

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΙΡΑΙΩΣ
ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ



ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΣΤΗΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

«ΟΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑΣ ΣΤΗ
ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ»

Παναγιώτα Καρατάσιου

Διπλωματική Εργασία υποβληθείσα στο Τμήμα Οικονομικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Πειραιώς ως μέρος των απαιτήσεων για την απόκτηση Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης στην Οικονομική της Εκπαίδευσης και Διαχείριση Εκπαιδευτικών Μονάδων

Πειραιάς, Οκτώβριος 2021

UNIVERSITY OF PIRAEUS
DEPARTMENT OF ECONOMICS



MASTER PROGRAMM
IN ECONOMICS IN EDUCATION AND
MANAGEMENT OF EDUCATIONAL UNITS

«THE ROLE OF SCHOOL AUTONOMY IN
EDUCATION»

By

Panagiota Karatasiou

Master Thesis submitted to the Department of Economics of the University of Piraeus in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Arts in Economics in Education and Management of Educational Units

Piraeus, Greece, October 2021

Στην οικογένειά μου

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους καθηγητές του που με βοήθησαν και με στήριξαν κατά τη διάρκεια της φοίτησης μου στο Π.Μ.Σ. «Οικονομική της Εκπαίδευσης και Διαχείριση Εκπαιδευτικών Μονάδων» αλλά και τους εκπαιδευτικούς που δέχτηκαν με προθυμία να συμμετάσχουν στην έρευνα.

Ο ρόλος της αυτονομίας στη λειτουργία των σχολικών μονάδων

Σημαντικοί όροι: συγκεντρωτισμός, αποκέντρωση, σχολική αυτονομία, γραφειοκρατικό μοντέλο, αυτοδιαχειριζόμενη εκπαίδευση, αυτονομία του εκπαιδευτικού

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αποτελεί μια έρευνα σχετικά με το βαθμό αυτονομίας που υπάρχει στα σχολεία της Ελλάδας και το βαθμό επιθυμητής αυτονομίας από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Το δείγμα αποτελείται από 159 εκπαιδευτικούς από τον Νομό Αττικής. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με γραπτό ερωτηματολόγιο. Οι ερωτήσεις αφορούν το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί έχουν αυτονομία σε παιδαγωγικά μείζονα ζητήματα αλλά και κατά πόσο εμπλέκονται ή επιθυμούν να εμπλακούν σε διοικητικά και επαγγελματικά θέματα που τους αφορούν άμεσα. Οι τελευταίες ερωτήσεις επιχειρούν να συνδέσουν την αυτονομία με την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τις συνθήκες εργασίας τους.

Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν πως το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα είναι βαθιά συγκεντρωτικό με την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών να στερείται την επαγγελματική της αυτονομία σε βασικούς τομείς και λίγοι να είναι αυτοί που να δηλώνουν πολύ ικανοποιημένοι από την εργασία τους. Το πιο βασικό, όμως, είναι ότι όλοι επιθυμούν την αυτονομία τους στο επάγγελμα τους και μάλιστα πιο έντονα εκείνοι που μέχρι τώρα δεν διαθέτουν σχεδόν καθόλου.

The role of school autonomy in education

Keywords: centralization, decentralization, school autonomy, bureaucracy, self-managed education, teacher's autonomy

Abstract

The present paper looks into the views of Greek teachers on school autonomy. Do they have any autonomy in their workplace? Do they need more? These are the main questions of the survey. 159 Greek teachers from Athens were our sample. The research was carried out with a written questionnaire. It is investigated whether the Greek teachers have pedagogical and administrative autonomy. Also, it is being researched if they are able to decide for professional development matters and if teacher autonomy is related to job satisfaction.

As the research results show, the Greek educational system is still centralized because the majority of teachers do not have autonomy in basic matters and only few of them decline satisfied from their job. A basic research finding is that all the participants wish for more school autonomy and especially those who do not have any so far.

Περιεχόμενα

Περίληψη.....ix

Abstract.....X

Κατάλογος Διαγραμμάτων.....xiv

Εισαγωγή.....xv

**ΚΕΦΑΛΑΙΟ1: Συγκεντρωτικά και αποκεντρωτικά
συστήματα διοίκησης.....1**

1.1 Εισαγωγή.....1

1.2 Η σύγχρονη τάση στη διοίκηση.....5

1.3 Η στρατηγική αξία των οργανωσιακών δομών.....6

1.4 Η έννοια της αυτονομίας.....8

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2.....11

Σχολική αυτονομία και ελληνικό συγκείμενο.....11

2.1 Εισαγωγή.....11

**2.2 Η μετάβαση από τη γραφειοκρατικό μοντέλο στην
αυτοδιαχειριζόμενη εκπαίδευση.....12**

2.3 Είδη σχολικής αυτονομίας.....15

2.4 Η αυτονομία του εκπαιδευτικού.....17

2.5 Η επίδραση της σχολικής αυτονομίας στην εκπαίδευση.....19

2.6 Σχολική αυτονομία και ελληνική πραγματικότητα.....21

2.7 Προϋποθέσεις για ένα αυτόνομο ελληνικό σχολείο.....	24
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3:ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....	27
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4.....:Αποτελέσματα της έρευνας	29
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5:Συμπεράσματα.....	53
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	57
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	61

Κατάλογος Πινάκων

4.1 Δημογραφικά και εργασιακά στοιχεία του δείγματος	29
4.2 Απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη ισχύουσα παιδαγωγική αυτονομία	29
4.3 Βαθμολογία εμπλοκής	30
4.4 Απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ισχύουσα και επιθυμητή διοικητική και επαγγελματική αυτονομία	31
4.5 Βαθμολογία ισχύουσας και επιθυμητής αυτονομίας	32
4.6 Συντελεστές συσχέτισης του Spearman μεταξύ των βαθμολογιών εμπλοκής και αυτονομίας	34
4.7 Απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ικανοποίηση από την εργασία	36
4.8 Βαθμολογία ικανοποίησης από την εργασία	37
4.9 Συντελεστές συσχέτισης του Spearman των βαθμολογιών εμπλοκής και αυτονομίας με τις ερωτήσεις και τη βαθμολογία ικανοποίησης	38
4.10 Βαθμολογίες ισχύουσας και επιθυμητής αυτονομίας ανάλογα με το φύλο, τις σπουδές και τα έτη διδακτικής εμπειρίας	42
4.11 Αποτελέσματα πολυπαραγοντικής γραμμικής παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή τη βαθμολογία ισχύουσας αυτονομίας	44
4.12 Αποτελέσματα πολυπαραγοντικής γραμμικής παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή τη βαθμολογία επιθυμητής αυτονομίας	45
4.13 Βαθμολογία ικανοποίησης ανάλογα με το φύλο, τις σπουδές και τα έτη διδακτικής εμπειρίας	46
4.14 Αποτελέσματα πολυπαραγοντικής γραμμικής παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή τη βαθμολογία ικανοποίησης	48
4.15 Βαθμολογία εμπλοκής ανάλογα με το φύλο, τις σπουδές και τα έτη διδακτικής εμπειρίας	49
4.16 Αποτελέσματα πολυπαραγοντικής γραμμικής παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή τη βαθμολογία εμπλοκής	51

Κατάλογος Διαγραμμάτων

4.1 Διαγραμματική απεικόνιση της ισχύουσας και της επιθυμητής αυτονομίας	33
4.2 Διαγραμματική απεικόνιση της βαθμολογίας ισχύουσας αυτονομίας με τη βαθμολογία εμπλοκής	35
4.3 Διαγραμματική απεικόνιση της συσχέτισης της βαθμολογίας επιθυμητής αυτονομίας με τη βαθμολογία εμπλοκής	36
4.4 Διαγραμματική απεικόνιση συσχέτισης της βαθμολογίας ισχύουσας αυτονομίας με τη βαθμολογία ικανοποίησης	39
4.5 Διαγραμματική απεικόνιση συσχέτιση της βαθμολογίας επιθυμητής αυτονομίας με τη βαθμολογία ικανοποίησης	40
4.6 Διαγραμματική απεικόνιση συσχέτισης της βαθμολογίας ικανοποίησης με τη βαθμολογία εμπλοκής	41
4.7 Διαγραμματική απεικόνιση της βαθμολογίας επιθυμητής αυτονομίας ανάλογα με τα έτη διδακτικής εμπειρίας των συμμετεχόντων	43
4.8 Διαγραμματική απεικόνιση βαθμολογία ικανοποίησης ανάλογα με τα έτη διδακτικής εμπειρίας των συμμετεχόντων	47
4.9 Διαγραμματική απεικόνιση βαθμολογίας εμπλοκής ανάλογα με τις σπουδές των συμμετεχόντων	50

Εισαγωγή

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή και ο ΟΟΣΑ συνεργάζονται στενά από το 2012 στοχεύοντας σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα χωρίς κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανισότητες με υψηλές μαθησιακές αποδόσεις μέσα από σύγκριση και ανταγωνισμό (Leseman, 2009). Οι χώρες που καταφέρνουν να παρέχουν ποιοτική εκπαίδευση με σημαντικά μαθησιακά αποτελέσματα είναι αυτές που υιοθετούν ένα αποκεντρωτικό μοντέλο διοίκησης στην εκπαίδευση παρέχοντας αυτονομία στους εκπαιδευτικούς. Η Ελλάδα καταλαμβάνει χαμηλή θέση στις εκθέσεις αυτές και το γεγονός αυτό αιτιολογείται από την έλλειψη αυτονομίας και τον συγκεντρωτισμό που χαρακτηρίζει ακόμα το εκπαιδευτικό της σύστημα. Άλλωστε για να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να ανταποκριθούν στις υψηλές προσδοκίες του σήμερα πρέπει να ενδυναμωθούν επαγγελματικά και να αποκτήσουν αυτονομία, ώστε να είναι σε θέση να διεκπεραιώσουν στο μέγιστο βαθμό τα καθήκοντά τους.

Στην παρούσα εργασία ερευνάται η ισχύουσα αυτονομία και η επιθυμητή αυτονομία των Ελλήνων εκπαιδευτικών και το πώς η αυτονομία συνδέεται με την ικανοποίηση από το χώρο εργασίας τους. Συγκεκριμένα ερευνάται κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εμπλέκονται σε παιδαγωγικά, διοικητικά και επαγγελματικά ζητήματα και αν είναι ευχαριστημένοι από τις συνθήκες που εργάζονται. Είναι σημαντικό να απαντηθούν αυτά τα ερωτήματα, προτού γίνει η οποιαδήποτε αλλαγή στο εκπαιδευτικό σύστημα. Πρέπει να διευκρινιστεί ποια είναι η θέση των εκπαιδευτικών, πόσο οι ίδιοι επιθυμούν να βελτιώσουν την παρεχόμενη εκπαίδευση μέσα από περισσότερη αυτονομία και πρέπει να αναδειχθεί το κατά πόσο το σημερινό καθεστώς εργασίας τους ικανοποιεί. Αν αυτά τα ερωτήματα απαντηθούν, θα έχουμε μια πιο σαφή εικόνα για τα προβλήματα της εκπαίδευσης από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών, των ανθρώπων που γνωρίζουν καλύτερα από την πείρα τους τα υπάρχοντα προβλήματα και τις αδυναμίες του εκπαιδευτικού συστήματος.

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 159 εκπαιδευτικοί που απάντησαν σε ένα γραπτό ερωτηματολόγιο. Ακολούθησε στατιστική ανάλυση και τα αποτελέσματα

δείχνουν πως το εκπαιδευτικό προσωπικό στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στερείται στην πλειοψηφία του σημαντικά επίπεδα αυτονομίας και αυτή η επαγγελματική αποδυνάμωση είναι ανεπιθύμητη, αφού λίγοι είναι σε θέση να δηλώνουν ευχαριστημένοι από το επάγγελμά τους.

Στο πρώτο κεφάλαιο της εργασίας γίνεται λόγος για τα συγκεντρωτικά και αποκεντρωτικά συστήματα διοίκησης και παρουσιάζεται η σύγχρονη τάση αλλά και ποιοι λόγοι αιτιολογούν την επιλογή του κάθε συστήματος.

Στο δεύτερο κεφάλαιο αναλύονται ο όρος, τα είδη και η επίδραση της σχολικής αυτονομίας, παρουσιάζεται η ελληνική πραγματικότητα αλλά και οι προϋποθέσεις που πρέπει να πληρούνται για ένα αυτόνομο ελληνικό σχολείο.

Στο τρίτο κεφάλαιο αναλύεται η μεθοδολογία της έρευνας και επισημαίνεται η σημαντικότητα της παρούσας μελέτης καθώς και ο σκοπός της.

Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζονται αναλυτικά τα αποτελέσματα της έρευνας με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα.

Στο πέμπτο κεφάλαιο η εργασία ολοκληρώνεται με τα συμπεράσματα που προκύπτουν σχετικά με την αυτονομία των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα, ενώ γίνεται και μια πρόταση για μελλοντική έρευνα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

Συγκεντρωτικά και αποκεντρωτικά συστήματα διοίκησης

1.1 Εισαγωγή

Ο όρος «σύστημα διοίκησης» περιλαμβάνει όλες τις αποφάσεις που λαμβάνει ο μάνατζερ του οργανωτικού σχεδιασμού για τη δομή μιας τυπικής οργάνωσης. Αναλυτικότερα το σύστημα αποσκοπεί στη μέγιστη αποτελεσματικότητα και περιλαμβάνει όχι μόνο την εξωτερική συγκρότηση αλλά και το πλέγμα των εσωτερικών σχέσεων και λειτουργιών. Ο τρόπος οργάνωσης του συστήματος επηρεάζει τη δομή της διοίκησης και ανάλογα με το βαθμό συγκέντρωσης, τα συστήματα δημόσιας διοίκησης (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013) που μπορούν να εφαρμοστούν είναι το συγκεντρωτικό, το αποκεντρωτικό, το σύστημα αυτοδιοίκησης και το ομοσπονδιακό σύστημα διοίκησης. Οι όροι συγκεντρωτικό και αποκεντρωτικό σύστημα διοίκησης φανερώνουν τον τρόπο με τον οποίο κατανέμεται η εξουσία, οι αρμοδιότητες και η ευθύνη μέσα στο πλαίσιο ενός οργανισμού (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013). Αν η λήψη αποφάσεων γίνεται αποκλειστικά από την εξουσία, τότε μιλάμε για συγκεντρωτικό σύστημα διοίκησης, ενώ όταν η λήψη αποφάσεων γίνεται οριζόντια σε έναν οργανισμό και όλα τα τμήματα λαμβάνουν μέρος, τότε αναφερόμαστε σε αποκεντρωτικό σύστημα διοίκησης. Γι αυτό το λόγο, οι δυο όροι «συγκεντρωτισμός» και «αποκέντρωση» συνδέονται με το βαθμό αυτονομίας και την εκχώρηση αρμοδιοτήτων.

Το συγκεντρωτικό σύστημα διοίκησης αποτελεί την πρώτη διάκριση της οργάνωσης της διοίκησης. Εστιάζει στην ύπαρξη μιας μόνο εξουσίας που διοικεί από πάνω προς τα κάτω. Οι εξαρτώμενες δομές αυτού του συστήματος υπακούουν στις αποφάσεις της εξουσίας χωρίς να έχουν περιθώρια αυτονομίας και να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων για τον οργανισμό. Έχοντας, συνεπώς, όλα αυτά τα χαρακτηριστικά το συγκεντρωτικό σύστημα διοίκησης θεωρείται αυταρχικό. Για παράδειγμα, στη δημόσια διοίκηση αυτός που ασκεί την εξουσία είναι το κράτος. Το κράτος διορίζει τις τοπικές και περιφερειακές αρχές, οι οποίες ως εκτελεστικά όργανα εξαρτώνται απόλυτα αυτό και χωρίς ελευθερία κινήσεων ακολουθούν πιστά τις εγκυκλίους του ανώτερου φορέα εξουσίας.

Ο συγκεντρωτισμός ενέχει αρκετή γραφειοκρατία και γι' αυτό θεωρείται ότι οι οργανισμοί που ακολουθούν αυτό το μοντέλο συχνά είναι άκαμπτοι και αναποτελεσματικοί καθυστερώντας στην εξυπηρέτηση των πελατών. Η κεντρική εξουσία αποφασίζει για όλα τα θέματα, ενώ έχει παρατηρηθεί ότι σε κάποιες περιπτώσεις μειώνει το επίπεδο σπουδών και την αριστεία. Τα περιφερειακά όργανα εξαρτώνται άμεσα και ιεραρχικά από τα κεντρικά δίχως ελευθερία κινήσεων (Σαΐτης, 2008β).

Τα κίνητρα που μπορεί να οδηγήσουν σε ένα συγκεντρωτικό σύστημα είναι πολιτικά, διοικητικά ή και τα δυο μαζί. Ο στόχος είναι όλες οι βασικές λειτουργίες να κατευθύνονται και να οργανώνονται από την ανώτερη ιεραρχικά ομάδα ανθρώπων χωρίς να μοιράζονται οι ευθύνες (Bray, 2012). Για παράδειγμα στην εκπαίδευση όταν προτιμάται το συγκεντρωτικό σύστημα οι λόγοι αφορούν την προστασία της εθνικής συνοχής και της ίσης πρόσβασης στη μόρφωση, την εύκολη απόδοση ευθυνών στους εκπαιδευτικούς για πολιτικές που έχουν αποφασίσει άλλα πολιτικά πρόσωπα, την τυποποίηση και την άμεση ανατροφοδότηση της κεντρικής εξουσίας (Παπακωνσταντίνου, 2012).

Επιπρόσθετα, στο συγκεντρωτικό σύστημα ανάλογα με τις εκάστοτε ανάγκες της κεντρικής εξουσίας μπορούμε να εντοπίσουμε άλλες δυο μορφές διοίκησης, το συμπτυκνωμένο και το αποσυμπυκνωμένο. Το συμπτυκνωμένο μοντέλο επιτρέπει μόνο εκτελεστική εξουσία στα κατώτερα ιεραρχικά τμήματα, ενώ το αποσυμπυκνωμένο μοντέλο επιτρέπει και τη δυνατότητα λήψης αποφάσεων, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι η κεντρική εξουσία «μοιράζεται με τα κάτω από αυτή τμήματα τη διαδικασία διοίκησης ενός οργανισμού, εταιρίας ή κράτους (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994).

Τα πλεονεκτήματα ενός συγκεντρωτικού συστήματος διοίκησης σύμφωνα με τη βιβλιογραφία είναι τα εξής:

- Αυστηρά προσδιορισμένο σύστημα διασυνδέσεων σχέσεων
- Ενιαία οργάνωση και δράση
- Σαφής υπευθυνότητα
- Ομοιόμορφος συνεχής έλεγχος και πειθαρχία
- Εξοικονόμηση ανθρώπινων υλικών και πόρων
- Ισχυρή παρουσία του κράτους (Σαΐτης, 2005)

Από την άλλη τα μειονεκτήματα ενός τέτοιου συστήματος εντοπίζονται στα παρακάτω:

- Βραδύτητα – ακαμψία
- Κίνδυνος απομόνωσης
- Δύσκολος συντονισμός
- Απουσία άμεσης αντίληψης των τοπικών ζητημάτων
- Ατομικές αποφάσεις με αποτέλεσμα την υπαλληλική απομόνωση
- Γραφειοκρατία
- Πελατειακές σχέσεις
- Αύξηση διαφθοράς
- Χρηματοδοτική ακαμψία
- Τυποποίηση
- Απουσία μηχανισμών λογοδοσίας και αξιολόγησης

Σύμφωνα με τον Ki-Wu η αποκέντρωση είναι η οργάνωση ενός συστήματος επίλυσης προβλημάτων που δεν βασίζεται στην κεντρική εξουσία, αλλά στους πολίτες που με τη δράση τους συμμετέχουν ενεργά στην εξουσία. Το σχήμα της διοίκησης είναι από τα κάτω προς τα πάνω με αυτονομία, ελευθερία κινήσεων και λιγότερη εξάρτηση από το κέντρο. Αποκέντρωση δε σημαίνει ότι δεν θα υπάρχει κανένας έλεγχος και ότι στη διοίκηση θα προκληθεί χάος με αρνητικά αποτελέσματα για όλους (Ki-Wu,2006).

Πολλές φορές συγχέονται οι όροι «αποκέντρωση» και «αυτοδιοίκηση», πράγμα που είναι λάθος καθώς στην ιστορία της Ελλάδας δεν έγιναν ποτέ σαφείς. Στην Ελληνική νομοθεσία για πολλά χρόνια χρησιμοποιούνταν λανθασμένα οι έννοιες αυτοδιοίκηση, αποκέντρωση και αποσυγκέντρωση, προκαλώντας «νομοθετικό χάος» (Φαρδής, 1948). Όταν για παράδειγμα το 1994 έγινε προσπάθεια αποκέντρωσης της εξουσίας του κράτους, ώστε οι δημόσιες υπηρεσίες να αποκτήσουν περισσότερη αυτονομία, οικονομική και διοικητική, τότε το μόνο που εφαρμόστηκε και ισχύει σε μεγάλο βαθμό μέχρι και σήμερα είναι μια άλλη μορφή συγκεντρωτικού συστήματος διοίκησης, η λεγόμενη αποσυμπύκνωση. Εξάλλου, αν θέλουμε να μιλάμε για ουσιαστική αποκέντρωση και χρησιμοποιώντας ως παράδειγμα τη δημόσια διοίκηση, τότε απαραίτητη προϋπόθεση είναι η ύπαρξη ομαλών και ισορροπημένων σχέσεων μεταξύ κεντρικής εξουσίας και τοπικών αρχών, οι οποίες, όμως, θα αποκτήσουν ξεχωριστή νομική προσωπικότητα με στόχο τη μέγιστη αποτελεσματικότητα έχοντας περισσότερη ελευθερία κινήσεων (Παντελής, 2016: 45). Πάντως μέχρι και σήμερα η Ελλάδα δεν έχει καταφέρει να υιοθετήσει ένα από τα πρότυπα μοντέλα αποκέντρωσης που

εφαρμόζονται σε πολλές χώρες. Έχει φτάσει μόνο στο επίπεδο της αποσυγκέντρωσης και της αντιπροσώπευσης από το εθνικό επίπεδο, σε επίπεδο περιφέρειας (Daun,2009).

