy as a field of competition and governance that need to be means tested.

Keywords: decentralized education system, school autonomy, empowerment, principals of primary education

Ευχαριστίες

Επιθυμώ να ευχαριστήσω όλους όσους έχουν συμβάλει στην ολοκλήρωση της παρούσας διατριβής. Αρχικά, εκφράζω την ευγνωμοσύνη μου στον επιβλέποντα καθηγητή της διπλωματικής μου εργασίας, τον κύριο Αριστοτέλη Ζμα, για την καθοδήγηση και την ενθάρρυνση. Ειλικρινά, υπήρξε ανεκτίμητη η εμπειρία, η τεχνογνωσία, η οργανωτικότητά του και η προσοχή του στη λεπτομέρεια.

Επίσης, ευχαριστώ ολόψυχα όλους τους διευθυντές και τις διευθύντριες που συμμετείχαν με προθυμία στην έρευνα και που διέθεσαν τον πολύτιμο χρόνο τους για να μοιραστούν μαζί μου τις απόψεις τους για το συγκεκριμένο θέμα.

Όμως, το ταξίδι αυτό δεν θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί χωρίς την υποστήριξη και την υπομονή του συζύγου μου Νίκου και των παιδιών μου, του Βασίλη και της Εβελίνας. Η πίστη τους στο έργο μου αποτέλεσε πηγή ενέργειας και έμπνευσης και για αυτό τους αφιερώνω την εργασία μου.

Βόλος, 2021

Περιεχόμενα

Περίληψη	2
Abstract	3
Ευχαριστίες	4
Εισαγωγή	8
1^ο Κεφάλαιο: Η πρόκληση της σχολικής αυτονομίας	12
1.1. Από τον συγκεντρωτισμό στην αποκέντρωση	12
1.1.1. Μοντέλα ρύθμισης της εκπαίδευσης	14
1.1.2. Τάση για αποκέντρωση στην εκπαίδευση	16
1.2. Η σχολική αυτονομία	19
1.2.1. Πτυχές σχολικής αυτονομίας	22
1.2.2. Αιτίες σχολικής αυτονομίας	23
1.3. Σχολική αυτονομία στον διεθνή χώρο	25
1.4. Σχολική αυτονομία στο ελληνικό συγκείμενο	28
1.5. Εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική σε επίπεδο σχολικής μονάδας	32
2^ο Κεφάλαιο: Ενδυνάμωση σχολικής αυτονομίας	34
2.1. Η έννοια της ενδυνάμωσης	34
2.2. Ενδυνάμωση στο σχολείο	36
2.3. Ενδυνάμωση αυτονομίας του σχολείου	38
2.3.1. Στρατηγικές ενδυνάμωσης	40
2.3.2. Προϋποθέσεις και όρια	43
2.3.3. Εμπόδια ενδυνάμωσης	45
3^ο Κεφάλαιο: Το αυτόνομο σχολείο	47
3.1. Η έννοια του αυτόνομου σχολείου	47
3.2. Τα χαρακτηριστικά του αυτόνομου σχολείου	48
3.3. Αυτόνομα σχολεία στον διεθνή χώρο	50
3.3.1. Ακαδημίες της Αγγλίας	50
3.3.2. Charter school των ΗΠΑ	51

3.3.3. Independent Public School της Αυστραλίας	53
3.3.4. Friscolor στη Σουηδία	55
3.4. Επιπτώσεις της ενδυνάμωσης της σχολικής αυτονομίας	56
3.4.1. Επιπτώσεις στους εκπαιδευτικούς	57
3.4.2. Επιπτώσεις στους μαθητές	59
3.4.3. Επιπτώσεις στους γονείς	60
3.4.4. Επιπτώσεις στο σχολικό κλίμα	62
3.5. Ο ρόλος των διευθυντών	64
4^ο Κεφάλαιο: Η έρευνα	68
4.1. Αναγκαιότητα έρευνας	68
4.2. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα	69
4.3. Μεθοδολογική προσέγγιση	70
4.4. Διαδικασία συλλογής δεδομένων	71
4.5. Αξιοπιστία και εγκυρότητα	74
4.6. Δείγμα	75
4.7. Ανάλυση δεδομένων	77
5^ο Κεφάλαιο: Αποτελέσματα	80
5.1. Η ενδυνάμωση της σχολικής αυτονομίας	80
5.1.1. Νοηματοδότηση της σχολικής αυτονομίας	80
5.1.2. Η έννοια της ενδυνάμωσης της σχολικής αυτονομίας	83
5.2. Η οργάνωση της αυτονόμησης του ελληνικού σχολείου	86
5.2.1. Αναγκαιότητα ενίσχυσης της σχολικής αυτονομίας	86
5.2.2. Ετοιμότητα του ελληνικού συστήματος	87
5.2.3. Εμπόδια προώθησης	89
5.2.4. Μηχανισμοί κάμψης εμποδίων	92
5.3. Επιπτώσεις της σχολικής αυτονομίας	94
5.3.1. Επιδράσεις στον ρόλο των διευθυντών	95
5.3.2. Επιδράσεις στην αποτελεσματικότητα του σχολείου	101
5.4. Προφίλ αυτόνομου σχολείου	103
5.5. Προκλήσεις ενδυνάμωσης της σχολικής αυτονομίας	108

6^ο Κεφάλαιο: Συζήτηση	112
6.1. Συμπεράσματα	112
6.2. Περιορισμοί και προτάσεις για μελλοντικές έρευνες	126
Βιβλιογραφία	128
Παράρτημα Α: Οδηγός συνέντευξης	146
Παράρτημα Β: Πίνακας κωδικοποίησης δεδομένων	149
Παράρτημα Γ: Πίνακας συστήματος σημειογραφίας	154
Παράρτημα Δ: Απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις	155

Εισαγωγή

Από τα μέσα της δεκαετίας του 1980 οι εξελίξεις στην οικονομία, στην τεχνολογία και στην αγορά εργασίας σε συνδυασμό με την επίδραση του διεθνούς εκπαιδευτικού λόγου κατευθύνουν την ανασυγκρότηση των εκπαιδευτικών συστημάτων σε προσπάθειες ενδυνάμωσης του θεσμού του σχολείου, οι οποίες συχνά συνδέονται με πολιτικές αποκεντρωτικού χαρακτήρα (Κατσαρός, 2008α: 99). Παρά τις κοινές προκλήσεις για αποκέντρωση και ενίσχυση της σχολικής αυτονομίας τα εθνικά συστήματα παιδείας ακολούθησαν διαφορετικές πορείες και διαμορφώθηκαν ποικίλα μοντέλα αποκέντρωσης (Παπακωνσταντίνου, 2012: 13· Ζμας, 2007: 15) αντίστοιχα με τις διαφορετικές, ενίοτε αντικρουόμενες, απόψεις για τα παραπάνω ζητήματα. Έτσι, χώρες όπου η εκπαίδευση θεωρείται δημόσιο αγαθό αντέδρασαν με σκεπτικισμό και υιοθέτησαν περιορισμένης έκτασης αποκεντρωτικές μεταρρυθμίσεις, ενώ χώρες με προϋπάρχουσες ευμενείς νομοθετικές διατάξεις επιτάχυναν τη φιλελευθεροποίηση της εκπαιδευτικής τους πολιτικής.

Η αυτοδιαχείριση των σχολικών μονάδων, μοντέλο διοίκησης ιδιαίτερα διαδεδομένο στον αγγλοσαξονικό χώρο, και η απαίτηση διαμόρφωσης ενός ιδιαίτερου προφίλ ξεχωριστής φυσιογνωμίας για καθεμία στο πλαίσιο μιας «οιονεί εκπαιδευτικής αγοράς» προβάλλονται ως τάσεις που απαντούν στη ρητορεία του νεοφιλελευθερισμού (Ζαμπέτα, 1993: 228· Ζμας, 2007: 16) για κρατική γραφειοκρατική δυσκαμψία, ισοπεδωτικές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, άδεια δημόσια ταμεία, αναποτελεσματική διαχείριση πόρων ή τοπικών εκπαιδευτικών προβλημάτων και αδυναμία των εκπαιδευτικών συστημάτων να ανταποκριθούν στις σύγχρονες οικονομικές επιταγές. Κύριο χαρακτηριστικό των ενδυναμωμένων σχολείων (Agasisti, Catalano, & Sibiano, 2013: 292· Chapman, Sackney & Aspin, 1999: 79· Hopkins, 2001: 57· Ifanti, 2011: 2· Θεοδώρου & Πασιαρδής, 2013: 179· Μαυρογιώργος, 2008: 146· Τζέλλος, 2008: 104-105) αποτελεί η αυτονομία στη διαχείριση των οικονομικών, στη διοίκηση και στη λήψη των αποφάσεων, στην επιλογή προσωπικού, στη διαμόρφωση του προγράμματος σπουδών, στην επιλογή σχολικών εγχειριδίων, στο συστήματα αξιολόγησης και στον πολιτισμό με την ενεργό παρουσία όλων των συμμετεχόντων στη σχολική οργάνωση και με την υποκίνηση της ανάπτυξης από τη βάση, τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, τους γονείς και τους φορείς της τοπικής κοινωνίας. Σε αυτό το πλαίσιο δύναται να αναδειχτούν σε κριτικούς υποδοχείς των κεντρικών εκπαιδευτικών πολιτι-

κών και σε παράγοντες διαμόρφωσης εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής για την αντιμετώπιση των ιδιαίτερων αναγκών τους.

Το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα παραμένει σημαντικά συγκεντρωτικό (Κουτούζης, 2008α: 41), παρόλο που έχουν σημειωθεί κατά καιρούς πολιτικές σχετικής αποσυγκέντρωσης και παραχώρησης αρμοδιοτήτων στην τοπική αυτοδιοίκηση και στη σχολική μονάδα στο πλαίσιο του εκδημοκρατισμού τους ή του περιορισμού των δραστηριοτήτων της κεντρικής εξουσίας και του κράτους (Παπακωνσταντίνου, 2012: 3). Εντούτοις, υπάρχουν περιθώρια σχετικής αυτονομίας στην ανάληψη πρωτοβουλιών για εκπαιδευτικές καινοτομίες, στη διοικητική και στη διδακτική διαδικασία. Οι διευθυντές/ντριες (Μαυρογιώργος, 2008) που κατέχουν διοικητικό και ηγετικό ρόλο στη λειτουργία τους, στον προγραμματισμό, στην οργάνωση, στη διεύθυνση, στον έλεγχο και στη λήψη αποφάσεων παίζουν καθοριστικό ρόλο στην ενδυνάμωση της αυτονομίας του σχολείου.

Οι «φωνές» για μείωση του κρατικού παρεμβατισμού και ουσιαστικότερη σχολική αυτονομία γίνονται σταδιακά εντονότερες υπό τις παραινέσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης και των διεθνών οργανισμών (Ο.Ο.Σ.Α., Διεθνής Τράπεζα, Διεθνές Νομισματικό Ταμείο), τις συγκριτικές μελέτες σε διεθνές επίπεδο (Eurydice, 2007· Ευρυδική, 2008· OECD, 2011) και τη ροπή στο μοντέλο διοίκησης του «New Public Management» (Charih & Daniels, 1997) που προωθεί αρχές διοίκησης του ιδιωτικού τομέα και των επιχειρήσεων στη διοίκηση του σχολείου. Στο προσκήνιο διεξάγονται συχνά συζητήσεις για ενδεχόμενες μεταρρυθμίσεις αποκέντρωσης με απώτερο στόχο την ενίσχυση της εκπαιδευτικής μονάδας στο όνομα της ανταγωνιστικότητας, της αποδοτικότητας, της αποτελεσματικότητας, της διαμόρφωσης προφίλ, της βελτίωσης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης στους μαθητές, της λογοδοσίας και της ανάληψης της ευθύνης από τους άμεσα εμπλεκόμενους στη λειτουργία της.

Η έρευνα, όμως, καθιστά σαφές ότι οι πολιτικές για την ενίσχυση της σχολικής αυτονομίας δεν οδηγούν απαραίτητα στην πράξη (Neeleman, 2019). Ειδικότερα, στη χώρα μας δημιουργούνται αρκετά ερωτήματα γύρω από την ανάπτυξη ενός αυτόνομου σχολείου και δίνονται λίγες απαντήσεις για τον τρόπο σύνδεσης θεωρίας και πράξης (Caldwell, 2016· Μαυρογιώργος, 2008· Λαζαρίδου & Αντωνίου, 2017: 114· Stylianides & Pashiardis, 2007: 397). Καθώς η ενδυνάμωση της σχολικής αυτονομίας αποτελεί πεδίο διερεύνησης σε εθνικό και διεθνή χώρο (Γκορέζης, 2011: 36) και το γεγονός ότι πρόκειται για ένα άκρως επίκαιρο ζήτημα που απασχολεί την εκπαιδευτική επικαιρότητα, καθίσταται αναγκαία η προώθηση των γνώσεων σχετικά με το πως

μπορεί να επιτευχθεί η σύζευξη των αλλαγών και των μεταρρυθμίσεων για αποκέντρωση στο επίπεδο της σχολικής μονάδας με την έμπρακτη ανάληψη από την ίδια πιο ενεργού και αποτελεσματικού ρόλου στη διαμόρφωση και άσκηση της εσωτερικής της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο διενεργείται η παρούσα εργασία. Σκοπός της είναι η διερεύνηση των απόψεων από διευθυντές/διευθύντριες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την ενδυνάμωση της αυτονομίας των σχολείων. Αφού διερευνηθούν οι απόψεις τους για τη σχολική αυτονομία και το πώς εννοιολογούν την ενδυνάμωσή της, τους ζητείται να φανερώσουν πόσο αναγκαία τη θεωρούν. Στη συνέχεια, εξετάζεται αν κρίνουν το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έτοιμο για την αύξηση των ορίων της αυτονομίας του σχολείου, ποια πιστεύουν ότι είναι τα εμπόδια και ποιους μηχανισμούς κάμψης αυτών συστήνουν. Έπειτα, το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στις επιδράσεις της ενδυνάμωσης της σχολικής αυτονομίας στο ρόλο τους και στην αποτελεσματικότητα του σχολείου. Η έρευνα ολοκληρώνεται με τη σκιαγράφηση του προφίλ που μπορεί να έχει ένα αυτόνομο δημόσιο σχολείο στη χώρα μας.

Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζεται το εννοιολογικό πλαίσιο της αποκέντρωσης και της σχολικής αυτονομίας στο εκπαιδευτικό σύστημα με στόχο την πληρέστερη κατανόηση του θέματος που μελετάται. Συγκεκριμένα, αναλύονται το συγκεντρωτικό, αποσυγκεντρωμένο και αποκεντρωμένο σύστημα ρύθμισης του εκπαιδευτικού συστήματος και οι συνέπειες αυτών στις διαδικασίες και στα όρια άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής από τις σχολικές μονάδες. Μετά την αποσαφήνιση του όρου της «σχολικής αυτονομίας» παρουσιάζονται οι πτυχές της, οι λόγοι που οδηγούν στην προώθησή της και η πορεία της στο διεθνή και στον ελληνικό χώρο. Στο δεύτερο κεφάλαιο το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στον προσδιορισμό της σημασίας της ενδυνάμωσης για το σχολικό πλαίσιο και ειδικότερα η σημασία της ενδυνάμωσης της σχολικής αυτονομίας. Παράλληλα, περιγράφονται οι στρατηγικές, τα όρια, οι προϋποθέσεις, τα πιθανά εμπόδια και τα υποστηρικτικά συστήματα για την προαγωγή της. Στο τρίτο αναδεικνύονται τα χαρακτηριστικά του αυτόνομου σχολείου και διάφοροι τύποι του στο διεθνή χώρο. Επίσης, εξετάζονται οι επιπτώσεις που επιφέρει η εφαρμογή του σε διευθυντές, εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς και στο κλίμα του σχολείου.

Ακολουθεί το τέταρτο κεφάλαιο στο οποίο περιγράφεται ο σχεδιασμός και η μεθοδολογία της έρευνας με ποιοτικά χαρακτηριστικά (Ισαρη & Πουρκός, 2015) και τη λήψη ημιδομημένων συνεντεύξεων. Αρχικά, επισημαίνεται η αναγκαιότητά της και στη συνέχεια παρουσιάζεται ο σκοπός, τα ερευνητικά ερωτήματα, τα χαρακτηρι-

στικά του δείγματος και η ερευνητική διαδικασία. Στο πέμπτο κεφάλαιο, αναλύονται τα δεδομένα που συλλέχθηκαν με αυτούσια παράθεση αποσπασμάτων. Τα συμπεράσματα, οι περιορισμοί της και οι προτάσεις για τη μελλοντική έρευνα καταγράφονται στο έκτο κεφάλαιο.

1^ο Κεφάλαιο: Η πρόκληση της σχολικής αυτονομίας

Η αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος και η σχολική αυτονομία στο πλαίσιο του γενικότερου προβληματισμού για ποιότητα και αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων αποτελούν «ηχηρές» λέξεις που κυριαρχούν στο διεθνή εκπαιδευτικό λόγο τις τελευταίες δεκαετίες (Ζμας, 2007: 4· Κατσαρός, 2016: 92· McGinn & Welsh, 1999· Wermke & Salokangas, 2015) επηρεάζοντας τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό των περισσότερων χωρών (Ευρυδίκη, 2008· OECD, 2011, 2013) ως εκπαιδευτικές πολιτικές πρακτικές πολλά υποσχόμενες (OECD, 2012: 500). Στο παρόν κεφάλαιο επιχειρείται η αποσαφήνιση των εννοιών «συγκεντρωτισμός», «αποσυγκέντρωση», «αποκέντρωση», «αυτονομία», «σχολική αυτονομία», «εκπαιδευτική πολιτική» και «εσωτερική πολιτική της σχολικής μονάδας» με σκοπό τη δόμηση θεωρητικού υπόβαθρου για την πληρέστερη κατανόηση του θέματος που διαπραγματεύεται η παρούσα εργασία.

1.1. Από τον συγκεντρωτισμό στην αποκέντρωση

Με τους όρους «συγκέντρωση» και «αποκέντρωση» νοούνται μορφές οργάνωσης της δημόσιας διοίκησης και της εκπαίδευσης (Λυμπέρης, 2012). Διοίκηση είναι «μια συνεχής διαδικασία μέσω της οποίας τα μέλη μιας οργάνωσης επιχειρούν να συγχρονίσουν τις δραστηριότητές τους και να χρησιμοποιήσουν τα μέσα που διαθέτουν με σκοπό να ικανοποιήσουν τους στόχους της οργάνωσης όσο το δυνατόν καλύτερα» (Hoyle, 1981). Η Δημόσια Διοίκηση (Κατσαρός, 2008α: 88) είναι η διοικητική λειτουργία που ασκείται από ένα σύστημα δημόσιων υπηρεσιών μέσα από τα οποία εκδηλώνεται η κρατική βούληση και η διοικητική πολιτική του κράτους. Αφορά την κατανομή αρμοδιοτήτων και ρόλων στη λήψη των αποφάσεων, τη διαμόρφωση θέσεων εξουσίας και ιεραρχίας, τη διαμόρφωση του κατάλληλου οργανωτικού συστήματος και την επιλογή μεθόδων εσωτερικής διάρθρωσης ενός οργανισμού (Κουτούζης, 1999: 13), δηλαδή μιας ομάδα από δύο ή περισσότερους ανθρώπους που εργάζονται για την επίτευξη ενός κοινού σκοπού βάσει καθιερωμένων σχέσεων.

Ως δημόσια υπηρεσία αντιμετωπίζεται και η εκπαίδευση, παρόλο που λόγω της ιδιάζουσας φύσης του εκπαιδευτικού έργου έχει δικές της αρχές που την καθιστούν αυθύπαρκτο κλάδο (Σαΐτης, 1992: 202). Στο χώρο της εκπαίδευσης διοίκηση (Κατσαρός, 2008β: 19) είναι η «εξειδικευμένη ανθρώπινη δραστηριότητα που αναπτύσσεται στο πλαίσιο των πάσης φύσεως εκπαιδευτικών οργανισμών ή του εκπαι-

δευτικού συστήματος στο σύνολό του και επιδιώκει την πραγματοποίηση, στον καλύτερο δυνατό βαθμό, των σκοπών της εκπαίδευσης με την αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων - ανθρωπίνων και υλικών - μέσα από λειτουργίες όπως ο προγραμματισμός, η οργάνωση, η διεύθυνση, ο συντονισμός και ο έλεγχος».

Το εκπαιδευτικό σύστημα αποτελείται (Σαΐτης, 2008β: 3) από ένα πλήθος στοιχείων (εκπαιδευτικοί, μαθητές, διευθυντές, αναλυτικά προγράμματα, σχολικά εγχειρίδια κ.ά.) καθένα από τα οποία επιτελεί δικό του ξεχωριστό έργο αλλά παράλληλα συλλειτουργούν, συνεργάζονται και αλληλοεπηρεάζονται για την επίτευξη των στόχων της εκπαίδευσης. «Κατασκευάστηκε» (Παπακωνσταντίνου, 2012: 4) από το κράτος και αναπτύχθηκε μέσω της συμμαχίας του με τους εκπαιδευτικούς με σκοπό την παροχή ενιαίας και ομοιογενούς εκπαίδευσης με στόχο την κοινωνική συνοχή αποκλείοντας τους γονείς και τα υπόλοιπα μέλη της κοινωνίας από την ενεργό συμμετοχή στην οργάνωση και στη διοίκησή του. Πρόκειται για αποτέλεσμα εκπαιδευτικής πολιτικής, με άλλα λόγια «του συνόλου των ενεργειών, των επιλογών και των μέσων που πραγματοποιούνται και χρησιμοποιούνται από το κράτος» (Σαΐτης, 2008α: 3) τόσο σε διεθνές όσο και σε κρατικό και τοπικό επίπεδο (Ζμας, 2007: 1) επηρεάζοντας την κατανομή της εξουσίας και τη λήψη αποφάσεων σχετικά με την εκπαιδευτική διαδικασία και τα αποτελέσματά της. Συνήθως, υπόκειται σε αλλαγές είτε μικρότερες που εντοπίζονται σε κάποιο χαρακτηριστικό της είτε ευρύτερες που επεκτείνονται σε όλη τη δομή της. Η αλλαγή ως έννοια και ως περιεχόμενο σχετίζεται με τη μεταρρύθμιση την οποία η Δακοπούλου (2008: 167-168) ορίζει ως «αλλαγή προσανατολισμού, ως εκπαιδευτικό μετασχηματισμό με θεσμικές ρυθμίσεις μεγάλης εμβέλειας».

Ωστόσο, αναγνωρίζεται ότι στη διαδικασία της εκπαίδευσης και κυρίως στην οργάνωση και λειτουργία των εκπαιδευτικών συστημάτων συμμετέχουν ως βασικοί συντελεστές το κράτος, οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς, οι τοπικές αρχές και η τοπική κοινωνία. Η σχέση των βασικών συντελεστών απεικονίζεται στο «τρίγωνο» του παρακάτω σχήματος (Barroso, 2001: 64). Παρατηρώντας το σχήμα φαίνεται πως το κράτος κατέχει στρατηγική θέση και μέσω της πολιτικής του ρυθμίζει την εκπαίδευση. Από την αλληλεπίδρασή του με τις άλλες δύο κορυφές δημιουργούνται τα διαφορετικά διοικητικά μοντέλα ρύθμισης, το συγκεντρωτικό, το αποσυγκεντρωτικό και το αποκεντρωτικό (Παπακωνσταντίνου, 2012: 29). Η διάκριση μεταξύ συγκεντρωτικού κι αποκεντρωτικού συστήματος (Κατσαρός, 2008α: 89) βασίζεται στο βαθμό συγκέντρωσης των αρμοδιοτήτων στη λήψη αποφάσεων και στον τρόπο καταμερισμού της εξουσίας στην κορυφή της ιεραρχίας ή σε περιφερειακά όργανα του κράτους.



Εικόνα 1. Η σχέση των συμμετεχόντων στη διαδικασία της εκπαίδευσης

1.1.1. Μοντέλα ρύθμισης της εκπαίδευσης

Στο συγκεντρωτικό-ιεραρχικό μοντέλο (Παπακωνσταντίνου, 2012: 29-32· Σαΐτης, 1992: 59-61), γνωστό και ως γραμμικό σύστημα ή ως σύστημα πυραμοειδούς ή κάθετης οργάνωσης, θεμελιώδη ρόλο διατηρεί το κράτος. Οι εκπαιδευτικοί εκτελούν τις εντολές (μεταβίβαση – εκτέλεση) του και δε χάνει την ευκαιρία να τους εκθέτει για τις αστοχίες της πολιτικής εξουσίας, παρόλο που τους «προστατεύει» ως κρατικούς λειτουργούς. Οι μαθητές / γονείς (κοινωνία) περιορίζονται σε παθητικούς αποδέκτες της δημόσιας υπηρεσίας. Η λήψη των σημαντικών αποφάσεων για τη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής και η υλοποίηση αυτών γίνεται από τα κεντρικά όργανα του κράτους με κανόνες και διαδικασίες που τυποποιούν κάθε δράση του εκπαιδευτικού συστήματος και τη λειτουργία της σχολικής μονάδας, καθορίζει το ρόλο όλων των συντελεστών που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία και επιβάλλει το «ίδιο» σχολείο σε όλη την επικράτειά του. Πρόκειται για αυστηρό, γραφειοκρατικό μοντέλο που ελέγχει απόλυτα και «από πάνω προς τα κάτω» την εκπαιδευτική διαδικασία χωρίς να κρίνει απαραίτητο ένα σύστημα αξιολόγησης. Ανάλογα με το βαθμό συμβολής της κεντρικής εξουσίας στη χάραξη της πολιτικής προσδιορίζεται με τους όρους συμπύκνωση ή αποσυμπύκνωση με επικρατέστερη δομή τον συγκεντρωτικό τύπο με μορφή αποσυμπύκνωσης (Λυμπέρης, 2012: 135).

Στην αντίθετη πλευρά βρίσκεται το αποκεντρωτικό μοντέλο (Παπακωνσταντίνου, 2012: 29-38· McGinn & Welsh, 1999: 16-19) με μεταφορά και απόδοση όλων

των αρμοδιοτήτων λήψης απόφασης στην περιφερειακή κοινωνία. Σε αυτό ο ρόλος του κράτους είναι επιτελικός, συντονιστικός, περισσότερο δύσκολος και με μειωμένη παρουσία στην περιφέρεια, η οποία αποκτά διοικητική δύναμη και αναβαθμισμένο ρόλο στο εκπαιδευτικό σύστημα. Οι εκπαιδευτικές μονάδες αναδεικνύονται πυρήνες στη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος μιας και τους αποδίδεται αυτοτέλεια (διαπραγμάτευση – εφαρμογή της πολιτικής) με επιβεβλημένη την αξιολόγηση και τη λογοδοσία. Η μεταβίβαση των αρμοδιοτήτων στα περιφερειακά όργανα και τις υπηρεσίες τους, τους παρέχει τη νομιμότητα και τη δυνατότητα να ασκούν την εξουσία στην περιοχή της ευθύνης τους χωρίς την έγκριση των κεντρικών αρχών και υπηρεσιών. Οι αποφάσεις λαμβάνονται άμεσα στο επίπεδο που εκτελούνται. Οι διαδικασίες για να επιτευχθεί η μεταφορά αρμοδιοτήτων είναι περίπλοκες και ποικίλες. Οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν επικουρικό ρόλο. Οι δε γονείς/ κοινωνία συμμετέχουν έχοντας λόγο και ασκώντας κριτική για τη λειτουργία και την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού συστήματος ως πελάτες/ καταναλωτές, με αποτέλεσμα να προωθείται ισχυρή συνεργασία μεταξύ του κράτους και αυτών.

Διακρίνονται δυο είδη αποκέντρωσης (Lauglo, 1995) η εδαφική/χωρική και η λειτουργική. Στην εδαφική/χωρική σημαντικό ρόλο παίζει ο τόπος/γεωγραφική θέση όπου λαμβάνονται οι αποφάσεις και γίνεται η διαχείριση των εκπαιδευτικών υπηρεσιών, ενώ στη λειτουργική η διασπορά του ελέγχου συγκεκριμένων δραστηριοτήτων. Ανάλογα με τους βαθμούς μεταβίβασης της εξουσίας και τις συνέπειές της, διαμορφώνονται οι οργανωτικές μορφές της εδαφικής αποκέντρωσης (Hanson: 1998: 113): η αποσυγκέντρωση (μεταφορά καθηκόντων και εργασίας αλλά όχι εξουσίας με τα σχολεία να είναι εντολοδόχοι των πολιτικών και των κανόνων του κράτους), η εξουσιοδότηση (μεταφορά της αρχής λήψης αποφάσεων από υψηλότερα σε χαμηλότερα επίπεδα και την εξουσία να μπορεί να απομακρυνθεί από το κέντρο), η μεταβίβαση (μεταβίβαση εξουσίας σε αυτόνομη μονάδα η οποία μπορεί να ενεργεί ανεξάρτητα χωρίς άδεια από το κέντρο) και η ιδιωτικοποίηση (μέσω της εισαγωγής δυνάμεων της αγοράς όπου ευθύνη και πόροι μεταφέρονται από δημόσιους σε ιδιωτικούς φορείς).

Το αποσυγκεντρωμένο μοντέλο διοίκησης αναπτύσσεται μεταξύ συγκεντρωτισμού και αποκέντρωσης (Παπακωνσταντίνου, 2012: 29-34). Πρόκειται για υβριδικό μοντέλο διοικητικά αποσυγκεντρωμένο και πολιτικά αποκεντρωμένο όπου το κράτος διατηρεί κυρίαρχο ρόλο στη διαδικασία της ρύθμισης αλλά παραχωρεί εξουσία (αρμοδιότητες) στις περιφερειακές δομές της ιεραρχίας με βαθμό προκαθορισμένο. Δηλαδή, υπάρχει μεταβίβαση μόνο διοικητικών ευθυνών και όχι της αρμοδιότητας για

ουσιαστικές αποφάσεις. Είναι το στάδιο της πορείας από τη συγκέντρωση προς την αποκέντρωση που λαμβάνει χώρα περισσότερο στο πλαίσιο ενός συγκεντρωτικού παρά αποκεντρωμένου συστήματος. Σχετίζεται με την αλλαγή θέσεων των κυβερνώντων ή τη μεταβίβαση εξουσιών στο πλαίσιο των οργανισμών εκπαίδευσης. Η αλλαγή της εξουσία συμβαίνει με σκοπό την εφαρμογή των νόμων και των κανόνων κι όχι για τη δημιουργία τους (McGinn & Welsh, 1999: 18).

1.1.2. Τάση για αποκέντρωση στην εκπαίδευση

Η αποκέντρωση στην εκπαίδευση ερμηνεύεται διαφορετικά από τους μελετητές της. Οι Cheema και Rondinelli (2007) τη σχετίζουν με θέματα όπως ο προγραμματισμός, η λήψη και η εφαρμογή αποφάσεων ή η διοικητική αρχή που χρειάζεται να μεταφερθεί από τις κεντρικές κυβερνήσεις σε τοπικές μονάδες. Ο Zajda (2004: 206) δίνει έμφαση στη «διανομή και τη χρήση των πόρων» (οικονομικά, ανθρώπινοι πόροι, πρόγραμμα σπουδών) από την κεντρική κυβέρνηση στα σχολεία. Οι McGinn και Welsh (1999: 18) την περιγράφουν ως μεταφορά εξουσίας από την κεντρική κυβέρνηση σε περιφερειακές αρχές και στα κατά τόπους σχολεία.

Η τάση για αποκέντρωση στη διοίκηση της εκπαίδευσης, τόσο στις αναπτυσσόμενες όσο και στις αναπτυγμένες χώρες, αντικατοπτρίζεται σε εκπαιδευτικές πολιτικές κυβερνήσεων ή τοπικών αρχών για τη ρύθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος (Maslowski, Scheerens, & Luyten, 2007) από το δεύτερο μισό του 20ού αιώνα και μετά. Η αφετηρία εντοπίζεται στις ΗΠΑ μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο αλλά κέρδισε δημοτικότητα και επιταχύνθηκε κατά τη νεοφιλελεύθερη παγκοσμιοποίηση της δεκαετίας του 1980. Αφορμές αποτέλεσαν η οικονομική κρίση της δεκαετίας του '70 και η κριτική των νεοφιλελεύθερων πολιτικών στο κράτος πρόνοιας για αναποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής του πολιτικής στην αντιμετώπιση των ανισοτήτων των μαθητών και την προαγωγή της κοινωνικής συνοχής, για γραφειοκρατική οργάνωση των κοινωνικών υπηρεσιών, αύξηση του κρατικού παρεμβατισμού, ενίσχυση φαινομένων νεποτισμού και ευνοιοκρατίας, προώθηση συντεχνιακών συμφερόντων (Κατσαρός, 2008α: 94-95· Zajda, 2004: 203· Ζαμπέτα, 1993: 226-227). Τα κίνητρα είναι πολυάριθμα και εξαρτώνται από τη χώρα και το πλαίσιο. Ερευνητές (Caldwell, 2012· McGinn & Welsh, 1999: 10· Lauglo, 1995: 10· Maslowski et al., 2007: 303) συμφωνούν ότι οι τρεις βασικές αξίες για την αποκέντρωση είναι η πολιτικά νόμιμη διασπορά εξουσίας, η ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών και η αποτελεσματική χρήση των πόρων.

Το ζητούμενο, όμως, είναι αν η αποκέντρωση συνεισφέρει στην εκπλήρωση των εκπαιδευτικών σκοπών και αν ικανοποιούνται οι ατομικές, κοινωνικές, οικονομικές απαιτήσεις. Σχετικά με την αποτελεσματικότητα και τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της αποκέντρωσης στην εκπαίδευση παρατηρείται σύγκρουση απόψεων μεταξύ των ερευνητών. Στον παρακάτω πίνακα επιχειρείται μια συνοπτική καταγραφή αυτών, όπως προέκυψαν μετά από βιβλιογραφική ανασκόπηση (Αθανασούλα-Ρέππα, 1993: 42· Bray, 2012: 204· Caldwell, 2009: 57· Κατσαρός, 2008α: 96-97· Keddie, 2015: 1-2· McGinn & Welsh, 1999: 10· Παπακωνσταντίνου, 2012).

Πρακτικά όμως, τα συστήματα δεν είναι μονολιθικά, καθώς κανένα δεν μπορεί να εφαρμοστεί με απόλυτο τρόπο (Κατσαρός, 2008α: 89). Είναι πιθανό την ίδια στιγμή που κάποια στοιχεία ακολουθούν συγκεντρωτική πολιτική, κάποια άλλα να ακολουθούν αποκεντρωτική. Σχεδόν όλες οι αποφάσεις διατηρούν βαθμούς συγκεντρωσης και αποκέντρωσης, το αίτημα είναι η εύρεση της κατάλληλης ισορροπίας. Στην πραγματικότητα, δεν έχει υπάρξει πρότυπο μοντέλο «αποκέντρωσης» που να προτείνεται για κάθε περίπτωση, αφού όλες οι μορφές αποκέντρωσης διαμορφώθηκαν σε συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο και σε συγκεκριμένες ιστορικές συνθήκες κρατικής δομής, πολιτικού συστήματος, πληθυσμιακής σύνθεσης και κατανομής, επιπέδου οικονομικής ανάπτυξης. Οι McGinn και Street (1986: 472) θεωρούν τη σχέση μεταξύ συγκεντρωτισμού και αποκέντρωσης όχι μόνο ως ένα συνεχές, αλλά και ως τρόπο περιγραφής του επιπέδου εξουσίας ομάδων και οργανώσεων έναντι του κράτους.

ΑΠΟΚΕΝΤΡΩΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	
ΠΛΕΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ	ΜΕΙΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ
Άμεση επίλυση ζητημάτων ειδικού και τοπικού ενδιαφέροντος	Περισσότερα τα οφέλη ως (ανομοιόμορφη) πολιτική παρά ως εκπαιδευτική πρακτική
Χαμηλότερο κόστος λήψης αποφάσεων και εφαρμογής τους	Φαινόμενα κατάχρησης, εξυπηρέτησης σκοπών, σπατάλες
Ύπαρξη δημοκρατικών μηχανισμών και συμμετοχικών προσεγγίσεων	Μεγέθυνση ανισοτήτων και διατάραξη της αρμονίας στην παροχή εκπαίδευσης
Αμεσότερη παρακολούθηση των αποτελεσμάτων και της απήχησης των λύσεων	Αδυναμία επίλυσης προβλημάτων λόγω έλλειψης των καταλλήλων πόρων
Αξιοποίηση όλων των ανθρωπίνων πόρων	Υπόνοιες αποκρατικοποίησης της δημόσιας παιδείας και εισόδου ιδιωτικών συμφερόντων
Ενίσχυση κινήτρων των εργαζομένων για την ανάληψη πρωτοβουλιών	Ανομοιομορφία, ανισότητα, ανταγωνισμός μεταξύ των σχολείων
Προαγωγή του επαγγελματισμού και της οργανωσιακής δέσμευσης των εκπαιδευτικών	Αύξηση αρμοδιοτήτων και ευθυνών των εκπαιδευτικών
Ανάπτυξη ικανών διοικητικών στελεχών	Προβλήματα συντονισμού στον οργανισμό και αυξημένη λογοδοσία
Εισαγωγή περισσότερων καινοτομιών, αναβάθμιση της διδακτικής πράξης, βελτίωση προγράμματος σπουδών	Αδυναμία ερευνητικής επιβεβαίωσης της ποιότητας στην εργασία και στα μαθησιακά αποτελέσματα

Πίνακας 1. Πλεονεκτήματα VS Μειονεκτήματα του αποκεντρωτικού συστήματος διοίκησης της εκπαίδευσης

1.2. Η σχολική αυτονομία

Τις τελευταίες δεκαετίες, ο ρόλος του κράτους στη διαχείριση της εκπαίδευσης έχει μειωθεί, με αποτέλεσμα η σχολική αυτονομία να καθίσταται κεντρικό χαρακτηριστικό των πολιτικών μεταρρυθμίσεων των εκπαιδευτικών συστημάτων (Keddie, MacDonald, Blackmore, Wilkinson et al., 2020: 2· Urbanovič, Navickaitė & Dačiulytė, 2019: 177). Οι μεταρρυθμίσεις προς αυτήν την κατεύθυνση καθιερώνουν στα σχολεία μια εκ των έσω εκπαιδευτική πολιτική (Eurydice, 2007: 8). Οι πολιτικές σχολικής αυτονομίας συνδέονται στενά ή συμβαδίζουν με το φαινόμενο της εκπαιδευτικής αποκέντρωσης (Hanson, 1998), με συνέπεια οι δύο έννοιες να αναφέρονται εναλλακτικά ή να μην διαφοροποιούνται επαρκώς στη βιβλιογραφία. Οι πολιτικές αυτονομίας του σχολείου αφορούν κυρίως την αύξηση των ικανοτήτων αυτόδιακυβέρνησης των μεμονωμένων σχολείων, ενώ η αποκέντρωση αναφέρεται γενικά σε μετατοπίσεις των αρμοδιοτήτων από την κεντρική κυβέρνηση σε περιφερειακές, πολιτειακές ή τοπικές αρχές. Ανάλογα με το πλαίσιο, μια αύξηση της σχολικής αυτονομίας μπορεί να είναι παράλληλη με την εκπαιδευτική αποκέντρωση, οδηγώντας σε αύξηση της εξουσίας των επιμέρους σχολείων, καθώς και σε αυξημένη ώθηση στη λήψη αποφάσεων από τις τοπικές αρχές. Ωστόσο, ενδέχεται η σχολική αυτονομία να παραμένει σε χαμηλά επίπεδα ακόμη και σε περιφερειακά αποκεντρωμένα συστήματα.

Η έννοια «αυτονομία» χρησιμοποιείται με έναν εξαιρετικά ευρύ τρόπο και της αποδίδονται πολλές διαστάσεις (Dworkin, 1988). Η ετυμολογία της προέρχεται από την ελληνική λέξη «αυτόνομος» (εαυτός + νόμος) δηλαδή, αυτός «που έχει δικούς του νόμους» (Μπαμπινιώτης, 1998: 168). Αναλόγως του πλαισίου, ερμηνεύεται ως εδαφική, προσωπική, πολιτιστική ή λειτουργική και ως αυτονομία διοικητικών και κανονιστικών εξουσιών. Γενικά, αυτονομία θεωρείται η ανεξαρτησία για πράξεις σε εσωτερικό επίπεδο, η οποία σχετίζεται με νόμους και κανόνες που καθορίζονται είτε από άλλους είτε από το ίδιο το αυτόνομο υποκείμενο (Hannum & Lillich, 1980).

Στην εκπαιδευτική έρευνα, έχει εξεταστεί το νόημά της από τη σκοπιά της εκπαιδευτικής ιστορίας, της κοινωνιολογίας, της εκπαιδευτικής πολιτικής, της νομικής, της παιδαγωγικής (Wermke & Salokangas, 2015). Σχετικά με τον ορισμό της (Κατσάρος, 2016: 92), παρά τις δεκαετίες μελέτης και εμπειρικής διερεύνησης, δεν συναντάται σύμπτωση απόψεων. Οι διαφορές προκύπτουν από τη θεωρητική ή ιδεολογική οπτική προσέγγισης του θέματος, τον τρόπο και τους μηχανισμούς εισαγωγής και προώθησής της, την πολλαπλότητα των διαστάσεων της σχολικής πραγματικότητας

που μπορεί να αφορά, την έκταση εφαρμογής και τα περιθώρια κινήσεων που επιτρέπει στα στελέχη της εκπαίδευσης, στους εκπαιδευτικούς και στην εκπαιδευτική κοινότητα. Η παραπάνω παραδοχή, πέρα από την ελευθερία στη λήψη αποφάσεων, συνεπάγεται την ευθύνη, την υπευθυνότητα και την ικανότητα των διευθυντών και των εκπαιδευτικών στη διαχείριση. Οι περισσότεροι μελετητές έχουν χρησιμοποιήσει έναν ορισμό που απορρέει από την ελευθερία δράσης, άλλοι έχουν επικεντρωθεί στην ικανότητα και άλλοι έχουν επηρεαστεί και από τις δύο συνισταμένες, ελευθερία - ικανότητα δράσης (Neeleman, 2019).

Οι ορισμοί της που έχουν καταγραφεί παρέχουν έναν ευρέως χρησιμοποιημένο ορισμό που αποτυπώνει την ευελιξία για ένα αυτοδιοικούμενο σχολείο όπου έχει αποκεντρωθεί σημαντικό ποσοστό εξουσίας και ευθύνης και στο οποίο ανατίθεται η δυνατότητα να λαμβάνει αποφάσεις που σχετίζονται με τα προγράμματα σπουδών και την κατανομή των πόρων σε ένα κεντρικά καθορισμένο πλαίσιο στόχων, πολιτικών πρότυπων και λογοδοσίας (Caldwell & Spinks, 1998: 4-5· Fuchs & Wöbmann, 2007). Σύμφωνα με τον Hooge (1995: 1) «η αυτονομία ενός σχολείου αναφέρεται στον βαθμό αυτοδιοίκησής του σε σχέση με τον βαθμό κρατικής παρέμβασης». Παρομοίως, ο Whitty (1997: 3) όρισε τη σχολική αυτονομία ως «κινήσεις για τη διάθεση διαφόρων πτυχών της λήψης αποφάσεων [...] σε μεμονωμένα δημόσια σχολεία». Οι Honig και Rainey (2012: 467) την περιέγραψαν ως «αυξημένη διακριτική ευχέρεια για συγκεκριμένες αποφάσεις». Από τους Agasisti, Catalano και Sibiano (2013: 292) προσδιορίζεται ως η δυνατότητα του εκάστοτε σχολείου να αυτοδιαχειρίζεται σύμφωνα με τη δική του φιλοσοφία και κουλτούρα ζητήματα όπως οι σχολικές εγκαταστάσεις, η διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού, το αναλυτικό πρόγραμμα, οι εκπαιδευτικοί στόχοι, η επιλογή μεθόδων διδασκαλίας, εργαλείων και διδακτικών πρακτικών. Ο Μαυρογιώργος (1999: 117) την αναφέρει ως «τη δυνατότητα της σχολικής μονάδας να ασκεί κριτική στην υφιστάμενη εκπαιδευτική πολιτική που είναι διαμορφωμένη από την κεντρική εξουσία, κυρίως δε, να διαμορφώνει εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική». Με τον όρο «αυτονομία» ο Χατζηπαναγιώτου, (2010: 70) αντιλαμβάνεται «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».

Στις μέρες μας, με βάση την ανάδειξη της πολυπλοκότητας του θέματος υπάρχει περαιτέρω μετατόπιση σε ορισμούς που περιλαμβάνουν και τη βασική κατεύθυνση και τους στόχους που πρέπει να υπηρετεί η σχολική αυτονομία. Τέτοιος είναι ο

παρακάτω ορισμός που έχει προταθεί από το Ευρωπαϊκό Δίκτυο Πολιτικής για τη Σχολική Ηγεσία (European Policy Network on School Leadership/EPNoSL): «Ο όρος Σχολική Αυτονομία χρησιμοποιείται για να δηλώσει ότι στα σχολεία και στα δρώντα πρόσωπα του σχολείου έχει δοθεί περιθώριο κινήσεων, για τη λήψη δικών τους αποφάσεων σχετικά με τη διοίκηση του σχολείου και την αντιμετώπιση των καθημερινών προκλήσεων που αφορούν την ισότητα, τη διδασκαλία και τη μάθηση και ότι οι περιορισμοί από το εξωτερικό – και το εσωτερικό περιβάλλον – έχουν μειωθεί στα αναγκαία και θεμιτά πλαίσια, αξίες και κανόνες» (Κατσαρός, 2016: 93). Ο Γαβρόγλου (2016), υπουργός παιδείας την περίοδο Νοεμβρίου 2016 – Ιουλίου 2019, επισημαίνει ως κύρια χαρακτηριστικά της την εξωστρέφεια, την συμπεριληπτική εκπαίδευση, την συνεργασία, την ευελιξία, τη διαφορετικότητα, το δημοκρατικό πλαίσιο διαδικασιών και λειτουργίας, την επιμόρφωση εκπαιδευτικών και στελεχών εκπαίδευσης και τη δικτύωση των σχολείων μεταξύ τους.

Κάτω από την ομπρέλα της έννοιας έχουν επινοηθεί διάφοροι όροι που χρησιμοποιούνται εναλλακτικά αντί αυτής, όπως ο όρος «αυτοδιοίκηση». Οι περιγραφές σχετικά με το φάσμα ευθυνών στη λήψη αποφάσεων και την αποκέντρωση έχουν πάρει διάφορους μορφές (Gammage, 2008: 665) διαχείριση με βάση το σχολείο (School Based Management - SBM), διαχείριση βάσει ιστότοπου ή σχολείου (site based management), διακυβέρνηση βασισμένη στο σχολείο (school based governance), κοινή λήψη αποφάσεων (shared decision-making), λήψη σχολικών αποφάσεων (school-based decision-making).

Σε ορισμένες χώρες νοηματοδοτείται απλώς με αναφορά στον τύπο του σχολείου, που αναφέρεται ως «αυτο-διαχειριζόμενο σχολείο» (self-managing school), «αυτο-διοικούμενο σχολείο» (self-governing school), «αυτο-προσδιοριζόμενο σχολείο (self-determining school) (Caldwell & Spinks, 1988), «αυτο-βελτιωμένο σχολείο» (self-improving school), «αυτο-μετασχηματιζόμενο» (self-transforming school) (Caldwell, 2013). Σημαντική είναι η αναφορά του ως ενδυναμωμένο σχολείο (empowerment) (Demas & Arcia, 2015· Suggett, 2015) που αφορά την ενδυνάμωση της κοινότητας ή του σχολείου ως οργανισμό. Ο Παπακωνσταντίνου (2012: 39) τη συσχέτισε με τον όρο «αυτοτέλεια» ως ουσιαστικό χαρακτηριστικό των μοντέλων αποκέντρωσης για την ανάδειξη της σχολικής μονάδας σε πυρήνα λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος με τη μεταφορά αρμοδιοτήτων λήψης αποφάσεων σε μια ευρεία «γκάμα» θεμάτων του εκπαιδευτικού έργου. Οι όροι που χρησιμοποιούνται για την περιγραφή των σχολείων με αυτονομία, υπονοούν πλήρη εξουσία στη λήψη απο-

φάσεων ανεξαρτήτως από το αν αυτό συμβαίνει πραγματικά (Hamilton Associates, 2015). Σύμφωνα με τον στόχο αυτής της εργασίας, ως σχολική αυτονομία ορίζεται το δικαίωμα αυτοδιοίκησης ενός σχολείου εκ των έσω και περιλαμβάνει την ελευθερία λήψης ανεξάρτητων αποφάσεων σχετικά με τις ευθύνες που του έχουν αποκεντρωθεί.

1.2.1. Πτυχές σχολικής αυτονομίας

Τονίζεται πως η σχολική αυτονομία δεν είναι η ίδια παντού και ότι είναι πιο περίπλοκη από το πως συχνά απεικονίζεται (Jensen, Weidmann, & Farmer, 2013). Κυρίως, δεν σημαίνει ότι ένα σχολείο έχει απλώς αυτονομία ή όχι. Μπορεί να εφαρμόζεται τόσο σε συγκεντρωτικά, όσο και σε αποκεντρωτικά καθεστώτα. Από χώρα σε χώρα αλλά και ανάμεσα στα σχολεία της ίδιας χώρας ο βαθμός, τα επίπεδα, οι τομείς αυτονομίας μπορεί να ποικίλλουν ανάλογα με τις αρχές της διαχείρισης της εκπαίδευσης στην κάθε περιοχή και με την ετοιμότητα για αυτονομία του εκάστοτε σχολείου. Ωστόσο, αν και υπάρχουν πολλοί τύποι σχολικής αυτονομίας σε όλο τον κόσμο, μπορούν να χαρακτηριστούν από γενικά χαρακτηριστικά (Hamilton Associates, 2015) που προκύπτουν από το στόχο των μεταρρυθμίσεων αυτονομίας του σχολείου (πολιτικές φιλοδοξίες), την υπόσταση στην οποία ανήκει η αρχή λήψης αποφάσεων (διαρθρωτική αυτονομία) και τον βαθμό της ελευθερίας λήψης αποφάσεων που δίνεται στα σχολεία σε μια συγκεκριμένη δραστηριότητα (λειτουργική αυτονομία).

Οι Altrichter και Rüpger (2010) διακρίνουν τρία μοντέλα σχολικής αυτονομίας, του ανταγωνισμού, της συμμετοχής, της βελτιστοποίησης. Το μοντέλο ανταγωνισμού εστιάζει στην προώθηση της ποιότητας, της καινοτομίας και της δυνατότητας στα σχολεία να τοποθετηθούν στρατηγικά ως πάροχοι υπηρεσιών, που σημαίνει συχνά αύξηση των ευκαιριών για περισσότερες επιλογές σχολείων. Το μοντέλο συμμετοχής στοχεύει κυρίως στον εκδημοκρατισμό της λήψης αποφάσεων στα σχολεία με τη συμμετοχή και ενδυνάμωση των τοπικών ενδιαφερομένων. Το μοντέλο βελτιστοποίησης αποσκοπεί στη βελτίωση των εκπαιδευτικών διαδικασιών και αποτελεσμάτων αποκεντρώνοντας πόρους και δυνατότητες για ρεαλιστικούς και όχι ιδεολογικούς σκοπούς.

Ο βαθμός αξιοποίησης της αυτονομίας από τα σχολεία αποκλίνει. Μερικά σχολεία αναφέρουν ότι κάνουν πλήρη χρήση της εσωτερικής τους αυτονομίας χωρίς εξωτερική παρέμβαση και εντός των πλαισίων του νόμου ή του γενικού ρυθμιστικού πλαισίου για την εκπαίδευση, άλλα περιορισμένη χρήση λαμβάνοντας αποφάσεις για ένα πλαίσιο επιλογών που είναι προκαθορισμένες από μια ανώτερη αρχή ή χρειάζο-

νται την έγκρισή τους για τις αποφάσεις τους, κάποια δηλώνουν απουσία αυτονομίας αφού δεν έχουν τη δυνατότητα να λάβουν αποφάσεις και τέλος υπάρχουν και σχολεία που μιλούν για μεταβίβαση εξουσιών προς αυτά από τους ανώτερους φορείς της εκπαίδευσης και από τις τοπικές αρχές (Jensen et al., 2013· Ευρυδίκη, 2008: 17). Τα επίπεδα εξουσίας εφαρμογής σχετίζονται με μια σχολική αρχή (μόνο «διευθυντές ή / και εκπαιδευτικοί», που αντιπροσωπεύει την πλήρη αυτονομία του σχολείου) ή μια μικτή αρχή («διευθυντές ή / και εκπαιδευτικοί» και «περιφερειακή ή / και εθνική εκπαιδευτική αρχή» ή «σχολικό διοικητικό συμβούλιο», που αντιπροσωπεύει τη μερική αυτονομία του σχολείου) ή ακόμα και με κάποια εξωτερική αρχή (μόνο «περιφερειακές και / ή εθνική εκπαιδευτική αρχή», δηλαδή, χωρίς σχολική αυτονομία).

Τα ευρήματα του OECD (2012) δείχνουν ότι υπάρχουν τέσσερις βασικοί τομείς αποφάσεων στους οποίους μπορεί να εφαρμοστεί η σχολική αυτονομία: η στελέχωση, ο προϋπολογισμός, οι πολιτικές μαθητών και το πρόγραμμα σπουδών, η αξιολόγηση (εκπαιδευτικές πολιτικές). Ο Ζμας (2020: 2-6) κατηγοριοποιεί τη σχολική αυτονομία σε παιδαγωγική (θέσπιση εκπαιδευτικών στόχων, διαμόρφωση αναλυτικού προγράμματος, καθορισμός της διδακτέας ύλης, χρήση «πολλαπλού βιβλίου», επιλογή διδακτικών μεθόδων και πρακτικών), διοικητική (λήψη αποφάσεων «εσωτερικής πολιτικής», δημοκρατική λειτουργία συλλογικών οργάνων, ηγετικός ρόλος διευθυντή εμπλοκή γονέων), οικονομική (διαχείριση οικονομικών πόρων, εκμετάλλευση υλικοτεχνικών υποδομών, συνεργασίες με ιδιώτες) και αυτονομία διασφάλισης ποιότητας (επιλογή μαθητών, εκπαιδευτικών και βοηθητικού προσωπικού, μηχανισμοί εσωτερικής αξιολόγησης, εξωτερικοί δείκτες ελέγχου). Συμπερασματικά, παρατηρείται πως όλες οι ταξινομήσεις των πτυχών της αυτονομίας της σχολικής μονάδας αφορούν κυρίως τους τομείς της διδακτικής – παιδαγωγικής, της διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού, των οικονομικών πόρων και τέλος της οργάνωσης και διοίκησης.

1.2.2. Αιτίες σχολικής αυτονομίας

Ο Fullan (2011: 5) γράφοντας για τους «σωστούς» και «λάθος» προπομπούς της μεταρρύθμισης για αυτονομία, υποδήλωσε ότι οι «κύριοι ένοχοι» ήταν η λογοδοσία, η ποιότητα του δάσκαλου και της ηγεσίας, η τεχνολογία και οι καταναμητικές στρατηγικές κατά των ολοκληρωμένων ή συστημικών στρατηγικών. Σύμφωνα με τον Ζμα (2020: 7-11) τα αίτιά της εντοπίζονται σε οικονομικούς παράγοντες, κοινωνικοπολιτικές εξελίξεις, διεθνείς τάσεις και παιδαγωγικές προσδοκίες. Κατά τον Καλημερίδη (2006:187), οι λόγοι πηγάζουν από τη νεοφιλελεύθερη εκπαιδευτική πολιτική,

άρα τη σύνδεση του σχολείου με τις ανάγκες της οικονομίας, της αγοράς και της επιχειρηματικότητας στις δομές του εκπαιδευτικού συστήματος που μετρίασε σε πολλές χώρες το ρόλο του κράτους στη διαχείριση της εκπαίδευσης.

Βασίστηκαν στις επιταγές για οικονομική αποδοτικότητα, ανταγωνισμό ή επιλογές, απαιτήσεις για εξωτερικό έλεγχο υπό την αμφισβήτηση της αποκλειστικότητας της κεντρικής εκπαιδευτικής διοίκησης για άσκηση εκπαιδευτικής πολιτικής και την ανάθεση αναβαθμισμένου ρόλου σε όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επίσης, στόχευαν στην καλύτερη και ορθολογικότερη αξιοποίηση των εκπαιδευτικών δαπανών για την ανάπτυξη και την αναδιοργάνωση των παραγωγικών δυνάμεων της τοπικής και της ευρύτερης κοινωνίας (Κατσαρός, 2008α: 97-98).

Σε αυτό το πλαίσιο οι ομάδες πίεσης (γονείς, κοινωνικές οργανώσεις, τοπικές αρχές) διεκδίκησαν ενεργό ρόλο στη λήψη αποφάσεων που σχετίζονταν με τους σκοπούς, το περιεχόμενο και το πρόγραμμα σπουδών, ώστε να ανταποκρίνονται καλύτερα σε τοπικές ανάγκες και ιδιαιτερότητες. Η παραπάνω κατάσταση εντάθηκε από την ανάγκη επικράτησης των συμφερόντων των «καταναλωτών» (γονέων και αγοράς εργασίας) έναντι των συμφερόντων των «παραγωγών» (εκπαιδευτικών, στελεχών της εκπαίδευσης). Ο χαρακτήρας της εκπαίδευσης ως δημόσιου αγαθού θεωρήθηκε προϊόν αγοράς που εκφράζεται κυρίως μέσα από μια προσπάθεια ενίσχυσης του προφίλ των σχολικών μονάδων ή ιδιωτικοποίησης της εκπαίδευσης και τη δυνατότητα επιλογής σχολείου από τους γονείς (Forsey, 2020: 424), η οποία μπορεί να οδηγήσει σε αθέμιτο ανταγωνισμό μεταξύ των σχολικών μονάδων.

Η δέσμευση για τη μεταρρύθμιση της σχολικής αυτονομίας στηρίζεται και στην πεποίθηση ότι η χορήγηση μεγαλύτερης ελευθερίας στα σχολεία θα οδηγήσει σε βελτίωσή τους. Οι πολιτικοί λόγοι που αποκρούουν την κακή απόδοση των δημόσιων σχολείων (Κατσαρός, 2008α: 96-97) θέτουν ως βασικό πολιτικό στόχο ένα «καλό σχολείο» για την κάλυψη της ανάγκης των νέων ανθρώπων για μια εκπαίδευση που θα τους επιτρέψει να βρουν απασχόληση μετά την ολοκλήρωση των σπουδών τους και να είναι ευπροσάρμοστοι, ώστε να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στις αλλαγές εργασίας που θα απαιτηθούν κατά τη διάρκεια της ζωής τους. Η έννοια του «καλού σχολείου» ταυτίζεται σημαντικά με την έννοια «καλοί εκπαιδευτικοί», με συνέπεια τη διαμόρφωση ενός σύγχρονου δικτύου λόγων και πολιτικών γύρω από την έννοια της «αυτονομίας» που αναπαριστά ένα διάγραμμα νέων σχέσεων μεταξύ εκπαίδευσης, κράτους και αγοράς, το οποίο χαρακτηρίζεται με όρους όπως σχεδιασμός (planning), στοχοθεσία (target setting), αξιολόγηση (evaluation), ποιότητα (quality), βελτίωση

(improvement), αποτελεσματικότητα (effectiveness). Για την οικοδόμηση του «καλού σχολείου» προτείνεται η ενίσχυση των θεσμών ελέγχου και αξιολόγησης, γενικότερα η τόνωση της λογοδοσίας στο εκπαιδευτικό γίνεσθαι, ώστε να διασφαλιστεί η ποιότητά του. Στη διαμόρφωση αυτής της κατάστασης συνέβαλαν ως σημαντικοί δρώντες διεθνείς οργανισμοί και φορείς διακρατικής εκπαιδευτικής πολιτικής, όπως ΟΟΣΑ, PISA, Παγκόσμια Τράπεζα (Caldwell, 2012: 238-239· Ζμας, 2007: 24).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, οι αιτίες της σχολικής αυτονομίας μπορεί να είναι συνέπεια δύο παραγόντων (Παπακωνσταντίνου, 2012: 39). Ο πρώτος παράγοντας αναφέρεται στην αναγνώριση της αυξανόμενης πολυπλοκότητας του εκπαιδευτικού συστήματος και της παραδοχής ότι το κράτος δεν μπορεί πλέον με την έκταση που γνώρισαν τα εκπαιδευτικά συστήματα να ορίζει τα πάντα από το κέντρο και ο δεύτερος στην εξέλιξη των εκπαιδευτικών συστημάτων και των μοντέλων ρύθμισης που πηγάζει από την αυξανόμενη απαίτηση της κοινωνίας και των γονέων να έχουν ενεργό ρόλο στην εκπαιδευτική πραγματικότητα των σχολείων.

1.3. Σχολική αυτονομία στον διεθνή χώρο

Πολιτικές ενίσχυσης της σχολικής αυτονομίας εφαρμόζονται σε πολλές χώρες και περιοχές ανά τον κόσμο. Έκαναν το ντεμπούτο τους τη δεκαετία του 1980, απέκτησαν δυναμική τη δεκαετία του 1990 στο πλαίσιο μιας ευρύτερης ανησυχίας για αποτελεσματικότητα στη διαχείριση ιδρυμάτων και δημόσιων υπηρεσιών και από το 2000 και μετά συνδέθηκαν με τη μεταφορά αρμοδιοτήτων στα σχολεία επιδιώκοντας τη βελτίωση της ποιότητάς τους. Μοναδική εξαίρεση εντοπίζεται μεταξύ των ετών 2007 και 2011 όπου καταγράφεται μια γενική μικρή ενίσχυση της συγκέντρωσης με μείωση (5%) του ποσοστού των αποφάσεων που λαμβάνονται σε επίπεδο σχολείου και αντίστοιχη αύξηση του ποσοστού των αποφάσεων που λαμβάνονται σε τοπικό και κεντρικό επίπεδο στους τομείς που αφορούν τη διαχείριση προσωπικού, τον σχεδιασμό, τις δομές και τη διαχείριση των πόρων (OECD, 2012: 507-508).

Σε επίπεδο διοικητικών αναδιαρθρώσεων η τάση ονομάστηκε από τους μελετητές “School-Based Management” (SBM), η οποία αποτελεί την πιο διαδεδομένη εφαρμογή του συμμετοχικού μοντέλου ηγεσίας με μορφή διοίκησης (Murphy & Beck, 1995) αποκεντρωμένη σε περιφερειακές μονάδες του κράτους ή στους εκπαιδευτικούς ή στην τοπική κοινωνία και τους τοπικούς φορείς. Σε πολλές περιπτώσεις συνοδεύτηκε από την ανάπτυξη της ρητορικής για ενδυνάμωση των πολιτών και την απόδοση ευθύνης (Κατσαρός, 2008α: 97· Παπακωνσταντίνου, 2012).

Στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες, η αυτονομία των σχολείων καθορίζεται από ένα εθνικό νομοθετικό πλαίσιο και επιβάλλονται από «επάνω προς τα κάτω» σε διαφορετικούς βαθμούς, επίπεδα και τομείς (Eurydice, 2007· Ευρυδίκη, 2008· Μούτσιος, 2001: 28-30). Στην πλειοψηφία των χωρών της ΕΕ, εκτός από τη Γερμανία, την Ελλάδα, την Κύπρο, το Λουξεμβούργο, την Ισλανδία, την Ιρλανδία, τη Γαλλία, υπάρχει αυτονομία στη λήψη αποφάσεων για τα λειτουργικά έξοδα και σε αρκετές ελευθερίες για άντληση ιδιωτικών κεφαλαίων μέσω δωρεών, χορηγιών και εσόδων από ενοικιάσεις χώρων. Στα σχολεία σχεδόν των μισών κρατών μελών διαπιστώνεται μεγαλύτερη αυτονομία στη διαχείριση του προσωπικού, εξαιτίας της δυνατότητας επιλογής των εκπαιδευτικών και των αντικαταστατών τους. Ωστόσο, η απόλυσή τους με ευθύνη του σχολείου είναι σπάνια, παρόλο που έχει ενταθεί η αξιολόγηση και ο έλεγχός τους. Στη διαχείριση του επικουρικού προσωπικού διαπιστώνεται πολύ μεγαλύτερη αυτονομία. Στον παιδαγωγικό τομέα, γενικότερα οι εκπαιδευτικοί μπορούν να επιλέγουν μεθόδους διδασκαλίας και το σχετικό υλικό ή και να αναμειχθούν στο σχεδιασμό των αναλυτικών προγραμμάτων. Τα σχολικά εγχειρίδια επιλέγονται από τα ίδια τα σχολεία είτε ανεξάρτητα είτε βάση προκαθορισμένου καταλόγου σε όλες τις χώρες εκτός από την Ελλάδα, την Κύπρο και τη Μάλτα. Εξάλλου, στις τρεις προαναφερθείσες χώρες αλλά και στη Γερμανία, Γαλλία, Λουξεμβούργο, Κύπρο και Τουρκία, λίγες αρμοδιότητες για λήψη αποφάσεων εκχωρούνται στα σχολεία.

Οι χώρες του αγγλοσαξονικού χώρου (Ηνωμένο Βασίλειο, ΗΠΑ, Αυστραλία, Καναδάς, Ν. Ζηλανδία) φαίνεται να είναι οι περισσότερο θετικά προσκείμενες σε μεταρρυθμίσεις για αυτονομία στο χώρο της εκπαίδευσης. Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση της Αγγλίας, η οποία από το 1988 προώθησε μια πολιτική στη διοίκηση της εκπαίδευσης που βασιζόταν στην εφαρμογή αρχών της αγοράς και μεθόδων του ιδιωτικού τομέα, με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας και τον εξορθολογισμό της διαχείρισης των πόρων. Αντίστοιχα, και στον Καναδά και στις ΗΠΑ (Κατσαρός, 2008α: 98· Μούτσιος, 2001: 13) θεσμοθετήθηκαν εναλλακτικοί τύποι σχολείων (magnet schools, charter schools, special program schools). Από τη δεκαετία του 1960, στη δημόσια σχολική εκπαίδευση της Αυστραλίας (Heffernan, 2018) ενισχύεται η αυτονομία των σχολείων, ώστε να μπορούν να συνεργάζονται με τις κοινότητες και να λαμβάνουν αποφάσεις που ανταποκρίνονται στις τοπικές ανάγκες και ιδιαιτερότητες. Παρομοίως, στη Νέα Ζηλανδία, ήδη από το 1989, έχουν παραχωρηθεί αρκετές εξουσίες στα σχολεία.

Σε σύγκριση με τα εκπαιδευτικά συστήματα σε άλλες χώρες μέλη του ΟΟΣΑ, τα σχολεία των Κάτω Χωρών λειτουργούν σε ένα εξαιρετικά αυτόνομο πλαίσιο (OECD, 2012). Στις σκανδιναβικές χώρες σημαντικό ρόλο στην εκπαίδευση διαδραματίζουν οι τοπικές αρχές και κάθε δήμος μπορεί να αποφασίζει για τις ευθύνες που μεταφέρονται προς τη βάση. Το Σύνταγμα της Ολλανδίας εγγυάται την αυτονομία των σχολείων σύμφωνα με την αρχή της «ελευθερίας της εκπαίδευσης» από το 1917, η οποία τα καθιστά ελεύθερα να επιλέξουν και να ακολουθήσουν τα δικά τους παιδαγωγικά οράματα στο πλαίσιο ενός συνόλου προτύπων, στόχων επίτευξης και εθνικού συστήματος αξιολόγησης. Μάλιστα, λόγω του υψηλού επιπέδου σχολικής αυτονομίας θεωρήθηκε ως υποδειγματικό περιβάλλον για τη μελέτη του φάσματος των σχολικών παρεμβάσεων (Μούτσιος, 2001: 27· Neeleman, 2019: 32). Στη Φινλανδία η οικονομική ανάπτυξη στα τέλη του 1980 οδήγησε τους δήμους στην απαίτηση μεγαλύτερης αυτονομίας που επέφερε τη μεταρρύθμιση του 1993 για τη μεταφορά περισσότερων εκπαιδευτικών αρμοδιοτήτων σε αυτούς. Το ίδιο έτος η Αυστρία ψήφισε νομοθεσία με σκοπό τη διεύρυνση του περιθωρίου ελιγμών στη λήψη αποφάσεων από τα σχολεία, ενέργεια που τα επέτρεψε να αναπτύξουν ειδικά σχολικά προγράμματα σπουδών ως βάση για την ανάδειξη του προφίλ τους. Η Σουηδία καθιστώντας υπεύθυνους τους δήμους για την οργάνωση ολόκληρης της δημόσιας εκπαίδευσης, εκτός των Πανεπιστημίων, κατάφερε να είναι ένα από τα πιο αποκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα μόνο μέσα σε λίγα χρόνια (Κατσαρός, 2008α: 98· Μούτσιος, 2001: 28).

Ένας πειραματισμός για ενίσχυση της σχολικής αυτονομίας ως ανάγκη για τη βελτίωση των εκπαιδευτικών θεσμών επικρατεί σε χώρες και πόλεις της Ανατολικής Ασίας (You & Morris, 2015· Sui-chu Ho, 2006: 600), όπως η Σιγκαπούρη, η Νότια Κορέα, η Σαγκάη, το Χονγκ Κονγκ. Στη Νότια Κορέα επικρατεί ισχυρή σχολική αυτονομία. Στη Σιγκαπούρη η κυβέρνηση ενθάρρυνε σκόπιμα τη μεγαλύτερη ποικιλομορφία στο σχολικό σύστημα, ώστε σχολεία και διευθυντές να κατέχουν μεγάλο βαθμό λειτουργικής αυτονομίας. Τα τελευταία χρόνια, στην Κίνα έγινε προσπάθεια υιοθέτησης αποκεντρωτικών προσεγγίσεων χωρίς να είναι ξεκάθαρο αν αυτή η μεταφορά εξουσίας είναι τελικά μεταβίβαση ή εξουσιοδότηση ή μείξη των δύο μορφών.

Το αφρικανικό πλαίσιο (Gershberg & Winkler, 2004), είναι διαφορετικό από αυτό της Ευρώπης ή της Αμερικής. Η αδυναμία του κράτους έχει διδάξει στους ανθρώπους να είναι αυτοδύναμοι και να βασίζονται στα πολιτιστικά τους πλεονεκτήματα. Η παράδοση των σχολείων των αποστολών παρέχει ένα οικείο, εναλλακτικό μοντέλο. Η αποκέντρωση της εκπαίδευσης διευρύνει το εύρος των λειτουργιών από τα

κεντρικά γραφεία των υπουργείων παιδείας στα περιφερειακά γραφεία και στις κοινότητες που χρηματοδοτούν και διαχειρίζονται τα δικά τους σχολεία. Μερικές χώρες έχουν αναθέσει την παροχή εκπαίδευσης στις περιφερειακές κυβερνήσεις και άλλες την έχουν αναθέσει σε τοπικές κυβερνήσεις και κοινοτικά συμβούλια. Τα κοινοτικά σχολεία έχουν εδραιωθεί στις περισσότερες χώρες της περιοχής ως απάντηση στην έλλειψη δυνατότητας των παιδιών για πρόσβαση στο σχολείο και χρηματοδοτούνται και διαχειρίζονται από τους ντόπιους πολίτες.

1.4. Σχολική αυτονομία στο ελληνικό συγκείμενο

Παρά την προώθηση της σχολικής αυτονομίας σε διεθνές επίπεδο, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ταλανίζεται από τον συγκεντρωτισμό (OECD, 2020: 17). Η κυβέρνηση καθορίζει τα στελέχη εκπαίδευσης και τους στρατηγικούς στόχους. Το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων διαμορφώνει την εκπαιδευτική πολιτική, παρακολουθεί την εφαρμογή της, διαχειρίζεται το εκπαιδευτικό σύστημα. Κεντρικά όργανα είναι η Εθνική Αρχή Ανώτατης Εκπαίδευσης, η Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, ο Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικής Καθοδήγησης, το Ίδρυμα Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης, οι δεκατρείς Περιφερειακές Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οι τοπικές διευθύνσεις εκπαίδευσης, οι ενώσεις εκπαιδευτικών (ΔΟΕ, ΟΛΜΕ). Οι διευθυντές των σχολικών μονάδων κατά βάση υπηρετούν τη γραφειοκρατία και αναλώνονται στην εφαρμογή της υφιστάμενης νομοθεσίας.

Επί σειρά δεκαετιών μελέτες, έρευνες και εκθέσεις διεθνών οργανισμών επικρίνουν το συγκεντρωτικό χαρακτήρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, συγκρίνουν τη χώρα με τα υπόλοιπα κράτη μέλη, επισημαίνουν τις επιτυχημένες αποκεντρωτικές προσπάθειες άλλων χωρών και συστήνουν προτάσεις για έξοδο από την επικρατούσα κατάσταση (OECD, 2011: 52) καταδικάζοντας το χαμηλό ποσοστό σχολικής αυτονομίας και τονίζοντας τις αδυναμίες του κρατικού συγκεντρωτισμού, την έλλειψη στρατηγικής, πρωτοβουλίας και διοικητικής ελευθερίας. Σε έκθεση του OECD (2018) εντοπίζονται συγκεκριμένες προτάσεις για αποκέντρωση, σχολική αυτονομία, αυξημένη λογοδοσία, αξιολόγηση στην εκπαίδευση και προτροπές για πιλοτική εφαρμογή χαλάρωσης του κεντρικού ελέγχου στους τομείς του ανθρώπινου δυναμικού, των αναλυτικών προγραμμάτων και του προϋπολογισμού. Επιπλέον, πρόσφατα συστήθηκε (ΟΟΣΑ, 2020) να αξιοποιηθεί ως εμπειρία και ως πεδίο εντοπι-

σμού πολύτιμων πληροφοριών η εντυπωσιακή ανταπόκριση των σχολείων και των δασκάλων στην απαίτηση ακόμη μεγαλύτερης αυτονομίας κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής πραγματικότητας της εποχής του COVID-19.

Βασικά πλεονεκτήματα και προκλήσεις στη διακυβέρνηση (ανάλυση πριν από την κρίση)	
Βασικά πλεονεκτήματα	Βασικές προκλήσεις
Η ευθύνη για το εκπαιδευτικό σύστημα βρίσκεται υπό την εξουσία του Υπουργείου Παιδείας, η οποία μπορεί να ενισχύει τη συνοχή.	Τόσο η εμπλοκή των ενδιαφερομένων όσο και η εμπιστοσύνη στο σύστημα χρειάζεται ενίσχυση.
Οι νεοσύστατοι περιφερειακοί και τοπικοί φορείς μπορούν να συμβάλλουν στην ενδυνάμωση της τοπικής ικανότητας και ανταπόκρισης.	Η περιορισμένη αυτονομία μπορεί να περιορίσει τα σχολεία και την ικανότητα των πανεπιστημίων να αντιμετωπίζουν τους εκπαιδευόμενους και τις ανάγκες των κοινοτήτων.

Πίνακας 2. Βασικά πλεονεκτήματα και προκλήσεις στη διακυβέρνηση

Πηγή: OECD (2020)

Θα ήταν όμως άδικο να μην γίνει αναφορά στις προσπάθειες ενίσχυσης της αυτονομίας των σχολείων που επιχειρήθηκαν κατά καιρούς με σειρά νόμων και νομοθετημάτων και στις περιοχές όπου εντοπίζεται αποσυγκέντρωση και ευελιξία στη λήψη αποφάσεων. Οι προσπάθειες αποκέντρωσης ξεκίνησαν τη δεκαετία του '80 με το νόμο Ν.1566/1985 με τον οποίο θεσμοθετήθηκαν (Κατσαρός, 2008α: 102-103) συλλογικά όργανα σε πολλά επίπεδα προσδίδοντας μια επίφαση αποκέντρωσης, εκδημοκρατισμού και λαϊκής συμμετοχής. Στην πράξη όμως εντάχθηκαν στην ίδια, συγκεντρωτική λογική, αφού τα όργανα αυτά επιβλήθηκαν από την κεντρική εξουσία, που είχε την αρμοδιότητα για τον τρόπο λειτουργίας τους. Η ανάγκη αποκέντρωσης συζητούνταν και την περίοδο 1994-96, μετά από μια περίοδο αντιμεταρρύθμισης (1990-93), με αποτέλεσμα το 1996 οι εμπειρογνώμονες του ΟΟΣΑ να τονίσουν σε έκθεσή τους την ανάγκη της αποκέντρωσης.

Τις τελευταίες δεκαετίες (Κατσαρός, 2016: 97) οι νόμοι Ν.2525/97, Ν.2817/2000, Ν.2986/2002 στόχευσαν στην αναδιοργάνωση των υποσυστημάτων του υπάρχοντος γραφειοκρατικού συστήματος επιδιώκοντας διοικητικό εκσυγχρονισμό, μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα και παραγωγικότητα. Αξιοσημείωτη προσπάθεια αποκέντρωσης αποτέλεσε η θεσμοθέτηση και η εφαρμογή με τον Ν.3389/2005 των «συμπράξεων δημοσίου και ιδιωτικού τομέα» για την κατασκευή σχολικών κτιρίων. Ακόμα και κατά την περίοδο της οικονομικής κρίσης, στο χρονικό διάστημα 2010 - 2017, τα περισσότερα ελληνικά νοικοκυριά επένδυσαν στην εκπαίδευση των παιδιών θεωρώντας τη μέσο ανοδικής κοινωνικής κινητικότητας. Στο πλαίσιο του «Νέου Σχολείου» (Ν.3848/2010, Ν.3879/2010, Ν.4009/2011, Ν.4142/2013) προβλεπόταν παρεμβάσεις και αλλαγές στη δομή, στο περιεχόμενο, στη μεθοδολογία διδασκαλίας και στο ρόλο των εκπαιδευτικών. Ο Ν.3966/2011 για τη διοίκηση των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων κινούνταν προς αυτήν την κατεύθυνση, το ίδιο και το εγχείρημα της Αυτοαξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου που εφαρμόστηκε πιλοτικά στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα κατά την περίοδο 2010-2012. Ωστόσο, όλα τα παραπάνω μέτρα έμειναν σε επίπεδο εξαγγελιών και καταργήθηκαν ή αποδομήθηκαν με χαρακτηριστική την αντιμετώπιση του Ν.4327/2015 για συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην επιλογή διευθυντών και στελεχών της εκπαίδευσης, ο οποίος τελικά καταργήθηκε με νομοθετικές ρυθμίσεις.

Προς την κατεύθυνση της αυτονομίας της σχολικής μονάδας στόχευε η πρόταση του ΥΠ.Π.Ε.Θ. (2017) για τις νέες δομές του εκπαιδευτικού συστήματος (Π.Ε.Κ.Ε.Σ., Κ.Ε.ΣΥ., Κ.Ε.Α., Ομάδες Σχολείων), με την οποία προβλεπόταν «σταδιακή αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος», «Παιδαγωγική Αυτονομία Σχολικής Μονάδας», διαμόρφωση «Εσωτερικού Κανονισμού Λειτουργίας του σχολείου» και συμμετοχή των γονέων στις διαδικασίες προγραμματισμού και αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας. Με τον Ν.4547/2018 έγιναν περαιτέρω προσπάθειες αναδιοργάνωσης των δομών στήριξης της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με την ενίσχυση της παιδαγωγικής αυτονομίας και της συνεργασίας μεταξύ σχολικών μονάδων και εκπαιδευτικών, την ενίσχυση του ρόλου του Συλλόγου Διδασκόντων και του διευθυντή, την εισαγωγή της αξιολόγησης των στελεχών εκπαίδευσης. Παράλληλα, καταργήθηκε η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών η οποία είχε παγώσει από το 2014. Μέτρα μεταρρύθμισης για την αναβάθμιση του σχολείου (Ν.4692/2020) περιλαμβάνουν την ενίσχυση του θεσμού των Πειραματικών Σχολείων και με τον Ν.4713/2020 για την Ιδιωτική Εκπαίδευση επιδιώκεται ο εκσυγ-

χρονισμός της λειτουργίας των ιδιωτικών σχολείων με την απλοποίηση του πλαισίου λειτουργίας, την ενίσχυση της αυτονομίας και της ευελιξίας στην οργάνωση και στη λειτουργία τους, την αποτελεσματικότερη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού, τη στήριξη των εκπαιδευτικών, την αξιοποίηση των κτηριακών εγκαταστάσεων. Επίσης, αξιοσημείωτη είναι η συνεχώς εξελισσόμενη μηχανογραφική υποστήριξη της Διοίκησης της Εκπαίδευσης με τη δημιουργία συστημάτων («MySchool», Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο, ΙΤΥΕ, ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ, ΔΙΑΥΓΕΙΑ) που επιτρέπουν την ενίσχυση της διαφάνειας και της λογοδοσίας (Σταύρου, 2018: 38).

Στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας μπορούμε να διακρίνουμε πεδία σχετικής αυτονομίας που επιτρέπουν τη διαμόρφωση διακριτών πολιτικών από αυτή, όπως οι δραστηριότητες Σχολικής Ζωής και Πολιτισμού, η Ευέλικτη Ζώνη και οι Καινοτόμες Δράσεις, τα Πολιτιστικά, Περιβαλλοντικά και Αγωγής Υγείας Προγράμματα, οι διακρατικές σχολικές συμπράξεις μέσω π.χ. Comenius ή Erasmus, οι εκπαιδευτικές εκδρομές, οι διδακτικές επισκέψεις και οι σχολικές εκδηλώσεις, οι βιωματικές δράσεις, ο προγραμματισμός της διδακτέας ύλης, η ορθολογική αξιοποίηση των σχολικών εγκαταστάσεων, ο εξοπλισμός με εποπτικό και ηλεκτρονικό υλικό, η καλλιέργεια εποικοδομητικών σχέσεων με τους γονείς, το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία, οι θετικές συναδελφικές σχέσεις, η ενδοσχολική επιμόρφωση, η βελτίωση της σχολικής επίδοσης και του παιδαγωγικού κλίματος, η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, τα Πειραματικά σχολεία (Μαυρογιώργος, 2013· Σταύρου, 2019: 146).

Αδρομερώς, κατά τις τελευταίες δεκαετίες, παρατηρείται (Σταύρου, 2019: 145-146) τόσο σε θεωρητικό επίπεδο (νομοθετικά κείμενα, porίσματα επιτροπών, πολιτικά προγράμματα, δηλώσεις υπουργών) όσο και σε πρακτικό, η επιθυμία ανάπτυξης ενός νέου μοντέλου Διοίκησης της Ελληνικής Εκπαίδευσης προς την κατεύθυνση της αποσυγκέντρωσης, της διαφάνειας, της λογοδοσίας. Η αποκέντρωση των αρμοδιοτήτων και η παιδαγωγική αυτονομία της σχολικής μονάδας αποτελούν επίσημους στόχους της Πολιτείας. Όμως, ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος εμποδίζει τη σχολική μονάδα να αποκτήσει εμπειρία στη λήψη αποφάσεων σχετικά με την εκπαιδευτική πολιτική, καθώς αποφασίζει, θέτει τους κεντρικούς στόχους, αναπτύσσει ευκαιριακές και ετερο-χρηματοδοτούμενες εκπαιδευτικές πολιτικές που δημιουργούν περισσότερα προβλήματα από όσα λύνουν κάθε φορά.

Οι εξελίξεις των τελευταίων ετών ώθησαν το δίκτυο Ευρυδίκη να παραδεχτεί στην τελευταία Επισκόπησή του για την Ελλάδα (Eurydice, 2020a), ότι το ελληνικό

εκπαιδευτικό σύστημα, αν και παραμένει αρκετά συγκεντρωτικό, σε επίπεδο σχολείου (προσχολική, πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση) παρουσιάζει αξία λόγω αποκέντρωση των εξουσιών και ενίσχυση του ρόλου του ο οποίος επαναπροσδιορίζεται. Επίσης, ότι παρέχεται σχετικά περισσότερη αυτονομία στη σχολική μονάδα μαζί με την ικανότητα να σχεδιάζει, να οργανώνει και να αξιολογεί το έργο της. Αναγνωρίζει δε, ότι ανάμεσα στους στρατηγικούς στόχους (Eurydice, 2020b) για την εκπαίδευση που τρέχουν οριζόντια στην ατζέντα της εκπαιδευτικής πολιτικής προβάλλει και η μεγαλύτερη ελευθερία και αυτονομία για τα σχολεία και τα ΑΕΙ με την αξιοποίηση των δυνατοτήτων του διδακτικού προσωπικού σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης και την απελευθέρωση της δυναμικής τους. Εξάλλου, η ενίσχυση της αυτονομίας στις εκπαιδευτικές μονάδες και η μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στους εκπαιδευτικούς είναι ένας από τους βασικούς πυλώνες του τρέχοντος κυβερνητικού εκπαιδευτικού προγράμματος, κάτι που επιβεβαιώνεται με το πρόσφατο σχέδιο νόμου για «Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις» (Ν.4823/2021).

1.5. Εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική σε επίπεδο σχολικής μονάδας

Με βάση τις διαστάσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής των κεντρικών αρχών, εξάγεται η παραδοχή ότι τελικός αποδέκτης τους είναι οι σχολικές μονάδες που καλούνται να τις υποδεχτούν κριτικά και να τις εφαρμόσουν διαμορφώνοντας εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική (Μαυρογιώργος, 2008: 134). Η εσωτερική πολιτική είναι η προσπάθεια του σχολείου μετά από συστηματική διερεύνηση των ιδιαίτερων συνθηκών του περιβάλλοντός του να διαμορφώσει στόχους, προγραμματισμό και στρατηγικές που αφορούν το ίδιο δίνοντας στα μέλη του την ευκαιρία ουσιαστικής συμμετοχής στη διαδικασία λήψης απόφασης σε όλους τους τομείς της διοίκησης και της λειτουργίας του (Λαΐνας, 2000: 35). Τομείς που προσφέρονται για τη λήψη αποφάσεων σχετίζονται (Μαυρογιώργος, 2008: 146-147) με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, τις μεθόδους διδασκαλίας, τα υλικά και μέσα διδασκαλίας, την κατανομή των εξουσιών και τη συμμετοχή όλων των μελών της σε θέματα της σχολικής ζωής, τις σχολικές κτιριακές εγκαταστάσεις, τη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού, τη διευθέτηση του χρόνου, την αξιοποίηση και την κατανομή των οικονομικών πόρων.

Η εσωτερική πολιτική του σχολείου συνδέονται στενά και είναι ανάλογη με τις ικανότητες του διευθυντή, την ευρύτητα πνεύματος και αντίληψης που διαθέτει και τον τρόπο που αντιμετωπίζει τις προγραμματισμένες και απρογραμμάτιστες καταστάσεις που προκύπτουν κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους. Πυρήνας για τη δι-

αμόρφωσή της, για τον προγραμματισμό, τον σχεδιασμό, τον απολογισμό του έργου, την ιεράρχηση προτεραιοτήτων, την εκπαιδευτική κουλτούρα του, τις επιμορφωτικές προτεραιότητες, την παιδαγωγική και διδακτική του σχολείου, τη σύνδεσή του με την τοπική κοινωνία, είναι ο Σύλλογος Διδασκόντων (Σπαθής, 2006: 6). Ο ρόλος του σχολείου ως φορέα άσκησης πολιτικής αναδιαμορφώνει και τον ρόλο των εκπαιδευτικών που καλούνται να παίρνουν πολλές και κρίσιμες αποφάσεις τόσο για τους μαθητές όσο και για τους συναδέλφους τους. Δεν περιορίζονται πλέον στα στενά όρια της αίθουσας διδασκαλίας, συμμετέχουν σε θέματα που αναδεικνύονται πριν και μετά τη διδασκαλία αλλά και ανεξάρτητα από αυτή (Μαυρογιώργος, 2008: 152). Η άσκηση αποτελεσματικής εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής διασφαλίζεται με την κατάλληλη επιστημονική / επαγγελματική κατάρτιση του εκπαιδευτικού και του διοικητικού προσωπικού αλλά και την ανάπτυξη συνεργασίας με γονείς και άλλους τοπικούς φορείς. Η σύνδεσή της με την τοπική κοινωνία της επιτρέπει να προγραμματίζει, να αξιολογεί και να καινοτομεί σε ένα πλαίσιο συλλογικότητας, συνεργασίας, συμμετοχής, απολογισμού και έρευνας, προκειμένου να γίνουν κατανοητές οι αποφάσεις της από το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας, ώστε να ευδοκιμήσουν (Κουτούζης, 2008α: 30· Μαυρογιώργος, 2008: 145).

Ο τρόπος υλοποίησης της εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής από τη σχολική μονάδα πραγματώνεται σε σχέση με την ιδιαίτερη δυναμική που αναπτύσσεται σε αυτή, δηλαδή από παράγοντες όπως η σύνθεση και η κουλτούρα του ανθρώπινου δυναμικού, οι διαθέσιμοι πόροι, η υλικοτεχνική υποδομή, ο μαθητικός πληθυσμός, οι γεωγραφικοί περιορισμοί, η κουλτούρα της τοπικής κοινωνίας. Οι σκοποί και οι πολιτικές πρέπει να είναι εναρμονισμένοι και να λαμβάνουν υπόψη όλα αυτά τα χαρακτηριστικά της. Προϋποθέτει αποτελεσματικά όργανα διοίκησης, υψηλό βαθμό αντικειμενικότητας των διαδικασιών που εξασφαλίζει τη μέγιστη συμμετοχή του προσωπικού, τον ορθολογικό τρόπο λήψης αποφάσεων και τον έγκαιρο και σωστό προγραμματισμό των ενεργειών και των δράσεων που θα επιτρέψει την εκμετάλλευση της εσωτερικής ενέργειας και της δυναμικής της. Ο προγραμματισμός της σχολικής μονάδας λειτουργεί ως πυξίδα που οριοθετεί τους βραχυπρόθεσμους και μακροπρόθεσμους στόχους και την κατεύθυνσή της, ουσιαστικά την αποστολή της (Κουτούζης, 2008β: 53) να παρέχει ποιοτική εκπαίδευση αξιοποιώντας παράλληλα όλους τους διαθέσιμους πόρους, ανθρώπινους και υλικούς (Σπαθής, 2006: 14).

2^ο Κεφάλαιο: Ενδυνάμωση σχολικής αυτονομίας

Με βάση τη θεωρητική ανάλυση που προηγήθηκε πολλά εκπαιδευτικά συστήματα να ξεμακραίνουν από μοντέλα καθαρά διοικητικού ελέγχου και στοχεύουν στην ενδυνάμωση των σχολείων, ώστε να γίνονται πιο αυτόνομες οργανώσεις, υπόλογες για την αποτελεσματικότητά τους (Sugget, 2015: 5). Τι είναι όμως ενδυνάμωση και πώς μπορεί να οδηγήσει στην αυτόνομη σχολική μονάδα; Στο παρόν κεφάλαιο, επιχειρείται αποσαφήνιση της σημασίας της για το χώρο του σχολείου με έμφαση στην αυτονομία του και γίνεται προσπάθεια διερεύνησης του πλαισίου των αντίστοιχων εκπαιδευτικών πολιτικών. Ακολουθεί παρουσίαση των στρατηγικών και των υποστηρικτικών μέτρων που δύναται να αξιοποιηθούν αλλά και των προϋποθέσεων, ορίων και εμποδίων που πρέπει να υπολογιστούν και να εκτιμηθούν κατά το σχεδιασμό ή τη βελτίωση των παρεμβάσεων προκειμένου να καταστεί εφικτή η ενδυνάμωση της σχολικής αυτονομίας.

2.1. Η έννοια της ενδυνάμωσης

Η ενδυνάμωση (empowerment) αποτελεί έννοια που ερευνάται ολοένα και πιο συστηματικά (Wilkinson, 1998: 40). Η χρησιμοποίησή της γίνεται διαρκώς εντονότερη και παραλλαγές της, όπως εξουσιοδότηση, δικαίωμα, διαβούλευση, συμμετοχή, συνεργασία, επιλογή, όλο και πληθαίνουν (Troyna, 1994: 4). Η ευρεία χρήση, ερμηνεία και αξιοποίησή της από ετερογενείς επιστημονικούς κλάδους όπως η Ψυχολογία, η κοινωνιολογία, η παιδαγωγική, η ιατρική, η οργάνωση και η διοίκηση επιχειρήσεων, συνηγορούν στο πολύπλευρο νόημά της και την ακαδημαϊκή αμφισημία της. Αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της διοίκησης δημόσιων και ιδιωτικών οργανισμών και συστατικό των μεταρρυθμίσεων της δημόσιας διοίκησης (Wilkinson, 1998: 41-44). Συνδέεται με βασικές έννοιες του μάνατζμεντ, όπως «ανάθεση καθηκόντων και μεταβίβαση εξουσίας», «συμμετοχή των εργαζομένων», «παρακίνηση», «ανάπτυξη» και «δέσμευση» (Μπουραντάς, 2002: 497). Επίσης, έχει συσχετιστεί με δημοφιλείς τάσεις της σύγχρονης διοίκησης, όπως η Διαχείριση Ανθρωπίνων Πόρων (Management of Human Resources) ή η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας (Total Quality Management) και εκλαμβάνεται ως λύση στο πρόβλημα του τειλορισμού και της γραφειοκρατίας.

