

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

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΩΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ
ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ:
ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟΣ ΦΟΙΤΗΤΗΣ

ΔΗΜΑΚΟΠΟΥΛΟΣ ΓΕΩΡΓΙΟΣ

A.M. 00313

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ

ΖΜΑΣ ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΗΣ

ΒΟΛΟΣ 2021

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

Ο ΔΗΛΩΝ

Γεώργιος Δημακόπουλος

Περιεχόμενα

Περίληψη	4
Abstract	5
Εισαγωγή	6
1^ο Κεφάλαιο: Αυτονομία εκπαιδευτικού και επαγγελματική ικανοποίηση	9
1.1 Αυτονομία σε επίπεδο σχολικής μονάδας	9
1.2 Η έννοια της αυτονομίας των εκπαιδευτικών	16
1.3 Αυτονομία εκπαιδευτικών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα	20
1.4 Επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών	24
1.5 Αυτονομία εκπαιδευτικού και επαγγελματική ικανοποίηση	28
1.6 Προϋπάρχουσες έρευνες	29
1.6.1 Δυνατότητες αυτονομίας	30
1.6.2 Παράγοντες επίδρασης στην αυτονομία	30
1.6.3 Επιδράσεις στην επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών	30
1.6.4 Συσχέτιση αυτονομίας και εργασιακής ικανοποίησης	31
1.6.5 Ατομικά γνωρίσματα και επαγγελματική αυτονομία και ικανοποίηση	32
2^ο Κεφάλαιο: Πειραματικά σχολεία	34
2.1 Ιστορική αναδρομή	34
2.2 Τρόπος λειτουργίας	41
2.3 Αυτονομία εκπαιδευτικών στα Πειραματικά σχολεία	42
3^ο Κεφάλαιο: Η έρευνα	45
3.1 Σπουδαιότητα του θέματος	45
3.2 Βασικός σκοπός και επιμέρους στόχοι	46
3.3 Διατύπωση υποθέσεων και ερωτημάτων	46
3.4 Μεθοδολογία διεξαγωγής	47
4^ο Κεφάλαιο: Αποτελέσματα	49
4.1 Δημογραφικά στοιχεία	49
4.2 Βαθμός αυτονομίας	51

5^ο Κεφάλαιο: Συζήτηση	55
5.1 Εξαγωγή συμπερασμάτων	55
5.2 Περιορισμοί έρευνας και μελλοντικές προκλήσεις	61
Βιβλιογραφία	63
Παράρτημα	72

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας αποτελεί η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών των Πειραματικών σχολείων της ελληνικής επικράτειας σχετικά με την αυτονομία που διαθέτουν στην καθημερινή τους πρακτική, αλλά και ως παράγοντα που επηρεάζει την επαγγελματική τους ικανοποίηση. Παράλληλα, ως επιμέρους στόχος τίθεται και η ανίχνευση του μεγέθους της ικανοποίησης που λαμβάνουν από την εργασία τους. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της επισκόπησης μικρής κλίμακας και η συλλογή των στοιχείων έγινε με ανώνυμα ερωτηματολόγια με δείγμα εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στα Πρότυπα και τα Πειραματικά σχολεία της χώρας μας.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί των Πρότυπων και Πειραματικών σχολείων λαμβάνουν μεγάλη ικανοποίηση από την εργασία τους. Ακόμη, τα ερευνητικά ευρήματα δείχνουν μία ισχυρή θετική συσχέτιση μεταξύ της αυτονομίας που θεωρούν ότι διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί των Πρότυπων και Πειραματικών σχολείων και της ικανοποίησης που λαμβάνουν από την εργασία τους.

Λέξεις-κλειδιά: αυτονομία, επαγγελματική ικανοποίηση, Πειραματικά σχολεία

Abstract

The purpose of this research is to investigate the views of teachers of Model and Experimental schools in Greece regarding the autonomy they have in their teaching practice, but also as a factor that affects their professional satisfaction. At the same time, the sub-goal is to detect the extent of satisfaction they receive from their work. The research was carried out with the method of small-scale review and data collection included anonymous questionnaires with a sample of teachers serving in the Model and Experimental schools of our country.

The results showed that the teachers of the Model and Experimental schools in Greece receive great satisfaction from their work. Furthermore, the research findings show a strong positive correlation between the autonomy that teachers in these schools consider to have and the satisfaction they receive from their work.

Keywords: autonomy, job satisfaction, Experimental schools

Εισαγωγή

Η εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής αποτελεί μία σύνθετη και απαιτητική διαδικασία. Στην εποχή μας η τεχνολογική και επιστημονική ανάπτυξη, οι οικονομικές εξελίξεις και οι διεθνείς συγκυρίες αυξάνουν τις απαιτήσεις από τα εκπαιδευτικά συστήματα και καθιστούν αναγκαία τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Αιτιολογική έκθεση ν.3966/2011: 11). Οι μεταρρυθμίσεις στην εκπαίδευση έπονται των πολιτικών και κοινωνικοοικονομικών εξελίξεων και επηρεάζονται από την πολιτική, τις οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες, το ιδεολογικό και το εκπαιδευτικό πλαίσιο (Μπουζάκης, 2002). Αποτελεί κοινό τόπο ότι η επιτυχία κάθε μεταρρυθμιστικής προσπάθειας εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ποιότητα των εκπαιδευτικών, η αποτελεσματικότητα των οποίων επηρεάζεται καθοριστικά από την ικανοποίηση που λαμβάνουν από την εργασία τους (Ρες, Γ., Βαρσαμίδου, Α. & Φιλίopoulos, Γ., 2007: 1511· Δημητρόπουλος, 1998). Σε έρευνες που έχουν διεξαχθεί τα ευρήματα δείχνουν ότι υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ της αυτονομίας και της εργασιακής ικανοποίησης και ότι σε περιπτώσεις μειωμένης αυτονομίας οι εκπαιδευτικοί εμφάνιζαν αισθήματα δυσαρέσκειας (Χατζηγεωργίου, 2016: 45).

Η αυτονομία αποτελεί κύριο συστατικό όλων των επαγγελματιών (Pearson & Moomaw, 2006: 41). Στη χώρα μας η δημόσια διοίκηση κυριαρχείται από συγκεντρωτισμό, ισχυροποίηση της εκτελεστικής εξουσίας και έλλειψη αποτελεσματικότητας (Γόγολα & Κατσης, 2017 :238). Ειδικότερα στο εκπαιδευτικό πεδίο η χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής σχεδιάζεται κεντρικά χωρίς τη συμμετοχή των άμεσα εμπλεκόμενων, οι οποίοι καλούνται να συμμορφωθούν στις απαιτήσεις της εκάστοτε κυβέρνησης (Ρες κ.α., 2007: 1513). Βέβαια, παρά το συγκεντρωτικό σύστημα διοίκησης, οι σχολικές μονάδες διαθέτουν περιθώρια αυτονομίας σε ορισμένους τομείς, όπως η υλοποίηση καινοτόμων δράσεων, οι εκπαιδευτικές εκδρομές, η διαφοροποιημένη διδασκαλία, τα διδακτικά αντικείμενα του ολοήμερου σχολείου και η συμμετοχή σε εθνικά ή ευρωπαϊκά προγράμματα (Γκαράς, 2016: 96). Η αξιοποίηση αυτής της δυνατότητας προϋποθέτει την ανάληψη ευθυνών και την επιθυμία συμμετοχής του Συλλόγου Διδασκόντων στη διαδικασία λήψης αποφάσεων (Τζήκα, 2017: 18).

Μέσω της πειραματικής εκπαίδευσης δύνανται να εφαρμόζονται καινοτόμες πρακτικές πριν την ένταξή τους στη γενικότερη εκπαιδευτική πολιτική και να αξιολογείται η ικανότητά τους να καταστήσουν πιο ελκυστική την εκπαιδευτική διαδικασία (Baum, 1974: 27). Τα πειραματικά σχολεία στη χώρα μας ιδρύθηκαν το 1929 με τον

νόμο 4376 «Περί ιδρύσεως Πειραματικών Σχολείων εν τοις Πανεπιστημίοις Αθηνών και Θεσσαλονίκης» με σκοπό την πραγματοποίηση της πρακτικής άσκησης των πτυχιούχων καθηγητών και δασκάλων (άρθρο 1). Διαθέτουν αυξημένα περιθώρια αυτονομίας, καθώς έχουν τη δυνατότητα να δημιουργούν ομίλους με βασική αποστολή μέσα από καινοτόμες και δημιουργικές διαδικασίες τόσο την ανάδειξη των χαρισματικών μαθητών, όσο και την υποστήριξη εκείνων που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες. Παράλληλα, στους εκπαιδευτικούς των συγκεκριμένων σχολείων παρέχεται η δυνατότητα για πειραματική εφαρμογή αναλυτικών προγραμμάτων και μεθόδων διδασκαλίας, παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού, υλοποίηση καινοτόμων μεθόδων αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και τους δίνεται η δυνατότητα να επιλέξουν οι ίδιοι το μοντέλο διοίκησης της σχολικής μονάδας που επιθυμούν μέσα από δημοκρατικές διαδικασίες. Παρατηρείται, λοιπόν, ότι το νομοθετικό πλαίσιο παρέχει μεγάλες δυνατότητες αυτονομίας στους εκπαιδευτικούς των Πρότυπων και Πειραματικών σχολείων συγκριτικά με όσους εργάζονται στην τυπική εκπαίδευση με απώτερη στόχευση να εισάγουν εκπαιδευτικές καινοτομίες στην ελληνική εκπαίδευση, να προωθήσουν την αριστεία, να ενισχύσουν τη δημιουργικότητα στο σχολείο και να αποτελέσουν παράδειγμα και σημείο αναφοράς για τις υπόλοιπες σχολικές μονάδες. (Αιτιολογική έκθεση του ν. 3966/2011: 12).

Τα Πειραματικά σχολεία τα τελευταία χρόνια έχουν αποκτήσει μεγάλο κύρος στην ελληνική κοινωνία. Οι αιτήσεις εισαγωγής ξεπερνούν κατά πολύ τις διαθέσιμες θέσεις και η διαδικασία επιλογής έχει καθιερωθεί στις αντιλήψεις γονέων και μαθητών ως αδιάβλητη και αξιοκρατική. Το ακαδημαϊκό επίπεδο του εκπαιδευτικού προσωπικού κρίνεται ιδιαίτερα υψηλό και η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης ενισχύεται συνεχώς. Όλοι αυτοί οι παράγοντες έχουν καταστήσει ως επιτυχημένο τον θεσμό των Πειραματικών σχολείων, ο οποίος όμως θα πρέπει να ενισχυθεί και να αξιοποιηθεί περισσότερο με την πειραματική εφαρμογή καινοτομιών στο αναλυτικό τους πρόγραμμα, για να αξιολογηθούν πριν την ένταξή τους στα υπόλοιπα σχολεία, και την διάχυση των καλών πρακτικών τους σε ολόκληρη την εκπαιδευτική κοινότητα (Μπουρλετίδης, 2018: 1).

Στη χώρα μας δεν υπάρχουν επαρκή ερευνητικά δεδομένα σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, και ειδικότερα όσων εργάζονται σε πειραματικά σχολεία, για τον βαθμό αυτονομίας τους και τον βαθμό συσχέτισής της με την ικανοποίηση που λαμβάνουν από την εργασία τους. Σκοπός της παρούσας ερευνητικής εργασίας αποτελεί η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών των Πειραματικών σχολείων

της ελληνικής επικράτειας σχετικά με την αυτονομία που διαθέτουν στην καθημερινή τους πρακτική, αλλά και ως παράγοντα που επηρεάζει την επαγγελματική τους ικανοποίηση. Παράλληλα, ως επιμέρους στόχος τίθεται και η ανίχνευση του μεγέθους της ικανοποίησης που λαμβάνουν από την εργασία τους.

Η παρούσα διπλωματική εργασία αποτελείται από δύο μέρη, το θεωρητικό και το ερευνητικό. Το πρώτο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους εξετάζει τη διάκριση των εκπαιδευτικών συστημάτων ανάλογα με τον τρόπο διοίκησης και κατανομής των αρμοδιοτήτων σε συγκεντρωτικά και αποκεντρωτικά και πραγματοποιείται μία ιστορική αναδρομή σε ευρωπαϊκό επίπεδο στους λόγους για τους οποίους η κεντρική εξουσία επέβαλε τη μετατόπιση από τα συγκεντρωτικά προς τα αποκεντρωτικά συστήματα διοίκησης. Στη συνέχεια αποσαφηνίζεται εννοιολογικά η σχολική αυτονομία, παρουσιάζονται οι διαφορετικές μορφές της και καταγράφονται οι λόγοι που καθιστούν αναγκαία την ενίσχυσή της στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα. Κατόπιν, αναλύεται η έννοια της αυτονομίας των εκπαιδευτικών και ανιχνεύονται οι δυνατότητες αυτονομίας των διδασκόντων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Έπειτα, αφού διερευνηθεί η επαγγελματική ικανοποίηση ενός ατόμου, εξετάζεται η σχέση μεταξύ της αυτονομίας των εκπαιδευτικών και της ικανοποίησης που λαμβάνουν από το επάγγελμά τους. Τέλος, πραγματοποιείται βιβλιογραφική ανασκόπηση των σχετικών ερευνών.

Το δεύτερο κεφάλαιο μελετά τα Πειραματικά σχολεία και τον τρόπο λειτουργίας τους. Αφού παρουσιαστεί η ιστορική τους εξέλιξη στη χώρα μας από την ίδρυσή τους το 1929 έως σήμερα, αναλύονται τα χαρακτηριστικά τους και σκιαγραφούνται οι δυνατότητες αυτονομίας των εκπαιδευτικών που εργάζονται σ' αυτά.

Μετά το θεωρητικό ακολουθεί το ερευνητικό μέρος της εργασίας, το οποίο απαρτίζεται από τρία κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο, αφού διατυπωθούν ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνας και τονιστεί η σπουδαιότητα του θέματος, διατυπώνονται οι υποθέσεις και τίθενται τα ερευνητικά ερωτήματα. Στη συνέχεια αναφέρεται το είδος της έρευνας, το ερευνητικό εργαλείο, η μεθοδολογία διεξαγωγής της, καθώς και ο τρόπος συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων. Στο επόμενο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα και οι συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών, ενώ στο τελευταίο κεφάλαιο διεξάγεται η σχετική συζήτηση γύρω από τα προαναφερθέντα αποτελέσματα.

1^ο Κεφάλαιο: Αυτονομία εκπαιδευτικού και επαγγελματική ικανοποίηση

1.1 Αυτονομία σε επίπεδο σχολικής μονάδας

Ως αυτονομία της σχολικής μονάδας ορίζεται η λειτουργία της με τη λογική της αποκέντρωσης, της αυτοδυναμίας και της αυτοδιοίκησης (Αργυροπούλου, 2009: 4), η οποία αποτελεί έναν βασικό δείκτη βελτίωσης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και της παραγωγικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος (ΟΟΣΑ, 2012, Eurydice, 2007: 14-16). Η παροχή αυτονομίας επηρεάζει και επηρεάζεται από τον τρόπο διοίκησης ενός εκπαιδευτικού συστήματος. Για να μελετηθεί, επομένως, η αυτονομία μίας σχολικής μονάδας, θα πρέπει πρώτα να εξεταστούν τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού συστήματος στο οποίο λειτουργεί (ΟΟΣΑ, 2012· Eurydice, 2007: 14-16).

Η εκπαίδευση είναι ένα «ανοικτό» σύστημα, που αποτελείται από ένα σύνολο στοιχείων – όπως οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί, η νομοθεσία -, καθένα εκ των οποίων επιτελεί τη δική του εξατομικευμένη λειτουργία, αλλά όλα μαζί αλληλοεπηρεάζονται και οφείλουν να συνεργάζονται για την επίτευξη των εκάστοτε εκπαιδευτικών σκοπών (Σαΐτης, 2008: 3). Τα εκπαιδευτικά συστήματα διαφέρουν μεταξύ τους τόσο ως προς το σύστημα οργάνωσής τους, όσο και ως προς τον τρόπο λειτουργίας τους με σκοπό την επίτευξη των κάθε φορά τιθέμενων στόχων (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994). Ανάλογα, λοιπόν, με τον τρόπο διοίκησής τους και ανάθεσης των αρμοδιοτήτων στο εσωτερικό τους διακρίνονται σε συγκεντρωτικά και αποκεντρωτικά.

Στα συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα οι αποφάσεις για την ακολουθούμενη πολιτική στον τομέα της εκπαίδευσης, καθώς και η ευθύνη υλοποίησής της ανήκουν στην κεντρική εξουσία (Γόγολα & Κατσής, 2017: 238· Σαΐτης, 1992: 104). Το κράτος ορίζει επακριβώς τι οφείλει να εκτελέσει κάθε εκπαιδευτικός, ενώ μαθητές και γονείς περιορίζονται σε παθητικό ρόλο όσο αφορά την εκπαιδευτική πολιτική που ασκείται κάθε φορά. Η εξουσία είναι συγκεντρωμένη κεντρικά και οι επιμέρους δομές του συστήματος υπακούουν υποχρεωτικά τις εντολές της (Λυμπέρης, 2012: 135). Η συγκέντρωση εξουσιών μπορεί να λάβει είτε ακραία μορφή, που απαιτεί αυστηρή ιεραρχία και οι υφιστάμενοι διαθέτουν μόνο εκτελεστική εξουσία (συμπυκνωμένη συγκέντρωση), είτε μέτρια μορφή, όπου οι αποφάσεις λαμβάνονται από τοπικά όργανα, τα οποία όμως παραμένουν κάτω από την ασφυκτική ιεραρχία της κεντρικής διοίκησης (αποσυμπυκνωμένη συγκέντρωση) (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1990: 44).

Αντίθετα, στα αποκεντρωτικά συστήματα οι περιφερειακές αρχές διοίκησης έχουν αυξημένες διοικητικές αρμοδιότητες και ελευθερία στη λήψη αποφάσεων. Για την επιτυχή εφαρμογή της αποκέντρωσης στην εκπαίδευση είναι απαραίτητη η οργανωμένη διοίκηση, καθώς και η ενίσχυση των συλλογικών οργάνων, τα οποία εκλέγονται και δε διορίζονται. Έτσι, αυξάνεται η συμμετοχικότητα στη διοίκηση όλων των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία και επιλύονται αμεσότερα και ταχύτερα τα ζητήματα που ανακύπτουν (Μπουζάκης, 1993: 76). Τα αποκεντρωτικά συστήματα διακρίνονται είτε σε διοικητικά αποκεντρωμένα, όπου το κράτος χαράζει την εκπαιδευτική πολιτική, η οποία υλοποιείται από περιφερειακά όργανα, είτε σε πολιτικά αποκεντρωμένα, όπου και η χάραξη πολιτικής και η εφαρμογή της αναθέτεται σε αυτοδιοικούμενους οργανισμούς (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1990: 45-47· Λαΐνας, 1993: 255). Είναι εμφανές ότι τα σχολεία στα πολιτικά αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα διαθέτουν μεγαλύτερη αυτονομία συγκριτικά με αυτά των διοικητικά αποκεντρωμένων.

Η έννοια της αποκέντρωσης περιλαμβάνει δύο διαστάσεις την κατακόρυφη και την οριζόντια. Η κατακόρυφη σχετίζεται με τη νομοθέτηση επάλληλων και ιεραρχικά διαρθρωμένων επιπέδων διοίκησης τα οποία περιλαμβάνουν παράλληλες και ανεξάρτητες μονάδες διοίκησης. Η οριζόντια διάσταση αναφέρεται στη σύνθεση των διοικητικών οργάνων και πιο συγκεκριμένα στο ποιοι θα συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων. Αν και γενικότερα υπάρχει σύγκλιση απόψεων στη συμμετοχή τόσο των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας και των γονέων, όσο και εκπροσώπων του δήμου, καταγράφονται διαφωνίες σχετικά με το εύρος αυτής της συμμετοχής για κάθε μέλος (Λαΐνας, 1993: 256).

Η σύγχρονη τάση της παροχής μεγαλύτερης αυτονομίας στα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα συνδυάζεται με την εφαρμογή αποκεντρωμένων εκπαιδευτικών συστημάτων. Η τάση αυτή συνδέεται με τη γενικότερη θεσμοθέτηση παρεμβάσεων διαρθρωτικού χαρακτήρα για την επίλυση προβλημάτων σχετικών με το γραφειοκρατικό πρότυπο οργάνωσης, με την αποδοχή από το κράτος του αιτήματος των σύγχρονων κοινωνιών για ενίσχυση των ελευθεριών, των δικαιωμάτων της συμμετοχής και του εκδημοκρατισμού και με την εξέλιξη των κρατών στη σύγχρονη εποχή. Η ύπαρξη φαινομένων αυταρχισμού, η ακαμψία και η έλλειψη γνώσης της κεντρικής εξουσίας για τα περιφερειακά προβλήματα, η αναποτελεσματικότητά της και η αυξανόμενη πολυπλοκότητα των ζητημάτων που αντιμετωπίζει ένα κρατικό σύστημα είχαν ως αποτέλεσμα την αμφισβήτηση της συγκέντρωσης των εξουσιών στη κεντρική

διοίκηση και ενισχύθηκε το αίτημα για διοικητική αποκέντρωση, με την οποία οι τοπικές κοινωνίες αποκτούν συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και αναπτύσσονται αυτόνομα (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1990: 46-47· Κατσαρός, 2008: 90). Στην εκπαίδευση τα αποκεντρωτικά μοντέλα διοίκησης ενισχύουν τη μεταφορά αρμοδιοτήτων από το Υπουργείο στις τοπικές αρχές, οι οποίες έχουν τη δυνατότητα διαχείρισης των αποφάσεων της κεντρικής εξουσίας και την παροχή μεγαλύτερης αυτονομίας στα σχολεία μέσω της ανάληψης περισσότερων ευθυνών (Weidman & DePietro-Jurand, 2011: 2).

Τα κυριότερα πλεονεκτήματα ενός αποκεντρωμένου εκπαιδευτικού συστήματος αφορούν την αντιστοιχία του με την πολιτική στόχευση για τον εκδημοκρατισμό των θεσμών, την ανάληψη πρωτοβουλιών και τη μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και στελεχών, την αύξηση της προσαρμοστικότητας, της ευελιξίας και της ευαισθητοποίησης των σχολείων για κάθε ζήτημα που προκύπτει, την ενίσχυση της επαγγελματικής και παιδαγωγικής αυτονομίας των εκπαιδευτικών, τη δέσμευση του συνόλου των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία απέναντι στις συλλογικά ειλημμένες αποφάσεις, τη δημιουργία ικανών ηγετών μέσα από τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων και τέλος την εκπροσώπηση του συνόλου των κοινωνικών ομάδων στη διοίκηση μέσα από τη δυνατότητα της συμμετοχής τους, όταν λαμβάνεται μία απόφαση (Κατσαρός, 2008: 68).

Η αποκέντρωση έχει γίνει δημοφιλής στον εκπαιδευτικό τομέα, επειδή πολλές κυβερνήσεις αντιμετώπισαν προβλήματα με την παροχή κεντρικών εκπαιδευτικών υπηρεσιών, συμπεριλαμβανομένων της έλλειψης διαφανούς λήψης αποφάσεων και χαμηλής ποιότητας των προσφερόμενων υπηρεσιών. Η αποκέντρωση εξακολουθεί να αποτελεί σημαντικό εργαλείο για τη μεταρρύθμιση της εκπαίδευσης στις αναπτυσσόμενες και βιομηχανικές χώρες, καθώς επιταχύνει την οικονομική ανάπτυξη μέσω του εκσυγχρονισμού των θεσμών, αυξάνει την αποτελεσματικότητα της διαχείρισης σε κεντρικό, περιφερειακό και τοπικό επίπεδο, ανακατανέμει τις αρμοδιότητες από κεντρικό σε περιφερειακό επίπεδο, προωθεί τον εκδημοκρατισμό του εκπαιδευτικού συστήματος, αυξάνει την εξουσία των τοπικών αρχών, ελέγχει τα κέντρα εξουσίας, όπως τα συνδικάτα των εκπαιδευτικών και τα πολιτικά κόμματα, εξισορροπεί τις μεταξύ τους αντιθέσεις και βελτιώνει την ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών (Weidman & DePietro Jurand, 2011: 2).

Βέβαια, κατά την υιοθέτηση του αποκεντρωτικού συστήματος είναι δυνατόν να προκύψουν διάφοροι κίνδυνοι, οι οποίοι είναι απαραίτητο να προβλεφθούν και να

αντιμετωπιστούν. Τέτοιοι είναι η συχνή έλλειψη γνώσεων των περιφερειακών οργάνων για τη λήψη αποφάσεων που απαιτούν εξειδικευμένες γνώσεις, η τάση για κατάχρηση της δοθείσης εξουσίας, ο κίνδυνος λήψης διαφοροποιημένων αποφάσεων, η δυσκολία συντονισμού και ελέγχου της υλοποίησης των αποφάσεων που λήφθηκαν (Κατσαρός, 2008: 68). Ακόμη, παρότι υπόσχεται καλύτερη και αποτελεσματικότερη παρεχόμενη εκπαίδευση με έμφαση στις προτεραιότητες της τοπικής κοινωνίας, συχνά τα αποτελέσματα κατά την εφαρμογή της δεν ήταν τα αναμενόμενα και δεν οδηγεί αυτόματα στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Weidman & DePietro Jurand, 2011: 2).

Τα όρια μεταξύ της εφαρμογής του συγκεντρωτικού ή αποκεντρωτικού συστήματος δεν είναι πάντα σαφή, καθώς τα κεντρικά και τα τοπικά όργανα αλληλεπιδρούν κατά τη διαμόρφωση των αποφάσεων με τρόπο που κανένα από τα δύο συστήματα δεν είναι δυνατό να εφαρμοστεί απόλυτα και χωρίς την εμφάνιση δευτερευόντων στοιχείων του άλλου (Λαΐνας, 1993: 255). Αυτή η δυναμική σχέση μπορεί να οδηγήσει στην εμφάνιση ενός ενδιάμεσου συστήματος, της αποσυγκέντρωσης, όπου τα τοπικά όργανα διαθέτουν διοικητικές ευθύνες, χωρίς να έχουν αρμοδιότητες λήψης αποφάσεων (Σαΐτης, 2008).

Τις δύο τελευταίες δεκαετίες έχει τεθεί ως βασικό ζητούμενο στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης η βελτίωση της αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας και υπάρχει σαφής τάση μετατόπισης σε πιο αποκεντρωτικά συστήματα. Το γεγονός αυτό έχει οδηγήσει στην εφαρμογή πολιτικών που ευνοούν την ενίσχυση της αυτονομίας των σχολικών μονάδων. Στο πόρισμα της διαρκούς επιτροπής μορφωτικών υποθέσεων της Βουλής (2016: 15) διακρίνονται τρεις τομείς αυτονομίας, η παιδαγωγική, η διοικητική και η οικονομική. Η παιδαγωγική αυτονομία σχετίζεται με τον βαθμό συμμετοχής των εκπαιδευτικών στα προγράμματα σπουδών, τις μεθόδους διδασκαλίας και τη μορφή της αξιολόγησης των μαθητών. Η διοικητική αυτονομία αφορά τον βαθμό αποκέντρωσης, το βαθμό δηλαδή ελευθερίας επιλογής από τις περιφερειακές υπηρεσίες εκπαίδευσης να προβούν σε προσαρμογές των βασικών εκπαιδευτικών πολιτικών που εκπορεύονται από την κεντρική διοίκηση. Τέλος, η οικονομική αυτονομία περιλαμβάνει τη δυνατότητα ή μη ενός σχολείου να διαχειριστεί τα οικονομικά του ζητήματα και να αναζητήσει πρόσθετους πόρους χρηματοδότησης. Ο βαθμός και η εστίαση της αυτονομίας του εκπαιδευτικού συστήματος διαμορφώνεται από τις προτεραιότητες που θέτει κάθε κράτος.

Συμπερασματικά, λοιπόν, θα λέγαμε ότι για να γίνει αποτελεσματικότερο και λειτουργικότερο το σχολείο απαιτούνται ευέλικτες δομές και μείωση της καθοδήγησης από το κράτος (Λαζαρίδου & Αντωνίου, 2017: 130). Αυτό προϋποθέτει τη μετατόπιση από το παραδοσιακό ιεραρχικό μοντέλο λήψης αποφάσεων στην λήψη από κοινού αποφάσεων μέσω μίας διαδικασίας η οποία συνδέεται με την παροχή μεγαλύτερης αυτονομίας στους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία, που θα το βοηθήσει να ανταποκριθεί αμεσότερα και με μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα στις ανάγκες των μελών του και τις επιστημονικές εξελίξεις (Saiti & Eliophotou-Menon, 2009: 449· Λαζαρίδου & Αντωνίου, 2017: 131-132). Καθώς, λοιπόν, οι απαιτήσεις για τη σχολική αποτελεσματικότητα αυξάνονται, εμφανίζεται η τάση για αποκέντρωση της εκπαίδευσης, ανάληψη μεγαλύτερης ευθύνης από τα σχολεία και ενίσχυσής τους (Hopkins, 2001).

Ιστορικά, η ιδέα της παροχής μεγαλύτερης αυτονομίας στα σχολεία ως παράγοντα βελτίωσης της αποτελεσματικότητάς τους εμφανίστηκε τη δεκαετία του 1980 και έγινε ευρύτατα αποδεκτή τη προηγούμενη δεκαετία (Γόγολα & Κατσή, 2017: 238). Μέχρι τότε οι σχολικές μονάδες δεν είχαν περιθώρια αυτονομίας και δεν υπήρχε τέτοια κουλτούρα στις χώρες της Ευρώπης. Η ανάγκη για αυτονομία προέκυψε λόγω της ανάγκης τόσο για αποκέντρωση, όσο και για εφαρμογή ενός νέου τρόπου διοίκησης που θα ανταποκρίνεται αποτελεσματικότερα στις επιθυμίες των πολιτών στα πλαίσια μιας προσπάθειας λειτουργίας του δημοσίου με βάση τις αρχές του ιδιωτικού τομέα, θα συνδέεται με την αύξηση της δημοκρατικής συμμετοχής και θα ικανοποιεί την ανάγκη του ανοίγματος του σχολείου στην τοπική κοινωνία (Αργυροπούλου, 2009: 9), καθώς όσο μειώνεται η εξάρτηση της σχολικής μονάδας από το κράτος, τόσο πιο απαραίτητη είναι η συμμετοχή των γονέων και της τοπικής κοινωνίας στις δραστηριότητες και τη λειτουργία του (Barroso, 2001: 68). Αυτή η τάση για αύξηση της παρεχόμενης αυτονομίας στις σχολικές μονάδες συνοδεύτηκε από τη μελέτη του τρόπου με τον οποίο το γεγονός αυτό επηρεάζει τον τρόπο άσκησης της διοίκησης των σχολείων και τις γενικότερες επιπτώσεις στην εκπαιδευτική διαδικασία (Eurydice, 2007: 39).

