



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
Εθνικό και Καποδιστριακό
Πανεπιστήμιο Αθηνών

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«ΠΟΛΙΤΙΚΗ, ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ»

Διπλωματική εργασία

Τίτλος:

“ Σχολική αυτονομία και ελληνική πραγματικότητα: Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την οικονομική και διοικητική αυτονομία ”

ΦΩΤΑΚΙΔΟΥ ΖΩΗ

Τριμελής επιτροπή:

Επιβλέπων Καθηγητής: ΠΑΠΑΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ ΓΕΩΡΓΙΟΣ

ΓΕΩΡΓΙΟΣ ΠΑΣΙΑΣ

ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ ΦΩΤΕΙΝΟΣ

ΑΘΗΝΑ 2021

Η παρούσα διατριβή, η οποία εκπονήθηκε στα πλαίσια του Π.Μ.Σ.: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ και τα λοιπά αποτελέσματα της αντίστοιχης Διπλωματικής Εργασίας (ΔΕ) αποτελούν συνιδιοκτησία του ΕΚΠΑ και της φοιτητριας Φωτακίδου Ζωής, καθένας από τους οποίους έχει το δικαίωμα ανεξάρτητης χρήσης και αναπαραγωγής τους (στο σύνολο ή τμηματικά) για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, σε κάθε περίπτωση αναφέροντας τον τίτλο, τον συγγραφέα και το ΕΚΠΑ, όπου εκπονήθηκε η ΔΕ καθώς επίσης τον επιβλέποντα και την επιτροπή κρίσης.

ΒΕΒΑΙΩΣΗ ΕΚΠΟΝΗΣΗΣ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

«Δηλώνω υπεύθυνα ότι η συγκεκριμένη Διπλωματική Εργασία, για τη λήψη του μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών του ΠΜΣ στην Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση της Εκπαίδευσης –Πλήρους Φοίτησης του Τμήματος Φ.Π.Ψ. της Φιλοσοφικής Σχολής, έχει συγγραφεί από εμένα προσωπικά και δεν έχει υποβληθεί ούτε έχει εγκριθεί στο πλαίσιο κάποιου άλλου μεταπτυχιακού ή προπτυχιακού τίτλου σπουδών, στην Ελλάδα ή στο εξωτερικό. Η εργασία αυτή έχοντας εκπονηθεί από εμένα, αντιπροσωπεύει τις προσωπικές μου απόψεις επί του θέματος. Οι πηγές στις οποίες ανέτρεξα για την εκπόνηση της συγκεκριμένης διπλωματικής αναφέρονται στο σύνολό τους, δίνοντας πλήρεις αναφορές στους συγγραφείς, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο. Σε κάθε περίπτωση, αναληθούς ή ανακριβούς δηλώσεως, υπόκειμαι στις συνέπειες που προβλέπονται στον Κανονισμό Σπουδών του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών στην Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση της Εκπαίδευσης και στις διατάξεις που προβλέπει η Ελληνική και Κοινοτική Νομοθεσία περί πνευματικής ιδιοκτησίας».

Η ΔΗΛΟΥΣΑ

Όνοματεπώνυμο : Ζωή Φωτακίδου

A.M.: 218049

Ευχαριστίες

Ολοκληρώνοντας τη διπλωματική μου εργασία θα ήθελα να ευχαριστήσω όσους με υποστήριξαν κατά τη διάρκεια της εκπόνησης της.

Καταρχάς, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον επιβλέποντα καθηγητή μου κύριο Γεώργιο Παπακωνσταντίνου για την υποστήριξη και τη συνεργασία που μου παρείχε. Η έρευνα αυτή διεξήχθη εν μέσω της πανδημίας Covid-19 και όλη η επικοινωνία που είχαμε έγινε εξ αποστάσεως, χωρίς ποτέ να είναι κατώτερη της δια ζώσης.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω τον σύζυγο μου Βασίλη Μίχο για την συμπαράσταση, την υπομονή και την παρακίνηση που μου παρείχε σε κάθε βήμα των σπουδών μου. Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένεια μου, στενή και ευρύτερη, για την υποστήριξη και την ενθάρρυνση να κάνω αυτό το μεταπτυχιακό κύκλο σπουδών.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους συναδέλφους που συμμετείχαν και βοήθησαν να γίνει αυτή η έρευνα.

