

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

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ.»**

**ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ:
ΚΟΡΚΟΥ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΑ**

**ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ:
ΚΟΥΤΟΥΖΗΣ ΜΑΝΩΛΗΣ**

ΒΟΛΟΣ 2015

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

Η ΔΗΛΟΥΣΑ
ΚΟΡΚΟΥ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΑ

Στην οικογένειά μου
&
στη μνήμη του πατέρα μου

Περίληψη

Η επαγγελματική αυτονομία του εκπαιδευτικού αναδεικνύεται ολοένα και περισσότερο σε μία σημαντική συνιστώσα η οποία καθορίζει το ρόλο του και συνδέεται με πολλές πλευρές του εκπαιδευτικού έργου (Day, 2002; Hargreaves, 1994). Η επαγγελματική αυτονομία των εκπαιδευτικών αναφέρεται στην ικανότητα των τελευταίων για ανεξάρτητη λήψη αποφάσεων (Littlewood, 1996). Τα τελευταία χρόνια, το ερευνητικό ενδιαφέρον έχει στραφεί στην επαγγελματική αυτονομία των εκπαιδευτικών στα πεδία στα οποία εκτείνεται το ερευνητικό τους έργο.

Στόχος της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το βαθμό πραγματικής και επιθυμητής επαγγελματικής τους αυτονομίας σε θέματα α) διδασκαλίας και αξιολόγησης, β) λειτουργίας του σχολείου, γ) επαγγελματικής ανάπτυξης και δ) Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών. Συγκεκριμένα, αναζητά κατά πόσο διαφοροποιούνται τα επίπεδα πραγματικής από τα επίπεδα επιθυμητής επαγγελματικής αυτονομίας των εκπαιδευτικών στις τέσσερις περιοχές που αναφέρθηκαν παραπάνω. Επίσης, εξετάζει κατά πόσο τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους (φύλο, ηλικία, χρόνια προϋπηρεσίας, πρόσθετες σπουδές) διαφοροποιούν τις αντιλήψεις τους τόσο όσον αφορά την πραγματική τους επαγγελματική αυτονομία όσο και την επιθυμητή.

Για τη συλλογή δεδομένων και την εξαγωγή συμπερασμάτων, διενεργήθηκε μελέτη επισκόπησης με τη χρήση ερωτηματολογίων τα οποία χορηγήθηκαν σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που υπηρετούν σε σχολεία του Νομού Μαγνησίας. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί στην έρευνα ήταν 158. Για την καταγραφή των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τα επίπεδα πραγματικής και επιθυμητής τους επαγγελματικής αυτονομίας, χρησιμοποιήθηκε η Κλίμακα Επαγγελματικής Αυτονομίας Εκπαιδευτικού (Teacher Work-Autonomy Scale- TWA) του Friedman (1999).

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν υψηλά επίπεδα επαγγελματικής αυτονομίας σε ζητήματα διδασκαλίας και αξιολόγησης και περιορισμένα επίπεδα σε θέματα λειτουργίας του σχολείου. Όσον αφορά την επιθυμητή επαγγελματική αυτονομία, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι επιθυμούν να διαθέτουν υψηλά επίπεδα επαγγελματικής αυτονομίας σε ζητήματα επαγγελματικής τους ανάπτυξης ενώ μέτρια επίπεδα σε θέματα λειτουργίας του σχολείου. Επίσης, φάνηκε ότι υφίσταται διαφοροποίηση της πραγματικής και επιθυμητής επαγγελματικής αυτονομίας των εκπαιδευτικών και στους τέσσερις τομείς του εκπαιδευτικού έργου. Εντοπίστηκαν, επιπλέον, διαφορές τόσο στην πραγματική όσο και στην επιθυμητή επαγγελματική αυτονομία αναφορικά με την ηλικία, τα χρόνια προϋπηρεσίας και τις πρόσθετες σπουδές. Τέλος, διαφοροποίηση στην πραγματική και επιθυμητή επαγγελματική αυτονομία των εκπαιδευτικών αναφορικά με το φύλο δε βρέθηκε.

Η παρούσα έρευνα παρέχει χρήσιμες πληροφορίες σχετικά με τα επίπεδα πραγματικής και επιθυμητής επαγγελματικής αυτονομίας των Ελλήνων εκπαιδευτικών που εργάζονται σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η διαφοροποίηση που υφίσταται στα επίπεδα πραγματικής και επιθυμητής επαγγελματικής αυτονομίας αναδεικνύει την επιθυμία των εκπαιδευτικών να αποκτήσουν υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής αυτονομίας και στους τέσσερις τομείς στους οποίους εκτείνεται το εκπαιδευτικό τους έργο. Την επιθυμία αυτή πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τόσο οι διευθυντές των σχολείων όσο και οι αρμόδιοι που σχεδιάζουν τις εκπαιδευτικές αλλαγές προκειμένου να διευρυνθούν τα περιθώρια επαγγελματικής αυτονομίας των εκπαιδευτικών.

Λέξεις Κλειδιά: εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, επαγγελματική αυτονομία, αντιλήψεις εκπαιδευτικών

Abstract

Professional autonomy of teachers is a significant component, which defines their role and which is associated with many aspects of their educational work (Day, 2002; Hargreaves, 1994). Professional autonomy of teachers is their ability to make independent choices (Littlewood, 1996). In the past decades, the researchers have placed major emphasis on professional autonomy of teachers in reference of the areas of their educational work.

The purpose of this research is to explore the current status of teachers' perceptions of their professional autonomy (actual and desired) in the areas of a) teaching and assessment, b) school mode of operation, c) staff development and d) curriculum development. Specifically, it explores if there is differentiation between teachers' perceptions of their actual and desired professional autonomy in the four areas of their educational work. Furthermore, it investigates if there is differentiation between teachers' demographics characteristics (gender, age, professional experience, additional studies) and their perceptions of their actual and desired professional autonomy.

In order to collect the necessary data and draw conclusions, quantitative research was conducted by distributing questionnaires to teachers who work in primary public education at prefecture of Magnesia. The sample of this research was 158 teachers. In order to measure the levels of teachers' professional autonomy, the Teacher Work-Autonomy Scale (TWA) of Friedman (1999) was used.

The results showed that teachers carry high levels of professional autonomy in areas of teaching and assessment but low levels in issues of school mode of operation. In reference of desired professional autonomy, teachers state that they desire to carry high levels of professional autonomy in areas of staff development but moderate levels in issues of school mode of operation. Furthermore, there is differentiation between teachers' perceptions of their actual and desired professional autonomy in the four areas of their educational work. In addition, differences were found both at actual and desired professional autonomy in reference of age, professional experience and additional studies. Finally, there weren't found differences both at actual and desired professional autonomy in reference of gender.

The current study gives useful information about current status of Greek teachers' perceptions of their professional autonomy (actual and desired). The differentiation which exists between teachers' perceptions of their actual and desired professional autonomy in the four areas of their educational work, emphasizes the desire of teachers to carry high levels of professional autonomy. This desire should be taken into consideration by school leaders and those who are responsible for educational changes, in order to enhance the level of teachers' professional autonomy.

Keywords: teachers in primary education, professional autonomy, teachers' perceptions

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου προς τον επιβλέποντα καθηγητή μου, Κουτούζη Μανώλη, για την πολύτιμη καθοδήγηση και την επικοινωνιακή ανατροφοδότηση που μου προσέφερε κατά τη διάρκεια εκπόνησης της παρούσας διπλωματικής εργασίας.

Επίσης, οφείλω να ευχαριστήσω θερμά την οικογένειά μου για την κατανόηση, την ενθάρρυνση και την υποστήριξη τους καθ' όλη τη διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών.

Πίνακας περιεχομένων

Περίληψη	iii
Abstract.....	iv
Ευχαριστίες	v
Πίνακας περιεχομένων	vi
Κατάλογος Πινάκων	viii
Κατάλογος γραφημάτων.....	viii
Εισαγωγή	- 1 -
Κεφάλαιο 1ο - Θεωρητικό πλαίσιο	- 5 -
1.1. Η έννοια της αυτονομίας του ατόμου	- 5 -
1.2. Η έννοια της αυτονομίας στο χώρο εργασίας	- 7 -
1.3. Η έννοια της επαγγελματικής αυτονομίας του εκπαιδευτικού	- 8 -
1.3.1. Τομείς του εκπαιδευτικού έργου και επαγγελματική αυτονομία εκπαιδευτικών.....	- 10 -
1.3.2. Σύνοψη: Βασικές συνιστώσες της έννοιας της επαγγελματικής αυτονομίας των εκπαιδευτικών	- 12 -
1.4. Επαγγελματική Αυτονομία: Ένα απαραίτητο στοιχείο στη επαγγελματική ζωή των εκπαιδευτικών.....	- 13 -
1.5. Ερευνητικά Δεδομένα για τις πτυχές της επαγγελματικής αυτονομίας των εκπαιδευτικών	- 16 -
1.6. Συγκεντρωτισμός και αποκέντρωση στην εκπαίδευση και ο ρόλος του εκπαιδευτικού.....	- 19 -
1.7. Η ελληνική πραγματικότητα.....	- 23 -
1.8. Σημαντικότητα θέματος	- 26 -
1.9. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα.....	- 27 -
Κεφάλαιο 2^ο – Μεθοδολογική Προσέγγιση	- 29 -
2.1. Επιλογή ερευνητικής μεθόδου	- 29 -
2.2. Δείγμα	- 30 -
2.3. Εργαλείο συλλογής δεδομένων.....	- 31 -
2.3.1. Εσωτερική συνοχή εργαλείου.....	- 33 -

2.4. Διαδικασία συλλογής δεδομένων της έρευνας	- 34 -
2.5. Ανάλυση δεδομένων έρευνας	- 35 -
Κεφάλαιο 3^ο - Αποτελέσματα	- 37 -
3.1. Επεξεργασία δεδομένων	- 37 -
3.2. Περιγραφική στατιστική ανάλυση δεδομένων.....	- 38 -
3.2.1. Περιγραφική στατιστική ανάλυση δείγματος.....	- 38 -
3.2.2. Περιγραφική στατιστική ανάλυση μεταβλητών	- 39 -
3.3. Επαγωγική στατιστική ανάλυση	- 43 -
3.3.1. Διαφοροποίηση πραγματικής και επιθυμητής επαγγελματικής αυτονομίας εκπαιδευτικών σε τέσσερις τομείς του εκπαιδευτικού τους έργου.....	- 43 -
3.3.2. Διαφοροποιήσεις στην Επαγγελματική Αυτονομία ανάλογα με το φύλο, την ηλικία, τα έτη προϋπηρεσίας και τις πρόσθετες σπουδές	- 44 -
Κεφάλαιο 4^ο – Συζήτηση	- 50 -
4.1 Συμπεράσματα	- 50 -
4.2. Σημασία αποτελεσμάτων	- 55 -
4.3. Περιορισμοί έρευνας & μελλοντικές έρευνες.....	- 56 -
Επίλογος	- 57 -
Βιβλιογραφικές αναφορές.....	- 58 -
Παράρτημα	- 64 -
Ερωτηματολόγιο	- 65 -

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1: Δείκτης εσωτερικής συνοχής για την κλίμακα Πραγματικής Επαγγελματικής Αυτονομίας στη συγκεκριμένη έρευνα.....	- 33 -
Πίνακας 2: Δείκτης εσωτερικής συνοχής για την κλίμακα Επιθυμητής Επαγγελματικής Αυτονομίας στη συγκεκριμένη έρευνα.....	- 34 -
<i>Πίνακας 3: Περιγραφική Στατιστική Ανάλυση Δημογραφικών Στοιχείων (n=158).</i>	- 38 -
<i>Πίνακας 4: Περιγραφική Στατιστική Ανάλυση Μεταβλητών για τα επίπεδα Πραγματικής Επαγγελματικής Αυτονομίας.....</i>	- 41 -
<i>Πίνακας 5: Περιγραφική Στατιστική Ανάλυση Μεταβλητών για τα επίπεδα Επιθυμητής Επαγγελματικής Αυτονομίας</i>	- 42 -
Πίνακας 6: Πραγματική Επαγγελματική Αυτονομία και Φύλο.....	- 45 -
Πίνακας 7: Επιθυμητή Επαγγελματική Αυτονομία και Φύλο	- 45 -
Πίνακας 8: Πραγματική Επαγγελματική Αυτονομία και Μεταπτυχιακές Σπουδές -	46 -
Πίνακας 9: Επιθυμητή Επαγγελματική Αυτονομία και Μεταπτυχιακές Σπουδές..	- 47 -

Κατάλογος γραφημάτων

Γράφημα 1: Διακύμανση Μέσων Τιμών Πραγματικής και Επιθυμητής Επαγγελματικής Αυτονομίας στις τέσσερις περιοχές του εκπαιδευτικού τους έργου.....	- 44 -
---	--------

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται διεθνώς έντονο ενδιαφέρον για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Στο επίκεντρο των συζητήσεων σχετικά με την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου τίθεται ο εκπαιδευτικός. Οι εκπαιδευτικοί, εξάλλου, αποτελούν επαγγελματική ομάδα που επηρεάζει καθοριστικά τα αποτελέσματα της εκπαίδευσης και ο ρόλος τους συνδέεται άμεσα με την ανάπτυξη των μαθητών και την ευρύτερη εξέλιξη της κοινωνίας. Μία σημαντική τάση, που διαφαίνεται τα τελευταία χρόνια, στο χώρο της εκπαίδευσης αποτελεί η ενίσχυση της επαγγελματικής αυτονομίας των εκπαιδευτικών και η συμμετοχή τους στη διαδικασία των εκπαιδευτικών αλλαγών. Η επαγγελματική αυτονομία των εκπαιδευτικών, λοιπόν, αναδεικνύεται ολοένα και περισσότερο ως μία από τις προϋποθέσεις για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης.

Η επαγγελματική αυτονομία φαίνεται πως αποτελεί πέρα από ένα αρκετά ευεργετικό χαρακτηριστικό του περιβάλλοντος και μία συνθήκη εργασίας που επιθυμούν οι εκπαιδευτικοί (Strong, 2012). Ο Hopkins (2001) υποστήριξε ότι τα αποτελεσματικά σχολεία δίνουν στους εκπαιδευτικούς τον απαραίτητο χώρο να πειραματιστούν και να παίρνουν ρίσκο. Η έννοια της επαγγελματικής αυτονομίας, επιπρόσθετα, συνδέεται με διάφορες πλευρές του εκπαιδευτικού έργου και αποτελεί παράγοντα που επηρεάζει το ρόλο του. Σύμφωνα με το Brunetti (2001), η διατήρηση της αυτονομίας των εκπαιδευτικών στην τάξη αποτελεί παράγοντα που επηρεάζει ιδιαίτερα την επιθυμία τους να παραμείνουν στο επάγγελμα. Επιπρόσθετα, η επαγγελματική αυτονομία συνδέεται με την αίσθηση αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Sugawara et al., 1998) και την ικανοποίησή τους από την εργασία (Pearson & Moomaw, 2005).

Παρότι η έννοια της επαγγελματικής αυτονομίας του εκπαιδευτικού έχει κερδίσει το ενδιαφέρον των ερευνητών, η σημασία της παραμένει ανοιχτή. Έτσι, ο Brunetti (2001) υποστηρίζει ότι η επαγγελματική αυτονομία των εκπαιδευτικών είναι η ελευθερία από την πίεση και τις απαιτήσεις του διευθυντή ή άλλων εκπαιδευτικών. Η Short, (1994) θεωρεί ότι ο όρος αφορά την ικανότητα, την οποία διαθέτει ο εκπαιδευτικός για τον έλεγχο της διδασκαλίας και της αξιολόγησης, της ανάπτυξης του προγράμματος, της λειτουργίας του σχολείου και των ζητημάτων

επαγγελματικής ανάπτυξης. Ένα κοινό στοιχείο στους διαφορετικούς ορισμούς της έννοιας της επαγγελματικής αυτονομίας του εκπαιδευτικού αποτελεί το γεγονός ότι η αυτονομία αναφέρεται απαραίτητα στην ελευθερία και στη δύναμη που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί στις επαγγελματικές τους δραστηριότητες (Castle, 2004; Friedman, 1999).

Επιπρόσθετα, όλοι οι ορισμοί συμφωνούν ότι η αυτονομία συνδέεται με την ελευθερία των εκπαιδευτικών ως προς τη λήψη αποφάσεων και καταλήγουν ότι πρέπει να γίνεται διάκριση των πεδίων όπου οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ασκήσουν την αυτονομία τους. Σύμφωνα με τον Strong (2012) μπορούμε να διακρίνουμε ανάμεσα στην παιδαγωγική αυτονομία, την ατομική, δηλαδή, λειτουργία στην τάξη, και στην αυτονομία του σχολείου δηλαδή σε ζητήματα διαχείρισης και οργάνωσης της σχολικής μονάδας. Ο Friedman (1999) υποστήριξε ότι οι εκπαιδευτικοί ενεργούν στο σχολείο σε δύο πεδία, το παιδαγωγικό και το οργανωτικό επισημαίνοντας ότι πρέπει να δίνεται βαρύτητα και στα δύο καθώς οι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται να ενεργούν αυτόνομα τόσο σε θέματα τάξης όσο και στις σημαντικές αποφάσεις του σχολείου τους. Τα τελευταία, λοιπόν, χρόνια το ερευνητικό ενδιαφέρον έχει στραφεί στην επαγγελματική αυτονομία των εκπαιδευτικών στα πεδία στα οποία εκτείνεται το ερευνητικό τους έργο.

Οι έρευνες που διεξάγονται στο πεδίο της επαγγελματικής αυτονομίας των εκπαιδευτικών, επιβεβαιώνουν ότι η αυτονομία στις διάφορες περιοχές/ πεδία του εκπαιδευτικού έργου ποικίλει ανάλογα με άλλους παράγοντες, όπως η επαγγελματική δέσμευση και ο συγκεντρωτικός τρόπος λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος (Usma Wilches, 2009). Έρευνες έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν περισσότερη αυτονομία κατά τη διδακτική διαδικασία και σε ζητήματα διαχείρισης τάξης παρά σε ζητήματα επιλογής της ύλης ή των σχολικών εγχειριδίων και σε θέματα αξιολόγησης ή επαγγελματικής τους ανάπτυξης (Ozturk, 2012· Strong, 2012). Επιπρόσθετα, παράδοξο των ερευνών στο διεθνή εκπαιδευτικό χώρο (κυρίως στην Αμερική) αποτελεί το γεγονός ότι παρότι οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι διαθέτουν υψηλά επίπεδα επαγγελματικής αυτονομίας (Einolf, 2002; Garvin, 2007; Rudolph, 2006 όπ. αναφ. στο Strong, 2012: 2), στις πρόσφατες μελέτες δηλώνουν ότι δεν είναι ικανοποιημένοι από τα επίπεδα επαγγελματικής τους αυτονομίας (Blasé & Kirby, 2009; LaCoe, 2006; Rudolph, 2006 όπ. αναφ. στο Strong, 2012: 2).

Στον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο δεν έχει διερευνηθεί εκτενώς το ζήτημα της επαγγελματικής αυτονομίας των εκπαιδευτικών. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι έντονα συγκεντρωτικό με αποτέλεσμα να υπάρχουν περιθώρια επαγγελματικής αυτονομίας ως προς την επιλογή των διδακτικών μεθόδων αλλά περιορισμένα επίπεδα επαγγελματικής αυτονομίας ως προς το αναλυτικό πρόγραμμα και τα σχολικά εγχειρίδια (Ευρυδίκη, 2008). Ειδικότερα, πρόσφατες έρευνες σε Έλληνες εκπαιδευτικούς έδειξαν ότι δε διαθέτουν υψηλά επίπεδα επαγγελματικής αυτονομίας ως προς τη λήψη αποφάσεων για καίρια ζητήματα της σχολικής μονάδας (Μαράτος, 2014) και ότι διαθέτουν υψηλότερα επίπεδα παιδαγωγικής αυτονομίας από ότι διοικητικής (Συρακούλη, 2014). Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, έρευνα στο νομό Αχαΐας κατέληξε ότι οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν υψηλά επίπεδα επαγγελματικής αυτονομίας, τόσο στη διδασκαλία όσο και ως προς το αναλυτικό πρόγραμμα (Καρακώστα, 2013).

Όπως προκύπτει από την παραπάνω επισκόπηση των ερευνών, το ζήτημα της επαγγελματικής αυτονομίας στην Ελλάδα, δεν έχει διερευνηθεί εκτενώς ενώ δεν υπάρχουν έρευνες σχετικά με το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να αυξηθούν τα επίπεδα επαγγελματικής αυτονομίας τους στα πεδία στα οποία εκτείνεται το εκπαιδευτικό τους έργο. Η αύξηση της επαγγελματικής αυτονομίας των εκπαιδευτικών συνεπάγεται και γενικότερη αλλαγή που επιφέρει αύξηση των ευθυνών και των αρμοδιοτήτων τους (Bracci, 2009). Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αναλάβουν ακόμη μεγαλύτερη ευθύνη τόσο για την ανάπτυξη του περιεχομένου και την επόπτευση της μαθησιακής διαδικασίας όσο και για τη συνεχή επαγγελματική τους ανάπτυξη (Ευρυδίκη, 2008). Επομένως, προκύπτει η ανάγκη να μελετηθεί κατά πόσο οι Έλληνες εκπαιδευτικοί είναι ικανοποιημένοι από την υφιστάμενη κατάσταση επαγγελματικής τους αυτονομίας.

Έτσι, λοιπόν, η παρούσα έρευνα επιχειρήσει να διερευνήσει τις αντιλήψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Μαγνησίας σχετικά με τα πραγματικά (actual) και τα επιθυμητά (desired) επίπεδα επαγγελματικής αυτονομίας τους σε τέσσερις από τις περιοχές στις οποίες εκτείνεται το εκπαιδευτικό τους έργο. Συγκεκριμένα, μελετήθηκε ο βαθμός πραγματικής και επιθυμητής επαγγελματικής αυτονομίας των εκπαιδευτικών σε θέματα α) διδασκαλίας και αξιολόγησης, β) λειτουργίας του σχολείου, γ) επαγγελματικής ανάπτυξης, και δ) ανάπτυξης προγραμμάτων σπουδών.

Η εργασία αποτελείται από τέσσερα κεφάλαια. Ειδικότερα, στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζεται το θεωρητικό υπόβαθρο της παρούσας έρευνας, αποσαφηνίζοντας την έννοια της επαγγελματικής αυτονομίας του εκπαιδευτικού και κάνοντας αναφορά στα κυριότερα ερευνητικά δεδομένα σχετικά με το θέμα. Στο δεύτερο κεφάλαιο, παρουσιάζεται η μεθοδολογία που διέπει την έρευνα καθώς και τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή των δεδομένων. Στο τρίτο κεφάλαιο, παρουσιάζονται αναλυτικά τα ευρήματα της έρευνας, που προέκυψαν από την περιγραφική και επαγωγική στατιστική ανάλυση των δεδομένων. Αντικείμενο διαπραγμάτευσης του τέταρτου κεφαλαίου είναι τα κύρια συμπεράσματα που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων. Τέλος, τονίζεται η σημασία τους για την εκπαίδευση και αναφέρονται οι περιορισμοί που ενέχει η συγκεκριμένη έρευνα καθώς και προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.

Κεφάλαιο 1ο - Θεωρητικό πλαίσιο

Τις τελευταίες δεκαετίες, η επαγγελματική αυτονομία των εκπαιδευτικών αποτελεί ένα ζήτημα που έχει απασχολήσει έντονα, τόσο τους θεωρητικούς όσο και τους μελετητές, στο χώρο της εκπαίδευσης. Στόχος αυτού του κεφαλαίου είναι να παρουσιάσει την έννοια της επαγγελματικής αυτονομίας, όπως αυτή αποτυπώνεται στη διεθνή βιβλιογραφία και στα αποτελέσματα των ερευνών. Έτσι, στην πρώτη ενότητα γίνεται προσπάθεια αποσαφήνισης της έννοιας «αυτονομία» για το άτομο γενικότερα ενώ στη δεύτερη ενότητα παρουσιάζεται η έννοια της αυτονομίας στο χώρο εργασίας και στην τρίτη αποσαφηνίζεται η έννοια της επαγγελματικής αυτονομίας των εκπαιδευτικών.

Αντικείμενο διαπραγμάτευσης του τέταρτου μέρους, αποτελεί η σημαντικότητα της επαγγελματικής αυτονομίας για την επαγγελματική ζωή των εκπαιδευτικών ενώ στο πέμπτο μέρος παρουσιάζονται τα κυριότερα πορίσματα των ερευνών που έχουν διεξαχθεί όσον αφορά την επαγγελματική αυτονομία. Στην έκτη ενότητα, γίνεται αναφορά στο συγκεντρωτικό και αποκεντρωμένο τρόπο διοίκησης των εκπαιδευτικών συστημάτων καθώς αποτελεί παράγοντα που επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τα επίπεδα επαγγελματικής αυτονομίας των εκπαιδευτικών. Στην έβδομη ενότητα, σκιαγραφείται το ελληνικό πλαίσιο σχετικά με την επαγγελματική αυτονομία των εκπαιδευτικών ενώ στην όγδοη και ένατη ενότητα του κεφαλαίου, παρουσιάζονται οι στόχοι και τα ερευνητικά ερωτήματα που καθοδηγούν τη συγκεκριμένη έρευνα.

