



ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

**ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ:
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΗΓΕΣΙΑ**

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

**Η ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ ΤΩΝ ΕΛΛΗΝΙΚΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ ΚΑΙ Η
ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΣΤΗ ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΤΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ :
ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΗΣ ΕΝΟΤΗΤΑΣ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ**

του

ΙΩΑΝΝΗ ΓΚΑΤΣΗ

ΑΜ : 1121007

Υποβλήθηκε ως απαιτούμενο για την απόκτηση του
μεταπτυχιακού διπλώματος στις

**ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ:
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΗΓΕΣΙΑ**

Σεπτέμβριος 2022

Θεσσαλονίκη

© ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ, 2022

Η παρούσα Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία (Μ.Δ.Ε.), η οποία εκπονήθηκε στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών: *Επιστήμες της Αγωγής και της Διά Βίου Μάθησης: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ηγεσία* και τα λοιπά αποτελέσματα αυτής αποτελούν συνιδιοκτησία του Πανεπιστημίου Μακεδονίας και του φοιτητή, ο καθένας από τους οποίους έχει το δικαίωμα ανεξάρτητης χρήσης και αναπαραγωγής τους (στο σύνολο ή τμηματικά) για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, σε κάθε περίπτωση αναφέροντας τον τίτλο και το συγγραφέα και το Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, όπου εκπονήθηκε η Μ.Δ.Ε. καθώς και τον Επιβλέποντα Καθηγητή και την Επιτροπή Αξιολόγησης.

ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗ:

1. Μιλτιάδης Σταμπουλής, Αναπληρωτής Καθηγητής, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας
2. Δρ. Ψυχογιού Ευαγγελία, Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου 2^ο ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Κεντρικής Μακεδονίας
3. Λεύκος Ιωάννης, Ε.ΔΙ.Π Τμήμα Εκπαιδευτικής & Κοινωνικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

Αφιερώνεται στη Μελίνα

Πρόλογος

Η παρούσα μελέτη διεξήχθη στο πλαίσιο διεξαγωγής έρευνας για την εκπόνηση διπλωματικής εργασίας στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Επιστήμες της Αγωγής και της Διά Βίου Μάθησης: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ηγεσία» του Τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας με κεντρικό θέμα την καταγραφή απόψεων εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Περιφερειακής Ενότητας Θεσσαλονίκης για την αποκέντρωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος τόσο παιδαγωγικά όσο και διοικητικά καθώς και τη σχολική αυτονομία. Με την εργασία αυτή επιχειρείται να διερευνηθούν οι απόψεις καθηγητών για την αποκέντρωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και κατά πόσο αυτή είναι πιθανό να συμβάλει στην βελτίωσή του. Επίσης, καταγράφονται οι απόψεις τους για το πώς αντιλαμβάνονται οι ίδιοι τη σχολική αυτονομία και σε ποιο βαθμό επιθυμούν την αυτονομία στα ελληνικά σχολεία τόσο στον παιδαγωγικό – διδακτικό όσο και στο διοικητικό και οργανωτικό τομέα. Επιπλέον, καταγράφονται οι απόψεις τους σχετικά με τον ρόλο και το προφίλ του/της Διευθυντή/-τριας στο αυτόνομο σχολείο. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας μπορούν να συμβάλουν στην βαθύτερη κατανόηση του μοντέλου της σχολικής αυτονομίας.

Ευχαριστίες

Για την ολοκλήρωση της παρούσας εργασίας ευχαριστώ θερμά τον επιβλέποντα καθηγητή κ. Μιλτιάδη Σταμπούλη, Αναπληρωτή Καθηγητή του Τμήματος ΕΚΠ, ΠαΜακ για την πολύτιμη καθοδήγησή του, τις εύστοχες παρατηρήσεις και επισημάνσεις του στο πλαίσιο της τελικής διαμόρφωσης της εργασίας. Επίσης ευχαριστώ τους συνεπιβλέποντες καθηγητές την κ. Ψυχογιού Ευαγγελία, Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου στο 2^ο ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Κεντρικής Μακεδονίας, και τον κ. Λεύκο Ιωάννη, Ε.ΔΙ.Π του Τμήματος ΕΚΠ, ΠαΜακ. Επιπλέον ευχαριστώ την κ. Ειρήνη Λαζαρίδου, Υ.Δ. ΕΚΠ, ΠαΜακ για τις χρήσιμες και ουσιαστικές συμβουλές της καθ' όλη τη διάρκεια συγγραφής της εργασίας. Ακόμη ευχαριστώ όλους τους καθηγητές που γνώρισα κατά τη διάρκεια του κύκλου των μεταπτυχιακών μου σπουδών στο Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, καθώς επίσης και όλους τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς που συνέβαλαν στην υλοποίηση της παρούσας έρευνας και κατά συνέπεια στην ολοκλήρωση της προσπάθειας αυτής.

Τέλος, ευχαριστώ ολόψυχα την οικογένειά μου και ιδιαίτερω την σύζυγό μου για τη βοήθεια και την αμέριστη συμπαράσταση καθ' όλη την διάρκεια εκπόνησης της εργασίας.

Περίληψη

Με την παρούσα έρευνα επιχειρήθηκε η καταγραφή και η μελέτη των απόψεων εκπαιδευτικών, που στελεχώνουν σήμερα τα δημόσια σχολεία της χώρας, σχετικά με την αποκέντρωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Ο κύριος σκοπός της ήταν η διερεύνηση και αποτύπωση της θέσης εκπαιδευτικών για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Συγκεκριμένα η παρούσα έρευνα αποτυπώνει απόψεις και εκτιμήσεις σχετικά με το αν θεωρούν το υφιστάμενο εκπαιδευτικό σύστημα συγκεντρωτικό ή αποκεντρωτικό, τη στάση τους για την αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος καθώς και την ενδεχόμενη υποστήριξή τους προς αυτή την κατεύθυνση. Επιπλέον, εξετάστηκε ο βαθμός της αυτονομίας που επιθυμούσαν στον παιδαγωγικό, διδακτικό, διοικητικό και οργανωτικό τομέα. Τέλος, μελετήθηκε ο νέος ρόλος και το επαγγελματικό προφίλ της ηγεσίας που απαιτείται για την άσκηση εξουσίας στο αυτόνομο σχολείο.

Η μεθοδολογική προσέγγιση της έρευνας που προτιμήθηκε μετά από μελέτη της βιβλιογραφίας ήταν η ποσοτική έρευνα. Χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο το τυποποιημένο ερωτηματολόγιο με σταθερή δομή που περιείχε τέσσερις διχοτομικές ερωτήσεις και είκοσι επτά κλειστές ερωτήσεις εκφρασμένες στην πεντάβαθμη κλίμακα έντασης τύπου Likert. Το δείγμα της στατιστικής ανάλυσης διαμορφώθηκε από τη συμμετοχή εκατόν δέκα εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που υπηρετούν σε δημόσια σχολεία της Δυτικής Θεσσαλονίκης. Εξετάστηκαν οι απόψεις τους για την αποκέντρωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, τους τομείς (παιδαγωγικό, διδακτικό, διοικητικό, οργανωτικό) της σχολικής αυτονομίας που επιθυμούν, τις συνέπειες της αποκέντρωσης και τον νέο ρόλο του ηγέτη του αυτόνομου σχολείου.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας καταδεικνύεται ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Οι συμμετέχοντες εκδήλωσαν ξεκάθαρα την επιθυμία τους για αποκέντρωση, υποστηρίζοντας ότι θα συμβάλει στη βελτίωσή του. Δήλωσαν ότι είναι επιβεβλημένο να αποκεντρωθεί το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και οι ίδιοι πρόθυμοι να στηρίξουν μια εκπαιδευτική πολιτική προς αυτή την κατεύθυνση. Συμφώνησαν σε υψηλό βαθμό με τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της σχολικής αυτονομίας, γεγονός που υποστηρίζεται και σε άλλες βιβλιογραφικές πηγές. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας φάνηκε ότι επιθυμούσαν περισσότερη αυτονομία σε διδακτικά και παιδαγωγικά ζητήματα. Σε διοικητικά και οργανωτικά θέματα είχαν αντιρρήσεις στην επιλογή και στην αξιολόγηση του ανθρώπινου δυναμικού από

τον/την Διευθυντή/-τρια του αυτόνομου σχολείου και στη συμμετοχή των γονέων στη λειτουργία της διοίκησης των σχολείων.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας εκτιμάται ότι μπορούν να συμβάλουν σε αναγκαίες αναπροσαρμογές του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος ώστε να ανταποκριθεί αυτό στις μεταβαλλόμενες συνθήκες του σύγχρονου περιβάλλοντος. Επιπρόσθετα θα μπορούσαν να συμβάλουν και στη διαμόρφωση μιας στρατηγικής η οποία θα προετοιμάσει τους εκπαιδευτικούς να διαχειριστούν και να εφαρμόσουν με τον πιο αποτελεσματικό τρόπο την αυτονομία μιας σχολικής μονάδας προς όφελος της κοινωνίας.

Λέξεις Κλειδιά: Συγκεντρωτισμός, Αποκέντρωση, Σχολική Αυτονομία, Διοίκηση Αυτόνομου Σχολείου

Abstract

The present research is attempting to record study and analyze the opinions of teachers, who currently work in greek public schools, regarding the decentralization of the national education system. Its main purpose was to investigate and capture the views of teachers regarding the Greek education system. More specifically if they consider it centralized or decentralized. Their attitude towards the decentralization of the educational system and their eventual support in this direction were recorded. In addition, the degree of autonomy they desired in the pedagogical, didactic, administrative, and organizational fields was examined through their opinions. Also, the new role and professional profile of the leadership required to exercise authority in the autonomous school was studied.

The methodological approach of the research that was preferred after studying the literature, was quantitative research. The standardized questionnaire with a fixed structure containing four dichotomous questions and twenty-seven closed questions expressed on a five-point Likert scale of intensity was used as a tool. The sample of the statistical analysis was formed by the participation of one hundred and ten secondary school teachers of Western Thessaloniki. Their views on the decentralization of the Greek education system, the areas (pedagogic, teaching, administrative, organizational) of school autonomy they desire, its consequences and the new role of the leader of the autonomous school were examined.

The results of the research proved the centralized nature of the Greek education system. Participants clearly expressed their desire for decentralization, arguing that it would contribute to its improvement. They stated that it is imperative to decentralize the Greek education system and they themselves are willing to support an education policy in this direction. They agreed highly with the advantages and disadvantages of school autonomy as reported in other literature sources. From the analysis of the results of the research, it appeared that they wanted more autonomy in teaching and pedagogic matters. In administrative and organizational matters, they had objections regarding the selection and evaluation of human resources by the director of the autonomous school as well as regarding the participation of parents in the operation of the schools' administration.

The results of this research are estimated to contribute to the necessary adjustments of the Greek educational system in order to respond to the changing conditions of the modern environment. In addition, they could contribute to the formation of a strategy that will

prepare teachers to manage and implement in the most effective way the autonomy of a school unit for the benefit of society.

Keywords: Centralization, Decentralization, School Autonomy, Management of an Autonomous School

Περιεχόμενα

1. Εισαγωγή	1
1.1 Πρόβλημα – Σημαντικότητα του θέματος	1
1.2 Σκοπός – Στόχοι – Ερωτήματα	1
1.3 Συνεισφορά	3
1.4 Διάρθρωση της μελέτης	3
2. Βιβλιογραφική Επισκόπηση – Θεωρητικό Υπόβαθρο	5
2.1 Διοίκηση σχολικών μονάδων	5
2.1.1 Εισαγωγή	5
2.1.2 Η έννοια της σχολικής διοίκησης	6
2.2 Συγκεντρωτισμός	6
2.3 Αποκέντρωση	8
2.4 Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα	9
2.5 Ιστορική αναδρομή στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό σύστημα	10
2.6 Όργανα διοίκησης της σχολικής μονάδας	11
2.7 Οι νέες τάσεις στον χώρο της εκπαίδευσης στην Ελλάδα	13
3. Σχολική αυτονομία	16
3.1 Εννοιολογικός ορισμός της σχολικής αυτονομίας	16
3.2 Είδη αυτονομίας	20
3.3 Κατηγορίες σχολικής αυτονομίας	21
3.3.1 Διδακτική – Παιδαγωγική σχολική αυτονομία	21
3.3.2 Διδακτική - Παιδαγωγική αυτονομία στην Ελλάδα	23
3.3.3 Διοικητική - Οργανωτική σχολική αυτονομία	25
3.3.4 Διοικητική – Οργανωτική αυτονομία στην Ελλάδα	26
3.4 Το προφίλ της ηγεσίας στο αυτόνομο σχολείο	28
3.5 Συνέπειες της σχολικής αυτονομίας	30
4. Μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας - Μεθοδολογία	35
4.1 Σημασία και αναγκαιότητα τα έρευνας	35
4.2 Ερευνητικά ερωτήματα	36
4.3 Σχεδιασμός της ερευνητικής μεθοδολογίας	37
4.4 Το εργαλείο της έρευνας	37
4.5 Εγκυρότητα και αξιοπιστία	40

4.6 Δείγμα της έρευνας	41
4.7 Διαδικασία της έρευνας	44
4.8 Περιορισμοί της έρευνας	45
5. Αποτελέσματα της έρευνας.	47
5.1 Περιγραφικά	47
5.1.1 Εισαγωγή	47
5.1.2 Ενότητα Α : Συγκεντρωτισμός εκπαιδευτικού συστήματος	47
5.1.3 Ενότητα Β : Διδακτική – Παιδαγωγική Αυτονομία	49
5.1.4 Ενότητα Γ : Διοικητική – Οργανωτική Αυτονομία	50
5.1.5 Ενότητα Δ : Θέσεις Εκπαιδευτικών για τη Σχολική Αυτονομία	52
5.1.6 Ενότητα Ε : Αρνητικές επιπτώσεις της Σχολικής Αυτονομίας	53
5.1.7 Ενότητα ΣΤ : Το προφίλ της ηγεσίας στο αυτόνομο σχολείο	55
5.2 Επαγωγικά	56
5.2.1 Εισαγωγή	56
5.2.2 Επίδραση του Φύλου	56
5.2.3 Επίδραση δημογραφικών παραγόντων στα ερευνητικά ερωτήματα	61
5.2.4 Έλεγχος συντελεστών συσχέτισης για τις συνέπειες της σχολικής αυτονομίας	69
6. Συμπεράσματα	72
6.1 Συμπερασματικές παρατηρήσεις	72
6.2 Περιορισμοί της έρευνας	80
6.3 Μελλοντικές προεκτάσεις	80
6.4 Προτάσεις – συζητήσεις	81
Βιβλιογραφία	84
Νομοθεσία	100
7. Παράρτημα	103
7.1 Ερωτηματολόγιο	103
7.2 Αρχείο Δεδομένων	107

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1	:Κατανομή συχνοτήτων εκπαιδευτικών ανά Φύλο	41
Πίνακας 2	:Κατανομή συχνοτήτων εκπαιδευτικών ανά Ηλικία.....	42
Πίνακας 3	:Κατανομή συχνοτήτων εκπαιδευτικών ανά Έτη Προϋπηρεσίας.....	42
Πίνακας 4	:Κατανομή συχνοτήτων εκπαιδευτικών ανά Επιστημονική Συγκρότηση.....	43
Πίνακας 5	:Κατανομή συχνοτήτων εκπαιδευτικών ανά Δυναμικότητας Σχολείου ...	44
Πίνακας 6	:Κατανομή συχνοτήτων εκπαιδευτικών Ερώτησης Α1	47
Πίνακας 7	:Κατανομή συχνοτήτων εκπαιδευτικών Ερώτηση Α2.....	48
Πίνακας 8	:Κατανομή συχνοτήτων εκπαιδευτικών Ερώτηση Α4.....	48
Πίνακας 9	:Κατανομή απαντήσεων εκπαιδευτικών στην Ενότητα Β	49
Πίνακας 10	:Κατανομή απαντήσεων εκπαιδευτικών στην Ενότητα Γ	51
Πίνακας 11	:Κατανομή απαντήσεων εκπαιδευτικών στην Ενότητα Δ.....	53
Πίνακας 12	:Κατανομή απαντήσεων εκπαιδευτικών στην Ενότητα Ε.....	54
Πίνακας 13	:Κατανομή απαντήσεων εκπαιδευτικών στην Ενότητα ΣΤ	55
Πίνακας 14	:Μέσοι όροι – Τυπικές Αποκλίσεις και t-test ως προς το φύλο στη συγκέντρωση - αποκέντρωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος	56
Πίνακας 15	:Μέσοι όροι – Τυπικές Αποκλίσεις και t-test ως προς το φύλο στη σχολική αυτονομία.....	57
Πίνακας 16	:Μέσοι όροι – Τυπικές Αποκλίσεις και t-test ως προς το φύλο στις θετικές συνέπειες για τη σχολική αυτονομία	58
Πίνακας 17	:Μέσοι όροι – Τυπικές Αποκλίσεις και t-test ως προς το φύλο στις αρνητικές συνέπειες της σχολικής αυτονομίας.....	59
Πίνακας 18	:Μέσοι όροι – Τυπικές Αποκλίσεις και t-test ως προς το φύλο για το προφίλ του ηγέτη της μονάδας με σχολική αυτονομία.....	60
Πίνακας 19	:Μέσοι όροι κατάταξης και ανάλυση διακύμανσης Kruskal-Wallis για το αυτόνομο σχολείο ως προς την ηλικία των εκπαιδευτικών.....	61
Πίνακας 20	:Μέσοι όροι κατάταξης και ανάλυση διακύμανσης Kruskal-Wallis για τις συνέπειες της σχολικής αυτονομίας με βάση την ηλικία των εκπαιδευτικών	62

Πίνακας 21 : Μέσοι όροι κατάταξης και ανάλυση διακύμανσης Kruskal-Wallis για το προφίλ της ηγεσίας της σχολικής αυτονομίας με βάση την ηλικία των εκπαιδευτικών	63
Πίνακας 22 : Μέσοι όροι κατάταξης και ανάλυση διακύμανσης Kruskal-Wallis για το προφίλ της ηγεσίας της σχολικής αυτονομίας με βάση την προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών	64
Πίνακας 23 : Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και έλεγχος t-test με βάση τη σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών όσον αφορά τον βαθμό συμφωνίας στη διδακτική, στην παιδαγωγική, στη διοικητική και οργανωτική αυτονομία.....	65
Πίνακας 24 : Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και έλεγχος t-test, με βάση τη σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών για το προφίλ της ηγεσίας στο αυτόνομο σχολείο	68
Πίνακας 25 : Συντελεστής συσχέτισης Spearman στις θετικές συνέπειες της σχολικής αυτονομίας.....	70
Πίνακας 26 : Συντελεστής συσχέτισης Spearman στις αρνητικές επιπτώσεις της σχολικής αυτονομίας.....	71

Κατάλογος Εικόνων

Εικόνα	1	: Οι πρώτοι τριάντα έξι συμμετέχοντες στην έρευνα από θέση 2 έως 37.....	107
Εικόνα	2	: Οι επόμενοι τριάντα επτά συμμετέχοντες από θέση 38 έως 74	108
Εικόνα	3	: Οι επόμενοι τριάντα επτά συμμετέχοντες από θέση 75 έως 111.	109

Συντομογραφίες – Συμβολισμοί

Ελληνικές:

ΑΕΕ	Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου
άρθ.	άρθρο
ΕΔΙΠ	Εργαστηριακό Διδακτικό Προσωπικό
ΕΕ	Ευρωπαϊκή Ένωση
ΕΚΠ	Εκπαιδευτικής & Κοινωνικής Πολιτικής
ΕΝΕΕΓΥΛ	Ενιαίο Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο Λύκειο
ΕΠΑΛ	Επαγγελματικά Λύκεια
ΗΠΑ	Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής
Κ.Ε.ΠΕ.Α.	Κέντρο Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφορεία
ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.	Κέντρα Διεπιστημονικής Αξιολόγησης Συμβουλευτικής Υποστήριξης
ΚΥΣΔΕ	Κεντρικό Υπηρεσιακό Συμβούλιο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
Μ.Ο.	Μέσος Όρος
ΠαΜακ	Πανεπιστήμιο Μακεδονίας
ΠΕ.Κ.Ε.Σ.	Περιφερειακό Κέντρο Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού
ΠΥΣΔΕ	Περιφερειακό Υπηρεσιακό Συμβούλιο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
ΟΟΣΑ	Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης
σ.	σελίδα
Τ.Α.	Τυπική Απόκλιση
ΥΠΑΙΘ	Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων
Υ.Α.	Υπουργική Απόφαση
Υ.Δ.	Υποψήφια Διδάκτωρ

Ξενόγλωσσες:

EACEA	Education, Audiovisual and Culture Executive Agency
EPNoSL	European Policy Network on School Leadership
IPS	Independent Public Schools
ISSAL	International Study on School Autonomy and Learning
NPM	New Public Management
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development

PISA	Programme for International Student Assessment
UNESCO	United Nations Educational Scientific and Cultural Organization
SGS	Self - Governing School
SBM	School Based Management

1. Εισαγωγή

1.1 Πρόβλημα – Σημαντικότητα του θέματος

Η σχολική εκπαίδευση αποτελεί διαχρονικά σημαντικό παράγοντα για την κοινωνικοποίηση των ατόμων και την απόκτηση βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων που επιτρέπουν στους/στις μαθητές/-τριες να ενταχθούν σε ένα παγκόσμιο ανταγωνιστικό περιβάλλον με σημαντικά εφόδια και ικανότητες. Ευθύνη της πολιτείας και των εκπαιδευτικών φορέων είναι η εξασφάλιση και η διασφάλιση της ποιότητας των συστημάτων εκπαίδευσης, σε κλίμα ισοτιμίας, δικαιοσύνης και λειτουργικότητας. Στο πλαίσιο αυτό και ειδικά κατά τις τελευταίες δεκαετίες διάφοροι υπερεθνικοί οργανισμοί (ΟΟΣΑ, Παγκόσμια Τράπεζα, ΕΕ) έχουν συνδέσει τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης με τη σχολική αυτονομία. Στην Ελλάδα, οι πρόσφατες προσπάθειες των κυβερνήσεων για σχετική αυτονομία των σχολικών μονάδων προσέκρουαν στη σθεναρή αντίδραση του εκπαιδευτικού κόσμου, κυρίως για λόγους οικονομικούς, ισονομίας και εκδημοκρατισμού.

Κατά συνέπεια, η παρούσα διπλωματική εργασία διαπραγματεύεται το θέμα της αποκέντρωσης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος ως παράγοντα βελτίωσης της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Αποτυπώνει τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αποκέντρωση του συστήματος και εξετάζει πώς αντιλαμβάνονται οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί την έννοια του αυτόνομου σχολείου. Κύριος σκοπός της είναι η διερεύνηση των θέσεων και των απόψεων των εκπαιδευτικών για τη σχολική αυτονομία, ενώ ταυτόχρονα το υπό μελέτη θέμα παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον να εξετάσουμε τη στάση των καθηγητών των δημόσιων σχολείων καθώς στην παρούσα φάση νομοθετούνται σημαντικές εκπαιδευτικές αλλαγές, όπως ο νόμος 4823/2021, ο οποίος προβλέπει την ενίσχυση της σχολικής αυτονομίας και την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών. Άλλωστε είναι κοινός τόπος ότι η επιτυχία κάθε μεταρρυθμιστικής προσπάθειας στηρίζεται στην ευρεία κοινωνική συναίνεση και ειδικότερα των πρωτεργατών της προσπάθειας αυτής.

1.2 Σκοπός – Στόχοι – Ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση και μελέτη των θέσεων και των εμπειρικών απόψεων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών σχετικά με τον βαθμό αυτονομίας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος που θεωρούν σκόπιμο, λειτουργικό

και επιθυμητό. Ειδικότερα διερευνάται το κατά πόσο η αποκέντρωση βελτιώνει το σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα και αν είναι σε θέση την τρέχουσα χρονική περίοδο να παρέχουν στήριξη και ενίσχυση σε μια προσπάθεια αποκέντρωσης. Διερευνάται, επίσης, ο τομέας (παιδαγωγικός, διδακτικός, διοικητικός, οργανωτικός) στον οποίο επιθυμούν μεγαλύτερη αυτονομία. Επιπλέον, εξετάζονται οι απόψεις για το επιθυμητό προφίλ της ηγεσίας της διοίκησης και ο νέος ρόλος που καλείται να διαδραματίσει στο αυτόνομο σχολείο.

Συγκεκριμένα τα ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν είναι τα εξής:

- Είναι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα συγκεντρωτικό και απαιτείται η αποκέντρωσή του;
- Ως εκπαιδευτικοί αυτή τη χρονική περίοδο είναι έτοιμοι να αποδεχθούν και να υποστηρίξουν την αυτονομία της σχολικής μονάδας;
- Ποια η αντίληψη των εκπαιδευτικών για το "αυτόνομο σχολείο";
- Σε ποιους τομείς (διδακτικό, παιδαγωγικό, οργανωτικό, διοικητικό) θα πρέπει να δοθεί περισσότερη αυτονομία;
- Ποιο επαγγελματικό προφίλ Διευθυντή/-ντριας απαιτείται για την άσκηση ηγεσίας στο αυτόνομο ελληνικό σχολείο;

Με βάση τη βιβλιογραφική μελέτη η εργασία χωρίστηκε σε ενότητες και μελετήθηκαν οι στάσεις, οι θέσεις και οι απόψεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών ξεχωριστά για κάθε ενότητα. Στην πρώτη ενότητα ζητήθηκε να καταθέσουν την άποψη τους για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στη δεύτερη και τρίτη ενότητα ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να απαντήσουν σε ποιο βαθμό η αυτοδιαχείριση σε ζητήματα παιδαγωγικά, διδακτικά, διοικητικά και οργανωτικά είναι σημαντική. Η καταγραφή των απαντήσεων βοήθησε να εντοπιστούν οι τομείς στους οποίους καλό είναι να δοθεί περισσότερη αυτονομία. Στην τέταρτη και πέμπτη ενότητα των ερωτήσεων ζητήθηκε από τους καθηγητές να απαντήσουν σε ποιο βαθμό συμφωνούν τόσο με τις θετικές όσο και με τις αρνητικές συνέπειες που προκύπτουν από τη σχολική αυτονομία. Οι απόψεις που διατυπώθηκαν βοήθησαν στην αναλυτική εξέταση των αντιλήψεών τους για το μοντέλο «αυτόνομο σχολείο». Στην τελευταία ενότητα των ερωτήσεων ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να απαντήσουν σε ποιο βαθμό συμφωνούν με συγκεκριμένες αρμοδιότητες του/της Διευθυντή/-ντριας στο αυτόνομο σχολείο.

Στην εργασία επιπλέον ελέγχθηκε αν υπάρχουν τυχόν διαφοροποιήσεις ή/και συσχετίσεις στις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με επιμέρους δημογραφικά στοιχεία,

όπως το φύλο, η ηλικία, η προϋπηρεσία, η επιστημονική τους κατάρτιση, ο τύπος της σχολικής μονάδας και το μέγεθος της σχολικής μονάδας.

1.3 Συνεισφορά

Μελετώντας τη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία εντοπίστηκαν διαφορετικές απόψεις σχετικά με τη σχολική αυτονομία (Caldwell, 2016; Gawlik, 2008; Helgøy, Homme & Gewirtz, 2007; Moomaw, 2005; Μαυρογιώργος, 1999; Κατσαρός, 2017). Συχνά ως σχολική αυτονομία, αναφέρεται μια ‘σχετική αυτονομία’, ανάλογη κάθε φορά με τη μετατόπιση εξουσιών από την κεντρική εξουσία στα σχολεία (Christ & Dobbins, 2016). Με την παρούσα εργασία εξετάστηκε σε ποιους τομείς (παιδαγωγικούς, διδακτικούς, διοικητικούς, οργανωτικούς) επιθυμούν να έχουν περισσότερη αυτονομία στα ελληνικά δημόσια σχολεία οι σημερινοί εκπαιδευτικοί που τα στελεχώνουν. Τα ευρήματα της έρευνας επικεντρώθηκαν στις απόψεις των καθηγητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν από εκπαιδευτικούς και επιστημονικούς φορείς, καθώς και άλλους μελετητές για την ενημέρωσή τους και για περαιτέρω έρευνες. Επιπλέον, μπορούν να φανούν χρήσιμα σε κάθε ενδιαφερόμενο εκπαιδευτικό προκειμένου να διαμορφώσει μια άποψη για το πώς αντιλαμβάνονται οι συνάδελφοί του τη σχολική αυτονομία, με στόχο τις αναγκαίες αναπροσαρμογές προς όφελος της σχολικής κοινότητας.

Το επαγγελματικό προφίλ του/της Διευθυντή/-ντριας, όπως διαφαίνεται από τα αποτελέσματα της έρευνας, που προτιμούν οι εκπαιδευτικοί στο ελληνικό αυτόνομο σχολείο μπορούν να αξιοποιηθούν από αρμόδιους φορείς, ώστε να επανασχεδιάσουν και να αναδιατυπώσουν εκ νέου τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες της ηγεσίας στο αυτόνομο σχολείο, μειώνοντας τις αντιστάσεις της εκπαιδευτικής κοινότητας, δημιουργώντας κλίμα συνεργασίας και εμπιστοσύνης ανάμεσα σε προϊσταμένους και υφισταμένους, με σκοπό την ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας και την αποτελεσματική επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων.

1.4 Διάρθρωση της μελέτης

Η εργασία αποτελείται από δύο βασικά μέρη το θεωρητικό και το ερευνητικό. Το θεωρητικό μέρος αποτελείται από τρία κεφάλαια όπως και το ερευνητικό. Συνολικά η δομή της συγκεκριμένης εργασίας αποτελείται από έξι κεφάλαια.

Το πρώτο κεφάλαιο είναι εισαγωγικό και εξετάζει το θέμα που πραγματεύεται η εργασία, τον σκοπό, τους στόχους, τα ερευνητικά ερωτήματα, τη σημαντικότητα του θέματος, καθώς και τη διάρθρωση της έρευνας.

Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στην έννοια της σχολικής διοίκησης, στον συγκεντρωτισμό ως μοντέλο διοίκησης, την αποκέντρωση και τη δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Ακολουθεί μια σύντομη ιστορική αναδρομή στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και στις νέες εκπαιδευτικές πολιτικές που προωθεί η ελληνική κυβέρνηση στο πλαίσιο της αποκέντρωσης.

Στο τρίτο κεφάλαιο περιγράφεται ο εννοιολογικός ορισμός της σχολικής αυτονομίας, τα είδη της σχολικής αυτονομίας, η σημερινή κατάσταση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, το προφίλ της ηγεσίας στο αυτόνομο σχολείο και τέλος οι θετικές και αρνητικές συνέπειες της σχολικής αυτονομίας.

Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογική προσέγγιση του θέματος, ο σχεδιασμός της έρευνας, το εργαλείο της έρευνας, η εγκυρότητα και η αξιοπιστία, το δείγμα, η διαδικασία, οι περιορισμοί και η επεξεργασία των δεδομένων.

Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας με περιγραφική και με επαγωγική στατιστική ανάλυση.

Στο έκτο και τελευταίο κεφάλαιο αναπτύσσονται τα συμπεράσματα και συζητούνται τα πορίσματα της έρευνας, αναφέρονται περιορισμοί και αδυναμίες κατά τη διεξαγωγή της έρευνας, καθώς και μελλοντικές προεκτάσεις και προτάσεις συζητήσιμες σχετικά με το θέμα που διαπραγματεύεται η παρούσα εργασία.

2. Βιβλιογραφική Επισκόπηση – Θεωρητικό Υπόβαθρο

2.1 Διοίκηση σχολικών μονάδων

2.1.1 Εισαγωγή

Ο γενικός σκοπός της εκπαίδευσης, που αναφέρεται στο άρθρο 16, παρ. 2, του ισχύοντος Συντάγματος 1975/1986/2001/2008/2019, *«Η παιδεία αποτελεί βασική αποστολή του Κράτους και έχει σκοπό την ηθική, πνευματική, επαγγελματική και φυσική αγωγή των Ελλήνων, την ανάπτυξη της εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης και τη διάπλασή τους σε ελεύθερους και υπεύθυνους πολίτες»*, εμπλέκει άμεσα το ελληνικό κράτος στον καθορισμό εκπαιδευτικών θεμάτων. Επίσης, ο νόμος 1566/85 (άρθρο 1), ορίζει τον ρόλο της πρώτης και δεύτερης βαθμίδας εκπαίδευσης: *«Σκοπός της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι να συμβάλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε, ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή, να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά»*. Οι σχολικές μονάδες είναι δημόσιες υπηρεσίες με τη λειτουργική και οργανωτική έννοια (Λαϊνός, 2000). Η διοικητική λειτουργία των σχολικών μονάδων εξυπηρετεί επικουρικά τους παραπάνω σκοπούς της εκπαίδευσης με τη δημιουργία όλων εκείνων των προϋποθέσεων που θα διευκολύνουν την εκπαιδευτική διαδικασία και θα συμβάλουν στη βελτίωση της απόδοσης όλων των παραγόντων που εμπλέκονται σε αυτήν (μαθητών, εκπαιδευτικών, γονέων, τοπικής κοινωνίας, κτιριακής υποδομής, οικονομικών και υλικών πόρων, κτλ.).

Για να είναι εφικτός ο σκοπός της εκπαίδευσης και να δημιουργηθούν οι κατάλληλες συνθήκες και προϋποθέσεις, η σχολική διοίκηση οφείλει να ανταποκριθεί στο έργο της μέσα από συγκεκριμένες διαδικασίες όπως: να προγραμματίζει και να σχεδιάζει το εκπαιδευτικό έργο, να φροντίζει την οργάνωσή του, να διευθύνει, να καθοδηγεί, να συντονίζει και να ελέγχει όλους τους ανθρώπινους παράγοντες της σχολικής κοινότητας. Ειδικότερα, στον χώρο της εκπαίδευσης η άσκηση διοίκησης παρουσιάζει αρκετές ομοιότητες με άλλους δημόσιους οργανισμούς αλλά και σημαντικές ιδιαιτερότητες.

2.1.2 Η έννοια της σχολικής διοίκησης

Ο Κατσαρός (2008, σ.16) μεταφέρει την έννοια της διοίκησης στον χώρο της εκπαίδευσης ως εξής: «*Διοίκηση είναι εξειδικευμένη ανθρώπινη δραστηριότητα που αναπτύσσεται στο πλαίσιο των πάσης φύσεως εκπαιδευτικών οργανισμών ή του εκπαιδευτικού συστήματος στο σύνολό του και επιδιώκει την πραγματοποίηση, στον καλύτερο δυνατό βαθμό, των σκοπών της εκπαίδευσης με την αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων – ανθρώπινων και υλικών – μέσα από λειτουργίες, όπως είναι ο προγραμματισμός, η οργάνωση, η διεύθυνση, ο συντονισμός και ο έλεγχος*». Αντίστοιχα ο Σαΐτης (2000, σ.24) ορίζει τη διοίκηση στην εκπαίδευση ως «*ένα σύστημα δράσης που συνίσταται στην ορθολογική χρησιμοποίηση των διαθέσιμων πόρων-ανθρώπινων και υλικών-για την πραγματοποίηση των στόχων που επιδιώκονται από τους διάφορους τύπους εκπαιδευτικών οργανισμών*», -ενώ ο Bush (1986, σ.3-4) προγενέστερα θεωρεί τη διοίκηση σχολικών μονάδων ως «*διαδικασία συντονισμού των πόρων (ανθρώπινων, υλικών και τεχνικών) για την παροχή εκπαίδευσης με αποτελεσματικό τρόπο*».

Με κριτήριο τον βαθμό εξάρτησης των τοπικών αρχών από την κεντρική εξουσία η οργάνωση της εκπαιδευτικής διοίκησης σύμφωνα με τον Κατσαρό, (2008, σ.89) μπορεί να λάβει δύο μορφές: «*του συγκεντρωτικού με την ευρεία έννοια συστήματος και του συστήματος της αποκέντρωσης*». Αντίστοιχα ο Λυμπέρης (2012, σ.134) θεωρεί ότι ο συγκεντρωτισμός και η αποκέντρωση είναι δύο μορφές οργάνωσης της δημόσιας διοίκησης ανάλογα με την κατανομή και ανάθεση των αρμοδιοτήτων, τόσο ιεραρχικά όσο και χωροταξικά.

Στη διοικητική πραγματικότητα η κρατική διοίκηση ασκείται με διάφορα οργανωτικά συστήματα, όπως είναι: *το συγκεντρωτικό, το αποκεντρωτικό, το ομοσπονδιακό και το σύστημα αυτοδιοίκησης* (Σαΐτης, 2008). Σύμφωνα όμως με τον Σαΐτη (2008) δύο είναι τα βασικά συστήματα στα οποία και θα αναφερθούμε παρακάτω: το **συγκεντρωτικό** και το **αποκεντρωτικό**.

2.2 Συγκεντρωτισμός

Στο συγκεντρωτικό μοντέλο οργάνωσης της διοίκησης της εκπαίδευσης υπάρχει μόνο μία εξουσία, η κεντρική, η οποία εκφράζεται μέσω του Υπουργείου Παιδείας. Οι αποφάσεις λαμβάνονται από το κράτος και οι υπόλοιπες βαθμίδες διοίκησης τόσο σε περιφερειακό όσο και σε τοπικό επίπεδο αναλαμβάνουν να τις υλοποιήσουν. Υπάρχει μία αυστηρή ιεραρχική δομή από την κορυφή έως τη βάση, όπου η λειτουργία όλων των

υπηρεσιών καθορίζεται από το «νομικό πρόσωπο του κράτους» (Φαλκά, 2017, σ.2). Τα περιφερειακά όργανα είναι απολύτως εξαρτημένα από τα κεντρικά και δεν παρουσιάζουν κανένα βαθμό αυτονομίας όσον αφορά τη λήψη αποφάσεων (Μπάκα, 2011). Δεσμεύονται από τις αποφάσεις της κεντρικής διοίκησης και διεκπεραιώνουν όσα το κράτος τους κοινοποιεί (Μυλωνά, 2005). Επιβλέπουν αν εφαρμόζονται οι αποφάσεις της κεντρικής διοίκησης, συγκεντρώνουν στοιχεία και υποβάλλουν εκθέσεις και αναφορές ενημερώνοντας την κεντρική εξουσία.

Η ιεραρχική οργάνωση των εκπαιδευτικών συστημάτων που εφαρμόστηκε από πολλά κράτη, ειδικά μετά το τέλος του Δευτέρου Παγκοσμίου πολέμου, είχε ως στόχο, σύμφωνα με τον Κατσαρό (2008), την εξασφάλιση της ενοποίησης και της ομοιογένειας ως βασικής προϋπόθεσης ανάπτυξης μέσω της αναδιανομής του πλούτου ως τα μέσα της δεκαετίας του '70. Η κυβερνητική πολιτική που εφάρμοσε το μοντέλο του συγκεντρωτισμού στον τομέα της διοίκησης της εκπαίδευσης είχε ως στόχο να άρει τις ανισότητες και τους αποκλεισμούς, να επιφέρει δικαιοσύνη και ισότητα και να επιτύχει κοινωνική συνοχή και εθνική ομοιογένεια.

Σύμφωνα με την Κοντογιάννη (2014) με το συγκεντρωτικό μοντέλο διοίκησης στην εκπαίδευση επιτυγχάνεται : α) η ομοιόμορφη και ενιαία αντιμετώπιση των προβλημάτων που προκύπτουν, διότι όλες οι ενδεχόμενες λύσεις επιβάλλονται από το κέντρο χωρίς την παρεμβολή ενδιάμεσων περιφερειακών οργάνων, τα οποία δεν έχουν εκτελεστική εξουσία, β) η αμερόληπτη κρίση για την αντιμετώπιση των προβλημάτων, μακριά από συμφέροντα που συνδέονται με τοπικούς παράγοντες, με συνέπεια την ελαχιστοποίηση της πιθανότητας της συναλλαγής ή διαφθοράς, γ) η ενότητα της διοίκησης και δ) η εξοικονόμηση δαπανών. Ακόμα, σύμφωνα με τους Αθανασούλα-Ρέππα (2008) και Κωτσόπουλο (2011) βασικά πλεονεκτήματα του μοντέλου αυτού είναι η ενιαία οργανωτική σκέψη και δράση, ο ομοιόμορφος και συνεχής έλεγχος της περιφερειακής διοίκησης, η εξοικονόμηση ανθρώπινων και υλικών πόρων και η ισχυρή παρουσία του κράτους.

Πολλοί μελετητές (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008; Δαμάσκου, 2020; Κατσαρός, 2008; Κοντογιάννη, 2014; Μαλαμούδης, 2019; Σαΐτης, 2008) αναφέρουν στις εργασίες τους ως μειονεκτήματα του συγκεντρωτικού μοντέλου τα παρακάτω : α) τεράστια συσσώρευση όλων των ζητημάτων στις κεντρικές υπηρεσίες που ενισχύει τη γραφειοκρατία με αποτέλεσμα η δημόσια διοίκηση να γίνεται δύσκαμπτη και περίπλοκη, β) τα κεντρικά όργανα να αποφασίζουν για ζητήματα της περιφέρειας και της τοπικής κοινωνίας χωρίς να έχουν άμεση αντίληψη επί των θεμάτων, γ) καθυστέρηση στην επίλυση προβλημάτων, δ)

αποξένωση της Δημόσιας Διοίκησης από την κοινωνία και την οικονομική ζωή της χώρας και ε) μετατροπή υφιστάμενων υπαλλήλων σε παθητικά εκτελεστικά όργανα.

2.3 Αποκέντρωση

Στο αποκεντρωμένο μοντέλο διοίκησης της εκπαίδευσης σημαντικό μέρος της εξουσίας και της ευθύνης για τη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής και την υλοποίησή της ανατίθεται σε περιφερειακά ή τοπικά όργανα του κράτους (Κατσαρός, 2008). Σύμφωνα με τους Florestal και Cooper (1997, σ.31-32), *«αποκέντρωση είναι η μεταφορά εξουσίας από την κεντρική κυβέρνηση προς όργανα που είναι χαμηλότερα ιεραρχικά σε σχέση με την κυβέρνηση και βρίσκονται πιο κοντά σε αυτούς που δέχονται την εξουσία»*. Ακόμα ο Λυμπέρης (2012, σ.136) αναφέρει ότι η κεντρική διοίκηση δεν αποσύρεται, αλλά καθορίζει την εκπαιδευτική πολιτική δίνοντας κατευθυντήριες οδηγίες και οι περιφερειακές και τοπικές αρχές λαμβάνουν τις τελικές επιμέρους αποφάσεις για τις μονάδες τους. Το κράτος αλλάζει ως προς τη λειτουργία του και από άμεσος πάροχος υπηρεσιών γίνεται ρυθμιστής, αξιολογητής και δημιουργός ευκαιριών για ιδιώτες ή άλλους φορείς που παρέχουν υπηρεσίες εκπαίδευσης (Verges & Curran, 2014).