Αναλυτικότερα, η αποκέντρωση δημιουργεί το κατάλληλο πλαίσιο για περισσότερη ανεξαρτησία των ιεραρχικά κατώτερων διοικητικών στρωμάτων. Σύμφωνα με τον Σαϊτή (2005) το πλαίσιο του αποκεντρωτικού συστήματος επιτρέπει την εκχώρηση αποφασιστικών αρμοδιοτήτων, εξουσιών, ευθυνών και ελευθεριών σε περιφερειακά όργανα διοίκησης.

Το αποκεντρωτικό σύστημα δίνει αρμοδιότητες και νόμιμη εξουσία σε όλα τα τμήματα ενός οργανισμού, ώστε να μπορούν να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και να καινοτομούν στον τομέα της εργασίας χωρίς να περιμένουν την απαραίτητη έγκριση των κεντρικών πολιτικών και διοικητικών αρχών (Διπλάρη, 2001). Επίσης, ενώ στο συγκεντρωτικό σύστημα διοίκησης η λήψη αποφάσεων γίνεται από την κεντρική εξουσία επηρεάζοντας περισσότερους ανθρώπους, στο αποκεντρωτικό σύστημα η λήψη αποφάσεων λαμβάνει χώρα στη βάση του οργανισμού, με αποτέλεσμα λιγότεροι άνθρωποι να επηρεάζονται.

Τα σημαντικότερα πλεονεκτήματα του αποκεντρωτικού συστήματος διοίκησης είναι τα εξής:

- ο εκδημοκρατισμός της διοίκησης
- η ενίσχυση των εργαζομένων για ανάληψη πρωτοβουλιών
- η δέσμευση των εργαζομένων για βελτίωση της απόδοσής τους
- ο άμεσος εντοπισμός προβλημάτων και η ταχύτερη επίλυση τους
- η ανάπτυξη ικανών διοικητικών στελεχών
- η εκπροσώπηση όλων των τμημάτων μια εταιρίας στην λήψη αποφάσεων
- αυτονομία
- διαφοροποίηση και ποικιλομορφία
- διακριτικός έλεγχος

Από την άλλη ως μειονεκτήματα συγκαταλέγονται:

- η αδυναμία να επιλυθούν ζητήματα από όλα τα στρώματα του οργανισμού ειδικά όταν αυτά απαιτούν εξειδικευμένες γνώσεις
- η διάσπαση της ενότητας και η ανομοιομορφία των διοικητικών εργασιών (Σαϊτής, 2005)

1.2 Η σύγχρονη τάση στη διοίκηση

Με βάση αυτά που αναφέρθηκαν πιο πάνω είναι εύκολο να συμπεράνει κανείς πως το συγκεντρωτικό σύστημα διοίκησης είναι εντελώς αντίθετο με το αποκεντρωτικό. Μια βασική διαφορά μεταξύ τους είναι η δομή. Οι συγκεντρωτικοί οργανισμοί είναι δομημένοι σε πυραμιδική μορφή και η γραμμή εξουσίας εκτείνονται από τις ανώτερες ιεραρχικά βαθμίδες ενός οργανισμού έως τις κατώτερες. Αντίθετα οι αποκεντρωμένοι οργανισμοί η εξουσία διαχέεται σε όλα τα τμήματα και η λήψη αποφάσεων αφορά όλους τους εργαζόμενους.

Ωστόσο και τα δυο αυτά μοντέλα άλλοτε κρίνονται αποτελεσματικά και άλλοτε αναποτελεσματικά. Δεν μπορούμε χωρίς κάποιες παραμέτρους που πρέπει να ληφθούν υπόψη να διαλέξουμε ή το ένα ή το άλλο. Οι παράμετροι που βοηθούν να επιλέξει κανείς το καλύτερο σύστημα διοίκησης για τον οργανισμό του και τη δομή του είναι:

- α) το μέγεθος του
- β) ο τύπος του οργανισμού
- γ) η τεχνολογία και το περιβάλλον
- δ) η απαιτούμενη προσαρμοστικότητα σε αλλαγές
- ε) η στρατηγική του οργανισμού

(https://thebusinessprofessor.com/en_US/management-leadership-organizational-behavior/contingency-approach-or-situational-approach-to-management)

Όσον αφορά τον τύπο του οργανισμού, αυτός διαμορφώνει τις θέσεις που υπάρχουν σε αυτόν και τις σχέσεις μεταξύ αυτών των θέσεων. Για παράδειγμα σε έναν οργανισμό που ακολουθεί αποκεντρωτικό σύστημα διοίκησης με τμηματική οργάνωση θα υπάρχουν εξειδικευμένα τμήματα, όπου ομάδες ανθρώπων θα εργάζονται για τον ίδιο στόχο. Θα υπάρχει ευελιξία, προσαρμοστικότητα σε περιβαλλοντικές αλλαγές και καλύτερος συντονισμός. Αντίθετα σε μια ιεραρχική οργανωσιακή δομή με συγκεντρωτικά στοιχεία η επικοινωνία και οι σχέσεις των εργαζομένων θα είναι αντίθετες από τον παραπάνω τύπο και θα είναι ξεκάθαρο ποιοι παίρνουν τις τελικές αποφάσεις και θέτουν στόχους για τον οργανισμό.

Σχετικά με το μέγεθος του οργανισμού έχουν παρατηρηθεί σημαντικές διαφορές στη δομή και στη διοίκηση ανάμεσα σε οργανισμούς μικρού και μεγάλου μεγέθους. Οι οργανισμοί, για παράδειγμα, μικρού μεγέθους απασχολούν λιγότερους εργαζομένους και άρα η εξειδίκευση είναι περιορισμένη, δρουν γρηγορότερα ακολουθώντας ένα συγκεντρωτικό σύστημα διοίκησης.

Η τεχνολογία με τη σειρά της θεωρείται πολύτιμο εργαλείο για τους οργανισμούς, αφού εξυπηρετεί την επικοινωνία των εργαζομένων, την ανταλλαγή πληροφοριών, τη δέσμευση στους στόχους, την ύπαρξη λιγότερων ηγετών μεσαίου επιπέδου καθιστώντας τους οργανισμούς πιο «οριζόντιους». Επιπλέον, η χρήση της τεχνολογίας βοηθά στη γρηγορότερη λήψη αποφάσεων, στο συντονισμό και τον έλεγχο του οργανισμού. Η τεχνολογία, συνεπώς, βοηθά τον οργανισμό σε μια αποκεντρωτική δομή, αφού προσδίδει ευελιξία και ευκολία στον τρόπο διοίκησης.

Αναφορικά με τα περιβάλλοντα, αυτά χωρίζονται σε δυο κατηγορίες :α) σταθερά και β) δυναμικά. Στα σταθερά λαμβάνονται υπόψη οι ανάγκες των πελατών που παραμένουν σταθερές και έτσι οι οργανισμοί προσαρμόζονται σε σταθερό επίπεδο τη δομή και τη διοίκηση τους λαμβάνοντας αποφάσεις σε ασφαλή πλαίσια με επαρκή πληροφόρηση ακολουθώντας ένα πιο συγκεντρωτικό-μηχανιστικό μοντέλο διοίκησης. Στα δυναμικά περιβάλλοντα, όμως, οι προτιμήσεις των καταναλωτών αλλάζουν συνεχώς και έτσι οι οργανισμοί προσαρμόζονται κάθε φορά στις νέες απαιτήσεις αλλάζοντας τη δομή τους και τη διαδικασία της διοίκησης. Αντιμετωπίζουν άλλες προκλήσεις σε αντίθεση με τα σταθερά περιβάλλοντα καθώς οι αλλαγές σημαίνουν νέα δεδομένα, ανεπαρκή πληροφόρηση και αλλαγή στη διαδικασία λήψης απόφασης. Χρειάζονται ευελιξία και αυτονομία και αποκέντρωση της εξουσίας.

1.3 Η στρατηγική αξία των οργανωσιακών δομών

Ο Alfred Chandler έχει αναφέρει πως η δομή ακολουθεί πάντοτε τη στρατηγική της οργάνωσης ή του οργανισμού. Η στρατηγική μιας επιχείρησης προσδιορίζει τη δομή της και ο κοινός παρονομαστής της δομής και της στρατηγικής είναι η εφαρμογή των πόρων της επιχείρησης για την αντιμετώπιση της ζήτησης στην αγορά (Chandler,

1969). Η οργανωσιακή δομή ουσιαστικά περιγράφει πώς μια εταιρία ένας οργανισμός έχει χτιστεί. Είναι σαν ένας χάρτης που οργανώνει τις σχέσεις των εργαζομένων, διασαφηνίζει ποιος λογοδοτεί σε ποιόν και ποια τα καθήκοντα του καθενός. Η δομή ενός οργανισμού και το σύστημα διοίκησης είναι αλληλοεξαρτώμενα μεγέθη. Αν ένας οργανισμός έχει κατάλληλη δομή τότε έχει και μια διοίκηση εύκολα διαχειρίσιμη. Ωστόσο, υπάρχουν οργανισμοί που είτε παραβλέπουν την αξία τη στρατηγική αξία των οργανωσιακών δομών είτε πολύ απλά δεν έχουν την γνώση να την αξιοποιήσουν σωστά. Για παράδειγμα, αν οι οργανισμοί μεγάλου μεγέθους δεν δημιουργούν τα κατάλληλα πόστα, ώστε να γίνει σωστός επιμερισμός της εργασίας και να υπάρχουν τμήματα εξειδίκευσης, τότε σύντομα θα υπάρχουν προβλήματα και καθυστερήσεις στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και οι οργανισμοί θα υπολειπτούν.

Όταν σχεδιάζεται η οργανωσιακή δομή της επιχείρησης, πρέπει οι στόχοι να είναι ξεκάθαροι και αντιληπτοί, γιατί ακόμα και αν προσληφθούν οι καλύτεροι εργαζόμενοι, χωρίς την κατάλληλη οργανωσιακή δομή, θα γίνεται σπατάλη χρόνου και πόρων. Πριν το 1930 οι οργανισμοί τηρούσαν το παραδοσιακό μοντέλο όπου ένας είχε όλη την εξουσία πάνω του και έπαιρνε τις αποφάσεις. Όμως, από τότε δόθηκε πιο πολύ έμφαση στην επικοινωνία όλων των μελών, στον εργαζόμενο και στις σχέσεις που δημιουργούνταν στους οργανισμούς. Η εργασία έπρεπε να κατακερματιστεί και να δημιουργηθούν μάνατζερ διαφόρων τμημάτων με στόχο πιο αποδοτικούς οργανισμούς και ευελιξία. Τα τελευταία χρόνια υπάρχουν πολλοί τύποι οργανωσιακών δομών που απέχουν από το παραδοσιακό μοντέλο και που εστιάζουν στην εξειδίκευση, την επικοινωνία και τον εργαζόμενο. Οι τύποι οργανισμών σήμερα δίνουν αυτονομία (άλλοτε περισσότερη ή λιγότερη) στο προσωπικό τους ενθαρρύνοντας το ανάλογα με τη στρατηγική και τους στόχους που πρέπει να υλοποιηθούν. Κάποιος για παράδειγμα που χρειάζεται σταθερότητα και αποδοτικότητα και που έχει ταλέντο στη διοίκηση θα επιλέξει ένα πιο παραδοσιακό μοντέλο οργανισμού συγκεντρωτικού χαρακτήρα, ενώ κάποιος με πιο ευέλικτους στόχους που επιδιώκει την καινοτομία είναι πιο πιθανό να επιλέξει μια οριζόντια δομή συμμετοχικής ηγεσίας όπου θα υπάρχει αποκέντρωση της εξουσίας και περισσότερα άτομα θα εμπλέκονται στη διαδικασία λήψης απόφασης.

Σήμερα αν και στη κοινή γνώμη υπάρχει η άποψη ότι οι συγκεντρωτικοί – γραφειοκρατικοί οργανισμοί είναι αναποτελεσματικοί, κάποιοι επιστήμονες

διαφωνούν και υποστηρίζουν πως σήμερα οι μάνατζερ είναι αυτοί που επιλέγουν το βαθμό συγκεντρωτισμού ή αποκέντρωσης ανάλογα με τις πιθανότητες που θα έχουν να πετύχουν αποτελεσματικότερα και συντομότερα τους οργανωσιακούς στόχους τους. Αν δηλαδή οι στόχοι ενός οργανισμού υλοποιούνται καλύτερα σε ένα συγκεντρωτικό μοντέλο, τότε δεν υπάρχει ανάγκη αλλαγής. Σε αυτό το σημείο θα παραθέσω μερικά παραδείγματα που δείχνουν τη σύνδεση του σκοπού – στρατηγικής με την επιλογή της οργανωσιακής δομής. Πρώτο παράδειγμα, όταν ο σκοπός είναι η παραγωγή ιδεών, όπως σε διαφημιστικές εταιρίες, τότε προτιμάται μια ελεύθερη δομή με λιγότερη επισημότητα στις εργασιακές σχέσεις. Όσο όμως οι οργανισμοί θα μεγαλώνουν, τότε πιο τυπικές - formal δομές είναι αναπόφευκτες. Δεύτερο, πολυεθνικές εταιρίες brand επιλέγουν καλό συντονισμό των δομών, κοινή στοχοθεσία, κοινούς προμηθευτές. Τρίτο, κρατικές κοινωνικές υπηρεσίες επιλέγουν αυστηρό έλεγχο στις διαδικασίες και στις εξουσιοδοτήσεις, αυστηρή παραδοσιακή δομή για να χειριστούν νομικά ζητήματα και κρατικές οδηγίες. Τέταρτο παράδειγμα, οι Μη Κερδοσκοπικοί Οργανισμοί που υιοθετούν ένα πιο ευέλικτο μοντέλο που στηρίζεται στην υπευθυνότητα των μελών, των εθελοντών και των συνεισφορών τους(Lynch,2006).

1.4 Η έννοια της αυτονομίας

Προτού αναλύσουμε τη σχολική αυτονομία και την αναγκαιότητα της θα πρέπει να ορίσουμε τι σημαίνει «αυτονομία». Στη βιβλιογραφία υπάρχουν πολλοί ορισμοί για αυτήν:

Η λέξη αυτονομία έχει ρίζα ελληνική και ορίζεται ως «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» (Μπαμπινιώτης, 1998).

«Η αυτονομία είναι η δυνατότητα να παίρνουμε τον έλεγχο των δεσμεύσεών μας, καθορίζοντας τους στόχους μας και σχεδιάζοντας την κάλυψη των αναγκών μας μέσω των δικών μας δυνάμεων» (Rose, 1996: 154).

«Αυτονομία είναι ενισχυμένη ελευθερία και ικανότητα δράσης» (Lundquist, 1987, Helgoyetal, 2007).

Αυτονομία σημαίνει η «έλλειψη οποιασδήποτε εξάρτησης και επίδρασης από εξωτερικούς παράγοντες» (Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, 2009, σ. 239).

Αυτό που παρατηρεί κανείς είναι ότι η αυτονομία συναντάται και για να περιγράψει το καθεστώς μιας κοινότητας αλλά και τη συμπεριφορά του ανθρώπου. Αυτόνομος άνθρωπος σύμφωνα με τον Wolff (1998) είναι αυτός που δρα μόνος του, αποφασίζει για τον εαυτό του και δεν εξαρτάται από κάποιον άλλον. Υποστηρίζεται πως η αυτονομία είναι μία έμφυτη ανάγκη σε όλους τους ανθρώπους (Deci&Ryan, 1987). Πολλές φορές όμως οι έννοιες «αυτονομία και «ελευθερία» θεωρούνται ισότιμες, κάτι που δεν ισχύει. Ελεύθερος άνθρωπος είναι αυτός που ναί μεν πράττει όπως ο ίδιος νομίζει και πιστεύει χωρίς να υπακούει σε νόρμες και κανόνες. Η διαφορά με τον αυτόνομο άνθρωπο είναι ότι αυτός ενώ ζει ελεύθερα, θέτει προσωπικά όρια, αναλαμβάνει ευθύνη για τις πράξεις του, με κριτική σκέψη υιοθετεί ή απορρίπτει αντιλήψεις και συμπεριφορές (Dayetal., 1998, Dworkin, 1988).

Σχετικά με την εργασία η αυτονομία ορίζεται η ελευθερία του εργαζόμενου να λαμβάνει ο ίδιος αποφάσεις για την επαγγελματική του πορεία. Το να μπορεί ο εργαζόμενος να ελέγχει τους ρυθμούς της εργασίας του, την ποσότητα και την ποιότητα αυτής χωρίς να του ασκείται πίεση συνιστά εργασιακή αυτονομία. Όταν δίνεται αυτή η ελευθερία αυτή στον εργαζόμενο, τότε και ο ίδιος δεσμεύεται στους στόχους της δουλειάς του, γίνεται υπεύθυνος και ικανοποιεί την έμφυτη ανάγκη για αυτονομία (Herzberg, 1987).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

Σχολική αυτονομία και ελληνικό συγκείμενο

2.1 Εισαγωγή

Μια από τις επιρροές της παγκοσμιοποιημένης οικονομίας στην εκπαίδευση γενικότερα είναι η τάση για απομάκρυνση από τον κρατικό έλεγχο και αυτονομία. Τα τελευταία χρόνια παρατηρούμε και στη χώρα μας σταδιακή αποχώρηση της κρατικής χρηματοδότησης από τα ελληνικά ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα και λιγότερα κονδύλια για έρευνα, ενώ παράλληλα οι ιδιωτικές εταιρίες σιγά σιγά εισέρχονται στο χώρο της εκπαίδευσης με χρηματοδότηση και καθιέρωση μοντέλων διδασκαλίας σύμφωνα με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας. Σήμερα στις σύγχρονες κοινωνίες σε επίπεδο πολιτικού σχεδιασμού της εκπαιδευτικής διαδικασίας κρίνονται αναγκαίες πιο «πλουραλιστικές και εξατομικευμένες λύσεις». Η τυποποίηση και η ομοιομορφία στα εκπαιδευτικά συστήματα θεωρούνται τροχοπέδη για την εξέλιξη και την ικανοποίηση των διαφορετικών αναγκών των ετερογενών κοινωνιών (Hudson, 2007: 266).

Η παραπάνω διαδικασία έχει προκαλέσει αλλαγές στη διακυβέρνηση της εκπαίδευσης όπου πλέον επιδιώκεται όλο και περισσότερο η σχολική αυτονομία. Οι διαδικασίες αποκέντρωσης των εξουσιών – ευθυνών δρομολογούνται με στόχο την ενίσχυση της αυτονομίας σε επίπεδο τοπικής αυτοδιοίκησης και εκπαιδευτικής μονάδας (Honig & Rainey, 2012). Με τον όρο σχολική αυτονομία εννοούμε τη δυνατότητα που έχει η σχολική μονάδα και το ανθρώπινο δυναμικό της, να παίρνουν αποφάσεις αναφορικά με τη διαχείριση και την αντιμετώπιση των καθημερινών προκλήσεων που άπτονται της διδασκαλίας και της μάθησης (Moss, 2013). Αναφορικά με τη σχολική ηγεσία και την αυτονομία δίνεται η ευκαιρία στο διευθυντή και διοικητικό συμβούλιο να λειτουργήσουν με όρους αποκέντρωσης και να αποφασίζουν για την υποστήριξη, αξιολόγηση και ανάπτυξη της ποιότητας των εκπαιδευτικών, τη στοχοθεσία, την αξιολόγηση, τη διαχείριση πόρων, υλικών και ανθρώπινων, τη συνεργασία και τη δικτύωση (Ευρυδίκη, 2008).

Αρχικά, τα σχολεία και ευρύτερα τα εκπαιδευτικά συστήματα, είχαν έντονα γραφειοκρατικά χαρακτηριστικά και γραφειοκρατική οργάνωση. Υπήρχε δηλαδή ένα κεντρικός έλεγχος από το κράτος που όριζε τα πάντα για την λειτουργία της τάξης, τη σχολική διοίκηση και το πρόγραμμα σπουδών. Όμως μετά από τις αλλαγές που προκλήθηκαν παγκοσμίως στις θεωρίες της διοίκησης και την εισαγωγή του όρου management παρατηρούμε μια στροφή στην αντιμετώπιση των εργαζομένων και στη λειτουργία των οργανισμών. Το εκπαιδευτικό σύστημα όπως είναι λογικό δεν έμεινε ανεπηρέαστο. Οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί αποκτούν ένα βαθμό αυτονομίας με τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς να μπορούν σε κάποιο βαθμό να παρεμβαίνουν στη δουλειά τους και στη διαμόρφωση της σχολικής ύλης. Σε περιπτώσεις με μεγάλο βαθμό αυτονομίας, η ίδια η σχολική μονάδα μπορεί να επιλέξει το εκπαιδευτικό προσωπικό της (Cope & Kalantzis 2013: 391). Αξίζει να τονιστεί πως ο ΟΟΣΑ αναφορικά με το πρόγραμμα PISA καταλήγει στο συμπέρασμα πως οι χώρες με τις καλύτερες επιδόσεις ήταν αυτές είχαν υιοθετήσει περισσότερο αποκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα. Αντίθετα στις χώρες που βασίζονται σε γραφειοκρατικά πρότυπα απόλυτα ελεγχόμενες από το κράτος οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις τους ήταν ελλείψεις και δεν στόχευαν σε βάθος στον εκπαιδευτικό πυρήνα της μάθησης και της διδασκαλίας. Ως εκ τούτου, είναι σαφής η κατεύθυνση για μεγαλύτερη αποκέντρωση της ευθύνης – εξουσίας προκειμένου να επιτευχθεί η ευελιξία και η αποτελεσματικότητα στα σχολεία.

