



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

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**ΣΧΟΛΙΚΗ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ**  
**ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ: ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΟΡΙΑ**

**ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ**

**ΘΩΜΑΗ ΚΟΥΤΡΟΥΚΑ**

**ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ**

**ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΗΣ ΖΜΑΣ**

**ΒΟΛΟΣ 2017**

## Δήλωση λογοκλοπής

Η Θωμαή Κουτρούκα, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «**Σχολική αυτονομία και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών: δυνατότητες και όρια**» 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

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Thomaia Koutrouka', written over a horizontal dashed line.

**Θωμαή Κουτρούκα**

## Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή μου, κ. Αριστοτέλη Ζμα για τη συνέπεια και την μεθοδική καθοδήγηση με την οποία με κατεύθυνε καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησης της εργασίας μου, όπως και για την υπομονή του. Επίσης, ευχαριστώ θερμά όλους τους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς των σχολείων που απευθύνθηκα για την ανταπόκρισή τους στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Ακόμη, πολλές ευχαριστίες οφείλω στους καθηγητές του Πανεπιστημίου που ήταν πάντα εκεί και προσέφεραν τις πολύτιμες συμβουλές τους. Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους γονείς μου και τον σύζυγό μου για τη στήριξη και την παρότρυνσή τους, την ηθική και ψυχολογική υποστήριξη, και την κατανόηση που έδειξαν στη διάρκεια αυτής της προσπάθειάς μου.

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

<b>Περίληψη</b>	<b>6</b>
<b>Abstract</b>	<b>8</b>
<b>Εισαγωγή</b>	<b>10</b>
<b>1<sup>ο</sup> Κεφάλαιο: Εκπαιδευτικός συγκεντρωτισμός και σχολική αυτονομία</b>	<b>13</b>
1.1 Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις	13
1.2 Ιστορική αναδρομή: από τη συγκέντρωση στην αποκέντρωση	14
1.3 Συγκεντρωτικά συστήματα	17
1.4 Αποκεντρωτικά συστήματα	18
1.5 Αναγκαιότητα εκπαιδευτικής αποκέντρωσης	20
1.6 Συγκεντρωτικά και αποκεντρωτικά συστήματα εκπαίδευσης	21
1.7 Η ουσία της σχολικής αυτονομίας	23
1.8 Είδη σχολικής αυτονομίας	25
1.9 Αιτίες σχολικής αυτονομίας	30
1.10 Επιπτώσεις σχολικής αυτονομίας	32
<b>2<sup>ο</sup> Κεφάλαιο: Αυτονομία και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών</b>	<b>34</b>
2.1 Ρόλος και ευθύνες εκπαιδευτικών στα πλαίσια της αυτονομίας	34
2.2 Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικού	37
2.3 Επαγγελματική ενδυνάμωση εκπαιδευτικού και αυτονομία	41
2.4 Αυτονομία και επαγγελματισμός εκπαιδευτικού	42
2.5 Αυτονομία και επαγγελματική ικανοποίηση	43
2.6 Σχολική αυτονομία και διαχείριση τάξης	44
<b>3<sup>ο</sup> Κεφάλαιο: Η έρευνα</b>	<b>47</b>
3.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα	47
3.2 Μεθοδολογική προσέγγιση	47
3.3 Δείγμα	51
3.4 Διαδικασία συλλογής δεδομένων	52

<b>4<sup>ο</sup> Κεφάλαιο: Αποτελέσματα</b>	<b>54</b>
4.1 Αποκέντρωση εκπαιδευτικού συστήματος	54
4.2 Αυτονομία	56
4.2.1 Παιδαγωγική αυτονομία	56
4.2.2 Διοικητική αυτονομία	57
4.3 Επαγγελματική ανάπτυξη	60
4.4 Διαφορές βάσει χαρακτηριστικών του δείγματος	66
4.4.1 Διαφορές βάσει φύλου	66
4.4.2 Διαφορές βάσει επιπέδου σπουδών	67
4.4.3 Διαφορές βάσει ηλικίας	68
4.5 Αλληλοσυσχετίσεις	70
<b>5<sup>ο</sup> Κεφάλαιο: Συζήτηση</b>	<b>71</b>
5.1 Αποκέντρωση	71
5.2 Αυτονομία	71
5.2.1 Παιδαγωγική αυτονομία	71
5.2.2 Διοικητική αυτονομία	72
5.3 Επαγγελματική ανάπτυξη	74
<b>Βιβλιογραφία</b>	<b>78</b>
<b>Παράρτημα</b>	<b>83</b>
Πίνακες	83
Ερωτηματολόγιο	92

## Περίληψη

Τα σχολεία είναι το επίκεντρο του εκπαιδευτικού συστήματος, χτίζουν τις μελλοντικές κοινωνίες και διαμορφώνουν ανθρώπους (Eurydice, 2007). Τα τελευταία τριάντα χρόνια έχουν γίνει πολλές σημαντικές αλλαγές στον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας τους, με πολύ σπουδαίο τομέα αυτόν της αυτονομίας (Keddie, 2015). Η προσοχή έχει επικεντρωθεί στον εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης, την εισαγωγή ιδιωτικών χρηματοδοτήσεων και καλύτερη διαχείριση των κρατικών και στη βελτίωση της ποιότητας της μάθησης (Rieseberg, 2006). Οι απαιτήσεις από τους εκπαιδευτικούς γιγαντώνονται και οι αρμοδιότητές τους αλλάζουν. Η αυτονομία είναι πια μια πραγματικότητα για αυτούς και πρέπει να εκπαιδεύονται συνεχώς, ώστε να συμβαδίζουν με τις ανάγκες του επαγγέλματός τους (Desurmont, Forsthuber & Oberheidt, 2008). Γι' αυτό είναι σημαντικό να διερευνηθεί το πώς προσαρμόζονται οι εκπαιδευτικοί στα νέα δεδομένα και ο τρόπος που αντιμετωπίζουν την αυτονομία στην εργασία τους (Camillieri, 1999).

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με την παιδαγωγική και τη διοικητική αυτονομία που τους δίνεται και πώς αυτές τους βοηθούν να αναπτυχθούν επαγγελματικά. Εστίαση στην έρευνα δίνεται με τα ερευνητικά ερωτήματα που αφορούν το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αποκεντρωμένο, εάν επιθυμούν να τους δοθεί περισσότερη αυτονομία τόσο στον παιδαγωγικό όσο και στο διοικητικό τομέα, εάν σχετίζονται οι απόψεις τους για την αποκέντρωση και την αυτονομία με την επαγγελματική τους ανάπτυξη και εάν διαφοροποιούνται οι απαντήσεις για την αποκέντρωση, την παιδαγωγική και τη διοικητική αυτονομία ανάλογα με τα προσωπικά τους χαρακτηριστικά.

Η μεθοδολογική προσέγγιση που ακολουθήθηκε ήταν η ποσοτική, καθώς στόχος ήταν η γρήγορη συλλογή μεγάλου όγκου δεδομένων και η εύκολη ανάλυσή τους. Εργαλείο της έρευνας ήταν το ερωτηματολόγιο που περιείχε κλειστού τύπου ερωτήσεις, διαβαθμισμένες σε κλίμακα Likert από 1 έως 7. Οι ερωτήσεις ήταν χωρισμένες σε τέσσερις άξονες: της αποκέντρωσης, της παιδαγωγικής, της διοικητικής αυτονομίας και της επαγγελματικής ανάπτυξης. Το δείγμα αποτελούταν από 92 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι άντρες ήταν το ένα τρίτο του δείγματος, η πλειοψηφία των υποκειμένων είχαν ηλικία άνω των σαράντα ετών, τα έτη προϋπηρεσίας τους ήταν κυρίως μέχρι είκοσι έτη και το επίπεδο σπουδών τους κατά βάση ήταν το πτυχίο. Η έρευνα διεξήχθη στο Νομό Καρδίτσας από 26 Οκτωβρίου έως 20 Νοεμβρίου 2016. Από τα σχολεία του Νομού επιλέχθηκαν 90 όπου και εστάλη το

ερωτηματολόγιο διαδικτυακά στους διευθυντές, με την παράκληση να το διανείμουν ηλεκτρονικά στους εκπαιδευτικούς των σχολείων τους.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί θεωρούν το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αρκετά συγκεντρωτικό, με την εκχώρηση ελάχιστων εξουσιών στο πρόσωπό τους και πως επιθυμούν την αποκέντρωσή του, πιστεύοντας πως αυτό θα τους ωφελήσει επαγγελματικά. Αναφορικά με την παιδαγωγική αυτονομία, οι ερωτηθέντες επιθυμούν να τους δίνεται περισσότερη σε όλους τους τομείς που εξετάστηκαν. Για τη διοικητική αυτονομία δεν ήταν τόσο ένθερμοι στις απαντήσεις τους. Δε φαίνεται να επιθυμούν την ανάληψη ευθυνών διοικητικού χαρακτήρα και ιδιαίτερα αυτών που αφορούν την εμπλοκή των γονέων και τη συνεργασία με ιδιώτες και κοινωνικούς εταίρους. Τέλος, δηλώνουν πως θα αισθάνονται πιο ικανοποιημένοι και πιο ενδυναμωμένοι επαγγελματικά εάν τους δινόταν περισσότερη αυτονομία, με έμφαση στην παιδαγωγική.

**Λέξεις κλειδιά:** αποκέντρωση, συγκέντρωση, παιδαγωγική αυτονομία, διοικητική αυτονομία, επαγγελματική ανάπτυξη.

## Abstract

Schools are at the core of the educational system, they lay the foundations for the societies to come, because they play such a crucial role in forming the citizens of the future (Eurydice, 2007). In the past thirty years, schools have undergone many reforms, in particular regarding their autonomy (Keddie, 2015). The focus in education has been on improving the democratic participation, the management of funding invested in education, both public and private and finally on the quality of teaching (Rieseberg, 2006). Teachers do not just impart knowledge to their students, but also are a role model to them. The number of their responsibilities is rising quickly and autonomy is an educational fact that they must get used to (Desurmont, Forsthuber & Oberheidt, 2008). This is why it is crucial to explore their point of view on this matter and the way they behave in their working environment (Camillieri, 1999).

The aim of the present research is to explore the way elementary school teachers view the concept of autonomy in the Greek educational system and the way it interferes with their professional growth. There are further research questions that regard teachers' views about deconcentration in the Greek educational system, about whether they wish to have more autonomy in both pedagogical and administrative duties and about their beliefs on how school autonomy is linked to their professional growth. Finally, the potential differentiation of the teachers' answers regarding their sex, age and education was examined.

The research method used, was the qualitative one, as the desired outcome was a large number of easily analyzable data, collected in a short amount of time. The research tool was the questionnaire, which included closed questions graded in Likert scale from 1 to 7. The questions were categorized into four sections, regarding educational deconcentration, pedagogical autonomy, administrative autonomy and how autonomy affects teachers' professional development. The sample included 142 elementary school teachers, one third of whom were men. Most of them were forty plus years of age with up to 20 years of work experience and their education reached the bachelor's degree, for the most part. The research was conducted from October 26<sup>th</sup> to November 20<sup>th</sup> 2016 in the region of Karditsa. From the total number of schools in Karditsa, the questionnaire was distributed to 90 and the headmasters were asked to email it to their teachers, in order for them to answer it.

As the research results show, the teachers believe that the Greek educational system is quite concentrated and deprives them of many professional freedoms. They wish for it to become more deconcentrated, which will result to their professional evolution. Regarding pedagogical autonomy, the teachers clearly want to be given more, as their answers indicate in all



of the examined subcategories. As far as administrative autonomy is concerned, they would like to have more, but without it being essential to them, especially about including parents in the school life and developing strong relations with local organizations and business partners. Finally, they stated that they would feel more professionally empowered if more autonomy was granted to them, particularly pedagogical.

**Key words:** deconcentration, concentration, pedagogical autonomy, administrative autonomy, professional development.

## Εισαγωγή

Σήμερα είναι αποδεκτό ότι τα σχολεία θα πρέπει να είναι αυτόνομα, έστω σε λίγους τομείς της λειτουργίας τους. Οι νεοφιλελεύθερες ιδεολογίες που εμφανίστηκαν λίγο μετά το 1980 είχαν αντίκτυπο όχι μόνο στην πολιτική και την οικονομία των χωρών, αλλά και στη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής τους. Κεντρική τους ιδέα ήταν η μείωση της δύναμης του κράτους και η αύξηση της ιδιωτικής πρωτοβουλίας. Έτσι, έδειχναν το δρόμο της απομάκρυνσης των σχολείων από το κράτος και το εκάστοτε αρμόδιο Υπουργείο και τόνιζαν την ανάγκη ανάληψης αρμοδιοτήτων από τους εαυτούς τους (Keddie, 2015).

Η σχολική αυτονομία αναφέρεται στον βαθμό ελευθερίας που δίνεται σε ένα σχολείο για να λαμβάνει τις αποφάσεις που αφορούν τη λειτουργία του, χωρίς ή με την ελάχιστη παρέμβαση εξωτερικών παραγόντων. Ο όρος «σχολική αυτονομία» δεν αναφέρεται σε μία και μοναδική κατάσταση. Έχει πολλούς άξονες και τομείς, όπως η αυτονομία στη χρηματοδότηση του σχολείου και η αυτονομία στη διαχείριση του προσωπικού του σχολείου (διδασκτικού και μη). Με το πέρασμα των χρόνων και με όλες τις αλλαγές που συντελέστηκαν στην εκπαίδευση (εκδημοκρατισμός της, βελτίωση της ποιότητάς της και καλύτερη διαχείριση του σχολείου) η κατάσταση έχει φτάσει στο σημείο της υπευθυνότητας και της αύξησης αρμοδιοτήτων από το ίδιο το σχολείο. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την καλύτερη λειτουργία των σχολείων, αφού οι αποφάσεις για τις ανάγκες τους θα λαμβάνονται από τα ίδια, επομένως θα επιλύονται γρηγορότερα και με μεγάλη ακρίβεια τα διάφορα προβλήματα (Rieseberg, 2006).

Είναι δεδομένο πως όταν οι αποφάσεις λαμβάνονται από την ίδια τη διαχείριση της επιχείρησης, τότε αξιοποιούνται στο μέγιστο οι δημόσιοι πόροι. Αυτό είναι και το επιχείρημα της αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού συστήματος, ώστε κάθε σχολείο (επιχείρηση) να καθορίζει τη δική του οικονομική, οργανωτική, διοικητική και εκπαιδευτική στρατηγική, με όσο το δυνατόν λιγότερη κρατική παρέμβαση (Eurýdice, 2007). Στο πλαίσιο του όλου προβληματισμού το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι από τα πιο συγκεντρωτικά στην Ευρώπη. Τη γενική ευθύνη της εκπαίδευσης έχει αποκλειστικά το Υπουργείο Παιδείας, την οποία καθορίζει με νόμους και διατάγματα. Τα αναλυτικά και εβδομαδιαία προγράμματα σε όλα τα σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης καθορίζονται από το Υπουργείο και είναι υποχρεωτικά για όλα τα σχολεία της χώρας. Το ίδιο επιβεβαιώνει και ο Κουτούζης (2008), καθώς πολύ λίγες ουσιαστικές αρμοδιότητες έχουν δοθεί σε σχολικό επίπεδο, ενώ οι Διευθυντές δε διοικούν, αλλά εκτελούν εντολές που έρχονται από το Υπουργείο Παιδείας. Είναι προφανές, λοιπόν, ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν προωθεί την αυτονομία των εκπαιδευτικών σε κανένα επίπεδο. Δεν έχουν καμία συμμετοχή στη χάραξη

εκπαιδευτικής πολιτικής, παρόλο που οι ίδιοι την εφαρμόζουν στην πράξη. Τα τελευταία χρόνια, ωστόσο, γίνεται προσπάθεια αποκέντρωσης του συστήματος και αναβάθμισης της σχολικής μονάδας (Eurydice, 2007).

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τη σχολική αυτονομία και την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Τα ερευνητικά ερωτήματα είναι τα εξής:

- Θεωρούν πως το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι επαρκώς αποκεντρωμένο;
- Επιθυμούν να τους δοθεί περισσότερη αυτονομία τόσο στον παιδαγωγικό όσο και στο διοικητικό τομέα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα;
- Σχετίζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την αποκέντρωση και την αυτονομία με την επαγγελματική τους ανάπτυξη και επί μέρους με την επαγγελματική τους ικανοποίηση και ενδυνάμωση;
- Διαφοροποιούνται οι απαντήσεις για την αποκέντρωση, την παιδαγωγική και τη διοικητική αυτονομία ανάλογα με το φύλο, την ηλικία και τις σπουδές των εκπαιδευτικών;

Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων «συγκεντρωτισμός» και «αποκέντρωση», θα αναλυθούν τα αίτια που οδήγησαν σε τέτοια εκπαιδευτικά συστήματα και θα δοθούν παραδείγματα αυτών. Επίσης σε αυτό το κεφάλαιο αναλύεται η σχολική αυτονομία. Περιγράφονται τα είδη της, οι αιτίες που οδήγησαν στην υιοθέτησή της από τα εκπαιδευτικά συστήματα και οι επιπτώσεις που μπορεί να έχει. Τέλος, γίνεται αναφορά στα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα και τις συνθήκες αυτονομίας που επικρατούν σε αυτά. Στο δεύτερο κεφάλαιο αναπτύσσεται ο ρόλος των εκπαιδευτικών σε ένα εργασιακό περιβάλλον που συνεχώς μεταβάλλεται, όπου η αυτονομία είναι μια πραγματικότητα και αναλύεται η σχέση μεταξύ σχολικής αυτονομίας και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, αναπτύσσεται η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης, πώς τα διάφορα είδη της μπορούν να επηρεάσουν την εξέλιξη των εκπαιδευτικών και ποιες πτυχές εκείνοι θεωρούν σημαντικές για την πρόοδο και τον επαγγελματισμό τους.

Στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στο σκοπό της παρούσας έρευνας και στα ερευνητικά ερωτήματα. Παρουσιάζεται η μεθοδολογική προσέγγιση που ακολουθήθηκε για τη διεξαγωγή της έρευνας και ειδικότερα, ποιο θα είναι το δείγμα, ποια τα μέσα συλλογής δεδομένων και τέλος ποια η διαδικασία συλλογής τους. Στο τέταρτο κεφάλαιο αναλύονται τα αποτελέσματα της έρευνας και στο πέμπτο γίνεται η συζήτηση επί των αποτελεσμάτων και εξάγονται τα τελικά συμπεράσματα.



## 1<sup>ο</sup> κεφάλαιο: Εκπαιδευτικός συγκεντρωτισμός και σχολική αυτονομία

### 1.1 Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις

Σύμφωνα με τον Λυμπέρη (2012: 134) «*συγκεντρωτισμός και αποκέντρωση είναι δύο μορφές οργάνωσης της δημόσιας διοίκησης ανάλογα με την κατανομή και ανάθεση των αρμοδιοτήτων, τόσο ιεραρχικά όσο και χωροταξικά*». Οι όροι «συγκεντρωτισμός» και «αποκέντρωση» αποτελούν διαδικασίες και όχι στατικές καταστάσεις (Bray, 2012: 201). Σύμφωνα με τον Κατσαρό (2008, στο Κωτσόπουλος, 2011: 3) ένα εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται συγκεντρωτικό «όταν η λήψη σημαντικών αποφάσεων για τη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής όσο και η υλοποίησή τους γίνεται από τα κεντρικά όργανα». Με άλλα λόγια, στο συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα υπάρχει μία μόνο εξουσία, η κεντρική, δηλαδή το Υπουργείο Παιδείας, από το οποίο πηγάζουν όλες οι αρμοδιότητες και εξουσίες. Επίσης, υπάρχουν συγκεκριμένοι νόμοι και όλα ρυθμίζονται χωρίς περιθώρια παρέκκλισης. Ακολουθείται μια ιεραρχική δομή από πάνω προς τα κάτω με τις αποφάσεις να λαμβάνονται από το Υπουργείο και να εφαρμόζονται από τις περιφερειακές διοικητικές αρχές του συστήματος, οι οποίες δεν έχουν καμία εξουσία και δεν αναπτύσσουν πρωτοβουλίες. Σε αυτή τη μορφή διακρίνονται οι έννοιες της «συμπύκνωσης» και «αποσυμπύκνωσης». Η πρώτη περιγράφει την ολοκληρωτική συγκέντρωση όλων των εξουσιών στην κεντρική εξουσία. Η δεύτερη αναφέρεται στην ανάθεση κάποιων αρμοδιοτήτων σε τοπικές αρχές, οι οποίες όμως βρίσκονται υπό τον πλήρη έλεγχο της κεντρικής εξουσίας (Λυμπέρης, 2012: 134).

Αντίθετα, στο αποκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα εξουσία έχουν και οι περιφερειακές διοικητικές αρχές, όχι μόνο το Υπουργείο Παιδείας. Έτσι, κάθε σχολική μονάδα λαμβάνει τις αντίστοιχες αποφάσεις ανάλογα με τις ανάγκες της. Στο πλαίσιο αυτό η επίλυση των προβλημάτων γίνεται άμεσα και αποτελεσματικά. Η κεντρική διοίκηση καθορίζει την εκπαιδευτική πολιτική και δίνει γενικές οδηγίες, αλλά οι περιφερειακές και τοπικές αρχές λαμβάνουν τις τελικές αποφάσεις για τις μονάδες τους (Λυμπέρης, 2012). Κατά τους Florestal και Cooper (1997: 31-32), αποκέντρωση είναι η μεταφορά εξουσίας από την κεντρική κυβέρνηση προς σώματα που βρίσκονται χαμηλότερα ιεραρχικά σε σχέση με το πρώτο και βρίσκονται πιο κοντά σε αυτούς που δέχονται την εξουσία. Σύμφωνα με τους Rondinelli et al. (στο Λυμπέρης, 2012: 18), η αποκέντρωση περιγράφεται με βάση τέσσερις βαθμούς εξουσίας: αποκέντρωση (deconcentration), ανάθεση (delegation), εκχώρηση (devolution) και ιδιωτικοποίηση (privatization).

Η πρώτη μορφή (deconcentration) αναφέρεται στη διαδικασία με την οποία μετακινούνται άτομα από την κεντρική εξουσία προς περιφερειακά τμήματα. Με άλλα λόγια,

μετατοπίζεται ένας βαθμός διοικητικής εξουσίας από το Υπουργείο προς κάποια κατώτερα επίπεδα, τα οποία παραμένουν υπό την εποπτεία της κεντρικής εξουσίας. Οι εργαζόμενοι είναι υπόλογοι στο κράτος και ουσιαστικά δεν υπάρχει αυτονομία. Οι αποφάσεις λαμβάνονται από το Υπουργείο, το οποίο και έχει την ευθύνη για την υλοποίησή τους (Florestal & Cooper, 1997: 2), μέσω δικών του ανθρώπων.

Με την «ανάθεση» (delegation) μεταφέρονται αρμοδιότητες που αφορούν συγκεκριμένες λειτουργίες και δεν είναι γενικού περιεχομένου σε εξωτερικούς οργανισμούς εκτός Υπουργείου. Αυτοί οι οργανισμοί δεν βρίσκονται υπό τον πλήρη έλεγχο του κράτους, ούτε και είναι πλήρως αυτόνομοι. Σύμφωνα με τους Gregersen et al. (στο Yuliani, 2004: 3), «η ανάθεση (delegation) είναι μια μορφή αποκέντρωσης όπου μεταφέρονται εξουσίες σε ημι-αυτόνομα σώματα τα οποία λογοδοτούν στην κεντρική κυβέρνηση, αλλά δεν ελέγχονται πλήρως από αυτή».

Με την «εκχώρηση» (devolution) γίνεται ο καθορισμός εξουσιών σε τοπικές κοινότητες ή σε τοπικές αρχές. Ο έλεγχος της εκπαίδευσης περνά στα χέρια τοπικών σωμάτων, που είναι υπεύθυνα για τη λήψη αποφάσεων και για την εκτέλεσή τους. Η δύναμη του αρμόδιου σώματος είναι διαχωρισμένη από την κεντρική εξουσία. Δρα αυτόνομα και όχι κάτω από την εποπτεία του Υπουργείου, πάντα στα πλαίσια του Νόμου και στη γεωγραφική περιοχή που έχει δικαιοδοσία. Το Υπουργείο δεν έχει καμία απολύτως ευθύνη για τις ενέργειές του (Florestal & Cooper 1997: 3). Τελευταίο στάδιο είναι η «ιδιωτικοποίηση» (privatization) του οργανισμού, η οποία, σύμφωνα με τους Ferguson και Chandrasekharan (στο Yuliani, 2004: 3), αποτελεί μορφή «εκχώρησης» στην ατομική ιδιοκτησία.

## **1.2 Ιστορική αναδρομή: από τη συγκέντρωση στην αποκέντρωση**

Σύμφωνα με τον Κατσαρό (2008: 90) οι κοινωνίες πέρασαν μια μακρά περίοδο αλλαγών σχετικά με τον τρόπο που έβλεπαν την έννοια και το ρόλο του κράτους. Αρχικά, επικρατούσε το ιεραρχικό γραφειοκρατικό μοντέλο οργάνωσης. Σκοπός του ήταν η οργάνωση της κοινωνίας προς την κατεύθυνση επίτευξης ενός κοινού στόχου: της ομοιογένειας και της ενοποίησης. Για πολλά χρόνια το σύστημα αυτό λειτουργούσε, μέχρι που ο παραπάνω στόχος έπαψε να αποτελεί θεμελιώδες ζήτημα του κράτους, το οποίο «ήταν υποχρεωμένο να διευθετήσει τη συγκεντρωμένη σε βάρος της τοπικής διοίκησης εξουσία και κατέληξε να τη διαμοιράσει σε μια πληθώρα αποκεντρωμένων δημόσιων υπηρεσιών» (Φλογαΐτης, 1979: 32-33, στο Κατσαρός, 2008: 90-91).

Μετά το πέρας του δευτέρου παγκοσμίου πολέμου οι κυρίαρχες πολιτικές ιδεολογίες ήταν η σοσιαλδημοκρατία και ο άκρατος φιλελευθερισμός. Αρχικά, η πλειοψηφία των δυτικών

ευρωπαϊκών χωρών υιοθέτησαν την πρώτη, η οποία έφερε άνθιση στο χώρο της παραγωγής και βοήθησε στην αναδιανομή του πλούτου, αλλά ανέδειξε και προβλήματα, όπως ο έντονος κρατισμός και συγκεντρωτισμός της εξουσίας. Η κοινωνική συνοχή, που ήταν ο κυρίαρχος σκοπός ενός τέτοιου συστήματος, είχε πια επιτευχθεί και ενισχυόταν πια από την οικονομική ευημερία που επικρατούσε. Οπότε, άρχισε να μην είναι αναγκαία στο βαθμό που αρχικά ήταν. Σε συνδυασμό με τα προαναφερθέντα προβλήματα στη δημόσια διοίκηση, έγινε επιτακτική η ανάγκη για στροφή προς ένα σύστημα λιγότερο συγκεντρωτικό και περισσότερο αποκεντρωμένο, με εκχώρηση αρμοδιοτήτων στις τοπικές αυτοδιοικήσεις.

Καθοριστικός παράγοντας σε αυτή την κατεύθυνση αποτέλεσε η οικονομική κρίση που παρουσιάστηκε μετά το 1970. Η λύση στα οικονομικά προβλήματα και στο κράτος πρόνοιας της σοσιαλδημοκρατίας δόθηκε από τον νεοφιλελευθερισμό, με την προβολή της ελεύθερης αγοράς και της ατομικής ευθύνης και πρωτοβουλίας. Ακολούθησαν ραγδαίες εξελίξεις, που ερμηνεύονται με την έννοια της παγκοσμιοποίησης και «είχαν κύρια χαρακτηριστικά την αμφισβήτηση του κυρίαρχου, ενιαίου και ομοιογενούς κοινωνικά και εθνικά χαρακτήρα του κράτους και του ρόλου του, την υποχώρηση του συγκεντρωτισμού σε επίπεδο εθνικού κράτους και την ανασύνταξη των λειτουργιών του, την ενίσχυση του ρόλου των υπερεθνικών κέντρων λήψης αποφάσεων μαζί με μια αντίρροπη τάση ενίσχυσης των τοπικών παραγόντων, φορέων της διαφορετικότητας και του πλουραλισμού, και την ανάδειξη του ρόλου της κοινωνίας των πολιτών ως ενός πόλου εξισορρόπησης μεταξύ του άκρατου ατομικισμού της παγκοσμιοποιημένης πλέον αγοράς και του κρατικού αυταρχισμού» (Μακρυδημήτρης, 2003; Γεωργαντάς, 2002, στο Κατσαρός, 2008: 91-92).

Στο πλαίσιο αυτό, βασικές αρμοδιότητες του κράτους αναδεικνύονται η αύξηση συνεργασίας μηχανισμών σε τοπικό, περιφερειακό και παγκόσμιο επίπεδο, η προσπάθεια εσωτερικής αναδόμησης με βασική παράμετρο την τοπική διάσταση και ειδικότερα τον φυλετισμό, τον κοινοτισμό και την αυτοδιοίκηση (Drucker, 1996, στο Κατσαρός, 2008: 92). Μετά το 1980 αναγνωρίζεται η προσφορά της τοπικής αυτοδιοίκησης και η ικανότητά της για καθορισμό πολιτικής, ειδικά μετά την εξασθένηση της δύναμης του εθνικού κράτους.

Στον τομέα της εκπαίδευσης, ακολουθήθηκε η ίδια πορεία με την παραπάνω πολιτική, αφού ο καθορισμός του εκπαιδευτικού συστήματος είναι αποτέλεσμα πολιτικών των χωρών που βασίζονται στην εκάστοτε ιδεολογία και στην επίδραση παραγόντων, όπως οι εθνικοί και υπερεθνικοί στόχοι του κράτους. Έτσι προκύπτουν κάθε φορά οι στόχοι της σχολικής μονάδας και ο τρόπος κατανομής της εξουσίας, που διαμορφώνει ένα συγκεντρωτικό ή μη σύστημα (Κατσαρός, 2008: 93). Όπως και στην πολιτική έτσι και στην εκπαίδευση, αρχικά υιοθετήθηκε η αντίληψη της κοινωνικής συνοχής και ομοιογένειας, με το σχολείο να πρεσβεύει την παροχή

ίτων ευκαιριών μάθησης σε όλους, την προσφορά του αγαθού της μόρφωσης, που είναι απαραίτητη στο κοινωνικό σύνολο για απόκτηση δεξιοτήτων και εξεύρεση εργασίας, όπως και την κοινωνική αναπαραγωγή, προσπολιτισμό και εγχάραξη της κυρίαρχης ιδεολογίας και των αξιών, μηχανισμού «που έχει ταυτόχρονα οικονομική, πολιτική και ιδεολογική σημασία» (Μαυρογιώργος & Γέπης, 1999, στο Κατσαρός, 2008: 94).

Η θεώρηση της εκπαίδευσης ως δημοσίου αγαθού οδήγησε σε εντυπωσιακή άνοδο των επιπέδων εναλφαβητισμού στις ανεπτυγμένες χώρες, στην ανάπτυξη των επιπέδων της δημόσιας παιδείας κατά τον 20<sup>ο</sup> αιώνα, αλλά και στην εξάλειψη των ανισοτήτων, αφού η εκπαίδευση είχε το ρόλο κοινωνικής υπηρεσίας που προωθούσε την κοινωνική δικαιοσύνη και συνοχή, καταπολεμώντας τις διακρίσεις και τον κοινωνικό αποκλεισμό, δίνοντας έμφαση στο σεβασμό του διαφορετικού-άλλου (Κατσαρός, 2008: 94).

Ακριβώς εξαιτίας των πολύ θετικών αποτελεσμάτων του συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος, όταν ξεκίνησε η αποκέντρωση του πολιτικού συστήματος, δεν επεκτάθηκε και στην εκπαίδευση, αρχικά τουλάχιστον. Όποια προσπάθεια αποκέντρωσης περιοριζόταν στο διοικητικό και οργανωτικό τομέα, με τις τοπικές αυτοδιοικήσεις να μην έχουν ουσιαστικό ρόλο στη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής των σχολικών μονάδων.

Η κρίση της δεκαετίας του 1970 έγινε αφορμή για να αναδειχτούν τα προβλήματα της συγκεντρωτικής πολιτικής και στην εκπαίδευση. Μεγάλη έκταση έλαβε το γεγονός της αδυναμίας της να εξαλείψει τις ανισότητες και τους διαχωρισμούς των μαθητών, με βάση το κοινωνικοπολιτισμικό τους υπόβαθρο. Δημιουργήθηκε, έτσι, μια έντονη αμφισβήτηση των όσων μέχρι τότε φάνταζαν ιδανικά. Επίσης, κάποιες ριζοσπαστικές θεωρήσεις υποστήριζαν ότι υπήρχαν εσκεμμένα κάποιοι δυσδιάκριτοι μηχανισμοί διαφοροποίησης και ιεράρχησης, που έρχονταν σε πλήρη αντίθεση με τα όσα πρέσβευε η εκπαίδευση. Όλα αυτά συνέβαλαν στη διαμόρφωση δυσπιστίας των πολιτών απέναντι στη δημόσια εκπαίδευση, που συνεχίζει να υφίσταται μέχρι και σήμερα (όπ.π.: 95).

Κατά τους Murphy και Louis (1999, στο Κατσαρός, 2008: 96) η απαξίωση της εκπαίδευσης οφείλεται στην αντιμετώπισή της ως μονοπωλίου του δημοσίου και στη γραφειοκρατική της οργάνωση, που οδήγησαν στο διαχωρισμό κοινωνίας – σχολείων και στην αποθάρρυνση συμμετοχής της τοπικής κοινωνίας στη λήψη αποφάσεων του οργανισμού. Για το λόγο αυτό εφαρμόζονται πολιτικές αποκέντρωσης, στην προσπάθεια να αναπτυχθούν αυτοί οι δεσμοί. Ο Υπουργός και οι αρμόδιοι υπάλληλοι πλέον δεν ανάγονται σε παντογνώστες, αλλά αμφισβητούνται οι πολιτικές και οι ενέργειές τους. Οι γονείς ενεργοποιήθηκαν με τη δημιουργία συλλόγων, η κοινωνία με τη σύσταση ομάδων που ασκούν πίεση για συμμετοχή



στα δρώμενα του σχολείου, στη λήψη αποφάσεων, στην οργάνωση και στον προγραμματισμό των σπουδών, όπως και στην οικονομική διαχείριση των πόρων του σχολείου.