Οι υποστηρικτές αυτού του μοντέλου διοίκησης αναφέρουν ότι επιτυγχάνεται: α) απαλλαγή της κεντρικής διοίκησης από καθήκοντα περιφερειακού και τοπικού ενδιαφέροντος, τα προβλήματα που δημιουργούνται αντιμετωπίζονται γρηγορότερα, αποτελεσματικά και με λιγότερο κόστος και γενικά προωθείται η ανάπτυξη της περιφέρειας (Σαϊτής, 2008), β) εξοικονόμηση πόρων, μείωση της γραφειοκρατίας, βελτίωση της ευελιξίας της διαχείρισης, ανάπτυξη πρωτοβουλιών – καινοτομιών (Kollias & Hatzopoulos, 2013). γ) εκδημοκρατισμός, άμβλυνση κοινωνικών ανισοτήτων (Λαϊνάς, 1993). δ) ενθάρρυνση πολιτών για συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, παροχή βήματος έκφρασης σε όλους τους ενδιαφερόμενους, διεύρυνση της αυτονομίας των εκπαιδευτικών.

Στα μειονεκτήματα του συστήματος της αποκεντρωμένης διοίκησης σύμφωνα με τους Σαϊτή (2008) και Κατσαρό (2008), καταγράφονται : α) η τάση για κατάχρηση εξουσίας λόγω τοπικών και προσωπικών πιέσεων, β) η αδυναμία επίλυσης σε τοπικό επίπεδο θεμάτων που απαιτούν εξειδικευμένες γνώσεις και γ) ο κίνδυνος για ανομοιομορφία διοικητικών ενεργειών. Επίσης σύμφωνα με την Αθανασούλα-Ρέππα (2008) η ανομοιομορφία των αποφάσεων οδηγεί σε ανισότητα της μεταχείρισης των πολιτών και αποτελεί βασικό μειονέκτημα στα αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα.

2.4 Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Συνταγματική αρχή του ελληνικού κράτους είναι η παροχή δωρεάν εκπαίδευσης σε όλους τους πολίτες και σε όλα τα επίπεδα του εκπαιδευτικού συστήματος. Γενικά το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι συγκεντρωτικό. Στο εκπαιδευτικό μας σύστημα κυριαρχούν οι εθνικοί νόμοι, τα προεδρικά διατάγματα και οι υπουργικές αποφάσεις (Ευρωπαϊκή Μονάδα Ευρυδίκη, 2022).

Η διοικητική δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος διαιρείται σε τέσσερα επίπεδα διοίκησης: α) σε **εθνικό** επίπεδο, το οποίο καλύπτει την οργανωτική δομή όλης της επικράτειας της χώρας, όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης και ασκείται από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων που έχει την ευθύνη χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής, την εποπτεία και τον έλεγχο. Λαμβάνει τις βασικές αποφάσεις που σχετίζονται με μακροπρόθεσμους στόχους. Ρυθμίζει επίσης διάφορα θέματα, όπως το περιεχόμενο των προγραμμάτων σπουδών, την πρόσληψη προσωπικού και τη χρηματοδότηση. β) σε **περιφερειακό** επίπεδο που περιλαμβάνει δεκατρείς διοικητικές περιφέρειες, οι οποίες επιβλέπουν την εφαρμογή της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής. γ) σε επίπεδο **περιφερειακής ενότητας** που περιλαμβάνει τις Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης οι οποίες ανήκουν στην αντίστοιχη Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης και εποπτεύουν τα σχολεία της περιοχής τους και δ) σε επίπεδο **σχολικών μονάδων** οι οποίες φροντίζουν να λειτουργούν ομαλά με άσκηση εξουσίας από τον/την Διευθυντή/-ντρια, τον/την Υποδιευθυντή/-ντρια και τον Σύλλογο Διδασκόντων μαζί με τα όργανα λαϊκής συμμετοχής (σχολικό συμβούλιο, σύλλογος γονέων-κηδεμόνων, σχολική επιτροπή).

Το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα είναι έντονα συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό. Ελάχιστες ουσιαστικές αρμοδιότητες διοίκησης έχουν μεταφερθεί σε τοπικό-σχολικό επίπεδο. Η εκπαιδευτική πολιτική παράγεται μόνο στην κορυφή της πυραμίδας της διοίκησης (Υπουργείο Παιδείας). Πλήθος εγκυκλίων και νόμων ρυθμίζουν κυρίως κεντρικά και την παραμικρή λεπτομέρεια της λειτουργίας της σχολικής μονάδας, αφήνοντας ελάχιστα περιθώρια για την ανάπτυξη δημιουργικών πρωτοβουλιών και στερώντας το σύστημα από την απαραίτητη ευελιξία και προσαρμοστικότητα μέσα σε ταχύτατα μεταβαλλόμενες συνθήκες. Το υφιστάμενο θεσμικό πλαίσιο σήμερα περιορίζει τη σχολική μονάδα στο να ασκεί παθητικά την κεντρική εκπαιδευτική πολιτική, αποκτώντας έτσι έναν διεκπεραιωτικό ρόλο, αφού παραμένει «ανήμπορη» να διαμορφώσει τη δική της πολιτική, σε βαθμό που η ίδια επιθυμεί.

Επιπλέον η Ξάνθη (2016) αναφέρει ότι άλλα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού μας συστήματος είναι: α) η πλημμελής επικοινωνία, διασύνδεση και συντονισμός στο εσωτερικό του λόγω των πολλών επιπέδων διοίκησης, β) ο διεκπεραιωτικός ρόλος των στελεχών και ιδιαίτερα των διευθυντών των σχολικών μονάδων, γ) το γεγονός ότι οι δεσμευτικές κεντρικές αποφάσεις λειτουργούν κάποιες φορές ως άλλοθι αδράνειας και δ) η περιορισμένη παιδαγωγική υποστήριξη των εκπαιδευτικών σε επίπεδο σχολικής μονάδας.

2.5 Ιστορική αναδρομή στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό σύστημα

Μετά την είσοδο της Ελλάδας στην Ευρωπαϊκή Ένωση (1981) και κάτω από την πίεση των διεθνών οργανισμών (ΕΕ, ΟΟΣΑ, Διεθνής Τράπεζα, Διεθνές Νομισματικό Ταμείο) πραγματοποιήθηκαν εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις από τις διάφορες κυβερνήσεις, με στόχο την αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος στο πλαίσιο του εκδημοκρατισμού του συστήματος, τη «μείωση» του κράτους, και την προσαρμογή στα διεθνή δεδομένα. Οι μεταρρυθμίσεις προς αυτή την κατεύθυνση συνεχίζονται μέχρι σήμερα.

Η Κεντρική Υπηρεσία του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων με την επιστημονική υποστήριξη του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, τα Κεντρικά Υπηρεσιακά και γνωμοδοτικά συμβούλια (ΚΥΣΠΕ και ΚΥΣΔΕ) καθορίζει τους στόχους της εκπαιδευτικής πολιτικής, τα αναλυτικά προγράμματα, τα σχολικά εγχειρίδια, επιλέγει τους εκπαιδευτικούς που θα διδάξουν και γενικά αποφασίζει για πολλά θέματα, άλλοτε λειτουργικά και άλλοτε στρατηγικού χαρακτήρα.

Η πολιτική της αποκέντρωσης τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα εμφανίζεται με τον νόμο 1304/1982 με τον οποίο καταργήθηκε ο θεσμός του επιθεωρητή ο οποίος αποτέλεσε έναν από τους σημαντικότερους και μακροβιότερους θεσμούς στην ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης, αφού τυπικά και νομοθετικά διήρκεσε περίπου ενάμιση αιώνα. Ο επιθεωρητής αποτελούσε το βασικό όργανο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού που καθόριζε την υπηρεσιακή του πορεία, τον έλεγχο των εθνικών, θρησκευτικών και κοινωνικών φρονημάτων του εκπαιδευτικού, καθώς και την ιδιωτική του ζωή. Δε λειτούργησε ποτέ ως σύμβουλος και καθοδηγητής του εκπαιδευτικού, ούτε και του εκπαιδευτικού έργου (Κάτσικας, Χ. & Θεριανός, Κ., 2007). Ο επόμενος νόμος 1566/1985 καθόριζε σημαντικές ρυθμίσεις προς την κατεύθυνση της αποκέντρωσης αρμοδιοτήτων, ωστόσο η κεντρική κυβέρνηση λάμβανε τις αποφάσεις για όλα τα εκπαιδευτικά θέματα της σχολικής διοίκησης με νομοθετήματα, προεδρικά διατάγματα, υπουργικές αποφάσεις και

εγκυκλίου. Παρόλο που θέσπισε τη συμμετοχή της τοπικής αυτοδιοίκησης και των συλλογικών οργάνων ο νόμος δεν ήταν αποτελεσματικός. Οι λόγοι για τους οποίους δεν επιτεύχθηκαν οι στόχοι του θεσμικού πλαισίου ήταν ότι ο ρόλος της τοπικής αυτοδιοίκησης και των συλλογικών οργάνων ήταν κυρίως συμβουλευτικός και γνωμοδοτικός παρά αποφασιστικός. Στη συνέχεια οι νόμοι 2043/1992, 2503/1997, 2986/2002, 3848/2010 και 4142/2013 που θεσπίστηκαν με στόχο τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης απαιτούσαν επιπλέον την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ή του εκπαιδευτικού έργου ή και των δύο από τους σχολικούς συμβούλους και τον/την Διευθυντή/-ντρια της σχολικής μονάδας. Οι σφοδρές αντιδράσεις των εκπαιδευτικών και ειδικότερα του συνδικαλιστικού τους κινήματος ακύρωσαν στη πράξη την εφαρμογή των σχετικών διατάξεων των παραπάνω νόμων.

Επιπλέον η διαδικασία εκχώρησης αρμοδιοτήτων στα περιφερειακά και τοπικά όργανα που αναφέρεται τόσο στο νόμο 2817/2000 όσο και στον νόμο 2986/2002 γίνεται με αργούς ρυθμούς και με ελάχιστη μέχρι σήμερα μεταβίβαση αρμοδιοτήτων. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα να εμφανίζεται στο σύνολό του ακόμη ως συγκεντρωτικό με ιδιαίτερα εκτεταμένη γραφειοκρατική δομή (OECD, 2011; ΕΕ, 2019; Τέντζερης, 2022).

2.6 Όργανα διοίκησης της σχολικής μονάδας

Τα κύρια διοικητικά όργανα στη διοίκηση μιας σχολικής μονάδας είναι ο/η Διευθυντής/-ντρια, ο/η Υποδιευθυντής/-ντρια και ο Σύλλογος Διδασκόντων. Επιπλέον τα συλλογικά όργανα που υποστηρίζουν τη διοίκηση της σχολικής μονάδας είναι ο Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων, το Σχολικό Συμβούλιο, η Σχολική Επιτροπή, το συμβούλιο του τμήματος και οι μαθητικές κοινότητες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Ο/Η Διευθυντής/-ντρια βρίσκεται στην κορυφή της σχολικής κοινότητας και είναι διοικητικός και παιδαγωγικός υπεύθυνος/-η στον χώρο αυτό. Συνεργάζεται με τους Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου, τα κέντρα υποστήριξης ΠΕ.Κ.Ε.Σ., ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. & Κ.Ε.Π.Ε.Α, τα Στελέχη της Διοίκησης, τους εκπαιδευτικούς, εκπροσώπους επιστημονικής κοινότητας, τοπικούς φορείς, καθώς και τους μαθητές και τους γονείς για την από κοινού επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων. Ενθαρρύνει το διδακτικό προσωπικό να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες οι οποίες συμβάλλουν στη διαπαιδαγώγηση ελεύθερων, υπεύθυνων, δημοκρατικών και ευαισθητοποιημένων πολιτών (Φ.353.1./324/105657/Δ1/08-10-2002, ΦΕΚ 1340 Β' /16-10-2002). Ο/Η Υποδιευθυντής/-ντρια αναπληρώνει τον/την Διευθυντή/-ντρια σε όλες τις λειτουργίες του/της και τον/την

βοηθά στο καθημερινό του/-της έργο. Αναλαμβάνει επίσης ένας μέρος από τις αρμοδιότητες του/-της Διευθυντή/-ντριας, ώστε αυτός/-ή να ασχολείται απερίσπαστος/-η με το εκπαιδευτικό του/-της έργο. Ο Σύλλογος Διδασκόντων είναι συλλογικό όργανο του σχολείου και αποτελείται από τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε αυτό με οποιαδήποτε σχέση εργασίας. Έργο του είναι η χάραξη κατευθύνσεων για την καλύτερη λειτουργία του σχολείου και οι αποφάσεις του κινούνται στα πλαίσια της εκπαιδευτικής νομοθεσίας (Φ.353.1./324/105657/Δ1/08-10-2002, ΦΕΚ 1340 Β'/16-10-2002).

Ο Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων αποτελεί ένα υποστηρικτικό συλλογικό όργανο που συμβάλλει επικουρικά στην επίλυση προβλημάτων και ενισχύει το έργο του σχολείου τόσο ηθικά όσο και υλικά για την αποδοτικότερη λειτουργία του. Τα Σχολικά Συμβούλια σύμφωνα με τον πρόσφατο νόμο 4823/2021, άρθρο 107, συγκροτούνται με απόφαση του/-της Διευθυντή/-ντριας, αποτελούνται από τρεις εκπαιδευτικούς, δύο εκπροσώπους της Τοπικής Αυτοδιοίκησης, έναν εκπρόσωπο του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων και, για τα σχολικά συμβούλια σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, έναν εκπρόσωπο της μαθητικής κοινότητας. Τα Σχολικά Συμβούλια εντοπίζουν τα προβλήματα και τις ιδιαίτερες ανάγκες της σχολικής μονάδας και εισηγούνται στον/στη Διευθυντή/-ντρια και στον Σύλλογο Διδασκόντων σχέδια δράσης για την επίλυσή τους σε θέματα όπως: επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας, ανάπτυξη συνεργειών με τους κοινωνικούς φορείς, υγιεινή, ασφάλεια και πρόληψη ατυχημάτων στον σχολικό χώρο, υλικοτεχνική υποδομή, κ.ά. Βασικό τους έργο είναι η εξασφάλιση της ομαλής λειτουργίας της μονάδας και η υποστήριξη του εκπαιδευτικού έργου σε οτιδήποτε αφορά την ταυτότητα και τον προσανατολισμό της. Η Σχολική Επιτροπή διαχειρίζεται τις πιστώσεις που της διατίθενται για την κάλυψη των διοικητικών δαπανών λειτουργίας της σχολικής μονάδας (θέρμανση, φωτισμός, ύδρευση, τηλέφωνο, αγορά αναλώσιμων υλικών, κ.λπ.), την αμοιβή των καθαριστών/-στριων, την αγορά εξοπλισμού, την επισκευή και συντήρηση των κτιριακών εγκαταστάσεων (άρθ. 243, 3463/2006). Το συμβούλιο τμήματος αποτελείται από όλους τους/τις διδάσκοντες/-ουσες στο τμήμα και συνεδριάζει κάθε φορά που ανακύπτουν θέματα σχετικά με τη φοίτηση, τη συμπεριφορά, την υγεία και την πρόοδο των μαθητών/-τριών του τμήματος. Συζητεί και εισηγείται στον Σύλλογο Διδασκόντων θέματα που σχετίζονται με την παιδαγωγική αντιμετώπιση των μαθητών/-τριών του τμήματος λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητές τους (Υ.Α. 79942/ΓΔ4/21-5-2019, ΦΕΚ 2005/Β/31-5-2019). Επιπλέον οι μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη συμμετοχή τους στη σχολική ζωή συγκροτούν μαθητικές κοινότητες με τις οποίες συμμετέχουν στην οργάνωση της μαθητικής ζωής και στην οργάνωση και

πραγματοποίηση κάθε είδους σχολικών εκδηλώσεων (άρθ. 44, 1566/1985, αριθμ. 23613/6/Γ2/4094/23-09-1986, ΦΕΚ 619 Β'/25-09-1986).

Οι σχολικές μονάδες ιεραρχικά υπάγονται στις Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης των δεκατριών Περιφερειακών Διευθύνσεων Εκπαίδευσης. Ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός, η παρακολούθηση, ο συντονισμός και η στήριξη των σχολικών μονάδων καθώς και η επιστημονική και παιδαγωγική υποστήριξη των εκπαιδευτικών πραγματοποιείται από τα Π.Ε.Κ.Ε.Σ. με τους Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου (άρθ. 1 Υ.Α. 158733/ΓΔ4/24-09-2018, ΦΕΚ 4299/27-09-2018). Η υποστήριξη των σχολικών μονάδων για τη διασφάλιση της ισότιμης πρόσβασης όλων ανεξαρτήτως των μαθητών/-τριών στην εκπαίδευση και την προάσπιση της αρμονικής και ψυχοκοινωνικής τους ανάπτυξης και προόδου υλοποιείται σήμερα από τα Κ.Ε.Δ.Α.Σ.Υ. (άρθ. 11, 4823/2021).

Στο πλαίσιο της αύξησης της σχολικής αυτονομίας και εποπτείας του εκπαιδευτικού έργου, η Ελλάδα τον τελευταίο χρόνο θεσμοθέτησε νέες αλλαγές στην εκπαίδευση που παρουσιάζονται στην επόμενη ενότητα.

2.7 Οι νέες τάσεις στον χώρο της εκπαίδευσης στην Ελλάδα

Σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ (2016), η Ελλάδα ήταν η χώρα με τον χαμηλότερο δείκτη σχολικής αυτονομίας ανάμεσα στις χώρες μέλη του ΟΟΣΑ με πάνω από το 80% των αποφάσεων να λαμβάνεται σε κεντρικό επίπεδο, όταν ο μέσος όρος των χωρών μελών είναι 35%. Επίσης οι περισσότερες χώρες με υψηλές βαθμολογίες PISA, έχουν αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα ευθύνης και λογοδοσίας. Επιπλέον η σχολική αυτονομία οδηγεί σε καλύτερες επιδόσεις, όταν συνοδεύεται από μηχανισμούς λογοδοσίας (ΟΟΣΑ, 2011). Σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Μονάδα Ευρυδίκη (2018) το 90% των εκπαιδευτικών συστημάτων στην Ευρώπη έχουν αξιολόγηση, πολλά με πάνω από 30 χρόνια εφαρμογής. Η Ελλάδα είναι μια από τις ελάχιστες χώρες στην Ευρώπη που δεν αξιολογούνται οι εκπαιδευτικοί της (μαζί με Τουρκία, Ιρλανδία, Μάλτα και Ισλανδία). Στα περισσότερα συστήματα (90%) κύριος στόχος της αξιολόγησης είναι η ανατροφοδότηση (διαμορφωτική αξιολόγηση).

Οι συνεχείς περιβαλλοντικές, οικονομικές και κοινωνικές προκλήσεις της σύγχρονης εποχής επιβάλλουν στην εκπαίδευση έναν πολυεπίπεδο ρόλο, πέρα από τα στενά όρια του ωφελμιστικού σκοπού. Η εκπαίδευση καλείται να αναπτύξει αποτελεσματικά τις γνώσεις, τις αξίες και τις δεξιότητες των μαθητών/-τριων μέσα από τα εκπαιδευτικά συστήματα (OECD, 2019). Η ελληνική κυβέρνηση λαμβάνοντας υπόψη τις μελέτες του ΟΟΣΑ και

της ΕΕ της τελευταίας δεκαετίας θέσπισε πρόσφατα νομοθεσία (4823/2021) με την οποία ενισχύει την αυτονομία σε τρεις άξονες.

Ο πρώτος άξονας παρέχει στους εκπαιδευτικούς μεγαλύτερη ελευθερία στην οργάνωση της διδασκαλίας. Συγκεκριμένα προβλέπει την ελεύθερη επιλογή βιβλίου, την αυτονομία ως προς τη μορφή των μηνιαίων δοκιμασιών αξιολόγησης των μαθητών/-τριών, την αποκέντρωση της διαδικασίας διεξαγωγής εκπαιδευτικών δράσεων και προγραμμάτων, τη δυνατότητα διοργάνωσης εκπαιδευτικών ομίλων και την απλοποίηση της διαδικασίας διενέργειας ερευνών και πρακτικής άσκησης εντός των σχολικών μονάδων.

Ο δεύτερος άξονας ενισχύει τον ρόλο του/της Διευθυντή/-ντριας και των εκπαιδευτικών σε θέσεις ευθύνης. Συγκεκριμένα προβλέπεται ο/η Διευθυντής/-ντρια να έχει τη δυνατότητα να επιλέγει ο/η ίδιος/-ια τους υποστηρικτές του έργου του, όπως ενδοσχολικούς συντονιστές, παιδαγωγικούς συμβούλους – μέντορες, υπεύθυνους διασύνδεσης με τη μαθητεία στα ΕΝΕΕΓΥΛ και να καταθέτει τη γνώμη του στο Τοπικό Συμβούλιο για την επιλογή υποδιευθυντών σχολικής μονάδας. Ακόμη προβλέπεται να έχει τη δυνατότητα να αξιολογεί τους εκπαιδευτικούς, να διοργανώνει ετήσια επιμορφωτικά σεμινάρια και να αξιοποιεί τις σχολικές εγκαταστάσεις για εξασφάλιση επιπλέον οικονομικών πόρων.

Ο τρίτος άξονας θεσπίζει αυξημένη διαφάνεια και λογοδοσία. Με στόχο την εξαγωγή χρήσιμων πορισμάτων σχετικά με την πορεία υλοποίησης των προγραμμάτων σπουδών καθιερώνονται εξετάσεις διαγνωστικού χαρακτήρα στη Νεοελληνική Γλώσσα και στα Μαθηματικά για τις τελευταίες τάξεις των δημοτικών και γυμνασίων. Οι μαθητές/-τριες συμμετέχουν ανώνυμα στις εθνικές εξετάσεις, χωρίς τα αποτελέσματά τους να συνεκτιμώνται από τους διδάσκοντες για την αξιολόγηση της επίδοσής τους. Στον τομέα της διαφάνειας καθιερώνεται η υποχρεωτική δημιουργία και λειτουργία ιστοσελίδας σχολικών μονάδων που θα περιλαμβάνει πληροφορίες για τη μονάδα, τις υποδομές της, τα ωρολόγια προγράμματά της, τις εκθέσεις αξιολόγησης του σχολείου, τα εκπαιδευτικά της προγράμματα, τους εκπαιδευτικούς ομίλους, τις αθλητικές και κοινωνικές δράσεις που εκπονεί η σχολική μονάδα. Στο πλαίσιο αυτού του άξονα γίνεται συνεχώς προσπάθεια ενσωμάτωσης των διαδικασιών εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας. Η αυτοαξιολόγηση και η εξωτερική αξιολόγηση αλληλοεπιδρούν και αλληλοσυμπληρώνονται, με στόχο την ανατροφοδότηση και τη βελτίωση στα διάφορα επίπεδα του εκπαιδευτικού συστήματος.

Επιπλέον, στον νόμο 4823/2021 και στο άρθρο 5 ορίζονται οι αποκεντρωμένες υπηρεσίες του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, που οργανώνουν και υποστηρίζουν την παροχή της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και το έργο των εκπαιδευτικών. Με τον παραπάνω νόμο προβλέπεται η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ηγετών, των εκπαιδευτικών και των μελών του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού και του Ειδικού Προσωπικού Στήριξης. Η αξιολόγηση αποσκοπεί στη βελτίωση της ατομικής τους επίδοσης και της ποιότητας της δημόσιας εκπαίδευσης. Ακόμη αποσκοπεί στη βελτίωση της παιδαγωγικής, της διδασκαλίας και στην υποστήριξη του έργου που παρέχεται από εκπαιδευτικές και υποστηρικτικές δομές.

3. Σχολική αυτονομία

3.1 Εννοιολογικός ορισμός της σχολικής αυτονομίας

Στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία υπάρχουν ποικίλες ερμηνείες για την έννοια και τις διαστάσεις της αυτονομίας καθώς και μεγάλο πλήθος ορισμών. Η αυτονομία είναι ελληνική λέξη και προέρχεται από τη σύνθεση των λέξεων «αυτός» και «νέμω» (δίνω, μοιράζω) και σημαίνει αυτοκαθορισμό, αυτοδιάθεση, διαβίωση με κανόνες που δεν ορίζονται από τους άλλους. Σύμφωνα με τον Μπαμπινιώτη (2008) ως αυτονομία ορίζεται *«το καθεστώς ελεύθερης αυτοδιοίκησης σύμφωνα με το οποίο ο καθορισμός και η διασφάλιση των θεσμών και της λειτουργίας τους γίνεται από τα ίδια τα μέλη της κοινότητας ή του κράτους, όχι από εξωτερικούς παράγοντες»*. Προϋπόθεση για την αυτονομία είναι ο καθορισμός των αρχών όπως επίσης και η κατοχύρωση της εφαρμογή τους από τα μέλη της ομάδας (Μπαμπινιώτης, 2008). Επίσης στο ηλεκτρονικό λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής (2009) η αυτονομία αναφέρεται *«ως το δικαίωμα μιας πολιτικής ή κοινωνικής ομάδας (εθνότητας, φυλής, οργανισμού κτλ.) να ορίζει μόνη της τους νόμους λειτουργίας της, τη δραστηριότητά της, χωρίς καμία αποφασιστική ή συμπληρωματική παρέμβαση και γενικότερα η έλλειψη οποιασδήποτε εξάρτησης από εξωτερικούς παράγοντες»* (Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα, 2022).

Η εκπαιδευτική πολιτική με αποκεντρωτικά χαρακτηριστικά εκφράζεται με την αυτονομία της σχολικής μονάδας η οποία υποστηρίζει τη μεταφορά αρμοδιοτήτων από την κεντρική πολιτική εξουσία σε χαμηλότερα επίπεδα της διοικητικής ιεραρχίας του εκπαιδευτικού συστήματος. Οι αρμοδιότητες λήψης αποφάσεων μεταφέρονται σε παράγοντες που βρίσκονται στο εσωτερικό της σχολικής μονάδας ή έχουν άμεση σχέση με αυτήν, όπως είναι κατά περίπτωση τα διοικητικά της στελέχη, ο σύλλογος διδασκόντων ή διευρυμένα σχολικά συμβούλια με τη συμμετοχή εκπροσώπων γονέων και των φορέων της τοπικής αυτοδιοίκησης. Σύμφωνα με τον Caldwell et al. (2005) οι αρμοδιότητες που εκχωρούνται έχουν ως αντικείμενο την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και των διευθυντικών στελεχών, την αποτίμηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, τον σχεδιασμό και την οργάνωση του αναλυτικού προγράμματος, τον καθορισμό της διδακτικής μεθοδολογίας, τον τρόπο αξιολόγησης των μαθητών, την επιλογή του χρησιμοποιούμενου εκπαιδευτικού υλικού και την εξασφάλιση οικονομικών πόρων.

Ο όρος αυτονομία συνοδεύεται και από το μεγάλο αίσθημα ευθύνης για τα αποτελέσματα της εργασίας. Επίσης, συνδέεται με τα κίνητρα στον χώρο εργασίας, την ποιότητα της εργασιακής απόδοσης και την επαγγελματική ικανοποίηση. Αφορά τη δυνατότητα ελεύθερης απόφασης και δράσης εντός όμως του πλαισίου της κεντρικής διοίκησης. Η λέξη αυτόνομος περιγράφει αυτόν που διοικείται με δικούς του νόμους και κανόνες. Δεν ταυτίζεται με τον όρο της ανεξαρτησίας που σημαίνει απουσία εξάρτησης (Δαγαλάκη, 2021).

Η αυτονομία στα σχολεία αποτελεί από τα τέλη της δεκαετίας του 1970 ένα γνωστό πεδίο μελέτης και έρευνας της σχολικής ζωής, κυρίως στις ανεπτυγμένες χώρες. Αρχικά ως φιλοσοφία συνδέεται με την αύξηση ελευθερίας στη διδασκαλία και στην εκπαίδευση. Η πρώτη προσπάθεια αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού συστήματος ξεκίνησε από τη Βικτώρια της Αυστραλίας και ακολούθησαν η Η.Π.Α., ο Καναδάς και το Ηνωμένο Βασίλειο. Στην Ευρώπη, τη δεκαετία του 1980, με τις πολιτικές αλλαγές που συνέβησαν σε αρκετές χώρες, η σχολική αυτονομία συνδέθηκε με την αύξηση της δημοκρατίας στην πολιτική (Coghlan & Desurmont, 2007, σ.11). Οι χώρες που κινήθηκαν προς αυτή την κατεύθυνση παραχωρώντας αυξημένη αυτονομία στο πλαίσιο του εκδημοκρατισμού ήταν η Ισπανία, η Γαλλία και η Πορτογαλία, ανοίγοντας τα σχολεία τους προς την κοινωνία. Από το 1990 και μετά τίθεται θέμα αποτελεσματικής διαχείρισης των δημοσίων δαπανών, εφόσον το σχολείο αντιμετωπίζεται ως «επιχείρηση». Σε αυτήν την ιδέα η σχολική αυτονομία συνδέθηκε με το επιχείρημα ότι κάθε σχολείο (επιχείρηση) θα πρέπει να καθορίζει τη δική του οικονομική, οργανωτική, διοικητική και εκπαιδευτική στρατηγική, με όσον το δυνατόν λιγότερη κρατική παρέμβαση. Σήμερα η σχολική αυτονομία εξελίσσεται και μεταλλάσσεται με τέτοιο τρόπο, ώστε να αποτελεί όπλο για τη βελτίωση της εκπαίδευσης. Έτσι, δίνεται μεγαλύτερη βάση στην παιδαγωγική αυτονομία της σχολικής μονάδας, αλλά και στη βελτίωση του αναλυτικού προγράμματος, στην ανεύρεση οικονομικών πόρων, εκπαιδευτικού δυναμικού και ικανών στελεχών.

Στην πραγματικότητα η σχολική αυτονομία είναι μία έννοια που συναντάται σε διαφορετικά πλαίσια, δεν είναι πάντοτε εύκολο να οριστεί και παρατηρείτε ασυμφωνία ως προς τον ορισμό της (Καρακώστα, 2013; Κοτρώνη, 2014; Moomaw, 2005). Όλες, όμως, οι προσπάθειες ορισμού της αυτονομίας, ανεξαρτήτως των θεωρητικών τους καταβολών, έχουν έναν κοινό παρονομαστή, αυτόν της αυτοδιοίκησης και της αποκέντρωσης (Oxford, 2003).

Η σχολική αυτονομία που είναι συνδεδεμένη με τη σχολική αποκέντρωση, ως φαινόμενο χαρακτηρίζεται πολύπλοκο και πολύπλευρο. Ο Μαυρογιώργος (1999, σ.117)

σε μια προσπάθεια ορισμού της σχολικής αυτονομίας την αναφέρει ως *«τη δυνατότητα της σχολικής μονάδας να ασκεί κριτική στην υφιστάμενη εκπαιδευτική πολιτική που είναι διαμορφωμένη από την κεντρική εξουσία, κυρίως δε, να διαμορφώνει εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική»*. Οι μελετητές Gawlik (2008) και Helgøy et al. (2007) ερμηνεύουν τον όρο με διττό τρόπο, τόσο ως προς τον βαθμό ελευθερίας όσο και ως προς την ικανότητα δράσης. Σύμφωνα με τους Christ & Dobbins (2016), σχολική αυτονομία συνοπτικά είναι η μετατόπιση εξουσίας στη σχολική μονάδα με την απαίτηση για μεγαλύτερη λογοδοσία.

Ο Moomaw (2005) θεωρεί ότι η σχολική αυτονομία δεν αποτελεί μια έννοια σαφώς καθορισμένη, με τον όρο να εμφανίζεται τόσο πλατιά ώστε να περιλαμβάνει πολιτικές και πρακτικές διαφορετικής φύσεως, όπως ένα μείγμα συγκεντρωτικών και αποκεντρωτικών τάσεων ταυτόχρονα (Hamilton Associates, 2015, σ.11). Υπάρχει πληθώρα ορισμών ορολογίας που σχετίζεται με τη σχολική αυτονομία. Συναντάμε επίσης και τους όρους «αυτοδιοικούμενο σχολείο» (SMS) (Caldwell & Spinks, 2005), «αυτοκυβερνούμενο σχολείο» (SGS) (Gamage & Zajda, 2009), «διοίκηση βασισμένη στο σχολείο» (SBM) (Daun, 2007, σ.33; Lindelow & Heynderickx, 1989; Steinberg, 2014) και «ενδυνάμωση σχολείου» (school empowerment) (Short, 1993). Συνηθισμένοι τύποι αυτόνομου σχολείου είναι τα «σχολεία ειδικής συμφωνίας – σύμπραξης Δημόσιου και Ιδιωτικού τομέα» (“charter schools”) κυρίως στην ΗΠΑ, οι ακαδημίες (“academies”) στο Ηνωμένο Βασίλειο, τα «ελεύθερα σχολεία» (“free schools”) στη Σουηδία και το Ηνωμένο Βασίλειο και ο πιο πρόσφατος (από το 2009) όρος - τύπος σχολείου είναι τα «Ανεξάρτητα Δημόσια Σχολεία» (Independent Public Schools) στην Αυστραλία (Caldwell, 2014; Caldwell, 2016; Hamilton Associates, 2015). Συνήθως συνεπάγεται ουσιαστική μετατόπιση εξουσίας προς τις σχολικές μονάδες, οδηγώντας τις παράλληλα σε υψηλότερο βαθμό λογοδοσίας.

Ο ΟΟΣΑ (2011, σ.4) καταλήγει στο ακόλουθο συμπέρασμα: *«η αυτονομία και η λογοδότηση είναι συνυφασμένες: μεγαλύτερη αυτονομία στη λήψη αποφάσεων σχετικά με τα αναλυτικά προγράμματα, τις αξιολογήσεις και την κατανομή πόρων τείνει να σχετίζεται με καλύτερες επιδόσεις, ιδιαίτερα όταν στο πλαίσιο λειτουργίας των σχολείων κυριαρχεί κουλτούρα λογοδότησης»*.

Ο Caldwell (2016) αναφέρει το εξής : *«μια έννοια όπως η σχολική αυτονομία, με την πλήρη έννοια της λέξης, είναι στην ουσία παραπλανητική αφού ένα σχολείο σε ένα σύστημα δημόσιας εκπαίδευσης δεν είναι πλήρως αυτόνομο. Κατά συνέπεια, είναι καλύτερο να αναφερόμαστε σε ένα σχετικά υψηλό ή σχετικά χαμηλό επίπεδο αυτονομίας του σχολείου,*

και με προσοχή να καθορίζουμε τις λειτουργίες πάνω στις οποίες τα σχολεία έχουν εξασφαλίσει μεγαλύτερη εξουσία και ευθύνη».

Ο Caldwell (2016) στο έργο του επισημαίνει επίσης την έλλειψη σαφήνειας του όρου και υποστηρίζει ότι η αυτονομία είναι αδύνατο να αξιοποιηθεί σε όλη της τη διάσταση στο σύστημα της δημόσιας εκπαίδευσης, και ως εκ τούτου εισάγει τις έννοιες της σχετικά χαμηλής και σχετικά υψηλής αυτονομίας στις διάφορες λειτουργίες της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Τέλος, η σχολική αυτονομία ορίζεται από τους Agasisti, Catalano και Sibiano (2013) ως η δυνατότητα του εκάστοτε σχολείου να αυτοδιαχειρίζεται ζητήματα, όπως το Αναλυτικό Πρόγραμμα, τις σχολικές εγκαταστάσεις, την επιλογή των μεθόδων διδασκαλίας, τους εκπαιδευτικούς στόχους αλλά και τη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού, επιτρέποντας την ανάπτυξη εργαλείων και διδακτικών πρακτικών που συνάδουν με τη δική του φιλοσοφία και κουλτούρα.

Η σχολική αυτονομία συνδέεται επίσης με μια συμπύκνωση των διοικητικών ευθυνών στο πρόσωπο του διευθυντή (Daun, 2007; Hatzopoulos, Kollias, & Kikis-Papadakis, 2015; Steinberg & Cox, 2016), ώστε η λήψη αποφάσεων να μετατοπίζεται στο οργανωτικό επίπεδο της σχολικής μονάδας, το οποίο είναι ικανό να βελτιώσει το επίπεδο εκπαιδευτικών υπηρεσιών (Steinberg, 2014, σ.2). Σύμφωνα με τους Gunter και Forrester (2009, σ.497-498), ο διευθυντής, σε αναλογία με τους μάνατζερ από τον κόσμο των επιχειρήσεων, διαχειρίζεται ανεξάρτητα τους οικονομικούς και ανθρώπινους πόρους, αναζητά οικονομική χρηματοδότηση, προσλαμβάνει και απολύει το εκπαιδευτικό προσωπικό.

Τα τελευταία χρόνια με βάση την κατεύθυνση και τους στόχους που πρέπει να υπηρετεί η σχολική αυτονομία έχει προταθεί από το Ευρωπαϊκό Δίκτυο Πολιτικής για τη Σχολική Ηγεσία (EPNoSL) στο School Autonomy Toolset for Equity and Learning ο παρακάτω ορισμός: *“Ο όρος Σχολική Αυτονομία χρησιμοποιείται για να δηλώσει ότι στα σχολεία και στα δρώντα πρόσωπα του σχολείου έχει δοθεί περιθώριο κινήσεων, για τη λήψη δικών τους αποφάσεων σχετικά με τη διοίκηση του σχολείου και την αντιμετώπιση των καθημερινών προκλήσεων που αφορούν την ισότητα, τη διδασκαλία και τη μάθηση και ότι οι περιορισμοί από το εξωτερικό – και το εσωτερικό περιβάλλον – έχουν μειωθεί στα αναγκαία και θεμιτά πλαίσια, αξίες και κανόνες”.*

Ο Κατσαρός (2017) αναφέρει ότι οι διαφορές στους ορισμούς προκύπτουν από τη θεωρητική ή ιδεολογική οπτική προσέγγισης του θέματος, τον τρόπο και τους μηχανισμούς εισαγωγής και προώθησής της, την πολλαπλότητα των διαστάσεων της

σχολικής πραγματικότητας που μπορεί να αφορά, την έκταση εφαρμογής και τα περιθώρια κινήσεων που επιτρέπει στα στελέχη της εκπαίδευσης, τους εκπαιδευτικούς και την εκπαιδευτική κοινότητα.

3.2 Είδη αυτονομίας

Η αποκέντρωση και η σχολική αυτονομία συναντώνται σε πλήθος χωρών ανά τον κόσμο (OECD, 2013). Μάλιστα, το αυτόνομο σχολείο είναι διαδεδομένο σε τέτοιο βαθμό που μόνο λίγες χώρες δεν το έχουν ακόμα εισαγάγει (Θεοδώρου & Πασιαρδής, 2013). Η αυτονομία εφαρμόζεται διαφορετικά από χώρα σε χώρα, με αποτέλεσμα να παρατηρούνται αποκλίσεις σχετικά με τους τομείς αυτονομίας (Θεοδώρου & Τσιάκκιρος, 2013). Χωρίς υπερβολή, θα μπορούσαμε να πούμε πως υπάρχουν τόσες διαφορετικές προσεγγίσεις αποκέντρωσης εξουσίας, όσες είναι και οι χώρες που την εφαρμόζουν (UNESCO, 2007). Ωφέλιμο ωστόσο θα ήταν, να παρουσιαστούν μερικές από τις ταξινομήσεις της σχολικής αυτονομίας.

Στα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, συναντώνται σήμερα διαφορετικοί βαθμοί αυτονομίας.

Η Ευρωπαϊκή Μονάδα Ευρυδίκη (2008, σ.17) σε σχετική του έκθεση διακρίνει τέσσερα κύρια επίπεδα παροχής σχολικής αυτονομίας: **πλήρη αυτονομία, περιορισμένη αυτονομία, έλλειψη αυτονομίας και διακριτική εξουσιοδότηση.**

Αρχικά, η πλήρης αυτονομία χρησιμοποιείται όταν η σχολική μονάδα λαμβάνει όλες τις σχετικές αποφάσεις χωρίς εξωτερική παρέμβαση αλλά μέσα στο πλαίσιο της εθνικής νομοθεσίας και με διαβούλευση σε περιφερειακό ή τοπικό επίπεδο χωρίς οι προτάσεις να αποτελούν δέσμευση για τη σχολική μονάδα. Εν συνεχεία, η περιορισμένη αυτονομία αναφέρεται σε καταστάσεις όπου τα σχολεία λαμβάνουν αποφάσεις μέσα σε ένα πλαίσιο προκαθορισμένων επιλογών από μια ανώτερη αρχή ή όταν οι αποφάσεις πρέπει να υποβάλλονται για έγκριση στην ανώτατη αρχή π.χ. Υπουργείο Παιδείας ή Περιφερειακή αρχή. Αντίθετα, η έλλειψη αυτονομίας παρουσιάζεται όταν μια σχολική μονάδα δεν έχει καμία εξουσία λήψης αποφάσεων, με αποτέλεσμα οι αποφάσεις να λαμβάνονται εξ ολοκλήρου από την εκπαιδευτική αρχή και το σχολείο οφείλει να τις εφαρμόσει. Το τελευταίο επίπεδο αυτονομίας, η διακριτική εξουσιοδότηση, λαμβάνει χώρα όταν οι παροχές της εκπαίδευσης ή και οι τοπικές αρχές, μεταβιβάζουν στα σχολεία εξουσίες λήψης αποφάσεων σε ορισμένους τομείς. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να παρατηρούνται διαφορές μεταξύ των σχολείων της επικράτειας ανάλογα με το επίπεδο και τους τομείς ευθυνών που τους ανατίθενται.

Η Χατζηπαναγιώτου (2010:70) από την πλευρά της διακρίνει τη σχολική αυτονομία σε τέσσερα είδη: α) τη **διδασκτική**, η οποία αφορά την ελευθερία της διδασκαλίας, των προγραμμάτων σπουδών, της επιλογής σχολικών βιβλίων και των μεθόδων διδασκαλίας, β) την **παιδαγωγική**, η οποία σχετίζεται με τους παιδαγωγικούς χειρισμούς, τις διαπροσωπικές σχέσεις και την ενσωμάτωση των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον, γ) την **οργανωτική** η οποία σχετίζεται με την επιλογή προσωπικού, τη συμμετοχή γονέων, την οργάνωση των τάξεων, της σχολικής ζωής και την ανάπτυξη πρωτοβουλιών και δ) την **διοικητική** η οποία αφορά τον σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, τη διαχείριση των οικονομικών πόρων από τον/την Διευθυντή/-ντρια, την υλικοτεχνική υποδομή καθώς και τη σύμπραξη με ιδιώτες.