Ο Κλάδης (2017: 116) τονίζει ότι το εγχείρημα να οριστεί «ενέχει κίνδυνο να δημιουργήσει περιορισμούς, αφού είναι σύνθετη και έχει πολυδιάστατο περιεχόμενο». Οντως, στην υπάρχουσα βιβλιογραφία εντοπίζονται δυσκολίες στην αποσαφήνι-

σή της (Wilkinson, 1998: 40). Πρώτον, γιατί χρησιμοποιείται χαλαρά και δεν είναι πάντοτε σαφής. Δεύτερον, γιατί σπάνια εντάσσεται σε ιστορικό πλαίσιο, με αποτέλεσμα να θεωρείται ως ένα εντελώς νέο φαινόμενο κάθε φορά. Τρίτον, γιατί λίγο απασχολούν οι προϋποθέσεις που είναι απαραίτητες για την επιτυχία μιας τέτοιας προσέγγισης και τα ζητήματα που ενδέχεται να προκύψουν από την εφαρμογή της. Τέταρτον, γιατί αγνοείται το πλαίσιο όπου λαμβάνει χώρα ακολουθώντας μια γενικευμένη προσέγγιση για όλους τους οργανισμούς και τις περιστάσεις. Επομένως, εφόσον καθορίζεται από τα συμφραζόμενα και αλλάζει νόημα με την πάροδο του χρόνου, καθίσταται επιτακτικό για τους ερευνητές να την προσδιορίζουν και να την αποσαφηνίζουν σύμφωνα με το πλαίσιο αναφοράς (Γκορέζης, 2011: 18· Rappaport, 1987: 130).

Ο όρος χρησιμοποιείται για να περιγράψει την ουσία της ανθρώπινης ύπαρξης και ανάπτυξης αλλά και πτυχές της οργανωτικής αποτελεσματικότητας και ποιότητας (Conger & Canungo, 1988: 471). Σύμφωνα με τον Julian Rappaport (1987: 122) είναι μια διαδικασία, έναν μηχανισμό με τον οποίο άνθρωποι, οργανισμοί και κοινότητες αποκτούν κυριαρχία στα ζητήματα που τους απασχολούν. Από τον Adams (2008: Xvi) ορίζεται ως η «ικανότητα των ατόμων, ομάδων και/ ή κοινοτήτων να ελέγχουν τις περιστάσεις τους, να ασκούν δύναμη και να επιτυγχάνουν τους στόχους τους και η διαδικασία με την οποία, ατομικά και συλλογικά, είναι σε θέση να βοηθήσουν τον εαυτό τους και τους άλλους να μεγιστοποιήσουν την ποιότητα της ζωής τους».

Πρωτοεμφανίσθηκε στις ΗΠΑ σε κινήματα εναντίωσης στις φυλετικές και σεξιστικές διακρίσεις, υπεράσπισης των πολιτικών δικαιωμάτων και προώθησης της κοινωνικής δράσης αποκτώντας ψυχολογικό, οργανωτικό, πολιτικό, κοινωνιολογικό, οικονομικό και πνευματικό νόημα (Rappaport, 1987:130· Τροyna, 1994: 6). Στα τέλη της δεκαετίας του 1970 άρχισε να χρησιμοποιείται από ακαδημαϊκούς. Μέχρι το 2004, οι περισσότερες έρευνες επικεντρώνονταν στο ατομικό επίπεδο (Rothman, De Vijlder, Schalk & Van Regenmortel, 2019: 1336). Αργότερα, παρουσιάστηκε το μοντέλο οργανωτικής ενδυνάμωσης (Peterson & Zimmerman, 2004: 130) με το οποίο προωθήθηκε σε επίπεδο οργάνωσης και κοινότητας. Συνεπώς, εντάσσεται (ό.π.: 129-130) σε ατομικό, οργανωτικό και κοινοτικό επίπεδο και μέσω αυτής άτομα, οργανισμοί και κοινότητες αποκτούν μεγαλύτερο έλεγχο, αποτελεσματικότητα και κοινωνική δικαιοσύνη. Σε ατομικό επίπεδο αναφέρεται στη δυνατότητα των ατόμων να αποκτούν κυριαρχία και έλεγχο στη ζωή τους. Σε οργανωτικό, αφορά διαδικασίες που προάγουν την ενδυνάμωση των μελών μιας οργάνωσης και την οργανωτική αποτελεσματικότητα, οι οποίες αλλάζουν τη δομή εξουσίας ενός οργανισμού, όπως το σχο-

λείο, και του παρέχουν ευκαιρίες να αναπτύξει στρατηγικές, ώστε να ενδυναμώσει και να προχωρήσει πέρα από την επίτευξη των εταιρικών στόχων στην ενίσχυση της προσωπικής, σχεσιακής και συλλογικής ευημερίας. Σε κοινωνικό, σχετίζεται με την αλληλεπίδραση ατόμων και οργανώσεων που εντείνουν τις συλλογικές προσπάθειες για την ικανοποίηση των αναγκών τους και τη βελτίωση της ποιότητας της ζωής τους.

Προκειμένου να μιλήσουμε για ενδυνάμωση, χρειάζεται πρωτίτως να γίνει κατανοητός ο όρος «δύναμη» (Γκορέζης, 2011: 22· Conger & Canungo, 1988: 472-473· Hollander & Offerman, 1990: 183-184) η οποία μαζί με τον έλεγχο αποτελούν τη βάση και για τους δύο διακριτούς τρόπους προσέγγισής της είτε ως δομή σχέσεων (relational construct) είτε ως παρακίνηση (motivational construct). Σε οργανωσιακό επίπεδο η δύναμη ως δομή σχέσεων σημαίνει εξάρτηση ή αλληλεξάρτηση μεταξύ ατόμων, ως παρακίνηση σχετίζεται με εσωτερικά κίνητρα και την εσωτερική ανάγκη για αυτοκαθορισμό ή αυτοαποτελεσματικότητα (Conger & Canungo, 1988: 474).

Γενικότερα, η ενδυνάμωση οργανώνεται γύρω από τη δομική/ σχετική ενδυνάμωση (structural empowerment) και την ψυχολογική (psychological empowerment), αν και κανένα σχήμα κατηγοριοποίησης αυτής δεν είναι απολύτως ικανοποιητικό (Γκορέζης, 2011: 29· Wilkinson, 1998: 46-47). Η δομική/ σχετική περιλαμβάνει πρακτικές που εφαρμόζει ένας οργανισμός αποσκοπώντας στην εκχώρηση δύναμης, εξουσίας και δυνατότητας συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων στα κατώτερα οργανωσιακά επίπεδα και πρακτικές που έχουν ως αποτέλεσμα τη δημιουργία αυτόνομων ομάδων. Ουσιαστικά, αφορά τη μεταφορά δύναμης από υπερκείμενες σε υποκείμενες βαθμίδες (Hollander & Offerman, 1990: 179) με τη μορφή εξουσιοδότησης, αποκέντρωσης της εξουσίας και αυξημένης συμμετοχής των εργαζόμενων. Οι Conger και Canungo (1988: 477) την προσδιόρισαν ως ψυχολογική διάσταση, οι Thomas και Velthouse (1990: 667) ως ενέργεια και διαδικασία για ενεργοποίηση / παρακίνηση, η Spreitzer (1995) ως εσωτερική υποκίνηση έργου, ο Menon (2001: 161) ως «γνωστική κατάσταση που χαρακτηρίζεται από αίσθηση αντίληψης του ελέγχου, της ικανότητας και της εσωτερίκευσης του στόχου».

2.2. Ενδυνάμωση στο σχολείο

Η έννοια της ενδυνάμωσης από τον κόσμο των επιχειρήσεων μεταφέρθηκε και στην εκπαίδευση (Μπουραντάς, 2002: 597) ως «θεμέλιος λίθος» (Michele & Browne, 2000: 89) πάνω στον οποίο μπορούν να οικοδομούνται εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις. Η σχολική ενδυνάμωση ορίστηκε (Short, Greer, & Melvin, 1994: 38) ως η «δια-

δικασία με την οποία οι συμμετέχοντες στο σχολείο αναπτύσσουν την ικανότητα να αναλάβουν τη δική τους ανάπτυξη και να επιλύσουν τα δικά τους προβλήματα». Σε γενικές γραμμές, εξετάζεται από εσωτερική και εξωτερική οπτική γωνία (Charman & Sammons, 2013: 8) με το σχολείο να αποτελεί πάντα το επίκεντρο κάθε προσπάθειας ενδυνάμωσης. Η πρώτη θεώρηση, ως από κάτω προς τα πάνω προσέγγιση, επικεντρώνεται στην ικανότητα του ίδιου του σχολείου για βελτίωση και θετική αλλαγή. Η δεύτερη, αναφέρεται στα ενιαία μοντέλα σχολικής μεταρρύθμισης και ενδιαφέρεται για την εφαρμογή καινοτομιών και νέων πρακτικών ευρείας κλίμακας στον εκπαιδευτικό χώρο.

Γίνεται αντιληπτή (Hopkins, Ainscow & West, 1994: 3· Charman & Sammons, 2013: 6· Ifanti, 2011: 129· Lawson, 2011:89) είτε ως η προσπάθεια που καταβάλλουν τα σχολεία για να γίνουν καλύτεροι και αποτελεσματικότεροι τόποι για μάθηση, είτε ως συγκεκριμένος κλάδος έρευνας σχετικά με την επιτυχημένη εκπαιδευτική αλλαγή. Οι Hallinger και Heck (2011: 22) παρομοιάζουν την έννοια με «ταξίδι» και προτείνουν διερεύνηση των «συνθηκών» που επηρεάζουν τη διαδικασία της ανάλογα με την τρέχουσα κατάσταση κάθε σχολείου και την τροχιά που διαγράφει κατά τη διάρκεια του «ταξιδιού» του. Ενδυναμωμένο θεωρείται το σχολείο αυτό που ανταποκρίνεται στην πρόκληση της αλλαγής με την ανάπτυξη του δικού του οράματος, τον επαναπροσδιορισμό της διοίκησης με σκοπό την υποστήριξη της αλλαγής και την απελευθέρωση της ενέργειας και της αυτοπεποίθησής του προκειμένου να εφαρμόσει τις ιδέες του στην πράξη (Hargreaves & Hopkins, 1991: viii).

Η εξέλιξη της (Hopkins, Stringfield, Harris, Louise, Stoll, & Mackay, 2014: 257· Ifanti, 2011: 129-130) έχει διέλθει πέντε φάσεις όχι αυστηρά διαχωρισμένες. Ήδη, από τη δεκαετία του 1970 υπήρξαν προσπάθειες για αλλαγές στην οργάνωση των σχολείων και για μεταρρυθμίσεις. Κατά την πρώτη φάση, από το τέλος της δεκαετίας του 1970 ως τις αρχές της δεκαετίας του 1980, επισημάνθηκαν ζητήματα οργανωτικών αλλαγών του σχολείου αλλά οι προσπάθειες ενδυνάμωσης προέρχονταν από εξωτερικές πηγές και ήταν αποσπασματικές. Στη δεύτερη, στη δεκαετία του 1980, (Hopkins et al., 2014: 260-261) αντιμετωπιζόταν ως «ολιστική παρέμβαση για σχολική αλλαγή» με τις εθνικές κυβερνήσεις, όπως της Μεγάλης Βρετανίας, να αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο. Στα μέσα της δεκαετίας του 1990 τοποθετείται η τρίτη φάση (Hopkins et al., 2014: 261-264) κατά την οποία οι πρωτοβουλίες στράφηκαν σε συγκεκριμένους τομείς, όπως η μάθηση και η σχολική ηγεσία, δίνοντας έμφαση στην ποιότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων με τη φιλοδοξία ότι η «αυτοδιαχείριση» θα

μείωνε τη δύναμη των αρχών και θα οδηγούσε σε αύξηση των επιτευγμάτων των μαθητών. Βασικές κατευθύνσεις της τέταρτης φάσης (ό.π.: 264-268) είναι η κλιμάκωση των αποδεδειγμένα αποτελεσματικών μεταρρυθμίσεων και η αναγνώριση ότι οι περιφερειακές και τοπικές εκπαιδευτικές αρχές γίνεται να έχουν σημαίνοντα ρόλο στη βελτίωση του σχολείου. Στην πέμπτη (ό.π.: 268-274), τη φάση της σύγχρονης εποχής, διαφαίνεται η επίδραση της παγκόσμιας διάδοσης των γνώσεων και η απήχηση των εθνικών και διεθνών μελετών συγκριτικής αξιολόγησης.

2.3. Ενδυνάμωση αυτονομίας του σχολείου

Έχοντας ως βάση τις νέες συνθήκες που επιτάσσει το παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον και τις ιδιαίτερες απαιτήσεις που αυτό επιφέρει στο σχολικό πλαίσιο, το ενδιαφέρον πια, χωρίς να εγκαταλείπεται η έμφαση στη μάθηση, στρέφεται στην επίτευξη της ενδυνάμωσης και της εκπαιδευτικής αλλαγής. Ιδεολογικά, η αρχική της σημασία ως ευκαιρία ευημερίας για τα άτομα μετακινείται στα πλαίσια του «νεοφιλελευθερισμού» που διαπερνά κυβερνητικές πολιτικές από το 1980 (Troyna, 1994: 4). Έτσι, η έννοια της ενδυνάμωσης στην εκπαίδευση, όπως και παραλλαγές της, αποτελεί βάση για τη διαμόρφωση κοινωνικής και εκπαιδευτικής πολιτικής που έχει ως γενική τακτική την παράδοση της λήψης αποφάσεων στους «πελάτες» της εκπαιδευτικής σχέσης (Κατσαρός, 2008α: 96) αναπτύσσοντας μια σιωπηρή αλλαγή στην κατοχή δύναμης και στον καταμερισμό των ευθυνών μεταξύ εθνικών, περιφερειακών, τοπικών αρχών και σχολείων (Caldwell, 2012: 15).

Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, που σχεδιάζονται και δρομολογούνται με στόχο την ενδυνάμωση του σχολείου, αποτελούν πρωτοβουλίες για την αναδόμηση λειτουργιών στα εκπαιδευτικά συστήματα (Υφαντή, 2004). Η σχολική ενδυνάμωση χρησιμοποιείται ως επιχειρήμα για την εφαρμογή μεταρρυθμίσεων αποκέντρωσης και για την ενίσχυση της αυτονομίας του σχολείου (Caldwell, 2012: 15). Παράλληλα, αντιμετωπίζεται (Hamilton Associates, 2015: 55) ως κίνητρο και ως επένδυση για την επιτυχία του σχολείου, την περισσότερη ιδιοκτησία, τη μεγαλύτερη διαφάνεια στις διαδικασίες αλλαγής, την έναρξη καινοτόμων πρακτικών στη διδασκαλία και στη μάθηση, την τάση αντιμετώπισης των προβλημάτων του ως προκλήσεις παρά ως εμπόδια, την αποδοχή ισχυρότερης λογοδοσίας, την ανάληψη περισσότερης πρωτοβουλίας και επιχειρηματικότητας.

Οι πρωτοβουλίες ενίσχυσης της σχολικής αυτονομίας (Honig & Rainey, 2012: 466) βασίζονται στην κοινή υπόθεση ότι μέσω αυτής επιτρέπεται στα σχολεία να α-

ναπτύσσουν και να εφαρμόζουν ωφέλιμες προσεγγίσεις στη διδασκαλία και τη μάθηση σύμφωνα με τις δυνατότητες και τις ανάγκες των μαθητών τους. Αποτελούν δε, τις νεότερες εκπαιδευτικές πολιτικές από μια μακρά σειρά στρατηγικών εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης που τους υπόσχονται αυξημένη διακριτική ευχέρεια λήψης συγκεκριμένων αποφάσεων για την ενίσχυση της σχολικής αποτελεσματικότητας. Η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων συνιστά το κυρίαρχο κριτήριο ορισμού του ενδυναμωμένου σχολείου ως προς την αυτονομία του, η οποία προϋποθέτει τη συμμετοχή ολόκληρου του ανθρώπινου δυναμικού του στο πλαίσιο της διακυβέρνησής του.

Ο όρος διακυβέρνηση (Ζαμπέτα & Ζμας, 2018: 3) δηλώνει τη μετάδοση της ανάληψης των αποφάσεων από τα θεσμικά όργανα εκπαιδευτικής ηγεσίας στο πεδίο της κυβέρνησης σε διαδικασίες ρύθμισης που περιλαμβάνουν την ευρύτερη κοινότητα του σχολείου η οποία μπορεί να αποτελείται από όλους εκείνους τους φορείς της κοινωνίας των πολιτών που έχουν νομιμοποιημένο και καλώς εννοούμενο ενδιαφέρον για το έργο και την προσφορά του σχολείου, δηλαδή, όλη τη σχολική κοινότητα (εκπαιδευτικούς, μαθητές/τριες, γονείς και άλλο προσωπικό του σχολείου) αλλά και φορείς της κοινωνίας των πολιτών (τοπική αυτοδιοίκηση, τοπικούς εκπαιδευτικούς, κοινωνικούς, πολιτιστικούς φορείς, κοινωνικά ή φιλανθρωπικά σωματεία). Η τακτική της συλλογικότητας εξασφαλίζει την αποδοχή και δέσμευση των ενδιαφερόμενων για κοινή δράση αυξάνοντας και την υπευθυνότητά τους. Με αυτό τον τρόπο μπορούν να δημιουργηθούν συνεργασίες, να αναδειχτούν και να αξιοποιηθούν οι δυνατότητες όλων των μελών της εκπαιδευτικής μονάδας (Καπετσώνης, 2006: 5).

Στο πλαίσιο αυτό, «ενδυνάμωση» σημαίνει ότι το κράτος παραδίδει εξουσίες είτε σε μεμονωμένους πολίτες είτε σε οργανισμούς μέσω της κατάργησης νομοθετικών και κανονιστικών εμποδίων στην ατομική ελευθερία ή μέσω της νομικής υποστήριξη ορισμένων δικαιωμάτων, όπως του «δικαιώματος» του γονέα στην επιλογή σχολείου ή του δικαιώματος του δασκάλου για αναζήτηση μαθητών (Gobby & Niesche, 2019: 566· Patrinos et al., 2015: 430). Αυτή η πραγματικότητα προϋποθέτει τη χαλάρωση των ελέγχων στις ζώνες εγγραφών στα σχολεία γεγονός που τα ενθαρρύνει να αποκτήσουν διακριτό παιδαγωγικό προφίλ, ώστε να διασφαλίζεται η διαφοροποίησή τους και η ανταγωνιστικότητά τους. Αυτές οι θέσεις (Καλημερίδη, 2006: 366-367) εντάσσουν την ενδυνάμωση της σχολικής αυτονομίας στο πλαίσιο του νεοφιλελευθερισμού που βασίζεται στην κατάτμηση των σχολικών συστημάτων σε επιμέρους αυτόνομες σχολικές μονάδες που ανταγωνίζονται μεταξύ τους για την εγγρα-

φή μαθητών και την άνοδο των μαθητικών επιδόσεων στοχεύοντας στη διατήρηση της δημόσιας χρηματοδότησης.

Η πολιτική αυτή συνεπάγεται τη δημοσίευση των επιδόσεων των μαθητών και ποικίλες εκθέσεις αυτοαξιολόγησης και εξωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, για να κατοχυρώνεται η «ενημερωμένη γονική επιλογή σχολείου», αλλά και ο κεντρικός κρατικός έλεγχος των σχολείων στο πεδίο ενός αποκεντρωμένου εκπαιδευτικού συστήματος. Σχήματα προγραμματισμού, διεύθυνσης, οργάνωσης και ελέγχου οδηγούν σε αποτελεσματικότερη λειτουργία των εκπαιδευτικών συστημάτων και από αυτά απορρέει και η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ως εσωτερική ή εξωτερική διαδικασία ελέγχου και επανατροφοδότησης του έργου τους (ό.π.: 368). Βάσει αυτού του πλαισίου, ενδυνάμωση της σχολικής αυτονομίας, από τη στιγμή που αυτονομία και λογοδοσία έχουν διαμορφώσει ένα συνεργατικό πακέτο πολιτικής, σημαίνει παροχή εξουσίας για τη λήψη αποφάσεων με ταυτόχρονη ανάθεση της ευθύνης για αυτές.

2.3.1. Στρατηγικές ενδυνάμωσης

Η πολιτική και η ρητορική του συστήματος στις πρωτοβουλίες σχολικής αυτονομίας (Hamilton Associates, 2015: 4) επικαλείται την έννοια της ενδυνάμωσης σε σχολικό επίπεδο (Lawson, 2004: 93) ως «δώρο» από έναν πράκτορα - άτομο ή θεσμό -, ώστε να αναλάβει την κυριότητα και την ευθύνη για τη βελτίωσή του με στόχο μια επιθυμητή κατάσταση ύπαρξης, χειραφέτησης, ελέγχου ή αλλαγής (Troyna, 1994: 15). Η παραχώρηση αυτονομίας στα σχολεία όμως δεν εγγυάται από μόνη της ότι θα ενδυναμωθούν οι διευθυντές, οι εκπαιδευτικοί και τα υπόλοιπα μέλη του σχολείου και ότι τα σχολεία θα αξιοποιήσουν τη δύναμη που τους παραχωρείται. Εξάλλου, συχνά εντάσσεται σε εθνικά πλαίσια βάσει μιας πολιτικής από πάνω προς τα κάτω, όπου οι κεντρικές κυβερνήσεις αναθέτουν νέες ευθύνες στα σχολεία, χωρίς τα ίδια να είναι η κινητήρια δύναμή της (Ευρυδίκη, 2008: 10).

Συνέπεια των παραπάνω διαπιστώσεων είναι η απαίτηση για ανάπτυξη ρυθμίσεων και μέτρων, ώστε να προάγεται. Σύμφωνα με τον Barroso (2000: 68) η εφαρμογή ενός μοντέλου συμπεριφοράς και ρύθμισης της τοπικής διαχείρισης της εκπαίδευσης απαιτεί ισχυρές τοπικές αρχές, ισχυρά σχολεία, επαγγελματίες / ακτιβιστές εκπαιδευτικούς, συμμετόχους πολίτες, προσεκτική και παρεμβατική κατάσταση. Προς αυτή την κατεύθυνση προτείνει να προωθηθούν δομές, τρόποι οργάνωσης και διοίκησης που συμφιλιώνουν τη συμμαχία μεταξύ του κράτους, των δασκάλων, των γονέων και της κοινότητας.

Το κράτος στο πλαίσιο του νέου τρόπου ρύθμισης του συστήματος αποκτά ρόλο (Παπακωνσταντίνου, 2005: 4-6) διαμορφωτή, καθοδηγητή, συντονιστή αλλαγών. Αποστολή του είναι η διαμόρφωση της πορείας δράσης του συστήματος αλλά και των συντελεστών της, η χρηματοδότηση και η κατανομή των πόρων. Αναγνωρίζει, την αποτυχία των προηγούμενων εκπαιδευτικών πολιτικών και ότι πολιτικές αποκέντρωσης του συστήματος, όπως η πλήρης αυτοτέλεια των εκπαιδευτικών μονάδων και ιδρυμάτων, η μερική ιδιωτικοποίηση και η ελεύθερη επιλογή των σχολείων, μπορούν να αποτελέσουν το ρυθμιστή του συστήματος. Καθορίζει τις βασικές αρχές και προϋποθέσεις παροχής εκπαιδευτικών υπηρεσιών και οφείλει να διαμορφώσει αξιόπιστους μηχανισμούς πληροφόρησης, παρατήρησης, ελέγχου, αξιολόγησης της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών. Παράλληλα, από την ανάγκη συνολικής και ενιαίας εκπαιδευτικής εκπροσώπησης της χώρας σε υπερεθνικούς οργανισμούς, προσπαθεί να παρακολουθεί τις εξελίξεις, να διαπραγματευτεί τους κανόνες του παιχνιδιού σε υπερεθνικό επίπεδο και να συνδιαμορφώσει αρχές, κανόνες και στρατηγικές που θα μεταφέρει και θα προσαρμόσει στην εθνική πολιτική.

Οι Solomou και Pashiardis (2016: 729) τονίζουν ότι καθένα εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να βρει και να εφαρμόσει ένα αποτελεσματικό επίπεδο σχολικής αυτονομίας δίνοντας τη δέουσα προσοχή στον σχεδιασμό και την εφαρμογή. Κρίνουν σημαντικό να μην γενικευθεί ένα συγκεκριμένο επίπεδο αυτονομίας για όλα τα εκπαιδευτικά θέματα και τις αποφάσεις. Συμπεραίνουν πως για να είναι αποτελεσματική η αλλαγή πρέπει να δοθεί περισσότερη εμπιστοσύνη σε διευθυντές για ορισμένα εκπαιδευτικά θέματα, όπως η επιλογή διδακτικού υλικού και εγχειριδίων, οι τοποθετήσεις εκπαιδευτικών, οι προαγωγές, οι απολύσεις και να βρεθούν οι σωστοί τρόποι υποστήριξης, καθοδήγησης και βοήθειας προς αυτούς. Επισημαίνουν τη σημασία της καλής συνεργασίας και επικοινωνίας μεταξύ σχολείου και εκπαιδευτικών αρχών, καθώς και την ενίσχυση των δικτύων σχολικής εταιρικής σχέσης. Τέλος, υποστηρίζουν πως η προσοχή πρέπει από τη μια να επικεντρωθεί στα πιθανά λάθη που εμποδίζουν την επιτυχία κάθε μεταρρύθμισης και από την άλλη να παρέχει σημαντικές πληροφορίες για τα εκπαιδευτικά θέματα για τα οποία ο έλεγχος ή οι τελικές αποφάσεις πρέπει να διατηρούνται στις αρχές, προκειμένου να αξιολογηθεί η πρόοδος και η ανάπτυξη μιας μεταρρύθμισης ή να γίνουν οι κατάλληλες προσαρμογές και βελτιώσεις.

Ωστόσο, η ενδυνάμωση της αυτονομίας του σχολείου, δεν επιβάλλεται αποκλειστικά από πάνω και από έξω, αλλά προκύπτει μέσα από την αξιοποίηση των ε-

μπειριών και των ανησυχιών των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων (Χαριλάου, 2016: 55-56). Εξάλλου, σχολική μονάδα είναι κυρίως το ανθρώπινο δυναμικό και αντανακλά - εκφράζει τις ιδιαίτερες τοπικές συνθήκες. Έτσι, όσο και αν είναι θετική η βούληση της πολιτείας, η αυτονομία της δεν γίνεται να επιτευχθεί απλά και μόνο με κάποιες εκ των άνωθεν παρεμβάσεις διοικητικού τύπου και με τον εκσυγχρονισμό των εκπαιδευτικών μέσων και των κτιριακών υποδομών. Αντίθετα, θεωρείται ωφέλιμη όταν αξιοποιείται αποτελεσματικά από την ίδια τη σχολική μονάδα (Hamilton Associates, 2015: 4). Η Neeleman (2019: 48-49), ξεκινώντας από μια εμπεριστατωμένη βιβλιογραφική ανασκόπηση, παρουσίασε την κατασκευή και την επικύρωση μιας εμπειρικά βασισμένης ταξινόμησης των παρεμβάσεων σε επίπεδο σχολείου η οποία επιτρέπει τον εντοπισμό, την ανάλυση και τη σύγκριση της πραγματικής χρήσης της σχολικής αυτονομίας. Η ταξινόμηση βασίζεται σε απαντήσεις διευθυντών σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στις Κάτω Χώρες και οργανώνεται στους τομείς «εκπαίδευση», «οργάνωση», «προσωπικό» καθένας από τους οποίους αποτελείται από διάφορους υποτομείς. Οι προτάσεις των διευθυντών αντικατοπτρίζουν επαρκώς το εύρος και το περιεχόμενο των αρμοδιοτήτων λήψης αποφάσεων και της αυτονομίας όπως γίνονται αντιληπτές στην καθημερινή σχολική πρακτική.

Τομέας	Υποτομέας
Εκπαίδευση	Παιδαγωγικές προσεγγίσεις Εκπαιδευτικά προγράμματα Συστηματικά μονοπάτια Μαθησιακά περιβάλλοντα και μέθοδοι για τη διδασκαλία, τη μάθηση και την αξιολόγηση
Οργάνωση	Σχολική κουλτούρα Οργανωτικές δομές Οργάνωση της εκπαίδευσης Διασφάλιση ποιότητας Φροντίδα και υποστήριξη μαθητών

	<p>Οικονομικοί πόροι</p> <p>Εγκαταστάσεις και διαμονή</p>
Προσωπικό	<p>Επαγγελματική αυτονομία και πολιτισμός</p> <p>Διδασκαλία και σχολικές εργασίες</p> <p>Πολιτική προσωπικού: αξιολόγηση και ανταμοιβή</p> <p>Πρόσληψη και απασχόληση</p>

Πίνακας 3. Συνοπτική παρουσίαση των σχολικών παρεμβάσεων

Οι Θεοδώρου και Πασιαρδής (2013: 51-52) για την ενδυνάμωση της αυτονομίας της σχολικής μονάδας προτείνουν την εισαγωγή διάφορων μέτρων στήριξης τα οποία μπορούν, αφενός, να βοηθήσουν τα σχολεία στην αντιμετώπιση των προβλημάτων που αναμένεται να προκύψουν και, αφετέρου, να ενισχύσουν τη γενικότερη λειτουργία και αποτελεσματικότητά τους. Τα μέτρα αυτά τα ομαδοποιούν σε έξι επιμέρους κατηγορίες που αφορούν την εξισορρόπηση μεταξύ αποκέντρωσης και συγκεντρωτισμού, την αποτελεσματική λογοδοσία των σχολείων, τη στήριξη των σχολικών ηγετών, την επικέντρωση στη μαθησιακή διαδικασία, τη δικτύωση των σχολείων, καθώς και την εισαγωγή μιας κατάλληλης δομής λήψης και διαχείρισης αποφάσεων.

2.3.2. Προϋποθέσεις και όρια

Η ενδυνάμωση της σχολικής αυτονομίας, όπως τονίστηκε, δεν επέρχεται με την έγκριση νόμων και την υπογραφή διατάξεων. Χτίζεται, παρά δημιουργείται. Μέτρα, όπως τα παραπάνω, μπορούν να αποτελέσουν την αφετηρία για εκκίνηση του θέματος υπό προϋποθέσεις. Αρχική προϋπόθεση είναι η κάθε παρέμβαση να εντάσσεται στο πλαίσιο ενός εποικοδομητικού διαλόγου με τη συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων φορέων. Επίσης, σημαντική είναι η πλαισίωση των διαφόρων δράσεων από έναν στρατηγικό σχεδιασμό και η πιλοτική εφαρμογή αυτών, ώστε να δοκιμαστούν στη σχολική πραγματικότητα, να αναλυθούν, να διαφοροποιηθούν και να οριστικοποιηθούν, προτού εφαρμοστούν καθολικά στα σχολεία. Συνάμα, απαιτείται η κατάλ-

ληλη εκπαίδευση και στήριξη όλων όσων συμμετέχουν στην υλοποίηση τους (Θεοδώρου & Τσιάκκιρος, 2014: 184).

Πρόκειται για πολιτικές επιλογές που εξαρτώνται από τα κοινωνικοοικονομικά και εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά κάθε χώρας (Παπακωνσταντίνου, 2012: 28). Ως πιο επιτυχημένες (Hanson, 1998: 126-127· Rondinelli et al., 1983: 1) θεωρούνται εκείνες που τα προγράμματά τους ήταν μικρά σε έκταση, τους δόθηκε επαρκής χρόνος για να αποδείξουν την αξία τους, επικεντρώθηκαν γύρω από συγκεκριμένα οικονομικά ή διοικητικά καθήκοντα και περιλάμβαναν την κατάρτιση ως σημαντική παράμετρο τους. Η απαίτηση χρόνου κρίνεται θεμελιώδης, γιατί συμβάλλει στο να μετατραπεί η οργανωτική κουλτούρα, να γίνουν αντιληπτοί οι νέοι ρόλοι, να αλλάξουν τα στυλ ηγεσίας και τα μοτίβα επικοινωνίας, να αναθεωρηθούν διαδικασίες σχεδιασμού, να αναπτυχθούν οι περιφερειακές πολιτικές και τα προγράμματα. Μέσα στο χρονικό πλαίσιο εντάσσεται και η ακολουθία των συγκεκριμένων καθορισμένων σταδίων, το καθένα εκ των οποίων εκπληρώνεται πριν από το επόμενο.

Απαραίτητη προϋπόθεση, για να μπορεί η εκπαιδευτική μονάδα στο πλαίσιο ενός αποκεντρωμένου εκπαιδευτικού συστήματος να διαμορφώσει και να ασκήσει εκπαιδευτική πολιτική (Μαυρογιώργος, 2008: 136) σύμφωνα με το όραμά της, είναι να καθοδηγείται και να υποστηρίζεται σε θέματα: α) σχεδιασμού, προγραμματισμού και κατανομής του εκπαιδευτικού, διοικητικού και παιδαγωγικού έργου, β) εμπλουτισμού των αναλυτικών προγραμμάτων και της ανάπτυξης διδακτικών μεθόδων για την αντιμετώπιση των ιδιαίτερων προβλημάτων της, γ) επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, δ) παρακολούθησης της εφαρμογής των εκπαιδευτικών αλλαγών, αξιολόγησης και λογοδοσίας, ε) σύνδεσής της με την τοπική κοινωνία.

Πέρα από τη στήριξη στο σχεδιασμό, απαραίτητες προϋποθέσεις για την πορεία προς την αυτονόμηση της σχολικής μονάδας, αλλά και για την επιτυχία υψηλών στόχων, τη διαμόρφωση σχολικής κουλτούρας, θετικού κλίματος και ισχυρής παράδοσης που θα δεσμεύει όλους στη δυναμική πορεία της, είναι η παροχή στήριξης στους εκπαιδευτικούς της, στους μαθητές, στην ενεργό συμμετοχή των γονέων και της τοπικής κοινωνίας. Η στήριξή τους προκύπτει κυρίως εκ των έσω μέσω της αναβάθμισης του ρόλου των Διευθυντών, των Υποδιευθυντών και της ανάδειξης και της θεσμικής κατοχύρωσης του Συλλόγου Διδασκόντων (Καπετσώνης, 2006: 4) σε ουσιαστικό όργανο σχεδιασμού και προγραμματισμού.

Σύμφωνα με τον Ανδρέου (1996: 5) βασικές συνθήκες αποτελούν η οικονομική αυτοδυναμία της σχολικής μονάδας, η σχετική σταθερότητα σε εκπαιδευτικό προ-

σωπικό, η εξάλειψη εξουσιαστικών σχέσεων που πηγάζουν από διοικητικές ιεραρχίες, η συμμετοχή γονέων και μαθητών, η τροποποίηση του χρόνου εργασίας των εκπαιδευτικών, η διαρκής στήριξη και ενίσχυση του εκπαιδευτικού και του διδακτικού έργου, η προώθηση καινοτομιών και νεωτερισμών στην εκπαίδευση, η τροποποίηση των παιδαγωγικών πρακτικών, η επεξεργασία σχεδίων και εκπαιδευτικού υλικού, η διαμόρφωση κατάλληλων τοπικών και περιφερειακών δομών.

2.3.3. Εμπόδια ενδυνάμωσης

Η πορεία προς την αποκέντρωση και επαγωγικά προς την αυτοτέλεια των σχολικών μονάδων, ως ριζοσπαστική αλλαγή που ανατρέπει κατεστημένες νοοτροπίες, αναθεωρεί παγιωμένες καταστάσεις και θίγει ισχυρά συμφέροντα, είναι επόμενο να συναντά εμπόδια και να προσκρούει σε αντιδράσεις. Τα εμπόδια (Παπακωνσταντίνου, 2012: 27) προέρχονται είτε από συνεχείς μεταβαλλόμενους πολιτικούς προσανατολισμούς και έλλειψη σαφών στόχων είτε από αντιστάσεις πολιτών, διευθυντών σχολείων και εκπαιδευτικών. Οι αντιστάσεις αυτών μπορεί να πηγάζουν από τις προσδοκίες, τις αναπαραστάσεις, τις αξίες, τις νοοτροπίες, τις κουλτούρες που προσανατολίζουν τις στάσεις και τις συμπεριφορές τους έναντι των αλλαγών που προωθούνται ή να προκύπτουν από την αβεβαιότητα, την ανησυχία για προσωπικές απώλειες, την εξάρτηση, την έλλειψη εμπιστοσύνης στη διοίκηση και την επίγνωση των αδυναμιών της προτεινόμενης αλλαγής (Λαζαρίδου & Αντωνίου, 2017: 139-141). Η βιβλιογραφία ταξινομεί τους παράγοντες που μπορούν να αναστείλουν τις προσπάθειες ενδυνάμωσης (Γαραντώλης, 2018: 29-30) σε θέματα γραφειοκρατίας – διοικητικής οργάνωσης, σε ζητήματα νοοτροπίας που αφορούν παγιωμένες σχέσεις εξουσίας και το υφιστάμενο εργασιακό status quo, καθώς και σε στάσεις δυσπιστίας – επιφυλακτικότητας.

Γενικότερα, οι μεταρρυθμίσεις αποκέντρωσης κρίνονται για το βαθμό αποτελεσματικότητάς τους στην απόδοση των μαθητών, τον τρόπο λήψης αποφάσεων, την εμφάνιση ανισοτήτων ή διακρίσεων και την αύξηση κόστους της δημόσιας παιδείας, κυρίως στις χώρες που παραδοσιακά τα εκπαιδευτικά συστήματα είναι συγκεντρωτικά (Κατσαρός, 2008α: 100). Σκεπτικισμός δημιουργείται και από τα αποτελέσματα των ερευνών που έδειξαν ότι η συμμετοχή δεν αφορά όλους και κυρίως τα κατώτερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα, άρα δε σημαίνει οπωσδήποτε ενδυνάμωση των εμπλεκόμενων, ότι η ενίσχυση του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών του αυτοδιοικούμενου σχολείου έρχεται σε αντίθεση με την τάση των γονέων και της τοπικής κοι-

νωνίας να έχουν πιο ουσιαστικό ρόλο και λόγο στην εκπαίδευση των παιδιών τους, ότι το δικαίωμα επιλογής σχολείου μπορεί να οδηγεί στην ανάπτυξη ανισότητας ή σε σχολεία με μονοκουλτούρες, ότι η μετάθεση της εξουσίας στις δυνάμεις της αγοράς οδηγεί σε μείωση της κοινωνικής συνοχής.

Φλέγον ζήτημα στην πορεία ενδυνάμωσης της σχολικής αυτονομίας είναι η συμπεριφορά και οι θέσεις που εκφράζουν τα συνδικάτα (Τζέλλος, 2008: 97). Ειδικότερα στην Ελλάδα οι συνδικαλιστικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών φαίνονται ιδιαίτερα επιφυλακτικές, επικαλούμενες αρνητικές εμπειρίες από την εμπλοκή της αυτοδιοίκησης στη διοίκηση της εκπαίδευσης και την αποτυχία των δημοτικών επιχειρήσεων, από την κακή οικονομική κατάσταση των δήμων, από τα φαινόμενα αυταρχισμού, κακοδιοίκησης και διαφθοράς σε δήμους. Ως επιχειρήματα για αντίσταση χρησιμοποιούν την πιθανή δημιουργία εκπαίδευσης πολλών ταχυτήτων, την αλλοίωση του ενιαίου, δημόσιου και δωρεάν χαρακτήρα της παιδείας, φόβους για αλλαγή του εργασιακού τους καθεστώτος και τη δημιουργία σχέσεων εξάρτησης και υποτέλειας στους τοπικούς φορείς (Κατσαρός, 2008α: 103-104).

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν (Μαυρογιώργος, 2008:129) πως οι φορείς που διαμορφώνουν την εκπαιδευτική πολιτική δεν έχουν σχέση με την υπαρκτή πραγματικότητα και αποφασίζουν ερήμην της εκπαιδευτικής κοινότητας που καλείται να την εφαρμόσει και να την αναδείξει. Οι αποφάσεις τους έχουν γενικευμένο χαρακτήρα και απευθύνονται σε εθνικό επίπεδο, γεγονός που συνεπάγεται ότι η υλοποίησή τους εμποδίζεται από παράγοντες που είναι πέρα από τον έλεγχο της κυβέρνησης ή των εκπαιδευτικών, όπως οι τοπικές, κοινωνικές, γεωγραφικές συνθήκες των σχολείων που επηρεάζουν σημαντικά την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής στην πράξη και αυξάνουν το χάσμα (Adamowski, Therriault & Cavanna, 2007: 5) μεταξύ της ρητορικής της αυτονομίας και της πραγματικότητας στα σχολεία.

3^ο Κεφάλαιο: Το αυτόνομο σχολείο

Η τάση μετατόπισης της λήψης αποφάσεων από τα κεντρικά υπουργεία εκπαίδευσης προς τα χαμηλότερα επίπεδα, στις τοπικές αρχές, στις κοινότητες, στους τοπικούς οργανισμούς, στα τοπικά συμβούλια και στα σχολεία, εισάγει την ιδέα του «αυτόνομου σχολείου» (Suggett, 2015: 2), την οποία εκπαιδευτικά συστήματα σε όλο τον κόσμο (Θεοδώρου & Πασιαρδής, 2013: 43) την εφαρμόζουν ευρέως σε διάφορες μορφές (Ζμας, 2007:15). Στο παρόν κεφάλαιο περιγράφονται και αναλύονται τα βασικά χαρακτηριστικά του «αυτόνομου σχολείου» βάσει σχετικών επιστημονικών και πολιτικών βιβλιογραφιών και της παρουσίασης συγκεκριμένων τύπων αυτού. Στη συνέχεια αναδεικνύονται οι συνέπειες της εφαρμογής του στο ρόλο των μελών του σχολείου δίνοντας έμφαση στον ρόλο του σχολικού διευθυντή αλλά και ο αντίκτυπός του στο σχολικό κλίμα.

3.1. Η έννοια του αυτόνομου σχολείου

Οι υπεύθυνοι χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής και οι ερευνητές μιλούν συχνά για «αυτόνομα σχολεία» σαν να υπάρχει ενιαίος, συμφωνημένος ορισμός του τι σημαίνει αυτό. Στην πραγματικότητα, δεν υπάρχει ένας συγκεκριμένος σχεδιασμός και μπορεί να σημαίνει πολλά και διαφορετικά πράγματα. Οι πολιτικές αυτόνομων σχολείων που έχουν θεσπίσει τα κράτη ποικίλλουν από την άποψη των στόχων τους, των παραμέτρων της ευελιξίας που παρέχουν και της δομής της λογοδοσίας (Altrichter & Rüpup, 2010· Ζμας, 2020· Urbanovič et al., 2019: 183). Αποκτούν διάφορους τίτλους (Hooge, 1995: 1) και διαθέτουν μια διαβάθμιση αυτοτέλειας ανάλογα με το μοντέλο ρύθμισης του εκπαιδευτικού συστήματος, η οποία αποτυπώνεται σε ένα νοερό φάσμα από μια σχετική αυτοτέλεια έναντι της κεντρικής εξουσίας μέχρι την πλήρη αυτοτέλεια των σχολικών μονάδων. Ο τελευταίος αυτός τύπος / βαθμός αυτοτέλειας αντιστοιχεί στους ιδιωτικούς εκπαιδευτικούς οργανισμούς αλλά και στα ανάδοχα σχολεία (charter schools) που συναντούμε στις ΗΠΑ και τη Μ. Βρετανία (Παπακωνσταντίνου, 2012: 17).

Ένα αυτόνομο σχολείο λειτουργεί με τη λογική της αποκέντρωσης, της αυτοδυναμίας και της αυτοδιοίκησης η οποία απαιτεί να είναι περισσότερο ευέλικτο. Είναι το προβληματιζόμενο, σκεπτόμενο και συνεχώς ανανεούμενο σχολείο που μπορεί να εξελιχθεί σε μανθάνοντα οργανισμό. Αποδέχεται το διδακτικό προσωπικό ως τον πιο κρίσιμο παράγοντα για την ποιοτική βελτίωση διάφορων τομέων του και συνδέει τις

προσπάθειες αλλαγής με τα ιδιαίτερα προβλήματά του. Κάθε παραλλαγή του, αφορά σχολείο πέρα και έξω από τον κεντρικό συγκεντρωτικό σχεδιασμό του αρμόδιου Υπουργείου Παιδείας το οποίο οργανώνεται συμμετοχικά (Holly & Southworth, 1989: 23· Suggett, 2015: 2) από όλα τα μέλη του ως μια από κάτω προς τα πάνω προσέγγιση στην αλλαγή (Charman & Sammons, 2013: 6). Σύμφωνα με τα παραπάνω, ένα σχολείο μπορεί να οριστεί ως αυτόνομο, όταν είναι ανεξάρτητο και ελεύθερο από γραφειοκρατικές και πολιτικές εξαρτήσεις και όταν έχει το δικαίωμα να οργανώνει ελεύθερα την εκπαιδευτική του προσφορά για τους δικούς του αποδέκτες υπό ελάχιστες κρατικές δεσμεύσεις (Τζέλλος, 2008: 96).

Καθώς όμως η έννοια «αυτόνομο σχολείο» χρησιμοποιείται ευρέως, η αναφορά στην εκδοχή του αυτοδιαχειριζόμενου σχολείου μπορεί να είναι ωφέλιμη. Αυτοδιαχειριζόμενο είναι το σχολείο (Caldwell & Spinks, 1998: 4) «στο οποίο έχει αποκεντρωθεί ένα σημαντικό ποσοστό εξουσίας και ευθύνης για τη λήψη αποφάσεων σχετικά με την κατανομή των πόρων σε ένα κεντρικά καθορισμένο πλαίσιο στόχων, πολιτικών, προτύπων και λογοδοσίας». Αν και διαθέτει μια σειρά από αρμοδιότητες που περιλαμβάνουν τη διαχείριση των προϋπολογισμών, τον καθορισμό των προτεραιοτήτων, την επινόηση εσωτερικών πολιτικών και εκπαιδευτικών προγραμμάτων, την κατανομή των πόρων, υπόκειται σε περιορισμούς ως προς τη λειτουργία του από τις δημόσιες αρχές που το καθιέρωσαν αρχικά ή που θα μπορούσαν να το κλείσουν για οποιονδήποτε λόγο. Αυτού του είδους η αποκέντρωση είναι περισσότερο διοικητική παρά πολιτική (Caldwell, 2012: 4-5· Gobby, 2011: 299).

3.2. Τα χαρακτηριστικά του αυτόνομου σχολείου

Τα αυτόνομα σχολεία μπορούν να λειτουργήσουν πιο ανεξάρτητα σε σχέση με τα τυπικά κρατικά ή δημόσια σχολεία. Κάθε μορφή τους έχει δική της ιστορία και ιδιαίτερα χαρακτηριστικά (Suggett, 2015). Παρά όμως τις όποιες ιδιαιτερότητες, εμφανίζουν ως κοινά χαρακτηριστικά την ελεύθερη επιλογή σχολείου από τους μαθητές, τη διάθεση των πιστώσεων ανά μαθητή, την αυξημένη εμπλοκή των γονέων στα σχολικά συμβούλια, την κατάργηση των ενδιάμεσων επιπέδων λήψης αποφάσεων, την ενισχυμένη διοικητική αυτονομία, την επιχειρηματικού τύπου διεύθυνση της σχολικής μονάδας, τη διαφοροποίηση, την επιλεκτικότητα και τον ανταγωνισμό για την επίτευξη υψηλών επιδόσεων (Μούτσιος, 2001: 9).

Η αυτονομία του θα μπορούσε να συνδεθεί με προοδευτικούς στόχους όπως η επαγγελματοποίηση, η έμφαση στη διαφορετικότητα, η εξειδίκευση και η καινο-

τομία που αποτελούν χαρακτηριστικά ζωτικής σημασίας για το προφίλ του, προκειμένου να γίνεται ανταγωνιστικό στο πλαίσιο της αγοράς (Σταύρου, 2019: 144). Βασική προϋπόθεση για την επίτευξη των στόχων του είναι να διαθέτει δασκάλους με υψηλά προσόντα και ισχυρούς ηγέτες με μεγαλύτερη επίγνωση των αναγκών των μαθητών που να μπορούν να σχεδιάσουν και να εφαρμόσουν αυστηρά προγράμματα σπουδών, εσωτερικούς μηχανισμούς αξιολόγησης και λογοδοσίας. Η αυτονομία του ταυτίζεται με τη σημαντική ευθύνη των διευθυντών να κατανέμουν πόρους στα σχολεία, να προσλαμβάνουν και να απολύουν τους εκπαιδευτικούς, να καθορίζουν τον βασικό μισθό και τις αυξήσεις μισθών των εκπαιδευτικών, να διαμορφώνουν τους σχολικούς προϋπολογισμούς και να τους κατανέμουν. Η αυτονομία του σημαίνει ότι μπορεί να καθορίζει το σχολικό πρόγραμμα, να επιλέγει βιβλία, να προσδιορίζει το περιεχόμενο συγκεκριμένων μαθημάτων, να καθιερώσει πειθαρχικές πολιτικές και πολιτικές επιλογής μαθητών και να ορίσει το σύστημα αξιολόγησής τους.

Το να είναι πραγματικά αυτόνομο, απαιτεί άρση θεσμικών εμποδίων που μπορεί να παρακωλύουν την ανάπτυξη της εκπαιδευτικής «παραγωγικότητας», ώστε σχολείο και εκπαιδευτικοί να αναλαμβάνουν τις νόμιμες εκπαιδευτικές ευθύνες καθώς ωφελούνται από τα δικαιώματα για ενδυνάμωση της αυτονομίας τους. Επίσης, απαιτείται σε επίπεδο εσωτερικής διακυβέρνησης να διαμορφώνει το καταστατικό του που θα χρησιμοποιείται ως βάση για την τυποποίηση του εσωτερικού κανονισμού, να βελτιστοποιεί τις σχέσεις του για την καλυτέρευση της δομής της διακυβέρνησης, να ενισχύει την αυτοπειθαρχία, την αυτοαξιολόγηση και τη διαφάνεια στα σχολικά θέματα (Fan & Zhang, 2020: 61-63).

Σε έκθεση των Robson, Schiess και Burgoyne-Allen (2020) εξετάστηκε ο σχεδιασμός των αυτόνομων σχολείων τεσσάρων πολιτειών των ΗΠΑ (Κολοράντο, Γεωργία, Ιντιάνα, Μασαχουσέτη). Προσδιορίστηκαν κοινά θέματα στον τρόπο εφαρμογής τους, ώστε οι υπεύθυνοι να κατανοήσουν καλύτερα τον σχεδιασμό τους. Συγκεκριμένα, εξετάστηκαν νόμοι και πολιτικές μέσω συνεντεύξεων από σχολικούς ηγέτες και αναλύθηκαν η αυτονομία τους, η δομή διακυβέρνησης και τα μέτρα λογοδοσίας. Εντοπίστηκε, ότι οι πολιτικές αυτόνομων σχολείων τείνουν να διαφέρουν ως προς τους πολιτικούς στόχους, τα κριτήρια επιλογής του σχολείου, τη δομή διακυβέρνησης, τους τύπους πολιτικής ευελιξίας, τον τρόπο πρόσβασης στην αυτονομία και τις δομές λογοδοσίας και για καθεμία από αυτές τις διαστάσεις παρείχαν κοινές προσεγγίσεις, με σκοπό να βοηθήσουν στην καλύτερη κατανόηση του εύρους των διαθέσι-

μων επιλογών. Στο τέλος, τόνισαν ότι η πρόθεση, η συνοχή και η παρακολούθηση αποτελούν σημαντικές συνιστώσες για την επιτυχία τους.

3.3. Αυτόνομα σχολεία στον διεθνή χώρο

Αυτόνομα / αυτοδιαχειριζόμενα σχολεία είναι παρόντα στη διεθνή πολιτική και πρακτική από τα τέλη της δεκαετίας του 1970 έχοντας ως κίνητρο (Caldwell, 2016: i) τις ανησυχίες σχετικά με την αποτελεσματικότητα της δημόσιας εκπαίδευσης. Μέχρι τη δεκαετία του 1990, είχαν αναδυθεί σε κεντρική ιδέα της μεταρρύθμιση δημόσιων εκπαιδευτικών συστημάτων ανά τον κόσμο (Caldwell, 2012: 7). Μια ιδέα που έχει ανακατασκευαστεί, ενσωματωθεί ή επανασυσταθεί και επαναπροσδιοριστεί τόσο για να αντικατοπτρίζει όσο και για να προωθεί τις επικρατούσες αξίες και την ιδεολογία κάθε χώρας ή περιφέρειας, σύμφωνα με την εκάστοτε κοινωνική λογική που οδηγεί την πολιτική στο καθένα πλαίσιο (Schriewer & Martinez, 2004: 34). Αξιόλογα παραδείγματα σχολείων με ισχυρή αυτονομία αποτελούν τα charter schools στις ΗΠΑ, οι ακαδημίες (academies) στη Μ. Βρετανία, τα Independent Schools στην Αυστραλία, το κίνημα Friscolor στη Σουηδία. Πρωτοβουλίες αυτόνομων σχολείων έχουν παρουσιαστεί στην Ισπανία, στη Νορβηγία, στη Νέα Ζηλανδία, στην Ιρλανδία, στον Καναδά (Salokangas & Ainscow, 2017: 12). Οι Keddie, MacDonald, Blackmore, Wilkinson και οι συνεργάτες της (2020: 14) συστήνουν την προσεκτική μελέτη τους πριν από την εξαγωγή συμπερασμάτων.

3.3.1. Ακαδημίες της Αγγλίας

Στην Αγγλία από τις αρχές του 2000 έκαναν σταδιακά την εμφάνισή τους οι Ακαδημίες που σχεδιάστηκαν για να αντικαταστήσουν σχολεία που θεωρούνταν «αποτυχημένα» σύμφωνα με τον οργανισμό επιθεώρησης Ofsted. Περιγράφονται ως χρηματοδοτούμενα από το κράτος αυτόνομα σχολεία με περισσότερη ελευθερία για καινοτομία και αύξηση των προτύπων, τα οποία λειτουργούν πέρα από τον έλεγχο των τοπικών αρχών (Eyles & Machin, 2019: 1107). Ως το 2010 υπήρχαν 203 ακαδημίες, στο σύνολο των 3.333 δευτεροβάθμιων σχολείων. Μετά το 2010 η κυβέρνηση επιτρέπει να μετατρέπονται σε ακαδημίες σχολεία τόσο της πρωτοβάθμιας όσο και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με αποτέλεσμα να επεκταθούν γρήγορα και το 2019 σχεδόν το 65% των σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και το 15% των δημοτικών σχολείων να είναι ακαδημίες (ό.π.: 1108· West, 2019: 2· West & Wolfe, 2018: 9-11).

Η σύνθεση των διοικητικών οργάνων τους καθορίζεται από το καταστατικό και τα πρακτικά των συνεδριάσεων τα οποία είναι διαθέσιμα στον δημόσιο έλεγχο. Τα διοικητικά όργανα είναι αρμόδια για θέματα προσωπικού, για τη διαχείριση των οικονομικών, των χορηγιών, της στελέχωσης, της πειθαρχίας, τη διαχείριση των επιδόσεων και για κάθε άλλο ζήτημα που αφορά στη βιωσιμότητά τους. Οι διευθυντές και οι δάσκαλοι των ακαδημιών διαθέτουν μεγαλύτερη ελευθερία και ευελιξία για τη διαμόρφωση του προγράμματος σπουδών, την αλλαγή της διάρκειας του σχολικού έτους και τη διαχείριση των σχολικών ημερών (Δαμάσκου, 2020: 31· Καλημερίδης, 2019· West, 2019: 3). Αν και δεν είναι υποχρεωμένες να ακολουθούν το εθνικό πρόγραμμα σπουδών, πρέπει να παρέχουν ένα «ευρύ και ισορροπημένο» πρόγραμμα που να περιλαμβάνει Αγγλικά, μαθηματικά, επιστήμες και θρησκευτική εκπαίδευση δίνοντας έμφαση σε έναν τουλάχιστον τομέα. Για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και για μαθητές που βιώνουν διάφορους αποκλεισμούς ακολουθούν τους ίδιους τους νόμους με τα υπόλοιπα κρατικά σχολεία. Όσον αφορά τις εγγραφές των μαθητών, εφαρμόζουν ανάλογους κανονισμούς με τα κρατικά σχολεία, αλλά μπορούν να ορίσουν και δικές τους ρυθμίσεις (West & Wolfe, 2018: 10).

Οι ακαδημίες δέχτηκαν έντονη κριτική. Θεωρήθηκαν κίνηση προς την ιδιωτικοποίηση, τη σπατάλη χρημάτων, τη γονική επιλογή. Η ευελιξία στη διαμόρφωση του προγράμματος εκτιμήθηκε ότι επιτρέπει σε θρησκευτικούς και άλλους χορηγούς να διδάξουν και να προωθήσουν διάφορα θέματα ανάλογα με τα συμφέροντά τους. Επίσης, προβληματισμός επικρατεί σχετικά με τους μισθούς του προσωπικού, καθώς οι διευθύνοντες ακαδημιών βρέθηκαν να κερδίζουν περισσότερα χρήματα σε σχέση με τους εργαζόμενους στα καλύτερα πανεπιστήμια του Ηνωμένου Βασιλείου. Αυτές οι αντιδράσεις οδήγησαν στην άποψη ότι οι ακαδημίες χρειάζονται αφοσιωμένους χορηγούς και διευθυντές που να έχουν τον πλήρη έλεγχο και την ανάληψη της ευθύνης της λειτουργία του σχολείου (Trimmer, 2013:181· West & Wolfe, 2018: 30-31).

3.3.2. Charter school των ΗΠΑ

Στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής η αυτονομία των σχολικών μονάδων αποτυπώνεται στα Charter schools (Παπακωνσταντίνου, 2012: 19-20). Πρόκειται για δημόσια σχολεία επιλογής με μεγάλη ευελιξία στη λήψη αποφάσεων συγκρινόμενα με τα παραδοσιακά κρατικά σχολεία των ΗΠΑ. Είναι υπόλογα στους γονείς, στους φορολογούμενους και στο κράτος και μπορούν να δημιουργούνται και να λειτουργούν από φιλανθρωπικά ιδρύματα, δασκάλους, γονικές ομάδες και εταιρείες. Το κα-

ταστατικό τους είναι η συμφωνία που περιγράφει την αποστολή, το όραμα και τις μεθόδους τους. Έχουν συνήθως περιθώριο μεταξύ τριών έως πέντε ετών για να καθιερωθούν ως αποτελεσματικά εκπαιδευτικά ιδρύματα, διαφορετικά η σύμβασή τους δεν ανανεώνεται (Charman & Salokangas, 2012: 475). Ο συγκεκριμένος τύπος σχολείου υπήρχε ως ιδέα από το 1974 αλλά πρώτη η Μινεσότα θέσπισε τον αρχικό νόμο των Charter schools το 1991. Η επέκτασή τους ήταν ταχύτατη και εκτεταμένη. Επί του παρόντος, 45 πολιτείες και η Περιφέρεια της Κολούμπια έχουν εγκρίνει αντίστοιχη νομοθεσία. Περίπου 7.000 Charter schools λειτουργούν σε εθνικό επίπεδο απασχολώντας 219.000 εκπαιδευτικούς (Henig, 2018: 8-9· Johnson, Qin & Hinton, 2020: 256· National Alliance for Public Charter Schools, 2021).

Αν και οι νόμοι σχετικά με αυτά ποικίλλουν ανά πολιτεία, δύο είναι τα κοινά γνωρίσματα στον τρόπο λειτουργίας τους, πως δεν μπορούν να χρεώσουν δίδακτρα και πως δεν τους επιτρέπεται να επιβάλλουν απαιτήσεις για την εγγραφή μαθητών. Η εγγραφή σε αυτά γίνεται σύμφωνα με την επιλογή των γονέων και είναι ανοιχτή σε όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως του τόπου διαμονής τους. Στην περίπτωση που σε κάποιο σχολείο διαπιστώνεται πλεόνασμα εγγεγραμμένων προβλέπεται κλήρωση μεταξύ των αιτούντων. Από τον αριθμό των εγγεγραμμένων μαθητών στο σχολείο εξαρτάται η χρηματοδότηση που λαμβάνει από το κράτος. Αρμοδιότητα για τη διεύθυνση των λειτουργιών τους έχουν τα Σχολικά Συμβούλιά τους, όπου την πλειοψηφία έχουν οι γονείς. Αυτά προσλαμβάνουν και απολύουν διευθυντές και εκπαιδευτικούς, αποφασίζουν για τα λειτουργικά έξοδα, αναλαμβάνουν την προβολή του σχολείου και αναζητούν χορηγούς με όρους αγοράς (Cheng, Hitt, Kisida, & Mills, 2017: 210· Johnson et al., 2020: 259· Μούτσιος, 2001: 12).

Οι δημιουργοί τους οραματίστηκαν μια νέα μορφή δημόσιων σχολείων ως εργαστήρια εκπαιδευτικής καινοτομίας που να λειτουργούν εκτός των πολιτιστικών / κανονιστικών ορίων και να είναι σε θέση να ενδυναμώνουν τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς να λαμβάνουν εκπαιδευτικές και διοικητικές αποφάσεις σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών αλλά και την ευθύνη για αυτές. Ως σχολεία επιλογής με λειτουργική και παιδαγωγική αυτονομία καλύπτουν συχνά την εξειδικευμένη ζήτηση. Ορισμένα ενσωματώνουν πτυχές μιας συγκεκριμένης εθνοτικής κουλτούρας, διδάσκοντας στα παιδιά τη γλώσσα, τα έθιμα και τις κοσμοθεωρίες της, κάποια ακολουθούν συγκεκριμένο παιδαγωγικό μοντέλο, όπως η προσέγγιση Waldorf ή Montessori, άλλα δίνουν έμφαση σε συγκεκριμένους τομείς όπως οι τέχνες ή τα πεδία STEM (Cheng et al., 2017: 210· National Alliance for Public Charter Schools, 2021).

Από τη στιγμή, όμως, που οι μαθητές τους δίνουν τις ίδιες εξετάσεις με τους μαθητές των παραδοσιακών σχολείων σε κοινή, κεντρικά καθορισμένη ύλη και τα αποτελέσματά τους αποτελούν κριτήριο για την αξιολόγηση των σχολείων, τίθεται το ερώτημα κατά πόσο εξυπηρετούν το σκοπό της ίδρυσής τους. Οι υπερασπιστές τους ισχυρίζονται ότι είναι πιο αποτελεσματικά, περιορίζουν τη γραφειοκρατία, προσφέρουν καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα, παρέχουν επιλογές στις οικογένειες και βελτιώνουν την απόδοση των ανταγωνιστικών παραδοσιακών δημόσιων σχολείων. Οι επικριτές τους, ότι αντλούν πόρους από τα παραδοσιακά δημόσια σχολεία, επιδεινώνουν τις φυλετικές και όχι μόνο διακρίσεις, απομακρύνουν τους καλύτερους μαθητές από τα παραδοσιακά σχολεία, πιέζουν μαθητές με χαμηλή απόδοση. Αντίδραση προκαλεί και ο φόρτος εργασίας των εκπαιδευτικών και των διευθυντών σε αυτά (Johnson et al., 2020: 254-255).

3.3.3. Independent Public School της Αυστραλίας

Στην Αυστραλία οι πολιτικές θέσεις των μεγάλων αυστραλιανών πολιτικών κομμάτων, κυρίως από τη δεκαετία του 1980 και μετά, προωθούν τα αυτοδιαχειριζόμενα σχολεία που εξαιτίας του ομοσπονδιακού χαρακτήρα της χώρας, εξαπλώθηκαν με διαφορετικό ρυθμό από πολιτεία σε πολιτεία με πρωτοπόρες τις πολιτείες της Βικτώρια, της Δυτικής Αυστραλίας και του Queensland (Caldwell, 2012: 8· Μούτσιος, 2001: 13). Η πρωτοβουλία του Ανεξάρτητου Δημόσιου Σχολείου (Independent Public School – IPS) εγκαινιάστηκε στη Δυτική Αυστραλία το 2009 και επιτρέπει μεγαλύτερη σχολική αυτονομία παρέχοντας σε διευθυντές και σχολικές κοινότητες μια σειρά από ελευθερίες και ευθύνες ως μέσο για τη βελτίωση των επιτευγμάτων των μαθητών. Το 2017 πάνω από το 80% των μαθητών του δημοσίου σχολείου σε ολόκληρη τη Δυτική Αυστραλία φοιτούσαν σε σχολεία IPS (Gobby, 2016: 16· Trimmer, 2013: 179). Στο πρόγραμμα IPS εντάσσονται τα σχολεία μετά από δική τους αίτηση με ευθύνη του διευθυντή. Εξαιρούνται από τους υφιστάμενους κρατικούς κανονισμούς και αναλαμβάνουν την εξουσία λήψης αποφάσεων για το πρόγραμμα σπουδών, την υποστήριξη των μαθητών, τους ανθρώπινους πόρους, τη μισθοδοσία, την οικονομική διαχείριση και τη διαχείριση των εγκαταστάσεων.

Παράλληλα, ενδυναμώνουν τις σχολικές κοινότητες παρέχοντάς τους μεγαλύτερη ικανότητα να διαμορφώσουν το ήθος, τις προτεραιότητες και τις κατευθύνσεις των σχολείων τους. Η συμμετοχή της κοινότητας διευκολύνεται μέσω της δημιουργίας Σχολικών Συμβουλίων με τη συμμετοχή των γονέων σε αυτά και στόχο την ενί-

σχυση της λογοδοσίας του σχολείου. Το Σχολικό Συμβούλιο αναμένεται να χρησιμοποιήσει τα δίκτυά του για να παρακολουθεί τη διαμόρφωση και τη βελτίωση των πρακτικών διαχείρισης, καθώς και για την προώθηση της ανταγωνιστικής θέσης του σχολείου αναπτύσσοντας συνεργασίες με ιδιωτικούς και μη κερδοσκοπικούς οργανισμούς (Gobby & Niesche 2019: 566· Trimmer, 2013: 180). Ωστόσο, τα σχολεία παραμένουν μέρος του δημόσιου σχολικού συστήματος έχοντας την ευθύνη να ενεργούν με τέτοιο τρόπο που να προστατεύεται η ακεραιότητά του, ισορροπία που καλούνται να διαφυλάξουν οι διευθυντές τους. Σε αυτό το πλαίσιο δίνεται έμφαση στην υπευθυνότητα, στην ευθύνη, στον ανταγωνισμό, στην αγορά και στις εταιρικές πρακτικές. Η αποφασιστικότητα για την αύξηση των προτύπων και της λογοδοσίας διευκολύνθηκε από την ώθηση προς την εμπορία και τον επαναπροσδιορισμό των γονέων / κηδεμόνων ως καταναλωτών που δύνανται να επιλέγουν το σχολείο φοίτησης του μαθητή (Hamilton Associates, 2015: 3).

Παρόμοιες πολιτικές με αυτές της Δυτικής Αυστραλίας αναπτύσσονται και εφαρμόζονται στο Queensland, τη Νέα Νότια Ουαλία αλλά και σε εθνικό επίπεδο από την ομοσπονδιακή κυβέρνηση εξυπηρετώντας τις ανάγκες ενός γεωγραφικά διεσπαρμένου, κοινωνικά μικτού, πολυπολιτισμικού και πολυθρησκευτικού πληθυσμού. Το Ανεξάρτητο Συμβούλιο των σχολείων της Αυστραλίας κρίνει τη κυβερνητική χρηματοδότησή τους ως μέσο προώθησης της πολυφωνίας στο έθνος επιτρέποντας σε οικογένειες με διαφορετική εθνική, θρησκευτική και πολιτιστική ταυτότητα να επιλέγουν το σχολείο που ανταποκρίνεται καλύτερα στις ανάγκες του παιδιού τους και στις αξίες τους. Άλλα IPS παρέχουν θρησκευτική ή βασισμένη σε αξίες εκπαίδευση, άλλα προωθούν συγκεκριμένη εκπαιδευτική φιλοσοφία ή ερμηνεία της γενικής εκπαίδευσης. Πρόκειται για μια συλλογή από σχολεία θρησκευτικά ή αυτοχθόνων κοινοτήτων, σχολεία Steiner και Montessori, ιδρύματα βάσει συγκεκριμένων πράξεων του Κοινοβουλίου όπως τα σχολεία γραμματικής, σχολεία που καλύπτουν ανάγκες μαθητών με αναπηρία ή που εξυπηρετούν μαθητές που βρίσκονται σε κίνδυνο (Forsey, 2020: 430). Η χρηματοδότησή τους προκύπτει από το συνδυασμό της γονικής συνεισφοράς, της χρηματοδότησης από την κυβέρνηση της Αυστραλίας σε κατά κεφαλήν βάση και της χρηματοδότησης της εκάστοτε πολιτείας (Gobby, 2013: 19· Heffernan, 2018· Keddie, MacDonald, Blackmore, Eacott, et al., 2020: 433· Μούτσιος, 2001: 14).

Και η πρωτοβουλία των IPS (Keddie, 2015: 18) χαιρετίζεται από τους υποστηρικτές της ως αποτελεσματικό, δυναμικό και ενδυναμωτικό εκπαιδευτικό μοντέλο αυτοδιαχείρισης και παράδοσης υπηρεσιών του δημοσίου τομέα που καλεί τις κοινό-

τητες να πάρουν τον έλεγχο της μοίρας του σχολείου τους επιτρέποντας μια πραγματική αίσθηση κοινής ιδιοκτησίας (Gobby & Niesche, 2019: 567). Οι επικριτές τους εκφράζουν ανησυχίες σχετικά με τη δυσμενή θέση των διευθυντών και τον τρόπο που αυτοί προετοιμάζονται από το κράτος για να διοικούν αυτόνομα σχολεία, τις πολιτικές σχολείων που συγκλίνουν με επιταγές της αγοράς, την αποτελεσματικότητά τους, τον ανταγωνισμό, τη δημόσια λογοδοσία, τη συρρίκνωση της κρατικής χρηματοδότησης, τις επιπτώσεις της γονικής επιλογής στη δημόσια εκπαίδευση και το ζήτημα της ισότητας στη μόρφωση (Keddie, MacDonald, Blackmore, Wilkinson et al., 2020: 4· Sugget, 2015: 1).

3.3.4. Friskolor στη Σουηδία

Στη Σουηδία η μεταρρύθμιση του 1992 οδήγησε σε μία εναλλακτική λύση για το δημόσιο σχολείο, στα ανεξάρτητα σχολεία ή Friskolor (δωρεάν σχολεία). Κύριοι πολιτικοί στόχοι της δημιουργίας τους ήταν η ελευθερία επιλογής, η ποιότητα εκπαίδευσης και η μεγαλύτερη αποδοτικότητα ανάλογα με το κόστος και τη χρήση των πόρων από το εκπαιδευτικό σύστημα (West, 2017: 67). Μπορούν να έχουν διαφορετικούς τύπους ιδιοκτητών, εταιρείες, ιδρύματα ή μη κερδοσκοπικούς οργανισμούς. Οι αιτήσεις για την ίδρυσή τους εγκρίνονται από την Εθνική Υπηρεσία Εκπαίδευσης, μετά από διαβουλεύσεις με τις αρμόδιες δημοτικές αρχές και την Επιθεώρηση των Σχολείων, η οποία ελέγχει τη λειτουργία τους, παρακολουθεί τις διαδικασίες εγγραφών και μπορεί να ανακαλέσει την έγκριση της άδειας λειτουργίας (ό.π.: 71).

Η εισαγωγή δημόσιας χρηματοδότησης οδήγησε στην επέκτασή τους και σε αύξηση του αριθμού των μαθητών που φοιτούν σε αυτά (ό.π.: 72) μέσω της χρηματοδότησης με ένα κουπόνι/ voucher που λαμβάνουν από τον δήμο κατοικίας τους (Alexiadou, Dovemark, Erixon-Arreman, Holm, Lundahl & Lundström, 2016). Στους γονείς παραχωρείται η δυνατότητα επιλογής του σχολείου φοίτησης των παιδιών τους μεταξύ όλων των δημόσιων και ανεξάρτητων σχολείων του δήμου με βάση τη διαθεσιμότητα. Οι εγγραφές γίνονται με κριτήρια, όπως η γειτνίαση του σχολείου με τον τόπο διαμονής των μαθητών και η παράλληλη φοίτηση αδελφών των μαθητών. Συνέπεια του παραπάνω δικαιώματος είναι τα Friskolor να ανταγωνίζονται μεταξύ τους για την προσέλκυση μαθητών, προκειμένου να ενισχυθεί η χρηματοδότησή τους από το κράτος, η οποία προκύπτει από τον αριθμό των εγγεγραμμένων μαθητών. Επίσης, να αναπτυχθούν διάφορα «προφίλ» σχολείων, ώστε να ικανοποιούν τις προτιμήσεις των γονέων (Lindbom, 2010: 616).

Οι ανεξάρτητοι πάροχοι επιλέγουν να ιδρύσουν σχολεία σε δήμους με μαθητές από προνομίους υποβάθρα, με συνέπεια να έχουν ως έδρα κυρίως τα μεγάλα αστικά κέντρα. Μόλις δε καθιερωθούν, προσελκύουν μαθητές με περισσότερες πιθανότητες για επιτυχία στο σχολικό σύστημα (West, 2017: 73). Ακολουθούν το εθνικό σχολικό σύνταγμα, τους στόχους και τα προγράμματα σπουδών. Ωστόσο, η διδασκαλία σε αυτά μπορεί να έχει διαφορετικό προσανατολισμό από αυτό των κοινών σχολείων. Επιπροσθέτως, υπάρχουν ανεξάρτητα σχολεία με θρησκευτικούς και εθνοτικούς προσανατολισμούς (ό.π.: 70).

Από τα παραπάνω προκύπτει η απარέσκεια ότι οι πολιτικές επιλογής μπορούν να οδηγήσουν σε εκπαιδευτικές ανισότητες. Εντούτοις, σημαντικός αριθμός σουηδικών μελετών συμπέρανε ότι η ίδρυση ανεξάρτητων σχολείων σε έναν δήμο έχει θετικό αντίκτυπο στα μαθησιακά αποτελέσματα των δημόσιων σχολείων. Παράλληλα, διεθνείς μελέτες καταλήγουν ότι τα σουηδικά δεδομένα δείχνουν τον τρόπο που μπορεί να οργανωθεί ένα σύστημα κουπονιών, ώστε να αυξάνει την απόδοση του σχολικού συστήματος (Lindbom, 2010: 628).

3.4. Επιπτώσεις της ενδυνάμωσης της σχολικής αυτονομίας

Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις μέσω της «λογικής της ενδυνάμωσης» είναι κινήσεις προς ένα περισσότερο φιλελεύθερο κράτος με λιγότερη κυβέρνηση και γραφειοκρατία που αποδέχεται την αποκατάσταση της ατομικής και κοινοτικής δύναμης. Συνδέονται με την προώθηση του εκδημοκρατισμού και τη συμμετοχή των πολιτών που ερμηνεύονται ως εξουσιοδότηση στα σχολεία, στους εκπαιδευτικούς και στις κοινότητες (Rizvi, 1994). Σχολική αυτονομία και αυτοδιαχείριση αντικατοπτρίζουν ένα κοινωνικό, πολιτικό, πολιτιστικό κίνημα προς την ελευθερία (Rose, 1999: 141) και την ενδυνάμωση (Caldwell & Spinks, 1998) όλων των ατόμων της σχολικής μονάδας. Μέσω της ελευθερίας και της ενδυνάμωσης δημιουργείται ένα ευέλικτο εκπαιδευτικό περιβάλλον και μία δέσμευση για την εκπλήρωση των στόχων και του οράματος του σχολείου (Υφαντή & Βοζαίτης, 2005: 28).

Στα δημοφιλή παραδείγματα τέτοιων εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων περιλαμβάνονται οι τύποι σχολείων που περιγράφηκαν παραπάνω. Η αυτονομία, η ελευθερία και η ενδυνάμωσή τους στοχεύουν στη διαμόρφωση ατομικής συμπεριφοράς και αυτοδιάθεσης ως απάντηση σε συγκεκριμένα προβλήματα και ως στρατηγική για τη διασφάλιση της ποιότητάς τους. Προκειμένου να επιτευχθεί η ενδυνάμωση και η αυτονομία τους απαιτείται αναπροσαρμογή των υφιστάμενων ρόλων της σχολικής

κοινότητας στοχευμένα και με φαντασία, ώστε να ενεργοποιούνται οι φορείς που μπορούν να υποστηρίξουν το έργο τους με νέες ιδέες, δράσεις, υλικούς και ανθρώπινους πόρους, ανάλογα με τα προβλήματα και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζει κάθε φορά (Ζαμπέτα & Ζμας, 2018: 28). Η μελέτη της λειτουργίας των αυτόνομων σχολείων έχει φανερώσει ποιες είναι οι επιπτώσεις στον τρόπο λειτουργίας και στην οργάνωσή τους, στον επαγγελματισμό και στις εργασιακές σχέσεις διευθυντών και εκπαιδευτικών, στους μαθητές, στους γονείς, στο σχολικό πολιτισμό.

3.4.1. Επιπτώσεις στους εκπαιδευτικούς

Οι άνθρωποι σε ένα σχολείο θεωρούνται πολύτιμα πνευματικά αγαθά που μπορούν να το καταστήσουν ποιοτικό με τον επαγγελματισμό, τη γνώση, την εμπειρία, τις δεξιότητες και τις στάσεις τους. Η αυτονομία του περνάει μέσα από τη συλλογική δράση αυτών και την ενδυνάμωση του Συλλόγου Διδασκόντων που λαμβάνει τις αποφάσεις για το εκπαιδευτικό έργο (Μαυρογιώργος, 2008: 134) με άμεσο επακόλουθο την ενδυνάμωση της αυτονομίας των εκπαιδευτικών. Η συμμετοχή τους στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων αποτελεί πρόκληση για υιοθέτηση από μέρους τους νέων ρόλων με άμεση επίπτωση στη σχολική ζωή (Παπακωνσταντίνου, 2012:21). Η ενδυνάμωση τους ορίζεται (Bolin, 1989: 82) ως η παροχή της ευκαιρίας να συμμετέχουν στον καθορισμό των σχολικών στόχων και πολιτικών και να μετέρχονται την επαγγελματική τους κρίση σε ένα περιβάλλον όπου ενεργούν και αντιμετωπίζονται ως επαγγελματίες.

Η έρευνα για την αυτονομία των εκπαιδευτικών επικεντρώθηκε στη διερεύνηση της φύσης του πεδίου δράσης τους και στους τρόπους με τους οποίους αυτή περιρίζεται (Wermke & Salokangas, 2015: 1). Δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί σε περιβάλλον σχολικής αυτονομίας απολαμβάνουν περισσότερη ατομική, συλλογική και επαγγελματική αυτονομία (Frostenson, 2015: 22-23). Μπορούν να συμβάλλουν με τη φωνή τους σε θέματα διαχείρισης του σχολείου και στη λήψη σημαντικών σχολικών αποφάσεων. Όμως, από τη στιγμή που η εκτεταμένη σχολική αυτονομία λειτουργεί αποτελεσματικά «σε συστήματα με αυστηρή λογοδοσία», ένα υψηλότερο επίπεδο αυτονομίας του σχολείου δεν σημαίνει αυτόματα και υψηλότερο επίπεδο αυτονομίας των εκπαιδευτικών στη διαχείριση του σχολείου (Neeleman, 2019: 32).

Σύγχρονες μελέτες συσχετίζουν θετικά τη σχολική αυτονομία με την ικανοποίηση από την εργασία, την ενδυνάμωση, την εμπλοκή και τον επαγγελματισμό αλλά αρνητικά με το φόρτο εργασίας και τη συναισθηματική εξάντληση. Οι εκπαιδευτι-

κοί που εργάζονται σε ανεξάρτητα δημόσια σχολεία όχι μόνο αισθάνονται πιο ενδυναμωμένοι συμμετέχοντας στη λήψη αποφάσεων, έχουν και την αίσθηση της αυτό-αποτελεσματικότητας που προϋποθέτει αυτοκριτική, αυτοπειθαρχία και αυτοαξιολόγηση. Τους προσφέρονται περισσότερες ευκαιρίες για εμπλοκή στη διοίκηση και περνούν περισσότερο χρόνο σε συναντήσεις με γονείς. Η μεγαλύτερη συμμετοχή στη λήψη των αποφάσεων, όπως αναφέρουν οι ίδιοι, μπορεί να ενισχύσει τη δέσμευση στη στρατηγική και το όραμα του σχολείου και την αίσθηση του «ανήκειν» σε αυτό, τα κίνητρα και την αυτοεκτίμησή τους (Gammage, 2008· Hamilton Associates, 2015).

Η αυτονομία της σχολικής μονάδας συνδέεται άρρηκτα με το έργο που επιτελούν. Στο πλαίσιο της, αξιοποιούν τις εμπειρίες και τις ανησυχίες τους, ώστε να στοιχειοθετούν νέες διδακτικές και παιδαγωγικές εμπειρίες, να εξοικειώνονται με την επίλυση προβλημάτων, να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, να εισάγουν καινοτομίες. Εξελίσσονται ως επαγγελματίες μέσα από συγκεκριμένες αρχές μάθησης, διαδικασίες και περιβάλλοντα σε μια πορεία που διαρκεί για όλη την επαγγελματική τους καριέρα. Αποκτούν εξειδίκευση και γνώσεις (Παπακωνσταντίνου, 2012: 22). Απολαμβάνουν μεγαλύτερη αυτονομία στην τάξη τους και έχουν την ελευθερία στην ανάπτυξη προγραμμάτων διδασκαλίας και στην επιλογή σχολικών βιβλίων.

Όμως, σε σχολεία με συγκεκριμένο προφίλ, επειδή θέτουν συγκεκριμένες προσδοκίες για τις εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και προωθούν συγκεκριμένες μεθόδους που πρέπει να χρησιμοποιούνται, υπάρχει το ενδεχόμενο να επηρεαστεί η ελευθερία δράσης αυτών (Frostenson, 2015: 24). Η αναβάθμιση του ρόλου τους, μπορεί να συνοδεύεται από τον πολλαπλασιασμό των αρμοδιοτήτων και των ευθυνών, από την εκτέλεση καθηκόντων που δεν άπτονται εκπαιδευτικών αρμοδιοτήτων (White, 1992: 77). Η σχολική αυτονομία με την ευελιξία που προσφέρει στη διοίκηση για προσλήψεις / απολύσεις του προσωπικού και για παροχή περισσότερων διδακτικών ωρών στους μαθητές, οδηγεί στο να εργάζονται σκληρότερα και περισσότερο, ώστε να εξασφαλίζουν τη θέση τους. Συχνά, οι ίδιοι έχουν αναφέρει ότι αντιμετωπίζουν φόρτο εργασίας που τους αποσπά από τα καθήκοντα της διδασκαλίας, αυξάνει την κόπωση, το στρες, ότι βιώνουν επαγγελματική ανασφάλεια που αποτελεί πηγή έντασης και συναισθηματικής εξάντλησης. Επίσης, φανερώνουν ότι δεν λαμβάνουν πάντα την αρμόζουσα αμοιβή για τις υπηρεσίες που προσφέρουν και για το επίπεδο εργασιακής εμπειρίας και προσόντων (Davies, Diamond, & Perry, 2021).

3.4.2. Επιπτώσεις στους μαθητές

Η αυτονομία των σχολείων υπόσχεται ότι οδηγεί με τον τρόπο αιτίας αποτελέσματος στη βελτίωση της απόδοσης των μαθητών, με συνέπεια πολλές χώρες να παρακινούν και να επιτρέπουν τους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς να αγκαλιάζουν πρακτικές για βελτίωση των επιτευγμάτων και των αποτελεσμάτων τους, όπως η υιοθέτηση συγκεκριμένων αναλυτικών προγραμμάτων ή διδακτικού υλικού (Caldwell, 2012: 10-11). Υπάρχει πληθώρα ερευνών για την επίδρασή της στις σχολικές επιδόσεις και στη μάθηση των μαθητών. Μελετητές εντόπισαν θετικές επιπτώσεις στην επίδοση των μαθητών των charter schools στις ΗΠΑ (Abdulkadiroglu, Angrist, Hull, & Pathak, 2016) και των Friskolor στη Σουηδία (West, 2017). Σύμφωνα με τους Eyles και Machin (2019) η θετική επιρροή των αγγλικών ακαδημιών στα μαθησιακά αποτελέσματα οφείλεται στις αλλαγές που επέρχονται στο προσωπικό και στο πρόγραμμα σπουδών.

Ωστόσο, τα ευρήματα είναι σχετικά ασυνεπή και ασαφή. Έρευνες (Fuchs & Wößmann, 2007· Patrinos et al., 2015) συμπεραίνουν ότι η σχολική αυτονομία επηρεάζει τα επιτεύγματα των μαθητών θετικά σε ανεπτυγμένες χώρες αλλά αρνητικά σε αναπτυσσόμενες. Επίσης, διαπιστώνεται θετική σχέση μεταξύ του υψηλότερου επίπεδου σχολικής αυτονομίας και του υψηλότερου επίπεδου μαθητικών επιτευγμάτων σε κράτη με ισορροπία μεταξύ της αυτονομίας και της λογοδοσίας (Θεοδώρου & Τσιάκικος, 2014: 183). Συμπεραίνεται, ότι πρέπει να παραχωρείται σε σχολεία που μπορούν να επωφεληθούν από αυτή ως μέρος μιας γενικότερης στρατηγικής του συστήματος για τη βελτίωση της μάθησης των μαθητών (Hamilton Associates, 2015: 5). Εξάλλου, λίγα είναι τα γνωστά στοιχεία για την επίδρασή της σε μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η έρευνα των Eyles, Machin και McNally (2017: 108) εκτίμησε την επίδραση της φοίτησης των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στις ακαδημίες και τα βασικά της ευρήματα έδειξαν, ότι οι επιδόσεις τους δεν αυξήθηκαν από τη χρήση της μεγαλύτερης αυτονομίας και ότι οι ελευθερίες που τους προσφέρει η συγκεκριμένη πολιτική αντικατοπτρίζουν τις αρχές αναδιανομής στα προγράμματα διατροφής, παροχής ομοιόμορφων ενδυμάτων, οικογενειακής και γονικής υποστήριξης, στέγασης, υπηρεσίες ευημερίας και υγείας και άλλες κοινοτικές υπηρεσίες (Keddie, 2016).

Από την μια, τους επιτρέπει να έχουν ευκαιρίες για συμμετοχή στην κοινότητα και για εμπλοκή τους σε σύγχρονες, καινοτόμες προσεγγίσεις στην εκπαίδευση (Skerritt, 2019: 271) και καθιστά λιγότερο πιθανό να καταδικαστούν για παραβατικές

συμπεριφορές ή να εμπλακούν σε παράνομες πράξεις ως ενήλικες (McEachin, Welsh, & Brewer, 2016). Από την άλλη, με τη χαλάρωση της ζώνης εγγραφών και την ποικιλομορφία της εκπαίδευσης που προσφέρει εντείνει τις ανισότητες στο χώρο της εκπαίδευσης (Keddie, MacDonald, Blackmore, Eacott et al., 2020· Καλημερίδης, 2019). Οι αρνητικές επιπτώσεις της πολιτικής σε σχέση με την αναδιανεμητική δικαιοσύνη είναι εμφανείς, όταν εξετάζεται πως διαμορφώνεται από τις επιταγές της αγοράς, την οικονομική αποδοτικότητα, τον ανταγωνισμό και τον εξωτερικό έλεγχο που ωθούν τα σχολεία να λειτουργούν ως επιχειρήσεις. Η εισαγωγή μηχανισμών αγοράς στην εκπαίδευση, οι εθνικές τυποποιημένες εξετάσεις και τα συστήματα ελέγχου των επιδόσεων προωθούν τον ανταγωνισμό, την επιδίωξη στόχων και αποτελεσμάτων παρά τις ανθρώπινες σχέσεις και τις εκπαιδευτικές αξίες (Heffernan, 2018).

Οι West, Ingram και Hind (2006: 615) αναλύοντας τα κριτήρια εγγραφής των μαθητών που χρησιμοποιούν αυτόνομα και μη αυτόνομα σχολεία στις Ηνωμένες Πολιτείες και στην Αγγλία, εντόπισαν ότι περισσότερα αυτόνομα σχολεία παρά μη αυτόνομα αναφέρθηκαν στη χρήση κριτηρίων, ότι τα αποτελέσματα των εξετάσεων ήταν υψηλότερα στα αυτόνομα σχολεία κι ακόμη υψηλότερα σε όσα είχαν επιλεκτικά κριτήρια εγγραφής, ότι στα αυτόνομα σχολεία φοιτούσαν λιγότεροι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Συμπέραναν, πως η εισαγωγή μεταρρυθμίσεων προσανατολισμένων στην αγορά στα δημόσια εκπαιδευτικά συστήματα απαιτεί παρακολούθηση και αποτελεσματική ρύθμιση, ώστε να διασφαλίζεται πως δεν ενεργούν ιδιοτελώς.

3.4.3. Επιπτώσεις στους γονείς

Ένα αυτόνομο σχολικό μοντέλο μπορεί να προσφέρει ουσιαστικούς ρόλους στους γονείς και στα μέλη της τοπικής κοινότητας παρέχοντάς τους τη δυνατότητα συμμετοχής και εμπλοκής στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων. Γενικά, οι κοινότητες έχουν γίνει στόχοι «ενδυνάμωσης» και υποκινούνται να συνεργαστούν με τους σχολικούς μηχανισμούς λήψης αποφάσεων, όπως τα σχολικά συμβούλια και τα διοικητικά όργανα, που ενσωματώνουν τις απόψεις και τις ανάγκες των κοινοτήτων σε αποφάσεις που σχετίζονται με την εκπαίδευση (Gobby & Niesche, 2019: 566). Η συμμετοχή τους, εκλαμβάνεται ως ανταπόκριση του κράτους στο αίτημα των συντελεστών της εκπαίδευσης και κυρίως των χρηστών του για τον εκδημοκρατισμό του εκπαιδευτικού συστήματος με τη συνεισφορά τους στη λειτουργία των εκπαιδευτικών μονάδων και στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής αυτών. Το πόσο καθοριστική θα είναι η

παρέμβασή τους στη λειτουργία του σχολείου, εξαρτάται από το μοντέλο ρύθμισης του αποκεντρωμένου εκπαιδευτικού συστήματος (Skerritt, 2019).

Η γονική εμπλοκή (Ζαμπέτα & Ζμας 2018: 21) αναφέρεται στη συμμετοχή των γονιών, μεμονωμένα ή συλλογικά, στην εκπαιδευτική διαδικασία του παιδιού τους και στη συνεργασία τους με το σχολείο, στα κίνητρα, στις στάσεις, στα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα που αναπτύσσονται στον χώρο της οικογένειας για την εκπαίδευση των παιδιών και για το έργο του σχολείου. Δίνει βαρύτητα στην ατομικότητα των δρώντων, παραπέμπει στη σχέση του σχολείου με τους γονείς και αναδεικνύει το ρόλο τους στην καθημερινή λειτουργία και στη ζωή του σχολείου. Η ενδυνάμωσή τους στην εκπαίδευση αφορά τη δυνατότητά τους να εκφράζουν τις ανησυχίες τους στο σχολικό προσωπικό, να συμβάλλουν στη λήψη αποφάσεων στο σχολείο αξιοποιώντας ανεπίσημα και επίσημα κανάλια και ασκώντας ένα βαθμό εξουσίας για την κατεύθυνση της εκπαίδευσης του παιδιού τους (Zimmerman, 2000: 44).

Ο τρόπος εμπλοκής τους στη σχολική ζωή του παιδιού σχετίζεται με τη σχολική επίδοση και τη σχολική επιτυχία. Κυρίως έχουν λόγο και ασκούν κριτική στον τρόπο λειτουργίας και ανάπτυξης του εκπαιδευτικού συστήματος. Σε ορισμένες περιπτώσεις συμμετέχουν στην επιλογή των διευθυντών των σχολείων ή επιλέγουν σε επίπεδο δήμου τους εκπροσώπους τους που θα επιλέξουν διευθυντές και εκπαιδευτικούς. Έχουν ευκαιρίες να επικοινωνούν άμεσα τα ενδιαφέροντά τους στα σχολεία μέσω οργανώσεων γονέων, ενώσεων γονέων-δασκάλων, σχολικά διοικητικά όργανα και σχολικές επιτροπές, συναντήσεων γονέων-δασκάλων και με τη συμμετοχή τους σε σχολικές δραστηριότητες. Από την εμπλοκή τους προκύπτουν θετικές αλληλεπιδράσεις με το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς και αποκτούν γνώσεις και δεξιότητες για εκπαιδευτικά και γονικά θέματα. Μολαταύτα, η εξέταση δεικτών, όπως η από κοινού λήψη αποφάσεων, η γονική σχέση με το σχολείο, η γονική αυτο-αποτελεσματικότητα και η προώθηση από το σχολείο της συμμετοχής των γονέων στη σχολική διακυβέρνηση, έδειξαν ελάχιστες συσχετίσεις με τα επιτεύγματα των μαθητών (Honingh, Bondarouk & Brandsen, 2020: 158).