Πώς όμως έγινε η μετάβαση αυτή από το γραφειοκρατικό μοντέλο σε μια αυτοδιαχειριζόμενη εκπαίδευση που υπόσχεται σχολική αυτονομία; Για να κατανοηθεί αυτή η αλλαγή θα πρέπει πρώτα να αναλυθούν και τα δυο μοντέλα.

2.2 Η μετάβαση από τη γραφειοκρατικό μοντέλο στην αυτοδιαχειριζόμενη εκπαίδευση

Το γραφειοκρατικό μοντέλο χαρακτήριζε όπως αναφέραμε πιο πάνω τα εκπαιδευτικά συστήματα. Η εξουσία σε αυτό το μοντέλο λαμβάνει όλες τις αποφάσεις ορίζοντας τους κανόνες της σχολικής ζωής, τα καθήκοντα και το περιεχόμενο σπουδών. Σχετικά με τη λειτουργία της τάξης τα σχολικά

εγχειρίδια, αφού έπαιρναν την έγκριση από το κράτος, μοιραζόντουσαν ανεξαιρέτως σε όλους τους μαθητές μη λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες τους. Ο εκπαιδευτικός από την άλλη ακολουθούσε το παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας με τους μαθητές δέχονται ερεθίσματα σαν παθητικοί δέκτες. Η διαρρύθμιση του χώρου της τάξης απαιτούσε την έδρα του εκπαιδευτικού σε περίοπτη θέση και τα θρανία των μαθητών στοιχισμένα το ένα πίσω από το άλλο. Οι εκπαιδευτικοί ελέγχονταν αυστηρά από τον διευθυντή τους, και εκείνος με τη σειρά του από τους ανωτέρους του. Η επικοινωνία με τους γονείς γινόταν μόνο για την αξιολόγηση του μαθητή, πράγμα που δείχνει την απομόνωση της σχολικής μονάδας από την κοινωνία. Επίσης, σε αυτό το μοντέλο η σχολική μονάδα και οι εκπαιδευτικοί της δεν έχουν λόγο στη διαμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών. Οι εκπαιδευτικοί ως μεσάζοντες ήταν υποχρεωμένοι να διδάσκουν ότι προβλεπόταν δίχως αποκλίσεις (Cope & Kalantzis, 2013).

Μετά την εποχή του επιστημονικού μανάτζμεντ και την ανάπτυξη νέων θεωριών πρακτικών σύγχρονης διοίκησης στα τέλη του 20^{ου} αιώνα, αλλάζει σημαντικά η αντιμετώπιση των εργαζομένων και η λειτουργία των οργανισμών. Η ομαδική εργασία, η οριζόντια επικοινωνία και η αλληλεπίδραση εμφανίζονται για πρώτη φορά στους οργανισμούς. Ενώ πριν την εποχή του φορδισμού, όπου η διοίκηση ήταν αυταρχική και αυστηρά ιεραρχική με στόχο τη μαζική παραγωγή, θεωρούνταν η διδακτική εκπαίδευση ιδανική, τώρα η αυτοδιαχειριζόμενη εκπαίδευση είναι αυτή που υπηρετεί καλύτερα το νέο μοντέλο εργασίας.

Στην αυτοδιαχειριζόμενη εκπαίδευση ο εκπαιδευτικός είναι ελεύθερος να σχεδιάσει και να προσαρμόσει το μάθημα του στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών του. Ταυτόχρονα οι μαθητές αποκτούν λόγο και συμμετέχουν στη μάθηση τους. Αυτονομία δηλαδή δίνεται τόσο στον ίδιο τον εκπαιδευτικό όσο και στους μαθητές. Ο μαθητής σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό ανακαλύπτει, μαθαίνει, αλληλεπιδρά και αποκτά ευθύνη για το επόμενο στάδιο της μάθησης του.

Σχετικά με τη σχεδίαση και την αξιολόγηση του προγράμματος σπουδών στην αυτοδιαχειριζόμενη εκπαίδευση ο εκπαιδευτικός συμμετέχει εν μέρει. Σαφώς το υπουργείο θέτει τους στόχους, αλλά δίνει τη δυνατότητα στο εκπαιδευτικό προσωπικό να αποφασίσει πώς θα προσεγγίσει διδακτικά αυτούς τους στόχους. Ο σχεδιασμός του προγράμματος σπουδών δύναται να γίνει από την σχολική

μονάδα και συνδέεται με την αποτελεσματικότητα της και τις επιδόσεις των μαθητών. Επίσης η εκπαιδευτική ηγεσία και διοίκηση αλλάζουν αφού πλέον η διοίκηση και το εκπαιδευτικό προσωπικό εργάζονται ομαδικά, λαμβάνουν αποφάσεις για την επίλυση προβλημάτων, αποκτούν ευθύνη για τα οικονομικά της σχολικής μονάδας. Όσες σχολικές μονάδες έχουν μεγαλύτερη αυτονομία έχουν και τη δυνατότητα να προσλαμβάνουν το προσωπικό και να διαφοροποιούνται αφουγκραζόμενες τις ανάγκες της κοινωνίας. Βέβαια όλοι αυτοί οι ρόλοι δίνουν ευκαιρίες για επαγγελματική εξέλιξη αλλά ταυτόχρονα καθιστούν πιο απαιτητικό από ποτέ το έργο των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, η οικονομική αυτοτέλεια ενόψει της ιδιωτικοποίησης των σχολείων ενέχει τον κίνδυνο για τα αυτοδιαχειριζόμενα σχολεία να φτάσουν κάτω από πίεση να λειτουργούν σαν επιχειρήσεις με βάση τους κανόνες της αγοράς.

Σε αυτό το σημείο σημαντικό είναι να αναφερθούν και τα συμπεράσματα του ΟΟΣΑ για τις χώρες που ακολούθησαν ένα από δυο μοντέλα οργάνωσης της εκπαίδευσης. Αναφορικά με το πρόγραμμα PISA όπου στόχος του ήταν να αξιολογήσει τις σχολικές επιδόσεις και κατά επέκταση τις σχολικές μονάδες, η έκθεση του ΟΟΣΑ καταλήγει στο συμπέρασμα ότι ανάμεσα στις τριάντα χώρες που συμμετείχαν οι χώρες με τις καλύτερες επιδόσεις ήταν αυτές που είχαν απορρίψει τα συγκεντρωτικά συστήματα και υιοθέτησαν αποκεντρωτικά (OECD, 2011). Μάλιστα αναφέρεται πως οι μαθητές που φοιτούν σε σχολεία που έχουν αυτονομία σε θέματα στελέχωσης του προσωπικού έχουν καλύτερες επιδόσεις σε σύγκριση με τους μαθητές σχολείων στα οποία δεν παρέχεται αυτή η δυνατότητα. Τα σχολεία που έδωσαν μεγαλύτερη αυτονομία στο προσωπικό ήταν πιο ευέλικτα και πιο συνδεδεμένα με την επιτυχή σχολική επίδοση. Παρατήρησαν πως όταν οι κατευθυντήριες γραμμές που δίνονταν από την κεντρική εξουσία δεν βελτιώναν την εκπαιδευτική διαδικασία και δεν ανταποκρίνονταν στις δυνατότητες των εκπαιδευτικών, έπρεπε να αλλάξουν και να αποκτήσουν περισσότερη αυτονομία. Συνεπώς, σχολεία που αποφασίζουν υπεύθυνα για τις εκπαιδευτικές πολιτικές, τα μαθήματα που θα παρέχουν και το περιεχόμενο αυτών αλλά και για τα σχολικά εγχειρίδια αποδίδουν καλύτερα. Ο βαθμός αυτονομίας ποικίλει και αυτό γιατί σχετίζεται με το κοινωνικο-οικονομικό στάτους και το δημογραφικό background των μαθητών και των σχολείων αλλά και άλλους παράγοντες, όπως το αν ένα σχολείο είναι ιδιωτικό ή δημόσιο (OECD, 2013). Χαρακτηριστικά οι μόνες χώρες που δεν δίνουν την

ελευθερία στον εκπαιδευτικό να επιλέξει τα σχολικά εγχειρίδια και τις μεθόδους διδασκαλίας είναι η Ελλάδα, η Κύπρος και η Μάλτα (Θεοδώρου& Τσιακκίρος,2014).

2.3 Είδη σχολικής αυτονομίας

Η σχολική αυτονομία είναι ένα πολύπλευρο φαινόμενο, το οποίο συνδέεται με την εξουσία που δίνεται στα ίδια τα σχολεία χωρίς όμως αυτό να σημαίνει ότι παύει η λογοδοσία. Το κράτος μοιράζεται εν μέρει τη διοίκηση με τις σχολικές μονάδες παραχωρώντας μεγαλύτερη ελευθερία κινήσεων και μερίδιο ευθυνών εστιάζοντας στις δεξιότητες και τα προσόντα που αποκτούν οι μαθητές (Δοξαριώτης,2019).

Το 1980 ο όρος «σχολική αυτονομία» είχε συνδεθεί με τη δημοκρατία στον πολιτικό χώρο και πάνω σε αυτή τη φιλοσοφία στηρίχτηκε η ανάγκη να δοθούν περισσότερες αρμοδιότητες στους τοπικούς φορείς και συγκεκριμένα στα σχολεία. Αυτή την κατεύθυνση αναφορικά με την εκπαίδευση ακολούθησαν οι χώρες όπως, η Ισπανία, η Γαλλία, η Πορτογαλία και η Φινλανδία. Σήμερα η σχολική αυτονομία θεωρείται το μέσο για να βελτιωθεί η εκπαίδευση με έμφαση στην παιδαγωγική αυτονομία της σχολικής μονάδας. Επιπλέον «υπόσχεται» ευλυγισία στη διαχείριση των οικονομικών πόρων, στην εύρεση εκπαιδευτικού προσωπικού και στη διαμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος.

Η αυτονομία δεν εφαρμόζεται με τον ίδιο τρόπο σε όλες τις χώρες μαρτυρώντας την ποικιλία διαφορετικών προσεγγίσεων αποκέντρωσης της εξουσίας και των επιπέδων παροχής αυτονομίας. Το δίκτυο της Ευρυδίκη (2008:17) αναφέρει τέσσερα επίπεδα σχολικής αυτονομίας : α) πλήρης αυτονομία, β)περιορισμένη αυτονομία, γ) έλλειψη αυτονομίας και δ)διακριτική εξουσιοδότηση. Πρώτον, πλήρης αυτονομία υπάρχει όταν η σχολική μονάδα έννομα λαμβάνει όλες τις αποφάσεις για τα εκπαιδευτικά ζητήματα χωρίς παρεμβάσεις. Περιορισμένη αυτονομία σημαίνει πως η σχολική μονάδα μπορεί μεν να λαμβάνει αποφάσεις για θέματα που την αφορούν αλλά παίρνοντας την έγκριση από μια ανώτατη εξουσία. Από την άλλη έλλειψη αυτονομίας σηματοδοτεί πως η σχολική μονάδα δεν συμμετέχει στην λήψη αποφάσεων αλλά ως εκτελεστικό

όργανο μια ανώτατης εκπαιδευτικής αρχής υλοποιεί τις αποφάσεις που παίρνονται γι' αυτήν. Το τελευταίο επίπεδο αυτονομίας, αυτό της διακριτικής εξουσιοδότησης υπάρχει όταν στη σχολική μονάδα μεταβιβάζεται μερική δικαιοδοσία στη λήψη αποφάσεων για συγκεκριμένους τομείς.

Πάντως σύμφωνα με το δίκτυο Ευρυδίκη(2012) δυο είναι οι βασικές κατηγορίες που λαμβάνονται υπόψη για να διαπιστώσει κανείς τη σχολική αυτονομία :α) η διαχείριση των οικονομικών πόρων και β)του ανθρώπινου δυναμικού.Κάποιες χώρες παραχωρούν περισσότερη αυτονομία και στις δύο κατηγορίες, ενώ άλλες, όπως η Γερμανία, η Ελλάδα, η Γαλλία, το Λουξεμβούργο, η Μάλτα, η Κύπρος και η Τουρκία, δίνουν λιγότερη ή καθόλου αυτονομία.

Τα είδη της σχολικής αυτονομίας είναι σύμφωνα με τη βιβλιογραφία τέσσερα:α) διδακτική, β)παιδαγωγική, γ)οργανωτική και δ)διοικητική. Η διδακτική είναι αυτή που επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να επιλέγει τη διδακτέα ύλη, τις μεθόδους διδασκαλίας και τα σχολικά βιβλία.Ο εκπαιδευτικός διαμορφώνει το πρόγραμμα της τάξης του ανάλογα με το επίπεδο και τις ανάγκες των μαθητών του και σε συνεργασία με τον διευθυντή συναποφασίζουν για το διδακτικό υλικό, τις διαδικασίες αξιολόγησης και τις διδακτικές μεθόδους. Σε αυτό το είδος ο εκπαιδευτικός δεν μπορεί να επηρεάσει τη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος, ώστε το πρόγραμμα σπουδών που απευθύνεται σε όλους τους μαθητές να είναι κοινό.

Το δεύτερο είδος, η παιδαγωγική αυτονομία, αναφέρεται στους παιδαγωγικούς χειρισμούς και τη παιδαγωγική προσέγγιση και ενσωμάτωση των μαθητών. Εδώ ο εκπαιδευτικός αποκτά επαγγελματική ενδυνάμωση χωρίς να ελέγχεται πιεστικά από κάποιον άλλον φορέα λαμβάνοντας όλες τις αποφάσεις για την επαγγελματική του ανάπτυξη. Επίσης, εκτός από τη μεταλαμπάδευση γνώσεων στέκεται ως πρότυπο και μέντορας για τους μαθητές του χωρίς δηκτικότητα αλλά με διάθεση συνεργασίας και αλληλεπίδρασης.

Η οργανωτική αυτονομία αποτελεί το τρίτο είδος και δίνει τη δυνατότητα στη σχολική μονάδα να επιλέξει το προσωπικό της και να αποφασίζει η ίδια για βασικά ζητήματα που την αφορούν ,όπως την οργάνωση των τάξεων και τη συμμετοχή των γονέων. Για παράδειγμα, τα σχολεία στη Βουλγαρία, στην Τσεχία, στις χώρες της Βαλτικής, στην Ιρλανδία, στην Πολωνία, στη Ρουμανία, στη Σλοβακία και την Κροατία προσλαμβάνουν τους εκπαιδευτικούς με τα δικά τους κριτήρια.

Τέλος, η διοικητική αυτονομία αφορά τον σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, τη διαχείριση των οικονομικών πόρων, την υλικοτεχνική υποδομή, καθώς και τις τυχόν συνεργασίες με ιδιώτες(Μπούσκος,2018).

Μέσα από τα παραπάνω, γίνεται αντιληπτό το γεγονός ότι ανάλογα με το μοντέλο οργάνωσης της διοίκησης του σχολείου επιλέγεται κάθε φορά το απαιτούμενο είδος αυτονομίας που ταιριάζει στη φιλοσοφία του σχολείου και εξυπηρετεί τους σκοπούς του.

2.4 Η αυτονομία του εκπαιδευτικού

Η επαγγελματική αυτονομία των εκπαιδευτικών αφορά τον βαθμό ελευθερίας που αυτοί έχουν στην επιλογή στόχων και περιεχομένων διδασκαλίας, στην επιλογή μέσων και μορφής διδασκαλίας και στον καθορισμό των κριτηρίων αξιολόγησης των μαθητών τους(Ευρωπαϊκή Μονάδα Ευρυδίκη, 2008). Σε επίπεδο σχολικής τάξης, η επαγγελματική αυτονομία των εκπαιδευτικών ποικίλει.Μπορεί να υπάρχει μερική αυτονομία ή ακόμα και απόλυτη. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ακόμα και αν υπηρετούν το ίδιο εκπαιδευτικό σύστημα αντιλαμβάνονται διαφορετικά την έννοια της επαγγελματικής αυτονομίας. Πολλοί είναι οι παράγοντες που επηρεάζουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την επαγγελματική αυτονομία τους, με κυριότερους την επαγγελματική τους ταυτότητα και την επαγγελματική τους ανάπτυξη(Webb, 2002) σε επίπεδο τάξης και με χαρακτηριστικά που συνδέονται με το προφίλ των σχολείων (Pearson&Moomaw, 2005), όπως το κλίμα που επικρατεί ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς ή το προφίλ του διευθυντή σε επίπεδο σχολείου.

Σήμερα όταν μιλάμε για αυτονομία του εκπαιδευτικού δεν αναφερόμαστε στην αποξένωση του αλλά στην ελευθερία του να κάνει συγκεκριμένες επαγγελματικές επιλογές και στη συνεργασία του με άλλους συναδέλφους και τη διοίκηση του σχολείου στη λήψη σημαντικών αποφάσεων. Από παιδαγωγική άποψη ο αυτόνομος εκπαιδευτικός είναι αυτός που λαμβάνει αποφάσεις για την εκπαιδευτική διαδικασία, υλοποιεί τις ιδέες του και προσαρμόζει το περιεχόμενο σπουδών στις ανάγκες των μαθητών και τις απαιτήσεις της κοινωνίας (Dayetal., 1998). Ο εκπαιδευτικός αποκτά τον έλεγχο και επιλέγει τις μεθόδους

διδασκαλίας και τα απαραίτητα μέσα που εξυπηρετούν τους μαθησιακούς στόχους στο μέγιστο βαθμό. Επίσης η διαρρύθμιση του χώρου στην τάξη και του χρόνου διδασκαλίας μπορούν να γίνουν από τον ίδιο. Έχοντας αυτήν την ελευθερία κινήσεων ο αυτόνομος εκπαιδευτικός γίνεται δημιουργικός, πρωτοτυπεί, λαμβάνει πρωτοβουλίες και αποκτά την αίσθηση του ελέγχου του περιβάλλοντος εργασίας του. Η επαγγελματική αυτονομία του εκπαιδευτικού όμως δεν πρέπει να περιορίζεται μόνο μέσα στη σχολική τάξη. Η οργάνωση και η διοίκηση του σχολείου τον αφορά άμεσα και γι' αυτό πρέπει να συμμετέχει στη λήψη αποφάσεων, να προσφέρει τις γνώσεις του και να βοηθήσει έτσι σε σημαντικά ζητήματα που αφορούν την εκπαίδευση (Ευρωπαϊκή Μονάδα Ευρυδίκη, 2008). Για την επιτυχία των εκπαιδευτικών αλλαγών απαιτείται σχολική ενδυνάμωση, καθώς οι εκπαιδευτικοί στις σχολικές μονάδες είναι αυτοί που καλούνται να υλοποιήσουν τις εκπαιδευτικές αλλαγές (Βεργίδης& Υφαντή, 2011). Αλλαγές που θα προτείνονται ή ψηφίζονται από τον ίδιο προς όφελος της εκπαίδευσης είναι πιο εύκολο να εφαρμοστούν από αλλαγές που επιβάλλονται από φορείς της εκπαίδευσης χωρίς τη συναίνεση του ή τη συμβολή του.

Ωστόσο αν και η αυτονομία του εκπαιδευτικού θεωρείται απαραίτητη για τη βελτίωση της εκπαίδευσης γενικότερα, στην πραγματικότητα υπάρχουν πολλοί περιορισμοί. Το αναλυτικό πρόγραμμα και τα σχολικά εγχειρίδια συχνά υπαγορεύονται από το κράτος, ενώ η διοίκηση του σχολείου μπορεί να απαιτεί συμμόρφωση και ομοιομορφία στις μεθόδους διδασκαλίας. Όλα αυτά λειτουργούν ως τροχοπέδη και υπονομεύουν την αυτονομία του εκπαιδευτικού. Χωρίς αυτονομία μελέτες δείχνουν ότι ο εκπαιδευτικός χάνει το κίνητρο για να εισέλθει και να παραμείνει στο επάγγελμα (Brunetti, 2001), να αποκτήσει περαιτέρω γνώσεις και δεξιότητες και να νιώσει επαγγελματικό κύρος και ικανοποίηση. Αντίθετα η μη ικανοποίηση από την εργασία επιφορτίζει τους εκπαιδευτικούς με αισθήματα άγχους και έντασης που, αν δεν εξαλειφθούν, μπορεί να οδηγήσουν σε εργασιακή εξουθένωση. (Perie&Baker, 1997).

2.5 Η επίδραση της σχολικής αυτονομίας στην εκπαίδευση

Θετικός αντίκτυπος:

Ήδη από τις αρχές του 1980 οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που έχουν αποφασιστεί στοχεύουν στο να δώσουν μεγαλύτερη αυτονομία στα σχολεία σαν μια προσπάθεια για τη βελτίωση των μαθησιακών επιδόσεων. Περισσότερες ευθύνες, αρμοδιότητες και ρόλοι δίνονται στον σχολικό διευθυντή αλλά και τους εκπαιδευτικούς με στόχο να μπορούν οι ίδιοι να αποφασίζουν για τη λειτουργία της σχολικής μονάδας και να διαχειριστούν τα εκπαιδευτικά ζητήματα χωρίς εξωτερικές παρεμβάσεις. Έτσι, τα σχολεία έγιναν υπεύθυνα για το αναλυτικό πρόγραμμα, την υλικοτεχνική υποδομή, τη διαχείριση των οικονομικών και διοικητικών θεμάτων. Αυτές οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις έγιναν με γνώμονα τη γνώση και την εξειδίκευση των εκπαιδευτικών, οι οποίοι γνωρίζουν καλύτερα από τον καθένα τις ανάγκες του σχολείου, των μαθητών, τις ελλείψεις και τις αλλαγές που πρέπει να γίνουν.

