



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ  
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ  
ΣΕ ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΜΟΝΑΔΕΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**ΦΟΙΤΗΤΗΣ**

**ΑΝΑΣΤΑΣΙΟΣ ΜΑΡΑΤΟΣ**

**ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ**

**ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΗΣ ΖΜΑΣ**

**ΒΟΛΟΣ 2014**

## ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ

Ο Αναστάσιος Μαράτος, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «**Αυτονομία εκπαιδευτικών σε σχολικές μονάδες επαγγελματικής εκπαίδευσης**» αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή / και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

## Ο ΔΗΛΩΝ



**Αναστάσιος Μαράτος**

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

<b>Ευχαριστίες</b>	<b>4</b>
<b>Περίληψη</b>	<b>5</b>
<b>Abstract</b>	<b>6</b>
<b>Εισαγωγή</b>	<b>7</b>
<b>1<sup>ο</sup> Κεφάλαιο: Εκπαιδευτικό σύστημα και σχολική αποκέντρωση</b>	<b>11</b>
1.1 Σχολική αυτονομία	11
1.2 Μορφές εκπαιδευτικών συστημάτων	12
1.3 Σχολική αυτονομία και Ευρώπη	14
1.4 Το ελληνικό μοντέλο	15
1.5 Ιστορική αναδρομή	16
1.6 Σχολική αυτονομία και αποκέντρωση στην Ελλάδα	25
<b>2<sup>ο</sup> Κεφάλαιο: Η τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση στην Ελλάδα</b>	<b>31</b>
2.1 Ιστορική αναδρομή	31
2.2 Τεχνική εκπαίδευση στην Ευρώπη	37
2.3 Η ελληνική πραγματικότητα	39
2.4 Αυτονομία στην ΤΕΕ	40
<b>3<sup>ο</sup> Κεφάλαιο: Η έρευνα</b>	<b>42</b>
3.1 Προβληματισμός	42
3.2 Πληθυσμιακός στόχος	44
3.3 Σχεδιασμός	44
3.4 Τελικό δείγμα	45
3.5 Εργαλείο συλλογής	45

<b>4° Κεφάλαιο: Αποτελέσματα</b>	<b>47</b>
4.1 Ατομικά χαρακτηριστικά	47
4.2 Επεξεργασία δεδομένων	47
4.3 Παρουσίαση	48
4.3.1 Κατανομές και μέσες τιμές	48
4.3.2 Έλεγχος αξιοπιστίας	51
4.3.3. Τιμές σύνθετων μεταβλητών	51
<b>5° Κεφάλαιο: Συζήτηση</b>	<b>55</b>
5.1 Συμπεράσματα	55
5.2 Προτάσεις	58
<b>Βιβλιογραφία</b>	<b>62</b>
<b>Παραρτήματα</b>	<b>65</b>

## Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα τον επιβλέποντα καθηγητή μου κ. Αριστοτέλη Ζμα για την αμέριστη υποστήριξή του κατά τη διάρκεια εκπόνησης της παρούσας εργασίας. Επίσης, οφείλω να ευχαριστήσω την οικογένειά μου για την υποστήριξη και την κατανόηση που επέδειξε σε όλη την περίοδο των μεταπτυχιακών μου σπουδών.

## Περίληψη

Η παρούσα εργασία επιδιώκει να αναδείξει τα περιθώρια αυτονομίας που υπάρχουν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και ειδικότερα στον τομέα της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης μέσα από τη διερεύνηση των απόψεων των εν ενεργεία εκπαιδευτικών λειτουργών. Στο πρώτο μέρος της εργασίας γίνεται προσπάθεια να σκιαγραφηθεί η υπάρχουσα πραγματικότητα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και να αποσαφηνιστούν έννοιες, όπως συγκέντρωση, αποκέντρωση και αυτονομία. Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζεται η εμπειρική έρευνα και τα αποτελέσματά της. Σύμφωνα με τα πορίσματα της έρευνας, οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε σχολεία τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης στον νομό Μαγνησίας πιστεύουν ότι το εκπαιδευτικό σύστημα παραμένει συγκεντρωτικό. Επιπλέον, θεωρούν αναγκαία προϋπόθεση για να υπάρξει σύνδεση της τεχνικής εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας την παροχή αυτονομίας. Τέλος, σε σχέση με την εκπαιδευτική καθημερινότητά τους, οι εκπαιδευτικοί τεχνικής εκπαίδευσης, πιστεύουν ότι δεν έχουν αυτονομία στα καίρια ζητήματα.

**Λέξεις κλειδιά:** αυτονομία, συγκεντρωτισμός, αποκέντρωση, τεχνική εκπαίδευση

## **Abstract**

The current research, aims to designate whether autonomy is given at the Greek educational system and more specifically at the department of technical education, through the inquiry of active teachers' beliefs. In the first part of the project there has been an effort to delineate the actual reality at the Greek educational system and to clarify some meanings such as centralization and decentralization and autonomy. At the second part it is presented the survey via experience and the results. According to the findings of the scientific study, teachers who work at technical schools at the prefecture of Magnesia, believe that the educational system remains rather aggregate. In addition, they think that the supply of autonomy is a necessary requirement so that the technical education can be connected to job market. Finally, referring to their daily work routine, teachers at technical schools do believe that they don't really have the crucial autonomy needed at vital issues.

**Key words:** autonomy, centralization, decentralization, technical education

## Εισαγωγή

Η πεποίθηση έχει παγιωθεί ότι ο ρόλος της εκπαίδευσης στην ανάπτυξη των σύγχρονων κοινωνιών είναι κρίσιμος. Σε μια κοινωνία μάλιστα που οι αλλαγές πραγματοποιούνται με γρήγορο ρυθμό, αναζητούνται και παρουσιάζονται καινοτόμες ιδέες ή καινούργιοι τρόποι αντιμετώπισης των νέων προκλήσεων (Τζέλλος, 2008: 19). Ειδικότερα, η πρόοδος των εφαρμοσμένων επιστημών, η διάδοση των σύγχρονων μέσων τηλεπικοινωνιών και η χρήση νέων πηγών ενέργειας έχουν επηρεάσει αναπόφευκτα διάφορους τομείς της εργασίας. Στις μέρες μας οι κοινωνίες οργανώνονται στη βάση νέων εργασιακών μοντέλων, όπου η διάχυση καινοτόμου γνώσεως αποκτά σημαίνουσα σημασία. Όλες αυτές οι εξελίξεις επαναπροσδιορίζουν τον ρόλο του σχολείου, το οποίο καλείται να ανταπεξέλθει στα νέα δεδομένα. Κατά τον Lassahn (στο Ιακωβίδη, 2003: 9), η απόκτηση πτυχίου δεν αποτελούσε παλιότερα απαραίτητο προσόν για μεγάλο αριθμό νέων που ακολουθούσε κάποιο «κατώτερο» επάγγελμα, δηλαδή κάποια χειρωνακτική εργασία. Την ίδια στιγμή, η σωματική δύναμη και η εμπειρία κρίνονταν για την πλειονότητα του εργατικού δυναμικού ως απαραίτητα προσόντα. Σήμερα, όμως, η εκπαιδευτική επάρκεια και η κατάρτιση των εργαζομένων αποτελούν αυτονόητες απαιτήσεις, ανεξάρτητα από τη φύση του επαγγέλματος που ακολουθείται.

Σε κάθε περίπτωση η σύγχρονη κοινωνία έχει εξελιχθεί σε «κοινωνία γνώσης», απαιτώντας ευελιξία στον εργασιακό χώρο, διευκολύνοντας την αποκέντρωση στον τομέα παραγωγής και εντατικοποιώντας τους ρυθμούς παραγωγής στο όνομα της πολυπόθητης «αποτελεσματικότητας» (Βεργόπουλος, 1999: 366). Με βάση αυτούς τους στόχους έχει προταθεί από πολλούς επιστήμονες η αναμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος με τέτοιο τρόπο, ώστε να στηρίζεται στις αρχές της ισότητας, της ισονομίας, της αξιοκρατίας και των ίσων ευκαιριών (Τζέλλος, 2008: 19). Βασικό μέλημα μιας πιθανής μεταρρύθμισης, θα πρέπει, βέβαια, να αποτελεί και η αναμόρφωση των οργανωτικών δομών του εκπαιδευτικού συστήματος.

Κύριο, λοιπόν, ζήτημα μελέτης αποτελεί ο τρόπος που κάθε εκπαιδευτικό σύστημα είναι οργανωμένο και διοικείται. Αν ο τρόπος οργάνωσης και διοίκησης ενός εκπαιδευτικού συστήματος αφήνει αρκετά περιθώρια πρωτοβουλιών και αυτονομίας στους εκάστοτε οργανισμούς, αυτό θα έχει άμεση επίπτωση στον τρόπο και την αποτελεσματικότητα της διοίκησής τους. Με τον όρο «αυτονομία» νοείται το καθεστώς ελεύθερης αυτοδιοίκησης, σύμφωνα με το οποίο ο καθορισμός και η



διασφάλιση των θεσμών και της λειτουργίας τους γίνεται από τα ίδια τα μέλη της κοινότητας (Μπαμπινιώτης, 1998).

Κατά τις δύο τελευταίες δεκαετίες του 20ου αιώνα συνέβησαν ευρύτατες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στις οικονομικά αναπτυγμένες χώρες. Ένα από τα χαρακτηριστικά των μεταρρυθμίσεων αυτών ήταν η παραχώρηση αυτονομίας στα σχολεία από την κρατική κεντρική διοίκηση. Η αυτονομία των σχολικών μονάδων έχει τα χαρακτηριστικά της ελεύθερης επιλογής σχολείου από τους μαθητές, κατάργηση των ενδιάμεσων επιπέδων λήψης αποφάσεων, ενισχυμένη διοικητική αυτονομία στα σχολεία και εφαρμογή μάνατζμεντ στη διεύθυνση της σχολικής μονάδας. Αυτές οι αλλαγές που έχουν ως στόχο την εκπαιδευτική και διοικητική αποκέντρωση έγιναν λόγω των κοινωνικών, πολιτικών και πολιτιστικών διεργασιών ως αποτέλεσμα των οικονομικών εξελίξεων και της παγκοσμιοποίησης της αγοράς.

Η γνώση, όπως γίνεται αντιληπτό, αναδεικνύεται σε κύρια παραγωγική δύναμη, αποκτώντας κυρίαρχο ρόλο στην κοινωνία. Η εκπαίδευση, λοιπόν, του εργατικού δυναμικού θα πρέπει να αποτελεί βασικό μέλημα της εκάστοτε εκπαιδευτικής διοίκησης. Ωστόσο, η σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού συστήματος και αγοράς εργασίας παραμένει προβληματική στην ελληνική επικράτεια. Η ελληνική Πολιτεία εξακολουθεί να εφαρμόζει πεπαλαιωμένες πρακτικές, αδυνατώντας να συμβαδίσει με τις αλλαγές. Αυτό συμβαίνει παρά την πίεση των τρεχουσών προκλήσεων της παγκόσμιας οικονομίας. Στο πλαίσιο όλων των προαναφερθέντων αλλαγών θα περίμενε κάποιος ότι η επαγγελματική εκπαίδευση θα κατείχε ξεχωριστή θέση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στην πραγματικότητα, όμως, ο ρόλος της επαγγελματικής της επαγγελματικής εκπαίδευσης καθίσταται, ανεκμετάλλετος και παραμένει υποβαθμισμένος σε σχέση με τον αντίστοιχο της γενικής εκπαίδευσης (Ιακωβίδης, 2003: 10).

Η παρούσα εργασία επιδιώκει να αναδείξει σημαίνουσες πτυχές της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής καθώς και τις απόψεις εκπαιδευτικών λειτουργών αναφορικά με ζητήματα αυτονομίας, σε σχολικές μονάδες επαγγελματικής εκπαίδευσης, σε συνδυασμό και με τα προστάγματα της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Στόχος είναι να παρουσιαστεί όσο το δυνατό σφαιρικότερα η έννοια της αυτονομίας, καθώς και η ιδιομορφία της ελληνικής τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης, αναδεικνύοντας «στρεβλώσεις» και «ατέλειες» που τη χαρακτηρίζουν. Αφετηρία της όλης προβληματικής είναι η πεποίθηση ότι η σχολική αυτονομία έχει πολλά να προσφέρει σ' ένα εκπαιδευτικό σύστημα και ιδιαίτερα στον τομέα της τεχνικής και

επαγγελματικής εκπαίδευσης, γεγονός που φαίνεται να μην έχει γίνει αντιληπτό στο ελληνικό συγκείμενο. Το εν λόγω πρόβλημα φαίνεται να έχει αντιμετωπιστεί ανεπαρκώς μέχρι σήμερα, δεδομένου ότι ενώ αποδεχόμαστε την ανάγκη για αποκέντρωση και παροχή μεγαλύτερης αυτονομίας στις σχολικές μονάδες, εντούτοις δεν γίνονται οι ανάλογες κινήσεις από πλευράς Πολιτείας.

Στο πλαίσιο της εργασίας θα διερευνηθεί, ταυτόχρονα, ο τρόπος οργάνωσης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, οι ευκαιρίες αυτονομίας που παρέχει, καθώς και οι παράγοντες εκείνοι που έχουν διαμορφώσει την υπάρχουσα κατάσταση στον ελληνικό χώρο της επαγγελματικής και τεχνικής εκπαίδευσης. Θα εξεταστεί αν υπάρχουν ευκαιρίες αυτονομίας σήμερα στο υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα και σε σύγκριση με την ευρωπαϊκή πραγματικότητα. Επίσης, το ενδιαφέρον θα επικεντρωθεί στις απόψεις εκπαιδευτικών λειτουργών τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης, σχετικά με το ζήτημα της αυτονομίας αλλά και το κατά πόσο νιώθουν έτοιμοι να αναλάβουν περισσότερες ευθύνες στο πλαίσιο μιας αποκεντρωμένης εκπαιδευτικής διοίκησης. Επιπλέον, η έρευνα θα καταγράψει τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το κατά πόσο η τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση αντιμετωπίζεται ισότιμα στην Ελλάδα τόσο σε γενικό επίπεδο, όσο και σε επίπεδο αυτονομίας.

Το ενδιαφέρον εστιάζεται ακόμα στο κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι είναι απαραίτητη η παροχή μεγαλύτερης αυτονομίας στις σχολικές μονάδες και ιδιαίτερα σ' αυτές που εκπροσωπούν την τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση, καθώς και στο κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί λειτουργοί ως ενεργά στελέχη της εκπαίδευσης νιώθουν έτοιμοι να αναλάβουν τις ευθύνες που απορρέουν από μια τέτοια κίνηση από την πλευρά της πολιτείας. Σε τελική ανάλυση, οι βασικοί θεματικοί άξονες της έρευνας θα είναι οι ακόλουθοι: α) έννοια της αυτονομίας σε επίπεδο σχολικής μονάδας και επίπεδο εκπαιδευτικών, β) σύνδεση των εννοιών της αυτονομίας και της αποκέντρωσης με την επαγγελματική εκπαίδευση και γ) απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με την προσωπική τους θεώρηση για την αυτονομία της σχολικής μονάδας αλλά και του διδακτικού έργου.

Η θεωρητική προσέγγιση του θέματος θα ξεκινήσει με την αποσαφήνιση της έννοιας της «αυτονομίας». Η εν λόγω διασαφήνιση κρίνεται αναγκαία, διότι αναμένεται να συμβάλει στην πληρέστερη κατανόηση του προβλήματος. Ειδικότερα, στο πρώτο κεφάλαιο θα διερευνηθεί η έννοια της «αυτονομίας» σε ζητήματα που αφορούν τη σχολική μονάδα και τους εκπαιδευτικούς. Επίσης, θα εξεταστεί η δομή και ο τρόπος οργάνωσης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος,

με σκοπό να γίνουν κατανοητά τα περιθώρια αυτονομίας που αφήνει. Το ενδιαφέρον θα επικεντρωθεί, παράλληλα, και σε άλλα ευρωπαϊκά συστήματα εκπαίδευσης, προκειμένου να γίνει μια σύγκριση με την ελληνική πραγματικότητα.

Το δεύτερο κεφάλαιο επικεντρώνεται σε θέματα που αφορούν την τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση στην Ελλάδα. Αρχικά, θα επιχειρηθεί μια ιστορική αναδρομή των πολιτικών που εφαρμόστηκαν γύρω από την τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση στην Ελλάδα τον τελευταίο αιώνα με σκοπό να γίνουν κατανοητά σύγχρονα προβλήματά της. Παράλληλα, στο συγκεκριμένο κεφάλαιο θα επιχειρηθεί μια ιστορική αναδρομή σχετικά με τον τρόπο παγίωσης της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης σε συνάρτηση με το πολιτικό, οικονομικό, τεχνολογικό και κοινωνικό συγκείμενο της εκάστοτε εποχής. Επίσης, θα γίνει προσπάθεια να προσεγγιστεί κριτικά το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με σημείο αναφοράς την τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση. Τέλος, θα επιχειρηθεί μια προσέγγιση του συγκεκριμένου τύπου εκπαίδευσης υπό το πρίσμα των εννοιών της αυτονομίας και της αποκέντρωσης.

Με την ολοκλήρωση του θεωρητικού κομματιού ακολουθεί το εμπειρικό κομμάτι της εργασίας. Πιο συγκεκριμένα, το τρίτο κεφάλαιο της εργασίας επικεντρώνεται στην έρευνα που διεξήχθη. Σε αυτή έλαβαν μέρος εκπαιδευτικοί της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης, οι οποίοι συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία και γνωρίζουν τόσο τις καθημερινές δυσκολίες, όσο και τα περιθώρια βελτίωσης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Επιπλέον, η έρευνα καταγράφει τις απόψεις των προαναφερθέντων εκπαιδευτικών σχετικά με το κατά πόσο η τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση αντιμετωπίζεται ισότιμα στην Ελλάδα τόσο σε γενικό επίπεδο, όσο και σε επίπεδο αυτονομίας. Στη συνέχεια, στο τέταρτο κεφάλαιο, θα παρουσιαστούν αναλυτικά τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την έρευνα, ενώ στο πέμπτο κεφάλαιο ακολουθεί συζήτηση επί των αποτελεσμάτων.

## 1<sup>ο</sup> Κεφάλαιο: Εκπαιδευτικό σύστημα και σχολική αποκέντρωση

### 1.1 Σχολική αυτονομία

Τα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα έχουν εξουσιοδοτηθεί να μεταδίδουν στους νέους γνώσεις και δεξιότητες και να τους τοποθετούν στην αγορά της εργασίας μέσω των τίτλων σπουδών τους. Ίσως, γιατί τα εκπαιδευτικά συστήματα αποτελούν ένα από τα κυριότερα μέσα κοινωνικής αναπαραγωγής και νομιμοποίησης του σύγχρονου κράτους και ως εκ τούτου θα ήταν μάλλον απίθανο να βρισκόταν εκτός της στενής εποπτείας και ελέγχου του τελευταίου (Μαρμαρινός, 1977: 17· Κόκκοτας, 1983: 110-111). Ο έλεγχος γίνεται από στελέχη των υπουργείων παιδείας οι οποίοι, έχουν αναλάβει να καθορίζουν τα εκπαιδευτικά δρώμενα ως μόνοι αρμόδιοι (Goodson, 1992).

Σε ό,τι αφορά το ελληνικό συγκείμενο είναι αλήθεια ότι τις τελευταίες δεκαετίες το σχολείο είναι θεσμικά παραδοσιακό και γραφειοκρατικό. Παρόλο που το σχολείο καλείται να έχει άμεση αλληλεπίδραση με την κοινωνία και τις ανάγκες της, σήμερα φαίνεται πως η επικοινωνία του με την τοπική και την ευρύτερη κοινωνία έχει μειωθεί στο ελάχιστο (Τζέλλος, 2008: 67). Κατά τον Τζέλλο (2008), η ιδέα της σχολικής αυτονομίας έρχεται να διευρύνει τους στόχους, να μειώσει την ανάπτυξη της γραφειοκρατίας και να ελαττώσει την απόσταση που χωρίζει το σχολείο από την κοινωνία, αφού εμπλέκει σε αρκετά μεγάλο βαθμό εκπαιδευτικούς, γονείς, τοπικούς κοινωνικούς και εκπαιδευτικούς φορείς. Έτσι, δημιουργείται ένα ευρύ φάσμα ουσιαστικών και υλοποιήσιμων εκπαιδευτικών και επαγγελματικών ευκαιριών και επιλογών.

Σύμφωνα με το κείμενο του πορίσματος της Έκθεσης της Επιτροπής του Εθνικού Συμβουλίου Παιδείας (2006), η σχολική μονάδα αναμένεται να αναδειχτεί σε σημαντικό φορέα - παράγοντα διαμόρφωσης εκπαιδευτικής πολιτικής. Οι σχολικές μονάδες, στο πλαίσιο ενός ανοιχτού και περισσότερο ευέλικτου προγράμματος, καλούνται να έχουν περισσότερες ευθύνες και αυτονομία στη διαμόρφωση και υλοποίηση προγράμματος ενισχυτικής διδασκαλίας για την κάλυψη εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών, καθώς και στη διαμόρφωση και υλοποίηση προγράμματος σπουδών στη ζώνη των διαθεματικών δραστηριοτήτων. Στο ίδιο πόρισμα αναφέρεται ότι «οι σχολικές μονάδες μπορούν να αξιοποιήσουν κοινωνικούς εταίρους στην υποστήριξη του εκπαιδευτικού έργου επιδιώκοντας: α) σταθερή και δομημένη συνεργασία με τους γονείς και τον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων του σχολείου, β)

συνεργασία με φορείς της τοπικής αυτοδιοίκησης, ιδιαίτερα με τις κοινωνικές υπηρεσίες των δήμων, γ) συνεργασία με άλλους φορείς του δημοσίου και ιδιωτικού τομέα (επιχειρήσεις, μη κυβερνητικές οργανώσεις κτλ.)».

Πολλές φορές έχει συνδεθεί ο σκοπός και ο ρόλος του σχολείου με όρους όπως «αποδοτικότητα», «ανταγωνιστικότητα», «παραγωγικότητα» στο πλαίσιο μιας τεχνοκρατικής διαδικασίας που βλέπει το σχολείο ως μια «επιχείρηση». Επίσης, προάγεται συχνά η έννοια της «κατανάλωσης»· δηλαδή, η ιδέα του σχολείου ως υπηρεσίας προς άτομα, σε μια συμβατική σχέση με τους ωφελούμενους, τους «πελάτες», προς τους οποίους το ίδιο το σχολείο θα αναλάβει και θα καταβάλει προσπάθειες για να είναι αρεστό το παρεχόμενο προϊόν (Τζέλλος, 2008: 85-86). Πρόκειται για προσεγγίσεις μονομερείς, που καλούνται να συνοδεύονται με ένα πιο δυνατό κάλεσμα, μια επίκληση στο ιδιόμορφο έργο, μια μορφωτική αυτονομία (ό.π.). Κατά τον Cerini (1998: 12), *«η εκπαίδευση απαιτεί αυτονομία και ελευθερία στη διδασκαλία και στη μάθηση. Υπάρχει συνεπώς ένα παιδαγωγικό δεδομένο, ή μάλλον επιστημολογικό, μέσα στην έννοια της Σχολικής Αυτονομίας. Δεν μπορεί να πρόκειται για μια απλή οργανωτική διατύπωση(...) Είναι κανείς αυτόνομος όχι μόνο στην αξία ενός θεσπίσματος, αλλά εάν είναι ο ίδιος σε θέση να εκφράσει ένα σαφή εκπαιδευτικό σχεδιασμό»*.

Η αυτονομία, λοιπόν, δε μπορεί να θεωρείται απλά ως το πέρασμα αρμοδιοτήτων και εντολών από το Κράτος στα τοπικά θεσμικά όργανα για τη διοίκηση και τη διαχείριση του σχολείου. Και κανείς σήμερα δε μπορεί να ισχυριστεί ότι το σχολείο αποτελεί θεσμό ικανοποίησης των τοπικών κοινωνικών αναγκών, αλλά ούτε και ότι μοναδική του επιδίωξη είναι η αρμονική ανταπόκρισή του στις ανάγκες της αγοράς (Τζέλλος, 2008: 87). Ποιος, όμως, αποφασίζει για τους θεσμικούς σκοπούς του εκπαιδευτικού συστήματος; Ποιος παρεμβαίνει στην «αποστολή» ενός σχολείου; Ποιος επιλέγει μεταξύ ενός μορφωτικού προφίλ, ή ενός άλλου, για παράδειγμα μεταξύ των επικρατέστερων σκοπών και μεθόδων μετάδοσης γνώσης, μορφωτικής διαπαιδαγώγησης και κοινωνικοποίησης; Για να απαντηθούν τα παραπάνω ερωτήματα, αλλά και για να συνδεθούν οι ανωτέρω ερωτήσεις με την έννοια της «αυτονομίας», κρίνεται σκόπιμο να γίνει μια αναφορά στα συστήματα διοίκησης και τη θέση που έχει η «αυτονομία» στο κάθε ένα από αυτά.

## 1.2 Μορφές εκπαιδευτικών συστημάτων

Αν ο τρόπος οργάνωσης και διοίκησης ενός εκπαιδευτικού συστήματος αφήνει αρκετά περιθώρια πρωτοβουλιών και αυτονομίας στους οργανισμούς που το αποτελούν, αυτό έχει άμεση επίπτωση και στον τρόπο και την αποτελεσματικότητα της διοίκησής τους. Αν πάλι δεν υπάρχουν τέτοια περιθώρια, η διοίκηση των οργανισμών έχει απλά διεκπεραιωτικό χαρακτήρα. Σ' αυτή ακριβώς τη διαπίστωση στηρίζεται και η βασική διάκριση των εκπαιδευτικών συστημάτων σε «συγκεντρωτικά» και «αποκεντρωτικά». Αναμφίβολα, τα τελευταία χρόνια διάφοροι μελετητές έχουν στρέψει το ενδιαφέρον τους στη διερεύνηση του τρόπου διοίκησης της εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται ως πολύπλοκο, λόγω μεγέθους και πλήθους δομών και ανταποκρίνεται στα μηχανιστικά γραφειοκρατικά μοντέλα με σχετικές ιδιομορφίες (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994: 136). Πριν γίνει, όμως, μια προσπάθεια κατάταξης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος στα συγκεντρωτικά ή τα αποκεντρωτικά συστήματα, θα επιχειρηθεί η αποσαφήνιση των δύο αυτών όρων.

Στο πλαίσιο ενός συγκεντρωτικού συστήματος η λειτουργία όλων των κρατικών υπηρεσιών εξασφαλίζεται από την κεντρική εξουσία. Ειδικότερα, τα κεντρικά διοικητικά όργανα χειρίζονται όλα τα θέματα της διοίκησης, είτε αυτά αφορούν το κέντρο, είτε την περιφέρεια. Δηλαδή, η κεντρική διοίκηση διαθέτει την αποφασιστική αρμοδιότητα για κάθε είδος διοικητικών υποθέσεων (Σαΐτης, 1992: 104). Για το ίδιο θέμα οι Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου (1994: 113) αναφέρουν ότι: *«το κυριότερο στοιχείο συγκέντρωσης (centralization) έχει σχέση με το χαρακτήρα των τοπικών και περιφερειακών αρχών, καθώς και της τοπικής αυτοδιοίκησης. Το κριτήριο, λοιπόν, της συγκέντρωσης είναι ο διορισμός από το κράτος των αρχών αυτών, η στενότητα της παρεχόμενης αρμοδιότητάς τους, η ολοκληρωτική εξάρτησή τους από το κράτος και την κεντρική εξουσία»*. Στον αντίποδα, σύμφωνα με το αποκεντρωτικό σύστημα, ένα μέρος της αποφασιστικής εξουσίας της κεντρικής διοίκησης μεταβιβάζεται στα περιφερειακά κρατικά όργανα, για παράδειγμα στον νομάρχη (Σαΐτης, 1992: 105). Επίσης, οι Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου (1994) θεωρούν ότι η απόδοση στις τοπικές εξουσίες των αναγκαίων ελευθεριών για τη φυσική ανάπτυξή τους είναι βασικό χαρακτηριστικό της αποκέντρωσης.

Με βάση τους παραπάνω ορισμούς θα υποστηρίξαμε ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα κατατάσσεται στα συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα. Βέβαια, ο τρόπος οργάνωσης ενός συστήματος δεν αποτελεί από μόνος του θετικό ή αρνητικό στοιχείο. Είναι μια απόφαση που λαμβάνεται σε πολιτικό επίπεδο,

προκειμένου να διοικηθεί πιο αποτελεσματικά το σύστημα. Οι θεωρητικοί, άλλωστε, σε θέματα εκπαιδευτικής διοίκησης συμφωνούν ότι στη σύγχρονη πραγματικότητα τα αποκεντρωτικά συστήματα φαίνεται να έχουν πολύ περισσότερα να προσφέρουν στην πρόοδο της εκπαίδευσης από τα συγκεντρωτικά. Έτσι, κατά τον Hargreaves (1994, στο Τζέλλος, 2008: 81), η αποκέντρωση της εκπαίδευσης θεωρείται τα τελευταία χρόνια ως ο μηχανισμός αναζωογόνησης του σχολείου. Η ανάληψη διοικητικών ευθυνών από τη σχολική μονάδα σημαίνει μεγαλύτερη ελευθερία και ευελιξία κινήσεων από το σχολείο και μεγαλύτερη υπευθυνότητα των εκπαιδευτικών για τον ρόλο τους. Με λίγα λόγια, η αποκέντρωση προϋποθέτει και απαιτεί την εγκαθίδρυση καθεστώτος αυτονομίας με τις μεταρρυθμίσεις που αυτό συνεπάγεται: μεταρρυθμίσεις, όμως, που θα πρέπει να είναι σχεδιασμένες και προσαρμοσμένες στο ελληνικό συγκείμενο.

### **1.3 Σχολική αυτονομία και Ευρώπη**

Η τελευταία εικοσαετία σηματοδεύτηκε από καθοριστικές αλλαγές στον τομέα των ευθυνών των εκπαιδευτικών στην πλειονότητα των ευρωπαϊκών χωρών. Οι σημαντικότερες αλλαγές αφορούν στη μεγαλύτερη αυτονομία σε εκπαιδευτικά θέματα, επιτρέποντας με τον τρόπο αυτό στους εκπαιδευτικούς να δραστηριοποιούνται αποτελεσματικότερα στον σχεδιασμό του προγράμματος σπουδών, την αποδοχή νέων καθημερινών αρμοδιοτήτων και τη δημιουργία νέων απαιτήσεων προς τους εκπαιδευτικούς (Ευρυδίκη, 2008: 9). Στη μεγάλη πλειονότητα των ευρωπαϊκών χωρών, οι νέες αρμοδιότητες που ανατέθηκαν στους εκπαιδευτικούς ήταν αποτέλεσμα κυρίως μιας ολοένα μεγαλύτερης σχολικής αυτονομίας και, γενικότερα εκπαιδευτικής αποκέντρωσης. Οι μεταρρυθμίσεις που έγιναν στον τομέα της σχολικής αυτονομίας σε συνδυασμό με μέτρα εκπαιδευτικής αποκέντρωσης επέτρεψαν στους εκπαιδευτικούς να αναμειχθούν ενεργά στον σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Η ελπίδα είναι διάχυτη ότι η αυτονομία και η ελευθερία που τη συνοδεύει θα ωθήσει τους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν τη δημιουργικότητα και την ικανότητά τους να καινοτομούν. Παράλληλα, θα έχουν πιο ενεργό συμμετοχή και περισσότερα κίνητρα και θα προωθούν μια πιο διαφοροποιημένη εκπαιδευτική παροχή, η οποία θα ταιριάζει καλύτερα στον ετερογενή σχολικό πληθυσμό που προέκυψε από τη «μαζική δευτεροβάθμια εκπαίδευση» και την ενιαία εκπαίδευση (ό.π.).

Σύμφωνα με το δίκτυο Ευρυδίκη (2008: 17), η σχολική αυτονομία διακρίνεται σε τέσσερα κύρια επίπεδα. Ο όρος «πλήρης αυτονομία» χρησιμοποιείται, όταν τα σχολεία λαμβάνουν αποφάσεις εντός των πλαισίων του νόμου ή του γενικού ρυθμιστικού πλαισίου για την εκπαίδευση, χωρίς την παρέμβαση εξωτερικών φορέων (ακόμη και στην περίπτωση που πρέπει να συμβουλευτούνται ανώτερες αρχές). Ο όρος «περιορισμένη αυτονομία» αναφέρεται στην περίπτωση που τα σχολεία λαμβάνουν αποφάσεις εντός ενός πλαισίου επιλογών προκαθορισμένων από μια ανώτερη αρχή για την εκπαίδευση. Τα σχολεία, επίσης, δεν έχουν καθόλου αυτονομία, όταν δε λαμβάνουν αποφάσεις σ' έναν συγκεκριμένο τομέα. Τέλος, ένα τέταρτο επίπεδο αυτονομίας είναι εμφανές στις οργανωτικές δομές κάποιων εκπαιδευτικών συστημάτων. Σε κάποιες χώρες οι παροχείς της εκπαίδευσης και/ή οι τοπικές αρχές, είναι δυνατό κάποιες φορές να μεταβιβάσουν στα σχολεία τις εξουσίες τους να λαμβάνουν αποφάσεις σε ορισμένους τομείς. Όπου συμβαίνει αυτό, μπορεί να παρατηρούνται διαφορές μεταξύ των σχολείων όσο αφορά στο επίπεδο και τους τομείς των ευθυνών που ανατίθενται. Αυτή η τελευταία δυνατότητα έχει ελάχιστες επιπτώσεις σε θέματα διδασκαλίας, αλλά λαμβάνει μεγαλύτερη σημασία όταν εξετάζονται άλλοι τομείς της σχολικής δραστηριότητας, όπως για παράδειγμα θέματα διοίκησης της σχολικής μονάδας.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να επισημανθεί ότι κάποιες δυτικές χώρες έχουν επιλέξει εδώ και δεκαετίες αποκεντρωτικά συστήματα. Και με τον όρο «αποκέντρωση» εννοούμε τη διοικητική αυτονόμηση των σχολικών μονάδων. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τους Caldwell και Springs (1988), οι κομητείες του Cambridge και του Solihull ήταν οι πρώτες που εφάρμοσαν τη διοικητική και οικονομική αυτονόμηση των σχολείων στην Αγγλία από το 1980. Από το 1987 και έπειτα, η κυβέρνηση της Μ. Βρετανίας, προώθησε την πολιτική της τοπικής αυτοδιοίκησης των σχολείων. Παράλληλα ενίσχυσε τη δράση των σχολικών συμβουλίων, στα οποία έδωσε αυξημένες αρμοδιότητες, διαμορφώνοντας ένα πλήρως αποκεντρωτικό σύστημα διοίκησης. Στην Αυστραλία, παρατηρείται η προσπάθεια αποκέντρωσης ήδη από τα μέσα της δεκαετίας του 1970, ενώ η Νέα Ζηλανδία έχει παραχωρήσει από το 1989, με τον θεσμό των διαχειριστών, μεγάλο βαθμό αυτονομίας. Παρόμοιος τρόπος διοίκησης παρατηρείται από το 1980, τόσο στον Καναδά όσο και στις ΗΠΑ (Χατζηπαναγιώτου, 2003: 70). Η Chapman (1990) σχετικά με το αυτοδιοικούμενο σχολείο αναφέρει ότι αυτοδιοίκηση ουσιαστικά σημαίνει πως τα θέματα διοίκησης τίθενται σε σχέση με τα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες του ίδιου του σχολικού



οργανισμού. Η αυτονομία, όμως, εκτός από ευελιξία συνεπάγεται και μεγάλη ευθύνη από όλα τα μέλη του σχολείου ώστε ο οργανισμός να μπορεί να επιλύει τα προβλήματα που προκύπτουν, να υλοποιεί τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες και τελικά να μπορέσει να αναπτυχθεί.