1.1. Η έννοια της αυτονομίας του ατόμου

Στη βιβλιογραφία συναντάμε πληθώρα ορισμών για την έννοια της αυτονομίας του ατόμου. Αρχικά, η λέξη «αυτονομία» έχει ελληνικές ρίζες και αναφέρεται στη δυνατότητα ελεύθερης απόφασης και δράσης του ατόμου (Μπαμπινιώτης, 2002). Ο Porter (1963, όπ. αναφ. στο Kreis & Brockopp, 1986: 111) ορίζει την αυτονομία ως έλεγχο, επιρροή, συμμετοχή και εξουσία. Ο Lundqvist (1987, όπ. αναφ. στο Helgøy & Homme, 2007: 233), από την άλλη, θεωρεί ότι αυτονομία είναι η ελευθερία και η δυνατότητα του ατόμου να δρα. Ωστόσο, όπως τονίζει ο Benson (2008), η αυτονομία δεν υπονοεί ελευθερία δράσεων σε κάθε

περίσταση, αλλά αποτελεί μία πιο γενική ιδέα σύμφωνα με την οποία κάθε άτομο πρέπει ελεύθερα να κατευθύνει τη ζωή του. Σε έναν πιο πρόσφατο ορισμό, η αυτονομία παρουσιάζεται ως το μέσο για να φτάσει ο άνθρωπος στην αξιοπρέπεια (Gimeno, 2000, όπ. αναφ. στο Usma & Frodden, 2009: 120).

Στη βιβλιογραφία συναντάμε και τον ορισμό του αυτόνομου ατόμου. Σύμφωνα με τον Littlewood (1996), αυτόνομο θεωρείται το άτομο το οποίο διαθέτει ανεξαρτησία να πραγματοποιεί τις επιλογές οι οποίες διέπουν τις πράξεις του. Ωστόσο, οι μελετητές καταλήγουν ότι δεν μπορεί ένας άνθρωπος να έχει απόλυτη αυτονομία ή μη αυτονομία, αλλά ότι ο καθένας μπορεί να έχει ένα βαθμό ή ένα επίπεδο αυτονομίας, είτε να παρουσιάζει αυτόνομη συμπεριφορά σε κάποιες περιπτώσεις (Deci & Ryan, 1987; Wolff, 1970). Ειδικότερα, ο Wolff (1970) υποστηρίζει ότι ο αυτόνομος άνθρωπος είναι αυτός που δεν υπόκειται στη θέληση κάποιου άλλου. Η αυτονομία, σύμφωνα με τον Wolff (1970), ορίζεται ως η έλλειψη εξάρτησης και συνεπώς ως η επιλογή των ατομικών προτιμήσεων χωρίς την παρέμβαση κάποιου άλλου¹.

Φαίνεται, λοιπόν, ότι η αυτονομία του ατόμου απαιτεί ένα βαθμό ελευθερίας αλλά σχετίζεται, επιπλέον, με το αίσθημα ευθύνης για τις πράξεις του (Wolff, 1970). Πρέπει να σημειωθεί ότι η αυτονομία διακρίνεται από τις αυτόνομες πράξεις καθώς η αυτονομία είναι εκείνη που ωθεί το άτομο σε αυτόνομη συμπεριφορά και αυτόνομες πράξεις. Σύμφωνα με τους Deci & Ryan (1987) όσο πιο αυτόνομες είναι οι πράξεις ενός ατόμου, τόσο πιο πολύ υποστηρίζονται από το ίδιο το άτομο και οδηγούν σε ανάληψη ευθύνης γι' αυτές. Εξάλλου, η αυτονομία υποδηλώνει μία εσωτερική έγκριση των ενεργειών του, με την έννοια ότι προέρχονται από τον εαυτό του και αποτελούν δικές του αποφάσεις (Deci & Ryan, 1987). Η αυτονομία, πέρα, όμως, από ένα ατομικό χαρακτηριστικό μπορεί να συζητηθεί και ως ένα σημαντικό στοιχείο του εργασιακού περιβάλλοντος. Στόχο της επόμενης ενότητας αποτελεί η αποσαφήνιση της έννοιας της επαγγελματικής αυτονομίας.

¹ Η αυτονομία του ατόμου συνδέεται με τη δυνατότητα αυτοπροσδιορισμού του, δηλαδή με την ικανότητα να προσδιορίζει κάποιος τον εαυτό του με συγκεκριμένο τρόπο (Μπαμπινιώτης, 2002).

1.2. Η έννοια της αυτονομίας στο χώρο εργασίας

Η αυτονομία φαίνεται ότι αποτελεί ένα σημαντικό χαρακτηριστικό του χώρου εργασίας. Ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι ένα άτομο που εργάζεται σε ένα αυτόνομο περιβάλλον παρουσιάζει καλύτερη σωματική υγεία (Bond & Bunce, 2001) αλλά και επιθυμητή εργασιακή συμπεριφορά (Cordery et al., 1991). Οι Parker et al. (2001) ορίζουν την επαγγελματική αυτονομία ως το βαθμό διακριτικής ευχέρειας των εργαζομένων σε σημαντικές αποφάσεις για την εργασία τους. Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τον Katz (1968), αυτονομία στον επαγγελματικό χώρο σημαίνει να διαθέτεις την ελευθερία να λαμβάνεις αποφάσεις μέσα στο πλαίσιο της εργασίας σου αλλά και να δρας σύμφωνα με αυτές. Συγκεκριμένα, η αυτονομία αναφορικά με την εργασία αφορά το βαθμό ελέγχου τόσο του ρυθμού όσο και της ποσότητας της παραγωγής αλλά και τη δυνατότητα ελαχιστοποίησης της πίεσης από εξωτερικούς παράγοντες.

Γενικότερα, η επαγγελματική αυτονομία ορίζεται ως η δυνατότητα από τους επαγγελματίες έλεγχου των συνθηκών, των διαδικασιών, ή του περιεχομένου της εργασίας τους, η δυνατότητα να ακολουθούν, δηλαδή, τη δική τους κρίση κατά την άσκηση του επαγγέλματός τους (Lengermann, 1971). Συνεπώς, όπως αναφέρει ο Herzberg (1968), ο βαθμός ελέγχου που έχει ένας εργαζόμενος πάνω στην εργασία του αποτελεί και το βαθμό αυτονομίας που κατέχει ο εργαζόμενος. Εξάλλου, η ικανότητα να λαμβάνεις αυτόνομες αποφάσεις, οι οποίες βασίζονται σε ολοκληρωμένη γνώση, εμπειρία και σε τεκμηριωμένες διαπιστώσεις είναι ένα χαρακτηριστικό γνώρισμα του επαγγελματισμού. Με τον όρο «επαγγελματισμός» εννοούμε μία κοινή παραδοχή προτύπων, που μπορούν να εφαρμοστούν προκειμένου καθένας να είναι αλλά και να φέρεται ως επαγγελματίας εντός των πλαισίων στα οποία λειτουργεί (Day, 1999). Η επαγγελματική αυτονομία, επομένως, αποτελεί προνόμιο των επαγγελματιών καθώς μόνο οι επαγγελματίες είναι σε θέση να ρυθμίσουν και να ελέγξουν με το βέλτιστο τρόπο τις επαγγελματικές τους πρακτικές (Walter & Lopez, 2008).

Η ανάπτυξη της επαγγελματικής αυτονομίας απαιτεί συγκεκριμένες συνθήκες τις οποίες μπορεί να διασφαλίσει η διαδικασία της αλλαγής (Usma & Frodden, 2009). Η επόμενη ενότητα, λοιπόν, επικεντρώνεται στην αποσαφήνιση της έννοιας της επαγγελματικής αυτονομίας στην περίπτωση των εκπαιδευτικών.

1.3. Η έννοια της επαγγελματικής αυτονομίας του εκπαιδευτικού

Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν μία κατηγορία επαγγελματιών για την οποία η αυτονομία αποτελεί απαραίτητο συστατικό του εργασιακού τους περιβάλλοντος. Οι εκπαιδευτικοί, όπως και κάθε εργαζόμενος, αποζητούν την αυτονομία, αφού η αυτονομία αποτελεί μία έμφυτη ανάγκη του ανθρώπου (Deci & Ryan, 1985).

Η επαγγελματική αυτονομία του εκπαιδευτικού αποτελεί ένα σημαντικό εκπαιδευτικό στόχο (Castle, 2004) καθώς καθορίζει σε σημαντικό βαθμό το ρόλο του στο σχολείο (Westheimer, 1998). Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η αυτονομία θεωρείται η δύναμη των εκπαιδευτικών καθώς όπως υποστηρίζει ο Webb (2002) η αυτονομία μπορεί να δώσει στους εκπαιδευτικούς μία νέα διάσταση στο επάγγελμά τους. Η σημαντικότητά της φαίνεται και από το γεγονός ότι η έννοια της επαγγελματικής αυτονομίας των εκπαιδευτικών έχει συνδεθεί με θεωρίες επαγγελματικής ανάπτυξης ή λήψης αποφάσεων (Fleming, 1998· Short, 1994·Usma Wilches, 2009). Παρά την ευρεία χρήση του όρου αυτονομία στο χώρο της εκπαίδευσης, όμως, παρατηρείται πως δεν υπάρχει συμφωνία ως προς τον ορισμό της συγκεκριμένης έννοιας (Moomaw, 2005).

Μία από τις πρώτες προσπάθειες ορισμού της έννοιας της αυτονομίας για τους εκπαιδευτικούς ήταν της Short. Η Short (1994) θεωρεί ότι ο όρος αναφέρεται στις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το κατά πόσο μπορούν να ελέγξουν πτυχές της επαγγελματικής τους ζωής, όπως τα ζητήματα προγραμματισμού, τα θέματα αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών και εγχειριδίων καθώς και τα θέματα εκπαιδευτικού σχεδιασμού. Τονίζει ότι η αυτονομία αποτελεί, πρωτίστως, την αίσθηση ελευθερίας που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί για τη λήψη αποφάσεων μέσα στα όρια, όμως, των εκπαιδευτικών στόχων που τίθενται από τη σχολική κοινότητα. Ωστόσο, η Short (1994) υποστηρίζει ότι η ενίσχυση και η άσκηση της αυτονομίας μετριάζεται από τη συνεργατική σχέση μεταξύ προσωπικών χαρακτηριστικών, όπως της επαγγελματικής γνώσης και των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, και περιβαλλοντικών ζητημάτων, όπως της εκπαιδευτικής πολιτικής και των συνθηκών εργασίας των εκπαιδευτικών, τα οποία είναι πιθανόν να επηρεάσουν τη λήψη αποφάσεων.

Ο Littlewood (1996) περιγράφει την αυτονομία του εκπαιδευτικού ως την ικανότητα για ανεξάρτητη λήψη αποφάσεων. Γι' αυτό, όμως, απαιτείται ο

εκπαιδευτικός να διαθέτει ικανότητες και δεξιότητες για δράση αλλά και αυτοπεποίθηση και κίνητρα για να διεκπεραιώνει τις επιλογές του. Στην ίδια κατεύθυνση, οι Castle & Aichele, (1994, όπ. αναφ. στο Usma Wilches, 2009: 247) περιγράφουν την αυτονομία των εκπαιδευτικών ως μία πολυδιάστατη ικανότητα που συνδέεται με την από κοινού λήψη αποφάσεων η οποία βασίζεται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, στην αυτορρύθμιση των εκπαιδευτικών, στην επαγγελματική ολοκλήρωση και στην ελευθερία από τις εξωτερικά δοσμένες επιταγές. Φαίνεται, λοιπόν, ότι η αυτονομία αφορά το βαθμό ελέγχου, τον οποίο θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι διαθέτουν αναφορικά με τον εαυτό τους αλλά και με το εργασιακό τους περιβάλλον (Pearson & Hall, 1993, όπ. αναφ. στο Pearson & Moomaw, 2005: 42).

Η έννοια της αυτονομίας δε διαθέτει διαχρονικά την ίδια σημασία αλλά όπως φαίνεται εξελίσσεται μέσα στο χρόνο. Ο Day (2002) υποστηρίζει ότι σήμερα η έννοια της επαγγελματικής αυτονομίας των εκπαιδευτικών σχετίζεται με τη συλλογικότητα και τη δημιουργία σχέσεων και δεν παραπέμπει πλέον στην απομόνωση όπως όριζε η παραδοσιακή αντίληψη της αυτονομίας. Έτσι, η παλιότερη άποψη για την αυτονομία σύγκλινε στο ότι η αυτονομία οδηγεί στην ανεξαρτητοποίηση του εκπαιδευτικού και σχετίζεται με την απομόνωση και την αποξένωσή του από τους συναδέλφους του και τη διοίκηση του σχολείου (Hargreaves, 1994). Σε αντίθεση, οι σύγχρονες τάσεις συνδέουν την αυτονομία του εκπαιδευτικού, μεταξύ άλλων, με τη συνεργασία με τους συναδέλφους του αλλά και με τη διοίκηση του σχολείου για τη λήψη αποφάσεων καθώς και με την ελευθερία του εκπαιδευτικού να κάνει συγκεκριμένες επαγγελματικές επιλογές (Pearson & Moomaw, 2005).

Ο Gimeno (2000, όπ. αναφ. στο Usma & Frodden, 2009: 125) υποστηρίζει ότι είναι δύσκολο να ορίζουμε σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί είναι αυτόνομοι ή όχι, καθώς η αυτονομία τους εξαρτάται από την ευθύνη τους για τη ποιότητα των υπηρεσιών τους. Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί μπορεί να αντιλαμβάνονται σε διαφορετικό βαθμό την αυτονομία τους, ακόμα και στο ίδιο πλαίσιο. Έτσι, μέσα στο ίδιο εκπαιδευτικό σύστημα κάποιοι εκπαιδευτικοί είναι πιθανό να ενεργούν πιο αυτόνομα από άλλους, ενώ κάποιοι να μην επιθυμούν να ασκήσουν την αυτονομία που τους επιτρέπει το σύστημα (Hughes, 1975; Little, 1990, όπ. αναφ. στο Καρακώστα, 2013: 18).

Είναι δυνατόν, λοιπόν, μέσα σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που ευνοεί την επαγγελματική αυτονομία των εκπαιδευτικών, κάποιοι εκπαιδευτικοί να μην αντιλαμβάνονται και να μην χρησιμοποιούν τις δυνατότητες που έχουν, όπως, επίσης, μπορεί σε ένα πιο συγκεντρωτικό σύστημα, κάποιοι εκπαιδευτικοί να νιώθουν αλλά και να δρουν περισσότερο αυτόνομα. Έτσι, σύμφωνα με τον Moomaw (2005), αυτό που θεωρείται αυτονομία για κάποιον εκπαιδευτικό μπορεί να φαίνεται απομόνωση σε άλλους ή ενώ μερικοί εκπαιδευτικοί αγωνίζονται για την αυτονομία τους άλλοι ενδέχεται να θεωρούν ότι αποτελεί μέσο για να αποφεύγουν οι διευθυντές τις υποχρεώσεις τους.

Ένα άλλο ζήτημα σχετικά με την επαγγελματική αυτονομία των εκπαιδευτικών είναι οι τομείς του εκπαιδευτικού έργου στους οποίους μπορούν να διαθέτουν υψηλότερα ή χαμηλότερα επίπεδα επαγγελματικής αυτονομίας οι εκπαιδευτικοί. Στην επόμενη ενότητα παρουσιάζονται οι περιοχές του εκπαιδευτικού έργου στις οποίες οι έρευνες δείχνουν ότι πρέπει να υπάρχει μεγαλύτερος βαθμός επαγγελματικής αυτονομίας των εκπαιδευτικών.

1.3.1. Τομείς του εκπαιδευτικού έργου και επαγγελματική αυτονομία εκπαιδευτικών

Ένα κοινό στοιχείο στους διαφορετικούς ορισμούς της έννοιας της επαγγελματικής αυτονομίας του εκπαιδευτικού αποτελεί το γεγονός ότι η αυτονομία αναφέρεται απαραίτητα στην ελευθερία των εκπαιδευτικών όσον αφορά τις επαγγελματικές τους δραστηριότητες (Castle, 2004; Friedman, 1999). Η επαγγελματική αυτονομία των εκπαιδευτικών δεν περιορίζεται στο σχεδιασμό και την εφαρμογή των δραστηριοτήτων. Καλύπτει, επίσης, τη βελτίωση του ρόλου και της δύναμης τους στη διαδικασία λήψης αποφάσεων όσον αφορά τη ρύθμιση των συνθηκών εργασίας και του σχολικού περιβάλλοντος, αλλά και τη διαχείριση των ανθρώπινων, οικονομικών και υλικών πηγών (Friedman, 1999). Ως εκ τούτου, οι συγγραφείς στρέφουν πλέον την προσοχή στην αυτονομία σε σχέση με μία σειρά περιοχών που περιλαμβάνουν θέματα οργανωσιακά και διαχειριστικά, αναλυτικού προγράμματος, σχέσεων με συναδέλφους, γονέων, κοινωνίας και μαθητών.

Η ελευθερία επιλογής από τον εκπαιδευτικό σε σχέση με τη μέθοδο και το περιεχόμενο της διδασκαλίας καθώς και τα σημαντικά ζητήματα διαχείρισης της

τάξης αποτελούν, ασφαλώς, στοιχεία που εμπλέκονται με την έννοια της αυτονομίας. Οι Pearson & Hall (1993, όπ. αναφ. στο Lepine, 2007: 16) διέκριναν δύο τύπους αυτονομίας, τη γενική και του προγράμματος. Η γενική αναφέρεται σε παράγοντες που δείχνουν κατά πόσο ο εκπαιδευτικός διαθέτει την ελευθερία να χρησιμοποιεί διδακτικές μεθόδους και σε ποιο βαθμό διαθέτει τον έλεγχο των μαθητών και ολόκληρου του εργασιακού του περιβάλλοντος. Η αυτονομία ως προς το πρόγραμμα σχετίζεται με την αντίληψη των εκπαιδευτικών κατά πόσο είναι ικανοί να λαμβάνουν τις διδακτικές επιλογές βασιζόμενοι στις ανάγκες των μαθητών και κατά πόσο είναι ελεύθεροι από εξωτερικό έλεγχο όταν λαμβάνουν τις αποφάσεις τους.

Ο Friedman (1999), σε μια πληρέστερη ανάλυση από την άλλη, ορίζει τέσσερις περιοχές όπου οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν ένα είδος αυτονομίας: α) διδασκαλία και αξιολόγηση, β) ανάπτυξη αναλυτικού προγράμματος, γ) λειτουργία του σχολείου και δ) επαγγελματική ανάπτυξη. Η πρώτη περιοχή περιλαμβάνει αποφάσεις σχετικά με τα θέματα αξιολόγησης των μαθητών, την επιλογή των κανόνων συμπεριφοράς, τον καθορισμό του φυσικού περιβάλλοντος της τάξης και την επιλογή του τρόπου διδασκαλίας. Η δεύτερη σχετίζεται με τη δημιουργία στόχων και οράματος για το σχολείο, την κατανομή του προϋπολογισμού, την παιδαγωγική ιδιοσυγκρασία του σχολείου και την πολιτική του σχολείου σχετικά με τη σύνθεση της τάξης και την εισαγωγή των μαθητών. Η τρίτη περιοχή αφορά τον προσδιορισμό των θεμάτων, του χρονοδιαγράμματος και των διαδικασιών της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ενώ η τέταρτη σχετίζεται με την εισαγωγή νέων αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών από τους εκπαιδευτικούς αλλά και την εισαγωγή αλλαγών στα υπάρχοντα επίσημα αναλυτικά προγράμματα σπουδών.

Ο Strong (2012), εμπλουτίζοντας την παραπάνω συζήτηση, διακρίνει έξι σφαίρες αυτονομίας: το αναλυτικό πρόγραμμα, την παιδαγωγική, την αξιολόγηση, τη συμπεριφορά των μαθητών, το περιβάλλον της τάξης και την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Προκύπτουν έτσι δύο ευρύτερες περιοχές η παιδαγωγική, η ατομική, δηλαδή, λειτουργία στην τάξη, όπου οι εκπαιδευτικοί σύμφωνα με έρευνες διαθέτουν και τη μεγαλύτερη αυτονομία (Blase & Kirby, 2009; LaCoe, 2006, όπ. αναφ. στο Strong, 2012: 3), και η διαχείριση και οργάνωση του σχολείου ή η αυτονομία σχολείου. Φαίνεται, λοιπόν, ότι πλέον αναφερόμαστε σε σφαίρες

αυτονομίας, δηλαδή σε περιοχές στις οποίες οι εκπαιδευτικοί μπορούν να κάνουν χρήση της αυτονομίας τους. Διακρίνονται, επομένως στη βιβλιογραφία, τομείς του εκπαιδευτικού έργου στους οποίους οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να διαθέτουν υψηλά επίπεδα επαγγελματικής αυτονομίας.

Συνοψίζοντας, από την παραπάνω ανάλυση προκύπτει ότι η έννοια της επαγγελματικής αυτονομίας των εκπαιδευτικών είναι πολύπλευρη αλλά φαίνεται ότι υπάρχει κάποια συναίνεση στην ύπαρξη σφαιρών επαγγελματικής αυτονομίας. Οι ερευνητές πρέπει να ορίζουν ποια «συστατικά» της ερευνούν κάθε φορά και σε ποιες περιοχές επικεντρώνονται. Στα πλαίσια αυτής της έρευνας, θα επικεντρωθούμε στα επίπεδα επαγγελματικής αυτονομίας των εκπαιδευτικών σε τέσσερις περιοχές στις οποίες μπορούν να δρουν αυτόνομα σύμφωνα με τον Friedman (1999): α) στη διδασκαλία και την αξιολόγηση, β) στη λειτουργία του σχολείου, γ)στην επαγγελματική ανάπτυξη και δ)στην ανάπτυξη αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών.

1.3.2. Σύνοψη: Βασικές συνιστώσες της έννοιας της επαγγελματικής αυτονομίας των εκπαιδευτικών

Από τη μέχρι στιγμής εννοιολογική αποσαφήνιση της έννοιας της αυτονομίας, φαίνεται ότι διακρίνονται κάποια συστατικά που την απαρτίζουν. Αρχικά, κοινό στοιχείο στους ορισμούς της επαγγελματικής αυτονομίας των εκπαιδευτικών, που παρουσιάστηκαν παραπάνω, είναι η δυνατότητα λήψης αποφάσεων (Strong, 2012). Σύμφωνα με το Strong (2012), η δυνατότητα λήψης αποφάσεων αποτελεί «σημείο κλειδί» της αυτονομίας του εκπαιδευτικού καθώς τους επιτρέπει να επιλέξουν και να αποφασίσουν για τα σημαντικά ζητήματα της καριέρας τους. Το δεύτερο στοιχείο της αυτονομίας των εκπαιδευτικών είναι η ελευθερία, εφόσον φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί που διαθέτουν επαγγελματική αυτονομία κατέχουν ένα συγκεκριμένο βαθμό ελευθερίας στο να αποφασίζουν για τις διαδικασίες που αφορούν την εργασία τους (Blase & Kirby, 2009). Ο Brunetti (2001) υποστηρίζει, εξάλλου, ότι η αυτονομία είναι η ελευθερία από τις απαιτήσεις και την πίεση από άλλους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές.

Η έννοια της ελευθερίας με τη σειρά της μπορεί να νοηθεί ως ελευθερία στη διαμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος ή ως ελευθερία από εξωτερικούς ελέγχους (Strong, 2012). Ο Brunetti (2001) υποστηρίζει ότι η ελευθερία ως όψη της

αυτονομίας συνδέεται με έλλειψη περιορισμών στη λειτουργία της τάξης. Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μείωση του βαθμού ελευθερίας και ως εκ τούτου και της αυτονομίας με τις αλλαγές που συμβαίνουν στην εκπαίδευση όσον αφορά τα ζητήματα λογοδοσίας². Τρίτο συστατικό της αυτονομίας είναι ο έλεγχος, έννοια που συνδέεται στενά με το πλαίσιο. Η Sentovich (2004) θεωρεί τον έλεγχο της αυτονομίας ως την εξάρτηση του εκπαιδευτικού από τις ευθύνες της τάξης. Τέλος, το τέταρτο συστατικό της έννοιας της επαγγελματικής αυτονομίας του εκπαιδευτικού αποτελούν οι σφαίρες- περιοχές του εκπαιδευτικού έργου στις οποίες οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν επαγγελματική αυτονομία.

1.4. Επαγγελματική Αυτονομία: Ένα απαραίτητο στοιχείο στη επαγγελματική ζωή των εκπαιδευτικών

Η έννοια της επαγγελματικής αυτονομίας του εκπαιδευτικού αναδεικνύεται ολοένα και περισσότερο σε μία σημαντική συνιστώσα η οποία καθορίζει το ρόλο του και συνδέεται με πολλές πλευρές του εκπαιδευτικού έργου (Day, 2002; Hargreaves, 1994). Εξάλλου, όπως αναφέρει ο Little (1995), *οι επιτυχημένοι εκπαιδευτικοί είναι πάντα αυτόνομοι, με την έννοια ότι έχουν ισχυρή αίσθηση της προσωπικής ευθύνης για τη διδασκαλία τους, ασκώντας μέσω συνεχούς προβληματισμού και ανάλυσης τον υψηλότερο δυνατό βαθμό συναισθηματικού και γνωστικού ελέγχου της διδακτικής διαδικασίας, και αξιοποιώντας την ελευθερία που αυτός τους παρέχει (σ. 179)*. Ως εκ τούτου, η επαγγελματική αυτονομία αποτελεί συνθήκη εργασίας την οποία επιθυμούν οι εκπαιδευτικοί (LaCoe, 2006, όπ. αναφ. στο Strong, 2012: 5).

Η επαγγελματική αυτονομία φαίνεται ότι αποτελεί έναν από τους πιο επιθυμητούς παράγοντες του εργασιακού περιβάλλοντος καθώς η δυνατότητα του εκπαιδευτικού να επιλέγει παιδαγωγική, πρόγραμμα και η συμμετοχή του στη λήψη αποφάσεων σε σχολικά ζητήματα συνδέεται συχνά με άλλες συνθήκες εργασίας. Η αυτονομία των εκπαιδευτικών, έτσι, αποτελεί ένα σημαντικό παράγοντα που σχετίζεται με μία ατμόσφαιρα που προωθεί επιθυμητούς εργασιακούς παράγοντες. Στη βιβλιογραφία, υπάρχει πληθώρα ερευνών οι οποίες αναδεικνύουν την επαγγελματική αυτονομία των εκπαιδευτικών ως μία σημαντική μεταβλητή που

² Τα τελευταία 20 χρόνια, παρατηρείται αύξηση των ζητημάτων λογοδοσίας των εκπαιδευτικών, με βαθμιαία ενίσχυση της επόπτευσης του εκπαιδευτικού έργου, κυρίως μέσω της εφαρμογής μηχανισμών αξιολόγησης (Ευρυδίκη, 2008).

