

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

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Πτυχές Σχολικής Αυτονομίας και Αποτελεσματικότητας

Σταυριανουδάκη Αλεξάνδρα

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: Ιορδανίδης Γεώργιος

ΒΟΛΟΣ 2015

Η Αλεξάνδρα Σταυριανουδάκη, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο [«τίτλος εργασίας»] αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή / και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Η ΔΗΛΟΥΣΑ

Σταυριανουδάκη Αλεξάνδρα

Περίληψη

Στο πρώτο μέρος της παρούσας εργασίας επιχειρείται μία διεξοδική βιβλιογραφική ανασκόπηση, που αφορά στις έννοιες της σχολικής αυτονομίας και της αποτελεσματικότητας. Καταγράφονται οι μεταξύ τους συσχετίσεις, όπως αναδεικνύονται μέσα από τη μελέτη ελληνικών και διεθνών ερευνητικών δεδομένων. Ενώ, πραγματώνεται μία σύντομη ιστορική αναδρομή στις προσπάθειες των ευρωπαϊκών κρατών για διεύρυνση των ορίων της σχολικής αυτονομίας. Ξεχωριστή αναφορά γίνεται στην περίπτωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και στις συγκεντρωτικές του δομές.

Ο ερευνητικός σκοπός της εργασίας αφορά στην παρουσίαση της γενικής εικόνας λειτουργίας του συλλόγου διδασκόντων στο πλαίσιο της χάραξης εσωτερικής πολιτικής και εντός του ισχύοντος γραφειοκρατικού πλαισίου. Σε αυτό το πλαίσιο διερευνώνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την έννοια της «σχολικής αυτονομίας» και το πώς αυτή συνδέεται με την αποτελεσματική λειτουργία του συλλόγου διδασκόντων και το προφίλ του διευθυντή της σχολικής μονάδας. Επιχειρήθηκε ακόμη η καταγραφή των αντιλήψεων τους σχετικά με το αν και κατά πόσο η σχολική αυτονομία επηρεάζει την αποτελεσματικότητα της μονάδας και με ποιο τρόπο.

Στο πλαίσιο της έρευνας πραγματοποιήθηκαν τηλεφωνικές και εκ του σύνεγγυς ημιδομημένες συνεντεύξεις, οι οποίες αποτέλεσαν και το πρωτογενές υλικό ανάλυσης. Στην ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν αξιοποιήθηκε το λογισμικό ποιοτικής ανάλυσης MaxQda. Από την έρευνα προέκυψαν ποικίλοι ορισμοί των υπό μελέτη εννοιών ενώ οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν διεξοδικά στους περιοριστικούς για τη σχολική αυτονομία παράγοντες, που αφορούν κυρίως στις συνέπειες της κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Ωστόσο, απαριθμήθηκαν και ποικίλα άλλα φαινόμενα και συμπεριφορές, που αφορούν τόσο στα μέλη του συλλόγου διδασκόντων όσο και στα διευθυντικά στελέχη, που συντελούν στον περιορισμό της σχολικής αυτονομίας. Σε γενικές γραμμές προέκυψε ότι η σχολική αυτονομία συνδέεται άρρηκτα και ποικιλοτρόπως με την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Ενώ, τέλος, αναγνωρίστηκαν οι ενέργειες από πλευράς πολιτείας που θα βελτίωναν το παρόν συγκείμενο καθώς και οι αλλαγές που απαιτούνται στη νοοτροπία και στην κουλτούρα των εκπαιδευτικών.

Abstract

The first part of the thesis concerns a comprehensive literature review about the meaning of school autonomy and efficacy. It is also attempted to record the correlation between these meanings as they originate from the Greek and international literature. Moreover, is also presented a brief retrospect which includes every attempt of European countries to expand school autonomy limits. Special mention is about the Greek case and its centralist structures.

The main purpose of thesis is to present the main function of «teacher's association» in the way of internal policy making and into the present bureaucratic border. In this way of thinking, we investigate teacher's beliefs about school autonomy, the correlation between autonomy and teacher's association effective function and the correlation between autonomy and principals profile. Teachers also have been asked about the contribution of autonomy in school effective function.

The protogenic material is consisted of Semi-structured interviews in teachers, who work in primary education schools in Magnesia. This material has been analyzed via MaxQda. A variety of definitions of school autonomy and efficacy have been resulted of this research. Moreover, a lot of restrictive for school autonomy reasons have mentioned, most of them are nothing else but Bureaucracy's consequences. Apart from this, teachers have listed and other reasons which decrease schools autonomy's level such as principal's and fellow's misbehavior. Therefore, not only a variety of actions are required by the Ministry of Education to improve school's function but also teacher's culture changing. Overall, school school's efficacy levels seem to be affected by autonomy levels.

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να εκφράσω τις ειλικρινείς ευχαριστίες μου στον καθηγητή μου, κύριο Ιορδανίδη Γεώργιο για την καθοδήγηση και την αρωγή που μου παρείχε κατά την διάρκεια της εκπόνησης της παρούσας εργασίας καθώς επίσης και στην οικογένεια και τους δικούς μου ανθρώπους που με υποστήριξαν κατά τη διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών.

Εισαγωγή

Η έννοια της σχολικής αυτονομίας μοιάζει πλέον ευρέως διαδεδομένη στους κόλπους της Ευρώπης. Οι συστηματικές προσπάθειες διεύρυνσης της έχουν ξεκινήσει στις αρχές της δεκαετίας του '80 και εντάθηκαν στη δεκαετία του '90 μέσα από σειρά μεταρρυθμιστικών μέτρων (Eygydice, 2007). Οι αποκεντρωτικές προσπάθειες που επιχειρήθηκαν ποικίλουν. Σε αυτές περιλαμβάνονται ο περιορισμός της κεντρικής εκπαιδευτικής γραφειοκρατίας και η τροποποίηση των λειτουργιών της, η μετατόπιση τομέων διοίκησης και ευθύνης στη τοπική αυτοδιοίκηση και η ανάθεση οικονομικών αρμοδιοτήτων σε αυτή. Ακόμη, αναπτύχθηκε η αυτοδιοίκηση των σχολικών μονάδων (school-based management), σε ορισμένες από τις οποίες παραχωρήθηκε η ελευθερία επιλογής σχολικών εγχειριδίων, εκπαιδευτικού υλικού ακόμη και διδακτικού προσωπικού (Gunnarson et al., 2004). Κατά συνέπεια πολλές σχολικές μονάδες μετεξελίχθηκαν σε οργανισμούς με περισσότερη αυτονομία και έχουν καταστεί περισσότερο υπόλογες για τα αποτελέσματά τους προς τους μαθητές, τους γονείς και το ευρύ κοινό.

Στην πλειονότητα των Ευρωπαϊκών χωρών, οι νέες αρμοδιότητες και ευθύνες που ανατέθηκαν στους εκπαιδευτικούς ήταν αποτέλεσμα της ολοένα αυξανόμενης σχολικής αυτονομίας και γενικότερης αποκέντρωσης (Ευρυδίκη, 2008). Στα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα, συμπεριλαμβανομένων και των συγκεντρωτικότερων ακόμη, εκχωρούνται στους εκπαιδευτικούς ελευθερίες επιλογής μεθόδων διδασκαλίας και ανάλογου εκπαιδευτικού υλικού. Οι μεταρρυθμίσεις που συντελέστηκαν στο τομέα της σχολικής αυτονομίας και συνοδεύτηκαν με ανάλογα νομοθετικά μέτρα που αποσκοπούσαν στη γενικότερη αποκέντρωση, ώθησαν τους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν τη δημιουργικότητα και το καινοτόμο πνεύμα τους. Απέκτησαν ακόμη ενεργότερο συμμετοχή και περισσότερα κίνητρα πρόωξης μίας διαφοροποιημένης εκπαιδευτικής παροχής που ταιριάζει περισσότερο στην ετερογένεια του σημερινού σχολικού πληθυσμού.

Στην ελληνική πραγματικότητα ωστόσο δεν παρατηρούνται ανάλογες αλλαγές. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται ακόμη από έντονο συγκεντρωτισμό, συντηρητισμό και συντεχνιασμό (Πασιαρδής, 2004) ενώ η δομή του είναι διαμορφωμένη σε πιστή εφαρμογή του γραφειοκρατικού μοντέλου (Μπρίνια, 2009). Ο σχεδιασμός της εκπαιδευτικής πολιτικής πραγματοποιείται στα ανώτερα ιεραρχικά

κλιμάκια του Υπουργείου κι από εκεί διοχετεύεται, με νόμους, προεδρικά διατάγματα, αποφάσεις και εγκυκλίους, προς εκτέλεση στα σχολεία της χώρας. Το ΥΠΕΠΘ καθορίζει ακόμη τους στόχους της εκπαιδευτικής πολιτικής, τη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος, το περιεχόμενο των παρεχόμενων γνώσεων, το νομικό πλαίσιο, τις ώρες λειτουργίας, το εύρος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, τα συστήματα επιλογής και γενικά το συνολικό πλαίσιο της εκπαίδευσης.

Ο ομοιόμορφος και κεντρικός σχεδιασμός της εκπαιδευτικής πολιτικής λειτουργεί εξισωτικά και δεν μπορεί να λειτουργήσει αποτελεσματικά σε μία εποχή που χαρακτηρίζεται από έντονες κοινωνικοπολιτικές και τεχνολογικές εξελίξεις. Οι εξελίξεις αυτές επηρεάζουν και αναδιαμορφώνουν διαρκώς τις εκπαιδευτικές ανάγκες ενός ιδιαίτερα πολυμορφικού μαθητικού δυναμικού. Η αδυναμία παρέμβασης του κράτους είναι πλέον εμφανής και απαιτούνται ειδικές διδακτικές πρακτικές και προγράμματα σπουδών, προσαρμοσμένα στις ιδιαιτερότητες της κάθε σχολικής μονάδας. Γενικότερα απαιτείται μία νέα οργάνωση και λειτουργία του ελληνικού σχολείου και της εκπαιδευτικής διαδικασίας, με στόχο να καταστεί η σχολική μονάδα ο εκπαιδευτικός πυρήνας όπου θα προσδιορίζεται και από τον οποίο θα προέρχεται το σύνολο των δράσεων (Ανδρουλάκης & Σταμάτης, 2009). Προς την επίτευξη του παραπάνω στόχου κρίνεται αναγκαία η μετατόπιση των πεδίων παιδαγωγικού προγραμματισμού και λήψης αποφάσεων σε χαμηλότερα εκπαιδευτικά επίπεδα διοίκησης.

Στο ισχύον συγκεντρωτικό διοικητικό πλαίσιο, οι δυνατότητες για εκπαιδευτική αποκέντρωση είναι περιορισμένες. Η σχολική μονάδα ωστόσο, μπορεί εκμεταλλευόμενη τα θεσμικά όρια αυτονομίας και νομιμότητας που εγγαράσσονται από τη κεντρική ηγεσία να καταστεί αποτελεσματικότερη. Δύναται ακόμη να ασκήσει αυτόνομη εσωτερική πολιτική προσαρμοσμένη στις ιδιαίτερες ανάγκες της, αναδεικνύοντας τις δυνατότητες τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών.

Το παραπάνω ζήτημα θα αποτελέσει ζήτημα πραγμάτευσης της παρούσας εργασίας, τα περιθώρια βελτίωσης της σχολικής μονάδας μέσα από την αξιοποίηση των θεσμικών ορίων αυτονομίας που παρέχουν ο σύλλογος διδασκόντων και ο ρόλος του διευθυντή, υπό το πρίσμα εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Περιεχόμενα	Σελίδες
1. Βιβλιογραφική Ανασκόπηση.....	9
1.1 Σχολική Αυτονομία και αποτελεσματικότητα.....	8
1.1.1 Ιστορική Αναδρομή στον ευρωπαϊκό και διεθνή χώρο.....	14
1.1.2 Τομείς σχολικής αυτονομίας και πλαίσια λογοδότησης.....	17
1.2 Από την αυτονομία στη γραφειοκρατία.....	20
1.2.1 Χαρακτηριστικά γραφειοκρατικών εκπαιδευτικών συστημάτων..	21
1.2.2 Το ελληνικό παράδειγμα και περιθώρια σχολικής αυτονομίας εντός του γραφειοκρατικού συστήματος.....	25
2. Μεθοδολογική προσέγγιση-Σχεδιαμός	30
2.1 Ερευνητική διαδικασία- Επιλογή μεθόδου.....	31
2.2 Περιγραφή ερευνητικού εργαλείου.....	35
3. Ανάλυση.....	36
3.1. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη σχολική αυτονομία και αποτελεσματικότητα.....	36
3.1.1. Σχολική αυτονομία και αποτελεσματικότητα, ορισμοί και συσχετίσεις.....	37
3.1.2. Τα σημαντικότερα αίτια έλλειψης σχολικής αυτονομίας. Πώς επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα της μονάδας;.....	40
3.1.3. Η σχετική αυτονομία των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας.....	51
3.2. Ο σύλλογος διδασκόντων, βασικός παράγοντας αυτονομίας και αποτελεσματικότητας. Μύθος ή Πραγματικότητα;.....	52
3.2.1 Διεκπεραιωτική λειτουργία.....	52
3.3. Θετικές Προοπτικές.....	58
3.4. Οι προσδοκίες από το κράτος, την ηγεσία και το Σύλλογο Διδασκόντων.....	64
4 Συμπεράσματα.....	67

5	Βιβλιογραφία.....	74
---	-------------------	----

1. Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

1.1 Σχολική Αυτονομία και αποτελεσματικότητα

Ο Wohlstetter (1995) ορίζει την **σχολική αυτονομία** ως την ελευθερία που περιορίζεται από τις νομικές διατάξεις της ηγεσίας. Ενώ σύμφωνα με ένα περισσότερο πρόσφατο ορισμό ορίζεται ως η λειτουργική ενδυνάμωση των διευθυντών και των εκπαιδευτικών, που προωθεί τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων (CORE, 2010). Η σχολική αυτονομία αφορά στην ελευθερία του εκάστοτε σχολείου να αυτοδιαχειρίζεται ζητήματα όπως η διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού, το αναλυτικό πρόγραμμα, η επιλογή των μεθόδων διδασκαλίας, οι σχολικές εγκαταστάσεις και οι εκπαιδευτικοί στόχοι επιτρέποντας την ανάπτυξη εργαλείων και διδακτικών πρακτικών που συνάδουν με τη δική του φιλοσοφία και κουλτούρα (Agasisti et al., 2012).

Από **σχολική αποτελεσματικότητα** χαρακτηρίζονται τα σχολεία που λειτουργούν κοντά στο μέγιστο των δυνατοτήτων τους και διακρίνονται από αποτελεσματική ηγεσία (Πασιαρδής και Πασιαρδή 2000, 21-22). Η αποτελεσματική ηγεσία προϋποθέτει καθορισμό στόχων και θέσπιση σχέσεων συνεργασίας (collaborative solutions) (Fullan, 2005). Η αξία της συνεργασίας μεταξύ του ηγέτη και των εκπαιδευτικών, δεν αποτελεί καινούριο τρόπο για την εκπαιδευτική βιβλιογραφία. Τα τελευταία χρόνια έρευνες αποδεικνύουν ότι η αξία της συνεργασίας αυτής ενδυναμώνεται όταν και οι δύο μέτοχοι είναι γνώστες του οργανισμού και των ιδιαίτερων συνθηκών του (Simkins, 2005).

Η αποτελεσματικότητα μιας σχολικής μονάδας επηρεάζεται ακόμη από την κουλτούρα που ενυπάρχει σε αυτή, το βαθμό ασφάλειας που παρέχει στους εμπλεκόμενους καθώς και από τα περιθώρια αυτονομίας της ενδοσχολικής διαχείρισης. Άλλα χαρακτηριστικά που διέπουν τις αποτελεσματικές σχολικές μονάδες είναι η ικανή διοίκηση, το κλίμα προσδοκίας και η αποτελεσματική επικοινωνία (Edmonds, 1979· Καμάλης, 2005).

Αναγνωρίζοντας τις δυσκολίες προσδιορισμού του όρου οι Hoy & Miskel (1996), πρότειναν ένα μοντέλο, που αποτελεί κράμα δύο προηγούμενων εφαρμοσμένων μοντέλων. Σε ακολουθία με τους θεωρητικούς της οργανωσιακής διοίκησης (Pennings & Goodman, 1977· Steers, 1997), δημιούργησαν ένα μοντέλο που

περιγράφει τη σχολική αποτελεσματικότητα τόσο ως προς την επιτευξιμότητα στόχων (goal model) όσο και ως προς την εξυπηρέτηση του συστήματος (system model). Στόχος τους ήταν να παραχθεί ένα μοντέλο σχολικής αποτελεσματικότητας που να εστιάζει τόσο στην διαδικασία (process) όσο και στο αποτέλεσμα (outcome). Σύμφωνα με ένα μοντέλο εστιασμένο στο αποτέλεσμα, η αποτελεσματικότητα θα ορίζονταν από το βαθμό επίτευξης καθορισμένων στόχων ενώ ένα μοντέλο που αφορά στο σύστημα, εστιάζει στο ανθρώπινο δυναμικό και στη γενικότερη φύση του οργανισμού. Η αποτελεσματικότητα του system model αφορά κυρίως στην ανάπτυξη και επιβίωση του, ενώ νοείται ως μία δυναμική διαδικασία.

Οι Hoy & Miskel (1996), θεώρησαν το ένα μοντέλο συμπληρωματικό του άλλου, και τη σχολική αποτελεσματικότητα ως μία διαδικασία που πρέπει να είναι εστιασμένη στην επίτευξη των στόχων, όπως όμως αυτοί ορίζονται από τα ίδια τα υποκείμενα (individual actors) της διαδικασίας. Το μοντέλο εμπλουτίστηκε ακόμη από τέσσερις οργανωσιακούς παράγοντες. Πρόκειται για τον παράγοντα του χρόνου (time dimension), των οργανωσιακών επιπέδων, των υποομάδων που συναποτελούν τον οργανισμό (the voices of multiple constituent groups) και των κριτηρίων που αφορούν στο ως προς ποιον πρέπει να ορίζεται η αποτελεσματικότητα. Το μοντέλο των Hoy & Miskel βρίσκει εφαρμογή στη σημερινή περίσταση, καθώς όπως προκύπτει και μέσα από τα πορίσματα της έρευνας επικρατεί μία σύγχυση αναφορικά με το ζήτημα της σχολικής αποτελεσματικότητας και του ως προς ποιον πρέπει να επιτυγχάνεται.

Στη διεθνή βιβλιογραφία εντοπίζεται θετική συσχέτιση ανάμεσα στη σχολική αυτονομία και την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Γενικότερα, τα αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα χαρακτηρίζονται από περισσότερη παραγωγικότητα και αποτελεσματικότητα καθώς έχουν απαλλαχτεί από το περιττό «γραφειοκρατικό βάρος (Bureaucratic burdens)» (Niskanen, 1991) κατά συνέπεια χαίρουν περισσότερης ευελιξίας. Η σχολική αυτονομία που παρέχεται στα αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα υποβοηθά τις σχολικές μονάδες να ξεπεράσουν αποτελεσματικότερα τις καθημερινές δυσκολίες της εκπαιδευτικής πράξης και να βελτιώσουν σε βάθος χρόνου τα μαθησιακά τους αποτελέσματα (Bottani & Favre, από CORE, 2010). Γι αυτό και παρατηρείται ότι σε χώρες όπου οι σχολικές μονάδες έχουν μεγαλύτερη αυτονομία στον καθορισμό της διδακτέας ύλης

και στον τρόπο αξιολόγησης των μαθητών, οι επιδόσεις αυτών τείνουν να είναι καλύτερες (OECD, 2011).

Η διαχείριση της σχολικής αυτονομίας στη πλειονότητα των αποκεντρωμένων εκπαιδευτικών συστημάτων επαφίεται στη τοπική αυτοδιοίκηση, η οποία είναι υπεύθυνη για τη χάραξη εκπαιδευτικού οράματος. Γι αυτό και η εκπαιδευτική αποκέντρωση δεν ταυτίζεται απαραίτητα με τη διαφοροποίηση του ρόλου του διευθυντή και των εκπαιδευτικών καθώς η πλειονότητα των αρμοδιοτήτων που εκχωρούνται επαφίονται στα σχολικά διοικητικά σώματα (school governing body) (CORE, 2010) και σε άλλες αρμόδιες εκπαιδευτικές υπηρεσίες.

Η ερευνητική βιβλιογραφία από το 1956 ήδη είχε καταδείξει τη θετική επίδραση της ανάθεσης του εκπαιδευτικού σχεδιασμού από τις τοπικές αρχές στην αποτελεσματική λειτουργία των τοπικών δημόσιων επιχειρήσεων όπως οι σχολικές μονάδες (Tiebout, 1956). Η συγκεκριμένη υπόθεση επιβεβαιώθηκε το 1999 και από το Hoxby (1999) που θέτει ωστόσο μια απαραίτητα προϋπόθεση για την επιτυχία της αποκέντρωσης, τη δημοσιοποίηση των σχολικών αποτελεσμάτων. Σύμφωνα με το Hoxby (1999) αλλά και άλλους ερευνητές (Shleifer, 1985 · Besley & Case, 1995), η δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων των σχολείων καλλιεργεί κλίμα ανταγωνισμού μεταξύ αυτών και αποτελεί το κίνητρο ανάπτυξης αποτελεσματικότερων εκπαιδευτικών μεθόδων και διαδικασιών. Και σε έρευνα που διενεργήθηκε σε σχολεία του Καναδά βρέθηκε ότι ο ανταγωνισμός των τεστ επιδόσεων μεταξύ των σχολείων κοντινών περιοχών, μακροπρόθεσμα επιδρά θετικά στη βελτίωση των μαθητικών επιδόσεων (Card et al., 2010). Ωστόσο, αξίζει να αναφερθεί ότι στο γενικότερο κλίμα ανταγωνισμού χάνεται ως ένα βαθμό η ουσία της παιδείας και αυτό γιατί οι σχολικές μονάδες αναλώνονται στη προετοιμασία των μαθητών για τα σταθμισμένα τεστ αγνοώντας άλλες πλευρές της μάθησης (Card et al., 2010). Στη συνέχεια της παρούσας βιβλιογραφικής ανασκόπησης θα αναφερθούμε και σε ανάλογες δυσλειτουργίες του αγγλικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Οι τοπικές αρχές και οι εκπαιδευτικές υπηρεσίες, στις οποίες προαναφερθήκαμε, εκχωρούν μερίδιο των ευθυνών και αρμοδιοτήτων που τους ανατέθηκαν στις σχολικές μονάδες. Η ύπαρξη σχολικών μονάδων που αναλαμβάνουν οι ίδιες την ευθύνη του προσδιορισμού και της λεπτομερούς επεξεργασίας των αναλυτικών τους προγραμμάτων και των τρόπων αξιολόγησης τείνει να συνδέεται θετικά με

βελτιωμένα αποτελέσματα ολόκληρου του σχολικού συστήματος, ακόμη και αφού ληφθεί υπόψη το εθνικό εισόδημα. Το γεγονός αποδίδεται στο ότι οι εν λόγω μονάδες έχουν την ευκαιρία να διαμορφώσουν το δικό τους προφίλ, προσαρμόζοντας το αναλυτικό πρόγραμμα στις ανάγκες των μαθητών αυτών, επιλέγοντας εκπαιδευτικό υλικό και διδακτικές μεθόδους, προκειμένου να προσφέρουν αναβαθμισμένη ποιότητα εκπαίδευσης (Χατζηπαναγιώτου, 2003).

Συγκεκριμένα, τα εκπαιδευτικά συστήματα, που εναποθέτουν πεδία λήψης αποφάσεων όπως η επιλογή των προσφερόμενων μαθημάτων και του περιεχομένου τους, των σχολικών εγχειριδίων και των μεθόδων αξιολόγησης τείνουν να επιτυγχάνουν τις υψηλότερες επιδόσεις στην κατανόηση κειμένου (OECD, 2001). Ενώ σύμφωνα με άλλες βιβλιογραφικές αναφορές διαφαίνεται γενικότερη θετική επίδραση της σχολικής αυτονομίας στις επιδόσεις των μαθητών (Hoxby, 1999 · Nechyba, 2003· Gunnarss et al., 2004).

Η επίδραση της αυτονομίας στις επιδόσεις των μαθητών διακρίνεται ευκολότερα μέσα από σταθμισμένα τεστ επιδόσεων (score-test). Σε σχετική έρευνα των King et al. (1999) στη Νικαράγουα παρατηρήθηκε ότι τα σκορ επιδόσεων μαθητών που φοιτούσαν σε αυτόνομα σχολεία ήταν αρκετά υψηλότερα από εκείνα ομήλικών τους, που φοιτούσαν σε «μη-αυτονομημένες» σχολικές μονάδες. Ανάλογα με τα παραπάνω αποτελέσματα παρατηρήθηκαν και στα charter schools της Νέας Υόρκης, σχολεία με σημαντικές ελευθερίες στο τρόπο διοίκησης, λήψης αποφάσεων και αυτοπροσδιορισμού. Η φοίτηση στα εν λόγω σχολεία συνδέεται με βελτιωμένες επιδόσεις των μαθητών, ιδιαίτερα όσων προέρχονται από μη προνομιακό περιβάλλον στα μαθήματα της ανάγνωσης και των μαθηματικών (Hoxby & Murarka, 2009). Εντύπωση προκαλεί ότι ανάλογα ευρήματα που αφορούν στη βελτίωση μαθητών από μη προνομιακό περιβάλλον είχε και έρευνα που διενεργήθηκε ένα χρόνο αργότερα σε αυτόνομα σχολεία της Φλαμανδικής κοινότητας του Βελγίου (CORE, 2010).

Πέραν των ακαδημαϊκών επιδόσεων, η εκχώρηση εξουσιών στις τοπικές αρχές και στις σχολικές μονάδες φαίνεται να επιδρά και σε άλλος τομείς της εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, έρευνα που έλαβε χώρα στο Ελ Σαβαδόρ (Jimenez and Sawada, 1999) απέδειξε ότι τα ποσοστά σχολικής εγκατάλειψης είναι συγκριτικά χαμηλότερα σε σχολικές μονάδες που λειτουργούν αυτόνομα ως προς τη λήψη αποφάσεων. Επιπροσθέτως, οι αυτόνομες σχολικές μονάδες σύμφωνα με το Χατζηπαναγιώτου

(2003) διδάσκουν αποτελεσματικά και με βιωματικό τρόπο την προσωπική αυτονομία και ανεξαρτησία καθώς και την κριτική ικανότητα των μαθητών.

Σε ότι αφορά στην εκχώρηση αυτονομίας στην κατανομή των πόρων, σπάνια σχετίζεται με βελτίωση των επιδόσεων σε εθνικό επίπεδο και αυτό γιατί η κατανομή των πόρων τείνει να ευνοεί μεμονωμένα σχολεία, χωρίς να επηρεάζει τη συνολική επίδοση των μαθητών μιας χώρας. Ωστόσο, ορισμένοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι υπάρχει αλληλένδετη σχέση μεταξύ της αυτονομίας στη λήψη αποφάσεων και στη κατανομή πόρων (Gunnarsson et al., 2004) κατά συνέπεια δε μπορούμε να μιλάμε για διαχωρισμό του οφέλους σε εθνικής και σχολικής εμβέλειας. Οι κεντρικές μεταρρυθμίσεις που ωθούν τη λήψη αποφάσεων στις τοπικές αρχές και κατ'επέκταση στις σχολικές μονάδες τείνουν να παράγουν τη βέλτιστη κατανομή πόρων, η οποία συνδέεται σε μεγάλο βαθμό με τη βελτίωση της συμπεριφοράς και της επίδοσης των σχολικών μονάδων (Gunnarsson et al., 2004).

Αν ωστόσο εστιάσουμε στη σχολική μονάδα, σύμφωνα με έρευνα των Thomas & Martin (1996), αυτή καθίσταται περισσότερο ευέλικτη και ικανή να καλύψει άμεσα τις ανάγκες που προκύπτουν. Το γεγονός αποδίδεται στη καθημερινή άντληση δεδομένων αναφορικά με τις ανάγκες λειτουργίας και κατά συνέπεια στον αποτελεσματικότερο εκπαιδευτικό προγραμματισμό (Woesmann, 2003). Τα παραπάνω επιβεβαιώνονται και από άλλες έρευνες που διενεργήθηκαν σε σχολεία της Ουαλίας και της Αγγλίας που αυτοδιαχειρίζονται τους πόρους τους (Bush, 2001).

Σε γενικές γραμμές η αυτονομία της σχολικής μονάδας στον καταμερισμό πόρων τείνει να συνδέεται με καλές επιδόσεις μαθητών, ιδιαίτερα στα εκπαιδευτικά συστήματα όπου η πλειοψηφία των σχολείων ανακοινώνει δημοσίως τα αποτελέσματα των μαθητικών αξιολογήσεων (OECD, 2011). Όπως θα δούμε και σε επόμενο κεφάλαιο, η βελτίωση των μαθητικών επιδόσεων δεν εξαρτάται αποκλειστικά από τη σχολική αυτονομία αλλά επιτυγχάνεται μέσα από έναν συνδυασμό αρκετών πολιτικών αυτονομίας και λογοδότησης (OECD, 2011).

Σε χώρες όπως η Αγγλία, ωστόσο, οι προσπάθειες για αποτελεσματικότερη κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών μέσα από την αυτονόμηση των σχολικών μονάδων επέφεραν ένα καθεστώς ελεύθερης εκπαιδευτικής αγοράς. Πρόκειται για το school market ή market mechanism, όπως απαντάται και στη διεθνή βιβλιογραφία, στο πλαίσιο του οποίου τα σχολεία αξιοποιούν την αυτονομία τους για να προσελκύσουν νέο μαθητικό δυναμικό. Συγκεκριμένα, κάθε σχολική μονάδα αυτοδιαμορφώνει αναλυτικό πρόγραμμα και στόχους που ανταποκρίνονται σε συγκεκριμένες

εκπαιδευτικές ανάγκες και ενδιαφέροντα, προσελκύοντας το ανάλογο μαθητικό πληθυσμό. Οι υψηλές επιδόσεις του πληθυσμού αυτού αποτελούν το «εργαλείο διαφήμισης» των αυτοδιοικούμενων μονάδων της Αγγλίας αλλά ταυτόχρονα και το κίνητρο βελτίωσης του εκπαιδευτικού προσωπικού, που αναζητά διαρκώς καινοτόμες πρακτικές επιδιώκοντας καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα και αυξάνοντας τοιούτοτρόπως το στάτους της σχολικής μονάδας (Machin & Silva, 2013).

