

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Η συμμετοχή εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων στη διαδικασία
λήψης αποφάσεων στα σχολεία ενηλίκων- Σχολεία 2ης Ευκαιρίας

Κ. Ζαχαράκης
Δημήτρης Δεληγιάννης

Επιβλέποντες Καθηγητές

ΧΡ. ΣΑΪΤΗΣ

ΧΡ. ΓΚΟΒΑΡΗΣ

ΒΟΛΟΣ 2007



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ & ΚΕΝΤΡΟ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»**

Αριθ. Εισ.: 7402/1
Ημερ. Εισ.: 16-07-2009
Δωρεά: Συγγραφέα
Ταξιθετικός Κωδικός: Δ
374
ΔΕΛ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

	Σελ.
Εισαγωγή	
Γενικά στοιχεία	3
Δομή της Εργασίας	4
Ευχαριστίες	4
ΜΕΡΟΣ Α΄ ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ	
Κεφάλαιο Πρώτο: Προβληματική της έρευνας	
1. Περίληψη	7
2. Τοποθέτηση του προβλήματος	7
3. Σκοπός της εργασίας και ερευνητικά ερωτήματα	10
4. Αναγκαιότητα της έρευνας	11
5. Σπουδαιότητα του προβλήματος	12
6. Προϋποθέσεις της έρευνας	13
7. Οριοθέτηση του προβλήματος	14
Κεφάλαιο Δεύτερο: Βιβλιογραφική ανασκόπηση	
1. Περίληψη	15
2. Βιβλιογραφική ανασκόπηση της συμμετοχικής λήψης αποφάσεων στην εκπαίδευση	15
3. Θεωρητικό πλαίσιο αναφοράς: Η συμμετοχική λήψη αποφάσεων στην εκπαίδευση ενηλίκων	18
3.1. Οι Αποφάσεις στις σχολικές μονάδες	18
Ορισμός και περιεχόμενο του όρου «απόφαση»	18
Ατομικές και συλλογικές αποφάσεις	20
Συμμετοχική διοίκηση στην εκπαίδευση	22
3.2. Διά βίου μάθηση και εκπαίδευση ενηλίκων	24
Οι έννοιες της «διά βίου μάθησης» και της «εκπαίδευσης ενηλίκων»	24
Εκπαιδευτική μεθοδολογία στην εκπαίδευση ενηλίκων	25
3.3. Τα Σχολεία 2 ^{ης} Ευκαιρίας	27
Η θεσμοθέτηση στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης	27
Τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας	27
Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας στην Ελλάδα	28
Προϋποθέσεις αποτελεσματικής λειτουργίας των ΣΔΕ	30
ΜΕΡΟΣ Β΄ ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ	
Κεφάλαιο Τρίτο: Μεθοδολογία	
1. Περίληψη	33
2. Μεθοδολογική προσέγγιση	33
3. Διαδικασία συλλογής δεδομένων	34
4. Το δείγμα	35
5. Μέσα συλλογής δεδομένων	36
6. Ανάλυση δεδομένων – στατιστικές τεχνικές	38
Κεφάλαιο Τέταρτο: Ανάλυση εμπειρικών δεδομένων	
1. Περίληψη	39
2. Το προφίλ των δύο σχολείων	39

3. Ανάλυση των δημογραφικών δεδομένων εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων	40
4. Η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων.	42
Βασικές κατηγορίες ανάλυσης της έρευνας	
4.1. Η δράση εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων	44
4.2. Οι αντιλήψεις εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων	51
4.3. Οι προσδοκίες εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων	59
4.4. Η ικανοποίηση εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων από τη συμμετοχή τους	68
5. Προτάσεις διευθυντικών στελεχών, εκπαιδευτικών και μαθητών	69
Κεφάλαιο Πέμπτο: Ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας	
1. Περίληψη	70
2. Γενικά στοιχεία	70
3. Ποιοτική ανάλυση των δημογραφικών στοιχείων εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων	71
4. Ποιοτική ανάλυση στοιχείων για τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων	73
5. Προτάσεις διευθυντικών στελεχών, εκπαιδευτικών και μαθητών για τη συμμετοχική διοίκηση	80
Κεφάλαιο Έκτο: Συμπεράσματα και προτάσεις	
1. Σύνοψη συμπερασμάτων	82
2. Προτάσεις	85
ΜΕΡΟΣ Γ΄ ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	
Μέρος 1 ^ο : Ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικών ΣΔΕ	88
Μέρος 2 ^ο : Ερωτηματολόγιο εκπαιδευομένων ΣΔΕ	94
Μέρος 3 ^ο : Άξονες συνέντευξης με διευθυντή	97
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	98

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1. Γενικά στοιχεία

Τα τελευταία χρόνια και στη χώρα μας εκδηλώνεται έντονο ενδιαφέρον για τις εφαρμογές της επιστήμης της Διοίκησης στη λειτουργία των εκπαιδευτικών μονάδων και ειδικά για τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης και εκτέλεσης αποφάσεων. Η θέσπιση του θεσμού του συλλόγου των καθηγητών το 1985 αποτελεί σταθμό εκδημοκρατισμού στο σχολικό μας σύστημα, προβάλλοντας τη σχολική μονάδα ως βασικό κύτταρο του εκπαιδευτικού μας συστήματος και προτείνοντας μια νέα μορφή διοίκησης, την αυτοδιοίκηση. Στην πράξη ωστόσο, η έλλειψη ουσιαστικών αρμοδιοτήτων περιορίζει τις δυνατότητες του συλλόγου για ουσιαστική παρέμβαση, διαψεύδοντας τις ελπίδες για ουσιαστική διοικητική αποκέντρωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος μέσω του μετασχηματισμού της σχολικής μονάδας σε φορέα άσκησης εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής.

Δώδεκα χρόνια μετά, η εισαγωγή στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα του θεσμού των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας με το ν. 2525/1997 ήταν εύλογο να δημιουργήσει ελπίδες, αλλά και προβληματισμούς για την έκβαση του εγχειρήματος. Η δημιουργία σχολείων που απευθύνονται σε ενήλικες και καλούνται να λειτουργήσουν στη βάση των αρχών της δια βίου μάθησης και της εκπαίδευσης ενηλίκων με τη συμμετοχή εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων δεν είναι μια εύκολη υπόθεση. Η ίδια η οργανωτική λειτουργία των νέων αυτών δομών στα πλαίσια ενός συγκεντρωτικού και γραφειοκρατικού εκπαιδευτικού συστήματος έχει τις δικές του δυσκολίες, καθώς έρχεται να υιοθετήσει ένα διαφορετικό μοντέλο εκπαιδευτικής διοίκησης απ' αυτό που κυριαρχεί στην Ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Οι έρευνες που ασχολούνται με το ζήτημα της οργάνωσης και λειτουργίας των ΣΔΕ και θα μπορούσαν να μας δώσουν στοιχεία για τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων από την πλευρά των διδασκόντων, αλλά και των ενήλικων διδασκομένων, είναι ελάχιστες. Κάποιες μικρές έρευνες με κεντρικό πυρήνα τον καινοτόμο αυτό εκπαιδευτικό θεσμό ασχολούνται με ζητήματα όπως οι εκπαιδευτικές πρακτικές, η αξιολόγηση, η θεματολογία συνεδριάσεων του συλλόγου διδασκόντων, αλλά και με θέματα διοίκησης από την πλευρά των διευθυντών. Από την άλλη πλευρά, κάποιες αναφορές για το βαθμό συμμετοχής ενηλίκων εκπαιδευομένων στο

σχεδιασμό και την υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων είναι από το χώρο της Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης. Μ' αυτήν την έννοια, αναδεικνύεται η χρησιμότητα της παρούσας έρευνας που αποσκοπεί ακριβώς στην αποτύπωση των απόψεων, των προσδοκιών και των προτάσεων εκπαιδευτών, εκπαιδευομένων, αλλά και διευθυντών για τους ρόλους που καλούνται να αναλάβουν σε συνάρτηση με το ιδιόμορφο θεσμικό πλαίσιο των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας.

2. Δομή της εργασίας

Η εργασία αυτή αποτελείται από δύο μέρη, το θεωρητικό και το εμπειρικό, και διαιρείται σε έξι κεφάλαια. Στο *πρώτο κεφάλαιο* παρουσιάζεται η προβληματική της έρευνας για τη συμμετοχή εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων στη διαδικασία αποφάσεων στο πλαίσιο ενός ΣΔΕ, ενώ στο *δεύτερο κεφάλαιο*, μετά από μια σύντομη ανασκόπηση των ευρημάτων ερευνών σχετικών με το θέμα της συμμετοχικής λήψης αποφάσεων στην εκπαίδευση, παρουσιάζονται το εννοιολογικό πλαίσιο της λήψης αποφάσεων στις σχολικές μονάδες και της Εκπαίδευσης Ενηλίκων και δίνεται το θεσμικό πλαίσιο των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας.

Στο εμπειρικό μέρος της μελέτης, και συγκεκριμένα στο *τρίτο κεφάλαιο*, παρουσιάζεται η μεθοδολογική προσέγγιση που υιοθετείται από την παρούσα μελέτη, η διαδικασία και τα μέσα συλλογής δεδομένων, ο τρόπος ανάλυσης των εμπειρικών δεδομένων και οι στατιστικές τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν. Στο *τέταρτο κεφάλαιο* παρουσιάζονται τα εμπειρικά αποτελέσματα της έρευνας που προέκυψαν από την επεξεργασία των δύο μελετών περίπτωσης. Στο *πέμπτο κεφάλαιο* γίνεται η ερμηνεία των αποτελεσμάτων και η εργασία ολοκληρώνεται με την παράθεση των συμπερασμάτων της μελέτης και με τη διατύπωση προτάσεων για την εφαρμογή του συμμετοχικού μοντέλου διοίκησης στο ΣΔΕ στο *έκτο κεφάλαιο*. Ακολουθούν το παράρτημα, στο οποίο περιλαμβάνονται τα εργαλεία της έρευνας, και η βιβλιογραφία.

3. Ευχαριστίες

Στο σημείο αυτό θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές των δύο σχολείων που δέχτηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα. Χωρίς

τη βοήθειά τους, και ειδικά χωρίς την υποστήριξη των διευθυντών των σχολικών μονάδων, δεν θα μπορούσε να υλοποιηθεί αυτή η προσπάθεια.

Επίσης ευχαριστώ θερμά τον επιβλέποντα την μεταπτυχιακή μου εργασία κ. Χρίστο Σαΐτη, Καθηγητή του Πανεπιστημίου Αθηνών, για την πολύτιμη καθοδήγηση και τις συμβουλές του σε όλη τη διάρκεια πραγματοποίησης της έρευνας.

Αισθάνομαι ακόμα την ανάγκη να ευχαριστήσω την κα Φανή Σακελλαρίου, καθηγήτρια στο ΣΔΕ Λάρισας για την βοήθεια που μου προσέφερε από την πρώτη στιγμή, αλλά και όλους εκείνους τους φίλους και συναδέλφους που με στήριξαν κατά τη συγγραφή της εργασίας, και ιδιαίτερα τους Βαγγέλη Κυριτσάκα, Ευαγγελία Νταφούλη και Μερόπη Πεντεδέκα.

Θα ήταν παράλειψη, τέλος, να μην απευθύνω ευχαριστίες προς τους κο Χαράλαμπο Πουλόπουλο, διευθυντή του ΚΕ.Θ.Ε.Α. και κο Σωτήρη Μπουντή, υπεύθυνο του Θ.Π. ΕΞΟΔΟΣ , για τις διευκολύνσεις που μου παρείχαν στον εργασιακό μου χώρο, που επέτρεψαν και την απρόσκοπτη πραγματοποίηση αυτή της έρευνας.

ΜΕΡΟΣ Α΄
ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

1. Περίληψη

Το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας είναι ένα νέο δημόσιο σχολείο που απευθύνεται σε ενήλικες και εφαρμόζει καινοτόμες παιδαγωγικές πρακτικές βασισμένες στη διάβιου μάθηση και στην εκπαίδευση ενηλίκων. Αντίστοιχη και με συμμετοχικό χαρακτήρα φαίνεται πως πρέπει να είναι και η φιλοσοφία της οργάνωσης και διοίκησής του. Στο κεφάλαιο αυτό προσδιορίζονται οι βασικοί παράμετροι μιας έρευνας που με βάση τις απόψεις και τις αντιλήψεις εκπαιδευτών και ενήλικων εκπαιδευόμενων πραγματεύεται ακριβώς το ζήτημα της συμμετοχής τους στη διαδικασία λήψης και εκτέλεσης αποφάσεων στα πλαίσια της οργανωτικής λειτουργίας του νέου αυτού σχολείου .

2. Τοποθέτηση του προβλήματος

Σημαντικό στοιχείο σύγχρονου προβληματισμού είναι οι εφαρμογές της διοίκησης στο χώρο της εκπαίδευσης και ειδικά η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης και εκτέλεσης αποφάσεων. Η ίδια η χρηματοδότηση και εφαρμογή πειραματικών προγραμμάτων εισάγει και στο εκπαιδευτικό χώρο έννοιες όπως ο προγραμματισμός και η αξιολόγηση που προσανατόλισαν το ενδιαφέρον της εκπαιδευτικής κοινότητας στην εμπειρική και ερμηνευτική προσέγγιση της διοίκησης του σχολείου (Χατζηπαναγιώτου, 2003). Είναι αλήθεια ότι επιλογή διοίκησης της εκπαίδευσης πολλών χωρών και ανάμεσα σ'αυτές και της Ελλάδας αποτελεί το γραφειοκρατικό μοντέλο διοίκησης του Γερμανού κοινωνιολόγου Max Weber, που λειτουργεί σε καθετοποιημένη οργανωτική δομή εργασιακών σχέσεων και περιγράφει τόσο τα καθήκοντα όσο και τις σχέσεις μεταξύ προϊσταμένων και υφισταμένων. Η τάση μετακίνησης που παρατηρείται ωστόσο, τα τελευταία χρόνια από συγκεντρωτικά προς αποσυγκεντρωτικά συστήματα διοίκησης ανάγουν την εκπαιδευτική μονάδα από απλό τελικό αποδέκτη αποφάσεων για την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής σε κύτταρο του εκπαιδευτικού συστήματος με τη δική του

αυτοτέλεια και οριζόντια δομή που οι αποφάσεις μοιάζει να λαμβάνονται κάποτε με τη συμμετοχή όλων των εκπαιδευτικών (Καμπουρίδης 2002).

Στο επίπεδο του ελληνικού σχολείου, το σύνολο της εκπαιδευτικής διαδικασίας υλοποιείται κυρίως από το διευθυντή, τον υποδιευθυντή και το σύλλογο των διδασκόντων. Στο πλαίσιο των διατάξεων που ισχύουν αποφασίζουν ποια προγράμματα και με ποιο τρόπο θα υλοποιηθούν, πώς θα καταμεριστεί το διδακτικό και εξωδιδακτικό έργο και πώς θα οργανωθεί η σχολική ζωή (Σαϊτης, 2005). Θα πρέπει φυσικά εδώ, να ληφθεί υπόψη ότι πέρα από τις όποιες επιλογές στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής μονάδας στον τρόπο διοίκησής της, αυτή λειτουργεί στα πλαίσια ενός συγκεκριμένου, συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος με τη δική του δομή και οργάνωση. Αντίθετα, η ίδια η εφαρμογή ενός αποκεντρωμένου μοντέλου διοίκησης με ενίσχυση της αυτοδιοίκησης του σχολείου απαιτεί εσωτερική αναμόρφωση της σχολικής μονάδας εδραιωμένη στη βάση της αυτονομίας, ενδυνάμωση των συμμετεχόντων στη σχολική οργάνωση και συμμετοχή όχι μόνο των εκπαιδευτικών, αλλά και όσων είναι αποδέκτες της εκπαίδευσης (μαθητές, γονείς και τοπική κοινωνία). Και είναι πραγματικά σήμερα ζητούμενο η επίτευξη «ισορροπίας» μεταξύ των κεντρικών και των περιφερειακών οργάνων, με την ισόρροπη ανάθεση έργου και την εκχώρηση αρμοδιοτήτων στα διάφορα επίπεδα της ιεραρχίας (Σαϊτης, 2005).

Μ' αυτήν την έννοια αποκτά πραγματικά ένα ιδιαίτερο ενδιαφέρον η εισαγωγή στη συγκεκριμένη ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα ενός νέου θεσμού, όπως αυτού των Σχολείων 2^{ης} Ευκαιρίας, που θεσμοθετούνται με το νόμο 2525/97 και στο πλαίσιο που έχουν προδιαγράψει οι διακηρυγμένες αρχές της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού. Ένας θεσμός που έχει καθιερωθεί σε πολλές Ευρωπαϊκές χώρες και συμπεριλαμβάνεται στους φορείς τυπικής εκπαίδευσης ενηλίκων, δεδομένου ότι αντικαθιστά στην ουσία την αρχική εκπαίδευση που παρέχεται στα σχολεία και απευθύνεται σε άτομα τα οποία θεωρούνται ενήλικα από την κοινωνία (Κόκκος, 2005). Στη χώρα μας υλοποιείται από το Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων, το οποίο υπάγεται στη Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, την ίδια μάλιστα στιγμή που καλείται παράλληλα να λειτουργήσει,

θεωρητικά τουλάχιστον, με βάση το θεωρητικό πλαίσιο του ιδιαίτερου επιστημονικού πεδίου της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Με το θεσμό αυτό παρέχεται η δυνατότητα σε πολίτες 18 ετών και άνω, που δεν ολοκλήρωσαν την εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση, να αποκτήσουν τίτλο ισότιμο με το απολυτήριο Γυμνασίου και να ενταχθούν στις κοινωνικές, οικονομικές και επαγγελματικές δομές, ενώ έμφαση δίνεται στην απόκτηση βασικών προσόντων και στην ανάπτυξη προσωπικών δεξιοτήτων. Η ίδια η λογική του θα πίστευε κανείς πως εισάγει κάποιες αρχές διαφορετικές στη συγκρότησή του με βασικά στοιχεία τη λειτουργία της ομάδας των εκπαιδευτών, αλλά και την ενεργό συμμετοχή των ενήλικων σπουδαστών στη σχολική ζωή, στο σχεδιασμό του μαθήματος, στην οριοθέτηση στόχων, στην επιλογή εκπαιδευτικών μεθόδων, στην αλληλουχία γεγονότων και δεξιοτήτων, αλλά και στη διαδικασία αξιολόγησης (Rogers, 1998). Ο προβληματισμός που αναπτύχθηκε για τη δυσκολία εφαρμογής των βασικών αρχών της Εκπαίδευσης Ενηλίκων στα πλαίσια λειτουργίας «τυπικών δομών» εκπαίδευσης (Nicastro, 1992) αναφέρεται στις ιδιαιτερότητες των χαρακτηριστικών εκπαιδευτών, εκπαιδευομένων, μαθημάτων και εκπαιδευτικών ιδρυμάτων που πρέπει κάθε φορά να λαμβάνονται υπόψη. Στοιχείο που αναδεικνύει και τη δυσκολία υιοθέτησης στα πλαίσια της όποιας νέας εκπαιδευτικής δομής θεωρητικών δεδομένων στην εκπαιδευτική πράξη. Εξάλλου, ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό πλαίσιο, όπως αυτό των σχολείων 2^{ης} Ευκαιρίας, ενταγμένο στο γενικότερο σύστημα εκπαίδευσης ενηλίκων αν και αποτελεί και υποσύστημα του συνολικού εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας μας, έχει μια σχετική διοικητική αυτονομία (Πρόκου 2005). και λειτουργώντας ως ανοικτό σύστημα, πρέπει να προσαρμόζεται διαρκώς στις εξελίξεις στο χώρο της διά βίου μάθησης και της εκπαίδευσης ενηλίκων. Μ' αυτόν τον τρόπο είναι δυνατό το εκπαιδευτικό έργο να ανταποκρίνεται στις προκλήσεις της εποχής, την ίδια στιγμή που γίνεται πράξη η φιλοσοφία της εκπαίδευσης ενηλίκων (μετασχηματίζουσα μάθηση για την προσωπική ανάπτυξη ανθρώπινου δυναμικού του εκπαιδευτικού φορέα και εκπαιδευομένων.)

3. Σκοπός της εργασίας και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας ήταν να διερευνήσει τη συμμετοχή εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων στη διαδικασία λήψης και εκτέλεσης αποφάσεων στα σχολεία ενηλίκων (ή αλλιώς Σχολεία 2^{ης} Ευκαιρίας) στη χώρα μας.

Με κεντρικό άξονα την καταγραφή του πώς βιώνουν, πώς αντιλαμβάνονται και πώς τελικά αποτιμούν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί και οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι τους τη συμμετοχή στη διοίκηση και τη λειτουργία του σχολείου σε σχέση πάντα με το υφιστάμενο θεσμικό πλαίσιο των Σχολείων 2^{ης} Ευκαιρίας, η έρευνα αυτή καλείται να διερευνήσει:

1. Πώς λειτουργούν τα θεσμικά όργανα των εκπαιδευτικών, στη συγκεκριμένη περίπτωση το συμβούλιο καθηγητών, στην καθημερινή διοικητική πράξη;
2. Προβλέπεται η λειτουργία θεσμικών οργάνων των ενήλικων εκπαιδευομένων στην καθημερινή διοικητική πράξη; Αν όχι, με ποιους τρόπους λαμβάνονται υπόψη οι θέσεις τους στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη;
3. Ποιο ρόλο διαδραματίζει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων στα πλαίσια της εκπαιδευτικής μονάδας;
4. Ποια είναι η δυναμική που διαμορφώνεται, ποιοι παράγοντες την επηρεάζουν και ποιες συγκρούσεις αναδεικνύονται κατά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων;
5. Πώς αντιλαμβάνονται εκπαιδευτικοί και εκπαιδευόμενοι το ρόλο τους στη διοίκηση του σχολείου;
6. Ποιες είναι οι προσδοκίες τους αναφορικά με το θέμα της συμμετοχής τους στη διαδικασία λήψης και εκτέλεσης αποφάσεων;
7. Είναι ικανοποιημένοι από το βαθμό συμμετοχής τους;

Οι υποθέσεις (Υ) πάνω στις οποίες θα επιχειρήσει να δώσει απάντηση η έρευνα αυτή είναι οι εξής:

Υ1 Ο σύλλογος καθηγητών ασχολείται περισσότερο με θέματα σχετικά με τους μαθητές και λιγότερο με εξωδιδασκτικά θέματα.

Υ2 Η ηλικία και τα χρόνια προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών είναι παράγοντες που επηρεάζουν θετικά τη συμμετοχή στις διαδικασίες του συλλόγου διδασκόντων του Σχολείου 2^{ης} Ευκαιρίας.

Υ3 Οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν μεγαλύτερη συμμετοχή στη διαδικασία λήψης αποφάσεων από αυτή που ήδη έχουν

Υ4 Η στενή συνεργασία με το διευθυντή επιδρά θετικά στη συμμετοχή εκπαιδευτικών και ενήλικων εκπαιδευομένων στη λήψη αποφάσεων στα πλαίσια του σχολείου τους

Υ5 Οι ενήλικοι μαθητές επιθυμούν μεγαλύτερη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων στα πλαίσια του σχολείου τους από αυτή που ήδη έχουν

Υ6 Η τάξη-επίπεδο των εκπαιδευομένων επηρεάζει την αντίληψη των εκπαιδευομένων για το ρόλο τους στη διαδικασία λήψης αποφάσεων

4. Αναγκαιότητα της έρευνας

Γενικά στην αγγλόφωνη κυρίως βιβλιογραφία η συμμετοχική λήψη αποφάσεων αποτέλεσε αντικείμενο πολλών ερευνών και συνδέθηκε με την κίνηση για την οργανωτική αναμόρφωση των σχολείων, προκειμένου να αυξηθεί η αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων ((Χατζηπαναγιώτου, 2003). Στην Ελλάδα αντίθετα, και μετά τη θέσπιση του θεσμού του συλλόγου των διδασκόντων το 1985 (Ν. 1566/85), λίγες ήταν οι έρευνες που προσέγγισαν τις μεταβολές από τη λειτουργία του συγκεκριμένου οργάνου τόσο στην πρωτοβάθμια, όσο και στη δευτεροβάθμια τυπική εκπαίδευση (Σαϊτής, 2001. Χατζηπαναγιώτου, 2003. Κουσουλός, Μπούνιας και Καμπουρίδης, 2004). Κάποιες άλλες μελέτες μπορούν να χαρακτηριστούν περιγραφικές για το σύλλογο Διδασκόντων, καθώς αναφέρονται στους κανόνες λειτουργίας του οργάνου και περιγράφουν αρμοδιότητες βάσει του θεσμικού πλαισίου (Γιαννακός, 2002. Σαϊτής, 2002).

Η δημιουργία ωστόσο, των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας και στην Ελλάδα που απευθύνονται σε ενήλικες και καλούνται να λειτουργήσουν στη βάση των αρχών της δια βίου μάθησης και της εκπαίδευσης ενηλίκων με τη συμμετοχή εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων έχει προφανείς ιδιαιτερότητες. Οι έρευνες που ασχολούνται με την οργάνωση και τη λειτουργία των συγκεκριμένων σχολείων είναι ελάχιστες. Το ίδιο το πλαίσιο στο οποίο καλούνται να λειτουργήσουν δεν είναι δεδομένο και μοιάζει να έχει ακόμα πειραματικό χαρακτήρα. Μ' αυτήν την έννοια, η αποτύπωση των απόψεων εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων, αλλά και των ίδιων των διευθυντών τους

για τους ρόλους που καλούνται να αναλάβουν σε ένα διαφορετικό εκπαιδευτικό πλαίσιο και τον τρόπο που λαμβάνονται οι αποφάσεις φαντάζει απαραίτητη. Αφορά στην ουσία ζητήματα καθοριστικά για τη φυσιογνωμία, αλλά και την αποτελεσματικότητα ενός σημαντικού και σίγουρα ελπιδοφόρου θεσμού που, για πολλούς, καθυστερημένα εντάσσεται στην Ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Στοιχεία όπως οι ιδιαιτερότητες του εκπαιδευτικού μας συστήματος, οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών, αλλά και των εκπαιδευομένων σε «άλλου τύπου» εκπαιδευτικές δομές, οι αντιλήψεις τους για την οργάνωση και τη λειτουργία μιας εκπαιδευτικής δομής σε συνδυασμό με τους διαφορετικούς εκπαιδευτικούς προσανατολισμούς και τις αρχές που πρέπει να διέπουν τη λειτουργία τους αναδεικνύουν την αναγκαιότητα του εγχειρήματος.

5. Σπουδαιότητα της έρευνας

Τα συγκεκριμένα θέματα τα οποία θέτει η ίδια η έρευνα είναι δεδομένο πως είναι ακόμη υπό διερεύνηση. Σ' αυτή τη βάση ωστόσο, φαίνεται δυνατή μια πρώτη απαραίτητη καταγραφή της καθημερινής διοικητικής δράσης κάποιων συγκεκριμένων Σχολείων 2^{ης} Ευκαιρίας διαφορετικών αστικών κέντρων της χώρας μας αναφορικά με τη διαδικασία λήψης και εκτέλεσης αποφάσεων και μάλιστα με τη συμμετοχή εκπαιδευομένων και εκπαιδευτών. Μέσα από την επαφή με την πραγματικότητά τους, και παρά τους όποιους χρονικούς και ποσοτικούς περιορισμούς της συγκεκριμένης έρευνας, θα δοθεί η δυνατότητα παρουσίασης μιας πτυχής της οργανωτικής λειτουργίας των νέων αυτών σχολείων. Τα πορίσματα της έρευνας φιλοδοξούν να συνεισφέρουν στο έλλειμμα που υπάρχει ακόμη στα θεσμικά ζητήματα του νέου αυτού σχολείου που έχει χαρακτήρα διαφορετικό από τα σχολεία της τυπικής εκπαίδευσης και βρίσκεται διαρκώς στην αναζήτηση της ταυτότητας και την ανάδειξη της προοπτικής του. Κάτι που θα μπορούσε στο μέλλον να αποτελέσει και το έναυσμα μιας μεγαλύτερης διερεύνησης για ένα θέμα που αφορά στην ίδια τη φυσιογνωμία τους. Το γεγονός εξάλλου, ότι δεν έχουν την αυστηρή δομή της τυπικής εκπαίδευσης, μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα και τη διαμόρφωση συνθηκών για την ανάπτυξη εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής, προσαρμοσμένης στις ανάγκες των εκπαιδευομένων τους .

6. Προϋποθέσεις της έρευνας

Η επιλογή ανάμεσα στις δύο γνωστές ερευνητικές προσεγγίσεις ποσοτική ή ποιοτική έχει τις δικές της ιδιαιτερότητες. Πολλοί επιστήμονες μάλιστα, ξεπερνώντας τον κάποτε ανταγωνιστικό τους χαρακτήρα αναφέρονται στη συμπληρωματικότητά τους, καθώς η πρώτη (ποσοτική προσέγγιση), συνδεδεμένη με το θετικιστικό μοντέλο των φυσικών επιστημών, δίνει το απαραίτητο εύρος ερευνητικών ευρημάτων, ενώ η δεύτερη (ποιοτική προσέγγιση) μπορεί να δώσει το απαραίτητο βάθος, καταγράφοντας την ερμηνεία της πραγματικότητας σε συγκεκριμένο χώρο, χρόνο και τόπο στα πλαίσια μιας όσο γίνεται διεισδυτικής κατανόησης της συμπεριφοράς των ανθρώπων.

Τα πράγματα εξάλλου, με τα σχολεία της 2ης Ευκαιρίας είναι δεδομένα. Εξετάζουμε έναν νέο εκπαιδευτικό θεσμό με σχετικά περιορισμένο αριθμό σχολείων (48 σε ολόκληρη την Ελλάδα), διασκορπισμένα σε ολόκληρη την Ελλάδα. Στο πλαίσιο της συγκεκριμένης μελέτης φαίνεται εφικτό να προσανατολιστεί η έρευνα σε ένα συνδυασμό ποσοτικής και ποιοτικής προσέγγισης με την αξιοποίηση της μεθόδου της μελέτης περίπτωσης με προσαρμοσμένα ερωτηματολόγια για εκπαιδευτικούς και εκπαιδευόμενους δύο σχολείων, με τουλάχιστον τρία χρόνια λειτουργίας (ώστε να υπάρχουν ήδη κάποιες παγιωμένες λειτουργίες) και σε διαφορετικές πόλεις (της Λάρισας, και της Νεάπολης Θεσσαλονίκης). Για την πραγματοποίηση της έρευνας θα πρέπει να εξασφαλιστεί όχι μόνο η έγκριση από την αρμόδια επιτροπή του ΙΔΕΚΕ, αλλά και η συνεργασία των συλλόγων των καθηγητών των αντίστοιχων σχολείων, των διευθυντών και των εμπλεκόμενων εκπαιδευομένων. Το σύνολο των ερωτηματολογίων θα επιδιωχθεί να είναι περίπου 130 (25-30 εκπαιδευτικών και 100 περίπου εκπαιδευομένων). Σε ένα δεύτερο επίπεδο θα ακολουθήσουν ημιδομημένες συνεντεύξεις με τους διευθυντές των δύο σχολείων, στη βάση των απόψεων που ήδη θα έχουν καταγραφεί στα ερωτηματολόγια εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων. Παράλληλα θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί, έστω σε περιορισμένο εύρος, και στο βαθμό που κάτι τέτοιο θα ήταν βοηθητικό για τη συγκεκριμένη μελέτη, η μέθοδος της μη συμμετοχής παρατήρησης ως προς κάποιες συναντήσεις του προσωπικού στα πλαίσια κυρίως συνεδριάσεων του Συλλόγου Διδασκόντων.

7. Οριοθέτηση του προβλήματος

Η εργασία που ακολουθεί διερευνά την ενεργό συμμετοχή εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων στη διαδικασία λήψης και εκτέλεσης αποφάσεων στα σχολεία ενηλίκων (ή αλλιώς Σχολεία 2^{ης} Ευκαιρίας) στη χώρα μας σύμφωνα με τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων, στοιχείο απαραίτητο για την αποτελεσματικότητά τους. Έχοντας ως βάση στοιχεία λειτουργίας τριών τέτοιων σχολείων, παρουσιάζεται το πώς βιώνουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί και οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι αυτών των δομών τη συμμετοχή τους στη διοίκηση του σχολείου, τι σκέφτονται, ποιες είναι οι απόψεις και οι αντιλήψεις τους. Εξετάζεται, στην ουσία, το κατά πόσο διαφοροποιείται η παρέμβασή τους από αυτή σε άλλες «παραδοσιακές» σχολικές δομές και το κατά πόσο η οργάνωσή των σχολείων τους επιτρέπει πραγματικές συμμετοχικές διαδικασίες, αντίστοιχες μ' αυτές που το πλαίσιο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων ορίζει, ή τελικά μαθητές αλλά και καθηγητές περιορίζονται σε έναν μάλλον παθητικό ρόλο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

1. Περίληψη

Στο κεφάλαιο αυτό παρατίθεται μια ανασκόπηση της πορείας και των ευρημάτων ερευνών σχετικών με το θέμα της συμμετοχικής λήψης αποφάσεων στην εκπαίδευση. Στη συνέχεια παρουσιάζονται το εννοιολογικό πλαίσιο της λήψης αποφάσεων στις σχολικές μονάδες, η διάβιου μάθηση και η Εκπαίδευση Ενηλίκων και δίνεται το θεσμικό πλαίσιο των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας σε συνδυασμό με μια αναφορά στις προϋποθέσεις της αποτελεσματικής λειτουργίας τους..