επιηρεάζει παράγοντες, όπως το στρες, τη συναισθηματική εξάντληση, τον επαγγελματισμό, την ικανοποίηση από την εργασία και την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών (Brunetti, 2001; Deci & Ryan, 1987; Klecker & Loadman, 1996a; Klecker & Loadman, 1996b; Ulriksen, 1996).

Ένα κοινό στοιχείο στις περισσότερες μελέτες για τα κίνητρα των εκπαιδευτικών αποτελεί η ανάγκη για επαγγελματική αυτονομία καθώς κυριαρχεί η αντίληψη ότι η αυτονομία αποτελεί έμφυτη ανθρώπινη ανάγκη (Deci & Ryan, 1985; Jones, 2000). Έχει διαπιστωθεί ότι οι περιορισμοί στην αυτονομία, όπως η έλλειψη ελέγχου και η αίσθηση αδυναμίας σχετίζονται με την ένταση, απογοήτευση και ανησυχία των εκπαιδευτικών (Dinham & Scott, 1996). Επιπρόσθετα, η βιβλιογραφία αναδεικνύει τον κεντρικό ρόλο που διαδραματίζει για το σχολείο η επαγγελματική αυτονομία των εκπαιδευτικών καθώς συμβάλλει στην παραμονή τους στο επάγγελμα (Guarino et al., 2006; Parker et al., 2001; Stockard & Lehman, 2004). Η αυτονομία, λοιπόν, σχετίζεται με τα κίνητρα των εκπαιδευτικών για να εισέλθουν και να παραμείνουν στο επάγγελμα (Lam & Yan, 2011; Scott et al., 1999) αλλά και να αναπτύξουν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους στη διάρκεια του εργασιακού τους βίου.

Η ενίσχυση της επαγγελματικής αυτονομίας των εκπαιδευτικών φαίνεται, επίσης, να συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης αλλά και των εκπαιδευτικών αφού η αυτονομία είναι συστατικό της ενθάρρυνσης, της αποτελεσματικότητας και της επαγγελματικής τους ικανοποίησης (Brunetti, 2001; Pearson & Moomaw, 2005). Συγκεκριμένα, οι Pearson & Moomaw (2005) κατέληξαν ότι η επαγγελματική αυτονομία των εκπαιδευτικών αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την ενίσχυση του επαγγελματισμού, της ενδυνάμωσης και της επαγγελματικής τους ικανοποίησης. Η ενδυνάμωση, επιπρόσθετα, σχετίζεται με το βαθμό επαγγελματικής αυτονομίας, ο οποίος παραχωρείται στους εκπαιδευτικούς από το εκπαιδευτικό σύστημα, και με το βαθμό συμμετοχής τους στη λήψη αποφάσεων (Hopkins, 2001; Klecker & Loadman, 1996a).

Η επαγγελματική αυτονομία των εκπαιδευτικών φαίνεται ότι σχετίζεται θετικά με τη μάθηση καθώς η μάθηση γενικά ευνοείται από ένα περιβάλλον στο οποίο οι εκπαιδευτικοί και όχι εξωτερικοί φορείς επιλέγουν την παιδαγωγική και τις μεθόδους διδασκαλίας (Wöbmann, 2003). Έπειτα, όπως τονίζει η Castle (2006), η αυτονομία των εκπαιδευτικών συμβάλλει στην προώθηση της αυτονομίας των

μαθητών μιας και η μάθηση ξεκινά από την αλληλεπίδραση. Επιπρόσθετα, η επαγγελματική αυτονομία συνδέεται με την αίσθηση επάρκειας των εκπαιδευτικών (Lee et al., 1991; Newmann et al., 1989) καθώς επίσης, έχει αναγνωριστεί ως απαραίτητο στοιχείο για την αίσθηση του επαγγελματισμού του εκπαιδευτικού και την ανάπτυξη επαγγελματικής συμπεριφοράς (Day, 2002). Έρευνες έχουν δείξει ότι η έλλειψη επαγγελματισμού, αναγνώρισης και επαγγελματικής αυτονομίας είναι κάποιοι από τους κύριους λόγους που αυξάνουν τα επίπεδα άγχους στο περιβάλλον εργασίας των εκπαιδευτικών και μπορεί να οδηγήσουν σε εγκατάλειψη της τάξης (Pearson & Moomaw, 2005).

Συμπληρωματικά με τα παραπάνω, η αυτονομία των εκπαιδευτικών θεωρείται ότι επηρεάζει το ποσοστό του επαγγελματικού τους στάτους και της ικανοποίησης από την εργασία (Brunetti, 2001; Klecker & Loadman, 1996a; Lam & Yan, 2011) αλλά και το κύρος που θεωρούν οι ίδιοι ότι διαθέτουν (Hargreaves et al., 2007). Παρόλο που η αυτονομία μπορεί να γίνεται αντιληπτή με διαφορετικό τρόπο από τους εκπαιδευτικούς, εντούτοις η ενίσχυσή της και η αντίληψη μίας διευρυμένης μορφής αυτονομίας συντελεί στον υψηλότερο βαθμό ικανοποίησης και αισθήματος κύρους από τους εκπαιδευτικούς (Perie & Baker, 1997). Επιπλέον, η αυτονομία είναι ένας από τους παράγοντες που συντελούν στα θετικά αισθήματα για την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (Brouwers & Tomić, 2000) συμβάλλοντας κατά αυτό τον τρόπο στη διαμόρφωση μίας ισορροπημένης επαγγελματικής ταυτότητας.

Ένας εκπαιδευτικός για να θεωρηθεί επαγγελματίας, θα πρέπει να διαθέτει ένα βαθμό αυτονομίας στην εργασία του, καθώς η ενίσχυση της φαίνεται ότι συμβάλλει στην ανάπτυξη της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών (Pearson & Moomaw, 2005). Εξάλλου, έρευνες έχουν δείξει ότι η αυτονομία στη διδασκαλία συνδέεται με την αντίληψη των εκπαιδευτικών ότι είναι οι καλύτερα εφοδιασμένοι και γι' αυτό το λόγο θα πρέπει να έχουν τη δικαιοδοσία να λαμβάνουν αποφάσεις για τις διδακτικές διαδικασίες που χρησιμοποιούνται στην τάξη (Elmore, 1987; Fay, 1990, Franklin, 1988; Lortie, 1975, όπ. αναφ. στο Lepine, 2007: 3). Σύμφωνα με τον Ingersoll (2003, όπ. αναφ. στο Usma Wilches, 2009: 250) ορισμένοι οργανωσιακοί παράγοντες, όπως οι εξωτερικές πιέσεις και κανόνες μειώνουν τα επίπεδα αυτονομίας των εκπαιδευτικών. Η αυτονομία αποτελεί, όμως,

παράγοντα που αξίζει να προωθηθεί καθώς φαίνεται ότι αποτελεί ένα σημαντικό συστατικό των επιτυχημένων σχολείων (Stockard & Lehman, 2004).

Συνοψίζοντας, η επαγγελματική αυτονομία των εκπαιδευτικών αναδεικνύεται σε σημαντική μεταβλητή που επηρεάζει μεταξύ άλλων το στρες, τη συναισθηματική εξάντληση, τον επαγγελματισμό, την ενδυνάμωση, την επαγγελματική ικανοποίηση και τα κίνητρα των εκπαιδευτικών. Ως εκ τούτου, όπως τονίζει και ο Moomaw (2005), οι υπεύθυνοι για την εκπαίδευση σε κάθε χώρα πρέπει να αναγνωρίσουν την ανάγκη για επαγγελματική αυτονομία των εκπαιδευτικών εφόσον επιθυμούν να τους κινητοποιήσουν και να τους ενδυναμώσουν, μειώνοντας, παράλληλα, το στρες και αποφεύγοντας τη συναισθηματική τους εξάντληση.

1.5. Ερευνητικά Δεδομένα για τις πτυχές της επαγγελματικής αυτονομίας των εκπαιδευτικών

Το δικαίωμα των εκπαιδευτικών να λειτουργούν αυτόνομα στις τάξεις τους, έχει γίνει δεκτό από όλους όσους κινούνται στο χώρο της εκπαίδευσης (Anderson, 1987). Σύμφωνα με τους Hargreaves et al. (2007), υπάρχει ανάγκη για τους εκπαιδευτικούς να διαθέτουν το χρόνο, το χώρο και την εξουσία για να λαμβάνουν επαγγελματικές αποφάσεις και για να αναπτυχθούν ώστε να γίνουν πιο αποτελεσματικοί. Ωστόσο, δεν παρατηρούνται σήμερα οι απαραίτητες προϋποθέσεις για να πραγματοποιηθεί αυτό. Άλλωστε, η αυτονομία ενός επαγγελματία, δηλαδή η δυνατότητα να αποφασίζει ο ίδιος για ζητήματα της εργασίας του, αποτελεί κεντρικό ζήτημα για κάθε εργαζόμενο (Grenville-Cleave & Boniwell, 2012). Η επαγγελματική αυτονομία των εκπαιδευτικών, λοιπόν, αναδεικνύεται τις τελευταίες δεκαετίες σε ένα κρίσιμο θέμα για τους ερευνητές στο χώρο της εκπαίδευσης.

Οι έρευνες που διεξάγονται τα τελευταία χρόνια σχετικά με την επαγγελματική αυτονομία των εκπαιδευτικών, καταλήγουν ότι αν και στις περισσότερες μελέτες οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν υψηλά επίπεδα επαγγελματικής αυτονομίας (Einolf, 2002; Garvin, 2007; Rudolph, 2006 όπ. αναφ. στο Strong, 2012: 2), δε φαίνονται ικανοποιημένοι από τα επίπεδα αυτονομίας τους (Blasé & Kirby, 2009; LaCoe, 2006; Rudolph, 2006 όπ. αναφ. στο Strong, 2012: 2). Ένα ακόμη στοιχείο που αναδεικνύεται μέσα από τα ερευνητικά δεδομένα είναι ότι οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να δρουν αυτόνομα ανεξάρτητα από την εργασιακή τους

εμπειρία. Έτσι, σύμφωνα με τους Stockard and Lehman (2004) οι εκπαιδευτικοί από την πρώτη χρονιά υπηρεσίας, πιστεύουν ότι μία αίσθηση αυτονομίας, ελέγχου και επιρροής στο εργασιακό τους περιβάλλον αποτελεί ένα σημαντικό παράγοντα της ικανοποίησης τους από την εργασία. Οι εκπαιδευτικοί με μεγάλη εργασιακή εμπειρία, από την άλλη, αναγνωρίζουν την αυτονομία στο πλαίσιο της επαγγελματικής τους κουλτούρας ως το λόγο που παραμένουν στο σχολείο (Johnson & Birkeland, 2001).

Οι έρευνες, επιπρόσθετα, επικεντρώνονται στην αναζήτηση των «περιοχών» όπου οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν υψηλότερο βαθμό επαγγελματικής αυτονομίας. Ο Strong (2012) σε έρευνα του σχετικά με τα επίπεδα αυτονομίας των εκπαιδευτικών στις ΗΠΑ, κατέληξε ότι τόσο οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας όσο και οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης θεωρούν ότι έχουν υψηλά επίπεδα αυτονομίας σε θέματα διαχείρισης τάξης. Ωστόσο, διέκρινε ότι υπάρχουν διαφορές στην επαγγελματική αυτονομία ως προς τον άξονα της αξιολόγησης και της επαγγελματικής ανάπτυξης ανάμεσα στις δύο βαθμίδες. Ο Anderson (1987) κατέληξε ότι η αυτονομία των εκπαιδευτικών περιορίζεται στις δραστηριότητες τους στην τάξη τους καθώς όσο οι εκπαιδευτικοί κινούνται έξω από αυτή η αυτονομία τους μειώνεται. Σύμφωνα με έρευνα των Pearson & Moomaw (2005), η αυτονομία των εκπαιδευτικών όσον αφορά το πρόγραμμα οδηγεί σε μείωση του εργασιακού τους στρες, ενώ η γενική αυτονομία σχετίζεται θετικά με την ενδυνάμωση και τον επαγγελματισμό.

Έρευνα στην Τουρκία σχετικά με τα επίπεδα επαγγελματικής αυτονομίας των εκπαιδευτικών στην παραγωγή και εφαρμογή εκπαιδευτικού υλικού, κατέληξε ότι οι εκπαιδευτικοί δε συμμετέχουν στην διαμόρφωση διδακτικών πλάνων αλλά ότι διαθέτουν μεγαλύτερο βαθμό επαγγελματικής αυτονομίας στο στάδιο της εφαρμογής (Ozturk, 2012). Εξάλλου, όπως τόνισε ο Ozturk (2012), το περιβάλλον της τάξης παρέχει στους εκπαιδευτικούς ένα ορισμένο βαθμό αυτονομίας καθώς ο εκπαιδευτικός αποτελεί τη μοναδική αρχή της τάξης χωρίς να υπάρχει άμεση εποπτεία των δραστηριοτήτων του. Όσον αφορά τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη δημιουργία του διδακτικού περιεχομένου, σύμφωνα με το OECD (2005), στην πλειονότητα των ευρωπαϊκών χωρών, τα περιεχόμενα των μαθημάτων ορίζονται από τα επίσημα αναλυτικά προγράμματα. Επομένως, ο βαθμός επαγγελματικής

αυτονομίας που παραχωρούν στους εκπαιδευτικούς εξαρτάται ουσιαστικά από την οργάνωση των προγραμμάτων σπουδών .

Η αίσθηση επαγγελματικής αυτονομίας των εκπαιδευτικών εξαρτάται από παράγοντες του εργασιακού τους περιβάλλοντος. Σύμφωνα με τον Usma Wilches, (2009), οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν υψηλά επίπεδα αίσθησης αυτονομίας όταν τα σχολεία στα οποία εργάζονται, παρέχουν επαρκείς ευκαιρίες για τη λήψη αποφάσεων και την ανάληψη ρίσκο. Επίσης, το στυλ ηγεσίας που επικρατεί στη σχολική μονάδα επηρεάζει την αυτονομία των εκπαιδευτικών(Campo, 1993; Riehl & Sipple, 1996). Σύμφωνα με έρευνα του Brunetti (2001), οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι το επάγγελμα τους τους δίνει τη δυνατότητα να είναι αυτόνομοι μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας τους. Η ελευθερία και η ευελιξία που μπορεί να έχει ένας εκπαιδευτικός στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί κίνητρο για να παραμείνει στο χώρο της εκπαίδευσης και συμβάλλει στην ικανοποίησή του από την εργασία.

Αρκετές είναι οι έρευνες που συνδέουν όψεις της επαγγελματικής αυτονομίας των εκπαιδευτικών με την ικανοποίησή τους από την εργασία. Σε έρευνα σε εκπαιδευτικούς στις ΗΠΑ, φάνηκε ότι όσο μεγαλύτερη αυτονομία διέθεταν οι εκπαιδευτικοί τόσο μεγαλύτερα επίπεδα ικανοποίησης από την εργασία τους παρουσίαζαν (Perie & Baker, 1997). Σύμφωνα με παλιότερη έρευνα των Kreis & Brockopp (1986) οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η αυτονομία που συμβάλλει στην ικανοποίησή τους από την εργασία, περιορίζεται στο άμεσο περιβάλλον της αίθουσας διδασκαλίας τους. Το παραπάνω ερευνητικό πόρισμα υποδηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί αρκούνται στην αυτονομία μέσα στις τάξεις τους, παραχωρώντας την αυτονομία για διαχείριση ζητημάτων του σχολείου στους διευθυντές. Σε αντίθεση, βέβαια, με τα παραπάνω, ο Friedman (1999) υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται να παίρνουν μέρος στις σημαντικές αποφάσεις του σχολείου, επιθυμούν, δηλαδή, αυτονομία και στο οργανωσιακό κομμάτι της εργασίας τους.

Συνοψίζοντας, από την παραπάνω επισκόπηση ερευνητικών δεδομένων για την επαγγελματική αυτονομία φαίνεται ότι αποτελεί ένα ζήτημα που παραμένει ακόμη ανοιχτό καθώς υπάρχουν αρκετά ερωτήματα που πρέπει να απαντηθούν. Είναι σαφές, εξάλλου, ότι η μεγαλύτερη ελευθερία στη λήψη αποφάσεων δε συνεπάγεται κατ 'ανάγκη υψηλότερη αίσθηση επαγγελματικής αυτονομίας των εκπαιδευτικών. Μεγαλύτερη αυτονομία σημαίνει νέες ευθύνες ή ευρύτερο πεδίο δράσης το οποίο πρέπει να συμπληρωθεί με την επαγγελματική επάρκεια και την

υποστήριξη που οφείλουν να κατευθύνουν τις ενέργειες των εκπαιδευτικών (Usma Wilches, 2009). Αυτό που θα πρέπει να επισημανθεί είναι ότι η επαγγελματική αυτονομία των εκπαιδευτικών σχετίζεται με το βαθμό αποκέντρωσης του εκάστοτε εκπαιδευτικού συστήματος. Αντικείμενο, λοιπόν, της συζήτησης που ακολουθεί είναι τα συστήματα διοίκησης και οργάνωσης των εκπαιδευτικών συστημάτων ως παράγοντες που επηρεάζουν το βαθμό επαγγελματικής αυτονομίας των εκπαιδευτικών.

1.6. Συγκεντρωτισμός και αποκέντρωση στην εκπαίδευση και ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Κάθε εκπαιδευτικό σύστημα ακολουθεί ένα συγκεκριμένο τρόπο οργάνωσης και διοίκησης, ο οποίος κρίνεται κατάλληλος για την εύρυθμη λειτουργία του. Όπως αναφέρει η Χατζηπαναγιώτου (2003), *«η κατάταξη των εκπαιδευτικών συστημάτων σε συγκεντρωτικά και αποκεντρωτικά γίνεται σύμφωνα με την κατανομή της εξουσίας και των αρμοδιοτήτων στα διάφορα μέρη της οργάνωσής του»* (σ. 39). Βέβαια, ο συγκεντρωτισμός και η αποκέντρωση αποτελούν τα δύο άκρα της κατάταξης των συστημάτων, καθώς συνήθως αυτά κινούνται κάπου ενδιάμεσα και σπάνια είναι απόλυτα συγκεντρωτικά ή αποκεντρωτικά. Μάλιστα, τις τελευταίες δεκαετίες, σε αρκετές χώρες παρατηρείται μία προσπάθεια μεταβίβασης της δικαιοδοσίας λήψης αποφάσεων σε τοπικούς παράγοντες ή στα ίδια τα σχολεία (Perie & Baker, 1997).

Ο συγκεντρωτισμός ενός εκπαιδευτικού συστήματος εξαρτάται από το βαθμό εξουσίας που διαθέτει η κεντρική διοίκηση σε συνάρτηση με το βαθμό εξάρτησης των υπόλοιπων δομών από αυτή αλλά και το βαθμό της μεταβίβασης της ευθύνης στις υπόλοιπες δομές (Χατζηπαναγιώτου, 2003). Ένα εκπαιδευτικό σύστημα θεωρείται συγκεντρωτικό, εφόσον τα κεντρικά διοικητικά όργανα αναλαμβάνουν τα διοικητικά ζητήματα αλλά και τα θέματα της εκπαίδευσης ακόμα και αν αυτά αφορούν τις περιφερειακές δομές του συστήματος. Επομένως, στο πλαίσιο ενός συγκεντρωτικού συστήματος η λειτουργία όλων των κρατικών υπηρεσιών εξασφαλίζεται από την κεντρική εξουσία. Σύμφωνα με το Σαΐτη (1992), η κεντρική διοίκηση είναι αυτή η οποία διαθέτει την αποφασιστική αρμοδιότητα για κάθε είδος διοικητικών υποθέσεων.

Σύμφωνα με τους Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου (1994, όπ. αναφ. στο Μαράτος, 2014: 16) οι διοικητικές αρμοδιότητες στη δομή της πυραμίδας, ως προς την ποσότητα, βαραίνουν κυρίως την κορυφή της πυραμίδας και μειώνονται όσο κατεβαίνουμε προς τη βάση, η οποία έχει αποκλειστικά εκτελεστικές αρμοδιότητες και μηδαμινή εξουσία στο επίπεδο μόνο του διευθυντή της σχολικής μονάδας. Ως εκ τούτου, σε ένα συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα, η σχολική μονάδα λειτουργεί ως εκτελεστής της κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής όσον αφορά την οργάνωση και λειτουργία του σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί απλά ενημερώνονται για τις εκπαιδευτικές αλλαγές και μεταρρυθμίσεις και καλούνται να τις εφαρμόσουν. Συμπερασματικά, η εκπαιδευτική μονάδα εφαρμόζει την εκπαιδευτική πολιτική που έχει οριστεί, ανεξάρτητα αν ικανοποιεί ή όχι τις ανάγκες και ιδιαιτερότητες της τοπικής κοινωνίας (Μαυρογιώργος, 1999 όπ. αναφ. στο Συρακούλη, 2013: 20).

Σύμφωνα με τη Χατζηπαναγιώτου (2003), το συγκεντρωτικό σύστημα διοίκησης εξασφαλίζει την ενότητα του συστήματος καθώς συμβάλλει στο συντονισμό των ενεργειών. Επίσης, συμβάλλει στην επίτευξη ομοιόμορφου ελέγχου και στη αξιοποίηση των στελεχών και των πόρων. Από την άλλη, ο όγκος των εργασιών που πρέπει να επιτελέσει η κεντρική κυβέρνηση γίνεται πολύπλοκος και είναι πιθανό η διαδικασία διευθέτησης ή επίλυσης τοπικών προβλημάτων από τις περιφερειακές δομές να παρακωλύεται (Χατζηπαναγιώτου, 2003). Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τον Γρόλλιο (1999 όπ. αναφ. στο Ρες κ.ά., 2007: 1512), τα αυστηρά συστήματα διοίκησης και ελέγχου οδηγούν στην απώλεια των δεξιοτήτων, της αυτονομίας, της ικανότητας και της περηφάνιας από την πλευρά των εκπαιδευτικών και σε μια ισοπεδωτική ομοιομορφία υποταγής. Στα αρνητικά του συγκεντρωτισμού συγκαταλέγεται και η μείωση της ελευθερίας των εκπαιδευτικών να διαχειριστούν τις ποικίλες ανάγκες των μαθητών και της κοινωνίας (Wise, 1988 όπ. αναφ. στο Dondero, 1997: 218).

Στο άλλο άκρο, βρίσκεται το αποκεντρωτικό σύστημα στο οποίο σύμφωνα με τον Τζέλλο (2008), *«σημαντικές αρμοδιότητες για λήψη αποφάσεων μεταφέρονται και ασκούνται από τα περιφερειακά και τοπικά όργανα τα οποία αποφασίζουν και ενεργούν χωρίς την προηγούμενη έγκριση των κεντρικών διοικητικών αρχών»* (σ. 49). Η Χατζηπαναγιώτου (2003) κάνει διάκριση ανάμεσα στη *διοικητική αποκέντρωση* της εκπαίδευσης όπου η εκπαιδευτική πολιτική διαμορφώνεται από την κεντρική διοίκηση αλλά υλοποιείται από τις περιφερειακές δομές και στην *πολιτική*

αποκέντρωση όπου τόσο η χάραξη όσο και η εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής επαφίεται στα περιφερειακά όργανα. Η αποκέντρωση, λοιπόν, της εκπαίδευσης θέτει στο προσκήνιο τη σχολική μονάδα η οποία αναλαμβάνει κεντρικό ρόλο στη διοίκηση, με τη συνέργεια του εκπαιδευτικού της προσωπικού το οποίο καλείται να παίζει ενεργότερο ρόλο.

Κατά το Hargreaves (1994), η αποκέντρωση της εκπαίδευσης θεωρείται μηχανισμός αναζωογόνησης του σχολείου. Γενικότερα, η μεταβίβαση διοικητικών ευθυνών στη σχολική μονάδα οδηγεί σε μεγαλύτερη ελευθερία και ευελιξία κινήσεων από το σχολείο και μεγαλύτερη υπευθυνότητα των εκπαιδευτικών για το ρόλο τους. Οι Perie & Baker (1997) αναφέρουν ότι η αποκέντρωση της εκπαίδευσης συμβάλλει στη μείωση της γραφειοκρατίας, στη δημιουργική διαχείριση των ανθρώπινων πόρων αλλά και στη δημιουργία συνθηκών που παρέχουν περισσότερα κίνητρα στα σχολεία για βελτίωση της ποιότητας των υπηρεσιών τους. Από την άλλη, σε αποκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα είναι πιθανόν να παρατηρηθούν φαινόμενα κατάχρησης εξουσίας, σπατάλης πόρων αλλά και αδυναμίας επίλυσης ζητημάτων που απαιτούν εξειδικευμένες γνώσεις (Χατζηπαναγιώτου, 2003).

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, η αποκέντρωση της εκπαίδευσης οδηγεί σε αλλαγή του ρόλου της σχολικής μονάδας και των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν ενεργότερο ρόλο τόσο στη λήψη αποφάσεων όσο και στη διοίκηση του σχολείου, με αποτέλεσμα να αυξάνεται η δύναμη τους. Όπως τονίζει, όμως, η Χατζηπαναγιώτου (2003) *«η εφαρμογή ενός αποκεντρωτικού συστήματος δεν εγγυάται ότι οι σχολικές μονάδες θα αξιοποιήσουν τη δύναμη που τους παραχωρείται ούτε ότι θα ανέβει το επίπεδο της προσφερόμενης εκπαίδευσης»* (σ. 69). Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αναγνωρίσουν ότι η αποκέντρωση οδηγεί σε αύξηση των ευθυνών τους και επομένως απαιτεί να προετοιμαστούν καλά ώστε να ανταποκριθούν με επιτυχία στα νέα δεδομένα, αναπτύσσοντας σε υψηλό βαθμό τον επαγγελματισμό τους.