Στις θετικές επιπτώσεις της σχολικής αυτονομίας συγκαταλέγεται η θετική επίδραση στο σχολείο και στα μαθησιακά αποτελέσματα. Σύμφωνα με την έρευνα PISA σχολικά συστήματα με μεγαλύτερη αυτονομία σε σύγκριση με άλλα, τείνουν να αποδίδουν καλύτερα, καθώς δίνουν τη δυνατότητα στο εκπαιδευτικό προσωπικό να σχεδιάζει το αναλυτικό πρόγραμμα, το περιεχόμενο σπουδών και να αποφασίζει για ζητήματα αξιολόγησης, εκπαιδευτικές πολιτικές και σχολικά εγχειρίδια. Πάντως σύμφωνα με την έρευνα η διαχείριση των πόρων από τη σχολική μονάδα δε φαίνεται να παίζει κάποιο ρόλο στην επίδοση των μαθητών όσο η ελευθερία κινήσεων σε παιδαγωγικά ζητήματα (OECD,2013).

Ο βαθμός αυτονομίας αν και διαφέρει από χώρα σε χώρα, γιατί συνδέεται με το κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο των μαθητών και με άλλα χαρακτηριστικά, όπως αν το σχολείο είναι ιδιωτικό ή δημόσιο, αλλάζει σημαντικά τη φιλοσοφία του σχολείου και έμμεσα εξασφαλίζει καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα σε σύγκριση με χώρες με μηδενική αυτονομία. Η ελεύθερη δράση της σχολικής μονάδας, ο εκδημοκρατισμός της εκπαίδευσης, η ενθάρρυνση για ανάληψη πρωτοβουλιών και εφαρμογή καινοτόμων ιδεών λειτουργούν προς όφελος των μαθητών και σπουδαστών, αφού πλέον το αναλυτικό πρόγραμμα προσαρμόζεται

στις δικές τους ανάγκες παρέχοντας τους ίσες ευκαιρίες μάθησης. Ο διευθυντής καλείται να μοιραστεί τις ιδέες του για την εκπαίδευση, να εμπνεύσει τους εκπαιδευτικούς του και να μοιραστεί μαζί τους τη διαδικασία λήψης αποφάσεων στοχεύοντας στη σχολική βελτίωση μέσα από μια κουλτούρα συνεργασίας (Μπούσκος,2018).

Επιπρόσθετα η σχέση μεταξύ σχολικής αυτονομίας και επίδοσης αλληλεπιδρά με τη λογοδοσία των σχολικών συστημάτων. Για παράδειγμα, οι πληροφορίες με τα αποτελέσματα της εξεταστικής των μαθητών βοηθούν τα σχολεία και τους γονείς να πάρουν τις κατάλληλες αποφάσεις για να τους υποστηρίξουν καλύτερα μαθησιακά. Όταν τα σχολεία αναρτούν δημόσια τα σκορ των μαθητών ,λογοδοτώντας έτσι κατά κάποιο τρόπο, αποδεικνύουν τη θετική σχέση της αυτονομίας τους με τη διαχείριση πόρων και τη σχολική επίδοση. Στα αποτελέσματα του PISA αναφέρεται ότι στα σχολεία που ακολουθείται η παραπάνω τακτική και υπάρχει συνάμα αυτονομία, οι μαθητές αυτών τείνουν να πετυχαίνουν υψηλότερο ποσοστό επιτυχίας στα μαθηματικά.

Επίσης, ο ΟΟΣΑ υποστηρίζει ότι η σχολική αυτονομία και η συνεργασία των εκπαιδευτικών με τον διευθυντή της σχολικής μονάδας στη διοίκηση συνδέονται με τη επίδοση των μαθητών. Στα σχολεία όπου υπήρχαν τα παραπάνω δυο δεδομένα οι μαθητές πέτυχαν εννιά τις εκατό υψηλότερο ποσοστό στα μαθηματικά από μαθητές που φοιτούσαν σε σχολεία με λιγότερη αυτονομία.

Αρνητικός αντίκτυπος:

Ο ΟΟΣΑ αναφέρει ότι η αυτονομία στις σχολικές μονάδες αυξάνει τις απαιτήσεις για τον εκπαιδευτικό, αφού πλέον ο ίδιος αποφασίζει για πολλά ζητήματα, πράγμα που σημαίνει περισσότερες ώρες δουλειάς, ευθύνες και εργασιακό άγχος. Για παράδειγμα, ο διευθυντής καλείται να υπηρετήσει τον ρόλο του ηγέτη, του μάνατζερ, του διοικητή και του παιδαγωγού παράλληλα. Επίσης η αυτονομία συνεπάγεται και αξιολόγηση για να γίνονται διορθωτικές κινήσεις και αλλαγές. Κανείς δεν αντιλέγει ότι είναι σημαντικό να αξιολογείται το έργο του εκπαιδευτικού ,αλλά μέσα σε ένα ασφαλές και όχι στρεσογόνο πλαίσιο. Του ζητείται να λογοδοτεί για τις επιδόσεις των μαθητών και ανάλογα με αυτές να αμείβεται ή να χάνει την εργασία του,ενώ ταυτόχρονα θα πρέπει να προτείνει καινοτομίες ,να χειρίζεται διοικητικά πέρα από παιδαγωγικά θέματα. Όλα αυτά οι αρμόδιοι πρέπει να τα λαμβάνουν υπόψη (DoES,2015).

Από την άλλη αυτή η εμπλοκή του εκπαιδευτικού προϋποθέτει εξειδικευμένη γνώση, την οποία δεν κατέχει πάντα όλη η εκπαιδευτική κοινότητα. Επίσης, η ταυτόχρονη εμπλοκή πολλών προσώπων σε παιδαγωγικά θέματα μπορεί να φέρει συγκρούσεις (Καρκατσέλιου, 2017).

Ο πιο σημαντικός όμως κίνδυνος είναι η αλλοίωση του δημόσιου χαρακτήρα της εκπαίδευσης με τη δημιουργία σχολείων πολλών ταχυτήτων, τη διάκριση τους σε «καλά» και «κακά», την εξάρτηση από την τοπική αυτοδιοίκηση και την αλλαγή του εργασιακού καθεστώτος των εκπαιδευτικών. Όλα αυτά είναι πιθανόν να προκαλέσουν και μια παραπάνω πίεση στους γονείς για το σχολείο που θα επιλέξουν για το παιδί τους. Αν δεν παρθούν τα κατάλληλα μέτρα για την εφαρμογή της αυτονομίας, ώστε να προστατευτεί η παιδεία και πάνω από όλα να αναδειχθούν τα οφέλη της, τότε μπορεί να υπάρξουν ανισότητες όχι μόνο στα σχολεία, λόγω του ανταγωνισμού, αλλά και στην ίδια την κοινωνία (Hovde&Rodriguez,2002). Η σύνδεση του σχολείου με την αγορά εργασίας, η χρήση των εννοιών της αποδοτικότητας και της ανταγωνιστικότητας και η χρηματοδότηση από ιδιωτικές επιχειρήσεις, χορηγούς και εισφορές γονέων μπορούν να οδηγήσουν στην ιδιωτικοποίηση της παιδείας μετατρέποντάς την σε ένα καταναλωτικό αγαθό (Τζέλλος, 2008).

Τέλος, η διαφοροποίηση της ύλης και του αναλυτικού προγράμματος από περιοχή σε περιοχή σε περιπτώσεις μεταγραφής μαθητών ή ισοτιμίας τίτλων σπουδών(Μπούσκος,2018).

2.6 Σχολική αυτονομία και ελληνική πραγματικότητα

Το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας ανήκει στα πιο συγκεντρωτικά του Δυτικού κόσμου σύμφωνα με τις εκθέσεις διεθνών οργανισμών και αναλύσεις εκπαιδευτικών συστημάτων. Ο ΟΟΣΑ καταλήγει στο συμπέρασμα πως ο συγκεντρωτισμός είναι απόρροια της ισχυρής επιρροής της πολιτείας σε όλους τους τομείς της δημόσιας διοίκησης, όπως και της εκπαίδευσης που ακολουθεί την πυραμοειδή μορφή δομής και οργάνωσης. Στην κορυφή της πυραμίδας αυτής είναι το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων και σε εκείνο λογοδοτούν όλα τα επιμέρους τμήματα της εκπαίδευσης (OECD,2018). Σε άλλες

εκθέσεις του ΟΟΣΑ ο συγκεντρωτισμός δικαιολογείται από τη μακρά παράδοση της χώρας σε αυτό το μοντέλο ως μια ανάγκη εθνικής συνοχής και προστασίας της κοινωνικής δικαιοσύνης και ισότητας(ΟΟΣΑ,2011,OECD,2018). Επί σαράντα χρόνια στις εκθέσεις του οργανισμού γίνεται λόγος για το συγκεντρωτικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης στο ελληνικό κράτος, το οποίο με Νόμους, Κανονιστικές Διατάξεις και Εγκυκλίους και γραφειοκρατία ασκεί τον έλεγχο. Ακόμα και μετά τη δεκαετία του '90 που η αποκέντρωση ήταν εμφανής στη Δημόσια Διοίκηση, η εκπαίδευση πάλι δεν παρεκκλίνει πολύ από τον συγκεντρωτισμό, αφού το Υπουργείο Παιδείας είναι αυτό που αποφασίζει και χαράζει την εκπαιδευτική πολιτική. Αντίθετα την περίοδο 1998-2003 παρατηρήθηκε αποκέντρωση στη διαδικασία λήψης αποφάσεων στα εκπαιδευτικά συστήματα πολλών χωρών, ενώ την αντίθετη κατεύθυνση ακολούθησε το Βέλγιο και η Ελλάδα. Στην Ελλάδα συγκεκριμένα σε άλλη έκθεση αναφέρεται ότι το αναλυτικό πρόγραμμα συνεχίζεται να διαμορφώνεται από το Υπουργείο μη αφήνοντας κανένα περιθώριο στους εκπαιδευτικούς για αυτονομία, ελευθερία επιλογών και ανάπτυξη πρωτοβουλιών (ΟΟΣΑ,1997). Εκεί, λοιπόν, εστιάζουν και οι περισσότερες κριτικές που γίνονται από τον ΟΟΣΑ, το Δίκτυο Ευρυδίκη και την ΑΔΙΠΠΔΕ για την χώρα μας, στην έλλειψη σχολικής αυτονομίας δηλαδή.

Αναλυτικότερα, η έκθεση του Εθνικού και Κοινωνικού Διαλόγου για την Παιδεία αναφέρει πως όσο η εκπαίδευση ακολουθεί ένα συγκεντρωτικό μοντέλο οργάνωση και διοίκησης, τότε τα προβλήματα θα συνεχίζουν να υφίστανται. Όσο η εκπαίδευση υπόκειται σε αυστηρό κρατικό και οικονομικό έλεγχο με μεταρρυθμίσεις που δεν προέρχονται από την εκπαιδευτική κοινότητα αλλά από κρατικούς φορείς, τότε ο δρόμος για την αποκέντρωση θα είναι γεμάτος εμπόδια. Αυτονομία, ανάληψη ευθύνης και λογοδοσία είναι τα προαπαιτούμενα για να ανταπεξέλθει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στις νέες απαιτήσεις και ανάγκες της εποχής (Ε.Ε.Κ.Δ.Π.,2016). Δυστυχώς, όμως, στην Ελλάδα οι εκπαιδευτικοί δε συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων σχετικά με την παιδεία κατακτώντας την τελευταία θέση σε αυτόν τον τομέα αυτονομίας. Ο κρατικός συγκεντρωτισμός περιορίζει την αυτονομία τους και την ευελιξία τους αποτρέποντας τους από τη διαφοροποίηση, τη βελτίωση και την προώθηση καινοτομιών. Όταν τα εκπαιδευτικά ιδρύματα δεν έχουν την δυνατότητα να ορίζουν τα ίδια τους στόχους τους και τη στρατηγική για την επίτευξη τους

και να διαμορφώνουν τα προγράμματα σπουδών, τότε ο ανταγωνισμός εξαφανίζεται και το μόνο που ελέγχεται είναι η εναρμόνιση με την νομοθεσία και όχι το κατά πόσο οι μαθητές και εκπαιδευτικοί αποδίδουν στο μέγιστο βαθμό (Dimitropoulos&Kindi,2017). Αυτή η διαπίστωση πηγάζει από τις χαμηλές επιδόσεις των Ελλήνων μαθητών στο διεθνές πρόγραμμα αξιολόγησης PISA σε σύγκριση με τις καλύτερες επιδόσεις μαθητών άλλων χωρών, όπου στις σχολικές μονάδες που φοιτούσαν υπήρχε αυτονομία και αποκέντρωση της εξουσίας.

Στην Ελλάδα η σχολική αυτονομία περιορίζεται στην επιλογή μεθόδων διδασκαλίας και στην ομαδοποίηση των μαθητών στα πλαίσια της υποχρεωτικής μάθησης (η οποία γίνεται ηλικιακά και μόνο). Μερική αυτονομία υπάρχει στην επιλογή κριτηρίων για την εσωτερική αξιολόγηση των μαθητών, στη λήψη απόφασης για επανάληψη της σχολικής χρονιάς, στην επαγγελματική ανάπτυξη και τη μαθησιακή στοχοθέτηση. Σχετικά με την αξιολόγηση των μαθητών αξίζει να διευκρινιστεί ότι υπάρχει μια θεσπισμένη βαθμολογική κλίμακα, πάνω στην οποία βασίζονται οι εκπαιδευτικοί για να αξιολογήσουν τους μαθητές τους. Αν και η αξιολόγηση δεν ελέγχεται από κάποιον φορέα, γίνεται με συγκεκριμένα κριτήρια και προϋποθέσεις.

Καθόλου αυτονομία και εμπλοκή των εκπαιδευτικών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν υπάρχει στη διαμόρφωση του περιεχομένου του αναλυτικού προγράμματος σπουδών, στην επιλογή των σχολικών συγγραμμάτων και στη δυνατότητα οικονομικής διαχείρισης των εσόδων και εξόδων του εκάστοτε εκπαιδευτικού ιδρύματος (OECD,2011). Ουσιαστικά η διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής γίνεται μακριά από τους εκπαιδευτικούς, ενώ εκείνοι είναι τα πρόσωπα που καλούνται να εφαρμόσουν τις αποφάσεις που λαμβάνονται.

Στο μόνο μάθημα όπου οι εκπαιδευτικοί μπορούν να πειραματιστούν, να δημιουργήσουν και να επιλέξουν το υλικό τους και τη διδαχθείσα ύλη, είναι αυτό της Ευέλικτης Ζώνης. Και πάλι όμως τα θέματα προτείνονται από το Υπουργείο Παιδείας.

Συμπερασματικά, η περιορισμένη αυτονομία εμποδίζει την ανάπτυξη του επαγγελματισμού του Έλληνα εκπαιδευτικού. Είναι σαν να καταργείται η ιδιότητα του παιδαγωγού και να τονίζεται η ιδιότητα του δημόσιου υπαλλήλου που εργάζεται στην εκπαίδευση ακολουθώντας κανονισμούς και εγκυκλίους. Η μόνη λύση για την ανάπτυξη της αυτονομίας φαίνεται να είναι η αποκέντρωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και ικανοποίηση του αιτήματος για

αυτονομία της σχολικής μονάδας (Ξωχέλλης,2006). Ένα μικρό βήμα προς αυτή την κατεύθυνση είναι η εισαγωγή της Ευέλικτης Ζώνης και των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων στο πρόγραμμα σπουδών, με προκαθορισμένη όμως θεματολογία, όπου ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να δρα πιο ελεύθερα, να πειραματίζεται, να δημιουργεί και να επιλέγει μέσα και στόχους μαζί με τους μαθητές του σκεπτόμενος τις ανάγκες τους και τα ενδιαφέροντά τους .

2.7 Προϋποθέσεις για ένα αυτόνομο ελληνικό σχολείο

Η αποκέντρωση στην εκπαίδευση από μόνη της δεν εγγυάται καλύτερα εκπαιδευτικά αποτελέσματα και ευελιξία αν δεν ισχύουν μια σειρά από προϋποθέσεις. Αρχικά, η σχολική μονάδα σε ένα αποκεντρωτικό σύστημα είναι αυτή που αποφασίζει, διοικεί, σχεδιάζει προγράμματα και αναλαμβάνει την ευθύνη για παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης. Σε αυτό το πλαίσιο η εκπαιδευτική κοινότητα θα πρέπει, αφού πρώτα συναινέσει σε μια τέτοια αλλαγή, να προετοιμαστεί και να εκπαιδευτεί κατάλληλα. Η μετατόπιση της διοίκησης στους εκπαιδευτικούς και η αυτονομία απαιτεί εκείνους συνεργασία, υψηλό επαγγελματισμό, ικανότητες και εξειδίκευση όχι μόνο σε παιδαγωγικά θέματα αλλά και σε θέματα διοίκησης, διαχείρισης οικονομικών πόρων και αξιολόγησης. Αν λοιπόν, οι εκπαιδευτικοί στο σύνολο τους δεν αναλογιστούν τις νέες ευθύνες και δεν εκπαιδευτούν, τότε η οποιαδήποτε αλλαγή δεν θα καταφέρει το στόχο της (Μπούσκος,2018).

Ο Σύλλογος Διδασκόντων σε ένα αποκεντρωτικό σύστημα τίθεται στο επίκεντρο και διαδραματίζει ενεργό ρόλο. Γι' αυτό το λόγο θα πρέπει να γνωρίζει τα καθήκοντα ενός μάνατζερ για να μπορεί να διαχειριστεί ένα πολύπλοκο οργανισμό, πόσο μάλλον, μια σχολική μονάδα. Σημαντικό, επίσης, είναι να σταματήσει η πολλή γραφειοκρατία που βαραίνει την εκπαίδευση ,η συχνή κινητικότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού και η αρχή της πολυνομίας και της κακονομίας(Σαΐτης, 2012). Επιπλέον , οι όποιες μεταρρυθμίσεις προτείνονται από την εκπαιδευτική κοινότητα θα πρέπει να ανταποκρίνονται στις ανάγκες της κοινωνίας ,να έχουν μελετηθεί αναλυτικά και να εισέρχονται όχι μαζικά αλλά σταδιακά ,ώστε να υπάρχει χρόνος για ανατροφοδότηση.

Σε κάθε περίπτωση δεν μπορεί να εφαρμοστεί ένα αποκεντρωτικό σύστημα στην ελληνική εκπαίδευση που θα αποτελεί πιστή αντιγραφή άλλων χωρών. Η κάθε χώρα έχει τις ιδιαιτερότητές της με ιστορικούς, γεωγραφικούς, οικονομικούς, γλωσσικούς και θρησκευτικούς παράγοντες που επηρεάζουν την εκπαιδευτική πολιτική. Σαφώς η αυτονομία και η αποκέντρωση θεωρούνται προαπαιτούμενα για ποιοτική εκπαίδευση διεθνώς, αλλά για να εφαρμοστούν στην Ελλάδα, θα πρέπει να ληφθούν υπόψη οι κοινωνικοί και οι οικονομικοί παράγοντες εξυπηρετώντας την ανάγκη του εκπαιδευτικού κλάδου για ευελιξία και επαγγελματική ενδυνάμωση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 159 εκπαιδευτικούς που εργάζονται στον Νομό Αττικής. Χρησιμοποιήθηκε γραπτό ερωτηματολόγιο, το οποίο επισυνάπτεται στο Παράρτημα. Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την επαγγελματική τους αυτονομία στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η σημαντικότητα της έρευνας βασίζεται στο γεγονός πως ενώ σε παγκόσμιο επίπεδο προωθείται η αυτονομία στους οργανισμούς και στα σχολεία του σήμερα, η ελληνική πραγματικότητα απέχει αισθητά με τους ανθρώπους που υπηρετούν τη δημόσια παιδεία να δηλώνουν σημαντικά αποδυναμωμένοι επαγγελματικά. Η έρευνα θέλει να αναδείξει σε δεύτερο επίπεδο το κατά πόσο οι Έλληνες επιθυμούν τη σχολική αυτονομία, ώστε να βελτιώσουν την απόδοση τους και να διευκολύνουν τη διοίκηση και οργάνωση της σχολικής τους μονάδας.

Με τη χρήση του κριτηρίου Kolmogorov-Smirnov ελέγχθηκαν οι κατανομές των ποσοτικών μεταβλητών ως προς την κανονικότητα της κατανομής τους και βρέθηκαν μη κανονικές ($p < 0,05$), για αυτό χρησιμοποιήθηκαν για την περιγραφή τους οι μέσες τιμές (mean), οι τυπικές αποκλίσεις (Standard Deviation=SD) αλλά και οι διάμεσοι (median) και τα ενδοτεταρτημοριακά εύρη (interquartile range). Οι απόλυτες (N) και οι σχετικές (%) συχνότητες χρησιμοποιήθηκαν για την περιγραφή των ποιοτικών μεταβλητών. Για τη σύγκριση ποσοτικών μεταβλητών μεταξύ δυο ομάδων χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό κριτήριο Mann-Whitney. Για τη σύγκριση ποσοτικών μεταβλητών μεταξύ περισσότερων από δυο ομάδων χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό κριτήριο Kruskal-Wallis. Για τον έλεγχο του σφάλματος τύπου I, λόγω των πολλαπλών συγκρίσεων χρησιμοποιήθηκε η διόρθωση κατά Bonferroni σύμφωνα με την οποία το επίπεδο σημαντικότητας είναι $0,05/k$ (k = αριθμός των συγκρίσεων). Για τον έλεγχο της σχέσης δυο ποσοτικών μεταβλητών χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης του Spearman (r). Η ανάλυση γραμμικής παλινδρόμησης (linear regression analysis) χρησιμοποιήθηκε για την εύρεση ανεξάρτητων παραγόντων που σχετίζονται με τις βαθμολογίες αυτονομίας, ικανοποίησης και εμπλοκής από την οποία προέκυψαν συντελεστές εξάρτησης (β) και τα τυπικά σφάλματά τους (standard errors=SE). Η ανάλυση γραμμικής παλινδρόμησης έγινε με τη χρήση

λογαριθμικών μετασχηματισμών. Η εσωτερική αξιοπιστία του ερωτηματολογίου ελέγχθηκε με τη χρήση του συντελεστή Cronbach's- α . Τα επίπεδα σημαντικότητας είναι αμφίπλευρα και η στατιστική σημαντικότητα τέθηκε στο 0,05. Για την ανάλυση χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πρόγραμμα SPSS 22.0.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

Αποτελέσματα της έρευνας

Το δείγμα αποτελείται από 159 εκπαιδευτικούς, τα δημογραφικά και εργασιακά στοιχεία των οποίων δίνονται στον πίνακα που ακολουθεί.