Σε γενικές γραμμές το σύστημα διοίκησης που βασίζεται στη σχολική μονάδα καθιστά τη δημόσια εκπαίδευση μία εξαιρετικής ποιότητας παρεχόμενη δημόσια υπηρεσία και φέρνει το πολίτη στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος. Οι σχολικές μονάδες επιτυγχάνουν βελτίωση των ακαδημαϊκών επιδόσεων των μαθητών τους, καθώς δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στην άεναη αναβάθμιση της ποιότητας της παρεχόμενης διδασκαλίας (Arcia et. al, 2011). Ωστόσο, οι επίμονες προσπάθειες διατήρησης του στάτους συχνά αφήνουν στο περιθώριο της προσοχής τους χαμηλών-επιδόσεων μαθητές, επιδεινώνοντας τη πορεία τους.

Ωστόσο, η αποτελεσματικότητα δεν εξαρτάται αποκλειστικά από το βαθμό αυτονομίας αλλά επηρεάζεται από τη φύση και τη ποιότητα της εκάστοτε εσωτερικής διοίκησης (Bush, 2003) καθώς και από την εκπαίδευση και επιλογή ικανού εκπαιδευτικού προσωπικού (Arcia et. al, 2011). Ενώ, η διεύρυνση της δεν αποτελεί πανάκεια για την επίλυση όλων των εκπαιδευτικών ζητημάτων ούτε συνεπάγεται τη βελτίωση των σχολικών επιδόσεων.

Επιπλέον, η επιτυχία του εγχειρήματος διεύρυνσης της σχολικής αυτονομίας επηρεάζεται σε σημαντικό βαθμό από τις κοινωνικοπολιτικές συγκυρίες. Συγκεκριμένα, συγγραφείς όπως ο Bardhan (2002) υποστηρίζουν ότι η αποκέντρωση στη λήψη των αποφάσεων είναι καταδικασμένη να αποτύχει σε αναπτυσσόμενες χώρες. Σύμφωνα με το Bardhan (2002) στις χώρες αυτές δεν είχε καλλιεργηθεί κουλτούρα λογοδοσίας κατά συνέπεια δεν ενυπάρχει πλαίσιο ελέγχου διαχείρισης πόρων από τις τοπικές αρχές και αν ακόμη δημιουργηθεί δεν αναμένεται να λειτουργήσει. Ο συγγραφέας εκφράζει ακόμη την ανησυχία ότι οι τοπικές αρχές ενδέχεται να διαχειριστούν τα δημόσια κονδύλια προς όφελος συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων. Η κακοδιαχείριση μπορεί να οφείλεται όχι μόνο στο δόλο αλλά και στην απειρία των τοπικών αρχών, ειδικά στη περίπτωση που δεν έχουν εκπαιδευτεί πάνω σε σχετικούς τομείς (Gunnarsson et al., 2004). Κατά συνέπεια, η

επιτυχία της εκχώρησης αρμοδιοτήτων εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ικανότητα των τοπικών αρχών να ασκήσουν διοίκηση αλλά και από την προθυμία τους να αναλάβουν ουσιαστικές πρωτοβουλίες (Gunnarsson et al., 2004).

Σημαντικές ανησυχίες εκφράζονται ακόμη σχετικά με το ζήτημα της οριοθέτησης των εξουσιών και των αρμοδιοτήτων που εκχωρούνται στις τοπικές αρχές και κατ' επέκταση στις σχολικές μονάδες. Πράγματι η επιτυχία του εγχειρήματος της αποκέντρωσης απαιτεί ισορροπία ανάμεσα στις αρμοδιότητες που παραμένουν στην κεντρική διοίκηση και σε εκείνες που εκχωρούνται (Saiti, 2009). Κρίνεται λοιπόν αναγκαία η αποσαφήνιση των αρμοδιοτήτων αυτών, η περιφρούρηση των ορίων καθώς και ο σαφής προσδιορισμός των πεδίων λήψης αποφάσεων από τη πλευρά της κεντρικής ηγεσίας, έτσι ώστε κάθε αυτόνομη σχολική μονάδα

1.1.1. Ιστορική Αναδρομή στον ευρωπαϊκό και διεθνή χώρο

Η σχολική αυτονομία, στις αρχές της δεκαετίας του '80, αποτελούσε ανεξερεύνητο τοπίο για αρκετές ευρωπαϊκές χώρες, καθώς λίγες από αυτές είχαν αρχίσει να εντάσσουν στα εκπαιδευτικά τους συστήματα την έννοια της αυτοδιοίκησης της σχολικής μονάδας (school management). Μόνο ορισμένες ανεπτυγμένες χώρες όπως η Αυστραλία, ο Καναδάς, η Νέα Ζηλανδία, το Ηνωμένο Βασίλειο και τουλάχιστον 44 πολιτείες των Ηνωμένων Εθνών είχαν ήδη αναπτύξει ισχυρές δομές σχολικής αυτοδιοίκησης (Gunnarsson et al., 2004).

Η εν λόγω μορφή αυτοδιοίκησης που άρχισε να διαμορφώνεται στον Ευρωπαϊκό χώρο στο διάστημα μεταξύ 1980-1990, περιελάμβανε κυρίως τη διεύρυνση της γκάμας των αρμοδιοτήτων που ανατίθεντο στις τοπικές εκπαιδευτικές υπηρεσίες και στις σχολικές μονάδες (Eurydice, 2007). Η σχολική αυτονομία, στο διάστημα αυτό συνδέθηκε με την έννοια της συμμετοχικής δημοκρατίας και εντάχθηκε στο πλαίσιο προσπαθειών «ανοίγματος» του σχολείου στην τοπική κοινωνία.

Το 1985 λοιπόν, η Ισπανία θέτει τα θεμέλια της σχολικής αυτονομίας μέσω της κίνησης «δράση για τα δικαιώματα στην εκπαίδευση (Act on the Right to Education)». Ενώ η τοπική αυτοδιοίκηση, LODE, εγκαθίδρυσε αυτόνομες σχολικές μονάδες στο πλαίσιο διεύρυνσης της συμμετοχικής δημοκρατίας, επιτρέποντας την εμπλοκή όλων των μετόχων της εκπαίδευσης στη διαδικασία λήψης αποφάσεων.

Τρία χρόνια αργότερα, μέσα από την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση (Education Reform

Act) της Αγγλίας επιδιώκεται η διεύρυνση της σχολικής αυτονομίας μέσα από την εκχώρηση αρμοδιοτήτων διοίκησης, οικονομικής διαχείρισης και διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού από τις τοπικές αρχές στις σχολικές μονάδες (Eurydice, 2007).

Στη δεκαετία του '90 η έννοια της σχολικής αυτονομίας διαδόθηκε ακόμη περισσότερο και η πλειοψηφία των Βόρειων χωρών της Ευρώπης στράφηκε στη γενικότερη αποκέντρωση του πολιτικού συστήματος. Ανάλογα κινήθηκαν και η Τσεχική Δημοκρατία, η Ουγγαρία, η Πολωνία και τη Σλοβακία, παρακινούμενες από τη πτώση του πρώην Σοβιετικού κατεστημένου. Ενώ και η Σκωτία, το 1993, έθεσε στο εκπαιδευτικό της σύστημα τα θεμέλια του αποκεντρωμένου σχολείου (Devolved School System), σύστημα που επέτρεπε τη λήψη αποφάσεων από τα χαμηλότερα κλιμάκια της ιεραρχίας.

Οι παραπάνω μεταρρυθμιστικές προσπάθειες που πραγματοποιήθηκαν στη δεκαετία του 90, ήταν στραμμένες στην αποτελεσματικότερη διαχείριση των δημοσίων επενδύσεων (Eurydice, 2007) και ήταν άρρητα συνδεδεμένες με τη πολιτική της αποκέντρωσης και τη καθιέρωση του νέου μοντέλου δημόσια διοίκησης (New Public Management). Ενθάρρυναν την ενεργότερο συμμετοχή της κοινωνίας στη δημόσια διοίκηση αλλά και την αυτονόμησης της σχολικής μονάδας (Gunnarsson et al., 2004). Στο πλαίσιο του νέου αυτού μοντέλου δημόσια διοίκησης, οι δημόσιες υπηρεσίες υπόκεινται σε σχέσεις λογοδοσίας απέναντι στη κοινωνία. Ο πολίτης, αντιμετωπίζεται ως πελάτης και τοποθετείται στο επίκεντρο των στόχων της δημόσιας διοίκησης η οποία προσανατολίζεται στην αέναη βελτιστοποίηση της αποτελεσματικότητας των υπηρεσιών της (Eurydice, 2007).

Η βελτιστοποίηση επιδιώκεται κυρίως μέσα από την αποκέντρωση των εξουσιών και στην εκπαίδευση συγκεκριμένα πραγματώνεται μέσα από την εκχώρηση δικαιοδοσιών λήψης αποφάσεων από τη τοπική κοινότητα στη σχολική μονάδα. Πράγματι, στο διάστημα αυτό, τα τοπικά διοικητικά συμβούλια αποτέλεσαν σημαντικούς παράγοντες της σχολικής διοίκησης (Eurydice, 2007). Όσο αυξάνονταν η εξουσία τους τόσο εκχωρούνταν νέα καθήκοντα διοίκησης στις σχολικές μονάδες.

Λίγα χρόνια αργότερα (1998) αποκεντρωτικές προσπάθειες πραγματώθηκαν και στο ιταλικό εκπαιδευτικό σύστημα μέσω της νομοθετικής ρύθμισης, που ανέθετε το διορισμό εκπαιδευτικών στις αρμόδιες τοπικές εκπαιδευτικές υπηρεσίες. Η συγκεκριμένη ενέργεια ωστόσο, ελάχιστα προσέθετε στη διεύρυνση της αυτονομίας καθώς οι προαναφερθείσες υπηρεσίες λειτούργησαν ως παρακλάδια του Υπουργείου,

έχοντας ρόλο περιορισμένο και διεκπεραιωτικό. Έως και σήμερα η σχολική αυτονομία του ιταλικού εκπαιδευτικού συστήματος θεωρείται περιορισμένη σύμφωνα με τον Burrati (όπως αναφέρεται στο Agasisti et al., 2012) και τεχνητή (functional) σύμφωνα με τον Cocconi (όπως αναφέρεται στο Agasisti et al., 2012). Οι αποκεντρωτικές προσπάθειες εκχώρησης αρμοδιοτήτων διαχείρισης πόρων στις τοπικές υπηρεσίες, που επιχειρήθηκαν μετά το 1999, δεν απέδωσαν καρπούς, ενώ και σε επίπεδο σχολικής μονάδας παρέχονται ελάχιστες ευκαιρίες λήψης αποφάσεων.

Σε άλλες χώρες ο διάλογος περί σχολικής αυτονομίας ξεκίνησε αρκετά αργότερα. Η Λιθουανία, το Λουξεμβούργο και η Ρουμανία ξεκίνησαν τις ενέργειες αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού τους συστήματος, το 2003, 2004 και 2006 αντίστοιχα. Ενώ για χώρες όπως η Ισπανία, η νέα δεκαετία αποτέλεσε την αρχή ενός νέου κύκλου αποκεντρωτικών προσπαθειών. Το 2006, η Ισπανία διεκδικεί μέσω της κίνησης Act on Education (LOE) το δικαίωμα των σχολικών μονάδων να αυτοκαθορίζουν τον παιδαγωγικό τους προγραμματισμό και την εσωτερική διοίκηση και οργάνωση τους (Eurymdice, 2007). Νέες προσπάθειες για σχολική αυτοδιοίκηση επιχειρούνται και από τη νέα γαλλική κυβέρνηση, αποσκοπώντας στην ενδυνάμωση των θετικών αποτελεσμάτων μετρήσεων του '80.

Οι μεταρρυθμιστικές προσπάθειες των ευρωπαϊκών κρατών με γνώμονα την αποκέντρωση επέφεραν καθοριστικές αλλαγές στη διαμόρφωση των ευθυνών της σχολικής μονάδας και κατ'επέκταση των διευθυντών και των εκπαιδευτικών (Ευρυδίκη, 2008). Πολλές από αυτές προχώρησαν στην υιοθέτηση ενός μοντέλου διοικητικής αποκέντρωσης της εκπαίδευσης και εκχώρησης πεδίων λήψης αποφάσεων στα χαμηλότερα στρώματα της ιεραρχίας (Simkins, 2000). Συγκεκριμένα, εκχωρήθηκαν σημαντικές αρμοδιότητες σχετικά με το καταμερισμό των πόρων και τη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού. Χώρες όπως η Τσεχία, η Ολλανδία και η συνεργαζόμενη χώρα Βουλγαρία, παραχώρησαν σημαντικό βαθμό ελευθερίας στις σχολικές μονάδες για αυτοδιαχείριση των πόρων τους. Στις προαναφερθείσες χώρες, τα σχολεία έχουν την εξουσία να προσλαμβάνουν και να απολύουν εκπαιδευτικό προσωπικό και να διαμορφώνουν σε συνεργασία με τις αρμόδιες περιφερειακές και εθνικές εκπαιδευτικές υπηρεσίες τον οικονομικό τους προϋπολογισμό. Αντιθέτως, στην Ελλάδα, την Ιταλία, την Τουρκία και τις συνεργαζόμενες χώρες Ρουμανία και Τυνησία, πέραν του 80% των μαθητών φοιτά σε σχολεία που δεν έχουν ανάλογες αρμοδιότητες (OECD, 2011).

Η Τσεχία, η Ολλανδία, το Ηνωμένο Βασίλειο και η συνεργαζόμενη οικονομία Μακάο-Κίνα εκχωρούν τη μεγαλύτερη αυτονομία στα σχολεία όχι μόνο στην κατανομή των πόρων αλλά και στη λήψη αποφάσεων σχετικά με τα αναλυτικά προγράμματα και τους τρόπους αξιολόγησης. Ανάλογα ισχύουν και για την Ιαπωνία, την Κορέα και τη συνεργαζόμενη οικονομία Χόνγκ Κογκ-Κίνα, καθώς πέραν του 80% των μαθητών φοιτά σε σχολικές μονάδες που έχουν λόγο για την καθιέρωση των εφαρμοζόμενων πολιτικών αξιολόγησης, την επιλογή βιβλίων και προσφερόμενων μαθημάτων. Ωστόσο, στα σχολεία των εν λόγω χωρών δεν επαφίενται αρμοδιότητες σχετικά με την κατανομή πόρων. Αντίθετα, η Βουλγαρία και η συνεργαζόμενη οικονομία Σαγκάη-Κίνα εκχωρούν σχετικά υψηλό επίπεδο αυτονομίας στα σχολεία για την κατανομή πόρων αλλά όχι για τον καθορισμό των αναλυτικών προγραμμάτων και των πρακτικών αξιολόγησης (OECD, 2011). Η Ελλάδα, η Τουρκία και οι συνεργαζόμενες χώρες Ιορδανία και Τυνησία, τέλος, εκχωρούν τη μικρότερη αυτονομία στα σχολεία στη λήψη αποφάσεων σχετικά με τα αναλυτικά προγράμματα, τους τρόπους αξιολόγησης αλλά και την κατανομή των πόρων.

1.1.2. Διαμόρφωση ορίων σχολικής αυτονομίας και πλαίσια λογοδότησης

Η σχολική αυτονομία, στη πράξη επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τη λήψη αποφάσεων εντός των σχολικών μονάδων, η οποία αναλαμβάνεται πλέον από το διευθυντή, το διδακτικό προσωπικό και τα σχολικά διοικητικά σώματα. Κάθε εφικτός συνδυασμός των παραπάνω παραγόντων, διαμορφώνει διαφορετικό βαθμό αυτονομίας εντός της σχολικής μονάδας. Ενώ σε καθεστώς **απόλυτης αυτονομίας (full autonomy)**, για παράδειγμα, το σχολείο λαμβάνει αυτόνομα αποφάσεις, λαμβάνοντας υπόψη το νομικό πλαίσιο στο οποίο τη λειτουργία υπόκειται, χωρίς όμως την ανάμειξη κάποιου εξωτερικού διοικητικού σώματος, όπως συμβαίνει σε σχολεία που λειτουργούν με **περιορισμένη αυτονομία (limited autonomy)**. Στα σχολεία αυτά οι αποφάσεις που λαμβάνονται πρέπει να εγκρίνονται από κάποια ανώτατη εκπαιδευτική αρχή (Eurydice, 2007). Ενώ, τέλος, υπάρχουν και σχολικές μονάδες, που δεν έχουν καμία εξουσία λήψης αποφάσεων και χαρακτηρίζονται από **παντελή έλλειψη αυτονομίας (without autonomy)**.

Ένας από τους σημαντικότερους τομείς λήψης αποφάσεων στις σχολικές μονάδες είναι η διαχείριση των οικονομικών κεφαλαίων αλλά και του ανθρώπινου δυναμικού.

Σε ότι αφορά τα οικονομικά κεφάλαια των σχολείων, συνήθως προέρχονται είτε από **δημόσια κεφάλαια (Public funds)** είτε από **ιδιωτικές επενδύσεις** (Eurydice, 2007). Χώρες όπως το Βέλγιο, η Λετονία και η Σουηδία, παρέχουν στις σχολικές μονάδες το νομικό πλαίσιο για την ελεύθερη διαχείριση των δημοσίων επενδύσεων. Ανάλογα ισχύουν και στη Φιλανδία με εξαίρεση τις επενδύσεις που αφορούν στις κτιριακές κατασκευές και δεν υπόκεινται στη δικαιοδοσία των σχολείων. Στον αντίποδα των παραπάνω τα σχολεία της Βουλγαρίας, της Ιρλανδίας, της Κύπρου, της Ρουμανίας και της Ελλάδας δεν έχουν καμία αποφασιστική αρμοδιότητα σε ότι αφορά τη διαχείριση των δημοσίων οικονομικών δαπανών. Στις προαναφερθείσες χώρες ανάλογες αποφάσεις λαμβάνονται από τα αρμόδια Υπουργεία. Κατ'εξαίρεση στην Ελλάδα οι λειτουργικές δαπάνες καθορίζονται από τη σχολική μονάδα ή από μια λίστα προκαθορισμένων επιλογών. Εντύπωση προκαλεί το παράδειγμα της Ολλανδίας που παρά τη θέσπιση νομοθετικού πλαισίου που επιτρέπει στις σχολικές μονάδες την αυτοδιαχείριση των πόρων τους, αυτές δεν έχουν καμία εμπλοκή σε αυτό το πεδίο λήψης αποφάσεων.

Σε ότι αφορά στην **ανάπτυξη και διαχείριση ιδιωτικών επενδύσεων**, που προέρχονται κυρίως από δάνεια και δωρεές, στη πλειονότητα των σχολείων του Βελγίου (της Φλαμανδικής κοινότητας και των γερμανόφωνων περιοχών) και της Ιταλίας εκχωρείται σημαντική αυτονομία. Στο Βέλγιο συγκεκριμένα, η διαχείριση των επενδύσεων σε ορισμένες περιοχές (Γερμανόφωνες και Γαλλόφωνες κοινωνίες) συναποφασίζεται από το σχολικό διοικητικό σώμα (school management bodies) και το διευθυντή (Eurydice, 2007). Το πλαίσιο συνεργασίας με τα σχολικά διοικητικά σώματα διαφέρει από χώρα σε χώρα. Στο Ηνωμένο Βασίλειο για παράδειγμα τίθεται γενικό στρατηγικό πλαίσιο οικονομικής διαχείρισης από το σχολικό διοικητικό σώμα και στο πλαίσιο αυτό ορίζονται οι αποφασιστικές αρμοδιότητες του διευθυντή, ενώ στη Μάλτα δεν εκχωρείται καμία αυτονομία στις σχολικές μονάδες αναφορικά με την επένδυση των ιδιωτικών επενδύσεων.

Σε ότι αφορά στη **διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού**, συνήθως ανατίθεται στο διευθυντή, όπως στην Ολλανδία που η κεντρική ηγεσία (bevoegd gezag) έχει εκχωρήσει τη συγκεκριμένη αποφασιστική αρμοδιότητα στους διευθυντές των σχολικών μονάδων (Eurydice, 2007). Και στη Σουηδία, την Ισλανδία και τη Νορβηγία, ο διευθυντής έχει λόγο στην επιλογή εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας που διευθύνει. Αναφορικά με την επιλογή διευθυντή, σε χώρες όπως η Πολωνία

εμπλέκεται και γνωμοδοτεί το σύνολο των μετόχων της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στη περίπτωση της Πολωνίας, η κομητεία διορίζει τον εκάστοτε διευθυντή έχοντας πάρει γνωμοδότηση από το σχολικό διοικητικό σώμα, τις τοπικές εκπαιδευτικές αρχές αλλά και από τους γονείς και εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας. Ανάλογα ισχύουν και στη Σλοβενία.

Τα σχολικά διοικητικά σώματα, που προαναφέρθηκαν (school managing bodies), δύναται να έχουν είτε αποφασιστικό είτε συμβουλευτικό χαρακτήρα και η σύσταση τους διαφέρει από χώρα σε χώρα. Ενώ στη Δανία για παράδειγμα, αποφασίζουν για τη πλειονότητα των εκπαιδευτικών ζητημάτων, στο Βέλγιο έχουν κυρίως γνωμοδοτικό ρόλο. Η σύνθεση και ο ρόλος τους διαμορφώνεται μέσα από νομικές και διοικητικές ανακατατάξεις, που περιέχονται στο θεσμικό πλαίσιο εκχώρησης αρμοδιοτήτων στις σχολικές μονάδες. Τα Σχολικά Διοικητικά Σώματα αλληλεπιδρούν συχνά με εκπροσώπους της τοπικής αυτοδιοίκησης και σπανιότερα και με κεντρικά διοικητικά στελέχη. Στο Ηνωμένο Βασίλειο, η σύσταση και η λειτουργία τους καθορίζονται σε μεγάλο βαθμό από τις τοπικές διοικητικές αρχές. Η σύσταση τους διαφέρει από χώρα σε χώρα.

Η αποκέντρωση συνιστά μία δυναμική διαδικασία η οποία πραγματοποιείται μέσα από τη μετακίνηση της εξουσίας (transfer of power), των ευθυνών και ποικίλων άλλων δραστηριοτήτων από το κεντρικό σώμα στα υπόλοιπα επίπεδα της κατά τόπους ιεραρχίας. Πρόκειται για μία βελτιωμένη διαδικασία της διοίκησης που δίνει την ευκαιρία στα χαμηλότερα κλιμάκια της ιεραρχίας της εκπαίδευσης να μετάσχουν ενεργά στη λήψη αποφάσεων, καθώς έχουν καλύτερη επίγνωση των εκάστοτε συγκυριών και εκπαιδευτικών αναγκών (Saiti, 2009).

Η εποικοδομητική και αποτελεσματική διαχείριση οποιουδήποτε αποκεντρωτικού πλαισίου, συνδυάζεται στην Ευρώπη με τη παροχή αντίστοιχου πλαισίου λογοδότησης. Οι σχέσεις λογοδοσίας φαίνεται να επηρεάζουν θετικά την διαχείριση της σχολικής αυτονομίας τόσο σε ζητήματα διαχείρισης πόρων όσο και λήψης αποφάσεων. Οι σχολικές μονάδες που λειτουργούν αυτόνομα στη διαχείριση των πόρων τους και λογοδοτούν γι αυτή χαρακτηρίζονται από αποτελεσματικότερη λειτουργία και επιτυγχάνουν καλύτερες μαθητικές επιδόσεις (CORE, 2010). Σε χώρες χωρίς ανάλογα πλαίσια λογοδότησης, επιδεικνύονται χειρότερα μαθησιακά αποτελέσματα και φαινόμενα ανεπιτυχούς διαχείρισης πόρων (OECD, 2011). Επιπροσθέτως, και η λήψη αποφάσεων σε πεδία όπως η διαμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων και των μαθητικών αξιολογήσεων εντός της σχολικής μονάδας, τείνει

να σχετίζεται με καλύτερες μαθητικές επιδόσεις, όταν συνδυάζεται με ανάλογο πλαίσιο λογοδότησης (OECD, 2011). Τα αποτελέσματα του PISA δείχνουν συγκεκριμένα ότι σε εκπαιδευτικά συστήματα όπου κοινοποιούνται δημοσίως τα αποτελέσματά των αξιολογήσεων, η μέση επίδοση μαθητή είναι οριακά υψηλότερη απ' ό,τι σε εκείνα που τα αποτελέσματα δεν κοινοποιούνται.

Πλέον, το 37% των σχολικών μονάδων των χωρών του ΟΟΣΑ, δημοσιοποιεί τα αποτελέσματα των μαθητικών αξιολογήσεων. Στο Ηνωμένο Βασίλειο, τις Ηνωμένες Πολιτείες και στις συνεργαζόμενες χώρες Αζερμπαϊτζάν και Καζακστάν, επίσης, το 80% των μαθητών φοιτά σε σχολεία με θεσπισμένο πλαίσιο λογοδότησης (OECD, 2011). Ενώ στα σχολεία της Αυστρίας, της Ισπανίας και της συνεργαζόμενης χώρας Τυνησίας δεν ενυπάρχει πλαίσιο λογοδότησης των σχολικών μονάδων.

Τα πλαίσια λογοδοσίας που δύνανται να σχηματιστούν διαφέρουν από χώρα σε χώρα (Eurydice, 2007). Σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες η λογοδότηση επιτυγχάνεται μέσα από τη **στελέχωση σωμάτων επιθεωρητών** υπεύθυνων για την αξιολόγηση όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαίδευση και κυρίως των εκπαιδευτικών. Τα εν λόγω σώματα μπορεί να είναι δομημένα συγκεντρωτικά ή αποκεντρωτικά και οι εξουσίες τους διαφοροποιούνται. Στη Τσεχική Δημοκρατία για παράδειγμα, το σώμα των επιθεωρητών, ήταν αρμόδιο αποκλειστικά για την τήρηση των οικονομικών κανόνων που θεσπίζονταν από το αναδιατυπωμένο αναλυτικό πρόγραμμα που τέθηκε σε ισχύ τον Αύγουστο του 2007. Στην πορεία ωστόσο του ανατέθηκε και η αξιολόγηση εκπαιδευτικών ζητημάτων. Στη Γερμανία, την Ισπανία και την Αυστρία, τα σχολεία αξιολογούνται από επιθεωρητές, ορισμένους από τη κεντρική ηγεσία. Ενώ στο Ηνωμένο Βασίλειο, το σώμα των επιθεωρητών λειτουργεί αυτόνομα από το Υπουργείο. Οι αξιολογήσεις του καταχωρούνται στο διαδίκτυο ώστε να είναι προσβάσιμες στο ευρύ κοινό. Αναγκαία προϋπόθεση για την εύρυθμη λειτουργία οποιασδήποτε μορφής λογοδότησης κρίνεται η καλλιέργεια ανάλογης κουλτούρας (Arcia et al., 2011).

1.2 Από την αυτονομία στη γραφειοκρατία.

Το Γραφειοκρατικό μοντέλο διοίκησης θεωρείται από τις σημαντικότερες μορφές οργάνωσης της κοινωνίας γενικότερα ενώ και στη διεθνή βιβλιογραφία έχει πολλάκις επισημανθεί η καταλληλότητα του και για τη διοίκηση των εκπαιδευτικών συστημάτων (Bush, 2001). Από τεχνικής άποψης είναι ικανό να δώσει το μέγιστο

βαθμό απόδοσης και την πιο λογική επίδραση στο ανθρώπινο δυναμικό (Κουσουλός, Μπούνιας & Καμπουρίδης, 2008), γι αυτό και έχει υιοθετηθεί από πολυάριθμα εκπαιδευτικά συστήματα μεταξύ αυτών της Τσεχικής Δημοκρατίας (Svekona, 2000), της Κίνας, του Ισραήλ, της Νοτίου Αφρικής (Sebakwane, 1997) αλλά και της χώρας μας (Kavouri and Ellis, 1998).

Με τον όρο γραφειοκρατία οι Blan & Meyer (όπως αναφέρεται στο Μπρίνια, 2009) περιγράφουν τον τύπο οργάνωσης που έχει σχεδιαστεί να εξυπηρετεί διοικητικό έργο μεγάλης εμβέλειας με το συστηματικό συντονισμό της εργασίας πολλών ατόμων. Βασικό χαρακτηριστικό της είναι η πυραμιδοειδής και ιεραρχημένη διάρθρωση, η οποία εξασφαλίζει την οριζόντια κατανομή της εργασίας με τρόπο τέτοιο, ώστε κάθε όργανο να συντάσσεται με συγκεκριμένη βαθμίδα ιεραρχίας και να ασκεί συγκεκριμένη αρμοδιότητα δρώντας υπό τον έλεγχο του «ιεραρχικού προϊσταμένου» του (Μπρίνια, 2009). Η γραφειοκρατία χαρακτηρίζεται ακόμη από συγκεντρωτισμό στη λήψη των αποφάσεων, ιεραρχική δομή της εξουσίας, τυποποίηση, σαφή καταμερισμό της εργασίας και τυπικές και απρόσωπες σχέσεις (Πασιαρδής, 2004). Η ιεραρχική διαβάθμιση της εξουσίας και της επικοινωνίας προστατεύει το σύστημα ελέγχου του οργανισμού και τα συμφέροντα του κατ'επέκταση από τις εξωτερικές διασπαστικές δυνάμεις, ενώ συντελεί στη πολιτική και κοινωνική του επιβίωση.

Σύμφωνα με τον εμπνευστή της Max Weber (1947) η γραφειοκρατία είναι ο τύπος οργανωτικής διοίκησης που επιτυγχάνει υψηλότερο βαθμό αποτελεσματικότητας και επίτευξης στόχων. Υπερτερεί, επιπλέον, των άλλων οργανωτικών δομών σε σταθερότητα, πειθαρχία και αξιοπιστία (Weber, 1947).

1.2.1 Χαρακτηριστικά γραφειοκρατικών εκπαιδευτικών συστημάτων

Στο σχολικό περιβάλλον συγκεκριμένα το γραφειοκρατικό πλαίσιο παρέχει ασφάλεια στους υπαλλήλους και συνδράμει στην εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας (Kimbrough & Todd, 1967). Τα γενικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα της γραφειοκρατίας υιοθετούνται και εφαρμόζονται τροποποιημένα στο εκπαιδευτικό σύστημα. Συγκεκριμένα, η **πυραμιδοειδής διάρθρωση** της ιεραρχίας δημιουργεί επίσημους συνδέσμους επικοινωνίας (formal chains) μέσω των οποίων οι εκπαιδευτικοί λογοδοτούν στους διευθυντές τους και εκείνοι με τη σειρά τους στους

ανωτέρους τους. Σε αυτό το πλαίσιο, οι σχέσεις που δε θεσπίζονται νομικά όπως αυτή μεταξύ της τοπικής κοινωνίας και του σχολείου, δεν αντιμετωπίζονται θετικά ούτε από τους γονείς αλλά ούτε και από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Δεδομένου ότι η συνεργασία με την τοπική κοινωνία φαίνεται να συνδράμει θετικά στην επίλυση ενδοσχολικών προβλημάτων αυξάνοντας τοιούτοτρόπως την αποτελεσματικότητα της μονάδας, αντιλαμβάνεται κανείς ότι οι επίσημοι δεσμοί δρουν ως τροχοπέδη στη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Jackson and Stainsby, 2000).

