



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΓΕΝΙΚΟ ΤΜΗΜΑ, ΛΑΡΙΣΑ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ»

**ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΕΚΠ/ΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ
ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΚΠ/ΚΗ ΝΟΜΟΘΕΣΙΑ ΚΑΙ ΤΙΣ ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ
ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠ/ΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΗΣ ΛΑΡΙΣΑΣ**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
ΕΛΕΝΗ ΣΤΑΘΟΠΟΥΛΟΥ

ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗ
ΛΑΜΠΡΟΣ ΣΔΡΟΛΙΑΣ, ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ, ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ
ΙΩΑΝΝΗΣ ΠΑΠΑΔΗΜΟΠΟΥΛΟΣ, ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ
ΕΥΣΤΑΘΙΟΣ ΒΕΛΙΣΣΑΡΙΟΥ, ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ

ΛΑΡΙΣΑ
ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΟ ΕΤΟΣ: 2019 – 2020

Δηλώνω υπεύθυνα ότι η συγκεκριμένη μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία για τη λήψη του μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών του ΠΜΣ Πλήρους Φοίτησης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας: «Αυτονομία των σχολικών μονάδων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Προσέγγιση μέσα από την εκπαιδευτική νομοθεσία και τις στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Λάρισας» έχει συγγραφεί από εμένα προσωπικά και δεν έχει υποβληθεί ούτε έχει εγκριθεί στο πλαίσιο κάποιου άλλου μεταπτυχιακού ή προπτυχιακού τίτλου σπουδών, στην Ελλάδα ή στο εξωτερικό. Η εργασία αυτή έχοντας εκπονηθεί από εμένα, αντιπροσωπεύει τις προσωπικές μου απόψεις επί του θέματος και το κείμενο είναι γραμμένο με τα δικά μου λόγια και δεν αποτελεί προϊόν λογοκλοπής από τρίτες πηγές. Οι πηγές στις οποίες ανέτρεξα για την εκπόνηση της συγκεκριμένης διπλωματικής αναφέρονται στο σύνολό τους, δίνοντας πλήρεις αναφορές στους συγγραφείς, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο».

Η Δηλούσα

Ελένη Σταθοπούλου

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η παρούσα διπλωματική εργασία με τίτλο «Αυτονομία των σχολικών μονάδων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Προσέγγιση μέσα από την εκπαιδευτική νομοθεσία και τις στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Λάρισας» πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων» στο Γενικό τμήμα Λάρισας του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

Ολοκληρώνοντας λοιπόν τη συγγραφή της εργασίας θα ήθελα να εκφράσω τις ειλικρινείς ευχαριστίες μου στον επιβλέποντα καθηγητή κύριο Λάμπρο Σδρόλια για την αρωγή, την άρτια επιστημονική καθοδήγηση και τη στήριξη του κατά τη διάρκεια της εκπόνησης της μεταπτυχιακής μου εργασίας, καθώς επίσης και στα άλλα δύο μέλη της τριμελούς επιτροπής, καθηγητές, κυρίους Ιωάννη Παπαδημόπουλο και Ευστάθιο Βελισσαρίου για τη διεύρυνση των γνώσεών μου κατά τη διάρκεια των μαθημάτων τους στις μεταπτυχιακές μου σπουδές και τη συμβολή τους στη συγγραφή της εργασίας.

Θερμές ευχαριστίες σε όλους τους διευθυντές και τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς για την προθυμία τους και την ανταπόκρισή τους στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, διότι με τη δική τους συνεισφορά επετεύχθη η ερευνητική διαδικασία της εργασίας.

Τέλος θα ήθελα να ευχαριστήσω και το σύζυγό μου για την υποστήριξη, την ενθάρρυνση και την υπομονή του κατά τη διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται την έννοια της σχολικής αυτονομίας με έμφαση στην ύπαρξη ή όχι αυτής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και τις στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με αυτή.

Η σχολική αυτονομία αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα ζητήματα των σύγχρονων εκπαιδευτικών συστημάτων. Έκανε την εμφάνισή της τη δεκαετία του ογδόντα και έκτοτε δεν είναι λίγα τα κράτη που την προωθούν μέσα από τη νομοθεσία και τις πολιτικές τους. Στην Ελλάδα ωστόσο η απαίτηση για μεγαλύτερη αυτονομία της σχολικής μονάδας άρχισε να γίνεται εντονότερη με την εμφάνιση της οικονομικής κρίσης. Έτσι, αποτελεί ένα φλέγον θέμα προς συζήτηση που αφορά όχι μόνο τους εκπαιδευτικούς αλλά και τους μαθητές και τους γονείς.

Έτσι, μέσα από τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται αρχικά και τη βιβλιογραφική επισκόπηση που ακολουθεί αναφορικά με την έννοια της σχολικής αυτονομίας και το κατά πόσο αυτή υφίσταται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα οικοδομείται η έννοια της σχολικής αυτονομίας κυρίως ως αυτοτέλειας και αυτοδιοίκησης της σχολικής μονάδας. Ωστόσο δεν πρέπει να αγνοούμε πως πρόκειται για έννοια πολυσύνθετη. Επίσης, μέσα από την εξέταση του υφιστάμενου νομικού πλαισίου προκύπτει η ύπαρξη χαμηλών επιπέδων αυτονομίας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Η στατιστική έρευνα που ακολουθεί αποτελεί ένα πολύ σημαντικό κομμάτι της εργασίας, καθώς μέσα από αυτό παρουσιάζονται οι στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη σχολική αυτονομία. Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που χρησιμοποιήθηκε για την έρευνα έχουν δομηθεί βάσει του θεωρητικού υπόβαθρου της εργασίας. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων της στατιστικής έρευνας προκύπτουν συμπεράσματα για το πώς οι εκπαιδευτικοί που αποτελούν από τα σημαντικότερα μέλη της σχολικής κοινότητας αντιλαμβάνονται τη σχολική αυτονομία.

Γενικά, παρατηρείται μια στάση που δεν κινείται σε ακραία επίπεδα ούτε θετικά ούτε αρνητικά με τους εκπαιδευτικούς να δίνουν έμφαση σε ζητήματα αυτονομίας που αφορούν σε παιδαγωγικά ζητήματα και όχι τόσο σε ζητήματα διοίκησης και οικονομικής διαχείρισης της σχολικής μονάδας, όπως για παράδειγμα διαδικασίες πρόσληψης και απόλυσης προσωπικού από την ίδια τη σχολική μονάδα, το οποίο

εξηγείται και από το όχι μεγάλο ποσοστό αναφορικά με τις γνώσεις που θεωρούν πως διαθέτουν για την οικονομική διαχείριση της σχολικής μονάδας. Μετριοπαθής είναι και η στάση των συμμετεχόντων αναφορικά με τη συμμετοχή των ΟΤΑ στη διοίκηση της σχολικής μονάδας, αξιοσημείωτη είναι ωστόσο η ιδιαίτερα θετική τους στάση αναφορικά με την ενίσχυση του ρόλου του Συλλόγου Διδασκόντων, γεγονός που καταδεικνύει τη διάθεσή τους για ουσιαστική συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων.

Λέξεις κλειδιά: σχολική αυτονομία, σχολική μονάδα, εκπαιδευτική νομοθεσία, αποκέντρωση, λογοδοσία

ABSTRACT

The following thesis discusses the concept of school autonomy with emphasis on the existence or not of it in the Greek educational system and the views and attitudes of primary school teachers concerning it.

School autonomy is one of the most important issues in modern educational systems. It first appeared in the eighties and since then there have been many states that promote it, by means of their legislation and policies. In Greece, however, the demand for greater autonomy of the school unit began to be pronounced with the onset of the financial crisis. Thus, it is a burning issue that pertains not only to teachers but also to students and parents.

Thus, the research questions which are initially for discussion and the literature review that follows on the concept of school autonomy and whether it exists in the Greek educational system build on the concept of school autonomy mainly as “school efficiency” and “self-government”. However, it must not be ignored that this is a very complex concept. The examination of the existing legal framework also reveals the existence of low levels of autonomy in the Greek educational system.

The statistical research that follows is a very important part of the thesis, as it presents teachers' attitudes and views on school autonomy. The questionnaire used for the research is structured on the basis of the theoretical background of the thesis. Conclusions about how teachers, who are the most important members of the school community, perceive school autonomy result from the analysis of the statistical research.

There is a general attitude that does not move to extreme levels, either positively or negatively. The teachers emphasize autonomy issues related to pedagogical issues rather than the administrative and financial management of the school unit which also includes recruitment and dismissal procedures carried out by the school unit itself. This is also explained by the insufficient percentage of knowledge they feel they have for the financial management of the school unit. The attitude of the participants regarding the involvement of the Local Authorities in the management of the school unit is also modest, but their attitude towards the empowerment of the role of the Teachers' Board is noteworthy, which

demonstrates their willingness to participate effectively in decision making procedures.

Keywords: school autonomy, school unit, accountability, educational legislation, decentralisation

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

| | |
|---|------|
| ΠΡΟΛΟΓΟΣ | iii |
| ΠΕΡΙΛΗΨΗ | iv |
| ABSTRACT | vi |
| ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ..... | viii |
| ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ..... | x |
| ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ..... | xiii |
| | |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 ^ο ΕΙΣΑΓΩΓΗ | 1 |
| 1.1 ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ..... | 1 |
| 1.2 ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ | 2 |
| 1.3 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ | 2 |
| 1.4 ΟΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ..... | 3 |
| 1.5 ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ | 5 |
| 1.6 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ..... | 7 |
| 1.7 ΔΟΜΗ ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ | 7 |
| | |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 ^ο ΚΕΝΤΡΙΚΟΣ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΣ-ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ . | 9 |
| | |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 ^ο ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ..... | 14 |
| 3.1 ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ..... | 14 |
| 3.2 ΕΝΝΟΙΑ ΚΑΙ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑΣ | 14 |
| 3.2.1 Εννοιολογικές διασαφηνίσεις και διακρίσεις..... | 14 |
| 3.2.2 Σχολική Αυτονομία και Αποκέντρωση..... | 16 |
| 3.3 ΕΙΔΙΚΟΤΕΡΕΣ ΕΚΦΑΝΣΕΙΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑΣ..... | 19 |
| 3.4 ΛΟΓΟΔΟΣΙΑ ΚΑΙ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ | 22 |
| 3.5 ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ ΚΑΙ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ | 25 |
| | |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 ^ο ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ | 32 |
| 4.1 ΔΕΙΓΜΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ | 32 |
| 4.2 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ | 33 |
| 4.3 ΜΕΘΟΔΟΣ ΔΕΙΓΜΑΤΟΛΗΨΙΑΣ | 33 |
| 4.4 ΜΕΘΟΔΟΣ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΥΛΙΚΟΥ | 33 |
| | viii |

| | |
|---|-----------|
| 4.5 ΔΟΜΗ ΤΟΥ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ | 34 |
| 4.6 ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΩΝ..... | 35 |
| 4.7 ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ | 35 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ | 38 |
| 5.1 ΔΕΙΚΤΗΣ ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ | 38 |
| 5.2 ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ..... | 38 |
| 5.2.1 Δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά του δείγματος..... | 38 |
| 5.2.2 Απόψεις των εκπαιδευτικών για ζητήματα αυτονομίας της σχολικής μονάδας..... | 41 |
| 5.2.3 Τα περιγραφικά στατιστικά μέτρα των απόψεων των εκπαιδευτικών για τις μεταβλητές αυτονομίας της σχολικής μονάδας | 51 |
| 5.3 ΕΠΑΓΩΓΙΚΗ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ..... | 53 |
| 5.3.1 Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για ζητήματα αυτονομίας της σχολικής μονάδας ως προς το φύλο τους..... | 53 |
| 5.3.2 Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για ζητήματα αυτονομίας της σχολικής μονάδας ως προς την ηλικία τους..... | 54 |
| 5.3.3 Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για ζητήματα αυτονομίας της σχολικής μονάδας ως προς τα έτη υπηρεσίας..... | 56 |
| 5.3.4 Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για ζητήματα αυτονομίας της σχολικής μονάδας ως προς το μορφωτικό τους επίπεδο..... | 58 |
| 5.3.5 Συσχέτιση των γνώσεων και εμπειριών των εκπαιδευτικών αναφορικά με ζητήματα αυτονομίας της σχολικής μονάδας με το βαθμό που θεωρούν ότι υπάρχει η κατάλληλη γνώση και εκπαίδευση στα στελέχη-εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων ώστε να λαμβάνουν αποφάσεις σχετικά με τους εκπαιδευτικούς στόχους της σχολικής μονάδας..... | 60 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ | 65 |
| 6.1 ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΕΠΙ ΤΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ | 65 |
| 6.2 ΚΑΤΑΛΗΚΤΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ-ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ..... | 69 |
| ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ | 73 |
| ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ..... | 82 |
| Ερωτηματολόγιο έρευνας..... | 82 |

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

- Πίνακας 1 Ο συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach's Alpha του ερωτηματολογίου .. 38
- Πίνακας 2 Κατανομή συχνοτήτων και σχετικών % των εκπαιδευτικών ως προς τα δημογραφικά και επαγγελματικά τους χαρακτηριστικά (N=360) 38
- Πίνακας 3 Κατανομή συχνοτήτων και σχετικών συχνοτήτων % των εκπαιδευτικών ως προς το βαθμό που κατατάσσουν τις γνώσεις και την εμπειρία τους αναφορικά με τα ζητήματα αυτονομίας της σχολικής μονάδας..... 42
- Πίνακας 4 Κατανομή συχνοτήτων και σχετικών συχνοτήτων % των εκπαιδευτικών ως προς το βαθμό που θεωρούν ότι οι ανάγκες της τοπικής κοινωνίας, οι συνθήκες ζωής σε αυτή και οι ιδιαιτερότητες της επηρεάζουν τη λειτουργία ενός σχολείου 42
- Πίνακας 5 Κατανομή συχνοτήτων και σχετικών συχνοτήτων % των εκπαιδευτικών ως προς το βαθμό που θεωρούν πως η διοίκηση της σχολικής μονάδας είναι χρήσιμο να επεκταθεί και σε αρμοδιότητες ευρύτερες από τις ήδη υπάρχουσες.. 43
- Πίνακας 6 Κατανομή συχνοτήτων και σχετικών συχνοτήτων % των εκπαιδευτικών ως προς το βαθμό που θεωρούν ότι υπάρχει ανάγκη να μετατεθούν και να διαχυθούν αρμοδιότητες από την κεντρική διοίκηση του Υπουργείου Παιδείας προς τα κατώτερα στρώματα της διοικητικής ιεραρχίας της εκπαίδευσης 43
- Πίνακας 7 Κατανομή συχνοτήτων και σχετικών συχνοτήτων % των εκπαιδευτικών ως προς το βαθμό που θεωρούν πως στη διοίκηση της σχολικής μονάδας πέρα από το διευθυντή αυτής και το Σύλλογο Διδασκόντων είναι χρήσιμο να εμπλέκονται και τοπικοί φορείς αλλά και οι γονείς, για παράδειγμα μέσω του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων 44
- Πίνακας 8 Κατανομή συχνοτήτων και σχετικών συχνοτήτων % των εκπαιδευτικών ως προς το βαθμό που θεωρούν πως ο Σύλλογος Διδασκόντων διαδραματίζει έναν πραγματικά αποφασιστικό ρόλο στη διοίκηση της σχολικής μονάδας..... 44
- Πίνακας 9 Κατανομή συχνοτήτων και σχετικών συχνοτήτων % των εκπαιδευτικών ως προς το βαθμό που πιστεύουν ότι είναι χρήσιμη η αλληλεπίδραση των σχολικών μονάδων με τους Οργανισμούς Τοπικής Αυτοδιοίκησης 45
- Πίνακας 10 Κατανομή συχνοτήτων και σχετικών συχνοτήτων % των εκπαιδευτικών ως προς το βαθμό που θεωρούν χρήσιμη τη δυνατότητα της σχολικής μονάδας να αποφασίζει εκείνη (μέσω της διοίκησης της και του Συλλόγου Διδασκόντων) για ζητήματα όπως η κατανομή των οικονομικών πόρων που της αναλογούν 45
- Πίνακας 11 Κατανομή συχνοτήτων και σχετικών συχνοτήτων % των εκπαιδευτικών ως προς το βαθμό που θεωρούν ότι η δυνατότητα πρόσληψης-απόλυσης εκπαιδευτικού προσωπικού στις σχολικές μονάδες από τις ίδιες είναι αναγκαία.. 46

| | |
|---|----|
| Πίνακας 12 Κατανομή συχνοτήτων και σχετικών συχνοτήτων % των εκπαιδευτικών ως προς το βαθμό που συμφωνούν με τον καθορισμό προγράμματος σπουδών από το Υπουργείο Παιδείας που να καθορίζει μόνο σε γενικές γραμμές την ύλη που πρέπει να διδαχθεί αφήνοντας στην κρίση της σχολικής μονάδας ειδικότερα ζητήματα της διδακτέας ύλης ανάλογα με τις ανάγκες της κοινωνίας και των μαθητών | 46 |
| Πίνακας 13 Κατανομή συχνοτήτων και σχετικών συχνοτήτων % των εκπαιδευτικών ως προς το βαθμό που θεωρούν πως η σχολική μονάδα πέρα από τον καθορισμό της διδακτέας ύλης είναι χρήσιμο να μπορεί να επιλέξει και τα εγχειρίδια που θα χρησιμοποιούνται κατά την εκπαιδευτική διαδικασία..... | 47 |
| Πίνακας 14 Κατανομή συχνοτήτων και σχετικών συχνοτήτων % των εκπαιδευτικών ως προς το βαθμό που θα συμφωνούσαν με την προσαρμογή των εκπαιδευτικών στόχων αποκλειστικά σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών..... | 47 |
| Πίνακας 15 Κατανομή συχνοτήτων και σχετικών συχνοτήτων % των εκπαιδευτικών ως προς το βαθμό που πιστεύουν ότι η ευχέρεια επέμβασης στο πρόγραμμα σπουδών, στους εκπαιδευτικούς στόχους και στα σχολικά εγχειρίδια από την εκάστοτε σχολική μονάδα θα είχε θετική επίδραση στην εκπαιδευτική διαδικασία 48 | |
| Πίνακας 16 Κατανομή συχνοτήτων και σχετικών συχνοτήτων % των εκπαιδευτικών ως προς το βαθμό που συμφωνούν με την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας αποκλειστικά από τρίτους φορείς και πρόσωπα..... | 48 |
| Πίνακας 17 Κατανομή συχνοτήτων και σχετικών συχνοτήτων % των εκπαιδευτικών ως προς το βαθμό που είναι σύμφωνοι αναφορικά με την πρόβλεψη εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας | 49 |
| Πίνακας 18 Κατανομή συχνοτήτων και σχετικών συχνοτήτων % των εκπαιδευτικών ως προς το βαθμό που θεωρούν την ανακοίνωση και δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων της διοίκησης της σχολικής μονάδας στην τοπική κοινωνία πρόβλεψη που μπορεί να έχει θετικό αντίκτυπο στη βελτίωση αυτής | 49 |
| Πίνακας 19 Κατανομή συχνοτήτων και σχετικών συχνοτήτων % των εκπαιδευτικών ως προς το βαθμό που θεωρούν ότι υπάρχει η κατάλληλη γνώση και εκπαίδευση στα στελέχη των σχολικών μονάδων αλλά και στους λοιπούς εκπαιδευτικούς, ώστε να λαμβάνουν αποφάσεις σχετικά με την οικονομική διαχείριση της σχολικής μονάδας..... | 50 |
| Πίνακας 20 Κατανομή συχνοτήτων και σχετικών συχνοτήτων % των εκπαιδευτικών ως προς το βαθμό που θεωρούν ότι υπάρχει η κατάλληλη γνώση και εκπαίδευση στα στελέχη των σχολικών μονάδων αλλά και στους λοιπούς εκπαιδευτικούς, ώστε να λαμβάνουν αποφάσεις σχετικά με τους εκπαιδευτικούς στόχους της σχολικής μονάδας..... | 50 |
| Πίνακας 21 Κατανομή συχνοτήτων και σχετικών συχνοτήτων % των εκπαιδευτικών ως προς το βαθμό που θεωρούν αναγκαία την προετοιμασία των σχολικών μονάδων σε περίπτωση αλλαγής του νομοθετικού πλαισίου των αρμοδιοτήτων της διοίκησής της..... | 51 |

| | |
|--|----|
| Πίνακας 22 Κατανομή συχνοτήτων και σχετικών συχνοτήτων % των εκπαιδευτικών ως προς το βαθμό που συμφωνούν με την ευχέρεια επιλογής σχολικής μονάδας από τους γονείς | 51 |
| Πίνακας 23 Τα Περιγραφικά στατιστικά μέτρα των απόψεων των εκπαιδευτικών για τις μεταβλητές αυτονομίας της σχολικής μονάδας (N=360)..... | 52 |
| Πίνακας 24 Κατανομή συχνοτήτων και σχετικών % των απόψεων των εκπαιδευτικών για τις μεταβλητές αυτονομίας της σχολικής μονάδας | 52 |
| Πίνακας 25 Το μέσο της κατάταξης των απόψεων των εκπαιδευτικών των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με ζητήματα αυτονομίας της σχολικής μονάδας ως προς το φύλο τους (N=360) | 53 |
| Πίνακας 26 Αποτελέσματα ελέγχου Mann-Whitney-Wilcoxon για τις απόψεις των εκπαιδευτικών των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με ζητήματα αυτονομίας της σχολικής μονάδας ως προς το φύλο τους | 53 |
| Πίνακας 27 Το μέσο κατάταξης των απόψεων των εκπαιδευτικών για ζητήματα αυτονομίας της σχολικής μονάδας ως προς την ηλικία τους (N=360) | 55 |
| Πίνακας 28 Αποτελέσματα του Kruskal- Wallis H για τις απόψεις των εκπαιδευτικών για ζητήματα αυτονομίας της σχολικής μονάδας ως προς την ηλικία τους | 55 |
| Πίνακας 29 Το μέσο κατάταξης των απόψεων των εκπαιδευτικών για ζητήματα αυτονομίας της σχολικής μονάδας ως προς τα έτη υπηρεσίας (N=360)..... | 56 |
| Πίνακας 30 Αποτελέσματα του Kruskal- Wallis H για τις απόψεις των εκπαιδευτικών για ζητήματα αυτονομίας της σχολικής μονάδας ως προς τα έτη υπηρεσίας τους | 57 |
| Πίνακας 31 Το μέσο κατάταξης των απόψεων των εκπαιδευτικών για ζητήματα αυτονομίας της σχολικής μονάδας ως προς το μορφωτικό τους επίπεδο (N=360) | 58 |
| Πίνακας 32 Ανάλυση διακύμανσης των απόψεων των εκπαιδευτικών για ζητήματα αυτονομίας της σχολικής μονάδας ως προς το μορφωτικό τους επίπεδο | 59 |
| Πίνακας 33 Συσχέτιση μεταβλητών με τον Δείκτη Spearman | 60 |

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

| | |
|---|----|
| Γράφημα 1 Κατανομή σχετικών συχνοτήτων % των εκπαιδευτικών ως προς το φύλο(N=360) | 39 |
| Γράφημα 2 Κατανομή σχετικών συχνοτήτων % των εκπαιδευτικών ως προς την ηλικία (N=360) | 40 |
| Γράφημα 3 Κατανομή σχετικών συχνοτήτων % των εκπαιδευτικών ως προς το μορφωτικό επίπεδο (N=360) | 40 |
| Γράφημα 4 Κατανομή σχετικών συχνοτήτων % των εκπαιδευτικών ως προς την ειδικότητα (N=360) | 41 |
| Γράφημα 5 Κατανομή σχετικών συχνοτήτων % των εκπαιδευτικών ως προς τα έτη υπηρεσίας (N=360) | 41 |

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Με την παρούσα εργασία επιδιώκεται η έρευνα αναφορικά με την έννοια της σχολικής αυτονομίας και ειδικότερα με την ύπαρξη αυτής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αλλά και η ανίχνευση μέσω ερωτηματολογίου των στάσεων και απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με αυτή.

1.1 ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Σε πολλές ανά τον κόσμο χώρες τα εκπαιδευτικά συστήματα βαδίζουν, ειδικά τα τελευταία χρόνια, προς καθεστώς σχολικής αυτονομίας και διαδικασίες αποκέντρωσης, αφαίρεσης δηλαδή αρμοδιοτήτων από τα υψηλά διοικητικά επίπεδα, συνήθως τα αρμόδια Υπουργεία Παιδείας και μεταβίβασής τους στις σχολικές μονάδες με σκοπό άσκησής τους αποκλειστικά από αυτές (Neeleman, 2018).

Η αποκεντρωτική αυτή τάση έχει την αφετηρία της στον 20^ο αιώνα και κυρίως στη δεκαετία του 1980, ωστόσο τώρα πια είναι ακόμη πιο έντονη και πιο εκτεταμένη. Η διευρυμένη έκταση νοείται τόσο σε γεωγραφικό επίπεδο, καθώς οι διεργασίες περί αυτονομίας απαντώνται παγκοσμίως (Woessmann, 2009) όσο και σε νοηματικό επίπεδο που σημαίνει πως δε γίνεται πια λόγος αποκλειστικά για αποκεντρωτική τάση. Η διεύρυνση που λαμβάνει χώρα έχει μετουσιωθεί από αποκλειστικά αποκεντρωτική τάση σε τάση προς τη σχολική αυτονομία, ένα σύνολο δηλαδή διαδικασιών που κατ' ουσίαν σημαίνει αυτοδιοίκηση ή αυτοτέλεια της σχολικής μονάδας σε διοικητικά ζητήματα, σε οικονομικά ζητήματα αλλά και σε παιδαγωγικά ζητήματα. (Διαρκής Επιτροπή Μορφωτικών Υποθέσεων της Βουλής, 2016)

Διαπιστώνεται έτσι, πως όλο αυτό το ρεύμα προς εγκαθίδρυση της σχολικής αυτονομίας δεν είναι παροδικό ή επιπόλαιο. Μεγάλοι οργανισμοί, όπως για παράδειγμα ο ΟΟΣΑ συνδέουν σε έρευνές τους (OECD 2013, OECD 2015, The World Bank 2007) την αυτονομία της σχολικής μονάδας με την επίτευξη καλύτερων μαθησιακών αποτελεσμάτων και με την αποτελεσματικότητά της εν γένει. Επιπλέον, η τάση αυτή προς τη σχολική αυτονομία εκδηλώνεται με προτάσεις για εκ θεμελίων μεταρρυθμίσεις στα εκπαιδευτικά συστήματα, που

πολλές φορές εκδηλώνονται και στην αντίστοιχη νομοθεσία. Έτσι, ούτε και η Ελλάδα έμεινε εκτός, με την αρχή να εκδηλώνεται, βέβαια, τη δεκαετία του 1980 με το Ν. 1566/1985 χωρίς ωστόσο κάποια συνταρακτική αλλαγή έως και σήμερα, στον 21^ο πια αιώνα.

Ανακύπτουν, λοιπόν, από τα παραπάνω διάφορες προβληματικές προς εξέταση, έρευνα και συζήτηση, καθώς έχει ήδη διαφανεί πως η σχολική αυτονομία αποτελεί ζήτημα που απασχολεί σε μεγάλο βαθμό όχι μόνο τη βιβλιογραφία αλλά και τα ίδια τα κράτη. Η σπουδαιότητα, συνεπώς, του θέματος είναι όντως μεγάλη. Από εκεί και πέρα κεφαλαιώδεις είναι και οι απόψεις των εμπλεκόμενων, την εκπαίδευση προσώπων, ώστε να διαφανεί η σχολική αυτονομία μέσα από τη δικιά τους ματιά.

Επιπλέον, στην ελληνική βιβλιογραφία δεν εντοπίζονται έρευνες ποσοτικού τύπου αναφορικά με τις στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη σχολική αυτονομία αλλά κυρίως ποιοτικές με τη μέθοδο διενέργειας συνεντεύξεων. Συνεπώς, η παρούσα έρευνα θα δώσει επιπρόσθετες πληροφορίες για το θέμα.

1.2 ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Ο ερευνητικός σκοπός της παρούσας έρευνας έγκειται σε τρία καίρια σημεία: α) τη διακρίβωση του εννοιολογικού περιεχομένου του όρου “σχολική αυτονομία”, β) την ανίχνευση της κατάστασης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος ως προς τη σχολική αυτονομία και γ) την αποτύπωση των απόψεων των ίδιων των εκπαιδευτικών ως προς τη σχολική αυτονομία.

1.3 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Δεδομένης της ανωτέρω περιγραφής αναφορικά με το σκοπό και τη σημασία των ερευνώμενων ζητημάτων είναι απαραίτητο να διατυπωθούν και τα ερευνητικά ερωτήματα που θα εξεταστούν. Τα ερωτήματα αυτά θα συνδράμουν τόσο στη συγκεκριμενοποίηση των ερευνητικών σκοπών αλλά και στην τελική εκπλήρωσή τους.

Τα ερωτήματα ως προς τη δήλωση σκοπού 1) που αφορά στο εννοιολογικό περιεχόμενο της αυτονομίας διατυπώνονται ως εξής: α) Πώς ορίζεται η σχολική

αυτονομία; β) Με ποια ορολογία εμφανίζεται στη σχετική βιβλιογραφία, γ) Ποιες ιδιαίτερες πτυχές της προτείνονται στη βιβλιογραφία;

Ως προς τη δήλωση σκοπού 2) που αφορά στην αυτονομία όπως αποτυπώνεται στην ελληνική πραγματικότητα: α) Ποιες είναι θέσεις των μελετητών ως προς το χαρακτήρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (συγκεντρωτικό-αποκεντρωτικό); , β) Ποιο είναι το περιεχόμενο της οικείας νομοθεσίας; γ) Συμβάλλει στη σχολική αυτονομία ή όχι;

Ως προς τη δήλωση σκοπού 3) δηλαδή τις στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών: α) τάσσονται υπέρ ή κατά της σχολικής αυτονομίας, β) ποια είναι η στάση τους αναφορικά με τις ιδιαίτερες πτυχές της;

Συγκεκριμένα τα ερευνητικά ερωτήματα της ποσοτικής έρευνας καθίστανται ως εξής:

1) Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Λάρισας για ζητήματα αυτονομίας της σχολικής μονάδας;

2) Σε ποιους τομείς οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Λάρισας επιθυμούν να τους δοθεί περισσότερη αυτονομία: «Διοικητική Αυτονομία», «Παιδαγωγική Αυτονομία», «Αυτονομία και Αξιολόγηση», «Οικονομική Αυτονομία» και «Αυτονομία πρόσληψης-απόλυσης εκπαιδευτικού προσωπικού»;

3) Διαφοροποιούνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τις μεταβλητές «Διοικητική Αυτονομία», «Παιδαγωγική Αυτονομία», «Αυτονομία και Αξιολόγηση», «Οικονομική Αυτονομία» και «Αυτονομία πρόσληψης-απόλυσης εκπαιδευτικού προσωπικού» της σχολικής μονάδας ανάλογα με το φύλο, την ηλικία, τις σπουδές και τα έτη υπηρεσιών των εκπαιδευτικών;

4) Σχετίζονται οι γνώσεις-εμπειρίες τους αναφορικά με ζητήματα αυτονομίας της σχολικής μονάδας με το βαθμό που θεωρούν ότι υπάρχει η κατάλληλη γνώση και εκπαίδευση στα στελέχη των σχολικών μονάδων αλλά και στους λοιπούς εκπαιδευτικούς, ώστε να λαμβάνουν αποφάσεις σχετικά με τους εκπαιδευτικούς στόχους της σχολικής μονάδας;

1.4 ΟΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ

Οι ερευνητικές υποθέσεις της έρευνας καθίστανται ως εξής:

Μηδενική Υπόθεση (1): Δεν υπάρχει στατιστική σημαντική διαφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών για ζητήματα αυτονομίας της σχολικής μονάδας («Διοικητική Αυτονομία», «Παιδαγωγική Αυτονομία», «Αυτονομία και Αξιολόγηση», «Οικονομική Αυτονομία» και «Αυτονομία πρόσληψης-απόλυσης εκπαιδευτικού προσωπικού») ως προς το φύλο τους.

Εναλλακτική Υπόθεση (1): Υπάρχει στατιστική σημαντική διαφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών για ζητήματα αυτονομίας της σχολικής μονάδας («Διοικητική Αυτονομία», «Παιδαγωγική Αυτονομία», «Αυτονομία και Αξιολόγηση», «Οικονομική Αυτονομία» και «Αυτονομία πρόσληψης-απόλυσης εκπαιδευτικού προσωπικού») ως προς το φύλο τους.