2. Βιβλιογραφική ανασκόπηση της συμμετοχικής λήψης αποφάσεων στην εκπαίδευση

Στη διεθνή βιβλιογραφία η συμμετοχική λήψη αποφάσεων έγινε αντικείμενο ερευνών κυρίως κατά τη δεκαετία του '80 και συνδέθηκε με την κίνηση για την οργανωτική αναμόρφωση των σχολείων, προκειμένου να αυξηθεί η αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων (Χατζηπαναγιώτου, 2003). Αναφορές γίνονται και σε ένα συμμετοχικό μοντέλο διοίκησης, όπου η διαδικασία λήψης αποφάσεων ανάγεται σε ένα είδος συμφωνίας μεταξύ όλων των συμμετεχόντων για την επίτευξη κοινών στόχων. Χαρακτηριστική είναι η έρευνα των Duke, Showers & Imper (1980) σχετικά με την ικανοποίηση που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί από τη συμμετοχή τους στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Επιπρόσθετα, άλλες έρευνες εξετάζουν τη συμμετοχή βασικά των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων σε συνδυασμό με την ευχαρίστηση από το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, με το επαγγελματικό άγχος, με τη νομιμοποίηση των αποφάσεων, με θέματα εξουσίας και ανάθεσης αρμοδιοτήτων, με συγκρούσεις και προσδοκίες ρόλου, με την αποτελεσματικότητα του σχολείου και την επαγγελματική συνεργασία των εκπαιδευτικών (Miskel et al, 1979· Bacharach & Conley, 1986· Johnston & Germinario, 1985· Alutto & Belasco, 1972· Mohrman et al., 1978· Rosenholtz et al, 1986· Benson & Malone, 1987 από Χατζηπαναγιώτου, 2003). Αν και δε συμφωνούν όλες με μια συγκεκριμένη οριοθέτηση του όρου «συμμετοχή», υπογραμμίζουν στο

σύνολό τους την σημαντικότητα του προσδιορισμού κάθε φορά «ποιος συμμετέχει» και το είδος της απόφασης που συμμετέχει.

Στην Ελλάδα η θέσπιση του θεσμού του συλλόγου των διδασκόντων το 1985 (Ν. 1566/85), αποτέλεσε σταθμό εκδημοκρατισμού για το εκπαιδευτικό μας σύστημα. Η μορφή αυτή συλλογικής διοίκησης ουσιαστικά ανέδειξε το σύλλογο διδασκόντων σε κυρίαρχο όργανο διοίκησης της σχολικής μονάδας, περιορίζοντας σημαντικά το παραδοσιακό έργο του διευθυντή του σχολείου που αντανάκλουσε μια μορφή ιεραρχικής εξάρτησης σε κάθε μορφή σχολικής δραστηριότητας (Σαΐτης, 2001). Ωστόσο, είκοσι χρόνια μετά, το συλλογικό αυτό όργανο, παρά τις σημαντικές νέες παραμέτρους που έθεσε για τη συμμετοχική λήψη αποφάσεων στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας, δεν φαίνεται να έχει προσεγγιστεί επαρκώς ερευνητικά. Με βάση τη βιβλιογραφία που έχουμε στη διάθεσή μας, παραθέτουμε τα εξής:

- Ορισμένες μελέτες μπορούν να χαρακτηρισθούν περιγραφικές, αφού αναφέρονται απλώς στο θεσμικό πλαίσιο που διέπει τη λειτουργία του, στις αρμοδιότητες και τους κανόνες αυτής της λειτουργίας (Σαΐτης, 2002· Γιαννακός, 2002· Κώτσης, 2000· Σαΐτη, (2000)· Τσουντας & Χρονοπούλου, 1996· Λιάρος, 1995).
- Έρευνα του Θεριανού (2004) αναφερόμενη στο σχολικό ήθος που αποτελεί καθοριστικό παράγοντα της αποτελεσματικότητας του σχολείου, αναφέρει ως βασική διαμορφωτική παράμετρο του την κουλτούρα του συλλόγου διδασκόντων.
- Στο επίπεδο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, έρευνα του Σαΐτη (2001) με επίκεντρο τις αντιλήψεις και τις εκτιμήσεις διευθυντών και απλών εκπαιδευτικών για τη λειτουργία του συλλόγου διδασκόντων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση επισημαίνει την ανάγκη αποκέντρωσης της εξουσίας για τη λήψη αποφάσεων, στοιχείο που σχετίζεται θετικά με τη λειτουργία του συλλόγου διδασκόντων. Ο σύλλογος λειτουργεί ικανοποιητικά σε ό,τι αφορά την αντιμετώπιση καθημερινών προβλημάτων, ενώ κάτι τέτοιο δεν συμβαίνει και με τη δημιουργικότητα του συλλόγου σε συνεργασία με άλλους φορείς της τοπικής κοινωνίας. Σε αντίστοιχα συμπεράσματα καταλήγει και η έρευνα των Κουσουλού, Μπούνια, και Καμπουρίδη (2004), όπου επισημαίνεται πως η απόδοση της συμμετοχικής διοίκησης στο πλαίσιο ενός ελληνικού γραφειοκρατικού μοντέλου διοίκησης δεν είναι ικανοποιητική στο βαθμό που θα αναμενόταν.

- Στο επίπεδο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, έρευνα της Χατζηπαναγιώτου (2003) εξετάζει τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Η μελέτη υπογραμμίζει την ιδιαιτερότητα κάθε συλλόγου διδασκόντων, ενώ επισημαίνονται και κάποιες διαφορές ανάμεσα στους δύο κύκλους της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (γυμνάσιο-λύκειο). Οι σύλλογοι ασχολούνται κυρίως με θέματα που σχετίζονται με την επίδοση και τη συμπεριφορά μαθητών, ενώ οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να μην αξιοποιούν τις δυνατότητες συμμετοχής για τη διαμόρφωση μιας ενδοσχολικής πολιτικής. Περιορίζουν το αντικείμενο της εργασίας τους στα διδακτικά και παιδαγωγικά τους καθήκοντα και κυριαρχεί η άποψη ότι ο εκπαιδευτικός είναι απλός διεκπεραιωτής εγκυκλίων και νόμων, χωρίς να καταγράφεται και κάποια διάθεση αλλαγής της καθεστηκυίας τάξης των πραγμάτων. Γυναίκες και εκπαιδευτικοί με μικρή προϋπηρεσία επιθυμούν έναν πιο ενεργό ρόλο συμμετοχής, ενώ μια σημαντική μερίδα εκπαιδευτικών προτιμά να αυτό-περιθωριοποιείται.

- Έρευνες που ασχολούνται με το Σύλλογο Διδασκόντων έγιναν τα τελευταία χρόνια και από μεταπτυχιακούς φοιτητές στο πλαίσιο εκπόνησης των διπλωματικών τους εργασιών. Κάποιες, με αντίστοιχα συμπεράσματα με τα προηγούμενα, εστιάζουν στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων, διερευνώντας αντιλήψεις και εκτιμήσεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας (Ανδριάς, 2006) και δευτεροβάθμιας (Παναγοπούλου, 2006) εκπαίδευσης. Άλλες εξετάζουν το Σύλλογο Διδασκόντων ως φορέα διαμόρφωσης και άσκησης εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής (Μαλακούδης, 2006· Ματζούκα, 2005).

Από την ερευνητική επισκόπηση παρατηρούμε ότι οι εμπειρικές μελέτες που αναφέρονται στη λειτουργία του συλλόγου διδασκόντων και τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων στο επίπεδο τόσο της πρωτοβάθμιας όσο και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη χώρα μας είναι περιορισμένες. Δεν υπάρχουν ωστόσο, καθόλου αντίστοιχες έρευνες από το χώρο των Σχολείων 2^η Ευκαιρίας, που με βάση και τις ιδιαιτερότητες αυτού του νέου θεσμού, θα μπορούσαν να μας δώσουν στοιχεία για τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων όχι μόνο από την πλευρά των διδασκόντων, αλλά κι απ' αυτή των ενήλικων διδασκομένων. Κάποιες μικρές έρευνες με κεντρικό πυρήνα τον καινοτόμο

αυτό εκπαιδευτικό θεσμό ασχολούνται με ζητήματα όπως οι εκπαιδευτικές πρακτικές (Πράπας, 2005), η αξιολόγηση (Τσαμούρα, 2003), η θεματολογία συνεδριάσεων του συλλόγου διδασκόντων (Χατζησαββίδης, 2003), αλλά και θέματα διοίκησης από την πλευρά των διευθυντών (Τσίτουρα, 2006· Χαραλαμποπούλου, 2006). Τέλος, κάποιες αναφορές για το βαθμό συμμετοχής ενηλίκων εκπαιδευομένων στο σχεδιασμό και την υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων είναι από το χώρο της Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης (Γούλας, 2004)

Η παρούσα εργασία επιχειρεί να απαντήσει στο πώς βιώνουν και αποτιμούν τη συμμετοχή τους στη διοίκηση των Σχολείων 2^{ης} Ευκαιρίας τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι ενήλικοι μαθητές τους. Εστιάζει το ενδιαφέρον της, συγκεκριμένα, σε δύο σχολικές μονάδες, στο ΣΔΕ Λάρισας και στο ΣΔΕ Νεάπολης Θεσσαλονίκης με τουλάχιστον δύο χρόνια λειτουργίας, απαραίτητο στοιχείο ώστε να υπάρχουν ήδη κάποιες παγιωμένες λειτουργίες.

3. Θεωρητικό πλαίσιο αναφοράς: Η συμμετοχική λήψη αποφάσεων στην εκπαίδευση ενηλίκων

Το θεωρητικό πλαίσιο μέσα στο οποίο εντάσσεται η παρούσα έρευνα έχει ως βασικό σημείο αναφοράς τη λήψη αποφάσεων με τη συμμετοχή εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων στην εκπαίδευση ενηλίκων, και ειδικότερα στις εκπαιδευτικές δομές των Σχολείων 2^{ης} Ευκαιρίας. Η κατανόηση της διαδικασίας λήψης αποφάσεων είναι ιδιαίτερα σημαντική για όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας, γιατί το σχολείο, όπως όλοι οι επίσημοι οργανισμοί, στηρίζει την ύπαρξή του στη λήψη σωστών αποφάσεων (Σαΐτης, 2005).

3.1. Οι Αποφάσεις στις σχολικές μονάδες

Ορισμός και περιεχόμενο του όρου «απόφαση»

Ο μονοσήμαντος προσδιορισμός της έννοιας του όρου «απόφαση» θα ήταν μάλλον δύσκολος, οπότε, και στα πλαίσια της συγκεκριμένης εργασίας, επιλέγουμε τους αντιπροσωπευτικότερους ορισμούς που θα μπορούσαν να λειτουργήσουν και συμπληρωματικά για την οριοθέτηση της έννοιας.

- Ένας ορισμός θεωρεί την απόφαση «ως μια διαδικασία επιλογής μιας πορείας δράσης ανάμεσα σε ένα αριθμό εναλλακτικών λύσεων για την επίτευξη κάποιου στόχου» (Ζευγαρίδης, 1973, Simon, 1976, Drucker, 1998 από Σαϊτης, 2005· Butler, 1991) και υπογραμμίζει την ύπαρξη επιλογής και την ύπαρξη εναλλακτικών λύσεων.

- Άλλος ορισμός εκλαμβάνει την απόφαση «ως διαδικασία επίλυσης προβλημάτων που σχετίζονται με το σκοπό και τους αντικειμενικούς στόχους του οργανισμού» (Kosiol, 1962 από Σαϊτης, 2005). Αναφέρεται στην ύπαρξη μιας συστηματικής ενέργειας ή διαδικασίας και στη σύνδεσή της με την επίλυση προβληματικών ή γενικότερα αρνητικών καταστάσεων.

- Ένας τρίτος ορισμός συσχετίζει την απόφαση με θέματα αρμοδιότητας και επιβολής εξουσίας και την παρουσιάζει «ως μια διοικητική πράξη που ορίζεται από το όργανο που έχει δύναμη εξουσίας και απευθύνεται με την μορφή εντολής σε ιεραρχικά εξαρτώμενα μέλη, απαιτώντας την πλήρη εκτέλεσή της» (Μακρυδημήτρης, 1989).

Από αυτά που προηγήθηκαν γίνεται σαφές, πως η «απόφαση» είναι τελικά ο πυρήνας γύρω από τον οποίο περιστρέφονται όλες οι πράξεις της διοίκησης. Είναι επομένως λογικό η λήψη αποφάσεων να βρίσκεται στο επίκεντρο της διοικητικής λειτουργίας και της εκπαίδευσης είτε πρόκειται για το μικρο-επίπεδο της οργάνωσης μιας μεμονωμένης μονάδας είτε για το μακρο-επίπεδο του εκπαιδευτικού συστήματος (Χατζηπαναγιώτου, 2003). Η σημασία των εκπαιδευτικών αποφάσεων για τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς είναι προφανής, αφού αυτές κινούν, εξελίσσουν ή αποστεώνουν τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς ή ακόμα και το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα (Αθανασούλα-Ρέππα, 1999). Βέβαια, δεν έχει σημασία απλά να παίρνουμε αποφάσεις στη σχολική μονάδα. Σημασία έχει ποιες αποφάσεις παίρνουμε και πώς τις παίρνουμε. Το κατά πόσο μία απόφαση είναι ορθολογική και καταλήγει στην επιλογή εκείνης της εναλλακτικής πρότασης που επιτυγχάνει το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα (Μακρυδημήτρης, 1999). Και μοιάζει τελικά στη διοίκηση σπάνια να μπορεί να επιτευχθεί ο πλήρης ορθολογισμός, καθώς τα διοικητικά στελέχη καλούνται να πάρουν αποφάσεις για το μέλλον, μέσα σε ένα πλαίσιο περιορισμένου ορθολογισμού και κάτω από το πρίσμα των κινδύνων που εμπεριέχονται σε ένα κλίμα αβεβαιότητας.

Ατομικές και συλλογικές αποφάσεις

Αποφάσεις σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό λαμβάνονται σε όλες τις φάσεις (στάδια) της διοίκησης(προγραμματισμός, οργάνωση, διεύθυνση, έλεγχος). Αν και το είδος, όπως και το περιεχόμενο, των αποφάσεων διαφοροποιούνται σε μεγάλο βαθμό, ωστόσο σε όλες εμπλέκονται άνθρωποι που αντιμετωπίζουν έναν αριθμό εναλλακτικών επιλογών. Και ο καθένας προσδιορίζει με διαφορετικό τρόπο την αξία της ενέργειας που επιλέγεται και του αποτελέσματός της (Χατζηπαναγιώτου, 2003).

Με βάση τον αριθμό των ατόμων που συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης απόφασης, οι αποφάσεις διακρίνονται σε *ατομικές* και *συλλογικές* (Owens, 1987· Χατζηπαναγιώτου, 2003· Σαΐτης, 2005). Οι πρώτες λαμβάνονται από ένα άτομο, συνήθως χωρίς χρονοτριβή, με βάση τις πληροφορίες που έχει στη διάθεσή του εκείνη τη στιγμή. Η αποτελεσματικότητα της λήψης ατομικών αποφάσεων εξαρτάται από την προσωπικότητα, την εκπαίδευση και την ικανότητα του στελέχους.

Οι συλλογικές αποφάσεις (ή ομαδικές) λαμβάνονται από μια ομάδα ατόμων, όπως είναι ο Σύλλογος Διδασκόντων μιας σχολικής μονάδας. Υπερτερούν έναντι των ατομικών, επειδή εφαρμόζεται συνήθως το μοντέλο της ισότιμης συμμετοχής των μελών, σύμφωνα με τα δημοκρατικά ιδεώδη, ενώ αυξάνεται και η πιθανότητα εύρεσης της καταλληλότερης λύσης μέσω της αξιοποίησης της εμπειρίας και της συνέργειας των πολλών (Τζωρτζάκης & Τζωρτζάκη, 1992). Από την άλλη, είναι χρονοβόρες, καθώς απαιτείται χρόνος για συντονισμό και επικοινωνία, ενώ παράλληλα χαρακτηρίζονται και για την ασάφεια της υπευθυνότητας, που δυσκολεύει την απόδοση ευθυνών (Σαΐτης, 2005). Να σημειωθεί, επίσης, ότι στις ομάδες συχνά εμφανίζεται η τάση να αναπτύσσεται ένας ομοιόμορφος τρόπος σκέψης, που αποβαίνει σε βάρος όχι μόνο της δημιουργικότητας, αλλά και της ευθυκρισίας της ομάδας (Χατζηπαναγιώτου, 2003).

Είναι φανερό πως δεν είναι πάντα εύκολη η απάντηση στο αν δίνουν καλύτερο αποτέλεσμα οι ατομικές ή οι συλλογικές αποφάσεις. Και οι δυο κατηγορίες έχουν πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα. Που σημαίνει ότι καμία δεν μπορεί να θεωρηθεί από μόνη της ιδανικό εργαλείο για όλες τις διοικητικές αποφάσεις. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να κάνουμε δύο παρατηρήσεις:

α) Η διαδικασία ατομικής επίλυσης προβλημάτων και λήψης αποφάσεων είναι παρόμοια με το συλλογικό σύστημα διοίκησης, αφού και στις δύο περιπτώσεις ακολουθούν τα παρακάτω στάδια λήψης αποφάσεων:

- αναγνώριση του προβλήματος
- διερεύνηση και ανάπτυξη εναλλακτικών λύσεων
- επιλογή της προσφορότερης λύσης
- εφαρμογή-εκτέλεση της επιλεγείσας απόφασης
- αξιολόγηση του αποτελέσματος (Σαΐτης, 2001 & 2005. Βλ και Αθανασούλα-Ρέππα, 1999)

β) Οι αποφάσεις των συλλογικών οργάνων μπορούν να διακριθούν και σε συλλογικές (ή δημοκρατικές) και σε συμμετοχικές (ή συμβουλευτικές). Στην πρώτη περίπτωση αποφασίζουν όλα τα μέλη του συλλογικού οργάνου, με βάση την αρχή της πλειοψηφίας, ενώ στη δεύτερη αποφασίζει ο επικεφαλής (Διευθυντής) της ομάδας που έχει το δικαίωμα να αξιολογεί τις απόψεις-εισηγήσεις των υφισταμένων του (Everard-Morris, 1999 από Σαΐτης, 2001). Με την έννοια αυτή ο Σαΐτης (2001) υποστηρίζει ότι οι αποφάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων στην Ελλάδα, σε αντίθεση με τα ισχύοντα σε εκπαιδευτικά συστήματα ξένων χωρών, είναι αποφάσεις συλλογικές. Οι θεωρητικές, επομένως, προσεγγίσεις της εκπαιδευτικής διοίκησης που αναφέρονται στη συμμετοχή των δασκάλων άλλων χωρών στη διαμόρφωση αποφάσεων (decision-making) των σχολείων τους φαίνεται πως διαφέρουν μεθοδολογικά από τη λήψη αποφάσεων (decision-taking) που ισχύει στην ελληνική σχολική πραγματικότητα.

Όλα αυτά δε σημαίνουν πως η δημιουργική συμβολή της συλλογικής διοίκησης στην επίλυση προβλημάτων μπορεί να αμφισβητηθεί. Όταν μάλιστα πρόκειται για θέματα ζωτικής σημασίας και υπάρχει χρόνος, η συλλογική δράση είναι απαραίτητη (Vroom, 1976). Ωστόσο, και στις ατομικές και στις συλλογικές αποφάσεις είναι απαραίτητο να υπάρχει καθορισμένο πλαίσιο εξουσίας και ευθύνης. Εκείνο είναι και το καθοριστικό στοιχείο που οδηγεί στον περιορισμό των συγκρούσεων και στην αύξηση της υπευθυνότητας απέναντι στον οργανισμό (Σαΐτης, 2001).

Συμμετοχική διοίκηση στην εκπαίδευση

Μετά το Β΄ Παγκόσμιο πόλεμο, οι περισσότερες χώρες θέλησαν να επενδύσουν στην εκπαίδευση προκειμένου να ενισχύσουν την προοπτική ανάπτυξής τους. Τις απόπειρες εφαρμογής κάποιων καινοτόμων προγραμμάτων διδασκαλίας, μετά το 1960, ακολούθησε η πρόοδος της επιστήμης της Διοίκησης που μετατόπισε το ενδιαφέρον από τη σχολική τάξη στο επίπεδο της σχολικής οργάνωσης και διοίκησης.

Στη διαχρονική εξέλιξη της οργανωτικής επιστήμης ο Σαΐτης (2001) επισημαίνει πως τρεις φαίνεται να είναι οι προσεγγίσεις που επηρέασαν άμεσα τη διοίκηση της εκπαίδευσης:

- *Η κλασική (ή επιστημονική) προσέγγιση που έχει ως σκοπό την αύξηση της «παραγωγικότητας» με χρήση επιστημονικών μεθόδων εργασίας. Βασικές αρχές της, όπως η ιεραρχία της εξουσίας, ο καταμερισμός της εργασίας και ο έλεγχος των υφισταμένων μεταφέρθηκαν στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς (Hoy et al, 1987) και είχαν επίδραση και στον τομέα της ελληνικής δημόσιας εκπαίδευσης (Σαΐτης, 2001).*

- *Η διοίκηση με βάση τις ανθρώπινες σχέσεις που εισήγαγε τον ισχυρό ανθρωπιστικό προσανατολισμό στο έργο της διοίκησης. Τα πορίσματά της άνοιξαν το δρόμο προς τη «δημοκρατική διοίκηση» στην εκπαίδευση (Hoy et al, 1987), με βασικό χαρακτηριστικό τη βαθμιαία συμμετοχή των δασκάλων σε αναπτυγμένες χώρες της Δύσης μετά το 1960 (Brown et al, 1999). Η απήχηση των θεωρητικών τάσεων αυτών, έστω και αργά, οδήγησε στη θέσπιση του θεσμού του συλλόγου διδασκόντων με τη ψήφιση του νόμου 1566/85 (Σαΐτης, 2001).*

- *Η συστημική προσέγγιση που εκλαμβάνει κάθε κοινωνικό οργανισμό, άρα και την εκπαίδευση, ως ένα ανοικτό σύστημα με έναν αριθμό αλληλοεξαρτημένων στοιχείων, που ως ολότητα αποβλέπουν στην εκπλήρωση μιας προσδιορισμένης λειτουργίας. Παράδειγμα εφαρμογής της είναι όργανα λαϊκής συμμετοχής, όπως η Σχολική Επιτροπή (Σαΐτης, 2001).*

Η συζήτηση για τη βελτίωση της εκπαίδευσης σε συνδυασμό με τη μεταφορά σύγχρονων απόψεων για τη διοίκηση των εκπαιδευτικών οργανισμών έφεραν στο προσκήνιο διάφορες μορφές σχολικής αυτοδιοίκησης. Η ενισχυμένη διοικητική αυτονομία των σχολείων και η διεύρυνση των αρμοδιοτήτων των σχολικών

συμβουλιών αποτέλεσαν στρατηγικές αλλαγής στις αναπτυγμένες χώρες (Fullan, 1989 από Χατζηπαναγιώτου, 2003). Η σχολική μονάδα θεωρείται πια βασικό κύτταρο λήψης αποφάσεων, ενώ η όποια εισαγωγή μεταρρυθμίσεων και καινοτομιών δεν επιβάλλεται κεντρικά στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, αλλά στηρίζεται στην ανάπτυξη του σχολείου, η οποία υποκινείται «από τη βάση». Μόνη η εφαρμογή βέβαια, ενός αποκεντρωτικού μοντέλου διοίκησης δεν εγγυάται ούτε ότι τα σχολεία θα αξιοποιήσουν τη δύναμη που τους παραχωρείται ούτε ότι θα ανεβεί το επίπεδο της προσφερόμενης εκπαίδευσης. Εκτός από την όποια εσωτερική αναμόρφωση της σχολικής μονάδας, απαιτείται η ενδυνάμωση, αλλά και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών και των αποδεκτών της εκπαίδευσης στη σχολική οργάνωση, ώστε να μοιράζεται η δύναμη και η ευθύνη της λήψης αποφάσεων (Χατζηπαναγιώτου, 2003).

Με την έννοια της «ενδυνάμωσης» εννοείται η διαδικασία που απελευθερώνει τη δύναμη των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας, προκειμένου να πετύχουν τους σκοπούς και τους στόχους του σχολείου στο οποίο εντάσσονται. Για να επιτευχθεί η ενδυνάμωση απαιτείται αναπροσαρμογή των υφισταμένων ρόλων (Richardson et al, 1995), και κυρίως του ρόλου της διεύθυνσης και του συλλόγου διδασκόντων. Οι εκπαιδευτικοί και οι υπόλοιποι μέτοχοι του σχολείου, μέσα από την ενδυνάμωσή τους, αναμένεται να αναλάβουν ενεργό ρόλο στα σχολικά δρώμενα, καθώς «ο δρόμος προς την αυτονομία περνά μέσα από τη συλλογική εργασία και τη συνεργασία διεύθυνσης, συλλόγου διδασκόντων, μαθητών και γονιών» (Rolf, 1995 από Χατζηπαναγιώτου, 2003).

Με τη συμμετοχή των μελών της, η σχολική μονάδα μπορεί να αναδειχτεί σε βασικό κύτταρο του εκπαιδευτικού συστήματος. Με την προϋπόθεση βέβαια, να της εκχωρηθούν αρμοδιότητες για τη λήψη ουσιαστικών αποφάσεων και με την αλλαγή της ιεραρχικά και γραφειοκρατικά δομημένης εκπαίδευσης (Hargreaves & Hopkins, 1992) διαμορφώνεται ένα νέο μοντέλο διοίκησης, το λεγόμενο *συμμετοχικό* (Bush, 1995 από Χατζηπαναγιώτου, 2003). Η εξουσία και η λήψη των αποφάσεων διαμοιράζονται σε μερικά ή σε όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας και η λειτουργία του σχολείου στηρίζεται στις δημοκρατικές αρχές για τη λήψη των αποφάσεων, στην ενδυνάμωση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, στις κοινές

αξίες, στη συμμετοχή όλων, στην αποδοχή των αποφάσεων και στη δέσμευση ότι αυτές θα υλοποιηθούν. Μ' αυτόν τον τρόπο δημιουργείται μια κουλτούρα συνεργασίας στην εκπαιδευτική μονάδα (Νίας, 2001). Μια κουλτούρα που προκύπτει από την αξιοποίηση των εμπειριών όλων όσων συμμετέχουν στο ζωντανό οργανισμό που λέγεται σχολείο, με τρόπο που να επιτυγχάνονται αποτελεσματικά οι στόχοι του οργανισμού και να καλλιεργείται ένα πνεύμα αμοιβαίου σεβασμού, εμπιστοσύνης και ασφάλειας. Συγκρούσεις και διαφωνίες μεταξύ των μελών, πρέπει να λυθούν με κατάλληλο τρόπο, προωθώντας το όραμα της σχολικής μονάδας και καλλιεργώντας το επαγγελματικό ήθος των εκπαιδευτικών. Εξάλλου, το κλειδί για ένα σχολείο που θα διαμορφώνει πολιτική και θα αποφασίζει, είναι η συνεχιζόμενη εκπαίδευση του εκπαιδευτικού προσωπικού με στόχο την υποστήριξη τόσο της ατομικής όσο και της επαγγελματικής του ανάπτυξης (Χατζηπαναγιώτου, 2003).

Στον ελληνικό χώρο τις τελευταίες δεκαετίες, με τις κοινωνικές αλλαγές και τις πιέσεις των συνδικαλιστικών φορέων των εκπαιδευτικών, με το νόμο 1566/85 και τη θέσπιση του θεσμού του συλλόγου διδασκόντων, δόθηκε η δυνατότητα στους δασκάλους να συμμετέχουν στη **διαμόρφωση και λήψη** αποφάσεων για θέματα που αφορούν την οργάνωση και λειτουργία της σχολικής μονάδας

3.2. Διά βίου μάθηση και εκπαίδευση ενηλίκων

Οι έννοιες της «διά βίου μάθησης» και της «εκπαίδευσης ενηλίκων»

Σε ένα περιβάλλον με κάθε είδους κοσμογονικές τεχνολογικές, οικονομικές, πολιτικές και κοινωνικές αλλαγές η εκπαίδευση και κατάρτιση ενηλίκων έρχεται στο προσκήνιο, στρατηγικό εργαλείο των πολιτικών ανάπτυξης. Η Ευρωπαϊκή Ένωση αφιερώνει το 1996 στη «διά βίου μάθηση» και την προσδιορίζει ως «μια προσέγγιση, που εστιάζει στις ευκαιρίες και διαδικασίες μάθησης του ατόμου, αναγνωρίζοντας ότι αυτές οι ευκαιρίες και διαδικασίες τροφοδοτούνται από πολλούς κοινωνικούς θεσμούς, συμπεριλαμβανομένων όχι μόνο της τυπικής εκπαίδευσης και των συστημάτων κατάρτισης, αλλά και της οικογένειας, της επιχείρησης και των μέσων επικοινωνίας» (Βεργίδης, 2000).

Ευρύ πεδίο της δια βίου μάθησης είναι η «εκπαίδευση ενηλίκων» που από την UNESCO (1976, στο Rogers, 1999) ορίζεται «κάθε εκπαιδευτική διεργασία, κάθε

περιεχομένου, επιπέδου ή μεθόδου, είτε πρόκειται για τυπική εκπαίδευση είτε όχι, είτε για διεργασία που επεκτείνει χρονικά ή αντικαθιστά την αρχική εκπαίδευση στα σχολεία, κολέγια και πανεπιστήμια, καθώς και για μαθητεία, μέσω των οποίων άτομα που θεωρούνται ενήλικα από την κοινωνία στην οποία ανήκουν αναπτύσσουν τις ικανότητές τους, εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους, βελτιώνουν τα τεχνικά και επαγγελματικά τους προσόντα ή τα προσανατολίζουν προς άλλη κατεύθυνση και επιφέρουν αλλαγές στις στάσεις ή τη συμπεριφορά τους με τη διπλή προοπτική της πλήρους προσωπικής ανάπτυξης και της συμμετοχής σε μία εναρμονισμένη και αυτοδύναμη κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη». Ο παραπάνω ορισμός είναι ενδεικτικός της ευρύτητας του πεδίου, στο οποίο συμπεριλαμβάνονται όλες οι σχεδιασμένες μαθησιακές δραστηριότητες που απευθύνονται σε ενήλικους. Παρά το γεγονός ότι πολλά απομένουν να γίνουν σε επίπεδο γενικής θεωρίας και ανάπτυξης θεωρητικών μοντέλων, η εκπαίδευση ενηλίκων αναδεικνύεται βαθμιαία σε διακριτό επιστημονικό πεδίο, με αντικείμενο τη μελέτη της ενήλικης κατάστασης και τις συνέπειές της στη μάθηση των ενηλίκων (Κόκκος, 2005).

Εκπαιδευτική μεθοδολογία στην εκπαίδευση ενηλίκων

Η μαθησιακή διεργασία των ενηλίκων καθορίζεται από πλήθος αλληλεξαρτώμενων παραγόντων, των οποίων ο ρόλος και η λειτουργία δεν έχει εύκολα προβλέψιμη έκβαση ούτε εξασφαλισμένο αποτέλεσμα. Πριν αναφερθούμε σε θέματα σχετικά με τη διεργασία μάθησης των ενηλίκων, είναι σκόπιμο να προσδιοριστεί η έννοια της «ενηλικιότητας» (adulthood). Ανατρέχοντας στη βιβλιογραφία (Brookfield, 1986· Knowles, 1998· Rogers, 1999· Jarvis, 2004), διαπιστώνουμε σύγκλιση απόψεων στο ότι η ενήλικη κατάσταση δεν προσδιορίζεται με βάση το τυπικό κριτήριο της ηλικίας, καθώς και στο ότι η ενηλικιότητα θεωρείται περισσότερο ως ιδανικό παρά ως κεκτημένο. Ο Rogers (1999), αναφερόμενος στις δυτικές κοινωνίες, επισημαίνει ότι η περίοδος της ενηλικίωσης χαρακτηρίζεται από πλήρη ανάπτυξη και ωριμότητα, αυτονομία και αίσθηση προοπτικής.

Ο τρόπος που οι εκπαιδευόμενοι κατανοούν τη διεργασία της μάθησης καθορίζει και τον τρόπο που την προσεγγίζουν (Jaques, 2004). Έτσι, μεταξύ ανηλίκων και ενηλίκων εκπαιδευομένων υπάρχουν διαφορές ως προς τον τρόπο με τον οποίο

μαθαίνουν και αντιλαμβάνονται τη μάθηση. Οι ενήλικοι εμφανίζουν ορισμένα ιδιαίτερα *χαρακτηριστικά*, που καθορίζουν την εκπαιδευτική διεργασία στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων (Cross, 1981· Knowles, 1998. Βλ. και Κόκκος, 2005):

- Συμμετέχουν στην εκπαίδευση με δεδομένες προθέσεις και προσδοκίες
- Διαθέτουν γνώσεις και εμπειρίες καθώς και διαμορφωμένες αντιλήψεις
- Έχουν διαμορφώσει προσωπικούς τρόπους μάθησης
- Είναι εξ ορισμού ενήλικοι και τείνουν προς τον αυτοκαθορισμό
- Αντιμετωπίζουν εμπόδια (εσωτερικά και εξωτερικά) στη μάθηση.

Όλα τα χαρακτηριστικά μπορεί να έχουν διττό ρόλο στη μαθησιακή πορεία, λειτουργώντας άλλοτε ως καταλύτες για αποτελεσματική μάθηση και άλλοτε ως τροχοπέδη (Rogers, 1999· Κόκκος, 1999).