Σχεδόν στο σύνολο των περιπτώσεων η απόφαση για παροχή μεγαλύτερης αυτονομίας στο σχολικό σύστημα επιβλήθηκε από το κράτος, στα πλαίσια δηλαδή της κατεύθυνσης από την κορυφή προς τη βάση. Παρά την υπόθεση ότι οι εκπαιδευτικοί θα ασκούσαν ισχυρές πιέσεις μέσω των ομοσπονδιών τους προς αυτή την κατεύθυνση, στην πραγματικότητα τα σχολεία δεν αποτέλεσαν το βασικό μοχλό πίεσης για την

ευρύτερη εφαρμογή της, ούτε συμμετείχαν στη διαμόρφωση της σχετικής νομοθεσίας. Η απόφαση για εφαρμογή της περισσότερο επηρεάστηκε από την τάση για πολιτική αποκέντρωση και από την υιοθέτηση ενός νέου συστήματος διοίκησης για την κοινωνία των πολιτών (Eurydice, 2007: 10). Βέβαια, η υιοθέτηση συστημάτων που παρέχουν μεγαλύτερη εκπαιδευτική αυτονομία δεν είναι εύκολο να γίνει χωρίς την κρατική πρωτοβουλία, καθώς το εκπαιδευτικό σύστημα εξαρτάται και αλληλεπιδρά με τα υπόλοιπα κοινωνικά συστήματα, τόσο χρονικά όσο και χωρικά, και δεν μπορεί μεταβληθεί ανεξάρτητα και αποκομμένα από τα υπόλοιπα (Λυμπέρης, 2012: 142).

Η αυτονομία μιας σχολικής μονάδας χωρίζεται σε 4 μεγάλες κατηγορίες ανάλογα με τον βαθμό αυτονομίας που απολαμβάνει. Η πρώτη κατηγορία είναι η πλήρης αυτονομία και υπάρχει όταν το σχολείο δύναται να λαμβάνει τις σημαντικές αποφάσεις χωρίς εξωτερικές παρεμβάσεις πάντα βέβαια στα πλαίσια του εκάστοτε νομοθετικού πλαισίου. Στη συγκεκριμένη περίπτωση οι σχολικές μονάδες διαθέτουν διοικητική αυτοτέλεια. Περιορισμένη αυτονομία διαθέτει ένα σχολείο όταν μπορεί να λαμβάνει αποφάσεις, αλλά μέσα στα προκαθορισμένα πλαίσια ή μετά από έγκριση ενός ανώτερου οργάνου. Σε ορισμένες χώρες το υπουργείο και οι τοπικές αρχές αποφασίζουν κατά περίπτωση αν θα παραχωρήσουν δικαίωμα λήψης απόφασης σε συγκεκριμένους τομείς σε κάποιο σχολείο. Έτσι, παρατηρείται το φαινόμενο διαφορετικού βαθμού αυτονομίας και σε διαφορετικούς τομείς ανά σχολική μονάδα. Στην τελευταία κατηγορία το σχολείο θεωρείται χωρίς αυτονομία όταν δε διαθέτει δικαίωμα λήψης απόφασης σε κάποιο τομέα της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Eurydice, 2007: 17-18). Διαφορετικές μορφές αυτονομίας υπάρχουν και σε οικονομικό επίπεδο, καθώς τα σχολεία μπορεί να είναι οικονομικά αυτόνομα διαλέγοντας και μισθοδοτώντας το προσωπικό ή να χρηματοδοτούνται είτε αποκλειστικά από τις τοπικές αρχές, είτε από το κράτος και τις τοπικές αρχές είτε να συνδυάζουν χρηματοδοτήσεις από την κεντρική διοίκηση, το δήμο και τους γονείς (Λιάκος, 2016: 1).

Γενικότερα, η αυτονομία συνδέεται με τον τρόπο οργάνωσης ενός εκπαιδευτικού συστήματος και αυξάνεται όσο πιο αποκεντρωμένο είναι αυτό. Στα σχολεία που διαθέτουν αυτονομία διακρίνονται συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Η παρέμβαση του κράτους είναι περιορισμένη και το κράτος παραιτείται από τον παραδοσιακό ρόλο του ασφυκτικού ελέγχου στα σχολεία και στο παρεχόμενο εκπαιδευτικό έργο. Τα ενδιάμεσα επίπεδα λήψης αποφάσεων καταργούνται και ενισχύεται η διοικητική αυτοτέλεια των σχολείων, τα οποία διοικούνται με βάση τους επιχειρηματικούς κανόνες (Μούτσιος, 2001: 9). Το πλαίσιο λειτουργίας τους καθίσταται πιο δημοκρατικό, δίνο-

ντας τη δυνατότητα μεγαλύτερης εμπλοκής στη λήψη αποφάσεων στο σύλλογο διδασκόντων, τους γονείς, την τοπική κοινωνία και τους ίδιους τους μαθητές. Το αυτόνομο σχολείο είναι συνεργατικό και εξωστρεφές και συνδέεται τόσο με τα άλλα σχολεία όσο και με τις κοινωνικές δομές. Ο περιορισμός της κρατικής παρέμβασης έχει ως συνέπεια την αναβάθμιση του ρόλου του διευθυντή και των εκπαιδευτικών. Προάγεται η συμπερίληψη με σκοπό την αξιοποίηση στο έπακρο των δυνατοτήτων του συνόλου των μαθητών με τον ταυτόχρονο σεβασμό από το σχολείο των μοναδικών χαρακτηριστικών τους και των ετερόκλητων μεταξύ τους στοιχείων. Παράλληλα, κάθε μαθητής λαμβάνει διαφοροποιημένη εκπαίδευση με σκοπό την εξάλειψη των ανισοτήτων (Αργυροπούλου, 2015: 4). Οι διδακτικές τεχνικές και τα διδακτικά αντικείμενα επιλέγονται ελεύθερα από τον εκάστοτε εκπαιδευτικό, ενώ ενισχυμένος αναδεικνύεται ο ρόλος του διευθυντή τόσο σε θέματα αρμοδιοτήτων όσο και οικονομικά. Ταυτόχρονα, αναβαθμίζεται ο ρόλος των γονέων και της τοπικής κοινωνίας, οι οποίοι δραματίζουν πιο ενεργό ρόλο. Επιπρόσθετα, σε συνθήκες πολύ μεγάλης αυτονομίας είναι εφικτή ακόμη και η επιλογή σχολείου φοίτησης από την πλευρά των γονέων. Βέβαια, στις περιπτώσεις αυτές ελλοχεύει ο κίνδυνος δημιουργίας ανταγωνισμού μεταξύ των σχολικών μονάδων για την προσέλκυση μεγαλύτερου αριθμού μαθητών με απώτερο στόχο την αυξημένη χρηματοδότησή τους από το κράτος, δημιουργώντας από τη μία πλευρά δημοφιλή ιδρύματα με μαθητές υψηλών επιδόσεων και από την άλλη σχολεία με οικονομικά προβλήματα και μαθητές χαμηλού γνωστικού επιπέδου (Αργυροπούλου, 2009: 4-5· Μούτσιος, 2001: 21). Τέλος, είναι απαραίτητη η σύνταξη μεσοπρόθεσμου και μακροπρόθεσμου πλάνου προκειμένου όλοι οι εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία να εργαστούν για την υλοποίηση ενός κοινού οράματος.

Στην πλειονότητα των χωρών η σχολική αυτονομία υποστηρίζεται ότι βελτιώνει αισθητά την ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Eurydice, 2007: 15). Η ηγεσία, όταν κατανέμεται, επηρεάζει σε μεγαλύτερο βαθμό σχολεία και μαθητές μέσω της επιρροής της στην παροχή κινήτρων στους εκπαιδευτικούς, τη δέσμευση και τη βελτίωση των συνθηκών εργασίας. Ακόμη, η ενίσχυση της αυτονομίας στο εκπαιδευτικό σύστημα ελαττώνει τη γραφειοκρατία, δημιουργεί άνοιγμα στην τοπική κοινωνία με την εμπλοκή όλων των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία και προκαλεί νέες εκπαιδευτικές και επαγγελματικές ευκαιρίες (Τζέλλος, 2008). Παράλληλα, κάθε σχολείο έχει τις δικές του ιδιαιτερότητες, καθώς διαμορφώνεται μέσα σε διαφορετικές κοινωνικοοικονομικές συνθήκες. Συνεπώς, ο τρόπος επίτευξης των εκάστοτε

στόχων διαφοροποιείται ανάλογα με τις εκάστοτε υπάρχουσες μεταβλητές. Παρέχοντας της αυτονομία η σχολική μονάδα αποκτά καινούρια δυναμική, διαθέτει μοναδικότητα, χρησιμοποιεί νέες μεθόδους, εισάγει καινοτομίες και ταυτόχρονα παύει η δυνατότητα επίρριψης ευθυνών στις ανώτερες αρχές για τα κακώς κείμενα (Παπαδημητρακόπουλος, 2006: 56).

Όπως αναφέρθηκε, η παροχή μεγαλύτερης αυτονομίας προϋποθέτει τη μετάβαση σε αποκεντρωτικά διοικητικά συστήματα με παραχώρηση αρμοδιοτήτων στην τοπική κοινωνία από το κράτος, το οποίο αναλαμβάνει ρόλο συντονιστή. Ο συντονισμός γίνεται μέσω της εξωτερικής αξιολόγησης των σχολείων, η οποία με την ποσοτικοποίηση της απόδοσης κάθε σχολικής μονάδας με τη χρήση δεικτών, δύναται να οδηγήσει στον εκ νέου έλεγχο της λειτουργίας τους με διαφορετικό τρόπο σε σχέση με τα παραδοσιακά συστήματα, περιορίζοντας ξανά την αυτονομία τους με πλάγιο τρόπο. Ακόμη, η άρση της ομοιομορφίας των σχολείων δημιουργεί συνθήκες ανταγωνισμού μεταξύ τους, καθώς λειτουργούν με στοιχεία ελεύθερης αγοράς, γεγονός το οποίο δύναται να θέσει σε κίνδυνο την παροχή ίσων ευκαιριών στο αγαθό της εκπαίδευσης (Παπακωνσταντίνου, 2012: 45-46). Γι' αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό να ορίζεται σαφώς ο βαθμός, οι προϋποθέσεις εφαρμογής, η έννοια και το περιεχόμενο της αυτονομίας για να αποκομίζουν οι σχολικές μονάδες τα οφέλη από τη χρήση της και να περιορίζονται στο ελάχιστο τυχόν αρνητικές συνέπειες από τον τρόπο εφαρμογής της (Βότση, 2017: 520· Λυμπέρης, 2012: 143)

1.2 Η έννοια της αυτονομίας των εκπαιδευτικών

Στο παρόν κεφάλαιο θα αναλυθεί η έννοια της αυτονομίας των εκπαιδευτικών. Έχουν διατυπωθεί διάφοροι ορισμοί σχετικά με την αυτονομία των εκπαιδευτικών από τους θεωρητικούς της εκπαίδευσης, οι οποίοι συγκλίνουν στην διαπίστωση ότι η έννοια της αυτονομίας ορίζεται ως η δυνατότητα ελέγχου εκ μέρους τους του εαυτού τους και του περιβάλλοντος εργασίας τους (Pearson & Hall, 1993, στο Pearson & Moomaw, 2006: 42). Οι μελετητές της αυτονομίας των εκπαιδευτικών τονίζουν ότι η έννοια της αυτονομίας των εκπαιδευτικών έχει μεταβληθεί σε μεγάλο βαθμό την τελευταία δεκαετία και συνεχίζει να εξελίσσεται (Pearson & Moomaw, 2006: 42).

Η παροχή μεγαλύτερης αυτονομίας στους εκπαιδευτικούς προϋποθέτει την προηγούμενη ενίσχυση της αυτονομίας των σχολικών μονάδων (Ευρυδίκη, 2008: 17) και όταν συμβεί βελτιώνει την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και ταυτόχρονα τους ενθαρρύνει και αυξάνει την ικανοποίησή τους από την εργασία τους

(Bandura, 1997). Η αυτονομία αναδεικνύεται, επίσης, ως βασική μεταβλητή όταν εξετάζονται οι πρωτοβουλίες μεταρρύθμισης της εκπαίδευσης. Οι περισσότεροι ερευνητές υποστηρίζουν ότι η χορήγηση αυτονομίας και η ενίσχυση των εκπαιδευτικών είναι ένα κατάλληλο σημείο εκκίνησης για την επίλυση των σημερινών σχολικών προβλημάτων από τους ειδικούς της εκπαίδευσης (Pearson & Moomaw, 2006: 44).

Βέβαια, στο ίδιο σχολείο παρατηρείται συχνά το φαινόμενο να μην ενεργούν όλοι οι εκπαιδευτικοί το ίδιο αυτόνομα, καθώς κάποιοι επιλέγουν να μη χρησιμοποιήσουν την αυτονομία που τους παρέχεται (Little, 1990: 515). Παράλληλα, αυτό που κάποιος εκπαιδευτικός θεωρεί αυτονομία, φαντάζει ως απομόνωση σε κάποιον άλλο. Κάποιος διδάσκων μπορεί να θεωρήσει την αυτονομία ως τον τρόπο να αποφύγει την επίβλεψη και τις παρεμβολές στο έργο του και άλλος ως παροχή ελευθερίας για την ανάπτυξη συλλογικότητας και την ανάληψη πρωτοβουλιών πέρα από τα διδακτικά του καθήκοντα. Ακόμα, υπάρχουν εκπαιδευτικοί που γίνονται πιο αποτελεσματικοί με την ενίσχυση της αυτονομίας τους και άλλοι που τη χρησιμοποιούν ως δικαιολογία για να αποφύγουν τις υποχρεώσεις τους. Γι' αυτό είναι απαραίτητη η θέσπιση του κατάλληλου πλαισίου ώστε η παροχή μεγαλύτερης αυτονομίας στους εκπαιδευτικούς να συνοδεύεται από τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Frase & Sorenson, 1992: 40).

Η παροχή μεγαλύτερης αυτονομίας αποτελεί ένα στοίχημα που πρέπει να κερδηθεί από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι θα πρέπει να είναι σε θέση να ανταποκριθούν στις προκλήσεις. Το σχολείο βρίσκεται στην καρδιά της εκπαιδευτικής πολιτικής, καθώς συμβάλει στην αναβάθμιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί στα αυτόνομα σχολεία λαμβάνουν αποφάσεις για τις μεθόδους διδασκαλίας, την οικονομική διαχείριση, τη διαχείριση των ανθρώπινων πόρων, την αξιολόγηση, τη δημιουργία κοινού οράματος, οι οποίες επηρεάζουν τη λειτουργία και την αποτελεσματικότητά των σχολικών μονάδων και είναι απαραίτητο να λογοδοτούν γι' αυτές (Υφαντή & Βοζαΐτης, 2005). Αναπτύσσεται, λοιπόν, μια συνεχώς αυξανόμενη τάση για υπευθυνότητα καθώς σε όλες τις χώρες τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί είναι υποχρεωμένοι να λογοδοτούν στα αρμόδια όργανα, όπως το υπουργείο ή τα τοπικά συμβούλια, καθώς και στην τοπική κοινότητα, δηλαδή τους γονείς και τους εξωτερικούς συνεργάτες (Γόγολα & Κατσή, 2017: 41).

Η αυτονομία των εκπαιδευτικών διακρίνεται σε δύο επίπεδα, στο επίπεδο της διδασκαλίας στη σχολική τάξη και σε οργανωτικό επίπεδο στη διοίκηση της σχολικής μονάδας. Τα ευρήματα ερευνών που έχουν διεξαχθεί σε πολλές χώρες δείχνουν

ότι οι εκπαιδευτικοί νιώθουν πιο αυτόνομοι στο επίπεδο των δραστηριοτήτων στην τάξη τους και λιγότερο όσον αφορά τις οργανωτικές δραστηριότητες (Leon κ.α. 1982: 10-11).

Όσο αφορά το επίπεδο της διδασκαλίας στη σχολική τάξη διακρίνονται τρεις τομείς στους οποίους μπορεί να διαφοροποιείται η δυνατότητα των εκπαιδευτικών για λήψη αποφάσεων. Ο πρώτος είναι το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών, ο δεύτερος σχετίζεται με τις μεθόδους διδασκαλίας και ο τρίτος περιλαμβάνει την αξιολόγηση των μαθητών (Ευρυδίκη, 2008: 18). Σχετικά με τους δύο πρώτους τομείς οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα εδώ και καιρό να επιλέγουν τις διδακτικές μεθόδους σε όλες τις χώρες της Ευρώπης. Αυτό το επίπεδο αυτονομίας προκύπτει από τον τρόπο οργάνωσης των σχολείων και των σχολικών συστημάτων. Οι εκπαιδευτικοί είτε μόνοι τους, είτε σε συνεργασία με τη διεύθυνση του σχολείου αποφασίζουν τις κατάλληλες μεθόδους διδασκαλίας για τη βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου με βάση τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών τους χωρίς να είναι υποχρεωμένοι να λογοδοτήσουν σε μία επιβλέπουσα αρχή, αρκεί αυτές να συμβάλλουν στην επίτευξη των τιθέμενων στόχων. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να επιλέξουν από μία πληθώρα επιλογών το σχολικό εγχειρίδιο (ό.π.: 25-26). Σε περίπτωση μεγαλύτερης αυτονομίας οι εκπαιδευτικοί μπορούν να επιλέξουν τα γνωστικά αντικείμενα ακολουθώντας ένα γενικό περίγραμμα χωρίς τους περιορισμούς του αναλυτικού προγράμματος. Αντί να ακολουθείται ένα σφιχτό και άκαμπτο αναλυτικό πρόγραμμα όπου ορίζονται πλήρως τα αντικείμενα και ο χρόνος διδασκαλίας, υιοθετείται ένα πιο ευέλικτο πρόγραμμα σπουδών με απλή και σαφή στόχευση για κάθε τάξη (Λιάκος, 2016: 1). Βέβαια, ακόμη και στις χώρες όπου οι σχολικές μονάδες απολαμβάνουν πλήρη αυτονομία, το κράτος επιβάλλει εθνικές κατευθυντήριες γραμμές ως προς το περιεχόμενο και τους επιδιωκόμενους στόχους (Ευρυδίκη, 2008: 18).

Ως προς την αξιολόγηση των μαθητών μπορεί να διαφοροποιείται η αυτονομία των εκπαιδευτικών σε σχέση με τα κριτήρια της εσωτερικής αξιολόγησης, με την ευθύνη για την απόφαση επανάληψης της χρονιάς ενός μαθητή και τον ρόλο του εκπαιδευτικού για τη διενέργεια των εξετάσεων που χορηγούν Πιστοποιητικά Σπουδών. Όσο μεγαλύτερη αυτονομία διαθέτουν οι σχολικές μονάδες, τόσο πιο ενεργό ρόλο αναλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί στις ανωτέρω διαδικασίες (Ευρυδίκη, 2008: 31).

Σε όλο τον κόσμο η διδασκαλία διεξάγεται από τον εκπαιδευτικό σε αυτόνομες αίθουσες διδασκαλίας (Leon κ.α. 1982: 20). Αυτό το γεγονός μπορεί να προκαλέ-

σει προβλήματα, τα οποία είναι απαραίτητο να αντιμετωπιστούν. Η έννοια της αυτονομίας παλαιότερα ταυτιζόταν με την απομόνωση του εκπαιδευτικού στην σχολική του τάξη, γεγονός το οποίο δυσχεραίνει την ανατροφοδότηση και δεν προωθεί την αλλαγή. Αυτού του είδους η μοναχικότητα των εκπαιδευτικών προάγει και συντηρεί την υπάρχουσα κατάσταση σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα και δυσχεραίνει τις προσπάθειες μεταρρυθμίσεων. Συχνά, η έλλειψη ανατροφοδότησης για όσα βιώνουν στην τάξη οδηγεί τους εκπαιδευτικούς στην αίσθηση ότι κανείς δε γνωρίζει τι κάνουν και νιώθουν αποξένωση και έλλειψη εκτίμησης από την κοινωνία (Anderson, 1987: 363). Έτσι, από την αρχική εκτίμηση της έννοιας της αυτονομίας ως την απομόνωση ενός εκπαιδευτικού στην τάξη του, οδηγηθήκαμε στη θεώρησή της ως τη δυνατότητα συλλογικής λήψης αποφάσεων και τη δυνατότητα επιλογής για το παρεχόμενο εκπαιδευτικό έργο (Moomaw, 2005: 15).

Επομένως, ως προς το οργανωτικό επίπεδο στα αυτόνομα σχολεία ενδυναμώνονται οι συλλογικές λειτουργίες και οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν αποφασιστικά στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων, καθώς καλούνται να αναλάβουν περισσότερες πρωτοβουλίες και τους ανατίθενται μεγαλύτερες αρμοδιότητες (Υφαντή & Βοζαΐτης, 2009: 36). Ο σύλλογος διδασκόντων αναλαμβάνει τη λειτουργία του σχολείου, αντί να ακολουθεί πιστά τις εγκυκλίους του Υπουργείου Παιδείας για κάθε πρωτοβουλία που επιθυμεί να αναλάβει. Γίνονται τακτικές συνεδριάσεις της ολομέλειας ή υποομάδων εκπαιδευτικών όπου προγραμματίζεται η σχολική λειτουργία στα πλαίσια των εκπαιδευτικών πολιτικών που σχεδιάζει η κεντρική εξουσία (Λιάκος, 2016: 1). Οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι γνωρίζουν καλύτερα απ' όλους τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες του σχολείου που υπηρετούν, μέσω της αναβάθμισης του ρόλου του Συλλόγου Διδασκόντων συμμετέχουν περισσότερο στην εκπαιδευτική διαδικασία, τονώνεται η αυτοπεποίθησή τους και δημιουργούνται συνεργατικές σχέσεις και κλίμα εμπιστοσύνης με τους μαθητές, τους γονείς και την τοπική κοινωνία. Υπάρχει άρρηκτη σχέση, λοιπόν, μεταξύ της αναβάθμισης του ρόλου των εκπαιδευτικών και την παροχή μεγαλύτερης αυτονομίας σε μία σχολική μονάδα (Διαρκής επιτροπή μορφωτικών υποθέσεων της Βουλής, 2016: 17). Η αυτονομία των εκπαιδευτικών για να επιφέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα και να βελτιώσει την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης είναι αναγκαίο να βρίσκεται σε κατάσταση ισορροπίας μεταξύ της μοναδικότητας και της τυποποίησης, της άδειας και της ευθύνης (Anderson, 1987: 370).

Σύμφωνα με έρευνα των Omobude και Igbudu (2012), οι εκπαιδευτικοί που λαμβάνουν μέρος σ' αυτές τις διαδικασίες και απολαμβάνουν ισότιμη πρόσβαση σε

επαγγελματικές ευκαιρίες είναι πιο αποτελεσματικοί ανεξαρτήτως φύλου προσόντων και εμπειρίας. Μέσα από αυτές τις διαδικασίες οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν νέους ρόλους, δημιουργούνται εσωτερικά κίνητρα και εντείνεται η συγκέντρωσή τους στην επίτευξη των στόχων του σχολείου και ταυτόχρονα ενισχύεται η επαγγελματική τους αυτονομία και η αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητάς τους. Η μεγαλύτερη συμμετοχή των διδασκόντων στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και η ενίσχυση της αυτονομίας τους βελτιώνει την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας καθώς οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν καλύτερα ενημερωμένες αποφάσεις σχετικά με τα εκπαιδευτικά θέματα από τους τοπικούς ή περιφερειακούς αξιωματούχους. Η λήψη αποφάσεων από πάνω προς τα κάτω συχνά αποτυχαίνει όταν δεν εμπλέκει και δεν ενεργοποιεί τους υπεύθυνους για την εφαρμογή και την επιτυχία μίας απόφασης (Ingersoll, 1997: 7).

Την ίδια στιγμή στα σχολεία με μεγαλύτερη αυτονομία αναβαθμίζεται σε πολύ μεγάλο βαθμό ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας. Ο διευθυντής θα πρέπει να είναι ένας επαγγελματίας με υψηλό επίπεδο προσόντων, διοικητικές ικανότητες και ηγετικό χαρακτήρα. Θα πρέπει να λαμβάνει ειδική εκπαίδευση και κατάρτιση πριν την ανάληψη της θέσης, η οποία λόγω της αυξημένης ευθύνης που απαιτεί απολαμβάνει και υψηλότερες αποδοχές (Αργυροπούλου, 2005: 16-17). Άλλωστε, ένας αποτελεσματικός διευθυντής μπορεί να μεταμορφώσει ένα σχολείο, ενώ ένα κανό εκπαιδευτικό προσωπικό είναι δύσκολο να μετασχηματίσει ένα σχολείο χωρίς τη συμβολή της διοίκησης (Δακοπούλου, 2008).

1.3 Αυτονομία εκπαιδευτικών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Η υιοθέτηση και η εφαρμογή ενός εκπαιδευτικού συστήματος με συγκεντρωτικό ή αποκεντρωτικό χαρακτήρα επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες και την αλληλεπίδρασή του με άλλα κρατικά συστήματα που συνυπάρχουν παράλληλα με αυτό τόσο χωρικά, όσο και χρονικά (Λυμπέρης, 2012: 136). Στην Ευρώπη οι μεταρρυθμίσεις που οδήγησαν στην παροχή μεγαλύτερης αυτονομίας έλαβαν διαφορετικά χαρακτηριστικά ανάλογα με τον χρόνο, τον τόπο και τις ιδιομορφίες κάθε χώρας. Οι στόχοι, επομένως, που έθεσε κάθε κράτος διαφέρουν όσον αφορά την έκταση και τον τύπο της προβλεπόμενης αυτονομίας. Ακόμα, παρατηρούνται διαφοροποιήσεις στις πολιτικές που ακολουθούνται για την επίτευξη της αυτονομίας και στους φορείς ή τα άτομα στα οποία μεταβιβάζονται οι αρμοδιότητες. Γενικότερα, οι χώρες της νότιας Ευρώπης εμφανίζουν μικρότερο βαθμό αυτονομίας στα εκπαιδευτικά τους συστήματα, ενώ στις χώρες της Σκανδιναβίας παρέχεται μεγαλύτερη ελευθερία στα σχολεία

στα πλαίσια και των γενικότερων αποκεντρωτικών πολιτικών που ισχύουν στις χώρες αυτές (Γόγολα & Κατσή, 2017).

Στη χώρα μας τον 19^ο αιώνα η χρηματοδότηση των σχολείων γινόταν από τον εκάστοτε δήμο ή κοινότητα. Το γεγονός αυτό προκάλεσε δυσλειτουργίες και έτσι τα πρώτα χρόνια του 20^{ου} αιώνα το κράτος ανέλαβε τη λειτουργία και τη χρηματοδότησή τους. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έγινε ιδιαίτερα συγκεντρωτικό και τα πάντα λειτουργούσαν από την ασφυκτική καθοδήγηση της κεντρικής εξουσίας (Λιάκος, 2016: 1). Ο ΟΟΣΑ (2011) σε έκθεσή του τόνισε τον μεγάλο βαθμό συγκεντρωτισμού του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και υπογράμμισε την ανάγκη μεταβίβασης εξουσιών από την κεντρική εξουσία. Παρά τη σχετική συζήτηση και κάποιες νομοθετικές προσπάθειες που γίνονται προς ενίσχυση της αποκέντρωσης, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα παραμένει συγκεντρωτικό, με σαφή ιεραρχική οργάνωση και πολύπλοκη νομοθεσία, που δεν αφήνει μεγάλα περιθώρια ανάληψης πρωτοβουλιών από τους εκπαιδευτικούς (Κουτούζης, 2012: 213). Η οργάνωση και η διοίκηση της εκπαίδευσης παρουσιάζει τα ίδια προβλήματα με το σύστημα διοίκησης του ελληνικού κράτους, όπως υπερβολικό συγκεντρωτισμό, πληθώρα οργανισμών, επικάλυψη και σύγκρουση αρμοδιοτήτων μεταξύ των υπηρεσιών, δαιδαλώδης νομοθεσία, έλλειψη κωδικοποίησης των κανόνων δικαίου, υπερβολική γραφειοκρατία και χρονοβόρες διαδικασίες (Κατσαρός, 2008: 6).

Μέχρι πρόσφατα οι ελάχιστες ουσιώδεις αρμοδιότητες που έχουν μεταφερθεί σε περιφερειακό επίπεδο και ο λεπτομερής σχεδιασμός της εκπαιδευτικής διαδικασίας άφηναν πολύ μικρά περιθώρια αυτονομίας για την ανάληψη πρωτοβουλιών και την υιοθέτηση καινοτομιών εκ μέρους των εκπαιδευτικών (Κατσαρός, 2008: 6). Σταδιακά παρατηρείται μία τάση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος προς αποκέντρωση των εξουσιών και παροχή μεγαλύτερης αυτονομίας στις σχολικές μονάδες (Λυμπέρης, 2012: 142). Το αίτημα των φορέων που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία να λαμβάνουν ενεργά μέρος στη λήψη αποφάσεων και η αδυναμία διοίκησης της εκπαίδευσης αποκλειστικά από την κεντρική διοίκηση λόγω της ολοένα αυξανόμενης πολυπλοκότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων αποτυπώθηκε στη νομοθεσία μετά τη δεκαετία του 1980, όπου καταγράφονται στοιχεία διοικητικής αποκέντρωσης (Παπακωνσταντίνου, 2012: 39). Το σύστημα διοίκησης της εκπαίδευσης στη χώρα μας δε χαρακτηρίζεται ως πολιτικά, αλλά ως διοικητικά αποκεντρωμένο, όπου οι αποφάσεις λαμβάνονται με βάση θεσπισμένους κανόνες και όχι ως αποτέλεσμα στοχοθέτησης. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί ακολουθούν την κατεύθυνση που επιβάλλει το υπουργεία σχε-

τικά με την εκπαιδευτική διαδικασία και δεν έχουν τη δυνατότητα να τη συνδιαμορφώνουν θέτοντας στόχους (Λαΐνας, 2000: 32).