Αυτή η κατάσταση επηρεάστηκε από τις νεοσυντηρητικές και νεοφιλελεύθερες πολιτικές (Καρατζιά-Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006, στο Κατσαρός, 2008: 96) που βάζουν πρώτες τις ανάγκες του καταναλωτή (γονέας και αγορά εργασίας) σε βάρος των παραγωγών (εκπαιδευτικών, στελεχών εκπαίδευσης). Με την ίδια ιδεολογία η εκπαίδευση δεν ανάγεται σε δημόσιο αγαθό, αλλά σε προϊόν που υπόκειται στους κανόνες της αγοράς. Η παροχή του βασίζεται στην ατομική πρωτοβουλία και ο καθένας είναι υπεύθυνος για την πρόσβασή του σε αυτή. Παράλληλα, με την άνοδο της παγκοσμιοποίησης μεταβλήθηκαν και οι ανάγκες της μάθησης. Πλέον δεν αρκεί να λαμβάνει κάποιος μία και μόνο κατάρτιση, αλλά πολυδιάστατη εκπαίδευση, καθώς σε μια κοινωνία που συνεχώς εξελίσσεται, θα πρέπει να είναι ικανός να ανταποκριθεί στις τυχόν εργασιακές αλλαγές που θα προκύψουν.

Όπως προαναφέρθηκε, η παγκοσμιοποίηση συντελεί αποφασιστικό ρόλο στην αποκέντρωση τόσο της πολιτείας, όσο και της εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τους Astiz, Wiseman και Baker (2002: 67) η παγκοσμιοποίηση έχει διπλή φύση. Αποτελείται από δύο αλληλοεπηρεαζόμενες διαδικασίες. Η πρώτη αφορά την οικονομική παγκοσμιοποίηση, όπου δημιουργείται μια υπερεθνική, παγκόσμια αγορά που λειτουργεί μέσω του διεθνούς ανταγωνισμού των επιχειρήσεων. Η δεύτερη είναι η παγκοσμιοποίηση των οργανισμών, όπου οι επιχειρήσεις ακολουθούν τους ίδιους κανόνες, την ίδια πολιτική και έχουν κοινούς στόχους και δομές, παγκοσμίως.

Ο νεοφιλελευθερισμός βοηθά στη λειτουργία της παγκοσμιοποίησης με το να δημιουργεί τις προϋποθέσεις που απαιτούνται για αναδιάρθρωση του κράτους, προς την πορεία της παγκοσμιοποίησης. Έτσι, ένα προηγούμενο μοντέλο που έδινε βάση στο κράτος πρόνοιας, δίνει τη θέση του σε ένα κράτος που μειώνει τον παρεμβατισμό του στην κοινωνία και προωθεί την ιδιωτικοποίηση και την ανάδειξη των τοπικών κοινοτήτων. Γίνεται αντιληπτό, πως οι πολιτικές του νεοφιλελευθερισμού σε συνδυασμό με την ολοένα αυξανόμενη παγκοσμιοποίηση δε θα μπορούσαν παρά να επηρεάσουν και την εκπαιδευτική πολιτική των κρατών (Astiz, Wiseman & Baker, 2002: 69-71).

### **1.3 Συγκεντρωτικά συστήματα**

Στα συγκεντρωτικά συστήματα «η λειτουργία όλων των κρατικών υπηρεσιών εξασφαλίζεται από την κεντρική εξουσία. Ειδικότερα, τα κεντρικά διοικητικά όργανα χειρίζονται όλα τα θέματα της διοίκησης είτε αυτά αφορούν το κέντρο είτε την περιφέρεια.

Δηλαδή, η κεντρική διοίκηση διαθέτει την αποφασιστική αρμοδιότητα για κάθε είδος διοικητικών υποθέσεων» (Σαΐτης, 2005, στο Κωτσόπουλος, 2011: 3).

Τα κίνητρα που οδηγούν σε ένα συγκεντρωτικό ή αποκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι πολιτικά, διοικητικά, ή συνδυασμός αυτών. Στην περίπτωση της συγκέντρωσης, στόχος είναι να δοθεί εξουσία στην κυρίαρχη αρχή. Το βασικό επιχείρημα είναι ότι οι λειτουργίες διεκπεραιώνονται και οργανώνονται πιο αποτελεσματικά από μια ομάδα ανθρώπων, χωρίς οι ευθύνες να μοιράζονται σε περισσότερες ομάδες, καθώς και η διευκόλυνση της γραφειοκρατίας (Bray, 2012: 203-204). Σύμφωνα με τον Παπακωνσταντίνου (2012) οι λόγοι που οδηγούν στην υιοθέτηση ενός συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος είναι τέσσερις. Πρώτον, η εκπαίδευση αποτελεί δημόσιο αγαθό που οδηγεί στην εθνική συνοχή και στην κοινωνική ολοκλήρωση. Δεύτερον, το κράτος μπορεί να κατηγορεί εύκολα τους εκπαιδευτικούς για πολιτικά λάθη, άρα απαλλάσσεται από ευθύνες. Επιπλέον, όλη η διαδικασία είναι τυποποιημένη και υπάρχει άμεση ανατροφοδότηση της κεντρικής εξουσίας με τις απαραίτητες πληροφορίες ώστε να διαμορφώνει την εκπαιδευτική πολιτική. Τέλος, εξασφαλίζεται ένα σχολείο για όλους, όπου όλοι οι πολίτες έχουν ίσες ευκαιρίες μάθησης.

Τόσο το συγκεντρωτικό σύστημα διοίκησης, όσο και το αποκεντρωτικό έχουν πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα. Βασικά πλεονεκτήματα του συγκεντρωτικού συστήματος διοίκησης, σύμφωνα με τον Σαΐτη (2005) είναι η ενιαία οργανωτική σκέψη και δράση, ο ομοιόμορφος και συνεχής έλεγχος της περιφερειακής διοίκησης, η εξοικονόμηση ανθρώπινων και υλικών πόρων και η ισχυρή παρουσία του κράτους.

Στα μειονεκτήματα του συγκεντρωτικού συστήματος περιλαμβάνονται η δυσκαμψία και η πολυπλοκότητα του διοικητικού συστήματος, η ανάπτυξη της γραφειοκρατίας λόγω του περίπλοκου χαρακτήρα του δημοσίου, η απουσία άμεσης αντίληψης των τοπικών ζητημάτων, αφού όλες οι αποφάσεις λαμβάνονται από την πρωτεύουσα, η μετακίνηση προς τις πόλεις για διευθέτηση υποθέσεων των πολιτών και η αύξηση της διαφθοράς.

#### **1.4 Αποκεντρωτικά συστήματα**

Οι νεοφιλελεύθερες ιδεολογίες που εμφανίστηκαν λίγο μετά το 1980 είχαν αντίκτυπο όχι μόνο στην πολιτική και την οικονομία των χωρών, αλλά και στη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής τους. Κεντρική τους ιδέα ήταν η μείωση της δύναμης του κράτους και η αύξηση της ιδιωτικής πρωτοβουλίας. Έτσι, έδειχναν το δρόμο της απομάκρυνσης των σχολείων από το κράτος και το εκάστοτε αρμόδιο Υπουργείο και τόνιζαν την ανάγκη ανάληψης αρμοδιοτήτων από τους εαυτούς τους. Αυτό πάντα με γνώμονα ότι η μεγαλύτερη σχολική αυτονομία οδηγεί στην εισαγωγή περισσότερων καινοτομιών και στην αναβάθμιση της διδακτικής πράξης

(Keddie, 2015: 1-2). Αυτή η μορφή διοίκησης του σχολείου άρχισε να αναπτύσσεται στην Ευρώπη τη δεκαετία 1980-1990, όχι καθολικά και περιορίστηκε στο βαθμό μεταφοράς ελάχιστων αρμοδιοτήτων στο σχολείο. Η πιο συστηματική υιοθέτησή της ξεκίνησε τη δεκαετία 1990-2000 και συνεχίζει να εφαρμόζεται σε ολοένα περισσότερες χώρες (Coghlan & Desurmont, 2007: 9-10).

Όσον αφορά στα μοντέλα οργάνωσης της εκπαίδευσης που ίσχυαν παλιότερα στις χώρες της Ευρώπης, αυτό που επικρατούσε ήταν το συγκεντρωτικό μοντέλο, με διαφορές βέβαια από χώρα σε χώρα. Αυτές που ξεχωρίζουν για την παράδοσή τους στη σχολική αυτονομία είναι το Βέλγιο κι η Ολλανδία. Και στις δύο περιπτώσεις η αυτονομία προήλθε από συγκρούσεις μεταξύ ιδιωτικής και δημόσιας εκπαίδευσης. Η διαχείριση της εκπαίδευσης ήταν αρμοδιότητα ειδικών φορέων που την είχαν αναλάβει και ήθελαν κατ' επέκταση αρκετή αυτονομία και ελευθερία. Έτσι, παρά τις μεταρρυθμίσεις που έγιναν μετά το 1970 οι οποίες έθεσαν σε κίνδυνο τη σχολική αυτονομία, μετά το 1980 αυτή επανήλθε από τους παραπάνω φορείς, στην κατεύθυνση εισαγωγής καινοτομιών στα σχολεία (Coghlan & Desurmont, 2007: 9). Μετά το 1990 η σχολική αυτονομία διαδίδεται σε περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες και αποκτά επιπλέον χαρακτηριστικά από την ανάθεση ελάχιστων αρμοδιοτήτων στα σχολεία, που ίσχυε μέχρι τότε (Coghlan & Desurmont, 2007: 10).

Ωστόσο, παρά τις ομοιότητες που παρατηρούνται σε όλη την Ευρώπη στον τρόπο αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού συστήματος και της εισαγωγής της αυτονομίας στα σχολεία, υπάρχουν κάποιες διαφορές ανάμεσα στα κράτη της Δυτικής και της Ανατολικής Ευρώπης, κυρίως στις αιτίες που οδήγησαν σε αυτή (Halász, 1993: 489-490). Στα Δυτικά, η αποκέντρωση αυτή ήρθε σαν επακόλουθο των αλλαγών στην οικονομία και στην πολιτική. Μετά το 1980 η υιοθέτηση πιο φιλελεύθερων πολιτικών, η αύξηση της δύναμης του ιδιωτικού τομέα, ο εκδημοκρατισμός της κοινωνίας και της πολιτικής που ξεκίνησαν κυρίως από την Αγγλία, άσκησαν τεράστια επιρροή στις χώρες της Δυτικής Ευρώπης και δε θα μπορούσαν να μην επηρεάσουν και το χώρο της εκπαίδευσης (όπ.π.)

Αντιθέτως, στα Ανατολικά η αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος ήταν αποτέλεσμα μιας γενικότερης επανάστασης και της απαίτησης σχολείων και εκπαιδευτικών να έχουν περισσότερη ελευθερία. Το προηγούμενο εκπαιδευτικό σύστημα ήταν απόλυτα συγκεντρωτικό, με αυστηρό γραφειοκρατικό έλεγχο. Απέρριπτε κάθε τοπική / ιδιωτική πρωτοβουλία και υιοθετούσε μια εντελώς απάνθρωπη έννοια της παιδαγωγικής πράξης. Συνεπώς, λογικό ήταν οι επόμενες κυβερνήσεις –στα πλαίσια ενίσχυσης της δημοκρατίας- να αποδυναμώσουν τον κρατικό παρεμβατισμό στην εκπαίδευση και να ενισχύσουν την αυτονομία: μειώθηκε ο κρατικός γραφειοκρατικός έλεγχος, καταργήθηκε το μονοπώλιο που

είχε το κράτος μέχρι τότε στην εκπαίδευση, δόθηκαν αρμοδιότητες στις κοινότητες, εφαρμόστηκαν αναλυτικά προγράμματα που είχαν ποικιλία μαθημάτων για να επιλέξει ο εκπαιδευτικός. Ακόμη, σε κάποιες χώρες δόθηκε η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να εκλέξουν τη διοίκηση του σχολείου τους και δημιουργήθηκαν σύλλογοι γονέων (και όχι μόνο) που είχαν λόγο στο σχολείο (όπ.π.).

Στα πλεονεκτήματα του αποκεντρωτικού συστήματος διοίκησης περιλαμβάνονται η πολιτική αποκέντρωση και ο εκδημοκρατισμός της διοίκησης, η ενίσχυση των εργαζομένων για την ανάληψη πρωτοβουλιών και την βελτίωση της απόδοσής τους, η άμεση αντίληψη και επίλυση των προβλημάτων, η ανάπτυξη ικανών διοικητικών στελεχών και η συμμετοχή και εκπροσώπηση στη λήψη των αποφάσεων όλων των κοινωνικών ομάδων. Μειονεκτήματα του συστήματος θεωρούνται η αδυναμία των περιφερειακών οργάνων να επιλύουν θέματα που απαιτούν ειδικές γνώσεις, η διάσπαση της ενότητας και η ανομοιομορφία των διοικητικών εργασιών, η τάση για κατάχρηση της εξουσίας ως αποτέλεσμα τοπικών και προσωπικών πιέσεων (Σαϊτης, 2005· Κατσαρός, 2008)

### **1.5 Αναγκαιότητα εκπαιδευτικής αποκέντρωσης**

Σύμφωνα με τον Λυμπέρη (2012: 135), το αποκεντρωμένο εκπαιδευτικό σύστημα εφαρμόζεται σε φιλελεύθερες χώρες, όπου το σχολείο αντιμετωπίζεται ως επιχείρηση. Ως παραγωγική μονάδα είναι υπεύθυνη για το παραγόμενο προϊόν, τη μάθηση, άρα πρέπει η ίδια να είναι αυτόνομη και να καθορίζει τη διοίκησή της.

Το βασικό επιχείρημα υπέρ της αποκέντρωσης είναι πως πολλές παράλληλα εργαζόμενες ομάδες ανθρώπων μπορούν να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικότερα τα διαφορετικά προβλήματα που προκύπτουν σε έναν οργανισμό, εφόσον η κάθε μια αναλαμβάνει ένα μικρό μέρος της συνολικής εργασίας και είναι υπεύθυνη γι' αυτό, σε αντίθεση με τα συγκεντρωτικά συστήματα, όπου όλοι είναι αρμόδιοι για όλα, πολλές φορές χωρίς να είναι εξειδικευμένοι. Επομένως, το σύστημα λειτουργεί πιο αποτελεσματικά και με λιγότερα κωλύματα. Στην περίπτωση της αποκέντρωσης, στόχος είναι να δοθεί εξουσία σε τοπικές αρχές και να μην είναι συσσωρευμένη μόνο στην κεντρική εξουσία (Bray, 2012: 204)

Σύμφωνα με τον Μπάκα (2007: 52), ένας άλλος λόγος που δείχνει την αναγκαιότητα της αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού συστήματος είναι ο τεράστιος γραφειοκρατικός μηχανισμός και οι δυσκολίες που παρουσιάζει. Πολλές ώρες αναλώνονται καθημερινά στην προσπάθεια διευθέτησης όλων των ζητημάτων της χώρας από μία μόνο πηγή, ενώ θα μπορούσαν να διαμοιραστούν στις περιφέρειες, ώστε να αντιμετωπίζονται πιο γρήγορα και αποτελεσματικά. Κατ' αυτόν τον τρόπο το Υπουργείο Παιδείας θα διαμορφώνει το γενικό

πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής, αλλά οι τοπικές αυτοδιοικήσεις θα μπορούν να επιλέγουν τις λεπτομέρειες για την εκπαιδευτική διαδικασία, όπως είναι οι ώρες διδασκαλίας, προσθαφαίρεση προγραμμάτων κλπ.

### **1.6 Συγκεντρωτικά και αποκεντρωτικά συστήματα εκπαίδευσης**

Σύμφωνα με τον Σαΐτη (στο Λυμπέρης, 2012: 134) «η μορφή της δημόσιας διοίκησης σε κάθε χώρα εξαρτάται από τις ιστορικές εξελίξεις, την πολιτική ανάπτυξη και δημογραφική σύνθεση του πληθυσμού και από τις εξελισσόμενες δημοκρατικές και κρατικές απαιτήσεις». Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1980 στην Ευρώπη επικρατούσε ένα κλίμα αποκέντρωσης του πολιτικού συστήματος, το οποίο επεκτάθηκε και στην εκπαίδευση. Κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου, όλες οι μεγάλες δυτικές χώρες, εκτός Ηνωμένου Βασιλείου και πολλές μικρότερες άρχισαν να εφαρμόζουν όλο και πιο αποκεντρωτικές πολιτικές. Στην Ισπανία, μετά το θάνατο του Φράνκο το 1976, αποφασίστηκε, μέσω του Συντάγματος, ο εκδημοκρατισμός της κοινωνίας και ο εξευρωπαϊσμός της χώρας, που έγινε με την αποκέντρωση του συστήματος. Η Γαλλία ακολούθησε με πολιτικές αποκέντρωσης το 1982 και το Βέλγιο το 1993 μεταπήδησε από το συγκεντρωτισμό στην αποκέντρωση. Οι Σκανδιναβικές χώρες, παρόλο που ήδη εφαρμόζαν πιο φιλελεύθερες πολιτικές, στο τέλος της δεκαετίας του 1980 προχώρησαν σε μια σειρά αναδιαρθρώσεων ώστε να μειώσουν κάποιες ρυθμιστικές εξουσίες του κράτους που παρεμπόδιζαν τη λειτουργία και την αυτονομία των τοπικών αρχών. Η Ιταλία στη δεκαετία του 1990 πέρασε μια συνταγματική κρίση που είχε ως αποτέλεσμα να παραμεριστεί το παλιό διεφθαρμένο πολιτικό σύστημα και να δοθεί περισσότερη εξουσία στις τοπικές αρχές των πόλεων. Με την ταχύτατη ενσωμάτωση των χωρών στην Ευρώπη δόθηκαν ευκαιρίες και σε μικρές χώρες, όπως η Ελλάδα, η Ιρλανδία και η Πορτογαλία να προχωρήσουν σε ελάχιστες πράξεις αποκέντρωσης σε κάποιες περιοχές τους, όπου μέχρι πρότινος εφαρμόζονταν πολύ συγκεντρωτικές πολιτικές (Bevir, 2006: 198).

Σε ευρωπαϊκό επίπεδο, έντεκα χώρες παραχωρούν μεγάλο ποσοστό αυτονομίας στα σχολεία τους, ανάμεσά τους το Βέλγιο, η Τσεχία, οι χώρες της Βαλτικής, η Ιρλανδία, η Ιταλία, η Σλοβενία, η Σλοβακία, η Σουηδία και το Ηνωμένο Βασίλειο (όχι η Σκωτία). Κάποιες άλλες έχουν λιγότερη αυτονομία, όπως η Δανία, οι Κάτω Χώρες και η Φινλανδία, ενώ ελάχιστες χώρες εκχωρούν ελάχιστη αυτονομία στα σχολεία τους, όπως η Γερμανία, η Γαλλία, η Ελλάδα, το Λουξεμβούργο, η Μάλτα, η Κύπρος και η Τουρκία (Ranguelov, De Coster, Norani, & Paolini, 2012).

Σε παγκόσμιο επίπεδο, σύμφωνα με τον Μούτσιο (2001), οι ΗΠΑ, η Αγγλία, η Αυστραλία και η Νέα Ζηλανδία παρουσιάζουν αυτονομία σε αρκετά επίπεδα: οι μαθητές

μπορούν να επιλέγουν σε ποιο σχολείο θα φοιτήσουν, ανεξάρτητα από την περιοχή κατοικίας τους, οι γονείς έχουν ενεργό ρόλο στα σχολικά συμβούλια, δεν υπάρχουν ενδιάμεσα επίπεδα λήψης αποφάσεων, τα σχολεία είναι διοικητικά πολύ αυτόνομα και η διεύθυνσή τους είναι στα επιχειρηματικά πρότυπα, με στόχο την επίτευξη υψηλών επιδόσεων.

Στα πλαίσια προσαρμογής της Ελλάδας σε διεθνή πρότυπα, έγιναν δράσεις για την αποκέντρωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Ο θεσμός του επιθεωρητή καταργήθηκε και εισήχθη αυτός του συμβούλου, ενισχύθηκε η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών με επιμορφώσεις τους και ιδρύθηκε το νέο λύκειο, ώστε να μειωθούν οι απόφοιτοι που είχαν ως μοναδικό στόχο τις πανεπιστημιακές σπουδές. (Μπουζάκης, 2001). Επίσης, η εισαγωγή της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου ήταν ένα καινοτόμο εγχείρημα, που στόχο είχε να φέρει τη σχολική μονάδα πιο κοντά στην αυτονόμησή της (Λυμπέρης, 2012).

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι ένα από τα πιο συγκεντρωτικά, «όπου στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση ελάχιστες αρμοδιότητες διοίκησης – τουλάχιστον μέχρι στιγμής – έχουν μεταφερθεί σε τοπικό/ σχολικό επίπεδο» (Αθανασούλα-Ρέππα κ.α., 2008: 41 στο Κωτσόπουλος, 2011: 4). Οι περισσότερες αρμοδιότητες συγκεντρώνονται στην κορυφή της ιεραρχίας, στο Υπουργείο, αφού, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω «η λειτουργία όλων των μονάδων σε κάθε επίπεδο απορρέει από την κεντρική εξουσία» (Κατσαρός, 2008: 68).

Κατά τη διάρκεια των δεκαετιών 1980-2000 έγιναν οι μεγαλύτερες προσπάθειες για αποκέντρωση του συστήματος, όπου αναβαθμίστηκε, κυρίως, ο ρόλος των τοπικών αυτοδιοικήσεων. Με το νόμο 1566/ 85 επιχειρήθηκαν αλλαγές στη διοίκηση και στους εποπτικούς μηχανισμούς στην εκπαίδευση προκειμένου να επιτευχθεί «προώθηση της διοικητικής αποκέντρωσης και του εκδημοκρατισμού στην εκπαίδευση με την καθιέρωση του κοινωνικού ελέγχου και του δημοκρατικού προγραμματισμού στο χώρο της εκπαίδευσης» (Εισηγητική Έκθεση ν. 1566/ 85). Τα τελευταία χρόνια το ζήτημα της αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού συστήματος έχει λάβει νέες διαστάσεις, καθώς «η συζήτηση στο χώρο της εκπαίδευσης περιστράφηκε γύρω από θέματα βελτίωσης της αποτελεσματικότητας και ποιοτικής αναβάθμισης όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας» (Κατσαρός, 2008: 70). Σύμφωνα με αυτό το νέο στόχο, η αποκέντρωση δε μπορεί «να περιοριστεί σε διοικητική αναδιάρθρωση αλλά θα χρειαστεί να συμπεριλάβει ουσιαστικές αρμοδιότητες και ευθύνες» (Αθανασούλα-Ρέππα Α. κ.ά, 2008: 134 στο Κωτσόπουλος, 2011: 5) που θα καταστήσουν την εκπαιδευτική μονάδα, εκτός από φορέα «που προσφέρεται τόσο για την κριτική υποδοχή της εκπαιδευτικής πολιτικής που διαμορφώνεται κεντρικά» (Αθανασούλα-Ρέππα, κ.ά, 2008 στο Κωτσόπουλος, 2011: 5) σε μετασχηματισμένο φορέα «διαμόρφωσης και

προσαρμογής της κεντρικής πολιτικής στις ανάγκες της τοπικής κοινωνίας» (Κατσαρός, 2008: 70).

Σε ένα συγκεντρωτικό σύστημα, όπως το ελληνικό, ποτέ δεν τέθηκε θέμα συζήτησης για την αναδιάρθρωση της εκπαίδευσης, ώστε να είναι σύμφωνη με τους νόμους της αγοράς. Αυτό οφείλεται εν μέρει στον παρεμβατισμό και τον κρατισμό της ελληνικής κυβέρνησης και στις κοινωνικοοικονομικές δομές της Ελλάδας, που δεν έχουν χτίσει ισχυρές σχέσεις μεταξύ της «παραγόμενης» εκπαίδευσης και της αγοράς εργασίας (Gounias, 2007: 28). Η Ελλάδα ακόμα είναι αρκετά πίσω σε σχέση με άλλες χώρες του δυτικού κόσμου, όσον αφορά τη σύνδεση εκπαίδευσης και αγοράς εργασίας, αλλά αυτό φαίνεται να αλλάζει με τα προγράμματα της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Μία ειδοποιός διαφορά του ελληνικού συγκείμενου με άλλα παραδείγματα νεοφιλελεύθερης πολιτικής είναι η συνταγματικά κατοχυρωμένη «δωρεάν παιδεία για όλους» (όπ.π.: 28), που δεν αφήνει περιθώρια εμποριοποίησης αυτού του «αγαθού». Επίσης, η τεχνική εκπαίδευση ποτέ δεν υπήρξε κύριο μέλημα του ελληνικού κράτους και η όποια χρηματοδότηση περιορίστηκε σε μισθούς προσωπικού, βιβλία και οργανωτικές ανάγκες (όπ.π.: 29).

Γίνεται σαφές ότι το απόλυτα συγκεντρωτικό σύστημα της Ελλάδας δεν επιτρέπει εύκολα την αλλαγή και την εισαγωγή πιο αποκεντρωτικών πολιτικών, όπως συμβαίνει σε άλλες χώρες. Ταυτόχρονα, αυτή η δυσκαμψία προξενεί προβλήματα και σε όσους ανήκουν στην εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί που αξιολογούνται και «δεν πληρούν τα κριτήρια» μπορούν να δουλεύουν, αλλά υποχρεούνται να παρακολουθούν εκπαιδευτικά σεμινάρια, ή κινδυνεύουν με διαθεσιμότητα, ή ακόμη και με απόλυση (όπ.π.: 30). Ενώ οι τοπικές αυτοδιοικήσεις δεν έχουν καμία αρμοδιότητα, μιας και το σύστημα είναι απόλυτα συγκεντρωτικό.

Αυτό υποτίθεται ότι έχει αλλάξει με το Νόμο 1566/85, δίνοντας συμμετοχή στους γονείς στα γεγονότα του σχολείου, καθώς και στην τοπική κοινότητα με σκοπό τη βελτίωση της επικοινωνίας σχολείου και κοινωνίας. Ωστόσο, τίποτα από αυτά δεν εφαρμόστηκε ουσιαστικά, μιας και όλες οι πρωτοβουλίες «ήταν ακόμη στα χέρι του Υπουργείου Παιδείας στην Αθήνα» (Nikta, 1991, στο Gounias, 2007: 31). Το ίδιο συνέβη και με τη μεταρρύθμιση του 1997, όπου καμία από τις αποφασισμένες ενέργειες δεν εφαρμόστηκε.

### **1.7 Η ουσία της σχολικής αυτονομίας**

Η σχολική αυτονομία είχε αρχικά ως φιλοσοφία την αύξηση της ελευθερίας στη διδασκαλία και στην εκπαίδευση, ό,τι και να συνεπαγόταν αυτό. Στη διάρκεια των χρόνων που ακολούθησαν έγιναν πολλές αλλαγές στα πολιτικά σκηνικά των χωρών της Ευρώπης και αυτό είχε άμεση επίδραση στην εξέλιξη της αυτονομίας (Coghlan & Desurmont, 2007: 11).

Το 1980 η σχολική αυτονομία ήταν άμεσα συνδεδεμένη με την αύξηση της δημοκρατίας στο χώρο της πολιτικής. Σε αυτό το πνεύμα, δόθηκε μεγαλύτερη σημασία στην ανάγκη να ανατεθούν περισσότερες αρμοδιότητες στις τοπικές κοινότητες, όσον αφορά τα σχολεία τους. Χώρες που κινήθηκαν προς αυτή την κατεύθυνση ήταν η Ισπανία, η Γαλλία και η Πορτογαλία, οι οποίες αύξησαν την σχολική αυτονομία και άνοιξαν τα σχολεία τους προς την κοινωνία (όπ.π.).

Μέχρι το 1990 είχε δημιουργηθεί το πρόβλημα της διανομής ευθυνών και ελευθεριών που προέκυψε από την αύξηση της αυτονομίας. Σε αυτό προστέθηκε το πρόβλημα της αποτελεσματικής διαχείρισης δημοσίων χρηματοδοτήσεων. Εφόσον το σχολείο αντιμετωπίζεται σαν «επιχείρηση» το ερώτημα είναι ποιος τη «διαχειρίζεται» και ποιος εφαρμόζει αρχές που ισχύουν στον ιδιωτικό τομέα, σε δημόσιες υπηρεσίες; Είναι δεδομένο πως όταν οι αποφάσεις λαμβάνονται από την ίδια τη διαχείριση της επιχείρησης, τότε αξιοποιούνται στο μέγιστο οι δημόσιοι πόροι. Αυτό είναι και το επιχείρημα της αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού συστήματος, ώστε το κάθε σχολείο (επιχείρηση) να καθορίζει τη δική του οικονομική, οργανωτική, διοικητική και εκπαιδευτική στρατηγική, με όσο το δυνατόν λιγότερη κρατική παρέμβαση (όπ.π.: 11-12)

Η σχολική αυτονομία εξελίσσεται και μεταλλάσσεται έτσι, ώστε σήμερα να αποτελεί ένα όπλο βελτίωσης της εκπαίδευσης. Γι' αυτό, δίνεται μεγαλύτερη βάση στην παιδαγωγική αυτονομία της σχολικής μονάδας, αλλά και στη βελτίωση του αναλυτικού προγράμματος, στην ανεύρεση οικονομικών πόρων, εκπαιδευτικού δυναμικού και ικανών διαχειριστών. Παρά τις αλλαγές αυτές που συντελέστηκαν στη Ευρώπη, δεν ακολούθησαν όλες οι χώρες την ίδια πορεία και δε συμβάδιζαν με την εκάστοτε «σχολή σκέψης» που επικρατούσε εκείνη την περίοδο. Εάν γινόταν αυτό, τότε η ισχύουσα κατάσταση θα ήταν πιο ομοιόμορφη στην Ευρώπη και δε θα υπήρχαν οι μεγάλες διαφορές που παρατηρούνται (όπ.π.: 12-13)

Παρά το γεγονός ότι η σχολική αυτονομία προϋποθέτει τη σύμπραξη του σχολείου με την τοπική κοινότητα, στην πραγματικότητα στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες εντάσσεται σε εθνικά νομικά πλαίσια και εφαρμόζεται σε όλα τα σχολεία με τον ίδιο τρόπο. Δηλαδή ακολουθείται μια πολιτική από πάνω προς τα κάτω (top-down) και όχι το αντίθετο, γεγονός που έρχεται σε αντίθεση με τη φιλελεύθερη φιλοσοφία της. Υπάρχουν τρεις διαστάσεις αυτής της πολιτικής (όπ.π.: 14)

Η πρώτη είναι η θέσπιση γενικών κανονισμών που αφορούν την εκπαίδευση κι όχι συγκεκριμένα τη σχολική αυτονομία. Χώρες όπως η Ισπανία, η Γαλλία, η Πολωνία, η Αγγλία, η Ουαλία, η Ιρλανδία, η Ιταλία και η Ελλάδα ακολουθούν αυτή την πολιτική και πέρασαν μέσα σε ευρύτερα νομοσχέδια για την εκπαίδευση τη σχολική αυτονομία, με αποτέλεσμα να μην



είναι ξεκάθαρο το πλαίσιο της. Μία δεύτερη διάσταση –πιο σπάνια από την πρώτη- είναι η θέσπιση νόμων ειδικά σχεδιασμένων για να προασπίζουν την αυτονομία στο χώρο της εκπαίδευσης. Χώρες που ακολουθούν αυτή την πολιτική είναι το Λουξεμβούργο και η Πορτογαλία, οι οποίες δεν συμπεριέλαβαν την αυτονομία σε νομοσχέδια, αλλά προσδιόρισαν επακριβώς το πλαίσιο της. Τέλος, μία τρίτη διάσταση –εξαιρετικά σπάνια- είναι η εφαρμογή διοικητικών ρυθμίσεων για την αυτονομία, που θεσπίζονται από εκτελεστικά όργανα και είναι πολύ πιο ευέλικτες. Παράδειγμα χώρας που ακολουθεί τέτοια πολιτική είναι η Γερμανία (όπ.π.: 15)

Ανεξάρτητα από την πολιτική που ακολουθεί η κάθε χώρα, η σχολική αυτονομία είναι μια πραγματικότητα. Επιβάλλεται στα σχολεία χωρίς να χρειάζεται αίτηση, επειδή ως επί το πλείστον καθορίζεται από την ισχύουσα νομοθεσία. Οι ευθύνες διανέμονται «αυτόματα» και πολλές φορές τα σχολεία δεν έχουν γνώμη, ακόμα και αν είναι αντίθετα. Το ίδιο συμβαίνει και με το προσωπικό του σχολείου, που σύμφωνα με το πνεύμα της αυτονομίας θα έπρεπε να έχει μεγάλη εμπλοκή στη διαχείριση της σχολικής μονάδας. Τον κανόνα αυτό δεν ακολούθησαν οι Σκανδιναβικές χώρες καθώς κατάφεραν να εξαιρέσουν τη μεγάλη εμπλοκή του κράτους στη διαχείριση του σχολείου (όπ.π.: 15-16)

### **1.8 Είδη σχολικής αυτονομίας**

Η σχολική αυτονομία αναφέρεται στο βαθμό ελευθερίας που δίνεται σε ένα σχολείο για να λαμβάνει τις αποφάσεις που αφορούν τη λειτουργία του, χωρίς ή με την ελάχιστη παρέμβαση εξωτερικών παραγόντων. (Rieseberg, 2006). Ο όρος σχολική αυτονομία δεν αναφέρεται σε μία και μοναδική κατάσταση. Έχει πολλούς άξονες και τομείς, όπως η αυτονομία στη χρηματοδότηση του σχολείου και η αυτονομία στη διαχείριση του προσωπικού του σχολείου (διδασκτικού και μη). Ποιος χρηματοδοτεί το σχολείο, εφόσον το κράτος δεν παρεμβαίνει πια; Ποιος προσλαμβάνει το προσωπικό; Ποιος κάνει τις απολύσεις; Ποιος ο ρόλος των γονέων; Τα σχολεία είναι πλήρως αυτόνομα, μερικώς, ή καθόλου;

Δεν υπάρχει μία και μοναδική απάντηση, γιατί δεν υπάρχει ένα είδος αυτονομίας. Τα σχολεία θεωρούνται πλήρως αυτόνομα όταν λαμβάνουν αποφάσεις για θέματα που εντάσσονται σε εκπαιδευτικά νομικά πλαίσια, μερικώς αυτόνομα όταν λαμβάνουν αποφάσεις από ένα σύνολο προκαθορισμένων επιλογών και καθόλου αυτόνομα όταν δε λαμβάνουν καμία απολύτως απόφαση για τη λειτουργία τους.