#### **1.4 Το ελληνικό μοντέλο**

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ανήκει διοικητικά στις αρμοδιότητες του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, το οποίο σχεδιάζει και υλοποιεί την εκάστοτε επίσημη εθνική πολιτική. Η σύσταση του ΥΠΕΠΘ χρονολογείται από το 1833 οπότε έχουμε το πρώτο νομοθέτημα για την εκπαίδευση στο νεοσύστατο ελληνικό κράτος (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008: 123). Ο Σταμέλος (2007: 245-246) αναφέρει ότι αν υπάρχουν δυο ιδιαιτερότητες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος αυτές, ίσως, είναι: α) Το γεγονός ότι οι ελληνικοί νόμοι που το δημιούργησαν, διαχρονικά, ήταν συνήθως αντιγραφές ξένης νομοθεσίας καλών προθέσεων, πιθανόν, αλλά όχι εναρμονισμένοι με την ελληνική πραγματικότητα και β) η έντονη επίδραση των πολιτικών εντάσεων ή ανωμαλιών, που του στέρησε τη νομιμοποίηση των στόχων του. Έτσι, το πολιτικό -υπό την όψη του κομματικού- προτασσόταν του εθνικού που ταυτιζόταν μονοδιάστατα με μια εθνική κομματική παράταξη.

Το ελληνικό σύστημα είναι, λοιπόν, ιεραρχικά δομημένο και σχηματικά παρουσιάζεται ως μια πυραμίδα, στην κορυφή της οποίας βρίσκεται ο Υπουργός Παιδείας, που προΐσταται του αντίστοιχου υπουργείου, δηλαδή, της κεντρικής διοίκησης και όλου του εκπαιδευτικού συστήματος. Στη βάση της πυραμίδας βρίσκεται το σύνολο των δημοτικών σχολείων και νηπιαγωγείων της χώρας. Οι διοικητικές αρμοδιότητες στη δομή της πυραμίδας, ως προς την ποσότητα, βαραίνουν κυρίως την κορυφή της πυραμίδας και μειώνονται όσο κατεβαίνουμε προς τη βάση, η οποία έχει αποκλειστικά εκτελεστικές αρμοδιότητες και μηδαμινή εξουσία στο επίπεδο μόνο του διευθυντή της σχολικής μονάδας (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994: 137). Σε μια προσπάθεια να επεξηγηθεί η επιλογή του συγκεκριμένου τύπου οργάνωσης στο ελληνικό σύστημα, θα ήταν χρήσιμο να γίνει μια ιστορική αναδρομή με έμφαση στο εκπαιδευτικό σύστημα από συστάσεως του νεοελληνικού κράτους.

#### **1.5 Ιστορική αναδρομή**

Με την αποδοχή της εκλογής του ως Κυβερνήτη της Ελλάδος και τη μετάβασή του στον ελλαδικό χώρο, ο Ιωάννης Καποδίστριας επέβαλε ένα αυστηρά συγκεντρωτικό σύστημα εξουσίας σε όλο τον τομέα της δημόσιας διοίκησης. Η τετραετία 1828-1831 χαρακτηρίζεται από την απόλυτη κυριαρχία των αντιλήψεων του Ιωάννη Καποδίστρια για τη διοίκηση και την ανάπτυξη του νεοελληνικού κράτους (Χαρίτος, 2009: 47). Η εκπαίδευση, η οποία έπρεπε να οργανωθεί από την αρχή, δεν αποτέλεσε εξαίρεση και ακολούθησε τα συγκεντρωτικά πρότυπα οργάνωσης που είχαν υιοθετηθεί από τον νέο Κυβερνήτη. Είναι χαρακτηριστικό ότι ο συγκεντρωτισμός στη διοίκηση σε συνδυασμό με τη μετάθεση για μεταγενέστερο χρόνο της δημιουργίας Πανεπιστημίου, έδωσαν την ευκαιρία στους πολιτικούς αντιπάλους του Κυβερνήτη να τον κατηγορήσουν ως «φωτοσβέστη» και αυταρχικό (Χαρίτος, 2009: 47).

Μετά τη δολοφονία του Καποδίστρια, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα βρέθηκε σε αποδιοργάνωση. Η έλευση του Όθωνα δημιούργησε ελπίδες για την ανάπτυξη του ελληνικού κράτους και συνάμα της ελληνικής εκπαίδευσης. Η οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος ανατέθηκε στο Βαυαρό νομομαθή Geor von Maurer, το έργο του οποίου συνέχισε μετά την αποχώρησή του ο Armansperg. Η Αντιβασιλεία, σε ό,τι είχε να κάνει με τα εκπαιδευτικά ζητήματα, αποσκοπούσε στην αποκοπή από τις ισχύουσες πριν από τον Αγώνα συνθήκες και το αποκεντρωτικό πνεύμα που υπήρχε στις προθέσεις των ηγετών της Επανάστασης. Το 1833 συστάθηκε Επιτροπή για τη μελέτη του εκπαιδευτικού ζητήματος, η οποία θα έπρεπε να προτείνει ένα Σχέδιο διοργάνωσης της εκπαίδευσης. Το Σχέδιο που κατάρτισε η επιτροπή, δεν ευδοκίμησε, ενώ αντίθετα επιβλήθηκαν οι απόψεις του Maurer και αποφασίστηκε με σειρά νομοθετικών κειμένων μια διαφορετική συγκεντρωτική διάρθρωση. Η προέλευση του νομοθέτη και οι γενικότερες συνθήκες της εποχής υπέδειξαν ουσιαστικά τη μίμηση γερμανικών ή γερμανογενών προτύπων, μίμηση που διέπει άμεσα ή έμμεσα τους ελληνικούς εκπαιδευτικούς νόμους. Το περιεχόμενο των ιδρυτικών νόμων για τις τρεις εκπαιδευτικές βαθμίδες επιβεβαιώνει την άμεση εξάρτηση από την κεντρική εξουσία. Η συγκεντρωτικότητα και η πρόδηλη μεταφορά στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα των ξένων προτύπων, αποτελούν βασικά χαρακτηριστικά της βαυαρικής νομοθεσίας (Χαρίτος, 2009). Πρέπει, όμως, να σημειωθεί ότι η βασική διάρθρωση και η οργάνωση που υιοθέτησε η Αντιβασιλεία, ίσχυσαν για περίπου έναν αιώνα.

Ο νόμος «περί Δημοτικών σχολείων» της 6/18 Φεβρουαρίου 1834, καθορίζει το καθεστώς της πρωτοβάθμιας ιδρύοντας ένα σχολείο μαζικό, οργανωμένο σύμφωνα με το μοναδικό πρότυπο υπό τον κρατικό έλεγχο (ό.π.: 71). Με τον παραπάνω νόμο ανατέθηκε στον Γραμματέα (Υπουργό) Εκπαίδευσης η διοίκηση και η εποπτεία της Δημοτικής εκπαίδευσης. Ο Γραμματέας ασκούσε τη διοίκηση και την εποπτεία σε συνεργασία με πέντε επάλληλα, πολυμελή ή μονομελή όργανα. Τα αποτελέσματα των επιθεωρήσεων κοινοποιούνταν μέσω των σχετικών αναφορών στο Υπουργείο, το οποίο είχε και τον πλήρη έλεγχο όλων των διαδικασιών.

Σε ό,τι αφορά τη Μέση Εκπαίδευση (Ελληνικά Σχολεία και Γυμνάσια), το Διάταγμα του 1833 προέβλεπε για τη διοίκηση και την εποπτεία ότι τη διεύθυνση του Ελληνικού Σχολείου είχε ο διευθυντής, ενώ τη διεύθυνση του Γυμνασίου είχε ο Γυμνασιάρχης. Όπου υπήρχε Ελληνικό Σχολείο και Γυμνάσιο συγκροτούνταν «Εφορεία» υπό τον διοικητή της περιοχής. Η «Εφορεία» ήταν υπό την εποπτεία του Υπουργείου και φρόντιζε για τη λειτουργία του σχολείου. Το οργανωτικό σχήμα της διοίκησης και της εποπτείας, όπως περιγράφηκε παραπάνω, ίσχυσε με κάποιες τροποποιήσεις ως το 1895 για τη Δημοτική Εκπαίδευση και ως το 1905 για τη Μέση Εκπαίδευση (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994: 210-212).

Το σύστημα διοίκησης και εποπτείας της εκπαίδευσης που εγκαθιδρύθηκε από το 1833 ήταν πολύπλευρο και πολυσύνθετο και αντιστοιχούσε στο σύστημα διοίκησης που είχε καθιερωθεί. Ο Petropoulos (1985: 206) υποστήριξε ότι το σύστημα διοίκησης ήταν ένας συμβιβασμός ανάμεσα στην αρχή του συγκεντρωτισμού, που είχε φτάσει στην πληρέστερη μορφή του την εποχή του Καποδίστρια, και στην αρχή της τοπικής αυτοδιοίκησης που είχε εξυπηρετήσει τον ελληνισμό με τόση επιτυχία την εποχή της Τουρκοκρατίας. Το σύστημα που οικοδομήθηκε ήταν στην πραγματικότητα άκρως συγκεντρωτικό. Οι Τοπικές Επιτροπές διορίζονταν και ελέγχονταν απόλυτα από το κράτος. Είναι χαρακτηριστικό ότι ο Μάουρερ θεωρούσε τις διαδικασίες ελέγχου από την κεντρική εξουσία «απολύτως απαραίτητες για να προλαμβάνονται οι καταχρήσεις».

Η ψήφιση του νόμου ΒΤΜΘ<sup>7</sup>/1895, από την κυβέρνηση Δεληγιάννη προέβλεπε αρκετές αλλαγές του εκπαιδευτικού συστήματος. Με το νόμο αυτό διοριζόταν σε κάθε νομό ένας Επιθεωρητής των Δημοτικών Σχολείων με διοικητικές, εποπτικές και καθοδηγητικές αρμοδιότητες. Επίσης, σε κάθε νομό, συγκροτούνταν Εποπτικό Συμβούλιο, το οποίο είχε ως αρμοδιότητα να κάνει προτάσεις για τις δαπάνες και τη λειτουργία των σχολείων. Οι προτάσεις αυτές, όμως, δεν ήταν

υποχρεωτικές για τον Υπουργό (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994: 219). Με τον τρόπο αυτό οι δημοτικές αρχές έχαναν ακόμα και τη μικρή εξουσία που είχαν στη διοίκηση της εκπαίδευσης. Είναι ενδεικτικό το γεγονός ότι ο Παπαμάρκου, στέλεχος του Υπουργείου κατά τη διάρκεια των κυβερνήσεων Τρικούπη, εξέφρασε τη γνώμη ότι με τον νόμο ΒΤΜΘ'/1895 οι Δημοτικές Αρχές «εξουθενίζονται και εξευτελίζονται εντελώς». Εδώ θα πρέπει να αναφερθεί ότι από τους συγχρόνους ο συγκεκριμένος νόμος χαρακτηρίστηκε «σωτήριος», ενώ από τους μεταγενέστερους θεωρήθηκε πως «απήλλαξε τους διδασκάλους από τους όνυχας της μαινόμενης τότε συναλλαγής και αποκέντρωσε την Δημοτική Εκπαίδευση» (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994: 220).

Το 1905 ιδρύθηκε το «Εποπτικό Συμβούλιο Μέσης Εκπαίδευσης», το οποίο κατείχε και διοικητικές αρμοδιότητες, κυρίως προαγωγές εκπαιδευτικών. Επίσης, διορίστηκαν μόνιμοι Επιθεωρητές και στη Μέση Εκπαίδευση και έτσι ολοκληρώθηκε το νέο διοικητικό και εποπτικό σύστημα της εκπαίδευσης, βασικός θεσμός του οποίου ήταν ο Επιθεωρητής. Στα νομοσχέδια του 1913 που είχε συντάξει ο Δ. Γληνός και προώθησε ο Υπουργός Ι. Τσιριμώκος, περιλαμβανόταν κι αυτό «Περί Διοικήσεως της Εκπαιδύσεως» (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994: 221). Ο ίδιος ο Γληνός αποτιμώντας το μέχρι τότε διοικητικό σύστημα έγραφε μεταξύ άλλων στην αιτιολογική έκθεση: «Υπήρχεν αυθαιρεσία και πολιτική εκμετάλλευσις των εκπαιδευτικών θέσεων», ενώ για το συγκεντρωτικό σύστημα στη διοίκηση της εκπαίδευσης ανέφερε ότι είναι μονόδρομος, αφού οι όποιες αποκεντρωτικές πρωτοβουλίες δεν είχαν φέρει αποτέλεσμα. Το νομοσχέδιο τελικά ψηφίστηκε και αποτέλεσε το νόμο 240/1914, οποίος ανέφερε χαρακτηριστικά ότι «την ανωτάτην εποπτεία και διοίκησιν διατηρεί ο Υπουργός των Εκκλησιαστικών και της Δημοσίας Εκπαιδύσεως. Αλλ' η ανωτάτη εκτελεστική εξουσία καθοδηγείται εις τας ενεργείας αυτής υπό σειράς διαμέσων εποπτειακών και συμβουλευτικών οργανώσεων». Σύμφωνα με το νόμο αυτό αυξήθηκαν τα Εποπτικά Συμβούλια και τέθηκαν κάτω από την εποπτεία των Γενικών Επιθεωρητών που αυξήθηκαν σε δώδεκα, ισχυροποιώντας τον συγκεντρωτισμό και αποκλείοντας την παροχή οποιασδήποτε εξουσίας στη περιφέρεια (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994: 223).

Κατά την περίοδο μέχρι το 1930 η ταραχώδης πολιτική ζωή στη χώρα είχε άμεσο αντίκτυπο και στα εκπαιδευτικά ζητήματα. Κύριο χαρακτηριστικό της συγκεκριμένης περιόδου αποτέλεσαν οι πολλές και συνεχείς μεταβολές σε διοικητικό, κυρίως επίπεδο. Σημαντικές αλλαγές στη διοίκηση και εποπτεία της εκπαίδευσης

έγιναν το 1930 με το νόμο «Περί Διοικήσεως της Εκπαιδεύσεως» (4653/1930) επί υπουργίας Γ. Παπανδρέου. Οι βασικές αρχές του παραπάνω νόμου ήταν: α) Η κατάτμηση της διοίκησης της εκπαίδευσης στην αρμοδιότητα διαφόρων Υπουργείων, επιβάλλει τη χάραξη ενιαίων κατευθυντήριων γενικών γραμμών στην εκπαιδευτική πολιτική, β) επιβαλλόταν ο διαχωρισμός των συμβουλίων με διοικητικές και επιστημονικές αρμοδιότητες και γ) η «αποκέντρωση» που ίσχυε για τη δημοτική Εκπαίδευση να επεκταθεί και στη Μέση. Με βάση αυτές τις αρχές συστάθηκε στο Υπουργείο Παιδείας, υπό την προεδρία του Υπουργού, το «Ανώτατον Εκπαιδευτικόν Συμβούλιον» αποτελούμενο από 51 μέλη (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994: 226).

Με την επιβολή του καθεστώτος της 4<sup>ης</sup> Αυγούστου το εκπαιδευτικό σύστημα που είχε διαμορφωθεί μέχρι τότε υπέστη ολοκληρωτική μεταβολή. Το σύστημα διοίκησης έγινε άκρως συγκεντρωτικό, χωρίς κανένα περιθώριο αυτενέργειας των εκπαιδευτικών. Οι αλλαγές στη διοίκηση επήλθαν με τους Αναγκαστικούς Νόμους 767/1937 και 2189/1940. Για την ενίσχυση του συγκεντρωτισμού και του κρατικού ελέγχου το καθεστώς προχώρησε στην ίδρυση του «Οργανισμού Εκδόσεως Σχολικών Βιβλίων», μέσω του οποίου θα εγκρίνονταν και θα διαθέτονταν τα «εγκρινόμενα διδακτικά και βοηθητικά βιβλία» (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994: 235).

Μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο και τον εμφύλιο που ακολούθησε, παρατηρείται μια στασιμότητα στα ζητήματα οργάνωσης της εκπαίδευσης. Το συγκεντρωτικό σύστημα που υπήρχε ενισχύθηκε περαιτέρω μέσω των διώξεων σε βάρος εκπαιδευτικών που έλαβαν χώρα την περίοδο εκείνη στο όνομα του κομμουνιστικού κινδύνου. Εξαίρεση στη νομοθετική ακινησία στα εκπαιδευτικά θέματα, αποτέλεσε η προσπάθεια ανασυγκρότησης των οργάνων διοίκησης και εποπτείας. Το 1948 έχουμε την ίδρυση του «Κεντρικού Διοικητικού και Γνωμοδοτικού Συμβουλίου Εκπαιδεύσεως» (Κ.Δ.Γ.Σ.Ε.) που λειτουργούσε με δυο τμήματα, ένα για τη Δημοτική κι ένα για τη Μέση εκπαίδευση. Κάποιες απ' τις αρμοδιότητες του Κ.Δ.Γ.Σ.Ε. μεταφέρθηκαν στα Περιφερειακά Συμβούλια που οργανώθηκαν το 1952. Συγκεκριμένα για τη Δημοτική Εκπαίδευση, συστάθηκε στην έδρα κάθε νομού ένα «Περιφερειακό Υπηρεσιακό Συμβούλιο Στοιχειώδους Εκπαιδεύσεως» (Π.Υ.Σ.Σ.Ε.) και στην έδρα κάθε Γενικού Επιθεωρητή συστάθηκε ένα Ανώτερο Υ.Σ.Σ.Ε. ως δευτεροβάθμιο όργανο, ενώ στο Υπουργείο Παιδείας συστάθηκε τα «Κεντρικό Υ.Σ.Σ.Ε.», ως τριτοβάθμιο όργανο.

Για τη Μέση Εκπαίδευση στην έδρα κάθε Γενικού Επιθεωρητή συστάθηκε ένα «Περιφερειακό Υπηρεσιακό Συμβούλιο Μέσης Εκπαίδευσης» (Π.Υ.Σ.Μ.Ε.), συστάθηκαν δυο Ανώτερα Υ.Σ.Μ.Ε. και στο Υπουργείο Παιδείας συστάθηκε το «Κεντρικό Υ.Σ.Μ.Ε.». Παρά τη φαινομενική αποκέντρωση, το σύστημα παρέμενε συγκεντρωτικό, ενώ είναι ενδεικτικό ότι, μ' εξαίρεση το Κ.Δ.Γ.Σ.Ε., σ' όλη την ιεραρχία των Συμβουλίων Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης, δεν υπήρχε καθόλου εκπροσώπηση των εκπαιδευτικών. Αυτή η διάρθρωση των Υπηρεσιακών Συμβουλίων, που εισήχθη το 1952 διατηρήθηκε με τροποποιήσεις, ως τη δεκαετία του 1980 (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994: 237-238).

Ένα από τα σημαντικότερα σημεία της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1964 ήταν η ίδρυση του «Παιδαγωγικού Ινστιτούτου». Για τους Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου (1994: 239), «η ίδρυση του «Παιδαγωγικού Ινστιτούτου» εγγραφόταν στο σχεδιασμό και την πραγμάτωση της μεταρρύθμισης, στην αλλαγή του προσανατολισμού των σπουδών των εκπαιδευτικών της Δημοτικής Εκπαίδευσης, της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών της Μέσης εκπαίδευσης και στη θεωρητική στήριξη της εκπαιδευτικής πολιτικής. Η ίδρυσή του αποτελούσε ένα αντέρεισμα στις πανεπιστημιακές σχολές (...) που συγκροτούσαν την παραδοσιακή συντηρητική διανοήση και τροφοδοτούσαν την πολιτική και την επιχειρηματολογία των συντηρητικών πολιτικών δυνάμεων». Σύμφωνα με τους ίδιους συγγραφείς, σκοπός της ίδρυσης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, ήταν και η αποδυνάμωση ορισμένων γραφειοκρατικών ομάδων του Υπουργείου και παράλληλα η συσπείρωση των φιλελεύθερων διανοουμένων. Στόχος και πάλι φάνηκε να είναι η αποκέντρωση και η παροχή αυτονομίας, για άλλη μια φορά όμως η προσπάθεια αυτή έμεινε ανολοκλήρωτη.

Η προσπάθεια εκδημοκρατισμού της εκπαίδευσης και αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού συστήματος, σταμάτησε απότομα το 1967 με την εγκαθίδρυση του δικτατορικού καθεστώτος της «21<sup>ης</sup> Απριλίου». Με τον Αναγκαστικό Νόμο 59 καταργήθηκε το «Παιδαγωγικό Ινστιτούτο» ενώ με τον Αναγκαστικό Νόμο 129 καταργήθηκε το υφιστάμενο σχήμα οργάνωσης της διοίκησης και εποπτείας της εκπαίδευσης (ό.π.: 242). Το καθεστώς θέλοντας να ελέγξει το κράτος και με την πρόφαση του «κομμουνιστικού κινδύνου», επέβαλαν σε ολόκληρη τη δημόσια διοίκηση ένα αυστηρά συγκεντρωτικό σύστημα διοίκησης, με την παιδεία να μην αποτελεί, φυσικά, εξαίρεση.

Με την πτώση της δικτατορίας αρχίζει μια περίοδος αναγέννησης για ολόκληρο το κράτος. Στον τομέα της παιδείας αποτελεί σταθμό η μεταρρύθμιση του 1976. Το 1975 ιδρύθηκε το «Κέντρο Εκπαιδευτικών Μελετών και Επιμόρφωσης» (Κ.Ε.Μ.Ε.) με αρμοδιότητες αντίστοιχες του «Παιδαγωγικού Ινστιτούτου» του 1964. Το εποπτικό και διοικητικό δίκτυο για τη δημοτική Εκπαίδευση αποτέλεσαν 240 περιφέρειες με επικεφαλής τους Επιθεωρητές. Αυτές οι περιφέρειες υπάγονταν σε 15 ανώτερες εκπαιδευτικές περιφέρειες με επικεφαλής τους Επόπτες. Το αντίστοιχο δίκτυο για τη Μέση Εκπαίδευση αποτέλεσαν 80 εκπαιδευτικές περιφέρειες με επικεφαλής τους Γενικούς Επιθεωρητές. Και αυτές οι περιφέρειες υπάγονταν σε 15 ανώτερες με επικεφαλής τους Επόπτες Μέσης Εκπαίδευσης. Οι επιθεωρητές και οι Επόπτες ήταν διοικητικοί και πειθαρχικοί προϊστάμενοι των εκπαιδευτικών και ασκούσαν την επιστημονική καθοδήγησή τους. Σε κάθε περιφέρεια ιδρύθηκαν τα «Περιφερειακά Υπηρεσιακά Συμβούλια Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης» (Π.Υ.Σ.Δ.Ε. και Π.Υ.Σ.Μ.Ε.) και σε κάθε ανώτερη περιφέρεια τα «Ανώτερα Περιφερειακά Υπηρεσιακά Συμβούλια Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης» (Α.Π.Υ.Σ.Δ.Ε. και Α.Π.Υ.Σ.Μ.Ε.). Τέλος, στο Υπουργείο Παιδείας συστάθηκαν τα «Κεντρικά Υπηρεσιακά Συμβούλια Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης» (Κ.Υ.Σ.Δ.Ε. και Κ.Υ.Σ.Μ.Ε) και τα «Ανώτερα Κεντρικά Υπηρεσιακά Συμβούλια Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης» (Α.Κ.Υ.Σ.Δ.Ε. και Α.Κ.Υ.Σ.Μ.Ε).

Κατά την περίοδο διαμόρφωσης του νομικού πλαισίου της εκπαίδευσης που περιγράφηκε παραπάνω οι εκπαιδευτικοί, μέσω των συνδικαλιστικών τους οργανώσεων (Δ.Ο.Ε. και Ο.Λ.Μ.Ε.), δεν αμφισβήτησαν τη μορφολογία και τον προσανατολισμό του διοικητικού οργανογράμματος που πρότεινε η κυβέρνηση και τελικά θεσμοθετήθηκε. Η κριτική και οι προτάσεις της Ο.Λ.Μ.Ε. είχαν να κάνουν κυρίως με τη διοικητική αυτοτέλεια των εκπαιδευτικών περιφερειών, την οποία νοούσε ως αποκέντρωση, τη λειτουργία των Υπηρεσιακών Συμβουλίων και τις αρμοδιότητες των Υπηρεσιακών Συμβουλίων, των Γυμνασιαρχών, των Λυκειαρχών και των Συλλόγων των Διδασκόντων. Η Δ.Ο.Ε. περιόρισε την κριτική της στο θεσμό του Επιθεωρητή.

Σ' όλη αυτήν την περίοδο τα αιτήματα που διαμορφώθηκαν και προβλήθηκαν ήταν ασαφή και περιορίζονταν στη διακήρυξη για συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διοίκηση της εκπαίδευσης και κυρίως εστιάζονταν στην κατάργηση του θεσμού του Επιθεωρητή και τη θεσμοθέτηση του Σχολικού Συμβούλου (ό.π.: 244-245). Για την Αθανασούλα-Ρέππα (2008), η μεταρρύθμιση του 1976/77 και η σειρά νόμων και

κανονιστικών διοικητικών πράξεων που ακολούθησαν δημιούργησαν ουσιαστικά τη σημερινή μορφή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Μετά τις εκλογές της 17-10-1981 η νέα κυβέρνηση προχώρησε σε σημαντικές αλλαγές στη δημόσια διοίκηση. Στο πλαίσιο των αλλαγών αυτών, καταργήθηκαν οι θέσεις των Εποπτών Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994: 245). Στα αξιοσημείωτα της περιόδου συμπεριλαμβάνεται και η κατάργηση του θεσμού του Επιθεωρητή και η αντικατάστασή του με το Σχολικό Σύμβουλο. Η διάρθρωση της διοίκησης της εκπαίδευσης στηρίχθηκε στη διοικητική διαίρεση της χώρας. Συγκεκριμένα, στην κορυφή της πυραμίδας βρισκόταν το Υπουργείο, σε επίπεδο νομού υπήρχαν οι Διευθύνσεις και τα Γραφεία Εκπαίδευσης και στη βάση της πυραμίδας η Σχολική Μονάδα. Τα Υπηρεσιακά Συμβούλια οργανώθηκαν σε δυο επίπεδα και καταργήθηκαν όλα τα ενδιάμεσα. Έτσι, σε Νομαρχιακό επίπεδο υπήρχαν τα «Περιφερειακά Υπηρεσιακά Συμβούλια Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» (Π.Υ.Σ.Π.Ε. – Π.Υ.Σ.Δ.Ε.) και σε εθνικό επίπεδο τα «Κεντρικά Περιφερειακά Υπηρεσιακά Συμβούλια Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» (Κ.Υ.Σ.Π.Ε. – Κ.Υ.Σ.Δ.Ε.) (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994,). Το Κ.Ε.Μ.Ε. καταργήθηκε και στη θέση του ιδρύθηκε το «Παιδαγωγικό Ινστιτούτο», με τη συγκεκριμένη ονομασία να επιλέγεται «για λόγους αποκατάστασης της ιστορικής μνήμης».

Η συγκεκριμένη διάρθρωση του εκπαιδευτικού συστήματος, με εξαίρεση ελάχιστες περιπτώσεις, ισχύει μέχρι σήμερα. Οι Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου (1994), τονίζουν ότι ένας από τους κύριους στόχους των συγκεκριμένων ρυθμίσεων ήταν η αποκέντρωση σε οργανωτικό επίπεδο. Οι ίδιοι συγγραφείς εκφράζουν, επίσης, την άποψη ότι υπήρχε μεγαλύτερη αντιπροσωπευτικότητα στο σύστημα αλλά με αυξημένη την κυβερνητική εκπροσώπηση, ενώ καταλήγουν στη διαπίστωση ότι οι αρμοδιότητες των οργάνων της βάσης, περιορίζονταν στη διαχείριση, ενώ οι τελικές αποφάσεις άνηκαν εξολοκλήρου στην κεντρική εξουσία.

Τα τελευταία χρόνια, είναι αλήθεια ότι έχει γίνει μια προσπάθεια σε επίπεδο οργάνωσης, για να υπάρξει αποκέντρωση στη διοίκηση της εκπαίδευσης, η οποία σε επίπεδο σχεδιασμού φαινόταν αρκετά αξιόλογη. Με τις νομοθετικές ρυθμίσεις οι οποίες ψηφίστηκαν σταδιακά τα τελευταία τριάντα χρόνια (1976-2006) καθιερώθηκαν στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας τέσσερα (4) επίπεδα διοίκησης τα οποία είναι:



- 1) Το Εθνικό επίπεδο, στο οποίο βρίσκεται η κεντρική υπηρεσία του υπουργείου και οι διάφοροι οργανισμοί που υποστηρίζουν και βοηθούν το εκπαιδευτικό έργο 2.
- 2) Το περιφερειακό επίπεδο, το οποίο είναι ένα νέο επίπεδο εκπαιδευτικής διοίκησης που δημιουργήθηκε σε καθεμιά από τις 13 Περιφέρειες της χώρας. Περιλαμβάνει την Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης στην οποία προΐσταται ο Περιφερειακός Διευθυντής, ο οποίος είναι μετακλητός δημόσιος υπάλληλος.
- 3) Το νομαρχιακό επίπεδο, το οποίο βρίσκεται στην έδρα κάθε νομού και αποτελείται από τις διευθύνσεις και τα γραφεία εκπαίδευσης και από τα τοπικά υπηρεσιακά συμβούλια.
- 4) Το επίπεδο σχολικής μονάδας, το οποίο είναι το τελευταίο επίπεδο και σ' αυτό περιλαμβάνονται ο διευθυντής, ο υποδιευθυντής και ο σύλλογος διδασκόντων.

Σε κάθε περιφερειακή διεύθυνση εκπαίδευσης έχουν μεταφερθεί αρμοδιότητες από τις κεντρικές υπηρεσίες του ΥΠ.Ε.Π.Θ. και ασκούνται από τα μονομελή και συλλογικά όργανα τα οποία εδρεύουν σ' αυτήν. Στην έδρα της συγκροτούνται τρία τμήματα. Ένα τμήμα διοίκησης, το οποίο έχει έργο τη διοικητική στήριξη της περιφερειακής διεύθυνσης και δύο τμήματα Επιστημονικής-Παιδαγωγικής Καθοδήγησης, ένα για την Πρωτοβάθμια και ένα για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Λειτουργούν, επίσης, σε κάθε Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης τα περιφερειακά υπηρεσιακά συμβούλια: ΑΠΥΣΠΕ για την Πρωτοβάθμια, ΑΠΥΣΔΕ για τη Δευτεροβάθμια και ΠΥΣΔΠΠ για το διοικητικό προσωπικό (Μπάκας, 2007: 50).

Η θεσμοθέτηση του περιφερειακού επιπέδου διοίκησης της εκπαίδευσης ήταν μια αναγκαιότητα γιατί κάλυψε ένα κενό το οποίο υπήρχε στη διοικητική πυραμίδα της εκπαίδευσης. Όλο το προηγούμενο διάστημα, από το 1982 μέχρι το 2000, δηλαδή από την κατάργηση των Εποπτών οι οποίοι ήταν προϊστάμενοι των Επιθεωρητών μέχρι τη θεσμοθέτηση της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης, υπήρχε έλλειψη συντονισμού ή και παντελής απουσία του σε άλλες περιπτώσεις, γεγονός το οποίο είχε ως αποτέλεσμα τα εκπαιδευτικά στελέχη, Σχολικοί Σύμβουλοι και Προϊστάμενοι Διευθύνσεων και Γραφείων Εκπαίδευσης να ενεργούν μόνο με τις εγκυκλίους που έστελνε κατά διαστήματα το ΥΠΕΠΘ ή αυτενεργούσαν χωρίς καμία κατεύθυνση, συντονισμό και εποπτεία (ό.π.: 52-53).