Τα τελευταία χρόνια, πέρα από αποκέντρωση της εκπαίδευσης αναφερόμαστε και στο ζήτημα της αυτονομίας της σχολικής μονάδας, ζήτημα μάλιστα που αποτελεί το βασικό θέμα στις ημερήσιες πολιτικές διατάξεις αρκετών ευρωπαϊκών κρατών (Ευρυδίκη, 2008). Σύμφωνα με τη Βαρβάρα (2011), αυτονομία σημαίνει ότι η σχολική μονάδα διαθέτει τη δυνατότητα να λύνει τα προβλήματά της, να λαμβάνει αποφάσεις, να χρηματοδοτεί τις ανάγκες της πάντα,

όμως, σύμφωνα με κάποιες αρχές και πλαίσια λειτουργίας. Η αυτονομία στα πλαίσια του σχολείου, εξάλλου, αφορά όλο το εύρος του εκπαιδευτικού έργου. Η Χατζηπαναγιώτου (2003) τη διακρίνει σε α) *διδασκτική*, που αφορά την ελευθερία στη διδασκαλία, στην επιλογή προγραμμάτων σπουδών, σχολικών εγχειριδίων και διδακτικών μεθόδων, β) *παιδαγωγική*, που περιλαμβάνει αυτονομία στους παιδαγωγικούς χειρισμούς, στις διαπροσωπικές σχέσεις και στην ενσωμάτωση των μαθητών, γ) *οργανωτική*, που αφορά την επιλογή προσωπικού, τη συμμετοχή γονέων, την οργάνωση των τάξεων και της σχολικής ζωής και την ανάπτυξη πρωτοβουλιών, δ) *οικονομική*, η διαχείριση, δηλαδή, και διάθεση των οικονομικών πόρων και ε) *διοικητική* που περιλαμβάνει το σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.

Η αυτονομία των σχολείων στη λήψη αποφάσεων σε ζητήματα προγράμματος, αξιολόγησης και κατανομής πόρων, φαίνεται πως συνδέεται με καλύτερη απόδοση των μαθητών (OECD, 2011). Επιπρόσθετα, η μεγαλύτερη αυτονομία στα σχολεία οδηγεί σε μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα, σε επαγγελματική ανάπτυξη που επιλέγεται στο επίπεδο του σχολείου, σε σχεδιασμό που αφορά ολόκληρο το σχολείο και εφαρμογή του σχεδιασμού με προτεραιότητες που να προωθούνται στη βάση δεδομένων που σχετίζονται με τα αποτελέσματα και τις ανάγκες των μαθητών (Στυλιανίδης, 2008, όπ. αναφ. στο Συρακούλη, 2013: 22). Η αυτονομία, λοιπόν, αποτελεί ένα διευρυμένο πλαίσιο ανάπτυξης για τη σχολική μονάδα απαιτεί, όμως, μεγαλύτερη υπευθυνότητα από τα μέλη της σχολικής κοινότητας και δεν αποκλείει σε καμία περίπτωση το δημόσιο έλεγχο (Χατζηπαναγιώτου, 2003).

Συνοψίζοντας, ζητούμενο είναι να υπάρχει ισορροπία ανάμεσα στις αρμοδιότητες των κεντρικών διοικητικών οργάνων και σε εκείνες που πρέπει να αποκεντρωθούν, πράγμα, βέβαια, που δεν είναι εύκολο να πραγματοποιηθεί (Σαϊτης, 2005, όπ. αναφ. στο Συρακούλη, 2013: 15). Από την άλλη, φαίνεται ότι η αποκέντρωση και η αυτονομία στο χώρο της εκπαίδευσης μπορεί να δώσει τη δυνατότητα στις σχολικές μονάδες να γίνουν αποδοτικότερες. Ωστόσο, πρέπει να τονιστεί το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι πρόθυμοι να αναγνωρίσουν και να αναλάβουν την ευθύνη και τις αρμοδιότητες που προκύπτουν από μία τέτοια αλλαγή. Η αύξηση του βαθμού αυτονομίας της σχολικής μονάδας δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν την προσωπική τους αυτονομία

και την κριτική τους ικανότητα (Χατζηπαναγιώτου, 2003). Για να συμβεί, όμως, αυτό απαιτείται προετοιμασία αλλά και ανάπτυξη του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών.

1.7. Η ελληνική πραγματικότητα

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι συγκεντρωτικό καθώς το ΥΠ.Π.Θ. παραμένει το κέντρο λήψης των αποφάσεων για όλα τα ζητήματα που αφορούν την εκπαίδευση, διοικητικά και μη. Το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας, αποτελεί κατεξοχήν παράδειγμα γραφειοκρατικού συστήματος, χαρακτηριστικό του οποίου είναι *«η πυραμοειδής και ιεραρχημένη διάρθρωση της δομής του, η οποία εξασφαλίζει την οριζόντια κατανομή της εργασίας με τέτοιο τρόπο, έτσι ώστε κάθε όργανο να συντάσσεται σε μια συγκεκριμένη βαθμίδα της ιεραρχίας και να ασκεί την αρμοδιότητά του, δηλαδή τη θεσμική του εξουσία, κάτω από τον έλεγχο του ιεραρχικού προϊστάμενού του»* (Κόντης κ.ά., 2007: 1388). Στην κορυφή της διοικητικής πυραμίδας βρίσκεται ο Υπουργός Παιδείας ενώ στη βάση τοποθετούνται οι σχολικές μονάδες, οι οποίες έχουν κυρίως ρόλο εκτελεστικό, καθώς καλούνται να εκτελούν τους νόμους και τις εγκυκλίους του Υπουργείου (Τζέλλος, 2008· Κόντης κ.ά., 2007).

Για διοικητικούς λόγους η χώρα μας είναι χωρισμένη σε περιφέρειες και νομούς. Τα όργανα διοίκησης της εκπαίδευσης είναι τα εξής: α) σε εθνικό επίπεδο, ο Υπουργός Παιδείας, η Κεντρική Υπηρεσία του ΥΠ.Π.Θ., τα κεντρικά υπηρεσιακά, πειθαρχικά και γνωμοδοτικά συμβούλια και οι βοηθητικοί οργανισμοί της εκπαίδευσης· β) σε περιφερειακό επίπεδο, ο Περιφερειακός Διευθυντής Εκπαίδευσης, και οι προϊστάμενοι των τμημάτων Διοίκησης και Επιστημονικής-Παιδαγωγικής καθοδήγησης της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης γ) σε νομαρχιακό επίπεδο, οι Διευθυντές Εκπαίδευσης και οι Διευθυντές Γραφείων Εκπαίδευσης και δ) σε τοπικό (ή πρωτοβάθμιο) επίπεδο, ο Διευθυντής, ο Υποδιευθυντής σχολικής μονάδας και ο σύλλογος διδασκόντων (Κόντης κ.ά., 2007). Πρόκειται, λοιπόν, για ένα γραμμικό και συγκεντρωτικά οργανωμένο εκπαιδευτικό σύστημα.

Η σχολική μονάδα στην Ελλάδα αποτελεί τον τελικό αποδέκτη των αποφάσεων τις οποίες καλείται να εφαρμόσει χωρίς, όμως, να συμμετέχει στη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής. Σύμφωνα με τους Κόντης κ.ά. (2007), δεν

υπάρχει διοικητική αυτονομία των σχολείων στη χώρα μας καθώς όλα είναι απολύτως κεντρικά ελεγχόμενα και σχεδιασμένα. Ο Τζέλλος (2008), υποστηρίζει ότι η σχολική μονάδα δεν έχει τη δυνατότητα να παρεκκλίνει από τις προβλεπόμενες υπουργικές διατάξεις προκειμένου να τις προσαρμόσει στο τοπικό συγκείμενο. Εξάλλου, σύμφωνα με την Χατζηπαναγιώτου (2003), η σχολική μονάδα οφείλει να εφαρμόσει την εκπαιδευτική πολιτική ανεξάρτητα από το αν ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες τοπικές ανάγκες και στις ιδιαιτερότητες κάθε σχολείου καθώς διαθέτει ελάχιστο βαθμό αυτονομίας όσον αφορά τη λήψη αποφάσεων.

Επιπρόσθετα, ο υπερσυγκεντρωτικός χαρακτήρας³ του ελληνικού μοντέλου οργάνωσης και διοίκησης επηρεάζει αρνητικά την επαγγελματική ζωή των εκπαιδευτικών. Η επιβολή της εκπαιδευτικής πολιτικής από πάνω προς τα κάτω, σύμφωνα με τους Κόντης κ.ά. (2007), οδηγεί σε υποβάθμιση του ρόλου των εκπαιδευτικών καθώς μετατρέπονται σε απλούς διεκπεραιωτές των αποφάσεων, με αποτέλεσμα να μειώνεται το αίσθημα ευθύνης τους. Επιπρόσθετα, το συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας, δεν αφήνει περιθώρια στους εκπαιδευτικούς να δρουν αυτόνομα εντάσσοντας στη σχολική καθημερινότητα διαδικασίες όπως η έρευνα και ο πειραματισμός. Όπως τονίζουν οι Βαρσαμίδου & Ρες (2007), η επαγγελματική ζωή των εκπαιδευτικών γίνεται συνεχώς περισσότερο ελεγχόμενη καθώς η διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής πραγματοποιείται έξω από τις σχολικές μονάδες.

Στην Ελλάδα, οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν, κυρίως, περιθώρια αυτονομίας στην επιλογή διδακτικών μεθόδων και στρατηγικών διδασκαλίας καθώς και στην υιοθέτηση εξωσχολικών δραστηριοτήτων για να αναπτύξουν την αλληλεπίδραση στα πλαίσια της αίθουσας διδασκαλίας (Ευρυδίκη, 2008). Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί δεν είναι αυτόνομοι ως προς τη διαμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών καθώς δε συμμετέχουν στη φάση διαμόρφωσής τους. Τα αναλυτικά προγράμματα αποτελούν το κατευθυντήριο μέσο για τη σύνταξη των σχολικών βιβλίων καθώς καθορίζουν απόλυτα τόσο τη διδακτέα ύλη όσο και τις ώρες διδασκαλίας. Εξάλλου, όσον αφορά τα διδακτικά εγχειρίδια, οι εκπαιδευτικοί δε διαθέτουν καθόλου αυτονομία στον τομέα επιλογής τους, με εξαίρεση τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν ξένες γλώσσες (Ευρυδίκη, 2008).

³ Το ΥΠ.Π.Θ. ασκεί σχεδόν όλες τις αρμοδιότητες που αφορούν την εκπαιδευτική πολιτική (αποφασιστικές, κανονιστικές, εποπτικές, συντονιστικές, επιτελικές) (Κόντης κ.ά., 2007).

Τα σχολικά βιβλία συνοδεύονται και από τα βιβλία δασκάλου τα οποία περιλαμβάνουν αναλυτικές και λεπτομερείς οδηγίες και κατευθύνσεις για την εφαρμογή των Α.Π.Σ., καθορίζοντας ακόμη και τη σειρά με την οποία θα πρέπει να διδαχθούν τα κεφάλαια της διδακτέας ύλης. Οι περιορισμοί που τίθενται με τον ακριβή διδακτικό και παιδαγωγικό προγραμματισμό του διδακτικού έτους, δεν αφήνουν περιθώρια αυτονομίας στους εκπαιδευτικούς να πειραματιστούν και αποτελούν σύμφωνα με τον Παπακωνσταντίνου (1993, όπ αναφ. στο Συρακούλη, 2013: 37) μέσο για τον τεχνογραφειοκρατικό έλεγχο των εκπαιδευτικών και της διδασκαλίας. Στη σχολική μονάδα, και συγκεκριμένα στο διευθυντή και το σύλλογο διδασκόντων επαφίεται η κατάρτιση του ωρολογίου προγράμματος και η ενασχόληση με την οργάνωση και λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Προσπάθειες αύξησης του βαθμού αυτονομίας των εκπαιδευτικών σε αυτό το πεδίο, μπορεί να θεωρηθεί η εισαγωγή της Ευέλικτης Ζώνης διαθεματικών και δημιουργικών δραστηριοτήτων στο πρόγραμμα του σχολείου. Η ένταξη της ως αυτόνομο μάθημα θεωρείται βήμα ενίσχυσης του βαθμού αυτονομίας των εκπαιδευτικών ως προς την επιλογή διδακτικού περιεχομένου. Σύμφωνα με το Μαυρογιώργο (χχ, όπ. αναφ. στο Μαράτος, 2014: 27), η καθιέρωση της Ε.Ζ. αποτελεί αναγνώριση από την Πολιτεία της «σχετικής αυτονομίας» των εκπαιδευτικών. Ζήτημα, όμως, που εγείρει προβληματισμό σχετικά με τη στάση των Ελλήνων εκπαιδευτικών σε προσπάθειες αύξησης της αυτονομίας τους, αποτελεί η απόρριψη της εφαρμογής της Ε.Ζ. από μερίδα εκπαιδευτικών, καθώς η υλοποίησή της απαιτούσε μεγαλύτερη προετοιμασία από τους ίδιους.

Τα τελευταία χρόνια παρατηρήθηκαν προσπάθειες αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού μας συστήματος, οι οποίες, όμως, περιορίστηκαν σε νομοθετικό πλαίσιο χωρίς να υποστηριχθούν με τις ανάλογες ενέργειες από τη μεριά της Πολιτείας (Υφαντή, 2011, όπ. αναφ. στο Συρακούλη, 2013: 26). Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί ο νόμος 2986/2002, που ορίζει, μεταξύ άλλων, την οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και ο οποίος δημιούργησε τις προϋποθέσεις για τον περιορισμό του συγκεντρωτισμού και της ιεραρχικής οργάνωσης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Ωστόσο, δεν έχει διανυθεί ακόμα η απόσταση ανάμεσα στις διατάξεις των νόμων και στο τι συμβαίνει στην πράξη στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Φαίνεται, λοιπόν, ότι το ελληνικό συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα οδηγεί στη μείωση της επαγγελματικής αυτονομίας των εκπαιδευτικών, με αποτέλεσμα να παρεμποδίζεται η ανάπτυξη του επαγγελματισμού τους (Ξωχέλλη, 2006, όπ. αναφ. στο Καρακώστα, 2013: 33). Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι με συνθήκες που μειώνουν την προσωπική τους εξέλιξη, την αποτελεσματικότητά τους και τους προκαλούν αισθήματα ανασφάλειας για να ανταποκριθούν στο εκπαιδευτικό τους έργο (Βαρσαμίδου & Ρεσ, 2007). Είναι φανερό, επιπλέον, ότι η μόνιμη ύπαρξη ενός συγκεντρωτικού συστήματος διοίκησης, έχει επηρεάσει καθοριστικά τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι σε επίπεδο διδακτικής πράξης λόγω της ύπαρξης κλειστών αναλυτικών προγραμμάτων οδηγούνται σε επανάπαυση.

Το συγκεντρωτικό σύστημα διοίκησης της χώρας μας συνεχίζει να επηρεάζει τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι σε ενέργειες αύξησης του βαθμού αυτονομίας τους. Ζητούμενο, όμως, είναι να δίνονται ευκαιρίες στους εκπαιδευτικούς να διευρύνουν το πεδίο δραστηριοποίησής τους, πράγμα που συνδέεται άμεσα με τις προσπάθειες βελτίωσης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου (Klecker & Loadman, 1996a). Όπως τονίζει, όμως, ο Anderson (1987) η αυτονομία είναι ένα προνόμιο που πρέπει να το κερδίσουν οι εκπαιδευτικοί, όχι απλά να τους δοθεί. Απαραίτητο, λοιπόν, είναι οι εκπαιδευτικοί να είναι προετοιμασμένοι και να επιθυμούν την αλλαγή στο πεδίο της επαγγελματικής τους αυτονομίας.

1.8. Σημαντικότητα θέματος

Στον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο δεν έχει διερευνηθεί εκτενώς το ζήτημα της επαγγελματικής αυτονομίας των εκπαιδευτικών. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπως φάνηκε και στην ανάλυση που πραγματοποιήθηκε στην προηγούμενη ενότητα, είναι έντονα συγκεντρωτικό με αποτέλεσμα να μειώνονται τα επίπεδα επαγγελματικής αυτονομίας των εκπαιδευτικών. Πρόσφατη έρευνα, μάλιστα, σε Έλληνες εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε σχολεία τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης έδειξε ότι δε διαθέτουν υψηλά επίπεδα αυτονομίας ως προς τη λήψη αποφάσεων για καίρια ζητήματα της σχολικής μονάδας (Μαράτος, 2014). Η Συρακούλη (2013) σε έρευνά της σε σχολεία δεύτερης ευκαιρίας κατέληξε ότι οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν υψηλότερα επίπεδα παιδαγωγικής αυτονομίας από ότι

διοικητικής. Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, έρευνα στο νομό Αχαΐας κατέληξε ότι οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν υψηλά επίπεδα αυτονομίας, τόσο στη διδασκαλία όσο και ως προς το αναλυτικό πρόγραμμα (Καρακώστα, 2013).

Στη χώρα μας, επομένως, δεν έχουν μελετηθεί εκτενώς, ειδικά σε επίπεδο πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, τα επίπεδα αυτονομίας των εκπαιδευτικών σε διάφορους τομείς του εκπαιδευτικού τους έργου. Επιπρόσθετα, δεν έχει διερευνηθεί στην Ελλάδα το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να αυξηθούν τα επίπεδα επαγγελματικής τους αυτονομίας. Η αύξηση της επαγγελματικής αυτονομίας των εκπαιδευτικών συνεπάγεται και γενικότερη αλλαγή που επιφέρει αύξηση των ευθυνών και των αρμοδιοτήτων τους (Bracci, 2009). Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αναλάβουν ακόμη μεγαλύτερη ευθύνη τόσο για την ανάπτυξη του περιεχομένου και την επόπτευση της μαθησιακής διαδικασίας όσο και για τη συνεχή επαγγελματική τους ανάπτυξη (Ευρυδίκη, 2008). Ως εκ τούτου, είναι ενδιαφέρον να μελετηθεί κατά πόσο οι Έλληνες εκπαιδευτικοί επιθυμούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις ενός πιο αυτόνομου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος ή είναι ικανοποιημένοι από την υφιστάμενη κατάσταση επαγγελματικής τους αυτονομίας.

1.9. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τα πραγματικά (actual) και τα επιθυμητά (desired) επίπεδα αυτονομίας τους σε τέσσερις από τις περιοχές στις οποίες εκτείνεται το εκπαιδευτικό τους έργο. Συγκεκριμένα, θα μελετηθεί ο βαθμός πραγματικής και επιθυμητής επαγγελματικής αυτονομίας των εκπαιδευτικών σε θέματα α) διδασκαλίας και αξιολόγησης, β) λειτουργίας του σχολείου, γ) επαγγελματικής ανάπτυξης, και δ) ανάπτυξης προγραμμάτων σπουδών.

Με βάση τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, οδηγούμαστε στα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποια τα πραγματικά επίπεδα επαγγελματικής αυτονομίας των Ελλήνων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στις 4 «περιοχές», που αναφέρονται παραπάνω;

2. Ποια τα επιθυμητά επίπεδα επαγγελματικής αυτονομίας των εκπαιδευτικών στις 4 «περιοχές» και κατά πόσο διαφέρουν από τα πραγματικά;

3. Εξαρτώνται τα επίπεδα αυτονομίας (τόσο της πραγματικής όσο και της επιθυμητής) σε καθεμία από τις 4 «περιοχές» από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος (φύλο, έτη υπηρεσίας, πρόσθετες σπουδές, ηλικία);

Ανακεφαλαιώνοντας, στο κεφάλαιο αυτό αποσαφηνίστηκε η έννοια της επαγγελματικής αυτονομίας των εκπαιδευτικών και αναδείχτηκε η σημαίνουσα θέση που κατέχει στο χώρο της εκπαίδευσης. Έπειτα, αποτυπώθηκε το ελληνικό πλαίσιο όσον αφορά τα περιθώρια αυτονομίας που επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς, τονίζοντας τους περιορισμούς αλλά και τις δυνατότητες που τους προσφέρει για χρήση της αυτονομίας τους. Στο επόμενο κεφάλαιο, παρουσιάζεται το μεθοδολογικό κομμάτι της έρευνας, με αναφορά στα στάδια διεξαγωγής της και την αναλυτική παρουσίαση του εργαλείου συλλογής των δεδομένων.

Κεφάλαιο 2^ο – Μεθοδολογική Προσέγγιση

Στόχος του συγκεκριμένου κεφαλαίου είναι η λεπτομερής παρουσίαση της μεθοδολογικής πορείας που ακολουθήθηκε κατά τη διάρκεια της συγκεκριμένης έρευνας. Αρχικά, τεκμηριώνεται ο λόγος επιλογής της μεθόδου που ακολουθήθηκε και γίνεται αναφορά στους συμμετέχοντες της έρευνας. Στη συνέχεια, παρουσιάζεται το εργαλείο που επιλέχθηκε για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας. Αντικείμενο διαπραγμάτευσης του τέταρτου μέρους, αποτελεί η περιγραφή της διαδικασίας συλλογής των δεδομένων, δηλαδή τα βήματα που ακολουθήθηκαν σε κάθε στάδιο συλλογής των δεδομένων της συγκεκριμένης έρευνας. Τέλος, στην πέμπτη και τελευταία ενότητα του παρόντος κεφαλαίου παρουσιάζεται ο τρόπος ανάλυσης των δεδομένων που συλλέχθηκαν κατά τη διάρκεια της έρευνας.

2.1. Επιλογή ερευνητικής μεθόδου

Η επιλογή των κατάλληλων μεθόδων και τεχνικών, η συλλογή δεδομένων και η ανάλυσή τους είναι μέρος της δουλειάς του ερευνητή, ο οποίος καλείται να βρει τον κατάλληλο τρόπο για να αντιμετωπίσει το υπό διερεύνηση θέμα και να δώσει αξιόπιστες και έγκυρες απαντήσεις (Silverman, 1993 όπ. αναφ. στο Verma & Mallick, 2004: 22). Έτσι, για τη συλλογή και την ανάλυση των δεδομένων της συγκεκριμένης έρευνας, χρησιμοποιήθηκε η ποσοτική προσέγγιση καθώς εξυπηρετεί αποτελεσματικότερα τις ανάγκες της. Καταρχήν, πρόκειται για μία διατμηματική (cross-sectional) μελέτη επισκόπησης που έχει ως στόχο να αναδείξει τις απόψεις του υπό μελέτη πληθυσμού (εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης) σχετικά με τα επίπεδα αυτονομίας τους σε τέσσερις περιοχές στις οποίες εκτείνεται το εκπαιδευτικό τους έργο.

Αναλυτικότερα, επιλέχθηκε η ποσοτική προσέγγιση καθώς συμβάλλει στο να εστιάσουμε στα μετρούμενα χαρακτηριστικά (μεταβλητές), εξασφαλίζοντας την απαιτούμενη αξιοπιστία και αντικειμενικότητα. Επίσης, σύμφωνα με τον Bryman (2004), η ποσοτική προσέγγιση επιτρέπει να προσεγγίσουμε μεγάλο μέρος του πληθυσμού (μεγάλης κλίμακας έρευνα) και την εξαγωγή συμπερασμάτων με τη χρήση στατιστικών μεθόδων. Με αυτόν τον τρόπο έχουμε τη δυνατότητα να υποβάλλουμε τη θεωρία σε έγκυρο και αυστηρό έλεγχο. Τέλος, στόχος της

συγκεκριμένης έρευνας ήταν να ελέγξει τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στην αρχή σχετικά με το φαινόμενο που μελετήθηκε, πράγμα που διευκολύνεται από την ποσοτική προσέγγιση.

Για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας, χρησιμοποιήθηκε το ανώνυμο γραπτό ερωτηματολόγιο το οποίο αποτελείται από δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος, οι συμμετέχοντες καλούνται να καταγράψουν δημογραφικές και επαγγελματικές πληροφορίες, προκειμένου να συγκεντρωθούν στοιχεία σχετικά με το προφίλ των συμμετεχόντων ενώ στο δεύτερο μέρος περιλαμβάνεται η κλίμακα μέτρησης της επαγγελματικής αυτονομίας των εκπαιδευτικών, πραγματικής και επιθυμητής. Το ερωτηματολόγιο αποτελεί μία ευρέως διαδεδομένη, εύχρηστη και γρήγορη τεχνική συλλογής ερευνητικών δεδομένων από πολλά άτομα συγχρόνως, ενώ, παράλληλα, η ανωνυμία ενθαρρύνει την ειλικρίνεια στις απαντήσεις των ερωτώμενων (Cohen et al., 2007). Σύμφωνα με τον Robson (2008), ένα καλό ερωτηματολόγιο μπορεί να προσφέρει μια έγκυρη μέτρηση των ερευνητικών ερωτημάτων, αλλά επίσης, εξασφαλίζει τη συνεργασία των αποκρινόμενων και αποσπά ακριβείς πληροφορίες.

2.2. Δείγμα

Σε μία εκπαιδευτική έρευνα, η πληθυσμιακή ομάδα από την οποία προκύπτουν τα δεδομένα της έρευνας είναι μείζονος σημασίας προκειμένου να παράγει έγκυρες γενικεύσεις των υπό εξέταση θεμάτων. Έτσι, το δείγμα της συγκεκριμένης έρευνας αποτέλεσαν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (ΠΕ70) που υπηρετούν σε δημόσια δημοτικά σχολεία του Νομού Μαγνησίας. Η επιλογή του δείγματος έγινε με ευκαιριακή δειγματοληψία. Από την έρευνα, αποκλείστηκαν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που διδάσκουν μαθήματα ειδικότητας (Εικαστικά, Μουσική, Ξένες Γλώσσες κ.λπ.). Η επιλογή αυτή έγινε προκειμένου να συγκεκριμενοποιηθεί το δείγμα και να καταστεί ομοιογενές προκειμένου να είναι εφικτή η γενίκευση των συμπερασμάτων της έρευνας.