Πίνακας 4.1

Δημογραφικά και εργασιακά στοιχεία του δείγματος

		N	%
Φύλο	Άντρες	33	20,8
	Γυναίκες	126	79,2
Σπουδές	Βασικό πτυχίο	68	42,8
	Διδασκαλείο	0	0,0
	Δεύτερο πτυχίο Α.Ε.Ι.	6	3,8
	Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης	81	50,9
	Διδακτορικό Δίπλωμα	4	2,5
Έτη διδακτικής εμπειρίας	0-10	79	49,7
	>10-20	36	22,6
	>20-30	27	17,0
	>30	17	10,7

Στοιχεία που αφορούν στην εμπλοκή των εκπαιδευτικών δίνονται στον πίνακα που ακολουθεί.

Πίνακας 4.2

Απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη ισχύουσα παιδαγωγική αυτονομία

	Δεν ισχύει καθόλου	Ισχύει λίγο	Ισχύει αρκετά	Ισχύει πολύ
	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)
Μπορώ να διαμορφώσω το περιεχόμενο των Προγραμμάτων Σπουδών σε συνεργασία με το Υπουργείο Παιδείας	66 (41,5)	48 (30,2)	32 (20,1)	13 (8,2)
Έχω λόγο στην οργάνωση του χρόνου στην τάξη μου(π.χ διάρκεια διαλέξεως, διδακτικής ώρας)	50 (31,4)	49 (30,8)	33 (20,8)	27 (17)
Επιλέγω μόνος -η μου τα βιβλία που θα διδάξω	80 (50,3)	38 (23,9)	27 (17)	14 (8,8)
Είμαι ελεύθερος-η να διαφοροποιηθώ από το αναλυτικό πρόγραμμα	37 (23,3)	81 (50,9)	33 (20,8)	8 (5)
Δεν συμμετέχω στο βαθμό που θα ήθελα στην επιλογή της διδακτέας ύλης	19 (11,9)	47 (29,6)	38 (23,9)	55 (34,6)
Το Υπουργείο Παιδείας μου δίνει τη δυνατότητα να διαμορφώσω μόνος-η μου τη διαδικασία αξιολόγησης των μαθητών μου	43 (27)	45 (28,3)	53 (33,3)	18 (11,3)
Μπορώ να επιλέγω τις μεθόδους και τις στρατηγικές διδασκαλίας που χρησιμοποιώ στην τάξη μου.	0 (0)	33 (20,8)	65 (40,9)	61 (38,4)

Το 41,5% των συμμετεχόντων δήλωσε ότι δεν ισχύει καθόλου η πρόταση «Μπορώ να διαμορφώσω το περιεχόμενο των Προγραμμάτων Σπουδών σε συνεργασία με το Υπουργείο Παιδείας» και το 50,3% ότι δεν ισχύει καθόλου η πρόταση «Επιλέγω μόνος -η μου τα βιβλία που θα διδάξω». Το 38,4% των συμμετεχόντων δήλωσε ότι ισχύει πολύ η πρόταση «Μπορώ να επιλέγω τις μεθόδους και τις στρατηγικές διδασκαλίας που χρησιμοποιώ στην τάξη μου.» και το 34,6% ότι ισχύει πολύ η πρόταση «Δεν συμμετέχω στο βαθμό που θα ήθελα στην επιλογή της διδακτέας ύλης».

Οι ερωτήσεις του παραπάνω πίνακα αθροίστηκαν και το άθροισμά τους διαιρέθηκε με το πλήθος τους. Έτσι προέκυψε η βαθμολογία εμπλοκής που μπορεί να κυμανθεί από 0 μέχρι 3 μονάδες και η οποία περιγράφεται στον πίνακα που ακολουθεί.

Πίνακας 4.3

Βαθμολογία εμπλοκής

	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή (SD)	Διάμεσος (Ενδ. Εύρος)	Cronbach's α
Βαθμολογία εμπλοκής	0,14	2,86	1,25 (0,63)	1,43 (0,86 – 1,71)	0,79

Η βαθμολογία εμπλοκής κυμαινόταν από 0,14 μέχρι 2,86 μονάδες, με τη μέση τιμή να είναι 1,25 μονάδες (SD=0,63 μονάδες). Ο συντελεστής αξιοπιστίας του Cronbachμήταν άνω του αποδεκτού επιπέδου (0,7), οπότε υπήρξε αποδεκτή αξιοπιστία του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου.

Στοιχεία που αφορούν στην αυτονομία των εκπαιδευτικών δίνονται στον πίνακα που ακολουθεί.

Πίνακας 4.4

Απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ισχύουσα και επιθυμητή διοικητική και επαγγελματική αυτονομία

		Έχω τη δυνατότητα		Θα ήθελα να έχω τη δυνατότητα	
		N	%	N	%
να εκφράζω τη γνώμη μου για τη διαχείριση των οικονομικών της σχολικής μονάδας	Καθόλου	79	49,7	8	5,0
	Λίγο	46	28,9	13	8,2
	Μέτρια	21	13,2	24	15,1
	Αρκετά	10	6,3	64	40,3
	Πάρα πολύ	3	1,9	50	31,4
να λαμβάνεται υπόψη η γνώμη μου στις αποφάσεις που παίρνονται από τη διοίκηση του σχολείου;	Καθόλου	26	16,4	1	0,6
	Λίγο	49	30,8	3	1,9
	Μέτρια	50	31,4	12	7,5
	Αρκετά	29	18,2	72	45,3
	Πάρα πολύ	5	3,1	71	44,7
να συμμετέχω στην αυτοαξιολόγηση του σχολείου που εργάζομαι	Καθόλου	71	44,7	8	5,0
	Λίγο	37	23,3	11	6,9
	Μέτρια	21	13,2	19	11,9
	Αρκετά	26	16,4	66	41,5
	Πάρα πολύ	4	2,5	55	34,6
να επιλέγω το θέμα των επιμορφώσεων	Καθόλου	81	50,9	4	2,5
	Λίγο	36	22,6	3	1,9
	Μέτρια	18	11,3	7	4,4
	Αρκετά	20	12,6	55	34,6
	Πάρα πολύ	4	2,5	90	56,6
να αποφασίζω από κοινού με τους συναδέλφους το πότε και πόσο συχνά θα γίνονται οι επιμορφώσεις	Καθόλου	91	57,2	7	4,4
	Λίγο	35	22,0	4	2,5
	Μέτρια	15	9,4	10	6,3
	Αρκετά	13	8,2	63	39,6
	Πάρα πολύ	5	3,1	75	47,2
να ορίζω τα κριτήρια για την επαγγελματική εξέλιξη του κλάδου	Καθόλου	96	60,4	0	0,0
	Λίγο	30	18,9	0	0,0
	Μέτρια	14	8,8	28	17,6
	Αρκετά	13	8,2	35	22,0
	Πάρα πολύ	6	3,8	96	60,4

Το 8,2% των συμμετεχόντων είχε τη δυνατότητα να εκφράζει αρκετά/ πάρα πολύ τη γνώμη του για τη διαχείριση των οικονομικών της σχολικής μονάδας, ενώ θα ήθελε να έχει αυτή τη δυνατότητα το 71,7%. Το 21,4% των συμμετεχόντων είχε τη δυνατότητα να λαμβάνεται υπόψη η γνώμη του στις αποφάσεις που παίρνονται από τη διοίκηση του σχολείου, ενώ θα ήθελε να έχει αυτή τη δυνατότητα το 89,9%. Ακόμα, το 18,9% των συμμετεχόντων είχε τη δυνατότητα να συμμετέχει στην αυτοαξιολόγηση του σχολείου που εργάζεται, ενώ θα ήθελε να έχει αυτή τη δυνατότητα το 76,1%. Το 15,1% των συμμετεχόντων είχε τη δυνατότητα να επιλέγει το θέμα των επιμορφώσεων, ενώ θα ήθελε να έχει αυτή τη δυνατότητα το

91,2%. Το 11,3% των συμμετεχόντων είχε τη δυνατότητα να αποφασίζει από κοινού με τους συναδέλφους το πότε και πόσο συχνά θα γίνονται οι επιμορφώσεις, ενώ θα ήθελε να έχει αυτή τη δυνατότητα το 86,8%. Επίσης, το 11,9% των συμμετεχόντων είχε τη δυνατότητα να ορίζει τα κριτήρια για την επαγγελματική εξέλιξη του κλάδου, ενώ θα ήθελε να έχει αυτή τη δυνατότητα το 82,4%.

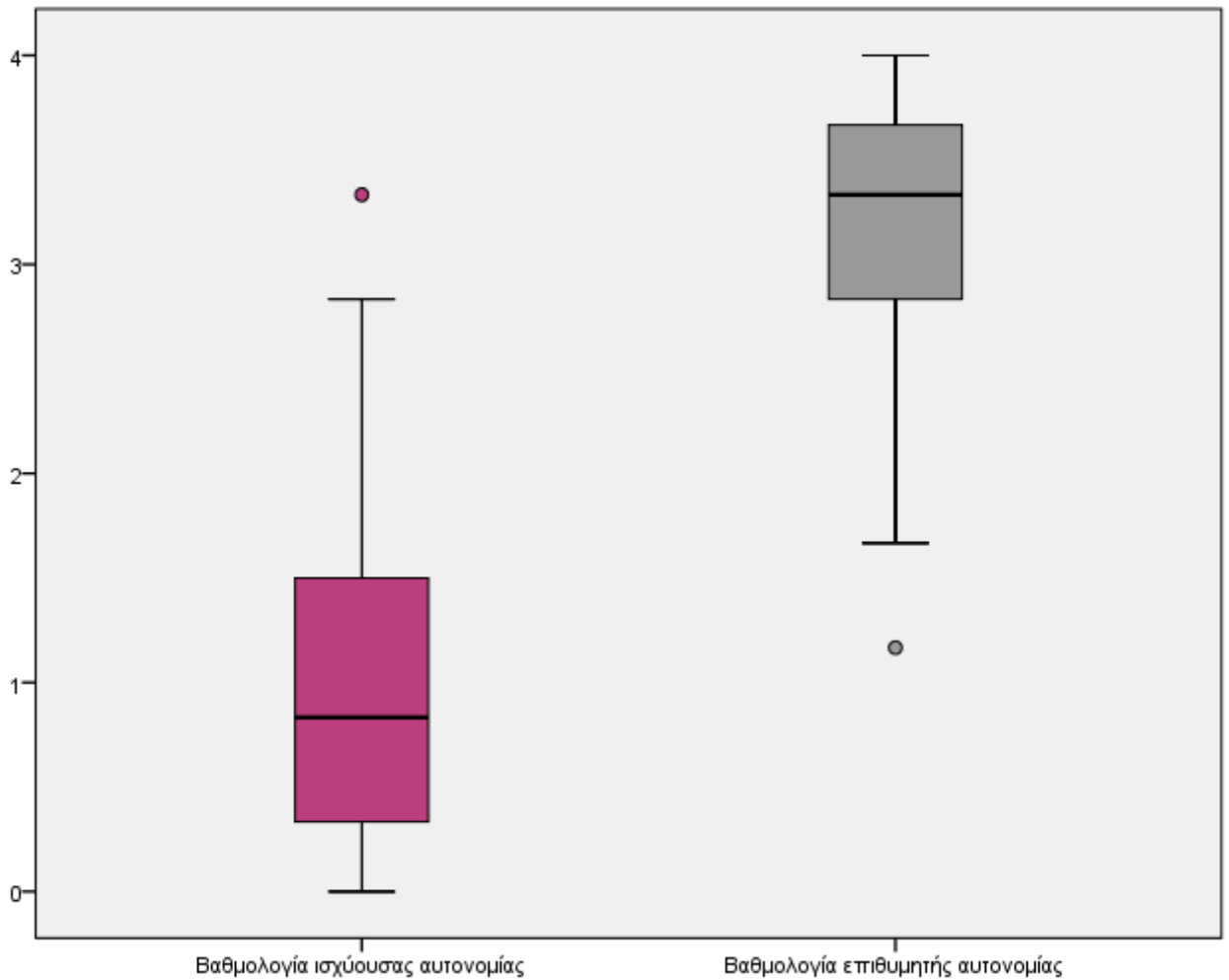
Οι ερωτήσεις του παραπάνω πίνακα αθροίστηκαν και το άθροισμά τους διαιρέθηκε με το πλήθος τους. Έτσι προέκυψαν δύο βαθμολογίες ισχύουσας και επιθυμητής αυτονομίας που μπορεί να κυμανθούν από 0 μέχρι 4 μονάδες και οι οποίες περιγράφονται στον πίνακα που ακολουθεί.

Πίνακας 4.5
Βαθμολογία ισχύουσας και επιθυμητής αυτονομίας

	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή (SD)	Διάμεσος (Ενδ. εύρος)	Cronbach's α
Βαθμολογία ισχύουσας αυτονομίας	0,00	3,33	1 (0,77)	0,83 (0,33 – 1,5)	0,78
Βαθμολογία επιθυμητής αυτονομίας	1,17	4,00	3,19 (0,56)	3,33 (2,83 – 3,67)	0,73

Η βαθμολογία ισχύουσας αυτονομίας κυμαινόταν από 0,00 μέχρι 3,33 μονάδες, με τη μέση τιμή να είναι 1 μονάδα (SD=0,77 μονάδες). Η βαθμολογία επιθυμητής αυτονομίας κυμαινόταν από 1,17 μέχρι 4,00 μονάδες, με τη μέση τιμή να είναι 3,19 μονάδες (SD=0,56 μονάδες). Οι συντελεστές αξιοπιστίας ατου Cronbachήταν άνω του αποδεκτού επιπέδου (0,7), οπότε υπήρξε αποδεκτή αξιοπιστία του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου.

Στο διάγραμμα που ακολουθεί δίνονται οι βαθμολογίες ισχύουσας και επιθυμητής αυτονομίας. Η βαθμολογία επιθυμητής αυτονομίας ήταν σημαντικά υψηλότερη από τη βαθμολογία της ισχύουσας ($p < 0,001$), υποδηλώνοντας ότι οι συμμετέχοντες επιθυμούσαν σημαντικά περισσότερη αυτονομία από όση είχαν.



Διάγραμμα 4.1

Διαγραμματική απεικόνιση της ισχύουσας και της επιθυμητής αυτονομίας

Στον πίνακα που ακολουθεί δίνονται οι συντελεστές συσχέτισης του Spearman μεταξύ των βαθμολογιών εμπλοκής και αυτονομίας.

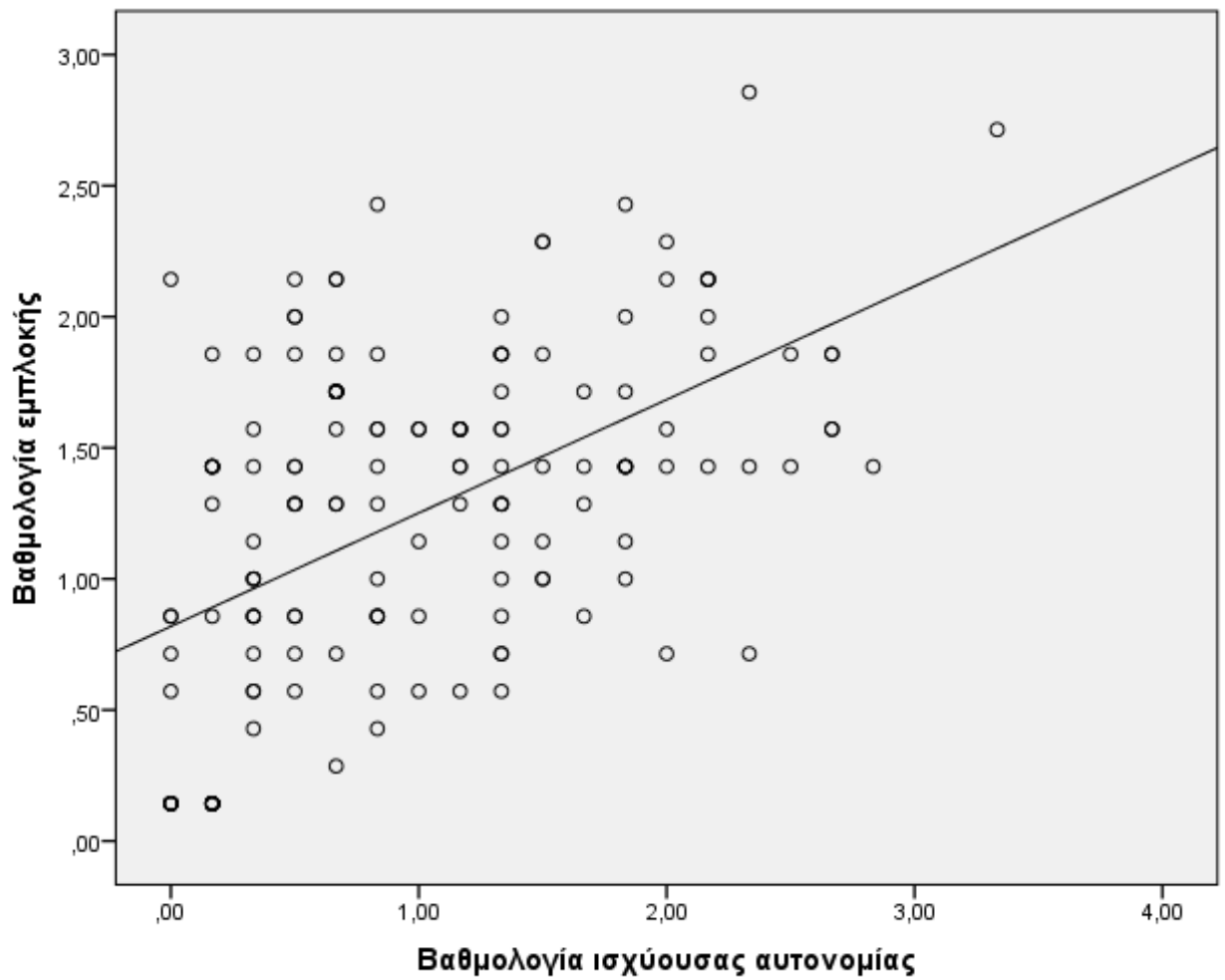
Πίνακας 4.6

Συντελεστές συσχέτισης του Spearman μεταξύ των βαθμολογιών εμπλοκής και αυτονομίας

		Βαθμολογία εμπλοκής	
Βαθμολογία αυτονομίας	ισχύουσας	r	0,51
		P	<0,001
Βαθμολογία αυτονομίας	επιθυμητής	r	-0,29
		P	<0,001

Όσο πιο υψηλή ήταν η ισχύουσα αυτονομία των συμμετεχόντων τόσο μεγαλύτερη ήταν η εμπλοκή τους. Αντιθέτως, όσο πιο υψηλή ήταν η επιθυμητή αυτονομία των συμμετεχόντων τόσο μικρότερη ήταν η εμπλοκή τους.

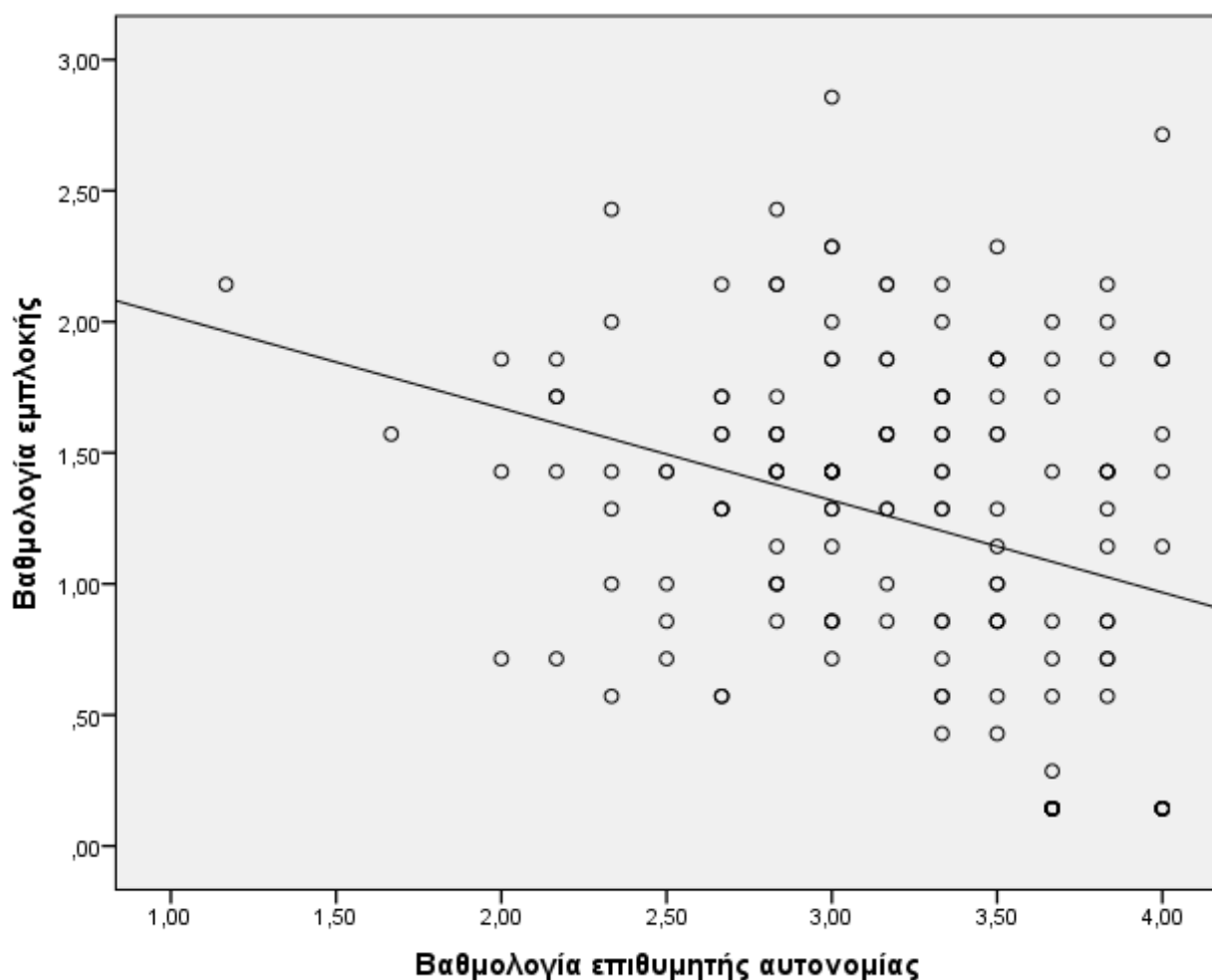
Στο διάγραμμα που ακολουθεί δίνεται η συσχέτιση της βαθμολογίας ισχύουσας αυτονομίας με τη βαθμολογία εμπλοκής.