Στον εκπαιδευτικό χώρο ωστόσο, οι σχέσεις μεταξύ του προσωπικού και των μαθητών δεν είναι ιδιαίτερα απρόσωπες και τυποποιημένες πλέον. Πρόκειται για μία παραδοχή της γραφειοκρατίας που τείνει να απορριφθεί πλήρως από την εκπαίδευση, στο γενικότερο πλαίσιο δημιουργία και ανάπτυξης ομαλών σχέσεων (Bush, 2010).

Ένα από τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά που ενυπάρχει στα γραφειοκρατικά εκπαιδευτικά συστήματα δεν είναι άλλο από το **αξιοκρατικό σύστημα προσλήψεων** και προαγωγών, που επιτρέπει τη πρόσληψη προσωπικού βάσει των προσόντων, της εμπειρίας και κυρίως της εξειδίκευσης τους. Η αξιοκρατία της γραφειοκρατίας θεμελιώνεται και στον εκπαιδευτικό χώρο μέσω του αυστηρού συστήματος κριτηρίων και μοριοδότησης που τίθεται. Το προσωπικό που προσλαμβάνεται είναι ιδιαίτερα εξειδικευμένο εξυπηρετώντας την αρχή της **τμηματοποίησης** και του **καταμερισμού της εργασίας**. Ωστόσο, **τα συμπλέγματα νορμών και κανόνων** παρακωλύουν κάθε πρωτοβουλία και αυτενέργεια του προσωπικού αυτού καθώς το πλαίσιο συμπεριφοράς και λειτουργίας τους ορίζεται ρητά μέσα από εγχειρίδια (staff handbooks). Ο Bush (2001) αναφέρει ενδεικτικά το παράδειγμα της Ελλάδας, όπου ο γραφειοκρατικός περιορισμός ασκείται μέσα από τα ίδια τα βιβλία του δασκάλου (school textbooks).

Τέλος, το γραφειοκρατικό γνώρισμα που αποτελεί συνάμα και την αιτία υιοθέτησης της γραφειοκρατίας στα εκπαιδευτικά συστήματα, είναι ο **προσανατολισμός στην επίτευξη στόχων**. Αυτοί ορίζονται και αποσαφηνίζονται από τη κορυφή της πυραμίδας, εν προκειμένω στο εκάστοτε Υπουργείο Παιδείας και η εξυπηρέτηση τους επαφίεται στη σχολική μονάδα. Από τη κεντρική ηγεσία λαμβάνονται ακόμη οι αποφάσεις που αφορούν στη διαμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος, στην επιλογή διδακτικού υλικού και κατάλληλων εκπαιδευτικών μεθόδων όπως και όσες αφορούν στο εκπαιδευτικό προσωπικό (διορισμοί, μετακινήσεις, αξιολόγηση, οικονομική εξέλιξη κ.α.) αλλά και στην οικονομική διαχείριση των διαθέσιμων

πόρων (Bush, 2010). Η λήψη αποφάσεων από τα κατώτερα κλιμάκια επιτρέπεται μόνο για διεκπεραιωτικά ζητήματα ρουτίνας (Bush, 2010).

Όπως κάθε οργανωτικό σύστημα έτσι και η γραφειοκρατία ενέχει ορισμένα μειονεκτήματα, που στη διεθνή βιβλιογραφία απαντώνται ως δυσλειτουργίες (Merton, 1957 · Dellar, 1998,). Συγκεκριμένα, ο Dellar (1998) με τον όρο δυσλειτουργίες ονομάζει *κάθε μη αναμενόμενη συνέπεια των δραστηριοτήτων της γραφειοκρατίας που δεν εκπληρώνει τους «επίσημους» σκοπούς και διασπά την ομαλή λειτουργία της*. Σύμφωνα με το Merton (1957), έναν από τους πρώτους μελετητές του θέματος, οι δυσλειτουργίες της γραφειοκρατίας προκύπτουν ως συνέπεια της έλλειψης ευελιξίας που τη διακρίνει και του φαινομένου που ο ίδιος ονόμασε *«μετατόπιση σκοπών»*. Η πλήρης συμμόρφωση και αυστηρή εφαρμογή των κανόνων συντελεί στην εσωτερίκευση τους από τους προϊσταμένους, οι οποίοι συνηθίζουν να σκέπτονται και να λειτουργούν με μη αμφισβητήσιμες διαδικασίες. Προσκολλώνται, έτσι, στις τυπικές πλευρές της οργάνωσης οι οποίες αποκτούν πρωταρχική σημασία και από μέσα μετατρέπονται σε σκοπό. Καθίσταται ευκόλως αντιληπτό ότι οι αποφάσεις που λαμβάνονται σε αυτό το πλαίσιο στερούνται αποτελεσματικότητας (Gunnarsson et. al, 2004). Πράγματι στην εκπαίδευση, ο τομέας της διοίκησης των σχολικών μονάδων αποτελεί εξαιρετικά σημαντικό παράγοντα για την βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Επηρεάζει συγκεκριμένα την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας του εκπαιδευτικού δυναμικού και της επίτευξης των στόχων του σχολείου εν γένει (Bush, 1999).

Σε ότι αφορά στην έλλειψη ευελιξίας, το πρόβλημα γίνεται εντονότερο άμα τη εμφανίσει απρόβλεπτων καταστάσεων. Οι αξιωματούχοι του συστήματος, εξαιτίας της προδιάθεσης τους να μην ενεργούν με τρόπο μη κατοχυρωμένο νομικά, αποφαίνονται ανίκανοι να αναλάβουν δράση (Dellar, 1998). Πρόκειται για το φαινόμενο της *«εξασκημένης ικανότητας (trained incapacity)»*, κατά το οποίο οι υψηλά ιστάμενοι κυρίως περιχαράκωνονται στους κανόνες και φέρονται περισσότερο άκαμπτα και τυπικά. Στην εκπαιδευτική καθημερινότητα η προαναφερθείσα κατάσταση βιώνεται μέσα από την έλλειψη ευέλικτου διοικητικού και χρηματοοικονομικού πλαισίου εξυπηρέτησης των εκπαιδευτικών αναγκών του εξυπηρετούμενου πληθυσμού (Gunnarsson et. al, 2004). Τα παραπάνω επιβεβαιώνονται μέσα από τα ευρήματα ερευνών που διενεργήθηκαν σε χώρες της Λατινικής Αμερικής (Gunnarsson et. al, 2004).

Η Γραφειοκρατία στην εκπαίδευση επιβάλλεται μέσα στη σχολική τάξη μέσα από τον αυστηρό καθορισμό των διατάξεων των αναλυτικών προγραμμάτων και των λεπτομερειών που αφορούν στο πλαίσιο διοίκησης. Τα αναλυτικά προγράμματα είναι σχεδιασμένα ώστε να είναι «εκτελέσιμα» από το μέσο εκπαιδευτικό (average teacher) και να ανταποκρίνονται στις μαθησιακές απαιτήσεις του μέσου μαθητή (average student) (Formosinho & Figueiredo, 2014). Αυτός ο μέσος μαθητής κατέχει μέτριες γνωστικές ικανότητες και δεξιότητες καθώς και περιορισμένα κίνητρα μάθησης. Αξίζει να σημειωθεί ότι στα γραφειοκρατικά συστήματα το αναλυτικό πρόγραμμα εφαρμόζεται αδιακρίτως χωρίς να επιδέχεται ιδιαίτερα αναπροσαρμογές ανάλογα με τις προηγούμενες μαθησιακές εμπειρίες, τις ικανότητες, τα ενδιαφέροντα και τις προσδοκίες των μαθητών (Formosinho & Figueiredo, 2014). Τα *Ready to Wear*, *single size curriculums* (Formosinho, 2007), καθορίζουν σε κεντρικό επίπεδο το πρόγραμμα σπουδών των σχολείων, τις διδακτικές ώρες και μεθόδους που αφορούν στο κάθε μάθημα αλλά και στα επί μέρους αντικείμενα.

Η γραφειοκρατία επιπροσθέτως συνδέεται με προβλήματα διαχείρισης της πολιτικής δύναμης και εξουσίας (Μιχαλακόπουλος, 1987). Όπως διατυπώθηκε και από το Michels (1962: 65-72), σε κάθε μεγάλο κοινωνικό γραφειοκρατικό οργανισμό, επιβάλλεται ο «σιδηρός νόμος της ολιγαρχίας». Η εκχώρηση πολιτικής δύναμης στους λίγους της κορυφής της ιεραρχικής πυραμίδας συνεπάγεται την άσκηση ολοκληρωτικού ελέγχου στη διαμόρφωση, την επεξεργασία και την προώθηση της πολιτικής του οργανισμού. Κατά συνέπεια οι ηγέτες των οργανισμών συνιστούν μία ελιτίστικη δύναμη που παγιώνει τη θέση της και διευρύνει τους σκοπούς της, οι οποίοι δεν ταυτίζονται απαραίτητα με τα συμφέροντα των σκοπών του οργανισμού.

Δυσλειτουργικά φαινόμενα προκύπτουν και από ποικίλες καταστάσεις που χαρακτηρίζουν τους γραφειοκρατικούς οργανισμούς. Χαρακτηριστικά αναφέρονται η έλλειψη προσωπικής αναγνώρισης, οι ανούσιες ρουτίνες δουλειάς που επικρατούν και οι εντάσεις και ανησυχίες που σχετίζονται με θέματα προαγωγών και επαγγελματικής ανέλιξης (Dellar, 1998).

Ωστόσο το σχολικό σύστημα, διακρινόμενο από άλλα κοινωνικά συστήματα, έχει τις δικές του ιδιαιτερότητες ως προς τη ρύθμιση των σκοπών, των κανόνων και του προσωπικού του. Διεξάγει το έργο του στο πλαίσιο καθορισμένων περιοχών αρμοδιότητας έτσι που καθεμιά αναλαμβάνει να πραγματώσει ένα ειδικό έργο και

κάθε άτομο ή ομάδα δραστηριοποιείται σε μία ειδική περιοχή (Μιχαλακόπουλος, 1987).

1.2.2 Το ελληνικό παράδειγμα

Στην Ελλάδα το εκπαιδευτικό σύστημα έχει χαρακτηριστεί έντονα γραφειοκρατικό και συγκεντρωτικό (Μιχαλακόπουλος, 1987· Bush, 2003· Μπρίνια, 2009·) καθώς η πλειονότητα των αποφασιστικών, συντονιστικών και επιτελικών εξουσιών ασκούνται από το Υπουργείο. Από εκεί εκπορεύονται οι αποφάσεις που αφορούν στη θέσπιση νόμων, διατάξεων, κανονισμών και εγκυκλίων. Το Υπουργείο αναλαμβάνει ακόμη τη συνολική διαμόρφωση εκπαιδευτικού οράματος, καθορίζοντας τα γενικά χαρακτηριστικά και τους στόχους του εκπαιδευτικού συστήματος (Μπρίνια, 2009). Παρά τις όποιες μεταρρυθμιστικές προσπάθειες επιχειρήθηκαν τις τελευταίες τέσσερις δεκαετίες στον τομέα της εκπαίδευσης, αυτή παραμένει δομημένη γραφειοκρατικά και συγκεντρωτικά (Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου, 1994·Κουτούζης, 2001).

Οι ενδιάμεσες εξουσίες, ως είθισται στα γραφειοκρατικά συστήματα εκτελούν εντολές, χωρίς να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, ενώ η διοίκηση εκ μέρους τους έχει διαχειριστικό και διεκπεραιωτικό χαρακτήρα (Μπρίνια, 2009). Ενδιάμεσα όργανα εξουσίας, στην ελληνική εκπαίδευση, θεωρούνται τα διοικητικά όργανα Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και κατηγοριοποιούνται ανάλογα με το χώρο άσκησης των καθηκόντων τους σε εθνικό, περιφερειακό, τοπικό και σχολικό επίπεδο. Αυτή είναι η δομή **τμηματοποίησης** του Ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, που συνδέεται με τον **καταμερισμό εργασίας** που ενυπάρχει σε κάθε γραφειοκρατική δομή και αποσκοπεί στην επίτευξη του βέλτιστου δυνατού αποτελέσματος. Η τμηματοποίηση στην ελληνική περίπτωση πραγματοποιείται σε επίπεδο λειτουργιών, υπηρεσιών, εξυπηρετούμενων ατόμων και γεωγραφικής περιοχής.

Τα σημαντικότερα μειονεκτήματα που χαρακτηρίζουν το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αποδίδονται σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα στην συγκεντρωτική διάρθρωσή του. Συγκεκριμένα η εκπαίδευση ταλάνιστηκε τα τελευταία χρόνια από την ταχύτητα και συχνότητα των μεταρρυθμιστικών αλλαγών που επέφερε η κάθε κυβέρνηση. Οι μεταρρυθμιστικές αυτές αλλαγές στην πλειοψηφία τους δεν είχαν συνέχεια στο χρόνο και δεν αξιολογήθηκαν (Σαίτης, 2002). Στα προβλήματα του

συστήματος συγκαταλέγονται ακόμη η πληθώρα γραφειοκρατικών διαδικασιών και οι θεσπισμένες αναποτελεσματικές διαδικασίες (Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου, 1994).

Παρά τα όποια γραφειοκρατικά χαρακτηριστικά διέπουν το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, αυτό σύμφωνα με τις συνταγματικές διατάξεις του άρθρου 101 οφείλει να λειτουργεί αποκεντρωμένα. Με το νόμο 2817/2000, όπως αυτός τροποποιήθηκε με το νόμο 2986/2002, καταβάλλεται προσπάθεια ώστε να περιοριστεί ο συγκεντρωτισμός και η ιεραρχική διάρθρωση του εκπαιδευτικού συστήματος μέσω της αποκέντρωσης αρμοδιοτήτων σε περιφερειακό επίπεδο. Πράγματι, τα τελευταία χρόνια έγιναν ορισμένα θετικά βήματα για προς αυτή τη κατεύθυνση, που όμως υστερούν σε σχέση με την ταχύτητα των κοινωνικών εξελίξεων και αναγκών (Ανδρουλάκης & Σταμάτης, 2009). Αρκεί να σκεφτεί κανείς ότι ακόμη και κράτη που διοικούνται από βασιλικά ή στρατιωτικά καθεστώτα όπως η Αργεντινή και το Πακιστάν έχουν ξεκινήσει από πολύ νωρίτερα αξιόλογες αποκεντρωτικές προσπάθειες στο τομέα της εκπαίδευσης (Gunnarsson et al., 2004), γεγονός που μαρτυρά την ανάγκη διεύρυνσης τους και στη χώρα μας.

Μελετώντας την ελληνική περίπτωση και ανιχνεύοντας τα θεσμικά περιθώρια βελτίωσης της, θα αναφερθούμε στο παρόν κεφάλαιο στο σύλλογο διδασκόντων, την ομάδα εκπαιδευτικών που εργάζονται στην ίδια σχολική μονάδα (Ανδρουλάκης & Σταμάτης, 2009). Με βάση το ισχύον από το 1985 θεσμικό πλαίσιο το εν λόγω πολυμελές όργανο, ο διευθυντής και ο υποδιευθυντής αποτελούν το κύτταρο της σχολικής διοίκησης (Καρκανιά, 2013).

Ο σύλλογος διδασκόντων αποτελεί ένα συλλογικό θεσμοθετημένο όργανο, άμεσα συνυφασμένο με τη λειτουργία του σχολείου. Αποτελείται από τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν στη σχολική μονάδα με οποιαδήποτε σχέση εργασίας και το έργο τους είναι η δημιουργία κατευθύνσεων για την ομαλότερη λειτουργία της (Ν. 1566 1985, Ν. 2986/2002, υπ. Αρ. Φ. 353.1/324/ 105657/ ΔΙ/ 16-10-2002). Πρόεδρος του συλλόγου ορίζεται ο διευθυντής, ο οποίος προσκαλεί τα μέλη σε τακτικές και έκτακτες συνεδριάσεις, αποσκοπώντας στην επίλυση τόσο βασικών θεμάτων της λειτουργίας της μονάδας όσο και στη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής.

Ωστόσο οι έρευνες αποδεικνύουν ότι ο σύλλογος διδασκόντων λειτουργεί λειτουργεί ικανοποιητικά κυρίως προς τη πρώτη μόνο κατεύθυνση, της επίλυσης τυπικών και διεκπεραιωτικών ζητημάτων (Σαΐτης, 2001, Κουσουλός, Μπούνιας & Καμπουρίδης,

2004). Η ελλιπής και επιλεκτική λειτουργία του αποτελεί τροχοπέδη στην εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Οι συνεχείς αλλαγές των μελών του συλλόγου και η μη δημιουργική συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων αποτελούν τις σημαντικότερες αδυναμίες του θεσμού (Κουσουλός, Μπούνιας & Καμπουρίδης, 2004). Πράγματι, η συχνή μετακίνηση του διδακτικού προσωπικού, όχι μόνο μειώνει τη συνοχή της σχολικής κοινότητας αλλά επηρεάζει αρνητικά το ηθικό του προσωπικού και κατ'επέκταση την επίδοση των μαθητών (Σαϊτή & Μιχόπουλος, 2005).

Επιπροσθέτως, οι συνεχείς αλλαγές όχι μόνο εξουθενώνουν τους διδάσκοντες, αλλά στερούν τη σχολική διεύθυνση από τον προγραμματισμό και την σχεδίαση δημιουργικών δραστηριοτήτων. Τα πορίσματα της έρευνας του Σαϊτή (2001) έδειξαν ότι ένα σημαντικό ποσοστό (27,6%) των ερωτηθέντων διευθυντών δήλωσε ότι μερικές φορές συναντά δυσκολίες στο συντονισμό των συνεδριάσεων, οι οποίες αποδίδονται στην έλλειψη κανονισμού λειτουργίας του σχολείου, στα ατομικά χαρακτηριστικά των μελών του συλλόγου καθώς και στη μεταξύ τους συνοχή.

Συνεπώς, οι συνεδριάσεις του συλλόγου χαρακτηρίζονται από προχειρότητα, στερούνται τυπικών χαρακτηριστικών όπως η ημερήσια διάταξη θεμάτων και έχουν πολύ περιορισμένη διάρκεια (Σαϊτής, 2001). Οι συμμετέχοντες, ακόμη, δε δείχνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον ενασχόλησης με εξωδιδακτικές δραστηριότητες και δεν αξιοποιούν τις δυνατότητες συνεργασίας με τοπικούς φορείς και με τη τοπική κοινωνία γενικότερα (Σαϊτής, 2001).

Σύμφωνα με άλλη έρευνα που διενεργήθηκε σε σχολικές μονάδες της Δυτικής Θεσσαλονίκης, η απροθυμία των μελών του συλλόγου να συμμετάσχουν ενεργότερα στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στο προφίλ του διευθυντή (Μαλακούδης, 2005). Η επιθυμία τους να συνδράμουν ενεργά στη λήψη αποφάσεων συγκρούεται με τους σκοπέλους που τοποθετούνται από συγκεντρωτικού διευθυντές. Σε αυτή τη περίπτωση ο σύλλογος διδασκόντων έχει προδιαγεγραμμένη πορεία και οι αποφάσεις που λαμβάνονται ταυτίζονται με τη γνώμη του διευθυντή. Η συλλογικότητα της διοίκησης σε αυτή τη περίπτωση είναι πλασματική και η σχολική μονάδα λειτουργεί σα μικρογραφία του συγκεντρωτικού συστήματος.

Το σύστημα συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη σχολική διοίκηση δεν επηρεάζεται μόνο από το προφίλ ηγεσίας του διευθυντή αλλά αποτελεί προσπάθεια αναδιανομής της εξουσίας που θεσμοποιημένα συνδέεται με το ρόλο του (Κουσουλός, Μπούνιας & Καμπουρίδης, 2004). Ο διευθυντής κάθε σχολικής μονάδας κατέχει και το ρόλο

του προέδρου του συλλόγου διδασκόντων και φροντίζει για το συντονισμό και την αποτελεσματική λειτουργία του (Καρκανιά, 2013). Κατά συνέπεια, διαμορφώνει τα όρια σχολικής αυτονομίας που συνδέονται με το βαθμό συμμετοχικότητας στη λήψη αποφάσεων που αυτός επιδιώκει.

Η βιβλιογραφία έχει σκιαγραφήσει μοντέλα διοίκησης και αρχέτυπα διευθυντών που μας βοηθούν να αντιληφθούμε τη πολυδιάστατη επιρροή τους σε ζητήματα που άπτονται της σχολικής καθημερινότητας και διαμορφώνουν ανάλογα τα όρια της αυτονομίας. Συγκεκριμένα το μοντέλο των Vroom και Yetton (1973), διακρίνει τρία αρχέτυπα διοίκησης:

- 6 Το αυταρχικό μοντέλο, σύμφωνα με το οποίο ο ηγέτης αναλαμβάνει ο ίδιος αποκλειστικά τη λήψη αποφάσεων στηριζόμενος στις δικές του πληροφορίες.
- 7 Το συμβουλευτικό, σύμφωνα με το οποίο ο ηγέτης αφότου συνδιαλεχθεί και αναζητήσει πληροφορίες, αποφασίζει μόνος του.
- 8 Το συμμετοχικό, στο πλαίσιο του οποίου τα μέλη του οργανισμού αναλαμβάνουν από κοινού τη λήψη αποφάσεων.

Το 2012 έρευνα των Agasisti et al. σε διευθυντές σχολικών μονάδων του Μιλάνου οδηγήθηκε σε τρία αρχέτυπα διευθυντών τον επιχειρηματικά σκεπτόμενο (entrepreneurial), το χαοτικό (chaotic) και τον καθαρά γραφειοκρατικό (bureaucratic) που επηρεάζοντας τις σχέσεις με τη κεντρική διοίκηση, τους υφισταμένους αλλά και άλλες παραμέτρους διαμορφώνουν διαφορετικά τα όρια της σχολικής αυτονομίας. Η εν λόγω έρευνα κατέδειξε ότι ένας επιχειρηματικά σκεπτόμενος διευθυντής (entrepreneurial) δύναται να λειτουργήσει καταλυτικά στη διεύρυνση των ορίων της σχολικής αυτονομίας ακόμη και μέσα σε ένα συγκεντρωτικό σύστημα όπως το ιταλικό. Το γεγονός ότι στη συγκεκριμένη έρευνα η πλειονότητα των διευθυντών που ερωτήθηκαν κατατάχθηκε στη κατηγορία ρηξικέλευθος διευθυντής μας επιτρέπει να είμαστε αισιόδοξοι για τη πορεία αποσυγκέντρωσης γραφειοκρατικών συστημάτων όπως αυτό της Ελλάδος.

Ο **ρηξικέλευθος** διευθυντής αναπτύσσει ουσιαστικό διάλογο (substantial bodies) τόσο με τη κεντρική διοίκηση όσο και με τους υφισταμένους του, αξιοποιεί τις διαδικασίες αξιολόγησης για τη βελτίωση της σχολική μονάδας και επιδιώκει την ουσιαστική εμπλοκή των γονέων. Διαμορφώνει ακόμη ισχυρό όραμα για τη σχολική μονάδα γι αυτό και ενθαρρύνει την ανάληψη πρωτοβουλιών, τις καινοτόμες ιδέες και

πρακτικές. Αξιοποιεί τις διαδικασίες αξιολόγησης για να κινητοποιήσει τους υφισταμένους του και να βελτιώσει μακροπρόθεσμα τη λειτουργία της μονάδας. Επιδιώκει, τέλος οι αποφάσεις που λαμβάνει να είναι συμμετοχικές και να προκύπτουν ως αποτέλεσμα γόνιμου διαλόγου (Agasisti et al., 2012).

Σε αντίστοιχη έρευνα μελέτης περίπτωσης, που πραγματοποιήθηκε στη χώρα μας (Ανδρουλάκης & Σταμάτης, 2009), τρία χρόνια νωρίτερα, παρατηρήθηκε ανάλογη συμπεριφορά διευθυντή. Συγκεκριμένα, ο διευθυντής του υπό μελέτη σχολείου λειτουργούσε ως σύνδεσμος επικοινωνίας στις συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων παρωθώντας με τη στάση και τη συμπεριφορά του τα μέλη να εκφράσουν τη γνώμη τους. Επεδίωκε μέσα από την ουσιαστική συμμετοχή των μελών, να παράσχει το πλαίσιο της αποτελεσματικής και γόνιμης λειτουργίας του συλλόγου. Η αποτελεσματική επικοινωνία συνεπάγεται και την επιτυχημένη αυτοδιοίκηση από το σύλλογο διδασκόντων. Οι επιτυχημένες συνεδριάσεις χαρακτηρίζονται ακόμη από φιλικό κλίμα μεταξύ των συμμετεχόντων αλλά και από υπεύθυνη συμμετοχικότητα (Χατζηπαναγιώτου, 2003).

Η αμφίδρομη επικοινωνία Διευθυντή-εκπαιδευτικών καλλιεργεί ακόμη ευνοϊκό κλίμα και προάγει την αμοιβή και τον έπαινο επηρεάζοντας θετικά την επίδοση των μαθητών (Σαΐτης, 2005· Καρκανιά, 2013). Τα παραπάνω φαίνεται ότι έχουν γίνει πλέον αντιληπτά και από τους εκπαιδευτικούς. Σε πρόσφατη σχετικά έρευνα του Χρίστου (2010) αποδείχτηκε ότι μερίδα εκπαιδευτικών θεωρεί ότι η διοικητική αποκέντρωση και η απομάκρυνση από τα γραφειοκρατικά πρότυπα συμβάλλει τα μέγιστα στη βελτίωση της απόδοσης των διευθυντών και κατά συνέπεια της σχολικής μονάδας.

Από τις έρευνες που μελετήθηκαν, το ζήτημα της εύρυθμης και αποτελεσματικής λειτουργίας του συλλόγου διδασκόντων προβάλλεται ως ζωτικής σημασίας για την αποτελεσματικότερη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Αυτή εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το διευθυντή και τη ποιότητα των υπηρεσιών που παρέχει, επιδιώκοντας υψηλό βαθμό συμμετοχικότητας στις αποφάσεις που λαμβάνονται. Η πλειονότητα των βιβλιογραφικών αναφορών αναδεικνύει την ύπαρξη ικανούς διοίκησης ως απαραίτητη προϋπόθεση για το αποτελεσματικό σχολείο (Καψάλης, 2005). Γι αυτό και τονίζεται η αναγκαιότητα επιδέξιων διευθυντών που θα οδηγήσουν τις σχολικές μονάδες που διευθύνουν σε σχολική επιτυχία (Παπαναούμ, 1995· Πασιαρδής, 2004).

2. Μεθοδολογική προσέγγιση-Σχεδιαμός

Μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, που πραγματοποιήθηκε επιχειρήσαμε να αποτυπώσουμε την υπάρχουσα κατάσταση που αφορά στα όρια της σχολικής αυτονομίας σε χώρες της Ευρώπης, του εξωτερικού γενικότερα αλλά και στη χώρα μας. Η έρευνα κατέδειξε ότι παρά τις όποιες διαφοροποιήσεις, σε χώρες της Ευρώπης αλλά και παγκοσμίως έχουν εκχωρηθεί στις σχολικές μονάδες σημαντικά περιθώρια σχολικής αυτονομίας. Έχουν ακόμη αναπτυχθεί υποστηρικτικές δομές όπως τα σώματα επιθεωρητών, θεσπισμένες σχέσεις συνεργασίας με τις τοπικές αρχές και οργανωμένες τοπικές εκπαιδευτικές υπηρεσίες που λειτουργούν ως αρωγοί στο διοικητικό έργο της κάθε σχολικής μονάδας.

Στη χώρα μας, ακόμη δεν έχουν αναπτυχθεί ανάλογες δομές. Ωστόσο, οι σχολικές μονάδες έχουν στα χέρια τους ένα σημαντικό θεσμικό περιθώριο αυτονομίας, το σύλλογο διδασκόντων. Μέσα από την αποτελεσματική λειτουργία του δύναται να βελτιωθεί σε σημαντικό βαθμό η ποιότητα των αποφάσεων που λαμβάνονται για την οποία απαιτείται η ουσιαστική συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη τους. Η συμμετοχικότητα των εκπαιδευτικών τείνει να συνδέεται στη βιβλιογραφία με το προφίλ του εκάστοτε διευθυντή. Η αλληλουχία που δημιουργείται περιγράφεται μέσα από το παρακάτω σχήμα.



Η εύρυθμη λειτουργία του συλλόγου και κατ' επέκταση η ύπαρξη σχολικής αυτονομίας δεν αποτελεί τη λύση στο σύνολο των προβλημάτων της εκπαιδευτικής καθημερινότητας. Ωστόσο, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία που μελετήθηκε συνδέεται

με σειρά βελτιωτικών συνεπειών που πηγάζουν από την ύπαρξη σχολικής αυτονομίας. Συγκεκριμένα, η σχολική αυτονομία, είτε αφορά στη λήψη αποφάσεων είτε στη διαχείριση πόρων, τείνει να συνδέεται με τη βέλτιστη κάλυψη των μαθησιακών αναγκών, τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων αλλά τη καλλιέργεια αξιών εντός της σχολικής μονάδας. Συνδέεται, σε γενικές γραμμές με τη βέλτιστη και αποτελεσματικότερη λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Στη παρούσα έρευνα, επιχειρείται η επιβεβαίωση ή η διάψευση των παραπάνω από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, ο **ερευνητικός σκοπός** είναι η παρουσίαση της γενικής εικόνας λειτουργίας του συλλόγου διδασκόντων στο πλαίσιο της χάραξης εσωτερικής πολιτικής και εντός του ισχύοντος γραφειοκρατικού πλαισίου. Ενώ οι συγκεκριμένοι ερευνητικοί στόχοι διαμορφώνονται ως εξής:

1. Η **διερεύνηση των απόψεων** των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την έννοια της «**σχολικής αυτονομίας**» και το πώς αυτή συνδέεται με την αποτελεσματική **λειτουργία του συλλόγου διδασκόντων** και το **προφίλ του διευθυντή** της σχολικής μονάδας.
2. Η **καταγραφή των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν και κατά πόσο η σχολική αυτονομία επηρεάζει την αποτελεσματικότητα της μονάδας και με ποιο τρόπο.**

2.1 Ερευνητική διαδικασία - Επιλογή μεθόδου

Το βιβλιογραφικό υπόβαθρο της παρούσας έρευνας συλλέχθηκε μέσα από το διαδίκτυο και κυρίως μέσα από τις πληροφοριακές πηγές ΕΣΠΑ. Ενώ αξιοποιήθηκε και η βιβλιοθήκη του ΠΜΣ – ‘Όργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης’ αλλά και η κεντρική βιβλιοθήκη του ΠΘ. Δεν απαντήθηκαν ιδιαίτερες δυσκολίες στον εντοπισμό της βιβλιογραφίας, ωστόσο η φάση της συλλογής, ταξινόμησης και αξιοποίησης ήταν ιδιαίτερα χρονοβόρα λόγω της πληθώρας και της διαφορετικότητας των βιβλιογραφικών πηγών.