Σε παιδαγωγικό επίπεδο οι εκπαιδευτικοί στη χώρα μας δεν έχουν ανάμειξη στον καθορισμό του υποχρεωτικού κοινού προγράμματος σπουδών, αφού αυτό υλοποιείται από την κεντρική διοίκηση. Μ' αυτόν τον τρόπο οι εκπαιδευτικοί αποθαρρύνονται να αναλάβουν πρωτοβουλίες για να εφαρμόσουν καινοτόμες μορφές διδασκαλίας με συνέπεια να μην αναβαθμίζεται ο παιδαγωγικός τους ρόλος. Σε περίπτωση που αναλάβουν κάποια πρωτοβουλία αναγκάζονται να παρεκκλίνουν από τη θεσμοθετημένη πρακτική διδασκαλίας, αφού δεν μπορούν να την εντάξουν στο επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα και έτσι αυτή η προσέγγισή τους δεν μπορεί να αξιοποιηθεί περαιτέρω (Βότση, 2017: 518).

Βέβαια, η ανάπτυξη διαθεματικών προσεγγίσεων στα προγράμματα σπουδών σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί επηρεάζουν περισσότερο το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών, συνεπώς απολαμβάνουν κάποιο βαθμό αυτονομίας. Παράλληλα, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να προσαρμόσουν εξωσχολικές δραστηριότητες στις ανάγκες των μαθητών και να αναπτύξουν την αλληλεπίδραση στα πλαίσια της αίθουσας διδασκαλίας. Ως προς τη μέθοδο διδασκαλίας στην Ελλάδα οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να επιλέξουν τα δικά τους συγγράμματα. Ακόμη, στη χώρα μας οι δάσκαλοι συναποφασίζουν με τους διευθυντές για την ομαδοποίηση των μαθητών στις τάξεις.

Σε οικονομικό επίπεδο η Ελλάδα σύμφωνα με στοιχεία της Eurostat (2017) δαπανά τα λιγότερα χρήματα ως ποσοστό του ΑΕΠ για την εκπαίδευση από όλες τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Παρατηρείται, λοιπόν, μια έλλειψη πόρων, η οποία ενισχύθηκε από την οικονομική κρίση, η οποία οδήγησε σε προβλήματα στην υλικοτεχνική υποδομή, σε χαμηλούς μισθούς εκπαιδευτικών και στην υποβάθμιση της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών (Νιάρχος, 2018: 29). Σήμερα η λειτουργία των σχολείων χρηματοδοτείται από το κράτος, καθώς οι δήμοι δε διαθέτουν την οικονομική δυνατότητα και το θεσμικό υπόβαθρο για να την αναλάβουν. Οι τοπικές διοικητικές δομές διαχειρίζονται μόνο τα λειτουργικά έξοδα μέσω των σχολικών επιτροπών με πόρους όμως που προέρχονται από την κεντρική διοίκηση (Λιάκος, 2016: 1).

Στην περίπτωση της Ελλάδας παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί τείνουν να συμμετέχουν περισσότερο στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων σε θέματα που έχουν σχέση με τους μαθητές ή τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, αλλά μειώνεται σημαντικά όταν πρόκειται για διευθυντικές αποφάσεις. Παράλληλα, οι ίδιοι δηλώνουν ότι θα ε-

πιθυμούσαν να συμμετέχουν περισσότερο στη διαδικασία λήψης αποφάσεων σε σχέση με την τωρινή κατάσταση (Παπαδιαμαντάκη & Φραγκούλης, 2012: 138-141).

Βασικό στοιχείο της επαγγελματικής ανάπτυξης αποτελεί η έννοια της επαγγελματικής αυτονομίας. Κατά την άσκηση ενός επαγγέλματος απαιτούνται εξειδικευμένες σπουδές, κώδικας δεοντολογίας και παροχή υψηλού επιπέδου αυτονομίας. Στη χώρα μας οι εκπαιδευτικοί δυσχεραίνονται στην επαγγελματική τους ανάπτυξη λόγω του συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος και την απουσία τους από το σχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας και τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων σχετικά με την ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. Η επαγγελματική αυτονομία ενδυναμώνει την επαγγελματική ανάπτυξη και την αύξηση της ικανοποίησης από την εργασία τους. Έτσι, καθίσταται απαραίτητη η αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος με την παροχή μεγαλύτερης αυτονομίας στα σχολεία και κατ' επέκταση στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς (Ξωχέλλης, 2006: 27).

Για να ενισχυθεί η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και γενικότερα της σχολικής μονάδας στη χώρα μας είναι απαραίτητες οι αναγκαίες μεταρρυθμίσεις. Είναι αναγκαίο η σχολική μονάδα να αναλάβει αρμοδιότητες και να συμμετάσχει στη λήψη αποφάσεων, να υπάρξει πολιτική και τεχνική στήριξη από τις ομοσπονδίες και τις τοπικές αρχές και να αναληφθούν νομοθετικές πρωτοβουλίες ενίσχυσης της αυτονομίας των εκπαιδευτικών με συμμετοχή τους στις διοικητικές διαδικασίες και ελευθερία υλοποίησης καινοτομιών (Timar, 1989: 71).

Όσο αφορά τη σχολική μονάδα είναι απαραίτητη η προετοιμασία της για την παροχή μεγαλύτερης αυτονομίας και η στήριξή της κατά την αρχική περίοδο εφαρμογής της. Αρχικά, είναι η αναγκαία η δημιουργία κέντρων στήριξης του εκπαιδευτικού έργου. Τα κέντρα αυτά θα έχουν ως αρμοδιότητα τη συνένωση των σημερινών απομονωμένων διαφορετικών υπηρεσιών υποστήριξης, καθοδήγησης και συμβουλευτικής υποστήριξης, τους υπεύθυνους ΠΕ.ΚΕ.Σ., τους υπεύθυνους σχολικών δραστηριοτήτων και το προσωπικό των ΚΕΣΥ με στόχο την σχεδίαση υποστηρικτικών ενεργειών σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Κάθε σχολείο θα πρέπει από κοινού με όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία – γονείς, μαθητές και τοπική κοινωνία – να συντάξει εσωτερικό κανονισμό με τον οποίο θα δεσμευτούν για την υλοποίηση του κοινού οράματος του σχολείου. Η κλίμακα της αυτονομίας θα πρέπει να είναι σε τέτοιο βαθμό ώστε να είναι βιώσιμη και να είναι εφικτή η εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Παράλληλα, είναι αναγκαία η στοχοθεσία κάθε χρόνο από το σχολείο λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητές του

και τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα με βάση τα οποία θα διενεργείται η αξιολόγησή του (Διαρκής επιτροπή μορφωτικών υποθέσεων της Βουλής, 2016: 15-17· Λιάκος, 2016: 1).

Σχετικά με τους εκπαιδευτικούς θα πρέπει να ενισχυθεί ο ρόλος του Συλλόγου Διδασκόντων και να υπάρξει σχεδιασμός προς τη συγκεκριμένη κατεύθυνση. Το θεσμικό πλαίσιο θα πρέπει να αναμορφωθεί, για να υποστηρίξει τον διαφοροποιημένο ρόλο των εκπαιδευτικών. Ταυτόχρονα, είναι αναγκαίο οι εκπαιδευτικοί να επιμορφωθούν για να μπορέσουν να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στις απαιτήσεις του νέου τους ρόλου και να αποκτήσουν κουλτούρα ομαδικότητας και συνεργασίας. Τα αντικείμενα της επιμόρφωσης, προκειμένου να μπορέσουν να εφαρμοστούν οι πολιτικές αποκέντρωσης στο ελληνικό σχολείο, είναι απαραίτητο να περιλαμβάνουν το συμμετοχικό σχεδιασμό, τη δυναμική των ομάδων, τη διαχείριση συγκρούσεων και την επίλυση προβλημάτων. Μέχρι σήμερα η πολιτική σχετικά με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αντανάκλα το συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό εκπαιδευτικό σύστημα στο οποίο ο εκπαιδευτικός απουσιάζει από τον σχεδιασμό, τις επιλογές και τις αποφάσεις σχετικά με τους στόχους και τις προτεραιότητες της επιμόρφωσης. Αντίθετα, τα προγράμματα επιμόρφωσης δεν υιοθέτησαν τις αρχές της εκπαίδευσης των ενηλίκων, σύμφωνα με τις οποίες απαιτείται η ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην ιεράρχηση των αναγκών τους, τον σχεδιασμό, την υλοποίηση και την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Υφαντή & Βοζαΐτης, 2007: 90). Όλα αυτά είναι απαραίτητα προκειμένου όλοι οι εμπλεκόμενοι στη σχολική κοινότητα να αποκτήσουν την αίσθηση της ομάδας και του ενεργού υποκειμένου στα πλαίσια των στόχων της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής (Διαρκής επιτροπή μορφωτικών υποθέσεων της Βουλής, 2016: 15-17· Λιάκος, 2016: 1). Ευρήματα ερευνών δείχνουν ότι η αυτονομία των εκπαιδευτικών σχετίζεται θετικά με την ικανοποίηση από την εργασία τους συμπεραίνοντας ότι θα πρέπει να διαθέτουν μεγαλύτερη ευελιξία στο έργο τους (Pearson & Moomaw, 2006: 44).

1.4 Επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών

Στην εποχή μας το επαγγελματικό περιβάλλον κατατάσσεται ως ένας από τους σημαντικότερους στρεσογόνους παράγοντες. Η ποιότητα ζωής ενός ατόμου εξαρτάται ως ένα βαθμό από τη φύση της δουλειάς του, τις σχέσεις που αναπτύσσονται σ' αυτή και τυχόν προβλήματα που αντιμετωπίζει (Στάγια & Ιορδανίδης, 2014: 58). Η επαγγελματική ικανοποίηση αποτελεί μία πολυδιάστατη έννοια που είναι δύσκολο να ορι-

στεί (Κουστέλιος & Κουστέλιου, 2001: 31). Δεν υπάρχει συμφωνημένος ορισμός της έννοιας, με τους διαφορετικούς θεωρητικούς της εκπαίδευσης να δίνουν έμφαση σε διαφορετική κάθε φορά πτυχή της ικανοποίησης από την εργασία (Γραμματικού, 2016: 156). Η έλλειψη σαφούς διατύπωσης σχετικά με το τι αποτελεί ικανοποίηση από την εργασία έχει σαν αποτέλεσμα τη διατύπωση διαφορετικών ορισμών από κάθε συγγραφέα με διαφορετικές προσεγγίσεις της έννοιας, από τις οποίες προκύπτουν ευρήματα που είναι δύσκολο να συγκριθούν μεταξύ τους (Eliophotou-Menon, M., Papanastasiou, E. & Zempylas, M., 2008: 75-76). Ένας από τους ευρύτερα αποδεκτούς ορισμούς την ορίζει ως τις θετικές και αρνητικές στάσεις που έχει ένα άτομο σχετικά με την εργασία του (Baron & Greenberg, 1990: 172), ενώ ο Herzberg (1959, στο Eliophotou-Menon κ.α., 2008: 76) στην εργασία του δε δίνει κάποιο συγκεκριμένο ορισμό για την εργασιακή ικανοποίηση. Ταυτόχρονα ορισμένοι θεωρητικοί αντιστοιχίζουν την ικανοποίηση από την εργασία με πτυχές οι οποίες παίρνουν μόνο θετικό πρόσημο, άλλοι την τοποθετούν σε έναν άξονα που περιλαμβάνει θετικές και αρνητικές τιμές και κάποιοι την εκλαμβάνουν ως μία ενιαία μεταβλητή που αφορά μία συγκεκριμένη στάση των εργαζομένων (Δημητρόπουλος, 1998).

Η ικανοποίηση από την εργασία θεωρείται ένας από τους πιο σημαντικούς τομείς της οργανωτικής - εργασιακής ψυχολογίας (Κουστέλιος & Κουστέλιου, 2001: 30). Οι κυριότεροι λόγοι σύμφωνα με τον Locke (1976: 1328) συνίστανται στο ό,τι η ικανοποίηση από την εργασία επηρεάζει αποφασιστικά πολλές καθημερινές λειτουργίες ενός ατόμου και αποτελεί τον τελικό στόχο καθώς η ευτυχία είναι ο σκοπός του κάθε ανθρώπου. Η ικανοποίηση που αισθάνεται ένας εργαζόμενος για τη δουλειά του διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην οικογενειακή ζωή του, στην κοινωνική του κατάσταση και στην ψυχική υγεία του ίδιου καθώς και της οικογένειάς του (Γραμματικού, 2016: 155).

Αρχικά, επιχειρήθηκε η διερεύνηση της ικανοποίησης από την εργασία στους οργανισμούς και τις επιχειρήσεις. Τα τελευταία χρόνια έχουν γίνει πολλές ερευνητικές προσπάθειες για την εξέταση των μεταβλητών που προκαλούν ικανοποίηση ή δυσαρέσκεια στους εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια της εργασίας τους. Τα ερευνητικά ευρήματα έδειξαν ότι η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών έχει θετική συσχέτιση με τα εσωτερικά τους κίνητρα που σχετίζονται με τους λόγους επιλογής του επαγγέλματος, όπως η αγάπη για τη διδασκαλία και η αγάπη για τα παιδιά. Αντιθέτως, δυσαρέσκεια κατά τη διάρκεια της εργασίας τους αισθάνονται λόγω της υπερβολικής εργασίας, των χαμηλών οικονομικών απολαβών και των αντιλήψεων με τις οποίες αντιμετωπί-

ζουν και αντιμετωπίζονται από την κοινωνία. Ταυτόχρονα, σημαντικό ρόλο για την ικανοποίηση ή μη ενός εκπαιδευτικού από την εργασία του παίζουν τα συγκεκριμένα ατομικά τους χαρακτηριστικά και οι ιδιαιτερότητες του σχολικού περιβάλλοντος (Spear, Gould & Lee 2000).

Οι περισσότεροι ερευνητές έχουν υιοθετήσει το μοντέλο του Herzberg στη διερεύνηση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Στη προσέγγισή του στη μελέτη των συναισθημάτων των ανθρώπων σχετικά με το έργο τους ή τις συμπεριφορές τους, ο Herzberg et al. (1959) θέλησε να μελετήσει τον τρόπο με τον οποίο κάποιος καθορίζει τη στάση του απέναντι στη δουλειά του, τις αιτίες που προκαλούν τη συμπεριφορά του και τις συνέπειες αυτών των στάσεων. Σύμφωνα με το μοντέλο του Herzberg υπάρχουν δύο ανεξάρτητες κατηγορίες παραγόντων που σχετίζονται με την επαγγελματική ικανοποίηση. Στην πρώτη περιλαμβάνονται οι παράγοντες που σχετίζονται με την εργασία, όπως η επίτευξη και η αναγνώριση, και την επαγγελματική ανάπτυξη και ονομάζονται παράγοντες παρακίνησης. Αυτοί οι παράγοντες λειτουργούν ως κίνητρα και οδηγούν σε θετικές αντιλήψεις από τους εργαζόμενους. Οι παράγοντες της δεύτερης κατηγορίας ονομάζονται παράγοντες υγιεινής και αφορούν το περιβάλλον της εργασίας όπως η αμοιβή, η εποπτεία και οι εργασιακές συνθήκες και έχουν σχέση με το αίσθημα ή μη δυσαρέσκειας από την εργασία ενός ατόμου. Οι παράγοντες υγιεινής προκαλούν δυσαρέσκεια όταν δεν υπάρχουν, αλλά όταν εμφανίζονται δεν οδηγούν σε υψηλά επίπεδα ικανοποίησης. Το αντίστροφο ισχύει για τους παράγοντες παρακίνησης, οι οποίοι όταν είναι παρόντες προκαλούν ικανοποίηση από την εργασία (Τζωρτζιάκης & Τζωρτζιάκη, 1992). Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι σύμφωνα με τον Herzberg η ικανοποίηση από την εργασία περιέχει δύο ξεχωριστές και ανεξάρτητες διαστάσεις. Αυτές οι διαστάσεις δεν βρίσκονται σε διαφορετικά άκρα ενός συνεχούς. Αντίθετα, αποτελούνται από δύο ξεχωριστούς και διακριτούς άξονες με βάση τους οποίους το αντίθετο της ικανοποίησης από την εργασία δεν είναι η δυσαρέσκεια, αλλά απλά η έλλειψη ικανοποίησης. Κατά τον ίδιο τρόπο, το αντίθετο από το αίσθημα δυσαρέσκειας από την εργασία δεν είναι η ικανοποίηση, αλλά η απουσία δυσαρέσκειας (Tietjen & Myers, 1998: 226).

Βέβαια, το συγκεκριμένο μοντέλο έχει δεχθεί πλήθος επικρίσεων καθώς δε λαμβάνει υπόψη τα ατομικά χαρακτηριστικά στα κίνητρα που έχουν σχέση με τις διαφορές στις στάσεις και τις αξίες. Οι Dinham και Scott (2000: 390) πρότειναν μία ακόμη ομάδα παραγόντων που περιλαμβάνουν τις μεταβλητές του εργασιακού περιβάλλοντος καταλήγοντας έτσι σε ένα πιο σύνθετο μοντέλο από τη θεωρία των δύο

παραγόντων του Herzberg. Σημαντικό ρόλο στην εργασιακή ικανοποίηση διαδραματίζει και η ορθή διαχείριση του χρόνου. Έρευνες έδειξαν ότι η αίσθηση ελέγχου του χρόνου από έναν εργαζόμενο έχει θετική συσχέτιση με την εργασιακή ικανοποίηση και τη μείωση της έντασης και του στρες. Ακόμη, ευρήματα ερευνών έδειξαν ότι η ικανότητα διαχείρισης του χρόνου επιδρά θετικά στην εργασιακή ικανοποίηση και ιδιαίτερα η κατάλληλη χρονική ιεράρχηση των εργασιακών αντικειμένων (Macan, 2004· Tavakoli et al. 2013, στο Δαρβούδης, 2015: 16).

Σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα διάφοροι οργανωτικοί παράγοντες σχετίζονται με την ικανοποίηση από τη εργασία ενός εκπαιδευτικού. Το στιλ ηγεσίας, το ανοιχτό κλίμα και η συμμετοχή στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων προκαλούν στους εκπαιδευτικούς εργασιακή ικανοποίηση, ενώ οργανωτικά προβλήματα όπως η έλλειψη διοικητικής υποστήριξης, η χαμηλή αμοιβή και οι περιορισμένες ευκαιρίες για πρόοδο τους προκαλούν δυσάρεστα συναισθήματα. Ο κυριότερος λόγος φθοράς των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών στις ανεπτυγμένες χώρες θεωρείται το αίσθημα της μη ικανοποίησης από την εργασία τους, ενώ οι βασικοί λόγοι που ωθούν έναν εκπαιδευτικό να εγκαταλείψει την εργασία του αφορούν τα προβλήματά του με τη διοίκηση, την αδυναμία παροχής κινήτρου στους μαθητές και της αδυναμίας επιβολή της πειθαρχίας. Μία άλλη παράμετρος που εμποδίζει το αίσθημα της ικανοποίησης στην εργασία τους σχετίζεται με τις χαμηλές οικονομικές απολαβές (Eliophotou-Menon κ.α., 2008: 77). Πέρα από τους οργανωτικούς παράγοντες όσον αφορά την ικανοποίηση από την εργασία θα πρέπει να διερευνώνται και τα ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών. Οι διαφορετικές προσλαμβάνουσες κάθε ατόμου μπορεί να επηρεάσουν σε μεγάλο βαθμό την ικανοποίηση που λαμβάνει από την εργασία του.

Το αίσθημα δυσαρέσκειας σε έναν εργαζόμενο τον οδηγεί σε άγχος και τελικά στην εξάντληση, αν συνεχιστεί αμείωτο για αρκετό χρονικό διάστημα (Pearson & Moomaw, 2006: 40). Συνεπώς, όταν ένας εργαζόμενος δε λαμβάνει ικανοποίηση από την εργασία του και βιώνει στρεσογόνες καταστάσεις, όπως για παράδειγμα την σύγκρουση με τη διοίκηση ή την αδυναμία διαχείρισης της τάξης, μπορεί να παρουσιάσει επαγγελματική εξουθένωση (burnout), όρος που καταγράφηκε πρώτα από τον Freudenberger (1975 στο Παππά, 2006: 137) για να εξηγήσει την εξάντληση που νιώθει ένα άτομο από την εργασία του. Ένας διαδεδομένος ορισμός για την εργασιακή κόπωση δίδεται από την Maslach (1982), η οποία το περιγράφει ως μία κατάσταση στην οποία ο εργαζόμενος νιώθει σωματική και ψυχική εξάντληση με συνέπεια να χάνει το ενδιαφέρον του για την εργασία του, από την οποία δε λαμβάνει πλέον ικα-

νοποίηση, ενώ παράλληλα χάνει την αυτοπεποίθησή του και αισθάνεται δυσαρέσκεια για τη δουλειά του (ο.α. στο Βλαχόπουλος, 1999: 43).

Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει ένας εργαζόμενος, το στρες και η ψυχολογική πίεση προκαλούν επαγγελματική εξουθένωση. Το άτομο κατά τη διάρκειά της περνάει από τρεις φάσεις. Αρχικά νιώθει άγχος λόγω της μη ύπαρξης ισορροπίας μεταξύ της προσφερόμενης στήριξης και των απαιτήσεων της εργασίας του. Στη συνέχεια για μικρό χρονικό διάστημα το άτομο αντιδρά στην πίεση που του ασκείται εμφανίζοντας ψυχοσωματικά συμπτώματα βιώνοντας αισθήματα φόβου, έντασης, υπνηλίας και εξάντλησης. Τελικά, παρατηρούνται μόνιμες μεταβολές στη συμπεριφορά και τις στάσεις του εργαζομένου, ο οποίος αντιμετωπίζει την εργασία του με έναν αποστασιοποιημένο, μηχανιστικό τρόπο και μειώνεται η αποτελεσματικότητά του (Παππά, 2006: 138· Στάγια & Ιορδανίδης, 2014: 59-60). Όσο αφορά τους εκπαιδευτικούς, τα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν αναμφισβήτητα ότι πλήττονται σε μεγάλο βαθμό από το φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης λόγω της συναισθηματικής έντασης που βιώνουν από τη συνεχόμενη συναναστροφή τους με άλλα άτομα. Εκπαιδευτικοί οι οποίοι υποφέρουν από επαγγελματική εξουθένωση είναι πιθανό να αισθάνονται κόπωση, έλλειψη ικανοποίησης, δυσκολία συγκέντρωσης, μείωση αυτοεκτίμησης και έλλειψη απόκρισης στα εξωτερικά ερεθίσματα (McGee et al., 1990). Ο Κυριάκου (1989: 27) αναφέρει ότι η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών προκύπτει από μία κατάσταση ψυχοσωματικής τους εξάντλησης λόγω παρατεταμένου άγχους, το οποίο προκύπτει από αρνητικά συναισθήματα που βιώνει κατά την εργασία του όπως ένταση, κατάθλιψη και νευρικότητα.

1.5 Αυτονομία εκπαιδευτικού και επαγγελματική ικανοποίηση

Η σχέση μεταξύ της αυτονομίας των εκπαιδευτικών και της ικανοποίησης που λαμβάνουν από το επάγγελμά του έχει αρχίσει να διερευνάται τα τελευταία χρόνια και αποτελεί κοινό τόπο κατά την εξέταση της ικανοποίησης από την εργασία, της επαγγελματικής εξουθένωσης, της επαγγελματικής τους ανάπτυξης και της παρακίνησής τους (Brunetti, 2001: 51-52). Οι ερευνητές που εξέτασαν τις σχέσεις μεταξύ των ανωτέρω μεταβλητών κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η αυτονομία των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητη για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητάς τους. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η κοινωνική αναγνώριση του επαγγέλματός τους και η επαγγελματική τους ανάπτυξη θα αποτελέσει αντιστάθμισμα στο επαγγελματικό άγχος και την εξουθένωση που βιώνουν και θα αυξήσει την ικανοποίηση που αισθάνονται κατά

την εξάσκηση του επαγγέλματός τους. Προκειμένου να καταστεί εφικτή η επαγγελματική τους ανάπτυξη θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί, όπως οι γιατροί επιλέγουν την καλύτερη θεραπεία για τους ασθενείς τους, να έχουν την ελευθερία και τον απαιτούμενο βαθμό αυτονομίας να διαλέξουν τον προσφορότερο τρόπο για να πετύχουν τους εκπαιδευτικούς τους στόχους και να βελτιώσουν την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Pearson & Moomaw, 2006: 44).

Η Sarafoglu (1997) εξέτασε τους εσωτερικούς λόγους που οι εκπαιδευτικοί παραμένουν στο επάγγελμά τους και εστίασε στην αγάπη για τη διδασκαλία και τα παιδιά, την ανθεκτικότητα, τη συλλογικότητα και την ανακλαστικότητα. Οι ερευνητές θεωρούν ότι μεγαλύτερη σημασία από τη χρήση ανταμοιβών για να παρακινούνται και να νιώθουν ικανοποιημένοι οι εκπαιδευτικοί από την εργασία τους αποτελούν η ασφάλεια και η αυτονομία (Nero, 1985, στο Pearson & Moomaw, 2006: 45). Παρομοίως, άλλες μελέτες για την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών τη συνδέουν στενά με την αυτονομία, τη διοικητική υποστήριξη, το περιβάλλον του σχολείου και το στιλ ηγεσίας (Eliophotou-Menon, 2008: 77). Η παροχή μεγαλύτερης αυτονομίας στους εκπαιδευτικούς ενισχύει την ανάπτυξη της δυναμικής του σχολείου και τη διαμόρφωση του προφίλ του. Ενισχύεται η υπευθυνότητα των εκπαιδευτικών και ενθαρρύνονται να αναλάβουν πρωτοβουλίες, να επωμισθούν περισσότερες ευθύνες και να προσπαθήσουν περισσότερο για τη βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου (Γραμματικού, 2016: 157).

Έρευνες έχουν δείξει ότι η αυτονομία κινητοποιεί τους εκπαιδευτικούς. Ο βαθμός αυτονομίας των εκπαιδευτικών αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα της ικανοποίησης που νιώθουν από την εργασία τους. Όσο πιο αυτόνομοι αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί, τόσο αυξάνεται το κίνητρό τους, το οποίο με τη σειρά του αυξάνει την επαγγελματική τους ικανοποίηση. Ταυτόχρονα, η ύπαρξη αυτονομίας ωθεί τους εκπαιδευτικούς να παραμείνουν στο επάγγελμα και να αντιμετωπίσουν όποιες δυσκολίες αντιμετωπίζουν, ενώ η απουσία της μέσω της αντιλαμβανόμενης έλλειψης ελέγχου και της αίσθησης της αδυναμίας σχετίζεται με την ένταση, την απογοήτευση και την ανησυχία μεταξύ τους (Pearson & Moomaw, 2006: 45).

1.6 Προϋπάρχουσες έρευνες

Τα τελευταία χρόνια έχουν πραγματοποιηθεί αρκετές έρευνες που αφορούν τη σχολική αυτονομία και σε μεγαλύτερο βαθμό την ικανοποίηση που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί από την εργασία τους. Ωστόσο, επειδή λίγες μελέτες αφορούν άμεσα την

αυτονομία των εκπαιδευτικών, έχουν εμφανιστεί ποικίλα αποτελέσματα κατά την εξέταση των θεωρητικών διαστάσεων της (Pearson & Moomaw, 2006: 44). Παράλληλα υπάρχουν ελλιπή ερευνητικά δεδομένα σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την αυτονομία που διαθέτουν ως παράγοντα επαγγελματικής ικανοποίησης.

1.6.1 Δυνατότητες αυτονομίας

Σχετικά με τις δυνατότητες αυτονομίας τα δεδομένα που συλλέχθηκαν έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι έχουν περιθώρια αυτονομίας σε κάποιους τομείς, ενώ σε άλλους τα περιθώρια ευελιξίας είναι περιορισμένα. Πιο συγκεκριμένα, το σχολείο λειτουργεί αυτόνομα σε θέματα οργάνωσης των εκπαιδευτικών εκδρομών, διαχείρισης της τάξης, υλοποίησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων, σχεδιασμού δραστηριοτήτων και επιλογής μεθόδων διδασκαλίας, ενώ δεν έχει δυνατότητες λήψης αποφάσεων σε οικονομικά θέματα και στη διαμόρφωση του ωρολογίου και του αναλυτικού προγράμματος. Φαίνεται, λοιπόν, ότι τις δύο τελευταίες δεκαετίες η αυτονομία των εκπαιδευτικών δεν περιορίζεται μέσα στη σχολική τάξη, αλλά ο ρόλος τους διαφοροποιήθηκε, επωμίστηκαν καινούριες ευθύνες και τους αποδόθηκαν μεγαλύτερα περιθώρια πρωτοβουλιών (Λαζαρίδου & Αντωνίου, 2017: 142-143· Ευρυδίκη, 2008: 57· Brunetti, 2001: 65· Χατζηγεωργίου, 2016: 77).

1.6.2 Παράγοντες επίδρασης στην αυτονομία

Ακόμη, ως παράγοντες που επηρεάζουν θετικά την αξιοποίηση της αυτονομίας, που παρέχει η νομοθεσία σε μία σχολική μονάδα, καταγράφονται ο διευθυντής που λειτουργεί ως ηγέτης, η ύπαρξη εκπαιδευτικών που εισάγουν καινοτομίες και το μικρό μέγεθος, που την καθιστά πιο ευέλικτη και προωθεί τη συνεργατικότητα. Ως σημαντικότερα εμπόδια που εμποδίζουν την ανάληψη πρωτοβουλιών από ένα σχολείο καταγράφονται το συγκεντρωτικό σύστημα διοίκησης, η λεπτομερής νομοθεσία, η έλλειψη οικονομικών πόρων και υλικοτεχνικής υποδομής, η έμφυτη τάση των ατόμων για αντίσταση στην αλλαγή και οι συνεχόμενες αλλαγές του εκπαιδευτικού συστήματος (Λαζαρίδου & Αντωνίου, 2017: 142-143).