Συνολικά, χορηγήθηκαν 250 ερωτηματολόγια, από τα οποία επιστράφηκαν τα 158. Επομένως, το δείγμα αποτελούν 158 εκπαιδευτικοί από τους οποίους το 60,8% αντιπροσωπεύουν οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ενώ το 39,2% οι άντρες. Το 6,3% των συμμετεχόντων είναι ηλικίας έως 35 ετών, το 24,7% είναι από 36 έως 45 ετών, το 57% 46 έως 55 ετών και το 12% είναι άνω των 56 ετών. Αναφορικά με τα

έτη προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων, το 5,7% των εκπαιδευτικών της έρευνας είχαν προϋπηρεσία ως 7 χρόνια, ενώ το 40,5% του δείγματος είχε προϋπηρεσία από 16 έως 25 έτη. Όσον αφορά τις πρόσθετες σπουδές, το 49,4% των συμμετεχόντων έχει πραγματοποιήσει εξομοίωση πτυχίου, το 17,7% είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου ενώ το 23,4% δε διαθέτει πρόσθετα ακαδημαϊκά προσόντα. Τέλος, το 72,2% των εκπαιδευτικών του δείγματος υπηρετούν σε σχολικές μονάδες σε μεγάλο αστικό κέντρο, ενώ το 16,5% σε μικρές πόλεις του νομού Μαγνησίας και το 11,4% σε αγροτικές περιοχές.

2.3. Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Οι προηγούμενες έρευνες, που έχουν διεξαχθεί στο πεδίο, έδειξαν ότι η επαγγελματική αυτονομία των εκπαιδευτικών αποτελεί ένα ποσοτικό και μετρήσιμο χαρακτηριστικό, όπως επίσης και ένα επαγγελματικό χαρακτηριστικό που οδηγεί το επάγγελμα του εκπαιδευτικού στην ολοκλήρωση. Έχουν αναπτυχθεί αρκετά εργαλεία για τη μέτρησή της. Για τις ανάγκες, όμως, της συγκεκριμένης έρευνας επιλέχθηκε η *Κλίμακα Επαγγελματικής Αυτονομίας Εκπαιδευτικού* (Teacher Work-Autonomy Scale- TWA) η οποία αναπτύχθηκε από το Friedman (1999). Πρόκειται για ένα εργαλείο που αποτελείται από 31 ερωτήσεις οι οποίες σχεδιάστηκαν για να μετρούν τα επίπεδα της υφιστάμενης αυτονομίας των εκπαιδευτικών. Το TWA χρησιμοποιεί την πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert, η οποία κυμαίνεται από το 1- Ποτέ στο 5- Πάντα.

Το συγκεκριμένο εργαλείο αναπτύχθηκε σε δύο φάσεις. Η πρώτη φάση αφορούσε την ανάπτυξη των επιμέρους στοιχείων. Συγκεκριμένα, πενήντα δύο εκπαιδευτικοί και διευθυντές δημιούργησαν λίστες περιοχών, δραστηριοτήτων και επιθυμητών επιπέδων αυτονομίας των εκπαιδευτικών. Αποτέλεσμα της πρώτης φάσης ήταν η δημιουργία μίας κλίμακας 32 ερωτήσεων, της *Appropriate Teacher Work-Autonomy (ATA)* η οποία δημιουργήθηκε για να μετρά τα επίπεδα της επιθυμητής αυτονομίας των εκπαιδευτικών. Η δομή και οι ερωτήσεις που χρησιμοποιήθηκαν στο ATA έδωσαν τη βάση για τη δημιουργία του TWA, το οποίο προσδιορίζει τέσσερις παράγοντες, βασιζόμενο σε απαντήσεις δείγματος 650 εκπαιδευτικών. Οι τέσσερις παράγοντες είναι οι εξής (Strong, 2012):

A) *Διδασκαλία και αξιολόγηση μαθητών*: Η πρακτική που ακολουθείται στην τάξη για την αξιολόγηση των μαθητών, τους κανόνες συμπεριφοράς τους, το φυσικό περιβάλλον της τάξης, διαφορετικές διδακτικές οι οποίες δίνουν έμφαση στις συνιστώσες του υποχρεωτικού προγράμματος σπουδών.

B) *Τρόπος λειτουργίας του σχολείου*: Δημιουργία στόχων και οράματος για το σχολείο, κατανομή του προϋπολογισμού, η παιδαγωγική ιδιοσυγκρασία του σχολείου και η πολιτική του σχολείου σχετικά με τη σύνθεση της τάξης και την εισαγωγή των μαθητών.

Γ) *Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών*: Προσδιορισμός των θεμάτων, του χρονοδιαγράμματος και των διαδικασιών της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ως μέρος της γενικής πρακτικής του σχολείου.

Δ) *Ανάπτυξη του προγράμματος σπουδών*: Εισαγωγή νέων προγραμμάτων σπουδών από τους εκπαιδευτικούς και εισαγωγή αλλαγών στα υπάρχοντα επίσημα και ανεπίσημα προγράμματα σπουδών.

Το ερωτηματολόγιο μεταφράστηκε στην ελληνική γλώσσα και αφαιρέθηκαν δύο ερωτήσεις οι οποίες δεν ανταποκρινόταν στο ελληνικό πλαίσιο: η μία αφορούσε τη λειτουργία του σχολείου ενώ η άλλη σχετιζόταν με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Έτσι, το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 29 ερωτήσεις. Για τη μέτρηση της επιθυμητής επαγγελματικής αυτονομίας του εκπαιδευτικού στις τέσσερις περιοχές, χρησιμοποιήθηκε η ίδια κλίμακα η οποία, βέβαια, προσαρμόστηκε έτσι ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας. Συγκεκριμένα, ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να απαντήσουν στις ίδιες ερωτήσεις, δηλώνοντας, όμως, αυτή τη φορά το βαθμό επαγγελματικής αυτονομίας που θα επιθυμούσαν να διαθέτουν στους τομείς που αφορούν τις 4 κατηγορίες. Επίσης, όπως προτείνει και ο Friedman (1999), για τη μέτρηση της επιθυμητής αυτονομίας χρησιμοποιήθηκε μία πεντάβαθμη κλίμακα, η οποία κυμαίνεται από 1- Καθόλου Αυτονομία στο 5- Απόλυτη Αυτονομία. Συγκεκριμένα, το εύρος των απαντήσεων εκφράζει διαφορετικούς βαθμούς αυτονομίας (Friedman, 1999):

A) *Καθόλου Αυτονομία*: Οι εκπαιδευτικοί δε διαθέτουν το δικαίωμα να παίρνουν πρωτοβουλίες και να εισάγουν αλλαγές στο πρόγραμμα σπουδών, στις μεθόδους διδασκαλίας και σε οποιοδήποτε άλλο στοιχείο της σχολικής ζωής.

Β) *Περιορισμένη Αυτονομία*: Οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν περιορισμένη ελευθερία επιλογής, μέσα στα σαφή όρια των υφιστάμενων προγραμμάτων σπουδών, των κανόνων και των κανονισμών.

Γ) *Μέτρια Αυτονομία*: Οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα, ή ακόμη παρακινούνται να εισάγουν νέα προγράμματα και ιδέες, αλλά οι αλλαγές αυτές υπόκεινται σε αυστηρό έλεγχο πριν την εφαρμογή τους.

Δ) *Υψηλή Αυτονομία*: Οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν την ελευθερία να καινοτομούν και να εφαρμόζουν νέα προγράμματα σπουδών και μεθόδους, εντός των ορίων των κανόνων και των αρχών που έχουν προκαθοριστεί.

Ε) *Απόλυτη Αυτονομία*: Οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν απόλυτη ελευθερία να εφαρμόσουν νέες ιδέες και προγράμματα σπουδών, κινούμενοι μέσα σε κοινώς αποδεκτές ηθικές και νομικές αρχές.

2.3.1. Εσωτερική συνοχή εργαλείου

Η εσωτερική συνοχή του TWA μετρήθηκε με το δείκτη Cronbach's Alpha, σύμφωνα με τον οποίο οι 4 παράγοντες του Friedman (διδασκαλία και αξιολόγηση των μαθητών, λειτουργία του σχολείου, επαγγελματική ανάπτυξη και ανάπτυξη προγραμμάτων σπουδών) είχαν $\alpha = .85$, $\alpha = .80$, $\alpha = .84$ και $\alpha = .86$ αντίστοιχα ενώ ολόκληρη η κλίμακα είχε $\alpha = .91$ (Friedman, 1999). Η εσωτερική συνοχή του TWA και για τη συγκεκριμένη έρευνα μετρήθηκε, επίσης, με το δείκτη Cronbach's Alpha. Βρέθηκε ότι οι 4 παράγοντες στη συγκεκριμένη έρευνα είχαν $\alpha = .81$, $\alpha = .75$, $\alpha = .86$ και $\alpha = .85$ ενώ ολόκληρη η κλίμακα είχε $\alpha = .88$, όπως φαίνεται και στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1: Δείκτης εσωτερικής συνοχής για την κλίμακα Πραγματικής Επαγγελματικής Αυτονομίας στη συγκεκριμένη έρευνα

Εργαλείο	α
Επαγγελματική Αυτονομία εκπαιδευτικών σε ζητήματα διδασκαλίας και αξιολόγησης	.81
Επαγγελματική Αυτονομία εκπαιδευτικών σε ζητήματα λειτουργίας του σχολείου	.75
Επαγγελματική Αυτονομία εκπαιδευτικών σε ζητήματα επαγγελματικής ανάπτυξης	.86
Επαγγελματική Αυτονομία εκπαιδευτικών σε ζητήματα Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών	.85
Κλίμακα Επαγγελματικής Αυτονομίας Εκπαιδευτικών (Πραγματική-συνολική)	.88

Τέλος, πρέπει να σημειωθεί ότι βρέθηκε ο δείκτης εσωτερικής συνοχής Cronbach's Alpha για τους 4 παράγοντες (διδασκαλία και αξιολόγηση των μαθητών, λειτουργία του σχολείου, επαγγελματική ανάπτυξη και ανάπτυξη προγραμμάτων σπουδών) και για την κλίμακα της επιθυμητής επαγγελματικής αυτονομίας στη συγκεκριμένη έρευνα. Προέκυψε ότι είχαν $\alpha = .87$, $\alpha = .85$, $\alpha = .94$ και $\alpha = .95$ ενώ ολόκληρη η κλίμακα είχε $\alpha = .92$, όπως φαίνεται και στον Πίνακα 2.

Πίνακας 2: Δείκτης εσωτερικής συνοχής για την κλίμακα Επιθυμητής Επαγγελματικής Αυτονομίας στη συγκεκριμένη έρευνα

Εργαλείο	α
Επαγγελματική Αυτονομία εκπαιδευτικών σε ζητήματα διδασκαλίας και αξιολόγησης	.87
Επαγγελματική Αυτονομία εκπαιδευτικών σε ζητήματα λειτουργίας του σχολείου	.85
Επαγγελματική Αυτονομία εκπαιδευτικών σε ζητήματα επαγγελματικής ανάπτυξης	.94
Επαγγελματική Αυτονομία εκπαιδευτικών σε ζητήματα Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών	.95
Κλίμακα Επαγγελματικής Αυτονομίας Εκπαιδευτικών (Επιθυμητή-συνολική)	.92

2.4. Διαδικασία συλλογής δεδομένων της έρευνας

Η διαδικασία διανομής των ερωτηματολογίων ξεκίνησε το Δεκέμβριο του 2014 και ολοκληρώθηκε τον Ιανουάριο του 2015. Τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (ΠΕ70) σε δημόσια δημοτικά σχολεία του νομού Μαγνησίας, αφού προηγουμένως είχε ζητηθεί άδεια εισόδου στις σχολικές μονάδες από τους διευθυντές τους. Οι περισσότεροι διευθυντές των σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ήταν θετικοί για τη διεξαγωγή της έρευνας. Η ερευνήτρια εξήγησε από την αρχή το σκοπό της έρευνας, τα ευρύτερα θέματα τα οποία θα καλυφθούν και τη φύση του ερωτηματολογίου και εγγυήθηκε την ανωνυμία των συμμετεχόντων. Απευθύνθηκε στους διευθυντές γιατί σύμφωνα με του Festinger & Katz (1966, όπ. αναφ. στο Cohen et al., 2007: 88) εξοικονομείται πολύτιμος χρόνος όταν ο ερευνητής απευθύνεται στην κορυφή της ιεραρχίας του οργανισμού για την απόκτηση της συγκατάθεσης για τη διεξαγωγή της έρευνας.

Η συμμετοχή στην έρευνα ήταν εθελοντική. Γι' αυτό το λόγο, πραγματοποιήθηκε γραπτή και προφορική ενημέρωση προς τους συμμετέχοντες, ότι οι απαντήσεις τους θα χρησιμοποιούνταν αυστηρά και αποκλειστικά για ερευνητικούς λόγους και η ταυτότητά τους θα παρέμενε ανώνυμη. Μοιράστηκαν συνολικά 250 ερωτηματολόγια από τα οποία επιστράφηκαν συμπληρωμένα τα 158 (ο βαθμός ανταπόκρισης κυμαίνεται στο 63,2%). Αξίζει να σημειωθεί ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών τα συμπλήρωσε σε σύντομο χρονικό διάστημα και φάνηκαν ιδιαίτερα θετικοί και πρόθυμοι να συμμετάσχουν στην έρευνα.

2.5. Ανάλυση δεδομένων έρευνας

Για τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα στατιστικής ανάλυσης SPSS (IBM SPSS Statistics 20.0), που χρησιμοποιείται στις κοινωνικές επιστήμες. Αρχικά, έγινε έλεγχος της κανονικότητας της κατανομής των σύνθετων μεταβλητών με την εφαρμογή του Kolmogorov-Smirnov test. Από τη διενέργεια του συγκεκριμένου ελέγχου προέκυψε ότι η κατανομή των μεταβλητών διαφέρει από την κανονική και έτσι επιλέχθηκαν μη παραμετρικά τεστ για την επαγωγική στατιστική ανάλυση των δεδομένων. Συγκεκριμένα, για τον έλεγχο ύπαρξης σχέσης μεταξύ των σύνθετων μεταβλητών⁴ αλλά και των χαρακτηριστικών του δείγματος (φύλο, πρόσθετες σπουδές, ηλικία και έτη προϋπηρεσίας) διενεργήθηκε το Wilcoxon test για τον έλεγχο της σχέσης μεταξύ των σύνθετων μεταβλητών.

4 Οι σύνθετες μεταβλητές της έρευνας ήταν οι εξής: Πραγματική Επαγγελματική αυτονομία εκπαιδευτικών σε ζητήματα διδασκαλίας και αξιολόγησης (συνολική), Επιθυμητή Επαγγελματική αυτονομία εκπαιδευτικών σε ζητήματα διδασκαλίας και αξιολόγησης (συνολική), Πραγματική Επαγγελματική Αυτονομία εκπαιδευτικών σε ζητήματα λειτουργίας του σχολείου (συνολική), Επιθυμητή Επαγγελματική Αυτονομία εκπαιδευτικών σε ζητήματα λειτουργίας του σχολείου (συνολική), Πραγματική Επαγγελματική Αυτονομία εκπαιδευτικών σε ζητήματα επαγγελματικής ανάπτυξης (συνολική), Επιθυμητή Επαγγελματική Αυτονομία εκπαιδευτικών σε ζητήματα επαγγελματικής ανάπτυξης (συνολική), Πραγματική Επαγγελματική Αυτονομία εκπαιδευτικών σε ζητήματα Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (συνολική) και Επιθυμητή Επαγγελματική Αυτονομία εκπαιδευτικών σε ζητήματα Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (συνολική).

Έπειτα, για τον έλεγχο της εξάρτησης μίας διακριτής μεταβλητής με δύο κατηγορίες απαντήσεων (φύλο, πρόσθετες σπουδές) με τις συνεχείς μεταβλητές της έρευνας διενεργήθηκε το Mann – Whitney test. Τέλος, με τη διενέργεια του Kruskal. Wallis test πραγματοποιήθηκε έλεγχος των διακριτών μεταβλητών με άνω των δύο κατηγοριών απαντήσεων (ηλικία, προϋπηρεσία) με τις συνεχείς μεταβλητές. Όσον αφορά την περιγραφική στατιστική ανάλυση του δείγματος, πραγματοποιήθηκε υπολογισμός των μέσων τιμών και της τυπικής απόκλισης τόσο των δημογραφικών δεδομένων του δείγματος όσο και των μεταβλητών.

Κεφάλαιο 3^ο - Αποτελέσματα

Στόχος του συγκεκριμένου κεφαλαίου είναι η παρουσίαση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων τα οποία συλλέχθηκαν κατά τη διάρκεια της έρευνας. Αποτελείται από τέσσερις ενότητες. Στην πρώτη ενότητα, παρουσιάζονται οι τρόποι επεξεργασίας των δεδομένων που χρησιμοποιήθηκαν κατά τη στατιστική τους ανάλυση. Η δεύτερη ενότητα χωρίζεται σε 2 υποενότητες στις οποίες παρουσιάζεται η περιγραφική στατιστική ανάλυση των δημογραφικών στοιχείων του δείγματος και των μεταβλητών αντίστοιχα. Στην τρίτη ενότητα, γίνεται προσπάθεια να διερευνηθούν διαφοροποιήσεις στην πραγματική και επιθυμητή επαγγελματική αυτονομία στις τέσσερις περιοχές του εκπαιδευτικού τους έργου. Αντικείμενο διαπραγμάτευσης της τέταρτης ενότητας είναι η διερεύνηση της διαφοροποίησης της πραγματικής και της επιθυμητής επαγγελματικής αυτονομίας αναφορικά με την ηλικία και τα έτη υπηρεσίας. Επίσης, εξετάστηκε η πραγματική και επιθυμητή επαγγελματική αυτονομία σε σχέση με το φύλο και τις πρόσθετες σπουδές των συμμετεχόντων της έρευνας.

3.1. Επεξεργασία δεδομένων

Η επεξεργασία των δεδομένων που συλλέχθηκαν κατά τη διάρκεια της συγκεκριμένης έρευνας έγινε με τον ακόλουθο τρόπο:

- 1) υπολογισμός μέσων τιμών και τυπικής απόκλισης για την περιγραφική στατιστική ανάλυση τόσο των δημογραφικών δεδομένων του δείγματος όσο και των μεταβλητών,
- 2) έλεγχος ύπαρξης σχέσης μεταξύ των σύνθετων μεταβλητών αλλά και των χαρακτηριστικών του δείγματος (φύλο, πρόσθετες σπουδές, ηλικία και έτη προϋπηρεσίας). Από την εφαρμογή του Kolmogorov-Smirnov test για τον έλεγχο της κανονικότητας της κατανομής των σύνθετων μεταβλητών προέκυψε ότι η κατανομή των μεταβλητών διαφέρει από την κανονική και έτσι επιλέχθηκαν μη παραμετρικά τεστ για την επαγωγική στατιστική ανάλυση των δεδομένων. Συγκεκριμένα, διενεργήθηκε:
 - το Wilcoxon test για τον έλεγχο της σχέσης μεταξύ των σύνθετων μεταβλητών,

- το Mann – Whitney test για τον έλεγχο της εξάρτησης μίας διακριτής μεταβλητής με δύο κατηγορίες απαντήσεων με τις συνεχείς μεταβλητές της έρευνας και
- το Kruskal. Wallis test για τον έλεγχο των διακριτών μεταβλητών με άνω των δύο κατηγοριών απαντήσεων με τις συνεχείς μεταβλητές.

3.2. Περιγραφική στατιστική ανάλυση δεδομένων

3.2.1. Περιγραφική στατιστική ανάλυση δείγματος

Στα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος τα οποία εξετάστηκαν στη συγκεκριμένη έρευνα περιλαμβάνονται το φύλο, η ηλικία, τα έτη προϋπηρεσίας, οι πρόσθετες σπουδές, ο τύπος σχολείου στον οποίο υπηρετούν, η σχέση εργασίας, το μέγεθος της σχολικής μονάδας, τα έτη υπηρεσίας στην τωρινή σχολική μονάδα και η περιοχή του σχολείου. Στον Πίνακα 3, που ακολουθεί, παρουσιάζονται τα περιγραφικά στοιχεία του δείγματος, που αφορούν το φύλο, την ηλικία, τα έτη προϋπηρεσίας και τις πρόσθετες σπουδές, με μορφή συχνότητας και ποσοστού.

Πίνακας 3: Περιγραφική Στατιστική Ανάλυση Δημογραφικών Στοιχείων (n=158)

Δημογραφικά Χαρακτηριστικά	Συχνότητα	Ποσοστό
<u>Φύλο:</u>		
Άνδρας	62	39,2%
Γυναίκα	96	60,8%
<u>Ηλικία:</u>		
Έως 35	10	6,3%
36- 45	39	24,7%
46- 55	90	57%
56 και άνω	19	12%
<u>Έτη Προϋπηρεσίας:</u>		
3-7	9	5,7%
8-15	35	22,2%
16-25	64	40,5%
26 και άνω	49	31

Πρόσθετες Σπουδές:		
Εξομοίωση	78	49,4%
Δεύτερο Πτυχίο	17	10,8%
Μετεκπαίδευση	18	11,4%
Μεταπτυχιακό	28	17,7%
Διδακτορικό	4	2,5%
Καμία	37	23,4%

Όπως προκύπτει από τον Πίνακα 3, από τους 158 ερωτηθέντες που συμμετείχαν στην έρευνα το 60,8% αντιπροσωπεύουν οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ενώ το 39,2% οι άντρες. Όσον αφορά την ηλικία, η κύρια ηλικιακή ομάδα είναι μεταξύ 46 έως 55 με ποσοστό εμφάνισης 57%, ενώ ακολουθεί η ηλικιακή ομάδα μεταξύ 36 έως 45 με 24,7%. Αναφορικά με τα έτη προϋπηρεσίας, η κατηγορία με το μεγαλύτερο ποσοστό εμφάνισης είναι αυτή μεταξύ 16-25 ετών, με ποσοστό 40,5%, ενώ κανένας εκπαιδευτικός του δείγματος δεν ανήκει στην κατηγορία με προϋπηρεσία μεταξύ 1- 2 ετών. Εξετάζοντας τις συμπληρωματικές σπουδές, πρέπει να σημειωθεί ότι οι ερωτηθέντες είχαν τη δυνατότητα να επιλέξουν περισσότερες από μία απαντήσεις. Προκύπτει, λοιπόν, ότι το 49,4% των συμμετεχόντων έχει πραγματοποιήσει εξομοίωση πτυχίου, το 17,7% είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου ενώ το 23,4% δε διαθέτει πρόσθετα ακαδημαϊκά προσόντα.

Αναφορικά με τον τύπο σχολείου, το 38% των ερωτηθέντων διδάσκει σε 6/θέσιο δημοτικό σχολείο και το 47,5% σε 12/θέσιο. Το 96,2% των συμμετεχόντων ήταν μόνιμοι εκπαιδευτικοί, ενώ μόλις το 2,5% ήταν αναπληρωτές. Εξετάζοντας τα έτη υπηρεσίας των ερωτηθέντων στη τωρινή τους σχολική μονάδα, προέκυψε ότι το 15,5% εργάζονταν για πρώτη χρονιά στο συγκεκριμένο σχολείο, το 36,6% για 2-6 έτη, το 30,9% για 7-12 έτη και το 16,8% για 13 και άνω. Τέλος, από τους συμμετέχοντες το 72,2% υπηρετεί σε σχολική μονάδα σε μεγάλο αστικό κέντρο, ενώ το 16,5% σε μικρή πόλη του νομού Μαγνησίας και το 11,4% σε αγροτική περιοχή.

3.2.2. Περιγραφική στατιστική ανάλυση μεταβλητών

Η περιγραφική στατιστική ανάλυση που παρουσιάζεται στην παρούσα ενότητα αφορά τις σύνθετες μεταβλητές που δημιουργήθηκαν από τη μέση τιμή των ερωτήσεων των αντίστοιχων ομάδων και βοηθάει στο να απαντηθεί το πρώτο ερευνητικό ερώτημα. Έτσι προέκυψαν οι εξής μεταβλητές:

- ❖ Πραγματική Επαγγελματική Αυτονομία εκπαιδευτικών σε ζητήματα διδασκαλίας και αξιολόγησης (συνολική),
- ❖ Επιθυμητή Επαγγελματική Αυτονομία εκπαιδευτικών σε ζητήματα διδασκαλίας και αξιολόγησης (συνολική),
- ❖ Πραγματική Επαγγελματική Αυτονομία εκπαιδευτικών σε ζητήματα λειτουργίας του σχολείου (συνολική),
- ❖ Επιθυμητή Επαγγελματική Αυτονομία εκπαιδευτικών σε ζητήματα λειτουργίας του σχολείου (συνολική),
- ❖ Πραγματική Επαγγελματική Αυτονομία εκπαιδευτικών σε ζητήματα επαγγελματικής ανάπτυξης (συνολική),
- ❖ Επιθυμητή Επαγγελματική Αυτονομία εκπαιδευτικών σε ζητήματα επαγγελματικής ανάπτυξης (συνολική),
- ❖ Πραγματική Επαγγελματική Αυτονομία εκπαιδευτικών σε ζητήματα Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (συνολική) και
- ❖ Επιθυμητή Επαγγελματική Αυτονομία εκπαιδευτικών σε ζητήματα Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (συνολική).⁵

Ο Πίνακας 4 περιλαμβάνει τη μέση τιμή (M), την τυπική απόκλιση (SD), τη λοξότητα (Skewness) και την κύρτωση (Kurtosis) της κατανομής των μεταβλητών που αφορούν την πραγματική επαγγελματική αυτονομία των εκπαιδευτικών ενώ ο Πίνακας 5 παρουσιάζει τα αντίστοιχα στοιχεία των μεταβλητών της επιθυμητής επαγγελματικής αυτονομίας.