Οι γενικότερες θεωρίες για τη μάθηση, παρότι συνιστούν ευρύτατο πεδίο με αντιφατικές απόψεις (Rogers, 1999), εντούτοις συγκλίνουν στο ότι αποτελεί βασική ανθρώπινη ανάγκη και στο ότι τα ατομικά χαρακτηριστικά την καθορίζουν (Κόκκος, 1998). Σημαντικοί θεωρητικοί και μελετητές έχουν ερευνήσει με ποικίλες μεθόδους και προσεγγίσεις τις διαφορετικές πτυχές της μάθησης των ενηλίκων. Οι Knowles και Carl Rogers αποδίδοντας ιδιαίτερη έμφαση στον εαυτό, τονίζουν την ενίσχυση της αυτοπραγμάτωσης του ατόμου μέσω της εκπαίδευσης (Κόκκος, 2005). Ο Freire (1977) θεωρεί την εκπαίδευση ως απελευθερωτική διαδικασία, μέσο για τη συνειδητοποίηση των κοινωνικών προβλημάτων με αποτέλεσμα τη δράση για κοινωνική αλλαγή. Οι Dewey, Kolb, Perkins και Boud επικεντρώνονται στη σημασία του στοχασμού στη διεργασία της μάθησης και στην αξία της εμπειρικής εκπαίδευσης (Κόκκος, 2005), ενώ ο Mezirow (2000) ασχολείται ιδιαίτερα με το κοινωνικό πλαίσιο της εκπαίδευσης, δίνοντας έμφαση στη διεργασία του κριτικού στοχασμού και αναστοχασμού, μέσω του οποίου μετασηματίζονται αξίες και πεποιθήσεις. Τέλος, ο Jarvis ασχολείται ιδιαίτερα με τις επιδράσεις του κοινωνικο-πολιτισμικού πλαισίου στην εκπαίδευση ενηλίκων και την επίδρασή του στη κριτική συνειδητοποίηση (Κόκκος, 2005).

Οι προαναφερθείσες θεωρητικές προσεγγίσεις αντανακλούν την ανθρωπιστική θεώρηση του συνόλου της εκπαίδευσης ενηλίκων. Από τα μέσα της δεκαετίας του '80, η θεωρητική αναζήτηση επικεντρώθηκε στο ζήτημα της μάθησης μέσω της

επεξεργασίας των εμπειριών. Η *βιωματική μάθηση* αποκτά κεντρικό ρόλο, με την αναγνώριση της αξίας της εμπειρίας ως αφετηρίας για τη διεργασία του αναστοχασμού (Jarvis, 2004). Καθώς μάθηση και διδασκαλία είναι συνυφασμένες, η εκπαιδευτική διαδικασία που επικεντρώνεται στον εκπαιδευόμενο και αποβλέπει στην ενεργητική του συμμετοχή είναι ο προτεινόμενος τρόπος για την αποτελεσματική μάθηση των ενηλίκων εκπαιδευομένων, αλλά και για την περαιτέρω εξέλιξή τους και την προσωπική τους ολοκλήρωση μέσω αυτής (Rogers, 1999· Courau, 2002· Jarvis, 2004· Κόκκος, 2005).

3.3. Τα Σχολεία 2^{ης} Ευκαιρίας

Η θεσμοθέτηση στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης

Η λειτουργία Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) εντάσσεται στην πολιτική της Ε.Ε. για τη δια βίου εκπαίδευση (European Commission, 1995). Από το 1996 η Ευρωπαϊκή Κοινότητα ανέλαβε την πρωτοβουλία να συμπεριλάβει τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας στα προτεινόμενα προς τα κράτη-μέλη πιλοτικά προγράμματα με στόχο την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού. Η λειτουργία των σχολείων αυτών αποσκοπεί στην επανένταξη των νέων που έχουν εγκαταλείψει το εκπαιδευτικό σύστημα χωρίς να έχουν ολοκληρώσει μία κατάρτιση ή να έχουν λάβει ένα πτυχίο. Για την επίτευξη αυτού του σκοπού, τους παρέχεται ένα φάσμα δυνατοτήτων για κατάρτιση που προσαρμόζεται στις ατομικές τους ανάγκες.

Μεταξύ του 1996 και 2000 και σε συνεργασία με τα αρμόδια υπουργεία των κρατών-μελών ξεκίνησαν δεκατρία πιλοτικά προγράμματα Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας. Τον Ιούνιο του 1999 δημιουργήθηκε ο Ευρωπαϊκός σύνδεσμος πόλεων στις οποίες λειτουργούν Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, με σκοπό την ανταλλαγή εμπειριών και τη διάδοση της ιδέας των ΣΔΕ και σε άλλες πόλεις.

Τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας

Τα ΣΔΕ στα χρόνια της λειτουργίας τους διαμόρφωσαν το καθένα τη δική τους φυσιογνωμία που σε μεγάλο βαθμό συσχετιζόταν με τις τοπικές και εθνικές συνθήκες. Ωστόσο, μερικά κοινά χαρακτηριστικά που θεωρούνται σημαντικά είναι (European Commission, 2001):

- η σύμπραξη των ΣΔΕ με τοπικούς φορείς, κοινωνικές υπηρεσίες, ιδιωτικές επιχειρήσεις σε μια προοπτική εύρεσης εργασίας στους εκπαιδευόμενους
- η εφαρμογή μιας διδακτικής προσέγγισης και συμβουλευτικής η οποία εστιάζεται στις ανάγκες, επιθυμίες και ικανότητες των εκπαιδευομένων
- η χρήση ευέλικτων διδακτικών μοντέλων που επιτρέπουν τον συνδυασμό της απόκτησης των βασικών προσόντων (ανάγνωση, γραφή, αριθμηση, κοινωνικές δεξιότητες) με την πρακτική άσκηση μέσα σε και από επιχειρήσεις
- ο κεντρικός ρόλος της απόκτησης ικανοτήτων στον και μέσω του τομέα της πληροφορικής και των άλλων νέων τεχνολογιών.

Ως προς το όριο ηλικίας, υπάρχει μόνο προς τα κάτω και αυτό είναι η ηλικία που ολοκληρώνεται η υποχρεωτική εκπαίδευση σε κάθε χώρα, ώστε να μην υποσκάπτεται η υποχρεωτική εκπαίδευση.

Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας στην Ελλάδα

Στην Ελλάδα τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας θεσμοθετούνται, με νόμο το 1997 (άρθρο 5, ν. 2525/1997). Σήμερα στην Ελλάδα λειτουργούν 48 Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) και η συνολική διάρκεια του προγράμματος σπουδών είναι 18 μήνες (δύο 9μηνα). Στους αποφοίτους χορηγείται απολυτήριο τίτλος, ισότιμος με το απολυτήριο Γυμνασίου.

Στα ΣΔΕ που είναι ουσιαστικά θεσμοθετημένοι φορείς τυπικής εκπαίδευσης ενηλίκων (Κόκκος, 2005), εφαρμόζεται διαφοροποιημένη διδακτική παιδαγωγική προσέγγιση και συμβουλευτική υποστήριξη που εστιάζει στις ατομικές ανάγκες, ενδιαφέροντα και ικανότητες των εκπαιδευομένων (Βεκρής & Χοντολίδου, 2003). Έχουν προσωπικό γενικά υψηλού επιπέδου (με σεμινάρια, μεταπτυχιακές σπουδές, διδακτορικές διατριβές), μόνιμο αλλά και ωρομίσθιους, και, στα πρώτα τους βήματα, πλαισιώθηκαν από επιστημονικούς υπευθύνους, θεματικούς υπευθύνους ανά ειδικότητα και ειδικούς επιστήμονες διακεκριμένους στο χώρο τους (Βεργίδης, 2003· Τσαμουρά, 2003). Καθώς συνιστούν μία καινοτομία στον ελληνικό, αλλά και γενικότερα τον ευρωπαϊκό χώρο, αποτελούν προνομιακό χώρο μεταρρυθμίσεων, όπως σχεδιασμού του προγράμματος σπουδών τους, με παράλληλο σχεδιασμό νέων

προγραμμάτων διδασκαλίας, ακόμα και εισαγωγής νέων αντικειμένων διδασκαλίας (Βεκρής & Χοντολίδου, 2003).

Τα ΣΔΕ ανήκουν στο Υπουργείο Παιδείας, όπως και όλα τα άλλα σχολεία, την ευθύνη γι' αυτά, όμως, έχει η η Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Γ.Γ.Ε.Ε.) και το Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Ι.Δ.ΕΚ.Ε.) και όχι η Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Την υλοποίηση του εκπαιδευτικού προγράμματος των ΣΔΕ αναλαμβάνει το Ι.Δ.ΕΚ.Ε., μετά από συνεργασία με τους οικείους Ο.Τ.Α. για την εξασφάλιση των προϋποθέσεων λειτουργίας τους. Ωστόσο, παρά τη φαινομενικά ιεραρχική δομή του οργανογράμματος, η Γ.Γ.Ε.Ε. είναι μια «αποκεντρωμένη» υπηρεσία του Υ.Π.Ε.Π.Θ. που δρα περισσότερο στο χώρο της μη τυπικής εκπαίδευσης (Βεκρής, 2003). Το γεγονός ότι δεν έχει την αυστηρή δομή της τυπικής εκπαίδευσης, μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα να υπάρχει συχνά έλλειμμα απαντήσεων στα θεσμικά ζητήματα, αλλά διαμορφώνονται συνθήκες για καινοτόμα και ευέλικτα προγράμματα και παρέχεται η δυνατότητα στις εκπαιδευτικές μονάδες των ΣΔΕ να αναπτύξουν εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική (Βεκρής, 2003). Παρόλο που υπάρχει το πλαίσιο προδιαγραφών του προγράμματος σπουδών και ο κανονισμός λειτουργίας που εφαρμόζεται από όλα τα ΣΔΕ, γίνεται ένας συνεχής διάλογος που στοχεύει στη σύνθεση απόψεων όλων των πλευρών και στη συναποφασιστική λήψη αποφάσεων για επικείμενες αλλαγές.

Τα διοικητικά όργανα του ΣΔΕ είναι ο Διευθυντής και ο σύλλογος διδασκόντων (άρθρο 4, Υ.Α. 2373/2003). Ο σύλλογος διδασκόντων αποτελείται από τους διδάσκοντες του σχολείου και έχει έναν ενεργό ρόλο στη διοίκηση. Αποφασίζει για προτάσεις που αφορούν στο πρόγραμμα σπουδών, στο ωρολόγιο πρόγραμμα, στο πρόγραμμα επιμόρφωσης και στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Υπεύθυνος, όμως, για θέματα διοίκησης του προσωπικού είναι ο Διευθυντής, ο οποίος και προεδρεύει στις συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων. Αυτό σημαίνει ότι είναι υπεύθυνος για την ενεργοποίηση όλων των συντελεστών για την υλοποίηση των στόχων του σχολείου, για την εφαρμογή του προγράμματος σπουδών και του ωρολογίου προγράμματος, ενώ παράλληλα έχει και την τελική ευθύνη για τις σχέσεις και τις συνεργασίες με άλλους φορείς, αλλά και για την υλοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής του ΙΔΕΚΕ. Στο αντίστοιχο άρθρο της Υπουργικής Απόφασης δεν υπάρχει

πρόβλεψη για ζητήματα εκπροσώπησης μαθητών και λειτουργίας μαθητικών συμβουλίων.

Προϋποθέσεις αποτελεσματικής λειτουργίας των ΣΔΕ

Σε κάθε εκπαιδευτική μονάδα των ΣΔΕ φαίνεται ότι παρέχονται δυνατότητες για διαμόρφωση μιας «αυτόνομης» εκπαιδευτικής, που διαφοροποιεί κάθε φορά όχι μόνο τους στόχους και το περιεχόμενο του Προγράμματος, αλλά και τη μεθοδολογία και το ωρολόγιο πρόγραμμα. Η λήψη ομαδικών αποφάσεων στη διοίκηση και τη λειτουργία των ΣΔΕ έχει ιδιαίτερη βαρύτητα, καθώς τα προβλήματα είναι συνήθως σύνθετα και χρειάζονται συντονισμό και αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών λειτουργιών στην αντιμετώπισή τους. Για να διασφαλιστεί όμως η αποτελεσματική λειτουργία ενός ΣΔΕ πρέπει να συντρέχουν όλες εκείνες οι προϋποθέσεις που επιτρέπουν την ουσιαστική λειτουργία του:

- το ευχάριστο σχολικό κλίμα που είναι ένα στοιχείο ικανοποίησης από την εργασία τους για τους εκπαιδευτικούς που εκφράζουν την επιθυμία να συνεχίσουν να εργάζονται σ' αυτά τα Σχολεία (Τσαμούρα, 2003).
- εκπαιδευμένο προσωπικό, που δεν θα έχει μια προβληματική σχέση εργασίας, όπως οι ωρομίσθιοι (Τσαμούρα, 2003· Τσίτουρα, 2006) .
- η ενεργός συμμετοχή των εκπαιδευομένων στην εκπαιδευτική λειτουργία.
- ευελιξία στο πρόγραμμα και διαφορετικοί προσανατολισμοί από τις τυπικές εκπαιδευτικές δομές, χωρίς όμως αυτό να σημαίνει πως δεν θα υπάρχει ένα ξεκάθαρο θεσμικό πλαίσιο για τα καθήκοντα όλων των εμπλεκομένων ή για τη διαχείριση των υλικών πόρων (Τσίτουρα, 2006)
- ανίχνευση των εκπαιδευτικών αναγκών των ενήλικων εκπαιδευομένων (Καραλής, 1999), οι οποίες ποικίλλουν.
- Εκπαιδευτικές μεθόδους πρόσφορες για ενήλικες εκπαιδευόμενους, όπως οι θεματικές προσεγγίσεις και προγράμματα με τη μέθοδο project (Τσάφος και Χοντολίδου, 2003· Πράπας, 2005)
- η σύνδεση με την αγορά εργασίας και την κοινωνία διαμορφώνει όρους άρσης του κοινωνικού αποκλεισμού του πληθυσμού στον οποίο απευθύνονται τα ΣΔΕ στα πλαίσια μιας πραγματικότητας που πρέπει να λαμβάνεται υπόψη.

- κατάλληλοι διαθέσιμοι χώροι, που δεν είναι πάντα δεδομένοι

Όλα αυτά καθιστούν τη διοίκηση και τη λειτουργία μιας εκπαιδευτική μονάδας, όπως αυτής ενός Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας, ως κάτι ιδιαίτερο και πολύπλοκο. Δεν είναι εύκολη η διαμόρφωση ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος που θα οδηγήσει σε έναν εκπαιδευόμενο κριτικά εγγράμματο, που θα αποκτήσει ολιστική προσέγγιση των πραγμάτων γύρω του (Χοντολίδου, 2003). Προϋποθέτει τη συνεργασία και το συντονισμό όλων των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας, η διοίκηση και λειτουργία του να μην θεωρείται υπόθεση ενός ατόμου, του Διευθυντή του (Τσίτουρα, 2006). Και το σημαντικότερο: να δοθεί η δυνατότητα σε όλους, από τη δική τους οπτική γωνία, να μιλήσουν για τις εμπειρίες, τις προσδοκίες και τις αντιλήψεις τους, να ακούσουν και να ακουστούν. Αυτό είναι και εκείνο που επιχειρείται και στα στενά πλαίσια αυτής της έρευνας, όπου αναλύεται η εκπαιδευτική πραγματικότητα δύο Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας στη βάση των απόψεων όλων όσων μοιράζονται την εκπαιδευτική καθημερινότητα.

ΜΕΡΟΣ Β΄
ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

1. Περίληψη

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζεται η μεθοδολογική προσέγγιση που υιοθετείται από την παρούσα μελέτη, η διαδικασία και τα μέσα συλλογής δεδομένων. Επίσης παρατίθεται η παρουσίαση και ο τρόπος ανάλυσης των εμπειρικών δεδομένων σε συνδυασμό με τις στατιστικές τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν.

2. Μεθοδολογική προσέγγιση

Πριν παρουσιαστεί αναλυτικά η πορεία της έρευνας κρίνεται σκόπιμο να τεθούν οι θεωρητικές παραδοχές ως προς τις μεθοδολογικές επιλογές που ακολουθήθηκαν. Συγκεκριμένα, με βάση τα δεδομένα της σύγχρονης εκπαιδευτικής έρευνας διακρίνονται δύο βασικές προσεγγίσεις στη θεώρηση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας (Cohen & Manion, 1997). Η πρώτη, η ποσοτική προσέγγιση, βασίζεται στο επιστημονικό παράδειγμα, συνδέεται με το θετικιστικό μοντέλο των φυσικών επιστημών και στηρίζεται στη δημιουργία θεωρητικών πλαισίων, τα οποία μπορούν να δοκιμαστούν με πειραματικό σχέδιο και την εκμαίευση απαντήσεων σε προκαθορισμένα ερωτήματα με τη χρήση τυποποιημένων ερευνητικών εργαλείων. Η δεύτερη, ποιοτική προσέγγιση, καταγράφει την ερμηνεία της πραγματικότητας σε συγκεκριμένο χώρο, χρόνο και τόπο μέσα από μια διεισδυτική κατανόηση της συμπεριφοράς των ανθρώπων. Ωστόσο, για πολλούς επιστήμονες σε σύνθετα ερευνητικά ζητήματα οι μέθοδοι, έχοντας συμπληρωματικό χαρακτήρα, μπορούν και να συνδυαστούν παρά να χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά ποιοτικές ή ποσοτικές προσεγγίσεις (Debats, Drost & Hansen, 1995 Tashakkori & Teddlie, 1998 Wenger, 1999 από Shapiro et al. 2003). Οι Merton & Kendal από το 1946 θα αναφερθούν στους κοινωνικούς επιστήμονες που τους ενδιαφέρει ο συνδυασμός ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων, ο οποίος αξιοποιεί τα πολύτιμα γνωρίσματα του καθενός (Χατζηπαναγιώτου, 2003). Στη βάση αυτής τη συνθετικής προσέγγισης, για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας έγινε χρήση και ποσοτικών (ερωτηματολόγιο) και ποιοτικών ερευνητικών εργαλείων (συνέντευξη, παρατήρηση).

3. Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Στη βάση αυτής τη συνθετικής προσέγγισης, τα δεδομένα της παρούσας έρευνας προέκυψαν από τη συλλογή στοιχείων με τη χρήση και ποσοτικών (ερωτηματολόγιο) και ποιοτικών ερευνητικών εργαλείων (συνέντευξη, παρατήρηση).

Πριν ξεκινήσει η συλλογή των δεδομένων προηγήθηκε συγκέντρωση πληροφοριών για το πλαίσιο λειτουργίας των ΣΔΕ και ένα στάδιο δοκιμής των ερωτηματολογίων, που επέτρεψαν να συγκεκριμενοποιηθούν τα ερωτήματα της έρευνας. Παράλληλα έπρεπε να εξασφαλιστεί όχι μόνο η έγκριση από την αρμόδια επιτροπή του ΙΔΕΚΕ για τη διενέργεια της έρευνας, αλλά και η συνεργασία των συλλόγων των καθηγητών των δύο σχολείων που επελέγησαν, των διευθυντών και των εμπλεκόμενων εκπαιδευομένων. Η επαφή με τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων και τους μαθητές έγινε μέσω του διευθυντή του σχολείου. Δόθηκαν οι αναγκαίες διευκρινήσεις, εξηγήθηκε ότι δεν αφορούσε τις αποφάσεις που λαμβάνει ο εκπαιδευτικός εντός της σχολικής τάξης και παρουσιάστηκε με ακρίβεια ο σκοπός της έρευνας και το πλαίσιο μέσα στο οποίο γίνεται, για την άρση των όποιων πιθανών εμποδίων της καχυποψίας, της περιέργειας ή της σκόπιμης παραποίησης (Πασχαλιώρη & Μίλεση, 2005).

Τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν σε εκπαιδευτικούς και εκπαιδευόμενους κατά τη διάρκεια επισκέψεων στα δύο σχολεία στις αρχές Δεκεμβρίου του 2007. Ο σχεδιασμός της έρευνας στόχευε στη συγκέντρωση ερωτηματολογίων από το σύνολο των εκπαιδευτικών και από ποσοστό άνω του 65% των μαθητών σε όμοια αναλογία ανά σχολείο. Οι μαθητές συμπλήρωσαν τα δικά τους ερωτηματολόγια μέσα στις τάξεις και με την παρουσία του ερευνητή για τυχόν διευκρινιστικές ερωτήσεις. Η διαδικασία συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων δεν υπερέβαινε τα 30 min, ενώ η μικρή σχετικά έκτασή τους λειτούργησε ενισχυτικά σε όλη τη διαδικασία. Ιδιαίτερες δυσκολίες όπως απροθυμία συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων λόγω έλλειψης χρόνου, δυσπιστία και προκατάληψη απέναντι στον ερευνητή δεν διαπιστώθηκαν, γεγονός που αποδεικνύει και το υψηλό ποσοστό ανταπόκρισης. Λάβαμε συνολικά 26 ερωτηματολόγια εκπαιδευτικών και 100 ερωτηματολόγια μαθητών, επαρκώς συμπληρωμένα.

Μετά από την πρώτη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων πραγματοποιήθηκαν οι συνεντεύξεις των διευθυντών. Οι συνεντεύξεις, διάρκειας μιας ώρας περίπου, διεξήχθησαν στα γραφεία των διευθυντών και είχαν έναν αρκετά μη τυπικό και χαλαρό χαρακτήρα.

Το εμπειρικό υλικό εμπλουτίστηκε από τα δεδομένα της παρατήρησης της λειτουργίας του συλλόγου διδασκόντων του ΣΔΕ Λάρισας, κατά τη διάρκεια των επισκέψεων του ερευνητή στο σχολείο.

4. Το δείγμα

Υπάρχουν πάντα πεπερασμένα όρια διεξαγωγής μιας έρευνας, καθώς παράγοντες, όπως οι δαπάνες, ο χρόνος και η δυνατότητα πρόσβασης δεν επιτρέπουν μετρήσεις από όλο τον πληθυσμό. Η επιλογή του δείγματος δεν ήταν εύκολη υπόθεση, καθώς επιχειρήσαμε να εξετάσουμε έναν νέο εκπαιδευτικό θεσμό με σχετικά περιορισμένο αριθμό σχολείων (48 σε ολόκληρη την Ελλάδα), διασκορπισμένα σε ολόκληρη την Ελλάδα. Στη συγκεκριμένη μελέτη ως ερευνητική μέθοδος επελέγη η μελέτη περίπτωσης. Καθοριστικό ρόλο για την επιλογή της συγκεκριμένης μεθόδου, διαδραμάτισε η αντίστοιχη έρευνα της Π. Χατζηπαναγιώτου με τη μέθοδο της μελέτης περίπτωσης για τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Σύμφωνα με αυτή τη μέθοδο ο ερευνητής μελετά τα χαρακτηριστικά μιας εκπαιδευτικής μονάδας με σκοπό να διερευνήσει σε βάθος και κατόπιν να αναλύσει συστηματικά τις συσχετίσεις που παρουσιάζονται και τα φαινόμενα που συνθέτουν την ολότητα της συγκεκριμένης μονάδας. Αυτό επιτρέπει να γίνουν γενικεύσεις σχετικά με τον ευρύτερο πληθυσμό στον οποίο ανήκει η μονάδα (Stake, 1985).

Τα στοιχεία της παρούσας έρευνας στηρίχθηκαν στα δεδομένα δύο μελετών περίπτωσης, του ΣΔΕ Νεάπολης Θεσσαλονίκης και του ΣΔΕ Λάρισας. Η επιλογή των συγκεκριμένων σχολείων έγινε για τρεις λόγους: α) βρίσκονται σε πόλεις με διαφορές στον πληθυσμό και τα χαρακτηριστικά του, β) έχουν τουλάχιστον τρία χρόνια λειτουργίας, που διασφαλίζει την ύπαρξη κάποιων παγιωμένων λειτουργιών, γ) το στοιχείο της εύκολης προσβασιμότητας για τον ερευνητή.

Τελικά, οι συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν και οι δύο διευθυντές των σχολείων, 26 εκπαιδευτικοί (10 από το ΣΔΕ Νεάπολης και 16 από το ΣΔΕ Λάρισας) και 100 μαθητές (62 από το ΣΔΕ Νεάπολης και 38 από το ΣΔΕ Λάρισας). Η ανταπόκριση κρίνεται ικανοποιητική, καθώς μοιράστηκαν ερωτηματολόγια στο σύνολο των καθηγητών των δύο σχολείων και το ποσοστό συμμετοχής έφτασε το **80%**, ενώ η αντίστοιχη συμμετοχή των μαθητών είναι άνω του **65%** ανά σχολείο.

5. Μέσα συλλογής δεδομένων

Όπως προαναφέρθηκε, η συλλογή δεδομένων έγινε με τη βοήθεια δύο ερωτηματολογίων αυτοαναφοράς για μαθητές και εκπαιδευτικούς Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, με ημι-δομημένες συνεντεύξεις των διευθυντών των σχολείων και την μέθοδο της παρατήρησης.

Ερωτηματολόγια

Σε πρώτο επίπεδο διαμορφώθηκαν δύο διαφορετικά, προσαρμοσμένα ερωτηματολόγια, με αντίστοιχες όμως ερωτήσεις που απευθύνονταν σε εκπαιδευτικούς και εκπαιδευόμενους Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας. Στο πρώτο μέρος των ερωτηματολογίων υπήρχαν ερωτήσεις που αφορούν δημογραφικά-γενικά στοιχεία και ακολουθούσαν άλλες, με μεταβλητές εκτίμησης των στοιχείων της συμμετοχής εκπαιδευτικών και μαθητών στη διοίκηση και λειτουργία της σχολικής τους μονάδας. Πάνω στις ίδιες, βασικές κατηγορίες ανάλυσης των δεδομένων (*δράση εκπαιδευτικών και εκπαιδευόμενων, αντιλήψεις, προσδοκίες, ικανοποίηση*) αντιστοιχούσαν συγκεκριμένα ερωτήματα των ερωτηματολογίων. Ήταν δομημένα με ερωτήσεις (29 για τους εκπαιδευτικούς, 22 για τους μαθητές) ως επί το πλείστον κλειστού τύπου και περιορισμένο αριθμό ανοικτών ερωτήσεων. Έτσι, θα υπήρχε η δυνατότητα στατιστικής επεξεργασίας των δεδομένων, με ερωτήσεις σύντομες και κατανοητές που επιτρέπουν απαντήσεις εύκολες για κωδικοποίηση, ενώ παράλληλα, θα μπορούσε να καλυφθεί ένα ευρύ φάσμα απόψεων (Μακράκης, 1997· Βάμβουκας, 1998· Κελπανίδης, 1999).

Για την κατασκευή των δύο ερωτηματολογίων αξιοποιήθηκε, σχετικά τροποποιημένο και προσαρμοσμένο, το ερωτηματολόγιο για εκπαιδευτικούς της έρευνας της Π. Χατζηπαναγιώτου (2003) για τη διοίκηση του σχολείου και τη

συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων. Προηγήθηκε εξέταση της σχετικής βιβλιογραφίας για τη συμμετοχική διοίκηση στη λήψη αποφάσεων στα σχολεία, μελέτη σχετικών ερευνών, αλλά και διερευνητικές συζητήσεις με εκπαιδευτικούς, διευθυντές και μαθητές ΣΔΕ για τη διαμόρφωση μιας πρώτης άποψης για τη σχολική πραγματικότητα των συγκεκριμένων, καινοτόμων εκπαιδευτικών μονάδων. Τα ερωτηματολόγια οριστικοποιήθηκαν και έλαβαν την τελική τους μορφή μετά από δοκιμαστική εφαρμογή (έλεγχος αξιοπιστίας) σε μικρό αριθμό εκπαιδευτικών και μαθητών του ΣΔΕ Λάρισας και αξιοποίηση των επιμέρους παρατηρήσεων των συμμετεχόντων. Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης διαδικασίας οδήγησαν στη βελτίωση της διατύπωσης κάποιων ερωτημάτων, στην αντικατάσταση ανοιχτών ερωτήσεων από κλειστές και στην απαλοιφή κάποιων αλληλοεπικαλυπτόμενων ή αναντίστοιχων με τη λειτουργία των συγκεκριμένων σχολείων ερωτήσεων.

Συνέντευξη

Μετά τη συγκέντρωση των ερωτηματολογίων και τη στατιστική τους επεξεργασία, ακολούθησαν ημι-δομημένες συνεντεύξεις (semi-structured interview) με τους διευθυντές των δύο ΣΔΕ, χρησιμοποιώντας ένα πρωτόκολλο βασισμένο στα δύο ερωτηματολόγια. Οι περιοχές που συζητήθηκαν ήταν αντίστοιχες με εκείνες του ερωτηματολογίου (*δράση εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων, αντιλήψεις, προσδοκίες, ικανοποίηση*), προκειμένου να φωτιστούν πλευρές της λειτουργίας των δύο εκπαιδευτικών μονάδων κάτω από την οπτική γωνία των διευθυντών, να γίνουν ορισμένες συγκρίσεις και να συναχθούν τα αναγκαία συμπεράσματα από τις όποιες αποκλίσεις στον τρόπο που αντιλαμβάνονται τα εκπαιδευτικά δρώμενα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας. Η κάθε συνέντευξη ήταν διάρκειας μιας ώρας περίπου.

Παρατήρηση

Η παρατήρηση (συνεδριάσεων του συλλόγου διδασκόντων) χρησιμοποιήθηκε σε περιορισμένο εύρος και συνδυαστικά με τις άλλες μεθόδους συγκέντρωσης στοιχείων. Κρίθηκε κατάλληλη στο βαθμό που αφορούσε μικρές ομάδες και συνεπώς εύκολα παρατηρήσιμες. Δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να συμπληρώσει την εικόνα που διαμορφώνεται από την αξιοποίηση των άλλων μεθόδων συγκέντρωσης στοιχείων, να «εμβαθύνει» και ερμηνεύσει πλευρές της συμπεριφοράς των

υποκειμένων (Κελπανίδης, 1999). Η μη συμμετοχή παρατήρηση συνεδριάσεων του συλλόγου διδασκόντων κατέστη δυνατή μόνο στο ΣΔΕ Λάρισας, όπου υπήρξε και αποδοχή του αντίστοιχου αιτήματος του ερευνητή από το σύνολο των μελών του συλλόγου.

6. Ανάλυση δεδομένων – στατιστικές τεχνικές

Για τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων από τα ερωτηματολόγια χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο «SPSS for Windows 14.0». Η στατιστική ανάλυση που ακολουθεί περιλαμβάνει κυρίως πίνακες κατανομών συχνοτήτων και ποσοστών και υπολογισμό μέσων τιμών και διασπορών στην περίπτωση συνεχούς μεταβλητής. Για να ελεγχθεί αν υπάρχει διαφοροποίηση στη συμπεριφορά του υπό μελέτη πληθυσμού και προκύπτουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στα ποσοστά μεταξύ ομάδων εφαρμόστηκε το χ^2 test. Για τους ελέγχους χρησιμοποιήθηκε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha = 0,05$ (5%). Το χ^2 test εφαρμόστηκε σε όλες τις περιπτώσεις των αποτελεσμάτων των εκπαιδευόμενων. Αντίθετα το χ^2 test δεν μπορεί να εφαρμοστεί στις περιπτώσεις των αποτελεσμάτων των εκπαιδευτών, καθώς το πλήθος του δείγματος δεν είναι αρκετό για να ελεγχθούν οι υποθέσεις. Ωστόσο, τα ευρήματα αξιοποιούνται ερευνητικά στο βαθμό που το δείγμα αναφέρεται στο σύνολο σχεδόν των εκπαιδευτικών των δύο σχολείων και δίνει μια ικανή εικόνα της κατάστασης. Όσον αφορά στις ανοιχτές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου και στις συνεντεύξεις, η γενική αναλυτική προσέγγιση που υιοθετήθηκε ήταν η ανάλυση περιεχομένου (content analysis).

Στη συνέχεια, έγινε σύγκριση των αποτελεσμάτων των ερωτηματολογίων μεταξύ τους και με εκείνα των συνεντεύξεων (congruence analysis), ώστε να διαπιστωθεί και το στοιχείο σύγκλισης/ απόκλισης των απόψεων που εκφράστηκαν. Η προσπάθεια σύνθεσης των στοιχείων από όλα τα ερευνητικά εργαλεία επιχειρεί να σχηματίσει τη γενική εικόνα κάθε σχολείου και δεν επιδιώκει τη γενίκευση, αλλά την κατανόηση και τον προσδιορισμό των ζητημάτων στους τομείς ενδιαφέροντος και τη συναγωγή κάποιων συμπερασμάτων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

ΑΝΑΛΥΣΗ ΕΜΠΕΙΡΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

1. Περίληψη

Στην αρχή του τετάρτου κεφαλαίου δίνεται μια πρώτη εικόνα κάθε σχολείου και κάποιων ιδιαίτερων χαρακτηριστικών που το χαρακτηρίζουν ως ξεχωριστή μονάδα μελέτης περίπτωσης. Ακολουθεί η ανάλυση των δημογραφικών δεδομένων και η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας στη βάση συγκεκριμένων βασικών κατηγοριών ανάλυσης των δεδομένων.

2. Το προφίλ των δύο σχολείων

ΣΔΕ Νεάπολης

Το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας Νεάπολης Θεσσαλονίκης λειτουργεί σε δικούς του χώρους που βρίσκονται στο κτίριο του 1^{ου} και 3^{ου} Γυμνασίου Νεάπολης, από το Νοέμβριο του 2001. Είναι ένα από τα πρώτα ΣΔΕ που λειτούργησαν στην Ελλάδα. Κάθε χρόνο φοιτούν περί τους 100 εκπαιδευόμενους. Εκτός από το διευθυντή και το συμβούλιο καθηγητών, όπου συμμετέχει όλο το προσωπικό που εμπλέκεται στην εκπαιδευτική διαδικασία, υπάρχει «σύλλογος εκπαιδευομένων και αποφοίτων του ΣΔΕ Νεάπολης» και λειτουργεί συμβούλιο μαθητών, με την παρουσία εκπροσώπου κάθε τμήματος του ΣΔΕ. Ο διευθυντής του σχολείου είναι 41 ετών, με σημαντικές σπουδές στον τομέα του (φυσικός), μεγάλη εκπαιδευτική εμπειρία σε διάφορους φορείς, ενώ υπηρέτησε και 3 χρόνια ως εκπαιδευτικός ΣΔΕ (ένα χρόνο στο ΣΔΕ Νεάπολης). Ανέλαβε καθήκοντα μόλις τον Οκτώβριο του 2007.