Διάγραμμα 4.2

Συσχέτιση της βαθμολογίας ισχύουσας αυτονομίας με τη βαθμολογία εμπλοκής.

Στο διάγραμμα που ακολουθεί δίνεται η συσχέτιση της βαθμολογίας επιθυμητής αυτονομίας με τη βαθμολογία εμπλοκής.



Διάγραμμα 4.3

Διαγραμματική απεικόνιση της συσχέτισης της βαθμολογίας επιθυμητής αυτονομίας με τη βαθμολογία εμπλοκής

Στοιχεία που αφορούν στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών δίνονται στον πίνακα που ακολουθεί.

Πίνακας 4.7

Απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ικανοποίηση από την εργασία

	Καθόλου	Λίγο	Πολύ	Πάρα πολύ
	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)
Πόσο ικανοποιημένος/η είστε από την εργασία σας το τρέχον διδακτικό έτος;	1 (0,6)	93 (58,5)	51 (32,1)	14 (8,8)
Πόσο μεγάλο θεωρείτε το φόρτο του διδακτικού έργου σας στην τάξη;	3 (1,9)	19 (11,9)	76 (47,8)	61 (38,4)
Πόσο μεγάλο θεωρείτε το φόρτο της γραφειοκρατικής εργασίας που εκπονείτε από την έναρξη μέχρι τη λήξη του σχολικού έτους;	2 (1,3)	35 (22)	72 (45,3)	50 (31,4)

Πόσο υψηλό θα περιγράφατε το επίπεδο άγχους στο περιβάλλον εργασίας σας;	4 (2,5)	25 (15,7)	80 (50,3)	50 (31,4)
--	---------	-----------	-----------	-----------

Το 8,8% των συμμετεχόντων ήταν πάρα πολύ ικανοποιημένοι από την εργασία τους το τρέχον διδακτικό έτος. Πάρα πολύ μεγάλο θεωρούσε το φόρτο του διδακτικού έργου του στην τάξη το 38,4% και το φόρτο της γραφειοκρατικής εργασίας που εκπονεί από την έναρξη μέχρι τη λήξη του σχολικού έτους το 31,4%. Ακόμα, το 31,4% των συμμετεχόντων θα περιέγραφε πάρα πολύ υψηλό το επίπεδο άγχους στο περιβάλλον εργασίας τους.

Οι ερωτήσεις του παραπάνω πίνακα αθροίστηκαν και το άθροισμά τους διαιρέθηκε με το πλήθος τους. Έτσι προέκυψε η βαθμολογία ικανοποίησης που μπορεί να κυμανθεί από 0 μέχρι 3 μονάδες και η οποία περιγράφεται στον πίνακα που ακολουθεί.

Πίνακας 4.8

Βαθμολογία ικανοποίησης από την εργασία

	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή (SD)	Διάμεσος (Ενδ. εύρος)	Cronbach's α
Βαθμολογία ικανοποίησης	0,25	2,50	1,02 (0,55)	1 (0,5 – 1,5)	0,75

Η βαθμολογία ικανοποίησης κυμαινόταν από 0,25 μέχρι 2,50 μονάδες, με τη μέση τιμή να είναι 1,02 μονάδες (SD=0,55 μονάδες). Ο συντελεστής αξιοπιστίας του Cronbach ήταν άνω του αποδεκτού επιπέδου (0,7), οπότε υπήρξε αποδεκτή αξιοπιστία του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου.

Στον πίνακα που ακολουθεί δίνονται οι συντελεστές συσχέτισης του Spearman των βαθμολογιών εμπλοκής και αυτονομίας με τις ερωτήσεις και τη βαθμολογία ικανοποίησης.

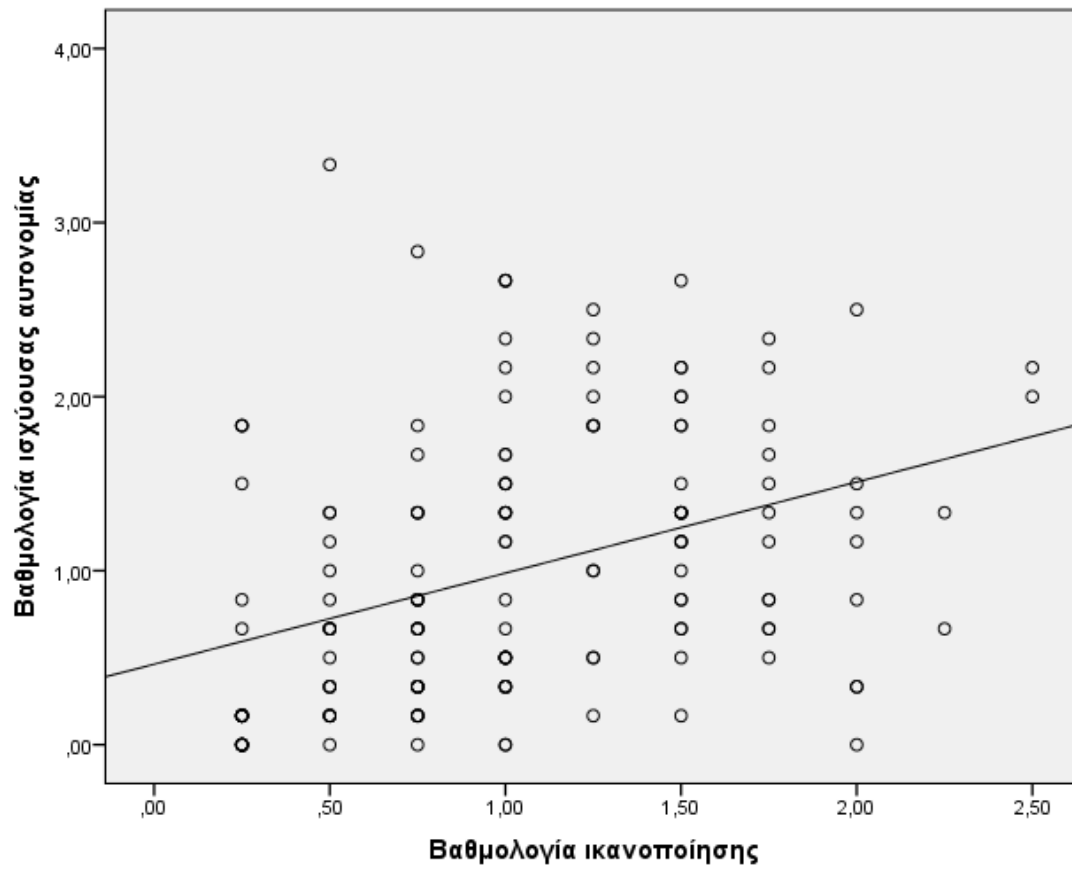
Πίνακας 4.9

Συντελεστές συσχέτισης του Spearman των βαθμολογιών εμπλοκής και αυτονομίας με τις ερωτήσεις και τη βαθμολογία ικανοποίησης

		Βαθμολογία εμπλοκής	Βαθμολογία ισχύουσας αυτονομίας	Βαθμολογία επιθυμητής αυτονομίας
Βαθμολογία ικανοποίησης	r	0,35	0,45	-0,31
	P	<0,001	<0,001	<0,001
Πόσο ικανοποιημένος/η είστε από την εργασία σας το τρέχον διδακτικό έτος;	r	0,32	0,42	-0,17
	P	<0,001	<0,001	0,031
Πόσο μεγάλο θεωρείτε το φόρτο του διδακτικού έργου σας στην τάξη;	r	-0,21	-0,31	0,28
	P	0,01	<0,001	<0,001
Πόσο μεγάλο θεωρείτε το φόρτο της γραφειοκρατικής εργασίας που εκπονείτε από την έναρξη μέχρι τη λήξη του σχολικού έτους;	r	-0,36	-0,33	0,34
	P	<0,001	<0,001	<0,001
Πόσο υψηλό θα περιγράφατε το επίπεδο άγχους στο περιβάλλον εργασίας σας;	r	-0,21	-0,32	0,12
	P	0,007	<0,001	0,129

Όσο πιο ικανοποιημένοι ήταν οι συμμετέχοντες τόσο περισσότερο εμπλέκονταν και τόσο περισσότερη αυτονομία είχαν. Αντίθετα, όσο περισσότερη ήταν η αυτονομία που επιθυμούσαν τόσο λιγότερη ήταν η ικανοποίησή τους.

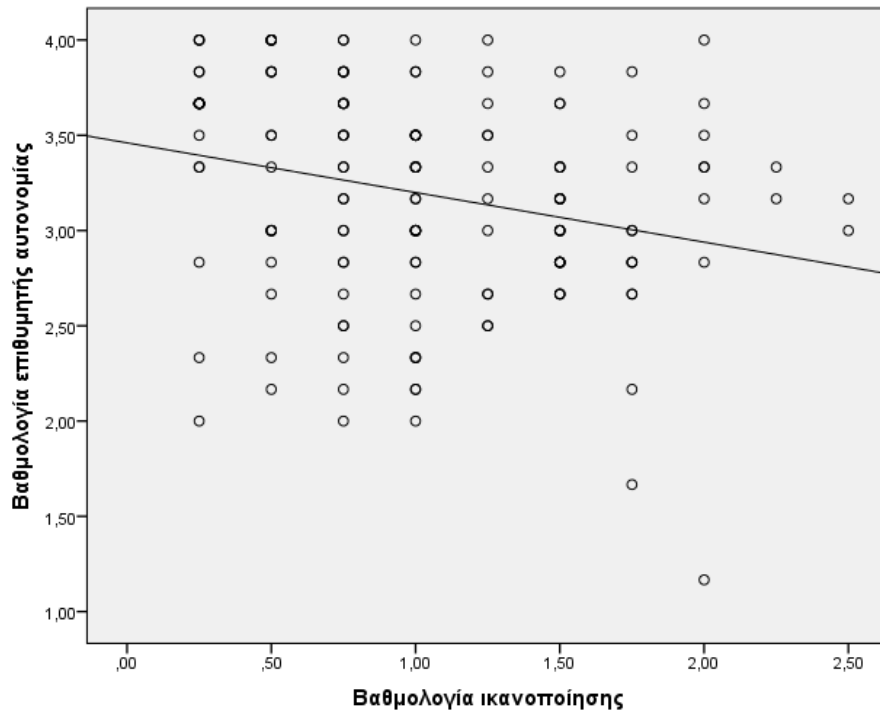
Στο διάγραμμα που ακολουθεί δίνεται η συσχέτιση της βαθμολογίας ισχύουσας αυτονομίας με τη βαθμολογία ικανοποίησης.



Διάγραμμα 4.4

Διαγραμματική απεικόνιση συσχέτισης της βαθμολογίας ισχύουσας αυτονομίας με τη βαθμολογία ικανοποίησης

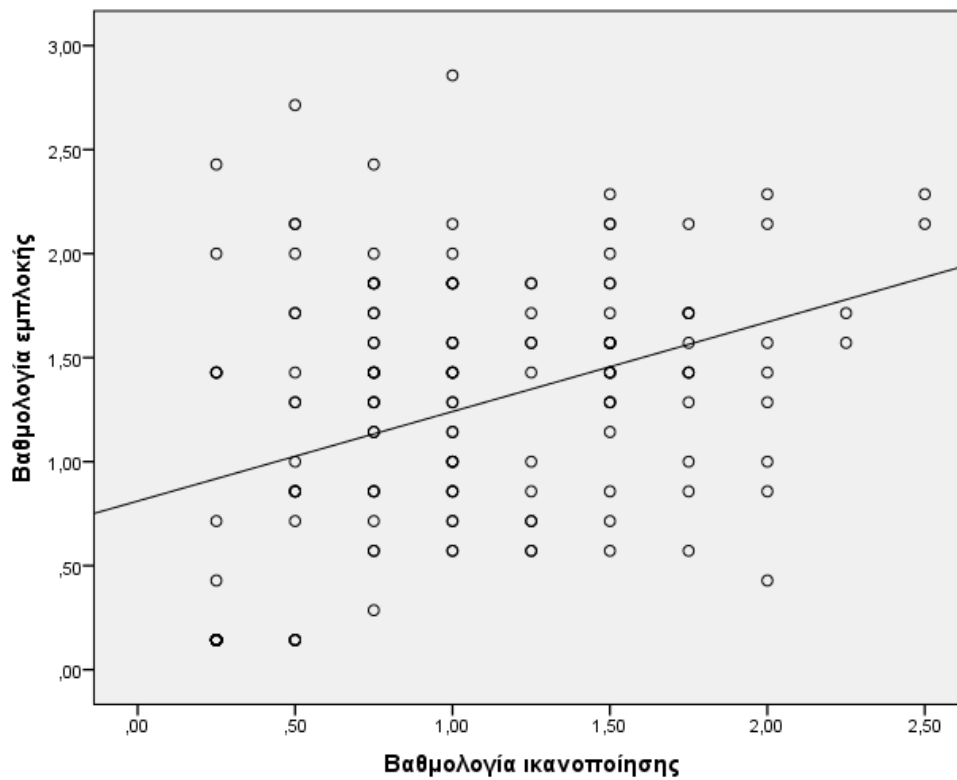
Στο διάγραμμα που ακολουθεί δίνεται η συσχέτιση της βαθμολογίας επιθυμητής αυτονομίας με τη βαθμολογία ικανοποίησης.



Διάγραμμα 4.5

Διαγραμματική απεικόνιση συσχέτιση της βαθμολογίας επιθυμητής αυτονομίας με τη βαθμολογία ικανοποίησης

Στο γράφημα που ακολουθεί δίνεται η συσχέτιση της βαθμολογίας ικανοποίησης με τη βαθμολογία εμπλοκής.



Διάγραμμα 4.6

Διαγραμματική απεικόνιση συσχέτισης της βαθμολογίας ικανοποίησης με τη βαθμολογία εμπλοκής

Συσχέτιση της αυτονομίας με τα δημογραφικά και εργασιακά στοιχεία των συμμετεχόντων.

Οι βαθμολογίες ισχύουσας και επιθυμητής αυτονομίας ανάλογα με το φύλο, τις σπουδές και τα έτη διδακτικής εμπειρίας δίνονται στον πίνακα που ακολουθεί.

Πίνακας 4.10

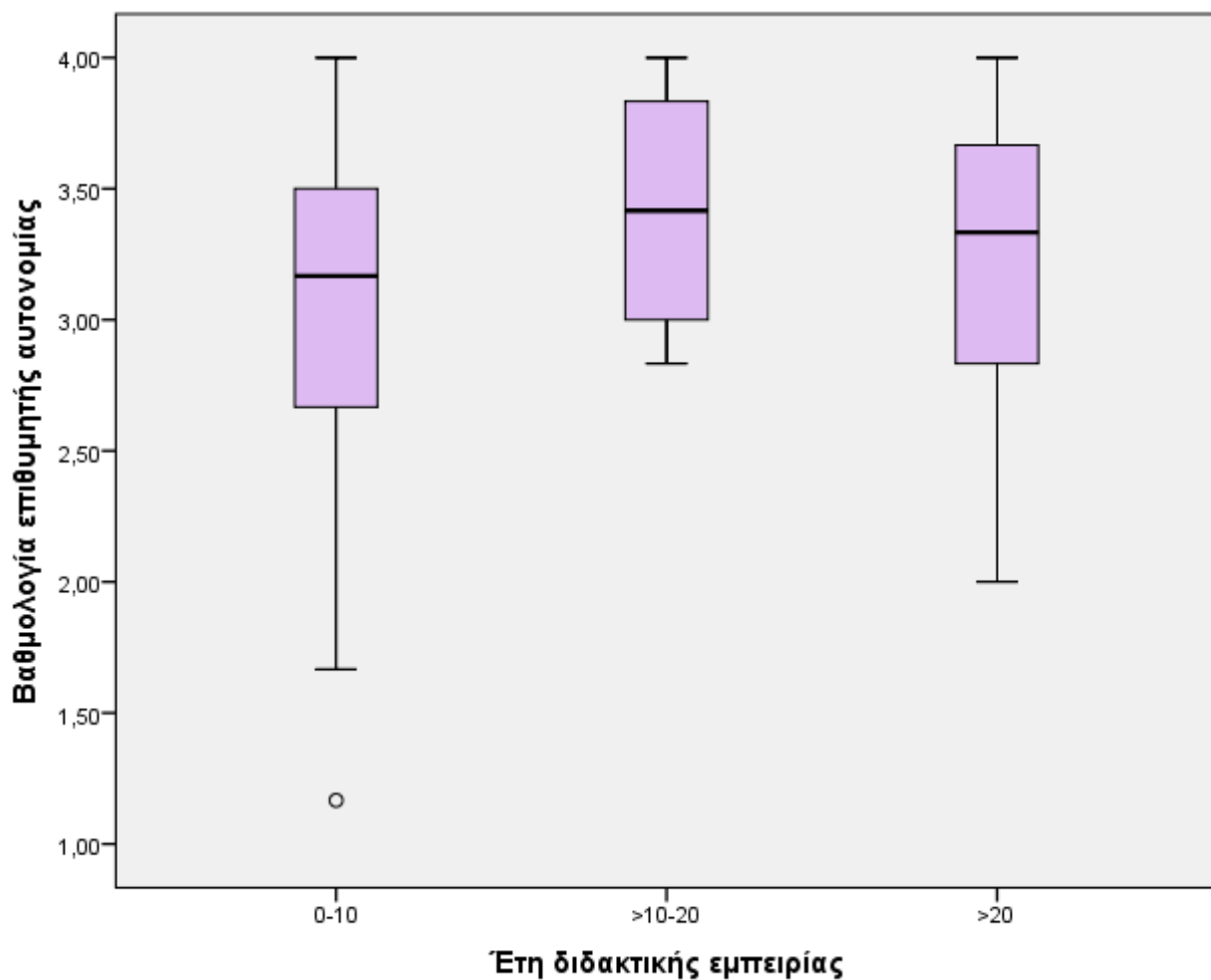
Βαθμολογίες ισχύουσας και επιθυμητής αυτονομίας ανάλογα με το φύλο, τις σπουδές και τα έτη διδακτικής εμπειρίας

		Βαθμολογία ισχύουσας αυτονομίας		P Mann-Whitneytest	Βαθμολογία επιθυμητής αυτονομίας		P Mann-Whitneytest
		Μέση τιμή (SD)	Διάμεσος (Ενδ. εύρος)		Μέση τιμή (SD)	Διάμεσος (Ενδ. εύρος)	
Φύλο	Άντρες	1,01 (0,81)	1,17 (0,17 – 1,5)	0,885	3,3 (0,5)	3,33 (3 – 3,67)	0,319
	Γυναίκες	1 (0,76)	0,83 (0,33 – 1,5)		3,17 (0,57)	3,17 (2,83 – 3,67)	
Σπουδές	Βασικό πτυχίο/ Δεύτερο πτυχίο Α.Ε.Ι.	0,92 (0,79)	0,67 (0,17 – 1,5)	0,138	3,15 (0,55)	3,17 (2,83 – 3,67)	0,284
	Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης/ Διδακτορικό Δίπλωμα	1,07 (0,75)	0,83 (0,5 – 1,5)		3,24 (0,56)	3,33 (2,83 – 3,67)	
Έτη διδακτικής εμπειρίας	0-10	1,1 (0,79)	1 (0,5 – 1,83)	0,268+	3,06 (0,58)	3,17 (2,67 – 3,5)	0,007+
	>10-20	0,94 (0,84)	0,67 (0,17 – 1,5)		3,43 (0,42)	3,42 (3 – 3,83)	
	>20-30	0,86 (0,66)	0,75 (0,33 – 1,33)		3,25 (0,56)	3,33 (2,83 – 3,67)	

+Kruskal-Wallis test

Η βαθμολογία ισχύουσας αυτονομίας δεν διέφερε σημαντικά ανάλογα με τα στοιχεία του παραπάνω πίνακα. Η βαθμολογία επιθυμητής αυτονομίας δεν διέφερε σημαντικά ανάλογα το φύλο και τις σπουδές τους. Αντίθετα, βρέθηκε ότι η βαθμολογία επιθυμητής αυτονομίας διέφερε σημαντικά ανάλογα με τα έτη διδακτικής εμπειρίας. Συγκεκριμένα, μετά τη διόρθωση κατά Bonferroni βρέθηκε ότι η επιθυμητή αυτονομία των συμμετεχόντων με εμπειρία κάτω των 10 ετών ήταν σημαντικά χαμηλότερη από αυτή των συμμετεχόντων με εμπειρία 10-20 έτη ($p=0,002$).