Οι διευθυντές των δημοσίων σχολείων φαίνεται να ανταποκρίνονται στις ανάγκες τους για προώθηση της συνεργασίας σπιτιού και σχολείου. Πρόκληση για τους σχολικούς ηγέτες είναι και η ενδυνάμωση οικογενειών χαμηλού εισοδήματος και μειονοτήτων που ενδέχεται να αντιμετωπίζουν εμπόδια πρόσβασης σε πόρους (πληροφορίες, χρήματα, κοινωνικές επαφές ή δεξιότητες, χρόνο), με αποτέλεσμα να αδυνα-

τούν να συμμετέχουν σε σχολικές αποφάσεις ή να εκφράζουν τις προτιμήσεις τους (Hamilton Associates, 2015: 43· Παπακωνσταντίνου, 2012: 16).

Στο νεοφιλελεύθερο πλαίσιο η γονική συμμετοχή μεταφράζεται σε πολιτικές που προωθούν τις αγορές, την ιδιωτικοποίηση και τον ανταγωνισμό μέσω μηχανισμών, όπως η αποσύνδεση των εγγραφών από την εντοπιότητα, η «γονική επιλογή» (Ζαμπέτα & Ζμας 2018: 21-23) ή αλλιώς η δυνατότητα των γονέων να αποφασίζουν το σχολείο φοίτησης του παιδιού τους, η χορήγηση κουπονιών (voucher) προκειμένου να εξαργυρωθούν στο σχολείο επιλογής. Η «γονική επιλογή» ως κοινωνική και πολιτική πρακτική εκλαμβάνει τους γονείς ως κοινωνικούς δρώντες στο πλαίσιο μιας εκπαιδευτικής αγοράς, πραγματικής, οιονεί ή αναδυόμενης και εντάσσεται στη λογική της δημοκρατικής διακυβέρνησης, που τους αντιλαμβάνεται ως εξατομικευμένους καταναλωτές εκπαιδευτικών υπηρεσιών που θα τονώσουν τον ανταγωνισμό για τη βελτίωση του σχολείου και όχι ως πολίτες που παρεμβαίνουν μέσω της πολιτικής διαδικασίας, του διαλόγου και της συμμετοχής στους θεσμούς. Συχνά, η εμπλοκή τους στο σχολείο ερμηνεύεται από τους εκπαιδευτικούς ως απειλή, δεδομένου ότι γίνονται όλο και πιο απαιτητικοί όσον αφορά την ποιότητα της εκπαίδευσης.

Οι υποστηρικτές της, εξηγούν ότι απελευθερώνει τους μαθητές από σχολεία με χαμηλές επιδόσεις. Οι αντίπαλοί της, μέμφονται ότι συνοδεύεται από την ανταγωνιστική χρηματοδότηση που ακολουθεί το μαθητή από την οποία εξαρτάται η οικονομική βιωσιμότητα των σχολείων. Θεωρούν, πως η ενδυνάμωση των γονέων ως νεοφιλελεύθερα υποκείμενα οδηγεί στο να επωμίζονται το βάρος της εκπαίδευσης του παιδιού τους και να γίνονται συνυπεύθυνοι για την ποιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος γενικότερα. Η όποια αδράνεια τους να εμπλακούν και να γίνουν υπεύθυνοι για την εκπαίδευση στην κοινότητά τους, δύναται να χρησιμοποιηθεί ως δικαιολογία για αποτυχημένες εκπαιδευτικές πολιτικές περιορίζοντας ευθύνες της κυβέρνησης (Cucchiara, Gold & Simon, 2011: 2460).

3.4.4. Επιπτώσεις στο σχολικό κλίμα

Μια άλλη παράμετρος που αξίζει να επισημανθεί αναφορικά με το ζήτημα των επιπτώσεων της αυτονομίας στη σχολική μονάδα, είναι ο αντίκτυπός της στο σχολικό κλίμα. Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2014: 165), σχολικό κλίμα ορίζεται η ποιότητα του σχολικού πλαισίου, οι πεποιθήσεις, οι αξίες, οι στάσεις, οι εμπειρίες που διαμορφώνουν τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μελών της αλλά και τις παραμέτρους και τους κανόνες της αποδεκτής συμπεριφοράς. Εκφράζει την ατμόσφαιρα, τον τόνο,

το συναίσθημα, το σκηνικό, το χαρακτήρα, το κοινωνικό περιβάλλον του σχολείου. Οι διαστάσεις του αφορούν την ασφάλεια, το ακαδημαϊκό, το κοινωνικό, το οργανωσιακό περιβάλλον.

Βασικός παράγοντας της επιτυχούς εφαρμογής της πολιτικής της σχολικής αυτονομίας είναι η ικανότητα διαχείρισης σε σχολικό επίπεδο (Urbanovič et al., 2019: 179). Στις περισσότερες μελέτες, φαίνεται ότι η σχολική αυτονομία συμβάλλει στη δημιουργία υγιών σχέσεων μεταξύ διευθυντών και εκπαιδευτικών και στη δημιουργία συνεργατικής κουλτούρας μάθησης. Ένα πλαίσιο σχολικής αυτονομίας είναι ένα κατάλληλο περιβάλλον για τους εκπαιδευτικούς, αφού ευνοεί όχι μόνο την επαγγελματική τους ανάπτυξη αλλά και την καλλιέργεια του πνεύματος της συνεργασίας. Η αξιολόγηση της απόδοσής του πρέπει να επεκτείνεται πέρα από το πως οι μαθητές επιτυγχάνουν στις τυποποιημένες δοκιμές ενσωματώνοντας το πλήρες φάσμα των εκπαιδευτικών και κοινωνικών εμπειριών που μπορεί να προκύψουν από τη μεγαλύτερη αυτονομία σε σχολικό επίπεδο (Hamilton Associates, 2015: 51). Η συνεργασία τόσο εντός του σχολείου όσο και μεταξύ περισσότερων σχολείων αποτελεί τρόπο ενίσχυσης της αυτοδιαχείρισης (Charman & Sammons, 2013: 28).

Η συνεργασία μεταξύ των σχολείων φαίνεται ότι αποτελεί το κλειδί για την αντιμετώπιση αρνητικών επιπτώσεων της που σχετίζονται με τη λογοδοσία και τον ανταγωνισμό μεταξύ τους. Μπορεί να αντισταθμίσει μέρος των ανισοτήτων και του ανταγωνισμού μέσω της έμφασης στη συλλογική ευθύνη για τα αποτελέσματα των μαθητών και της δημιουργίας υποστηρικτικών και προσαρμοσμένων σχολικών συνεργασιών. Σε πολλές χώρες, συμπεριλαμβανομένων των ΗΠΑ, της Σουηδίας, της Αγγλίας ακόμα και της Ελλάδας (Ν. 4547/2018, άρ. 48, παρ. 2), προωθείται η δημιουργία ομάδας σχολείων που συνεργάζονται μεταξύ τους, ακόμα κι ως αλυσίδες, υπό τη μορφή μιας ενιαίας διακυβέρνησης. Κυρίως βοηθά τα μικρά σχολεία και τα σχολεία της υπαίθρου να μην αισθάνονται απομονωμένα. Οι υγιείς σχέσεις και η συνεργασία χρησιμοποιούνται ως συμπληρωματική στρατηγική για την προώθηση μεγαλύτερης ενδυνάμωσης και για σχολικές καινοτομίες, όπως η ανταλλαγή διοικητικών και επαγγελματικών πόρων (Urbanovič et al., 2019: 179). Ο αντίκτυπος αυτού του είδους της συνεργασίας, άτυπης ή επίσημης, στα αποτελέσματα των μαθητών φαίνεται να είναι θετικός. Διευκολύνει την εξεύρεση πόρων, την υιοθέτηση κοινών, αποτελεσματικών προσεγγίσεων στη διδασκαλία, τη μάθηση και την αξιολόγηση και τη συνεργασία των δασκάλων για το σχεδιασμό δραστηριοτήτων μάθησης (Hamilton Associates, 2015· White, 1992). Η έμφαση που δίνεται στην εξυπηρέτηση των μαθητών αναδει-

κνύει πτυχές όπως ο σεβασμός της αυτονομίας τους, της ελευθερίας έκφρασης και των απόψεών τους, η προτεραιότητα στην ευημερία τους, η προσπάθεια διασφάλισης της επιτυχίας τους, η υποστήριξη μαθητών με χαμηλές επιδόσεις (Hamilton Associates, 2015).

Η ενίσχυση του ρόλου της αγοράς ενθαρρύνει την καινοτομία και την ποικιλομορφία του προγράμματος σπουδών. Σχολεία με υψηλή αυτονομία είναι πιθανόν να προάγουν την καινοτομία, δηλαδή την προώθηση νέων αντιλήψεων, διδακτικών μέσων και μεθόδων, αρχών και πεποιθήσεων ή τη βελτίωση των ήδη υπαρχόντων. Η σχολική αυτονομία τα επιτρέπει να πραγματοποιήσουν διοικητικές και παιδαγωγικές καινοτομίες, τα παρωθεί να μαθαίνουν από την υποδειγματική πρακτική άλλων αυτόνομων σχολικών συστημάτων και να επικοινωνούν με διεθνείς φορείς διαπίστευσης της βελτίωσης και της καινοτομίας. Μέσω τέτοιων τακτικών κερδίζουν ευκαιρίες διαμόρφωσης της ταυτότητά τους, του προφίλ τους (Hamilton Associates, 2015: 30· Neeleman, 2019: 34· Urbanovič et al., 2019: 177, 191).

3.5. Ο ρόλος των διευθυντών

Είναι κοινώς αποδεκτό ότι ο διευθυντής διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη βελτίωση και την αποτελεσματικότητα του σχολείου (Hallinger & Heck, 2000: 158· Caldwell & Spinks, 1998: 22). Με την αύξηση της αυτονομίας ο ρόλος του αναδιαμορφώνεται (Katsigianni & Ifanti, 2020: 30) σε ηγέτη «με ένα όραμα και αποστολή να επιτευχθεί σχολική βελτίωση» (Gunter, 2004: 28) και οι ευθύνες του αναδιατάσσονται καθώς δεν δίνεται πλέον προτεραιότητα στα διοικητικά του καθήκοντα αλλά στη δέσμευση για βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης και στην επαγγελματική ανάπτυξη του εργατικού δυναμικού του σχολείου (ό.π.: 33).

Για την αποτελεσματικότητά του θεωρούνται καθοριστικές οι διευθυντικές και οι ηγετικές του δεξιότητες (Hamilton Associates, 2015: 60). Το προφίλ της εργασίας του γίνεται ασαφές και περίπλοκο (Lindberg, 2012: 167). Αναμένεται να είναι επαγγελματίας, εκπαιδευτικός, ηγέτης και επιτυχημένος διευθυντής. Δεν θεωρείται πλέον ο κύριος εκπαιδευτικός ή αυτός που αποτελεί τον σύνδεσμο με την κεντρική διοίκηση, αλλά ο «εμπυχωτής της κοινωνίας των πολιτών» (McGinn & Welsh, 1999: 35). Βλέπει τον εαυτό του ως εκπαιδευτικό ηγέτη που καλείται να ενδυναμώνει τους εκπαιδευτικούς, να εμπνέει εμπιστοσύνη, να δημιουργεί σχέσεις συνεργασίας, να ανταποκρίνεται στη λογοδοσία, να διατηρεί υψηλές προσδοκίες και σαφές όραμα, να ευθυγραμμίζει τους στόχους του σχολείου με τις στρατηγικές βελτίωσης, να βελτιώνει

το πρόγραμμα σπουδών, να εισάγει καινοτομίες, να βρίσκει υποστήριξη και πόρους για τη βελτίωση (Hamilton Associates, 2015: 23· Katsigianni & Ifanti, 2020: 30), να εξασφαλίζει τη συμμετοχή όλων των μελών του σχολείου στη λήψη και στην εφαρμογή των αποφάσεων (Παπακωνσταντίνου, 2012: 22).

Η βιβλιογραφία δείχνει ότι, όταν τα σχολεία απολαμβάνουν υψηλό επίπεδο αυτονομίας με διευρυμένες προσδοκίες και ευθύνες, οι διευθυντές τους τείνουν να εφαρμόζουν συμμετοχικό στυλ λήψης αποφάσεων (Gammage, 2008: 665) διατηρώντας όμως την τελική ευθύνη για τη διαδικασία και τη λειτουργία τους. Οι σχέσεις τους με το προσωπικό έχουν σημαντική επίδραση στη συμμετοχή τους (Charman, 1988: 68) και μπορούν να συμβάλουν στην οικοδόμηση ενός σχολικού κλίματος όπου υφίσταται παροχή κίνητρων, επιμόρφωσης, υποστήριξης αυτών για την αλλαγή και όπου υπάρχει λογοδοσία για βελτίωση. Τότε, ο Σύλλογος Διδασκόντων γίνεται να λάβει υπεύθυνα αποφάσεις. Οι Hallinger και Heck (2011: 23) υποστήριξαν την ιδέα ότι τα σχολεία με ισχυρή κατανεμημένη ηγεσία, φαίνονται ικανότερα να βελτιώσουν τα μαθησιακά αποτελέσματα και οι Υφαντή και Βοζαίτης (2005: 43) ότι η ενδυνάμωση του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών και το συνεχές ενδιαφέρον για την επιμόρφωσή τους συμβάλλουν δραστικά στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και δημιουργούν ευέλικτο εκπαιδευτικό περιβάλλον και δέσμευση για την εκπλήρωση των στόχων και του οράματος του σχολείου (ό.π.: 28).

Υπάρχει άμεση σχέση «αιτίας και αποτελέσματος» μεταξύ σχολικής ηγεσίας, αυξημένης αυτονομίας και βελτιωμένης επίδοσης των μαθητών (Caldwell, 2016: ν), αφού έχει αποδειχθεί ως ο δεύτερος σημαντικότερος σχολικός συντελεστής, μετά τους εκπαιδευτικούς, για τη μάθηση των μαθητών, καθώς μπορεί να διαμορφώνει το κατάλληλο περιβάλλον για μάθηση και διδασκαλία, να αυξάνει τις προσδοκίες, να παρέχει υποστήριξη σε γονείς, μαθητές και προσωπικό, να προωθεί υψηλότερα επίπεδα επιτευγμάτων. Εξάλλου, η αυτονομία του επιτρέπει να εισάγει τις καινοτομίες για την ενίσχυση των επιτευγμάτων των μαθητών γεγονός που προσφέρει περισσότερες επιλογές σε αυτούς και στους γονείς τους (Urbanovič et al., 2019: 179).

Από την άλλη πλευρά, η αξιολόγηση, η οικονομική ανεπάρκεια, η υποχρέωση συμμόρφωσης με ορισμένους κρατικούς νόμους και με τις απαιτήσεις και τις προσδοκίες των γονέων είναι παράγοντες που μπορούν να αμφισβητούν ή να περιορίζουν την αυτονομία του. Η αύξησή της και η ενίσχυση των προτύπων λογοδοσίας οδηγούν σε μεγέθυνση της ευθύνης του για την απόδοση του σχολείου και των μαθητών, τη συμμετοχή και την υποστήριξη των σχολικών κοινοτήτων, τη συνεργασία με άλλες

δημόσιες υπηρεσίες (Caldwell, 2016: ix). Σε αυτό το πλαίσιο ο ρόλος του συχνά δεν έχει να κάνει μόνο με την εξασφάλιση της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας αλλά και με την αντιμετώπιση των σχολικών και συστημικών ανισοτήτων που προκαλούνται από τις επιταγές της οικονομικής αποδοτικότητας, του ανταγωνισμού και των επιλογών και από τις απαιτήσεις της διακυβέρνησης για εξωτερικό έλεγχο (Keddie, MacDonald, Blackmore, Eacott et al., 2020).

Οι επιταγές της αγοράς στο πλαίσιο της αυτονομίας προωθούν τον ανταγωνισμό μεταξύ διευθυντών και σχολείων, αντανακλούν μια αίσθηση επαγγελματικής δυσπιστίας, πολλαπλασιάζουν το φόρτο εργασίας (Caldwell & Spinks, 2013). Οι απαιτήσεις που σχετίζονται με το έργο τους αυξάνονται συνεχώς, με συνέπεια να αυξάνει το άγχος τους θέτοντας σε κίνδυνο την υγεία και την ευημερία τους. Οι ίδιοι αναφέρουν ότι είναι απογοητευμένοι από το χρόνο που πρέπει να αφιερώνουν σε διοικητικά και διαχειριστικά καθήκοντα παρά σε εκπαιδευτικά θέματα (Lindberg, 2012: 151). Ανεξάρτητα όμως από τις αλλαγές στο ρόλο τους και τις αυξημένες εντάσεις που προκαλούνται από τη μεταρρύθμιση της αυτονομίας του σχολείου, φαίνεται πως έχουν υψηλά επίπεδα ικανοποίησης από την εργασία τους και ότι αυξάνεται η οργανωτική τους δέσμευση. Σε μελέτη που πραγματοποιήθηκε στην Κύπρο, διαπιστώθηκε ότι αποδέχονται τη σχολική αυτονομία και επιθυμούν ακόμη μεγαλύτερη, έστω κι αν προσδίδει σε αυτούς, πέρα από τα υψηλά επίπεδα ικανοποίησης, φόρτο και πολλές ώρες εργασίας (Solomou & Pashiardis, 2016).

Όμως, πολλοί διευθυντές (ειδικά διευθυντές αρχικής σταδιοδρομίας) δεν είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι για το πολύπλοκο και απαιτητικό έργο τους και αρκετοί δεν διαθέτουν τις απαιτούμενες δεξιότητες και ικανότητες να διαχειρίζονται τους σχολικούς τους πόρους αποτελεσματικά και δίκαια για τους μαθητές τους. Το προφίλ ηγέτη που αξιώνει η σχολική αυτονομία απαιτεί ανταγωνιστική επιλογή, αρχική και συνεχή εκπαίδευση, κοινωνική και οικονομική αναγνώριση. Υπό αυτήν την έννοια, ο ΟΟΣΑ τονίζει την ανάγκη της ενίσχυσης και της υποστήριξης τους ως μέσο αναβάθμισης της ποιότητας του σχολείου μέσω της βελτίωσης του τρόπου επιλογής τους, της κατάρτισης και των οικονομικών ανταμοιβών (OECD, 2012). Ενώ, οι Keddie, MacDonald, Blackmore, Eacott και οι συνεργάτες της (2020: 442) προτείνουν περισσότερη σαφήνεια και οριοθέτηση στα ζητήματα διαχείρισης της αυτονομίας και καλύτερη επαγγελματική καθοδήγηση και στήριξη στο έργο τους από την πλευρά της πολιτείας.

Πρόσφατα, η έρευνα έχει προχωρήσει περισσότερο στην κατανόηση των αντιλήψεων των ηγετών του σχολείου για τη σχολική αυτονομία. Στην έρευνά τους ο

Adamowski και οι συνεργάτες του (2007) αποκαλύπτουν το «χάσμα» (autonomy gap) μεταξύ της αυτονομίας που εκτιμούν ότι χρειάζονται οι διευθυντές για να είναι αποτελεσματικοί και παραγωγικοί και της αυτονομίας που πραγματικά έχουν. Συγκεκριμένα διαπίστωσαν ότι οι περισσότερα από τους 30 ερωτηθέντες διευθυντές δημόσιων σχολείων ήταν ικανοποιημένοι με την αυτονομία που τους δόθηκε, επειδή αποδέχονταν τη δουλειά τους όπως είναι. Αντί να προσπαθούν να αλλάξουν το σύστημα, έμαθαν να εργάζονται σε αυτό χωρίς να ζητούν περαιτέρω αυτονομία. Φανερόντας το κενό, η έρευνά τους εισάγει μια νέα προοπτική για την ερμηνεία των ετερογενών αποτελεσμάτων των μεταρρυθμίσεων περί αυτονομίας.

Πιο πρόσφατα, οι Limon και Aydın, (2020) προσδιόρισαν τις απόψεις τους για αυτή μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων. Σύμφωνα με τα ευρήματά τους, οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι ένας διευθυντής θα πρέπει να είναι αυτόνομος κατά την αξιολόγηση της απόδοσης, τη διαχείριση του προϋπολογισμού, τη λήψη αποφάσεων για δαπάνες και ότι τη χρειάζονται για την επιλογή του υποδιευθυντή και του προσωπικού, του προγραμματισμού, των βιβλίων και του αναλυτικού προγράμματος, τη χρηματοδότηση του σχολείου και τον αριθμό των μαθητών ανά τάξη. Όσον αφορά τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματά της αναφέρουν ότι μέσω αυτής αναμένουν πως θα βελτιωθεί η απόδοση των μαθητών, ότι μπορεί να υπάρχουν υποκειμενικές πρακτικές και πιέσεις προς αυτούς και ότι η πολιτική εξουσία και το κεντρικό εκπαιδευτικό σύστημα αποτελούν εμπόδια για αυτή. Επίσης, συμπεραίνουν ότι οι τοπικές κυβερνήσεις και οι γονείς είναι οι πιο σημαντικοί υποστηρικτές τους στο αυτόνομο σχολείο.

Σύμφωνα με τις Katsigianni και Ifanti (2020: 38) φαίνεται πως υπάρχουν πια στοιχεία που υποστηρίζουν ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει εισέλθει σε μια μεταβατική φάση, στην οποία τονίζεται η ανάγκη για διαρθρωτικές μεταρρυθμίσεις. Ωστόσο, η έρευνα τους δείχνει πως οι απόπειρες μεταρρυθμίσεων συχνά απενεργοποιήθηκαν, κυρίως λόγω της έλλειψης συναίνεσης μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών. Υπό των ευρημάτων τους, προτείνουν περισσότερη διερεύνηση των απόψεων των διευθυντών στην κριτική αφομοίωση των διεθνών τάσεων, όπως η ενίσχυση της σχολικής αυτονομίας, στο ελληνικό πλαίσιο. Η διερεύνηση των απόψεων των διευθυντών/ διευθυντριών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την ενδυνάμωση της σχολικής αυτονομίας, που αποτελεί ένα από τα βασικότερα ζητήματα της εκπαιδευτικής επικαιρότητας, συγκέντρωσε το ενδιαφέρον της ερευνήτριας της παρούσας εργασίας.

4^ο Κεφάλαιο: Η έρευνα

Στο παρόν κεφάλαιο πρόκειται να παρουσιαστεί ο σχεδιασμός της έρευνας που διεξάγεται στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας. Ειδικότερα, περιγράφονται ο γενικός προσανατολισμός για τον κόσμο και τη φύση της έρευνας που υιοθετεί η ερευνήτρια, η μέθοδος και οι στρατηγικές που ακολουθούνται με στόχο την ικανοποίηση του σκοπού της (Ισαρη & Πουρκός, 2015: 31).

4.1. Αναγκαιότητα έρευνας

Η αποκέντρωση, που προνοεί τη σχολική αυτονομία και αυτοδιαχείριση, αποτελεί μια πραγματικότητα σε διεθνές επίπεδο (Caldwell, 2012· Θεοδώρου & Πασιαρδής, 2013: 43), με συνέπεια και το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ακολουθώντας αυτήν την τάση να έχει επιχειρήσει κατά καιρούς την υλοποίηση πολιτικών σχετικής αποσυγκέντρωσης και παραχώρησης αρμοδιοτήτων στην τοπική αυτοδιοίκηση και στη σχολική μονάδα (Παπακωνσταντίνου, 2012: 3). Ωστόσο, δεν έχει επιτευχθεί απαγκίστρωσή του από τον συγκεντρωτισμό (Eurydice, 2020a· OECD, 2020).

Οι συζητήσεις όμως, όπως και οι πολιτικές, με επίκεντρο την αυτονομία της σχολικής μονάδας διαρκώς δυναμώνουν (Σταύρου, 2019). Κυρίως στις μέρες μας, η σχολική αυτονομία αποτελεί πρόσταγμα του εκπαιδευτικού πολιτικού λόγου και προτεραιότητα της εκπαιδευτικής πολιτικής ατζέντας. Ιδιαίτερα, μετά την ανακοίνωση του σχεδίου νόμου από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων με τίτλο «Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις» το ζήτημα της σχολικής αυτονομίας είναι άκρως επίκαιρο (Ν.4823/2021). Καθώς, η έρευνα έκανε σαφές ότι οι πολιτικές για την ενίσχυση της σχολικής αυτονομίας δεν οδηγούν απαραίτητα στην εφαρμογή τους (Neeleman, 2019), δημιουργούνται προβληματισμοί σχετικά με την αλλαγή του σχολείου σε αυτόνομο περνώντας από τη θεωρία στην πράξη (Caldwell, 2012· Λαζαρίδου & Αντωνίου, 2017: 114· Θεοδώρου & Πασιαρδής, 2013). Η παραπάνω διαπίστωση, καθιστά αναγκαία την προώθηση των γνώσεων για το πως μπορεί να επιτευχθεί η σύζευξη των μεταρρυθμίσεων για ενίσχυση της αυτονομίας της σχολικής μονάδας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με την έμπρακτη ανάδειξη ενός ενδυναμωμένου ως προς την αυτονομία του σχολείου. Εξάλλου, το γεγονός ότι από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση προέκυψε ερευνητική ισχύτητα (Δαμάσκου, 2020: 33-34· Suggett, 2015: 19) αναφορικά με τη διερεύνηση των προϋποθέσεων, των μηχανισμών στήριξης που μπορούν να αμβλύνουν τα εμπόδια στην ε-

φαρμογή της σχολικής αυτονομίας αλλά και αναφορικά με την κατανόηση των χαρακτηριστικών και των επιπτώσεων του αυτόνομου σχολείου στον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο, κάνει ακόμα πιο απαραίτητη την περαιτέρω διερεύνηση του θέματος.

Στο αποκεντρωτικό μοντέλο διοικητικής οργάνωσης της εκπαίδευσης με έμφαση στην αυτονομία του σχολείου κυρίαρχη μορφή, όπως περιγράφηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο, αναδεικνύεται ο διευθυντής / διευθύντρια του που καλείται να πάρει τις κατάλληλες αποφάσεις, ώστε να διασφαλιστεί η επιβίωσή του (Caldwell, 1998· Heffernan, 2018: 2· Καλημερίδης, 2019: 367· Neeleman, 2019: 35· Salokangas & Ainscow, 2017) και να οδηγήσει τόσο αυτό όσο και την κοινότητά του στο να βελτιστοποιήσει τις ευκαιρίες για τη βελτίωση που του παρέχει η εφαρμογή του συγκεκριμένου μοντέλου ρύθμισης της εκπαίδευσης (Hallinger & Heck, 1996: 5· Caldwell, 2016: 14). Καθώς, λοιπόν, η συγκεκριμένη μελέτη αναφέρεται στο ζήτημα της εφαρμογής της σχολικής αυτονομίας, κρίνεται σημαντικό να επικεντρωθεί στις απόψεις τους. Η μελέτη δεν ισχυρίζεται ότι οι διευθυντές αντιπροσωπεύουν ολόκληρο το σύστημα, αλλά ότι συνήθως είναι εκείνοι που λειτουργούν ως πολλαπλασιαστές των εκπαιδευτικών πολιτικών και συνάμα ως ηθικοί παράγοντες, κοινωνικοί υποστηρικτές και εκφραστές της άμεσης κοινότητας (Πασιαρδής, 2014: 214-215).

4.2. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σύμφωνα με τις παραπάνω παρατηρήσεις σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση των απόψεων από διευθυντές/διευθύντριες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την ενδυνάμωση της αυτονομίας των σχολείων. Επιμέρους στόχοι της είναι:

- Να περιγραφεί με βάση τις απόψεις των διευθυντών/ διευθυντριών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης η έννοια της ενδυνάμωσης της σχολικής αυτονομίας.
- Να αναδειχθεί πως μπορεί να οργανωθεί η διαδικασία της αλλαγής (αναγκαιότητα της σχολικής αυτονομίας στο συγκεκριμένο, ετοιμότητα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, εμπόδια στην ενδυνάμωσή της και τρόποι κάμψης τους).
- Να καταγραφούν επιδράσεις της.
- Να σκιαγραφηθεί το προφίλ του ελληνικού αυτόνομου σχολείου.

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση οδήγησε στη διατύπωση των ακόλουθων ερευνητικών ερωτημάτων:

1. Πώς εννοιολογούν οι διευθυντές / διευθύντριες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης την ενδυνάμωση της σχολικής αυτονομίας και πόσο αναγκαία τη θεωρούν;
2. Κρίνουν το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έτοιμο για την αύξηση των ορίων της αυτονομίας του σχολείου;
3. Ποια πιστεύουν ότι είναι τα εμπόδια για την ενδυνάμωσή της και ποιους μηχανισμούς κάμψης τους υποδεικνύουν;
4. Τι επιδράσεις εκτιμούν ότι θα επιφέρει η ενδυνάμωση της αυτονομίας στο ρόλο τους και στην αποτελεσματικότητα του σχολείου;
5. Πώς σκιαγραφούν το προφίλ του αυτόνομου σχολείου στο συγκεκριμένο;

Σε αυτό το σημείο αξίζει να τονιστεί ότι η παρούσα έρευνα δεν έχει πρόθεση να κρίνει εκπαιδευτικές πολιτικές αποκέντρωσης και ενίσχυσης της σχολικής αυτονομίας. Κάθε άλλο, επικεντρώνεται στον τρόπο με τον οποίο μπορούν αυτές να λειτουργήσουν εποικοδομητικά στο εθνικό μας περιβάλλον εξετάζοντας πιστά και με συνέπεια τα δεδομένα που προκύπτουν στο πλαίσιο της, ώστε να συμβάλλει στη βαθιά κατανόηση της φύσης τους.

4.3. Μεθοδολογική προσέγγιση

Η επιλογή της μεθοδολογικής προσέγγισης της παρούσας έρευνας καθορίζεται από τον σκοπό και από τα ερευνητικά ερωτήματά της (Cohen, Manion & Morrison, 2008: 117). Συγκεκριμένα, λόγω του ότι πρόκειται να διερευνηθούν απόψεις από διευθυντές/διευθύντριες υπό το πρίσμα της εμπειρογνωμοσύνης τους, κρίνεται ως καταλληλότερη η ποιοτική προσέγγιση η οποία δύναται να ανταποκριθεί πληρέστερα στις απαιτήσεις και στις προσδοκίες της. Αρχικός λόγος για την επιλογή ποιοτικής έρευνας είναι το ότι μέσω αυτής δίνεται έμφαση στη θεώρηση του κόσμου μέσα από την εμπειρία, τις στάσεις και τις απόψεις των υποκειμένων της επιτρέποντας την εις βάθος μελέτη του θέματος (Creswell, 2011: 15) της ενδυνάμωσης της αυτονομίας του σχολείου στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, στοιχείο που μπορεί να συμβάλλει στη διαμόρφωση μιας γνήσιας, αυθεντικής, δυναμικής, πλαισιοθετημένης και ολιστικής προσέγγισής του (Ισαρη & Πουρκός, 2015: 40). Επίσης, προτιμάται εξαιτίας της αναδυόμενης και δυναμικής φύσης της, η οποία αφήνει το περιθώριο για αλλαγή και τροποποίηση του αρχικού της σχεδιασμού στην πορεία της (ό.π.: 32) καθώς η ερευνήτρια επιχειρεί να αποδώσει απόψεις των υποκειμένων, να εμβαθύνει στα λεγόμενά τους και να αποκαλύψει το τι σήμαιναν αυτά. Τα παραπάνω χαρακτηριστικά προσδίδουν

στην έρευνα ευελιξία, περιθώρια ανατροφοδότησης, απόρριψης ή αλλαγής, μεταλλάξης και αναπροσαρμογής που παρέχουν τη δυνατότητα να αναδειχτούν νέες πτυχές και διαστάσεις του θέματος (ό.π.: 41).

4.4. Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Από τη στιγμή που η παρούσα έρευνα βασίζεται στην οντολογική προσέγγιση που αντιλαμβάνεται τις εμπειρίες, τις απόψεις, τις ερμηνείες και τις διαδράσεις των ανθρώπων ως σημαντικές διαστάσεις της κοινωνικής πραγματικότητας και στην επιστημολογική θέση που αναγνωρίζει ότι η γνώση μπορεί να παραχθεί από τη διαδραστική σχέση της ερευνήτριας με τους ανθρώπους, δίνοντάς τους την ευκαιρία να διατυπώσουν τις απόψεις τους και να τις νοηματοδοτήσουν, επιλέγεται ως εργαλείο συλλογής των δεδομένων η ποιοτική συνέντευξη, η οποία αποτελεί ίσως την πιο διαδεδομένη μέθοδο συλλογής/ παραγωγής ποιοτικών ερευνητικών δεδομένων στην ψυχολογική, κοινωνική και στην εκπαιδευτική έρευνα (ό.π.: 96).

Ακριβέστερα, χρησιμοποιείται ημιδομημένη προσωπική συνέντευξη (Creswell, 2011: 218-219· Ίσαρη & Πουρκός, 2015: 96) διάρκειας περίπου 45 λεπτών βάση προκαθορισμένου οδηγού (βλ. Παράρτημα Α). Η ημιδομημένη συνέντευξη παρέχει στην ερευνήτρια τη δυνατότητα να ελίσσεται ανάλογα με τη ροή της χωρίς να περιορίζεται από την αυστηρή σειρά των ερωτήσεων, με αποτέλεσμα να μπορεί να επικεντρωθεί σε συγκεκριμένα ζητούμενα του θέματος ζητώντας περαιτέρω διευκρινίσεις και να αντλεί πλούσιες πληροφορίες εμπλουτίζοντας και εμβαθύνοντας στις απόψεις των ερωτώμενων. Όπως παρατηρήθηκε όμως, η λήψη ημιδομημένων συνεντεύξεων πρόσωπο με πρόσωπο πρόκειται για χρονοβόρα και δαπανηρή προσέγγιση που προϋποθέτει καλή προετοιμασία, σχεδιασμό και δημιουργική εργασία. Ωστόσο, είναι ιδανικές για τους συμμετέχοντες που δεν διστάζουν να μιλήσουν και να εκφράσουν με σαφήνεια και άνεση τις απόψεις τους. Οι επιστημολογικοί περιορισμοί της αφορούν το γεγονός ότι οι ερευνητές δεν έχουν ουσιαστικά πρόσβαση στο μυαλό των ερωτώμενων και μπορούν να πληροφορηθούν μόνο για εκείνες τις διαστάσεις που οι συμμετέχοντες επιλέγουν να αποκαλύψουν.

Βάσει της τελευταίας διαπίστωσης καθίσταται σημαντικός ο ρόλος της ερευνήτριας (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008: 5-6), αφού αναλαμβάνει να συνδυάσει με έναν λογικό τρόπο δεδομένα, στοιχεία και καταστάσεις προκειμένου να καταλήξει σε συμπεράσματα από όσα ακούει και παρατηρεί. Απαιτείται να καλλιεργεί φιλικό κλίμα και να παραμένει πάντα ενεργή προκειμένου να διεισδύσει στην προσωπικότητα των

υποκειμένων και να κατανοήσει τις κοινωνικές επιρροές που έχουν δεχτεί, να παρατηρεί παραγλωσσικά και εξωγλωσσικά στοιχεία, να βρίσκεται σε ετοιμότητα για να ζητήσει πρόσθετες εξηγήσεις στοχεύοντας να εμβαθύνει σε απόψεις, να συλλέξει και να ερμηνεύσει τα δεδομένα με τη βοήθεια της βιβλιογραφίας. Επίσης, απαιτείται όχι μόνο να συνδιαλέγεται και να καταγράφει τη «φωνή» και τις εκφράσεις των υποκειμένων της έρευνας αλλά ταυτόχρονα να είναι αντιμέτωπη και με τον ίδιο τον εαυτό της καθώς δίνεται βαρύτητα στην κρίση της. Οφείλει, να κατέχει γνώσεις προκειμένου να είναι καλή ακροάτρια και ικανή συνομιλήτρια χωρίς να επηρεάζει τα υποκείμενα παραμένοντας όσο το δυνατόν ουδέτερη και αντικειμενική, να επικοινωνεί και να αλληλεπιδρά μαζί τους καταφέροντας να χρησιμοποιεί τη συνέντευξη προς όφελος της έρευνας αλλά και των ερωτώμενων.

Ο οδηγός συνέντευξης (Ισαρη & Πουρκός, 2015: 130 -131) αποτελείται από ερωτήσεις ανοιχτού τύπου που συνάδουν με τον σκοπό της έρευνας, οι οποίες επιμερίζονται σε τέσσερις άξονες με στόχο την καλύτερη οργάνωση και την ευέλικτη διάρθρωσή τους. Σε πρώτη φάση, προσδιορίζονται τα ατομικά χαρακτηριστικά των ερωτώμενων, η ηλικία, ο τύπος του σχολείου που διοικούν, το επίπεδο σπουδών, η εκπαιδευτική προϋπηρεσία και η εμπειρία τους σε διευθυντική θέση. Κατόπιν, ακολουθούν οι ερωτήσεις των αξόνων που ο καθένας προσεγγίζει το ζήτημα της ενδυνάμωσης της σχολικής αυτονομίας από διαφορετική οπτική γωνία, ώστε να επιτευχθεί ολιστική προσέγγιση του θέματος. Αναλυτικά, οι άξονες στους οποίους διαρθρώνεται η συνέντευξη είναι οι εξής: 1ος θεματικός άξονας: Η ενδυνάμωση της σχολικής αυτονομίας, 2ος θεματικός άξονας: Η οργάνωση της αυτονόμησης του ελληνικού σχολείου, 3ος θεματικός άξονας: Επιπτώσεις της σχολικής αυτονομία και 4ος θεματικός άξονας: Το προφίλ του αυτόνομου σχολείου. Ειδικότερα, ο κάθε άξονας διερευνά μέσω των απόψεων των διευθυντών/ διευθυντριών τα παρακάτω:

- Ο 1ος θεματικός άξονας το νόημα που αποδίδουν στη σχολική αυτονομία και το πως ορίζουν την ενδυνάμωσή της.
- Ο 2ος θεματικός άξονας τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να οργανωθεί η αυτονόμηση του ελληνικού σχολείου και η διαδικασία της αλλαγής (αναγκαιότητα της σχολικής αυτονομίας στο συγκεκριμένο, ετοιμότητα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, τα εμπόδια στην ενδυνάμωσή της και οι μηχανισμοί κάμψης τους).

- Ο 3ος θεματικός άξονας τις επιπτώσεις της στο ρόλο τους και στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας.
- Ο 4ος θεματικός άξονας επιχειρεί να σκιαγραφηθεί και να περιγραφεί το προφίλ του αυτόνομου σχολείου στο συγκεκριμένο.

Πραγματοποιήθηκαν δεκαπέντε συνεντεύξεις κατά τους μήνες Μάιο και Ιούνιο του 2021. Αυτοί οι μήνες συνέπεσαν με το άνοιγμα των σχολείων μετά τις πρωτόγνωρες καταστάσεις που προκάλεσε η πανδημία από την εξάπλωση του ιού Covid-19 αλλά και με την ανακοίνωση από την τρέχουσα κυβέρνηση του υπό διαβούλευση νομοσχεδίου «Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις» (Ν. 4823/2021). Η πρώτη συγκυρία επέτρεψε οι συνεντεύξεις να ληφθούν δια ζώσης στον οικείο χώρο του σχολείου του κάθε διευθυντή/ ντριας, στο γραφείο τους ή σε άλλο κατάλληλο μέρος για τη διεξαγωγή της συνέντευξης (Creswell, 2011: 221), γεγονός που εμπλούτισε με περαιτέρω πληροφορίες και στοιχεία την έρευνα. Εξάιρεση αποτελούν τρεις συνεντεύξεις οι οποίες λήφθηκαν μέσω πλατφόρμας τηλεδιάσκεψης για λειτουργικούς λόγους, επειδή η ερευνήτρια και οι ερωτώμενοι διέμεναν σε πόλεις διαφορετικές. Η δεύτερη συγκυρία υπήρξε πολύ βοηθητική για τη συλλογή των δεδομένων, καθώς οι ερωτώμενοι φάνηκαν να είναι ενημερωμένοι σε βάθος για το ζήτημα της σχολικής αυτονομίας λόγω της επικαιρότητας του θέματος.

Πριν από τη διεξαγωγή κάθε συνέντευξης η ερευνήτρια ακολουθώντας τις αρχές δεοντολογίας (Ισαρη & Πουρκός, 2015: 111) ενημέρωσε τους διευθυντές/ ντριες αρχικά προφορικά και κατόπιν μέσω ηλεκτρονικού μηνύματος για το σκοπό της έρευνας ζητώντας την οικειοθελή συμμετοχή τους σε αυτή. Ταυτόχρονα, τους πληροφόρησε πως οι συνεντεύξεις θα ηχογραφηθούν επισημαίνοντας ότι η ταυτότητά τους θα παραμείνει ανώνυμη και οι απαντήσεις τους θα είναι απολύτως εμπιστευτικές και τονίζοντας ότι οι πληροφορίες που θα προκύψουν, θα αναλυθούν και θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς. Επίσης, τους γνωστοποίησε ότι δεν υπάρχουν λάθος ή σωστές απαντήσεις στις ερωτήσεις καθώς διερευνώνται οι προσωπικές τους απόψεις και ότι έχουν το δικαίωμα να αρνηθούν τη συμμετοχή, να μην απαντήσουν σε κάποια ή κάποιες ερωτήσεις, ακόμα και να αποχωρήσουν από τη συνέντευξη σε όποιο σημείο της διαδικασίας το έκριναν οι ίδιοι σκόπιμο.

Επιπλέον, προκειμένου να εξοικειωθεί η ίδια με τη διαδικασία της συνέντευξης, να εντοπιστούν πιθανά λάθη και παραλείψεις στον Οδηγό και να ελεγχθεί αν είναι ομαλό το πέρασμα από τη μια ερώτηση στην άλλη, πραγματοποιήθηκε πιλοτική

συνέντευξη (ό.π.: 131) σε έναν εθελοντή διευθυντή που δε συμπεριλαμβάνεται στο τελικό δείγμα της έρευνας. Πραγματικά, η πορεία της έρευνας έδειξε πως ο πιλοτικός έλεγχος βελτίωσε σημαντικά τον Οδηγό (Λαζαρίδου & Αντωνίου, 2017: 134), αφού συνέβαλε στην αναδιατύπωση ερωτήσεων που φάνηκε ότι μπορεί να δυσκολεύουν τους ερωτώμενους.

4.5. Αξιοπιστία και εγκυρότητα

Η διεξαγωγή του πιλοτικού ελέγχου, όπως περιγράφηκε παραπάνω, αποτέλεσε μια από τις στρατηγικές που επιστράτευσε η ερευνήτρια στα πλαίσια της συγκεκριμένης έρευνας για τη διασφάλιση τόσο της επιτυχούς συλλογής των δεδομένων όσο και της αξιοπιστίας και της εγκυρότητάς της. Εφόσον οι ποιοτικές έρευνες έτυχαν και συνεχίζονται να τυγχάνουν σφοδρής κριτικής για την αξιοπιστία και την εγκυρότητά τους κρίθηκε ιδιαίτερα αναγκαία η εξασφάλισή τους (Creswell, 2011: 259· Συμεού, 2007: 1055). Για να επιτευχτεί η παραπάνω επιδίωξη αξιοποιήθηκαν στρατηγικές, οι οποίες επιχειρούσαν να ικανοποιήσουν συγκεκριμένα κριτήρια ερευνητικής συνέπειας και να αποκαλύπτουν λεπτομερώς την ερευνητική διαδικασία στον/στην αναγνώστη/τρια, ώστε να μπορεί να προβαίνει σε αξιολογική κρίση σχετικά με την εγκυρότητα και αξιοπιστία της (Συμεού, 2007: 1057).

Σημαντική ως προς αυτό το σκοπό υπήρξε η αναστοχαστικότητα της ερευνήτριας όσον αφορά τη δική της θέση, τις σκέψεις της, τους συνειρμούς και τα συναισθήματά της, τις αδυναμίες και τις προκαταλήψεις της για το θέμα (Ισαρη & Πουρκός, 2015: 126). Εξάλλου, έχει αρκετή εκπαιδευτική εμπειρία σε θέματα παιδαγωγικής και διδασκαλίας, εμπειρία σε θέση ευθύνης και επιπλέον είχε αφιερώσει επαρκή χρόνο μελέτης στο υπό διερεύνηση πεδίο στο πλαίσιο των σπουδών της, με συνέπεια να είναι σε θέση να αναγνωρίζει και να αναστοχάζεται τη μεροληψία της, να αναγνωρίζει τους περιορισμούς των μεθόδων της μελέτης, να μπορεί να προσεγγίσει τη φερεγγυότητα της έρευνας (Creswell, 2011: 260).

Ειδικότερα, η εξασφάλιση της αξιοπιστίας (Συμεού, 2007: 1057), η οποία αναφέρεται στην ισχύ του μεθοδολογικού σχεδιασμού, στην ποιότητα των δεδομένων που συλλέχθηκαν κατά τη διάρκειά της και στο πως αυτός ο σχεδιασμός και τα συγκεκριμένα δεδομένα οδηγούν σε αληθινά, ακριβή και άξια εμπιστοσύνης ευρήματα, υπό την έννοια ότι αναπαριστούν την πραγματικότητα, υποστηρίχτηκε μέσα από ελέγχους των μελών (Creswell, 2011: 299). Συγκεκριμένα, αφού απομαγνητοφωνήθηκαν οι συνεντεύξεις, απεστάλησαν σε ερωτώμενους οι προσωπικές τους αναφορές,

ώστε να ελέγξουν και να επιβεβαιώσουν την αξιοπιστία τους και να δώσουν τη συγκατάθεσή τους για δημοσίευση. Μια μοναδική ευκαιρία για την ανάπτυξη ακριβέστερων αναφορών πρόσφεραν οι διαζώσεις συνεντεύξεις που παρείχαν τη δυνατότητα απόκτησης πρόσθετων πληροφοριών λόγω της άμεσης παρατήρησης των υποκειμένων και του πλαισίου τους. Οι παρατηρήσεις αυτές ενσωματώθηκαν διακριτικά στη μελέτη (ό.π.: 260).

Οι παρατηρήσεις παράλληλα με την περιγραφή του κόσμου των συμμετεχόντων συναπάρτισαν στρατηγικές που υποστήριζαν και τη βασιμότητα και την επιβεβαίωσή της (ό.π.: 259). Οι ιστορίες και τα λόγια των ερωτώμενων αναδύθηκαν και αξιοποιήθηκαν, έτσι ώστε ο/η αναγνώστης/τρια να έρχεται σε άμεση επαφή με τις απόψεις τους και να καθίσταται ικανός/η να κρίνει κατά πόσο οι συμπερασματικές ερμηνείες της ερευνήτριας ανταποκρίνονται στις πραγματικότητες των υποκειμένων. Αποσπάσματα των αναφορών περιλήφθηκαν στην ανάλυση των ευρύτατων, ώστε ο ρόλος των ερωτώμενων στην έρευνα να τεκμηριώνεται. Η βασιμότητα της έρευνας επιτεύχθηκε, επίσης, από τη συστηματική και με ακρίβεια παρουσίαση των μεθοδολογικών βημάτων και των διαδικασιών συλλογής, ανάλυσης και παρουσίασης των δεδομένων (Συμεού, 2007: 1062).

Επιπλέον, στοχεύοντας στην γενικευσιμότητα της έρευνας, δηλαδή το να μπορούν τα συμπεράσματά της να γενικευτούν σε ευρύτερα σύνολα ομοειδών περιπτώσεων από τον πληθυσμό από τον οποίο προέρχεται το συγκεκριμένο δείγμα, επιχειρήθηκε μια αληθινή και συνεπή πυκνή περιγραφή των δεδομένων και των ευρημάτων. Με τον τρόπο αυτό οι αναγνώστες αναγνωρίζουν τις απόψεις των συμμετεχόντων και του ερευνητή και τις αντιπαραβάλλουν με δικές τους και με όσες γνωρίζουν από άλλες έρευνες (ό.π.: 1060). Ιδιαίτερος σημαντική για την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της έρευνας θεωρείται και η επιλογή των κατάλληλων συμμετεχόντων (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

4.6. Δείγμα

Συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα είναι δεκαπέντε διευθυντές/διευθύντριες δημόσιων σχολείων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης επιλεγμένοι σκόπιμα με κριτήριο την ανομοιογένεια ως προς το φύλο, την ηλικία, τον τύπο σχολείου, τη διοικητική εμπειρία και με τρόπο που να καλύπτει τις κρίσιμες και αντιπροσωπευτικές περιπτώσεις που μπορούν να αποφέρουν τη μέγιστη πληροφόρηση και που προσφέρονται για ενδελεχή και εις βάθος μελέτη (ό.π.: 81). Ακολουθώντας τη στρατηγική της χιονοστι-

βάδας, που εντάσσεται στην ευρύτερη κατηγορία της δειγματοληψίας σκοπιμότητας, αρχικά επιλέγονται ορισμένα άτομα-κλειδιά από τον πληθυσμό ενδιαφέροντος που διαθέτουν τα χαρακτηριστικά, τη γνώση και την κοινωνική δικτύωση για να κατευθύνουν στον εντοπισμό και άλλων μελών του πληθυσμού δίνοντας την ευκαιρία στην ερευνήτρια να προσδιορίσει και να συμπεριλάβει αποκλίνουσες περιπτώσεις στον πληθυσμό του δείγματος, ώστε να αποτυπωθεί μια πληρέστερη εικόνα του θέματος.

Οι επτά συμμετέχοντες είναι άντρες και οι οχτώ γυναίκες. Η ηλικία τους κυμαίνεται μεταξύ 44 και 59 ετών με μέσο όρο ηλικίας τα 52 έτη. Χαρακτηριστικά παρατηρήθηκε πως οι επτά είχαν πάνω από είκοσι έτη εκπαιδευτικής εμπειρίας και οι οχτώ πάνω από τριάντα. Επίσης, αποδείχτηκαν αυξημένων ακαδημαϊκών προσόντων, οι δύο από αυτούς διέθεταν διδακτορικό, οι δέκα μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, οι υπόλοιποι δεύτερο πτυχίο και μετεκπαίδευση. Ιδιαίτερα σημαντική για την έρευνα κρίνεται η πολυετής εμπειρία αυτών σε θέση ευθύνης, καθώς οι περισσότεροι είναι διευθυντές/ ντριες για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα από μια δεκαετία. Αξίζει να αποσαφηνιστεί ότι τα υποκείμενα της έρευνας επιλέχθηκαν με τρόπο που να αντιπροσωπεύουν διευθυντές όλων των τύπων του ελληνικού δημόσιου σχολείου της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα το δείγμα αποτελείται από έντεκα διευθυντές/ντριες δημοτικών σχολείων, από δύο προϊσταμένες νηπιαγωγείων, από έναν διευθυντή και μια διευθύντρια ειδικών σχολείων. Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων στην έρευνα.

A/A	ΦΥΛΟ	ΗΛΙΚΙΑ	ΤΥΠΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟ	ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ	ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΣΕ ΘΕΣΗ ΕΥΘΥΝΗΣ
Σ1	Άνδρας	54	6/θέσιο Δημοτικό	Μετεκπαίδευση	29 έτη	12 έτη
Σ2	Άνδρας	59	Ειδικό Δημοτικό	Μεταπτυχιακό	36 έτη	18 έτη
Σ3	Γυναίκα	54	6/θέσιο Δημοτικό	Μεταπτυχιακό	32 έτη	6 έτη
Σ4	Γυναίκα	44	12/θέσιο Δημοτικό	Μεταπτυχιακό	21 έτη	6 έτη
Σ5	Γυναίκα	50	3/θέσιο Νηπιαγωγείο	Μεταπτυχιακό	20 έτη	12 έτη
Σ6	Άντρας	55	12/θέσιο Δημοτικό	Διδακτορικό	32 έτη	17 έτη
Σ7	Γυναίκα	47	6/θέσιο Δημοτικό	Διδακτορικό	23 έτη	7 έτη

Σ8	Γυναίκα	56	Ειδικό Σχολείο	Μεταπτυχιακό	33 έτη	10 έτη
Σ9	Άντρας	49	12/θέσιο Δημοτικό	Μεταπτυχιακό	25 έτη	6 έτη
Σ10	Άντρας	54	6/θέσιο Δημοτικό	Μετεκπαίδευση	31 έτη	8 έτη
Σ11	Γυναίκα	46	3/θέσιο Νηπιαγωγείο	Μεταπτυχιακό	23 έτη	7 έτη
Σ12	Άντρας	51	12/θέσιο Δημοτικό	Μεταπτυχιακό	28 έτη	8 έτη
Σ13	Γυναίκα	59	12/θέσιο Δημοτικό	Πτυχίο	35 έτη	14 έτη
Σ14	Άνδρας	57	12/θέσιο Δημοτικό	Μεταπτυχιακό	35 έτη	11 έτη
Σ15	Γυναίκα	56	6/θέσιο Δημοτικό	Μεταπτυχιακό	25 έτη	10 έτη

Πίνακας 4. Δημογραφικά στοιχεία δείγματος

4.7. Ανάλυση δεδομένων

Μετά την απόκτηση των πρωτογενών δεδομένων ακολουθεί η θεματική ανάλυση (Braun & Clarke, 2012), επιχειρώντας να τους αποδοθεί νόημα, προκειμένου να απαντηθούν τα ερωτήματα της έρευνας με πυξίδα τους θεματικούς άξονες του Οδηγού Συνέντευξης. Η θεματική ανάλυση θεωρείται εύχρηστη και ευέλικτη μέθοδος ανάλυσης (Ίσαρη & Πουρκός, 2015: 116· Τσιώλης, 2018: 98), η οποία αναφέρεται στη συστηματική αναγνώριση, οργάνωση και κατανόηση επαναλαμβανόμενων μοτίβων νοήματος εντός του συνόλου των δεδομένων (Braun & Clarke, 2012: 57). Προϋπόθεση για την εφαρμογή της αποτελεί η ενεργητική, συστηματική και δημιουργική εμπλοκή της ερευνήτριας σε ολόκληρη τη διαδικασία.

Αρχικά, πραγματοποιείται απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων και μεταγραφή των δεδομένων (βλ. Παράρτημα Δ) που συλλέχθηκαν με ακρίβεια (Creswell, 2011: 240· Ίσαρη & Πουρκός, 2015: 105), η οποία συνιστά τη μετατροπή του προφορικού λόγου σε γραπτό ακολουθώντας συγκεκριμένο σύστημα σημειογραφίας που επιτρέπει να αποτυπωθούν γραπτά μορφές επικοινωνίας και διάδρασης μεταξύ της ερευνήτριας και των συμμετεχόντων, όπως το ύφος της φωνής ή οι παύσεις (βλ. Παράρτημα Γ). Στη συνέχεια γίνεται ταξινόμηση των απαντήσεων ανά ερώτημα σε ξεχωριστό αρχείο και ακολουθεί προσεχτική ανάγνωσή τους από την ερευνήτρια, έτσι ώστε να εξοικειωθεί με αυτά, να αποκτήσει βαθύτερη κατανόηση και να εντοπίσει αποσπάσματα που παρέχουν πληροφορίες για κάθε ερευνητικό ερώτημα ή υποερώτη-

μα κρατώντας κάποιες πρώτες σημειώσεις. Η παραπάνω διαδικασία στοχεύει στην μείωση της πολυπλοκότητας του υλικού και στην εστίαση σε σημεία αντιπαραβολής και αναγνώρισης κοινών ή αντίθετων νοηματικών μοτίβων (Τσιώλης, 2018: 100).

Ακολούθως, επιδιώκεται η κατανόηση του νοήματος και η απόδοση εννοιολογικών προσδιορισμών. Η διαδικασία καλείται κωδικοποίηση και οι εννοιολογικοί προσδιορισμοί, που εκφράζουν το νόημα το οποίο αποδίδεται σε συγκεκριμένο τμήμα δεδομένων και έχουν συνάφεια με τα τιθέμενα ερευνητικά ερωτήματα, ονομάζονται κωδικοί (ό.π.: 103). Οι κωδικοί είναι είτε περιγραφικού τύπου που αποδίδουν το ρητό περιεχόμενο των λεγόμενων του ερωτώμενου είτε ερμηνευτικού που αντανακλούν την ερμηνεία που αποδίδει η ερευνήτρια σε όσα έχουν ειπωθεί. Δεδομένου ότι ένα απόσπασμα γίνεται να περιέχει πολλά διαφορετικά νοήματα μπορεί να του αποδοθούν περισσότεροι από έναν κωδικούς. Επίσης, είναι πιθανό κάποιιοι να συνδυαστούν ή να ενοποιηθούν σχηματίζοντας κατηγορίες ή άλλους κωδικούς. Παρόλο που οι κωδικοί συνοψίζουν τις βασικές μονάδες νοήματος, δεν ταυτίζονται πάντα με τα θέματα ή τα υποθέματα που αναζητούνται στο επόμενο στάδιο από την κωδικοποίηση και αποτελούν ένα υψηλότερο επίπεδο ανάλυσης (Ισαρη & Πουρκός, 2015: 117).

Στη συγκεκριμένη έρευνα καταρτίστηκε πίνακας (Τσιώλης, 2018: 100) σε ξεχωριστό αρχείο, όπου με βάση τους θεματικούς άξονες οι απαντήσεις στις ερωτήσεις του Οδηγού Συνέντευξης διαχωρίζονται σε ομάδες και αποδίδονται κωδικοί στα σημαντικότερα σημεία αυτών. Οι κωδικοί κάθε ομάδας απαντήσεων που αναφέρονταν στο ίδιο ζήτημα συγχωνευτήκαν και εντοπίστηκαν κατηγορίες και στη συνέχεια θέματα τα οποία ονοματοδοτήθηκαν, επεξεργάστηκαν, αναλύθηκαν. Τα θέματα που προέκυψαν μετά από την επεξεργασία, τη σύγκριση και τη συγχώνευση κωδικών είναι λιγότερα σε σχέση με τις αρχικές καταγραφές. Κατόπιν, εντοπίζονται τα «απρόσμενα» ή «αναδυόμενα» θέματα τα οποία θεωρούνται αξιοποιήσιμα προκειμένου να διαφωτιστούν απρόβλεπτες πτυχές της έρευνας (ό.π.: 98). Τα θέματα σχετικά με την ενδυνάμωση της σχολικής αυτονομίας που προκύπτουν μέσω της θεματικής ανάλυσης (Ισαρη & Πουρκός, 2015: 118) είναι τα εξής: 1. Νοηματοδότηση της σχολικής αυτονομίας, 2. Η έννοια της ενδυνάμωσης της σχολικής αυτονομίας, 3. Αναγκαιότητα ενίσχυσης της σχολικής αυτονομίας, 4. Ετοιμότητα του ελληνικού συστήματος, 5. Εμπόδια προώθησης, 6. Μηχανισμοί κάμψης εμποδίων, 7. Επιδράσεις στον ρόλο των διευθυντών, 8. Επιδράσεις στην αποτελεσματικότητα του σχολείου, 9. Προφίλ αυτόνομου σχολείου στο συγκεκριμένο και 10. Προκλήσεις σχολικής αυτονομίας. Το κάθε θέμα παρουσιάζεται ξεχωριστά και αναδεικνύεται το περιεχόμενό του κατά την τελι-

κή ανάλυση και κατά τη συγγραφή των συμπερασμάτων (Τσιώλης, 2018: 119). Τα θέματα, οι κατηγορίες, οι υποκατηγορίες και οι κωδικοί παρουσιάζονται οπτικά με πίνακα στο Β Παράρτημα.

5^ο Κεφάλαιο: Αποτελέσματα

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται τα θέματα που προέκυψαν από την ανάλυση των πρωτογενών δεδομένων και αναδεικνύεται το περιεχόμενό τους (Τσιώλης, 2018: 122). Τα θέματα συνδέονται με τους άξονες και τα ερωτήματα του Οδηγού Συνέντευξης, έτσι ώστε να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα. Σημειώνεται ότι οι συμμετέχοντες για τη διασφάλιση των προσωπικών δεδομένων και της ανωνυμίας τους αλλά και για τη διατήρηση της εμπιστευτικότητας των πληροφοριών θα αναφέρονται ανεξάρτητα από το πραγματικό τους φύλο με την ονομασία Συμμετέχων1 (Σ1), Συμμετέχων2 (Σ2), Συμμετέχων3 (Σ3) έως και Συμμετέχων15 (Σ15).

5.1. Η ενδυνάμωση της σχολικής αυτονομίας

Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν βάσει των ερωτήσεων του πρώτου άξονα του Οδηγού Συνέντευξης οργανώθηκαν γύρω από το νόημα που αποδίδουν οι συμμετέχοντες στη σχολική αυτονομία και το πως εννοιολογούν την ενδυνάμωσή της. Μάλιστα, τονίζεται πως αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση να οριστεί πρώτα τι σημαίνει σχολική αυτονομία για το ελληνικό συγκείμενο, προκειμένου αυτή να μπορέσει να ενδυναμωθεί. Συγκεκριμένα αναφέρεται: *«Καταρχάς, για να ενδυναμωθεί η σχολική αυτονομία πρέπει πρώτα να οριστεί τι σημαίνει σχολική αυτονομία για την Ελλάδα.»* (Σ3)

5.1.1. Νοηματοδότηση της σχολικής αυτονομίας

Η πρώτη ερώτηση του Οδηγού αξιοποιήθηκε ως εννοιολογικός προοργανωτής με στόχο να διευκολύνει την προσαρμογή των συμμετεχόντων στη διαδικασία της συνέντευξης και να τους ενεργοποιήσει να προσεγγίσουν τον όρο «σχολική αυτονομία» μέσα από οικείες έννοιες. Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων σχετικά με το ποιες λέξεις ή φράσεις τους έρχονται στο νου, αμέσως μόλις τον ακούσουν, επιτρέπουν τη δημιουργία ενός αρχικού νοητικού χάρτη που πλαισιώνει τις διαστάσεις που του αποδίδουν ομαδοποιώντας τους κωδικούς (παιδαγωγική διάσταση, οικονομική διάσταση, διοικητική διάσταση, διάσταση διασφάλισης της ποιότητας, αλλοιώσεις της έννοιας) σε κατηγορίες (αυτοδιαχείριση, πολιτική χροιά), όπως παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα:

ΝΟΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑΣ			
Θέμα	Κατηγορίες	Κωδικοί	Λέξεις ή φράσεις
Νοηματοδότηση της σχολικής αυτονομίας	αυτοδιαχείριση	παιδαγωγική διάσταση	δυνατότητα επιλογών δημιουργία εκπαιδευτικοί επιλογή σχολικές εκδηλώσεις καινοτομία
		διοικητική διάσταση	ευελιξία ελευθερία δημοκρατική διαχείριση αυτοδιαχείριση μάνατζερ λειτουργία παραχώρηση εξουσίας αποκέντρωση αυτενέργεια ελεύθερη δράση
		οικονομική διάσταση	χρήματα χορηγία αυτοχρηματοδότηση οικονομική ανεξαρτησία
	πολιτική χροιά	διάσταση διασφάλισης ποιότητας	διαφοροποίηση κουλτούρα αξιολόγηση επαγγελματισμός ανταγωνισμός ποιοτική εκπαίδευση ανεξαρτησία νεοφιλελευθερισμός σχολείο της αγοράς

		αλλαγή αναζωογόνηση της εκπαίδευσης
	αλλοιώσεις της έννοιας	έχει παραβιαστεί αρεστή επικοινωνιακή κυβερνητική πολιτική

Πίνακας 5. Νοηματοδότηση της σχολικής αυτονομία

Αναφορικά με την παιδαγωγική της διάσταση την αντιλαμβάνονται ως δυνατότητα επιλογών (Σ1, Σ2, Σ6, Σ12, Σ14) σχετικά με το Αναλυτικού Πρόγραμμα Σπουδών ή τα βιβλία και ως τρόπο έκφρασης καινοτομιών (Σ1, Σ13) θεωρώντας ουσιαστικό το ρόλο των εκπαιδευτικών (Σ5). Τη διοικητική διάσταση τη συνδέουν με τις έννοιες ελευθερία (Σ3, Σ4, Σ6, Σ10, Σ14), ανεξαρτησία (Σ10), αποκέντρωση (Σ7, Σ8), αυτενέργεια (Σ11), δημοκρατία (Σ3) και επισημάνουν την επίδραση του επιχειρηματικού μάνατζμεντ στη διοίκηση της εκπαίδευσης (Σ4). Κρίνουν την οικονομική ανεξαρτησία πολύ σημαντική παράμετρο, στην οποία μπορεί να συμβάλλουν και οι χορηγοί (Σ4, Σ5, Σ12, Σ13, Σ15).

Επιπλέον, η έννοια της σχολικής αυτονομίας έχει για τους συμμετέχοντες και πολιτική χροιά, καθώς τη σχετίζουν με την ποιότητα στην εκπαίδευσης (Σ8), την αξιολόγηση (Σ8), τον ανταγωνισμό (Σ7), τον επαγγελματισμό (Σ7) αλλά και το νεοφιλελευθερισμό και το σχολείο της αγοράς (Σ10). Ενδιαφέρουσα είναι η άποψη συμμετέχοντα (Σ10) που πιστεύει πως η έννοια ενδέχεται να αλλοιωθεί ανάλογα με το περιεχόμενο που της αποδίδουν τα πρόσωπα και η εκάστοτε κυβέρνηση: «*Η σχολική αυτονομία είναι μια έκφραση που έχει παραβιαστεί το περιεχόμενό της, είναι αρεστή και επικοινωνιακή αλλά δεν είναι ακριβώς έτσι! Όπως και η λέξη αξιολόγηση που έχει μέσα την αξιοσύνη αλλά δυστυχώς δεν είναι έτσι! Ακούγοντας τη φράση σχολική αυτονομία μου έρχεται στο νου η λέξη ελευθερία, η λέξη ανεξαρτησία αλλά ως τρίτη λέξη μου έρχεται αμέσως στο μυαλό η λέξη νεοφιλελευθερισμός ή σχολείο της αγοράς. Λέξεις αντικρουόμενες, οι οποίες εξαρτώνται από το τι περιεχόμενο θέλουμε να δώσουμε εμείς και από το τι περιεχόμενο της δίνει η κάθε κυβέρνηση. Η εκάστοτε κυβέρνηση ασκεί πολιτική στο όνομα της σχολικής αυτονομίας.*» (Σ10)

Με την επόμενη ερώτηση, ζητήθηκε από τους διευθυντές/ διευθύντριες να ορίσουν τον όρο. Φαίνεται πως για αυτούς σημαίνει μια άμεση και με άνεση (Σ2, Σ3, Σ15) επίλυση ζητημάτων υλικοτεχνικής υποδομής και παιδαγωγικής κατεύθυνσης του σχολείου που το καθιστούν “ανοιχτό” (Σ8) και με δική του “αύρα” (Σ15), το οποίο μπορεί να οραματίζεται και να υλοποιεί. Γενικά, διατυπώνουν πως δε σημαίνει ένα συγκεκριμένο πράγμα αλλά ότι αποκτά νόημα ανάλογα με το συγκεκριμένο σχολικό πλαίσιο, τις ιδιαίτερες συνθήκες, τις προτεραιότητες και τις ανάγκες του (Σ3, Σ7, Σ9, Σ11, Σ13) ή αλλιώς «*μια ανταπόκριση στο στυλ κάθε σχολείου*» (Σ3). Τονίζουν πως πρωτίστως χρειάζεται να τη διεκδικούν, να την πιστεύουν και να τη χτίζουν οι ίδιοι (Σ5) συνδέοντάς την με την ενδυνάμωση αυτών (Σ2, Σ5, Σ10, Σ11, Σ15). Ενδεικτικά παραθέτονται σχετικές απαντήσεις:

«Η ουσία της σχολικής αυτονομίας είναι μια πορεία πέρα και πάνω από μια κεντρικά καθοδηγούμενη εκπαίδευση, μερικώς ελεύθερη διαδρομή στον χώρο και στον χρόνο τον εκπαιδευτικό... μια δυνατότητα να υποστηρίξεις τις επιλογές σου και να οραματίζεσαι, ότι κάποιες στιγμές αυτές θα γίνουν πραγματικότητα.» (Σ1)

«...δε σημαίνει ένα συγκεκριμένο πράγμα. Εξαρτάται από το κάθε σχολείο το νόημα που της δίνει. Γενικότερα, ως σχολική αυτονομία κατανοώ τη δυνατότητα του καθενός σχολείου να αποφασίζει ανεξάρτητο και ελεύθερο από πολιτικές κατευθύνσεις...» (Σ7)

«...αποδοχή από τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας που θα ενδυναμωθούν ως προς αυτό το σκοπό. Να πιστέψουν σε αυτή και να την υπηρετήσουν σωστά...» (Σ15)

5.1.2. Η έννοια της ενδυνάμωσης της σχολικής αυτονομίας

Μετά την νοηματοδότηση της σχολικής αυτονομίας ακολουθεί το δεύτερο θέμα, το οποίο αναφέρεται στην εννοιολόγηση της ενδυνάμωσης της και απαντά στο πρώτο σκέλος του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος. Ως θέμα κρίθηκε σημαντικό, εφόσον την ενδυνάμωση οφείλουμε να την περιγράψουμε ανάλογα με το πλαίσιο αναφοράς (Rappaport, 1987:130). Οι συμμετέχοντες δομούν τον όρο «ενδυνάμωση της σχολικής αυτονομίας» γύρω από τη δομική και την ψυχολογική θεώρηση της ενδυνάμωσης (Γκορέζης, 2011: 29). Συγκεκριμένα, οι κωδικοί που αντιστοιχούν στις απαντήσεις είναι οι: δύναμη ή παραχώρηση δικαιωμάτων στα μέλη της σχολικής κοινότητας

τητας, οικονομική άνεση, επιστημοσύνη, ανάληψη ευθύνης, ψυχική ανθεκτικότητα. Οι παραπάνω κωδικοί κατηγοριοποιούνται σε ατομικό και οργανωτικό επίπεδο.

ΕΝΔΥΝΑΜΩΣΗ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑΣ		
Κατηγορίες	Κωδικοί	Παράδειγμα από δεδομένα
ατομικό επίπεδο	επιστημοσύνη	<p>« ... Είναι όμως και το περιεχόμενο που έχει ο καθένας στο κεφάλι του: 1. το περιεχόμενο των σπουδών του, 2. να ξέρει που βρίσκεται και τι ζητάει αλλά και σε πιο επίπεδο μπορεί να φτάσει η σχολική μονάδα του... Αρα χρειάζεται επιστημοσύνη ... » (Σ2)</p> <p>« ... Και σε γνωστικό - επιστημονικό επίπεδο με επιμόρφωση... » (Σ5)</p>
	ψυχική ανθεκτικότητα	<p>« ... και ψυχολογικά με υποστήριξη από κοινωνικούς λειτουργούς και ψυχολόγους στα σχολεία και με ένα πρόγραμμα που θα γνωρίζουν ότι με αυτό θα μπορούν να αυτονομούν και να καινοτομούν... » (Σ14)</p> <p>« ... Να ενθαρρύνονται οι εκπαιδευτικοί να αναλαμβάνουν ενεργό δράση... Να ενδυναμωθούν οι σχέσεις των μελών ... » (Σ11)</p> <p>« ... η ενδυνάμωση έχει να κάνει με την ενδυνάμωση της δυναμικότητας των μαθητών και των εκπαιδευτικών μέσα στο σχολείο. Δεν έχει να κάνει με τη σχολική αυτονομία. Να αυξήσεις την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών, των μαθητών κι όλα αυτά... » (Σ5)</p>
οργανωτικό επίπεδο	δύναμη ή παραχώρηση δικαιωμάτων στα μέλη της σχολικής κοινότητας	<p>« ... παραχώρηση δύναμης στα μέλη του σχολείου ώστε να λειτουργούν και να αποφασίζουν ελεύθερα. ... » (Σ7)</p> <p>« ... παροχή στα μέλη της σχολικής κοινότητας μεγαλύτερης εξουσίας στη λήψη αποφάσεων για βασικές πτυχές της λειτουργίας του σχολείου... » (Σ9)</p>
	οικονομική άνεση	<p>« ... για να υλοποιήσει το όραμά της με όσους συνεργάζεται οφείλει να βρει και τους οικονομικούς πόρους. Αρα χρειάζεται επιστημοσύνη και οικονομική άνεση... » (Σ2)</p>

	ανάληψη ευθύνης	«... η ενδυνάμωση της σχολικής αυτονομίας σχετίζεται με την ανάληψη της ευθύνης ... στην επίτευξη των στόχων του σχολείου...» (Σ3)
--	------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Πίνακας 6. Ερμηνείες του όρου "ενδυνάμωση της σχολικής αυτονομίας"

Η πρώτη και κυρίαρχη ερμηνεία υπάγεται στο οργανωτικό επίπεδο και επικεντρώνεται στον παράγοντα «δύναμη» (Γκορέζης, 2011: 22) που μπορεί να επιτευχθεί με την παραχώρηση δικαιωμάτων από υπερκείμενες αρχές (Σ12) σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας (Σ1, Σ7), στο Σύλλογο Διδασκόντων (Σ3, Σ4), στους μαθητές, στους (Σ5, Σ14), στους διευθυντές (Σ15), στους γονείς (Σ3), στους εκπαιδευτικούς (Σ10) ακόμα και ευρύτερα στην τοπική αυτοδιοίκηση (Σ3). Αναφέρονται σε «*συμμετοχική και συνεργατική πρακτική*» (Σ8) και στην ενεργό συμμετοχή όλων στη σχολική καθημερινότητα (Σ7) που ισοδυναμεί με την κατανομή της εξουσίας και σχετίζεται με την ανάληψη της ευθύνης για τις αποφάσεις (Σ3, Σ4, Σ7). Όμως, τονίζεται ότι αυτή δεν μπορεί να υλοποιηθεί χωρίς την οικονομική ανεξαρτησία (Σ2) και την απαγκίστρωση των σχολείων από την ατελέσφορη γραφειοκρατία.

Η δεύτερη ερμηνεία του όρου υπάγεται στο ατομικό επίπεδο και ταυτίζεται με (Conger & Kanungo, 1988) την ενδυνάμωση της ψυχικής ανθεκτικότητας όλων των μελών του σχολείου (Σ5, Σ11, Σ14) και την επιστημοσύνη διευθυντών και εκπαιδευτικών (ΣΣ1, Σ2, Σ10, Σ11, Σ14, Σ15). Τα δεδομένα δείχνουν ότι εκπαιδευτικοί και διευθυντές χρειάζεται να ενδυναμωθούν ψυχικά με υποστήριξη (Σ15) από δομές, ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς, να ενθαρρυνθούν προς την ανάληψη δράσης (Σ11) και να επιμορφωθούν (Σ2, Σ10), γιατί αποτελούν το πνευματικό και μορφωτικό κεφάλαιο του σχολείου (Σ1) ή, όπως αναφέρεται, τη «*Ferrari που θα τρέξει*» την ενδυνάμωση της σχολικής αυτονομίας (Σ14). Ωστόσο, προτείνεται να επιτευχθεί με «*κανόνες και χωρίς να παραβιάζονται εργασιακά δικαιώματα. ...οργανωμένα και σωστά για να μην αποδυναμωθούμε ψυχικά τελικά.*» (Σ10).

Χαρακτηριστικά ο Σ7 αναφέρει: «*...Για μένα σχολική αυτονομία χωρίς ενδυναμωμένη σχολική κοινότητα θα ήταν αναποτελεσματική σε όλους τους παραπάνω τομείς που αναφέρατε. Ως προς τον εκπαιδευτικό τομέα απαιτεί ενδυναμωμένο εκπαιδευτικό προσωπικό, ως προς τον τομέα της οργάνωσης και της διοίκησης ενδυναμωμένα στελέχη εκπαίδευσης. Νομίζω, ενδυνάμωση και αυτονομία είναι ένας ισχυρός συνδυα-*

σμός που το ένα προάγει το άλλο και μαζί συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα του σχολείου.». Αντιθέτως, ο Συμμετέχων5 διαφοροποιεί την ενδυνάμωση από την σχολική αυτονομία λέγοντας πως «η ενδυνάμωση έχει να κάνει με την ενδυνάμωση της δυναμικότητας των μαθητών και των εκπαιδευτικών μέσα στο σχολείο. Δεν έχει να κάνει με τη σχολική αυτονομία...».

5.2. Η οργάνωση της αυτονόμησης του ελληνικού σχολείου

Από την επεξεργασία των δεδομένων που συλλέχθηκαν με τις ερωτήσεις του δεύτερου θεματικού άξονα του Οδηγού Συνέντευξης, ο οποίος σχετίζεται με την οργάνωση της αυτονόμησης του ελληνικού σχολείου, αναδείχθηκαν τα θέματα: αναγκαιότητα ενίσχυσης της σχολικής αυτονομίας, ετοιμότητα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, εμπόδια προώθησης της σχολικής αυτονομίας και μηχανισμοί κάμψης εμποδίων.

5.2.1. Αναγκαιότητα ενίσχυσης της σχολικής αυτονομίας

Όλοι οι συμμετέχοντες κρίνουν αναγκαία την αποκέντρωση της εξουσίας προς τη σχολική μονάδα, ώστε να μπορεί να αποφασίζει ελεύθερα για τα δικά της ζητήματα και πιστεύουν ότι κάτι τέτοιο θα ωφελούσε τους μαθητές. Από την επεξεργασία των απαντήσεων διαφαίνεται ότι λόγοι της ομόφωνης αποδοχής της αναγκαιότητας αφορούν διεκδικήσεις για πολιτικά νόμιμη διασπορά εξουσίας, ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών και αποτελεσματική χρήση των πόρων.

ΑΝΑΓΚΗ ΓΙΑ ΣΧΟΛΙΚΗ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ		
Θέμα	Κωδικοί	Παράδειγμα από δεδομένα
αναγκαιότητα ενίσχυσης της σχολικής αυτονομίας	πολιτικά νόμιμη διασπορά εξουσίας	«Γιατί, ξέρει κάποιος άλλος τις ανάγκες του σχολείου μας, από όσο τις ξέρει η εκπαιδευτική κοινότητά του; Πώς μπορεί να αποφασίζει κάποιος που στέκεται χιλιόμετρα μακριά χωρίς να γνωρίζει την ιδιαίτερη κουλτούρα της κάθε σχολικής μονάδας;» (Σ1)
	ποιότητα των	«... χωρίς όμως αυτή τη στενή γραφειοκρατία που ουσιαστικά συνθλίβει όποιον θέλει να κάνει ένα βήμα παραπέρα. Μάλιστα με έναν τρόπο που καταντά εκδικητικό...» (Σ2)
		«... με γνώμονα το συμφέρον των παιδιών χωρίς να δίνει λογαριασμό σε κανέναν παρά μόνο στα παιδιά. Να τους δίνει το καλό»

	<p>παρεχόμενων υπηρεσιών</p>	<p><i>τερο ακολουθώντας τις αποφάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων της και να μπορεί να ελίσσεται. » (Σ2)</i></p> <p><i>« ... να υπάρχει ευελιξία, να υιοθετεί καινοτόμες πρακτικές... » (Σ11)</i></p> <p><i>« ... με κριτήριο πάντα το καλό της σχολικής μονάδας και με στόχο το καλό του παιδιού ... » (Σ14)</i></p>
	<p>αποτελεσματική χρήση των πόρων</p>	<p><i>« ... γιατί τότε θα υπάρξει καλύτερη διαχείριση των ανθρώπινων και μη πόρων του σχολείου... » (Σ9)</i></p> <p><i>« ... να λαμβάνει τα χρήματα που του αναλογούν απευθείας από το κράτος κι όχι μέσω του δήμου. Σε αυτή την περίπτωση θα γινόταν καλύτερη διαχείριση και θα έπιαναν και τόπο... » (Σ10)</i></p>

Πίνακας 7. Ανάγκη για σχολική αυτονομία

Οι συμμετέχοντες φαίνεται να πιστεύουν ότι η αποκέντρωση μπορεί να επιτρέψει τον ταχύτερο εντοπισμό προβλημάτων (Σ1, Σ2, Σ3, Σ8, Σ13) και την καλύτερη διαχείρισή τους (Σ1, Σ9, Σ10, Σ11, Σ12, Σ15), την καινοτομία (Σ11) και την αντιμετώπιση της γραφειοκρατίας, η οποία χαρακτηρίζεται εκδικητική (Σ2) και άσκοπη (Σ5). Επίσης, με τις νύξεις τους όπως «*καλύτερη διαχείριση των ανθρώπινων και μη πόρων του σχολείου*» (Σ9) ή ζητώντας να λαμβάνουν τα χρήματα που αναλογούν στο σχολείο τους απευθείας από το κράτος κι όχι μέσω του δήμου, μπορεί να ειπωθεί πως περιγράφουν ένα είδος λειτουργικής αποκέντρωσης (Κατσαρός, 2008α: 89).

5.2.2. Ετοιμότητα ελληνικού συστήματος

Στη συνέχεια, διερευνάται η ετοιμότητα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος για την ενίσχυση της αυτονομίας του ελληνικού σχολείου στα πλαίσια αποκεντρικών πολιτικών, ώστε να απαντηθεί το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα. Διαπιστώνεται πως, παρόλο που οι συμμετέχοντες έκριναν ομόφωνα αναγκαία την αποκέντρωση της εξουσίας στις σχολικές μονάδες, οι εννιά από τους δεκαπέντε πιστεύουν ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν είναι έτοιμο για μια τέτοια προοπτική (Σ2, Σ4, Σ8, Σ10, Σ11, Σ12, Σ13, Σ14, Σ15), οι τρεις ότι βρίσκεται σε αρχικό στάδιο ετοιμότητας (Σ1, Σ3, Σ6) και δύο (Σ5, Σ7) κρίνουν ότι είναι έτοιμο ή όπως ακριβώς λένε ότι

«έφτασε το πλήρωμα του χρόνου». Ενδιαφέρον παρουσιάζει η άποψη του Σ9 που δεν θεωρεί απαραίτητη την ετοιμότητα του εκπαιδευτικού συστήματος, προκειμένου να υπάρξει προσπάθεια για αυτονόμηση του σχολείου, αφού αντιδράσεις προς αυτή θα υπάρξουν σε κάθε περίπτωση. Σε εκδηλώσεις αντιδράσεων αναφέρονται και οι συμμετέχοντες Σ1, Σ7, Σ9, Σ11, Σ12.

ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑ ΓΙΑ ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑΣ		
Θέμα	Κωδικοί	Παράδειγμα από δεδομένα
ετοιμότητα για ενίσχυση της σχολικής αυτονομίας	δεν είναι έτοιμο	« ... Δεν είναι έτοιμο, σήμερα που μιλάμε, για να αποκτήσουμε αυτονομία [!]. Όχι ότι δεν είναι επιθυμία μας και αδήριτη ανάγκη όπως είπα. Υπάρχει φοβία και ανασφάλεια ... » (Σ15)
	αρχικό στάδιο ετοιμότητας	« ... Θεωρώ, όσο κι αν λατρεύω τη σχολική αυτονομία, ότι η ετοιμότητα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος είναι πάρα πολύ μικρή. Το ερμηνεύω μέσα από τους όρους της αδράνειας, ένα φυσικό μέγεθος, το οποίο μας λέει ότι, όταν για πολύ καιρό κινείσαι με μια δεδομένη ταχύτητα κι έχεις συνηθίσει σε μια δεδομένη συνθήκη, η αλλαγή αυτής της συνθήκης, του μοντέλου, δε σε βρίσκει πάντα έτοιμο... » (Σ1) « ... Θεωρώ ότι είμαστε ακόμα σε αρχικό στάδιο, νομίζω ότι χρειάζεται αρκετή δουλειά, ενημέρωση ίσως και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ώστε να κατανοήσουν τι είναι αυτονομία και τι σημαίνει όλο αυτό, να την ενστερνίζονται και να την κάνουν κομμάτι της καθημερινότητας τους... » (Σ3)
	είναι έτοιμο	« ... Ναι είναι έτοιμο! Πια οι εκπαιδευτικοί και κυρίως οι διευθυντές έχουν ένα, δύο μεταπτυχιακά. Ήδη έχουν ασχοληθεί και γνωρίζουν για τη σχολική αυτονομία και ειδικά όσοι διευθυντές έχουν κάνει μεταπτυχιακό στην οργάνωση και στη διοίκηση της εκπαίδευσης... » (Σ5) « ... Νομίζω ότι έφτασε πια το πλήρωμα του χρόνου. Είναι απλά θέμα πολιτικών αποφάσεων. Οι εκπαιδευτικοί είμαστε πιο καταρτισμένοι, με γνώσεις και με όρεξη για

	<i>δουλειά. Το αποδείξαμε και στον καιρό της πανδημίας. Πρέπει να μας εμπιστευτεί η πολιτεία, δεν θα τους προδώσουμε. Βέβαια θα υπάρξουν αντιδράσεις αλλά η μικροδυναμική των σχολείων και διάφορες αντισταθμιστικές ενέργειες θα τους πείσουν ότι μπορεί να έχει οφέλη για την ποιότητα της εκπαίδευσης... » (Σ7)</i>
δεν είναι απαραίτητη η ετοιμότητα	<i>« ... δεν χρειάζεται να περιμένουμε να είμαστε έτοιμοι. Όπως και σε κάθε αλλαγή, έτσι και στις οποιοσδήποτε προσπάθειες για σχολική αυτονομία θα υπάρξουν αντιδράσεις. Αν όμως πρόκειται να ωφεληθεί η εκπαίδευση χρειάζεται να δοκιμάσουμε... » (Σ9)</i>

Πίνακας 8. Ετοιμότητα για ενίσχυση της σχολικής αυτονομίας

5.2.3. Εμπόδια προώθησης

Το επόμενο θέμα που προέκυψε αναφέρεται στον εντοπισμό των εμποδίων για την προώθηση της σχολικής αυτονομίας. Τα δεδομένα κωδικοποιήθηκαν και οργανώθηκαν στις κατηγορίες: ζητήματα πολιτικής (γραφειοκρατία, έλλειψη πολιτικής βούλησης, έλλειψη πολιτικής σταθερότητας), αδυναμίες εκπαιδευτικών (έλλειψη γνώσεων, αντίσταση στην αλλαγή, αποποίηση ευθυνών), κακός νοούμενος συνδικαλισμός, παγιωμένη κουλτούρα. Η άποψη που κυριαρχεί είναι ότι το σοβαρότερο εμπόδιο προέρχεται από την πολιτική είτε της εκάστοτε κυβέρνησης είτε γενικότερα. Συγκεκριμένα, κρίνουν ότι δεν υπάρχει βούληση για παραχώρηση δικαιωμάτων στα σχολεία καθώς κυβερνώντες, πολιτικοί και κόμματα επιθυμούν να ελέγχουν και να καθορίζουν τα γεγονότα και τα δεδομένα (Σ1, Σ2, Σ5, Σ6) σε κεντρικό επίπεδο, το οποίο δεν διαθέτει έναν κατάλληλο σχεδιασμό, δεν έχει σταθερότητα (Σ14) και ευνοεί τη γραφειοκρατία (Σ11, Σ13, Σ15). Ενδεικτικές είναι οι παρακάτω απαντήσεις:

«Θεωρώ, ότι είναι ζήτημα πολιτικής βούλησης. Σκέφτομαι ποιος υπουργός και ποιοι σύμβουλοι στο Υπουργείο Παιδείας θα ήθελαν να χάσουν αυτήν την εξουσία που έχουν να καθορίζουν σχεδόν σε απόλυτο βαθμό τα γεγονότα, τα δεδομένα, όλα όσα συμβαίνουν σε ένα ελληνικό δημόσιο σχολείο που βρίσκεται χιλιόμετρα μακριά από την Αθήνα. Ζητιέται σχολική αυτονομία αλλά αυτός που πρέπει να κάνει το πρώτο βήμα είναι η πολιτεία. Όταν η

πολιτεία δεν έχει τη βούληση να προχωρήσει σε αυτό δεν θα την αποκτήσει ποτέ. Είναι ασφυκτικός ο κεντρικός έλεγχος...» (Σ1)

«Γιατί τελικά κανένας δεν θέλει να αφήσει την εξουσία. Θέλει να είναι κυρίαρχος. Αυτή τη στιγμή κιόλας το Υπουργείο, αν άφηνε την εξουσία στα σχολεία, θα τελειώναμε με αυτήν την ιστορία και με τη γραφειοκρατία...» (Σ5)

«... όλα περνάνε μέσα από την κεντρική εξουσία, δεν υπάρχουν χαμηλότερες βαθμίδες που να μπορούν να λύσουν τα προβλήματα. Κανένα πρόβλημα δεν μπορεί να λυθεί ούτε από την τοπική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, όλα με το γράμμα του νόμου...» (Σ2)

«Μια γραφειοκρατία, άνοστη, άχρωμη, άοσμη και ανούσια που αποπροσανατολίζει τους στόχους της εκπαίδευσης. ...Ακόμα, θεωρώ ότι η εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα δεν έχει κεντρικό σχεδιασμό κι αυτό είναι ένας σοβαρός λόγος που οι μεταρρυθμίσεις αδυνατούν να προχωρήσουν...» (Σ14)

Σημαντικά εμπόδια φαίνεται να πηγάζουν από τους εκπαιδευτικούς (Σ1, Σ2, Σ3, Σ4, Σ7, Σ12, Σ15) είτε λόγω έλλειψης γνώσεων είτε λόγω της αντίστασής τους στην αλλαγή είτε επειδή αποποιούνται την ανάληψη ευθυνών. Αίτια στα οποία αποδίδεται η στάση τους είναι ο φόβος και η ανασφάλειά τους απέναντι στην αλλαγή (Σ1, Σ2, Σ3), η αδυναμία να αναλάβουν ευθύνες, να ρισκάρουν και να καινοτομήσουν (Σ1, Σ2, Σ4, Σ7), η έλλειψη γνώσεων ή ενημέρωσης (Σ1, Σ2, Σ12, 15), το γεγονός ότι είναι μεγάλης ηλικίας (Σ2, Σ3) και ότι έχουν προηγούμενες κακές εμπειρίες από προσπάθειες αποκέντρωσης. Χαρακτηριστικά τοποθετήσεις είναι οι εξής:

«... ανασταλτικός παράγοντας είναι, αναφέρθηκε και πριν, η αίσθηση εσωτερικής αδυναμίας των ίδιων των εκπαιδευτικών, να σταθούν μόνοι τους και να χαράζουν μια δικιά τους πορεία...» (Σ1)

«... Θεωρώ, ότι ειδικά στην πρωτοβάθμια καθυστέρησε πάρα πολύ γιατί οι εκπαιδευτικοί δεν είχαν τις δυνάμεις και τις γνώσεις για να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν στα αιτήματα των καιρών...» (Σ2)

«... οι εκπαιδευτικοί έχουν παγιώσει μια άλλη νοοτροπία στο τι είναι σχολείο και ποιο είναι το εκπαιδευτικό έργο, δεν δέχονται τόσο εύκολα το καινούριο και το διαφορετικό και πολλές φορές φοβούνται. Από τη μια το εκπαιδευτικό μας προσωπικό είναι γερασμένο κι από την άλλη πολλές φορές

στο σύνολο του το εκπαιδευτικό προσωπικό δεν το βοηθούν οι ίδιες οι δυνάμεις του ...» (Σ3)

«... το σώμα των εκπαιδευτικών δεν ξέρει ούτε τα οφέλη της σχολικής αυτονομίας είτε γιατί δεν τους ενδιαφέρει ή γιατί την απορρίπτουν χωρίς να την αξιολογούν. Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί μπορεί να αποτελέσουν ένα εμπόδιο, γιατί έχουν και έλλειψη ενημέρωσης αλλά και κακές προηγούμενες εμπειρίες από προσπάθειες αποκέντρωσης.» (Σ12)

Αξιοσημείωτες είναι οι αντικρουόμενες απόψεις δύο συμμετεχόντων. Ο πρώτος ως βασικό εμπόδιο δείχνει τη στάση των εκπαιδευτικών, ενώ ο δεύτερος αυτή της πολιτείας:

«...Βολευόμαστε να λειτουργούμε με δεκανίκια να μην ρισκάρουμε, να μην αναλαμβάνουμε ευθύνες. Πρωτίστως εμείς ως εκπαιδευτικοί χρειάζεται να διεκδικήσουμε την αυτονομία μας και να εκπαιδεύσουμε τους μαθητές μας, άρα τους αυριανούς πολίτες του κράτους μας, να είναι αυτόνομοι. Για μένα αυτή η ανασφάλεια είναι που δίνει το χώρο ή αλλιώς επιτρέπει στον κακό συνδικαλισμό, σε πολιτικές σκοπιμότητες και σε φορείς να αντιστέκονται στην αυτονόμηση του σχολείου.» (Σ7)

«... είναι ζήτημα πολιτικής της κάθε κυβέρνησης. Συνήθως εύκολα για όλα δείχνουμε ως υπεύθυνους τους εκπαιδευτικούς. Δεν προστατεύονται. Παλιότερα πριν από χρόνια ήταν πιο προστατευμένοι. Κι αυτό είναι πολιτική επιλογή για να αποποιηθούν οι υπεύθυνοι πολιτικοί ευθύνες για τα στραβά της εκπαίδευσης. Για παράδειγμα, γίνεται διαγωνισμός της PISA και δεν πάμε καλά, και πάλι φταίνε οι εκπαιδευτικοί...» (Σ10)

Στον «κακό συνδικαλισμό» επικεντρώνονται τρεις συμμετέχοντες:

«... μεγάλο ελάττωμα που είχε και έχει η εκπαίδευση είναι ο κακός νοούμενος συνδικαλισμός. Αυτός δημιούργησε φοβερά, μα φοβερά προβλήματα ...» (Σ3)

«...ο κακός υφιστάμενος κομματικά ελεγχόμενος συνδικαλισμός που μόνο τα συμφέροντα του εκπαιδευτικού συστήματος δεν προάγει και καθιστά επιτηδευμένα αδύναμο το εκπαιδευτικό σύστημα...» (Σ6)

«... Ο συνδικαλισμός αντιδρά, χωρίς πολλές φορές να εξεταστούν καν τα θετικά της νέας πολιτικής. Αυτό μας έχει πάει πίσω.» (Σ13)

Επιπλέον, γίνεται αναφορά στην κουλτούρα συγκεντρωτισμού (Σ6, Σ7, Σ8, Σ11) που χρειάζεται να αλλάξει. Μάλιστα, ο Σ8 τη θεωρεί ως το βασικότερο εμπόδιο

για την αποκέντρωση στην εκπαίδευση και προτείνει να αλλάξει σε βάθος χρόνου έχοντας ως βάση το ίδιο το σχολείο, το οποίο να εντάσσεται στο πλαίσιο μιας γενικότερης προσπάθειας αποκέντρωσης του συστήματος διοίκησης: «Πρέπει να αλλάξει η κουλτούρα. Η κουλτούρα της εκπαιδευτικής κοινότητας είναι το βασικό εμπόδιο.» (Σ8)

5.2.4. Μηχανισμοί κάμψης εμποδίων

Στη συνέχεια, οι συμμετέχοντες καλούνται να προτείνουν μηχανισμούς κάμψης των εμποδίων που εντόπισαν προηγουμένως, με σκοπό να απαντηθεί το τρίτο ερευνητικό ερώτημα. Η ανάλυση των δεδομένων ανέδειξε μηχανισμούς, οι οποίοι κατηγοριοποιούνται σε εξωτερικές παρεμβάσεις μετά από την ομαδοποίηση των υποκατηγοριών φορείς, συνεργασίες και σε εσωτερικές μετά από την ομαδοποίηση των υποκατηγοριών ενδυνάμωση σχολείου, ενδυνάμωση εκπαιδευτικών, ενδυνάμωση διευθυντή.