ΣΔΕ Λάρισας

Το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας Λάρισας από το 2007 μεταφέρθηκε σε κεντρικό κτηριακό συγκρότημα της πόλης και συστεγάζεται με ένα Λύκειο και ένα ΕΠΑΛ που λειτουργεί τις ίδιες ώρες. Ξεκίνησε τη λειτουργία του τον Οκτώβριο του 2003 και κάθε χρόνο φοιτούν περί τους 70 μαθητές. Μέχρι τη διεξαγωγή της έρευνας στο σχολείο δεν υπήρχε ακόμα οργανωμένη μαθητική εκπροσώπηση με την μορφή μαθητικού συμβουλίου. Ωστόσο, η ύπαρξη ή μη αναγκαιότητας θέσπισής του και η διαμόρφωση όρων λειτουργίας απασχολούσε το σύλλογο καθηγητών και αποτελούσε θέμα συζήτησης ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές. Ο διευθυντής του σχολείου είναι 51 ετών, θεολόγος με μεταπτυχιακό στα παιδαγωγικά, εκπαίδευση στην

Εκπαίδευση Ενηλίκων και 26 χρόνια εκπαιδευτική εμπειρία. Υπήρξε καθηγητής του ΣΔΕ από την αρχή της λειτουργίας του και ανέλαβε καθήκοντα διευθυντή τον Οκτώβριο του 2005.

3. Ανάλυση των δημογραφικών δεδομένων εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων *Εκπαιδευτικοί*

Στην έρευνα συμμετέχουν συνολικά 26 εκπαιδευτικοί των ΣΔΕ, 10 από το ΣΔΕ Νεάπολης και 16 από το ΣΔΕ Λάρισας.

Το 30,8% του συνολικού αριθμού των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών είναι άνδρες και το 69,2% γυναίκες. Οι εκπαιδευτικοί του ΣΔΕ Νεάπολης που συμμετέχουν παρουσιάζουν μία ομοιόμορφη κατανομή ανδρών-γυναικών (πιν. 1)

Πίνακας 1
Δείγμα εκπαιδευτικών ως προς το φύλο

		φύλο		Σύνολο
		άνδρας	γυναίκα	
περιοχή	Νεάπολη	50,0%	50,0%	100,0%
	Λάρισα	18,8%	81,3%	100,0%
	Σύνολο	30,8%	69,2%	100,0%

Ο μέσος όρος ηλικίας και στα δυο σχολεία, είναι τα 38 έτη. Οι μισοί περίπου δηλώνουν έγγαμοι. Οι άλλες δύο ομάδες «άγαμος» και «διαζευγμένος» εμφανίζουν ποσοστά 30,8 και 15,4% αντίστοιχα (πιν. 2).

Πίνακας 2
Δείγμα εκπαιδευτικών σε σχέση με την οικογενειακή κατάσταση

		οικογενειακή κατάσταση			Σύνολο
		άγαμος/η	έγγαμος/η	διαζευγμέν ος/η	
περιοχή	Νεάπολη	20,0%	60,0%	20,0%	100,0%
	Λάρισα	37,5%	50,0%	12,5%	100,0%
	Σύνολο	30,8%	53,8%	15,4%	100,0%

Από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς 4 στους 10 έχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών. Το σύνολο περίπου των ερωτηθέντων έχει παρακολουθήσει πρόγραμμα επιμόρφωσης στην εκπαίδευση ενηλίκων με το ΙΔΕΚΕ να εμφανίζεται ως φορέας οργάνωσης στην πλειοψηφία των περιπτώσεων .

Ομοιόμορφη είναι η κατανομή του δείγματος ως προς τα χρόνια υπηρεσίας ανάμεσα στα δύο σχολεία. Από το σύνολο των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών ίσο είναι το ποσοστό (38,5%) των νέων καθηγητών με συνολική προϋπηρεσία 1-4 χρόνια και όσων έχουν πάνω από 15 χρόνια (πιν. 3).

Πίνακας 3
Δείγμα εκπαιδευτικών σε σχέση με τα χρόνια υπηρεσίας

Χρόνια υπηρεσίας	Ποσοστά
[1-4]	38,5
[5-15]	23,1
[16 και άνω]	38,5
Σύνολο	100,0

Εκπαιδευόμενοι

Στην έρευνα συμμετέχουν συνολικά 100 εκπαιδευόμενοι, 62 από το ΣΔΕ Νεάπολης και 38 από το ΣΔΕ Λάρισας.

Και στα δύο σχολεία, η πλειοψηφία είναι γυναίκες (πιν. 4). Στο σύνολο των συμμετεχόντων εκπαιδευομένων το 36% είναι άνδρες και το 64% γυναίκες με μέσο όρο ηλικίας τα 38,5 έτη.

Πίνακας 4
Δείγμα εκπαιδευομένων ως προς το φύλο

	περιοχή	φύλο		Σύνολο
		άνδρας	γυναίκα	
	Νεάπολη	38,7%	61,3%	100,0%
	Λάρισα	31,6%	68,4%	100,0%
	Σύνολο	36,0%	64,0%	100,0%

Η πλειοψηφία και στα δυο σχολεία (γύρω στο 60%) ανήκει στην ομάδα «έγγαμος/η», με τις άλλες δύο ομάδες «άγαμος» και «διαζευγμένος» να εμφανίζουν ποσοστά 27,3% και 11% αντίστοιχα (πιν. 5).

Πίνακας 5
Δείγμα εκπαιδευομένων σε σχέση με την οικογενειακή κατάσταση

		οικογενειακή κατάσταση				Σύνολο
		άγαμος/η	έγγαμος/η	χήρος/α	διαζευγμέν ος/η	
περιοχή	Νεάπολη	29,5%	55,7%	3,3%	11,5%	100,0%
	Λάρισα	23,7%	65,8%	-	10,5%	100,0%
	Σύνολο	27,3%	59,6%	2,0%	11,1%	100,0%

Το ποσοστό όσων δηλώνουν άνεργοι δεν ξεπερνά το 30%. Έξι στους δέκα περίπου, και στα δύο σχολεία, είναι εργαζόμενοι, ενώ ένα ποσοστό 13% δηλώνει ως κύρια απασχόληση τα οικιακά (πιν. 6).

Πίνακας 6
Δείγμα εκπαιδευομένων σε σχέση με την εργασιακή τους κατάσταση

		επάγγελμα				Σύνολο
		εργαζόμενος	άνεργος	συνταξιούχος	οικιακά	
περιοχή	Νεάπολη	63,9%	21,3%	1,6%	13,1%	100,0%
	Λάρισα	56,8%	29,7%	-	13,5%	100,0%
	Σύνολο	61,2%	24,5%	1,0%	13,3%	100,0%

Η κατανομή στο σύνολο των συμμετεχόντων μαθητών στις τάξεις των ΣΔΕ είναι σχετικά ισορροπημένη (Α επίπεδο/τάξη 47% - Β επίπεδο/τάξη 53%).

4. Η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων. **Βασικές κατηγορίες ανάλυσης της έρευνας**

Οι βασικές κατηγορίες ανάλυσης των δεδομένων ανέκυψαν από τα κεντρικά ερωτήματα της έρευνας. Με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα έχουμε κάποιες βασικές κατηγορίες ανάλυσης των δεδομένων (*δράση εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων, αντιλήψεις, προσδοκίες, ικανοποίηση*) που αντιστοιχούν σε συγκεκριμένα ερωτήματα των ερωτηματολογίων (πιν. 7):

1^η κατηγορία – Καθημερινή δράση εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων

1. Πώς λειτουργούν τα θεσμικά όργανα των εκπαιδευτικών, στη συγκεκριμένη περίπτωση το συμβούλιο καθηγητών, στην καθημερινή διοικητική πράξη;
Ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικών: 10, 11, 12, 14, 15 (βαθμός ατομικής-συλλογικής συμμετοχής, θεματολογία, αντιμετώπιση προβλημάτων)

2. Προβλέπεται η λειτουργία θεσμικών οργάνων των ενήλικων εκπαιδευομένων στην καθημερινή διοικητική πράξη; Αν όχι, λαμβάνονται με κάποιο τρόπο υπόψη οι θέσεις τους;

Ερωτηματολόγιο εκπαιδευομένων: 10, 11, 12, 16β (βαθμός ατομικής-συλλογικής συμμετοχής, θεματολογία, αντιμετώπιση προβλημάτων)

2^η κατηγορία – Αντιλήψεις εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων

3. Πώς αντιλαμβάνονται εκπαιδευτικοί και εκπαιδευόμενοι το ρόλο τους στη διοίκηση του σχολείου;

Ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικών: 25 (για το δικό τους ρόλο) // 27 (για το ρόλο των μαθητών τους)

Ερωτηματολόγιο εκπαιδευομένων: 20 (για το δικό τους ρόλο)

4. Πώς αντιλαμβάνονται εκπαιδευτικοί και εκπαιδευόμενοι τη συνεργασία τους με το διευθυντή, αλλά και τα υπόλοιπα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας;

Ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικών: 18 (για διευθυντή) // 23 (για συναδέλφους) // 24 (για μαθητές)

Ερωτηματολόγιο εκπαιδευομένων: 15 (για διευθυντή) // 16α (για καθηγητές)

5. Τι πιστεύουν, γενικά, εκπαιδευτικοί και εκπαιδευόμενοι για την οργάνωση και τη διοίκηση των Σχολείων 2^{ης} Ευκαιρίας σήμερα;

Ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικών: 19, 20, 21

Ερωτηματολόγιο εκπαιδευομένων: 17, 18

3^η κατηγορία – Προσδοκίες εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων

6. Ποιες είναι οι προσδοκίες εκπαιδευτικών και μαθητών αναφορικά με το θέμα της συμμετοχής τους στη διαδικασία λήψης και εκτέλεσης αποφάσεων;

Ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικών: 13, 16, 22, 26, 28

Ερωτηματολόγιο εκπαιδευομένων: 13, 16γ, 19, 21

4^η κατηγορία – Ικανοποίηση εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων από τη συμμετοχή τους

7. Είναι ικανοποιημένοι εκπαιδευτικοί και εκπαιδευόμενοι από το βαθμό συμμετοχής τους;

Ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικών: 17

Ερωτηματολόγιο εκπαιδευομένων: 14

Κάθε βασική κατηγορία ανάλυσης αντιστοιχεί σε δεδομένα που συνελέγησαν με τη χρήση των ερωτηματολογίων, αλλά και των υπόλοιπων ερευνητικών εργαλείων (συνεντεύξεις, παρατήρηση), που αξιοποιήθηκαν στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας. Ακολουθεί η παρουσίαση των ερευνητικών δεδομένων, η οποία στηρίζεται στις συγκεκριμένες βασικές κατηγορίες και γίνεται άλλοτε μεμονωμένα για κάθε μελέτη περίπτωσης και άλλοτε συνδυαστικά και για τις δύο.

Πίνακας 7 **Βασικές κατηγορίες της έρευνας**

Βασικές κατηγορίες

ΔΡΑΣΗ

1. βαθμός συλλογικής συμμετοχής
2. βαθμός ατομικής συμμετοχής
3. θεματολογία
4. αντιμετώπιση προβλημάτων

ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ

1. εκπαιδευτικός και λήψη αποφάσεων
2. μαθητής και λήψη αποφάσεων
3. συνεργασίες
4. οργάνωση και διοίκηση των σχολείων 2^{ης} Ευκαιρίας

ΠΡΟΣΔΟΚΙΕΣ

1. βαθμός συλλογικής συμμετοχής
2. βαθμός ατομικής συμμετοχής
3. διοίκηση σχολείου
4. θέση του εκπαιδευτικού
5. Θέση του μαθητή
6. θέματα συνεργασιών εκπαιδευτικών-μαθητών

ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ

1. βαθμός ικανοποίησης από συμμετοχή

4.1. Η δράση εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων

Εκπαιδευτικοί¹

Από την ερώτηση (10) του ερωτηματολογίου των εκπαιδευτικών αναφορικά με

¹ Το μέγεθος του δείγματος δεν επιτρέπει γενικά να αξιολογηθεί αν διαφοροποιείται ή όχι στατιστικά σημαντικά ο τρόπος που αξιολογούν τις παρακάτω ερωτήσεις τα 2 σχολεία. Το γεγονός όμως, της συμμετοχής του συντριπτικού αριθμού των εκπαιδευτικών των δύο σχολείων στην έρευνα(80%) επιτρέπει την εξαγωγή συμπερασμάτων

«τη συχνότητα των τακτικών συνεδριάσεων του συλλόγου διδασκόντων του κάθε σχολείου κατά το τρέχον σχολικό έτος» προκύπτει ότι οι σύλλογοι διδασκόντων συνήθως συνεδριάζουν ανά εβδομάδα, κάτι που επιβεβαιώνουν και οι δύο διευθυντές (πιν. 8).

Πίνακας 8
Συχνότητα συνεδριάσεων συλλόγου διδασκόντων ανά σχολείο

		Ποια είναι συχνότητα των τακτικών συνεδριάσεων του συλλόγου διδασκόντων του σχολείου σας κατά το τρέχον σχολικό έτος;		
Συχνότητα συνεδριάσεων		ανά 7 ημέρες	ανά 10 ημέρες	ανά 15 ημέρες
περιοχή	Νεάπολη	70,0%	10,0%	20,0%
	Λάρισα	100,0%	-	-
Σύνολο		88,5%	3,8%	7,7%

Αναφορικά με το ερώτημα αν «η συχνότητα των τακτικών συνεδριάσεων είναι ικανοποιητική για τη ρύθμιση θεμάτων και την επίλυση προβλημάτων του σχολείου» από το σύνολο των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών το 69% δηλώνει *πολύ* και το 27% δηλώνει *αρκετά*. Διαφοροποιείται μόνο ένα σχετικά μικρό ποσοστό των καθηγητών του ΣΔΕ Νεάπολης (10%) που δηλώνει *λίγο* (πιν. 9).

Πίνακας 9
Συχνότητα συνεδριάσεων ανά σχολείο σε σχέση με τη λειτουργία τους

		Νομίζετε ότι η συχνότητα των τακτικών συνεδριάσεων του συλλόγου διδασκόντων είναι ικανοποιητική για τη ρύθμιση θεμάτων (π.χ. κατανομή τάξεων και εξωδιδασκτικού έργου, έγκριση του ωρολόγιου προγράμματος κ.λπ.) και την επίλυση προβλημάτων του σχολείου σας;		
		πολύ	αρκετά	λίγο
περιοχή	Νεάπολη	80,0%	10,0%	10,0%
	Λάρισα	62,5%	37,5%	-
Σύνολο		69,2%	26,9%	3,8%

Στην ερώτηση (12) για τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην διαδικασία λήψης απόφασης, στις συνεδριάσεις (τακτικές και έκτακτες) του συλλόγου διδασκόντων «ανεξάρτητα από το ποιο θέμα τίθεται προς συζήτηση» το 85% περίπου των απαντήσεων του συνόλου των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών συγκεντρώνεται στις 2 θετικές κατηγορίες απαντήσεων (πιν. 10).

Πίνακας 10
Βαθμός συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων ανά σχολείο

		Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι συμμετέχετε στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, ανεξάρτητα από το ποιο θέμα τίθεται προς συζήτηση, στις συνεδριάσεις (τακτικές και έκτακτες) του συλλόγου διδασκόντων			
		πολύ	αρκετά	μέτρια	λίγο
περιοχή	Νεάπολη	20,0%	70,0%	-	10,0%
	Λάρισα	25,0%	56,3%	18,8%	-
	Σύνολο	23,1%	61,5%	11,5%	3,8%

Στην ίδια ερώτηση (12) προκύπτει και η ενεργότερη συμμετοχή των εκπαιδευτικών όσο αυξάνει η ηλικία (πιν. 11) και η προϋπηρεσία (πιν. 12). Οι διευθυντές των δύο σχολείων αναφέρονται στη σημασία της εμπειρίας που τους επιτρέπει, όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται, να «ξέρουν οι εκπαιδευτικοί γιατί βρίσκονται εδώ, τι τους ζητιέται πριν τους ζητηθεί». Και στις δυο μαρτυρίες επισημαίνεται το πρόβλημα των ωρομισθίων εκπαιδευτικών, που με τις λίγες ώρες τους μοιάζουν «διερχόμενοι» και «δυσκολεύονται να πάρουν θέση».

Πίνακας 11
Συνάφεια ηλικίας και βαθμού συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων

		Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι συμμετέχετε στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, ανεξάρτητα από το ποιο θέμα τίθεται προς συζήτηση, στις συνεδριάσεις (τακτικές και έκτακτες) του συλλόγου διδασκόντων				Σύνολο
		πολύ	αρκετά	μέτρια	λίγο	
ηλικία	έως 40	-	66,7%	25,0%	8,3%	100,0%
	40 και πάνω	41,7%	58,3%	-	-	100,0%
	Σύνολο	20,8%	62,5%	12,5%	4,2%	100,0%

sig=0,028<0,05

Πίνακας 12
Συνάφεια προϋπηρεσίας και βαθμού συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων

Έτη προϋπηρεσίας	Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι συμμετέχετε στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, ανεξάρτητα από το ποιο θέμα τίθεται προς συζήτηση, στις συνεδριάσεις (τακτικές και έκτακτες) του συλλόγου διδασκόντων				Σύνολο
	πολύ	αρκετά	μέτρια	λίγο	
[1-4]	-	60,0%	30,0%	10,0%	100,0%
[5-15]	16,7%	83,3%	-	-	100,0%
[16 και άνω]	50,0%	50,0%	-	-	100,0%
Σύνολο	23,1%	61,5%	11,5%	3,8%	100,0%

Στις τακτικές και έκτακτες συνεδριάσεις των εκπαιδευτικών, όπως προκύπτει και από τις συνεντεύξεις των διευθυντών, συζητιούνται τρεις μεγάλες κατηγορίες θεμάτων. Η πρώτη αφορά θέματα μαθητών, όπως η επίδοση, η φοίτηση, η συμπεριφορά, ο επαγγελματικός προσανατολισμός και οι διάφορες εξωσχολικές δραστηριότητες. Η δεύτερη σχετίζεται με το επαγγελματικό πεδίο των εκπαιδευτικών, δηλαδή την κατανομή καθηκόντων, την ανάθεση της διδακτικής εργασίας, τη μεθόδευση της διδασκαλίας, τη συμπεριφορά και την επιμόρφωσή τους. Τέλος, η τρίτη κατηγορία θεμάτων περιλαμβάνει εξωδιδακτικά θέματα, όπως οι σχέσεις με την τοπική κοινωνία και λειτουργικά θέματα του σχολείου.

Καταγράφοντας τις απαντήσεις διευθυντών και εκπαιδευτικών, διαπιστώνεται ότι οι σύλλογοι και των δυο σχολείων συζητούν σε μεγάλο βαθμό τα σχετικά με τους μαθητές θέματα (επίδοση, φοίτηση, συμπεριφορά), την κατανομή εργασιών στους καθηγητές και δίνεται ιδιαίτερο βάρος στις εξωσχολικές δραστηριότητες. Ζητήματα που απασχολούν τους δύο συλλόγους λιγότερο είναι όσα αφορούν στο εκπαιδευτικό προσωπικό (συμπεριφορά, επιμόρφωση) και «εξωδιδακτικά» θέματα (διάγραμμα 1). Μια σχετική διαφοροποίηση ανάμεσα στους δύο συλλόγους παρατηρείται στα ζητήματα του επαγγελματικού προσανατολισμού των μαθητών και των λειτουργικών θεμάτων του σχολείου, που φαίνεται να απασχολούν σε μεγαλύτερο βαθμό το σύλλογο του ΣΔΕ Νεάπολης (πιν. 13)

Πίνακας 13

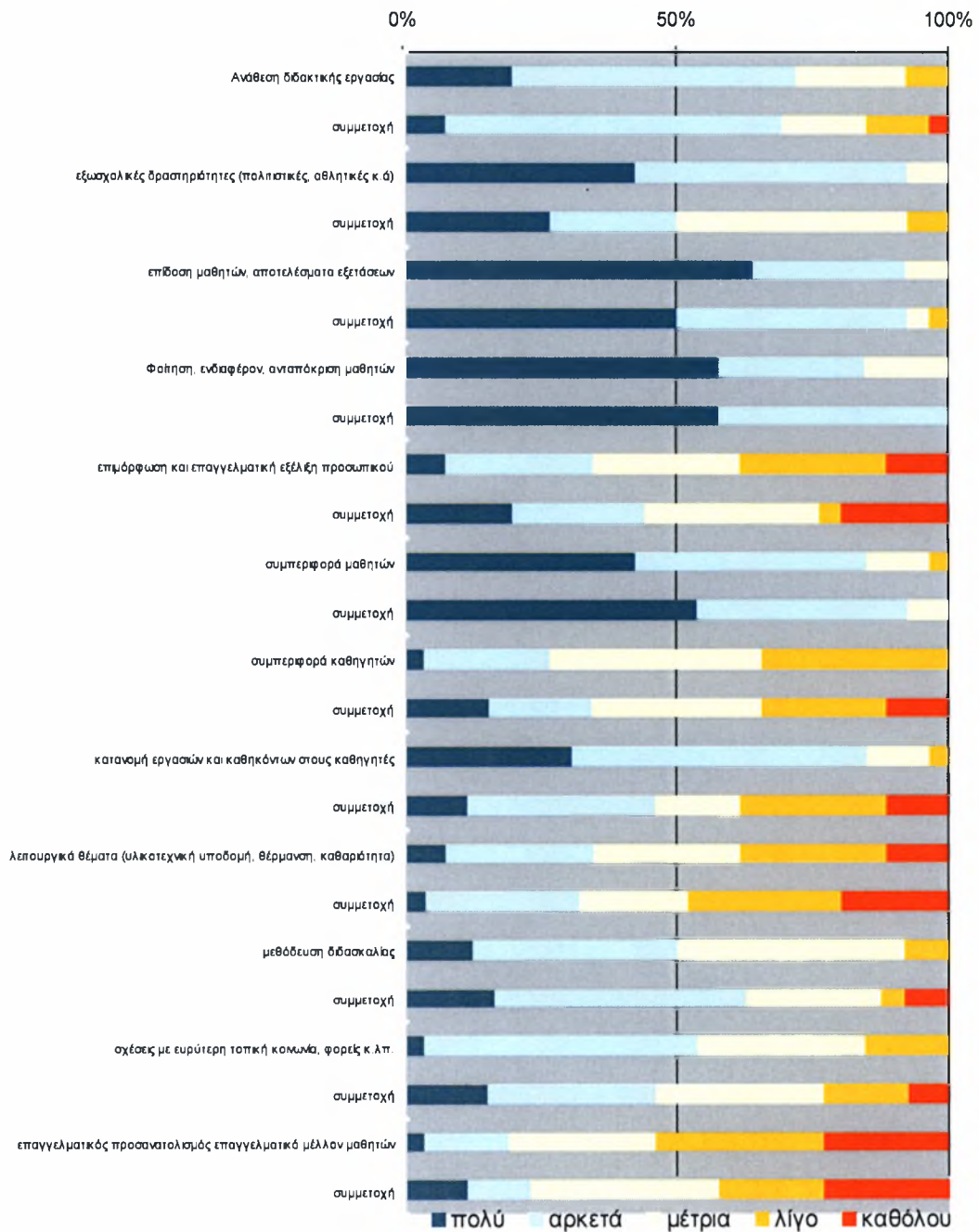
Βαθμός συζήτησης των θεμάτων που απασχολούν τους συλλόγους διδασκόντων ανά σχολείο

Σε ποιο βαθμό συζητιούνται στις τακτικές και έκτακτες συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων του σχολείου σας τα παρακάτω θέματα:

	περιοχή	πολύ	αρκετά	μέτρια	λίγο	καθόλου
Ανάθεση διδακτικής εργασίας	Νεάπολη	22,2%	55,6%	22,2%	-	-
	Λάρισα	18,8%	50,0%	18,8%	12,5%	-
	Σύνολο	20,0%	52,0%	20,0%	8,0%	-
εξωσχολικές δραστηριότητες (πολιτιστικές, αθλητικές κ.ά)	Νεάπολη	30,0%	60,0%	10,0%	-	-
	Λάρισα	50,0%	43,8%	6,3%	-	-
	Σύνολο	42,3%	50,0%	7,7%	-	-
επίδοση μαθητών, αποτελέσματα εξετάσεων	Νεάπολη	77,8%	11,1%	11,1%	-	-
	Λάρισα	56,3%	37,5%	6,3%	-	-
	Σύνολο	64,0%	28,0%	8,0%	-	-
Φοίτηση, ενδιαφέρον, ανταπόκριση μαθητών	Νεάπολη	60,0%	30,0%	10,0%	-	-
	Λάρισα	56,3%	25,0%	18,8%	-	-
	Σύνολο	57,7%	26,9%	15,4%	-	-
επιμόρφωση και επαγγελματική εξέλιξη προσωπικού	Νεάπολη	-	40,0%	30,0%	30,0%	-
	Λάρισα	12,5%	18,8%	25,0%	25,0%	18,8%
	Σύνολο	7,7%	26,9%	26,9%	26,9%	11,5%
συμπεριφορά μαθητών	Νεάπολη	60,0%	30,0%	10,0%	-	-
	Λάρισα	31,3%	50,0%	12,5%	6,3%	-
	Σύνολο	42,3%	42,3%	11,5%	3,8%	-
συμπεριφορά καθηγητών	Νεάπολη	10,0%	10,0%	50,0%	30,0%	-
	Λάρισα	-	31,3%	31,3%	37,5%	-
	Σύνολο	3,8%	23,1%	38,5%	34,6%	-
κατανομή εργασιών και καθηκόντων στους καθηγητές	Νεάπολη	10,0%	80,0%	10,0%	-	-
	Λάρισα	43,8%	37,5%	12,5%	6,3%	-
	Σύνολο	30,8%	53,8%	11,5%	3,8%	-
λειτουργικά θέματα (υλικοτεχνική υποδομή, θέρμανση, καθαριότητα)	Νεάπολη	10,0%	50,0%	30,0%	10,0%	-
	Λάρισα	6,3%	12,5%	25,0%	37,5%	18,8%
	Σύνολο	7,7%	26,9%	26,9%	26,9%	11,5%
μεθόδευση διδασκαλίας	Νεάπολη	12,5%	37,5%	50,0%	-	-
	Λάρισα	12,5%	37,5%	37,5%	12,5%	-
	Σύνολο	12,5%	37,5%	41,7%	8,3%	-
σχέσεις με ευρύτερη τοπική κοινωνία, φορείς κ.λπ.	Νεάπολη	-	50,0%	50,0%	-	-
	Λάρισα	6,3%	50,0%	18,8%	25,0%	-
	Σύνολο	3,8%	50,0%	30,8%	15,4%	-
επαγγελματικός προσανατολισμός μαθητών	Νεάπολη	-	30,0%	30,0%	40,0%	-
	Λάρισα	6,3%	6,3%	25,0%	25,0%	37,5%
	Σύνολο	3,8%	15,4%	26,9%	30,8%	23,1%

Όσον αφορά το βαθμό ατομικής συμμετοχής κάθε εκπαιδευτικού, όταν λαμβάνονται αποφάσεις (ερώτηση 15 του ερωτηματολογίου), προκύπτει ότι *πάρα πολύ* και *πολύ* θεωρούν ότι συμμετέχουν μόνο στα θέματα των μαθητών (διάγραμμα 1).

Διάγραμμα 1
Βαθμός συζήτησης των θεμάτων στους συλλόγους διδασκόντων και ατομική συμμετοχή των εκπαιδευτικών



Εκπαιδευόμενοι

Οι μαθητές των δύο ΣΔΕ δεν συμμετέχουν στις συνεδριάσεις του συλλόγου καθηγητών που αφορούν στη λειτουργία του σχολείου(ερώτηση 10). Αναφορικά με το ερώτημα (11) αν, ανεξάρτητα από τη μη συμμετοχή στις συνεδριάσεις, «διατυπώνουν με κάποιο τρόπο παρατηρήσεις ή προτάσεις για θέματα οργάνωσης και διοίκησης του σχολείου» ένας μεγάλος αριθμός που αγγίζει το 40% του συνόλου των ερωτηθέντων μαθητών και των δύο σχολείων απαντά *σπάνια* ή *ποτέ* και μόλις ένα 27% απαντά *πολύ συχνά* ή *συχνά* (πιν. 14). Μέτριος είναι και ο βαθμός κατά τον οποίο οι ερωτηθέντες μαθητές των σχολείων (ερώτηση 12) θεωρούν ότι οι προτάσεις τους λαμβάνονται υπόψη από τον σύλλογο των καθηγητών (πιν. 15).

Πίνακας 14

Η συμμετοχή με κάποιο τρόπο των εκπαιδευομένων σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων ανά σχολείο

		Ανεξάρτητα από τη συμμετοχή σας στις συνεδριάσεις του συλλόγου, διατυπώνετε με κάποιο τρόπο τις παρατηρήσεις ή τις προτάσεις σας για θέματα οργάνωσης και διοίκησης του σχολείου, στο σύλλογο των καθηγητών					Σύνολο
		πολύ συχνά	συχνά	μερικές φορές	σπάνια	ποτέ	
περιοχή	Νεάπολη	11,3%	9,7%	29,0%	27,4%	22,6%	100,0%
	Λάρισα	10,5%	26,3%	39,5%	13,2%	10,5%	100,0%
	Σύνολο	11,0%	16,0%	33,0%	22,0%	18,0%	100,0%

Πίνακας 15

Βαθμός ανταπόκρισης του συλλόγου καθηγητών στις προτάσεις των εκπαιδευομένων ανά σχολείο

		Λαμβάνονται υπόψη οι παρατηρήσεις ή οι προτάσεις σας από το σύλλογο καθηγητών					Total
		πολύ συχνά	συχνά	μερικές φορές	σπάνια	ποτέ	
περιοχή	Νεάπολη	10,0%	25,0%	23,3%	18,3%	23,3%	100,0%
	Λάρισα	10,5%	28,9%	44,7%	7,9%	7,9%	100,0%
	Σύνολο	10,2%	26,5%	31,6%	14,3%	17,3%	100,0%

Στατιστικά σημαντική είναι η διαφοροποίηση που παρατηρείται ως προς την τάξη-επίπεδο των μαθητών του ΣΔΕ Λάρισας αναφορικά με τα ερωτήματα για τη συμμετοχή τους με κάποιο τρόπο στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων (ερώτηση 11) και την αίσθησή τους για το βαθμό ανταπόκρισης του συλλόγου καθηγητών στις προτάσεις τους (ερώτηση 12). Το Α επίπεδο δηλώνει ότι διατυπώνει με κάποιο τρόπο

τις προτάσεις του *πολύ συχνά* και *συχνά* σε ποσοστό 57%, ενώ το Β επίπεδο δίνει την ίδια απάντηση σε ποσοστό μόλις 11,8% (πιν. 16). Αντίστοιχα, οι μαθητές του Α επιπέδου δηλώνουν ότι υπάρχει ανταπόκριση στις προτάσεις τους *πολύ* συχνά και *συχνά* σε ποσοστό 62%, ενώ μαθητές του Β επιπέδου σε ποσοστό κάτω από 12% (πιν.17). Ο διευθυντής τους σχολείου αναφέρεται στους μαθητές του Β επιπέδου που, έχοντας προηγούμενη εμπειρία, «ζητούν πιο πολλά», ενώ οι αντίστοιχοι του Α επιπέδου «είναι ανοιχτοί στο σχολείο και περιμένουν, χωρίς να έχουν βρει ακόμη τον τρόπο να ζητήσουν κάτι»

Πίνακας 16

Συνάφεια τάξης-επιπέδου μαθητών και συμμετοχής των εκπαιδευομένων σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων ανά σχολείο με τους καθηγητές στο ΣΔΕ Λάρισας

		Ανεξάρτητα από τη συμμετοχή σας στις συνεδριάσεις του συλλόγου, διατυπώνετε με κάποιο τρόπο τις παρατηρήσεις ή τις προτάσεις σας για θέματα οργάνωσης και διοίκησης του σχολείου, στο σύλλογο των καθηγητών			Σύνολο
		πολύ συχνά /συχνά	μερικές φορές	σπάνια / ποτέ	
τάξη στο ΣΔΕ	A επίπεδο	57,1%	38,1%	4,8%	100,0%
	B επίπεδο	11,8%	41,2%	47,1%	100,0%
	Σύνολο	36,8%	39,5%	23,7%	100,0%

,002

Πίνακας 17

Συνάφεια τάξης-επιπέδου μαθητών βαθμού ανταπόκρισης του συλλόγου καθηγητών στις προτάσεις των εκπαιδευομένων στο ΣΔΕ Λάρισας

		Λαμβάνονται υπόψη οι παρατηρήσεις ή οι προτάσεις σας από το σύλλογο καθηγητών			Σύνολο
		πολύ συχνά /συχνά	μερικές φορές	σπάνια / ποτέ	
τάξη στο ΣΔΕ	A επίπεδο	61,9%	33,3%	4,8%	100,0%
	B επίπεδο	11,8%	58,8%	29,4%	100,0%
	Σύνολο	39,5%	44,7%	15,8%	100,0%

,004

4.2. Οι αντιλήψεις εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων

Εκπαιδευτικοί

Ως προς το ερώτημα (25) του ερωτηματολογίου των εκπαιδευτικών για το «ποια θέση κατέχει σήμερα ο Έλληνας εκπαιδευτικός στη διαδικασία λήψης και εκτέλεσης

των αποφάσεων για θέματα οργάνωσης και διοίκησης ενός Σχολείου 2ης Ευκαιρίας», η πλειοψηφία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών (54%) θεωρεί ότι έχει καθοριστικό ρόλο, ενώ σημαντικό ποσοστό (34,6%) δηλώνει ότι εξαρτάται από το διευθυντή και την κουλτούρα του σχολείου. Στο ΣΔΕ Λάρισας οι απόψεις των εκπαιδευτικών διχάζονται ανάμεσα στις δύο απαντήσεις με το ίδιο ποσοστό (43,8%). Και οι δυο διευθυντές συμφωνούν για την μεγάλη σημασία του ρόλου των εκπαιδευτικών, ενώ ο διευθυντής του ΣΔΕ Λάρισας υπογραμμίζει ότι πολλά εξαρτώνται και από τη στάση του διευθυντή.