Υπάρχουν τέσσερις ευρείες κατηγορίες αυτονομίας που κατατάσσονται τα σχολεία στην Ευρώπη. Η πρώτη είναι αυτή της πλήρους αυτονομίας, όπου οι αποφάσεις για τον οργανισμό λαμβάνονται αποκλειστικά από τον ίδιο στα πλαίσια του νόμου, χωρίς την

παρέμβαση οποιουδήποτε εξωτερικού οργανισμού. Η δεύτερη είναι η περιορισμένη αυτονομία, όπου το σχολείο λαμβάνει αποφάσεις από ένα σύνολο προκαθορισμένων επιλογών, το οποίο έχει συνταχθεί από μια υψηλότερη αρχή. Η τρίτη κατηγορία είναι αυτή της μηδενικής αυτονομίας, όπου το σχολείο δε λαμβάνει καμία απόφαση για κανένα τομέα που να το αφορά. Τέλος, η τέταρτη κατηγορία είναι συνδυαστική των δύο πρώτων. Σε αυτή την περίπτωση το διοικητικό σώμα αποφασίζει για την κάθε περίπτωση εάν θα την αναθέσει αποκλειστικά στο σχολείο ή όχι. Παραδείγματα τέτοιου συστήματος είναι η Ολλανδία και η Δανία (όπ.π.: 17)

Δύο είναι οι βασικές κατηγορίες που μελετώνται για να διαπιστωθεί η αυτονομία ενός σχολείου: η διαχείριση των οικονομικών και των ανθρώπινων πόρων. Φαίνεται από τα αποτελέσματα ότι υπάρχουν διαφορές μεταξύ των Ευρωπαϊκών χωρών σε αυτούς τους τομείς. Κάποιες χώρες παραχωρούν περισσότερη αυτονομία και στις δύο αυτές κατηγορίες, ενώ άλλες λιγότερη. Η Γερμανία, η Ελλάδα, η Γαλλία, το Λουξεμβούργο, η Μάλτα, η Κύπρος και η Τουρκία δίνουν λιγότερη ως μηδενική αυτονομία (Eurydice, 2012: 49).

Σύμφωνα με τη Χατζηπαναγιώτου (2003: 70), τα είδη της σχολικής αυτονομίας είναι τέσσερα. Το πρώτο είναι η διδακτική αυτονομία και αναφέρεται στην ελευθερία του εκπαιδευτικού κατά τη διδασκαλία, στην ευελιξία επιλογής προγραμμάτων σπουδών, σχολικών εγχειριδίων και διδακτικών μεθόδων. Ο εκπαιδευτικός διαμορφώνει το πρόγραμμα της τάξης του, θέτει στόχους και τον σκοπό του μαθήματος, ενώ παράλληλα αναζητά την καλύτερη μέθοδο διδασκαλίας που θα εφαρμόσει, ανάλογα με το επίπεδο και τις ανάγκες των μαθητών του. Σχετικά με τις αποφάσεις για το διδακτικό υλικό και γενικά για τη μαθησιακή διαδικασία, τα σχολεία είναι αρμόδια να λαμβάνουν τις αποφάσεις σε όλες τις χώρες της Ευρώπης και ειδικά οι εκπαιδευτικοί με τον διευθυντή. Συχνότερα οι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται, με φθίνουσα σειρά, στους εξής τομείς: διδακτικές μέθοδοι, καθορισμός κριτηρίων εσωτερικής αξιολόγησης, επιλογή εκπαιδευτικών συγγραμμάτων. Ο διευθυντής είναι ο κύριος υπεύθυνος για τις αποφάσεις του διδακτικού υλικού, ενώ το διαχειριστικό σώμα του σχολείου παρεμβαίνει ελάχιστα, κυρίως σε θέματα που αφορούν μαθήματα επιλογής και ομαδοποίησης μαθητών για υποχρεωτικές δραστηριότητες μάθησης. Σε κάποιες χώρες (Ελλάδα, Σουηδία, Σκωτία, Ισλανδία, Λίχτενσταϊν και Νορβηγία) οι αποφάσεις λαμβάνονται μόνο από τον διευθυντή, ενώ σε άλλες (Αγγλία, Ουαλία, Β. Ιρλανδία) με τη συμβολή του διοικητικού σώματος (όπ.π.: 54).

Σχετικά με τις αποφάσεις για το διδακτικό υλικό και γενικά για τη μαθησιακή διαδικασία, τα σχολεία είναι αρμόδια να λαμβάνουν τις αποφάσεις σε όλες τις χώρες και ειδικά οι εκπαιδευτικοί με τον διευθυντή. Σχετικά με τη δομή των εκπαιδευτικών συστημάτων και θέματα που το αφορούν, όπως το πρόγραμμα σπουδών, ούτε τα σχολεία, ούτε οι εκπαιδευτικοί είναι αρμόδιοι να αποφασίζουν ελεύθερα ώστε να μπορούν να επηρεάσουν. Αυτό γίνεται για

να εξασφαλίζεται μια μορφή εκπαιδευτικής ισότητας για τους μαθητές στο κοινό πρόγραμμα σπουδών. Αντίθετα, σε θέματα που αφορούν το καθημερινό έργο των εκπαιδευτικών η αυτονομία που τους δίνεται, είναι μεγαλύτερη. Η επιλογή διδακτικών μεθόδων, σχολικών εγχειριδίων και η οργάνωση των μαθητών είναι τομείς όπου οι εκπαιδευτικοί έχουν περισσότερη δύναμη να αποφασίζουν (Desurmont, Forsthuber & Oberheidt, 2008: 37).

Επόμενο είδος σχολικής αυτονομίας είναι η παιδαγωγική αυτονομία. Έχει να κάνει με τους παιδαγωγικούς χειρισμούς, τις διαπροσωπικές σχέσεις και την ενσωμάτωση των μαθητών. Σύμφωνα με τον McGrath (2000, στο Jingnan, 2011: 28), υπάρχουν δύο αλληλοσχετιζόμενες διαστάσεις της αυτονομίας του εκπαιδευτικού. Η πρώτη είναι η αυτονομία του ως επαγγελματία, που μπορεί να δρα χωρίς να κατευθύνεται από άλλους και η δεύτερη είναι η αυτονομία του ως προς τις αποφάσεις που λαμβάνει στην επαγγελματική του ζωή. Αυτές οι δυο διαστάσεις είναι σε συνεχή αλληλεπίδραση, καθώς, προκειμένου να λαμβάνουν αυτοβούλως αποφάσεις οι εκπαιδευτικοί, θα πρέπει να είναι απαλλαγμένοι από εξωτερικές παρεμβάσεις και καθοδηγήσεις. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί δεν επιτελούν αποκλειστικά τη μεταφορά γνώσεων στους μαθητές τους, αλλά αποτελούν πρότυπα για αυτούς, είναι μέντορες, συμβουλάτορες, συνεργάτες και πολλά άλλα στις ζωές των μαθητών τους (Jingnan, 2011: 28-29).

Τρίτο είδος αυτονομίας είναι η οργανωτική. Αυτό το είδος αυτονομίας σχετίζεται με την επιλογή του προσωπικού του σχολείου, τη συμμετοχή των γονέων, την οργάνωση των τάξεων, της σχολικής ζωής και της ανάπτυξης πρωτοβουλιών. Στο ένα τρίτο των Ευρωπαϊκών χωρών οι εκπαιδευτικοί προσλαμβάνονται από κεντρικές ή περιφερειακές Αρχές. Σε άλλες χώρες υπεύθυνοι είναι το σχολείο ή η τοπική Αρχή και οι εκπαιδευτικοί είναι κυρίως συμβασιούχοι (Σκανδιναβικές χώρες, Ουγγαρία, Ολλανδία και Σκωτία). Υπεύθυνα για τις προσλήψεις τους είναι τα σχολεία στη Βουλγαρία, στην Τσεχία, στις χώρες της Βαλτικής, στην Ιρλανδία, στην Πολωνία, στη Ρουμανία, στη Σλοβακία και την Κροατία. Τέλος, οι προσλήψεις γίνονται ανάλογα με την κατηγορία του σχολείου στο Βέλγιο, στη Σουηδία, στη Αγγλία, στην Ουαλία και στη Β. Ιρλανδία) (Eurydice, 2012: 54).

Όσον αφορά τους διευθυντές των σχολικών μονάδων, ο γενικός κανόνας λέει πως η αυτονομία των σχολείων (επιλογή, επιμόρφωση, καθήκοντα και απόλυση) είναι είτε πλήρης, είτε μηδενική. Σε πολλές χώρες δε δίνεται αυτονομία για τους διευθυντές (Ισπανία, Πολωνία, Δανία, Σουηδία και Πορτογαλία), οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν λόγο, ενώ μόνο το Βέλγιο και η Ιρλανδία δίνουν πλήρη αυτονομία στον τομέα αυτό. (Coghlan & Desurmont, 2007: 23)

Στις περισσότερες χώρες, τα σχολεία έχουν υψηλό βαθμό αυτονομίας όσον αφορά το μη διδακτικό προσωπικό. Υπεύθυνος για την απόλυσή τους είναι συνήθως αυτός που τους

προσέλαβε αρχικά, με εξαίρεση τη Σκωτία και την Ισλανδία όπου υπεύθυνη είναι η τοπική αρχή και την Ιρλανδία, τη Σλοβενία και τη Νορβηγία όπου αρμόδιο είναι το διοικητικό σώμα. (όπ.π.: 35). Στην περίπτωση του μη διδακτικού προσωπικού δίνεται ή πλήρης αυτονομία (οι μισές χώρες της Ευρώπης την εφαρμόζουν) ή καθόλου (Γερμανία, Ιρλανδία, Ισπανία, Γαλλία, Κύπρος, Λουξεμβούργο, Μάλτα και Λίχτενσταϊν). (όπ.π.: 25-26)

Αυτό αποτελεί αρμοδιότητα των σχολείων κυρίως και συγκεκριμένα των διευθυντών. Στην Ελλάδα και τη Λετονία συμμετέχουν και οι δάσκαλοι, ενώ σε άλλες χώρες (Αγγλία, Ουαλία, Ιρλανδία, Νορβηγία και Ιταλία) υπεύθυνοι είναι ο δάσκαλος και το διοικητικό σώμα. (όπ.π.: 36)

Γενικά, παραχωρείται περισσότερη αυτονομία για τη διαχείριση του διδακτικού προσωπικού. Μόνο η Ιρλανδία, η Κύπρος και η Μάλτα δεν χορηγούν καθόλου αυτονομία. Τα σχολεία μπορούν συχνά να επιλέγουν το προσωπικό για την αντικατάσταση απόντων δασκάλων, αλλά σπάνια μπορούν να αποφασίσουν για την απόλυση ενός δασκάλου. Ο διευθυντής εμπλέκεται σχεδόν πάντα στην επιλογή αυτή (δεν ισχύει στο Βέλγιο), σε κάποιες χώρες είναι ο μόνος υπεύθυνος, ενώ σε άλλες συνεργάζεται με το διοικητικό σώμα του σχολείου (όπ.π.: 23-25, 33-34)

Τελευταία είναι η διοικητική αυτονομία, που αφορά το σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Σε αυτή την κατηγορία εντάσσεται και η διαχείριση οικονομικών πόρων, από μεριάς του διευθυντή, η εκμετάλλευση υλικοτεχνικών υποδομών, καθώς και οι συμπράξεις με ιδιώτες.

Στις ευρωπαϊκές χώρες την ευθύνη για τη διαχείριση των χρηματοδοτήσεων στο σχολείο έχουν οι διευθυντές, οι εκπαιδευτικοί και οι σχολικοί διοικητικοί οργανισμοί, ξεχωριστά (σπάνια) ή σε συνδυασμό μεταξύ τους. Στην περίπτωση που η χρηματοδότηση προέρχεται από δημόσιες και ιδιωτικές πηγές τότε συνήθως αναλαμβάνουν δράση οι διευθυντές με τους οργανισμούς (Βέλγιο, Σλοβενία, Αγγλία, Ουαλία), αλλά και με τους εκπαιδευτικούς (Γερμανία, Μάλτα, Αυστρία, Σκωτία). (όπ.π.: 28). Μόνο το Βέλγιο (επιχορηγούμενα σχολεία), η Ιταλία, και η Ολλανδία έχουν πλήρη αυτονομία στη συλλογή χρηματοδοτήσεων από όπου και να προέρχονται αυτές. Τέλος, είναι πιο εύκολο οι σχολικοί οργανισμοί να αξιοποιούν τα ιδιωτικά κεφάλαιά τους για την αγορά κινητής και όχι ακίνητης περιουσίας, ή για να προβαίνουν σε πρόσληψη προσωπικού. (Eurydice, 2012: 52)

Αναφορικά με τον τρόπο που διαχειρίζονται τις δημόσιες χρηματοδοτήσεις για το κεφάλαιο του σχολείου, τη λειτουργία και την απόκτηση ηλεκτρονικών υπολογιστών, οι χώρες διακρίνονται σε τρεις ομάδες: πλήρης αυτονομία, καμία αυτονομία και αυτονομία ανάλογα με το είδος της δαπάνης.

Όσο για το ποιος παίρνει τις αποφάσεις, αυτό διαφέρει από χώρα σε χώρα. Γενικά, όμως, τα σχολεία είναι συνήθως υπεύθυνα για τις δαπάνες που αφορούν αγορά υπολογιστών, παρά για τη διαχείριση του κεφαλαίου. Στην πλειονότητά τους οι χώρες της Ευρώπης έχουν αυτονομία –άλλες περισσότερη και άλλες λιγότερη. Ακόμη όμως και σε αυτές με μεγαλύτερη αυτονομία υπάρχουν κάποιοι περιορισμοί, όπως συμβαίνει στη Σλοβενία, στην Ιρλανδία, στην Ιταλία, στη Σκωτία και στην Τσεχική Δημοκρατία. (Coghlan & Desurmont, 2007: 18-20, 28)

Στο ζήτημα της εξεύρεσης πόρων από ιδιώτες επικρατούν και πάλι πολλά διαφορετικά καθεστώτα. Στο Βέλγιο και στην Ιταλία τα σχολεία είναι ελεύθερα να βρίσκουν χρηματοδότες μέσω δωρεών, εκμίσθωση εισοδήματος και δανείων. Παρόμοια κατάσταση επικρατεί και σε άλλες χώρες. Αντιθέτως, στην Ισλανδία αυτό απαγορεύεται, όπως και στη Γερμανία, στην Ελλάδα, στην Ισλανδία, στην Κύπρο και στο Λουξεμβούργο. Σε χώρες όπως η Δανία, η Φινλανδία, η Σουηδία, το Λίχτενσταϊν και η Πολωνία επιτρέπεται η ιδιωτική χρηματοδότηση, αλλά υπόκειται σε πολλούς ελέγχους, κυρίως αναφορικά με το πώς θα διατεθεί. Στις υπόλοιπες χώρες η οικονομική αυτονομία ποικίλει και όσον αφορά τον τρόπο εξεύρεσης των χρημάτων, αλλά και τον τρόπο σπατάλης τους. Στη Μάλτα τα σχολεία δεν αποφασίζουν πώς θα διαθέσουν τα χρήματά τους, ενώ στην Εσθονία αποφασίζουν μόνο για ακίνητα αντικείμενα. Το ίδιο ισχύει και στην Ουγγαρία, στη Σλοβακία και στην Τσεχική Δημοκρατία, όπου ο «δωρητής - επενδυτής» έχει λόγο. Παρόμοιο καθεστώς ισχύει στην Ολλανδία και στο Βέλγιο. Μεγαλύτερη αυτονομία επικρατεί στη Σκωτία, στη Ρουμανία και τη Λετονία. (ό.π.: 20-21)

Επειδή ακριβώς η ιδιωτική χρηματοδότηση απαγορεύεται να γίνεται στα δημόσια σχολεία σε πολλές χώρες της Ευρώπης, εγείρεται το ζήτημα των δανείων. Και πάλι τα σχολεία δεν έχουν αρμοδιότητα να αποφασίζουν για αυτό το θέμα (εξαιρούνται το Βέλγιο και η Ιταλία), αλλά υπάρχουν και προϋποθέσεις. Στην περίπτωση των δωρεών και χρηματοδοτήσεων, ο διευθυντής και το διοικητικό σώμα -είτε μόνοι τους, είτε σε συνεργασία- αποφασίζουν (Βουλγαρία, Ιρλανδία, Ισπανία, Γαλλία, Μάλτα και Ρουμανία). Σπάνια εμπλέκονται και οι εκπαιδευτικοί (Αυστρία, Σκωτία) ή και οι γονείς. (ό.π.: 30)

Όπως φαίνεται από τα παραπάνω μεγάλο ρόλο στη διαχείριση της σχολικής μονάδας παίζουν τα διοικητικά σώματα. Αυτά δημιουργήθηκαν και επεβλήθησαν από τη νομοθεσία στην πλειονότητα των Ευρωπαϊκών χωρών, μετά την εισαγωγή της αυτονομίας στα σχολεία. Ο ρόλος τους ήταν είτε συμβουλευτικός, είτε αρμόδιος για τη λήψη αποφάσεων. Λίγες χώρες είναι αυτές που αποφασίζουν εάν τους θέλουν ή όχι (Βουλγαρία, Λετονία, Πολωνία, Ισλανδία).

Η σύνθεση των φορέων αυτών ποικίλλει. Μπορεί να αποτελούνται μόνο από μέλη του σχολείου, ή από μέλη της τοπικής αρχής που είναι υπεύθυνη για το σχολείο, ή από εκπροσώπους της ευρύτερης κοινότητας. Έτσι συμμετέχουν όλες οι σχετικές με το σχολείο

ομάδες (πχ εκπαιδευτικοί, γονείς, μαθητές κλπ) και πολλές φορές επιδιώκεται η ισότιμη συμμετοχή τους, αλλά στην πλειονότητα των χωρών επιδιώκεται η ανάδειξη μιας κυρίαρχης ομάδας στο φορέα. Η Γαλλία και το Λουξεμβούργο δίνουν πρωταρχικό ρόλο στο εκπαιδευτικό προσωπικό, ενώ το Βέλγιο η Εσθονία και η Λετονία σε εξωσχολικές ομάδες, όπως γονείς. Τέλος, σε κάποιες χώρες υπάρχει ένας αριθμός συμβούλων με αυξημένα καθήκοντα, που όμως κάνει τη διοίκηση του σχολείου αρκετά περίπλοκη (όπ.π.: 37-38).

Αναφορικά με την αξιολόγηση, οι μηχανισμοί αξιολόγησης των σχολείων για να εξακριβωθεί ο βαθμός αυτονομίας τους έχουν αυξηθεί με το πέρασμα των χρόνων (1990 και μετά γίνονται πιο συστηματικά). Η σχολική αυτονομία στις περισσότερες χώρες είναι μέρος της νομοθεσίας που στόχο έχει τη βελτίωση της εκπαίδευσης.

Υπάρχουν τρία κύρια μοντέλα αξιολόγησης των σχολείων. Το πρώτο, που το ακολουθεί η πλειοψηφία των χωρών- την αναθέτει στους φορείς που αξιολογούν και τους εκπαιδευτικούς. Το δεύτερο έγκειται στην αξιολόγηση των σχολείων από τους τοπικούς φορείς, ή από τα διοικητικά σώματα που έχουν αναλάβει τη διαχείρισή τους (Σκανδιναβικές χώρες, Βέλγιο, Ουγγαρία και Δανία). Ενώ ήταν προαιρετικό να γίνεται μέχρι το 2001, από το 2006 έγινε υποχρεωτικό. Στο τρίτο μοντέλο ανήκουν οι χώρες που δεν εφαρμόζουν κανένα από τα προηγούμενα μοντέλα, αλλά αυτοαξιολογούνται. Τέτοιο παράδειγμα είναι η Ιταλία και η Γαλλία. Πολλές χώρες στρέφονται στην κατεύθυνση αξιολόγησης των σχολείων τους με συνδυασμό αυτών των μοντέλων, όπως η Αγγλία. Εκεί οι τοπικές αρχές μπορούν να παρέμβουν για να βελτιώσουν την επίδοση του σχολείου, ενώ οι γονείς ενημερώνονται λεπτομερώς για την αξιολόγηση του κάθε σχολείου, ώστε να αποφασίσουν πού θα στείλουν τα παιδιά τους. Αυτό ισχύει από τα μέσα της δεκαετίας 1990-2000 και οι χώρες που το εφάρμοσαν ήταν η Τσεχική Δημοκρατία, η Πολωνία, η Πορτογαλία και η Σουηδία. Παρόμοια κατάσταση ισχύει στη Σκωτία και στην Ολλανδία (όπ.π.: 39-43).

### **1.9 Αιτίες σχολικής αυτονομίας**

Σύμφωνα με τον Κατσαρό (2008), η διαφορά ενός συγκεντρωτικού από ένα αποκεντρωμένο σύστημα βρίσκεται «στο βαθμό συγκέντρωσης των αποφασιστικών αρμοδιοτήτων και της εξουσίας στην κορυφή της ιεραρχίας ή τα περιφερειακά όργανα του κράτους αντίστοιχα». Πρακτικά, κανένα από τα δυο αυτά συστήματα δεν εφαρμόζεται σε απόλυτο βαθμό, αλλά όπου επικρατεί το ένα, συνυπάρχουν και στοιχεία του άλλου (Παπαχατζής, 1991, στο Κατσαρός, 2008: 89).

Στην περίπτωση του συγκεντρωτικού συστήματος υπήρχαν προβλήματα υπερβολικής συσσώρευσης εξουσίας στην κορυφή της διοίκησης, η οποία οδήγησε σε φαινόμενα

αυταρχισμού, ακαμψίας, πολυπλοκότητας, που ταυτόχρονα με την αδυναμία της να επιλύσει θέματα της περιφέρειας, οδήγησε σε αργοπορία και αναποτελεσματικότητα. Έτσι, αμφισβητήθηκαν έντονα οι συγκεντρωτικές μορφές εξουσίας από την κοινωνία και εμφανίστηκε έντονη η ανάγκη για διαφάνεια και περιορισμό της δημόσιας εξουσίας. Σε όλα αυτά λύση έδωσε η διοικητική αποκέντρωση με την ανάθεση αρμοδιοτήτων στις περιφέρειες (Κατσαρός, 2008: 90). Ένα τέτοιο σύστημα είναι και το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπου η εξουσία συγκεντρώνεται στο Υπουργείο Παιδείας (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994 στο Καπετσώνης, 2006: 1). Όλες οι αποφάσεις για τη λειτουργία των σχολείων, για τη δομή, το αναλυτικό πρόγραμμα και γενικά για το εκπαιδευτικό πλαίσιο λαμβάνονται από την κορυφή της ιεραρχίας, που είναι το Υπουργείο.

Ωστόσο, ένα τέτοιο σύστημα δεν μπορεί να είναι αποτελεσματικό, αφού αναγνωρίζει μόνο μια μορφή σχολείου, αγνοώντας τις ουσιώδεις διαφορές μεταξύ των περιοχών της χώρας που δημιουργούν και διαφορετικές ανάγκες. Οι μαθητές αντιμετωπίζονται ως ένας μέσος όρος, και όχι σαν άτομα με ξεχωριστές ανάγκες και ικανότητες. Εμφανίζεται, έτσι, επιτακτική η ανάγκη να μετατεθούν αρμοδιότητες σε χαμηλότερα κλιμάκια εκπαίδευσης που βρίσκονται πιο κοντά στη σχολική μονάδα και γνωρίζουν καλύτερα τις ανάγκες της (Καπετσώνης, 2006).

Σύμφωνα με τους Winkler και Yeo (2007: 6), η αυτονομία της σχολικής μονάδας και η αποκέντρωσή της από την κεντρική εξουσία μπορεί να επηρεάσει πολλά χαρακτηριστικά ενός αποτελεσματικού σχολείου. Ξεκινώντας, ενισχύονται οι υψηλές προσδοκίες των γονέων από τους μαθητές και τους δασκάλους, με τη συμμετοχή των πρώτων στις αποφάσεις του σχολείου, αφού έτσι νιώθουν σημαντικοί και μαθαίνουν να χειρίζονται καταστάσεις. Η αποκέντρωση οδηγεί συχνά στην εμπλοκή των γονέων στα γεγονότα του σχολείου, τόσο στα εκπαιδευτικά ζητήματα, όσο και στα θέματα διοίκησης. Αυτή η πιο άμεση επέμβαση των γονέων έχει ως αποτέλεσμα στενότερη παρακολούθηση της μαθησιακής πορείας των παιδιών τους και παρότρυνσή τους για υψηλότερες επιδόσεις. Το ίδιο συμβαίνει και με τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι πιέζονται από τους γονείς για περισσότερη παρουσία στο μάθημα και καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα, γεγονός που βελτιώνει την επίδοση των μαθητών.

Επίσης, αναβαθμίζεται η διεύθυνση του σχολείου, καθώς ο διευθυντής αποκτά αρμοδιότητες και ευθύνες που τον αναγκάζουν να επιμορφωθεί, ώστε να είναι πιο αποτελεσματικός στη δουλειά του. Του δίνονται τα κατάλληλα εργαλεία και εφόδια για να γνωρίζει τις ανάγκες της μονάδας που διοικεί και να λαμβάνει τις σωστές αποφάσεις. Οι διευθυντές, έχοντας καθήκον να παράγουν ένα όραμα για τη μονάδα, το οποίο πρέπει να διαδοθεί και να γίνει κοινό σε όλους τους συμμετέχοντες στη ζωή του σχολείου και στην κοινωνία, μπορούν, μέσω της αυτονομίας που τους δίδεται, να επιλέξουν το προσωπικό του

σχολείου, αλλά και να το αξιολογούν, να το εκπαιδεύουν και να το ελέγχουν, προς την επίτευξη αυτού του στόχου. Τέλος, παρέχουν κίνητρα στους εκπαιδευτικούς τους για να βελτιώσουν την επίδοσή τους στην τάξη, με συνεχείς επιμορφώσεις και οικονομικές χρηματοδοτήσεις.

Η αυτονομία της σχολικής μονάδας συνοδεύεται και από την αναγκαιότητα συνεργασίας των εκπαιδευτικών, των γονέων και των ανώτερων της διοίκησης, ώστε να παρθούν κοινές αποφάσεις και να σχεδιαστούν εκπαιδευτικά προγράμματα. Αυτή η συνεργασία δημιουργεί το αίσθημα της ευθύνης σε καθεμία από τις παραπάνω ομάδες να αυξήσουν την ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχει το σχολείο τους και προωθεί τη μεταξύ τους συνεννόηση για τον κοινό σκοπό. Για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί που αρνούνται να συμμετέχουν σε αυτή τη διαδικασία περιθωριοποιούνται και αποδοκιμάζονται από συναδέλφους (Winkler & Yeo, 2007).

### **1.10 Επιπτώσεις σχολικής αυτονομίας**

Στις επιπτώσεις της σχολικής αυτονομίας συγκαταλέγονται η ελευθερία του σχολείου να διαμορφώσει το δικό του προφίλ, ώστε να παρέχει ποιοτική εκπαίδευση, καθώς και η ανάπτυξη προσωπικής αυτονομίας, κριτικής ικανότητας και ατομικής ανεξαρτησίας στα μέλη του, που οφείλει να αναπτύξει και το ίδιο το σχολείο (Χατζηπαναγιώτου, 2003: 70). Μέσα σε αυτό το σχολικό περιβάλλον γίνεται αντιληπτό ότι αυξάνεται η εργασιακή υπευθυνότητα των εκπαιδευτικών, καθώς ο καθένας τους αποκτά πολλαπλά πόστα και ευθύνες. Νιώθουν πως η εργασία τους μετρά και έχει νόημα, οπότε λαμβάνουν ικανοποίηση, που τους δίνει ώθηση για μεγαλύτερη απόδοση, ενώ η εμπλοκή τους σε ζητήματα οργάνωσης και λειτουργίας των σχολείων τους κάνει να αισθάνονται πως η γνώμη τους ακούγεται.

Καθώς οι εξουσίες διαμοιράζονται σε πολλούς φορείς και άτομα, η λήψη των αποφάσεων είναι γρηγορότερη και η επίλυση των προβλημάτων αμεσότερη. Οι εργαζόμενοι αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες για εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαίδευση, το κάθε σχολείο λαμβάνει τα κατάλληλα μέτρα για τον εαυτό του, ανάλογα με τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες του. Οι στόχοι και το αναλυτικό πρόγραμμα καθορίζονται με βάση τον γενικό σκοπό και το όραμα του σχολείου και τις ανάγκες των μαθητών. Δίνεται λόγος και δύναμη στους γονείς, ώστε να ασκηθεί πίεση για καλύτερες επιδόσεις.

Η οικονομική αυτονομία δίνει τη δυνατότητα επιλογής του προσωπικού της σχολικής μονάδας και κατανομής των οικονομικών της κατά το δοκούν. Ο διευθυντής αναδεικνύεται σε «ηγέτης» που αναλαμβάνει να εμπνεύσει το προσωπικό του και να τους ενώσει προς της επίτευξη του κοινού οράματος – σκοπού. Καλείται να διαχειρίζεται οικονομικούς πόρους,



ανθρώπινο δυναμικό και μαθητές, με τον καλύτερο δυνατό τρόπο για την επίτευξη του μέγιστου αποτελέσματος.

Ένα άλλο θετικό επακόλουθο της σχολικής αυτονομίας είναι η αύξηση των επιδόσεων των μαθητών, αλλά στις προηγμένες χώρες. Στις υποανάπτυκτες χώρες παρατηρείται ακριβώς το αντίστροφο. Συγκεκριμένα το φαινόμενο αυτό παρατηρήθηκε στις χώρες που εκχωρούσαν αυτονομία στον τομέα των αποφάσεων στο διδακτικό τομέα (Hanushek, Link & Woessmann, 2013: 227). Οι Escardibul και Calero (2013: 12) κατέληξαν στο συμπέρασμα πως η αυτονομία έχει θετική επίδραση στο σχολείο, αν και δεν μπορεί να εξαχθεί ένα γενικό συμπέρασμα. Συγκεκριμένα, η αυτονομία στη διαχείριση των οικονομικών πόρων και των διευθυντών φαίνεται να οδηγεί σε καλές επιδόσεις μαθητών, όπως και η αυτονομία στη διαχείριση του προσωπικού της σχολικής μονάδας, αν και με λιγότερο ξεκάθαρα στοιχεία. Αντίθετα, στον τομέα της επιλογής του ωρολογίου προγράμματος δεν υπάρχουν στοιχεία που μπορεί να οδηγήσουν σε σαφές συμπέρασμα, σχετικά με την επίδραση της αυτονομίας. Θετικά είναι τα αποτελέσματα της αυτονομίας στο σχολείο και στην περίπτωση που υπάρχει μια καλή σχέση μεταξύ δασκάλων και διευθυντών (OECD 2013, στο Suggett, 2015: 12). Επίσης, υπάρχει μια αλληλεπίδραση μεταξύ αυτονομίας, λογοδότησης και σχολικής επίδοσης. Όταν δεν υπάρχει καλό σύστημα λογοδότησης, τότε η μεγαλύτερη αυτονομία οδηγεί σε μειωμένη λειτουργία του σχολείου, όπως δείχνουν αποτελέσματα του ΟΟΣΑ (2010a & 2013) ενώ όταν το σύστημα λογοδότησης είναι άρτιο, τότε, ακόμη και με μη πλήρη αυτονομία, το σχολείο λειτουργεί καλύτερα (Suggett, 2015: 11).

## 2<sup>ο</sup> Κεφάλαιο: Αυτονομία και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών

### 2.1 Ρόλος και ευθύνες εκπαιδευτικών στα πλαίσια της αυτονομίας

Η προσπάθεια ορισμού της αυτονομίας των εκπαιδευτικών είναι δύσκολη και δεν υπάρχει σαφής ορισμός στη βιβλιογραφία. Αλλά γενικά περιγράφεται σαν η αντίληψη πως ο δάσκαλος πρέπει να μπορεί να έχει τον έλεγχο του εαυτού του και του εργασιακού του περιβάλλοντος (Pearson & Hall, 1993, στο Pearson & Moomaw, 2005: 42). Βέβαια, όλα αυτά έγκεινται στην προσωπική διάθεση των εκπαιδευτικών, καθώς η αυτονομία μερικών μπορεί να μεταφράζεται ως η απομόνωση κάποιων άλλων. Μερικοί φτάνουν στο μέγιστο των δυνατοτήτων τους και ανθίζουν μέσω της αυτονομίας, ενώ κάποιοι άλλοι δεν αντέχουν τις ευθύνες και τα καθήκοντα που έρχονται μαζί της (Frase & Sorenson, 1992, στο Pearson & Moomaw, 2005: 42).

Τα αποτελέσματα της μελέτης των Pearson και Moomaw (2005: 48) έδειξαν πως η αύξηση της διδακτικής αυτονομίας συνδέεται με τη μείωση του εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών, αλλά όχι και με την εργασιακή ικανοποίηση. Ακόμη, όσο πιο αυξημένη είναι η γενικότερη αυτονομία των εκπαιδευτικών, τόσο μεγαλύτερος είναι ο επαγγελματισμός και η δύναμή τους. Αυτός είναι και ο σημαντικότερος δείκτης, καθώς οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται πως ασκούν ένα αληθινό επάγγελμα, όταν ο επαγγελματισμός και η δύναμή τους στην εργασία είναι σε υψηλά επίπεδα.