1.6.3 Επίδρασεις στην επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών

Το σύνολο των ερευνητικών δεδομένων των τελευταίων ετών κατέγραψαν ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί λαμβάνουν αρκετά υψηλό βαθμό ικανοποίησης από την εργασία τους (Ματσαγγούρας & Μακρή-Μπότσαρη, 2003: 157· Eliophotou-Menon,

2008: 80· Δούγαλη, 2017: 111· Koustelios & Tsigilis, 2005) και παράλληλα ερευνητικά δεδομένα ανίχνευσαν ως χαμηλό τον βαθμό επαγγελματικής εξουθένωσης που βιώνουν (Κουστέλιος & Κουστέλιου, 2001: 34). Ως παράγοντες που επηρεάζουν περισσότερο την επαγγελματική ικανοποίησή τους, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν εσωτερικούς παράγοντες του σχολείου, όπως την ελευθερία επιλογής του προσωπικού τρόπου δουλειάς, την αναγνώριση από τους υπόλοιπους, την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας, το σχολικό κλίμα και την υπευθυνότητα, ενώ λιγότερο επιδρούν εξωτερικοί παράγοντες, όπως ο μισθός τους (Ματσαγγούρας & Μακρή-Μπότσαρη, 2003: 169-170· Eliophotou-Menon κ.α., 2008: 81). Μετά από παραγοντική ανάλυση της Γραμματικού (2016: 160) με βάση και προηγούμενες μελέτες προέκυψαν δέκα παράγοντες από τους οποίους εξαρτάται η επαγγελματική ικανοποίηση των διδασκόντων και αφορούν τις σχέσεις με τους μαθητές, τους γονείς και την τοπική κοινωνία, με τους συναδέλφους, με τους προϊσταμένους καθώς και με τις υπόλοιπες ιεραρχικές βαθμίδες, το σχολικό κλίμα, το στιλ ηγεσίας, την επαγγελματική τους ανάπτυξη, την υλικοτεχνική υποδομή και τους εσωτερικούς και εξωτερικούς σχολικούς χώρους. Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν πολύ ικανοποιημένοι από τις σχέσεις τους με τους μαθητές και τη φύση της εργασίας τους, αρκετά ικανοποιημένοι από τις σχέσεις τους με το διευθυντή και τους υπόλοιπους συναδέλφους και μέτρια ικανοποιημένοι από τις εργασιακές συνθήκες (Δούγαλη, 2017: 111).

Σε παγκόσμιο επίπεδο οι Kim και Loadman (1994: 7-8) ανέλυσαν ενδελεχώς 350 άρθρα και ερευνητικές εργασίες που μελετούν την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών σε μία περίοδο 12 ετών από το 1982 έως το 1994. Από τις αναλύσεις τους προέκυψε, αντίστοιχα με τις έρευνες στην Ελλάδα, ότι οι παράγοντες που επηρεάζουν περισσότερο την επαγγελματική τους ικανοποίηση είναι οι ευκαιρίες για εξέλιξη, οι επαγγελματικές προκλήσεις, η σχολική αυτονομία, οι εργασιακές συνθήκες και οι σχέσεις με τους συναδέλφους και τους μαθητές. Επιπλέον, σε αντίθεση με τη χώρα μας βρέθηκε ισχυρή συσχέτιση μεταξύ του μισθού και της ικανοποίησης που λαμβάνουν από την εργασία.

1.6.4 Συσχέτιση αυτονομίας και εργασιακής ικανοποίησης

Οι ερευνητές που μελέτησαν τη σχέση μεταξύ της δυνατότητας λήψης αποφάσεων των εκπαιδευτικών και της επαγγελματικής τους ικανοποίησης κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι δάσκαλοι είναι απαραίτητο να διαθέτουν μεγάλα περιθώρια αυτονομίας (Pearson & Moomaw, 2006: 44). Τα ευρήματα ερευνών που έχουν διεξα-

χθεί καταδεικνύουν τη θετική συσχέτιση μεταξύ της αυτονομίας που απολαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί και της ικανοποίησης από την εργασία τους. Εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σημείωσαν τις δυνατότητες ευελιξίας που διαθέτουν στο έργο τους ως παράγοντα που επηρεάζει θετικά την ικανοποίηση από την εργασία τους (Δημητρόπουλος, 1998). Επομένως, όσο πιο αυτόνομοι αισθάνονται, τόσο μεγαλύτερη ικανοποίηση δηλώνουν ότι λαμβάνουν κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Kim & Loadman, 1994: 7· Dinham & Scott, 2000: 390). Βέβαια, τα αποτελέσματα είναι συγκεχυμένα ως προς τη σημασία που διαδραματίζει η αυτονομία στην επαγγελματική ικανοποίηση. Κάποιες έρευνες έχουν δείξει ότι η συγκεκριμένη σχέση δεν έχει μεγάλο βαθμό σημαντικότητας και υπάρχουν άλλοι παράγοντες που επηρεάζουν τους εκπαιδευτικούς περισσότερο για την ικανοποίηση από την εργασία τους (Χατζηγεωργίου, 2016: 84· Eliophotou-Menon κ.α., 2008: 83· Pearson & Moomaw, 2005: 46), ενώ άλλες συμπεραίνουν ότι η αυτονομία, ως ενδογενής παράγοντας εργασίας, διαθέτει ισχυρή συνάφεια με την επαγγελματική ικανοποίηση (Ματσαγγούρας & Μακρή-Μπότσαρη, 2003: 157).

1.6.5 Ατομικά γνωρίσματα και επαγγελματική αυτονομία και ικανοποίηση

Ένας άλλος τομέας που έχει ερευνηθεί αφορά τη σχέση μεταξύ του βαθμού αυτονομίας και των ατομικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών. Το σύνολο των ερευνών δεν εντόπισε κάποια συσχέτιση μεταξύ του φύλου, των ετών προϋπηρεσίας, της ηλικίας και των ακαδημαϊκών προσόντων με την αυτονομία που θεωρούν ότι διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί (Χατζηγεωργίου, 2016: 84· Cameron, 2008: 90).

Ως προς την επαγγελματική ικανοποίηση έρευνα των Δημητριάδη κ.α (2012: 35) δεν διαπίστωσε διαφορά στο συνολικό επίπεδο ικανοποίησης ανάλογα με το φύλο, αλλά γυναίκες και άνδρες διαπιστώθηκε ότι αντλούν ικανοποίηση από το επάγγελμά τους σε διαφορετικές παραμέτρους. Αντίθετα, σε έρευνα των Eliophotou-Menon, Papanastasiou και Zempyla (2008: 81) στην Κύπρο διαπιστώθηκε ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί είναι πιο πιθανό να νιώθουν επαγγελματική ικανοποίηση συγκριτικά με τις γυναίκες, ενώ από άλλες έρευνες εξήχθη το συμπέρασμα ότι οι γυναίκες νιώθουν πιο ικανοποιημένες από την εργασία τους (NCES, 1997). Παρατηρούνται, συνεπώς, αντικρουόμενα αποτελέσματα σχετικά με το ρόλο του φύλου στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Αναφορικά με την εκπαιδευτική βαθμίδα διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης βιώνουν μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση από τους συναδέλφους τους στη δευτεροβάθμια,

ενώ αυτή δεν επηρεάζεται από τα ακαδημαϊκά προσόντα (Eliophotou-Menon κ.α., 2008: 81-82).

Όπως προαναφέρθηκε, δεν υπάρχει μεγάλος αριθμός ερευνών που να εξετάζουν ενδελεχώς τις διαστάσεις από τις οποίες αποτελείται η αυτονομία των εκπαιδευτικών. Ταυτόχρονα, η σχέση της αυτονομίας με την επαγγελματική ικανοποίηση δεν έχει ερευνηθεί επαρκώς. Ειδικότερα για τα Πειραματικά σχολεία, που θα μελετηθούν στη συνέχεια, υπάρχουν ελλιπή ερευνητικά δεδομένα για τις απόψεις των εκπαιδευτικών που εργάζονται σ' αυτά σχετικά με την αυτονομία που διαθέτουν και την ικανοποίηση που λαμβάνουν από την εργασία τους καθώς και από τον βαθμό αυτονομίας που διαθέτουν. Το γεγονός αυτό καθιστά την παρούσα έρευνα πρωτότυπη και αναγκαία για τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών στα Πειραματικά σχολεία για τα ανωτέρω ζητήματα.

2^ο Κεφάλαιο: Πειραματικά σχολεία¹

2.1 Ιστορική αναδρομή

Παράλληλα με τα υπόλοιπα κράτη και στη χώρα μας τα πρότυπα και πειραματικά σχολεία έχουν διανύσει μία μεγάλη ιστορική διαδρομή. Συνέβαλαν στην παροχή ευκαιριών κοινωνικής κινητικότητας με αξιοκρατικά κριτήρια και ενίσχυσαν την ηγεσία της χώρας στον πνευματικό, πολιτικό και κοινωνικοοικονομικό τομέα. Παρά το ό,τι συχνά κατηγορήθηκαν ότι αποτελούν μηχανισμό κοινωνικής διάκρισης και αναπαραγωγής, στη συνείδηση της ελληνικής κοινωνίας έχει παγιωθεί ότι κατά τη λειτουργία τους μέχρι σήμερα έχουν εφαρμόσει πλήθος εκπαιδευτικών καινοτομιών, έχουν παράγει εκπαιδευτικό έργο υψηλής ποιότητας, έχουν αποκτήσει υψηλό κύρος στην εκπαιδευτική κοινότητα της χώρας και από τα σπλάχνα τους έχουν αποφοιτήσει πολλοί σπουδαίοι Έλληνες επιστήμονες (Αιτιολογική έκθεση του ν. 3966/2011: 12).

Οι κυριότεροι νόμοι που αφορούν την ίδρυση και την εξέλιξη των πρότυπων και πειραματικών σχολείων και αναλύονται συνοπτικά παρακάτω είναι οι εξής:

1. Ο νόμος 4376/1929 «Περί ιδρύσεως Πειραματικών Σχολείων εν τοις Πανεπιστημίσις Αθηνών και Θεσσαλονίκης»
2. Ο νόμος 4600/1930 «Περί τροποποιήσεως και συμπληρώσεως του νόμου 4376 περί ιδρύσεως Πειραματικών Σχολείων εν τοις Πανεπιστημίσις Αθηνών και Θεσσαλονίκης»
3. Το βασιλικό διάταγμα του 1935 «Περί εκτελέσεως των νόμων, 4376, 4600 περί ιδρύσεως Πειραματικών σχολείων εν τοις Πανεπιστημίσις Αθηνών και Θεσσαλονίκης»
4. Ο αναγκαστικός νόμος 1297/1938 «Περί συμπληρώσεως και τροποποιήσεως εκπαιδευτικών τινών Νόμων».
5. Τα Προεδρικά Διατάγματα 483/1977 και 497/1981
6. Ο νόμος 1566/1985 «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».
7. Οι Υπουργικές Αποφάσεις Φ. 27/148/Γ1/160-14/02/1995 «Οργάνωση, λειτουργία και υπαγωγή Πειραματικών σχολείων πρώην Παιδαγωγικών Ακαδημιών στα Παιδαγωγικά τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης και Νηπι-

¹ Σύμφωνα με τις διατάξεις του νόμου 4610/2019 για τα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία

αγωγείων των Α.Ε.Ι.» και Φ27/803/Γ1/942-21/09/1998 «Αριθμός μαθητών κατά τάξη στα Πειραματικά σχολεία».

8. Ο νόμος 3966/2011 «Θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας των πρότυπων πειραματικών σχολείων».
9. Ο νόμος 4327/2015 «Διάκριση Πρότυπων και Πειραματικών Σχολείων»
10. Ο νόμος 4610/2019 «Συνέργειες Πανεπιστημίων και Τ.Ε.Ι., πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, πειραματικά σχολεία, Γενικά Αρχεία του Κράτους και λοιπές διατάξεις».

Σε κάθε εποχή ο προσανατολισμός των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων επηρεάζεται καθοριστικά από τις εκάστοτε κοινωνικές, οικονομικές και πολιτισμικές συνθήκες, οι οποίες αναφέρονται ως «Πεδία δύναμης» (Μπουζάκης, 2002). Τα πειραματικά σχολεία ιδρύθηκαν με τον νόμο 4376/1929, ο οποίος συμπληρώθηκε με τον νόμο 4600/1930, στα πλαίσια μιας γενικότερης εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης με την προσαρμογή της εκπαίδευσης στην υπάρχουσα οικονομική και κοινωνική πραγματικότητα και στοχεύοντας στην παραγωγική ανασυγκρότηση και την κοινωνική αναμόρφωση (Φραγκουδάκη, 1992: 60· Βεργόπουλος, 1978, στο Δρογγίτης, 2018: 237). Η συγκεκριμένη μεταρρύθμιση είχε ως σκοπό τη μετατροπή του σχολείου σε αστικό, το οποίο θα εξυπηρετούσε τις ανάγκες και θα επίλυε τα προβλήματα που εκκρεμούσαν για πολλές δεκαετίες και εντάθηκαν μετά τη Μικρασιατική καταστροφή (Χαράλαμπος, 2012: 5). Κατά την εφαρμογή της έγινε μία προσπάθεια μετατόπισης από τον κλασικισμό στη σύγχρονη κοινωνική και οικονομική πραγματικότητα (Μπέλλα, χ.χ.: 1).

Με το άρθρο 1 προβλέπεται η ίδρυση ενός Πειραματικού σχολείου στο Πανεπιστήμιο της Αθήνας και ενός στο Πανεπιστήμιο της Θεσσαλονίκης, τα οποία αποτελούνταν από ένα εξατάξιο δημοτικό σχολείο και ένα εξατάξιο Γυμνάσιο υπό την εποπτεία του οικείου τακτικού καθηγητή Παιδαγωγικής του Πανεπιστημίου με σκοπό τη « θεωρητικήν και πρακτικήν παιδαγωγική μόρφωσιν των μελλόντων καθηγητών και σχολείων μέσης εκπαίδευσεως, άμα δε και προς θεραπείαν της παιδαγωγικής επιστήμης» (άρθρο 2 του ν. 4376/1929: 2602). Το διδακτικό τους προσωπικό αποτελούνταν από τον Διευθυντή, πέντε φιλολόγους, καθηγητή Θρησκευτικών, Φυσικής, Μαθηματικών, Γαλλικής Γλώσσας, Τεχνικών μαθημάτων, Μουσικής, Γυμναστικής και Υγιεινής. Ο Επόπτης και ο Διευθυντής πρότειναν τους εκπαιδευτικούς που στη συνέχεια αποσπώνταν στα σχολεία αυτά - γεγονός που ίσχυσε έως το 1985 - και ταυτόχρονα ο Διευθυντής ήταν αρμόδιος να αναθέτει τις διδασκαλίες των μαθημάτων στους δασκάλους.

λους και τους καθηγητές (Βαρμάζης, 1998: 21). Παράλληλα, στα πειραματικά σχολεία υποχρεούνταν να κάνουν πρακτική άσκηση οι φοιτητές των Παιδαγωγικών και Καθηγητικών σχολών (Ν. 4376/1929: 2602-2604, Ν. 4600/1930: 1243-1244). Βέβαια, παρά το ότι προβλεπόταν η ίδρυση Πειραματικών σχολείων στην Αθήνα και τη Θεσσαλονίκη από το 1929, εκείνο στη συμπρωτεύουσα ξεκίνησε τη λειτουργία του μόλις το 1934 με πρώτο επόπτη τον διακεκριμένο επιστήμονα Αλέξανδρο Δελμούζο (Λιάμπας, 2009: 68). Η επιλογή των μαθητών γινόταν με ψυχομετρικά τεστ για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και απαιτητικές εξετάσεις που περιλάμβαναν τόσο προφορικές όσο και γραπτές δοκιμασίες (Ξηροτύρης, 1982: 184-185).

Το βασιλικό διάταγμα του 1935 «Περί εκτελέσεως των νόμων, 4376, 4600 περί ιδρύσεως Πειραματικών σχολείων εν τοις Πανεπιστημίσις Αθηνών και Θεσσαλονίκης (ΦΕΚ 550/1935)» αποσαφηνίζει με λεπτομέρεια όλες τις λεπτομέρειες σχετικά με τη λειτουργία των Πειραματικών σχολείων. Τη γενική εποπτεία αναλαμβάνει ο Υπουργός Παιδείας, ενώ καθορίζονται οι αρμοδιότητες του Επόπτη και του Διευθυντή. Ο Επόπτης αποτελεί το συνδετικό κρίκο με το Υπουργείο, ελέγχει το έργο του Διευθυντή και έχει τη δυνατότητα να δίνει οδηγίες στους εκπαιδευτικούς. Ο Διευθυντής ακολουθεί τις οδηγίες του Επόπτη, αξιολογεί τις ικανότητες των εκπαιδευτικών, αναλαμβάνει τις διοικητικές διαδικασίες και αναθέτει αρμοδιότητες στους διδασκόντες. Παράλληλα, καθορίζονται οι υποχρεώσεις του διδακτικού προσωπικού και των εφημερευόντων και αναλύεται η διαδικασία της πρακτικής άσκησης των φοιτητών των Παιδαγωγικών και Καθηγητικών σχολών. Ο νόμος 1297/1938 μειώνει το επιμίσθιο των διδασκόντων στα Πειραματικά σχολεία και ρυθμίζονται τα θέματα υπηρεσιακών τους μεταβολών. Γενικότερα, το διάταγμα του 1935 δίνει υπερεξουσίες στο Διευθυντή του Πειραματικού σχολείου και περιορίζει το Σύλλογο Διδασκόντων στα εκπαιδευτικά του καθήκοντα (άρθρο 14 & 30, Ν. 1297/1938: 1721, 1723).

Με μόνη εξαίρεση την ίδρυση του Πειραματικού Σχολείου της Πάτρας το 1972 πέρασαν τέσσερις δεκαετίες χωρίς την ύπαρξη κάποιας αξιολογής μεταβολής στη νομοθεσία. Όμως η κατάρρευση της δικτατορίας και η επανόρθωση της Δημοκρατίας το 1974 προκάλεσαν την αύξηση της ζήτησης για εγγραφή στα Πειραματικά σχολείων και δημιούργησαν την ανάγκη ανάληψης νομοθετικών πρωτοβουλιών από το κράτος (Δρογγίτης, 2018: 237). Τα Πειραματικά σχολεία έγιναν προσιτά στο σύνολο των μαθητών καθώς καταργήθηκε η περιφέρεια από την οποία προέρχονταν υποχρεωτικά οι μαθητές και καθιερώθηκε η κλήρωση ως τρόπος εισαγωγής (Μπουζάκης, 2002: 54, Π.Δ. 483/1977, Π.Δ. 497/1981). Αυτό συνέβη καθώς τα Πειραματικά

σχολεία δε θα πρέπει να αποτελούνται αποκλειστικά από αριστούχους μαθητές, αφού δεν είναι εφικτό να αντλήσεις συμπεράσματα σχετικά με την αποτελεσματικότητα των καινοτομιών που εισάγονται και να εξαχθούν αξιόπιστα ερευνητικά δεδομένα, αν ο μαθητικός πληθυσμός δεν είναι αντιπροσωπευτικός ενός τυπικού σχολείου, όπου συνυπάρχουν μαθητές όλων των γνωστικών επιπέδων και κοινωνικών στρωμάτων (Ρεπούση, 2011: 1). Σε όλες, βέβαια, τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που υιοθετήθηκαν την περίοδο μετά τη μεταπολίτευση συμπεριλαμβανομένων αυτών για τα Πειραματικά σχολεία οι συγκρούσεις και διαφωνίες μεταξύ των πολιτικών κομμάτων ήταν πολύ έντονες (Πυργιωτάκης, 2001).

Μετά το 1980, παράλληλα με την είσοδο της χώρας στην Ευρωπαϊκή Ένωση, πραγματοποιήθηκαν αξιοσημείωτες μεταβολές, οι οποίες οδήγησαν στην πραγματοποίηση σημαντικών κοινωνικών μεταρρυθμίσεων (Μπουζάκης, 2002: 59). Ταυτόχρονα, την προηγούμενη δεκαετία ασκήθηκε δριμυία κριτική για την προώθηση εκ μέρους των Πειραματικών σχολείων της κοινωνικής αναπαραγωγής και της μετατόπισής τους από τον καθορισμένο ρόλο τους (Κασσωτάκης, 2010: 119).

Ως απότοκος των παραπάνω γεγονότων ψηφίστηκε ο νόμος 1566/1985 ρύθμιζε το σύνολο των ζητημάτων της εκπαίδευσης, ανάμεσά τους και των προτύπων και πειραματικών σχολείων. Ως σκοπός τους καθορίζεται *«η πειραματική εφαρμογή προγραμμάτων και μεθόδων διδασκαλίας, καθώς και η πειραματική χρήση σχολικών βιβλίων, οπτικοακουστικών και άλλων μέσων εκπαιδευτικής τεχνολογίας»*. Πρώτη φορά έγινε εφικτή η λειτουργία και ανεξάρτητων Πειραματικών Σχολείων, που δε σχετίζονται με τα Πανεπιστημιακά Ιδρύματα (Δρογγίτης, 2018: 238). Έτσι, δόθηκε η δυνατότητα για ίδρυση πειραματικού δημοτικού και νηπιαγωγείου σε κάθε περιφέρεια Π.Ε.Κ. (Περιφερειακού Εκπαιδευτικού Κέντρου) και για μετονομασία σε πειραματικών ήδη υπάρχοντων σχολείων ενταγμένων στα Παιδαγωγικά τμήματα Δημοτικής ή Προσχολικής Εκπαίδευσης. Επομένως, λειτουργούσαν τρεις τύποι Πειραματικών σχολείων, τα Πειραματικά των Α.Ε.Ι, των ΠΕΚ και των Παιδαγωγικών τμημάτων. Στον ίδιο νόμο γίνεται μία ελάφρυνση κατά 5 ώρες του διδακτικού ωραρίου των καθηγητών δευτεροβάθμιας προκειμένου να ασχοληθούν με την εισαγωγή καινοτομιών. Την ίδια στιγμή, έγινε εφικτή η ίδρυση πειραματικών σχολείων και από τα υπόλοιπα Πανεπιστημιακά Ιδρύματα εκτός από της Αθήνας και της Θεσσαλονίκης. Τέλος, τα πρότυπα σχολεία, τα οποία είχαν ιδρυθεί το 1914 με αποστολή την πρακτική άσκηση των σπουδαστών των Διδασκαλείων, συγχωνεύτηκαν και μετονομάστηκαν όλα σε πειραματικά σχολεία (άρθρο 31, Ν. 1566/1985, Αιτιολογική έκθεση του ν.

3966/2011: 13). Έτσι, σήμερα από τα 3 Πειραματικά σχολεία του 1972 λειτουργούν 51 Πειραματικά Νηπιαγωγεία, Δημοτικά, Γυμνάσια και Λύκεια όπως αναφέρονται στο άρθρο 75 του Ν. 4610/2019.

Βέβαια, κατά τη διάρκεια της ισχύος του Ν. 1566/1985 οι διαφορετικοί τύποι Πειραματικών σχολείων, η απουσία ρυθμίσεων για τα Πειραματικά σχολεία που υπάγονταν στα Πανεπιστήμια, η έλλειψη έρευνας και εφαρμογής πειραματικών προγραμμάτων όπως πρότασε ο σκοπός τους και η συνεπακόλουθη απαξίωσή τους προκάλεσε την ανάγκη για διαφοροποίηση του υφιστάμενου νομικού τους πλαισίου. Την ίδια στιγμή εκφράστηκαν απόψεις για επαναφορά των πρότυπων σχολείων, τα οποία θα παρείχαν ποιοτικά αναβαθμισμένη εκπαίδευση. Τα γεγονότα αυτά κατέστησαν αναγκαίο τον εκσυγχρονισμό της λειτουργίας τους με τροποποίηση της κείμενης νομοθεσίας (Δρογγίτης, 2018: 238).

Το 1995 με Υπουργική Απόφαση τα Πειραματικά σχολεία των παλιών Παιδαγωγικών Ακαδημιών υπάγονται στα Παιδαγωγικά Τμήματα των ΑΕΙ. Ως σκοπός τους ορίζεται *«η προαγωγή της ψυχοπαιδαγωγικής και εκπαιδευτικής έρευνας και η πρακτική άσκηση των φοιτητών των Παιδαγωγικών Τμημάτων των Α.Ε.Ι. και του εκπαιδευτικού προσωπικού της περιοχής στην οποία ανήκουν»*. Ανήκαν στην αντίστοιχη Διεύθυνση Εκπαίδευσης και τους δόθηκε η δυνατότητα πολλαπλών πηγών χρηματοδότησης συγκριτικά με τα υπόλοιπα σχολεία. Εποπτεύονταν από πενταμελές Εποπτικό Συμβούλιο που είχε αρμοδιότητα να εισηγείται στη Γενική Συνέλευση του Παιδαγωγικού τμήματος, να συνδέει και να συντονίζει το Πανεπιστημιακό τμήμα με το σχολείο, να παρακολουθεί και να καθοδηγεί το παιδαγωγικό έργο των εκπαιδευτικών και να συμμετέχει στις συνεδριάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων. Τη διοίκηση συνέχισε να την ασκεί ο Διευθυντής με τον Σύλλογο Διδασκόντων και προβλεπόταν συνεργασία μεταξύ των Πειραματικών σχολείων διαφορετικής βαθμίδας του ίδιου τμήματος. Η επιλογή των εκπαιδευτικών γινόταν με αυστηρά κριτήρια μετά από γραπτή εισήγηση του Σχολικού Συμβούλου και του Διευθυντή Εκπαίδευσης ή του Διευθυντή της σχολικής μονάδας. Για την επιλογή των μαθητών που θα εισαχθούν κάθε σχολικό έτος διατηρήθηκε η διαδικασία της κλήρωσης.

Το 2010 η χώρα μας βίωσε μία μεγάλη οικονομική κρίση που επηρέασε έντονα όλους τους τομείς. Στο πλαίσιο αυτό ψηφίστηκε ο επόμενος νόμος σταθμός στην ιστορία των πειραματικών σχολείων με τον οποίο μετονομάστηκαν σε Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία (Π.Π.Σ.) (Ν. 3966/2011). Στην αιτιολογική έκθεση του νόμου αναφέρεται ότι κάποια πειραματικά σχολεία προωθούν την καινοτομία και την αποτελε-

σματικότητα, ενώ κάποια αλλά δε διαθέτουν τα απαραίτητα χαρακτηριστικά και γι' αυτό απαιτούνται ριζικές αλλαγές στη δομή και τη λειτουργία τους. Παράλληλα, παρατηρήθηκε ασάφεια στους στόχους και το πλαίσιο λειτουργίας τους, γεγονός το οποίο προκάλεσε τη νομοθετική πρωτοβουλία της κυβέρνησης (Αιτιολογική έκθεση του νόμου 3966/2011: 11-12). Ο σκοπός τους περιγράφεται με πολύ αναλυτικό τρόπο συγκριτικά με τους προηγούμενους νόμους και καθορίζεται μεταξύ άλλων ως η εξασφάλιση δημόσιας και δωρεάν υψηλής ποιότητας παιδείας για όλους, που συμβάλλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των μαθητών, η προαγωγή της εκπαιδευτικής έρευνας στην πράξη, η εκπαίδευση με πρακτική άσκηση των προπτυχιακών και των μεταπτυχιακών φοιτητών στις επιστήμες της αγωγής, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών της ευρύτερης εκπαιδευτικής κοινότητας σε συνεργασία με τα Α.Ε.Ι. και το Ι.Ε.Π., η υποστήριξη του στόχου της δημιουργικότητας, της καινοτομίας και της αριστείας, με τη δημιουργία ομίλων και η πειραματική εφαρμογή προγραμμάτων σπουδών, αναλυτικών προγραμμάτων και μεθόδων διδασκαλίας, εκπαιδευτικού υλικού οποιασδήποτε μορφής, καινοτόμων διδακτικών πρακτικών, καινοτόμων και δημιουργικών δράσεων, προγραμμάτων αξιολόγησης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και της υλικοτεχνικής υποδομής των σχολικών μονάδων και νέων μοντέλων διοίκησης και λειτουργίας του σχολείου. Ο νέος νόμος επιφέρει πληθώρα αλλαγών στον τρόπο λειτουργίας των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων. Υπάρχει η δυνατότητα ένταξης σχολείων στα Πρότυπα Πειραματικά όταν πληρούν συγκεκριμένα κριτήρια, αλλά και το αντίστροφο όταν δε διαθέτουν υψηλού επιπέδου εκπαιδευτικό προσωπικό ή το εκπαιδευτικό έργο που παρέχουν είναι χαμηλής ποιότητας. Αναφορικά με τη χρηματοδότηση διατηρήθηκε το προηγούμενο καθεστώς πολλαπλών πηγών χρηματοδότησης συγκριτικά με τις υπόλοιπες σχολικές μονάδες. Τα όργανα διοίκησης τροποποιούνται συγκριτικά με τους προηγούμενους νόμους, όπου τα όργανα διοίκησης των Πειραματικών σχολείων δεν είχαν αξιοσημείωτες μεταβολές από τη στιγμή της ίδρυσής τους. Ιδρύεται επταμελής Διοικούσα Επιτροπή Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων (Δ.Ε.Π.Π.Σ.), η οποία είναι υπεύθυνη για τα Π.Π.Σ. σε εθνικό επίπεδο και αποτελείται από εγνωσμένου κύρους επιστήμονες. Σε επίπεδο σχολικής μονάδας διατηρήθηκε το Επιστημονικό Εποπτικό Συμβούλιο (ΕΠ.Ε.Σ.), ο Διευθυντής, ο Σύλλογος Διδασκόντων, ενώ εισάγεται και ο θεσμός του υποδιευθυντή. Στη Δ.Ε.Π.Π.Σ. ανατέθηκαν εκτεταμένες αρμοδιότητες και ουσιαστικά ανέλαβε συντονιστικό και καθοδηγητικό ρόλο για τα Π.Π.Σ. Ο επόπτης μετατράπηκε σε πενταμελές Εποπτικό Συμβούλιο που έχει την παιδαγωγική και επιστημονική ευθύνη του

σχολείου, προγραμματίζει ερευνητικές και επιμορφωτικές δραστηριότητες και συνεργάζεται με την τοπική κοινωνία προβάλλοντας ταυτόχρονα το έργο του. Ο διευθυντής με τη βοήθεια του υποδιευθυντή και ο Σύλλογος Διδασκόντων συνεχίζουν να είναι υπεύθυνοι για την καθημερινή λειτουργία του σχολείου. Άλλο ένα όργανο με το οποίο ο νέος νόμος προσπάθησε να σηματοδοτήσει το άνοιγμα των Π.Π.Σ. με την τοπική κοινωνία ήταν η πρόβλεψη για δημιουργία Σχολικού Συμβουλίου με τη συμμετοχή των γονέων και μελών της τοπικής κοινωνίας, το οποίο αποτελούσε το συνδυαστικό κρίκο με την τοπική κοινωνία και τους απόφοιτους των παλαιότερων ετών. Μία ακόμη καινοτομία ήταν η δημιουργία ομίλων που λειτουργούσαν πέραν του ωρολογίου προγράμματος και αφορούσαν τόσο γνωστικούς τομείς όσο και τα υπόλοιπα πεδία. Σχετικά με την επιλογή των μαθητών διατηρήθηκε η κλήρωση μέχρι το Γυμνάσιο, αλλά για την εισαγωγή στο Λύκειο γινόταν ύστερα από εξετάσεις ή τεστ δεξιοτήτων.