ΜΗΧΑΝΙΣΜΟΙ ΚΑΜΨΗΣ ΕΜΠΟΔΙΩΝ		
Κατηγορίες	Υποκατηγορίες	Κωδικοί: Προτάσεις/Ιδέες
εξωτερικές παρεμβάσεις	φορείς	-αναβάθμιση υπαρχόντων φορέων (Σ5, Σ12, Σ15) -δημιουργία νέων δομών/φορέων (Σ5, Σ12, Σ13) -ανασύσταση της δομής του Υπουργείου Παιδείας (Σ14, Σ15)
	συνεργασίες	-συνεργασία με υπάρχοντες φορείς (Σ1, Σ5) -συνεργασία με Πανεπιστήμια (Σ1, Σ5) -αξιοποίηση της έρευνας (Σ4, Σ15) -συνεργασία με σχολεία άλλων χωρών (Σ2, Σ11)
εσωτερικές παρεμβάσεις	ενδυνάμωση σχολείου	-οικονομική αυτοτέλεια (Σ10) -ξεκάθαροι οι ρόλοι των μελών του (Σ10) -ενίσχυση υποδομών (Σ6, Σ12)
	ενδυνάμωση εκπαιδευτικών	-ενδοσχολική επιμόρφωση εκπαιδευτικών (Σ1, Σ3, Σ4, Σ7, Σ8, Σ11, Σ14, Σ15) -επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών (Σ3, Σ4, Σ5, Σ13)

		-αξιολόγηση (Σ6, Σ9) -παροχή κινήτρων (Σ2, Σ4, Σ7, Σ8)
	ενδυνάμωση διευθυντή	-επιμόρφωση διευθυντών (Σ6, Σ9) -υποστήριξη διευθυντών (Σ4, Σ9) -αύξηση αρμοδιοτήτων διευθυντή (Σ4)

Πίνακας 9. Μηχανισμοί κάμψης εμποδίων

Οι εξωτερικές παρεμβάσεις εστιάζουν κυρίως στη δημιουργία νέων υπηρεσιών που να υποστηρίζουν το αυτόνομο σχολείο, για παράδειγμα συστήνουν: «σε κάθε νομό θα μπορούσε να δημιουργηθεί μια κεντρική ομάδα γνωμοδότησης από εκπαιδευτικούς και διευθυντές που να προτείνουν στο Υπουργείο τρόπους για αυτονομία της σχολικής μονάδας» (Σ13) και τη «δημιουργία φορέα αξιολόγησης» (Σ6). Ακόμα, σκέφτονται την ανασύσταση της εκπαιδευτικής διοίκησης πιστεύοντας πως «Διακομματικά και χωρίς εμπάθειες πρέπει να σχεδιαστεί μια κεντρική πολιτική και να συζητηθεί πως θέλουμε να είναι το ελληνικό σχολείο και η ελληνική παιδεία. Ένα Υπουργείο πάνω από κυβερνήσεις με συζήτηση και έρευνα στη βάση μέσα στο σχολείο.» (Σ14), το οποίο να στελεχώνεται από υφυπουργούς με πολυετή θητεία (Σ15). Ακόμα, σκέφτονται να διαχωριστεί «το παιδαγωγικό από το διοικητικό μέρος στο Υπουργείο και να είναι ανεξάρτητο πολιτικής το ΙΕΠ. Άλλο η διοίκηση, οι μεταθέσεις, οι αποσπάσεις κι άλλο το παιδαγωγικό κομμάτι, τα προγράμματα, τα βιβλία μας.» (Σ15). Σύμφωνα και με τους Σ5, Σ12 και Σ15 αρκεί η αναβάθμιση και η αξιοποίηση των ήδη υπαρχόντων εκπαιδευτικών δομών, θεωρώντας «ότι μηχανισμοί στήριξης μπορεί να είναι τα στελέχη εκπαίδευσης, η τοπική αυτοδιοίκηση, τοπικοί φορείς, πολιτιστικοί σύλλογοι, Σύλλογοι Γονέων, οι ίδιοι οι γονείς» (Σ15). Επίσης, σημαντικές θεωρούνται η δικτύωση και οι συνεργασίες του σχολείου με Πανεπιστήμια, με «εξωθεσμικούς φορείς» και με σχολεία άλλων χωρών (Σ1, Σ5, Σ11).

Ωστόσο, ο Σ2 τονίζει ότι οι ίδιοι «Οι μηχανισμοί που δημιουργούνται στα σχολεία για να μπορέσουν να ξεφύγουν από αυτό το γραφειοκρατικό ασφυκτικό εκπαιδευτικό σύστημα που δεν παράγει απολύτως τίποτα, είναι τρομεροί. Οι μηχανισμοί μόνο από τη βάση, από το ίδιο το σχολείο μπορούν να υποκινηθούν. Μόνο από τη βάση, είναι κοινή απαίτηση των καιρών. Οι καθημερινές ανάγκες του σχολείου δημιουργούν τη δυ-

ναμική για σχολική αυτονομία. Εδώ βλέπουμε την ενδυνάμωση της σχολικής αυτονομίας, στο εσωτερικό του γίνεσθαι, στο ίδιο του το δυναμικό...». Μοιάζει σαν να συμφωνούν σιωπηρά όλοι οι συμμετέχοντες με την παραπάνω άποψη, ας μην ξεχνιέται ότι και στην ερώτηση για τη διερεύνηση την ετοιμότητας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος για αυτονόμηση του σχολείου είχε ειπωθεί «...Βέβαια θα υπάρξουν αντιδράσεις αλλά η μικροδυναμική των σχολείων και διάφορες αντισταθμιστικές ενέργειες θα τους πείσουν ότι μπορεί να έχει οφέλη...» (Σ7). Έτσι, ο καθένας έχει να προτείνει παρέμβαση που προκύπτει από το ίδιο το σχολείο.

Οχτώ συμμετέχοντες προτείνουν ενδοσχολικές επιμορφώσεις σε ζητήματα σχολικής αυτονομίας (Σ1, Σ3, Σ4, Σ7, Σ8, Σ11, Σ14, Σ15) για την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών αλλά και των διευθυντών. Επίσης, δέχονται πως οι εκπαιδευτικοί πέρα από την επιμόρφωση χρειάζεται να εξελιχτούν επαγγελματικά ανεξαρτήτως ηλικίας (Σ3, Σ4, Σ5, Σ130) είτε με την αξιολόγηση (Σ6, Σ9) είτε με παροχή κινήτρων (Σ2, Σ4, Σ7, Σ8), ώστε να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση (Σ7) και επαγγελματισμό (Σ5). Από την άλλη, οι διευθυντές πέρα από επιμόρφωση (Σ6, Σ9) βλέπουν πως χρειάζονται και υποστήριξη (Σ4, Σ9), ώστε να φέρουν σε πέρας τις αυξημένες αρμοδιότητές τους. Συγκεκριμένα αναφέρεται:

«Άλλος μηχανισμός για εμένα είναι ο ίδιος ο διευθυντής του σχολείου. Η σχολική αυτονομία σχετίζεται για εμένα με τη σχολική ηγεσία. Ένας διευθυντής που να υποστηρίζεται στην αξιολόγηση, στην ανάπτυξη της ποιότητας του σχολείου και των εκπαιδευτικών, στη διαχείριση των πόρων, στη δικτύωση του σχολείου. Ένας διευθυντής με αυξημένες αρμοδιότητες και υποστήριξη είναι το κλειδί της σχολικής αυτονομίας...» (Σ4).

Όλα τα παραπάνω προτείνεται να υλοποιηθούν σε ένα σχολείο ανοιχτό (Σ3) στην κοινότητα που διαθέτει οικονομική αυτοτέλεια (Σ10), ξεκάθαρους τους ρόλους των μελών του (Σ10) και κατάλληλες υποδομές (Σ12).

5.3. Επιπτώσεις της σχολικής αυτονομίας

Με τον επόμενο άξονα του Οδηγού Συνέντευξης διερευνώνται οι επιδράσεις της αυτονόμησης του ελληνικού σχολείου στο ρόλο των διευθυντών/ διευθυντριών και στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας που απαντούν στο τέταρτο ερευνητικό ερώτημα. Τα δεδομένα οργανώνονται γύρω από δύο θέματα: επιδράσεις στον ρόλο των διευθυντών, επιδράσεις στην αποτελεσματικότητα του σχολείου.

5.3.1. Επιδράσεις στον ρόλο των διευθυντών

Οι επιδράσεις στον ρόλο των διευθυντών διερευνώνται κυρίως με τις τρεις πρώτες ερωτήσεις του τρίτου θεματικού άξονα του Οδηγού Συνέντευξης, την όγδοη, την ένατη και τη δέκατη. Με την όγδοη ερώτηση ζητείται από τους συμμετέχοντες να περιγράψουν βιώματά τους και να διατυπώσουν τα συναισθήματα που τους προκαλεί η αδυναμία ελεύθερης δράσης λόγω έλλειψης αυτονομίας. Ουσιαστικά, θα μπορούσε να θεωρηθεί ως εισαγωγική ερώτηση που αξιοποιώντας τη δυναμική του συναισθήματος στοχεύει να ενεργοποιήσει τους ερωτώμενους να σκέφτονται τον ρόλο τους ως διευθυντές/ διευθύντριες αυτόνομου σχολείου (Ισαρη & Πουρκός, 2015: 101). Αναλύοντας τις απαντήσεις προκύπτει η κατηγορία «περιπτώσεις αδυναμίας ελεύθερης δράσης» στην οποία εντάσσονται οι κωδικοί: οικονομικός τομέας, διοικητικός τομέας, παιδαγωγικός τομέας, τομέας διαχείρισης προσωπικού. Τα συναισθήματα συμπληρώνουν την περιγραφή των εμπειριών και παρατίθενται στον παρακάτω πίνακα:

Συμμετέχων	«περιπτώσεις αδυναμίας ελεύθερης δράσης»	Συναισθήματα
Σ1	οικονομικός τομέας	ασήμαντος, αδύναμος
Σ2	τομέας διαχείρισης προσωπικού	ψυχολογική πίεση
Σ3	οικονομικός τομέας	αβοήθητη, αδύναμη, απογοήτευση, θυμό, ματαίωση, παραίτηση
Σ4	οικονομικός τομέας	απογοήτευση
Σ5	οικονομικός τομέας	μπερδεμένος
Σ6	διοικητικός τομέας	αδύναμος, αγανάκτηση, απαξίωση
Σ7	διοικητικός τομέας	
Σ8	διοικητικός τομέας	δεν με εμπιστεύονται
Σ9	διοικητικός τομέας	δεν με εμπιστεύονται
Σ10	διοικητικός τομέας	φόβο για τις ευθύνες
Σ11	οικονομικός τομέας	απογοήτευση, υπεύθυνη

Σ12	διοικητικός τομέας	
Σ13	διοικητικός τομέας	αδύναμη
Σ14	διοικητικός τομέας	απογοήτευση, θυμό, εκμετάλλευση
Σ15	τομέας διαχείρισης προσωπικού	ψυχολογική πίεση

Πίνακας 10. Αδυναμία ελεύθερης δράσης

Φαίνεται πως βιώνουν περιορισμούς στην αυτόνομη δράση κυρίως στον διοικητικό τομέα, καθώς οι περισσότεροι, συγκεκριμένα οι οχτώ, αναφέρουν βιώματα που αφορούν τη διοίκηση (Σ6, Σ7, Σ8, Σ9, Σ10, Σ12, Σ14, Σ15) και σχετίζονται με ζητήματα υποδομών (Σ7), με δράσεις του σχολείου (Σ10, Σ14, Σ12), με διευθέτηση του σχολικού χρόνου, όπως η λήξη του διδακτικού έτους ή η τροποποίηση του σχολικού ωραρίου (Σ9, Σ14). Ενδεικτικά παραθέτονται οι παρακάτω απαντήσεις:

«...Έτυχε όμως να αντιμετωπίσω τεράστια κωλυσιεργία σε ζητήματα υποδομών του σχολείου μου....» (Σ7)

«...Είναι μια πολύ ωραία μέρα άνοιξης και θέλουμε να κάνουμε μια περιβαλλοντική δράση έξω από το σχολείο, ωστόσο δεν μπορούμε να το κάνουμε, γιατί χρειάζονται ένα σωρό άδειες, από το γραφείο, από τους γονείς, Πρακτικά, Διαβιβαστικά κ.ά. » (Σ10)

«...αυτές τις ημέρες έγινε παράταση του σχολικού έτους. Η ζέστη στη συγκεκριμένη χρονική στιγμή στην περιοχή που βρίσκεται το σχολείο μου δεν επέτρεπε τη διεξαγωγή των μαθημάτων. Επίσης, και η κτιριακή του υποδομή ήταν ακατάλληλη για να βρισκόμαστε σε αυτό υπό αυτές τις συνθήκες. Αγανάκτησα βλέποντας τους μαθητές μου να υποφέρουν. Θα ήθελα να είχα τη δύναμη να το κλείσω γλιτώνοντας όλους μας από αυτό το μαρτύριο...» (Σ9)

Σχετικά με τον οικονομικό τομέα γίνονται αναφορές για αδυναμία άμεσης κάλυψης των αναγκών του σχολείου με συνέπεια να χάνεται πολύτιμος χρόνος (Σ1, Σ4, Σ5), όπως στις παρακάτω περιπτώσεις:

«... θα σταθώ σε κάτι πολύ κομβικό που είναι η διαχείριση των χρημάτων...» (Σ1)

«...το ένιωσα αυτό όταν θέλαμε ως σχολείο να προβούμε σε αγορά ενός πράγματος που χρειάζεται... Έγκριση, πρόσφορες, να περιμένουμε και ξανά χαρτιά για την αγορά... Χαμένος χρόνος πολύ, χρονοβόρες καταστάσεις. Για να αγοράσεις μια καρέκλα περιμένεις και χρόνια!» (Σ4)

Οι Σ2, Σ13 και Σ15 εστιάζουν στον παιδαγωγικό τομέα καθώς αναφέρονται στη διαχείριση μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ή προβλήματα συμπεριφοράς:

«...Η δυσκολία που συναντώ συχνά στην ημιαστική περιοχή που είναι, είναι ότι οι γονείς δεν αποδέχονται τις μαθησιακές δυσκολίες, τις ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες των παιδιών τους. ...Εκεί ένιωσα τελείως αβοήθητη και αδύναμη να βοηθήσω έναν μαθητή, γιατί ο νόμος δεν μου αφήνει περιθώριο αυτόνομα να αποφασίσω με την υποστήριξη των ειδικών.» (Σ3)

Την αδυναμία να αποφασίζουν αυτόνομα για το προσωπικό τους περιγράφουν οι Σ2 και Σ15. Συγκεκριμένα ο Σ15 λέει:

«Υπήρχε περίπτωση εκπαιδευτικού με αποκλίνουσα συμπεριφορά που επιλύθηκε μεν αλλά επέφερε πολλές δυσκολίες. Και σε μένα ψυχολογικά για να μπορέσω να ανταπεξέλθω και να πείσω....» (Σ15)

Αναφορικά με τα συναισθήματα αναφέρεται ότι υπήρχαν συμμετέχοντες που δεν απάντησαν αμέσως και χρειάστηκε να γίνει διερευνητική ερώτηση για την ανάκτηση πληροφοριών. Στις περιπτώσεις που αφηγούνται ένιωσαν συναισθήματα όπως απογοήτευση, αγανάκτηση, θυμό, απαξίωση, ματαιώση, παραίτηση. Απεικονίζουν τη συναισθηματική τους δυσφορία ως εξής:

«...Ένιωσα απογοήτευση, ένιωσα θυμό, ένιωσα ματαιώση, είπα άστο θα περάσει. Δεν μπορώ να βοηθήσω επί της ουσίας και να δώσω στον μαθητή αυτά που δικαιούται και να τον βελτιώσω την ποιότητα ζωής...» (Σ3)

«...Ένιωσα ότι δεν μας εμπιστεύονταν. Δεν υπάρχει εμπιστοσύνη ούτε στο πρόσωπο του διευθυντή ούτε στο εκπαιδευτικό προσωπικό...» (Σ8)

«... Πολύ ψυχοφθόρο όλο αυτό, και αφήνει κι ένα παράπονο το να βλέπεις τη λύση και να μην μπορείς να την πραγματοποιήσεις...» (Σ15)

Παρατηρείται ότι περιγράφουν ένα ιδιαίτερα συγκεντρωτικό σύστημα εκπαίδευσης και εκφράζουν την ανάγκη παραχώρησης αυτονομίας στη λήψη αποφάσεων, εξισορροπημένη από τη λογοδοσία (OECD, 2020): *«...Υπήρχαν στιγμές που το σχολείο είχε ανάγκη να αγοραστούν υλικά και να δοθεί μια λύση, αλλά δεν μπορούσα να κινηθώ ελεύθερα σε μια ελεύθερη οικονομία να δώσω το ποσό που χρειάζομαι ή να πάρω την υπηρεσία που έχει ανάγκη το σχολείο και να δώσω λόγο για αυτό βέβαια, δεν*

αντιλέγω!» (Σ1). Εξάλλου, και ο Σ9 στην ερώτηση σχετικά με τα εμπόδια στην ενίσχυση της αυτονομίας του σχολείου είχε πει: «...Δεν κατανοώ, γιατί απαιτείται να ζητάω την άδεια για να κάνω οτιδήποτε χρειάζεται το σχολείο. Ας αποφασίζω κι ας λογοδοτώ για τις αποφάσεις μου.» (Σ9)

Συμφωνούν πως η ενδυνάμωση της αυτονομίας του σχολείου θα έχει πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα για το ρόλο τους, τα οποία αποτελούν τις δύο επόμενες κατηγορίες του θέματος. Τα πλεονεκτήματα κωδικοποιούνται ως προς την ευελιξία στις αποφάσεις, την αμεσότητα στην επίλυση προβλημάτων, την άνεση στον παιδαγωγικό τομέα, τα κίνητρα. Τα μειονεκτήματα, ως προς την επαγγελματική διάσταση (σπουδές, ευθύνη, λογοδοσία, μάνατζερ, αυξημένες αρμοδιότητες, φόρτος εργασίας, τρόπος χρήσης) και την ψυχολογική διάσταση (εξάρτηση, άγχος, φόβος, παραίτηση). Σχετικά με τα πλεονεκτήματα ενδεικτικές είναι οι παρακάτω απαντήσεις:

«Πλεονεκτήματα, η ευελιξία στη λήψη αποφάσεων, η ταχύτητα λήψης αποφάσεων...» (Σ1)

«...το να έχεις άνεση να επιλύεις τα προβλήματα του σχολείου σου κατά των συνθηκών του ίδιου, το να διαχειρίζεσαι το εκπαιδευτικό δυναμικό σου σύμφωνα με το συμφέρον των μαθητών σου. Θα έπαιρνες ανατροφοδότηση από την αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων.» (Σ15)

«Θα είμαστε ελεύθεροι να επιλέγουμε, ως σχολική κοινότητα, τα κατάλληλα για τους μαθητές μας παιδαγωγικά μέσα, ότι θα μπορώ να αξιολογώ. Να αξιολογώ τους μαθητές π.χ. το σχολείο να αποφασίζει αν ο μαθητής πρέπει να επαναλάβει μια τάξη, με τη συνεργασία ειδικών. Να αξιολογώ με συνεπείς τους εκπαιδευτικούς που πρόκειται να δουλέψουν στο σχολείο μου. Θα μας βγάλει από τη δύσκολη θέση...» (Σ4)

«...Ενδεχομένως να δινόταν και κάποια κίνητρα σε όσους αποφάσιζαν να τοποθετηθούν ως διευθυντές σε σχολεία είτε οικονομικά είτε επαγγελματικά...» (Σ9)

Σχετικά με τα μειονεκτήματα παραθέτονται ως αντιπροσωπευτικές οι απαντήσεις:

«...Από την άλλη οι άνθρωποι θα πρέπει να έχουν γνώσεις, να είναι μορφωμένοι και με προσόντα και χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή να μην κάνουν κακή χρήση της, εν ολίγη υπευθυνότητα και σύνεση. Ουσιαστικά, ζητείται σε αυτή την περίπτωση από έναν διευθυντή να είναι σοφός...» (Σ2)

«...είμαι βέβαιος πως θα λογοδοτούσα περισσότερο για την αποτελεσματικότητα του σχολείου μου και οι ευθύνες μου θα πλήθαιναν. Τρομερά απαιτητικό μου φαίνεται και ως προς τις ώρες που πρέπει να εργάζομαι και ως προς τον προγραμματισμό και τη συνέπεια που πρέπει να διατηρώ...» (Σ9)

«...πρόκειται για μια μετατόπιση των ευθυνών στο πρόσωπο του σχολικού διευθυντή, δηλαδή αφήνουν όλο το διοικητικό έργο αλλά και το όλο το παιδαγωγικό κομμάτι, πάρτε και ένα μάνατζερ να κάνετε, αρχίστε να ψάχνετε και τους χορηγούς, πάρε και την αυτοαξιολόγηση, δέξου και την αξιολόγηση και την κριτική. Στις ήδη υπάρχουσες αρμοδιότητες θα προστεθούν κι άλλες, άρα περισσότερο άγχος και ώρες εργασίας. Αυτοί θα είναι και οι αποτρεπτικοί λόγοι για έναν άνθρωπο που δεν είναι αρκετά φιλόδοξος να αναλάβει τη διεύθυνση ενός σχολείου και να εμπλακεί με αυτό το κομμάτι. Θα μιλάμε για μια πολύ συγκεκριμένη κατηγορία ανθρώπων που θα είναι διευθυντές, υπερφιλόδοξοι. Μιλάμε για μια επιχειρηματικού τύπου ηγεσία που χρειάζεται ένα ισχυρό πλαίσιο στήριξης σε επίπεδο κοινότητας.» (Σ8)

«... χρειάζεται να είμαι πιο αποδοτική και θα απαιτούνται περισσότερες ώρες εργασίας. Το άγχος μου για την αποτελεσματικότητα των επιλογών μου και των αποφάσεών μου θα πολλαπλασιαστεί. Οι αρμοδιότητές μας σίγουρα θα αυξηθούν. Από την άλλη το κύρος μας στην κοινωνία θα προαχθεί κι ο ρόλος μας θα αποκτήσει άλλη βαρύτητα.» (Σ7)

Εντύπωση κάνουν οι αναφορές των Σ1 και Σ12 που εκφράζουν ανησυχία για το πως αυτή θα αξιοποιηθεί:

«Μειονέκτημα δεν υπάρχει κανένα. Κανένα! Η αυτονομία είναι ευεργέτημα. Πολύ φοβάμαι πως προβλήματα θα υπάρξουν στην περίπτωση που μας δώσουν αυτονομία χωρίς οικονομική στήριξη. Δηλαδή, να μη μας δώσουν τους πόρους για να πετύχουμε.» (Σ1)

«Θα ήθελα να προβλέπεται να ξέρω το θεσμικό πλαίσιο και τον μηχανισμό που εξισορροπεί ή αντισταθμίζει τη σχολική αυτονομία. Πάντως, οι ισορροπίες θα είναι λεπτές. Από κάποιους διευθυντές με ηγεμονικές τάσεις δε θα αξιοποιηθεί σωστά...» (Σ12)

Πάρα τις φωνές αγωνίας ο Σ15 θεωρεί πως αν υποστηριχτούν οι διευθυντές είναι επιτεύξιμη: «...Μειονεκτήματα είναι η εντατικοποίηση της εργασίας μας, η ανάγκη για υπερβολική οργανωτικότητα, είναι πιο απαιτητικός ο ρόλος όταν η σχολική μο-

νάδα είναι αυτόνομη. Ο διευθυντής έχει μεγαλύτερη ευθύνη και χρειάζεται επιμόρφωση για τα αντιμετωπίσει τη νέα πραγματικότητα. Δεν είναι ανέφικτο, όμως!» (Σ15)

Η προσωπικότητα του διευθυντή σύμφωνα με τον Σ14 αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για τη σωστή χρήση της σχολικής αυτονομίας: *«...επειδή δεν υπάρχει η κατάλληλη προετοιμασία και υποδομή, δεν θα αξιοποιηθεί σωστά. Χρειάζεται διευθυντές και ανώτερα στελέχη εκπαίδευσης με ισχυρές προσωπικότητες, ώστε να μην υπάρχουν περιθώρια αλλοίωσης του αποτελέσματος.»* Τα χαρακτηριστικά ως προσωπικότητα κι ως επαγγελματίας που χρειάζεται να διαθέτει ως διευθυντής αυτόνομου σχολείου καταγράφονται στην κατηγορία «απαραίτητα χαρακτηριστικά για το ρόλο του διευθυντή στο αυτόνομο σχολείο», στην οποία αντιστοιχούν οι κωδικοί: επαγγελματίας, ηγέτης, χαρακτήρας. Οι συμμετέχοντες κρίνουν ότι ως χαρακτήρας χρειάζεται να είναι έξυπνος (Σ5), δίκαιος (Σ11), έντιμος (Σ6), ταπεινός (Σ9), να διαθέτει αυτοέλεγχο (Σ8) και κυρίως ενσυναίσθηση (Σ12):

«Το κυριότερο όλων θα έλεγα ότι πρέπει να διαθέτει ενσυναίσθηση, να μπαίνει στα παπούτσια των άλλων. Για να μπορεί να καταλαβαίνει τα προβλήματα όλων και να τους βοηθά. Μετά θα έλεγα ευελιξία και εγρήγορση να διαβλέπει, να αντιλαμβάνεται και να επιλύει προβλήματα που μπορεί να προκύψουν. Να μην χάνει χρόνο.» (Σ12)

Ως επαγγελματίας χρειάζεται να είναι οργανωτικός (Σ1, Σ5, Σ9, Σ15), αποφασιστικός (Σ4, Σ7), αυστηρός (Σ5), επικοινωνιακός (Σ4, Σ7, Σ13), ευέλικτος (Σ1, Σ12), δημοκρατικός (Σ1, Σ10), καινοτόμος (Σ4, Σ13), έμπειρος (Σ2), με προσόντα και σπουδές (Σ1, Σ5, Σ8, Σ10, Σ14, Σ15), να παίρνει πρωτοβουλίες (Σ11, Σ13) και να διατηρεί ισορροπίες (Σ10, Σ11, Σ13). Χαρακτηριστικά αναφέρεται:

«... να είναι οργανωτικός. Σε αυτόνομα περιβάλλοντα το να ξέρεις που πας και να οργανώνεις την πορεία σου είναι κομβικό ... Να ξέρει πολύ καλά το αντικείμενό του. Δεν μπορείς να είσαι σε μια θέση είτε ως εκπαιδευτικός ή ως διευθυντής χωρίς να γνωρίζεις τι θα διδάξεις αν είσαι εκπαιδευτικός και να μην έχεις μια επιστημονική κατάρτιση ή χωρίς να γνωρίζεις νόμους, κανόνες, διοίκηση αν είσαι διευθυντής. Φυσικά να είναι άτομο που να μπορεί να ελίσσεται, με ευελιξία.»(Σ1)

«Να είναι πάρα πολύ οργανωμένος, ενημερωμένος, κατάλληλα επιμορφωμένος, η φαρέτρα του να είναι γεμάτη με γνώσεις διοικητικές και παιδαγωγικές, να είναι ηγετική - ισχυρή προσωπικότητα, δυναμικός, υποστηρικτικός και προτρεπτικός, να ακούει τις ανάγκες των άλλων, διαχειριστικός. Κυρί-

ως να πιστεύει στην ιδέα της σχολικής αυτονομίας, να είναι το όραμά του η σχολική αυτονομία και αποστολή του να είναι το όραμά του.» (Σ15)

Οι περισσότεροι αναφέρονται στον ηγέτη με όραμα (Σ1, Σ3, Σ4, Σ5, Σ6, Σ7, Σ8, Σ9, Σ10) και διορατικότητα (Σ5, Σ12) που παρακινεί, εμπνέει (Σ2, Σ6), αποτελεί το παράδειγμα (Σ1, Σ2, Σ3, Σ6), καλλιεργεί κλίμα συνεργασίας (Σ7, Σ13, Σ11) ρισκάρει (Σ9):

«...Βασικά να είναι ηγέτης που να εμπνέει και να καθοδηγεί.» (Σ4)

«Θα μιλούσα για τον «χαρισματικό» προϊστάμενο στον εκπαιδευτικό οργανισμό αυτόν που μπορεί να εμπνέει και να ενεργοποιεί εκπαιδευτικούς και μαθητές, που θέτει στόχους, που προωθεί την άμιλλα, που εδραιώνει εκπαιδευτικές αξίες και που δημιουργεί νέες οργανωτικές δομές και πρακτικές, που επιτυγχάνει την αλλαγή της οργανωτικής κουλτούρας και τη βελτίωση του σχολικού κλίματος...» (Σ7)

«Έναν άνθρωπο που ρισκάρει, με όραμα, με ελκυστικούς ιδεολογικούς στόχους, που στηρίζει και εμπιστεύεται στους υφισταμένους, και που τους εμπνέει, με νεωτερικές ιδέες...» (Σ9)

Διερευνώντας ολιστικά τις απαντήσεις τους αποτυπώνεται το πως επιθυμούν να διαμορφωθεί ο ρόλος τους στο πλαίσιο του αυτόνομου σχολείου:

«...Ο ρόλος του διευθυντή του σχολείου πρέπει να είναι καθαρά παιδαγωγικός, υποστηρικτικός, προτρεπτικός, να έχει λιγότερη γραφειοκρατική διεκπεραίωση. Για να ενδυναμωθεί η σχολική αυτονομία πρωτίστως χρειάζεται μείωση γραφειοκρατίας και να ενδυναμώσει ο διευθυντής.» (Σ15)

«...Να προάγει τη συμμετοχική διοίκηση, γιατί το σχολείο δεν είναι ο ένας αλλά είναι ομάδα. Να ανοίξει τους εκπαιδευτικούς και να τους δώσει να καταλάβουν ότι σε ένα αυτόνομο σχολείο μπορούμε να εντάξουμε το διαφορετικό...» (Σ3)

5.3.2. Επιδράσεις στην αποτελεσματικότητα του σχολείου

Το όγδοο θέμα αφορά τις επιδράσεις της σχολικής αυτονομίας στην αποτελεσματικότητα του σχολείου. Αναλυτικότερα, από την κωδικοποίηση προέκυψαν οι κατηγορίες: επιδράσεις στους μαθητές, επιδράσεις στους εκπαιδευτικούς, επιδράσεις στην οργάνωση και στη διοίκηση, προϋποθέσεις. Όλοι οι συμμετέχοντες συμφωνούν ότι η προώθησή της μπορεί να συμβάλλει θετικά στην αποτελεσματικότητα του σχολείου. Ενδεικτικές είναι οι ακόλουθες δηλώσεις:

«Όφελος έχει η σχολική μονάδα και γενικότερα η εκπαιδευτική κοινότητα από τη σχολική αυτονομία. Έχουμε συνηθίσει να μας δίνουν εντολές και να εκτελούμε, η σχολική αυτονομία θα μας βγάλει από αυτόν τον κανόνα. Δημιουργεί νέο παράδειγμα κι αν ο εκπαιδευτικός την υποστηρίζει θα έχει θετικά αποτελέσματα.» (Σ1)

«...και μόνο ως ιδέα, που τη συζητάμε τώρα, είναι σημαντική για την αποτελεσματικότητα των μαθητών, των εκπαιδευτικών και του σχολείου στο σύνολό του, παρακινεί κι ως ιδέα...» (Σ5)

Οι περισσότεροι πιστεύουν ότι οι εκπαιδευτικοί στους κόλπους της είναι πιο αποτελεσματικοί (Σ1, Σ3, Σ4, Σ5, Σ8, Σ12, Σ13, Σ15), αναλαμβάνουν ευθύνες (Σ1, Σ15), είναι αυτόνομοι (Σ1, Σ10) και χαρούμενοι (Σ3):

«...Το προσωπικό εφόσον επιδιώκει αυτή την αυτονομία και ξέρει να την υποστηρίζει με τους τρόπους που αναφέρθηκαν πριν, άρα θα είναι αποτελεσματικό...» (Σ1)

«...σε επίπεδο προσωπικού είναι σημαίνουσα, γιατί ο καθένας πια αντιλαμβάνεται ότι είναι ελεύθερος να λειτουργεί. Πρωτίστως θα νιώθει αυτόνομο και το ίδιο...» (Σ2)

«...μπορεί η νέα προοπτική στο εκπαιδευτικό έργο να κάνει τον εκπαιδευτικό να χαίρεται, να νιώθει καλά, να του αρέσει...» (Σ3)

Επίσης, ότι μπορεί να συμβάλει στη δημιουργία αυτόνομων (Σ1) και ευτυχισμένων (Σ3, Σ5) μαθητών, που θα τους αρέσει το σχολείο (Σ3) και θα έχουν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα (Σ5, Σ15):

«Συμβάλλει θετικά. Πιστεύω ότι θα δούμε μια διαφορετική εικόνα, κυρίως ως προς την εικόνα των μαθητών. Αυτόνομοι εκπαιδευτικοί, αυτόνομο εκπαιδευτικό σύστημα πιθανόν συνεπάγεται τη δημιουργία αυτόνομων μαθητών...» (Σ1)

«Θα κέρδιζαν και οι εκπαιδευτικοί τόσο παιδαγωγικά όσο και επαγγελματικά, συνεπώς και οι μαθητές...» (Σ5)

«Το να προσαρμόζουμε τους μαθησιακούς στόχους στις ανάγκες των μαθητών μας είναι σίγουρα αποτελεσματικό...» (Σ8)

«Τα μαθησιακά αποτελέσματα θα αυξηθούν γιατί κάπως θα μετρηθούν...» (Σ15)

«Ταυτόχρονα, οι νέες μεθοδολογικές προσεγγίσεις θα κάνουν και τους μαθητές να τους αρέσει το σχολείο...» (Σ3)

Το σχολείο μπορεί να βελτιωθεί στον οικονομικό και διοικητικό τομέα καθώς «...διασφαλίζεται η οικονομική του αυτονομία πρώτα...» (Σ10), ενώ «...Διοικητικά θα μειωνόταν η κατασπατάληση χρόνου εξαιτίας της γραφειοκρατίας. Ο διευθυντής θα κέρδιζε χρόνο τον οποίο θα αφιέρωνε σε παιδαγωγικά ζητήματα και στην ενδυνάμωση του προσωπικού.» (Σ15) Συνάμα, τονίζουν τις προϋποθέσεις για να λειτουργήσει αποτελεσματικά:

«Εξαρτάται από το πώς θα αξιοποιηθεί. Η αποτελεσματικότητα για μένα είναι κάτι το υποκειμενικό, ο καθένας της δίνει νόημα ανάλογα με τα πιστεύω του, βάσει των προσδοκιών του και σύμφωνα με τα δικά του κριτήρια. Αυτό που μπορώ να πω είναι ότι χρειάζεται να προσαρμοστεί στα ελληνικά δεδομένα και να δοκιμαστεί. Αν συνδέεται με ενεργό εμπλοκή όλων στα σχολικά ζητήματα και με απόδοση λόγου - αξιολόγηση μπορεί να αυξήσει την αποτελεσματικότητά του προσωπικού που συνεπάγεται τη βελτίωση της σχολικής μονάδας.» (Σ9)

«Ναι, μπορεί. Αρκεί να ξεπεραστούν κάποια εμπόδια. Εννοώ να μην πάμε να γίνουμε πιο αυτόνομοι και τελικά να χειραγωγούμαστε από παρόχους, παράγοντες ή άλλους φορείς. Να είναι ξεκάθαρες οι εξουσίες που θα παρέχονται στα σχολεία. Χρειάζεται σαφήνεια ως προς τους ρόλους και τους στόχους.» (Σ11)

«Πιστεύω πως αν υπάρχει η προοργάνωση και η κατάλληλη επιμόρφωση/ενημέρωση σε διευθυντές, γονείς, εκπαιδευτικούς θα γίνει κάτι πάρα πολύ σημαντικό θα υπάρξουν αποτελέσματα...» (Σ15)

Και επανέρχονται στην ανάγκη οι εκπαιδευτικοί να την πιστέψουν και να την ενστερνιστούν, αφού πρόκειται για «ένα ετερόκλητο πλήθος συναδέλφων που πρέπει να αφογκραστούν τα οφέλη της και να την αξιοποιήσουν ανάλογα με τις δυνατότητές τους.» (Σ12). Θα μπορούν αν θέλουν να «πηγαίνουν το σχολείο μπροστά. Θα αγωνίζονται μαζί με τον διευθυντή. Αρκεί να έχουν πειστεί και να είναι θετικά προσκείμενοι.» (Σ13). Διαφορετικά, υπάρχει κίνδυνος να μην ευδοκιμήσει, γιατί όσο «κι αν το πιστεύει ένας διευθυντής, αν δεν το πιστεύει ο εκπαιδευτικός θα βρει ένα τοίχος και θα γυρίσει στην πεπατημένη ή σε είναι μερική σχολική αυτονομία» (Σ1)

5.4. Προφίλ αυτόνομου σχολείου

Μέσω του ενάτου θέματος επιχειρείται να καταγραφεί πως σκιαγραφούν οι συμμετέχοντες το προφίλ του αυτόνομου σχολείου απαντώντας ουσιαστικά στο πέ-

μπτο ερώτημα. Οι κατηγορίες του θέματος εστιάζουν στους τομείς αυτονομησης, στα χαρακτηριστικά και στο κλίμα του.

Οι υποκατηγορίες της κατηγορίας «τομείς αυτονομησης» είναι ο διοικητικός τομέας, ο οικονομικός τομέας, ο παιδαγωγικός τομέας, ο τομέας διασφάλισης ποιότητας. Ουσιαστικά, περιγράφονται τομείς, στους οποίους επιθυμούν να διαθέτει περισσότερη αυτονομία το σχολείο. Οι απαντήσεις διασταυρώθηκαν με αυτές που έδωσαν σε προηγούμενη ερώτηση, όταν είχαν διερευνηθεί βιώματά τους όπου ένιωσαν έλλειψη αυτονομίας καθώς και τα συναισθήματα που αυτά τους προκαλούσαν. Τελικά, τα ευρήματα φάνηκαν αντίστοιχα, αφού σχεδόν όλοι όσοι δήλωσαν περιορισμούς στον διοικητικό τομέα, δήλωσαν, επίσης, ότι πρόκειται για τον τομέα που χρήζει μεγαλύτερης αυτονομίας (Σ1, Σ3, Σ6, Σ8, Σ12, Σ13, Σ14, Σ15) κάνοντας λόγο ακόμη μια φορά για «αρνητική γραφειοκρατία» (Σ1, Σ6, Σ11) και ανάγκη για αμεσότητα στη λήψη αποφάσεων (Σ6, Σ8): *«Ονειρεύομαι κάποια στιγμή να θέλω να κάνω κάτι στο σχολείο, για παράδειγμα να αλλάξω ένα σπασμένο τζάμι και να μην χρειάζεται να περνάω όλο το γραφειοκρατικό κομμάτι. Είναι αγχωτική και ψυχοφθόρα όλη η διαδικασία, πρέπει να απλοποιηθεί!»* (Σ11)

Οι περισσότεροι επιθυμούν μεγαλύτερη αυτονομία στον οικονομικό τομέα (Σ2, Σ3, Σ4, Σ5, Σ6, Σ9, Σ10, Σ11, Σ13, Σ14) μιλώντας πάλι για διαχείριση χρημάτων, αγορές υλικών και χορηγούς. Σχετικά με την αυτονομία στο οικονομικό επίπεδο και την εύρεση πόρων από χορηγούς οι περισσότεροι συμφωνούν ότι πρόκειται για κάτι που ήδη συμβαίνει (Σ2, Σ3, Σ5, Σ7, Σ8, Σ11, Σ12). Υπάρχουν και αυτοί που έχουν αντιρρήσεις (Σ9, Σ10, Σ14) και άλλοι που πιστεύουν ότι πρέπει να συμβαίνει με όρους:

«Πολλοί διευθυντές το κάνουμε αυτό έτσι κι αλλιώς. Δεν νομίζω να πιστεύει κανείς ότι τα σχολεία επιβιώνουν μόνο με τη βοήθεια της πολιτείας ή του δήμου. Και οι Σύλλογοι Γονέων συμβάλλουν σημαντικά στην κάλυψη των αναγκών μας είτε βρίσκοντας χορηγούς είτε μαζεύοντας συνδρομές.» (Σ7)

«Χωρίς οικονομικούς πόρους δεν μπορεί να λειτουργήσει ένα σχολείο. Δεν ξέρω ποιες επιπτώσεις θα έχει όμως αυτό. Η οικονομική ενίσχυση σε ένα σχολείο μπορεί να σημαίνει ότι επιλέγει και τους εκπαιδευτικούς; Προκώπτον ποικίλα ερωτήματα!» (Σ4)

«Διαφωνώ κάθετα. Το σχολείο είναι δουλειά του να του εξασφαλίζει τους οικονομικούς όρους, ώστε να επικεντρώνεται στον παιδαγωγικό του ρόλο. Και αυτό με κάποια κριτήρια και να ενισχύονται πρωτίστως σχολεία που

βρίσκονται σε υποβαθμισμένες περιοχές. Αλλιώς θα προαχθούν εκπαιδευτικές ανισότητες.» (Σ10)

Εφτά κάνουν δηλώσεις σχετικά με την ενίσχυση της αυτονομίας στον παιδαγωγικό τομέα (Σ1, Σ3, Σ9, Σ10, Σ11, Σ14, Σ15). Εισηγούνται να «*συν-διαμορφώνουν*» το Αναλυτικό πρόγραμμα με το Υπουργείο Παιδείας ή το ΙΕΠ και να υπάρχει ένα γενικό πλαίσιο που θα τους κατευθύνει (Σ1, Σ5) όπως και ένας κορμός για την επιλογή βιβλίου (Σ13). Συμφωνούν ότι οι απαιτήσεις για να συμβεί σοβαρή παιδαγωγική αυτονομία είναι πολλές. Απαιτεί γνώσεις (Σ2), περισσότερη δουλειά, αφιέρωση σημαντικού χρόνου (Σ3, Σ13), ανάληψη ευθύνης (Σ5, Σ7) από τους εκπαιδευτικούς, συνεργασία (Σ2), υποστήριξη (Σ9):

«Προτιμώ να το συν-διαμορφώνει το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Θα μου άρεσε να μου δίνει η πολιτεία ένα γενικό πλαίσιο κι εγώ να κεντάω πάνω σε αυτό.» (Σ1)

«Θα πρέπει να υπάρχει ένα ευρύ πλαίσιο – δεξαμενή – μέσα από την οποία θα μπορεί κάθε σχολείο ανάλογα με τις επιλογές του να διαφοροποιηθεί, όσον αφορά τη διαμόρφωση του Αναλυτικού Προγράμματος, της επιλογής των σχολικών βιβλίων καθώς και των μεθόδων διδασκαλίας ανάλογα με τα χαρακτηριστικά του.» (Σ6)

«Καλό είναι να επιλέγει τα βιβλία το σχολείο. Εξάλλου, και τώρα προσαρμόζουμε ότι περιέχουν τα βιβλία στις δυνατότητες των μαθητών. Δεν έχουν όλοι οι μαθητές τις ίδιες προσλαμβάνουσες, τις ίδιες προοπτικές. Σίγουρα πρέπει να υπάρχει αυτό, απλά θέλει περισσότερη δουλειά από τους εκπαιδευτικούς, θέλει ανάληψη ευθύνης, απαιτεί περισσότερο χρόνο.» (Σ13)

Χαρακτηριστικά ο Σ14 περιγράφει την αυτονομία σε καθένα από τους παραπάνω τομείς: *«Το Αναλυτικό Πρόγραμμα πρέπει να έχει και κεντρικό σχεδιασμό. Σίγουρα, να υπάρχει αυτονομία στη διαμόρφωση του ωρολογίου προγράμματος, στην ύλη, δηλαδή στο παιδαγωγικό κομμάτι πρέπει να υπάρχει αυτονομία. Αυτονομία στην αξιοποίηση των παιδαγωγικών πόρων. Τεράστια αυτονομία στα οικονομικά, δε θέλω να μπλέκουμε με τεράστια γραφειοκρατία για να διορθώσουμε μια ζημιά, να πάρουμε μια χορηγία, να φτιάξουμε ένα έργο στο σχολείο. Στη διοίκηση, όσον αφορά τις αποφάσεις, αυτονομία σε καίριες αποφάσεις που θα βοηθήσουν το σχολείο. Παιδαγωγικά, οικονομικά και διοίκηση.» (Σ14)*

Στον τομέα διασφάλισης ποιότητας αναφέρεται μόνο ο Σ7 που χαρακτηριστικά δηλώνει: *«Σε όλους τους τομείς. Να δοθεί επιτέλους εξουσία στα χέρια των ανθρώπων*

της σχολικής καθημερινότητας, γιατί αυτοί ξέρον καλύτερα από τον καθένα. Ως αντισταθμιστικό παράγοντα, επιτέλους, ας εφαρμόσουν την αξιολόγηση αναλαμβάνοντας οποιοδήποτε πολιτικό κόστος». Αρκετοί θεωρούν ότι το να έχει άποψη το σχολείο για την πρόσληψη, απόλυση, προαγωγή του προσωπικού «είναι θέμα ταμπού» (Σ3) ή κρίνουν ότι πρόκειται για ζήτημα που διχάζει (Σ4, Σ11). Προτείνουν το σχολείο να έχει συμβουλευτικό, γνωμοδοτικό χαρακτήρα σε ζητήματα προσωπικού (Σ1, Σ9, Σ6) κάτω από προϋποθέσεις (Σ5, Σ12, Σ13, Σ15):

«...Δεν ξέρω, είμαι λίγο διχασμένη. Είμαι διχασμένη, γιατί μέχρι που μπορούμε, ποια θα είναι τα όρια;» (Σ4)

«Ας ανήκει σε ένα όργανο συλλογικό που το σχολείο θα είναι ένα κομμάτι του. Το σχολείο όμως μπορεί να προσφέρει την τεκμηρίωση για του τι είδος εκπαιδευτικούς θέλουμε, να προσφέρει έναν συμβουλευτικό, γνωμοδοτικό χαρακτήρα. Μέσα από συνεντεύξεις που θα γίνουν, μέσα από βιογραφικά που θα κατατεθούν για μια θέση το σχολείο ας έχει ένα γνωμοδοτικό ρόλο μετέχοντας σε συλλογικό όργανο...» (Σ1)

«Η αξιολόγηση θα παίζει πολύ σημαντικό ρόλο. Δεν μιλάμε για πρόσληψη και απόλυση γιατί θα υπάρχουν συγκρούσεις και αντιδράσεις αλλά να έχεις μια εικόνα του προσωπικού σου. Χρειάζεται να μην υπάρχει ιδιοτέλεια κατά την αξιολόγησή του. Να τον προστατεύει ως προσωπικότητα με την αυτοαξιολόγησή του, να βελτιώνεται, να τον επαινεί. Να διορθώνεται, που είναι η γόμα μας;» (Σ15)

Σκιαγραφούν γλαφυρά πως πρόκειται για ένα σχολείο ανεξάρτητο (Σ1, Σ2, Σ6, Σ9, Σ11, Σ14, Σ13), καινοτόμο (Σ3, Σ4, Σ5, Σ6, Σ7, Σ13), ευέλικτο (Σ4, Σ11, Σ12, Σ13), δυναμικό (Σ1, Σ6) που όλα τα μέλη του συμμετέχουν ενεργά (Σ3, Σ6, Σ7, Σ9, Σ13, Σ19) και το ίδιο αποτελεί ενεργό κομμάτι της τοπικής κοινωνίας (Σ8, Σ10, Σ13) με δική του ταυτότητα (Σ1, Σ7, Σ15) και με εκπαιδευτικούς με υψηλά προσόντα και ηγέτες ισχυρούς (Σ2, Σ5, Σ7, Σ9, Σ12, Σ14), οι οποίοι αξιολογούνται (Σ3, Σ4, Σ9, Σ15). Συγκεκριμένα, περιγράφουν:

«Ένα σχολείο καινοτόμο, ευέλικτο, χωρίς περιορισμούς, με υψηλά στάνταρ επαγγελματισμού στην επιλογή του προσωπικού του καθώς και φιλτράρισμα στην αποδοχή των εγγραφών (οι υποψήφιοι προς εγγραφή μαθητές να πληρούν κάποια στάνταρ). Με δυνατότητα άμεσης επίλυσης των προβλημάτων που τυχόν προκύπτουν. Ένα δυναμικό, συνεργατικό σχολείο που συνεχώς εξελίσσεται, ένα σχολείο που διαμορφώνει το εκπαιδευτικό του πρόγραμμα,

επιλέγει τα βιβλία που θα διδάξει και δεν εξαρτάται πλήρως οικονομικά από το κράτος.» (Σ6)

«Ένα σχολείο αυτοδιοικούμενο με δικό του προϋπολογισμό και δικούς του πόρους υλικούς και ανθρώπινους που τους διαχειρίζεται κατά βούληση με στόχο την παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης. Ένα σχολείο που δεν φοβάται να αξιολογηθεί το έργο του και που το προσωπικό του διαθέτει υψηλή επιστημονική κατάρτιση και ποικίλες δεξιότητες. Σχολείο που επιθυμεί την ενεργό εμπλοκή όλων των μελών της σχολικής κοινότητας για την επίτευξη του οράματός του.» (Σ9)

«Το ελληνικό αυτόνομο σχολείο μπορεί να είναι ευέλικτο, καινοτόμο, ανοιχτό στην κοινωνία, όχι τόσο πολύ διοικητικά εξαρτώμενο...» (Σ13)

«Με αξιολόγηση των αποτελεσμάτων, που αποδέχεται το λάθος και το αξιοποιεί για να βελτιωθεί, σχολείο με ταυτότητα όπου όλοι ανήκουν σε αυτό ενδυναμωμένοι.» (Σ15)

Το κλίμα σε αυτό το σχολείο απεικονίζεται ως συνεργατικό (Σ1, Σ2, Σ3, Σ4, Σ5, Σ6, Σ9, Σ10, Σ11, Σ14), συμμετοχικό (Σ1, Σ3, Σ4, Σ5, Σ7, Σ10, Σ14), επικοινωνιακό (Σ8, Σ14), ανταγωνιστικό (Σ9, Σ15), στο οποίο χρειάζεται «να υπάρχουν όρια, τουλάχιστον, στα πρώτα έτη της εφαρμογής, ώστε να μην ξεφύγει η κατάσταση.» (Σ9). Ενδεικτικές είναι οι ακόλουθες δηλώσεις:

«Συμμετοχή όλων, συνεργασία και εμπιστοσύνη και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών για αλλαγές. Αν κατανοήσουν τι πρέπει να αλλάξουν οι ίδιοι ως εκπαιδευτικοί τότε θα κάνουν πιο αποτελεσματικό το έργο τους.» (Σ3)

«Σε ένα τέτοιο σχολείο όλοι μαζί ως γροθιά συνεργάζονται για το καλό των μαθητών. Οι σχέσεις, θα πρέπει να ξεκινήσουν από το μηδέν, γονείς και εκπαιδευτικοί να κοιτάζουν το καλό των μαθητών, όλοι μαζί θα αγωνίζονται για το ίδιο όραμα.» (Σ4)

«Εδώ είναι θέμα διευθυντή. Σε αυτό το σχολείο ο ανταγωνισμός μέσα σε αυτό, με ό,τι αυτό συνεπάγεται, μπορεί να αυξηθεί και ο ρόλος του μπορεί να είναι κομβικός. Για αυτό μίλησα παραπάνω για συμμετοχική διοίκηση, να νιώθουν όλοι ότι ανήκουν στο σχολείο και όλοι να επιβραβεύονται για τα αποτελέσματά τους.» (Σ7)

«Θα πρέπει να υπάρχει κανονισμός και οριοθέτηση θεσμική που να ορίζει με σαφήνεια τους ρόλους. Μπορεί να υπάρξουν και ανταγωνισμοί που μπορεί να οδηγήσει σε ρήξη μεταξύ των συναδέλφων.» (Σ4)

Από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων γενικότερα σε όλες τις ερωτήσεις, διαπιστώνεται ότι κρίνουν αναγκαία την πιλοτική εφαρμογή (Σ13, Ερώτηση 5) του αυτόνομου σχολείου πριν τη γενίκευσή του, γιατί όπως «και σε κάθε αλλαγή, έτσι και στις οποιοσδήποτε προσπάθειες για σχολική αυτονομία θα υπάρξουν αντιδράσεις. Αν όμως πρόκειται να ωφεληθεί η εκπαίδευση χρειάζεται να δοκιμάσουμε, αρχικά πιλοτικά και ας γενικευτεί σταδιακά.» (Σ9, Ερώτηση 5). Συμφωνούν πως «Το δημόσιο σχολείο έχει ανάγκη από μεγάλες, βαθιές αλλαγές. Αυτές οι αλλαγές όμως πρέπει να γίνουν σταδιακά και να είναι πολύ καλά μελετημένες. Να λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες των εκπαιδευτικών και των παιδιών.» (Σ4, Ερώτηση 18). Επισημαίνουν, πως όταν «κάνουμε μεταρρυθμίσεις στην εκπαίδευση χρειάζεται πειραματική εφαρμογή για να δούμε ποια είναι τα αποτελέσματα και να τα αξιολογήσουμε και μετά να γενικεύσουμε» (Σ10, Ερώτηση 2) «χτίζοντάς τες με μικρά, μικρά βήματα κάθε φορά» (Σ2, Ερώτηση 3) «πιλοτικά, για να δούμε αν μπορούν τα σχολεία να την τρέξουν» (Σ5, Ερώτηση 5).

Κατανοούν ότι «θέλει πολύ βάθος χρόνου, δεν είναι ένα πράγμα το οποίο το αποφασίζω και γίνεται. Εμείς μάθαμε να τα κάνουμε όλα ανάποδα, από πάνω προς τα κάτω. Αυτό θα ξεκινήσει από τους ίδιους τους μαθητές, μέσα από το σχολείο το ίδιο, από τη φιλοσοφία και την κουλτούρα» (Σ8, Ερώτηση 7) αλλιώς μπορεί να γίνει «από αναποτελεσματική έως και επικίνδυνη» (Σ8, Ερώτηση 10). Παράλληλα πιστεύουν ότι «χρειάζεται να γίνει προσαρμογή της σχολικής αυτονομίας στα ελληνικά δεδομένα αλλά και επιλογή άξιων και κατάλληλων στελεχών τα οποία καλούνται να την εφαρμόσουν» (Σ6, Ερώτηση 6). «Φυσικά θα πρέπει να γίνουν με τέτοιο τρόπο που μέσα σε δυο, τρία χρόνια να αποκτηθεί μια άνεση σε αυτό και να υπάρχουν συγκεκριμένα πλαίσια λειτουργίας ως προς αυτό, ώστε το σχολείο να μην χάνει χρόνο» (Σ2, Ερώτηση 13). «Χρειάζεται όμως καθοδήγηση και βοήθεια από τεχνικής απόψεως» (Σ13, Ερώτηση 13) και «ζύμωση ή καλλιέργεια αυτής της κουλτούρας» (Σ15, Ερώτηση 14).

5.5. Προκλήσεις ενδυνάμωσης της σχολικής αυτονομίας

Το τελευταίο θέμα «προκλήσεις της ενδυνάμωσης της σχολικής αυτονομίας» αναδύθηκε απρόσμενα μέσα από την ολιστική προσέγγιση των δεδομένων. Ως προκλήσεις χαρακτηρίζονται οι δύο κατηγορίες του θέματος που είναι η «ενδυνάμωση σχολικής αυτονομίας ως ανταγωνισμός» και η «ενδυνάμωση σχολικής αυτονομίας ως διακυβέρνηση». Οι συμμετέχοντες κατά την αναζήτηση της νοηματοδότησης της σχολικής αυτονομίας (Σ6, Σ7) και στη συνέχεια κατά την περιγραφή του κλίματος του αυτόνομου σχολείου (Σ9, Σ15) είχαν εκφράσει ήδη με σαφήνεια την άποψη ότι η

σχολική αυτονομία προωθεί τον ανταγωνισμό στον εκπαιδευτικό χώρο. Η άποψή τους αυτή ενισχύεται και συμπληρώνεται από απαντήσεις που δόθηκαν στις ερωτήσεις δεκατέσσερα και δεκαπέντε του Οδηγού Συνεντεύξεις με τις οποίες διερευνάται η γονική εμπλοκή και επιλογή που αποτελούν χαρακτηριστικά μεταρρυθμίσεων αυτονομίας των σχολικών μονάδων (Ζαμπέτα & Ζμας, 2018· Μούτσιος, 2001).

Ως αιτίες του ανταγωνισμού παρουσιάζονται η αναζήτηση χορηγών, η απελευθέρωση των εγγραφών, η προβολή του προφίλ του σχολείου, οι νεοφιλελεύθερες πολιτικές. Χαρακτηριστικά ο Σ10 (Ερώτηση 9) λέει ότι υπάρχει φόβος μήπως *«οι διευθυντές θα μπούμε σε μια διαδικασία ανταγωνισμού για τα σχολεία μας»*. Σύμφωνα με τον Σ15 (Ερώτηση13) η αναζήτηση χορηγών *«θα φέρει ανταγωνισμό μεταξύ των σχολείων και μπορεί να παρασύρει το σχολείο να προβάλλει συνεχώς τα αποτελέσματά του...»*, κάτι που κατά τον Σ10 (Ερώτηση15) αναφέρεται σε *«νεοφιλελεύθερες πολιτικές που οδηγούν σε κοινωνίες πολλών τραχυτήτων»*.

Σύμφωνα με τον Σ12 (Ερώτηση14) η απελευθέρωση των εγγραφών θα προκαλέσει *«αυτόματα τη διαστρωμάτωση των σχολείων, θα γίνει μια κατάσταση γκέτο. Αυτό είναι αντίθετο με την πολυπολιτισμικότητα και τη διαπολιτισμικότητα. Θα υπάρχουν κοινωνικές ανισότητες. Ένα σχολείο με ισχυρό χορηγό θα έχει συσσώρευση εγγραφών...»* και συμπληρώνει πως μπορεί *«να υπάρξουν και ανταγωνισμοί που μπορεί να οδηγήσουν σε ρήξη μεταξύ των συναδέλφων»*. Επίσης, ο Σ1 (Ερώτηση14) υποστηρίζει ότι θα δημιουργηθούν σχολεία *«πολλών ταχυτήτων. Δυστυχώς, θα υπάρχουν σχολεία ελίτ, σχολεία που θα προσφέρουν τις υπηρεσίες και θα είναι δακτυλοδεικτούμενα με την καλή έννοια και άλλα δακτυλοδεικτούμενα με την κακή έννοια. Θα μπούμε σε μια διαδικασία σύγκρισης, κατηγοριοποίησης»* και ο Σ3 (Ερώτηση14) ότι *«μπορεί να οδηγήσει κάποια σχολεία σε μαρασμό ή σε εξαφάνιση»*. Από την άλλη ισχυρίζονται ότι ίσως ο ανταγωνισμός αποτελούσε *«ευκαιρία να παρακινηθούν και τα σχολεία που υστερούν»* και *«θα παρακινούσε τους εκπαιδευτικούς να δουλέψουν πολύ περισσότερο»* (Σ5, Ερώτηση15) ως *«μορφή έμμεσης αξιολόγησης»* (Σ6, Ερώτηση15) που εξαιτίας της *«τα σχολεία επιδιώκοντας να προσελκύσουν μαθητές μπορεί να αυτοβελτιώνονται, με συνέπεια να βελτιώνεται και η εκπαίδευση στο σύνολό τους»* (Σ9, Ερώτηση15).

Κρίνουν, όμως, ότι κάτι τέτοιο *«χωρίς επιμόρφωση/ενημέρωση, υποδομή και αλλαγή κουλτούρας όλων θα ήταν άκαιρο και επικίνδυνο»* (Σ15, Ερώτηση15) και ότι πρόκειται κυρίως για *«θέμα διευθυντή. Σε αυτό το σχολείο του ανταγωνισμού, με ό,τι αυτό συνεπάγεται, μπορεί να αυξηθεί και ο ρόλος του, μπορεί να είναι κομβικός. Για*

αυτό μίλησα παραπάνω για συμμετοχική διοίκηση, να νιώθουν όλοι ότι ανήκουν στο σχολείο και όλοι να επιβραβεύονται για τα αποτελέσματά τους.» (Σ7, Ερώτηση17).

Γενικότερα, διάχυτη είναι η θεώρηση της ενδυνάμωσης της σχολικής αυτονομίας ως διακυβέρνηση. Ο Σ9 (Ερώτηση 2) ορίζει τη σχολική αυτονομία ως «*παροχή της εξουσίας στα μέλη του σχολείου να αποφασίζουν για τα σχολικά ζητήματα ανεξάρτητα και σύμφωνα με τα δεδομένα και τις προτεραιότητες του*» και ο Σ8 (Ερώτηση 3) την ενδυνάμωσή της ως «*διαχείριση εντός της σχολικής μονάδας, στην οποία λαμβάνει μέρος το σύνολο της σχολικής κοινότητας. Μιλάμε για συμμετοχική και συνεργατική πρακτική προς όφελος των μαθητών*». Αντίστοιχα και οι Σ3, Σ9 αλλά και ο Σ7 που πιστεύει ότι «*ενδυνάμωση της σχολικής αυτονομίας είναι η παραχώρηση δύναμης στα μέλη του σχολείου, ώστε να λειτουργούν και να αποφασίζουν ελεύθερα. Οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς να λειτουργούν πραγματικά αυτόνομα αλλά και να είναι υπεύθυνοι για το εκπαιδευτικό έργο του σχολείου και γονείς και μαθητές να συμμετέχουν ενεργά σε όλες τις πτυχές της σχολικής καθημερινότητας*» (Σ7, Ερώτηση 3).

Όπως χαρακτηριστικά ειπώθηκε από τον Σ14 (Ερώτηση 3) το να «*είναι δυναμωμένα όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας, όλο το έμπυχο δυναμικό, από το διευθυντή μέχρι και τον αναπληρωτή εκπαιδευτικό, για μένα αυτό είναι το κλειδί, ενδυναμωμένοι όλοι. Και σε γνωστικό - επιστημονικό επίπεδο με επιμόρφωση και ψυχολογικά με υποστήριξη...*» ή ο Σ2 (Ερώτηση 16) «*αλλά όλοι τους όμως, ακόμα και η καθαρίστρια*». Ο Σ7 (Ερώτηση 16) περιγράφει αυτό το σχολείο ως «*ένα σχολείο καινοτόμο, δημιουργικό, με συμμετοχική διοίκηση, ανοιχτό στην κοινωνία, με δικό του προφίλ, με εκπαιδευτικούς πολύ μορφωμένους και με όρεξη για δουλειά. Ένα σχολείο που νοιάζεται για την αποτελεσματικότητά του και που επιθυμεί να αξιολογείται.*» με διευθυντή (Σ14, Ερώτηση 9) που «*ασκεί κατανεμημένη και συμμετοχική*» διοίκηση.

Μολαταύτα, οι απόψεις των διευθυντών/ διευθυντριών για τη γονική εμπλοκή διαφέρουν. Αρκετοί θέλουν γονείς συνεργάτες στο έργο τους, κάποιοι ζητούν να υπάρχουν όρια στη συμμετοχή αυτών και ελάχιστοι απορρίπτουν αυτήν την προοπτική. Ο Σ1 (Ερώτηση 16) προτρέπει τους γονείς να έχουν και αυτοί το δικό τους όραμα για το σχολείο λέγοντάς τους «*Οραματιστείτε κι ελάτε μαζί να το πραγματοποιήσουμε! Να οραματιστεί κι ο ίδιος να δώσει τη δική του πινελιά. Δε θα ήθελα ένα σχολείο με μια παγιωμένη θέση κι αυτή να την απευθύνω στους γονείς. Μιλάμε για δυναμικό σχολείο και τα οράματα Α... άρριο μπορεί να γίνουν Α- ή Α+ να τα συν-διαμορφώνουμε με τους γονείς ως άνθρωποι που έχουν όνειρα για το σχολείο, και να φτιάξουμε μια καινούρια ταυτότητα και να προχωρήσουμε για να την υλοποιήσουμε.*». Οι γονείς πρέπει να «ε-

μπλέκονται για να καταλάβουν το ρόλο του σχολείου» (Σ3, Ερώτηση 14). Ο Σ7 (Ερώτηση 14) θεωρεί ότι τους «γονείς δεν πρέπει να τους θέλουμε μόνο όταν τους χρειαζόμαστε. Να συμμετέχουν ενεργά και να έχουν εκπρόσωπους στα σχολικά συμβούλια, γιατί για τα παιδιά τους μιλάμε. Για μένα οι γονείς πρέπει να ξέρουν ό,τι γίνεται μέσα στο σχολείο, τα προβλήματά του, τις ανάγκες του, τις αδυναμίες του, τις υποχρεώσεις του. Δεν μπορεί να μιλάμε για σχολικούς κανονισμούς και για αυτονομία μη έχοντας συμμάχους και συνεργάτες τους γονείς.».

Ωστόσο, ο Σ14 (Ερώτηση 13) αντιτίθεται, γιατί όπως επισημαίνει «Αν είναι να έχει άποψη ένα Σχολικό Συμβούλιο με τους γονείς μέσα, πολύ φοβάμαι πως θα παρρησιάζονται προσωπικά συμφέροντα, επειδή δεν πιστεύω στη ανιδιοτέλεια αυτού του Σχολικού Συμβουλίου.» και ο Σ13 (Ερώτηση 15) διατηρεί αμφιβολίες, γιατί «μπορεί να είναι υποστηρικτικός ο ρόλος των γονέων αλλά οι ρόλοι όλων μας στο σχολείο να είναι διακριτοί. Όχι συμμετοχή στις αποφάσεις ανεξέλεγκτα. Να μην είναι παρεμβατικοί στη δουλειά των εκπαιδευτικών.» Τέλος, ο Σ15 (Ερώτηση 14) σκέφτεται πως εάν «είναι ξεκαθαρισμένα τα όρια, ναι. Γιατί η κακοπροαίρετη κριτική τους θα κάνει κακό στο σχολείο. Εάν όμως το σχολείο επιμορφώσει τους γονείς, τους καλέσει στο σχολείο, εάν καλλιεργηθεί μια ανάλογη κουλτούρα και στους γονείς, δεν αρκούν μόνο τα νομοσχέδια, τότε μπορεί να έχουν άποψη. Δεν ευθύνονται μόνο οι εκπαιδευτικοί, ας αναλάβουν και οι γονείς ευθύνες για την εκπαίδευση των παιδιών τους και για τις επιλογές τους.».

6^ο Κεφάλαιο: Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι απόψεις των διευθυντών/ντριών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την ενδυνάμωση της αυτονομίας του σχολείου. Το δείγμα της πρόκειται για έμπειρους διευθυντές/ διευθύντριες με αυξημένα προσόντα ακαδημαϊκά και διοικητικά γεγονός που συντέλεσε στην εμπάθυνση στο θέμα. Συγκεκριμένα, τους ζητήθηκε μέσω συνεντεύξεων να εννοιολογήσουν την ενδυνάμωση της σχολικής αυτονομίας, να διατυπώσουν απόψεις για τον τρόπο οργάνωσης της στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, να παραθέσουν επιδράσεις της στο ρόλο τους και στην αποτελεσματικότητα του σχολείου και να σκιαγραφήσουν το αυτόνομο ελληνικό σχολείο. Τα πρωτογενή δεδομένα συλλέχθηκαν, αναλύθηκαν θεματικά (Braun & Clarke, 2006) και προέκυψαν τα παρακάτω συμπεράσματα, τα οποία εξετάζονται σε σχέση με τους αρχικούς στόχους της έρευνας και την υπάρχουσα ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία αναδεικνύοντας τη συνεισφορά της στον επιστημονικό διάλογο, τους περιορισμούς της και τις συνέπειες των ευρημάτων στις μελλοντικές έρευνες. Κάποια συμπεράσματα έχουν εξαχθεί αποκλειστικά από ένα θέμα και κάποια από τη διασύνδεση θεμάτων.

6.1. Συμπεράσματα

Από τους ίδιους τους συμμετέχοντες κρίνεται σημαντικό να προσδιοριστεί το νόημα της σχολικής αυτονομίας για το ελληνικό συγκείμενο, φανερώνοντας την ανάγκη για «τοπική προσαρμογή» ή «αυτοχθονοποίηση» του διεθνούς εκπαιδευτικού λόγου (Ζμας, 2007: 41). Προσεγγίζουν το νόημα του όρου ως αυτοδιαχείριση (Caldwell & Spinks, 1998) με πολιτική χροιά. Του αποδίδουν παιδαγωγική, διοικητική, οικονομική διάσταση και διάσταση διασφάλισης ποιότητας αντίστοιχα με τον Ζμα (2020: 2-6) και αποδέχονται ότι μπορεί να αλλοιωθεί ανάλογα με το περιεχόμενο που του προσδίδουν πρόσωπα και κυβερνήσεις. Τον ερμηνεύουν με έννοιες όπως αποκέντρωση (Hanson, 1998), ελευθερία (Neeleman, 2019), ανεξαρτησία (Hannum & Lillich, 1980), δημοκρατία, αυτοδιάθεση ή αυτενέργεια (Ζαμπέτα & Ζμας, 2018: 28), νεοφιλελευθερισμός (Τρογνα, 1994). Τον συσχετίζουν με το επιχειρηματικό μάνατζμεντ (Παπακωνσταντίνου, 2005: 10), τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών (Hamilton Associates, 2015) και την αξιολόγηση (Sugget, 2015). Τον συνδέουν (McGinn & Welsh, 1999: 94) με τη λογική ότι ένα σχολείο που είναι πιο κοντά στους «πελάτες» του βρίσκεται σε καλύτερη θέση να εντοπίζει τις ανάγκες, να βρίσκει κατάλληλες λύ-

σεις σε δικά του ζητήματα και να κατανέμει σωστά πόρους αποδεδειγμένο από γραφειοκρατικά εμπόδια. Γενικά, διατυπώνουν πως δε σημαίνει μόνο ένα πράγμα αλλά ότι αποκτά νόημα ανάλογα με το πλαίσιο αναφοράς, τις ιδιαίτερες συνθήκες, ανάγκες και προτεραιότητες του εκάστοτε σχολείου (Ζμας, 2007: 17· Urbanovič et al., 2019: 178).

Η ενδυνάμωση της σχολικής αυτονομίας δομείται γύρω από την οργανωτική και την ψυχολογική θεώρηση της έννοιας της ενδυνάμωσης (Γκορέζης, 2011: 29) και εντάσσεται τόσο σε οργανωτικό όσο και σε ατομικό επίπεδο (Peterson & Zimmerman, 2004). Σε οργανωτικό επίπεδο την ταυτίζουν με την παραχώρηση «δύναμης» σε όλα τα μέλη του σχολείου (Caldwell, 2012: 15) συμφωνώντας ουσιαστικά με τους Devos, Tuytens και Hulpria (2014: 205) που υποστηρίζουν πως η ενδυνάμωση κατοικεί «εκεί όπου η ηγεσία και οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συμμετέχουν από κοινού σε πρακτικές και διαδικασίες λήψης αποφάσεων» και ότι πρόκειται για «δυναμική, διαδραστική διαδικασία επιρροής», η οποία «επιφέρει μια κατάσταση κατά την οποία το ποσό της ενέργειας που δημιουργείται είναι μεγαλύτερο από το άθροισμα των επιμέρους δράσεων» (ό.π.: 208-209). Σε ατομικό επίπεδο εστιάζουν στην ενδυνάμωση της ψυχικής ανθεκτικότητας όλων των μελών του σχολείου μέσω της υποστήριξης από ειδικούς και στην επιστημοσύνη των διευθυντών και των εκπαιδευτικών μέσω συστηματικής επιμόρφωσής τους (Hamilton Associates, 2015: 20).

Μπορεί να ειπωθεί πως ορίζουν την ενδυνάμωση της αυτονομίας του σχολείου ως διαδικασία αλλά και ως κίνητρο (Conger & Canungo, 1988). Ως διαδικασία απελευθερώνει τη δύναμη των ατόμων (εκπαιδευτικών, διοικητικού προσωπικού, μαθητών, γονέων, τοπικής κοινωνίας) προκειμένου να πετύχουν τους σκοπούς και τους στόχους του σχολείου απαιτώντας την αναπροσαρμογή των υφιστάμενων ρόλων αυτών, ιδιαίτερος του διευθυντή και των εκπαιδευτικών. Ως κίνητρο επικαλείται την ψυχολογική προοπτική της, καθώς φαίνεται ότι μέσω αυτής προωθείται ισχυρότερη αίσθηση δέσμευσης, ευθύνης και υποκίνησης όλων των μελών του σχολείου για την αποτελεσματικότητά του (Hamilton Associates, 2015: 54). Ωστόσο, αξίζει να τονιστεί πως υπήρξε συμμετέχων που διαχώρισε την ενδυνάμωση από την σχολική αυτονομία παρόμοια με τους Jensen, Weidmann και Farmer (2013: 1) που παρέχουν μια ιδιαίτερα χρήσιμη διάκριση μεταξύ «αυτονομίας» και «ενδυνάμωσης» υποστηρίζοντας ότι η ενδυνάμωση σημαίνει πολύ περισσότερα από την αυτονομία και πως τα σχολεία μπορούν να ενδυναμωθούν χωρίς να είναι αυτόνομα, και το αντίστροφο.

Από την ανάλυση των συνεντεύξεων προέκυψε ότι όλοι οι συμμετέχοντες αναγνωρίζουν την ανάγκη για αυτόνομη λειτουργία του σχολείου, ανάγκη που είχε τονίσει προ ετών και ο OECD (2018). Οι λόγοι για τους οποίους συνιστούν την αποκέντρωση της εξουσίας προς το σχολείο σχετίζονται με διεκδικήσεις για πολιτικά νόμιμη διασπορά της εξουσίας, για την αναβάθμιση της ποιότητας των υπηρεσιών που παρέχει και για αποτελεσματικότερη χρήση των υλικών και των ανθρώπινων πόρων (Caldwell, 2012· Lauglo, 1995: 10· Maslowski et al., 2007). Από τα λεγόμενά τους συμπεραίνεται πως αναφέρονται στη λειτουργική παρά στην εδαφική αυτονομία (Lauglo, 1995). Οι Έλληνες διευθυντές/ ντριες, αντίστοιχα με τους Κύπριους, σύμφωνα με την έρευνα των Θεοδώρου και Πασιαρδή (2013), αποζητούν σε μεγάλο βαθμό την αποκέντρωση εκείνων των αποφάσεων που σχετίζονται με τη διεκπεραίωση της καθημερινής διαχείρισης και λειτουργίας του σχολείου, καθώς και με την ανάπτυξη του προσωπικού και των μαθητών.

Σύμφωνα όμως με τον Κατσαρό (2008α:105), η γενικευτική αναφορά στη διεθνώς αναγνωρισμένη αξία και στην αναγκαιότητα προώθησης της αποκέντρωσης της εξουσίας στην εκπαίδευση, πρέπει να αντιμετωπίζεται με επιφύλαξη και σκεπτικισμό και να γίνεται δεκτή μόνο όταν οριστεί η έννοια και το περιεχόμενό της, αποσαφηνιστούν οι ιδεολογικές και αξιολογικές ιεραρχήσεις όποιων την επικαλούνται αλλά και οι συνθήκες που επικρατούν στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό σύστημα όπου πρόκειται να εφαρμοστούν αποκεντρωτικές πολιτικές, όπως η επάρκεια και η ετοιμότητα των τοπικών κοινωνιών και αρχών για ανάληψη αναβαθμισμένου ρόλου. Σχετικά με την ετοιμότητα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος για αποκεντρωτικές πολιτικές οι απόψεις των συμμετεχόντων ποικίλουν. Στην πλειοψηφία τους, όμως, παρόλο που χαρακτήρισαν τη σχολική αυτονομία ως αδήριτη ανάγκη, κρίνουν ότι δεν θα βρει πρόσφορο έδαφος για να ευδοκιμήσει.

Ως κυριότερα εμπόδια (Κατσαρός, 2016: 122) στην προώθησή της παρουσιάζουν την έλλειψη πολιτικής βούλησης και πολιτικής σταθερότητας, την άσκοπη γραφειοκρατία, αδυναμίες εκπαιδευτικών σε επίπεδο γνώσεων και την αποποίηση ευθυνών για το έργο τους, την αντίσταση στην αλλαγή, τον κακό νοούμενο συνδικαλισμό, την ευρύτερα παγιωμένη κουλτούρα συγκεντρωτισμού. Γενικότερα, προκύπτει πως πιστεύουν ότι η σχολική μονάδα στην πορεία προς την αυτονομιστή της συναντά εμπόδια, όπως αυτά που διέκριναν ο Παπακωνσταντίνου (2012: 27) που αναφέρεται σε πολιτικά εμπόδια, ο Γαραντώλης (2018: 29) που συζητά θέματα γραφειοκρατίας, δυ-

σπιστίας, νοοτροπίας, οι Κατσαρός (2008α: 105) και Τζέλλος (2008) που επικαλούνται τη συμπεριφορά και τις θέσεις των συνδικαλιστών.

Η κυρίαρχη άποψή τους είναι ότι το μεγαλύτερο εμπόδιο προέρχεται από την πολιτική εξουσία. Σχετίζονται την αδυναμία επίδειξης βούλησης και αποφασιστικότητας με την μη ύπαρξη πρόθεσης για αναδιανομή της εξουσίας στις χαμηλότερες βαθμίδες περιγράφοντας ένα ιδιαίτερα συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα που λαμβάνει αποφάσεις με μεγάλη λεπτομέρεια ως προς τους σκοπούς, τους στόχους, τη δομή, τα αναλυτικά προγράμματα, τα σχολικά εγχειρίδια, τους διορισμούς και την αξιοποίηση του προσωπικού, τις εγγραφές των μαθητών, τη χρηματοδότηση και τον προϋπολογισμό. Ένα σύστημα, που επιτρέπει στη σχολική μονάδα να λαμβάνει αποφάσεις αυστηρά για ζητήματα ρουτίνας και μερικώς για διδακτικά υλικά και μεθόδους διδασκαλίας. Οι απόψεις που εκφράστηκαν κατά του συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος, δεν αποτελούν έκπληξη, αφού παρόμοια τοποθετούνται ερευνητές των τομέων της εκπαιδευτικής πολιτικής (Rizvi, 1994), της διοίκησης της εκπαίδευσης (Caldwell & Spinks, 1988, 1992), της έρευνας για την αποτελεσματικότητα του σχολείου (Chapman & Sammons, 2013).

Ουσιαστικά, περιγράφουν έναν τύπο «γραφειοκρατικού συγκεντρωτισμού» (Παπακωνσταντίνου, 2012: 27), όπου ο συντονισμός όλων επιτυγχάνεται σε ιεραρχικό πλαίσιο μέσω κυβερνητικών ή πολιτικών αποφάσεων, νόμων και κανονισμών. Στο μοντέλο αυτό, οι κανόνες είναι αυστηροί και η λειτουργία των διευθυντών και των εκπαιδευτικών τυποποιημένη, γιατί καθορίζεται ακριβέστατα από το γραφειοκρατικό καθηκοντολόγιο. Μάλιστα, κατά τέτοιο τρόπο που να αποτελεί μηχανιστική τυπική επανάληψη λειτουργιών, δράσεων και πράξεων δίνοντας βάρος στον τύπο και όχι στην ουσία. Μια τυποποίηση που θεωρούν ότι είναι άκαρπη, γιατί αφενός ενισχύει την πολυπλοκότητα του συστήματος αφετέρου αποτελεί τροχοπέδη στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Τα παραπάνω εύρημα ευθυγραμμίζεται με αντίστοιχο της έρευνας των Λαζαρίδου και Αντωνίου (2017: 143), η οποία, επίσης, συνάγει το αποτέλεσμα ότι το συγκεντρωτικό σύστημα διοίκησης της εκπαίδευσης και η νομοθεσία αποτελούν βασική τροχοπέδη στην άσκηση εσωτερικής πολιτικής στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας.

Ακόμα, τονίζουν ότι δεν υπάρχει σταθερός πολιτικός σχεδιασμός από το εκπαιδευτικό πολιτικό σύστημα, με συνέπεια να παρατηρείται διάχυτη και αξιόλογη αβεβαιότητα. Ισχυρίζονται ότι τα πολιτικά σχήματα εξουσίας διατηρούν θολό το περιεχόμενο της εκπαιδευτικής τους πολιτικής αντιγράφοντας κατά κανόνα διεθνείς «επι-

τυχημένες» πρακτικές, στην προσπάθειά τους να παρουσιάσουν μια στοιχειώδη εκπαιδευτική πολιτική. Μια πολιτική που λόγω του τρόπου διαμόρφωσής της, δεν έχουν ούτε τη βούληση, όπως ειπώθηκε προηγουμένως, αλλά ούτε το σθένος και τη δυνατότητα να εφαρμόσουν. Σύμφωνα με τον Παπακωνσταντίνου (2012: 144) η ανυπαρξία σαφούς εκπαιδευτικής πολιτικής επιβεβαιώνεται, όταν αντικαθίστώνται οι επικεφαλής του Υπουργείου Παιδείας ακόμη και κατά τη διάρκεια της κυβερνητικής θητείας του ίδιου κόμματος.

Οι περισσότεροι συμμετέχοντες ισχυρίζονται ότι οι εκπαιδευτικοί αποτελούν βασικό εμπόδιο στην προώθηση της σχολικής αυτονομίας είτε γιατί δεν διαθέτουν τις απαραίτητες ικανότητες και δεξιότητες λόγω έλλειψης γνώσεων και ενημέρωσης είτε γιατί δεν είναι σε θέση να αναλάβουν ευθύνες που τους αναλογούν. Επίσης, αναφέρονται σε γερασμένο εκπαιδευτικό προσωπικό με προηγούμενες κακές εμπειρίες από προσπάθειες αποκέντρωσης (Fullan, 2011). Αμφισβητούν ακόμα και τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών θεωρώντας πως η ανασφάλειά τους επιτρέπει στον κακό συνδικαλισμό, στις πολιτικές σκοπιμότητες και σε αντιτιθέμενους φορείς να προβάλλουν αντίσταση. Από την άλλη, αναφέρουν πως στην Ελλάδα είναι συχνό το φαινόμενο να επιρρίπτονται με ευκολία ευθύνες για τυχόν δυσλειτουργίες ή αποτυχίες του εκπαιδευτικού συστήματος, κυρίως, αν όχι αποκλειστικά, στους εκπαιδευτικούς επαναλαμβάνοντας με ακρίβεια γραφόμενα του Παπακωνσταντίνου, (2012: 31), όπου διατυπώνεται πως οι εκάστοτε επικεφαλής του Υπουργείου Παιδείας ενοχοποιούν με ευκολία τους εκπαιδευτικούς για αποτυχίες σε εξετάσεις πανελλαδικές, εισαγωγικές και του ΑΣΕΠ ή σε εξετάσεις που οδηγούν σε διεθνείς συγκρίσεις αποτελεσματικότητας και απόδοσης του εκπαιδευτικού συστήματος (PISA).

Η σχολική αυτονομία πιστεύουν ότι καθυστέρησε και εξαιτίας της αντίστασης των συνδικαλιστικών οργανώσεων των εκπαιδευτικών, οι οποίες κατά την άποψή τους μόνο τα συμφέροντα του εκπαιδευτικού συστήματος δεν προάγουν, αντιθέτως το καθιστούν επιτηδευμένα αδύναμο και παρακωλύουν τον εκσυγχρονισμό του (Θεοδώρου & Πασιαρδής, 2013: 58· Πασιαρδής, 2014: 262). Επισημαίνουν ότι τις περισσότερες φορές αντιδρούν προβάλλοντας αρνητικές συνέπειες των μεταρρυθμίσεων και εκφράζοντας τη δυσπιστία τους αλλά και το φόβο τους για την αλλοίωση και τις αλλαγές που συντελούνται στον ενιαίο χαρακτήρα της εκπαίδευσης (Μαυρογιώργος, 2008: 138) χωρίς να εξετάζουν τα θετικά σημεία των μεταρρυθμίσεων. Επίσης, ότι παρόλο που μπορεί να αναγνωρίζουν την ανάγκη για αποκέντρωση, αμφιταλαντεύο-

νται μεταξύ του να θεωρηθεί η αυτονομία ως ένας κίνδυνος στην σιγουριά της θέσης ή ως μια ευκαιρία επαγγελματικής ανάπτυξης (Τζέλλος, 2008: 98).

Υπό του πρίσματος της ετοιμότητας ή μη, διατείνονται ότι η ενδυνάμωση της σχολικής αυτονομίας ως εκπαιδευτική αλλαγή (Fullan, 2011), συναντά εμπόδια που οφείλονται σε αντιστάσεις των πολιτών και των εκπαιδευτικών λόγω έλλειψης πληροφόρησης ή παραπληροφόρησης, φόβου για το άγνωστο και για την αποτυχία, αντιμετώπιση της αλλαγής ως απειλή για τα συμφέροντά τους, δογματικότητας, έλλειψης προσαρμοστικότητας, απροθυμίας να εγκαταλειφθούν παλιές συνήθειες και να αναλάβουν ευθύνες, έστω κι αν η συγκεκριμένη αλλαγή είναι προς όφελος όσων αντιδρούν. Παράλληλα, όλοι τους τονίζουν την ανάγκη να αλλάξει η υπάρχουσα κουλτούρα του συντηρητισμού (Theodorou & Pashiardis, 2015: 83) που δεν υποστηρίζει την αλλαγή και τις καινοτομίες. Προκειμένου να επιτευχθεί αλλαγή κουλτούρας συνιστούν οι εκπαιδευτικοί να κατανοούν βαθύτερα το επάγγελμά τους και τις εκπαιδευτικές ανάγκες της εποχής μας, να πειραματίζονται, να καινοτομούν, να συμμετέχουν στις διαδικασίες, να ερευνούν, να ανταλλάσσουν εμπειρίες και σκέψεις και να συνεργάζονται (Καπετσώνης, 2006: 6). Ωστόσο, διακρίνεται πως το τοπίο έχει αρχίσει πλέον να αλλάζει καθώς πέντε από τους δεκαπέντε συμμετέχοντες θεωρούν ότι το σχολικό εκπαιδευτικό σύστημα είτε είναι έτοιμο ή σχεδόν έτοιμο να αποδεχτεί μεταρρυθμίσεις για την αυτονόμηση του σχολείου (Katsigianni & Ifanti, 2020: 38).

Προκειμένου να δημιουργηθεί πρόσφορο έδαφος για την προώθηση της σχολικής αυτονομίας συστήνουν τον προγραμματισμό παρεμβάσεων (Neeleman, 2019) και μέτρων (Κατσαρός, 2016) που θα μπορούσαν να κάμψουν τα παραπάνω εμπόδια. Πέρα από τους μηχανισμούς κάμψης των εμποδίων που μπορεί να προέρχονται έξω από το σχολείο οι οποίοι εστιάζουν στην ορθολογική αξιοποίηση των υπάρχοντων δομών και φορέων, στην ίδρυση νέων και σε αλλαγές στην εξουσία του Υπουργείου Παιδείας, πιστεύουν πάρα πολύ στη δυναμική του ίδιου του σχολείου και στους μηχανισμούς που μπορούν να υποκινηθούν από αυτό (Charman & Sammons, 2013: 8).

Αρχικά, σε επίπεδο πολιτικής προτείνεται η δημιουργία νέων γνωμοδοτικών οργάνων για την οργάνωση της αυτονόμησης του σχολείου καθώς και φορέα αξιολόγησης. Εξάλλου, και ο OECD (2011: 52-53) προβλέποντας την τύχη των μεταρρυθμιστικών προτάσεων, πρότεινε τη θέσπιση φορέα ρητά επιφορτισμένου με την ενίσχυση της ικανότητας καθοδήγησης, κύρια λειτουργία του οποίου θα είναι η εφαρμογή και όχι ο σχεδιασμός πολιτικής. Ακόμη προτείνουν την ανασύσταση του Υπουργείου Παιδείας σε Υπουργείο με διακομματικό χαρακτήρα και με στελέχη με πολυετή θητεία,

ώστε να εξασφαλιστεί σταθερότητα και να αναλάβουν ουσιαστικότερο ρόλο στην ενημέρωση, προετοιμασία, παρακολούθηση, κατεύθυνση και στήριξη των μεταρρυθμιστικών πρακτικών (Θεοδώρου & Πασιαρδής, 2013: 58). Επίσης, θεωρούν σημαντικό να διαχωριστεί το διοικητικό από το παιδαγωγικό έργο στο Υπουργείο αλλά και να είναι ανεξάρτητο από την πολιτική το ΙΕΠ.

Γενικότερα, εισηγούνται οι αλλαγές να προσαρμοστούν στους προϋπάρχοντες κρατικούς φορείς και στις προϋπάρχουσες υποστηρικτικές δομές (Μούτσιος, 2001: 33), οι οποίες χρειάζεται να αναβαθμιστούν και να αναλάβουν ουσιαστικότερο ρόλο στην ενημέρωση και επιμόρφωση της εκπαιδευτικής κοινότητας, ώστε να αυξηθεί ο βαθμός ετοιμότητάς της για αποδοχή της αλλαγής, με συνέπεια τη μεγαλύτερη δέσμευση όλων σε αυτή. Επίσης, εισηγούνται την κατάλληλη στελέχωση τόσο αυτών όσο και του σχολείου με ένα σώμα επαγγελματιών που θα διαδραματίσει υποστηρικτικό ρόλο στην προσπάθεια της εφαρμογής (Θεοδώρου & Τσιάκκιρος, 2014: 184).

Επιπλέον, προτείνουν «άνοιγμα» των σχολείων μέσω της συνεργασία με Πανεπιστήμια και κρατικούς ή ιδιωτικούς φορείς αλλά και μέσω της δικτύωσης με άλλα σχολεία της χώρας ή με σχολεία του εξωτερικού για περαιτέρω ανταλλαγή προσπαθειών ενδυνάμωσης και αμοιβαία υποστήριξη (ό.π.: 183). Η έρευνα δείχνει ότι η συνεργασία μεταξύ των σχολείων διευκολύνει την υιοθέτηση κοινών προσεγγίσεων στη διδασκαλία, στη μάθηση και στην αξιολόγηση που συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα του σχολείου (Charman, 2015: 54). Αυτό μπορεί παράδοξα να αυξήσει την αίσθηση της αυτονομίας σε μια ομάδα σχολείων, ώστε να είναι σε θέση να προωθήσουν την ταυτότητά τους και αντί να ανταγωνίζονται να υποστηρίξει το ένα το άλλο αλλά και να διευκολύνει τη συγκέντρωση οικονομικών πόρων και να προάγει την ικανότητα της ηγεσίας για βελτίωση (Urbanovič et al., 2019).