Αυτή η προσπάθεια που έχει ξεκινήσει, έχει στρεβλώσεις, αλλά δείχνει να βρίσκεται στη σωστή κατεύθυνση. Όπως αναφέρει ο Μπάκας (2007: 50), σε ό,τι αφορά την αποκέντρωση του εκπαιδευτικού μας συστήματος πέρα από αυτή που έχει γίνει κατά καιρούς θεωρείται απαραίτητο ότι πρέπει να αποκεντρωθεί σταδιακά σε περισσότερους τομείς και δραστηριότητες. Αυτό είναι αναγκαίο διότι μέχρι σήμερα εκτός από μερικά διοικητικά θέματα τα οποία διεκπεραιώνονται στην περιφέρεια, η αποκέντρωση πρέπει να γίνει σε όλα τα διοικητικά θέματα αλλά και στα θέματα που σχετίζονται με τη μεταβίβαση πόρων και αρμοδιοτήτων, με στόχο οι εκπαιδευτικοί φορείς της Περιφέρειας και η Αυτοδιοίκηση, (Τοπική και Νομαρχιακή) να ασκούν αποκεντρωμένη εκπαιδευτική πολιτική για θέματα της περιφέρειας ευθύνης τους.

Τέλος, έχει επισημανθεί ότι με την παραπέρα διεύρυνση της αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού συστήματος θα έχουμε την ευκαιρία, μετά από τόσα χρόνια που πέρασαν από την ίδρυση του νεοελληνικού κράτους να ξεπεράσουμε το συγκεντρωτικό μοντέλο το οποίο είναι ξένο προς τις ευαισθησίες και τις παραδόσεις μας και να αποκτήσουμε μια γνήσια και άμεση τοπική δημοκρατία. Θα δίνεται η δυνατότητα στο εξής οι πολίτες και οι τοπικοί φορείς να σχεδιάζουν, να αποφασίζουν και να χειρίζονται τις τοπικές και περιφερειακές εκπαιδευτικές υποθέσεις χωρίς καθυστερήσεις και παρεμβάσεις από την κεντρική διοίκηση (Μπάκας, 2007: 53).

Και ενώ το ζήτημα της συμμετοχής στη διοίκηση και στη λήψη αποφάσεων, από πλευράς εκπαιδευτικών, ήταν κάτι που, έστω και καθυστερημένα, τέθηκε προς συζήτηση, το ζήτημα της αυτονομίας της σχολικής μονάδας και κατ' επέκταση των εκπαιδευτικών, σε ζητήματα διοίκησης αλλά κυρίως σε θέματα καθημερινής εκπαιδευτικής πρακτικής δεν έχει τεθεί με την ένταση που θα περιμέναμε, με δεδομένο μάλιστα το ευρωπαϊκό παράδειγμα. Στο ελληνικό σύστημα, όπως προαναφέρθηκε, σε θέματα όπως η επιλογή της διδακτέας ύλης και των σχολικών εγχειριδίων το Υπουργείο έχει τον πρώτο και τον μοναδικό λόγο.

## **1.6 Σχολική αυτονομία και αποκέντρωση στην Ελλάδα**

Μέσα από την ιστορική αναδρομή έγινε προσπάθεια να γίνει κατανοητή η πορεία μέσα στον χρόνο των διαδικασιών οργάνωσης και διοίκησης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Κοινή συνισταμένη σε όλες τις ιστορικές περιόδους είναι το συγκεντρωτικό σύστημα διοίκησης που εμφανίστηκε με την ίδρυση του νεοελληνικού κράτους. Παρ' όλες τις προσπάθειες για αποκέντρωση που επιχειρήθηκαν, συνεχίζει η τελευταία να χαρακτηρίζει το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας ακόμα και στη

σημερινή εποχή. Κύριο χαρακτηριστικό του είναι τα περιορισμένα περιθώρια άσκησης ουσιαστικής διοίκησης εξαιτίας της παρουσίας πληθώρας νόμων, διατάξεων, και εγκυκλίων που αφορούν τη διοίκηση δημόσιων σχολικών μονάδων (Αθανασούλα-Ρέππα κ.α., 1999: 38). Μεγαλύτερα περιθώρια αυτονομίας μπορούμε να παρατηρήσουμε στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, αλλά και στα ιδιωτικά σχολεία, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι οι οργανισμοί αυτοί δεν υπόκεινται, με τη σειρά τους, σε περιορισμούς και δεσμεύσεις (Αθανασούλα-Ρέππα κ.α., 1999: 45).

Τα τελευταία χρόνια τίθεται όλο και εντονότερα το ζήτημα της διοικητικής αποκέντρωσης στην εκπαίδευση. Όμως, παρά τα μέτρα της διοικητικής αποκέντρωσης και της αυτονομίας στα σχολεία, υπήρξε από την πλευρά του κράτους ένας αυξημένος συγκεντρωτικός έλεγχος του περιεχομένου διδασκαλίας και η επιβολή συγκεκριμένων μαθησιακών προτεραιοτήτων. Μ' άλλα λόγια, το κράτος ενισχύει τον στενό έλεγχό του στο εκπαιδευτικό σύστημα. Ο αξιολογικός μηχανισμός στο νέο πλαίσιο λειτουργίας του κράτους επιτρέπει επιπλέον τη διαρκή επιτήρηση της παιδαγωγικής πρακτικής των ιδρυμάτων, τα αποτελέσματα της οποίας καθίστανται ορατά στο ευρύ κοινό (Μούτσιος, 2001: 18-25). Αυτή η αποκεντρωτική πολιτική του σύγχρονου κράτους προκύπτει ως αναγκαία στρατηγική προκειμένου αυτό να ανταποκριθεί στην κατάτμηση των κοινωνικών συμφερόντων (κεφάλαιο, επιχειρήσεις, διάφορες οργανώσεις και μηχανισμοί, κοινότητες, εθνότητες, κ.λ.π.) και έτσι να ανακτήσει την νομιμοποίησή του (Castells, 1997, όπ. αναφ. στο Μούτσιος, 2001: 19).

Ο Κουτούζης (2011) αναφέρει ότι παρά τη ρητορική περί αποκέντρωσης ο ρόλος της σχολικής μονάδας εξαντλείται στην αυστηρή εφαρμογή της, καθορισμένης από τα κέντρα εξουσίας, εκπαιδευτικής πολιτικής. Συνεχίζοντας, όμως, αναφέρει ότι η ανάγκη για μικρότερο αλλά αποδοτικότερο κράτος, οι παραινήσεις από την Ε.Ε. και τον ΟΟΣΑ για ποιότητα στην εκπαίδευση, αποδοτικότητα και αποτελεσματικότητα του συστήματος, η ανάπτυξη του χώρου της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης και της εκπαιδευτικής πολιτικής, διαφοροποίησαν την παραδοσιακή προσέγγιση της εκπαιδευτικής διοίκησης στην Ελλάδα.

Το ερώτημα που τίθεται με βάση τα παραπάνω είναι αν και κατά πόσο η εφαρμογή ενός αποκεντρωτικού συστήματος διοίκησης θα μπορούσε να αποτελέσει από μόνη της τη λύση του προβλήματος και αν θα πρέπει να συνυπολογιστούν και άλλες παράμετροι. Σύμφωνα με την Αθανασούλα-Ρέππα κ.α. (1999: 50), ο συγκεντρωτισμός του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος δεν είναι απαραίτητα

αρνητικός ως σύστημα διοίκησης. Αρνητικός μπορεί να θεωρηθεί όταν αποτελεί αιτία αποστασιοποίησης από τις απαιτήσεις της κοινωνίας και εμπόδιο στην εξέλιξη και τον εκδημοκρατισμό του συστήματος. Για το αποκεντρωτικό σύστημα διοίκησης η Χατζηπαναγιώτου (2003: 69) αναφέρει ότι «η εφαρμογή ενός αποκεντρωτικού μοντέλου διοίκησης, με ενίσχυση της αυτοδιοίκησης του σχολείου, δεν εγγυάται ούτε ότι τα σχολεία θα αξιοποιήσουν τη δύναμη που τους παραχωρείται, ούτε ότι θα ανέβει το επίπεδο της προσφερόμενης εκπαίδευσης». Γίνεται, λοιπόν, αντιληπτό ότι η εφαρμογή ενός αποκεντρωτικού συστήματος διοίκησης δεν μπορεί από μόνη της να επιφέρει τις βελτιώσεις που αναζητά η ελληνική εκπαίδευση.

Όπως έχει δείξει η εμπειρία από τις χώρες που έχουν υιοθετήσει το αποκεντρωτικό σύστημα, η δύναμη που παραχωρείται στις σχολικές μονάδες δεν είναι εύκολα διαχειρίσιμη. Για τη Χατζηπαναγιώτου (2003: 69-70), για να ανέβει το επίπεδο της προσφερόμενης εκπαίδευσης θα πρέπει να πληρούνται τρεις βασικές προϋποθέσεις: α) η εσωτερική αναμόρφωση της σχολικής μονάδας εδραιωμένη στη βάση αυτονομίας, β) η ενδυνάμωση των συμμετεχόντων στη σχολική οργάνωση και γ) η συμμετοχή κυρίως των εκπαιδευτικών αλλά και όσων είναι αποδέκτες (μαθητές, γονείς, τοπική κοινωνία) της εκπαίδευσης που παρέχουν τα σχολεία, προκειμένου να μοιράζεται η δύναμη και η ευθύνη της λήψης αποφάσεων. Στο αποκεντρωτικό μοντέλο, δηλαδή, οι εκπαιδευτικοί έχουν πρωταρχικό ρόλο στη λήψη αποφάσεων αλλά και στη διαδικασία διοίκησης του οργανισμού. Ο νέος αυτός ρόλος απαιτεί υψηλό βαθμό επαγγελματισμού και προϋποθέτει κλίμα συνεργασίας, εμπιστοσύνης και κοινών στόχων. Η σχολική μονάδα, όμως, για να ανταποκριθεί στον νέο διευρυμένο της ρόλο αξιώνει απ' τους εκπαιδευτικούς νέες ικανότητες.

Η αποκέντρωση ως μοντέλο διοίκησης έχει ως κύριο χαρακτηριστικό τη δημοκρατικότητα, αφού ένας αυτόνομος εκπαιδευτικός οργανισμός λειτουργεί με τρόπο συμμετοχικό στη λήψη των αποφάσεων, ενώ παράλληλα ενισχύει τη δημοκρατικότητα και σε επίπεδο κοινωνίας. Η ενίσχυση της δημοκρατικότητας στη εκπαίδευση υπήρξε πάγιο αίτημα και στην περίπτωση της Ελλάδας. Όπως έγινε φανερό από την ιστορική αναδρομή που προηγήθηκε, οι συχνές και κάποιες φορές επίπονες πολιτικές αλλαγές που αντιμετώπισε ο τόπος, η γενικότερη ρευστότητα στα διοικητικά θέματα και το απόλυτα συγκεντρωτικό σύστημα που χαρακτήριζε όλη τη δημόσια διοίκηση, το οποίο στην περίπτωση της εκπαίδευσης σήμαινε πιστή και απόλυτη εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής διαμόρφωσαν την ανάγκη για αύξηση της δημοκρατικότητας στην εκπαίδευση να φαντάζει άμεση και

επιβεβλημένη. Και στην περίπτωση της Ελλάδας το αίτημα για αύξηση της δημοκρατικότητας είχε να κάνει με την ενίσχυση της αυτονομίας των εκπαιδευτικών κυρίως σε ό,τι έχει να κάνει με το διδακτικό τους έργο.

Δεν θα πρέπει, επίσης, να παραβλέψουμε, ότι πρωταρχικός ρόλος του σχολείου είναι ο διδακτικός. Οι εκπαιδευτικοί στη συντριπτική τους πλειοψηφία οραματίζονται -και τα τελευταία χρόνια επιδιώκουν- ένα διοικητικό πλαίσιο μέσα στο οποίο θα μπορούν να διεξάγουν το διδακτικό τους έργο υπό καθεστώς σχετικής αυτονομίας. Κατά τον Μαυρογιώργο (χχ), οι εκπαιδευτικοί είναι ενεργά υποκείμενα που καθημερινά καλούνται να κάνουν επιλογές αφού έρχονται αντιμέτωποι με αντιφάσεις, αντιθέσεις και διλήμματα. Τα τελευταία χρόνια στον δρόμο του ανοίγματος του σχολείου σε πρωτοβουλίες από μέρους των εκπαιδευτικών αλλά και στην τοπική κοινωνία του σχολείου, μπορούμε να θεωρήσουμε το εγχείρημα της «ευέλικτης ζώνης» στο δημοτικό σχολείο. Ο Μαυρογιώργος αναφέρει ότι η καθιέρωση της ευέλικτης ζώνης μπορεί να εκληφθεί και ως αναγνώριση απ' την πλευρά του κράτους της «σχετικής αυτονομίας» των εκπαιδευτικών κατά την άσκηση του εκπαιδευτικού τους έργου. Το γεγονός, όμως, ότι στην πράξη η «ευέλικτη ζώνη» σπάνια εφαρμόζεται σε συνδυασμό με την απόρριψη εκ μέρους των εκπαιδευτικών την υποχρεωτική καθιέρωση της «ευέλικτης ζώνης», ίσως να λέει πολλά τόσο για τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην αυξημένη αυτονομία τους, όσο και για την ποιότητα των προσπαθειών αποκέντρωσης εκ μέρους της κεντρικής διοίκησης.

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας γίνεται φανερό ότι ένα αποκεντρωτικό σύστημα διοίκησης στην εκπαίδευση έχει πολύ περισσότερα να προσφέρει στη σύγχρονη εποχή, από ένα συγκεντρωτικό - γραφειοκρατικό μοντέλο. Το πραγματικό ερώτημα που τίθεται είναι ποιοι όροι και ποιες προϋποθέσεις πρέπει να ισχύσουν ώστε να μπορέσει ένα τέτοιου είδους μοντέλο διοίκησης να φέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα στην Ελλάδα. Όπως έγινε φανερό απ' την ανάλυση που προηγήθηκε, η οργάνωση ενός εκπαιδευτικού συστήματος με στοιχεία αποκέντρωσης κάθε άλλο παρά εύκολη υπόθεση είναι. Αποκέντρωση σημαίνει ότι στη διαδικασία της διοίκησης αρχίζει να παίζει ενεργό ρόλο η σχολική μονάδα. Για να γίνει, όμως, αυτό θα πρέπει τα μέλη του οργανισμού να έχουν τις ικανότητες να ανταπεξέλθουν στα νέα καθήκοντά τους. Στο παράδειγμα της Ελλάδας θα πρέπει να ληφθούν υπόψη και άλλες παράμετροι που επηρεάζουν τη διαδικασία διοίκησης της εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, η μόνιμη ύπαρξη ενός συγκεντρωτικού συστήματος διοίκησης, έχει επηρεάσει σε μεγάλο βαθμό τη βασική μονάδα του οργανισμού, δηλαδή τους

εκπαιδευτικούς. Μέχρι το πρόσφατο παρελθόν, οι επιπρόσθετες σπουδές και η επαγγελματική ενδυνάμωση στο χώρο των εκπαιδευτικών ήταν έννοιες που απασχολούσαν ένα μικρό σχετικά ποσοστό επί του συνόλου και είχαν κυρίως να κάνουν με την προαγωγή τους σε διοικητικές σχέσεις. Είναι ενδεικτικό, βέβαια, ότι οι προαγωγές γίνονταν με συγκεχυμένα κριτήρια και πολλές φορές με βάση πελατειακές σχέσεις. Αλλά και σε επίπεδο διδακτικής πράξης η συγκεντρωτική διοίκηση και η ύπαρξη κλειστών αναλυτικών προγραμμάτων, έκανε το διδακτικό έργο απόλυτα ελεγχόμενο από την κεντρική εξουσία, αλλά και για μια μερίδα, τουλάχιστον των εκπαιδευτικών αυτού του είδους τα αναλυτικά προγράμματα αποτέλεσαν μια σίγουρη και ξεκούραστη συνταγή προς την επιτυχία.

Καταλήγουμε, λοιπόν, στο συμπέρασμα, ότι η ευθύνη για την μη ύπαρξη ακόμα και σήμερα ενός αποκεντρωτικού συστήματος διοίκησης βαρύνει κυρίως την κεντρική εξουσία, χωρίς όμως να παραβλέπονται και οι ευθύνες των εκπαιδευτικών, αλλά και των τοπικών κοινωνιών. Για να υπάρξει μια πραγματική αλλαγή που θα ωφελήσει ουσιαστικά, θα πρέπει η σημερινή κορυφή της πυραμίδας να μελετήσει και να οργανώσει τα κατάλληλα βήματα προς μια σταδιακή αποκέντρωση στην εκπαίδευση και να μην αντιγράψει και μεταφέρει επακριβώς, για μια ακόμα φορά, παραδείγματα εφαρμογής από άλλες χώρες χωρίς να λάβει υπόψη της τα χαρακτηριστικά και τις ιδιαιτερότητες της ελληνικής εκπαίδευσης. Αλλά και οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αντιληφθούν ότι μέσα σ' ένα αποκεντρωμένο σύστημα θα πολλαπλασιαστούν οι ευθύνες που τους αναλογούν και θα πρέπει να προετοιμαστούν καλά ώστε να ανταποκριθούν με επιτυχία στα νέα δεδομένα, αναπτύσσοντας σε υψηλό βαθμό αυτό που οι ειδικοί ονομάζουν επαγγελματισμό. Σε ό,τι αφορά τις τοπικές κοινωνίες, είναι δεδομένο ότι καλούνται να αναλάβουν έναν πιο ενεργό ρόλο ενισχύοντας τις λειτουργίες του σχολείου, επισημαίνοντας τις ιδιαιτερότητες της περιοχής και ασκώντας έναν υποστηρικτικό σε γενικές γραμμές ρόλο. Για τη Χατζηπαναγιώτου (2003: 73) κλειδί για την πραγματοποίηση του οράματος το σχολείο να διαμορφώνει πολιτική και να αποφασίζει, με βάση τις κοινωνικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες της περιοχής όπου λειτουργεί, είναι η συνεχιζόμενη εκπαίδευση του εκπαιδευτικού προσωπικού με στόχο την υποστήριξη τόσο της ατομικής όσο και της επαγγελματικής του ανάπτυξης, ενώ για τους Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου (1994: 161) η εκπαίδευση έχει σχέση με όλες τις μορφές της σύγχρονης κοινωνίας και για τον λόγο αυτό θα πρέπει να της δώσουμε τη θέση που

της αξίζει. Όμως, αυτό μπορεί να γίνει μόνο αν γνωρίζουμε σε βάθος τις σχέσεις της εκπαίδευσης με τον ευρύτερο κοινωνικό χώρο δηλαδή με την ίδια την κοινωνία.

Θα λέγαμε, λοιπόν, ότι η σύνδεση σχολείου και κοινωνίας, αυτό δηλαδή που κάποτε αποτελούσε μια επιδίωξη των επιφορτισμένων με το σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής, σήμερα αποτελεί μια γενικευμένη απαίτηση. Η κοινωνία πλέον βρίσκεται αντιμέτωπη με μια πρωτοφανή κρίση σε όλους τους τομείς και όλες τις εκφάνσεις της δημόσιας ζωής. Φυσικά, αυτή η κρίση δε θα μπορούσε να αφήσει ανεπηρέαστη και την εκπαίδευση. Το σοκ που δέχτηκε η ελληνική κοινωνία από τις επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης ήταν και είναι πολύ δυνατό, αλλά και απαραίτητο για να αποτελέσει την αναγκαία αφύπνιση ώστε να κατανοήσουν όλοι ότι μαγικές λύσεις δεν υπάρχουν. Στον τομέα της εκπαίδευσης, όπως φάνηκε και από την ιστορική αναδρομή, ο όρος «μεταρρύθμιση» σήμαινε η εγκαθίδρυση ενός «δανεικού» συστήματος κάποιας προηγμένης εκπαιδευτικά χώρας χωρίς, συνήθως, περαιτέρω επεξεργασία, γεγονός που οδήγησε με μαθηματική ακρίβεια στην αποτυχία αυτών των πρωτοβουλιών.

Η σημερινή συγκυρία μπορεί να αναγνωστεί και ως ευκαιρία. Ως ευκαιρία να γίνει μια επανεκκίνηση γενικότερα στην κοινωνία και ειδικότερα στην εκπαίδευση, με πραγματικές μεταρρυθμίσεις που θα στηρίζονται στη συνεργασία και στο διάλογο, εντελώς απαγκιστρωμένο από μικροπολιτικές ή άλλου είδους σκοπιμότητες. Βέβαια, βασικό ρόλο σ' αυτή την αλλαγή οφείλουν και πρέπει να έχουν οι εκπαιδευτικοί. Οι τελευταίοι θα πρέπει να αναλογιστούν και να αναλάβουν τις ευθύνες που τους αναλογούν, βάζοντας ως προτεραιότητα το «καλό» της εκπαίδευσης. Η δια βίου μάθηση και η συνεχής εκπαίδευση και ενημέρωση θα πρέπει να αποτελούν απαίτηση των ίδιων των εκπαιδευτικών λειτουργιών. Θα πρέπει, δηλαδή, να εκλείψει ολοκληρωτικά η αντίληψη ότι η είσοδος στη δημόσια εκπαίδευση, συνεπάγεται και μια επανάπαυση και ότι ο διορισμός αποτελεί το τέλος των προσπαθειών, αντίληψη που συνεχίζει να υπάρχει και δυστυχώς επηρεάζει και τις εκκολαπτόμενες γενιές εκπαιδευτικών.

Όπως φάνηκε και από την ιστορική αναδρομή που προηγήθηκε, στην Ελλάδα υπήρχε πάντα η επιδίωξη σύγκλισης με την Ευρώπη και δημιουργίας ενός αποδοτικού εκπαιδευτικού συστήματος. Κατά τα τελευταία χρόνια η Ευρώπη στα θέματα εκπαίδευσης ακολουθεί το δρόμο της αποκέντρωσης και της αυτονομίας. Οι δυο αυτές αλληλένδετες έννοιες αποτελούν συνειδητές επιλογές της εκπαιδευτικής ηγεσίας των εν λόγω χωρών και η ένταξη τους στην εκπαιδευτική πραγματικότητα,

έγινε έπειτα από ενδελεχή μελέτη και αλληπάλληλες διορθώσεις που συνεχίζονται, γεγονός αναμενόμενο αφού η εκπαίδευση αποτελεί έναν ζωντανό οργανισμό που συνεχώς μεταβάλλεται. Με λίγα λόγια, το ευρωπαϊκό παράδειγμα έχει διδάξει ότι οι όποιες αλλαγές θα πρέπει να είναι μελετημένες σε βάθος, να εισέρχονται σταδιακά, ενώ σημαντικός παράγοντας επιτυχίας είναι η συνεχής αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και η ανατροφοδότηση. Για να ακολουθηθεί αυτό το παράδειγμα και στο ελληνικό συγκείμενο, απαιτούνται ριζικές τομές, ενσυναίσθηση της ανάγκης για αποκέντρωση και αυτονομία αλλά και των ευθυνών που αυτές οι έννοιες συνεπάγονται και σε καμία περίπτωση άκριτη αντιγραφή.

Προσπαθώντας να κάνουμε μια συνολική αποτίμηση θα λέγαμε ότι το σχολείο ως οργανισμός μπορεί να γίνει αποδοτικότερος αν επικρατήσει η αποκέντρωση και η αυτονομία στην εκπαίδευση. Για να γίνει, όμως, αυτό με τρόπο που να επιφέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα, κρίνεται σκόπιμο να υπάρξει πραγματική θέληση για αλλαγή από όλους τους εμπλεκόμενους φορείς, συντονισμός και αγωγική συνεργασία μεταξύ τους και κυρίως συνειδητοποίηση των ευθυνών που συνεπάγονται μιας τέτοιας κίνησης, αλλά και των ευκαιριών που μπορούν να προκύψουν. Η σημερινή, άλλωστε, συγκυρία μπορεί να αποτελέσει έναυσμα επαναπροσδιορισμού των αξιών που διέπουν τόσο την εκπαίδευση όσο και την κοινωνία γενικότερα.



## 2<sup>ο</sup> Κεφάλαιο: Η τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση στην Ελλάδα

### 2.1 Ιστορική αναδρομή

Στον ελληνικό χώρο η ιδέα για την ανάπτυξη τεχνικής εκπαίδευσης εμφανίζεται πολύ νωρίς και ήδη τη συναντάμε στα προεπαναστατικά κείμενα του αγώνα του '21. Κυβερνήτες και υπουργοί (Καποδίστριας, Χριστόπουλος, Δεληγιώργης, Πετσάλης, Μαυρομιχάλης), οικονομικοί και εκπαιδευτικοί φορείς (Επιτροπή επί της Εμφυχώσεως της Εθνικής Βιομηχανίας, Σύλλογος προς διάδοσιν των Ελληνικών Γραμμάτων, Πρώτο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Συνέδριο) αλλά και οι ιδιώτες (Σούτζος, Σκαλτσούνης, Δραγούμης Βικέλας) θέτουν μετ' επιτάσεως το θέμα της δημιουργίας σχολών για την επαγγελματική μόρφωση του λαού (Γκλαβάς, 2005).

Με πρόταση του Καποδίστρια η Δ' Εθνοσυνέλευση ψήφισε (2-8-1829) ένα γενικό εκπαιδευτικό σχήμα ου παρέιχε το μέτρο της οργάνωσης και διοίκησης των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Από τα ιδρύματα αυτά άλλα λειτούργησαν στην έδρα της κυβέρνησης, την Αίγινα, και άλλα σε διαφορετικά σημεία του ελληνικού κράτους. Στην Αίγινα και στο χώρο του Ορφανοτροφείου, εκτός των άλλων λειτούργησαν και ορισμένα «Χειροτεχνεία», δηλαδή πρακτικά εργαστήρια διαφόρων τεχνών για όσους μαθητές δεν είχαν ικανότητες προόδου στα μαθήματα, με υπεύθυνους ξένους κυρίως τεχνίτες. Την ίδια εποχή λειτούργησαν, επίσης, η Εμπορική σχολή στη Σύρο και η Πρότυπη αγροτική σχολή στην Τίρυνθα (Χαρίτος, 2009: 48-49).

Κατά την οθωνική περίοδο, η Τ.Ε.Ε., υποβαθμίζεται αισθητά. Ο Μάουρερ, ο οποίος έχει την ευθύνη της εκπαίδευσης, αντιγράφει σε μεγάλο βαθμό τα ξένα εκπαιδευτικά συστήματα. Σε ό,τι αφορά τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, σύμφωνα με το ιδρυτικό διάταγμα η δευτεροβάθμια εκπαίδευση περιλάμβανε δυο κύκλους σπουδών: το Ελληνικό σχολείο και το Γυμνάσιο. Το συγκεκριμένο νομοθέτημα, έργο του αντιβασιλέα Armansperg, χαρακτηρίζεται από το θεωρητικό-κλασικιστικό χαρακτήρα του περιεχομένου σπουδών που επιβάλλει. Είναι χαρακτηριστικό ότι το πρόγραμμα των μαθημάτων κυριαρχείται από τα θεωρητικά μαθήματα σε ποσοστό 53,2%. Η συγκεκριμένη διάρθρωση και γενικότερα το σύστημα για την ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση διατηρήθηκε ως το 1929 (ό.π.: 70-78).

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, λοιπόν, είχε ως χαρακτηριστικό του το μονοδιάστατο χαρακτήρα του. Οι κυβερνήσεις Βενιζέλου, κυρίως με τα νομοσχέδια Τσιριμώκου, προσπαθούν να επαναφέρουν στο προσκήνιο την επαγγελματική εκπαίδευση. Με τα συγκεκριμένα νομοσχέδια περιλαμβάνονται πρακτικά μαθήματα

στο «Αστικό σχολείο», αλλά και πρακτικός κύκλος στο «Γυμνάσιο». Πρόκειται για μια σοβαρή προσπάθεια δημιουργίας ενός «δευτέρου σχολικού δικτύου», δηλαδή της τεχνικο-επαγγελματικής εκπαίδευσης, που θα απευθύνονταν κυρίως στους γόνους των λαϊκών τάξεων. Αλλά και αυτή η απόπειρα δεν ολοκληρώθηκε (ό.π.: 111).

Το 1929, κατατίθενται στη Βουλή νόμοι, οι οποίοι μεταξύ άλλων προβλέπουν τη λειτουργία τετραετούς «Ανώτερου Παρθεναγωγείου» με, καθαρά, επαγγελματικό χαρακτήρα, «Κατώτερων Επαγγελματικών Σχολών», στις οποίες προβλεπόταν εισαγωγή χωρίς εξετάσεις και είχε ως σκοπό την απόκτηση δεξιοτήτων για άσκηση επαγγέλματος, ενώ θα λειτουργούσε και «Πρακτικό Λύκειο» (Ν.4373/13-8-1929). Κατά τον Χαρίτο (2009), η συγκεκριμένη μεταρρύθμιση αποτέλεσε σημαντικό σταθμό στην εκπαιδευτική ιστορία του τόπου, καθώς επιχειρήθηκαν πολλές αλλαγές στα χρονίζοντα προβλήματα, χωρίς να επιλύσουν το σύνολο των αναγκών. Βασικός στόχος της μεταρρύθμισης ήταν να μπορέσει το σχολείο να παράσχει τα κατάλληλα προσόντα για ένταξη στην παραγωγική διαδικασία. Αξίζει να σημειωθεί ότι για πρώτη φορά η ιδεολογικοπολιτική λειτουργία του σχολείου μπαίνει σε δεύτερη μοίρα, ενώ προτάσσεται η ανάγκη προσαρμογής του σχολείου στις οικονομικές ανάγκες της χώρας. Όμως, και αυτή η προσπάθεια δεν ολοκληρώθηκε, ενώ στο διάστημα ως τον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο δεν εμφανίστηκε κάτι νέο.

Στα μέσα της δεκαετίας του 1950, με την ανάγκη ανασυγκρότησης της ελληνικής οικονομίας και κοινωνίας, αμέσως μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, και υπό την πίεση της εισαγωγής νέων για την εποχή επιστημονικών και τεχνολογικών δεδομένων, η Επιτροπή Παιδείας του 1957 διατυπώνει προτάσεις για μια ευρεία εκπαιδευτική μεταρρύθμιση η οποία ανοίγει προοπτικές και για τη δευτεροβάθμια Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση (Τ.Ε.Ε.), ξεπερνώντας την ως τότε συνήθεια να καλύπτονται οι ανάγκες της τεχνικής εκπαίδευσης αποκλειστικά από την ιδιωτική πρωτοβουλία. Με πράξη του Υπουργικού Συμβουλίου (1035/20.12.1958) «Περί ιδρύσεως εις Αθήνας και Θεσσαλονίκη Τεχνικών Σχολών προσαρτημένων εις το Εθνικόν Μετσόβιον Πολυτεχνείον», ιδρύθηκαν τεχνικές σχολές, οι οποίες ωστόσο δεν κατατάσσονται σε κάποια από τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Λίγο αργότερα, με τα μέτρα του 1959 (Ν. 3971 και 3973 του 1959) θεωρήθηκε ότι πραγματοποιήθηκε στροφή προς την τεχνική εκπαίδευση με χαρακτηριστική την υπαγωγή όλων των τεχνικών σχολείων στο ΥΠ.Ε.Π.Θ., με την ίδρυση της ΣΕΛΕΤΕ και άλλα μέτρα.

Στη συνέχεια, σε μια απ' τις σημαντικότερες μεταρρυθμιστικές τομές που επιχειρήθηκαν στα ελληνικά εκπαιδευτικά πράγματα, στη μεταρρύθμιση του 1964

(Νόμος 4397/1964), η οποία έμεινε στην κοινή συνείδηση ως εκείνη που χώρισε τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στα τριετή Γυμνάσια και Λύκεια και που εισήγαγε στη θέση των εισαγωγικών εξετάσεων για τα Α.Ε.Ι. το Ακαδημαϊκό Απολυτήριο, υπήρξε εκ νέου μέριμνα και για την αναβάθμιση της Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009: 8-9).

Η μεταρρυθμιστική αυτή προσπάθεια διεκόπη λόγω της μη ομαλής πολιτικής κατάστασης (μετά το 1965) και της επιβολής το 1967 του δικτατορικού καθεστώτος. Συνεχίσθηκε όμως δέκα και πλέον χρόνια αργότερα, οπότε και ψηφίζεται, το 1975, το νέο Σύνταγμα της χώρας. Με το άρθρο 16 κατοχυρώνεται για όλους τους Έλληνες το δικαίωμα της δωρεάν εκπαίδευσης σε όλες τις βαθμίδες της στα κρατικά εκπαιδευτήρια και με το άρθρο 9 καθορίζεται ότι τα έτη της υποχρεωτικής φοίτησης «δεν δύνανται να είναι ολιγότερα των εννέα». Η μεταρρύθμιση του 1976/77 με τους δύο βασικούς νόμους 309/76 και 576/77 θεσμοθετεί το ενιαίο τριετές Γυμνάσιο και το τριετές Λύκειο τα οποία απετέλεσαν και τον κύριο κορμό της μέσης εκπαίδευσης. Κατά τη Μεταρρύθμιση αυτή μεταξύ άλλων, θεσμοθετήθηκαν η Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση, ως ισότιμη με τη Γενική Εκπαίδευση, η οποία συγκροτείται από τα Τεχνικά Επαγγελματικά Λύκεια και τις Τεχνικές Επαγγελματικές Σχολές (Τ.Ε.Λ., Τ.Ε.Σ.), συστεγάζει δε τα σχολεία αυτά, στις πόλεις όπου αυτά λειτουργούν, καθώς και το Επαγγελματικό Λύκειο, υπό ενιαία διοίκηση στα Κέντρα Επαγγελματικής και Τεχνικής Εκπαίδευσης (Κ.Ε.Τ.Ε.) (ό.π.: 11).

Η ανώτερη επαγγελματική εκπαίδευση παρέχεται στα Κέντρα Ανώτερης Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης «Κ.Α.Τ.Ε.Ε». (τα οποία το 1983 μετεξελίссονται προς τα Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα «Τ.Ε.Ι.») και στην Ανώτερη Σχολή Εκπαιδευτικών Τεχνολόγων Μηχανικών (Α.Σ.Ε.Τ.Ε.Μ.) της ΣΕΛΕΤΕ. Για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, καθιερώθηκαν οι «Πανελλήνιες εξετάσεις» (Ν. 1035/1980). Σχετικά με την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Επισημαίνεται ότι την περίοδο αυτή ιδρύθηκε το Επαγγελματικό σχολείο των Αναπήρων Παίδων στα Λιόσια Αττικής.