Η βαθμολογία επιθυμητής αυτονομίας ανάλογα με τα έτη διδακτικής εμπειρίας των συμμετεχόντων δίνεται στο διάγραμμα που ακολουθεί.



Διάγραμμα 4.7

Διαγραμματική απεικόνιση της βαθμολογίας επιθυμητής αυτονομίας ανάλογα με τα έτη διδακτικής εμπειρίας των συμμετεχόντων

Στη συνέχεια έγινε πολυπαραγοντική γραμμική παλινδρόμηση με εξαρτημένη μεταβλητή τη βαθμολογία ισχύουσας αυτονομίας και ανεξάρτητες το φύλο, τις σπουδές και τα έτη εργασιακής εμπειρίας των συμμετεχόντων. Για την ανάλυση χρησιμοποιήθηκαν λογαριθμικοί μετασχηματισμοί και τα αποτελέσματά της δίνονται στον πίνακα που ακολουθεί.

Πίνακας 4.11

Αποτελέσματα πολυπαραγοντικής γραμμική παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή τη βαθμολογία ισχύουσας αυτονομίας

		β+	SE++	P
Φύλο	Άντρες (αναφορά)			
	Γυναίκες	0,000	0,033	0,999
Σπουδές	Βασικό πτυχίο/ Δεύτερο πτυχίο Α.Ε.Ι. (αναφορά)			
	Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης/ Διδακτορικό Δίπλωμα	0,030	0,028	0,287
Έτη διδακτική εμπειρίας	0-10 (αναφορά)			
	>10-20	-0,029	0,034	0,397
	>20	-0,037	0,033	0,265

+συντελεστής εξάρτησης ++τυπικό σφάλμα

Δεν βρέθηκε κάποιος από τους παράγοντες να σχετίζονται σημαντικά με τη βαθμολογία ισχύουσας αυτονομίας.

Στη συνέχεια έγινε πολυπαραγοντική γραμμική παλινδρόμηση με εξαρτημένη μεταβλητή τη βαθμολογία επιθυμητής αυτονομίας και ανεξάρτητες το φύλο, τις σπουδές και τα έτη εργασιακής εμπειρίας των συμμετεχόντων. Για την ανάλυση χρησιμοποιήθηκαν λογαριθμικοί μετασχηματισμοί και τα αποτελέσματά της δίνονται στον πίνακα που ακολουθεί.

Πίνακας 4.12

Αποτελέσματα πολυπαραγοντικής γραμμικής παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή τη βαθμολογία επιθυμητής αυτονομίας

		β+	SE++	P
Φύλο	Άντρες (αναφορά)			
	Γυναίκες	-0,021	0,016	0,199
Σπουδές	Βασικό πτυχίο/ Δεύτερο πτυχίο A.E.I. (αναφορά)			
	Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης/ Διδακτορικό Δίπλωμα	0,025	0,014	0,065
Έτη διδακτική εμπειρίας	0-10 (αναφορά)			
	>10-20	0,063	0,017	<0,001
	>20	0,034	0,016	0,035

+συντελεστής εξάρτησης ++τυπικό σφάλμα

Μόνο τα έτη διδακτικής εμπειρίας βρέθηκαν να σχετίζονται σημαντικά με τη βαθμολογία επιθυμητής αυτονομίας. Συγκεκριμένα:

- Οι συμμετέχοντες με 10-20 έτη διδακτικής εμπειρίας είχαν σημαντικά υψηλότερη βαθμολογία, δηλαδή επιθυμούσαν περισσότερη αυτονομία, σε σύγκριση με τους συμμετέχοντες με εμπειρία κάτω από 10 έτη.
- Οι συμμετέχοντες με πάνω από 20 έτη διδακτικής εμπειρίας είχαν σημαντικά υψηλότερη βαθμολογία, δηλαδή επιθυμούσαν περισσότερη αυτονομία, σε σύγκριση με τους συμμετέχοντες με εμπειρία κάτω από 10 έτη.

Συσχέτιση της ικανοποίησης με τα δημογραφικά και εργασιακά στοιχεία των συμμετεχόντων.

Η βαθμολογία ικανοποίησης ανάλογα με το φύλο, τις σπουδές και τα έτη διδακτικής εμπειρίας δίνεται στον πίνακα που ακολουθεί.

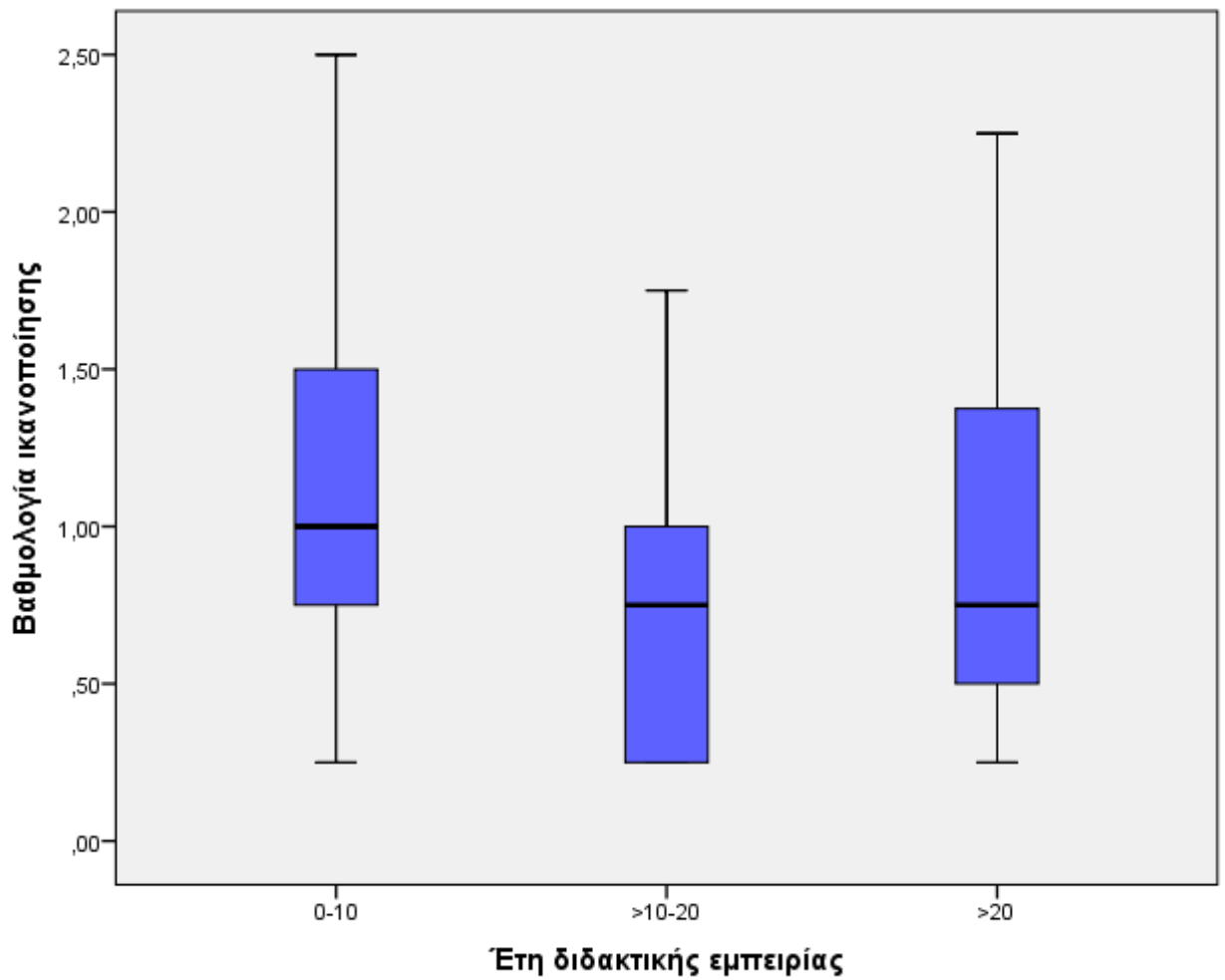
Πίνακας 4.13
Βαθμολογία ικανοποίησης ανάλογα με το φύλο, τις σπουδές και τα έτη διδακτικής εμπειρίας

		Βαθμολογία ικανοποίησης		P Mann-Whitneytest
		Μέση τιμή (SD)	Διάμεσος (Ενδ. εύρος)	
Φύλο	Άντρες	0,97 (0,55)	1 (0,5 – 1,5)	0,567
	Γυναίκες	1,04 (0,55)	1 (0,75 – 1,5)	
Σπουδές	Βασικό πτυχίο/ Δεύτερο πτυχίο Α.Ε.Ι.	0,86 (0,51)	0,75 (0,5 – 1,25)	0,001
	Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης/ Διδακτορικό Δίπλωμα	1,16 (0,55)	1 (0,75 – 1,5)	
Έτη διδακτικής εμπειρίας	0-10	1,18 (0,55)	1 (0,75 – 1,5)	0,001+
	>10-20	0,79 (0,47)	0,75 (0,25 – 1)	
	>20-30	0,93 (0,53)	0,75 (0,5 – 1,38)	

+Kruskal-Wallis test

Οι συμμετέχοντες με μεταπτυχιακό/ διδακτορικό είχαν σημαντικά υψηλότερη βαθμολογία, δηλαδή περισσότερη ικανοποίηση, σε σύγκριση με τους συμμετέχοντες με βασικό πτυχίο ή με δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ. Η βαθμολογία ικανοποίησης διέφερε σημαντικά ανάλογα με τα έτη διδακτικής εμπειρίας. Συγκεκριμένα, μετά τη διόρθωση κατά Bonferroni βρέθηκε ότι η ικανοποίηση των συμμετεχόντων με εμπειρία κάτω των 10 ετών ήταν σημαντικά υψηλότερη από αυτή των συμμετεχόντων με εμπειρία 10-20 έτη ($p=0,001$) καθώς και από αυτή των συμμετεχόντων με εμπειρία 20-30 έτη ($p=0,010$).

Η βαθμολογία ικανοποίησης ανάλογα με τα έτη διδακτικής εμπειρίας των συμμετεχόντων δίνεται στο διάγραμμα που ακολουθεί.



Διάγραμμα 4.8

Διαγραμματική απεικόνιση βαθμολογία ικανοποίησης ανάλογα με τα έτη διδακτικής εμπειρίας των συμμετεχόντων

Στη συνέχεια έγινε πολυπαραγοντική γραμμική παλινδρόμηση με εξαρτημένη μεταβλητή τη βαθμολογία ικανοποίησης και ανεξάρτητες το φύλο, τις σπουδές, τα έτη εργασιακής εμπειρίας των συμμετεχόντων καθώς και τις βαθμολογίες αυτονομίας. Για την ανάλυση χρησιμοποιήθηκαν λογαριθμικοί μετασχηματισμοί και τα αποτελέσματά της δίνονται στον πίνακα που ακολουθεί.

Πίνακας 4.14

Αποτελέσματα πολυπαραγοντικής γραμμικής παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή τη βαθμολογία ικανοποίησης

		β+	SE++	P
Φύλο	Αντρες (αναφορά)			
	Γυναίκες	0,026	0,047	0,572
Σπουδές	Βασικό πτυχίο/ Δεύτερο πτυχίο Α.Ε.Ι. (αναφορά)			
	Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης/ Διδακτορικό Δίπλωμα	0,139	0,040	0,001
Έτη διδακτικής εμπειρίας	0-10 (αναφορά)			
	>10-20	-0,102	0,051	0,046
	>20	-0,018	0,047	0,709
Βαθμολογία ισχύουσας αυτονομίας		0,133	0,025	<0,001
Βαθμολογία επιθυμητής αυτονομίας		-0,132	0,035	<0,001

+συντελεστής εξάρτησης ++τυπικό σφάλμα

Οι σπουδές, τα έτη διδακτικής εμπειρίας και οι βαθμολογίες αυτονομίας βρέθηκαν να σχετίζονται σημαντικά με τη βαθμολογία ικανοποίησης. Συγκεκριμένα:

- Οι συμμετέχοντες με μεταπτυχιακό/ διδακτορικό είχαν σημαντικά υψηλότερη βαθμολογία, δηλαδή περισσότερη ικανοποίηση, σε σύγκριση με τους συμμετέχοντες με βασικό πτυχίο/ δεύτερο πτυχίο.
- Οι συμμετέχοντες με 10-20 έτη διδακτικής εμπειρίας είχαν σημαντικά χαμηλότερη βαθμολογία, δηλαδή λιγότερη ικανοποίηση, σε σύγκριση με τους συμμετέχοντες με εμπειρία κάτω από 10 έτη.
- Περισσότερη ισχύουσα αυτονομία σχετιζόταν με σημαντικά περισσότερη ικανοποίηση.
- Περισσότερη επιθυμητή αυτονομία σχετιζόταν με σημαντικά λιγότερη ικανοποίηση.

Συσχέτιση της εμπλοκής με τα δημογραφικά και εργασιακά στοιχεία των συμμετεχόντων.

Η βαθμολογία εμπλοκής ανάλογα με το φύλο, τις σπουδές και τα έτη διδακτικής εμπειρίας δίνεται στον πίνακα που ακολουθεί.

Πίνακας 4.15

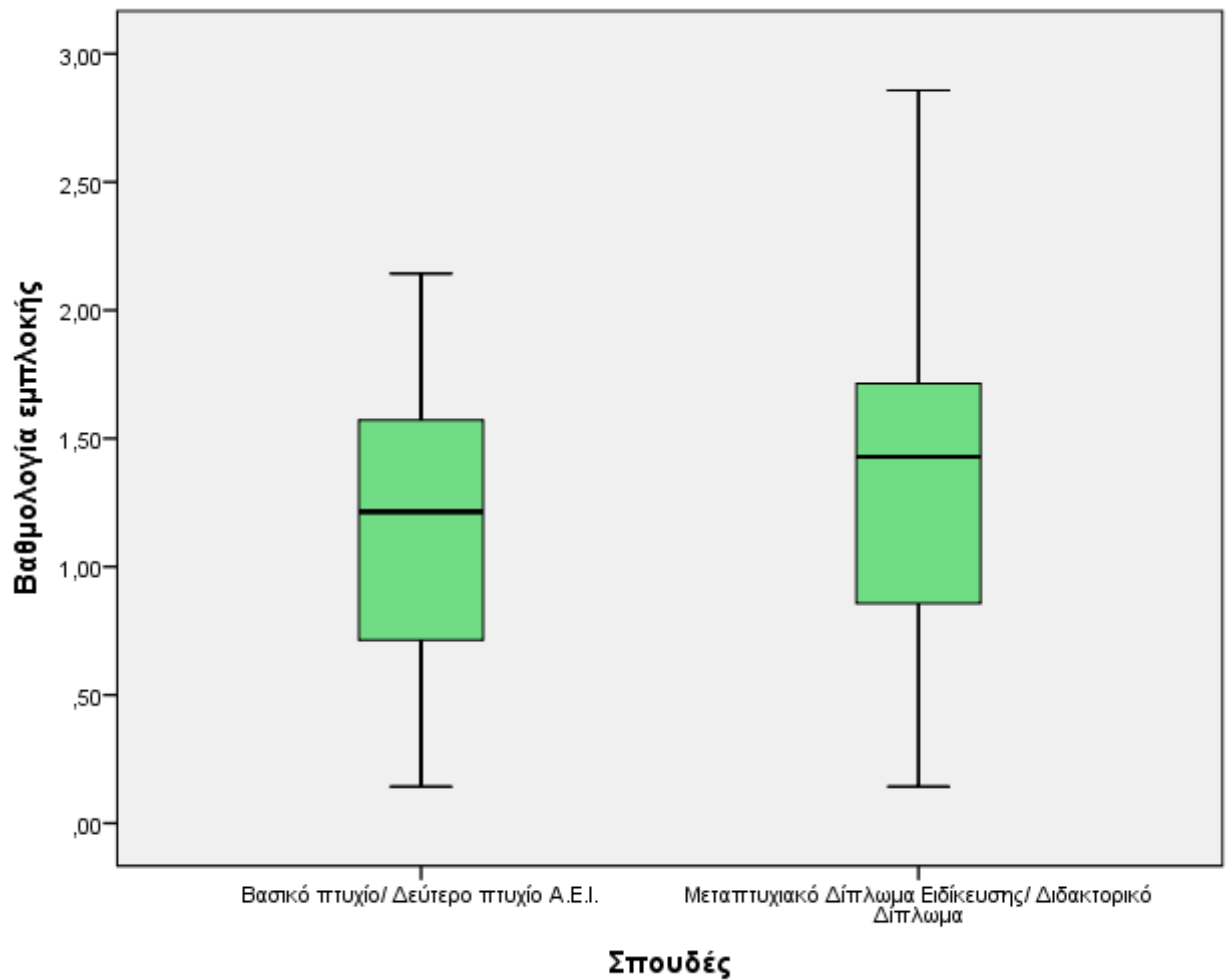
Βαθμολογία εμπλοκής ανάλογα με το φύλο, τις σπουδές και τα έτη διδακτικής εμπειρίας

		Βαθμολογία εμπλοκής		P Mann-Whitneytest 0,001
		Μέση τιμή (SD)	Διάμεσος (Ενδ. εύρος)	
Φύλο	Άντρες	0,93 (0,56)	1,14 (0,29 – 1,43)	0,028
	Γυναίκες	1,33 (0,63)	1,43 (0,86 – 1,86)	
Σπουδές	Βασικό πτυχίο/ Δεύτερο πτυχίο Α.Ε.Ι.	1,11 (0,64)	1,21 (0,71 – 1,57)	0,126+
	Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης/ Διδακτορικό Δίπλωμα	1,37 (0,61)	1,43 (0,86 – 1,71)	
Έτη διδακτικής εμπειρίας	0-10	1,36 (0,57)	1,43 (0,86 – 1,71)	0,126+
	>10-20	1,21 (0,75)	1,29 (0,64 – 1,86)	
	>20	1,09 (0,62)	1,14 (0,64 – 1,57)	

+Kruskal-Wallis test

Οι γυναίκες είχαν σημαντικά υψηλότερη βαθμολογία, δηλαδή εμπλέκονταν περισσότερο, σε σύγκριση με τους άντρες. Επίσης, οι συμμετέχοντες με μεταπτυχιακό/ διδακτορικό είχαν σημαντικά υψηλότερη βαθμολογία, δηλαδή εμπλέκονταν περισσότερο, σε σύγκριση με τους συμμετέχοντες με βασικό πτυχίο ή με δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ.

Η βαθμολογία εμπλοκής ανάλογα με τις σπουδές των συμμετεχόντων δίνεται στο γράφημα που ακολουθεί.



Διάγραμμα 4.9

Διαγραμματική απεικόνιση βαθμολογίας εμπλοκής ανάλογα με τις σπουδές των συμμετεχόντων

Στη συνέχεια έγινε πολυπαραγοντική γραμμική παλινδρόμηση με εξαρτημένη μεταβλητή τη βαθμολογία εμπλοκής και ανεξάρτητες το φύλο, τις σπουδές, τα έτη εργασιακής εμπειρίας των συμμετεχόντων καθώς και τις βαθμολογίες αυτονομίας και ικανοποίησης. Για την ανάλυση χρησιμοποιήθηκαν λογαριθμικοί μετασχηματισμοί και τα αποτελέσματά της δίνονται στον πίνακα που ακολουθεί.

Πίνακας 4.16

Αποτελέσματα πολυπαραγοντικής γραμμικής παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή τη βαθμολογία εμπλοκής

		β+	SE++	P
Φύλο	Άντρες (αναφορά)			
	Γυναίκες	0,181	0,050	<0,001
Σπουδές	Βασικό πτυχίο/ Δεύτερο πτυχίο Α.Ε.Ι. (αναφορά)			
	Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης/ Διδακτορικό Δίπλωμα	0,123	0,044	0,006
Έτη διδακτικής εμπειρίας	0-10 (αναφορά)			
	>10-20	0,048	0,055	0,383
	>20	0,027	0,051	0,602
Βαθμολογία ισχύουσας αυτονομίας		0,204	0,028	<0,001
Βαθμολογία επιθυμητής αυτονομίας		-0,215	0,039	<0,001
Βαθμολογία ικανοποίησης		0,111	0,043	0,011

+συντελεστής εξάρτησης ++τυπικό σφάλμα

Το φύλο, οι σπουδές, τα έτη διδακτικής εμπειρίας και οι βαθμολογίες αυτονομίας και ικανοποίησης βρέθηκαν να σχετίζονται σημαντικά με τη βαθμολογία εμπλοκής. Συγκεκριμένα:

- Οι γυναίκες είχαν σημαντικά υψηλότερη βαθμολογία, δηλαδή περισσότερη ικανοποίηση, σε σύγκριση με τους άντρες.
- Οι συμμετέχοντες με μεταπτυχιακό/ διδακτορικό είχαν σημαντικά υψηλότερη βαθμολογία, δηλαδή περισσότερη ικανοποίηση, σε σύγκριση με τους συμμετέχοντες με βασικό πτυχίο/ δεύτερο πτυχίο.
- Περισσότερη ισχύουσα αυτονομία σχετιζόταν με σημαντικά περισσότερη εμπλοκή.
- Περισσότερη επιθυμητή αυτονομία σχετιζόταν με σημαντικά λιγότερη εμπλοκή.
- Περισσότερη ικανοποίηση σχετιζόταν με σημαντικά περισσότερη εμπλοκή.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

Συμπεράσματα

Η αυτονομία και η αποκέντρωση είναι μια πραγματικότητα για πολλά σχολεία διεθνώς. Ωστόσο, στην Ελλάδα παρά τις όποιες προσπάθειες η αυτονομία και τα προνόμια της απουσιάζουν αισθητά από το εκπαιδευτικό σύστημα ,ενώ όπως φαίνεται και από τα αποτελέσματα της έρευνας οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί την επιθυμούν.