Οι μηχανισμοί κάμψης των εμποδίων που προτείνονται με επίκεντρο το σχολείο, εστιάζουν (Charman & Sammons, 2013) στην ενδυνάμωση της σχολικής μονάδας, των εκπαιδευτικών και του διευθυντή (Neeleman, 2019). Η σχολική μονάδα συστήνουν να ενδυναμωθεί με την απόκτηση οικονομικής αυτοτέλειας, με το ξεκαθάρισμα των ρόλων των συμμετεχόντων και την ενίσχυση των υποδομών. Αρχικά, τονίζεται η ανάγκη εξασφάλισης της οικονομικής αυτοδυναμίας της σχολικής μονάδας και η χρηματοδότηση βάση αναγκών (Caldwell, 2012: 15) μέσω δίκαιας κατανομής των οικονομικών κονδυλίων με ταυτόχρονη μείωση της εμπλοκής των περιφερειακών αρχών στη διαχείριση του προϋπολογισμού για τα σχολεία (Hanson, 1998). Ομολογούν, ότι η έλλειψη ή η λανθασμένη χρήση οικονομικών πόρων δυσχεραίνει την υλοποίηση

των μεταρρυθμίσεων, στοιχείο που συστήνουν να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη από τους πολιτικούς που τις εισηγούνται, ώστε να διασφαλίζεται η βιώσιμη εφαρμογή τους (Θεοδώρου & Πασιαρδής, 2013: 49). Οι κατανομές των οικονομικών πόρων πρέπει να γίνονται σύμφωνα με τα χαρακτηριστικά του εκάστοτε σχολείου, τον τόπο που βρίσκεται και τις ανάγκες του, την κοινωνικοοικονομική κατάσταση των οικογενειών και των κοινοτήτων των μαθητών και τις ανάγκες για παροχή ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Πιστεύουν ότι η αυτονομία στη διαχείριση του προϋπολογισμού θα επιτρέψει στους διευθυντές να αγοράζουν επιπλέον υπηρεσίες και προμήθειες για τα σχολεία τους και να είναι αποτελεσματικοί στην επίλυση των προβλημάτων τους (Robson et al., 2020: 32· McGinn & Welsh, 1999: 24).

Σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, στο σχολείο οι πόροι δεν είναι μόνο οι υλικοί αλλά και οι ανθρώπινοι που αποτελούν το βασικό κεφάλαιό του, το οποίο αν ενδυναμωθεί κι αξιοποιηθεί κατάλληλα αναλόγως των δεξιοτήτων του, μπορεί να συμβάλει τόσο στην εξοικονόμηση χρημάτων όσο και στην αποτελεσματικότητά του. Δηλώνουν ξεκάθαρα ότι το κλειδί για την οικοδόμηση και τη διευκόλυνση της σχολικής αυτονομίας είναι η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και των διευθυντών (Short et al., 1994). Η αναβάθμιση του ρόλου των εκπαιδευτικών σε συνθήκες αυτοτέλειας των σχολικών μονάδων προτείνουν να γίνει μέσω των συστηματικών επιμορφώσεων, της αξιολόγησης, της παροχής κινήτρων και της προαγωγής του επαγγελματισμού τους.

Ο επαγγελματισμός τους μπορεί να επιτευχθεί υπό την καθοδήγηση των διευθυντών/ηγετών και την κατάρτιση των ίδιων των εκπαιδευτικών σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Απαραίτητα εφόδια για να θεωρούνται επαγγελματίες κρίνουν ότι είναι η υψηλή επιστημονική γνώση, η δεξιοτεχνία και η τεχνική επάρκεια, η συμπεριφορά στην άσκηση του εκπαιδευτικού έργου που στηρίζεται στον αυτοκαθορισμό και στον αυτοέλεγχο, η συμμετοχή τους στη λήψη σημαντικών οργανωτικών και λειτουργικών αποφάσεων του σχολείου. Θεωρούν ότι η ανάπτυξη του επαγγελματισμού τους δεν είναι μια αυτόματη και αυτονόητη διαδικασία στην πορεία προς την αποκέντρωση. Αντιθέτως, πιστεύουν πως θα πρέπει να αναπτύσσεται με στρατηγική, η οποία να στηρίζεται στη συστηματική και με διάρκεια επιμόρφωση παράλληλη με την πορεία αποκέντρωσης και η οποία θα αντικαθιστά την αντίληψη της γραφειοκρατικής κουλτούρας με μια νέα που υπαγορεύεται από το αποκεντρωμένο σύστημα διοίκησης (Παπακωνσταντίνου, 2012: 23-24). Τους προτρέπουν να ενστερνιστούν τη λογική της διοίκησης της εκπαίδευσης σε κατάσταση αυτονομίας, όπου η λογοδοσία θεωρείται απαραίτητος μηχανισμός για την εξασφάλιση της ποιότητας της εκπαίδευσης (Arcia

et al., 2011) και οφείλουν να λειτουργούν ως επαγγελματίες που κρίνονται από τα αποτελέσματά τους και τις εκροές του σχολείου τους εν γένει (Σταύρου, 2019: 147).

Παράλληλα, αναφέρονται στην ανάγκη για ικανότερα διευθυντικά σχολικά στελέχη που να είναι σε θέση να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στις απαιτήσεις της σχολικής αυτονομίας. Ουσιαστικά, οι απόψεις τους συμφωνούν με σχετικά πορίσματα ερευνών (Caldwell, 2016· Θεοδώρου & Πασιαρδή, 2013: 58), σύμφωνα με τα οποία κρίνεται σημαίνουσα η καταλληλότερη προετοιμασία των διευθυντών των αυτόνομων σχολείων με νέους και εποικοδομητικούς τρόπους, διότι το έργο τους καθίσταται πολύπλοκο, απαιτητικό και πολυσύνθετο. Σχετικά με τη στήριξή τους (ό.π.: 52) προτείνουν τη μείωση του διοικητικού έργου τους με την τοποθέτηση γραμματειακής υποστήριξης στα σχολεία, την ενίσχυση του παιδαγωγικού τους έργου και τη δικτύωσή τους με άλλα σχολεία, με φορείς και με τους γονείς των μαθητών.

Παραδέχονται ότι η εργασία τους επηρεάζεται πολύ από την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση που σχετίζεται με την αυτονομία του σχολείου (Solomou & Pashiardis, 2016: 721), αφού τους παρέχει τη δυνατότητα να λαμβάνουν αποφάσεις με μεγάλη ευελιξία αλλά και να δρουν άμεσα για την επίλυση προβλημάτων (Gobby, 2013· Jensen et al., 2013: 26· Limon & Aydın, 2020: 4), τη διάχυση και την πραγμάτωση του οράματος και των αξιών του σχολείου τους (Hallinger & Heck, 2011). Επίσης, αποκτούν άνεση δράσης στον παιδαγωγικό τομέα (Hamilton Associates, 2015· Urbanovič et al., 2019) καθώς και διάφορα κίνητρα που ικανοποιούν την αυτοεκτίμηση και την αυτοπραγμάτωσή τους είτε οικονομικά είτε επαγγελματικά, όπως η αναβάθμιση του ρόλου τους και η αποδοχή του από το κοινωνικό σύνολο.

Ο ρόλος τους αναμένουν να αποκτήσει τη διάσταση του πάνσοφου χαρισματικού ηγέτη (Gunter, 2004: 28) από τον οποίο απορρέουν απαιτήσεις για περισσότερες γνώσεις (Παπακωνσταντίνου, 2012), αυξημένες αρμοδιότητες και μεγιστοποίηση των ευθυνών που τους αντιστοιχούν για την αποτελεσματικότητα του σχολείου και του εκπαιδευτικού συστήματος γενικότερα (Caldwell, 2016· Gobby, 2013: 31· Woessmann et al., 2009: 36). Θεωρούν τους διευθυντές ως κινητήριους μοχλούς για τον μετασχηματισμό (Caldwell & Spinks, 1992). Η αναβάθμιση του ρόλου τους εκτιμούν ότι οδηγεί σε φόρτο και περισσότερες ώρες εργασίας, κυρίως κατά τα αρχικά στάδια της μεταρρύθμισης όπου τα σχολεία θα προσαρμόζονται στην αλλαγή (Caldwell, 2012: 31· Heffernan, 2018· Jensen et al, 2013· Lindberg, 2012: 168). Εκφράζουν ανησυχίες ότι όλα τα παραπάνω μπορούν να τους προκαλέσουν άγχος και ψυχολογική πίεση που να τους ωθεί ακόμα και σε παραίτηση ή να προκαλεί προβλήματα υγείας

(Κατσαρός, 2016: 98· Solomou & Pashiardis, 2016: 728). Επίσης, κρίνουν ότι ενδέχεται να μεταμορφωθούν σε μάνατζερ (Καπετσώνης, 2006: 4).

Για να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν ικανοποιητικά στο σύνθετο έργο τους ζητούν επιτακτικά υποστήριξη (Keddie, MacDonald, Blackmore, Eacott et al., 2020) και επιμόρφωση (Θεοδώρου & Πασιαρδή, 2013) κρίνοντας την επαγγελματική τους θέση αλλά και την προσωπικότητά τους καθοριστική (Caldwell, 2016· Gobby, 2013) για την αποφυγή φαινομένων κατάχρησης της σχολικής αυτονομίας. Γενικά, ανησυχούν για τον τρόπο αξιοποίησης της σχολικής αυτονομίας από όλους τους διευθυντές ανάλογα με τις πεποιθήσεις και τα πιστεύω αυτών, εύρημα που υποστηρίζεται βιβλιογραφικά από έρευνα που διεξήγαγε ο Gammage (2008). Ως διευθυντές σε αυτόνομο σχολείο πρέπει να είναι οργανωτικοί, αποφασιστικοί, επικοινωνιακοί, ευέλικτοι, διορατικοί, δημοκρατικοί, καινοτόμοι, έμπειροι, με προσόντα, να παίρνουν πρωτοβουλίες και να διατηρούν ισορροπίες. Ως χαρακτήρες, χρειάζεται να είναι έξυπνοι, έντιμοι, ταπεινοί, με αυτοέλεγχο και ενσυναίσθηση (Hamilton Associates, 2015: 61). Ουσιαστικά, αναφέρονται στον ηγέτη με όραμα και διορατικότητα που εμπνέει, παρακινεί και καλλιεργεί κλίμα συνεργασίας (Heffernan, 2018· Πασιαρδής, 2014: 216).

Επιπλέον, παραδέχονται ότι η σχολική αυτονομία θα έχει αντίκτυπο και στην αποτελεσματικότητα του σχολείου και των μελών του (Caldwell, 2012) λόγω της οικονομικής αυτονομίας, του περιορισμού της γραφειοκρατίας, της ενδυνάμωσης του διευθυντή και της αξιολόγησης των αποτελεσμάτων (Hallinger & Heck, 2000: 158· Caldwell & Spinks, 1998: 22). Οι εκπαιδευτικοί θα αναλαμβάνουν ευθύνες, θα νιώθουν ικανοποίηση από την εργασία τους όντας πιο αυτόνομοι. Παράλληλα, θα συμβάλλουν στη δημιουργία αυτόνομων και ικανοποιημένων από το σχολείο τους μαθητών με βελτιωμένα μαθησιακά αποτελέσματα. Υπογραμμίζουν πως για να επιτευχθεί η αποτελεσματικότητα απαιτείται η σχολική αυτονομία να προσαρμοστεί στα δεδομένα τα ελληνικά και στις συνθήκες και τις ανάγκες του κάθε σχολείου, να αξιοποιηθεί ορθολογικά, να συνδέεται με την αξιολόγηση και την απόδοση λόγου, να την πιστέψουν πρώτα οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές. Φαίνεται να συμφωνούν με τους Woessmann, Luedemann, Schuetz και West (2009: 59) που συνδέουν τα μαθητικά αποτελέσματα με τη λογοδοσία και με τους Hallinger και Heck (1996) που εξετάζουν τη σχολική αποτελεσματικότητα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για αυτή και εντοπίζουν μια συσχέτιση μεταξύ της εποπτείας του διευθυντή, της διδασκαλίας στην τάξη, της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και των μαθητών.

Όλοι οι συμμετέχοντες απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχία μιας μεταρρύθμισης αυτονομίας του σχολείου στον ελληνικό χώρο θεωρούν την πιλοτική εφαρμογή της, τη διάθεση χρόνου και χρημάτων. Πράγματι, οι εμπειρίες άλλων σχολικών συστημάτων μας λένε ότι οι αλλαγές στην αυτονομία του σχολείου πρέπει να σχεδιαστούν προσεκτικά και εφαρμοστούν σε στάδια που να προκύπτουν μέσα από στρατηγική και προγραμματισμό με τη συμμετοχή όλων των συντελεστών της εκπαίδευσης, δεδομένου ότι το αποκεντρωμένο σύστημα διοίκησης κοστίζει περισσότερο από ένα συγκεντρωτικό και ότι απαιτείται αξιολόγηση του κάθε σταδίου εφαρμογής για να ακολουθήσει το επόμενο. Από την αξιολόγηση αναδεικνύονται επιτυχίες, προβλήματα και αστοχίες, γεγονός που συμβάλλει στη διαμόρφωση διορθωτικών ενεργειών και σε αναπροσαρμογές των στόχων και των δράσεων μέχρι του σημείου που να δημιουργηθεί στο τέλος της πορείας μια κουλτούρα αποκέντρωσης, όπου πραγματικά όλοι οι συντελεστές εκπαίδευσης θα λειτουργούν για την παροχή ποιοτικών υπηρεσιών εκπαίδευσης σε επίπεδο εκπαιδευτικής μονάδας (Θεοδώρου & Πασιαρδής, 2013: 55· Κατσαρός, 2016: 97· Παπακωνσταντίνου, 2012: 38).

Επίσης, πιστεύουν ότι η σχολική αυτονομία μπορεί να βελτιώσει την ποιότητα του σχολείου, αν δοθεί ιδιαίτερη προσοχή στα χαρακτηριστικά του «οικοσυστήματος» του (Gobby, 2013: 22), τα οποία περιλαμβάνουν τους παράγοντες ευθύνης και το κοινωνικό και πολιτιστικό κεφάλαιό, την ποιότητα της διδασκαλίας και την αποτελεσματικότητα της ηγεσίας του (Caldwell & Spinks, 2008). Από τους συμμετέχοντες επιχειρήθηκε να σκιαγραφηθεί η φυσιογνωμία του ελληνικού αυτόνομου σχολείου. Δεν επιδιώκουν απλώς την περιγραφή ενός σχεδίου για το μετασχηματισμό του σχολείου σε αυτόνομο αλλά μια βαθύτερη κατανόηση του τρόπου με τον οποίο μπορούν να την υποστηρίξουν τα μέλη του αξιοποιώντας τη σχολική αυτονομία ως καταλύτη για τη βελτίωσή του (Troyna, 1994: 15) και συνδέοντας τη θεωρία με την καθημερινή πρακτική (Neeleman, 2019) και με την εμπειρογνωμοσύνη τους (Gobby, 2013) ως μάχιμοι Έλληνες διευθυντές/ ντριες.

Σε γενικές γραμμές, οι προτάσεις τους υπάγονται σε ένα σχολείο «ανοιχτό» στην κοινότητα το οποίο διαθέτει διοικητική, οικονομική και παιδαγωγική αυτονομία (Ζμας, 2020). Πρόκειται για τομείς όπου οι ίδιοι δηλώνουν ότι βιώνουν αδυναμία να αποφασίζουν και να δρουν ελεύθερα και αυτόνομα. Την ελευθερία δράσης στον διοικητικό τομέα ή αλλιώς την διοικητική αυτονομία τη σχετίζουν με τη διαχείριση των υποδομών, με δράσεις του σχολείου, με τη διευθέτηση του σχολικού χρόνου και του σχολικού ωραρίου και υποδεικνύουν την αποκέντρωση των ευθυνών στο σχολικό ε-

πίπεδο και τη συγκέντρωσή τους, κυρίως, στο πρόσωπο του διευθυντή. Την ελευθερία δράσης στον οικονομικό τομέα την τοποθετούν στην ικανότητα να διαχειρίζονται τους οικονομικούς πόρους πιο ανεξάρτητα και στην προσέλκυση επιπλέον χρηματοδότησης για τη σχολική μονάδα. Η ελευθερία δράσης στον παιδαγωγικό τομέα περιλαμβάνει τη δυνατότητα να αποφασίζουν για τις καταλληλότερες εκπαιδευτικές δράσεις, για τα περιεχόμενα των αναλυτικών προγραμμάτων και για τα συστήματα αξιολόγησης των μαθητών σύμφωνα με τις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες του σχολείου και το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο εδράζεται (Σταύρου, 2019: 144).

Αναλυτικότερα, ως βασικότερο γνώρισμά του σχολείου επιλέγουν την αυτονομία στον διοικητικό τομέα που να διακρίνεται από ελάχιστη γραφειοκρατία και αμεσότητα στη λήψη αποφάσεων. Παρομοίως, οι Solomou και Pashiardis, (2016) παρατήρησαν ότι μια μεταρρύθμιση με στόχο την αυτονομία στο σχολείο επηρεάζει τη λήψη αποφάσεων για οργανωτικά ζητήματα όπως η σχολική ηγεσία, ο σχεδιασμός, οι υποδομές και οι σχολικοί κανονισμοί επιτρέποντας (Charman & Salokangas, 2012) στα σχολεία να πραγματοποιήσουν πολλές διοικητικές καινοτομίες μέσω της αποφυγής γραφειοκρατικών διαδικασιών και να ανταποκρίνονται επαρκώς στην επίλυση των ιδιαίτερων αναγκών τους (Woessmann et al., 2009).

Στον οικονομικό τομέα προτιμούν ανεξαρτησία στη διαχείριση των χρημάτων και των υλικών πόρων αλλά και τον καθορισμό κατάλληλου θεσμικού πλαισίου που να επιτρέπει στο σχολείο την εξεύρεση και αξιοποίηση χορηγιών υπό όρους προς όφελος των μαθητών. Εξάλλου, συμφωνούν ότι πρόκειται για τακτική που ήδη εφαρμόζεται, αφού η χρηματοδότηση του κράτους δεν επαρκεί για την κάλυψη των αναγκών του. Ωστόσο, εκφράζουν αντιρρήσεις, εξαιτίας των επιπτώσεων που μπορεί να επιφέρει η αναζήτηση πόρων από χορηγούς, όπως η ανταποδοτικότητα και η πρόκληση του ανταγωνισμού μεταξύ των σχολείων. Αντίστοιχα, ευρήματα έδειξε μελέτη περίπτωσης του Gobby (2013), σύμφωνα με την οποία οι αυτόνομοι διευθυντές του δημοσίου σχολείου στη Δυτική Αυστραλία παρουσίασαν διαφορετικές αντιδράσεις στην εκτεταμένη σχολική αυτονομία, αφού άλλοι εκμεταλλεύτηκαν αυτήν την ευκαιρία για να κερδίζουν και να δημιουργούν νέες πηγές εισοδήματος για τα σχολεία τους, ενώ άλλοι ένιωσαν αβοήθητοι και ότι δεν είχε χώρο για δημιουργικότητα και ευελιξία.

Ως προς παιδαγωγικό τομέα περιγράφουν ένα σχολείο που συν-διαμορφώνει το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών από κοινού με το Υπουργείο Παιδείας και το ΙΕΠ βάσει προκαθορισμένου περιγράμματος αποκτώντας με αυτό τον τρόπο τη δυνατότητα προσαρμογής των διδακτικών στόχων στις ικανότητες και τις ανάγκες των μαθη-

τών, εφαρμόζοντας εναλλακτική αξιολόγηση και επιλέγοντας βιβλία ή υλικό (Ευρυδίκη, 2008). Ουσιαστικά, συμφωνούν με τον Κατσαρό (2008α: 103) που επίσης κάνει λόγο για συν-διαμόρφωση του Προγράμματος Σπουδών με βάση τις τοπικές ιδιαιτερότητες, την τοπική ιστορία και τον τοπικό πολιτισμό. Σχετικά με την επιλογή των σχολικών βιβλίων αποδέχονται το σχολείο να επιλέγει τα βιβλία που θα χρησιμοποιήσει για τη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων μέσα από έναν προκαθορισμένο κορμό ή κατάλογο βιβλίων. Παράλληλα, διεκδικούν την ανάληψη πρωτοβουλιών και την εισαγωγή καινοτομιών (Λαϊνάς, 1993: 265). Προκειμένου όμως να είναι εφικτά τα παραπάνω αντιλαμβάνονται ότι διογκώνονται οι απαιτήσεις από τους εκπαιδευτικούς για κατάρτιση, υπευθυνότητα, φόρτο και ώρες εργασίας (Hamilton Associates, 2015· Solomou & Pashiardis, 2016: 728).

Παρόλο που σκιαγραφούν ένα σχολείο που δρα αυτόνομα στους παραπάνω τομείς, θεωρούν πως στη διαχείριση του προσωπικού του μπορεί να έχει μόνο συμβουλευτικό - γνωμοδοτικό ρόλο παίρνοντας μέρος σε ένα ευρύτερο θεσμικό όργανο, όπου θα εισηγείται τις ανάγκες του και τις προτεραιότητές του. Επιπλέον, διατηρούν αμφιβολίες για την ικανότητά του και την ανιδιοτέλεια όσων καλούνται να διαχειρίζονται το σχολικό προσωπικό. Φαίνεται να συμφωνούν με πορίσματα ερευνών που δείχνουν ότι οι συμμετέχοντες διευθυντές δεν προτιμούν την ανάθεση αποφάσεων σχετικά με τη διαχείριση προσωπικού, υποστηρίζοντας ότι ορισμένα ζητήματα, όπως η διαμόρφωση Προγραμμάτων Σπουδών, η επιλογή σχολικών εγχειριδίων, οι προσλήψεις εκπαιδευτικών, οι προαγωγές και οι απολύσεις τους, πρέπει να εξεταστούν προσεκτικά για να βρεθούν οι σωστοί τρόποι υποστήριξης, καθοδήγησης και βοήθειας προς τους διευθυντές πριν τους δώσουν την ευθύνη να λάβουν σχετικές αποφάσεις (Theodorou & Pashiardis, 2015: 83· Solomou & Pashiardis, 2016:729).

Το ελληνικό αυτόνομο σχολείο το ονειρεύονται ως ανεξάρτητο, καινοτόμο, ευέλικτο, δυναμικό που όλα τα μέλη του συμμετέχουν ενεργά για την εκπλήρωση των στόχων του και που με τη σειρά του είναι ενεργό μέλος της κοινότητάς του. Σχολείο με ισχυρό ηγέτη και εκπαιδευτικούς επαγγελματίες με υψηλά προσόντα. Η σχολική αυτονομία του προσδίδει προφίλ με περισσότερη ελευθερία και εξωστρέφεια. Όμως, το αντικείμενο της έρευνας το οποίο προβάλλει τα χαρακτηριστικά του ελληνικού αυτόνομου σχολείου που δείχνουν το επίπεδο ενδυνάμωσης της αυτονομίας του, εντοπίστηκε να είναι το λιγότερο μελετημένο και λιγότερο εννοιολογικά αναπτυγμένο (Peterson & Zimmerman, 2004: 131· Zimmerman, 2000).

Το κλίμα του το απεικονίζουν ως εμπιστοσύνης, συνεργατικό, συμμετοχικό, αλλά και ανταγωνιστικό. Περιγράφουν ένα σχολείο, όπου οι διευθυντές ενθαρρύνουν αποτελεσματικά την επικοινωνία δίνοντας μια δίκαιη ευκαιρία στα μέλη του, στην κοινότητα και στα συνεργαζόμενα σχολεία να συνεισφέρουν με τις απόψεις τους και να είναι συνοδοιπόροι στην υλοποίηση των στόχων του. Παρόμοια, ο Gammage (2008) περιέγραψε τη σχέση διευθυντή με εκπαιδευτικούς σε αυτοδιαχειριζόμενα σχολεία όχι ως σχέση ανωτέρων με υφισταμένους, αλλά ως σχέση οπαδών των σχολικών αποστολών και οραμάτων που έχουν δεσμευτεί όλοι τους να υπηρετήσουν. Ωστόσο, συμφωνούν ότι η αυτοδιαχείριση και η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών ενδεχομένως να αποτελέσει πηγή οργανωτικών συγκρούσεων και να αλλάξει αρνητικά το σχολικό κλίμα, γιατί όταν οι εκπαιδευτικοί είναι εξουσιοδοτημένοι, γίνονται πιο επικριτικοί σε σχολικά θέματα (Hamilton Associates, 2015· Gobby, 2013).

Γενικότερα, την ενδυνάμωση της σχολικής αυτονομίας την αντιλαμβάνονται ως ανταγωνισμό στο πλαίσιο νεοφιλελεύθερων πολιτικών είτε λόγω της γονικής εμπλοκής και μιας πιθανής απελευθέρωσης των εγγραφών είτε λόγω της αναζήτησης χορηγών και της προβολής των αποτελεσμάτων και του προφίλ του (Παπακωνσταντίνου, 2012: 3). Δέχονται δηλαδή την άποψη των Altrichter και Rürup (2010) που ισχυρίζονται ότι η ενίσχυσή της είναι ένα εργαλείο για την ενίσχυση της σχολικής ανταγωνιστικότητας μέσω της προσφοράς ποικιλίας επιλογών σε γονείς και μαθητές βάσει των αποτελεσμάτων.

Οι απόψεις τους για τη γονική εμπλοκή και επιλογή δίστανται. Αναγνωρίζουν ότι η γονική εμπλοκή είναι ένας σημαντικός παράγοντας για να αισθάνονται οι γονείς ότι εκτιμώνται από το σχολείο (Caldwell, 2012: 15), όμως οι περισσότεροι ζητούν να οριοθετηθεί, γιατί ήδη είναι πολύ παρεμβατικοί στο έργο των εκπαιδευτικών αλλά και γιατί δεν έχουν την κουλτούρα και την ικανότητα να επιλέξουν με σύνεση. Ταυτόχρονα, προτείνουν να δρομολογηθεί ενημέρωση και επιμόρφωση για τους γονείς σχετικά με την εφαρμογή του αυτόνομου σχολείου (Theodorou & Pashiardis, 2015). Συνέπειες του ανταγωνισμού και της απελευθέρωσης των εγγραφών πιστεύουν ότι από τη μια θα είναι (Κατσαρός, 2008α: 100) η κατηγοριοποίηση των σχολείων, ο υποβιβασμός και η διακοπή της λειτουργίας κάποιων, η κατηγοριοποίηση των εκπαιδευτικών, οι κοινωνικές ή εκπαιδευτικές ανισότητες και από την άλλη ότι θα αποτελέσει κίνητρο (OECD, 2013: 133) για τους εκπαιδευτικούς και για τους διευθυντές να προάγουν την αποτελεσματικότητά τους.

Ακόμη την κατανοούν ως διακυβέρνηση (Gobby & Niesche, 2019· McGinn & Welsh, 1999) κάνοντας συχνά λόγο για συμμετοχική διοίκηση όπου όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας αποφασίζουν για ζητήματα του σχολείου σύμφωνα με τις ανάγκες και τις προτεραιότητές του προς όφελος των μαθητών. Σε αυτό το μοντέλο συμμετοχής (Altrichter & Rürup, 2010), η ενδυνάμωση των σχολείων να έχουν αυτονομία, ισοδυναμεί με την κατανομή της εξουσίας σε όλους συμπεριλαμβανομένων των διευθυντών, εκπαιδευτικών, μαθητών, Συλλόγων Γονέων, την τοπική κοινότητα, των Πανεπιστημίων, των Σχολικών Συμβούλων και των Περιφερειακών Διευθύνσεων Εκπαίδευσης (Κατσαρός, 2008α: 100).

Εν κατακλείδι, από τη συζήτηση με τους διευθυντές και τις διευθύντριες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την ενδυνάμωση της αυτονομίας του ελληνικού σχολείου συμπεραίνεται ότι πρέπει από την αρχή να εξασφαλιστούν οι προϋποθέσεις και να τεθούν τα όρια σύμφωνα με το συγκεκριμένο, διαφορετικά θα ολισθήσει σε ατελέσφορη αυτονόμηση των σχολικών μονάδων. Επίσης, ότι είναι σημαντικός ο αναστοχασμός όλων για τις συγκεκριμένες πολιτικές, διότι η σχολική αυτονομία βασίζεται (Καλημερίδης, 2006: 367) στον ανταγωνισμό, τη γονική επιλογή, την απελευθέρωση των εγγραφών και τη χρηματοδότηση που τους ακολουθεί, την προσέλκυση χορηγίων, τη μέτρηση των μαθητικών επιδόσεων και τη λογοδοσία. Τέλος, ότι κρίνεται σκόπιμο το θεσμικό πλαίσιο να διασφαλίζει πως οι σχολικές μονάδες δεν θα χρησιμοποιήσουν την αυξημένη αυτονομία για να μπουν σε έναν κύκλο αθέμιτου ανταγωνισμού και κατηγοριοποίησης σχολείων, εκπαιδευτικών, μαθητών (Κατσαρός, 2008α: 101) αλλά για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητάς τους που για να επιτευχθεί απαιτείται (Θεοδώρου & Πασιαρδής, 2013: 58· Τζέλλος, 2008: 123) τόσο πολιτική βούληση και τόλμη όσο και κοινωνική συναίνεση, ωριμότητα και υπευθυνότητα του εκπαιδευτικού κόσμου.

6.2. Περιορισμοί και προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Τα ευρήματα της έρευνα που διεξάγεται στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας μπορούν να προωθήσουν τη γνώση για την περίπλοκη φύση της σχολικής αυτονομίας και την ενδυνάμωσή της στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Παρέχει απόψεις των σχολείων μέσω των κύριων εκπροσώπων τους για τις θετικές και αρνητικές, άμεσες και έμμεσες, ορατές και αόρατες αλλαγές που επιφέρει στο σχολείο και στο ρόλο αυτών, ως εκ τούτου τόσο τα σχολεία όσο και οι ίδιοι θα μπορούσαν να σκεφτούν υποθέσεις που ίσως αντιμετωπίσουν στο μέλλον. Επίσης, το πως νοηματοδοτούν και το

πως ανταποκρίνονται οι διευθυντές σε πολιτικές για αυτονόμηση του σχολείου, μπορούν να συμβάλουν στην ανάπτυξη της θεωρίας και της πρακτικής σε αυτόν τον τομέα αλλά και να παρέχουν χρήσιμες πληροφορίες στους υπεύθυνους χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής για την οργάνωση της ενίσχυσης της σχολικής αυτονομίας. Επιπλέον, οι αποκτηθείσες πληροφορίες είναι δυνητικά μεταβιβάσιμες και σε άλλα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα πέρα από την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Παρά τις προσπάθειες για τη σύνθεση μιας ολιστικής προσέγγισης της σχολικής αυτονομίας στην πράξη υπάρχουν ορισμένοι περιορισμοί. Η μελέτη επικεντρώθηκε σε περιορισμένο αριθμό συμμετεχόντων (15), γεγονός που μετριάζει τη γενίκευση των ευρημάτων, έστω κι αν τα δεδομένα που παρείχαν επέφεραν σφαιρική εικόνα για το θέμα. Εξάλλου, δεν πρόκειται για διαχρονική μελέτη αλλά διεξήχθη σε διάρκεια λίγων μηνών, θα μπορούσε να ειπωθεί πως πρόκειται για ένα χρονικό στιγμιότυπο, γεγονός που δεν επέτρεψε τη διερεύνηση των τάσεων για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα. Πρωταρχικό ζήτημα είναι ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα παρά τα διακριτά πεδία σχετικής αυτονομίας σε επίπεδο εσωτερικής πολιτικής των σχολικών μονάδων μετά από ποικίλες πολιτικές επιδιώξεις για αποκέντρωση, παραμένει αρκετά «γραφειοκρατικά συγκεντρωτικό», αυτό όμως δηλώνει ότι λίγα στοιχεία είναι τα ήδη γνωστά σχετικά με την εφαρμογή της στην καθημερινή σχολική πρακτική, με συνέπεια να μην μπορούν να γίνουν συγκρίσεις.

Ωστόσο, παρά τους περιορισμούς που αναφέρονται παραπάνω, τα θέματα και οι κατηγορίες που προέκυψαν από τη θεματική ανάλυση των δεδομένων των συνευξέων με τους διευθυντές και τις διευθύντριες του σχολείου, μπορούν να αποτελέσουν αφετηρία για μελλοντικές έρευνες, οι οποίες θα εμπλουτίσουν τις γνώσεις μας για το πως μπορεί να οργανωθεί και να εφαρμοστεί η σχολική αυτονομία στο ελληνικό σχολείο. Ενδιαφέρον παρουσιάζει μια πιθανή διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών, των μαθητών, των γονέων και της ευρύτερης κοινότητας για το θέμα καθώς και η ανάδειξη του ρόλου τους στην εφαρμογή. Διαχρονικές μελέτες που να συνδέουν τη θεωρία με την πράξη θα μπορούσαν να προεκτείνουν τα ευρήματα σχετικά με τη σκιαγράφηση του αυτόνομου σχολείου και των χαρακτηριστικών του αλλά και το πως μεταβάλλονται οι απόψεις ή η κουλτούρα των μελών του για αυτό με την πάροδο του χρόνου. Τέλος, κρίνεται σημαντικό να μελετηθεί εκτενέστερα ο σχεδιασμός της στήριξης και το είδος της επιμόρφωσης που απαιτούνται για την ενημέρωση, την καθοδήγηση και την ενδυνάμωση των διευθυντών και των εκπαιδευτικών που καλούνται να διεκπεραιώσουν την αλλαγή.

Βιβλιογραφία

- Agasisti, T., Catalano, G. & Sibiano, P. (2013). Can schools be autonomous in a centralized educational system? On formal and actual school autonomy in the Italian context. *International Journal of Educational Management*, 27(3), 292-310.
- Abdulkadiroglu, A., Angrist, J., Hull, P. & Pathak, P. (2016). Charters Without Lotteries: Testing Takeovers in New Orleans and Boston. *American Economic Review*, 106(7), 1878–1920.
- Adamowski, S, Therriault, S. & Cavanna, A. (2007). *The Autonomy Gap: Barriers to Effective School Leadership*. New York, NY: Fordham Foundation. Ανακτήθηκε Απρίλιος 20, 2021 από <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED496189.pdf>
- Adams, R. (2008). *Empowerment, participation and social work*. New York: Palgrave Macmillan.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). Λήψη Αποφάσεων στο Χώρο της Εκπαίδευσης. Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Α. Δακοπούλου, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος & Δ. Χαλκιώτης (Επιμ.) *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*, τ. Α' (σσ. 71-118). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Altrichter, H. & Rürup, M. (2010). Schulautonomie und die Folgen. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.). *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (pp. 111-144). Wiesbaden: VS Verlag.
- Alexiadou, N., Dovemark, M., Erixon-Arreman, I., Holm, A.-S., Lundahl, L. & Lundström, U. (2016). Managing inclusion in competitive school systems: The cases of Sweden and England. *Research in Comparative and International Education*, 11(1), 13-33.
- Ανδρέου, Α. (1996). Σχετικά με την «Αποκέντρωση» του Εκπαιδευτικού Συστήματος. *Θέσεις*, 55. Ανακτήθηκε Απρίλιος 20, 2021 από http://www.theseis.com/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=531
- Barroso, J. (2001). Autonomie et modes de regulation locale dans le system educative. *Revue Francaise de Pedagogie*, 130, 57-72. Ανακτήθηκε Απρίλιος 20, 2021 από https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2000_num_130_1_1053
- Bolin, F. S. (1989). Empowering leadership. *Teachers College Record*, 91(1), 81-96.
- Braun V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* 3(2), 77-101. Ανακτήθηκε Ιούνιος 20, 2021, από

- <https://biotap.utk.edu/wp-content/uploads/2019/10/Using-thematic-analysis-in-psychology-1.pdf.pdf>
- Bray, M. (2012). Control of Education: Issues and Tensions in Centralization and Decentralization. In: R. F. Arnove, C. A. Torres & S. Franz, S. (Eds.). *Comparative education: The dialectic of the global and the local* (pp. 201-204). Rowman & Littlefield Publishers.
- Caldwell, B. J. (2009). Centralisation and Decentralisation in Education: A New Dimension to Policy. In: J. Zajda & D.T. Gamage (eds.), *Decentralisation, SchoolBased Management, and Quality, Globalisation, Comparative Education and Policy Research* (pp. 53-66). New York: Springer.
- Caldwell, B. J. (2012). *Review of related literature for the evaluation of empowering local schools*. Canberra: Department of Education, E. & W.R.. Διαθέσιμο από <https://www.btadvisorybodies.catholic.edu.au/images/product/file/50/ReviewRelatedLiteratureEmpoweringLocalSchools.pdf>
- Caldwell, B. J. (2013, October). Leadership and governance in the self-transforming school. Paper presented at the *Annual Conference of the Australian Council of Educational Leaders (ACEL)*, Canberra.
- Caldwell, B. J. (2016). *What the principals say: On school autonomy and student learning in public schools in Australia in the 21st century*. Melbourne, Australia: Educational Transformations.
- Caldwell, B. J. & Spinks, J., (1988). *The Self-Managing School*. London: The Farmer Press
- Caldwell, B. J. & Spinks, J. (1992). *Leading the Self Managing School*. Lewes, Sussex: Falmer Press
- Caldwell, B. J. & Spinks, J. (1998). *Beyond the self-managing school*. London: Falmer Press.
- Caldwell, B. J. & Spinks, J. M. (2013). *The Self-Transforming School*. London and New York: Routledge.
- Γαραντώλης, Κ. (2018). *Ο Ρόλος του Διευθυντή Σχολικής Μονάδας στην Ενδυνάμωση του Εκπαιδευτικού Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία, Πάτρα: ΕΑΠ.
- Chapman, J. D. (1988). Decentralization, devolution and the teacher: Participation by teachers in the decision making of schools. *Journal of Educational Administration*, 26(1), 39–72. Ανακτήθηκε Απρίλιος 20, 2021 από <https://doi.org/10.1108/eb009940>

- Chapman, J. D., Sackney, L. E. & Aspin, D. N. (1999). Internationalization in Educational Administration: Policy and Practice, Theory and Research. In: J. Murphy & K. S. Louis (Eds.). *Handbook of Research on Educational Administration: a project of the American Educational Research Association* (pp. 73-98). San Francisco: Jossey-Bass.
- Chapman, C. & Salokangas, M. (2012). Independent state-funded schools: some reflections on recent developments. *School Leadership & Management*, 32(5), 473-486.
- Chapman, C. & Sammons, P. (2013). *School self-evaluation for school improvement what works and why?* Berkshire: CfBT Education Trust. Διαθέσιμο από <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED546801.pdf>
- Charih, M., & Daniels, A. (1997). *The New Public Management and Public Management in Canada*. Toronto: Institut d'administration publique du Canada.
- Cheema, G. S. & D. A. Rondinelli. 2007. From government decentralization to decentralized governance. In *Decentralizing governance. Emerging concepts and practices*, ed. G. S. Cheema and D. A. Rondinelli, (pp. 1-20). Washington DC: Brooking Institution Press. Διαθέσιμο από https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2016/07/decentralizinggovernance_chapter.pdf
- Cheng, A., Hitt, C., Kisida, B., & Mills, J.N. (2017). “No Excuses” Charter Schools: A Meta-Analysis of the Experimental Evidence on Student Achievement. *Journal of School Choice*, 11(2), 209-238.
- Γκορέζης, Π. (2011). *Η επίδραση των ανταμοιβών στην ψυχολογική ενδυνάμωση των εργαζομένων στον τομέα των υπηρεσιών: μια συγκριτική προσέγγιση στο δημόσιο και ιδιωτικό τομέα*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή, Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. (Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, μεταφρ.). Αθήνα: Μεταίχιμο. (Πρωτότυπη έκδοση, 2007).
- Conger, J. A. & Kanungo, R. N. (1988). The Empowerment Process: Integrating Theory and Practice. *The Academy of Management Review*, 13(3), 471-482.
- Creswell, J. W. (2011). Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας (Ν. Κουβαράκου, μετάφρ., Χ. Τσορματζούδης, Επιμ.). Αθήνα: Ίων/Ελλην. (Πρωτότυπη έκδοση 2008).

- Cucchiara, M., Gold, E., & Simon, E. (2011). Contracts, Choice, and Customer Service: Marketization and Public Engagement in Education. *Teachers College Record*, *113*, 2460-2502. Ανακτήθηκε Απρίλιος 20, 2021 από http://www.researchforaction.org/wp-content/uploads/2016/02/Cucchiara_M_Contracts_Choice_and_Customer_Service.pdf
- Δακοπούλου, Α. (2008). Εκπαιδευτική Αλλαγή-Μεταρρύθμιση-Καινοτομία. Στο: Α. Αθανασούλα - Ρέππα, Α. Δακόπουλου, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος, & Δ. Χαλκιώτης (Επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική, Τόμος Α*, (σσ. 165-211). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Δαμάσκου, Α. (2020). *Η σχολική αυτονομία στην πράξη: Δυνατότητες και όρια στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Αττικής*. Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία, Πάτρα: ΕΑΠ.
- Davies, P., Diamond, C. & Perry, T. (2021). Implications of Autonomy and Networks for Costs and Inclusion: Comparing Patterns of School Spending under Different Governance Systems. *Educational Management Administration & Leadership* *49*(1), 128–144.
- Demas, A. & Arcia, G. (2015). *What Matters Most for School Autonomy and Accountability: A Framework Paper, Global Engagement and Knowledge Team Education Global Practice*. The World Bank. Διαθέσιμο από http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2015/05/13/090224b082e76eb0/1_0/Rendered/PDF/What0matters0m0000a0framework0paper.pdf
- Devos, G., Tuytens, M. & Hulpia, H. (2014). Teachers' Organizational Commitment: Examining the Mediating Effects of Distributed Leadership. *American Journal of Education*, *120*(2), 205-231.
- Dworkin, G. (1988). *The theory and practice of autonomy*. New York: Cambridge University Press.
- Eyles, A., Machin, S. & McNally, S. (2017). Unexpected school reform: Academisation of primary schools in England. *Journal of Public Economics*, *155*, 108–121.
- Eyles, A. & Machin, S. (2019). The Introduction of Academy Schools to England's Education. *Journal of the European Economic Association*, *17*(4), 1107–1146.
- Eurydice. (2007). *School autonomy in Europe: Policies and measures*. Brussels: Eurydice.

- Ευρυδίκη. (2007). *Σχολική αυτονομία στην Ευρώπη: Πολιτικές και μέτρα*. Βρυξέλλες, Βέλγιο: Eurydice. Διαθέσιμο από http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/090EN.pdf
- Ευρυδίκη. (2008). *Επίπεδα αυτονομίας και ευθύνες των εκπαιδευτικών στην Ευρώπη*. Βρυξέλλες, Βέλγιο: Ευρωπαϊκή Επιτροπή. Διαθέσιμο από http://www.aic.lv/rp/gramatas/2008_Eurydice_autonomy_of_Teachers.pdf
- Eurydice. (2020a). *Ελλάδα: Οργάνωση και Διακυβέρνηση*. Βρυξέλλες, Βέλγιο: Ευρωπαϊκή Επιτροπή. Διαθέσιμο από https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisation-and-governance-33_el
- Eurydice. (2020b). *Ελλάδα: Τρέχουσες Μεταρρυθμίσεις και πολιτικές εξελίξεις*. Βρυξέλλες, Βέλγιο: Ευρωπαϊκή Επιτροπή. Διαθέσιμο από https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/ongoing-reforms-and-policy-developments-27_el
- Fan G. & Zhang L. (2020). Education Governance and School Autonomy: The Progressive Reform of K–12 School in China. In: Fan G., Popkewitz T. (Eds) *Handbook of Education Policy Studies* (pp. 55-93). Singapore: Springer. Ανακτήθηκε Απρίλιος 20, 2021 από https://doi.org/10.1007/978-981-13-8343-4_3
- Forsey, M. (2020). Practicing autonomy in a local eduscape: schools, families and educational choice. *Comparative Education*, 56(3), 423-440. DOI: 10.1080/03050068.2020.1776467
- Frostenson, M. (2015). Three forms of professional autonomy: De-professionalisation of teachers in a new light. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 2, 20-29.
- Fuchs, T. & Wößmann, L. (2007). What accounts for international differences in student performance? A re-examination using PISA data. *Empirical Economics* 32(2-3), 433-464.
- Fullan, M. (2011, May). Choosing the wrong drivers for whole system reform. *Summary of Seminar Series Paper, no. 204*. East Melbourne, Victoria: Centre for Strategic Education. Διάθεση από <https://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2016/06/13501655630.pdf>
- Ζαμπέτα, Ε. (1993). Η Εκπαίδευση ως Κοινωνική Πολιτική του Κράτους. Συγκρότηση και Επαναδιαπραγμάτευση Πολιτικών. Στο: Π. Γετίμης και Δ. Γράβαρης (Ε-

- πιμ.). *Κράτος πρόνοιας και κοινωνική πολιτική: Η σύγχρονη προβληματική* (σσ. 223-251). Αθήνα: Θεμέλιο.
- Ζαμπέτα, Ε. & Ζμας, Α. (2018). *Ο εκπαιδευτικός οργανισμός και το ευρύτερο κοινωνικό του περιβάλλον: Το δημοκρατικό σχολείο*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Διαθέσιμο από:
- <https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/ECD335/%CE%96%CE%91%CE%9C%CE%A0%CE%95%CE%A4%CE%91%20%26%20%CE%96%CE%9C%CE%91%CE%A3%CE%9F%20%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CC%81%CF%82%20%CE%BF%CF%81%CE%B3%CE%B1%CE%BD%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%BF%CC%81%CF%82%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CF%84%CE%BF%20%CE%B5%CF%85%CF%81%CF%85%CC%81%CF%84%CE%B5%CF%81%CE%BF%20%CE%BA%CE%BF%CE%B9%CE%BD%CF%89%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CC%81%20%CF%84%CE%BF%CF%85%20%CF%80%CE%B5%CF%81%CE%B9%CE%B2%CE%B1%CC%81%CE%B%CE%BB%CE%BF%CE%BD%20%283%29.pdf>
- Ζμας, Α. (2007). *Παγκοσμιοποίηση και εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ζμας, Α. (2020). *Πανεπιστημιακές σημειώσεις - PowerPoint για τη σχολική αυτονομία*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Gammage, D. (2008). Three Decades of Implementation of School-Based Management in the Australian Capital Territory and Victoria in Australia, *International Journal of Educational Management*, 22(7), 664-675.
- Gershberg, A. & Winkler, D. (2004). Education Decentralization in Africa: A Review of Recent Policy and Practice. In: Levy, B. and Kpundeh, S. (Eds.) *Building State Capacity in Africa: New Approaches, Emerging Lessons*, (pp. 325-356). Washington, D.C.: World Bank.
- Gobby, B. (2011). *The governmentality of school autonomy and self-management: A Foucauldian analysis*. PhD thesis, Murdoch University.
- Gobby, B. (2013). Enacting the Independent Public Schools program in Western Australia. *Issues in Educational Research*, 23(1), 19-34.
- Gobby, B. (2016). Putting “the system” into a school autonomy reform: the case of the Independent Public Schools program. *Studies in the Cultural Politics of Education*, 37(1), 16-29.

- Gobby, B. & Niesche, R. (2019). Community empowerment? School autonomy, school boards and depoliticising governance. *The Australian Educational Researcher*, 46, 565-582.
- Gunter, H. (2004). Labels and Labelling in the Field of Educational. *Leadership. Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 25, 21-41.
- Hamilton Associates (2015). *School autonomy: building conditions for school success*, Western Australian Department of Education. Διάθεση από <https://www.education.wa.edu.au/documents/2548175/2664299/FINAL+School+Autonomy+Building+the+conditions+for+the+student+success.pdf/e6d0bc09-423b-4a1e-b569-fb1b596c462e>.
- Hanson, E. M. (1998). Strategies of educational decentralization: key questions and core issues. *Journal of Educational Administration*, 36(2), 111–128.
- Hallinger, P. & Heck, R. H. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly*, 32(1), 5-44.
- Hallinger, P. & Heck, R. (1998). Exploring the Principal's Contribution to School Effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2), 157-191.
- Hallinger, P. & Heck, R. H. (2011). Exploring the journey of school improvement: Classifying and analyzing patterns of change in school improvement processes and learning outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(1), 1-27.
- Hannum, H. & Lillich, R.B. (1980). The concept of autonomy in international law. *American Journal of International Law*, 74(4), 858-889.
- Hargreaves, D. H. & Hopkins, D. (1991). *The empowered school: The management and practice of development planning*. London: Cassell.
- Heffernan, A. (2018). Power and the 'autonomous' principal: autonomy, teacher development, and school leaders work. *Journal of Educational Administration and History*, 50(4), 379-396.
- Henig, J. R. (2018). Charter schools in a changing political landscape. In I. C. Rotberg & J. L. Glazer (Eds.). *Choosing Charters: Better School or More Segregation?* (pp. 6-23). New York, NY: Teachers College Press.
- Hollander, E. P. & Offermann, L. R. (1990). Power and leadership in organizations: Relationships in transition. *American Psychologist*, 45(2), 179-189.
- Holly, P. & Southworth, G. (1989). *The developing school*. Sussex: Falmer.

- Honingh, M., Bondarouk, E. & Brandsen, T. (2020). Co-production in primary schools: a systematic literature review. *International Review of Administrative Sciences*, 86(2), 222- 239.
- Honig, M. I. & Rainey, L. R. (2012). Autonomy and school improvement: What do we know and where do we go from here? *Educational Policy*, 26(3), 465-495.
- Hooge, E. (1995, April). *Values, increasing autonomy and managing the primary school*. Paper presented at the AERA, San Francisco, CA.
- Hopkins, D. (2001). *School improvement for real*. London: Routledge.
- Hopkins, D., Ainscow, M. & West, M. (1994). *School improvement in an Era of change*. London: Cassell.
- Hopkins, D., Stringfield, S., Harris, A., Stoll, L. & Mackay, T. (2014). School and system improvement: A narrative state-of-the-art review. *School Effectiveness and School Improvement*. 25(2), 257-281.
- Hoyle, E. (1981). The process of management. In *Management and the School*. O.U. Course E323, Block 3 (pp. 6-51). Milton Keynes: Open University Press.
- Θεοδώρου, Θ. & Πασιαρδής, Π. (2013). Το αυτόνομο σχολείο στην Κύπρο: ένα παράδειγμα αξιοποίησης της μεθόδου Delphi για την υποβοήθηση της πραγματοποίησης του επιθυμητού μέλλοντος. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 56, 44-63.
- Θεοδώρου Θ. & Τσιάκκικος, Α. (2014). Σχολική αυτονομία στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα: Μπορεί να εφαρμοστεί;. Στο *Πρακτικά 13ου συνεδρίου παιδαγωγικής εταιρείας Κύπρου* (σσ. 178-187). Λευκωσία, Κύπρος: Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Ifanti, A. (2011). School empowerment discourse and the politics of the Federation of Secondary School Teachers in Greece. *International Journal of Education Administration and Policy Studies* 3(8), 129-135.
- Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας: Εφαρμογές στην ψυχολογία και την εκπαίδευση. Διαθέσιμο από https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/5826/4/15327_Isari-KOY.pdf
- Jensen, B., Weidmann, B. & Farmer, J. (2013). *The myth of markets in school education*. Grattan Institute. Διαθέσιμο από https://grattan.edu.au/wp-content/uploads/2014/04/myth_of_markets_in_school_education.pdf
- Johnson, C. S., Qin, X. & Hinton, H. (2020). The Civic Efficacy of Charter Schools: A Literature Review. *Journal of School Choice*, 14(2), 254-279.

- Καλημερίδης Γ. (2006). *‘Κοινωνία της Γνώσης’ και Εκπαιδευτική Πολιτική: Η Περίπτωση της Αγγλίας των Νέων Εργατικών*. Διδακτορική Διατριβή, Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Καλημερίδης, Γ. (2019). Σχολική αυτονομία και καπιταλιστική αναδιάρθρωση του σχολείου. *Σελιδοδείκτης για την εκπαίδευση και την κοινωνία*. Ανακτήθηκε Απρίλιος 20, 2021, από <https://selidodeiktis.edu.gr/2019/07/09/%CF%83%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CE%B1%CF%85%CF%84%CE%BF%CE%BD%CE%BF%CE%BC%CE%AF%CE%B1-%CE%BA%CE%B1%CE%B9-%CE%BA%CE%B1%CF%80%CE%B9%CF%84%CE%B1%CE%BB%CE%B9%CF%83%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE/>.
- Καπετσώνης, Κ. (2006). Η διεύρυνση της αυτονομίας και της αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής μονάδας, στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. *Νέα Παιδεία*, 117, 1-8.
- Karagiorgi, Y. & Nicolaidou, M. (2010). Opening Pandora’s Box: school autonomy in Cyprus and emerging implications for school leaders. *Management in Education*, 24, 62-68.
- Κατσαρός, Ι. (2008α). Αποκέντρωση και αποσυγκέντρωση: Κριτική θεώρηση του γενικού πλαισίου και των σχετικών τάσεων στο χώρο της εκπαίδευσης. *Επιστημονικό Βήμα*, 9, 88-108.
- Κατσαρός, Ι. (2008β). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κατσαρός, Ι. (2016, Μάρτιος). Τάσεις και προβληματισμοί σε σχέση με τη σχολική αυτονομία. Στο *Πρακτικά 3ου επιστημονικού συνέδριου Πανελληνίας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων*, τ. Β’ (σσ. 92-105). Αθήνα, Ελλάδα.
- Katsigianni, E. & Ifanti, A. (2020). School leadership in Greece. Autonomy trends and limitations. *Educational Journal of the University of Patras*, 7(2), 27-42.
- Keddie, A. (2015). School autonomy as ‘the way of the future’: Issues of equity, public purpose and moral leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(5), 713-727.
- Keddie, A. (2016). Conceptions of responsibility within and beyond neoliberal frames: A story of leadership in an English primary school. *Educational Management Administration & Leadership*. 46(1), 124-139.

- Keddie, A., MacDonald, K., Blackmore, J., Eacott, S., Gobby, B., Mahoney, C., Niesche, R. & Wilkinson, J. (2020). School autonomy, marketisation and social justice: the plight of principals and schools. *Journal of Educational Administration and History*, 52(4), 432-447.
- Keddie, A., MacDonald, K., Blackmore, J., Wilkinson, J., Gobby, B., Niesche, R. & Mahoney, C. (2020). The constitution of school autonomy in Australian public education: areas of paradox for social justice. *International Journal of Leadership in Education*. DOI: 10.1080/13603124.2020.1781934
- Κλάδης, Ν. (2017). *Παράγοντες της σχολικής ηγεσίας που συντελούν στην ενδυνάμωση εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή. Αθήνα: Ε.Κ.Π.Α.
- Κουτούζης, Μ. (1999). *Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ, Τουριστική Νομοθεσία και Οργάνωση Εργοδοτικών και Συλλογικών Φορέων*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κουτούζης, Μ. (2008α). Η εκπαιδευτική μονάδα ως οργανισμός. Στο Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Νιτσόπουλος, Β., & Χαλκιώτης, Δ. (Επιμ.) *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*. Τόμος Α'. (σσ. 27-49). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κουτούζης, Μ. (2008β). Ο σχεδιασμός - προγραμματισμός στις σχολικές μονάδες. Στο Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Νιτσόπουλος, Β. & Χαλκιώτης, Δ. (Επιμ.) *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*. Τόμος Α'. (σσ. 51-69). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Λαζαρίδου, Α. & Αντωνίου, Ζ. (2017). Περιθώρια αυτονομίας των σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην άσκηση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής: Απόψεις εκπαιδευτικών. *Το βήμα των κοινωνικών επιστημών*, 12(68), 126-146.
- Λαΐνας, Α. (2000). Η εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα: πρωταγωνιστές και διαδικασία. *Επιθεώρηση Διοικητικής Επιστήμης*, 6, 75-125.
- Lauglo, J. (1995). *Forms of Decentralisation and Their Implications for Education*. *Comparative Education*, 31(1), 5-30.
- Lawson, T. (2004). Teacher autonomy: Power or control? *Education 3-13*, 32(3), 3-18.
- Λιάκος, Α. (2016). *Ενδιάμεση Έκθεση του Προέδρου της Επιτροπής Εθνικού και Κοινωνικού Διαλόγου για την Παιδεία Αντώνη Λιάκου για τα ως τώρα πεπραγμένα*. Διαθέσιμο από https://dialogos.minedu.gov.gr/wp-content/uploads/2016/04/liakos_endiamesi_ekthesi_26_4_16.pdf

- Limon, İ. & Aydın, B. (2020). School Principals' Opinions on Autonomy in School Administration. *Journal of Education*, 10(3), 459-484.
- Lindberg, E. (2012). The power of role design: Balancing the principal's financial responsibility with the implications of stress. *Educational Assessment. Evaluation and Accountability*, 24(2), 151-171.
- Lindbom, A. (2010). School Choice in Sweden: Effects on Student Performance, School Costs, and Segregation. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(6), 615-630.
- Λυμπέρης, Λ. (2012). Συγκεντρωτισμός-αποκέντρωση στη διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος: Θεωρητικός προβληματισμός – πρακτικές δυτικών χωρών. *Εκπαιδευτικά*, 103-104, 133-144.
- Maslowski, R., Scheerens, J. & Luyten, H., (2007). The effect of school autonomy and school internal decentralization on students' reading literacy. *School Effectiveness and School Improvement*, 18(3), 303-334.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2008). Η Εκπαιδευτική Μονάδα ως Φορέας Διαμόρφωσης και Άσκησης Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Α. Διακοπούλου, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος & Δ. Χαλκιώτης. *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων (τόμ. Α): Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική* (σσ. 119-164). Πάτρα: ΕΑΠ.
- McEachin, A. J., Welsh, R. O. & Brewer, D. J. (2016). The variation in student achievement and behavior within a portfolio management model: Early results from New Orleans. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 38(4), 669-691.
- McGinn, N. & Street, S. (1986). Educational decentralization: weak state or strong state?. *Comparative Education Review*, 30(4), 471-490.
- McGinn, N. F. & T. Welsh, R. O. (1999). *Decentralization of Education: Why, When, What and How? IIEP Fundamentals of Educational Planning Series – 64*. Paris, France: UNESCO, International Institute for Educational Planning (IIEP). Διαθέσιμο από <https://www.semanticscholar.org/paper/Decentralization-of-Education%3A-Why%2C-When%2C-What%2C-and-Welsh-McGinn/590f607d9f8835c05987bc7d76ae87905c816c86>
- Menon, S. T. (1995). *Employee Empowerment: Definition, measurement and construct validation*. Canada: McGill University.
- Michele, F. & Browne, M. (2000). The progressive outlook: Empowerment through partnership in education. *Progressive Politics*, 1, 86-89.

- Μούτσιος, Σ. (2001). Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στις οικονομικά αναπτυγμένες αγγλόφωνες χώρες: σχολική αυτονομία και εκπαιδευτική αγορά. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 1, 9-35.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε.
- Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ: Θεωρητικό Υπόβαθρο, Σύγχρονες Πρακτικές*. Αθήνα: Μπένος.
- Murphy, J. & Beck, L. G. (1995). *School-based management as school reform*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Neeleman, A. (2019). The scope of school autonomy in practice: An empirically based classification of school interventions. *Journal of Educational Change* 20, 31-55.
- National Alliance for Public Charter Schools (2019). *Our work*. Retrieved from <https://www.publiccharters.org/our-work>
- OECD (2011). *Education Policy Advice for Greece, Strong Performers and Successful Reformers in Education*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2012). *Education at a Glance 2012: OECD Indicators*. OECD Publishing.
- OECD (2013). *PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful? Resources, Policies and Practices*, (Volume IV), PISA, OECD Publishing.
- OECD (2016). *PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools*. Paris: OECD Publishing. doi:10.1787/9789264267510-en
- OECD (2018). *Education for a Bright Future in Greece, Reviews of National Policies for Education*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2020). *Education policy outlook Greece*. OECD Publishing, Paris.
- Παπακωνσταντίνου, Γ. (2005, Απριλίου). Κράτος και αποκέντρωση των εκπαιδευτικών συστημάτων. Στο Διοίκηση Α'/βαθμιας και Β'/βάθμιας Εκπαίδευσης: 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο, 2-4 Δεκεμβρίου 2005. Άρτα.
- Παπακωνσταντίνου, Γ. (2012). Κράτος- Αποκέντρωση- Αυτοτέλεια: Σκοπούμενες αλλαγές. *Νέα Παιδεία*, 141, 25-50.
- Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ε. Α. (2008). Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις. *Open Education-The journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 4 (1), 72-81.
- Πασιαρδής, Π. (2014). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Patrinou, H. A., Arcia, G. & Macdonald, K. (2015). School autonomy and accountability in Thailand: Does the gap between policy intent and implementation matter? *Prospects* 45 (4), 429-445.
- Peterson, N. A. & Zimmerman, M. A. (2004). Beyond the individual: Toward a nomological network of organizational empowerment. *American Journal of Community Psychology*, 34, 129-145.
- Rappaport, J. (1987). Terms of empowerment/exemplars of prevention: Toward a theory for community psychology. *American Journal of Community Psychology*, 15(2), 121-148.
- Rizvi, F. (1994). Devolution in Education: Three Contrasting Perspectives. In R. Martin, J. McCallow, L. McFarlane, G. McMurdo, J. Graham, & R. Hull (Eds.) *Devolution, Decentralization and Recentralization: The Situation of Australian Schooling* (pp. 1-50). Victoria: Australian Education Union.
- Rothman, L., De Vijlder, F., Schalk, R. & Van Regenmortel, M. (2019). A systematic review on organizational empowerment. *International Journal of Organizational Analysis*, 27(5), 1336-1361.
- Robson, K., Schiess, J. & Burgoyne-Allen, P. (2020). *Staking out the Middle Ground: Policy Design for Autonomous Schools*. Sudbury, MA: Bellwether Education Partners. Διαθέσιμο από <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED606452.pdf>
- Rose, N. (1999). *Governing the Soul. The shaping of the private self*. London: Free Association Books.
- Σαΐτης, Χ. (1992). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης: Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα.
- Σαΐτης, Χ. (2008α). *Παιδαγωγική επιμόρφωση εκπαιδευτικών του ΟΑΕΔ. Περίληψη επιμορφωτικού υλικού για το μάθημα «Εκπαιδευτική πολιτική και διοίκηση»*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης. Διαθέσιμο από http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/3695/1093_02_oaed_summary_enotita05_v01.pdf
- Σαΐτης, Χ. (2008β). *Οργάνωση & Διοίκηση Δομών Εκπαίδευσης*. Διαθέσιμο από: <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/4781/1377.pdf>.
- Salokangas, M. & Ainscow, M. (2017). *Inside the Autonomous School: Making sense of a global educational trend*. London: Routledge.

- Schriewer, J. & Martinez., C. (2004). Constructions of Internationality in Education. In G. Steiner-Khamsi (Ed.) *The Global Politics of Educational Borrowing and Lending* (pp. 29–53). New York: Teachers College Press.
- Short, P. M., Greer, J. T., & Melvin, W. M. (1994). Creating empowered schools: Lessons in change. *Journal of Educational Research*, 32(4), 38-52.
- Skerritt, C. (2019). Privatization and ‘destatization’: school autonomy as the ‘Anglo neoliberalization’ of Irish education policy. *Irish Educational Studies*, 38(2), 263-279.
- Solomou, G. & Pashiardis, P. (2016). An effective school autonomy model: Examining headteachers’ job satisfaction and work-related stress. *International Journal of Educational Management*. 30, 718-734.
- Σπαθής, Α. (2006). *Εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική και εσωτερική αξιολόγηση εκπαιδευτικών μονάδων*. Ανακτήθηκε στις 30 Σεπτεμβρίου, 2020 από <http://kesy.tri.sch.gr/wp-content/uploads/2019/04/2007-%CE%95%CF%83%CF%89%CF%84%CE%B5%CF%81%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CE%BA%CE%B1%CE%B9-%CE%B5%CF%83%CF%89%CF%84%CE%B5%CF%81%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CE%B1%CE%BE%CE%B9%CE%BF%CE%BB%CF%8C%CE%B3%CE%B7%CF%83%CE%B7-%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8E%CE%BD-%CE%BC%CE%BF%CE%BD%CE%AC%CE%B4%CF%89%CE%BD.pdf>
- Spreitzer, G. M. (1995). Psychological empowerment in the workplace: dimensions, measurement, and validation. *Academy of Management Journal*, 38(5), 1442-1465.
- Σταύρου, Δ. (2018). *Σχολική ηγεσία και Νέο Δημόσιο Μάνατζμεντ στην εκπαίδευση: στάσεις και αντιλήψεις διευθυντών σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αττικής*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακτήθηκε Σεπτεμβρίου 26, 2020 από

<https://pergamos.lib.uoa.gr/uoa/dl/frontend/file/lib/default/data/2673007/theFile/2685256>

- Σταύρου, Δ. (2019). Οι επιδράσεις του νέου δημόσιου μάνατζμεντ στην εκπαίδευση. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 5, 142-149.
- Stylianides, M. & Pashiardis, P. (2007). The future of our schools: An example of the Delphi technique in action and the case of Cyprus. *International Journal of Educational Management*, 21(5), 384–406.
- Suggett, D. (2015). School autonomy: Necessary but not sufficient. *Evidence Base*, 2015(1), 1-33.
- Sui-chu Ho, E. (2006). Educational decentralization in three Asian societies: Japan, Korea and Hong Kong. *Journal of Educational Administration*, 44(6), 590-603.
- Συμεού, Λ. (2007). Εγκυρότητα και αξιοπιστία στην ποιοτική εκπαιδευτική έρευνα: Παρουσίαση, αιτιολόγηση και πράξη. *Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας “25 Χρόνια Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας”*, Τόμος 2 (σσ.333-339). Θεσσαλονίκη: Α/φοί Κυριακίδη.
- Τζέλλος, Γ. (2008). *Διοίκηση της εκπαίδευσης και σχολική αυτονομία*. Βόλος: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας.
- Theodorou, T. & Pashiardis, P. (2015). Exploring partial school autonomy. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(1), 73-94.
- Thomas, K. W. & Velthouse, B. A. (1990). Cognitive Elements of Empowerment: An “Interpretive” Model of Intrinsic Task Motivation. *The Academy of Management Review*, 15(4), <https://doi.org/10.2307/258687>
- Trimmer, K. (2013). Independent Public Schools: A Move to Increased Autonomy and Devolution of Decision-making in Western Australian Public Schools. *Childhood Education*, 89(3), 178-184.
- Troyna, B. (1994). Blind Faith? Empowerment and Educational Researchm. *International Studies in Sociology of Education*, 4(1), 3-24.
- Τσιώλης, Γ. (2018). Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Στο Γ. Ζαϊμάκης (Επιμ.), *Ερευνητικές διαδρομές στις κοινωνικές επιστήμες. Θεωρητικές - Μεθοδολογικές συμβολές και Μελέτες Περίπτωσης* (σσ. 97-125). Πανεπιστήμιο Κρήτης Εργαστήριο Κοινωνικής Ανάλυσης & Εφαρμοσμένης Κοινωνικής Έρευνας.
- You, Y. & Morris, P. (2016). Imagining school autonomy in high-performing education systems: East Asia as a source of policy referencing in England. *Compare: A*

- Journal of Comparative and International Education*, 46(6).
<https://doi.org/10.1080/03057925.2015.1080115>.
- Υφαντή, Α. (2004, Οκτώβριος). Η λογική της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης και οι τάσεις ενδυνάμωσης του σχολείου. Μία κριτική προσέγγιση. Εισήγηση στο 3^ο Συνέδριο *Ιστορίας της Εκπαίδευσης με διεθνή συμμετοχή του Εργαστηρίου Ιστορικού Αρχείου Νεοελληνικής και Διεθνούς Εκπαίδευσης, Πάτρα*.
- Υφαντή, Α. & Βοζαίτης, Γ. (2005). Απόπειρες αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού ελέγχου και ενδυνάμωσης του σχολείου στην Ελλάδα. Διοικητική Ενημέρωση, Τριμηνιαία *Επιθεώρηση Διοικητικής Επιστήμης*, 34, 28-44.
- Urbanovič J., Navickaitė J. & Dačiulytė, R. (2019). Autonomy, Collaboration and Competition: The Impact of Education Management Reforms which Aim to Increase School Autonomy on Relations between Schools. *NISPAcee Journal of Public Administration and Policy, Sciendo*, 12(1), 175-197.
- Wermke, W. & Salokangas, M. (2015). Autonomy in education: theoretical and empirical approaches to a contested concept. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 2. doi:10.3402/nstep.v1.28841
- West, A. (2017). Private schools in Sweden: policy development, inequalities and emerging issues. In R. Koinzer, R. Nikolai & F. Waldow (Eds.) *Private schools and school choice in compulsory education* (pp. 67-69). Springer VS.
- West, A. (2019, June). The creation of academies in England: expected effects, evolution, observed effects and concerns. *Revue internationale d'éducation de Sèvres [Online], The conditions for successful education reforms, CIEP*. Ανακτήθηκε Απρίλιος 25, 2021, από <https://journals.openedition.org/ries/7554?lang=en>
- West, A., Ingram, D. & Hind, A. (2006). Skimming the Cream. *Educational Policy*, 20(4), 615-639.
- West, A. & Wolfe, D. (2018). *Academies, the School System in England and a Vision for the Future*. London: LSE.
- White, P. A. (1992). Teacher Empowerment Under "Ideal" School-Site Autonomy. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14(1), 69-82.
- Whitty, G. (1997). Creating quasi-markets in education: A review of recent research on parental choice and school autonomy in three countries. *Review of Research in Education*, 22(1), 3-47.
- Wilkinson, A. (1998). Empowerment: theory and practice. *Personnel Review*, 27(1), 40-56.

- Winkler, D. & Alec G. (2000, June). Education Decentralization in Latin America: The Effects on the Quality of Schooling, 59, LCSHD Paper Series, The World Bank. Διαθέσιμο από <https://documents1.worldbank.org/curated/en/427001468743117176/pdf/multi0page.pdf>
- Woessmann, L., Luedemann, E., Schuetz, G. & West, M. R. (2009). *School accountability, autonomy and choice around the world*. Northampton, MA: Edward Elgar.
- Χαριλάου, Ν. (2016). Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας ως πλαίσιο και βάση για την αυτονομία της σχολικής μονάδας. Μελέτη περίπτωσης. Στο *Πανελλήνιο Συνέδριο "Αυτονομία σχολικής μονάδας"* Τεύχος 9 (pp.54-62). Έρκυνα.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2010). *Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη
- Zajda, J. (2004). Decentralisation and Privatisation in Education - the Role of the State. *International Review of Education*, 50(3-4), 199-221.
- Zimmerman, M. A. (2000). Empowerment theory: Psychological, organizational, and community levels of analysis. In J. Rappaport & E. Seidman (Eds.) *Handbook of community psychology* (pp. 43–63). Kluwer Academic Publishers.

Νομοθεσία

- Νόμος 1566/1985. *Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις* (ΦΕΚ 167/30-9-1985).
- Νόμος 2525/1997. *Ενιαίο Λύκειο, Πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις* (ΦΕΚ 188/23-9-1997).
- Νόμος 2817/2000. *Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες και άλλες διατάξεις* (ΦΕΚ 78/14-3-2000).
- Νόμος 2986/2002. *Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις* (ΦΕΚ 24/13-2-2002).
- Νόμος 3389/2005. *Συμπράξεις Δημοσίου και Ιδιωτικού Τομέα* (ΦΕΚ 232/ 22-09-2005).
- Νόμος 3848/2010. *Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού. Καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις* (ΦΕΚ 71/19-5-2010).

- Νόμος 3879/2010. *Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης και λοιπές διατάξεις* (ΦΕΚ 163/21-9-2010).
- Νόμος 3966/2011. «*Θεσμικό πλαίσιο των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων, Ίδρυση Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Οργάνωση του Ινστιτούτου Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ» και λοιπές διατάξεις*» (ΦΕΚ 118/Α/24 5-2011).
- Νόμος 4009/2011. «*Δομή, λειτουργία, διασφάλιση της ποιότητας των σπουδών και διεθνοποίηση των ανωτάτων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων*» (ΦΕΚ 195/Α/6-9-2011).
- Νόμος 4142/2013. «*Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.)*» Επείγοντα μέτρα για την Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις (ΦΕΚ Α-83/09-4-2013).
- Νόμος 4547/2018. *Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις* (ΦΕΚ 102/12-6-2018).
- Νόμος 4692/2020. *Αναβάθμιση του Σχολείου και άλλες διατάξεις*. <https://www.enomothesia.gr/kat-ygeia/astheneies/nomos-4722-2020-phek-177a-15-9-2020.html>
- Νόμος 4713/2020. *Εκσυγχρονισμός της ιδιωτικής εκπαίδευσης και άλλες επείγουσες διατάξεις αρμοδιότητας Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων*. <https://edu.klimaka.gr/nomothesia/fek/3318-n4713-2020-eksynchronismos-idiwtikis-ekpaidefsis>
- Νόμος 4823/2021. *Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις* (ΦΕΚ Α 136 – 03.08.2021) <https://www.especial.gr/wp-content/uploads/2021/08/nomos-4823-2021-a3iologisi-epiloges-stelexwn.pdf>
- ΥΠ.Π.Ε.Θ. (2017). *Η πρόταση του Υπουργείου για το Νέο Δίκτυο Δομών Υποστήριξης του Εκπαιδευτικού έργου - Ημερίδα*, διαθέσιμο στο <https://www.minedu.gov.gr/news/31043-23-10-17-i-protasi-tou-ypourgeiou-gia-to-neo-diktyo-domon-ypostiriksis-touekpaideftikoy-ergou-imerida,%20%CE%B1%CE%BD%CE%B1%CE%BA%CF%84.%2023-11-2017>.

Παράρτημα Α: Οδηγός συνέντευξης

Αξιότιμε Κε διευθυντή / Κα διευθύντρια

Στο πλαίσιο της συγγραφής της διπλωματικής μου διατριβής στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης» του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας εκπονώ έρευνα για τη σχολική αυτονομία και την εφαρμογή της στο ελληνικό δημόσιο σχολείο. Σκοπός της είναι να διερευνηθούν οι απόψεις των διευθυντών/ντριών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με την ενδυνάμωση της αυτονομίας των σχολικών μονάδων.

Η συμβολή σας στην έρευνα μπορεί να είναι πολύτιμη και ουσιαστική, παραχωρώντας μου συνέντευξη. Σχετικά με τη συνέντευξη τονίζεται ότι δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις, καθώς το κύριο ζητούμενο είναι η προσωπική σας άποψη. Επισημαίνεται ότι η ταυτότητά σας θα παραμείνει ανώνυμη και οι απαντήσεις σας θα είναι απολύτως εμπιστευτικές. Οι πληροφορίες που θα προκύψουν, θα αναλυθούν και θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς.

Για οποιαδήποτε πληροφορία μη διστάσετε να επικοινωνήσετε μαζί μου μέσω του e-mail: ktrnzgr4@gmail.com

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων, ευελπιστώντας στη συνεργασία σας.

Με εκτίμηση

Αικατερίνη Ζυγούρα, Δασκάλα

ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

Δημογραφικά στοιχεία

Ηλικία:

Φύλο:

Τύπος σχολείου:

Επίπεδο σπουδών:

Εκπαιδευτική προϋπηρεσία:

Εμπειρία σε διευθυντική θέση:

1^{ος} θεματικός άξονας: Η ενδυνάμωση της σχολικής αυτονομίας

1. Θα ήθελα να πείτε δυο - τρεις σχετικές λέξεις ή φράσεις που σας έρχονται αμέσως στο νου ακούγοντας την έκφραση «αυτονομία των σχολικών μονάδων»;
2. Βάσει των δικών σας εμπειριών στη σχολική διοίκηση, ποιο νόημα αποδίδετε στον όρο «σχολική αυτονομία»;
3. Πώς θα ορίζατε την ενδυνάμωση της σχολικής αυτονομίας»;

2^{ος} θεματικός άξονας: Η οργάνωση της αυτονόμησης του ελληνικού σχολείου

4. Πώς λαμβάνονται οι αποφάσεις στο σχολείο σας; Πόσο αναγκαίο είναι για σας να μπορεί να αποφασίζει το σχολείο ελεύθερα για τα δικά του ζητήματα; Εξηγήστε την άποψή σας;
5. Ποια αντιλαμβάνεστε ότι είναι η ετοιμότητα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος για την αύξηση των ορίων της αυτονομίας του σχολείου; Μπορείτε να μου πείτε περισσότερα για την τοποθέτησή σας;
6. Με βάση την εμπειρία σας, ποιοι μηχανισμοί στήριξης θα προτείνατε να διαμορφωθούν, ώστε να προαχθεί η αυτονομία του σχολείου;
7. Κατά την άποψή σας, ποια είναι τα σημαντικότερα εμπόδια για την ενίσχυση της αυτονομίας του σχολείου και ποιους τρόπους για την αντιμετώπισή τους προτείνετε;

3^{ος} θεματικός άξονας: Επιπτώσεις της σχολικής αυτονομίας

8. Θα μπορούσατε να ανακαλέσετε κάποια περίπτωση που ως διευθυντής/ τρια νιώσατε την ανάγκη να είστε πραγματικά αυτόνομος/ η στη λήψη αποφάσεων

για το σχολείο. Με ποιον τρόπο βιώσατε αυτήν την περίπτωση; Τι αισθανθήκατε;

9. Κατά τη γνώμη σας, ποια πιστεύετε ότι μπορεί να είναι τα πλεονεκτήματα και ποια τα μειονεκτήματα από την ενδυνάμωση της αυτονομίας του σχολείου για το ρόλο σας ως σχολικός διευθυντής / σχολική διευθύντρια;
10. Ποια χαρακτηριστικά ως προσωπικότητα και ως επαγγελματίας κρίνετε ότι χρειάζεται να διαθέτετε ως διευθυντής/ ντρια αυτόνομου σχολείου;
11. Μπορεί να συμβάλλει αυτή στην αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης, της οργάνωσης και του προσωπικού του σχολείου σας; Αν ναι, με ποιον τρόπο;

4^{ος} θεματικός άξονας: Το προφίλ του αυτόνομου σχολείου

12. Σε ποιους τομείς επιθυμείτε το σχολείο να διαθέτει περισσότερη αυτονομία;
13. Ποια είναι η άποψή σας για την παραχώρηση των δικαιωμάτων στο σχολείο:
 - να αναδιαμορφώνει το αναλυτικό πρόγραμμα και να επιλέγει σχολικά βιβλία / μεθόδους διδασκαλίας ανάλογα με τα χαρακτηριστικά του;
 - να έχει άποψη για την πρόσληψη, την προαγωγή και την απόλυση του προσωπικού;
 - να αναζητά πόρους από ιδιωτικούς ή κοινωνικούς φορείς;
14. Ποια είναι η θέση σας για την παραχώρηση του δικαιώματος στους γονείς να επιλέγουν το σχολείο των παιδιών τους ανεξαρτήτως του τόπου διαμονής τους και να συμμετέχουν ενεργά στη λήψη αποφάσεων σχετικά με τη λειτουργία του;
15. Ποιες συνέπειες θα επιφέρει μια πιθανή απελευθέρωση των εγγράφων;
16. Πώς θα περιγράφατε το σχολείο σας με ενισχυμένη αυτονομία στους γονείς των μαθητών σας;
17. Ποιο αντιλαμβάνεστε ότι μπορεί να είναι το κλίμα στο αυτόνομο σχολείο;
18. Υπάρχει κάτι που θα θέλατε να προσθέσετε ή θεωρείτε ότι δεν αναλύθηκε επαρκώς στη συζήτησή μας;

Σας ευχαριστώ πολύ για το χρόνο που διαθέσατε!

Παράρτημα Β: Πίνακας κωδικοποίησης δεδομένων

ΚΩΔΙΚΟΠΟΙΗΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ			
ΘΕΜΑΤΑ	ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	Υποκατηγορίες	ΚΩΔΙΚΟΙ
Νοηματοδότηση της σχολικής αυτονομίας	αυτοδιαχείριση πολιτική χροιά		-παιδαγωγική διάσταση -διοικητική διάσταση -οικονομική διάσταση -διάσταση διασφάλισης ποιότητας -ανεξάρτητη διαδρομή -προσαρμογή σε συγκεκριμένο πλαίσιο -αλλοιώσεις της έννοιας -είναι κάτι που το διεκδικούμε, το πιστεύουμε και το χτίζουμε
Εννοιολόγηση της ενδυνάμωσης της σχολικής αυτονομίας	οργανωτικό επίπεδο ατομικό επίπεδο		-δύναμη ή παραχώρηση δικαιωμάτων στα μέλη της σχολικής κοινότητας -οικονομική άνεση -ανάληψη ευθύνης -επιστημοσύνη -ψυχική ανθεκτικότητα
Αναγκαιότητα ενίσχυσης της σχολικής αυτονομίας			-πολιτικά νόμιμη διασπορά εξουσίας -ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών -αποτελεσματική χρήση των πόρων
Ετοιμότητα για ενίσχυση της σχολικής αυτονομίας			-δεν είναι έτοιμο -αρχικό στάδιο ετοιμότητας -είναι έτοιμο -δεν είναι απαραίτητο να υπάρχει ετοιμότητα
Εμπόδια για την προώθηση της σχολικής αυτονομίας	ζητήματα πολιτικής		-γραφειοκρατία -έλλειψη πολιτικής βούλησης -έλλειψη πολιτικής σταθερότητας

	<p>αδυναμίες εκπαι- δευτικών</p> <p>κακός νοούμενος συνδικαλισμός</p> <p>παγιωμένη κουλ- τούρα</p>		<p>-έλλειψη γνώσεων -αντίσταση στην αλλα- γή -αποποίηση ευθυνών</p> <p>-κακός νοούμενος συνδικαλισμός</p> <p>-παγιωμένη κουλτούρα</p>
<p>μηχανισμοί κάμψης ε- μποδίων</p>	<p>εξωτερικές παρεμβάσεις</p> <p>εσωτερικές παρεμβάσεις</p>	<p>φορείς</p> <p>συνεργασίες</p> <p>ενδυνάμωση σχο- λείου</p> <p>ενδυνάμωση εκ- παιδευτικών</p> <p>ενδυνάμωση δι-</p>	<p>-αναβάθμιση υπάρχό- ντων φορέων - δημιουργία νέων δο- μών ή φορέων -ανασύσταση της δο- μής του Υπουργείου Παιδείας</p> <p>- συνεργασία με υπάρ- χοντες φορείς -συνεργασία με Πανε- πιστήμια -αξιοποίηση της έρευ- νας -συνεργασία με σχο- λεία άλλων χωρών</p> <p>-οικονομική αυτοτέ- λεια -ξεκάθαροι οι ρόλοι των μελών του -ενίσχυση υποδομών</p> <p>-ενδοσχολική επιμόρ- φωση εκπαιδευτικών -επαγγελματική ανά- πτυξη εκπαιδευτικών -αξιολόγηση -παροχή κινήτρων</p> <p>-επιμόρφωση διευθυ- ντών -υποστήριξη διευθυ- ντών -αύξηση αρμοδιοτήτων</p>

		ευθυντή	διευθυντή
επιδράσεις στον ρόλο των διευθυντών	<p>αδυναμία ελεύθερης δράσης</p> <p>πλεονεκτήματα</p> <p>μειονεκτήματα</p> <p>απαραίτητα χαρακτηριστικά</p>		<p>-οικονομικός τομέας</p> <p>- διοικητικός τομέας</p> <p>-παιδαγωγικός τομέας</p> <p>-τομέας διαχείρισης προσωπικού</p> <p>-ευελιξία στις αποφάσεις</p> <p>-αμεσότητα στην επίλυση προβλημάτων</p> <p>-την άνεση στον παιδαγωγικό τομέα</p> <p>-κίνητρα</p> <p>-επαγγελματική διάσταση</p> <p>-ψυχολογική διάσταση</p> <p>-επαγγελματίας</p> <p>-ηγέτης</p> <p>-σωστός χαρακτήρας</p>
επιδράσεις στην αποτελεσματικότητα του σχολείου	<p>επιδράσεις στους μαθητές</p> <p>επιδράσεις στους εκπαιδευτικούς</p> <p>επιδράσεις στην οργάνωση και στη διοίκηση</p> <p>προϋποθέσεις</p>		<p>-μαθησιακά αποτελέσματα</p> <p>-δημιουργία αυτόνομων μαθητών</p> <p>-ευτυχισμένοι μαθητές</p> <p>-αποτελεσματικό προσωπικό</p> <p>ανάληψη ευθυνών</p> <p>-αυτόνομο προσωπικό</p> <p>-εκπαιδευτικός που του αρέσει το σχολείο</p> <p>-οικονομικό αυτονομία</p> <p>-περιορισμός γραφειοκρατίας</p> <p>-ενδυνάμωση διευθυντή</p> <p>-σωστή αξιοποίηση</p> <p>-προϋποθέσεις</p> <p>-το να πιστεύεις στην</p>

			αυτονομία
<p style="text-align: center;">προφίλ αυτόνομου σχολείου</p>	τομείς αυτονόμη- σης	-διοικητικός το- μέας	-γραφειοκρατία -αμεσότητα στη λήψη αποφάσεων - διαχείριση σε τοπικό επίπεδο
		-οικονομικός το- μέας	-κάτι που ήδη γίνεται -αντιρρήσεις -προϋποθέσεις
		-παιδαγωγικός τομέας	-συνδιαμόρφωση -γενικότερες κατευ- θύνσεις -προϋποθέσεις
		-διασφάλιση ποιότητας	-ναι, να γίνεται - συμβουλευτικό /γνωμοδοτικό χαρα- κτήρα -είμαι λίγο διχασμένη -κάτω από προϋποθέ- σεις
	χαρακτηριστικά αυτόνομου σχολείου		-ανεξάρτητο -δυναμικό -καινοτόμο -ευέλικτο -συμμετοχικό -ενεργό κομμάτι της κοινωνίας -με δικό του προφίλ -με εκπαιδευτικούς με υψηλά προσόντα -με ισχυρούς ηγέτες -που αξιολογείται
	κλίμα αυτόνομου σχολείου		-συνεργασία -συμμετοχή όλων -ανταγωνισμός -έτοιμο για αλλαγές -όπου επιβραβεύονται τα αποτελέσματα -όρια
	πιλοτική εφαρμογή		-αλλαγές σταδιακά και

			<p>μελετημένες</p> <ul style="list-style-type: none"> -λόγοι πιλοτικής εφαρμογής -τρόπος εφαρμογής
<p>προκλήσεις σχολικής αυτονομίας</p>	<p>ενδυνάμωση σχολικής αυτονομίας ως ανταγωνισμός</p>	<p>αιτίες ανταγωνισμού</p>	<ul style="list-style-type: none"> -η αναζήτηση χορηγών -η απελευθέρωση των εγγραφών -η προβολή του προφίλ του σχολείου -οι νεοφιλελεύθερες πολιτικές
	<p>ενδυνάμωση σχολικής αυτονομίας ως διακυβέρνηση</p>	<p>αποτελέσματα ανταγωνισμού</p>	<ul style="list-style-type: none"> -κατηγοριοποίηση των σχολείων -υποβιβασμός ή κλείσιμο σχολείων -κατηγοριοποίηση εκπαιδευτικών -κοινωνικές ή εκπαιδευτικές ανισότητες -κίνητρο για αποτελεσματικότητα <ul style="list-style-type: none"> -η ουσία της ενδυνάμωσης -γονείς συνεργάτες -γονείς συνεργάτες ως ένα όριο

Παράρτημα Γ: Πίνακας συστήματος σημειογραφίας

Σύστημα σημειογραφίας	
—	Μεγάλη παύση
(γέλιο)	Μη λεκτική πληροφορία
...	Αμηχανία
[!]	Αύξηση της έντασης της φωνής

Παράρτημα Δ: Απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις

Συνέντευξη 1^η

Ηλικία: 54

Φύλο: Άνδρας

Τύπος σχολείου: 6/θέσιο

Επίπεδο σπουδών: Μετεκπαίδευση

Εκπαιδευτική προϋπηρεσία: 29 έτη

Εμπειρία σε διευθυντική θέση: 12 χρόνια

1ος θεματικός άξονας: Η ενδυνάμωση της σχολικής αυτονομίας

1. Θα ήθελα να πείτε δυο - τρεις σχετικές λέξεις ή φράσεις που σας έρχονται αμέσως στο νου ακούγοντας την έκφραση «αυτονομία των σχολικών μονάδων»;

«δυνατότητα επιλογών, διαφοροποίηση και δημιουργία. Είναι λέξεις που οικοδομούν την αυτονομία και την υποστηρίζουν.»

2. Βάσει των δικών σας εμπειριών στη σχολική διοίκηση, ποιο νόημα αποδίδετε στον όρο «σχολική αυτονομία»;

«Η ουσία της σχολικής αυτονομίας είναι μια πορεία πέρα και πάνω από μια κεντρικά καθοδηγούμενη εκπαίδευση, μερικώς ελεύθερη διαδρομή στον χώρο και στον χρόνο τον εκπαιδευτικό... όπως έθεσα και πριν μια δυνατότητα να υποστηρίζεις τις επιλογές σου και να οραματίζεσαι ότι κάποιες στιγμές αυτές θα γίνουν πραγματικότητα.»

3. Πώς θα ορίζατε την ενδυνάμωση της σχολικής αυτονομίας»;

«Θα πάρω την ίδια τη λέξη, τη λέξη ενδυνάμωση και θα αντλήσω από εκεί μέσα μια λέξη που μοιάζει, τη λέξη δυνατότητα. Να μας δοθεί η δυνατότητα ως εκπαιδευτική κοινότητα, ως σχολική μονάδα να αισθανθούμε ικανοί να πραγματώσουμε τους δικούς μας στόχους, τα δικά μας οράματα. Όλα αυτά θα συμβούν όταν άξονας είναι οι ανάγκες μας αλλά και όταν γνωρίζουμε καλά τις δυνατότητές μας. Συγκεφαλαιώνοντας, η ενδυνάμωση της σχολικής αυτονομίας είναι μια δυναμική πράξη, μια ενέργεια που στηρίζεται πάνω στις δυνατότητές μας, πάνω στις ανάγκες μας κι υπηρετεί κοινούς στόχους, κοινά οράματα. Η δύναμη του σχολείου είναι το ανθρώπινο δυναμικό του, το κεφάλαιο το πνευματικό, το μορφωτικό κεφάλαιο. Όλα αυτά υπηρετούν έναν κοινό στόχο που αν μας αφήσουν μπορούμε να τον υπηρετήσουμε καλύτερα. Εκεί

είναι η σχολική αυτονομία! Δώσε μας «χώρο» και χρόνο να αποδείξουμε ποιοι είμαστε! [!]. Χωρίς να εξαρτάται αποκλειστικά [!] από τις γραμμές που δίνει το κράτος.»

2ος θεματικός άξονας: Η οργάνωση της αυτονόμησης του ελληνικού σχολείου

4. Πώς λαμβάνονται οι αποφάσεις στο σχολείο σας; Πόσο αναγκαίο είναι για σας να μπορεί να αποφασίζει το σχολείο ελεύθερα για τα δικά του ζητήματα; Εξηγήστε την άποψή σας;

«Στην πλειοψηφία τους οι αποφάσεις λαμβάνονται με τρόπο δημοκρατικό, δηλαδή μέσα από συλλογικές διαδικασίες. Κάποιες στιγμές όμως, ως διευθυντής, χρειάζεται να αποφασίσεις αμέσως για πράγματα που επείγουν. Εκεί υπάρχει μια νομιμοποίηση από το Σύλλογο Διδασκόντων στο πρόσωπο του διευθυντή, κάτι πολύ σημαντικό που το κατακτάς στην πορεία, να παίρνεις αποφάσεις ο ίδιος γιατί ο χρόνος είναι ο δημιός σου. Είναι πάρα πολύ [!] αναγκαίο να αποφασίζει το σχολείο για τα δικά του ζητήματα. Γιατί, ξέρει κάποιος άλλος τις ανάγκες του σχολείου μας καλύτερα, από όσο τις ξέρει η εκπαιδευτική κοινότητά του; Πώς μπορεί να αποφασίζει κάποιος που στέκεται χιλιόμετρα μακριά χωρίς να γνωρίζει την ιδιαίτερη κουλτούρα της κάθε σχολικής μονάδας; Άφησέ μας ξέρουμε καλύτερα κάποια πράγματα να τα κάνουμε.»