Τέλος, σύμφωνα με τον Ζμας (2015, σ.2-6) η αυτονομία διακρίνεται σε **παιδαγωγική** (αναλυτικό πρόγραμμα, διδακτέα ύλη, διδακτικές μέθοδοι), **διοικητική** (λήψη αποφάσεων και διαμόρφωση εσωτερικής πολιτικής), **οικονομική** (διαχείριση πόρων και υλικοτεχνική υποδομή) και αυτονομία στη **διασφάλιση ποιότητας** (επιλογή μαθητικού πληθυσμού, εκπαιδευτικού και βοηθητικού προσωπικού).

Από τα παραπάνω, γίνεται αντιληπτό ότι η αυτονομία των σχολικών μονάδων δεν μπορεί να αποτυπωθεί αποκλειστικά σε ένα μοντέλο οργάνωσης της εκπαίδευσης. Έχει επισημανθεί πως το αυτόνομο σχολείο περιγράφει μια σειρά από διαφορετικά μοντέλα τοπικής αυτοδιοίκησης (Ζμας, 2007). Παρόλα ταύτα, σε όλους τους ορισμούς και τις ταξινομίες η αυτονομία της σχολικής μονάδας αφορά κυρίως τους βασικούς τομείς της διδακτικής – παιδαγωγικής και της διοικητικής - οργανωτικής.

3.3 Κατηγορίες σχολικής αυτονομίας

Ο όρος σχολική αυτονομία έχει πολλούς άξονες και τομείς και ερμηνεύεται διαφορετικά από διάφορους συγγραφείς και μελετητές όπως περιγράψαμε παραπάνω. Δεν υπάρχει μόνο ένα είδος αυτονομίας αλλά πολλοί συγγραφείς συγκλίνουν σε δύο ευρείες κατηγορίες: την διαχείριση ανθρώπινων πόρων και την διαχείριση οικονομικών. Παρακάτω αναλύουμε τους βασικούς τομείς της σχολικής αυτονομίας και τι ισχύει σήμερα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

3.3.1 Διδακτική – Παιδαγωγική σχολική αυτονομία

Όταν αναφερόμαστε στον όρο διδακτική αυτονομία εννοούμε τη δυνατότητα οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας να έχουν την ελεύθερη επιλογή των μεθόδων διδασκαλίας και των σχολικών εγχειριδίων και συγγραμμάτων που θα διδάξουν. Επίσης,

εννοούμε να έχουν ευελιξία στον τρόπο αξιολόγησης των μαθητών/-τριών, συμμετοχή στον καθορισμό των εκπαιδευτικών στόχων και του αναλυτικού προγράμματος σπουδών.

Στη διδακτική – παιδαγωγική αυτονομία ο εκπαιδευτικός διαμορφώνει ο ίδιος το πρόγραμμα της τάξης του, θέτει εκπαιδευτικούς στόχους, επιλέγει τα κατάλληλα μέσα (εγχειρίδια) και τον τρόπο διδασκαλίας ανάλογα με το μαθησιακό επίπεδο των εκάστοτε μαθητών/-τριών του. Σε πολλές Ευρωπαϊκές χώρες οι εκπαιδευτικοί μαζί με τον Διευθυντή/-ντρια συναποφασίζουν για τις μεθόδους διδασκαλίας και γενικά για τη μαθησιακή διαδικασία.

Όσον αφορά, όμως, το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών σε χώρες όπου υφίσταται σήμερα διδακτική αυτονομία, ούτε οι σχολικές μονάδες αλλά ούτε και οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αποφασίζουν ελεύθερα. Παρά την πρόθεση να δοθεί σε σχολεία ή σε περιφερειακούς και τοπικούς φορείς η δυνατότητα σχεδίασης και εφαρμογής αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών που θα εξετάζει τις ανάγκες των μαθητών/-τριών της περιοχής τους, κάτι τέτοιο έγινε σε ελάχιστες περιπτώσεις (Ιαπωνία, Αυστραλία) και όπου έγινε παρατηρήθηκε η ενίσχυση της κοινωνικής διαστρωμάτωσης και του διαχωρισμού (Μαλαμούδης, 2019). Στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης δεν δόθηκε ποτέ πλήρης αυτονομία από τις κυβερνήσεις στα σχολεία όσον αφορά τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών βασικών μαθημάτων προαγωγής/απόλυσης τάξεων παρά μόνο σε κάποια μαθήματα επιλογής (Μαλαμούδης, 2019). Στην Ελλάδα τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών καθορίζονται με Αποφάσεις του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων και υλοποιούνται από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, χωρίς τη συμμετοχή των σχολικών μονάδων και των ενδιαμέσων φορέων διοίκησης.

Με τον όρο παιδαγωγική αυτονομία αναφερόμαστε στους παιδαγωγικούς χειρισμούς, στην ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων και στην ενσωμάτωση των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον (Χατζηπαναγιώτου, 2010).

Οι Blasé & Kirby (2009) αναφέρουν ότι η επαγγελματική αυτονομία των εκπαιδευτικών αποτελεί ένα σημαντικό συστατικό των επιτυχημένων σχολείων. Η έννοια αυτή αναφέρεται στην επαγγελματική ανεξαρτησία ή ελευθερία των εκπαιδευτικών να λαμβάνουν αποφάσεις και να ελέγχουν το εκπαιδευτικό τους έργο παιδαγωγικά, λειτουργικά και οργανωτικά προς όφελος της εκπαιδευτικής διαδικασίας και των μαθητών/-τριών της σχολικής κοινότητας (Γάγαλης, 2018).

Η αυτονομία του εκπαιδευτικού θεωρείται ως μία βασική θεωρητική έννοια, η οποία, όμως, έχει και πρακτική αξία, καθορίζοντας το ρόλο του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο. Παρ' όλα αυτά, η αυτονομία του εκπαιδευτικού δεν έχει πάντα σαφή ορισμό,

καθώς ο κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να αντιλαμβάνεται και να προσεγγίζει με διαφορετικό τρόπο την αυτονομία (Pearson & Moomaw, 2005, σ.37-40).

3.3.2 Διδακτική - Παιδαγωγική αυτονομία στην Ελλάδα

Στην Ελλάδα η διδακτική – παιδαγωγική αυτονομία καθορίζεται με τον πρόσφατο νόμο 4823/2021 στα πλαίσια της ενίσχυσης της αυτονομίας της σχολικής μονάδας και της αναβάθμισης του εκπαιδευτικού έργου. Αποδίδεται μεγαλύτερη ελευθερία στην οργάνωση της διδασκαλίας, όπου καθιερώνεται η δυνατότητα επιλογής διδακτικού βιβλίου σε κάθε μάθημα που διδάσκεται στις σχολικές μονάδες της δημόσιας ή ιδιωτικής Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Η επιλογή των διδακτικών βιβλίων που θα χρησιμοποιούνται από την κάθε σχολική μονάδα πραγματοποιείται από τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν τα αντίστοιχα μαθήματα σε αυτή. Η επιλογή των διδακτικών βιβλίων πραγματοποιείται μεταξύ των εγκεκριμένων διδακτικών βιβλίων που εντάσσονται στο Μητρώο Διδακτικών Βιβλίων (βιβλία εγκεκριμένα από το Υπουργείο Παιδείας και σύμφωνα με τα εκάστοτε σε ισχύ Προγράμματα Σπουδών), εφόσον αυτά είναι περισσότερα του ενός για το συγκεκριμένο μάθημα. Σε περίπτωση που υπάρχει αδυναμία επιλογής από τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν το αντίστοιχο μάθημα, η επιλογή γίνεται από τον Σύλλογο Διδασκόντων ή σε περίπτωση αδυναμίας λήψης απόφασης ή μη επιλογής, η επιλογή πραγματοποιείται από τον/την Διευθυντή/-ντρια ή τον/την Προϊστάμενο/-η της σχολικής μονάδας. Επίσης οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια διδασκαλίας δύνανται να χρησιμοποιούν παράλληλα με το διδακτικό βιβλίο και άλλα βιβλία του αντίστοιχου μαθήματος σε ψηφιακή μορφή και είναι διαθέσιμα στην Ψηφιακή Βιβλιοθήκη Διδακτικών Βιβλίων (βιβλία εγκεκριμένα από το Υπουργείο Παιδείας και σύμφωνα με τα εκάστοτε σε ισχύ Προγράμματα Σπουδών - άρθρο 85, νόμος 4823/2021). Μέχρι σήμερα, όμως, δεν έχει εφαρμοστεί, διότι δεν έχει αποφασιστεί από το Υπουργείο Παιδείας ο τρόπος δημιουργίας, συγκρότησης, λειτουργίας και τεχνικής υποστήριξης του Μητρώου Διδακτικών Βιβλίων και της Ψηφιακής Βιβλιοθήκης Διδακτικών Βιβλίων.

Ο τρόπος αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών/-τριών από τους εκπαιδευτικούς καθορίζεται σήμερα με το άρθρο 86 του νόμου 4823/2021. Πιο συγκεκριμένα :

1. Για την αξιολόγηση της επίδοσης του/της μαθητή/-τριας κατά τη διάρκεια των τετραμήνων συνεκτιμώνται τα παρακάτω κριτήρια:

- α) η συνολική συμμετοχή του μαθητή στη μαθησιακή διδασκαλία (τα ερωτήματα που θέτει, οι απαντήσεις που δίνει, η συμβολή του στη μελέτη ενός θέματος μέσα στην τάξη, η συνεργασία του με συμμαθητές, η επιμέλεια στην εκτέλεση των

εργασιών που του ανατίθενται), από την οποία ο εκπαιδευτικός σχηματίζει εικόνα για τις γνώσεις, την κατανόηση εννοιών και φαινομένων, τις δεξιότητες επίλυσης προβλήματος, τις επικοινωνιακές δεξιότητες, την κριτική σκέψη, τη δημιουργικότητα κ.λπ.,

- β) οι εργασίες που εκτελεί ο μαθητής στο πλαίσιο της καθημερινής μαθησιακής διαδικασίας στο σχολείο ή στο σπίτι, ατομικά ή ομαδικά,
- γ) οι συνθετικές δημιουργικές εργασίες, ατομικές ή ομαδικές, και οι διαθεματικές εργασίες, ατομικές ή ομαδικές,
- δ) οι τετραμηνιαίες δοκιμασίες αξιολόγησης (ωριαίες γραπτές δοκιμασίες ή ανάθεση και υποβολή/παρουσίαση ατομικής ή ομαδικής συνθετικής ή διαθεματικής δημιουργικής εργασίας ή αξιοποίηση των χαρακτηριστικών και των σταδίων εφαρμογής του μοντέλου της ανεστραμμένης τάξης),
- ε) οι ολιγόλεπτες γραπτές δοκιμασίες (τεστ).

2. Όσον αφορά τις ωριαίες γραπτές δοκιμασίες αυτές είναι:

- α) προειδοποιημένες, αν έπονται μιας ανακεφαλαίωσης ή
- β) μη προειδοποιημένες, αν καλύπτουν την ύλη που διδάχθηκε στο αμέσως προηγούμενο μάθημα.

Δεν επιτρέπεται να πραγματοποιούνται περισσότερες από μία ωριαία γραπτή δοκιμασία κατά τη διάρκεια του ημερησίου διδακτικού προγράμματος και περισσότερες από τρεις (3) κατά τη διάρκεια του εβδομαδιαίου διδακτικού προγράμματος. Οι ολιγόλεπτες δοκιμασίες πραγματοποιούνται με ή χωρίς προειδοποίηση των μαθητών με τη μορφή σύντομων, ποικίλων και κατάλληλων γραπτών ερωτήσεων. Ο αριθμός και η συχνότητα των ολιγόλεπτων δοκιμασιών που πραγματοποιούνται σε κάθε τετράμηνο επαφίενται στην κρίση του διδάσκοντος.

Στην Ελλάδα, όπως σχεδόν και σε όλες τις χώρες που αποδίδουν αυτονομία στα σχολεία τους, οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να επιλέγουν ελεύθερα τις μεθόδους διδασκαλίας.

Είναι αξιοσημείωτο να αναφέρουμε ότι από τη σχολική χρονιά 2021–22 η κυβέρνηση με την Υ.Α. 94236/ΓΔ4/04.08.2021 καθιέρωσε υποχρεωτικά σε όλους τους τύπους σχολείων, εκτός από το Λύκειο, το μάθημα «Εργαστήρια Δεξιοτήτων». Σκοπός των «Εργαστηρίων δεξιοτήτων» είναι η ενίσχυση της καλλιέργειας ήπιων δεξιοτήτων, δεξιοτήτων ζωής και δεξιοτήτων τεχνολογίας και επιστήμης στις μαθήτριες και στους μαθητές, με σκοπό τη διάπλυσή τους σε ελεύθερους και υπεύθυνους πολίτες. Το μάθημα αυτό παρέχει στον εκπαιδευτικό μία «σχετική» αυτονομία να επιλέγει θέματα από τις

διάφορες Θεματικές Ενότητες που προτείνει το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και μια ελευθερία στην επιλογή ενδεικτικών δραστηριοτήτων.

Επίσης, η ελληνική κυβέρνηση θέσπισε με τον νόμο 4692/2020 και την Υ.Α. 13423/ΓΔ4/09.02.2021 την υποχρέωση όλες οι σχολικές μονάδες να έχουν εγκεκριμένο Εσωτερικό Κανονισμό Λειτουργίας Σχολείου από τον/την Συντονιστή/-στρια Εκπαιδευτικού Έργου που έχει την παιδαγωγική ευθύνη της σχολικής μονάδας. Σκοπός του Εσωτερικού Κανονισμού Λειτουργίας του Σχολείου είναι η θεμελίωση ενός πλαισίου που υποστηρίζει το εκπαιδευτικό έργο και την απρόσκοπτη συμμετοχή όλων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Συγκεκριμένα στόχος του είναι: η διαμόρφωση κλίματος που στηρίζει την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών/-τριών, η εξασφάλιση της σωματικής ασφάλειας και της συναισθηματικής πλήρωσης όλων των μελών της σχολικής κοινότητας, κ.ά (Υ.Α. 13423/ΓΔ4/09.02.2021).

Ο Εσωτερικός Κανονισμός Λειτουργίας Σχολείου αποτελεί σημαντικό παιδαγωγικό μέτρο που βοηθά στην ομαλή σχολική ζωή, στη συνεργασία, στην αλληλεγγύη, στον δημοκρατικό διάλογο και στην αποδοχή της διαφορετικότητας των μελών που τυχόν απαρτίζουν το σύγχρονο σχολείο. Αναφέρονται θέματα που αφορούν τη λειτουργία της σχολικής μονάδας και τους κανόνες που αποτελούν προϋποθέσεις για να πραγματοποιείται ανενόχλητα, μεθοδικά και αποτελεσματικά το έργο του σχολείου. Ο Εσωτερικός Κανονισμός Λειτουργίας συντάσσεται ύστερα από εισήγηση του/της Διευθυντή/-ντριας της σχολικής μονάδας και με τη συμμετοχή όλων των μελών του συλλόγου διδασκόντων, των μελών του διοικητικού συμβουλίου του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων, καθώς και εκπροσώπου του οικείου Δήμου. Στις σχολικές μονάδες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη διαδικασία συμμετέχει και το Προεδρείο του δεκαπενταμελούς μαθητικού συμβουλίου.

3.3.3 Διοικητική - Οργανωτική σχολική αυτονομία

Ο όρος οργανωτική αυτονομία σχετίζεται με την επιλογή προσωπικού, τη συμμετοχή γονέων, την οργάνωση των τάξεων, της σχολικής ζωής και την ανάπτυξη πρωτοβουλιών (Χατζηπαναγιώτου, 2010).

Αυτή η μορφή αυτονομίας είναι περιορισμένη και εμφανίζει πολλές διαφοροποιήσεις μεταξύ των κρατών που εφαρμόζεται. Σύμφωνα με τον Suggett, (2015, σ.6), το ποσοστό των σχολείων στις χώρες του ΟΟΣΑ που έχουν αρμοδιότητες ως προς τη μισθοδοσία του προσωπικού είναι μικρό (30%), αλλά είναι πολύ μεγαλύτερο το ποσοστό αυτών που έχουν τη δικαιοδοσία να προσλαμβάνουν προσωπικό (76%). Ελαφρά κάτω του 50%

εμφανίζονται τα σχολεία στα οποία η διεύθυνση αποφασίζει για την κατανομή των χρημάτων. Τα περισσότερα σχολεία που διατηρούν αυτονομία σχετικά με το αναλυτικό πρόγραμμα εμφανίζουν αυτονομία στη διαχείριση των πόρων, αν και υπάρχουν εξαιρέσεις, όπως είναι η Ιαπωνία.

Η διοικητική αυτονομία αφορά τον σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, τη διαχείριση των οικονομικών πόρων από τον/την Διευθυντή/-ντρια, την υλικοτεχνική υποδομή καθώς και τη σύμπραξη με ιδιώτες (Χατζηπαναγιώτου, 2010).

Ο Suggett (2015) αναφέρει ότι η φιλοσοφία και η ρητορική της αυτονομίας παρουσιάζεται στενά συνδεδεμένη με την έννοια της λογοδοσίας από την πλευρά των σχολικών μονάδων. Έτσι έχει διαμορφωθεί μια σαφής τάση μεταφοράς ευθυνών στις σχολικές μονάδες, παράλληλα και από κοινού με τη μεταφορά των αρμοδιοτήτων στους τομείς που περιγράφονται παραπάνω. Σε αντιστοιχία με τη δυνατότητα να λαμβάνει αποφάσεις σε μια σειρά ζητημάτων που σχετίζονται με σημαντικούς τομείς της σχολικής ζωής, η σχολική μονάδα καθίσταται υπόλογη για τα αποτελέσματα του εκπαιδευτικού έργου απέναντι στους αποδέκτες του μορφωτικού αγαθού, μαθητές, γονείς και την τοπική κοινωνία (Wobmann et al., 2007). Η ανάγκη της λογοδοσίας της σχολικής μονάδας, πέραν από την ενδυνάμωση του ρόλου της συλλογικής εσωτερικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, που προέκυψε ούτως ή άλλως και ως φυσιολογική απόρροια της διεύρυνσης της αυτονομίας της, προκάλεσε επίσης την ενίσχυση της αναγκαιότητας και της σημασίας της εξωτερικής αξιολόγησης για την αποτίμηση των αποτελεσμάτων του εκπαιδευτικού έργου. Ακόμη συνετέλεσε στη βαθμιαία εισαγωγή μιας «αγοραίας» νοοτροπίας ανταγωνισμού στον χώρο της εκπαίδευσης και μιας τάσης αποτίμησης της επιτυχίας του εκπαιδευτικού έργου με τη δεσπίζουσα χρήση κριτηρίων ιδιωτικού και οικονομικού χαρακτήρα (Clotfelter et al., 2004; The Conversation, 2014).

3.3.4 Διοικητική – Οργανωτική αυτονομία στην Ελλάδα

Στην Ελλάδα η επιλογή, η απόλυση, ο καθορισμός των καθηκόντων και των ευθυνών τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των στελεχών της εκπαίδευσης πραγματοποιείται από την κεντρική διοίκηση, δηλαδή από το Υπουργείο Παιδείας. Η συμμετοχή των γονέων/κηδεμόνων και ιδιωτών παραγόντων είναι μόνο επικουρική και συμβουλευτική χωρίς αποφασιστικές αρμοδιότητες στη λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Όσον αφορά τον τομέα της διοικητικής λειτουργίας και συγκεκριμένα στην κουλτούρα λογοδότησης του σχολείου από τη σχολική χρονιά 2021-22 θεσπίστηκε και

εφαρμόστηκε με την Υ.Α. 108906/ΓΔ4/07-09-2021 (ΦΕΚ 4189 Β'/10-09-2021), ο Συλλογικός προγραμματισμός εκπαιδευτικού έργου, η εσωτερική και η εξωτερική αξιολόγηση όλων των σχολικών μονάδων. Σκοπός της εσωτερικής αξιολόγησης είναι η συνεχής βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας και κατ' επέκταση στο σύνολο του εκπαιδευτικού συστήματος. Σύμφωνα με την Υ.Α. 108906/ΓΔ4/07-09-2021 (ΦΕΚ 4189 Β'/10-09-2021) η αξιολόγηση είναι μια διαρκής και δυναμική διαδικασία, στην οποία εμπλέκεται το σύνολο της σχολικής κοινότητας για τον εντοπισμό των θετικών σημείων, των αδυναμιών, των περιθωρίων βελτίωσης και των αναγκών που συνδέονται με το έργο που παρέχει η σχολική μονάδα. Η διαδικασία αυτή αποτελεί τη βάση για τον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου, καθώς και για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση δράσεων που θα συμβάλουν στη βελτίωση της ποιότητας των τριών βασικών λειτουργιών της σχολικής μονάδας: α) της παιδαγωγικής και μαθησιακής λειτουργίας, β) της διοικητικής λειτουργίας και γ) της λειτουργίας της ως επαγγελματικής κοινότητας μάθησης, που προωθεί την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Επισημαίνεται ως βασικός φορέας της διαδικασίας του προγραμματισμού και της εσωτερικής αξιολόγησης ότι είναι η ίδια η σχολική μονάδα.

Η χρηματοδότηση των ελληνικών σχολικών μονάδων γίνεται σε κεντρικό επίπεδο (μισθοδοσία εκπαιδευτικών, κατασκευή, συντήρηση, αναβάθμιση, εξοπλισμός κτιριακών εγκαταστάσεων). Η κάλυψη των δαπανών όμως για τη λειτουργία τους (θέρμανση, φωτισμός, ύδρευση, τηλέφωνα, καθαριότητα, αγορά αναλώσιμων υλικών κ.λπ.), καθώς επίσης και για μικροεπισκευές, μικροσυντηρήσεις και τυχόν εκμετάλλευση σχολικών κυλικείων, η χρηματοδότηση γίνεται από τις σχολικές επιτροπές των οργανισμών τοπικής αυτοδιοίκησης. Η τοπική σχολική διοίκηση δεν συμμετέχει με κανένα θεσμικό ρόλο στις σχολικές επιτροπές των δήμων. Συνήθως οι εκπρόσωποί της προσκαλούνται στις συνεδριάσεις ως απλοί παρατηρητές για να υποστηρίξουν κάποιο συγκεκριμένο αίτημά τους. Σήμερα σύμφωνα με τα άρθρα 98 και 99 του νόμου 4823/2021 δίνεται η δυνατότητα α) ο/η Διευθυντής/-τρια να αξιοποιήσει τις σχολικές εγκαταστάσεις και υποδομές για είσπραξη επιπλέον εισόδων και β) να χρηματοδοτηθεί η σχολική μονάδα από δωρεές, κληρονομίες, κληροδοσίες και άλλες παροχές τρίτων, καθώς και επιχορηγήσεις από άλλες πηγές.

3.4 Το προφίλ της ηγεσίας στο αυτόνομο σχολείο

Ο ρόλος του/της Διευθυντή/-ντριας στα σχολεία με μεγάλη αυτονομία πρέπει να είναι αναβαθμισμένος σε υψηλό βαθμό, ώστε να μπορεί να ανταποκριθεί στα αυξημένα καθήκοντα του.

Σύμφωνα με την Αργυροπούλου (2005, σ.16-17), θα πρέπει να λαμβάνει ειδική εκπαίδευση και κατάρτιση πριν την ανάληψη της θέσης, η οποία λόγω αυξημένης ευθύνης που απαιτείται, θα του επιφέρει και υψηλότερες αποδοχές. Θα πρέπει να κατέχει υψηλό επίπεδο προσόντων τόσο σε επίπεδο διοικητικών ικανοτήτων όσο και σε ηγετικό χαρακτήρα. Οφείλει να χρησιμοποιεί τα κατάλληλα εργαλεία και εφόδια, ώστε να οδηγείται και να οδηγεί στη λήψη ορθών και αποτελεσματικών αποφάσεων. Αναλόγως με το μέγεθος και τον χαρακτήρα του αυτόνομου σχολείου, ο/η Διευθυντής/-ντρια αποτελεί ένα είδος στρατηγικού ηγέτη («strategic head»), ο οποίος πρέπει να συνδυάσει τις επιθυμίες της κοινωνίας για το σχολείο με τις δυνατότητες του σχολείου να επιτυγχάνει στόχους (Pashiardis & Brauckmann, 2018, σ.2). Η σχολική αυτονομία απαιτεί σήμερα αποτελεσματικούς ηγέτες και ισχυρά υποστηρικτικά συστήματα, ώστε το σχολείο να αποτιμάται συνεχώς στη βάση της ποιότητας της εκπαίδευσης, της δια βίου εκπαίδευσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών ή στις μαθητικές επιδόσεις (Shleisher, 2012, σ.18). Στα αυτόνομα σχολεία καλύτερα αποτελέσματα επιτυγχάνονται όταν οι σχέσεις εκπαιδευτικών και ηγετών είναι καλές μεταξύ τους (Suggett, 2015, σ.12), με τους/τις Διευθυντές/-ντριες να καλλιεργούν συμμετοχικές πρακτικές προώθησης της αυτονομίας (Christofersen, Elstad & Turmo, 2012). Ο/Η Διευθυντής/-ντρια εμπλέκει όλους τους υφισταμένους στη λήψη αποφάσεων (Bogler, 2001, σ.666), ενθαρρύνει τη συνεργασία και την εμπιστοσύνη, μεταβιβάζοντας και μοιράζοντας καθήκοντα και αρμοδιότητες σε ευρεία ομάδα εκπαιδευτικών (Ευρωπαϊκή Ένωση, 2017a, σ.11), διοργανώνει επιμορφωτικά σεμινάρια στη σχολική μονάδα και ενισχύει την επαγγελματική τους αυτονομία.

Σύμφωνα με τους Wermke & Salokangas (2015) ο/η Διευθυντής/-ντρια στο αυτόνομο σχολείο λειτουργεί ως manager, αποτελεί τον συνδετικό κρίκο με την κεντρική εκπαιδευτική αρχή και είναι αυτός που καλείται να προωθήσει την αλλαγή, να μεταφέρει και να υλοποιήσει τις νέες οδηγίες και να πείσει τους εκπαιδευτικούς να λειτουργήσουν αποτελεσματικά στις νέες μεταρρυθμίσεις. Κατέχει τον ρόλο του ελεγκτή και του αξιολογητή της ποιότητας και παραγωγικότητας του εκπαιδευτικού έργου.

Στα σχολεία με αυξημένη αυτονομία είναι επιφορτισμένοι επίσης με την ευθύνη της προσέλκυσης πελατών (γονέων) και χορηγών, της επίτευξης στόχων, αλλά και δημιουργίας οράματος, απαιτώντας καλύτερες επικοινωνιακές δεξιότητες με τους μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικούς και φορείς τοπικής κοινωνίας (επιχειρήσεις, τοπικές αρχές). Έτσι, στα πλαίσια του ανταγωνισμού επαναπροσδιορίζεται ο ρόλος του/της Διευθυντή/-τριας ως ηγέτη (Δαμάσκου, 2020, σ. 25).

Στα απαραίτητα στοιχεία των Διευθυντών/-τριών θα πρέπει σύμφωνα με τους Caldwell και Sprinks (2005) να περιλαμβάνονται η ανάπτυξη ικανοτήτων: α) για βέλτιστη διαχείριση των πόρων και επιλογής εκπαιδευτικού και βοηθητικού προσωπικού και β) σχεδιασμού, επιλογής ή αξιοποίησης προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης. Επίσης σύμφωνα με τον Caldwell (2016) τα σημαντικά οφέλη που αποκομίζει ένα σχολείο από την αυτονομία είναι η ικανότητα του σχολείου να επιλέγει και να ενδυναμώνει το προσωπικό του, προσαρμόζοντάς το ταυτόχρονα στις δικές του ιδιαιτερότητες. Προκειμένου να επιτευχθεί αυτή η ανταμοιβή για τη σχολική μονάδα, ο ρόλος του/της Διευθυντή/-τριας είναι ιδιαίτερα κρίσιμος και για τον λόγο αυτό θα πρέπει να ακολουθούνται συγκεκριμένες προδιαγραφές για την επαγγελματική ανάπτυξη και υποστήριξη των Διευθυντών/-τριών στο πολυσύνθετο και πολύπλοκο έργο τους.

Παράλληλα σε ερευνητικό πρόγραμμα (Hamilton Associates, 2015) που υλοποιήθηκε στη Δυτική Αυστραλία από το Υπουργείο Παιδείας, τα συμπεράσματα που προκύπτουν προκειμένου η αυξημένη σχολική αυτονομία να συμβάλει στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου και σε καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα θα πρέπει να συνοδεύεται από τους παρακάτω παράγοντες: α) ανάπτυξη ικανοτήτων Διευθυντών/-τριών (ενίσχυση επαγγελματικής αυτονομίας), β) εφαρμογή ευφών μηχανισμών λογοδοσίας, γ) ανάπτυξη ικανής-ισχυρής συνεργασίας μεταξύ Διευθυντών/-τριών και εκπαιδευτικών, δ) συνεργασία εντός και μεταξύ των σχολείων, επικέντρωση-εστίαση στη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και της εκπαιδευτικής εμπειρίας των μαθητών/-τριών και στ) η δέσμευση και ικανότητα της κεντρικής εκπαιδευτικής αρχής να παραδώσει και να υποστηρίξει την ουσιαστική μετάβαση της εξουσίας, χωρίς περιοριστικά χαρακτηριστικά τα οποία τελικά οδηγούν τα σχολεία στην αποκόμιση μικρού οφέλους (Hamilton Associates, 2015, σ.51).

Ανακεφαλαιώνοντας το νέο προφίλ των σχολικών διευθυντικών στελεχών οφείλει να διαθέτει πολύ περισσότερα ποιοτικά χαρακτηριστικά, δεξιότητες και ικανότητες. Είναι αναγκαίο να διαθέτει οπωσδήποτε υψηλό επίπεδο τόσο διοικητικών όσο και ηγετικών προσόντων για να αντεπεξέλθει στις αυξημένες ευθύνες και αρμοδιότητες του.

3.5 Συνέπειες της σχολικής αυτονομίας

Οι Hanushek, Link και Woessmann (2012), συνοψίζοντας τα ευρήματα της ανάλυσής τους σε μία ιδιαίτερα αξιόλογη έρευνα που βασίστηκε σε δεδομένα διαγωνισμών του Διεθνούς Προγράμματος για την Αξιολόγηση των Μαθητών (PISA) του ΟΟΣΑ, στους οποίους συμμετείχαν ένα εκατομμύριο μαθητές από 42 χώρες, ανέφεραν ότι οι χώρες με ισχυρούς θεσμούς - δομές αποκομίζουν σημαντικά οφέλη από την αποκεντρωμένη λήψη αποφάσεων στα σχολεία τους, ενώ οι αναπτυσσόμενες χώρες που δεν διαθέτουν αντίστοιχες ισχυρές δομές μπορεί στην πραγματικότητα πιθανόν να βλάπτονται από την αποκεντρωμένη λήψη αποφάσεων.

Πολλοί ερευνητές (Καρκατσέλιου, 2017; Κουτρούκα, 2017; Λαϊνάς, 1993; Μπούσκος, 2018; Τσούλιας, 1995; Χατζηπαναγιώτου 2010) καταλήγουν ότι στις θετικές συνέπειες της εφαρμογής της σχολικής αυτονομίας συγκαταλέγονται: α) η ελεύθερη δράση του σχολείου στη διαμόρφωση συγκεκριμένου εκπαιδευτικού προφίλ παρέχοντας αναβαθμισμένες υπηρεσίες εκπαίδευσης, β) η ευελιξία στη λήψη αποφάσεων, γ) η διαμόρφωση δικής του ξεχωριστής σχολικής κουλτούρας, δ) η καλλιέργεια της προσωπικής αυτονομίας, της κριτικής ικανότητας και της ατομικής ανεξαρτησίας του/της μαθητή/-τριας, (ε) η προσαρμογή των αναλυτικών προγραμμάτων με βάση τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες των μαθητών, στ) ο εκδημοκρατισμός της εκπαίδευσης και η ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση της εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής του σχολείου, η) η άμβλυνση κοινωνικών ανισοτήτων και θ) η αυτενέργεια των εκπαιδευτικών και η ανάπτυξη καινοτόμων πρακτικών.

Επιπλέον η σχολική αυτονομία ενισχύει την επαγγελματική συνείδηση του εκπαιδευτικού προσωπικού που εξοικειώνεται με την επίλυση καθημερινών ή και πιο σοβαρών θεμάτων. Επιτρέπει την ανάπτυξη στενών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των εμπλεκόμενων στον εκπαιδευτικό οργανισμό, αυξάνοντας με τον τρόπο αυτό τον βαθμό ικανοποίησης και συντονισμού. Εξειδικεύει το μελλοντικό εργατικό δυναμικό στις τοπικές εργασιακές ανάγκες με ειδικότητες που έχει ανάγκη και που θα απορροφήσει η τοπική κοινωνία. Επιταχύνει τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων και βοηθά στην πιο γρήγορη αντιμετώπιση προβλημάτων. Επιτρέπει στην εξατομίκευση της εκπαίδευσης επιτρέποντας στους μαθητές να αναπτύξουν τις προσωπικές δεξιότητές τους. Επιτρέπει τη λήψη πρωτοβουλιών από τους εκπαιδευτικούς καθώς και την ουσιαστική, άμεση και ολική συμμετοχή των γονέων. Αποτρέπει οποιοδήποτε φαινόμενο απόκλισης από τους κοινούς εκπαιδευτικούς στόχους με κριτές τους άμεσα ενδιαφερόμενους, δηλαδή τους

γονείς και τους μαθητές. Προσαρμόζει το περιεχόμενο της εκπαίδευσης και στα πολιτιστικά πρότυπα των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων, εφόσον διαθέτει ευελιξία στα προγράμματα σπουδών. Περιορίζει τη δύναμη όσων αποσκοπούν στην ικανοποίηση κλαδικών και συντεχνιακών συμφερόντων. Όταν λειτουργούν αυτόνομα οι εκπαιδευτικοί, νιώθουν απαλλαγμένοι από την πίεση, την έλλειψη εμπιστοσύνης, την απαιτητική επιρροή των συναδέλφων του και της διεύθυνσης (Frostenson, 2015, σ.14). Επισημαίνεται, ακόμα η μεγάλη αξία της επαγγελματικής αυτονομίας και της συλλογικής ελευθερίας των εκπαιδευτικών, να αποφασίζουν για θέματα που βελτιώνουν τα σχολικά αποτελέσματα.

Στα θετικά συγκαταλέγεται η οικονομική αυτονομία της σχολικής μονάδας, όταν δηλαδή έχει τη δυνατότητα επιλογής του προσωπικού της και κατανομής των οικονομικών της κατά το δοκούν. Η μεγαλύτερη συμβολή των Διευθυντών/-ντριών στις αποφάσεις στελέχωσης, επιλογής και απασχόλησης εκπαιδευτικών, θα μπορούσε να εξασφαλίσει μια καλή επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών, λαμβάνοντας υπόψη τις ικανότητες των εκπαιδευτικών και τις ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού που θα διδάξουν, σύμφωνα με το υπόβαθρο και την κουλτούρα των μαθητών και των οικογενειών τους. Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό για να εξασφαλιστεί δίκαιη ανάπτυξη των εκπαιδευτικών σε όλο το σχολικό σύστημα. Ένας άλλος λόγος για να εξεταστεί η σύνθεση της διδακτικής ομάδας του σχολείου είναι ότι κανένας εκπαιδευτικός από μόνος του δεν είναι πιθανό να έχει όλες τις ικανότητες που απαιτούνται για να υποστηρίξει τους μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες του 21ου αιώνα. Οι εκπαιδευτικοί με συμπληρωματικές ικανότητες μπορούν να προωθήσουν περισσότερο τη συνεργατική εργασία στα σχολεία και στο σχολικό δίκτυο (ΟΟΣΑ, 2018).

Η σχολική αυτονομία συνδέεται επίσης με τη λογοδοσία καθώς και με τα μαθησιακά αποτελέσματα. Οι διεθνείς αξιολογήσεις των επιτευγμάτων των μαθητών από τον ΟΟΣΑ (PISA) και την IEA (Διεθνής Οργανισμός για την Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Επιτευγμάτων) έχουν ασκήσει ισχυρή επίδραση στις εκπαιδευτικές πολιτικές σε όλο τον κόσμο (Bieber & Martens, 2011; Johnson et al., 2011 όπως αναφ. στο Theodorou & Pashiardis, 2016), αν και δεν υπάρχει συναίνεση όσον αφορά τον τρόπο με τον οποίο θα πρέπει να μετράται η αποτελεσματικότητα (Beech & Lang, 2011; Mulford, 2012, όπως αναφ. στο Theodorou & Pashiardis, 2016). Σύμφωνα με τις έρευνες PISA των ετών 2009 και 2012, διαπιστώνεται ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών που παραχωρούν μεγαλύτερη αυτονομία στις σχολικές τους μονάδες, όσον αφορά τον σχεδιασμό των αναλυτικών προγραμμάτων και την αξιολόγηση εμφανίζουν υψηλές επιδόσεις. Επίσης παρατηρείται μία τάση τα σχολεία με μεγαλύτερη αυτονομία στην κατανομή των πόρων,

στα οποία όμως δεν υπάρχει λογοδοσία, να εμφανίζουν χειρότερες επιδόσεις. Η μεγαλύτερη αυτονομία στη λήψη αποφάσεων συνδέεται με καλύτερες μαθησιακές επιδόσεις, όταν τα σχολεία του εκπαιδευτικού συστήματος μιας χώρας, λειτουργούν μέσα σε μια κουλτούρα λογοδοσίας (OECD, 2011, 2013a, 2013b, στο Θεοδώρου & Τσιάκκιρος, 2014).

Από την άλλη πλευρά στις αρνητικές επιπτώσεις της σχολικής αυτονομίας ο Κατσαρός (2008) επισημαίνει φόβους για την αλλοίωση του δημόσιου χαρακτήρα της εκπαίδευσης και της δωρεάν παιδείας, με την εξάρτησή της από την τοπική αυτοδιοίκηση, καθώς και αλλαγές του εργασιακού καθεστώτος των εκπαιδευτικών. Επιπλέον ο Παπακωνσταντίνου (2012, σ.45), αναφέρεται στον κίνδυνο της ιδιωτικοποίησης της εκπαίδευσης, όταν οι οικονομικοί πόροι προέρχονται από ιδιωτικές χορηγίες και επιχειρήσεις, ενώ η Καρκατσέλιου (2017) επισημαίνει ότι η ενασχόληση πολλών φορέων στα εκπαιδευτικά πράγματα προκαλεί συγκρούσεις μεταξύ τους.

Στις αρνητικές συνέπειες συγκαταλέγεται η μεγάλη εξάρτηση από την τοπική αυτοδιοίκηση ή από ιδιώτες χορηγούς οδηγώντας τα σχολεία σε μεγαλύτερο κοινωνικό διαχωρισμό μεταξύ τους. Επιπλέον η δυνατότητα συμμετοχής των γονέων και ευρύτερα των τοπικών κοινωνιών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων σε θέματα ανθρώπινων και υλικών πόρων που αφορούν τη σχολική μονάδα, αν και θεωρούνται ότι συμβάλλουν χριστικά στη δημιουργία θετικού μαθησιακού περιβάλλοντος (OECD, 2016), εντούτοις εγκυμονούν πολλαπλούς κινδύνους εμπλέκοντάς τους στους νόμους της ελεύθερης αγοράς. Η μετατροπή των σχολείων σε οικονομικές μονάδες αναζητώντας συνεχώς κινδύλια μέσα από την εμπορευματοποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και η χρηματοδότησή τους από τοπικούς φορείς και ιδιωτικές επιχειρήσεις καλλιεργεί νέα αντίληψη βασισμένη στην επιχειρηματική λογική. Επίσης, η χρηματοδότηση μέσω τοπικής φορολογίας και εισφορών πιθανόν θα αυξήσει τις ανισότητες, εφόσον εύρωστες οικονομικά περιοχές θα έχουν τη δυνατότητα να διαχειρίζονται υψηλότερα έσοδα, με συνέπεια να υποστηρίζουν αρτιότερα τις σχολικές τους μονάδες τόσο σε προσωπικό όσο και σε εξοπλισμό.

Αξίζει επίσης να αναφέρουμε ότι η δυνατότητα της ελεύθερης επιλογής σχολικής μονάδας από τους γονείς/πελάτες ενδέχεται να διογκώσει ανισότητες μεταξύ των σχολείων και να δημιουργήσει σχολεία πολλών ταχυτήτων με το χαρακτηρισμό «καλά» ή «κακά». Ακόμη ανισότητες μπορεί να δημιουργηθούν και μεταξύ των μαθητών/-τριών, αφού γονείς με μεγαλύτερο κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο και καλύτερη πληροφόρηση

θα προτιμήσουν καλύτερα σχολεία σε αντίθεση με τα παιδιά που προέρχονται από μειονεκτικά περιβάλλοντα (OECD, 2016; OECD, 2017).

Η επαγγελματική αυτονομία του εκπαιδευτικού είναι σημαντική προϋπόθεση για το επιτυχημένο σχολείο (Blasé & Kirby, 2009), όμως, κάτω από τη μεγάλη πίεση των καλών αποτελεσμάτων της σχολικής μονάδας, ελλοχεύει ο κίνδυνος ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών να περιορίζεται στην πιστή εφαρμογή εθνικών, κοινών αναλυτικών προγραμμάτων και την προετοιμασία των μαθητών για επιτυχία στις διεθνείς και εθνικές εξετάσεις. Αυτό θα έχει ως αποτέλεσμα να δημιουργεί «εμμονικούς» με τους στόχους και τις διαδικασίες εκπαιδευτικούς, περιορίζοντας την επαγγελματική τους αυτονομία και καινοτομία. Σύμφωνα με την Keddie (2015B) σε περιβάλλον ανταγωνισμού και προσπάθειας επίτευξης υψηλών επιδόσεων, η αυτονομία των εκπαιδευτικών και ο επαγγελματισμός τους υπονομεύονται και λόγω της έλλειψης εμπιστοσύνης και συνεργασίας επιβάλλεται κλίμα παρακολούθησης και εποπτείας με αρνητικό αντίκτυπο στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Ακόμα ο Παπακωνσταντίνου (2012) αναφέρει ότι η απόδοση αρμοδιοτήτων στις σχολικές μονάδες σε συνδυασμό με τη σχετική αυτονομία και την εμπλοκή της ελεύθερης αγοράς οδηγεί στις παρακάτω αλλαγές: α) τη μετατροπή του σχολείου σε έναν επιχειρηματικό οργανισμό που αναζητά τον πελάτη, ενώ η εκπαίδευση και η γνώση εκλαμβάνονται ως ένα ιδιωτικό αγαθό καθαρά οικονομικό, β) διευθυντές/-ντριες και εκπαιδευτικοί γίνονται «δικηγόροι» του έργου τους και των επιδόσεων του σχολείου τους και γ) το κράτος αναλαμβάνει ρόλο συντονιστή της εξωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, ποσοτικοποιώντας την απόδοση με τη βοήθεια δεικτών.