Η δεύτερη μετά τη μεταπολίτευση μεταρρυθμιστική προσπάθεια έγινε το 1985 με τον Νόμο 1566/85, ο οποίος επιχείρησε να ενοποιήσει τους δύο παλαιότερους νόμους 309/76 και 576/77 και σε πολλά σημεία του ισχύει και σήμερα. Ανάμεσα στις βασικότερες αλλαγές που η μεταρρύθμιση αυτή επέφερε (κατάργηση των εισιτηρίων εξετάσεων για το Λύκειο, αλλαγή στο σύστημα των εξετάσεων για την εισαγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και αντικατάσταση των Πανελληνίων Εξετάσεων από

τις Γενικές Εξετάσεις με ταυτόχρονο υπολογισμό της σχολικής επίδοσης των μαθητών σε όλες τις τάξεις του Λυκείου και πολλά άλλα μέτρα) εμφανίζεται και η ίδρυση του Ενιαίου Πολυκλαδικού Λυκείου (Ε.Π.Λ.) με σκοπό την οργανική σύνδεση της Γενικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και την παροχή ευκαιριών σε όλους τους μαθητές για τη σύμμετρη ανάπτυξη των ικανοτήτων και την καλλιέργεια των ενδιαφερόντων και δεξιοτήτων τους. Όλοι οι άλλοι τύποι Λυκείων διατηρήθηκαν και ήταν ισότιμοι μεταξύ τους (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009: 8-10).

Ακολούθησαν πολλοί νόμοι που ρύθμιζαν θέματα της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (1674/85, 1824/88, 1892/90, 1943/91, 2009/94...). Όμως, στο τέλος της δεκαετίας του 90 (νόμοι 2525/97 και 2640/98) επιχειρήθηκε η τρίτη μετά τη μεταπολίτευση σημαντική μεταρρυθμιστική παρέμβαση στη δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Οι σχετικές με το εξεταζόμενο θέμα παρεμβάσεις που έγιναν, ήταν, μεταξύ άλλων, η ίδρυση του Ενιαίου Λυκείου με την ενσωμάτωση σε αυτό όλων των τύπων Λυκείου (Γενικών, Τ.Ε.Λ., Ε.Π.Λ. και Κλασικών), η καθιέρωση του Απολυτηρίου του Ενιαίου Λυκείου για την εισαγωγή στα Α.Ε.Ι. και Τ.Ε.Ι. και η ίδρυση των Τεχνικών Επαγγελματικών Εκπαιδευτηρίων (Τ.Ε.Ε.) για τη χορήγηση πτυχίου επαγγελματικής εκπαίδευσης ειδικότητας επιπέδου 2 και 3.

Σύμφωνα με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2009), αν ο σκοπός του Ενιαίου Λυκείου περιγράφεται ως α) η παροχή γενικής παιδείας υψηλού επιπέδου, β) η ανάπτυξη των ικανοτήτων, της πρωτοβουλίας, της δημιουργικότητας και της κριτικής σκέψης των μαθητών, γ) η προσφορά στους μαθητές των απαραίτητων γνώσεων και εφοδίων για τη συνέχιση των σπουδών τους στην επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα και δ) η καλλιέργεια στους μαθητές δεξιοτήτων που θα τους διευκολύνουν την πρόσβαση, ύστερα από περαιτέρω εξειδίκευση, κατάρτιση, στην αγορά εργασίας (Ν. 2525/97), ο σκοπός του Τ.Ε.Ε. αναφέρεται ως ο συνδυασμός της γενικής παιδείας με την εξειδικευμένη τεχνική και επαγγελματική γνώση, με σκοπό την επαγγελματική ένταξη στην αγορά εργασίας (Ν. 2640/98).

Στα Τ.Ε.Ε. η φοίτηση οργανώθηκε σε δύο κύκλους. Ο Α΄ κύκλος, με διάρκεια δύο ετών και ο Β΄ κύκλος, ενός έτους. Οι μαθητές των Τ.Ε.Ε. σε όλα τα έτη σπουδών παρακολουθούν τόσο μαθήματα γενικής παιδείας όσο και μαθήματα ειδικότητας. Οι απόφοιτοι του Α΄ κύκλου αποκτούν πτυχίο επαγγελματικής εκπαίδευσης ειδικότητας επιπέδου 2 και μπορούν να ενταχθούν στην αγορά εργασίας ή να εγγραφούν, εφόσον το επιθυμούν, στο Β΄ κύκλο. Οι απόφοιτοι του Β΄ κύκλου αποκτούν πτυχίο επαγγελματικής εκπαίδευσης ειδικότητας επιπέδου 3 και μπορούν να ενταχθούν στην

αγορά εργασίας ή να συμμετάσχουν στις ειδικές εξετάσεις για να συνεχίσουν τις σπουδές τους στα Τ.Ε.Ι. Αξίζει να επισημανθεί ότι με όλες τις μεταρρυθμιστικές προσπάθειες στο διάστημα από το 1960 έως το 1987, το σύνολο των μαθητών που φοιτά σε όλα τα επίπεδα της επαγγελματικής και τεχνολογικής εκπαίδευσης σχεδόν τετραπλασιάζεται. Ιδιαίτερα, κατά το 2001/02 για διάφορους λόγους το 40% του σχολικού πληθυσμού της μεταγυμνασιακής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης φοιτά στα ΤΕΕ, έναντι του 25,5% των μαθητών που παρακολουθούσε τα ΤΕΛ και τις ΤΕΣ κατά το 1982/83.

Σε ό,τι αφορά την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση καταγράφεται ότι εκτός από τα τέσσερα Γενικά Λύκεια για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, με έμφαση στις αισθητηριακές (όρασης, ακοής) και τις κινητικές αναπηρίες, λειτουργούν και δύο ΤΕΣ., (σε Αθήνα και Θεσσαλονίκη αντίστοιχα) και τρία ΤΕΛ. Ωστόσο, ως το 2006 τα πράγματα και πάλι άλλαξαν στην καθημερινή σχολική πραγματικότητα της Τ.Ε.Ε.. Ο μαθητικός πληθυσμός της Τ.Ε.Ε. είχε αρχίσει και πάλι να φθίνει. Σύμφωνα με τον προβληματισμό του 2006 και εντεύθεν, θεωρήθηκε ότι τα ΤΕΕ παρά τις ελπίδες που δημιούργησαν αρχικά δεν κατάφεραν ως θεσμός να πείσουν την κοινωνία για την αυξημένη αναγκαιότητα προσανατολισμού προς την Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση, ώστε να προσελκύσουν μαθητές. Δεν μπόρεσαν να προσφέρουν στους μαθητές τους αποτελεσματική διέξοδο στην αγορά εργασίας και τη δυνατότητα διαρκούς προσαρμογής τους στις διαμορφούμενες νέες συνθήκες στο χώρο των επιχειρήσεων και της οικονομίας. Παράλληλα, δεν παρείχαν την αναγκαία γενική παιδεία ώστε να συμβάλλουν στη διαμόρφωση συμμετρικά διαμορφωμένων πολιτών και δεν προσέφεραν ολοκληρωμένη δυνατότητα πρόσβασης στα Τριτοβάθμια Εκπαιδευτικά Ιδρύματα σε ισότιμη βάση με τους αποφοίτους των Ενιαίων Λυκείων. Οι πολλές ειδικότητες που παρείχαν δεν ανταποκρίνονται στις πραγματικές ανάγκες της αγοράς εργασίας, ενώ η αλληλοεπικάλυψή τους με εκείνες του συστήματος κατάρτισης δημιούργησαν έντονο προβληματισμό για τις δυνατότητες και ευκαιρίες επαγγελματικής απασχόλησης των αποφοίτων τους.

Τέλος, τα ΤΕΕ δεν υποστηρίχτηκαν ως θεσμός απέναντι στο Ενιαίο Λύκειο, από τις αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα των τελευταίων ετών, ενώ αναγκαστικά στήριξαν την εκπαίδευσή τους σε μια διαρκώς φθίνουσα και μη εκσυγχρονισμένη υλικοτεχνική υποδομή. Έτσι, αντί η Επαγγελματική Εκπαίδευση να αποτελέσει τον δεύτερο ισότιμο, με αυτόν της Γενικής, πυλώνα στο επίπεδο της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οδηγήθηκε στην απαξίωση απευθυνόμενη σε ένα διαρκώς φθίνον

μαθητικό δυναμικό μέτριας επίδοσης και απόδοσης. Με βάση αυτή την ανάλυση και ενώπιον του διλήμματος, τα ΤΕΕ είτε να αναβαθμιστούν με σειρά βελτιωτικών μέτρων είτε να μετασχηματισθούν με νέα μεταρρύθμιση, επελέγη η δεύτερη άποψη που οδήγησε στον Ν. 3475 /2006, χωρίς όμως οικονομική στήριξη και χωρίς ταυτόχρονες αλλαγές στη δευτεροβάθμια γενική εκπαίδευση. Με τον Νόμο αυτόν και με τις συναφείς μεταγενέστερες διατάξεις το (Τεχνικό) Επαγγελματικό Λύκειο από τη μορφή του ΤΕΕ δύο Κύκλων μετασχηματίστηκε σε ΕΠΑ.Λ. και ΕΠΑ.Σ. με νέα δεδομένα και επαγγελίες, τα εξής:

Το ΕΠΑ.Λ. θα παρέχει ουσιαστικά γενική μόρφωση, επαγγελματική εκπαίδευση με εύρος, θα δίνει βασικές επαγγελματικές γνώσεις σε ένα ευρύτερο κλάδο οικονομικής δραστηριότητας, επαγγελματική επάρκεια σε ένα συγκεκριμένο επάγγελμα και όχι εξειδίκευση, ώστε όλοι οι απόφοιτοι του να έχουν την ικανότητα να παρακολουθούν τις εξελίξεις της τεχνολογίας και να προσαρμόζονται στις νέες συνθήκες της αγοράς εργασίας, αποφεύγοντας έτσι την ανεργία και τον κοινωνικό αποκλεισμό. Το πρόγραμμα σπουδών θα παρέχει το απαραίτητο γνωσιολογικό υπόβαθρο για: α) ομαλή και δημιουργική ένταξη στην επαγγελματική και κοινωνική ζωή, β) διεκδίκηση θέσεων σπουδών στα Α.Ε.Ι. και Α.Τ.Ε.Ι., γ) επανεκπαίδευση και αποτελεσματική δια βίου κατάρτιση. Το απολυτήριο του ΕΠΑ.Λ. θα είναι ισότιμο με του Ενιαίου Λυκείου, τόσο για την πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση όσο και για την πρόσληψη στον ευρύτερο δημόσιο τομέα.

Οι ΕΠΑ.Σ. θα δίνουν τη δυνατότητα σε όσους το επιθυμούν να παρακολουθήσουν ειδικότητες που δεν απαιτούν ευρεία θεωρητική υποστήριξη, αλλά επικεντρώνονται κυρίως στην πρακτική εξάσκηση, ώστε οι απόφοιτοί τους να εντάσσονται άμεσα στην αγορά εργασίας ως ειδικευμένοι τεχνίτες. Τα προγράμματα διδασκαλίας στις ΕΠΑ.Σ. περιλαμβάνουν μαθήματα μόνο τεχνικά ή επαγγελματικά και εργαστηριακές ασκήσεις. Η γενική μόρφωση που απαιτείται παρέχεται στην Α΄ τάξη του Λυκείου από την οποία προέρχονται οι μαθητές της ΕΠΑ.Σ. Προβλέπεται επίσης ίδρυση ΕΠΑ.Σ. και σε άλλους, πλην του ΥΠ.Ε.Π.Θ., φορείς. Όμως, με επόμενες διατάξεις οι Κύκλοι σπουδών περιορίστηκαν δραστικά, ειδικότητες μετατοπίστηκαν προς τις ΕΠΑ.Σ. και κατά την άποψη πολλών, η Α΄ τάξη έγινε ιδιαίτερος δύσκολη για μαθητές χαμηλών επιδόσεων (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009: 12).

Έτσι, ένα πρώτο συμπέρασμα, σχετικά με τη σχέση της δευτεροβάθμιας Τεχνικής με τη δευτεροβάθμια Γενική Εκπαίδευση που, όπως φαίνεται, είναι κοινός

αποδεκτό, είναι το εξής: Σε όλες τις μεταρρυθμιστικές προσπάθειες η Τ.Ε.Ε. δεν έπαψε να αποτελεί, στην επίσημη εκδοχή της, ένα σχολείο ισότιμο με το Γενικό Λύκειο αλλά στην κοινή συνείδηση και στην απτή πραγματικότητα, ένα σχολείο (σε όλους τους τύπους του) υποδεέστερο του Γενικού Λυκείου και απαξιωμένο. Η δευτεροβάθμια Τ.Ε.Ε., όποιες μορφές και αν έχει πάρει στις εκάστοτε εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, ετεροκαθορίζεται, από τη σχέση της με το Γενικό Λύκειο, η οποία ήταν σχεδόν πάντοτε μια σχέση ελλειμματική σε βάρος της Τ.Ε.Ε. Μολονότι στο επίπεδο της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης τα Πολυτεχνεία με τις θετικές κατεύθυνσης Σχολές τους κέρδισαν για διάφορους λόγους μια πραγματική ισοτιμία με τις θεωρητικής κατεύθυνσης Σχολές των Πανεπιστημίων, αλλά και παρά το ότι το δίκτυο των Κ.Α.Τ.Ε., στη συνέχεια Κ.Α.Τ.Ε.Ε., και σήμερα Τ.Ε.Ι. (παρά τα προβλήματά του) κατοχυρώθηκε στην κοινή συνείδηση, απεναντίας, στο δευτεροβάθμιο επίπεδο, όσες προσπάθειες και αν έγιναν (άλλοτε με περισσότερη και άλλοτε με λιγότερη επιτυχία) με στόχο να αναβαθμισθεί η Τ.Ε.Ε. σε ουσιαστικά ισότιμο εταίρο με τη γενική εκπαίδευση, ποτέ δεν έφτασε να είναι και να θεωρείται ότι είναι, πραγματικά ισότιμη με αυτόν. Ως πιο τολμηρή προσπάθεια θεωρείται από πολλούς η προσπάθεια του Ε.Π.Λ. η οποία εισήγαγε την Τεχνική Εκπαίδευση στην ενιαία Εκπαίδευση πολλών κατευθύνσεων, σε πεπερασμένο βέβαια αριθμό σχολικών μονάδων. Και αυτή όμως η μορφή απουσιάζει από τη σημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα. Η παρατήρηση αυτή φορτώνει με ακόμα μεγαλύτερες ευθύνες ολόκληρο τον εκπαιδευτικό κόσμο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σε όποιο σημείο της ιεραρχίας και αν βρίσκεται.

Είναι, επομένως, βεβαιωμένο ότι μολονότι ο Διάλογος για την παιδεία είναι ακόμα εν εξελίξει και παρά το γεγονός ότι οι φορείς εκφράζουν πολλές φορές αντιτιθέμενες απόψεις, έχει γίνει κοινή συνείδηση ότι οι παρεμβάσεις που προετοιμάζονται δικαίως προσανατολίζονται προς τα παρακάτω, ότι δηλαδή: α) χρειάζεται να ενισχυθεί η παιδευτική αυτοτέλεια και ο μορφωτικός χαρακτήρας του Λυκείου, β) χρειάζεται να επανεξετασθεί το σύστημα εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, αλλά και γ) χρειάζεται να αναβαθμισθεί η αξιοπιστία και η αποτελεσματικότητα της Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, καθώς και δ) χρειάζεται να ληφθούν πρόσφορα μέτρα για την αξιοποίηση της Τ.Ε.Ε. προς όφελος των μαθητών με Ειδικές Ανάγκες, μέτρα που θα προσφέρουν την απαραίτητη ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση στο ευαίσθητο αυτό, αλλά καθόλα ισότιμο, τμήμα του μαθητικού πληθυσμού (ό.π.).

## 2.2 Τεχνική εκπαίδευση στην Ευρώπη

Από τη θεμελίωση, σχεδόν, του θεσμού της Ευρωπαϊκής Ένωσης, έγινα προσπάθεια να υπάρξει να δημιουργηθεί μια κοινή εκπαιδευτική πολιτική σε θέματα τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η απόφαση του Συμβουλίου της ΕΟΚ του 1963. Με τη συγκεκριμένη απόφαση (63/266/ΕΟΚ) θεσπίζονται δέκα γενικές αρχές προκειμένου να εφαρμοστεί κοινή εκπαιδευτική πολιτική σε ό,τι αφορά την επαγγελματική εκπαίδευση. Η τελευταία αποσκοπούσε, στην παροχή επαρκούς επαγγελματικής εκπαίδευσης στο εργατικό δυναμικό στο πλαίσιο των αναγκών της αγοράς εργασίας. Βασικός στόχος αυτής της απόφασης, ήταν ο συσχετισμός της εκπαίδευσης με την οικονομία. Έτσι, θεμελιώθηκε η δεσμευτική σχέση μιας κοινοτικής εκπαιδευτικής πολιτικής στα πλαίσια της αντίστοιχης κοινοτικής αγοράς εργασίας (Προβατά, 2005: 204).

Στην ιδρυτική συνθήκη της Ε.Ο.Κ., τη συνθήκη της Ρώμης (1957), υπήρχε πρόβλεψη στο άρθρο 41 για τον αποτελεσματικό συντονισμό των προσπαθειών στους τομείς της επαγγελματικής εκπαίδευσης, έρευνας και διάδοσης των γεωργικών γνώσεων. Το σημαντικότερο, πάντως, άρθρο της συνθήκης της Ρώμης σε ό,τι αφορά τα εκπαιδευτικά ζητήματα ήταν το 128, στο οποίο η οικονομική χροιά ήταν εμφανής (Ζμας, 2007: 72-73). Το συγκεκριμένο άρθρο, προέβλεπε την ανάληψη δράσης από πλευράς Κοινότητας στο πεδίο της επαγγελματικής εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, καλούνταν να καθορίσει τις γενικές αρχές για την εφαρμογή μιας κοινής πολιτικής επαγγελματικής κατάρτισης, ικανής να επιφέρει βελτίωση των ευκαιριών απασχόλησης στο πλαίσιο της ευρωπαϊκής αγοράς και να συνεισφέρει στην ανάπτυξη τόσο των εθνικών, όσο και της κοινής αγοράς.

Η μελέτη της ευρωπαϊκής πραγματικότητας κρίνεται σκόπιμη, όχι για την υιοθέτηση ή τη μηχανιστική μεταφορά κάποιου ιδανικού μοντέλου, αλλά για τη διερεύνηση πιθανών τάσεων στα θέματα που σχετίζονται με την επαγγελματική εκπαίδευση. Η εφαρμογή διαφέρει από χώρα σε χώρα και επηρεάζεται από πλήθος μεταβλητών και κυρίως από τις ιδιαίτερες κοινωνικές, οικονομικές, πολιτικές και πολιτισμικές συνθήκες που επικρατούν στην εκάστοτε ευρωπαϊκή χώρα (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009: 13).

Σε αντίθεση με το ελληνικό συγκείμενο, η φοίτηση των περισσότερων μαθητών στη τεχνική-επαγγελματική εκπαίδευση παρά τη γενική σε ανώτερο δευτεροβάθμιο επίπεδο αποτελεί σύνηθες φαινόμενο. Βέβαια, υπάρχουν και



εξαιρέσεις. Για παράδειγμα, σε χώρες όπως η Εσθονία, η Ισπανία, η Ιταλία, η Κύπρος, η Λετονία, η Ουγγαρία, η Μάλτα και η Πορτογαλία, η αναλογία των μαθητών που εγγράφονται στη γενική εκπαίδευση είναι υψηλότερη, ενώ στην Ιρλανδία, όλοι οι μαθητές εγγράφονται στη γενική εκπαίδευση (Ευρυδίκη, 2001). Αναφορικά με τα ποσοστά συμμετοχής ανά φύλο, προκύπτει ότι το συγκεκριμένο μοντέλο εκπαίδευσης, έχει ιδιαίτερη απήχηση στα αγόρια. Σχεδόν σε όλες τις χώρες παρατηρείται μεγάλη ποσοστιαία διαφορά μεταξύ της συμμετοχής αγοριών και κοριτσιών στις επαγγελματικές κατευθύνσεις, φαινόμενο που παρατηρείται και στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (ό.π.).

### **2.3 Η ελληνική πραγματικότητα**

Στην Ελλάδα, η τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση, θεωρείται και είναι υποβαθμισμένη, με αποτέλεσμα να μην αποτελεί βασική επιλογή του μαθητικού δυναμικού της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η άποψη ότι η επαγγελματική εκπαίδευση είναι κατώτερη ποιοτικά από την αντίστοιχη γενική, θα μπορούσε κανείς να ισχυριστεί, ότι είναι παγιωμένη στην ελληνική κοινωνία. Όπως φάνηκε από την έρευνα των Παπαλεωνίδα και Μπεχράκη (2007: 321-328), κάποιες από τις υπάρχουσες απόψεις γύρω από την τεχνική εκπαίδευση είναι η «χαμηλή κοινωνική και μορφωτική προέλευση» του μαθητικού δυναμικού και το «ανδρικό προφίλ» αυτού του είδους της εκπαίδευσης εν γένει. Επίσης, η συγκεκριμένη έρευνα κατέδειξε ότι οι μαθητές της ΤΕΕ, την έχουν επιλέξει για να αποκτήσουν ευκολότερα «απολυτήριο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης», αλλά και με την προσδοκία να «εισαχθούν ευκολότερα» στα Τ.Ε.Ι. μέσω των ειδικών πανελλαδικών εξετάσεων. Τέλος, πολλοί από αυτούς τους μαθητές είχαν «δοκιμάσει τις δυνάμεις τους» στο Ενιαίο Λύκειο, χωρίς επιτυχία και στράφηκαν, αναγκαστικά προς την ΤΕΕ.

Οι συγκεκριμένες στάσεις μπορούν να αιτιολογηθούν, αν εξεταστεί το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Όπως φάνηκε και από την ιστορική αναδρομή που προηγήθηκε, στην ελληνική εκπαιδευτική πολιτική η θέση της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης είναι στην καλύτερη περίπτωση υποβαθμισμένη, ενώ σε κάποια νομοσχέδια, είναι ανύπαρκτη. Επίσης, η έλλειψη ξεκάθαρου προσανατολισμού στην ελληνική εκπαίδευση γενικότερα, αλλά και οι συνεχείς αλλαγές στις πολιτικές ηγεσίες του Υπουργείου Παιδείας, εμπόδισε την ανάπτυξη της επαγγελματικής εκπαίδευσης.

Στην ελληνική οικογένεια, ακόμη και σήμερα, κυριαρχεί η άποψη ότι το Ενιαίο Λύκειο, οδηγεί στην πολυπόθητη ανώτατη εκπαίδευση, ενώ το Τεχνικό Λύκειο, οδηγεί σε «κατώτερου» τύπου επαγγέλματα, κυρίως χειρωνακτικά. Το ιδανικό του νεοέλληνα, έγινε η μεταμόρφωσή του από ανατολίτη σε Ευρωπαίο, ο μετασχηματισμός του από χωρικό σε αστό και ο τρόπος για την επίτευξη της πολυπόθητης κοινωνικής μεταμόρφωσης ήταν η εκπαίδευση που οδηγούσε στα Α.Ε.Ι. (Σηφάκης, 1987 στο Έκφραση Έκθεση Γ' Λυκείου, 2006: 24-26). Τέλος, προκαλεί εντύπωση το γεγονός ότι η ΤΕΕ συνεχίζει να αποτελεί δεύτερη ή αναγκαστική επιλογή, ακόμα και σε εποχές που ο πληθωρισμός των πτυχίων οδηγεί σε μεγάλη ανεργία πτυχιούχων που την περίοδο 2008-2012 αυξήθηκε κατά 189% σύμφωνα με έρευνα του Κέντρου Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΚΑΝΕΠ) της ΓΣΕΕ (2013).

#### **2.4 Αυτονομία στην ΤΕΕ**

Κυρίαρχο χαρακτηριστικό του επαγγελματισμού είναι η επαγγελματική αυτονομία, μία έννοια που υπεισέρχεται πολύ συχνά στις μελέτες που αφορούν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τον Ξωχέλλη (2006: 27), το επάγγελμα είναι μία κοινωνική διαδικασία που απαιτεί εξειδικευμένες σπουδές, έναν κώδικα δεοντολογίας και «σημαντικό βαθμό αυτονομίας κατά την άσκησή του». Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ο σημαντικότερος περιορισμός για την ανάπτυξη του επαγγελματισμού του εκπαιδευτικού είναι η έλλειψη υψηλού βαθμού αυτονομίας στη διαδικασία σχεδιασμού και λήψης αποφάσεων για το εκπαιδευτικό έργο, καθώς τα κριτήρια της εξειδικευμένης γνώσης και της δεοντολογίας ικανοποιούνται. Για να διευρυνθεί η αυτονομία των εκπαιδευτικών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, προϋπόθεση, σύμφωνα με τον Ξωχέλλη, είναι η αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος και η ενίσχυση της «αυτονομίας της σχολικής μονάδας» (ό.π.).

Στην προσπάθεια προσέγγισης των στοιχείων που συνθέτουν την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου, υποστηρίζεται ότι βασικό στοιχείο είναι η ποιότητα της διδασκαλίας, τοποθετώντας έτσι τον εκπαιδευτικό στο επίκεντρο της συζήτησης (Ευρυδίκη, 2008). Η διδασκαλία και η μάθηση είναι τομείς που έχουν βρεθεί στο κέντρο των εξελίξεων, καθώς οι αλλαγές που συμβαίνουν στο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο προβάλλουν νέες απαιτήσεις στην «κοινωνία της γνώσης», στις οποίες τα άτομα καλούνται να ανταποκριθούν (Hargreaves, 2003).

Αν και πολλοί θα περίμεναν ότι η αυτονομία θα ήταν πιο προσιτή έννοια στην τεχνική- επαγγελματική εκπαίδευση, στην πραγματικότητα, το ίδιο συγκεντρωτικό σύστημα που διέπει γενικότερα το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, επηρεάζει και την επαγγελματική εκπαίδευση. Σύμφωνα με το δίκτυο ΕΥΡΩΔΙΚΗ (2009), η Ελλάδα αλλά και οι Κύπρος, βρίσκονται στις τελευταίες θέσεις πανευρωπαϊκά σε ζητήματα εκπαιδευτικής αυτονομίας, τόσο σε επίπεδο βασικής εκπαίδευσης (ISCED 1), όσο και σε επίπεδο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ISCED 2). Επίσης, σύμφωνα με τα επίσημα στοιχεία της Eurostat (Ιούλιος 2011) η Ελλάδα και η Κύπρος παρουσιάζουν απ' τα μεγαλύτερα ποσοστά προτίμησης της γενικής εκπαίδευσης έναντι της τεχνικής στο μαθητικό τους δυναμικό πανευρωπαϊκά. Στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες στην επαγγελματική εκπαίδευση, έχει παραχωρηθεί αυτονομία σε θέματα μαθημάτων επιλογής αλλά και επιλογής σχολικών εγχειριδίων (Ευρυδίκη, 2012: 74).

Οι φορείς που ασχολούνται με τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής και το σχεδιασμό εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων τονίζουν την ανάγκη για ενίσχυση της σχολικής αυτονομίας, με τη μετακύλιση αρμοδιοτήτων σε τοπικό επίπεδο, παράλληλα με την εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε διαδικασίες διαμόρφωσης και σχεδιασμού προγραμμάτων σπουδών και καινοτομιών (Ευρυδίκη, 2007).

Η αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος και η σχολική αυτονομία είναι ένα θέμα που έχει απασχολήσει τις κυβερνήσεις και τους φορείς που ασχολούνται με τις πολιτικές για τη βελτίωση της εκπαίδευσης και την ενδυνάμωση του σχολείου. Η σχολική αυτονομία, ή αλλιώς, η αυτονομία της σχολικής μονάδας είναι το ζητούμενο για την επιτυχία των προσπαθειών για αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης και ιδιαίτερα της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης. Φαίνεται ότι όλο και περισσότερες κυβερνήσεις αναγνωρίζουν τη σημασία της σχολικής αυτονομίας και προχωρούν σε αλλαγές που ενισχύουν την αυτονομία στη διαχείριση των σχολικών μονάδων (Ευρυδίκη, 2007). Ο μεγαλύτερος βαθμός αυτονομίας στις σχολικές μονάδες ωστόσο συνεπάγεται μεγαλύτερες ευθύνες από τους εμπλεκόμενους και διαφορετική μορφή λογοδοσίας (Day, 2002).

Η σύνδεση της τεχνικής- επαγγελματικής εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας, είναι σίγουρο ότι θα απαιτήσει κάποια στιγμή την πραγματική παραχώρηση αυτονομίας στα σχολεία αυτά. Η σύνδεση της εκπαίδευσης με την πραγματική οικονομία, είναι ένα θέμα με το οποίο έχουν ασχοληθεί πολλοί μελετητές τόσο σε εθνικό, όσο και πανευρωπαϊκό επίπεδο. Ενδεικτικά αναφέρονται το Παρατηρητήριο Μετάβασης (Π.Μ.) του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και ο Οργανισμός Οικονομικής

Συνεργασίας και Ανάπτυξης (Ο.Ο.Σ.Α.). Όλες οι μελέτες των προαναφερθέντων οργανισμών αλλά και του δικτύου ΕΥΡΥΔΙΚΗ, συγκλίνουν στο γεγονός ότι η σύνδεση της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας, προϋποθέτει –αν όχι απαιτεί- την παραχώρηση αυτονομίας στα σχολεία, γεγονός, όμως, που θα πρέπει να συνδυαστεί και με την ετοιμότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού να αναλάβει της ευθύνες και τις υποχρεώσεις που του αναλογούν από τη στιγμή που θα υπάρξει αποκεντρωτικό σύστημα διοίκησης.

### 3<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Η έρευνα

#### 3.1 Προβληματισμός

Όπως στις περισσότερες συζητήσεις περί δημόσιας διοίκησης, έτσι και στον διάλογο για την εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα, κυριαρχεί η επιλογή του αποκεντρωτικού συστήματος διοίκησης. Μέχρι στιγμής, όμως, καμία από τις νομοθετικές προσπάθειες που έχουν επιχειρηθεί από τη σύσταση του νεοελληνικού κράτους και έπειτα δεν είχε τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Οι όποιες αποκεντρωτικές πρωτοβουλίες είτε παρέμειναν σε θεωρητικό επίπεδο, είτε περιορίστηκαν σε ζητήματα επιφανειακού χαρακτήρα.

Όσοι ασχολούνται με θέματα εκπαίδευσης στην Ελλάδα, αναφέρονται συνήθως στην ανώτατη εκπαίδευση, το γενικό λύκειο και το σύστημα εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Οι αναφορές στην τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση και τα προβλήματά της είναι σαφώς λιγότερες και πιο περιορισμένες. Η τελευταία, τίθεται στο περιθώριο καθώς προσελκύει «κακούς» ή προερχόμενους από χαμηλά κοινωνικά στρώματα μαθητές. Το σπουδαιότερο, μάλιστα, είναι ότι καμία πολιτική ηγεσία δεν μπόρεσε να υποβάλει μια ολοκληρωμένη πρόταση για την τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση, γεγονός που φανερώνεται από το πλήθος των σχετικών νομοθετημάτων, που συχνά αναιρεί το ένα το άλλο (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003).

Αντίθετα στον ευρωπαϊκό χώρο υπάρχει έντονο ενδιαφέρον και πλούσια βιβλιογραφία σχετικά με την επαγγελματική εκπαίδευση, αλλά και με την αυτονομία αφού για τις περισσότερες δυτικές χώρες η αυτονομία στο εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί μια πραγματικότητα. Στο ελληνικό συγκείμενο, όμως, η επιστημονική και όχι μόνο ενασχόληση με την τεχνική εκπαίδευση είναι σαφώς περιορισμένη. Λιγότερο περιορισμένη είναι η ενασχόληση με το θέμα της αυτονομίας αλλά και πάλι δε θα μπορούσε σε καμία περίπτωση να συγκριθεί με την αντίστοιχη δραστηριότητα στην Ευρώπη. Οι συστηματικές έρευνες και ιδιαίτερα οι διδακτορικές διατριβές που ασχολούνται με την αυτονομία στην τεχνική εκπαίδευση είναι σχεδόν μηδενικές. Η έλλειψη αυτή αποτέλεσε βασικό κίνητρο για την παρούσα εργασία, η οποία προσπαθεί να διερευνήσει το κατά πόσο η παροχή αυτονομίας στην τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση θα οδηγήσει σε βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, εξετάζονται οι απόψεις εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑ.Λ.), σχετικά με τη θέση που θα πρέπει

να έχει η αυτονομία, στις σχολικές μονάδες αυτού του είδους. Η όλη προσπάθεια στρέφεται γύρω από τρεις θεματικούς άξονες:

A) *συγκεντρωτισμός στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται από μεγάλο βαθμό συγκεντρωτισμού, κατέχοντας μια απ' τις τελευταίες θέσεις στην Ευρώπη σε ό,τι αφορά ζητήματα αποκέντρωσης στην εκπαίδευση. Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που επιλέχθηκαν αποτελούν αποσπάσματα του θεωρητικού μέρους της εργασίας και στις οποίες καλούνται οι εκπαιδευτικοί να απαντήσουν κατά πόσο συμφωνούν ή διαφωνούν. Μερικές απ' αυτές είναι χαρακτηριστικές, όπως: α) το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι συγκεντρωτικό και β) η αποκέντρωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος είναι αναγκαία.