Οι περισσότερες δυσκολίες απαντήθηκαν στη φάση της διεξαγωγής των συνεντεύξεων. Η έλλειψη ερευνητικής κουλτούρας από πλευράς εκπαιδευτικών σε συνδυασμό με το φόβο που ενυπήρχε εν όψει της διαδικασίας αξιολόγησης, συνέβαλαν ώστε να υπάρχει δυσπιστία απέναντι στον οποιοδήποτε εξωσχολικό παράγοντα.

Για τη διεξαγωγή της έρευνας, επιλέχθηκε η **ποιοτική προσέγγιση** καθώς κρίθηκε καταλληλότερη για το σκοπό της παρούσας εργασίας, την ερμηνεία της πραγματικότητας των υποκειμένων καθώς και για την καταγραφή της δικής τους αντίληψης για τα παρεχόμενα όρια σχολικής αυτονομίας μέσα από τη λειτουργία του συλλόγου διδασκόντων. Η ποιοτική μέθοδος, επιλέχθηκε καθώς θεωρήθηκε καταλληλότερη για τη συγκέντρωση πληροφοριών και στοιχείων της καθημερινότητας των υποκειμένων (Παρασκευοπούλου – Κόλλια, 2008). Από τις απαντήσεις των ερωτώμενων αναμένουμε τη παραγωγή νέων συνιστωσών που θα αποτελέσουν το έναυσμα για περαιτέρω διερεύνηση του ζητήματος.

Η έρευνα στηρίζεται σε δεδομένα που συλλέχθηκαν με τη μέθοδο της ερευνητικής ημιδομημένης συνέντευξης από εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η συγκεκριμένη μέθοδος συλλογής πρωτογενούς υλικού επιλέχθηκε καθώς χαρακτηρίζεται από περισσότερη ευελιξία καθώς επιτρέπει στον συνεντευκτή να τροποποιήσει τη διαδικασία κατά τη διάρκεια της (Verma & Mallick, 2004). Επιπροσθέτως μας επιτρέπει να διεισδύσουμε εις βάθος στην πραγματικότητα των υποκειμένων (Cohen & Manion, 2004) παρέχοντας την δυνατότητα καταγραφής των στάσεων, των προτιμήσεων και των πεποιθήσεων τους (Truckman, 1972).

Οι συνεντεύξεις έλαβαν χώρα στο διάστημα από αρχές Νοεμβρίου, 2014 έως και μέσα Δεκεμβρίου του ίδιου έτους. Τα απομαγνητοφωνημένα αρχεία αποτελούν το πρωτογενές υλικό της έρευνας και τη βασική πηγή άντλησης πληροφοριών.

Ο κεντρικός άξονας της ημιδομημένης συνέντευξης, που σχεδιάστηκε, απαρτίζεται κυρίως από «ανοικτές ερωτήσεις», οι οποίες παρέχουν ένα πλαίσιο αναφοράς χωρίς να περιορίζουν όμως τις απαντήσεις των ερωτώμενων (Kerlinger, 1970). Από τις «ανοικτές ερωτήσεις» αναμένονται μη αναμενόμενες απαντήσεις, που ενδεχομένως μας υποδείξουν σχέσεις που δεν είχαμε λάβει υπόψη (Cohen & Manion, 2004) και αποτελέσουν το εφαλτήριο έναυσμα νέας μελλοντικής έρευνας. Για τις ανάγκες της έρευνας θα αξιοποιηθούν και ερωτήσεις που θα υποβληθούν με τη μέθοδο του «χωνιού» (Kerlinger, 1970). Πρόκειται για ευρείες ερωτήσεις που περιορίζονται στη πορεία της συζήτησης.

Ο σκελετός της ημιδομημένης συνέντευξης, απαρτίζεται από τέσσερις θεματικούς άξονες, οι δύο πρώτοι αφορούν στη λειτουργία του συλλόγου και στο αν και κατά πόσο αυτή καθιστά αυτόνομη τη σχολική μονάδα. Η δεύτερη κατηγορία αφορά στο προφίλ του διευθυντή της σχολικής μονάδας ως προς τη διεύθυνση των ορίων

αυτονομίας. Τέλος, εξυπηρετώντας και τον ερευνητικό σκοπό της εργασίας, επιχειρείται η αποτύπωση της εικόνας των εκπαιδευτικών αναφορικά με το τι ορίζεται σχολική αυτονομία και αποτελεσματικότητα.

Ο βασικός σκελετός της συνέντευξης διαμορφώνεται ως εξής

Θεματικές κατηγορίες	Προτεινόμενες ερωτήσεις
<p>1. Λειτουργία του Συλλόγου Διδασκόντων- Περιορισμοί από τη γραφειοκρατία.</p>	<p>Πώς θα περιγράφατε τη λειτουργία του συλλόγου διδασκόντων; Πότε πραγματοποιούνται οι συνεδριάσεις και πόσο περίπου διαρκούν; Πως θα χαρακτηρίζατε τις συνεδριάσεις από άποψη οργάνωσης; Αναφέρετε ενδεικτικά θέματα προς συζήτηση; Θεωρείτε σημαντικά τα υπό συζήτηση θέματα για τη σχολική μονάδα; Μετέχει η πλειοψηφία των μελών; Αναφέρετε ζητήματα για τα οποία θα επιθυμούσατε να αποφασίζετε αλλά θεσμικά δε σας επιτρέπετε.</p>
<p>2. Σχολική Αυτονομία και Σύλλογος διδασκόντων.</p>	<p>Πιστεύετε πως μέσα από τη λειτουργία του συλλόγου διδασκόντων ενισχύεται η σχολική αυτονομία της μονάδας που εργάζεστε; Συζητάτε και αποφασίζετε για εκπαιδευτικά ζητήματα όπως η επιλογή διδακτικών μεθόδων ή μεθόδων αξιολόγησης; Μπορείτε να αναφέρετε εκπαιδευτικά ζητήματα για τα οποία λαμβάνετε αποφάσεις εντός του συλλόγου; Κατά τη διάρκεια των συνεδριάσεων αποφασίζετε για τη διαχείριση των διαθέσιμων πόρων της σχολικής μονάδας; Τι εμπόδια αντιμετωπίζετε στην αυτοδιαχείριση των πόρων;</p>
<p>3. Ο ρόλος του διευθυντή</p>	<p>Πώς θα χαρακτηρίζατε το διευθυντή του σχολείου που εργάζεστε κατά τη διάρκεια των συνεδριάσεων; Ξεχωρίζει με κάποιο τρόπο από τα υπόλοιπα μέλη; Παρωθεί τα μέλη να πάρουν το λόγο; Τι θα περιμένατε επιπλέον από το διευθυντή σας; Τι επιπλέον θα επιδιώκατε κατά τη διάρκεια των συνεδριάσεων αν βρισκόσασταν στη θέση του;</p>

<p>4. Σχολική Αυτονομία και Αποτελεσματικότητα</p>	<p>Πώς θα ορίζατε την αυτονομία της σχολικής μονάδας; Θα επιθυμούσατε περισσότερη σχολική αυτονομία στο σχολείο σας; Για ποια ζητήματα; Σε τι σας εμποδίζει η έλλειψη σχολικής αυτονομίας στο έργο σας; Ποιο σχολείο θεωρείται αποτελεσματικό; Περιγράψτε τα βασικά χαρακτηριστικά του. Πιστεύετε πως η σχολική αυτονομία επιδρά στην αποτελεσματικότητα του σχολείου; Με ποιο τρόπο;</p>
--	---

Αξίζει να αναφερθεί ότι μετά από δύο δοκιμαστικές συνεντεύξεις σε εκπαιδευτικούς που δεν συμπεριλήφθησαν στο σώμα των ερωτηθέντων έγινε αντιληπτό ότι η σειρά των θεματικών κατηγοριών χρήζει αλλαγής. Έτσι, επιχειρήθηκε σε πρώτη φάση η ανίχνευση των γενικότερων ιδεών τους (τέταρτη θεματική κατηγορία). Έπειτα, τοποθετήθηκαν οι ερωτήσεις που αφορούσαν στη λειτουργία του συλλόγου και στο τέλος αυτές που αφορούν στο ρόλο και το προφίλ του διευθυντή.

Προκειμένου να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το ζήτημα της σχολικής αυτονομίας, ερωτήθηκαν δέκα εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι ερωτηθέντες προσεγγίστηκαν μέσα από ένα ερευνητικό που στάλθηκε στα σχολεία που εργάζονται. Ωστόσο, ελλείπει επαρκούς αριθμού πρόθυμων συμμετεχόντων, ζητήθηκε και η συνεισφορά εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας που ανήκουν στον κοινωνικό μου περίγυρο.

Ο περιορισμένος αριθμός των ερωτηθέντων δε μας επιτρέπει να γενικεύσουμε τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας, παρά μόνο να επιβεβαιώσουμε τα ευρήματα της βιβλιογραφίας. Στους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν τονίστηκε ο προαιρετικός χαρακτήρας της συμμετοχής τους, η διατήρηση της ανωνυμίας τους, ενώ διευκρινίστηκε ότι τα αποτελέσματα της έρευνας έχουν καθαρά ερευνητικό χαρακτήρα και ότι οι πληροφορίες που θα αντληθούν από τις συνεντεύξεις θα είναι ανακοινώσιμες μετά το πέρας της εργασίας. Στο κομμάτι της ανάλυσης, που ακολουθεί, χρησιμοποιούνται τα αρχικά των ονομάτων τους ενώ σε ορισμένες περιπτώσεις που οι μετέχοντες/ουσες δε θέλησαν να γνωστοποιήσουν το όνομα τους αναφέρονται ως εκπαιδευτικοί. Τέλος, ζητήθηκε η διεύθυνση του ηλεκτρονικού τους ταχυδρομείου ώστε να ενημερωθούν άμεσα για τα πορίσματα της έρευνας.

2.2 Μέθοδος Ανάλυσης - Κωδικοποίησης

Οι ηχογραφημένες συνεντεύξεις απομαγνητοφωνήθηκαν και το μεταγραμμένο υλικό μετά από μια πρώτη συμπύκνωση οργανώθηκε κατά περίπτωση και θεματική περιοχή. Η επεξεργασία των ποιοτικών δεδομένων που συλλέξαμε από τις συνεντεύξεις έγινε με την τεχνική της ανάλυσης περιεχομένου και αξιοποιήθηκε το λογισμικό ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων MaxQda. Αξίζει να σημειωθεί ότι η χρήση του συγκεκριμένου λογισμικού συμβάλει μόνο σε πρακτικό επίπεδο, αφού η δημιουργία θεματικών κατηγοριών από τα πρωτογενή δεδομένα, σχετίζεται άμεσα με τον σκοπό και τα ερωτήματα της έρευνας και ως εκ τούτου δεν μπορεί να υποστηριχθεί από το λογισμικό (Hahn, 2008).

Η μέθοδος ανάλυσης που ακολουθήθηκε είναι η μέθοδος της «ανάλυσης περιεχομένου» και ειδικότερα η τεχνική της μικροανάλυσης, πρόκειται για «γραμμή-γραμμή» ανάλυση του περιεχομένου ώστε να προκύψουν ευκολότερα οι αρχικές θεματικές κατηγορίες (Strauss & Corbin, 1996).

Προέκυψε έτσι η αρχική τμηματοποίηση των δεδομένων. Συγκεκριμένα, δημιουργήθηκαν δυο ευρείες θεματικές κατηγορίες όπου η πρώτη αφορά στις γενικότερες αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη σχολική αυτονομία και αποτελεσματικότητα της μονάδας όπου εργάζονται και η δεύτερη στη λειτουργία του Συλλόγου Διδασκόντων. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι θεματικές κατηγορίες σύμφωνα με αρκετούς ερευνητές δεν είναι παρά «υποθετικές κατασκευές». Η ύπαρξή τους είναι εξαιρετικά χρήσιμη στην ταξινόμηση του πρωτογενούς υλικού και στην ανάδειξη σχέσεων ωστόσο δεν ανταποκρίνονται ακριβώς στις αντίστοιχες πλευρές της πραγματικότητας (Silverman, 2000).

Επακολούθησε η φάση της κωδικοποίησης, η οποία σύμφωνα με τον Hahn (2008), είναι η διαδικασία που επικεντρώνεται σε μεγάλες ποσότητες ποιοτικών δεδομένων, με στόχο την εμπειρική ανάλυση των απαντήσεων στα ερωτήματα της έρευνας. Σε αυτό το στάδιο τα ημι-ταξινομημένα δεδομένα οδηγήθηκαν προς την κατεύθυνση της ανάπτυξης εννοιολογικών και θεματικών κατηγοριών. Έτσι προέκυψαν οι κωδικοί που αποδίδουν νόημα στα τμήματα των δεδομένων. Ενώ σε πιο πρακτικό επίπεδο η διαδικασία της κωδικοποίησης αφορά στην ευρετηρίαση των δεδομένων με έναν κωδικό.

Η μέθοδος κωδικοποίησης που ακολουθήθηκε ήταν η **Θεματική κωδικοποίηση των δεδομένων** και πιο συγκεκριμένα η **Θεματική κωδικοποίηση καθοδηγούμενη από τα δεδομένα (data driven)** και όχι από τις κεντρικές έννοιες της έρευνας (concept driven) (Richards, 2005). Οι κωδικοί που δημιουργήθηκαν ‘πατούν’ στο περιεχόμενο των συνεντεύξεων και στηρίζονται εξολοκλήρου σε αυτές. Οι επιμέρους θεματικές κατηγορίες που δημιουργήθηκαν στη θεματική περιοχή «Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη σχολική αυτονομία και αποτελεσματικότητα», διαμορφώνονται ως εξής:

1. Σχολική αυτονομία και αποτελεσματικότητα, ορισμοί και συσχετίσεις.
2. Τα σημαντικότερα αίτια έλλειψης σχολικής αυτονομίας. Πώς επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα της μονάδας;
3. Η σχετική αυτονομία των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας.

Ενώ ο επιμέρους θεματικές κατηγορίες που προέκυψαν στη θεματική περιοχή «Ο σύλλογος διδασκόντων, βασικός παράγοντας αυτονομίας και αποτελεσματικότητας. Μύθος ή Πραγματικότητα;», διαμορφώνονται ως εξής:

1. Διεκπεραιωτική Λειτουργία
2. Θετικές Προοπτικές
3. Οι προσδοκίες από το κράτος, την ηγεσία και το Σύλλογο Διδασκόντων

Σε κάθε κωδικό περιλαμβάνονται ο τίτλος του (label) και τα τμήματα των δεδομένων που αφορούν σε αυτόν (data segments). Ενώ ο κωδικός «Ορισμοί εννοιών» περιλαμβάνει και τους ορισμούς (definition) των εννοιών της σχολικής αποτελεσματικότητας και αυτονομίας, όπως διατυπώθηκαν από τα υποκείμενα της έρευνας.

Μετά την διαδικασία της κωδικοποίησης, τα δεδομένα αντιστοιχήθηκαν με τους κωδικούς που δημιουργήθηκαν (κατηγοριοποίηση). Στη συγκεκριμένη φάση οι θεματικές κατηγορίες που διαμορφώθηκαν συνδέουν ερμηνευτικά τους διάφορους κωδικούς μεταξύ τους και αντιστοιχούν σε πρότυπα (patterns) που προέκυψαν από την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων (Ιωσηφίδης, 2003).

Στην ανάλυση που ακολουθεί περιλαμβάνεται σχολιασμός, που τεκμηριώνεται από τα τμήματα δεδομένων που παρατίθενται, ώστε να τονιστούν τα σημεία εκείνα του

υλικού που έχουν ιδιαίτερη ερμηνευτική αξία. Ενώ παράλληλα επιχειρείται η αντιπαραβολή με την ερευνητική βιβλιογραφία που μελετήθηκε. Στα τμήματα των δεδομένων αναφέρεται ο αύξων αριθμός της συνέντευξης στην οποία αντιστοιχεί καθώς και η θέση του παραθέματος εντός της συνέντευξης.

3. Ανάλυση

3.1. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη σχολική αυτονομία και αποτελεσματικότητα

Στην αρχή των συνεντεύξεων επιχειρήθηκε μία αρχική διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με το τι θεωρούν σχολική αυτονομία και αποτελεσματικότητα. Μέσα από αυτή τη διαδικασία η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν περιορίστηκε σε ορισμούς της έννοιας αλλά «ξεδίπλωσαν» μία σειρά από σκέψεις και προβληματισμούς αναφορικά με την κάθε έννοια.

3.1. Σχολική αυτονομία και αποτελεσματικότητα, ορισμοί και συσχετίσεις

‘Σχολική αποτελεσματικότητα, η ευελιξία απέναντι στο πλαίσιο.’

Σε ότι αφορά στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας, για την πλειονότητα των εκπαιδευτικών φαίνεται να ταυτίζεται με μιας μορφής ευελιξία απέναντι στο εκάστοτε πλαίσιο. Σύμφωνα με την επικρατούσα αυτή αντίληψη, η σχολική αποτελεσματικότητα αποτελεί τη δυνατότητα προσαρμογής του σχολείου αφενός στο εκάστοτε κοινωνικό περιβάλλον αφετέρου στις εξατομικευμένες ανάγκες του μαθητικού δυναμικού, οι οποίες διαφοροποιούνται από την οικογένεια, την ιδιοσυγκρασία του κάθε παιδιού αλλά και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον.

Πρόκειται για τον παράγοντα της προσαρμογής (adaptation) στον οποίο αναφέρεται και ο Parsons (1960) απαριθμώντας τους παράγοντες που συντελούν στην επιβίωση ενός οργανισμού. Σύμφωνα με τον Parson, η κοινωνία δύναται να επιβιώσει όταν πραγματώνει σε ικανοποιητικό βαθμό τέσσερις λειτουργίες, την προσαρμογή (adaptation) στο εξωτερικό περιβάλλον, την επίτευξη στόχων (goal achievement), την κοινωνική ενσωμάτωση (integration) καθώς και την περίοδο αδράνειας (latency). Προσαρμόζοντας τη θεωρία του στους οργανισμούς ο Parson εξηγεί ότι η αποτελεσματικότητα τους εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την προσαρμογή των

στόχων στις εκάστοτε απαιτήσεις της κοινωνίας και στις εξωτερικές συνθήκες (external conditions). Ανάλογα και οι εκπαιδευτικοί της έρευνας ταυτίζουν στην πλειοψηφία τους την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας με την ικανότητα προσαρμογής της τόσο μαθητικό δυναμικό όσο και στο γενικότερο κοινωνικό και γεωγραφικό πλαίσιο.

‘Η Σχολική Αποτελεσματικότητα της κοινωνικής ανισότητας.’

Μία μεγάλη μερίδα εκπαιδευτικών υποστηρίζει ότι η αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας ορίζεται διαφορετικά για άτομα διαφορετικών κοινωνικών ομάδων καθώς ανάλογα διαφοροποιούνται και οι ανάγκες των παιδιών τους. *Ο κάθε ένας ορίζει διαφορετικά την αποτελεσματικότητα. Κάποιος που ανήκει σε μια άλλη τάξη θέλει για το παιδί του άλλο πράγμα. Οι πλούσιοι μπορούν και δίνουν στους απογόνους τους τα πάντα τη στιγμή που άλλοι στέλνουν τα παιδιά τους σε σχολεία που στεγάζονται σε κοντέινερ* (Text 5, 15-18), αναφέρει ο Α.Π. Μέσα από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών αποτυπώνεται μία σύγχυση αναφορικά με την έννοια της αποτελεσματικότητας και με το ως προς ποιον πρέπει να επιτυγχάνεται. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί φαίνονται ιδιαίτερα προβληματισμένοι καθώς αντιλαμβάνονται ότι η σχολική αποτελεσματικότητα παίρνει διαφορετικές διαστάσεις όταν πρέπει να ανταποκρίνεται στις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας και διαφορετικές όταν πρέπει να ανταποκρίνεται στις ανάγκες του μαθητικού δυναμικού. *Νομίζω ότι το σχολείο είναι προσδιορισμένο με βάση την κοινωνία που ζούμε. Το συγκεκριμένο σχολείο πιστεύω ότι κάνει μια χαρά τη δουλειά του στο να παράγει τους αυριανούς εργαζόμενους που επιθυμεί η σημερινή άρχουσα τάξη* (Text 5, 11-14), δηλώνει σχετικά ο Α.Π.

Μέσα από τη συζήτηση με τους εκπαιδευτικούς, προκύπτει ότι το σχολείο από την πρωτοβάθμια κιόλας βαθμίδα, καλλιεργεί κοινωνικές αδικίες και στερεότυπα. Ενώ σε ότι αφορά την αποτελεσματικότητα του μπορεί να επιτυγχάνεται σε σχέση με τις απαιτήσεις της εποχής όχι σε σχέση με τις ανάγκες της πλειοψηφίας. Από την εν λόγω αντίθεση, προκύπτει ότι πρέπει να γίνει λόγος για δύο διαφορετικές μορφές σχολικής αποτελεσματικότητας.

Προκύπτει αρχικά η έννοια του αποτελεσματικού σχολείου ως προς την κάλυψη των αναγκών της κοινωνίας και της εποχής και αυτή του αποτελεσματικού σχολείου ως προς την κάλυψη των αναγκών της μαθητικής πλειοψηφίας. *Τυχαίνει να ανήκω στους*

«από κάτω», αναφέρει ο Α.Π. και αυτό που θα ήταν αποτελεσματικό για τις δικές μου απόψεις θα ήταν αυτό που θα εξυπηρετούσε καλύτερα τους εργαζόμενους γονείς, την εργαζόμενη πλειοψηφία. Είναι αυτό το σχολείο που βλέπει με τα μάτια ανοιχτά τι μοντέλο εξυπηρετεί τη κάθε χώρα, μια κοινότητα, μια ομάδα για να μπορούν τα παιδιά που ανήκουν σε αυτή να διευρύνουν τους ορίζοντες τους. Αυτό το σχολείο θα ήταν ο οδηγός που θα τραβούσε την άμαξα (Text 5, 26-31). Πρόκειται για έναν από τους τέσσερις παράγοντες που έθεσαν οι Hoy & Miskel (1996) και αφορά στα πολλαπλά κριτήρια που τίθενται και αφορούν στο ποιον πρέπει να εξυπηρετεί η αποτελεσματικότητα.

‘Σχολική αποτελεσματικότητα, η μέγιστη αξιοποίηση των κλίσεων και των ενδιαφερόντων’

Επιπροσθέτως, η αποτελεσματικότητα της μονάδας σύμφωνα με ορισμένους ερωτηθέντες αφορά στο βαθμό αξιοποίησης των κλίσεων και των ενδιαφερόντων των μαθητών. *Αποτελεσματική για μένα είναι η βασική εκπαίδευση η οποία θα είναι ίδια για όλα τα παιδιά από εκεί και πέρα, ανάλογα με το τι κλίση έχει το κάθε παιδί να του παρέχονται ανάλογες ευκαιρίες* (Text 8, 12). Σύμφωνα με τον Θ.Β., το αποτελεσματικό σχολείο είναι αυτό που παρέχει στους μαθητές του τα εφόδια να αξιοποιήσουν με τον καλύτερο τρόπο τις δυνατότητες και τα ταλέντα τους. Πρόκειται για ένα σχολείο ίσων ευκαιριών στο οποίο όλοι οι μαθητές μαθαίνουν· *Όχι όλα τα παιδιά τα ίδια πράγματα, δεν εννοώ ένα σχολείο ομοιομορφίας (...) το κράτος πρέπει να δώσει στο κάθε παιδί αυτό που πρέπει ανάλογα τα ενδιαφέροντα, τις κλίσεις του, και τα πράγματα να είναι εξίσου εύκολα και καλά για όλα τα παιδιά* (Text 8, Position 10).

Ωστόσο, ο προαναφερθείς τρόπος λειτουργίας της μονάδας προϋποθέτει την ύπαρξη ενός πλαισίου σχολικής αυτονομίας, που φαίνεται να εκλείπει από τα δημοτικά σχολεία της περιφέρειας Μαγνησίας σύμφωνα πάντα με τα λεγόμενα των συμμετεχόντων. Παρά το ότι το γραφειοκρατικό πλαίσιο λειτουργίας συνδράμει στην εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας (Kimbrough & Todd, 1967), από την έρευνα προκύπτει ότι η σχολική αυτονομία αποτελεί απαραίτητη συνθήκη για την εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία της. Αναφέρεται σχετικά από το Χ.Μ., *και καταληκτικά πιστεύω ότι η σχολική αυτονομία είναι αυτή που βοηθάει να επιτελείται το έργο όλων εδώ που συμμετέχουν στη σχολική μονάδα καλύτερα* (Text 10, 59-59).

Σε γενικές γραμμές, από τη πλειονότητα των εκπαιδευτικών, θεωρείται ότι το υπάρχον συγκεντρωτικό πλαίσιο λειτουργίας λειτουργεί αφοπλιστικά καθώς δεν παρέχει τη νομική αλλά και οικονομική κάλυψη για άμεση ικανοποίηση των μαθησιακών και άλλων αναγκών. Πράγματι και στη μελετηθείσα βιβλιογραφία καταγράφεται η ισχυρή εξάρτηση των σχολικών μονάδων από την κεντρική διοίκηση (Saiti, 2009).

Σύμφωνα με τους περισσότερους ερωτηθέντες, η αυτονομία στο πλαίσιο του σχολείου αποτελεί αρχικά τη δυνατότητα αυτοπροσδιορισμού της μονάδας και κατάλληλης αυτοδιαχείρισης των πόρων με γνώμονα την άμεση κάλυψη των αναγκών που προκύπτουν. *Αυτονομία από την έκφραση και μόνο σημαίνει ότι η σχολική μονάδα μπορεί και διαχειρίζεται τα θέματά της, τα οικονομικά της και μπορεί και ικανοποιεί τις ανάγκες της με τον τρόπο που επιλέγει η ίδια*, αναφέρει χαρακτηριστικά συμμετέχουσα στην έρευνα εκπαιδευτικός (Text 9, Position 5–5).

3.1.2. Τα σημαντικότερα αίτια έλλειψης σχολικής αυτονομίας. Πώς επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα της μονάδας;

Η μεγαλύτερη μερίδα των ερωτηθέντων φαίνεται να θεωρεί, ότι η σχολική αυτονομία εκλείπει κατά κύριο λόγο από τις σχολικές μονάδες, γεγονός που επηρεάζει αναπόδραστα την αποτελεσματικότητα του σημερινού σχολείου. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά συμμετέχουσα, *Σχολική Αυτονομία δεν υπάρχει, αφού κάθε σχολείο δεν μπορεί να λειτουργήσει διαφορετικά από το άλλο (...)* Υποτίθεται ότι όλοι είναι ίδιοι, όλα τα παιδιά ίδια (Text 3, 7-10).

Στο πλαίσιο της έρευνας ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να αναφερθούν στους παράγοντες που στερούν, κατά τη γνώμη τους τη σχολική αυτονομία από το σύγχρονο σχολείο. Οι περισσότερες αναφορές σχετίζονταν με την κεντρική εκπαιδευτική πολιτική και τις συνέπειες της, ωστόσο, πολλοί εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν και σε άλλους παράγοντες όπως η ύπαρξη συστεγαζόμενου σχολείου.

Όπως προαναφέρθηκε σύμφωνα με την πλειοψηφούσα γνώμη η έλλειψη σχολικής αυτονομίας επιδρά στην αποτελεσματικότητα του σημερινού σχολείου, κυρίως ως προς τη βέλτιστη κάλυψη των αναγκών του. Στο παρόν κεφάλαιο, καταγράφεται ακόμη η βιωθείσα εμπειρία των εκπαιδευτικών αναφορικά με το ζήτημα και παρουσιάζονται οι σχέσεις αλληλεπίδρασης που ενυπάρχουν. Ενώ, υιοθετείται η αντίληψη ότι η ύπαρξη ενός πιο ευέλικτου πλαισίου λειτουργίας θα συνείσφερε

περισσότερο στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της μονάδας. Ακολουθεί ανάλυση των παραγόντων που αναφέρθηκαν ως περιοριστικοί για τη σχολική αυτονομία, από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς:

Αναλυτικό Πρόγραμμα

Η πλειονότητα των συμμετεχόντων στάθηκε στο ζήτημα της κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Σε αυτό το πλαίσιο αναφέρθηκαν στις πιέσεις που ασκούνται για την κάλυψη της ύλης και περιέγραψαν δυσχερείς καταστάσεις που περιορίζουν ουσιαστικά τη δική τους αυτονομία. Η αυτονομία του εκπαιδευτικού και αυτή της σχολικής μονάδας, ωστόσο, δεν αποτελούν δύο εντελώς ξεχωριστά πεδία διερεύνησης και συχνά το ένα εμπλέκεται στους κόλπους του άλλου.

Η παρούσα εκπαιδευτική πολιτική, σύμφωνα με τους ερωτηθέντες, φαίνεται να αφαιρεί από τον ηγέτη και τους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα προσαρμογής του σχολείου που εργάζονται στις εκάστοτε μαθησιακές ανάγκες. Το γεγονός πλήττει την αποτελεσματικότητα της μονάδας καθώς περιορίζει τις δυνατότητες της. Όπως άλλωστε αναφέρθηκε και σε προηγούμενο κεφάλαιο, τα εκπαιδευτικά συστήματα, που εναποθέτουν πεδία λήψης αποφάσεων όπως η επιλογή των προσφερόμενων μαθημάτων, των σχολικών εγχειριδίων και των μεθόδων αξιολόγησης τείνουν να επιτυγχάνουν τις υψηλότερες μαθητικές επιδόσεις (OECD, 2001).