Σε ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας φαίνεται ότι η έννοια του ρόλου του ηγέτη του αυτόνομου σχολείου μελετήθηκε συστηματικά κυρίως μετά την εφαρμογή του αγγλοσαξονικού μοντέλου με αμφιλεγόμενες κριτικές. Η αρχική εκτίμηση ότι Διευθυντές/-ντριες και γονείς είναι οι πλέον ευνοημένοι των αποκεντρωτικών συστημάτων (De Grauwe, 2004), άρχισε σταδιακά να επικρίνεται και να εκφράζονται ανησυχίες για τον τεράστιο όγκο εργασιών και ευθυνών συγκεντρωμένων στο πρόσωπο του/της Διευθυντή/-ντριας, γεγονός που μπορεί να επηρεάσει τόσο το έργο του (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2017a; Rodriguez & Honde, 2002), όσο και τα αποτελέσματα της σχολικής μονάδας (DoES, 2015). Πρόσφατες μελέτες σε αποκεντρωμένα μοντέλα σχολείων στη Μεγάλη Βρετανία (academies) αποκάλυψαν ότι η πολιτική παροχής αυξημένης αυτονομίας στους/στις Διευθυντές/-ντριες δεν οδήγησε σε καλύτερα σχολικά

αποτελέσματα, ενώ αμφισβητήθηκε και ο κυρίαρχος στόχος της σχολικής αυτονομίας, που είναι ο εκδημοκρατισμός (Ladd & Fiske, 2016; Machin & Silva, 2013).

Σύμφωνα με τους Arcia, Macdonald, Patrinos & Porta, (2011) η σχολική αυτονομία, για να επιφέρει τα αναμενόμενα αποτελέσματα και να λειτουργεί σωστά, θα πρέπει να υποστηρίζεται πολιτικά τόσο σε κεντρικό όσο και τοπικό επίπεδο, να διαθέτει ένα νομικό πλαίσιο που θα επιτρέπει τη λειτουργία της αυτονομίας χωρίς εμπόδια και ταυτόχρονα να έχει τη συγκατάθεση των εκπαιδευτικών. Είναι όμως γεγονός ότι τις τελευταίες δεκαετίες οι εκπαιδευτικοί, ως επαγγελματικός κλάδος, δεν ήταν σε θέση να καθορίσουν τις κατευθύνσεις των σχολικών εξελίξεων (Frostenson, 2015).

Η αυτονομία είναι τελικά ωφέλιμη μόνο όταν κάποιος την χρησιμοποιεί αποτελεσματικά (Hamilton Associates, 2015; Jensen, 2013; Wermke & Salokangas, 2015; Χατζηπαναγιώτου, 2003). Πρωταγωνιστικό ρόλο προς αυτή την κατεύθυνση διαδραματίζει η υψηλού επιπέδου επαγγελματική αυτονομία των εκπαιδευτικών και ιδιαίτερα του/της Διευθυντή/-ντριας του αυτόνομου σχολείου. Ο/Η ίδιος/-ια οφείλει να χρησιμοποιήσει την αυξημένη αυτονομία - εξουσία του/-της, ώστε με συνεργατικό πνεύμα και υπευθυνότητα να οδηγήσει την αλλαγή στη σχολική μονάδα που διοικεί, καθορίζοντας προτεραιότητες, διευκολύνοντας την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και αποφέροντας οφέλη για τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και την τοπική κοινωνία.

4. Μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας - Μεθοδολογία

4.1 Σημασία και αναγκαιότητα τα έρευνας

Την τελευταία δεκαετία, κάτω από την πίεση των διεθνών οργανισμών (ΕΕ, ΟΟΣΑ, Παγκόσμιας Τράπεζας, UNESCO), για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης στην Ελλάδα, γίνεται πολύς λόγος για την αυτονομία της σχολικής μονάδας και πόσο αυτή θα συμβάλει στην αποτελεσματικότητά της.

Την τρέχουσα σχολική χρονιά το θέμα απασχόλησε έντονα την εκπαιδευτική κοινότητα με την ψήφιση του νόμου 4823/2021 «Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις», ο οποίος συμπεριλαμβάνει τη θέσπιση ενός πλαισίου για την ενίσχυση της αυτονομίας των σχολικών μονάδων και την αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου. Προσπαθώντας η κεντρική εξουσία να επιβάλει το δίπολο αυτονομία – λογοδοσία στην εκπαίδευση βρίσκεται αντιμέτωπη με μεγάλες αντιδράσεις από μερίδα του εκπαιδευτικού χώρου.

Σκοπός της εργασίας αυτής είναι να αναζητήσει να διερευνήσει και να αναδείξει απόψεις εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την αποκέντρωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, την αυτονομία της σχολικής μονάδας και πώς την αντιλαμβάνονται οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, καθώς επίσης, να καταγράψει τις γνώμες τους για τις εξουσίες που θα πρέπει να κατέχει ο/η Διευθυντής/-τρια στο αυτόνομο σχολείο.

Το ενδιαφέρον της έρευνας αυτής εστιάζεται στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών στο ζήτημα της σχολικής αυτονομίας, έτσι ώστε να είναι αποτελεσματική η εφαρμογή της προς όφελος της εκπαιδευτικής κοινότητας. Οι εκπαιδευτικοί σε μια εποχή με ραγδαίες αλλαγές στον χώρο της εκπαίδευσης καλό είναι να έχουν θέση και άποψη στα θέματα που τους αφορούν. Ο ρόλος τους κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικός για την προώθηση αλλαγών και καινοτομιών στην εκπαίδευση. Είναι σημαντικό να καταγραφεί η θέση τους και σε σύγκριση με άλλες σχετικές έρευνες να συμβάλει στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου στην Ελλάδα προς όφελος όλης της μαθητικής κοινότητας.

Στη χώρα μας υπάρχουν ελάχιστες μελέτες ερευνητών με απόψεις των μελών της σχολικής κοινότητας όσον αφορά την αποκέντρωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και τη σχολική αυτονομία. Οι περισσότερες εξετάζουν μόνο τις απόψεις των Διευθυντών/-τριών (Γάγαλης, 2018; Δαγαλάκη, 2021; Μαλαμούδης, 2019; Παπαϊωάννου, 2019; Χάμου, 2018) σχετικά με την κατάσταση της αποκέντρωσης τα

τελευταία χρόνια στην Ελλάδα, και μάλιστα χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τις τρέχουσες νομοθετικές ρυθμίσεις. Εξετάζουν επίσης τη σχολική αυτονομία και τον ρόλο της ηγεσίας στο αυτόνομο σχολείο αποκλειστικά από άτομα που κατέχουν ήδη θέσεις ευθύνης στην διοίκηση. Υπάρχουν ακόμα λιγότερες μελέτες που ερευνούν απόψεις για την σχολική αυτονομία από την πλευρά των ενεργών εκπαιδευτικών και αυτές αναφέρονται σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Δαμάσκου, 2020; Σταθοπούλου, 2020; Φωτακίδου, 2021). Η απουσία από την ελληνική βιβλιογραφία ερευνών σε θέματα αποκέντρωσης και σχολικής αυτονομίας, εξετάζοντας το θέμα με βάση τις απόψεις εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ήταν μια παρότρυνση για τον ερευνητή της παρούσας εργασίας. Η διερεύνηση της στάσης των εκπαιδευτικών αποτελεί μια ουσιαστική συμβολή προς την κατεύθυνση της βελτίωσης της εκπαίδευσης.

4.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Με βάση την παρούσα κατάσταση στην Ελλάδα, όπου υπάρχει μεγάλη συζήτηση για το μοντέλο του «αυτόνομου σχολείου», πράγματι δημιουργείται η επιτακτική ανάγκη να καταγραφούν και να μελετηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών που στελεχώνουν το σημερινό σχολείο. Ταυτόχρονα, να διερευνηθούν και να απαντηθούν ερωτήματα σχετικά με τη δυνατότητα και προθυμία των εκπαιδευτικών να συμβάλουν στην εφαρμογή και αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής πολιτικής για περισσότερη αυτονομία και να καταγραφούν οι τομείς (διδασκτικός, παιδαγωγικός, διοικητικός, οργανωτικός) οι οποίοι εξυπηρετούνται μέσω των στρατηγικών αυτονομίας με θετικό αντίκτυπο στις εκπαιδευτικές λειτουργίες.

Με βάση τα παραπάνω διαμορφώνονται οι εξής στόχοι της παρούσας εργασίας:

1. Η καταγραφή των απόψεων εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο χαρακτηρίζεται συγκεντρωτικό και αν συμφωνούν και σε ποιο βαθμό με την αποκέντρωσή του.
2. Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την έννοια του αυτόνομου ή «σχετικά» αυτόνομου σχολείου στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση και ποιο μοντέλο (παιδαγωγικό, διοικητικό, οικονομικό, οργανωτικό) αυτονομίας θα τους εξυπηρετούσε καλύτερα.
3. Η εξέταση των απόψεων των εκπαιδευτικών για το επιθυμητό επαγγελματικό προφίλ του/της Διευθυντή/-ντριας στο αυτόνομο σχολείο.

4.3 Σχεδιασμός της ερευνητικής μεθοδολογίας

Με αφετηρία τον σκοπό, τους επιμέρους στόχους και τα ερευνητικά ερωτήματα θεωρήθηκε ως καταλληλότερη η μέθοδος της ποσοτικής έρευνας. Επιλέχθηκε η ποσοτική έρευνα, διότι ο σκοπός και η διατύπωση ερευνητικών ερωτημάτων έχουν συγκεκριμένο, μετρήσιμο και περιορισμένο χαρακτήρα τα οποία προήλθαν από μελέτη άλλων ερευνών στο ίδιο πεδίο. Η έρευνα περιγράφει την τάση των συμμετεχόντων σε ζητήματα σχολικής αυτονομίας και εξετάζει το πώς βλέπει τα ζητήματα αυτά ο πληθυσμός του δείγματος με μια ευρεία ποικιλία στις απόψεις τους. Το ερωτηματολόγιο είναι δομημένο σε ερωτήματα με προκαθορισμένες πιθανές απαντήσεις, σύμφωνα με την βιβλιογραφική ανασκόπηση. Χρησιμοποιήθηκε μεγάλο πλήθος ατόμων για τη συλλογή δεδομένων. Η συλλογή ποσοτικών δεδομένων μέσα από ένα σύνολο εκατόν δέκα (110) συμμετεχόντων επικεντρώνεται στον προσδιορισμό της έννοιας του αυτόνομου σχολείου από τους εκπαιδευτικούς, στην αποτίμηση των απόψεών τους για ένα αποκεντρωμένο εκπαιδευτικό σύστημα και στο προφίλ της ηγεσίας στο αυτόνομο σχολείο.

Θεωρήθηκε καταλληλότερη η μέθοδος της ποσοτικής έρευνας καθώς αυτή ελαχιστοποιεί την ψυχολογική – πολιτισμική σχέση μεταξύ του ερευνητή και των συμμετεχόντων. Άλλωστε, ο ερευνητής θα πρέπει να μελετήσει την πραγματικότητα ανεξάρτητα από τις δικές του προοπτικές, εμπειρίες και αξίες επιδιώκοντας να μειώσει στο ελάχιστο την αλληλεπίδρασή του με τους συμμετέχοντες, παραμένοντας απλώς στον ρόλο του εξωτερικού παρατηρητή.

Η μελέτη των ποσοτικών δεδομένων επιτρέπει την ερμηνεία των σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ ορισμένων μεταβλητών όπως αυτονομία, αποκέντρωση, καταγραφή αντικειμενικής θεώρησης του θέματος, προσωπικά-εργασιακά στοιχεία. Επίσης, η μέθοδος της ποσοτικής προσέγγισης διαφυλάσσει υψηλότερα επίπεδα αξιοπιστίας, αντικειμενικότητας και εγκυρότητας (Greswell, 2016 ; Robson, 2011).

4.4 Το εργαλείο της έρευνας

Το ερευνητικό εργαλείο που επιλέχθηκε στην παρούσα έρευνα ήταν το δομημένο ερωτηματολόγιο (Παράρτημα, σελ. 103). Η δυνατότητα συλλογής πολλών δεδομένων σε σύντομο χρονικό διάστημα, ανώνυμα και με απουσία του ερευνητή, σύμφωνα με τον Βάμβουκα (2010, σ.85), ενισχύει την εγκυρότητα της έρευνας. Επιλέχθηκαν κατά το πλείστον ερωτήσεις κλειστού τύπου με μία λίστα από πιθανές απαντήσεις, ώστε οι ερωτηθέντες να επιλέξουν ανάμεσά τους την πιο ταιριαστή για αυτούς απάντηση. Οι

ερωτήσεις χρησιμοποιούν ως απαντήσεις την πεντάβαθμη κλίμακα έντασης τύπου Likert με τιμές που παρουσιάζουν διάταξη-κλιμάκωση από «καθόλου» έως το «πάρα πολύ» (0=«Καθόλου», 1=«Λίγο» 2=«Αρκετά», 3=«Πολύ», 4=«Πάρα Πολύ»). Χρησιμοποιήσαμε την ισορροπημένη κλίμακα Likert για να μελετήσουμε την συμπεριφορά ατόμων μιας συγκεκριμένης κοινωνικής ομάδας (εκπαιδευτικών) και να προσδιορίσουμε την σχετική ένταση διαφορετικών στοιχείων της έρευνας. Επιπλέον καταγράψαμε τις προσωπικές στάσεις των συμμετεχόντων και τις αξιολογήσεις του σε ένα πλήθος υποκειμενικών ερωτήσεων. Οι διατυπώσεις των ερωτήσεων και των απαντήσεων που επιλέχθηκαν για την κατασκευή του ερωτηματολογίου ήταν σαφείς και απλές, ώστε να μην αποδέχονται παρερμηνείες από τους συμμετέχοντες. Τα ερωτήματα προέκυψαν από μελέτη των θεωριών του κάθε ερευνητικού πεδίου και οργανώθηκαν σε συνδυασμό με τους ερευνητικούς στόχους σε ενότητες ώστε να διατηρηθεί η συνοχή τους. Το ερωτηματολόγιο προέκυψε μετά τη μελέτη συναφών εργαλείων άλλων ερευνητών (Γάγαλης, 2018; Γεννάδιος, 2020; Δαγαλάκη, 2021; Κουτρούκα, 2017) με παραπλήσια προς διερεύνηση ερωτήματα. Πριν διανεμηθεί το ερωτηματολόγιο έγινε πιλοτική έρευνα με τη συμμετοχή πέντε πεπειραμένων εκπαιδευτικών, με σκοπό τη διασφάλιση της ποιότητας του εργαλείου.

Σύμφωνα με τον Creswell (2016) είναι προτιμότερη η ποσοτική από την ποιοτική προσέγγιση όταν μετράμε απόψεις – στάσεις μέσα από προκαθορισμένες απαντήσεις που επηρεάζονται από επιμέρους παράγοντες. Τα ερωτήματα της έρευνας προσπαθούν να προσδιορίσουν τις τάσεις του πληθυσμού για τη σχολική αυτονομία και να εξάγουν γενικά συμπεράσματα. Αναφέρονται σε μεγάλο δείγμα ατόμων που είναι εξοικειωμένα με ζητήματα αυτονομίας, χωρίς όμως να διαθέτουν γνώστες βαθιά κατανόηση των θεμάτων.

Συγκεκριμένα το ερωτηματολόγιο αποτελείται από δύο τμήματα: στο πρώτο τμήμα περιγράφονται συνολικά επτά δημογραφικά στοιχεία (Φύλο, Ηλικία, Έτη προϋπηρεσίας, Σπουδές, Σχέση εργασίας, Τύπος σχολικής μονάδας και Δυναμικότητα μονάδας) και το δεύτερο τμήμα χωρίζεται σε έξι ενότητες. Σε κάθε ενότητα εκτός από την πρώτη υπάρχει μία εισαγωγική ερώτηση σχετική με το θέμα της έρευνας και ακολουθεί μια σειρά ερωτήσεων που αποτελούν τον πυρήνα του ερωτηματολογίου της ενότητας και έχουν σχέση με το υπό διερεύνηση θέμα. Συγκεκριμένα:

Η πρώτη Ενότητα Α αποτελείται από τέσσερις διχοτομικές ερωτήσεις Ναι/Όχι με δυνατότητα μη απάντησης. Εξετάζεται αν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν συγκεντρωτικό το σύστημα και στη συνέχεια αν συμφωνούν με την αποκέντρωσή του.

Η Ενότητα Β αποτελείται από πέντε κλειστές ερωτήσεις κλίμακας Likert. Ζητείται από τους εκπαιδευτικούς να εκφράσουν τη γνώμη τους κατά πόσο μια σχολική μονάδα έχει μεγαλύτερη παιδαγωγική-διδασκτική αυτονομία, όταν αυτοδιαχειρίζεται θέματα που αφορούν: το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, την επιλογή μεθόδων διδασκαλίας, την επιλογή σχολικών εγχειριδίων, τον καθορισμό εκπαιδευτικών στόχων και τον τρόπο αξιολόγησης των μαθητών/-τριών.

Η Ενότητα Γ αποτελείται από επτά κλειστές ερωτήσεις, κλίμακας Likert. Ζητείται από τους εκπαιδευτικούς να εκφράσουν τη γνώμη τους κατά πόσο μια σχολική μονάδα έχει μεγαλύτερη διοικητική-οργανωτική αυτονομία, όταν αυτοδιαχειρίζεται θέματα που αφορούν: την ανάληψη πρωτοβουλιών από τους εκπαιδευτικούς για τη λειτουργία του σχολείου, τη διαχείριση οικονομικών πόρων, την εκμετάλλευση των υλικοτεχνικών υποδομών, τη συμμετοχή των γονέων σε ζητήματα λειτουργίας, την ενδυνάμωση συνεργασίας του σχολείου με ιδιώτες και διάφορους κοινωνικούς φορείς και τη διαχείριση και επιλογή ανθρώπινου δυναμικού (εκπαιδευτικών – βοηθητικού προσωπικού).

Η Ενότητα Δ αποτελείται από πέντε κλειστές ερωτήσεις, κλίμακας Likert. Ζητείται από τους εκπαιδευτικούς να εκφράσουν τη γνώμη τους κατά πόσο συμφωνούν με τις παρακάτω θέσεις που προβάλλουν τα θετικά σημεία οι υποστηρικτές της σχολικής αυτονομίας:

1. Η Σχολική Αυτονομία συμβάλλει στην προσωπική αυτονομία και στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού.
2. Οι εκπαιδευτικοί στο αυτόνομο σχολείο συμμετέχουν ενεργά στην αντιμετώπιση θεμάτων που προκύπτουν, αισθάνονται πως η εργασία τους έχει νόημα, γίνονται πιο υπεύθυνοι και νιώθουν προσωπική ικανοποίηση.
3. Στη σχολική μονάδα με μεγαλύτερη αυτονομία στη διδακτέα ύλη και σε ζητήματα αξιολόγησης οι επιδόσεις των μαθητών συνήθως είναι καλύτερες.
4. Στις σχολικές μονάδες με κουλτούρα λογοδότησης και αυτονομίας επιτυγχάνονται καλύτερα αποτελέσματα.
5. Η Σχολική Αυτονομία συμβάλλει καλύτερα στη λύση προβλημάτων που σχετίζονται με τις τοπικές ιδιαιτερότητες του σχολείου.

Η Ενότητα Ε αποτελείται από τέσσερις κλειστές ερωτήσεις, κλίμακας Likert. Ζητείται από τους εκπαιδευτικούς να εκφράσουν τη γνώμη τους κατά πόσο συμφωνούν με τα αρνητικά σημεία οι ενάντιοι της σχολικής αυτονομίας

1. Η σχολική αυτονομία δημιουργεί ανισότητες στην εκπαίδευση.

2. Η σχολική αυτονομία αλλάζει το εργασιακό καθεστώς των εκπαιδευτικών.
3. Η σχολική αυτονομία αλλοιώνει τον δημοκρατικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης.
4. Η σχολική αυτονομία εξαρτάται από την ιδιωτική πρωτοβουλία.

Η Ενότητα ΣΤ αποτελείται από έξι κλειστές ερωτήσεις κλίμακας Likert και εξετάζει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τον νέο ρόλο του/της Διευθυντή/-τριας στο αυτόνομο σχολείο. Ζητείται από τους εκπαιδευτικούς να εκφράσουν τη γνώμη τους κατά πόσο συμφωνούν με τις παρακάτω συγκεκριμένες αρμοδιότητες της ηγεσίας: να ασκούν εκπαιδευτική πολιτική, να είναι παιδαγωγικά υπεύθυνοι, να καθορίζουν το πρόγραμμα σπουδών, να ασκούν οικονομική και διοικητική διαχείριση, να επιλέγουν το ανθρώπινο δυναμικό και να αξιολογούν το προσωπικό.

Στο συνοδευτικό κείμενο που προηγείται του ερωτηματολογίου (Παράρτημα, σελ. 103), αναφέρεται το θέμα, ο σκοπός της εργασίας, ο χρόνος που απαιτείται, η δέσμευση του ερευνητή για την τήρηση όλων των κανόνων προστασίας των προσωπικών δεδομένων (ανωνυμία, εμπιστευτικότητα, κτλ.) και η διαβεβαίωση ότι τα δεδομένα θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για την εκπόνηση της έρευνας.

4.5 Εγκυρότητα και αξιοπιστία

Ο έλεγχος εγκυρότητας του ερωτηματολογίου έγινε με την κατηγορία της υποκειμενικής εγκυρότητας και συγκεκριμένα με τη φαινομενική εγκυρότητα και την εγκυρότητα περιεχομένου. Ο έλεγχος της φαινομενικής εγκυρότητας εκφράζει κατά πόσο το εργαλείο μέτρησης μάς φαίνεται ότι μετρά τις έννοιες που τέθηκαν με τα ερευνητικά ερωτήματα, δηλαδή αφορά τη συνάφεια ανάμεσα στα ερωτήματα. Ο έλεγχος εγκυρότητας περιεχομένου έχει να κάνει με τον βαθμό στον οποίο οι ερωτήσεις - στοιχεία μιας κλίμακας αναπαριστούν και περιγράφουν επαρκώς το περιεχόμενο που καλείται να ερευνηθεί το ερωτηματολόγιο. Η εγκυρότητα του ερωτηματολογίου διασφαλίστηκε από την ενδελεχή μελέτη των βιβλιογραφικών πηγών με αντίστοιχα ερωτηματολόγια, στην προκαταρκτική εκτίμηση του ερωτηματολογίου, στη συναίνεση των συμμετεχόντων και στους ορισμούς των εννοιών που αναφέρονται στο θεωρητικό μέρος της έρευνας.

Η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου, δηλαδή η σταθερότητα και η συνέπεια με την οποία μετρά τις απαντήσεις των συμμετεχόντων πραγματοποιήθηκε με την κατηγορία της αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας. Η κατηγορία αυτή ελέγχει εάν οι συμμετέχοντες απαντούν με παρόμοιο τρόπο στα στοιχεία του ερωτηματολογίου. Επειδή στο ερωτηματολόγιο χρησιμοποιήθηκαν κλειστές ερωτήσεις κλίμακας Likert για την μέτρηση

των εννοιών που εξετάζει η έρευνα, η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας εκτιμήθηκε με τον συντελεστή Cronbach's alpha. Συγκεκριμένα στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που αφορούν τους τομείς (παιδαγωγικό, διδακτικό, διοικητικό, οργανωτικό) στους οποίους επιθυμούν οι συμμετέχοντες μεγαλύτερη αυτονομία ο συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach's alpha έχει αποδεκτή τιμή 0,87 ($> 0,7$). Στα ερωτήματα που μετρούν τις θετικές συνέπειες της σχολικής αυτονομίας ο συντελεστής Cronbach's alpha έχει αποδεκτή τιμή 0,91 ($> 0,7$), ενώ στις ερωτήσεις που αναφέρονται στις αρνητικές επιπτώσεις που προκαλεί η σχολική αυτονομία ο συντελεστής Cronbach's alpha έχει αποδεκτή τιμή 0,89 ($> 0,7$). Τέλος, στις ερωτήσεις που αναφέρονται στον νέο ρόλο του ηγέτη του αυτόνομου σχολείου ο συντελεστής Cronbach's alpha έχει αποδεκτή τιμή 0,83 ($> 0,7$). Συνεπώς παρατηρώντας τον συντελεστή Cronbach's alpha σε όλες τις παραπάνω έννοιες που διερευνά η εργασία να έχει τιμή μεγαλύτερη από την οριακή 0,7, αποδεικνύεται ότι υπάρχει «καλή» αξιοπιστία εσωτερικής συνοχής μεταξύ των κλιμάκων των απαντήσεων των ερωτηθέντων.

4.6 Δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από ενεργούς εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε σχολικές μονάδες της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Θεσσαλονίκης κατά το σχολικό έτος 2021–22. Τα άτομα της έρευνας υπηρετούν σε αστική περιοχή με παρόμοιες συνθήκες εργασίας, οπότε σύμφωνα με τον Creswell (2016), μπορούν να μελετηθούν και να δημοσιευτούν.

Στην έρευνα συμμετείχαν εκατόν δέκα (110) καθηγητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, μόνιμοι και αναπληρωτές με πλήρες ωράριο, που εργάζονται σε δημόσια ελληνικά σχολεία (Γυμνάσια – Λύκεια – ΕΠΑ.Λ). Από αυτούς οι τριάντα επτά (33,6%) ήταν άνδρες και οι εβδομήντα τρεις (66,4 %) γυναίκες (Πίνακας 1).

Πίνακας 1: Κατανομή συχνότητας εκπαιδευτικών ανά Φύλο

Φύλο	Συχνότητα	Ποσοστά
Άνδρας	37	33,6%
Γυναίκα	73	66,4%
Σύνολο	110	100,0%

Στον παρακάτω Πίνακα 2 διαπιστώνεται μια ανισοκατανομή στην ηλικία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα. Το μεγαλύτερο ποσοστό εκπαιδευτικών της

έρευνας 62,7 % έχουν ηλικία πάνω από πενήντα (50) έτη. Την τελευταία δεκαετία λόγω της οικονομικής κρίσης και των μνημονίων, δεν έγιναν διορισμοί νέων εκπαιδευτικών. Μόνο δύο (2) εκπαιδευτικοί έχουν ηλικία μικρότερη των τριάντα (30) ετών ποσοστό 1,8 %. Η ηλικιακή ομάδα από τριάντα ένα (31) έως σαράντα (40) έτη, αποτελείται από δέκα (10) εκπαιδευτικούς, ποσοστό 9,1 %. Η ηλικιακή ομάδα από σαράντα ένα (41) έως πενήντα (50) έτη, αποτελείται από είκοσι εννιά (29) εκπαιδευτικούς, ποσοστό 26,4 %. Η ηλικιακή ομάδα από πενήντα ένα (51) έτη έως εξήντα έτη (60) περιλαμβάνει τους περισσότερους εκπαιδευτικούς, πενήντα έξι (56), ποσοστό 50,9 %, ενώ η ηλικιακή ομάδα που αποτελείται από εκπαιδευτικούς με ηλικία πάνω από εξήντα ένα (61) έτη είναι σε πλήθος δεκατρείς (13), ποσοστό 11,8 %.

Πίνακας 2: Κατανομή συχνοτήτων εκπαιδευτικών ανά Ηλικία

Ηλικία σε έτη	Πλήθος	Ποσοστό %	Αθροιστική Συχνότητα %
Έως 30	2	1,8 %	1,8 %
31 – 40	10	9,1 %	10,9 %
41 – 50	29	26,4 %	37,3 %
51 – 60	56	50,9 %	88,2 %
60 +	13	11,8 %	100 %
Σύνολο	110	100 %	

Στον Πίνακα 3, που ακολουθεί, παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών ανά έτη προϋπηρεσίας στα δημόσια σχολεία. Η πρώτη ομάδα με λιγότερα από δέκα (10) έτη προϋπηρεσία, αποτελείται από δεκαπέντε (15) εκπαιδευτικούς, ποσοστό 13,7 %, η δεύτερη ομάδα από έντεκα (11) έως είκοσι (20) έτη, είναι η πολυπληθέστερη με σαράντα τέσσερις (44) εκπαιδευτικούς, ποσοστό 40 %, η τρίτη ομάδα με προϋπηρεσία από είκοσι ένα (21) έτη έως τριάντα (30), αποτελείται από τριάντα πέντε (35) άτομα, ποσοστό 31,8 %, ενώ η τέταρτη ομάδα με έτη προϋπηρεσίας περισσότερα από τριάντα ένα χρόνια (31), είναι σε πλήθος δεκαέξι 16 άτομα, ποσοστό 14,5 %.

Πίνακας 3: Κατανομή συχνοτήτων εκπαιδευτικών ανά Έτη Προϋπηρεσίας

Προϋπηρεσία σε έτη	Πλήθος	Ποσοστό %	Αθροιστική Συχνότητα %
--------------------	--------	-----------	------------------------

Έως 10	15	13,7 %	13,7 %
11 – 20	44	40,0 %	53,7 %
21 – 30	35	31,8 %	85,5 %
31 +	16	14,5 %	100 %
Σύνολο	110	100 %	

Στον επόμενο Πίνακα 4, εμφανίζεται η κατανομή εκπαιδευτικών του δείγματος με βάση το μορφωτικό τους επίπεδο (σπουδές). Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί πενήντα εννιά (59) από τους εκατόν δέκα (110), ποσοστό 53,6 %, κατέχουν το βασικό επίπεδο σπουδών που αφορά την ειδικότητά τους, οι σαράντα τρεις (43), ποσοστό 39,1 %, έχουν στην κατοχή τους Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης, ενώ οι κάτοχοι Διδακτορικού Διπλώματος είναι οκτώ (8), ποσοστό 7,3 %.

Πίνακας 4: Κατανομή συχνοτήτων εκπαιδευτικών ανά Επιστημονική Συγκρότηση

Σπουδές	Συχνότητα	Ποσοστά
Βασικό Πτυχίο	59	53,6%
Μεταπτυχιακό	43	39,1%
Διδακτορικό	8	7,3 %
Σύνολο	110	100,0%

Αναφορικά με τη σχέση εργασίας των συμμετεχόντων στην έρευνα διαπιστώθηκε ότι δεν συμμετείχαν ωρομίσθιοι καθηγητές. Αυτό συνέβη επειδή η έρευνα έγινε στο τέλος του διδακτικού έτους όπου ο θεσμός του ωρομίσθιου καθηγητή δεν υφίσταται πλέον (οι ωρομίσθιοι καθηγητές μετά από μικρό χρονικό διάστημα γίνονται πλήρους ωραρίου και ανήκουν στην κατηγορία των αναπληρωτών). Οι συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν κατά συντριπτική πλειονότητα μόνιμοι εκπαιδευτικοί, σε ποσοστό 86,4 %, δηλαδή ενενήντα πέντε (95) από τους εκατόν δέκα (110) και οι υπόλοιποι δεκαπέντε (15) ήταν αναπληρωτές, ποσοστό 13,4 %.

Από τους εκατόν δέκα (110) συμμετέχοντες οι εξήντα εννιά (69) υπηρετούν σε Γυμνάσια, ποσοστό 62,7 %, οι τριάντα πέντε (35) σε Λύκεια, ποσοστό 31,8 %, ενώ οι έξι (6) σε ΕΠΑΛ, ποσοστό 5,5 %.

Στον παρακάτω Πίνακα 5, εμφανίζεται η κατανομή συχνοτήτων της δυναμικότητας σε μαθητές της σχολικής μονάδας που υπηρετούν οι συμμετέχοντες. Έντεκα (11)

εκπαιδευτικοί από τους εκατόν δέκα (110), ποσοστό 10% υπηρετούν σε σχολεία μικρής δυναμικότητας με πλήθος μαθητών λιγότερους από εκατό (100) μαθητές, εξήντα ένας (61) σε σχολεία με πλήθος μαθητών από εκατό (100) έως τριακόσιους (300) μαθητές, ποσοστό 55,5 %, ενώ σε σχολεία με δυναμικότητα πάνω από τριακόσιους μαθητές υπηρετούν τριάντα οκτώ (38) συμμετέχοντες, ποσοστό 34,5 %.

Πίνακας 5: Κατανομή συχνοτήτων εκπαιδευτικών ανά Δυναμικότητας Σχολείου

Δυναμικότητα	Συχνότητα	Ποσοστά
< 100 μαθητές	11	10,0%
100 - 300	61	55,5%
> 300 μαθητές	38	34,5 %
Σύνολο	110	100,0%

4.7 Διαδικασία της έρευνας

Το ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε από τον ερευνητή, αφού πρώτα μελέτησε αναλυτικά και διεξοδικά σχετικά ερωτηματολόγια άλλων συγγραφέων και μελετητών που ασχολήθηκαν με τη σχολική αυτονομία και την αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος (Γάγαλης, 2018; Δαγαλάκη, 2021).

Μετά την κατασκευή του ερωτηματολογίου για να εντοπιστούν πιθανά λάθη ασάφειες και παρερμηνείες δόθηκε πιλοτικά να το συμπληρώσουν πέντε συνάδελφοι εκπαιδευτικοί με διαφορετικά δημογραφικά στοιχεία μεταξύ τους και οι οποίοι δεν συμμετείχαν στην τελική έρευνα. Από τις επισημάνσεις και τις παρατηρήσεις τους βελτιώθηκε σε κάποια σημεία το ερωτηματολόγιο δίνοντας περισσότερη έμφαση σε θέματα αξιοπιστίας και συνάφειας. Επιπλέον υπολογίστηκε ο πιθανός χρόνος που απαιτείται για τη συμπλήρωσή του.

Μετά την οριστικοποίησή του το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε στους εκπαιδευτικούς τον Ιούνιο του έτους 2022. Η διανομή έγινε σε ηλεκτρονική και σε έντυπη μορφή. Στάλθηκε με emails στους εκπαιδευτικούς ο ηλεκτρονικός σύνδεσμος του ερωτηματολογίου και συμπληρώθηκε το ερωτηματολόγιο μέσω της πλατφόρμας Google Forms στην ηλεκτρονική του μορφή. Ο κάθε συμμετέχων είχε τη δυνατότητα να συνδεθεί μόνο μία φορά στην πλατφόρμα Google Forms μετά από κατάλληλες ρυθμίσεις. Σε έντυπη μορφή το ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε με τον κειμενογράφο Microsoft Word,

τυπώθηκε και μεταφέρθηκε μέσω αξιόπιστων και υπεύθυνων συναδέλφων εκπαιδευτικών σε άλλα σχολεία όπου συμπληρώθηκε χειρόγραφα. Μετά τη συμπλήρωση των χειρόγραφων ερωτηματολογίων επιστράφηκαν ομαδικά στον ερευνητή, διατηρώντας με αυτόν τον τρόπο την αξιοπιστία και ανωνυμία των συμμετεχόντων. Από τους συνολικά εκατόν δέκα (110) εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα, οι εξήντα πέντε (65) απάντησαν με ηλεκτρονικό τρόπο και οι υπόλοιποι σαράντα πέντε (45) χειρόγραφα σε έντυπη μορφή.

Μετά τη συγκέντρωση όλων των ερωτηματολογίων τα δεδομένα εισήχθησαν με τη σειρά που συλλέχθηκαν σε ηλεκτρονικό υπολογιστή. Η συλλογή, οργάνωση, παρουσίαση των δεδομένων και η στατιστική τους ανάλυση πραγματοποιήθηκε με τα στατιστικά προγράμματα: α) GNU PSPP 1.4.1 A program for the analysis of sampled data (Free Software Foundation) και β) το πρόγραμμα jamovi 2.2.5.0. Το πρόγραμμα jamovi ιδρύθηκε από μια ομάδα επιστημόνων για να αναπτύξει μια δωρεάν και ανοιχτή στατιστική πλατφόρμα που είναι διαισθητική στη χρήση της και μπορεί να παρέχει τις τελευταίες εξελίξεις στη στατιστική μεθοδολογία.

Στην αρχή χρησιμοποιήθηκε η Περιγραφική Στατιστική για τη συνοπτική παρουσίαση των δεδομένων με χρήση πινάκων κατανομής συχνοτήτων και στατιστικών μέτρων. Ακολούθησε η Επαγωγική Στατιστική για εξαγωγή συμπερασμάτων στο σύνολο του πληθυσμού και για έλεγχο υποθέσεων και συσχετίσεων ανάμεσα στα ερωτήματα της έρευνας.

4.8 Περιορισμοί της έρευνας

Σημαντικός περιορισμός της έρευνας είναι ο μικρός αριθμός του δείγματος συμμετοχής εκπαιδευτικών που αποτελείται από εκατόν δέκα (110) άτομα. Τα άτομα αυτά προέρχονται μόνο από σχολεία της περιοχής της Δυτικής Θεσσαλονίκης. Το δείγμα θεωρείται δείγμα ευκολίας, διότι συμμετείχαν άτομα που ήταν σχετικά διαθέσιμα και εύκολα. Ένας παράγοντας που περιόρισε το μέγεθος του δείγματος ήταν ότι η έρευνα πραγματοποιήθηκε τον τελευταίο μήνα του διδακτικού έτους (Ιούνιος). Οι εκπαιδευτικοί αυτόν τον μήνα έχουν πολλές διδακτικές, παιδαγωγικές και υπηρεσιακές υποχρεώσεις. Συμμετέχουν ως εισηγητές, επιτηρητές και βαθμολογητές σε πολλές εθνικές και ενδοσχολικές εξετάσεις. Ακόμα, την ίδια χρονική περίοδο επιβαρύνονται με επιπρόσθετες γραφειοκρατικές διαδικασίες (διορθώσεις γραπτών, συνεδριάσεις, έκδοση αποτελεσμάτων, κ.ά.) στις σχολικές μονάδες που υπηρετούν και στα βαθμολογικά κέντρα, με αποτέλεσμα να μην είναι πάντα διαθέσιμοι. Τέλος, η συμπλήρωση πλήθους ηλεκτρονικών και

γραφτών ερωτηματολογίων άλλων ερευνητών το ίδιο χρονικό διάστημα αποτέλεσε ανασταλτικό παράγοντα και περιόρισε σημαντικά τον αριθμό των συμμετεχόντων.

Αξίζει να επισημανθεί ότι την τρέχουσα σχολική χρονιά καθιερώθηκε υποχρεωτικά από την κεντρική εξουσία και υλοποιήθηκε για πρώτη φορά ο προγραμματισμός και η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, προκαλώντας ορισμένες φορές έντονες αντιδράσεις στην εκπαιδευτική κοινότητα. Η ψήφιση του νόμου 4823/2021, «Αναβάθμιση του Σχολείου και Ενδυνάμωση των Εκπαιδευτικών», που παραχωρεί μεγαλύτερο βαθμό αυτονομίας στα σχολεία και εισάγει την ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, προκάλεσε αναστάτωση καθ' όλη τη σχολική χρονιά. Στην παρούσα εργασία αυτό είχε ως αποτέλεσμα να οδηγήσει κάποιους εκπαιδευτικούς να αρνηθούν να απαντήσουν το ερωτηματολόγιο.

5. Αποτελέσματα της έρευνας.

5.1 Περιγραφικά

5.1.1 Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζεται η αναλυτική περιγραφή των αποτελεσμάτων με τη σειρά που τέθηκαν τα ερωτήματα στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς. Η παρουσίαση των δεδομένων γίνεται συνοπτικά σε κατανοητή μορφή με χρήση πινάκων συχνοτήτων και στατιστικών μέτρων (μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις). Ειδικότερα παρουσιάζονται πίνακες κατανομής συχνοτήτων: στις ερωτήσεις που αφορούν τον συγκεντρωτισμό - αποκέντρωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, στους τομείς της σχολικής αυτονομίας (παιδαγωγικός, διδακτικός, διοικητικός, οργανωτικός), στις θετικές και αρνητικές συνέπειες της, καθώς και στο προφίλ της ηγεσίας στο αυτόνομο σχολείο.

5.1.2 Ενότητα Α : Συγκεντρωτισμός εκπαιδευτικού συστήματος

Στην ερώτηση Α1 προς τους συμμετέχοντες, «*συμφωνείτε με την άποψη πως το Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι σε μεγάλο βαθμό συγκεντρωτικό;*», οι ενενήντα τρεις (93) εκπαιδευτικοί από τους εκατόν δέκα (110), ένα πολύ μεγάλο ποσοστό 84,6 %, συμφώνησε με την πρόταση. Μόνο δώδεκα εκπαιδευτικοί (12), ποσοστό 10,9 %, απέρριψαν την άποψη, ενώ πέντε (5) δεν απάντησαν ή δεν είχαν γνώμη επί του θέματος.

Στον παρακάτω Πίνακα 6 παρουσιάζονται οι απαντήσεις.

Πίνακας 6: Κατανομή συχνοτήτων εκπαιδευτικών Ερώτησης Α1

Συμφωνείτε με την άποψη πως το Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι σε μεγάλο βαθμό συγκεντρωτικό	Συχνότητα	Ποσοστά
ΝΑΙ	93	84,6%
ΟΧΙ	12	10,9%
Δεν απαντώ/Δεν έχω γνώμη	5	4,5 %
Σύνολο	110	100,0%

Στην ερώτηση Α2 προς τους συμμετέχοντες, «*θεωρείτε ότι η αποκέντρωση του Ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος θα συμβάλει στη βελτίωσή του;*», οι εξήντα τέσσερις (64) εκπαιδευτικοί, από τους εκατόν δέκα (110), το μεγαλύτερο ποσοστό 58,2 %, συμφώνησε με την άποψη. Οι τριάντα έξι (36) εκπαιδευτικοί, ποσοστό 32,7 %, απέρριψαν την άποψη, ενώ δέκα (10), ποσοστό 9,1 %, δεν απάντησαν ή δεν είχαν γνώμη επί του θέματος. Στον παρακάτω Πίνακα 7 παρουσιάζονται οι απαντήσεις.

Πίνακας 7: Κατανομή συχνοτήτων εκπαιδευτικών Ερώτησης Α2

Θεωρείτε ότι η αποκέντρωση του Ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος θα συμβάλει στη βελτίωσή του	Συχνότητα	Ποσοστά
ΝΑΙ	64	58,2%
ΟΧΙ	36	32,7%
Δεν απαντώ/Δεν έχω γνώμη	10	9,1 %
Σύνολο	110	100,0%

Στην ερώτηση Α3 προς τους συμμετέχοντες, «*κατά τη γνώμη σας, πρέπει να αποκεντρωθεί το εκπαιδευτικό μας σύστημα;*», τα αποτελέσματα είναι ακριβώς τα ίδια με τον παραπάνω Πίνακα 7, με ελάχιστη διαφορά δύο (2) ερωτηθέντων που από την απάντηση Όχι (34) επέλεξαν το Ναι (66). Αυτό σημαίνει πως το 60 % περίπου των εκπαιδευτικών που πιστεύουν ότι η αποκέντρωση συμβάλλει στην βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης, επιθυμούν να αποκεντρωθεί και το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Στην ερώτηση Α4 προς τους συμμετέχοντες, «*ως εκπαιδευτικός θα στηρίζατε την αποκεντρωμένη εκπαιδευτική πολιτική;*», οι εξήντα επτά (67) εκπαιδευτικοί, από τους εκατόν δέκα (110), δηλαδή το μεγαλύτερο ποσοστό 60,9 % συμφώνησε με την άποψη. Τριάντα ένας εκπαιδευτικοί (31), ποσοστό 28,2 %, δεν θα στήριζε την αποκέντρωση, ενώ δώδεκα (12), ποσοστό 10,9 %, δεν απάντησαν ή δεν είχαν γνώμη επί του θέματος. Στον παρακάτω Πίνακα 8 παρουσιάζονται οι απαντήσεις.