5. Ποια αντιλαμβάνεστε ότι είναι η ετοιμότητα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος για την αύξηση των ορίων της αυτονομίας του σχολείου; Μπορείτε να μου πείτε περισσότερα για την τοποθέτησή σας;

«Θα μιλήσω γενικά, καθώς πάμε σε επίπεδο χώρας, πολιτείας. Θεωρώ, όσο κι αν λατρεύω τη σχολική αυτονομία, ότι η ετοιμότητα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος είναι πάρα πολύ μικρή. Το ερμηνεύω μέσα από τους όρους της αδράνειας, ένα φυσικό μέγεθος, το οποίο μας λέει ότι, όταν για πολύ καιρό κινείσαι με μια δεδομένη ταχύτητα κι έχεις συνηθίσει σε μια δεδομένη συνθήκη, η αλλαγή αυτής της συνθήκης, του μοντέλου, δε σε βρίσκει πάντα έτοιμο. Θα χρειαστούν χρόνια και εκπαίδευση για να αλλάξει αυτό το καθεστώς το συγκεντρωτικό, του απόλυτου συγκεντρωτισμού που έχει εφαρμοστεί στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Θα χρειαστεί να αλλάξουν νοοτροπίες. Οι προσπάθειες προς αυτή την κατεύθυνση ήταν ημιτελείς και μόνο για να γίνουν. Στην ουσία ποτέ δεν οικοδομήσαμε κουλτούρα σχολικής αυτονομίας. Μάθαμε σε ένα συγκεντρωτικό μοντέλο και ικανοποιούμαστε από αυτό, αν και δεν το ομολογούμε. Πάντα προσπαθώντας να το αλλάξουμε πέφτουμε πάνω στην αδράνεια και σε αντιστάσεις. Δεν είναι εύκολο...»

6. Με βάση την εμπειρία σας, ποιοι μηχανισμοί στήριξης θα προτεινάτε να διαμορφωθούν, ώστε να προαχθεί η αυτονομία του σχολείου;

«Πρέπει να αλλάξει η νοοτροπία των ανθρώπων που επανδρώνουν το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Θεωρώ, ότι τα πανεπιστήμια μπορούν να παίζουν σημαντικό ρόλο. Αν υπάρχει μια δυνατότητα να αλλάξει η ετοιμότητα, που αναφέρθηκε πριν, αυτή θα ξεπηδήσει μέσα από την πανεπιστημιακή εκπαίδευση. Οι καινούριες γενιές των εκπαιδευτικών πρέπει να αποζητούν την αυτονομία και να βρίσκουν μέσα στην αυτονομία τη δυνατότητα της αυτοπραγμάτωσης. Όταν είσαι αυτόνομος έχεις περισσότερα περιθώρια να πραγματώσεις οράματα, από ότι όταν σου επιβάλλονται καταστάσεις. Αρά, τα πανεπιστήμια σε πρώτη φάση είναι για τους υπάρχοντες εκπαιδευτικούς το κλειδί της επιμόρφωσης. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Υπουργείο Παιδείας, όπως κι αν το αναφέρεις, πρέπει να «έρθει» μέσα στα σχολεία και να προσπαθήσει να πείσει κάθε εκπαιδευτικό να απαγκιστρωθεί από τη μοναδικότητα του βιβλίου, από το παίρνω τις οδηγίες και τους στόχους έτοιμους κι αυτούς εφαρμόζω, από το φόβο που έχει κάθε εκπαιδευτικός, όταν τον αφήσεις μόνο του σε ένα πέλαγος γνώσεων και διδακτικών μεθόδων. Η επιμόρφωση θα πρόσφερε την αυτοπεποίθηση [!]. Μπορεί στα λόγια να θέλουμε αυτονομία αλλά την ώρα της πράξης η ευθύνη να πιλοτάρεις ένα καράβι και να έχεις τους χάρτες τους δικούς σου και την πορεία τη δικιά σου πολλές φορές βαραίνει πάνω μας και μας κάνει να στρεφόμεστε πάλι πίσω στον συγκεντρωτισμό. Άρα, ενδυνάμωση της σχολικής αυτονομίας σημαίνει όχι μόνο δίνω δύναμη στα χέρια των εκπαιδευτικών αλλά την καλλιέργω κιόλας για να δείξουν τις ικανότητές τους.»

7. Κατά την άποψή σας, ποια είναι τα σημαντικότερα εμπόδια για την ενίσχυση της αυτονομίας του σχολείου και ποιους τρόπους για την αντιμετώπισή τους προτείνετε;

«Θεωρώ, ότι είναι ζήτημα πολιτικής βούλησης. Αναρωτιέμαι ποιος υπουργός και ποι οι σύμβουλοι στο Υπουργείο Παιδείας θα ήθελαν να χάσουν την εξουσία που έχουν να καθορίζουν σχεδόν σε απόλυτο βαθμό τα γεγονότα, τα δεδομένα, όλα όσα συμβαίνουν σε ένα ελληνικό δημόσιο σχολείο, το οποίο βρίσκεται χιλιόμετρα μακριά από την Αθήνα. Ζητιέται σχολική αυτονομία αλλά αυτός που πρέπει να κάνει το πρώτο βήμα θα είναι η πολιτεία. Όταν η πολιτεία δεν έχει τη βούληση να προχωρήσει σε αυτό δεν θα την αποκτήσει ποτέ. Είναι ασφυκτικός ο κεντρικός έλεγχος. Από τη θέση του διευθυντή μπορείς να διακρίνεις κάθε φορά το Υπουργείο Παιδείας που σου καθορίζει τον τύπο, τη μορφή, το περιεχόμενο την ουσία ενεργειών που γίνονται σε καθημερινή βάση. Δεν θα έπρεπε να συμβαίνει αυτό. Έχουμε την ικανότητα οι περισσότεροι διευθυντές και τα περισσότερα σχολεία να κινηθούμε αυτόνομα. Κι όμως...

Υπόδειγμα 1, Υπόδειγμα 2, Παράδειγμα 1, Παράδειγμα 2, αυτό θα γίνει έτσι, αυτό θα γίνει έτσι... Ας δούμε μήπως υπάρχει κι άλλη διαδρομή! [!] Αυτό είναι το πρώτο εμπόδιο. Ο δεύτερος ανασταλτικός παράγοντας είναι, αναφέρθηκε και πριν, η αίσθηση εσωτερικής αδυναμίας των ίδιων των εκπαιδευτικών, να σταθούν μόνοι τους και να χαράξουν μια δικιά τους πορεία. Δεν ξέρω όμως αν και η ίδια η κοινωνία θέλει τη σχολική αυτονομία. Πολλές φορές λέμε «Πού είναι το κράτος;» αλλά κι εμείς πρέπει να επιλέξουμε πολιτικούς που θα δώσουν τη δυνατότητα στο σχολείο να κινηθεί κάπως πιο αυτόνομα.»

3ος θεματικός άξονας: Επιπτώσεις της σχολικής αυτονομίας

8. Θα μπορούσατε να ανακαλέσετε κάποια περίπτωση που ως διευθυντής/τρια νιώσατε την ανάγκη να είστε πραγματικά αυτόνομος/η στη λήψη αποφάσεων για το σχολείο. Με ποιον τρόπο βιώσατε αυτήν την περίπτωση; Τι αισθανθήκατε;

«Υπάρχουν πολλές περιπτώσεις αλλά θα σταθώ σε κάτι πολύ κομβικό που είναι η διαχείριση των χρημάτων. Ως εκπαιδευτικός, ξέρετε πολύ καλά πως για οτιδήποτε πάρουμε, λάβουμε για το σχολείο πρέπει να δίνουμε λόγο. Πολλές φορές η αγορά κάποιων προϊόντων που είναι αναγκαία κάποια δεδομένη στιγμή βραχυκυκλώνει, γιατί πρέπει να πάρουμε μια έγκριση από μια συγκεκριμένη υπηρεσία, να υπάρξει ένα συγκεκριμένο ποσό, να εκταμιευτεί και να φτάσει κάποια στιγμή στις προϊστάμενες από εμάς αρχές όσον αφορά το οικονομικό πεδίο και στη συνέχεια να φτάσει στις τσέπες τις δικές μας και να μπούμε στη διαδικασία της αγοράς. Δηλαδή, εκεί είναι που κάθομαι και σκέπτομαι που έχω μπλέξει. Υπήρχαν στιγμές που το σχολείο είχε ανάγκη να αγοραστούν υλικά και να δοθεί μια λύση, αλλά δεν μπορούσα να κινηθώ ελεύθερα, και σε μια ελεύθερη οικονομία, να δώσω το ποσό που χρειάζομαι ή να πάρω την υπηρεσία που έχει ανάγκη το σχολείο κι να λογοδοτήσω για αυτό βέβαια, δεν αντιλέγω! Θεωρώ ότι η έλλειψη αυτονομίας στο οικονομικό πεδίο είναι τραγική [!]. Το σχολείο δεν έχει στην τσέπη παρά μόνο τα χρήματα που καθορίζει το κράτος ή ο δήμος και ειλικρινά, νιώθεις ασήμαντος, ενώ σε καλούν να είσαι σημαντικός, νιώθεις πραγματικά αδύναμος. Αυτή η αντίφαση περνά σε μένα το πόσο τραγική είναι η θέση μας ως διευθυντές που μας ζητάνε πράγματα χωρίς να μας δίνουν τα όπλα για να το πετύχουμε.

9. Κατά τη γνώμη σας, ποια πιστεύετε ότι μπορεί να είναι τα πλεονεκτήματα και ποια τα μειονεκτήματα από την ενδυνάμωση της αυτονομίας του σχολείου για το ρόλο σας ως σχολικός διευθυντής / σχολική διευθύντρια;

«Πλεονεκτήματα, η ευελιξία στη λήψη αποφάσεων, η ταχύτητα λήψης αποφάσεων. Δε χρειάζεται να ψάχνω να βρω κάποιον για να του υποβάλλω έγγραφο με τις αποφάσεις που θέλω να λάβω και να περιμένω την απάντησή του για να προχωρήσω προς τις ενέργειες αυτές. Άρα κάθε στιγμή μπορώ να κινηθώ αποτελεσματικά εστιάζοντας πάνω στην ταχύτητα λήψης των αποφάσεων με ευελιξία χωρίς να μου προσφέρεται μια λύση καθοδηγούμενη κεντρικά. Μπορώ να ζητήσω λύσεις σε προβλήματα και διεξόδους σε δεδομένα του σχολείου με τους συναδέλφους μου, με τη σχολική κοινότητα, να δοκιμάσω πράγματα που συνήθως μου απαγορεύεται να δοκιμάσω. Μειονέκτημα δεν υπάρχει κανένα. Κανένα! Η αυτονομία είναι ευεργέτημα. Πολύ φοβάμαι πως προβλήματα θα υπάρξουν στην περίπτωση που μας δώσουν αυτονομία χωρίς οικονομική στήριξη. Δηλαδή, να μη μας δώσουν τους πόρους για να πετύχουμε αυτό που θέλουμε. Η σχολική αυτονομία θα μας βγάλει έξω και από το αυστηρό πρόγραμμα σχολικής εργασίας. Αυτό το «θα δουλεύω 8:00 – 2:00» δε κολλάει με τη σχολική αυτονομία. Αν μπορείς να πραγματώσεις κάτι σε μια άλλη στιγμή, όπως συμβαίνει στις σχολικές γιορτές, βγαίνεις έξω από το ωράριο. Δεν υπάρχουν ωράρια, όταν είσαι αυτόνομος. Είσαι ανά πάσα στιγμή έτοιμος, φροντίζοντας και για στιγμές που πρέπει να ασχοληθείς με τον εαυτό σου, αυτό σημαίνει αυτόνομος. Άγχος περισσότερο δεν θα είχα, δεν μπορείς να έχεις, γιατί όταν είσαι σε αυτή τη θέση αν έχεις άγχος δεν μπορείς να την υπηρετήσεις. Και με βοηθό έναν Σύλλογο Διδασκόντων που λειτουργεί δημοκρατικά το άγχος περιορίζεται.

10. Ποια χαρακτηριστικά ως προσωπικότητα και ως επαγγελματίας κρίνετε ότι χρειάζεται να διαθέτετε ως διευθυντής/ ντρια αυτόνομου σχολείου;

«Ένας διευθυντής μιας σχολικής μονάδας με ενισχυμένη σχολική αυτονομία θα πρέπει να έχει δεδομένα χαρακτηριστικά. Αρχικά, δημοκρατικό ήθος. Είναι ο πρώτος μεταξύ ίσων και αυτό δε θα πρέπει να το ξεχάσει ποτέ. Οι αποφάσεις θα πρέπει να βγαίνουν μέσα από τη συλλογικότητα. Να είναι οργανωτικός, σε αυτόνομα περιβάλλοντα να ξέρεις που πας και να οργανώνεις την πορεία σου είναι κομβικό. Φυσικά να έχει όραμα για τον ίδιο ως διευθυντής και όραμα για το σχολείο και ένα ευρύτερο όραμα για την κοινωνία και την εκπαίδευση που πιθανώς θα μοιράζεται με τους εκπαιδευτικούς. Το δικό του όραμα να δένει με αυτό των εκπαιδευτικών. Να ξέρει πολύ καλά το αντικείμενό του. Δεν μπορείς να είσαι σε μια θέση είτε ως εκπαιδευτικός ή ως διευθυντής χωρίς να γνωρίζεις τι θα διδάξεις αν είσαι εκπαιδευτικός και να μην έχεις μια επιστημονική κατάρτιση ή χωρίς να γνωρίζεις νόμους, κανόνες, διοίκηση αν είσαι διευθυντής. Φυσικά να είναι άτομο που να μπορεί να ελίσσεται, ευελιξία. Όχι μονο-

μέρειες, όχι αποφάσεις που δεν αλλάζουν. Τα πάντα μπορούν να μεταβληθούν αρκεί να είσαι έτοιμος να δεχτείς αυτές τις αλλαγές. Να παρωθεί τους εκπαιδευτικούς με την επιβράβευση, τον έπαινο, που χρειάζεται ο καθένας μας όταν αναλαμβάνει το ρίσκο να κινηθεί σε άγνωστα μονοπάτια. Και κάτι που θεωρώ ωφέλιμο είναι να αποτελέσει το παράδειγμα. Όταν ζητάς κάτι από τους υπόλοιπους, υλοποίησε το πρώτος και δείξε πως γίνεται, ώστε να μειώσεις άγχη και ανασφάλειες.»

11. Μπορεί να συμβάλει αυτή στην αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης, της οργάνωσης και του προσωπικού του σχολείου σας; Αν ναι, με ποιον τρόπο;

«Συμβάλλει θετικά. Πιστεύω ότι θα δούμε μια διαφορετική εικόνα, κυρίως ως προς την εικόνα των μαθητών. Αυτόνομοι εκπαιδευτικοί, αυτόνομο εκπαιδευτικό σύστημα πιθανόν συνεπάγεται τη δημιουργία αυτόνομων μαθητών. Όλοι να πάρουν την ευθύνη πάνω τους που συνήθως κρυβόμαστε πίσω από το κράτος. Αποτελεί ένα ντόμινο. Η αποτελεσματικότητα της οργάνωσης της σχολικής μονάδας δεν εξαρτάται μόνο από τη σχολική αυτονομία αλλά κι από τις ικανότητες του διευθυντή και του Συλλόγου Διδασκόντων και το πόσο οργανωτικός είναι ο ίδιος ο διευθυντής γιατί όταν κουβαλάς την αυτονομία οφείλεις να ανταποκριθείς σε αυτή την πρόκληση. Ως προς την αποτελεσματικότητα του προσωπικού ισχύει ότι και για τον διευθυντή από άλλη σκοπιά. Το προσωπικό εφόσον επιδιώκει αυτή την αυτονομία και ξέρει να την υποστηρίξει με τους τρόπους που αναφέρθηκαν πριν, θα είναι αποτελεσματικό. Οφελος έχει η σχολική μονάδα και γενικότερα η εκπαιδευτική κοινότητα από τη σχολική αυτονομία. Έχουμε συνηθίσει να μας δίνουν εντολές και να εκτελούμε, η σχολική αυτονομία θα μας βγάλει από αυτόν τον κανόνα. Δημιουργεί νέο παράδειγμα κι αν ο εκπαιδευτικός την υποστηρίξει θα έχει θετικά αποτελέσματα. Αρκεί να την πιστεύει, να την ενστερνίζεται. Όσο κι αν το πιστεύει ένας διευθυντής, αν δεν το πιστεύει ο εκπαιδευτικός θα βρει τοίχος και θα καταλήξουμε στην πεπατημένη ή σε μερική σχολική αυτονομία.

4ος θεματικός άξονας: Το προφίλ του αυτόνομου σχολείου

12. Σε ποιους τομείς επιθυμείτε το σχολείο να διαθέτει περισσότερη αυτονομία;

«Ξεκινάω από το βασικό. Άφησέ μας λίγο χώρο πέρα από την γραφειοκρατία. Συνεχώς η κεντρική διοίκηση ζητάει πράγματα τα οποία θέλει να τα ελέγξει. Άρα, μια σχολική αυτονομία που θα μειώσει το επίπεδο της αρνητικής γραφειοκρατίας. Φυσικά στο παιδαγωγικό και εκπαιδευτικό κομμάτι, στον σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Στο οικονομικό κομμάτι, επίσης. Υπάρχει πεδίο δόξης λαμπρό σε πολλές κατευθύνσεις του σχολείου.»

13. Ποια είναι η άποψή σας για την παραχώρηση των δικαιωμάτων στο σχολείο:

•να αναδιαμορφώνει το αναλυτικό πρόγραμμα και να επιλέγει σχολικά βιβλία / μεθόδους διδασκαλίας ανάλογα με τα χαρακτηριστικά του;

«Θα άλλαζα τη λέξη που χρησιμοποιήσατε [!]. Προτιμώ να το συν-διαμορφώνει το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Θα μου άρεσε να μου δίνει η πολιτεία ένα γενικό πλαίσιο κι εγώ να κεντάω πάνω σε αυτό. Να το συμπληρώνω, για αυτό μιλάω για αναδιαμόρφωση. Δείξτε μας που θες να πάμε, που αυτό δεν θα είναι κάτι λιγότερο ή περισσότερο από τις αξίες που επικρατούν παγκοσμίως, να δίνει γενικότερες κατευθύνσεις, όπως να δημιουργήσεις ολοκληρωμένες προσωπικότητες, να παρέχει γνώσεις να αναπτύσσεις δεξιότητες ή πανανθρώπινες αξίες που κυριαρχούν ανά τους αιώνες. Με στάσεις στη διαδρομή, κι αφού στην αυτονομία επιλέγουμε το δρόμο θα επιλέξουμε και τις στάσεις από πιο μονοπάτι θα πάμε και που θα σταματήσουμε. Αυτό μπορούμε να το κάνουμε σε επίπεδο επιλογής βιβλίων, της ύλης που διδάσκουμε, μεθόδων και τεχνικών διδασκαλίας. Είναι στο χέρι μας. Και μπορούμε και επιβάλλεται να το κάνουμε.»

•να έχει άποψη για την πρόσληψη, την προαγωγή και την απόλυση του προσωπικού;

«Εδώ είναι μια μεγάλη συζήτηση [!] ... Ποιος να προσλάβει; Πάμε πάλι σε μια μονοπρόσωπη διαδικασία. Και δεν ξέρω κατά πόσο έχει τη δυνατότητα να αξιολογήσει και να επιλέξει προσωπικό. Κι επειδή ζούμε στην Ελλάδα και ξέρουμε κάποιες παραμέτρους, θα πρότεινα το σχολείο να μην έχει τον τελικό λόγο. Ας ανήκει σε ένα όργανο συλλογικό που το σχολείο θα είναι ένα κομμάτι του. Το σχολείο όμως μπορεί να προσφέρει την τεκμηρίωση για του τι είδος εκπαιδευτικούς θέλουμε, να προσφέρει έναν συμβουλευτικό, γνωμοδοτικό χαρακτήρα. Μέσα από συνεντεύξεις που θα γίνουν, μέσα από βιογραφικά που θα κατατεθούν για μια θέση το σχολείο ας έχει ένα γνωμοδοτικό ρόλο μετέχοντας σε συλλογικό όργανο. Μπορεί να είναι ο δήμος, ο κατά τόπους Σύλλογος εκπαιδευτικών, να είναι η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, η περιφέρεια. Κι από τη στιγμή που ξέρουμε που θέλουμε να πάμε ως σχολείο, ξέρουμε και τι προσόντα θέλουμε να έχει το προσωπικό που θα υπηρετήσει το όραμά του, άρα δεν πρέπει να έχει γνωμοδοτικό ρόλο;»

•να αναζητά πόρους από ιδιωτικούς ή κοινωνικούς φορείς;

«Απόλυτα λογικό! ___ Ζητάς να έχει αυτονομία και να υπηρετήσει κάποια οράματα αλλά πιθανόν οι πόροι που του διαθέτει το κράτος να μην είναι επαρκείς. Φυσικά να έχει χορηγούς. Αν πρόκειται να προάγουμε την εκπαίδευση, την καλλιέργεια, την κοινωνικοποίηση των μαθητών, ναι [!] να τους έχει.»

14. Ποια είναι η θέση σας για την παραχώρηση του δικαιώματος στους γονείς να επιλέγουν το σχολείο των παιδιών τους ανεξαρτήτως του τόπου διαμονής τους και να συμμετέχουν ενεργά στη λήψη αποφάσεων σχετικά με τη λειτουργία του;

«Είμαι σύμφωνος! Χρόνια τώρα μέσα στο μυαλό μου αυτό το πράγμα έχει παγιωθεί. Θα ήθελα κάποια μέρα την ώρα των εγγραφών να μην ψάχνω στο χάρτη να δω αν ο μαθητής ανήκει στη σχολική μου περιφέρεια. Να κάνω τις εγγραφές ανεξαρτήτως αυτού του πράγματος και να επιλέγω κάποια στιγμή και μαθητές που θα φοιτήσουν στη σχολική μονάδα, αν έχω περισσότερες εγγραφές. Να μοιράζομαι το όραμα του σχολείου με τους γονείς. Θέλω τους γονείς να έχουν ενεργό ρόλο στη λήψη των αποφάσεων αλλά μέσα από συλλογικά όργανα, όπως ένας ενεργός, δυναμικός Σύλλογος Γονέων που θα εκφράζει όλους και δεν θα είναι μια σφραγίδα ή βούληση έξι ή επτά ανθρώπων που θα είναι μια παρέα. Ένα σύλλογο που θα ξέρει και τη θέση του και το ρόλο του και θα είναι αρωγός στην προσπάθεια του σχολείου.»

15. Ποιες συνέπειες θα επιφέρει μια πιθανή απελευθέρωση των εγγραφών;

«Σχολεία πολλών ταχυτήτων. Δυστυχώς, θα υπάρχουν σχολεία ελίτ, σχολεία που θα προσφέρουν τις υπηρεσίες και θα είναι δακτυλοδεικτούμενα με την καλή έννοια και άλλα δακτυλοδεικτούμενα με την κακή έννοια. Θα μπούμε σε μια διαδικασία σύγκρισης, κατηγοριοποίησης. Εντάξει όμως, αυτή είναι η κοινωνία μας, δεν μπορούμε να το αποτρέψουμε, καθώς συγκρίνουμε τα πάντα. Το ζητούμενο είναι τι ευκαιρίες θα δώσεις από εκεί και πέρα στα σχολεία να μπορέσουν να ανέλθουν και να δημιουργήσουν το δικό τους προφίλ και να προσελκύσουν εγγραφές.»

16. Πώς θα περιγράφατε το σχολείο σας με ενισχυμένη αυτονομία στους γονείς των μαθητών σας;

«Θα του έλεγα το εξής: Οραματιστείτε κι ελάτε μαζί να πραγματοποιήσουμε. Να οραματιστεί κι ο ίδιος και να βάλει και τη δική του πινελιά. Δε θα ήθελα ένα σχολείο με μια παγιωμένη θέση κι αυτή να την απευθύνω στους γονείς. Μιλάμε για ένα δυναμικό σχολείο που συν-διαμορφώνει με τους γονείς, ως άνθρωποι που έχουν όνειρα για το σχολείο, τα οράματά του και προχωρά για να την υλοποίησή τους, ώστε να αποκτήσει μια καινούρια ταυτότητα. Το κύριο χαρακτηριστικό του είναι η ελευθερία των επιλογών, είμαστε ελεύθεροι να αποφασίσουμε και να φτάσουμε στο στόχο.»

17. Ποιο αντιλαμβάνεστε ότι μπορεί να είναι το κλίμα στο αυτόνομο σχολείο;

«Δεν μπορεί να μην δεν είναι συνεργατικό. ____ Όταν λέω ελάτε να οραματιστούμε αυτό απαιτεί συλλογικότητα και συνεργασία. Μιλάμε για δημιουργία με κυρίαρχο το

ρόλο της φαντασίας, της καινοτομίας. Πάμε να αλλάξουμε τα πράγματα. Πάμε να γίνουμε πρωτότυποι με το δικό μας, τον ιδιαίτερο τρόπο.»

18. Υπάρχει κάτι που θα θέλατε να προσθέσετε ή θεωρείτε ότι δεν αναλύθηκε επαρκώς στη συζήτησή μας;

«Δεν θα ήθελα να προσθέσω κάτι ιδιαίτερα, απλά να δώσω έμφαση σε δύο στοιχεία για τα οποία ήδη έγιναν νύξεις. Το πρώτο είναι ότι την αυτονομία δεν την αναζητάς πάνω κι πέρα από τη συλλογική αποκέντρωση στη λήψη των αποφάσεων. Μιλάς για μια συνολική αποκέντρωση στην ελληνική πολιτεία κι εκεί μέσα την εντάσεις. Αν συνεχίσουμε να έχουμε μια συγκεντρωτική κουλτούρα η σχολική αυτονομία δεν μπορεί να είναι βιώσιμη. Το δεύτερο, τη σχολική αυτονομία την πετυχαίνεις, όχι με τις θέσεις των διευθυντών αλλά με τη βούληση των απλών δασκάλων. Πρώτα, θα την αναλογιστούν οι ίδιοι για τον εαυτό τους και πόσο απέχουν από αυτή, πόσο δρόμο πρέπει να καλύψουν για να τη φτάσουν. Το πρόσταγμα αυτό θα προχωρήσει τη σχολική αυτονομία. Και για να πετύχεις τη σχολική αυτονομία παντού, απαιτεί ανάληψη ευθύνης.»

Συνέντευξη 2^η

Δημογραφικά στοιχεία

Ηλικία: 59

Φύλο: Άντρας

Τύπος σχολείου: 5/θεσιο ειδικό δημοτικό σχολείο

Επίπεδο σπουδών: Μεταπτυχιακό

Εκπαιδευτική προϋπηρεσία: 36 έτη

Εμπειρία σε διευθυντική θέση: 18 έτη

1ος θεματικός άξονας: Η ενδυνάμωση της σχολικής αυτονομίας

1. Θα ήθελα να πείτε δυο - τρεις σχετικές λέξεις ή φράσεις που σας έρχονται αμέσως στο νου ακούγοντας την έκφραση «αυτονομία των σχολικών μονάδων»;

«ευελιξία, πρόγραμμα σπουδών δικό της η σχολική μονάδα, βιβλία ανάλογα με τα δικά της δεδομένα.»

2. Βάσει των δικών σας εμπειριών στη σχολική διοίκηση, ποιο νόημα αποδίδετε στον όρο «σχολική αυτονομία»;

«Η ανεξαρτησία, η ελευθερία, η άνεση να μπορείς να ελίσσεσαι απέναντι σε ένα αρχικό, κεντρικό πρόγραμμα, το οποίο θα σε οδηγεί αλλά από εκεί και πέρα να το εφαρμόζεις με τα συν και τα πλην ανάλογα με τους μαθητές που έχεις. Η αυτονομία έχει να κάνει και με το προσωπικό, όταν ο διευθυντής καλείται να συνεργαστεί στη σχολική μονάδα με προσωπικό που δεν επιλέγει, δεν γνωρίζει ή που έρχεται την τελευταία στιγμή, είναι σαν ραντεβού στα τυφλά. Ραντεβού στα τυφλά και εκπαίδευση δεν γίνεται. Επειδή, είμαστε εκπαιδευτικοί γνωρίζουμε πως μπορούμε να κάνουμε μάθημα αλλά να μην παράγουμε προϊόν.»

3. Πώς θα ορίζατε την ενδυνάμωση της σχολικής αυτονομίας»;

«Ενδυνάμωση χωρίς οικονομική άνεση δεν γίνεται [!]. Αν δεν υπάρξει ανεξαρτησία στα οικονομικά, δεν υπάρχει περίπτωση να κάνεις ό,τι ονειρεύεσαι. Μια ομάδα ανθρώπων που συμφωνούμε σε όλα και αποφασίζουμε να κάνουμε πράγματα αλλά βρισκόμαστε στη δύσκολη οικονομική θέση να τα υλοποιήσουμε, είναι ουσιαστικά σαν να διηγούμαστε παραμύθια. Στο σχολείο μας μέσω του Συλλόγου Γονέων, μέσω της Σχολικής Επιτροπής, μέσω των προσωπικών γνωριμιών όλων μας, φτάσαμε στο σημείο να σχεδιάζουμε πράγματα, να οργανώνουμε πράγματα και να τα υλοποιούμε, επειδή ακριβώς έχουμε στις πλάτες μας ανθρώπους και φορείς που μας στηρίζουν στα

όνειρα και στις επιθυμίες μας χτίζοντάς τες με μικρά, μικρά βήματα κάθε φορά. Είναι όμως και το περιεχόμενο που έχει ο καθένας στο κεφάλι του:

- i. το περιεχόμενο των σπουδών του,
- ii. να ξέρει που βρίσκεται και τι ζητάει αλλά και σε πιο επίπεδο μπορεί να φτάσει η σχολική μονάδα του,
- iii. από εκεί και πέρα για να υλοποιήσει το όραμά της με όσους συνεργάζεται οφείλει να βρει και τους οικονομικούς πόρους.

Άρα χρειάζεται επιστημοσύνη και οικονομική άνεση για την ενδυνάμωση της σχολικής αυτονομίας της σχολικής μονάδας.»

2ος θεματικός άξονας: Η οργάνωση της αυτονόμησης του ελληνικού σχολείου

4. Πώς λαμβάνονται οι αποφάσεις στο σχολείο σας; Πόσο αναγκαίο είναι για σας να μπορεί να αποφασίζει το σχολείο ελεύθερα για τα δικά του ζητήματα; Εξηγήστε την άποψή σας;

«Νομίζω ότι το να αποφασίζει η σχολική μονάδα για τα ζητήματά της ελεύθερα, είναι το όνειρο κάθε διευθυντή, κάθε εκπαιδευτικού, κάθε σχολικής μονάδας, δηλαδή να μπορεί να λειτουργήσει ελεύθερα έχοντας πολύ συγκεκριμένα πράγματα μπροστά της, όπως κάποια νομοθεσία, έχοντας τις ικανότητες των μαθητών και τις δυνατότητες των εκπαιδευτικών, έχοντας και τη στήριξη των γονέων. Λαμβάνοντας όλα αυτά υπόψη θα κινείται με γνώμονα το συμφέρον των παιδιών χωρίς να δίνει λογαριασμό σε κανέναν παρά μόνο στα παιδιά. Να τους δίνει το καλύτερο ακολουθώντας τις αποφάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων της και να μπορεί να ελίσσεται αν το κρίνουν αναγκαίο οι ίδιοι. Είναι το πιο σημαντικό [!]. Για παράδειγμα να αναλαμβάνει ένα πρόγραμμα, να καλεί ανθρώπους στο σχολείο, να επισκεφτεί χώρους, να ταξιδέψει μέσα κι έξω από την Ελλάδα κι όλα αυτά χωρίς αυτή τη στενή γραφειοκρατία που ουσιαστικά συνθλίβει όποιον θέλει να κάνει ένα βήμα παραπέρα. Μάλιστα, με έναν τρόπο που καταντά εκδικητικός για αυτόν που τόλμησε να ονειρευτεί.»

5. Ποια αντιλαμβάνεστε ότι είναι η ετοιμότητα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος για την αύξηση των ορίων της αυτονομίας του σχολείου; Μπορείτε να μου πείτε περισσότερα για την τοποθέτησή σας;

«Αν ήταν έτοιμο δεν θα το κουβεντιάζαμε. Έχω 36 χρόνια υπηρεσίας και 18 χρόνια είμαι διευθυντής και σας λέω ότι δεν είναι παράδοξο αυτό που κουβεντιάζουμε τώρα. Δεν ταιριάζει εκπαίδευση και ποδηγέτηση. Πρέπει η σχολική μονάδα να λειτουργήσει ανεξάρτητα αν θέλει να παράγει προϊόντα προς όφελος των μαθητών. Δεν είναι έτοιμο το δικό μας εκπαιδευτικό σύστημα, γιατί ακόμα κουβεντιάζουμε π.χ. αν θα αξιο-

λογούμαστε ή όχι [!]. Ένα σύστημα που ακόμα κουβεντιάζει αν θα αξιολογείται και το περνάει κιόλας αυτό μέσα από τα κομματικά σχήματα και δεν αντιλαμβάνεται ότι είναι προς όφελος και που φοβάται, είναι σύστημα που μάλλον απέτυχε. Μιλάμε για τα αυτονόητα, πια το εκπαιδευτικό μας σύστημα βλέπω πως θέλει να πάρει ανάσα, γιατί πεθαίνει από ανοξία και δεν του δίνουν οξυγόνο... Κι όχι μόνο αυτό, αλλά απαιτούν και να αθλείται στον στίβο και να είναι αποτελεσματικό χωρίς να του δίνουν την ικανότητα να οξυγονωθεί, ενώ είναι άρρωστο.»

6. Με βάση την εμπειρία σας, ποιοι μηχανισμοί στήριξης θα προτείνατε να διαμορφωθούν, ώστε να προαχθεί η αυτονομία του σχολείου;

«Οι μηχανισμοί που δημιουργούνται στα σχολεία για να μπορέσουν να ξεφύγουν από αυτό το γραφειοκρατικό ασφυκτικό εκπαιδευτικό σύστημα που δεν παράγει απολύτως τίποτα, είναι τρομεροί. Οι μηχανισμοί μόνο από τη βάση, από το ίδιο το σχολείο μπορούν να υποκινηθούν. Μόνο από τη βάση, είναι η κοινή απαίτηση των καιρών, οι καθημερινές ανάγκες του σχολείου δημιουργούν τη δυναμική για σχολική αυτονομία. Εδώ βλέπουμε την ενδυνάμωση της σχολική αυτονομίας, στο εσωτερικό του γίνεσθαι, στο ίδιο του το δυναμικό είτε μιλάμε για το προσωπικό είτε για τους γονείς είτε για τους μαθητές είτε ακόμα για το κλίμα του, την αύρα του και τις υποδομές του. Είναι απαράδεκτο να φοβάσαι πάντα να μην και τυχόν βρεθείς εκτεθειμένος απέναντι στο νόμο. Να απολογείσαι για πράγματα που ούτε καν φαντάζεσαι. Ας ανοίξουμε δρόμους εμείς για να περάσουν τα παιδιά, και τα παιδιά δεν έχουν κανέναν άλλον να τα υπερασπιστεί στο χώρο του σχολείου εκτός από εμάς.»

7. Κατά την άποψή σας, ποια είναι τα σημαντικότερα εμπόδια για την ενίσχυση της αυτονομίας του σχολείου και ποιους τρόπους για την αντιμετώπισή τους προτείνετε;

«Θεωρώ, ότι ειδικά στην Πρωτοβάθμια καθυστέρησε πάρα πολύ, γιατί οι εκπαιδευτικοί δεν είχαν τις δυνάμεις και τις γνώσεις για να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν στα αιτήματα των καιρών. Ας μην ξεχνάμε πως ακόμα παλιοί εκπαιδευτικοί δεν είναι απόφοιτοι πανεπιστήμιων αλλά των διετών Ακαδημιών. Οι δάσκαλοι της Πρωτοβάθμιας είναι πλέον επιστήμονες με ένα και δυο πτυχία και με μεταπτυχιακά, είναι νέοι άνθρωποι με νέες αντιλήψεις που φροντίζουν να επικοινωνούν με άλλους εκπαιδευτικούς στο εξωτερικό, έχουν δημιουργήσει ιστοσελίδες, ανταλλάσσουν τις εμπειρίες τους, και αυτό είναι πολύ σημαντικό, έχουν ταξιδέψει στην Ευρώπη και στον κόσμο. Ξέρω ανθρώπους που με υπομονή και πίστη έχουν φέρει αξιόλογα αποτελέσματα στον εκπαιδευτικό χώρο. Η επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι το πρώτο

που θα μπορέσει να δημιουργήσει μια τεράστια αλυσίδα, που θα μας βγάλει στην επιφάνεια. Θεωρώ ότι ένα μεγάλο ελάττωμα που είχε και έχει η εκπαίδευση είναι ο κακός νοούμενος συνδικαλισμός. Αυτός δημιούργησε φοβερά, μα φοβερά προβλήματα και μας καθυστέρησε πολύ από την έξοδο από έναν εγκλεισμό που δημιουργείται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Από μόνοι τους παγιδεύτηκαν στην γραφειοκρατία, από την ανασφάλεια, τον φόβο και την αδυναμία να αναλάβουν ευθύνη. Το ένα είναι η έλλειψη γνώσεων και οι αδυναμίες των εκπαιδευτικών, το άλλο ο κακός συνδικαλισμός και τέλος ότι όλα περνάνε μέσα από την κεντρική εξουσία, δεν υπάρχουν χαμηλότερες βαθμίδες που να μπορούν να λύσουν τα προβλήματα. Κανένα πρόβλημα δεν μπορεί να λυθεί ούτε από την τοπική πρωτοβάθμια εκπαίδευση, όλα με το γράμμα του νόμου. Για παράδειγμα, η σχολική μονάδα μετά από χίλια μύρια κύματα και γνωματεύσεις και επικοινωνία με διάφορους φορείς και με συναινέσεις γονέων και άλλα, πρέπει να στείλει έγγραφο στην τοπική Πρωτοβάθμια διεύθυνση και αυτή με τη σειρά της στο Υπουργείο άλλο έγγραφο για να αποφασιστεί αν ένας συγκεκριμένος μαθητής του σχολείου μας, άγνωστος προς όλους τους αγνώστους, μπορεί να έχει Παράλληλη Στήριξη. Μάλιστα, με δεδομένο ότι έχει όλα τα χαρτιά και όλα τα απαιτούμενα για να πάρει Παράλληλη Στήριξη. Κάτι που θα μπορούσε να λυθεί μόνο με τη συνεργασία σε τοπικό επίπεδο.»

3ος θεματικός άξονας: Επιπτώσεις της σχολικής αυτονομίας

8. Θα μπορούσατε να ανακαλέσετε κάποια περίπτωση που ως διευθυντής/ τρια νιώσατε την ανάγκη να είστε πραγματικά αυτόνομος/ η στη λήψη αποφάσεων για το σχολείο. Με ποιον τρόπο βιώσατε αυτήν την περίπτωση; Τι αισθανθήκατε;

«Όταν το σύστημα προσλαμβάνει προσωπικό που δεν έχει καμία σχέση με το αντικείμενό του, για παράδειγμα με την ειδική αγωγή, που μπορεί ακόμα και να μην αντέχει την επικοινωνία με το παιδί με ειδικές ανάγκες και απλά βρέθηκε σε αυτή τη θέση γιατί είχε ανάγκη για δουλειά, τότε ως διευθυντής πιέζω έναν άνθρωπο να κάνει κάτι που βλέπω ότι δυσκολεύεται, με κίνδυνο να κάνει και κακό στον εαυτό του και στο παιδί. Ένωσα λοιπόν εντελώς αδύναμος που δεν μπορώ να αποφασίσω για το προσωπικό μου. Ένωσε ότι είμαι μια μαριονέτα, που εκτελεί εντολές και ακολουθεί νόμους. Δεν είναι θέμα αξιοσύνης εδώ, δεν υπάρχει το σκεπτικό ότι είμαστε σχολείο και δεν μπορούμε να λειτουργήσουμε με μεθόδους όπως άλλες δημόσιους υπηρεσίες. Αν το εκπαιδευτικό σύστημα δεν αποτελείται από ανθρώπους που σέβονται την ανθρώπινη προσωπικότητα, δεν μιλάμε για διδασκαλία ανθρωπιστικών αξιών που είναι

ο στόχος ενός σχολείου. Οι δυσκολίες που ανέφερα είναι ενδεικτικές και δεν έχουν να κάνουν μόνο με αυτές.»

9. Κατά τη γνώμη σας, ποια πιστεύετε ότι μπορεί να είναι τα πλεονεκτήματα και ποια τα μειονεκτήματα από την ενδυνάμωση της αυτονομίας του σχολείου για το ρόλο σας ως σχολικός διευθυντής / σχολική διευθύντρια;

«Θα μπορούς να δώσεις άμεσα λύσεις για ζητήματα του σχολείου. Θα μπορούς να είσαι ευέλικτος. Θα μπορούς να έχεις άποψη για το εκπαιδευτικό σου προσωπικό. Να αλλάζεις, αν χρειαστεί το προσωπικό. Δεν μπορούς να δένεις τα χέρια του σχολείου! Το να στέλνει κόσμος, γενικώς, η πολιτεία στα σχολεία και να υπερηφανεύεται ότι στελεχώνει τις σχολικές μονάδες, δεν λέει τίποτα απολύτως. Από την άλλη οι διευθυντές θα πρέπει να έχουν γνώσεις, να είναι μορφωμένοι και με προσόντα και χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή να μην κάνουν κακή χρήση της, εν ολίγη υπευθυνότητα και σύνεση. Ουσιαστικά, ζητείται σε αυτή την περίπτωση από έναν διευθυντή να είναι σοφός. Να βρίσκει το μέτρο και να μην κάνει λάθη. Κυρίως όμως, πρέπει να ξέρει να ακούει ατελείωτα κι όταν πρέπει να μιλήσει να είναι επί της ουσίας. Να κατανοεί ότι οι λέξεις γίνονται τοξικές είτε όταν μιλάει είτε όταν γράφει. Είναι αυτός που πρέπει να παίρνει την ευθύνη, όταν η αυτονομία ενδυναμωθεί, προς όφελος των μαθητών. Θα πρέπει να είναι πάρα πολύ προσεχτικός τόσο που δεν φαντάζεται.»

10. Ποια χαρακτηριστικά ως προσωπικότητα και ως επαγγελματίας κρίνετε ότι χρειάζεται να διαθέτετε ως διευθυντής/ ντρια αυτόνομου σχολείου;

«Η εμπειρία είναι απαραίτητο χαρακτηριστικό. Να αγαπάει το προσωπικό του ακόμα κι αν θυμώνει μαζί του, να εκτιμά τη δουλειά του και να μην θεωρεί τίποτα δεδομένο. Πρέπει όχι μόνο να λέει το ευχαριστώ αλλά να το δείχνει κιόλας. Πρέπει να ενδυναμώνει την καθημερινότητά τους χωρίς αυτό να γίνεται γελοίο ή υποκριτικό. Όπως ο δύσκολος μαθητής στην τάξη πρέπει να είναι ο στόχος του δασκάλου, έτσι και ο δύσκολος δάσκαλος πρέπει να είναι ο στόχος του διευθυντή, να τον προσεγγίσει και να τον παρακινήσει. Να καθοδηγεί. Χρειάζεται ειδικό βάρος και σθένος, εμπειρία ζωής, δυναμισμός. Το καράβι βουλιάζει από μέσα από τον καπετάνιο που το κυβερνά. Να είναι χαμηλών τόνων, να λέει λιγότερα και να κάνει περισσότερα. Να μπαίνει μπροστά, όταν χρειάζεται και να μένει πίσω, όταν πρέπει. Να λειτουργεί παιδαγωγικά κι όχι ως διευθυντής. Να αφήνει το Σύλλογο να αλληλεπιδρά.»

11. Μπορεί να συμβάλλει αυτή στην αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης, της οργάνωσης και του προσωπικού του σχολείου σας; Αν ναι, με ποιον τρόπο;

«Στο παιδαγωγικό κομμάτι είναι σημαντικότερη και στο οργανωτικό κομμάτι και σε επίπεδο προσωπικού είναι σημαίνουσα, γιατί ο καθένας πια αντιλαμβάνεται ότι λειτουργεί ελεύθερα κι υπεύθυνα. Πρωτίστως, θα νιώθει αυτόνομο και το ίδιο το προσωπικό, χωρίς να χρειάζεται να περνάει τα πάντα μέσα από εμένα κι αυτό πρέπει να γίνει και σε κεντρικό επίπεδο. Κερδίζω έτσι κι εγώ ως διευθυντής περισσότερο χρόνο να ασχοληθώ με ζητήματα οργάνωσης και διοίκησης, παρά να ασχολούμαι με ζητήματα που μπορούν να λυθούν στο επίπεδο της τάξης. Και ένας διευθυντής είναι υπεύθυνος για όλα και συν των άλλων έχει και ώρες διδασκαλίας.»

4ος θεματικός άξονας: Το προφίλ του αυτόνομου σχολείου

12. Σε ποιους τομείς επιθυμείτε το σχολείο να διαθέτει περισσότερη αυτονομία;

«Στον οικονομικό τομέα.»

13. Ποια είναι η άποψή σας για την παραχώρηση των δικαιωμάτων στο σχολείο:

- **να αναδιαμορφώνει το αναλυτικό πρόγραμμα και να επιλέγει σχολικά βιβλία / μεθόδους διδασκαλίας ανάλογα με τα χαρακτηριστικά του;**

«Είναι πάρα πολύ σημαντικό. Είναι πάρα πολύ σημαντική η παιδαγωγική αυτονομία. Είναι όμως ένα μαχαίρι που κόβει και από τις δύο όψεις. Χρειάζεται μια πάρα πολύ καλή συνεργασία πριν τη λήξη του έτους για την επόμενη χρονιά, συνάμα και μια πολύ καλή εργασία στην αρχή της επόμενης. Φυσικά, θα πρέπει να γίνουν με τέτοιο τρόπο που μέσα σε δυο, τρία χρόνια να αποκτηθεί μια άνεση σε αυτό και να υπάρχουν συγκεκριμένα πλαίσια λειτουργίας ως προς αυτό, ώστε το σχολείο να μην χάνει χρόνο. Αλλά αυτό προϋποθέτει αξιολόγηση του προσωπικού και του εκπαιδευτικού έργου σε ένα σχολείο.»

- **να έχει άποψη για την πρόσληψη, την προαγωγή και την απόλυση του προσωπικού;**

«Να προτείνει για να προσληφθούν άτομα, εγώ για να γίνω διευθυντής κατά τη διαδικασία επιλογής κάθε φορά περνάω από μια συνέντευξη, έτσι και οι εκπαιδευτικοί πρέπει να περνούν από συνέντευξη, διότι πρέπει να μπορούν να ανταπεξέλθουν σε συγκεκριμένες απαιτήσεις του εκάστοτε σχολείου κι όχι γενικώς και αορίστως. Αξιολόγηση του προσωπικού, ναι. Δεν λέμε ότι απέτυχε ένας άνθρωπος αλλά να δούμε πως μπορεί να αξιοποιηθεί καλύτερα. Τι λέμε, μιλάμε για το αυτονόητο! Ο αποδέκτης είναι το σχολείο [!].»

- **να αναζητά πόρους από ιδιωτικούς ή κοινωνικούς φορείς;**

«Εμείς το κάνουμε αυτό. Έτσι αντιμετωπίζεις την αναπηρία, τη φτώχεια, τη δυσκολία του διπλανού με αξιοπρέπεια με τρόπο που να μη φαίνεται ότι είναι μόνο αλληλεγγύη

αλλά αγαθοεργία. Αξιοποιώντας όλο το δυναμικό του σχολείου και κυρίως τους γονείς, γιατί αν δεν τους βάλεις τους γονείς στο ίδιο όραμα κάποια στιγμή η αγωνία τους θα γίνει εφιάλτης.»

14. Ποια είναι η θέση σας για την παραχώρηση του δικαιώματος στους γονείς να επιλέγουν το σχολείο των παιδιών τους ανεξαρτήτως του τόπου διαμονής τους και να συμμετέχουν ενεργά στη λήψη αποφάσεων σχετικά με τη λειτουργία του;
«Πρέπει να γίνει! Από τη στιγμή που δεν λειτουργεί η αξιολόγηση ως αξιολογηθούμε με κάποιον άλλο τρόπο.»

15. Ποιες συνέπειες θα επιφέρει μια πιθανή απελευθέρωση των εγγραφών;
«Θα κλείσουν σχολικές μονάδες; Να κλείσουν, ναι! ___ Ας αποδεχτούμε τις αδυναμίες μας για να γίνουν δυνατότητες. Από τη στιγμή που συρρικνώνεται μια σχολική μονάδα σημαίνει ότι υπάρχει μια παθογένεια και ότι για τα λάθη που γίνονται φταίνε όλοι εκεί μέσα κι όχι μόνο ο δάσκαλος ή ο διευθυντής.»

16. Πώς θα περιγράφατε το σχολείο σας με ενισχυμένη αυτονομία στους γονείς των μαθητών σας;
«Θα το περιέγραφα ως ένα σχολείο που φροντίζει για το καλύτερο δυνατό των μαθητών του. Με ένα προσωπικό που διαρκώς εκπαιδεύεται και επιμορφώνεται, αλλά όλοι τους όμως, ακόμα και η καθαρίστρια. Που έχει οικονομική ανεξαρτησία.»

17. Ποιο αντιλαμβάνεστε ότι μπορεί να είναι το κλίμα στο αυτόνομο σχολείο;
«Οι άνθρωποι δεν είναι απαραίτητο να αγαπιούνται αλλά μπορούν κάλλιστα να εκτιμούνται. Να εκτιμούν ο ένας τον άλλον και να μην είμαστε χωρισμένοι ανά τρεις, ανά τέσσερις, ανά πέντε. ___ Ένα κλίμα όπου δεν είμαστε παρέα, αλλά επαγγελματική οικογένεια. Να έχουμε μια επικοινωνία για το μαθητή και να βρισκόμαστε στο σχολείο για να είμαστε χρήσιμοι. Με έναν διευθυντή με ισχυρή προσωπικότητα.»

18. Υπάρχει κάτι που θα θέλατε να προσθέσετε ή θεωρείτε ότι δεν αναλύθηκε επαρκώς στη συζήτησή μας;
«Θεωρώ ότι μπορούμε να μιλάμε για το σχολείο και την αυτονομία του, ως εκπαιδευτικοί που αγαπάμε το σχολείο, για πάντα. Τίποτα πια δεν μας φαίνεται περίεργο, κι αν αύριο το πρωί μας πουν ότι τα σχολεία γίνονται αυτόνομα, δεν θα εκπλαγώ. Μόνο που πρέπει να ληφθούν υπόψη οι ανάγκες, διότι τα σχολεία βρίσκονται μέσα στην κοινωνία. Αν τα σχολεία δεν παράγουν το κατάλληλο προϊόν, η κοινωνία κινδυνεύει με διάλυση. Μας αρέσει, δεν μας αρέσει κρατάμε το μέλλον των παιδιών, ας αναλάβουμε ευθύνη.»

Συνέντευξη 3^η

Δημογραφικά στοιχεία

Ηλικία: 54

Φύλο: Γυναίκα

Τύπος σχολείου: 6^ο θέσιο

Επίπεδο σπουδών: Μεταπτυχιακό

Εκπαιδευτική προϋπηρεσία: 32 έτη

Εμπειρία σε διευθυντική θέση: 6 έτη

1ος θεματικός άξονας: Η ενδυνάμωση της σχολικής αυτονομίας

1. Θα ήθελα να πείτε δυο - τρεις σχετικές λέξεις ή φράσεις που σας έρχονται αμέσως στο νου ακούγοντας την έκφραση «αυτονομία των σχολικών μονάδων»;

«Η σχολική αυτονομία για μένα σημαίνει... σου δίνεται η ελευθερία σε διάφορους τομείς. ___ Σου δίνει τη δυνατότητα δημοκρατικότερης διαχείρισης ___ Σου φέρνει στο νου και την ανάπτυξη μιας κουλτούρας η οποία όμως δεν περιορίζεται στα όρια ενός σχολείου, αλλά πρέπει να πάει και στον πυλώνα γονείς, δηλαδή να απευθύνεται κυρίως στους γονείς.»

2. Βάσει των δικών σας εμπειριών στη σχολική διοίκηση, ποιο νόημα αποδίδετε στον όρο «σχολική αυτονομία»;

«___ Όταν μιλάμε για σχολική αυτονομία το πρώτο που συνήθως συζητάμε όλοι μας ως εκπαιδευτικοί, και ακούγεται συχνά, είναι ότι θα έπρεπε πολλές φορές να υπάρχει μια ανταπόκριση στο στυλ του κάθε σχολείου, όπως για παράδειγμα συμβαίνει με τα βιβλία που διδάσκονται οι μαθητές. Να μην είναι τα ίδια για κάθε περιοχή ___ δεν μπορείς τα ίδια που διδάσκονται για παράδειγμα στην Αθήνα να πας και να τα διδάξεις με τον ίδιο τρόπο σε ένα παιδάκι που ζει σε μια πιο απομακρυσμένη περιοχή, το οποίο μπορεί να έχει άλλες προσλαμβάνουσες. ___ Σχολική αυτονομία για μένα είναι ακόμη και ο τρόπος που διοικείται ένα σχολείο ___ να μπορεί να παίρνει αποφάσεις, να μην καθορίζονται τα πάντα μόνο με εγκυκλίους και με νόμους, να υπάρχουνε ως κατευθυντήριες γραμμές, αλλά και να υπάρχει και η άνεση το κάθε σχολείο να το προσαρμόζει στα δικά του δεδομένα, γιατί κάθε σχολείο έχει τη δική του ιδιαιτερότητα και θα πρέπει να προσαρμόζεται. Δεν μπορούμε όλοι να πάμε με τον ίδιο τρόπο, με την ίδια γραμμή! Εν πάση περίπτωση, είναι τόσο ασφουκτικά τα πλαίσια [!]. Η σχολική αυτονομία είναι κάτι που το διεκδικούμε, το πιστεύουμε και το χτίζουμε εμείς οι ίδιοι οι διευθυντές πρώτα.»

3. Πώς θα ορίζατε την ενδυνάμωση της σχολικής αυτονομίας;»;

«Καταρχάς, για να ενδυναμωθεί η σχολική αυτονομία πρέπει πρώτα να οριστεί τι σημαίνει σχολική αυτονομία για την Ελλάδα. Αφού υπάρξει σαφήνεια στη συνέχεια να δούμε ποιους τομείς μπορούμε να ενισχύσουμε. Πιστεύω πολύ ότι πρέπει να μιλάμε όλοι για το ίδιο πράγμα, να μοιραζόμαστε κοινές ιδέες, να μοιραζόμαστε κοινούς στόχους αλλά για να γίνει αυτό πρέπει να δημιουργηθεί μια κουλτούρα και μέσα στη σχολική κοινότητα ο Σύλλογος Διδασκόντων να έχει μια κουλτούρα αναπτυγμένη, ότι θέλουν να λειτουργούν αυτόνομα, που ταυτόχρονα σημαίνει για μένα και μεγάλη υπευθυνότητα. Πολλές φορές λέμε «αφήστε μας αυτόνομους να κάνουμε ότι θέλουμε» δεν είναι όμως ακριβώς έτσι, πρέπει να έχουμε συναίσθηση της ευθύνης μας. Να ξέρουμε για ποιο πράγμα μιλάμε. Μέσα στο σχολείο κάνουμε διάφορα πράγματα, θέλουμε αυτονομία σε διάφορους τομείς και οι τομείς δεν είναι μόνο παιδαγωγικοί, είναι και ο οργανωσιακός και ο οικονομικός. Μιλάμε για κουλτούρα με κοινά συμφωνημένα πράγματα με σαφής ανάληψη ευθύνης από όλους. Κι ένας άλλος παίχτης που πρέπει να την κατανοήσει και να συνεισφέρει στη σχολική αυτονομία είναι ο παράγοντας γονείς. Πρέπει να καταλάβουν πως κι αυτοί πρέπει να συνεισφέρουν να αναπτύξει την αυτονομία του το σχολείου. Να εμπλακούν ενεργά. Επομένως, η ενδυνάμωση της σχολικής αυτονομίας σχετίζεται με την ανάληψη της ευθύνης και με την εμπλοκή όλων των μελών της σχολικής κοινότητας στην επίτευξη των στόχων του σχολείου. Ακόμα και ευρύτερα, π.χ. η τοπική αυτοδιοίκηση να αντιλαμβάνεται τις ανάγκες των σχολείων και να συνεισφέρει χωρίς να είναι τόσο γραφειοκρατική η διαδικασία.»

2ος θεματικός άξονας: Η οργάνωση της αυτονόμησης του ελληνικού σχολείου

4. Πώς λαμβάνονται οι αποφάσεις στο σχολείο σας; Πόσο αναγκαίο είναι για σας να μπορεί να αποφασίζει το σχολείο ελεύθερα για τα δικά του ζητήματα; Εξηγήστε την άποψή σας;

«Δικό μου μόντο είναι ότι πρέπει όλοι οι εκπαιδευτικοί να γνωρίζουν ό,τι γίνεται στο σχολείο, όλα τα ζητήματα που τρέχουν και αφορούν στον τρόπο λειτουργίας του σχολείου. Κατόπιν να γίνεται διάλογος σε επίπεδο Συλλόγου Διδασκόντων και να παίρνονται αποφάσεις. Να μην είναι απόφαση του ενός! Βέβαια, υπάρχουν και θέματα που πρέπει να ληφθεί άμεσα απόφαση, εκεί αναγκαστικά ο διευθυντής λαμβάνει απόφαση ή θέτει κάποια όρια ή ενημερώνει τους άλλους για το ποιο είναι το πλαίσιο, ποιες είναι οι ανάγκες και σε ποιο ευρύτερο κομμάτι πρέπει να κινηθούν. Πάντα σε γνώση όλων και συναπόφαση, πρέπει να υπάρχει συνυπευθυνότητα. Πρέπει να υπάρχουν γενικότερες κατευθυντήριες γραμμές στη λήψη αποφάσεων. Από εκεί και πέρα

το κάθε σχολείο πρέπει να τις εξειδικεύσει με βάση το δικό του πλαίσιο και τις δικές του ανάγκες. Είναι σημαντικό να αποφασίζει το σχολείο χωρίς αγκυλώσεις, χωρίς να κολλάει στο γράμμα του νόμου, τον οποίο να μπορεί να τον μεταφράζει, έτσι ώστε να διευκολύνει την εύρυθμη λειτουργία του επί της ουσίας.

5. Ποια αντιλαμβάνεστε ότι είναι η ετοιμότητα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος για την αύξηση των ορίων της αυτονομίας του σχολείου; Μπορείτε να μου πείτε περισσότερα για την τοποθέτησή σας;

«Θεωρώ ότι είμαστε ακόμα σε αρχικό στάδιο, νομίζω ότι χρειάζεται αρκετή δουλειά, ενημέρωση ίσως και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ώστε να κατανοήσουν τι είναι αυτονομία και τι σημαίνει όλο αυτό, να την ενστερνίζονται και να την κάνουν κομμάτι της καθημερινότητάς τους και του κλίματος που υπάρχει μέσα στο σχολείο. Να αναπτύξουν μεταξύ τους ένα κλίμα συνεργασίας και εμπιστοσύνης, να συνυπάρχουν, να αλληλοϋποστηρίζονται και να αναλαμβάνουν τις ευθύνες που τους αναλογούν. Αν δεν υπάρχει συνεργασία και εμπιστοσύνη δεν μπορεί να υπάρξει αυτονομία.

6. Με βάση την εμπειρία σας, ποιοι μηχανισμοί στήριξης θα προτείνατε να διαμορφωθούν, ώστε να προαχθεί η αυτονομία του σχολείου;

«Πέρα από την επιμόρφωση που μπορεί να προάγει τη σχολική αυτονομία, θα μπορούσε να βοηθήσει η ανταλλαγή καλών πρακτικών, κάτι που γίνεται στα προγράμματα Erasmus ή στα προγράμματα πολιτιστικών δραστηριοτήτων. Νομίζω ότι είναι ένας καλός τρόπος να έχουμε έναν διάυλο επικοινωνίας, να μην είμαστε ο καθένας κλεισμένος στο καβούκι του, για να παίρνουμε ιδέες που μπορεί να συμβάλλουν στην καλύτερη και αποτελεσματικότερη λειτουργία του σχολείου και την αυτόνομη λειτουργία του σχολείου. Να μην μένουμε σε παλιές παγιωμένες πρακτικές, να είμαστε ανοιχτά σχολεία.»

7. Κατά την άποψή σας, ποια είναι τα σημαντικότερα εμπόδια για την ενίσχυση της αυτονομίας του σχολείου και ποιους τρόπους για την αντιμετώπισή τους προτείνετε;

«Ποια είναι τα εμπόδια; ... Καταρχήν, ένα εμπόδιο που υπάρχει είναι ότι σε αρκετά σχολεία οι εκπαιδευτικοί έχουν παγιώσει μια άλλη νοοτροπία στο τι είναι σχολείο και ποιο είναι το εκπαιδευτικό έργο, δεν δέχονται τόσο εύκολα το καινούριο και το διαφορετικό και πολλές φορές φοβούνται. Επίσης, πολλές φορές χρειάζεσαι και ανθρώπους να σε βοηθήσουν στην αρχή. Να σε ενισχύσουν ή να σε καθοδηγήσουν πως μπορείς να λειτουργήσεις ως αυτόνομο σχολείο. Ή να σου δείξουν πως μπορείς να εμπλακείς σε αυτή τη διαδικασία. Χρειάζεται περισσότερη υποστήριξη από φορείς,

ώστε να ανοίξουν τα σχολεία και να λειτουργήσουν αυτόνομα. Στους παλιούς ίσως αυτά φαίνονται υπερβολικά. Από τη μια το εκπαιδευτικό μας προσωπικό είναι γερασμένο κι από την άλλη πολλές φορές στο σύνολο του το εκπαιδευτικό προσωπικό δεν το βοηθούν οι ίδιες οι δυνάμεις τους. Δεν το ξέρουν και το φοβούνται [!]. Εδώ καμιά φορά δεν οικειοποιούνται και δεν εφαρμόζουν ούτε μια καινούρια μέθοδο διδασκαλίας. Γιατί και η μέθοδος διδασκαλίας δεν είναι κομμάτι της αυτονομίας, να αλλάξω, μια άλλη πρακτική; Πόσο μάλλον, όταν μιλάμε για πιο γενικά θέματα; Γιατί και τα παιδιά τώρα πια έχουν ένα σωρό προσλαμβάνουσες, ακόμα και να αξιοποιήσουν τις ψηφιακές τους δεξιότητες ως ένας άλλος τρόπος προσέγγισης της γνώσης, ως ένας άλλος μετασχηματισμός. Πρέπει να εξελίσσεσαι, δεν μπορείς να είσαι ο ίδιος, με παιδιά γεννημένα στη τελευταία δεκαετία, δεν τα αντιμετωπίζεις όπως όταν ήσουν εσύ παιδί.»

3ος θεματικός άξονας: Επιπτώσεις της σχολικής αυτονομίας

8. Θα μπορούσατε να ανακαλέσετε κάποια περίπτωση που ως διευθυντής/ τρια νιώσατε την ανάγκη να είστε πραγματικά αυτόνομος/ η στη λήψη αποφάσεων για το σχολείο. Με ποιον τρόπο βιώσατε αυτήν την περίπτωση; Τι αισθανθήκατε;

«Η δυσκολία που συναντώ συχνά στην ημιαστική περιοχή που είναι, είναι ότι οι γονείς δεν αποδέχονται τις μαθησιακές δυσκολίες, τις ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες των παιδιών τους. Συγκεκριμένα, ένας γονιός που το παιδί του εμφανώς έχει πολύ σοβαρά μαθησιακά προβλήματα, δεν θέλει πραγματικά με κανέναν τρόπο να το δεχτεί. Εκεί ένιωσα πραγματικά την ανάγκη να αποφασίσει το σχολείο αυτόνομα, με σκοπό να βοηθήσει το μαθητή καθώς χρειάζεται ειδική προσέγγιση και βοήθεια από ειδικούς παιδαγωγούς. Το σχολείο έχει παρέμβει με βραχυχρόνια προγράμματα, έχει εμπλακεί ο Συντονιστής Εκπαίδευση, η προϊσταμένη του ΚΕΣΥ. Εκεί ένιωσα τελείως αβοήθητη και αδύναμη να βοηθήσω έναν μαθητή, γιατί ο νόμος δεν μου αφήνει περιθώριο αυτόνομα να αποφασίσω με την υποστήριξη των ειδικών. Βλέπεις ένα παιδί που στην ουσία ο γονιός το καταδικάζει, ενώ θα μπορούσε να λάβει ποικίλες βοήθειες, ενώ υπάρχουν οι δομές, οι μέθοδοι, οι φορείς, ενώ θα μπορούσε να έχει ανθρώπους πάνω από το παιδί. Ένιωσα απογοήτευση, ένιωσα θυμό, ένιωσα ματαιώση, είπα άστο θα περάσει. Δεν μπορώ να βοηθήσω επί της ουσίας και να δώσω στον μαθητή αυτά που δικαιούται και να του βελτιώσω την ποιότητα ζωής.»

9. Κατά τη γνώμη σας, ποια πιστεύετε ότι μπορεί να είναι τα πλεονεκτήματα και ποια τα μειονεκτήματα από την ενδυνάμωση της αυτονομίας του σχολείου για το ρόλο σας ως σχολικός διευθυντής / σχολική διευθύντρια;

«Πλεονέκτημα είναι ότι ο διευθυντής αποφασίζει ελεύθερα για σοβαρά ζητήματα που αφορούν τους μαθητές. Δεν είναι απαραίτητη μόνο η σχολική αυτονομία όμως αλλά χρειάζονται και οι κατάλληλες δομές και η ενίσχυση του σχολείου με ειδικό προσωπικό, ψυχολόγο, κοινωνικό λειτουργό, νοσηλευτές. Ως προς τα μειονεκτήματα ακούγονται διάφορα. Μπορούν κάποιοι να επιλέγουν τα σχολεία που θέλουν να πάνε, να βρεθούν σχολεία που να επιλέγουν καλούς μαθητές κι άλλα να έχουν αδύναμους μαθητές. Υπάρχει και ο φόβος πως η οικονομική ενίσχυση που θα λαμβάνει το σχολείο του να μην είναι τόσο μεγάλη στα σχολεία που δεν ανταποκρίνονται. Ο συνδυασμός της σχολικής αυτονομία με την αποτελεσματικότητα ενός σχολείου και με τη λογοδοσία αγχώνει έναν διευθυντή. Νιώθω και φόβο, μήπως οι εκπαιδευτικοί συγκεντρωθούν στα καλά σχολεία των μεγάλων πόλεων και κατηγοριοποιηθούν, ανασφάλεια που υπήρχε και φέτος όταν μιλούσαμε περί αξιολογήσεων και πειραματικών - πρότυπων σχολείων. Αν συμβεί κάτι τέτοιο το δικό μου σχολείο που είναι στην επαρχία τι θα γίνει;»

10. Ποια χαρακτηριστικά ως προσωπικότητα και ως επαγγελματίας κρίνετε ότι χρειάζεται να διαθέτετε ως διευθυντής/ ντρια αυτόνομου σχολείου;

«Να ξέρει τι θέλει, να έχει ένα όραμα που να το επικοινωνεί σωστά. Να δημιουργεί κλίμα εμπιστοσύνης και συνεργασίας. Να προάγει τη συμμετοχική διοίκηση, γιατί το αυτόνομο σχολείο χρειάζεται την υποστήριξη από όλη την κοινότητα. Να ανοίξει τους εκπαιδευτικούς και να τους δώσει να καταλάβουν, ότι σε ένα αυτόνομο σχολείο μπορούμε να εντάξουμε το διαφορετικό π.χ. μια άλλη μεθοδολογία ή διαδικασία. Αλλά αυτό πρέπει να το επικοινωνεί, να τους μνησεί. Να έχει διάθεση και ενθουσιασμό βασικά. Ο ίδιος ο διευθυντής να είναι αυτός ο πρώτος που υλοποιεί, όχι μόνο να δίνει τις οδηγίες. Ο πρωτεργάτης [!]. Πρώτος να υλοποιεί την αυτονομία, ώστε να παρακινεί προς την αυτονομία! Ξεκολλώντας κάποιους να δουν ότι δεν είναι τελικά τόσο δύσκολο όσο ακούγεται. Τελικά η σχολική αυτονομία είναι κάτι που το διεκδικούμε, το πιστεύουμε και το χτίζουμε εμείς οι ίδιοι οι διευθυντές πρώτα και σταδιακά. Και επειδή το σχολείο δεν είναι ένας αλλά πολλοί, να τους παρακινεί ή να τους διευκολύνει δίνοντας τους το δρόμο, ώστε να βρουν τον τρόπο για την αυτονομία.»

11. Μπορεί να συμβάλλει αυτή στην αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης, της οργάνωσης και του προσωπικού του σχολείου σας; Αν ναι, με ποιον τρόπο;

«Πρώτα πρώτα, μπορεί η νέα προοπτική στο εκπαιδευτικό έργο να κάνει τον εκπαιδευτικό να χαίρεται, να νιώθει καλά, να του αρέσει. Ταυτόχρονα, οι νέες μεθοδολογικές προσεγγίσεις θα κάνουν και τους μαθητές να τους αρέσει το σχολείο. Σε συνδυα-

σμό τα παραπάνω θα οδηγήσουν σε ένα σχολείο πιο αποτελεσματικό ως προς την οργάνωση και την εκπαίδευση που προσφέρει.»

4ος θεματικός άξονας: Το προφίλ του αυτόνομου σχολείου

12. Σε ποιους τομείς επιθυμείτε το σχολείο να διαθέτει περισσότερη αυτονομία;

«Στο κομμάτι της διδακτικής και της παιδαγωγικής προσέγγισης. Οργανωτικά όλοι θα είναι γνώστες των ζητημάτων του σχολείου, θα συναποφασίζουν. Και στον οικονομικό, ναι... αλλά αυτό δεν εξαρτάται από εμάς ____ .»

13. Ποια είναι η άποψή σας για την παραχώρηση των δικαιωμάτων στο σχολείο:

- **να αναδιαμορφώνει το αναλυτικό πρόγραμμα και να επιλέγει σχολικά βιβλία / μεθόδους διδασκαλίας ανάλογα με τα χαρακτηριστικά του;**

«Καλό είναι να επιλέγει τα βιβλία το σχολείο. Εξάλλου, και τώρα προσαρμόζουμε ότι περιέχουν τα βιβλία στις δυνατότητες των μαθητών. Δεν έχουν όλοι οι μαθητές τις ίδιες προσλαμβάνουσες, τις ίδιες προοπτικές. Σίγουρα πρέπει να υπάρχει αυτό, απλά θέλει περισσότερη δουλειά από τους εκπαιδευτικούς, θέλει ανάληψη ευθύνης, απαιτεί περισσότερο χρόνο.»

- **να έχει άποψη για την πρόσληψη, την προαγωγή και την απόλυση του προσωπικού;**

«Αυτό στα ελληνικά δεδομένα είναι πολύ δύσκολο να αλλάξει. Κι αυτός που πρέπει να έχει την ευθύνη να κάνει κάτι τέτοιο δεν είναι μόνο ο διευθυντής, μόνο ένας. Αυτό σε μας είναι ένα θέμα ταμπού [!]. Υπάρχει κίνδυνος να οδηγήσει σε μια κατηγοριοποίηση των εκπαιδευτικών. Το σημαντικό είναι ότι χρειάζεται να δοθεί κίνητρο να εξελίσσονται και επιμόρφωση.»

- **να αναζητά πόρους από ιδιωτικούς ή κοινωνικούς φορείς;**

«Μου συνέβη τυχαία στο σχολείο! Πρόσφερε μια εταιρία προτζέκτορα και οθόνη γιατί έβλεπε πόσο αγωνίζονταν οι εκπαιδευτικοί για τους μαθητές. Ναι, δεν είναι και τόσο κακό να μπορούμε να δεχόμαστε βοήθεια. Ακόμα και ο Σύλλογος Γονέων μπορεί να συμβάλλει ουσιαστικά στα οικονομικά του σχολείου. Ο δικός μας για παράδειγμα έβαλε κλιματιστικά στο σχολείο κάνοντας πιο ανθρώπινες τις συνθήκες διαβίωσης των παιδιών και των εκπαιδευτικών. Δεν είναι κακό αρκεί βέβαια να μην περιμένουμε μόνο τους χορηγούς, μιλάμε για δημόσιο σχολείο. Το κράτος πρώτο να μεριμνά για το σχολείο, γιατί υπάρχουν και περιοχές που μπορεί να μην υπάρχουν χορηγοί, τι θα γίνουν αυτά τα σχολεία; Άλλωστε ας μην ξεχνάμε πως είμαστε σε μια χώρα που τους ευεργέτες τους είχαμε οι οποίοι άφησαν σημαντική περιουσία να τη χαίρεται το σύνολο των ανθρώπων! Να μην εξαρτιόμαστε όμως μόνο από αυτούς.»

14. Ποια είναι η θέση σας για την παραχώρηση του δικαιώματος στους γονείς να επιλέγουν το σχολείο των παιδιών τους ανεξαρτήτως του τόπου διαμονής τους και να συμμετέχουν ενεργά στη λήψη αποφάσεων σχετικά με τη λειτουργία του;

«Οι γονείς πρέπει να εμπλέκονται για να καταλάβουν το ρόλο του σχολείου. Πρέπει να τους δώσεις να καταλάβουν πως λειτουργεί το σχολείο.»

15. Ποιες συνέπειες θα επιφέρει μια πιθανή απελευθέρωση των εγγραφών;

Δεν ξέρω πόσο καλό ή κακό θα είναι. Ειδικά όταν δεν μπορούμε να δημιουργήσουμε τμήματα, ακόμα και λόγος της υπογεννητικότητας, και τα σχολεία θα υποβιβάζονται. Αυτό μπορεί να οδηγήσει κάποια σχολεία σε μαρασμό ή σε εξαφάνιση. Και με ποια κριτήρια θα επιλέγουν οι γονείς; Ανάλογα με το πόσο καλά το κάθε σχολείο επικοινωνεί το προφίλ του; Στα πλαίσια της σχολικής αυτονομίας να μου πεις γιατί να μην επιλέγουν; ___ Να έρχεται μόνο με βάση τον τόπο κατοικίας; Αυτό είναι τελείως κόντρα με ό,τι συνηθίσαμε! Κόντρα στη νοοτροπία μας! Είναι και θέμα κουλτούρας.»

16. Πώς θα περιγράφατε το σχολείο σας με ενισχυμένη αυτονομία στους γονείς των μαθητών σας;

«Ένα σχολείο με συμμετοχική διοίκηση. Να έχει διευθυντή με όραμα. Ανάλυση ευθύνης από όλους. Με ποικίλες και διαφορετικές προσεγγίσεις. Απομάκρυνση από παρωχημένα πρότυπα. Βιωματικό σχολείο. Συνεργασία για επίλυση προβλημάτων.»

17. Ποιο αντιλαμβάνεστε ότι μπορεί να είναι το κλίμα στο αυτόνομο σχολείο;

Συμμετοχή όλων, συνεργασία και εμπιστοσύνη και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών για αλλαγές. Αν κατανοήσουν τι πρέπει να αλλάξουν οι ίδιοι ως εκπαιδευτικοί, τότε θα κάνουν πιο αποτελεσματικό το έργο τους.»

18. Υπάρχει κάτι που θα θέλατε να προσθέσετε ή θεωρείτε ότι δεν αναλύθηκε επαρκώς στη συζήτησή μας;

«Όλα έχουν να κάνουν με τον ανθρώπινο παράγοντα και το πως βλέπει το εκπαιδευτικό έργο.»

Συνέντευξη 4^η

Δημογραφικά στοιχεία

Ηλικία: 44

Φύλο: Γυναίκα

Τύπος σχολείου: 12/θέσιο

Επίπεδο σπουδών: Μεταπτυχιακό

Εκπαιδευτική προϋπηρεσία: 21 έτη

Εμπειρία σε διευθυντική θέση: 6 έτη

1ος θεματικός άξονας: Η ενδυνάμωση της σχολικής αυτονομίας

1. Θα ήθελα να πείτε δυο - τρεις σχετικές λέξεις ή φράσεις που σας έρχονται αμέσως στο νου ακούγοντας την έκφραση «αυτονομία των σχολικών μονάδων»;

«ελευθερία, αυτοδιαχείριση, πρόσληψη και απόλυση εκπαιδευτικού προσωπικού, χρηματοδότες, μάνατζερ»

2. Βάσει των δικών σας εμπειριών στη σχολική διοίκηση, ποιο νόημα αποδίδετε στον όρο «σχολική αυτονομία»;

«Ένα σχολείο που στηρίζεται στο κατάλληλο για αυτό πρόγραμμα σπουδών ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες της σχολικής κοινότητας, γενικότερα της κοινωνίας μέσα στην οποία εντάσσεται.»

3. Πώς θα ορίζατε την ενδυνάμωση της σχολικής αυτονομίας»;

«Η ευθύνη της λειτουργίας του σχολείου να ανατίθεται στο Σύλλογο Διδασκόντων σε συνεργασία με το διευθυντή. Να διευθύνει, να προγραμματίζει, να οργανώνει και να υλοποιεί. Μια λειτουργία του σχολείου που ακολουθεί κάποιες γενικές κατευθύνσεις από το Υπουργείο Παιδείας ή κάποιες βασικές εκπαιδευτικές πολιτικές αλλά που προγραμματίζει με βάση τα δικούς του στόχους και τα δικά του δεδομένα.»

2ος θεματικός άξονας: Η οργάνωση της αυτονομίας του ελληνικού σχολείου

4. Πώς λαμβάνονται οι αποφάσεις στο σχολείο σας; Πόσο αναγκαίο είναι για σας να μπορεί να αποφασίζει το σχολείο ελεύθερα για τα δικά του ζητήματα; Εξηγήστε την άποψή σας;

«Συγκαλούμε Σύλλογο Διδασκόντων, ως διευθύντρια εκθέτω το πρόβλημα και προτείνω κάποιες λύσεις και μετά αποφασίζουμε. Είναι αναγκαίο γιατί πρέπει να σκέφτεται τις δικές του ιδιαίτερες περιστάσεις και γιατί οι κατευθύνσεις του Υπουργείου μπορεί να μην του ταιριάζουν. Να βρει κάτι πιο αποδοτικό ή αποτελεσματικό για το ίδιο ανάλογα με το προφίλ του.»

5. Ποια αντιλαμβάνεστε ότι είναι η ετοιμότητα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος για την αύξηση των ορίων της αυτονομίας του σχολείου; Μπορείτε να μου πείτε περισσότερα για την τοποθέτησή σας;

«Όχι, νομίζω ότι δεν είναι έτοιμο. Θεωρώ ότι η ίδια η κοινωνία μας δεν μπορεί να αποδεχτεί αυτόνομα σχολεία. Από τη μία τα σχολεία επιθυμούν να είναι αυτόνομα και από την άλλη φοβούνται τον έλεγχο και το αν θα κατορθώσουν να είναι βιώσιμα και αποτελεσματικά. Προσωπικά, πιστεύω ότι ένα αυτόνομο σχολείο στην Ελλάδα μπορεί να επιδεινώσει τον κοινωνικό διαχωρισμό, αν δεν ληφθούν τα κατάλληλα αντισταθμιστικά μέτρα.»

6. Με βάση την εμπειρία σας, ποιοι μηχανισμοί στήριξης θα προτείνατε να διαμορφωθούν, ώστε να προαχθεί η αυτονομία του σχολείου;

«Θα πρέπει να γίνουν σταδιακές αλλαγές και σε βάθος μελέτες που να λαμβάνουν υπόψη τις ανάγκες των εκπαιδευτικών, τις ιδιαιτερότητες της σχολικής κοινότητας. Ακούμε συνέχεια για σχολεία στην Αγγλία, στο εξωτερικό, αλλά μπορεί η αντιγραφή ξένων μοντέλων μπορεί να μην είναι αποτελεσματικές. Ως μηχανισμό στήριξης προτείνω απλά την ανάγκη των εκπαιδευτικών για επαγγελματική ανάπτυξη, για ενδοσχολικές επιμορφώσεις. Να μας δώσουν κίνητρα εμάς τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς να είμαστε βέβαιοι για τις αποδόσεις μας, να πολλαπλασιάσουμε, στο σύνολό της η εκπαιδευτική κοινότητα, τις ικανότητές μας. Τα νέα παιδιά έρχονται στο σχολείο με πολλά προσόντα και βλέπω πως οι παλιοί εκπαιδευτικοί, αυτοί δηλαδή με πολλά χρόνια υπηρεσίας δεν αισθάνονται πια ασφαλείς. Άλλος μηχανισμός για εμένα είναι ο ίδιος ο διευθυντής του σχολείου. Η σχολική αυτονομία σχετίζεται για εμένα με τη σχολική ηγεσία. Ένας διευθυντής που να υποστηρίζεται στην αξιολόγηση, στην ανάπτυξη της ποιότητας του σχολείου και των εκπαιδευτικών, στη διαχείριση των πόρων, στη δικτύωση του σχολείου. Ένας διευθυντής με αυξημένες αρμοδιότητες και υποστήριξη είναι το κλειδί της σχολικής αυτονομίας, πιστεύω.»

7. Κατά την άποψή σας, ποια είναι τα σημαντικότερα εμπόδια για την ενίσχυση της αυτονομίας του σχολείου και ποιους τρόπους για την αντιμετώπισή τους προτείνετε;

«Εμπόδιο βλέπω ότι είναι το ίδιο το κράτος με την γραφειοκρατία και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί που φοβούνται να ρισκάρουν και να καινοτομήσουν. Πάμε στα σίγουρα για να μην τυχόν και εκτεθούμε. »

3ος θεματικός άξονας: Επιπτώσεις της σχολικής αυτονομίας

8. Θα μπορούσατε να ανακαλέσετε κάποια περίπτωση που ως διευθυντής/ τρια νιώσατε την ανάγκη να είστε πραγματικά αυτόνομος/ η στη λήψη αποφάσεων για το σχολείο. Με ποιον τρόπο βιώσατε αυτήν την περίπτωση; Τι αισθανθήκατε;

«Τις περισσότερες φορές που το ένιωσα αυτό ήταν όταν θέλαμε ως σχολείο να προβούμε σε αγορά ενός πράγματος που χρειάζεται το σχολείο, υλικών αγαθών που έχει ανάγκη το σχολείο. Συνήθως τότε νιώθω μια απογοήτευση, όταν δεν μπορούμε να κάνουμε αγορές που θα κάνουν τη ζωή των παιδιών και των εκπαιδευτικών καλύτερη. Κι αυτό εξαιτίας της γραφειοκρατίας. Έγκριση, πρόσφορες, να περιμένουμε και ξανά χαρτιά για την αγορά... Χαμένος χρόνος πολύ, χρονοβόρες καταστάσεις. Για να αγοράσεις μια καρέκλα περιμένεις και χρόνια!»

9. Κατά τη γνώμη σας, ποια πιστεύετε ότι μπορεί να είναι τα πλεονεκτήματα και ποια τα μειονεκτήματα από την ενδυνάμωση της αυτονομίας του σχολείου για το ρόλο σας ως σχολικός διευθυντής / σχολική διευθύντρια;

«Προτέρημα για τη σχολική κοινότητα αλλά και για το ρόλο μου είναι ότι θα είμαστε ελεύθεροι να επιλέγουμε, ως σχολική κοινότητα, τα κατάλληλα για τους μαθητές μας παιδαγωγικά μέσα, ότι θα μπορώ να αξιολογώ. Να αξιολογώ τους μαθητές π.χ. το σχολείο να αποφασίζει αν ο μαθητής πρέπει να επαναλάβει μια τάξη με τη συνεργασία ειδικών. Να αξιολογώ με συνεντεύξεις τους εκπαιδευτικούς που πρόκειται να δουλέψουν στο σχολείο μου. Θα μας βγάλει από τη δύσκολη θέση που βρισκόμαστε αρκετές φορές. Βέβαια, υπάρχει και το άλλο, είναι ικανός για να επιλέγει προγράμματα σπουδών ή για να αξιολογεί; Κάτι τέτοιο απαιτεί να διαθέτει πολλά προσόντα. Θα έλεγα ότι θα μεταμορφωθούμε σε μάνατζερ, γιατί ουσιαστικά θα αγωνίζονται για εύρεση χορηγών, ώστε να παραμείνει το σχολείο τους ανοιχτό. Βασικό μειονέκτημα για μένα θα είναι και η αλλαγή του εργασιακού καθεστώτος ως εκπαιδευτικοί που είμαστε.»

10. Ποια χαρακτηριστικά ως προσωπικότητα και ως επαγγελματίας κρίνετε ότι χρειάζεται να διαθέτετε ως διευθυντής/ ντρια αυτόνομου σχολείου;

«Σαφώς να είναι καινοτόμος και κυρίως αποφασιστικός. Να διαμορφώνει κλίμα θετικό στο Σύλλογο Διδασκόντων. Να είναι εξωστρεφής, επικοινωνιακός, το άλφα και το ωμέγα είναι αυτά τα δύο. Να είναι και δημοκρατικός, αμερόληπτος και αντικειμενικός. Βασικά, να είναι ηγέτης που να εμπνέει και να καθοδηγεί.»

11. Μπορεί να συμβάλλει αυτή στην αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης, της οργάνωσης και του προσωπικού του σχολείου σας; Αν ναι, με ποιον τρόπο;

«Φυσικά! Έτσι θα κερδίσει την εμπιστοσύνη των γονιών, των μαθητών, των εκπαιδευτικών που θα νιώθουν ικανοποίηση από το έργο τους. Θα διαμορφώνει εκπαιδευτικά προγράμματα ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών αλλά και των εκπαιδευτικών.»

4ος θεματικός άξονας: Το προφίλ του αυτόνομου σχολείου

12. Σε ποιους τομείς επιθυμείτε το σχολείο να διαθέτει περισσότερη αυτονομία;

«Στον οικονομικό σαφώς τομέα, να μπορούμε να προβαίνουμε σε αγορές χωρίς να χρονοτριβούμε. Και στον παιδαγωγικό τομέα.»

13. Ποια είναι η άποψή σας για την παραχώρηση των δικαιωμάτων στο σχολείο:

• **να αναδιαμορφώνει το αναλυτικό πρόγραμμα και να επιλέγει σχολικά βιβλία / μεθόδους διδασκαλίας ανάλογα με τα χαρακτηριστικά του;**

«Θεωρώ ότι είναι απαραίτητο, γιατί έτσι οδηγούμαστε στο αποτελεσματικό σχολείο. Δεν θέλουμε οι μαθητές μας να είναι ευτυχισμένοι, χαρούμενοι κι όχι απογοητευμένοι; Σαφώς και πρέπει να είμαστε ανοιχτοί σε τέτοιες προκλήσεις!»

• **να έχει άποψη για την πρόσληψη, την προαγωγή και την απόλυση του προσωπικού;**

«Τότε μιλάμε για επιχείρηση; Μιλάμε δηλαδή για μια επιχείρηση με ωραίες βιτρίνες που προσπαθεί να προσελκύσει τους μαθητές ως πελάτες; Δεν ξέρω, είμαι λίγο διχασμένη. Είμαι διχασμένη, γιατί μέχρι που μπορούμε, ποια θα είναι τα όρια;»

• **να αναζητά πόρους από ιδιωτικούς ή κοινωνικούς φορείς;**

«Χωρίς οικονομικούς πόρους δεν μπορεί να λειτουργήσει ένα σχολείο. Δεν ξέρω ποιες επιπτώσεις θα έχει όμως αυτό. Η οικονομική ενίσχυση σε ένα σχολείο μπορεί να σημαίνει ότι επιλέγει και τους εκπαιδευτικούς; Προκύπτουν ποικίλα ερωτήματα!»

14. Ποια είναι η θέση σας για την παραχώρηση του δικαιώματος στους γονείς να επιλέγουν το σχολείο των παιδιών τους ανεξαρτήτως του τύπου διαμονής τους και να συμμετέχουν ενεργά στη λήψη αποφάσεων σχετικά με τη λειτουργία του;

«Οι γονείς είναι ένα μεγάλο κεφάλαιο! Στην Ελλάδα ήδη είναι πάρα πολύ παρεμβατικοί και δίνοντάς τους τη δυνατότητα αυτή αποκτούν πάρα πολύ μεγάλη δύναμη. Πάει μακριά, δεν πάει ανάλογα με τις ανάγκες των παιδιών τους, ίσως ανάλογα με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Έχουν οι γονείς όμως τις γνώσεις να αξιολογήσουν και να επιλέξουν πραγματικά το σωστό σχολείο για το παιδί τους;»

15. Ποιες συνέπειες θα επιφέρει μια πιθανή απελευθέρωση των εγγραφών;

«Κατηγοριοποίηση σχολείου! Εύχομαι αυτή η κατηγοριοποίηση να αφορά τις δεξιότητες που θα καλλιεργούν ή τους στόχους τους.»

16. Πώς θα περιγράφατε το σχολείο σας με ενισχυμένη αυτονομία στους γονείς των μαθητών σας;

«Θα περιγράψω όπως έχω εγώ στο νου μου ένα αυτόνομο σχολείο. Να προάγει τη γνώση των παιδιών, να προάγει τη δημιουργικότητά τους, να αντιμετωπίζει τις ανισότητες, να φροντίζει για τα αδύναμα παιδιά και για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Ένα σχολείο που προσαρμόζεται στις ανάγκες των μαθητών του.»

17. Ποιο αντιλαμβάνεστε ότι μπορεί να είναι το κλίμα στο αυτόνομο σχολείο;

«Σε ένα τέτοιο σχολείο όλοι μαζί ως γροθιά συνεργάζονται για το καλό των μαθητών. Οι σχέσεις, θα πρέπει να ξεκινήσουν από το μηδέν, γονείς και εκπαιδευτικοί να κοιτάζουν το καλό των μαθητών, όλοι μαζί θα αγωνίζονται για το ίδιο όραμα.

18. Υπάρχει κάτι που θα θέλατε να προσθέσετε ή θεωρείτε ότι δεν αναλύθηκε επαρκώς στη συζήτησή μας;

«Να μην φανεί ότι είμαι και πολύ αρνητική απέναντι στο αυτόνομο σχολείο. Δεν είμαι, απλά θεωρώ ότι η αντιγραφή ξένων μοντέλων δεν είναι πάντα αποτελεσματική. Φυσικά και πρέπει να γίνουν αλλαγές. Το δημόσιο σχολείο έχει ανάγκη από μεγάλες, βαθιές αλλαγές. Αυτές οι αλλαγές όμως πρέπει να γίνουν σταδιακά και να είναι πολύ καλά μελετημένες. Να λαμβάνει τις ανάγκες των εκπαιδευτικών και των παιδιών.»

Συνέντευξη 5^η

Δημογραφικά στοιχεία

Ηλικία: 50

Φύλο: Γυναίκα

Τύπος σχολείου: 3/θεσιο Νηπιαγωγείο

Επίπεδο σπουδών: Μεταπτυχιακό

Εκπαιδευτική προϋπηρεσία: 20 έτη

Εμπειρία σε διευθυντική θέση: 12 έτη

1ος θεματικός άξονας: Η ενδυνάμωση της σχολικής αυτονομίας

1. Θα ήθελα να πείτε δυο - τρεις σχετικές λέξεις ή φράσεις που σας έρχονται αμέσως στο νου ακούγοντας την έκφραση «αυτονομία των σχολικών μονάδων»;

«Χρήματα, εκπαιδευτικοί, λειτουργία»

2. Βάσει των δικών σας εμπειριών στη σχολική διοίκηση, ποιο νόημα αποδίδετε στον όρο «σχολική αυτονομία»;

«Θα έπρεπε να υπάρχει σχολική αυτονομία για να μπορεί να λειτουργεί το σχολείο, να βρίσκει χορηγούς, κάτι που εγώ το κάνω, να μπορεί να έχει καλύτερο εκπαιδευτικό προσωπικό, να μπορεί να επιλέγει ακόμα και το μαθητικό δυναμικό του το σχολείο, να υπάρχουν κάποια στάνταρ, ώστε να μπορεί να υπάρξει κάποιο επίπεδο. Η σχολική αυτονομία για μένα είναι ξεκάθαρα να μπορώ να προσλαμβάνω εκπαιδευτικούς, να έχω χορηγούς, να επιλέγω το μαθητικό δυναμικό, να κάνω πράγματα για να μπορέσω να έχω ένα καλύτερο σχολείο είτε μέσα από εκπαιδευτικά προγράμματα είτε με την επιλογή σχολικών βιβλίων»

3. Πώς θα ορίζατε την ενδυνάμωση της σχολικής αυτονομίας»;

«Για εμένα η ενδυνάμωση έχει να κάνει με την ενδυνάμωση της δυναμικότητας των μαθητών και των εκπαιδευτικών μέσα στο σχολείο. Δεν έχει να κάνει με τη σχολική αυτονομία. Να αυξήσει την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών, των μαθητών κι όλα αυτά.»

2ος θεματικός άξονας: Η οργάνωση της αυτονομίας του ελληνικού σχολείου

4. Πώς λαμβάνονται οι αποφάσεις στο σχολείο σας; Πόσο αναγκαίο είναι για σας να μπορεί να αποφασίζει το σχολείο ελεύθερα για τα δικά του ζητήματα; Εξηγήστε την άποψή σας;

«Από το σχολικό συμβούλιο, το Σύλλογο Διδασκόντων. Το να αποφασίζει το σχολείο για τα δικά του ζητήματα είναι πολύ σημαντικό, είναι το πιο σημαντικό. Εγώ στο

σχολείο που είμαι τώρα έχω οχτώ χρόνια και τώρα πια μπορώ να πω ότι κατάφερα να φτιάξω ένα σχολείο όπως θα έπρεπε να είναι για το 2021. Γιατί τα περισσότερα σχολεία, και ειδικά τα νηπιαγωγεία είναι σε κακή κατάσταση. Έτσι μόνο θα μπορούσε να πάει μπροστά το ελληνικό σχολείο. Αν δεν υπήρχε η γραφειοκρατία θα είμαστε όλοι καλύτερα, γιατί αν και υπάρχει η διάθεση από ανθρώπους υψηλά ιστάμενους στην εκπαίδευση, το γραφειοκρατικό κομμάτι εμποδίζει τα πράγματα να γίνουν πιο γρήγορα.»