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού έχει περάσει πολλές αλλαγές, ιδιαίτερα στη διάρκεια των είκοσι τελευταίων ετών. Αιτίες για αυτή την εξέλιξη του επαγγέλματος εντοπίζονται στην αύξηση των ευθυνών των εκπαιδευτικών μέσα από την εδραίωση της σχολικής αυτονομίας, που τους δίνει νέα καθήκοντα. Ακόμη, η ολοένα αυξανόμενη προσπάθεια για βελτίωση των εκπαιδευτικών συστημάτων οδηγεί σε αυτές τις αλλαγές, ιδιαίτερα μετά από δημοσιεύσεις αρνητικών αποτελεσμάτων εθνικών και διεθνών αξιολογήσεων της απόδοσής τους. Τέλος, οι αλλαγές που συντελούνται στις κοινωνίες και τα νέα δεδομένα που δημιουργούνται, όπως η ένταξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ή το όλο και πιο ετερογενές μαθητικό δυναμικό, έχουν καταστήσει τις αρμοδιότητες των εκπαιδευτικών πιο περίπλοκες. Το έργο τους έχει επηρεαστεί από οικονομικές, κοινωνικές και πολιτιστικές αλλαγές. Πλέον η επίδοση των μαθητών δεν είναι το μοναδικό ζητούμενο. Τα σχολεία καλούνται να βρουν λύσεις σε θέματα όπως ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ενσωμάτωση μαθητών που προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικά υπόβαθρα, ίση μεταχείριση και παροχή ίσων ευκαιριών σε αλλοδαπούς και μη προνομιούχους μαθητές. Ο εκπαιδευτικός πλέον επιτελεί πολλαπλούς ρόλους και επιφορτίζεται με ευθύνες που παλιότερα δεν είχε.

Αυτές οι νέες αρμοδιότητες έχουν ξεπεράσει κατά πολύ το επίπεδο της απλής μεταβίβασης γνώσεων στους μαθητές. Πλέον παρέχεται μεγαλύτερη αυτονομία σε εκπαιδευτικά θέματα, που δίνει την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωση του προγράμματος σπουδών. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν νέες αρμοδιότητες που συνοδεύονται, όμως, από μεγαλύτερες απαιτήσεις προς το πρόσωπό τους, όπως ο αυξημένος χρόνος παρουσίας τους στο σχολείο. Το έργο τους έχει επηρεαστεί από οικονομικές, κοινωνικές και πολιτιστικές αλλαγές. Πλέον η επίδοση των μαθητών δεν είναι το μοναδικό ζητούμενο. Τα σχολεία καλούνται να βρουν λύσεις σε θέματα όπως ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ενσωμάτωση μαθητών που προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικά υπόβαθρα, ίση μεταχείριση και παροχή ίσων ευκαιριών σε αλλοδαπούς και μη προνομιούχους μαθητές. Ο εκπαιδευτικός πλέον επιτελεί πολλαπλούς ρόλους και επιφορτίζεται με ευθύνες που παλιότερα δεν είχε (Desurmont, Forsthuber & Oberheidt, 2008: 13)

Ενώ ακόμη και στα πιο συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα οι εκπαιδευτικοί είχαν τη δυνατότητα να επιλέγουν το διδακτικό υλικό τους, οι μεταρρυθμίσεις για επιπλέον αυτονομία ήταν απαραίτητες. Αφενός θα μπορούσαν να αναπτύξουν τη δημιουργικότητά τους και θα μπορούν να εισάγουν καινοτομίες στο μάθημά τους, αφετέρου θα μπορούν να επιλέγουν την πορεία της διδασκαλίας τους, ανάλογα με τους μαθητές που έχουν κάθε φορά και τις ανάγκες τους. Δηλαδή, το κέρδος είναι τόσο προσωπικό, όπου ο εκπαιδευτικός αναπτύσσεται ως επαγγελματίας, όσο και συνολικό, όσο αφορά την εκπαίδευση των μαθητών (όπ.π.: 9)

Η πλειονότητα των ευρωπαϊκών χωρών εισήγαγαν την σχολική αυτονομία τη δεκαετία 1990-2000, με εξαίρεση τη Φινλανδία που το έκανε μια δεκαετία πριν. Άλλες χώρες μόλις πρόσφατα εισήγαγαν τέτοιες δράσεις, όπως η Ιταλία (2000). Ωστόσο, στην πορεία πολλές χώρες της Ευρώπης στράφηκαν προς την αντίθετη κατεύθυνση, αποφασίζοντας να μην προχωρήσουν σε περαιτέρω αυτονόμηση του προγράμματος σπουδών, όπως έκαναν κάποιες άλλες χώρες. Έτσι, τελικά διαμορφώθηκαν δύο τάσεις στις ευρωπαϊκές χώρες: αφενός εκχωρήθηκε πολλή αυτονομία στους τομείς της διοίκησης και της οικονομίας, όπου πραγματοποιήθηκε μια συνεχής μεταβίβαση αρμοδιοτήτων από τις κεντρικές αρχές σε τοπικούς φορείς. Αφετέρου παρατηρήθηκε μια αντίστροφη πορεία στον τομέα των προγραμμάτων σπουδών, όπου τα διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα δεν επεδίωξαν την αυτονόμησή τους. Ο λόγος ήταν για να διατηρηθούν οι εκπαιδευτικοί στόχοι που είχαν τεθεί αρχικά, χωρίς να κινδυνεύσει η μάθηση, αλλά και για να διασφαλιστεί η ισότητα των ευκαιριών των μαθητών (όπ.π.: 9-10-11)

Θα πρέπει σε αυτό το σημείο να επισημανθεί πως αύξηση της αυτονομίας του εκπαιδευτικού δε σημαίνει απαραίτητα και αύξηση της ελευθερίας του. Αντίθετα, οι νέες

αρμοδιότητες αναγκάζουν τους εκπαιδευτικούς σε μια σχολική μονάδα να συνεργάζονται μεταξύ τους με τέτοιο τρόπο που να αναστέλλει την ανεξαρτησία τους (όπ.π.: 12)

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού, μέσα στα πλαίσια της αυτονομίας, λαμβάνει πολλαπλές διαστάσεις και ξεφεύγει από την απλή μεταβίβαση γνώσεων. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αντιλαμβάνονται το πόσο μεγάλη επιρροή ασκούν στους μαθητές στη διαδικασία της μάθησης. Οι στάσεις τους, οι απόψεις τους και οι ικανότητές τους είναι σε περίοπτη θέση, αλλά και ο τρόπος που διεξάγουν τη διδασκαλία είναι επίσης καθοριστικός στη διαμόρφωση κλίματος μέσα στην τάξη. Επίσης, θα πρέπει να κατανοούν την παιδαγωγική επιστήμη και να κατέχουν τις τεχνικές διδασκαλίας. Το “management” κατέχει πολύ σημαντική θέση στα προσόντα του εκπαιδευτικού, καθώς πλέον αναλαμβάνει τη διαχείριση αυτόβουλων μαθητών, που συμμετέχουν στη διαδικασία αποφάσεων και στα γεγονότα της τάξης (Camillieri, 1999: 36). Κατά τους Stros, Skinner και Davies (στο Camillieri, 1999: 36) ο εκπαιδευτικός δημιουργεί μια ευχάριστη ατμόσφαιρα στην τάξη, αποβάλλοντας το άγχος των εξετάσεων από τους μαθητές του, παρέχοντας ποικιλία υλικού και μεθόδων.

Στα πλαίσια της αυτονομίας του ο εκπαιδευτικός γίνεται ένα άτομο που δημιουργεί συνδέσεις μεταξύ γνωστικών αντικειμένων, κάνει σχέδια τόσο άμεσα όσο και μακροπρόθεσμα, προγραμματίζει την πορεία της σχολικής χρονιάς, με προτεραιότητα τους μαθητές του. Πρέπει να έχει εναλλακτικές μεθόδους και διεξόδους, πολύ καλούς τρόπους αξιολόγησης της πορείας της διδασκαλίας και να αποτελεί πρότυπο. Ως σύμβουλος, ο δάσκαλος συνθέτει μεθόδους για να αντιμετωπίζει τις δυσκολίες των μαθητών (Davies, 1987, στο Camillieri, 1999: 37), να αναπτύσσει μια ουσιαστική σχέση με το κάθε παιδί, να το καθοδηγεί και να το συμβουλεύει αναλόγως (Camillieri, 1999: 36-38).

Στην Ευρώπη οι εκπαιδευτικοί έχουν συχνότερα λόγο για θέματα μεθοδολογίας και περιεχομένου διδασκαλίας, αλλά όχι για θέματα διαχείρισης ανθρώπινων πόρων. Πιο συγκεκριμένα, στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έχουν ελευθερία στην επιλογή μεθόδων διδασκαλίας, εκτός από την Ελλάδα, όπου όλες οι αποφάσεις λαμβάνονται από το Υπουργείο Παιδείας και το Βέλγιο (Φλαμανδική κοινότητα) όπου λαμβάνονται από το διευθυντή της σχολικής μονάδας.

Αναφορικά με το ποιος είναι υπεύθυνος για τη λήψη αποφάσεων στον τομέα διαχείρισης των ανθρώπινων πόρων, στην πλειοψηφία των ευρωπαϊκών χωρών υπεύθυνοι είναι οι διευθυντές, ενώ σε λίγες χώρες αποφασίζουν οι αρμόδιες εκπαιδευτικές αρχές, όπως στην Ελλάδα, στην Ισπανία, στη Γαλλία, στην Ιταλία, στην Κύπρο και στη Μάλτα.

Ο μεγαλύτερος τομέας άσκησης επιρροής των εκπαιδευτικών στην Ευρώπη είναι το μαθησιακό περιεχόμενο. Οι περισσότερες χώρες δίνουν αυτή την αυτονομία, εκτός της

Πορτογαλίας και της Ισλανδίας, όπου αποφασίζουν οι εκπαιδευτικές αρχές. Επίσης, στο Βέλγιο (φλαμανδική κοινότητα), στην Ολλανδία και στη Σουηδία εκχωρούνται αρμοδιότητες στους εκπαιδευτικούς για αποφάσεις περί προσωπικού, δεν δίνονται τέτοιες εξουσίες στην Ιταλία, στην Πορτογαλία και στην Τουρκία, ενώ ελάχιστες δίνονται στο Βέλγιο, στην Εσθονία, στην Ελλάδα, στη Ρουμανία και στην Κροατία.

Στα πλαίσια της αυτονομίας των εκπαιδευτικών στην Ευρώπη, μια ακόμα αρμοδιότητά τους είναι η διαχείριση των εθνικών εξετάσεων για τον καθορισμό του επιπέδου των μαθητών και των ατομικών τους επιτευγμάτων και για την παρακολούθηση των σχολείων και του εκπαιδευτικού συστήματος γενικότερα. Συχνότερα αναλαμβάνουν τη διαχείριση των εξετάσεων και λιγότερο συχνά τη βαθμολόγηση των γραπτών των μαθητών. Τέλος, είναι αρμόδιοι για τον καθορισμό των μαθητών που θα προαχθούν ή όχι στην επόμενη τάξη, στις χώρες που δεν προβλέπονται μηχανισμοί αυτόματης μετάβασης των μαθητών από τη μια τάξη στην άλλη (EACEA & Eurydice, 2013: 103-109).

## 2.2 Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικού

Η εκπαιδευτική έρευνα έχει δείξει τη σημαντικότητα της επαγγελματικής ανάπτυξης στην προσπάθεια βελτίωσης της σχολικής επίδοσης (Bolam, 2000, στο Λασκαράκης, 2012: 28). Το ίδιο ισχύει και για τη σχέση της επαγγελματικής ανάπτυξης με την ποιότητα στην εκπαίδευση (Macbeath and Mortimore, 2001, στο Λασκαράκης, 2012: 28). Ξεκάθαρος ορισμός της επαγγελματικής ανάπτυξης δεν υπάρχει. Έχουν γίνει, ωστόσο, από πολλούς ερευνητές κάποιες προσπάθειες προσδιορισμού του όρου. «Ως επαγγελματική ανάπτυξη (των εκπαιδευτικών) ορίζονται οι δραστηριότητες που αναπτύσσουν τις ικανότητες ενός ατόμου, τη γνώση, την τεχνογνωσία και άλλα χαρακτηριστικά του ως εκπαιδευτικού» (OECD, 2009: 49).

Ο Day (2003) αναφέρει ότι: «Η επαγγελματική ανάπτυξη συντίθεται από όλες τις φυσικές μαθησιακές εμπειρίες και από εκείνες τις συνειδητές και σχεδιασμένες δραστηριότητες που σκοπεύουν στο άμεσο ή έμμεσο όφελος του ατόμου, της ομάδας ή του σχολείου και οι οποίες συμβάλλουν, μέσω αυτών, στην ποιότητα της εκπαίδευσης μέσα στην τάξη. Είναι η διαδικασία μέσω της οποίας μόνοι ή μαζί με άλλους, οι εκπαιδευτικοί επανεξετάζουν, ανανεώνουν και επεκτείνουν τη δέσμευσή τους ως φορείς αλλαγής, στους ηθικούς στόχους της διδασκαλίας. Είναι επίσης η διαδικασία μέσω της οποίας αποκτούν και αναπτύσσουν κριτικά τη γνώση, τις δεξιότητες και τη συναισθηματική νοημοσύνη που είναι απαραίτητες για τον σωστό τρόπο επαγγελματικής σκέψης, το σχεδιασμό και την πρακτική άσκηση με τα παιδιά, τους νέους ανθρώπους και τους συναδέλφους σε κάθε στάδιο της επαγγελματικής τους ζωής» (Day, 2003: 28-29, στο Λασκαράκης, 2012: 24). Ο Ματσαγγούρας υποστηρίζει με τη σειρά του πως η

επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού «*συνίσταται στη σταδιακή απόκτηση, μέσω φυσικών εμπειριών και σχεδιασμένων επιμορφωτικών δραστηριοτήτων:*

- *εξειδικευμένων επιστημονικών γνώσεων και δεξιοτήτων, αποτελεσματικών στη διαχείριση της εκπαιδευτικής πράξης*
- *προσωπικών σχημάτων κατανόησης των εκπαιδευτικών καταστάσεων και*
- *ικανοτήτων διακριτικής παρέμβασης, ώστε να προβαίνει στη στοχαστικό- κριτική ανάλυση των εκπαιδευτικών καταστάσεων» (Ματσαγγούρας, 2005, στο Λασκαράκης, 2012: 25).*

Η Evans (2008: 30) δίνει έναν ορισμό της επαγγελματικής ανάπτυξης ως «τη διαδικασία εκείνη μέσω της οποίας η επαγγελματικότητα και/ή ο επαγγελματισμός των ατόμων θεωρούνται ότι πρέπει να ενισχυθούν». Σύμφωνα με τον Day (1999: 4), η επαγγελματική ανάπτυξη περιέχει το σύνολο των φυσικών μαθησιακών εμπειριών και των συνειδητά σχεδιασμένων δραστηριοτήτων που μελλοντικά θα οδηγήσουν σε θετικά αποτελέσματα για τα άτομα και για τις ομάδες που υπάρχουν στο σχολείο και συνεισφέρουν στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Πρόκειται για μια διαδικασία κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί, ατομικά ή ομαδικά, επανεκτιμούν, ανανεώνουν και προσδιορίζουν το καθήκον τους αναφορικά με τους ηθικούς σκοπούς της διδασκαλίας και αποκτούν τη δυνατότητα να αναπτύξουν με κριτικό τρόπο τη γνώση, τις δεξιότητες και τη συναισθηματική τους νοημοσύνη, που είναι ουσιώδεις για την ορθή επαγγελματική σκέψη, τον σχεδιασμό και τις πρακτικές τους καθ' όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής τους πορείας. Οι Joyce et al. (1976: 6) θεωρούν πως η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού είναι απόλυτα συνδεδεμένη με τα τυπικά και άτυπα εφόδια που στόχο έχουν τη βελτίωσή τους ως επαγγελματίες, ώστε να επιτύχουν στους ρόλους και τα καθήκοντα που έχουν αναλάβει.

Ο Μαυρογιώργος (στο Παπασάββας, χχ: 2) θεωρεί πως υπάρχει άρρηκτη σχέση ανάμεσα στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και τη βασική εκπαίδευση που δέχτηκε, τον τρόπο που αντιμετωπίστηκε ως νεοδιόριστος και τον τρόπο άσκησης του έργου του στη διάρκεια της σταδιοδρομίας του. Όλα αυτά, σύμφωνα με τον ίδιο, στοχεύουν στην αναγνώρισή του και στην αναγνώριση της επαγγελματικής του ταυτότητας. Την ίδια στιγμή, υπάρχουν κάποια γνωρίσματα και χαρακτηριστικά της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού. Πρώτη θέση κατέχει η συνεργασία και η συμμετοχικότητα, οι οποίες διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο, καθώς οι εκπαιδευτικοί μπορούν να μοιράζονται γνώσεις, σκέψεις, μεθόδους και προβληματισμούς, γεγονός που τους ωθεί στην αφομοίωση νέων στοιχείων (Birman et al., 2000: 28-33). Άλλο χαρακτηριστικό δείγμα της επαγγελματικής

ανάπτυξης του εκπαιδευτικού είναι η πρόοδος και η επίδοση των μαθητών του, καθώς αντανακλά άμεσα τη δουλειά και την εξέλιξή του. Τρίτο γνώρισμα αποτελεί η διάρκεια που έχει η επαγγελματική του πρόοδος. Πρόκειται για μια διαδικασία ατέρμονη και, όπως υποστηρίζουν διάφοροι επιστήμονες, «η επαγγελματική ανάπτυξη προκειμένου να είναι αποτελεσματική πρέπει να είναι διαρκής και συνεχιζόμενη», αλλά και εντατικοποιημένη (Φωτοπούλου, 2013: 233-234).

Ένα ακόμη χαρακτηριστικό της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού είναι η αυτοαξιολόγηση, η κριτική σκέψη και οι στοχαστικές του ιδιότητες. Το ζητούμενο αποτέλεσμα είναι εκπαιδευτικοί να αναστοχάζονται, να πειραματίζονται με νέες μεθόδους, να σκέφτονται τι τεχνικές να εφαρμόσουν στην τάξη τους, πώς μπορούν να τις βελτιώσουν και να τις προσαρμόσουν στους μαθητές τους με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Στα γνωρίσματα που περιγράφουν την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού ως αποτελεσματική περιλαμβάνεται η ενσωμάτωσή της στη εργασία, στο σχολείο, και η σύνδεσή της με την καθημερινή πρακτική του εκπαιδευτικού (Bredeson & Johansson, 2000), αφού το σχολείο είναι η αρχή και το τέλος της αποτελεσματικής επαγγελματικής ανάπτυξης (Hawley & Valli, 1999, στο Φωτοπούλου, 2013: 235-236).

Πολύ σημαντική είναι και η σύνδεση της θεωρίας με την πράξη. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε ομάδες και δραστηριότητες τους δίνει ευκαιρίες για μάθηση. Αποτελεσματική κρίνεται, λοιπόν, η επαγγελματική ανάπτυξη του δασκάλου όταν αυτή τη νέα γνώση μπορεί να την εφαρμόσει στην πραγματικότητα της τάξης του (Vrasidas & Glass 2004). Ακόμη, άλλο βασικό στοιχείο της επαγγελματικής ανάπτυξης είναι ο ρόλος που διαδραματίζει ο εκπαιδευτικός και κατά πόσο μπορεί να αποτελεί το κέντρο της τάξης του, χωρίς όμως να πέφτει στην παγίδα της απόλυτης καθοδήγησης. Πώς, δηλαδή, θα είναι η κινητήριος δύναμη των μαθητών του, δίνοντάς τους το χώρο να κάνουν τις δικές τους επιλογές, στην κατεύθυνση που επιθυμεί ο ίδιος.

Μέσα από την αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη έρχεται η καλλιέργεια της γνώσης, που αποτελεί το επόμενο γνώρισμα. Η συσσώρευση των πληροφοριών είναι μεγάλη, όταν ο εκπαιδευτικός συνεχώς μαθαίνει και εξελίσσεται. Γι' αυτό είναι αναγκαίο για τη σωστή του ανάπτυξη να φιλτράρει τη γνώση και να μπορεί να την διοχετεύσει στη δουλειά του. Επίσης, η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού είναι ωφέλιμη τόσο για τον ίδιο, όσο και για το σχολικό περιβάλλον και, τέλος, αποτελεί μέρος μια ολοκληρωμένης διαδικασίας για αλλαγή του ευρύτερου χώρου της εκπαίδευσης, καθώς όλα τα παραπάνω αποτελούν αλυσίδα που επηρεάζει τον εκπαιδευτικό, ο οποίος με τη σειρά του έχει επίδραση στους μαθητές του, στο σχολικό περιβάλλον και στην κοινωνία ευρύτερα (Φωτοπούλου, 2013: 239).

Κατά την Αθανασούλα-Ρέππα και άλλους ερευνητές (στο Παπασάββας, χχ: 4), πολλοί δείκτες μαρτυρούν την αναγκαιότητα της επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού για την επαγγελματική του εξέλιξη. Αρχικά, η επιμόρφωση του εκπαιδευτικού συνιστά επένδυση τόσο ως προς τον ίδιο, όσο και προς το σχολικό οργανισμό. Επίσης, η βασική εκπαίδευση δεν είναι αρκετή για να εφοδιάσει τον εκπαιδευτικό με τις απαραίτητες δεξιότητες ώστε να ανταποκριθεί στην πληθώρα των καθηκόντων που απαιτούνται. Ακόμη, η κοινωνία είναι δυναμικά εξελισσόμενη και δεν παραμένει αμετάβλητη, οπότε και οι βασικές γνώσεις που δόθηκαν στο δάσκαλο μετά από κάποιο χρονικό διάστημα μπορεί να είναι ξεπερασμένες και η εισαγωγή νέων πληροφοριών κρίνεται απαραίτητη. Τέλος, συνεχώς γίνονται αλλαγές στα αναλυτικά προγράμματα, στις διδακτικές μεθοδολογίες που θεωρούνται αποδεκτές, στη χρήση της τεχνολογίας στην τάξη, γεγονότα που συνηγορούν στη συνεχή εκπαίδευση των εκπαιδευτικών.

Η αναγκαιότητα επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών γίνεται όλο και πιο επιτακτική σε μια κοινωνία που συνεχώς μεταβάλλεται, με μαθητές που έχουν διαφορετικές μαθησιακές και εκπαιδευτικές ανάγκες, που κατάγονται από διαφορετικούς πολιτισμούς, αλλά συνυπάρχουν. Ακόμη, υπάρχει μια γενικευμένη στροφή προς το επίπεδο της εκπαιδευτικής μονάδας, γεγονός που απαιτεί από τον εκπαιδευτικό να εξελιχθεί και να γίνει άρτιος επαγγελματίας. Η Παπαναούμ (2005, στο Λασκαράκης, 2012: 31-32) αναφέρει τέσσερις κρίσιμες φάσεις της πορείας των εκπαιδευτικών. Αυτές είναι οι εξής:

- Ο προσανατολισμός στο επάγγελμα, που σχετίζεται με τους όρους εργασίας, εξέλιξης, καθορισμού μισθών από πλευράς πολιτείας και με το κριτήριο της ζήτησης από την πλευρά της προσωπικής ανάπτυξης.
- Η προετοιμασία στο επάγγελμα, που αναφέρεται στην οργάνωση σπουδών και στα προγράμματα σπουδών των φορέων αρχικής εκπαίδευσης και στην ποιότητα της επαγγελματικής μάθησης αναφορικά με την προσωπική ανάπτυξη.
- Η είσοδος στο επάγγελμα, που επηρεάζεται από ενέργειες της πολιτείας σχετικά με την πιστοποίηση, την επιλογή και την τοποθέτηση και σχετίζεται με το κριτήριο της επαγγελματικής επάρκειας του τομέα της προσωπικής ανάπτυξης.
- Η σταδιοδρομία στο επάγγελμα που αφορά τις ρυθμίσεις ή παρεμβάσεις της πολιτείας και των φορέων στις προοπτικές εξέλιξης, στις συνθήκες εργασίας, στην υποδομή, τομείς οι οποίοι αντιστοιχούν με την ικανοποίηση από το επάγγελμα στην προσωπική ανάπτυξη. Επίσης, αντιστοιχεί από πλευράς πολιτείας/φορέων στην επιμόρφωση, στην ενδοσχολική επιμόρφωση, στις άτυπες μορφές συνεργατικής μάθησης και στην



αυτομόρφωση, που επηρεάζουν την ποιότητα της επαγγελματικής μάθησης, από πλευράς προσωπικής ανάπτυξης.

### **2.3 Επαγγελματική ενδυνάμωση εκπαιδευτικού και αυτονομία**

Ένα πολύ σημαντικό στοιχείο της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών είναι η επαγγελματική τους ενδυνάμωση. Συνδυάζει τη μεταβίβαση ευθυνών και εξουσίας, την παρακίνηση και ανάπτυξη των εργαζομένων με στόχο την υψηλότερη δυνατή απόδοση και την υψηλότερη δυνατή ικανοποίηση τους στην εργασία. Τα αποτελέσματά της γίνονται φανερά στα συναισθήματα και στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών. Συνδέεται με τις έννοιες της αίσθησης του νοήματος στην εργασία, της ικανότητας, του αυτοπροσδιορισμού και της επιρροής. Η πρώτη αφορά το προσωπικό νόημα που βρίσκει ο εργαζόμενος στη δουλειά όταν αισθάνεται ότι αυτή είναι σημαντική και όταν ταιριάζει με τις ανάγκες του, τα πιστεύω του και τις αξίες του. Η δεύτερη αναφέρεται στην αυτοπεποίθηση του εργαζομένου ότι διαθέτει τις απαραίτητες ικανότητες και τα απαραίτητα εφόδια για να φέρει σε πέρας την εργασία του. Η έννοια του αυτοπροσδιορισμού του εργαζομένου αφορά τη δυνατότητά του να νιώθει ότι διαθέτει την αυτονομία και την ικανότητα να παίρνει τις ανάλογες πρωτοβουλίες ώστε να είναι αποτελεσματικός. Αισθανόμενος επιρροή ο εργαζόμενος πιστεύει ότι μπορεί να εμπνεύσει άλλους ανθρώπους, λειτουργίες και συστήματα μέσω της δικής του προσπάθειας. Έτσι, η αίσθηση της επιρροής ικανοποιεί το αίσθημα της επιτυχίας, την ανάγκη για αναγνώριση και δύναμη (Μπουραντάς, 2005, στο Νικολάου, χχ: 2-3).

Πολλοί ερευνητές έχουν ορίσει την επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, όλοι όμως έχουν σαν βασικό στοιχείο τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων. Σύμφωνα με τους Short και Rinehart (1992 στο Moomaw, 2005: 24-25), υπάρχουν έξι διαστάσεις της επαγγελματικής ενδυνάμωσης: «Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων που επηρεάζουν άμεσα την εργασία τους, η ισχύς (impact) που έχουν οι εκπαιδευτικοί όσον αφορά την ικανότητα τους να επηρεάζουν τη λήψη αποφάσεων που αφορούν το σχολείο, το κύρος τους σε σχέση με τον επαγγελματικό σεβασμό που έχουν για το άτομό τους οι συνάδελφοί τους, η επαγγελματική τους αυτονομία, η ανάληψη ευθύνης σε θέματα επαγγελματικής ανάπτυξης και δια βίου εκπαίδευσης και η ανάπτυξη των συναισθημάτων αυτοεπάρκειάς τους».

Γίνεται αντιληπτό ότι η αυτονομία που δίδεται στον εκπαιδευτικό παίζει σημαντικό ρόλο στην επαγγελματική του ενδυνάμωση, καθώς συνδέεται άρρηκτα με την ελευθερία του να ασκεί το επάγγελμά του κατά τρόπο που να τον ικανοποιεί και να αναλαμβάνει

πρωτοβουλίες, γεγονός που τον κάνει να αισθάνεται χρήσιμος. Οι Blanchard, Carlos και Randolph (στο Νικολάου, χχ: 4) συμφωνούν, καθώς θεωρούν την αυτονομία μία από τις τρεις απαραίτητες ενέργειες για την επίτευξη επαγγελματικής ενδυνάμωσης. Η πρώτη είναι η διάχυση των πληροφοριών στους εργαζόμενους, ακολουθεί ο καθορισμός της αυτονομίας ατόμων και ομάδων και τέλος βρίσκεται η ανάπτυξη συνεργασίας μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας.

Ακόμη, εφόσον ένα από τα απαραίτητα στοιχεία του καλού εκπαιδευτικού είναι η δημιουργικότητα στον τρόπο διδασκαλίας, η αυτονομία για άλλη μια φορά κρίνεται απαραίτητη. Κατά τους Eye και Netzer (1965, στο Moomaw, 2005: 17), η δημιουργικότητα χάνεται όταν υπάρχει υπερβολική καθοδήγηση και έλλειψη ελευθερίας του ατόμου. Ο Easterbrook κατέληξε στο συμπέρασμα πως οι μη αυτόνομοι άνθρωποι «τείνουν να επιδεικνύουν λιγότερη πρωτοτυπία στη σκέψη τους και μειωμένο ενδιαφέρον για καινοτομία» (ό.π.).

#### **2.4 Αυτονομία και επαγγελματισμός εκπαιδευτικού**

Κάποιοι ερευνητές έχουν μελετήσει το πώς μπορεί η αυτονομία να επηρεάσει τον επαγγελματισμό των εργαζομένων. Ο Corwin (1965, στο Moomaw, 2005: 19) διαπίστωσε πως η παρουσία κάποιων χαρακτηριστικών στοιχείων, όπως είναι η ύπαρξη κριτηρίων για να ενταχθεί κάποιος σε ένα συγκεκριμένο επάγγελμα, η ανέλιξη σε κύρος και οικονομική βαθμίδα που προσφέρει η εργασία στο άτομο και η αυτονομία που του δίνει, αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες για τον επαγγελματισμό που διέπει μια απασχόληση. Ο Katz (1968, στο Moomaw, 2005: 19) υποστηρίζει πως όσο μεγαλύτερο βαθμό εξειδίκευσης και προσόντων απαιτεί μια εργασία, τόσο περισσότερη αυτονομία θα δίνεται στο άτομο από αυτή.

Σύμφωνα με τον Franklin (1988, στο Moomaw, 2005: 16) οι αυτόνομοι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι αποτελούν μια μορφή εξουσίας, που κατέχει τα κατάλληλα προσόντα και μετέχει στα εκπαιδευτικά δρώμενα λόγω αυτής τους της εξειδίκευσης. Επίσης, νιώθουν ότι έχουν κάθε δικαίωμα να οργανώνουν τη διδασκαλία της τάξης τους κατά την κρίση τους και ότι δημιουργούν τους δικούς τους κανόνες μέσα σε αυτή, αφήνοντας έξω από την πόρτα το δίκτυο των απρόσωπων σχολικών κανόνων. Αναφορικά με τον βαθμό επίβλεψης που ο διευθυντής ασκεί στον εκπαιδευτικό και πόσος είναι επιθυμητός για να έχουν αυτονομία οι εκπαιδευτικοί τα πράγματα δεν είναι ξεκάθαρα. Ο Lortie (1969, στο Moomaw, 2005: 22) συμπεραίνει πως οι διευθυντές προτιμούν να καθοδηγούν περισσότερο και να ελέγχουν στενότερα τους νέους δασκάλους, ενώ αφήνουν περισσότερη ελευθερία στους μεγαλύτερους, ως πιο πεπειραμένους. Δηλαδή, θα μπορούσε να ειπωθεί με ασφάλεια πως οι πιο έμπειροι και

συγκροτημένοι εκπαιδευτικοί κερδίζουν την αυτονομία τους, μέσα από την προσωπική τους σταδιοδρομία.

Στο βιβλίο «A Nation at Risk» (σύμφωνα με Moomaw, 2005: 19) έγινε φανερή η επικρατούσα άποψη πως οι εκπαιδευτικοί δεν είναι επαγγελματίες, η οποία λαμβάνει όλο και μεγαλύτερες διαστάσεις στον απλό κόσμο. Όμως, η σχέση μεταξύ επαγγελματισμού και αυτονομίας του εκπαιδευτικού είναι δεδομένη και ξεχωρίζει τον επαγγελματία από τον ερασιτέχνη, όπως καταδεικνύουν διάφορες μελέτες (Ingersoll & Alsalam; Khmelkon, 2000, στο Moomaw, 2005: 19). Η επαγγελματική αυτονομία είναι απαραίτητη τόσο στον δάσκαλο, όσο και στο διευθυντή, οι οποίοι έχουν κάθε δικαίωμα να λαμβάνουν αποφάσεις στον τομέα δικαιοδοσίας τους. Ο Ingersoll (1997, στο Moomaw, 2005: 20) προσθέτει ένα ακόμα χαρακτηριστικό του επαγγελματισμού, που είναι η εξουσία που θα πρέπει να έχει ο εκπαιδευτικός να επηρεάζει τα δρώμενα του σχολείου όσον αφορά εκπαιδευτικά θέματα. Την παραπάνω σχέση αυτονομίας – επαγγελματισμού επιβεβαιώνει και ο Khmelkon (2000, στο Moomaw, 2005: 21) ο οποίος κατατάσσει τον επαγγελματισμό ως έναν από τους τρεις παράγοντες που προωθούν την αυτονομία του εκπαιδευτικού. Οι Ingersoll και Alsalam (1997, στο Moomaw, 2005: 20-21) αναφέρουν πως «οι υπέρμαχοι της αύξησης της αυτονομίας των εκπαιδευτικών υποστηρίζουν ότι με αυτό τον τρόπο οι δάσκαλοι θα λαμβάνουν πιο ενημερωμένα αποφάσεις για εκπαιδευτικά θέματα από κυβερνητικούς υπαλλήλους, καθώς αυτή η top-down πολιτική λήψης αποφάσεων που εφαρμόζεται συχνά αποτυγχάνει λόγω της έλλειψης υποστήριξης από αυτούς που είναι υπεύθυνοι για την εφαρμογή και την επιτυχία της απόφασης».