Μηδενική Υπόθεση (2): Δεν υπάρχει στατιστική σημαντική διαφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών για ζητήματα αυτονομίας της σχολικής μονάδας («Διοικητική Αυτονομία», «Παιδαγωγική Αυτονομία», «Αυτονομία και Αξιολόγηση», «Οικονομική Αυτονομία» και «Αυτονομία πρόσληψης-απόλυσης εκπαιδευτικού προσωπικού») ως προς την ηλικία τους

Εναλλακτική Υπόθεση (2): Υπάρχει στατιστική σημαντική διαφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών για ζητήματα αυτονομίας της σχολικής μονάδας («Διοικητική Αυτονομία», «Παιδαγωγική Αυτονομία», «Αυτονομία και Αξιολόγηση», «Οικονομική Αυτονομία» και «Αυτονομία πρόσληψης-απόλυσης εκπαιδευτικού προσωπικού») ως προς την ηλικία τους

Μηδενική Υπόθεση (3): Δεν υπάρχει στατιστική σημαντική διαφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών για ζητήματα αυτονομίας της σχολικής μονάδας («Διοικητική Αυτονομία», «Παιδαγωγική Αυτονομία», «Αυτονομία και Αξιολόγηση», «Οικονομική Αυτονομία» και «Αυτονομία πρόσληψης-απόλυσης εκπαιδευτικού προσωπικού») ως προς τα έτη υπηρεσίας τους.

Εναλλακτική Υπόθεση (3): Υπάρχει στατιστική σημαντική διαφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών για ζητήματα αυτονομίας της σχολικής μονάδας («Διοικητική Αυτονομία», «Παιδαγωγική Αυτονομία», «Αυτονομία και Αξιολόγηση», «Οικονομική Αυτονομία» και «Αυτονομία πρόσληψης-απόλυσης εκπαιδευτικού προσωπικού») ως προς τα έτη υπηρεσίας τους.

Μηδενική Υπόθεση (4): Δεν υπάρχει στατιστική σημαντική διαφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών για ζητήματα αυτονομίας της σχολικής μονάδας («Διοικητική Αυτονομία», «Παιδαγωγική Αυτονομία», «Αυτονομία και Αξιολόγηση»,

«Οικονομική Αυτονομία» και «Αυτονομία πρόσληψης-απόλυσης εκπαιδευτικού προσωπικού») ως προς το μορφωτικό τους επίπεδο.

Εναλλακτική Υπόθεση (4): Υπάρχει στατιστική σημαντική διαφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών για ζητήματα αυτονομίας της σχολικής μονάδας («Διοικητική Αυτονομία», «Παιδαγωγική Αυτονομία», «Αυτονομία και Αξιολόγηση», «Οικονομική Αυτονομία» και «Αυτονομία πρόσληψης-απόλυσης εκπαιδευτικού προσωπικού») ως προς το μορφωτικό τους επίπεδο.

Μηδενική Υπόθεση (5): Δεν υπάρχει συσχέτιση των γνώσεων και εμπειριών των εκπαιδευτικών αναφορικά με ζητήματα αυτονομίας της σχολικής μονάδας με το βαθμό που θεωρούν ότι υπάρχει η κατάλληλη γνώση και εκπαίδευση στα στελέχη-εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων ώστε να λαμβάνουν αποφάσεις σχετικά με τους εκπαιδευτικούς στόχους της σχολικής μονάδας.

Εναλλακτική Υπόθεση (5): Υπάρχει συσχέτιση των γνώσεων και εμπειριών των εκπαιδευτικών αναφορικά με ζητήματα αυτονομίας της σχολικής μονάδας με το βαθμό που θεωρούν ότι υπάρχει η κατάλληλη γνώση και εκπαίδευση στα στελέχη-εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων ώστε να λαμβάνουν αποφάσεις σχετικά με τους εκπαιδευτικούς στόχους της σχολικής μονάδας.

1.5 ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ

Το θεωρητικό υπόβαθρο αποτελεί ένα ουσιώδες τμήμα της παρούσας εργασίας. Αφενός γιατί προορίζεται να απαντήσει στα δύο πρώτα ερευνητικά ερωτήματα, αφετέρου γιατί βάσει αυτού δομήθηκε και η ποσοτική έρευνα του 4^{ου} Κεφαλαίου.

Όπως ειπώθηκε και ανωτέρω η σχολική αυτονομία αποτελεί φλέγον ζήτημα για τα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα ανά τον κόσμο. Αυτό βοηθά στην ύπαρξη ποικίλης βιβλιογραφίας, ως προς την έννοια και το περιεχόμενό της. Έτσι, κατ' αρχάς στη βιβλιογραφική ανασκόπηση θα χρησιμοποιηθούν εκθέσεις του ΟΟΣΑ για τη σχολική αυτονομία (OECD, 2013, 2015, 2016) οι οποίες παράσχουν πολύτιμα δεδομένα, κυρίως για τις χώρες μέλη του και από τις οποίες μπορούν να εξαχθούν πολύτιμα στοιχεία και συμπεράσματα. Επίσης, γίνεται χρήση δεδομένων και συμπερασμάτων που προτείνονται σε εκθέσεις του προγράμματος PISA του

ΟΟΣΑ, καθώς παρέχουν και αυτά σημαντικό υλικό για την οικοδόμηση του εννοιολογικού περιεχομένου της αυτονομίας.

Επιπλέον, χρήσιμες ιδιαίτερες αποδεικνύονται και μελέτες θεωρητικών της σχολικής αυτονομίας. Μέσα από τα έργα των Agasisti (2013) "Can schools be autonomous in a centralised educational system?: On formal and actual school autonomy in the Italian context", αλλά και των Caldwell (2005) "School-based management" και Caldwell & Spinks (1988) "The self-managing school" αλλά και έργα της ελληνικής βιβλιογραφίας όπως "Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων" της Χατζηπαναγιώτου (2001) και το άρθρο του Παπακωνσταντίνου (2012) "Κράτος-Αποκέντρωση-Αυτοτέλεια: Σκοπούμενες Αλλαγές" προκύπτει μια πληθώρα δεδομένων και στοιχείων για την έννοια της αυτονομίας αλλά και σχετική ορολογία για την πραγματικά μεγάλη της ποικιλία.

Η ανάδειξη των πτυχών της σχολικής αυτονομίας αλλά και της αποκέντρωσης βασίζονται σε μεγάλο βαθμό στα παρακάτω συγγράμματα και άρθρα: "School autonomy, leadership and learning: a reconceptualisation" των Yin Cheong Cheng, James Ko & Theodore Tai Hoi Lee, (2016), "Can autonomy be imposed? Examining teacher (re)positioning during the ongoing curriculum change in Cyprus" των Stavroula Philippou, Stavroula Kontonourki & Eleni Theodorou (2014) αλλά και την αρκετά βοηθητική έκθεση της Διαρκούς Επιτροπής Μορφωτικών Υποθέσεων της Βουλής (2016).

Επίσης, αναφορικά με τη σύνδεση αυτονομίας και λογοδοσίας γίνεται και πάλι χρήση των εκθέσεων των διεθνών οργανισμών, για παράδειγμα του ΟΟΣΑ, όπως αναφέρθηκε και ανωτέρω. Ακόμη, ιδιαίτερα αποκαλυπτική για το εννοιολογικό περιεχόμενο της λογοδοσίας αλλά και το σύνδεσμό της με την αυτονομία αποδεικνύεται η μελέτη της UNESCO "Global Education Monitoring Report 2017/8, Accountability in Education: Meeting our commitments" η οποία περιέχει μάλιστα και πρόσφατα δεδομένα (2017).

Τέλος, σε ό,τι αφορά στην εξέταση της αυτονομίας στη σχολική πραγματικότητα πέρα από έργα όπως του Κουτούζη (2012) με τίτλο "Ηγεσία-διοίκηση-αποτελεσματικότητα: Αναζητώντας πεδίο εφαρμογής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα" βασικό ρόλο στην οικοδόμηση του οικείου κεφαλαίου διαδραματίζουν τα

σχετικά νομοθετήματα και οι αιτιολογικές εκθέσεις αυτών αλλά και δημοσιογραφικά άρθρα σχολιαστικά της επικαιρότητας.

1.6 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Για την παρούσα εργασία επιλέχθηκε τόσο η έρευνα μέσω βιβλιογραφικής επισκόπησης όσο και η έρευνα μέσω ερωτηματολογίου με σκοπό την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων. Με τη βιβλιογραφική επισκόπηση επιδιώκεται η τεκμηρίωση του περιεχομένου της εργασίας μέσω δημοσιευμένων άρθρων και συγγραμμάτων. Επιπλέον, έτσι πραγματοποιείται και συγκεφαλαίωση, κατά το δυνατόν, των απόψεων και θέσεων που έχουν διατυπωθεί για το υπό εξέταση ζήτημα, εν προκειμένω για τη σχολική αυτονομία γενικά αλλά και τη σχολική αυτονομία στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Η έρευνα μέσω ερωτηματολογίου αποτελεί ποσοτική έρευνα με σκοπό την εύρεση σχέσεων μεταξύ ποικίλων παραγόντων. Εν προκειμένω χρησιμοποιείται ερωτηματολόγιο, ώστε να διερευνηθούν οι στάσεις και απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τη σχολική αυτονομία και τις διάφορες πτυχές της αλλά τον τρόπο με τον οποίο αυτή εφαρμόζεται στα πλαίσια μιας σχολικής μονάδας. Το δείγμα αποτέλεσαν 360 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που υπηρετούν σε σχολεία της πόλης της Λάρισας τα οποία επιλέχθηκαν τυχαία. Έτσι, η δειγματοληψία που πραγματοποιήθηκε είναι απλή και τυχαία.

1.7 ΔΟΜΗ ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Η εργασία αποτελείται στο σύνολό της από έξι κεφάλαια. Αρχικά, το παρόν στο οποίο πραγματοποιείται η επιτελική σύνοψη. Στο Δεύτερο Κεφάλαιο παρουσιάζεται σύμφωνα με βιβλιογραφία η προβληματική η οποία αποτέλεσε και τη βάση για περαιτέρω εξέταση και διερεύνηση του ζητήματος που πραγματεύεται η εργασία, δηλαδή τη σχολική αυτονομία και τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με αυτή. Το Τρίτο Κεφάλαιο αποτελεί ένα πολύ σημαντικό τμήμα της εργασίας δεδομένου ότι σ' αυτό πραγματοποιείται η βιβλιογραφική επισκόπηση

και μέσω αυτής η θεμελίωση του ερευνητικού περιεχομένου, η διάκρισή της από άλλες συγγενείς έννοιες αλλά και το πώς αυτή εφαρμόζεται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και τη σχολική μονάδα. Στο Τέταρτο Κεφάλαιο το οποίο είναι εξίσου σημαντικό περιλαμβάνεται η έρευνα πεδίου. Εν προκειμένω ερευνώνται μέσω ερωτηματολογίου οι στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με πτυχές της σχολικής αυτονομίας. Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στα ερωτήματα πραγματοποιείται στη συνέχεια στο Πέμπτο Κεφάλαιο στατιστική ανάλυση. Τέλος, στο Έκτο Κεφάλαιο πραγματοποιείται αρχικά συζήτηση επί των στατιστικών αποτελεσμάτων, κι ύστερα εξαγονται συμπεράσματα, τίθενται οι περιορισμοί της έρευνας και πραγματοποιούνται προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο ΚΕΝΤΡΙΚΟΣ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΣ-ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Η σύγχρονη εποχή αποτελεί πράγματι για την παιδεία και τα εκπαιδευτικά ανά τον κόσμο συστήματα μια κρίσιμη συγκυρία και ειδικότερα για την ίδια τη σχολική μονάδα, της οποίας η λειτουργία και η διοίκηση αποτελούν ζητήματα που απασχολούν ιδιαιτέρως. Η κρίσιμη, βέβαια, αυτή συγκυρία οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στην οικονομική κρίση και τις δυσχερείς, εδώ και χρόνια, κοινωνικοοικονομικές συνθήκες, ενώ, μάλιστα, ειδικά στην Ελλάδα η παιδεία αποτελεί έναν τομέα που τα τελευταία χρόνια, βάλλεται σε μεγάλο βαθμό (Αυγητίδου και συν., 2016). Τι μπορεί, ωστόσο να σημαίνει στην πραγματικότητα και κυρίως ποιες είναι οι συνέπειες για το εκπαιδευτικό σύστημα και πώς επηρεάζεται η σχολική μονάδα;

Το σχολείο αποτελεί κατά τον Musgrave (1972) μια θεσμοθετημένη κοινωνική οντότητα. Η οντότητα αυτή διαθέτει συγκεκριμένη δομή και οργάνωση και επιδιώκει μια σειρά προσδιορισμένων και συγκεκριμένων στόχων. Λειτουργεί μάλιστα εντός ενός συγκεκριμένου κοινωνικοπολιτικού συστήματος το οποίο με τη σειρά του ρυθμίζεται από συγκεκριμένους κανόνες και νόμους (Reed, 1992). Αποτελεί δηλαδή κατ' ουσίαν μια επίσημη οργάνωση, καθώς, όπως ήδη ειπώθηκε, ως κοινωνικό μόρφωμα, ως οντότητα, έχει συγκεκριμένη δομή και έχει επιτελεί έναν ορισμένο σκοπό. Το ερώτημα βέβαια που ανακύπτει είναι, αν αυτό το μόρφωμα, αυτή η οργάνωση είναι σαν τις υπόλοιπες. Η βιβλιογραφία σ' αυτό απαντά αρνητικά. Το σχολείο αποτελεί μια οργάνωση με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, δεδομένου ότι δεν είναι ξεκάθαροι οι ρόλοι "εργαζόμενου" και του "πελάτη" αλλά και τι ορίζεται ως "αποτέλεσμα-προϊόν" (Χατζηπαναγιώτου, 2001). Η ίδια η έννοια της εκπαίδευσης καταλαμβάνει πράγματι μεγάλο εύρος και το τελικό "αποτέλεσμα-προϊόν" που παράγεται επηρεάζεται από μια πληθώρα παραγόντων στους οποίους αναμφισβήτητα εντάσσονται και οι κοινωνικές συνθήκες. Η σχολική μονάδα, όπως άλλωστε διαλαμβάνει και ο Πασιαρδής (2004) συνιστά μια "διαπερατή μεμβράνη" η οποία έχει την ικανότητα να αλληλεπιδρά με το περιβάλλον στο οποίο βρίσκεται.

Οι κοινωνικοοικονομικές συνθήκες, συνεπώς, δεν αποτελούν ζήτημα άνευ σημασίας. Ποικίλες έρευνες έχουν καταδείξει πως όντως η οικονομική κρίση έχει επηρεάσει βαθιά την παιδεία και οι συνέπειες είναι ποικίλες. Συγχωνεύσεις σχολείων, μειωμένο προσωπικό, μειωμένοι πόροι για υποδομές, χειροτέρευση των εργασιακών συνθηκών των εκπαιδευτικών (ΚΑΝΕΠ-ΓΣΣΕ, 2014, ETUCE, 2012) είναι μερικά μόνο παραδείγματα, ενώ και ο ίδιος ο μαθητικός πληθυσμός υφίσταται εντός του οικογενειακού του περιβάλλον τις επιπτώσεις της εκτεταμένης οικονομικής δυσχέρειας με τις σχετικές έρευνες να εκθέτουν και σημαντική επίδραση στις σχολικές, μαθησιακές και γνωστικές επιδόσεις (Αυγητίδου et. al., 2016).

Στα πλαίσια όλων αυτών των εξαιρετικά δύσκολων συνθηκών ένα από τα αιτήματα που έχει ξανακάνει έντονα την εμφάνισή του είναι αυτό για αποκέντρωση στο εκπαιδευτικό σύστημα και αυτονομία της σχολικής μονάδας. Χρησιμοποιείται η λέξη “ξανακάνει” όχι τυχαία. Η σχολική αυτονομία δεν αποτελεί μια νέα, καινοφανή τάση στην εκπαίδευση, αλλά έχει κάνει την εμφάνισή ήδη από τη δεκαετία του 1960 στις ΗΠΑ με τα λεγόμενα magnet schools, στα οποία είχε παραχωρηθεί στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ευρεία διοικητική αυτονομία. Αργότερα, τη δεκαετία του 1980, και κυρίως στον αγγλοσαξονικό χώρο, η τάση αυτή υπό τη μορφή περισσότερο της ανάγκης για αποκέντρωση εμφανίζεται εντονότερα και περιλαμβάνει αυξημένες αρμοδιότητες της σχολικής μονάδας τόσο σε οικονομικό επίπεδο, διοικητικό αλλά και παιδαγωγικό (Διαρκής Επιτροπή Μορφωτικών Υποθέσεων της Βουλής, 2016), όπως θα αναλυθεί και λεπτομερέστερα στο Κεφάλαιο 3 της παρούσας εργασίας. Η ανάγκη αυτή για αποκέντρωση υπήρξε απόρροια της αποτίμησης των εκπαιδευτικών συστημάτων ως δύσκαμπτα και παρωχημένα αλλά και μη αποδοτικά παρά τα υψηλά κρατικά κονδύλια που λάμβαναν (Λυμπέρης, 2012).

Βάσει αυτών των πραγματικών συνθηκών, αυτονομία και αποκέντρωση επιχειρήθηκε και στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με την ψήφιση του Ν. 1566/1985 ο οποίος περιείχε αρκετές διατάξεις που είχαν στόχο τη διαμοίραση των αρμοδιοτήτων από την κεντρική εξουσία-κυβέρνηση και συγκεκριμένα το Υπουργείο Παιδείας προς κατώτερα διοικητικά στρώματα και κυρίως την τοπική αυτοδιοίκηση με τη θεσμοθέτηση περιφερειακών και δημοτικών συλλογικών οργάνων. (Βλάχος, 2010). Με τον 1566/1985, όπως διαλαμβάνόταν και στην

εισηγητική έκθεση του Νόμου, επιχειρούνταν πέρα από την αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος και εκδημοκρατισμός του. Ο σκοπός του νομοθέτη κατά τους Κατσαρό και Τύπα (2005) ήταν να δημιουργηθεί μια σύνδεση ανάμεσα στη σχολική μονάδα και την τοπική κοινωνία.

Φαίνεται, ωστόσο, πως τα “διαγγέλματα” αυτά του 1566/85 δεν ήταν αρκετά, για να δημιουργηθεί εν τοις πράγμασι ένα αποκεντρωμένο εκπαιδευτικό σύστημα και μια σχολική μονάδα αυτόνομη. Αυτό, τουλάχιστον, υποστηρίζεται και στην ελληνική θεωρία με τους μελετητές να επισημαίνουν πως το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι άκρως συγκεντρωτικό, με την πλειοψηφία των αρμοδιοτήτων να βρίσκονται στο οικείο Υπουργείο (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994), αλλά και σε έρευνες που διενεργούνται από οργανισμούς όπως ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (εφεξής ΟΟΣΑ) στα πλαίσια προγραμμάτων του, όπως το Διεθνές Πρόγραμμα για την Αξιολόγηση των μαθητών (εφεξής PISA).

Μπορεί, ωστόσο εύλογα κανείς να αναρωτηθεί το λόγο για τον οποίο τόσο μέσω της θεωρίας αλλά και των διενεργούμενων ερευνών και των πορισμάτων αυτών, τονίζεται επανειλημμένα η ύπαρξη του συγκεντρωτικού συστήματος και η ανυπαρξία αντίστοιχα της σχολικής αυτονομίας. Αυτό, φυσικά, συμβαίνει, καθώς η αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας συνδέεται πολύ στενά με την ύπαρξη ή μη σχολικής αυτονομίας και ό,τι αυτή συνεπάγεται (OECD, 2013). Μάλιστα, σε σχετικά αναφορά του προγράμματος PISA διαλαμβάνονται χαρακτηριστικά τα κάτωθι: *“Στις χώρες, όπου τα σχολεία έχουν μεγαλύτερη αυτονομία οι μαθητές τείνουν να παρουσιάζουν καλύτερες επιδόσεις”* (PISA, 2011). Επίσης, σε έκθεση του Υπουργείου Παιδείας της Μ. Βρετανίας (Department for Education, 2013) η αυτονομία της σχολικής μονάδας συνδέεται άμεσα με την αποδοτικότητά της, ενώ τονίζεται το γεγονός πως η κάθε σχολική μονάδα φέρει ιδιαιτερότητες (για παράδειγμα ο τόπος που βρίσκεται, πληθυσμιακή σύνθεση) που μόνο η ίδια μπορεί να λύσει αποτελεσματικά. Τέλος, η συνειδητοποίηση περί ύπαρξης νέων συνθηκών στο χώρο της παιδείας, αποτυπώνεται και σε πορίσματα της ίδιας της Βουλής των Ελλήνων (Διαρκής Επιτροπή Μορφωτικών Υποθέσεων της Βουλής, 2016), ενώ διατυπώνεται ταυτοχρόνως και η ανάγκη για εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και διερεύνηση νέων πολιτικών και δράσεων.

Από τα παραπάνω λοιπόν, δημιουργείται σε πρώτο επίπεδο προβληματισμός σχετικά με το τι νόημα προσδίδει η αυτονομία στα σύγχρονα εκπαιδευτικά

συστήματα και πιο συγκεκριμένα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αλλά και για τη χρησιμότητά της. Πέρα από τις επιτακτικές, βέβαια, φωνές των διεθνών οργανισμών και Κυβερνήσεων για αποκέντρωση και βελτίωση με αυτό τον τρόπο της σχολικής αποτελεσματικότητας, όπως αποτυπώθηκαν ανωτέρω, υπάρχουν και οι μελετητές που στέκονται με κριτική διάθεση απέναντι στα αιτήματα αυτά.

Συχνά, επισημαίνεται πως πίσω από τη γενικευμένη αυτή τάση αποκέντρωσης και σχολικής αυτονομίας υφέρπει μια νεοφιλελεύθερη και νεοσυντηρητική πολιτική που προσδίδει στο κατ' αρχήν δημόσιο αγαθό της παιδείας τη λογική ενός ιδιωτικοοικονομικού μανάτζμεντ, αν θεωρηθεί πως ανάμεσα σ' όλα τα υπόλοιπα η αυτονομία θα ευνοήσει και πρακτικές, όπως η ελεύθερη επιλογή σχολικής μονάδας από τους γονείς, η ελεύθερη πρόσληψη και απόλυση προσωπικού και ανταγωνιστικές μορφές χρηματοδότησης των σχολικών μονάδων (Καλημερίδης, 2017). Ακόμη, είναι διαδεδομένη η θέση αυτή περί αυτονομίας ότι είναι φιλελεύθερη μόνο επιφανειακά και φαινομενικά, ενώ στην πραγματικότητα είναι προσανατολισμένη ταξικά και έχει ως στόχο να εμπεδώσει στην εκπαίδευση συνθήκες οικονομίας της αγοράς. (Ball, 1993; Πέτρου, 2011) Εξάλλου, δεν πρέπει να παραγνωρίζεται η φύση της σχολικής μονάδας και οι ιδιαιτερότητες που φέρει, που την καθιστούν δύσκολο να αντιμετωπίζεται όπως οποιοσδήποτε άλλος οργανισμός ή επιχείρηση.

Οι απόψεις, λοιπόν, που παρατηρούνται επί της σχολικής αυτονομίας παρουσιάζονται και θετικές και αρνητικές ή ίσως με μεγαλύτερη κριτική διάθεση. Παρόλα αυτά, σκοπός της παρούσας εργασίας δεν είναι να προχωρήσει σε λεπτομερή ανάλυση και εξέταση του συνόλου αυτών των θέσεων αλλά με αφορμή αυτές να θέσει εκ νέου προβληματισμούς σχετικά με τη σχολική αυτονομία και να ανιχνεύσει νέες θέσεις και στάσεις, οι οποίες μέχρι στιγμής δεν έχουν τύχει ουσιώδους προσοχής, αυτών δηλαδή των ίδιων των εκπαιδευτικών των σχολικών μονάδων. Έτσι, όλα τα παραπάνω, δηλαδή οι σημερινές κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες και συνιστώσες, η ανάγκη για τη διατήρηση ενός αποτελεσματικού σχολείου, η ανάγκη επαναπροσδιορισμού των εκπαιδευτικών συστημάτων και της διάρθρωσής τους δημιουργούν το υπόβαθρο και την αφορμή για την περαιτέρω εξέταση των θεμάτων αυτών στο ελληνικό πια πλαίσιο.

Συνοπτικά, λοιπόν, ο κεντρικός προβληματισμός επί του οποίου θα αναπτυχθεί η παρούσα εργασία αφορμάται από τις μέχρι στιγμής έρευνες και θεωρητικές

μελέτες σχετικά με την αποκέντρωση και τη σχολική αυτονομία. Προχωρά όμως και παρακάτω θέτοντας επί τόπου το ζήτημα της σχολικής αυτονομίας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ειδικότερα αλλά και των στάσεων και απόψεων των εκπαιδευτικών, εν προκειμένω της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς οι τελευταίες είναι αδύνατον να απουσιάζουν από μια μελέτη σχετικά με τη σχολική αυτονομία στην Ελλάδα.

Ο προβληματισμός αυτός γεννά με τη σειρά του και τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα τα οποία διατυπώνονται ως εξής:

α. Ποια είναι τα εννοιολογικά στοιχεία που συγκροτούν την αυτονομία και ειδικότερα όταν αυτή εφαρμόζεται στις σχολικές μονάδες; Ποιες είναι ειδικότερα οι πτυχές της;

β. Τι προβλέπεται βάσει της ισχύουσας εκπαιδευτικής νομοθεσίας, και ειδικότερα κατά το μέρος αυτής που σχετίζεται με τις διοικητικές αρμοδιότητες και τα καθήκοντα του διευθυντή της σχολικής μονάδας αλλά και του συλλόγου διδασκόντων; Συμβάλλει ουσιαστικά στην αυτονομία του σχολείου ή συντελεί στη δημιουργία ενός ακόμη περισσότερο συγκεντρωτικού συστήματος διοίκησης; Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, εν γένει, σε τι επίπεδα αυτονομίας κινείται σε θεσμικό επίπεδο;

γ. Πώς προσδιορίζονται οι στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το ζήτημα της αυτονομίας στην εκπαίδευση αλλά και τον τρόπο εφαρμογής αυτής στη σχολική μονάδα;

Οι απαντήσεις επί των παραπάνω ερωτημάτων θα επιχειρηθούν μέσα στα επόμενα κεφάλαια τόσο μέσα από το θεωρητικό μέρος-βιβλιογραφική ανασκόπηση όσο και μέσα από τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας που θα παρουσιαστούν. Είναι φανερό από τα παραπάνω πως ο σκοπός των ερευνητικών ερωτημάτων δε συνίσταται στο να ασκήσει κριτική (θετική, αρνητική) στις διάφορες απόψεις που έχουν κατά καιρούς διατυπωθεί για την σχολική αυτονομία, ούτε και να ληφθεί κάποια ξεκάθαρη θέση υπέρ ή κατά αυτής. Τα ερευνητικά ερωτήματα, όπως και η ίδια η διατύπωση του καθιστά αντιληπτό αφορούν αποκλειστικά στη χαρτογράφηση της έννοιας της αυτονομίας αλλά και της ελληνικής πραγματικότητας και στην παρουσίαση των στάσεων και απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με αυτή.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ

3.1 ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ

Η λέξη αυτονομία, όπως μαρτυρούν και τα συνθετικά της, δηλαδή *εαυτός* και *νόμος* (Oxford Dictionaries, 2015), σημαίνει εκείνον που έχει δικούς του νόμους και κυβερνάται από αυτούς και όχι εξωτερικούς και αλλότριους. Ακόμη, σύμφωνα με τον Μπαμπινιώτη (1998) αυτονομία είναι «το καθεστώς ελεύθερης αυτοδιοίκησης, σύμφωνα με το οποίο ο καθορισμός και η διασφάλιση των θεσμών και της λειτουργίας τους γίνεται από τα ίδια τα μέλη της κοινότητας»

Όταν η αυτονομία συνδυάζεται και με το επίθετο *σχολική*, έχουμε πια μια νέα έννοια της οποίας το περιεχόμενο απασχολεί έντονα τους μελετητές ζητημάτων σχετικών με τη διοίκηση στην εκπαίδευση. Η σχολική αυτονομία, όπως θα καταδειχθεί παρακάτω, δεν είναι μονοδιάστατη και μονοσήμαντη, αλλά πολυεπίπεδη και αρκετά περίπλοκη ως προς το περιεχόμενό της. Στη βιβλιογραφία έχουν κατά καιρούς εξεταστεί διάφορες πτυχές της αλλά και άλλες έννοιες, συγγενείς με αυτή, οι οποίες θα αποτελέσουν και οι ίδιες ένα μικρό μέρος της παρούσας εργασίας, όπως έχει ήδη αναφερθεί και στην Εισαγωγή.

Επιπλέον, για να διερευνηθεί αναλυτικά σε θεωρητικό επίπεδο η έννοια της σχολικής αυτονομίας και για την πλήρη κατανόηση των πτυχών αυτής, ειδικά σε ό,τι αφορά στην ελληνική πραγματικότητα-μιας και η παρούσα εργασία σε αυτή εστιάζει- το παρόν κεφάλαιο, όπως έχει επισημανθεί και εισαγωγικά, θα συμπεριλάβει και την οργάνωση, διοίκηση και λειτουργία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

3.2 ΕΝΝΟΙΑ ΚΑΙ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑΣ

3.2.1 Εννοιολογικές διασαφηνίσεις και διακρίσεις

Από πολλές μελέτες και έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί με αντικείμενο τη σχολική αυτονομία δύο αρχικές, βασικές διαπιστώσεις, χρήσιμες για το υπόλοιπο της εργασίας μπορούν να προταθούν. Η πρώτη έγκειται στο γεγονός πως οι μελετητές, όταν κάνουν χρήση του όρου “*σχολική αυτονομία*” ή και άλλων ορισμών, όπως θα φανεί και αμέσως παρακάτω, αναφέρονται στην πραγματικότητα σε ένα σύνολο διαδικασιών. Μια σχολική μονάδα, για να μπορεί

να θεωρηθεί *αυτόνομη*, πρέπει να φέρει ένα σύνολο χαρακτηριστικών τα οποία θα υφίστανται και θα λειτουργούν σωρευτικά. Η δεύτερη διαπίστωση έχει να κάνει με την ορολογία που χρησιμοποιείται από τους μελετητές η οποία ποικίλει. Στη βιβλιογραφία πέρα από τον όρο *σχολική αυτονομία (school autonomy)* παρατηρείται και η χρήση άλλων όρων όπως *school based management* ή *school based governance* (Caldwell, 2005, Lindelow&Heynderickx,1989), αλλά και *self-managing school* (Caldwell&Spinks,1988) όπως επίσης και *self-transforming school* (Caldwell & Spinks, 2013), ενώ στην ελληνική βιβλιογραφία εντοπίζεται ο παρόμοιος με τους ανωτέρω όρος *αυτοδιοικούμενο σχολείο* (Χατζηπαναγιώτου, 2001) αλλά και *αυτοτέλεια* της σχολικής μονάδας. Τον τελευταίο όρο προτείνει ο Παπακωνσταντίνου (2012), καθώς, όπως υποστηρίζει, η σχολική μονάδα δε διαθέτει την ικανότητα προς διαμόρφωση κανόνων.

Η παραπάνω ποικιλία στη χρήση των όρων δεν είναι τυχαία και σίγουρα πρέπει να οδηγήσει και σε περαιτέρω σκέψεις. Εξάλλου, όπως ήδη αναφέρθηκε, η σχολική αυτονομία έχει πολλές πτυχές. Έτσι, οι δύο παραπάνω διαπιστώσεις τελικά αλληλοσυνδέονται, γιατί, όπως παρακάτω θα διαφανεί, οι διάφοροι ορισμοί που έχουν κατά καιρούς προταθεί ουσιαστικά προσβλέπουν στο να αποδώσουν και τις ποικίλες όψεις της σχολικής αυτονομίας. Στο σημείο αυτό επισημαίνεται πως ο όρος του οποίου θα γίνεται χρήση στο κείμενο της παρούσας είναι η σχολική αυτονομία, ο οποίος συμβατικά επιλέγεται ανάμεσα στους υπόλοιπους, καθώς εμφανίζεται πιο συχνά στη σχετική βιβλιογραφία.