Πίνακας 8: Κατανομή συχνοτήτων εκπαιδευτικών Ερώτησης Α4

Ως εκπαιδευτικός θα στηρίζατε την αποκεντρωμένη εκπαιδευτική πολιτική	Συχνότητα	Ποσοστά
--	------------------	----------------

ΝΑΙ	67	60,9%
ΟΧΙ	31	28,1%
Δεν απαντώ/Δεν έχω γνώμη	12	4,5 %
Σύνολο	110	100,0%

Από τις τρεις τελευταίες ερωτήσεις διακρίνεται η εγκυρότητα και η συνοχή του δείγματος, εφόσον το πλήθος των εκπαιδευτικών που συμφωνούν με την άποψη ότι η αποκέντρωση συμβάλλει στη βελτίωση της εκπαίδευσης, συμφωνούν ταυτόχρονα να αποκεντρωθεί το ελληνικό σύστημα και έδειξαν προθυμία να το υποστηρίξουν.

5.1.3 Ενότητα Β : Διδακτική – Παιδαγωγική Αυτονομία

Η Ενότητα Β αποτελείται από πέντε κλειστές ερωτήσεις κλίμακας Likert με 0=«Καθόλου» έως 4=«Πάρα Πολύ». Ζητείται από τους εκπαιδευτικούς να εκφράσουν τη γνώμη τους κατά πόσο συμφωνούν μια σχολική μονάδα να έχει μεγαλύτερη παιδαγωγική-διδακτική αυτονομία, όταν διαχειρίζεται θέματα που αφορούν: το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, την επιλογή μεθόδων διδασκαλίας, την επιλογή σχολικών εγχειριδίων, τον καθορισμό εκπαιδευτικών στόχων και τον τρόπο αξιολόγησης των μαθητών/-τριών.

Στον παρακάτω Πίνακα 9 παρουσιάζονται οι απαντήσεις.

Πίνακας 9. Κατανομή απαντήσεων εκπαιδευτικών στην Ενότητα Β.

	Καθόλου		Λίγο		Αρκετά		Πολύ		Πάρα Πολύ		M.O.	T.A.
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
B1. Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών	11	10,0	20	18,2	37	33,6	31	28,2	11	10,0	2,10	1,12
B2. Επιλογή μεθόδων διδασκαλίας από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς	3	2,7	4	3,6	19	17,3	48	43,7	36	32,7	3,00	0,95
B3. Επιλογή σχολικών εγχειριδίων από τη σχολική κοινότητα	9	8,2	18	16,4	25	22,7	46	41,8	12	10,9	2,30	1,12
B4. Καθορισμός Εκπαιδευτικών στόχων	2	1,8	5	4,6	31	28,2	43	39,1	29	26,4	2,80	0,93

B5. Τρόπος

αξιολόγηση	6	5,5	6	5,5	30	27,3	40	36,4	28	25,5	2,70	1,07
μαθητών/τριών												

Από τα αποτελέσματα του παραπάνω Πίνακα 9 και τη μελέτη των μέσων όρων (Μ.Ο.> 2), παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος συμφωνούν από πολύ έως πάρα πολύ, με όλα τα σχετικά ερωτήματα που τέθηκαν. Πιο συγκεκριμένα θεωρούν ότι η σχολική μονάδα θα έχει μεγαλύτερη αυτονομία στον παιδαγωγικό – διδακτικό τομέα, όταν θα μπορεί να διαχειρίζεται η ίδια τα παραπάνω θέματα. Οι θέσεις κατατάσσονται με την εξής φθίνουσα σειρά: α) οι μέθοδοι διδασκαλίας να επιλέγονται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς με Μ.Ο.=3,00 και Τ.Α.=0,95, β) να καθορίζονται οι εκπαιδευτικοί στόχοι από τη σχολική μονάδα με Μ.Ο.=2,80 και Τ.Α.= 0,93, γ) να επιλέγεται ο τρόπος αξιολόγησης των μαθητών/-τριών από τους εκπαιδευτικούς με Μ.Ο.=2,70 και Τ.Α.=1,07, δ) να επιλέγονται τα σχολικά εγχειρίδια από τη σχολική μονάδα με Μ.Ο.=2,30 και Τ.Α.=1,12 και ε) να διαμορφώνεται το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών από τη σχολική μονάδα με Μ.Ο.=2,10 και Τ.Α.=1,12.

5.1.4 Ενότητα Γ : Διοικητική – Οργανωτική Αυτονομία

Η Ενότητα Γ αποτελείται από επτά κλειστές ερωτήσεις κλίμακας Likert με 0=«Καθόλου» έως 4=«Πάρα Πολύ». Ζητείται από τους εκπαιδευτικούς να εκφράσουν τη γνώμη τους κατά πόσο συμφωνούν μια σχολική μονάδα να έχει μεγαλύτερη διοικητική-οργανωτική αυτονομία, όταν διαχειρίζεται θέματα που αφορούν: ανάληψη πρωτοβουλιών στη λειτουργία του σχολείου, διαχείριση οικονομικών πόρων του σχολείου, εκμετάλλευση υλικοτεχνικών υποδομών του σχολείου, περισσότερη συμμετοχή των γονέων σε ζητήματα λειτουργίας, ενδυνάμωση συνεργασίας του σχολείου με ιδιώτες και διάφορους κοινωνικούς φορείς, διαχείριση και επιλογή ανθρώπινου δυναμικού (εκπαιδευτικών – βοηθητικού προσωπικού) και κουλτούρα λογοδότησης.

Στον παρακάτω Πίνακα 10 εμφανίζονται αναλυτικά οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος σχετικά με τη διοικητική-οργανωτική αυτονομία. Παρατηρώντας τις μέσες τιμές και τις τυπικές αποκλίσεις οι συμμετέχοντες συμφωνούν από «πολύ» έως «πάρα πολύ» με τις παρακάτω απόψεις : οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί στο αυτόνομο σχολείο να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες σε θέματα που αφορούν τη λειτουργία του (Μ.Ο.=3,16 με Τ.Α.=0,83), η εκμετάλλευση των υλικοτεχνικών υποδομών να γίνεται από το ίδιο το σχολείο (Μ.Ο.=3,15 με Τ.Α.=0,94) όπως και η διαχείριση των οικονομικών πόρων

(Μ.Ο.=2,87 με Τ.Α.=0,98). Συμφωνούν από «αρκετά» έως «πολύ» με τις απόψεις : να συνεργάζεται η σχολική μονάδα με ιδιώτες και κοινωνικούς φορείς (Μ.Ο.=2,20 με Τ.Α.=1,22) και να συμμετέχουν οι γονείς σε θέματα λειτουργίας της (Μ.Ο.=1,91 με Τ.Α.=1,17). Τέλος, συμφωνούν από «λίγο» έως «αρκετά» η σχολική μονάδα να διαχειρίζεται ζητήματα λογοδότησης (Μ.Ο.=1,99 με Τ.Α.=1,16) και ζητήματα που αφορούν τη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού της (Μ.Ο.=1,76 με Τ.Α.=1,35). Ακολουθεί ο Πίνακας 10 με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων.

Πίνακας 10. Κατανομή απαντήσεων εκπαιδευτικών στην Ενότητα Γ.

	Καθόλου		Λίγο		Αρκετά		Πολύ		Πάρα Πολύ		Μ.Ο.	Τ.Α.
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
Γ1. Ανάλυση πρωτοβουλιών που αφορούν τη λειτουργία του σχολείου	1	0,9	2	1,8	18	16,4	46	41,8	43	39,1	3,16	0,83
Γ2. Διαχείριση οικονομικών πόρων του σχολείου	4	3,6	4	3,6	24	21,8	48	43,7	30	27,3	2,87	0,98
Γ3. Εκμετάλλευση υλικοτεχνικών υποδομών του σχολείου	3	2,7	2	1,8	17	15,5	42	38,2	46	41,8	3,15	0,94
Γ4. Περισσότερη συμμετοχή των γονέων σε ζητήματα λειτουργίας	12	11,0	31	28,2	35	31,8	19	17,3	13	11,2	1,91	1,17
Γ5. Ενδυνάμωση συνεργασίας του σχολείου με ιδιώτες και διάφορους κοινωνικούς φορείς	11	10,0	22	20,0	29	26,4	30	27,3	18	16,3	2,20	1,22
Γ6. Διαχείριση και επιλογή ανθρώπινου δυναμικού	27	24,6	23	20,9	22	20,0	26	23,6	12	10,9	1,76	1,35

5.1.5 Ενότητα Δ : Θέσεις Εκπαιδευτικών για τη Σχολική Αυτονομία

Η Ενότητα Δ αποτελείται από πέντε κλειστές ερωτήσεις κλίμακας Likert με 0=«Καθόλου» έως 4=«Πάρα Πολύ». Ζητείται από τους εκπαιδευτικούς να εκφράσουν τη γνώμη τους κατά πόσο συμφωνούν με τις παρακάτω πέντε θετικές συνέπειες της σχολικής αυτονομίας που αναφέρονται στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία :

1. *Η σχολική αυτονομία συμβάλλει στην προσωπική αυτονομία και στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού.*
2. *Οι εκπαιδευτικοί στο αυτόνομο σχολείο συμμετέχουν ενεργά στην αντιμετώπιση θεμάτων που προκύπτουν, αισθάνονται πως η εργασία τους έχει νόημα, γίνονται πιο υπεύθυνοι και νιώθουν προσωπική ικανοποίηση.*
3. *Στη σχολική μονάδα με μεγαλύτερη αυτονομία στη διδακτέα ύλη και σε ζητήματα αξιολόγησης οι επιδόσεις των μαθητών συνήθως είναι καλύτερες.*
4. *Στις σχολικές μονάδες με κουλτούρα λογοδότησης και αυτονομίας επιτυγχάνονται καλύτερα αποτελέσματα.*
5. *Η σχολική αυτονομία συμβάλλει καλύτερα στη λύση προβλημάτων που σχετίζονται με τις τοπικές ιδιαιτερότητες του σχολείου.*

Στον παρακάτω Πίνακα 11 παρουσιάζονται κατά πόσο και σε ποιο βαθμό συμφωνούν οι εκπαιδευτικοί με τις παραπάνω Προτάσεις που αναφέρονται στις θετικές συνέπειες της σχολικής αυτονομίας. Από τις μέσες τιμές και τις τυπικές αποκλίσεις, παρατηρούμε ότι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί αξιολογούν από «αρκετά» έως «πάρα πολύ» όλες τις παραπάνω προτάσεις. Συγκεκριμένα στην πρώτη θέση βρίσκεται η Πρόταση 5, με Μ.Ο.=2,72 και Τ.Α.=1,04, στη δεύτερη θέση η Πρόταση 2, με Μ.Ο.=2,49 και Τ.Α.=1,16, στην τρίτη θέση η Πρόταση 1, με Μ.Ο.=2,38 και Τ.Α.=1,16, στην τέταρτη θέση η Πρόταση 3, με Μ.Ο.=2,32 και Τ.Α.=1,21 και ακολουθεί στην τελευταία θέση η Πρόταση 4, με Μ.Ο.=2,06 και Τ.Α.=1,18. Η συντριπτική πλειονότητα συμφωνεί με τις θέσεις: η σχολική αυτονομία επιλύει καλύτερα τα προβλήματα που σχετίζονται με τις τοπικές ιδιαιτερότητες του σχολείου και συμβάλλει στην προσωπική αυτονομία των

εκπαιδευτικών και στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Περισσότερες αμφιβολίες διατυπώθηκαν με τη θέση ότι οι αυτόνομες σχολικές μονάδες με κουλτούρα λογοδότησης επιτυγχάνουν καλύτερα αποτελέσματα. Παρακάτω ακολουθεί ο Πίνακας 11 κατανομής συχνοτήτων με αναλυτικά αποτελέσματα στις θετικές συνέπειες της σχολικής αυτονομίας.

Πίνακας 11. Κατανομή απαντήσεων εκπαιδευτικών στην Ενότητα Δ.

	Καθόλου		Λίγο		Αρκετά		Πολύ		Πάρα Πολύ		M.O.	T.A.
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
Δ1. Η Σχολική Αυτονομία συμβάλλει στην προσωπική αυτονομία και στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού	10	9,1	10	9,1	38	34,5	32	29,1	20	18,2	2,38	1,16
Δ2. Οι εκπαιδευτικοί στο αυτόνομο σχολείο συμμετέχουν ενεργά στην αντιμετώπιση θεμάτων που προκύπτουν, αισθάνονται πως η εργασία τους έχει νόημα, γίνονται πιο υπεύθυνοι και νοιώθουν προσωπική ικανοποίηση	7	6,4	14	12,7	32	29,1	32	29,1	25	22,7	2,49	1,16
Δ3. Στη σχολική μονάδα με μεγαλύτερη αυτονομία στη διδακτέα ύλη και σε ζητήματα αξιολόγησης οι επιδόσεις των μαθητών συνήθως είναι καλύτερες	10	9,1	18	16,4	29	26,3	33	30,0	20	18,2	2,32	1,21
Δ4. Στις σχολικές μονάδες με κουλτούρα λογοδότησης και αυτονομίας επιτυγχάνονται καλύτερα αποτελέσματα	11	10,0	26	23,6	30	27,3	31	28,2	12	10,9	2,06	1,18
Δ5. Η Σχολική Αυτονομία συμβάλλει καλύτερα στη λύση προβλημάτων που σχετίζονται με τις τοπικές ιδιαιτερότητες του σχολείου	5	4,5	7	6,4	27	24,6	45	40,9	26	23,6	2,72	1,04

5.1.6 Ενότητα Ε : Αρνητικές επιπτώσεις της Σχολικής Αυτονομίας

Η Ενότητα Ε αποτελείται από τέσσερις κλειστές ερωτήσεις κλίμακας Likert με 0=«Καθόλου» έως 4=«Πάρα Πολύ». Ζητείται από τους εκπαιδευτικούς να αναφέρουν κατά πόσο συμφωνούν με τις παρακάτω τέσσερις αρνητικές επιπτώσεις της σχολικής αυτονομίας: α) δημιουργεί ανισότητες στην εκπαίδευση, β) αλλάζει το εργασιακό

καθεστώς των εκπαιδευτικών, γ) αλλοιώνει τον δημοκρατικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης και δ) εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ιδιωτική πρωτοβουλία. Τα αναλυτικά αποτελέσματα παρουσιάζονται στον παρακάτω Πίνακα 12.

Πίνακας 12. Κατανομή απαντήσεων εκπαιδευτικών στην Ενότητα Ε.

	Καθόλου		Λίγο		Αρκετά		Πολύ		Πάρα Πολύ		M.O.	T.A.
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
E1. Η σχολική αυτονομία δημιουργεί ανισότητες στην εκπαίδευση	5	4,6	24	21,8	34	30,9	29	26,3	18	16,4	2,28	1,11
E2. Η σχολική αυτονομία αλλάζει το εργασιακό καθεστώς των εκπαιδευτικών	6	5,5	14	12,7	30	27,3	39	35,4	21	19,1	2,50	1,10
E3. Η σχολική αυτονομία αλλοιώνει τον δημοκρατικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης	19	17,3	23	20,8	34	30,9	17	15,5	17	15,5	1,91	1,29
E4. Η σχολική αυτονομία εξαρτάται από την ιδιωτική πρωτοβουλία	2	1,8	14	12,7	49	44,6	26	23,6	19	17,3	2,42	0,98

Από τα στοιχεία του Πίνακα 12 παρατηρείται ότι οι συμμετέχοντες συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό με τις παραπάνω αρνητικές συνέπειες. Συγκεκριμένα με την άποψη ότι η σχολική αυτονομία δημιουργεί ανισότητες στην εκπαίδευση, οι ογδόντα ένας (81) από τους εκατόν δέκα (110), ποσοστό 73,6%, απάντησαν από «αρκετά» έως «πάρα πολύ». Με την άποψη ότι η σχολική αυτονομία αλλάζει το εργασιακό καθεστώς των εκπαιδευτικών οι ενενήντα (90), ποσοστό 81,8 %, απάντησαν από «αρκετά» έως «πάρα πολύ». Με την άποψη ότι η σχολική αυτονομία αλλοιώνει το δημοκρατικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης, οι εξήντα οκτώ (68), ποσοστό 61,9 %, απάντησαν από «αρκετά» έως «πάρα πολύ», ενώ οι

είκοσι τρεις (23), ποσοστό 20,8 %, «λίγο» και οι δεκαεννιά (19), ποσοστό 17,3 %, συμφώνησε με την απάντηση «καθόλου». Τέλος, με την άποψη ότι η σχολική αυτονομία εξαρτάται από την ιδιωτική πρωτοβουλία, απάντησαν από «αρκετά» έως «πάρα πολύ», οι ενενήντα τέσσερις (94), ποσοστό 85,5 %.

5.1.7 Ενότητα ΣΤ : Το προφίλ της ηγεσίας στο αυτόνομο σχολείο

Η Ενότητα ΣΤ αποτελείται από έξι κλειστές ερωτήσεις κλίμακας Likert με 0=«Καθόλου» έως 4=«Πάρα Πολύ». Ζητείται από τους εκπαιδευτικούς να αναφέρουν κατά πόσο συμφωνούν ο νέος ρόλος του/της Διευθυντή/-τριας στο αυτόνομο σχολείο να διαχειρίζεται ζητήματα όπως : α) να ασκεί εκπαιδευτική πολιτική, β) να είναι παιδαγωγικά υπεύθυνος/η, γ) να καθορίζει το πρόγραμμα σπουδών, δ) να ασκεί οικονομική και διοικητική διαχείριση, ε) να επιλέγει το ανθρώπινο δυναμικό και στ) να αξιολογεί το προσωπικό. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται αναλυτικά στον παρακάτω Πίνακα 13 κατανομής συχνοτήτων.

Πίνακας 13. Κατανομή απαντήσεων εκπαιδευτικών στην Ενότητα ΣΤ.

	Καθόλου		Λίγο		Αρκετά		Πολύ		Πάρα Πολύ		M.O.	T.A.
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
ΣΤ1. Να ασκεί εκπαιδευτική πολιτική	11	10,0	21	19,1	31	28,2	34	30,9	13	11,8	2,16	1,18
ΣΤ2. Να είναι παιδαγωγικά υπεύθυνος/η	4	3,6	16	14,6	31	28,2	33	30,0	26	23,6	2,56	1,11
ΣΤ3. Να καθορίζει το πρόγραμμα σπουδών	28	25,5	34	30,9	26	23,6	18	16,4	4	3,6	1,42	1,14
ΣΤ4. Να ασκεί οικονομική και διοικητική διαχείριση	6	5,5	9	8,2	31	28,2	38	34,6	26	23,6	2,63	1,10
ΣΤ5. Να επιλέγει το ανθρώπινο δυναμικό	40	36,4	24	21,8	24	21,8	13	11,8	9	8,2	1,34	1,30
ΣΤ6. Να αξιολογεί το προσωπικό	16	14,6	33	30,0	29	26,4	21	19,1	11	10,0	1,80	1,20

Από τη μελέτη των απαντήσεων του παραπάνω Πίνακα 13, από τους εκατόν δέκα (110) συμμετέχοντες προκύπτει ότι αξιολογούν θετικά και συμφωνούν από «αρκετά» έως

«πάρα πολύ» με τις αρμοδιότητες που πρέπει να έχει ο/η Διευθυντής/-τρια στο αυτόνομο σχολείο κατά φθίνουσα σειρά : να ασκεί οικονομική και διοικητική διαχείριση, οι ενενήντα πέντε (95), ποσοστό 86,4 %, να είναι παιδαγωγικά υπεύθυνος/-η, οι ενενήντα (90), ποσοστό 81,8 % και να ασκεί εκπαιδευτική πολιτική, οι εβδομήντα οκτώ (78), ποσοστό 70,9 %. Αξιολογούν αρνητικά και συμφωνούν από «καθόλου» έως «λίγο» με τις αρμοδιότητες που πρέπει να έχει ο/η Διευθυντής/-τρια στο αυτόνομο σχολείο κατά φθίνουσα σειρά: να επιλέγει το ανθρώπινο δυναμικό οι εξήντα τέσσερις (64), ποσοστό 58,2 %, να καθορίζει το πρόγραμμα σπουδών εξήντα δύο (62), ποσοστό 56,4 % και να αξιολογεί το προσωπικό οι σαράντα εννιά (49), ποσοστό 44,5 %.

5.2 Επαγωγικά

5.2.1 Εισαγωγή

Στην παράγραφο αυτή ελέγχουμε με παραμετρικούς και μη παραμετρικούς ελέγχους την επίδραση των δημογραφικών στοιχείων του δείγματος στα ερωτήματα της έρευνας, εξετάζοντας συγχρόνως αν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των διακριτών ομάδων του πληθυσμού. Ειδικότερα εξετάζουμε την επίδραση του φύλου, της ηλικίας, της προϋπηρεσίας, της επιστημονικής κατάρτισης, της σχέσης εργασίας, τον τύπο του σχολείου και τη δυναμικότητα της σχολικής μονάδας. Επιπλέον έλεγχος σχέσεων αλληλεξάρτησης των συνεπειών της σχολικής αυτονομίας με τον συντελεστή συσχέτισης Spearman.

5.2.2 Επίδραση του Φύλου

Πραγματοποιήθηκε έλεγχος t-test για να διαπιστωθεί η επίδραση του φύλου στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα. Στον παρακάτω Πίνακα 14 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις και τα αποτελέσματα του t-test στην Ενότητα Α των ερωτήσεων, που αφορά τη συγκέντρωση – αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος.

Πίνακας 14 : Μέσοι όροι – Τυπικές Αποκλίσεις και t-test ως προς φύλο στη συγκέντρωση – αποκέντρωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος

		Φύλο		t-τιμή	df	p
		Ανδρες	Γυναίκες			
M.O.	T.A.	M.O.	T.A.			

A1. Το Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι σε μεγάλο βαθμό συγκεντρωτικό	1,19	0,46	1,21	0,53	-0,16	108	0,873
A2. Η αποκέντρωση του Ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος θα συμβάλει στη βελτίωσή του	1,57	0,69	1,48	0,65	0,66	108	0,511
A3. Πρέπει να αποκεντρωθεί το εκπαιδευτικό μας σύστημα	1,57	0,69	1,45	0,65	0,87	108	0,388
A4. Ως εκπαιδευτικός θα στηρίζατε την αποκεντρωμένη εκπαιδευτική πολιτική	1,57	0,73	1,47	0,67	0,73	108	0,466

Από την μελέτη των αποτελεσμάτων του παραπάνω Πίνακα 14 προκύπτει ότι δεν υπάρχει ($p > 0,05$) στατιστικά σημαντική διαφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με ζητήματα συγκέντρωσης – αποκέντρωσης ως προς το φύλο. Επίσης, παρατηρούμε ότι τόσο οι άνδρες όσο και οι γυναίκες σχεδόν ταυτίζονται στις μέσες τιμές με την άποψη ότι *το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι σε μεγάλο βαθμό συγκεντρωτικό* (Άνδρες : Μ.Ο. = 1,19 – Γυναίκες : Μ.Ο. : 1,21) ενώ στις απόψεις : *ότι η αποκέντρωση θα βελτιώσει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, θα πρέπει να αποκεντρωθεί και θα υποστηρίξουν μια τέτοια πολιτική* προηγούνται με μικρή διαφορά οι άνδρες (όλες οι Μ.Ο.= 1,57) από τις γυναίκες (Μ.Ο.=1,48, 1,5 και 1,47 αντίστοιχα). Στον παρακάτω Πίνακα 15 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις και τα αποτελέσματα του t-test στην Ενότητα Β και Γ των ερωτήσεων, που αφορά πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τη σχολική αυτονομία σε επίπεδο διδακτικό – παιδαγωγικό και διοικητικό – οργανωτικό.

Πίνακας 15 : Μέσοι όροι – Τυπικές Αποκλίσεις και t-test ως προς φύλο στη σχολική αυτονομία

	Φύλο				t-τιμή	df	p
	Άνδρες		Γυναίκες				
	Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.			
B1. Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών	2,14	1,03	2,08	1,18	0,23	108	0,817
B2. Επιλογή μεθόδων διδασκαλίας από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς	2,92	0,89	3,04	0,98	-0,64	108	0,526
B3. Επιλογή σχολικών εγχειριδίων από τη σχολική κοινότητα	2,16	0,93	2,38	1,21	-0,98	108	0,331

B4. Καθορισμός Εκπαιδευτικών στόχων	2,73	0,84	2,89	0,97	-0,85	108	0,396
B5. Τρόπος αξιολόγησης μαθητών/τριών	2,68	0,97	2,73	1,13	-0,23	108	0,818
Γ1. Ανάλυση πρωτοβουλιών που αφορούν τη λειτουργία του σχολείου	3,00	0,78	3,25	0,85	-1,48	108	0,142
Γ2. Διαχείριση οικονομικών πόρων του σχολείου	2,86	1,03	2,88	0,96	-0,06	108	0,952
Γ3. Εκμετάλλευση υλικοτεχνικών υποδομών του σχολείου	3,03	0,99	3,21	0,91	-0,94	108	0,348
Γ4. Περισσότερη συμμετοχή των γονέων σε ζητήματα λειτουργίας	1,73	1,15	2,00	1,18	-1,15	108	0,254
Γ5. Ενδυνάμωση συνεργασίας του σχολείου με ιδιώτες και διάφορους κοινωνικούς φορείς	2,05	1,20	2,27	1,24	-0,89	108	0,254
Γ6. Διαχείριση και επιλογή ανθρώπινου δυναμικού (εκπαιδευτικών – βοηθητικό προσωπικό)	1,59	1,17	1,84	1,43	-0,88	108	0,378
Γ7. Κουλτούρα λογοδότησης (αξιολόγηση)	2,00	0,97	1,99	1,25	0,05	108	0,954

Από την μελέτη των αποτελεσμάτων του παραπάνω Πίνακα 15 προκύπτει ότι δεν υπάρχει ($p > 0,05$) στατιστικά σημαντική διαφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών, ως προς το φύλο, σχετικά με τη διδακτική, την παιδαγωγική, τη διοικητική και την οργανωτική αυτονομία. Οι διακυμάνσεις διαφέρουν σημαντικά για τη θέση Γ7 $F=5,75$, $df=108$ με $p=0,018 < 0,05$ ($t=0,6$ $df=90$, $sig=0,950$ δεύτερη γραμμή). Στον επόμενο Πίνακα 16 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις και τα αποτελέσματα του t-test στην Ενότητα Δ των ερωτήσεων που αφορά τη στάση των εκπαιδευτικών, ως προς το φύλο απέναντι στις θετικές συνέπειες της σχολικής αυτονομίας.

Πίνακας 16 : Μέσοι όροι – Τυπικές Αποκλίσεις και t-test ως προς φύλο στις θετικές συνέπειες για τη σχολική αυτονομία

	Φύλο				t-τιμή	df	p
	Ανδρες		Γυναίκες				
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.			
Δ1. Η Σχολική Αυτονομία συμβάλλει στην προσωπική αυτονομία και στην	2,38	1,21	2,38	1,14	-0,02	108	0,982

επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού							
Δ2. Οι εκπαιδευτικοί στο αυτόνομο σχολείο συμμετέχουν ενεργά στην αντιμετώπιση θεμάτων που προκύπτουν, αισθάνονται πως η εργασία τους έχει νόημα, γίνονται πιο υπεύθυνοι και νοιώθουν προσωπική ικανοποίηση	2,32	1,08	2,58	1,20	-1,07	108	0,287
Δ3. Στη σχολική μονάδα με μεγαλύτερη αυτονομία στη διδακτέα ύλη και σε ζητήματα αξιολόγησης οι επιδόσεις των μαθητών συνήθως είναι καλύτερες	2,19	1,24	2,38	1,20	-0,79	108	0,429
Δ4. Στις σχολικές μονάδες με κουλτούρα λογοδότησης και αυτονομίας επιτυγχάνονται καλύτερα αποτελέσματα	2,14	1,08	2,03	1,21	0,46	108	0,650
Δ5. Η Σχολική Αυτονομία συμβάλλει καλύτερα στη λύση προβλημάτων που σχετίζονται με τις τοπικές ιδιαιτερότητες του σχολείου	2,57	1,01	2,81	1,05	-1,15	108	0,249

Από τη μελέτη των αποτελεσμάτων του παραπάνω Πίνακα 16 προκύπτει ότι δεν υπάρχει ($p > 0,05$) στατιστικά σημαντική διαφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς το φύλο σχετικά με τις θετικές απόψεις που αναφέρονται στη σχολική αυτονομία. Στον επόμενο Πίνακα 17 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις και τα αποτελέσματα του t-test της Ενότητα Ε των ερωτήσεων, που αφορούν τη στάση των εκπαιδευτικών, ως προς το φύλο, απέναντι στις αρνητικές συνέπειες της σχολικής αυτονομίας.

Πίνακας 17 : Μέσοι όροι – Τυπικές Αποκλίσεις και t-test ως προς φύλο στις αρνητικές συνέπειες της σχολικής αυτονομίας

	Φύλο				t-τιμή	df	p
	Ανδρες		Γυναίκες				
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.			
E1. Η σχολική αυτονομία δημιουργεί ανισότητες στην εκπαίδευση	2,57	1,59	3,05	1,48	-1,59	108	0,115
E2. Η σχολική αυτονομία αλλάζει το εργασιακό καθεστώς των εκπαιδευτικών	2,73	1,71	3,45	1,30	-2,47	108	0,015*

E3. Η σχολική αυτονομία αλλοιώνει τον δημοκρατικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης	2,05	1,68	2,59	1,72	-1,55	108	0,124
E4. Η σχολική αυτονομία εξαρτάται από την ιδιωτική πρωτοβουλία	2,62	1,32	3,29	1,32	-2,50	108	0,014*

*: $p < 0,05$

Από τη μελέτη των αποτελεσμάτων του παραπάνω Πίνακα 17 παρατηρείται ότι στη θέση «η σχολική αυτονομία αλλάζει το εργασιακό καθεστώς των εκπαιδευτικών» υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ ανδρών και γυναικών ($t(108) = -2,47, p=0,015$). Οι γυναίκες (Μ.Ο.=3,45 με Τ.Α=1,30) επιβεβαιώνουν περισσότερο την άποψη αυτή από τους άνδρες (Μ.Ο.=2,73 με Τ.Α.=1,71). Η δεύτερη στατιστικά σημαντική διαφορά υπάρχει στη θέση «η σχολική αυτονομία εξαρτάται από την ιδιωτική πρωτοβουλία» ($t(108) = -2,50, p=0,014$). Οι γυναίκες (Μ.Ο.=3,29 με Τ.Α=1,32) υποστηρίζουν περισσότερο την άποψη αυτή από τους άνδρες (Μ.Ο.=2,62 με Τ.Α=1,32). Στον επόμενο Πίνακα 18 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις και τα αποτελέσματα του t-test της Ενότητας ΣΤ των ερωτήσεων, που αφορούν τη στάση των εκπαιδευτικών, ως προς το φύλο, για το επαγγελματικό προφίλ του ηγέτη της αυτόνομης σχολικής μονάδας.

Πίνακας 18 : Μέσοι όροι – Τυπικές Αποκλίσεις και t-test ως προς φύλο για το προφίλ του ηγέτη της μονάδας με σχολική αυτονομία.

	Φύλο				t-τιμή	df	p
	Ανδρες		Γυναίκες				
	Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.			
ΣΤ1. Να ασκεί εκπαιδευτική πολιτική	1,92	1,16	2,27	1,16	-1,52	108	0,132
ΣΤ2. Να είναι παιδαγωγικά υπεύθυνος/η	2,24	1,12	2,71	1,09	-2,12	108	0,036*
ΣΤ3. Να καθορίζει το πρόγραμμα σπουδών	1,05	1,00	1,60	1,18	-2,43	108	0,017*
ΣΤ4. Να ασκεί οικονομική και διοικητική διαχείριση	2,46	1,19	2,71	1,05	-1,14	108	0,256
ΣΤ5. Να επιλέγει το ανθρώπινο δυναμικό	1,08	1,16	1,47	1,35	-1,47	108	0,144
ΣΤ6. Να αξιολογεί το προσωπικό	1,73	1,19	1,84	1,21	-0,43	108	0,665

* : $p < 0,05$

Από τη μελέτη των αποτελεσμάτων του παραπάνω Πίνακα 17 παρατηρείται ότι στην άποψη ο/η Διευθυντής/-τρια στο αυτόνομο σχολείο θα πρέπει να «είναι παιδαγωγικά υπεύθυνος/-η», υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ ανδρών και γυναικών ($t(108)=-2,12$, $p=0,036$). Οι γυναίκες (Μ.Ο.=2,71 με Τ.Α.=1,09) επιβεβαιώνουν περισσότερο την άποψη αυτή από τους άνδρες (Μ.Ο.=2,24 με Τ.Α.=1,12). Η δεύτερη στατιστικά σημαντική διαφορά υπάρχει στην άποψη ότι πρέπει ο/η Διευθυντής/-τρια στο αυτόνομο σχολείο «να καθορίζει το πρόγραμμα σπουδών» ($t(108) = -2,43$, $p=0,017$). Οι γυναίκες (Μ.Ο.=1,60 με Τ.Α.=1,18) υποστηρίζουν περισσότερο τη θέση αυτή από τους άνδρες (Μ.Ο.=1,05 με Τ.Α.=1,00).

5.2.3 Επίδραση δημογραφικών παραγόντων στα ερευνητικά ερωτήματα

Στους παρακάτω πίνακες παρουσιάζονται αναλυτικά τα αποτελέσματα των ερωτημάτων που τέθηκαν και πώς τα επηρεάζουν δημογραφικοί παράγοντες όπως: η ηλικία, η προϋπηρεσία, η επιστημονική κατάρτιση, η σχέση εργασίας, ο τύπος του σχολείου και η δυναμικότητα της σχολικής μονάδας.

Οι έλεγχοι έγιναν με μη παραμετρικά τεστ και συγκεκριμένα με το Kruskal –Wallis test, διότι από τον έλεγχο κανονικής κατανομής που πραγματοποιήθηκε με το Kolmogorov-Smirnov test διαπιστώθηκε ότι τα δεδομένα δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή. Το μη παραμετρικό τεστ Kruskal –Wallis δεν εξετάζει διαφορές μεταξύ μέσων όρων, αλλά εξετάζει τις διαφορές ως προς την κατάταξη – κατανομή (Rank) των δειγμάτων.

Στον παρακάτω Πίνακα 19 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι κατάταξης (Ranks) και τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης Kruskal –Wallis ερωτημάτων που αφορούν τους τομείς (διδασκτική, παιδαγωγική, διοικητική, οργανωτική) της σχολικής αυτονομίας και παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 19 : Μέσοι όροι κατάταξης και ανάλυση διακύμανσης Kruskal–Wallis για το αυτόνομο σχολείο ως προς την ηλικία των εκπαιδευτικών.

	Ηλικία					Χ ²	df	p
	ΕΩΣ 30	31-40	41-50	51-60	60 +			
	Μ.Ο.	Μ.Ο.	Μ.Ο.	Μ.Ο.	Μ.Ο.			
	Ranks	Ranks	Ranks	Ranks	Ranks			
Γ5. Ενδυνάμωση συνεργασίας του σχολείου με ιδιώτες και διάφορους κοινωνικούς φορείς	74,75	81,20	48,12	55,53	49,12	9,80	4	0,044*

* : $p < 0,05$

Στο σύνολο των απαντήσεων των διαφορετικών ηλικιακών ομάδων στις ερωτήσεις που αναφέρονται στις Ενότητες Β και Γ δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά εκτός από την ερώτηση Γ5 «σε ποιο βαθμό κατά τη γνώμη σας θα πρέπει να αυτοδιαχειρίζεται η σχολική μονάδα ζητήματα που αφορούν την ενδυνάμωση συνεργασίας του σχολείου με ιδιώτες και διάφορους κοινωνικούς φορείς», όπου υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ($X^2=9,80$, $df=4$ και $p=0,044 < 0,05$) στις απόψεις των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί ηλικίας από 31-40 ετών πιστεύουν περισσότερο στη συνεργασία του αυτόνομου σχολείου με ιδιώτες και διάφορους κοινωνικούς φορείς (Μ.Ο.=81,20). Λιγότερο οι εκπαιδευτικοί ηλικίας έως 30 ετών (Μ.Ο.=74,75) και μετά ακολουθούν κατά φθίνουσα σειρά οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 51 έως 60, πάνω από 60 και 41 έως 50 ετών με Μ.Ο. Ranks 55,53, 49,12 και 48,12 αντίστοιχα.

Στον παρακάτω Πίνακα 20 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι κατάταξης (Ranks) και τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης Kruskal –Wallis ερωτημάτων που αφορούν τις αρνητικές και θετικές συνέπειες της σχολικής αυτονομίας και παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών με βάση την ηλικία τους.

Πίνακας 20 : Μέσοι όροι κατάταξης και ανάλυση διακύμανσης Kruskal–Wallis για τις συνέπειες της σχολικής αυτονομίας με βάση την ηλικία των εκπαιδευτικών.

	Ηλικία					X ²	df	p
	ΕΩΣ 30	31-40	41-50	51-60	60 +			
	M.O.	M.O.	M.O.	M.O.	M.O.			
	Ranks	Ranks	Ranks	Ranks	Ranks			
Δ1. Η Σχολική Αυτονομία συμβάλλει στην προσωπική αυτονομία και στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού	87,50	81,40	42,64	58,61	45,96	16,20	4	0,003**
Δ2. Οι εκπαιδευτικοί στο αυτόνομο σχολείο συμμετέχουν ενεργά στην αντιμετώπιση θεμάτων που προκύπτουν, αισθάνονται πως η εργασία τους έχει νόημα, γίνονται πιο υπεύθυνοι και νοιώθουν προσωπική ικανοποίηση	83,75	72,20	46,40	58,87	44,12	9,56	4	0,049*
Δ3. Στη σχολική μονάδα με μεγαλύτερη αυτονομία στη διδακτέα ύλη και σε ζητήματα αξιολόγησης οι επιδόσεις των μαθητών συνήθως είναι καλύτερες	87,25	70	45,79	61,81	33,92	15,76	4	0,003**
Δ5. Η Σχολική Αυτονομία συμβάλλει	62,00	72,60	45,36	61,81	36,77	13,91	4	0,008**

καλύτερα στη λύση προβλημάτων που
σχετίζονται με τις τοπικές
ιδιαιτερότητες του σχολείου

*: $p < 0,05$, **: $p < 0,01$

Από την παρατήρηση των αποτελεσμάτων του παραπάνω Πίνακα 20 προκύπτει ότι στις θετικές συνέπειες της σχολικής αυτονομίας και συγκεκριμένα στις Προτάσεις Δ1 ($X^2=16,20$, $df=4$ και $p=0,003 < 0,01$), Δ2 ($X^2=9,56$, $df=4$ και $p=0,049 < 0,05$), Δ3 ($X^2=15,76$, $df=4$ και $p=0,003 < 0,01$) και Δ4 ($X^2=13,91$, $df=4$ και $p=0,008 < 0,05$) στις πρώτες θέσεις βρίσκονται οι νεότεροι σε ηλικία (< 40) εκπαιδευτικοί και μετά ακολουθούν οι μεγαλύτεροι (> 40). Στα υπόλοιπα ερωτήματα που αφορούν τις συνέπειες της σχολικής αυτονομίας δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών με βάση την ηλικία τους.

Στον παρακάτω Πίνακα 21 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι κατάταξης (Ranks) και τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης Kruskal –Wallis ερωτημάτων που αφορούν το προφίλ της ηγεσίας στο αυτόνομο σχολείο και παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών με βάση την ηλικία τους.

Πίνακας 21 : Μέσοι όροι κατάταξης και ανάλυση διακύμανσης Kruskal-Wallis για το προφίλ της ηγεσίας στο αυτόνομο σχολείο με βάση την ηλικία των εκπαιδευτικών

	Ηλικία					X^2	df	p
	Ε.Ω.Σ 30	31-40	41-50	51-60	60 +			
	M.O.	M.O.	M.O.	M.O.	M.O.			
	Ranks	Ranks	Ranks	Ranks	Ranks			
ΣΤ3. Να καθορίζει το πρόγραμμα σπουδών	86,50	86,80	48,47	52,34	55,96	14,40	4	0,006**
ΣΤ6. Να αξιολογεί το προσωπικό	62,00	72,60	45,36	61,81	36,77	13,91	4	0,033*

*: $p < 0,05$, **: $p < 0,01$

Από την παρατήρηση των αποτελεσμάτων του παραπάνω Πίνακα 21 προκύπτει ότι στο προφίλ της ηγεσίας στο αυτόνομο σχολείο και συγκεκριμένα στην Πρόταση ΣΤ3 ο/η Διευθυντής/-τρια «να καθορίζει το πρόγραμμα σπουδών» ($X^2=14,40$, $df=4$ και $p=0,006 < 0,01$) και στην Πρόταση ΣΤ6 ο/η Διευθυντής/-τρια «να αξιολογεί το προσωπικό» ($X^2=9,56$, $df=4$ και $p=0,049 < 0,05$) συμφωνούν περισσότερο οι νεότεροι σε ηλικία (< 40) εκπαιδευτικοί και έπονται οι μεγαλύτεροι (>40). Στα υπόλοιπα ερωτήματα που αφορούν το προφίλ της ηγεσίας της σχολικής αυτονομίας δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών.

Παρακάτω παρουσιάζονται αναλυτικά οι μέσοι όροι κατάταξης (Ranks) και τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης Kruskal –Wallis ερωτημάτων της έρευνας με κριτήριο την εμπειρία των εκπαιδευτικών, δηλαδή τα χρόνια προϋπηρεσίας τους στην εκπαίδευση. Με βάση την προϋπηρεσία οι συμμετέχοντες κατατάσσονται σε τέσσερις ομάδες. Η πρώτη ομάδα περιλαμβάνει εκπαιδευτικούς με προϋπηρεσία έως 10 χρόνια, η δεύτερη από 11 έως 20, η τρίτη από 21 έως 30 και η τελευταία περισσότερα από 31 χρόνια.