Όπως υποστηρίχθηκε λοιπόν από μεγάλο μέρος των συμμετεχόντων, το εκπαιδευτικό έργο τους επιβαρύνεται ιδιαίτερα από την πίεση της επίτευξης των στόχων του Αναλυτικού Προγράμματος, που συχνά δεν ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών τους. *Δε νομίζω ότι υπάρχουν μεγάλα περιθώρια ευελιξίας και αυτονομίας, αναφέρει η Σ.Κ., Εφόσον όλα είναι κατευθυνόμενα, η ύλη είναι ίδια, οι μέθοδοι είναι ίδιες, έχεις αναγκαστικά κατευθύνσεις (...) ακόμη και το βιβλίο του δασκάλου σε περιορίζει* (Text 3, 19-23). Το φαινόμενο αυτό φθίνει σταδιακά την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας καθώς δεν επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να φέρει εις πέρας μαθησιακούς στόχους που πράγματι ανταποκρίνονται στην δυναμική της τάξης του.

Η Α.Ε., δασκάλα σε νησιωτική περιοχή της Μαγνησίας, αναφέρει ότι οι ανάγκες διαφοροποιούνται σε μεγάλο βαθμό από το ευρύτερο κοινωνικό αλλά και γεωγραφικό περιβάλλον που ανήκει το σχολείο. *Ένα σχολείο που βρίσκεται στην Αλόνησο, ένα σχολείο που βρίσκεται στη Φλώρινα και ένα σχολείο που βρίσκετε στην Κρήτη δεν*

μπορώ να καταλάβω γιατί να έχουν τους ίδιους ακριβώς στόχους. Έχουν τις ίδιες ανάγκες τα παιδιά; Αυτό δηλώνει ότι δεν υπάρχει αυτονομία ως προς το περιεχόμενο των σπουδών, ως προς το πρόγραμμα (Text 7, 3-7), αναφέρει σχετικά.

Πράγματι, στα γραφειοκρατικά συστήματα το αναλυτικό πρόγραμμα εφαρμόζεται αδιακρίτως χωρίς να επιδέχεται ιδιαίτερα αναπροσαρμογές ανάλογα με τις προηγούμενες μαθησιακές εμπειρίες, τις ικανότητες, τα ενδιαφέροντα και τις προσδοκίες των μαθητών (Formosinho & Figueiredo, 2014). Τα *Ready to Wear, single size curriculums* (Formosinho, 2007), που αναφέρθηκαν και στο θεωρητικό σκέλος της παρούσας εργασίας, καθορίζουν σε κεντρικό επίπεδο το πρόγραμμα σπουδών των σχολείων, τις διδακτικές ώρες και μεθόδους που αφορούν στο κάθε μάθημα αλλά και στα επί μέρους αντικείμενα.

Κυρίως το πρόβλημα αποδίδεται στους περιορισμούς, που αφαιρούν από τον εκπαιδευτικό το δικαίωμα να διαχειρίζεται την ύλη ανάλογα με τις δυνατότητες των μαθητών του. *Αύριο Δευτέρα όλα τα σχολεία στη γλώσσα της Τετάρτης Δημοτικού θα βρίσκονται σε μία πολύ συγκεκριμένη ενότητα. Ποια αυτονομία λοιπόν; Είναι ίδια όλα τα παιδιά για να μπορούμε να τρέχουμε με ίδια ταχύτητα την ύλη;* (Text 7, 3-6), αναφέρει η Α.Ε. περιγράφοντας το πρόβλημα που αντιμετωπίζει. Το γραφειοκρατικό μοντέλο ωστόσο, θεμελιώνεται μέσα από την ομοιομορφία των αναλυτικών προγραμμάτων, τα οποία σχεδιάζονται ώστε να ανταποκρίνονται στο μέσο μαθητή και όχι στις εξατομικευμένες ανάγκες του κάθε μαθητή (Formosinho & Figueiredo, 2014).

Ο *average student*, όπως απαντάται στη διεθνή βιβλιογραφία, αποτελεί τον πυλώνα των αναλυτικών προγραμμάτων των συγκεντρωτικά διοικούμενων εκπαιδευτικών συστημάτων (Formosinho & Figueiredo, 2014). Τα προγράμματα αυτά είναι σχεδιασμένα ώστε να είναι «εκτελέσιμα» από το μέσο εκπαιδευτικό (*average teacher*) και να ανταποκρίνονται στις μαθησιακές απαιτήσεις του μέσου μαθητή (*average student*) (Formosinho & Figueiredo, 2014), ο οποίος κατέχει μέτριες γνωστικές ικανότητες και δεξιότητες καθώς και περιορισμένα κίνητρα μάθησης.

Η διαφοροποίηση των αναγκών είναι αλληλένδετα συνδεδεμένη με την διαφοροποίηση των μαθησιακών στόχων, Συγκεκριμένα, υποστηρίχθηκε ότι μία μονάδα καθίσταται αποτελεσματικότερη όταν έχει το απαραίτητο πλαίσιο αυτονομίας να ορίζει η ίδια τους στόχους της και να προβαίνει έπειτα στον ανάλογο προγραμματισμό. *Το να είναι αυτόνομη μία σχολική μονάδα επιδρά στο να πετυχαίνει τους εκπαιδευτικούς στόχους της, είτε τους βάζει ο διευθυντής είτε οι δάσκαλοι* (Text 4, 15-16), αναφέρεται χαρακτηριστικά.

Το δικαίωμα των σχολικών μονάδων να αυτοκαθορίζουν τον παιδαγωγικό τους προγραμματισμό και την εσωτερική οργάνωση και διοίκηση, διεκδικείται ήδη από το 2006 στην Ισπανία μέσω της κίνησης Act on Education (LOE) (Eurydice, 2007). Στη χώρα μας ωστόσο, αποκλειστικά η κεντρική ηγεσία του Υπουργείου αναλαμβάνει τη συνολική διαμόρφωση εκπαιδευτικού οράματος, καθορίζοντας τα γενικά χαρακτηριστικά και τους στόχους του εκπαιδευτικού συστήματος (Μπρίνια, 2009).

Ο καθορισμός των εκπαιδευτικών στόχων από το διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς της μονάδας, αποτελεί καίριο ζήτημα για τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς καθώς όπως προαναφέρθηκε αντιμετωπίζουν σημαντικές δυσκολίες στο να επιτύχουν τους στόχους που τίθενται από τα αναλυτικά προγράμματα και παράλληλα να εξυπηρετήσουν τις ανάγκες των μαθητών/τριών τους. Συγκεκριμένα, υποστηρίζεται ότι θα ήταν προτιμότερο οι στόχοι να ορίζονται από τον εκάστοτε εκπαιδευτικό, ώστε να είναι και περισσότερο κατάλληλοι και επιτεύξιμοι. Εξηγώντας τον τρόπο που κατά τη γνώμη της επιδρά η ύπαρξη αυτονομίας στην αποτελεσματικότητα της μονάδας η Κ.Σ. υποστηρίζει σχετικά: *σίγουρα επηρεάζεται γιατί αν εγώ έφτιαχνα ένα δικό μου σχολείο ή δίδασκα στα παιδιά αυτό που θέλω εγώ και η ομάδα ανθρώπων που συνεργάζομαι σαφώς και θα είχαμε θέσει άλλους στόχους, θα θέλαμε άλλα αποτελέσματα και θα κάναμε πράγματα για να τα πετύχουμε* (Text 6, 19–22).

Το ζήτημα της κεντρικής στοχοθεσίας απασχολεί την πλειονότητα των ιεραρχικά δομημένων οργανισμών. Στην Ελλάδα, συγκεκριμένα, όπου το εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται από έντονο συγκεντρωτισμό (Μιχαλακόπουλος, 1987· Bush, 2003· Μπρίνια, 2009·) η πλειονότητα των αποφασιστικών, συντονιστικών και επιτελικών εξουσιών ασκούνται από το Υπουργείο. Κατά συνέπεια, οι όποιες διατάξεις αφορούν στο πρόγραμμα σπουδών και στο γενικότερο πλαίσιο λειτουργίας των σχολείων, εφαρμόζονται πανελλαδικά και αδιακρίτως.

Για την αντιμετώπιση ανάλογων προβλημάτων, προτάσσεται διεθνώς το αίτημα για εκχώρηση ορισμένων λειτουργιών σε τοπικό επίπεδο. Η πρόταση βασίζεται στο ότι οι τοπικές αρχές είναι σε θέση να γνωρίζουν και να αφογκράζονται τις ανάγκες των κατά τόπους σχολείων πολύ καλύτερα από ότι το κεντρικό διοικητικό σώμα (Fullan, 2005: 90).

Το πρόβλημα των στόχων παίρνει ανεξέλεγκτες συχνά διαστάσεις, καθώς φαίνεται να επηρεάζει ποικιλοτρόπως την αποτελεσματικότητα της μονάδας. Συγκεκριμένα,

θεωρείται παράγοντας που προκαλεί πίεση και άγχος τόσο σε μαθητές όσο και σε εκπαιδευτικούς. Σύμφωνα με τη Β. δημιουργείται ένας φαύλος κύκλος όπου το Αναλυτικό Πρόγραμμα πιέζει τον εκπαιδευτικό για την κάλυψη συγκεκριμένου όγκου ύλης και ο εκπαιδευτικός πιέζει τους μαθητές-τριες για καλύτερα και περισσότερα αποτελέσματα. Η όλη διαδικασία φθίνει τη μαθησιακή διαδικασία καθώς *ρουφά τη ζωντανία και την ενεργητικότητα των μαθητών*, αναφέρει η Β. Σύμφωνα πάντα με τα λεγόμενα της, *με όλη αυτήν την πίεση επηρεάζεται η διάθεση με την οποία έρχονται τα παιδιά στο σχολείο και η ψυχολογία τους (...)*το βλέπουμε αυτό (Text 2, Position 21–21).

Η πίεση του αναλυτικού προγράμματος, ακόμη περιορίζει τη δυνατότητα υλοποίησης παράλληλων ή και εξωσχολικών δραστηριοτήτων. Αναφέρθηκε, ότι με τα ισχύοντα δεδομένα και τη στιγμή που δεν υπάρχει επαρκής χρόνος για την επίτευξη των στόχων του Αναλυτικού Προγράμματος, περιορίζονται στο ελάχιστο οι παράλληλες δραστηριότητες. Κατά συνέπεια μειώνονται τα ερεθίσματα που δέχονται οι μαθητές. *Θα ήταν πολύ ωραίο τα παιδιά να μάθουν να ασχολούνται περισσότερο με τη λογοτεχνία, με το βιβλίο αλλά δεν υπάρχει η δυνατότητα ούτε να έχουμε βιβλία για όλα τα παιδιά ή για μία μοκέτα με μαξιλάρια που να μπορούμε να κάτσουμε με τα παιδιά για να κάνουμε λίγο διαφορετικό απ' ότι είναι το μάθημα. Και να βρίσκαμε λεφτά όμως από το σύλλογο, από γονείς δεν έχω το χρόνο να το κάνω* (Text 2, 27-32), αναφέρει χαρακτηριστικά η Β., δασκάλα της Τετάρτης σε Δημοτικό σχολείο της αστικής περιοχής του Βόλου.

Οι κατευθυντήριες γραμμές από τα Βιβλία του δασκάλου και τα αναλυτικά προγράμματα, θα ανέμενε κανείς ότι έχουν υποστηρικτική λειτουργία για το έργο του εκπαιδευτικού. Πράγματι, παρά τις όποιες δυσκολίες αναφέρθηκαν, εντύπωση προκαλεί ότι πολλοί από τους συμμετέχοντες που αναφέρθηκαν επικριτικά στην πίεση των αναλυτικών προγραμμάτων, τα αναγνωρίζουν και ως διευκολυντικό παράγοντα στο έργο τους καθώς τους παρέχουν μιας μορφής ασφάλεια για την ορθότητα των ενεργειών τους. *Κοίταξε να δεις κάποια πράγματα είναι «τυφλοσούρτης» και σε βοηθάνε, σε βγάζουν από τη σκέψη του τι θα κάνω αύριο* (Text 6, Position 7-7) αναφέρει η Κ.Σ. ενώ στην πορεία αναγνωρίζει στα Αναλυτικά Προγράμματα ένα υπάρχον περιθώριο ευελιξίας, *Έχουμε κάποια πράγματα για να κάνουμε επιλογές αλλά σε γενικές γραμμές μας ζητάνε τα αδύνατα* (Text 6, Position 19-19).

Εντύπωση προκαλεί ότι με εξαίρεση ορισμένους ερωτηθέντες, δεν αναγνωρίζεται η δυνατότητα για δημιουργική αξιοποίηση του αναλυτικού προγράμματος. Κάτι

ανάλογο φαίνεται να ξεπερνά τις δυνατότητες των εκπαιδευτικών καθώς ασκείται πίεση για την κάλυψη της ύλης σε σχέση με τμήματα του ίδιου σχολείου ή σχολείων της εγγύτερης περιοχής αλλά και για την διδασκαλία προαπαιτούμενων για τις επόμενες τάξεις γνώσεων και δεξιοτήτων. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Χ.Μ. θεωρείται «*ψευδαίσθηση των έξω από την εκπαίδευση*», η αντίληψη ότι *οι εκπαιδευτικοί κλείνοντας την πόρτα μπορούν να κάνουν ότι θέλουν χρησιμοποιώντας τις παιδαγωγικές του γνώσεις, την παιδαγωγική επάρκεια και τα ενδιαφέροντα των παιδιών. Θεωρώ ότι είναι μύθος, υποστηρίζει ο εκπαιδευτικός γιατί όταν το διπλανό σχολείο ή η διπλανή τάξη καλύπτει ήδη μία ποσότητα ύλης από τα συγκεκριμένα βιβλία, και υπάρχει και αυτή η αλυσίδα με τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και όλα αυτά τα «κονσερβαρισμένα» που θέλουν να μαθαίνουν τα παιδιά, βλέπε τράπεζες θεμάτων, δε γίνεται να ξεφύγεις γιατί κάνεις ζημιά στα παιδιά, τα αφήνεις πίσω* (Text 10, Position 13-13).

Διευθυντής

Στο πλαίσιο της κεντρικά σχεδιασμένης εκπαιδευτικής, όπου οι βασικές αποφάσεις για τη λειτουργία της σχολική μονάδας λαμβάνονται απευθείας από το Υπουργείο, έχει τροποποιηθεί και «υποβαθμιστεί» ο ρόλος του διευθυντή. Συγκεκριμένα, όπως προκύπτει από τα πορίσματα της παρούσας έρευνας, ο ρόλος αυτός καθ' εαυτός και η προσωπικότητα του διευθυντή, φαίνεται να ανάγεται σε έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες που περιορίζουν τη σχολική αυτονομία.

Διεκπεραιωτικός και εκτελεστικός

Σε ότι αφορά στο ρόλο του διευθυντή, η επικρατούσα άποψη είναι ότι πλέον έχει καταστεί **διεκπεραιωτικός και εκτελεστικός**, καθώς καλείται απλώς να εκτελέσει τα κελεύσματα του Υπουργείου, ενώ του έχουν αφαιρεθεί οι περισσότερες εξουσίες που αφορούν στη λήψη αποφάσεων. Ο διευθυντής δεν είναι σε θέση όχι μόνο να διευρύνει αλλά ούτε και να διατηρήσει τα υπάρχοντα όρια αυτονομίας γεγονός που αναπόδραστα φθίνει την αποτελεσματικότητα της μονάδας, η οποία σύμφωνα με πρόσφατες έρευνες ταυτίζεται με τη λειτουργική ενδυνάμωση του (CORE, 2010). Το περιεχόμενο της εργασίας του πλέον *εξαντλείται στην περάτωση γραμματειακών*

υποθέσεων, αναφέρει, ο Χ.Μ.: Δεν υπάρχει αυτονομία γιατί ο διευθυντής της σχολικής μονάδας είναι πίοτερο γραμματέας και διεκπεραιωτής και λιγότερο ηγέτης που του δίνει η νομοθεσία το δικαίωμα να χαράζει στρατηγικές, να έχει ένα προσωπικό όραμα μαζί με τους συναδέλφους (Text 10, 3-6).

Με τα παραπάνω συμφωνεί και η μελετηθείσα βιβλιογραφία. Όπως υποστηρίχθηκε και στην αρχή της μελέτης, εντός των γραφειοκρατικών συστημάτων οι ενδιάμεσες εξουσίες εκτελούν εντολές, χωρίς να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και η διοίκηση εκ μέρους τους έχει κυρίως διαχειριστικό και διεκπεραιωτικό χαρακτήρα (Μπρίνια, 2009).

Από τα συμφραζόμενα των συμμετεχόντων, προκύπτει το συμπέρασμα ότι οι διευθυντές φαίνεται να έχουν αποδεχτεί τη νέα τάξη πραγμάτων. Ο ρόλος τους πλέον περιορίζεται κυρίως στο να *αντιπροσωπεύουν το γράμμα του νόμου* ανακοινώνοντας στους υφισταμένους τις όποιες ανακοινώσεις του Υπουργείου. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά και η Κ.Σ., *Από μια διευθύντρια ή ένα διευθυντή δεν περιμένω τίποτε πλέον και δεν περιμένουν ούτε οι ίδιοι από τον εαυτό τους. Ακούγεται κάπως αλλά δεν περιμένω γιατί απλώς εξυπηρετεί το γράμμα του νόμου* (Text 6, 49-51). Οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι η αδράνεια στην οποία έχουν επέλθει πολλοί διευθυντές σχολείων, αποδίδεται κυρίως στο γενικότερο γραφειοκρατικό πλέγμα λειτουργίας της εκπαίδευσης. Ανάλογα και σε έρευνα που διενεργήθηκε πέντε χρόνια νωρίτερα, προέκυψε ότι μερίδα εκπαιδευτικών θεωρεί ότι η διοικητική αποκέντρωση και η απομάκρυνση από τα γραφειοκρατικά πρότυπα θα συνέβαλλε περισσότερο στη βελτίωση της απόδοσης των διευθυντών και της σχολικής μονάδας εν γένει (Χρίστου, 2010).

Διευθυντής- μάνατζερ

Μέσα από την ανάλυση των δεδομένων σκιαγραφήθηκε ένα ακόμη πρότυπο (pattern) που περιγράφει αδρά τα χαρακτηριστικά διευθυντικών στελεχών. Πρόκειται για το πρότυπο του **διευθυντή μάνατζερ**. Το συγκεκριμένο προφίλ διευθυντή, ανάγεται σε έναν από τους κορυφαίους παράγοντες που δρουν περιοριστικά για την σχολική αυτονομία της μονάδας.

Σκιαγραφώντας το προφίλ του διευθυντή μάνατζερ από τα λεγόμενα των συμμετεχόντων, προκύπτει ότι πρόκειται για ένα στέλεχος που προκαλεί φόβο και

εργασιακή αβεβαιότητα στους εκπαιδευτικούς καθώς επιδιώκει την επιβολή της δικής του γνώμης, η οποία ταυτίζεται με τις επιταγές της κεντρικής πολιτικής. Όπως αναφέρει ο Β.Δ.: *πρόκειται για το μοντέλο διευθυντή-μάνατζερ που θέλει η κυβέρνηση και το χει περάσει (...) κάποιον να δημιουργεί φόβο, να γίνουν οι διευθυντές κεχαγιάδες στα κεφάλια των εκπαιδευτικών και να κρίνουν τις σκέψεις και τις απόψεις τους* (Text 8, 45-48).

Σε αυτό το πλαίσιο, αντιλαμβάνεται κανείς ότι μεταξύ των εκπαιδευτικών και της ηγεσίας της μονάδας δεν καλλιεργείται γόνιμος διάλογος ούτε ενυπάρχουν σχέσεις συνεργασίας. Τουναντίον, επικρατεί κλίμα φόβου και αβεβαιότητας. Το φαινόμενο πλήττει σε μεγάλο βαθμό την αποτελεσματικότητα της μονάδας καθώς αυτή επηρεάζεται από την αλληλεπίδραση μεταξύ του διευθυντή και των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, η αμφίδρομη επικοινωνία Διευθυντή-εκπαιδευτικών καλλιεργεί ευνοϊκό κλίμα και προάγει την αμοιβή και τον έπαινο επηρεάζοντας θετικά την επίδοση των μαθητών (Σαΐτης, 2005· Καρκανιά, 2013).

Ο εν λόγω τύπος διευθυντή επηρεάζει όχι μόνο τα περιθώρια ελευθερίας έκφρασης των εκπαιδευτικών αλλά και την αυτόνομη διαχείριση πόρων μέσα από δημοκρατικές διαδικασίες στο σύλλογο διδασκόντων. Σύμφωνα με τον Β.Δ., *Ο διευθυντής έχει γίνει ένα είδος μάνατζερ και το περιθώριο αυτονομίας στο σύλλογο διδασκόντων καταλαβαίνεις πόσο στενό γίνεται. Έρχεται ο μάνατζερ και σου λέει δεν έχουμε λεφτά άρα τρέξτε μόνοι σας και βρείτε χρήματα για να τρέξετε τα προγράμματα που θέλετε* (Texte 8, 30-34). Αξίζει να αναφερθεί ότι και στη μελετηθείσα βιβλιογραφία η αντικατάσταση μιας γραφειοκρατικής οργάνωσης από ένα μοντέλο μάνατζμεντ θεωρείται πως θα είχε επικίνδυνες συνέπειες (Simkins, 2000:330).

Αφομοίωση και σταδιακή αλλαγή προθέσεων

Πέραν του ρόλου, όπως προαναφέρθηκε θεωρείται ότι η αυτονομία και κατ'επέκταση η αποτελεσματικότητα της μονάδας επηρεάζεται και από την ίδια την προσωπικότητα του διευθυντή. Σε πολλές περιπτώσεις η ιδιοσυγκρασία του ηγέτη φαίνεται να λειτουργεί ως τροχοπέδη στην πορεία χάραξης εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Από την πλειοψηφία των συμμετεχόντων εκφράζεται η άποψη ότι ακόμη και στελέχη που ξεκινούν με αγαθές προθέσεις και αποσκοπούν στην ανοδική πορεία του σχολείου που εργάζονται, στη συνέχεια *διαβρώνονται* από την εξουσία που τους

εκχωρείται και αφομοιώνονται από την κεντρική ηγεσία. Σύμφωνα με την Κ.Σ.:
Νομίζω ότι για να έχεις αυτή τη θέση πρέπει να είσαι και αντίστοιχος άνθρωπος. Ξεκινάς με κάποια όνειρα για το σχολείο, για εσένα και θέλεις κάποιον να φτάσεις. Πιστεύω ότι στην πορεία χαλιούνται όλα αυτά και αλλάζεις σαν άνθρωπος όταν πας σε μια τέτοια θέση. Εγώ ξέρω ότι διευθυντής σημαίνει το γράμμα του νόμου από κει και πέρα δεν περιμένω κάτι άλλο (Text 6, 51-54).

Στον αντίποδα των ευρημάτων της παρούσας έρευνας, η έρευνα των Agasisti et al. (2012), κατέδειξε την προσωπικότητα του διευθυντή ως ένα από τα άτυπα περιθώρια αυτονομίας των συγκεντρωτικά διοικούμενων εκπαιδευτικών συστημάτων. Σύμφωνα με τα πορίσματα της έρευνας, ένας **επιχειρηματικά σκεπτόμενος διευθυντής (entrepreneurial)** δύναται να λειτουργήσει καταλυτικά στη διεύρυνση των ορίων της σχολικής αυτονομίας ακόμη και μέσα σε ένα συγκεντρωτικό σύστημα αναπτύσσοντας ουσιαστικό διάλογο (substantial bodies) τόσο με τη κεντρική διοίκηση όσο και με τους υφισταμένους του (Agasisti et al., 2012).

Απροθυμία χάραξης εσωτερικής πολιτικής

Ακόμη, μελετώντας τις συμπεριφορές διευθυντών που λειτουργούν ως τροχοπέδη στη διεύρυνση των ορίων αυτονομίας αξίζει να σταθούμε στην περίπτωση των ανθρώπων που δεν ήθελαν να βρεθούν σε αυτή τη θέση και κατά συνέπεια χαρακτηρίζονται από αδιαφορία και αδυναμία χάραξης εσωτερικής πολιτικής. Στο σχολείο που εργάζεται η Α.Ε., παραδείγματος χάριν η διευθύντρια ορίστηκε χωρίς να έχει οποιαδήποτε φιλοδοξία για αυτή τη θέση και χωρίς να έχει κάποιο προσωπικό εκπαιδευτικό όραμα, πληρούσε ωστόσο τα αντικειμενικά κριτήρια για τη συγκεκριμένη θέση. Όπως αναφέρει η εκπαιδευτικός, *ουσιαστικά η κοπέλα δεν ήθελε να γίνει διευθύντρια αλλά δεν υπήρχε άλλος που και να ήθελε και να έχει τα προσόντα, μπήκε σχεδόν αναγκαστικά* (Text 7, Position 47-49).

Όπως επισημάνθηκε και σε προηγούμενο κεφάλαιο, στους γραφειοκρατικά διοικούμενους οργανισμούς, ενυπάρχει αξιοκρατικό σύστημα προσλήψεων και προαγωγών, που επιτρέπει τη πρόσληψη προσωπικού βάσει των προσόντων, της εμπειρίας και κυρίως της εξειδίκευσης τους. Η γραφειοκρατία θεμελιώνεται στον εκπαιδευτικό χώρο μέσω του αυστηρού συστήματος κριτηρίων και μοριοδότησης που τίθεται. Παρότι αξιοκρατικό το συγκεκριμένο σύστημα προσλήψεων και προαγωγών

συχνά κρίνεται αναποτελεσματικό για τη σχολική μονάδα, όπως στην περίπτωση που προαναφέρθηκε.

Καταληκτικά, η κεντρική εκπαιδευτική πολιτική φαίνεται ότι τόσο μέσω των αναλυτικών προγραμμάτων όσο και μέσω του αυστηρού καθορισμού του ρόλου του διευθυντή, δημιουργεί ένα πλέγμα δυσχερειών που δεν επιτρέπουν στη σχολική μονάδα να λειτουργήσει κοντά στο βέλτιστο των δυνατοτήτων της, πλήττοντας αναπόδραστα την αποτελεσματικότητά της. Στην πορεία γίνεται αναφορά και σε άλλους περιοριστικούς παράγοντες που δεν μπορούν να ιδωθούν παρά ως ευρύτερες συνέπειες της εν λόγω πολιτικής.

Συστεγαζόμενο σχολείο

Στους παράγοντες που περιορίζουν την σχολική αυτονομία, συγκαταλέγεται και η συνύπαρξη δύο ή και περισσότερων σχολικών μονάδων στο ίδιο κτήριο. Σύμφωνα με τους ερωτηθέντες το πρόβλημα αποδίδεται κυρίως στην από κοινού διαχείριση των οικονομικών πόρων. *Νομίζω ότι είναι πιο εύκολο να διαχειριστεί ένα μόνο σχολείο τα οικονομικά του παρά να συνεννοηθούν δύο μαζί* (Text 1, 13), αναφέρει η εκπαιδευτικός. Σύμφωνα με την ίδια και παρότι υπάρχει καλή συνεργασία με το συστεγαζόμενο σχολείο, θεωρεί ότι η σχολική μονάδα που εργάζεται στερείται σχολικής αυτονομίας για αυτό το λόγο. *Μία μονάδα που δεν μπορεί να είναι μόνη της στον προαύλιο χώρο για εμένα δεν έχει αυτονομία* (Text 1, 3), αναφέρει χαρακτηριστικά.

Σύμφωνα με την ίδια αλλά και με άλλους εκπαιδευτικούς που βιώνουν ανάλογη κατάσταση, οι εκπαιδευτικοί περιορίζονται καθώς πριν ζητήσουν οποιαδήποτε οικονομική ενίσχυση για την τάξη ή το πρόγραμμα που τρέχουν, πρέπει εκτός από το διευθυντή τους να συνεννοηθούν και με το διευθυντή του συστεγαζόμενου σχολείου. Άλλωστε, όπως αναφέρει η εκπαιδευτικός, στα συστεγαζόμενα σχολεία όπως το δικό τους μόνο ο ένας από τους δύο διευθυντές διαχειρίζεται τους πόρους. *Και φυσικά απ'ότι ξέρω ο δικός μας διευθυντής δεν έχει τα οικονομικά. Τα οικονομικά τα ορίζει ο άλλος ο διευθυντής. Δηλαδή, στα συστεγαζόμενα σχολεία τα οικονομικά τα έχει ένας (...). Εκφράζεις μεν τα θέλω σου, υπάρχει ελευθερία σε αυτό αλλά από εκεί και πέρα πρέπει να συζητηθούν σε σχέση και με το άλλο σχολείο και με τα οικονομικά της μονάδας* (Text 1, 19-21).

Οικονομικοί περιορισμοί

Μεταξύ των σημαντικότερων περιοριστικών, για τη σχολική αυτονομία, παραγόντων συγκαταλέγεται και η οικονομική υποχρηματοδότηση. Η υποχρηματοδότηση, δεν είναι ένα πρόβλημα που μπορεί να απομονωθεί καθώς οι συνέπειες της επηρεάζουν καθημερινά και ποικιλοτρόπως την εκπαιδευτική πραγματικότητα. Οι όποιες επιρροές έχουν αντίκτυπο στο παραγόμενο μαθησιακό έργο καθώς φθίνουν την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Δεδομένης της γενικότερα δυσχερούς οικονομικής συγκυρίας, δεν προκαλεί εντύπωση ότι η έλλειψη πόρων αναφέρεται ως περιοριστικός παράγοντας από το σύνολο σχεδόν των συμμετεχόντων.

Αρχικά το φαινόμενο της υποχρηματοδότησης έχει άμεσο αντίκτυπο στις επενδύσεις που γίνονται για υλικοτεχνική υποδομή. Συχνά, δεν υπάρχει η δυνατότητα αξιοποίησης των Νέων Τεχνολογιών και αν υπάρχει συνεπάγεται μία σειρά από τεχνικά και άλλης φύσεως προβλήματα. Μετέχουσα στην έρευνα, αναφέρει ότι δεν έχει τη δυνατότητα να αξιοποιεί τις ΤΠΕ στην τάξη της καθώς στην αίθουσα της δεν υπάρχει πρόσβαση στο διαδίκτυο. *Παντού βρίσκεις μπροστά σου τα οικονομικά, αναφέρει απηυδισμένη, η αίθουσα μου δεν έχει σύνδεση με το ίντερνετ. Εγώ θα επιθυμούσα να έχω έναν υπολογιστή τελευταίας τεχνολογίας μέσα στην τάξη μου τουλάχιστον και δεν υπάρχει. Αυτά όμως για να γίνουν είναι οικονομική επιβάρυνση και χρήματα δεν υπάρχουν* (Text 1, 39-42). Σύμφωνα με την ίδια, η αυτονομία προϋποθέτει την ύπαρξη υλικοτεχνικής υποδομής καθώς αν ένας εκπαιδευτικός χρειάζεται ορισμένα μέσα και δεν του διατίθενται, δε μπορεί να θεωρείται αυτόνομος. *Αν ήμουν αυτόνομη θα έλεγα τώρα χρειάζομαι σύνδεση με το ίντερνετ και θα την είχα, φέρτε μου και έναν υπολογιστή τελευταίας τεχνολογίας και ένα βιντεοπρωτζέκτορα να είναι μόνιμα μέσα στην τάξη μου και να κάνω τη δουλειά μου. Αυτό θα ήταν το ιδανικό αλλά δυστυχώς δεν γίνεται* (Text 1, 42-44), αναφέρει η εκπαιδευτικός.