Η σχολική, λοιπόν, αυτονομία αφορά σε ποικίλες πτυχές και συγκεκριμένα στην ελευθερία της σχολικής μονάδας να αποτελεί μια μονάδα αυτοδιαχειριζόμενη σε ό,τι αφορά τις πολιτικές που θα ακολουθήσει, το ανθρώπινο δυναμικό της, τους οικονομικούς της πόρους, το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών και τους εκπαιδευτικούς στόχους (Agasisti, 2013) ή διαφορετικά όπως διαλαμβάνει η Χατζηπαναγιώτου (2001:60) "*η αυτονομία νοείται ως ένα διευρυμένο πλαίσιο ανάπτυξης του σχολείου, που απαιτεί μεγαλύτερη υπευθυνότητα από τα μέλη της σχολικής κοινότητας και σε καμία περίπτωση δε συνεπάγεται την απουσία δημόσιου ελέγχου ή την παραίτηση της πολιτείας από τις υποχρεώσεις της*".

3.2.2 Σχολική Αυτονομία και Αποκέντρωση

Στο σημείο αυτό πρέπει να αναφερθεί ότι στη βιβλιογραφία παρατηρείται πως το ενδιαφέρον επικεντρώνεται σε μεγάλο βαθμό και στη διοικητική αποκέντρωση (*decentralisation*), δηλαδή «Τη μεταφορά εξουσιών/αρμοδιοτήτων από τους κεντρικούς μηχανισμούς σε τοπικό/περιφερειακό επίπεδο» (Ανδρέου, 1999: 170). Ακόμη, σημειώνεται, αλλά μάλλον αρκετά σπανιότερα, η έννοια της αποσυγκέντρωσης (*deconcentration*). Ο Ανδρέου (1996:3/9) ορίζει την αποσυγκέντρωση ως εξής: «*Η μεταφορά στα περιφερειακά όργανα αποφασιστικών αρμοδιοτήτων οι οποίες ασκούνται κάτω από την εποπτεία ή την καθοδήγηση των κεντρικών πολιτικών και διοικητικών μηχανισμών. Η αποσυγκέντρωση λαμβάνει χώρα στο πλαίσιο του συγκεντρωτικού συστήματος και μπορεί να οργανωθεί είτε σε γεωγραφικό επίπεδο είτε σε επίπεδο εξειδικευμένων υπηρεσιών. Πρόκειται για μεταφορά εξουσιών (διαχείρισης, λήψης αποφάσεων) σε τοπικά ή περιφερειακά όργανα που παραμένουν, όμως, αναγκαστικά στην ιεραρχία της κεντρικής διοίκησης.*». Μάλιστα ο ίδιος για την αποκέντρωση αυτή τη φορά διευκρινίζει πως: «*Η άσκηση των εξουσιών από τα «τοπικά περιφερειακά» όργανα και τις υπηρεσίες γίνεται χωρίς την προηγούμενη έγκριση των κεντρικών πολιτικών και διοικητικών αρχών.*» Έτσι, παρατηρείται πως ανάμεσα στην αποσυγκέντρωση και την αποκέντρωση υφίστανται διαφορές με τη βασικότερη πως η πρώτη λαμβάνει χώρα στα πλαίσια ενός συστήματος που παραμένει συγκεντρωτικό, έννοια η οποία θα εξεταστεί αμέσως παρακάτω.

Σε κάθε περίπτωση η αναφορά στις δύο αυτές έννοιες γίνεται με σκοπό την επισήμανση των λεπτών διαφορών μεταξύ αυτών και όχι για να χρησιμοποιηθούν ευρέως στο κείμενο της παρούσας μελέτης. Εξάλλου, στη βιβλιογραφία, ελληνική αλλά και ξενόγλωσση, χρησιμοποιούνται κατά κόρον οι όροι αποκέντρωση και *decentralisation* αντίστοιχα, ενώ ο όροι αποσυγκέντρωση και *deconcentration* σε πολύ μικρότερη έκταση.

Επανερχόμενοι στις δύο βασικές έννοιες που πραγματεύεται η τρέχουσα ενότητα, δηλαδή τη σχολική αυτονομία και την αποκέντρωση, είναι αναμφισβήτητο πως οι τελευταίες συνδέονται στενά (Weiler, 1990, Bishop and Woessmann 2004, Christ & Dobbins, 2016) σε βαθμό που πολλές φορές οι αντίστοιχοι ορισμοί να χρησιμοποιούνται εναλλακτικά στις σχετικές μελέτες και έρευνες. Ωστόσο, η

σχολική αυτονομία, όπως ήδη τονίστηκε, αποτελεί κάτι πολύ περισσότερο από μεταβίβαση αρμοδιοτήτων με αποκεντρωτικό χαρακτήρα.

Όμως, σε τι συνίσταται, η αποκέντρωση και ειδικά η αποκέντρωση στο εκπαιδευτικό πλαίσιο; Ήδη με τον ορισμό που δόθηκε πιο πάνω διαπιστώνεται πως πρόκειται κατ' αρχάς για την ύπαρξη ενός κεντρικού μηχανισμού-κεντρικής εξουσίας, τους τοπικούς-περιφερειακούς φορείς και τη μεταβίβαση εξουσιών-αρμοδιοτήτων από τον πρώτο στους δεύτερους. Ο ορισμός αυτός ισχύει και στο γενικότερο πλαίσιο της δημόσιας διοίκησης, καθώς τα διοικητικά συστήματα, μεταξύ άλλων κατηγοριών, διακρίνονται και σε συγκεντρωτικά και αποκεντρωτικά (Αργυροπούλου, 2018).

Εν ολίγοις, στο συγκεντρωτικό σύστημα δημόσιας διοίκησης παρατηρείται η ύπαρξη διοικητικής ιεραρχίας και η λήψη αποφάσεων αποκλειστικά από την κεντρική διοίκηση. Αντιθέτως, όταν πρόκειται για το αποκεντρωτικό σύστημα είναι χαρακτηριστική η δημιουργία τοπικών/περιφερειακών διοικητικών μονάδων στις οποίες μεταβιβάζονται αρμοδιότητες που ασκούσαν από την κεντρική διοίκηση (Κατσαρός & Τύπας, 2005, Αργυροπούλου, 2018).

Έτσι, η παραπάνω διοικητική δομή εφαρμόζεται και στην εκπαίδευση και γίνεται πια λόγος για συγκεντρωτικά και αποκεντρωτικά διοικητικά εκπαιδευτικά συστήματα. Ήδη μάλιστα από το 1955, ο Isaac Kandel, ένας από τους θεμελιωτές της συγκριτικής παιδαγωγικής, είχε προχωρήσει στην ταξινόμηση των εκπαιδευτικών συστημάτων σε αποκεντρωτικά και συγκεντρωτικά (1955, αναφ. στο Υφαντή, 2011: 21), τα οποία είχε χαρακτηρίσει δημοκρατικά και αυταρχικά αντιστοίχως. Φυσικά, κανένα από τα δύο αυτά συστήματα δεν υφίσταται απόλυτα χωρίς προσμίξεις. Στην περίπτωση που επικρατεί το ένα πάντοτε εντοπίζονται και στοιχεία του άλλου (Παπαχατζής, 1991 σε Κατσαρός, 2008).

Εν τοις πράγμασι, διοικητικά, όταν υφίσταται διαδικασία αποκέντρωσης, συντελείται μεταβίβαση αρμοδιοτήτων από την κεντρική διοίκηση-κατά κύριο λόγο δηλαδή την κυβέρνηση και το Υπουργείο Παιδείας-σε κατώτερους ιεραρχικά φορείς ακόμη και στον ίδιο το διευθυντή της σχολικής μονάδας δημιουργώντας τελικά αυτό που πιο πάνω αναφέρθηκε ως *school based management* ή *school based governance*. Έτσι, η ίδια σχολική μονάδα καλείται τελικά-κι αυτό είναι το βασικότερο σημείο-να λάβει μόνη της αποφάσεις αναφορικά με ζητήματα όπως η

πολιτική που θα ακολουθήσει, ενώ στη λήψη αποφάσεων δεν εμπλέκονται φορείς της κεντρικής διοίκησης (Turner, 2006).

Ο καθηγητής Caldwell μάλιστα, όταν κάνει λόγο για school based management, αναφέρει χαρακτηριστικά (η μετάφραση είναι της γράφουσας): *“Η διοίκηση που βασίζεται στη σχολική μονάδα έγκειται στη συστηματική αποκέντρωση στο επίπεδο αυτής (ενν. της σχολικής μονάδας) των εξουσιών και ευθυνών για τη λήψη αποφάσεων σε ουσιώδη ζητήματα που σχετίζονται με τη σχολική λειτουργία εντός ενός κεντρικά διαμορφωμένου πλαισίου στόχων, πολιτικών, προγράμματος, προτύπων και λογοδοσίας”* (Caldwell, 2005). Η θέση του διευθυντή, μάλιστα, σε αυτή τη διαδικασία αποκέντρωσης, φαίνεται να είναι νευραλγική. Οι Gunter & Forrester (2009) τονίζουν πως ο διευθυντής της σχολικής μονάδας πρέπει να είναι ικανός να διαχειριστεί τα οικονομικά της και τους ανθρώπινους πόρους ακόμη και μέσω της πρόσληψης ή απόλυσης προσωπικού.

Συμπερασματικά, λοιπόν, από τα παραπάνω προκύπτει πως η αποκέντρωση, αποτελεί κατ’ ουσίαν μια μορφή διοίκησης και συντελείται κυρίως διά της μεταβίβασης αρμοδιοτήτων από την ανώτερη ιεραρχικά διοίκηση προς κατώτερους διοικητικούς φορείς με σκοπό να ασκηθούν από τους τελευταίους. Η μεταβίβαση αρμοδιοτήτων στη σχολική μονάδα από μόνη της δε μπορεί να την καταστήσει αυτόνομη. Εξάλλου, η αποκέντρωση είναι μια διαδικασία ενώ η αυτονομία-θα μπορούσε να πει κάποιος-μια κατάσταση που λαμβάνει χώρα και μέσω της αποκέντρωσης.

Η αυτονομία, είναι, λοιπόν, μια έννοια που συνδέεται μεν με την αποκέντρωση, εντούτοις είναι ευρύτερη ως προς το περιεχόμενο και από κάποιες απόψεις διαφορετική. Πιθανόν, να μπορούσε κανείς να τις χαρακτηρίσει ως τις δύο πλευρές του ίδιου νομίσματος. Το σημαντικό είναι πως οι ποικίλες πτυχές του ευρέος φάσματος της αυτονομίας, όπως παρατηρείται και στον ορισμό του Agasisti που παρατέθηκε ανωτέρω αγγίζουν διάφορες λειτουργίες της σχολικής μονάδας. Πράγματι, στη βιβλιογραφία οι μελετητές τείνουν προς μια κατηγοριοποίηση των πτυχών της σχολικής αυτονομίας. Σε πολύ αδρές γραμμές οι κατηγορίες αυτές συνίστανται στις εξής: α) παιδαγωγική αυτονομία, η συμμετοχή δηλαδή των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας στη διαμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών, στην επιλογή εκπαιδευτικού υλικού και στις διδακτικές μεθόδους, β) οικονομική αυτονομία, δηλαδή η δυνατότητα που θα φέρει η

εκάστοτε σχολική μονάδα να διαχειρίζεται μόνη τους οικονομικούς πόρους που διαθέτει όπως και η ελευθερία να αναζητά και άλλους πέρα από τους ήδη υπάρχοντες, γ) διοικητική αυτονομία, δηλαδή η δυνατότητα να ασκεί η σχολική μονάδα, από κοινού με τοπικούς και περιφερειακούς φορείς διοικητικές αρμοδιότητες (Διαρκής Επιτροπή Μορφωτικών Υποθέσεων Βουλής των Ελλήνων, 2016).

Η παραπάνω κατηγοριοποίηση, βέβαια, όπως θα καταδειχθεί στην αμέσως επόμενη ενότητα δεν είναι απόλυτη και αδιαμφισβήτητη. Οι έρευνες σχετικά με τη σχολική αυτονομία σε παγκόσμιο επίπεδο έχουν μεν εξελιχθεί και διενεργηθεί σε αρκετά μεγάλο εύρος, ωστόσο μέσα η έννοια της αυτονομίας δεν είναι απόλυτα συμπαγής και οριοθετημένη.

3.3 ΕΙΔΙΚΟΤΕΡΕΣ ΕΚΦΑΝΣΕΙΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑΣ

Ήδη στην προηγούμενη ενότητα διαπιστώθηκε το συγγενές αλλά στην πραγματικότητα και με αρκετές διαφορές περιεχόμενο των εννοιών της αποκέντρωσης και της σχολικής αυτονομίας, διάκριση η οποία διαδραματίζει σημαντικό ρόλο για περαιτέρω εμβάθυνση στην έννοια της τελευταίας.

Η οικοδόμηση του εννοιολογικού περιεχομένου της σχολικής αυτονομίας υπήρξε για τους μελετητές μια ιδιαίτερη αποστολή. Εξάλλου, όπως αναφέρθηκε και στην προηγούμενη ενότητα, ακόμη και η ορολογία που χρησιμοποιείται ποικίλει αρκετά. Στην πολύ πρόσφατη μάλιστα βιβλιογραφία, τονίζεται η ανάγκη μίας εκ νέου οικοδόμησης και αναθεώρησης της έννοιας της σχολικής αυτονομίας (Cheong Cheng et al., 2016). Μια τέτοια αναθεώρηση, μπορεί κάποιος να αναρωτηθεί, έχει ανακύψει ως απαραίτητη;

Οι Cheon Cheng, Ko & Lee (2016) σε ενδιαφέρουσα μελέτη τους σχετικά με αυτό το ζήτημα απαντούν καταφατικά, επισημαίνοντας πως τα εμπειρικά δεδομένα που διαθέτουν οι ερευνητές της σχολικής αυτονομίας αναφορικά με αυτή, κυρίως με το ποιες μορφές μπορεί να λάβει αλλά και το πώς εφαρμόζεται στις σχολικές μονάδες δεν είναι πλήρως αντιπροσωπευτικά της πραγματικότητας.

Στα πλαίσια των προγραμμάτων του ΟΟΣΑ, PISA (Programme for International Student Assessment) και TALIS (Teaching and Learning International Study) αλλά και του Ινστιτούτου Grattan της Αυστραλίας, οι έρευνες που έχουν κατά καιρούς

διενεργηθεί για τη σχολική αυτονομία προτείνουν, έπειτα από ανάλυση των δεδομένων τους, την ύπαρξη τεσσάρων θεμελιωδών τομέων στους οποίους μπορεί να υλοποιηθεί και να επιτευχθεί η σχολική αυτονομία. Οι τομείς αυτοί είναι : α) στελέχωση της σχολικής μονάδας, β) οικονομική διαχείριση της σχολικής μονάδας, γ) εκπαιδευτικές και διδακτικές πολιτικές, δ) και αξιολόγηση. Πρόκειται για τομείς που ομοιάζουν σε μεγάλο βαθμό με τις τρεις κατηγορίες σχολικής αυτονομίας για τις οποίες έγινε συνοπτικά λόγος στην προηγούμενη ενότητα.

Ωστόσο, οι Cheng & al. (2016) στη μελέτη για την οποία έγινε λόγος πιο πάνω εκθέτουν ορισμένα κενά στις έρευνες αυτές τα οποία έχουν να κάνουν κατά κύριο λόγο με το ότι το αντικείμενό τους επικεντρώνεται σε αυτό που οι ίδιοι αποκαλούν *λειτουργική αυτονομία (functional autonomy)*, η οποία συνίσταται στους ανωτέρω αναφερόμενους τέσσερις τομείς, όπως επίσης και με τους συμμετέχοντες σε αυτές. Τονίζουν δε, πως η μεγαλύτερη βαρύτητα στους συμμετέχοντες, κυρίως σε έρευνες που εξετάζουν ζητήματα λήψης αποφάσεων, δόθηκε στους διευθυντές των σχολικών μονάδων και όχι και σε άλλους δρώντες εντός της σχολικής μονάδας και δεν αναφέρονται φυσικά αποκλειστικά στους δασκάλους. Βεβαίως, παρατηρείται και η αντίθετη άποψη, ότι δηλαδή η γνώμη των διευθυντών μας δίνει καθαρή εικόνα για το πώς πραγματικά και πρακτικά εφαρμόζεται η σχολική αυτονομία και όχι μόνο τον τρόπο με τον οποίο κάνει την εμφάνισή της σε θεωρητικές περιγραφές (Hanushek et al., 2013).

Αναφορικά με τη συμμετοχή και έτερων δρώντων στη διοίκηση της σχολικής μονάδας, πράγματι, στη βιβλιογραφία εξετάζεται, πέρα από τη διαδικασία της αποκέντρωσης και τη μεταβίβαση αρμοδιοτήτων σε τοπικούς και περιφερειακούς φορείς, το ζήτημα της συμμετοχής τέτοιων ομάδων και δρώντων εντός της σχολικής κοινότητας-μονάδας, όπως οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, ουσιαστικά δηλαδή ο σύλλογος διδασκόντων (Ingersoll, 1996, Omobude & Igbudu, 2012) ή και τα μαθητικά συμβούλια, είτε ομάδες σχετιζόμενων στενά με τη σχολική κοινότητα, όπως οι γονείς των μαθητών, ο ρόλος των οποίων φαίνεται να λαμβάνεται σοβαρά υπ' όψιν στη βιβλιογραφία ήδη εδώ και δεκαετίες (Wilcox, 1972, McKenna & Willms, 1998). Ο ρόλος αυτών των ομάδων δεν είναι μάλιστα καθόλου αμελητέος.

Τα ζητήματα που φαίνεται να ανήκουν στη σφαίρα αποφάσεων και αυτονομίας των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας αφορούν κυρίως στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, στα σχολικά εγχειρίδια (Philiprou et al., 2014), στις

διδακτικές μεθόδους (Tahirsylaj, 2018) αλλά και την κατανομή των οικονομικών πόρων. Δεν είναι τυχαίο πως σε ορισμό της σχολικής αυτονομίας που παρατίθεται από τον Arcia (2011:2) διαλαμβάνονται τα εξής (μετάφραση της γράφουσας): “*To management της σχολικής μονάδας σε συνθήκες αυτονομίας μπορεί να δώσει σημαντικό ρόλο στο Σχολικό Συμβούλιο (στο πρωτότυπο: School Council)-εκπροσωπώντας τα συμφέροντα των γονέων-στον οικονομικό σχεδιασμό, όπως επίσης να τους προσδώσει φωνή/ψήφο σε αποφάσεις σχετικά με το προσωπικό*”. Εδώ, χρήσιμο είναι αναφερθεί πως σύμφωνα με τους Omobude & Igbudu (2012) οι εκπαιδευτικοί ιδιωτικών σχολείων συμμετέχουν σε μεγαλύτερο βαθμό στη λήψη αποφάσεων συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς σχολείων του δημοσίου.

Η συμμετοχή, συνεπώς, όλων των παραπάνω δρώντων εντός της σχολικής κοινότητας είναι κατά τα πορίσματα της βιβλιογραφίας θεμελιώδης και καταδεικνύει πως πέρα από τη λεγόμενη *λειτουργική αυτονομία* η μελέτη μας είναι χρήσιμο να πάει και ένα βήμα πιο πέρα. Πράγματι, ακόμη δύο εκδοχές-όψεις της σχολικής αυτονομίας απασχολούν τους μελετητές της. Πρόκειται συγκεκριμένα για τη *διαρθρωτική αυτονομία (structural autonomy)* και την *πολιτιστική αυτονομία (cultural autonomy)*.

Η *διαρθρωτική αυτονομία* αναφέρεται ακριβώς σε αυτό που εξετάστηκε παραπάνω, τη συμμετοχή δηλαδή ομάδων-πέρα από τους διευθυντές-στη σχολική διοίκηση. Στη βιβλιογραφία τονίζεται (Cheng et al., 2016) πως πολλές φορές δεν αρκεί άνευ ετέρου η διαδικασία της αποκέντρωσης, η μεταβίβαση δηλαδή αρμοδιοτήτων από τις κεντρικές εξουσίες προς κατώτερους ιεραρχικά φορείς. Τουναντίον, είναι ουσιώδης και η *εσωτερική διαρθρωτική αυτονομία (internal structural autonomy)*, ο τρόπος δηλαδή με τον οποίο διαρθρώνονται και κατανέμονται οι αρμοδιότητες που έχει λάβει η σχολική μονάδα, ποιες ασκεί ο διευθυντής και ποιες οι υπόλοιπες ομάδες δρώντων.

Όσον αφορά την επονομαζόμενη *πολιτιστική αυτονομία* αυτή αναφέρεται σε πρακτικές που πρέπει να ακολουθηθούν με σκοπό την εφαρμογή των δύο ανωτέρω ειδών αυτονομίας, δηλαδή της *λειτουργικής* και της *διαρθρωτικής*. Οι ίδιοι μελετητές που ανωτέρω αναφέρθηκαν (Cheng et. al, 2016) εντάσσουν στο πλαίσιο της πολιτιστικής αυτονομίας τη συνεργασία και τη συμμετοχικότητα, την προσαρμοστικότητα και την ευελιξία, την πολυεπίπεδη αυτοδιαχείριση και τις στάσεις και απόψεις που μοιράζονται όλοι οι δρώντες εντός της σχολικής

κοινότητας, από το διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς έως και τους γονείς των μαθητών.

Συνεπώς, από τα παραπάνω επιβεβαιώνεται αυτό που είχε ήδη προταθεί από την αρχή του Κεφαλαίου, ότι δηλαδή η σχολική αυτονομία δεν είναι μονοδιάστατη κι ούτε μια διαδικασία που έγκειται κατ' αποκλειστικότητα στη διοικητική αποκέντρωση ή αποσυγκέντρωση. Για να λειτουργήσει μια σχολική μονάδα σε συνθήκες αυτονομίας, πρέπει εκτός των νομοθετικών αλλαγών που έτσι κι αλλιώς απαιτούνται κατ' αρχάς, όταν άρχεται μια τέτοια διαδικασία να υπάρξουν και οι κατάλληλες συνθήκες που θα υποδεχτούν τις τυπικές αλλαγές, ώστε οι τελευταίες να ευδοκιμήσουν.

3.4 ΛΟΓΟΔΟΣΙΑ ΚΑΙ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ

Στην παρούσα ενότητα θα αναλυθεί η σύνδεση της σχολικής αυτονομίας με το θεσμό-μηχανισμό της *λογοδοσίας (accountability)*. Η λογοδοσία δεν αποτελεί ακριβώς πτυχή ή μορφή της σχολικής αυτονομίας, ωστόσο η επιλογή να πραγματοποιηθεί ανάλυσή της σε διακριτή ενότητα, και κατ' ουσίαν η ένταξή της στο νοηματικό δίκτυο της σχολικής αυτονομίας, οφείλεται στο γεγονός πως η πρώτη συνδέεται άρρηκτα με την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας και του εκπαιδευτικού έργου αλλά και τη δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων που προκύπτουν από αυτή την αξιολόγηση. Μάλιστα, στη βιβλιογραφία επισημαίνεται υψηλού βαθμού συσχέτιση λογοδοσίας και σχολικής αποτελεσματικότητας (*school effectiveness*) κι αυτό αποτελεί ακόμη έναν λόγο που αξίζει να αναλυθεί εννοιολογικά η λογοδοσία.

Ποιος είναι όμως ο ορισμός της; Στη βιβλιογραφία η βασική ιδέα γύρω από τη λογοδοσία αναφέρεται στην ανάληψη ευθύνης από τη διοίκηση της σχολικής μονάδας και στη διαδικασία αξιολόγησης, όπως ειπώθηκε και ανωτέρω, του εκπαιδευτικού έργου που παράγεται από τη σχολική μονάδα με βάση τη μέτρηση των επιδόσεων που παρουσιάζουν οι μαθητές (Figlio & Loeb, 2011). Μάλιστα, γίνεται λόγος τόσο για εκπαιδευτική όσο και για κοινωνική λογοδοσία.

Η σύνδεση της λογοδοσίας με την αυτονομία προκύπτει, ως φυσιολογική απόρροια, σύμφωνα με τους μελετητές, από την αυτονομία την ίδια. Πιο ενισχυμένη αυτονομία σημαίνει αυτοδικαίως και περισσότερες ευθύνες και

καθήκοντα που με τη σειρά τους συνεπάγονται την ανάγκη για ανάληψη των ευθυνών αλλά και για αποτίμηση του έργου που παράχθηκε μέσω των καθηκόντων αυτών (Φριλίγκος, 2016). Με απλά λόγια μπορεί κανείς να πει πως η αυτόνομη σχολική μονάδα καλείται να “απολογηθεί” για τα πεπραγμένα της. Ούσα δηλαδή αυτόνομη οφείλει να κάνει γνωστό τον τρόπο με τον οποίο αξιοποίησε τις εξουσίες που διαθέτει σε διάφορους τομείς. Η θεώρηση αυτή έχει την πηγή της στην ηθική φιλοσοφία καθώς υποστηρίζεται πως η αυτονομία δεν σχετίζεται μόνο με την ελευθερία που διαθέτει κανείς αλλά και με την ανάληψη της ευθύνης για τις πράξεις του και τον στοχασμό πάνω σ’ αυτές (Dworkin, 1988).

Ωστόσο, εν τοις πράγμασι αυτή η ανάληψη ευθυνών τι σημασία έχει; Με ποιον τρόπο δηλαδή μπορεί μια σχολική μονάδα να λογοδοτήσει, σε ποιον θα λογοδοτήσει, για ποιο πράγμα και με ποιες συνέπειες; (Trow, 1996). Αυτά είναι σε αδρές γραμμές τα ερωτήματα που θα απασχολήσουν την κάτωθι ανάλυση.

Η λογοδοσία κατ’ αρχάς σχετίζεται με τη συλλογή πραγματικών δεδομένων για τα πεπραγμένα της σχολικής μονάδας και την αξιολόγηση αυτών, παρόλα αυτά αποτελεί στην πραγματικότητα ένα ολόκληρο σύστημα. Επιπλέον, το λογοδοτικό αυτό σύστημα αποτελείται από ποικίλες πτυχές που σημαίνει ότι μπορεί να διενεργηθεί: α) οικονομική λογοδοσία, ώστε να εξασφαλίζεται ότι οι πόροι που διαθέτει η σχολική μονάδα δαπανούνται και τυγχάνουν διαχείρισης με έντιμο τρόπο, β) θεσμική-κανονιστική λογοδοσία, ώστε να διενεργείται έλεγχος στο αν τηρούνται οι κανόνες που προβλέπουν την ορθή κατανομή πόρων και άλλων εσόδων, γ) επαγγελματική λογοδοσία η οποία στοχεύει κυρίως στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ως προς την απόδοση και τις δεξιότητές τους, δ) λογοδοσία ως προς τα μαθησιακά δεδομένα και αποτελέσματα κατά την οποία πραγματοποιείται αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων, ε) λογοδοσία και επιλογή σχολείου ελεύθερα, στ) λογοδοσία με συμμετοχή των γονέων της σχολικής κοινότητας, ζ) εθνική λογοδοσία και παγκόσμια λογοδοσία. Στην πτυχή αυτή της λογοδοσίας παρατηρείται αξιολόγηση και δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων τόσο από εθνικούς φορείς αλλά και επίπεδο υπερεθνικό από οργανισμούς όπως ο ΟΟΣΑ και η UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization). Τις μόλις περιγραφείσες παραπάνω πτυχές της λογοδοσίας προτείνει η UNESCO σε πρόσφατη αναφορά της με θέμα τη λογοδοσία στην εκπαίδευση (2017).

Συνεπώς, η λογοδοσία εμφανίζεται σε διάφορες εκδοχές με το σχολείο να αποτελεί τη μονάδα που λογοδοτεί και που στην περίπτωση που δεν ανταποκριθεί στις εκάστοτε προσδοκίες να δέχεται και τις αντίστοιχες συνέπειες, είτε θετικές είτε αρνητικές. Ποιες μπορεί να είναι αυτές; Οι προσεγγίσεις όπως αναφέρονται στη σχετική βιβλιογραφία είναι δύο: η πρώτη αφορά σε ένα σύστημα αμοιβών στην περίπτωση που οι προσδοκίες ικανοποιούνται και ένα σύστημα κυρώσεων στην αντίθετη περίπτωση. Η δεύτερη προσέγγιση αφορά κυρίως στις κυρώσεις. Έτσι, στην περίπτωση που δεν υφίσταται κάλυψη των προσδοκιών ο υπόχρεος σε λογοδοσία, εδώ δηλαδή η σχολική μονάδα, τίθεται υπό επιτήρηση (Γιαννακόπουλος και Ντεμούσης, 2015).

Η λογοδοσία είναι στενά συνδεδεμένη με τις διάφορες μεθόδους αξιολόγησης, ειδικά σε ό,τι έχει να κάνει με τις επιδόσεις των μαθητών. Σύμφωνα με την UNESCO «αξιολόγηση είναι μια διαδικασία που αποβλέπει στο να προσδιορίσει, όσο πιο συστηματικά και αποτελεσματικά γίνεται, την καταλληλότητα, την αποτελεσματικότητα και το αποτέλεσμα μιας δραστηριότητας σε σχέση με τους στόχους της». Σε άλλο ορισμό κατά τον Wolf (1990) επίσης η αξιολόγηση είναι η συλλογή και ερμηνεία δεδομένων με συστηματικό τρόπο. Η αξιολόγηση και η λογοδοσία οδηγούν ως μέρος μιας διαδικασίας σε μια αξιολογική κρίση που έχει ως σκοπό τη δράση. Παρατηρείται, λοιπόν, και νοηματικά πως υπάρχει μια σχεδόν-θα έλεγε κανείς-ταύτιση των ορισμών αξιολόγησης και λογοδοσίας με τη δεύτερη βέβαια να είναι αρκετά ευρύτερη. Πάντως, σίγουρα και οι δύο αποτελούν διαδικασίες που προκαλούν τη λεγόμενη *ανατροφοδότηση (feedback)* και γενικότερο αναστοχασμό.

Στο σημείο αυτό πρέπει να τονιστεί ότι η λογοδοσία από κοινού με διαδικασίες αξιολόγησης αποτελούν μεταξύ άλλων αίτημα του ΟΟΣΑ που αποτυπώνεται ευκρινώς και στην τελευταία του έκθεση για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με τίτλο: «Εκπαίδευση για ένα Λαμπρό Μέλλον στην Ελλάδα» (Υπουργείο Παιδείας, 2018). Η εν λόγω έκθεση πράγματι αγγίζει ζητήματα λογοδοσίας και αξιολόγησης και συγκεκριμένα αυτοαξιολόγησης όπως επίσης και ζητήματα αυτονομίας. Από μερίδα δημοσιογράφων η έκθεση αυτή του ΟΟΣΑ χαρακτηρίστηκε ως σταθερή προσήλωση στο νεο-φιλελεύθερο μοντέλο για το σχολείο (Athens Indymedia, 2018). Οι απόψεις που παρουσιάζουν πάντως οι εκπαιδευτικοί σε διάφορες σχετικές έρευνες ως προς την αξιολόγηση και την αυτοαξιολόγηση (*self-*

evaluation) ειδικότερα, αλλά και τη σύνδεσή τους με τη σχολική αυτονομία ποικίλουν από μετριοπαθείς (Πατένταλη, 2015) έως και θετικές (Πίος, 2013).

Σε κάθε περίπτωση, είναι σημαντικό να συναχθεί ως καίριο συμπέρασμα όλων των παραπάνω η διασύνδεση σχολικής αυτονομίας και λογοδοσίας κι αυτό γιατί οι σύγχρονες πια εκθέσεις σχετικά με την παιδεία πάντα τις συμπεριλαμβάνουν στην ατζέντα τους ως τμήμα των απαιτούμενων διαρθρωτικών αλλαγών. Επιπλέον, η λογοδοσία ως σύστημα μεταξύ άλλων και αξιολόγησης ή και αυτοαξιολόγησης που συνεπάγεται και ανταμοιβές ή κυρώσεις αποτελεί ένα ζήτημα που άπτεται άμεσα και της οικονομίας της παιδείας αλλά και της κοινωνίας εν γένει.