Από τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης Kruskal –Wallis των ερωτημάτων σε ζητήματα που πρέπει να αυτοδιαχειρίζεται η σχολική μονάδα για να έχει περισσότερη διδακτική, παιδαγωγική, διοικητική και οργανωτικής αυτονομία η προϋπηρεσία δεν φαίνεται να παίζει σημαντικό ρόλο στις απόψεις των εκπαιδευτικών. Επίσης, τόσο στις θετικές όσο και στις αρνητικές συνέπειες της σχολικής αυτονομίας η προϋπηρεσία δεν επηρεάζει στατιστικά σημαντικά της απόψεις των εκπαιδευτικών.

Στον παρακάτω Πίνακα 22 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι κατάταξης (Ranks) και τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης Kruskal –Wallis στα ερωτήματα που αφορούν το προφίλ της ηγεσίας του αυτόνομου σχολείου και παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών με βάση την προϋπηρεσία τους.

Πίνακας 22 : Μέσοι όροι κατάταξης και ανάλυση διακύμανσης Kruskal–Wallis για το προφίλ της ηγεσίας του αυτόνομου σχολείου με βάση την προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών.

	Προϋπηρεσία				X ²	df	p
	ΕΩΣ 10 M.O. Ranks	11-20 M.O. Ranks	21-30 M.O. Ranks	31 + M.O. Ranks			
ΣΤ2. Να είναι παιδαγωγικά υπεύθυνος/η	73,57	51,84	49,09	62,66	8,15	3	0,043*
ΣΤ3. Να καθορίζει το πρόγραμμα σπουδών	80,43	53,84	47,39	54,44	12,35	3	0,006**

*: p < 0,05, **: p<0,01

Από την παρατήρηση των αποτελεσμάτων του παραπάνω Πίνακα 22 προκύπτει ότι στο προφίλ της ηγεσίας και συγκεκριμένα στην Πρόταση ΣΤ2 ο/η Διευθυντής/-ντρια «να είναι παιδαγωγικά υπεύθυνος/-η» (X²=8,15, df=3 και p=0,043 < 0,05) και στην Πρόταση ΣΤ3 ο/η Διευθυντής/-ντρια «να καθορίζει το πρόγραμμα σπουδών» (X²=12,35, df=3 και

$p=0,006 < 0,01$) συμφωνούν περισσότερο οι εκπαιδευτικοί με έτη προϋπηρεσίας κάτω από 10 χρόνια.

Εφαρμόζοντας το τεστ Kruskal–Wallis με ανεξάρτητη μεταβλητή την επιστημονική κατάρτιση των εκπαιδευτικών (πτυχίο, μεταπτυχιακό, διδακτορικό) στα ερωτήματα της έρευνας που αφορούν τις συνέπειες της σχολικής αυτονομίας (Ενότητες Δ και Ε), δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις διαφορετικές ομάδες. Όσον αφορά τις απόψεις τους στη διαχείριση ζητημάτων που έχουν σχέση με την παιδαγωγική αυτονομία (Ενότητες Β και Γ) υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μόνο στην άποψη «η σχολική μονάδα να καθορίζει τους εκπαιδευτικούς στόχους» ($X^2=6,06$ $df=2$ και $p=0,048 < 0,05$). Οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακό συμφωνούν περισσότερο με $M.O. Rank = 64,29$, ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί με διδακτορικό $M.O. Rank = 53,00$ και στην τελευταία θέση οι εκπαιδευτικοί με μόνο προσόν το πτυχίο διορισμού τους με $M.O. Rank = 49,43$. Στις ερωτήσεις της Ενότητα ΣΤ που αφορά το προφίλ του ηγέτη της αυτόνομης σχολικής μονάδας δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις ομάδες (πτυχίο, μεταπτυχιακό, διδακτορικό), εκτός από τη θέση, να είναι ο/η Διευθυντής/-τρια «παιδαγωγικά υπεύθυνος/-η» ($X^2=10,10$ $df=2$ και $p=0,006 < 0,01$). Οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακό συμφωνούν περισσότερο με $M.O. Rank=65,63$, έπονται οι εκπαιδευτικοί πτυχίο με $M.O. Rank = 51,19$ και στην τελευταία θέση βρίσκονται οι εκπαιδευτικοί με διδακτορικό με $M.O. Rank = 32,88$.

Με τον έλεγχο t-test ελέγχουμε τις μέσες τιμές του δείγματος των εκπαιδευτικών, που ανήκουν στις δύο κατηγορίες (μόνιμοι, αναπληρωτές) για τις απόψεις τους που αφορούν: α) τον βαθμό συμφωνίας σε ζητήματα διδακτικής, παιδαγωγικής, διοικητικής και οργανωτικής αυτονομίας, β) τις συνέπειες (θετικές, αρνητικές) της σχολικής αυτονομίας και γ) το προφίλ του ηγέτη της αυτόνομης σχολικής μονάδας. Πριν το t-test εκτελέστηκε η δοκιμασία η οποία ονομάζεται Levene's test, μέσω της οποίας αποφασίσαμε σε ένα δεδομένο επίπεδο σημαντικότητας κατά πόσο οι πληθυσμοί εμφανίζουν διασπορά ή όχι. Ανάλογα με την απόφαση αυτή επιλέξαμε το κατάλληλο t-test βάσει του οποίου ελέγχουμε τις μέσες τιμές.

Ακολουθεί ο Πίνακας 23 με τους ελέγχους t-test των εκπαιδευτικών για τις απόψεις τους σε ζητήματα διδακτικής, παιδαγωγικής, διοικητικής και οργανωτικής αυτονομίας.

Πίνακας 23 : Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και έλεγχος t-test με βάση τη σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών όσον αφορά τον βαθμό συμφωνίας στη διδακτική, στην παιδαγωγική, στη διοικητική και οργανωτική αυτονομία.

	Σχέση εργασίας				t-τιμή	df	p
	Μόνιμος		Αναπληρωτής				
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.			
B1. Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών	2,05	1,17	2,40	0,74	-1,11	108	0,268
B2. Επιλογή μεθόδων διδασκαλίας από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς	2,93	0,97	3,47	0,64	-2,08	108	0,040*
B3. Επιλογή σχολικών εγχειριδίων από τη σχολική κοινότητα	2,27	1,15	2,53	0,92	-0,83	108	0,408
B4. Καθορισμός Εκπαιδευτικών στόχων	2,82	0,93	2,93	0,96	-0,43	108	0,667
B5. Τρόπος αξιολόγησης μαθητών/τριών	2,64	1,12	3,13	0,64	-2,44	108	0,021*
Γ1. Ανάληψη πρωτοβουλιών που αφορούν τη λειτουργία του σχολείου	3,12	0,85	3,47	0,64	-1,53	108	0,129
Γ2. Διαχείριση οικονομικών πόρων του σχολείου	2,86	1,02	2,93	0,70	-0,26	108	0,798
Γ3. Εκμετάλλευση υλικοτεχνικών υποδομών του σχολείου	3,11	0,96	3,40	0,74	-1,13	108	0,259
Γ4. Περισσότερη συμμετοχή των γονέων σε ζητήματα λειτουργίας	1,78	1,13	2,73	1,10	-3,05	108	0,003**
Γ5. Ενδυνάμωση συνεργασίας του σχολείου με ιδιώτες και διάφορους κοινωνικούς φορείς	2,09	1,21	2,87	1,13	-2,31	108	0,023*
Γ6. Διαχείριση και επιλογή ανθρώπινου δυναμικού (εκπαιδευτικών – βοηθητικό προσωπικό)	1,67	1,32	2,27	1,44	-1,59	108	0,114
Γ7. Κουλτούρα λογοδότησης (αξιολόγηση)	1,95	1,16	2,27	1,16	-0,99	108	0,325

*: $p < 0,05$, **: $p < 0,01$

Από τη μελέτη των αποτελεσμάτων του παραπάνω Πίνακα 23 παρατηρείται ότι στο ερώτημα σε ποιο βαθμό κατά τη γνώμη σας θα πρέπει η σχολική μονάδα να αυτό-διαχειρίζεται ζητήματα όπως: «επιλογή μεθόδων διδασκαλίας από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς» υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ μόνιμων και αναπληρωτών εκπαιδευτικών ($t(108) = -2,08$, $p=0,040$). Οι αναπληρωτές (M.O.=3,47 με

T.A.=0,64) συμφωνούν περισσότερο με την προηγούμενη άποψη από τους μόνιμους (M.O.=2,93 με T.A.=0,97). Η δεύτερη στατιστικά σημαντική διαφορά υπάρχει στην άποψη: «ο τρόπος αξιολόγησης των μαθητών/-τριών να ρυθμίζεται από την ίδια σχολική μονάδα» ($t(108) = -2,44, p=0,021$). Στο ζήτημα αυτό ο έλεγχος Levene (F-test), που προηγήθηκε έδειξε ότι οι διακυμάνσεις των δύο πληθυσμών (μόνιμοι, αναπληρωτές) διαφέρουν στατιστικά σημαντικά ($F(1,108)=7,32, p=0,008$). Οι αναπληρωτές καθηγητές (M.O.=3,13 με T.A.=0,64) συμφωνούν περισσότερο με την άποψη αυτή από τους μόνιμους εκπαιδευτικούς (M.O.=2,64 με T.A.=1,12). Η τρίτη στατιστικά σημαντική διαφορά υπάρχει στο ζήτημα: «περισσότερη συμμετοχή των γονέων σε ζητήματα λειτουργίας της σχολικής μονάδας» ($t(108) = -3,05, p=0,003$). Οι αναπληρωτές (M.O.=2,73 με T.A.=1,10) συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό με την άποψη αυτή από τους μόνιμους εκπαιδευτικούς (M.O.=1,78 με T.A.=1,10). Στατιστικά σημαντική διαφορά υπάρχει και στο ζήτημα: «ενδυνάμωση συνεργασίας του σχολείου με ιδιώτες και διάφορους κοινωνικούς φορείς» ($t(108) = -2,31, p=0,023$). Οι αναπληρωτές (M.O.=2,87 με T.A.=1,13) συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό με την άποψη αυτή από τους μόνιμους εκπαιδευτικούς (M.O.=2,09 με T.A.=1,21).

Ο έλεγχος t-test ως προς τη σχέση εργασίας (μόνιμος, αναπληρωτής) για τις συνέπειες της σχολικής αυτονομίας (ερωτήσεις Ενότητες Δ και Ε), έδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά μόνο στο ερώτημα Δ1: «η σχολική αυτονομία συμβάλλει στην προσωπική αυτονομία και στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού» ($t(108)=-2,01, p=0,047$). Οι αναπληρωτές (M.O.=2,93 με T.A.=1,16) συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό με την άποψη αυτή από τους μόνιμους εκπαιδευτικούς (M.O.=2,29 με T.A.=1,03). Στην άποψη ότι «η σχολική αυτονομία δημιουργεί ανισότητες στην εκπαίδευση» το t-test δεν έδειξε να διαφέρουν σημαντικά οι μέσες τιμές, αλλά με τον έλεγχο Levene (F-test) που προηγήθηκε, διαπιστώθηκε ότι οι διακυμάνσεις των πληθυσμών διαφέρουν σημαντικά ($F=4,56, p=0,035$). Το ίδιο ακριβώς ισχύει και με την άποψη ότι «η σχολική αυτονομία αλλάζει το εργασιακό καθεστώς στην εκπαίδευση». Το t-test δεν έδειξε να διαφέρουν σημαντικά οι μέσες τιμές, αλλά με τον έλεγχο Levene (F-test) που προηγήθηκε, διαπιστώθηκε ότι οι διακυμάνσεις των πληθυσμών διαφέρουν σημαντικά ($F=7,73, p=0,006$).

Ο επόμενος Πίνακας 24 περιέχει τους ελέγχους t-test, με βάση τη σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών για τις απόψεις που αφορούν το προφίλ της ηγεσίας στο αυτόνομο σχολείο.

Πίνακας 24 : Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και έλεγχος t-test, με βάση τη σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών για το προφίλ της ηγεσίας στο αυτόνομο σχολείο.

	Σχέση εργασίας				t-τιμή	df	p
	Μόνιμος		Αναπληρωτής				
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.			
ΣΤ1. Να ασκεί εκπαιδευτική πολιτική	2,08	1,19	2,60	0,91	-1,60	108	0,112
ΣΤ2. Να είναι παιδαγωγικά υπεύθυνος/η	2,47	1,15	3,07	0,70	-2,74	108	0,011*
ΣΤ3. Να καθορίζει το πρόγραμμα σπουδών	1,27	1,13	2,33	0,72	-3,50	108	0,001**
ΣΤ4. Να ασκεί οικονομική και διοικητική διαχείριση	2,59	1,14	2,87	0,74	-1,23	108	0,229
ΣΤ5. Να επιλέγει το ανθρώπινο δυναμικό	1,22	1,27	2,07	1,28	-2,39	108	0,019*
ΣΤ6. Να αξιολογεί το προσωπικό	1,75	1,22	2,13	1,06	-1,16	108	0,250

*: $p < 0,05$, **: $p < 0,01$

Από την μελέτη των αποτελεσμάτων του παραπάνω Πίνακα 24 παρατηρείται ότι στο ερώτημα: «σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με το ρόλο του/της Διευθυντή/-τριας στο αυτόνομο σχολείο» υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές για τις δύο ανεξάρτητες ομάδες πληθυσμού (μόνιμοι, αναπληρωτές) στις παρακάτω απόψεις:

- α) να είναι παιδαγωγικά υπεύθυνος/-η ($t(108)=-2,74$, $p=0,011 < 0,05$)
- β) να καθορίζει το πρόγραμμα σπουδών ($t(108)=-3,50$, $p=0,001 < 0,01$)
- γ) να επιλέγει το ανθρώπινο δυναμικό ($t(108)=-2,39$, $p=0,019 < 0,05$)

Παρατηρώντας τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις του Πίνακα 24 διαπιστώνουμε ότι οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό με τις τρεις παραπάνω απόψεις σε σχέση με τους μόνιμους εκπαιδευτικούς. Ο έλεγχος Levene (F test) που προηγήθηκε, έδειξε ότι οι διακυμάνσεις των δύο πληθυσμών στις θέσεις «ο ηγέτης να είναι παιδαγωγικά υπεύθυνος/-η» ($F=9,47$, $p=0,003$) και «ο ηγέτης να ασκεί οικονομική και διοικητική διαχείριση» ($F=4,89$, $p=0,029$) παρουσιάζουν σημαντικές διαφορές.

Ακολούθησαν έλεγχοι με μη παραμετρικά τεστ και συγκεκριμένα με το Kruskal – Wallis για να εξακριβώσουμε αν ο τύπος της σχολικής μονάδας (Γυμνάσιο, Λύκειο, ΕΠΑΛ) επιδρά στατιστικά σημαντικά στα ερωτήματα που εξετάζονται. Επιλέξαμε το παραπάνω μη παραμετρικό test, διότι από τον έλεγχο κανονικής κατανομής που

πραγματοποιήθηκε με το Kolmogorov-Smirnov test διαπιστώθηκε ότι τα δεδομένα μας δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή. Από τα αποτελέσματα των πειραμάτων συμπεράναμε ότι ο τύπος της σχολικής μονάδας που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί δεν επηρεάζει στατιστικά σημαντικά τις απόψεις των καθηγητών για τη σχολική αυτονομία, τις συνέπειές της και το νέο ρόλο που απαιτούν από το ηγέτη του αυτόνομου σχολείου. Η μόνη στατιστικά σημαντική διαφορά που εντοπίστηκε ανάμεσα στις ομάδες με διαφορετικό τύπο σχολείου είναι στη θέση της Ενότητας Δ4 «Στις σχολικές μονάδες με κουλτούρα λογοδότησης και αυτονομίας επιτυγχάνονται καλύτερα αποτελέσματα», με $X^2=6,12$, $df=2$ και επίπεδο σημαντικότητας $p=0,047 < 0,05$.

Τελευταία ελέγξαμε αν επιδρά στατιστικά σημαντικά στα ερωτήματα που ερευνά η παρούσα εργασία η δυναμικότητα της σχολικής μονάδας σε μαθητές (λιγότεροι από 100, από 101 έως 300, περισσότεροι από 300). Ο έλεγχος πραγματοποιήθηκε με το μη παραμετρικό test Kruskal – Wallis, διότι τα δεδομένα των ομάδων δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή. Προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις διαφορετικές ομάδες πληθυσμού στην άποψη της Ενότητας Γ6 που αναφέρεται στη διοικητική – οργανωτική αυτονομία της σχολικής μονάδας και συγκεκριμένα σε ποιο βαθμό συμφωνούν να αυτοδιαχειρίζεται το σχολείο το ζήτημα της διαχείρισης και της επιλογής του ανθρώπινου δυναμικού τόσο του εκπαιδευτικού όσο και του βοηθητικού ($X^2=6,02$, $df=2$ και $p=0,049 < 0,05$). Επιπλέον στατιστικά σημαντική διαφορά παρατηρήθηκε στις αρνητικές επιπτώσεις που προκαλεί η σχολική αυτονομία και συγκεκριμένα με τη θέση της Ενότητας Ε4 « η σχολική αυτονομία εξαρτάται από την ιδιωτική πρωτοβουλία ($X^2 = 7,38$, $df = 2$ με $p=0,025 < 0,05$). Στις υπόλοιπα ερωτήματα δεν παρουσιάστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις ομάδες διαφορετικής δυναμικότητας σχολείων.

5.2.4 Έλεγχος συντελεστών συσχέτισης για τις συνέπειες της σχολικής αυτονομίας

Για να ελέγξουμε στατιστικά τις ερωτήσεις της έρευνας που αφορούν τις συνέπειες της σχολικής αυτονομίας (Ενότητες Δ και Ε) και τις σχέσεις αλληλεξάρτησης μεταξύ τους, χρησιμοποιήσαμε τον μη παραμετρικό συντελεστή συσχέτισης Spearman. Επιλέξαμε το συντελεστή συσχέτισης Spearman επειδή οι ποιοτικές μεταβλητές που συγκρίνονται, είναι κατάταξης και οι τιμές τους προέρχονται από πληθυσμό που δεν ακολουθεί κανονική κατανομή.

Στον Πίνακα 25 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι συσχετίσεις Spearman που αναφέρονται σε θετικές συνέπειες (Ενότητα Δ) της σχολικής αυτονομίας

Πίνακας 25 : Συντελεστής συσχέτισης Spearman στις θετικές συνέπειες της σχολικής αυτονομίας

	Δ1	Δ2	Δ3	Δ4	Δ5
Δ1. Η Σχολική Αυτονομία συμβάλλει στην προσωπική αυτονομία και στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού	-	-	-	-	-
Δ2. Οι εκπαιδευτικοί στο αυτόνομο σχολείο συμμετέχουν ενεργά στην αντιμετώπιση θεμάτων που προκύπτουν, αισθάνονται πως η εργασία τους έχει νόημα, γίνονται πιο υπεύθυνοι και νιώθουν προσωπική ικανοποίηση	0,7833***	-	-	-	-
Δ3. Στη σχολική μονάδα με μεγαλύτερη αυτονομία στη διδασκτέα ύλη και σε ζητήματα αξιολόγησης οι επιδόσεις των μαθητών συνήθως είναι καλύτερες	0,6865***	0,6932***	-	-	-
Δ4. Στις σχολικές μονάδες με κουλτούρα λογοδότησης και αυτονομίας επιτυγχάνονται καλύτερα αποτελέσματα	0,6730***	0,7094***	0,6556***	-	-
Δ5. Η Σχολική Αυτονομία συμβάλλει καλύτερα στη λύση προβλημάτων που σχετίζονται με τις τοπικές ιδιαιτερότητες του σχολείου	0,6283***	0,6798***	0,6372***	0,5452***	-

*: $p < 0,05$, **: $p < 0,01$, ***: $p < 0,001$

Παρατηρώντας τα αποτελέσματα του παραπάνω Πίνακα 25 μπορούμε να ισχυριστούμε ότι υπάρχει από μέτρια έως υψηλή θετική συσχέτιση ($r > 0,5$) μεταξύ των Προτάσεων Δ1, Δ2, Δ3, Δ4 και Δ5 και στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο σημαντικότητας 0,001 (***: $p < 0,001$). Η πιο υψηλή συσχέτιση $r = 0,7833$ και στατιστικά σημαντική σε επίπεδο 0,001 είναι μεταξύ των προτάσεων Δ1: «*Η Σχολική Αυτονομία συμβάλλει στην προσωπική αυτονομία και στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*» και Δ2: «*Οι εκπαιδευτικοί στο αυτόνομο σχολείο συμμετέχουν ενεργά στην αντιμετώπιση θεμάτων που προκύπτουν, αισθάνονται πως η εργασία τους έχει νόημα, γίνονται πιο υπεύθυνοι και νιώθουν προσωπική ικανοποίηση*». Ακολουθούν οι προτάσεις Δ4 : *Στις σχολικές μονάδες με κουλτούρα λογοδότησης και αυτονομίας επιτυγχάνονται καλύτερα αποτελέσματα* και Δ2 :

«Οι εκπαιδευτικοί στο αυτόνομο σχολείο συμμετέχουν ενεργά στην αντιμετώπιση θεμάτων που προκύπτουν, αισθάνονται πως η εργασία τους έχει νόημα, γίνονται πιο υπεύθυνοι και νιώθουν προσωπική ικανοποίηση», με συντελεστή συσχέτισης $r=0,7094$ και στατιστικά σημαντική σε επίπεδο 0,001.

Στον Πίνακα 26 παρακάτω παρουσιάζονται οι συσχετίσεις Spearman που αναφέρονται σε αρνητικές απόψεις (Ενότητα Ε) της σχολικής αυτονομίας

Πίνακας 26 : Συντελεστής συσχέτισης Spearman στις αρνητικές επιπτώσεις της σχολικής αυτονομίας

	E1	E2	E3	E4
E1. Η σχολική αυτονομία δημιουργεί ανισότητες στην εκπαίδευση	-	-	-	-
E2. Η σχολική αυτονομία αλλάζει το εργασιακό καθεστώς των εκπαιδευτικών	0,7713***	-	-	-
E3. Η σχολική αυτονομία αλλοιώνει τον δημοκρατικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης	0,7000***	0,6112***	-	-
E4. Η σχολική αυτονομία εξαρτάται από την ιδιωτική πρωτοβουλία	0,7057***	0,6078***	0,6589***	-

*: $p < 0,05$, **: $p < 0,01$, ***: $p < 0,001$

Παρατηρώντας τα αποτελέσματα του παραπάνω Πίνακα 26 μπορούμε να ισχυριστούμε ότι υπάρχει από μέτρια έως υψηλή θετική συσχέτιση ($r > 0,5$) μεταξύ των Προτάσεων E1, E2, E3 και E4 της Ενότητας Ε και στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο σημαντικότητας 0,001 (*** : $p < 0,001$). Συγκεκριμένα η θέση E1: *Η σχολική αυτονομία δημιουργεί ανισότητες στην εκπαίδευση* έχει υψηλή θετική συσχέτιση με τις θέσεις E2: *Η σχολική αυτονομία αλλάζει το εργασιακό καθεστώς των εκπαιδευτικών* ($r = 0,7713$), με την E3: *Η σχολική αυτονομία αλλοιώνει τον δημοκρατικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης* ($r=0,7000$) και με την E3 : *Η σχολική αυτονομία εξαρτάται από την ιδιωτική πρωτοβουλία* ($r=0,7057$) και στατιστικά σημαντική σε επίπεδο 0,001(***: $p < 0,001$).

6. Συμπεράσματα

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα κυριότερα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ανάλυση και την ερμηνεία των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας σχετικά με την αποκέντρωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και τη σχολική αυτονομία. Δίνονται απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα, εξηγούνται με βάση το θεωρητικό μέρος και συνδυάζονται με άλλες σχετικές έρευνες. Τέλος, αναφέρονται η αξιοποίηση των τελικών συμπερασμάτων, οι περιορισμοί και οι αδυναμίες της έρευνας, καθώς και προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.

6.1 Συμπερασματικές παρατηρήσεις

Τα δύο πρώτα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας είχαν ως στόχο να καταγράψουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τον χαρακτήρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και αν επιθυμούν να υποστηρίξουν αυτή την περίοδο μία τάση να αποκεντρωθεί το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Από την ανάλυση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων προέκυψε ότι στη συντριπτική τους πλειονότητα οι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης θεωρούν ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει συγκεντρωτικό χαρακτήρα. Η διαπίστωση αυτή επιβεβαιώνει πληθώρα αντίστοιχων βιβλιογραφικών αναφορών και μελέτες προηγούμενων διδακτορικών και μεταπτυχιακών φοιτητών (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008; Γάγαλης, 2018; Γεννάδιος, 2020; Δαμάσκου, 2020; Ευρωπαϊκή Μονάδα Ευρυδίκη, 2008; Κατσαρός, 2008; Κοντογιάννη, 2014; Λυμπέρης, 2012; Μαλαμούδης, 2019; ΟΟΣΑ, 2011β; ΟΟΣΑ, 2016; Φαλκά, 2017). Η πεποίθηση σχεδόν όλων των συμμετεχόντων στην έρευνα εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης είναι ότι βιώνουν ένα καθαρά γραφειοκρατικό μοντέλο διοίκησης που λειτουργεί ιεραρχικά κατευθυνόμενο από την κεντρική εξουσία.

Όσον αφορά το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα τα ευρήματα της έρευνας καταγράφουν πως η πλειοψηφία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών θεωρεί ότι η αποκέντρωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος θα συμβάλει στη βελτίωσή του. Συμφωνούν με την άποψη ότι χρειάζεται να αποκεντρωθεί σε μεγαλύτερο βαθμό και οι ίδιοι είναι διατεθειμένοι να υποστηρίξουν μια εκπαιδευτική πολιτική προς αυτή την κατεύθυνση. Τα παραπάνω συνάδουν με την ενίσχυση της αποκέντρωσης που προωθείται από την κεντρική εξουσία σύμφωνα με τις τελευταίες εξελίξεις στον χώρο της εκπαίδευσης.

Είναι σημαντικό να επισημάνουμε, όπως αναφέρθηκε και στο θεωρητικό μέρος της έρευνας, την ύπαρξη πολλών διαφορετικών εκπαιδευτικών συστημάτων που λειτουργούν σε εθνικό, περιφερειακό και τοπικό επίπεδο με διαφορετικό βαθμό αυτονομίας το καθένα ανάλογα με τη μεταφορά εξουσίας από τα ανώτερα στα χαμηλότερα στρώματα διοίκησης. Η ευρεία έννοια της αποκέντρωσης και ο διαφορετικός τρόπος αντίληψής της από κάθε υποκείμενο της παρούσας έρευνας είναι πολύ πιθανό να επηρέασε σε κάποιο βαθμό τις απαντήσεις των συμμετεχόντων. Ωστόσο, στον κλάδο των εκπαιδευτικών επικρατεί η άποψη ότι είναι καλό να παραχωρηθούν περισσότερες αρμοδιότητες στις σχολικές μονάδες. Υπό αυτή την έννοια θεωρούν οι εκπαιδευτικοί θετικό παράγοντα την αποκέντρωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Η θετική τάση για αποκέντρωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος επαληθεύεται και από τα πορίσματα προηγούμενων ερευνητών (Γεννάδιος, 2020; Δαγαλάκη, 2021; Κουτρούκα, 2017; Χάμου 2018).

Σχετικά με το ερευνητικό ερώτημα πώς αντιλαμβάνονται οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί το αυτόνομο σχολείο και σε ποιο βαθμό αυτό θα πρέπει να αυτοδιαχειρίζεται ζητήματα που αφορούν διδακτικά, παιδαγωγικά, διοικητικά και οργανωτικά θέματα, παρατηρούμε από την ανάλυση των αποτελεσμάτων πληθώρα διαφορετικών απόψεων.

Όσον αφορά το διοικητικό - οργανωτικό τομέα της σχολικής αυτονομίας προέκυψαν τα παρακάτω συμπεράσματα.

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών αντιλαμβάνεται το αυτόνομο σχολείο ως το σχολείο το οποίο αναλαμβάνει πρωτοβουλίες και διαχειρίζεται μόνο του θέματα που αφορούν αποκλειστικά τη λειτουργία του. Η άποψη αυτή δεν διαφοροποιείται από τους ορισμούς της έννοιας της σχολικής αυτονομίας (Μπαμπινιώτης, 2008; Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής, 2009). Δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί κατανοούν επακριβώς τη γενική της έννοια. Η διαφοροποίηση στις απόψεις τους εντοπίζεται στον βαθμό συμφωνίας σε επιμέρους θέματα που πρέπει να αυτοδιαχειρίζεται η σχολική μονάδα, όπως θα αναλύσουμε παρακάτω.

Συγχρόνως οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί συναινούν με την άποψη η διαχείριση οικονομικών πόρων και η εκμετάλλευση των υλικοτεχνικών υποδομών να είναι αποκλειστική αρμοδιότητα της ίδιας της σχολικής μονάδας. Οι απόψεις αυτές συμβαδίζουν με τις βιβλιογραφικές αναφορές στη διοικητική αυτονομία και συγκεκριμένα στον τομέα της οικονομικής διαχείρισης (Ζμας, 2015; Χατζηπαναγιώτου, 2010). Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, με την ψήφιση των άρθρων 98 και 99 του νόμου 4823/2021, παρέχεται σήμερα η δυνατότητα στις σχολικές μονάδες να χρησιμοποιούν και

να αξιοποιούν σχολικές υποδομές και εγκαταστάσεις, ώστε να αποκομίζουν επιπλέον έσοδα. Επιπλέον οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί είχαν θετική άποψη για τη συνεργασία του σχολείου με ιδιώτες και κοινωνικούς φορείς. Η άποψη αυτή συμφωνεί με τη θέση αρκετών συγγραφέων (Αθανασούλα-Ρέππα, 1999; Everard & Morris, 1999; Κατασαρός, 2008), που υποστηρίζουν ότι η σχέση αλληλοεπίδρασης του σχολείου με την τοπική κοινωνία και κοινωνικούς φορείς συμβάλλει στην αναβάθμισή του και την αποτελεσματικότητά του. Παράλληλα τα αποτελέσματα επιβεβαιώνουν μελέτες άλλων ερευνητών (Γεννάδιος, 2020; Δαγαλάκη, 2021).

Στα σημεία που εκφράζουν έντονα την αντίθεσή τους οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας είναι θέματα διαχείρισης και επιλογής ανθρώπινου δυναμικού, θέματα συμμετοχής γονέων στη λήψη αποφάσεων της λειτουργίας της σχολικής μονάδας και σε θέματα αξιολόγησης. Τα θέματα αυτά είναι άρρηκτα συνδεδεμένα με τις αρνητικές συνέπειες που έχουν καταγραφεί διεθνώς (Jensen, 2013; Hamilton Associates, 2015; Wermke & Salokangas, 2015; Χατζηπαναγιώτου, 2003) στην περίπτωση που η σχολική αυτονομία δεν χρησιμοποιείται αποτελεσματικά και δεν συνδέεται με επαγγελματισμό και υψηλό αίσθημα ευθύνης. Συμφωνούν σε υψηλό βαθμό ότι τα θέματα αυτά δημιουργούν ανισότητες στον χώρο της εκπαίδευσης, αλλάζουν το εργασιακό καθεστώς των εκπαιδευτικών και είναι σε θέση να αλλοιώσουν τον δημοκρατικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης. Οι απόψεις για τις αρνητικές συνέπειες της σχολικής αυτονομίας, όπως παρατηρούμε από την ανάλυση των αποτελεσμάτων, παρουσιάζουν ισχυρή συσχέτιση μεταξύ τους. Οι εκπαιδευτικοί προτιμούν η πρόσληψη και η μισθοδοσία τους να είναι υπό την ευθύνη της κεντρικής εξουσίας με την εγγύηση αντικειμενικών και διαφανών διαδικασιών, παρά να είναι σε επίπεδο σχολικής μονάδας και να αποφασίζεται από τον/την εκάστοτε Διευθυντή/-τρια. Επίσης, δεν επιθυμούν τη συμμετοχή των γονέων στη λήψη αποφάσεων, διότι πιστεύουν ότι θα διογκώσει τις ανισότητες μεταξύ των σχολικών μονάδων και θα δημιουργήσει σχολεία πολλών ταχυτήτων ανάλογα με το κοινωνικό-οικονομικό υπόβαθρο των οικογενειών (OECD, 2016; OECD, 2017). Στις απόψεις των εκπαιδευτικών για την κουλτούρα λογοδότησης που συνοδεύει το αυτόνομο σχολείο διακρίνουμε από τα αποτελέσματα της έρευνας διακυμάνσεις. Δεν την απορρίπτουν αλλά ούτε και συμφωνούν απόλυτα. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες συμφωνούν «αρκετά» με την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, επιβεβαιώνοντας με αυτό τον τρόπο την άποψη ότι βελτιώνεται η ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου και εντοπίζονται τα θετικά και αρνητικά της σημεία.

Συνεχίζοντας την ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας παρατηρούμε ότι στο πεδίο της παιδαγωγικής και διδακτικής αυτονομίας οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν σε υψηλό ποσοστό να καθορίζουν οι ίδιοι τους εκπαιδευτικούς στόχους, να επιλέγουν διδακτικές μεθόδους διδασκαλίας, να αξιολογούν με δικά τους κριτήρια τους/τις μαθητές/-τριες, να επιλέγουν οι ίδιοι τα σχολικά εγχειρίδια και να διαμορφώνουν το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών. Μολονότι οι παραπάνω θέσεις συντελούν στην επαγγελματική ικανοποίηση και αυτονομία των εκπαιδευτικών (Δαγαλάκη, 2021; Ευρωπαϊκή Μονάδα Ευρυδίκη, 2008; Μαλαμούδης, 2019), εντούτοις επιδέχονται ευρεία συζήτηση. Στο θέμα επιλογής διδακτικών μεθόδων διδασκαλίας στην Ελλάδα, όπως και στις περισσότερες χώρες, οι εκπαιδευτικοί έχουν ήδη ελευθερία στην επιλογή τους (Ευρωπαϊκή Μονάδα Ευρυδίκη, 2008). Στο θέμα επιλογής σχολικών εγχειριδίων, σύμφωνα με τα άρθρα 84 και 85, του νόμου 4823/2021, προβλέπεται δυνατότητα επιλογής διδακτικών βιβλίων από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου με βάση το Μητρώο Διδακτικών Βιβλίων (εγκεκριμένα διδακτικά βιβλία). Η μη ολοκλήρωση όμως του Μητρώου Διδακτικών Βιβλίων από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, που έχει ήδη δρομολογηθεί, δε δίνει ακόμα τη δυνατότητα αυτή. Σε ζητήματα που αφορούν τον καθορισμό εκπαιδευτικών στόχων, τη διαμόρφωση προγράμματος σπουδών και τον τρόπο αξιολόγησης μαθητών/-τριων οι εκπαιδευτικοί αναμφισβήτητα επιθυμούν να έχουν άποψη, ωστόσο πιθανόν να χρειαστούν καθοδήγηση, επιμόρφωση και εκπαίδευση, διότι απαιτούνται περισσότερες εξειδικευμένες γνώσεις για να λαμβάνονται ορθές και αποτελεσματικές αποφάσεις.

Από τα παραπάνω συμπεραίνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί προτιμούν περισσότερη αυτονομία σε τομείς που αναφέρονται σε παιδαγωγικά και διδακτικά θέματα. Η θέση αυτή συνεπάγεται την επαγγελματικοποίηση των εκπαιδευτικών, καθώς αυτοί εκλαμβάνονται ως αυτόνομοι διανοούμενοι που αποφασίζουν για τα βασικά χαρακτηριστικά της διδακτικής μαθησιακής διαδικασίας (Verger & Curran, 2014), επωμίζονται αυξημένες αρμοδιότητες και ευθύνες (Γάγαλης, 2018; Δαμάσκου, 2020) και αισθάνονται αυξημένη επαγγελματική ικανοποίηση, η οποία αποτελεί καθοριστική συνιστώσα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Σύμφωνα με τους Δημητρόπουλο (1998) και Κάντα (1998), η ψυχολογική σχέση των εκπαιδευτικών με το επάγγελμά τους έχει άμεσες και ουσιαστικές επιπτώσεις στις σχέσεις τους με τους/τις μαθητές/-τριες στην εκπαιδευτική τους ζωή και γενικότερα στην αποδοτικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος. Η παροχή μεγαλύτερης παιδαγωγικής και διδακτικής αυτονομίας σύμφωνα με τον OECD (2013b) μπορεί να δώσει στους εκπαιδευτικούς περισσότερες ευκαιρίες να προσαρμόσουν τις οδηγίες τους στις ανάγκες των μαθητών/-τριών και τη γνώση κατά περίπτωση.

Οι αντιρρήσεις στις απόψεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά τον διοικητικό και οργανωτικό τομέα της σχολικής αυτονομίας εκφράζονται μόνο σε κάποιες συγκεκριμένες θέσεις και ειδικότερα στην υπηρεσιακή και οικονομική τους εξάρτηση από τη σχολική μονάδα. Τους τομείς αυτούς τους ταυτίζουν συχνά με τον κόσμο των επιχειρήσεων, όπου ο/η Διευθυντής/-ντρια διαχειρίζεται ανεξάρτητα τους οικονομικούς και ανθρώπινους πόρους, αναζητώντας συνεχώς οικονομική χρηματοδότηση (Verger & Curran, 2014). Η προσέγγιση αυτή έχει ως αποτέλεσμα σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Μονάδα Ευρυδίκη (2007) την αποδυνάμωση του ρόλου των εκπαιδευτικών σε σχέση με την ηγεσία, ενώ ελλοχεύει και ο κίνδυνος του κατακερματισμού του εκπαιδευτικού συστήματος λόγω της διαφοροποίησης των πόρων που διατίθενται στους παρόχους εκπαίδευσης. Ωστόσο στην έκθεση του ΟΟΣΑ (2018) για την εκπαίδευση στην Ελλάδα, στο πλαίσιο της αύξησης της σχολικής αυτονομίας, προτείνεται οι Διευθυντές/-ντριες να έχουν μεγαλύτερη συμβολή στις αποφάσεις στελέχωσης της μονάδας και στο δικαίωμα επιλογής και απασχόλησης εκπαιδευτικών. Με αυτόν τον τρόπο θεωρείται ότι εξασφαλίζεται μια καλή επικοινωνία μεταξύ μαθητών/-τριων και εκπαιδευτικών, λαμβάνοντας υπόψη τόσο τις ικανότητες των εκπαιδευτικών και τις ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού στο οποίο θα διδάξουν όσο και το υπόβαθρο και τις κουλτούρες των μαθητών/-τριών και των οικογενειών τους. Ένας άλλος λόγος είναι ότι οι εκπαιδευτικοί που θα στελεχώνουν τη διδακτική ομάδα του σχολείου θα πρέπει να έχουν πολλές και διαφορετικές ικανότητες μεταξύ τους, ώστε να μπορούν να προωθήσουν περισσότερο τη συνεργατική εργασία και να υποστηρίξουν τους μαθητές και τις μαθήτριές τους να αναπτύξουν σύγχρονες δεξιότητες. Οι αρμοδιότητες στελέχωσης και διαχείρισης ανθρώπινων πόρων στα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα της Ευρώπης (εκτός Νότιας Ευρώπης) ασκούνται στο επίπεδο του σχολείου από τον διευθυντή ή το συμβούλιο διοίκησης του σχολείου (Ευρωπαϊκή Μονάδα Ευρυδίκη, 2013: 103-110). Αξίζει να αναφέρουμε ότι διαφέρουν σημαντικά οι πολιτικές της σχολικής αυτονομίας μεταξύ των χωρών ως προς τους διάφορους τομείς αυτονομίας (OECD, 2013). Για παράδειγμα, μόνο το 30% των σχολείων έχουν ρόλο στον μισθό των εκπαιδευτικών, αλλά στην πρόσληψη έχουν ρόλο το 76%. Επίσης, με κάποιες εξαιρέσεις, τα περισσότερα από τα συστήματα που επιτρέπουν αυτονομία σε θέματα προγράμματος σπουδών επιτρέπουν αυτονομία και στη διαχείριση πόρων (Κατσαρός, 2016).

Είναι απαραίτητο να επισημανθεί και η αρνητική άποψη των εκπαιδευτικών στη συμμετοχή γονέων στη λήψη αποφάσεων σε οργανωτικά θέματα του σχολείου. Η άποψη αυτή ενδεχομένως έχει να κάνει με την αντίληψη ότι οι γονείς δεν διαθέτουν τις απαραίτητες γνώσεις σε παιδαγωγικά και διοικητικά ζητήματα και συνήθως έχουν μια

ελεγκτική τάση πράγμα που δημιουργεί ένα κλίμα καχυποψίας απέναντι στους εκπαιδευτικούς. Αντιθέτως, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2015) κάνει σαφή αναφορά στη νομική βάση της συμμετοχής των γονέων στην σχολική ζωή και επισημαίνει στα κράτη μέλη την υποχρέωσή να εφαρμόζουν τα προβλεπόμενα σε όλα τα σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στον διεθνή χώρο παρατηρείται διαβάθμιση μοντέλων δραστηριοποίησης των γονιών στον χώρο της εκπαίδευσης, που στηρίζονται στις θεωρίες φιλελευθερισμού, κοινωνικής πρόνοιας και κοινωνικής λογοδοσίας (Ευρωπαϊκή Μονάδα Ευρυδίκη, 2012). Η γονική εμπλοκή στη λειτουργία του σχολείου είναι μια ευρεία και πολυδιάστατη έννοια που περιλαμβάνει εκτός από την επικοινωνία και άλλα είδη υποστηρικτικής συμπεριφοράς των γονέων (Κόζυβα, 2008). Σύμφωνα με τον Γεωργίου (2005) ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους γονείς απαιτείται καθορισμός των δικαιωμάτων και ευθυνών, διευκρίνιση ρόλων, διαδικασιών και κοινών λογοδοσιών, έτσι ώστε οι γονείς να λαμβάνουν ενεργό μέρος στη λήψη αποφάσεων σε πολλά επίπεδα. Η οριοθετημένη ανάμειξη των γονέων στα σχολικά δρώμενα συνεπάγεται καταμερισμό ευθυνών και εξουσίας (Καρατζαφέρη, 2018). Αναφορικά με τα αποκεντρωμένα συστήματα εκπαίδευσης, κρίνεται απαραίτητη η συμμετοχή των γονέων και των τοπικών φορέων για να είναι επιτυχής η λειτουργία τους σε επίπεδο εξασφάλισης ιδίων κεφαλαίων.