Πίνακας 18

Η άποψη των εκπαιδευτικών των ΣΔΕ για τη θέση τους στη διαδικασία λήψης και εκτέλεσης οργανωτικών και διοικητικών αποφάσεων ανά σχολείο

		Ποια θέση, κατά τη γνώμη σας, κατέχει σήμερα ο Έλληνας εκπαιδευτικός στη διαδικασία λήψης και εκτέλεσης των αποφάσεων για θέματα οργάνωσης και διοίκησης ενός Σχολείου 2ης Ευκαιρίας;			
		έχει καθοριστικό ρόλο	συμμετέχει, αλλά η γνώμη του δεν λαμβάνεται πάντοτε υπόψη	εξαρτάται από το διευθυντή και την κουλτούρα του σχολείου	Σύνολο
περιοχή	Νεάπολη	70,0%	10,0%	20,0%	100,0%
	Λάρισα	43,8%	12,5%	43,8%	100,0%
	Σύνολο	53,8%	11,5%	34,6%	100,0%

Στην ερώτηση (27) του ερωτηματολογίου των εκπαιδευτικών για το «ποια θέση κατέχει σήμερα ο ενήλικος μαθητής στη διαδικασία λήψης και εκτέλεσης των αποφάσεων για θέματα οργάνωσης και διοίκησης ενός Σχολείου 2ης Ευκαιρίας» παρατηρείται διαφοροποίηση των δυο σχολείων (πιν. 19). Στην περίπτωση της Νεάπολης οι καθηγητές θεωρούν πως οι μαθητές συμμετέχουν και είτε η γνώμη τους λαμβάνεται υπόψη συνήθως (33,3%) είτε σπανιότερα (44,4%). Στο ΣΔΕ Λάρισας δηλώνεται ότι ο ρόλος του μαθητή στη λήψη αποφάσεων εξαρτάται κυρίως από τον διευθυντή και την κουλτούρα του σχολείου (Αντίστοιχη θέση των εκπαιδευτικών του ΣΔΕ Λάρισας παρατηρήθηκε και στη διατύπωση της άποψής τους για το ρόλο του εκπαιδευτικού). Το παρατηρούμενο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας του ελέγχου είναι 0,010 και, κατά συνέπεια, η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική σε α

= 0,05. Σε ανάλογο ερώτημα ο διευθυντής του ΣΔΕ Νεάπολης τονίζει τον καθοριστικό ρόλο της λειτουργίας του θεσμοθετημένου συμβουλίου μαθητών (ορίζει μάλιστα την αναλογία συμμετοχής του στις αποφάσεις κατά το 30%) και της κουλτούρας που έχει διαμορφωθεί στο σχολείο, ενώ ο διευθυντής του ΣΔΕ Λάρισας υπογραμμίζει τη σημασία της σχέσης εκπαιδευομένων με διευθυντή και καθηγητές.

Πίνακας 19

Η άποψη των εκπαιδευτικών για τη θέση του ενήλικου μαθητή των ΣΔΕ στη διαδικασία λήψης και εκτέλεσης οργανωτικών και διοικητικών αποφάσεων ανά σχολείο

		Ποια θέση, κατά τη γνώμη σας, κατέχει σήμερα ο ενήλικος μαθητής στη διαδικασία λήψης και εκτέλεσης των αποφάσεων για θέματα οργάνωσης και διοίκησης ενός Σχολείου 2ης Ευκαιρίας σύμφωνα με το ισχύον καθεστώς;			
		έχει καθοριστικό ρόλο, η γνώμη του λαμβάνεται συνήθως υπόψη	συμμετέχει, αλλά η γνώμη του λαμβάνεται σπάνια υπόψη	απλά εφαρμόζει αποφάσεις των οργάνων της διεύθυνσης του σχολείου	εξαρτάται από το διευθυντή, τους καθηγητές, και την κουλτούρα του σχολείου
περιοχή	Νεάπολη	33,3%	44,4%	22,2%	-
	Λάρισα	6,3%	18,8%	6,3%	68,8%
	Σύνολο	16,0%	28,0%	12,0%	44,0%

Sig=0,010<0,05

Θετική είναι η γενική αίσθηση των εκπαιδευτικών από τη συνεργασία τους με διευθυντή, συναδέλφους και μαθητές .

Σε ό,τι αφορά τη συνεργασία των εκπαιδευτικών με το διευθυντή (ερώτηση 18) το σύνολο των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών θεωρεί ότι έχουν στενή συνεργασία με τον διευθυντή, καθώς υπάρχει συσσώρευση των απαντήσεων στις κατηγορίες *πολύ* και *αρκετά* (πιν. 20). Ανάλογες είναι και οι απόψεις των διευθυντών.

Πίνακας 20

Η συνεργασία των εκπαιδευτικών με το διευθυντή ανά σχολείο

	Έχετε στενή συνεργασία με το διευθυντή του σχολείου σας;	
	πολύ	αρκετά
Νεάπολη	30,0%	70,0%
Λάρισα	68,8%	31,3%
Σύνολο	53,8%	46,2%

Από το συσχετισμό των απαντήσεων των εκπαιδευομένων της ίδιας ερώτησης (18) με το ερώτημα (12) για τη συμμετοχή τους σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων προκύπτει ότι η σχέση με τον διευθυντή και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών εξαρτώνται μεταξύ τους (πιν. 21).

Πίνακας 21
Συνάφεια συνεργασίας των εκπαιδευτικών με το διευθυντή και συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων ανά σχολείο

		Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι συμμετέχετε στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, ανεξάρτητα από το ποιο θέμα τίθεται προς συζήτηση, στις συνεδριάσεις (τακτικές και έκτακτες) του συλλόγου διδασκόντων				Σύνολο
		πολύ	αρκετά	μέτρια	λίγο	
Έχετε στενή συνεργασία με το διευθυντή του σχολείου σας;	πολύ	35,7%	50,0%	14,3%	-	100,0%
	αρκετά	8,3%	75,0%	8,3%	8,3%	100,0%
Σύνολο		23,1%	61,5%	11,5%	3,8%	100,0%

Παράλληλα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (73%) είναι *πολύ* έως *αρκετά* ικανοποιημένοι από τη συνεργασία με τους συναδέλφους τους, με την ικανοποίηση αυτή να δηλώνεται θετικότερα στο ΣΔΕ Νεάπολης (πιν. 22). Αντίστοιχα ικανοποιημένοι είναι και από την συνεργασία με τους μαθητές (πιν. 23). Το καλό κλίμα που επικρατεί στα δυο σχολεία υπογραμμίζουν με αναφορές τους και οι δυο διευθυντές («το σχολείο δουλεύει ρολόι», «δεν ζορίζομαι, έρχομαι με καλή διάθεση και φεύγω με καλή διάθεση», «σε καλό επίπεδο, να μην πούμε άριστο»). Ο διευθυντής του ΣΔΕ Λάρισας αναφέρεται, βέβαια, και σε κάποιες στιγμές έντασης σε συνεδριάσεις του συλλόγου καθηγητών, που τις αποδίδει στην ύπαρξη διαφορετικών απόψεων των μελών του σε συνδυασμό με την αναγκαιότητα διαμόρφωσης μιας εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής.

Πίνακας 22
Η συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους συναδέλφους τους ανά σχολείο

		Είστε ικανοποιημένοι από το βαθμό συνεργασίας με τους συναδέλφους σας για θέματα που αφορούν στη σχολική ζωή και λειτουργία του σχολείου σας;				Σύνολο
		πολύ	αρκετά	μέτρια	λίγο	
περιοχή	Νεάπολη	30,0%	70,0%	-	-	100,0%
	Λάρισα	31,3%	25,0%	37,5%	6,3%	100,0%
Σύνολο		30,8%	42,3%	23,1%	3,8%	100,0%

Πίνακας 23
Η συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους μαθητές τους ανά σχολείο

		Είστε ικανοποιημένοι από το βαθμό συνεργασίας με τους μαθητές σας για θέματα που αφορούν στη σχολική ζωή και λειτουργία του σχολείου σας;			Σύνολο
		πολύ	αρκετά	λίγο	
περιοχή	Νεάπολη	40,0%	60,0%	-	100,0%
	Λάρισα	25,0%	56,3%	18,8%	100,0%
	Σύνολο	30,8%	57,7%	11,5%	100,0%

Στην προσπάθεια να κριθεί, συνολικά πια, η οργάνωση και η διοίκηση ενός ΣΔΕ στα πλαίσια του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος χαρακτηρίζεται (ερώτηση 19) επαρκής και ικανοποιητική από τη συντριπτική πλειοψηφία (77%) των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών των δύο σχολείων. Ι στους 4 εκπαιδευτικούς του ΣΔΕ Λάρισας τονίζει την εξάρτηση από το πρόσωπο του διευθυντή (πιν. 24). Αντίστοιχες είναι και οι προσεγγίσεις των διευθυντών που αναφέρονται στην αυτονομία και την ευελιξία των ΣΔΕ, αλλά και στη μειωμένη γραφειοκρατία.

Πίνακας 24
Η άποψη των εκπαιδευτικών για το χαρακτήρα της οργάνωσης ενός ΣΔΕ ανά σχολείο

		Πώς θα χαρακτηρίζατε την οργάνωση και τη διοίκηση ενός Σχολείου 2ης Ευκαιρίας στα πλαίσια του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος;		
		επαρκής - ικανοποιητική	μέτρια - συχνά γραφειοκρατική	εξαρτάται από το διευθυντή
περιοχή	Νεάπολη	80,0%	10,0%	10,0%
	Λάρισα	75,0%	-	25,0%
	Σύνολο	76,9%	3,8%	19,2%

Αναφορικά με το ερώτημα (20) αν «διαφέρει ο τρόπος που πρέπει να διοικείται ένα ΣΔΕ σε σχέση με ένα κλασικό σχολείο με ανήλικους μαθητές» και οι διευθυντές των σχολείων, αλλά και η πλειοψηφία των συμμετεχόντων καθηγητών(πιν. 25) απαντούν καταφατικά.. Οι διαφορές εντοπίζονται (ερώτηση 21) στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών (ενήλικες – εργαζόμενοι) και στην ανάγκη ύπαρξης ενός ευέλικτου και προσαρμοσμένου στις ανάγκες των μαθητών προγράμματος.

Πίνακας 25

Η άποψη των εκπαιδευτικών για τη διαφορά διοίκησης ενός ΣΔΕ από ένα τυπικό σχολείο

		Διαφέρει, κατά τη γνώμη σας, ο τρόπος που πρέπει να διοικείται ένα σχολείο 2ης Ευκαιρίας σε σχέση με ένα κλασικό σχολείο με ανήλικους μαθητές;			
		πολύ	αρκετά	μέτρια	λίγο
περιοχή	Νεάπολη	33,3%	66,7%	-	-
	Λάρισα	43,8%	43,8%	6,3%	6,3%
	Σύνολο	40,0%	52,0%	4,0%	4,0%

Εκπαιδευόμενοι

Ως προς το ερώτημα (20) του ερωτηματολογίου των εκπαιδευομένων για το «ποια θέση κατέχει σήμερα ένας ενήλικος μαθητής στη διαδικασία λήψης και εκτέλεσης των αποφάσεων για θέματα οργάνωσης και διοίκησης ενός Σχολείου 2ης Ευκαιρίας», η πλειοψηφία των ερωτηθέντων μαθητών (55%) θεωρεί ότι εξαρτάται από το διευθυντή και την κουλτούρα του σχολείου (πιν. 26).

Πίνακας 26

Η άποψη των εκπαιδευομένων για τη θέση του ενήλικου μαθητή των ΣΔΕ στη διαδικασία λήψης και εκτέλεσης οργανωτικών και διοικητικών αποφάσεων ανά σχολείο

		Ποια θέση, κατά τη γνώμη σας, έχει σήμερα ένας μαθητής στον τρόπο που παίρνονται αποφάσεις για θέματα οργάνωσης και διοίκησης ενός Σχολείου 2ης Ευκαιρίας				
		έχει καθοριστικό ρόλο, η γνώμη του λαμβάνεται συνήθως υπόψη	συμμετέχει, αλλά η γνώμη του λαμβάνεται σπάνια υπόψη	απλά εφαρμόζει αποφάσεις διευθυντή και συλλόγου καθηγητών	εξαρτάται από το διευθυντή και τους καθηγητές του σχολείου	Σύνολο
περιοχή	Νεάπολη	15,3%	10,2%	18,6%	55,9%	100,0%
	Λάρισα	27,0%	5,4%	13,5%	54,1%	100,0%
	Σύνολο	19,8%	8,3%	16,7%	55,2%	100,0%

Στην ίδια ερώτηση (20), οι απαντήσεις των μαθητών διαφοροποιούνται ανάλογα με την τάξη/εκπαιδευτικό επίπεδο, που βρίσκονται. Ενώ στο Α επίπεδο υπάρχει μια αρκετά συγκεχυμένη εικόνα, στο Β επίπεδο η αίσθηση της συμμετοχής είναι αρκετά χαμηλή και η μεγάλη πλειοψηφία (63,5%) απαντά ότι εξαρτάται από τον διευθυντή και τους καθηγητές του ΣΔΕ (πιν. 27). Οι διαφορές είναι στατιστικά σημαντικές,

καθώς τα παρατηρούμενα επίπεδα στατιστικής σημαντικότητας είναι μικρότερα του $\alpha = 0,05$

Πίνακας 27

Η άποψη των εκπαιδευομένων για τη θέση του ενήλικου μαθητή των ΣΔΕ στη διαδικασία λήψης και εκτέλεσης οργανωτικών και διοικητικών αποφάσεων ανά τάξη-επίπεδο

		Ποια θέση, κατά τη γνώμη σας, έχει σήμερα ένας μαθητής στον τρόπο που παίρνονται αποφάσεις για θέματα οργάνωσης και διοίκησης ενός Σχολείου 2ης Ευκαιρίας				Σύνολο
		έχει καθοριστικό ρόλο, η γνώμη του λαμβάνεται συνήθως υπόψη	συμμετέχει, αλλά η γνώμη του λαμβάνεται σπάνια υπόψη	απλά εφαρμόζει αποφάσεις διευθυντή και συλλόγου καθηγητών	εξαρτάται από το διευθυντή και τους καθηγητές του σχολείου	
τάξη στο ΣΔΕ	A επίπεδο	31,8%	-	22,7%	45,5%	100,0%
	B επίπεδο	9,6%	15,4%	11,5%	63,5%	100,0%
	Σύνολο	19,8%	8,3%	16,7%	55,2%	100,0%

Sig=0,001

Σε ό,τι αφορά τη συνεργασία των μαθητών με το διευθυντή (ερώτηση 15), και σε αντίθεση με την ενιαία στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στους δύο διευθυντές, οι απόψεις των μαθητών διαφέρουν στατιστικά σημαντικά ανάμεσα στα 2 σχολεία (πιν.28). Η συνεργασία αξιολογείται από τους μαθητές της Λάρισας ως *πολύ* ή *αρκετά* στενή σε ποσοστό 79%, ενώ στο σχολείο της Νεάπολης αξιολογείται κυρίως ως *λίγο* ή *καθόλου* στενή (56%).

Πίνακας 28

Η συνεργασία των μαθητών με το διευθυντή ανά σχολείο

		Έχετε στενή συνεργασία με το διευθυντή του σχολείου σας;					Σύνολο
		πολύ	αρκετά	μέτρια	λίγο	καθόλου	
περιοχή	Νεάπολη	8,2%	14,8%	21,3%	19,7%	36,1%	100,0%
	Λάρισα	34,2%	44,7%	5,3%	13,2%	2,6%	100,0%
	Σύνολο	18,2%	26,3%	15,2%	17,2%	23,2%	100,0%

Sig=0,000

Από το συσχετισμό των απαντήσεων των εκπαιδευομένων στην ίδια ερώτηση (15) με το ερώτημα (11) για τη συμμετοχή τους σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων προκύπτει ότι η *σχέση με τον διευθυντή και η συμμετοχή των μαθητών* εξαρτώνται μεταξύ τους (πιν. 29). Η σχέση αυτή είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha = 0,05$.

Πίνακας 29

Συνάφεια συνεργασίας των μαθητών με το διευθυντή και συμμετοχής με κάποιο τρόπο των εκπαιδευομένων σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων ανά σχολείο

		Ανεξάρτητα από τη συμμετοχή σας στις συνεδριάσεις του συλλόγου, διατυπώνετε με κάποιο τρόπο τις παρατηρήσεις ή τις προτάσεις σας για θέματα οργάνωσης και διοίκησης του σχολείου, στο σύλλογο των καθηγητών					Σύνολο
		πολύ συχνά	συχνά	μερικές φορές	σπάνια	ποτέ	
Έχετε στενή συνεργασία με το διευθυντή του σχολείου σας;	πολύ	33,3%	38,9%	22,2%	-	5,6%	100,0%
	αρκετά	7,7%	23,1%	34,6%	15,4%	19,2%	100,0%
	μέτρια	6,7%	13,3%	20,0%	26,7%	33,3%	100,0%
	λίγο			52,9%	35,3%	11,8%	100,0%
	καθόλου	8,7%	4,3%	30,4%	34,8%	21,7%	100,0%
Σύνολο		11,1%	16,2%	32,3%	22,2%	18,2%	100,0%

Sig=0,002

Και στα 2 σχολεία, και στο ίδιο περίπου ποσοστό (87%), οι μαθητές δηλώνουν *πολύ ή αρκετά* ικανοποιημένοι από την συνεργασία τους με τους καθηγητές (πιν. 30). Ωστόσο, στην ίδια ερώτηση (16α) οι απαντήσεις διαφοροποιούνται ανάλογα με την τάξη – επίπεδο των μαθητών. Ο βαθμός ικανοποίησης της συνεργασίας με τους καθηγητές μεταβάλλεται, καθώς η ικανοποίηση μειώνεται όσο το επίπεδο αυξάνει (πιν. 31). Οι διαφορές στα ποσοστά είναι στατιστικά σημαντικές σε $\alpha = 0,05$.

Πίνακας 30

Η συνεργασία των μαθητών με τους καθηγητές τους ανά σχολείο

		Είστε ικανοποιημένοι από τον τρόπο με τον οποίο συνεργάζεστε με τους καθηγητές σας για θέματα που αφορούν στη σχολική ζωή και λειτουργία του σχολείου σας;					Σύνολο
		πολύ	αρκετά	μέτρια	λίγο	καθόλου	
περιοχή	Νεάπολη	55,7%	34,4%	3,3%	3,3%	3,3%	100,0%
	Λάρισα	42,1%	44,7%	13,2%			100,0%
Σύνολο		50,5%	38,4%	7,1%	2,0%	2,0%	100,0%

Πίνακας 31

Συνάφεια τάξης-επίπεδου μαθητών και συνεργασίας μαθητών με τους καθηγητές

		Είστε ικανοποιημένοι από τον τρόπο με τον οποίο συνεργάζεστε με τους καθηγητές σας για θέματα που αφορούν στη σχολική ζωή και λειτουργία του σχολείου σας;					Σύνολο
		πολύ	αρκετά	μέτρια	λίγο	καθόλου	
τάξη στο ΣΔΕ	A επίπεδο	63,0%	30,4%	2,2%		4,3%	100,0%
	B επίπεδο	39,6%	45,3%	11,3%	3,8%		100,0%
Σύνολο		50,5%	38,4%	7,1%	2,0%	2,0%	100,0%

Sig=0,026

Ως προς το ερώτημα (17) αν «διαφέρει ο τρόπος που πρέπει να διοικείται ένα ΣΔΕ σε σχέση με ένα κλασικό σχολείο με ανήλικους μαθητές», η πλειοψηφία (90%) των εκπαιδευομένων, σε ποσοστό ανάλογο με τους εκπαιδευτικούς, συμφωνεί με την ανάγκη ύπαρξης ενός διαφορετικού τρόπου διοίκησης ενός ΣΔΕ από ένα κοινό σχολείο (πιν. 32). Από την αιτιολόγηση που δίνουν οι μαθητές στην ερώτηση 21 οι διαφορές εντοπίζονται, και εδώ, στη φύση των μαθητών (ενήλικες – εργαζόμενοι), στην αναγκαιότητα ενός ευέλικτου, προσαρμοσμένου στις ανάγκες των μαθητών προγράμματος, αλλά και στην «ευκολία των μαθημάτων» και την απουσία εξετάσεων.

Πίνακας 32

Η άποψη των εκπαιδευομένων για τη διαφορά διοίκησης ενός ΣΔΕ από ένα τυπικό σχολείο

		Διαφέρει, κατά τη γνώμη σας, ο τρόπος που πρέπει να διοικείται ένα σχολείο 2ης Ευκαιρίας σε σχέση με ένα κλασικό σχολείο με ανήλικους μαθητές:					Σύνολο
		πολύ	αρκετά	μέτρια	λίγο	καθόλου	
περιοχή	Νεάπολη	56,7%	30,0%	5,0%	3,3%	5,0%	100,0%
	Λάρισα	60,5%	34,2%	2,6%		2,6%	100,0%
	Σύνολο	58,2%	31,6%	4,1%	2,0%	4,1%	100,0%

4.3. Οι προσδοκίες εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων

Εκπαιδευτικοί

Στην ερώτηση (13) του ερωτηματολογίου των εκπαιδευτικών «για το βαθμό που θα ήθελαν να συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων ανεξάρτητα από το ποιο θέμα τίθεται σε συζήτηση» η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (88,5%) δηλώνει *πολύ* και *αρκετά* (πιν. 33). Παραβάλλοντας μάλιστα τις απαντήσεις τους στο ίδιο ερώτημα(13) «σε ποιο βαθμό θα θέλατε να συμμετέχετε» με τις απαντήσεις στο ερώτημα (12) «σε ποιο βαθμό συμμετέχετε», αναδεικνύεται γενικά ότι οι εκπαιδευτικοί θα ήθελαν την ίδια ή μεγαλύτερη συμμετοχή από αυτή την οποία σήμερα δηλώνουν ότι έχουν (πιν. 34).

Πίνακας 33
Βαθμός επιθυμητής συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων
ανά σχολείο

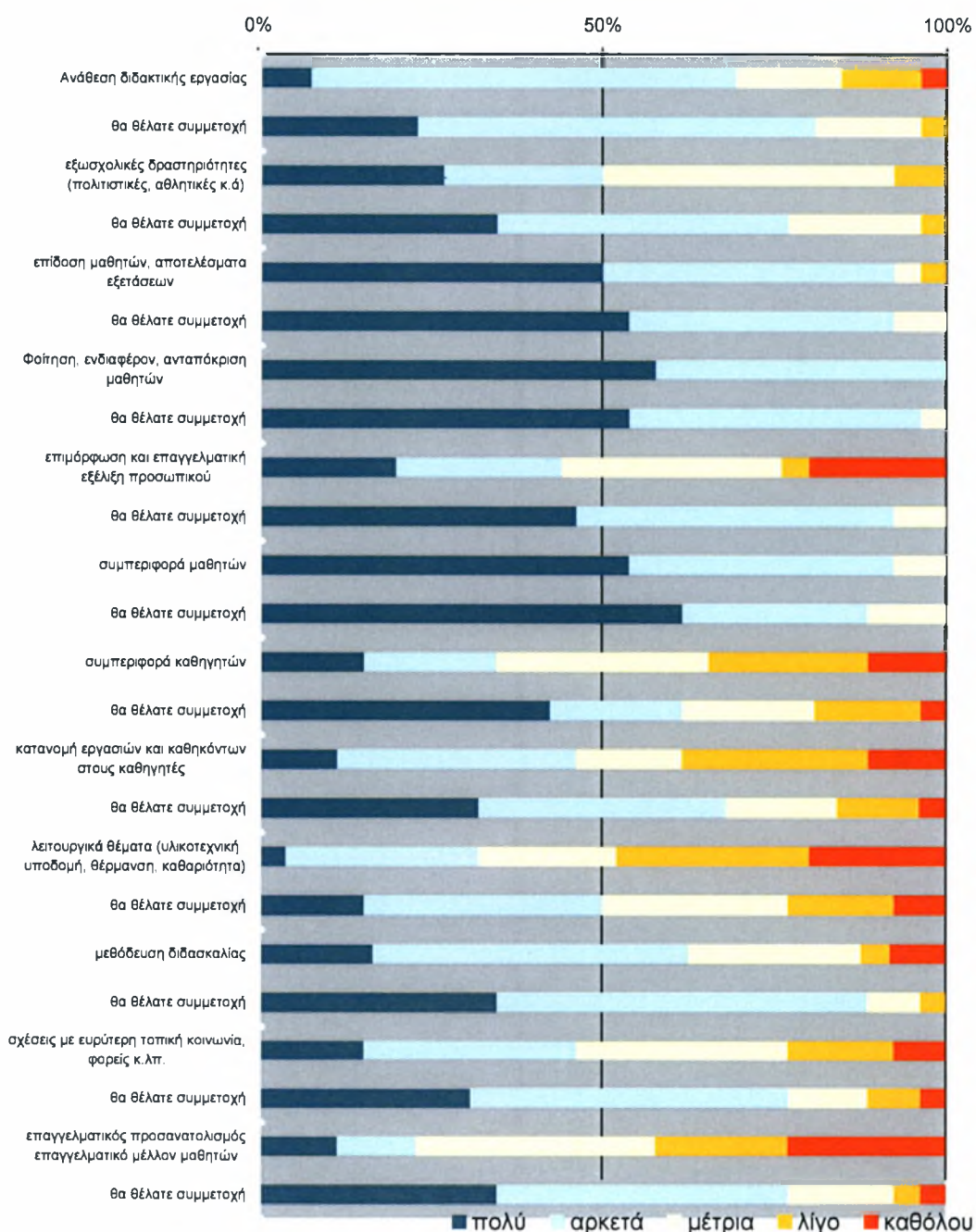
		Σε ποιο βαθμό θα θέλατε να συμμετέχετε στη διαδικασία λήψης αποφάσεων για θέματα οργάνωσης και διοίκησης του σχολείου				Σύνολο
		πολύ	αρκετά	μέτρια	λίγο	
περιοχή	Νεάπολη	60,0%	30,0%		10,0%	100,0%
	Λάρισα	37,5%	50,0%	12,5%		100,0%
Σύνολο		46,2%	42,3%	7,7%	3,8%	100,0%

Πίνακας 34
Σχέση πραγματικής και επιθυμητής ατομικής συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων

		Σε ποιο βαθμό θα θέλατε να συμμετέχετε στη διαδικασία λήψης αποφάσεων για θέματα οργάνωσης και διοίκησης του σχολείου				Σύνολο
		πολύ	αρκετά	μέτρια	λίγο	
Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι συμμετέχετε στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, ανεξάρτητα από το ποιο θέμα τίθεται προς συζήτηση, στις συνεδριάσεις (τακτικές και έκτακτες) του συλλόγου διδασκόντων	πολύ	83,3%	16,7%			100,0%
	αρκετά	43,8%	50,0%	6,3%		100,0%
	μέτρια		66,7%	33,3%		100,0%
	λίγο				100,0%	100,0%
Σύνολο		46,2%	42,3%	7,7%	3,8%	100,0%

Αντίστοιχα αποτελέσματα προκύπτουν και με βάση την ερώτηση (16) του ερωτηματολογίου, όπου οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν τον βαθμό επιθυμητής συμμετοχής τους ως προς τα θέματα που απασχολούν το σύλλογο διδασκόντων. Εκτός από θέματα, όπως η φοίτηση, η συμπεριφορά και η επίδοση των μαθητών, εκφράζουν την επιθυμία να συζητούνται περισσότερο ζητήματα επαγγελματικού προσανατολισμού, αλλά και επαγγελματικής εξέλιξης του προσωπικού. Με την αντιπαραβολή των απαντήσεων στην ερώτηση (16) «σε ποιο βαθμό θα θέλατε να συμμετέχετε» με τις απαντήσεις στο ερώτημα (15) «σε ποιο βαθμό συμμετέχετε», αναδεικνύεται ότι οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν σχεδόν σε όλες τις κατηγορίες θεμάτων μεγαλύτερη συμμετοχή από αυτή την οποία σήμερα δηλώνουν (διαγρ. 2)

Διάγραμμα 2
Βαθμός πραγματικής και επιθυμητής ατομικής συμμετοχής των εκπαιδευτικών στα θέματα που απασχολούν τους συλλόγους διδασκόντων



Με βάση τις απαντήσεις στην ερώτηση (13) του ερωτηματολογίου «σε ποιο βαθμό θα θέλατε να συμμετέχετε» και τις αντίστοιχες απαντήσεις στο ερώτημα (12) «σε ποιο βαθμό συμμετέχετε» προκύπτει μια μεγαλύτερη διάθεση συμμετοχής από αυτή την οποία σήμερα δηλώνουν, κυρίως των εκπαιδευτικών με 5-15 χρόνια

υπηρεσίας, αλλά και μιας σημαντικής μερίδας συναδέρφων τους με πολύ μικρή προϋπηρεσία (πιν. 35).

Πίνακας 35
Σχέση πραγματικής και επιθυμητής ατομικής συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων ως προς τα χρόνια συνολικής προϋπηρεσίας

Χρόνια υπηρεσίας		πολύ	αρκετά	μέτρια	λίγο	σύνολο
[1,4]	συμμετοχή		60,0%	30,0%	10,0%	100,0%
[1,4]	Θα θέλατε συμμετοχή	30,0%	40,0%	20,0%	10,0%	100,0%
[5-15]	συμμετοχή	16,7%	83,3%			100,0%
[5-15]	Θα θέλατε συμμετοχή	66,7%	33,3%			100,0%
[16 και άνω]	συμμετοχή	50,0%	50,0%			100,0%
[16 και άνω]	Θα θέλατε συμμετοχή	50,0%	50,0%			100,0%
Σύνολο	συμμετοχή	23,1%	61,5%	11,5%	3,8%	100,0%
σύνολο	Θα θέλατε συμμετοχή	46,2%	42,3%	7,7%	3,8%	100,0%

Με βάση την ερώτηση (16) του ερωτηματολογίου προκύπτει η στατιστικά σημαντική μεγαλύτερη διάθεση συμμετοχής των γυναικών στην λήψη αποφάσεων αναφορικά με εξωσχολικές δραστηριότητες και την κατανομή εργασιών / καθηκόντων στους καθηγητές (πιν. 36, 37).

Πίνακας 36
Συνάφεια φύλου και βαθμού επιθυμητής ατομικής συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων για εξωσχολικές δραστηριότητες

		Σε ποιο βαθμό θα θέλατε να συμμετέχετε όταν λαμβάνονται αποφάσεις για τα παρακάτω θέματα: εξωσχολικές δραστηριότητες (πολιτιστικές, αθλητικές κ.ά)			
		πολύ	αρκετά	μέτρια	λίγο
φύλο	άνδρας	12,5%	37,5%	50,0%	
	γυναίκα	44,4%	44,4%	5,6%	5,6%
Total		34,6%	42,3%	19,2%	3,8%

Sig=0,049

Πίνακας 37

Συνάφεια φύλου και βαθμού επιθυμητής ατομικής συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων για κατανομή εργασιών / καθηκόντων στους καθηγητές

		Σε ποιο βαθμό θα θέλατε να συμμετέχετε όταν λαμβάνονται αποφάσεις για τα παρακάτω θέματα: κατανομή εργασιών και καθηκόντων στους καθηγητές				
		πολύ	αρκετά	μέτρια	λίγο	καθόλου
φύλο	άνδρας		28,6%	42,9%	28,6%	
	γυναίκα	44,4%	38,9%	5,6%	5,6%	5,6%
	Total	32,0%	36,0%	16,0%	12,0%	4,0%

Sig=0,036

Στην ερώτηση (22) του ερωτηματολογίου σχετικά με τον «τρόπο διοίκησης ενός Σχολείου 2^{ης} Ευκαιρίας που θα θεωρούσαν ιδανικό» το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών είναι ικανοποιημένο από το σημερινό σύστημα διοίκησης και πιστεύει ότι πρέπει να συναποφασίζουν σύλλογος καθηγητών και διευθυντής (πιν. 38). Στο ΣΔΕ Λάρισας υπάρχουν διαφοροποιήσεις, καθώς ένα σημαντικό ποσοστό εκπαιδευτικών (31%) αναφέρεται στην ανάγκη ύπαρξης ενός λιγότερο συγκεντρωτικού τρόπου διοίκησης είτε με περισσότερες πρωτοβουλίες του συλλόγου είτε και με τη συμμετοχή των μαθητών.

Πίνακας 38

Η άποψη των εκπαιδευτικών για τον ιδανικό τρόπο διοίκησης ενός ΣΔΕ ανά σχολείο

		Ποιον τρόπο διοίκησης ενός Σχολείου 2ης Ευκαιρίας θα θεωρούσατε ιδανικό				
		το σημερινό σύστημα - να αποφασίζει ο διευθυντής και ο σύλλογος	πιο συγκεντρωτικό- για όλα να αποφασίζει ο διευθυντής	λιγότερο συγκεντρωτικό- περισσότερες πρωτοβουλίες στο σύλλογο	λιγότερο συγκεντρωτικό- συμμετοχή και καθηγητών και μαθητών	Σύνολο
περιοχή	Νεάπολη	90,0%	-	-	10%	100,0%
	Λάρισα	56,3%	12,5%	6,3%	24,9%	100,0%
	Σύνολο	69,2%	7,7%	3,8%	19,2%	19,30%

Το ίδιο ποσοστό (62,5%) εκπαιδευτικών και στα δύο σχολεία, ως προς το ερώτημα (26) για «τη θέση που θα έπρεπε να κατέχει ο Έλληνας εκπαιδευτικός στη διαδικασία λήψης και εκτέλεσης αποφάσεων ενός ΣΔΕ» αναζητά έναν περισσότερο

καθοριστικό ρόλο για τον εκπαιδευτικό, στοιχείο αντίστοιχο με την επιθυμία μεγαλύτερης συμμετοχής τους που αναδείχτηκε παραπάνω (πιν. 39).