3.5 ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ ΚΑΙ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

Η παρούσα ενότητα πραγματεύεται, όπως προκύπτει και από τον τίτλο της τα δεδομένα που επικρατούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αναφορικά με τη σχολική αυτονομία. Έτσι, θα παρουσιαστούν τόσο δεδομένα θεωρητικών μελετών και ερευνών αλλά-το βασικότερο-διατάξεις νομοθετικών κειμένων που συνδέονται άρρηκτα με το ερώτημα της ύπαρξης ή όχι και σε ποιο βαθμό αυτονομίας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Ξεκινώντας, πρέπει να τονιστεί πως στη βιβλιογραφία το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται ως συγκεντρωτικό με σαφή ιεραρχική δομή αλλά και κυριαρχούμενο από πολυνομία (Κουτούζης, 2012). Μάλιστα, χαρακτηριστικά διαλαμβάνει ο Κατσαρός (2008:68) τα εξής: *“η λειτουργία όλων των μονάδων σε κάθε επίπεδο απορρέει από την κεντρική εξουσία”*, που σημαίνει πως το Υπουργείο Παιδείας το οποίο αποτελεί και την κεντρική εξουσία είναι αυτό που λαμβάνει τις αποφάσεις για τα λειτουργικά ζητήματα των σχολικών μονάδων. Η τάση αυτή προς το συγκεντρωτισμό έχει ενδιαφέρον να εξεταστεί και με ποιον τρόπο αποτυπώνεται στην οικεία εκπαιδευτική νομοθεσία.

Η αρχή γίνεται με το Νόμο-πλαίσιο 1566/1985 “Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις”. Ο συγκεκριμένος νόμος επιλέγεται, καθώς ψηφίζεται τη δεκαετία του '80, τη δεκαετία που, όπως αναφέρθηκε και στο 2^ο Κεφάλαιο της παρούσας εργασίας άρχισαν να γίνονται όλο και εντονότερες οι προσπάθειες για αποκέντρωση των εκπαιδευτικών συστημάτων παγκοσμίως αλλά και για ενίσχυση της αυτονομίας της σχολικής

μονάδας. Με το Νόμο αυτό δόθηκε τουλάχιστον αρχικά μια εικόνα προσπάθειας αποκέντρωσης με τη θεσμοθέτηση οργάνων συλλογικού χαρακτήρα σε διάφορα επίπεδα διοίκησης με ρόλο, βέβαια, όπως θα καταδειχθεί παρακάτω, συμβουλευτικό και όχι αποφασιστικό, κάτι το οποίο ισχύει έως και σήμερα (Νούτσος, 1986). Επίσης, στη βιβλιογραφία υπογραμμίζεται μια γενική απροθυμία ενστερνισμού του πνεύματος του παραπάνω Νόμου αλλά και κριτική για τη λύση του προβλήματος του συγκεντρωτισμού με διάθεση ξεκάθαρα τεχνοκρατική (Μπίστα, 2016)

Πράγματι λοιπόν, με τον παραπάνω νόμο πραγματοποιείται προσπάθεια αποκέντρωσης, καθώς θεσμοθετούνται περιφερειακά και τοπικά συμβούλια, ενώ ενισχύεται και ο ρόλος της πρωτοβάθμιας τοπικής αυτοδιοίκησης στην εκπαίδευση. Ζητήματα, όπως για παράδειγμα η επιλογή διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων (άρθρο 11 του Νόμου), οι δαπάνες λειτουργίας των σχολείων (άρθρο 2 παρ. 8 του Νόμου), η φροντίδα των σχολικών κτηρίων ανατίθενται σε υπηρεσιακά περιφερειακά συμβούλια και αποτελούν αρμοδιότητες της τοπικής αυτοδιοίκησης. Αναφορικά με το σύλλογο διδασκόντων και καθώς συνιστά ζήτημα στο οποίο έγινε ιδιαίτερη αναφορά στην ενότητα που αφιερώθηκε στη σχολική αυτονομία, αξίζει να αναφερθεί πως 1566/1985 βάσει του άρθρου 11 Κεφ. ΣΤ' καθόριζε τις αρμοδιότητές του ως εξής: *“Ο σύλλογος διδασκόντων αποτελεί συλλογικό όργανο για τη χάραξη κατευθύνσεων για την καλύτερη εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής και την καλύτερη λειτουργία του σχολείου. Έχει την ευθύνη για την εφαρμογή του ωρολογίου και αναλυτικού προγράμματος, την υγεία και προστασία των μαθητών, την καθαριότητα των σχολικών χώρων και την οργάνωση της σχολικής ζωής. Ιεραρχεί τις σχολικές ανάγκες και φροντίζει για την αντιμετώπισή τους. Αξιοποιεί τις δυνατότητες συνεργασίας ανάμεσα στο διδακτικό προσωπικό και τους κοινωνικούς φορείς του τόπου. Μπορεί να αποφασίσει το χωρισμό των μελών του σε τομείς γνώσεων, με στόχο τον καλύτερο συντονισμό της διδασκαλίας και της εφαρμογής των εκπαιδευτικών μεθόδων”*.

Από την παραπάνω διάταξη συμπεραίνει κανείς πως οι αρμοδιότητες που προσέδιδε ο νόμος στο σύλλογο διδασκόντων και ιδιαίτερα η ευχέρειά του στη διαδικασία λήψης αποφάσεων σε καμία περίπτωση δε χαρακτηρίζεται ως εκτεταμένη, μάλλον το αντίθετο. Πουθενά στο κείμενο του νόμου δε γίνεται η

παραμικρή αναφορά για αποφάσεις σχετικά με το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος παρά μόνο για την εφαρμογή του ή για οικονομικά ζητήματα της σχολικής μονάδας. Χαρακτηριστικό είναι βέβαια, όπως αναφέρεται και στη σχετική βιβλιογραφία, πως και οι διατάξεις που προέβλεπαν μεταβίβαση και άσκηση αρμοδιοτήτων από φορείς της τοπικής αυτοδιοίκησης δεν εφαρμόστηκαν πλήρως στην πράξη (Λαζαρίδου και Αντωνίου, 2017).

Βέβαια, οι επιμέρους αρμοδιότητες καθορίζονται με μεγαλύτερη λεπτομέρεια από υπουργικές αποφάσεις. Έτσι, με την Υπουργική Απόφαση Φ353.1/324/105659/Δ1/2002 και συγκεκριμένα το άρθρο 39 αυτής προβλέπονται οι τομείς και τα θέματα επί των οποίων αποφασίζει ο σύλλογος διδασκόντων, που καταλαμβάνουν πράγματι μια μεγάλη ποικιλία, ωστόσο αν κανείς μελετήσει προσεκτικά τις διατάξεις αυτές δε θα εντοπίσει προβλέψεις που φαίνεται να συνάδουν με πτυχές της σχολικής αυτονομίας, όπως και η θεωρία τις περιγράφει. Συγκεκριμένα, στην Υπουργική Απόφαση υφίστανται προβλέψεις που αφορούν, για παράδειγμα τις ανάγκες της σχολικής μονάδας και των φοιτούντων σε αυτήν μαθητών. Ο σύλλογος διδασκόντων έχει ως προς τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες της σχολικής μονάδας την ευχέρεια να *“λαμβάνει υπόψη τα δεδομένα της σχολικής επίδοσης των μαθητών κατά το προηγούμενο διδακτικό έτος και τα συμπεράσματα της αυτοαξιολόγησης του σχολείου για το διάστημα αυτό. Συνεκτιμά, δηλαδή εάν εφαρμόστηκαν προγράμματα Ενισχυτικής Διδασκαλίας, Πρόσθετης Διδακτικής Στήριξης, ένταξης παλιννοστούντων ή άλλων εκπαιδευτικών καινοτομιών, σε ποιους μαθητές και με ποιο αποτέλεσμα”* ή σε ό,τι αφορά *“Στον τομέα των μέσων, των πόρων και των προγραμμάτων εσωσχολικής ζωής λαμβάνονται υπόψη οι ανάγκες του σχολείου. Ο Σύλλογος Διδασκόντων παρακολουθεί και εφαρμόζει τον αρχικό προγραμματισμό και, εφόσον, χρειασθεί παρεμβαίνει διορθωτικά”*.

Η υπό εξέταση Υπουργική Απόφαση κινείται σε όλο της το κείμενο στο ίδιο ύφος σε ό,τι έχει να κάνει με τις εξουσίες του Συλλόγου Διδασκόντων και την ευχέρεια που έχει στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Συνεπώς, εύκολα προκύπτει το συμπέρασμα πως στο Σύλλογο Διδασκόντων καμία ουσιαστική και αποφασιστική αρμοδιότητα δεν έχει μεταβιβαστεί αντιπαραβάλλοντας τα όσα έχουν ήδη εκτεθεί στο κομμάτι της θεωρίας σχετικά με την αποκέντρωση και τη σχολική αυτονομία.

Στον τομέα της λήψης αποφάσεων δεν μπορούν φυσικά να τεθούν εκτός οι γονείς, που όπως ήδη υπογραμμίστηκε και σε προηγούμενη ενότητα ανήκουν στους δρώντες που σε συνθήκες αυτονομίας διαδραματίζουν ρόλο εξίσου σοβαρό με εκείνο του διευθυντή και του συλλόγου διδασκόντων. Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα υφίσταται ο Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων, ο οποίος ανήκει στα συλλογικά όργανα, από κοινού με τη Δημοτική Επιτροπή Παιδείας αλλά και το Σχολικό Συμβούλιο, που συνδέονται με τη σχολική μονάδα (Αργυροπούλου, 2018).

Οι αρμοδιότητες του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων καθορίζονται στο άρθρο 53 με τίτλο “Συγκρότηση Οργανώσεων” του Ν. 1566/1985. Στις διατάξεις του άρθρου αυτού δεν αναφέρονται παρά μόνο τα σχετικά με τη συγκρότηση του Συλλόγου και την ιεραρχία των Συλλόγων Γονέων και Κηδεμόνων σε πανελλαδικό επίπεδο. Το γεγονός πως δε γίνεται σαφής αναφορά στις αρμοδιότητες του σίγουρα δεν αφήνει και πολλά περιθώρια, ώστε να χαρακτηριστεί ο ρόλος των γονέων ως ουσιώδης στη διοίκηση και λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Επιπλέον, πέρα από το Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων υφίσταται και η Δημοτική Επιτροπή Παιδείας, η οποία συγκροτείται από το δήμαρχο, έναν διευθυντή σχολείου Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και έναν διευθυντή σχολείου Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, έναν εκπρόσωπο του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων, έναν εκπρόσωπο των συνδικαλιστικών οργανώσεων των εκπαιδευτικών και εκπροσώπους των παραγωγικών τάξεων (Αργυροπούλου, 2018). Η σχετική πρόβλεψη για την Επιτροπή αυτή πραγματοποιείται με το Ν. 1566/1985 στο άρθρο 50 και σχετικά με τις αρμοδιότητες της ορίζονται τα εξής: *“Η δημοτική ή κοινοτική επιτροπή παιδείας εισηγείται στο δήμαρχο ή πρόεδρο κοινότητας και στο δημοτικό ή κοινοτικό συμβούλιο θέματα σχετικά με την καλύτερη οργάνωση και λειτουργία των σχολείων της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, την κατανομή των πιστώσεων για λειτουργικές δαπάνες των σχολείων, την ίδρυση, κατάργηση και συγχώνευση σχολείων και παρακολουθεί την ανέγερση των σχολικών κτιρίων, την επισκευή και συντήρησή των, καθώς και το έργο των σχολικών επιτροπών”*. Από τα παραπάνω διακριβώνεται πως κατ’ αρχάς η Επιτροπή δεν έχει αποφασιστικές αρμοδιότητες αλλά αποκλειστικά γνωμοδοτικές προς την τοπική αυτοδιοίκηση. Έτσι, και εδώ η συμμετοχή της τοπικής κοινωνίας δεν είναι ιδιαίτερα διευρυμένη. Οι σύγχρονες τοπικές κοινωνίες,

τουλάχιστον στο πλαίσιο της νομοθεσίας, δεν αντιμετωπίζονται ως αρωγοί του εκπαιδευτικού έργου και τα περιθώρια αλληλεπίδρασης είναι πολύ στενά.

Τέλος, με το Ν. 1566/1985 και πάλι υφίσταται η πρόβλεψη για λειτουργία Σχολικών Συμβουλίων, ενώ με το άρθρο 2 του Ν. 2621/1998 πραγματοποιήθηκε προσθήκη σχετικά με τη λειτουργία τους. Τα Σχολικά Συμβούλια αποτελούνται από *“το σύλλογο των διδασκόντων, τα μέλη του διοικητικού συμβουλίου του συλλόγου γονέων και τον εκπρόσωπο της τοπικής αυτοδιοίκησης στη σχολική επιτροπή”*. Στο άρθρο 51 του Ν. 1566/1985 ορίζονται και οι αρμοδιότητες του Συμβουλίου, εξαιρετικά αόριστες γενικευμένες, τουλάχιστον ως προς την περιγραφή τους. Συγκεκριμένα, ορίζεται ότι: *“Έργο του σχολικού συμβουλίου είναι η εξασφάλιση της ομαλής λειτουργίας του σχολείου με κάθε πρόσφορο τρόπο, η καθιέρωση τρόπων, αμοιβαίας επικοινωνίας διδασκόντων και οικογενειών των μαθητών καθώς και η υγιεινή των μαθητών και του σχολικού περιβάλλοντος”*.

Από όλα τα παραπάνω εκτεθέντα εύλογα συμπεραίνεται πως τα-αδιαμφισβήτητα ποικίλα και όχι λίγα σε αριθμό-θεσμοθετημένα συλλογικά όργανα είτε αφορούν στον ίδιο το σύλλογο διδασκόντων είτε σε έτερους δρώντες εντός της σχολικής κοινότητας δεν έχουν αρμοδιότητες που προσιδιάζουν σε συνθήκες σχολικής αυτονομίας. Αποφασιστικό ρόλο δε διαδραματίζουν σε καμία περίπτωση και οι περιπτώσεις επί των οποίων-έστω-υποβάλλουν τη γνώμη τους δεν άπτονται θεμάτων, όπως το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος ή η οικονομική αυτοτέλεια της σχολικής μονάδας.

Φυσικά, πέρα από τα συλλογικά αυτά όργανα δεν πρέπει να παραβλέπεται και ο διευθυντής της σχολικής μονάδας και ο ρόλος που αυτός διαδραματίζει στα όρια βέβαια πάντοτε που τίθενται και από την ίδια τη νομοθεσία. Βάσει του άρθρου 11 του Ν. 1566/1985 ο διευθυντής αποτελεί από κοινού με τον υποδιευθυντή και το σύλλογο διδασκόντων τα όργανα διοίκησης της σχολικής μονάδας, ενώ με τον πρόσφατο Νόμο 4547/2018 “ Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις δεν πραγματοποιείται κάποια μεταβολή ως προς αυτό, συγκεκριμένα καμία προσθήκη ή μεταβολή. Η Υ.Α.353/1/324/105657/Δ1/ 16-10-2002, κεφ. Δ, άρθ. 27 έρχεται επίσης να δώσει κάποια δεδομένα για το ρόλο του διευθυντή ορίζοντάς τον ως διοικητικό και επιστημονικό υπεύθυνο για το συγκεκριμένο όμως χώρο. Ο Σαΐτης ως προς αυτό χαρακτηρίζει το διευθυντή της σχολικής μονάδας ως: « διορισμένο

ηγέτη που ενεργεί για λογαριασμό των ανωτέρων, γεγονός που τον ωθεί να συμπεριφέρεται σύμφωνα με τις υπηρεσιακές προσδοκίες» (Σαϊτής, 2005: σελ.255). Συνεπώς, ούτε στο θεσμό του διευθυντή μπορούν να εναποτεθούν προοπτικές αυτονομίας. Ο ρόλος του είναι υπηρεσιακός χωρίς περιθώρια πρωτοβουλιών και ελεύθερων κινήσεων. Έτσι, εδώ ως μια μικρή παρέκβαση, μπορεί κανείς να πει πως μένει πια το στυλ ηγεσίας που θα ακολουθήσει ένας διευθυντής, εάν επιθυμεί να προσδώσει έστω ένα μικρό βήμα στους εκπαιδευτικούς της μονάδας της οποίας ηγείται, ξεκαθαρίζοντας βέβαια πως μια τέτοια επιλογή σε καμία περίπτωση δεν είναι θεσμική και δεν προβλέπεται σε κανέναν τυπικό νόμο ή υπουργική απόφαση.

Σε διοικητικό, λοιπόν, επίπεδο, η ισχύουσα νομοθεσία δεν έχει να προσφέρει υψηλά επίπεδα αυτονομίας, μάλλον το αντίθετο. Η τοπική κοινωνία και η επαφή με αυτή, ζητούμενα μεταξύ άλλων σε ένα καθεστώς σχολικής αυτονομίας, αναρωτιέται κανείς αν μπορούν να ικανοποιηθούν μέσω της ύπαρξης των υφιστάμενων οργάνων αλλά κυρίως των αρμοδιοτήτων που τους έχουν δοθεί. Επιπλέον, ο καίριος ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας παραμένει κολοβός. Το ίδιο, φυσικά, ισχύει χωρίς αμφιβολία και για το σύλλογο διδασκόντων.

Εξάλλου, και σε άλλα ζητήματα πέρα από τα αμιγώς διοικητικά, όπως εκπαιδευτικής και παιδαγωγικής φύσεως, η αυτονομία και πάλι βρίσκεται σε χαμηλά επίπεδα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η περίπτωση του αναλυτικού προγράμματος σπουδών, αναφορικά με το οποίο ήδη έχει τονιστεί πως η διαμόρφωσή του σε πλαίσια σχολικής αυτονομίας κατά ένα βαθμό ανήκει και στους εκπαιδευτικούς. Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα η εκπόνηση ενός αναλυτικού προγράμματος σπουδών ανήκει στο Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) με τους εκπαιδευτικούς να μη μπορούν να επέμβουν προσαρμοστικά σε αυτό. Μάλιστα, σε παλαιότερη βέβαια έκθεσή του ο ΟΟΣΑ διαπίστωνε ότι (1996:86-87, όπ.αναφ.στο Υφαντή & Βοζαΐτης, 2005): «*το Αναλυτικό πρόγραμμα παραμένει αρμοδιότητα του κέντρου αποφάσεων και οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν περιθώρια για ανάπτυξη δημιουργικών πρωτοβουλιών και βελτιώσεων*». Μια μικρή δόση αυτονομίας θεωρείται πως έχει δοθεί μέσω του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) που θεσπίστηκε για πρώτη φορά το 2003.

Συμπερασματικά, η βασική εκπαιδευτική νομοθεσία και κυρίως κατά το μέρος της που αφορά στις αρμοδιότητες που διαθέτει η ίδια η σχολική μονάδα αλλά και η τοπική αυτοδιοίκηση, δε δίδει, προς το παρόν, περιθώρια αυτονομίας. Ο ρόλος του συλλόγου διδασκόντων αλλά και του διευθυντή της σχολικής μονάδας συγκρινόμενος με τα όσα έχουν ήδη εκτεθεί, ως συστατικά της αυτονομίας, σε καμία περίπτωση δε συνάδουν. Το ίδιο ισχύει και για τη συμμετοχή των γονέων.

Η σχολική μονάδα δε διαθέτει την ευχέρεια προσαρμογής αναλυτικού προγράμματος σπουδών, το οποίο προς το παρόν είναι ασφυκτικό, δεν έχει επίσης τη δυνατότητα πρόσληψης προσωπικού ή διαχείρισης των οικονομικών πόρων από μόνη της, ενώ οι εν γένει διοικητικές αρμοδιότητες είναι και αυτές περιορισμένες. Ο επιτελικός ρόλος σαφώς συνεχίζει να ανήκει στο Υπουργείο Παιδείας. Έτσι, η ισχύουσα νομοθεσία με βεβαιότητα δε συμβάλλει στην ανάπτυξη αποκεντρωτικών πρακτικών και διαδικασιών που συνιστούν εκφάνσεις της σχολικής αυτονομίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Ήδη στο θεωρητικό πεδίο της εργασίας εξετάστηκε και αναλύθηκε η αποκέντρωση στο χώρο της εκπαίδευσης εν γένει με το ενδιαφέρον να επικεντρώνεται στις εννοιολογικές πτυχές της σχολικής αυτονομίας αλλά και τη σχολική αυτονομία στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Πλέον, το ενδιαφέρον μετατίθεται στο πεδίο της έρευνας ο σκοπός της οποίας έγκειται στη διερεύνηση των στάσεων και οι απόψεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, εν προκειμένω της Λάρισας, σε ζητήματα που άπτονται της αυτονομίας της σχολικής μονάδας, καθώς η γνώμη των εκπαιδευτικών είναι αυτή που ουσιαστικά απασχολεί δεδομένου πως κάθε περίπτωση εφαρμογής θεσμών που συνδέονται με τη σχολική αυτονομία θα επηρεάσει κατ' αρχάς τους ίδιους.

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζεται η μεθοδολογία που υιοθετήθηκε από την ερευνήτρια για τη διεξαγωγή της έρευνας και την υλοποίηση των στόχων της. Περιλαμβάνει το σχεδιασμό έρευνας για την συλλογή πληροφοριών από ένα δείγμα ατόμων μέσω των απαντήσεών τους σε ερωτήσεις.

4.1 ΔΕΙΓΜΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που υπηρετούν σε δημόσια Δημοτικά Σχολεία του Δήμου Λαρισαίων. Η επιλογή του δείγματος έγινε με τυχαίο τρόπο. Συγκεκριμένα από τις σαράντα επτά (47) σχολικές μονάδες επιλέχθηκαν με τυχαίο τρόπο οι είκοσι έξι (26), στους εκπαιδευτικούς των οποίων διανεμήθηκαν 500 ερωτηματολόγια και επεστράφησαν συμπληρωμένα τα 360 τα οποία αποτέλεσαν και το τελικό δείγμα της έρευνας. Το ποσοστό απόκρισης ανήλθε σε 72% και θεωρείται αρκετά ικανοποιητικό. Δεν υπήρξαν ιδιαίτερα προβλήματα δεδομένου ότι είχε εξασφαλιστεί η απαραίτητη άδεια εισόδου στις σχολικές μονάδες, παρά μόνο η απροθυμία κάποιων εκπαιδευτικών να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο επικαλούμενοι φόρτο εργασίας. Η διαδικασία συλλογής του ερευνητικού υλικού διήρκεσε από 11 Νοεμβρίου έως 6 Δεκεμβρίου, έτους 2019.

4.2 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ

Στην παρούσα έρευνα, επιλέχθηκε η ποσοτική έρευνα. Όπως αναφέρει ο Creswell (2011, σελ. 20) στην ποσοτική μέθοδο: «ο ερευνητής βασίζεται στη στατιστική ανάλυση των δεδομένων, τα οποία έχουν αριθμητική μορφή και τα αποτελέσματα των αναλύσεων μπορούν να δώσουν στοιχεία σχετικά με το πώς ένας μεγάλος πληθυσμός βλέπει ένα ζήτημα καθώς και την ποικιλία των απόψεων τους. Ενώ στην ποιοτική μέθοδο δίνεται η δυνατότητα να διερευνηθούν περισσότερες πληροφορίες, να αναπτυχθούν και να αποσαφηνιστούν οι απαντήσεις των συμμετεχόντων.»

4.3 ΜΕΘΟΔΟΣ ΔΕΙΓΜΑΤΟΛΗΨΙΑΣ

Η μέθοδος της έρευνας που εφαρμόστηκε είναι η δειγματοληψία. Η δειγματοληψία που πραγματοποιήθηκε είναι απλή και τυχαία (simple random sampling).

4.4 ΜΕΘΟΔΟΣ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΥΛΙΚΟΥ

Από τις πιο γνωστές μεθόδους συλλογής υλικού είναι το ερωτηματολόγιο, το οποίο και επιλέχτηκε για την ποσοτική μας έρευνα.

Το ερωτηματολόγιο ως ερευνητικό εργαλείο συνίσταται σε ένα σύνολο γραπτών ερωτήσεων άμεσα σχετιζόμενων με το υπό εξέταση ζήτημα και συνεισφέρει στη συγκέντρωση των απαραίτητων για την έρευνα πληροφοριών, οι οποίες ανάλογα με το περιεχόμενο των ερωτήσεων αποδίδουν γνώμες, στάσεις και αξίες αλλά και τα συναισθήματα των ερωτηθέντων (Javeau, 2000). Εν προκειμένω, επιδιώκεται η ανάδειξη των στάσεων και απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για ζητήματα σχολικής αυτονομίας.

Οι παγίδες που ελλοχεύουν στην περίπτωση χρήσης του ερωτηματολογίου συνδέονται κυρίως με την επιλογή μη ορθού δείγματος συμμετεχόντων και τη διατύπωση ερωτήσεων με τρόπο ασαφή και αόριστο που στην πραγματικότητα να μην οδηγεί σε εξέταση των ερευνητικών ερωτημάτων. Ακόμη, θεωρείται πως η διενέργεια δημοσκοπικής έρευνας δεν επιτρέπει στον ερευνητή να διαπιστώσει και

να εξηγήσει πλήρως τα αίτια και τα αποτελέσματα, όπως ένας ερευνητής που διεξάγει πειραματική έρευνα, καθώς δεν ελέγχει ο ίδιος τις συνθήκες (Creswell, 2016). Βέβαια, είναι σημαντικό να τονιστεί ότι η χρήση ερωτηματολογίου για τη διεξαγωγή της έρευνας είναι ιδανική για επαναληπτική έρευνα (*follow-up*) ακόμη και μετά από χρόνια. Τέλος, με τη μέθοδο του ερωτηματολογίου είναι εφικτή η γενίκευση συμπερασμάτων σε επίπεδο πληθυσμού (Creswell & Clark, 2007), ενώ επιτρέπει περαιτέρω στον ερευνητή να προχωρήσει στον εντοπισμό της ύπαρξης σχέσεων ανάμεσα σε ποικίλες μεταβλητές.

4.5 ΔΟΜΗ ΤΟΥ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στην υπό ανάλυση έρευνα αποτελείται από 25 ερωτήματα. Οι απαντήσεις με εξαίρεση τα ερωτήματα που αναφέρονται σε δημογραφικά στοιχεία έχουν δομηθεί σύμφωνα με την κλίμακα Likert, κλίμακα διάταξης δηλαδή που ξεκινά από το ελάχιστο και φτάνει έως το πάρα πολύ. Ακόμη, για να δομηθούν τα ερωτήματα λήφθηκαν υπ' όψιν ορισμένες αρχές που έχουν να κάνουν με το περιεχόμενό τους, τον τρόπο με τον οποίο εκφέρονται και διατυπώνονται και τέλος τη σειρά που τοποθετούνται. Οι αρχές αυτές, υπό τη μορφή ερωτήσεων που πρέπει να θέτει ο ίδιος ερευνητής στον εαυτό του κατά τη σύνταξη του ερωτηματολογίου διατυπώθηκαν ήδη από το 1976 στο σύγγραμμα *Research methods in social relations* (1976) των Claire Selltitz, Lawrence S. Wrightsman και Stuart W. Cook. Έτσι, ορισμένα από τα ερωτήματα-κριτήρια αυτοελέγχου για το ερωτηματολόγιο είναι τα ακόλουθα:

- i) Είναι αναγκαίο το περιεχόμενο του ερωτηματολογίου και επιπλέον είναι χρήσιμο;
- ii) Υπάρχουν αρκετές ερωτήσεις, ώστε να απαντηθεί το ερευνητικό ερώτημα;
- iii) Μήπως απαιτείται οι ερωτήσεις να είναι πιο συγκεκριμένες, σαφείς και πιο στενά σχετιζόμενες με τις προσωπικές εμπειρίες του ερωτηθέντα;
- iv) Μήπως υπάρχουν ερωτήσεις που είναι στραμμένες προς μία κατεύθυνση και δεν έχουν ουδέτερο περιεχόμενο;
- v) Υπάρχει μήπως κίνδυνος παρανόησης της ερώτησης; Περιέχει ίσως φρασεολογία δύσκολη και ασαφή;

vi) Η χρήση φρασεολογίας πιο “προσωπικής” θα βοηθούσε πιθανόν στην παραγωγή καλύτερων αποτελεσμάτων;

vii) Υπάρχει πιθανόν κάποιος εναλλακτικός τρόπος εκφοράς της ερώτησης, πιο κατανοητός και πιο άμεσος;

viii) Αν οι απαντήσεις δίνονται μεταξύ πολλαπλών επιλογών, ποιος είναι ο καλύτερος τύπος απαντήσεων; (πχ κλίμακα, διχοτομημένες απαντήσεις)

ix) Είναι πιθανόν η απάντηση σε ορισμένη ερώτηση να επηρεαστεί από το περιεχόμενο προηγούμενων ερωτήσεων;

x) Μήπως η ερώτηση εκφέρεται πολύ νωρίς ή πολύ αργά στο ερωτηματολόγιο, ώστε να προκαλέσει το ενδιαφέρον του συμμετέχοντα στην έρευνα;

Έπειτα από τα παραπάνω, είναι χρήσιμο στο σημείο αυτό να γίνει αναφορά και στη δομή του ερωτηματολογίου αναλυτικότερα. Συγκεκριμένα το ερωτηματολόγιο στο πρώτο του μέρος περιλαμβάνει ερωτήσεις δημογραφικού χαρακτήρα όπως και ερωτήσεις που αφορούν στις σπουδές και στα χρόνια υπηρεσίας του εκάστοτε συμμετέχοντα στην έρευνα. Στο δεύτερο μέρος περιλαμβάνονται ερωτήσεις που αφορούν στη σχολική αυτονομία και ιδιαίτερα στις πτυχές «Διοικητική Αυτονομία», «Παιδαγωγική Αυτονομία», «Αυτονομία και Αξιολόγηση», «Οικονομική Αυτονομία» και «Αυτονομία πρόσληψης-απόλυσης εκπαιδευτικού προσωπικού».

4.6 ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΩΝ

Η ίδια η ερευνήτρια δίνει το ερωτηματολόγιο (παρατίθεται σε παράρτημα στο τέλος της εργασίας) σε έντυπη μορφή στους εκπαιδευτικούς των σχολείων ανεξαρτήτως ειδικότητας και έπειτα από τη συμπλήρωσή τους προχώρησε σε επανασυλλογή με σκοπό την επεξεργασία των αποτελεσμάτων. Τονίζεται πως στην έρευνα δόθηκε ιδιαίτερη σημασία στην ανωνυμία των συμμετεχόντων. Η διαδικασία συλλογής του ερευνητικού υλικού διήρκησε από 11 Νοεμβρίου έως 6 Δεκεμβρίου, έτους 2019.

4.7 ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Για την εξαγωγή των αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο IBM SPSS Statistics 20. Για την στατιστική επεξεργασία των δεδομένων εφαρμόσθη η Περιγραφική και η Επαγωγική στατιστική.

Η περιγραφική στατιστική έχει ως αντικείμενο την ομαδοποίηση, την οργάνωση και τη συνοπτική παρουσίαση των χαρακτηριστικών ενός συνόλου δεδομένων που έχουν συγκεντρωθεί σε μια έρευνα. Υπάρχουν τρεις μέθοδοι παρουσίασης: 1) πινακοποίηση των δεδομένων (στις κατανομές συχνοτήτων παρουσιάζονται για κάθε τιμή της μεταβλητής το πλήθος των εμφανίσεων της μέσα στο δείγμα και στις σχετικές συχνότητες παρουσιάζονται το ποσοστό εμφανίσεων της συγκεκριμένης τιμής της μεταβλητής), 2) γραφική παρουσίαση των δεδομένων και 3) αριθμητικά περιγραφικά μέτρα (οι μέσοι όροι κατανομής δείχνουν προς ποια κατεύθυνση είναι ο μέσος όρος της απάντησης, η τυπική απόκλιση δίνει μια ένδειξη της απόστασης από το μέσο όρο και η επικρατούσα τιμή είναι η τιμή με τη μεγαλύτερη συχνότητα εμφάνισης).

Στην επαγωγική στατιστική πραγματοποιείται η συσχέτιση μεταβλητών με σκοπό να εξετάσει εάν υπάρχουν στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ μιας ανεξάρτητης μεταβλητής σε σχέση με μια εξαρτημένη μεταβλητή. Αν η p-value του στατιστικού ελέγχου που εφαρμόστηκε είναι μεγαλύτερη του 0,05 δεχόμαστε ότι δεν υπάρχει στατιστική σημαντική διαφορά ή δεν υπάρχει συσχέτιση των μεταβλητών ενώ εάν η p-value είναι μικρότερη του 0,05 δεχόμαστε ότι υπάρχει στατιστική σημαντική διαφορά ή ότι υπάρχει συσχέτιση των μεταβλητών. Οι στατιστικοί έλεγχοι γίνονται σε επίπεδο σημαντικότητας 0,05

Για τη μέτρηση του συνολικού βαθμού των απόψεων των εκπαιδευτικών θα υπολογιστούν οι μέσοι όροι των δηλώσεων σε 5 θεματικούς άξονες. Συγκεκριμένα, ο πρώτος θεματικός άξονας αφορά τη «Διοικητική Αυτονομία» και αποτελείται από τις ερωτήσεις (8,9,10,11) που διερευνούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για ζητήματα διοικητικής αυτονομίας. Ο δεύτερος θεματικός άξονας αφορά την «Παιδαγωγική Αυτονομία» και αποτελείται από τις ερωτήσεις (15,16,17,18) που διερευνούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για ζητήματα παιδαγωγικής αυτονομίας. Ο τρίτος θεματικός άξονας αφορά την «Οικονομική Αυτονομία» και αποτελείται από τις ερωτήσεις (13,22) που διερευνούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για ζητήματα οικονομικής αυτονομίας. Ο τέταρτος θεματικός άξονας αφορά την «Αυτονομία και Αξιολόγηση» και αποτελείται από τις ερωτήσεις (19,20,21) που διερευνούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για ζητήματα αυτονομίας και αξιολόγησης. Ο πέμπτος θεματικός άξονας αφορά την «Αυτονομία πρόσληψης-απόλυσης εκπαιδευτικού προσωπικού» και αποτελείται από την

ερώτηση (14) που διερευνά τις απόψεις των εκπαιδευτικών για ζητήματα αυτονομία πρόσληψης-απόλυσης εκπαιδευτικού προσωπικού.