## **2.5 Αυτονομία και επαγγελματική ικανοποίηση**

Σύμφωνα με τον Trow, ο βαθμός της αυτονομίας που έχει ένας εργαζόμενος είναι άμεσα συνδεδεμένος με την επαγγελματική του ικανοποίηση. Το ίδιο συμβαίνει και στους εκπαιδευτικούς (Gnecco, 1983 στο Moomaw, 2005: 26). Κατά τον Charters «οι δάσκαλοι εκτιμούν την ελευθερία να διαλέγουν τα κριτήρια και τις τεχνικές για να αξιολογούν την επίδοση των μαθητών» (Moomaw, 2005: 26). Ο Franklin υποστηρίζει πως «η μεγαλύτερη ανταμοιβή στη διδασκαλία προέρχεται από τον έλεγχο της εκπαιδευτικής διαδικασίας... η αυτονομία του εκπαιδευτικού είναι σημαντική ως μέσο απόκτησης επαγγελματικής ικανοποίησης» (στο Moomaw, 2005: 27).

Την αυτονομία θεωρούν σημαντική και οι Perie και Baker (1997, στο Moomaw, 2005: 27) καθώς σε συνδυασμό με διοικητική στήριξη, με καλή συμπεριφορά των μαθητών στην τάξη και με καλό σχολικό κλίμα αποτελούν τα χαρακτηριστικά ενός επαγγελματικά

ικανοποιημένου εκπαιδευτικού. Μια έρευνα του 1992 από τους Fraser και Sorenson (στο Moo-paw, 2005: 27) έδειξε πως οι εκπαιδευτικοί είναι απογοητευμένοι από την έλλειψη ανατροφοδότησης, αυτονομίας και αλληλεπίδρασης, καθώς και πως η επιθυμία για συμμετοχή στις αποφάσεις του σχολείου δεν είναι ίδια από όλους, χωρίς αυτό να μειώνει τη θέλησή τους για αυτονομία.

## 2.6 Σχολική αυτονομία και διαχείριση τάξης

Μία αιτία που ωθεί τους εκπαιδευτικούς να υιοθετούν ένα πιο ελεγκτικό στυλ στην τάξη είναι η πίεση που νιώθουν από τον κοινωνικό ρόλο που επιτελούν. Η σχέση μεταξύ δασκάλου και μαθητή αποτελείται από δυο μέρη, όπου το ένα ασκεί δύναμη στο άλλο. Ο δάσκαλος είναι η «αυθεντία» και αυτός που ελέγχει το τι γίνεται στην τάξη. Άρα, είναι λογικό για τους περισσότερους ο εκπαιδευτικός να καθορίζει απόλυτα την πορεία της διδασκαλίας, χωρίς τη συμμετοχή του μαθητή. Ωστόσο, δεν είναι απίθανο κάποιος να επιλέξει το δρόμο της υποστηριζόμενης αυτονομίας, αλλά η φύση της σχέσης ανωτέρου – κατωτέρου (εκπαιδευτικού – μαθητή) συνήθως οδηγεί στα παραπάνω αποτελέσματα.

Πολύ σημαντικό ρόλο στην αντίσταση που προβάλλουν στην αυτονομία οι εκπαιδευτικοί παίζει η πίεση που τους ασκείται για επίτευξη αποτελεσμάτων. Η αξιολόγηση και η λογοδότηση τους εξαναγκάζουν να επιφέρουν τα αναμενόμενα αποτελέσματα με κάθε κόστος. Ως επακόλουθο πιέζουν τους μαθητές να επιτύχουν στόχους και η εκχώρηση αυτονομίας θεωρείται πολύ χρονοβόρα. Αντίθετα, ο προγραμματισμός και η καθοδήγηση της διδασκαλίας από τον εκπαιδευτικό είναι η εύκολη λύση για γρήγορα αποτελέσματα, κάτω από το βάρος του ελέγχου και των απαιτήσεων που τους επιβάλλονται.

Ο έλεγχος και η αυστηρή διαχείριση των μαθητών από το δάσκαλο θεωρείται σωστή από την κοινωνία και είναι επιθυμητή, όπως διαπιστώνει και ο Flink (1990, στο Reeve, 2009: 165). Συγκεκριμένα, παρατηρητές βαθμολόγησαν καλύτερα τους εκπαιδευτικούς που χρησιμοποιούσαν τον έλεγχο στην τάξη, από αυτούς που παραχωρούσαν περισσότερη αυτονομία. Στον αντίποδα, η έρευνα δείχνει πως η άποψη αυτή είναι λανθασμένη, καθώς μαθητές που ελέγχονται αυστηρά από τον εκπαιδευτικό έχουν σημαντικά χαμηλότερη επίδοση από εκείνους που τους δίνεται ελευθερία και αυτονομία να πράξουν κατά το δοκούν (Flink et al., 1990 στο Reeve, 2009: 165). Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί συχνά επιλέγουν την οδό του ελέγχου, μην θέλοντας να φανούν αδύναμοι στα μάτια της κοινωνίας.

Τέταρτη αιτία γι' αυτό το φαινόμενο αποτελεί ο φόβος των εκπαιδευτικών να χάσουν τον έλεγχο της τάξης με την παραχώρηση αυτονομίας στους μαθητές τους, καθώς αυτή είναι συνυφασμένη με το χάος στην αίθουσα. Μερικές φορές οι έννοιες έλεγχος και δομή συγχέονται

και ο εκπαιδευτικός φοβάται πως χωρίς το πρώτο, δε θα έχει και το δεύτερο. Σε αυτό το σημείο είναι το λάθος, καθώς οι περισσότεροι δάσκαλοι πιστεύουν πως πρέπει να πιέζουν τους μαθητές για την επίτευξη των σκοπών της τάξης, ενώ θα μπορούσαν να υποστηρίζουν τις αποφάσεις τους προς αυτή την κατεύθυνση, χωρίς πίεση. Πλήθος ερευνών (Reeve, 2009: 165) έχουν δείξει πως η πρώτη προσέγγιση απομακρύνει το μαθητή από το στόχο του, ενώ η δεύτερη είναι αποτελεσματικότερη.

Σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και η αντίδραση των μαθητών στις δραστηριότητες της τάξης. Είναι πολύ πιο πιθανό ο εκπαιδευτικός να χρησιμοποιήσει στρατηγικές αυστηρού ελέγχου εάν οι μαθητές είναι αδιάφοροι και παθητικοί, για να φέρει εις πέρας τη δραστηριότητα, ενώ εάν οι μαθητές είναι συνεργάσιμοι και ενεργητικοί είναι πιο πιθανό να τους εκχωρήσει αυτονομία και να τους αναθέσει καθήκοντα. Με άλλα λόγια, έχει ευθύνη και ο μαθητής στην επιλογή στρατηγικής από τον εκπαιδευτικό, αναλόγως με τη συμμετοχή του στο μάθημα.

Τέλος, δύο λόγοι που συμβάλλουν στην επιλογή ελεγκτικών μεθόδων στην τάξη, είναι η κυρίαρχη άποψη μεταξύ των εκπαιδευτικών πως ο έλεγχος είναι καλύτερος και αποδοτικότερος από την παροχή υποστηρικτικής αυτονομίας στους μαθητές και, φυσικά, η προσωπικότητα και οι απόψεις του καθενός. Πιο συντηρητικοί και δεσποτικοί εκπαιδευτικοί επιλέγουν τον αυστηρό έλεγχο της τάξης από τους πιο προοδευτικούς. Ανάλογα και με το τι στρατηγικές δέχονται οι ίδιοι οι δάσκαλοι από τη διεύθυνσή τους είναι πιο πιθανό να ασκούν αυστηρό έλεγχο στην τάξη τους αν τον υφίστανται από τον διευθυντή, ενώ να εκχωρούν περισσότερη αυτονομία, αν αυτή τους δίνεται (Reeve, 2009: 164-166).

Σε αυτό το σημείο πρέπει να επισημανθεί πως δεν επιθυμούν όλοι οι δάσκαλοι την αυτονομία. Σύμφωνα με διάφορους ερευνητές (Moosaw, 2005: 17) δεν επιδιώκουν όλοι οι εκπαιδευτικοί την αυτονομία με την ίδια ένταση. «Μερικοί εκπαιδευτικοί δεν θέλουν την αυτονομία που όλοι επιθυμούν να τους δοθεί, αλλά έχουν ανάγκη την καθοδήγηση από τον διευθυντή ή τον σύμβουλο» (ό.π.). Ομοίως και ο Willner επισημαίνει πως ακόμα και σε σχολεία που εκχωρούν αυτονομία και η συλλογική λήψη αποφάσεων ενθαρρύνεται, πολλοί εκπαιδευτικοί απλά δεν συμμετέχουν. Συνήθως είναι άτομα με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά προσωπικότητας που δεν επιθυμούν να λαμβάνουν αποφάσεις, αλλά νιώθουν πιο ασφαλείς όταν τους υποδεικνύουν τι να κάνουν.

Συνθέτοντας, λοιπόν, τα παραπάνω φαίνεται πως η αυτονομία είναι σημαντική για τον εκπαιδευτικό, τόσο στην άσκηση του επαγγέλματός του, όσο και στην προσωπική του ανάπτυξη και εξέλιξη. Οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να υπάρχει κλίμα συνεργασίας και ομαδικότητας στο σχολικό περιβάλλον, να τους δίνεται η ελευθερία ανταλλάσσουν εμπειρίες,

γνώσεις και σκέψεις με τους συναδέλφους τους και να μαθαίνουν μέσα από αυτή τη διαδικασία. Επίσης, θέλουν να αντιμετωπίζονται ως ικανοί επαγγελματίες και να τους δίνονται αρμοδιότητες και ευθύνες. Η συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων του οργανισμού, ειδικά σε αυτών που ανήκουν στον τομέα εξειδίκευσής τους, τους κάνει να νιώθουν χρήσιμοι και απαραίτητοι. Βρίσκουν προσωπικό νόημα στην εργασία τους και επιθυμούν να γίνονται καλύτεροι. Όλα αυτά συνδέονται άμεσα με την ελευθερία που τους δίνεται να ασκούν το επάγγελμά τους όπως εκείνοι επιθυμούν και κρίνουν καλύτερα, συνεπώς και με την αυτονομία τους.

Όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο, υπάρχουν τέσσερα είδη αυτονομίας, εκ των οποίων η διδακτική και η παιδαγωγική αφορούν άμεσα τον εκπαιδευτικό. Συνδέοντάς τες με τα παραπάνω είναι σαφές πως είναι απαραίτητες για την επαγγελματική ανάπτυξη και συνεπώς ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού. Η δυνατότητα των εκπαιδευτικών να σχεδιάζουν την πορεία του μαθήματος, την εξέλιξη της διδακτικής πράξης και το περιεχόμενο της διδασκαλίας δίνουν νόημα στην εργασία τους. Με τη μη ύπαρξη αυτών των μορφών αυτονομίας ο εκπαιδευτικός αδρανοποιείται. Δεν μπορεί να λαμβάνει πρωτοβουλίες για θέματα της τάξης του, δεν του δίνεται χώρος να σχεδιάσει την πορεία της διδασκαλίας, κάνει τυποποιημένες διαδικασίες που δεν του επιτρέπουν να αναπτύξει τη δημιουργικότητά του. Δε νιώθει πως είναι υπεύθυνος για την επίδοση των μαθητών του, γεγονός που τον οδηγεί να αισθάνεται πως η δουλειά του δεν έχει νόημα. Χρόνος για απόκτηση νέων γνώσεων και για προσωπική εξέλιξη -που πλέον δεν κρίνεται απαραίτητη- δεν υπάρχει, ενώ η αυτοαξιολόγηση και η ανατροφοδότηση δεν απαιτούνται, μιας και όλα είναι καθορισμένα από τους «ειδικούς».

Ο επαγγελματισμός, που είναι πολύ σημαντικό στοιχείο για κάθε εργαζόμενο, είναι πρωταρχικής σημασίας και για τον εκπαιδευτικό. Η εξειδίκευση που κατέχουν τους δίνει το δικαίωμα να απαιτούν να οργανώνουν τη διδασκαλία τους κατά την κρίση τους και να μην τους ελέγχει απόλυτα ο διευθυντής του σχολείου. Άλλωστε οι εκπαιδευτικοί είναι εργαζόμενοι όπως όλοι οι άλλοι: με τα όνειρά τους, τις προσδοκίες τους, με προσωπικούς στόχους και θέλω. Ο επαγγελματισμός τους δε θα πρέπει να αμφισβητείται, αλλά να είναι δεδομένος. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με την εκχώρηση αυτονομίας στους εκπαιδευτικούς ώστε να επηρεάζουν τα δρώμενα του σχολείου αναφορικά με εκπαιδευτικά ζητήματα και να έχουν εξουσία στους τομείς δικαιοδοσίας τους, βασικό χαρακτηριστικό του επαγγελματισμού.

### **3<sup>ο</sup> Κεφάλαιο: Η έρευνα**

Στο κεφάλαιο αυτό γίνεται η παρουσίαση του σκοπού και των επιμέρους ερωτημάτων της έρευνας καθώς και η περιγραφή της πορείας της ερευνητικής διαδικασίας. Αναλύεται, επίσης, η μεθοδολογική προσέγγιση που ακολουθήθηκε, περιγράφεται το δείγμα του πληθυσμού που έλαβε μέρος στην έρευνα και από όπου εξήχθησαν τα δεδομένα, αναπτύσσονται τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή των δεδομένων, η συνολική διαδικασία συλλογής των δεδομένων και αναλύονται ζητήματα αξιοπιστίας και εγκυρότητας.

#### **3.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα**

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τη σχολική αυτονομία και την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Τα ερευνητικά ερωτήματα είναι τα εξής:

1. Θεωρούν πως το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι επαρκώς αποκεντρωμένο;
2. Επιθυμούν να τους δοθεί περισσότερη αυτονομία τόσο στον παιδαγωγικό όσο και στο διοικητικό τομέα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα;
3. Σχετίζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την αποκέντρωση και την αυτονομία με την επαγγελματική τους ανάπτυξη και επί μέρους με την επαγγελματική τους ικανοποίηση και ενδυνάμωση;
4. Διαφοροποιούνται οι απαντήσεις για την αποκέντρωση, την παιδαγωγική και τη διοικητική αυτονομία ανάλογα με το φύλο, την ηλικία και τις σπουδές των εκπαιδευτικών;

Οι επί μέρους θεματικοί άξονες που κλήθηκαν να απαντήσουν οι ερωτηθέντες αφορούσαν την αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος, την παιδαγωγική αυτονομία, τη διοικητική αυτονομία και τη σχέση αυτονομίας και επαγγελματικής ανάπτυξης.

#### **3.2 Μεθοδολογική προσέγγιση**

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε η ποσοτική μέθοδος και αυτή θα αναλυθεί ακολούθως. Οι ποσοτικές μέθοδοι δίνουν βάση σε αντικειμενικά κριτήρια μέτρησης και ανάλυσης των δεδομένων μιας έρευνας. Αυτά μπορούν να συγκεντρωθούν μέσω ερωτηματολογίων, διεξαγωγής ερευνών, ή με την ανάλυση ήδη υπαρχόντων στοιχείων προηγούμενων ερευνών. Στην ποσοτική μέθοδο συγκεντρώνονται αριθμητικά στοιχεία από ένα

δείγμα και πραγματοποιείται στατιστική ανάλυση ώστε να μπορεί να εξαχθεί ένα ή περισσότερα συμπεράσματα. Εδώ τα στοιχεία συγκεντρώθηκαν μέσω ερωτηματολογίου, κωδικοποιήθηκαν ώστε να μπορούν να αναλυθούν ως αριθμητικά δεδομένα και να καταγράψουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη σχολική αυτονομία.

Οι ποσοτικές έρευνες χωρίζονται σε περιγραφικές - συσχετιστικές (σχέση μεταξύ των μεταβλητών) και πειραματικές (αιτιακή σχέση μεταξύ των μεταβλητών). Η παρούσα έρευνα είναι περιγραφική – συσχετιστική και στόχος είναι να καθοριστεί η σχέση μεταξύ των απόψεων για αποκέντρωση, παιδαγωγική αυτονομία, διοικητική αυτονομία και επαγγελματική ανάπτυξη σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Η ποσοτική έρευνα χαρακτηρίζεται από συλλογή δεδομένων με αυστηρά καθορισμένα ερευνητικά εργαλεία, από αντιπροσωπευτικό δείγμα του πληθυσμού που μπορεί να γενικευτεί σε ολόκληρο τον πληθυσμό, από υψηλή αξιοπιστία, γεγονός που την καθιστά δυνατή να επαναληφθεί με τα ίδια αποτελέσματα, από ξεκάθαρα ερωτήματα που αναζητούν απαντήσεις, από προσεκτικό σχεδιασμό όλων των πλευρών της έρευνας πριν συγκεντρωθούν τα αποτελέσματα, από δεδομένα που έχουν αριθμητική μορφή και συνοψίζονται σε πίνακες και σχεδιαγράμματα, από δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων και πρόβλεψης μελλοντικών αποτελεσμάτων. Την ίδια στιγμή, η ποσοτική έρευνα έχει συγκεκριμένα πλεονεκτήματα. Αρχικά, επιτρέπει τη διεξαγωγή μιας διευρυμένης μελέτης με μεγάλο αριθμό υποκειμένων, όπου τα αποτελέσματα μπορούν να γενικευτούν. Επίσης, παρέχει μεγαλύτερη αντικειμενικότητα και αξιοπιστία σε σχέση με τις ποιοτικές μεθόδους, ενώ η διαδικασία μπορεί να επαναληφθεί δίνοντας παρόμοια αποτελέσματα, ακόμα και μετά από αρκετό χρόνο. Τέλος, η προσωπική άποψη του ερευνητή μπορεί να περιοριστεί, χρησιμοποιώντας τις ενδεδειγμένες τεχνικές και μεθόδους συλλογής και ανάλυσης των αποτελεσμάτων.

Υπάρχουν, όμως, και κάποιοι περιορισμοί. Η αυστηρή οργάνωση της ποσοτικής μεθόδου δε δίνει ευελιξία στην όλη διαδικασία. Αν και αποτελεί μια πολύ αξιόπιστη μέθοδο, ο ερευνητής μπορεί να δημιουργήσει έτσι τις ερωτήσεις ώστε να καθοδηγήσει τα αποτελέσματα στην κατεύθυνση που εκείνος επιθυμεί. Υπάρχει ένα επίπεδο ελέγχου, καθώς η συλλογή των δεδομένων γίνεται σε ελεγχόμενο περιβάλλον, ενώ, τέλος, οι διαθέσιμες απαντήσεις μπορεί να μην εκφράζουν πάντα τη γνώμη των υποκειμένων, αλλά να είναι περίπου αυτό που πιστεύουν.

Το ερευνητικό εργαλείο της παρούσας έρευνας, όπως αναφέρθηκε, ήταν το ερωτηματολόγιο. Το ερωτηματολόγιο αποτελεί ένα ευρέως χρησιμοποιούμενο μέσο για τη συλλογή πληροφοριών έρευνας. Παρέχει δομημένα και συχνά αριθμητικά δεδομένα, που είναι εύκολο να συλλεχθούν χωρίς την παρουσία του ερευνητή και δε χρειάζονται επιπλέον



επεξεργασία για να αναλυθούν (Wilson & McLean, 1994, στο Cohen, Manion & Morrison, 2007: 317).

Αναφορικά με τα υποκείμενα που θα απαντήσουν ένα ερωτηματολόγιο, η συμμετοχή τους στην έρευνα μπορεί να απορρέει από τα εξής στοιχεία: την εν γνώσει τους συγκατάθεση, το δικαίωμά τους να αποσυρθούν οποιαδήποτε στιγμή, την προοπτική να βελτιώσουν την υπάρχουσα θέση τους, τη βεβαίωση ότι η έρευνα δεν θα τους βλάψει, τη σιγουριά της ανωνυμίας και του απόρρητου, το βαθμό της απειλής ή της ευαισθησίας των ερωτήσεων που μπορεί να οδηγήσουν τους ερωτώμενους να απαντήσουν βεβιασμένα, τους πιθανούς παράγοντες που συνυπάρχουν στο ίδιο το ερωτηματολόγιο (π.χ. το θέμα), τις αντιδράσεις των ερωτώμενων, εάν για παράδειγμα κάποιο στοιχείο του ερωτηματολογίου προσβάλλει κάποιους (ό.π.: 318).

Στην κατασκευή του ερωτηματολογίου, αρχικά θα πρέπει ο ερευνητής να μετατρέψει τον γενικό σκοπό και τους στόχους της έρευνάς του σε ερωτήσεις που θα μπορούν να απαντηθούν εύκολα. Έπειτα γίνεται ο καθορισμός του δείγματος που θα απαντήσει το ερωτηματολόγιο και των ερωτήσεων που θα το περιγράφουν (φύλο, επάγγελμα, ηλικία κλπ), η καταγραφή του ερωτηματολογίου με βάση τους στόχους που έχουν προσδιοριστεί και τέλος η διανομή του στο δείγμα της έρευνας (ό.π.: 318). Τα είδη των ερωτηματολογίων είναι τρία: δομημένα, ημι-δομημένα και μη δομημένα. Ο γενικός κανόνας επιτάσσει πως, όσο μεγαλύτερο είναι το δείγμα, τόσο πιο δομημένο είναι το ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις κλειστού τύπου και όσο μικρότερο το δείγμα, τόσο πιο μη δομημένο μπορεί να είναι το ερωτηματολόγιο με ανοιχτού τύπου ερωτήσεις. Στην πρώτη περίπτωση το ερωτηματολόγιο θα πρέπει πρώτα να περάσει το στάδιο της πιλοτικής εφαρμογής σε κάποια υποκείμενα, ώστε η τελική μορφή να είναι όσο το δυνατόν πιο ολοκληρωμένη και να δίνει τις μέγιστες δυνατότητες στον ερευνητή.

Οι κλειστές ερωτήσεις είναι σαφώς καθορισμένες και περιοριστικές, αφού παρέχουν συγκεκριμένες απαντήσεις από τις οποίες ο ερωτώμενος καλείται να διαλέξει. Οι ανοιχτού τύπου ερωτήσεις δίνουν τη δυνατότητα στον ερωτώμενο να απαντήσει όπως επιθυμεί και να δώσει πολλές λεπτομέρειες. Γίνεται σαφές ότι οι πρώτες είναι πιο εύκολο να συμπληρωθούν, να κωδικοποιηθούν και να αναλυθούν από τις δεύτερες. Ωστόσο, δε δίνουν τη δυνατότητα στον ερωτώμενο να αναπτύξει τη σκέψη του και τα συναισθήματά του (ό.π.: 320-322). Για τις κλειστού τύπου ερωτήσεις υπάρχουν κάποιες διαβαθμισμένες κλίμακες απαντήσεων. Τέτοια είναι η κλίμακα Likert, που ονομάστηκε έτσι από τον Rensis Likert (1932) που τη δημιούργησε. Αυτή δίνει μία γκάμα απαντήσεων σε μια δεδομένη ερώτηση, όπως: 1=καθόλου, 2=πολύ λίγο, 3=λίγο, 4=αρκετά, 5=πολύ.

Στη συγκεκριμένη έρευνα σκοπός ήταν η συλλογή μεγάλου αριθμού δεδομένων σε σύντομο χρονικό διάστημα, όπου να εξασφαλίζεται η αντικειμενικότητα, η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των ευρημάτων. Έτσι δημιουργήθηκε ένα δομημένο ερωτηματολόγιο με κλειστού τύπου ερωτήσεις που ήταν διαβαθμισμένες σε κλίμακα Likert από το 1 έως το 7, όπου 1=διαφωνώ απόλυτα, 7= συμφωνώ απόλυτα, για τα πλεονεκτήματα που αναφέρθηκαν παραπάνω (ό.π.: 325-326). Ο λόγος που επιλέχθηκε μια κλίμακα μονού αριθμού ήταν ώστε να υπάρχει μεσαίο σημείο, εν προκειμένω η κατηγορία 4. Έτσι, επιλογές που δίνουν βαθμολογία μικρότερη του 4 αντιστοιχούν σε αρνητική άποψη για το ζητούμενο της ερώτησης αντίθετα με αυτές που είναι πάνω από 4. Βαθμολογία ίση με 4 δείχνει ουδέτερη θέση. Σε κάθε ερώτηση τα υποκείμενα κλήθηκαν να επιλέξουν μία μόνο απάντηση, έναν μόνο αριθμό από το 1 έως το 7, ανάλογα με την άποψή τους. Οι ερωτήσεις είναι αυτοσχέδιες και δημιουργήθηκαν αποκλειστικά για τις ανάγκες αυτής της έρευνας. Ο λόγος που δεν χρησιμοποιήθηκε κάποια έτοιμη φόρμα ερωτήσεων ήταν γιατί δε βρέθηκε ελληνικό εργαλείο που να ταιριάζει στο χαρακτήρα της έρευνας και για να είναι το τελικό ερωτηματολόγιο πιο κοντά στην ελληνική πραγματικότητα.

Οι ερωτήσεις αυτές είναι χωρισμένες σε τέσσερις θεματικούς άξονες. Ο πρώτος άξονας (Α μέρος) περιλαμβάνει τρεις ερωτήσεις και αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την αποκέντρωση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, για το αν πιστεύουν ότι είναι αποκεντρωτικό ή όχι, αν χρειάζεται να καταστεί πιο αποκεντρωτικό και αν αυτό θα διευκόλυνε το έργο τους. Η αξιοπιστία του με βάση το συντελεστή Alpha του Cronbach είναι αρκετά επαρκής (0,681), άρα και η εσωτερική συνοχή του εργαλείου κρίνεται ικανοποιητική.

Ο δεύτερος άξονας (Β μέρος) περιλαμβάνει πέντε ερωτήσεις. Αφορά την παιδαγωγική αυτονομία και συγκεκριμένα τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το αν τους παρέχεται αρκετή παιδαγωγική αυτονομία σε διάφορα ζητήματα της τάξης τους. Τέτοια είναι η διαχείριση σε ζητήματα όπως αμοιβές και τιμωρίες των μαθητών, η επιλογή των εγχειριδίων για το κάθε μάθημα, ο καθορισμός των διδακτικών στόχων, η επιλογή διδακτικής μεθόδου και η εισαγωγή νέων δράσεων στα πλαίσια του μαθήματος. Η εσωτερική συνοχή του εργαλείου είναι υψηλή, αφού η αξιοπιστία του με βάση το συντελεστή Alpha του Cronbach είναι 0,879.

Ο τρίτος άξονας (Γ μέρος) αφορά τη διοικητική αυτονομία και μέσα σε πέντε ερωτήσεις επιδιώκεται να διαπιστωθεί αν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι τους δίνεται αυτονομία σε θέματα διοίκησης του σχολείου που τους αφορούν. Τα θέματα αυτά αφορούν την ανάληψη πρωτοβουλιών σχετικά με το σχολείο, τη διαχείριση οικονομικών πόρων του σχολείου, την εκμετάλλευση των υλικοτεχνικών υποδομών του οργανισμού, την εμπλοκή των γονέων στη σχολική ζωή και τη συνεργασία με τοπικούς φορείς. Το αποτέλεσμα του δείκτη Alpha του

Cronbach για την αξιοπιστία του εργαλείου είναι 0,679 που δείχνει αρκετά επαρκή εσωτερική συνοχή του εργαλείου.

Ο τελευταίος άξονας (Δ μέρος) διερευνά τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την επαγγελματική τους ανάπτυξη σε σχέση με την αυτονομία, δηλαδή, αν θα αισθάνονταν πιο ενδυναμωμένοι και ικανοποιημένοι επαγγελματικά με την παροχή περισσότερης αυτονομίας στους ίδιους. Και πάλι η αξιοπιστία με βάση το δείκτη Alpha του Cronbach είναι 0,948, που δείχνει πολύ υψηλό εσωτερικής συνοχής του εργαλείου.

Εκτός από αυτές τις ερωτήσεις, που αποτελούσαν το κύριο σώμα του ερωτηματολογίου, προηγήθηκαν κάποιες άλλες που αφορούσαν τα χαρακτηριστικά των υποκειμένων, όπως το φύλο, την ηλικία, τα έτη προϋπηρεσίας και το επίπεδο σπουδών. Τέλος, εξασφαλίστηκε η πλήρης ανωνυμία των υποκειμένων της έρευνας για να επιτευχθεί η όσο το δυνατόν ειλικρινέστερη απόκρισή τους στις ερωτήσεις.

### 3.3 Δείγμα

«Η ποιότητα μιας έρευνας δεν έγκειται μόνο στην καταλληλότητα της μεθοδολογίας που θα ακολουθηθεί, αλλά και στην καταλληλότητα της στρατηγικής δειγματοληψίας που έχει υιοθετηθεί» (Morrison 1993, στο Cohen, Manion & Morrison, 2007: 100). Τα ζητήματα της δειγματοληψίας βγαίνουν στην επιφάνεια, όταν ο ερευνητής πρέπει να διαλέξει το μέρος του πληθυσμού για να διεξάγει την έρευνά του. Το να κάνει την έρευνα σε ολόκληρο τον πληθυσμό που στοχεύει είναι πρακτικώς αδύνατο, καθώς συνυπάρχουν οι παράγοντες του χρόνου, του κόστους και της προσβασιμότητας στα υποκείμενα. Έτσι, ο ερευνητής θα πρέπει να επιλέξει ένα μικρότερο κομμάτι του συνολικού πληθυσμού για να κάνει την έρευνά του, το οποίο θα πρέπει να είναι αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού αυτού. Αυτό το κομμάτι λέγεται «δείγμα» (Cohen, Manion & Morrison, 2007: 100).

Αρχικά ο πληθυσμός που θα απευθυνόταν η έρευνα ήταν το γεωγραφικό διαμέρισμα της Θεσσαλίας, αλλά καθώς δεν κατέστη δυνατή η επικοινωνία με τα σχολεία των υπόλοιπων Νομών, επιλέχθηκε ο Νομός Καρδίτσας καθαρά για λόγους διευκόλυνσης της διαδικασίας. Έτσι, τελικά η έρευνα απευθύνθηκε σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Καρδίτσας, από τους οποίους επιλέχθηκε ένα μέρος (δείγμα) για να διανεμηθεί το ερωτηματολόγιο.

Τα είδη της δειγματοληψίας είναι τα εξής: απλή τυχαία, συστηματική, στρωματοποιημένη, σε συστάδες, ευκολίας, σκόπιμη, σε διαστάσεις, χιονοστιβάδα, θεωρητική, εθελοντική (ό.π.: 111-117). Το είδος της δειγματοληψίας που εφαρμόστηκε ήταν η δειγματοληψία κατά συστάδες. Από τη λίστα των δημοτικών σχολείων του Νομού Καρδίτσας

επιλέχθηκαν τυχαία κάποια σχολεία όπου εστάλη το ερωτηματολόγιο. Ο συνολικός αριθμός των σχολείων ήταν 134 και επιλέχθηκαν τυχαία 90 σχολεία (ποσοστό περίπου 67% του συνολικού αριθμού των σχολείων). Ο ακριβής αριθμός των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε αυτά τα σχολεία δεν ήταν δυνατόν να βρεθεί, ωστόσο, από τα στοιχεία των σχολείων υπολογίζεται πως ο αριθμός των εκπαιδευτικών που απάντησε αποτελεί περίπου το 30% του συνολικού τους πληθυσμού.

Στην προκειμένη περίπτωση το μέγεθος του δείγματος ήταν 142 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αριθμός αρκετά ικανοποιητικός για τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας. Οι άντρες ήταν περίπου το 1/3 και οι γυναίκες το υπόλοιπο. Σχετικά με την ηλικία, οι περισσότεροι ήταν μεταξύ 31-50 ετών, ενώ οι λιγότεροι ανήκαν στην κατηγορία 21-30 ετών. Αναφορικά με τα έτη προϋπηρεσίας τους, το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών είχε μέχρι 20 χρόνια, ενώ ελάχιστοι είχαν πάνω από 30. Όσο αφορά το επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών, οι περισσότεροι είχαν πτυχίο, το 1/4 ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού, ενώ μόνο ένας είχε διδακτορικό τίτλο σπουδών. Όλα τα παραπάνω φαίνονται αναλυτικά στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 1: Χαρακτηριστικά δείγματος

Φύλο	Άνδρας	50	35,2%
	Γυναίκα	92	64,8%
Ηλικία	Έως 30	27	19%
	31-40	37	26,1%
	41-50	42	29,6%
	51 και άνω	36	25,4%
Έτη προϋπηρεσίας	Έως 10	40	28,2%
	11 έως 20	55	38,7%
	21-30	34	23,9%
	31 και άνω	13	9,2%
Επίπεδο σπουδών	Πτυχίο	104	73,2%
	Μεταπτυχιακό	37	26,1%
	Διδακτορικό	1	0,7%

### 3.4 Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η διαδικασία διεξήχθη σχετικά ομαλά, αν και υπήρχαν κάποια προβλήματα πρακτικής φύσης. Ωστόσο, το τελικό αποτέλεσμα κρίνεται ικανοποιητικό. Τα ερωτηματολόγια απεστάλησαν διαδικτυακά στις ηλεκτρονικές διευθύνσεις των τυχαία επιλεγμένων δημοτικών σχολείων του Νομού Καρδίτσας, μαζί με ένα εισαγωγικό κείμενο, στο οποίο αναφερόταν με σαφήνεια ο σκοπός της έρευνας και η συμβολή των υποκειμένων στην προσπάθεια αυτή, η διασφάλιση της ανωνυμίας τους και οι εκ των προτέρων ευχαριστίες προς τους συμμετέχοντες. Ακολούθησε τηλεφωνική επικοινωνία της ερευνήτριας με τους διευθυντές/ντριες στους οποίους εστάλησαν τα ερωτηματολόγια, για επιβεβαίωση της παραλαβής τους. Συνολικά ήταν 90 σχολεία. Οι Διευθυντές διένειμαν, στη συνέχεια, το ερωτηματολόγιο στους εκπαιδευτικούς της σχολικής τους μονάδας. Τα ερωτηματολόγια που απαντήθηκαν ήταν 142 τόσο από άντρες, όσο και από γυναίκες εκπαιδευτικούς. Είναι λογικό, αν ληφθεί υπόψη ότι κάποιοι Διευθυντές δε διένειμαν τα ερωτηματολόγια στους εκπαιδευτικούς του σχολείου τους και κάποιοι εκπαιδευτικοί δε συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο που τους εστάλη.