Πίνακας 39

Η άποψη των εκπαιδευτικών των ΣΔΕ για την επιθυμητή θέση τους στη διαδικασία λήψης και εκτέλεσης οργανωτικών και διοικητικών αποφάσεων ανά σχολείο

		Ποια θέση, κατά τη γνώμη σας, θα έπρεπε να κατέχει ο Έλληνας εκπαιδευτικός στη διαδικασία λήψης και εκτέλεσης αποφάσεων για θέματα οργάνωσης και διοίκησης ενός Σχολείου 2ης Ευκαιρίας;		
		πιο καθοριστικό ρόλο	να μην αλλάξει τίποτα	Total
περιοχή	Νεάπολη	62,5%	37,5%	100,0%
	Λάρισα	62,5%	37,5%	100,0%
	Σύνολο	62,5%	37,5%	100,0%

Στο ανάλογο ερώτημα (28) για «τη θέση που θα έπρεπε να κατέχει ο ενήλικος μαθητής στη διαδικασία λήψης και εκτέλεσης αποφάσεων ενός ΣΔΕ» οι απαντήσεις αναφέρονται σε έναν ενεργό ρόλο του μαθητή, ωστόσο η πλειοψηφία (61%) των εκπαιδευτικών και των δυο σχολείων ζητά η γνώμη του μαθητή να μην είναι δεσμευτική για την τελική απόφαση (πιν. 40).

Πίνακας 40

Η άποψη των εκπαιδευτικών των ΣΔΕ για την επιθυμητή θέση των μαθητών στη διαδικασία λήψης και εκτέλεσης οργανωτικών και διοικητικών αποφάσεων ανά σχολείο

		Ποια θέση, κατά τη γνώμη σας, θα έπρεπε να κατέχει ο ενήλικος μαθητής στη διαδικασία λήψης και εκτέλεσης αποφάσεων για θέματα οργάνωσης και διοίκησης ενός Σχολείου 2ης Ευκαιρίας;		
		πιο καθοριστικό-ενεργό ρόλο, η γνώμη του να λαμβάνεται πάντοτε υπόψη	να συμμετέχει, αλλά η γνώμη του να μην είναι δεσμευτική	να εφαρμόζει με συνέπεια τις αποφάσεις των οργάνων δ/νσης
περιοχή	Νεάπολη	33,3%	55,6%	11,1%
	Λάρισα	28,6%	64,3%	7,1%
	Σύνολο	30,4%	60,9%	8,6%

Εκπαιδευόμενοι

Στην ερώτηση (13) του ερωτηματολογίου των μαθητών για το βαθμό επιθυμητής

συμμετοχής τους στη διαδικασία με την οποία παίρνονται αποφάσεις, οι απαντήσεις και στα δυο σχολεία συγκεντρώνονται στις κατηγορίες *αρκετά*, *μέτρια* και *λίγο* με μια διαφανόμενη θετική γενικά διάθεση υπέρ της συμμετοχής (πιν. 41). Παραβάλλοντας μάλιστα τις απαντήσεις των ερωτημάτων (13) «σε ποιο βαθμό θα θέλατε να συμμετέχετε» και (11) «σε ποιο βαθμό διατυπώνετε τις παρατηρήσεις ή τις προτάσεις σας», αναδεικνύεται γενικά ότι οι μαθητές θα ήθελαν την ίδια ή μεγαλύτερη συμμετοχή από αυτή την οποία σήμερα δηλώνουν, και κυρίως όσοι δηλώνουν πραγματική συμμετοχή *μέτρια*, *λίγο* και *καθόλου* (πιν. 42). Οι διαφορές στα ποσοστά είναι στατιστικά σημαντικές.

Πίνακας 41
Βαθμός επιθυμητής συμμετοχής των εκπαιδευομένων στη διαδικασία λήψης αποφάσεων ανά σχολείο

		Σε ποιο βαθμό θα θέλατε να συμμετέχετε στη διαδικασία με την οποία παίρνονται αποφάσεις για θέματα οργάνωσης και διοίκησης του σχολείου					Σύνολο
		πολύ	αρκετά	μέτρια	λίγο	καθόλου	
περιοχή	Νεάπολη	9,7%	33,9%	30,6%	19,4%	6,5%	100,0%
	Λάρισα	10,5%	42,1%	28,9%	15,8%	2,6%	100,0%
	Σύνολο	10,0%	37,0%	30,0%	18,0%	5,0%	100,0%

Πίνακας 42
Σχέση πραγματικής και επιθυμητής ατομικής συμμετοχής των εκπαιδευομένων στη διαδικασία λήψης αποφάσεων

		Σε ποιο βαθμό θα θέλατε να συμμετέχετε στη διαδικασία με την οποία παίρνονται αποφάσεις για θέματα οργάνωσης και διοίκησης του σχολείου					Σύνολο
		πολύ	αρκετά	μέτρια	λίγο	καθόλου	
Ανεξάρτητα από τη συμμετοχή σας στις συνεδριάσεις του συλλόγου, διατυπώνετε με κάποιο τρόπο τις παρατηρήσεις ή τις προτάσεις σας για θέματα οργάνωσης και διοίκησης του σχολείου, στο σύλλογο των καθηγητών	πολύ συχνά	36,4%	36,4%	18,2%	9,1%	-	100,0%
	συχνά	6,3%	56,3%	25,0%	12,5%	-	100,0%
	μερικές φορές		33,3%	45,5%	18,2%	3,0%	100,0%
	σπάνια	9,1%	40,9%	4,5%	31,8%	13,6%	100,0%
	ποτέ	16,7%	22,2%	44,4%	11,1%	5,6%	100,0%
Total		10,0%	37,0%	30,0%	18,0%	5,0%	100,0%
sig=0,008							

Ως προς το βαθμό επιθυμητής συμμετοχής (ερώτηση 13), η τάξη-επίπεδο των μαθητών διαφοροποιεί τις απαντήσεις, καθώς ενώ οι μαθητές του Α επιπέδου έχουν μια αρκετά θετική στάση, οι μαθητές του Β παρουσιάζουν ένα σημαντικό ποσοστό (28,3%), που επιθυμεί μικρή συμμετοχή. Η διαφορά στα ποσοστά είναι στατιστικά σημαντική (πιν. 43).

Πίνακας 43
Συνάφεια τάξης-επιπέδου μαθητών και επιθυμητής ατομικής συμμετοχής

		Σε ποιο βαθμό θα θέλατε να συμμετέχετε στη διαδικασία με την οποία παίρνονται αποφάσεις για θέματα οργάνωσης και διοίκησης του σχολείου					Σύνολο
		πολύ	αρκετά	μέτρια	λίγο	καθόλου	
τάξη στο ΣΔΕ	Α επίπεδο	8,5%	44,7%	31,9%	6,4%	8,5%	100,0%
	Β επίπεδο	11,3%	30,2%	28,3%	28,3%	1,9%	100,0%
Σύνολο		10,0%	37,0%	30,0%	18,0%	5,0%	100,0%

Sig=0,032

Αν και η διάθεση ατομικής συμμετοχής δεν είναι σε όλους έντονη, στην ερώτηση (19) για τον «τρόπο διοίκησης ενός Σχολείου 2^{ης} Ευκαιρίας που θα θεωρούσαν ιδανικό» υπάρχει έντονη διαφοροποίηση των εκπαιδευομένων από τις αντίστοιχες απαντήσεις των εκπαιδευτικών. Από το σημερινό σύστημα διοίκησης είναι ικανοποιημένο ένα ποσοστό που δεν ξεπερνά το 20% των ερωτηθέντων εκπαιδευομένων, ενώ η συντριπτική πλειοψηφία (69%), και στα δυο σχολεία, προκρίνει ως ιδανικό σύστημα διοίκησης του ΣΔΕ εκείνο στο οποίο υπάρχει συμμετοχή μαθητικού συμβουλίου (πιν. 44). Και οι δυο διευθυντές εμφανίζουν θετική στάση για τη λειτουργία μαθητικού συμβουλίου στα πλαίσια ενός ΣΔΕ, αν και ο διευθυντής του ΣΔΕ Λάρισας παρουσιάζει μια σχετική επιφυλακτικότητα για την ουσιαστική δυνατότητα αξιοποίησης ενός τέτοιου θεσμικού οργάνου.

Πίνακας 44

Η άποψη των εκπαιδευομένων για τον ιδανικό τρόπο διοίκησης ενός ΣΔΕ ανά σχολείο

		Ποιον τρόπο διοίκησης ενός Σχολείου 2ης Ευκαιρίας θα θεωρούσατε ιδανικό;				Σύνολο
		το σημερινό σύστημα-αποφασίζει διευθυντής/ σύλλογος καθηγητών	για όλα να αποφασίζει ο διευθυντής	να αναλαμβάνουν περισσότερες πρωτοβουλίες οι καθηγητές	να συμμετέχουν στις αποφάσεις (μαθητές (μαθητικό συμβούλιο)	
περιοχή	Νεάπολη	17,7%	4,8%	11,3%	66,1%	100,0%
	Λάρισα	21,1%	2,6%	2,6%	73,7%	100,0%
	Σύνολο	19,0%	4,0%	8,0%	69,0%	100,0%

Ως προς το ερώτημα (21) για «τη θέση που θα έπρεπε να έχει ένας μαθητής στον τρόπο που παίρνονται αποφάσεις ενός ΣΔΕ» οι απαντήσεις των εκπαιδευομένων και των δυο σχολείων ταυτίζονται απόλυτα με τις αντίστοιχες των εκπαιδευτικών. Επιθυμούν έναν ενεργό ρόλο για τον μαθητή, ωστόσο η πλειοψηφία τους (56%) επιλέγει η γνώμη του μαθητή να μην είναι δεσμευτική για την τελική απόφαση (πιν. 45). 3 στους 10 μαθητές ζητούν η γνώμη τους να λαμβάνεται πάντοτε υπόψη.

Πίνακας 45

Η άποψη των εκπαιδευομένων των ΣΔΕ για την επιθυμητή θέση των μαθητών στη διαδικασία λήψης και εκτέλεσης οργανωτικών και διοικητικών αποφάσεων ανά σχολείο

		Ποια θέση θα έπρεπε να έχει ένας μαθητής στον τρόπο που παίρνονται αποφάσεις για θέματα οργάνωσης και διοίκησης ενός Σχολείου 2ης Ευκαιρίας			Σύνολο
		πιο καθοριστικό ρόλο, η γνώμη να λαμβάνεται πάντοτε υπόψη	να συμμετέχει στις αποφάσεις, η γνώμη του όχι δεσμευτική	να εφαρμόζει με συνέπεια τις αποφάσεις δ/ντή - συλλόγου	
περιοχή	Νεάπολη	30,5%	55,9%	13,6%	100,0%
	Λάρισα	30,6%	55,6%	13,9%	100,0%
	Σύνολο	30,5%	55,8%	13,7%	100,0%

4.4 Η ικανοποίηση εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων από τη συμμετοχή τους

Εκπαιδευτικοί

Αναφορικά με το ερώτημα (17) για το αν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν «ικανοποιητική την προσωπική τους συνεισφορά στην αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου τους όσον αφορά οργανωτικά και διοικητικά θέματα», η πλειοψηφία των καθηγητών και των δυο σχολείων θεωρεί την προσωπική συνεισφορά *πολύ* ως *αρκετά* ικανοποιητική (πιν. 46). Ανάλογη αντίληψη έχουν και οι διευθυντές των δυο σχολείων για το εκπαιδευτικό προσωπικό, διαχωρίζοντας μόνο τους ωρομίσθιους, που εξαιτίας της εργασιακής τους κατάστασης δεν μπορούν να έχουν την ίδια σύνδεση με τα σχολικά δρώμενα.

Πίνακας 46
Βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευτικών

		Θεωρείτε ικανοποιητική την προσωπική σας συνεισφορά στην αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου σας όσον αφορά οργανωτικά και διοικητικά θέματα;			
		πολύ	αρκετά	μέτρια	λίγο
περιοχή	Νεάπολη	30,0%	50,0%	10,0%	10,0%
	Λάρισα	12,5%	62,5%	25,0%	-
Total		19,2%	57,7%	19,2%	3,8%

Εκπαιδευόμενοι

Στην ερώτηση (14) αναφορικά με το αν οι μαθητές θεωρούν «ικανοποιητική την προσωπική τους συνεισφορά στην αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου τους για θέματα οργάνωσης και διοίκησης» η στάση τους είναι γενικά μετριοπαθής με ποσοστά να κατανέμονται σε όλες τις κατηγορίες και κυρίως στην *αρκετά* και *μέτρια* (πιν. 47). Στο αντίστοιχο ερώτημα οι διευθυντές απαντούν πως θεωρούν ότι οι μαθητές είναι ευχαριστημένοι από τη συμμετοχή τους.

Πίνακας 47
Βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευομένων

		Θεωρείτε ικανοποιητική την προσωπική σας συνεισφορά στην αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου σας σε ζητήματα οργάνωσης και διοίκησης του σχολείου;					Σύνολο
		πολύ	αρκετά	μέτρια	λίγο	καθόλου	
περιοχή	Νεάπολη	18,0%	24,6%	19,7%	21,3%	16,4%	100,0%
	Λάρισα	5,3%	42,1%	31,6%	15,8%	5,3%	100,0%
Σύνολο		13,1%	31,3%	24,2%	19,2%	12,1%	100,0%

5. Προτάσεις διευθυντικών στελεχών, εκπαιδευτικών και μαθητών

Σε ό,τι αφορά το ερώτημα (29α) που απευθύνθηκε στους εκπαιδευτικούς για τις προτάσεις τους «για τη βελτίωση του ρόλου του εκπαιδευτικού ενός ΣΔΕ ως μέλους του συλλόγου διδασκόντων», η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (55%) δεν απάντησε στη συγκεκριμένη ερώτηση. Κάποιοι αναφέρονται στην υποστήριξη του εκπαιδευτικού προσωπικού με κάθε τρόπο (π.χ. επιμόρφωση), αλλά και στην ανάγκη διαμόρφωσης μιας έμπειρης εκπαιδευτικής ομάδας. Μία ομάδα τεσσάρων εκπαιδευτικών στο ΣΔΕ Λάρισας σημειώνουν και την ανάγκη θέσπισης συγκεκριμένων όρων συνεργασίας όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι δύο διευθυντές εξέφρασαν την εμπιστοσύνη τους στο σημερινό σύστημα διοίκησης, αλλά και φόβους για επικείμενες αλλαγές.

Στο κοινό ερώτημα «τι θα προτείνατε για τη βελτίωση του ρόλου των ενήλικων εκπαιδευομένων ενός ΣΔΕ» απάντησε μόνο το 34% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών και μόλις 1 στους 5 μαθητές. Οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς που απάντησαν, οι μαθητές, αλλά και οι δυο διευθυντές αναφέρθηκαν με τρόπο γενικόλογο στην αναζήτηση τρόπων μεγαλύτερης συμμετοχής των μαθητών. Εκπαιδευτικοί και μαθητές του ΣΔΕ Λάρισας σημείωσαν και την ανάγκη θεσμικής εκπροσώπησης των μαθητών με τη δημιουργία μαθητικού συμβουλίου.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ

ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

1. Περίληψη

. Στο κεφάλαιο που ακολουθεί παρατίθεται η ανάλυση των δημογραφικών στοιχείων των διευθυντών και επιχειρείται η ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας σε σχέση με τις αρχικές μας υποθέσεις. Η ερμηνεία των αποτελεσμάτων θα ακολουθήσει τη δομή της στατιστικής μας ανάλυσης, δηλαδή πρώτα η ανάλυση των δημογραφικών δεδομένων του δείγματος, έπειτα η παρουσίαση των στοιχείων για τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων και, τέλος, οι προτάσεις τους για τη συμμετοχική διοίκηση στα πλαίσια των ΣΔΕ.

2. Γενικά στοιχεία

Η έρευνα που παρουσιάστηκε είχε ως στόχο να διερευνήσει τη συμμετοχή εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας στη διαδικασία λήψης αποφάσεων για θέματα οργάνωσης και διοίκησης της σχολικής μονάδας. Με τη μέθοδο της μελέτης περίπτωσης και καταγράφοντας την υποκειμενική πραγματικότητα εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων σε σχέση με την καθημερινή σχολική διοικητική πράξη, εξετάστηκαν δύο σχολικές μονάδες, που επιλέχθηκαν με βάση συγκεκριμένα κριτήρια αντιπροσωπευτικότητας. Τα δεδομένα και των δύο σχολείων αναλύθηκαν με βάση τέσσερις κύριες κατηγορίες, τη δράση, τις αντιλήψεις, τις προσδοκίες και την ικανοποίηση εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων.

Από την ανάλυση των στοιχείων των δύο μελετών επιβεβαιώθηκαν όλες σχεδόν οι επιμέρους ερευνητικές υποθέσεις και προκύπτει μια αρκετά ολοκληρωμένη εικόνα για τη συμμετοχή όλων των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας τόσο σε επίπεδο συλλογικού οργάνου (σύλλογος διδασκόντων) όσο και σε ατομικό επίπεδο δράσης. Αξίζει εδώ να σημειωθεί η ιδιαιτερότητα κάθε σχολείου ως περίπτωσης σε διάφορους τομείς της καθημερινής εκπαιδευτικής δράσης, την οποία συνδιαμόρφωσαν τόσο οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί και οι εκπαιδευόμενοι, δηλαδή το προφίλ, τα πιστεύω, η συμπεριφορά και η δυναμική που ανέπτυξαν στις μεταξύ τους σχέσεις, όσο και το περιβάλλον εργασίας τους, δηλαδή η σταθερότητα στη σύνθεση του προσωπικού, ο

σκοπός ύπαρξης και λειτουργίας του σχολείου, η υλικοτεχνική και κτηριακή υποδομή.

Τα στοιχεία που προκύπτουν οδηγούν σε σημαντικές διαπιστώσεις, αλλά δεν επιτρέπουν γενικεύσεις για τη συμμετοχή εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων στη διοίκηση των ΣΔΕ. Κι αυτό, όχι μόνο λόγω του περιορισμένου αριθμού των υποκειμένων και των μελετών περίπτωσης, αλλά και γιατί δεν υπάρχουν στοιχεία για όλες τις μεταβλητές που σχετίζονται με το σχολικό γίγνεσθαι. Ωστόσο, μπορούν να αποτελέσουν την αφορμή για μια γενικότερη συζήτηση και τα συμπεράσματα να οδηγήσουν σε περαιτέρω έρευνες.

3. Ποιοτική ανάλυση των δημογραφικών στοιχείων εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων

Ως προς τη στελέχωση των δύο σχολικών μονάδων, το 30,8% του συνολικού αριθμού των εκπαιδευτικών, που συμμετείχαν στην έρευνά μας, είναι άνδρες και το 69,2% γυναίκες. Αν και το συγκεκριμένο εύρημα φαίνεται να επιβεβαιώνει ερευνητικά δεδομένα για την ύπαρξη πλειοψηφίας γυναικών εκπαιδευτικών στο σύνολο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ο περιορισμένος χαρακτήρας του δείγματος και η απόλυτα ομοιόμορφη κατανομή ανδρών-γυναικών στους εκπαιδευτικούς του ΣΔΕ Νεάπολης δεν επιτρέπουν την εξαγωγή συμπερασμάτων για τη στελέχωση των ΣΔΕ. Αντίθετα, η σαφής κυριαρχία γυναικών εκπαιδευομένων (36% άνδρες - 64% γυναίκες) σε συνδυασμό με την ύπαρξη ενός ικανού αριθμού συμμετεχόντων επιβεβαιώνει αποτελέσματα αντίστοιχων ερευνών για τους μαθητές των ΣΔΕ και δικαιολογείται από την ύπαρξη παραδοσιακών αξιών και νοοτροπιών για τη θέση και το ρόλο της γυναίκας, που αποτέλεσε ιδιαίτερα στο παρελθόν σημαντική αιτία μαθητικής διαρροής (Βεργίδη, 2003β· Αναγνωστοπούλου και άλλοι, 2003).

Ως προς την οικογενειακή κατάσταση των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών, η έρευνα έδειξε ότι η πλειοψηφία τους (54% περίπου) είναι έγγαμοι. Το 15,4% είναι διαζευγμένοι, ενώ ένα αρκετά σημαντικό ποσοστό (30,8%) δηλώνουν άγαμοι. Ο καινοτομικός χαρακτήρας του θεσμού και οι διαφοροποιημένες επαγγελματικές απαιτήσεις του, αλλά και η πρόσληψη αυξανόμενου τα τελευταία χρόνια ωρομισθίων

εκπαιδευτικών διαμορφώνουν ένα σχετικά διαφοροποιημένο, πιο νεανικό προφίλ εκπαιδευτικών, χωρίς οικογενειακές υποχρεώσεις.

Τη συγκεκριμένη εικόνα συμπληρώνουν τα ερευνητικά δεδομένα για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, όπου το σύνολο των συμμετεχόντων έχει επιμορφωθεί στην εκπαίδευση ενηλίκων με ευθύνη του ΙΔΕΚΕ και το 40% δηλώνουν πως κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο. Τα αντίστοιχα ποσοστά εκπαιδευτικών με επιμόρφωση και μεταπτυχιακούς τίτλους στις υπόλοιπες εκπαιδευτικές δομές της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δεν ξεπερνούν το 10% (Παπαναούμ, 2003). Η ανάληψη της ευθύνης λειτουργίας των ΣΔΕ από μια αποκεντρωμένη υπηρεσία του ΥΠΕΠΘ, τη Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Γ.Γ.Ε.Ε.), και το Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Ι.Δ.ΕΚ.Ε.) μοιάζει να «επέβαλε» τη λειτουργία ενός πλαισίου αξιολογικής επιλογής προσωπικού, με αυξημένα προσόντα, από τα πρώτα χρόνια λειτουργία των ΣΔΕ (Μπαγάκης και Σουτίδας, 2003), με επιτροπές επιλογής που συστήνονται με ευθύνη του ΙΔΕΚΕ (Υ.Α. 2373/2003, άρθρο 6). Χαρακτηριστικό είναι και το προφίλ των διευθυντών των δύο σχολείων, που έχουν σημαντικές σπουδές, χωρίς το κριτήριο της αρχαιότητας να αποτελεί το ζητούμενο (ο ένας διευθυντής κάτω από 9 χρόνια προϋπηρεσία). Σε μια Ελληνική πραγματικότητα, όπου οι τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών είναι συνάρτηση της προϋπηρεσίας και όχι αποτέλεσμα προσωπικής επιλογής (ΥΠΕΠΘ, 2000), ενώ η επιλογή των διευθυντικών στελεχών της εκπαίδευσης στηρίζεται κατά κανόνα στο κριτήριο της αρχαιότητας (ν. 3467/2006), οι ευέλικτες διαδικασίες που υιοθετήθηκαν για τη στελέχωση των ΣΔΕ επέτρεψαν την άρθρωση ενός λόγου «αντισχολικού», πρόσφορου για την ανάπτυξη ενός άλλου σχολείου (Βεκρής, 2003).

Ως προς το συνολικό χρόνο προϋπηρεσίας, το ποσοστό των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία πάνω από 15 χρόνια, μ' αυτό των εκπαιδευτικών με 1-4 χρόνια υπηρεσίας είναι ίδιο (38,5%). Η ταυτόχρονη παρουσία νέων και πιο έμπειρων εκπαιδευτικών, σε ένα πρώτο επίπεδο, θα μπορούσε να θεωρηθεί θετικό στοιχείο για τη συγκρότηση της ομάδας των εκπαιδευτικών, αποτέλεσμα των συγκεκριμένων διαδικασιών επιλογής προσωπικού, που περιγράφηκαν. Ωστόσο, η πλειοψηφία των νέων εκπαιδευτικών είναι ωρομίσθιοι, κάτι που αποτελεί τροχοπέδη για την ουσιαστική ενασχόλησή τους με τα εκπαιδευτικά δρώμενα. Τέλος, ο μικρός σχετικά

χρόνος λειτουργίας των δύο ΣΔΕ δεν επιτρέπει την εξαγωγή συμπερασμάτων με βάση την παραμονή των εκπαιδευτικών στο ίδιο σχολείο. Παρόλα αυτά οι μέσοι όροι παραμονής των εκπαιδευτικών των δύο σχολείων (ΣΔΕ Νεάπολης- 4 έτη, ΣΔΕ Λάρισας - 2,8 έτη) δείχνουν πως μια σημαντική μερίδα των εκπαιδευτικών και των δύο σχολείων εντάχθηκαν στο δυναμικό τους σχεδόν από την πρώτη στιγμή της λειτουργίας τους, με αποτέλεσμα τη διαμόρφωση μιας, κατά το δυνατόν, σταθερής ομάδας προσωπικού.

Από τα ερωτηματολόγια των εκπαιδευομένων προκύπτει ότι το 60% περίπου είναι έγγαμοι, το 11% διαζευγμένοι και ένα 27% άγαμοι. Αν σ' αυτό συνυπολογίσουμε ότι το ποσοστό όσων δηλώνουν άνεργοι δεν ξεπερνά το 25% και ότι ένα σημαντικό ποσοστό (60%) είναι πάνω από 35 ετών (Μ.Ο. 38,5 έτη), κατανοούμε ότι πρόκειται για ανθρώπους που παρά τις ποικίλες επαγγελματικές και οικογενειακές υποχρεώσεις και την ηλικία τους επέλεξαν συνειδητά να συνεχίσουν το σχολείο. Να σημειωθεί εδώ ότι, αν και δεν υπάρχει όριο ηλικίας προς τα πάνω, αρχικά, είχε οριστεί ομάδα-στόχος των ΣΔΕ τα άτομα ηλικίας 18-30 ετών (Υ.Α. 2373/2003, άρθρο 10). Ωστόσο, τα ελληνικά ΣΔΕ, με βάση τα ερευνητικά δεδομένα για τις ανάγκες του πληθυσμού και σε μια προσπάθεια γεφύρωσης της «Δεύτερης Ευκαιρίας» και της «Εκπαίδευσης Ενηλίκων», δέχονται πια εκπαιδευόμενους πολύ μεγαλύτερης ηλικίας.

4. Ποιοτική ανάλυση στοιχείων για τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων

Αναφορικά με τη συχνότητα των συνεδριάσεων του συλλόγου διδασκόντων, από τις απαντήσεις των δύο διευθυντών και των απλών εκπαιδευτικών των δύο σχολείων προκύπτει ότι ο σύλλογος διδασκόντων του κάθε σχολείου συνεδριάζει κάθε εβδομάδα. Ο σημαντικός ρόλος του συλλόγου διδασκόντων των ΣΔΕ, που καλείται, σύμφωνα με το άρθρο 4 της Υπουργικής Απόφασης 2373/2003, να εγκρίνει προτάσεις που αφορούν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, το πρόγραμμα σπουδών, το ωρολόγιο πρόγραμμα και το πρόγραμμα επιμόρφωσης, φαίνεται να δικαιολογεί την μεγάλη συχνότητα των συνεδριάσεων. Δεν είναι μάλιστα τυχαίο ότι υπερβαίνει κατά πολύ τον αριθμό των προβλεπόμενων τακτικών συνεδριάσεων των υπόλοιπων σχολείων (5 τακτικές συνεδριάσεις / σχολικό έτος). Μ' αυτόν τον τρόπο

διαμορφώνεται μια κουλτούρα συμμετοχικότητας στη λήψη αποφάσεων στο χώρο των ΣΔΕ, την οποία ενστερνίζονται και οι εκπαιδευτικοί, που με την σειρά τους εκφράζουν την ικανοποίησή τους για τη συγκεκριμένη συχνότητα των συνεδριάσεων ως προς τη ρύθμιση θεμάτων και την επίλυση προβλημάτων του σχολείου τους, δηλώνοντας *πολύ* και *αρκετά* ικανοποιημένοι σε ποσοστό που υπερβαίνει το 90%..

Μια πρώτη εικόνα για το βαθμό συμμετοχής των εκπαιδευτικών στις συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων προκύπτει από τις εκτιμήσεις των ίδιων για το βαθμό συμμετοχής τους στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και των δυο σχολείων θεωρεί ότι συμμετέχει *πολύ* και *αρκετά*, ενώ μόνο ένας μικρός αριθμός από το ΣΔΕ Νεάπολης θεωρεί ότι συμμετέχει *λίγο*. Σε αντίθεση με τα ευρήματα άλλων ερευνών σε σχολεία της τυπικής εκπαίδευσης (Χατζηπαναγιώτου, 2003), οι εκπαιδευτικοί των ΣΔΕ φαίνεται να αξιοποιούν τις δυνατότητες διοικητικής αποκέντρωσης, αυτονομίας και συμμετοχής που τους δίνει το νομικό πλαίσιο των ΣΔΕ μέσω του θεσμοθετημένου οργάνου του συλλόγου διδασκόντων. Μεγαλύτερο βαθμό ενεργητικής συμμετοχής στις διαδικασίες του συλλόγου έχουν, με βάση τα ερωτηματολόγια και τις απαντήσεις των διευθυντών, όσοι είναι μεγαλύτερης ηλικίας και με σημαντική προϋπηρεσία. Ενδεικτικό είναι το εύρημα ότι κανένας από τους εκπαιδευτικούς κάτω από 40 ετών και με 1-4 έτη συνολικής προϋπηρεσίας δεν δηλώνει ότι συμμετέχει *πολύ* στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Το ερευνητικό αυτό αποτέλεσμα που επιβεβαιώνει την Υ₂ ερευνητική μας υπόθεση, μπορεί να αποδοθεί στο κύρος και την αποδοχή που απολαμβάνουν οι μεγαλύτεροι εκπαιδευτικοί, αλλά και στο αίσθημα ασφάλειας που έχουν ως προς την έκφραση της γνώμης τους.

Σχετικά με τη θεματολογία των συνεδριάσεων των συλλόγων διδασκόντων, και οι δύο σύλλογοι συμφωνούν ότι συζητούν σε μεγάλο βαθμό τα σχετικά με τους μαθητές θέματα, την επίδοση, τη φοίτηση και τη συμπεριφορά τους. Δεν είναι εξάλλου τυχαίο ότι ανάλογες απαντήσεις δίνονται από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και ως προς το βαθμό ατομικής τους συμμετοχής, όπου *πολύ* και *αρκετά* εκτιμούν ότι συμμετέχουν μόνο στα θέματα των μαθητών. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί και των δυο συλλόγων δηλώνουν ότι δεν απασχολούν τις συνεδριάσεις των συλλόγων σε μεγάλο βαθμό ζητήματα επαγγελματικού προσανατολισμού, συμπεριφοράς και επιμόρφωσης

των εκπαιδευτικών, αλλά και ζητήματα εξωδιδακτικά, όπως λειτουργικά θέματα και οι σχέσεις με την τοπική κοινωνία. Εκ πρώτης όψεως, το αποτέλεσμα αυτό, που επιβεβαιώνει σε μεγάλο βαθμό την Υ1 ερευνητική μας υπόθεση, σημαίνει πως η λειτουργία του συλλόγου διδασκόντων των ΣΔΕ δεν διαφοροποιείται σημαντικά ως προς τη θεματολογία από τα υπόλοιπα σχολεία (Σαΐτης, 2001, Χατζηπαναγιώτου, 2003). Τα στενά χρονικά περιθώρια μιας συνέλευσης, παρά την μεγαλύτερη συχνότητα των συνεδριάσεων, οι προτεραιότητες που διευθυντές και καθηγητές θέτουν μέσα στην καθημερινότητα του σχολείου, αλλά και οι συνήθειες χρόνων επιβάλλουν μια θεματολογία με αρκετά «παραδοσιακό» χαρακτήρα. Ωστόσο, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών για τη βαρύτητα των ζητημάτων που αφορούν στην κατανομή εργασιών και καθηκόντων στους καθηγητές, αλλά και σε κάθε είδους «εξωσχολικές» δραστηριότητες (πολιτιστικές, αθλητικές κ.ά.) παραπέμπουν σε μια θεματολογία εμπλουτισμένη, στα πλαίσια μιας βασικής αρχής των ΣΔΕ, δηλαδή της διαμόρφωσης ενός ευέλικτου προγράμματος σπουδών, αξιοποιώντας, όσο γίνεται, κοινωνικούς χώρους απ' τους οποίους μπορεί να αντληθεί γνώση και εμπειρία. Μια σχετική διαφοροποίηση που παρατηρείται στο ΣΔΕ Νεάπολης από την μεγαλύτερη ενασχόληση των καθηγητών με ζητήματα επαγγελματικού προσανατολισμού των μαθητών και με λειτουργικά θέματα μπορεί να κατανοηθεί, ίσως, λόγω της ιδιαίτερης κουλτούρας που αναπτύχθηκε στο σχολείο, της αυτονομίας των εγκαταστάσεων και της μικρής θητείας του διευθυντή, που ενεργοποίησε τους συναδέλφους στην κατεύθυνση της υποστήριξης του έργου του.

Όσον αφορά τη συμμετοχή των μαθητών των ΣΔΕ σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων, το αποτέλεσμα έδειξε ότι, όχι μόνο δεν συμμετέχουν στις συνεδριάσεις του συλλόγου καθηγητών, αλλά και ότι ένα σημαντικό ποσοστό (40%), δίνει αρνητική απάντηση στο αν διατυπώνει με κάποιους τρόπους παρατηρήσεις ή προτάσεις για θέματα οργάνωσης και διοίκησης του σχολείου. Θετικές απαντήσεις (πολύ συχνά και συχνά) δίνει το 27% των μαθητών. Μέτριος, ωστόσο, είναι και ο βαθμός κατά τον οποίο οι ερωτηθέντες μαθητές των σχολείων θεωρούν ότι οι προτάσεις τους λαμβάνονται υπόψη από το σύλλογο καθηγητών. Το σε περιορισμένο βαθμό αίσθημα συμμετοχής των μαθητών σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων, αλλά και η αδυναμία προσδιορισμού του βαθμού ανταπόκρισης του συλλόγου καθηγητών

στις προτάσεις των εκπαιδευομένων μπορεί να έχει πολλές ερμηνείες. Θα μπορούσε να αποδοθεί τόσο στην έλλειψη ενθάρρυνσης της ενεργητικής συμμετοχής των εκπαιδευομένων από τους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς, όσο και στην επιλογή, συνειδητή ή ασυνειδήτη, των εκπαιδευομένων να υιοθετήσουν ρόλους παθητικούς.