Στην επαγωγική στατιστική, για την εφαρμογή των συσχετίσεων μεταβλητών «Διοικητική Αυτονομία», «Παιδαγωγική Αυτονομία», «Οικονομική Αυτονομία», «Αυτονομία και Αξιολόγηση» και «Αυτονομία πρόσληψης-απόλυσης εκπαιδευτικού προσωπικού» με τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, προηγήθηκε αρχικά ο έλεγχος κανονικής κατανομής. Ορίστηκε ως Μηδενική υπόθεση (H_0): τα δεδομένα ακολουθούν την κανονική κατανομή και ως Εναλλακτική υπόθεση (H_1): τα δεδομένα δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή.

Διαπιστώθηκε ότι τα δεδομένα δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή, και κατά συνέπεια εφαρμόζονται οι αντίστοιχοι Μη παραμετρικοί έλεγχοι δηλαδή το τεστ Mann-Whitney U και το τεστ Kruskal-Wallis H.

Τέλος εφαρμόστηκε ο Μη-παραμετρικός συντελεστής συσχέτισης (Spearman) για τη συσχέτιση δυο μεταβλητών. Για να καταλήξουμε στην υποστήριξη της ισχύως μιας σχέσης εξετάζεται το επίπεδο εμπιστοσύνης ($p = \text{significance level}$). Αν το sig. είναι μικρότερο του επιπέδου εμπιστοσύνης που ορίσαμε (0,05) τότε συμπεραίνεται στο ότι η συγκεκριμένη σχέση είναι στατιστικά σημαντική.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

5.1 ΔΕΙΚΤΗΣ ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Σε όλους τους χώρους της επιστημονικής έρευνας όπου λαμβάνεται μια μέτρηση, τίθεται το ζήτημα της αξιοπιστίας της μέτρησης αυτής. Η αξιοπιστία είναι, ο συσχετισμός μιας μεταβλητής, ενός παράγοντα, ή ενός μοντέλου με κάτι υποθετικό που μετρά αληθινά αυτό που επιθυμείται να μετρηθεί (Cronbach, 1951). Η αξιοπιστία μπορεί να οριστεί ως ο βαθμός στον οποίο οι μετρήσεις είναι απαλλαγμένες από σφάλματα και επομένως παρέχουν συνεπή αποτελέσματα (Nunnally & Bernstein, 1994). Ο Cronbach alpha είναι ο πιο ευρέως χρησιμοποιούμενος από τους δείκτες αξιοπιστίας που παίρνει τιμές μεταξύ του 0 και 1, και για να αποδεχτεί μια κλίμακα ως αξιόπιστη θα πρέπει ο alpha να είναι >0,7. (Nunnally & Bernstein, 1994, Cronbach, 1951) Συγκεκριμένα από 0,7-0,79 έχει καλή αξιοπιστία-αποδεκτή, 0,8-0,89 έχει πολύ καλή αξιοπιστία και >0,90 άριστη αξιοπιστία.

Ο συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach's Alpha του ερωτηματολογίου είναι $\alpha=0,815$ που σημαίνει ότι παρουσίασε πολύ καλή αξιοπιστία (βλ. πίνακα 1).

Πίνακας 1 Ο συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach's Alpha του ερωτηματολογίου

| Alpha | Πλήθος ερωτήσεων |
|-------|------------------|
| 0,815 | 20 |

5.2 ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ

5.2.1 Δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά του δείγματος

Στον ακόλουθο πίνακα παρουσιάζονται τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά του δείγματος που αποτελείται από 360 εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Λάρισας.

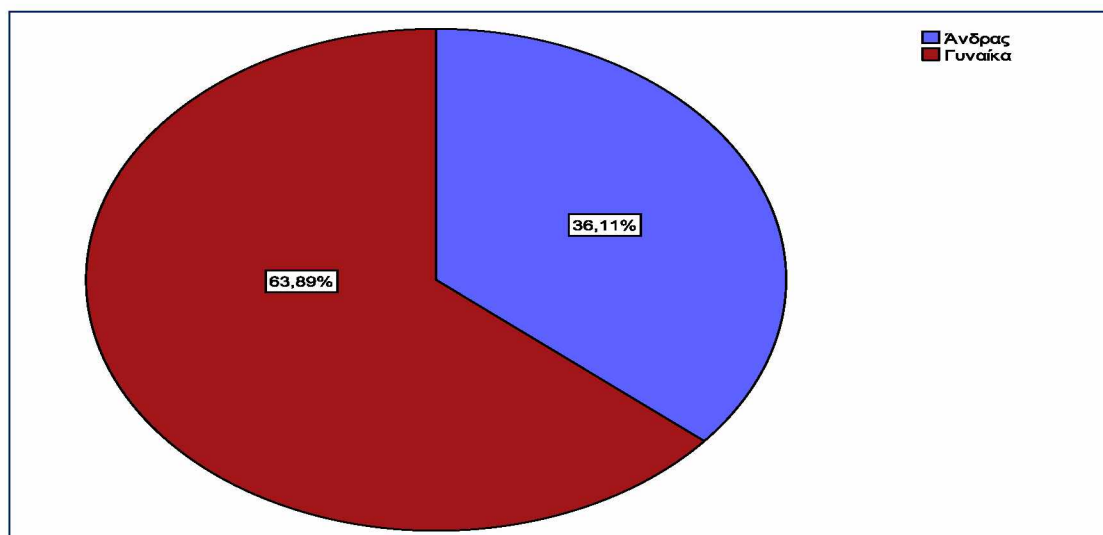
Πίνακας 2 Κατανομή συχνοτήτων και σχετικών % των εκπαιδευτικών ως προς τα δημογραφικά και επαγγελματικά τους χαρακτηριστικά (N=360)

| | | Συχνότητα | Ποσοστό % |
|------|----------|-----------|-----------|
| Φύλο | Άνδρες | 130 | 36,1 |
| | Γυναίκες | 230 | 63,9 |

| | | | |
|-------------------|--------------------------------|-----|------|
| Ηλικία | 25-35 | 35 | 9,7 |
| | 36-45 | 75 | 20,8 |
| | 46-55 | 189 | 52,5 |
| | 56-65 | 61 | 16,9 |
| Μορφωτικό επίπεδο | Πτυχίο ΑΕΙ | 360 | 100 |
| | Μεταπτυχιακό | 69 | 19,2 |
| | Διδακτορικό | 4 | 1,1 |
| Ειδικότητα | Δάσκαλος/α γενικής αγωγής | 198 | 55,0 |
| | Δάσκαλος/α ειδικής αγωγής | 34 | 9,4 |
| | Εκπαιδευτικός ειδικότητας Π.Ε. | 128 | 35,6 |
| | | | |
| Έτη υπηρεσίας | 0-10 | 43 | 11,9 |
| | 11-20 | 123 | 34,2 |
| | 21-30 | 130 | 36,1 |
| | 31 και άνω | 64 | 17,8 |

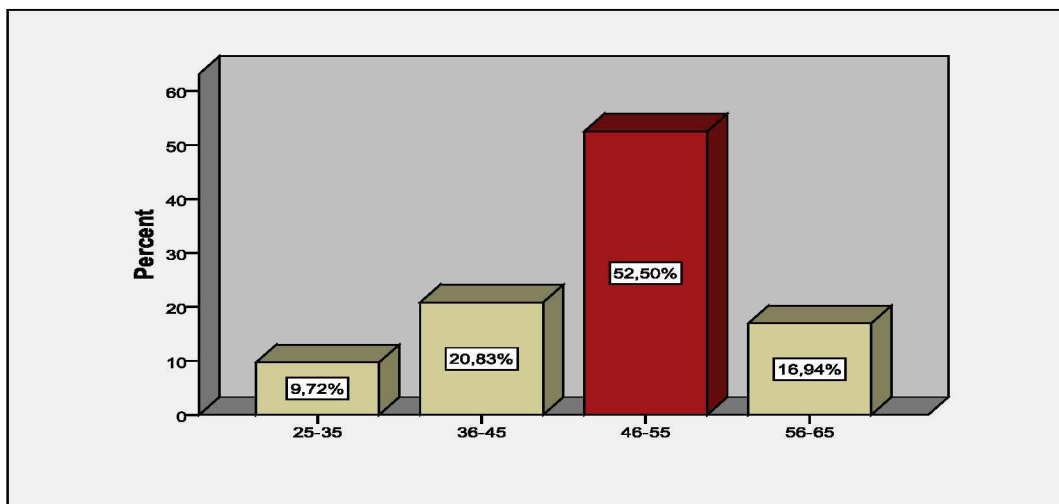
Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από 360 εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Λάρισας εκ των οποίων οι 230 (63,9%) ήταν γυναίκες και οι 130 (36,1%) ήταν άνδρες (βλ. γράφημα 1).

Γράφημα 1 Κατανομή σχετικών συχνοτήτων % των εκπαιδευτικών ως προς το φύλο (N=360)



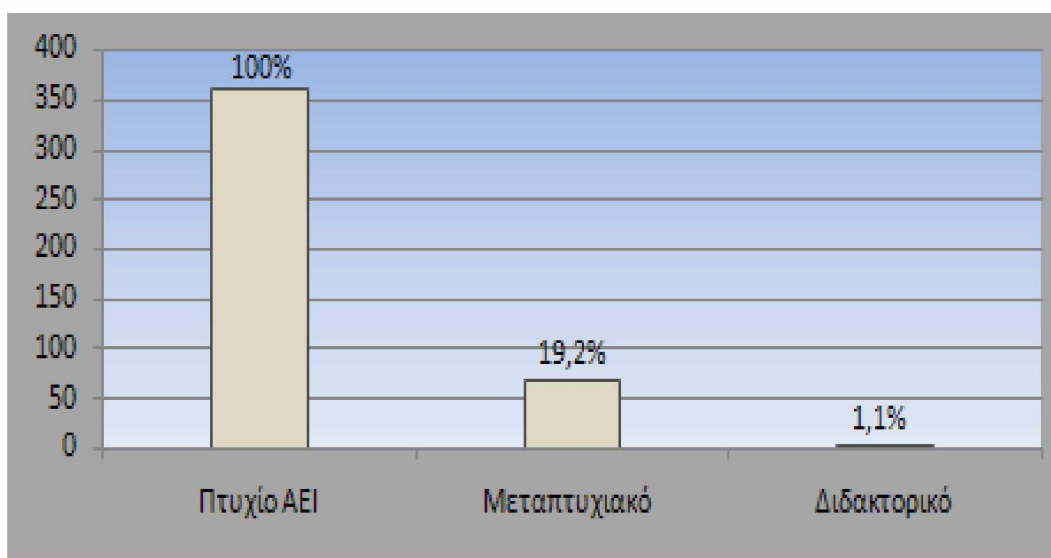
Ως προς την ηλικία των εκπαιδευτικών, η εικόνα του δείγματος κυμαινόταν ως εξής: το 52,5% ήταν ηλικίας από 46-55 ετών, το 20,8% ήταν ηλικίας από 36-45 ετών, το 16,9% ήταν από 56-65 ετών και το 9,7% ήταν από 25-35 ετών (βλ. γράφημα 2).

Γράφημα 2 Κατανομή σχετικών συχνοτήτων % των εκπαιδευτικών ως προς την ηλικία (N=360)



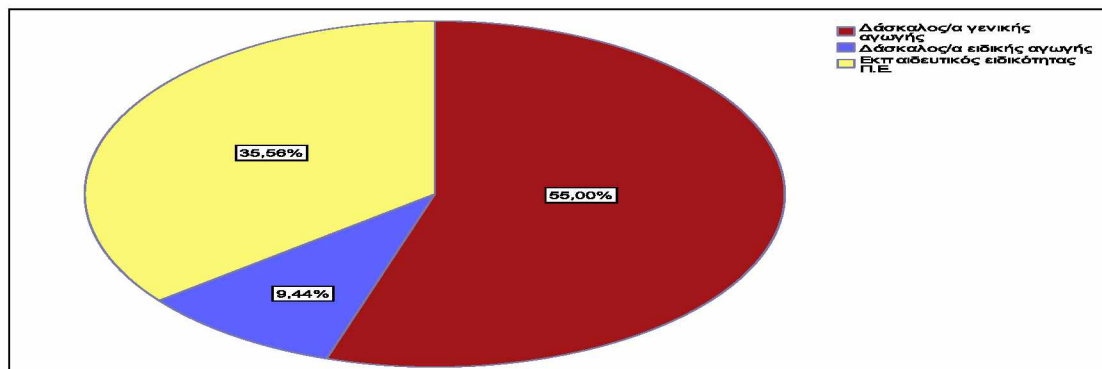
Ως προς το μορφωτικό επίπεδο, το 100% των εκπαιδευτικών έχουν πτυχίο ΑΕΙ, το 19,2% έχει μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών και το 1,1% έχει διδακτορικό τίτλο σπουδών (βλ. γράφημα 3).

Γράφημα 3 Κατανομή σχετικών συχνοτήτων % των εκπαιδευτικών ως προς το μορφωτικό επίπεδο (N=360)



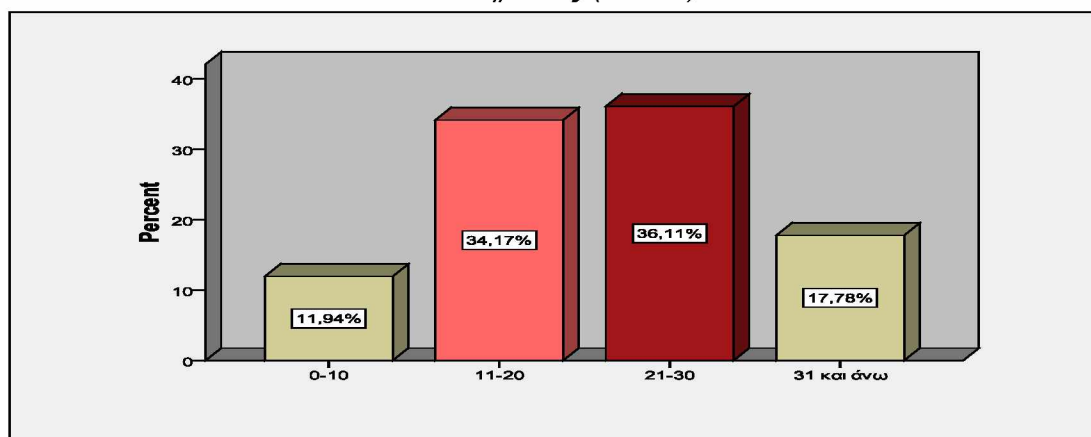
Ως προς την ειδικότητα των εκπαιδευτικών, το 55% ήταν δάσκαλοι γενικής αγωγής, το 35,6 ήταν εκπαιδευτικοί ειδικότητας Π.Ε. και το 9,4% ήταν δάσκαλοι ειδικής αγωγής (βλ. γράφημα 4).

Γράφημα 4 Κατανομή σχετικών συχνοτήτων % των εκπαιδευτικών ως προς την ειδικότητα (N=360)



Ως προς τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών, το 36,1% των εκπαιδευτικών έχει 21-30 έτη υπηρεσίας, το 34,2% έχει 11-20 έτη υπηρεσίας, το 17,8% έχει 31 και άνω έτη υπηρεσίας και το 11,9% έχει έως 10 έτη υπηρεσίας (βλ. γράφημα 5).

Γράφημα 5 Κατανομή σχετικών συχνοτήτων % των εκπαιδευτικών ως προς τα έτη υπηρεσίας (N=360)



5.2.2 Απόψεις των εκπαιδευτικών για ζητήματα αυτονομίας της σχολικής μονάδας

Οι ερωτήσεις 6-25 του ερωτηματολογίου αποσκοπούν στη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Λάρισας για ζητήματα αυτονομίας της σχολικής μονάδας. Στους ακόλουθους πίνακες παρουσιάζονται αναλυτικά τα ποσοστά των απαντήσεων των ερωτηθέντων.

Στην ερώτηση **«Σε ποιο βαθμό κατατάσσετε τις γνώσεις σας και την εμπειρία σας αναφορικά με τα ζητήματα αυτονομίας της σχολικής μονάδας»**, μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών (46,1%: απάντησαν καλό 34,2% και πολύ

καλό βαθμό 11,9%), αρκετοί απάντησαν ούτε μέτριο ούτε καλό βαθμό (22,8%), ενώ ένα άλλο ποσοστό εκπαιδευτικών (31,1%: απάντησαν μέτριο 20% και βασικό βαθμό 11,1%) (βλ. πίνακα 3).

Πίνακας 3 Κατανομή συχνοτήτων και σχετικών συχνοτήτων % των εκπαιδευτικών ως προς το βαθμό που κατατάσσουν τις γνώσεις και την εμπειρία τους αναφορικά με τα ζητήματα αυτονομίας της σχολικής μονάδας

| | Βασικό | Μέτριο | Ούτε μέτριο ούτε καλό | Καλό | Πολύ καλό |
|--|---------------|---------------|--------------------------|----------------|--------------|
| Σε ποιο βαθμό κατατάσσετε τις γνώσεις και την εμπειρία σας αναφορικά με τα ζητήματα αυτονομίας της σχολικής μονάδας; | 40 (11,1%) | 72 (20,0%) | 82 (22,8%) | 123 (34,2%) | 43 11,9% |

Στην ερώτηση **«Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι ανάγκες κάθε τοπικής κοινωνίας, οι συνθήκες ζωής σε αυτή και οι ιδιαιτερότητές της επηρεάζουν τη λειτουργία ενός σχολείου;»**, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (87,2%) θεωρεί αρκετά (59,4%) και πάρα πολύ (27,8%) ότι οι ανάγκες κάθε τοπικής κοινωνίας, οι συνθήκες ζωής σε αυτή και οι ιδιαιτερότητές της επηρεάζουν τη λειτουργία ενός σχολείου (βλ. πίνακα 4).

Πίνακας 4 Κατανομή συχνοτήτων και σχετικών συχνοτήτων % των εκπαιδευτικών ως προς το βαθμό που θεωρούν ότι οι ανάγκες της τοπικής κοινωνίας, οι συνθήκες ζωής σε αυτή και οι ιδιαιτερότητες της επηρεάζουν την λειτουργία ενός σχολείου

| | Καθόλου | Ελάχιστα | Μέτρια | Αρκετά | Πάρα πολύ |
|--|-------------|--------------|--------------|----------------|----------------|
| Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι ανάγκες κάθε τοπικής κοινωνίας, οι συνθήκες ζωής σε αυτή και οι ιδιαιτερότητές της επηρεάζουν τη λειτουργία ενός σχολείου; | 3 (0,8%) | 11 (3,1%) | 32 (8,9%) | 214 (59,4%) | 100 (27,8%) |

Στην ερώτηση **«Σε ποιο βαθμό θεωρείτε πως η διοίκηση της σχολικής μονάδας είναι χρήσιμο να επεκταθεί και σε αρμοδιότητες ευρύτερες από τις ήδη υπάρχουσες;»**, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (50,5%) θεωρεί αρκετά (43,3%) και πάρα πολύ (7,2%) χρήσιμο η διοίκηση της σχολικής μονάδας να επεκταθεί και σε αρμοδιότητες ευρύτερες από τις ήδη υπάρχουσες (βλ. πίνακα 5).

Πίνακας 5 Κατανομή συχνοτήτων και σχετικών συχνοτήτων % των εκπαιδευτικών ως προς το βαθμό που θεωρούν πως η διοίκηση της σχολικής μονάδας είναι χρήσιμο να επεκταθεί και σε αρμοδιότητες ευρύτερες από τις ήδη υπάρχουσες

| | Καθόλου | Ελάχιστα | Μέτρια | Αρκετά | Πάρα πολύ |
|---|---------------|---------------|---------------|----------------|--------------|
| Σε ποιο βαθμό θεωρείτε πως η διοίκηση της σχολικής μονάδας είναι χρήσιμο να επεκταθεί και σε αρμοδιότητες ευρύτερες από τις ήδη υπάρχουσες; | 50 (13,9%) | 51 (14,2%) | 77 (21,4%) | 156 (43,3%) | 26 (7,2%) |

Στην ερώτηση **«Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι υπάρχει η ανάγκη να μετατεθούν και να διαχυθούν αρμοδιότητες από την κεντρική διοίκηση του Υπουργείου Παιδείας προς τα κατώτερα στρώματα της διοικητικής ιεραρχίας της εκπαίδευσης»**, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (53,6%) θεωρεί αρκετά (39,2%) και πάρα πολύ (14,4%) την ανάγκη να μετατεθούν και να διαχυθούν αρμοδιότητες από την κεντρική διοίκηση του Υπουργείου Παιδείας προς τα κατώτερα στρώματα της διοικητικής ιεραρχίας της εκπαίδευσης (βλ. πίνακα 6).

Πίνακας 6 Κατανομή συχνοτήτων και σχετικών συχνοτήτων % των εκπαιδευτικών ως προς το βαθμό που θεωρούν ότι υπάρχει ανάγκη να μετατεθούν και να διαχυθούν αρμοδιότητες από την κεντρική διοίκηση του Υπουργείου Παιδείας προς τα κατώτερα στρώματα της διοικητικής ιεραρχίας της εκπαίδευσης

| | Καθόλου | Ελάχιστα | Μέτρια | Αρκετά | Πάρα πολύ |
|--|---------------|---------------|---------------|----------------|---------------|
| Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι υπάρχει η ανάγκη να μετατεθούν και να διαχυθούν αρμοδιότητες από την κεντρική διοίκηση του Υπουργείου Παιδείας προς τα κατώτερα στρώματα της διοικητικής ιεραρχίας της εκπαίδευσης; | 37 (10,3%) | 49 (13,6%) | 81 (22,5%) | 141 (39,2%) | 52 (14,4%) |

Στην ερώτηση **«Σε ποιο βαθμό θεωρείτε πως στη διοίκηση της σχολικής μονάδας πέρα από το διευθυντή αυτής και το Σύλλογο Διδασκόντων είναι χρήσιμο να εμπλέκονται και τοπικοί φορείς αλλά και οι γονείς, για παράδειγμα μέσω του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων;»**, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (59,2%) θεωρεί καθόλου (33,1%) και ελάχιστα (26,1%) χρήσιμο να εμπλέκονται τοπικοί φορείς αλλά και οι γονείς, για παράδειγμα μέσω του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων στη διοίκηση της σχολικής μονάδας πέρα από το διευθυντή αυτής και το Σύλλογο Διδασκόντων (βλ. πίνακα 7).

Πίνακας 7 Κατανομή συχνοτήτων και σχετικών συχνοτήτων % των εκπαιδευτικών ως προς το βαθμό που θεωρούν πως στη διοίκηση της σχολικής μονάδας πέρα από το διευθυντή αυτής και το Σύλλογο Διδασκόντων είναι χρήσιμο να εμπλέκονται και τοπικοί φορείς αλλά και οι γονείς, για παράδειγμα μέσω του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων

| | Καθόλου | Ελάχιστα | Μέτρια | Αρκετά | Πάρα πολύ |
|--|----------------|---------------|---------------|---------------|--------------|
| Σε ποιο βαθμό θεωρείτε πως στη διοίκηση της σχολικής μονάδας πέρα από το διευθυντή αυτής και το Σύλλογο Διδασκόντων είναι χρήσιμο να εμπλέκονται και τοπικοί φορείς αλλά και οι γονείς, για παράδειγμα μέσω του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων; | 119 (33,1%) | 94 (26,1%) | 77 (21,4%) | 48 (13,3%) | 22 (6,1%) |

Στην ερώτηση «**Σε ποιο βαθμό θεωρείτε πως ο Σύλλογος Διδασκόντων διαδραματίζει έναν πραγματικά αποφασιστικό ρόλο στη διοίκηση της σχολικής μονάδας;**», η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (72,2%) θεωρούν αρκετά (38,9%) και πάρα πολύ (33,3%) πώς ο Σύλλογος Διδασκόντων διαδραματίζει έναν πραγματικά αποφασιστικό ρόλο στη διοίκηση της σχολικής μονάδας (βλ. πίνακα 8).

Πίνακας 8 Κατανομή συχνοτήτων και σχετικών συχνοτήτων % των εκπαιδευτικών ως προς το βαθμό που θεωρούν πως ο Σύλλογος Διδασκόντων διαδραματίζει έναν πραγματικά αποφασιστικό ρόλο στη διοίκηση της σχολικής μονάδας

| | Καθόλου | Ελάχιστα | Μέτρια | Αρκετά | Πάρα πολύ |
|--|-------------|--------------|---------------|----------------|----------------|
| Σε ποιο βαθμό θεωρείτε πως ο Σύλλογος Διδασκόντων διαδραματίζει έναν πραγματικά αποφασιστικό ρόλο στη διοίκηση της σχολικής μονάδας; | 5 (1,4%) | 27 (7,5%) | 68 (18,9%) | 140 (38,9%) | 120 (33,3%) |

Στην ερώτηση «**Σε ποιο βαθμό θεωρείτε χρήσιμη την αλληλεπίδραση των σχολικών μονάδων με τους Οργανισμούς Τοπικής Αυτοδιοίκησης**», η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (63,9%) θεωρεί αρκετά (48,6%) και πάρα πολύ (15,3%) χρήσιμη την αλληλεπίδραση των σχολικών μονάδων με τους Οργανισμούς Τοπικής Αυτοδιοίκησης (βλ. πίνακα 9).

Πίνακας 9 Κατανομή συχνοτήτων και σχετικών συχνοτήτων % των εκπαιδευτικών ως προς το βαθμό που πιστεύουν ότι είναι χρήσιμη η αλληλεπίδραση των σχολικών μονάδων με τους Οργανισμούς Τοπικής Αυτοδιοίκησης

| | Καθόλου | Ελάχιστα | Μέτρια | Αρκετά | Πάρα πολύ |
|--|--------------|--------------|---------------|----------------|---------------|
| Σε ποιο βαθμό θεωρείτε χρήσιμη την αλληλεπίδραση των σχολικών μονάδων με τους Οργανισμούς Τοπικής Αυτοδιοίκησης; | 11 (3,1%) | 26 (7,2%) | 93 (25,8%) | 175 (48,6%) | 55 (15,3%) |

Στην ερώτηση **«Σε ποιο βαθμό θεωρείτε χρήσιμη τη δυνατότητα της σχολικής μονάδας να αποφασίζει εκείνη (μέσω της διοίκησής της και του Συλλόγου Διδασκόντων) για ζητήματα όπως η κατανομή των οικονομικών πόρων που της αναλογούν;»**, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (82,2%) θεωρεί αρκετά (47,5%) και πάρα πολύ (35,3%) χρήσιμη τη δυνατότητα της σχολικής μονάδας να αποφασίζει εκείνη (μέσω της διοίκησής της και του Συλλόγου Διδασκόντων) για ζητήματα όπως η κατανομή των οικονομικών πόρων που της αναλογούν (βλ. πίνακα 10).

Πίνακας 10 Κατανομή συχνοτήτων και σχετικών συχνοτήτων % των εκπαιδευτικών ως προς το βαθμό που θεωρούν χρήσιμη τη δυνατότητα της σχολικής μονάδας να αποφασίζει εκείνη (μέσω της διοίκησής της και του Συλλόγου Διδασκόντων) για ζητήματα όπως η κατανομή των οικονομικών πόρων που της αναλογούν

| | Καθόλου | Ελάχιστα | Μέτρια | Αρκετά | Πάρα πολύ |
|--|-------------|--------------|---------------|----------------|----------------|
| Σε ποιο βαθμό θεωρείτε χρήσιμη τη δυνατότητα της σχολικής μονάδας να αποφασίζει εκείνη (μέσω της διοίκησής της και του Συλλόγου Διδασκόντων) για ζητήματα όπως η κατανομή των οικονομικών πόρων που της αναλογούν; | 6 (1,7%) | 14 (3,9%) | 42 (11,7%) | 171 (47,5%) | 127 (35,3%) |

Στην ερώτηση **«Σε ποιο βαθμό θεωρείται ότι η δυνατότητα πρόσληψης-απόλυσης εκπαιδευτικού προσωπικού στις σχολικές μονάδες από τις ίδιες είναι αναγκαία;»**, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (80,3%) θεωρεί καθόλου (47,5%) και ελάχιστα (32,8%) αναγκαία την δυνατότητα πρόσληψης-απόλυσης εκπαιδευτικού προσωπικού στις σχολικές μονάδες από τις ίδιες (βλ. πίνακα 11).

Πίνακας 11 Κατανομή συχνοτήτων και σχετικών συχνοτήτων % των εκπαιδευτικών ως προς το βαθμό που θεωρούν ότι η δυνατότητα πρόσληψης-απόλυσης εκπαιδευτικού προσωπικού στις σχολικές μονάδες από τις ίδιες είναι αναγκαία

| | Καθόλου | Ελάχιστα | Μέτρια | Αρκετά | Πάρα πολύ |
|--|----------------|----------------|---------------|--------|-----------|
| Σε ποιο βαθμό θεωρείται ότι η δυνατότητα πρόσληψης-απόλυσης εκπαιδευτικού προσωπικού στις σχολικές μονάδες από τις ίδιες είναι αναγκαία; | 171 (47,5%) | 118 (32,8%) | 71 (19,7%) | | |

Στην ερώτηση **«Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με τον καθορισμό προγράμματος σπουδών από το Υπουργείο Παιδείας που να καθορίζει μόνο σε γενικές γραμμές την ύλη που πρέπει να διδαχθεί αφήνοντας στην κρίση της σχολικής μονάδας ειδικότερα ζητήματα της διδακτέας ύλης ανάλογα με τις ανάγκες της κοινωνίας και των μαθητών;»** η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (71,1%) συμφωνεί αρκετά (41,7%) και πάρα πολύ (29,4%) με τον καθορισμό προγράμματος σπουδών από το Υπουργείο Παιδείας που να καθορίζει μόνο σε γενικές γραμμές την ύλη που πρέπει να διδαχθεί αφήνοντας στην κρίση της σχολικής μονάδας ειδικότερα ζητήματα της διδακτέας ύλης ανάλογα με τις ανάγκες της κοινωνίας και των μαθητών (βλ. πίνακα 12).

Πίνακας 12 Κατανομή συχνοτήτων και σχετικών συχνοτήτων % των εκπαιδευτικών ως προς το βαθμό που συμφωνούν με τον καθορισμό προγράμματος σπουδών από το Υπουργείο Παιδείας που να καθορίζει μόνο σε γενικές γραμμές την ύλη που πρέπει να διδαχθεί αφήνοντας στην κρίση της σχολικής μονάδας ειδικότερα ζητήματα της διδακτέας ύλης ανάλογα με τις ανάγκες της κοινωνίας και των μαθητών

| | Καθόλου | Ελάχιστα | Μέτρια | Αρκετά | Πάρα πολύ |
|---|--------------|--------------|---------------|----------------|----------------|
| Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με τον καθορισμό προγράμματος σπουδών από το Υπουργείο Παιδείας που να καθορίζει μόνο σε γενικές γραμμές την ύλη που πρέπει να διδαχθεί αφήνοντας στην κρίση της σχολικής μονάδας ειδικότερα ζητήματα της διδακτέας ύλης ανάλογα με τις ανάγκες της κοινωνίας και των μαθητών; | 19 (5,3%) | 19 (5,3%) | 66 (18,3%) | 150 (41,7%) | 106 (29,4%) |

Στην ερώτηση **«Σε ποιο βαθμό θεωρείτε πως η σχολική μονάδα πέρα από τον καθορισμό της διδακτέας ύλης είναι χρήσιμο να μπορεί να επιλέξει και τα εγχειρίδια που θα χρησιμοποιούνται κατά την εκπαιδευτική διαδικασία;»**, η

πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (61,9%) θεωρεί αρκετά (44,7%) και πάρα πολύ (17,2%) χρήσιμο πως η σχολική μονάδα πέρα από τον καθορισμό της διδακτέας ύλης, να μπορεί να επιλέξει και τα εγχειρίδια που θα χρησιμοποιούνται κατά την εκπαιδευτική διαδικασία (βλ. πίνακα 13).