Κυρίως το πρόβλημα αποδίδεται στο γεγονός ότι ελλείπει πόρων δεν παρέχεται η ευκαιρία για ανανέωση των διδακτικών μεθόδων που απαιτούν νέες τεχνολογίες και καινοτόμες υλικοτεχνικές υποδομές. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο Χ.Μ., *όταν η χρηματοδότηση είναι ελλιπής δεν μπορείς και εσύ να είσαι αποτελεσματικός σε αυτά που έχεις προκαθορίσει. Αν βάζεις στο πρόγραμμα να αγοράσεις ας πούμε διαδραστικούς σαν ανανέωση των εκπαιδευτικών πρακτικών σου και δε μπορείς να το*

κάνεις (...) Άρα δεν μπορείς να είσαι και αποτελεσματικός (Text 10, 10-13).

Επιταγές της ΕΕ και Εργασιακές Απαιτήσεις

Από την παρούσα έρευνα ακόμη προέκυψε ακόμη ότι η σχολική αυτονομία περιορίζεται από τις ανάγκες της αγοράς και κυρίως από τις απαιτήσεις της ΕΕ. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τη μειοψηφία των συμμετεχόντων, που αναφέρθησαν σε αυτόν τον παράγοντα, ο καταγιτισμός μαθησιακών στόχων που επιβάλλεται μέσα από το Αναλυτικό Πρόγραμμα, δεν είναι τυχαία επιλογή. Τουναντίον αποσκοπεί στην διδασκαλία συγκεκριμένων γνωστικών αντικειμένων ενώ παράλληλα παραγκωνίζει την καλλιέργεια δεξιοτήτων όπως η κριτική σκέψη. Σύμφωνα, τον Χ.Μ., η *ευρωπαϊκή ένωση ζητά από τους εκπαιδευτικούς να μην στοχεύουν στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών αλλά να διδάσκουν κάποιες δεξιότητες σαν «αρπαχτές»-εύκολες γνώσεις*, αναφέρει χαρακτηριστικά ο εκπαιδευτικός. Η εν λόγω τακτική σύμφωνα με τη γνώμη του *πλάθει τον αυριανό εργαζόμενο που θα μπορούν εύκολα να αλλάζουν και να προσαρμόσουν στις απαιτήσεις της Ε.Ε. και στις εκάστοτε εργασιακές ανάγκες*. Τέλος, σύμφωνα με τον Χ.Μ., *το παρόν μοντέλο εκπαίδευσης που έχει υιοθετηθεί κατευθύνει με σιδερένια πυγμή τόσο την εξέλιξη των παιδιών όσο και των εκπαιδευτικών* (Text 10, 11-12).

3.1.3. Η σχετική αυτονομία των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας.

Σύμφωνα με άλλη μικρότερη μερίδα συμμετεχόντων, ακόμη και σε αυτό το κεντρικά σχεδιασμένο πλαίσιο ενυπάρχουν περιθώρια δημιουργικής αξιοποίησης του Αναλυτικού προγράμματος, τα οποία εναπόκεινται σε μεγάλο βαθμό στον εκπαιδευτικό και στη δυνατότητα του να ελίσσεται. Όπως αναφέρει και η Ζ., *αν θέλεις βρίσκεις τρόπους να ελιχθείς και να κάνεις αυτό που κρίνεις τελικά σωστό για τα παιδιά σου. Θα μπορούσε όμως να είναι και λίγο πιο άνετο το πλαίσιο λειτουργίας, το αναλυτικό. Για να μπορούσες να αποδώσεις καλύτερα* (Text 9, 13-15).

Η συγκεκριμένη ομάδα εκπαιδευτικών, συγγέοντας ως ένα βαθμό την ελευθερία του εκπαιδευτικού με την αυτονομία της μονάδας εστίασε στις ελευθερίες που παρέχονται στη διαχείριση της μαθητικής ύλης τόσο μέσα από άτυπες όσο και μέσα από

θεσπισμένες διαδικασίες. *Τώρα που το σκέφτομαι δε νομίζω ότι δεν υπάρχει και αυτονομία να πω και την αλήθεια, απλώς άτυπα* (Text 4, 9), αναφέρει η εκπαιδευτικός Σ.Χ. Όπως προέκυψε μέσα από τη συζήτηση, οι εκπαιδευτικοί πολλές φορές προσπαθούν να καλύψουν τις ανάγκες των μαθητών-τριών τους, παραβλέποντας ορισμένες φορές το αναλυτικό πρόγραμμα.

Ενώ σύμφωνα με την Κ.Σ. ορισμένες ελευθερίες αναφορικά με την αξιοποίηση των Αναλυτικών Προγραμμάτων εκχωρούνται ακόμη και μέσα από αυτά τα ίδια τα αναλυτικά προγράμματα. Η Κ.Σ. αναφέρει σχετικά: *Έχουμε έτσι κάποια δυνατότητα από το Υπουργείο να περικόψουμε ή μάλλον να βυθιστούμε μέσα στην ύλη πιο ελεύθερα και να κάνουμε πράγματα πιο σημαντικά όσο αφορά στην ποιότητα και να αφήσουμε κάποια άλλα που θεωρούμε δευτερεύοντα, δηλαδή να κάνουμε κάποιες επιλογές. Αυτό νομίζω ότι είναι πολύ δημοκρατικό και είναι έτσι μια κίνηση παραχώρησης αυτονομίας στους εκπαιδευτικούς για να μπορούν να δράσουν έτσι λίγο πιο ελεύθερα. Είναι και αδύνατον να καλυφθεί όλη αυτή η ύλη* (Text 6, 5-10).

3.2 Ο σύλλογος διδασκόντων, βασικός παράγοντας αυτονομίας και αποτελεσματικότητας. Μύθος ή Πραγματικότητα;

Όπως προέκυψε και μέσα από τη μελετηθείσα βιβλιογραφία, η λειτουργία του συλλόγου διδασκόντων θεωρείται ένα από τα σημαντικότερα θεσμικά μέσα για την αυτόνομη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Ο σύλλογος διδασκόντων, η ομάδα εκπαιδευτικών που εργάζονται στην ίδια σχολική μονάδα (Ανδρουλάκης & Σταμάτης, 2009), με βάση το ισχύον από το 1985 θεσμικό πλαίσιο αποτελεί το κύτταρο της σχολικής διοίκησης (Καρκανιά, 2013). Μέσα από τη λειτουργία του δίνεται η ευκαιρία για δημοκρατική λήψη αποφάσεων και ορθολογική διαχείριση πόρων. Στο παρόν κεφάλαιο ξεδιπλώνεται το φάσμα των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών που αφορούν στη λειτουργία του θεσμού. Επιχειρείται επιπροσθέτως η καταγραφή των προβληματικών καταστάσεων που περιορίζουν την ισχύ του.

3.2.1 Διεκπαιρωτική λειτουργία

Ξεκινώντας από τη λειτουργία του συλλόγου, η πλειοψηφούσα άποψη περιγράφει μία περισσότερο διεκπαιρωτική και λιγότερο ουσιαστική λειτουργία του συλλόγου. Η

λειτουργία του Συλλόγου διδασκόντων θεωρείται αποτελεσματική για το στενό πλαίσιο λειτουργίας της και στο μέτρο του δυνατού, αναφέρει ο Χ.Μ., περιγράφοντας τα προβλήματα λειτουργίας του συλλόγου, που αφορούν κυρίως στην έλλειψη πόρων. Πολλάκις η αποτελεσματικότητα της διαδικασίας εξαντλείται στην *ανταλλαγή απόψεων* (Text 2, 39) αναφορικά με εκπαιδευτικά και άλλα ζητήματα. Οι συνεδριάσεις συχνά είναι ατελέσφορες αφού οι εκπαιδευτικοί συζητούν θέματα, για τα οποία έχουν παρθεί ήδη αποφάσεις (βλ. πλαίσιο αξιολόγησης). Κατά συνέπεια και σύμφωνα πάντα με τους ερωτηθέντες, η δημοκρατικότητα και η συλλογικότητα των αποφάσεων φθίνουν καθώς δεν έχουν πρακτική αξία. Η Κ.Σ. αναφέρει επί του θέματος: *Όσο αναφορά στα προβλήματα που συζητάμε και σου ανέφερα ενδεικτικά προηγουμένως μπορώ να τη χαρακτηρίσω καλή (...) Συζητάμε το ένα δέκατο από αυτά που θα έπρεπε και συζητάμε περί ανέμων και υδάτων χωρίς σκοπό* (Text 6, 31-32).

Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν μία σειρά παραγόντων που περιορίζουν τη διαδικασία. Σε αδρές γραμμές η συλλογικότητα των αποφάσεων περιορίζεται από τον διευθυντή ως προσωπικότητα αλλά και ως θεσμοθετημένο ρόλο και από τον εκπαιδευτικό. Εντύπωση προκαλεί ότι ενώ η έλλειψη αυτονομίας αποδίδεται κατά κύριο λόγο στην κεντρική εκπαιδευτική πολιτική, η έλλειψη συλλογικότητας των αποφάσεων αποδίδεται σε δύο ενδοσχολικούς παράγοντες.

Συγκεκριμένα, σε ότι αφορά το διευθυντή, δύναται να λειτουργήσει ως αποτρεπτικός παράγοντας λήψης συλλογικών αποφάσεων αρχικά μέσω του περιορισμού του ρόλου του. Όπως αναφέρθηκε και σε προηγούμενο κεφάλαιο, πολλοί εκπαιδευτικοί διατείνονται ότι έχει αφαιρεθεί το *ηγετικό κομμάτι* από το ρόλο του διευθυντή και συνεχώς κερδίζει έδαφος το διεκπεραιωτικό.

‘Συχνές αλλαγές διευθυντικών στελεχών’

Στην εκπαιδευτική πράξη προκύπτουν και άλλα προβλήματα που δεν επιτρέπουν στον εκάστοτε διευθυντή να υποκινήσει τη συλλογικότητα εντός των συνεδριάσεων. Συγκεκριμένα, μερίδα ερωτηθέντων αναφέρει ως τροχοπέδη τη συχνή αλλαγή διευθυντή των σχολικών μονάδων. Άλλωστε το να δημιουργηθεί συλλογικότητα εντός των συνεδριάσεων απαιτεί χρόνο *ώστε να δέσουν οι άνθρωποι* (Text 3, 54), αναφέρει χαρακτηριστικά η Κ.Σ. Πράγματι, οι συνεχείς αλλαγές των μελών του συλλόγου αποτελεί μία από τις σημαντικότερες αδυναμίες του θεσμού (Κουσουλός,

Μπούνιας & Καμπουρίδης, 2004). Η συχνή μετακίνηση του διδακτικού προσωπικού, όχι μόνο μειώνει τη συνοχή της σχολικής κοινότητας αλλά επηρεάζει αρνητικά το ηθικό του προσωπικού και κατ'επέκταση την επίδοση των μαθητών (Σαϊτή, 2005).

Επιπροσθέτως, το πρόβλημα εναπόκειται πολλές φορές στον ίδιο τον διευθυντή ως προσωπικότητα. Συγκεκριμένα, μέσα από την παρούσα έρευνα αναδύθηκαν δύο προφίλ διευθυντών που δύναται να λειτουργήσουν ως τροχοπέδη στην διαδικασία λήψης συλλογικών αποφάσεων. Πρόκειται για τον *ισχυρογνώμονα διευθυντή* και τον *επιφανειακά δημοκρατικό διευθυντή*.

‘Ισχυρογνωμοσύνη και επιφανειακή δημοκρατικότητα’

Αρκετοί από τους μετέχοντες στην έρευνα επέλεξαν να θίξουν ακροθιγώς το ζήτημα καθώς τη δεδομένη χρονική στιγμή επικρατούσε στα σχολεία ένα γενικότερο κλίμα άρνησης και επαγγελματικής ανασφάλειας. Σκιαγραφώντας το προφίλ του *ισχυρογνώμονα διευθυντή*, πρόκειται για έναν ηγέτη ο οποίος προσπαθεί με έντονο τρόπο να επιβάλει τη δική του γνώμη. Ανάλογα διαμορφώνεται η στάση του κατά τη διάρκεια των συνεδριάσεων του συλλόγου διδασκόντων. Συγκεκριμένα, ο *ισχυρογνώμων ηγέτης*, όπως καταγράφεται μέσα από τα λεγόμενα των συμμετεχόντων, δεν αφήνει περιθώρια αντιπαραθέσεων και διαφωνιών κατά τη διάρκεια των συνεδριάσεων. Φροντίζει ακόμη να γνωστοποιεί τη θεματική των συνεδριάσεων αποκλειστικά στα μέλη που θεωρεί συμμάχους του και επιδιώκει με την εύνοια του να κερδίζει την υποστήριξη τους.

Ορισμένοι συμμετέχοντες κατέδειξαν έναν ακόμη πρότυπο (pattern) διευθυντή, τον *επιφανειακά δημοκρατικά κείμενο*. Συγκεκριμένα, υποστηρίχθηκε η άποψη ότι στις μέρες μας επικροτείται από την κυβέρνηση η εξωστρέφεια των σχολικών μονάδων και η εμπλοκή τους σε επιμορφωτικά και άλλα προγράμματα. Σε αυτό το πλαίσιο ο εκάστοτε διευθυντής οφείλει να λειτουργεί με δημοκρατικότητα και να εμπλέκει τους υφισταμένους του τόσο σε στη συλλογική λήψη αποφάσεων όσο και σε διαδικασίες που προάγουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Προσπαθώντας να εναρμονιστούν με αυτό το πλαίσιο αρκετοί διευθυντές πολλές φορές υποκρίνονται την επιθυμητή συμπεριφορά. *Είναι στην ουσία μοντέλο του συντηρητικού εκπαιδευτικού που δίνει έμφαση στο φαίνεσθαι, είναι το μοντέλο αυτό που θέλει του Υπουργείου, αναφέρει χαρακτηριστικά ο Β.Π. Του αρέσει να έχει ανθρώπους που τον κολακεύουν, τον φοβούνται και τον κάνουν να νιώθει ότι αυτός είναι ο καθοδηγητής, ο κυρίαρχος του*

παιχνιδιού. Δεν έχει μεγάλες αποκλίσεις ψυχολογικές εννοώ, δε θυμώνει, δε χρησιμοποιεί αυταρχισμό φανερά (Text 5, 45-48) (...) Ναι ναι, είπα και πριν το «φαίνεσθαι». Αυτό τον ενδιαφέρει γιατί και να κάνει συζητήσεις του ζητάνε και να αξιοποιεί όλες τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντα του εκπαιδευτικού για να λειτουργεί το σχολείο σαν μια πολύ καλή επιχείρηση (...) Θεωρώ ότι το φαίνεσθαι, γι αυτό και το τόνισα, είναι κυρίαρχο στοιχείο του σχολείου που θέλουν να φτιάξουν, να φαίνεται ότι ο δάσκαλος, ο διευθυντής της τάξης κάνει πέντε προγράμματα, διατροφολογικό, περιβαλλοντικό. Άσχετα αν όλα αυτά πατάνε στην τάξη, την ηλικία και τα ενδιαφέροντα των μαθητών (...) ο διευθυντής πρέπει να τα χει όλα αυτά και όσο πιο πολύ μπαμ κάνει η σχολική μονάδα τόσο καλύτερο θα εξέχει το σχολείο για να παίρνει κεφάλι έναντι των άλλων και θα παίρνει μόνος αυτός για να ξαναγίνει διευθυντής (Text 9, 49-59).

‘Οι ευθύνες των εκπαιδευτικών’

Παρά τα όσα ελέχθησαν η πλειοψηφία των μετεχόντων διατηρεί στάση ουδετερότητας και παθητικότητας απέναντι στο πρόβλημα. Όπως αναφέρει και η Σ.Κ. · Άλλος έχει περισσότερη ανοχή στο διαφορετικό και άλλος λιγότερη, τι να κάνεις γι αυτό; Δεν μπορείς να αλλάξεις τον άνθρωπο (Text 3, 60). Η ελλιπής λειτουργία του συλλόγου άλλωστε οφείλεται και σε ένα βαθμό στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και στη στάση τους. Συγκεκριμένα, στο πλαίσιο της έρευνας ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να αξιολογήσουν τις συνεδριάσεις ως προς το βαθμό συμμετοχικότητας.

Όπως αναφέρθηκε από το θεωρητικό ήδη σκέλος της παρούσας εργασίας η συμμετοχικότητα στη λήψη αποφάσεων είναι ένας καθοριστικός παράγοντας για την αυτονομία της σχολικής μονάδας, ενώ συνδράμει τα μέγιστα στη λήψη ποιοτικώς ορθότερων αποφάσεων. Μέσα από τα παραπάνω κεφάλαια επιδιώχθηκε η αποτύπωση μιας γενικότερης εικόνας των πραγμάτων, έτσι όπως βιώνεται από τους εκπαιδευτικούς. Σε γενικές γραμμές οι εκπαιδευτικοί έκριναν εξαιρετικά σημαντική τη λειτουργία του συλλόγου αναφορικά με τη διευθέτηση κυρίως λειτουργικών ζητημάτων. Ωστόσο, η επικρατούσα άποψη είναι ότι οι συνεδριάσεις του συλλόγου δε συντελούν όσο θα έπρεπε προς την κατεύθυνση της συλλογικής λήψης αποφάσεων.

Σε γενικές γραμμές προέκυψε ότι στις περισσότερες σχολικές μονάδες όλες οι

αποφάσεις ακόμη και για διαδικαστικά ζητήματα λαμβάνονται μόνο με την απαρτία των μελών. Όλοι συμμετέχουμε σε όλα, οι αποφάσεις γίνονται έτσι με πλειοψηφία (Text 1, 33), αναφέρει χαρακτηριστικά η εκπαιδευτικός. Μόνο μία μικρότερη μερίδα συμμετεχόντων ανέφερε περιπτώσεις ελλιπούς αριθμητικής συμμετοχής. Στα εν λόγω σχολεία οι συνεδριάσεις πραγματοποιούνται χωρίς να υπάρχει απαρτία καθώς η μικρή προσέλευση είναι αναμενόμενη ή και δεδομένη από τους υπόλοιπους συμμετέχοντες. Πάντως σου λέω μιλάμε τρεις άνθρωποι, μιλάω εγώ, η διευθύντρια και άλλη μία συναδέλφισσα που έχει και αυτή πολλά χρόνια υπηρεσίας (Text 7, 41), αναφέρει σχετικά η Α.Ε.

Ωστόσο, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν με πικρία στην αδιαφορία των συναδέλφων τους εντός των συνεδριάσεων. Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, η μη συμμετοχική λήψη αποφάσεων φαίνεται να αποδίδεται σε μεγάλο βαθμό στην έλλειψη κουλτούρας συλλογικότητας. Διαφαίνεται ότι μία μερίδα εκπαιδευτικών στρέφει την προσοχή αποκλειστικά στην τάξη και όχι στην σχολική μονάδα. Είναι αυτή η κουλτούρα που σου έλεγα και πριν, αναφέρει η Α.Ε., ότι «εμένα με ενδιαφέρει η τάξη μου, να κάνω το μάθημα μου και να φεύγω», «δε με ενδιαφέρει το σχολείο και με ενδιαφέρει η τάξη μου και εφόσον η τάξη μου σχετίζεται με μία κοινωνική εκδήλωση παραδείγματος χάριν θα ασχοληθώ με αυτό και τέλος» (Text 7, 39-41).

Επιπροσθέτως, συχνά οι αποφάσεις δε χαρακτηρίζονται από συλλογικότητα καθώς οι εκπαιδευτικοί τείνουν να υποχωρούν και να παραγκωνίζουν τις απόψεις τους προς χάριν διατήρησης φιλικού κλίματος εντός του συλλόγου. Όπως αναφέρεται και από τη Β. · Το θέμα είναι να μη δημιουργούνται συγκρούσεις (...)Γίνεται κάποια εισήγηση που βλέπεις ότι δεν επιδέχεται πολλές αντιρρήσεις και διαφωνίες και από το να δημιουργηθεί ένα άσχημο κλίμα δεν εκφράζουμε όλοι την άποψη μας (Text 2, 55& 68-70).

Ξεδιπλώνοντας τη βεντάλια των απόψεων που καταγράφηκαν οφείλουμε να αναφερθούμε και στις περιπτώσεις όπου ως περιοριστικός παράγοντας καταγράφηκε η εργασιακή σύμβαση των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί των ειδικοτήτων τυγχάνει να διδάσκουν σε περισσότερα του ενός σχολεία. Σε αυτήν την περίπτωση δεν έχουν τόσο το χρόνο όσο και τη διάθεση να μετάσχουν ενεργά σε αυτούς. Ξέρεις όταν δεν έχει κανείς για τα προς το ζην και τρέχει από σχολείο σε σχολείο να συμπληρώσει ώρες (...) να πας και σε ένα σύλλογο διδασκόντων να κάνεις τι; Και σε εμάς υπάρχουν άνθρωποι που έρχονται για δυο ώρες και είναι σε άλλα 5-6 σχολεία, ανήκουν στο σύλλογο διδασκόντων σε ένα από αυτά. Όπως καταλαβαίνεις ούτε στοιχειωδώς να συμμετάσχουν, ουσιαστικά είναι ξένο σώμα (Text 5, 19-22),

αναφέρει σχετικά ο Α.Π.

Τέλος, ως αποτρεπτικός παράγοντας για τη συλλογική λήψη αποφάσεων σημειώθηκε και η μη συμμετοχή γονέων εντός των συνεδριάσεων. Συγκεκριμένα, όπως αναφέρθηκε από όσους υποστήριζαν την παραπάνω άποψη, ειδικά στην περίπτωση επίλυσης προβλήματος που αφορά σε αποκλίνουσα μαθητική συμπεριφορά, επιβάλλεται η παρουσία των γονέων. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται πολλές φορές να λαμβάνουν αποφάσεις αγνοώντας πράγματα που αφορούν στην οικογενειακή και προσωπική ζωή του παιδιού.

‘Η θεματική των Συλλόγων’

Στο ζήτημα των υπό συζήτηση θεμάτων, στάθηκαν κυρίως οι εκπαιδευτικοί που μετείχαν στην έρευνα. Η περιορισμένη θεματική των συνεδριάσεων προβάλλει ως ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες που περιορίζουν την αποτελεσματικότητά τους. Ο σύλλογος μπορεί να λαμβάνει αποτελεσματικές αποφάσεις για ζητήματα επουσιώδους σημασίας, δεν είναι όμως αυτός ο κύριος λόγος λειτουργίας του, σύμφωνα με την πλειονότητα. Στις συνεδριάσεις, αναφέρει η Α.Ε. *θίγονται επιφανειακά θέματα, γιορτές, εθνικές γιορτές, εκδηλώσεις, Χριστούγεννα (...). Για ουσιαστικά θέματα, γι αυτό το οποίο παρέχεται από το σχολείο δε γίνεται λόγος* (Text 7, 35-36).

Το φαινόμενο δεν προκαλεί έκπληξη καθώς στην πλειοψηφία των συγκεντρωτικά διοικούμενων εκπαιδευτικών συστημάτων, οι σχολικές μονάδες δεν έχουν αποφασιστική αρμοδιότητα για περισσότερο κρίσιμα θέματα. Συγκεκριμένα, η εξάρτηση από την κεντρική διοίκηση αντικατοπτρίζεται στους τομείς που επαφίενται στη δική της δικαιοδοσία. Η ίδρυση σχολικών μονάδων, οι ρυθμίσεις στο αναλυτικό πρόγραμμα, τα οικονομικά ζητήματα ακόμη και όσα σχετίζονται άμεσα με τους μαθητές απαιτούν έγκριση από τον εκάστοτε Υπουργό προκειμένου να διευθετηθούν εντός του Συλλόγου Διδασκόντων (Πούλης, 2011· Ιορδανίδης, 2002).

Επιπλέον, πολλάκις η σημαντικότητα των θεμάτων δε χρήζει τη σύγκληση συνεδρίασης καθώς μπορούν να διευθετηθούν άτυπα ή σε προσωπικό επίπεδο. Συγκεκριμένα αναφέρθηκε ότι ορισμένες φορές παίρνονται αποφάσεις εντός του συλλόγου για καθαρά τυπικούς λόγους, τη στιγμή που το ζήτημα αφορά σε μία

συγκεκριμένη τάξη ή ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό.

‘Ελλιπής χρηματοδότηση’

Πέραν του ζητήματος της περιορισμένης θεματολογίας, πολλοί από τους συμμετέχοντες στάθηκαν στο κομμάτι της ελλιπούς χρηματοδότησης, που δυσχεραίνει την εφαρμογή των αποφάσεων που λαμβάνονται ή εκ των πραγμάτων περιορίζει την ελευθερία των επιλογών. Το φαινόμενο προβάλλει ως ένα ακόμη χαρακτηριστικό της γραφειοκρατίας του συστήματος που εκφράζεται μέσα από την έλλειψη ευέλικτου διοικητικού και χρηματοοικονομικού πλαισίου άμεσης εξυπηρέτησης των αναγκών του σχολείου (Gunnarsson et. al, 2004).

Συμμετοχική λήψη αποφάσεων.

3.3 Θετικές Προοπτικές

‘Αποτελεσματική (εν μέρει λειτουργία)’

Παρά τα προβλήματα που παρατέθηκαν από τους συμμετέχοντες, προκύπτουν ορισμένες μελλοντικές θετικές προοπτικές. Αρχικά ορισμένοι από αυτούς φαίνονται αρκετά ευχαριστημένοι από το πλαίσιο λειτουργίας του συλλόγου ως προς την επίλυση συγκεκριμένων προβλημάτων. Άλλωστε όπως προαναφέρθηκε, μολονότι ο σύλλογος δε συνεδριάζει για το σύνολο των σημαντικών θεμάτων που διατρέχουν τη σχολική καθημερινότητα, αποφασίζει αποτελεσματικά για άλλα ζητήματα όπως η διοργάνωση εκδηλώσεων και διευθετεί σε ικανοποιητικό βαθμό περιπτώσεις αποκλίνουσας συμπεριφοράς μαθητών.

Συγκεκριμένα, το κυρίαρχο θέμα προς συζήτηση που αναφέρθηκε από το σύνολο των συμμετεχόντων είναι η οργάνωση εκπαιδευτικών εκδρομών και εκδηλώσεων. Τα θέματα των εκδηλώσεων τίθενται προς συζήτηση ώστε να οριστεί αρμόδιος εκπαιδευτικός και να διαμοιραστούν αρμοδιότητες στους υπολοίπους. Οι εκπαιδευτικοί συζητούν ακόμη το ύψος της κάθε εκδήλωσης και τα μέρη που θα τη συναποτελούν.

Σε ότι αφορά στις εκπαιδευτικές επισκέψεις, συνήθως συζητείται ο τρόπος χρηματοδότησης και γενικότερης διεξαγωγής τους (ορισμός συνοδών, επιλογή

μεταφορικού μέσου). Δεδομένης της οικονομικής συγκυρίας ακόμη μία κοντινή εκπαιδευτική επίσκεψη αποτελεί πρόβλημα για τα πενιχρά οικονομικά των οικογενειών. Οπότε εντός του συλλόγου διδασκόντων οι εκπαιδευτικοί φροντίζουν να διευθετούν με τον ομαλότερο τρόπο το ζήτημα. Σε αυτό το πλαίσιο πραγματοποιούνται από κοινού επισκέψεις τάξεων ή επιδιώκεται εξωτερική χρηματοδότηση. Για την διευθέτηση ανάλογων ζητημάτων η λειτουργία του συλλόγου φαίνεται εξαιρετικά επαρκής και αποτελεσματική. Το αποτέλεσμα των συνεδριάσεων ικανοποιεί σε γενικές γραμμές την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αλλά και των γονέων.

Επίσης ένα ακόμη από τα ζητήματα που φαίνεται να επιλύεται διευθετείται αποτελεσματικά εντός των συνεδριάσεων είναι αυτό της ανάρμοστης συμπεριφοράς μαθητών. Η διευθέτηση ανάλογων συμπεριφορών αποτελεί, σύμφωνα με τους ερωτηθέντες, τον πλέον σημαντικό λόγο για να συγκληθεί εκτάκτως σύλλογος διδασκόντων. *Μας απασχολεί πολύ το ζήτημα της αντιμετώπισης δύσκολων μαθητικών συμπεριφορών, αναφέρει η Κ.Σ., είναι και θέμα δικό μας αλλά και του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων (...)* Αυτό πάντα ήταν ένα από τα καυτά ζητήματα και το συζητάμε (...) πρέπει να δούμε τι στάση θα κρατήσουμε, αν θα υπάρξουν τιμωρίες, αν θα χρειαστεί να καλέσουμε τη σύμβουλο... (Text 6, 25-29). Το ζήτημα της αποκλίνουσας συμπεριφοράς αναφέρθηκε από όλους τους συμμετέχοντες που εξέφρασαν έντονα τον προβληματισμό τους αναφορικά με το θέμα.

Αποτελεσματικές κρίνονται ακόμη, οι συνεδριάσεις που έχουν προκαθορισμένο χαρακτήρα, όπως αυτή που πραγματώνεται στην αρχή του έτους με στόχο το καταμερισμό τμημάτων και την κατανομή αρμοδιοτήτων. Η εν λόγω συνάντηση στοχεύει στον ετήσιο προγραμματισμό της μονάδας με στόχο την εύρυθμη λειτουργία της. Στην πορεία του σχολικού έτους ακολουθούν και άλλες προκαθορισμένες συναντήσεις όπως εκείνες που προηγούνται της απόδοσης βαθμολογιών και στοχεύουν στη διευθέτηση λειτουργικών ζητημάτων. Μεταξύ αυτών και σύμφωνα με τους ερωτηθέντες συγκαταλέγονται η ρύθμιση των εφημεριών. Γενικότερα, *επιδιώκεται η λύση κάθε ζητήματος που τρέχει και αντιμετωπίζει το σχολείο* (Text 6, 20), αναφέρει σχετικά η Κ.Σ.