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν ως προς τα συγκεκριμένα ερωτήματα τα ευρήματα με τη διαφοροποίηση ως προς την τάξη- επίπεδο των μαθητών στο ΣΔΕ Λάρισας. Οι μαθητές του Α επιπέδου, σε αντίθεση με αυτούς του Β, έχουν σε σημαντικό βαθμό θετική αίσθηση για τη συμμετοχή τους στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων, αλλά και για την ανταπόκριση του συλλόγου διδασκόντων στις προτάσεις τους. Το παραπάνω ερευνητικό αποτέλεσμα, που φαίνεται να επιβεβαιώνει την Υ₆ ερευνητική μας υπόθεση, μπορεί να αποδοθεί από την μια μεριά, στην καλή διάθεση των καινούριων μαθητών και στην έλλειψη αντίστοιχων εκπαιδευτικών εμπειριών στο παρελθόν και από την άλλη, στο σκεπτικισμό των παλιότερων μαθητών από την απουσία ύπαρξης θεσμικού οργάνου εκπροσώπησής τους (συμβούλιο μαθητών).

Σε ό,τι αφορά τις αντιλήψεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών για το ρόλο το δικό τους και των μαθητών τους στη διαδικασία λήψης και εκτέλεσης αποφάσεων ενός ΣΔΕ, οι απαντήσεις στα δύο σχολεία παρουσιάζουν κάποιες διαφοροποιήσεις. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών των ΣΔΕ, σε συμφωνία με τους δύο διευθυντές, θεωρεί ότι ο ρόλος τους στη διαδικασία λήψης και εκτέλεσης αποφάσεων είναι καθοριστικός. Στο ΣΔΕ Νεάπολης, μάλιστα, όπου υπάρχει και αναγνωρισμένος σύλλογος μαθητών, κυριαρχεί η αντίληψη πως και οι μαθητές συμμετέχουν στις αποφάσεις με κάποιον τρόπο. Ωστόσο, μια μερίδα εκπαιδευτικών, κυρίως από το ΣΔΕ Λάρισας, θεωρεί ότι πολλά εξαρτώνται από το διευθυντή και την κουλτούρα του σχολείου τόσο για το ρόλο των καθηγητών όσο και, κυρίως, για το ρόλο των μαθητών. Τα ευρήματα μπορεί να επιβεβαιώνουν ουσιαστικά το συμμετοχικό χαρακτήρα της διοίκησης των ΣΔΕ, αλλά αναδεικνύουν ίσως και την μερική γνώση του θεσμικού πλαισίου εκ μέρους των καθηγητών σε συνδυασμό με την ύπαρξη κενών σ' αυτό, καθώς δεν ρυθμίζονται με σαφήνεια ζητήματα συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων ιδιαίτερα των μαθητών. Δεν είναι τυχαίο ότι αντίστοιχη εικόνα για το σημαντικό ρόλο που παίζει ο διευθυντής και η κουλτούρα του σχολείου στη συμμετοχή τους έχει και η πλειονότητα των μαθητών και των δυο σχολείων,

ιδιαίτερα όσοι ανήκουν στο Β επίπεδο σπουδών, που, όπως έχουμε αναφέρει, φαίνεται να αντιμετωπίζουν τα πράγματα με μεγαλύτερο σκεπτικισμό έχοντας ίσως μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα για τη διοίκηση και τη λήψη αποφάσεων στο ΣΔΕ φοίτησής τους.

Σε ένα πρώτο επίπεδο, θετική φαίνεται να είναι η αντίληψη τόσο των εκπαιδευτικών για τις σχέσεις τους με το διευθυντή, τους συναδέλφους και τους μαθητές τους, όσο και των ίδιων των μαθητών για τις σχέσεις τους με το διευθυντή και τους καθηγητές τους. «Ο συμμετοχικός χαρακτήρας της διοίκησης ενός ΣΔΕ προϋποθέτει να μη θεωρείται υπόθεση ενός ατόμου, του διευθυντή του, αλλά απαιτεί το συντονισμό όλων των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας» (Τσίτουρα, 2006). Ενδεικτικά είναι τα αποτελέσματα από τον συσχετισμό του βαθμού συμμετοχής εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων με το βαθμό συνεργασίας με το διευθυντή. Η αποσαφήνιση βέβαια, της σχέσης αιτίου και αποτελέσματος ανάμεσα στους δύο αυτούς δείκτες, που αφορούν στην Υ4 ερευνητική μας υπόθεση, ξεπερνά τα όρια και τις δυνατότητες αυτής της μελέτης. Ωστόσο, σε έρευνα του Σαΐτη (2001) για τη λειτουργία του σχολείου στο επίπεδο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης προκύπτει ότι η ηγετική δράση του διευθυντή επηρεάζει καθοριστικά τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε διάφορα ζητήματα που απασχολούν το σχολείο.

Διαφοροποιήσεις από τη γενική θετική αίσθηση για το κλίμα συνεργασίας που υπάρχει στα δυο σχολεία, παρατηρούνται τόσο στους εκπαιδευτικούς του ΣΔΕ Λάρισας για τις σχέσεις τους με τους συναδέλφους και σε μικρότερο βαθμό με τους μαθητές τους, όσο και στους μαθητές του ΣΔΕ Νεάπολης στη σχέση τους με το διευθυντή. Είναι επίσης χαρακτηριστικό ότι η ικανοποίηση των μαθητών και των δυο σχολείων από τη συνεργασία με τους καθηγητές τους μειώνεται στο μεγαλύτερο επίπεδο σπουδών. Τα στοιχεία αυτά μπορούν να αποδοθούν στη διαφορετική κουλτούρα λειτουργίας του κάθε συλλόγου διδασκόντων και στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μελών που τον απαρτίζουν, στο μικρό χρόνο θητείας του διευθυντή του σχολείου Νεάπολης, αλλά και στον προβληματισμό των μαθητών από τη λειτουργία των σχολικών διαδικασιών τον προηγούμενο χρόνο.

Μεγάλο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι απαντήσεις των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας για το χαρακτήρα της οργάνωσης ενός ΣΔΕ και τις διαφορές του από ένα

κλασικό σχολείο με ανήλικους μαθητές. Η μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (77%) και οι διευθυντές των δυο σχολείων χαρακτηρίζουν την οργάνωση των ΣΔΕ επαρκή και ικανοποιητική, προβάλλοντας μια εικόνα διαφορετική από την κοινή στην ελληνική εκπαίδευση αντίληψη για την ύπαρξη ενός γραφειοκρατικού μοντέλου διοίκησης που δεν επιτρέπει την ικανοποιητική απόδοση της συμμετοχικής διοίκησης των σχολείων (Χατζηπαναγιώτου, 2003· Κουσουλός, Μπούνιας και Καμπουρίδης, 2004). Το σύνολο σχεδόν των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευομένων υπογραμμίζουν τη διαφορά διοίκησης ενός ΣΔΕ από ένα τυπικό σχολείο και επιβεβαιώνουν την ύπαρξη μιας εμπεδωμένης πια αντίληψης για μια διαφορετική εκπαιδευτική προσέγγιση απέναντι σε μαθητές με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά.

Όσον αφορά τον επιθυμητό βαθμό συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, σχεδόν στο σύνολό τους (90% περίπου) απαντούν επιλέγοντας *πολύ* και *αρκετά*. Παραβάλλοντας μάλιστα τις απαντήσεις των υποκειμένων της έρευνας στα ερωτήματα για τον τωρινό βαθμό συμμετοχής, προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί θα ήθελαν την ίδια ή μεγαλύτερη συμμετοχή από αυτή την οποία σήμερα δηλώνουν. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνει την Υ3 ερευνητική μας υπόθεση και συμφωνεί με τα ευρήματα αντίστοιχων ερευνών στην Ελλάδα και το εξωτερικό (Alutto & Belasco, 1972· Conway, 1976 · Χατζηπαναγιώτου, 2003). Μεταξύ των καθηγητών που θα επιθυμούσαν να συμμετέχουν περισσότερο συγκαταλέγονται κυρίως οι εκπαιδευτικοί με 5-15 χρόνια υπηρεσίας, μια σημαντική μερίδα συναδέρφων τους με πολύ μικρή προϋπηρεσία, όπως και οι γυναίκες (κυρίως για θέματα εξωσχολικών δραστηριοτήτων και κατανομής εργασιών και καθηκόντων). Ο μικρότερος βαθμός συμμετοχής απ' αυτόν που επιθυμούν να εκδηλώσουν οφείλεται ίσως στο ότι οι νεότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως δεν έχουν τις απαραίτητες γνώσεις και εμπειρίες για να συμμετέχουν, στην προσωρινότητα της θέσης για όσους είναι αναπληρωτές, στους πολλαπλούς ρόλους των γυναικών και τις οικογενειακές τους υποχρεώσεις, αλλά και στην απουσία συγκεκριμένων κινήτρων συμμετοχής (οικονομικά, καριέρας, εξέλιξης). Να σημειωθεί εδώ η επιθυμία των εκπαιδευτικών να συζητούν πολύ περισσότερο για ζητήματα επαγγελματικού προσανατολισμού των μαθητών και επιμόρφωσης και επαγγελματικής εξέλιξης του προσωπικού, που θα μπορούσε να αποδοθεί στη συνειδητοποίηση των στόχων ενός

τέτοιου σχολείου και στις αυξημένες ανάγκες και προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί που το στελεχώνουν.

Αλλά και από την πλευρά των εκπαιδευομένων διαφαίνεται μια θετική γενικά διάθεση υπέρ της συμμετοχής, αν και μικρότερη από την αντίστοιχη διάθεση των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, το δείγμα της έρευνας έδειξε ότι θα ήθελαν να συμμετέχουν *πολύ* και *αρκετά* το 47% των μαθητών, ενώ *λίγο* και *καθόλου* 23%. Οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι έχουν την ανάγκη να αυτοκαθορίζονται και να τους συμπεριφέρονται οι άλλοι ανάλογα, αλλά υπάρχουν και περιπτώσεις που υπεκφεύγουν λόγω άγχους, δομής της προσωπικότητάς τους ή έχοντας αρνητικές εκπαιδευτικές εμπειρίες από το παρελθόν (Noye & Piveteau, 1999· Rogers J., 1989). Παραβάλλοντας, ωστόσο, τις απαντήσεις τους, με τις αντίστοιχες απαντήσεις για τον τωρινό βαθμό συμμετοχής, προκύπτει το συμπέρασμα ότι στην μεγάλη τους πλειοψηφία θα ήθελαν την ίδια ή μεγαλύτερη συμμετοχή από αυτή την οποία σήμερα δηλώνουν, που επιβεβαιώνει ουσιαστικά σε ένα μεγάλο βαθμό την ερευνητική υπόθεση Υ5. Διαφοροποιείται, βέβαια, μια μερίδα μαθητών κυρίως του Β επιπέδου, (28,3%) που παρουσιάζεται αρκετά αποστασιοποιημένη και δηλώνει ότι θα ήθελε να συμμετέχει *λίγο*. Στοιχείο που μπορεί να αποδοθεί στην απογοήτευσή τους από τον μη καθοριστικό, όπως ίσως θεωρούν, ρόλο τους στη λήψη αποφάσεων στο σχολείο τους, αλλά και στην απροθυμία ανάληψης ευθυνών λόγω έλλειψης γνώσεων και χρόνου.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν εδώ τα ευρήματα με τις απόψεις εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων για τον ιδανικό τρόπο διοίκησης ενός ΣΔΕ και την επιθυμητή θέση τους στη διαδικασία λήψης και εκτέλεσης αποφάσεων. Οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους, αν και είναι ικανοποιημένοι από το σημερινό σύστημα διοίκησης, που προβλέπει τη συν-απόφαση συλλόγου καθηγητών και διευθυντή, διεκδικούν για τους ίδιους έναν ακόμα πιο καθοριστικό ρόλο και συμφωνούν με τον ενεργό ρόλο των μαθητών τους, χωρίς όμως η παρέμβασή τους να είναι δεσμευτική για τις τελικές αποφάσεις. Στο ΣΔΕ Λάρισας μάλιστα, όπου (όπως σημειώθηκε προηγουμένως) υπάρχει και η αντίληψη ότι πολλά εξαρτώνται από το διευθυντή και την κουλτούρα του σχολείου, αρκετοί εκπαιδευτικοί (31%), στην ερώτηση για τον ιδανικό τρόπο διοίκησης δηλώνουν την ανάγκη εφαρμογής ενός

ακόμη λιγότερο συγκεντρωτικού συστήματος, Από την άλλη πλευρά, η μεγάλη πλειοψηφία των μαθητών (70% περίπου), παίρνοντας αποστάσεις από το σημερινό σύστημα διοίκησης των ΣΔΕ, διεκδικεί τη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων μέσω μιας θεσμικής εκπροσώπησης με τη μορφή του μαθητικού συμβουλίου. Ωστόσο, οι περισσότεροι συμφωνούν με τους καθηγητές τους για έναν ενεργό ρόλο του μαθητή χωρίς όμως η γνώμη του να είναι δεσμευτική. Τα ευρήματα επιβεβαιώνουν την ανάγκη εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων για μεγαλύτερη συμμετοχή, ενώ η διαφορετική εκτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης θα μπορούσε να αποδοθεί στην υποκειμενικότητα των κρίσεων, αλλά και σε κενά του σημερινού πλαισίου για τη θεσμική κατοχύρωση της συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων των καθηγητών και κυρίως των μαθητών.

Από τα ερευνητικά δεδομένα προκύπτει ότι η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (πάνω από 75%) θεωρεί ότι η προσωπική τους συνεισφορά στην αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου τους στα οργανωτικά και διοικητικά θέματα είναι *πολύ* και *αρκετά* ικανοποιητική. Μια ιδιόμορφη κατάσταση φαίνεται να υπάρχει με τους ωρομίσθιους καθηγητές, λόγω και του ιδιότυπου εργασιακού τους καθεστώτος. Από την άλλη πλευρά, αν και οι διευθυντές των δυο σχολείων θεωρούν πως οι μαθητές είναι ικανοποιημένοι από τη συμμετοχή τους, οι μαθητές παρουσιάζονται ικανοποιημένοι σε μέτριο βαθμό. Τα ευρήματα φαίνεται να συνδέονται με τις διαπιστώσεις για τη, σε γενικές γραμμές, συμφωνία των καθηγητών με το υπάρχον σύστημα διοίκησης, αλλά και με την απουσία μιας κουλτούρας συμμετοχής των μαθητών στη λήψη αποφάσεων για ζητήματα οργάνωσης και διοίκησης μιας σχολικής μονάδας.

5. Προτάσεις διευθυντικών στελεχών, εκπαιδευτικών και μαθητών για τη συμμετοχική διοίκηση

Κοινό χαρακτηριστικό από την εικόνα των απαντήσεων εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων σχετικά με τις προτάσεις τους για τη βελτίωση της θέσης τους στον τομέα της λήψης και της εκτέλεσης αποφάσεων είναι ότι η πλειοψηφία δεν απαντά. Αυτό μπορεί να οφείλεται στην έλλειψη εμπειριών και γνώσεων, στη μη διάθεση ικανού χρόνου κατά τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, αλλά και στην

ικανοποίηση από το υπάρχον σύστημα διοίκησης και λειτουργίας ενός ΣΔΕ. Είναι χαρακτηριστικές οι απαντήσεις των δύο διευθυντών που εκφράζουν το φόβο τους για επικείμενες αλλαγές, ικανές να ανατρέψουν μια «ξεχωριστή κατάσταση» για τα δεδομένα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Οι περισσότερες προτάσεις διατυπώνονται εκ μέρους των καθηγητών για τη βελτίωση του δικού τους ρόλου. Υπάρχουν σαφείς αναφορές στην ανάγκη ύπαρξης μιας έμπειρης, εκπαιδευμένης ομάδας προσωπικού, αναγκαία προϋπόθεση αποτελεσματικής λειτουργίας της σχολικής μονάδας, αλλά και στη διαμόρφωση ενός πλαισίου με σαφή όρια για τη συνεργασία όλων των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Στο αντίστοιχο ερώτημα για την αναβάθμιση του ρόλου των μαθητών στη συμμετοχική διαδικασία λήψης αποφάσεων απαντά μόλις το 1/3 των εκπαιδευτικών και ακόμη λιγότεροι μαθητές. Διευθυντές, εκπαιδευτικοί και εκπαιδευόμενοι συμφωνούν με την ανάγκη αναζήτησης τρόπων μεγαλύτερης συμμετοχής των εκπαιδευόμενων, αλλά εκτός από τη διατύπωση της πρότασης για τη δημιουργία μαθητικού συμβουλίου στο ΣΔΕ Λάρισας, τους φαίνεται δύσκολο να συγκεκριμενοποιήσουν τη θέση τους. Η αδυναμία αυτή θα μπορούσε να αποδοθεί και στη γενικότερη έλλειψη κουλτούρας συμμετοχής των μαθητών στις αποφάσεις στα πλαίσια της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

1. Σύνοψη συμπερασμάτων

Τα ερευνητικά δεδομένα, που παρουσιάστηκαν στις προηγούμενες ενότητες, όχι μόνο περιγράφουν την έννοια της συμμετοχής στη διαδικασία λήψης αποφάσεων για θέματα οργάνωσης και διοίκησης ενός Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας, αλλά οδηγούν και σε σημαντικές διαπιστώσεις για τις αντιλήψεις, τις απόψεις και τις προσδοκίες διευθυντών, απλών εκπαιδευτικών και ενήλικων μαθητών. Με τη μέθοδο της μελέτης περίπτωσης και την εξέταση δυο σχολικών μονάδων σε Λάρισα και Νεάπολη Θεσσαλονίκης προκύπτουν συμπεράσματα, που θα μπορούσαν να αποτελέσουν το έναυσμα για μια γενικότερη συζήτηση για τη λειτουργία των ΣΔΕ στη χώρα μας.

Από την παρουσίαση των αποτελεσμάτων της συγκεκριμένης έρευνας αποδεικνύεται ότι ο τύπος του σχολείου αποδεικνύεται σημαντική παράμετρος σε ζητήματα όπως η συχνότητα των συνεδριάσεων του συλλόγου διδασκόντων, το είδος και η έκταση των θεμάτων που τον απασχολούν. Ο σύλλογος δίνει μεγάλη βαρύτητα σε θέματα μαθητών, αλλά παράλληλα και σε κάθε είδους εξωσχολικές δραστηριότητες και στην κατανομή εργασιών στα μέλη του. Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, μάλιστα, ενδιαφέρονται, εκτός από το γνωστικό τομέα, και για άλλες πλευρές της ανάπτυξης του μαθητή (π.χ. ο επαγγελματικός προσανατολισμός) και δηλώνουν ότι θα επιθυμούσαν να ασχοληθούν με την επιμόρφωσή τους. Ανοικτό πάντως προς διερεύνηση μένει εδώ το ερώτημα πώς εκπαιδευτικοί που λειτουργούν επί χρόνια στα πλαίσια του ίδιου εκπαιδευτικού συστήματος διαφοροποιούν τη στάση και την επαγγελματική συμπεριφορά τους ανάλογα με τον τύπο του σχολείου και κάποτε και τη σχολική μονάδα στην οποία εργάζονται.

Μια εξίσου σημαντική διαπίστωση της έρευνας είναι ότι ο σύλλογος διδασκόντων στο ΣΔΕ λειτουργεί ουσιαστικά, ως συλλογικό διοικητικό όργανο, διαμορφώνοντας τη δική του ενδοσχολική εκπαιδευτική πολιτική. Οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν στις τακτικές και έκτακτες συνεδριάσεις και αξιοποιούν τις δυνατότητες αυτονομίας και διοικητικής αποκέντρωσης, που τους δίνει το θεσμικό πλαίσιο των ΣΔΕ. Είναι γενικά ικανοποιημένοι από το τωρινό σύστημα διοίκησης και, μολονότι

δεν έχουν πάντοτε τη γνώση και την εμπειρία, αντιμετωπίζουν το σύλλογο ως ένα όργανο μέσω του οποίου μπορούν να επιλύσουν προβλήματα λειτουργίας του σχολείου, αλλά και θέματα που σχετίζονται με την επαγγελματική τους ζωή. Ο βαθμός, όμως, ατομικής τους συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων διαφοροποιείται από την επίδραση παραμέτρων όπως το φύλο, η ηλικία και ο χρόνος προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση.

Αναμενόμενη ίσως ήταν η διαπίστωση που προκύπτει από τη σύγκριση του επιπέδου πραγματικής και επιθυμητής συμμετοχής εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, κυρίως γυναίκες και άτομα με σχετικά μικρή προϋπηρεσία στην εκπαίδευση δηλώνουν ότι θα επιθυμούσαν να ενεργοποιηθούν περισσότερο, αλλά παράγοντες όπως οικογενειακές ή άλλες υποχρεώσεις, η προσωρινότητα της θέσης, η έλλειψη εμπειρίας ή η απουσία κινήτρων είναι πιθανόν να τους αποτρέπουν. Η διαπίστωση αυτή επιβεβαιώνεται και από τη βιβλιογραφία, σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν μεγαλύτερη συμμετοχή στις αποφάσεις, ωστόσο αισθάνονται αποκλεισμένοι από τη διαδικασία λήψης τους.

Από την άλλη πλευρά, αντίστοιχη διάθεση για μεγαλύτερη συμμετοχή υπάρχει και στους ενήλικους μαθητές των ΣΔΕ, αν και σε μικρότερο βαθμό από τους εκπαιδευτικούς. Έχουν την ανάγκη να αυτοκαθορίζονται και να ελέγχουν τη ζωή τους και η χειραφέτησή τους, μέσα από τη συμμετοχή τους και την κριτική επεξεργασία των εμπειριών τους, γίνεται το ζητούμενο (Jarvis, 2004· Mezirow, 2006· Κόκκος, 2005). Ωστόσο, μαθητές κυρίως του Β επιπέδου όχι μόνο παρουσιάζονται να έχουν αρνητική αίσθηση για τη συμμετοχή τους στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων και για την ανταπόκριση του συλλόγου διδασκόντων στις προτάσεις τους (ΣΔΕ Λάρισας), αλλά πολλοί δεν επιθυμούν και να τη διευρύνουν. Πιθανοί λόγοι, όπως αρνητικές εμπειρίες της προηγούμενης χρονιάς, εκπαιδευτικές εμπειρίες του παρελθόντος, ο προβληματισμός τους για την απουσία πρόβλεψης θεσμικής εκπροσώπησής τους, η απροθυμία ανάληψης ευθυνών, η έλλειψη γνώσεων, αλλά και, κυρίως, η γενικότερη απουσία κουλτούρας συμμετοχής των μαθητών στα όργανα διοίκησης των σχολείων τους αποθαρρύνουν. Δεν είναι τυχαίο ότι το σύνολο σχεδόν της εκπαιδευτικής κοινότητας – και η πλειοψηφία των μαθητών- αναφέρεται σε έναν

πιο ενεργό ρόλο του μαθητή με την προϋπόθεση, όμως, η παρέμβασή του αυτή να μην είναι δεσμευτική για το σύλλογο διδασκόντων και το διευθυντή.

Το ιδιαίτερο θεσμικό πλαίσιο των ΣΔΕ φαίνεται να έχει παίξει το ρόλο του στην ύπαρξη, σε μεγάλο βαθμό, ενός κλίματος συνεργασίας και συντονισμού των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας. Οι ευκαιρίες για συμμετοχή στις διαδικασίες του σχολείου για εκπαιδευτικούς, αλλά και για μαθητές, η προσαρμογή της εκπαιδευτικής διαδικασίας στις ανάγκες των μαθητών, η απουσία εξετάσεων, το ευέλικτο πρόγραμμα, η ποιότητα του προσωπικού και, φυσικά, ο θετικός ρόλος των διευθυντών διαμορφώνουν άλλους όρους εκπαιδευτικής λειτουργίας με έμφαση στις ανθρώπινες σχέσεις. Ωστόσο, θα πρέπει να επισημανθεί και η ιδιαιτερότητα της κάθε εκπαιδευτικής μονάδας, που ως οργανισμός αναπτύσσει τα δικά της χαρακτηριστικά, έχει τη δική της κουλτούρα και διαμορφώνει τη δική της εσωτερική πολιτική. Δεν είναι τυχαίο ότι στοιχεία όπως η μικρή θητεία του διευθυντή (ΣΔΕ Νεάπολης), η μη ύπαρξη σχολικού συμβουλίου (ΣΔΕ Λάρισας) και οι προσωπικότητες των ανθρώπων διαμορφώνουν δυναμικές και αλλάζουν τις ισορροπίες.

Σε συμφωνία με τα όσα παρουσιάστηκαν, υπάρχει η διαπίστωση ότι λίγοι από τους συμμετέχοντες στην έρευνα έχουν να προτείνουν έναν ουσιαστικά διαφορετικό τρόπο διοίκησης των ΣΔΕ και να διατυπώσουν μία νέα πρόταση για το ρόλο του εκπαιδευτικού και του ενήλικου μαθητή στη διαδικασία λήψης και εκτέλεσης αποφάσεων. Ειδικά οι καθηγητές, εκφράζουν την ικανοποίησή τους από τη διαφορετική σχολική πραγματικότητα της εκπαιδευτικής τους μονάδας και στα πλαίσια της έρευνας δεν καταγράφεται καμιά ιδιαίτερη διάθεση αλλαγής της σημερινής τους θέσης. Από την άλλη πλευρά, όσοι από τους εκπαιδευτικούς και τους εκπαιδευόμενους τοποθετούνται για μία μελλοντική διαφοροποίηση της θέσης του μαθητή των ΣΔΕ, αναφέρονται με τρόπο γενικόλογο στον ενεργό ρόλο των μαθητών, απόρροια ίσως και της έλλειψης αντίστοιχων εμπειριών, αλλά και επιφυλάξεων για την έκβαση του όποιου εγχειρήματος.

Συμπερασματικά, το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας στη χώρα μας αποκλίνει από το συγκεντρωτικό γραφειοκρατικό μοντέλο της εκπαίδευσης, αφήνοντας τα περιθώρια για το σύλλογο διδασκόντων να ασκήσει ένα είδος εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Οι εκπαιδευτικοί των ΣΔΕ έχουν ρόλο ουσιαστικό στα

πλαίσια της σχολικής μονάδας και δηλώνουν την ικανοποίησή τους για τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων που είναι ουσιαστική και μη τυπική. Αυτό όμως, δεν μπορεί να ειπωθεί στον ίδιο βαθμό και για το ρόλο των μαθητών. Παρά την όποια πραγματικά διαφορετική συγκρότησή του, ένα ΣΔΕ δεν παύει να αποτελεί κομμάτι του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, όπου, ακόμη κι όταν υπάρχει παρέμβαση των μαθητών, αυτή έχει χαρακτήρα τυπικό και περιστασιακό. Μ' αυτήν την έννοια, η διαμόρφωση συγκεκριμένου πλαισίου (ακόμη κι εκεί που υπάρχει σχολικό συμβούλιο), για τη θεσμοθετημένη συμμετοχή των μαθητών στα σχολικά δρώμενα στην ουσία αποτελεί ακόμα κάτι το ζητούμενο και όχι δεδομένο.

2. Προτάσεις

Με βάση και τις παραπάνω διαπιστώσεις, τα ΣΔΕ αποτελούν σήμερα ένα πολύ σημαντικό και συνάμα, δύσκολο εγχείρημα στο χώρο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων που πρέπει να μελετηθεί και να στηριχθεί κριτικά για να μπορέσει να εκπληρώσει τους στόχους του. Κάποιες προτάσεις που θα διατυπωθούν έχουν να κάνουν με τη διατήρηση της δυναμικής του και την ενίσχυση του εναλλακτικού χαρακτήρα του θεσμού με την ενεργοποίηση όλων των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας:

- Η διαμόρφωση σε κάθε ΣΔΕ μιας σταθερής ομάδας προσωπικού, χωρίς ανθρώπους που βιώνουν ένα αβέβαιο εργασιακό καθεστώς (ωρομίσθιοι) και σημείο αναφοράς τους το διευθυντή θα επιτρέψει την ανάπτυξη συνεργασιών και τη δημιουργία ενός κλίματος σταθερότητας και εμπιστοσύνης.
- Είναι επιβεβλημένη η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης των σχολείων, αλλά και σε θέματα φιλοσοφίας της εκπαίδευσης ενηλίκων με τη διεξαγωγή, σε πρώτο επίπεδο, ταχύρρυθμων ενδοσχολικών δράσεων. Έτσι, θα καλυφθούν κενά της βασικής εκπαίδευσης του εκπαιδευτικού προσωπικού, που θα γνωρίζει πλέον τις δυνατότητες αυτονομίας που του παρέχει το θεσμικό πλαίσιο. Παράλληλα θα κατανοήσει βασικές αρχές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, που καθιστούν αναγκαία μια διαφορετική προσέγγιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.
- Η σύσταση μαθητικού συμβουλίου, όπου δεν υπάρχει, με την υποστήριξη του συμβουλίου καθηγητών, θα επιτρέψει την ανάπτυξη μιας κουλτούρας συνεργατικότητας και θα «εκπαιδέσει» τους μαθητές, αλλά και τους καθηγητές σε

συμμετοχικές διαδικασίες. Αναγκαίο είναι η οριοθέτηση των αρμοδιοτήτων του που θα ορίσουν μαθητές και σύλλογος διδασκόντων από κοινού.

- Το πρόγραμμα των ΣΔΕ πρέπει να διατηρήσει τον πειραματικό του χαρακτήρα. Το ΣΔΕ στο βαθμό που έχει μαθητές με παθητικό ρόλο στην καθημερινή του λειτουργία και δεν τους ενεργοποιεί, αποτυγχάνει. Πρέπει συνεχώς να δοκιμάζει νέες προσεγγίσεις, νέα μοντέλα οργάνωσης και λειτουργίας που θα ενισχύουν σταθερά την τάση των ενηλίκων για αυτοδιάθεση (Knowles, 1998· Noye & Riveteau, 1999). Η διαμόρφωση ενός πλαισίου *τεχνητής συνεργατικότητας* με τη λειτουργία επιτροπών και ομάδων εργασίας, όπου θα συμμετέχουν εκπαιδευτικοί και εκπαιδευόμενοι θα μπορούσε να αποτελεί ένα βήμα για τη δημιουργία κουλτούρας συνεργασίας (Χατζηπαναγιώτου, 2003).

- Αναγκαία προϋπόθεση για το συμμετοχικό χαρακτήρα της διοίκησης ενός ΣΔΕ είναι η διατήρηση και διεύρυνση της αυτονομίας της εκπαιδευτικής μονάδας, η ουσιαστική σύνδεσή της με την τοπική κοινωνία και η δυνατότητα να αποτελεί φορέα άσκησης εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο όνομα της εποπτείας και του ελέγχου του δικτύου των 48 ΣΔΕ δημιουργήθηκε ήδη ένας υπερσυγκεντρωτισμός αρμοδιοτήτων στο φορέα υλοποίησης που θα μπορούσαν να παραμείνουν στις επιμέρους σχολικές μονάδες (Βεργίδης και συν., 2007). Δεν είναι μάλιστα τυχαίες οι αναφορές των διευθυντών των δυο σχολείων σε φόβους για επικείμενες αλλαγές, που θα αναιρέσουν τον ιδιαίτερο χαρακτήρα του ΣΔΕ με την υιοθέτηση ενός γραφειοκρατικού τρόπου λειτουργίας με κεντρικά καθορισμένες διαδικασίες.

Το όραμα ενός εναλλακτικού σχολείου, στο οποίο διδάσκοντες και διδασκόμενοι θα δίνουν το δικό τους νόημα, φαίνεται να απαιτεί πρώτα απ' όλα την αναμέτρηση με τον ίδιο τους τον εαυτό, τους φόβους και τα στερεότυπα χρόνων. Μόνο ένα σχολείο του οποίου η δομή και η λειτουργία υπαγορεύονται κυρίως από τις ανάγκες των μαθητών του, τα κίνητρα και τις δυνατότητές τους θα μπορέσει να τους δώσει πραγματικά τη δεύτερη ευκαιρία που δικαιούνται. Και αυτό περνά από τη διαμόρφωση μιας νέας σχολικής κουλτούρας που θα ευνοεί όχι μόνο την ευρύτερη δυνατή συμμετοχή των εκπαιδευτικών, αλλά και την ουσιαστική παρέμβαση των εκπαιδευομένων.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Μέρος 1^ο: Ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικών ΣΔΕ

Μέρος 2^ο: Ερωτηματολόγιο εκπαιδευομένων ΣΔΕ

Μέρος 3^ο: Άξονες συνέντευξης με διευθυντή

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

(συμπληρώνεται μόνο από εκπαιδευτικούς ΣΔΕ)

Οι ερωτήσεις που ακολουθούν αφορούν στη συμμετοχή εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων στη διαδικασία λήψης αποφάσεων στα Σχολεία 2^{ης} Ευκαιρίας. Σημειώστε Χ στο αντίστοιχο τετράγωνο ή συμπληρώστε τον κενό χώρο με πολύ σύντομες απαντήσεις. Πριν απαντήσετε, παρακαλώ σκεφτείτε τις δικές σας εμπειρίες στο σχολείο αυτό και εκφράστε τις απόψεις σας με βάση τη δική σας, προσωπική αντίληψη.

ΜΕΡΟΣ Ι: ΒΙΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1. Φύλο: άνδρας γυναίκα
2. Ηλικία:.....
3. Οικογενειακή κατάσταση: άγαμος/η έγγαμος/η
χήρος /α διαζευγμένος/η
4. Γμήμα αποφοίτησης:.....
5. Άλλες σπουδές: α. άλλο πτυχίο β. ΣΕΛΜΕ γ. ΣΕΛΕΤΕ
δ. μεταπτυχιακό δίπλωμα ε. διδακτορικό δίπλωμα
στ. άλλο
6. Έχετε επιμορφωθεί σε θέματα εκπαίδευσης ενηλίκων; ΝΑΙ ΟΧΙ
7. Αν η απάντησή σας στο παραπάνω ερώτημα είναι ΝΑΙ, τι είδους επιμόρφωση λάβατε και ποιος φορέας την οργάνωσε;
.....
.....
8. Χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση συνολικά:.....
9. Χρόνια υπηρεσίας στο Σχολείο 2^{ης} Ευκαιρίας που υπηρετείτε τώρα:.....