⁵ Τα ζητήματα διδασκαλίας και αξιολόγησης περιελάμβαναν ερωτήσεις σχετικά με τις πρακτικές για την αξιολόγηση των μαθητών, τους κανόνες συμπεριφοράς τους, το φυσικό περιβάλλον της τάξης, τις διαφορετικές διδακτικές. Τα θέματα λειτουργίας του σχολείου αφορούσαν ζητήματα κατανομής του σχολικού προϋπολογισμού, παιδαγωγικής ιδιοσυγκρασίας και πολιτικής του σχολείου σχετικά με τη σύνθεση της τάξης και την εισαγωγή των μαθητών. Τα ζητήματα επαγγελματικής ανάπτυξης περιελάμβαναν ερωτήσεις σχετικά με τον προσδιορισμό των θεμάτων, του χρονοδιαγράμματος και των διαδικασιών της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Τέλος, τα ζητήματα Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών αφορούσαν θέματα εισαγωγής νέων προγραμμάτων σπουδών από τους εκπαιδευτικούς καθώς και εισαγωγής αλλαγών στα υπάρχοντα επίσημα και ανεπίσημα προγράμματα σπουδών.

Πίνακας 4: Περιγραφική Στατιστική Ανάλυση Μεταβλητών για τα επίπεδα Πραγματικής Επαγγελματικής Αυτονομίας

Μεταβλητές	M	SD	Skewness	Kurtosis
Επαγγελματική Αυτονομία εκπαιδευτικών σε ζητήματα διδασκαλίας και αξιολόγησης	3,92	0,60	-0,479	0,104
Επαγγελματική Αυτονομία εκπαιδευτικών σε ζητήματα λειτουργίας του σχολείου	1,83	0,72	0,843	0,007
Επαγγελματική Αυτονομία εκπαιδευτικών σε ζητήματα επαγγελματικής ανάπτυξης	2,05	0,88	1,012	0,656
Επαγγελματική Αυτονομία εκπαιδευτικών σε ζητήματα Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών	2,32	0,79	0,677	-0,034

Η διακύμανση των τιμών στις κλίμακες που χρησιμοποιήθηκαν ήταν από 1 (Ποτέ) έως 5 (Πάντα), επομένως η τιμή 3 αποτελεί μία μέση κατάσταση στις απαντήσεις που δόθηκαν. Όπως προκύπτει από τον Πίνακα 4, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν ότι παρουσιάζουν, κατά μέσο όρο, υψηλά επίπεδα πραγματικής επαγγελματικής αυτονομίας σε ζητήματα αξιολόγησης και διδασκαλίας των μαθητών ($M= 3,92$, $SD=0,60$). Συγκεκριμένα, οι τομείς στους οποίους οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι διαθέτουν υψηλή αυτονομία είναι η διαμόρφωση του φυσικού περιβάλλοντος της τάξης τους (66,1% Συχνά ή Πάντα) και η επιλογή των δοκιμασιών και των κριτηρίων βαθμολόγησης στις διαδικασίες αξιολόγησης των μαθητών (91,2% Συχνά ή Πάντα). Αντίθετα, χαμηλά επίπεδα αυτονομίας φαίνεται ότι διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί όσον αφορά την πρόσθεση ή αφαίρεση γνωστικών αντικειμένων στην ύλη (57% Ποτέ ή Μερικές Φορές) και την επιλογή διδακτικού υλικού από τους ίδιους (31% Ποτέ ή Μερικές Φορές).

Όσον αφορά την πραγματική επαγγελματική αυτονομία σε ζητήματα λειτουργίας του σχολείου, οι συμμετέχοντες της έρευνας κατά μέσο όρο παρουσιάζουν χαμηλά επίπεδα αυτονομίας ($M= 1,83$, $SD=0,72$). Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν χαμηλά επίπεδα αυτονομίας στις ερωτήσεις που αφορούσαν την ανάληψη της ευθύνης στη διαχείριση των οικονομικών του σχολείου (89,9% Ποτέ ή Μερικές Φορές) και τη λήψη αποφάσεων για τις δαπάνες του σχολείου (82,9% Ποτέ ή Μερικές Φορές). Αναφορικά με τα επίπεδα πραγματικής επαγγελματικής αυτονομίας τους σε ζητήματα επαγγελματικής ανάπτυξης, παρατηρήθηκαν χαμηλά επίπεδα αυτονομίας ($M= 2,05$, $SD=0,88$). Χαμηλά επίπεδα

αυτονομίας παρατηρήθηκαν στις ερωτήσεις που αναφέρονται στην επιλογή του τόπου και του χρόνου επιμόρφωσης από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς (75,5% Ποτέ ή Μερικές Φορές) και στην επιλογή από τους ίδιους των εκπαιδευτών και των προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης (79,7% Ποτέ ή Μερικές Φορές).

Τέλος, οι συμμετέχοντες της έρευνας παρουσιάζουν χαμηλά επίπεδα πραγματικής επαγγελματικής αυτονομίας σε ζητήματα Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών ($M= 2,32$, $SD=0,79$). Ειδικότερα, ιδιαίτερα χαμηλά επίπεδα αυτονομίας σημείωσαν στις ερωτήσεις που αφορούσαν την ανάπτυξη από τους ίδιους αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών (77,2% Ποτέ ή Μερικές Φορές).

Πίνακας 5: Περιγραφική Στατιστική Ανάλυση Μεταβλητών για τα επίπεδα Επιθυμητής Επαγγελματικής Αυτονομίας

Μεταβλητές	M	SD	Skewness	Kurtosis
Επαγγελματική Αυτονομία εκπαιδευτικών σε ζητήματα διδασκαλίας και αξιολόγησης	4,26	0,53	-0,896	0,887
Επαγγελματική Αυτονομία εκπαιδευτικών σε ζητήματα λειτουργίας του σχολείου	3,14	0,92	-0,235	-0,250
Επαγγελματική Αυτονομία εκπαιδευτικών σε ζητήματα επαγγελματικής ανάπτυξης	3,97	0,97	-1,391	1,678
Επαγγελματική Αυτονομία εκπαιδευτικών σε ζητήματα Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών	3,63	0,84	-0,774	0,191

Όσον αφορά τα επίπεδα επιθυμητής επαγγελματικής αυτονομίας των εκπαιδευτικών⁶ σε ζητήματα διδασκαλίας και αξιολόγησης των μαθητών, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος κατά μέσο όρο παρουσιάζουν υψηλά επίπεδα ($M= 4,26$, $SD=0,53$). Συγκεκριμένα, φάνηκε ότι ένα μεγάλο ποσοστό του δείγματος επιθυμεί υψηλότερα επίπεδα αυτονομίας σε θέματα επιλογής του τρόπου εργασίας των μαθητών στην τάξη (91,8% Υψηλή Αυτονομία ή Απόλυτη Αυτονομία) ενώ μέτρια επίπεδα αυτονομίας σε ζητήματα αφαίρεσης ή πρόσθεσης γνωστικών αντικειμένων στη διδακτέα ύλη (35,1% Περιορισμένη Αυτονομία ή Μέτρια Αυτονομία).

⁶ Η διακύμανση των τιμών στις κλίμακες που χρησιμοποιήθηκαν για τη μέτρηση των επιπέδων επιθυμητής επαγγελματικής αυτονομίας των εκπαιδευτικών ήταν από 1 (Καθόλου Αυτονομία) έως 5 (Απόλυτη Αυτονομία).

Αναφορικά με την επιθυμητή επαγγελματική αυτονομία σε ζητήματα λειτουργίας του σχολείου, οι εκπαιδευτικοί κατά μέσο όρο σημειώνουν μέτρια επίπεδα ($M=3,14$, $SD=0,92$). Ειδικότερα, προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος επιθυμούν να διαθέτουν περιορισμένα επίπεδα αυτονομίας σε ζητήματα που αφορούν την ευθύνη για τη διαχείριση των οικονομικών του σχολείου (43% Καθόλου Αυτονομία ή Περιορισμένη Αυτονομία) και τη λήψη αποφάσεων σχετικά με τον προγραμματισμό του σχολικού προϋπολογισμού (49,3% Περιορισμένη Αυτονομία ή Μέτρια Αυτονομία).

Από τον Πίνακα 5 φαίνεται ότι η επιθυμητή επαγγελματική αυτονομία των εκπαιδευτικών σε θέματα που αφορούν την επαγγελματική τους ανάπτυξη βρίσκεται σε υψηλά επίπεδα ($M=3,97$, $SD=0,97$). Ειδικότερα, μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών του δείγματος δήλωσε ότι επιθυμεί να διαθέτει υψηλή αυτονομία στην επιλογή του χώρου και του τόπου που θα διεξάγεται η επιμόρφωσή τους (80,4% Υψηλή Αυτονομία ή Απόλυτη Αυτονομία) και στην επιλογή των θεμάτων για την ενδοϋπηρεσιακή τους επιμόρφωση (81% Υψηλή Αυτονομία ή Απόλυτη Αυτονομία). Αναφορικά με την επιθυμητή επαγγελματική αυτονομία των εκπαιδευτικών σε ζητήματα Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών, οι εκπαιδευτικοί κατά μέσο όρο σημειώνουν υψηλές βαθμολογίες ($M=3,63$, $SD=0,84$). Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος σε μεγάλο ποσοστό δήλωσαν ότι επιθυμούν να διαθέτουν υψηλή αυτονομία ώστε να αναπτύσσουν νέα υλικά μάθησης για τους μαθητές τους (79,1% Υψηλή Αυτονομία ή Απόλυτη Αυτονομία) και να εισάγουν νέα στοιχεία στο σχολικό πρόγραμμα (75,3% Υψηλή Αυτονομία ή Απόλυτη Αυτονομία).

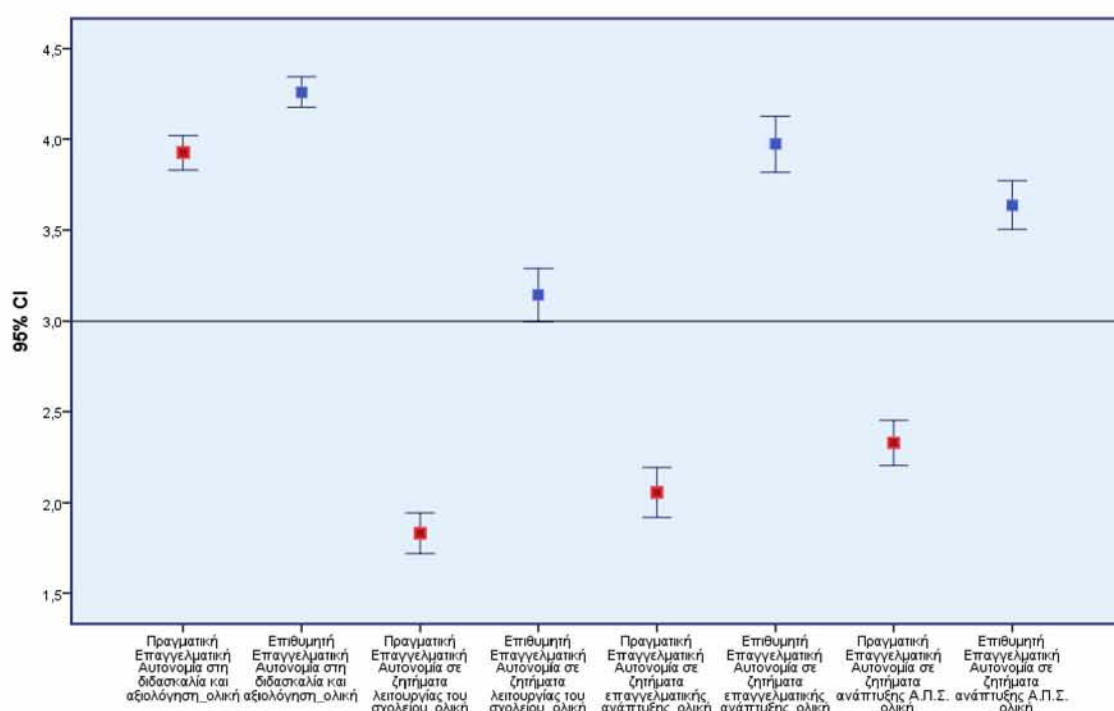
3.3. Επαγωγική στατιστική ανάλυση

3.3.1. Διαφοροποίηση πραγματικής και επιθυμητής επαγγελματικής αυτονομίας εκπαιδευτικών σε τέσσερις τομείς του εκπαιδευτικού τους έργου

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα που καθοδηγεί τη συγκεκριμένη έρευνα, στόχευε να διερευνήσει κατά πόσο υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της πραγματικής και της επιθυμητής επαγγελματικής αυτονομίας στους τέσσερις τομείς του εκπαιδευτικού τους έργου. Γι' αυτό το σκοπό, διενεργήθηκε το Wilcoxon test από το οποίο προέκυψε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της

πραγματικής και της επιθυμητής επαγγελματικής αυτονομίας σε ζητήματα διδασκαλίας και αξιολόγησης των μαθητών $\{z= -6,630, p= 0,000\}$, σε ζητήματα λειτουργίας του σχολείου $\{z= -9,796, p= 0,000\}$, σε ζητήματα επαγγελματικής ανάπτυξης $\{z= -10,001, p=0,000\}$ και σε ζητήματα Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών $\{z= -9,604, p=0,000\}$.

Οι Μέσες Τιμές και οι διαφορές τους ανά περιοχή του εκπαιδευτικού έργου μπορούν να απεικονιστούν καλύτερα μέσω του γραφήματος 1. Παρατηρούμε, όμως, ότι σε όλους τους τομείς η πραγματική επαγγελματική αυτονομία υπολείπεται κατά μέση τιμή της επιθυμητής.



Γράφημα 1: Διακύμανση Μέσων Τιμών Πραγματικής και Επιθυμητής Επαγγελματικής Αυτονομίας στις τέσσερις περιοχές του εκπαιδευτικού τους έργου

3.3.2. Διαφοροποιήσεις στην Επαγγελματική Αυτονομία ανάλογα με το φύλο, την ηλικία, τα έτη προϋπηρεσίας και τις πρόσθετες σπουδές

Στην ενότητα αυτή με την εφαρμογή των κατάλληλων ελέγχων θα απαντηθεί το τρίτο ερευνητικό ερώτημα. Αρχικά, με τη διενέργεια του Mann - Whitney test έγινε προσπάθεια να συγκριθεί η πραγματική επαγγελματική αυτονομία των ανδρών και των γυναικών εκπαιδευτικών στους τέσσερις τομείς του εκπαιδευτικού τους έργου. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 6, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην πραγματική επαγγελματική αυτονομία των εκπαιδευτικών στις τέσσερις

περιοχές του εκπαιδευτικού τους έργου αναφορικά με το φύλο. Συγκεκριμένα, δεν σημειώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στην πραγματική επαγγελματική αυτονομία των εκπαιδευτικών σε ζητήματα διδασκαλίας και αξιολόγησης $\{U(62,96)=2894, p>0,05\}$, λειτουργίας του σχολείου $\{U(62,96)=2886,5, p>0,05\}$, επαγγελματικής ανάπτυξης $\{U(62,96)=2938,5, p>0,05\}$ και Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών $\{U(62,96)=2788, p>0,05\}$ σε σχέση με το φύλο.

Πίνακας 6: Πραγματική Επαγγελματική Αυτονομία και Φύλο

Μεταβλητές	Φύλο	N	p
Επαγγελματική Αυτονομία εκπαιδευτικών σε ζητήματα διδασκαλίας και αξιολόγησης	Άνδρας	62	0,770
	Γυναίκα	96	
Επαγγελματική Αυτονομία εκπαιδευτικών σε ζητήματα λειτουργίας του σχολείου	Άνδρας	62	0,749
	Γυναίκα	96	
Επαγγελματική Αυτονομία εκπαιδευτικών σε ζητήματα επαγγελματικής ανάπτυξης	Άνδρας	62	0,893
	Γυναίκα	96	
Επαγγελματική Αυτονομία εκπαιδευτικών σε ζητήματα Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών	Άνδρας	62	0,502
	Γυναίκα	96	

Ο Πίνακας 7 παρουσιάζει την επιθυμητή επαγγελματική αυτονομία των εκπαιδευτικών σε σχέση με το φύλο. Δεν σημειώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην επιθυμητή επαγγελματική αυτονομία σε ζητήματα διδασκαλίας και αξιολόγησης $\{U(62,96)=2904, p>0,05\}$, λειτουργίας του σχολείου $\{U(62,96)=2678, p>0,05\}$, επαγγελματικής ανάπτυξης $\{U(62,96)=2783, p>0,05\}$ και Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών $\{U(62,96)=2697,5, p>0,05\}$ αναφορικά με το φύλο.

Πίνακας 7: Επιθυμητή Επαγγελματική Αυτονομία και Φύλο

Μεταβλητές	Φύλο	N	p
Επαγγελματική Αυτονομία εκπαιδευτικών σε ζητήματα διδασκαλίας και αξιολόγησης	Άνδρας	62	0,797
	Γυναίκα	96	
Επαγγελματική Αυτονομία εκπαιδευτικών σε ζητήματα λειτουργίας του σχολείου	Άνδρας	62	0,287
	Γυναίκα	96	
Επαγγελματική Αυτονομία εκπαιδευτικών σε ζητήματα επαγγελματικής ανάπτυξης	Άνδρας	62	0,488
	Γυναίκα	96	
Επαγγελματική Αυτονομία εκπαιδευτικών σε ζητήματα Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών	Άνδρας	62	0,317
	Γυναίκα	96	

Στη συνέχεια, διενεργήθηκε Mann-Whitney test για να εξεταστεί αν υπάρχει διαφοροποίηση τόσο στην πραγματική όσο και στην επιθυμητή επαγγελματική αυτονομία μεταξύ των κατόχων πρόσθετων ακαδημαϊκών τίτλων. Προέκυψε ότι υπάρχει διαφοροποίηση μεταξύ το κατόχων μεταπτυχιακού τίτλου όσον αφορά την πραγματική επαγγελματική αυτονομία σε ζητήματα επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών $\{U(28,123)=1277,5, p<0,05\}$. Οι εκπαιδευτικοί που είναι κάτοχοι μεταπτυχιακών τίτλων φαίνεται ότι παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα πραγματικής επαγγελματικής αυτονομίας σε θέματα επαγγελματικής τους ανάπτυξης. Η διαφορά στην επαγγελματική αυτονομία σε ζητήματα διδασκαλίας και αξιολόγησης $\{U(28,123)=1357, p>0,05\}$, λειτουργίας του σχολείου $\{U(28,123)=1373, p>0,05\}$ και Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών $\{U(28,123)=1537,5, p>0,05\}$ σε σχέση με τους κατόχους μεταπτυχιακού τίτλου δε φτάνει τα όρια της στατιστικής σημαντικότητας (Πίνακας 8).

Πίνακας 8: Πραγματική Επαγγελματική Αυτονομία και Μεταπτυχιακές Σπουδές

Μεταβλητές	Μεταπτυχιακό	N	p
Επαγγελματική Αυτονομία εκπαιδευτικών σε ζητήματα διδασκαλίας και αξιολόγησης	Ναι	28	0,080
	Όχι	123	
Επαγγελματική Αυτονομία εκπαιδευτικών σε ζητήματα λειτουργίας του σχολείου	Ναι	28	0,093
	Όχι	123	
Επαγγελματική Αυτονομία εκπαιδευτικών σε ζητήματα επαγγελματικής ανάπτυξης	Ναι	28	0,032
	Όχι	123	
Επαγγελματική Αυτονομία εκπαιδευτικών σε ζητήματα Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών	Ναι	28	0,376
	Όχι	123	

Όσον αφορά την επιθυμητή επαγγελματική αυτονομία των εκπαιδευτικών προκύπτει ότι οι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου διαφοροποιούνται ως προς την επιθυμία τους για υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής αυτονομίας σε ζητήματα λειτουργίας του σχολείου $\{U(28,123)=1149,5, p<0,05\}$. Προκύπτει, επίσης, ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά και όσον αφορά την επαγγελματική αυτονομία σε ζητήματα επαγγελματικής ανάπτυξης. Οι εκπαιδευτικοί που κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο φαίνεται ότι επιθυμούν περισσότερη αυτονομία σε ζητήματα επαγγελματικής τους ανάπτυξης $\{U(28,123)=1189,5, p<0,05\}$. Αντίθετα, δε φαίνεται να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά της επιθυμητής επαγγελματικής αυτονομίας σε ζητήματα διδασκαλίας και αξιολόγησης $\{U(28,123)=1473, p>0,05\}$

και σε θέματα Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών $\{U(28,123)=1471,5, p>0,05\}$ όσον αφορά το προσόν του μεταπτυχιακού (Πίνακας 9).

Πίνακας 9: Επιθυμητή Επαγγελματική Αυτονομία και Μεταπτυχιακές Σπουδές

Μεταβλητές	Μεταπτυχιακό	N	p
Επαγγελματική Αυτονομία εκπαιδευτικών σε ζητήματα διδασκαλίας και αξιολόγησης	Ναι Όχι	28 123	0,232
Επαγγελματική Αυτονομία εκπαιδευτικών σε ζητήματα λειτουργίας του σχολείου	Ναι Όχι	28 123	0,006
Επαγγελματική Αυτονομία εκπαιδευτικών σε ζητήματα επαγγελματικής ανάπτυξης	Ναι Όχι	28 123	0,010
Επαγγελματική Αυτονομία εκπαιδευτικών σε ζητήματα ανάπτυξης Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών	Ναι Όχι	28 123	0,226

Στη συνέχεια εξετάστηκε το εάν οι ομάδες διαφορετικής ηλικίας διαφοροποιούνται αναφορικά με την πραγματική επαγγελματική αυτονομία στις τέσσερις περιοχές του εκπαιδευτικού έργου. Με τη διενέργεια του Kruskal - Wallis test, διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις διαφορετικές ηλικιακές ομάδες ως προς την πραγματική επαγγελματική αυτονομία σε ζητήματα διδασκαλίας και αξιολόγησης $\{H(3)= 8.005, p< 0.05\}$. Συγκεκριμένα, η διαφοροποίηση αφορά την ηλικιακή ομάδα μεταξύ 36 έως 45 ($M= 3,82$) που παρουσιάζει λιγότερη αυτονομία σε ζητήματα διδασκαλίας και αξιολόγησης από την ηλικιακή ομάδα των 46 έως 55 ($M= 4,01$). Δεν παρατηρείται σχέση ανάμεσα στην ηλικία και στην πραγματική επαγγελματική αυτονομία σε ζητήματα λειτουργίας του σχολείου, επαγγελματικής τους ανάπτυξης και Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών.

Επιπλέον, εξετάστηκε κατά πόσο διαφέρουν στην επιθυμητή επαγγελματική αυτονομία στις τέσσερις περιοχές οι εκπαιδευτικοί σε σχέση με την ηλικία τους. Βρέθηκε πως υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των διαφορετικών ηλικιακών ομάδων ως προς την επιθυμητή επαγγελματική αυτονομία σε ζητήματα Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών $\{H(3)= 8.661, p< 0.05\}$. Πιο αναλυτικά, η διαφοροποίηση εντοπίζεται στην ηλικιακή ομάδα 36 έως 45 ($M= 3,78$) που επιθυμεί υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής αυτονομίας σε ζητήματα Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών από την ηλικιακή ομάδα 46 έως 55 ($M= 3,54$). Αντίθετα, δε σημειώνονται στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στην ηλικιακή ομάδα και

την επιθυμητή επαγγελματική αυτονομία σε ζητήματα διδασκαλίας και αξιολόγησης, λειτουργίας του σχολείου και επαγγελματικής ανάπτυξης.

Στη συνέχεια εξετάστηκε το εάν οι ομάδες με διαφορετικά χρόνια προϋπηρεσίας διαφοροποιούνται αναφορικά με την πραγματική επαγγελματική αυτονομία στις τέσσερις περιοχές. Διενεργήθηκε το Kruskal- Wallis test, με το οποίο διαπιστώθηκε ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων με διαφορετικά χρόνια προϋπηρεσίας ως προς την πραγματική επαγγελματική αυτονομία σε ζητήματα διδασκαλίας και αξιολόγησης $\{H(3)= 11,34, p < 0,05\}$. Ειδικότερα, βρέθηκε ότι οι διαφοροποιήσεις σχετίζονται με την ομάδα που έχει προϋπηρεσία 16 με 25 χρόνια ($M= 4,08$), η οποία παρουσιάζει υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής αυτονομίας σε σύγκριση με την ομάδα που έχει προϋπηρεσία έως 7 χρόνια ($M= 3,9$) αλλά και την ομάδα που έχει προϋπηρεσία 26 και άνω χρόνια ($M= 3,86$). Δεν φαίνεται να υπάρχει σχέση ανάμεσα στα έτη προϋπηρεσίας και την πραγματική επαγγελματική αυτονομία στις υπόλοιπες τρεις περιοχές που μελετώνται.

Τέλος, εξετάστηκε η διαφοροποίηση της επιθυμητής επαγγελματικής αυτονομίας ανάλογα με τα έτη προϋπηρεσίας. Σύμφωνα με τη σχετική ανάλυση, βρέθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ομάδων με διαφορετικά χρόνια προϋπηρεσίας ως προς την επιθυμητή επαγγελματική αυτονομία σε ζητήματα Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών $\{H(3)= 9,67, p < 0,05\}$. Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι η διαφοροποίηση υφίσταται στην ηλικιακή ομάδα 8 έως 15 ($M= 3,78$) η οποία φαίνεται ότι επιθυμεί υψηλότερα επίπεδα αυτονομίας σε ζητήματα Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών σε σύγκριση με την ομάδα που έχει προϋπηρεσία 16 με 25 χρόνια ($M= 3,56$). Δεν διαπιστώθηκε να υπάρχει σχέση ανάμεσα στα έτη προϋπηρεσίας και την επιθυμητή επαγγελματική αυτονομία στις υπόλοιπες τρεις περιοχές που μελετώνται.