Αναφορικά με τις θετικές συνέπειες της σχολικής αυτονομίας οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν περισσότερο με την άποψη ότι η σχολική αυτονομία συμβάλλει καλύτερα στη λύση προβλημάτων που σχετίζονται με τις τοπικές ιδιαιτερότητες του σχολείου και της τοπικής κοινωνίας καθώς οι κεντρικές πολιτικές μπορεί και να μην του ταιριάζουν. Την ίδια άποψη συμμερίζονται πολλοί υποστηρικτές της σχολικής αυτονομίας που θεωρούν ότι το σχολείο θα πρέπει να εκπαιδεύει τους μαθητές ανάλογα με τις ανάγκες της τοπικής κοινωνίας (Δοξαριώτης, 2018; Jensen, 2013). Ακολουθεί η άποψη ότι οι εκπαιδευτικοί με την ενεργή τους συμμετοχή στην επίλυση και στην αντιμετώπιση προβλημάτων που καθημερινά προκύπτουν, νιώθουν προσωπική ικανοποίηση, γίνονται πιο υπεύθυνοι και αισθάνονται πως η εργασία τους έχει νόημα. Έπεται με μικρή διαφορά η θέση ότι η σχολική αυτονομία συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Οι απόψεις αυτές συμβαδίζουν με τα αποτελέσματα που προέκυψαν από μελέτες άλλων ερευνητών (Γάγαλης, 2018; Καρκατσέλιου, 2017; Κουτρούκα, 2017; Χατζηπαναγιώτου 2010).

Οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν επίσης με την άποψη ότι η κουλτούρα λογοδότησης οδηγεί το αυτόνομο σχολείο σε καλύτερες μαθησιακές επιδόσεις και αποτελέσματα. Η θέση αυτή ταυτίζεται με τις εκθέσεις του OECD (2011, 2013, 2016b) οι οποίες

στηρίζονται σε μελέτες του διεθνούς διαγωνισμού της PISA και δικαιολογεί εν μέρει την άποψη που υποστηρίζουν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας ότι η σχολική αυτονομία πρέπει να συνδέεται με μια κουλτούρα λογοδότησης. Παρ' όλα αυτά υπάρχουν επικριτές της άποψης αυτής, οι οποίοι υποστηρίζουν ότι δεν υπάρχει η δυνατότητα να μετρηθεί ο βαθμός επίδρασης των εθνικών, πολιτικών και θεσμικών παραγόντων στα αποτελέσματα της εκπαίδευσης των διεθνών διαγωνισμών (Hanushek et al., 2011; Cobbold, 2012, στη Δαμάσκου 2020).

Η άποψη ότι η κουλτούρα λογοδότησης στο αυτόνομο σχολείο οδηγεί σε καλύτερα αποτελέσματα ταυτίζεται με τις σύγχρονες τάσεις αξιολόγησης σχολικών μονάδων και εκπαιδευτικών. Ειδικότερα στη σημερινή εποχή υπάρχει αυξανόμενη έμφαση, σε θέματα αξιολόγησης, για την αποτελεσματικότητα των σχολείων και της «λογοδότησης» στο κοινωνικό σύνολο. Επιπλέον η χρήση της αξιολόγησης θεωρείται βασικός μηχανισμός της ποιοτικής αναβάθμισης της εκπαιδευτικής διαδικασίας και των αποτελεσμάτων της (Κασσωτάκης, 2017). Χωρίς συνεχή και συστηματική αξιολόγηση τόσο των εκπαιδευτικών όσο και του συνόλου των εκπαιδευτικών δομών δεν μπορεί να γίνει αποτίμηση του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου. Είναι απαραίτητο να γνωρίζουμε τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας για να μπορέσουμε να τα βελτιώσουμε. Σε διεθνές επίπεδο παρατηρείται πλουραλισμός μεθοδολογικών προσεγγίσεων της αξιολόγησης των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών, καθώς και των πρακτικών εφαρμογής της (OECD, 2013a). Οι διαφορές αυτές οφείλονται στις ιδιαιτερότητες των εκπαιδευτικών συστημάτων των διαφόρων κρατών, στις ανομοιογενείς εκπαιδευτικές και πολιτισμικές τους παραδόσεις, στην κυρίαρχη σε κάθε χώρα κουλτούρα και στα διαφορετικά επίπεδα ανάπτυξής τους. Αντίθετα, όμως, μερίδα εκπαιδευτικών ταυτίζει την αξιολόγηση με τον διοικητικό έλεγχο ο οποίος έχει συνέπειες στην εξέλιξη ή στις απολαβές ή στο κύρος τους (Κασσωτάκης, 2017). Η αντίληψη αυτή πιθανόν να σχετίζεται με την έλλειψη ενημέρωσης των εκπαιδευτικών σε σύγχρονες θεωρητικές και πρακτικές προσεγγίσεις της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Επίσης από πολλούς εκπαιδευτικούς ταυτίζεται με μια αυταρχική ελεγκτική διαδικασία τιμωρητικού χαρακτήρα και όχι με ένα θεσμό στήριξής τους και ποιοτικής αναβάθμισης της εκπαίδευσης (Κασσωτάκης, 2017).

Συμπληρωματικά να αναφέρουμε από την ανάλυση των αποτελεσμάτων για τις θετικές συνέπειες της σχολικής αυτονομίας ότι οι «νεότεροι» σε ηλικία εκπαιδευτικοί, δηλαδή μικρότεροι από σαράντα έτη, συμμερίζονται τις απόψεις αυτές σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό από ότι οι μεγαλύτεροι ηλικιακά απ' αυτούς. Τα υπόλοιπα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών δεν φαίνεται στατιστικά να

διαφοροποιούν τις απόψεις τους στις επιμέρους διακριτές ομάδες. Με εξαίρεση την άποψη «η σχολική αυτονομία συμβάλλει στην προσωπική αυτονομία και στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού» όπου οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί φαίνεται να συμφωνούν περισσότερο από τους μόνιμους. Στην άποψη «οι σχολικές μονάδες με κουλτούρα λογοδότησης και αυτονομίας επιτυγχάνονται καλύτερα αποτελέσματα» συμφωνούν περισσότερο οι καθηγητές που υπηρετούν σε Λύκεια παρά σε Γυμνάσια και ΕΠΑΛ.

Το τελευταίο ερώτημα της έρευνας εξετάζει τον ρόλο και το προφίλ του ηγέτη του αυτόνομου σχολείου μέσα από τις απόψεις των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Μελετώντας τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στα ερωτήματα επιβεβαιώνεται το υψηλό επίπεδο προσόντων που πρέπει να διαθέτει ο/η Διευθυντής/-τρια, ώστε να αντεπεξέρχεται με αποτελεσματικότητα στις αυξημένες απαιτήσεις και αρμοδιότητες. Αξίζει να σημειωθεί ότι συμφωνούν σε πολύ μεγάλο βαθμό με τις θέσεις ο/η Διευθυντής/-τρια να ασκεί εκπαιδευτική πολιτική, να είναι παιδαγωγικά υπεύθυνος/-η και να διαχειρίζεται τα οικονομικά της σχολικής μονάδας. Απεναντίας διαφωνούν έντονα με θέσεις ο/η Διευθυντής/-τρια να επιλέγει τόσο το εκπαιδευτικό όσο και το βοηθητικό προσωπικό, να καθορίζει ο/η ίδιος/-ια το πρόγραμμα σπουδών χωρίς τη συναίνεση των εκπαιδευτικών και να αξιολογεί όλο το ανθρώπινο δυναμικό της σχολικής μονάδας. Από τις απαντήσεις διαφαίνεται ότι οι καθηγητές προτιμούν να τους διοικεί ένας ηγέτης γνώστης παιδαγωγικών θεμάτων με επικοινωνιακές, διοικητικές και οργανωτικές ικανότητες, παρά ένας manager ευθυγραμμισμένος με τις απαιτήσεις της ελεύθερης αγοράς και του σκληρού ανταγωνισμού. Αξιοσημείωτο επίσης αποτέλεσμα της έρευνας είναι ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί και οι αναπληρωτές καθηγητές συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους άνδρες σε όλες τις απόψεις που διατυπώθηκαν για τον νέο ρόλο και το προφίλ του ηγέτη του αυτόνομου σχολείου. Επιπρόσθετα οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία λιγότερη από δέκα έτη συμφωνούν περισσότερο με τις θέσεις «ο/η Διευθυντής/-τρια να καθορίζει το πρόγραμμα σπουδών και να είναι παιδαγωγικά υπεύθυνος/-η».

Τέλος, οι τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών συμπίπτουν με τα πορίσματα άλλων ερευνητών (Δαγαλάκη, 2021; Μαλαμούδης, 2019; Δαμάσκου, 2020) που επισημαίνουν τον υπαρκτό κίνδυνο της εμπορευματοποίησης της εκπαίδευσης, της αδιαφάνειας και της αύξησης της πιθανότητας διαπλοκής στα αυτόνομα σχολεία που οι Διευθυντές/-τριες διαθέτουν υπερεξουσίες και λειτουργούν με αθέμιτο ανταγωνισμό και κανόνες ελεύθερης αγοράς.

6.2 Περιορισμοί της έρευνας

Ο βασικός περιορισμός της παρούσας ποσοτικής έρευνας είναι ο μικρός αριθμός των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών. Το δείγμα του πληθυσμού επιλέχθηκε από εκπαιδευτικούς που υπηρετούν μόνο στη Δευτεροβάθμια Διεύθυνση Δυτικής Θεσσαλονίκης, οπότε δεν θεωρείται αντιπροσωπευτικό στο σύνολο των εκπαιδευτικών της Περιφερειακής Ενότητας Θεσσαλονίκης. Ο γεωγραφικός περιορισμός πιθανόν να μην επιτρέπει να γενικευτούν πανελλαδικά τα αποτελέσματα της έρευνας. Ένας επιπλέον περιορισμός ήταν η βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία ανήκουν οι εκπαιδευτικοί. Οι συμμετέχοντες είναι καθηγητές που υπηρετούν μόνο σε δημόσια σχολεία της περιοχής των δυτικών συνοικιών της Θεσσαλονίκης. Επίσης από την παρατήρηση των δημογραφικών στοιχείων προκύπτει ότι στη συντριπτική τους πλειονότητα είναι εκπαιδευτικοί με μόνιμη θέση εργασίας και με μεγάλη προϋπηρεσία στην εκπαίδευση. Κατά συνέπεια πιθανόν να σημαίνει ότι η δύναμη της συνήθειας και η αντίσταση σε κάθε νέα αλλαγή στον χώρο της εκπαίδευσης να έχει επηρεάσει τις απαντήσεις τους.

Ένας άλλος σημαντικός περιορισμός που πρέπει να επισημάνουμε είναι ο χρόνος που πραγματοποιήθηκε η παρούσα έρευνα. Η τρέχουσα σχολική χρονιά σηματοδοτήθηκε από ριζικές αλλαγές στον χώρο της εκπαίδευσης με την ψήφιση του νόμου 4823/2021. Ο νόμος εισάγει μεταξύ άλλων την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας και την ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Οι νέες μεταρρυθμίσεις πιθανόν να έχουν επηρεάσει σε κάποιο βαθμό τις απόψεις των εκπαιδευτικών.

Ακόμα πρέπει να αναφερθούμε στο μεγάλο πλήθος των ερευνητικών ερωτημάτων που κλήθηκαν να απαντήσουν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί και να επεξεργαστεί ο ερευνητής, με αποτέλεσμα τη μη διερεύνηση σε μεγάλο βάθος όλων των ζητημάτων. Επιπλέον, θα μπορούσαν πιθανόν να βελτιωθούν κάποιες από τις ερωτήσεις της έρευνας. Επίσης, σαφώς θα μπορούσαν να βελτιωθούν μεθοδολογικά ζητήματα στην ποσοτική έρευνα.

6.3 Μελλοντικές προεκτάσεις

Από την ενασχόληση με τα θέματα της αποκέντρωσης και της αυτονομίας της σχολικής μονάδας προκύπτουν νέες προτάσεις για μελλοντικές έρευνες. Λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα της έρευνας παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι αρνητικοί στην αποκέντρωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Πιστεύουν ότι οδηγεί σε καλύτερα αποτελέσματα και είναι πρόθυμοι να την υποστηρίξουν. Διαφωνούν,

όμως, έντονα με την παραχώρηση αποκλειστικών αρμοδιοτήτων που αφορούν την πρόσληψη και την ατομική τους αξιολόγηση από τη διεύθυνση του σχολείου. Μια αναλυτικότερη και προσεκτικότερη εξέταση του θέματος πιθανό να συμβάλει στην άμβλυνση των αντιστάσεων των εκπαιδευτικών.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον θα παρουσίαζε μελλοντικά :

- Να διενεργηθεί ποσοτική ή/και ποιοτική έρευνα σε μεγαλύτερο δείγμα ερωτηθέντων εκπαιδευτικών και στελεχών της εκπαίδευσης με πανελλήνια εμβέλεια και σε όλες τις βαθμίδες.
- Να διενεργηθεί έρευνα για τη σχολική αυτονομία με συμμετοχή όλων των κοινωνικών φορέων που ασχολούνται με την εκπαίδευση.
- Να διενεργηθεί έρευνα για τη σχολική αυτονομία με τη συμμετοχή μαθητών/-τριών γονέων/-κηδεμόνων, βοηθητικού και υποστηρικτικού προσωπικού, προκειμένου να αναλυθούν διεξοδικά οι απόψεις όλων των εμπλεκόμενων.
- Να διενεργηθεί τόσο ποιοτική όσο και ποσοτική έρευνα αποκλειστικά για τη διοίκηση του αυτόνομου σχολείου με συμμετοχή όχι μόνο των Διευθυντών/-ντριών σχολικών μονάδων αλλά και εκπαιδευτικών σε πανελλαδικό επίπεδο. Η έρευνα αυτή να συμπεριλαμβάνει αναλυτικές προτάσεις για τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων τόσο του Συλλόγου Διδασκόντων όσο και εκπροσώπων γονέων και κηδεμόνων.

Οι μελλοντικές έρευνες οφείλουν να είναι σχολαστικά σχεδιασμένες λαμβάνοντας υπόψη τις θετικές και αρνητικές συνέπειες της σχολικής αυτονομίας αξιοποιώντας στο έπακρο τα αποτελέσματα από τις χώρες στις οποίες εφαρμόστηκαν. Η προσαρμογή τους στα ελληνικά δεδομένα κρίνεται απαραίτητη. Η διαβούλευση με όλους τους εμπλεκόμενους φορείς είναι καλό να προηγηθεί, ώστε να μελετηθούν διεξοδικά όλα τα πεδία της αυτονομίας. Ο εποικοδομητικός διάλογος και η συνεχής ανατροφοδότηση σε μεγάλο βαθμό διευρύνουν τους τομείς της σχολικής αυτονομίας. Η ενημέρωση της εκπαιδευτικής κοινότητας για τα οφέλη που αποκομίζει η εκπαίδευση από το αποκεντρωμένο σύστημα, όταν εφαρμόζεται σωστά, θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση. Το κλίμα εμπιστοσύνης και συνεργασίας μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας τις περισσότερες φορές βοηθάει να ξεπεραστούν οι διαφωνίες.

6.4 Προτάσεις – συζητήσεις

Λαμβάνοντας υπόψη τις απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος προτείνεται να δοθεί περισσότερη αυτονομία στον παιδαγωγικό και διδακτικό τομέα. Στον τομέα της

διοίκησης προτείνεται εκτός από τον/την Διευθυντή/-ντρια να συνεχίσει να συμμετέχει στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και ο Σύλλογος Διδασκόντων. Ο Σύλλογος γονέων και κηδεμόνων, καθώς και οι εκπρόσωποι των Δημοτικών Αρχών προτείνεται να έχουν συμβουλευτικό ρόλο και όχι εκτελεστικό. Η πρόσληψη και η μισθοδοσία των εκπαιδευτικών που είναι φλέγον θέμα στους κόλπους των εκπαιδευτικών να παραμείνει κάτω από τη σκέπη της κεντρικής διοίκησης για την αποφυγή υποκειμενικών παραγόντων. Τέλος, η ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών προτείνεται να γίνεται με όσο το δυνατόν αντικειμενικά μετρήσιμα κριτήρια, με στόχο την ενίσχυση του ρόλου τους και τη βελτίωση τυχόν αδυναμιών τους προς όφελος της εκπαιδευτικής κοινότητας συνολικά.

Η παρούσα εργασία επιχείρησε να αποτυπώσει τις απόψεις εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης πάνω στο επίκαιρο θέμα της σχολικής αυτονομίας που συζητείται έντονα στον εκπαιδευτικό κόσμο, ιδιαίτερα μετά τις τελευταίες νομοθετικές ρυθμίσεις και εξελίξεις στον χώρο της παιδείας. Το θέμα αποτελεί μείζον αντικείμενο μελέτης πολλών διεθνών οργανισμών. Ήδη σε πολλά κράτη παγκοσμίως εφαρμόζονται πολιτικές αποκέντρωσης, με στόχο τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Από τις απαντήσεις των ερωτηθέντων φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί είναι ενημερωμένοι για τα ζητήματα της αποκέντρωσης τα οποία αποτελούν συχνά θέμα συζήτησης των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας. Υπάρχει ποικιλία στις απαντήσεις σε σχέση με τον βαθμό συμφωνίας τους ή όχι στα ερευνητικά ερωτήματα. Διαπιστώθηκε ότι ο καθένας αντιλαμβάνεται διαφορετικά την έννοια της σχολικής αυτονομίας. Συμφωνούν όμως σε μεγάλο βαθμό τόσο με τις θετικές όσο και με τις αρνητικές συνέπειες που προκαλεί η σχολική αυτονομία. Ενδιασμοί από την πλευρά τους υπάρχουν στον ρόλο του/της Διευθυντή/-ντριας στο αυτόνομο σχολείο. Πιο συγκεκριμένα έντονες αντιδράσεις αποτυπώθηκαν στη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού του σχολείου και στην αξιολόγησή του από ένα μόνο πρόσωπο της διοίκησης του αυτόνομου σχολείου, αμφισβητώντας την αντικειμενικότητα του/της εκάστοτε Διευθυντή/-ντριας.

Είναι ιδιαίτερα σημαντικό να επισημάνουμε, μελετώντας τις απόψεις των εκπαιδευτικών ότι διαφαίνεται να συμφωνούν περισσότερο με ένα μεικτό μοντέλο αυτονομίας σχολικής μονάδας και όχι με την πλήρη αυτονομία σε όλους τους τομείς. Οι εκπαιδευτικοί αφενός θέλουν τον ηγέτη του αυτόνομου σχολείου με αυξημένα προσόντα σε παιδαγωγικά θέματα και ικανό manager, αφετέρου επιθυμούν μέσα από τον Σύλλογο Διδασκόντων να έχουν λόγο σε εκτελεστικές αποφάσεις που αφορούν τη λειτουργία του. Επίσης σε ζητήματα λογοδότησης της αυτόνομης μονάδας, ενώ συμφωνούν ότι οδηγεί σε

καλύτερα αποτελέσματα, εντούτοις πολλοί εκπαιδευτικοί είναι αρνητικοί και καχύποπτοι σε θέματα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών δομών. Ακόμη, ενώ επιζητούν τη συμπαράσταση των γονέων και των τοπικών φορέων στο έργο τους, δεν επιθυμούν να έχουν αποφασιστικό ρόλο στη λήψη αποφάσεων που αφορά τη διοίκηση του σχολείου.

Οι εκπαιδευτικοί πράγματι αναζητούν την παιδαγωγική και διδακτική αυτονομία σε υψηλό βαθμό, θεωρώντας ότι θα συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού τους έργου. Είναι διατεθειμένοι να αναλάβουν πρωτοβουλίες και να εφαρμόσουν καινοτομίες υποστηρίζοντας την εκπαιδευτική πολιτική της αποκέντρωσης. Είναι πρόθυμοι να αξιοποιήσουν τις κατάλληλες υποδομές της σχολικής μονάδας και να ακολουθήσουν καλές πρακτικές με στόχο την αναβάθμιση της ποιότητας της διδασκαλίας προς όφελος των μαθητών/-τριών. Απαραίτητη, όμως, θεωρείται η ενίσχυση των εκπαιδευτικών με κατάλληλη επιμόρφωση σε σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις, καθώς και η δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης και συνεργασίας μεταξύ κοινωνίας και εκπαιδευτικών φορέων.

Η εφαρμογή της σχολικής αυτονομίας αποσκοπεί στην ποιότητα των εκροών του εκπαιδευτικού συστήματος παρέχοντάς τους κατάλληλες δεξιότητες και αποτελεσματικά εφόδια για να ανταποκριθούν στο σύνολο των απαιτήσεων του σύγχρονου κόσμου που εξελίσσεται ραγδαία.

Η αυτονομία της σχολικής μονάδας μέσα από τις αλλαγές των καθηκόντων, αρμοδιοτήτων, ευθυνών και υποχρεώσεων όλων των εμπλεκόμενων θα πρέπει να έχει την ευρεία κοινωνική συναίνεση και την αποδοχή από την εκπαιδευτική κοινότητα για να είναι αποτελεσματική και να βελτιώνει το παραγόμενο εκπαιδευτικό έργο.

Βάσει των παραπάνω εκτιμάται ότι η στάση των εκπαιδευτικών σε θέματα σχολικής αυτονομίας θα συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφία

- Αθανασούλα – Ρέππα, Α., (1999). *Ο εκπαιδευτικός Οργανισμός και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον*. Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων τόμος Γ. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α., (2008). Λήψη αποφάσεων στο χώρο της εκπαίδευσης.
Στο: Α. Δακοπούλου, Γ. Μαυρογιώργος & Δ. Χαλκιώτης (επιμ.). *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων. Εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική* (τόμ. Α, σελ.71- 116). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Agasisti, T., Catalano, G. & Sibiano, P. (2013) Can schools be autonomous in a centralized educational system? On formal and actual school autonomy in the Italian context. *International Journal of Educational Management*, 27(3), pp. 292-310. Ανακτήθηκε στις 16.07.2022 από : <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/09513541311306495/full/html>
- Arcia G., Macdonald, K., Patrinos, H. & Porta, E. (2011). School Autonomy and Accountability. System Assessment and Benchmarking for Education Results. *World Bank 2011*. Ανακτήθηκε 15.07.2022 από : <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/21546/944500WP00PUBL0ing0Background0Paper.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Αργυροπούλου, Ε., (2007). *Οργάνωση και Διοίκηση της προσχολικής εκπαίδευσης*. Αθήνα. Εκδόσεις: Κριτική.
- Βάμβουκας, Μ.Ι. (2010). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Bieber, T., & Martens, K., (2011). The OECD PISA study as a soft power in education – lessons from Switzerland and the US. *European Journal of Education* 46(1): 101-116 DOI: 10.1111/j.1465-3435.2010.01462.x
- Blase, J., & Kirby, P. C. (2009). *Bringing out the best in teachers: What effective principals do*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press. Ανακτήθηκε στις 10.07.2022 από:

https://books.google.gr/books/about/Bringing_Out_the_Best_in_Teachers.html?id=i3v0sFTWR4AC&redir_esc=y

Bogler, R., (2001). The Influence of Leadership Style on Teacher Job Satisfaction. *Educational Administration Quarterly* 37(5):662-683 DOI: 10.1177/00131610121969460

Brussino, O., (2020). Mapping policy approaches and practices for the inclusion of students with special education needs. OECD *Edducation Working Papers No. 227*. Paris: OECD Publishing. Ανακτήθηκε στις 05.06.2022 από : <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/600fbad5-en.pdf?expires=1660346240&id=id&accname=guest&checksum=9A11EE1998DF766CBBC9B2F47E1AEE30>

Bush, T., (1986). Educational leadership and management: Theory, policy and practice. *South African Journal of Education*, 27(3), 391-406. Ανακτήθηκε στις 07.06.2022 από : <https://wrap.warwick.ac.uk/426/>

Γάγαλης, Δ., (2018). «Η αυτονομία των σχολικών Διευθυντών – Ηγετών στην Ελληνική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση : Οι απόψεις των σχολικών Διευθυντών – Ηγετών». *Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία*. Θεσσαλονίκη. Πανεπιστήμιο: Μακεδονίας.

Γεωργίου, Σ. (2005). *Ψυχολογία των οικογενειακών συστημάτων*. Αθήνα: Ατραπός.

Caldwell, B. J., & Spinks, J. M. (1992). Leading the self-managing school. *Routledge*. Ανακτήθηκε στις 22.07.2022 από : <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED352713.pdf>

Caldwell, B. J., (2005). *School-based Management. Education Policy Series*. Paris: International Institute for Educational Planning; Brussels: *International Academy of Education*. Ανακτήθηκε στις 12.06.2022 από : <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.544.6136&rep=rep1&type=pdf>

Caldwell, B. J., & Spinks, J. M. (2005). The self-managing school. *London Routledge*. Doi: 10.4324/9780203977330

- Caldwell, B. J. (2006). *The New Profession. Re-imagining Educational Leadership*. SAGE Publications. Ανακτήθηκε από <https://epdf.pub/queue/re-imagining-educationalleadership.html>
- Caldwell, B., (2014). *Impact of School Autonomy on Student Achievement in 21st Century Education. A Review of the Evidence* Ανακτήθηκε στις 19.07.2022 από <http://educationaltransformations.com.au/wp-content/uploads/School-Autonomy-and-Student-Achievement-Evidence.pdf>
- Caldwell, B.J., (2015a). *Impact of school autonomy on student achievement in 21st century education. A Review of the Evidence* Ανακτήθηκε στις 25.07.2022 από : <https://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0ahUKEwjdmMKevLjKAhUGbRQKHRi9Aw0QFggoMAE&url=http%3A%2F%2Feducationaltransformations.com.au%2Fwp-content%2Fuploads%2FSchoolAutonomy-and-Student-AchievementEvidence.pdf&usg=AFQjCNGfKIjHupFirD7PZR8ed6kI0Ho5fQ>
- Caldwell, B.J., (2015b). *School autonomy and student achievement case studies in Australia. A Review of the Evidence* Ανακτήθηκε στις 24.07.2022 από : <http://educationaltransformations.com.au/school-autonomyaustralian-cases>
- Caldwell, B., (2016). *Professional Autonomy, School Innovation and Student Achievement in the 21st Century* (paper that expands on his keynote address on the theme of ‘Insight and Innovation’ at the *Annual Conference of ACEL*, Melbourne, 29 September 2016). Ανακτήθηκε στις 25.07.2022 από <http://educationaltransformations.com.au/wp-content/uploads/ACEL-Caldwell-Keynote.pdf>
- Caldwell, B. & Vaughan, T., (2016). *What the Principals Say, On School Autonomy and Student Learning in Public Schools in Australia in the 21st Century*. An Australian contribution to the International Study on School Autonomy and Learning (ISSAL).
- Cadwell, B.J., (2016). *Impact of School Autonomy of student achievement: Cases from Australia, International. Journal of Educational Management*, 30(7): 1171-1187.

- Γεννάδιος, Ι., (2020) «Συγκεντρωτικά και αποκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα διοίκησης. Ο ρόλος της Τοπικής Αυτοδιοίκησης στην Ελλάδα. Μελέτη περίπτωσης: Γυμνάσια και Λύκεια του Νομού Καρδίτσας» *Διπλωματική Εργασία*. Πάτρα. Πανεπιστήμιο: ΕΑΠ
- Christ, C. & Dobbins, M. (2016). Increasing school autonomy in Western Europe: A comparative analysis of its causes and forms. *European Societies*, 18(4), 359-388.
- Christofersen, K-A., Elstad, E., Turmo, A., (2012). Investigating School-Wide Antecedents of Good Practice Dissemination from Individual Subject Projects. *Journals SAGE Publications*. Research in Education Ανακτήθηκε στις 19.07.2022 από : <https://journals.sagepub.com/toc/riea/87/1>
- Clotfelter, C.T., Ladd, H.F., Vigdor, J.L., & Diaz, R.A. (2004). Do School Accountability Systems Make It More Difficult for Low-Performing Schools to Attract and Retain High-Quality Teachers? *Journal of Policy Analysis and Management* 23.2 (Spring 2004), p.251-271. Ανακτήθηκε στις 13.06.2022 από: <https://www.jstor.org/stable/3326150>
- Cobbold, T., (2012). Charter Schools are not a Good Advertisement for School Autonomy, *Education Reaserch Brief, Save Our Schools*, March. Ανακτήθηκε στις 05.08.2022 από : <https://saveourschools.com.au/choice-and-competition/charter-schools-are-not-a-good-advertisement-for-school-autonomy/>
- Coghlan, M. & Desurmont, A., (2007). School autonomy in Europe: *Policies and measures*. Brussels: Eurydice DOI 10.2766/34099. Ανακτήθηκε στις 20.07.2022 από:https://www.parentsparticipation.eu/sites/default/files/pagina/3._eurydice_2007_1.pdf
- Creswell, J. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή Αξιολόγηση Ποιοτικής Ποσοτικής Έρευνας* (Μτφ. Ν. Κουβαράκου) Αθήνα. Εκδόσεις : Ίων.
- Δαγαλάκη Α., (2021). «Σχολική Αυτονομία: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών και των Διευθυντών των σχολικών μονάδων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης νομού Ηρακλείου». *Διπλωματική Εργασία*. Πάτρα. Πνεπιστήμιο: ΕΑΠ

- Δαμάσκου Α., (2020). «Η σχολική αυτονομία στην πράξη: Δυνατότητες και όρια στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Αττικής». *Διπλωματική Εργασία*. Πάτρα. Πανεπιστήμιο: ΕΑΠ
- Daun, H. (Ed.), (2007). School decentralization in the context of globalizing governance: International comparison of grassroots responses. *Springer Science & Business Media*.
- Day, C., (2003). *Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της δια βίου Μάθησης*. Βακάκη Α. (μτφ) (σ. 400-410). Αθήνα. Εκδόσεις : Τυπωθήτω.
- De Grauwe, A., (2004). School-based management (SBM):does it improve quality? *Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2005, The Quality Imperative*.
- Department of Education & Skills, (2015). Advancing School Autonomy In The Irish School System, *Consultation Paper*. Ανακτήθηκε στις 24.07.2022, από <https://www.education.ie/en/Press-Events/Events/Advancing-School-Autonomy-in-Ireland/School-Autonomy-Consultation-Paper.pdf>
- Δημητρόπουλος Ε. (1998) *Οι εκπαιδευτικοί και το επάγγελμα τους. Συμβολή στην ανάπτυξη μιας επαγγελματικής ψυχολογίας του Έλληνα εκπαιδευτικού*. Αθήνα, Γρηγόρη.
- DoES, (2015). Department of Education and Skills, IRELAND. Advancing School Autonomy in the Irish School System, *Consultation Paper*.
- Δοξαριώτης , Γ., (2018). Σχολική Αυτονομία: Δυνατότητες και όρια. Στο :*4ο Διεθνές Συνέδριο για την προώθηση της εκπαιδευτικής καινοτομίας Πρακτικά Συνεδρίου. Λάρισα. Ανακτήθηκε 05.08.2022 από https://www.researchgate.net/publication/336651615_Scholike_Autonomia_dynatotetes_kai_oria*
- European Commission, (2022). National Policies Platform Eurydice. Ελλάδα: 2. Οργάνωση και Διακυβέρνηση. Ανακτήθηκε στις 22.07.2022 από : <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/greece>

- European Commission, (2015). Working group on School policy (priority theme ESL). Key findings from the in-depth country focus workshop "Parental involvement", France, 13-16 January 2015
- Ευρωπαϊκή Ένωση, (2017α). Έκθεση Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης και Κατάρτισης. Λουξεμβούργο: *Υπηρεσίες Εκδόσεως Ευρωπαϊκής Ένωσης*.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή, (2017β). Ανακοίνωση της Επιτροπής προς το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το Συμβούλιο, την Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή των Περιφερειών. Ανάπτυξη των σχολείων και άριστη διδασκαλία για μια καλή αρχή στη ζωή. *Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης*, σσ. 1-14
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2019). Έκθεση Παρακολούθησης της εκπαίδευσης και κατάρτισης 2019. Ελλάδα. Λουξεμβούργο: *Υπηρεσίες Εκδόσεως της Ευρωπαϊκής Ένωσης*.
- Ευρωπαϊκή Μονάδα Ευρυδίκη, (2008). Επίπεδα αυτονομίας και ευθύνες των εκπαιδευτικών στην Ευρώπη. *Βρυξέλλες: Ευρωπαϊκό Δίκτυο Πληροφόρησης για την Εκπαίδευση Ευρυδίκη. Βρυξέλλες: Ευρωπαϊκή Επιτροπή*. Ανακτήθηκε στις 23.07.2022 από : <https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/>
- Eurydice - Eurostat. (2012). Eurydice report: Developing key competences at school in Europe: Challenges and opportunities for policy. Brussels: Eurydice.
- Ευρωπαϊκή Μονάδα Ευρυδίκη, (2013). Αριθμοί κλειδιά για εκπαιδευτικούς και διευθυντές σχολείων στην Ευρώπη. *Βρυξέλλες: Ευρωπαϊκό Δίκτυο Πληροφόρησης για την Εκπαίδευση Ευρυδίκη. Βρυξέλλες: Ευρωπαϊκή Επιτροπή*. Ανακτήθηκε στις 23.07.2022 από : <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/51feca7d-57f6-48c3-99aa-322328e6fff9/language-el/format-PDF>
- Ευρωπαϊκή Μονάδα Ευρυδίκη, (2022). Compulsory Education in Europe – 2021/22. *Βρυξέλλες: Ευρωπαϊκό Δίκτυο Πληροφόρησης για την Εκπαίδευση Ευρυδίκη*. Ανακτήθηκε στις 23.07.2022 από : <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/cbcb56db-2c96-11ec-bd8e-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF/source-241755344>

- European Policy Network on School Leadership, (2022) / EPNoSL: School Leadership *European Toolkit for Schools*. Ανακτήθηκε στις 24.07.2022 από <https://www.schooleducationgateway.eu/el/pub/resources/toolkitsforschools.htm>
- Florestal, K.& Cooper, R., (1997). Decentralization of Education – Legal Issues, *The World Bank Washington, D.C.*
- Frostenson, M., (2015). Three forms of professional autonomy: deprofessionalisation of teachers in a new light, *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 2015:2,28464, DOI: 10.3402/nstep.v1.28464
- Everard, K., & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση* (Δ. Κίκιζας, μετάφρ.). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Ζμας, Α., (2015). Πανεπιστημιακές σημειώσεις για σχολική αυτονομία. Βόλος. Πανεπιστήμιο : Θεσσαλίας.
- Ζμας, Α., (2007). *Παγκοσμιοποίηση και εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Gamage, D., & Zajda, J., (2005). Decentralisation and school-based management: A comparative study of self-governing schools models. *Educational Practice and Theory*, 27(2), 35-58
- Gawlik, M. A., (2008). Breaking loose. Principal autonomy in charter and public schools. *Educational Policy*, 22(6), 783–804.
- Gunter, H., Forrester, G., (2009). School leadership and education policy-making in England. *Policy Studies* Doi: 10.1080/014428790902899947.
- Hanushek, E, Links, S & Woessmann, L., (2013). Does school autonomy make sense everywhere? Panel estimates from PISA. *Journal of Development Economics*, 104, 212-232. Ανακτήθηκε στις 05.08.2022 από : <https://www.adb.org/publications/does-school-autonomy-make-sense-everywhere-panel-estimates-pisa>.
- Hamilton Associates (2015). School Autonomy. Building the conditions for student success. *A research project commissioned by the Western Australian Department*

of Education. Final Report. Ανακτήθηκε στις 25.07.2022 από :
<https://www.education.wa.edu.au/dl/n9oo7g>

Hatzopoulos, P., Kollias A., Kikis-Papadakis, K., (2015). School leadership for equity and learning and the question of school autonomy *Educational Research & Evaluation Group* Panteion University, Political Science and History Department. Ανακτήθηκε στις 23.07.2022 από :
https://www.researchgate.net/publication/275745036_School_leadership_for_equity_and_learning_and_the_question_of_school_autonomy/link/5545d1700cf23ff71686b420/download

Helgøy, I., Homme, A. & Gewirtz, S., (2007). Local autonomy or state control? Exploring the effects of new forms of regulation in education. *European Educational Research Journal*, 6(3), 198–202.

Θεοδώρου, Θ. & Πασιαρδής, Π., (2013). Το αυτόνομο σχολείο στην Κύπρο: ένα παράδειγμα αξιοποίησης της μεθόδου Delphi για την υποβοήθηση της πραγματοποίησης του επιθυμητού μέλλοντος. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 56,σσ. 44-63.

Θεοδώρου, Θ. & Τσιάκκρος, Α., (2013). “Σχολική αυτονομία στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα: Μπορεί να εφαρμοστεί;”. Μπροστά στις Εκπαιδευτικές Προ(σ)κλήσεις: Από τη θέση και την αντίθεση στη σύνθεση. *Πρακτικά 13ου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*, 10-11 Οκτωβρίου 2014. Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου, σσ. 178-187.

Jensen, B., (2013). *The myth of markets in school education*. Grattan Institute.

Ανακτήθηκε στις 05.08.2022 από :

https://www.oecd.org/education/school/myth_of_markets_in_school_education.pdf

Jingnan, S., (2011). Autonomy in EFL education. *Canadian Social Science*, 7(5), 27-32.

Κάντας Α. (1998) *Οργανωτική – Βιομηχανική Ψυχολογία*. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Καρακώστα, Α., (2013). Η αυτονομία του εκπαιδευτικού πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Μία εμπειρική μελέτη. *Διπλωματική Εργασία*. Πάτρα. Πανεπιστήμιο: Πατρών.

- Καρατζαφέρη, Θ. (2018). « Ο ρόλος των οργάνων κοινωνικής συμμετοχής στη διοίκηση και λειτουργία των εκπαιδευτικών μονάδων στα εκπαιδευτικά συστήματα κρατών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Ιδεολογικά, Οργανωτικά και Κοινωνικά Χαρακτηριστικά. Συγκριτική Μελέτη». *Διδακτορική Διατριβή*. Αθήνα. Πανεπιστήμιο: ΕΚΠΑ.
- Καρκατσέλιου, Π., (2017). «Ο ρόλος της αυτονομίας στη λειτουργία των σχολικών μονάδων». *Διπλωματική εργασία*. Πειραιάς. Πανεπιστήμιο Πειραιώς.
- Κασσωτάκης, Μ. (2017) Οι σύγχρονες διεθνείς τάσεις στους τομείς της αξιολόγησης των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών και η περίπτωση της Ελλάδας. *Ελληνική Επιθεώρηση Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης*. Ειδική Έκδοση της Ελληνικής Εταιρείας Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης. Τόμος 1. τ. 1,2. Αθήνα.
- Κατσαρός, Ι., (2008). Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης, Στο : *3ο τεύχος επιμορφωτικού υλικού για την Επιμόρφωση Στελεχών της Διοίκησης της Εκπαίδευσης*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα.
- Κατσαρός, Ι., (2008). Αποκέντρωση και αποσυγκέντρωση : κριτική θεώρηση του γενικού πλαισίου και των σχετικών τάσεων στο χώρο της εκπαίδευσης. *Επιστημονικό Βήμα*, 9, σελ. 188-100.
- Κατσαρός, Ι., (2017). Τάσεις και προβληματισμοί σε σχέση με τη σχολική αυτονομία. *3ο Επιστημονικό Συνέδριο Πανελληνίας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων*. Πρακτικά εισηγήσεων Τόμος Β'. Αθήνα.
- Κάτσικας, Χ. & Θεριανός, Κ., (2007). *Ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης*. Αθήνα. Εκδόσεις : Σαββάλας
- Keddie, A., (2015B). School autonomy as the way of the future: issues of equity, public purpose and moral leadership, *Educational Management Administration and Leadership*, DOI: 10.1177/1741143214559231
- Κόζυβα, Χ. (2009). *Στάσεις και απόψεις γονέων σχετικά με την επικοινωνία σχολείου οικογένειας και την επίδρασή της στην επίδοση των παιδιών*. Αθήνα.

- Kollias, A., & Hatzopoulos, P. (Eds), (2013). Briefing notes on School leadership policy development & background papers on school leadership. *European Policy Network, on School Leadership*.
- Κοντογιάννη, Ε. (2014). Ο Θεσμός του Περιφερειακού Δ/ντού Εκπαίδευσης και η διοικητική αποκέντρωση. *Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία*, Ιωάννινα.
- Κοτρώνη, Μ., Τ. (2014) Οι διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την έννοια της αυτονομίας στη διδασκαλία και τη μάθηση στο ελληνικό δημόσιο σχολείο. *Διπλωματική Εργασία*. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Κουτούζης, Μ., (2012). «Διοίκηση-Ηγεσία-Αποτελεσματικότητα: Αναζητώντας Πεδίο Εφαρμογής στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα». *Σύγχρονα θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής Αναζητώντας το νέο Σχολείο*. Επίκεντρο
- Κουτρούκα, Θ., (2017). «Σχολική αυτονομία και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: δυνατότητες και όρια». *Διπλωματική εργασία*. Βόλος Πανεπιστήμιο : Θεσσαλίας.
- Κωτσόπουλος, Χ., (2011). Οργανωτικές δομές του εκπαιδευτικού συστήματος και διοικητική αυτονομία της εκπαιδευτικής Μονάδας. Καστοριά
- Ladd, H.F.& Fiske, E.B., (2016). *England Confronts the Limits of School Autonomy*, Working Paper 232, *National Center for the Study of Privatization in Education*, Teachers College, Columbia University, October 25, 2016, Ανακτήθηκε στις 25.07.2022 από : <https://ncspe.tc.columbia.edu/working-papers/files/OP232.pdf/>
- Λαϊνάς, Α., (1993). Διοίκηση της Εκπαίδευσης και Αναλυτικά Προγράμματα : Η θεσμοθέτηση της αποκέντρωσης και της ευρύτερης συμμετοχής. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τχ. 19, 254-294.
- Λαΐνας Α., (2000). Η εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα: πρωταγωνιστές και διαδικασία. *Επιθεώρηση Διοικητικής Επιστήμης*, τχ. 6, 75-125
- 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, Θεσσαλονίκη: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο – Α.Π.Θ.

Λυμπερης, Λ., (2012). Συγκεντρωτισμός – αποκέντρωση στη Διοίκηση του Εκπαιδευτικού Συστήματος: Θεωρητικός Προβληματισμός – Πρακτικές Δυτικών Χωρών. *Τα Εκπαιδευτικά*, τχ. 103-104, 133-144.

Μαλαμούδης, Δ., (2019) Από το συγκεντρωτικό χαρακτήρα του Ελληνικού Εκπαιδευτικού συστήματος προς τη σχολική αυτονομία – Απόψεις και θέσεις Διευθυντών/-τριών Δημοτικών σχολείων Δυτικής Θεσσαλονίκης . *Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία*. Θεσσαλονίκη. Πανεπιστήμιο: ΠΑΜΑΚ.