Η πλειονότητα των συμμετεχόντων θεωρεί εξαιρετικής σημασίας τα θέματα που τίθενται προς συζήτηση εντός των συνεδριάσεων. Συγκεκριμένα, διατυπώνεται η άποψη ότι η διευθέτηση αυτών των ζητημάτων εντός του συλλόγου διδασκόντων είναι ζωτικής σημασίας για την εύρυθμη λειτουργία της μονάδας. Όπως αναφέρεται

και από τον Θ.Β. · *Ναι είναι σημαντικά θέματα γιατί είναι εκπαιδευτικά ζητήματα, διαχείρισης πόρων ή ζητήματα διαχείρισης σχολικής ζωής, για παιδιά που θέλουν ιδιαίτερη ας πούμε τακτική* (Text 8, 22-23). Επιπροσθέτως, θεωρείται σημαντική η διευθέτηση αυτών των ζητημάτων εντός των συνεδριάσεων καθώς αφορούν στο σύνολο της μονάδας και όχι στην τάξη. Όπως υποστηρίχθηκε από αρκετούς-ες εκπαιδευτικούς, θέματα όπως αυτό των παραβατικών συμπεριφορών αντιμετωπίζονται συλλογικά και με συντονισμένες κινήσεις των εκπαιδευτικών.

Η διοργάνωση εκδηλώσεων και εκπαιδευτικών επισκέψεων, η αντιμετώπιση παραβατικών συμπεριφορών καθώς και η ρύθμιση διεκπεραιωτικών ζητημάτων είναι ορισμένα ζητήματα για τα οποία φαίνεται να αποφασίζει και να επιλύει αποτελεσματικά ο σύλλογος διδασκόντων. Η επιτυχία των συνεδριάσεων ωστόσο δεν αφορά αποκλειστικά στη θεματική αυτή και θα έπρεπε να καλύπτει ένα ευρύτερο φάσμα ζητημάτων που διατρέχουν τη σχολική καθημερινότητα.

‘Υγή Πρότυπα Διευθυντικών Στελεχών’

Μέσα από την έρευνα, αναγνωρίστηκαν και ονομάστηκαν από μεγάλη μερίδα συμμετεχόντων καλές πρακτικές και συμπεριφορές διευθυντών. Από τα λεγόμενα τους επιχειρήθηκε η σκιαγράφηση του *συγκαταβατικού- συνεργάσιμου διευθυντή*, έτσι όπως περιγράφηκε από τους εκπαιδευτικούς. Πρόκειται για έναν διευθυντή που επιδιώκει τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση εντός των συνεδριάσεων. Η Σ.Χ. περιγράφοντας τη συμπεριφορά της διευθύντριας της αναφέρει χαρακτηριστικά: *είναι ιδιαίτερα συνεργάσιμη, δηλαδή δείχνει πολύ μεγάλη κατανόηση και συμμετέχει ενεργά και έτσι ότι πρόβλημα δημιουργείται το συζητάμε όλοι μαζί και λαμβάνουμε τις αποφάσεις* (Text 4, 49-51).

Άλλοι εκπαιδευτικοί εστίασαν στην δημοκρατικότητα των διαδικασιών που θέσπισαν οι διευθυντές των μονάδων που εργάζονται. Ο *δημοκρατικός διευθυντής*, φροντίζει να ακούει και να λαμβάνει σοβαρά υπόψη τη γνώμη των συναδέλφων του ακόμη και αν αυτή είναι αντίθετη με τον τρόπο που πρέπει να πράξει. Όπως αναφέρει και η Κ.Σ., *μας δίνει το μπαλάκι να κουβεντιάσουμε μετά τις ανακοινώσεις. Αν αυτό που ανακοινώνει δεν είναι αποδεκτό και κάποιοι αντιδράσουν στο στυλ «τι μας λέτε τώρα;», θα αφήσει το θέμα να κουβεντιαστεί, δεν προσπαθεί η ίδια να κυριαρχήσει κάπου και αφήνει να ακουστούν οι αντίθετες γνώμες, είναι συζητήσιμη* (Text 6, 45-49).

Ο δημοκρατικός Διευθυντής φροντίζει ακόμη να εναρμονίζεται με γενικότερο κλίμα

του συλλόγου και να σέβεται τις συνήθειες και τις σχέσεις των μελών που τον συναποτελούν. Η Κ.Σ., αναλύοντας τη συμπεριφορά της διευθύντριας της αναφέρει σχετικά: *σέβεται πολύ το σύλλογο και προσπαθεί να πηγαίνει με το πνεύμα του, δηλαδή είναι στο σχολείο τρία χρόνια αυτή θα είναι η τέταρτη χρονιά της και από πάντα είχε τη φιλοσοφία «πώς το κάνατε εσείς εδώ να το κάνουμε έτσι»* (Text 6, 43-45). Στο ίδιο μήκος κύματος και άλλη συμμετέχουσα στην έρευνα, περιγράφοντας το διευθυντή της μονάδας που εργάζεται αναφέρει ότι *είναι αρκετά δημοκρατικός και συζητήσιμος, δίνει τη δυνατότητα σε όλους να εκφράσουν αυτά που θέλουνε* (Text 9, 59).

‘Κατανόηση και συνεργασία μεταξύ των συστεγαζόμενων σχολικών μονάδων’

Στην προσπάθεια ανίχνευσης των θετικών προοπτικών οφείλουμε ακόμη να αναφερθούμε και στην περίπτωση των συστεγαζόμενων σχολείων. Μολονότι, το πρόβλημα αναφέρθηκε ως περιοριστικός για τη σχολική αυτονομία παράγοντας, οι όποιες επιρροές αφορούν αποκλειστικά στην οικονομική διαχείριση και σε γενικές γραμμές τα προβλήματα επιλύονται καθώς αμφότερα τα σχολεία επιδεικνύουν καλή διάθεση και κατανόηση. Συγκεκριμένα αναφέρεται ότι, *η επιρροή που έχουμε από τα διπλανό σχολείο δε μας αφήνει να κάνουμε πράγματα που θα θέλαμε σε ότι αφορά τα οικονομικά πάντα, δε μιλάω για καμία άλλη παρέμβαση εκτός των οικονομικών. Αλλά πάλι όλα λύνονται με συνεργασία και κατανόηση σε αυτά τα οποία ζητάμε και σκεπτόμενοι βέβαια ότι ζητήσουμε πράγματα να το έχει και το άλλο σχολείο* (Text 4, 59-61).

‘Διαφάνεια στην οικονομική διαχείριση’

Σε ότι αφορά στην οικονομική διαχείριση ακόμη προκύπτει ότι παρά τις δυσχέρειες της υποχρηματοδότησης, ενυπάρχουν διαδικασίες διαφάνειας και δίκαιης κατανομής των πόρων. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με την πλειονότητα των συμμετεχόντων κατά τη διάρκεια των συνεδριάσεων τίθενται ζητήματα διαχείρισης πόρων τα οποία και συζητούνται με δημοκρατικότητα. *Μπαίνουν και πρέπει να μπαίνουν στη διαδικασία τέτοια θέματα, αναφέρει η Ζ. Εντωμεταξύ ξέρουμε όλοι ότι «τα οικονομικά μας είναι αυτά», υπάρχουν τρόποι να πάρω αυτό;» Γίνεται δηλαδή μία κουβέντα σε σχέση με την κάλυψη των αναγκών και αυτό γιατί ξέρουμε τι γίνεται με τα οικονομικά (...) τι μπορούμε να ξοδέψουμε ανά τάξη* (Text 9, 27-29). Στο ίδιο μήκος κύματος και η Κ.Σ.

αναφέρει σχετικά: *Ναι συζητάμε και το έναυσμα μας το δίνει συνήθως η διευθύντρια. (...). Φυσικά και το συζητάμε και δεν έχουμε παράπονα αλλά και πάντα δεν έχουμε και λεφτά* (Text 6, 27-28). Αξίζει να σημειωθεί ότι η «ανοιχτή διαδικασία» διαχείρισης δεν εξυπηρετεί αποκλειστικά τη διαφάνεια της σχολικής μονάδας αλλά και την ισοκατανομή ανάλογα με τις δράσεις της κάθε τάξης.

Σε γενικές γραμμές, οι εκπαιδευτικοί φαίνονται εξαιρετικά ικανοποιημένοι από τις διαδικασίες διαχείρισης των πόρων εντός της σχολικής μονάδας. Η όλη διαδικασία διέπεται από διαφάνεια, συμμετοχικότητα και δικαιοσύνη ως προς την κατανομή των πόρων. Ωστόσο, σύμφωνα με την πλειοψηφούσα άποψη ο σύλλογος διδασκόντων δεν δύναται να λειτουργήσει αποτελεσματικά προς αυτήν την κατεύθυνση ελλείψει χρηματοδότησης.

‘Ανεπτυγμένες οργανωσιακές δομές εντός των συνεδριάσεων’

Αισιόδοξη προοπτική αποτελεί ακόμη το ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στην ύπαρξη οργανωσιακών δομών και συνηθειών όπως η έγκαιρη ενημέρωση επί των θεμάτων και η τήρηση πρακτικών συνεδριάσεων. Τα παραπάνω έρχονται σε αντίθεση με τη μελετηθείσα βιβλιογραφία, σύμφωνα με την οποία οι συνεδριάσεις του συλλόγου τείνουν να χαρακτηρίζονται από προχειρότητα, στερούνται τυπικών χαρακτηριστικών όπως η ημερήσια διάταξη θεμάτων και έχουν πολύ περιορισμένη διάρκεια (Σαϊτης, 2001). Σε γενικές γραμμές ωστόσο προκύπτει ότι περισσότερο οργανωμένες φαίνεται να είναι οι μηνιαίες προγραμματισμένες συνεδριάσεις και όχι οι έκτακτες. *Στη μηνιαία συνάντηση τα περισσότερα θέματα τα γνωρίζουμε και για άλλα ειδοποιούμαστε πάλι νωρίτερα προφορικά από το διευθυντή* (Text 1, 35-36), αναφέρει η εκπαιδευτικός.

Αξίζει πάντως να σταθούμε στο ότι η επαρκής οργάνωση των συνεδριάσεων έχει μεγάλη σημασία για την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών. Στο πλαίσιο «προστασίας» των συνεδριάσεων αυτών, αρκετοί σύλλογοι συνεδριάζουν απογευματινές ώρες, ενώ λαμβάνεται μέριμνα ώστε να υπάρχει απαρτία. Σύμφωνα με τη Σ.Χ.: *οι σύλλογοι είναι πολύ οργανωμένοι (...)* επιλέγουμε συγκεκριμένες ημερομηνίες που να μπορούν όλοι, κάνουμε σύλλογο διδασκόντων σε προγραμματισμένες απογευματινές ώρες, έτσι έχουμε και την ηρεμία μας χωρίς παιδιά (...) έχουμε ήδη ενημερωθεί από πιο πριν ποια θα είναι τα θέματα από τον πίνακα ανακοινώσεων και έχουμε σκεφτεί και εμείς τις

προτάσεις που θα καταθέσουμε στο σύλλογο (Text 4, 35-40).

Το ζήτημα της οργάνωσης των συλλόγων φαίνεται πώς είχε απασχολήσει στο παρελθόν καθώς λίγοι από τους συμμετέχοντες αναφέρθηκαν με πικρία στην ανυπαρξία τυπικών χαρακτηριστικών οργάνωσης στους συλλόγους των σχολείων που εργάζονται. Πολύ περισσότεροι από αυτούς φαίνονται ικανοποιημένοι από την τωρινή οργανωτική κατάσταση των συνεδριάσεων, κάτι που δεν ίσχυε για σχολεία όπου είχαν εργαστεί παλαιότερα.

‘Σχέσεις συνεργασίας και κατανόησης’

Θετική εντύπωση προκαλεί ακόμη το ότι στις περισσότερες σχολικές μονάδες παρατηρήθηκε ότι επικρατεί κλίμα σύμπνοιας και συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών. *Αν πρόκειται για κάποιο μαθησιακό θέμα και χρειαζόμαστε βοήθεια, δίνει ο ένας στον άλλον πληροφορίες για μαθητές που έχουν περάσει από τα χέρια του ή συζητάμε αν θα χρειαστούμε τη βοήθεια του συμβούλου* (Text 6, 26-28), αναφέρει χαρακτηριστικά η Κ.Σ.

Σε πολλές περιπτώσεις, η ομαλή διεξαγωγή των συλλόγων είναι αποτέλεσμα των γενικότερα καλών σχέσεων που συνδέουν τα μέλη. *Έχουμε καλές σχέσεις μεταξύ μας και εκτός σχολείου βρισκόμαστε* (Text 7, 31), αναφέρει η Α.Ε. Ενώ σε άλλα σχολεία, το θετικό κλίμα συνεργασίας που επικρατεί είναι απόρροια της κοινής πεποίθησης, ότι οι απόψεις όλων των μελών είναι σεβαστές και πρέπει να εισακούγονται. Όπως αναφέρει άλλωστε και η Σ.Χ., *άσχετα από μεταπτυχιακά και προϋπηρεσίες στο σύλλογο είμαστε ίσοι όλοι* (Text 4, 55). Η έννοια της δικαιοσύνης φαίνεται να είναι πρωταρχικής σημασίας για τους εκπαιδευτικούς και επιδιώκεται κατά τη διάρκεια των συνεδριάσεων του συλλόγου.

Σε λίγες μόνο περιπτώσεις σχολικών μονάδων διαφαίνεται ότι υπερισχύει το κλίμα ανταγωνισμού εντός των συνεδριάσεων. Συγκεκριμένα, ορισμένοι εκπαιδευτικοί διατυπώνουν εντός των συνεδριάσεων ιδέες ή προαναγγέλλουν τα μελλοντικά σχέδια τους για τις τάξεις τους. Τα σχέδια αυτά, ελλείψει πόρων δεν πραγματοποιούνται καθώς επικρατεί η άποψη ότι *αν έχει κάτι η μία τάξη πρέπει να το έχει και η άλλη. Στο όνομα της δικαιοσύνης*, αναφέρει η Β. *τα πλάνα μας μένουνε πλάνα. Αν γίνει κάτι σε ένα τμήμα πρέπει να γίνει και σε άλλο, οπότε δημιουργείται ένα τεράστιο θέμα και αφήνεις τις ιδέες σου στην άκρη* (Text 2, 32-34).

3.4. Οι προσδοκίες από το κράτος, την ηγεσία και το Σύλλογο Διδασκόντων

Στο τέλος της ημιδομημένης συνέντευξης που πραγματοποιήθηκε ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να προτείνουν τις αλλαγές που κρίνουν πως θα αναβάθμιζαν τη λειτουργία του συλλόγου διδασκόντων και την παρεχόμενη εκπαιδευτική υπηρεσία εν γένει. Σε αυτό το πλαίσιο οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στους εαυτούς και τους συναδέλφους τους, στον διευθυντή αλλά και στην κεντρική ηγεσία.

‘Διευρυμένη συμμετοχή των μετόχων της εκπαίδευσης’

Εντύπωση προκαλεί ότι αυτό που προκύπτει ως αδήριτη ανάγκη, μέσα από τα λεγόμενα των μετεχόντων, είναι η διευρυμένη συμμετοχή των μετόχων της εκπαίδευσης στις συνεδριάσεις του συλλόγου. Όπως προαναφέρθηκε συχνά οι εκπαιδευτικοί καλούνται να πάρουν αποφάσεις για ζητήματα που αφορούν στους μαθητές και κατ'επέκταση στις οικογένειές τους. Υπό αυτό το πρίσμα επισημάνθηκε η ανάγκη για συμμετοχή και των γονέων και κηδεμόνων στις διαδικασίες. Ενώ διατυπώθηκε ακόμη από μεμονωμένο εκπαιδευτικό το αίτημα για συμμετοχή ακόμη και των μαθητών εντός των συνεδριάσεων καθώς δεν πρέπει να είναι αμέτοχοι των εξελίξεων που λαμβάνουν χώρα στο σχολείο.

Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ακόμη ως προσδοκία, την ενεργότερη εμπλοκή των εκπαιδευτικών του ολοήμερου και των ειδικοτήτων στις συνεδριάσεις. Όπως επισημάνθηκε και σε προηγούμενο κεφάλαιο, φαίνεται να υπάρχει κατανόηση απέναντι στο εργασιακό καθεστώς των εν λόγω εκπαιδευτικών, ωστόσο κρίνεται απαραίτητη από τους μετέχοντες η παρουσία τους στις συνεδριάσεις. Στην προσπάθεια διεύρυνσης της θεματικής των συνεδριάσεων οι εν λόγω εκπαιδευτικοί δύναται να συνδράμουν τόσο με τις γνώσεις όσο και την εμπειρία τους με τους/τις μαθητές/τριες της σχολικής μονάδας.

Στο πλαίσιο αυτό προτάθηκε, από μία μειοψηφία εκπαιδευτικών, η εμπλοκή του συνόλου των εργαζομένων εντός των συνεδριάσεων. *Και να έχουν και λόγο και άλλοι που εμπλέκονται στο σχολείο, όπως είναι αυτοί που ασχολούνται με την καθαριότητα, στο κυλικείο. Έτσι και αλλιώς δεν έχουμε ανθρώπους που είναι άσχετοι με τα παιδιά* (Text 5, 29-30), αναφέρει ο Α.Π. Ενώ συνάδελφος του επισήμανε την ανάγκη εμπλοκής του συνόλου της τοπικής κοινωνίας. *Εγώ θέλω περισσότερους συναδέλφους. Μέχρι*

στιγμής πάντως σε αυτό το σχολείο δεν έχω ακούσει μία πρόταση, να κάνουμε όλο το σχολείο μαζί ένα πρόγραμμα και να τρέξουμε όλο το νησί, να βάλουμε γονείς, φορείς, συλλόγους, το γυμνάσιο, το δημοτικό, τα άλλα σχολεία (Text 7, 41-43).

Το αίτημα για συνεργασία με την τοπική κοινωνία προτάθηκε από δύο μόνο εκπαιδευτικούς, που εκδήλωσαν την πικρία τους για την απομόνωση της σχολικής μονάδας. Πράγματι, η μελετηθείσα βιβλιογραφία καταδεικνύει θετική συσχέτιση μεταξύ της συνεργασίας με τοπικούς φορείς και της βελτίωσης της σχολικής αποτελεσματικότητας ειδικά στο κομμάτι της επίλυσης προβλημάτων (Jackson and Stainsby, 2000). Σε ιεραρχικά δομημένα συστήματα όπως αυτό της ελληνικής εκπαίδευσης, ωστόσο, τέτοιου είδους σχέσεις μη θεσπισμένες νομικά, δεν αντιμετωπίζονται θετικά ούτε από γονείς αλλά ούτε και από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Πράγματι, και παλαιότερη σχετική έρευνα κατέδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί, δεν επιδεικνύουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον αξιοποίησης των δυνατοτήτων συνεργασίας με τοπικούς φορείς και με την τοπική κοινωνία γενικότερα (Σαΐτης, 2001).

‘Συγκρότηση σχολικής εκπαιδευτικής πολιτικής’

Διατυπώθηκε ακόμη και η ανάγκη συγκρότησης *σχολικής εκπαιδευτικής πολιτικής*. Σε γενικές γραμμές διαφαίνεται η προσκόλληση ορισμένων εκπαιδευτικών στην επίτευξη των στόχων της τάξης τους. Σε αυτό το πλαίσιο η μονάδα φαίνεται να υπερνικά το σύνολο και έτσι επικρατεί μία τάση αδιαφορίας απέναντι στους στόχους του σχολείου στο σύνολο του. *Στο συγκεκριμένο σχολείο κυριαρχεί η άποψη «ο κάθε δάσκαλος είναι ελεύθερος να κάνει ότι θέλει στην τάξη του». Εγώ πάλι πάντα πίστευα στη χάραξη πολιτικής του σχολείου. Εννοώ ότι δε μπορεί ο κάθε δάσκαλος να κάνει έτσι ότι θέλει στην τάξη του. Αυτό που λέω το ανέφερα στο σύλλογο αλλά δεν εισακούστηκε. Εγώ θα ήθελα λοιπόν να υπάρχει μία κοινή πολιτική ας πούμε για τις κατοίκων εργασίες. Να μην έχουμε αυτό, «η δασκάλα τάδε μας έβαλε πολλές εργασίες για το σπίτι», «η δασκάλα τάδε δε βάζει τίποτα για το σπίτι», να υπάρχει πολιτική του σχολείου. Κατάλαβες; (Text 7, 17-23).*

‘Διερεύνηση της θεματικής των συζητήσεων’

Επιπροσθέτως, έγινε λόγος αναφορικά με τη θεματική των συζητήσεων που κυρίως

αφορούν στη διοργάνωση εκδηλώσεων και εκδρομών και στη διευθέτηση παρεκκλίνουσων συμπεριφορών μαθητών. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την ανάγκη για διευθέτηση περισσότερων ζητημάτων που απασχολούν την εκπαιδευτική τους καθημερινότητα και άπτονται του διδακτικού τους έργου. Δεδομένου ότι ορισμένοι μετέχοντες της έρευνας εργάζονται στο νησιωτικό και επαρχιακό κομμάτι της Μαγνησίας, εστίασαν στην διδασκαλία των αλλοδαπών μαθητών που αποτελούν μεγάλη μερίδα του μαθητικού πληθυσμού.

Ένα ακόμη ζήτημα που φαίνεται να χρήζει βελτίωσης, είναι αυτό της οικονομικής διαχείρισης. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να δυσανασχετούν με την υποχρηματοδότηση αλλά και με την εμπλοκή της σχολικής επιτροπής στην οικονομική διαχείριση των μονάδων που εργάζονται. *Δε θα θελα να εμπλέκεται η σχολική επιτροπή όπως γίνεται τώρα*, αναφέρει ο Χ.Μ. *Θα ήθελα να παίρνουμε αυτά που παίρνουμε αφού δεν υπάρχουν χρήματα και να τα διαχειριζόμαστε εμείς όπως θέλουμε* (Text 10, 26-28).

Στο πλαίσιο βελτίωσης της διαδικασίας λήψης αποφάσεων, προτάθηκε από τους εκπαιδευτικούς μία σειρά βελτιωτικών αλλαγών που αφορούν και στο ρόλο του διευθυντή. Μία από τις πιο ριζοσπαστικές απόψεις που διατυπώθηκαν αφορά στην κατάργηση του ρόλου του διευθυντή και στην αντικατάστασή του από έναν «συντονιστή». *Το σχολείο που οραματίζομαι θα έχει εκ περιτροπής ένα συντονιστή ο οποίος θα αναλαμβάνει κάθε χρόνο ή κάθε δύο χρόνια*, αναφέρει σχετικά ο Α.Π. Συγκεκριμένα, οι θιασώτες αυτής της άποψης θεωρούν ότι στο πλαίσιο εκδημοκρατισμού του θεσμού και αναβάθμισης της συλλογικής λήψης αποφάσεων, ο λόγος των εκπαιδευτικών πρέπει να «βαραίνει» το ίδιο με αυτόν του διευθυντή.

‘Ανάγκη θέσπισης πλαισίου λογοδότησης’

Επιπροσθέτως, στο πλαίσιο βελτίωσης των διαδικασιών εκφράστηκε η ανάγκη για θέσπιση πλαισίου λογοδότησης. *Όταν οι άνθρωποι οι οποίοι μετέχουν σε ένα όργανο έχουν αποφασιστικό ρόλο και αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, θέτουν στόχους, προγραμματίζουν, αξιολογούν, μετράνε κάποια πράγματα και δίνουν λόγο (...)* Είναι πολύ σημαντικό να δίνεις λόγο στην κοινωνία, αναφέρει χαρακτηριστικά η Ε.Σ. *«Εγώ είχα στόχο αυτό, πέτυχα αυτό και έκανα αυτά τα λάθη, τώρα θα προσπαθήσω για το άλλο».* Είναι πολύ σημαντικό να υπάρχει λογοδοσία και αυτή τη στιγμή δυστυχώς δεν υπάρχει (Text 7, Position 31-31). Σύμφωνα με το Bardhan (2002) στις χώρες όπου δεν

είχε καλλιεργηθεί κουλτούρα λογοδοσίας, ένα περισσότερο αποκεντρωμένο διοικητικό πλαίσιο δεν αναμένεται να λειτουργήσει αποτελεσματικά.

Ενώ και στην Ευρώπη, η εποικοδομητική και αποτελεσματική διαχείριση οποιουδήποτε αποκεντρωτικού πλαισίου στηρίζεται από την παροχή αντίστοιχου πλαισίου λογοδότησης. Όπως τονίστηκε και σε προηγούμενο κεφάλαιο της παρούσας μελέτης, οι σχέσεις λογοδοσίας φαίνεται να επηρεάζουν θετικά την διαχείριση της σχολικής αυτονομίας τόσο σε ζητήματα διαχείρισης πόρων όσο και λήψης αποφάσεων. Οι σχολικές μονάδες που λειτουργούν αυτόνομα στη διαχείριση των πόρων τους και λογοδοτούν γι αυτή χαρακτηρίζονται από αποτελεσματικότερη λειτουργία και επιτυγχάνουν καλύτερες μαθητικές επιδόσεις (CORE, 2010).

4. Συμπεράσματα

Επιχειρώντας μία συμπύκνωση των αποτελεσμάτων της έρευνας, θα έλεγε κανείς ότι οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να έχουν μία σχετικά διαμορφωμένη και σταθερή άποψη για το τι χαρακτηρίζει αποτελεσματική μία σχολική μονάδα. Οι περισσότεροι εστίασαν στην ανάγκη για προσαρμογή (adaption) της εκπαίδευσης στις εξατομικευμένες ανάγκες των μαθητών, οι οποίες και διαμορφώνονται ανάλογα με το κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον από το οποίο προέρχονται αλλά και από τον τόπο κατοικίας τους. Ενώ, άλλοι συμμετέχοντες προσδιόρισαν την αποτελεσματικότητα με γνώμονα το μέγιστο βαθμό αξιοποίησης των δεξιοτήτων και των κλίσεων των μαθητών.

Σε ότι αφορά στην αποτελεσματικότητα, προέκυψε ότι μπορεί να μιλά κανείς για δύο ευρύτερα είδη σχολικής αποτελεσματικότητας. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με μία συμπύκνωση των δεδομένων προκύπτει ότι η αποτελεσματικότητα διαφοροποιείται για άτομα διαφορετικών κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων καθώς ανάλογα διαφοροποιούνται και οι ανάγκες των παιδιών τους. Ενώ, η σχολική αποτελεσματικότητα παίρνει διαφορετικές διαστάσεις αν προσδιοριστεί με βάση τις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας και διαφορετικές όταν πρέπει να ανταποκρίνεται στις ανάγκες του μαθητικού δυναμικού.

Μέσα από τη συζήτηση με τους εκπαιδευτικούς, προκύπτει ότι το σχολείο από την πρωτοβάθμια κιόλας βαθμίδα, καλλιεργεί κοινωνικές αδικίες και στερεότυπα. Ενώ σε ότι αφορά την αποτελεσματικότητα του μπορεί να επιτυγχάνεται σε σχέση με τις

απαιτήσεις της εποχής αλλά όχι σε σχέση με τις μαθησιακές ανάγκες της πλειοψηφίας.

Σε ότι αφορά στη σχολική αυτονομία, σύμφωνα με τους περισσότερους ερωτηθέντες αποτελεί τη δυνατότητα αυτοπροσδιορισμού της μονάδας και κατάλληλης αυτοδιαχείρισης των πόρων με γνώμονα την άμεση κάλυψη των αναγκών που προκύπτουν. Υπ' αυτήν την έννοια, η σχολική αυτονομία εκλείπει από τα δημοτικά σχολεία της περιφέρειας Μαγνησίας σύμφωνα πάντα με τα λεγόμενα των συμμετεχόντων. Ενώ, θεωρείται ότι το υπάρχον συγκεντρωτικό πλαίσιο λειτουργίας λειτουργεί αφοπλιστικά καθώς δεν παρέχει τη νομική αλλά και οικονομική κάλυψη για άμεση ικανοποίηση των μαθησιακών και άλλων αναγκών

Η έλλειψη σχολικής αυτονομία σύμφωνα με την πλειοψηφούσα άποψη επηρεάζει αναπόδραστα την αποτελεσματικότητα του σημερινού σχολείου. Το πρόβλημα σε γενικές γραμμές αποδίδεται στην κεντρική εκπαιδευτική πολιτική και τις συνέπειες της. Συγκεκριμένα, η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων αναφέρθηκε στην πίεση για την κάλυψη της ύλης. Το γεγονός πλήττει την αποτελεσματικότητα της μονάδας καθώς περιορίζει τις δυνατότητες της. Όπως υποστηρίχθηκε, το εκπαιδευτικό έργο επιβαρύνεται ιδιαίτερα από την πίεση της επίτευξης των στόχων του Αναλυτικού Προγράμματος, που συχνά δεν ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών τους. Το φαινόμενο αυτό φθίνει σταδιακά την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας καθώς δεν επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να φέρει εις πέρας μαθησιακούς στόχους που ενδεχομένως θα ανταποκρίνονταν στην δυναμική της τάξης του.

Καταλήγει κανείς στο συμπέρασμα ότι στα γραφειοκρατικά συστήματα, όπως το ελληνικό, το αναλυτικό πρόγραμμα εφαρμόζεται αδιακρίτως χωρίς να επιδέχεται ιδιαίτερα αναπροσαρμογές ανάλογα με τις προηγούμενες μαθησιακές εμπειρίες, τις ικανότητες, τα ενδιαφέροντα και τις προσδοκίες των μαθητών ενώ αφήνει στο περιθώριο και το γνωσιακό και εμπειρικό υπόβαθρο των εκπαιδευτικών.

Ο καθορισμός των εκπαιδευτικών στόχων από το διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς της μονάδας, αποτελεί καίριο ζήτημα για τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς καθώς όπως προαναφέρθηκε αντιμετωπίζουν σημαντικές δυσκολίες στο να επιτύχουν τους στόχους που τίθενται από τα αναλυτικά προγράμματα και παράλληλα να εξυπηρετήσουν τις ανάγκες των μαθητών/τριών τους. Συγκεκριμένα, υποστηρίζεται ότι θα ήταν προτιμότερο οι στόχοι να ορίζονται από τον εκάστοτε εκπαιδευτικό, ώστε να είναι και περισσότερο κατάλληλοι και επιτεύξιμοι.