Στο νόμο 3966/2011 εφαρμόστηκε πιλοτικά στα Π.Π.Σ. για πρώτη φορά στη χώρα μας η εκπαιδευτική αξιολόγηση. Προβλεπόταν αξιολόγηση ανά διετία τόσο των διευθυντών όσο και των διδασκόντων και συνδεόταν με την αξιολόγηση η ανανέωση ή μη της θητείας τους στο σχολείο. Έρευνα των Καραγκιόζη και Πασχαλούδη (2019: 663) στους εκπαιδευτικούς των Π.Π.Σ. ανέδειξε τα θετικά και αρνητικά σημεία αυτής της αξιολόγησης. Γενικότερα, τα συμπεράσματα ήταν αρνητικά καθώς οι εκπαιδευτικοί παρουσιάστηκαν επιφυλακτικοί λόγω της σύγχυσης όσον αφορά τους στόχους, της απουσίας ενημέρωσης και της έλλειψης σχετικής επιμόρφωσης. Παράλληλα, εμφανίστηκαν ιδιαίτερα προβληματισμένοι για την κατάρτιση των αξιολογητών και την αντικειμενικότητα της βαθμολόγησής τους.

Το 2015 η νέα κυβέρνηση θέλοντας να δώσει το δικό της ιδεολογικοπολιτικό στίγμα προέβη σε κάποιες σημαντικές αλλαγές του νόμου 3966/2011. Επανήλθε ο διαχωρισμός μεταξύ Προτύπων και Πειραματικών σχολείων και καταργήθηκε η αξιολόγηση του Διευθυντή και των εκπαιδευτικών. Παράλληλα, η επιλογή των εκπαιδευτικών γίνεται αποκλειστικά από τη Δ.Ε.Π.Π.Σ., ενώ διενεργείται κλήρωση για την εισαγωγή όλων των μαθητών στα Πρότυπα και στα Πειραματικά σχολεία χωρίς τη διενέργεια εξετάσεων σε καμία βαθμίδα (Ν. 4327/2015).

Τελευταίος νόμος που περιέχει ρυθμίσεις για τα Πειραματικά σχολεία είναι ο 4610/2019 στον οποίο διατηρείται ο διαχωρισμός μεταξύ Προτύπων και Πειραματικών σχολείων. Ως σκοπός τους αναφέρεται «η συνδρομή στην κάλυψη αναγκών του εκπαιδευτικού συστήματος σε ερευνητικές και επιμορφωτικές ανάγκες και η διάχυση καλών εκπαιδευτικών πρακτικών» (άρθρο 74). Η Δ.Ε.Π.Π.Σ. μετονομάζεται σε

Ε.Ε.Π.Π.Σ. (Επιστημονική Επιτροπή Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων) και ορίζονται συγκεκριμένες μονάδες ως Πειραματικά σχολεία, τα οποία υπάγονται στην οικεία Διεύθυνση Εκπαίδευσης (άρθρο 75). Οι εκπαιδευτικοί που τοποθετούνται από το Υπουργείο Παιδείας διαθέτουν αυξημένα προσόντα, χωρίς πάντως να προβλέπεται η αξιολόγηση κατά τη διάρκεια της θητείας τους (άρθρο 76). Οι μαθητές εξακολουθούν να επιλέγονται μετά από αδιάβλητη κλήρωση στα πλαίσια της όσο το δυνατόν πληρέστερης αντιπροσώπευσης του μαθητικού δυναμικού όλων των κοινωνικών στρωμάτων και της αποφυγής του κινδύνου της κοινωνικής αναπαραγωγής και διατηρούνται οι όμιλοι δραστηριοτήτων ως ένας επιτυχημένος θεσμός (άρθρο 81, 83). Η καινοτομία που εφαρμόζεται είναι η δυνατότητα ίδρυσης πειραματικών τμημάτων και στα υπόλοιπα τυπικά σχολεία *«κατόπιν αίτησης του συλλόγου διδασκόντων κάθε σχολείου Πρωτοβάθμιας ή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, η οποία υποβάλλεται για γνωμοδότηση στο οικείο Π.Ε.Κ.Ε.Σ., ή κατόπιν αίτησης απευθείας από το οικείο Π.Ε.Κ.Ε.Σ.»* (άρθρο 87).

2.2 Τρόπος λειτουργίας

Τα πειραματικά σχολεία εμφανίστηκαν είτε ως προσομοιωμένα μοντέλα εκπαιδευτικών ρευμάτων είτε ως χώροι πραγματικής πειραματικής μέτρησης. Στην πρώτη τους μορφή εκφράστηκαν κυρίως μέσω του Σχολείου Εργασίας, το οποίο τοποθετούσε στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας τον μαθητή, με κύριους εκφραστές τους Dewey, Kerchensteiner και Gaudig. Κυριότεροι εκπρόσωποι του Σχολείου Εργασίας στην Ελλάδα υπήρξαν οι Δελμούζος και Εξαρχόπουλος, οι οποίοι πρώτοι προσπάθησαν να εφαρμόσουν τις αρχές του στο Παρθεναγωγείο του Βόλου (Στυλιάρης & Τζιάβας, 2017: 11). Στη δεύτερη μορφή, η οποία εμφανίστηκε κατά τη διάρκεια του μεσοπολέμου, τα Πειραματικά σχολεία προσπάθησαν να εξάγουν και να αξιοποιήσουν τα μετρήσιμα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας μέσα από ερευνητικά εργαλεία όπως ερωτηματολόγια, συνεντεύξεις, καταγραφή και παρατήρηση προκειμένου να βελτιώσουν την ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου, σε συνάρτηση και με το γεγονός ότι κατά κανόνα διαθέτουν υψηλού επιπέδου εκπαιδευτικό και μαθητικό δυναμικό καθώς και υλικοτεχνική υποδομή. Τη διαδικασία αυτή βοήθησε η ένταξή τους στα Πανεπιστήμια και με αυτό τον τρόπο λειτούργησαν στις χώρες της Ευρώπης και τις Η.Π.Α, μεταξύ αυτών και η Ελλάδα (Χριστοπούλου, 2014: 46).

Η λειτουργία των Πειραματικών σχολείων θα πρέπει να βασίζεται πάνω στις αρχές της αριστείας, της καινοτομίας, της έρευνας, του πειραματισμού και της αξιολόγησης προκειμένου να επιτυγχάνεται η ποιοτική αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Μπαλωμένου, 2014: 2). Σε πολλά εκπαιδευτικά συστήματα οι συστημικές εκπαιδευτικές αλλαγές που προτείνουν οι θεωρητικοί της εκπαίδευσης, όσες δηλαδή επηρεάζουν τη συνολική εκπαιδευτική πολιτική, εξετάζονται και εγκρίνονται ή απορρίπτονται μέσω της εφαρμογής τους στα Πειραματικά σχολεία. Προκειμένου να επιτελέσουν αποτελεσματικά το ρόλο τους τα Πειραματικά σχολεία οφείλουν να είναι αυτόνομα ως προς τη διαχείριση και εφαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος, να εφαρμόζουν καινοτόμα και υψηλού επιπέδου Προγράμματα Σπουδών, να αξιολογούν τόσο το διδακτικό προσωπικό όσο και την επίτευξη των τιθέμενων στόχων και να επιλέγουν με αξιοκρατικές και αδιάβλητες διαδικασίες τους Διευθυντές, οι οποίοι θα κληθούν να εφαρμόσουν την εκπαιδευτική πολιτική του σχολείου (Μπουρλετίδης, 2018: 1). Οι μαθητές ενός πειραματικού σχολείου έχει αποδειχθεί σε παγκόσμιο επίπεδο ότι απολαμβάνουν πλεονεκτήματα και επιδεικνύουν αυξημένο γνωστικό επίπεδο και εύρος δεξιοτήτων, αφού λαμβάνουν πρώτοι τα οφέλη από την εισαγωγή καινοτομιών, οι οποίες εφαρμόζονται ευρύτερα στη συνέχεια (Eyler, 2009: 27-28).

Στη χώρα μας η λειτουργία των Πειραματικών σχολείων ακολουθεί κυρίως δύο δρόμους, αυτόν της έρευνας και αυτόν της επιμόρφωσης και της πρακτικής άσκησης των φοιτητών των Παιδαγωγικών τμημάτων και των λεγόμενων καθηγητικών σχολών (Δρογγίτης, 2018: 239). Όμως, στην ελληνική πραγματικότητα δεν έχει διερευνηθεί διεξοδικά η σχέση ανάμεσα στα Πειραματικά σχολεία και τα υποκείμενα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και δεν έχουν ανιχνευθεί οι διαφορές τους στα ποιοτικά χαρακτηριστικά με τα υπόλοιπα σχολεία (Κορωναίου, 2017: 35).

2.3 Αυτονομία εκπαιδευτικών στα Πειραματικά σχολεία

Τα πειραματικά σχολεία απολαμβάνουν μεγαλύτερη αυτονομία συγκριτικά με τα υπόλοιπα καθώς έχουν τη δυνατότητα να τροποποιούν το ωρολόγιο και το αναλυτικό πρόγραμμα, να επιλέγουν διδακτικά βιβλία και μεθόδους και να ορίζουν τη διαδικασία εξέτασης και προαγωγής των μαθητών (Λιάμπας, 2009: 1· Καραγκιόζης & Πασχαλούδης, 2019: 662). Έχουν τη δυνατότητα να εφαρμόζουν πρώτα καινοτόμες πρακτικές, διοχετεύοντας και στα υπόλοιπα όσες αξιολογηθούν ως αποτελεσματικές. Στόχος τους είναι οι μαθητές να φτάνουν μόνοι τους στην κατάκτηση της γνώσης και να προωθήσουν τη μαθητοκεντρική διδασκαλία. Ιδιαίτερα σημαντικό παράγοντα που

ενισχύει την αποτελεσματικότητά τους στη βελτίωση της εκπαιδευτικής τους ποιότητας αποτελεί η δυνατότητα διαφοροποίησης του Αναλυτικού τους Προγράμματος, η απρόσκοπτη εισαγωγή καινοτομιών και η εφαρμογή εναλλακτικών μεθόδων διδασκαλίας (Πολεμικός, 2019: 52). Απότοκος όλων των παραπάνω είναι η αύξηση της ζήτησης της φοίτησης στα Πειραματικά σχολεία λόγω της υπεροχής τους σε γνωστικό και σε επίπεδο παροχής δεξιοτήτων από τα υπόλοιπα (Καρύδας, 2013: 97).

Ο Σύλλογος Διδασκόντων των Πειραματικών σχολείων είχε εξαρχής τη δυνατότητα να τροποποιεί το αναλυτικό πρόγραμμα, το περιεχόμενο της ύλης, τις μεθόδους διδασκαλίας, τον τρόπο διεξαγωγής των εξετάσεων, καθώς και προαγωγής των μαθητών (Βαλάρη, 2016: 11-12). Η μετακίνηση της εποπτείας τους από το Υπουργείο Παιδείας στις Διευθύνσεις εκπαίδευσης ενίσχυσε περαιτέρω την αυτονομία τους. Στον τελευταίο νόμο 4610/2019 παραχωρούνται σημαντικές δυνατότητες αυτονομίας των Πειραματικών σχολείων, καθώς προβλέπεται να δοκιμάζουν τροποποιημένα ωρολόγια προγράμματα, διαφοροποιημένα διδακτικά εργαλεία, να επιλέγουν διδακτικό εγχειρίδιο και να έχουν ευελιξία στις μεθόδους διδασκαλίας και τον τρόπο λειτουργίας τους. Παράλληλα, ενθαρρύνεται η έρευνα σε όλους τους τομείς της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ο σύλλογος διδασκόντων έχει τη δυνατότητα να εισηγείται στο ΕΠ.ΕΣ. σχετικά με τους ομίλους μαθητών, τις εισαγόμενες καινοτομίες, τα ερευνητικά προγράμματα προς υλοποίηση και το γενικότερο σχεδιασμό του εκπαιδευτικού έργου (άρθρο 86).

Βέβαια, παρά τις νομοθετικές προβλέψεις στη χώρα μας δεν προωθείται σε ικανοποιητικό βαθμό η αυτονομία των Πειραματικών σχολείων όσον αφορά τη δυνατότητα παρέμβασής τους στην επιλογή των μαθητών και των καθηγητών, με προοπτική μακροχρόνιας παραμονής, και την υιοθέτηση εκπαιδευτικών πρακτικών. Ταυτόχρονα, η αδυναμία στην πρόσβαση σε αυξημένη χρηματοδότηση δυσχεραίνει την υλοποίηση καινοτόμων διδακτικών πρακτικών στην εκπαιδευτική τους διαδικασία (Μπουρλετίδης, 2018: 1). Τα Πειραματικά σχολεία μέχρι σήμερα δεν έχουν υπηρετήσει σε υψηλό επίπεδο ούτε την έρευνα και την προώθηση της καινοτομίας, ούτε την κατάρτιση των μελλοντικών δασκάλων και καθηγητών μέσω της πρακτικής τους άσκησης. Οι καινοτομίες που εισήχθησαν στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα από τις αρχές του 21^{ου} αιώνα, όπως ο θεσμός του ολοήμερου σχολείου, η αντικατάσταση των παλαιών βιβλίων με καινούρια, η ένταξη των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική διαδικασία και τα σχολεία Ε.Α.Ε.Π. δεν προήλθαν μέσα από την πειραματική δοκιμή τους σ' αυτά τα σχολεία. Ταυτόχρονα, η πρακτική άσκηση των φοιτητών πραγματο-

ποιείται με τους ίδιους όρους όπως στα υπόλοιπα σχολεία χωρίς τα Πειραματικά σχολεία να έχουν ευελιξία και τη δυνατότητα παρέμβασης σ' αυτή τη διαδικασία (Δρογίτης, 2018: 239).

3^ο Κεφάλαιο: Η έρευνα

3.1 Σπουδαιότητα του θέματος

Η βελτίωση της ποιότητας και η ενίσχυση της αποτελεσματικότητας μίας σχολικής μονάδας αποτελεί κεντρικό θέμα συζήτησης στη σύγχρονη εποχή ανάμεσα στους θεωρητικούς της εκπαίδευσης. Όλα τα πρόσφατα δεδομένα και οι κεντρικές πολιτικές κατευθύνσεις συγκλίνουν στο συμπέρασμα ότι για να πραγματοποιηθούν τα ανωτέρω ζητούμενα είναι απαραίτητο τα σχολεία να διαθέτουν μεγαλύτερη ευελιξία και μικρότερο βαθμό εξάρτησης από την κεντρική εξουσία. Απαιτείται, επομένως, η ενίσχυση της αυτονομίας τους σε σημείο που θα καταστεί εφικτό να εντοπίζει και να ικανοποιεί τις ανάγκες του συνόλου των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία και να ακολουθεί τις θεωρητικές, γνωστικές και τεχνολογικές αντιλήψεις (Λαζαρίδου & Αντωνίου, 2017: 127).

Την ίδια στιγμή η μελέτη της ικανοποίησης από την εργασία καθίσταται ιδιαίτερα σημαντική καθώς έχει αποδειχθεί ότι σχετίζεται με την απόδοση στην εργασία, την ψυχολογική ηρεμία, τη δέσμευση στον οργανισμό, την επαγγελματική εξουθένωση, την ευσυνειδησία κατά την εκτέλεση της εργασίας και τη γενικότερη θετική στάση απέναντι στη ζωή (Judge & Bono, 2001: 87). Η ποιότητα του παρεχόμενου διδακτικού έργου από έναν εκπαιδευτικό εξαρτάται αφενός από την αυτοαντίληψή του και αφετέρου από την ικανοποίηση που αντλεί από την επαγγελματική του σταδιοδρομία. Συνεπώς, ένα εκπαιδευτικό σύστημα προκειμένου να καταστεί αποτελεσματικό οφείλει να κατανοεί και να εντοπίζει τους παράγοντες που επηρεάζουν την αυτοεκτίμηση και την επαγγελματική τους ικανοποίηση, ούτως ώστε να στηρίζει όσους τις ενισχύουν και να ελαχιστοποιεί όσους τις περιορίζουν (Ματσαγγούρας & Μακρή-Μπότσαρη, 2003: 157).

Το έργο των εκπαιδευτικών αποτελεί βασικό θέμα συζήτησης στις σύγχρονες κοινωνίες. Το γεγονός αυτό θεωρείται φυσιολογικό, καθώς οι εκπαιδευτικοί κατέχουν κυρίαρχο ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία, η αποτελεσματικότητα της οποίας συμβάλλει καθοριστικά στην κοινωνικοοικονομική και πολιτική ανάπτυξη ενός κράτους (Δημητρόπουλος, 1998). Για να εξασφαλισθεί η ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου είναι απαραίτητη η εξέταση των εργασιακών τους συνθηκών, οι οποίες επηρεάζουν την απόδοσή τους και συχνά ο ρόλος τους δεν λαμβάνει την απαραίτητη προσοχή (Ξωχέλλης, 2006). Δύο από τις βασικές συνθήκες, που επιδρούν στην εργασιακή απόδοση των εκπαιδευτικών, των οποίων η περαιτέρω μελέτη καθί-

σταται απαραίτητη είναι ο βαθμός αυτονομίας τους κατά τη διάρκεια της εργασίας τους και η ικανοποίηση που λαμβάνουν από αυτή, καθώς και ο τρόπος με τον οποίο σχετίζονται οι ανωτέρω παράγοντες.

3.2 Βασικός σκοπός και επιμέρους στόχοι

Ως βασικός σκοπός της έρευνας ορίζεται η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στα Πειραματικά σχολεία της χώρας σχετικά με το βαθμό της αυτονομίας που διαθέτουν και το πώς αυτή σχετίζεται με την ικανοποίηση που λαμβάνουν από την εργασία τους. Ως επιμέρους στόχοι τίθενται η καταγραφή της αυτονομίας που διαθέτουν σε διαφορετικά επίπεδα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η σύγκρισή της με τα επίπεδα αυτονομίας που απολαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί των υπόλοιπων σχολείων, η ανίχνευση του μεγέθους της επαγγελματικής τους ικανοποίησης και ο εντοπισμός των παραγόντων που την επηρεάζουν.

3.3 Διατύπωση υποθέσεων και ερωτημάτων

Με βάση τη βιβλιογραφική επισκόπηση και τα ευρήματα των ερευνών, που έχουν ήδη διεξαχθεί, στην παρούσα ενότητα διατυπώνονται υποθέσεις σχετικά με τα αποτελέσματα της έρευνας και προκύπτουν διάφορα ερευνητικά ερωτήματα. Πιο συγκεκριμένα οι υποθέσεις που προκύπτουν από τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών είναι οι εξής:

- α. Οι εκπαιδευτικοί των πειραματικών σχολείων λαμβάνουν υψηλή ικανοποίηση από την εργασία τους.
- β. Υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ του βαθμού αυτονομίας ενός εκπαιδευτικού και της επαγγελματικής του ικανοποίησης.
- γ. Η ικανοποίηση από την εργασία και ο αντιλαμβανόμενος βαθμός αυτονομίας των ερωτηθέντων δεν σχετίζονται με τα δημογραφικά τους στοιχεία και τα εκπαιδευτικά τους χαρακτηριστικά.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που σχετίζονται με τις απόψεις των υποκειμένων της έρευνας είναι τα εξής:

- α. Ποιος είναι ο βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευτικών στα Πειραματικά σχολεία από την εργασία τους;
- β. Ποια είναι η συσχέτιση ανάμεσα στον βαθμό αυτονομίας και την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών στα Πειραματικά σχολεία;

γ. Ποια είναι η συσχέτιση ανάμεσα στα χαρακτηριστικά (δημογραφικά και εκπαιδευτικά) των εκπαιδευτικών στα Πειραματικά σχολεία, την ικανοποίηση από την εργασία και τον αντιλαμβανόμενο βαθμό αυτονομίας τους;

δ. Σε ποιους τομείς της σχολικής ζωής οι εκπαιδευτικοί στα Πειραματικά σχολεία απολαμβάνουν μεγαλύτερο βαθμό αυτονομίας;

3.4 Μεθοδολογία

Ως έρευνα ορίζεται η διαδικασία συγκέντρωσης και επεξεργασίας δεδομένων προκειμένου να αυξήσουμε το επίπεδο κατανόησης ενός θέματος μέσα από την επαλήθευση ή μη υποθέσεων με τα μέχρι στιγμής δεδομένα και την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων που τέθηκαν στην αρχή της (Cresswell, 2011: 4). Είναι ιδιαίτερα σημαντική για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς αυξάνει τη γνώση, υποδεικνύει πρακτικές για βελτίωση και παρέχει δεδομένα που συμβάλλουν στη διαμόρφωση της εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής (Cresswell, 2011: 5-7).

Η παρούσα ερευνητική εργασία αποτελεί μία ποσοτική έρευνα και θεωρείται ως μία επισκόπηση μικρής κλίμακας, η οποία περιλαμβάνει τη συλλογή δεδομένων από ένα συγκεκριμένο δείγμα με σκοπό τη συγκέντρωση ποσοτικών δεδομένων για τις εξεταζόμενες μεταβλητές, προκειμένου να αναλυθούν και να εντοπιστούν συσχετίσεις μεταξύ τους (Bryman, 2017: 29). Ως εργαλείο συλλογής των δεδομένων επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο καθώς είναι ανώνυμο, συμπληρώνεται εύκολα και με μεγαλύτερη ειλικρίνεια, δε χρειάζεται η φυσική παρουσία του ερευνητή, αναλύεται ταχύτερα από άλλα εργαλεία και επιτρέπει τη συλλογή μεγάλου πλήθους πληροφοριών. Τα συγκεκριμένα πλεονεκτήματα οδήγησαν στην επιλογή του, παρά το γεγονός ότι συχνά ο βαθμός ανταπόκρισης από τον πληθυσμό του δείγματος είναι χαμηλός και δεν υπάρχει η δυνατότητα επίλυσης των αποριών των υποκειμένων της έρευνας (Cohen, Manion & Morisson, 2008: 219).

Το ερωτηματολόγιο κατασκευάστηκε με βάση την βιβλιογραφική ανασκόπηση και τα αποτελέσματα των προϋπαρχουσών ερευνών και χωρίζεται σε δύο μέρη. Το πρώτο περιλαμβάνει τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των υποκειμένων της έρευνας, τα οποία αποτελούν τις ανεξάρτητες μεταβλητές, ενώ το δεύτερο μέρος περιλαμβάνει τις εξαρτημένες μεταβλητές, περιλαμβάνει 29 ερωτήσεις και χωρίζεται σε τρεις κατηγορίες. Η πρώτη εξετάζει τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον βαθμό αυτονομίας που απολαμβάνουν και αποτελείται από τέσσερις

ενότητες που αφορούν την αυτονομία ως προς το αναλυτικό πρόγραμμα και το περιεχόμενο σπουδών, τη διδασκαλία, τα οικονομικά ζητήματα και τα θέματα διοίκησης και λήψης αποφάσεων. Η δεύτερη εξετάζει το αίσθημα ικανοποίησης που λαμβάνουν από την εργασία τους και η τρίτη από το βαθμό αυτονομίας που διαθέτουν ειδικότερα. Οι ερωτώμενοι κλήθηκαν να απαντήσουν σε κλειστού τύπου ερωτήσεις με βάση το βαθμό συμφωνίας τους για κάθε ερώτηση σύμφωνα με μία δεκάβαθμη κλίμακα Likert με εύρος από το 1 (καθόλου) μέχρι το 10 (απόλυτα) (Δημητρόπουλος, 2001), προκειμένου να επιτευχθεί μεγαλύτερη ακρίβεια στις απαντήσεις και να είναι πιο εφικτός ο εντοπισμός των συσχετίσεων μεταξύ των μεταβλητών.

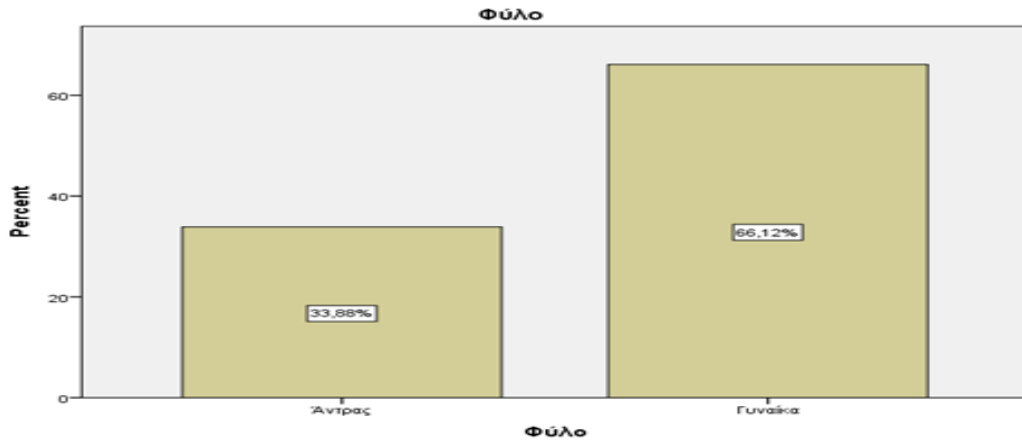
Προκειμένου να ελεγχθεί η σαφήνιά του, να διορθωθούν οι αστοχίες και να συμπληρωθούν οι όποιες ελλείψεις, το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε αρχικά από τους εργαζόμενους σε ένα σχολείο. Στη συνέχεια και λόγω του περιορισμένου αριθμού Πειραματικών σχολείων αποφασίστηκε να σταλεί σε όλα και έτσι το δείγμα αποτέλεσε το σύνολο των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε αυτά. Το ερωτηματολόγιο στάλθηκε ηλεκτρονικά και συμπληρώθηκε από τους εκπαιδευτικούς μέσω της εφαρμογής Google drive. Στην πρώτη σελίδα αναφέρονται συνοπτικά το θέμα της έρευνας και σχετικές πληροφορίες. Προκειμένου να αυξηθεί η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην έρευνα πραγματοποιήθηκε τηλεφωνική επικοινωνία με τους διευθυντές των σχολείων, όπου τους εξηγήθηκε αναλυτικά ο σκοπός και οι στόχοι της. Η συλλογή τους πραγματοποιήθηκε το δίμηνο Σεπτέμβριος – Οκτώβριος 2020. Απάντησαν 121 εκπαιδευτικοί από το σύνολο των 650 εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε Πειραματικά σχολεία (ποσοστό απόκρισης 18,6% επί του συνολικού πληθυσμού).

Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με το λογισμικό SPSS. Χρησιμοποιήθηκαν μέθοδοι περιγραφικής στατιστικής με την εύρεση του μέσου όρου και της τυπικής απόκλισης και επαγωγικής στατιστικής για την εύρεση διαφοροποιήσεων και συσχετίσεων, ενώ χρησιμοποιήθηκαν και ομαδοποιημένες μεταβλητές. Λόγω μη ύπαρξης κανονικής κατανομής έγινε μη παραμετρικός έλεγχος για τον εντοπισμό συσχετίσεων μεταξύ των μεταβλητών χρησιμοποιώντας τα τεστ Mann-Whitney U και Kruskal Wallis, καθώς και τον έλεγχο συσχέτισης Spearman's rho. Για τον έλεγχο της αξιοπιστίας χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης αξιοπιστίας του Cronbach, η τιμή του οποίου βρέθηκε άνω του 0,7 σε όλες τις περιπτώσεις.

4^ο Κεφάλαιο: Αποτελέσματα

4.1 Δημογραφικά στοιχεία

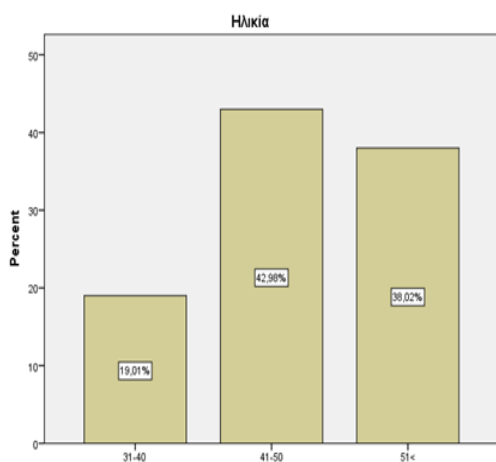
Τα υποκείμενα της παρούσας ερευνητικής εργασίας είναι οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε Πειραματικά σχολεία. Το 33,8% των συμμετεχόντων ήταν άντρες και το υπόλοιπο 66,2% γυναίκες (εικόνα 1). Το γεγονός αυτό είναι αναμενόμενο, καθώς ο



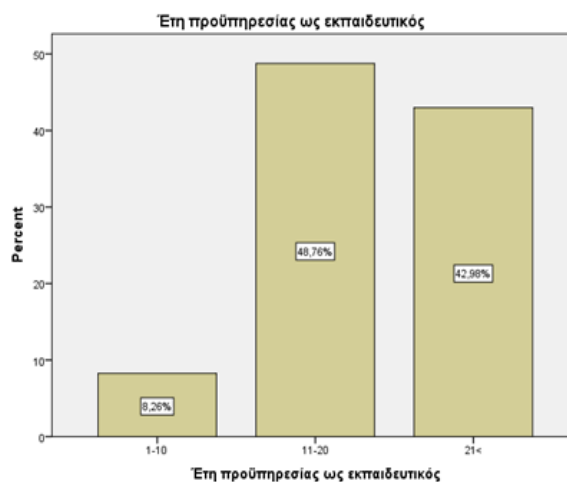
Εικόνα 1

αριθμός των γυναικών εκπαιδευτικών στη χώρα μας αλλά και σε παγκόσμιο επίπεδο είναι πολύ μεγαλύτερος από τον πληθυσμό των αντρών συναδέλφων τους (Κανταρτζή & Ανθόπουλος, 2006: 12, Ευρυδίκη, 2012: 122).