Συνοψίζοντας, στο συγκεκριμένο κεφάλαιο παρουσιάστηκαν αναλυτικά τα αποτελέσματα της έρευνας. Αρχικά, έγινε αναφορά στην περιγραφική στατιστική ανάλυση του δείγματος και των σύνθετων μεταβλητών που προέκυψαν. Έπειτα, προχωρήσαμε στην επαγωγική στατιστική ανάλυση των δεδομένων, ξεκινώντας από τον έλεγχο της σχέσης μεταξύ της πραγματικής και της επιθυμητής επαγγελματικής αυτονομίας σε τέσσερις περιοχές του εκπαιδευτικού τους έργου. Τέλος,

διερευνήθηκε η διαφοροποίηση της πραγματικής και της επιθυμητής αυτονομίας αναφορικά με το φύλο, τις πρόσθετες σπουδές, την ηλικία και τα έτη υπηρεσίας. Το επόμενο κεφάλαιο περιλαμβάνει τα συμπεράσματα καθώς και τους περιορισμούς της συγκεκριμένης έρευνας.

Κεφάλαιο 4^ο – Συζήτηση

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο της εργασίας παρουσιάζονται τα συμπεράσματα τα οποία προέκυψαν από την ανάλυση και την ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας σχετικά με τα επίπεδα πραγματικής και επιθυμητής επαγγελματικής αυτονομίας των εκπαιδευτικών του νομού Μαγνησίας. Διατυπώνονται, ακόμα, προτάσεις οι οποίες προκύπτουν από τα πορίσματα της έρευνας και μπορούν να συμβάλλουν στην αναβάθμιση του ρόλου των εκπαιδευτικών, στοχεύοντας σε ένα αποτελεσματικότερο και αποδοτικότερο δημόσιο σχολείο. Τέλος, αναφέρονται οι περιορισμοί της συγκεκριμένης ερευνητικής προσπάθειας καθώς και προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.

4.1 Συμπεράσματα

Η παρούσα μελέτη θέλησε να διερευνήσει την πραγματική και την επιθυμητή επαγγελματική αυτονομία των εκπαιδευτικών σε τέσσερις τομείς του εκπαιδευτικού τους έργου: α) διδασκαλία και αξιολόγηση των μαθητών, β) λειτουργία του σχολείου, γ) επαγγελματική ανάπτυξη και δ) αναλυτικά προγράμματα σπουδών. Τα ερευνητικά ερωτήματα που καθοδηγούσαν την έρευνά μας ήταν τρία. Το πρώτο αφορούσε τα επίπεδα πραγματικής και επιθυμητής επαγγελματικής αυτονομίας των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Μαγνησίας, στις τέσσερις περιοχές που προαναφέρθηκαν.

Αρχικά, τα μεγαλύτερα επίπεδα επαγγελματικής αυτονομίας των εκπαιδευτικών διαπιστώνονται αναφορικά με τα ζητήματα διδασκαλίας και αξιολόγησης των μαθητών. Το αποτέλεσμα αυτό της έρευνας συνάδει με τα ευρήματα από την έρευνα του Strong (2012). Πιο συγκεκριμένα, ο συγγραφέας ανέφερε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δηλώνουν υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής αυτονομίας στα ζητήματα διαχείρισης τάξης, δηλαδή, κυρίως, όσον αφορά τον καθορισμό του φυσικού περιβάλλοντος της τάξης, τη θέσπιση των κανόνων, την αξιολόγηση και τις διαδικασίες που ακολουθούνται. Και προηγούμενες έρευνες έχουν καταλήξει ότι η λειτουργία στην τάξη αποτελεί την περιοχή όπου οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν τη μεγαλύτερη αυτονομία (Blasé & Kirby, 2009) και στην οποία διαθέτουν το μεγαλύτερο βαθμό ελέγχου (Archbald & Porter, 1994).

Η παραπάνω διαπίστωση μπορεί να εξηγηθεί από το γεγονός ότι η τάξη είναι το μέρος όπου οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν σταθερή αυτονομία και θεωρούν ότι διαθέτουν απόλυτη δικαιοδοσία, χωρίς να υφίσταται άμεσος έλεγχος των δραστηριοτήτων τους (Ozturk, 2012). Επιπρόσθετα, ο Elmore (1987) κατέληξε ότι οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι είναι οι καλύτερα εφοδιασμένοι για να ελέγχουν τις διαδικασίες της τάξης και γι' αυτό το λόγο θα πρέπει να έχουν αυξημένη δυνατότητα λήψης αποφάσεων σε αυτή την περιοχή. Επιπλέον, τα εν λόγω ζητήματα δεν καθορίζονται από νόμους και συγκεκριμένα διατάγματα. Για παράδειγμα, δεν υπάρχει κάποια ρύθμιση που να ορίζει τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί θα ανταμείβουν τους μαθητές τους ή που θα διακοσμούν την τάξη τους.

Στις άλλες τρεις περιοχές, τα επίπεδα πραγματικής επαγγελματικής αυτονομίας των εκπαιδευτικών κινούνται σε χαμηλά επίπεδα. Συγκεκριμένα, η επαγγελματική αυτονομία σε ζητήματα αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών είναι χαμηλή. Τα παραπάνω εύρημα συμφωνεί με τα πορίσματα της έρευνας του Μαράτου (2014). Η συγκεκριμένη διαπίστωση ήταν αναμενόμενη καθώς το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι ιδιαίτερα συγκεντρωτικό με αποτέλεσμα το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών να καθορίζεται από τις αρμόδιες εκπαιδευτικές επιτροπές και να εμπλουτίζεται μόνο κατά βούληση του εκπαιδευτικού. Φάνηκε, επίσης, ότι οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν περιορισμένα επίπεδα επαγγελματικής αυτονομίας σε ζητήματα λειτουργίας του σχολείου. Αυτονομία σε αρμοδιότητες σχετικές με τη διαχείριση των οικονομικών ή την ανάληψη ευθύνης γι' αυτά είναι εντελώς άγνωστες για τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Από την άλλη, μεγάλη επιθυμία για επαγγελματική αυτονομία καταγράφεται σε ζητήματα επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι επιθυμούν να διαθέτουν υψηλή αυτονομία τόσο ως προς την επιλογή του χώρου και του χρόνου όσο και των θεμάτων της επιμόρφωσής τους. Το συγκεκριμένο εύρημα μπορεί να εξηγηθεί από το γεγονός ότι οι μέχρι στιγμής επιμορφώσεις καθορίζονται από τα αρμόδια όργανα του Υπουργείου, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών. Σημαντικό είναι ότι οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν μέτρια επίπεδα επαγγελματικής αυτονομίας όσον αφορά τα ζητήματα λειτουργίας του σχολείου, δηλαδή τη συμμετοχή τους στη διαχείριση των οικονομικών και την ανάληψη ευθύνης γι' αυτά. Το εν λόγω εύρημα συνάδει με

την αρνητική στάση που διαπιστώνεται γενικότερα όταν αναφερόμαστε σε αύξηση των ευθυνών των εκπαιδευτικών. Ενδέχεται, βέβαια, να σχετίζεται με την κυρίαρχη κουλτούρα στο εκπαιδευτικό σύστημα σύμφωνα με την οποία οι ευθύνες για ζητήματα λειτουργίας του σχολείου βαραινούν, αποκλειστικά, το διευθυντή της σχολικής μονάδας.

Αναφορικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα που καθοδηγεί την έρευνα, προέκυψε ότι υπάρχει διαφορά ανάμεσα στην πραγματική και στην επιθυμητή επαγγελματική αυτονομία. Συγκεκριμένα, η πραγματική επαγγελματική αυτονομία υπολείπεται της επιθυμητής και στις τέσσερις περιοχές του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτικών που μελετώνται. Το αποτέλεσμα αυτό είναι αναμενόμενο καθώς το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι συγκεντρωτικό και ιδιαίτερα γραφειοκρατικό με αποτέλεσμα να επιτρέπει ελάχιστα επίπεδα επαγγελματικής αυτονομίας στους εκπαιδευτικούς. Σημαντικό είναι, βέβαια, το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να διαθέτουν υψηλότερο βαθμό επαγγελματικής αυτονομίας και στις τέσσερις περιοχές στις οποίες εκτείνεται το εκπαιδευτικό τους έργο. Η επαγγελματική αυτονομία φαίνεται πως αποτελεί πέρα από ένα αρκετά ευεργετικό χαρακτηριστικό του περιβάλλοντος και μία συνθήκη εργασίας που επιθυμούν οι εκπαιδευτικοί (Strong, 2012).

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε τη σχέση της πραγματικής αλλά και της επιθυμητής επαγγελματικής αυτονομίας με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών του δείγματος (φύλο, ηλικία, προϋπηρεσία, πρόσθετες σπουδές). Το φύλο δε βρέθηκε να σχετίζεται με την επαγγελματική αυτονομία των εκπαιδευτικών τόσο την πραγματική όσο και την επιθυμητή. Το αποτέλεσμα συμφωνεί και με τα πορίσματα άλλων ερευνών (Καρακώστα 2013, Μαράτος 2014). Γενικότερα, προγενέστερες έρευνες δεν εντόπισαν διαφορές στην επαγγελματική αυτονομία αναφορικά με δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος (Καρακώστα, 2013· Μαράτος, 2014 · Pearson & Moomaw, 2005).

Ωστόσο, στη συγκεκριμένη έρευνα βρέθηκε ότι αναφορικά με την ηλικία των συμμετεχόντων και την επαγγελματική τους αυτονομία, οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 46 έως 55 παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής αυτονομίας όσον αφορά τα ζητήματα διδασκαλίας και αξιολόγησης. Από την άλλη, από τα δεδομένα προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 36 έως 45 επιθυμούν υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής αυτονομίας σε ζητήματα αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών

(ΑΠΣ). Το συγκεκριμένο εύρημα εξηγείται από το γεγονός ότι στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, τα ΑΠΣ επιλέγονται από τους αρμόδιους του Υπουργείου Παιδείας και οι εκπαιδευτικοί καλούνται να τα εφαρμόσουν. Οι εκπαιδευτικοί της συγκεκριμένης ηλικιακής ομάδας διαθέτουν την εμπειρία για να κάνουν προσθήκες είτε αλλαγές στα προκαθορισμένα ΑΠΣ, με αποτέλεσμα να επιζητούν περισσότερη επαγγελματική αυτονομία σε αυτόν τον τομέα.

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία από 16 έως 25, φάνηκε ότι θεωρούν ότι διαθέτουν περισσότερη επαγγελματική αυτονομία σε ζητήματα διδασκαλίας και αξιολόγησης σε σύγκριση με τις άλλες ομάδες. Από την άλλη, η ομάδα με προϋπηρεσία 8 με 15 χρόνια φάνηκε ότι επιθυμεί να διαθέτει υψηλότερη επαγγελματική αυτονομία σε ζητήματα ΑΠΣ. Στις άλλες περιοχές δεν παρατηρήθηκαν διαφορές τόσο στην πραγματική όσο και στην επιθυμητή επαγγελματική αυτονομία όσον αφορά την προϋπηρεσία. Αυτό ενδεχομένως συμβαίνει γιατί οι εκπαιδευτικοί με πάνω από δέκα χρόνια προϋπηρεσίας εμφανίζονται σίγουροι για τις απόψεις τους και τεκμηριώνουν τη θέση τους, βασιζόμενοι στην επαγγελματική τους εμπειρία (Huberman, 1988). Αυτή η κατάσταση μπορεί να ισορροπήσει με τον ενθουσιασμό των νέων εκπαιδευτικών για επαγγελματική αυτονομία με αποτέλεσμα να μη σημειώνονται διαφορές στην πραγματική και στην επιθυμητή επαγγελματική αυτονομία.

Τέλος, όσον αφορά τις πρόσθετες σπουδές, τα δεδομένα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί που διαθέτουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών διαφοροποιούνται τόσο στην πραγματική όσο και στην επιθυμητή επαγγελματική αυτονομία. Οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακές σπουδές διαθέτουν υψηλότερη επαγγελματική αυτονομία όσον αφορά τα θέματα επαγγελματικής τους ανάπτυξης και επιθυμούν να διαθέτουν υψηλότερα επίπεδα αυτονομίας τόσο σε ζητήματα λειτουργίας του σχολείου όσο και σε ζητήματα επαγγελματικής τους ανάπτυξης. Τα συγκεκριμένα αποτελέσματα βρίσκονται σε απόλυτη ταύτιση με τα αποτελέσματα των ερευνών των αρμόδιων οργάνων της Ευρωπαϊκής ένωσης, σύμφωνα με την οποία όσο μεγαλύτερη είναι η κατάρτιση των εκπαιδευτικών τόσο ευκολότερη είναι η παροχή επαγγελματικής αυτονομίας στους εκπαιδευτικούς (Ευριδίκη, 2008). Σε αντίθεση βρίσκονται τα αποτελέσματα της έρευνας του Moomaw (2005), ο οποίος κατέληξε ότι οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών πιστεύουν ότι διαθέτουν

μικρότερη επαγγελματική αυτονομία σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που έχουν ολοκληρώσει τις προπτυχιακές σπουδές τους.

4.2. Σημασία αποτελεσμάτων

Από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας, διαπιστώνεται ότι η επαγγελματική αυτονομία είναι μία έννοια πολυδιάστατη. Η παραπάνω διαπίστωση ενισχύεται από το γεγονός ότι η επαγγελματική αυτονομία φαίνεται ότι είναι ισχυρότερη σε τομείς, όπως η διδασκαλία και η αξιολόγηση των μαθητών, ενώ αδύναμη σε τομείς, όπως τα ζητήματα λειτουργίας του σχολείου. Συμβολή της μελέτης στην έρευνα στην Ελλάδα, αποτελεί και η δημιουργία ενός πλαισίου για τη διαμόρφωση περιοχών επαγγελματικής αυτονομίας των εκπαιδευτικών, πλαίσιο το οποίο θα πρέπει να αξιολογείται και να αναμορφώνεται συνεχώς, σύμφωνα με τις συνθήκες που επικρατούν στις σχολικές μονάδες της χώρας.

Τα συμπεράσματα που προκύπτουν από την ανάλυση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων της συγκεκριμένης έρευνας έχουν ιδιαίτερη σημασία και για τον τρόπο διοίκησης των σχολείων. Καταρχήν, τα πορίσματα της έρευνας αναδεικνύουν τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα επίπεδα επαγγελματικής τους αυτονομίας. Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι διαθέτουν χαμηλά επίπεδα επαγγελματικής αυτονομίας σε θέματα επαγγελματικής τους ανάπτυξης, λειτουργίας του σχολείου και αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών.

Η μελέτη, επίσης, φανερώνει ότι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης επιθυμούν να διαθέτουν υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής αυτονομίας και στους τέσσερις τομείς στους οποίους εκτείνεται το εκπαιδευτικό τους έργο. Την επιθυμία αυτή πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τόσο οι διευθυντές των σχολείων όσο και οι αρμόδιοι που σχεδιάζουν τις εκπαιδευτικές αλλαγές. Τα επίπεδα επαγγελματικής αυτονομίας των εκπαιδευτικών, εξάλλου, και οι εκπαιδευτικές αλλαγές συνδέονται, καθώς οι τελευταίες θέτουν όρια στην επαγγελματική αυτονομία των εκπαιδευτικών (Helgøy & Homme, 2007).

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι η επαγγελματική αυτονομία των εκπαιδευτικών αποτελεί ένα σημαντικό συστατικό των επιτυχημένων σχολείων (Blasé & Kirby, 2009; Stockard & Lehman, 2004). Γνωρίζουμε, όμως, ότι υπάρχουν αρκετοί περιορισμοί της επαγγελματικής αυτονομίας των εκπαιδευτικών καθώς είναι υπόλογοι στους νόμους και στις διατάξεις. Επομένως, οι διευθυντές πρέπει να προσπαθήσουν να ενισχύσουν την επαγγελματική αυτονομία των εκπαιδευτικών μέσα στα στενά όρια των συγκεκριμένων περιορισμών. Όπως αναφέρουν οι Silva,

Gimbert & Nolan (2000), οι διευθυντές είναι καλό να δίνουν στους εκπαιδευτικούς την ευκαιρία να δρουν αυτόνομα σε δύο περιοχές στις οποίες διαθέτουν χαμηλά επίπεδα επαγγελματικής αυτονομίας, στα ζητήματα επαγγελματικής ανάπτυξης αλλά και στη διαχείριση των οικονομικών.

4.3. Περιορισμοί έρευνας & μελλοντικές έρευνες

Η παρούσα μελέτη καλύπτει ένα εύρος θεμάτων και έγινε προσπάθεια για ένα ορθό επιστημονικά εγχείρημα. Ένας περιορισμός της μελέτης ήταν η μη ορθότερη αντιπροσώπευση του δείγματος από όλες τις περιοχές της Μαγνησίας, παρόλο που η μελέτη περιελάμβανε τόσο αγροτικές όσο και αστικές περιοχές. Ένας ακόμη περιορισμός είναι η έλλειψη προϋπάρχουσας ερευνητικής προσπάθειας πάνω στην επαγγελματική αυτονομία, έτσι ώστε να αποτελέσει οδηγό για τη μελέτη μας. Επιπρόσθετα, σε ερευνητικές προσπάθειες του εξωτερικού δεν υπάρχει ομοφωνία σχετικά με τις περιοχές επαγγελματικής αυτονομίας των εκπαιδευτικών, ενώ στην Ελλάδα οι υπάρχουσες μελέτες είναι λιγιστές. Τέλος, το μέγεθος του δείγματος της έρευνας, αν και ικανοποιητικό, δεν επιτρέπει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων στον υπό μελέτη πληθυσμό.

Αρκετοί από τους περιορισμούς της συγκεκριμένης έρευνας αποτελούν ευκαιρία για περαιτέρω έρευνα όσον αφορά την επαγγελματική αυτονομία των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, με βάση τα δεδομένα της παρούσας εργασίας θα παρουσίαζε ενδιαφέρον να μελετηθούν περαιτέρω οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το βαθμό επαγγελματικής τους αυτονομίας σε μεγαλύτερο δείγμα από διάφορες περιοχές της Ελλάδας καθώς και οι απόψεις εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από διάφορες περιοχές. Ενδιαφέρον θα παρουσίαζε και η σύγκριση των επιπέδων επαγγελματικής αυτονομίας των εκπαιδευτικών σε δημόσια και ιδιωτικά σχολεία της χώρας καθώς και η διερεύνηση της σχέσης της με έννοιες όπως η αποτελεσματικότητα και ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών. Στόχος ενός τέτοιου εγχειρήματος θα ήταν να γίνει συλλογή δεδομένων από διαφορετικές ομάδες και να εντοπιστούν κοινά σημεία ή διαφορές, συμβάλλοντας με τον τρόπο αυτό στη συστηματικότερη μελέτη του θέματος της επαγγελματικής αυτονομίας. Τέλος, η διενέργεια μίας ποιοτικής έρευνας στον τομέα θα φώτιζε επιπρόσθετες πλευρές της έννοιας της επαγγελματικής αυτονομία του εκπαιδευτικού.

Επίλογος

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και την εμπειρική έρευνα που διενεργήθηκε στο πλαίσιο αυτής της διπλωματικής εργασίας, γίνεται φανερό ότι η επαγγελματική αυτονομία του εκπαιδευτικού αποτελεί έναν παράγοντα που επηρεάζει το έργο του. Η επαγγελματική αυτονομία αποτελεί καθοριστικής σημασίας παράγοντα που επηρεάζει την αποτελεσματικότητα του σχολείου και συνεπώς η ενίσχυσή της κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική εάν στοχεύουμε σε ένα σύγχρονο και αποτελεσματικό σχολείο. Αποτελεί, επιπρόσθετα, στοιχείο το οποίο θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη σε κάθε εκπαιδευτική αλλαγή που πραγματοποιείται.

Ο εκπαιδευτικός, εξάλλου, αποτελεί τον πρωταγωνιστή και έναν από τους καθοριστικότερους συντελεστές της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, ο οποίος ρυθμίζει τους παράγοντες αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας (Scheerens, 2001). Η επαγγελματική αυτονομία αποτελεί ένα χαρακτηριστικό του επαγγελματικού περιβάλλοντος που συμβάλλει στην ενίσχυση του ρόλου του εκπαιδευτικού. Βέβαια, πρέπει να σημειωθεί ότι η παροχή επαγγελματικής αυτονομίας συνεπάγεται και αύξηση των ευθυνών των εκπαιδευτικών. Επομένως, και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί για να ανταποκριθούν αποτελεσματικά, οφείλουν να συνειδητοποιήσουν και να αποδεχτούν την ανάγκη ανάληψης περισσότερων ευθυνών και να θωρακιστούν με πρόσθετα ακαδημαϊκά προσόντα. Η επαγγελματική αυτονομία δημιουργεί μία νέα διάσταση στο ρόλο των εκπαιδευτικών αρκεί, βέβαια, να είναι έτοιμοι και οι ίδιοι να αποδεχτούν τις προκλήσεις και τις εξελίξεις που μια τέτοια αλλαγή επιφέρει.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Anderson, L. W. (1987). The decline of teacher autonomy: Tears or cheers?. *International Review of Education*, 33(3), 357-373.
- Archbald, D. A., & Porter, A. C. (1994). Curriculum control and teachers' perceptions of autonomy and satisfaction. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 16, 21-39.
- Βαρβάρα, Α. (2011). *Η αυτονόμηση του δημόσιου σχολείου*. Ανακτήθηκε στις 30 Μαΐου 2014 από <http://www.sigmalive.com/archive/simerini/news/social/362739>
- Βαρσαμίδου, Α. & Ρεζ, Γ. (2007). *Αυτονομία σχολικής μονάδας και επαγγελματική ανάπτυξη του Έλληνα δασκάλου: η απαξίωση μιας ρητορείας*. Ανακτήθηκε στις 25 Μαΐου, 2014 από <http://users.sch.gr/salnk/arthra/arthra29.htm>
- Benson, P. (2008). Teachers' and learners' perspectives on autonomy. In Lamb, T., & Reinders, H. (Eds.), *Learner and Teacher Autonomy: Concepts, Realities, and Responses* (15-32). Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Blase, J., & Kirby, P. C. (2009). *Bringing out the best in teachers: What effective principals do*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Bond, F. W., & Bunce, D. (2001). Job control mediates change in a work reorganization intervention for stress reduction. *Journal of Occupational Health Psychology*, 6(4), 290-302.
- Bracci, E. (2009). Autonomy, responsibility and accountability in the Italian school system. *Critical Perspectives on Accounting*, 20(3), 293-312.
- Brouwers, A. & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16 (2), 239-253.
- Brunetti, G. J. (2001). Why Do They Teach? A study of Job Satisfaction among Long-Term High School Teachers. *Teacher Education Quarterly*, 49-74.
- Bryman, A. (2004). *Social Research Methods*. Oxford University Press.
- Campo, C. (1993). Collaborative School Cultures: How Principals Make a Difference. *School Organisation: Formerly School Organisation*, 13(2), 119-27.
- Castle, K. (2004). The meaning of autonomy in early childhood teacher education. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 25(1), 3-10.
- Castle, K. (2006). Autonomy through pedagogical research. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 1094-1103.
- Cohen, L., Lawrence, M. & Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. (Μετ. Κυριανάκης, Σ., Μαυράκη, Μ., Μητσοπούλου, Χ., Μπιθαρά, Π. & Φιλοπούλου, Μ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Cordery, J. L., Mueller, W. S., & Smith, L. M. (1991). Attitudinal and Behavioral Effects of Autonomous Group Working: A Longitudinal Field Study. *The Academy of Management Journal*, 34(2), 464-476.
- Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. London/Philadelphia, PA: Routledge/Falmer Press.
- Day, C. (2002). School reform and transitions in teacher professionalism and identity. *International Journal of Educational Research*, 37(8), 677-692.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1987). The Support of Autonomy and the Control of Behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6), 1024-1037.
- Dinham, S., & Scott, C. (1996). *Teacher Satisfaction, Motivation and Health: Phase One of the Teacher 2000 Project*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York, NY.
- Dondero, G. M. (1997). Organizational climate and teacher autonomy: Implications for educational reform. *International Journal of Educational Management*, 11(5), 218-221.
- Elmore, R. F. (1987). Reform and the culture of authority in schools. *Educational Administration Quarterly*, 23, 60-78.
- Ευρυδίκη (2008). *Επίπεδα Αυτονομίας και Ευθύνες των Εκπαιδευτικών στην Ευρώπη*. Βρυξέλλες: Ευρυδίκη.
- Fleming, D. (1998). Autonomy and agency in curriculum decision-making: A study of instructors in a Canadian adult settlement ESL program. *TESL Canada Journal*, 16(1), 19-35.
- Friedman, I. A. (1999). Teacher-Perceived Work Autonomy: The Concept and Its Measurement. *Educational and Psychological Measurement*, 59(1), 58-76.
- Grenville-Cleave, B., & Boniwell, I. (2012). Surviving or thriving? Do teachers have lower perceived control and well-being than other professions?. *Management in Education*, 26(1), 3-5.
- Guarino, C. M., Santibanez, L., & Daley, G. A. (2006). Teacher Recruitment and Retention: A Review of the Recent Empirical Literature. *Review of Educational Research*, 76(2), 173-208.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. Great Britain: Redwood Books (Trowbridge).
- Hargreaves, L., Cunningham, M., Hansen, A., McIntyre, D. & Oliver, C. (2007). *The Status of Teachers and the Teaching Profession in England: Views from Inside and Outside*

- the Profession. Evidence base for the Final Report of the Teacher Status Project.*
London: Department of Education and Skills.
- Helgøy, I., & Homme, A. (2007). Towards a New Professionalism in School? A Comparative Study of Teacher Autonomy in Norway and Sweden. *European Educational Research Journal*, 6(3), 232-249.
- Herzberg, F. (1968). *One more time: How do you motivate employees.* Boston: Harvard Business Review.
- Hopkins, D. (2001). *School Improvement for Real.* New York: Routledge Falmer.
- Huberman, M. (1988). Teacher careers and school improvement. *Journal of curriculum studies*, 20(2), 119-132.
- Johnson, S. M., & Birkeland, S. E. (2001). Pursuing a "Sense of Success": New Teachers Explain Their Career Decisions. *American Educational Research Journal*, 40(3), 581-617.
- Jones, L. K. (2000). *Supervisory beliefs and behaviors associated with veteran teacher motivation.* (Doctoral dissertation), University of Oklahoma.
- Καρακώστα, Α. (2013). *Η αυτονομία του εκπαιδευτικού πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Μία εμπειρική μελέτη.* (Πτυχιακή Εργασία), Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.
- Katz, F. (1968). *Autonomy and organization.* New York: Random House.
- Klecker, B., & Loadman, W. E. (1996a, February 23). *A Study of Teacher Empowerment in 180 Restructuring Schools: Leadership Implications.* Paper presented at the annual meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education, Chicago.
- Klecker, B., & Loadman, W. E. (1996b, October). *Exploring the Relationship between Teacher Empowerment and Teacher Job Satisfaction.* Paper presented at the annual meeting of the Mid-Western Educational Research Association, Chicago.
- Κοντής, Δ., Μουτόπουλος, Σ. & Κοντή, Ε. (2007). Η οργάνωση και διοίκηση του εκπαιδευτικού μας συστήματος τελικά είναι τροχοπέδη ή μοχλός ανάπτυξης του θεσμού του σχολείου σήμερα;. Στο Καψάλης, Γ. & Κατσίκης, Α. (επιμ.). *Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας* (σ σ. 1388-1392). Πρακτικά Συνεδρίου, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.
- Kreis, K., & Brockopp, D. Y. (1986). Autonomy: A component of teacher job satisfaction. *Education*, 107(1), 110-115.
- Lam, B. H., & Yan, H. F. (2011). Beginning teachers' job satisfaction: the impact of school-based factors. *Teacher Development: An International Journal of Teachers' Professional Development*, 15(3), 333-348.
- Lee, V. E., Dedrick, R. F., & Smith, J. B. (1991). The Effect of the Social Organization of Schools on Teachers' Efficacy and Satisfaction. *Sociology of Education*, 64(3), 190-208.