Το πρόβλημα των στόχων παίρνει ανεξέλεγκτες συχνά διαστάσεις, καθώς φαίνεται να επηρεάζει ποικιλοτρόπως την αποτελεσματικότητα της μονάδας. Συγκεκριμένα, προκύπτει ως ένας σημαντικός παράγοντας που προκαλεί πίεση και άγχος τόσο σε μαθητές όσο και σε εκπαιδευτικούς. Συγκεκριμένα, οδηγεί σε ένα φαύλο κύκλο όπου το Αναλυτικό Πρόγραμμα πιέζει τον εκπαιδευτικό για την κάλυψη συγκεκριμένου όγκου ύλης και ο εκπαιδευτικός με τη σειρά του πιέζει τους μαθητές-τριες για καλύτερα και περισσότερα αποτελέσματα.

Η πίεση του αναλυτικού προγράμματος, ακόμη περιορίζει τη δυνατότητα υλοποίησης παράλληλων ή και εξωσχολικών δραστηριοτήτων. Δεδομένης της χρονικής πίεσης για την επίτευξη των στόχων του Αναλυτικού Προγράμματος, οι εξωσχολικές και δημιουργικές δραστηριότητες περιορίζονται στο ελάχιστο, κατά συνέπεια μειώνονται τα ερεθίσματα που δέχονται οι μαθητές.

Μια σημαντική παρατήρηση που προέκυψε από τη συγκεκριμένη έρευνα είναι ότι παρά το γεγονός ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αναφέρθησαν επικριτικά στα Βιβλία του δασκάλου και τα αναλυτικά προγράμματα, τα αναγνωρίζουν και ως διευκολυντικό παράγοντα στο έργο τους καθώς τους παρέχουν μιας μορφής ασφάλεια για την ορθότητα των ενεργειών τους. Αντιλαμβάνεται κανείς ότι οι εκπαιδευτικοί παρότι ψέγουν το Αναλυτικό Πρόγραμμα και τις διατάξεις του, δεν είναι έτοιμοι να ανεξαρτητοποιηθούν από αυτό και να λειτουργήσουν περισσότερο αυτόνομα. Οι περισσότεροι από αυτούς δεν αναγνώρισαν καμία δυνατότητα για δημιουργικότερη και πιο ανεξάρτητη αξιοποίηση του. Μόνο λίγοι από τους συμμετέχοντες αναφέρθησαν στα περιθώρια ελευθερίας που αφήνουν τα Αναλυτικά Προγράμματα στον εκπαιδευτικό.

Πέραν του αναλυτικού προγράμματος, συμπεραίνει κανείς ότι μία ακόμη έκφανση της κεντρικά σχεδιασμένης εκπαιδευτικής, που περιορίζει τα περιθώρια σχολικής αυτονομίας είναι η «υποβάθμιση» που υφίσταται ο ρόλος του διευθυντή. Σύμφωνα με την επικρατούσα έχει καταστεί πλέον διεκπεραιωτικός και εκτελεστικός, καθώς καλείται απλώς να εκτελέσει τα κελεύσματα του Υπουργείου, χωρίς να του εκχωρούνται εξουσίες που αφορούν στη λήψη αποφάσεων και στην ανάληψη πρωτοβουλιών.

Σε αυτό το πλαίσιο γραφειοκρατίας και σχέσης «εντολοδότη και εντολοπαράληπτη», σκιαγραφήθηκε ένα ακόμη πρότυπο (pattern) που περιγράφει τα χαρακτηριστικά ορισμένων διευθυντικών στελεχών. Πρόκειται για το πρότυπο του διευθυντή μάνατζερ. Το συγκεκριμένο προφίλ διευθυντή, ανάγεται σε έναν από τους

κορυφαίους παράγοντες που δρουν περιοριστικά για την σχολική αυτονομία της μονάδας. Πρόκειται για ένα στέλεχος που προκαλεί φόβο και εργασιακή αβεβαιότητα στους εκπαιδευτικούς καθώς επιδιώκει την επιβολή της δικής του γνώμης, η οποία ταυτίζεται με τις επιταγές της κεντρικής πολιτικής.

Σε γενικές γραμμές τόσο η υποβάθμιση του ρόλου του διευθυντή όσο και η ύπαρξη διευθυντών- μάνατζερ, φαίνεται να μην ευνοούν το γόνιμο διάλογο και τις σχέσεις συνεργασίας. Τα περιθώρια ελευθερίας έκφρασης και την αυτόνομης διαχείρισης πόρων μέσα από δημοκρατικές διαδικασίες στο σύλλογο διδασκόντων, συρρικνώνονται και περιορίζουν την αποτελεσματικότητα της μονάδας.

Πέραν του ρόλου, όπως προαναφέρθηκε θεωρείται ότι η αυτονομία και κατ επέκταση η αποτελεσματικότητα της μονάδας επηρεάζεται και από την ίδια την προσωπικότητα του διευθυντή. Ένα από τα συμπεράσματα της έρευνας είναι ότι η ιδιοσυγκρασία του ηγέτη φαίνεται να λειτουργεί ως τροχοπέδη στην πορεία χάραξης εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Συγκεκριμένα εκφράζεται η άποψη ότι ακόμη και στελέχη με αγαθές προθέσεις συχνά διαβρώνονται από την εξουσία που τους εκχωρείται και αφομοιώνονται από την κεντρική ηγεσία. Ενώ αναφέρθησαν ακόμη περιπτώσεις ανθρώπων που δεν ήθελαν να βρεθούν σε αυτή τη θέση και κατά συνέπεια χαρακτηρίζονται από αδιαφορία και αδυναμία χάραξης εσωτερικής πολιτικής.

Πέραν των παραγόντων που άπτονται της κεντρικά σχεδιασμένης εκπαιδευτικής πολιτικής, αναφέρθησαν και άλλες προβληματικές καταστάσεις που περιορίζουν την αυτονομία των σχολικών μονάδων, μεταξύ των οποίων συγκαταλέγεται η συστέγηση και η οικονομική υποχρηματοδότηση. Οι συστεγαζόμενες σχολικές μονάδες περιορίζουν η μία την οικονομική διαχείριση της άλλης ενώ η ελλιπής χρηματοδότηση φθίνει την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, καθώς ελλείπει πόρων δεν παρέχεται η ευκαιρία για ανανέωση των διδακτικών μεθόδων που απαιτούν νέες τεχνολογίες και καινοτόμες υλικοτεχνικές υποδομές. Μικρότερη μονάδα συμμετεχόντων φαίνεται να αποδίδει την έλλειψη σχολικής αυτονομίας στις επιταγές της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Σε ότι αφορά στη λειτουργία του συλλόγου, η πλειοψηφούσα άποψη περιγράφει μία περισσότερο διεκπεραιωτική και λιγότερο ουσιαστική λειτουργία του συλλόγου. Οι συνεδριάσεις συχνά είναι ατελέσφορες αφού οι εκπαιδευτικοί συζητούν θέματα, για τα οποία έχουν παρθεί ήδη αποφάσεις, γεγονός που φθίνει την πρακτική αξία τους.

Συμπερασματικά, θα έλεγε κανείς ότι η περιορισμένη λειτουργία του συλλόγου οφείλεται αφενός στον διευθυντή, ως προσωπικότητα και ως θεσμοθετημένο ρόλο αλλά και στην ελλιπή συμμετοχή των εκπαιδευτικών. Σε ότι αφορά στο ρόλο του διευθυντή, όπως προαναφέρθηκε προσομοιάζει περισσότερο σε αυτόν του γραμματέα παρά σε αυτόν του ηγετικού στελέχους. Το πλήθος γραφειοκρατικών υποθέσεων που περατώνει καθημερινά ένας διευθυντής λειτουργεί ανασταλτικά στην οποιαδήποτε προσπάθεια χάραξης εσωτερικής πολιτικής. Ενώ όπως προαναφέρθηκε καταγράφησαν και συμπεριφορές διευθυντών που λειτουργούν παρεμποδιστικά για την αυτονομία της μονάδας. Πρόκειται για στελέχη που λειτουργούν κάθε άλλο παρά δημοκρατικά και προσπαθούν με έμμεσους τρόπους και προκαλώντας εργασιακή αβεβαιότητα να επιβάλλουν τη γνώμη τους. Ενώ ως προβληματική κατάσταση που παρεμποδίζει την ευρύτερη λειτουργία του συλλόγου είναι αυτή της συχνής αλλαγής διευθυντικών στελεχών.

Ενώ σύμφωνα με τα ευρήματα τις έρευνας, ευθύνες αποδίδονται και στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και την ελλιπή και αδρανή συμμετοχή τους στις συνεδριάσεις. Συγκεκριμένα προκύπτει ότι ενώ σε γενικές γραμμές τηρούνται τα τυπικά χαρακτηριστικά συνεδριάσεων και η διαδικασία είναι σεβαστή και προστατεύεται από το σύνολο των εκπαιδευτικών, ελάχιστοι από αυτούς συμμετέχουν ουσιαστικά σε αυτήν. Το δυσχερές φαινόμενο προκύπτει ως απόρροια της έλλειψης συλλογικής κουλτούρας και της γενικότερης αδιαφορίας των εκπαιδευτικών για ζητήματα που ξεπερνούν τα σύνορα της τάξης τους. Ενώ προέκυψε ακόμη ότι συχνά στην προσπάθεια αποφυγής συγκρούσεων και διαφωνιών, απορρίπτονται καινοτόμες προτάσεις και παρακάμπτονται ιδέες που έρχονταν περισσότερης διερεύνησης. Τέλος σε ότι αφορά στο κομμάτι των εκπαιδευτικών ως αποτρεπτικός παράγοντας για τη συλλογική λήψη αποφάσεων σημειώθηκε και η εργασιακή σύμβαση ορισμένων εκπαιδευτικών και συγκεκριμένα των ειδικοτήτων, που ανήκουν σε περισσότερα του ενός σχολεία και κατ' επέκταση ελάχιστα έως καθόλου μπορούν να ενταχθούν ουσιαστικά σε κάποιο από αυτά.

Γενικότερα, από την έρευνα προβάλλεται το αίτημα για διευρυμένη συμμετοχή εντός των συνεδριάσεων, όχι μόνο από τους εκπαιδευτικούς αλλά και από τους γονείς, τους εργαζόμενους στη σχολική μονάδα, την τοπική κοινωνία ακόμη και από τους μαθητές. Το αίτημα δεν αφορά τόσο στη φυσική παρουσία των παραπάνω κατά τη

διάρκεια των συνεδριάσεων αλλά στη συμμετοχή τους στις δράσεις της σχολικής μονάδας.

Η διεκπεραιωτική λειτουργία του Συλλόγου διδασκόντων, οφείλεται σύμφωνα με τα πορίσματα της έρευνας, και στην περιορισμένη θεματική των συζητήσεων που περιορίζονται οι εκπαιδευτικοί. Συγκεκριμένα, αναφέρθηκε ότι οι συζητήσεις αφορούν κυρίως στην διοργάνωση εκδηλώσεων και εκδρομών αλλά και στην διευθέτηση προβλημάτων μαθητικής συμπεριφοράς. Σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, σπάνια εκφράζονται πρωτοβουλίες και καινοτόμες ιδέες που αφορούν στη λειτουργία του σχολείου. Το γεγονός μπορεί να οφείλεται και στην ελλιπή χρηματοδότηση που περιορίζει τις οικονομικές δυνατότητες της μονάδας, αλλά και στην στάση των εκπαιδευτικών που περιορίζονται σε θέματα επουσιώδους σημασίας, η σημαντικότητα των οποίων συχνά δε χρήζει τη σύγκληση συνεδρίασης.

Μολαταύτα, οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν τα περιθώρια για διεύρυνση των πεδίων λήψης αποφάσεων εντός του Συλλόγου Διδασκόντων καθώς και τις δικές του ευθύνες στην επίλυση προβλημάτων της εκπαιδευτικής καθημερινότητας, όπως για παράδειγμα η ένταξη των αλλόγλωσσων σε σχολικές μονάδες που δεν υπάρχει τμήμα υποδοχής.

Σε γενικές γραμμές διατυπώθηκε η ανάγκη συγκρότησης σχολικής εκπαιδευτικής πολιτικής σε κάθε σχολική μονάδα ώστε οι εκπαιδευτικοί να νιώθουν «κομμάτι του σχολείου» και όχι της τάξης τους. Η εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική προκύπτει ως αναγκαία προϋπόθεση για την αυτονόμηση της σχολικής μονάδας και την απόκτηση της δικής της προσωπικής ταυτότητας.

Παρά τα όποια προβλήματα αναφέρθησαν, μέσα από την έρευνα αναδείχθηκαν ορισμένα σημεία που προβάλλουν τη θετική όψη της λειτουργίας του συλλόγου. Συγκεκριμένα, ο Σύλλογος Διδασκόντων φαίνεται να λειτουργεί αποτελεσματικά στο πλαίσιο των περιορισμένων ζητημάτων που διευθετεί, καθώς διαμοιράζονται αρμοδιότητες για την διοργάνωση εκδηλώσεων και εκδρομών, αποφασίζεται το ύψος αυτών και αναλαμβάνεται δράση για την επίλυση προβλημάτων που αφορούν σε αποκλίνουσα μαθητική συμπεριφορά. Σχεδιάζονται, ακόμη, δράσεις και δημιουργείται το πλαίσιο συνεργασίας με εξωσχολικούς φορείς.

Το γεγονός πιθανότατα οφείλεται στην ανάπτυξη οργανωσιακών χαρακτηριστικών που προσδίδουν περισσότερο κύρος στις συνεδριάσεις. Εν αντιθέσει με προηγούμενες έρευνες προκύπτει ότι πλέον οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη σημαντικότητα των συνεδριάσεων για αυτό και φροντίζουν για την εύρυθμη διεξαγωγή τους. Συνήθως τα θέματα των συνεδριάσεων γνωστοποιούνται λίγες μέρες πριν από αυτές, τηρούνται πρακτικά και άλλα τυπικά χαρακτηριστικά συνεδριάσεων.

Αξίζει ακόμη να σταθούμε στην σε μια πολύ ενδιαφέρουσα λειτουργία του συλλόγου, την εξεύρεση χρηματοδότησης για τη συμμετοχή μαθητών από χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό περιβάλλον στις εξωσχολικές δράσεις του σχολείου. Το γεγονός αποτελεί μια εξαιρετικά αισιόδοξη προοπτική καθώς η συγκεκριμένη δράση του θεσμού μαρτυρά ότι πρόκειται για έναν ευέλικτο οργανισμό με κοινωνικές προεκτάσεις που δύναται να ελιχθεί και να «ξεφύγει» από το στενό πλαίσιο της λειτουργίας του ώστε να ικανοποιήσει τις πραγματικές ανάγκες του σχολείου

Επιπροσθέτως, στα θετικά συμπεράσματα που προέκυψαν μέσα από την έρευνα συγκαταλέγεται και η ύπαρξη αξιόλογων διευθυντικών στελεχών που εμφορούνται από τις αρχές της συνεργασίας και της δημοκρατικότητας. Πρόκειται για ανθρώπους που αναγνωρίζουν ως ίσους τους συναδέλφους τους εκπαιδευτικούς, θέτουν τα θεμέλια για γόνιμο διάλογο εντός των σχολικών μονάδων και εμπλέκουν τοιουτοτρόπως τους εκπαιδευτικούς στη διαδικασία συλλογικής λήψης αποφάσεων. Η ύπαρξη υγιών προτύπων διευθυντή μας επιτρέπει να ελπίζουμε για την αύξηση των μιμητών της συμπεριφοράς τους, που αναμφίβολα θα είχε αναρίθμητα οφέλη για την διεύρυνση του βαθμού αυτονομίας της σχολικής μονάδας και αποτελεσματικότητας εν γένει.

Στην προσπάθεια ανίχνευσης των θετικών προοπτικών οφείλουμε ακόμη να αναφερθούμε και στην περίπτωση των συστεγαζόμενων σχολείων. Μολονότι το γεγονός αναφέρθηκε από αρκετούς συμμετέχοντες ως περιοριστικός για την αυτονομία παράγοντας, περιορίζεται αποκλειστικά στην οικονομική διαχείριση και σε γενικές γραμμές τα προβλήματα επιλύονται με την επίδειξη καλής διάθεσης και συνεργασίας. Ανάλογα επιλύονται και ορισμένα από τα οικονομικά προβλήματα των σχολικών μονάδων. Μολονότι οι εκπαιδευτικοί φαίνονται δυσαρεστημένοι από την υποχρηματοδότηση και την εμπλοκή της σχολικής επιτροπής, είναι ικανοποιημένοι από το πλαίσιο διαχείρισης εντός της σχολικής μονάδας και τις διαφανείς διαδικασίες.

Σε γενικές γραμμές ο ανθρώπινος παράγοντας είναι η πιο αισιόδοξη προοπτική που προκύπτει μέσα από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας. Δυστυχώς το πρόβλημα της κεντρικά σχεδιασμένης εκπαιδευτικής πολιτικής έχει πάρει πλέον ποικίλες προεκτάσεις που επηρεάζουν αναπόδραστα την καθημερινότητα των σχολικών μονάδων. Ωστόσο, η ύπαρξη αξιολογών ανθρώπων στο χώρο της διοίκησης και της εκπαίδευσης γενικότερη φαίνεται ότι μπορεί να περιορίσει το πρόβλημα.

5. Βιβλιογραφία

Νόμοι και Διατάγματα

Νόμος 1566/1985 «Δομή και Λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και Άλλες Διατάξεις» (ΦΕΚ 167/30-9-1985).

Νόμος 2817/2000 «Εκπαίδευση Ατόμων με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και Άλλες Διατάξεις» (ΦΕΚ 78Α'/14-3-2000).

Νόμος 2986/2002 «Οργάνωση των Περιφερειακών Υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου και των Εκπαιδευτικών, Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών και Άλλες Διατάξεις» (24/13-2-2002).

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

Ανδρέου, Α., Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994), Εξουσία και οργάνωση–διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος, έκδοση Λιβάνη, Αθήνα.

Ανδρουλάκης, Ε., Σταμάτης, Π., (2009). Μορφές επικοινωνίας των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια των συνεδριάσεων του Συλλόγου Διδασκόντων: Μελέτη περίπτωσης. *Επιστημονικό Βήμα*. 10 (9), 107-118.

Ευρυδίκη. (2008). Επίπεδα Αυτονομίας και Ευθύνες των Εκπαιδευτικών στην Ευρώπη. Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού της Κύπρου.

- Ιορδανίδης, Γ. , *Ο ρόλος του Προϊσταμένου Διεύθυνσης και Γραφείου Εκπαίδευσης*, Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 2002, σελ.202.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003) *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα : Κριτική.
- Καρκανιά, Γ. (2013). *Ο σύλλογος των διδασκόντων ως παράγοντας αποτελεσματικής λειτουργίας των σχολικών μονάδων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Αττικής*. Διπλωματική Εργασία. Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο. Αθήνα. Ανακτήθηκε από <http://estia.hua.gr:8080/dspace/bitstream/123456789/2194/1/%CE%9A%CE%B1%CF%81%CE%BA%CE%B1%CE%BD%CE%B9%CE%AC,%20%CE%93%CE%B5%CF%89%CF%81%CE%B3%CE%AF%CE%B1.pdf>.
- Καψαλής, Α. (2005). Χαρακτηριστικό του καλού σχολείου. Στο Καψαλής Α., (επιμ.), *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Κουσουλός, Α., Μπούνιας, Κ., Καμπουρίδης, Γ., Συμμετοχική Διοίκηση και Διαδικασία Λήψης Αποφάσεων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*. Ανακτήθηκε από <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyhos9/KOYSOULOS.pdf>
- Κουτούζης, Μ. (2001). Ζητήματα σχετικά με την επιλογή των στελεχών της εκπαίδευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, στο: *Οργάνωση και Διοίκηση των σχολικών μονάδων*, Αθήνα ,ΟΙΕΛΕ, 147 – 155.
- Μαλακούδης, Ε. (2005). Η διαμόρφωση της ‘Εσωτερικής’ Εκπαιδευτικής Πολιτικής από το σύλλογο διδασκόντων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: Η περίπτωση των σχολικών μονάδων Διεύθυνσης Δυτικής Θεσσαλονίκης. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Μιχαλακόπουλος, Γ., (1987). Ο γραφειοκρατικός χαρακτήρας του ελληνικού σχολικού συστήματος και η παιδαγωγική – εκπαιδευτική διαδικασία. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*. Ανακτήθηκε από

https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/3897/1/mixalakovoulos_p149-p194_1987.pdf

- Μπρίνια, Β. (2009). Βασικά Στοιχεία Σχεδιασμού της Οργανωτικής Δομής του Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συστήματος. «Σπουδαί». 59(1-2), 314-323.
- Παπαναούμ, Ζ. (1995). *Η διεύθυνση του σχολείου*. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη Α.Ε.
- Πασιαρδής, Π. & Γ. Πασιαρδή, (2000). *Αποτελεσματικά Σχολεία: Πραγματικότητα ή Ουτοπία*, Τυπωθήτω Γιώργος Δάρδανος, Αθήνα.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πούλης, Π. (2011). *Εκπαιδευτικό Δίκαιο και Θεσμοί*. Αθήνα – Θεσσαλονίκη: Α.Ν. Σάκκουλα.
- Σαΐτης Χ. (2001), *Η Λειτουργία του Σχολείου μέσα από τις Αποφάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων*, Αυτοέκδοση, Αθήνα.
- Σαΐτης, Χ. (2002). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο – Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα.
- Σαΐτης Χ. (2005), *Οργάνωση και Λειτουργία των Σχολικών Μονάδων*, Αθήνα, Αυτοέκδοση.
- Σαΐτη, Α. και Μιχόπουλος, Α. (2005). Η αναγκαιότητα της ανάπτυξης ηγετικών στελεχών της εκπαίδευσης. Η περίπτωση των υποδιευθυντών σχολικών μονάδων. *Επιστήμες της Αγωγής*. 4(43-56).
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2003). *Η Διοίκηση του Σχολείου και η Συμμετοχή των Εκπαιδευτικών στη Διαδικασία Λήψης αποφάσεων*, Θεσσαλονίκη, Αφοί Κυριακίδη.
- Χρίστου, Ε. (2010). *Ηγεσία και Διεύθυνση στην Εκπαίδευση: Εμπειρική Διερεύνηση σε Σχολικές Μονάδες της Κύπρου*. Πτυχιακή Μελέτη, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα.

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- Agasisti, T., Catalano, G., & Sibiano P., (2013). Can schools be autonomous in a centralised educational system?, *International Journal of Educational Management*, 27(3), 292-310.
- Arcia, G., Macdonald, K., HA, Patrinos., & Porta, E., (2011). School Autonomy and Accountability. In System Assessment and Benchmarking for Educational Results.
- Bardhan, P. (2002). Decentralization of Governance and Development. *The Journal of Economic Perspectives* (16), 185-206.
- Besley, T., Case, A., 1995. Incumbent behaviour: vote-seeking, tax-setting, and yardstick competition. *American Economic Review* 85 (2), 25–45.
- Bottani, N., Favre, B., 2001. School autonomy and evaluation. Prospects - Quarterly Review of Comparative Education 31 (4), 166, issue 120.
- Bush, T., 1999. Crisis or Crossroads? The Discipline of Educational Management in the Late 1990s. *Educational Management and Administration*, 27: 239-252
- Bush, T. and Gamage, D. (2001), Models of self-governance in schools: Australia and the United Kingdom, *The International Journal of Educational Management*, Vol. 15 No. 1, pp. 39-44.
- Bush T 2003. Theories of Educational Management, 3rd edn. London: Sage.
- Bush, T. (2010). *Educational Leadership and Management*. UK: The University of Nottingham.
- Card, D., Dooley, M., Payne, A., 2010. School competition and efficiency with publicly funded catholic schools. *Canadian Labour Market and Skills Researcher Network*, Working Paper 66, 61.

- Cohen, L., Manion, L. & Morisson, K. (2004). *Research Methods in Education*. Ανακτήθηκε από http://research-srttu.wikispaces.com/file/view/Research+Methods+in+Education_ertu.pdf.
- CORE. (2010). School autonomy and educational performance: within-country evidence. Belgium. Center for Operations Research and Econometrics.
- Dellar, A. (1998). Proof reading and spelling: Developing skills and changing attitudes. *Practically Primary*, 3(2), 22-24.
- Eck, J. and Goodwin, B. (2010), Autonomy for school leaders, *The School Administrator*, Vol. 67 No. 1, 24-7.
- Edmond, R. (1979). Effectives schools for the urban poor. *Educational Leadership*. Vol. 37, No1. pp. 15-24.
- Eurydice. (2007). School Autonomy in Europe Policies and Measures. Belgium.
- Formosinho, J. 2007. O currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único. *Cadernos de Políticas Educativas e Curriculares*. Mangualde: Edições Pedagogo. Edição inicial in João Formosinho, org. 1987. *O Insucesso Escolar em Questão. Cadernos de Análise Social da Educação*. Braga: Universidade do Minho από Formosinho, J. & Figueiredo, I. (2014). Promoting equity in an early years context: the role of participatory educational teams. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22(3), 397-41.
- Formosinho, J. & Figueiredo, I. (2014). Promoting equity in an early years context: the role of participatory educational teams. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22(3), 397-41. Ανακτήθηκε από <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1350293X.2014.912902>.
- Fullan, M. (2005). *Leadership and Sustainability*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Gunnarsson, V., Orazem, P., Sánchez, M., & Verdisco, A., (2004). Does School Decentralization Raise Student Outcomes? Theory and Evidence on the Roles of School Autonomy and Community Participation.

- Hahn, C. (2008). *Doing Qualitative Research Using Your Computer. A Practical Guide*. Thousand Oaks CA: Sage.
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (1996). *Educational administration: Theory, research, and practice*, 5th edition. New York: McGraw-Hill.
- Hoxby, C.M. (1999), “The productivity of schools and other local public goods producers”, *Journal of Public Economics*, Vol. 74 No. 1, pp. 1-30.
- Hoxby, C. and S.Murarka (2009). *Charter Schools in New York City: Who enrolls and How They Affect Student Achievement*, NBER Working Paper 14852.
- Jackson, P. & Stainsby, L. (2000). *Managing Public Sector Networked Organizations*, *Public Money & Management*. January – March, 11-16.
- Jimenez, E., and Y. Sawada (1999), *Do Community-Managed Schools Work? An Evaluation of El Salvador’s EDURO Program*, *World Bank Economic Review* 13 (3), 415-441.
- Kavouri, P. and Ellis, D., (1998). *Factors affecting school climate in Greek Primary Schools’*, *Welsh Journal of Education*, 7(1), 95-109.
- Kerlinger, F.N. (1970). *Foundations of behavioural research*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Kimbrough, R. and Todd, E., (1967). *Bureaucratic Organization and Educational Change*. Από
https://www.google.gr/?gfe_rd=cr&ei=BTgiVez1B6GI8QfYpYCQDg&gws_rd=ssl#q=bureaucratic+organization+and+educational+change
- King, Elizabeth M., Berk Özler, and Laura Rawlings (1999). “Nicaragua’s School Autonomy Reform: Fact or Fiction?”, *Working Paper Series on Impact Evaluation of Education Reforms*, *The World Bank Paper* (19).
- Machin, S., & Silva, O., (2013). *School Structure, School Autonomy and the Tail*. Center for Economic Performance.

- Merton, R., (1957). Priorities in Scientific Discovery: A Chapter in the Sociology of Science. *Official Journal of the American Sociological Association*. 22, 6 (635-659).
- Michels, R. (1962). *Political Parties: A Sociological Study of the Oligarchical Tendencies of Modern Democracy*. New York: Collier Books.
- Morgan, C. & Shahjahan, R. (2014). The legitimization of OECD's global educational governance: examining PISA and AHELO test production, *Comparative Education*, DOI: 10.1080/03050068.2013.834559.
- Nechyba, T.J. (2003), "Centralization, fiscal federalism, and private school attendance", *International Economic Review*, Vol. 44 No. 1, pp. 179-204.
- Niskanen, W., 1971. *Bureaucracy and Representative Government*. Chicago: Aldine-Atherton.
- OECD. (2011) . Pisa in Focus, Αυτονομία της σχολικής μονάδας και λογοδότηση: Υπάρχει σχέση με την επίδοση των μαθητών;.
- Parsons, T. (1960). *Structure and Process in modern societies*. Glencoe, IL: Free Press.
- Pennings, J. M. and Goodman, P. S. (1977). *Toward a Workable Framework*. London, Jossey-Bass Limited.
- Richards, L. (2005). *Handling Qualitative Data: A Practical Guide*. Thousand Oaks CA: Sage.
- Saiti, A., 2009. The Development and Reform of School Administration in Greece A Primary School Perspective. *Educational Management Administration & Leadership*. 37(3), 378–403.
- Sebakwane, S., (1997). The Contradictions of scientific management as a mode of controlling teachers' work in black secondary schools: South Africa, *International Journal of Educational Development*, 17(4), 391-404.

- Shleifer, A., 1985. A theory of yardstick competition. *RAND Journal of Economics* 16 (3), 319–327.
- Silverman, D. (2000). Analyzing Talk and Text. πn N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds), *Handbook of Qualitative Research*, 2nd Ed. London: Sage.
- Simkins, T. (2000) ‘Education Reform and Managerialism: Comparing the Experience of Schools and Colleges’, *Journal Education Policy* 15(3): 317–32.
- Simkins, T. (2005) ‘Leadership in Education: “What works” or “What makes sense”?’’, *Educational Management Administration and Leadership* 33(1), 9–26.
- Steers, R.M. Antecedents and outcomes of organizational commitment. *Administrative Science Quarterly*, 1977, 22, 46-56.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1996). *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. London: Sage.
- Svekova, J. (2000). Privarization of Education in the Czech Republic, *International Journal of Educational Development* (20), 127-133.
- Tiebout, C., 1956. A pure theory of local public expenditures. *Journal of Political Economy* (64), 416–424.
- Tuckman, B. W. (1972) *Conducting Educational Research*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Verma, G., & Mallick, K. (2004). *Εκπαιδευτική Έρευνα. Θεωρητικές προσεγγίσεις και τεχνικές*. Αθήνα: Τυπωθήτω- Γ.Δάρδανος.
- Vroom, V. H. & Yetton, P. W. (1973). *Leadership and decision-making*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Weber, M. (2012). *The Theory of Social and Economic Organization*. Free Press; Reprint edition.

Woessmann, L. (2003), Schooling resources, educational institutions and student performance: the international evidence, *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, Vol. 65 No. 2, 117-70.

Wohlstetter, P., Wenning, R. and Briggs, K. (1995). Charter schools in the United States: the question of autonomy, *Educational Policy*, 9, 331-58.