5. Ποια αντιλαμβάνεστε ότι είναι η ετοιμότητα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος για την αύξηση των ορίων της αυτονομίας του σχολείου; Μπορείτε να μου πείτε περισσότερα για την τοποθέτησή σας;

«Ναι είναι έτοιμο! Πια οι εκπαιδευτικοί και κυρίως οι διευθυντές έχουν ένα, δύο μεταπτυχιακά. Ήδη έχουν ασχοληθεί και γνωρίζουν για τη σχολική αυτονομία και ειδικά όσοι διευθυντές έχουν κάνει μεταπτυχιακό στην οργάνωση και στη διοίκηση της εκπαίδευσης. Οι άνθρωποι που τα παρακολούθησαν αυτά εξάλλου είναι ήδη διευθυντές και έχουν εμπειρία. Θα μπορούσε να δοθεί αυτονομία έστω πιλοτικά, για να δούμε αν μπορούν τα σχολεία να την «τρέξουν». Από τους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές που γνωρίζω προσωπικά πιστεύω ότι θα έκαναν πολύ ωραία πράγματα. Θα αναβάθμιζαν πάρα πολύ την εκπαίδευση και το παιδαγωγικό κομμάτι αλλά και τις υποδομές.»

6. Με βάση την εμπειρία σας, ποιοι μηχανισμοί στήριξης θα προτείνατε να διαμορφωθούν, ώστε να προαχθεί η αυτονομία του σχολείου;

«Αυτοί οι φορείς που υπάρχουν είναι υπέρ αρκετοί. Φτάνουν, αρκεί απλά να αφήνουν το σχολείο να λειτουργήσει μόνο του, γιατί αν δεν υπάρχει π.χ. ο δήμος δεν μπορείς να κάνεις τίποτα στο κτιριακό. Απλά, θα έπρεπε να στηρίζουν τα σχολεία για παράδειγμα στη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης να υπήρχε μια λίστα εκπαιδευτικών με τα προσόντα τους κι εγώ να μπορώ να αντλώ το εκπαιδευτικό προσωπικό σύμφωνα με τις ανάγκες της δικής μας σχολικής μονάδας. Ο δήμος να έχει αρμόδια υπηρεσία και προσωπικό υπεύθυνο για σχολεία που να τα εξυπηρετεί άμεσα σε ζητήματα υποδομών χωρίς να παρακαλάμε για τα αυτονόητα. Ακόμα και μια συνεργασία με το Πανεπιστήμιο ή διάφορους τοπικούς φορείς, ώστε να τρέχουν προγράμματα καινοτόμα. Αυτά που έχουμε ήδη δηλαδή αλλά να αξιοποιηθούν διαφορετικά και αυτόνομα από το σχολείο. Νομίζω ότι αν θα δώσει την αυτονομία στον διευθυντή, όλοι πια είναι μορφωμένοι και ξέρουν περί τίνος πρόκειται, τον πρώτο χρόνο θα τον χρειαστούν να προσαρμοστούν, τον δεύτερο όμως θα πετάνε όλοι! [!] Αλλά είναι και θέμα της κουλτούρας μας. Στο σχολείο να είμαστε επαγγελματίες και απέναντι στα παι-

διά και απέναντι στον διευθυντή και απέναντι στους γονείς και απέναντι στους συναδέλφους.»

7. Κατά την άποψή σας, ποια είναι τα σημαντικότερα εμπόδια για την ενίσχυση της αυτονομίας του σχολείου και ποιους τρόπους για την αντιμετώπισή τους προτείνετε;

«Γιατί τελικά κανένας δεν θέλει να αφήσει την εξουσία. Θέλει να είναι κυρίαρχος. Αυτή τη στιγμή κιόλας το Υπουργείο, αν άφηνε την εξουσία στα σχολεία, θα τελειώναμε με αυτήν την ιστορία και με τη γραφειοκρατία. Θέλουν να ελέγχουν την κατάσταση, τα πάντα αλλά και για ψηφοθηρικούς λόγους, για να φαίνονται ότι αυτοί κάτι κάνουν. Καθαρά θέμα δικό τους είναι. Αν θέλανε πραγματικά να λειτουργήσει το πράγμα, θα μπορούσαν να μοιράσουν τα χρήματα στα σχολεία, να αφήσουν τους διευθυντές να λειτουργήσουν αυτόνομα, ώστε τα σχολεία να βελτιωθούν. Δεν θέλουμε όμως γιατί θα χάσουν τις ψήφους τους.»

3ος θεματικός άξονας: Επιπτώσεις της σχολικής αυτονομίας

8. Θα μπορούσατε να ανακαλέσετε κάποια περίπτωση που ως διευθυντής/ τρια βιώσατε την ανάγκη να είστε πραγματικά αυτόνομος/ η στη λήψη αποφάσεων για το σχολείο. Με ποιον τρόπο βιώσατε αυτήν την περίπτωση; Τι αισθανθήκατε;

«Παίρνω πολλές αποφάσεις αυτόνομα! [γέλιο] Και καλώ ανθρώπους είτε για θέματα του σχολείου είτε για οτιδήποτε άλλο. Αλλά αυτό δεν αποτελεί αυτονομία! Αυτό είναι απλούστατα περιστασιακά κάνεις κάποια πράγματα για να επιβιώσεις ή για να κάνεις κάτι καλύτερο στο σχολείο, να συνεργαστείς με κάποιους ανθρώπους, να έχεις κάποιες χορηγίες ας πούμε. Για παράδειγμα στέλνω μηνύματα σε δεκαπέντε ανθρώπους, μου απαντούν οι δέκα και παίρνω κάποιες χορηγίες. Αλλά αυτό δεν το θεωρώ αυτονομία, είναι μια απόφαση να κάνω κάτι. Αυτονομία είναι να μπορείς να αποφασίζεις εσύ για το σχολείο σου και σχετικά με τους μαθητές και για τους εκπαιδευτικούς και για τα οικονομικά. Να μπορεί να επενδύσει ο άλλος στο σχολείο, όταν ξέρει ότι μπορεί να στηρίζεται σε ένα σχολείο που πασχίζει να είναι αποτελεσματικό. Να αγοράσει κάτι επενδύοντας σε αυτό καθώς οι μαθητές θα θέλουν να έρθουν σε αυτό το σχολείο. Να πληρώνουν ένα ποσό, να συμβάλλουν οικονομικά δηλαδή και οι γονείς, όπως γίνεται και στο εξωτερικό. Να συμβάλλουν άμεσα στις ανάγκες του σχολείου των παιδιών τους. Έρχεται ο γονιός να κάνει μια εκπρόθεσμη εγγραφή και πηγαινοέρχεται σχολείο - διεύθυνση, χαρτιά, γραφειοκρατία. Από την αρχή το γραφείο έπρεπε να είχε μεριμνήσει για τη συνεργασία μεταξύ των όμορων σχολείων χωρίς να υπάρχουν πα-

ρεμβάσεις, να το λύσουν οι διευθυντές μεταξύ τους. Τα απλά πράγματα τα κάνουν δύσκολα στη ζωή μας και δεν μπορώ να καταλάβω για πιο λόγο [!].»

9. Κατά τη γνώμη σας, ποια πιστεύετε ότι μπορεί να είναι τα πλεονεκτήματα και ποια τα μειονεκτήματα από την ενδυνάμωση της αυτονομίας του σχολείου για το ρόλο σας ως σχολικός διευθυντής / σχολική διευθύντρια;

«Ως μειονεκτήματα βλέπω την αφιέρωση πάρα πολύ χρόνου από την πλευρά του διευθυντή [!]. Από την άλλη θα διευκόλυνε το διοικητικό μας έργο, γιατί πολύ γραφειοκρατία υπάρχει, γράφεις και ξαναγράφεις χαρτιά. Για κάποια πράγματα που είναι αυτονόητα, στεκόμαστε στο γράμμα του νόμου και δέκα άτομα ασχολούμαστε με αυτά. Πράγματα που μπορούν να λυθούν στην ουσία με ένα απλό τηλεφώνημα. Κι αυτό το ένα τηλεφώνημα δεν το αναλαμβάνει κανένας να το κάνει. Αποποίηση ευθυνών, για αυτό ζητάμε αυτονομία, για το αυτονόητο που έπρεπε να είχε γίνει ήδη.»

10. Ποια χαρακτηριστικά ως προσωπικότητα και ως επαγγελματίας κρίνετε ότι χρειάζεται να διαθέτετε ως διευθυντής/ ντρια αυτόνομου σχολείου;

«Καταρχήν πρέπει να είναι έξυπνος! ___ Δεύτερον, πρέπει να έχει προσόντα, η εμπειρία από μόνη της δεν λέει τίποτα για εμένα. Η εμπειρία είναι ένα συν αλλά οι γνώσεις είναι διεύρυνση πνεύματος και μιλάω όχι για απλά χαρτιά αλλά για χαρτιά που έχουν να κάνουν με τη σχολική καθημερινότητα και σε βοηθάνε στην παιδαγωγική και διοικητική πράξη. Θράσος και θάρρος, να έχει όραμα, να είναι διορατικός, να μην είσαι κομπλεξικός. Κυρίως, πρέπει να τα έχεις βρει με τον εαυτό σου για να μπορείς να διοικήσεις ένα αυτόνομο σχολείο, γιατί ο κόσμος έχει πολλά προβλήματα, γονείς και εκπαιδευτικοί, που τα φέρνει στο σχολείο κι ως αυτόνομος πρέπει να είσαι δυνατός στα μέγιστα για να τα διαχειρίζεσαι. Να είσαι αυστηρός, Εν τέλει, να έχεις όλα τα χαρακτηριστικά ενός ηγέτη [!], να ξέρεις που να που να πατήσεις, πώς να μιλήσεις κι αυτό θέλει εξυπνάδα. Πιστεύω πολύ στην ευστροφία και στο να έχει ένα πολύ καλό χρονοπρογραμματισμό. Αν δεν είναι οργανωτικός και με χρονοπρογραμματισμό τα θέλω του δεν θα τα πετύχει. Έτσι, θα κερδίζει σε χρόνο και κόπο...»

11. Μπορεί να συμβάλλει αυτή στην αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης, της οργάνωσης και του προσωπικού του σχολείου σας; Αν ναι, με ποιον τρόπο;

«Αν έχω εγώ την αυτονομία να πάρω τον καλύτερο εκπαιδευτικό, να επιλέγω το μαθητικό δυναμικό που θέλει να μάθει, να έχω τα χρήματα και τις συνεργασίες, ώστε να κάνω νέα πράγματα στο σχολείο, εννοείται ότι θα συνέβαλλε. Και μόνο ως ιδέα που τη συζητάμε τώρα είναι σημαντική για την αποτελεσματικότητα των μαθητών, των εκπαιδευτικών και του σχολείου στο σύνολό του, παρακινεί κι ως ιδέα. Θα κέρδιζαν

και οι εκπαιδευτικοί τόσο παιδαγωγικά όσο και επαγγελματικά, συνεπώς και οι μαθητές.»

4ος θεματικός άξονας: Το προφίλ του αυτόνομου σχολείου

12. Σε ποιους τομείς επιθυμείτε το σχολείο να διαθέτει περισσότερη αυτονομία;

«Σε όλους! [!] Ο ένας είναι αλληλένδετος με τον άλλον, δεν υπάρχει ένας. Δηλαδή, δεν μπορείς να πεις αυτονομία μόνο στα οικονομικά αλλά όλα τα άλλα να μην μπορώ να τα ελέγξω. Να μπορείς να έχεις τον έλεγχο σε όλες τις εκφάνσεις τις σχολικής μονάδας και να μπορείς να πεις ότι τις τρέχω μόνος μου κι ότι το σχολείο κάνει πράγματα μόνο του. Αλλά αν πρέπει να επιλέξω έναν θα πω τον οικονομικό που σου λύνει τα χέρια!»

13. Ποια είναι η άποψή σας για την παραχώρηση των δικαιωμάτων στο σχολείο:

• να αναδιαμορφώνει το αναλυτικό πρόγραμμα και να επιλέγει σχολικά βιβλία / μεθόδους διδασκαλίας ανάλογα με τα χαρακτηριστικά του;

«Κοιτάζτε ___ ως προς αυτό είμαι στη μέση, γιατί πρέπει να έχεις πολλές και ισχυρές γνώσεις για να πεις ότι μπορώ. Οι μικρές σχολικές μονάδες δεν έχουν αυτή τη δυνατότητα. Δεν έχω τη δυνατότητα να επιλέξω, παρά μόνο αν μου δίνανε τη δυνατότητα να έχω π.χ. τρεις επιλογές, εκεί δεν θα υπήρχε πρόβλημα. Το να χαθώ μέσα στα αναλυτικά προγράμματα, δεν έχω την εμπειρία και τις γνώσεις να το κάνω. Θα ήθελα όμως σε μια τέτοια περίπτωση μια συνεργασία με το Πανεπιστήμιο της πόλης μας ή με φορείς του Υπουργείου Παιδείας να σε καθοδηγούν να επιλέξεις το κατάλληλο πρόγραμμα ή υλικό για το σχολείο ανάλογα με το προφίλ του. Αφού το επιλέξεις να δεις αν λειτουργεί στην πράξη και με τους δικούς σου μαθητές να το εφαρμόζεις κι άλλα σχολικά έτη. Όμως κι ανάλογα με τους μαθητές, ναι, να το αναδιαμορφώνεις, ανάλογα με τις ανάγκες τους ανά έτος. Να υπάρχουν κάποιες κατευθύνσεις γενικές και ανάλογα με το προφίλ του σχολείου να αναπροσαρμόζεται ναι, ναι...»

• να έχει άποψη για την πρόσληψη, την προαγωγή και την απόλυση του προσωπικού;

«Ναι! Είμαι υπέρ! Είμαι υπέρ! [!] Αλλά πάλι να υπάρχουν δικλίδες ασφαλείας. Ένα γενικό πλαίσιο, γιατί εγώ πες μπορώ να κρίνω ότι ένας εκπαιδευτικός είναι ικανός και πληροί τα προσόντα που χρειάζονται για τις ανάγκες της θέσης που διεκδικεί για το σχολείο μου, αλλά άλλος διευθυντής μπορεί να λειτουργεί με βάση προσωπικά συμφέροντα, υποκειμενικά ή ακόμα και να έχει ψυχολογικά προβλήματα. Δεν έχουμε τέτοια κουλτούρα. Αν είχαμε την κουλτούρα πάνω σε αυτά κι αν είχαμε εκπαιδευτεί καλύτερα πάνω σε αυτά τα ζητήματα (επιλογής, αξιολόγησης προσωπικού) θα μπορού-

σαμε να το λειτουργήσουμε. Στην Ελλάδα είμαστε αλέγροι τύποι και υπάρχει το σε συμπαθώ, στο εξωτερικό δεν υπάρχει αυτό. Δεν διαχωρίζουμε τον επαγγελματικό μας ρόλο από τα προσωπικά μας, αυτό γίνεται σήμερα στα ελληνικά σχολεία, δεν υπάρχουν τα όρια μεταξύ φίλων στο εκπαιδευτικό περιβάλλον.»

• να αναζητά πόρους από ιδιωτικούς ή κοινωνικούς φορείς;

«Ναι, ναι, ναι... Έτσι κι αλλιώς έτσι πια λειτουργώ κι εγώ, γιατί το κράτος δεν μπορεί να μας στηρίξει στις ανάγκες μας που όλο και πολλαπλασιάζονται. Οι χορηγοί μας δεν μας ζήτησαν ούτε να τους βγάλω στα κανάλια ούτε να βάλουν την ταμπέλα τους στο σχολείο ούτε ευχαριστώ δεν ζήτησαν. Πού είναι το κακό δηλαδή;»

14. Ποια είναι η θέση σας για την παραχώρηση του δικαιώματος στους γονείς να επιλέγουν το σχολείο των παιδιών τους ανεξαρτήτως του τόπου διαμονής τους και να συμμετέχουν ενεργά στη λήψη αποφάσεων σχετικά με τη λειτουργία του;

«Όχι, δεν θα συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων του σχολείου. Θα συμμετέχουν όμως στη συζήτηση για τα θέματα που αφορούν τα παιδιά τους. Εγώ έχω πολύ καλή συνεργασία με το Σύλλογο Γονέων αλλά τους έχω εξηγήσει από την αρχή ότι τα όριά τους είναι πολύ καθορισμένα, ότι ο ρόλος τους είναι συγκεκριμένος κι υποστηρικτικός προς το σχολείο. Είναι καθαρά υποστηρικτικός ο ρόλος τους. Να αγοράσει κάτι για το σχολείο, να κάνει κάτι για τα παιδιά αλλά όχι στις αποφάσεις τις σοβαρές και τις κρίσιμες να μπαίνει μέσα. Μπορεί να μην έχουν και το επίπεδο για κάτι τέτοιο.»

15. Ποιες συνέπειες θα επιφέρει μια πιθανή απελευθέρωση των εγγραφών;

«Ναι γιατί να μην έχουν αλλά να μας δοθεί κι σε μας να κάνουμε τις εγγραφές όπως θέλουμε. Κάποια σχολεία μπορεί να έχαναν δυναμικό όμως έτσι θα προσπαθούσαν κι αυτοί να γίνουν ανταγωνιστικοί, ώστε να επιβιώσουν. Θα ήταν μια ευκαιρία να παρακινηθούν και τα σχολεία που υστερούν. Θεωρώ ότι αυτό, αν υπήρχε, θα παρακινούσε τους εκπαιδευτικούς να δουλέψουν πολύ περισσότερο.»

16. Πώς θα περιγράφατε το σχολείο σας με ενισχυμένη αυτονομία στους γονείς των μαθητών σας;

«Πρώτα θα το έκρινε ως κτίριο, αν υπάρχει αυλή για να παίζουν τα παιδιά, την υλικοτεχνική του υποδομή, τον ψηφιακό - τεχνολογικό του εξοπλισμό, τι προγράμματα καινοτόμα τρέχουμε, STEM ή ευρωπαϊκά. Οι γονείς πλέον είναι πιο ψαγμένοι. Ακόμα κι αν έχει ιστοσελίδα το σχολείο, ώστε να ενημερώνονται για όσα συμβαίνουν. Δεν θα είναι ένα απλό σχολείο θα γίνονται πράγματα.»

17. Ποιο αντιλαμβάνεστε ότι μπορεί να είναι το κλίμα στο αυτόνομο σχολείο;

«Να υπάρχει συνεργασία, δεν γίνεται αυτονομία χωρίς συνεργασία. Διευθυντής και εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν μια καλή συνεργασία και να έχουν όλοι τη διάθεση να δουλέψουν. Όχι τα προσωπικά στο χώρο του σχολείου, επαγγελματισμός.»

18. Υπάρχει κάτι που θα θέλατε να προσθέσετε ή θεωρείτε ότι δεν αναλύθηκε επαρκώς στη συζήτησή μας;

«Όχι! Νομίζω είπαμε τα σημαντικότερα! Ας τα λέμε όμως για να τα λέμε. Είμαστε 200 χρόνια πίσω. Έχω διαβάσει ένα σωρό άρθρα, μόνο έξω υπάρχει αυτονομία. Εδώ στην Ελλάδα αντί να μειώνεται η γραφειοκρατία, αυξάνεται. Ούτε καν μια κάποια έστω ελάχιστη αποκέντρωση, να αφήσει το Υπουργείο Παιδείας περιθώρια αυτονομίας στο σχολείο σε πέντε, έξι πράγματα. Παίρνει μάλιστα και ότι περιθώριο υπάρχει για όλα ζητάμε άδεια. Είναι οξύμωρο λένε για αυτονομία και αμέσως αναιρούν. Χειρότερα από παλιότερα, όλα με έγγραφα. Παλιότερα πιο αυτόνομοι ήμασταν και δεν είχαμε τόσο άγχος με τα χαρτιά και με τον έλεγχο. Όλοι φοβούνται τη σκιά τους, κανένας δεν παίρνει την ευθύνη για να μην εκτεθούνε. Πάνε με το γράμμα του νόμου, που το γράμμα του νόμου επιβραδύνει τη σχολική μονάδα σε πολλά πράγματα ή μπορεί να επιδεινώσει προβλήματα. Δεν αναλαμβάνει κανένας, ούτε Συντονιστές εκπαίδευσης, ούτε προϊστάμενου που αυτός είναι ο ρόλος τους. Θέλεις να γίνεις διευθυντής σχολείου, αναλαμβάνεις και την ευθύνη. Θέλεις να γίνεις Συντονιστής, αναλαμβάνεις και την ευθύνη. Δεν φροντίζουν για τους μαθητές που είναι οι αυριανοί σου πολίτες; Τους οποίους όσο τους αφήνεις σε ελλειμματικούς θα είναι και ελλειμματικοί μελλοντικοί πολίτες. Δεν υπάρχει αυτονομία να κρίνει το σχολείο και να προσφέρει στο παιδί ότι χρειάζεται για να καλύψει τις ανάγκες του, Παράλληλη Στήριξη, ψυχολογική υποστήριξη, ό,τι χρειάζεται.»

Συνέντευξη 6^η

Δημογραφικά στοιχεία

Ηλικία: 55

Φύλο: Άντρας

Τύπος σχολείου: 12θέσιο

Επίπεδο σπουδών: Διδακτορικό

Εκπαιδευτική προϋπηρεσία: 32 έτη

Εμπειρία σε διευθυντική θέση: 17 έτη

1ος θεματικός άξονας: Η ενδυνάμωση της σχολικής αυτονομίας

1. Θα ήθελα να πείτε δυο - τρεις σχετικές λέξεις ή φράσεις που σας έρχονται αμέσως στο νου ακούγοντας την έκφραση «αυτονομία των σχολικών μονάδων»;

«Ελευθερία επιλογών, διαφοροποίηση, παραχώρηση εξουσίας.»

2. Βάσει των δικών σας εμπειριών στη σχολική διοίκηση, ποιο νόημα αποδίδετε στον όρο «σχολική αυτονομία»;

«Παράκαμψη γραφειοκρατίας, αμεσότητα επίλυσης αναγκών, ανομοιομορφία, ανταγωνισμός, απόλυτη ευθύνη για τα του οίκου μου, αυτοδύναμη οικονομική διαχείριση.»

3. Πώς θα ορίζατε την ενδυνάμωση της σχολικής αυτονομίας»;

«Παραχώρηση δικαιωμάτων στο σχολείο για αυτοδιαχείριση των πόρων (προσωπικού και μέσων) και για σχεδιασμό και εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων.»

2ος θεματικός άξονας: Η οργάνωση της αυτονόμησης του ελληνικού σχολείου

4. Πώς λαμβάνονται οι αποφάσεις στο σχολείο σας; Πόσο αναγκαίο είναι για σας να μπορεί να αποφασίζει το σχολείο ελεύθερα για τα δικά του ζητήματα; Εξηγήστε την άποψή σας;

«Οι αποφάσεις λαμβάνονται πάντα συλλογικά (από το Σύλλογο Διδασκόντων), αφού αιτιολογηθεί η κάθε άποψη και εξεταστούν τα υπέρ και τα κατά της, σε έκτακτες περιπτώσεις, όταν απαιτείται άμεση αντίδραση, αποφασίζει ο διευθυντής αναλαμβάνοντας πλήρως και την ευθύνη του αποτελέσματος. Το να μπορεί να αποφασίζει το σχολείο ελεύθερα για τα δικά του ζητήματα, είναι ότι καλύτερο, καθώς γνωρίζει τα του οίκου του καλύτερα απ' τον καθένα και κατά συνέπεια ξέρει καλύτερα απ' τον καθένα ποια είναι η πιο σωστή απόφαση για τα ζητήματα που το αφορούν.»

5. Ποια αντιλαμβάνεστε ότι είναι η ετοιμότητα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος για την αύξηση των ορίων της αυτονομίας του σχολείου; Μπορείτε να μου πείτε περισσότερα για την τοποθέτησή σας;

«Η ετοιμότητα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος για την αύξηση των ορίων της αυτονομίας του σχολείου, έχει κρατηθεί τεχνηέντως από το εκάστοτε πολιτικό σύστημα σε χαμηλά όρια, γιατί δεν είναι επιθυμητό από την πολιτεία, αφού θα απαξιωθεί η κομματική επιρροή με ό,τι συνεπάγεται αυτό (πελατειακό σύστημα, ψηφοθηρία, κατευθυνόμενη διαμόρφωση ιδεολογίας στην νεολαία μέσω προγραμμάτων εκπαίδευσης).»

6. Με βάση την εμπειρία σας, ποιοι μηχανισμοί στήριξης θα προτείνατε να διαμορφωθούν, ώστε να προαχθεί η αυτονομία του σχολείου;

«Συνεργασίες με πανεπιστήμια για δημιουργία εκπαιδευτικών προγραμμάτων, δημιουργία θέσης σχολικού συνδέσμου στο δήμο για άμεση διαχείριση επισκευών και συντήρησης των σχολικών κτηρίων και εγκαταστάσεων, δημιουργία φορέα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού προσωπικού.»

7. Κατά την άποψή σας, ποια είναι τα σημαντικότερα εμπόδια για την ενίσχυση της αυτονομίας του σχολείου και ποιους τρόπους για την αντιμετώπισή τους προτείνετε;

«Μη ύπαρξη πολιτικής βούλησης για ευνόητους λόγους (απώλεια εξουσίας), ο κακός υφιστάμενος κομματικά ελεγχόμενος συνδικαλισμός που μόνο τα συμφέροντα του εκπαιδευτικού συστήματος δεν προάγει και καθιστά επιτηδευμένα αδύναμο το εκπαιδευτικό σύστημα. Τρόπος αντίδρασης: αλλαγή κουλτούρας των νέων εκπαιδευτικών, δημιουργία νέου θεσμού εκπροσώπησης εκπαιδευτικών αποτελούμενη από ανιδιοτελή πρόσωπα τα οποία να διαθέτουν αγάπη και όραμα για την εκπαίδευση. Να στείλουμε στη Βουλή ανθρώπους με διαφορετικό σύστημα αξιών (όχι συγκεντρωτική κουλτούρα).»

3ος θεματικός άξονας: Επιπτώσεις της σχολικής αυτονομίας

8. Θα μπορούσατε να ανακαλέσετε κάποια περίπτωση που ως διευθυντής/ τρια νιώσατε την ανάγκη να είστε πραγματικά αυτόνομος/ η στη λήψη αποφάσεων για το σχολείο. Με ποιον τρόπο βιώσατε αυτήν την περίπτωση; Τι αισθανθήκατε;

«Νιώθω την ανάγκη να είμαι πραγματικά αυτόνομος κάθε φορά που για ζητήματα που μπορούσαν να λυθούν σε επίπεδο σχολικής κοινότητας, απαιτούνται γραφειοκρατία και χάσιμο πολύτιμου χρόνου είτε αφορούν ζητήματα οικονομικά είτε προσωπι-

κού. Τα συναισθήματα που βιώνω: ανήμπορος, ότι είμαι πιόνι της εκάστοτε εξουσίας, αγανάκτηση και απαξίωση στον ρόλο μου.»

9. Κατά τη γνώμη σας, ποια πιστεύετε ότι μπορεί να είναι τα πλεονεκτήματα και ποια τα μειονεκτήματα από την ενδυνάμωση της αυτονομίας του σχολείου για το ρόλο σας ως σχολικός διευθυντής / σχολική διευθύντρια;

«Πλεονεκτήματα: αμεσότητα λήψης αποφάσεων και δράσεων, διαφοροποίηση.

Μειονεκτήματα: απόλυτη ευθύνη για τα αποτελέσματα των επιλογών μου.»

10. Ποια χαρακτηριστικά ως προσωπικότητα και ως επαγγελματίας κρίνετε ότι χρειάζεται να διαθέτετε ως διευθυντής/ ντρια αυτόνομου σχολείου;

«Να μπορεί να συνθέσει ένα όραμα, να εμπνεύσει τους άλλους να ευθυγραμμιστούν σε αυτό και να είναι ο πρωταγωνιστής της υλοποίησής του. Η ηγεσία είναι μια διαδικασία επηρεασμού, κανείς δεν εμπιστεύεται κάποιον, που προβάλλει τον εαυτό του ως άπρωτο - αλάνθαστο, να είναι έντιμος, αμερόληπτος, και να έχει βεβαίως άριστη γνώση του αντικειμένου.»

11. Μπορεί να συμβάλλει αυτή στην αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης, της οργάνωσης και του προσωπικού του σχολείου σας; Αν ναι, με ποιον τρόπο;

«Σίγουρα μπορεί και μάλιστα καθοριστικά.»

4ος θεματικός άξονας: Το προφίλ του αυτόνομου σχολείου

12. Σε ποιους τομείς επιθυμείτε το σχολείο να διαθέτει περισσότερη αυτονομία;

«Στη αμεσότητα λήψης αποφάσεων που το αφορούν (μείωση γραφειοκρατίας), στη οικονομική διαχείριση, επιλογή προσωπικού – εκπαιδευτικού προγράμματος.»

13. Ποια είναι η άποψή σας για την παραχώρηση των δικαιωμάτων στο σχολείο:

• να αναδιαμορφώνει το αναλυτικό πρόγραμμα και να επιλέγει σχολικά βιβλία / μεθόδους διδασκαλίας ανάλογα με τα χαρακτηριστικά του;

«Θα πρέπει να υπάρχει ένα ευρύ πλαίσιο – δεξαμενή – μέσα από την οποία θα μπορεί κάθε σχολείο ανάλογα με τις επιλογές του να διαφοροποιηθεί, όσον αφορά τη διαμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος, της επιλογής των σχολικών βιβλίων, καθώς και των μεθόδων διδασκαλίας ανάλογα με τα χαρακτηριστικά του.»

• να έχει άποψη για την πρόσληψη, την προαγωγή και την απόλυση του προσωπικού;

«Να έχει τη δυνατότητα η σχολική κοινότητα να θέτει τα προσόντα που θέλει να έχει ένας εκπαιδευτικός που επιθυμεί να είναι υποψήφιος για πρόσληψη. Να εισηγείται σε κάποια ανώτερη αρχή την πρόσληψη, την προαγωγή ή την απόλυση προσωπικού.»

• να αναζητά πόρους από ιδιωτικούς ή κοινωνικούς φορείς;

«Η άποψή μου είναι θετική ως προς την αναζήτηση πόρων από ιδιωτικούς ή κοινωνικούς φορείς, προκειμένου να μπορεί να υλοποιηθεί χωρίς περιορισμούς και εξαρτήσεις τα όραματά του και τις ανάγκες του.»

14. Ποια είναι η θέση σας για την παραχώρηση του δικαιώματος στους γονείς να επιλέγουν το σχολείο των παιδιών τους ανεξαρτήτως του τόπου διαμονής τους και να συμμετέχουν ενεργά στη λήψη αποφάσεων σχετικά με τη λειτουργία του;

«Η απελευθέρωση εγγραφών με βρίσκει σύμφωνο, κάθε γονιός θα πρέπει να έχει τη δυνατότητα να διεκδικεί εγγραφή του παιδιού του σε σχολείο της αρεσκείας του, αυτό θα επιφέρει και μια μορφή αξιολόγησης για το σχολείο. Ένα σχολείο που δεν θα παρέχει καλό προϊόν (εκπαίδευση) δεν θα έχει ζήτηση και επομένως εγγραφές, αλλά και καλό υλικό μαθητών, καθώς εκεί θα καταλήγουν αυτοί που απορρίπτονται από τα «καλά» σχολεία, επειδή δεν θα πληρούν τις προϋποθέσεις που έχει θέσει το σχολείο για την αποδοχή τους. Οι γονείς επειδή δεν κατέχουν τη γνώση της εκπαίδευσης, θα πρέπει η συμμετοχή τους να έχει πιο πολύ υποστηρικτικό και εισηγητικό ρόλο, βέβαια στα σχολεία που οι γονείς συμβάλλουν οικονομικά θα έχουν και ανάλογες απαιτήσεις.»

15. Ποιες συνέπειες θα επιφέρει μια πιθανή απελευθέρωση των εγγραφών;

«Σίγουρα ανταγωνισμό μεταξύ σχολείων, θα αποτελέσει μια μορφή έμμεσης αξιολόγησης, κάποιες σχολικές μονάδες θα είναι ελίτ και κάποιες θα συρρικνωθούν και αν δεν ανακάμψουν θα κλείσουν. Θα δημιουργηθούν σχολεία πολλών ταχυτήτων.»

16. Πώς θα περιγράφατε το σχολείο σας με ενισχυμένη αυτονομία στους γονείς των μαθητών σας;

«Ένα σχολείο καινοτόμο, ευέλικτο, χωρίς περιορισμούς, με υψηλά στάνταρ επαγγελματισμού στην επιλογή του προσωπικού του καθώς και φιλτράρισμα στην αποδοχή των εγγραφών (οι υποψήφιοι προς εγγραφή μαθητές να πληρούν κάποια στάνταρ). Με δυνατότητα άμεσης επίλυσης των προβλημάτων που τυχόν προκύπτουν. Ένα δυναμικό συνεργατικό σχολείο που συνεχώς εξελίσσεται, ένα σχολείο που διαμορφώνει το εκπαιδευτικό του πρόγραμμα, επιλέγει τα βιβλία που θα διδάξει και δεν εξαρτάται πλήρως οικονομικά από το κράτος.»

17. Ποιο αντιλαμβάνεστε ότι μπορεί να είναι το κλίμα στο αυτόνομο σχολείο;

«Συνεργατικό, δεν υπάρχουν περιθώρια για τεμπελιά και ανεπάρκεια, αμεροληψία.»

18. Υπάρχει κάτι που θα θέλατε να προσθέσετε ή θεωρείτε ότι δεν αναλύθηκε επαρκώς στη συζήτησή μας;

«Όχι...»

Συνέντευξη 7^η

Δημογραφικά στοιχεία

Ηλικία: 47

Φύλο: Γυναίκα

Τύπος σχολείου: 6/θέσιο δημοτικό σχολείο

Επίπεδο σπουδών: Διδακτορικό

Εκπαιδευτική προϋπηρεσία: 23 έτη

Εμπειρία σε διευθυντική θέση: 7 έτη

1ος θεματικός άξονας: Η ενδυνάμωση της σχολικής αυτονομίας

1. Θα ήθελα να πείτε δυο - τρεις σχετικές λέξεις ή φράσεις που σας έρχονται αμέσως στο νου ακούγοντας την έκφραση «αυτονομία των σχολικών μονάδων»;

«Αποκέντρωση, επαγγελματισμός, ανταγωνισμός.»

2. Βάσει των δικών σας εμπειριών στη σχολική διοίκηση, ποιο νόημα αποδίδετε στον όρο «σχολική αυτονομία»;

«Νομίζω πως δε σημαίνει ένα συγκεκριμένο πράγμα. Εξαρτάται από το κάθε σχολείο το νόημά που της δίνει. Γενικότερα, ως σχολική αυτονομία κατανοώ τη δυνατότητα του καθενός σχολείου να αποφασίζει ανεξάρτητο και ελεύθερο από πολιτικές κατευθύνσεις για ζητήματα που αφορούν το ίδιο και για τον τρόπο κάλυψης των αναγκών της κοινότητάς του.»

3. Πώς θα ορίζατε την ενδυνάμωση της σχολικής αυτονομίας»;

«Όπως το ακούω, ενδυνάμωση της σχολικής αυτονομίας είναι η παραχώρηση δύναμης στα μέλη του σχολείου, ώστε να λειτουργούν και να αποφασίζουν ελεύθερα. Οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς να λειτουργούν πραγματικά αυτόνομα αλλά και να είναι υπεύθυνοι για το εκπαιδευτικό έργο του σχολείου και γονείς και μαθητές να συμμετέχουν ενεργά σε όλες τις πτυχές της σχολικής καθημερινότητας.»

2ος θεματικός άξονας: Η οργάνωση της αυτονομίας του ελληνικού σχολείου

4. Πώς λαμβάνονται οι αποφάσεις στο σχολείο σας; Πόσο αναγκαίο είναι για σας να μπορεί να αποφασίζει το σχολείο ελεύθερα για τα δικά του ζητήματα; Εξηγήστε την άποψή σας;

«Ανάλογα με την περίπτωση. Συνήθως, συναποφασίζουμε στον Σύλλογο Διδασκόντων. Υπάρχουν όμως και στιγμές που ως διευθύντρια χρειάζεται να πάρω άμεσα απόφαση, τότε το κάνω και ξέρω ότι οι συνάδελφοί μου εμπιστεύονται την κρίση μου.»

5. Ποια αντιλαμβάνεστε ότι είναι η ετοιμότητα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος για την αύξηση των ορίων της αυτονομίας του σχολείου; Μπορείτε να μου πείτε περισσότερα για την τοποθέτησή σας;

«Νομίζω ότι έφτασε πια το πλήρωμα του χρόνου. Είναι απλά θέμα πολιτικών αποφάσεων. Οι εκπαιδευτικοί είμαστε πιο καταρτισμένοι, με γνώσεις και με όρεξη για δουλειά. Το αποδείξαμε και στον καιρό της πανδημίας. Πρέπει να μας εμπιστευτεί η πολιτεία, δεν θα τους προδώσουμε. Βέβαια θα υπάρξουν αντιδράσεις αλλά η μικροδυναμική των σχολείων και διάφορες αντισταθμιστικές ενέργειες θα τους πείσουν ότι μπορεί να έχει οφέλη για την ποιότητα της εκπαίδευσης.»

6. Με βάση την εμπειρία σας, ποιοι μηχανισμοί στήριξης θα προτείνατε να διαμορφωθούν, ώστε να προαχθεί η αυτονομία του σχολείου;

«Σίγουρα απαιτείται ενημέρωση και επιμόρφωση των στελεχών εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών. Παράλληλα χρειάζεται να γίνει προσαρμογή της σχολικής αυτονομίας στα ελληνικά δεδομένα αλλά και επιλογή άξιων και κατάλληλων στελεχών τα οποία καλούνται να την εφαρμόσουν. Σημαντικότερη είναι η ενδυνάμωση όλων των μελών του σχολείου, ώστε να είναι ικανά εκ των έσω και από τη βάση να προάγουν το σχολείο, να πιστεύουν στις δυνατότητές τους. Αυτοπεποίθηση και σιγουριά για τις δυνάμεις μας χρειάζεται.»

7. Κατά την άποψή σας, ποια είναι τα σημαντικότερα εμπόδια για την ενίσχυση της αυτονομίας του σχολείου και ποιους τρόπους για την αντιμετώπισή τους προτείνετε;

«Αυτό που είπα παραπάνω. Βολευόμαστε να λειτουργούμε με δεκανίκια, να μην ρισκάρουμε, να μην αναλαμβάνουμε ευθύνες. Πρωτίστως εμείς ως εκπαιδευτικοί χρειάζεται να διεκδικήσουμε την αυτονομία μας και να εκπαιδεύσουμε τους μαθητές μας, άρα τους αυριανούς πολίτες του κράτους μας, να είναι αυτόνομοι. Για μένα αυτή η ανασφάλεια είναι που δίνει το χώρο ή αλλιώς επιτρέπει στον κακό συνδικαλισμό, σε πολιτικές σκοπιμότητες και σε φορείς να αντιστέκονται στην αυτονομία του σχολείου.»

3ος θεματικός άξονας: Επιπτώσεις της σχολικής αυτονομίας

8. Θα μπορούσατε να ανακαλέσετε κάποια περίπτωση που ως διευθυντής/ τριανώσατε την ανάγκη να είστε πραγματικά αυτόνομος/ η στη λήψη αποφάσεων για το σχολείο. Με ποιον τρόπο βιώσατε αυτήν την περίπτωση; Τι αισθανθήκατε;

«Αρκετές φορές. Έτυχε όμως να αντιμετωπίσω τεράστια κωλυσιεργία σε ζητήματα υποδομών του σχολείου μου. Ενώ έχω τα χρήματα ή μπορώ να εξασφαλίσω τα χρή-

ματα και τους ανθρώπους για να φτιάξω ότι χρειάζονται οι μαθητές μου για να κάνουν τη σχολική ζωή τους καλύτερη, συναντώ εμπόδια γραφειοκρατικά. Ακόμα κι όταν πλημμύρισε το σχολείο μου από έντονη βροχόπτωση δεν μπορούσα να φέρω κάποιον εξωτερικό συνεργάτη για να διορθώσει τις ζημιές. Περίμενα τα συνεργεία του δήμου και τι κι αν πέρασαν δύο χρόνια εμείς τα περιμένουμε ακόμα καθώς οι ζημιές δεν αποκαταστάθηκαν όλες.»

9. Κατά τη γνώμη σας, ποια πιστεύετε ότι μπορεί να είναι τα πλεονεκτήματα και ποια τα μειονεκτήματα από την ενδυνάμωση της αυτονομίας του σχολείου για το ρόλο σας ως σχολικός διευθυντής / σχολική διευθύντρια;

«Θα αποφασίζω με βάση τις ανάγκες των μαθητών μου, του σχολείου μου, και θα κερδίζω χρόνο. Ωστόσο, χρειάζεται να είμαι πιο αποδοτική και θα απαιτούνται περισσότερες ώρες εργασίας. Το άγχος μου για την αποτελεσματικότητα των επιλογών μου και των αποφάσεών μου θα πολλαπλασιαστεί. Οι αρμοδιότητές μας σίγουρα θα αυξηθούν. Από την άλλη το κύρος μας στην κοινωνία θα προαχθεί κι ο ρόλος μας θα αποκτήσει άλλη βαρύτητα.»

10. Ποια χαρακτηριστικά ως προσωπικότητα και ως επαγγελματίας κρίνετε ότι χρειάζεται να διαθέτετε ως διευθυντής/ ντρια αυτόνομου σχολείου;

«Ως προσωπικότητα θα χρειάζεται να είμαι αποφασιστική, δυναμική, επικοινωνιακή. Ως επαγγελματίας, ___ θα μιλούσα για τον «χαρισματικό» προϊστάμενο στον εκπαιδευτικό οργανισμό αυτόν που μπορεί να εμπνέει και να ενεργοποιεί εκπαιδευτικούς και μαθητές, που θέτει στόχους, που προωθεί την άμιλλα, που εδραιώνει εκπαιδευτικές αξίες και που δημιουργεί νέες οργανωτικές δομές και πρακτικές, που επιτυγχάνει την αλλαγή της οργανωτικής κουλτούρας και τη βελτίωση του σχολικού κλίματος επιδιώκοντας πρώτα την ευρύτερη ικανοποίηση διδασκόντων και διδασκομένων.»

11. Μπορεί να συμβάλει αυτή στην αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης, της οργάνωσης και του προσωπικού του σχολείου σας; Αν ναι, με ποιον τρόπο;

«Ναι μπορεί να συμβάλει όταν αξιοποιηθεί σωστά και προς όφελος όλων. Ακούγονται διάφορες αντίθετες γνώμες όπως ότι αυξάνει τις ανισότητες μεταξύ των μαθητών και ότι οδηγεί σε κατηγοριοποίηση των σχολείων. Από εμάς, από το έμπυχο δυναμικό του σχολείου, εξαρτάται για μένα η αποτελεσματικότητά της σχολικής αυτονομίας. Εδώ θα μπορούσα να αναφερθώ ξανά στην ενδυνάμωση. Για μένα σχολική αυτονομία χωρίς ενδυναμωμένη σχολική κοινότητα θα ήταν αναποτελεσματική σε όλους τους παραπάνω τομείς που αναφέρατε. Ως προς τον εκπαιδευτικό τομέα απαιτεί ενδυναμωμένο εκπαιδευτικό προσωπικό, ως προς τον τομέα της οργάνωσης και της διοίκη-

σης ενδυναμωμένα στελέχη εκπαίδευσης. Νομίζω ενδυνάμωση και αυτονομία είναι ένας ισχυρός συνδυασμός που το ένα προάγει το άλλο και μαζί συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα του σχολείου.»

4ος θεματικός άξονας: Το προφίλ του αυτόνομου σχολείου

12. Σε ποιους τομείς επιθυμείτε το σχολείο να διαθέτει περισσότερη αυτονομία;

«Σε όλους τους τομείς. Να δοθεί επιτέλους εξουσία στα χέρια των ανθρώπων της σχολικής καθημερινότητας, γιατί αυτοί ξέρουν καλύτερα από τον καθένα. Ως αντισταθμιστικό παράγοντα επιτέλους ας εφαρμόσουν την αξιολόγηση αναλαμβάνοντας οποιοδήποτε πολιτικό κόστος. Χρειάζονται και πολιτικοί με όραμα, όχι μόνο εκπαιδευτικοί και διευθυντές. Ακόμα και γονείς με όραμα για την εκπαίδευση των παιδιών τους.»

13. Ποια είναι η άποψή σας για την παραχώρηση των δικαιωμάτων στο σχολείο:

- **να αναδιαμορφώνει το αναλυτικό πρόγραμμα και να επιλέγει σχολικά βιβλία / μεθόδους διδασκαλίας ανάλογα με τα χαρακτηριστικά του;**

«Αυτό είναι το σημαντικότερο. Ειδικά στις μέρες μας που ο ψηφιακός μετασχηματισμός έδωσε άλλη ώθηση στα πράγματα, δε γίνεται να συνεχίζουμε με πρακτικές παρωχημένες. Το πολλαπλό βιβλίο και ένα αναδιαμορφωμένο αναλυτικό πρόγραμμα κατά περίπτωση σχολείου και των δεδομένων του θα βελτίωνε την εκπαίδευση με σιγουριά. Κάτι τέτοιο όμως απαιτεί διευθυντές και εκπαιδευτικούς που να μπορούν να υποστηρίξουν με τις γνώσεις τους και τον επαγγελματισμό τους.»

- **να έχει άποψη για την πρόσληψη, την προαγωγή και την απόλυση του προσωπικού;**

«Ναι, να το κάνει για να μπορεί να καλύπτει και καλύτερα τις ανάγκες του. Σε αυτό το κομμάτι πρέπει να απαγκιστρωθούμε από το μόνιμο και από το «αυτοί είμαστε και τέλος» επιτρέποντας μορφές κινητικότητας ως προς την εργασιακή σχέση και θέση. Δεν λέω να χάνουν τη δουλειά τους οι άνθρωποι αλλά να μπορούν να αξιοποιούνται καλύτερα ανάλογα με τα προσόντα τους και με τις ικανότητές τους.»

- **να αναζητά πόρους από ιδιωτικούς ή κοινωνικούς φορείς;**

«Πολλοί διευθυντές το κάνουμε αυτό έτσι κι αλλιώς. Δεν νομίζω να πιστεύει κανείς ότι τα σχολεία επιβιώνουν μόνο με τη βοήθεια της πολιτείας ή του δήμου. Και οι Σύλλογοι Γονέων συμβάλλουν σημαντικά στην κάλυψη των αναγκών μας είτε βρίσκοντας χορηγούς είτε μαζεύοντας συνδρομές.»

14. Ποια είναι η θέση σας για την παραχώρηση του δικαιώματος στους γονείς να επιλέγουν το σχολείο των παιδιών τους ανεξαρτήτως του τόπου διαμονής τους και να συμμετέχουν ενεργά στη λήψη αποφάσεων σχετικά με τη λειτουργία του;

«Τους γονείς δεν πρέπει να τους θέλουμε μόνο όταν τους χρειαζόμαστε. Να συμμετέχουν ενεργά και να έχουν εκπρόσωπους στα σχολικά συμβούλια, γιατί για τα παιδιά τους μιλάμε. Για μένα οι γονείς πρέπει να ξέρουν ό,τι γίνεται μέσα στο σχολείο, τα προβλήματά του, τις ανάγκες του, τις αδυναμίες του, τις υποχρεώσεις του. Δεν μπορεί να μιλάμε για σχολικούς κανονισμούς και για αυτονομία μη έχοντας συμμάχους και συνεργάτες τους γονείς.»

15. Ποιες συνέπειες θα επιφέρει μια πιθανή απελευθέρωση των εγγραφών;

«Διακαής πόθος μου είναι αυτό. Κι όποιο σχολείο αξίζει ας επιβιώσει. Ίσως είναι κι ένα κίνητρο να ενεργοποιηθούμε όλοι μας.»

16. Πώς θα περιγράφατε το σχολείο σας με ενισχυμένη αυτονομία στους γονείς των μαθητών σας;

«Ως ένα σχολείο καινοτόμο, δημιουργικό, με συμμετοχική διοίκηση, ανοιχτό στην κοινωνία, με δικό του προφίλ, με εκπαιδευτικούς πολύ μορφωμένους και με όρεξη για δουλειά. Ένα σχολείο που νοιάζεται για την αποτελεσματικότητά του και που επιθυμεί να αξιολογείται, εφόσον έχει να επιδείξει και έργο.»

17. Ποιο αντιλαμβάνεστε ότι μπορεί να είναι το κλίμα στο αυτόνομο σχολείο;

«Εδώ είναι θέμα διευθυντή. Σε αυτό το σχολείο ο ανταγωνισμός μέσα σε αυτό, με ό,τι αυτό συνεπάγεται, μπορεί να αυξηθεί και ο ρόλος του μπορεί να είναι κομβικός. Για αυτό μίλησα παραπάνω για συμμετοχική διοίκηση, να νιώθουν όλοι ότι ανήκουν στο σχολείο και όλοι να επιβραβεύονται για τα αποτελέσματά τους.»

18. Υπάρχει κάτι που θα θέλατε να προσθέσετε ή θεωρείτε ότι δεν αναλύθηκε επαρκώς στη συζήτησή μας;

«Για μένα η σχολική αυτονομία είναι το ζητούμενο στις μέρες μας. Χρειάζονται βαθιές αλλαγές με πολιτική βούληση και με δική μας ενεργοποίηση. Η σχολική αυτονομία δεν είναι κάτι που απλά παρέχεται είναι κάτι που διεκδικείται, κάτι που επιθυμείς και υποστηρίζεις, κάτι που προσαρμόζεις στα δικά σου δεδομένα και στις δικές σου ανάγκες. Η πραγματική σχολική αυτονομία είναι κάτι παραπάνω από μια συγκεκριμένη σχολική αυτονομία, βασίζεται στα δεδομένα και στη δυναμική του καθενός σχολείου ξεχωριστά.»

Συνέντευξη 8^η

Δημογραφικά στοιχεία

Ηλικία: 56

Φύλο: Γυναίκα

Τύπος σχολείου: 6/θέσιο Ειδικό σχολείο

Επίπεδο σπουδών: Μεταπτυχιακό

Εκπαιδευτική προϋπηρεσία: 33 έτη

Εμπειρία σε διευθυντική θέση: 10 έτη

1ος θεματικός άξονας: Η ενδυνάμωση της σχολικής αυτονομίας

1. Θα ήθελα να πείτε δυο - τρεις σχετικές λέξεις ή φράσεις που σας έρχονται αμέσως στο νου ακούγοντας την έκφραση «αυτονομία των σχολικών μονάδων»;

«αποκέντρωση, διοίκηση, ποιότητα στην εκπαίδευση, αναζωογόνηση της εκπαίδευσης»

2. Βάσει των δικών σας εμπειριών στη σχολική διοίκηση, ποιο νόημα αποδίδετε στον όρο «σχολική αυτονομία»;

«Ένα σχολείο ανοιχτό στην κοινότητα που μπορεί να λειτουργήσει αυτόνομα με βάση τις ανάγκες της σχολικής κοινότητας βάσει ενός γενικότερου νομοθετικού πλαισίου. Λαμβάνοντας υπόψη κάθε φορά τις υπάρχουσες συνθήκες.»

3. Πώς θα ορίζατε την ενδυνάμωση της σχολικής αυτονομίας»;

«Ουσιαστικά η διαχείριση εντός της σχολικής μονάδας, στην οποία λαμβάνει μέρος το σύνολο της σχολικής κοινότητας. Μιλάμε για συμμετοχική και συνεργατική πρακτική προς όφελος των μαθητών.»

2ος θεματικός άξονας: Η οργάνωση της αυτονόμησης του ελληνικού σχολείου

4. Πώς λαμβάνονται οι αποφάσεις στο σχολείο σας; Πόσο αναγκαίο είναι για σας να μπορεί να αποφασίζει το σχολείο ελεύθερα για τα δικά του ζητήματα; Εξηγήστε την άποψή σας;

«Είναι συλλογικές οι αποφάσεις με αρμόδιο όργανο το Σύλλογο προσωπικού, δεν μιλάμε απλά για Σύλλογο Διδασκόντων, για μένα αυτός ο όρος πρέπει να αλλάξει, γιατί δεν είναι προσωπικό του σχολείου μόνο οι διδάσκοντες. Προσπαθούμε να μιλούμε κοινή γλώσσα και να είναι ο Σύλλογος ενήμερος για τα πάντα, ώστε οι αποφάσεις να είναι συλλογικές και αποφασίζει κατά πλειοψηφία. Δεν είναι απλά αναγκαίο να αποφασίζουμε ελεύθερα, είναι απαραίτητο. Η νομοθεσία που ακολουθούμε λαμβάνει συνήθως υπόψη το κέντρο, τις μεγάλες πόλεις, αγνοώντας την περιφέρεια και τις συν-

θήκες που επικρατούν στα σχολεία της. Όλα μπαίνουν κάτω από την ίδια ομπρέλα, άρα, προφανώς, είναι απαραίτητη η διαφοροποίηση.»

5. Ποια αντιλαμβάνεστε ότι είναι η ετοιμότητα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος για την αύξηση των ορίων της αυτονομίας του σχολείου; Μπορείτε να μου πείτε περισσότερα για την τοποθέτησή σας;

«Όχι, καθόλου, δεν είναι έτοιμο. Δεν είναι έτοιμο εξαιτίας της έλλειψης κατάλληλης εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Φοβάμαι όμως ότι από το ένα άκρο μπορούμε να φτάσουμε εύκολα στο άλλο.»

6. Με βάση την εμπειρία σας, ποιοι μηχανισμοί στήριξης θα προτείνατε να διαμορφωθούν, ώστε να προαχθεί η αυτονομία του σχολείου;

«Θεωρώ την επιμόρφωση σημαντική. Αλλά μιλάω για σωστή επιμόρφωση, για επαναλαμβανόμενη, διαρκή και στοχευμένη σύμφωνα με τις ανάγκες της σχολικής κοινότητας. Επίσης, προτείνω να είναι πιο κοντά η εκπαιδευτική κοινότητα με διάθεση περισσότερου χρόνου για συνεδριάσεις, γιατί η νέα αυτή προσέγγιση απαιτεί περισσότερο χρόνο. Να δημιουργηθούν οι συνθήκες σε ομάδες να συνεδριάζουν για να καταθέτουν απόψεις και να αποφασίζουν.»

7. Κατά την άποψή σας, ποια είναι τα σημαντικότερα εμπόδια για την ενίσχυση της αυτονομίας του σχολείου και ποιους τρόπους για την αντιμετώπισή τους προτείνετε;

«Πρέπει να αλλάξει η κουλτούρα. Η αλλαγή κουλτούρας της εκπαιδευτικής κοινότητας είναι το βασικό εμπόδιο. Αλλά και η εκπαίδευσή μας γενικότερα και μιλάμε για εκπαίδευση και στους πάνω από εμάς, στα μέλη προϊστάμενων αρχών. Επίσης, θέλει πολύ βάθος χρόνου, δεν είναι ένα πράγμα το οποίο το αποφασίζω και γίνεται. Εμείς μάθαμε να τα κάνουμε όλα ανάποδα, από πάνω προς τα κάτω. Αυτό θα ξεκινήσει από τους ίδιους τους μαθητές, μέσα από το σχολείο το ίδιο, από τη φιλοσοφία και την κουλτούρα. Πώς να αλλάξει κάτι όταν δεν αλλάζω όλα όσα είναι γύρω γύρω; Με τον τρόπο που πάει να γίνει αντί να αποκτήσουμε μεγαλύτερη αυτονομία, θα αποκτήσουμε μεγαλύτερο έλεγχο. Μπορεί να είναι και μύθος ότι πάμε για σχολική αυτονομία. Δεν μπορεί, είναι δοτή σε μια εκπαιδευτική κοινότητα που δεν ξέρει πως να λειτουργεί αυτόνομα. Πρέπει να αυτονομηθεί όλο το σύστημα και όχι μόνο η σχολική μονάδα. Γενικότερη αποκέντρωση.»

3ος θεματικός άξονας: Επιπτώσεις της σχολικής αυτονομίας

8. Θα μπορούσατε να ανακαλέσετε κάποια περίπτωση που ως διευθυντής/ τρια νιώσατε την ανάγκη να είστε πραγματικά αυτόνομος/ η στη λήψη αποφάσεων για το σχολείο. Με ποιον τρόπο βιώσατε αυτήν την περίπτωση; Τι αισθανθήκατε;

«Πολύ πρόσφατο παράδειγμα! Εν καιρώ πανδημίας, όταν το ειδικό σχολείο ήταν ανοιχτό ενώ όλα τα υπόλοιπα ήταν κλειστά. Είχαμε τη δυνατότητα να κάνουμε πολλά πράγματα όμως οι κατευθύνσεις ήταν πολύ συγκεκριμένες και κοινές. Αυτές ήταν οι οδηγίες και τέλος [!]. Δεν μπορούσαμε κατά περίπτωση το κάθε σχολείο να διαφοροποιηθεί ανάλογα με τις δικές του συνθήκες. Ένιωσα ότι έχουν άγνοια για τα σχολεία τους. Κι επειδή όταν κάποιος έχει άγνοια, προκειμένου να αποφύγει πράγματα, δεν μπορεί να εμπιστευτεί. Ένιωσα ότι δεν μας εμπιστεύονταν. Δεν υπάρχει εμπιστοσύνη ούτε στο πρόσωπο του διευθυντή ούτε στο εκπαιδευτικό προσωπικό, γιατί γνωρίζουν ότι στις θέσεις που βρίσκονται τα στελέχη εκπαίδευσης δεν βρίσκονται βάση ουσιαστικών προσόντων αλλά βάση τυπικών προσόντων.»

9. Κατά τη γνώμη σας, ποια πιστεύετε ότι μπορεί να είναι τα πλεονεκτήματα και ποια τα μειονεκτήματα από την ενδυνάμωση της αυτονομίας του σχολείου για το ρόλο σας ως σχολικός διευθυντής / σχολική διευθύντρια;

«Έχει πολλά πλεονεκτήματα, γιατί θα μας επιτρέψει να δημιουργήσουμε σχολεία με δική τους φιλοσοφία σύμφωνα με το κουλτούρα της κοινότητας τους, τα οποία θα προάγουν την εκπαίδευση. Σχολεία που να βασίζονται στις ανάγκες των μαθητών τους. Με κέντρο τους το μαθητή. Δυστυχώς τώρα ο μαθητής ακολουθεί την ύλη κι όχι η ύλη τον μαθητή. Με τον τρόπο που πάει να γίνει φαίνεται πως πρόκειται για μια μετατόπιση των ευθυνών στο πρόσωπο του σχολικού διευθυντή, δηλαδή αφήνουν όλο το διοικητικό έργο αλλά και το όλο το παιδαγωγικό κομμάτι, πάρτε και ένα μάνατζερ να κάνετε, αρχίστε να ψάχνετε και τους χορηγούς, πάρε και την αυτοαξιολόγηση, δέξου και την αξιολόγηση και την κριτική. Στις ήδη υπάρχουσες αρμοδιότητες θα προστεθούν κι άλλες, άρα περισσότερο άγχος και ώρες εργασίας. Αυτοί θα είναι και οι αποτρεπτικοί λόγοι για έναν άνθρωπο που δεν είναι αρκετά φιλόδοξος να αναλάβει τη διεύθυνση ενός σχολείου και να εμπλακεί με αυτό το κομμάτι. Θα μιλάμε για μια πολύ συγκεκριμένη κατηγορία ανθρώπων που θα είναι διευθυντές, υπερφιλόδοξοι. Μιλάμε για μια επιχειρηματικού τύπου ηγεσία που χρειάζεται ένα ισχυρό πλαίσιο στήριξης σε επίπεδο κοινότητας.»

10. Ποια χαρακτηριστικά ως προσωπικότητα και ως επαγγελματίας κρίνετε ότι χρειάζεται να διαθέτετε ως διευθυντής/ ντρια αυτόνομου σχολείου;

«Για μένα όραμα με κέντρο τον μαθητή! Είναι βασικό πράγμα στα προσόντα του διευθυντή να μπορεί να μεταλαμπαδεύει τη γνώση, το όραμα. Να κρατάει ισορροπίες, να έχει αυτοέλεγχο και όχι μόνο να ελέγχει. Να μπορεί να πείθει ότι λειτουργεί με γνώμονα το συμφέρον όλων.»

11. Μπορεί να συμβάλλει αυτή στην αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης, της οργάνωσης και του προσωπικού του σχολείου σας; Αν ναι, με ποιον τρόπο;

«Το να προσαρμόζουμε τους μαθησιακούς στόχους στις ανάγκες των μαθητών μας είναι σίγουρα αποτελεσματικό. Και στην οργάνωση και στη διοίκηση η ζωή ολόκληρου του εκπαιδευτικού προσωπικού θα γίνει πιο εύκολη. Τότε θα έπαιρνε η σχολική μονάδα την ευθύνη πάνω της και θα λειτουργούσε με βάση τα δικά της δεδομένα και το συμφέρον των δικών της μαθητών, κατά τόπους και κατά περίπτωση. Θα αποφασίζει κιόλας η σχολική μονάδα και θα υποστηρίζει τη δική της επιλογή.»

4ος θεματικός άξονας: Το προφίλ του αυτόνομου σχολείου

12. Σε ποιους τομείς επιθυμείτε το σχολείο να διαθέτει περισσότερη αυτονομία;

«Στη λήψη των γρήγορων αποφάσεων για ζητήματα καθημερινότητας.»

13. Ποια είναι η άποψή σας για την παραχώρηση των δικαιωμάτων στο σχολείο:

- να αναδιαμορφώνει το αναλυτικό πρόγραμμα και να επιλέγει σχολικά βιβλία / μεθόδους διδασκαλίας ανάλογα με τα χαρακτηριστικά του;

«Στην ειδική αγωγή υφίσταται η παιδαγωγική αυτονομία, γιατί εφαρμόζουμε την διαφοροποιημένη διδασκαλία. Αυτό θα πρέπει να γενικευτεί στην εκπαίδευση.»

- να έχει άποψη για την πρόσληψη, την προαγωγή και την απόλυση του προσωπικού;

«Δεν είμαστε έτοιμοι. Εκεί χτίζονται ακόμα πελατειακές σχέσεις. Δεν μπορούμε να είμαστε αντικειμενικοί ακόμα. Το έζησα στη Δανία αυτό, είναι πολύ πιο πολύπλοκο από αυτό που φαντάζει.»

- να αναζητά πόρους από ιδιωτικούς ή κοινωνικούς φορείς;

«Αυτό είναι η καθημερινότητά μας. Έτσι κι αλλιώς το κάνουμε ως οργανισμοί, δεν γίνεται αλλιώς. Ας μην είναι όμως αυτοσκοπός. Αν ξεχθούμε όλα τα σχολεία να ψάχνουμε πόρους, τότε πια κάθε σχολείο θα έχει συγκεκριμένο χορηγό που θα λογοδοτεί σε αυτόν. Γίνεται ανταποδοτικό [!]. Μπορεί να πει ότι εγώ θέλω αυτή την εκπαίδευση για τους μαθητές κι αυτούς τους εκπαιδευτικούς.»

14. Ποια είναι η θέση σας για την παραχώρηση του δικαιώματος στους γονείς να επιλέγουν το σχολείο των παιδιών τους ανεξαρτήτως του τόπου διαμονής τους και να συμμετέχουν ενεργά στη λήψη αποφάσεων σχετικά με τη λειτουργία του;

«Ούτε εδώ είμαστε έτοιμοι. Προσωπική μου άποψη είναι να κρατήσει ο καθένας τον ρόλο του. Και να κατανοήσουν ότι δεν έχουν μόνο δικαίωμα για συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων αλλά και υποχρεώσεις απέναντι στις ανάγκες του σχολείου.»

15. Ποιες συνέπειες θα επιφέρει μια πιθανή απελευθέρωση των εγγραφών;

«Είναι σημαντικό, γιατί ίσως έτσι θα επιτρέψει να πάρω κι από αυτούς (γονείς) ότι μπορούν να προσφέρουν στο σχολείο. Σε ένα αυτόνομο, αυτοδύναμο σχολείο θα αξιοποιούσα κάθε στοιχείο του ανθρώπινου δυναμικού και θα αξιοποιούσα και τις δυνατότητες των γονέων, δεν χρειάζεται να ψάχνω χορηγό, όταν θα γνωρίζω ότι ο τάδε γονέας μπορεί να παρέχει κάτι στο σχολείο. Θα δημιουργούσε ευκαιρίες, το σχολείο να μην αποτελεί απλά ένα χώρο προσφοράς εκπαίδευσης στους μαθητές αλλά να αποτελεί σημείο αναφοράς ολόκληρης της κοινότητας, με απογευματινές δραστηριότητες, με εργαστήρια, ακόμα και να αξιοποιήσουν το σχολείο ως χώρο για να δούνε μια ταινία, να συζητήσουν για τα παιδιά τους πίνοντας τον απογευματινό τους καφέ, να κάνουν ένα μπαζάρ, να κάνουν μια φιλανθρωπική εκδήλωση. Να ανοίξει στην κοινότητα ως σχολείο της γειτονιάς.»

16. Πώς θα περιγράφατε το σχολείο σας με ενισχυμένη αυτονομία στους γονείς των μαθητών σας;

«Επηρεασμένη από τη δική σχολική μονάδα θα έλεγα ότι επιθυμώ ένα σχολείο με εξωστρέφεια, ενεργά κομμάτια της τοπικής κοινωνίας, που έχει σημαντικές και ουσιαστικές συνεργασίες, να προάγουν μια πολυεπίπεδη εκπαίδευση. Δεν θα μανατζάρω όμως το σχολείο, θα του δώσω τη δυνατότητα να γνωρίζει την πραγματικότητα. Το παιδί θα ζήσει εκεί μέσα και θα ανακαλύψει τι γίνεται. Θα πω και τα θετικά και τα αρνητικά.»

17. Ποιο αντιλαμβάνεστε ότι μπορεί να είναι το κλίμα στο αυτόνομο σχολείο;

«Ένα κλίμα επικοινωνιακό, συνεργατικό.»

18. Υπάρχει κάτι που θα θέλατε να προσθέσετε ή θεωρείτε ότι δεν αναλύθηκε επαρκώς στη συζήτησή μας;

«Δεν γίνονται τα πράγματα από τη μια μέρα στην και απλά επειδή το αποφασίσαμε. Πρέπει να αλλάξει η κουλτούρα και η φιλοσοφία μας αλλιώς δεν θα πετύχει. Θέλει βάθος χρόνου!»

Συνέντευξη 9^η

Δημογραφικά στοιχεία

Ηλικία: 49

Φύλο: Άντρας

Τύπος σχολείου: 12/θέσιο Δημοτικό σχολείο

Επίπεδο σπουδών: Μεταπτυχιακό

Εκπαιδευτική προϋπηρεσία: 25 έτη

Εμπειρία σε διευθυντική θέση: 6 έτη

1ος θεματικός άξονας: Η ενδυνάμωση της σχολικής αυτονομίας

1. Θα ήθελα να πείτε δυο - τρεις σχετικές λέξεις ή φράσεις που σας έρχονται αμέσως στο νου ακούγοντας την έκφραση «αυτονομία των σχολικών μονάδων»;

«ποιοτική εκπαίδευση, αποκέντρωση, αξιολόγηση»

2. Βάσει των δικών σας εμπειριών στη σχολική διοίκηση, ποιο νόημα αποδίδετε στον όρο «σχολική αυτονομία»;

«Η σχολική αυτονομία είναι η παροχή της εξουσίας στα μέλη του σχολείου να αποφασίζουν για τα σχολικά ζητήματα ανεξάρτητα και σύμφωνα με τα δεδομένα και τις προτεραιότητες του σχολείου τους. Μιλάμε για ένα σχολείο ισχυρό, υπεύθυνο και ελεύθερο από την εξωτερική επιρροή.»

3. Πώς θα ορίζατε την ενδυνάμωση της σχολικής αυτονομίας»;

«Θα την όριζα ως την παροχή στα μέλη της σχολικής κοινότητας μεγαλύτερης εξουσίας στη λήψη αποφάσεων για βασικές πτυχές της λειτουργίας του σχολείου, όπως η εκπαίδευση που παρέχει, η στελέχωσή του και ο προϋπολογισμός του. Η ενδυνάμωση βασικά όλων εκείνων των μελών που μπορούν να αναλάβουν την ευθύνη για τη βελτίωσή του.»

2ος θεματικός άξονας: Η οργάνωση της αυτονομίας του ελληνικού σχολείου

4. Πώς λαμβάνονται οι αποφάσεις στο σχολείο σας; Πόσο αναγκαίο είναι για σας να μπορεί να αποφασίζει το σχολείο ελεύθερα για τα δικά του ζητήματα; Εξηγήστε την άποψή σας;

«Οι αποφάσεις στην πλειοψηφία τους λαμβάνονται στον Σύλλογο Διδασκόντων. Είναι πάρα πολύ αναγκαίο να αποφασίζουμε μόνοι μας, γιατί τότε θα υπάρξει καλύτερη διαχείριση των ανθρώπινων και μη πόρων του σχολείου.»

5. Ποια αντιλαμβάνεστε ότι είναι η ετοιμότητα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος για την αύξηση των ορίων της αυτονομίας του σχολείου; Μπορείτε να μου πείτε περισσότερα για την τοποθέτησή σας;

«Η άποψή μου είναι ότι, αν θέλουμε να κάνουμε βήματα μπροστά, δεν χρειάζεται να περιμένουμε να είμαστε έτοιμοι. Όπως και σε κάθε αλλαγή, έτσι και στις οποιοσδήποτε προσπάθειες για σχολική αυτονομία θα υπάρξουν αντιδράσεις. Αν όμως πρόκειται να ωφεληθεί η εκπαίδευση χρειάζεται να δοκιμάσουμε, αρχικά πιλοτικά και ας γενικευτεί σταδιακά.»

6. Με βάση την εμπειρία σας, ποιοι μηχανισμοί στήριξης θα προτείνατε να διαμορφωθούν, ώστε να προαχθεί η αυτονομία του σχολείου;

«Επειδή πιστεύω ότι η αυτονομία είναι ωφέλιμη μόνο όταν κάποιος τη χρησιμοποιεί αποτελεσματικά, θεωρώ σημαντικό στις θέσεις ευθύνης να τοποθετηθούν με αξιωματικό τρόπο άτομα με υψηλά προσόντα που θα μπορούσαν να είναι αποτελεσματικά. Διευθυντές που θα δέχονται υποστήριξη και θα ενδυναμώνονται, ώστε να προάγουν τη σχολική αυτονομία. Σημαντικό βήμα νομίζω ότι μπορεί να είναι και η εφαρμογή της αξιολόγησης των σχολείων και των εκπαιδευτικών βάσει προσυμφωνημένων κριτηρίων από το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας.»

7. Κατά την άποψή σας, ποια είναι τα σημαντικότερα εμπόδια για την ενίσχυση της αυτονομίας του σχολείου και ποιους τρόπους για την αντιμετώπισή τους προτείνετε;

«Μεγαλύτερο εμπόδιο για μένα είναι η έλλειψη πολιτικής σταθερότητας. Ο ένας υπουργός ξεκινά κάτι κι ο επόμενος το αναιρεί, η μια κυβέρνηση ακολουθεί ένα πρόγραμμα και η άλλη το απορρίπτει χωρίς σκέψη και χωρίς να μπαίνει στη διαδικασία να αξιολογήσει ή να κρατήσει κάτι που μπορεί να περπατά. Η εκπαίδευση σε ένα κράτος πρέπει να είναι ένας χώρος όπου δεν θα χωρούν τα πολιτικά συμφέροντα. Το μόνο συμφέρον για το οποίο χρειάζεται να ενδιαφέρεται είναι αυτό των μαθητών. Άλλο ένα εμπόδιο είναι η τρομερή γραφειοκρατία που δεν επιτρέπει την ευελιξία του σχολείου. Στη σύγχρονη εποχή το διαδίκτυο μπορεί να μας απαλλάξει από όλο αυτό το περίπλοκο και γραφειοκρατικά στημένο κράτος. Δεν κατανοώ, γιατί απαιτείται να ζητάω την άδεια για να κάνω οτιδήποτε χρειάζεται το σχολείο. Ας αποφασίσω κι ας λογοδοτώ για τις αποφάσεις μου.»

3ος θεματικός άξονας: Επιπτώσεις της σχολικής αυτονομίας

8. Θα μπορούσατε να ανακαλέσετε κάποια περίπτωση που ως διευθυντής/ τρια νιώσατε την ανάγκη να είστε πραγματικά αυτόνομος/ η στη λήψη αποφάσεων για το σχολείο. Με ποιον τρόπο βιώσατε αυτήν την περίπτωση; Τι αισθανθήκατε;

«Ναι, θα σας αναφέρω μια περίπτωση. Συγκεκριμένα, αυτές τις ημέρες έγινε παράταση του σχολικού έτους. Η ζέστη στη συγκεκριμένη χρονική στιγμή στην περιοχή που βρίσκεται το σχολείο μου δεν επέτρεπαν τη διεξαγωγή των μαθημάτων. Επίσης, και η κτιριακή του υποδομή ήταν ακατάλληλη για να βρισκόμαστε σε αυτό υπό αυτές τις συνθήκες. Αγανάκτησα βλέποντας τους μαθητές μου να υποφέρουν. Θα ήθελα να είχα τη δύναμη να το “κλείσω” γλιτώνοντας όλους μας από αυτό το μαρτύριο. Πήραν μια απόφαση κάποιοι που δεν γνώριζαν τι μπορεί να συμβαίνει σε τοπικό επίπεδο κι εμείς ακολουθήσαμε ως άβουλα όντα. Αναρωτιέμαι, γιατί δεν ζητήθηκε η άποψή μας, ποιος ήξερε καλύτερα από εμάς;»

9. Κατά τη γνώμη σας, ποια πιστεύετε ότι μπορεί να είναι τα πλεονεκτήματα και ποια τα μειονεκτήματα από την ενδυνάμωση της αυτονομίας του σχολείου για το ρόλο σας ως σχολικός διευθυντής / σχολική διευθύντρια;

«Και πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα θα έχει για το ρόλο μου. Θα μπορώ να αποφασίζω σύμφωνα με το συμφέρον των δικών μου μαθητών και σύμφωνα με τις δυνατότητές μας. Από την άλλη, είμαι βέβαιος πως θα λογοδοτούσα περισσότερο για την αποτελεσματικότητα του σχολείου μου και οι ευθύνες μου θα πλήθαιναν. Τρομερά απαιτητικό μου φαίνεται και ως προς τις ώρες που πρέπει να εργάζομαι και ως προς τον προγραμματισμό και τη συνέπεια που πρέπει να διατηρώ. Ενδεχομένως, να δινόταν και κάποια κίνητρα σε όσους αποφάσιζαν να τοποθετηθούν ως διευθυντές σε σχολεία είτε οικονομικά είτε επαγγελματικά.»

10. Ποια χαρακτηριστικά ως προσωπικότητα και ως επαγγελματίας κρίνετε ότι χρειάζεται να διαθέτετε ως διευθυντής/ ντρια αυτόνομου σχολείου;

«Μιλάμε για διευθυντές με πολλές γνώσεις και με ισχυρές προσωπικότητες. Επικοινωνιακό, οργανωτικό, με πλούσια εμπειρία και με πολλές γνώσεις. Έναν άνθρωπο που ρισκάρει, με όραμα, με ελκυστικούς ιδεολογικούς στόχους, που στηρίζει και εμπιστεύεται στους υφισταμένους, και που τους εμπνέει, με νεωτερικές ιδέες, αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση, έξυπνο, με αντισυμβατική ή αντιστασιακή συμπεριφορά όπου απαιτείται, αντικειμενικό, υπομονετικό, επίμονο και με θέληση. Το σπουδαιότερο όμως είναι να διαθέτει ταπεινότητα.»

11. Μπορεί να συμβάλει αυτή στην αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης, της οργάνωσης και του προσωπικού του σχολείου σας; Αν ναι, με ποιον τρόπο;

«Εξαρτάται από το πως θα αξιοποιηθεί. Η αποτελεσματικότητα για μένα είναι κάτι το υποκειμενικό, ο καθένας της δίνει νόημα ανάλογα με τα πιστεύω του, βάσει των προσδοκιών του και σύμφωνα με τα δικά του κριτήρια. Αυτό που μπορώ να πω είναι ότι χρειάζεται να προσαρμοστεί στα ελληνικά δεδομένα και να δοκιμαστεί. Αν συνδέεται με ενεργό εμπλοκή όλων στα σχολικά ζητήματα και με απόδοση λόγου - αξιολόγηση μπορεί να αυξήσει την αυτό-αποτελεσματικότητα του προσωπικού του που συνεπάγεται τη βελτίωση της σχολικής μονάδας.»

4ος θεματικός άξονας: Το προφίλ του αυτόνομου σχολείου

12. Σε ποιους τομείς επιθυμείτε το σχολείο να διαθέτει περισσότερη αυτονομία;

«Ιδίως στον οικονομικό και τον παιδαγωγικό τομέα. Αν διαθέτει το σχολείο ελευθερία δράσης στα παιδαγωγικά και τα οικονομικά ζητήματα που το ταλαιπωρούν μπορεί να πραγματοποιεί τα σχέδιά του και να ικανοποιεί τις ανάγκες του.»

13. Ποια είναι η άποψή σας για την παραχώρηση των δικαιωμάτων στο σχολείο:

• **να αναδιαμορφώνει το αναλυτικό πρόγραμμα και να επιλέγει σχολικά βιβλία / μεθόδους διδασκαλίας ανάλογα με τα χαρακτηριστικά του;**

«Όπως είπα και παραπάνω στον παιδαγωγικό τομέα είναι σημαντικό να διαθέτει αυτονομία το σχολείο. Αποκτά ευελιξία και προσαρμόζεται ανάλογα με το δικό του μαθητικό δυναμικό. Χρειάζεται όμως καθοδήγηση και βοήθεια από τεχνικής απόψεως, ιδιαίτερα τα πρώτα χρόνια της εφαρμογής των μέτρων και απαιτεί την πρόσληψη κι άλλων ειδικοτήτων στο σχολείο. Από ψυχολόγους ως και νομικούς συμβούλους. Ίσως χρειάζεται και την υποστήριξη από κάποιους ιδιωτικούς φορείς, όπως από εκδοτικούς οίκους.»

• **να έχει άποψη για την πρόσληψη, την προαγωγή και την απόλυση του προσωπικού;**

«Είναι σημαντικό το σχολείο να έχει άποψη για το προσωπικό του. Να το αξιολογεί και ανάλογα με τις ανάγκες που έχει να το επιμορφώνει, ώστε να ενδυναμώνεται και να γίνεται αποτελεσματικότερο. Η κινητικότητα επιτρέπει και την κατάλληλη απορρόφηση του αν χρειαστεί να μετακινηθεί σε άλλη θέση.»

• **να αναζητά πόρους από ιδιωτικούς ή κοινωνικούς φορείς;**

«Έχω ενδοιασμούς. Αλλά, αν μπορεί να εξασφαλίσει ίσες ευκαιρίες για όλους τους μαθητές, γιατί όχι! Φοβάμαι πως θα μεταμορφώσει το σχολείο σε επιχείρηση που αναζητά συνεργάτες οι οποίοι μπορεί να θέτουν και τους δικούς τους όρους ως προς τη λειτουργία του.»

14. Ποια είναι η θέση σας για την παραχώρηση του δικαιώματος στους γονείς να επιλέγουν το σχολείο των παιδιών τους ανεξαρτήτως του τόπου διαμονής τους και να συμμετέχουν ενεργά στη λήψη αποφάσεων σχετικά με τη λειτουργία του;

«Επιβάλλεται να συμβεί. Έχω βρεθεί πολλές φορές στη δύσκολη θέση να διώξω μαθητές που επιθυμούσαν διακαώς να εγγραφούν στο σχολείο μου. Από τη μια ένιωθα ικανοποίηση που προτιμούσαν το σχολείο και από την άλλη αδυναμία που δεν μπορούσα να τους κρατήσω. Αν μπορούσα να λειτουργήσω αυτόνομα σε αυτή την περίπτωση, ήξερα πως θα είχα γονείς συνεργάτες για την επίτευξη των στόχων του σχολείου. Δεν τους δίνει αυτή την ευκαιρία ο νόμος και είναι κρίμα.»

15. Ποιες συνέπειες θα επιφέρει μια πιθανή απελευθέρωση των εγγραφών;

«Είναι δίκικο μαχαίρι. Μπορεί να αυξήσει τον ανταγωνισμό μεταξύ των σχολείων και δεν ξέρω αν διαθέτουμε ως κοινωνία την ωριμότητα να διαχειριστούμε μια τέτοια κατάσταση με σοβαρότητα. Θα δημιουργηθεί μια εκπαιδευτική αγορά που θα απαιτεί εκπαιδευτικούς με υψηλά προσόντα και σχολεία με υψηλά στάνταρτ. Από την άλλη τα σχολεία επιδιώκοντας να προσελκύσουν μαθητές μπορεί να αυτοβελτιώνονται με συνέπεια να βελτιώνεται και η εκπαίδευση στο σύνολό τους.»

16. Πώς θα περιγράφατε το σχολείο σας με ενισχυμένη αυτονομία στους γονείς των μαθητών σας;

«Ένα σχολείο αυτοδιοικούμενο με δικό του προϋπολογισμό και δικούς του πόρους υλικούς και ανθρώπινους που τους διαχειρίζεται κατά βούληση με στόχο την παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης. Ένα σχολείο που δεν φοβάται να αξιολογηθεί το έργο του και που το προσωπικό του διαθέτει υψηλή επιστημονική κατάρτιση και ποικίλες δεξιότητες. Σχολείο που επιθυμεί την ενεργό εμπλοκή όλων των μελών της σχολικής κοινότητας για την επίτευξη του οράματός του.»

17. Ποιο αντιλαμβάνεστε ότι μπορεί να είναι το κλίμα στο αυτόνομο σχολείο;

«Εξαρτάται από το πώς θα προσεγγίζει ο καθένας τις καταστάσεις. Μπορεί να γίνει συνεργατικό αλλά εύκολα μπορεί να είναι και ανταγωνιστικό. Χρειάζεται να υπάρξουν όρια, τουλάχιστον στα πρώτα έτη της εφαρμογής, ώστε να μην ξεφύγει η κατάσταση.»

18. Υπάρχει κάτι που θα θέλατε να προσθέσετε ή θεωρείτε ότι δεν αναλύθηκε επαρκώς στη συζήτησή μας;

«Το μόνο που επιθυμώ να συμπληρώσω είναι ότι η παραχώρηση εξουσίας για λήψη αποφάσεων στα σχολεία, πρέπει να γίνει σταδιακά και μελετημένα, αλλιώς φοβάμαι

πως μπορεί να είναι (η σχολική αυτονομία) από αναποτελεσματική έως και επικίνδυνη.»

Συνέντευξη 10^η

Δημογραφικά στοιχεία

Ηλικία: 54

Φύλο: Άντρας

Τύπος σχολείου: 6/θέσιο Δημοτικό Σχολείο

Επίπεδο σπουδών: Μετεκπαίδευση

Εκπαιδευτική προϋπηρεσία: 31 έτη

Εμπειρία σε διευθυντική θέση: 8 έτη

1ος θεματικός άξονας: Η ενδυνάμωση της σχολικής αυτονομίας

1. Θα ήθελα να πείτε δυο - τρεις σχετικές λέξεις ή φράσεις που σας έρχονται αμέσως στο νου ακούγοντας την έκφραση «αυτονομία των σχολικών μονάδων»;

«Η σχολική αυτονομία είναι μια έκφραση που έχει παραβιαστεί το περιεχόμενό της, είναι αρεστή και επικοινωνιακή αλλά δεν είναι ακριβώς έτσι! Όπως και η λέξη αξιολόγηση που έχει μέσα την αξιοσύνη αλλά δυστυχώς δεν είναι έτσι! Ακούγοντας τη φράση σχολική αυτονομία μου έρχεται στο νου η λέξη ελευθερία, η λέξη ανεξαρτησία αλλά ως τρίτη λέξη μου έρχεται αμέσως στο μυαλό η λέξη νεοφιλελευθερισμός ή σχολείο της αγοράς. Λέξεις αντικρουόμενες, οι οποίες εξαρτώνται από το τι περιεχόμενο θέλουμε να δώσουμε εμείς και από το τι περιεχόμενο της δίνει η κάθε κυβέρνηση. Η εκάστοτε κυβέρνηση ασκεί πολιτική στο όνομα της σχολικής αυτονομίας.»

2. Βάσει των δικών σας εμπειριών στη σχολική διοίκηση, ποιο νόημα αποδίδετε στον όρο «σχολική αυτονομία»;

«Σχολική αυτονομία είναι το κάθε σχολείο, συγκεκριμένα ο κάθε Σύλλογος Διδασκόντων να αποφασίζει για δικά του ζητήματα, όπως για την επιλογή των βιβλίων και αρχικά να υπάρχει ένα πειραματικό στάδιο. Να φανταστείτε στη Γερμανία η δεύτερη ξένη γλώσσα, τα γαλλικά, εισήχθη στα σχολεία μετά από δέκα χρόνια πειραματικής εφαρμογής. Όταν κάνουμε μεταρρυθμίσεις στην εκπαίδευση χρειάζεται πειραματική εφαρμογή για να δούμε ποια είναι τα αποτελέσματα και να τα αξιολογήσουμε και μετά να γενικεύσουμε.»

3. Πώς θα ορίζατε την ενδυνάμωση της σχολικής αυτονομίας»;

«Η παιδαγωγική επιστήμη είναι μια επιστήμη που εξελίσσεται κι εμείς ως εκπαιδευτικοί πρέπει να γνωρίζουμε την εξέλιξή της, να παρακολουθούμε τα δρώμενα ανά τον κόσμο. Όμως για να συμβεί αυτό χρειάζονται επιμορφώσεις και σεμινάρια. Όμως στην Ελλάδα τι γίνεται; Έχουμε τον εργαζόμενο οχτώ ώρες στη δουλειά του και απαι-

τούμε μετά να καθίσει άλλες δυο ή τρεις να επιμορφωθεί στο σπίτι κατά τον ελεύθερο χρόνο του. Έτσι θα ενδυναμωθεί αλλά έτσι παραβιάζονται και οι ώρες τις εργασίας του. Στη Γερμανία οι επιμορφώσεις γινόταν κατά το εργασιακό ωράριο και έκανα πολλές. Υπήρξαν και ώρες που το σχολείο δεν λειτούργησε για να επιμορφώσει τους δασκάλους του με βιωματικό τρόπο. Η ενδυνάμωση είναι απαραίτητη να υπάρχει αλλά με κανόνες και χωρίς να παραβιάζονται εργασιακά δικαιώματα. Αντίστοιχες επιμορφώσεις με στόχο την ενδυνάμωση του σχολείου και των εκπαιδευτικών γίνονται και στο εξωτερικό. Δεν πειράζει ας τις αντιγράψουμε, αν μας ταιριάζει κάτι. Και με τα προγράμματα Erasmus ανταλλαγή πρακτικών γίνεται. Ναι, ενδυνάμωση αλλά οργανωμένα και σωστά για να μην αποδυναμωθούμε ψυχικά τελικά.»

2ος θεματικός άξονας: Η οργάνωση της αυτονομίας του ελληνικού σχολείου

4. Πώς λαμβάνονται οι αποφάσεις στο σχολείο σας; Πόσο αναγκαίο είναι για σας να μπορεί να αποφασίζει το σχολείο ελεύθερα για τα δικά του ζητήματα; Εξηγήστε την άποψή σας;

«Δημοκρατικά! [!] Και πάντα τοποθετούμε τελευταίος στο Σύλλογο Διδασκόντων για να μην επηρεάζω συναδέλφους που μπορεί να ταυτιστούν με την άποψή τους. Υπάρχουν πολλά θέματα για τα οποία είναι ανάγκη να αποφασίζουμε αυτόνομα. Για παράδειγμα τα κτιριακά ζητήματα. Κρίνω προτιμότερο το κάθε σχολείο, ανάλογα με τον αριθμό των μαθητών, την παλαιότητα του κτιρίου, το μέρος που βρίσκεται κι άλλα, να λαμβάνει τα χρήματα που του αναλογούν απευθείας από το κράτος κι όχι μέσω του δήμου. Σε αυτή την περίπτωση θα γινόταν καλύτερη διαχείριση και θα έπιαναν και τόπο. Να αποφασίζει όχι μόνο ο διευθυντής αλλά ο Σύλλογος Διδασκόντων με τη συνεργασία και του Συλλόγου Γονέων. Για να αποφασίσω ελεύθερα πρέπει να έχω και την οικονομική δυνατότητα. Η παιδεία είναι ακριβό πράγμα, πρέπει να πέσουν πολλά χρήματα για τη βελτίωσή της, δεν λύνονται τα προβλήματα απλά αλλάζοντας το σύστημα εισαγωγής στα Πανεπιστήμια.»

5. Ποια αντιλαμβάνεστε ότι είναι η ετοιμότητα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος για την αύξηση των ορίων της αυτονομίας του σχολείου; Μπορείτε να μου πείτε περισσότερα για την τοποθέτησή σας;

«Πιστεύω πως όχι!»

6. Με βάση την εμπειρία σας, ποιοι μηχανισμοί στήριξης θα προτεινάτε να διαμορφωθούν, ώστε να προαχθεί η αυτονομία του σχολείου;

«Πρώτα πρώτα είπαμε η οικονομική αυτοτέλεια. Δεύτερο οι εκπαιδευτικοί να περιοριστούν στα παιδαγωγικά τους καθήκοντα. Όταν ο διευθυντής γίνεται από υδραυλι-

κός, ηλεκτρολόγος, μαραγκός, επιμορφωτής, για όλα τα ζητήματα υπεύθυνος δηλαδή ακόμα και γιατί δεν λειτουργεί ο υπολογιστής ή το φωτοτυπικό, αποσπάται από το διοικητικό και παιδαγωγικό του έργο. Πρέπει να ξεκαθαριστούν οι ρόλοι όλων μας. Αυτό είναι μεταρρύθμιση για μένα. Να μπορεί να κάνει κάποιες επιλογές. Στην αξιολόγηση για παράδειγμα των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες να λειτουργεί αυτόνομα.»

7. Κατά την άποψή σας, ποια είναι τα σημαντικότερα εμπόδια για την ενίσχυση της αυτονομίας του σχολείου και ποιους τρόπους για την αντιμετώπισή τους προτείνετε;

«Νομίζω ότι είναι ζήτημα πολιτικής της κάθε κυβέρνησης. Συνήθως εύκολα για όλα δείχνουμε ως υπεύθυνους τους εκπαιδευτικούς. Δεν προστατεύονται. Παλιότερα πριν από χρόνια ήταν πιο προστατευμένοι. Κι αυτό είναι πολιτική επιλογή για να αποποιηθούν οι υπεύθυνοι πολιτικοί ευθύνες για τα στραβά της εκπαίδευσης. Για παράδειγμα, γίνεται διαγωνισμός της PISA και δεν πάμε καλά, και πάλι φταίνε οι εκπαιδευτικοί, γιατί δεν κάνουν καλά τη δουλειά τους.»

3ος θεματικός άξονας: Επιπτώσεις της σχολικής αυτονομίας

8. Θα μπορούσατε να ανακαλέσετε κάποια περίπτωση που ως διευθυντής/ τρια νιώσατε την ανάγκη να είστε πραγματικά αυτόνομος/ η στη λήψη αποφάσεων για το σχολείο. Με ποιον τρόπο βιώσατε αυτήν την περίπτωση; Τι αισθανθήκατε;

«Θα σας πω κάτι πολύ καθημερινό. Είναι μια πολύ ωραία μέρα άνοιξης και θέλουμε να κάνουμε μια περιβαλλοντική δράση έξω από το σχολείο, ωστόσο δεν μπορούμε να το κάνουμε γιατί χρειάζονται ένα σωρό άδειες, από το γραφείο, από τους γονείς, Πρακτικά, Διαβιβαστικά κ.ά. Όλο αυτό για μένα είναι φόβος για τις ευθύνες που ενδέχεται να προκύψουν. Αποφυγή ευθυνών. Πριν από χρόνια φέραμε έναν άνθρωπο για ένα να υλοποιήσουμε ένα εργαστήριο και μπλέξαμε με γραφειοκρατικά ζητήματα. Το κάναμε τελικά μετά από μια χρονοβόρα προσπάθεια αλλά δεν αποφάσισε το σχολείο για αυτό παρά το γραφείο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού. »

9. Κατά τη γνώμη σας, ποια πιστεύετε ότι μπορεί να είναι τα πλεονεκτήματα και ποια τα μειονεκτήματα από την ενδυνάμωση της αυτονομίας του σχολείου για το ρόλο σας ως σχολικός διευθυντής / σχολική διευθύντρια;

«Μείωση της γραφειοκρατίας και για μένα ως διευθυντής. Φοβάμαι όμως ότι οι διευθυντές θα μπούμε σε μια διαδικασία ανταγωνισμού για τα σχολεία μας.»