- Lengermann, J. J. (1971). Supposed and actual differences in professional autonomy among CPAs as related to type of work organization and size of firm. *Accounting Review*, 46(4), 665-675.
- Lepine, S. A. (2007). *The ruler and the ruled: Complicating a theory of teaching autonomy*. (Doctoral dissertation), The University of Texas at Austin.
- Little, D. (1995). Learning as dialogue: The dependence of learner autonomy on teacher autonomy. *System*, 23(2), 175-181.
- Littlewood, W. (1996). "Autonomy": An anatomy and a framework. *System*, 24(4), 427-435.
- Μαράτος, Α. (2014). *Αυτονομία εκπαιδευτικών σε σχολικές μονάδες επαγγελματικής εκπαίδευσης*. (Πτυχιακή Εργασία), Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Moomaw, W. E. (2005). *Teacher-perceived autonomy: a construct validation of the teacher autonomy scale*. (Doctoral dissertation), The University of West Florida.
- Μπαμπινιώτης, Γ. Δ. (2002). *Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας με σχόλια για τη σωστή χρήση των λέξεων: ερμηνευτικό, ετυμολογικό, ορθογραφικό, συνωνύμων, αντιθέτων, κυρίων ονομάτων, επιστημονικών όρων, ακρωνύμων*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε..
- Newmann, F. M., Rutter, R. A., & Smith, M. S. (1989). Organizational factors that affect school sense of efficacy, community, and expectations. *Sociology of Education*, 62(4), 221-238.
- Ο περί Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις Νόμος. (2002, Φεβρουάριος 13). *Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας*, Ν.2986/2002, σ σ. 231-242.
- Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD). (2005). *School factors related to quality and equity, results from Pisa 2000*. OECD Publishing. Ανακτήθηκε στις 10 Φεβρουαρίου, 2014 από <http://www.oecd.org/education/school/programmeforinternationalstudentassessment/pisa/34668095.pdf>
- Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) (2011). *School autonomy and accountability: Are they related to student performance?*. OECD Publishing. Ανακτήθηκε στις 10 Φεβρουαρίου, 2014 από <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/48910490.pdf>
- Ozturk, I. H. (2012). Teacher's Role and Autonomy in Instructional Planning: The Case of Secondary School History Teachers with regard to the Preparation and Implementation of Annual Instructional Plans. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(1), 295-299.

- Parker, S. K., Axtell, C. M., & Turner, N. (2001). Designing a Safer Workplace: Importance of Job Autonomy, Communication Quality, and Supportive Supervisors. *Journal of Occupational Health Psychology*, 6(3), 211-228.
- Pearson, L. C., & Moomaw, W. (2005). The Relationship between Teacher Autonomy and Stress, Work Satisfaction, Empowerment, and Professionalism. *Educational research quarterly*, 29(1), 38-54.
- Perie, M. & Baker, D. P. (1997). *Job satisfaction among America's teachers: Effects of workplace conditions, background characteristics and teacher compensation*. Washington, DC: US Department of Education.
- Ρες, Ι., Βαρσαμίδου, Α. & Φιλιόπουλος, Γ. (2007). Αυτονομία της σχολικής μονάδας και επαγγελματική ανάπτυξη του Έλληνα δασκάλου: η απαξίωση μιας ρητορείας. Στο Καψάλης, Γ. & Κατσίκης, Α. (επιμ.). *Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας* (σ σ. 1511- 1517). Πρακτικά Συνεδρίου, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.
- Riehl, C., & Sipple, J. W. (1996). Making the Most of Time and Talent: Secondary School Organizational Climates, Teaching Task Environments and Teacher Commitment. *American Educational Research Journal*, 33(4), 873-901.
- Robson, C. (2008). *Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου: Ένα Μέσον για Κοινωνικούς Επιστήμονες και Επαγγελματίες Ερευνητές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σαΐτης, Χ. (1992). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης. Θεωρία και πράξη*. Αθήνα.
- Scott, C., Cox, S., & Dinham, S. (1999). The Occupational Motivation, Satisfaction and Health of English School Teachers. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 19(3), 287-308.
- Scheerens, J. (2001). Monitoring school effectiveness in developing countries. *School Effectiveness and School Improvement*, 12(4), 359-384.
- Sentovich, C. (2004). *Teacher satisfaction in public, private, and charter schools: A multi-level analysis*. (Doctoral dissertation), University of South Florida.
- Short, P. M. (1994). Defining Teacher Empowerment. *Education*, 114(4), 488.
- Silva, D., Gimbert, B., & Nolan, J. (2000). Sliding the doors: Locking and unlocking possibilities for teacher leadership. *Teachers College Record*, 102, 779-804.
- Stockard, J., & Lehman, M. B. (2004). Influences on the Satisfaction and Retention of first Year Teachers: The importance of Effective School Management. *Educational Administration Quarterly*, 40 (5), 742-771.
- Strong, L. E. (2012). *A Psychometric Study of the Teacher Work-Autonomy Scale With a Sample of US Teachers*. Doctoral dissertation, Lehigh University.
- Sugawara, A. I., Ruder, T. P., & Burt, L. M. (1998). RELATIONSHIPS BETWEEN TEACHING SELF-EFFICACY, WORK ENVIRONMENT AUTONOMY, AND

TEACHER COMPETENCY AMONG EARLY CHILDHOOD PRESERVICE TEACHERS. *Teacher Education*, 19(1), 3-8.

- Συρακούλη, Δ. (2013). *Σχολική αυτονομία και θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας των ΣΔΕ: Απόψεις εκπαιδευτικών*. (Πτυχιακή Εργασία), Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Τζέλλος, Γ. (2008). *Διοίκηση της εκπαίδευσης και σχολική αυτονομία*. Βόλος: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας.
- Ulriksen, J. J. (1996). *Perceptions of secondary school teachers and principals concerning factors related to job satisfaction and job dissatisfaction*. (Doctoral dissertation), University of Southern California.
- Usma, J., & Frodden, C. (2009). Promoting teacher autonomy through educational innovation. *Íkala*, 8 (14), 101-132.
- Usma Wilches, J. (2009). Teacher autonomy: A critical review of the research and concept beyond applied linguistics. *Íkala*, 12 (1), 245-275.
- Verma, A. & Mallick, K. (2004). *Εκπαιδευτική Έρευνα. Θεωρητικές προσεγγίσεις και τεχνικές*. (Μετ. Γρίβα, Ε.). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Walter, Z., & Lopez, M. S. (2008). Physician acceptance of information technologies: Role of perceived threat to professional autonomy. *Decision Support Systems*, 46(1), 206-215.
- Webb, P. T. (2002). Teacher power: the exercise of professional autonomy in an era of strict accountability. *Teacher Development: An international journal of teachers' professional development*, 6(1), 47-62.
- Westheimer, J. (1998). *Among school teachers: Community, autonomy, and ideology in teachers' work*. New York: Teachers College Press.
- Wolff, R. (1970). *In defense of anarchism*. Berkeley: University of California Press.
- Wöbmann, L. (2003). Schooling resources, educational institutions and student performance: The international evidence. *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, 65(2), 117-170.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2003). *Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη α.ε..

Παράρτημα

Ερωτηματολόγιο



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ»

«Επαγγελματική Αυτονομία Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας
Εκπαίδευσης»

Αγαπητέ/ ή συνάδελφε,

Τις τελευταίες δεκαετίες, η επαγγελματική αυτονομία των εκπαιδευτικών αποτελεί ένα σημαντικό ζήτημα που έχει κερδίσει το ενδιαφέρον όσων κινούνται στο χώρο της εκπαίδευσης. Σκοπός της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεών σας σχετικά με τα επίπεδα αυτονομίας σας, τόσο τα πραγματικά όσο και τα επιθυμητά, σε τέσσερις περιοχές στις οποίες εκτείνεται το εκπαιδευτικό σας έργο: α) διδασκαλία και αξιολόγηση των μαθητών, β) λειτουργία του σχολείου, γ) επαγγελματική ανάπτυξη και δ) ανάπτυξη προγραμμάτων σπουδών.

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

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

Μη διστάσετε να επικοινωνήσετε μαζί μου για οποιαδήποτε διευκρίνιση/ απορία στην ηλεκτρονική διεύθυνση: korkou@pre.uth.gr

Ευχαριστώ θερμά για τη συνεργασία.

Κόρκου Κωνσταντίνα

Εκπαιδευτικός ΠΕ70

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια

Παρακαλώ σημειώστε ένα \surd στα στοιχεία που σας αφορούν:

ΦΥΛΟ:

Ανδρας _____ Γυναίκα _____

ΗΛΙΚΙΑ:

έως 35 _____ 36-45 _____ 46-55 _____ 56 και πάνω _____

ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ:

έως 5 _____ 6 – 10 _____ 11 – 15 _____ 16-20 _____ 21-25 _____

26 και άνω _____

ΠΡΟΣΘΕΤΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ:

Εξομοίωση _____ Δεύτερο πτυχίο _____ Μετεκπαίδευση _____ Μεταπτυχιακό _____

Διδακτορικό _____ Καμία _____

Άλλο _____ (παρακαλώ δηλώστε: _____)

ΥΠΗΡΕΤΕΙΤΕ ΣΕ:

Δημοτικό σχολείο _____ Ειδικό Δημοτικό σχολείο _____ Τμήμα ένταξης _____

ΥΠΗΡΕΤΕΙΤΕ ΣΕ : _____ /θέσιο σχολείο

ΜΕΓΕΘΟΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ: _____ (αριθμός μαθητών)

ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗ ΜΟΝΑΔΑ ΠΟΥ ΥΠΗΡΕΤΕΙΤΕ

ΣΗΜΕΡΑ: _____

ΠΕΡΙΟΧΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ:

Μεγάλο αστικό κέντρο _____ Μικρή πόλη _____ Αγροτική περιοχή _____

(100.000 και άνω)

ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ:

Μόνιμος / η _____ Αναπληρωτής / τρια _____ Ωρομίσθιος / α _____

Ερωτηματολόγιο

A) Οι παρακάτω ερωτήσεις αφορούν την **επαγγελματική αυτονομία** των εκπαιδευτικών σε ζητήματα διδασκαλίας και αξιολόγησης των μαθητών. Παρακαλώ επιλέξτε την απάντηση που περιγράφει πληρέστερα την εμπειρία σας σύμφωνα με την παρακάτω κλίμακα.

1- Ποτέ, 2- Μερικές φορές, 3- Δεν γνωρίζω, 4- Συχνά, 5- Πάντα		Ποτέ ← → Πάντα				
1	Οι εκπαιδευτικοί ορίζουν τα κριτήρια αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών.	1	2	3	4	5
2	Οι εκπαιδευτικοί καθορίζουν τις πρακτικές τεχνικές για την εκτίμηση της προόδου των μαθητών.	1	2	3	4	5
3	Οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν τα κριτήρια των τεστ και της βαθμολόγησης για την επιτυχία των μαθητών στις διαδικασίες αξιολόγησης.	1	2	3	4	5
4	Οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν το φυσικό περιβάλλον της τάξης.	1	2	3	4	5
5	Οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν το διδακτικό υλικό.	1	2	3	4	5
6	Οι εκπαιδευτικοί αποφασίζουν σχετικά με τον τρόπο εργασίας στην τάξη.	1	2	3	4	5
7	Οι εκπαιδευτικοί καθορίζουν τα πρότυπα και τους κανόνες για τη συμπεριφορά των μαθητών στην τάξη.	1	2	3	4	5
8	Οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν και χρησιμοποιούν ειδικά θέματα διδασκαλίας από την υποχρεωτική διδακτέα ύλη.	1	2	3	4	5
9	Οι εκπαιδευτικοί ανταμείβουν τους μαθητές χωρίς να χρειάζονται τη συγκατάθεση του/της διευθυντή/ διευθύντριας τους.	1	2	3	4	5

10	Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να προσθέτουν ή να αφαιρούν τη διδασκαλία γνωστικών αντικειμένων από το επίσημο πρόγραμμα σπουδών.	1	2	3	4	5
----	---	---	---	---	---	---

B) Στις παρακάτω ερωτήσεις, επιλέξτε την απάντηση που εκφράζει το **βαθμό επαγγελματικής αυτονομίας** που **θα επιθυμούσατε** να διαθέτετε στους παρακάτω τομείς που αφορούν τη διδασκαλία και αξιολόγηση των μαθητών σας, σύμφωνα με την παρακάτω κλίμακα.

1- Καθόλου Αυτονομία, 2- Περιορισμένη Αυτονομία, 3- Μέτρια Αυτονομία, 4- Υψηλή Αυτονομία, 5- Απόλυτη Αυτονομία						
1	Οι εκπαιδευτικοί ορίζουν τα κριτήρια αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών.	1	2	3	4	5
2	Οι εκπαιδευτικοί καθορίζουν τις πρακτικές τεχνικές για την εκτίμηση της προόδου των μαθητών.	1	2	3	4	5
3	Οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν τα κριτήρια των τεστ και της βαθμολόγησης για την επιτυχία των μαθητών στις διαδικασίες αξιολόγησης.	1	2	3	4	5
4	Οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν το φυσικό περιβάλλον της τάξης.	1	2	3	4	5
5	Οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν το διδακτικό υλικό.	1	2	3	4	5
6	Οι εκπαιδευτικοί αποφασίζουν σχετικά με τον τρόπο εργασίας στην τάξη.	1	2	3	4	5
7	Οι εκπαιδευτικοί καθορίζουν τα πρότυπα και τους κανόνες για τη συμπεριφορά των μαθητών στην τάξη.	1	2	3	4	5
8	Οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν και χρησιμοποιούν ειδικά θέματα διδασκαλίας από την υποχρεωτική διδακτέα ύλη.	1	2	3	4	5
9	Οι εκπαιδευτικοί ανταμείβουν τους μαθητές χωρίς να χρειάζονται τη συγκατάθεση του/της διευθυντή/διευθύντριάς τους.	1	2	3	4	5

10	Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να προσθέτουν ή να αφαιρούν τη διδασκαλία γνωστικών αντικειμένων από το επίσημο πρόγραμμα σπουδών.	1	2	3	4	5
----	---	---	---	---	---	---

Γ) Οι παρακάτω ερωτήσεις αφορούν την **επαγγελματική αυτονομία** των εκπαιδευτικών σε ζητήματα λειτουργίας του σχολείου. Παρακαλώ επιλέξτε την απάντηση που περιγράφει πληρέστερα την εμπειρία σας σύμφωνα με την παρακάτω κλίμακα.

1- Ποτέ, 2- Μερικές φορές, 3- Δεν γνωρίζω, 4- Συχνά, 5- Πάντα		Ποτέ ← → Πάντα				
1	Οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν αποφάσεις για τις δαπάνες του σχολείου.	1	2	3	4	5
2	Οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν αποφάσεις σχετικά με τον προγραμματισμό του σχολικού προϋπολογισμού.	1	2	3	4	5
3	Οι εκπαιδευτικοί μοιράζονται την ευθύνη για τη διαχείριση των οικονομικών του σχολείου.	1	2	3	4	5
4	Οι εκπαιδευτικοί έχουν το δικαίωμα να δαπανούν χρήματα του σχολείου για δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου (εκπαιδευτικοί περίπατοι κ.λπ.).	1	2	3	4	5
5	Οι εκπαιδευτικοί αποφασίζουν σχετικά με το ωρολόγιο πρόγραμμα της τάξης τους.	1	2	3	4	5
6	Οι εκπαιδευτικοί αποφασίζουν σχετικά με τη σύνθεση της τάξης τους.	1	2	3	4	5

Δ) Στις παρακάτω ερωτήσεις, επιλέξτε την απάντηση που εκφράζει το **βαθμό επαγγελματικής αυτονομίας που θα επιθυμούσατε να διαθέτετε** στους παρακάτω τομείς που αφορούν τη λειτουργία του σχολείου στο οποίο εργάζεστε, σύμφωνα με την παρακάτω κλίμακα..

1- Καθόλου Αυτονομία, 2- Περιορισμένη Αυτονομία, 3- Μέτρια Αυτονομία, 4- Υψηλή Αυτονομία, 5- Απόλυτη Αυτονομία						
1	Οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν αποφάσεις για τις δαπάνες του σχολείου.	1	2	3	4	5
2	Οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν αποφάσεις σχετικά με τον προγραμματισμό του σχολικού προϋπολογισμού.	1	2	3	4	5
3	Οι εκπαιδευτικοί μοιράζονται την ευθύνη για τη διαχείριση των οικονομικών του σχολείου.	1	2	3	4	5
4	Οι εκπαιδευτικοί έχουν το δικαίωμα να δαπανούν χρήματα του σχολείου για δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου (εκπαιδευτικοί περίπατοι κ.λπ.).	1	2	3	4	5
5	Οι εκπαιδευτικοί αποφασίζουν σχετικά με το ωρολόγιο πρόγραμμα της τάξης τους.	1	2	3	4	5
6	Οι εκπαιδευτικοί αποφασίζουν σχετικά με τη σύνθεση της τάξης τους.	1	2	3	4	5

Ε) Οι παρακάτω ερωτήσεις αφορούν την **επαγγελματική αυτονομία** των εκπαιδευτικών σε ζητήματα επαγγελματικής τους ανάπτυξης. Παρακαλώ επιλέξτε την απάντηση που περιγράφει πληρέστερα την εμπειρία σας σύμφωνα με την παρακάτω κλίμακα.

1- Ποτέ, 2- Μερικές φορές, 3- Δεν γνωρίζω, 4- Συχνά, 5- Πάντα		Ποτέ ← → Πάντα				
1	Οι εκπαιδευτικοί αποφασίζουν τόσο για τον τόπο όσο και το χρόνο της επιμόρφωσής τους.	1	2	3	4	5

2	Οι εκπαιδευτικοί ξεκινούν θέματα συζήτησης για την επαγγελματική τους ανάπτυξη και την ενδοϋπηρεσιακή τους επιμόρφωση.	1	2	3	4	5
3	Οι εκπαιδευτικοί αποφασίζουν για τα γενικά κριτήρια που αφορούν την επαγγελματική τους ανάπτυξη.	1	2	3	4	5
4	Οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν τα θέματα για την ενδοϋπηρεσιακή τους επιμόρφωση βασισμένοι/ες σε προκαθορισμένα κριτήρια.	1	2	3	4	5
5	Οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν τους εκπαιδευτές για την ενδοϋπηρεσιακή τους επιμόρφωση και τα προγράμματα επαγγελματικής τους ανάπτυξης.	1	2	3	4	5

Z) Στις παρακάτω ερωτήσεις, επιλέξτε την απάντηση που εκφράζει το **βαθμό επαγγελματικής αυτονομίας** που **θα επιθυμούσατε** να διαθέτετε στους παρακάτω τομείς που αφορούν ζητήματα της επαγγελματικής σας ανάπτυξης, σύμφωνα με την παρακάτω κλίμακα.

1- Καθόλου Αυτονομία, 2- Περιορισμένη Αυτονομία, 3- Μέτρια Αυτονομία, 4- Υψηλή Αυτονομία, 5- Απόλυτη Αυτονομία						
1	Οι εκπαιδευτικοί αποφασίζουν τόσο για τον τόπο όσο και το χρόνο της επιμόρφωσής τους.	1	2	3	4	5
2	Οι εκπαιδευτικοί ξεκινούν θέματα συζήτησης για την επαγγελματική τους ανάπτυξη και την ενδοϋπηρεσιακή τους επιμόρφωση.	1	2	3	4	5
3	Οι εκπαιδευτικοί αποφασίζουν για τα γενικά κριτήρια που αφορούν την επαγγελματική τους ανάπτυξη.	1	2	3	4	5
4	Οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν τα θέματα για την ενδοϋπηρεσιακή τους επιμόρφωση βασισμένοι/ες σε προκαθορισμένα κριτήρια.	1	2	3	4	5

5	Οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν τους εκπαιδευτές για την ενδοϋπηρεσιακή τους επιμόρφωση και τα προγράμματα επαγγελματικής τους ανάπτυξης.	1	2	3	4	5
---	--	---	---	---	---	---

Η) Οι παρακάτω ερωτήσεις αφορούν την **επαγγελματική αυτονομία** των εκπαιδευτικών σε ζητήματα ανάπτυξης προγραμμάτων σπουδών. Παρακαλώ επιλέξτε την απάντηση που περιγράφει πληρέστερα την εμπειρία σας σύμφωνα με την παρακάτω κλίμακα.

1- Ποτέ, 2- Μερικές φορές, 3- Δεν γνωρίζω, 4- Συχνά, 5- Πάντα		Ποτέ ← → Πάντα				
1	Οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν εντελώς νέα προγράμματα σπουδών.	1	2	3	4	5
2	Οι εκπαιδευτικοί ξεκινούν και διαχειρίζονται τον εμπλουτισμό του προγράμματος και τις πολιτιστικές δραστηριότητες.	1	2	3	4	5
3	Οι εκπαιδευτικοί καταφέρνουν να αναπτύξουν μοναδικά θέματα για τον εμπλουτισμό των πολιτιστικών και γενικών δραστηριοτήτων των μαθητών.	1	2	3	4	5
4	Οι εκπαιδευτικοί επινοούν νέα προγράμματα σπουδών, χρησιμοποιώντας νέα και παλιά στοιχεία.	1	2	3	4	5
5	Οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν και δοκιμάζουν καινοτόμα προγράμματα σπουδών.	1	2	3	4	5
6	Οι εκπαιδευτικοί εισάγουν νέα εξωσχολικά στοιχεία στο σχολείο.	1	2	3	4	5
7	Οι εκπαιδευτικοί εισάγουν αλλαγές και τροποποιήσεις στο επίσημο πρόγραμμα σπουδών.	1	2	3	4	5
8	Οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν νέα υλικά μάθησης για τους μαθητές τους.	1	2	3	4	5

Θ) Στις παρακάτω ερωτήσεις, επιλέξτε την απάντηση που εκφράζει το **βαθμό επαγγελματικής αυτονομίας** που **θα επιθυμούσατε** να διαθέτετε στους παρακάτω τομείς που αφορούν την ανάπτυξη προγραμμάτων σπουδών, σύμφωνα με την παρακάτω κλίμακα.

1- Καθόλου Αυτονομία, 2- Περιορισμένη Αυτονομία, 3- Μέτρια Αυτονομία, 4- Υψηλή Αυτονομία, 5- Απόλυτη Αυτονομία						
1	Οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν εντελώς νέα προγράμματα σπουδών.	1	2	3	4	5
2	Οι εκπαιδευτικοί ξεκινούν και διαχειρίζονται τον εμπλουτισμό του προγράμματος και τις πολιτιστικές δραστηριότητες.	1	2	3	4	5
3	Οι εκπαιδευτικοί καταφέρνουν να αναπτύξουν μοναδικά θέματα για τον εμπλουτισμό των πολιτιστικών και γενικών δραστηριοτήτων των μαθητών.	1	2	3	4	5
4	Οι εκπαιδευτικοί επινοούν νέα προγράμματα σπουδών, χρησιμοποιώντας νέα και παλιά στοιχεία.	1	2	3	4	5
5	Οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν και δοκιμάζουν καινοτόμα προγράμματα σπουδών.	1	2	3	4	5
6	Οι εκπαιδευτικοί εισάγουν νέα εξωσχολικά στοιχεία στο σχολείο.	1	2	3	4	5
7	Οι εκπαιδευτικοί εισάγουν αλλαγές και τροποποιήσεις στο επίσημο πρόγραμμα σπουδών.	1	2	3	4	5
8	Οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν νέα υλικά μάθησης για τους μαθητές τους.	1	2	3	4	5