Ακόμη, δεν υπάρχει κανείς με ηλικία μικρότερη των 30 ετών και μόλις 2 στους 10 ανήκουν ηλικιακά στην κατηγορία από 31 έως 40 ετών. Το υπόλοιπο 80% έχει ξεπεράσει το 41^ο έτος της ηλικίας τους (εικόνα 2). Το γεγονός αυτό οφείλεται στους μηδενικούς διορισμούς εκπαιδευτικών την τελευταία δεκαετία, τα αυξημένα προσόντα που απαιτούνται για τις συγκεκριμένες θέσεις, αλλά και τη γενικότερη γήρανση του εκπαιδευτικού πληθυσμού στις χώρες της Ευρώπης (Ευρυδίκη, 2012: 123). Δεδομένου του υψηλού μέσου όρου ηλικίας των συμμετεχόντων στην έρευνα είναι αναμενόμενη η διαπίστωση ότι μόλις έντεκα από τους 121 εκπαιδευτικούς έχουν διδακτική εμπειρία μικρότερη των δέκα ετών (εικόνα 3).

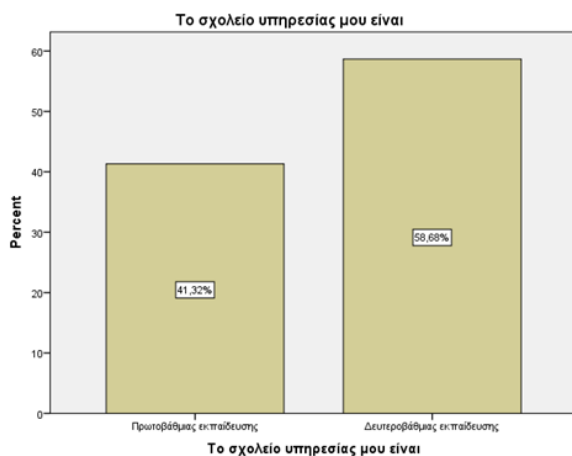


Εικόνα 2

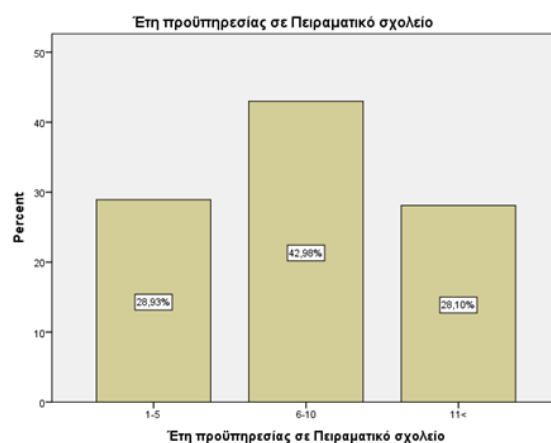


Εικόνα 3

Παράλληλα, ανιχνεύθηκε πως το 78,51% των ερωτηθέντων δεν διαθέτουν διοικητική εμπειρία, ενώ οι 4 στους 10 (41,32%) εργάζονται στην Α/θμια και οι υπόλοιποι στην Β/θμια εκπαίδευση (εικόνα 4). Όσον αφορά την προϋπηρεσία σε Πειραματικά σχολεία, τα αποτελέσματα είναι μοιρασμένα καθώς το 28,93% διδάσκει σε Πειραματικό σχολείο για χρονικό διάστημα μικρότερο των 5 ετών, το 42,98% από 5 μέχρι 10 χρόνια και το υπόλοιπο 28,10% πάνω από μία δεκαετία (εικόνα 5).



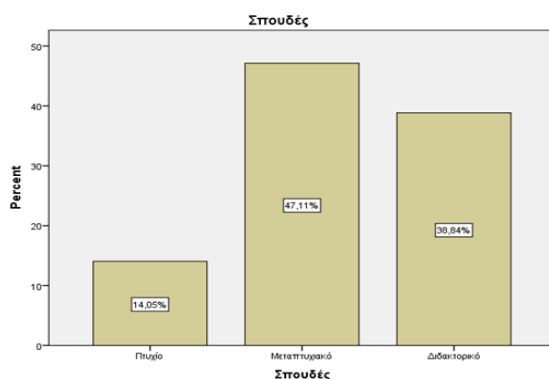
Εικόνα 4



Εικόνα 5

Αξιοσημείωτα είναι τα ευρήματα σχετικά με τα αυξημένα προσόντα που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος. Είναι χαρακτηριστικά ότι το 47,11% των εκπαιδευτικών είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών και το 38,84% κατέχει τον

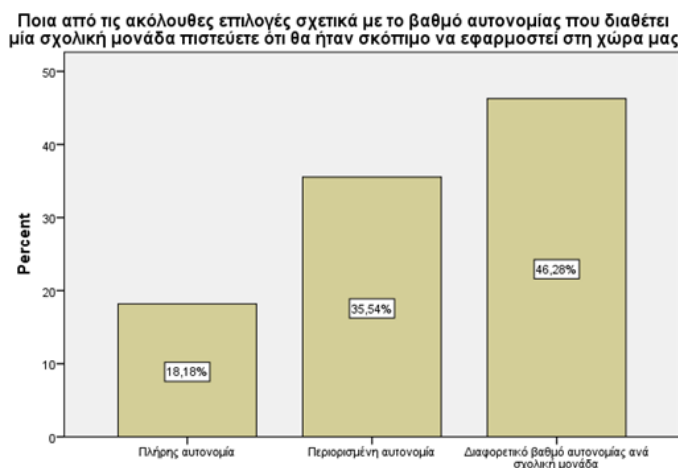
τίτλο του διδάκτορα (εικόνα 6). Αποδεικνύεται, επομένως, το υψηλότερο επίπεδο του εργασιακού δυναμικού των Πειραματικών σχολείων, σύμφωνα και με τις προβλέψεις της κείμενης νομοθεσίας (άρθρο 76 του νόμου 4610/2019).



Εικόνα 6

4.2 Βαθμός αυτονομίας

Στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες η άποψή τους για το βαθμό αυτονομίας που διαθέτουν κατά την εργασία τους γενικά και ειδικότερα στον παιδαγωγικό, το διοικητικό και τον οικονομικό τομέα. Σχετικά με το βαθμό αυτονομίας που θα έπρεπε να διαθέτουν οι σχολικές μονάδες στη χώρα μας, σχεδόν οι μισοί από τους ερωτηθέντες (ποσοστό 46,28%) θεωρούν ότι θα πρέπει να υπάρχει διαφορετικός βαθμός αυτονομίας για κάθε σχολική μονάδα και μόνο 2 στους 10 (ποσοστό 18,18%) υποστηρίζουν την πλήρη αυτονομία για το σύνολο των σχολικών μονάδων (εικόνα 7).



Εικόνα 7

Στη συνέχεια ομαδοποιήθηκαν οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών για την αυτονομία που διαθέτουν όσον αφορά το ωρολόγιο και το αναλυτικό πρόγραμμα, τη διδασκαλία, τη διαχείριση των οικονομικών ζητημάτων και τα ζητήματα οργάνωσης και λειτουργίας της σχολικής μονάδας, η ικανοποίηση που λαμβάνουν από την εργασία τους και ο βαθμός ικανοποίησής τους από το επίπεδο αυτονομίας που τους παρέχεται. Σχετικά με τον βαθμό αυτονομίας, οι συμμετέχοντες στην έρευνα θεωρούν ότι απολαμβάνουν μεγαλύτερη αυτονομία κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τους (Μ.Τ.: 7,12). Αντίθετα, μέτρια επίπεδα αυτονομίας υποστηρίζουν ότι διαθέτουν σε θέματα που άπτονται του ωρολογίου και του αναλυτικού προγράμματος (Μ.Τ.: 5,26), σε ζητήματα σχετικά με τη λήψη αποφάσεων για τα θέματα της σχολικής μονάδας (Μ.Τ.: 5,22) και μικρότερη ελευθερία όσον αφορά τη διαχείριση των οικονομικών πόρων του σχολείου (Μ.Τ.: 4,95). Παράλληλα δηλώνουν αρκετά ικανοποιημένοι από την εργασία τους (Μ.Τ.: 7,1), ενώ μικρότερος είναι ο βαθμός ικανοποίησής τους από την αυτονομία που διαθέτουν κατά την εξάσκηση των καθηκόντων τους (Μ.Τ.: 6,39) (πίνακας 1, παράρτημα σελ.81).

Αρχικά, λοιπόν, διερευνήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το βαθμό αυτονομίας που διαθέτουν. Η πρώτη ενότητα αφορά θέματα που άπτονται του ωρολογίου και του αναλυτικού προγράμματος. Οι εκπαιδευτικοί δε θεωρούν μεγάλη τόσο τη δυνατότητα συμμετοχής τους στη διαμόρφωση του αναλυτικού και του ωρολογίου προγράμματος (Μ.Τ.: 5,21), όσο και στην επιλογή του περιεχομένου σπουδών (Μ.Τ.: 5,33) (πίνακας 2, παράρτημα σελ.82).

Στη συνέχεια εξετάστηκε η άποψη των εκπαιδευτικών για την αυτονομία που διαθέτουν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τους. Οι συμμετέχοντες αισθάνονται πολύ μεγάλο βαθμό ελευθερίας στην επιλογή μεθόδου και μέσων διδασκαλίας (Μ.Τ.: 8,33 & 8,45). Αυτονομία, αλλά σε μειωμένο βαθμό, δηλώνουν ότι διαθέτουν στην επιλογή των σκοπών και των στόχων (Μ.Τ.: 6,93) και των κριτηρίων αξιολόγησης των μαθητών (Μ.Τ.: 7,04). Τον μικρότερο βαθμό ελευθερίας δηλώνουν ότι διαθέτουν για το περιεχόμενο της ύλης που καλούνται να διδάξουν (Μ.Τ.: 4,86) (πίνακας 3, παράρτημα σελ.82).

Οι επόμενες τρεις ερωτήσεις ανιχνεύουν την άποψή τους για τον βαθμό αυτονομίας που απολαμβάνει η σχολική μονάδα που υπηρετούν και οι ίδιοι σε θέματα οικονομικής φύσεως. Αν και θεωρούν ότι η σχολική μονάδα ως σύνολο διαθέτει κάποια αυτονομία στη διαχείριση των οικονομικών της ζητημάτων (Μ.Τ.: 5,52) και στην α-

ναζήτηση πόρων (Μ.Τ.: 5,56), οι ίδιοι έχουν ελάχιστη συμμετοχή στις αποφάσεις για την κατανομή οικονομικών πόρων (Μ.Τ.: 3,77) (πίνακας 4, παράρτημα σελ.83).

Στην τέταρτη ενότητα του βαθμού αυτονομίας που διαθέτουν τα υποκείμενα της έρευνας εξετάστηκε η συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων. Οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι ενώ οι ίδιοι έχουν κάποια συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων για σημαντικά θέματα του σχολείου (Μ.Τ.: 5,85), η σχολική μονάδα σαν σύνολο δεν έχει μεγάλη ευχέρεια προσαρμογής των αποφάσεων της κεντρικής διοίκησης στις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες της (Μ.Τ.: 4,60) (πίνακας 5, παράρτημα σελ.83).

Η επόμενη κατηγορία ερωτήσεων εξετάζει την ικανοποίηση που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί των Πειραματικών σχολείων από την εργασία τους. Οι απαντήσεις δείχνουν ότι οι ερωτηθέντες αισθάνονται ιδιαίτερα ικανοποιημένοι από το επάγγελμά τους (Μ.Τ.: 7,93). Ταυτόχρονα δηλώνουν ικανοποιημένοι από την αναγνώριση του έργου τους από την τοπική κοινωνία (Μ.Τ.: 7,21), από τη συνεργασία με τους συναδέλφους τους (Μ.Τ.: 7,49) και από το σχολικό κλίμα (Μ.Τ.: 7,17). Μικρότερο βαθμό ικανοποίησης αισθάνονται από το επίπεδο της ομαδικότητας και του κοινού οράματος (Μ.Τ.: 6,61) και από τις επαγγελματικές ευκαιρίες για εξέλιξη (Μ.Τ.: 6,21) (πίνακας 6, παράρτημα σελ.84).

Το τελευταίο μέρος του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει ερωτήσεις σχετικά με το πόσο ικανοποιημένοι νιώθουν οι εκπαιδευτικοί από το επίπεδο αυτονομίας και τις δυνατότητες πρωτοβουλίας που διαθέτουν. Τη μεγαλύτερη ικανοποίηση λαμβάνουν από την αυτονομία κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τους (Μ.Τ.: 8,05). Παράλληλα, εμφανίζονται να λαμβάνουν υποστήριξη τόσο από τον διευθυντή (Μ.Τ.: 7,47), όσο και από το σύλλογο διδασκόντων (Μ.Τ.: 7,26) όταν αναλαμβάνουν κάποια πρωτοβουλία. Μέτρια ικανοποιημένοι δηλώνουν από τη δυνατότητα συμμετοχής τους στη λήψη αποφάσεων για θέματα του σχολείου (Μ.Τ.: 6,31), από τη δυνατότητα της σχολικής τους μονάδας να διαχειρίζεται τα θέματα που αφορούν την οργάνωση και τη λειτουργία της (Μ.Τ.: 6,19) και από τη δυνατότητα του σχολείου τους με βάση την κείμενη νομοθεσία να αναλάβει δράσεις συνεργασίας με τους γονείς, την τοπική κοινωνία και διάφορους φορείς (Μ.Τ.: 6,60). Αντίθετα, έλλειψη ικανοποίησης αισθάνονται από τον βαθμό συμμετοχής τους στη διαμόρφωση του ωρολογίου (Μ.Τ.: 5,32) και ιδιαίτερα του αναλυτικού προγράμματος (Μ.Τ.: 4,48), καθώς και από την αυτονομία που διαθέτει το σχολείο τους κατά τη διαχείριση των οικονομικών του ζητημάτων (Μ.Τ.: 4,94) (πίνακας 7, παράρτημα σελ.85-86).

Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε έλεγχος συσχετίσεων Spearman's rho για να εξεταστούν οι συσχετίσεις μεταξύ των εξαρτημένων μεταβλητών. Από τον έλεγχο που πραγματοποιήθηκε βρέθηκε ισχυρή συσχέτιση μεταξύ όλων των μεταβλητών. Πιο συγκεκριμένα, ισχυρές θετικές συσχετίσεις εντοπίζονται μεταξύ της αντιλαμβανόμενης αυτονομίας των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία τους με την αντιλαμβανόμενη δυνατότητα προσαρμογής του ωρολογίου και του αναλυτικού προγράμματος (Spearman's rho = 0,685, $p < 0,001$) και με την ικανοποίηση που νιώθουν από το βαθμό αυτονομίας που απολαμβάνουν (Spearman's rho = 0,675, $p < 0,001$) και σε μικρότερο βαθμό με την επαγγελματική ικανοποίηση (Spearman's rho = 0,570, $p < 0,001$) και την αντιλαμβανόμενη αυτονομία σε θέματα οικονομικής διαχείρισης (Spearman's rho = 0,538, $p < 0,001$). Ταυτόχρονα, η ικανοποίηση από την εργασία των ερωτηθέντων σχετίζεται θετικά σε πολύ μεγάλο βαθμό με την ικανοποίησή τους από την παρεχόμενη αυτονομία (Spearman's rho = 0,752, $p < 0,001$), αλλά και με την αυτονομία που δηλώνουν ότι διαθέτουν στον παιδαγωγικό, τον διοικητικό και τον οικονομικό τομέα. Τέλος, η ικανοποίηση από την αυτονομία που διαθέτουν συσχετίζεται ισχυρά με όλες τις υπόλοιπες μεταβλητές (πίνακας 8, παράρτημα σελ.86).

Ο έλεγχος συσχετίσεων μεταξύ των ανεξάρτητων μεταβλητών που περιλαμβάνουν τα δημογραφικά στοιχεία και τα επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και των εξαρτημένων μεταβλητών, δηλαδή της παρεχόμενης αυτονομίας, της ικανοποίησης από την εργασία και της ικανοποίησης από την αυτονομία που διαθέτουν πραγματοποιήθηκε με μεθόδους επαγωγικής στατιστικής και τα τεστ Mann-Whitney U και Kruskal Wallis. Από τις αναλύσεις δεν εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις των ανεξάρτητων με τις εξαρτημένες μεταβλητές. Παρ' όλα αυτά μπορούν να γίνουν κάποιες παρατηρήσεις με βάση τις απαντήσεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών. Οι άντρες, οι έχοντες ηλικία άνω των 51 ετών, όσοι έχουν διατελέσει διευθυντές και όσοι δεν κατέχουν αυξημένα προσόντα δηλώνουν ότι διαθέτουν σε μεγαλύτερο βαθμό ευελιξία προσαρμογής του ωρολογίου και του αναλυτικού προγράμματος. Ταυτόχρονα, όσοι έχουν αυξημένα τυπικά προσόντα επιθυμούν μεγαλύτερο βαθμό αυτονομίας από την ήδη υπάρχουσα (πίνακες 9-16, παράρτημα σελ.87-94).

5^ο Κεφάλαιο: Συζήτηση

5.1 Εξαγωγή συμπερασμάτων

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας προέκυψαν ενδιαφέροντα συμπεράσματα, απαντήθηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα που είχαν τεθεί και ελέγχθηκε η ορθότητα των υποθέσεων που είχαν διατυπωθεί με βάση τα αποτελέσματα των προηγούμενων ερευνών. Το προσωπικό των Πειραματικών σχολείων διαθέτει αυξημένα τυπικά προσόντα και είναι αρκετά σταθερό καθώς οι επτά στους δέκα διδάσκουν τουλάχιστον πέντε χρόνια σε Πειραματικό σχολείο. Είναι εντυπωσιακό το γεγονός ότι μόλις το 15% των συμμετεχόντων στην έρευνα δε διαθέτει σπουδές πέραν του βασικού πτυχίου, ενώ τέσσερις στους δέκα είναι κάτοχοι διδακτορικού. Η διαπίστωση αυτή είναι ιδιαίτερα σημαντική για την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και τις προοπτικές των Πειραματικών σχολείων και δίνει μία εξήγηση για το κύρος που διαθέτουν τα τελευταία χρόνια (Μπουρλετίδης, 2018: 1), καθώς ο συνδυασμός των αυξημένων τυπικών προσόντων με τη σταθερότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού συμβάλλουν στην ενίσχυση της ποιότητάς του μέσα από την υιοθέτηση καινοτομικής κουλτούρας, τη δημιουργία αισθήματος ευθύνης για το σχολείο και τη δυνατότητα χάραξης μακροπρόθεσμων πολιτικών από τους εκπαιδευτικούς (Καπετσώνης, 2006: 3).

Σε γενικές γραμμές οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ικανοποιημένοι από την εργασία τους και ότι διαθέτουν διαφορετικό βαθμό αυτονομίας ανάλογα με την κατηγορία που εξετάζεται. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον προκαλεί η άποψή τους ότι οι σχολικές μονάδες θα πρέπει να διαθέτουν διαφορετικό βαθμό αυτονομίας ανάλογα με τα χαρακτηριστικά της, ενώ διαφωνούν με την παροχή πλήρους αυτονομίας στα σχολεία. Μάλιστα, το ποσοστό όσων επιθυμούν τα σχολεία να διαθέτουν περιορισμένη αυτονομία είναι διπλάσιο από όσους επιθυμούν την πλήρη αυτονομία (35,54% έναντι 18,18%). Επιβεβαιώνεται, επομένως, η διαπίστωση ότι οι εκπαιδευτικοί δεν αποτελούν τον κύριο μοχλό πίεσης για ενίσχυση της σχολικής αυτονομίας (Eurydice, 2007: 10), ενώ τα υποκείμενα της έρευνας θεωρούν ότι κάθε σχολείο διαθέτει διαφορετικές δυνατότητες αυτονομίας και ελλοχεύουν κίνδυνοι από την έλλειψη ενός κεντρικού συντονισμού. Ταυτόχρονα, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να συμφωνούν με την άποψη ότι η πλήρης αυτονομία που δε συνοδεύεται από ένα σύστημα λογοδότησης μπορεί να οδηγήσει σε αντίθετα από τα επιθυμητά αποτελέσματα και να μειώσει την ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου (Suggett, 2015, στο Μπούσκος, 2018: 62).

Παρά το γεγονός ότι θεωρητικά οι εκπαιδευτικοί των Πειραματικών σχολείων στο παιδαγωγικό κομμάτι διαθέτουν τη δυνατότητα να τροποποιούν το ωρολόγιο και το αναλυτικό πρόγραμμα, καθώς και να επιλέγουν διδακτικά βιβλία και μεθόδους (Λιάμπας, 2009: 1· Καραγκιόζης & Πασχαλούδης, 2019: 662, Βαλάρη, 2016: 11-12), οι ίδιοι υποστηρίζουν ότι η αυτονομία τους στους συγκεκριμένους τομείς είναι περιορισμένη, όπως συμβαίνει και με τους εκπαιδευτικούς των τυπικών σχολείων (Χατζηγεωργίου, 2016: 61). Έρευνες έχουν συμπεράνει ότι παρότι οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι επιθυμούν μεγαλύτερη ευελιξία στο αναλυτικό πρόγραμμα, στην πραγματικότητα δεν είναι προετοιμασμένοι να λειτουργήσουν με μεγαλύτερη αυτονομία στο συγκεκριμένο κομμάτι (Σταυριανουδάκη, 2015). Πολύ μεγάλο βαθμό αυτονομίας δηλώνουν οι συμμετέχοντες στην έρευνα ότι απολαμβάνουν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τους στην επιλογή μεθόδου, μέσω διδασκαλίας και κριτηρίων αξιολόγησης των μαθητών σε κάθε περίπτωση. Σχετικά με τους δύο πρώτους τομείς οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα και στα τυπικά σχολεία τις τελευταίες δεκαετίες να επιλέγουν τις διδακτικές μεθόδους και τα μέσα διδασκαλίας σε όλες τις χώρες της Ευρώπης (Ευρυδίκη, 2008: 25-26· Λαζαρίδου & Αντωνίου, 2017: 142-143).

Από την εξέταση των ζητημάτων που σχετίζονται με τη χρηματοδότηση και την εύρεση πόρων προκύπτει ότι αν και οι εκπαιδευτικοί των Πειραματικών σχολείων πιστεύουν ότι η σχολική μονάδα διαθέτει σχετική αυτονομία για τη διαχείριση των οικονομικών της ζητημάτων και την αναζήτηση πρόσθετων πόρων χρηματοδότησης, διαπιστώνουν ότι ο εκπαιδευτικός συμμετέχει ελάχιστα στη λήψη αποφάσεων περί κατανομής οικονομικών πόρων εντός του σχολείου. Αυτό σημαίνει ότι και στα Πειραματικά σχολεία ο διευθυντής ατομικά, ως οικονομικός διαχειριστής, παίρνει κυρίως τις αποφάσεις σε θέματα οικονομικής φύσεως. Οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν τη μεγαλύτερη εμπλοκή τους σε ζητήματα οικονομικής φύσεως, καθώς είναι εκείνοι που αποτελούν το βασικό πυρήνα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και γνωρίζουν καλύτερα τις ανάγκες σε υλικοτεχνική υποδομή. Βέβαια, η αναζήτηση ιδιωτικής χρηματοδότησης και το πλαίσιο πραγματοποίησής της είναι απαραίτητο να εξετάζεται προσεκτικά, καθώς θεωρείται ότι η χρησιμοποίηση επιχειρηματικών πρακτικών μπορεί να επιφέρει αρνητικές συνέπειες στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης οδηγώντας στην ιδιωτικοποίησή της (Παπακωνσταντίνου, 2012: 46). Έτσι, ελλοχεύει ο κίνδυνος σχηματισμού δύο κατηγοριών σχολείων ανάλογα με τις ικανότητες χρηματοδότησής τους, όπου από τη μία πλευρά θα υπάρχουν εύρωστες μονάδες με σύγχρονη υλικοτε-

χνική υποδομή και από την άλλη μονάδες με δυσκολία στην κάλυψη των λειτουργικών τους αναγκών (Λαϊνάς, 1993: 265).

Ακόμη, παρά το γεγονός ότι τα Πειραματικά σχολεία διαθέτουν από το νόμο μεγαλύτερη ευελιξία ως προς την πιστή τήρηση των αποφάσεων της κεντρικής διοίκησης σε διοικητικά θέματα, οι συμμετέχοντες στην έρευνα δηλώνουν ότι η δυνατότητα προσαρμογής των βασικών οδηγιών και διατάξεων που εκπορεύονται από την κεντρική διοίκηση στις ιδιαιτερότητες του κάθε σχολείου είναι μικρή. Θεωρούν, λοιπόν, ότι οι προβλέψεις του νόμου 4610/2019 για παροχή μεγαλύτερης αυτονομίας στα Πειραματικά σχολεία, δεν υλοποιούνται στην καθημερινή πρακτική τους. Επιβεβαιώνονται, επομένως, τα ευρήματα ερευνών σε τυπικά σχολεία που διαπίστωσαν την ύπαρξη μεγαλύτερης αυτονομίας στα παιδαγωγικά ζητήματα σε σχέση με τα διοικητικά και τα οικονομικά (Μπούσκος, 2018: 64) και ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί λαμβάνουν αποφάσεις κυρίως σε θέματα που έχουν σχέση με τους μαθητές ή τους ίδιους παρά όταν πρόκειται για διευθυντικές αποφάσεις (Παπαδιαμαντάκη & Φραγκούλης, 2012: 138-141).

Στην παρούσα εργασία επιβεβαιώθηκε η αρχική υπόθεση με βάση τα πορίσματα προηγούμενων ερευνών ότι οι εκπαιδευτικοί των Πειραματικών σχολείων λαμβάνουν μεγάλη ικανοποίηση από την εργασία τους (Ματσαγγούρας & Μακρή-Μπότσαρη, 2003: 157· Eliophotou-Menon, 2008: 80· Δούγαλη, 2017: 111· Koustelios & Tsigilis, 2005· Χατζηγεωργίου, 2016). Ιδιαίτερα ικανοποιημένοι εμφανίζονται από την αναγνώριση που λαμβάνουν για το έργο τους από τους γονείς και την τοπική κοινωνία και σε μικρότερο βαθμό από τις δυνατότητες επαγγελματικής ανάπτυξης. Οι συγκεκριμένοι παράγοντες παρακίνησης λειτουργούν σαν κίνητρα και συμβάλλουν στην αύξηση της ικανοποίησής τους από την εργασία τους (Herzberg et al., 1959).

Ταυτόχρονα, εμφανίζονται αρκετά ικανοποιημένοι από τη συνεργασία τους με τους συναδέλφους τους, αλλά και από το κοινό όραμα για την επίτευξη των στόχων της σχολικής τους μονάδας. Το εύρημα αυτό έρχεται σε αντίθεση με τα αποτελέσματα της έρευνας της Χατζηγεωργίου (2016: 83), η οποία διαπίστωσε ότι οι εκπαιδευτικοί παρά την καλή συνεργασία μεταξύ τους, δε διαθέτουν κοινό όραμα για το σχολείο. Η σταθερότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού των Πειραματικών σχολείων, όπως διαπιστώθηκε στην παρούσα έρευνα, διευκολύνει τη συνεργασία του και την υιοθέτηση κοινής στοχοθεσίας. Η ύπαρξη κουλτούρας συνεργασίας συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σ' αυτά και στο σχεδιασμό εκπαιδευτικών πολιτικών προσαρμοσμένων στις ανάγκες του κάθε σχολείου, α-

ποφεύγοντας έτσι την ομοιομορφία σε θέματα συμπεριφορών, μεθόδων και αντιλήψεων για κάθε σχολική μονάδα. Έτσι, τα Πειραματικά σχολεία είναι σε θέση να εκμεταλλευτούν σε μεγαλύτερο βαθμό τις ήδη αυξημένες δυνατότητες ευελιξίας που διαθέτουν (Μαυρογιώργος, 1992: 99).

Η τελευταία ομάδα ερωτήσεων εξετάζει την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών των Πειραματικών σχολείων από το βαθμό αυτονομίας που διαθέτουν στον παιδαγωγικό, τον οργανωτικό και τον οικονομικό τομέα. Οι ίδιοι δηλώνουν αρκετά ικανοποιημένοι από την αυτονομία που διαθέτουν συνολικά. Στο παιδαγωγικό κομμάτι θεωρούν ότι διαθέτουν σχεδόν απόλυτη ελευθερία στο πλαίσιο της διδασκαλίας τους. Όμως, επιθυμούν την ενίσχυση της αυτονομίας τους όσον αφορά την εμπλοκή τους στο ωρολόγιο και το αναλυτικό πρόγραμμα. Η διαπίστωση αυτή είναι μη αναμενόμενη καθώς το νομοθετικό πλαίσιο δίνει τη δυνατότητα της προσαρμογής του αναλυτικού προγράμματος από τους εκπαιδευτικούς των Πειραματικών σχολείων (Λιάμπας, 2009: 1· Καραγκιόζης & Πασχαλούδης, 2019: 662). Στον διοικητικό τομέα, δηλώνουν αρκετά ικανοποιημένοι από τη στήριξη που λαμβάνουν από τους συναδέλφους τους και τον διευθυντή του σχολείου στις πρωτοβουλίες που αναλαμβάνουν. Όμως, θεωρούν ότι η σχολική μονάδα θα έπρεπε να είναι περισσότερο αυτόνομη σε θέματα οργάνωσης και λειτουργίας. Παρατηρείται, λοιπόν, ότι οι εκπαιδευτικοί είναι ικανοποιημένοι από την αυτονομία που απολαμβάνουν οι ίδιοι, αλλά αυτό δεν ισχύει στον ίδιο βαθμό για τη σχολική μονάδα ως σύνολο. Τέλος, το οικονομικό πεδίο είναι εκείνο στο οποίο αντιλαμβάνονται ότι υπάρχει η μεγαλύτερη ανάγκη για ενίσχυση του βαθμού αυτονομίας. Επιθυμούν τη μεγαλύτερη εμπλοκή του σχολείου στις αποφάσεις για την κατανομή των οικονομικών πόρων και την δυνατότητα αναζήτησης πρόσθετων χρηματικών πόρων από τη σχολική μονάδα, όπως ορίζουν οι σύγχρονες αποκεντρωτικές πολιτικές (Weidman & DePietro-Jurand, 2011: 2).