Η συγκεκριμένη έρευνα πραγματοποιήθηκε από 26 Οκτωβρίου μέχρι 20 Νοεμβρίου 2016. Την πρώτη εβδομάδα απαντήθηκαν περίπου τα μισά από τα 142 ερωτηματολόγια και στις επόμενες δύο εβδομάδες τα υπόλοιπα. Μετά δεν εστάλη κανένα ερωτηματολόγιο. Τη συγκεκριμένη περίοδο ήταν αρκετά απασχολημένοι οι διευθυντές με την οργάνωση του εορτασμού για την 28<sup>η</sup> Οκτωβρίου, αλλά η απόκριση του δείγματος ήταν αρκετά ικανοποιητική. Στα προβλήματα της έρευνας, κάποιοι Διευθυντές αντιμετώπισαν δυσκολία όταν το λογισμικό του υπολογιστή τους δεν μπορούσε να «διαβάσει» το ερωτηματολόγιο, αλλά μετά από επικοινωνία τους με την ερευνήτρια, ξεπεράστηκε.

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

### 4.1 Αποκέντρωση εκπαιδευτικού συστήματος

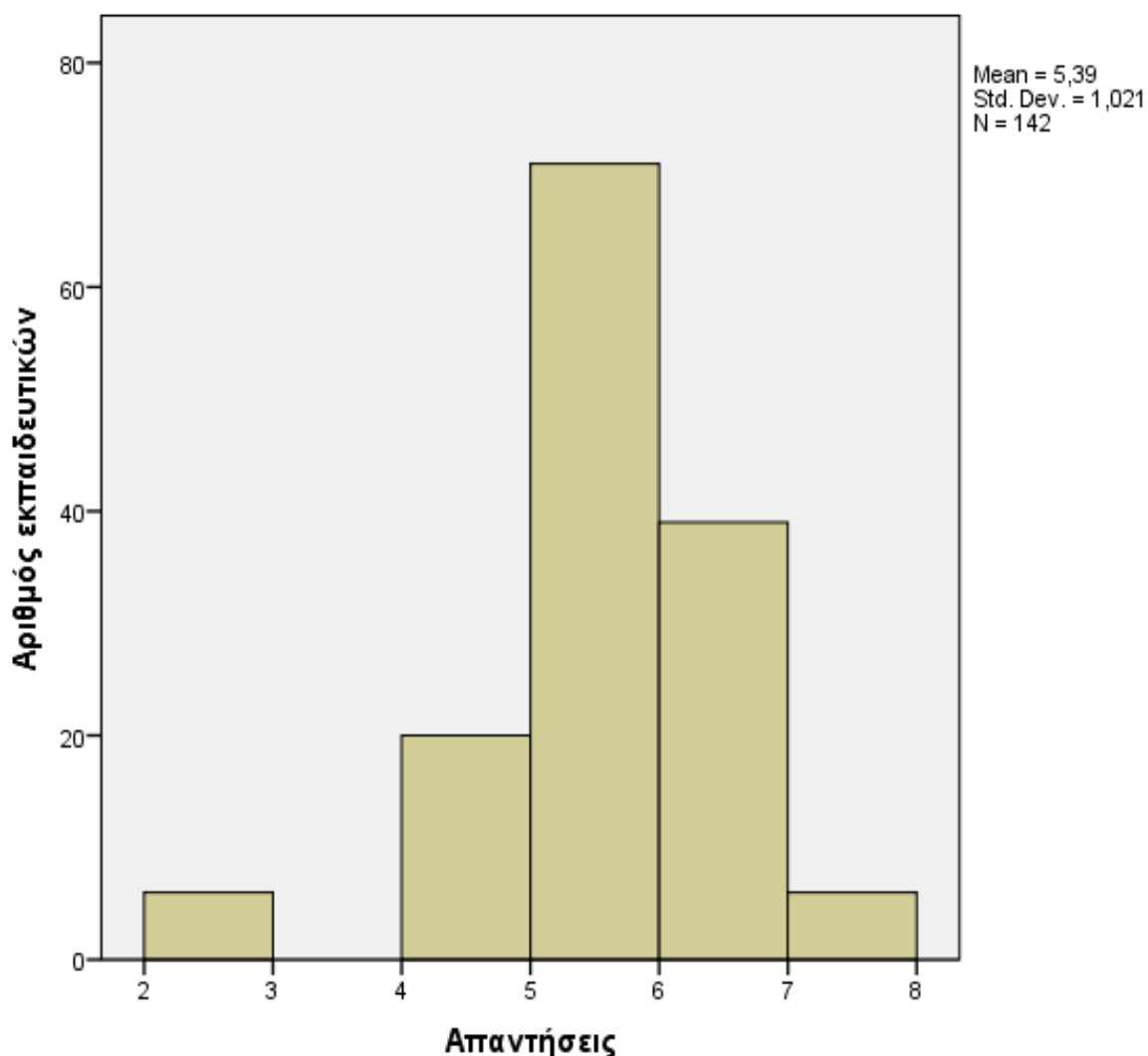
Το πρώτο σκέλος του ερωτηματολογίου αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με την αποκέντρωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, εάν θεωρούν το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αποκεντρωμένο ή συγκεντρωτικό, εάν θεωρούν απαραίτητη την αποκέντρωσή του, καθώς και αν θεωρούν πως αυτή θα τους διευκόλυνε στο έργο τους.

Η μεταβλητή «Αποκέντρωση» είναι ο μέσος όρος των απαντήσεων που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί στις ερωτήσεις του άξονα της αποκέντρωσης. Η κατανομή της μεταβλητής αυτής αποκλίνει από την κανονικότητα (Kolmogorov – Smirnov = 0.000, με  $p < 0.01$ ). Παρουσιάζει αρνητική λοξότητα (skewness = -1,304 με σταθερό σφάλμα std. Error = 0,203), υψηλή κύρτωση (Kurtosis = 3,088, με σταθερό σφάλμα std. Error = 0,404), συνεπώς δεν μπορεί να θεωρηθεί ούτε κατά προσέγγιση κανονική. Ακολουθεί στατιστική περιγραφή της στον Πίνακα 2, ενώ η κατανομή της παρουσιάζεται στο Γράφημα 1.

Πίνακας 2: Αποκέντρωση

Μέσος όρος		5,39
Διάμεσος		5,33
Επικρατούσα τιμή		5,33
Σταθερό σφάλμα		1,02
Εκατοστημώρια	25%	5
	50%	5,33
	75%	6

Γράφημα 1: Αποκέντρωση



Τα αποτελέσματα δείχνουν πως οι εκπαιδευτικοί του δείγματος επιθυμούν, στην πλειοψηφία τους, την ενδυνάμωση της αποκέντρωσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπως φαίνεται και στο Γράφημα 1 **Error! Reference source not found.** Στα περιγραφικά στοιχεία της μεταβλητής και συγκεκριμένα από τη διάμεσο της κατανομής που είναι στην περιοχή της σχετικής συμφωνίας (5,33) φαίνεται, επίσης, αυτή η επιθυμία των εκπαιδευτικών για ενδυνάμωση της αποκέντρωσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Αναλυτικά η κατανομή των απαντήσεων στις επιμέρους ερωτήσεις του άξονα της αποκέντρωσης παρουσιάζονται στο παράρτημα.

## 4.2 Αυτονομία

### 4.2.1 Παιδαγωγική αυτονομία

Το ερωτηματολόγιο συνεχίζεται με τις ερωτήσεις για την παιδαγωγική αυτονομία, όπου στόχος είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για το αν επιθυμούν να τους δοθεί περισσότερη αυτονομία σε αυτόν τον τομέα. Οι απαντήσεις τους φαίνονται αναλυτικά σε πίνακες του στο παραρτήματος, ωστόσο στο σημείο αυτό δε θα γίνει περεταίρω αναφορά, διότι αυτό που ενδιαφέρει περισσότερο είναι η συνολική άποψη των εκπαιδευτικών για τις δύο αυτονομίες, όπως περιγράφεται παρακάτω, παρά οι απαντήσεις που έδωσαν σε κάθε μία συνιστώσα ξεχωριστά.

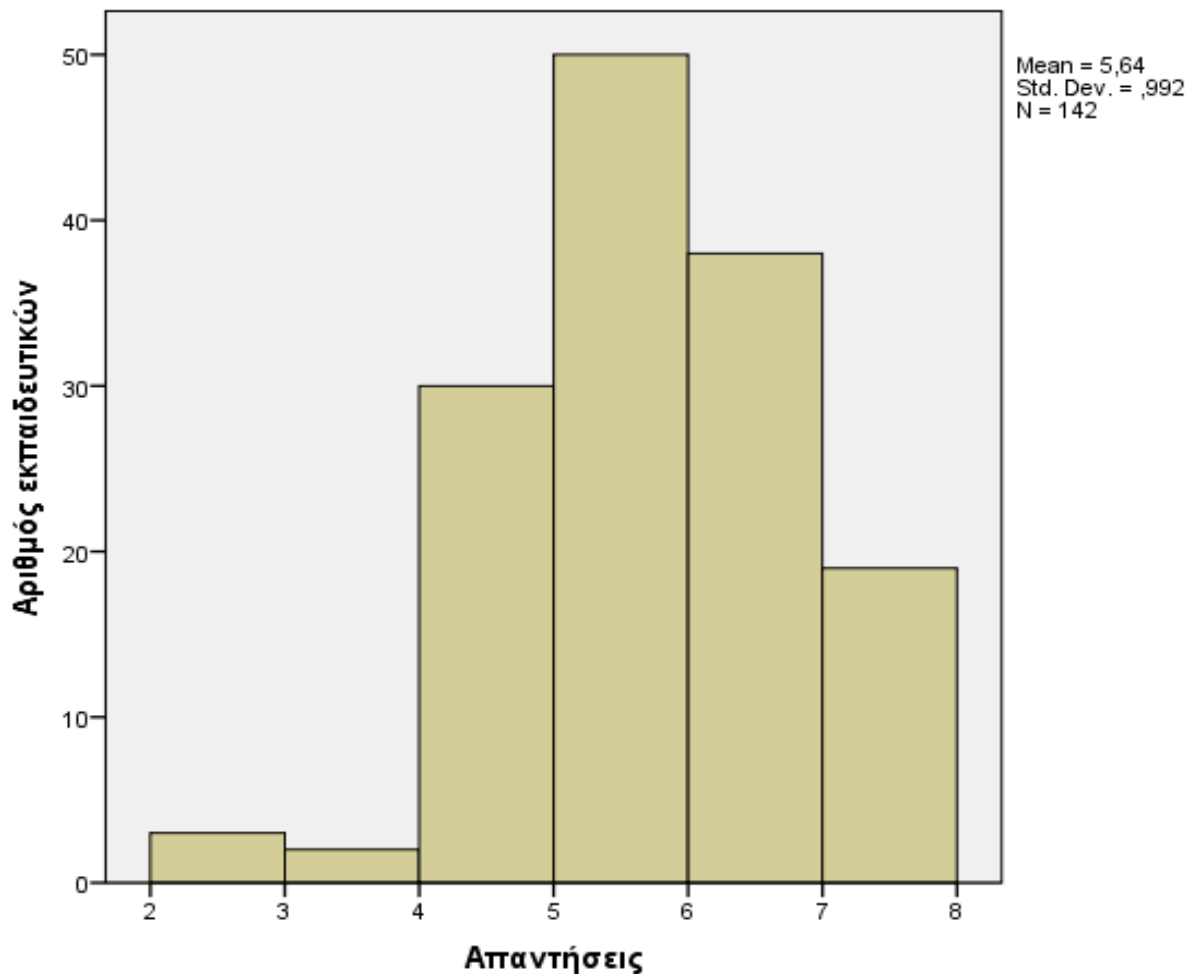
Η μεταβλητή «Παιδαγωγική αυτονομία» είναι ο μέσος όρος των απαντήσεων που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί στις ερωτήσεις του άξονα της παιδαγωγικής αυτονομίας. Η κατανομή της μεταβλητής αυτής αποκλίνει από την κανονικότητα (Kolmogorov – Smirnov = 0.000, με  $p < 0.01$ ). Παρουσιάζει αρνητική λοξότητα (skewness= -0,645 με σταθερό σφάλμα std. Error= 0,203), καλή κύρτωση (Kurtosis= 0,574, με σταθερό σφάλμα std. Error= 0,404), συνεπώς δύσκολα θα μπορούσε να θεωρηθεί κατά προσέγγιση κανονική. Ακολουθεί στατιστική περιγραφή της στον Πίνακα 3, ενώ η κατανομή της παρουσιάζεται στο Γράφημα 2.

Πίνακας 3: Παιδαγωγική αυτονομία

Μέσος όρος		5,64
Διάμεσος		5,8
Επικρατούσα τιμή		5,8
Σταθερό σφάλμα		0,99
Εκατοστημότητα	25%	4,95
	50%	5,8
	75%	6,4



Γράφημα 2: Παιδαγωγική αυτονομία



Τα αποτελέσματα δείχνουν πως οι εκπαιδευτικοί του δείγματος επιθυμούν, στην πλειοψηφία τους, να τους δίνεται περισσότερη παιδαγωγική αυτονομία, όπως φαίνεται και στο Γράφημα 2. Στα περιγραφικά στοιχεία της μεταβλητής και συγκεκριμένα από τη διάμεσο της κατανομής που είναι στην περιοχή της σχετικής συμφωνίας (5,8) φαίνεται, επίσης, αυτή η επιθυμία για ενδυνάμωση της παιδαγωγικής αυτονομίας στο πρόσωπο του εκπαιδευτικού.

#### 4.2.2 Διοικητική αυτονομία

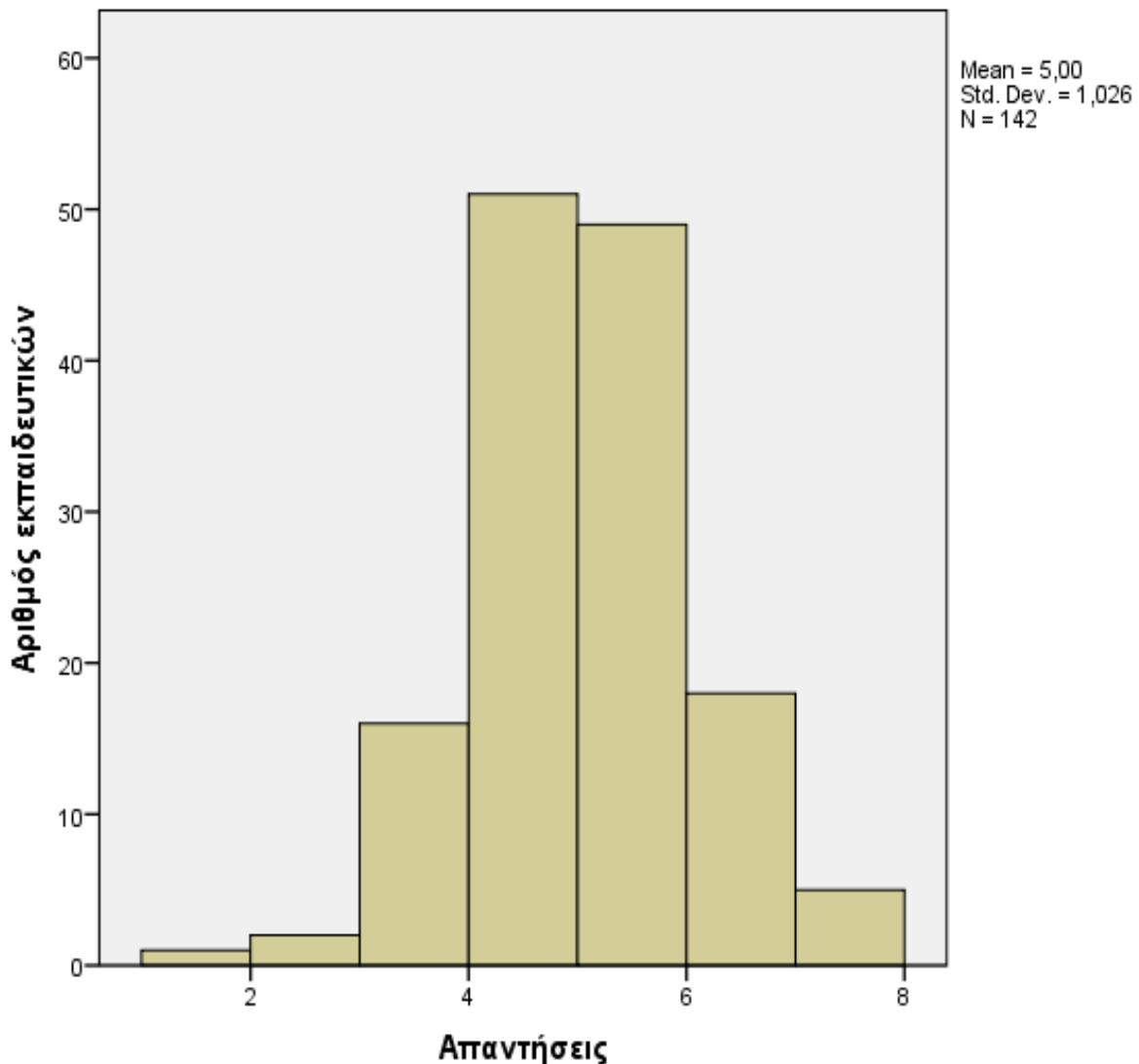
Επόμενος άξονας είναι αυτός της διοικητικής αυτονομίας, όπου επιδιώκεται να διαπιστωθεί το αν οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να έχουν περισσότερες αρμοδιότητες σε διοικητικά θέματα του σχολείου και να τους δίνεται περισσότερη αυτονομία στον τομέα αυτό. Η μεταβλητή «Διοικητική αυτονομία» είναι ο μέσος όρος των απαντήσεων που έδωσαν οι

εκπαιδευτικοί στις ερωτήσεις του άξονα της διοικητικής αυτονομίας. Η κατανομή της μεταβλητής αυτής ακολουθεί την κανονικότητα (Kolmogorov – Smirnov = 0.074, με  $p > 0.01$ ). Παρουσιάζει αρνητική λοξότητα (skewness= -0,255 με σταθερό σφάλμα std. Error= 0,203), καλή κύρτωση (Kurtosis= 0,268, με σταθερό σφάλμα std. Error= 0,404), συνεπώς μπορεί να θεωρηθεί πως ακολουθεί κανονική κατανομή. Ακολουθεί στατιστική περιγραφή της στον Πίνακα 4, ενώ η κατανομή της παρουσιάζεται στο Γράφημα 3.

Πίνακας 4: Διοικητική αυτονομία

Μέσος όρος		5
Διάμεσος		5
Επικρατούσα τιμή		4,6
Σταθερό σφάλμα		1,03
Εκατοστημόρια	25%	4,4
	50%	5
	75%	5,65

Γράφημα 3: Διοικητική αυτονομία



Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος επιθυμούν, στην πλειοψηφία τους, να τους δίνεται περισσότερη διοικητική αυτονομία στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπως φαίνεται και στο Γράφημα 3. Στα περιγραφικά στοιχεία της μεταβλητής και συγκεκριμένα από τη διάμεσο της κατανομής που είναι στην περιοχή της σχετικής συμφωνίας (5) φαίνεται η επιθυμία των εκπαιδευτικών για ενδυνάμωση της διοικητικής αυτονομίας στο πρόσωπό τους.

Αναλυτικά η κατανομή των απαντήσεων στις επιμέρους ερωτήσεις παρουσιάζονται στο παράρτημα. Αξίζει να αναφερθεί ότι, ενώ οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν πως επιθυμούν να τους δοθεί μεγαλύτερη αυτονομία στα τρία πρώτα ερωτώμενα ζητήματα του άξονα της διοικητικής

αυτονομίας, στα δύο τελευταία που αφορούν την εμπλοκή των γονέων στη σχολική ζωή και την ενδυνάμωση των σχέσεων με τοπικούς φορείς και ιδιώτες, φαίνεται μια αρνητικότητα των εκπαιδευτικών να αναλάβουν περισσότερη διοικητική αυτονομία.

### 4.3 Επαγγελματική ανάπτυξη

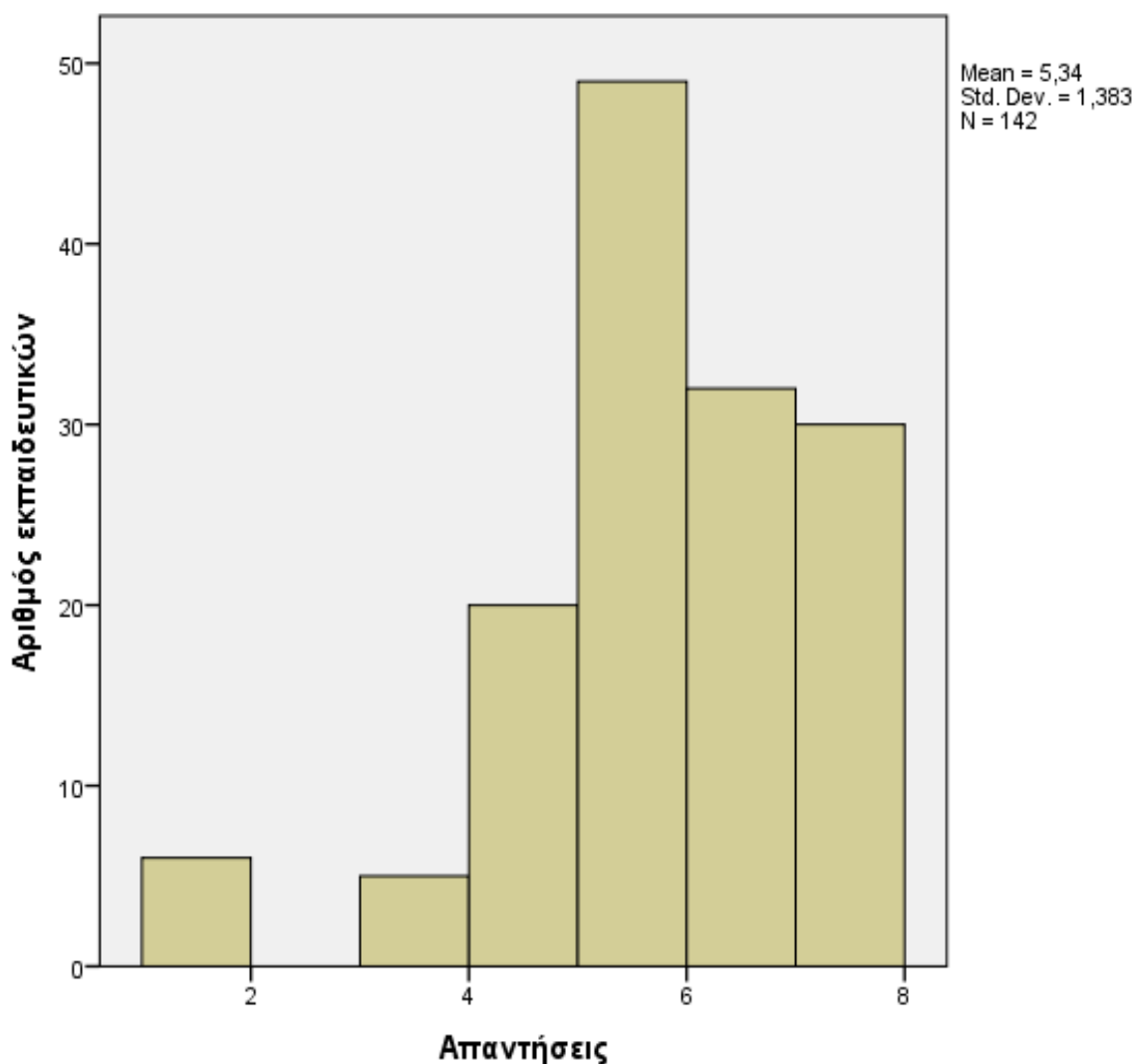
Ο επόμενος και τελευταίος θεματικός άξονας εξετάζει το πώς επηρεάζει η αυτονομία την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με τις απαντήσεις τους. Αναλυτικά οι απαντήσεις που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί φαίνονται στους πίνακες του παραρτήματος.

Η επαγγελματική ανάπτυξη συντίθεται από τις κατηγορίες της επαγγελματικής ικανοποίησης και της επαγγελματικής ενδυνάμωσης. Η μεταβλητή «Επαγγελματική ικανοποίηση» είναι ο μέσος όρος των απαντήσεων που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί στις δύο ερωτήσεις του τέταρτου άξονα που αφορούν την επαγγελματική ικανοποίηση. Η κατανομή της μεταβλητής αυτής αποκλίνει από την κανονικότητα (Kolmogorov – Smirnov = 0.000, με  $p < 0.01$ ). Παρουσιάζει αρνητική λοξότητα (skewness= -1,132 με σταθερό σφάλμα std. Error= 0,203), υψηλή κύρτωση (Kurtosis= 1,814, με σταθερό σφάλμα std. Error= 0,404), συνεπώς δεν μπορεί να θεωρηθεί ούτε κατά προσέγγιση κανονική. Ακολουθεί στατιστική περιγραφή της στον Πίνακα 5, ενώ η κατανομή της παρουσιάζεται στο Γράφημα 4.

Πίνακας 5: Επαγγελματική ικανοποίηση

Μέσος όρος		5,34
Διάμεσος		5,5
Επικρατούσα τιμή		5
Σταθερό σφάλμα		1,38
Εκατοστημόρια	25%	5
	50%	5,5
	75%	6

Γράφημα 4: Επαγγελματική ικανοποίηση



Τα αποτελέσματα δείχνουν πως οι εκπαιδευτικοί θα αισθάνονταν πιο ικανοποιημένοι επαγγελματικά εάν τους δινόταν περισσότερη παιδαγωγική και διοικητική αυτονομία, όπως φαίνεται και στο Γράφημα 4. Αυτό φαίνεται και στα περιγραφικά στοιχεία της μεταβλητής και συγκεκριμένα από τη διάμεσο της κατανομής που είναι στην περιοχή της σχετικής συμφωνίας (5,5).

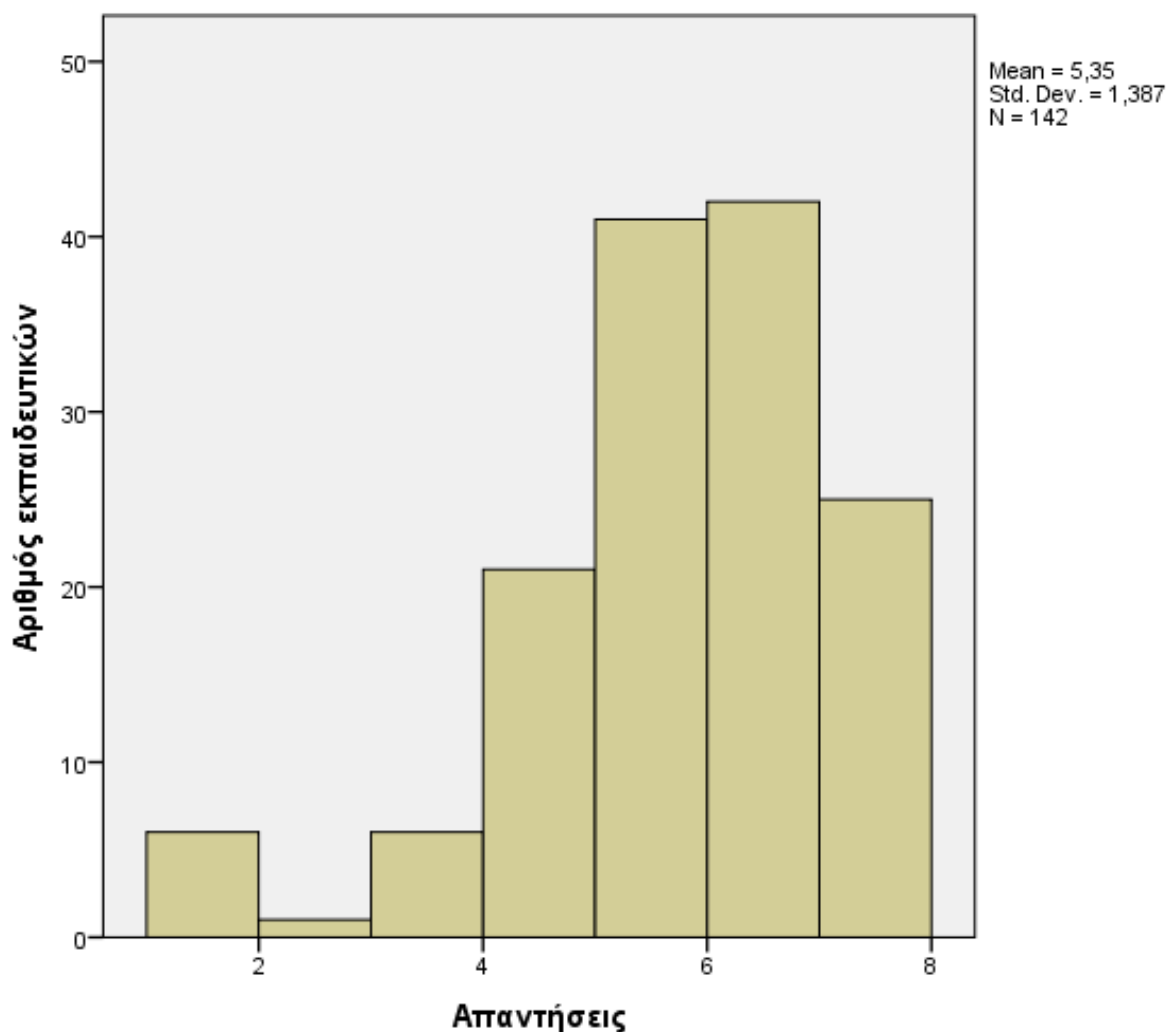
Η μεταβλητή «Επαγγελματική ενδυνάμωση» είναι ο μέσος όρος των απαντήσεων που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί στις δύο ερωτήσεις του τέταρτου άξονα που αφορούν την επαγγελματική ενδυνάμωση. Η κατανομή της μεταβλητής αυτής αποκλίνει από την κανονικότητα (Kolmogorov – Smirnov = 0.000, με  $p < 0.01$ ). Παρουσιάζει αρνητική λοξότητα (skewness = -1,289 με σταθερό σφάλμα std. Error = 0,203), υψηλή κύρτωση (Kurtosis = 2,111, με σταθερό σφάλμα std. Error = 0,404), συνεπώς δεν μπορεί να θεωρηθεί ούτε κατά προσέγγιση

κανονική. Ακολουθεί στατιστική περιγραφή της στον Πίνακα 6, ενώ η κατανομή της παρουσιάζεται στο Γράφημα 5.

Πίνακας 6: Επαγγελματική ενδυνάμωση

Μέσος όρος		5,35
Διάμεσος		5
Επικρατούσα τιμή		6
Σταθερό σφάλμα		1,39
Εκατοστημώρια	25%	5
	50%	5
	75%	6

Γράφημα 5: Επαγγελματική ενδυνάμωση



Τα αποτελέσματα δείχνουν πως οι εκπαιδευτικοί θα αισθάνονταν πιο ενδυναμωμένοι επαγγελματικά εάν τους δινόταν περισσότερη παιδαγωγική και διοικητική αυτονομία, όπως φαίνεται και στο Γράφημα 5. Αυτό φαίνεται και στα περιγραφικά στοιχεία της μεταβλητής και συγκεκριμένα από τη διάμεσο της κατανομής που είναι στην περιοχή της σχετικής συμφωνίας (5).

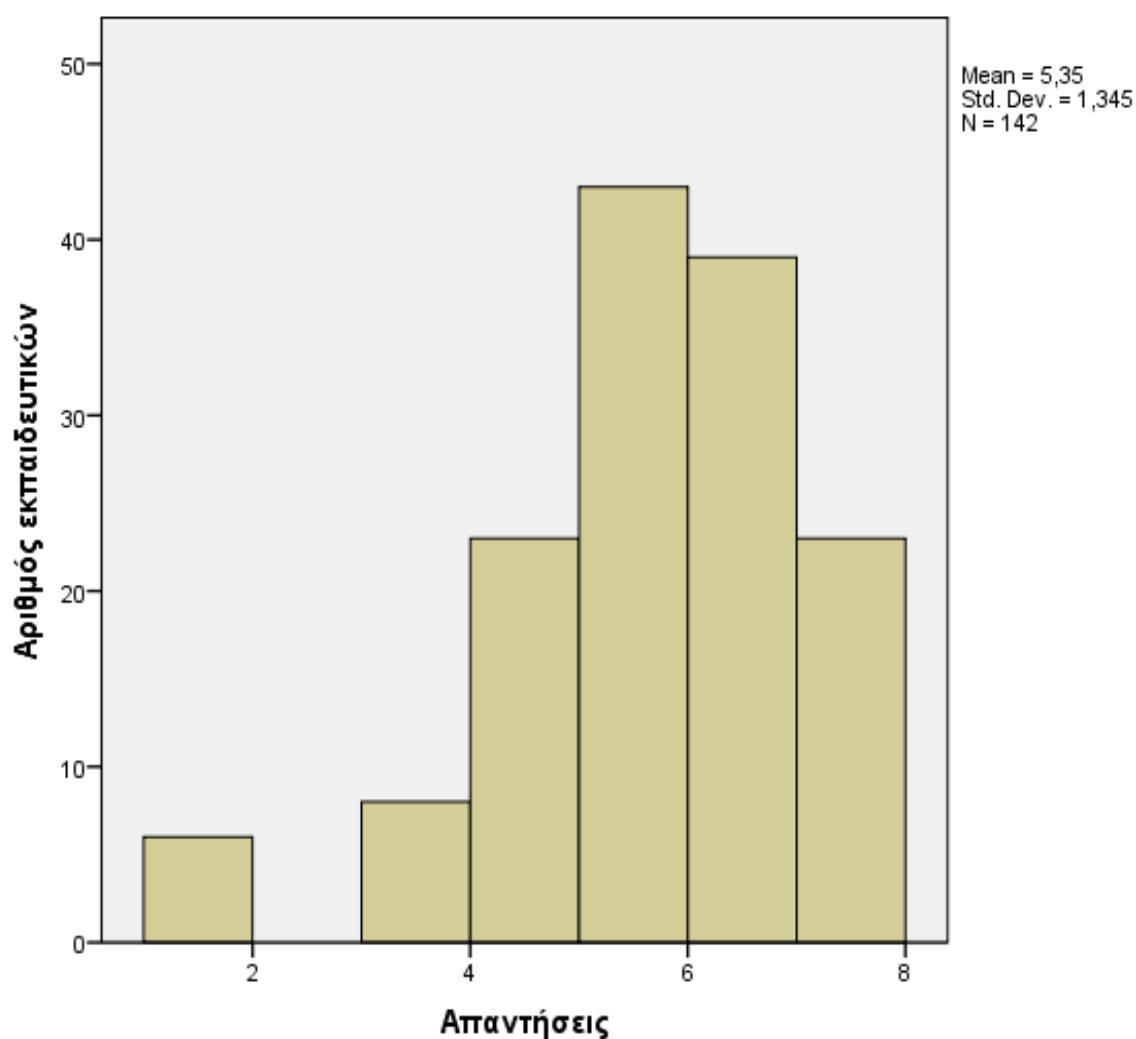
Η μεταβλητή «Επαγγελματική ανάπτυξη» είναι ο μέσος όρος των απαντήσεων που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί στις ερωτήσεις του τέταρτου άξονα της επαγγελματικής ανάπτυξης. Η κατανομή της μεταβλητής αυτής αποκλίνει από την κανονικότητα (Kolmogorov – Smirnov = 0.000, με  $p < 0.01$ ). Παρουσιάζει αρνητική λοξότητα (skewness = -1,254 με σταθερό σφάλμα std. Error = 0,203), υψηλή κύρτωση (Kurtosis = 2,314, με σταθερό σφάλμα std. Error = 0,404), συνεπώς δεν μπορεί να θεωρηθεί ούτε κατά προσέγγιση κανονική. Ακολουθεί στατιστική περιγραφή της στον Πίνακα 7, ενώ η κατανομή της παρουσιάζεται στο Γράφημα 6.