B) *αυτονομία στον χώρο της Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης*. Η περιοχή της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης είναι αυτή η οποία φαίνεται να έχει τη μεγαλύτερη ανάγκη για αυτονομία, δεδομένου ότι αποτελεί έναν από τους σπουδαιότερους παράγοντες της οικονομίας, βρίσκεται στο επίκεντρο της κοινωνικής διάρθρωσης και αποτελεί αναπτυξιακό πυρήνα της οικονομίας και της τεχνολογίας. Τα ερωτήματα που επιλέχθηκαν γι' αυτόν τον άξονα, αποτελούν προτάσεις για την παροχή αυτονομίας στις σχολικές μονάδες τεχνικής εκπαίδευσης ώστε να επέλθει η πολυπόθητη σύνδεση με την αγορά εργασίας. Η σύνδεση αυτή αποτελεί κύρια απαίτηση για το σχολείο του μέλλοντος, τόσο στα πλαίσια της γενικής όσο και της τεχνικής εκπαίδευσης, ενώ κύριος μοχλός δημιουργίας ανταγωνιστικής και δυναμικής οικονομίας αναμένεται να είναι η παρεχόμενη απ' την εκπαίδευση γνώση. Ενδεικτικά ερωτήματα της συγκεκριμένης ενότητας είναι: α) για να υπάρξει σύνδεση της τεχνικής εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας, είναι αναγκαίο να δοθεί μεγαλύτερη αυτονομία στις σχετικές σχολικές μονάδες, β) η παροχή αυτονομίας στην τεχνική εκπαίδευση καλείται να επικεντρωθεί σε θέματα πρακτικής υφής και λιγότερο σε θέματα θεωρητικής κατάρτισης, γ) η ενίσχυση της αυτονομίας στην τεχνική εκπαίδευση μπορεί να συμβάλλει στην οικονομική ανάπτυξη της χώρας και δ) η σχολική μονάδα στην τεχνική εκπαίδευση καλείται να είναι αυτόνομη σε ζητήματα πρακτικής άσκησης των εκπαιδευομένων.

Γ) *αυτονομία εκπαιδευτικών της Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης*. Ο συγκεκριμένος θεματικός άξονας στρέφεται γύρω από το κατά πόσο οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί λειτουργοί της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης πιστεύουν στην έννοια της αυτονομίας και διερευνά το κατά πόσο οι εν λόγω εκπαιδευτικοί

αισθάνονται ότι έχουν αυτονομία στο καθημερινό εκπαιδευτικό τους έργο. Και εδώ τα ερωτήματα είναι απόρροια του θεωρητικού μέρους που προηγήθηκε. Χαρακτηριστικά ερωτήματα- προτάσεις αυτής της ενότητας είναι: α) οι εκπαιδευτικοί τεχνικής εκπαίδευσης είναι αναγκαίο να διαθέτουν περισσότερη αυτονομία στο εκπαιδευτικό τους έργο, β) η βελτίωση της επαγγελματικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών τεχνικής εκπαίδευσης αναμένεται να ενισχύσει την επιθυμία τους για μεγαλύτερη επαγγελματική αυτονομία, γ) οι εκπαιδευτικοί τεχνικής εκπαίδευσης διαθέτουν την ευχέρεια να καθορίσουν τη σειρά διδασκαλίας των μαθημάτων στο ωρολόγιο πρόγραμμα της τάξης τους, δ) οι εκπαιδευτικοί τεχνικής εκπαίδευσης είναι αναγκαίο να αναλάβουν περισσότερες ευθύνες και ε) οι εκπαιδευτικοί τεχνικής εκπαίδευσης διαθέτουν την ευχέρεια να ακολουθούν διαφορετικές διδακτικές προσεγγίσεις.

### **3.2 Πληθυσμιακός στόχος**

Η έρευνα διεξήχθη από τον Νοέμβριο μέχρι τον Δεκέμβριο του 2013. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν οι εκπαιδευτικοί όλων των σχολείων της Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης του νομού Μαγνησίας που τη χρονική περίοδο 2013-2014 υπηρετούσαν στα Επαγγελματικά Λύκεια της περιοχής.

Ο πληθυσμός-στόχος της παρούσας έρευνας ήταν, λοιπόν, οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν το σύνολο των μαθημάτων (μαθήματα ειδικότητας και μαθήματα γενικής παιδείας) σε ΕΠΑ.Λ. του νομού Μαγνησίας. Δεν κρίθηκε σκόπιμο να γίνει διαχωρισμός σε εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων και εκπαιδευτικούς γενικής παιδείας, καθώς στόχος ήταν να αντιμετωπιστεί το θέμα της αυτονομίας στην τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση ως ολότητα.

### **3.3 Σχεδιασμός**

Προκειμένου να συλλεχθεί το δείγμα από το προαναφερθέν δειγματοληπτικό πλαίσιο έγιναν τα ακόλουθα βήματα:

- Πραγματοποιήθηκε εντοπισμός των σχολικών μονάδων, οι οποίες χωροθετούνται στην ίδια περιοχή με το δειγματοληπτικό πλαίσιο (Νομός Μαγνησίας).
- Ζητήθηκε άδεια για τη διεξαγωγή της έρευνας από τη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Μαγνησίας, η οποία και δόθηκε.

- Επιλέχθηκαν οι σχολικές μονάδες που θα συμμετείχαν στην έρευνα και έγινε επαφή με τους διευθυντές τους, οι οποίοι ανταποκρίθηκαν με προθυμία στο αίτημα.
- Διανεμήθηκε το εργαλείο συλλογής στο σύνολο των ΕΠΑ.Λ. που επιλέχθηκαν.
- Έγινε συμπλήρωση του ερωτηματολογίου (εφαρμογή ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς με συμπλήρωση χωρίς την παρουσία συνεντευκτή).
- Ακολούθησε συγκέντρωση ερωτηματολογίων μετά τη συμπλήρωση σε διαφορετική στιγμή.

### 3.4 Τελικό δείγμα

Στο νομό Μαγνησίας υπάρχουν 11 ΕΠΑ.Λ. Συγκεκριμένα, υπάρχουν τα: 1<sup>ο</sup> Βόλου, 2<sup>ο</sup> Βόλου, 3<sup>ο</sup> Βόλου, 1<sup>ο</sup> Ν. Ιωνίας, 2<sup>ο</sup> Ν. Ιωνίας, ΕΠΑΣ Ν. Ιωνίας, 4<sup>ο</sup> Ν. Ιωνίας, Αγριάς, Βελεστίνου, Αλμυρού και, τέλος, Σκοπέλου

Για την επιλογή του τελικού δείγματος επιλέχθηκαν τα ΕΠΑ.Λ. Βόλου, Ν. Ιωνίας, Αγριάς και Βελεστίνου. Με τον τρόπο αυτό συμμετείχαν στην έρευνα εκπαιδευτικοί των 9 από τα 11 τεχνικά λύκεια της περιοχής. Επιλέχθηκε ο τρόπος της προσωπικής επίδοσης του ερωτηματολογίου στον χώρο του σχολείου και κατ' ιδίαν επεξήγηση των όσων ζητούνται για να υπάρξει άμεση συνεργασία και να δοθεί η δυνατότητα να συμμετέχουν όσο το δυνατόν περισσότεροι εκπαιδευτικοί. Δεν προτιμήθηκε άλλος τρόπος, όπως για παράδειγμα η προσωπική συνέντευξη, ώστε να υπάρξει η δυνατότητα να έχουμε μεγαλύτερο και πιο αντιπροσωπευτικό δείγμα. Δεν υπήρξε κανένα πρόβλημα σε ό,τι αφορά την επαφή, τη διανομή, την επικοινωνία και την επιστροφή των απαντημένων ερωτηματολογίων. Το τελικό μέγεθος του δείγματος είναι 184 ερωτηματολόγια. Συνολικά απεστάλησαν 220 ερωτηματολόγια και συγκεντρώθηκαν 184. Η ανταπόκριση κρίνεται ικανοποιητική (83,6%) δεδομένης της διαδικασίας συλλογής και της διαδικασίας συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων. Επίσης, το δείγμα αντιπροσωπεύει το 55,6% των εκπαιδευτικών του συνόλου του πληθυσμού των ΕΠΑ.Λ. της περιοχής. Ο μέσος χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου εκτιμάται ότι δεν ξεπερνούσε τα 10 λεπτά της ώρας.

### 3.5 Εργαλείο συλλογής



Για τη συλλογή του υλικού χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο, το οποίο αποτελούταν από ερωτήσεις κλειστού τύπου σε δυο ενότητες:

- Ενότητα Α: ερωτήσεις δημογραφικών και λοιπών στοιχείων
- Ενότητα Β: ερωτήσεις στάσεων και απόψεων που αφορούν την αυτονομία στην τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση. Η συγκεκριμένη ενότητα αποτελείται από τρεις υποενότητες.

Πιο συγκεκριμένα, η ενότητα Α αποτελούταν από ένα σύνολο 9 κλειστών ερωτήσεων, οι οποίες ζητούσαν από τους ερωτώμενους να καταγράψουν στοιχεία όπως φύλο, ηλικία, προϋπηρεσία, σχέση εργασίας, ειδικότητα, βασικές σπουδές, πρόσθετα ακαδημαϊκά προσόντα, περιοχή σχολείου και μέγεθος σχολικής μονάδας.

Στην ενότητα Β υπήρχαν 23 ερωτήσεις κλειστού τύπου, που αναφέρονται στην περιγραφή και εκτίμηση των τριών ακόλουθων παραγόντων: α) συγκεντρωτισμός στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, β) αυτονομία στον χώρο της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης και γ) αυτονομία εκπαιδευτικών της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης. Οι ερωτήσεις που αφορούν τους παραπάνω παράγοντες παραθέτονται σε τρεις αντίστοιχες υποενότητες. Σε αυτές τις ερωτήσεις-δηλώσεις κάθε ερωτώμενος κλήθηκε να δηλώσει τον βαθμό διαφωνίας ή συμφωνίας του. Η αξιολόγηση κάθε ερώτησης έγινε με τη χρήση 5-βάθμιας κλίμακας Likert, όπου το 1 αντιστοιχεί στο ΚΑΘΟΛΟΥ, το 2 στο ΛΙΓΟ, το 3 στο ΑΡΚΕΤΑ, το 4 στο ΠΟΛΥ και το 5 στο ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ. Προφανώς, η μέση τιμή στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου βρισκόταν στο 3. Τέλος, το επίπεδο σημαντικότητας ήταν  $\alpha=0,005$ .

## **4<sup>ο</sup> Κεφάλαιο: Αποτελέσματα**

### **4.1 Ατομικά χαρακτηριστικά**

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 184 άτομα. Από αυτά το 31,5% ήταν άνδρες και το 68,5% γυναίκες. Η κύρια ηλικιακή ομάδα είναι μεταξύ 41-50 με ποσοστό εμφάνισης 43,5%. Αντίθετα υποεκπροσωπείται η ηλικιακή κατηγορία >30 ετών, έχοντας ποσοστό εμφάνισης 2,2%. Αναφορικά με την προϋπηρεσία η κατηγορία με το μεγαλύτερο ποσοστό εμφάνισης είναι αυτή μεταξύ 11-20 ετών με ποσοστό 53,5 %. Εξετάζοντας τη σχέση εργασίας, το σύνολο των ερωτώμενων είναι μόνιμοι (ποσοστό 100%). Επίσης, σχετικά με τις επαγγελματικές σπουδές, το 82,6% των ερωτώμενων δηλώνει απόφοιτοι ΑΕΙ και το 17,4 απόφοιτοι ΤΕΙ.

Εξετάζοντας τις συμπληρωματικές σπουδές, προκύπτει ότι το 59,8% των συμμετεχόντων δε διαθέτει πρόσθετα ακαδημαϊκά προσόντα, το 30,4% διαθέτει δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ, το 8,7% μεταπτυχιακό δίπλωμα εξειδίκευσης και το 1,1% διδακτορικό τίτλο. Αναφορικά με τις σχολικές μονάδες που έλαβαν μέρος στην έρευνα, το 34,2% των ερωτώμενων υπηρετεί σε σχολεία αγροτικών περιοχών, το 33,2% σε σχολεία ημιαστικής περιοχής και το 30,4% σε σχολεία αστικής περιοχής. Τέλος, εξετάζοντας το μέγεθος των σχολικών μονάδων προκύπτει ότι το 51,1% έχει 150-250 μαθητές, το 33,7 έχει λιγότερους από 150 μαθητές και το 15,2% έχει περισσότερους από 250 μαθητές (βλ. παράρτημα 1).

### **4.2 Επεξεργασία δεδομένων**

Η επεξεργασία των δεδομένων που συλλέχθηκαν έγινε με τον ακόλουθο τρόπο:

1<sup>ο</sup>: Υπολογισμός κατανομών και μέσων τιμών των απαντήσεων των 23 ερωτήσεων. Η παρουσίαση γίνεται σε ομάδες ερωτήσεων ανά παράμετρο.

2<sup>ο</sup>: Έλεγχος αξιοπιστίας για κάθε ομάδα ερωτήσεων προσδιορισμού των παραμέτρων. Δημιουργία τριών νέων σύνθετων συνεχών μεταβλητών, μια ανά παράμετρο. Οι μεταβλητές δημιουργούνται από τη μέση τιμή των ερωτήσεων των αντίστοιχων ομάδων. Ακολουθεί παρουσίαση των μέσων τιμών και έλεγχος συσχέτισης μεταξύ των μεταβλητών.

3<sup>ο</sup>: Έλεγχος εξάρτησης των σύνθετων μεταβλητών με χαρακτηριστικά του δείγματος όπως φύλο, ηλικία, προϋπηρεσία, σχέση εργασίας, βασικές σπουδές,

πρόσθετα ακαδημαϊκά προσόντα, περιοχή σχολείου και μέγεθος σχολικής μονάδας. Για τον παραπάνω έλεγχο διενεργήθηκε:

- εφαρμογή t test στην περίπτωση του ελέγχου της εξάρτησης μιας διακριτής μεταβλητής με δυο κατηγορίες απαντήσεων με τις συνεχείς μεταβλητές της έρευνας
- εφαρμογή ANOVA στην περίπτωση αντίστοιχων ελέγχων με διακριτές μεταβλητές με άνω των δυο κατηγοριών απαντήσεων
- εφαρμογή πίνακα συσχέτισης και υπολογισμού του δείκτη Pearson R για τον έλεγχο της συσχέτισης.

### 4.3 Παρουσίαση

#### 4.3.1 Κατανομές και μέσες τιμές

Επικεντρώνοντας, καταρχήν, την προσοχή μας σε ζητήματα γύρω από τον *συγκεντρωτισμό* του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (βλ. παράρτημα 2), καλούμαστε να επισημάνουμε ότι τα *αποσπάσματα* που οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να αξιολογήσουν δεν ήταν ουδέτερα ως προς τη διατύπωσή τους. Η χρήση φράσεων, όπως «έλλειψη αυτονομίας», «αναγκαία», «βελτίωση του καθημερινού έργου», εμφανίζουν τον παράγοντα του συγκεντρωτισμού από τη σκοπιά της αρνητικής κριτικής και αυτόν της αυτονομίας υπό θετική σκοπιά. Σε αυτό το πλαίσιο οι ερωτώμενοι κλήθηκαν να λάβουν θέση. Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης ομάδας ερωτήσεων δείχνουν ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων συμφωνεί με τα αποσπάσματα που αξιολόγησε, καθώς τα ποσοστά της κλίμακας που αφορά απαντήσεις που δηλώνουν συμφωνία είναι στις περισσότερες περιπτώσεις μεγαλύτερα του 72%.

Εξετάζοντας τις μέσες τιμές και συγκρίνοντάς τις με την τιμή 3, παρατηρούμε ότι σε όλες τις περιπτώσεις οι μέσες τιμές είναι μεγαλύτερες. Επιπλέον, στις τρεις από τις τέσσερις ερωτήσεις αγγίζει ή ξεπερνάει την τιμή 4, γεγονός που φανερώνει αρκετά μεγάλη έως απόλυτη συμφωνία.

Το ερώτημα- απόσπασμα με τη μεγαλύτερη τιμή συμφωνίας ήταν το: «Η αποκέντρωση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα θα συμβάλλει στη βελτίωση του καθημερινού έργου του εκπαιδευτικού». Το απόσπασμα αυτό, όμως, μπορεί να θεωρηθεί ως το πιο κομβικό της ενότητας, καθώς προσεγγίζει περισσότερο το στόχο που θεωρητικά έχει η παραχώρηση αυτονομίας στους εκπαιδευτικούς.

Το ερώτημα - απόσπασμα με τη μικρότερη τιμή συμφωνίας ήταν το: «το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι συγκεντρωτικό». Και σ' αυτή, όμως, την περίπτωση η μέση τιμή ήταν 3,7, δηλαδή μεγαλύτερη από την τιμή 3 και αρκετά κοντά στην τιμή 4, γεγονός που φανερώνει ότι και σ' αυτό το απόσπασμα υπήρχε αρκετά μεγάλο ποσοστό συμφωνίας.

Επικεντρώνοντας στη συνέχεια την προσοχή μας σε ζητήματα γύρω από την *αυτονομία* στον χώρο της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης, καλούμαστε και εδώ να επισημάνουμε ότι τα αποσπάσματα που οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να αξιολογήσουν δεν ήταν ουδέτερα ως προς τη διατύπωσή τους. Η χρήση φράσεων, όπως «είναι αναγκαίο να δοθεί μεγαλύτερη αυτονομία», «μπορεί να συμβάλει στην οικονομική ανάπτυξη της χώρας» και «έχει ανάγκη περισσότερης αυτονομίας», εμφανίζουν τον παράγοντα της αυτονομίας από την πλευρά της θετικής κριτικής. Σε αυτό το πλαίσιο οι ερωτώμενοι κλήθηκαν να λάβουν θέση. Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης ομάδας ερωτήσεων δείχνουν ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων συμφωνεί με τα αποσπάσματα που αξιολόγησε, καθώς τα ποσοστά της κλίμακας που δηλώνουν συμφωνία είναι στις περισσότερες περιπτώσεις μεγαλύτερα του 75%.

Εξετάζοντας τις μέσες τιμές και συγκρίνοντάς τες με την τιμή 3, παρατηρούμε ότι σε όλες τις περιπτώσεις οι μέσες τιμές είναι μεγαλύτερες. Επιπλέον, στις πέντε από τις επτά ερωτήσεις αγγίζει ή ξεπερνάει την τιμή 4, γεγονός που φανερώνει αρκετά μεγάλη έως απόλυτη συμφωνία.

Το ερώτημα - απόσπασμα με τη μεγαλύτερη τιμή συμφωνίας ήταν το: «Η παροχή αυτονομίας στην τεχνική εκπαίδευση καλείται να επικεντρωθεί σε θέματα πρακτικής υφής και λιγότερο σε θέματα θεωρητικής κατάρτισης». Το απόσπασμα αυτό, όμως, είναι καθοριστικό, καθώς προσεγγίζει περισσότερο την ουσία της παραμέτρου της ενότητας.

Το ερώτημα - απόσπασμα με τη μικρότερη τιμή συμφωνίας ήταν το: «Η σχολική μονάδα στην τεχνική εκπαίδευση καλείται να είναι αυτόνομη σε ζητήματα επιλογής της διδακτέας ύλης». Και σ' αυτή, όμως, την περίπτωση η μέση τιμή ήταν 3,1, δηλαδή μεγαλύτερη από την τιμή 3. Το αποτέλεσμα αυτό κρίνεται αναμενόμενο, καθώς η παροχή αυτονομίας επιλογής της διδακτέας ύλης στις σχολικές μονάδες, είναι εντελώς ξένο προς το ελληνικό συγκείμενο.

Τέλος, ως προς ζητήματα αυτονομίας των εκπαιδευτικών της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης τα αποσπάσματα που οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να

αξιολογήσουν δεν ήταν και πάλι ουδέτερα ως προς τη διατύπωσή τους. Οι ερωτήσεις -αποσπάσματα της ενότητας μπορούν να διακριθούν σε θεωρητικές ερωτήσεις σχετικά με την αυτονομία στην επαγγελματική εκπαίδευση και ερωτήσεις που αφορούν την αυτονομία στη σχολική καθημερινότητα, όπως την αντιλαμβάνονται οι ερωτώμενοι. Και εδώ, οι φράσεις που χρησιμοποιούνται, εμφανίζουν τον παράγοντα της αυτονομίας των εκπαιδευτικών από την πλευρά της θετικής κριτικής. Ωστόσο, στην ενότητα αυτή η πλειοψηφία των ερωτήσεων ζητάει από τους ερωτώμενους να αποτυπώσουν την εμπειρία τους από την επαγγελματική εκπαίδευση σε σχέση με τον παράγοντα της αυτονομίας. Σε αυτό το πλαίσιο οι ερωτώμενοι καλούνται να πάρουν θέση. Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης ομάδας ερωτήσεων δείχνουν ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων συμφωνεί με τα αποσπάσματα που αξιολόγησε σε ότι αφορά το θεωρητικό κομμάτι της παροχής αυτονομίας στην τεχνική εκπαίδευση, καθώς τα ποσοστά της κλίμακας που δηλώνουν συμφωνία είναι στις περισσότερες περιπτώσεις μεγαλύτερα του 60%.

Σε ό,τι αφορά, όμως, την αυτονομία στην καθημερινή πράξη οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών έδειξαν ότι επί της ουσίας δεν νιώθουν ότι έχουν αυτονομία στην καθημερινότητά τους. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στην έρευνα, φαίνεται να θεωρούν πως έχουν σχετική αυτονομία σε θέματα όπως «αποφάσεις που αφορούν προγραμματισμένες επισκέψεις και εκδρομές του σχολείου», ή «καλλιτεχνικές δραστηριότητες του σχολείου», αλλά όχι και τόσο σε ό,τι αφορά «καίριες αποφάσεις που αφορούν τα επαγγελματικά τους καθήκοντα».

Εξετάζοντας τις μέσες τιμές και συγκρίνοντάς τις με την τιμή 3, παρατηρούμε ότι στις περισσότερες περιπτώσεις οι μέσες τιμές είναι κοντά η κάτω από 3. Στις ερωτήσεις - αποσπάσματα που αφορούν το θεωρητικό κομμάτι της αυτονομίας οι μέσες τιμές είναι αρκετά πάνω από 3. Το ερώτημα - απόσπασμα με τη μεγαλύτερη τιμή συμφωνίας ήταν το: «Η βελτίωση της επαγγελματικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών τεχνικής εκπαίδευσης αναμένεται να ενισχύσει την επιθυμία τους για μεγαλύτερη επαγγελματική αυτονομία.», απάντηση που δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι υπάρχει σύνδεση μεταξύ της επαγγελματικής κατάρτισης και της παροχής αυτονομίας.

Το ερώτημα - απόσπασμα με τη μικρότερη τιμή συμφωνίας ήταν το: «Οι εκπαιδευτικοί τεχνικής εκπαίδευσης διαθέτουν την ευχέρεια να καθορίσουν τη σειρά διδασκαλίας των μαθημάτων στο ωρολόγιο πρόγραμμα της τάξης τους». Σ' αυτή την περίπτωση η μέση τιμή ήταν 2,3, δηλαδή αρκετά μικρότερο από την τιμή 3.

Ακολουθούν τα αποσπάσματα: «Οι εκπαιδευτικοί τεχνικής εκπαίδευσης διαθέτουν την ευχέρεια να λαμβάνουν καίριες αποφάσεις που αφορούν τα επαγγελματικά τους καθήκοντα» με 2,4, το «Οι εκπαιδευτικοί τεχνικής εκπαίδευσης διαθέτουν την ευχέρεια να λαμβάνουν καίριες αποφάσεις που αφορούν τη βελτίωση του σχολικού χώρου» με 2,6 και το «Οι εκπαιδευτικοί τεχνικής εκπαίδευσης διαθέτουν την ευχέρεια να χρησιμοποιούν διάφορα σχολικά εγχειρίδια κατά τη διάρκεια των διδασκαλιών τους» με 2,9. Τα ευρήματα αυτά φανερώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί κρίνουν ότι στο καθημερινό τους έργο έχουν περιορισμένη ή ελάχιστη αυτονομία.

#### 4.3.2 Έλεγχος αξιοπιστίας

Εστιάζοντας, τώρα την προσοχή μας σε θέματα αξιοπιστίας, αξίζει αρχικά να τονίσουμε ότι η ανάλυση της αξιοπιστίας επιτρέπει να μελετηθούν οι ιδιότητες των κλιμάκων μέτρησης και των στοιχείων που τις αποτελούν και οι οποίες χρησιμοποιούνται προκειμένου να υπολογισθεί κάποιο χαρακτηριστικό της έρευνας. Ουσιαστικά αφορά και εφαρμόζεται σε πλήθος μεταβλητών, εκτιμώντας τη συνέπεια των μεταβλητών αυτών στην καταμέτρηση του ίδιου χαρακτηριστικού.

Στο ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας υπάρχουν σαφείς ενότητες ερωτήσεων που χρησιμοποιούν κοινή κλίμακα μέτρησης και οδηγούν στη μέτρηση ενός χαρακτηριστικού. Οι περιπτώσεις όπου χρησιμοποιείται κοινή κλίμακα σε ομάδες ερωτήσεων, οι οποίες προσδιορίζουν κάποιο χαρακτηριστικό, είναι: α) συγκεντρωτισμός στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, β) αυτονομία στον χώρο της Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και γ) αυτονομία εκπαιδευτικών της Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης. Εφαρμόζοντας την ανάλυση αξιοπιστίας (alpha CRONBACH), προέκυψαν τα δεδομένα που καταγράφονται στο παράρτημα 3.

Σε γενικές γραμμές η αξιοπιστία των στοιχείων και των τριών ενοτήτων είναι: α) συγκεντρωτισμός στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: 0,746, β) αυτονομία στον χώρο της Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης: 0,792 και γ) αυτονομία εκπαιδευτικών της Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης: 0,743. Οι ομάδες των ερωτήσεων διαθέτουν αρκετά μεγάλη αξιοπιστία, αφού ο συντελεστής alpha κρίνεται ικανοποιητικός, πάνω από 0,7 σε κάθε περίπτωση. Ειδικότερα, στη δεύτερη ομάδα ερωτήσεων, ο συγκεκριμένος συντελεστής αγγίζει το 0,8.

#### 4.3.3. Τιμές σύνθετων μεταβλητών

Στη συνέχεια δημιουργήθηκαν τρεις νέες σύνθετες μεταβλητές, από τη μέση τιμή των ερωτήσεων των αντίστοιχων ομάδων, από όπου προέκυψαν μέσες τιμές και διασπορές των σύνθετων μεταβλητών για το σύνολο του πληθυσμού (βλ. παράρτημα 4). Από την κατασκευή των μεταβλητών διαφαίνεται ότι η ελάχιστη τιμή τους είναι το 1 και η μέγιστη το 5. Επίσης, είναι προφανές ότι η τιμή 3 είναι η διάμεσος στο παραπάνω εύρος τιμών. Όπως ήταν αναμενόμενο από την προηγούμενη επιμέρους παρουσίαση των ερωτήσεων ανά παράμετρο και οι 3 νέες μεταβλητές παρουσιάζουν μέσες τιμές πάνω από την τιμή 3. Ειδικότερα, οι δυο πρώτες μεταβλητές προσεγγίζουν την τιμή 4, ενώ η τρίτη μεταβλητή, όπως αναμενόταν κινείται οριακά στο μέσο όρο αλλά σε κάθε περίπτωση πάνω από την τιμή 3.

Αυτό σημαίνει ότι ως προς τις τρεις παραμέτρους που οι τρεις νέες μεταβλητές εκπροσωπούν, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος συμφωνούν αρκετά στον τρόπο με τον οποίο απάντησαν στις ερωτήσεις. Εξετάζοντας τις μέσες τιμές ανά ζεύγη (paired t test), προκύπτει ότι ανάμεσα στις μέσες τιμές υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Άρα, οι εκπαιδευτικοί δε συμφωνούν με τον ίδιο τρόπο και στις τρεις περιπτώσεις, γεγονός που οφείλεται στον τρόπο με τον οποίο ήταν δομημένες οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου και ειδικότερα αυτές της τρίτης ενότητας.

Για να εξεταστεί σ' αυτό το σημείο η συσχέτιση μεταξύ των τριών μεταβλητών εφαρμόσαμε πίνακα συνάφειας και υπολογίσαμε τον δείκτη συσχέτισης pearson R. Καταρχήν προέκυψε ότι στις δυο από τις τρεις περιπτώσεις φαίνεται να υπάρχει στατιστικά σημαντική εξάρτηση της συσχέτιση βαθμολόγησης των παραμέτρων μεταξύ τους. Συγκεκριμένα, εξετάζοντας τους δείκτες R προκύπτει ότι η μεγαλύτερη σχέση εμφανίζεται μεταξύ της βαθμολόγησης του συγκεντρωτισμού στο εκπαιδευτικό σύστημα και στην αυτονομία στην τεχνική εκπαίδευση ( $R=0,429$ ). Η σχέση αυτή είναι θετική, κάτι που σημαίνει ότι η τάση για συμφωνία με τα αποσπάσματα του ενός παράγοντα σχετίζεται με συμφωνία στα αποσπάσματα του άλλου παράγοντα και αντίστροφα.

Ακολούθησε η συσχέτιση μεταξύ της βαθμολόγησης της αυτονομίας τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης και της αυτονομίας στους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σ' αυτή ( $R=0,299$ ). Τέλος, δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της βαθμολόγησης του συγκεντρωτισμού στο εκπαιδευτικό σύστημα και της αυτονομίας στους εκπαιδευτικούς της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης.

Από την εφαρμογή του t test προκύπτει ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ανάμεσα στα αποτελέσματα που προέκυψαν για τις τρεις σύνθετες

μεταβλητές. Πιο συγκεκριμένα, και στις τρεις περιπτώσεις, το φύλο δεν επηρεάζει τη βαθμολόγηση των παραγόντων σχετικά με τη συμφωνία ή διαφωνία ως προς την αξιολόγηση των αντίστοιχων αποσπασμάτων, κάτι που γίνεται φανερό και από τις μέσες τιμές. Συγκεκριμένα, σε ό,τι αφορά τον συγκεντρωτισμό στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα οι άνδρες εμφάνισαν μέση τιμή 3,90 και οι γυναίκες 3,92. Αναφορικά με την αυτονομία τεχνικής κι επαγγελματικής εκπαίδευσης οι άνδρες εμφάνισαν μέση τιμή 3,77 και οι γυναίκες 3,81, ενώ σχετικά με την αυτονομία στους εκπαιδευτικούς της ΤΕΕ οι άνδρες εμφάνισαν μέση τιμή 3,10 και οι γυναίκες 3,19. Τα αποτελέσματα αυτά φανερώνουν ότι αναφορικά με τις συγκεκριμένες μεταβλητές τα δυο φύλα σκέφτονται και συμπεριφέρονται με παρόμοιο τρόπο.

Από την εφαρμογή της ANOVA προκύπτει ότι, όπως και με τον παράγοντα φύλο, η ηλικία δεν επιφέρει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στον βαθμό συμφωνίας. Αυτό φαίνεται και από την εξέταση των μέσω τιμών όπου παρατηρείται αρκετά μεγάλη σύγκλιση ανεξάρτητα από την ηλικιακή ομάδα. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να επισημανθεί ότι η μικρότερη ηλικιακή ομάδα ( $>30$ ) είχε μικρή αντιπροσώπευση στο δείγμα αφού σ' αυτήν άνηκαν μόλις 4 από τους συνολικά 184 συμμετέχοντες. Το γεγονός αυτό είναι φυσιολογικό από τη στιγμή που η έρευνα έγινε στα σχολεία της Α' Μαγνησίας, που η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών είναι μεγαλύτερης ηλικίας. Καταλήγουμε, λοιπόν, στο συμπέρασμα ότι η ηλικία δε διαφοροποιεί τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αναγκαιότητα της παροχής αυτονομίας στην τεχνική εκπαίδευση και όλοι τείνουν να παρουσιάζουν παρόμοιες απόψεις.

Εξετάζοντας τις σημαντικότητες των t test προκύπτει ότι σχεδόν όλες είναι μεγαλύτερες του 0,05. Έτσι, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στις μέσες τιμές των τριών σύνθετων μεταβλητών σε σχέση με τις βασικές σπουδές. Στην περίπτωση των ερωτήσεων σχετικά με τον συγκεντρωτισμό στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, στους αποφοίτους ΤΕΙ/ΣΕΛΕΤΕ η σημαντικότητα είναι 0,046, η οποία είναι οριακά μικρότερη από 0,05 και θεωρήθηκε μη στατιστικά σημαντική. Συνεπώς, οι απόψεις των ερωτηθέντων φαίνεται να ταυτίζονται ανεξάρτητα από το αν είναι απόφοιτοι Α.Ε.Ι. ή Τ.Ε.Ι. και όλοι να συγκλίνουν στην άποψη ότι δεν έχουν αυτή τη στιγμή τη δυνατότητα να ενεργούν αυτόνομα στο χώρο της εκπαίδευσης, αλλά και ότι η αυτονομία μπορεί να προσφέρει πολλά στο χώρο της τεχνικής εκπαίδευσης.



Από την εφαρμογή της ANOVA προκύπτει ότι, όπως και με τους προηγούμενους παράγοντες, τα πρόσθετα ακαδημαϊκά προσόντα δεν επιφέρουν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στο βαθμό συμφωνίας. Αυτό φαίνεται και από την εξέταση των μέσω τιμών όπου παρατηρείται αρκετά μεγάλη σύγκλιση ανεξάρτητα από τις πρόσθετες σπουδές. Βέβαια, θα πρέπει να επισημανθεί ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες στην έρευνα δεν είχαν πρόσθετα ακαδημαϊκά προσόντα (59,78%). Το ποσοστό των εκπαιδευτικών με πρόσθετες σπουδές είχε μικρή αντιπροσώπευση στο δείγμα, αφού σ' αυτή άνηκαν μόλις 74 από τους συνολικά 184 συμμετέχοντες και από αυτούς μόλις 18 είχαν μεταπτυχιακό ή διδακτορικό τίτλο (16 και 2 εκπαιδευτικοί αντίστοιχα). Είναι, λοιπόν, αναμενόμενο να υπάρχει σύμπτωση ως προς τη συμφωνία σχετικά με την αυτονομία ως προοπτική βελτίωσης της εκπαίδευσης, αλλά και με την αίσθηση της αυτονομίας που έχουν οι εκπαιδευτικοί στην καθημερινότητά τους τη δεδομένη χρονική στιγμή.