Μαυρογιώργος, Γ., (1999) «*Επιμόρφωση εκπαιδευτικών κα επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα*» στο Αθανασούλα-Ρέππα Α, Ανθοπούλου Σ, Κατσουλάκης Σ, Μαυρογιώργος Γ, «*Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού*», τ. Β, Πάτρα: ΕΑΠ, 93-135.

Moomaw, W. E., (2005) Teacher-perceived autonomy: a construct validation of the teacher autonomy scale. *Doctoral dissertation*. The University of West Florida. Ανακτήθηκε στις 12.06.2022 από: http://uwf.digital.flvc.org/islandora/object/uwf%3A60739/datastream/OBJ/view/TEACHER-PERCEIVED_AUTONOMY__A_CONSTRUCT_VALIDATION_OF_THE_TEACHER_AUTONOMY_SCALE.pdf

Μπάκα, Ε., (2011). «Αρμοδιότητες και λήψη αποφάσεων των διευθυντών της Διεύθυνσης εκπαίδευσης και των προϊσταμένων των γραφείων της Διεύθυνσης εκπαίδευσης». *Διπλωματική Εργασία*. Πανεπιστήμιο: Θεσσαλίας.

Μπαμπινιώτης, Γ., (2008). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε.

Μπούσκος, Μ., (2018). «Σχολική αυτονομία: μια επιτυχημένη ιστορία; Εννοιολογικές προσεγγίσεις και ελληνική πραγματικότητα». Στο: *3ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο «Αυτόνομο σχολείο : μύθοι και πραγματικότητα»* Γύθειο Λακωνίας. Ανακτήθηκε στις 21.07.2022 από : https://www.researchgate.net/publication/325128751_Scholike_autonomia_mia_epitychemene_istoria_Ennoiologikes_prosengiseis_kai_ellenike_pragmatikoteta

- Μπρίνια, Β. (2009). Βασικά στοιχεία σχεδιασμού της οργανωτικής δομής του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. *ΣΠΟΥΔΑΙ*, τχ. 59 (1-2), 314-323.
- Μυλωνά, Δ., (2005). *Διευθυντής και αποτελεσματική σχολική μονάδα. Απόψεις και στάσεις Διευθυντών και Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Ξάνθη, Χ., (2016). Η αυτονομία της σχολικής μονάδας και η συμβολή της στην επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών μέσω της δημιουργίας κοινοτήτων μάθησης. Έρκυνα *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων* Πρακτικά Συνεδρίου *Αυτονομία σχολικής μονάδας. Ειδικό Τεύχος 9* Αθήνα.
- OECD, (2011a, October 2). *Pisa in Focus*. 1-4. Paris: OECD Publishing.
- OECD, (2011). *School autonomy and accountability: Are they related to student performance?* PISA in Focus, 2011/9, OECD Publishing, Paris. Ανακτήθηκε στις 25.07.2022 από : <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/48910490.pdf>
- OECD, (2011b). *Education Policy Advice for Greece, Strong Performers and Successful Reformers in Education*. Paris: OECD Publishing.
- OECD, (2012α). *Education at a glance 2012*, OECD Indicators (σελ.500-518). OECD Publishing.
- OECD, (2012β). *Education at a glance 2012*, OECD Indicators (σελ.504). OECD Publishing.
- OECD, (2013), *PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful? Resources, Policies and Practices*, (Volume IV), PISA , OECD Publishing.
- OECD, (2013a). *PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful? Resources, Policies and Practices (Volume IV)*, PISA. Paris: OECD Publishing. Ανακτήθηκε στις 25.07.2022 από: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264201156-en.pdf?expires=1663015545&id=id&accname=guest&checksum=57600D0D87295D65A8206D5BB6FC3FF1>

- OECD, (2013b). *Synergies for Better Learning: An International Perspective on ...* OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education. Paris: OECD Publishing. Ανακτήθηκε στις 25.07.2022 από : <http://dx.doi.org/10.1787/9789264190658-en>
- OECD, (2015). *Education at a Glance 2015: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- OECD, (2016). *Greece Policy Brief: Εκπαίδευση και δεξιότητες*. Paris: OECD Publishing.
- OECD, (2016b). *Education at a Glance*. Paris: OECD Publishing.
- OECD, (2017). *Education Policy in Greece. A Preliminary Assessment*. Paris: OECD Publishing.
- OECD, (2017). “Education at a Glance 2017: OECD Indicators”, OECD Publishing, Paris. Ανακτήθηκε στις 25.07.2022 από : https://www.oecdilibrary.org/education/education-at-a-glance_19991487
- OECD, (2019). “Future of education and skills 2030: OECD learning compass 2030.” A series of concept notes, OECD, PARIS 2019. Ανακτήθηκε στις 29-08-2022 από : <https://www.oecd.org/education/2030-project/>
- OECD, (2020). *PISA 2018 Results (Volume V): Effective Policies, Successful Schools*. Paris: OECD Publishing.
- ΟΟΣΑ, (2018). *Education for a Bright Future in Greece, Reviews of National Policies for Education*. Paris: OECD Publishing.
- ΟΟΣΑ, (2011). *Καλύτερες Επιδόσεις και Επιτυχείς Μεταρρυθμίσεις στην Εκπαίδευση. Συστάσεις για την Εκπαιδευτική Πολιτική στην Ελλάδα*. Παρίσι: OECD Publishing.
- Oxford, R. L., (2003). *Toward a more systematic model of L2 learner autonomy. Learner autonomy across cultures: Language education perspectives*. Learner Autonomy across Cultures pp. 75–91. Ανακτήθηκε στις 20.07.2022 από : https://www.researchgate.net/publication/304692286_Toward_a_More_Systematic_Model_of_L2_Learner_Autonomy
- Παπαϊωάννου, Χ., (2019). «Αυτονομία σχολικής μονάδας: απόψεις διευθυντών σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης» *Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία*. Βόλος Πανεπιστήμιο: Θεσσαλίας.

- Παπακωνσταντίνου, Γ., (2012). Κράτος – Αποκέντρωση - Αυτοτέλεια: Σκοπούμενες Αλλαγές, *Νέα Παιδεία*, αρ. τευχ. 141, σελ. 25-50
- Παπακωνσταντίνου, Γ., & Αναστασίου Σ. (2013). *Αρχές διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού. Η διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης*. Αθήνα. Εκδόσεις : Gutenberg
- Πασιαρδής, Π., (2012). *Επιτυχημένοι διευθυντές σχολείων, Διεθνείς ερευνητικές τάσεις και η ελληνική πραγματικότητα*, Εκδόσεις: Όμιλος Ιων.
- Pashiardis. P. & Brauckmann, S., (2018). New Public Management in Education: A Call for the Edupreneurial Leader? *Leadership and Policy in Schools*, DOI: 10.1080/15700763.2018.1475575
- Pearson, L. C. & Moomaw, W., (2005). The Relationship between Teacher Autonomy and Stress, *Work Satisfaction, Empowerment, and Professionalism. Educational research quarterly*, 35-45 29(1). Ανακτήθηκε στις 23.07.2022 από, <http://search.proquest.com/openview/0c8c8675687f906d78c7bdcb6b113732/1?pq-riqsite=gscholar&cbl=48020>
- Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα, (2022). *Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας* Ανακτήθηκε στις 22.07.2022 από :https://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/search.html?lq=%CE%B1%CF%85%CF%84%CE%BF%CE%BD%CE%BF%CE%BC%CE%AF%CE%B1&dq=
- Robson, C., (2011). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Gytenberg.
- Rodriguez, A. and Hovde K. (2002). “The challenge of school autonomy: Supporting principals”, *LCSHD Paper Series*, No. 77, Latin America and the Caribbean Regional Office, The World Bank.
- SABER (Systems Approach for Better Education Results) (2015), What Matters most for School Autonomy and Accountability. A Framework Paper, World Bank Group.
- Σαΐτης, Χ., (2000). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα.

- Σαΐτης, Χ., (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα.
- Schleicher, A., (2012). Ed., *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World*, *OECD Publishing*. Ανακτήθηκε στις 23.07.2022 από : <https://www.oecd.org/site/eduistp2012/49850576.pdf>
- Short, P. M., (1993). *School Empowerment through Self-Managing Teams: Leader Behavior in Developing Self-Managing Work Groups in Schools*. Ανακτήθηκε στις 23.07.2022 από <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED364983.pdf>
- Σταθοπούλου, Ε., (2020). «Αυτονομία σχολικών μονάδων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Προσέγγιση μέσα από την εκπαιδευτική νομοθεσία και τις στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Λάρισας» *Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία*. Λάρισα. Πανεπιστήμιο: Θεσσαλίας
- Steinberg, M. P., (2014). Does greater autonomy improve school performance? Evidence from a regression discontinuity analysis in Chicago. *Education Finance and Policy*, 9(1), 1-35.
- Suggett, D., (2015). «School autonomy: Necessary but not sufficient». *Evidence Base: A journal of evidence reviews in key policy areas*, 2015(1), 1-33.
- ΣΥΝΤΑΓΜΑ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ, (2019). ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ. ΤΜΗΜΑ Β΄. Άρθρο 16 (ΦΕΚ 187/Α/28-11-2019). *Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας*.
- Τέντζερης, Ε., (2022). Ο θεσμός του περιφερειακού διευθυντή. Προκλήσεις και προοπτικές. Στο : *3ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*. Πρακτικά Συνεδρίου. Αθήνα
- Τζέλλος, Γ., (2008). *Διοίκηση της Εκπαίδευσης και σχολική αυτονομία*. Βόλος: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας
- The Conversation, (2014). Why the push for greater school autonomy, and what does it mean for schools? Ανακτήθηκε στις 24.07.2022, από <http://theconversation.com/why-the-push-for-greater-school-autonomy-and-what-does-it-mean-for-schools-23639>

- Theodorou, T. & Pashiardis, P., (2015). Exploring partial school autonomy. What does it mean for the Cypriot school of the future? *Educational Management Administration and Leadership* Published by SAGE Publications
DOI:[10.1177/1741143215574507](https://doi.org/10.1177/1741143215574507)
- Τσούλιας, Ν., (1995). Αποκέντρωση: μια πρόκληση για την εκπαιδευτική κοινότητα. Περιοδικό : *Το σχολείο του μέλλοντος*, Τεύχος 13, σ 2-3.
- UNESCO, (2007). *Educational Governance at local levels. Models for Capacity*. Paris: UNESCO.
- Verger, A.& Curran, M., (2014). *New public management as a global education policy: its adoption and re-contextualization in a Southern European setting*, *Critical Studies in Education*, DOI: 10.1080/17508487.2014.913531
- Wermke, W. & Salokangas, M., (2015). Autonomy in education: theoretical and empirical approaches to a contested concept, *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 2015:2, 28841, DOI: 10.3402/nstep.v1.28841
- Wobmann, L., Ludemann, E., Schutz, G., & West, M. R., (2007). School Accountability, Autonomy, Choice, and the Level of Student Achievement: International Evidence from PISA 2003. *OECD Education Working Papers*, No. 13, OECD Publishing
- Φαλκά, Δ., (2017, Ιούνιος). «Η Εκπαιδευτική Αποκέντρωση στο λόγο διεθνών οργανισμών και εκπονητών πολιτικής: Η περίπτωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος». *Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία*. Φλώρινα: ΠΑΜΑΚ. Ανακτήθηκε στις 21.07.2022 από : <https://dspace.uowm.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/657/FALKA%20DIMITRA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Φριλίγκος, Σ., (2016). Αυτονομία της σχολικής μονάδας και ευελιξία στη διαμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων, η περίπτωση της εισαγωγής της Νανοεπιστήμης στα ευρωπαϊκά σχολεία *Έρκυνα Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων Πρακτικά Συνεδρίου Αυτονομία σχολικής μονάδας. Ειδικό Τεύχος 9* . Αθήνα.

Φωτακίδου, Ζ., (2021). «Σχολικά αυτονομία και ελληνική πραγματικότητα: απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την οικονομική και διοικητική αυτονομία» *Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία*. Αθήνα. Πανεπιστήμιο: ΕΚΠΑ

Χάμου, Μ., (2018). «Αυτονομία σχολικής μονάδας: απόψεις διευθυντών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης» *Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία*. Φλώρινα. Πανεπιστήμιο: Δυτικής Μακεδονίας

Χατζηπαναγιώτου, Π., (2003). *Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων*. Θεσσαλονίκη. Εκδοτικός Οίκος: Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε.

Χατζηπαναγιώτου, Π., (2010). *Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων*. Θεσσαλονίκη. Εκδοτικός Οίκος: Αφοί Κυριακίδη.

Νομοθεσία

Νόμοι

Νόμος 1304/1982. «Για την επιστημονική - παιδαγωγική καθοδήγηση και τη διοίκηση στη Γενική και τη Μέση Τεχνική - Επαγγελματική Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις» (ΦΕΚ 144/Α/07-12-1982).

Νόμος 1566/1985. «Γενικές διατάξεις. Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις» (ΦΕΚ 167/Α/30-09-1985).

Νόμος 2043/1992. «Εποπτεία και διοίκηση της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις» (ΦΕΚ 79/Α/19-05-1992).

Νόμος 2503/97. «Διοίκηση, οργάνωση, στελέχωση της Περιφέρειας, ρύθμιση θεμάτων για την τοπική αυτοδιοίκηση και άλλες διατάξεις» (ΦΕΚ 107/Α/30-05-1997).

Νόμος 2817/2000. «Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις» (ΦΕΚ 78/Α/14-03-2000).

Νόμος 2986/2002. «Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις» (ΦΕΚ 24/Α/13-02-2002).

Νόμος 3463/2006. «Κύρωση του Κώδικα Δήμων και Κοινοτήτων» (ΦΕΚ 114/Α/08-06-2006).

Νόμος 3848/2010. «Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού - καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και Λοιπές διατάξεις» (ΦΕΚ 71/Α/19-05-2010).

Νόμος 3848/2013. «Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.)» (ΦΕΚ 83/Α/09-04-2013).

Νόμος 4692/2020. «Αναβάθμιση του Σχολείου και άλλες διατάξεις» (ΦΕΚ 111/Α/12-06-2020).

Νόμος 4823/2021. «Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις» (ΦΕΚ 136/Α/3-8-2021).

Προεδρικά Διατάγματα

Π.Δ. 161/2000. «Μεταβίβαση στις νομαρχιακές αυτοδιοικήσεις αρμοδιοτήτων, τοπικού ενδιαφέροντος, που αφορούν την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση» (τ.Α' 145/23.06.2000).

Υπουργικές Αποφάσεις

Αριθμ. 23613/6/Γ2/4094/23-09-1986. «Κανονισμός λειτουργίας μαθητικών κοινοτήτων» (ΦΕΚ 619/Β'/25-09-1986).

Αριθμ. Φ.353.1./324/105657/Δ1/08-10-2002. «Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και των συλλόγων των διδασκόντων» (ΦΕΚ 1340/Β'/16-10-2002).

- Αριθμ. 13423/ΓΔ4/04-02-2021 «Εσωτερικός Κανονισμός Λειτουργίας σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» (ΦΕΚ 491/Β΄/09-02-2021).
- Αριθμ. 158733/ΓΔ4/24-09-2018. «Ενιαίος Κανονισμός Λειτουργίας των Περιφερειακών Κέντρων Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.Κ.Ε.Σ.) και ειδικότερα καθήκοντα και αρμοδιότητες των Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου» (ΦΕΚ 4299/Β΄/27-09-2018).
- Αριθμ. 79942/ΓΔ4/21-05-2019. «Εγγραφές, μετεγγραφές, φοίτηση και θέματα οργάνωσης της σχολικής ζωής στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης» (ΦΕΚ 2005/Β΄/31-05-2019).
- Αριθμ. 108940/ΓΔ4/07-09-2021. «Συλλογικός προγραμματισμός, εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο» (ΦΕΚ 4189/Β΄/10-09-2021).
- Αριθμ. 94236/ΓΔ4/29.07.2021. «Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών για τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων όλων των τύπων σχολικών μονάδων, Νηπιαγωγείων, Δημοτικών και των Γυμνασίων» (ΦΕΚ 3567/Β΄/04-08-2021).

7. Παράρτημα

7.1 Ερωτηματολόγιο



ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΑΠΟΤΥΠΩΣΗΣ ΑΠΟΨΕΩΝ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ

Στο πλαίσιο διπλωματικής εργασίας που εκπονείται στο Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, ενδιαφέρει η καταγραφή απόψεων σχετικά με την Αυτονομία Σχολικών Μονάδων. Οι ερωτήσεις αφορούν αφενός βασικά δημογραφικά και επαγγελματικά στοιχεία και αφετέρου σχετίζονται με τις διαδικασίες της σχολικής αυτονομίας. Το παρόν ερωτηματολόγιο διαρκεί περίπου 5-10 λεπτά, και τα στοιχεία που θα συλλεχτούν, θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για την εκπόνηση της έρευνας, τηρώντας όλους τους κανόνες προστασίας των προσωπικών δεδομένων σύμφωνα με το θεσμικό πλαίσιο. Ευχαριστώ για τον χρόνο σας.

ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

- ΦΥΛΟ :** ΑΝΔΡΑΣ ΓΥΝΑΙΚΑ
- ΗΛΙΚΙΑ:** ΈΩΣ 30 31 – 40 41 – 50 51 – 60 61 +
- ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ :** ΈΩΣ 10 11 – 20 21 – 30 31 +
- ΣΠΟΥΔΕΣ :** ΠΤΥΧΙΟ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ
- ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ :** ΜΟΝΙΜΟΣ ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ ΩΡΟΜΙΣΘΙΟΣ
- ΤΥΠΟΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ:** ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΛΥΚΕΙΟ ΕΠΑΛ
- ΔΥΝΑΜΙΚΟΤΗΤΑ ΜΟΝΑΔΑΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ:** < 100 101 – 300 300+

ΕΝΟΤΗΤΑ Α : ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΤΙΣΜΟΣ

A1. Συμφωνείτε με την άποψη πως το Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι σε μεγάλο βαθμό συγκεντρωτικό.

Ναι Όχι Δεν απαντώ/Δεν έχω γνώμη

A2. Θεωρείτε ότι η αποκέντρωση του Ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος θα συμβάλει στη βελτίωσή του.

Ναι Όχι Δεν απαντώ/Δεν έχω γνώμη

A3. Κατά τη γνώμη σας, πρέπει να αποκεντρωθεί το εκπαιδευτικό μας σύστημα;

Ναι Όχι Δεν απαντώ/Δεν έχω γνώμη

A4. Ως εκπαιδευτικός θα στηρίζατε την αποκεντρωμένη εκπαιδευτική πολιτική;

Ναι Όχι Δεν απαντώ/Δεν έχω γνώμη

ΕΝΟΤΗΤΑ Β : ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ/ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ

Προκειμένου μια σχολική μονάδα να έχει μεγαλύτερη παιδαγωγική/διδασκτική αυτονομία, σε ποιο βαθμό κατά την γνώμη σας θα πρέπει να αυτό-διαχειρίζεται ζητήματα όπως :

B1. Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα Πολύ

B2. Επιλογή μεθόδων διδασκαλίας από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα Πολύ

B3. Επιλογή σχολικών εγχειριδίων από τη σχολική κοινότητα

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα Πολύ

B4. Καθορισμός Εκπαιδευτικών στόχων

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα Πολύ

B5. Τρόπος αξιολόγησης μαθητών/τριών

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα Πολύ

ΕΝΟΤΗΤΑ Γ : ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗ/ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ

Προκειμένου μια σχολική μονάδα να έχει μεγαλύτερη διοικητική αυτονομία, σε ποιο βαθμό κατά την γνώμη σας θα πρέπει να αυτό-διαχειρίζεται ζητήματα όπως :

Γ1. Ανάλυση πρωτοβουλιών που αφορούν τη λειτουργία του σχολείου

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα Πολύ

Γ2. Διαχείριση οικονομικών πόρων του σχολείου

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα Πολύ

Γ3. Εκμετάλλευση υλικοτεχνικών υποδομών του σχολείου

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα Πολύ

Γ4. Περισσότερη συμμετοχή των γονέων σε ζητήματα λειτουργίας

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα Πολύ

Γ5. Ενδυνάμωση συνεργασίας του σχολείου με ιδιώτες και διάφορους κοινωνικούς φορείς

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα Πολύ

Γ6. Διαχείριση και επιλογή ανθρώπινου δυναμικού (εκπαιδευτικών – βοηθητικό προσωπικό)

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα Πολύ

Γ7. Κουλτούρα λογοδότησης

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα Πολύ

ΕΝΟΤΗΤΑ Δ : ΑΠΟΦΕΙΣ - ΘΕΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ

Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με τις ακόλουθες θέσεις :

Δ1. Η Σχολική Αυτονομία συμβάλλει στην προσωπική αυτονομία και στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού.

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα Πολύ

Δ2. Οι εκπαιδευτικοί στο αυτόνομο σχολείο συμμετέχουν ενεργά στην αντιμετώπιση θεμάτων που προκύπτουν, αισθάνονται πως η εργασία τους έχει νόημα, γίνονται πιο υπεύθυνοι και νοιώθουν προσωπική ικανοποίηση.

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα Πολύ

Δ3. Στη σχολική μονάδα με μεγαλύτερη αυτονομία στη διδακτέα ύλη και σε ζητήματα αξιολόγησης οι επιδόσεις των μαθητών συνήθως είναι καλύτερες.

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα Πολύ

Δ4. Στις σχολικές μονάδες με κουλτούρα λογοδότησης και αυτονομίας επιτυγχάνονται καλύτερα αποτελέσματα.

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα Πολύ

Δ5. Η Σχολική Αυτονομία συμβάλλει καλύτερα στη λύση προβλημάτων που σχετίζονται με τις τοπικές ιδιαιτερότητες του σχολείου.

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα Πολύ

ΕΝΟΤΗΤΑ Ε : ΜΕΙΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑΣ

Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με τις ακόλουθες θέσεις :

Ε1. Η σχολική αυτονομία δημιουργεί ανισότητες στην εκπαίδευση

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα Πολύ

Ε2. Η σχολική αυτονομία αλλάζει το εργασιακό καθεστώς των εκπαιδευτικών

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα Πολύ

Ε3. Η σχολική αυτονομία αλλοιώνει τον δημοκρατικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα Πολύ

Ε4. Η σχολική αυτονομία εξαρτάται από την ιδιωτική πρωτοβουλία

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα Πολύ

ΕΝΟΤΗΤΑ ΣΤ: ΠΡΟΦΙΛ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΣΕ ΑΥΤΟΝΟΜΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ

Κατά τη γνώμη σας σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με το ρόλο του/της Διευθυντή/τριας στο αυτόνομο σχολείο.

ΣΤ1. Να ασκεί την εκπαιδευτική πολιτική

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα Πολύ

ΣΤ2. Να είναι παιδαγωγικά υπεύθυνος/-η

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα Πολύ

ΣΤ3. Να καθορίζει το πρόγραμμα σπουδών της σχολικής μονάδας

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα Πολύ

ΣΤ4. Να ασκεί την οικονομική και διοικητική διαχείριση

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα Πολύ

ΣΤ5. Να επιλέγει το ανθρώπινο δυναμικό

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα Πολύ

ΣΤ6. Να αξιολογεί το προσωπικό

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα Πολύ

7.2 Αρχείο Δεδομένων

Στιγμιότυπα με τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών από το αρχείο excel των δεδομένων της έρευνας.

Εικόνα 1 : Οι πρώτοι τριάντα έξι συμμετέχοντες στην έρευνα από θέση 2 έως 37.

1	ΦΥΛΟ	ΗΛΙΚΙΑ	ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ	ΣΠΟΥΔΕΣ	ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	ΤΥΠΟΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΕ	ΔΥΝΑΜΙΚΟΤΗΤΑ ΜΟΙ
2	ΓΥΝΑΙΚΑ	41 - 50	21 - 30	ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ	ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ	ΕΠΑΛ	> 300 +
3	ΑΝΔΡΑΣ	61 +	21 - 30	ΠΤΥΧΙΟ	ΜΟΝΙΜΟΣ	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	101 - 300
4	ΓΥΝΑΙΚΑ	31 - 40	ΕΩΣ 10	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	101 - 300
5	ΓΥΝΑΙΚΑ	51 - 60	21 - 30	ΠΤΥΧΙΟ	ΜΟΝΙΜΟΣ	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	101 - 300
6	ΓΥΝΑΙΚΑ	51 - 60	11 - 20	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	ΜΟΝΙΜΟΣ	ΛΥΚΕΙΟ	101 - 300
7	ΓΥΝΑΙΚΑ	51 - 60	11 - 20	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	ΜΟΝΙΜΟΣ	ΕΠΑΛ	> 300 +
8	ΓΥΝΑΙΚΑ	41 - 50	11 - 20	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	ΜΟΝΙΜΟΣ	ΕΠΑΛ	> 300 +
9	ΓΥΝΑΙΚΑ	41 - 50	21 - 30	ΠΤΥΧΙΟ	ΜΟΝΙΜΟΣ	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	101 - 300
10	ΓΥΝΑΙΚΑ	41 - 50	11 - 20	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	101 - 300
11	ΓΥΝΑΙΚΑ	51 - 60	11 - 20	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	ΜΟΝΙΜΟΣ	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	101 - 300
12	ΓΥΝΑΙΚΑ	51 - 60	21 - 30	ΠΤΥΧΙΟ	ΜΟΝΙΜΟΣ	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	< 100
13	ΑΝΔΡΑΣ	51 - 60	21 - 30	ΠΤΥΧΙΟ	ΜΟΝΙΜΟΣ	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	101 - 300
14	ΓΥΝΑΙΚΑ	61 +	31 ΚΑΙ ΑΝΩ	ΠΤΥΧΙΟ	ΜΟΝΙΜΟΣ	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	101 - 300
15	ΑΝΔΡΑΣ	51 - 60	11 - 20	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	ΜΟΝΙΜΟΣ	ΛΥΚΕΙΟ	101 - 300
16	ΑΝΔΡΑΣ	51 - 60	11 - 20	ΠΤΥΧΙΟ	ΜΟΝΙΜΟΣ	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	101 - 300
17	ΓΥΝΑΙΚΑ	51 - 60	21 - 30	ΠΤΥΧΙΟ	ΜΟΝΙΜΟΣ	ΕΠΑΛ	> 300 +
18	ΑΝΔΡΑΣ	41 - 50	11 - 20	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	ΜΟΝΙΜΟΣ	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	101 - 300
19	ΓΥΝΑΙΚΑ	31 - 40	11 - 20	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	ΜΟΝΙΜΟΣ	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	< 100
20	ΓΥΝΑΙΚΑ	51 - 60	11 - 20	ΠΤΥΧΙΟ	ΜΟΝΙΜΟΣ	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	> 300 +
21	ΓΥΝΑΙΚΑ	31 - 40	ΕΩΣ 10	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	101 - 300
22	ΓΥΝΑΙΚΑ	51 - 60	21 - 30	ΠΤΥΧΙΟ	ΜΟΝΙΜΟΣ	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	101 - 300
23	ΑΝΔΡΑΣ	61 +	21 - 30	ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ	ΜΟΝΙΜΟΣ	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	101 - 300
24	ΓΥΝΑΙΚΑ	51 - 60	11 - 20	ΠΤΥΧΙΟ	ΜΟΝΙΜΟΣ	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	101 - 300
25	ΓΥΝΑΙΚΑ	31 - 40	ΕΩΣ 10	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	101 - 300
26	ΓΥΝΑΙΚΑ	51 - 60	11 - 20	ΠΤΥΧΙΟ	ΜΟΝΙΜΟΣ	ΛΥΚΕΙΟ	> 300 +
27	ΓΥΝΑΙΚΑ	51 - 60	11 - 20	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	ΜΟΝΙΜΟΣ	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	101 - 300
28	ΓΥΝΑΙΚΑ	51 - 60	ΕΩΣ 10	ΠΤΥΧΙΟ	ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	> 300 +
29	ΓΥΝΑΙΚΑ	41 - 50	11 - 20	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	ΜΟΝΙΜΟΣ	ΛΥΚΕΙΟ	101 - 300
30	ΓΥΝΑΙΚΑ	51 - 60	11 - 20	ΠΤΥΧΙΟ	ΜΟΝΙΜΟΣ	ΕΠΑΛ	> 300 +
31	ΑΝΔΡΑΣ	ΕΩΣ 30	ΕΩΣ 10	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	< 100
32	ΑΝΔΡΑΣ	51 - 60	11 - 20	ΠΤΥΧΙΟ	ΜΟΝΙΜΟΣ	ΛΥΚΕΙΟ	101 - 300
33	ΓΥΝΑΙΚΑ	41 - 50	11 - 20	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	ΜΟΝΙΜΟΣ	ΛΥΚΕΙΟ	< 100
34	ΓΥΝΑΙΚΑ	31 - 40	ΕΩΣ 10	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	101 - 300
35	ΓΥΝΑΙΚΑ	51 - 60	31 ΚΑΙ ΑΝΩ	ΠΤΥΧΙΟ	ΜΟΝΙΜΟΣ	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	101 - 300
36	ΑΝΔΡΑΣ	41 - 50	11 - 20	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	ΜΟΝΙΜΟΣ	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	101 - 300
37	ΓΥΝΑΙΚΑ	31 - 40	ΕΩΣ 10	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	ΜΟΝΙΜΟΣ	ΛΥΚΕΙΟ	> 300 +

Εικόνα 2 : Οι επόμενοι τριάντα επτά συμμετέχοντες από θέση 38 έως 74

Α/Α	Β	Γ	Δ	Ε	Ζ	Η	Θ
1	ΦΥΛΟ	ΗΛΙΚΙΑ	ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ	ΣΠΟΥΔΕΣ	ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	ΤΥΠΟΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΕΤΑΒΙΒΑΣΗΣ	ΔΥΝΑΜΙΚΟΤΗΤΑ ΜΟΙΡΩΣΗΣ
38	ΑΝΔΡΑΣ	51 - 60	31 ΚΑΙ ΑΝΩ	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	ΜΟΝΙΜΟΣ	ΛΥΚΕΙΟ	> 300 +
39	ΑΝΔΡΑΣ	61 +	31 ΚΑΙ ΑΝΩ	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	ΜΟΝΙΜΟΣ	ΛΥΚΕΙΟ	> 300 +
40	ΓΥΝΑΙΚΑ	51 - 60	31 ΚΑΙ ΑΝΩ	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	ΜΟΝΙΜΟΣ	ΛΥΚΕΙΟ	> 300 +
41	ΓΥΝΑΙΚΑ	51 - 60	31 ΚΑΙ ΑΝΩ	ΠΤΥΧΙΟ	ΜΟΝΙΜΟΣ	ΛΥΚΕΙΟ	> 300 +
42	ΑΝΔΡΑΣ	41 - 50	11 - 20	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	ΜΟΝΙΜΟΣ	ΛΥΚΕΙΟ	> 300 +
43	ΑΝΔΡΑΣ	31 - 40	11 - 20	ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ	ΜΟΝΙΜΟΣ	ΛΥΚΕΙΟ	> 300 +
44	ΓΥΝΑΙΚΑ	41 - 50	11 - 20	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	ΜΟΝΙΜΟΣ	ΛΥΚΕΙΟ	> 300 +
45	ΑΝΔΡΑΣ	51 - 60	31 ΚΑΙ ΑΝΩ	ΠΤΥΧΙΟ	ΜΟΝΙΜΟΣ	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	< 100
46	ΓΥΝΑΙΚΑ	51 - 60	21 - 30	ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ	ΜΟΝΙΜΟΣ	ΛΥΚΕΙΟ	> 300 +
47	ΓΥΝΑΙΚΑ	41 - 50	11 - 20	ΠΤΥΧΙΟ	ΜΟΝΙΜΟΣ	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	101 - 300
48	ΓΥΝΑΙΚΑ	51 - 60	21 - 30	ΠΤΥΧΙΟ	ΜΟΝΙΜΟΣ	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	101 - 300
49	ΓΥΝΑΙΚΑ	41 - 50	11 - 20	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	ΜΟΝΙΜΟΣ	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	101 - 300
50	ΓΥΝΑΙΚΑ	ΕΩΣ 30	ΕΩΣ 10	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	101 - 300
51	ΓΥΝΑΙΚΑ	51 - 60	21 - 30	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	ΜΟΝΙΜΟΣ	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	101 - 300
52	ΓΥΝΑΙΚΑ	31 - 40	ΕΩΣ 10	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	101 - 300
53	ΑΝΔΡΑΣ	41 - 50	11 - 20	ΠΤΥΧΙΟ	ΜΟΝΙΜΟΣ	ΛΥΚΕΙΟ	> 300 +
54	ΓΥΝΑΙΚΑ	51 - 60	11 - 20	ΠΤΥΧΙΟ	ΜΟΝΙΜΟΣ	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	101 - 300
55	ΑΝΔΡΑΣ	51 - 60	21 - 30	ΠΤΥΧΙΟ	ΜΟΝΙΜΟΣ	ΛΥΚΕΙΟ	> 300 +
56	ΓΥΝΑΙΚΑ	51 - 60	31 ΚΑΙ ΑΝΩ	ΠΤΥΧΙΟ	ΜΟΝΙΜΟΣ	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	101 - 300
57	ΓΥΝΑΙΚΑ	61 +	31 ΚΑΙ ΑΝΩ	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	ΜΟΝΙΜΟΣ	ΛΥΚΕΙΟ	> 300 +
58	ΓΥΝΑΙΚΑ	51 - 60	21 - 30	ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ	ΜΟΝΙΜΟΣ	ΛΥΚΕΙΟ	101 - 300
59	ΓΥΝΑΙΚΑ	51 - 60	11 - 20	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	101 - 300
60	ΑΝΔΡΑΣ	41 - 50	21 - 30	ΠΤΥΧΙΟ	ΜΟΝΙΜΟΣ	ΛΥΚΕΙΟ	< 100
61	ΑΝΔΡΑΣ	51 - 60	21 - 30	ΠΤΥΧΙΟ	ΜΟΝΙΜΟΣ	ΛΥΚΕΙΟ	< 100
62	ΓΥΝΑΙΚΑ	51 - 60	31 ΚΑΙ ΑΝΩ	ΠΤΥΧΙΟ	ΜΟΝΙΜΟΣ	ΛΥΚΕΙΟ	101 - 300
63	ΑΝΔΡΑΣ	51 - 60	11 - 20	ΠΤΥΧΙΟ	ΜΟΝΙΜΟΣ	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	101 - 300
64	ΓΥΝΑΙΚΑ	41 - 50	11 - 20	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	ΜΟΝΙΜΟΣ	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	< 100
65	ΑΝΔΡΑΣ	51 - 60	11 - 20	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	ΜΟΝΙΜΟΣ	ΛΥΚΕΙΟ	101 - 300
66	ΓΥΝΑΙΚΑ	31 - 40	ΕΩΣ 10	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ	ΛΥΚΕΙΟ	101 - 300
67	ΓΥΝΑΙΚΑ	51 - 60	11 - 20	ΠΤΥΧΙΟ	ΜΟΝΙΜΟΣ	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	101 - 300
68	ΓΥΝΑΙΚΑ	41 - 50	11 - 20	ΠΤΥΧΙΟ	ΜΟΝΙΜΟΣ	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	101 - 300
69	ΓΥΝΑΙΚΑ	41 - 50	11 - 20	ΠΤΥΧΙΟ	ΜΟΝΙΜΟΣ	ΛΥΚΕΙΟ	101 - 300
70	ΓΥΝΑΙΚΑ	41 - 50	ΕΩΣ 10	ΠΤΥΧΙΟ	ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	101 - 300
71	ΓΥΝΑΙΚΑ	51 - 60	ΕΩΣ 10	ΠΤΥΧΙΟ	ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ	ΛΥΚΕΙΟ	101 - 300
72	ΑΝΔΡΑΣ	51 - 60	11 - 20	ΠΤΥΧΙΟ	ΜΟΝΙΜΟΣ	ΛΥΚΕΙΟ	< 100
73	ΓΥΝΑΙΚΑ	61 +	11 - 20	ΠΤΥΧΙΟ	ΜΟΝΙΜΟΣ	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	< 100
74	ΓΥΝΑΙΚΑ	41 - 50	11 - 20	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	ΜΟΝΙΜΟΣ	ΕΠΑΛ	> 300 +

Εικόνα 3 : Οι επόμενοι τριάντα επτά συμμετέχοντες από θέση 75 έως 111.

	B	C	D	E	F	G	H
1	ΦΥΛΟ	ΗΛΙΚΙΑ	ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ	ΣΠΟΥΔΕΣ	ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	ΤΥΠΟΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΕΤΑΒΙΒΑΣΗΣ	ΔΥΝΑΜΙΚΟΤΗΤΑ ΜΟΝΙΜΟΣ
75	ΓΥΝΑΙΚΑ	51 - 60	21 - 30	ΠΤΥΧΙΟ	ΜΟΝΙΜΟΣ	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	101 - 300
76	ΓΥΝΑΙΚΑ	51 - 60	21 - 30	ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ	ΜΟΝΙΜΟΣ	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	> 300 +
77	ΑΝΔΡΑΣ	51 - 60	21 - 30	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	ΜΟΝΙΜΟΣ	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	> 300 +
78	ΓΥΝΑΙΚΑ	41 - 50	11 - 20	ΠΤΥΧΙΟ	ΜΟΝΙΜΟΣ	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	> 300 +
79	ΓΥΝΑΙΚΑ	51 - 60	21 - 30	ΠΤΥΧΙΟ	ΜΟΝΙΜΟΣ	ΛΥΚΕΙΟ	101 - 300
80	ΓΥΝΑΙΚΑ	41 - 50	21 - 30	ΠΤΥΧΙΟ	ΜΟΝΙΜΟΣ	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	> 300 +
81	ΑΝΔΡΑΣ	41 - 50	11 - 20	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	ΜΟΝΙΜΟΣ	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	> 300 +
82	ΓΥΝΑΙΚΑ	61 +	21 - 30	ΠΤΥΧΙΟ	ΜΟΝΙΜΟΣ	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	> 300 +
83	ΓΥΝΑΙΚΑ	41 - 50	21 - 30	ΠΤΥΧΙΟ	ΜΟΝΙΜΟΣ	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	> 300 +
84	ΓΥΝΑΙΚΑ	51 - 60	21 - 30	ΠΤΥΧΙΟ	ΜΟΝΙΜΟΣ	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	> 300 +
85	ΑΝΔΡΑΣ	51 - 60	21 - 30	ΠΤΥΧΙΟ	ΜΟΝΙΜΟΣ	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	> 300 +
86	ΓΥΝΑΙΚΑ	51 - 60	21 - 30	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	ΜΟΝΙΜΟΣ	ΛΥΚΕΙΟ	> 300 +
87	ΑΝΔΡΑΣ	51 - 60	11 - 20	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	ΜΟΝΙΜΟΣ	ΛΥΚΕΙΟ	101 - 300
88	ΓΥΝΑΙΚΑ	41 - 50	11 - 20	ΠΤΥΧΙΟ	ΜΟΝΙΜΟΣ	ΛΥΚΕΙΟ	101 - 300
89	ΑΝΔΡΑΣ	51 - 60	ΕΩΣ 10	ΠΤΥΧΙΟ	ΜΟΝΙΜΟΣ	ΛΥΚΕΙΟ	> 300 +
90	ΑΝΔΡΑΣ	51 - 60	11 - 20	ΠΤΥΧΙΟ	ΜΟΝΙΜΟΣ	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	> 300 +
91	ΑΝΔΡΑΣ	51 - 60	21 - 30	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	ΜΟΝΙΜΟΣ	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	101 - 300
92	ΓΥΝΑΙΚΑ	51 - 60	21 - 30	ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ	ΜΟΝΙΜΟΣ	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	101 - 300
93	ΑΝΔΡΑΣ	41 - 50	21 - 30	ΠΤΥΧΙΟ	ΜΟΝΙΜΟΣ	ΛΥΚΕΙΟ	101 - 300
94	ΑΝΔΡΑΣ	61 +	31 ΚΑΙ ΑΝΩ	ΠΤΥΧΙΟ	ΜΟΝΙΜΟΣ	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	101 - 300
95	ΓΥΝΑΙΚΑ	51 - 60	31 ΚΑΙ ΑΝΩ	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	ΜΟΝΙΜΟΣ	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	101 - 300
96	ΓΥΝΑΙΚΑ	51 - 60	31 ΚΑΙ ΑΝΩ	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	ΜΟΝΙΜΟΣ	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	101 - 300
97	ΑΝΔΡΑΣ	61 +	21 - 30	ΠΤΥΧΙΟ	ΜΟΝΙΜΟΣ	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	> 300 +
98	ΓΥΝΑΙΚΑ	51 - 60	21 - 30	ΠΤΥΧΙΟ	ΜΟΝΙΜΟΣ	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	> 300 +
99	ΓΥΝΑΙΚΑ	51 - 60	21 - 30	ΠΤΥΧΙΟ	ΜΟΝΙΜΟΣ	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	101 - 300
100	ΓΥΝΑΙΚΑ	41 - 50	11 - 20	ΠΤΥΧΙΟ	ΜΟΝΙΜΟΣ	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	> 300 +
101	ΑΝΔΡΑΣ	61 +	21 - 30	ΠΤΥΧΙΟ	ΜΟΝΙΜΟΣ	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	101 - 300
102	ΑΝΔΡΑΣ	51 - 60	11 - 20	ΠΤΥΧΙΟ	ΜΟΝΙΜΟΣ	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	> 300 +
103	ΑΝΔΡΑΣ	61 +	31 ΚΑΙ ΑΝΩ	ΠΤΥΧΙΟ	ΜΟΝΙΜΟΣ	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	101 - 300
104	ΑΝΔΡΑΣ	51 - 60	21 - 30	ΠΤΥΧΙΟ	ΜΟΝΙΜΟΣ	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	101 - 300
105	ΓΥΝΑΙΚΑ	61 +	31 ΚΑΙ ΑΝΩ	ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ	ΜΟΝΙΜΟΣ	ΛΥΚΕΙΟ	> 300 +
106	ΓΥΝΑΙΚΑ	31 - 40	ΕΩΣ 10	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	ΜΟΝΙΜΟΣ	ΛΥΚΕΙΟ	< 100
107	ΓΥΝΑΙΚΑ	41 - 50	11 - 20	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	ΜΟΝΙΜΟΣ	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	101 - 300
108	ΓΥΝΑΙΚΑ	41 - 50	ΕΩΣ 10	ΠΤΥΧΙΟ	ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	101 - 300
109	ΑΝΔΡΑΣ	41 - 50	11 - 20	ΠΤΥΧΙΟ	ΜΟΝΙΜΟΣ	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	101 - 300
110	ΓΥΝΑΙΚΑ	61 +	31 ΚΑΙ ΑΝΩ	ΠΤΥΧΙΟ	ΜΟΝΙΜΟΣ	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	101 - 300
111	ΑΝΔΡΑΣ	51 - 60	21 - 30	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	ΜΟΝΙΜΟΣ	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	101 - 300

«Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν. 1599/1986 και τα άρθρα 2,4,6 παρ. 3 του Ν. 1256/1982, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής εργασίας και δεν προσβάλλει κάθε μορφής πνευματικά δικαιώματα τρίτων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον.»