Πίνακας 7: Επαγγελματική ανάπτυξη

Μέσος όρος		5,35
Διάμεσος		5,5
Επικρατούσα τιμή		6
Σταθερό σφάλμα		1,34
Εκατοστημώρια	25%	4,75
	50%	5,5
	75%	6



Γράφημα 6: Επαγγελματική ανάπτυξη



Τα αποτελέσματα δείχνουν πως οι εκπαιδευτικοί του δείγματος επιθυμούν, στην πλειοψηφία τους, να τους δίνεται περισσότερη παιδαγωγική και διοικητική αυτονομία στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ώστε να αισθάνονται ότι εξελίσσονται επαγγελματικά, όπως φαίνεται και στο Γράφημα 6. Στα περιγραφικά στοιχεία της μεταβλητής και συγκεκριμένα από τη διάμεσο της κατανομής που είναι στην περιοχή της σχετικής συμφωνίας (5,5) φαίνεται, επίσης, αυτή η επιθυμία των εκπαιδευτικών για ενδυνάμωση της παιδαγωγικής και διοικητικής αυτονομίας.

#### 4.4 Διαφορές βάσει χαρακτηριστικών του δείγματος

Αυτοί ήταν οι τέσσερις βασικοί θεματικοί άξονες του ερωτηματολογίου. Θεωρήθηκε όμως σκόπιμο να γίνουν και κάποιες επιπλέον αναλύσεις. Τα υποκείμενα απάντησαν στις ερωτήσεις με βάση τις προσωπικές τους απόψεις και στάσεις, καθώς και σύμφωνα με την μέχρι τώρα πείρα τους. Πώς διαφοροποιούνται αυτές οι απαντήσεις, ανάλογα με τα χαρακτηριστικά του δείγματος;

##### 4.4.1 Διαφορές βάσει φύλου

Πρώτο χαρακτηριστικό που εξετάστηκε ήταν το φύλο των εκπαιδευτικών και πώς αυτό επηρέασε τις απαντήσεις τους στους άξονες της αποκέντρωσης, της παιδαγωγικής και διοικητικής αυτονομίας.

Πίνακας 8: Διαφορές ανάλογα με το φύλο

	Φύλο	Αριθμός εκπαιδευτικών	Μέσο κατάταξης	Συνολική κατάταξη
Αποκέντρωση	Άνδρας	50	72,23	3611,5
	Γυναίκα	92	71,1	6541,5
Παιδαγωγική αυτονομία	Άνδρας	50	77,36	3868
	Γυναίκα	92	68,32	6285
Διοικητική αυτονομία	Άνδρας	50	75,79	3789,5
	Γυναίκα	92	69,17	6363,5

Δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς καμία από τις μεταβλητές που ελέγχονται σε σχέση με το φύλο. Ως προς τις απόψεις για την αποκέντρωση ο έλεγχος Mann Whitney δεν έδωσε στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα (Mann Whitney test,  $z = -0.157$ ,  $p = 0.875$ ). Για τις απόψεις για την παιδαγωγική αυτονομία επίσης ο έλεγχος Mann Whitney δεν έδωσε στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα (Mann Whitney test,  $z = -1.257$ ,  $p = 0.209$ ). Αναφορικά με τις απόψεις για τη διοικητική αυτονομία ο έλεγχος Mann Whitney και πάλι δεν έδωσε στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα (Mann Whitney test,  $z = -0.918$ ,  $p = 0.358$ ). Συνεπώς

δεν παρατηρείται διαφοροποίηση των απόψεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με το φύλο τους.

#### 4.4.2 Διαφορές βάσει επιπέδου σπουδών

Επόμενο χαρακτηριστικό που εξετάστηκε ήταν το επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών και εάν αυτό επηρέασε τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί βλέπουν την αποκέντρωση και την αυτονομία στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Πίνακας 9: Διαφορές ανάλογα με τις σπουδές

	Επίπεδο σπουδών	Αριθμός εκπαιδευτικών	Μέσο κατάταξης	Συνολική κατάταξη
Αποκέντρωση	Πτυχίο	104	70,66	7349
	Μεταπτυχιακό	37	71,95	2662
Παιδαγωγική αυτονομία	Πτυχίο	104	71,74	7460,5
	Μεταπτυχιακό	37	68,93	2550,5
Διοικητική αυτονομία	Πτυχίο	104	69,92	7272
	Μεταπτυχιακό	37	74,03	2739

Δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς καμία από τις μεταβλητές που ελέγχονται σε σχέση με το επίπεδο σπουδών. Ως προς τις απόψεις για την αποκέντρωση ο έλεγχος Mann Whitney δεν έδωσε στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα (Mann Whitney test,  $z = -0.166$ ,  $p = 0.868$ ). Για τις απόψεις για την παιδαγωγική αυτονομία επίσης ο έλεγχος Mann Whitney δεν έδωσε στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα (Mann Whitney test,  $z = -0.360$ ,  $p = 0.719$ ). Αναφορικά με τις απόψεις για τη διοικητική αυτονομία ο έλεγχος Mann Whitney και πάλι δεν έδωσε στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα (Mann Whitney test,  $z = -0.526$ ,  $p = 0.599$ ). Συνεπώς δεν παρατηρείται διαφοροποίηση των απόψεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με το επίπεδο σπουδών τους.

### 4.4.3 Διαφορές βάσει ηλικίας

Τελευταίο χαρακτηριστικό που εξετάστηκε ήταν η ηλικία των εκπαιδευτικών και εάν αυτό επηρέασε τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί βλέπουν την αποκέντρωση και την αυτονομία στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

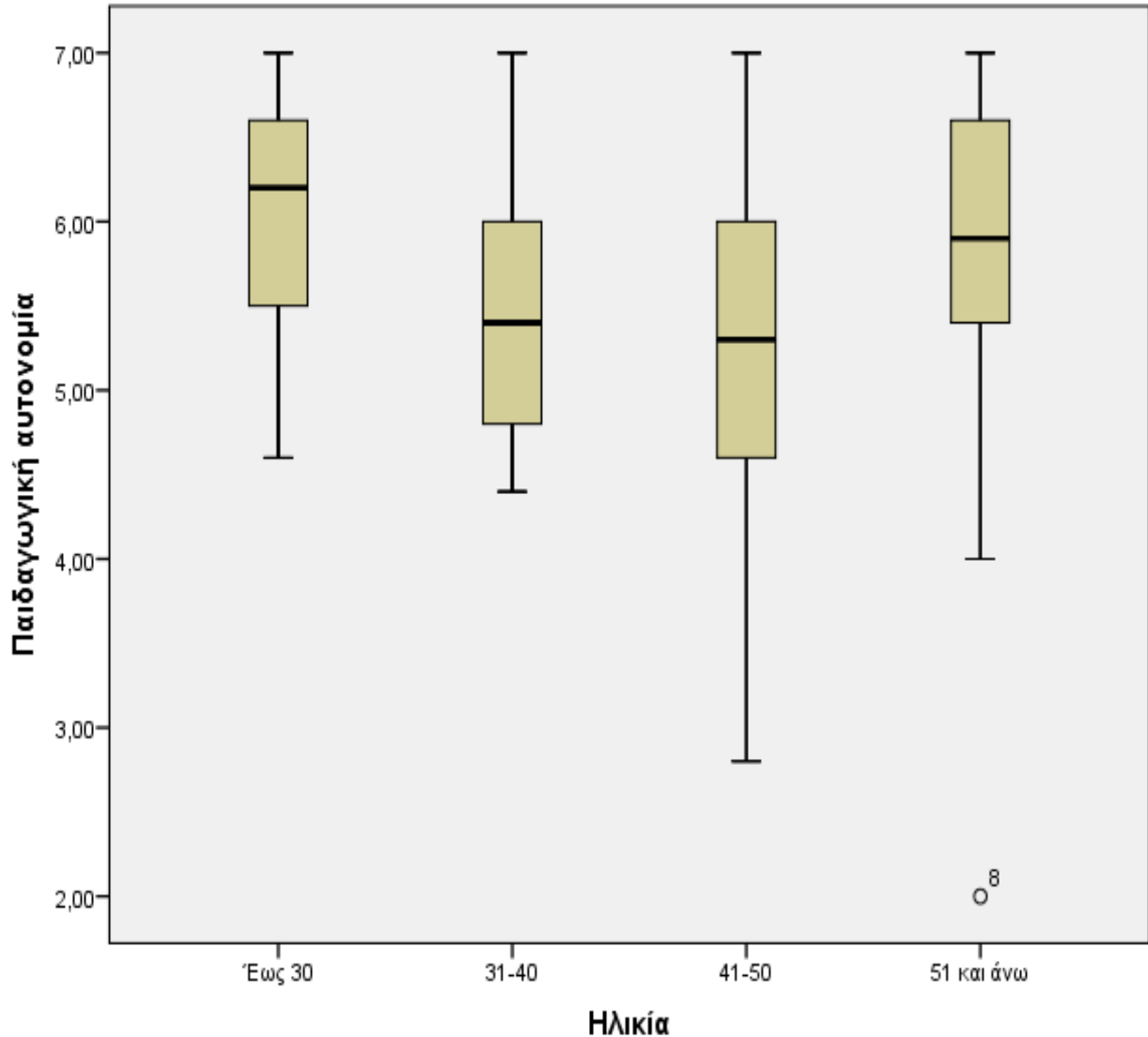
Πίνακας 10: Διαφορές ανάλογα με την ηλικία

	Ηλικία	Αριθμός εκπαιδευτικών	Μέσο κατάταξης
Αποκέντρωση	Έως 30	27	78,35
	31-40	37	70,84
	41-50	42	68,35
	51 και άνω	36	70,72
Παιδαγωγική αυτονομία	Έως 30	27	90,22
	31-40	37	63,57
	41-50	42	58,52
	51 και άνω	36	80,75
Διοικητική αυτονομία	Έως 30	27	62,3
	31-40	37	70,85
	41-50	42	68,96
	51 και άνω	36	82,03

Δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς δύο από τις μεταβλητές που ελέγχονται σε σχέση με την ηλικία. Ως προς τις απόψεις για την αποκέντρωση ο έλεγχος Kruskal Wallis δεν έδωσε στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα (Kruskal Wallis test,  $\chi^2(3) = 1.038$ ,  $p = 0.792$ ). Για τις απόψεις για την παιδαγωγική αυτονομία ο έλεγχος Kruskal Wallis έδωσε στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα (Kruskal Wallis test,  $\chi^2(3) = 13.074$ ,  $p = 0.004$ ). Αναφορικά με τις απόψεις για τη διοικητική αυτονομία ο έλεγχος Kruskal Wallis επίσης δεν έδωσε στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα (Kruskal Wallis test,  $\chi^2(3) = 3.898$ ,  $p = 0.273$ ). Συνεπώς δεν παρατηρείται διαφοροποίηση των απόψεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ανάλογα με την

ηλικία τους όσο αφορά την αποκέντρωση και τη διοικητική αυτονομία, ενώ φαίνεται να διαφοροποιούνται οι απόψεις τους για την παιδαγωγική αυτονομία.

Γράφημα 7: Διαφορές απαντήσεων στην παιδαγωγική αυτονομία ανάλογα με την ηλικία



Από το Γράφημα 7 φαίνεται πως οι ηλικίες κατηγοριοποιούνται ως προς τις απαντήσεις τους. μία κατηγορία αφορά τις ηλικίες έως 30 και άνω των 51 που συμφωνούν στις απαντήσεις για ανάληψη περισσότερης παιδαγωγικής αυτονομίας και η δεύτερη περιέχει τις ηλικίες 31-40 και 41-50 που επίσης συμφωνούν ότι επιθυμούν μεν να τους δίνεται περισσότερη παιδαγωγική αυτονομία, αλλά όχι τόσο έντονα όσο η πρώτη κατηγορία.

Επίσης, συγκρίθηκαν τα επίπεδα της παιδαγωγικής έναντι της διοικητικής αυτονομίας με τον μη παραμετρικό έλεγχο Wilcoxon (Wilcoxon test,  $z = -6.773$  με  $p < 0.01$ ). Βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο μεταβλητών με υψηλότερα επίπεδα για την

παιδαγωγική αυτονομία. Συνεπώς μπορεί να εξαχθεί το συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος επιθυμούν να τους δίνεται περισσότερη παιδαγωγική αυτονομία, από ό,τι διοικητική.

#### 4.5 Αλληλοσυσχετίσεις

Επίσης, εξετάστηκε αν σχετίζονται οι απαντήσεις που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί στον άξονα της αποκέντρωσης με τις απαντήσεις που έδωσαν στους άξονες της παιδαγωγικής και διοικητικής αυτονομίας αντίστοιχα με έλεγχο Spearman's Rho. Από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι υπάρχουν κάποιες χαμηλές σχετικά συσχετίσεις (Spearman's rho= 0.285 με  $p<0.01$  για την παιδαγωγική αυτονομία και Spearman's rho= 0.248 με  $p<0.01$  για τη διοικητική αυτονομία), που δείχνουν ότι υπάρχει σύνδεση στον τρόπο που απάντησαν τα υποκείμενα στους άξονες αυτούς.

Κατά τον ίδιο τρόπο εξετάστηκε το αν σχετίζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την αποκέντρωση και την αυτονομία με την επαγγελματική τους ανάπτυξη και επί μέρους με την επαγγελματική τους ικανοποίηση και ενδυνάμωση. Από τα αποτελέσματα στον Πίνακα 11 φαίνεται ότι υπάρχουν κάποιες χαμηλές σχετικά συσχετίσεις, που δείχνουν ότι υπάρχει σύνδεση στον τρόπο που απάντησαν τα υποκείμενα για την αποκέντρωση και την αυτονομία και των απόψεών τους για την επαγγελματική ανάπτυξη.

Πίνακας 11: Συσχέτιση απαντήσεων για αποκέντρωση και αυτονομία με τις απαντήσεις για την επαγγελματική ανάπτυξη

		Επαγγελματική ανάπτυξη	Επαγγελματική ικανοποίηση	Επαγγελματική ενδυνάμωση
Αποκέντρωση	Συντελεστής συσχέτισης του Σπίρμαν	,322**	,308**	,315**
	Σημαντικότητα ρ	,000	,000	,000
Παιδαγωγική αυτονομία	Συντελεστής συσχέτισης του Σπίρμαν	,577**	,546**	,592**
	Σημαντικότητα ρ	,000	,000	,000
Διοικητική αυτονομία	Συντελεστής συσχέτισης του Σπίρμαν	,511**	,454**	,527**
	Σημαντικότητα ρ	,000	,000	,000

## 5<sup>ο</sup> Κεφάλαιο: Συζήτηση

### 5.1 Αποκέντρωση

Σύμφωνα με τα παραπάνω αποτελέσματα, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να πιστεύουν ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν είναι ιδιαίτερα αποκεντρωτικό, αλλά αντίθετα πως οι αρμοδιότητες είναι συγκεντρωμένες στην κεντρική εξουσία. Αυτή η άποψη βρίσκει σύμφωνο και τον Κατσαρό (2008: 68) που υποστηρίζει ότι οι περισσότερες αρμοδιότητες συγκεντρώνονται στην κορυφή της ιεραρχίας, στο Υπουργείο, αφού «η λειτουργία όλων των μονάδων σε κάθε επίπεδο απορρέει από την κεντρική εξουσία». Επίσης, οι Αθανασούλα-Ρέππα και άλλοι (2008, στο Κωτσόπουλος, 2011: 4) πιστεύουν πως το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι ένα από τα πιο συγκεντρωτικά, «όπου στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση ελάχιστες αρμοδιότητες διοίκησης – τουλάχιστον μέχρι στιγμής – έχουν μεταφερθεί σε τοπικό/ σχολικό επίπεδο». Όλες οι αποφάσεις για τη λειτουργία των σχολείων, για τη δομή, το αναλυτικό πρόγραμμα και γενικά για το εκπαιδευτικό πλαίσιο λαμβάνονται από την κορυφή της ιεραρχίας, που είναι το Υπουργείο Παιδείας.

Αναφορικά με την ανάγκη διανομής των εξουσιών του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, οι εκπαιδευτικοί της συγκεκριμένης έρευνας επιθυμούν την αποκέντρωσή του και πιστεύουν πως αυτή θα τους διευκόλυνε στο επαγγελματικό τους έργο. Αυτή η άποψη συνάδει με την άποψη του Κατσαρού (2008: 90), ο οποίος διαπιστώνει πώς δημιουργήθηκε η ανάγκη για αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος. Στην περίπτωση του συγκεντρωτικού συστήματος υπήρχαν προβλήματα υπερβολικής συσσώρευσης εξουσίας στην κορυφή της διοίκησης, η οποία οδήγησε σε φαινόμενα αυταρχισμού, ακαμψίας, πολυπλοκότητας, που ταυτόχρονα με την αδυναμία της να επιλύσει θέματα της περιφέρειας, οδήγησε σε αργοπορία και αναποτελεσματικότητα. Αυτό συμβαίνει και με το συγκεντρωτικό σύστημα της Ελλάδας, που δεν επιτρέπει εύκολα την αλλαγή και την εισαγωγή πιο αποκεντρωτικών πολιτικών. Ως αποτέλεσμα αμφισβητήθηκαν έντονα οι συγκεντρωτικές μορφές εξουσίας από την κοινωνία και εμφανίστηκε έντονη η ανάγκη για διαφάνεια και περιορισμό της δημόσιας εξουσίας. Τη λύση σε όλα αυτά τα προβλήματα έδωσε η διοικητική αποκέντρωση με την ανάθεση αρμοδιοτήτων στις περιφέρειες, δηλαδή η αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος.

### 5.2 Αυτονομία

#### 5.2.1 Παιδαγωγική αυτονομία

Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να επιθυμούν περισσότερη αυτονομία σε ό,τι αφορά διαχείριση θεμάτων της τάξης τους. Θέλουν να διαμορφώνουν το πρόγραμμα της τάξης τους,

να θέτουν τους στόχους και τον σκοπό του μαθήματος. Παράλληλα, επιθυμούν να αναζητούν την καλύτερη μέθοδο διδασκαλίας που θα εφαρμόσουν ανάλογα με το επίπεδο και τις ανάγκες των μαθητών τους. Τα σχολικά εγχειρίδια που αξιοποιούνται στη διδασκαλία είναι, επίσης, σημαντικό να μπορούν να τα επιλέγουν οι ίδιοι κατά την κρίση τους ανάλογα με το μαθητικό δυναμικό που έχουν κάθε φορά, ενώ εξίσου απαραίτητη είναι και η ευελιξία εισαγωγής καινοτόμων δράσεων στα πλαίσια του μαθήματος από τους ίδιους.

Η σημαντικότητα της παιδαγωγικής αυτονομίας από τον εκπαιδευτικό τονίζεται και από άλλους ερευνητές. Ως σύμβουλος, ο εκπαιδευτικός συνθέτει μεθόδους για να αντιμετωπίζει τις δυσκολίες των μαθητών (Davies, 1987, στο Camillieri, 1999: 37), να αναπτύσσει μια ουσιαστική σχέση με το κάθε παιδί, να το καθοδηγεί και να το συμβουλεύει αναλόγως (Camillieri, 1999: 36-38). Με την ανάληψη παιδαγωγικής αυτονομίας ο εκπαιδευτικός γίνεται ένα άτομο που δημιουργεί συνδέσεις μεταξύ γνωστικών αντικειμένων, κάνει σχέδια τόσο άμεσα όσο και μακροπρόθεσμα, προγραμματίζει την πορεία της σχολικής χρονιάς, με προτεραιότητα τους μαθητές του, διαθέτει εναλλακτικές μεθόδους και διεξόδους, πολύ καλούς τρόπους αξιολόγησης της πορείας της διδασκαλίας και αποτελεί πρότυπο.

### 5.2.2 Διοικητική αυτονομία

Σε αυτόν τον τομέα οι εκπαιδευτικοί του δείγματος απάντησαν πιο ουδέτερα σε σχέση με την παιδαγωγική αυτονομία. Φαίνεται να επιθυμούν να τους δοθεί διοικητική αυτονομία σε ζητήματα του σχολείου που αφορούν τη λειτουργία του, σε θέματα αξιοποίησης υλικοτεχνικών υποδομών και διαχείρισης οικονομικών πόρων. Αντίθετα δεν έδειξαν ιδιαίτερο ζήλο για την ανάληψη δράσεων που αφορούν τη συνεργασία του σχολείου με ιδιώτες και διάφορους κοινωνικούς εταίρους, όπως και για την εμπλοκή των γονέων σε ζητήματα του σχολείου.

Αυτή η απροθυμία των εκπαιδευτικών έρχεται σε αντίθεση με την άποψη των Winkler και Yeo (2007: 6), που υποστηρίζουν πως με την αυτονομία της σχολικής μονάδας και την αποκέντρωσή της από την κεντρική εξουσία ενισχύονται οι υψηλές προσδοκίες των γονέων από τους μαθητές και τους δασκάλους, με τη συμμετοχή των πρώτων στις αποφάσεις του σχολείου, αφού έτσι νιώθουν σημαντικοί και μαθαίνουν να χειρίζονται καταστάσεις. Η αποκέντρωση οδηγεί συχνά στην εμπλοκή των γονέων στα γεγονότα του σχολείου, τόσο στα εκπαιδευτικά ζητήματα, όσο και στα θέματα διοίκησης. Αυτή η πιο άμεση επέμβαση των γονέων έχει ως αποτέλεσμα στενότερη παρακολούθηση της μαθησιακής πορείας των παιδιών τους και παρότρυνσή τους για υψηλότερες επιδόσεις. Το ίδιο συμβαίνει και με τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι πιέζονται από τους γονείς για περισσότερη παρουσία στο μάθημα και καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα, γεγονός που βελτιώνει την επίδοση των μαθητών.



Η αυτονομία της σχολικής μονάδας συνοδεύεται και από την αναγκαιότητα συνεργασίας των εκπαιδευτικών, των γονέων και των ανώτερων της διοίκησης, προκειμένου να ληφθούν κοινές αποφάσεις και να σχεδιαστούν εκπαιδευτικά προγράμματα. Αυτή η συνεργασία δημιουργεί το αίσθημα της ευθύνης σε καθεμία από τις παραπάνω ομάδες να αυξήσουν την ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχει το σχολείο τους και προωθεί τη μεταξύ τους συνεννόηση για τον κοινό σκοπό (Winkler & Yeo, 2007) Το γεγονός αυτό έρχεται σε αντίθεση με τις απαντήσεις των υποκειμένων της συγκεκριμένης έρευνας.

Γίνεται σαφές ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δεν επιθυμούν ιδιαίτερη αυτονομία σε αυτούς τους δύο τομείς. Βέβαια, πρέπει να σημειωθεί πως αυτές οι διαστάσεις και ιδιαίτερα η συνεργασία με ιδιώτες και κοινωνικούς εταίρους είναι άγνωστες στον Έλληνα εκπαιδευτικό. Αυτές συναντώνται σε πιο αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα άλλων χωρών, όπου οι καλές σχέσεις με διάφορους φορείς είναι απαραίτητη για τη χρηματοδότηση της σχολικής μονάδας, την εικόνα της και την αξιοπιστία της, ενώ και οι γονείς έχουν κυρίαρχο λόγο στη σχολική ζωή. Εφόσον επιλέγουν το σχολείο που θα φοιτήσει το παιδί τους και ανά πάσα στιγμή μπορούν να το απομακρύνουν, έχουν εξουσία στα χέρια τους που ωθεί τους εκπαιδευτικούς να συνεργάζονται μαζί τους και αμφοτέρωθεν να προσπαθούν για καλύτερες επιδόσεις. Είναι κατανοητή, λοιπόν, η αρνητικότητα των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών να αναλάβουν ευθύνες για τις σχέσεις του σχολείου με ιδιώτες, κοινωνικούς εταίρους και να εντάξουν τους γονείς ενεργά σε ζητήματα του σχολείου.

Εδώ πρέπει να σημειωθεί πως και άλλες έρευνες έχουν διαπιστώσει ότι δεν επιθυμούν όλοι οι δάσκαλοι την αυτονομία. Διάφοροι ερευνητές (Moomaw, 2005: 17) συμφωνούν πως δεν επιδιώκουν όλοι οι εκπαιδευτικοί την αυτονομία με την ίδια ένταση. «Μερικοί εκπαιδευτικοί δεν θέλουν την αυτονομία που όλοι επιθυμούν να τους δοθεί, αλλά έχουν ανάγκη την καθοδήγηση από τον διευθυντή ή τον σύμβουλο» (ό.π.). Με αυτή την άποψη συμφωνεί και ο Willner επισημαίνοντας πως ακόμα και σε σχολεία που εκχωρούν αυτονομία και η συλλογική λήψη αποφάσεων ενθαρρύνεται, πολλοί εκπαιδευτικοί απλά δεν συμμετέχουν. Αυτοί συνήθως είναι άτομα με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά προσωπικότητας που δεν επιθυμούν να λαμβάνουν αποφάσεις, αλλά νιώθουν πιο ασφαλείς όταν τους υποδεικνύουν τι να κάνουν, χωρίς να αναλαμβάνουν ευθύνες (ό.π.).

### **5.3 Επαγγελματική ανάπτυξη**

Οι Pearson και Moomaw (2005: 48) έδειξαν πως όσο πιο αυξημένη είναι η γενικότερη αυτονομία των εκπαιδευτικών, τόσο μεγαλύτερος είναι ο επαγγελματισμός τους. Αυτός είναι και ο σημαντικότερος δείκτης, καθώς οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται πως ασκούν ένα αληθινό

επάγγελμα, όταν ο επαγγελματισμός και η δύναμή τους στην εργασία είναι σε υψηλά επίπεδα. Μέσα σε αυτό το σχολικό περιβάλλον γίνεται αντιληπτό ότι αυξάνεται η εργασιακή υπευθυνότητα των εκπαιδευτικών, καθώς ο καθένας τους αποκτά πολλαπλά πόστα και ευθύνες. Νιώθουν πως η εργασία τους μετρά και έχει νόημα, οπότε λαμβάνουν ικανοποίηση, που τους δίνει ώθηση για μεγαλύτερη απόδοση, ενώ η εμπλοκή τους σε ζητήματα οργάνωσης και λειτουργίας των σχολείων τους κάνει να αισθάνονται πως η γνώμη τους ακούγεται.

Πολύ σημαντική για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι η επαγγελματική τους ενδυνάμωση. Συνδυάζει τη μεταβίβαση ευθυνών και εξουσίας, την παρακίνηση και ανάπτυξη των εργαζομένων με στόχο την υψηλότερη δυνατή απόδοση και την υψηλότερη δυνατή ικανοποίησή τους στην εργασία. Τα αποτελέσματά της γίνονται φανερά στα συναισθήματα και τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών. Συνδέεται με τις έννοιες της αίσθησης του νοήματος στην εργασία, της ικανότητας, του αυτοπροσδιορισμού και της επιρροής. Η έννοια του αυτοπροσδιορισμού του εργαζομένου αφορά τη δυνατότητά του να νιώθει ότι διαθέτει την αυτονομία και την ικανότητα να παίρνει τις ανάλογες πρωτοβουλίες ώστε να είναι αποτελεσματικός. Αισθανόμενος επιρροή ο εργαζόμενος πιστεύει ότι μπορεί να εμπνεύσει άλλους ανθρώπους, λειτουργίες και συστήματα μέσω της δικής του προσπάθειας. Έτσι, η αίσθηση της επιρροής ικανοποιεί το αίσθημα της επιτυχίας, την ανάγκη για αναγνώριση και δύναμη (Μπουραντάς, 2005, στο Νικολάου, χχ: 2-3). Σύμφωνα με τον Trow (στο Moomaw, 2005: 26), ο βαθμός της αυτονομίας που έχει ένας εργαζόμενος είναι άμεσα συνδεδεμένος με την επαγγελματική του ικανοποίηση. Το ίδιο συμβαίνει και στους εκπαιδευτικούς (Gnecco, 1983, στο Moomaw, 2005: 26). Κατά τον Charters «οι δάσκαλοι εκτιμούν την ελευθερία να διαλέγουν τα κριτήρια και τις τεχνικές για να αξιολογούν την επίδοση των μαθητών» (ό.π.).

Γίνεται αντιληπτό ότι η αυτονομία που δίδεται στον εκπαιδευτικό διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην επαγγελματική του ενδυνάμωση, καθώς συνδέεται άρρηκτα με την ελευθερία να ασκεί το επάγγελμά του κατά τρόπο που να τον ικανοποιεί και να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, γεγονός που τον κάνει να αισθάνεται χρήσιμος. Συγκεκριμένα, στην έρευνα αυτή οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως με την ανάληψη εκ μέρους τους μεγαλύτερης αυτονομίας θα αισθάνονταν πιο ικανοποιημένοι επαγγελματικά και ιδιαίτερος όταν αυτή είναι η παιδαγωγική αυτονομία.

Για το πώς μπορεί η αυτονομία να επηρεάσει τον επαγγελματισμό των εργαζομένων, ο Corwin (1965, στο Moomaw, 2005: 19) συμπέρανε πως η παρουσία κάποιων χαρακτηριστικών στοιχείων, όπως είναι η ύπαρξη κριτηρίων για να ενταχθεί κάποιος σε ένα συγκεκριμένο επάγγελμα, η ανέλιξη σε κύρος και οικονομική βαθμίδα που προσφέρει η εργασία στο άτομο και η αυτονομία που του δίνει, αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες για τον επαγγελματισμό

που διέπει μια απασχόληση. Ο Katz (1968, στο Moomaw, 2005: 19) υποστηρίζει πως όσο μεγαλύτερο βαθμό εξειδίκευσης και προσόντων απαιτεί μια εργασία, τόσο περισσότερη αυτονομία θα δίνεται στο άτομο από αυτή. Κατά τον Franklin (1988, στο Moomaw, 2005: 16) οι αυτόνομοι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι αποτελούν μια μορφή εξουσίας, που κατέχει τα κατάλληλα προσόντα και μετέχει στα εκπαιδευτικά δρώμενα λόγω αυτής τους της εξειδίκευσης. Επίσης, νιώθουν ότι έχουν κάθε δικαίωμα να οργανώνουν τη διδασκαλία της τάξης τους κατά την κρίση τους και ότι δημιουργούν τους δικούς τους κανόνες μέσα σε αυτή. Ο Ingersoll (1997, στο Moomaw, 2005: 20) προσθέτει ένα ακόμα χαρακτηριστικό του επαγγελματισμού, που είναι η εξουσία που θα πρέπει να έχει ο εκπαιδευτικός να επηρεάζει τα δρώμενα του σχολείου όσον αφορά εκπαιδευτικά θέματα. Την παραπάνω σχέση μεταξύ αυτονομίας και επαγγελματισμού επιβεβαιώνει και ο Khmelkon (2000, στο Moomaw, 2005: 21), ο οποίος κατατάσσει τον επαγγελματισμό ως έναν από τους τρεις παράγοντες που προωθούν την αυτονομία του εκπαιδευτικού. Οι Ingersoll και Alsalam (1997, στο Moomaw, 2005: 20-21) αναφέρουν πως «οι υπέρμαχοι της αύξησης της αυτονομίας των εκπαιδευτικών υποστηρίζουν ότι με αυτό τον τρόπο οι δάσκαλοι θα λαμβάνουν πιο ενημερωμένα αποφάσεις για εκπαιδευτικά θέματα από κυβερνητικούς υπαλλήλους, καθώς αυτή η top-down πολιτική λήψης αποφάσεων που εφαρμόζεται συχνά αποτυγχάνει λόγω της έλλειψης υποστήριξης από αυτούς που είναι υπεύθυνοι για την εφαρμογή και την επιτυχία της απόφασης».

Και στην περίπτωση αυτή τα αποτελέσματα της έρευνας συμφωνούν με τα όσα αναφέρθηκαν προηγουμένως. Οι εκπαιδευτικοί απάντησαν πως με την ανάληψη μεγαλύτερης παιδαγωγικής και διοικητικής αυτονομίας θα αισθάνονταν πιο άρτιοι επαγγελματίες, με πιο καθοριστικό παράγοντα την παιδαγωγική αυτονομία. Ο Franklin (στο Moomaw, 2005: 27) υποστηρίζει πως «η μεγαλύτερη ανταμοιβή στη διδασκαλία προέρχεται από τον έλεγχο της εκπαιδευτικής διαδικασίας... η αυτονομία του εκπαιδευτικού είναι σημαντική ως μέσο απόκτησης επαγγελματικής ικανοποίησης».