Πίνακας 13 Κατανομή συχνοτήτων και σχετικών συχνοτήτων % των εκπαιδευτικών ως προς το βαθμό που θεωρούν πως η σχολική μονάδα πέρα από τον καθορισμό της διδακτέας ύλης είναι χρήσιμο να μπορεί να επιλέξει και τα εγχειρίδια που θα χρησιμοποιούνται κατά την εκπαιδευτική διαδικασία

| | Καθόλου | Ελάχιστα | Μέτρια | Αρκετά | Πάρα πολύ |
|---|--------------|--------------|---------------|----------------|---------------|
| Σε ποιο βαθμό θεωρείτε πως η σχολική μονάδα πέρα από τον καθορισμό της διδακτέας ύλης είναι χρήσιμο να μπορεί να επιλέξει και τα εγχειρίδια που θα χρησιμοποιούνται κατά την εκπαιδευτική διαδικασία; | 20 (5,6%) | 33 (9,2%) | 84 (23,3%) | 161 (44,7%) | 62 (17,2%) |

Στην ερώτηση «**Σε ποιο βαθμό θα συμφωνούσατε με την προσαρμογή των εκπαιδευτικών στόχων αποκλειστικά σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών;**», η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (82,5%) συμφωνεί αρκετά (48,9%) και πάρα πολύ (33,6%) με την προσαρμογή των εκπαιδευτικών στόχων αποκλειστικά σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών(βλ. πίνακα 14).

Πίνακας 14 Κατανομή συχνοτήτων και σχετικών συχνοτήτων % των εκπαιδευτικών ως προς το βαθμό που θα συμφωνούσαν με την προσαρμογή των εκπαιδευτικών στόχων αποκλειστικά σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών

| | Καθόλου | Ελάχιστα | Μέτρια | Αρκετά | Πάρα πολύ |
|---|-------------|--------------|---------------|----------------|----------------|
| Σε ποιο βαθμό θα συμφωνούσατε με την προσαρμογή των εκπαιδευτικών στόχων αποκλειστικά σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών; | 6 (1,7%) | 14 (3,9%) | 43 (11,9%) | 176 (48,9%) | 121 (33,6%) |

Στην ερώτηση «**Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η ευχέρεια επέμβασης στο πρόγραμμα σπουδών, στους εκπαιδευτικούς στόχους και στα σχολικά εγχειρίδια από την εκάστοτε σχολική μονάδα θα είχε θετική επίδραση στην εκπαιδευτική διαδικασία;**», η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (71,1%) θεωρεί αρκετά (47,8%) και πάρα πολύ (23,9%) ότι η ευχέρεια επέμβασης στο πρόγραμμα σπουδών, στους εκπαιδευτικούς στόχους και στα σχολικά εγχειρίδια από την

εκάστοτε σχολική μονάδα θα είχε θετική επίδραση στην εκπαιδευτική διαδικασία (βλ. πίνακα 15).

Πίνακας 15 Κατανομή συχνοτήτων και σχετικών συχνοτήτων % των εκπαιδευτικών ως προς το βαθμό που πιστεύουν ότι η ευχέρεια επέμβασης στο πρόγραμμα σπουδών, στους εκπαιδευτικούς στόχους και στα σχολικά εγχειρίδια από την εκάστοτε σχολική μονάδα θα είχε θετική επίδραση στην εκπαιδευτική διαδικασία

| | Καθόλου | Ελάχιστα | Μέτρια | Αρκετά | Πάρα πολύ |
|--|--------------|--------------|---------------|----------------|---------------|
| Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η ευχέρεια επέμβασης στο πρόγραμμα σπουδών, στους εκπαιδευτικούς στόχους και στα σχολικά εγχειρίδια από την εκάστοτε σχολική μονάδα θα είχε θετική επίδραση στην εκπαιδευτική διαδικασία; | 10 (2,8%) | 23 (6,4%) | 69 (19,2%) | 172 (47,8%) | 86 (23,9%) |

Στην ερώτηση **«Σε ποιο βαθμό θα συμφωνούσατε με την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας αποκλειστικά από τρίτους φορείς και πρόσωπα;»**, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (65,8%) συμφωνεί ελάχιστα (23,6%) και καθόλου (42,2%) με την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας αποκλειστικά από τρίτους φορείς και πρόσωπα (βλ. πίνακα 16).

Πίνακας 16 Κατανομή συχνοτήτων και σχετικών συχνοτήτων % των εκπαιδευτικών ως προς το βαθμό που συμφωνούν με την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας αποκλειστικά από τρίτους φορείς και πρόσωπα

| | Καθόλου | Ελάχιστα | Μέτρια | Αρκετά | Πάρα πολύ |
|---|----------------|---------------|---------------|---------------|--------------|
| Σε ποιο βαθμό θα συμφωνούσατε με την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας αποκλειστικά από τρίτους φορείς και πρόσωπα; | 152 (42,2%) | 85 (23,6%) | 61 (16,9%) | 43 (11,9%) | 19 (5,3%) |

Στην ερώτηση **«Σε ποιο βαθμό είστε σύμφωνοι αναφορικά με την πρόβλεψη εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας;»**, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (50,2%) συμφωνεί αρκετά (35,8%) και πάρα πολύ (14,4%) αναφορικά με την πρόβλεψη εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας (βλ. πίνακα 17).

Πίνακας 17 Κατανομή συχνοτήτων και σχετικών συχνοτήτων % των εκπαιδευτικών ως προς το βαθμό που είναι σύμφωνοι αναφορικά με την πρόβλεψη εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας

| | Καθόλου | Ελάχιστα | Μέτρια | Αρκετά | Πάρα πολύ |
|---|--------------|---------------|---------------|----------------|---------------|
| Σε ποιο βαθμό είστε σύμφωνοι Αναφορικά με την πρόβλεψη εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας; | 34 (9,4%) | 53 (14,7%) | 92 (25,6%) | 129 (35,8%) | 52 (14,4%) |

Στην ερώτηση **«Σε ποιο βαθμό θεωρείτε την ανακοίνωση και δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων της διοίκησης της σχολικής μονάδας στην τοπική κοινωνία πρόβλεψη που μπορεί να έχει θετικό αντίκτυπο στη βελτίωση αυτής;»**, μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών (51%) θεωρεί αρκετά (44,4%) και πάρα πολύ (6,4%) την ανακοίνωση και δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων της διοίκησης της σχολικής μονάδας στην τοπική κοινωνία πρόβλεψη που μπορεί να έχει θετικό αντίκτυπο στη βελτίωση αυτής (βλ. πίνακα 18).

Πίνακας 18 Κατανομή συχνοτήτων και σχετικών συχνοτήτων % των εκπαιδευτικών ως προς το βαθμό που θεωρούν την ανακοίνωση και δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων της διοίκησης της σχολικής μονάδας στην τοπική κοινωνία πρόβλεψη που μπορεί να έχει θετικό αντίκτυπο στη βελτίωση αυτής

| | Καθόλου | Ελάχιστα | Μέτρια | Αρκετά | Πάρα πολύ |
|--|---------------|---------------|---------------|----------------|--------------|
| Σε ποιο βαθμό θεωρείτε την ανακοίνωση και δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων της διοίκησης της σχολικής μονάδας στην τοπική κοινωνία πρόβλεψη που μπορεί να έχει θετικό αντίκτυπο στη βελτίωση αυτής; | 47 (13,1%) | 64 (17,8%) | 66 (18,3%) | 160 (44,4%) | 23 (6,4%) |

Στην ερώτηση **«Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι υπάρχει η κατάλληλη γνώση και εκπαίδευση στα στελέχη των σχολικών μονάδων αλλά και στους λοιπούς εκπαιδευτικούς, ώστε να λαμβάνουν αποφάσεις σχετικά με την οικονομική διαχείριση της σχολικής μονάδας;»**, μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών (50,9%) θεωρεί ότι υπάρχει αρκετά (42,8%) και πάρα πολύ (8,1%) η κατάλληλη γνώση και εκπαίδευση στα στελέχη των σχολικών μονάδων αλλά και στους λοιπούς εκπαιδευτικούς, ώστε να λαμβάνουν αποφάσεις σχετικά με την οικονομική διαχείριση της σχολικής μονάδας (βλ. πίνακα 19).

Πίνακας 19 Κατανομή συχνοτήτων και σχετικών συχνοτήτων % των εκπαιδευτικών ως προς το βαθμό που θεωρούν ότι υπάρχει η κατάλληλη γνώση και εκπαίδευση στα στελέχη των σχολικών μονάδων αλλά και στους λοιπούς εκπαιδευτικούς, ώστε να λαμβάνουν αποφάσεις σχετικά με την οικονομική διαχείριση της σχολικής μονάδας;

| | Καθόλου | Ελάχιστα | Μέτρια | Αρκετά | Πάρα πολύ |
|--|--------------|---------------|---------------|----------------|--------------|
| Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι υπάρχει η κατάλληλη γνώση και εκπαίδευση στα στελέχη των σχολικών μονάδων αλλά και στους λοιπούς εκπαιδευτικούς, ώστε να λαμβάνουν αποφάσεις σχετικά με την οικονομική διαχείριση της σχολικής μονάδας; | 27 (7,5%) | 63 (17,5%) | 87 (24,2%) | 154 (42,8%) | 29 (8,1%) |

Στην ερώτηση **«Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι υπάρχει η κατάλληλη γνώση και εκπαίδευση στα στελέχη των σχολικών μονάδων αλλά και στους λοιπούς εκπαιδευτικούς, ώστε να λαμβάνουν αποφάσεις σχετικά με τους εκπαιδευτικούς στόχους της σχολικής μονάδας;»**, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (67,2%) θεωρεί αρκετά (50,3%) και πάρα πολύ (16,9%) ότι υπάρχει η κατάλληλη γνώση και εκπαίδευση στα στελέχη των σχολικών μονάδων αλλά και στους λοιπούς εκπαιδευτικούς, ώστε να λαμβάνουν αποφάσεις σχετικά με τους εκπαιδευτικούς στόχους της σχολικής μονάδας (βλ. πίνακα 20).

Πίνακας 20 Κατανομή συχνοτήτων και σχετικών συχνοτήτων % των εκπαιδευτικών ως προς το βαθμό που θεωρούν ότι υπάρχει η κατάλληλη γνώση και εκπαίδευση στα στελέχη των σχολικών μονάδων αλλά και στους λοιπούς εκπαιδευτικούς, ώστε να λαμβάνουν αποφάσεις σχετικά με τους εκπαιδευτικούς στόχους της σχολικής μονάδας

| | Καθόλου | Ελάχιστα | Μέτρια | Αρκετά | Πάρα πολύ |
|--|-------------|--------------|---------------|----------------|---------------|
| Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι υπάρχει η κατάλληλη γνώση και εκπαίδευση στα στελέχη των σχολικών μονάδων αλλά και στους λοιπούς εκπαιδευτικούς, ώστε να λαμβάνουν αποφάσεις σχετικά με τους εκπαιδευτικούς στόχους της σχολικής μονάδας; | 6 (1,7%) | 31 (8,6%) | 81 (22,5%) | 181 (50,3%) | 61 (16,9%) |

Στην ερώτηση **«Σε ποιο βαθμό θεωρείτε αναγκαία την προετοιμασία των σχολικών μονάδων σε περίπτωση αλλαγής του νομοθετικού πλαισίου των αρμοδιοτήτων της διοίκησής της;»**, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (68%) θεωρεί αρκετά (37,2%) και πάρα πολύ (30,8%) αναγκαία την προετοιμασία των

σχολικών μονάδων σε περίπτωση αλλαγής του νομοθετικού πλαισίου των αρμοδιοτήτων της διοίκησής της (βλ. πίνακα 21).

Πίνακας 21 Κατανομή συχνοτήτων και σχετικών συχνοτήτων % των εκπαιδευτικών ως προς το βαθμό που θεωρούν αναγκαία την προετοιμασία των σχολικών μονάδων σε περίπτωση αλλαγής του νομοθετικού πλαισίου των αρμοδιοτήτων της διοίκησής της

| | Καθόλου | Ελάχιστα | Μέτρια | Αρκετά | Πάρα πολύ |
|---|-------------|--------------|---------------|----------------|----------------|
| Σε ποιο βαθμό θεωρείτε αναγκαία την προετοιμασία των σχολικών μονάδων σε περίπτωση αλλαγής του νομοθετικού πλαισίου των αρμοδιοτήτων της διοίκησής της; | 6 (1,7%) | 31 (8,6%) | 78 (21,7%) | 134 (37,2%) | 111 (30,8%) |

Στην ερώτηση «**Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με την ευχέρεια επιλογής σχολικής μονάδας από τους γονείς;**», η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (53,6%) θεωρεί ελάχιστα (15,8%) και καθόλου (37,8%) με την ευχέρεια επιλογής σχολικής μονάδας από τους γονείς (βλ. πίνακα 22).

Πίνακας 22 Κατανομή συχνοτήτων και σχετικών συχνοτήτων % των εκπαιδευτικών ως προς το βαθμό που συμφωνούν με την ευχέρεια επιλογής σχολικής μονάδας από τους γονείς

| | Καθόλου | Ελάχιστα | Μέτρια | Αρκετά | Πάρα πολύ |
|---|----------------|---------------|---------------|---------------|--------------|
| Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με την ευχέρεια επιλογής σχολικής μονάδας από τους γονείς; | 136 (37,8%) | 57 (15,8%) | 78 (21,7%) | 62 (17,2%) | 27 (7,5%) |

5.2.3 Τα περιγραφικά στατιστικά μέτρα των απόψεων των εκπαιδευτικών για τις μεταβλητές αυτονομίας της σχολικής μονάδας

Τα αποτελέσματα του πίνακα 23 δείχνουν πως οι εκπαιδευτικοί του δείγματος επιθυμούν στην πλειοψηφία τους, να τους δίνεται περισσότερη παιδαγωγική αυτονομία (Μ.Ο.:3,84 & Τ.Α.:0,76), οικονομική αυτονομία (Μ.Ο.:3,68 & Τ.Α.:0,78) και διοικητική αυτονομία (Μ.Ο.:3,19 & Τ.Α.:0,78). Διαπιστώθηκε ότι δεν επιθυμούν την αυτονομία πρόσληψης-απόλυσης εκπαιδευτικού προσωπικού (Μ.Ο.:1,72 & Τ.Α.:0,77) και επιθυμούν σε μέτριο επίπεδο την αυτονομία και αξιολόγηση (Μ.Ο.:2,86 & Τ.Α.:0,90).

Πίνακας 23 Τα Περιγραφικά στατιστικά μέτρα των απόψεων των εκπαιδευτικών για τις μεταβλητές αυτονομίας της σχολικής μονάδας (N=360)

| | Μέσος όρος | Τυπική απόκλιση | Επικρατούσα τιμή |
|---|------------|-----------------|------------------|
| Διοικητική Αυτονομία | 3,1958 | ,78183 | 3,75 |
| Παιδαγωγική Αυτονομία | 3,8403 | ,76722 | 4,00 |
| Οικονομική Αυτονομία | 3,6861 | ,78643 | 4,00 |
| Αυτονομία & Αξιολόγηση | 2,8630 | ,90788 | 3,33 |
| Αυτονομία Πρόσληψης-Απόλυσης Εκπαιδευτικού Προσωπικού | 1,7222 | ,77248 | 1,00 |

Αναλυτικά στον ακόλουθο πίνακα 24 τα αποτελέσματα δείχνουν πως οι εκπαιδευτικοί του δείγματος επιθυμούν στην πλειοψηφία τους να τους δίνεται περισσότερη παιδαγωγική αυτονομία (84,5%: αρκετά 47,8% και πάρα πολύ 36,7%), οικονομική αυτονομία (71,4%: αρκετά 50% και πάρα πολύ 21,4%) και διοικητική αυτονομία (55,5%: αρκετά 44,4% και πάρα πολύ 11,1%). Δεν επιθυμούν να τους δίνεται αυτονομία Πρόσληψης-Απόλυσης Εκπαιδευτικού Προσωπικού από την ίδια την σχολική μονάδα (80,3%: καθόλου 47,5% και ελάχιστα 32,8%) και επιθυμούν μέτρια προς περισσότερο την αυτονομία και αξιολόγηση (67,8%: μέτρια 41,4% & αρκετά 26,4%)

Πίνακας 24 Κατανομή συχνότητας και σχετικών % των απόψεων των εκπαιδευτικών για τις μεταβλητές αυτονομίας της σχολικής μονάδας

| | Καθόλου | Ελάχιστα | Μέτρια | Αρκετά | Πάρα πολύ |
|---|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| Διοικητική Αυτονομία | 1 (0,3%) | 36 (10,0%) | 123 (34,2%) | 160 (44,4%) | 40 (11,1%) |
| Παιδαγωγική Αυτονομία | | 15 (4,2%) | 41 (11,4%) | 172 (47,8%) | 132 (36,7%) |
| Οικονομική Αυτονομία | 1 (,3%) | 18 (5,0%) | 84 (23,3%) | 180 (50,0%) | 77 (21,4%) |
| Αυτονομία και Αξιολόγηση | 15 (4,2%) | 76 (21,1%) | 148 (41,1%) | 95 (26,4%) | 26 (7,2%) |
| Αυτονομία Πρόσληψης-Απόλυσης Εκπαιδευτικού Προσωπικού | 171 (47,5%) | 118 (32,8%) | 71 (19,7%) | | |

5.3 ΕΠΑΓΩΓΙΚΗ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται οι στατιστικές συσχετίσεις των δημογραφικών και επαγγελματικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών ως προς τις απόψεις τους για ζητήματα αυτονομίας της σχολικής μονάδας.

5.3.1 Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για ζητήματα αυτονομίας της σχολικής μονάδας ως προς το φύλο τους

Στον πίνακα 25 παρουσιάζεται το μέσο της κατάταξης των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με ζητήματα αυτονομίας της σχολικής μονάδας ως προς το φύλο. Ο πίνακας 26 με τα αποτελέσματα του ελέγχου Mann-Whitney-Wilcoxon είναι αυτός που μας ενδιαφέρει.

Πίνακας 25 Το μέσο της κατάταξης των απόψεων των εκπαιδευτικών των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με ζητήματα αυτονομίας της σχολικής μονάδας ως προς το φύλο τους (N=360)

| | Φύλο | N | Μέσο κατάταξης |
|---|---------|-----|----------------|
| Διοικητική Αυτονομία | Ανδρας | 130 | 183,79 |
| | Γυναίκα | 230 | 178,64 |
| Παιδαγωγική Αυτονομία | Ανδρας | 130 | 172,59 |
| | Γυναίκα | 230 | 184,97 |
| Οικονομική Αυτονομία | Ανδρας | 130 | 179,15 |
| | Γυναίκα | 230 | 181,27 |
| Αυτονομία και Αξιολόγηση | Ανδρας | 130 | 171,78 |
| | Γυναίκα | 230 | 185,43 |
| Αυτονομία Πρόσληψης-Απόλυσης Εκπαιδευτικού Προσωπικού | Ανδρας | 130 | 179,33 |
| | Γυναίκα | 230 | 181,16 |

Πίνακας 26 Αποτελέσματα ελέγχου Mann-Whitney-Wilcoxon για τις απόψεις των εκπαιδευτικών των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με ζητήματα αυτονομίας της σχολικής μονάδας ως προς το φύλο τους

| | Mann-Whitney U | Wilcoxon W | Z | p-value |
|---|----------------|------------|--------|---------|
| Διοικητική Αυτονομία | 14522,000 | 41087,000 | -,453 | ,650 |
| Παιδαγωγική Αυτονομία | 13922,000 | 22437,000 | -1,091 | ,275 |
| Οικονομική Αυτονομία | 14774,000 | 23289,000 | -,190 | ,850 |
| Αυτονομία και Αξιολόγηση | 13816,500 | 22331,500 | -1,203 | ,229 |
| Αυτονομία Πρόσληψης-Απόλυσης Εκπαιδευτικού Προσωπικού | 14798,000 | 23313,000 | -,174 | ,862 |

a. GroupingVariable: Φύλο

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων του πίνακα 26 έδειξε **ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με ζητήματα αυτονομία της σχολικής μονάδας ως προς το φύλο τους.** Συγκεκριμένα:

- Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διοικητική αυτονομία της σχολικής μονάδας ως προς το φύλο τους ($p=0.650>0.05$).
- Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την παιδαγωγική αυτονομία της σχολικής μονάδας ως προς το φύλο τους ($p=0.275>0.05$).
- Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την οικονομική αυτονομία της σχολικής μονάδας ως προς το φύλο τους ($p=0.850>0.05$).
- Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αυτονομία και αξιολόγηση της σχολικής μονάδας ως προς το φύλο τους ($p=0.229>0.05$).
- Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αυτονομία πρόσληψης-απόλυσης εκπαιδευτικού προσωπικού της σχολικής μονάδας ως προς το φύλο τους ($p=0.862>0.05$).

Συνεπώς αποδεχόμαστε την «Μηδενική Υπόθεση (1): Δεν υπάρχει στατιστική σημαντική διαφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών για ζητήματα αυτονομίας της σχολικής μονάδας («Διοικητική Αυτονομία», «Παιδαγωγική Αυτονομία», «Αυτονομία και Αξιολόγηση», «Οικονομική Αυτονομία» και «Αυτονομία πρόσληψης-απόλυσης εκπαιδευτικού προσωπικού») ως προς το φύλο τους.»

5.3.2 Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για ζητήματα αυτονομίας της σχολικής μονάδας ως προς την ηλικία τους

Στον πίνακα 27 παρουσιάζεται το μέσο κατάταξης των απόψεων των εκπαιδευτικών για ζητήματα αυτονομίας της σχολικής μονάδας ως προς την ηλικία τους. Ο πίνακας 28 αποτελέσματα του Kruskal-Wallis H είναι αυτός που μας ενδιαφέρει.

Πίνακας 27 Το μέσο κατάταξης των απόψεων των εκπαιδευτικών για ζητήματα αυτονομίας της σχολικής μονάδας ως προς την ηλικία τους (N=360)

| | Ηλικία | N | Μέσο κατάταξης |
|---|--------|-----|----------------|
| Διοικητική Αυτονομία | 25-35 | 35 | 184,56 |
| | 36-45 | 75 | 200,56 |
| | 46-55 | 189 | 165,82 |
| | 56-65 | 61 | 198,98 |
| Παιδαγωγική Αυτονομία | 25-35 | 35 | 183,54 |
| | 36-45 | 75 | 184,67 |
| | 46-55 | 189 | 174,46 |
| | 56-65 | 61 | 192,34 |
| Οικονομική Αυτονομία | 25-35 | 35 | 153,09 |
| | 36-45 | 75 | 192,41 |
| | 46-55 | 189 | 185,92 |
| | 56-65 | 61 | 164,80 |
| Αυτονομία και Αξιολόγηση | 25-35 | 35 | 165,53 |
| | 36-45 | 75 | 195,93 |
| | 46-55 | 189 | 172,47 |
| | 56-65 | 61 | 195,01 |
| Αυτονομία Πρόσληψης-Απόλυσης Εκπαιδευτικού Προσωπικού | 25-35 | 35 | 203,67 |
| | 36-45 | 75 | 183,23 |
| | 46-55 | 189 | 173,10 |
| | 56-65 | 61 | 186,77 |

Πίνακας 28 Αποτελέσματα του Kruskal-Wallis H για τις απόψεις των εκπαιδευτικών για ζητήματα αυτονομίας της σχολικής μονάδας ως προς την ηλικία τους

| | Chi-Square | df | p-value |
|---|------------|----|---------|
| Διοικητική Αυτονομία | 8,603 | 3 | ,055 |
| Παιδαγωγική Αυτονομία | 1,598 | 3 | ,660 |
| Οικονομική Αυτονομία | 5,545 | 3 | ,136 |
| Αυτονομία και Αξιολόγηση | 4,744 | 3 | ,192 |
| Αυτονομία Πρόσληψης-Απόλυσης Εκπαιδευτικού Προσωπικού | 3,486 | 3 | ,323 |
| a. KruskalWallisTest | | | |
| b. GroupingVariable: Ηλικία | | | |

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων του πίνακα 28 έδειξε **ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με ζητήματα αυτονομίας της σχολικής μονάδας ως προς την ηλικία τους.** Συγκεκριμένα:

- Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διοικητική αυτονομία της σχολικής μονάδας ως προς την ηλικία

τους($p=0.055>0.05$).

- Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την παιδαγωγική αυτονομία της σχολικής μονάδας ως προς την ηλικία τους($p=0.660>0.05$).

- Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την οικονομική αυτονομία της σχολικής μονάδας ως προς την ηλικία τους($p=0.136>0.05$).

- Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αυτονομία και αξιολόγηση της σχολικής μονάδας ως προς την ηλικία τους($p=0.192>0.05$).

- Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αυτονομία πρόσληψης-απόλυσης εκπαιδευτικού προσωπικού της σχολικής μονάδας ως προς την ηλικία τους($p=0.323>0.05$).

Συνεπώς αποδεχόμαστε την «Μηδενική Υπόθεση (2): Δεν υπάρχει στατιστική σημαντική διαφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών για ζητήματα αυτονομίας της σχολικής μονάδας («Διοικητική Αυτονομία», «Παιδαγωγική Αυτονομία», «Αυτονομία και Αξιολόγηση», «Οικονομική Αυτονομία» και «Αυτονομία πρόσληψης-απόλυσης εκπαιδευτικού προσωπικού») ως προς την ηλικία τους.»

5.3.3 Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για ζητήματα αυτονομίας της σχολικής μονάδας ως προς τα έτη υπηρεσίας

Στον πίνακα 29 παρουσιάζεται το μέσο κατάταξης των απόψεων των εκπαιδευτικών για ζητήματα αυτονομίας της σχολικής μονάδας ως προς τα έτη υπηρεσίας τους. Ο πίνακας 30 αποτελέσματα του Kruskal-Wallis H είναι αυτός που μας ενδιαφέρει.

Πίνακας 29 Το μέσο κατάταξης των απόψεων των εκπαιδευτικών για ζητήματα αυτονομίας της σχολικής μονάδας ως προς τα έτη υπηρεσίας (N=360)

| | Έτη προϋπηρεσίας | N | Μέσο κατάταξης |
|-----------------------|------------------|-----|----------------|
| Διοικητική Αυτονομία | 0-10 | 43 | 160,22 |
| | 11-20 | 123 | 190,79 |
| | 21-30 | 130 | 192,47 |
| | 31 και άνω | 64 | 150,03 |
| Παιδαγωγική Αυτονομία | 0-10 | 43 | 150,86 |
| | 11-20 | 123 | 188,61 |

| | | | |
|---|------------|-----|--------|
| | 21-30 | 130 | 186,35 |
| | 31 και άνω | 64 | 172,94 |
| Οικονομική Αυτονομία | 0-10 | 43 | 183,00 |
| | 11-20 | 123 | 187,17 |
| | 21-30 | 130 | 171,85 |
| | 31 και άνω | 64 | 183,56 |
| Αυτονομία και Αξιολόγηση | 0-10 | 43 | 188,10 |
| | 11-20 | 123 | 181,12 |
| | 21-30 | 130 | 183,98 |
| | 31 και άνω | 64 | 167,13 |
| Αυτονομία Πρόσληψης-Απόλυσης Εκπαιδευτικού Προσωπικού | 0-10 | 43 | 180,87 |
| | 11-20 | 123 | 171,85 |
| | 21-30 | 130 | 191,52 |
| | 31 και άνω | 64 | 174,49 |

Πίνακας 30 Αποτελέσματα του Kruskal- Wallis H για τις απόψεις των εκπαιδευτικών για ζητήματα αυτονομίας της σχολικής μονάδας ως προς τα έτη υπηρεσίας τους

| | Chi-Square | df | p-value |
|---|------------|----|-------------|
| Διοικητική Αυτονομία | 10,135 | 3 | ,017 |
| Παιδαγωγική Αυτονομία | 5,048 | 3 | ,168 |
| Οικονομική Αυτονομία | 1,549 | 3 | ,671 |
| Αυτονομία και Αξιολόγηση | 1,453 | 3 | ,693 |
| Αυτονομία Πρόσληψης-Απόλυσης Εκπαιδευτικού Προσωπικού | 2,964 | 3 | ,397 |
| a. KruskalWallisTest | | | |
| b. GroupingVariable: Έτη προϋπηρεσίας | | | |

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων του πίνακα 30 έδειξε **ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών μόνο στη διοικητική αυτονομία της σχολικής μονάδας ως προς τα έτη υπηρεσίας τους.** Συγκεκριμένα:

- **Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την διοικητική αυτονομία της σχολικής μονάδας ως προς τα έτη υπηρεσίας τους ($p=0.017<0.05$), με τους εκπαιδευτικούς που έχουν 11-20 και 21-30 έτη υπηρεσίας να θέλουν περισσότερη διοικητική αυτονομία (βλ. γράφημα 6).**
- Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την παιδαγωγική αυτονομία της σχολικής μονάδας ως προς τα έτη υπηρεσίας τους ($p=0.168>0.05$).
- Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών

σχετικά με την οικονομική αυτονομία της σχολικής μονάδας ως προς τα έτη υπηρεσίας τους ($p=0.671>0.05$).

- Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αυτονομία και αξιολόγηση της σχολικής μονάδας ως προς τα έτη υπηρεσίας τους ($p=0.693>0.05$).

- Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αυτονομία πρόσληψης-απόλυσης εκπαιδευτικού προσωπικού της σχολικής μονάδας ως προς τα έτη υπηρεσίας τους ($p=0.397>0.05$).

Συνεπώς αποδεχόμαστε την «Εναλλακτική Υπόθεση (3): Υπάρχει στατιστική σημαντική διαφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών για ζητήματα αυτονομίας της σχολικής μονάδας («Διοικητική Αυτονομία») ως προς τα έτη υπηρεσίας τους.»

5.3.4 Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για ζητήματα αυτονομίας της σχολικής μονάδας ως προς το μορφωτικό τους επίπεδο

Στον πίνακα 31 παρουσιάζεται το μέσο κατάταξης των απόψεων των εκπαιδευτικών για ζητήματα αυτονομίας της σχολικής μονάδας ως προς το μορφωτικό τους επίπεδο. Ο πίνακας 32 αποτελέσματα του Kruskal-Wallis H είναι αυτός που μας ενδιαφέρει.

Πίνακας 31 Το μέσο κατάταξης των απόψεων των εκπαιδευτικών για ζητήματα αυτονομίας της σχολικής μονάδας ως προς το μορφωτικό τους επίπεδο (N=360)

| | Μορφωτικό επίπεδο | N | Μέσο κατάταξης |
|---|-------------------|-----|----------------|
| Διοικητική Αυτονομία | Πτυχίο ΑΕΙ | 287 | 172,30 |
| | Μεταπτυχιακό | 69 | 205,94 |
| | Διδακτορικό | 4 | 329,63 |
| Παιδαγωγική Αυτονομία | Πτυχίο ΑΕΙ | 287 | 177,57 |
| | Μεταπτυχιακό | 69 | 185,12 |
| | Διδακτορικό | 4 | 310,63 |
| Οικονομική Αυτονομία | Πτυχίο ΑΕΙ | 287 | 179,04 |
| | Μεταπτυχιακό | 69 | 186,70 |
| | Διδακτορικό | 4 | 178,13 |
| Αυτονομία και Αξιολόγηση | Πτυχίο ΑΕΙ | 287 | 171,76 |
| | Μεταπτυχιακό | 69 | 213,07 |
| | Διδακτορικό | 4 | 245,63 |
| Αυτονομία Πρόσληψης-Απόλυσης Εκπαιδευτικού Προσωπικού | Πτυχίο ΑΕΙ | 287 | 176,28 |
| | Μεταπτυχιακό | 69 | 193,78 |
| | Διδακτορικό | 4 | 254,13 |

Πίνακας 32 Ανάλυση διακύμανσης των απόψεων των εκπαιδευτικών για ζητήματα αυτονομίας της σχολικής μονάδας ως προς το μορφωτικό τους επίπεδο

| | Chi-Square | df | p-value |
|---|------------|----|-------------|
| Διοικητική Αυτονομία | 14,248 | 2 | ,001 |
| Παιδαγωγική Αυτονομία | 6,701 | 2 | ,035 |
| Οικονομική Αυτονομία | ,317 | 2 | ,853 |
| Αυτονομία και Αξιολόγηση | 10,478 | 2 | ,005 |
| Αυτονομία Πρόσληψης-Απόλυσης Εκπαιδευτικού Προσωπικού | 4,231 | 2 | ,121 |
| a. KruskalWallisTest | | | |
| b. GroupingVariable: Μορφωτικό επίπεδο | | | |

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων του πίνακα 32 έδειξε **ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών στη διοικητική αυτονομία, στην παιδαγωγική αυτονομία, στην αυτονομία και αξιολόγηση της σχολικής μονάδας ως προς το μορφωτικό τους επίπεδο.** Συγκεκριμένα:

- **Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την διοικητική αυτονομία της σχολικής μονάδας ως προς το μορφωτικό τους επίπεδο ($p=0.001<0.05$), με τους εκπαιδευτικούς που έχουν διδακτορικό να θέλουν περισσότερη διοικητική αυτονομία.**
- **Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την παιδαγωγική αυτονομία της σχολικής μονάδας ως προς το μορφωτικό τους επίπεδο ($p=0.035<0.05$) με τους εκπαιδευτικούς που έχουν διδακτορικό να θέλουν περισσότερη παιδαγωγική αυτονομία.**
- Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την οικονομική αυτονομία της σχολικής μονάδας ως προς το μορφωτικό τους επίπεδο ($p=0.853>0.05$).
- **Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αυτονομία και αξιολόγηση της σχολικής μονάδας ως προς το μορφωτικό τους επίπεδο ($p=0.05\leq 0.05$), με τους εκπαιδευτικούς που έχουν διδακτορικό να θέλουν περισσότερη αυτονομία και αξιολόγηση.**
- Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών

σχετικά με την αυτονομία πρόσληψης-απόλυσης εκπαιδευτικού προσωπικού της σχολικής μονάδας ως προς το μορφωτικό τους επίπεδο ($p=0.121>0.05$).