Για την ενίσχυση της εμπλοκής των εκπαιδευτικών στα σχολικά ζητήματα στο παιδαγωγικό, διοικητικό και οικονομικό πλαίσιο θα πρέπει να αναλάβουν ενεργότερο ρόλο ο Διευθυντής και ο Σύλλογος Διδασκόντων. Ο Διευθυντής θα πρέπει να λειτουργεί όχι ως διεκπεραιωτής, αλλά ως ηγέτης που εντοπίζει τις αδυναμίες στη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στα σχολικά ζητήματα και προωθεί αλλαγές και καινοτομίες. Οι αλλαγές αυτές θα επιτευχθούν μέσα από το ανθρώπινο δυναμικό του σχολείου, το οποίο θα γίνει ο φορέας της αλλαγής (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Επομένως, είναι απαραίτητο να χρησιμοποιεί το δημοκρατικό στιλ ηγεσίας αφήνοντας περιθώρια πρωτοβουλιών στους εκπαιδευτικούς και δείχνοντάς τους εμπιστοσύνη στις δυνατό-

τητές τους. Παράλληλα, θα πρέπει να ενισχύσει το ρόλο τους στη λήψη αποφάσεων και να καλλιεργήσει τις συνθήκες που θα επιτρέψουν τη δημιουργία κλίματος συνεργατικότητας, δημιουργικότητας και τη διατήρηση του κοινού οράματος (Σαΐτης 2007: 145). Η διαδικασία λήψης των αποφάσεων τόσο σε διοικητικά όσο και σε οικονομικά θέματα θα πρέπει να είναι συμμετοχική και να ενισχύει το αίσθημα αυτονομίας των εκπαιδευτικών. Έτσι, θα εξασφαλιστεί η δέσμευσή τους στον κοινό στόχο και θα αξιοποιηθούν οι δυνατότητές τους αυξάνοντας παράλληλα την αυτονομία που διαθέτουν μέσα από ένα πιο αποκεντρικό σύστημα διοίκησης.

Παράλληλα, ο Σύλλογος Διδασκόντων θα πρέπει να εκμεταλλευθεί την ύπαρξη του κλίματος συνεργασίας, όπως διαπιστώθηκε από την έρευνα, προκειμένου να διευρύνει την αυτονομία της σχολικής μονάδας με σκοπό την ενίσχυση της αποτελεσματικότητάς της και να εκμεταλλευτεί τα περιθώρια αυτονομίας που παρέχει ο νόμος στους εκπαιδευτικούς των Πειραματικών σχολείων. Προκειμένου να ενισχυθεί η αυτονομία στο παιδαγωγικό κομμάτι και να επιτευχθεί η ενεργότερη εμπλοκή τους στη διαμόρφωση του ωρολογίου και του αναλυτικού προγράμματος ο Σύλλογος Διδασκόντων θα πρέπει να παρεμβαίνει, μέσα στα αυξημένα πλαίσια που του παρέχει ο νόμος, και να προγραμματίζει την τροποποίηση του αναλυτικού προγράμματος, την υιοθέτηση καινοτόμων διδακτικών μεθόδων, τον προγραμματισμό των αναγκών επιμόρφωσης και την ανακατανομή των αρμοδιοτήτων με ενίσχυση των ελευθεριών μέσα από τη σύνταξη ενός αναλυτικού εσωτερικού κανονισμού (Καπετσώνης, 2006: 4).

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχει ισχυρή θετική συσχέτιση μεταξύ της αντιλαμβανόμενης αυτονομίας σε όλους τους τομείς της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της ικανοποίησης που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί των Πειραματικών σχολείων από την εργασία τους και από το βαθμό αυτονομίας που διαθέτουν. Όσο μεγαλύτερη αυτονομία διαθέτουν και όσο πιο ικανοποιημένοι αισθάνονται από τον βαθμό ελευθερίας και τις δυνατότητες ανάληψης πρωτοβουλιών, τόσο πιο ικανοποιημένοι δηλώνουν από την εργασία τους. Έτσι, επιβεβαιώνεται η αρχική υπόθεση με βάση τα αποτελέσματα ήδη διεξαχθέντων ερευνών ότι η αυτονομία σχετίζεται θετικά με την ικανοποίηση που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί από την εργασία τους (Pearson & Moomaw, 2006: 44, Δημητρόπουλος, 1998· Kim & Loadman, 1994: 7· Dinham & Scott, 2000: 390· Ματσαγγούρας & Μακρή-Μπότσαρη, 2003: 157). Αποδεικνύεται, λοιπόν, ότι όσο πιο ενεργά εμπλέκονται οι εκπαιδευτικοί στο σύνολο των ζητημάτων που αφορούν την εκπαιδευτική διαδικασία, τόσο πιο υπεύθυνοι και ικανοποιημένοι αισθάνονται (Μπούσκος, 2018: 62). Παράλληλα, διαπιστώθηκε ότι όσο περισσότερη αυτο-

νομία θεωρούν ότι διαθέτουν, τόσο πιο ικανοποιημένοι αισθάνονται από τον βαθμό αυτονομίας που απολαμβάνουν.

Ταυτόχρονα, επιβεβαιώθηκαν και τα ευρήματα των προϋπαρχουσών ερευνών σχετικά με την έλλειψη συνάφειας μεταξύ της επαγγελματικής ικανοποίησης και της αντιλαμβανόμενης αυτονομίας των εκπαιδευτικών και των ατομικών χαρακτηριστικών τους (Χατζηγεωργίου, 2016: 84· Cameron, 2008: 90, Δημητριάδη κ.α, 2012: 35). Πιο συγκεκριμένα, το φύλο δεν φάνηκε να επηρεάζει τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αντιλαμβανόμενη αυτονομία τους και την ικανοποίηση που νιώθουν από τον βαθμό αυτονομίας τους και από την εργασία τους. Το ίδιο παρατηρήθηκε και όσον αφορά την ηλικία των εκπαιδευτικών και τα χρόνια υπηρεσίας, όπου δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απαντήσεις. Σχετικά με το επίπεδο σπουδών παρατηρείται ότι οι απόφοιτοι μόνο του Παιδαγωγικού τμήματος θεωρούν ότι διαθέτουν μεγαλύτερη ευελιξία ως προς την εφαρμογή του αναλυτικού και του ωρολογίου προγράμματος και είναι πιο ικανοποιημένοι από την αυτονομία που διαθέτουν γενικά συγκριτικά με τους υπόλοιπους. Αυτό είναι πιθανό να συμβαίνει, γιατί οι κάτοχοι ανώτερου επιπέδου σπουδών έχουν μεγαλύτερες απαιτήσεις όσον αφορά την αυτονομία που θα έπρεπε να διαθέτουν. Παράλληλα, ενδιαφέρον εύρημα – όχι όμως στατιστικά σημαντικό - αποτελεί το γεγονός ότι οι έχοντες προϋπηρεσία ως διευθυντές δηλώνουν αρκετά μικρότερο βαθμό ικανοποίησης από την εργασία τους συγκριτικά με τους υπόλοιπους ερωτώμενους. Αυτό ίσως σημαίνει ότι οι αυξημένες αρμοδιότητες του διευθυντή και ο πολλαπλός ρόλος που καλείται να παίξει στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα του προκαλούν άγχος και λαμβάνει μικρότερη ικανοποίηση από την εργασία του. Τέλος, η βαθμίδα εργασίας του εκπαιδευτικού δε φαίνεται να επηρεάζει τις απαντήσεις του στα εξεταζόμενα ζητήματα.

Συμπερασματικά, λοιπόν, θα λέγαμε ότι οι εκπαιδευτικοί των Πειραματικών σχολείων δηλώνουν ότι διαθέτουν σχετική αυτονομία, σε βαθμό όμως αντίστοιχο με τα ευρήματα σε εκπαιδευτικούς των τυπικών σχολείων (Χατζηγεωργίου, 2016). Με βάση την ισχύουσα νομοθεσία και τις αυξημένες δυνατότητες αυτονομίας που προβλέπονται για τα Πειραματικά σχολεία, θα περίμενε κανείς τα αποτελέσματα της έρευνας να ανιχνεύουν αυξημένα επίπεδα αυτονομίας των συμμετεχόντων. Ίσως αυτό να συμβαίνει λόγω των υψηλών προσδοκιών τους από τη θέση την οποία κατέχουν και των αυξημένων προσόντων που διαθέτουν.

Είναι απαραίτητο, επομένως, η αίσθηση αυτονομίας που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί να ενισχυθεί καθώς η συγκέντρωση εξουσιών έχει αποδειχθεί αναποτελε-

σματική και προβληματική (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1990: 46-47· Κατσαρός, 2008: 90). Η παροχή μεγαλύτερης αυτονομίας στους εκπαιδευτικούς αναβαθμίζει σημαντικά το ρόλο τους καθώς διευκολύνει την ανάληψη πρωτοβουλιών, εκδημοκρατίζει τη σχολική μονάδα, επιτρέπει τη συλλογική λήψη αποφάσεων, δεσμεύει όλους τους εμπλεκόμενους απέναντι στις ειλημμένες αποφάσεις, εξισορροπεί τις αντιθέσεις των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία και λαμβάνει υπόψη τις ιδιαιτερότητες κάθε σχολείου (Κατσαρός, 2008: 68, Weidman & DePietro Jurand, 2011: 2, Διαρκής επιτροπή μορφωτικών υποθέσεων της Βουλής, 2016: 17). Ταυτόχρονα, η έρευνα έδειξε ότι η αυτονομία που διαθέτουν οδηγεί τους διδάσκοντες σε αύξηση του βαθμού ικανοποίησής τους από την εργασία, τους κινητοποιεί, αυξάνει το κίνητρό τους και τους ωθεί να ξεπεράσουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν (Pearson & Moomaw, 2006: 45). Έτσι, μειώνεται ο κίνδυνος της επαγγελματικής τους εξουθένωσης, η οποία συντελεί στην κατακόρυφη μείωση της αποτελεσματικότητάς τους. Η παροχή μεγαλύτερης αυτονομίας θα πρέπει να αφορά όλους τους τομείς: τον παιδαγωγικό, τον διοικητικό και τον οικονομικό. Αλλά και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να χρησιμοποιήσουν τις δυνατότητες που τους δίνει η εκπαιδευτική νομοθεσία προκειμένου να ανταποκριθούν στις προκλήσεις και να αναλάβουν τον σύγχρονο ρόλο που απαιτείται, καθώς αποτελούν τους πρωταγωνιστές του νέου και ευέλικτου σχολείου.

5.2 Περιορισμοί έρευνας και μελλοντικές προκλήσεις

Η μελέτη της αυτονομίας που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί και η συσχέτισή της με την ικανοποίηση που λαμβάνουν από την εργασία τους αποτελεί ένα νέο ερευνητικό πεδίο, για το οποίο δεν υπάρχουν ακόμη επαρκή δεδομένα. Ειδικότερα, για τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε Πειραματικά σχολεία δεν έχει πραγματοποιηθεί προηγουμένως ανίχνευση των ελευθεριών και των δυνατοτήτων που τους παρέχονται και της αξιοποίησής τους. Με τη χρήση του ερωτηματολογίου ερευνώνται ποικίλοι τομείς και εξάγονται χρήσιμα συμπεράσματα, είναι όμως δύσκολο να εξεταστούν οι βαθύτερες αιτιώδεις σχέσεις και το σύνολο των παραγόντων που τις επηρεάζουν. Μια ποιοτική προσέγγιση είναι δυνατόν να βοηθήσει στην περαιτέρω ανάλυση και επαλήθευση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας. Ακόμη, παρά το γεγονός ότι δείγμα αποτέλεσε το σύνολο των υπηρετούντων εκπαιδευτικών στα Πειραματικά σχολεία και συμμετείχε το 20% επί του συνόλου, η ύπαρξη πλήθους σχολείων με διασπορά σε όλη τη χώρα δυσκόλεψε την προσωπική επαφή του ερευνητή με τα υποκείμενα της

έρευνας, ούτως ώστε να συμμετέχουν ακόμα περισσότεροι. Σε μία επόμενη έρευνα θα μπορούσε να συμμετάσχει ένα ποσοστό εκπαιδευτικών από κάθε σχολείο, ούτως ώστε να είναι πιο αντιπροσωπευτικό.

Η παρούσα έρευνα μπορεί να αποτελέσει το εφαλτήριο για τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για την αυτονομία που διαθέτουν και τη σχέση της με την ικανοποίηση από την εργασία τους. Ως μελλοντική πρόκληση θα μπορούσε να θεωρηθεί η πραγματοποίηση μίας έρευνας με τη συμμετοχή εκπαιδευτικών τόσο τυπικών όσο και Πειραματικών σχολείων και η σύγκριση των απόψεων και των αντιλήψεών τους προκειμένου να εντοπιστεί η ύπαρξη διαφορών στην αντιλαμβανόμενη αυτονομία τους, την ικανοποίηση από την εργασία τους και από την αυτονομία που διαθέτουν. Ακόμη, είναι απαραίτητο να διερευνηθεί ο ρόλος του διευθυντή στην αντιλαμβανόμενη αυτονομία των εκπαιδευτικών, καθώς είναι πιθανό ο ρόλος και το στιλ ηγεσίας της διεύθυνσης να παίζουν σημαντικό ρόλο στην αυτονομία που διαθέτει (Αργυροπούλου, 2005: 16-17· Δακοπούλου, 2008).

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Anderson, L. W. (1987). The decline of teacher autonomy: Tears or cheers? *International Review of Education*, 33(3), 357-373.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- Baron, R. A. & Greenberg, J. (1990). *Behavior in organizations*. Boston: Allyn and Bacon.
- Barroso, J. (2001). Autonomie et modes de régulation locale dans le système éducatif. *Revue Française de Pédagogie*, 130, 57-72.
- Baum, H. (1974). Experimental Schools as Welfare. *Interchange*, 5(4), 23-32.
- Brunetti, G. J. (2001). Why do they teach? A study of job satisfaction among long-term high school teachers. *Teacher Education Quarterly*, 28(3), 49-74.
- Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg
- Cameron, J. (2008). *How perceptions of autonomy affect suburban Elementary school teachers' perceptions of efficacy regarding state-mandated testing*. Doctoral dissertation, Boston.
- Creswell, J. W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ίων
- Dinham, S., & Scott, C. (2000). Moving into the third, outer domain of teacher satisfaction. *Journal of educational administration*, 38(4), 379-396.
- Eliophotou-Menon, M., Papanastasiou, E. & Zempylas, M. (2008). Examining the relationship of job satisfaction to teacher and organizational variables: evidence from Cyprus. *Journal of the Commonwealth Council for Educational Administration & Management*, 36(3), 75-86.
- Eurydice European Unit (2007). *School autonomy in Europe. Policies and measures*. Brussels: Eurydice, The information network on education in Europe, European Unit.
- Eyler, J. (2009). The power of experiential education. *Liberal Education*, 95(4), 24-31.
- Frase, L. E. & Sorenson, L. (1992). Teacher motivation and satisfaction: Impact on participatory management. *Nassp Bulletin*, 76(540), 37-43.
- Hopkins, D. (2001). *School Improvement for Real*. New York: Routledge Falmer.

- Ingersoll, R.M., (1997). *Teacher professionalization and teacher commitment: A multilevel analysis*, Washington DC: U.S. Department of Education.
- Judge, T. A. & Bono, J. E. (2001). Relationship of core self-evaluations traits—self-esteem, generalized self-efficacy, locus of control, and emotional stability—with job satisfaction and job performance: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 86, 80-92.
- Kim, I. & Loadman, W. E. (1994). *Predicting teacher job satisfaction*, ERIC. Διαθέσιμο στο: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED383707.pdf> (Ανακτήθηκε στις 09-11-2019)
- Kyriacou, C. (1989). The nature and prevalence of teacher stress. In M. Cole & S. Walker (Ed.), *Teaching and stress* (pp. 27-33). Philadelphia: Open University Press.
- Leon, A., et al. (1982). *A Cross-Cultural Study of Teacher Autonomy*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York.
- Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record*, 91(4), 509-536.
- Locke, E. (1976). The nature and causes of job satisfaction. In M. D. Dunnette (Ed.). *Handbook of industrial and organizational psychology* (pp. 1297-1349). Chicago: Rand McNally.
- McGee-Cooper, A., Trammell, D. & Lau, B. (1990). *You Don't Have to Go Home From Work Exhausted: The Energy Engineering Approach*. Dallas: Bowen & Rogers.
- Moomaw, W. E. (2005). *Teacher-perceived autonomy: a construct validation of the teacher autonomy scale*. Doctoral dissertation, University of West Florida, Florida. Διαθέσιμο στο: http://etd.fcla.edu/WF/WFE0000027/Moomaw_William_Edward_200512_EdD.pdf
- NCES (1997). *Job Satisfaction among America's Teachers: Effects of Workplace Conditions, Background Characteristics, and Teacher Compensation*. Washington: US Department of Education.
- Nero, A. B. (1985). *Intrinsic/extrinsic motivational factors and perceived need deficiencies as a function of job level in an urban school district*, Memphis: Memphis State University.
- OECD (2012). *Education at a Glance 2012*. Paris: OECD Publishing

- 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*, 1(5), 12-22.
- Pearson, L. C. & Moomaw, W. (2005). The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment, and professionalism. *Educational research quarterly*, 29(1), 38-54.
- Pearson, L. C. & Moomaw, W. (2006). Continuing validation of the teaching autonomy scale. *The Journal of Educational Research*, 100(1), 44-51.
- Saiti, A. & Eliophotou-Menon, M. (2009). Educational decision making in a centralized system: the case of Greece, *International Journal of Educational Management*, 23(6), 446-455.
- Tietjen, M. A. & Myers, R. M. (1998). Motivation and job satisfaction. *Management Decision*, 36(4), 226–231.
- Timar, T. B. (1989). The politics of school restructuring. *Politics of Education Association Yearbook*, 4(5), 55-74.
- Weidman, J. C. & DePietro - Jurand, R. (2011). *Equip2 State-of-the-Art Knowledge in Education. Decentralization. A Guide to Project Design Based on a Comprehensive Literature and Project Review*. DC: USAID. Διαθέσιμο στο: <https://www.epdc.org/sites/default/files/documents/EQUIP2%20SOAK%20-%20Decentralization.pdf> (Ανακτήθηκε στις 25-09-2019).

Ελληνόγλωσση

- Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1990). *Οργάνωση και Διοίκηση του Εκπαιδευτικού Συστήματος*, Αθήνα: Εξάντας.
- Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και Οργάνωση-Διοίκηση του Εκπαιδευτικού Συστήματος*. Αθήνα: Νέα Σύνορα - Α.Α. Λιβάνη
- Αργυροπούλου, Ε. (2015). *Αυτονομία της Σχολικής Μονάδας: διερευνώντας το πεδίο*, Πανεπιστημιακές σημειώσεις. Διαθέσιμο στο: <https://docplayer.gr/64439931-Aytonomia-tis-sholikis-monadas-diereynontas-to-pedio.html> (Ανακτήθηκε στις 05-10-2019)
- Βαλάρη, Α. (2016). *Τα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία: Αριστεία και Κοινωνικές Διαστάσεις (2011-2015)*. Διπλωματική εργασία: Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.

- Βαρμάζης, Ν. Δ. (1998). *Το Πειραματικό Σχολείο του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Η ιστορία ενός υποδειγματικού ελληνικού σχολείου (1934-1998)*. Θεσσαλονίκη: Μαλλιάρης Παιδεία
- Βλαχόπουλος, Λ. (1999). Εργασιακή κόπωση εκπαιδευτικών. *Το σχολείο και το σπίτι*, 1, 42 - 46.
- Βότση, Ε. (2017). Η εκπαιδευτική καινοτομία στην ελληνική σχολική πραγματικότητα και η αυτονομία της σχολικής μονάδας. *Εκπαίδευση, Δια Βίου Μάθηση, Έρευνα και Τεχνολογική Ανάπτυξη, Καινοτομία και Οικονομία*, 1, 517-523.
- Γκαράς, Γ. (2016). Δυνατότητα της αυτονομίας στο ελληνικό λύκειο. Η εμπειρία ενός Πειραματικού λυκείου. Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών - Επιστημονικών Θεμάτων, *Πρακτικά συνεδρίου με θέμα: Αυτονομία σχολικής μονάδας: Διάλογος, Προβληματισμοί, Διερεύνηση*, 9, 95-103, Αθήνα: ΠΑ.Π.Ε.Δ.Ε.
- Γόγολα, Α. & Κατσή, Α. (2017). Ρόλοι και διαδικασίες λήψης απόφασης σε επίπεδο σχολικού οργανισμού: Διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Ν. Αργολίδας. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 6(1), 237-254.
- Γραμματικού (2016). Επαγγελματική Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών Α/Θμιας Εκπαίδευσης ως προς τις συνθήκες εργασίας. *Εκπαίδευση, Δια Βίου Μάθηση, Έρευνα και Τεχνολογική Ανάπτυξη, Καινοτομία και Οικονομία*, 1, 152-162.
- Δακοπούλου, Α. (2008). Εκπαιδευτική Αλλαγή-Μεταρρύθμιση-Καινοτομία. Στο: Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Δακοπούλου, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Χαλκιώτης. *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική* (σ. 165-211) Πάτρα: ΕΑΠ.
- Δαρβούδης, Α. (2015). *Η διαχείριση του χρόνου των Διευθυντών Δημοτικών Σχολείων και η σχέση της με την αποτελεσματικότητα και την επαγγελματική ικανοποίηση*. Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Δημητριάδης, Σ., Μπαντικός, Κ. & Παπαδόπουλος, Δ. (2012). Παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και μειώνουν το επαγγελματικό στρες. *Τα Εκπαιδευτικά*, 103-104, 29-40.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1998). *Οι εκπαιδευτικοί και το επάγγελμα τους. Συμβολή στην ανάπτυξη μιας επαγγελματικής ψυχολογίας του Έλληνα εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Δημητρόπουλος, Ε. (2001). *Εισαγωγή στην μεθοδολογία της εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Έλλην.

- Διαρκής Επιτροπή Μορφωτικών Υποθέσεων της Βουλής (2016). *Εθνικός και κοινωνικός διάλογος για την Παιδεία: Διαπιστώσεις προτάσεις και χρονοδιαγράμματα υλοποίησης*. Αθήνα: Βουλή των Ελλήνων
- Δούγαλη, Ε. (2017). *Στυλ ηγεσίας και επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών: μια ποσοτική διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Διπλωματική εργασία. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Δρογγίτης, Α., (2018). Ανασκόπηση της νομοθεσίας των Πειραματικών Σχολείων στην Ελλάδα. *8ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης με θέμα: Εκπαίδευση χαρισματικών ατόμων στην Ελλάδα* (σ. 236-245), Αθήνα: ΕΚΠΑ.
- Ευρωπαϊκή Μονάδα Ευρυδίκη (2008). *Επίπεδα αυτονομίας και ευθύνες των εκπαιδευτικών στην Ευρώπη*, Βρυξέλλες: Ευρωπαϊκή Επιτροπή.
- Ευρωπαϊκή Μονάδα Ευρυδίκη (2012). *Αριθμοί- κλειδιά της εκπαίδευσης 2012. Εξελίξεις στα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα στη διάρκεια της τελευταίας δεκαετίας*. Βρυξέλλες: Ευρωπαϊκή Επιτροπή.
- Κανταρτζή, Ε. & Ανθόπουλος, Κ. (2006). Η συμμετοχή των δύο φύλων στη στελέχωση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 11, 5-19.
- Καπετσώνης, Κ. (2006) Η διεύρυνση της αυτονομίας και της αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής μονάδας, στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. *Νέα Παιδεία*, 117 1-8.
- Καραγκιόζης Ι. & Πασχαλούδης Δ., (2019). Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία Κεντρικής Μακεδονίας Εκπαιδευτική αξιολόγηση: Έρευνα, συμπεράσματα, προτάσεις, *Νέος Παιδαγωγός*, 15, 661- 669.
- Καρύδας, Α., (2013). Μερικοί στοχασμοί επί της κοινωνικής λειτουργίας και της φιλοσοφίας των νέων Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων (ΠΠΣ). *Παιδαγωγική – Θεωρία και Πράξη*, 6, 92-100.
- Κασσωτάκης, Μ. (2010) Ο ρόλος των Πειραματικών Σχολείων των Πανεπιστημίων στη σύγχρονη εποχή. Στο: Ε.Λ.Μ.Ε. Πρότυπων, Γκίκα, Ε., (Επιμ.). *Ο ρόλος και η λειτουργία των Πειραματικών Σχολείων στη δημόσια εκπαίδευση. Ένα τέλος ... ή μια Νέα Αρχή;*, (σ. 117-131). Αθήνα: Ελληνοεκδοτική.
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

- Κατσαρός, Ι. (2008). Αποκέντρωση και αποσυγκέντρωση: Κριτική θεώρηση του γενικού πλαισίου και των σχετικών τάσεων στο χώρο της εκπαίδευσης. *Επιστημονικό Βήμα*, 9, 88-108.
- Κορωναίου, Χ., (2017). *Ο θεσμός των Πειραματικών Σχολείων*, Πτυχιακή εργασία, Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Κουστέλιος, Α. & Κουστέλιου, Ι., (2001), Επαγγελματική ικανοποίηση και επαγγελματική εξουθένωση στην εκπαίδευση, *Psychology*, 8(1), 30-39.
- Κουτούζης, Μ. (2012). Διοίκηση-Ηγεσία-Αποτελεσματικότητα: Αναζητώντας Πεδίο Εφαρμογής στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Στο: Καρακατσάνη, Δ. & Παπαδιαμαντάκη, Γ. (Επιμ.), *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής* (σ. 211-225). Αθήνα: Επίκεντρο.
- Λαζαρίδου, Α. & Αντωνίου Ζ., (2017). Περιθώρια αυτονομίας των σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην άσκηση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής: Απόψεις εκπαιδευτικών. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 68, 126-147.
- Λαΐνας, Θ. (1993). Διοίκηση της εκπαίδευσης και αναλυτικά προγράμματα: Η θεσμοθέτηση της αποκέντρωσης και της ευρύτερης συμμετοχής. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 19, 254-295.
- Λαΐνας, Α. (2000). Διοίκηση και Προγραμματισμός Σχολικών Μονάδων: Επιστημονικές Προσεγγίσεις και Ελληνική Πραγματικότητα. Στο: Ζ. Παπαναούμ (επιμ.), *Ο Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα: Από τη Θεωρία στην Πράξη*, (σ. 23-39). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Λιάκος, Α., (2016). Ενδυνάμωση και αυτονομία του σχολείου, *Εισαγωγή στα Πορίσματα του Εθνικού και Κοινωνικού Διαλόγου για την Παιδεία*. Διαθέσιμο στο: <https://chronos.fairead.net/liakos-porismata-1> (Ανακτήθηκε στις 02-09-2019)
- Λιάμπας, Γ. (2009). *Σχολικές επιδόσεις και εισαγωγή στο Πανεπιστήμιο*, Διπλωματική εργασία, ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη.
- Λυμπέρης, Λ. (2012). Συγκεντρωτισμός – αποκέντρωση στη διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος: θεωρητικός προβληματισμός – πρακτικές δυτικών χωρών, *Τα εκπαιδευτικά*, 103-104, 133-144.
- Ματσαγγούρας, Η. & Μακρή-Μπότσαρη, Ε., (2002). Δομή της επαγγελματικής αυτοαντίληψης και επαγγελματικής ικανοποίησης εκπαιδευτικών Α/θμιας Εκπαίδευσης. *Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρίας Ελλάδος με θέμα: Ελληνική Παιδαγωγική & Εκπαιδευτική Έρευνα*, (σ. 157-172), Αθήνα: Π.Ε.Ε.

- Μαυρογιώργος, Γ., (1992). *Εκπαιδευτικοί και διδασκαλία- Για μια αντί(-παλη) πρόταση*, Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Μούτσιος, Σ. (2001). Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στις οικονομικά αναπτυγμένες αγγλόφωνες χώρες: σχολική αυτονομία και εκπαιδευτική αγορά. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 31, 9-37.
- Μπαλωμένου, Α., (2014). Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία (ΠΠΣ): Αναγκαιότητα – Αποτίμηση – Αξιολόγηση. *Πρακτικά 7^ο Επιστημονικού Συνεδρίου Ιστορίας Εκπαίδευσης με θέμα: Ποια γνώση έχει την πιο μεγάλη αξία; Ιστορικές Συγκριτικές προσεγγίσεις* (σ. 1-8). Πάτρα: Π.Τ.Δ.Ε.
- Μπέλλα Μ. (χ.χ.). *Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1929-1932*. Διαθέσιμο στο: <http://criticeduc.blogspot.com/2017/06/1929-1932.html> (Ανακτήθηκε στις 28-01-2020).
- Μπουζάκης Σ. (1993). *Συγκριτική Παιδαγωγική*, Αθήνα: Gutenberg.
- Μπουζάκης, Σ. (2002). *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα, Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια, Γενική και Τεχνικοεπαγγελματική Εκπαίδευση, Τεκμήρια - Μελέτες*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπουρλετίδης, Κ. (2018). *Τα Πρότυπα και τα Πειραματικά σχολεία σε κρίση*. Διαθέσιμο στο: <https://www.esos.gr/arthra/56214/ta-protypa-kai-peiramatika-sholeia-se-krisi> (Ανακτήθηκε στις 05-02-2020).
- Μπούσκος, Μ., (2018). Σχολική αυτονομία: μια επιτυχημένη ιστορία; Εννοιολογικές προσεγγίσεις και ελληνική πραγματικότητα. *Αυτόνομο σχολείο : μύθοι και πραγματικότητα*, Αθήνα: ΕΚΠΑ
- Νιάρχος, Ν. (2018). *Καινοτομία, αυτονομία και αποτελεσματικότητα στα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία*, Διπλωματική εργασία, ΕΑΠ, Πάτρα.
- Ξηροτύρης, Ι. (2001). *Μνήμες και παρατηρήσεις*, Θεσσαλονίκη: Πειραματικό σχολείο Θεσσαλονίκης.
- Ξωχέλλης, Π. (2006). *Ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο κόσμο. Ο ρόλος και το επαγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- ΟΟΣΑ (2012). *Education at a Glance*, OECD.
- Παπαδιαμαντάκη, Γ. & Φραγκούλης, Γ. (2012). Ζητήματα οργάνωσης και διοίκησης στα επαγγελματικά λύκεια: Προκλήσεις διαχείρισης ενός πολυπολιτισμικού περιβάλλοντος. Στο Δ. Καρακατσάνη & Γ. Παπαδιαμαντάκη (επιμ.). *Σύγχρονα θέματα*

- εκπαιδευτικής πολιτικής, αναζητώντας το Νέο σχολείο (σ. 229-257). Αθήνα: Επίκεντρο.
- Παπακωνσταντίνου, Γ. (2012). Κράτος, αποκέντρωση, αυτοτέλεια: Σκοπούμενες αλλαγές. *Νέα Παιδεία*, 141, 25-50.
- Παππά, Β. (2006). Το στρες των εκπαιδευτικών και οι παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική εξουθένωση. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 11, 135-142.
- Πολεμικός, Ε., (2019). *Πειραματικά σχολεία: Ορισμός, νομικό πλαίσιο, στόχοι*. Πτυχιακή εργασία. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Πυργιωτάκης, Ι. (2001). *Εκπαίδευση και κοινωνία στην Ελλάδα. Οι διαλεκτικές σχέσεις και οι αδιάλλακτες συγκρούσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Ρεπούση, Μ. (2011). Πρότυπα ή πειραματικά σχολεία; , *εφημερίδα «Το ΒΗΜΑ»*, 15-05-2011. Διαθέσιμο στο: <https://www.tovima.gr/2011/05/15/opinions/protypa-i-reira-atika-sxoleia/> (Ανακτήθηκε στις 20-01-2020).
- Ρες, Γ., Βαρσαμίδου, Α. & Φιλίοπουλος, Γ. (2007). Αυτονομία της σχολικής μονάδας και επαγγελματική ανάπτυξη του Έλληνα δασκάλου: η απαξίωση μιας ρητορείας. *Πρακτικά Συνεδρίου με θέμα: Η Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας*, (σ. 1511-1517), Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Σαΐτης, Χ. (1992). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης: Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Λιβάνης.
- Σαΐτης, Χ. (2007). *Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο: Από τη θεωρία... στην πράξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση
- Σαΐτης, Χ. (2008). *Οργάνωση & Διοίκηση Δομών Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Πανεπιστημιακές σημειώσεις.
- Στάγια, Δ. & Ιορδανίδης, Γ. (2014). Το επαγγελματικό άγχος και η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών στην εποχή της οικονομικής κρίσης. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 7, 56-82.
- Σταυριανουδάκη, Α. (2015). *Πτυχές Σχολικής Αυτονομίας και Αποτελεσματικότητας*. Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Στυλιάρης, Ε. & Τζιάβας, Α. (2017). *Δίκτυο πρότυπων πειραματικών - Η δημιουργία και η αποτύπωση της λειτουργίας τους*. Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Πειραιά, Πειραιάς.