Διερευνήθηκε, επίσης, εάν οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών διαφοροποιήθηκαν ανάλογα με τα ατομικά τους χαρακτηριστικά. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών δεν διαφοροποιούνται ανάλογα με το φύλο και το επίπεδο σπουδών σε κανέναν από τους τομείς της αποκέντρωσης, της παιδαγωγικής αυτονομίας και της διοικητικής αυτονομίας την, αλλά μεταβάλλονται με την ηλικία. Συγκεκριμένα, βρέθηκε πως οι εκπαιδευτικοί που ανήκαν στις ηλικιακές ομάδες έως 30 και άνω των 51 συμφωνούσαν πως επιθυμούν την παιδαγωγική αυτονομία σε μεγάλο βαθμό, ενώ οι ηλικιακές ομάδες 31-40 και 41-50 συμφωνούσαν πως επιθυμούν να έχουν παιδαγωγική αυτονομία, αλλά σε μικρότερο βαθμό από τους πρώτους. Τέλος, βρέθηκε συσχέτιση ανάμεσα στις απαντήσεις που έδωσαν οι

εκπαιδευτικοί στον άξονα της αποκέντρωσης με τις απαντήσεις που έδωσαν στους άξονες της παιδαγωγικής και διοικητικής αυτονομίας αντίστοιχα καθώς και στις απόψεις των εκπαιδευτικών για την αποκέντρωση και την αυτονομία με την επαγγελματική τους ανάπτυξη και επί μέρους με την επαγγελματική τους ικανοποίηση και ενδυνάμωση.

Συμπερασματικά, μπορεί να διαπιστωθεί πως οι εκπαιδευτικοί θεωρούν το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αρκετά συγκεντρωτικό και επιθυμούν την περαιτέρω αποκέντρωσή του. Πιστεύουν πως δεν τους αφήνει περιθώρια ελεύθερης δράσης και ανάπτυξης της δημιουργικότητάς τους, ενώ τους περιορίζει πολύ στο εκπαιδευτικό τους έργο. Θεωρούν, επίσης, πως η αύξηση της αυτονομίας θα επιφέρει θετικά αποτελέσματα στο γενικότερο εκπαιδευτικό σύστημα και στους ίδιους. Από τις απαντήσεις τους φαίνεται πως θα ήθελαν να τους δίνεται περισσότερη παιδαγωγική αυτονομία για να χειρίζονται θέματα της τάξης τους, για να μπορούν να επιλέγουν τη μέθοδο διδασκαλίας που θα εφαρμόσουν και τα κατάλληλα σχολικά εγχειρίδια, για να καθορίζουν τους στόχους των μαθημάτων τους ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών τους και για να εισάγουν καινοτόμες δράσεις στο πλαίσιο των μαθημάτων τους. Ακόμη, επιθυμούν να τους δίνεται περισσότερη διοικητική αυτονομία για την ανάληψη πρωτοβουλιών που αφορούν τη λειτουργία του σχολείου τους, για να συμμετέχουν σε ζητήματα που αφορούν τη διαχείριση των οικονομικών πόρων του σχολείου και για ζητήματα που αφορούν την εκμετάλλευση των υλικοτεχνικών υποδομών του σχολείου. Ωστόσο, δεν επιθυμούν να αναλάβουν δράση για την πιο ενεργή εμπλοκή των γονέων σε ζητήματα λειτουργίας του σχολείου τους και για την ενδυνάμωση της συνεργασίας του σχολείου με ιδιώτες και διάφορους κοινωνικούς εταίρους. Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων αισθάνονται πιο ικανοποιημένοι από την εργασία τους και πιο άρτιοι επαγγελματίες με την ανάληψη εκ μέρους τους μεγαλύτερης παιδαγωγικής αυτονομίας πρωτίστως και διοικητικής αυτονομίας δευτερευόντως. Επίσης, θα πρέπει να επισημανθεί πως γενικά τα ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών γενικά δεν έπαιξαν ρόλο στις απαντήσεις τους σε κανέναν από τους τομείς της αποκέντρωσης, της παιδαγωγικής αυτονομίας, της διοικητικής αυτονομίας και της επαγγελματικής ανάπτυξης. Ενώ, τέλος, οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την αποκέντρωση συνδέονται άμεσα με τις απόψεις τους για την παιδαγωγική και διοικητική αυτονομία αντίστοιχα καθώς και οι απόψεις τους για την αποκέντρωση και την αυτονομία σχετίζονται με την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

## Βιβλιογραφία

- Astiz, M. F., Wiseman, A. W. & Baker, D. P.** (2002). Slouching towards decentralization: Consequences of globalization for curricular control in national education systems. *Comparative Education Review*, 46(1), 66-88.
- Bevir, M.** (Ed.). (2006). *Encyclopedia of governance*. London: Sage Publications.
- Birman, B. F., Desimone, L., Porter, A. C. & Garet, M. S.** (2000). Designing professional development that works. *Educational leadership*, 57(8), 28-33.
- Bray, M.** (2012). Control of Education: Issues and Tensions in Centralization and Decentralization. In: R. F. Arnove, C. A. Torres & S. Franz, S. (Eds.). *Comparative education: The dialectic of the global and the local* (pp. 201-204). Rowman & Littlefield Publishers.
- Bredeson, P.V. & Johansson, O.** (2000). The school principal's role in teacher professional development. *Journal of In-Service Education*, 26, 385-401.
- Camillieri, G.** (Ed.). (1999). *Learner autonomy: The teachers' views*. Council of Europe.
- Coghlan, M. & Desurmont, A.** (2007). *School autonomy in Europe: Policies and measures*. Brussels: Eurydice.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K.** (2007<sup>6</sup>). *Research methods in education*. Routledge: New York.
- Day, C.** (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. Psychology Press.
- Day, C.** (2003). *Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της Δια βίου μάθησης* (μτφρ. Α. Βακάλη). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Desurmont, A., Forsthuber, B. & Oberheidt, S.** (2008). *Levels of Autonomy and Responsibilities of Teachers in Europe*. Eurydice. Available from: EU Bookshop.
- Escardibul, J. O. & Calero, J.** (2013). Two quality factors in the education system: teaching staff and school autonomy. The current state of research. *Regional and Sectoral Economic Studies*, 13(3), 5-18.
- Eurydice** (2007). *School autonomy in Europe: Policies and measures*. Brussels: Eurydice.
- Eurydice** (2012). *Key Data on Education in Europe 2012*. Brussels: Eurydice.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή, ΕΑΚΕΑ & Eurydice** (2013). *Αριθμοί κλειδιά για Εκπαιδευτικούς και Διευθυντές Σχολείων στην Ευρώπη. Έκδοση 2013*. Έκθεση Ευρυδική. Λουξεμβούργο: γραφείο Δημοσιεύσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης.
- Evans, L.** (2008). Professionalism, professionalism and the development of education professionals. *British journal of educational studies*, 56(1), 20-38.

- Florestal, K., & Cooper, R.** (1997). *Decentralization of education: legal issues*. Washington D.C.: World Bank Publications.
- Φωτοπούλου, Β.** (2013). *Επαγγελματισμός, επαγγελματική ανάπτυξη, επαγγελματική ταυτότητα και εκπαιδευτικός. Η περίπτωση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης* (Διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Gouviás, D. S.** (2007). The 'response' of the Greek state to global trends of educational policy making. *European Educational Research Journal*, 6(1), 25-38.
- Halász, G.** (1993). The Policy of School Autonomy and the Reform of Educational Administration: Hungarian Changes in an East European Perspective. *International Review of Education*, 39(6), 489-497.
- Hanushek, E. A., Link, S. & Woessmann, L.** (2013). Does school autonomy make sense everywhere? Panel estimates from PISA. *Journal of Development Economics*, 104, 212-232.
- Jingnan, S.** (2011). Autonomy in EFL education. *Canadian Social Science*, 7(5), 27-32.
- Joyce, B. R., Howey, K. & Yarger, S.** (1976). *ISTE Report I*. Palo Alto.
- Καπετσώνης, Κ.** (2006). Η διεύρυνση της αυτονομίας και της αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής μονάδας, στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. *Νέα Παιδεία.* , τχ. 117, 1-8.
- Κατσαρός, Ι.** (2008). Αποκέντρωση και αποσυγκέντρωση: κριτική θεώρηση του γενικού πλαισίου και των σχετικών τάσεων στο χώρο της εκπαίδευσης. *Επιστημονικό Βήμα*, τχ. 9, 88-108.
- Κατσαρός Ι.** (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Keddie, A.** (2015). School autonomy, accountability and collaboration: a critical review. *Journal of Educational Administration and History*, 47(1), 1-17.
- Κουτούζης, Μ.** (2008). *Αποτύπωση του τρόπου λειτουργίας των διοικητικών υπηρεσιών της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας.
- Κωτσόπουλος, Χ.** (2011). «Προσχέδιο Νόμου: Οργάνωση των Περιφερειακών Υπηρεσιών Διοίκησης της Εκπαίδευσης: «Πρώτα ο Μαθητής» - «Πρώτα η Σχολική Μονάδα» Νέα Διοίκηση για το Νέο Σχολείο»: Οργανωτικές δομές του εκπαιδευτικού συστήματος και διοικητική αυτονομία της εκπαιδευτικής μονάδας». Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <https://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwjUxbHai4jSAhUBkQKHW4XD9oQFggYMAA&url=http%3A%2F%2Fgym-oinois.kas.sch.gr%2Fattachments%2Farticle%2F56%2F%25CE%259F%25CF%2581%25CE%25B3%25CE%25B1%25CE%25BD%25CF%2589%25CF%2584%25CE%25B9%25CE%25BA%25CE%25AD%25CF%2582%2520%25CE%25B4%25CE%25BF%25CE>

%25BC%25CE%25AD%25CF%2582%2520%25CF%2584%25CE%25BF%25CF%2585  
%2520%25CE%25B5%25CE%25BA%25CF%2580%25CE%25B1%25CE%25B9%25C  
E%25B4%25CE%25B5%25CF%2585%25CF%2584%25CE%25B9%25CE%25BA%25  
CE%25BF%25CF%258D%2520%25CF%2583%25CF%2585%25CF%2583%25CF%25  
84%25CE%25AE%25CE%25BC%25CE%25B1%25CF%2584%25CE%25BF%25CF%2  
582%2520%25CE%25BA%25CE%25B1%25CE%25B9%2520%25CE%25B4%25CE%2  
5B9%25CE%25BF%25CE%25B9%25CE%25BA%25CE%25B7%25CF%2584%25CE%  
25B9%25CE%25BA%25CE%25AE%2520%25CE%25B1%25CF%2585%25CF%2584  
%25CE%25BF%25CE%25BD%25CE%25BF%25CE%25BC%25CE%25AF%25CE%25  
B1%2520%25CF%2584%25CE%25B7%25CF%2582%2520%25CE%25B5%25CE%25  
BA%25CF%2580%25CE%25B1%25CE%25B9%25CE%25B4%25CE%25B5%25CF%2  
585%25CF%2584%25CE%25B9%25CE%25BA%25CE%25AE%25CF%2582%2520%2  
5CE%25BC%25CE%25BF%25CE%25BD%25CE%25AC%25CE%25B4%25CE%25B1  
%25CF%2582.doc&usg=AFQjCNE\_nrkqgohIPhslaWrMN6da49WmQ&sig2=IWV\_v-  
ecQL4FFBRLg0uxzw&bvm=bv.146786187,d.d24&cad=rja

- Λασκαράκης, Γ.** (2012). *Η συμβολή του θεσμού του Μέντορα στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Θεσσαλονίκης*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Θεσσαλονίκη: Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Λυμπέρης, Λ.** (2012). Συγκεντρωτισμός – αποκέντρωση στη Διοίκηση του Εκπαιδευτικού Συστήματος: Θεωρητικός Προβληματισμός – Πρακτικές Δυτικών Χωρών. *Τα Εκπαιδευτικά*, τχ. 103-104, 133-144.
- Moore, W. E.** (2005). *Teacher-perceived autonomy: a construct validation of the teacher autonomy scale* (Doctoral dissertation). Florida: The University of West Florida).
- Μούτσιος, Σ.** (2001). Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στις οικονομικά αναπτυγμένες αγγλόφωνες χώρες: σχολική αυτονομία και εκπαιδευτική αγορά. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τχ. 1, 9-36.
- Μπάκας, Θ.** (2007). Το περιφερειακό επίπεδο διοίκησης της εκπαίδευσης. Αδυναμίες – ελλείψεις – προοπτικές. Στο: Γ. Καψάλης, & Α. Κατσίκης (επιμ.) *Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας. Πρακτικά Συνεδρίου 17-20 Μαΐου 2007* (σσ. 49-54). Πρακτικά Συνεδρίου. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Μπουζάκης, Σ.** (2001). *Εκπαιδευτική πολιτική και συγκριτική επιχειρηματολογία στο παράδειγμα των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων της γενικής και τεχνικό-επαγγελματικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα κατά τη διάρκεια του 20ου αιώνα*. Αθήνα: Gutenberg.

- Νικολάου, Ε.** (χχ). Ο ρόλος του ηγέτη της σχολικής μονάδας στην επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: [https://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0ahUKEwi6kN\\_6l6jPAhVCWxoKHSPBC8IQFggiMAE&url=http%3A%2F%2Fwww.akida.info%2Fattachments%2Farticle%2F2315%2F%25CE%2595%25CF%2580%25CE%25B1%25CE%25B3%25CE%25B3%25CE%25B5%25CE%25BB%25CE%25BC%25CE%25B1%25CF%2584%25CE%25B9%25CE%25BA%25CE%25AE%2520%25CE%25B5%25CE%25BD%25CE%25B4%25CF%2585%25CE%25BD%25CE%25AC%25CE%25BC%25CF%2589%25CF%2583%25CE%25B7%2520%25CE%25B5%25CE%25BA%25CF%2580%25CE%25B1%25CE%25B9%25CE%25B4%25CE%25B5%25CF%2585%25CF%2584%25CE%25B9%25CE%25BA%25CE%25BF%25CF%258D%2520%25CE%25BC%25CE%25AD%25CF%2581%25CE%25BF%25CF%2582%2520%25CE%2591.doc&usq=AFQjCNHvXVTOV4YdTGgOwpaKxtjelQFg\\_Q&cad=rja](https://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0ahUKEwi6kN_6l6jPAhVCWxoKHSPBC8IQFggiMAE&url=http%3A%2F%2Fwww.akida.info%2Fattachments%2Farticle%2F2315%2F%25CE%2595%25CF%2580%25CE%25B1%25CE%25B3%25CE%25B3%25CE%25B5%25CE%25BB%25CE%25BC%25CE%25B1%25CF%2584%25CE%25B9%25CE%25BA%25CE%25AE%2520%25CE%25B5%25CE%25BD%25CE%25B4%25CF%2585%25CE%25BD%25CE%25AC%25CE%25BC%25CF%2589%25CF%2583%25CE%25B7%2520%25CE%25B5%25CE%25BA%25CF%2580%25CE%25B1%25CE%25B9%25CE%25B4%25CE%25B5%25CF%2585%25CF%2584%25CE%25B9%25CE%25BA%25CE%25BF%25CF%258D%2520%25CE%25BC%25CE%25AD%25CF%2581%25CE%25BF%25CF%2582%2520%25CE%2591.doc&usq=AFQjCNHvXVTOV4YdTGgOwpaKxtjelQFg_Q&cad=rja)
- OECD** (2009). *Teaching and Learning International Survey (TALIS)*. Paris: OECD.
- Παπακωνσταντίνου, Γ.** (2012). Κράτος – Αποκέντρωση – Αυτοτέλεια : σκοπούμενες αλλαγές. *Νέα Παιδεία*, τχ. 141, 25-50.
- Παπασάββας, Α.** (χχ). Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών Αρχές, όροι και προϋποθέσεις. Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο: [https://eclass.upatras.gr/modules/document/file.php/PDE1376/epaggelm\\_anapt\\_t\\_ekpaideyt\\_telis.pdf](https://eclass.upatras.gr/modules/document/file.php/PDE1376/epaggelm_anapt_t_ekpaideyt_telis.pdf)
- Pearson, L. C. & Moomaw, W.** (2005). The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment, and professionalism. *Educational research quarterly*, 29(1), 37-53.
- Ranguelov, S., De Coster, I., Norani, S. & Paolini, G.** (2012). *Key Data on Education in Europe 2012*. Brussel: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, European Commission.
- Reeve, J.** (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, 44(3), 159-175.
- Rieseberg, L.** (2006). School autonomy Overview Q&A. *Northern Territory Government*, 187-188. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: [www.education.nt.gov.au](http://www.education.nt.gov.au)
- Σαϊτης, Χ.** (2005). *Οργάνωση και λειτουργία των σχολικών μονάδων*. Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Suggett, D.** (2015). School autonomy: necessary but not sufficient. *Evidence Base*, (1). The Australia and New Zealand School of Government. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο <https://journal.anzsog.edu.au/>



- Vrasidas, C. & Glass, G. V.** (2004). *Current perspectives in applied information technologies: Online professional development for teachers*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Welsh, T. & McGinn, N. F.** (1999). *Decentralization of Education: Why, When, What, and How? Fundamentals of Educational Planning Series, Number 64*.
- Winkler, D. & Yeo, B. L.** (2007). Identifying the impact of education decentralization on the quality of education. *Washington, DC: USAID*.
- Χατζηπαναγιώτου, Π.** (2003). *Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη
- Yuliani, E. L.** (2004). *Decentralization, deconcentration and devolution: what do they mean?* Center for international forestry research (CIFOR). Interlaken, Switzerland

## Παράρτημα

### Πίνακες

Πίνακας 12: Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα διακρίνεται για τις αποκεντρωτικές δομές ως προς τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας του.

	Αριθμός απαντήσεων	Ποσοστό %
Διαφωνώ απόλυτα	27	19,0
Διαφωνώ	31	21,8
Διαφωνώ λίγο	34	23,9
Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	30	21,1
Συμφωνώ λίγο	14	9,9
Συμφωνώ	1	,7
Συμφωνώ απόλυτα	5	3,5

Πίνακας 13: Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα κρίνεται αναγκαίο να καταστεί πιο αποκεντρωτικό.

	Αριθμός απαντήσεων	Ποσοστό %
Διαφωνώ απόλυτα	1	,7
Διαφωνώ	5	3,5
Διαφωνώ λίγο	2	1,4
Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	12	8,5
Συμφωνώ λίγο	35	24,6
Συμφωνώ	53	37,3
Συμφωνώ απόλυτα	34	23,9

Πίνακας 14: Η ενδυνάμωση της αποκέντρωσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα θα διευκόλυνε το επαγγελματικό έργο των εκπαιδευτικών.

	Αριθμός απαντήσεων	Ποσοστό %
Διαφωνώ απόλυτα	1	,7
Διαφωνώ	2	1,4
Διαφωνώ λίγο	6	4,2
Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	10	7,0
Συμφωνώ λίγο	43	30,3
Συμφωνώ	52	36,6
Συμφωνώ απόλυτα	28	19,7

Πίνακας 15: Θα επιθυμούσατε να έχετε μεγαλύτερη παιδαγωγική αυτονομία για να διαχειρίζεστε τρέχοντα ζητήματα που αφορούν τη λειτουργία της τάξης σας (π.χ. παρακίνηση, αμοιβές, τιμωρίες μαθητών).

	Αριθμός απαντήσεων	Ποσοστό %
Διαφωνώ απόλυτα	1	,7
Διαφωνώ	2	1,4
Διαφωνώ λίγο	4	2,8
Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	11	7,7
Συμφωνώ λίγο	39	27,5
Συμφωνώ	49	34,5
Συμφωνώ απόλυτα	36	25,4

Πίνακας 16: Θα επιθυμούσατε να έχετε μεγαλύτερη παιδαγωγική αυτονομία για να επιλέγετε τα κατάλληλα -βάσει των αναγκών των μαθητών σας- σχολικά εγχειρίδια.

	Αριθμός απαντήσεων	Ποσοστό %
Διαφωνώ απόλυτα	1	,7
Διαφωνώ λίγο	10	7,0
Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	22	15,5
Συμφωνώ λίγο	31	21,8
Συμφωνώ	34	23,9
Συμφωνώ απόλυτα	44	31,0

Πίνακας 17: Θα επιθυμούσατε να έχετε μεγαλύτερη παιδαγωγική αυτονομία για να καθορίζετε τους στόχους των μαθημάτων σας ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών σας.

	Αριθμός απαντήσεων	Ποσοστό %
Διαφωνώ λίγο	6	4,2
Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	23	16,2
Συμφωνώ λίγο	32	22,5
Συμφωνώ	38	26,8
Συμφωνώ απόλυτα	43	30,3

Πίνακας 18: Θα επιθυμούσατε να έχετε μεγαλύτερη παιδαγωγική αυτονομία για να επιλέγετε τη μέθοδο διδασκαλίας που θα εφαρμόσετε στην τάξη.

	Αριθμός απαντήσεων	Ποσοστό %
Διαφωνώ λίγο	6	4,2
Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	10	7,0
Συμφωνώ λίγο	41	28,9
Συμφωνώ	38	26,8
Συμφωνώ απόλυτα	47	33,1

Πίνακας 19: Θα επιθυμούσατε να έχετε μεγαλύτερη παιδαγωγική αυτονομία για να εισάγετε καινοτόμες δράσεις στο πλαίσιο των μαθημάτων σας.

	Αριθμός απαντήσεων	Ποσοστό %
Διαφωνώ	1	,7
Διαφωνώ λίγο	10	7,0
Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	13	9,2
Συμφωνώ λίγο	37	26,1
Συμφωνώ	41	28,9
Συμφωνώ απόλυτα	40	28,2

Πίνακας 20: Θα επιθυμούσατε να έχετε μεγαλύτερη διοικητική αυτονομία για την ανάληψη πρωτοβουλιών που αφορούν τη λειτουργία του σχολείου σας.

	Αριθμός απαντήσεων	Ποσοστό %
Διαφωνώ	1	,7
Διαφωνώ λίγο	7	4,9
Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	14	9,9
Συμφωνώ λίγο	29	20,4
Συμφωνώ	52	36,6
Συμφωνώ απόλυτα	39	27,5

Πίνακας 21: Θα επιθυμούσατε να έχετε μεγαλύτερη διοικητική αυτονομία σε ζητήματα που αφορούν τη διαχείριση των οικονομικών πόρων του σχολείου σας.

	Αριθμός απαντήσεων	Ποσοστό %
Διαφωνώ απόλυτα	10	7,0
Διαφωνώ	4	2,8
Διαφωνώ λίγο	10	7,0
Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	17	12,0
Συμφωνώ λίγο	31	21,8
Συμφωνώ	40	28,2
Συμφωνώ απόλυτα	30	21,1

Πίνακας 22: Θα επιθυμούσατε να έχετε μεγαλύτερη διοικητική αυτονομία προκειμένου να αναλαμβάνετε πρωτοβουλίες σε ζητήματα περί εκμετάλλευσης των υλικοτεχνικών υποδομών του σχολείου σας.

	Αριθμός απαντήσεων	Ποσοστό %
Διαφωνώ απόλυτα	2	1,4
Διαφωνώ λίγο	3	2,1
Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	18	12,7
Συμφωνώ λίγο	41	28,9
Συμφωνώ	42	29,6
Συμφωνώ απόλυτα	36	25,4

Πίνακας 23: Θα επιθυμούσατε να έχετε μεγαλύτερη διοικητική αυτονομία για να εμπλέκετε πιο ενεργά τους γονείς σε ζητήματα λειτουργίας του σχολείου σας.

	Αριθμός απαντήσεων	Ποσοστό %
Διαφωνώ απόλυτα	11	7,7
Διαφωνώ	12	8,5
Διαφωνώ λίγο	13	9,2
Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	35	24,6
Συμφωνώ λίγο	35	24,6
Συμφωνώ	18	12,7
Συμφωνώ απόλυτα	18	12,7

Πίνακας 24: Θα επιθυμούσατε να έχετε μεγαλύτερη διοικητική αυτονομία προκειμένου να ενδυναμώσετε τη συνεργασία του σχολείου σας με ιδιώτες και διάφορους κοινωνικούς εταίρους.

	Αριθμός απαντήσεων	Ποσοστό %
Διαφωνώ απόλυτα	18	12,7
Διαφωνώ	12	8,5
Διαφωνώ λίγο	13	9,2
Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	25	17,6
Συμφωνώ λίγο	34	23,9
Συμφωνώ	24	16,9
Συμφωνώ απόλυτα	16	11,3

Πίνακας 25: Με την εκ μέρος σας ανάληψη μεγαλύτερης παιδαγωγικής αυτονομίας θα αισθανόσασταν πιο άρτιος επαγγελματίας.

	Αριθμός απαντήσεων	Ποσοστό %
Διαφωνώ απόλυτα	7	4,9
Διαφωνώ λίγο	4	2,8
Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	16	11,3
Συμφωνώ λίγο	31	21,8
Συμφωνώ	49	34,5
Συμφωνώ απόλυτα	35	24,6



Πίνακας 26: Με την εκ μέρους σας ανάληψη μεγαλύτερης παιδαγωγικής αυτονομίας θα ενισχυόταν η επαγγελματική σας ικανοποίηση.

	Αριθμός απαντήσεων	Ποσοστό %
Διαφωνώ απόλυτα	5	3,5
Διαφωνώ	1	,7
Διαφωνώ λίγο	3	2,1
Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	18	12,7
Συμφωνώ λίγο	39	27,5
Συμφωνώ	40	28,2
Συμφωνώ απόλυτα	36	25,4

Πίνακας 27: Με την εκ μέρους σας ανάληψη μεγαλύτερης διοικητικής αυτονομίας θα αισθανόσασταν πιο άρτιος επαγγελματίας.

	Αριθμός απαντήσεων	Ποσοστό %
Διαφωνώ απόλυτα	7	4,9
Διαφωνώ λίγο	6	4,2
Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	19	13,4
Συμφωνώ λίγο	46	32,4
Συμφωνώ	36	25,4
Συμφωνώ απόλυτα	28	19,7

Πίνακας 28: Με την εκ μέρος σας ανάληψη μεγαλύτερης διοικητικής αυτονομίας θα ενισχυόταν η επαγγελματική σας ικανοποίηση.

	Αριθμός απαντήσεων	Ποσοστό %
Διαφωνώ απόλυτα	6	4,2
Διαφωνώ	1	,7
Διαφωνώ λίγο	7	4,9
Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	23	16,2
Συμφωνώ λίγο	42	29,6
Συμφωνώ	31	21,8
Συμφωνώ απόλυτα	32	22,5

## Ερωτηματολόγιο

### Συνοδευτική επιστολή

Αγαπητοί συνάδελφοι,

Θα ήθελα να σας ευχαριστήσω εκ των προτέρων για τη συνεργασία σε αυτή την έρευνα που διεξάγεται στο πλαίσιο συγγραφής της διπλωματικής μου διατριβής στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης» του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τη σχολική αυτονομία και πώς τους βοηθά να αναπτυχθούν επαγγελματικά.

Σχετικά με την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου κρίνεται σκόπιμο να επισημανθεί ότι η ταυτότητά σας θα παραμείνει ανώνυμη και οι απαντήσεις σας θα είναι απολύτως εμπιστευτικές.

Ευχαριστώ πολύ για την πολύτιμη βοήθεια και την απαραίτητη συμβολή σας ως προς την υλοποίηση της παρούσας έρευνας.

Η υπεύθυνη της έρευνας

Θωμάη Κουτρούκα

## ΑΤΟΜΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Κωδικός Ερωτηματολογίου:

ΦΥΛΟ: Άνδρας  Γυναίκα

ΗΛΙΚΙΑ: Έως 30  31-40  41-50  51 και άνω

ΈΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ: Έως 10  11-20  21-30  31 και άνω

ΣΠΟΥΔΕΣ: Πτυχίο  Μεταπτυχιακό  Διδακτορικό

## **A ΜΕΡΟΣ: ΑΠΟΚΕΝΤΡΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ**

A1. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα διακρίνεται για τις αποκεντρωτικές δομές ως προς τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας του.

**ΚΑΘΟΛΟΥ** **ΑΠΟΛΥΤΑ**  
1 2 3 4 5 6 7

A2. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα κρίνεται αναγκαίο να καταστεί πιο αποκεντρωτικό.

**ΚΑΘΟΛΟΥ** **ΑΠΟΛΥΤΑ**  
1 2 3 4 5 6 7

A3. Η ενδυνάμωση της αποκέντρωσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα θα διευκόλυνε το επαγγελματικό έργο των εκπαιδευτικών.

**ΚΑΘΟΛΟΥ** **ΑΠΟΛΥΤΑ**  
1 2 3 4 5 6 7

## **B ΜΕΡΟΣ: ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ**

B1. Θα επιθυμούσατε να έχετε μεγαλύτερη παιδαγωγική αυτονομία για να διαχειρίζεστε τρέχοντα ζητήματα που αφορούν τη λειτουργία της τάξης σας (π.χ. παρακίνηση, αμοιβές, τιμωρίες μαθητών).

**ΚΑΘΟΛΟΥ** **ΑΠΟΛΥΤΑ**  
1 2 3 4 5 6 7

B2. Θα επιθυμούσατε να έχετε μεγαλύτερη παιδαγωγική αυτονομία για να επιλέγετε τα κατάλληλα -βάσει των αναγκών των μαθητών σας- σχολικά εγχειρίδια.

**ΚΑΘΟΛΟΥ** **ΑΠΟΛΥΤΑ**  
1 2 3 4 5 6 7

B3. Θα επιθυμούσατε να έχετε μεγαλύτερη παιδαγωγική αυτονομία για να καθορίζετε τους στόχους των μαθημάτων σας ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών σας.

**ΚΑΘΟΛΟΥ** **ΑΠΟΛΥΤΑ**  
1 2 3 4 5 6 7

B4. Θα επιθυμούσατε να έχετε μεγαλύτερη παιδαγωγική αυτονομία για να επιλέγετε τη μέθοδο διδασκαλίας που θα εφαρμόσετε στην τάξη.

**ΚΑΘΟΛΟΥ** **ΑΠΟΛΥΤΑ**  
1 2 3 4 5 6 7

B5. Θα επιθυμούσατε να έχετε μεγαλύτερη παιδαγωγική αυτονομία για να εισάγετε καινοτόμες δράσεις στο πλαίσιο των μαθημάτων σας.

**ΚΑΘΟΛΟΥ** **ΑΠΟΛΥΤΑ**  
1 2 3 4 5 6 7

## Γ ΜΕΡΟΣ: ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ

Γ1. Θα επιθυμούσατε να έχετε μεγαλύτερη διοικητική αυτονομία για την ανάληψη πρωτοβουλιών που αφορούν τη λειτουργία του σχολείου σας.

**ΚΑΘΟΛΟΥ**

**1**                      **2**                      **3**                      **4**                      **5**                      **6**                      **7**

**ΑΠΟΛΥΤΑ**

Γ2. Θα επιθυμούσατε να έχετε μεγαλύτερη διοικητική αυτονομία σε ζητήματα που αφορούν τη διαχείριση των οικονομικών πόρων του σχολείου σας.

**ΚΑΘΟΛΟΥ**

**1**                      **2**                      **3**                      **4**                      **5**                      **6**                      **7**

**ΑΠΟΛΥΤΑ**

Γ3. Θα επιθυμούσατε να έχετε μεγαλύτερη διοικητική αυτονομία προκειμένου να αναλαμβάνετε πρωτοβουλίες σε ζητήματα περί εκμετάλλευσης των υλικοτεχνικών υποδομών του σχολείου σας.

**ΚΑΘΟΛΟΥ**

**1**                      **2**                      **3**                      **4**                      **5**                      **6**                      **7**

**ΑΠΟΛΥΤΑ**

Γ4. Θα επιθυμούσατε να έχετε μεγαλύτερη διοικητική αυτονομία για να εμπλέκετε πιο ενεργά τους γονείς σε ζητήματα λειτουργίας του σχολείου σας.

**ΚΑΘΟΛΟΥ**

**1**                      **2**                      **3**                      **4**                      **5**                      **6**                      **7**

**ΑΠΟΛΥΤΑ**

Γ5. Θα επιθυμούσατε να έχετε μεγαλύτερη διοικητική αυτονομία προκειμένου να ενδυναμώσετε τη συνεργασία του σχολείου σας με ιδιώτες και διάφορους κοινωνικούς εταίρους.

**ΚΑΘΟΛΟΥ**

**1**                      **2**                      **3**                      **4**                      **5**                      **6**                      **7**

**ΑΠΟΛΥΤΑ**

## Δ ΜΕΡΟΣ: ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

Δ1. Με την εκ μέρους σας ανάληψη μεγαλύτερης παιδαγωγικής αυτονομίας θα αισθανόσασταν πιο άρτιος επαγγελματίας.

**ΚΑΘΟΛΟΥ**

**1**                      **2**                      **3**                      **4**                      **5**                      **6**                      **7**

**ΑΠΟΛΥΤΑ**

Δ2. Με την εκ μέρους σας ανάληψη μεγαλύτερης παιδαγωγικής αυτονομίας θα ενισχυόταν η επαγγελματική σας ικανοποίηση.

**ΚΑΘΟΛΟΥ**

**1**                      **2**                      **3**                      **4**                      **5**                      **6**                      **7**

**ΑΠΟΛΥΤΑ**

Δ3. Με την εκ μέρους σας ανάληψη μεγαλύτερης διοικητικής αυτονομίας θα αισθανόσασταν πιο άρτιος επαγγελματίας.

**ΚΑΘΟΛΟΥ**

**1**                      **2**                      **3**                      **4**                      **5**                      **6**                      **7**

**ΑΠΟΛΥΤΑ**

Δ4. Με την εκ μέρος σας ανάληψη μεγαλύτερης διοικητικής αυτονομίας θα ενισχυόταν η επαγγελματική σας ικανοποίηση.

**ΚΑΘΟΛΟΥ**

**1**

**2**

**3**

**4**

**5**

**ΑΠΟΛΥΤΑ**

**6**

**7**

**ΣΑΣ ΕΥΧΑΡΙΣΤΩ ΠΟΛΥ!!**