Συνεπώς αποδεχόμαστε την «Εναλλακτική Υπόθεση (4): Υπάρχει στατιστική σημαντική διαφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών για ζητήματα αυτονομίας της σχολικής μονάδας («Διοικητική Αυτονομία», «Παιδαγωγική Αυτονομία», «Αυτονομία και Αξιολόγηση») ως προς το μορφωτικό τους επίπεδο.

5.3.5 Συσχέτιση των γνώσεων και εμπειριών των εκπαιδευτικών αναφορικά με ζητήματα αυτονομίας της σχολικής μονάδας με το βαθμό που θεωρούν ότι υπάρχει η κατάλληλη γνώση και εκπαίδευση στα στελέχη-εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων ώστε να λαμβάνουν αποφάσεις σχετικά με τους εκπαιδευτικούς στόχους της σχολικής μονάδας.

Όπως διαπιστώνεται από τον πίνακα 33 δεν υπάρχει κάποια στατιστική συσχέτιση μεταξύ των γνώσεων και εμπειριών των εκπαιδευτικών αναφορικά με ζητήματα αυτονομίας της σχολικής μονάδας με το βαθμό που θεωρούν ότι υπάρχει η κατάλληλη γνώση και εκπαίδευση στα στελέχη-εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων ώστε να λαμβάνουν αποφάσεις σχετικά με τους εκπαιδευτικούς στόχους της σχολικής μονάδας ($p=0.127>0.05$).

Πίνακας 33 Συσχέτιση μεταβλητών με τον Δείκτη Spearman

| | | Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι υπάρχει η κατάλληλη γνώση και εκπαίδευση στα στελέχη των σχολικών μονάδων αλλά και στους λοιπούς εκπαιδευτικούς, ώστε να λαμβάνουν αποφάσεις σχετικά με τους εκπαιδευτικούς στόχους της σχολικής μονάδας; |
|--|-------------------------|--|
| Σε ποιο βαθμό θα κατατάσσετε τις γνώσεις σας και την εμπειρία σας αναφορικά με τα ζητήματα αυτονομίας της σχολικής μονάδας; | Correlation Coefficient | 1,000 |
| | Sig. (2-tailed) | ,081 |
| Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι υπάρχει η κατάλληλη γνώση και εκπαίδευση στα στελέχη των σχολικών μονάδων αλλά και στους λοιπούς εκπαιδευτικούς, ώστε να λαμβάνουν αποφάσεις σχετικά με τους εκπαιδευτικούς στόχους της σχολικής μονάδας; | Correlation Coefficient | ,081 |
| | Sig. (2-tailed) | ,127 |

Συνεπώς αποδεχόμαστε την «Μηδενική Υπόθεση (5): Δεν υπάρχει συσχέτιση των γνώσεων και εμπειριών των εκπαιδευτικών αναφορικά με ζητήματα αυτονομίας της σχολικής μονάδας με το βαθμό που θεωρούν ότι υπάρχει η κατάλληλη γνώση και εκπαίδευση στα στελέχη-εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων ώστε να λαμβάνουν αποφάσεις σχετικά με τους εκπαιδευτικούς στόχους της σχολικής μονάδας.»

Συμπερασματικά και συγκεντρωτικά: Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Λάρισας σχετικά με ζητήματα αυτονομίας της σχολικής μονάδας.

Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από 360 εκπαιδευτικούς εκ των οποίων οι 230 (63,9%) ήταν γυναίκες και οι 130 (36,1%) ήταν άνδρες. Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών ήταν ηλικίας από 46-55 ετών (52,5%) απόφοιτοι κυρίως κάποιου Ανώτερου Εκπαιδευτικού Ιδρύματος-AEI (100%) και το 19,2% να έχει μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών. Ως προς τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών, το 36,1% των εκπαιδευτικών έχει 21-30 έτη υπηρεσίας, και το 34,2% έχει 11-20 έτη υπηρεσίας. Τέλος, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (55%) ήταν δάσκαλοι γενικής αγωγής.

Σχετικά με το βαθμό που κατατάσσουν τις γνώσεις τους και την εμπειρία τους αναφορικά με ζητήματα αυτονομίας της σχολικής μονάδας διαπιστώθηκε ότι ένα μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών (46,1%) απάντησαν σε καλό και πολύ καλό βαθμό, αρκετοί εκπαιδευτικοί (22,8%), απάντησαν ούτε μέτριο ούτε καλό βαθμό ενώ ένα άλλο ποσοστό εκπαιδευτικών (31,1%) απάντησαν μέτριο και βασικό βαθμό

Σύμφωνα με την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών όσον αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με ζητήματα αυτονομίας διαπιστώθηκε ότι θεωρούν «αρκετά» και «πάρα πολύ»:

- (87,2%) ότι οι ανάγκες κάθε τοπικής κοινωνίας, οι συνθήκες ζωής σε αυτή και οι ιδιαιτερότητές της επηρεάζουν τη λειτουργία ενός σχολείου
- (82,5%) με την προσαρμογή των εκπαιδευτικών στόχων αποκλειστικά σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών
- (82,2%) χρήσιμη τη δυνατότητα της σχολικής μονάδας να αποφασίζει εκείνη (μέσω της διοίκησης της και του Συλλόγου Διδασκόντων) για ζητήματα όπως η

κατανομή των οικονομικών πόρων που της αναλογούν

- (72,2%) πώς ο Σύλλογος Διδασκόντων διαδραματίζει έναν πραγματικά αποφασιστικό ρόλο στη διοίκηση της σχολικής μονάδας
- (71,1%) με τον καθορισμό προγράμματος σπουδών από το Υπουργείο Παιδείας που να καθορίζει μόνο σε γενικές γραμμές την ύλη που πρέπει να διδαχθεί αφήνοντας στην κρίση της σχολικής μονάδας ειδικότερα ζητήματα της διδακτέας ύλης ανάλογα με τις ανάγκες της κοινωνίας και των μαθητών
- (71,1%) ότι η ευχέρεια επέμβασης στο πρόγραμμα σπουδών, στους εκπαιδευτικούς στόχους και στα σχολικά εγχειρίδια από την εκάστοτε σχολική μονάδα θα είχε θετική επίδραση στην εκπαιδευτική διαδικασία
- (68%) αναγκαία την προετοιμασία των σχολικών μονάδων σε περίπτωση αλλαγής του νομοθετικού πλαισίου των αρμοδιοτήτων της διοίκησής της
- (67,2%) ότι υπάρχει η κατάλληλη γνώση και εκπαίδευση στα στελέχη των σχολικών μονάδων αλλά και στους λοιπούς εκπαιδευτικούς, ώστε να λαμβάνουν αποφάσεις σχετικά με τους εκπαιδευτικούς στόχους της σχολικής μονάδας
- (63,9%) χρήσιμη την αλληλεπίδραση των σχολικών μονάδων με τους Οργανισμούς Τοπικής Αυτοδιοίκησης
- (61,9%) χρήσιμο πως η σχολική μονάδα πέρα από τον καθορισμό της διδακτέας ύλης, να μπορεί να επιλέξει και τα εγχειρίδια που θα χρησιμοποιούνται κατά την εκπαιδευτική διαδικασία
- (53,6%) την ανάγκη να μετατεθούν και να διαχυθούν αρμοδιότητες από την κεντρική διοίκηση του Υπουργείου Παιδείας προς τα κατώτερα στρώματα της διοικητικής ιεραρχίας της εκπαίδευσης
- (51%) την ανακοίνωση και δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων της διοίκησης της σχολικής μονάδας στην τοπική κοινωνία πρόβλεψη που μπορεί να έχει θετικό αντίκτυπο στη βελτίωση αυτής
- (50,9%) ότι υπάρχει η κατάλληλη γνώση και εκπαίδευση στα στελέχη των σχολικών μονάδων αλλά και στους λοιπούς εκπαιδευτικούς, ώστε να λαμβάνουν αποφάσεις σχετικά με την οικονομική διαχείριση της σχολικής μονάδας
- (50,5%) χρήσιμο η διοίκηση της σχολικής μονάδας να επεκταθεί και σε αρμοδιότητες ευρύτερες από τις ήδη υπάρχουσες
- (50,2%) αναφορικά με την πρόβλεψη εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας

Σύμφωνα με την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών όσον αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με ζητήματα αυτονομίας διαπιστώθηκε ότι θεωρούν «καθόλου» και «ελάχιστα»:

- (80,3%) αναγκαία τη δυνατότητα πρόσληψης-απόλυσης εκπαιδευτικού προσωπικού στις σχολικές μονάδες από τις ίδιες
- (65,8%) σύμφωνοι με την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας αποκλειστικά από τρίτους φορείς και πρόσωπα
- (59,2%) χρήσιμο να εμπλέκονται τοπικοί φορείς αλλά και οι γονείς, για παράδειγμα μέσω του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων στη διοίκηση της σχολικής μονάδας πέρα από το διευθυντή αυτής και το Σύλλογο Διδασκόντων
- (53,6%) με την ευχέρεια επιλογής σχολικής μονάδας από τους γονείς

Από τα ευρήματα της έρευνας διαπιστώθηκε πως οι εκπαιδευτικοί του δείγματος επιθυμούν στην πλειοψηφία τους να τους δίνεται περισσότερη παιδαγωγική αυτονομία (84,5%), οικονομική αυτονομία (71,4%) και διοικητική αυτονομία (55,5%). Δεν επιθυμούν να τους δίνεται αυτονομία Πρόσληψης-Απόλυσης Εκπαιδευτικού Προσωπικού από την ίδια την σχολική μονάδα (80,3%) και επιθυμούν μέτρια προς περισσότερο την αυτονομία και αξιολόγηση (67,8%).

Σχετικά με τις συσχετίσεις των δημογραφικών και επαγγελματικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών με τις μεταβλητές της αυτονομίας της σχολικής μονάδας διαπιστώθηκε ότι:

- Ως προς το φύλο και την ηλικία τους, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με ζητήματα αυτονομίας της σχολικής μονάδας
- Ως προς τα έτη υπηρεσίας τους, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών μόνο στη διοικητική αυτονομία της σχολικής μονάδας ($p=0.017<0.05$), με τους εκπαιδευτικούς που έχουν 11-20 και 21-30 έτη υπηρεσίας να θέλουν περισσότερη διοικητική αυτονομία
- Ως προς το μορφωτικό τους επίπεδο, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών στη διοικητική αυτονομία ($p=0.001<0.05$), με τους εκπαιδευτικούς που έχουν διδακτορικό να θέλουν περισσότερη διοικητική αυτονομία, στην παιδαγωγική αυτονομία ($p=0.035<0.05$) με τους εκπαιδευτικούς που έχουν διδακτορικό να θέλουν περισσότερη παιδαγωγική αυτονομία και στην

αυτονομία και αξιολόγηση της σχολικής μονάδας ($p=0.05 \leq 0.05$), με τους εκπαιδευτικούς που έχουν διδακτορικό να θέλουν περισσότερη αυτονομία και αξιολόγηση.

Τέλος διαπιστώθηκε ότι δεν υπάρχει κάποια στατιστική συσχέτιση μεταξύ των γνώσεων και εμπειριών των εκπαιδευτικών αναφορικά με ζητήματα αυτονομίας της σχολικής μονάδας με το βαθμό που θεωρούν ότι υπάρχει η κατάλληλη γνώση και εκπαίδευση στα στελέχη-εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων ώστε να λαμβάνουν αποφάσεις σχετικά με τους εκπαιδευτικούς στόχους της σχολικής μονάδας ($p=0.127 > 0.05$).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Στο προηγούμενο Κεφάλαιο πραγματοποιήθηκε η παρουσίαση των στατιστικών αποτελεσμάτων της έρευνας από τα οποία ως ένα πρώτο αρχικό συμπέρασμα προκύπτει πως οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί τάσσονται υπέρ τακτικών και ρυθμίσεων που ενισχύουν την αυτονομία της σχολικής μονάδας. Στο παρόν Κεφάλαιο, το οποίο αποτελείται από δύο ενότητες, θα πραγματοποιηθεί αρχικά συζήτηση επί των στατιστικών αποτελεσμάτων του προηγούμενου Κεφαλαίου και έπειτα θα ακολουθήσουν καταληκτικές παρατηρήσεις και προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

6.1 ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΕΠΙ ΤΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ

Ξεκινώντας τη συζήτηση είναι αξιοσημείωτο και κομβικό για τα υπόλοιπα συμπεράσματα πως σε ποσοστό 87,2 % οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν θεωρούν ότι οι ανάγκες κάθε τοπικής κοινωνίας, οι συνθήκες ζωής σε αυτή και οι ιδιαιτερότητές της επηρεάζουν τη λειτουργία ενός σχολείου. Έτσι, σε πρώτη ανάγνωση, υπάρχει μια προδιάθεση για “άνοιγμα” της σχολικής μονάδας στην τοπική κοινωνία, συστατικό, όπως τονίστηκε κατά τη βιβλιογραφική επισκόπηση, στοιχείο της σχολικής αυτονομίας.

Ειδικότερα: Σε ό,τι αφορά ζητήματα παιδαγωγικής αυτονομίας, οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν ιδιαίτερα θετική γνώμη. Σε σημαντικό ποσοστό, όπως προκύπτει και από τη στατιστική ανάλυση που προηγήθηκε οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν τόσο με την προσαρμογή των εκπαιδευτικών στόχων σύμφωνα με τις ανάγκες του μαθητών όσο και με την προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος σπουδών και της διδακτέας ύλης με βάση τις ανάγκες της κοινωνίας. Επίσης, αξίζει να τονιστεί πως οι συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικοί συμφωνούν σε μεγάλο ποσοστό (ποσοστό 71,1 %) ως προς τη θετική επίδραση στην εκπαιδευτική διαδικασία που θα έχει η δυνατότητα επιλογής ως προς τη διδακτέα ύλη, τα σχολικά εγχειρίδια και τους εκπαιδευτικούς στόχους από την εκάστοτε σχολική μονάδα. Η στάση αυτή, βέβαια των εκπαιδευτικών φαίνεται να μη διαφέρει και από σχετικές μελέτες που υποστηρίζουν πως η αυτονομία του εκπαιδευτικού υπό την έννοια της παιδαγωγικής αυτονομίας, ιδίως σε ζητήματα διαμόρφωσης

του αναλυτικού προγράμματος σπουδών, ενισχύει σημαντικά τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου (Klecker&Loadman, 1996., Nir, 2009), ενώ είναι αξιοσημείωτο πως η ευχέρεια διαμόρφωσης του αναλυτικού προγράμματος παρουσιάζεται να προσφέρει μεταξύ άλλων και υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής αυτοπεποίθησης στους εκπαιδευτικούς (Western Australian Department of Education, 2015).

Οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί επίσης σε υψηλό ποσοστό θεωρούν πως ο Σύλλογος Διδασκόντων διαδραματίζει έναν πραγματικά αποφασιστικό ρόλο στη διοίκηση της σχολικής μονάδας. Πρόκειται φυσικά για ζήτημα που άπτεται της διοικητικής αυτονομίας της σχολικής μονάδας και ειδικότερα της συμμετοχής τους στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Σε σχετική ποσοτική έρευνα των Σαραφίδου και Χατζηγιαννίδη (2013) οι ερωτώμενοι δάσκαλοι απάντησαν πως επιζητούν συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και μάλιστα ιδιαίτερα σε θέματα εκπαιδευτικού περιεχομένου, που συνδυάζεται βεβαίως και με όσα έχουν ήδη εκτεθεί πιο πάνω, αλλά και σε θέματα διοίκησης της σχολικής μονάδας. Όμοια αποτελέσματα σημειώθηκαν και σε έρευνα των Γόγολα, Α. και Κατσή, Α. (2017) στην οποία οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί παρουσίασαν θετική τοποθέτηση στη συμμετοχή του συλλόγου διδασκόντων στις διαδικασίες λήψης απόφασης, αξιολογώντας την συνολικά μέτρια έως πολύ καλή. Συνεπώς, για τους εκπαιδευτικούς η σημασία που αποδίδεται στο Σύλλογο Διδασκόντων είναι υψηλής σημασίας και φυσικά, όπως έχει ήδη ειπωθεί και στο θεωρητικό μέρος της εργασίας πρόκειται για ένα όντως σημαντικό στη διοίκηση της σχολικής μονάδας συλλογικό όργανο. Φυσικά, δεν πρέπει εδώ να παραβλέπεται, πέρα από τις διάφορες νομοθετικές προβλέψεις, και το στυλ ηγεσίας που ακολουθεί ο εκάστοτε διευθυντής σχολικής μονάδας που μπορεί να κινηθεί από αυταρχικό έως χαλαρό ή συμμετοχικό. Εξάλλου, ο απομόνωση των μελών της σχολικής μονάδας και ο αποκλεισμός από την πληροφόρηση για θέματα σχετικά με το σχολείο και από τη λήψη αποφάσεων είναι αιτίες καταστροφής των σχέσεων εμπιστοσύνης (Walker, Kutsyuruba & Noonan, 2011).

Σε έτερα ζητήματα που συναρτώνται με τη διοικητική αυτονομία όπως την ανάγκη μεταβίβασης διάχυσης αρμοδιοτήτων από την κεντρική διοίκηση του Υπουργείου Παιδείας προς τα κατώτερα στρώματα της διοικητικής ιεραρχίας της εκπαίδευσης και την επέκταση της διοίκησης της σχολικής μονάδας και σε

αρμοδιότητες ευρύτερες από τις ήδη υπάρχουσες διαπιστώνεται πως τα ποσοστά των συμμετεχόντων στην έρευνα εκπαιδευτικών που κινούνται στις κλίμακες του “πάρα πολύ” και του “αρκετά” είναι μικρότερα σε σχέση με τα ποσοστά που προέκυψαν στα ερωτήματα περί παιδαγωγικής αυτονομίας. Πρόκειται για αποτέλεσμα που σαφώς συνδέεται και με την απάντηση στο ερώτημα περί ύπαρξης ή μη της κατάλληλης γνώσης και εκπαίδευση στα στελέχη των σχολικών μονάδων αλλά και στους λοιπούς εκπαιδευτικούς, ώστε να λαμβάνουν αποφάσεις σχετικά με την οικονομική διαχείριση της σχολικής μονάδας. Το ποσοστό των συμμετεχόντων που απάντησε “πάρα πολύ” και “αρκετά” στο τελευταίο αυτό ερώτημα αγγίζει το 50,9 % που σημαίνει πως δεν υπάρχει αυξημένη βεβαιότητα για τις δεξιότητες των εκπαιδευτικών σε ζητήματα διοικητικής και οικονομικής διαχείρισης. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αισθάνονται μεγαλύτερη οικειότητα, θα μπορούσε κανείς να πει, με τα παιδαγωγικά θέματα τα οποία άλλωστε αποτέλεσαν και το κύριο αντικείμενο των σπουδών τους.

Αυτή η μικρή αποστασιοποίηση που παρατηρείται σε ζητήματα διοικητικής αυτονομίας έκανε την εμφάνισή της και σε άλλες σχετικές έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στα πλαίσια του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Σε ποσοτική έρευνα της Κουτρούκα (2017) αναφορικά με απόψεις των εκπαιδευτικών για ζητήματα σχολικής αυτονομίας παρατηρήθηκε πως οι συμμετέχοντες απάντησαν με διάθεση πιο ουδέτερη στα ερωτήματα που σχετίζονταν με διοικητική αυτονομία συγκριτικά με την παιδαγωγική αυτονομία.

Σε ό,τι αφορά στη συμμετοχή τοπικών φορέων αλλά και γονέων στη διοίκηση της σχολικής μονάδας ποσοστό που αγγίζει το 59,2% τη θεωρεί “καθόλου” ή “ελάχιστα” χρήσιμη. Μπορεί κανείς να πει πως το αποτέλεσμα αυτό δε συνάδει πλήρως με το αρκετά μεγάλο ποσοστό που τάχθηκε υπέρ του “ανοίγματος” της σχολικής μονάδας στην τοπική κοινωνία. Η μη ολοκληρωτικά θετική στάση των εκπαιδευτικών μπορεί βέβαια να εξηγηθεί από το γεγονός πως στο ερώτημα περιλαμβάνεται και η εμπλοκή των γονέων στη διοίκηση. Η γονεϊκή εμπλοκή, όχι συνήθως υπό τη μορφή διοικητικής συμμετοχής, αποτελεί ζήτημα που απασχολεί τη βιβλιογραφία (Μπρούζος, 2002, Συμεού, 2008, Μπόνια, 2010). Η στάση των ερωτώμενων εκπαιδευτικών, εν προκειμένω μετριοπαθής χωρίς να καταλαμβάνει κάποιο ακραία θετικό ή αρνητικό ποσοστό, συμφωνεί και με ευρήματα άλλων σχετικών ερευνών τόσο της ελληνικής βιβλιογραφίας (Μπόνια, 2010) αλλά και της

ξένης (Ramirez, 1999 a&b). Έτσι, πρέπει να ληφθεί υπ' όψιν πως οι εκπαιδευτικοί έχουν σίγουρα προηγούμενη εμπειρία από τη γονεϊκή εμπλοκή την οποία πιθανόν αξιολογούν στις απαντήσεις τους αναφορικά με τη συμμετοχή των γονέων στη διοίκηση πια της σχολικής μονάδας. Εξάλλου, ο Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων ως τώρα στην ελληνική πραγματικότητα δε διαδραματίζει κάποιον σπουδαίο ρόλο και δε διαθέτει ουσιώδεις αποφασιστικές αρμοδιότητες, άρα προηγούμενη εμπειρία από τη λειτουργία του δεν μπορεί να αντληθεί και αξιολογηθεί είτε με θετικό είτε με αρνητικό τρόπο.

Σε ό,τι αφορά στο ερώτημα σχετικά με τη διαδικασία εσωτερικής αξιολόγησης ποσοστό 50,2 % των ερωτώμενων τάχθηκε υπέρ αυτής. Το εύρημα αυτό, μπορεί να πει κανείς, δεν έρχεται σε πλήρη ταύτιση με απόψεις που υποστηρίζουν την αξιολόγηση και συγκεκριμένα την αυτοαξιολόγηση ως αναγκαία συνθήκη για την επίτευξη σχολικής αυτονομίας (Φερεντίνος Σ., 2016). Γενικά, όπως τονίστηκε ήδη και στο Κεφάλαιο 3 της Βιβλιογραφικής Επισκόπησης οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αυτοαξιολόγηση παρουσιάζουν μια ποικιλία παρά το γεγονός πως η αυτοαξιολόγηση προτείνεται πλέον από τον ΟΟΣΑ ως αδήριτη ανάγκη σε συνδυασμό πάντοτε και με συστήματα λογοδοσίας.

Επίσης, διαπιστώνεται πως οι εκπαιδευτικοί δεν διάκινται θετικά σε διαδικασίες πρόσληψης-απόλυσης εκπαιδευτικού προσωπικού από την ίδια τη σχολική μονάδα. Το συγκεκριμένο εύρημα είναι μάλλον αναμενόμενο, δεδομένης και της μονιμότητας των εκπαιδευτικών, ωστόσο αποτελεί χαρακτηριστικό αυτόνομων ανά τον κόσμο σχολικών μονάδων και για το λόγο αυτό έπρεπε να συμπεριληφθεί στο ερωτηματολόγιο. Μια τέτοια τακτική, όπως αναφέρθηκε και κατά τη διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων καθιστά τη σχολική μονάδα εγγύτερα στους κανόνες της ιδιωτικής ελεύθερης οικονομίας.

Στους κανόνες της ιδιωτικής ελεύθερης οικονομίας προσιδιάζει και η ελεύθερη επιλογή σχολείου από τους γονείς, για την οποία το ποσοστό συμφωνίας των ερωτώμενων εκπαιδευτικών δεν είναι υψηλό. Συγκεκριμένα ποσοστό 53,6 % δήλωσε ότι συμφωνεί 'ελάχιστα' ή 'καθόλου' με μια τέτοια πρόταση-δυνατότητα. Το αποτέλεσμα αυτό μπορεί να θεωρηθεί αναμενόμενο καθώς γενικότερα η γονεϊκή εμπλοκή αντιμετωπίζεται από τους εκπαιδευτικούς με διστακτικότητα ως προς το περιεχόμενο και τα όριά της (Δεληγιάννη, 2016).

Τέλος, παρατηρείται πως οι συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικοί δε θεωρούν σε υψηλό ποσοστό πως διαθέτουν γνώσεις για την οικονομική διαχείριση πόρων της σχολικής μονάδας, αφού το ποσοστό αυτό ξεπερνά ελάχιστα το 50%. Αυτό καταδεικνύει την ανάγκη για εκπαίδευση και επιμόρφωση με επικέντρωση στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων. Αυτό επιβεβαιώνεται και από έρευνες που καταδεικνύουν ότι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων βρίσκεται σε επίπεδα χαμηλά όταν πρόκειται για διευθυντικές αποφάσεις, ενώ δεν ισχύει το ίδιο για αποφάσεις σχετικά με παιδαγωγικά ζητήματα (Γόγολα και Κατσή, 2017).

6.2 ΚΑΤΑΛΗΚΤΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ-ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

Η προηγηθείσα μελέτη τόσο σε θεωρητικό επίπεδο όσο και σε ερευνητικό κατέδειξε σημαντικές πτυχές της σχολικής αυτονομίας αλλά και των στάσεων και απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με αυτή, ενώ ταυτοχρόνως απαντήθηκαν και τα ερευνητικά ερωτήματα που είχαν εξ αρχής τεθεί.

Αναφορικά, λοιπόν, με το εννοιολογικό περιεχόμενο της σχολικής αυτονομίας: Τα βασικά σημεία που εντοπίζονται αφορούν αρχικά στην πολυποίκιλη ορολογία που εμφανίζεται στη βιβλιογραφία για να γίνει λόγος για τη σχολική αυτονομία. Κάτι τέτοιο δεν πρέπει σαφώς να περάσει απαρατήρητο σε κανέναν μελετητή. Η ποικιλία των όρων καταδεικνύει ταυτοχρόνως τις ποικίλες πτυχές της, οι οποίες έχουν να κάνουν με τη διοίκηση της σχολικής μονάδας, την οικονομική διαχείριση των πόρων που διαθέτει ή και την αναζήτηση επιπρόσθετων, τη διαμόρφωση του ωρολογίου προγράμματος και του αναλυτικού προγράμματος σπουδών, την ελευθερία πρόσληψης και απόλυσης προσωπικού αλλά και την ενεργό και αποφασιστικού χαρακτήρα συμμετοχή δρώντων της σχολικής κοινότητας, όπως οι εκπαιδευτικοί αλλά και οι γονείς των μαθητών. Ο συνδυασμός όλων αυτών συνιστά και τις τρεις βασικές πτυχές, όπως αναφέρθηκαν, της λειτουργικής αυτονομίας, της διαρθρωτικής αυτονομίας και της πολιτιστικής αυτονομίας. Η μία με τα χαρακτηριστικά της συμπληρώνει την άλλη δημιουργώντας ένα “σύμπαν” αυτονομίας.

Η αυτονομία συνδέεται φυσικά άρρηκτα και με συστήματα λογοδοσίας, κάτι το οποίο δεν είναι απλά μια θεωρητική πίστη αλλά αποτέλεσμα ερευνών. Ωστόσο, η

λογοδοσία συνδεδεμένη με μέτρηση αποτελεσμάτων και σχολικών επιδόσεων των μαθητών αναπόφευκτα απαιτεί και διαδικασίες αξιολόγησης, για τις οποίες πρέπει να δίδεται προσοχή ως προς το σχεδιασμό τους.

Ερχόμενοι πια στην κατάσταση που επικρατεί στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, με σκοπό και την απάντηση του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος, από την επισκόπηση βασικών νομοθετικών κειμένων, που αφορούν κυρίως στις αρμοδιότητες που διαθέτει η σχολική μονάδα αλλά και άλλοι “φορείς”, όπως ο σύλλογος διδασκόντων, ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων και η δημοτική επιτροπή παιδείας επιβεβαιώθηκε η διαπίστωση της ελληνικής βιβλιογραφίας, ότι δηλαδή το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι άκρως συγκεντρωτικό με τη μορφή πυραμίδας που στην κορυφή της βρίσκεται το Υπουργείο Παιδείας και στη βάση της η σχολική μονάδα. Οι εκπαιδευτικοί δε διαθέτουν δυνατότητες επέμβασης στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών και προσαρμογής αυτού με βάση ορισμένα κοινωνικά δεδομένα. Έτσι, σίγουρα η νομοθεσία είναι κάτι που επιδέχεται εκτεταμένης αλλαγής για την επίτευξη αυτονομίας. Διαφορετικά δε μπορεί αυτή να υπάρξει, αν δηλαδή πρώτα δεν συμβούν θεσμικές και κανονιστικές μεταρρυθμίσεις.

Προχωρώντας στα στατιστικά αποτελέσματα του ερωτηματολογίου, το ερευνητικό ερώτημα που είχε τεθεί προς απάντηση αφορούσε στις στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη σχολική αυτονομία. Σε αδρές γραμμές η στάση τους δε μπορεί να χαρακτηριστεί απόλυτα αρνητική ή θετική. Παρατηρείται αρχικά μια θετική στάση αναφορικά με τον ενισχυμένο ρόλο του συλλόγου διδασκόντων στη διοίκηση της σχολικής μονάδας, κυρίως ωστόσο σε θέματα παιδαγωγικά και όχι οικονομικής ή διοικητικής φύσεως. Αυτό εξηγείται κατά τη συζήτηση λαμβανομένων υπ’ όψιν των σπουδών που έχει διενεργήσει η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αλλά και το συσχετισμό με τα αποτελέσματα έτερου ερωτήματος από το οποίο προκύπτει πως επιζητούν την επιμόρφωση και σε διοικητικά θέματα της σχολικής μονάδας. Εξάλλου, οι εκπαιδευτικοί που είναι κάτοχοι διδακτορικού, όπως προέκυψε και από την έρευνα, άρα έχουν και ένα υψηλότερο επίπεδο εξειδίκευσης επιζητούν μεγαλύτερα επίπεδα αυτονομίας. Πρόκειται, λοιπόν, για αποτελέσματα που αναμφισβήτητα συσχετίζονται.

Επίσης, σε ζητήματα παιδαγωγικής αυτονομίας είναι ιδιαίτερος θετικοί, γεγονός που μαρτυρά την ανάγκη τους για επιπλέον αυτονομία σε ζητήματα παιδαγωγικής

φύσεως με αυτά κυρίως να αφορούν στη διαμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος σπουδών ή και των διδασκόμενων σχολικών εγχειριδίων.