Από την εφαρμογή, επίσης, της ANOVA προκύπτει ότι οριακά στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στον βαθμό συμφωνίας εντοπίζεται στον παράγοντα «αυτονομία στους εκπαιδευτικούς της ΤΕΕ». Πιο συγκεκριμένα, στην περίπτωση που το μέγεθος σχολείου φαίνεται να επηρεάζει το βαθμό συμφωνίας, προκύπτει ότι οι μέσες τιμές των παραγόντων για την αστική περιοχή είναι οριακά μικρότερες από τις αντίστοιχες στις ημιαστικές και αγροτικές περιοχές. Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε σχολεία αστικών περιοχών, αν και γενικά συμφωνούν ότι δεν υπάρχει αυτονομία τους εκπαιδευτικούς της ΤΕΕ, δείχνουν να εκφράζουν αυτή τη συμφωνία σε λίγο μικρότερο βαθμό από τις υπόλοιπες περιοχές. Εφαρμόζοντας πολλαπλές συγκρίσεις κατά scheffe προκύπτει ότι η οριακή διαφοροποίηση εντοπίζεται κυρίων μεταξύ της αστικής και της ημιαστικής περιοχής ( $\mu_{[αστική]}= 3,02$  και  $\mu_{[ημιαστική]}= 3,32$ ).

Από την εφαρμογή, ταυτόχρονα, της ANOVA προκύπτει ότι το πλήθος των μαθητών που συνιστά το μέγεθος του σχολείου, δεν επιφέρει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στο βαθμό συμφωνίας. Αυτό φαίνεται και από την εξέταση των μέσω τιμών όπου παρατηρείται αρκετά μεγάλη σύγκλιση ανεξάρτητα από το μέγεθος του σχολείου. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί υπηρετούν σε μεσαίου μεγέθους σχολεία, ενώ οι λιγότεροι σε μεγάλες σχολικές μονάδες με μαθητική δύναμη πάνω από 250 μαθητές.

Τέλος, από την εφαρμογή της ANOVA προκύπτει ότι προϋπηρεσία στην εκπαίδευση, δεν επιφέρει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στο βαθμό

συμφωνίας. Αυτό φαίνεται και από την εξέταση των μέσω τιμών όπου παρατηρείται αρκετά μεγάλη σύγκλιση ανεξάρτητα από τα έτη προϋπηρεσίας. Παρατηρούμε, ότι όλες οι μέσες τιμές είναι αρκετά κοντά μεταξύ τους και σε κάθε περίπτωση πάνω από την τιμή 3. Επίσης, θα πρέπει να αναφερθεί ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί εμφανίζουν προϋπηρεσία από 11-29 χρόνια, ενώ οι ακραίες τιμές 0-10 και 30+ έτη έχουν σχετικά μικρή αντιπροσώπευση στο υπό εξέταση δείγμα.

## 5<sup>ο</sup> Κεφάλαιο: Συζήτηση

### 5.1 Συμπεράσματα

Σύμφωνα με τα πορίσματα της έρευνας, οι εκπαιδευτικοί της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης στον νομό Μαγνησίας συμφωνούν στο μεγαλύτερο ποσοστό με τις ερωτήσεις - αποσπάσματα που αξιολόγησαν. Καταρχήν, στο πρώτο μέρος των ερωτήσεων συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό. Προφανώς, η στάση τους αυτή εξηγείται από το γεγονός ότι, όπως φάνηκε και από την ιστορική αναδρομή που προηγήθηκε στο θεωρητικό μέρος, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ήταν και συνεχίζει να είναι συγκεντρωτικό. Αυτή είναι μια άποψη που φαίνεται να ενστερνίζονται όλοι οι εκπαιδευτικοί ανεξάρτητα από το φύλο, την ηλικία την προϋπηρεσία, τα ακαδημαϊκά προσόντα, την περιοχή και το μέγεθος του σχολείου.

Αναμενόμενα, λοιπόν, είναι και τα ευρήματα σε σχέση με την έλλειψη αυτονομίας συνολικά στο εκπαιδευτικό σύστημα αλλά και στην αναγκαιότητα αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού συστήματος και στην παροχή αυτονομίας στους εκπαιδευτικούς. Συγκεκριμένα, πάνω από το 70% των συμμετεχόντων συμφωνεί με τις προαναφερθείσες απόψεις, ενώ οι μέσες τιμές είναι αρκετά μεγαλύτερες από την τιμή 3 και αγγίζουν την τιμή 4. Τα αποτελέσματα αυτά οδηγούν στο συμπέρασμα ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των εν ενεργεία εκπαιδευτικών πιστεύει ότι το συγκεντρωτικό σύστημα δεν έχει κάτι περισσότερο να προσφέρει και κρίνει αναγκαία την αποκέντρωση στην εκπαίδευση. Έντονο ενδιαφέρον παρουσιάζει η κατανομή των ποσοστών στην ερώτηση σχετικά με τη βελτίωση του καθημερινού έργου του εκπαιδευτικού μέσα από την αποκέντρωση, η οποία αποτελεί την πιο κομβική ερώτηση της ενότητας, καθώς η καθημερινή πρακτική αποτελεί έναν πολύ σημαντικό παράγοντα για τους εκπαιδευτικούς. Σ' αυτό, λοιπόν, το ερώτημα το ποσοστό συμφωνίας ήταν το πιο μεγάλο στην ενότητα με μέση τιμή που ξεπέρασε την τιμή 4.

Και στη δεύτερη ομάδα ερωτήσεων, η οποία είχε να κάνει με το ρόλο της αυτονομίας στην τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση, παρατηρήθηκε μεγάλη συμφωνία στους εκπαιδευτικούς σχετικά με τη χρησιμότητα της αυτονομίας σ' αυτόν τον τομέα της εκπαίδευσης. Σε όλες τις ερωτήσεις, παρατηρήθηκε μέση τιμή μεγαλύτερη από την τιμή 3, ενώ σε κάποιες η μέση τιμή ξεπέρασε την τιμή 4.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα ερωτήματα σχετικά με τη σύνδεση της Τ.Ε.Ε με την αγορά εργασίας και τη συμβολή της στην οικονομική ανάπτυξη της χώρας. Συγκεκριμένα, σε ό,τι έχει να κάνει με τη σύνδεση με την αγορά εργασίας,

ένα συντριπτικό ποσοστό των ερωτηθέντων που άγγιξε το 80%, ανεξάρτητα από τους παράγοντες που κάθε φορά εξετάζονταν (φύλο, ηλικία προϋπηρεσία κτλ.), συμφωνεί ότι η αυτονομία μπορεί να βοηθήσει σημαντικά προς αυτή την κατεύθυνση. Αυτή η σύνδεση, εξάλλου, ήταν και παραμένει ο πρωταρχικός στόχος όλου του κεντρικού σχεδιασμού. Σύμφωνα με την Προβατά (2005: 193), η εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα μετά το δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο επηρεάστηκε από τη θεωρία της «αναπτυξιακής εκπαίδευσης», η οποία με την κατάλληλη επεξεργασία θα μπορούσε να συμβάλλει στην οικονομική ανάπτυξη. Σε κάθε περίπτωση, στόχος ήταν και παραμένει η ανάπτυξη της οικονομίας μέσω της εκπαίδευσης.

Επιπροσθέτως, όπως αναφέρεται στην ετήσια έκδοση του εκπαιδευτικού δικτύου Ευρυδίκη (2008), η τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση έχει εντονότερο προσανατολισμό προς την αγορά εργασίας. Η συγκεκριμένη έρευνα, έδειξε πως οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η τεχνική εκπαίδευση έχει ανάγκη περισσότερης αυτονομίας συγκριτικά με την αντίστοιχη γενική, γεγονός που μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι κυριαρχεί η αντίληψη ότι οι έννοιες «αυτονομία» και «αγορά εργασίας» μέσω της τεχνικής εκπαίδευσης είναι αλληλένδετες.

Οι εκπαιδευτικοί της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης στον νομό Μαγνησίας, επίσης, παρουσιάζουν συντριπτικό ποσοστό συμφωνίας με την άποψη ότι η ενίσχυση της αυτονομίας στην τεχνική εκπαίδευση μπορεί να συμβάλλει στην οικονομική ανάπτυξη της χώρας. Όπως αναφέρει ο Φίλιππος (1983: 207), μεταξύ του εκπαιδευτικού συστήματος και της οικονομίας υπάρχει άμεση σχέση, ενώ, σύμφωνα με τον Paulstonqua (στο Προβατά, 2002: 41), η εκπαίδευση θεωρείται επένδυση. Αξιοποιώντας, λοιπόν, αυτές τις απόψεις καταλήγουμε στο συμπέρασμα, ότι η τεχνική - επαγγελματική εκπαίδευση σχετίζεται άμεσα με την οικονομία.

Στη συγκεκριμένη έρευνα, έγινε φανερό ότι οι εκπαιδευτικοί και των δυο φύλων, ανεξάρτητα από την προϋπηρεσία και τις σπουδές τους, πιστεύουν ότι οι σχολικές μονάδες τεχνικής εκπαίδευσης θα πρέπει να είναι αυτόνομες ως προς τα ζητήματα πρακτικής άσκησης των εκπαιδευομένων. Εξάλλου, στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον η επαγγελματική εξειδίκευση πραγματοποιείται στον χώρο εργασίας (training on the job) στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης (Billet, 2005).

Το ερώτημα της δεύτερης ομάδας που παρουσίασε τη μικρότερη, συγκριτικά, συμφωνία ανάμεσα στους συμμετέχοντες ήταν το κατά πόσο η σχολική μονάδα στην τεχνική εκπαίδευση θα πρέπει να είναι αυτόνομη σε ζητήματα επιλογής της διδακτέας ύλης, αφού παρουσίασε μέση τιμή 3,15. Η συγκεκριμένη απάντηση ήταν

αναμενόμενη, αφού τέτοιου είδους ελευθερίες είναι εντελώς ξένες προς την εκπαιδευτική πραγματικότητα που έχει εδραιωθεί στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Η τρίτη ενότητα ερωτήσεων, που αποτελούσε κι αυτή με τα περισσότερα αποσπάσματα και αφορούσε την αυτονομία στους εκπαιδευτικούς της τεχνικής εκπαίδευσης, είχε θεωρηθεί εξ αρχής πολύ σημαντική, αφού είχε να κάνει με την αυτονομία όπως την αντιλαμβάνονται στην καθημερινότητά τους οι εκπαιδευτικοί. Στο πλαίσιο αυτό τα αποτελέσματα που προέκυψαν ήταν ιδιαίτερος ενδιαφέροντα. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να αναφερθεί ότι τα πρώτα ερωτήματα της ενότητας είχαν να κάνουν με την παροχή αυτονομίας στους εκπαιδευτικούς σε θεωρητικό επίπεδο, ενώ τα υπόλοιπα με την αυτονομία που αισθάνονται ότι έχουν στο καθημερινό τους έργο.

Αναλυτικότερα, οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι θα πρέπει να έχουν μεγαλύτερη αυτονομία στο εκπαιδευτικό τους έργο και ότι θα πρέπει να αναλάβουν περισσότερες ευθύνες. Επίσης, παρατηρήθηκε μεγάλη συμφωνία στην άποψη ότι υπάρχει άμεση συνάρτηση της περαιτέρω επαγγελματικής κατάρτισης με την ενίσχυση της επιθυμίας για παροχή αυτονομίας. Στις αντίστοιχες ερωτήσεις - αποσπάσματα του ερωτηματολογίου παρατηρήθηκε σε κάθε περίπτωση μέση τιμή πολύ πάνω από την τιμή 3, που προσέγγιζε την τιμή 4, χωρίς να παρουσιάζεται εξάρτηση από κάποιον άλλο παράγοντα όπως το φύλο ή η προϋπηρεσία. Τα αποτελέσματα αυτά βρίσκονται σε απόλυτη ταύτιση με τα αποτελέσματα των ερευνών των αρμόδιων οργάνων της Ευρωπαϊκής Ένωσης, σύμφωνα με τα οποία όσο μεγαλύτερη είναι η κατάρτιση στους εκπαιδευτικούς, τόσο ευκολότερη είναι η αποκέντρωση και η παροχή αυτονομίας στους εκπαιδευτικούς και τη σχολική μονάδα (Ευρυδίκη, 2008: 47-49).

Οι υπόλοιπες ερωτήσεις - αποσπάσματα της ενότητας, όπως προαναφέρθηκε, εξετάζαν την αυτονομία που οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως έχουν στο καθημερινό τους έργο. Τα αποτελέσματα της έρευνας, έδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης του νομού Μαγνησίας πιστεύουν ότι δεν έχουν την αυτονομία να παίρνουν καίριες αποφάσεις που σχετίζονται με την καθημερινότητά τους στη σχολική μονάδα που υπηρετούν. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων πιστεύει ότι δεν διαθέτει την ευχέρεια να καθορίσει τη σειρά διδασκαλίας των μαθημάτων στο ωρολόγιο πρόγραμμα της τάξης τους, ούτε να λαμβάνει καίριες αποφάσεις που

αφορούν τα επαγγελματικά τους καθήκοντα ή τη βελτίωση του σχολικού χώρου. Επίσης, δεν νιώθουν ότι έχουν την αυτονομία να επιλέξουν διάφορα σχολικά εγχειρίδια με τα οποία θα μπορέσουν να προσεγγίσουν την υπό εξέταση ύλη.

Απ' την άλλη πλευρά, οι συμμετέχοντες εξέφρασαν οριακή συμφωνία στις ερωτήσεις - αποσπάσματα που είχαν να κάνουν με την αυτονομία που αισθάνονται σε ζητήματα καθημερινότητας που από πολλούς εκπαιδευτικούς χαρακτηρίζονται δευτερεύουσας σημασίας. Αναλυτικότερα, ο τομέας που οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι έχουν την αυτονομία να παίρνουν πρωτοβουλίες, είναι οι αποφάσεις που σχετίζονται με το είδος και τη χρήση οπτικοακουστικών μέσων κατά τη διάρκεια των διδασκαλιών τους. Οι αμέσως επόμενοι τομείς που οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν συμφωνία ως προς την αυτονομία που αισθάνονται ήταν ο τομέας των καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων του σχολείου και αυτός των προγραμματισμένων επισκέψεων και εκδρομών του σχολείου. Πολύ κοντά στην τιμή 3 ήταν οι απαντήσεις των ερωτήσεων που είχαν να κάνουν με την αυτονομία που σχετίζεται με τις αποφάσεις που αφορούν την επίλυση προβληματικών και με ευχέρεια να χρησιμοποιήσης διαφορετικών διδακτικών προσεγγίσεων κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.

Στα προαναφερθέντα αποτελέσματα φάνηκε μέσω της στατιστικής εξέτασης ότι το μέγεθος του σχολείου αποτελεί έναν παράγοντα που επιφέρει οριακά στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση. Συγκεκριμένα, φάνηκε ότι, ενώ στο σύνολό τους οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι δεν υπάρχει αυτονομία στο καθημερινό έργο των εκπαιδευτικών της τεχνικής εκπαίδευση, οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε σχολεία αστικών περιοχών εκφράζουν αυτήν την άποψη σε μικρότερο βαθμό από τους συναδέλφους τους που υπηρετούν σε σχολεία ημιαστικών ή αγροτικών περιοχών.

Σε γενικές γραμμές η έρευνα έδειξε ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, παραμένει συγκεντρωτικό παρά τις όποιες περί του αντιθέτου διακηρύξεις. Οι εκπαιδευτικοί φάνηκε πως δεν αισθάνονται να έχουν την αυτονομία να πάρουν πρωτοβουλίες στη σχολική μονάδα, ενώ εξέφρασαν σε μεγάλο ποσοστό την άποψη ότι θα ήθελαν να αναλάβουν περισσότερες ευθύνες. Εξάλλου η αποκέντρωση και η συμμετοχική διοίκηση είναι έννοιες στις οποίες δεν καταργείται η ιεραρχία, αλλά διευκολύνεται το έργο της, αφού η συμμετοχική διαδικασία στις αποφάσεις και στη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής σημαίνει και ανάληψη ευθύνης από τους συμμετέχοντες (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994: 201).

## 5.2 Προτάσεις

Τα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα φαίνεται πως προωθούν σε μεγάλο την αυτονομία στους εκπαιδευτικούς και την αυτοδιοίκηση στις εκπαιδευτικές μονάδες. Τα εκπαιδευτικά συστήματα και οι παιδαγωγικές προσεγγίσεις διαφοροποιούνται ανάλογα με την φιλοσοφία και τους διαθέσιμους πόρους της Πολιτείας που τα δημιουργεί. Με βάση τη σύγχρονη βιβλιογραφία είναι σημαντικό τα εκπαιδευτικά συστήματα να είναι ανοικτά, ευέλικτα και να διέπονται από μια μαθητοκεντρική φιλοσοφία. Ο εκπαιδευόμενος τοποθετείται στο κέντρο του μαθησιακού περιβάλλοντος και περιβάλλεται από εκπαιδευτές, από άλλους εκπαιδευόμενους, από μαθησιακό υλικό και από τεχνολογικά εργαλεία που διευκολύνουν τη μάθηση και τη διαχείριση της μαθησιακής διαδικασίας. Στο πλαίσιο αυτό η παροχή της δύναμης της αυτενέργειας στους εκπαιδευτικούς μπορεί να θεωρηθεί απαραίτητη, αφού η τοποθέτηση του μαθητή στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος, σημαίνει και την αναγκαία διαφοροποίηση της διδακτικής προσέγγισης από πλευράς διδάσκοντος.

Η σύγχρονη εποχή δεν απαιτείται από το σχολείο μόνο η παροχή γνώσεων στους μαθητές, αλλά και η γενικότερη πνευματική ενδυνάμωσή τους και η παροχή σωστού επαγγελματικού προσανατολισμού. Οι σύγχρονοι αυτοί στόχοι χρειάζονται διαφορετική προσέγγιση, όπως για παράδειγμα η εισαγωγή καινοτομιών και αλλαγών στο σχολικό περιβάλλον. Στη σημερινή εποχή, η διαρκής εξέλιξη, αλλαγή και βελτίωση κάθε φύσεως οργανισμού (συμπεριλαμβανομένου και του σχολείου) αποτελεί αδήριτη αναγκαιότητα και ουσιαστικό στόχο της συνεχώς μεταβαλλόμενης κοινωνίας. Η αλλαγή είναι η διαδικασία εκμάθησης νέων ιδεών και νέων πραγμάτων (Fullan, 2003). Συνοπτικά μπορούμε να υποστηρίξουμε πως η αλλαγή οδηγεί στη δημιουργία νέων νοοτροπιών, στην μετατροπή των υφιστάμενων καταστάσεων και στην αποδοχή νέων συνθηκών πραγματικότητας. Η εφαρμογή καινοτομιών με αποτελεσματικό τρόπο σημαίνει αλλαγές στις συμπεριφορές και τα πιστεύω. Αλλαγές στις συμπεριφορές σημαίνει νέες ικανότητες, νέες δραστηριότητες και πρακτικές ενώ αλλαγή στα πιστεύω σημαίνει, νέες δεσμεύσεις, νέες κατανοήσεις (ό.π).

Η σύνδεση της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας είναι ένας τομέας που θεωρείται, όπως προαναφέρθηκε, ένας από τους πιο σημαντικούς στη σύγχρονη εκπαίδευση. Η τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση μπορεί να προσφέρει στους εκπαιδευόμενους μια συνολική εικόνα των επαγγελμάτων για τα οποία τους εκπαιδεύει, η οποία θα πρέπει να επέλθει μέσα από τη σωστή και την έγκαιρη

ενημέρωση. Για να επιτευχθεί ο στόχος αυτός, η σχολική μονάδα θα πρέπει να έχει την αυτονομία να προσκαλεί ειδικούς και επαγγελματίες στο χώρο του σχολείου αλλά και να πραγματοποιεί επισκέψεις σε χώρους εργασίας. Επίσης, θα πρέπει να προσφέρει τις απαραίτητες πληροφορίες σχετικά με τις θέσεις εργασίας, την αναγκαία κατάρτιση και τις αμοιβές που προβλέπονται αλλά και να κοινοποιεί πηγές πληροφόρησης σχετικά με διευθύνσεις συλλόγων κυβερνητικών οργανώσεων, συνδικαλιστικών ενώσεων και άλλων φορέων που μπορούν να προσφέρουν πληροφόρηση για διάφορα επαγγέλματα.

Οι σύγχρονες εκπαιδευτικές κατευθύνσεις έχουν ως κεντρική έννοια τη δια βίου μάθηση. Η υπάρχουσα εκπαιδευτική πραγματικότητα στην Ελλάδα διακρίνεται από μεγάλο βαθμό ανελαστικότητας. Το σύστημα επαγγελματικής εκπαίδευσης αναμένεται να καταστήσει τους αποφοίτους του εργασιακά ευέλικτους και καταρτισμένους με γνώμονα την αυξημένη σημασία που αποκτούν οι γενικού τύπου ικανότητες στην επαγγελματική προετοιμασία σήμερα. Η δια βίου μάθηση προϋποθέτει ευελιξία, ενώ η συνεχιζόμενη κατάρτιση θα πρέπει να εναρμονίζεται με την αποτελεσματικότητα και παραγωγικότητα των εργαζομένων. Η αυτονομία στην επαγγελματική εκπαίδευση αναμένεται να βοηθήσει στον σχολικό επαγγελματικό προσανατολισμό αλλά και στη δημιουργία μιας ευρύτερης γνωστικής τεχνολογικής υποδομής. Επιπλέον, η επαγγελματική κατάρτιση που επηρεάζεται από τις επαγγελματικές εξελίξεις, θα πρέπει να παρέχεται στα πλαίσια ευέλικτων σχημάτων κατάρτισης που ενδέχεται να λειτουργούν εκτός εκπαιδευτικού συστήματος (Παλαιοκρασάς, 1995: 222).

Η αποκέντρωση και η παροχή αυτονομίας στο εκπαιδευτικό σύστημα γενικότερα θα μπορέσει να οδηγήσει τους μαθητές στην ανάπτυξη των νέων ικανοτήτων που απαιτούνται στη σύγχρονη εποχή. Η σημερινή τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση καλείται να οργανώνεται με τέτοιο τρόπο, ώστε να παρακολουθεί τις τεχνολογικές εξελίξεις. Αναμένεται, επίσης, να προετοιμάσει τους μαθητές για ένα σύγχρονο εργασιακό περιβάλλον, όπου κύριο χαρακτηριστικό θα είναι η ελαστικότητα και η κινητικότητα. Στην κατεύθυνση αυτή, είναι λογικό, το σχολείο να μπορεί να επιλέγει τους κατάλληλους τρόπους για να διασφαλίσει την πληρότητα κατάρτισης των μαθητών. Ένας από τους τρόπους αυτούς, αναμένεται να είναι η ελεύθερη επιλογή των εγχειριδίων και της διδακτικής προσέγγισης της προς εξέταση γνώσης. Η σημασία της συγκεκριμένης πρότασης μπορεί να γίνει περισσότερο αντιληπτή αν αναλογιστεί κανείς ότι στο σημερινό Επαγγελματικό



Λύκειο χρησιμοποιούνται, με εντολή του Υπουργείου, εγχειρίδια που έχουν ως ημερομηνία συγγραφής το 1984 και πραγματεύονται ζητήματα τα οποία στην καλύτερη περίπτωση θεωρούνται ξεπερασμένα.

Το σημαντικότερο, όμως, ζήτημα το οποίο σχετίζεται με την παροχή αυτονομίας στην εκπαίδευση και συγκεκριμένα στην τεχνική εκπαίδευση είναι το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία και η εφαρμογή της πρακτικής άσκησης, που ενώ στην Ευρώπη θεωρείται κάτι το δεδομένο, στην Ελλάδα δεν λαμβάνει χώρα. Και αν απώτερος στόχος της τεχνικής εκπαίδευσης είναι η σύνδεση με την αγορά εργασίας, η πρακτική άσκηση είναι ο σύνδεσμος. Μέχρι σήμερα, το τεχνικό λύκειο αποπειράθηκε να προετοιμάσει τους μαθητές τόσο για την τριτοβάθμια εκπαίδευση όσο και για την αγορά εργασίας, χωρίς να καταφέρει τίποτα από τα δυο.

Η παροχή αυτονομίας, όμως, συνεπάγεται και αύξηση των ευθυνών τόσο στους εκπαιδευτικούς, όσο και στη σχολική μονάδα. Για να ανταποκριθούν στις προκλήσεις που συνεπάγονται οι έννοιες της αποκέντρωσης και της αυτονομίας, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να θωρακιστούν με πρόσθετες ακαδημαϊκές γνώσεις, να αποδεχτούν την ανάγκη ανάληψης περισσότερων ευθυνών και να εφαρμόσουν στην πράξη όλα όσα εμπεριέχονται στην έννοια δια βίου μάθησης, ώστε να είναι κάθε στιγμή σε θέση να ανταποκρίνονται στις ταχύτατες εξελίξεις. Εξάλλου, στόχος της εκπαίδευσης είναι να προετοιμάσει το μαθητικό δυναμικό, παρέχοντας τις ικανότητες και τις γνώσεις που έχουν διαχρονική αξία και αποτελούν την απαραίτητη βάση πάνω στην οποία, ο νέος θα στηρίξει την εξέλιξή του ως εργαζόμενος στη σύνθετη παγκοσμιοποιημένη πραγματικότητα (Δαφέρμος, 2002: 227).

## Βιβλιογραφία

### *Ελληνόγλωσση*

- Αθανασούλα- Ρέππα, Α.** (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση & Οργανωσιακή Συμπεριφορά..* Αθήνα: Έλλην.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Νιτσόπουλος, Β. & Χαλκιώτης, Δ.** (1999). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική* (Τόμος Α'). Πάτρα: ΕΑΠ σ.38-50.
- Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ.** (1994). *Εξουσία και οργάνωση - διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος.* Αθήνα: Νέα Σύνορα- Α.Α. Λιβάνη.
- Γκλαβάς, Σ.** (2005). *Ιστορικά χαρακτηριστικά και προοπτικές των Τ.Ε.Ε. στην Ελλάδα* στην Ημερίδα με θέμα: Μέση Τεχνική Εκπαίδευση, Επαγγελματική Εκπαίδευση, Εκπαιδευτικά Συστήματα, Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση. 15-16 Απρ., 2005, Αθήνα.
- Δαφέρμος, Ο.** (2002). Τεχνική Εκπαίδευση: Διαθεματική προσέγγιση και εργασία. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, τχ. 7, 225-229.*
- Έκφραση- Έκθεση Γ' Λυκείου** (2006). Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Ζμας, Α.** (2007). *Παγκοσμιοποίηση και εκπαιδευτική πολιτική.* Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ιακωβίδης, Γ.** (2003). Η εκπαιδευτική πολιτική και η τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση, τχ. 36, 9-25.*
- Καμπουρίδης, Γ.** (2002). *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων.* Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Κόκκοτας, Π.** (1983) *Η ελευθερία στην εκπαίδευση.* Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κουλαϊδής, Β.** (επιμ.) (2006). *Αποτύπωση του Εκπαιδευτικού Συστήματος σε Επίπεδο Σχολικών Μονάδων.* Αθήνα: Κ.Ε.Ε.
- Κουτούζης, Μ.** (2011). Διοίκηση – Ηγεσία – Αποτελεσματικότητα: Αναζητώντας Πεδίο Εφαρμογής στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Στο: Καρακατσάνη, Δ. & Παπαδιαμαντάκη, Γ. (επιμ.) (2012). *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Αναζητώντας το Νέο Σχολείο.* Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, σ. 211-225.
- Μαυρογιώργος, Γ.** (χχ). *Εσωτερική Εκπαιδευτική Πολιτική και Ποιότητα στην Εκπαίδευση.* Διαθέσιμο στο: <http://edu.per.uoi.gr/gmavrog/EsEkrPolitiki.doc>
- Μούτσιος, Σ.** (2001). Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις στις Οικονομικά Αναπτυγμένες Αγγλόφωνες Χώρες: Σχολική Αυτονομία και Εκπαιδευτική Αγορά. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση, τχ. 31, 9-35.*

- Μπάκας, Θ.** (2007). *Οργάνωση και Διοίκηση του Εκπαιδευτικού Συστήματος. Το περιφερειακό επίπεδο διοίκησης της εκπαίδευσης. Αδυναμίες- Ελλείψεις- Προοπτικές.* Πρακτικά του συνεδρίου «Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας». Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, 17-20 Μαΐου 2007.
- Μπαμπινιώτης, Γ.** (1998). *Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας*, Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Ξωχέλλης, Π.** (2006). *Ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο κόσμο. Ο ρόλος και το επαγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του.* Αθήνα: Τυπωθήτω
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο** (2009). *Εισήγηση για την Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.* Μάιος- Ιούνιος 2009.
- Παλαιοκρασάς, Σ.** (1995). Απασχόληση, εκπαίδευση και κατάρτιση: Η μεγάλη πρόκληση για την Ελλάδα στο κατώφλι του 21<sup>ου</sup> αιώνα. Στο: Καζαμιάς, Α. & Κασσωτάκης, Μ. (επιμ.) *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού.* Αθήνα: Εκδόσεις Σείριος, σ. 208-226
- Παπαλεωνίδα, Π. & Μπεχράκης, Θ.** (2007). *Τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των μαθητών του τομέα πληροφορικής της επαγγελματικής εκπαίδευσης.* Πρακτικά 20<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου Στατιστικής Λευκωσία 11-15 Απριλίου 2007  
«ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΑ», σελ. 321-328.
- Προβατά, Α.** (2002). *Ιδεολογικά ρεύματα Πολιτικά Κόμματα και Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση (1950-1965). Ο «λόγος» για την Τεχνική – Επαγγελματική Εκπαίδευση και Ανάπτυξη.* Αθήνα: Gutenberg
- Προβατά, Α.** (2005). *Η Ελληνική Εκπαιδευτική πολιτική και η Ενωμένη Ευρώπη (ο λόγος για την τεχνική – επαγγελματική εκπαίδευση μέσα από την προοπτική ένταξης 1957-1981).* Αθήνα: Παπαζήσης.
- Σαΐτης, Χ.** (1992). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης - Θεωρία και πράξη,* Αθήνα: εκ ιδίου.
- Σταμέλος, Γ.** (2007). *Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.* Ξωχέλη Π. (επιμ.). *Λεξικό της Παιδαγωγικής.* Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη σ.245-248.
- Τζέλλος, Γ.** (2008). *Διοίκηση της εκπαίδευσης και σχολική αυτονομία,* Βόλος: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας.
- Φίλιας, Β.** (1983). *Κοινωνιολογικές προσεγγίσεις.* Αθήνα: Σύγχρονη εποχή.
- Χαρίτος, Χ.** (2009). *Σελίδες εκπαιδευτικής ιστορίας της νεότερης Ελλάδας,* Βόλος: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας.

- Χατζηπαναγιώτου, Π.** (2003). *Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Day, C.** (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης* (Μτφ. Βακάκη Α.). Αθήνα: Τυπωθήτω

### **Ξενόγλωσση**

- Billet, S.** (2005). Recognition of learning through work. In Bascia, N., Cumming, A., Datnow, A., Leithwood, K. & Livingstone, D. (Eds.). *International Handbook of Educational Policy. Part two*. Dordecht: Springer, pp. 943-962.
- Caldwell B. & Spinks J.** (1988). *The self-managing school*. East Sussex: Falmer Press.
- Cerini, G.** (1998). *Conoscere Sperimentare L' Autonomia. Idee, Strumenti, Normativa*. Napoli.
- Chapman J.** (1990). *School-based decision-making and management*. London: Falmer Press.
- Goodson, I. F.** (1992). *Studying teachers' lives problems and possibilities*. In: Goodson, I. (ed.). *Studying teachers' lives*. London: Routledge pp 1-17.
- Hargreaves, A.** (2003). *Teaching in the knowledge society. Education in the age of insecurity*. New York: Teachers College Press
- Petropoulos J. A.** (1985). *Πολιτική και συγκρότηση κράτους στο Ελληνικό Βασίλειο (1833-1834)*. Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα ΕΤΕ.

### **Πηγές**

- Έκθεση Εθνικού Συμβουλίου Παιδείας (ΕΣΥΠ)** για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, Ιούλιος 2006
- Eurydice** (2007). *School autonomy in Europe. Policies and measures*. Brussels: The Information Network on Education in Europe, European Commission.
- Ευρυδίκη** (2008). *Επίπεδα Αυτονομίας και Ευθύνες των Εκπαιδευτικών στην Ευρώπη*. Βρυξέλλες: Ευρυδίκη.
- Ευρυδίκη** (2012). *Αριθμοί κλειδιά της Εκπαίδευσης στην Ευρώπη 2012.*, Βρυξέλλες: Ευρυδίκη.