- Τζέλλος, Γ. (2008). *Διοίκηση της εκπαίδευσης και σχολική αυτονομία*, Βόλος: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας.
- Τζήκα, Π. (2017). *Η λήψη και εφαρμογή αποφάσεων στο σύλλογο διδασκόντων*. Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.
- Τζωρτζάκης, Κ. & Τζωρτζάκη, Α., (1992). *Οργάνωση και Διοίκηση (Μάνατζμεντ)*. Αθήνα: Τζωρτζάκης.
- Υφαντή, Α. Α. & Βοζαΐτης, Ν. Γ. (2007) Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και επιμόρφωση. Το παράδειγμα εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Α΄ περιφέρειας του νομού Αχαΐας, *Διοικητική Ενημέρωση*, 40, 87-105.
- Υφαντή, Α. & Βοζαΐτης, Γ. (2009). Η επιμόρφωση και η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού ως στοιχεία ποιότητας στο εκπαιδευτικό έργο. *Παιδαγωγική Θεωρία και Πράξη*, 3, 31-46.
- Φραγκουδάκη, Α. (1992). *Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και φιλελεύθεροι διανοούμενοι*. Αθήνα: Κέδρος
- Χαραλάμπους, Δ. Φ. (2012). *Μεταπολίτευση και Εκπαιδευτική Πολιτική (1974-2000)*, Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.
- Χατζηγεωργίου, Δ. (2016). *Αυτονομία εκπαιδευτικού ως παράγοντας επαγγελματικής ικανοποίησης: Απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Διπλωματική εργασία, ΕΑΠ, Πάτρα.
- Χριστοπούλου, Σ., (2014). Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία: Να σχεδιάσουμε τα σχολεία του 21ου αιώνα. Σχολεία δεξιοτήτων και καινοτομίας. *Πρακτικά 7^ο Επιστημονικού Συνεδρίου Ιστορίας Εκπαίδευσης με θέμα: Ποια γνώση έχει την πιο μεγάλη αξία; Ιστορικές Συγκριτικές προσεγγίσεις*, (σ. 46-53). Πάτρα: Π.Τ.Δ.Ε.

Παράρτημα

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

Ενημερωτικό σημείωμα

Το παρόν ερωτηματολόγιο διερευνά τις απόψεις εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε Πειραματικά σχολεία σχετικά τόσο με την αυτονομία που διαθέτουν σε διάφορες πτυχές της επαγγελματικής τους δράσης όσο και τον βαθμό συσχέτισης της εν λόγω αυτονομίας με την επαγγελματική ικανοποίησή τους.

Σχετικά με τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου επισημαίνεται ότι:

- α) δεν υπάρχουν «σωστές» ή «λάθος» απαντήσεις
- β) οι απαντήσεις σας είναι απολύτως εμπιστευτικές και η ταυτότητα των συμμετεχόντων θα παραμείνει ανώνυμη. Ταυτόχρονα, δεν θα ζητηθεί να συμπληρώσετε κάποιο στοιχείο από το οποίο θα προκύπτει η ταυτότητά σας.
- γ) ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου δεν υπερβαίνει τα 15 λεπτά.

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

Με εκτίμηση,

Γεώργιος Δημακόπουλος

Μεταπτυχιακός φοιτητής

Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

1. ΑΤΟΜΙΚΟ ΠΡΟΦΙΛ

1.1. Φύλο

Αντρας

Γυναίκα

1.2. Ηλικία ετών

1.3. Βασικές σπουδές

(δυνατότητα σημείωσης περισσότερων του ενός πεδίου)

Πτυχίο

Μεταπτυχιακό

Διδακτορικό

1.4. Έτη προϋπηρεσίας ως εκπαιδευτικός έτη

1.5. Έτη προϋπηρεσίας ως διευθυντής έτη

1.6. Έτη προϋπηρεσίας σε Πειραματικό σχολείο έτη

1.7. Το σχολείο υπηρεσίας μου είναι:

Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

2. ΒΑΘΜΟΣ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑΣ

2.1. Ποια από τις ακόλουθες επιλογές σχετικά με το βαθμό αυτονομίας που διαθέτει μία σχολική μονάδα πιστεύετε ότι θα ήταν σκόπιμο να εφαρμοστεί στη χώρα μας;

- Πλήρης αυτονομία
- Περιορισμένη αυτονομία
- Διαφορετικό βαθμό αυτονομίας ανά σχολική μονάδα

2.2 Αυτονομία και ωρολόγιο / αναλυτικό πρόγραμμα

Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι:

2.2.1 Διαθέτετε αυτονομία στη διαμόρφωση του αναλυτικού και του ωρολογίου προγράμματος;

Καθόλου										Απόλυτα
01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	

2.2.2 Μπορείτε να επηρεάσετε το περιεχόμενο σπουδών;

Καθόλου										Απόλυτα
01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	

2.3 Αυτονομία και διδασκαλία

Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι:

2.3.1 Μπορείτε να επιλέξετε το σκοπό και τους στόχους της διδασκαλίας σας;

Καθόλου										Απόλυτα
01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	

2.3.2 Μπορείτε να επιλέξετε την κατάλληλη κατά την κρίση σας μέθοδο διδασκαλίας σε κάθε περίπτωση;

Καθόλου										Απόλυτα
01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	

2.3.3 Είστε ελεύθερος/η να επιλέξετε τα μέσα που θα χρησιμοποιήσετε στη διδασκαλία σας;

Καθόλου										Απόλυτα
01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	

2.3.4 Συμμετέχετε στην επιλογή της διδακτέας ύλης;

Καθόλου										Απόλυτα
01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	

2.3.5 Είστε ελεύθερος/η να επιλέξετε τα κριτήρια αξιολόγησης των μαθητών σας;

Καθόλου										Απόλυτα
01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	

2.4 Αυτονομία και διαχείριση οικονομικών ζητημάτων

Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι:

2.4.1 Η σχολική σας μονάδα έχει τη δυνατότητα να διαχειριστεί τα οικονομικά της ζητήματα;

Καθόλου										Απόλυτα
01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	

2.4.2 Η σχολική σας μονάδα έχει τη δυνατότητα να αναζητήσει πρόσθετους πόρους χρηματοδότησης;

Καθόλου										Απόλυτα
01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	

2.4.3 Συμμετέχετε στη λήψη αποφάσεων περί κατανομής οικονομικών πόρων εντός του σχολείου σας;

Καθόλου										Απόλυτα
01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	

2.5 Αυτονομία και ζητήματα οργάνωσης και λειτουργίας της σχολικής μονάδας

Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι:

2.5.1 Η σχολική σας μονάδα έχει την ευχέρεια να προβαίνει σε προσαρμογές των βασικών οδηγιών και διατάξεων που εκπορεύονται από την κεντρική διοίκηση;

Καθόλου										Απόλυτα
01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	

2.5.2 Συμμετέχετε ουσιαστικά στη λήψη καίριων αποφάσεων που αφορούν τη λειτουργία του σχολείου σας;

Καθόλου										Απόλυτα
01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	

3. ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ

Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι:

3.1 Είστε γενικά ικανοποιημένος/η από την εργασία σας ως εκπαιδευτικός;

Καθόλου										Απόλυτα
01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	

3.2 Θεωρείτε ότι λαμβάνετε την αναγνώριση που δικαιούστε για την εργασία σας από τους γονείς και την τοπική κοινωνία γενικότερα;

Καθόλου										Απόλυτα
01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	

3.3 Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού σας δίνει δυνατότητες για επαγγελματική εξέλιξη;

Καθόλου										Απόλυτα
01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	

3.4 Είστε ικανοποιημένος/η από την ομαδικότητα και την από κοινού προσπάθεια για επίτευξη στόχων στο σχολείο σας;

Καθόλου										Απόλυτα
01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	

3.5 Είστε δυσαρεστημένος/η από τη συνεργασία σας με τους συναδέλφους σας;

Καθόλου										Απόλυτα
01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	

3.6 Είστε ικανοποιημένος/η από το σχολικό κλίμα που επικρατεί στο σχολείο σας;

Καθόλου										Απόλυτα
01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	

4. ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ

Σε ποιο βαθμό είστε ικανοποιημένος/η:

4.1 Από την αυτονομία που διαθέτετε κατά τη διάρκεια της εργασίας σας;

Καθόλου										Απόλυτα
01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	

4.2 Από τη δυνατότητα συμμετοχής σας στη λήψη αποφάσεων για θέματα του σχολείου;

Καθόλου										Απόλυτα
01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	

4.3 Από την υποστήριξη που λαμβάνετε από τον/την διευθυντή/ρια σας όταν αναλαμβάνετε κάποια πρωτοβουλία;

Καθόλου										Απόλυτα
01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	

4.4 Από την υποστήριξη που λαμβάνετε από τον Σύλλογο Διδασκόντων όταν αναλαμβάνετε κάποια πρωτοβουλία;

Καθόλου										Απόλυτα
01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	

4.5 Από τον βαθμό συμμετοχής σας στη διαμόρφωση του ωρολογίου προγράμματος;

Καθόλου										Απόλυτα
01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	

4.6 Από τη δυνατότητα συμμετοχής σας στη διαμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος;

Καθόλου										Απόλυτα
01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	

4.8 Από την αυτονομία που διαθέτετε κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας σας;

Καθόλου										Απόλυτα
01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	

4.9 Από την αυτονομία που διαθέτει το σχολείο σας κατά τη διαχείριση των οικονομικών του ζητημάτων;

Καθόλου										Απόλυτα
01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	

4.10 Από τη δυνατότητα της σχολικής σας μονάδας να διαχειρίζεται τα θέματα που αφορούν την οργάνωση και τη λειτουργία της;

Καθόλου										Απόλυτα
01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	

4.11 Από τη δυνατότητα του σχολείου σας με βάση την κείμενη νομοθεσία να αναλάβει δράσεις συνεργασίας με τους γονείς, την τοπική κοινωνία και διάφορους φορείς;

Καθόλου										Απόλυτα
01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	

Σας ευχαριστούμε για τη συνεργασία σας!

Πίνακες

Πίνακας 1

Μεταβλητές	N	Μέση Τιμή	Τυπική απόκλιση
ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ ΚΑΙ ΩΡΟΛΟΓΙ- Ο/ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ	121	5,26	2,52
ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ ΚΑΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ	121	7,12	1,82
ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ ΚΑΙ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΟΣ ΤΟΜΕΑΣ	121	4,95	2,30
ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ ΚΑΙ ΛΗΨΗ ΑΠΟ- ΦΑΣΕΩΝ	121	5,22	2,38
ΕΠΑΓΓΕΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ	121	7,1	1,67
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗ- ΣΗ ΚΑΙ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ	121	6,39	1,81

Πίνακας 2

2.2 Αυτονομία και ωρολόγιο/αναλυτικό πρόγραμμα	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
2.2.1 Διαθέτετε αυτονομία στη διαμόρφωση του αναλυτικού και του ωρολογίου προγράμματος;	121	5,21	2,658
2.2.2 Μπορείτε να επηρεάσετε το περιεχόμενο σπουδών;	121	5,33	2,609

Πίνακας 3

2.3 Αυτονομία και διδασκαλία	N	Μέση Τιμή	Τυπική απόκλιση
2.3.1 Μπορείτε να επιλέξετε το σκοπό και τους στόχους της διδασκαλίας σας;	121	6,93	2,281
2.3.2 Μπορείτε να επιλέξετε την κατάλληλη κατά την κρίση σας μέθοδο διδασκαλίας σε κάθε περίπτωση;	121	8,33	1,832
2.3.3 Είστε ελεύθερος/η να επιλέξετε τα μέσα που θα χρησιμοποιήσετε στη διδασκαλία σας;	121	8,45	1,732
2.3.4 Συμμετέχετε στην επιλογή της διδακτέας ύλης;	121	4,86	3,064
2.3.5 Είστε ελεύθερος/η να επιλέξετε τα κριτήρια αξιολόγησης των μαθητών σας;	121	7,04	2,325

Πίνακας 4

2.4 Αυτονομία και οικονομικός τομέας	N	Μέση Τιμή	Τυπική απόκλιση
2.4.1 Η σχολική σας μονάδα έχει τη δυνατότητα να διαχειριστεί τα οικονομικά της ζητήματα;	121	5,52	2,633
2.4.2 Η σχολική σας μονάδα έχει τη δυνατότητα να αναζητήσει πρόσθετους πόρους χρηματοδότησης;	121	5,56	2,549
2.4.3 Συμμετέχετε στη λήψη αποφάσεων περί κατανομής οικονομικών πόρων εντός του σχολείου σας;	121	3,77	2,889

Πίνακας 5

2.5 Αυτονομία στη λήψη αποφάσεων	N	Μέση Τιμή	Τυπική απόκλιση
2.5.1 Η σχολική σας μονάδα έχει την ευχέρεια να προβαίνει σε προσαρμογές των βασικών οδηγιών και διατάξεων που εκπορεύονται από την κεντρική διοίκηση	121	4,60	2,368
2.5.2 Συμμετέχετε ουσιαστικά στη λήψη καίριων αποφάσεων που αφορούν τη λειτουργία του σχολείου σας;	121	5,85	2,393

Πίνακας 6

Ικανοποίηση από την εργασία	N	Μέση Τιμή	Τυπική απόκλιση
3.1 Είστε γενικά ικανοποιημένος/η από την εργασία σας ως εκπαιδευτικός;	121	7,93	1,728
3.2 Θεωρείτε ότι λαμβάνετε την αναγνώριση που δικαιούστε για την εργασία σας από τους γονείς και την τοπική κοινωνία γενικότερα;	121	7,21	2,284
3.3 Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού σας δίνει δυνατότητες για επαγγελματική εξέλιξη;	121	6,21	2,359
3.4 Είστε ικανοποιημένος/η από την ομαδικότητα και την από κοινού προσπάθεια για επίτευξη στόχων στο σχολείο σας;	121	6,61	2,332
3.5 Είστε δυσαρεστημένος/η από τη συνεργασία σας με τους συναδέλφους σας; (αντιστροφή ερώτησης)	121	7,49	2,161
3.6 Είστε ικανοποιημένος/η από το σχολικό κλίμα που επικρατεί στο σχολείο σας;	121	7,17	2,416

Πίνακας 7

4. Ικανοποίηση από το επίπεδο αυτονομίας	N	Μέση Τιμή	Τυπική απόκλιση
4.1 Από την αυτονομία που διαθέτετε κατά τη διάρκεια της εργασίας σας	121	7,29	1,930
4.2 Από τη δυνατότητα συμμετοχής σας στη λήψη αποφάσεων για θέματα του σχολείου	121	6,31	2,483
4.3 Από την υποστήριξη που λαμβάνετε από τον/την διευθυντή/ρια σας όταν αναλαμβάνετε κάποια πρωτοβουλία	121	7,47	2,500
4.4 Από την υποστήριξη που λαμβάνετε από τον Σύλλογο Διδασκόντων όταν αναλαμβάνετε κάποια πρωτοβουλία	121	7,26	2,132
4.5 Από τον βαθμό συμμετοχής σας στη διαμόρφωση του ωρολογίου προγράμματος	121	5,32	2,624
4.6 Από τη δυνατότητα συμμετοχής σας στη διαμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος	121	4,48	2,775
4.7 την αυτονομία που διαθέτετε κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας σας	121	8,05	1,825
4.8 Από την αυτονομία που διαθέτει το σχολείο σας κατά τη διαχείριση των οικονομικών του ζητημάτων	121	4,94	2,464
4.9 Από τη δυνατότητα της σχολικής σας μονάδας να διαχειρίζεται τα θέματα που αφορούν την οργάνωση και τη λειτουργία της	121	6,19	2,234

4.10 Από τη δυνατότητα του σχολείου σας με βάση την κείμενη νομοθεσία να αναλάβει δράσεις συνεργασίας με τους γονείς, την τοπική κοινωνία και διάφορους φορείς	121	6,60	2,379
--	-----	------	-------

Πίνακας 8 - Συσχετίσεις

			ΑΥΤΟΝΔΙ- ΔΑΣΚ	ΑΥΤΟΝΟΙ- ΚΟΝ	JOBSATI SF	ΑΥΤΟΝΟ- ΜΙΑΙΚΑΝ	ΑΥΤΟΝΩ- ΡΟΛ
Spearman's rho	ΑΥΤΟΝΔΙΔΑΣΚ	Correlation Coefficient	1,000	,538**	,570**	,675**	,685**
		Sig. (2-tailed)	.	,000	,000	,000	,000
		N	121	121	121	121	121
	ΑΥΤΟΝΟΙΚΟΝ	Correlation Coefficient	,538**	1,000	,446**	,682**	,594**
		Sig. (2-tailed)	,000	.	,000	,000	,000
		N	121	121	121	121	121
	JOBSATISF	Correlation Coefficient	,570**	,446**	1,000	,752**	,340**
		Sig. (2-tailed)	,000	,000	.	,000	,000
		N	121	121	121	121	121
	ΑΥΤΟΝΟΜΙΑΙ- ΚΑΝ	Correlation Coefficient	,675**	,682**	,752**	1,000	,588**
		Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	.	,000
		N	121	121	121	121	121
ΑΥΤΟΝΩΡΟΛ	Correlation Coefficient	,685**	,594**	,340**	,588**	1,000	
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	.	
	N	121	121	121	121	121	

Πίνακας 9

	Φύλο	N	Mean Rank	Sum of Ranks
ΑΥΤΟΝΔΙΔΑΣΚ	Άντρας	41	60,59	2484,00
	Γυναίκα	80	61,21	4897,00
	Total	121		
ΑΥΤΟΝΟΙΚΟΝ	Άντρας	41	61,21	2509,50
	Γυναίκα	80	60,89	4871,50
	Total	121		
JOBSATISF	Άντρας	41	63,41	2600,00
	Γυναίκα	80	59,76	4781,00
	Total	121		
ΑΥΤΟΝΟΜΙΑΙΚΑΝ	Άντρας	41	60,41	2477,00
	Γυναίκα	80	61,30	4904,00
	Total	121		
ΑΥΤΟΝΩΡΟΛ	Άντρας	41	68,09	2791,50
	Γυναίκα	80	57,37	4589,50
	Total	121		

Test Statistics^a

	ΑΥΤΟΝΔΙΔΑΣΚ	ΑΥΤΟΝΟΙΚΟΝ	JOBSATISF	ΑΥΤΟΝΟΜΙΑΙ- ΚΑΝ	ΑΥΤΟΝΩΡΟΛ
Mann-Whitney U	1623,000	1631,500	1541,000	1616,000	1349,500
Wilcoxon W	2484,000	4871,500	4781,000	2477,000	4589,500
Z	-,093	-,047	-,543	-,131	-1,597
Asymp. Sig. (2-tailed)	,926	,963	,587	,895	,110

Πίνακας 10

	Ηλικία	N	Mean Rank
ΑΥΤΟΝΔΙΔΑΣΚ	31-40	23	54,02
	41-50	52	59,29
	51<	46	66,42
	Total	121	
ΑΥΤΟΝΟΙΚΟΝ	31-40	23	58,13
	41-50	52	61,12
	51<	46	62,30
	Total	121	
JOBSATISF	31-40	23	55,74
	41-50	52	61,96
	51<	46	62,54
	Total	121	
ΑΥΤΟΝΟΜΙΑΙΚΑΝ	31-40	23	60,50
	41-50	52	58,03
	51<	46	64,61
	Total	121	
ΑΥΤΟΝΩΡΟΛ	31-40	23	52,57
	41-50	52	58,97
	51<	46	67,51
	Total	121	

Test Statistics^{a,b}

	ΑΥΤΟΝΔΙΔΑΣΚ	ΑΥΤΟΝΟΙΚΟΝ	JOBSATISF	ΑΥΤΟΝΟΜΙΑΙΚΑΝ	ΑΥΤΟΝΩΡΟΛ
Chi-Square	2,139	,219	,649	,866	3,114
df	2	2	2	2	2
Asymp. Sig.	,343	,896	,723	,649	,211

Πίνακας 11

	Σπουδές	N	Mean Rank
ΑΥΤΟΝΔΙΔΑΣΚ	Πτυχίο	17	63,76
	Μεταπτυχιακό	57	63,76
	Διδακτορικό	47	56,65
	Total	121	
ΑΥΤΟΝΟΙΚΟΝ	Πτυχίο	17	66,68
	Μεταπτυχιακό	57	63,18
	Διδακτορικό	47	56,30
	Total	121	
JOBSATISF	Πτυχίο	17	64,21
	Μεταπτυχιακό	57	61,40
	Διδακτορικό	47	59,35
	Total	121	
ΑΥΤΟΝΟΜΙΑΙΚΑΝ	Πτυχίο	17	74,47
	Μεταπτυχιακό	57	59,37
	Διδακτορικό	47	58,11
	Total	121	
ΑΥΤΟΝΩΡΟΛ	Πτυχίο	17	74,74
	Μεταπτυχιακό	57	61,94
	Διδακτορικό	47	54,89
	Total	121	

Test Statistics^{a,b}

	ΑΥΤΟΝΔΙΔΑΣΚ	ΑΥΤΟΝΟΙΚΟΝ	JOBSATISF	ΑΥΤΟΝΟΜΙΑΙΚΑΝ	ΑΥΤΟΝΩΡΟΛ
Chi-Square	1,185	1,515	,255	2,953	4,105
df	2	2	2	2	2
Asymp. Sig.	,553	,469	,880	,228	,128

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Σπουδές

Πίνακας 12

Ranks			
	Έτη προϋπηρεσίας ως εκπαιδευτικός	N	Mean Rank
ΑΥΤΟΝΔΙΔΑΣΚ	1-10	10	61,85
	11-20	59	62,12
	21<	52	59,57
	Total	121	
ΑΥΤΟΝΟΙΚΟΝ	1-10	10	60,05
	11-20	59	59,86
	21<	52	62,47
	Total	121	
JOBSATISF	1-10	10	51,20
	11-20	59	62,56
	21<	52	61,12
	Total	121	
ΑΥΤΟΝΟΜΙΑΙΚΑΝ	1-10	10	57,10
	11-20	59	64,75
	21<	52	57,49
	Total	121	
ΑΥΤΟΝΩΡΟΛ	1-10	10	64,60
	11-20	59	59,14
	21<	52	62,42
	Total	121	

Test Statistics ^{a,b}					
	ΑΥΤΟΝΔΙΔΑΣΚ	ΑΥΤΟΝΟΙΚΟΝ	JOBSATISF	ΑΥΤΟΝΟΜΙΑΙΚΑΝ	ΑΥΤΟΝΩΡΟΛ
Chi-Square	,153	,161	,902	1,321	,361
df	2	2	2	2	2
Asymp. Sig.	,926	,923	,637	,516	,835

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Έτη προϋπηρεσίας ως εκπαιδευτικός

Πίνακας 13

Ranks

	Έτη προϋπηρεσίας ως διευθυντής	N	Mean Rank
ΑΥΤΟΝΔΙΔΑΣΚ	0	95	57,20
	1-5	20	61,80
	Total	115	
ΑΥΤΟΝΟΙΚΟΝ	0	95	56,15
	1-5	20	66,80
	Total	115	
JOBSATISF	0	95	59,82
	1-5	20	49,35
	Total	115	
ΑΥΤΟΝΟΜΙΑΙΚΑΝ	0	95	57,72
	1-5	20	59,33
	Total	115	
ΑΥΤΟΝΩΡΟΛ	0	95	55,98
	1-5	20	67,58
	Total	115	

Test Statistics^{a,b}

	ΑΥΤΟΝΔΙΔΑΣΚ	ΑΥΤΟΝΟΙΚΟΝ	JOBSATISF	ΑΥΤΟΝΟΜΙΑΙΚΑΝ	ΑΥΤΟΝΩΡΟΛ
Chi-Square	,315	1,691	1,638	,038	2,014
df	1	1	1	1	1
Asymp. Sig.	,575	,194	,201	,845	,156

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Έτη προϋπηρεσίας ως διευθυντής

Πίνακας 14

	Έτη προϋπηρεσίας σε Πειραματικό σχολείο	N	Mean Rank
ΑΥΤΟΝΔΙΔΑΣΚ	1-5	35	64,87
	6-10	52	62,46
	11<	34	54,78
	Total	121	
ΑΥΤΟΝΟΙΚΟΝ	1-5	35	65,03
	6-10	52	59,19
	11<	34	59,62
	Total	121	
JOBSATISF	1-5	35	68,89
	6-10	52	61,49
	11<	34	52,13
	Total	121	
ΑΥΤΟΝΟΜΙΑΙΚΑΝ	1-5	35	63,69
	6-10	52	61,66
	11<	34	57,22
	Total	121	
ΑΥΤΟΝΩΡΟΛ	1-5	35	64,69
	6-10	52	58,09
	11<	34	61,66
	Total	121	

Test Statistics^{a,b}

	ΑΥΤΟΝΔΙΔΑΣΚ	ΑΥΤΟΝΟΙΚΟΝ	JOBSATISF	ΑΥΤΟΝΟΜΙΑΙΚΑΝ	ΑΥΤΟΝΩΡΟΛ
Chi-Square	1,589	,654	3,971	,619	,764
df	2	2	2	2	2
Asymp. Sig.	,452	,721	,137	,734	,683

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Έτη προϋπηρεσίας σε Πειραματικό σχολείο

Πίνακας 15

Ranks				
	Το σχολείο υπηρεσίας μου είναι	N	Mean Rank	Sum of Ranks
ΑΥΤΟΝΔΙΔΑΣΚ	Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης	50	63,86	3193,00
	Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης	71	58,99	4188,00
	Total	121		
ΑΥΤΟΝΟΙΚΟΝ	Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης	50	63,37	3168,50
	Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης	71	59,33	4212,50
	Total	121		
JOBSATISF	Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης	50	59,78	2989,00
	Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης	71	61,86	4392,00
	Total	121		
ΑΥΤΟΝΟΜΙΑΙΚΑΝ	Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης	50	63,85	3192,50
	Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης	71	58,99	4188,50
	Total	121		
ΑΥΤΟΝΩΡΟΛ	Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης	50	64,57	3228,50
	Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης	71	58,49	4152,50
	Total	121		

Test Statistics ^a					
	ΑΥΤΟΝΔΙΔΑΣΚ	ΑΥΤΟΝΟΙΚΟΝ	JOBSATISF	ΑΥΤΟΝΟΜΙΑΙΚΑΝ	ΑΥΤΟΝΩΡΟΛ
Mann-Whitney U	1632,000	1656,500	1714,000	1632,500	1596,500
Wilcoxon W	4188,000	4212,500	2989,000	4188,500	4152,500
Z	-,753	-,625	-,322	-,750	-,943
Asymp. Sig. (2-tailed)	,451	,532	,748	,453	,345

a. Grouping Variable: Το σχολείο υπηρεσίας μου είναι

Πίνακας 16

	Ποια από τις ακόλουθες επιλογές σχετικά με το βαθμό αυτονομίας που διαθέτει μία σχολική μονάδα πιστεύετε ότι θα ήταν σκόπιμο να εφαρμοστεί στη χώρα μας	N	Mean Rank
ΑΥΤΟΝΔΙΔΑΣΚ	Πλήρης αυτονομία	22	70,39
	Περιορισμένη αυτονομία	43	54,52
	Διαφορετικό βαθμό αυτονομίας ανά σχολική μονάδα	56	62,29
	Total	121	
ΑΥΤΟΝΟΙΚΟΝ	Πλήρης αυτονομία	22	70,14
	Περιορισμένη αυτονομία	43	54,30
	Διαφορετικό βαθμό αυτονομίας ανά σχολική μονάδα	56	62,55
	Total	121	
JOBSATISF	Πλήρης αυτονομία	22	58,45
	Περιορισμένη αυτονομία	43	56,92
	Διαφορετικό βαθμό αυτονομίας ανά σχολική μονάδα	56	65,13
	Total	121	
ΑΥΤΟΝΟΜΙΑΙΚΑΝ	Πλήρης αυτονομία	22	68,05
	Περιορισμένη αυτονομία	43	53,94
	Διαφορετικό βαθμό αυτονομίας ανά σχολική μονάδα	56	63,65
	Total	121	
ΑΥΤΟΝΩΡΟΛ	Πλήρης αυτονομία	22	69,55
	Περιορισμένη αυτονομία	43	56,05
	Διαφορετικό βαθμό αυτονομίας ανά σχολική μονάδα	56	61,45
	Total	121	

Test Statistics^{a,b}

	ΑΥΤΟΝΔΙΔΑΣΚ	ΑΥΤΟΝΟΙΚΟΝ	JOBSATISF	ΑΥΤΟΝΟΜΙΑΙΚΑΝ	ΑΥΤΟΝΩΡΟΛ
Chi-Square	3,124	3,179	1,483	2,952	2,190
df	2	2	2	2	2
Asymp. Sig.	,210	,204	,476	,229	,334