Αναφορικά με τους περιορισμούς της έρευνας αυτοί σίγουρα είναι κατά βάση χρονικοί, τοπικοί και οικονομικοί. Το χρονικό διάστημα λίγων μηνών στο οποίο έπρεπε να διεξαχθεί η έρευνα δεν επέτρεπε ούτε το συνδυασμό της ποσοτικής έρευνας και με ποιοτική, ώστε να υπάρξει μικτή προσέγγιση και να εξαχθούν και κάποια επιπλέον αποτελέσματα ούτε και τη συγκέντρωση μεγαλύτερου δείγματος, καθώς έπειτα θα καθίστατο δυσχερέστερη η στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων. Εξάλλου, και σε ό,τι αφορά το τοπικό εύρος της έρευνας αυτό είναι περιορισμένο, καθώς και πάλι μια έρευνα εξαπλωμένη τοπικά θα προκαλούσε ιδιαίτερα μεγάλο δείγμα.

Επιπλέον, όπως έχει ήδη ειπωθεί, το ερωτηματολόγιο αποτελεί εξ ορισμού ένα εργαλείο έρευνας που δημιουργεί περιορισμούς, καθώς είναι πλήρως δομημένο και οι ερωταπαντήσεις καθορισμένες. Τέλος, το δείγμα της έρευνας είναι τέτοιο και από άποψη αριθμού αλλά από άποψη τοπικής ευρύτητας που δε μπορεί να γενικευτεί. Ωστόσο, η ίδια η έρευνα με τον τρόπο που έχει δομηθεί μπορεί να αποτελέσει πρόταση για μελλοντική έρευνα σε πιο εκτεταμένο δείγμα και κυρίως σε δείγμα που θα καταλαμβάνει τόσο εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας αλλά και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Θα έχει ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον η απόκριση των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας των οποίων ο ρόλος έχει σαφώς διαφορετικές απαιτήσεις.

Τέλος, σημαντικό είναι να παρατεθούν ορισμένες προτάσεις βάσει των αποτελεσμάτων αλλά και της συζήτησης που προηγήθηκε. Κάθε πρόταση που αφορά στη σχολική αυτονομία στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι χρήσιμο να επικεντρώνεται στη νομοθεσία, καθώς όπως έχει καταδειχθεί στην ελληνική εκπαιδευτική νομοθεσία οι αρμοδιότητες και διαδικασίες που προσδίδουν αυτονομία στη σχολική μονάδα είναι ελάχιστες. Εξάλλου, θα ήταν ιδιαίτερα αποδοτικό να διενεργηθεί ανοιχτός διάλογος με τους εκπαιδευτικούς από το Υπουργείο Παιδείας με σκοπό να γίνει ακόμη πιο ξεκάθαρη και συγκεκριμένη η στάση αναφορικά όχι μόνο με τις πτυχές αυτονομίας στις οποίες πρέπει να δοθεί έμφαση αλλά και στο κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται καταρτισμένοι και προετοιμασμένοι να δρουν πλέον σε καθεστώς αυτονομίας εντός της σχολικής

μονάδας. Η επιμόρφωση, όχι μόνο των διευθυντών αλλά και του συνόλου των εκπαιδευτικών, είναι απολύτως απαραίτητη σε τέτοιες δομικές αλλαγές.

Αναφορικά με τη νομοθεσία η συζήτηση σχετικά μ' αυτή προτείνεται να κινηθεί σε ζητήματα κατ' αρχάς εκπαιδευτικής-παιδαγωγικής αυτονομίας την οποία, εξάλλου, είναι φανερό πως αναζητούν σε μεγαλύτερο βαθμό οι εκπαιδευτικοί. Το πρόγραμμα σπουδών, οι μέθοδοι διδασκαλίας και τα σχολικά εγχειρίδια σήμερα βρίσκονται στην άμεση εποπτεία του Υπουργείου Παιδείας. Για να επιτευχθεί αυτονομία είναι σημαντικό να υπάρχει ευχέρεια επιλογών από τους εκπαιδευτικούς. Το Υπουργείο Παιδείας μπορεί να έχει τη γενική αρμοδιότητα να καθορίζει ένα ευρύτερο πλαίσιο προγράμματος σπουδών, ώστε να μη διαφέρει σε πολύ μεγάλο βαθμό η διδακτέα ύλη και οι επιμέρους σχολικές μονάδες (ή ακόμη και σε επίπεδο περιφέρειας) να αποφασίζουν ειδικότερα.

Επίσης, είναι ξεκάθαρο πως δεδομένης της γενικότερης μεταβίβασης αρμοδιοτήτων στους ΟΤΑ (Οργανισμούς Τοπικής Αυτοδιοίκησης) είναι σημαντικό να εξεταστεί και η μεταβίβαση αρμοδιοτήτων σε αυτούς σε ό,τι αφορά στην εκπαίδευση. Σε τοπικό επίπεδο σίγουρα η γνώση για τις ανάγκες των σχολείων είναι πιο μεστή και στέρεη. Φυσικά, πάντοτε σε συνεργασία και με τους μαθητές και τους γονείς που αποτελούν σημαντικούς δρώντες της σχολικής μονάδας. Οι επιμέρους λειτουργίες και διαδικασίες εντός της σχολικής μονάδας θα μπορούσαν να καθορίζονται με εσωτερικούς κανονισμούς λειτουργίας, ώστε να υπάρχει μια κοινή κατεύθυνση δράσης από το σύνολο της σχολικής κοινότητας. Ο στόχος είναι πάντοτε η αλληλεπίδραση του σχολείου και της κοινωνίας, ο διάλογος και η κατάρριψη των οποιωνδήποτε στεγανών.

Τέλος, πέρα από ζητήματα νομοθετικά που σαφώς πρέπει στα τρέχοντα έτη να τεθούν υπό συζήτηση και ο ίδιος ο τρόπος ηγεσίας της σχολικής μονάδας διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο. Οι διευθυντές των σχολικών μονάδων είναι χρήσιμο να επιμορφωθούν και να υιοθετήσουν στυλ ηγεσίας συμμετοχικά που θα προσδίδουν φωνή σε εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς, πάντοτε βέβαια με συγκεκριμένα όρια. Έτσι, μπορεί να γίνει η αρχή για μια μεγάλη αλλαγή.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική βιβλιογραφία και αρθρογραφία

- Αργυροπούλου, Ε. (2018), *Οργάνωση, διοίκηση και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης-Νηπιαγωγείο*, Δημοτικό Σχολείο, Κριτική.
- Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και οργάνωση – διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: «Νέα Σύνορα» - Λιβάνη.
- Ανδρέου, Α. (1996). Σχετικά με την «Αποκέντρωση» του εκπαιδευτικού συστήματος. *Θέσεις*, (55), σσ. 1-9, διαθέσιμο στο: <https://docplayer.gr/30631298-Theseis-triminiaia-epitheorisi-shetika-me-tin-apokentrosi-toy-ekpaideytikoy-systimatos-apostolis-andreooy.html>, (τελ. προσβ.: 13/01/2010).
- Ανδρέου, Α. (1999). *Θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης και της σχολικής μονάδας*, Εκδοτικός Οίκος Α.Α Λιβάνη.
- Αυγητίδου, Σ., Κομίνια, Ε., Λυκομήτρου, Σ., Αλεξίου, Β., Ανδρούσου, Α., Κακανά, Δ., Τσάφος, Β., & Κουσαξίδης, Κ. (2016). Αντιμετώπιση των επιπτώσεων της κρίσης στην εκπαίδευση: Απόψεις και πρακτικές διευθυντών και προϊσταμένων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 5(1), 172-185.
- Βλάχος, Α. (2010). *“Η συμμετοχή της τοπικής αυτοδιοίκησης σε θέματα παιδείας στην Ελλάδα και την Ευρωπαϊκή Ένωση”*, τελική εργασία στην Εθνική Σχολή Τοπικής Αυτοδιοίκησης, Αθήνα, διαθέσιμη στο: https://www.ekdd.gr/ekdda/files/ergasies_esta/T3/027/10193.pdf, (τελ. προσβ.: 11/01/20)
- Γιαννακόπουλος, Ν. & Ντεμούσης, Μ. (2015), *Εκπαιδευτικά συστήματα και χρηματοδότηση της εκπαίδευσης, Οικονομική της εκπαίδευσης*, διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/3516>, (τελ. προσβ. 08/01/2020)
- Γόγολα, Α., & Κατσή, Α. (2017). Ρόλοι και διαδικασίες λήψης απόφασης σε επίπεδο σχολικού οργανισμού. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 6(1), 237-254.

- Δεληγιάννη, Ε., (2016). “Η αυτονομία της σχολικής μονάδας και τα όρια της γονεϊκής εμπλοκής” σε *Έρκυνα: Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών θεμάτων*, τεύχος 9, 70-78.
- Διαρκής Επιτροπή Μορφωτικών Υποθέσεων της Βουλής (2016), *Εθνικός και Κοινωνικός Διάλογος για την Παιδεία*, Αθήνα, διαθέσιμο στο https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2016/morfotikwn_porisma.pdf, (τελ. προσβ.: 06/01/20)
- Καλημερίδης, Γ. (2017). “Κράτος, αγορά και εκπαίδευση. Η νεοφιλελεύθερη καπιταλιστική αναδιάρθρωση του σχολείου: Βρετανία, Φινλανδία, Σουηδία”, διαθέσιμο στο: <https://selidodeiktis.edu.gr/2017/02/28/%CE%BA%CF%81%CE%AC%CF%84%CE%BF%CF%82-%CE%B1%CE%B3%CE%BF%CF%81%CE%AC-%CE%BA%CE%B1%CE%B9-%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7-%CE%B7-%CE%BD%CE%B5%CE%BF%CF%86%CE%B9%CE%BB%CE%B5/>, (τελ. προσβ.: 12/01/20)
- ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ, (2014). *Δημόσιες και Ιδιωτικές Δαπάνες για την Εκπαίδευση σε Περιβάλλον Κρίσης, Καταγραφή Δαπανών περιόδου 2001-2013 σύμφωνα με τα Στοιχεία για τους Υποδείκτες του ΔΤΚ όπως ανακοινώθηκαν από την ΕΛ.ΣΤΑΤ.* Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής της ΓΣΕΕ.
- Κατσαρός, Ι. & Τύπας, Γ. (2005). “Αποκεντρωτικές τάσεις στην παιδεία: πώς διαμορφώνεται ο παρεμβατικός ρόλος της τοπικής αυτοδιοίκησης”. *Διοικητική Ενημέρωση*, 34, σσ. 75-85.
- Κατσαρός Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κουτούζης, Μ. (2012). “Ηγεσία-διοίκηση-αποτελεσματικότητα: Αναζητώντας πεδίο εφαρμογής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα”, *Σύγχρονα θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής*, επιμ. Καρακατσάνη, Δ. & Παπαδιαμαντάκη, Γ., Επίκεντρο, Αθήνα.
- Κουτρούκα, Θ. (2017). “Σχολική αυτονομία και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών: Δυνατότητες και όρια”, Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.

- Λαζαρίδου, Α. & Αντωνίου, Ζ. (2017). “Περιθώρια αυτονομίας των σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην άσκηση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής: Απόψεις εκπαιδευτικών”, *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, Τόμος ΙΖ, τεύχος 68.
- Λυμπέρης, Λ. (2012). “Συγκεντρωτισμός, αποκέντρωση στη Διοίκηση του Εκπαιδευτικού Συστήματος: Θεωρητικός Προβληματισμός. Πρακτικές Δυτικών Χωρών”. *Τα Εκπαιδευτικά*. Τεύχος 103-104, σσ. 133-144.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε.
- Μπίστα, Π. (2016). “Η εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική ως βασικός παράγοντας για τη χειραφέτηση της σχολικής μονάδας. Παραδείγματα από την ελληνική σχολική πραγματικότητα”, *Έρκυνα: Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών θεμάτων*, τεύχος 9, 104-113
- Μπόνια, Α. (2010). “Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή στο δημοτικό σχολείο”, Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα
- Μπρούζος, Α. (2002). “Η συνεργασία σχολείου-οικογένειας: Προβλήματα και δυνατότητες ανάπτυξής της”. *Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 15, 97-137
- Νούτσος, Χ. (1986). *Ιδεολογία και εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Θεμέλιο
- Παπακωνσταντίνου, Γ. (2012). “Κράτος-Αποκέντρωση-Αυτοτέλεια: Σκοπούμενες Αλλαγές”, *Νέα Παιδεία*, αρ. τ. 141, σ. 25-50.
- Πασιαρδής, Π. (2004). Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πατένταλη, Β. (2015). “Αυτοαξιολόγηση Σχολικής Μονάδας: Απόψεις Διευθυντών και Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης”, *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»*, Τόμος 3, Τεύχος 2.
- Πέτρου, Α. (2011). “Φιλελευθερισμός, Κοινοτισμός και Εκπαιδευτική Πολιτική”. Στο Μ. Ζεμπύλας (Επιμ.), *ΕΠΑ70Κ: Εκπαιδευτική πολιτική και αναλυτικά προγράμματα - Τόμος Α: Θεωρητικές διαστάσεις και λόγοι περί εκπαιδευτικής πολιτικής* (σσ. 5-18). Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Πίος, Σ. (2013). “Αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: απόψεις εκπαιδευτικού προσωπικού”, *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 7.

- Σαϊτής, Χ. (2005). *Οργάνωση & διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Συμεού, Λ. (2008). "Σχέσεις εκπαιδευτικών-γονέων: Μοντέλα εκπαιδευτικών της Κύπρου". Στο Α. Μπρούζος, Π. Μισαηλίδη, Α. Εμβαλώτης & Α. Ευκλείδη (Επιμ. Εκδ.), *Σχολείο και Οικογένεια* (σ.σ 135-170), Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). "*Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων*", Διδακτορική Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.
- Υπουργείο Παιδείας, (2018). Εκπαίδευση για ένα Λαμπρό Μέλλον στην Ελλάδα: *Παρουσίαση της σχετικής έκθεσης του ΟΟΣΑ*, διαθέσιμο στο: <https://government.gov.gr/ekpedefsi-gia-ena-lampro-mellon-stin-ellada/>, (τελ. προσβ. 04/01/2020)
- Υφαντή, Α. (2011). Εκπαιδευτική πολιτική και σχεδιασμός για ένα σύγχρονο σχολείο. Αθήνα, Λιβάνη.
- Υφαντή, Α & Βοζαΐτης, Γ. (2005). "Απόπειρες Αποκέντρωσης του Εκπαιδευτικού Ελέγχου και Ενδυνάμωσης του Σχολείου στην Ελλάδα". *Διοικητική Ενημέρωση, Τριμηνιαία Επιθεώρηση Διοικητικής Επιστήμης*. Τεύχος 34, σσ. 28-44.
- Φερεντίνος, Σ. (2016). "Η αυτοαξιολόγηση ως ικανή και αναγκαία συνθήκη για την αυτονομία της σχολικής μονάδας" σε *Έρκυνα: Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών θεμάτων*, τεύχος 9, 63-69.
- Φριλίγκος, Σ. (2016). Αυτονομία της σχολικής μονάδας και ευελιξία στη διαμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων η περίπτωση της εισαγωγής της Νανοεπιστήμης στα ευρωπαϊκά σχολεία σε *Έρκυνα: Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών θεμάτων*, τεύχος 9, 27-36.
- Athens Indymedia, (2018). "*Νέα έκθεση ΟΟΣΑ για την Εκπαίδευση: Σταθερή προσήλωση στο νεο-φιλελεύθερο μοντέλο για το Σχολείο*", διαθέσιμο στο: <https://athens.indymedia.org/post/1587245/>, (τελ. προσβ. 04/01/20)

II. Ξένη βιβλιογραφία και αρθρογραφία

- Agasisti Tomasso Giuseppe Catalano Piergiacomo Sibiano, (2013), "Can schools be autonomous in a centralised educational system?", *International Journal of Educational Management*, Vol. 27 Iss 3 pp. 292 - 310
- Arcia, G., Macdonald, K. (2011) "School autonomy and accountability" *System Assessment And Benchmarking For Education Results (SABER) Paper* (April), διαθέσιμο σε: <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/21546/944500WP00PUBL0ing0Background0Paper.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (τελ. προσβ. 06/01/20)
- Ball, S., J. (1993). "Education Markets, Choice and Social Class: the market as a class strategy in the UK and the USA". *British Journal of Sociology of Education*, 14(1), 3-19.
- Bishop, J. H. and L. Woessmann (2004) 'Institutional Effects in a Simple Model of Educational Production', *Education Economics*, 12 (1): 17-38.
- Caldwell, B.J. & Spinks J.M (1988). *The self-managing school*, London: Falmer
- Caldwell, B.J.(2005). *School-based management*. Paris: UNESCO/IIEP.
- Caldwell, B.J & Spinks J.M.(2013). *Leadership and governance in the self-transforming school*, Annual Conference of the Australian Council of Educational Leaders (ACEL), Canberra, διαθέσιμο στο: <http://educationaltransformations.com.au/wp-content/uploads/Leading-the-Self-Transforming-School.pdf>, (τελ. προσβ.: 11/01/2020).
- Christ, C., & Dobbins, M. (2016). Increasing school autonomy in Western Europe: a comparative analysis of its causes and forms. *European Societies*, 18(4), 359–388.
- Cresswell., J & Plano Clark, (2007) *Designing and Conducting Mixed Methods Research*
- Creswell, J. (2011). *Εκπαιδευτική έρευνα: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. (2^η έκδοση)
Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Creswell, J. (2016). Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας.
- Cronbach, L.J. (1951). Coefficient Alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika* 16:297-334.
- Department for Education, 2013, “Review of efficiency in the schools system” (διαθέσιμο σε: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/209114/Review_of_efficiency_in_the_schools_system.pdf), (τελ. προσβ. 11/01/20)
- Dworkin, G. (1988). *The theory and practice of autonomy*. New York: Cambridge University Press
- ETUCE (2012). “ETUCE action and campaign framework on the economic crisis. Analysis of the mini-survey”, διαθέσιμο στο: http://etuce.homestead.com/Crisis/Crisis_survey/Minisurvey_-_ETUCE_Action_and_Campaign_framework_on_the_economic_crisis_final_29.3.12.pdf (τελ. προσβ.: 11/01/2019)
- Figlio, D. and Loeb, S., School Accountability. In Eric A. Hanushek, Stephen Machin, and Ludger Woessmann, editor: *Handbooks in Economics*, Vol. 3, The Netherlands: North-Holland, 2011, pp. 383-421
- Gunter, H. M., & Forrester, G. (2009). School leadership and education policy-making in England. *Policy Studies*, 30(5), 495–511.
- Hanushek, E., Link, M., Woessmann, L. (2013). Does school autonomy make sense everywhere? Panel estimates from PISA. *Journal of Development Economics*, 104, 212–232.
- Javeau, C., (2000) *Η έρευνα με ερωτηματολόγιο-Το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή*, εκδ. Τυπωθήτω
- Ingersoll M., Richard. (1996). “Teachers' Decision-Making Power and School Conflict”. *Sociology of Education*, Vol. 69, No. 2 (Apr., 1996), pp. 159-176.
- Klecker, B. J. & Loadman, W. E. (1996). “Exploring the relationship between teacher empowerment and teacher job satisfaction”. Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-Western Educational Research Association, Chicago.

- Lindelow, J., Heynderickx, J. (1989). *School-Based Management*, διαθέσιμο στο: https://www.researchgate.net/publication/234763158_School-Based_Management, (τελ. προσβ.: 11/01/2020).
- Mary McKenna & J. Douglas Willms (1998) "Involving Parents in School Decision-making: The Challenge Facing Parent Councils in Canada", *Childhood Education*, 74:6, 378-382
- Musgrave, P. (1972). *The school as an organization*, N. York, MacMillan.
- Neeleman, A. (2018). "The scope of school autonomy in practice: An empirically based classification of school interventions", *Journal of Educational Change* (2019) 20:31–55.
- Nir, A. (Ed.) (2009). *Centralization and school empowerment. From rhetoric to practice*. New York: Nova Biomedical Books.
- Nunnally, J.C., & Bernstein, I.H. (1994). *Psychometric theory*. (3rd ed.) New York, NY: McGraw-Hill, Inc.
- OECD, (2013). "What makes schools successful? Policies and Practices-Volume IV", διαθέσιμο στο: <https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/Vol4Ch4.pdf>, (τελ. προσβ.: 11/01/2020).
- OECD, (2015). "Education Policy Outlook 2015: Making Reforms Happen", OECD Publishing, Paris, διαθέσιμο στο: <https://www.oecd.org/publications/education-policy-outlook-2015-9789264225442-en.htm>, (τελ. προσβ. 11/01/2020).
- OECD, (2016). "Education at a Glance 2016 OECD Indicators, OECD Publishing", διαθέσιμο στο: Education at a Glance 2016 OECD Indicators, (τελ. προσβ.: 11/01/20)
- Omobude, M. & Igbudu, U. (2012). "Influence of teachers participation in decision-making on their job performance in public and private secondary schools in Oredo local government area of Edo state, Nigeria", *European Journal of Business and Social Sciences*, Vol.1(5), pp. 12-22.
- Philippou, S., Kontovourki, S., Theodorou, E. (2014). "Can autonomy be imposed? Examining teacher (re)positioning during the ongoing curriculum change in Cyprus", *Journal of Curriculum Studies*, 46:5, 611-633
- PISA IN FOCUS, (2011). "School autonomy and accountability: Are they related to student performance?", διαθέσιμο στο:

<https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/48910490.pdf>, (τελ.

προσβ.: 12/01/2020)

- Ramirez, A. Y. (1999a). "Survey on teachers" attitudes regarding parents and parental involvement". *The School Community Journal*, 9(2), 21–39.
- Ramirez, A. Y. (1999b). "*Teachers' attitudes toward parents and parental involvement in high school*". Unpublished doctoral dissertation, Indiana University, UMI Number: 9932692.
- Reed, M. (1992). *The sociology of organizations: themes , perspectives and prospects*, N. York, Harvester & Wheatsheaf.
- Sarafidou, J., Chatziioannidis, G., (2013) "Teacher participation in decision making and its impact on school and teachers", *International Journal of Educational Management*, Vol. 27 Issue: 2, pp.170-183
- Selltiz, C, Wrightsman, L., Cook.S, (1976). *Research methods in social relations*, New York : Holt, Rinehart and Winston : Published for the Society for the Psychological Study of Social Issues.
- Tahirsylaj, A. (2018). "Teacher autonomy and responsibility variation and association with student performance in Didaktik and curriculum traditions", *Journal of Curriculum Studies*.
- Trow M., (1996). "Trust, markets and accountability in higher education: A comparative perspective", *Research & Occasional Paper Series: CSHE.1.96* Center for Studies in Higher Education University of California, Berkeley.
- Unesco, (2017), *Global Education Monitoring Report 2017/8, Accountability in Education: Meeting our commitments*, Unesco Publishing.
- Turner, D. (2006). "Privatisation, Decentralisation, and Education in the United Kingdom: The Role of the State" σε Zajda (ed.) *Decentralisation and Privatisation in Education: The Role of the State*, Springer, 97-110.
- Yin Cheong Cheng, James Ko & Theodore Tai Hoi Lee , (2016),"School autonomy, leadership and learning: a reconceptualisation", *International Journal of Educational Management* , Vol. 30 Iss 2
- Walker, K., Kutsyuruba, B., & Noonan, B. (2011). "The fragility of trust in the world of school principals". *Journal of Educational Administration*, 49(5), 471-494.

- Weiler, H., (1990). "Comparative Perspectives on Educational Decentralization: An Exercise in Contradiction?", *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Vol. 12, No. 4, pp. 433-448
- Western Australian Department of Education, (2015). *SCHOOL AUTONOMY: Building the conditions for student success*, διαθέσιμο στο: <https://www.education.wa.edu.au/dl/n9oo7g>, (τελ. προσβ.: 12/01/2020)
- Wilcox, P. (1972). "Parental Decision-Making: An Educational Necessity, Theory into Practice", Vol. 11, No. 3, *Parents Are Teachers*, pp. 178-182.
- Woessmann, L. (2009). "Public-private partnerships and student achievement: A cross-country analysis." In *School choice international: Exploring public-private partnerships*, edited by Rajashri Chakrabarti and Paul E. Peterson. Cambridge, MA: MIT Press: 13-45
- Wolf, R.M (1990). *Evaluation in Education, Foundations of competency assessment and program review* (3rd ed.). New York: Praeger.
- World Bank, (2007). "What is School-Based Management?" The World Bank, Washington DC, διαθέσιμο στο: http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099079934475/547667-1145313948551/what_is_SBM.pdf, (τελ. προσβ. 11/01/20)

Ηλεκτρονικές Πηγές

Τράπεζα Νομικών Πληροφοριών: ΝΟΜΟΣ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ερωτηματολόγιο έρευνας



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΓΕΝΙΚΟ ΤΜΗΜΑ, ΛΑΡΙΣΑ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ»

Αγαπητοί συνάδελφοι,

Το παρόν ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε στα πλαίσια εκπόνησης διπλωματικής εργασίας του Π.Μ.Σ «Διοίκηση Εκπαιδευτικών μονάδων» του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας με θέμα «Αυτονομία των σχολικών μονάδων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Προσέγγιση μέσα από την εκπαιδευτική νομοθεσία και τις στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Λάρισας».

Είναι σημαντικό να διαβάσετε προσεχτικά και να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις, έτσι ώστε να μπορεί να αξιοποιηθεί η συμμετοχή σας. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου απαιτεί μόλις λίγα λεπτά και είναι εθελοντική. Είναι ανώνυμο και τα στοιχεία που θα συγκεντρωθούν θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς.

Σας ευχαριστούμε εκ των προτέρων για τη συμβολή σας στη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας.

Με εκτίμηση
Ελένη Σταθοπούλου

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια
Εκπ/κός Π.Ε.70

Μέρος Α΄ Δημογραφικά και επαγγελματικά στοιχεία

1. Φύλο

Ανδρας Γυναίκα

2. Ηλικία

25-35 36-45 46-55 56-65

3. Ειδικότητα

Δάσκαλος-α γενικής αγωγής

Δάσκαλος-α ειδικής αγωγής

Εκπαιδευτικός ειδικότητας Π.Ε

4. Επίπεδο σπουδών

Πτυχίο ΑΕΙ

Μεταπτυχιακό

Διδακτορικό

5. Έτη προϋπηρεσίας

0-10 11-20 21-30 31 και άνω

Μέρος Β΄ Οι απόψεις σας για ζητήματα αυτονομίας της σχολικής μονάδας

6. Σε ποιο βαθμό κατατάσσετε τις γνώσεις σας και την εμπειρία σας αναφορικά με τα ζητήματα αυτονομίας της σχολικής μονάδας;

Καθόλου Ελάχιστα Μέτρια Αρκετά Πάρα πολύ

7. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι ανάγκες κάθε τοπικής κοινωνίας, οι συνθήκες ζωής σε αυτή και οι ιδιαιτερότητές της επηρεάζουν τη λειτουργία ενός σχολείου;

Καθόλου Ελάχιστα Μέτρια Αρκετά Πάρα πολύ

8. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε πως η διοίκηση της σχολικής μονάδας είναι χρήσιμο να επεκταθεί και σε αρμοδιότητες ευρύτερες από τις ήδη υπάρχουσες;

Καθόλου Ελάχιστα Μέτρια Αρκετά Πάρα πολύ

9. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι υπάρχει η ανάγκη να μετατεθούν και να διαχυθούν αρμοδιότητες από την κεντρική διοίκηση του Υπουργείου Παιδείας προς τα κατώτερα στρώματα της διοικητικής ιεραρχίας της εκπαίδευσης;

Καθόλου Ελάχιστα Μέτρια Αρκετά Πάρα πολύ

10. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε πως στη διοίκηση της σχολικής μονάδας πέρα από το διευθυντή αυτής και το Σύλλογο Διδασκόντων είναι χρήσιμο να εμπλέκονται και τοπικοί φορείς αλλά και οι γονείς, για παράδειγμα μέσω του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων;

Καθόλου Ελάχιστα Μέτρια Αρκετά Πάρα πολύ

11. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε πως ο Σύλλογος Διδασκόντων διαδραματίζει έναν πραγματικά αποφασιστικό ρόλο στη διοίκηση της σχολικής μονάδας;

Καθόλου Ελάχιστα Μέτρια Αρκετά Πάρα πολύ

12. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε χρήσιμη την αλληλεπίδραση των σχολικών μονάδων με τους Οργανισμούς Τοπικής Αυτοδιοίκησης;

Καθόλου Ελάχιστα Μέτρια Αρκετά Πάρα πολύ

13. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε χρήσιμη τη δυνατότητα της σχολικής μονάδας να αποφασίζει εκείνη (μέσω της διοίκησης της και του Συλλόγου Διδασκόντων) για ζητήματα όπως η κατανομή των οικονομικών πόρων που της αναλογούν;

Καθόλου Ελάχιστα Μέτρια Αρκετά Πάρα πολύ

14. Σε ποιο βαθμό θεωρείται ότι η δυνατότητα πρόσληψης-απόλυσης εκπαιδευτικού προσωπικού στις σχολικές μονάδες από τις ίδιες είναι αναγκαία;

Καθόλου Ελάχιστα Μέτρια Αρκετά Πάρα πολύ

15. Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με τον καθορισμό προγράμματος σπουδών από το Υπουργείο Παιδείας που να καθορίζει μόνο σε γενικές γραμμές την ύλη που πρέπει να διδαχθεί αφήνοντας στην κρίση της σχολικής μονάδας ειδικότερα ζητήματα της διδακτέας ύλης ανάλογα με τις ανάγκες της κοινωνίας και των μαθητών;

Καθόλου Ελάχιστα Μέτρια Αρκετά Πάρα πολύ

16. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε πως η σχολική μονάδα πέρα από τον καθορισμό της διδακτέας ύλης είναι χρήσιμο να μπορεί να επιλέξει και τα εγχειρίδια που θα χρησιμοποιούνται κατά την εκπαιδευτική διαδικασία;

Καθόλου Ελάχιστα Μέτρια Αρκετά Πάρα πολύ

17. Σε ποιο βαθμό θα συμφωνούσατε με την προσαρμογή των εκπαιδευτικών στόχων αποκλειστικά σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών;

Καθόλου Ελάχιστα Μέτρια Αρκετά Πάρα πολύ

18. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η ευχέρεια επέμβασης στο πρόγραμμα σπουδών, στους εκπαιδευτικούς στόχους και στα σχολικά εγχειρίδια από την εκάστοτε σχολική μονάδα θα είχε θετική επίδραση στην εκπαιδευτική διαδικασία;

Καθόλου Ελάχιστα Μέτρια Αρκετά Πάρα πολύ

19. Σε ποιο βαθμό θα συμφωνούσατε με την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας αποκλειστικά από τρίτους φορείς και πρόσωπα;

Καθόλου Ελάχιστα Μέτρια Αρκετά Πάρα πολύ

20. Σε ποιο βαθμό θα συμφωνούσατε αναφορικά με την πρόβλεψη εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας;

Καθόλου Ελάχιστα Μέτρια Αρκετά Πάρα πολύ

21. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε την ανακοίνωση και δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων της διοίκησης της σχολικής μονάδας στην τοπική κοινωνία πρόβλεψη που μπορεί να έχει θετικό αντίκτυπο στη βελτίωση αυτής;

Καθόλου Ελάχιστα Μέτρια Αρκετά Πάρα πολύ

22. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι υπάρχει η κατάλληλη γνώση και εκπαίδευση στα στελέχη των σχολικών μονάδων αλλά και στους λοιπούς εκπαιδευτικούς, ώστε να λαμβάνουν αποφάσεις σχετικά με την οικονομική διαχείριση της σχολικής μονάδας;

Καθόλου Ελάχιστα Μέτρια Αρκετά Πάρα πολύ

23. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι υπάρχει η κατάλληλη γνώση και εκπαίδευση στα στελέχη των σχολικών μονάδων αλλά και στους λοιπούς εκπαιδευτικούς, ώστε να λαμβάνουν αποφάσεις σχετικά με τους εκπαιδευτικούς στόχους της σχολικής μονάδας;

Καθόλου Ελάχιστα Μέτρια Αρκετά Πάρα πολύ

24. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε αναγκαία την προετοιμασία των σχολικών μονάδων σε περίπτωση αλλαγής του νομοθετικού πλαισίου των αρμοδιοτήτων της διοίκησής της;

Καθόλου Ελάχιστα Μέτρια Αρκετά Πάρα πολύ

25. Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με την ευχέρεια επιλογής σχολικής μονάδας από τους γονείς;

Καθόλου Ελάχιστα Μέτρια Αρκετά Πάρα πολύ

Σας ευχαριστώ πολύ!!!!