## Παραρτήματα

### Παράρτημα 1 (ατομικά χαρακτηριστικά)

#### ΦΥΛΟ

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΑΡΣΕΝΙΚΟ	58	31,5	31,5	31,5
	ΘΗΛΥΚΟ	126	68,5	68,5	100,0
	Total	184	100,0	100,0	

#### ΗΛΙΚΙΑ

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	>30	4	2,2	2,2	2,2
	31-40	40	21,7	21,7	23,9
	41-50	80	43,5	43,5	67,4
	>50	60	32,6	32,6	100,0
	Total	184	100,0	100,0	

#### ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑ

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0-10 έτη	35	19,0	20,3	20,3
	11-20 έτη	92	50,0	53,5	73,8
	21-29 έτη	32	17,4	18,6	92,4
	30+ έτη	13	7,1	7,6	100,0
	Total	172	93,5	100,0	
Missing	System	12	6,5		
Total		184	100,0		

#### ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΜΟΝΙΜΟΣ	184	100,0	100,0	100,0

**ΣΠΟΥΔΕΣ**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΠΤΥΧΙΟ ΑΕΙ	152	82,6	82,6	82,6
	ΤΕΙ/ΣΕΛΕΤΕ	32	17,4	17,4	100,0
	Total	184	100,0	100,0	

**ΠΡΟΣΘΕΤΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ**

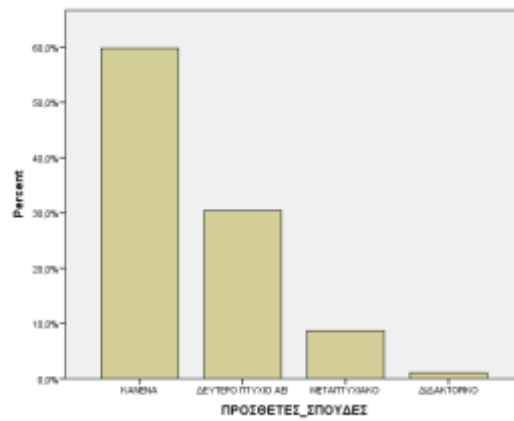
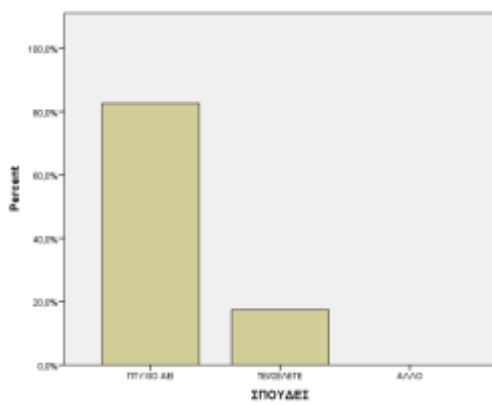
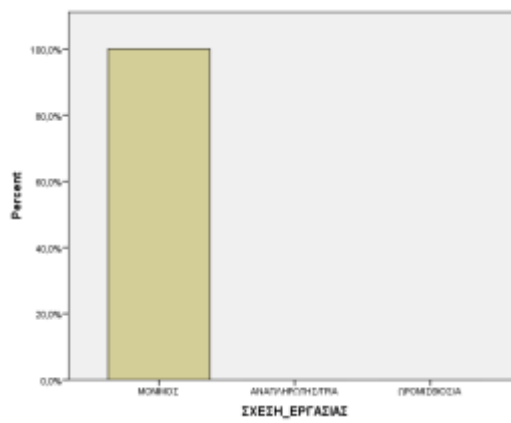
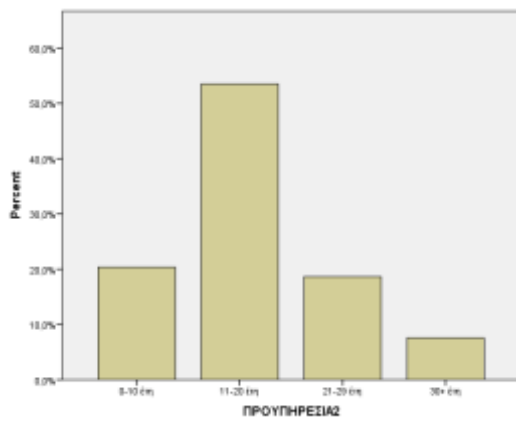
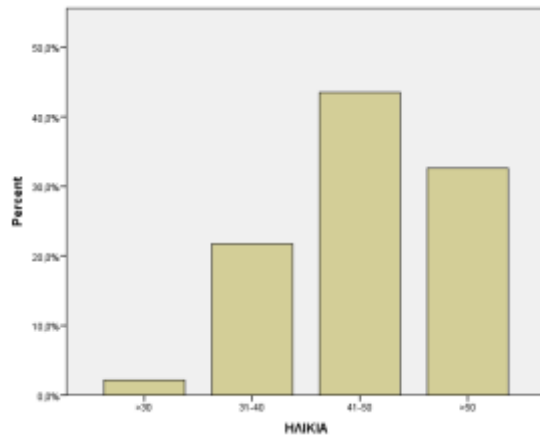
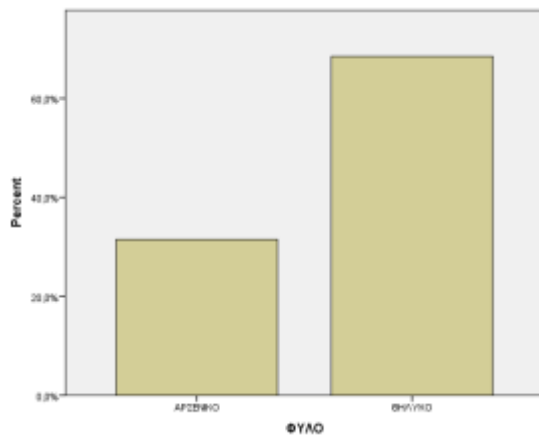
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΚΑΝΕΝΑ	110	59,8	59,8	59,8
	ΔΕΥΤΕΡΟ ΠΤΥΧΙΟ ΑΕΙ	56	30,4	30,4	90,2
	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	16	8,7	8,7	98,9
	ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ	2	1,1	1,1	100,0
	Total	184	100,0	100,0	

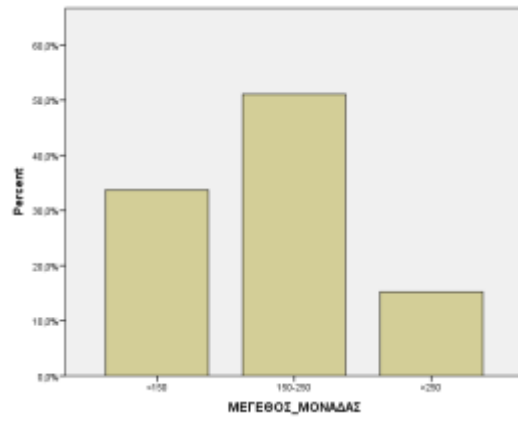
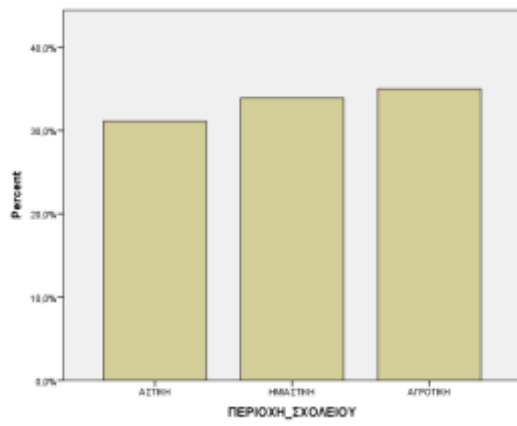
**ΠΕΡΙΟΧΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΑΣΤΙΚΗ	56	30,4	31,1	31,1
	ΗΜΙΑΣΤΙΚΗ	61	33,2	33,9	65,0
	ΑΓΡΟΤΙΚΗ	63	34,2	35,0	100,0
	Total	180	97,8	100,0	
Missing	System	4	2,2		
	Total	184	100,0		

**ΜΕΓΕΘΟΣ ΜΟΝΑΔΑΣ**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	<150	62	33,7	33,7	33,7
	150-250	94	51,1	51,1	84,8
	>250	28	15,2	15,2	100,0
	Total	184	100,0	100,0	







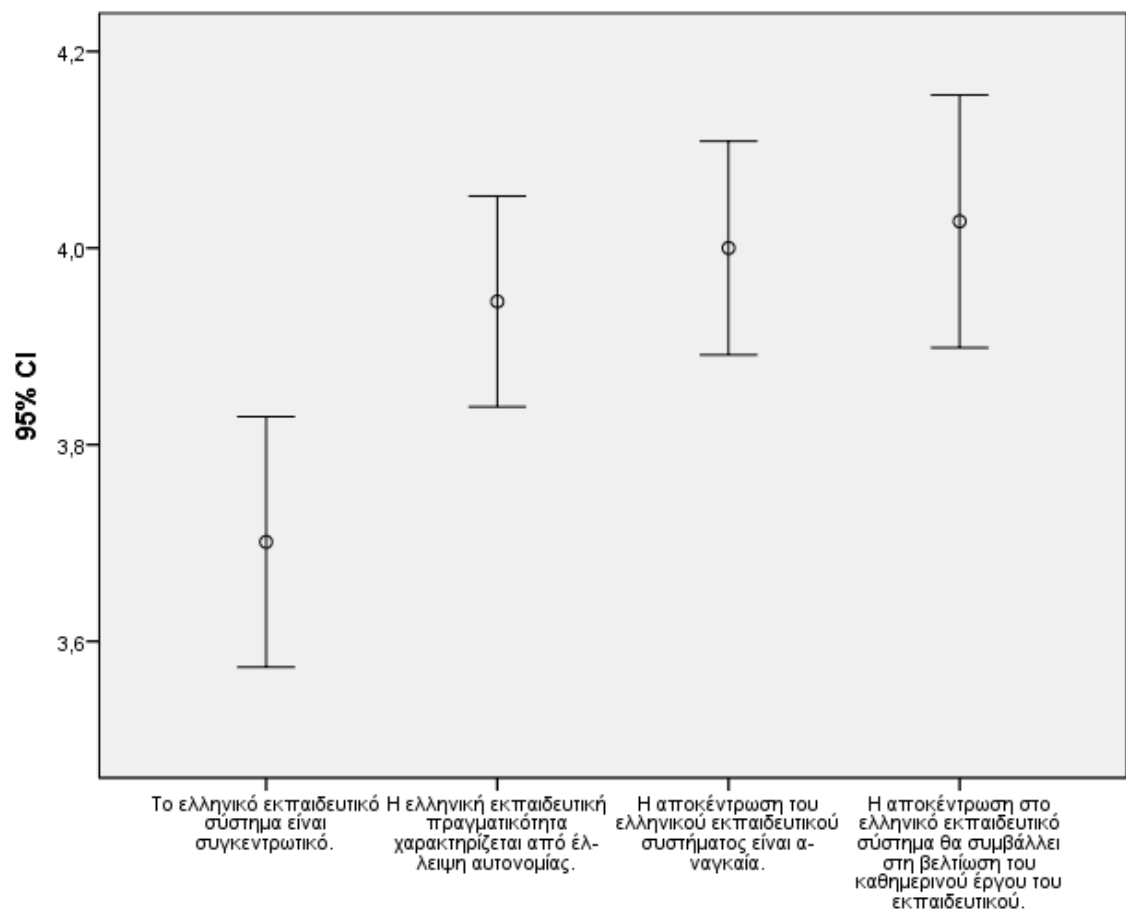
## Παράρτημα 2 (Κατανομές και μέσες τιμές)

### Α. Συγκεντρωτισμός στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

		καθόλου	λίγο	αρκετά	πολύ	πάρα πολύ
1	Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι συγκεντρωτικό.	2,2	4,3	31,5	45,1	16,8
2	Η ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα χαρακτηρίζεται από έλλειψη αυτονομίας.	0	4,3	16,8	58,7	20,1
3	Η αποκέντρωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος είναι αναγκαία.	0	2,2	21,2	51,1	25,5
4	Η αποκέντρωση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα θα συμβάλλει στη βελτίωση του καθημερινού έργου του εκπαιδευτικού.	0	4,3	24,5	35,3	35,9

#### Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι συγκεντρωτικό.	184	1,00	5,00	3,7011	,87641
Η ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα χαρακτηρίζεται από έλλειψη αυτονομίας.	184	2,00	5,00	3,9457	,73721
Η αποκέντρωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος είναι αναγκαία.	184	2,00	5,00	4,0000	,74658
Η αποκέντρωση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα θα συμβάλλει στη βελτίωση του καθημερινού έργου του εκπαιδευτικού.	184	2,00	5,00	4,0272	,88356
Valid N (listwise)	184				

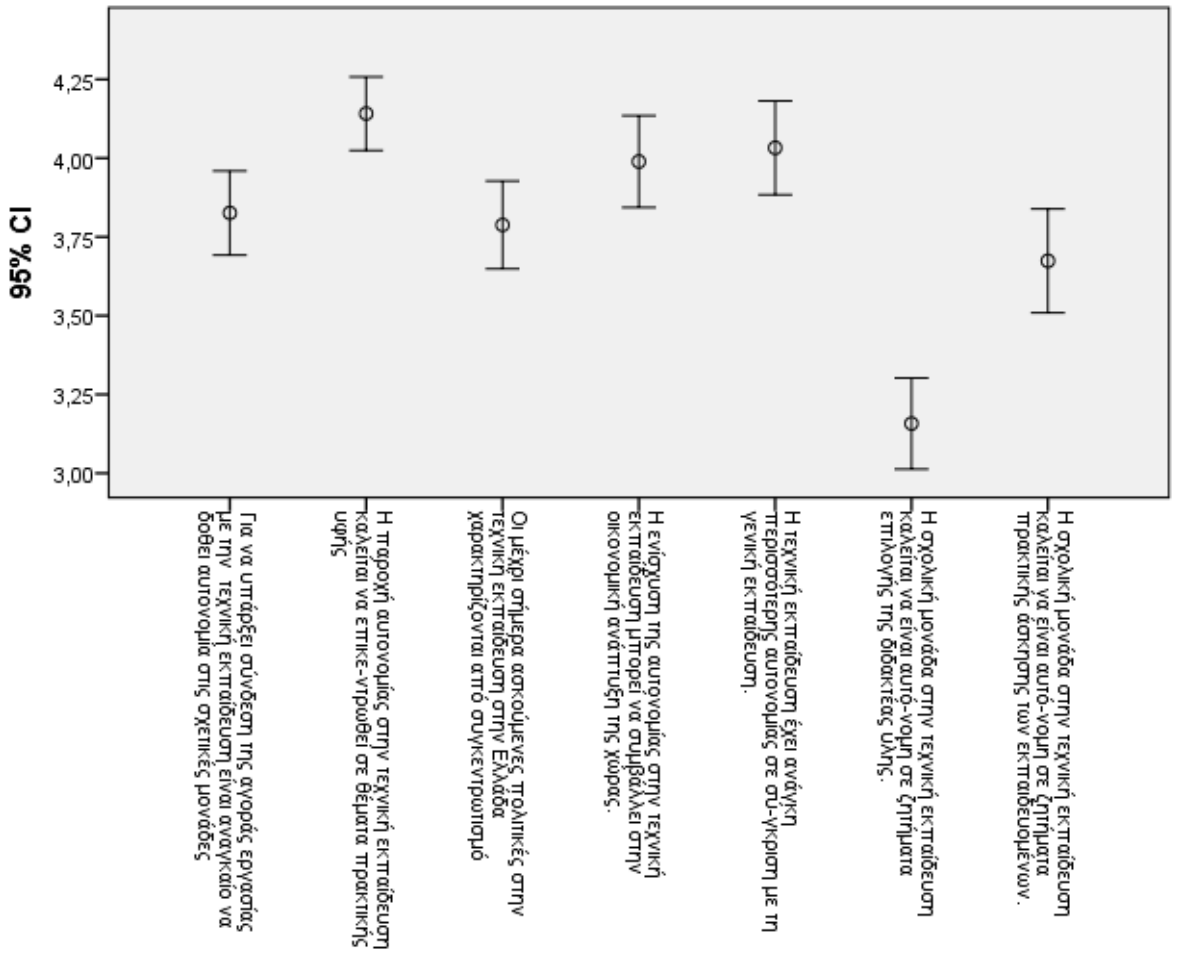


## B. Αυτονομία στον χώρο της Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης

		καθόλου	λίγο	αρκετά	πολύ	πάρα πολύ
1	Για να υπάρξει σύνδεση της τεχνικής εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας, είναι αναγκαίο να δοθεί μεγαλύτερη αυτονομία στις σχετικές σχολικές μονάδες.	4,3	0	26,1	47,8	21,7
2	Η παροχή αυτονομίας στην τεχνική εκπαίδευση καλείται να επικεντρωθεί σε θέματα πρακτικής υφής και λιγότερο σε θέματα θεωρητικής κατάρτισης.	0	2,2	19,6	40,2	38
3	Οι μέχρι σήμερα ασκούμενες πολιτικές στην τεχνική εκπαίδευση στην Ελλάδα χαρακτηρίζονται από συγκεντρωτισμό.	4,3	4,9	17,9	53,3	19,6
4	Η ενίσχυση της αυτονομίας στην τεχνική εκπαίδευση μπορεί να συμβάλλει στην οικονομική ανάπτυξη της χώρας.	4,3	4,3	11,4	47,8	32,1
5	Η τεχνική εκπαίδευση έχει ανάγκη περισσότερης αυτονομίας σε σύγκριση με τη γενική εκπαίδευση.	4,3	2,7	16,3	38,6	38
6	Η σχολική μονάδα στην τεχνική εκπαίδευση καλείται να είναι αυτόνομη σε ζητήματα επιλογής της διδακτέας ύλης.	8,7	12	38,6	36,4	4,3
7	Η σχολική μονάδα στην τεχνική εκπαίδευση καλείται να είναι αυτόνομη σε ζητήματα πρακτικής άσκησης των εκπαιδευομένων.	6,5	9,8	16,8	43,5	23,4

**Descriptive Statistics**

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Για να υπάρξει σύνδεση της αγοράς εργασίας με την τεχνική εκπαίδευση είναι αναγκαίο να δοθεί αυτονομία στις σχετικές μονάδες	184	1,00	5,00	3,8261	,91864
Η παροχή αυτονομίας στην τεχνική εκπαίδευση καλείται να επικεντρωθεί σε θέματα πρακτικής υφής	184	2,00	5,00	4,1413	,80411
Οι μέχρι σήμερα ασκούμενες πολιτικές στην τεχνική εκπαίδευση στην Ελλάδα χαρακτηρίζονται από συγκεντρωτισμό	184	1,00	5,00	3,7880	,96023
Η ενίσχυση της αυτονομίας στην τεχνική εκπαίδευση μπορεί να συμβάλλει στην οικονομική ανάπτυξη της χώρας.	184	1,00	5,00	3,9891	1,00267
Η τεχνική εκπαίδευση έχει ανάγκη περισσότερης αυτονομίας σε σύγκριση με τη γενική εκπαίδευση.	184	1,00	5,00	4,0326	1,02377
Η σχολική μονάδα στην τεχνική εκπαίδευση καλείται να είναι αυτόνομη σε ζητήματα επιλογής της διδακτέας ύλης.	184	1,00	5,00	3,1576	,99295
Η σχολική μονάδα στην τεχνική εκπαίδευση καλείται να είναι αυτόνομη σε ζητήματα πρακτικής άσκησης των εκπαιδευομένων.	184	1,00	5,00	3,6739	1,13184
Valid N (listwise)	184				



## Γ. Αυτονομία εκπαιδευτικών της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης

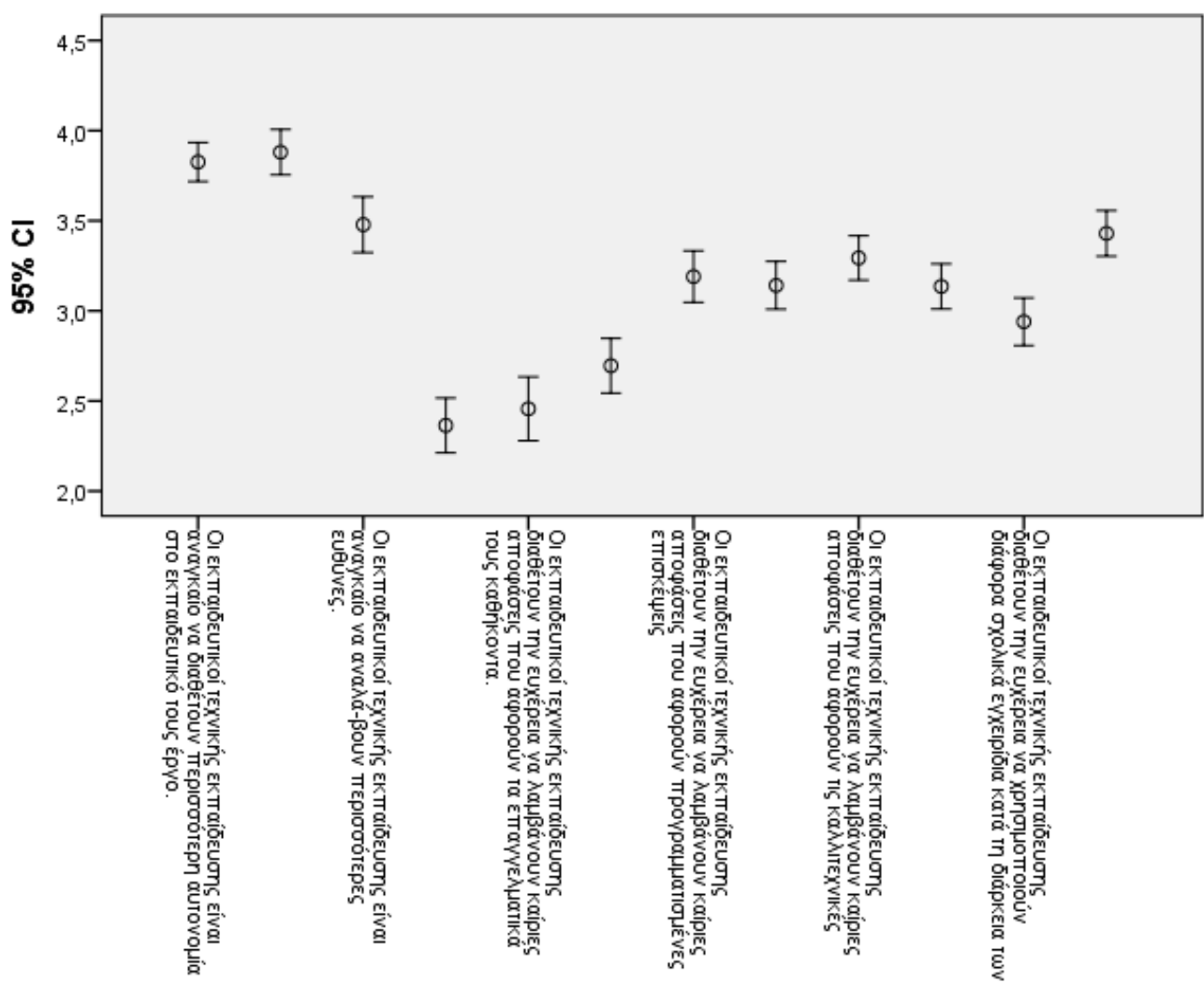
		καθόλου	λίγο	αρκετά	πολύ	πάρα πολύ
1	Οι εκπαιδευτικοί τεχνικής εκπαίδευσης είναι αναγκαίο να διαθέτουν περισσότερη αυτονομία στο εκπαιδευτικό τους έργο.	0	2,7	29,3	50,5	17,4
2	Η βελτίωση της επαγγελματικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών τεχνικής εκπαίδευσης αναμένεται να ενισχύσει την επιθυμία τους για μεγαλύτερη επαγγελματική αυτονομία.	0	6,5	24,5	43,5	25,5
3	Οι εκπαιδευτικοί τεχνικής εκπαίδευσης είναι αναγκαίο να αναλάβουν περισσότερες ευθύνες.	6,5	9,2	29,3	39,7	15,2
4	Οι εκπαιδευτικοί τεχνικής εκπαίδευσης διαθέτουν την ευχέρεια να καθορίσουν τη σειρά διδασκαλίας των μαθημάτων στο ωρολόγιο πρόγραμμα της τάξης τους.	13,6	58,2	13,6	7,6	7,1
5	Οι εκπαιδευτικοί τεχνικής εκπαίδευσης διαθέτουν την ευχέρεια να λαμβάνουν καίριες αποφάσεις που αφορούν τα επαγγελματικά τους καθήκοντα.	26,1	30,4	22,3	14,1	7,1
6	Οι εκπαιδευτικοί τεχνικής εκπαίδευσης διαθέτουν την ευχέρεια να λαμβάνουν καίριες αποφάσεις που αφορούν τη βελτίωση του σχολικού χώρου.	14,1	28,8	33,2	21,2	2,7
7	Οι εκπαιδευτικοί τεχνικής εκπαίδευσης διαθέτουν την ευχέρεια να λαμβάνουν καίριες αποφάσεις που αφορούν προγραμματισμένες επισκέψεις και εκδρομές του σχολείου.	2,7	25	29,9	35,3	7,1
8	Οι εκπαιδευτικοί τεχνικής εκπαίδευσης διαθέτουν την ευχέρεια να λαμβάνουν καίριες αποφάσεις που αφορούν την επίλυση προβληματικών καταστάσεων στο σχολείο.	2,7	24,5	31,5	38,6	2,7
9	Οι εκπαιδευτικοί τεχνικής εκπαίδευσης διαθέτουν την ευχέρεια να λαμβάνουν καίριες αποφάσεις που αφορούν τις καλλιτεχνικές δραστηριότητες του σχολείου.	0	22,8	27,2	46,7	2,7
10	Οι εκπαιδευτικοί τεχνικής εκπαίδευσης διαθέτουν την ευχέρεια να επιλέγουν διαφορετικές διδακτικές προσεγγίσεις κατά τη διάρκεια των διδασκαλιών τους.	0	24,5	44	25	6,5
11	Οι εκπαιδευτικοί τεχνικής εκπαίδευσης διαθέτουν την ευχέρεια να χρησιμοποιούν διάφορα σχολικά εγχειρίδια κατά τη διάρκεια των διδασκαλιών τους.	6	19,6	55,4	12,5	6,5
12	Οι εκπαιδευτικοί τεχνικής εκπαίδευσης διαθέτουν την ευχέρεια να αποφασίζουν για το είδος και τη χρήση οπτικοακουστικών μέσων κατά τη διάρκεια των διδασκαλιών τους.	0	14,1	40,2	34,2	11,4

**Descriptive Statistics**

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Οι εκπαιδευτικοί τεχνικής εκπαίδευσης είναι αναγκαίο να διαθέτουν περισσότερη αυτονομία στο εκπαιδευτικό τους έργο.	184	2,00	5,00	3,8261	,74083
Η βελτίωση της επαγγελματικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών τεχνικής εκπαίδευσης αναμένεται να ενισχύσει την επιθυμία τους	184	2,00	5,00	3,8804	,86640
Οι εκπαιδευτικοί τεχνικής εκπαίδευσης είναι αναγκαίο να αναλάβουν περισσότερες ευθύνες.	184	1,00	5,00	3,4783	1,06590
Οι εκπαιδευτικοί τεχνικής εκπαίδευσης διαθέτουν την ευχέρεια να καθορίσουν τη σειρά διδασκαλίας των μαθημάτων στο ωρολόγιο	184	1,00	5,00	2,3641	1,04176
Οι εκπαιδευτικοί τεχνικής εκπαίδευσης διαθέτουν την ευχέρεια να λαμβάνουν καίριες αποφάσεις που αφορούν τα επαγγελματικά τους καθήκοντα.	184	1,00	5,00	2,4565	1,21838
Οι εκπαιδευτικοί τεχνικής εκπαίδευσης διαθέτουν την ευχέρεια να λαμβάνουν καίριες αποφάσεις που αφορούν τη βελτίωση του σχολικού χώρου	184	1,00	5,00	2,6957	1,04269

Οι εκπαιδευτικοί τεχνικής εκπαίδευσης διαθέτουν την ευχέρεια να λαμβάνουν καίριες αποφάσεις που αφορούν προγραμματισμένες επισκέψεις	184	1,00	5,00	3,1902	,98164
Οι εκπαιδευτικοί τεχνικής εκπαίδευσης διαθέτουν την ευχέρεια να λαμβάνουν καίριες αποφάσεις που αφορούν την επίλυση προβληματικών	184	1,00	5,00	3,1413	,91235
Οι εκπαιδευτικοί τεχνικής εκπαίδευσης διαθέτουν την ευχέρεια να λαμβάνουν καίριες αποφάσεις που αφορούν τις καλλιτεχνικές	184	2,00	5,00	3,2935	,84979
Οι εκπαιδευτικοί τεχνικής εκπαίδευσης διαθέτουν την ευχέρεια να χρησιμοποιούν διαφορετικές διδακτικές προσεγγίσεις κατά τη διάρκεια	184	2,00	5,00	3,1359	,86081
Οι εκπαιδευτικοί τεχνικής εκπαίδευσης διαθέτουν την ευχέρεια να χρησιμοποιούν διάφορα σχολικά εγχειρίδια κατά τη διάρκεια των	184	1,00	5,00	2,9402	,90639
Οι εκπαιδευτικοί τεχνικής εκπαίδευσης διαθέτουν την ευχέρεια να αποφασίζουν για το είδος και τη χρήση οπτικοακουστικών μέσων	184	2,00	5,00	3,4293	,87178
Valid N (listwise)	184				





### Παράρτημα 3 (έλεγχος αξιοπιστίας)

#### Α. Συγκεντρωτισμός στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

##### Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,746	4

##### Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι συγκεντρωτικό.	11,9728	3,283	,618	,640
Η ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα χαρακτηρίζεται από έλλειψη αυτονομίας.	11,7283	4,024	,489	,715
Η αποκέντρωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος είναι αναγκαία.	11,6739	3,685	,618	,648
Η αποκέντρωση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα θα συμβάλει στη βελτίωση του καθημερινού έργου του εκπαιδευτικού.	11,6467	3,683	,457	,739

## B. Αυτονομία στον χώρο της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,792	7

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Για να υπάρξει σύνδεση της αγοράς εργασίας με την τεχνική εκπαίδευση είναι αναγκαίο να δοθεί αυτονομία στις σχετικές μονάδες	22,7826	15,483	,640	,744
Η παροχή αυτονομίας στην τεχνική εκπαίδευση καλείται να επικεντρωθεί σε θέματα πρακτικής υφής	22,4674	19,693	,086	,829
Οι μέχρι σήμερα ασκούμενες πολιτικές στην τεχνική εκπαίδευση στην Ελλάδα χαρακτηρίζονται από συγκεντρωτισμό	22,8207	15,678	,572	,755
Η ενίσχυση της αυτονομίας στην τεχνική εκπαίδευση μπορεί να συμβάλει στην οικονομική ανάπτυξη της χώρας.	22,6196	14,456	,720	,725
Η τεχνική εκπαίδευση έχει ανάγκη περισσότερης αυτονομίας σε σύγκριση με τη γενική εκπαίδευση.	22,5761	15,054	,610	,747
Η σχολική μονάδα στην τεχνική εκπαίδευση καλείται να είναι αυτόνομη σε ζητήματα επιλογής της διδακτέας ύλης.	23,4511	15,856	,520	,765

<p>Η σχολική μονάδα στην  τεχνική εκπαίδευση καλείται  να είναι αυτόνομη σε  ζητήματα πρακτικής  άσκησης των  εκπαιδευομένων.</p>	22,9348	15,263	,498	,771
---	---------	--------	------	------

## Γ. Αυτονομία εκπαιδευτικών της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης

### Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,743	12

### Item-Total Statistics

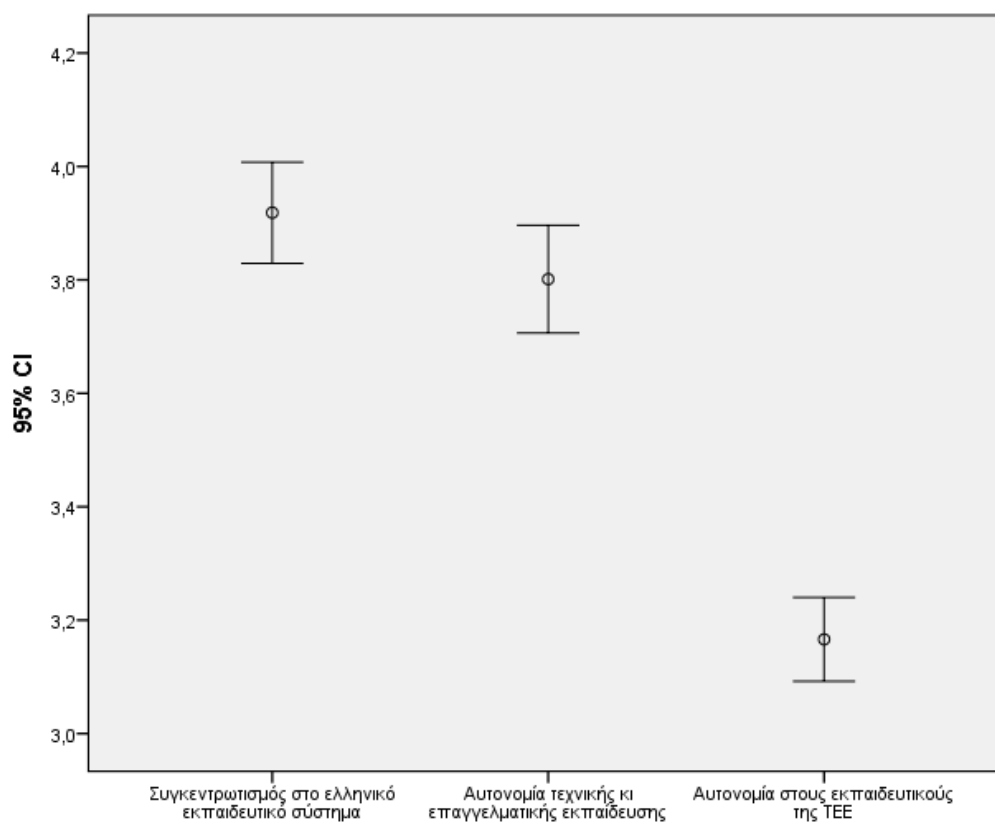
	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Οι εκπαιδευτικοί τεχνικής εκπαίδευσης είναι αναγκαίο να διαθέτουν περισσότερη αυτονομία στο εκπαιδευτικό τους έργο.	34,0054	35,186	-,163	,775
Η βελτίωση της επαγγελματικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών τεχνικής εκπαίδευσης αναμένεται να ενισχύσει την επιθυμία τους	33,9511	34,364	-,080	,774
Οι εκπαιδευτικοί τεχνικής εκπαίδευσης είναι αναγκαίο να αναλάβουν περισσότερες ευθύνες.	34,3533	31,771	,116	,761
Οι εκπαιδευτικοί τεχνικής εκπαίδευσης διαθέτουν την ευχέρεια να καθορίσουν τη σειρά διδασκαλίας των μαθημάτων στο ωρολόγιο	35,4674	27,671	,506	,709
Οι εκπαιδευτικοί τεχνικής εκπαίδευσης διαθέτουν την ευχέρεια να λαμβάνουν καίριες αποφάσεις που αφορούν τα επαγγελματικά τους καθήκοντα.	35,3750	26,935	,465	,714
Οι εκπαιδευτικοί τεχνικής εκπαίδευσης διαθέτουν την ευχέρεια να λαμβάνουν καίριες αποφάσεις που αφορούν τη βελτίωση του σχολικού χώρου	35,1359	26,555	,620	,692