ΜΕΡΟΣ ΙΙ: ΛΗΨΗ ΑΠΟΦΑΣΗΣ ΚΑΙ ΣΥΛΛΟΓΟΣ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΩΝ ΤΟΥ ΣΔΕ

10. Ποια είναι συχνότητα των τακτικών συνεδριάσεων του συλλόγου διδασκόντων του σχολείου σας κατά το τρέχον σχολικό έτος;.....
11. Νομίζετε ότι η συχνότητα των τακτικών συνεδριάσεων του συλλόγου διδασκόντων είναι ικανοποιητική για τη ρύθμιση θεμάτων (π.χ. κατανομή τάξεων και εξωδιδασκτικού έργου, έγκριση του ωρολόγιου προγράμματος κ.λπ.) και την επίλυση προβλημάτων του σχολείου σας;
πολύ αρκετά μέτρια λίγο καθόλου

12. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι συμμετέχετε στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, ανεξάρτητα από το ποιο θέμα τίθεται προς συζήτηση, στις συνεδριάσεις (τακτικές και έκτακτες) του συλλόγου διδασκόντων;

πολύ αρκετά μέτρια λίγο καθόλου

13. Σε ποιο βαθμό θα θέλατε να συμμετέχετε στη διαδικασία λήψης αποφάσεων για θέματα οργάνωσης και διοίκησης του σχολείου;

πολύ αρκετά μέτρια λίγο καθόλου

14. Σε ποιο βαθμό συζητιούνται στις τακτικές και έκτακτες συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων του σχολείου σας τα παρακάτω θέματα;

	πολύ	αρκετά	μέτρια	λίγο	καθόλου
Ανάθεση διδακτικής εργασίας					
εξωσχολικές δραστηριότητες (πολιτιστικές, αθλητικές κ.ά)					
επίδοση μαθητών, αποτελέσματα εξετάσεων					
Φοίτηση, ενδιαφέρον, ανταπόκριση μαθητών					
επιμόρφωση και επαγγελματική εξέλιξη προσωπικού					
συμπεριφορά μαθητών					
συμπεριφορά καθηγητών					
κατανομή εργασιών και καθηκόντων στους καθηγητές					
λειτουργικά θέματα (υλικοτεχνική υποδομή, θέρμανση, καθαριότητα)					
μεθόδευση διδασκαλίας					
σχέσεις με ευρύτερη τοπική κοινωνία, φορείς κ.λπ.					
επαγγελματικός προσανατολισμός επαγγελματικό μέλλον μαθητών					

15. Σε ποιο βαθμό συμμετέχετε όταν λαμβάνονται αποφάσεις για τα παρακάτω θέματα;

	πολύ	αρκετά	μέτρια	λίγο	καθόλου
Ανάθεση διδακτικής εργασίας					
εξωσχολικές δραστηριότητες (πολιτιστικές, αθλητικές κ.ά)					

επίδοση μαθητών, αποτελέσματα εξετάσεων					
Φοίτηση, ενδιαφέρον, ανταπόκριση μαθητών					
επιμόρφωση και επαγγελματική εξέλιξη προσωπικού					
συμπεριφορά μαθητών					
συμπεριφορά καθηγητών					
κατανομή εργασιών και καθηκόντων στους καθηγητές					
λειτουργικά θέματα (υλικοτεχνική υποδομή, θέρμανση, καθαριότητα)					
μεθόδευση διδασκαλίας					
σχέσεις με ευρύτερη τοπική κοινωνία, φορείς κ.λπ.					
επαγγελματικός προσανατολισμός επαγγελματικό μέλλον μαθητών					

16. Σε ποιο βαθμό θα θέλατε να συμμετέχετε όταν λαμβάνονται αποφάσεις για τα παρακάτω θέματα;

	<i>πολύ</i>	<i>αρκετά</i>	<i>μέτρια</i>	<i>λίγο</i>	<i>καθόλου</i>
Ανάθεση διδακτικής εργασίας					
εξωσχολικές δραστηριότητες (πολιτιστικές, αθλητικές κ.ά)					
επίδοση μαθητών, αποτελέσματα εξετάσεων					
Φοίτηση, ενδιαφέρον, ανταπόκριση μαθητών					
επιμόρφωση και επαγγελματική εξέλιξη προσωπικού					
συμπεριφορά μαθητών					
συμπεριφορά καθηγητών					
κατανομή εργασιών και καθηκόντων στους καθηγητές					
λειτουργικά θέματα (υλικοτεχνική υποδομή, θέρμανση, καθαριότητα)					
μεθόδευση διδασκαλίας					

σχέσεις με ευρύτερη τοπική κοινωνία, φορείς κ.λπ.					
επαγγελματικός προσανατολισμός επαγγελματικό μέλλον μαθητών					

ΜΕΡΟΣ ΙΙΙ: Η ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΟΥ ΣΔΕ

17. Θεωρείτε ικανοποιητική την προσωπική σας συνεισφορά στην αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου σας όσον αφορά οργανωτικά και διοικητικά θέματα;

πολύ αρκετά μέτρια λίγο καθόλου

18. Έχετε στενή συνεργασία με το διευθυντή του σχολείου σας;

πολύ αρκετά μέτρια λίγο καθόλου

19. Πώς θα χαρακτηρίζατε την οργάνωση και τη διοίκηση ενός Σχολείου 2^{ης} Ευκαιρίας στα πλαίσια του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος;

επαρκής - ικανοποιητική μέτρια - συχνά γραφειοκρατική

εξαρτάται από το διευθυντή ανεπαρκής

20. Διαφέρει, κατά τη γνώμη σας, ο τρόπος που πρέπει να διοικείται ένα σχολείο 2^{ης} Ευκαιρίας σε σχέση με ένα κλασικό σχολείο με ανήλικους μαθητές;

πολύ αρκετά μέτρια λίγο καθόλου

21. Αν ΠΟΛΥ ή ΑΡΚΕΤΑ, γιατί πιστεύετε ότι διαφέρει;

.....

22. Ποιον τρόπο διοίκησης ενός Σχολείου 2^{ης} Ευκαιρίας θα θεωρούσατε ιδανικό;

α. το σημερινό σύστημα - να αποφασίζει ο διευθυντής και ο σύλλογος καθηγητών

β. πιο συγκεντρωτικό- για όλα να αποφασίζει ο διευθυντής

γ. λιγότερο συγκεντρωτικό- περισσότερες πρωτοβουλίες στο σύλλογο καθηγητών

δ. λιγότερο συγκεντρωτικό- μεγαλύτερη συμμετοχή καθηγητών, αλλά και μαθητών

23. Είστε ικανοποιημένοι από το βαθμό συνεργασίας με τους συναδέλφους σας για θέματα που αφορούν στη σχολική ζωή και λειτουργία του σχολείου σας;

πολύ αρκετά μέτρια λίγο καθόλου

24. Είστε ικανοποιημένοι από το βαθμό συνεργασίας με τους μαθητές σας για θέματα που αφορούν στη σχολική ζωή και λειτουργία του σχολείου σας;

πολύ αρκετά μέτρια λίγο καθόλου

25. Ποια θέση, κατά τη γνώμη σας, κατέχει σήμερα ο Έλληνας εκπαιδευτικός στη διαδικασία λήψης και εκτέλεσης των αποφάσεων για θέματα οργάνωσης και διοίκησης ενός Σχολείου 2^{ης} Ευκαιρίας;

α. έχει καθοριστικό ρόλο

β. συμμετέχει, αλλά η γνώμη του δεν λαμβάνεται πάντοτε υπόψη

γ. είναι απλά εκτελεστικό όργανο αποφάσεων που έχουν ληφθεί από ανώτερα όργανα διοίκησης

δ. εξαρτάται από το διευθυντή και την κουλτούρα του σχολείου

26. Ποια θέση, κατά τη γνώμη σας, θα έπρεπε να κατέχει ο Έλληνας εκπαιδευτικός στη διαδικασία λήψης και εκτέλεσης αποφάσεων για θέματα οργάνωσης και διοίκησης ενός Σχολείου 2^{ης} Ευκαιρίας;

α. πιο καθοριστικό ρόλο

β. να μην αλλάξει τίποτα

γ. ο ρόλος του να είναι απόλυτα τοπικός και απαλλαγμένος από κάθε ευθύνη

27. Ποια θέση, κατά τη γνώμη σας, κατέχει σήμερα ο ενήλικος μαθητής στη διαδικασία λήψης και εκτέλεσης των αποφάσεων για θέματα οργάνωσης και διοίκησης ενός Σχολείου 2^{ης} Ευκαιρίας σύμφωνα με το ισχύον καθεστώς;

α. έχει καθοριστικό ρόλο, η γνώμη του λαμβάνεται συνήθως υπόψη

β. συμμετέχει, αλλά η γνώμη του λαμβάνεται σπάνια υπόψη

γ. απλά εφαρμόζει αποφάσεις των οργάνων διεύθυνσης του σχολείου

δ. εξαρτάται από το διευθυντή, τους καθηγητές και γενικά την κουλτούρα του σχολείου

28. Ποια θέση, κατά τη γνώμη σας, θα έπρεπε να κατέχει ο ενήλικος μαθητής στη διαδικασία λήψης και εκτέλεσης αποφάσεων για θέματα οργάνωσης και διοίκησης ενός Σχολείου 2^{ης} Ευκαιρίας;

α. πιο καθοριστικό-ενεργό ρόλο, η γνώμη του να λαμβάνεται πάντοτε υπόψη

β. να συμμετέχει, αλλά η γνώμη του να μην είναι δεσμευτική

γ. απλά να εφαρμόζει με συνέπεια τις αποφάσεις των οργάνων διεύθυνσης του σχολείου

ΜΕΡΟΣ IV: ΓΕΝΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

29. Τι θα προτείνετε στον τομέα της λήψης και εκτέλεσης των διοικητικών αποφάσεων για τη βελτίωση του ρόλου:

α) του εκπαιδευτικού ενός Σχολείου 2^{ης} Ευκαιρίας ως μέλους του συλλόγου διδασκόντων;

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

β) των ενήλικων εκπαιδευομένων ενός Σχολείου 2^{ης} Ευκαιρίας;

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

ΜΕΡΟΣ ΙΙ: ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΟΥ ΣΔΕ ΚΑΙ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΜΑΘΗΤΩΝ

10. Συμμετέχετε στις συνεδριάσεις του συλλόγου των καθηγητών για θέματα οργάνωσης και διοίκησης του σχολείου;

ΝΑΙ

ΟΧΙ

11. Ανεξάρτητα από τη συμμετοχή σας στις συνεδριάσεις του συλλόγου, διατυπώνετε με κάποιο τρόπο τις παρατηρήσεις ή τις προτάσεις σας για θέματα οργάνωσης και διοίκησης του σχολείου, στο σύλλογο των καθηγητών;

Πολύ συχνά συχνά μερικές φορές σπάνια ποτέ

12. Λαμβάνονται υπόψη οι παρατηρήσεις ή οι προτάσεις σας από το σύλλογο καθηγητών;

Πολύ συχνά συχνά μερικές φορές σπάνια ποτέ

13. Σε ποιο βαθμό θα θέλατε να συμμετέχετε στη διαδικασία με την οποία παίρνονται αποφάσεις για θέματα οργάνωσης και διοίκησης του σχολείου;

πολύ αρκετά μέτρια λίγο καθόλου

14. Θεωρείτε ικανοποιητική την προσωπική σας συνεισφορά στην αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου σας σε ζητήματα οργάνωσης και διοίκησης του σχολείου;

πολύ αρκετά μέτρια λίγο καθόλου

15. Έχετε στενή συνεργασία με το διευθυντή του σχολείου σας;

πολύ αρκετά μέτρια λίγο καθόλου

16α. Είστε ικανοποιημένοι από τον τρόπο με τον οποίο συνεργάζεστε με τους καθηγητές σας για θέματα που αφορούν στη σχολική ζωή και λειτουργία του σχολείου σας;

πολύ αρκετά μέτρια λίγο καθόλου

16β. Για ποια θέματα συνεργάζεστε; (μέχρι 3)

-
-
-

16γ. Για ποια θέματα θα θέλατε να συνεργάζεστε; (μέχρι 3)

-
-
-

17. Διαφέρει, κατά τη γνώμη σας, ο τρόπος που πρέπει να διοικείται ένα σχολείο 2^{ης} Ευκαιρίας σε σχέση με ένα κλασικό σχολείο με ανήλικους μαθητές;

πολύ αρκετά μέτρια λίγο καθόλου

18. Αν ΠΟΛΥ ή ΑΡΚΕΤΑ, γιατί πιστεύετε ότι διαφέρει;

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

19. Ποιον τρόπο διοίκησης ενός Σχολείου 2^{ης} Ευκαιρίας θα θεωρούσατε ιδανικό;

α. το σημερινό σύστημα- να αποφασίζει ο διευθυντής και ο σύλλογος καθηγητών

β. για όλα να αποφασίζει ο διευθυντής

γ. να αναλαμβάνουν περισσότερες πρωτοβουλίες οι καθηγητές

δ. να συμμετέχουν στις αποφάσεις και οι μαθητές με την ύπαρξη μαθητικού συμβουλίου

20. Ποια θέση, κατά τη γνώμη σας, έχει σήμερα ένας μαθητής στον τρόπο που παίρνονται αποφάσεις για θέματα οργάνωσης και διοίκησης ενός Σχολείου 2^{ης} Ευκαιρίας;

α. έχει καθοριστικό ρόλο, η γνώμη του λαμβάνεται συνήθως υπόψη

β. συμμετέχει, αλλά η γνώμη του λαμβάνεται σπάνια υπόψη

γ. απλά εφαρμόζει αποφάσεις διευθυντή και του συλλόγου καθηγητών

δ. εξαρτάται από το διευθυντή και τους καθηγητές του σχολείου

21. Ποια θέση θα έπρεπε να έχει ένας μαθητής στον τρόπο που παίρνονται αποφάσεις για θέματα οργάνωσης και διοίκησης ενός Σχολείου 2^{ης} Ευκαιρίας;

α. πιο καθοριστικό-ενεργό ρόλο, η γνώμη του να λαμβάνεται πάντοτε υπόψη

β. να συμμετέχει στις αποφάσεις,, αλλά η γνώμη του να μην είναι δεσμευτική

γ. απλά να εφαρμόζει με συνέπεια τις αποφάσεις του διευθυντή και του συλλόγου καθηγητών

ΜΕΡΟΣ ΙΙΙ: ΓΕΝΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

22. Τι θα προτεινάτε για τη βελτίωση του ρόλου των μαθητών ενός Σχολείου 2^{ης} Ευκαιρίας σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης του σχολείου;

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

ΑΞΙΟΝΕΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΜΕ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ

ΒΙΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1. Φύλο:
2. Ηλικία:
3. Οικογενειακή κατάσταση:
4. Τμήμα αποφοίτησης:
5. Άλλες σπουδές:
6. Έχετε επιμορφωθεί σε θέματα εκπαίδευσης ενηλίκων:
7. Τι είδους επιμόρφωση λάβατε και ποιος φορέας την οργάνωσε;
8. Χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση συνολικά:
9. Χρόνια υπηρεσίας στο Σχολείο 2^{ης} Ευκαιρίας που υπηρετείτε τώρα:

ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΗΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ ΤΟΥ ΣΔΕ

10. Πώς γίνετε διευθυντής του ΣΔΕ; (Περιγράψτε τη διαδικασία)
11. Αισθάνεστε αρκετά καταρτισμένος σε θέματα διοίκησης και μάλιστα ενός σχολείου ΣΔΕ;
12. Ποια είναι η άποψή σας για τη λειτουργία του συλλόγου καθηγητών; Πόσο βοηθητική είναι, κατά τη γνώμη σας, η λειτουργία του στο έργο της διοίκησης του σχολείου;
13. Με ποια θέματα κυρίως απασχολείται ο σύλλογος καθηγητών;
14. Πώς θα περιγράφατε το κλίμα στις συνεδριάσεις του συλλόγου καθηγητών;
15. Ποιο πιστεύετε ότι είναι το επίπεδο συνεργασίας σας με τους συναδέλφους σας καθηγητές; Σε ποια θέματα συνεργάζεστε μαζί τους;
16. Οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες; Τους ενθαρρύνετε ο ίδιος;
17. Ποιο πιστεύετε ότι είναι το επίπεδο συνεργασίας σας με τους μαθητές; Σε ποια θέματα συνεργάζεστε μαζί τους;
18. Οι μαθητές αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες; Τους ενθαρρύνετε ο ίδιος; Παίζει ρόλο το επίπεδο(η τάξη);
19. Ποια είναι η άποψή σας για την ύπαρξη και λειτουργία μαθητικού συμβουλίου σε ένα ΣΔΕ; Είναι βοηθητικό στο πλαίσιο της λειτουργίας και της διοίκησης του σχολείου;
20. Πώς θα περιγράφατε το κλίμα του σχολείου του οποίου διευθύνετε;
21. Πώς θα χαρακτηρίζατε την οργάνωση και τη διοίκηση ενός Σχολείου 2^{ης} Ευκαιρίας στα πλαίσια του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος;
22. Πιστεύετε ότι διαφέρει, ο τρόπος που πρέπει να διοικείται ένα σχολείο 2^{ης} Ευκαιρίας σε σχέση με ένα κλασικό σχολείο με ανήλικους μαθητές; Αν ναι, πού θα εντοπίζατε τη διαφορετικότητα του συγκεκριμένου σχολείου;
23. Τι πιστεύετε ότι θα μπορούσε να αλλάξει στον τρόπο λειτουργίας του συλλόγου καθηγητών;
24. Τι θα προτείνατε στον τομέα της λήψης και εκτέλεσης των διοικητικών αποφάσεων για τη βελτίωση του ρόλου των ενήλικων εκπαιδευομένων;

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αναγνωστοπούλου Δ, Καραγιάννη Ε., Κατσάνη Γ., Λιμακοπούλου Α., Ντούρου Α., Χατζηθεοχάρους, Π. (2003), Το προφίλ και οι στάσεις των εκπαιδευομένων στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Στο: Βεκρής Λ.& Χοντολίδου Ε. (επιμ.) *1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας*. Αθήνα: ΙΔΕΚΕ, σ. 363-380
- Ανδριάς, Γ. (2006), *Ο Σύλλογος Διδασκόντων Σχολικών Μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και οι Διαδικασίες Λήψης Αποφάσεων: Η περίπτωση των Σχολικών Μονάδων του 3ου Γραφείου της Γ' Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Αθήνας*, Διπλωματική διατριβή. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://workplace.eap.gr/QuickPlace/ekp_diploma
- Αθανασούλα-Ρέππα., Α. (1999), Λήψη αποφάσεων στο χώρο της εκπαίδευσης. Στο Αθανασούλα.-Ρέππα Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος. Γ., Νιτσόπουλος, Β. Χαλκιώτης, Δ., *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*. Τόμος Α. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Βάμβουκας, Μ. (1998), *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Βεκρής Λ. (2003), Ο θεσμός των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας: από τη ρητορική των στόχων στο επίπεδο των διοικητικών ρυθμίσεων, Στο: Βεκρής Λ.& Χοντολίδου Ε. (επιμ.) *1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας*. Αθήνα: ΙΔΕΚΕ, σ. 19-25
- Βεκρής, Λ. & Χοντολίδου, Ε (2003), *Προδιαγραφές σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων-Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων, σ. 13-14
- Βεργίδης, Δ. (2000), Διά βίου εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική. Στο: Χάρης Κ.& συν. (επιμ.) *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και διαβίου μάθηση: Διεθνής εμπειρία και ελληνική προοπτική*. Αθήνα: Ατραπός, σ. 127-144.
- Βεργίδης, Δ. (2003α). Σχεδιασμός προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων για ευάλωτες κοινωνικές ομάδες. Στο: Βεργίδης, Δ. (Επιμ.). *Εκπαίδευση Ενηλίκων, Συμβολή στην εξειδίκευση στελεχών και εκπαιδευτών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 95-122.
- Βεργίδης Δ. (2003β), Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: διαδρομές και προσδοκίες των εκπαιδευομένων. Στο: Βεκρής Λ.& Χοντολίδου Ε. (επιμ.) *1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας*. Αθήνα: ΙΔΕΚΕ, σ. 381- 399
- Βεργίδης Δ., Ευστράτογλου, Α., Νικολοπούλου Β. (2007), Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: Καινοτομικά στοιχεία, προβλήματα και προοπτικές. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, Αθήνα: Μεταίχμιο, 12, σ.25-26
- Γαλάνης, Ν. (1993). *Ψυχολογία της (επι)μόρφωσης ενηλίκων*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Γεωργιάδης, Μ & Παπαδόπουλος, Λ. (2002), Ο σύλλογος διδασκόντων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: διερεύνηση του τρόπου λειτουργίας του από τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών-στάσεις και επιθυμίες τους. *Διοικητική Ενημέρωση*, 24, σ.58-78.

- Γιαννάκος, Ι. (2002), *Οργάνωση, Διοίκηση και εποπτεία των σχολείων Π/θμιας και Δ/θμιας Εκπαίδευσης*. Αθήνα, Κλειδάς.
- Γούλας, Χ. (2004) *Διερεύνηση του Βαθμού Συμμετοχής των ενηλίκων εκπαιδευομένων στο Σχεδιασμό, την Υλοποίηση και την Αξιολόγηση των προγραμμάτων Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης*. Διπλωματική διατριβή. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://workplace.eap.gr/QuickPlace/ekp_diploma
- Θεριανός, Κ. (2004), *Αποτελεσματικά σχολεία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω
- Καμπουρίδης, Γ. (2002), *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Αθήνα: Κλειδάριθμος
- Καραλής, Θ. (1999), *Οργάνωση και Διαχείριση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων*. Στο Βεργίδης, Δ., Καραλής Θ., *Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Τόμος Γ΄. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Κελπανίδης, Μ. (1999) *Μεθοδολογία της Παιδαγωγικής Έρευνας με Στοιχεία Στατιστικής*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας
- Κουσουλός, Α., Μπούνιας, Κ., Καμπουρίδης, Γ. (2004), Συμμετοχική διοίκηση και διαδικασία λήψης αποφάσεων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 9, 33-41. Αθήνα .
- Κόκκος, Α. (1998), Αρχές μάθησης ενηλίκων. Στο: Κόκκος Α. & Λιοναράκης Α., *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Σχέσεις διδασκόντων-διδασκομένων*. Τόμος Β΄. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κόκκος, Α. (1999), *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Το πεδίο, οι αρχές μάθησης, οι συντελεστές*. Τόμος Α΄. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κόκκος, Α. (2005), *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 31-46, 47-84, 85-101.
- Κώτσης, Κ. (2000), *Νομοθεσία για τη Διοίκηση και λειτουργία της Εκπαίδευσης* Αθήνα, Κλειδάς.
- Λιάρος, Δ. (1995), *Οργάνωση και Διοίκηση του Δημοτικού Σχολείου*. Χαλκίδα.
- Μακράκης, Β. (1997) *Ανάλυση δεδομένων στην επιστημονική έρευνα με τη χρήση του SPSS*. Αθήνα: Gutenberg
- Μακρυδημήτρης, Α. (1989), *Θεωρία των αποφάσεων*, Αθήνα
- Μακρυδημήτρης, Α. (2004), *Προσεγγίσεις στη Θεωρία των Οργανώσεων*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Μαλακούδης, Ε. (2006), *Η διαμόρφωση "εσωτερικής" εκπαιδευτικής πολιτικής από το Σύλλογο Διδασκόντων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης : η περίπτωση των σχολικών μονάδων διεύθυνσης δυτικής Θεσσαλονίκης*. Διπλωματική διατριβή. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://workplace.eap.gr/QuickPlace/ekp_diploma

- Ματζούκα, Ε. (2006), *Ο Σύλλογος Διδασκόντων ως φορέας διαμόρφωσης εσωτερικής πολιτικής από την πλευρά των εκπαιδευτικών*. Διπλωματική διατριβή. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://workplace.eap.gr/QuickPlace/ekp_diploma
- Μαυρογιώργος, Γ. (1999), *Η Εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας Διαμόρφωσης και Άσκησης Εκπαιδευτικής Πολιτικής*. Στο Αθανασούλα, Α.- Ρέππα, Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Νιτσόπουλος, Β., Χαλκιάτης, Δ., *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*. Τόμος Α. Πάτρα: ΕΑΠ
- Μπαγάκης, Γ., Σκουτίδας, Α. (2003), *Αναζητώντας πλαίσιο αξιολόγησης του σχολείου δεύτερης ευκαιρίας*. Στο Μπαγάκης (επιμ.) *Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Νόμος 1566/1985 για τη «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης», ΦΕΚ 167, Α', άρθρο 11.
- Νόμος 2525/1997, «Σχολεία 2^{ης} Ευκαιρίας», άρθρο 5, ΦΕΚ 188 Α'23/9/1997.
- Παναγοπούλου, Ε. (2006), *Η λειτουργία και η δημιουργικότητα του σχολείου μέσα από τις συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων*. Διπλωματική διατριβή. Βόλος
- Παπαναούμ, Ζ. (2003), *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Τυπωθήτω, Γιώργος Δάρδανος
- Παρθενόπουλος, Κ. Ν. (1997), *Ελληνική Δημόσια Διοίκηση*. Θεσσαλονίκη: ΖΗΤΗ
- Πασχαλιώρη, Β. & Μίλεση, Χ. (2005), *Η ποιοτική μέθοδος της συμμετοχικής παρατήρησης: Επιστημάνσεις και προβληματισμοί*. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 10, 20-33. Αθήνα
- Πράπας, Π. (2005), *Συστηματική παρατήρηση του προγράμματος "Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας» για την ανάδειξη εκπαιδευτικών πρακτικών- μελέτη περίπτωσης*. Διπλωματική διατριβή. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://workplace.eap.gr/QuickPlace/ekp_diploma
- Πρόκου, Ε. (2005), *Η μονάδα εκπαίδευσης ενηλίκων ως οργανισμός*. Στο: Κουτούζης, Μ. & Πρόκου, Ε. *Σχεδιασμός, Διοίκηση, Αξιολόγηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Διοίκηση Μονάδων*. Τόμος Γ'. Πάτρα: ΕΑΠ
- Ρεζ, Γ. (2004), *Διαδικασίες λήψης αποφάσεων σε εκπαιδευτικό οργανισμό: Απολογισμός και Επαναπροσδιορισμός*. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 9, 42-52. Αθήνα
- Σαΐτη, Α. (2000), *Γυναίκες εκπαιδευτικοί και σχολική διοίκηση στην Ελλάδα. Τα εκπαιδευτικά*, 57-58, σ. 150-163.
- Σαΐτης, Χ. (2005), *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*, 4^η έκδοση. Αθήνα
- Σαΐτης, Χ. (2002), *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη θεωρία... στην πράξη*, 2^η έκδοση, Αθήνα
- Σαΐτης, Χ. (2001), *Η λειτουργία του σχολείου μέσα από τις αποφάσεις του συλλόγου διδασκόντων* (ερευνητική μελέτη). Αθήνα: Ατραπός

- Τζωρτζάκης, Κ. & Τζωρτζάκη Α. (1992), *Οργάνωση και Διοίκηση*. Αθήνα
- Τσαμούρα, Α. (2003), Αξιολόγηση των Σχολείων 2^{ης} Ευκαιρίας. Διπλωματική διατριβή. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://workplace.eap.gr/QuickPlace/ekp_diploma
- Τσάφος, Β. & Χοντολίδου, Ε. (2003), Μεθόδευση διδασκαλίας στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Στο Βεκρής, Λ. & Χοντολίδου Ε.,(επιμ.) *Προδιαγραφές σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων-Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων, σ. 41-46
- Τσιμπουκλή, Α. (1999), *Η Εκπαίδευση Ειδικών Ομάδων στο Εκπαίδευση Ενηλίκων*, τόμος Δ΄, Ε.Α.Π., Πάτρα,
- Τσίτουρα, Β. (2006), *Ζητήματα διοίκησης Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας : απόψεις και γνώμες διευθυντών τους*. Διπλωματική διατριβή. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://workplace.eap.gr/QuickPlace/ekp_diploma
- Τσουντας, Κ. & Χρονοπούλου Μ. (1996), *Η δευτεροβάθμια εκπαίδευση και το εκπαιδευτικό προσωπικό της*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- ΥΠΕΠΘ (1) Στατιστικά στοιχεία, Δ/νσεις ΠΕΕ, Αθήνα 2000
- (2) Δ/ση Προσωπικού Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Αθήνα 2000
- Υπουργική Απόφαση 2373, «Οργάνωση και Λειτουργία των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας», Φ.Ε.Κ. 1003/22-07-2003
- Χαραλαμποπούλου, Ι. (2006), Σύγκριση του ρόλου του διευθυντή σε Τ.Ε.Ε. και σε Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας, Διπλωματική διατριβή. Βόλος
- Χατζησαββίδης, Σ. (2003), Συνδιαμορφώνοντας το παρόν και το μέλλον ενός σχολείου: θέματα που απασχόλησαν τις επιστημονικές συνεδριάσεις του Σχολείου 2^{ης} Ευκαιρίας Νεάπολης Θεσσαλονίκης. Στο Επιμέλεια: Βεκρής Λ.& Χοντολίδου Ε. *1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας*. Αθήνα: ΙΔΕΚΕ
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2003), *Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων*. Διδακτορική Διατριβή. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη
- Χοντολίδου, Ε. (2003), Η έννοια του γραμματισμού στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Στο Βεκρής, Λ. & Χοντολίδου, Ε (επιμ.). *Προδιαγραφές σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων-Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων, σ. 35-40
- Cohen, L. & Manion, L (1997), *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (μετ. Μητσοπούλου, Φιλοπούλου). Αθήνα 1997
- Courau, S. (2000), *Τα βασικά «εργαλεία» του εκπαιδευτή ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Courau, S. (2002), Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων και οι εκπαιδευτικές μέθοδοι Στο: Κόκκος Α.(επιμ.), *Διεθνής Συνδιάσκεψη για την εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Freire, P. (1977), *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. Αθήνα: Ράππας.
- Freire, P. (1977), *Πολιτιστική δράση για την κατάκτηση της ελευθερίας*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Jaques, D. (2004), *Μάθηση σε ομάδες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Jarvis, P. (2004) *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Koontz H. & O Donnell (1984), *Οργάνωση και Διοίκηση*. Μετάφραση Βαρδάκος Χρ., τόμος Α, Αθήνα: Παπαζήση
- Mezirow J. (2006), Μαθαίνοντας να σκεφτόμαστε όπως ένας ενήλικος. Κεντρικές έννοιες της θεωρίας του μετασχηματισμού. Στο Jack Mezirow και συνεργάτες, *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 43-71.
- Noye, D. & Piveteau, J. (1999), *Πρακτικός οδηγός του εκπαιδευτή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Rogers, A. (1999), *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 78, 112, 137, 163, 193-212, 215-235, 309-317.
- Rogers, A. (2002), Ενήλικοι εκπαιδευόμενοι: χαρακτηριστικά, ανάγκες, τρόποι μάθησης. Στο: Κόκκος Α.(επιμ.), *Διεθνής Συνδιάσκεψη για την εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Brookfield, St. (1986), *Understanding and Facilitating Adult Learning*. Open University Press.
- Brown, M., Boule, B., Boule, T. (1999), Commonalities Between Perception and Practice in Models of School Decision-Making in Secondary Schools. *School Leadership and Management*, Vol 19, No 3, 319-330
- Butler, R. (1991), *Designing organisations: a decision-making perspective*, London, Routledge
- Conway, J (1976), Test of linearity between teacher's participation in decision making and their perceptions of their schools as organizations, *Administrative Science Quaterly*, vol. 21, no 1, 130-139.
- Cross, K.P. (1981), *Adults as learners*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Duke, D. et al (1980), Teachers and shared decision making: the cost and benefits of involvement, *Educational Administration Quaterly*, 16, 31-44
- European Commission (1995), *White Paper «Teaching and Learning: Towards the learning society»*, Brussels

- European Commission (1999), *Second Chance Schools: Guide for setting up a Second Chance*, 5-9. <http://europa.eu.int/comm/education/2chance/guideen.pdf>
- European Commission (2001), *Second Chance Schools: The Results of a European Project*. http://europa.eu.int/comm/education/2chance/repcom_en.pdf
- Hargreaves, D. & Hopkins, D. (1992), *The empowered school: the management and practice of development planning*, London, Cassel
- Hoy, W. & Miskel, C. (1987), *Educational Administration: Theory, Research and Practice*, Lane Akers, Inc, New York
- Knowles, M. (1998), *The Adult Learner*. Houston, Texas: Gulf.
- Nias, J. (2001), Why teachers need their colleagues: a developmental perspective. Στο Hargreaves, A. et al (2001), *International Handbook of educational change*, Part II, Dordrecht, Kluwer, 1257-1274
- Nicastro, M. (1992), Can Andragogical Principles be Applied to an Undergraduate Curriculum for Traditional Students? *International Journal of University Adult Education*, 31 (2), 30-38
- Owens, R. (1987), *Organizational behaviour in education*. N. Jersey, Prentice Hall
- Richardson, M et al (1995), *School empowerment*, Lancaster, Technomic Pu.
- Rogers A. (2003), *What is the difference? A new critique of adult learning and teaching*, NIACE, Leicester.
- Rogers. J. (1989), *Adults Learning*, The Open University Press
- Shapiro, M., Setterlund, D. & Cragg.C. (2003), Capturing the Complexity of Women's Experiences: A Mixed-Method Approach to Studying Incontinence in Older Women, *AFFILIA*, 18, 21-33
- Stake, R. (1985), Case study. Στο J. Nisbet & St. Nisbet (eds) *World Year Book of education: research, policy and practice*. N. York, Kogan Press, 278-279
- Vroom, V. (1976), Can Leaders Learn? *Organisational Dynamics*, Vol 4, No 3, 17-28



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ



004000091970