10. Ποια χαρακτηριστικά ως προσωπικότητα και ως επαγγελματίας κρίνετε ότι χρειάζεται να διαθέτετε ως διευθυντής/ ντρια αυτόνομου σχολείου;

«Να είναι δημοκράτης και γνώστης της σχολικής πραγματικότητας. Δε χρειάζεται να είναι μάνατζερ, το σχολείο δεν είναι επιχείρηση, δεν μπορεί να λειτουργήσει με όρους αγοράς [!]. Πρέπει να κρατάει ισορροπίες, γιατί ήδη είναι πολύ λεπτές οι γραμμές, φανταστείτε στο αυτόνομο σχολείο τι ισορροπίες χρειάζεται να κρατά. Για μένα ο διευθυντής είναι αυτός που θα δίνει κίνητρα και θα προάγει το όραμα του σχολείου όχι το δικό του, όχι να δίνει κατεύθυνση. Να κάνει τους άλλους να πιστεύουν σε έναν κοινό σκοπό του σχολείου ως μέτοχοι.»

11. Μπορεί να συμβάλλει αυτή στην αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης, της οργάνωσης και του προσωπικού του σχολείου σας; Αν ναι, με ποιον τρόπο;

«Ναι, πιστεύω πως ναι αλλά να διασφαλίζεται η οικονομική του αυτονομία πρώτα και η παιδαγωγική.»

4ος θεματικός άξονας: Το προφίλ του αυτόνομου σχολείου

12. Σε ποιους τομείς επιθυμείτε το σχολείο να διαθέτει περισσότερη αυτονομία;

«Στον οικονομικό και τον παιδαγωγικό τομέα.»

13. Ποια είναι η άποψή σας για την παραχώρηση των δικαιωμάτων στο σχολείο:

- να αναδιαμορφώνει το αναλυτικό πρόγραμμα και να επιλέγει σχολικά βιβλία / μεθόδους διδασκαλίας ανάλογα με τα χαρακτηριστικά του;

«Ναι συμφωνώ αλλά να υπάρχει μια γενική κατεύθυνση. Τώρα το τι εργαλείο θα χρησιμοποιήσω για να πετύχω τους γενικούς και τους διδακτικούς στόχους είναι απόφαση του σχολείου. Βρέθηκα επτά χρόνια στο εξωτερικό και από αυτά τα τρία υπηρέτησα σε ένα γερμανικό σχολείο στη Στουτγάρδη, όπου πραγματικά το σχολείο είχε αυτονομία. Μιλάμε για ένα εκπαιδευτικό σύστημα από αυτά που προσπαθούμε να αντιγράψουμε. Το σχολείο είχε την επιλογή του βιβλίου, όπως ακούμε εδώ το πολλαπλό βιβλίο. Προσέξτε όμως, δεν έμπαιναν οικονομικές ρήτρες. Αποφάσιζε ο Σύλλογος εκπαιδευτικών για το ποια βιβλία ήταν τα καταλληλότερα για τους μαθητές του σχολείου. Αντίστοιχα στην Ελλάδα τα ξενόγλωσσα βιβλία επιλέγονται ανάλογα με την τιμή τους, τα οικονομικότερα. Προσοχή χρειάζεται, γιατί μπορεί να υπάρχει διαφθορά με συνεργασίες με εκδοτικούς οίκους κάτω από το τραπέζι. »

- να έχει άποψη για την πρόσληψη, την προαγωγή και την απόλυση του προσωπικού;

«Διαφωνώ κάθετα. Το σχολείο πρέπει να επικεντρωθεί στο εκπαιδευτικό, το παιδαγωγικό του ρόλο. Κάτι τέτοιο που συζητάμε τώρα δεν άπτεται του ρόλου του. Είναι δουλειά του κράτους, να γίνεται αξιολογικά. Το να υπάρχει μια αξιολόγηση ναι αλλά

γνωρίζοντας ποιος την κάνει, πώς την κάνει και γιατί, και να ισχύει για τα πρώτα χρόνια της καριέρας των εκπαιδευτικών.»

• να αναζητά πόρους από ιδιωτικούς ή κοινωνικούς φορείς;

«Διαφωνώ κάθετα. Το σχολείο είναι δουλειά του να του εξασφαλίζει τους οικονομικούς όρους, ώστε να επικεντρώνεται στον παιδαγωγικό του ρόλο. Και αυτό με κάποια κριτήρια και να ενισχύονται πρωτίστως σχολεία που βρίσκονται σε υποβαθμισμένες περιοχές. Αλλιώς θα προαχθούν εκπαιδευτικές ανισότητες.»

14. Ποια είναι η θέση σας για την παραχώρηση του δικαιώματος στους γονείς να επιλέγουν το σχολείο των παιδιών τους ανεξαρτήτως του τόπου διαμονής τους και να συμμετέχουν ενεργά στη λήψη αποφάσεων σχετικά με τη λειτουργία του;

«Όχι. Ακούγεται ωραίο, επιλέγουμε το καλύτερο σχολείο. Ποιο όμως είναι το καλύτερο σχολείο, πώς το επιλέγουμε; Επιλέγουμε για παράδειγμα ένα σχολείο που έχει επιτυχίες, γιατί όμως; Γιατί έχει μαζέψει μαθητές από κοινωνικά στρώματα που οι γονείς μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά τους. Μπορούμε να κάνουμε μέτρηση κατά αυτόν τον τρόπο;»

15. Ποιες συνέπειες θα επιφέρει μια πιθανή απελευθέρωση των εγγραφών;

«Αν γίνει αυτό που λέτε είτε γιατί έχουν καλύτερη διαφήμιση είτε γιατί θα έχουν καλύτερο μάνατζερ κάποια σχολεία θα αδειάσουν και θα δημιουργηθούν σχολεία γκέτο. Τα σχολεία υποβαθμισμένων περιοχών θα υποβαθμιστούν περισσότερο. Υπάρχει και η πιθανότητα να κλείσουν σχολεία και σε άλλα να συγκεντρωθούν καλοί μαθητές. Αν αργότερα συγκριθούν οι επιτυχίες των σχολείων θα είναι σίγουρα πετυχημένα τα σχολεία που συγκεντρώνουν καλούς μαθητές και το σύστημα θα φαίνεται ότι λειτουργεί καλά. Αυτό θα γίνει και με τα πρότυπα - πειραματικά στο μέλλον. Δεν είναι τυχαίο αυτό το πράγμα στα πλαίσια της αυτονομίας. Κάθε σχολείο πρέπει να το βλέπουμε στο τοπικό του επίπεδο και στο κοινωνικό του πλαίσιο. Για μένα είναι νεοφιλελεύθερες πολιτικές που οδηγούν σε κοινωνίες πολλών τραχυτήτων.»

16. Πώς θα περιγράφατε το σχολείο σας με ενισχυμένη αυτονομία στους γονείς των μαθητών σας;

«Το φαντάζομαι ως ένα δημοκρατικό σχολείο, ανοιχτό στην κοινωνία, κοσμοπολίτικο, με ανοιχτούς ορίζοντες, που αφουγκράζεται και που επικοινωνεί όχι μόνο με τα σχολεία της Ελλάδας αλλά και εκτός Ελλάδας, που αλληλεπιδρά με τον έξω κόσμο. Ένα πραγματικά σχολείο ανοιχτό στις απόψεις, στη γειτονιά, που είναι κτήμα όλων και που όλοι το σέβονται.»

17. Ποιο αντιλαμβάνεστε ότι μπορεί να είναι το κλίμα στο αυτόνομο σχολείο;

«Μια οικογένεια!»

18. Υπάρχει κάτι που θα θέλατε να προσθέσετε ή θεωρείτε ότι δεν αναλύθηκε επαρκώς στη συζήτησή μας;

«Φόβος μήπως οδηγηθούμε σε κοινωνίες πολλών ταχυτήτων!»

Συνέντευξη 11^η

Δημογραφικά στοιχεία

Ηλικία: 46

Φύλο: Γυναίκα

Τύπος σχολείου: 3/θέσιο Νηπιαγωγείο

Επίπεδο σπουδών: Μεταπτυχιακό

Εκπαιδευτική προϋπηρεσία: 23 έτη

Εμπειρία σε διευθυντική θέση: 7 έτη

1ος θεματικός άξονας: Η ενδυνάμωση της σχολικής αυτονομίας

1. Θα ήθελα να πείτε δυο - τρεις σχετικές λέξεις ή φράσεις που σας έρχονται αμέσως στο νου ακούγοντας την έκφραση «αυτονομία των σχολικών μονάδων»;

«Αυτενέργεια, αποκέντρωση, ελεύθερη δράση.»

2. Βάσει των δικών σας εμπειριών στη σχολική διοίκηση, ποιο νόημα αποδίδετε στον όρο «σχολική αυτονομία»;

«Είναι το καινούριο που μας φοβίζει. Είμαστε διστακτικοί. Ως όρος εμπεριέχει πολλά στοιχεία. Κυρίως η ελευθερία του σχολείου να αυτοδιαχειρίζεται πολλά που το αφορούν, όπως το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Να μπορούν οι εκπαιδευτικοί να συμμετέχουν σε διάφορες δράσεις, ώστε να αναπτύσσεται μια δική του σχολική κουλτούρα ανάλογα με τον τόπο που βρίσκεται, τους μαθητές του και την τοπική κοινωνία. Να έχει το δικό χαρακτήρα.»

3. Πώς θα ορίζατε την ενδυνάμωση της σχολικής αυτονομίας»;

«Να ενθαρρύνονται οι εκπαιδευτικοί να αναλαμβάνουν ενεργό δράση για τα πράγματα του σχολείου και να έχουν ευελιξία στη δουλειά τους. Να έχει περισσότερες αρμοδιότητες το σχολείο. Να μπορεί να έχει την ευκαιρία να εμπλουτίζει το έργο του ανάλογα με το χαρακτήρα, όπως τον περιέγραψα παραπάνω (να έχει μια δική του σχολική κουλτούρα ανάλογα με τον τόπο που βρίσκεται, τους μαθητές του και την τοπική κοινωνία). Να ενδυναμωθούν οι σχέσεις των μελών και να υπάρχει συνεργασία και ανταλλαγή απόψεων.»

2ος θεματικός άξονας: Η οργάνωση της αυτονομίας του ελληνικού σχολείου

4. Πώς λαμβάνονται οι αποφάσεις στο σχολείο σας; Πόσο αναγκαίο είναι για σας να μπορεί να αποφασίζει το σχολείο ελεύθερα για τα δικά του ζητήματα; Εξηγήστε την άποψή σας;

«Συνεδριάζει ο Σύλλογος Διδασκόντων. Και αν χρειαστεί και με την παρουσία της Συντονίστριας Εκπαίδευσης. Είναι αναγκαίο, γιατί πρέπει να υπάρχει ευελιξία, να υιοθετεί καινοτόμες πρακτικές. Είναι βασικό.»

5. Ποια αντιλαμβάνεστε ότι είναι η ετοιμότητα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος για την αύξηση των ορίων της αυτονομίας του σχολείου; Μπορείτε να μου πείτε περισσότερα για την τοποθέτησή σας;

«Νομίζω πως όχι! Παρόλο που σε πολλές χώρες εφαρμόζεται. Χρειάζεται να ξεπεραστούν εμπόδια, να είμαστε περισσότερο δοτικοί και ανοιχτοί. Επικρατεί μια φοβία πως το αυτόνομο σχολείο θα εξαρτάται από εξωτερικούς φορείς ακόμα και ιδιωτικούς, ότι μπορεί να χάσει το δημόσιο χαρακτήρα του. Βλέπουν έναν ιδιωτικό χαρακτήρα. Σκέφτονται ότι θα αλλάξουν οι εργασιακές σχέσεις.»

6. Με βάση την εμπειρία σας, ποιοι μηχανισμοί στήριξης θα προτεινάτε να διαμορφωθούν, ώστε να προαχθεί η αυτονομία του σχολείου;

«Πρέπει να γίνουν επιμορφώσεις για να γνωρίσουμε τι ακριβώς είναι η σχολική αυτονομία. Υπάρχει σύγχυση. Να γίνουν παιδαγωγικά συνέδρια. Να υπάρχουν διάλογοι επικοινωνίας με το εξωτερικό, ώστε να δούμε πως λειτουργούν άλλα συστήματα εκπαιδευτικά και να υιοθετήσουμε αυτά που μας ταιριάζουν.»

7. Κατά την άποψή σας, ποια είναι τα σημαντικότερα εμπόδια για την ενίσχυση της αυτονομίας του σχολείου και ποιους τρόπους για την αντιμετώπισή τους προτείνετε;

«Επικρατούν στερεότυπα, υπάρχουν στεγανά. Η κουλτούρα μας, φοβόμαστε να ξεφύγουμε από το δημόσιο χαρακτήρα της εκπαίδευσης, είναι η ασφάλεια μας. Επίσης, η γραφειοκρατία που δυσχεραίνει τη διοίκηση και το παιδαγωγικό έργο κάποιες φορές.»

3ος θεματικός άξονας: Επιπτώσεις της σχολικής αυτονομίας

8. Θα μπορούσατε να ανακαλέσετε κάποια περίπτωση που ως διευθυντής/ τρια νιώσατε την ανάγκη να είστε πραγματικά αυτόνομος/ η στη λήψη αποφάσεων για το σχολείο. Με ποιον τρόπο βιώσατε αυτήν την περίπτωση; Τι αισθανθήκατε;

«Προσωπικά, το έχω νιώσει σε πολλές περιπτώσεις που χρειάζεται το σχολείο χρήματα. Περνάνε τα χρόνια, και δεν καλύπτω ανάγκες του σχολείου. Απογοητεύομαι, αν και ξέρω από την αρχή ότι δε θα βρω λύση. Και δεν διαψεύδομαι σε αυτήν την προφητεία, έτσι γίνεται, λύση σπάνια δίνεται. Νιώθω ότι απογοητεύω τους μαθητές μου και τους γονείς τους, τους συναδέλφους. Νιώθω υπεύθυνη κι ότι κάτι δεν κάνω καλά.»

9. Κατά τη γνώμη σας, ποια πιστεύετε ότι μπορεί να είναι τα πλεονεκτήματα και ποια τα μειονεκτήματα από την ενδυνάμωση της αυτονομίας του σχολείου για το ρόλο σας ως σχολικός διευθυντής / σχολική διευθύντρια;

«Πλεονέκτημα θα είναι η ευελιξία στη λήψη αποφάσεων. Από την άλλη δεν ξέρω ποια θα ήταν τα ανταλλάγματα. Δεν ξέρω ποιες εξαρτήσεις θα επέφερε. Με τρομάζει το πως θα αξιοποιηθεί η αυτονομία.»

10. Ποια χαρακτηριστικά ως προσωπικότητα και ως επαγγελματίας κρίνετε ότι χρειάζεται να διαθέτετε ως διευθυντής/ ντρια αυτόνομου σχολείου;

«Να κρατάει ισορροπίες, να δίνει πρωτοβουλίες στους εκπαιδευτικούς και να τους ενθαρρύνει. Να εξομαλύνει καταστάσεις, να διαχειρίζεται με άνεση, να τον εμπιστεύονται. Να είναι δυναμικός και να διεκδικεί πράγματα για το σχολείο του. Να είναι ακέραιος ως άνθρωπος και ως επαγγελματίας, να λέει το σωστό και το δίκαιο.»

11. Μπορεί να συμβάλλει αυτή στην αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης, της οργάνωσης και του προσωπικού του σχολείου σας; Αν ναι, με ποιον τρόπο;

«Ναι, μπορεί. Αρκεί να ξεπεραστούν κάποια εμπόδια. Εννοώ να μην πάμε να γίνουμε πιο αυτόνομοι και τελικά να χειραγωγούμαστε από παρόχους, παράγοντες ή άλλους φορείς. Να είναι ξεκάθαρες οι εξουσίες που θα παρέχονται στα σχολεία. Χρειάζεται σαφήνεια ως προς τους ρόλους και τους στόχους.»

4ος θεματικός άξονας: Το προφίλ του αυτόνομου σχολείου

12. Σε ποιους τομείς επιθυμείτε το σχολείο να διαθέτει περισσότερη αυτονομία;

«Στον οικονομικό και τον παιδαγωγικό τομέα, στα προγράμματα τα εκπαιδευτικά, στις εκδρομές, στις επισκέψεις, στους περιορισμούς. Ονειρεύομαι κάποια στιγμή να θέλω να κάνω κάτι στο σχολείο, για παράδειγμα να αλλάξω ένα σπασμένο τζάμι και να μην χρειάζεται να περνάω όλο το γραφειοκρατικό κομμάτι. Μιλάμε για επείγουσες καταστάσεις [!] που έχουν να κάνουν με την υγεία και την ασφάλεια των παιδιών. Λέω κάτι απλό. Να υπάρχει κίνδυνος ατυχήματος και να χρειάζεται να κάνω δέκα χαρτιά στη Σχολική Επιτροπή για να πάρω ένα έξτρα χρηματικό ποσό και να πάρω προσφορές; Οι ιθύνοντες πρέπει να κατανοήσουν ότι ο διευθυντής είναι αυτός που μπορεί να κρίνει καλύτερα από τον καθένα τι είναι το αναγκαίο για το σχολείο του. Είναι αγχωτική και ψυχοφθόρα όλη η διαδικασία, πρέπει να απλοποιηθεί!»

13. Ποια είναι η άποψή σας για την παραχώρηση των δικαιωμάτων στο σχολείο:

• να αναδιαμορφώνει το αναλυτικό πρόγραμμα και να επιλέγει σχολικά βιβλία / μεθόδους διδασκαλίας ανάλογα με τα χαρακτηριστικά του;

«Ναι πρέπει να έχουμε αυτή την ευελιξία ανάλογα με τα χαρακτηριστικά των μαθητών και τα ενδιαφέροντα των μαθητών.»

• να έχει άποψη για την πρόσληψη, την προαγωγή και την απόλυση του προσωπικού;

«Θέλει πολύ συζήτηση. Έχει απαιτήσεις κάτι τέτοιο. Ποιος μπορεί να το κάνει; Ποιος έχει τα προσόντα; Για μένα ο διευθυντής θα πρέπει να ενδυναμώνει το όποιο προσωπικό διαθέτει για την αξιοποίηση της αυτονομίας. Έτσι να πετύχει το προσδοκώμενο. Να γνωμοδοτεί συλλογικά, ναι! Να μπορεί να λέει την γνώμη του όμως για το προσωπικό που χρειάζεται, για παράδειγμα να ζητήσω, ψυχολόγο, κοινωνικό λειτουργό, λογοθεραπεύτρια. Μέχρι τώρα το σχολείο δεν εκφράζει τις ανάγκες του για το προσωπικό.»

• να αναζητά πόρους από ιδιωτικούς ή κοινωνικούς φορείς;

«Όχι ότι δεν έχουμε χορηγούς, απλά σε αυτή την περίπτωση θα είμαστε και θεσμικά καλυμμένοι. Και υπολογιστές, και άλλα υλικά. Αν θεσμοθετηθεί θα είναι πιο εύκολο.»

14. Ποια είναι η θέση σας για την παραχώρηση του δικαιώματος στους γονείς να επιλέγουν το σχολείο των παιδιών τους ανεξαρτήτως του τόπου διαμονής τους και να συμμετέχουν ενεργά στη λήψη αποφάσεων σχετικά με τη λειτουργία του;

«Είναι ρίσκο! Αυτονομία στους γονείς! Αν όλα τα σχολεία είχαν τις κατάλληλες υποδομές, μπορεί να συμφωνούσα. Μπορεί ο ανταγωνισμός να ήταν ένα κίνητρο, αλλά οι υποδομές δεν είναι ίδιες.»

15. Ποιες συνέπειες θα επιφέρει μια πιθανή απελευθέρωση των εγγραφών;

«Θα μαζεύονταν σε ένα σχολείο όλα τα παιδιά. Θα υπήρχε μια κινητικότητα. Δεν θα επαναπαυόμασταν, θα γινόμασταν και ανταγωνιστικοί, πιο δραστήριοι, θα τολμούσαμε. Σχολεία θα κλείσουν ή θα υποβιβάζονταν.»

16. Πώς θα περιγράφατε το σχολείο σας με ενισχυμένη αυτονομία στους γονείς των μαθητών σας;

«Ευέλικτο. Που κρίνει το ίδιο τι είναι το καλύτερο. Που έχει αυξημένες αρμοδιότητες.»

17. Ποιο αντιλαμβάνεστε ότι μπορεί να είναι το κλίμα στο αυτόνομο σχολείο;

«Ναι μεν καλό αλλά δεν ξέρεις τι μπορεί να φέρει! Συνεργασία και επικοινωνία μεταξύ όλων των μελών. Στην αρχή θα είναι δύσκολα, στην πορεία και με τον χρόνο θα εξομαλυνθούν οι καταστάσεις και θα βρεθεί ο τρόπος και ο κατάλληλος ρυθμός στο δικό μας πλαίσιο.»

18. Υπάρχει κάτι που θα θέλατε να προσθέσετε ή θεωρείτε ότι δεν αναλύθηκε επαρκώς στη συζήτησή μας;

«Δεν νομίζω! Ας ανοιχτούν τα σχολεία στην κοινωνία! Με ανοιχτούς ορίζοντες και που δίνουν κίνητρα στα παιδιά. Να μην φοβόμαστε το καινούριο. Ας το ρισκάρουμε, μπορεί να προκύψει κάτι καλό. Εξάλλου, όλοι βλέπουμε πως μια αλλαγή είναι επιβεβλημένη πια.»

Συνέντευξη 12^η

Δημογραφικά στοιχεία

Ηλικία: 51

Φύλο: Άντρας

Τύπος σχολείου: 12/θέσιο Δημοτικό Σχολείο

Επίπεδο σπουδών: Μεταπτυχιακό

Εκπαιδευτική προϋπηρεσία: 28 έτη

Εμπειρία σε διευθυντική θέση: 8 έτη

1ος θεματικός άξονας: Η ενδυνάμωση της σχολικής αυτονομίας

1. Θα ήθελα να πείτε δυο - τρεις σχετικές λέξεις ή φράσεις που σας έρχονται αμέσως στο νου ακούγοντας την έκφραση «αυτονομία των σχολικών μονάδων»;

«Αυτοχρηματοδότηση, οικονομική ανεξαρτησία, επιλογή ιδιαίτερου Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών.»

2. Βάσει των δικών σας εμπειριών στη σχολική διοίκηση, ποιο νόημα αποδίδετε στον όρο «σχολική αυτονομία»;

«Είναι δίκιο μαχαίρι. Κάποιους δεν θα τους ενδιέφερε η σχολική αυτονομία, γιατί θα αναγκάζονταν να εργαστούν παραπάνω, προκειμένου να ανταποκριθούν. Είναι υποκειμενικό πως αντιλαμβάνεται ο καθένας τη σχολική αυτονομία. Αυτό πηγάει και σχετίζεται με πολιτικές. Προσωπικά, με ενδιαφέρει να υπάρχει σχετική αυτονομία.»

3. Πώς θα ορίζατε την ενδυνάμωση της σχολικής αυτονομίας»;

«Θα μπορούσε ο νομοθέτης να δώσει περιθώρια σε νευραλγικούς τομείς αποφάσεων που αφορούν για τη λειτουργία του σχολείου στο Σύλλογο Διδασκόντων, παρά σε υπερκείμενες αρχές. Βλέπω έναν ενδυναμωμένο Σύλλογο Διδασκόντων με περισσότερες αρμοδιότητες.»

2ος θεματικός άξονας: Η οργάνωση της αυτονόμησης του ελληνικού σχολείου

4. Πώς λαμβάνονται οι αποφάσεις στο σχολείο σας; Πόσο αναγκαίο είναι για σας να μπορεί να αποφασίζει το σχολείο ελεύθερα για τα δικά του ζητήματα; Εξηγήστε την άποψή σας;

«Βάση του θεσμικού πλαισίου, όταν πρόκειται για σοβαρά θέματα πάντα μέσα από την ολομέλεια του Συλλόγου Διδασκόντων, όταν μπορεί να αποφασίσει ο διευθυντής μόνος του, ο διευθυντής. Προσωπικά, το κρίνω αναγκαίο να αποφασίζει το σχολείο για δικά του θέματα, όπως για μια εκδρομή.»

5. Ποια αντιλαμβάνεστε ότι είναι η ετοιμότητα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος για την αύξηση των ορίων της αυτονομίας του σχολείου; Μπορείτε να μου πείτε περισσότερα για την τοποθέτησή σας;

«Δεν είναι έτοιμο και νομίζω πως θα υπάρχει αντίσταση [!].»

6. Με βάση την εμπειρία σας, ποιοι μηχανισμοί στήριξης θα προτεινάτε να διαμορφωθούν, ώστε να προαχθεί η αυτονομία του σχολείου;

«Θα μπορούσε να υπάρχει ένα Σχολικό Συμβούλιο. Αν εξωθεσμικά όργανα όπως ο Σύλλογος Γονέων και ο Δήμος ήταν καλοπροαίρετα και οριζόμενα μέσα σε ένα σωστό πλαίσιο θα βοηθούσαν σημαντικά. Ίσως και τα τοπικά Πανεπιστήμια συνέβαλαν σε ακαδημαϊκού επιπέδου συμβουλή και προτροπή, ακόμη και άλλοι τοπικοί φορείς. Το σχολείο θα πρέπει να εξοπλιστεί με κατάλληλα «εργαλεία» δεν μπορεί οι μέθοδοι και οι τρόποι να παραμείνουν ίδιοι, γιατί δεν θα προχωρήσει. »

7. Κατά την άποψή σας, ποια είναι τα σημαντικότερα εμπόδια για την ενίσχυση της αυτονομίας του σχολείου και ποιους τρόπους για την αντιμετώπισή τους προτείνετε;

«Εν μέρει και το ίδιο το σώμα των εκπαιδευτικών δεν ξέρει ούτε τα οφέλη της σχολικής αυτονομίας είτε γιατί δεν τους ενδιαφέρει ή γιατί την απορρίπτουν χωρίς να την αξιολογούν. Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί μπορεί να αποτελέσουν ένα εμπόδιο, γιατί έχουν και έλλειψη ενημέρωσης αλλά και κακές προηγούμενες εμπειρίες από προσπάθειες αποκέντρωσης.»

3ος θεματικός άξονας: Επιπτώσεις της σχολικής αυτονομίας

8. Θα μπορούσατε να ανακαλέσετε κάποια περίπτωση που ως διευθυντής/ τρια νιώσατε την ανάγκη να είστε πραγματικά αυτόνομος/ η στη λήψη αποφάσεων για το σχολείο. Με ποιον τρόπο βιώσατε αυτήν την περίπτωση; Τι αισθανθήκατε;

«Κάποια στιγμή για να μπορέσουμε να πραγματοποιήσουμε μια εκδρομή με διανυκτέρευση χρειαζόταν να εμπλέξουμε και την Τετάρτη Τάξη πέραν της Πέμπτης και Της Έκτης, κυρίως για οικονομικούς λόγους, δηλαδή, για φτηνότερο εισιτήριο. Η νομοθεσία, παρόλο που οι γονείς της Τετάρτης Τάξης δεν είχαν πρόβλημα συναίνεσης, δεν επιτρέπει τη διανυκτέρευση σε εκδρομή εκτός νομού παρά μόνο σε μαθητές Πέμπτης και Έκτης. Η δράση δεν έγινε τελικά. Κάτι εξωγενές αλλοίωσε την απόφαση του Συλλόγου Διδασκόντων και ήταν τραγικό. Οι ίδιοι έκριναν πως θα ήταν αποτελεσματικό για τους στόχους του καινοτόμου προγράμματος που υλοποιούνταν στο σχολείο.»

9. Κατά τη γνώμη σας, ποια πιστεύετε ότι μπορεί να είναι τα πλεονεκτήματα και ποια τα μειονεκτήματα από την ενδυνάμωση της αυτονομίας του σχολείου για το ρόλο σας ως σχολικός διευθυντής / σχολική διευθύντρια;

«Θα κινδυνεύει κάποιος διευθυντής που δεν θα λαμβάνει υπόψη την απόφαση του Συλλόγου Διδασκόντων να χαρακτηριστεί ηγεμονίσκος και ηγήτωρ. Θα ήθελα να προβλέπεται, να ξέρω το θεσμικό πλαίσιο και τον μηχανισμό που εξισορροπεί ή αντισταθμίζει τη σχολική αυτονομία. Πάντως, οι ισορροπίες θα είναι λεπτές. Για κάποιους διευθυντές με ηγεμονικές τάσεις δε θα αξιοποιηθεί σωστά.»

10. Ποια χαρακτηριστικά ως προσωπικότητα και ως επαγγελματίας κρίνετε ότι χρειάζεται να διαθέτετε ως διευθυντής/ ντρια αυτόνομου σχολείου;

«Το κυριότερο όλων θα έλεγα ότι πρέπει να διαθέτει ενσυναίσθηση, να μπαίνει στα παπούτσια των άλλων. Για να μπορεί να καταλαβαίνει τα προβλήματα όλων και να τους βοηθά. Μετά θα έλεγα ευελιξία και εγρήγορση να διαβλέπει, να αντιλαμβάνεται και να επιλύει προβλήματα που μπορεί να προκύψουν. Να μην χάνει χρόνο.»

11. Μπορεί να συμβάλλει αυτή στην αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης, της οργάνωσης και του προσωπικού του σχολείου σας; Αν ναι, με ποιον τρόπο;

«Ναι, πιστεύω ναι. Αλλά έχει να κάνει και με ένα ετερόκλητο πλήθος συναδέλφων που πρέπει να αφουγκραστούν τα οφέλη της και να την αξιοποιήσουν ανάλογα με τις δυνατότητές τους.»

4ος θεματικός άξονας: Το προφίλ του αυτόνομου σχολείου

12. Σε ποιους τομείς επιθυμείτε το σχολείο να διαθέτει περισσότερη αυτονομία;

«Το μεγαλύτερο θέμα είναι διαχειριστικό, διοικητικό για μένα. Θα ήθελα να υπάρχει σε ένα τόσο μεγάλο σχολείο σαν το δικό μου μια σταθερή γραμματειακή υποστήριξη και οπωσδήποτε ένας πιο ανοιχτός και ταχύτερος τρόπος επένδυσης των χρημάτων που διαθέτει το σχολείο.»

13. Ποια είναι η άποψή σας για την παραχώρηση των δικαιωμάτων στο σχολείο:

• να αναδιαμορφώνει το αναλυτικό πρόγραμμα και να επιλέγει σχολικά βιβλία / μεθόδους διδασκαλίας ανάλογα με τα χαρακτηριστικά του;

«Αυτό αν είναι καλοπροαίρετη η προσέγγιση των συναδέλφων αφήνοντας κατά μέρος π.χ. πολιτικές πεποιθήσεις ή άλλες δικές τους επιλογές και σκεπτόμενοι το συμφέρον των μαθητών σαν να είναι δικά τους παιδιά, τότε ναι. Χρειάζεται να προκύψει μια κοινή κατεύθυνση ανά τάξεις, ως πρότυπο, κορμός για όλα τα παιδιά που θα περάσουν από το σχολείο δίνοντας στο σχολείο έναν ξεχωριστό χαρακτήρα. Και να μην είναι χαοτική η επιλογή, να υπάρχει ένας θεματικός κατάλογος.»

- **να έχει άποψη για την πρόσληψη, την προαγωγή και την απόλυση του προσωπικού;**

«Θέλει λίγο προσοχή εδώ, γιατί κρύβεται το Σύνταγμα, η δημόσια δωρεάν εκπαίδευση από πίσω. Χρειάζεται καθολικά να αλλάξει ο τρόπος προσέγγισης των επιλογών του σχολείου. Πώς όμως θα συμβεί αυτό; Αν μιλάμε για τη συλλογική αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος, δεν μπορεί να συμβεί. Οι εκπαιδευτικοί με αυξημένα προσόντα συνήθως βρίσκονται σε μεγάλα αστικά κέντρα και τα σχολεία αυτόματα θα κατηγοριοποιηθούν, θα γίνουν σαν τα υπερ-νοσοκομεία, τα άλλα “Κέντρα Υγείας” και τα άλλα ένα κλειστό “Αγροτικό Ιατρείο” που σιγά ποιος θα πάει εκεί. Να μπορούν να έχουν τη δική τους επιλογή και την ελευθερία και να μην κατηγοριοποιούνται. Πρέπει να ληφθεί πρώτα από όλα υπόψη η ιδιαιτερότητα της γεωμορφολογίας της χώρας μας. Δεν είναι απλό, βγάζω έναν νόμο.»

- **να αναζητά πόρους από ιδιωτικούς ή κοινωνικούς φορείς;**

«Χορηγούς έχουμε. Νομοθετικό πλαίσιο δεν υπάρχει. Αλλά θα μπορούσε για παράδειγμα να υπάρχουν Σύλλογοι Αποφοίτων των σχολείων που να παρέχουν υποστήριξη. Κάποιοι που διέπρεψαν, που έχουν τα παιδιά τους ή τα εγγόνια τους στο σχολείο μπορούν να βοηθήσουν. Ανεξάρτητος χορηγός, για παράδειγμα μια πολυεθνική, αμέσως θα γινόταν διαφοροποίηση, θα ανέβαινε πολλές θέσεις πάνω.»

- 14. Ποια είναι η θέση σας για την παραχώρηση του δικαιώματος στους γονείς να επιλέγουν το σχολείο των παιδιών τους ανεξαρτήτως του τόπου διαμονής τους και να συμμετέχουν ενεργά στη λήψη αποφάσεων σχετικά με τη λειτουργία του;**

«Θα προκαλέσει αυτόματα τη διαστρωμάτωση των σχολείων, θα γίνει μια κατάσταση γκέτο. Αυτό είναι αντίθετο με την πολυπολιτισμικότητα και τη διαπολιτισμικότητα. Θα υπάρχουν κοινωνικές ανισότητες. Ένα σχολείο με ισχυρό χορηγό θα έχει συσσώρευση εγγραφών.»

- 15. Ποιες συνέπειες θα επιφέρει μια πιθανή απελευθέρωση των εγγραφών;**

«...»

- 16. Πώς θα περιγράφατε το σχολείο σας με ενισχυμένη αυτονομία στους γονείς των μαθητών σας;**

«Σε επίπεδο γονέων θα είχαν έναν ενδυναμωμένο Σύλλογο με υποχρεωτική παρουσία και συμμετοχή, που θα είχε αगाστή συνεργασία με το Σύλλογο Διδασκόντων. Σε επίπεδο Συλλόγου Διδασκόντων θα είχε έναν ευρύτερο χώρο για λήψη αποφάσεων, πιο ευέλικτος και πιο ανοιχτός. Μέσα σε πλαίσια συνεργασίας και λογικές θα μπορούσε να οριοθετηθούν τα ζητήματα.»

17. Ποιο αντιλαμβάνεστε ότι μπορεί να είναι το κλίμα στο αυτόνομο σχολείο;

«Υπό προϋποθέσεις, να μην υπάρχουν αντιδράσεις για αυτό που πάει να εφαρμοστεί θα ήταν πολύ θετικό. Θα πρέπει να υπάρχει κανονισμός και οριοθέτηση θεσμική που να ορίζει με σαφήνεια τους ρόλους. Μπορεί να υπάρξουν και ανταγωνισμοί που μπορεί να οδηγήσουν σε ρήξη μεταξύ των συναδέλφων.»

18. Υπάρχει κάτι που θα θέλατε να προσθέσετε ή θεωρείτε ότι δεν αναλύθηκε επαρκώς στη συζήτησή μας;

«Θέλει πολύ μεγάλη δουλειά η σχολική αυτονομία. Είναι πολύ ισχυρή αλλαγή στην εκπαίδευση. Δε χρειάζεται αποκλειστικά η σχολική αυτονομία για να λυθούν τα προβλήματα της εκπαίδευσης. Αν ήθελε το Υπουργείο Παιδείας, αφού τα προβλήματα τα εντοπίσαμε, θα μπορούσε να τα λύσει.»

Συνέντευξη 13^η

Δημογραφικά στοιχεία

Ηλικία: 59

Φύλο: Γυναίκα

Τύπος σχολείου: 12/θέσιο Δημοτικό Σχολείο

Επίπεδο σπουδών: Πτυχίο

Εκπαιδευτική προϋπηρεσία: 35 έτη

Εμπειρία σε διευθυντική θέση: 14 έτη

1ος θεματικός άξονας: Η ενδυνάμωση της σχολικής αυτονομίας

1. Θα ήθελα να πείτε δυο - τρεις σχετικές λέξεις ή φράσεις που σας έρχονται αμέσως στο νου ακούγοντας την έκφραση «αυτονομία των σχολικών μονάδων»;

«οικονομική ανεξαρτησία, σχολικές εκδηλώσεις, καινοτόμο πρόγραμμα.»

2. Βάσει των δικών σας εμπειριών στη σχολική διοίκηση, ποιο νόημα αποδίδετε στον όρο «σχολική αυτονομία»;

«Να ξεφύγει η λειτουργία του σχολείου από τα στερεότυπα και να δώσει τη δυνατότητα στη διοίκηση της σχολικής μονάδας, δηλαδή στο Σύλλογο Διδασκόντων, να λειτουργεί αυτόματα και ελεύθερα για πράγματα που αφορούν τη δικιά τους σχολική μονάδα και είναι χρήσιμα και αποδοτικά για τους μαθητές τους.»

3. Πώς θα ορίζατε την ενδυνάμωση της σχολικής αυτονομίας»;

«Σαν μια δύναμη αυξητική, να βρεθούν τρόποι ενίσχυσης να αυξηθεί η αυτόνομη λειτουργία του σχολείου.»

2ος θεματικός άξονας: Η οργάνωση της αυτονόμησης του ελληνικού σχολείου

4. Πώς λαμβάνονται οι αποφάσεις στο σχολείο σας; Πόσο αναγκαίο είναι για σας να μπορεί να αποφασίζει το σχολείο ελεύθερα για τα δικά του ζητήματα; Εξηγήστε την άποψή σας;

«Οι αποφάσεις λαμβάνονται στο Σύλλογο Διδασκόντων. Μπορεί όμως να υπάρξουν και θέματα που εισηγούμαι ως διευθύντρια και συμφωνούν όλοι. Αυτές τις φορές λόγω του ότι ο Σύλλογος με εμπιστεύεται λειτουργώ αυτόνομα και προχωράω. Θεωρώ ότι είναι αναγκαίο, γιατί κερδίζουμε πολύ χρόνο για την επίλυση των ζητημάτων που μας απασχολούν. Η γραφειοκρατία, πολλές φορές χωρίς νόημα, μας καθυστερεί.»

5. Ποια αντιλαμβάνεστε ότι είναι η ετοιμότητα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος για την αύξηση των ορίων της αυτονομίας του σχολείου; Μπορείτε να μου πείτε περισσότερα για την τοποθέτησή σας;

« Δεν είναι. Θα το δούμε όμως και στην πράξη. Περιμένω να δω μια πιλοτική εφαρμογή όσων συζητούνται σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής. [!].»

6. Με βάση την εμπειρία σας, ποιοι μηχανισμοί στήριξης θα προτεινάτε να διαμορφωθούν, ώστε να προαχθεί η αυτονομία του σχολείου;

«Καταρχάς, χρειάζεται να υπάρχει καλή διάθεση και όχι κακόβουλη κριτική σε οτιδήποτε καινούριο. Μετά, σε κάθε νομό θα μπορούσε να δημιουργηθεί μια κεντρική ομάδα γνωμοδότησης από εκπαιδευτικούς και διευθυντές που να προτείνουν στο Υπουργείο τρόπους για αυτονόμηση της σχολικής μονάδας. Χρειάζεται ένα όργανο που να στηρίζεται σε ανθρώπους μάχιμους στην εκπαίδευση και γνωρίζουν τα προβλήματα.»

7. Κατά την άποψή σας, ποια είναι τα σημαντικότερα εμπόδια για την ενίσχυση της αυτονομίας του σχολείου και ποιους τρόπους για την αντιμετώπισή τους προτείνετε;

«Λυπάμαι που θα το πω, αλλά κάθε φορά οτιδήποτε καινούριο βομβαρδίζεται από κακόβουλη κριτική ίσως και με σκοπιμότητες κι αυτό δεν είναι καλό. Θυμάμαι το 2010 τα πιλοτικά Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών τα οποία ήταν αξιόλογα αλλά δεν βρήκαν ανταπόκριση. Ο συνδικαλισμός αντιδρά, χωρίς πολλές φορές να εξετάσουν τα θετικά της νέας πολιτικής. Αυτό μας έχει πάει πίσω.»

3ος θεματικός άξονας: Επιπτώσεις της σχολικής αυτονομίας

8. Θα μπορούσατε να ανακαλέσετε κάποια περίπτωση που ως διευθυντής/ τρια νιώσατε την ανάγκη να είστε πραγματικά αυτόνομος/ η στη λήψη αποφάσεων για το σχολείο. Με ποιον τρόπο βιώσατε αυτήν την περίπτωση; Τι αισθανθήκατε;

«Συνέβη ένα περιστατικό με μια μητέρα μαθητή που βοηθήθηκε πάρα πολύ από το σχολείο αλλά εξέθεσε εκπαιδευτικό. Αν μπορούσα να λειτουργήσω αυτόνομα, θα υπερασπιζόμουν τη συνάδελφο διαφορετικά. Ένωσα ότι δεν μπορούσα να υπερασπιστώ τη συνάδελφο, τον εαυτό μου, το σχολείο, γιατί πραγματικά πασχίσαμε για το παιδί.»

9. Κατά τη γνώμη σας, ποια πιστεύετε ότι μπορεί να είναι τα πλεονεκτήματα και ποια τα μειονεκτήματα από την ενδυνάμωση της αυτονομίας του σχολείου για το ρόλο σας ως σχολικός διευθυντής / σχολική διευθύντρια;

«Θα έχει πλεονεκτήματα αρκεί όποιος διοικεί το σχολείο να μην κάνει κατάχρηση της εξουσίας που θα έχει λόγω της αυτονομίας. Να υπάρχει σύνεση, λογική και μέτρο. Όλα να γίνουν προς όφελος των μαθητών και να πάει το σχολείο μπροστά και στο

άνοιγμα στην κοινωνία και στην πρόοδο των μαθητών. Θα υπάρχει φόρτος εργασίας! Όλα θα περνάνε από τον διευθυντή.»

10. Ποια χαρακτηριστικά ως προσωπικότητα και ως επαγγελματίας κρίνετε ότι χρειάζεται να διαθέτετε ως διευθυντής/ ντρια αυτόνομου σχολείου;

«Πρέπει να κρατάει καλύτερα τις ισορροπίες. Να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες. Να κερδίζει την εμπιστοσύνη του Συλλόγου Διδασκόντων και να διαθέτει αμεσότητα στην επικοινωνία. Να βρίσκει τρόπο ανοίγματος στην κοινωνία. Να συνεργάζεται με το Σύλλογο Γονέων και άλλους κοινωνικούς φορείς. Να έχει όρεξη για καινοτόμες δράσεις και να είναι δημιουργικός.»

11. Μπορεί να συμβάλλει αυτή στην αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης, της οργάνωσης και του προσωπικού του σχολείου σας; Αν ναι, με ποιον τρόπο;

«Πιστεύω θα συμβάλλουν. Οι εκπαιδευτικοί πηγαίνουν το σχολείο μπροστά. Θα αγωνίζονται μαζί με τον διευθυντή. Αρκεί να έχουν πειστεί και να είναι θετικά προσκείμενοι.»

4ος θεματικός άξονας: Το προφίλ του αυτόνομου σχολείου

12. Σε ποιους τομείς επιθυμείτε το σχολείο να διαθέτει περισσότερη αυτονομία;

«Στον διοικητικό, στον οικονομικό τομέα να υπάρχει μεγαλύτερη άνεση και ελευθερία στη διαχείριση των χρημάτων. Στον παιδαγωγικό τομέα είναι ένα όνειρό μου να τρέχει το σχολείο ένα καινοτόμο πρόγραμμα κατά της σχολικής βίας.»

13. Ποια είναι η άποψή σας για την παραχώρηση των δικαιωμάτων στο σχολείο:

• να αναδιαμορφώνει το αναλυτικό πρόγραμμα και να επιλέγει σχολικά βιβλία / μεθόδους διδασκαλίας ανάλογα με τα χαρακτηριστικά του;

«Αυτό φοβάμαι, μήπως δεν έχουμε τις γνώσεις, έχω ενδοιασμούς. Είναι δύσκολο να υλοποιηθεί στην πράξη. Χρειάζεται χρόνο και μου φαίνεται πολύ προοδευτικό για την Ελλάδα.»

• να έχει άποψη για την πρόσληψη, την προαγωγή και την απόλυση του προσωπικού;

«Είμαι υπέρ! Θεωρώ ότι όταν ο διευθυντής είναι δίκαιος, αντικειμενικός, χωρίς προκαταλήψεις, όταν ξέρει τους συνεργάτες του, μπορεί να έχει άποψη. Όχι ως τιμωρητική, αλλά να προάγει τον επαγγελματισμό των συνεργατών του. Τόσα χρόνια δουλειάς που έχω, μου δίνουν τη δυνατότητα να σχηματίζω εύκολα γνώμη για τους συνεργάτες μου. Αν είναι να υπάρξει αξιολόγηση, είναι καλύτερο για μένα αυτή να ξεκινάει από το σχολείο που ξέρει καλύτερα το έργο του δυναμικού του παρά από εξωτερικούς αξιολογητές. Η άποψη που θα έχει να βοηθάει το προσωπικό του να εξελιχθεί.»

• να αναζητά πόρους από ιδιωτικούς ή κοινωνικούς φορείς;

«Μου αρέσει αυτό [!]. Από μόνοι μας μπορούμε να διεκδικήσουμε όσα επιθυμούμε.»

14. Ποια είναι η θέση σας για την παραχώρηση του δικαιώματος στους γονείς να επιλέγουν το σχολείο των παιδιών τους ανεξαρτήτως του τόπου διαμονής τους και να συμμετέχουν ενεργά στη λήψη αποφάσεων σχετικά με τη λειτουργία του;

«Θεωρώ ότι ναι, μπορεί να είναι υποστηρικτικός ο ρόλος των γονέων αλλά οι ρόλοι όλων μας στο σχολείο να είναι διακριτοί. Όχι συμμετοχή στις αποφάσεις ανεξέλεγκτα, να μην είναι παρεμβατικοί στη δουλειά των εκπαιδευτικών. »

15. Ποιες συνέπειες θα επιφέρει μια πιθανή απελευθέρωση των εγγραφών;

«Τότε δημιουργούνται κατηγοριοποιήσεις σχολείων. Θα γίνει μια κοινωνική αναστάτωση.»

16. Πώς θα περιγράφατε το σχολείο σας με ενισχυμένη αυτονομία στους γονείς των μαθητών σας;

«Το ελληνικό αυτόνομο σχολείο μπορεί να είναι ευέλικτο, καινοτόμο, ανοιχτό στην κοινωνία, όχι τόσο πολύ διοικητικά εξαρτώμενο από τη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και από το Υπουργείο Παιδείας.»

17. Ποιο αντιλαμβάνεστε ότι μπορεί να είναι το κλίμα στο αυτόνομο σχολείο;

«Το κλίμα θα είναι θετικό και οι μαθητές πιο χαρούμενοι.»

18. Υπάρχει κάτι που θα θέλατε να προσθέσετε ή θεωρείτε ότι δεν αναλύθηκε επαρκώς στη συζήτησή μας;

«Θεωρώ ότι εάν ο σκοπός του δημόσιου σχολείου είναι το συμφέρον των μαθητών σε ένα πλαίσιο που οι εκπαιδευτικοί θα είναι ασφαλείς με την υποστήριξη των γονέων, θα προοδεύει. Δεν νομίζω ότι η αυτονομία θα πάει πίσω το σχολείο. Όμως υπάρχουν προϋποθέσεις, η θετική στάση των εκπαιδευτικών, ο διευθυντής να μην κάνει κατάχρηση της αυτονομίας, ο ρόλος των γονέων να είναι διακριτός και η παρέμβασή τους να είναι οριοθετημένη.»

Συνέντευξη 14^η

Δημογραφικά στοιχεία

Ηλικία: 57 ετών

Φύλο: Άντρας

Τύπος σχολείου: 12/θέσιο Δημοτικό Σχολείο

Επίπεδο σπουδών: Μεταπτυχιακό

Εκπαιδευτική προϋπηρεσία: 35 έτη

Εμπειρία σε διευθυντική θέση: 11 έτη

1ος θεματικός άξονας: Η ενδυνάμωση της σχολικής αυτονομίας

1. Θα ήθελα να πείτε δυο - τρεις σχετικές λέξεις ή φράσεις που σας έρχονται αμέσως στο νου ακούγοντας την έκφραση «αυτονομία των σχολικών μονάδων»;

«ελευθερία, επιλογή»

2. Βάσει των δικών σας εμπειριών στη σχολική διοίκηση, ποιο νόημα αποδίδετε στον όρο «σχολική αυτονομία»;

«Να μπορεί το σχολείο να επιλέγει τους συνεργάτες (προμηθευτές, χορηγούς), την υλικοτεχνική υποδομή και την παιδαγωγική χάραξη του έργου του, να έχει τη δική του παιδαγωγική αύρα. Η γνώση να συνάδει με δεξιότητες, με βιωματική μάθηση, με ερευνητική εργασία, με ολιστική προσέγγιση, με παιδεία δηλαδή με τρόπους συμπεριφοράς. Που δημιουργεί αυτόνομους μαθητές με σκέψη, με άποψη και με θέση.»

3. Πώς θα ορίζατε την ενδυνάμωση της σχολικής αυτονομίας»;

«Να είναι δυναμωμένα όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας, όλο το έμπυχο δυναμικό. Από το διευθυντή μέχρι και τον αναπληρωτή εκπαιδευτικό. Για μένα αυτό είναι το κλειδί, ενδυναμωμένοι όλοι. Και σε γνωστικό - επιστημονικό επίπεδο με επιμόρφωση και ψυχολογικά με υποστήριξη από κοινωνικούς λειτουργούς και ψυχολόγους στα σχολεία και με ένα πρόγραμμα που θα γνωρίζουν ότι με αυτό θα μπορούν να αυτονομούν και να καινοτομούν. Το έμπυχο δυναμικό είναι η Ferrari που θα τρέξει το σχολείο. Πρέπει να έχεις διάθεση και όρεξη αλλά να υπάρχει και ένα πλαίσιο που σε ενδυναμώνει κι όπου θα μπορείς να ακουμπάς και να παίρνεις δύναμη.»

2ος θεματικός άξονας: Η οργάνωση της αυτονομίας του ελληνικού σχολείου

4. Πώς λαμβάνονται οι αποφάσεις στο σχολείο σας; Πόσο αναγκαίο είναι για σας να μπορεί να αποφασίζει το σχολείο ελεύθερα για τα δικά του ζητήματα; Εξηγήστε την άποψή σας;

«Ο σύλλογος μαζί με τον διευθυντή έχουν άποψη και είναι ωραίο όταν το κλίμα είναι συνεργατικό κι όταν αλληλεπιδρούν μεταξύ τους χωρίς ο ένας να απαξιώνει τον άλλον. Αλλά και ως διευθυντής μπορεί κάποιες φορές να λάβω αποφάσεις αλλά γνωρίζει ο Σύλλογος Διδασκόντων ότι είναι η κάθε απόφασή μου για το καλό της σχολικής μονάδας. Θεωρώ πάρα πολύ αναγκαίο οι αποφάσεις να λαμβάνονται στο σχολείο ελεύθερα με κριτήριο πάντα το καλό της σχολικής μονάδας και με στόχο το καλό του παιδιού. Η εκπαίδευση είναι μια πυραμίδα που στην κορυφή βρίσκεται το παιδί και από κάτω όλοι οι υπόλοιποι που υπηρετούμε την παιδαγωγική ανάπτυξη των δεξιοτήτων, του χαρακτήρα και το νου του παιδιού.»

5. Ποια αντιλαμβάνεστε ότι είναι η ετοιμότητα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος για την αύξηση των ορίων της αυτονομίας του σχολείου; Μπορείτε να μου πείτε περισσότερα για την τοποθέτησή σας;

«Ξεκάθαρα όχι!..»

6. Με βάση την εμπειρία σας, ποιοι μηχανισμοί στήριξης θα προτείνατε να διαμορφωθούν, ώστε να προαχθεί η αυτονομία του σχολείου;

«Ακόμα, θεωρώ ότι η εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα δεν έχει κεντρικό σχεδιασμό κι αυτό είναι ένας σοβαρός λόγος που οι μεταρρυθμίσεις αδυνατούν να προχωρήσουν. Δε μπορεί κάθε φορά ο οποιοσδήποτε υπουργός, χωρίς να αναφέρομαι σε πρόσωπα, να αλλάζει τα δεδομένα. Διακομματικά και χωρίς εμπάθειες πρέπει να σχεδιαστεί μια κεντρική πολιτική και να συζητηθεί πως θέλουμε να είναι το ελληνικό σχολείο και η ελληνική παιδεία. Ένα Υπουργείο πάνω από κυβερνήσεις με συζήτηση και έρευνα στη βάση μέσα στο σχολείο. Και τέλος οποιοδήποτε μεταρρύθμιση απαιτεί επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αλλιώς θα αποτύχει. Εάν οι δάσκαλοι δεν ξέρουν τι είναι σχολική αυτονομία και δεν τους το δείξουν οι Σχολικοί Σύμβουλοι με τακτικά και υποχρεωτικά σεμινάρια και το ΠΕ.Κ.Ε.Σ. μαζί με άλλους με φορείς, όπως το ΙΕΠ, με εργαλεία, εάν δεν αξιοποιηθούν σωστά όλα τα στελέχη, Περιφερειάρχες εκπαίδευσης, Διευθυντές εκπαίδευσης και Διευθυντές σχολείων, δάσκαλοι θα αποτύχει...»

7. Κατά την άποψή σας, ποια είναι τα σημαντικότερα εμπόδια για την ενίσχυση της αυτονομίας του σχολείου και ποιους τρόπους για την αντιμετώπισή τους προτείνετε;

«Μια γραφειοκρατία, άνοστη, άχρωμη, άοσμη και ανούσια που αποπροσανατολίζει τους στόχους της εκπαίδευσης. Μια γραφειοκρατία που σε στύβει ως διευθυντή και δεν αφήνει να πραγματοποιηθεί το όραμά σου. Στη προσπάθεια να κάνεις πράξη το όραμα σου αν μπλέξεις στη γραφειοκρατία γονατίζεις πραγματικά και η ψυχική σου

ανθεκτικότητα φτάνει στο ναδίρ. Επίσης, από την εποχή του Δελμούζου και του Γληνού πάντα οι μεταρρυθμίσεις βρίσκουν εμπόδια είτε για πολιτικούς είτε για προσωπικούς λόγους. Θεωρώ ότι η εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα δεν έχει κεντρικό σχεδιασμό κι αυτό είναι ένας σοβαρός λόγος που οι μεταρρυθμίσεις αδυνατούν να προχωρήσουν.»

3ος θεματικός άξονας: Επιπτώσεις της σχολικής αυτονομίας

8. Θα μπορούσατε να ανακαλέσετε κάποια περίπτωση που ως διευθυντής/ τρια νιώσατε την ανάγκη να είστε πραγματικά αυτόνομος/ η στη λήψη αποφάσεων για το σχολείο. Με ποιον τρόπο βιώσατε αυτήν την περίπτωση; Τι αισθανθήκατε;

«Μια περίπτωση είναι όταν θέλησα να κάνω έναν κύκλο σεμιναρίων αυτό-επιμόρφωσης στο σχολείο και δεν μπορούσα να το κάνω πρωινές ώρες μέσα στο εργασιακό ωράριο. Το έκανα το απόγευμα και δεν είχε συμμετοχή ούτε από εκπαιδευτικούς ούτε από γονείς. Θα ήθελα να έχω την ελευθερία να καινοτομήσω και αντί για το τυπικό μάθημα να εντάξω στο σχολείο μου μια ημέρα επιμόρφωσης ή έναν κύκλο σεμιναρίων για καίρια ζητήματα που δεν μπορούν να καλύψουν το Αναλυτικό Πρόγραμμα και τα βιβλία όπως η επιθετικότητα, η παραβατική συμπεριφορά, η διαχείριση του πένθους, αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος, επιχειρηματικότητα, στο πρωινό ωράριο που κατά πάσα πιθανότητα η συμμετοχή θα ήταν καθολική. Χώρια που για να καλέσω κόσμο στο σχολείο η γραφειοκρατία ήταν απίστευτη. Αισθάνθηκα απογοήτευση και θυμό, ένιωσα ως ένα απλό γρανάζι μιας μηχανής χωρίς βούληση, γιατί δεν υπήρχε πρόσφορο έδαφος να υλοποιήσω το όνειρο του Συλλόγου Διδασκόντων.»

9. Κατά τη γνώμη σας, ποια πιστεύετε ότι μπορεί να είναι τα πλεονεκτήματα και ποια τα μειονεκτήματα από την ενδυνάμωση της αυτονομίας του σχολείου για το ρόλο σας ως σχολικός διευθυντής / σχολική διευθύντρια;

«Πλεονέκτημα είναι ότι έχει τη δυνατότητα να υλοποιεί πράγματα με βάση τις ανάγκες του σχολείου. Θα μπορεί να επιλέγει εκείνη την πολιτική και θα δημιουργεί την αύρα που θα αρέσει σε δασκάλους, σε μαθητές και σε γονείς. Ανάλογα με τις ανάγκες που θα έχουν οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί και τα παιδιά θα μπορεί να δημιουργήσει ένα κλίμα που ο ένας θα δίνει το χέρι στον άλλον, κλίμα συνεργασίας, θα μπορεί το σχολείο του να επιλέγει και προγράμματα, και βιβλία, και μεθόδους, που θα το κάνουν ευτυχισμένο. Μειονέκτημα σοβαρό είναι αν δεν είναι οπλισμένοι ο διευθυντής, όπως και οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς, με επιμόρφωση πάνω στις συνιστώσες της αυτονομίας, δηλαδή να υπάρχει η κατάλληλη γνωστική βάση, τότε μπορεί να γίνει πολύ επικίνδυνη [!]. Μπορεί να δίνει κατευθύνσεις πολιτικές, θρησκευτικές κ.ά. Και

να παρεισφρέουν στο σχολείο ιδιώτες, φορείς και άλλα ανεξέλεγκτα, που θα αλλοιώνουν το χαρακτήρα της αυτονομίας, θα δούμε νέες μορφές εξουσίας. Τότε, αντί για ρύθμιση του συστήματος, θα έχουμε την απορρύθμιση του. Θα δημιουργηθούν καταστάσεις που θα είναι έξω από τις δυνατότητες του σχολείου να τις ελέγξει. Πρέπει να υπάρχει ένας κεντρικός έλεγχος, μια κεντρική κατεύθυνση, ένας κεντρικός άξονας, ώστε να διασφαλίζει ότι όλα τα παιδιά θα έχουν ίσες ευκαιρίες και θα του δείχνει που είναι το λάθος όταν αυτονομείς. Χρειάζομαι κατεύθυνση, να μην βρίσκομαι σε ένα χάος. Ένας διευθυντής παντογνώστης, αυτό πραγματικά με ενοχλεί. Ένας διευθυντής με όλες τις ευθύνες και τις εξουσίες, χωρίς νομική και νομοθετική κάλυψη, να μπορεί όλο αυτό το βάρος. Να ασκεί κατανεμημένη και συμμετοχική ηγεσία, να έχει το δικαίωμα ή ακόμα καλύτερα να υποχρεώνεται χωρίς να υπάρχουν παραθυράκια αμφισβήτησης από την ομοσπονδία. Να καταναίμει την ηγεσία του στους συναδέλφους - συνεργάτες επιμορφωμένους για να μην τα παίρνει όλα πάνω του, ώστε να μην έχει άγχος, φόβο, ψυχολογικά και σωματικά προβλήματα και να οδηγείται σε παραίτηση. Να μπορεί να είναι ευτυχισμένος.»

10. Ποια χαρακτηριστικά ως προσωπικότητα και ως επαγγελματίας κρίνετε ότι χρειάζεται να διαθέτετε ως διευθυντής/ ντρια αυτόνομου σχολείου;

«Να ασκεί με επιτυχία την κατανεμημένη ηγεσία και να είναι γνώστης, επιμορφωμένος, να ξέρει καλά το αντικείμενό του, μιλάμε μια...»

11. Μπορεί να συμβάλλει αυτή στην αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης, της οργάνωσης και του προσωπικού του σχολείου σας; Αν ναι, με ποιον τρόπο;

«Πολύ φοβάμαι ότι, επειδή δεν υπάρχει η κατάλληλη προετοιμασία και υποδομή, δεν θα αξιοποιηθεί σωστά. Χρειάζεται διευθυντές και ανώτερα στελέχη εκπαίδευσης με ισχυρές προσωπικότητες, ώστε να μην υπάρχουν περιθώρια αλλοίωσης του αποτελέσματος. Πάμε να πετύχουμε έναν στόχο με κέντρο το παιδί, διακομματικά λέω για άλλη μια φορά.»

4ος θεματικός άξονας: Το προφίλ του αυτόνομου σχολείου

12. Σε ποιους τομείς επιθυμείτε το σχολείο να διαθέτει περισσότερη αυτονομία;

«Το Αναλυτικό Πρόγραμμα πρέπει να έχει και κεντρικό σχεδιασμό. Σίγουρα, να υπάρχει αυτονομία στη διαμόρφωση του ωρολογίου προγράμματος, στην ύλη, δηλαδή στο παιδαγωγικό κομμάτι πρέπει να υπάρχει αυτονομία. Αυτονομία στην αξιοποίηση των παιδαγωγικών πόρων. Τεράστια αυτονομία στα οικονομικά, δε θέλω να μπλέκουμε με τεράστια αυτονομία για να διορθώσουμε μια ζημιά, να πάρουμε μια χορηγία, να φτιάξουμε ένα έργο στο σχολείο. Στη διοίκηση, όσον αφορά τις αποφάσεις, αυτονο-

μία σε καίριες αποφάσεις που θα βοηθήσουν το σχολείο. Παιδαγωγικά, οικονομικά και διοίκηση.»

13. Ποια είναι η άποψή σας για την παραχώρηση των δικαιωμάτων στο σχολείο:

- **να αναδιαμορφώνει το αναλυτικό πρόγραμμα και να επιλέγει σχολικά βιβλία / μεθόδους διδασκαλίας ανάλογα με τα χαρακτηριστικά του;**

«Δε διαφωνώ στη βάση, αλλά στο να είναι πλήρες αυτόνομο σε αυτά τα πράγματα. Να υπάρχει μια γενική κατεύθυνση από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής το οποίο θα είναι στελεχωμένο με επιστήμονες και οι οποίοι με τη σειρά τους θα συζητάνε με τους Σχολικούς Συμβούλους, με τις Πρωτοβάθμιες Διευθύνσεις, με τους Διευθυντές σχολείων και τους εκπαιδευτικούς. Όλοι οι παραπάνω να είναι συγκοινωνούντα δοχεία που αλληλοτροφοδοτούνται. Έτσι αυτό που θα σχεδιάσει το ΙΕΠ θα αντιστοιχεί κατά 90% στην πραγματικότητα. Δεν μπορούν άλλη πια θεωρία οι εκπαιδευτικοί. Η πράξη να βασίζεται σε θεωρία που τους ταιριάζει και την οποία μπορούν να υλοποιήσουν.»

- **να έχει άποψη για την πρόσληψη, την προαγωγή και την απόλυση του προσωπικού;**

«Είμαι 100% υπέρ. Δεν μπορώ τη μιζέρια, ότι έτσι καταργείται η υποχρέωση του κράτους να δίνει χρήματα. Φυσικά και να δίνει χρήματα το κράτος αλλά αν θέλω και έχω τη δυνατότητα να κάνω κάτι παραπάνω, γιατί να μην το κάνω. Με νομοθεσία να μην σταματούν οι κρατικοί πόροι αλλά αν ένα σχολείο θέλει επιπλέον πόρους, ας τους βρει. Για μένα είναι το πιο σημαντικό για ένα σχολείο για να πάει μπροστά ο διευθυντής να έχει αξίους, ικανούς συνεργάτες-συναδέλφους, γιατί θα εμπνέονται από το έργο του, θα συνεπικουρούν το έργο του, θα είναι αλληλέγγυοι με το έργο σου, χωρίς τη μιζέρια και την εσωστρέφεια ενός απλού δημόσιου υπαλλήλου. Είναι αλήθεια ότι θα ήθελα να υπάρχει αυτή η δυνατότητα, αλλά αν είχε αυτή τη δυνατότητα το σχολείο ίσως η σύσταση των σχολείων θα αλλοιωνόταν στην επικράτεια. Τα σχολεία θα μεταμορφώνονταν σε επιχειρήσεις. Θα προτιμούσα αυτό να είναι έργο της πολιτείας και να επιμορφωθεί από την πολιτεία. Θέλω οι συνάδελφοί μου να είναι τόσο καλά οπλισμένοι από την πολιτεία με υποδομές και επιμόρφωση που να στέκονται στα πόδια τους. Επιμόρφωση από κατάλληλους ανθρώπους, από Συντονιστές Εκπαίδευσης, από ανθρώπους με γνώσεις, όπως εσείς με μεταπτυχιακές σπουδές. Κυρίως να έχουν κίνητρα οι συνάδελφοι, γιατί το ωρολόγιο πρόγραμμα και η σημερινή λειτουργία του σχολείου τους κατακερματίζει, τους έχει εξουθενώσει και τους έχει απογοητεύσει, δεν τους στηρίζει. Να αλλάξει το πλαίσιο.»

• **να αναζητά πόρους από ιδιωτικούς ή κοινωνικούς φορείς;**

«Έχω αντιρρήσεις μου για αυτό. Δεν έχουν όλα τα σχολεία τη δυνατότητα να υποστηρίξουν την αυτονομία, να βρουν χορηγούς. Δεν έχουν όλα τις ίδιες ευκαιρίες αυτονομίας. Βέβαια θα μου πεις όλα πια γίνονται ηλεκτρονικά και με ένα e-mail, το πιο απλό, μπορείς να ζητήσεις βοήθεια από χορηγούς. Ακόμα και στην Αστυπάλαια να είσαι η τεχνολογία επιτρέπει να επικοινωνήσεις τις ανάγκες σου με Ιδρύματα και φορείς. Όταν έχω στήσει το σχολείο μου καλά, με ένα ωραίο blog που φωτογραφίζει τις δυνατότητες και τις ανάγκες μας και με έναν ωραίο επικοινωνιακό τρόπο με βάση την κουλτούρα μου και τη θέση μου, τότε μπορεί και να τους πείσω για χορηγίες. Αν είναι να έχει άποψη ένα σχολικό συμβούλιο με τους γονείς μέσα, πολύ φοβάμαι πως θα παρεισφρέουν προσωπικά συμφέροντα και επειδή δεν πιστεύω στην ανιδιοτέλεια του σχολικού συμβουλίου, καθώς δεν υπάρχει και στη βάση της κοινωνίας μας που είναι και έντονα πολιτικά διαμορφωμένη, θα παρεισφρέουν και πολιτικά συμφέροντα, και ιδιωτικά συμφέροντα, και κριτήρια διαπροσωπικών σχέσεων. Αυτά θα οδηγήσουν πιστεύω στην αποτυχία αυτής της πολιτικής. Εάν δεν είναι ξεκαθαρισμένο ____»

14. Ποια είναι η θέση σας για την παραχώρηση του δικαιώματος στους γονείς να επιλέγουν το σχολείο των παιδιών τους ανεξαρτήτως του τρόπου διαμονής τους και να συμμετέχουν ενεργά στη λήψη αποφάσεων σχετικά με τη λειτουργία του;

«Δεν είμαστε ούτε στην Αυστραλία ούτε στην Αμερική. Δεν έχουμε την κατάλληλη κουλτούρα. Δυστυχώς, είμαστε μια κοινωνία που ακόμα οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί δεν ξεφεύγουν από την αποστήθιση και τη φωτοτυπία, γιατί το εξεταστικό σύστημα αυτό θέλει. Οι γονείς λένε ωραία όλα αυτά αλλά τα παιδιά θα μάθουν γράμματα! Έχουμε μια κοινωνία που βασίζεται σε αυτήν την κουλτούρα. Αν ένα σχολείο τα πάει πολύ καλά, θα αρχίσουν οι συγκρίσεις, οι κριτικές των γονέων. Να υπάρχουν ρουμπρίκες, ρήτρες, κατευθύνσεις. Να μπορεί να επιλέγει αλλά με βάση κάποια κριτήρια.»

15. Ποιες συνέπειες θα επιφέρει μια πιθανή απελευθέρωση των εγγραφών;

«Εάν είναι ξεκαθαρισμένα τα όρια, ναι. Γιατί η κακοπροαίρετη κριτική τους θα κάνει κακό στο σχολείο. Εάν όμως το σχολείο επιμορφώσει τους γονείς, τους καλέσει στο σχολείο, εάν καλλιεργηθεί μια ανάλογη κουλτούρα και στους γονείς, δεν αρκούν μόνο τα νομοσχέδια, τότε μπορεί να έχουν άποψη. Δεν ευθύνονται μόνο οι εκπαιδευτικοί, ας αναλάβουν και οι γονείς ευθύνες για την εκπαίδευση των παιδιών τους και για τις επιλογές τους. Πρέπει να αποκτήσουν τέτοια κουλτούρα και χωρίς ιδιοτέλεια, να στοχεύουν μόνο στο σχολείο και στα παιδιά τους. Να υπάρχουν κριτήρια αυστηρά για

την επιλογή πέρα από διαπροσωπικές σχέσεις και συμφέροντα. Με ρουμπρίκες, να απαγορεύεται η όποια ιδιοτέλεια. Αλλιώς ένα σχολείο θα γίνει 12/θέσιο ή 24/θέσιο, και ένα άλλο θα αδειάζει γεγονός που μπορεί να οφείλεται και στην πολιτική του. Αυτό που θα γεμίζει ασφυκτικά ίσως δε θα είναι και διατηρήσιμο πια. Όχι, επομένως, απελευθέρωση των εγγραφών αλλά να οπλιστούν τα σχολεία με ικανούς διευθυντές και εκπαιδευτικούς, με την αξιολόγησή τους που έχει σκοπό να γίνουν ικανοί να αλλάξουν το σχολείο προς όφελος των παιδιών. Να οπλίζεται το κάθε σχολείο, ώστε ο γονιός να μην αλλάζει σχολείο.»

16. Πώς θα περιγράφατε το σχολείο σας με ενισχυμένη αυτονομία στους γονείς των μαθητών σας;

«Το αυτόνομο σχολείο που έχει τη δυνατότητα να επιλέξει το Αναλυτικό του Πρόγραμμα, τον τρόπο λειτουργίας του, την υλικοτεχνική του υποδομή, δεν ξέρω αν πρέπει να επιλέγει το προσωπικό του χωρίς επιμόρφωσή του και να έχει τα εχέγγυα να το κάνει. Άρα, μιλάμε για ένα σχολείο που επιμορφώνει το προσωπικό του και δεν χρειάζεται να το αλλάζει. Να κατανέμει σωστά τις εξουσίες του, τις δουλειές του, τους στόχους του, τα οράματά του. Που συνεργάζεται με το Σύλλογο Γονέων και με φορείς (ΚΕΣΥ, ΚΨΥ κ.ά.), που το σχολικό συμβούλιο θα είναι ένας φορέας που θα νοιάζεται για τα θετικά χαρακτηριστικά της αυτονομίας του.»

17. Ποιο αντιλαμβάνεστε ότι μπορεί να είναι το κλίμα στο αυτόνομο σχολείο;

«Συνεργασία, επικοινωνία, αλληλεπίδραση, κατανόηση, ενσυναίσθηση, αλληλοϋποστήριξη και με στόχο το παιδί.»

18. Υπάρχει κάτι που θα θέλατε να προσθέσετε ή θεωρείτε ότι δεν αναλύθηκε επαρκώς στη συζήτησή μας;

«Ένα σχολείο που προσέχει το πιο πολύτιμο πράγμα των γονέων, το παιδί, και εμείς είμαστε αυτοί που το προσέχουμε. Για να το προσέξουμε όλα αυτά που ονειρευόμαστε, που σχεδιάζουμε, που υλοποιούμε, με αυτή τη δύσκολη γραφειοκρατία και σε αυτές τις συνθήκες, θα πρέπει να υπερβάλουμε εαυτό και να ικανοποιήσουμε τον στόχο. Ξεκινάμε έχοντας κοντά μας τους γονείς και ρωτώντας και αναστοχαζόμενοι: Πώς μπορούμε γονέα να βοηθήσουμε το παιδί σου; Ο ένας να βοηθάει τον άλλον από το μετερίζι του. Και να εμπιστεύεται ο ένας τον άλλον. Το σχολείο τα τελευταία χρόνια με τα προβλήματα βίας, παραβατικότητας, φτώχειας, ψυχολογικά προβλήματα και οικογενειακά που έχει να αντιμετωπίσει, πρέπει να παίρνει και αυτόνομα αποφάσεις για υποστήριξη. Κι αν δεν μπορούν δημόσιοι φορείς, να ζητά βοήθεια ακόμα κι από ιδιωτικούς. Δεν λέω να γίνουμε επιχειρήσεις με μάνατζερ αλλά να έχουμε εφόδια

προκειμένου να προσφέρουμε δωρεάν δημόσια εκπαίδευση με ίσες ευκαιρίες για όλους.»

Συνέντευξη 15^η

Δημογραφικά στοιχεία

Ηλικία: 56 ετών

Φύλο: Γυναίκα

Τύπος σχολείου: 6/θέσιο Δημοτικό Σχολείο

Επίπεδο σπουδών: Μεταπτυχιακό

Εκπαιδευτική προϋπηρεσία: 35 έτη

Εμπειρία σε διευθυντική θέση: 10 έτη

1ος θεματικός άξονας: Η ενδυνάμωση της σχολικής αυτονομίας

1. Θα ήθελα να πείτε δυο - τρεις σχετικές λέξεις ή φράσεις που σας έρχονται αμέσως στο νου ακούγοντας την έκφραση «αυτονομία των σχολικών μονάδων»;

«Αρχικά μου έρχεται στο μυαλό η λέξη οικονομικά. Το οικονομικό είναι πολύ σημαντικό κομμάτι, οι λειτουργικές δαπάνες που πρέπει να καλύψεις σε μια μονάδα, η υλικοτεχνική υποδομή και φυσικά η αλλαγή στο θεσμικό πλαίσιο. Αν δεν υπάρξει αλλαγή πως θα αποκτηθεί αυτονομία της σχολικής μονάδας.»

2. Βάσει των δικών σας εμπειριών στη σχολική διοίκηση, ποιο νόημα αποδίδετε στον όρο «σχολική αυτονομία»;

«Θεωρώ ότι η σχολική αυτονομία είναι μια άμεση και με άνεση επίλυση των ζητημάτων είτε σε επίπεδο υλικοτεχνικής υποδομής, που είναι βασική για να υποστηρίξει την εκπαιδευτική διαδικασία, είτε σε επίπεδο μαθησιακό, μιλάμε για τον παιδαγωγικό τομέα με παράλληλη υποστήριξη από παιδαγωγικές δομές που θα πλαισιώνουν τη σχολική αυτόνομη μονάδα.»

3. Πώς θα ορίζατε την ενδυνάμωση της σχολικής αυτονομίας»;

«Θεωρώ ότι για να υπάρξει ενδυνάμωση πρώτα από όλα πρέπει να γίνει διαφορετικός ο ρόλος του διευθυντή από αυτό που βίωσα όλα τα χρόνια που υπηρέτησα σε θέση διευθύντριας. Από ρόλο ως μάνατζερ-διαχειριστής αυτής της διαρκώς αυξανόμενης γραφειοκρατικής τάσης που σε κλείνει μέσα σε ένα γραφείο και σε ένα υπολογιστή πρέπει να εκλείψει, ας έχουν τα σχολεία γραμματειακή υποστήριξη. Ο ρόλος του διευθυντή του σχολείου πρέπει να είναι καθαρά παιδαγωγικός, υποστηρικτικός, προτρεπτικός, να έχει λιγότερη γραφειοκρατική διεκπεραίωση. Για να ενδυναμώσει η σχολική αυτονομία πρωτίστως χρειάζεται μείωση γραφειοκρατίας και να ενδυναμώσει ο διευθυντής.»

2ος θεματικός άξονας: Η οργάνωση της αυτονομίας του ελληνικού σχολείου

4. Πώς λαμβάνονται οι αποφάσεις στο σχολείο σας; Πόσο αναγκαίο είναι για σας να μπορεί να αποφασίζει το σχολείο ελεύθερα για τα δικά του ζητήματα; Εξηγήστε την άποψή σας;

«Οι αποφάσεις λαμβάνονται με δημοκρατική διαδικασία στο Σύλλογο Διδασκόντων και βάση του ισχύοντος θεσμικού πλαισίου, εγκυκλίου, συζήτηση με ελευθερία λόγου. Στη σημερινή εποχή είναι αδήριτη ανάγκη να αποφασίζει το σχολείο, γιατί κάθε σχολική μονάδα έχει διαφορετική κουλτούρα, πολιτισμικό φορτίο, εκπαιδευτικό και μαθητικό δυναμικό. Ξέρει καλύτερα από τον καθένα τους εκπαιδευτικούς του τις επιδιώξεις τους, τα κίνητρά τους, την επαγγελματική τους πορεία και το επίπεδο μόρφωσής τους. Και φυσικά ξέρει τους μαθητές του και την οικογένειά τους. Ακόμα λαμβάνει υπόψη του και τη γεωγραφική θέση που βρίσκεται, την περιοχή.»

5. Ποια αντιλαμβάνεστε ότι είναι η ετοιμότητα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος για την αύξηση των ορίων της αυτονομίας του σχολείου; Μπορείτε να μου πείτε περισσότερα για την τοποθέτησή σας;

«Δεν είναι έτοιμο σήμερα που μιλάμε για να αποκτήσουμε αυτονομία [!]. Όχι ότι δεν είναι επιθυμία μας και αδήριτη ανάγκη όπως είπα. Υπάρχει φοβία και ανασφάλεια για το πως πρέπει να το αντιμετωπίσουμε. Καταρχάς, θα πρέπει να υπάρχει μια κατάλληλη προετοιμασία. Ακόμα και σε μας τους διευθυντές και στους εκπαιδευτικούς μια κατάλληλη επιμόρφωση, ενημέρωση στους γονείς, για το τι μέλλει γενέσθαι, ποιες αλλαγές θα προκύψουν, ποια θα είναι τα πλεονεκτήματα. Το θέμα είναι ότι όλες οι αποφάσεις είναι πολιτικές και οι παρεμβάσεις, ενώ θα έπρεπε οι παρεμβάσεις να είναι επιστημονικές / παιδαγωγικές και διαχρονικές. Παραδείγματος χάριν, θα πρέπει να υπάρχει ένας μόνιμος υφυπουργός παιδείας τουλάχιστον για δέκα χρόνια. Να υπάρχει μια συνέχεια στα εκπαιδευτικά θέματα. Να διαχωρίσουμε το παιδαγωγικό από το διοικητικό μέρος στο Υπουργείο και να είναι ανεξάρτητο πολιτικής το ΙΕΠ. Άλλο η διοίκηση, οι μεταθέσεις, οι αποσπάσεις κι άλλο το παιδαγωγικό κομμάτι, τα προγράμματα, τα βιβλία μας.»

6. Με βάση την εμπειρία σας, ποιοι μηχανισμοί στήριξης θα προτεινάτε να διαμορφωθούν, ώστε να προαχθεί η αυτονομία του σχολείου;

«Όσα ακριβώς είπα παραπάνω, είναι μηχανισμοί στήριξης (Ακόμα και σε μας τους διευθυντές και στους εκπαιδευτικούς μια κατάλληλη επιμόρφωση, ενημέρωση στους γονείς, για το τι μέλλει γενέσθαι, ποιες αλλαγές θα προκύψουν, ποια θα είναι τα πλεονεκτήματα. Το θέμα είναι ότι όλες οι αποφάσεις είναι πολιτικές και οι παρεμβάσεις, ενώ θα έπρεπε οι παρεμβάσεις να είναι επιστημονικές / παιδαγωγικές και διαχρονικές. Πα-

ραδείγματος χάρη θα πρέπει να υπάρχει ένας μόνιμος υφυπουργός παιδείας τουλάχιστον για δέκα χρόνια. Να υπάρχει μια συνέχεια στα εκπαιδευτικά θέματα. Να διαχωρίσουμε το παιδαγωγικό από το διοικητικό μέρος στο Υπουργείο και να είναι ανεξάρτητο πολιτικής το ΙΕΠ. Άλλο η διοίκηση, οι μεταθέσεις, οι αποσπάσεις κι άλλο το παιδαγωγικό κομμάτι, τα προγράμματα, τα βιβλία μας. Αλλά θεωρώ ότι μηχανισμοί στήριξης μπορεί να είναι τα στελέχη εκπαίδευσης, η τοπική αυτοδιοίκηση, τοπικοί φορείς, πολιτιστικοί σύλλογοι, Σύλλογοι Γονέων, οι ίδιοι οι γονείς. Επικουρικά να αξιοποιούνται.»

7. Κατά την άποψή σας, ποια είναι τα σημαντικότερα εμπόδια για την ενίσχυση της αυτονομίας του σχολείου και ποιους τρόπους για την αντιμετώπισή τους προτείνετε;

«Είναι το θεσμικό πλαίσιο που είναι πολύ γραφειοκρατικό. Πρέπει να είναι πιο αποκεντρωμένο σύμφωνα με τις τοπικές ανάγκες και να γίνεται αξιολόγηση των δεδομένων και των δράσεων στο σχολείο μας. Λειτουργεί το πλαίσιο ως πυραμίδα, κάτω στη βάση οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές, στην κορυφή το Υπουργείο και εμείς οι διευθυντές στη μέση που μπορεί να καταγράψουμε τις ανάγκες της βάσης άλλα δεν αξιοποιούμε επαρκώς. Και σημαντικό εμπόδιο είναι το πειθαρχικό, καθώς πάντα φοβάσαι μήπως και καταγγελθείς. Υπάρχει μια ευθυνοφοβία που σε κάνει να μην λειτουργείς για να δώσεις κάτι παραπάνω. Μειώνει τις πρωτοβουλίες και τις δράσεις ο φόβος ευθυνών.»

3ος θεματικός άξονας: Επιπτώσεις της σχολικής αυτονομίας

8. Θα μπορούσατε να ανακαλέσετε κάποια περίπτωση που ως διευθυντής/ τρια νιώσατε την ανάγκη να είστε πραγματικά αυτόνομος/ η στη λήψη αποφάσεων για το σχολείο. Με ποιον τρόπο βιώσατε αυτήν την περίπτωση; Τι αισθανθήκατε;

«Ως ένα σημείο το έφτασα αλλά υπήρχαν πάρα πολλά εμπόδια και δυσκολίες. Υπήρχε περίπτωση εκπαιδευτικού με αποκλίνουσα συμπεριφορά που επιλύθηκε μεν αλλά επέφερε πολλές δυσκολίες. Και σε μένα ψυχολογικά, για να μπορέσω να ανταπεξέλθω και να πείσω. Και μια άλλη περίπτωση μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες που θα μπορούσε να επιλυθεί, αν υπήρχε αυτονομία. Πολύ ψυχοφθόρο όλο αυτό, και αφήνει κι ένα παράπονο το να βλέπεις τη λύση και να μην μπορείς να την πραγματώσεις.»

9. Κατά τη γνώμη σας, ποια πιστεύετε ότι μπορεί να είναι τα πλεονεκτήματα και ποια τα μειονεκτήματα από την ενδυνάμωση της αυτονομίας του σχολείου για το ρόλο σας ως σχολικός διευθυντής / σχολική διευθύντρια;

«Ναι! Τα πλεονεκτήματα θα ήταν το να έχεις άνεση να επιλύεις τα προβλήματα του σχολείου σου κατά των συνθηκών του ίδιου, το να διαχειρίζεσαι το εκπαιδευτικό δυναμικό σου σύμφωνα με το συμφέρον των μαθητών σου. Θα έπαιρνες ανατροφοδότηση από την αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Πολύ σημαντική θα ήταν η παροχή δυνατότητας το σχολείου πλέον να μπορεί να προβληθεί και να γίνει αποδεκτός ο ρόλος του. Μειονεκτήματα είναι η εντατικοποίηση της εργασίας μας, η ανάγκη για υπερβολική οργανωτικότητα, είναι πιο απαιτητικός ο ρόλος όταν η σχολική μονάδα είναι αυτόνομη. Ο διευθυντής έχει μεγαλύτερη ευθύνη και χρειάζεται επιμόρφωση για τα αντιμετωπίσει τη νέα πραγματικότητα. Δεν είναι ανέφικτο, όμως!»

10. Ποια χαρακτηριστικά ως προσωπικότητα και ως επαγγελματίας κρίνετε ότι χρειάζεται να διαθέτετε ως διευθυντής/ ντρια αυτόνομου σχολείου;

«Να είναι πάρα πολύ οργανωμένος, ενημερωμένος, κατάλληλα επιμορφωμένος, η φάρετρα του να είναι γεμάτη με γνώσεις διοικητικές και παιδαγωγικές, να είναι ηγετική - ισχυρή προσωπικότητα, δυναμικός, υποστηρικτικός και προτρεπτικός, να ακούει τις ανάγκες των άλλων, διαχειριστικός. Κυρίως να πιστεύει στην ιδέα της σχολικής αυτονομίας, να είναι το όραμά του η σχολική αυτονομία και αποστολή του να είναι το όραμά του.»

11. Μπορεί να συμβάλει αυτή στην αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης, της οργάνωσης και του προσωπικού του σχολείου σας; Αν ναι, με ποιον τρόπο;

«Πιστεύω πως, αν υπάρχει η προοργάνωση και η κατάλληλη επιμόρφωση/ενημέρωση σε διευθυντές, γονείς, εκπαιδευτικούς, θα γίνει κάτι πάρα πολύ σημαντικό, θα υπάρξουν αποτελέσματα. Και κυρίως πρέπει να αξιοποιηθεί η προσωπικότητα του διευθυντή, οι γνώσεις του και η επιρροή του. Τα μαθησιακά αποτελέσματα θα αυξηθούν, γιατί κάπως θα μετρηθούν, στο παρόν πλαίσιο και στη δική μας βαθμίδα ακόμα περισσότερο, γιατί δεν είναι μετρήσιμα. Δεν γνωρίζουμε τι κάνουμε, το τι, το πώς, το γιατί, για να πάρουμε κι εμείς την ανατροφοδότησή μας και να αναστοχαστούμε. Διοικητικά θα μειωνόταν η κατασπατάληση χρόνου εξαιτίας της γραφειοκρατίας. Ο διευθυντής θα κέρδιζε χρόνο τον οποίο θα αφιέρωνε σε παιδαγωγικά ζητήματα και στην ενδυνάμωση του προσωπικού. Το προσωπικό πρέπει να πιστέψει και το ίδιο ότι θα ωφεληθεί. Χρειάζεται να γίνει υπεύθυνο και να μην φοβάται. Ας ελέγξει και τα θετικά του. Να μην αντιδρούμε για να αντιδρούμε, δεν ωφελεί αυτό.»

4ος θεματικός άξονας: Το προφίλ του αυτόνομου σχολείου

12. Σε ποιους τομείς επιθυμείτε το σχολείο να διαθέτει περισσότερη αυτονομία;

«Στην υλικοτεχνική του υποδομή ξέρει τις ελλείψεις του και που χρειάζεται αναβαθμίσεις. Στην επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού, καθώς ξέρει τις ανάγκες του και πως να παρέμβει. Η ενημέρωση των γονέων. Να είναι ανοιχτό και ευελιξία να διαχειρίζεται το έμψυχο και άψυχο υλικό του.»

13. Ποια είναι η άποψή σας για την παραχώρηση των δικαιωμάτων στο σχολείο:

- **να αναδιαμορφώνει το αναλυτικό πρόγραμμα και να επιλέγει σχολικά βιβλία / μεθόδους διδασκαλίας ανάλογα με τα χαρακτηριστικά του;**

«Ναι, συμφωνώ απόλυτα. Θα συμβάλει και να δούμε, να καταγράψουμε τις ανάγκες και να επιλέξουμε το κατάλληλο υλικό. Για παράδειγμα, Γλώσσα, Ιστορία, μπορεί να προσεγγιστούν κατά τόπους και με βάση τις προσλαμβάνουσες των παιδιών.»

- **να έχει άποψη για την πρόσληψη, την προαγωγή και την απόλυση του προσωπικού;**

«Η αξιολόγηση θα παίζει πολύ σημαντικό ρόλο. Δεν μιλάμε για πρόσληψη και απόλυση, γιατί θα υπάρχουν συγκρούσεις και αντιδράσεις αλλά να έχεις μια εικόνα του προσωπικού σου. Χρειάζεται να μην υπάρχει ιδιοτέλεια κατά την αξιολόγησή του. Να τον προστατεύει ως προσωπικότητα με την αυτοαξιολόγησή του, να βελτιώνεται, να τον επαινεί. Να διορθώνεται, που είναι η γόμα μας;»

- **να αναζητά πόρους από ιδιωτικούς ή κοινωνικούς φορείς;**

«Το έχουμε κάνει κατά καιρούς, έχουμε στραφεί στη βοήθεια κάποιων ανθρώπων και φορέων για δράσεις και για υλικοτεχνική υποδομή. Δεν είναι κακό, όταν κάποιος θέλει να βοηθήσει. Κάθε προσφορά είναι δεκτή αλλά να μην περάσουμε στο άλλο άκρο και γίνει στόχος του σχολείου η αναζήτηση κονδυλίων από χορηγούς. Θα φέρει ανταγωνισμό μεταξύ των σχολείων και μπορεί να παρασύρει το σχολείο να προβάλλει συνεχώς τα αποτελέσματά του. Ναι μεν δεκτή η προσφορά παρόχου, γιατί θα προάγει την αποτελεσματικότητα της μονάδας αλλά πάντα σε ένα πλαίσιο.»

14. Ποια είναι η θέση σας για την παραχώρηση του δικαιώματος στους γονείς να επιλέγουν το σχολείο των παιδιών τους ανεξαρτήτως του τόπου διαμονής τους και να συμμετέχουν ενεργά στη λήψη αποφάσεων σχετικά με τη λειτουργία του;

«Στη χρονική στιγμή που το συζητάμε και για τα ελληνικά δεδομένα η άποψή μου είναι ότι είναι ανώριμο κάτι τέτοιο. Θα δημιουργηθούν ανταγωνισμοί. Είναι θέμα ζύμωσης. Η συνήθεια χρόνων μας βαραίνει είμαστε σε μεταβατικό στάδιο τώρα και χρειάζεται επιμόρφωση και ο γονιός, ώστε να είναι κριτικά σκεπτόμενος και με σεβασμό απέναντι στο κάθε σχολείο. Θέλει ζύμωση ή καλλιέργεια αυτής της κουλτούρας.»

15. Ποιες συνέπειες θα επιφέρει μια πιθανή απελευθέρωση των εγγραφών;

«Κάτι τέτοιο χωρίς επιμόρφωση/ενημέρωση, υποδομή και αλλαγή κουλτούρας όλων θα ήταν άκαιρο και επικίνδυνο. Θα προκαλούσε ανταγωνισμούς και κάποια σχολεία θα μειωνόταν στα μάτια των γονέων.»

16. Πώς θα περιγράφατε το σχολείο σας με ενισχυμένη αυτονομία στους γονείς των μαθητών σας;

«Με αξιολόγηση των αποτελεσμάτων, που αποδέχεται το λάθος και το αξιοποιεί για να βελτιωθεί, σχολείο με ταυτότητα όπου όλοι ανήκουν σε αυτό ενδυναμωμένοι.»

17. Ποιο αντιλαμβάνεστε ότι μπορεί να είναι το κλίμα στο αυτόνομο σχολείο;

«Επειδή μιλάμε για ελληνικό πλαίσιο και ο Έλληνας είναι συναισθηματικός, μιλάμε για ένα θετικό κλίμα από τη θετική ανατροφοδότηση από αποτελέσματα και επιτυχίες. Αυτά θα το εμπυχνώνουν, θα το βελτιώνουν και θα συμβάλουν να λειτουργεί αποτελεσματικά.»

18. Υπάρχει κάτι που θα θέλατε να προσθέσετε ή θεωρείτε ότι δεν αναλύθηκε επαρκώς στη συζήτησή μας;

«Για να υπάρξει αυτονομία χρειάζεται δουλειά και προεργασία. Ενημέρωση, επιμόρφωση και αποδοχή από τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας που θα ενδυναμωθούν ως προς αυτό το σκοπό. Να πιστέψουν σε αυτή και να την υπηρετήσουν σωστά.»