Οι εκπαιδευτικοί τεχνικής εκπαίδευσης διαθέτουν την ευχέρεια να λαμβάνουν καίριες αποφάσεις που αφορούν προγραμματισμένες επισκέψεις	34,6413	27,772	,538	,705
Οι εκπαιδευτικοί τεχνικής εκπαίδευσης διαθέτουν την ευχέρεια να λαμβάνουν καίριες αποφάσεις που αφορούν την επίλυση προβληματικών	34,6902	28,914	,465	,716
Οι εκπαιδευτικοί τεχνικής εκπαίδευσης διαθέτουν την ευχέρεια να λαμβάνουν καίριες αποφάσεις που αφορούν τις καλλιτεχνικές	34,5380	28,545	,555	,707
Οι εκπαιδευτικοί τεχνικής εκπαίδευσης διαθέτουν την ευχέρεια να χρησιμοποιούν διαφορετικές διδακτικές προσεγγίσεις κατά τη διάρκεια	34,6957	28,858	,509	,711
Οι εκπαιδευτικοί τεχνικής εκπαίδευσης διαθέτουν την ευχέρεια να χρησιμοποιούν διάφορα σχολικά εγχειρίδια κατά τη διάρκεια των	34,8913	28,873	,473	,715
Οι εκπαιδευτικοί τεχνικής εκπαίδευσης διαθέτουν την ευχέρεια να αποφασίζουν για το είδος και τη χρήση οπτικοακουστικών μέσων	34,4022	28,537	,538	,708

## Παράρτημα 4 (τιμές σύνθετων μεταβλητών)

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Συγκεντρωτισμός στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα	184	1,75	5,00	3,9185	,61305
Αυτονομία τεχνικής κι επαγγελματικής εκπαίδευσης	184	1,43	4,86	3,8012	,65387
Αυτονομία στους εκπαιδευτικούς της ΤΕΕ	184	1,92	5,17	3,1662	,50884
Valid N (listwise)	184				



### Paired Samples Statistics

	Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1 Συγκεντρωτισμός στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα	3,9185	184	,61305	,04519
Αυτονομία τεχνικής κι επαγγελματικής εκπαίδευσης	3,8012	184	,65387	,04820
Pair 2 Συγκεντρωτισμός στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα	3,9185	184	,61305	,04519
Αυτονομία στους εκπαιδευτικούς της ΤΕΕ	3,1662	184	,50884	,03751
Pair 3 Αυτονομία τεχνικής κι επαγγελματικής εκπαίδευσης	3,8012	184	,65387	,04820
Αυτονομία στους εκπαιδευτικούς της ΤΕΕ	3,1662	184	,50884	,03751

### Paired Samples Correlations

	N	Correlation	Sig.
Pair 1 Συγκεντρωτισμός στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα & Αυτονομία τεχνικής κι επαγγελματικής εκπαίδευσης	184	,429	,000
Pair 2 Συγκεντρωτισμός στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα & Αυτονομία στους εκπαιδευτικούς της ΤΕΕ	184	,013	,861
Pair 3 Αυτονομία τεχνικής κι επαγγελματικής εκπαίδευσης & Αυτονομία στους εκπαιδευτικούς της ΤΕΕ	184	,299	,000



### Correlations

		Συγκεντρωτισμός στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα	Αυτονομία τεχνικής κι επαγγελματικής εκπαίδευσης	Αυτονομία στους εκπαιδευτικούς της ΤΕΕ
Συγκεντρωτισμός στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα	Pearson Correlation	1	,429**	,013
	Sig. (2-tailed)		,000	,861
	N	184	184	184
Αυτονομία τεχνικής κι επαγγελματικής εκπαίδευσης	Pearson Correlation	,429**	1	,299**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000
	N	184	184	184
Αυτονομία στους εκπαιδευτικούς της ΤΕΕ	Pearson Correlation	,013	,299**	1
	Sig. (2-tailed)	,861	,000	
	N	184	184	184

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

### Group Statistics

	ΦΥΛ Ο	N	Mea n	Std. Deviati on	Std. Error Mean	Sig.(2-tailed)
Συγκεντρωτισμ ός στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα	ΑΡΣΕ	58	3,90	,48853	,06415	,842
	ΝΙΚΟ		52			
	ΘΗΛΥ	126	3,92	,66428	,05918	,824
Αυτονομία τεχνικής κι επαγγελματική ς εκπαίδευσης	ΑΡΣΕ	58	3,77	1,0239	,13445	,722
	ΝΙΚΟ		59	2		
	ΘΗΛΥ	126	3,81	,38395	,03420	,790
Αυτονομία στους εκπαιδευτικού ς της ΤΕΕ	ΑΡΣΕ	58	3,10	,51122	,06713	,268
	ΝΙΚΟ		49			
	ΘΗΛΥ	126	3,19	,50728	,04519	,271
	ΚΟ		44			

		N	Mean	Std. Deviation
Συγκεντρωτισμός στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα	>30	4	4,0000	,00000
	31-40	40	4,0000	,61237
	41-50	80	3,7938	,68063
	>50	60	4,0250	,50986
	Total	184	3,9185	,61305
	Model	Fixed Effects		
	Random Effects			
Αυτονομία τεχνικής κι επαγγελματικής εκπαίδευσης	>30	4	4,0000	,00000
	31-40	40	3,7321	,86998
	41-50	80	3,8125	,47981
	>50	60	3,8190	,71495
	Total	184	3,8012	,65387
	Model	Fixed Effects		
	Random Effects			
Αυτονομία στους εκπαιδευτικούς της TEE	>30	4	3,1667	,00000
	31-40	40	3,1104	,58786
	41-50	80	3,1667	,40825
	>50	60	3,2028	,58993
	Total	184	3,1662	,50884
	Model	Fixed Effects		
	Random Effects			

#### ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Συγκεντρωτισμός στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα	Between Groups	2,218	3	,739	1,999	,116
	Within Groups	66,559	180	,370		
	Total	68,777	183			
Αυτονομία τεχνικής κι επαγγελματικής εκπαίδευσης	Between Groups	,378	3	,126	,291	,832
	Within Groups	77,863	180	,433		

Τεχνικής	Total					
Εκπαίδευσης		78,241	183			
της	Between					
Αυτονομία	Groups	,205	3	,068	,260	,854
στον	Within Groups	47,177	180	,262		
Εκπαιδευτικούς	Total	47,382	183			
της						
ΤΕΕ						

#### Group Statistics

	ΣΠΟΥΔΕΣ	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	Sig. (2-tailed)
Συγκεντρωτισμός στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα	ΠΤΥΧΙΟ	152	3,8832	,63293	,05134	,089
	ΑΕΙ					
Αυτονομία τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης	ΤΕΙ/ΣΕΛΕΤ	32	4,0859	,48197	,08520	,046
	Ε					
Αυτονομία στους εκπαιδευτικούς της ΤΕΕ	ΠΤΥΧΙΟ	152	3,7754	,70248	,05698	,243
	ΑΕΙ					
ΤΕΕ	ΤΕΙ/ΣΕΛΕΤ	32	3,9241	,31837	,05628	,066
	Ε					
	ΠΤΥΧΙΟ	152	3,1721	,54385	,04411	,731
	ΑΕΙ					
	ΤΕΙ/ΣΕΛΕΤ	32	3,1380	,29452	,05206	,618
	Ε					

		N	Mean	Std. Deviation
Συγκεντρωτισμός στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα	KANENA	110	3,9318	,45296
	ΔΕΥΤΕΡΟ ΠΤΥΧΙΟ ΑΕΙ	56	3,8750	,83530
	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	16	4,0625	,66771
	ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ	2	3,2500	,00000
	Total	184	3,9185	,61305
	Model	Fixed Effects		
	Random Effects			
Αυτονομία τεχνικής κι επαγγελματικής εκπαίδευσης	KANENA	110	3,8870	,63213
	ΔΕΥΤΕΡΟ ΠΤΥΧΙΟ ΑΕΙ	56	3,6735	,72163
	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	16	3,7411	,47300
	ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ	2	3,1429	,20203
	Total	184	3,8012	,65387
	Model	Fixed Effects		
	Random Effects			
Αυτονομία στους εκπαιδευτικούς της ΤΕΕ	KANENA	110	3,0818	,48748
	ΔΕΥΤΕΡΟ ΠΤΥΧΙΟ ΑΕΙ	56	3,2887	,56250
	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	16	3,2865	,36889
	ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ	2	3,4167	,23570
	Total	184	3,1662	,50884
	Model	Fixed Effects		
	Random Effects			

		Sum of Squares	df	Mean Square	Sig.
Συγκεντρωτισμός στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα	Between Groups	1,351	3	,450	,310
	Within Groups	67,426	180	,375	
	Total	68,777	183		
Αυτονομία τεχνικής κι επαγγελματικής εκπαίδευσης	Between Groups	2,648	3	,883	,102
	Within Groups	75,593	180	,420	
	Total	78,241	183		
Αυτονομία στους εκπαιδευτικούς της ΤΕΕ	Between Groups	1,980	3	,660	,052
	Within Groups	45,402	180	,252	
	Total	47,382	183		

		N	Mean	Std. Deviation
Συγκεντρωτισμός στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα	ΑΣΤΙΚΗ	56	4,0179	,59325
	ΗΜΙΑΣΤΙΚΗ	61	3,8484	,47932
	ΑΓΡΟΤΙΚΗ	63	4,0357	,49362
	Total	180	3,9667	,52613
	Model	Fixed Effects		
	Random Effects			
Αυτονομία τεχνικής κι επαγγελματικής εκπαίδευσης	ΑΣΤΙΚΗ	56	3,7372	1,01994
	ΗΜΙΑΣΤΙΚΗ	61	3,7658	,44951
	ΑΓΡΟΤΙΚΗ	63	3,9070	,35195
	Total	180	3,8063	,66022
	Model	Fixed Effects		
	Random Effects			
Αυτονομία στους εκπαιδευτικούς της ΤΕΕ	ΑΣΤΙΚΗ	56	3,0238	,53577
	ΗΜΙΑΣΤΙΚΗ	61	3,3279	,53008
	ΑΓΡΟΤΙΚΗ	63	3,1415	,43883
	Total	180	3,1681	,51434
	Model	Fixed Effects		
	Random Effects			

		Sum of Squares	df	Mean Square	Sig.
Συγκεντρωτισμός στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα	Between Groups	1,301	2	,650	,095
	Within Groups	48,249	177	,273	
	Total	49,550	179		
Αυτονομία τεχνικής κι επαγγελματικής εκπαίδευσης	Between Groups	1,006	2	,503	,317
	Within Groups	77,019	177	,435	
	Total	78,025	179		
Αυτονομία στους εκπαιδευτικούς της ΤΕΕ	Between Groups	2,767	2	1,384	,005
	Within Groups	44,586	177	,252	
	Total	47,354	179		

### Αυτονομία στους εκπαιδευτικούς της ΤΕΕ

Scheffe<sup>a,b</sup>

ΠΕΡΙΟΧΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	N	Subset for alpha = 0.05	
		1	2
ΑΣΤΙΚΗ	56	3,0238	
ΑΓΡΟΤΙΚΗ	63	3,1415	3,1415
ΗΜΙΑΣΤΙΚΗ	61		3,3279
Sig.		,441	,130

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 59,852.

b. The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.

		N	Mean	Std. Deviation
Συγκεντρωτισμός στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα	<150 μαθητές	62	4,0323	,55531
	150-250 μαθητές	94	3,8856	,51020
	>250 μαθητες	28	3,7768	,94854
	Total	184	3,9185	,61305
	Model	Fixed Effects		
	Random Effects			
Αυτονομία τεχνικής κι επαγγελματικής εκπαίδευσης	<150 μαθητές	62	3,8618	,35464
	150-250 μαθητές	94	3,7477	,83757
	>250 μαθητες	28	3,8469	,42043
	Total	184	3,8012	,65387
	Model	Fixed Effects		
	Random Effects			
Αυτονομία στους εκπαιδευτικούς της ΤΕΕ	<150 μαθητές	62	3,0833	,43889
	150-250 μαθητές	94	3,2128	,58207
	>250 μαθητες	28	3,1935	,35865
	Total	184	3,1662	,50884
	Model	Fixed Effects		
	Random Effects			

		Sum of Squares	df	Mean Square	Sig.
Συγκεντρωτισμός στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα	Between Groups	1,466	2	,733	,142
	Within Groups	67,311	181	,372	
	Total	68,777	183		
Αυτονομία τεχνικής κι επαγγελματικής εκπαίδευσης	Between Groups	,555	2	,277	,525
	Within Groups	77,687	181	,429	
	Total	78,241	183		
Αυτονομία στους εκπαιδευτικούς της ΤΕΕ	Between Groups	,650	2	,325	,286
	Within Groups	46,732	181	,258	
	Total	47,382	183		

		N	Mean	Std. Deviation	
Συγκεντρωτισμός στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα	0-10 έτη	35	4,1071	,62804	
	11-20 έτη	92	3,8207	,64549	
	21-29 έτη	32	3,9688	,59822	
	30+ έτη	13	4,1346	,37660	
	Total	172	3,9302	,62554	
	Model	Fixed Effects			,61780
		Random Effects			
Αυτονομία τεχνικής κι επαγγελματικής εκπαίδευσης	0-10 έτη	35	3,9143	,44533	
	11-20 έτη	92	3,7220	,64076	
	21-29 έτη	32	3,6161	,88914	
	30+ έτη	13	4,1978	,22990	
	Total	172	3,7774	,65478	
	Model	Fixed Effects			,64201
		Random Effects			
Αυτονομία στους εκπαιδευτικούς της ΤΕΕ	0-10 έτη	35	2,9405	,40045	
	11-20 έτη	92	3,1612	,51693	
	21-29 έτη	32	3,2500	,63887	
	30+ έτη	13	3,2692	,15273	
	Total	172	3,1410	,51151	
	Model	Fixed Effects			,50416
		Random Effects			

		Sum of Squares	df	Mean Square	Sig.
Συγκεντρωτισμός στο	Between Groups	2,791	3	,930	,066
ελληνικό εκπαιδευτικό	Within Groups	64,122	168	,382	
σύστημα	Total	66,913	171		
Αυτονομία τεχνικής κι	Between Groups	4,068	3	1,356	,022
επαγγελματικής εκπαίδευσης	Within Groups	69,247	168	,412	
	Total	73,315	171		
Αυτονομία στους	Between Groups	2,039	3	,680	,049
εκπαιδευτικούς της ΤΕΕ	Within Groups	42,702	168	,254	
	Total	44,741	171		



Παράρτημα 5 (συνοπτικός κατάλογος νομοθετημάτων)

ΝΟΜΟΘΕΤΗΜΑΤΑ-ΣΤΑΘΜΟΙ ΣΤΗΝ ΙΣΤΟΡΙΑ ΤΗΣ ΤΕΧΝΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ						
Α/Α	ΧΡ/ΓΙΑ	ΤΙΤΛΟΣ ΑΠΟΦΑΣΗΣ	ΕΙΔΟΣ ΑΠΟΦΑΣΗΣ	ΑΡΙΘΜΟΣ και ΧΡΟΝΟΛΟΓΙΑ ΑΠΟΦΑΣΗΣ	ΑΡΙΘΜΟΣ Φ.Ε.Κ.	ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ
1	1836	«Μηχανοθήκη» του Τσέντνερ	Διαταγή Όθωνα	11-1-1836	--	Από το βιβλίο Ε.Ζάχαρη «Ιστορία και Διοίκηση Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαιδύσεως»
2	1836	“Περί εκπαίδευσεως εις την αρχιτεκτονικήν”(Πολυτεχνικό Σχολείο Αθηνών -Αρχιτεκτονική)	Διάταγμα Όθωνα	31-12-1836	--	Από βιβλίο Ε.Ζάχαρη
3	1843	“Περί διοργανισμού του εν Αθήναις Σχολείου των Τεχνών”	Διάταγμα Όθωνα	22-10-1843	38/9-11-1843	Πρωτότυπο
4	1851	“Περί των μαθητών του σχολείου των Τεχνών”	Διάταγμα Όθωνα	29-4-1851	13/24-5-1851	Πρωτότυπο
5	1863	“Περί νέου διοργανισμού και διευθύνσεως του Σχολείου των τεχνών” (Ισότιμο προς τη Μέση Εκπαίδευση)	Θέσπισμα	26-8-1863	33/14-9-1863	Πρωτότυπο
6	1870	“Περί αποστολής εις Γερμανίαν επτά νεανίων προς εκμάθησιν της σιδηρουργικής τέχνης και των ατμομηχανών”	Διάταγμα	15/8-5-1870	20/15-6-1870	Πρωτότυπο
7	1887	“Περί οργανισμού του εν Αθήναις Σχολείου Βιομηχανών Τεχνών” (μέση και ανώτερη βαθμίδα)	Νόμος	ΑΦΜΑ’/27-5-1887	159/Α’/20-6-1887	Πρωτότυπο

8	1888	“Περί αντικαταστάσεως άρθρων του περί οργανισμού του σχολείου των βιομηχάνων τεχνών νόμου ΑΦΜΑ” (Μετονομασία Σχ. Βιομ. Τεχνών σε Μετσόβιο Πολυτεχνείο)	Νόμος	ΑΧΝΒ’/ 23-1-1888	29/Α’/ 29-1-1888	Πρωτότυπο
9	1914	“Περί οργανώσεως του εν Αθήναις Εθνικού Μετσοβίου Πολυτεχνείου” (μετονομασία σε Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο)	Νόμος	338/17-11-1914	307/Α’/ 20-11-1914	Πρωτότυπο
10	1914	“Περί ιδρύσεως διδασκαλείου της τεχνικής εκπαίδευσως”	Νόμος	572/31-12-14	16/Α’/ 13-1-1915	Πρωτότυπο
11	1917	“Περί μεταρρυθμίσεως και συμπληρώσεως διατάξεων τινών του νόμου «περί ιδρύσεως διδασκαλείου της τεχνικής εκπαίδευσως»”	Νόμος	940/9-10-1917	223/Α’/ 11-10-1917	Πρωτότυπο
12	1920	“Περί τροποποιήσεως διατάξεων τινών του νόμου 572 «περί ιδρύσεως διδασκαλείου της Τεχνικής Εκπαίδευσως»”	Νόμος	2242/21-6-1920	144/Α’/ 30-6-1920	Πρωτότυπο
13	1926	“Περί ιδρύσεως της Σιβιτανιδείου Σχολής «Τεχνών και Επαγγελμάτων»”	Νομοθετικό Διάταγμα	4/2-7-1926	223/Α’/ 7-7-1926	Πρωτότυπο

14	1927	“Περί κυρώσεως του από 2 Ιουλίου 1926 Ν. Διατάγματος «Περί ιδρύσεως της Σιβιτανιδείου Σχολής Τεχνών και Επαγγελμάτων» και τροποποιήσεως τούτου συμφώνως ταις διατάξεσι του ψηφίσματος της Βουλής «περί περαιτέρω ισχύος συντακτικών τινων πράξεων και Ν. Διατάγματος εκδοθέντων απρακτούσης της Βουλής της 16 Φεβρουαρίου 1927»”	Διάταγμα	3/22-7-1927	137/ 9-7- 1927	Πρωτότυπο
15	1929	“Περί Στοιχειώδους Εκπαιδεύσεως” (ίδρυση και οργάνωση κατώτερων Επαγγελματικών Σχολείων)	Νόμος	4397/16-8- 1929	309/A/ 24-8- 1929	Πρωτότυπο
16	1931	Νόμος “περί Επαγγελματικής Εκπαιδεύσεως”	Νόμος	5197/23-7- 1931	233/A’/ 27-7- 1931	Πρωτότυπο
17	1937	“Περί συμπληρώσεως της νομοθεσίας της Δημόσιας και Ιδιοσυντηρήτου Σιβιτανιδείου Σχολής Τεχνών και Επαγγελμάτων”	Αναγκαστι- -κός Νόμος	761/27-6- 1937	256/A’/ 6-7- 1937	Πρωτότυπο
18	1959	“Περί αυξήσεως του διδακτικού και εποπτικού προσωπικού της Στοιχειώδους, Μέσης και Επαγγελματικής εκπαιδεύσεως”	Νομοθετικ ό Διάταγμα	3970/2-9- 1959	187/A’/ 7-9- 1959	Πρωτότυπο

19	1959	“Περί Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαιδύσεως, Οργανώσεως της Μέσης Εκπαιδύσεως και Διοικήσεως της Παιδείας” (Κατώτερα Επαγγελματικά Σχολεία και Σχολές τεχνικών βοηθών-εργοδηγών)	Νομοθετικ ό Διάταγμα	3971/2-9- 1959	187/A’/ 7-9- 1959	Πρωτότυπο
20	1959	“Περί ενοποίησης και συντονισμού της Διοικήσεως της Επαγγελματικής Εκπαιδύσεως”	Νομοθετικ ό Διάταγμα	3973/2-9- 1959	187/A’/ 7-9- 1959	Πρωτότυπο
21	1962	“Περί ρυθμίσεως θεμάτων αφορούντων εις τους Υπομηχανικούς και Εργοδηγούς”	Πράξη Υπ. Συμβ.	61/11-6- 1962	95/A’/ 1962	Πρωτότυπο
22	1963	“Περί κυρώσεως της υπ’ αριθμ. 142)14.11.1962 πράξεως του Υπουργικού Συμβουλίου «περί ρυθμίσεως θεμάτων αφορώντων εις την συγγραφήν, κρίσιν και έκδοσιν διδακτικών βιβλίων , κλπ.” (Ανάθεση της συγγραφής και έκδοσης των βιβλίων τεχνικών σχολών στο ίδρυμα Ευγενίδη)	Νομοθετικ ό Διάταγμα	4320/1963	96/A’/ 18-6- 1963	Πρωτότυπο

23	1970	“Περί του εποπτικού, εκπαιδευτικού, βοηθητικού εργαστηριακού, διοικητικού και βοηθητικού προσωπικού των Μέσων και Κατωτέρων Επαγγελματικών Σχολών και τινων άλλων οργανωτικών διατάξεων” (Ίδρυση ανά την Ελλάδα κατώτερων και μέσων τεχνικών-επαγγελματικών σχολών. Προσλήψεις προσωπικού)	Νομοθετικό ό Διάταγμα	580/12-6-1970	139/A/ 24-6-1970	Πρωτότυπο
24	1977	“Περί οργάνωσης και διοικήσεως της Μέσης και Ανωτέρας Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαιδεύσεως” (‘Μεταρρύθμιση’ Επαγγελματικής Εκπαίδευσης)	Νόμος	576/7-4-1977	102/A’/ 13-4-1977	Πρωτότυπο
25	1982	“Για την επιστημονική-παιδαγωγική καθοδήγηση και τη διοίκηση στη Γενική και τη Μέση Τεχνική-Επαγγελματική Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις”	Νόμος	1304/6-12-1982	144/A’/ 7-12-1982	Πρωτότυπο
26	1985	“Δομή και λειτουργίας της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις”	Νόμος	1566/1985	167/A’/ 30-9-1985	Πρωτότυπο
27	1992	“Εθνικό Σύστημα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης και άλλες διατάξεις”	Νόμος	2009/12-2-92	18/A’/ 14-2-1992	Πρωτότυπο

28	1998	“Ρυθμίσεις δευτεροβάθμιας τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις”	Νόμος	2640/12-2- 98	A’/206/ 3-9- 1998	Πρωτότυπο
----	------	---	-------	------------------	-------------------------	-----------

**Πηγή:** Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, τμήμα Δ/ΘΜΙΑΣ ΤΕΕ (Απρίλιος 2003)

## Παράρτημα 6

<b>ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΑΝΩΤΕΡΗΣ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ (ISCED 3) ΣΕ ΓΕΝΙΚΗ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ 2011</b>							
Α/Α	ΧΩΡΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ %		Α/Α	ΧΩΡΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ %	
		ΓΕΝΙΚΗ	ΕΠΑΓ/ΚΗ			ΓΕΝΙΚΗ	ΕΠΑΓ/ΚΗ
	ΕΥ	49,6	50,4				
1	ΒΕΛΓΙΟ fr	37,7	62,3	11	ΒΡΕΤΑΝΙΑ	69,5	30,5
2	ΒΕΛΓΙΟ nl	21,1	78,9	12	ΦΙΝΛΑΝΔΙΑ	31,2	68,8
3	ΤΣΕΧΙΑ	26,7	73,3	13	ΑΥΣΤΡΙΑ	22,7	77,3
4	ΔΑΝΙΑ	52,7	47,3	14	ΜΑΛΤΑ	41,9	58,1
5	ΓΕΡΜΑΝΙΑ	46,8	53,2	15	ΣΛΟΒΑΚΙΑ	28,4	71,6
6	ΕΛΛΑΔΑ	69,1	30,9	16	ΝΟΡΒΗΓΙΑ	45,9	54,1
7	ΓΑΛΛΙΑ	55,8	44,2	17	ΡΟΥΜΑΝΙΑ	36,3	63,7
8	ΙΤΑΛΙΑ	41	59	18	ΣΛΟΒΕΝΙΑ	64,3	35,7
9	ΚΥΠΡΟΣ	87,2	12,8	19	ΠΟΡΤΟΓΑΛΙΑ	61,6	38,4
10	ΟΛΛΑΝΔΙΑ	32,9	67,1	20	ΛΙΧΤΕΣΤΑΙΝ	20,8	79,2

Πηγή: Eurostat, ΥΟΕ (στοιχεία Ιουλίου 2011)

## Παράρτημα 7 (ερωτηματολόγιο)



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ**

**Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης**

**Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών**

**‘Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης’**

Αγαπητέ / ή συνάδελφε,

Τα τελευταία χρόνια, η αποκέντρωση στο εκπαιδευτικό σύστημα και η παροχή αυτονομίας στους εκπαιδευτικούς αποτελεί σημαντική περιοχή επιστημονικής μελέτης. Σκοπός της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεών σας σχετικά με την αυτονομία που σας παρέχεται αλλά και του ρόλου της αποκέντρωσης και της παροχής αυτονομίας στη σχολική σας μονάδα.

Το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί αφορά σχετική έρευνα, που διεξάγεται στο πλαίσιο εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης» του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και οι πληροφορίες που θα προκύψουν θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς. Επίσης, είναι σημαντικό να τονιστεί ότι δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις. Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου δεν υπερβαίνει τα 10 λεπτά της ώρας. Θα σας παρακαλούσαμε να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου.

Ευχαριστώ θερμά για τη συνεργασία.

Ο ερευνητής

Αναστάσιος Μαράτος



Κωδικός ερωτηματολογίου

**ΦΥΛΟ:**

Ανδρας

Γυναίκα

**ΗΛΙΚΙΑ**

έως 30

31-40

41-50

51 και πάνω

**ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ:** \_\_\_\_\_ (σημειώστε 0 αν υπηρετείτε <1 έτος)

**ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ:**

Μόνιμος / η

Αναπληρωτής / τρια

Ωρομίσθιος / α

**ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ:** \_\_\_\_\_

**ΒΑΣΙΚΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ:**

Πτυχίο ΑΕΙ

ΤΕΙ/ΣΕΛΕΤΕ

Άλλο (\_\_\_\_\_)

**ΠΡΟΣΘΕΤΑ ΑΚΑΔΗΜΑΙΚΑ ΠΡΟΣΟΝΤΑ** (τσεκάρετε όσα ισχύουν για σας):

Δεύτερο Πτυχίο ΑΕΙ

Διδασκαλείο

Μεταπτυχιακό

Διδακτορικό

**ΠΕΡΙΟΧΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ**

Αστική

Ημιαστική

Αγροτική

(120.000 και πάνω)

(25.000 έως 120.000)

(έως 25.000)

**ΜΕΓΕΘΟΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ**

< 150 μαθητές

150-250

>250

Οι ακόλουθες διατυπώσεις αφορούν τον συγκεντρωτισμό στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Παρακαλώ, κυκλώστε τον αριθμό εκείνο, ο οποίος περιγράφει με τη μεγαλύτερη ακρίβεια την προσωπική σας άποψη.

	<b>Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με τα παρακάτω;</b>	καθόλου	λίγο	αρκετά	πολύ	πάρα πολύ
1	Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι συγκεντρωτικό.	1	2	3	4	5
2	Η ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα χαρακτηρίζεται από έλλειψη αυτονομίας.	1	2	3	4	5
3	Η αποκέντρωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος είναι αναγκαία.	1	2	3	4	5
4	Η αποκέντρωση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα θα συμβάλλει στη βελτίωση του καθημερινού έργου του εκπαιδευτικού.	1	2	3	4	5

Οι παρακάτω απόψεις αφορούν θέματα αυτονομίας στον χώρο της Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης. Παρακαλώ, κυκλώστε τον αριθμό εκείνο, ο οποίος περιγράφει με τη μεγαλύτερη ακρίβεια την προσωπική σας άποψη.

	<b>Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με τα παρακάτω;</b>	καθόλου	λίγο	αρκετά	πολύ	πάρα πολύ
1	Για να υπάρξει σύνδεση της τεχνικής εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας, είναι αναγκαίο να δοθεί μεγαλύτερη αυτονομία στις σχετικές σχολικές μονάδες.	1	2	3	4	5
2	Η παροχή αυτονομίας στην τεχνική εκπαίδευση καλείται να επικεντρωθεί σε θέματα πρακτικής υφής και λιγότερο σε θέματα θεωρητικής κατάρτισης.	1	2	3	4	5
3	Οι μέχρι σήμερα ασκούμενες πολιτικές στην τεχνική εκπαίδευση στην Ελλάδα χαρακτηρίζονται από συγκεντρωτισμό.	1	2	3	4	5
4	Η ενίσχυση της αυτονομίας στην τεχνική εκπαίδευση μπορεί να συμβάλει στην οικονομική ανάπτυξη της χώρας.	1	2	3	4	5
5	Η τεχνική εκπαίδευση έχει ανάγκη περισσότερης αυτονομίας σε σύγκριση με τη γενική εκπαίδευση.	1	2	3	4	5
6	Η σχολική μονάδα στην τεχνική εκπαίδευση καλείται να είναι αυτόνομη σε ζητήματα επιλογής της διδακτέας ύλης.	1	2	3	4	5
7	Η σχολική μονάδα στην τεχνική εκπαίδευση καλείται να είναι αυτόνομη σε ζητήματα πρακτικής άσκησης των εκπαιδευομένων.	1	2	3	4	5

Οι παρακάτω απόψεις αφορούν την αυτονομία στους εκπαιδευτικούς της Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης. Παρακαλώ κυκλώστε τον αριθμό εκείνο, ο οποίος περιγράφει με τη μεγαλύτερη ακρίβεια την προσωπική σας άποψη.

	<b>Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με τα παρακάτω;</b>	καθόλου	λίγο	αρκετά	πολύ	πάρα πολύ
1	Οι εκπαιδευτικοί τεχνικής εκπαίδευσης είναι αναγκαίο να διαθέτουν περισσότερη αυτονομία στο εκπαιδευτικό τους έργο.	1	2	3	4	5
2	Η βελτίωση της επαγγελματικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών τεχνικής εκπαίδευσης αναμένεται να ενισχύσει την επιθυμία τους για μεγαλύτερη επαγγελματική αυτονομία.	1	2	3	4	5
3	Οι εκπαιδευτικοί τεχνικής εκπαίδευσης είναι αναγκαίο να αναλάβουν περισσότερες ευθύνες.	1	2	3	4	5
4	Οι εκπαιδευτικοί τεχνικής εκπαίδευσης διαθέτουν την ευχέρεια να καθορίσουν τη σειρά διδασκαλίας των μαθημάτων στο ωρολόγιο πρόγραμμα της τάξης τους.	1	2	3	4	5
5	Οι εκπαιδευτικοί τεχνικής εκπαίδευσης διαθέτουν την ευχέρεια να λαμβάνουν καίριες αποφάσεις που αφορούν τα επαγγελματικά τους καθήκοντα.	1	2	3	4	5
6	Οι εκπαιδευτικοί τεχνικής εκπαίδευσης διαθέτουν την ευχέρεια να λαμβάνουν καίριες αποφάσεις που αφορούν τη βελτίωση του σχολικού χώρου.	1	2	3	4	5
7	Οι εκπαιδευτικοί τεχνικής εκπαίδευσης διαθέτουν την ευχέρεια να λαμβάνουν καίριες αποφάσεις που αφορούν προγραμματισμένες επισκέψεις και εκδρομές του σχολείου.	1	2	3	4	5
8	Οι εκπαιδευτικοί τεχνικής εκπαίδευσης διαθέτουν την ευχέρεια να λαμβάνουν καίριες αποφάσεις που αφορούν την επίλυση προβληματικών καταστάσεων στο σχολείο.	1	2	3	4	5
9	Οι εκπαιδευτικοί τεχνικής εκπαίδευσης διαθέτουν την ευχέρεια να λαμβάνουν καίριες αποφάσεις που αφορούν τις καλλιτεχνικές δραστηριότητες του σχολείου.	1	2	3	4	5
10	Οι εκπαιδευτικοί τεχνικής εκπαίδευσης διαθέτουν την ευχέρεια να επιλέγουν διαφορετικές διδακτικές προσεγγίσεις κατά τη διάρκεια των διδασκαλιών τους.	1	2	3	4	5
11	Οι εκπαιδευτικοί τεχνικής εκπαίδευσης διαθέτουν την ευχέρεια να χρησιμοποιούν διάφορα σχολικά εγχειρίδια κατά τη διάρκεια των διδασκαλιών τους.	1	2	3	4	5
12	Οι εκπαιδευτικοί τεχνικής εκπαίδευσης διαθέτουν την ευχέρεια να αποφασίζουν για το είδος και τη χρήση οπτικοακουστικών μέσων κατά τη διάρκεια των διδασκαλιών τους.	1	2	3	4	5