Αναλυτικότερα στις ερωτήσεις που αφορούν την υπάρχουσα κατάσταση όσον αφορά την εκπαιδευτική διαδικασία και την εμπλοκή των εκπαιδευτικών, διαπιστώνεται ότι στον μόνο τομέα όπου υπάρχει σχετική αυτονομία είναι στην επιλογή των μεθόδων και των στρατηγικών διδασκαλίας, γεγονός που επαληθεύεται και από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση σχετικά με τη αυτονομία και την ελληνική πραγματικότητα. Αντίθετα η διαμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος, η επιλογή των διδακτικών εγχειριδίων και της διδακτέας ύλης γίνονται αποκλειστικά από το Υπουργείο Παιδείας. Ακόμα η αξιολόγηση των μαθητών και η οργάνωση του χρόνου της τάξης είναι προκαθορισμένη και ο εκπαιδευτικός δεν μπορεί να παρεκκλίνει καθόλου ή αν το κάνει, ελάχιστα μπορεί να διαφοροποιηθεί. Όλα αυτά του στερούν την επαγγελματική αυτονομία και τη δυνατότητα να είναι δημιουργικός και να σχεδιάζει τη διδασκαλία του σύμφωνα με τις πραγματικές ανάγκες των μαθητών του.

Επιπλέον, από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει ότι η έλλειψη αυτονομίας σε θέματα διοίκησης και επαγγελματική ανάπτυξης ισχύει για την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που πήραν μέρος και δεν σχετίζεται το φύλο, τις σπουδές και τα έτη εργασιακής εμπειρίας. Το πιο σημαντικό όμως συμπέρασμα είναι ότι οι εκπαιδευτικοί αποζητούν αυτήν την αυτονομία και πιο πολύ εκείνοι που δεν διαθέτουν προς το παρόν καμία και εκείνοι που εργάζονται παραπάνω από δέκα χρόνια στην εκπαίδευση σε σύγκριση με αυτούς που έχουν τα λιγότερα χρόνια προϋπηρεσίας. Ειδικότερα, μόλις το 8,2 % των συμμετεχόντων μπορεί να εκφέρει άποψη για τα οικονομικά της σχολικής μονάδας που εργάζεται ,ενώ η συντριπτική πλειοψηφία (71,7%) επιθυμεί να έχει αυτή τη δυνατότητα. Το ίδιο επιθυμούν και σε άλλους τομείς ,όπως στη λήψη αποφάσεων για σημαντικά ζητήματα, στην οργάνωση και τη θεματολογία των

επιμορφώσεων και στη διαμόρφωση των κριτηρίων για την επαγγελματική εξέλιξη του κλάδου τους. Ουσιαστικά από τα τέσσερα επίπεδα αυτονομίας που αναφέρθηκαν σε προηγούμενο κεφάλαιο επιθυμούν το πρώτο, δηλαδή πλήρης αυτονομία. Πλήρη αυτονομία αναζητούν και στα τέσσερα είδη της, στη διδακτική, παιδαγωγική, οργανωτική και διοικητική.

Ένα άλλο συμπέρασμα στο οποίο καταλήγει η έρευνα είναι ότι υπάρχει θετική συσχέτιση της αυτονομίας και της ικανοποίησης που αντλούν οι εκπαιδευτικοί από την εργασία τους. Όσο πιο ικανοποιημένοι είναι οι συμμετέχοντες τόσο περισσότερο εμπλέκονται και τόσο περισσότερη αυτονομία έχουν. Αντίθετα, όσο περισσότερη είναι η αυτονομία που επιθυμούν τόσο λιγότερη είναι η ικανοποίησή τους. Αυτό το συμπέρασμα επιβεβαιώνουν και μελέτες των Brunetti και Perie&Baker που αναφέρονται στη βιβλιογραφική ανασκόπηση. Ο εκπαιδευτικός που δεν έχει αυτονομία είναι πιθανό να εγκαταλείψει το επάγγελμα ή να σταματήσει να εξελίσσεται, αφού η δουλειά του δεν του προσφέρει ικανοποίηση. Μάλιστα, στην βιβλιογραφία τονίζεται ότι η μη επαγγελματική ικανοποίηση μπορεί να αυξήσει το άγχος ή ακόμα χειρότερα να οδηγήσει στο λεγόμενο «burnout»-«επαγγελματική εξουθένωση» (Brunetti,2001,Perie&Baker, 1997). Πάντως στην έρευνα λιγότερη ικανοποίηση με βάση τις συνθήκες που εργάζονται νιώθουν οι εκπαιδευτικοί που κατέχουν βασικό πτυχίο ή με δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ και εκείνοι με τα περισσότερα έτη διδακτικής εμπειρίας. Η έλλειψη εξειδίκευσης και τα πολλά χρόνια υπηρεσίας σε ένα κατά κόρον γραφειοκρατικό εκπαιδευτικό σύστημα, που δεν αναγνωρίζει στην πράξη το επαγγελματικό κύρος και την ανάγκη για αυτονομία ενός εκπαιδευτικού, είναι πιθανό να επηρεάζει και την ικανοποίηση που ο ίδιος νιώθει από το έργο του.

Τέλος, σχετικά με την εμπλοκή των εκπαιδευτικών του δείγματος στην εκπαιδευτική διαδικασία παρατηρείται μια σημαντική συσχέτιση με το φύλο, τις σπουδές, τα έτη διδακτικής εμπειρίας και τις βαθμολογίες αυτονομίας και ικανοποίησης. Οι γυναίκες έχουν σημαντικά υψηλή βαθμολογία στο τομέα της επαγγελματικής ικανοποίησης. Γενικότερα όμως περισσότερη ικανοποίηση και περισσότερη ισχύουσα αυτονομία σχετίζονται με σημαντικά περισσότερη εμπλοκή, ενώ περισσότερη επιθυμητή αυτονομία συνδέεται με πολύ λίγη εμπλοκή, γεγονός που αποδεικνύει την ανάγκη των εκπαιδευτικών να μη λειτουργούν σε στενά «καλούπια» αλλά να είναι ελεύθεροι να κάνουν πράξη τις ιδέες τους

για βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος που υπηρετούν και να συναποφασίζουν για το μέλλον της παιδείας. Εξάλλου, όπως αναφέρεται και στο θεωρητικό μέρος, αν υπάρχει εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε σημαντικές αποφάσεις, μεταρρυθμίσεις και αλλαγές στην παιδεία, είναι πιο εύκολο να εφαρμοστούν από τους ίδιους με αφοσίωση και δέσμευση στη τήρηση των νέων στόχων.

Συμπερασματικά, η έρευνα αυτή επειδή έχει γίνει σε ένα σχετικά μικρό δείγμα αν αναλογιστεί κανείς τον αριθμό των εκπαιδευτικών που εργάζονται στην Ελλάδα σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Μια πρόταση για μελλοντική έρευνα θα ήταν να επεκταθεί η έρευνα αυτή σε πανελλαδικό επίπεδο και στις τρεις βαθμίδες της εκπαίδευσης, ώστε να υπάρχει μια σφαιρική εικόνα των απόψεων των εκπαιδευτικών πάνω στη σχολική αυτονομία. Ίσως έτσι αναδειχθεί καλύτερα σε ποια βαθμίδα της εκπαίδευσης χρειάζεται άμεσα να γίνουν αλλαγές, ώστε να δοθεί περισσότερος χώρος στους εκπαιδευτικούς να καινοτομήσουν, να προτείνουν μεταρρυθμίσεις, να προβάλλουν τις ανάγκες των μαθητών τους και της σημερινής κοινωνίας και γενικά να συμβάλλουν και οι ίδιοι μέσα από την επαγγελματική ενδυνάμωση τους στη διαμόρφωση ενός καλύτερου εκπαιδευτικού συστήματος που θα υπόσχεται ποιοτική εκπαίδευση υψηλών προδιαγραφών εναρμονισμένη με το σήμερα και τις απαιτήσεις του. Όλα αυτά απαιτούν χρόνο και επιμόρφωση όλων των εκπαιδευτικών.

Η αυτονομία και η αποκέντρωση φαίνονται να είναι οι μόνες λύσεις για την αναβάθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας. Όμως, δεν γίνεται να εφαρμοστούν ως μια πιστή αντιγραφή άλλων χωρών χωρίς να λαμβάνονται πρώτα υπόψη κάποιοι σημαντικοί παράγοντες. Σήμερα στις σύγχρονες κοινωνίες σε επίπεδο πολιτικού σχεδιασμού της εκπαιδευτικής διαδικασίας κρίνονται αναγκαίες πιο «πλουραλιστικές και εξατομικευμένες λύσεις». Η τυποποίηση και η ομοιομορφία δεν μπορούν να εξυπηρετήσουν στον ίδιο βαθμό εκπαιδευτικά συστήματα διαφορετικών κοινωνιών και εκπαιδευτικών αναγκών. Όπως και να έχει, η αυτονομία, ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών και η ικανοποίηση από την εργασία τους, αν δεν ενισχυθούν, τότε οποιαδήποτε άλλη αλλαγή δεν θα καταφέρει από μόνη της να βελτιώσει την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ερωτηματολόγιο

Σημειώστε με X την απάντησή σας.

1. Φύλο: Άνδρας _____ Γυναίκα _____

2. Σπουδές: Βασικό πτυχίο _____

Διδασκαλείο _____

Δεύτερο πτυχίο Α.Ε.Ι. _____

Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης _____

Διδακτορικό Δίπλωμα _____

3. Έτη διδακτικής εμπειρίας: 0-10 _____

>10-20 _____

>20-30 _____

>30 _____

Σημειώστε βάζοντας X σε ποιο βαθμό ισχύουν οι προτάσεις για την εκπαιδευτική διαδικασία σύμφωνα με την προσωπική σας εμπειρία.

	Ισχύει πολύ	Ισχύει αρκετά	Ισχύει λίγο	Δεν ισχύει καθόλου
1) Μπορώ να διαμορφώσω το περιεχόμενο των Προγραμμάτων Σπουδών σε συνεργασία με το Υπουργείο Παιδείας				
2) Έχω λόγο στην οργάνωση του χρόνου στην τάξη μου (π.χ διάρκεια διαλείμματος, διδακτικής ώρας)				
3) Επιλέγω μόνος -η μου τα βιβλία που θα διδάξω				
4) Είμαι ελεύθερος-η να διαφοροποιηθώ από το αναλυτικό πρόγραμμα				
5) Δεν συμμετέχω στο βαθμό που θα				

ήθελα στην επιλογή της διδακτέας ύλης				
6) Το Υπουργείο Παιδείας μου δίνει τη δυνατότητα να διαμορφώσω μόνος-η μου τη διαδικασία αξιολόγησης των μαθητών μου				
7) Μπορώ να επιλέγω τις μεθόδους και τις στρατηγικές διδασκαλίας που χρησιμοποιώ στην τάξη μου.				

Οι παρακάτω προτάσεις σχετίζονται με το βαθμό αυτονομίας που: α) υπάρχει και β) που θα ήθελαν οι εκπαιδευτικοί να ισχύει σε διοικητικά θέματα και επαγγελματικής εξέλιξης. Για καθεμία δήλωση ξεχωριστά, να σημειώσετε (βάζοντας X):

Σε ποιον βαθμό ισχύουν οι προτάσεις	Σε ποιο βαθμό θα ήθελα να ισχύουν
-------------------------------------	-----------------------------------

Έχω την δυνατότητα	Πάρα πολύ	Αρκετά	Μέτρια	Λίγο	Καθόλου	Πάρα πολύ	Αρκετά	Μέτρια	Λίγο	Καθόλου
8) Να εκφράζω τη γνώμη μου για τη διαχείριση των οικονομικών της σχολικής μονάδας										
9) Να λαμβάνεται υπόψη η γνώμη μου στις αποφάσεις που παίρνονται από τη διοίκηση του σχολείου;										
10) Να συμμετέχω στην αυτοαξιολόγηση										

ηση του σχολείου που εργάζομαι											
11) Να επιλέγω το θέμα των επιμορφώσε ων											

Σε ποιον βαθμό ισχύουν οι προτάσεις	Σε ποιο βαθμό θα ήθελα να ισχύουν
--	--

Έχω την δυνατότητα	Πά ρα πολ ύ	Αρκε τά	Μέτ ρια	Λί γο	Καθό λου	Πά ρα πολ ύ	Αρκε τά	Μέτρι α	Λί γο	Καθό λου
12) Να αποφασίζω από κοινού με τους συναδέλφους το πότε και πόσο συχνά θα γίνονται οι επιμορφώσει ς										
13) Να ορίζω τα κριτήρια για την επαγγελματι κή εξέλιξη του κλάδου										

Σημειώστε βάζοντας Χστις ερωτήσεις που αφορούν τις συνθήκες κάτω από τις οποίες εργάζεστε

	Πάρα πολύ	Πολύ	Λίγο	Καθόλο υ
14) Πόσο ικανοποιημένος/η είστε από την εργασία σας το τρέχον διδακτικό έτος;				
15) Πόσο μεγάλο θεωρείτε το φόρτο του διδακτικού έργου σας στην τάξη;				
16) Πόσο μεγάλο θεωρείτε το φόρτο της				

γραφειοκρατικής εργασίας που εκπονείτε από την έναρξη μέχρι τη λήξη του σχολικού έτους;				
17) Πόσο υψηλό θα περιγράφατε το επίπεδο άγχους στο περιβάλλον εργασίας σας;				

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική

Ανδρέου Α. / Παπακωνσταντίνου Γ. (1994): Εξουσία και Οργάνωση – Διοίκηση του Εκπαιδευτικού Συστήματος, εκδ. «Νέα Σύνορα» - Εκδοτικός Οργανισμός Λιβάνη, Αθήνα

Βεργίδης, Δ. Κ. & Υφαντή Α. Α. (Επιμ.) (2011). *Θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής. Θεωρητικές αφετηρίες και εκπαιδευτικά προγράμματα για τη βελτίωση του σχολείου*. Αθήνα: Ύψιλον.

Διπλάρη, Χ. (2011). *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην οργάνωση, τη διοίκηση και*

την εποπτεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο παράδειγμα της Ελλάδας, της Ισπανίας και της Γαλλίας (δεκαετία 1980 έως 2010): μια ιστορικο-συγκριτική προσέγγιση. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πάτρα. Ανακτήθηκε 17 /7/ 2021, από <http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/handle/10889/6200>.

Δοξαριώτης,Γ (2018). Σχολική Αυτονομία: δυνατότητες και όρια. *Πρακτικά Εργασιών 4^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου, για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας, Λάρισα, 12-14 Οκτωβρίου 2018*, <http://synedrio.epepek.gr>

Ε.Ε.Κ.Δ.Π(Επιτροπή Εθνικού και Κοινωνικού Διαλόγου για την Παιδεία),(2016). Πορίσματα. Ανακτήθηκε 1/9/21 από: https://dialogos.minedu.gov.gr/wpcontent/uploads/2016/04/PORISMATA_DIALOGOU_2016.pdf

Ευρωπαϊκή Μονάδα Ευρυδίκη (2008). *Επίπεδα αυτονομίας και ευθύνες των εκπαιδευτικών στην Ευρώπη*. Βρυξέλλες: Ευρωπαϊκό Δίκτυο Πληροφόρησης για την Εκπαίδευση Ευρυδίκη, Ευρωπαϊκή Επιτροπή

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

Καρκατσέλιου, Ε. (2017) *Επαγγελματική αυτονομία εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. [Διπλωματική Εργασία]. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής (2009). Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών. Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη

Μπαμπινιώτης, Γ. (1998) *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε.

Μπούσκος, Μ. (2018). Σχολική αυτονομία: μια επιτυχημένη ιστορία; Εννοιολογικές προσεγγίσεις και ελληνική πραγματικότητα. Πρακτικά 3^{ου} Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου «Αυτόνομο Σχολείο : μύθοι και πραγματικότητα», 4 Μαΐου 2018. Γύθειο Λακωνίας: Σύλλογος Εκπαιδευτικών ΠΕ Λακωνικής. Ανακτήθηκε 20/8/21 από:

https://www.researchgate.net/publication/325128751_Scholike_autonomia_mia_epitychemene_istoria_Ennoiologikes_prosengi_seis_kai_ellenike_pragmatikoteta

Ξωχέλλης, Π.,(2006). *Ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο κόσμο. Ο ρόλος και το επαγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του.* Αθήνα: Τυπωθήτω.

Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης, (1997). Έκθεση του ΟΟΣΑ για την εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα. Ανακτήθηκε 1/10/21 από:

<http://glotta.ntua.gr/posdep/concrete/OECD/2005-oosa.htm>

Παπακωνσταντίνου Γ. – Αναστασίου Σ. (2013): *Αρχές Διαχείρισης Ανθρώπινου Δυναμικού, η διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης*, Αθήνα, Gutenberg

Παντελής Α. (2016). *Εγχειρίδιο Συνταγματικού Δικαίου*, Α.Α. Λιβάνη, Αθήνα

Παπακωνσταντίνου, Γ. (2012). Κράτος, αποκέντρωση, αυτοτέλεια: Σκοπούμενες αλλαγές. *Νέα Παιδεία*, τεύχος 141. Ανακτήθηκε 19/9/2021 από

<https://study.eap.gr/course/view.php?id=192&width=1280>

Τζέλλος, Γ. (2008) *Διοίκηση της εκπαίδευσης και σχολική αυτονομία*. Βόλος: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας.

Σαΐτης, Χ. Α. (2008β). *Ο Διευθυντής στο Δημοτικό Σχολείο*, Αθήνα: Π.Ι.

Σαΐτης, Χ., (2005). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*, αυτοέκδοση, Αθήνα.

Σαΐτης, Χ. (2012) . *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: αυτοέκδοση.

Φαρδής Γ. (1948). *Αυτοδιοικήσεις και αποκέντρωσις*. Ζαχαρόπουλος: Θεσσαλονίκη

Ξένη

Bray, M. (2012). Control of Education: Issues and Tensions in Centralization and Decentralization. In: R. F. Arnove, C. A. Torres & S. Franz, S. (Eds.). *Comparative education: The dialectic of the global and the local* (pp. 203-204). Rowman & Littlefield Publishers.

Brunetti, G. J. (2001). Why do they teach? A study of job satisfaction among long-term high school teachers. *Teacher Education Quarterly*, 28 (3), 49-74.

Chandler, A(1969). *Strategy and Structure: Chapters in the History of the American Industrial Enterprise*. Cambridge, Mass. : M.I.T. Press

Cope, B. & Kalantzis, M. (2013). *Νέαμάθηση. Βασικές αρχές για την επιστήμη της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Κριτική.

Daun, H. (2009). Globalized Educational Governance, Decentralization and Grassroots Responses, to J. Zajda and D.T. Gamage (eds.), *Decentralisation, School-Based Management, and Quality, Globalisation, Comparative Education and Policy Research* 8, p.p.23-52. New York: Springer

Day, C., Hall, C. & Whitaker, P. (1998). *Developing leadership in primary schools*. London: Paul Chapman Publishing.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6), 1024- 1037.

Dimitropoulos,A.&Kindi, V. (2017). Accountability in Greek education, UNESCO.

Retrieved from:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002595/259533e.pdf>

DoES,(Department of Education and Skills, IRELAND) (2015). *Advancing School Autonomy in the Irish School System*, Consultation Paper.

Dworkin, G. (1988). *The theory and practice of autonomy*. New York: Cambridge University Press

Eurydice (2012). *Key Data on Education in Europe 2012*. Brussels: Eurydice.

Helgøy, I., Homme, A. and Gewirtz, S. (2007) Introduction to Special Issue Local Autonomy or State Control? Exploring the Effects of New Forms of Regulation in Education.*European Educational Research Journal*, 6(3), 198-202.

Herzberg, F. (1987). One more time: How do you motivate employees? *Harvard Business Review*, 65, 5-16.

Honig, M.& Rainey L. (2012). Autonomy and School Improvement: What Do We Know and Where Do We Go From Here? *Educational Policy*,26(3):465-495

Rodriguez, A., Hovde, K., (2002). *The challenge of school autonomy : Supporting principals*. The World Bank

Hudson, C.(2007).Governing the Governance of Education: The State Strikes Back?*European Educational Research Journal*, 6 (3): 266-288.

- Ki-Wu, L. (2006). The Participatory Government's Decentralization Policy and Best Practices of Regional Innovation. In PCGID (edit) *Reenergizing Local Governance in Korea: A New Era of Decentralization*. Seoul: PCGIDp.8-20
- Leseman, P.(2009).The impact of High Quality Education and Care on the development of young children: Review of the literature. In Eurydice (2009b).
- Lynch, R.(2006). *Corporate Strategy*,fourth edition, Financial Times Prentice Hall,p.582. Reprinted by permission of Pearson Education Ltd.
- Lundqvist, L. (1987)*Implementation Steering: an actor-structure approach*. Lund: Studentlitteratur.
- Moss, L.(2013).*Transnational Influences on Values and Practices in Nordic Educational Leadership: Is there a Nordic Model?*,Studies in educational leadership 19, Denmark: Springer Science.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2011). *Strong Performers and Successful Reformers in Education. Education Policy Advice for Greece*. OECD Publishing.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2013). PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful? RESOURCES, POLICIES AND PRACTICES(VOLUME IV). OECD Publishing.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2018). Education for a Bright Future in Greece, Reviews of National Policies for Education, OECD Publishing, Paris <http://dx.doi.org/10.1787/9789264298750-en>
- Pearson, L. C. &Moomaw, W. (2006). Continuing validation of the teaching autonomy scale. *The Journal of Educational Research*, 100 (1), 44- 51.
- Perie, M. & Baker, D. P. (1997). *Job satisfaction among America's teachers: Effects of workplace conditions, background characteristics and teacher compensation*. Washington, DC: US Department of Education.

Rose, N. (1996). *Inventing our selves: Psychology, power, and personhood*. Cambridge University Press.

Webb, P.T. (2002). Teacher Power: the exercise of professional autonomy in an era of strict accountability. *Teacher Development*, 6 (1), pp. 47- 62.

Wolff, R. (1998). *In defense of anarchism*. Berkeley: University of California Press