Περιεχόμενα

Περίληψη	8
Abstract	9
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	
1.Προσδιορισμός έννοιας αυτονομίας και βασικών πτυχών της	10
1.1Περιορισμοί και προϋποθέσεις της σχολικής αυτονομίας	13
1.2 Είδη αυτονομίας	15
1.3 Πλεονεκτήματα αυτονομίας	17
1.4 Μειονεκτήματα αυτονομίας	18
1.5 Διεθνείς περιπτώσεις	21
2.Οικονομική αυτονομία και Χρηματοδότηση	27
2.1 Τύποι χρηματοδότησης	28
2.2 Διεθνής εικόνα	31
2.3 Κριτική	36
2.4 Έρευνες σχετικά με την οικονομική αυτονομία	37
3.Διοικητική αυτονομία	39
3.1 Λήψη απόφασης	41
3.2 Σχολική Ηγεσία	42
3.3 Καθήκοντα και Κίνητρα	45
3.4 Στελέχωση	47
3.5 Διαχειριστικοί φορείς	50
3.6 Λογοδοσία	51
4.Απόψεις εκπαιδευτικών	55
5.Συμπεράσματα	57
6.Η ελληνική περίπτωση	60
6.1 Εισαγωγή	60
6.2 Ιστορικό πλαίσιο εξέλιξης αποκέντρωσης και αυτονομίας	62
6.3 Οικονομική αυτονομία και χρηματοδότηση	65
6.4 Διοικητική αυτονομία	67
6.5 Προτάσεις για την Ελλάδα	70
6.6 Συμπεράσματα	71
7. Βιβλιογραφική Επισκόπηση	73

8.Μεθοδολογική Προσέγγιση	77
8.1 Σκοπός, στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα	77
8.2 Επιλογή μεθοδολογίας	78
8.3 Εγκυρότητα και αξιοπιστία	79
8.4 Μορφές δεδομένων	80
8.5 Ερευνητικό εργαλείο	81
8.6 Δομή του ερευνητικού εργαλείου	82
8.7 Ανάλυση δεδομένων	84
8.8 Περιορισμοί της έρευνας	84
9.Αποτελέσματα ανάλυσης δεδομένων	85
9.1 Περιγραφική Ανάλυση	85
9.1.1. Ταυτότητα του δείγματος	85
9.1.2. Η Υφιστάμενη αυτονομία των σχολικών μονάδων στη χώρα έχει θετικές συνέπειες στη λειτουργία της παρεχόμενης εκπαίδευσης.	89
9.1.3. Απόψεις εκπαιδευτικών για την παραχώρηση αυτονομίας στις σχολικές μονάδες.	95
9.1.4.Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με την οικονομική και διοικητική αυτονομία της σχολικής μονάδας, τις πτυχές της και τον βαθμό της.	101
9.2 Επαγωγική Ανάλυση	114
10. Συμπεράσματα	136
10.1.Η υφιστάμενη αυτονομία των σχολικών μονάδων στη χώρα έχει θετικές συνέπειες στη λειτουργία της παρεχόμενης εκπαίδευσης	136
10.2.Οι απόψεις εκπαιδευτικών για την παραχώρηση αυτονομίας στις σχολικές μονάδες.	137
10.3.Οι απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με την οικονομική και διοικητική αυτονομία της σχολικής μονάδας, τις πτυχές της και τον βαθμό της.	138
10.4 Προτάσεις	140
Βιβλιογραφία	142
Ελληνική	142
Ξενόγλωσση	146
Παράρτημα	154

Περίληψη

Η σχολική αυτονομία, ευρέως διαδεδομένη σε πολλά κράτη του κόσμου, επιχειρείται να εφαρμοστεί και στο συγκεντρωτικό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στο θεωρητικό μέρος της εργασίας αυτής μελετάται η έννοια, τα είδη, τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της σχολικής αυτονομίας. Αναλύονται ενδελεχώς οι έννοιες της οικονομικής και διοικητικής αυτονομίας καθώς και οι επιδράσεις τους στα εκπαιδευτικά συστήματα. Το ερευνητικό μέρος πραγματεύεται την αναζήτηση απόψεων σχετικά με την διοικητική και οικονομική αυτονομία της σχολικής μονάδας στο ελληνικό δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα και ειδικότερα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Στην έρευνα συμμετείχαν 137 εκπαιδευτικοί από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση της περιφέρειας Α΄Πειραιά. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι τα αποκεντρωτικά συστήματα εκπαίδευσης αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τα προβλήματα της, είναι πρόθυμοι να αναλάβουν νέες αρμοδιότητες με προϋποθέσεις. Πιστεύουν ότι τα μαθησιακά αποτελέσματα, η επαγγελματική τους εξέλιξη, η ηγεσία, η διαχείριση και χρηματοδότηση θα βελτιωθούν με την αύξηση της αυτονομίας. Αποφάσεις όπως η θέση του Διευθυντή, ζητήματα εκπαιδευτικού και μη προσωπικού, αξιολόγησης αλλά και ζητήματα δαπανών του σχολείου, εξοπλισμού και προϋπολογισμού θα ήθελαν να λαμβάνονται στο επίπεδο του σχολείου.

Λέξεις κλειδιά: σχολική αυτονομία, διοικητική αυτονομία, οικονομική αυτονομία, αποκέντρωση, αξιολόγηση, ηγεσία, μαθησιακά αποτελέσματα

Abstract

School autonomy, widespread in many countries around the world, is being attempted to be applied to the centralized Greek educational system. In the theoretical part of this work, the concept, types, advantages and disadvantages of school autonomy are studied. The concepts of financial and administrative autonomy as well as their effects on education systems are thoroughly analyzed. The research part deals with the search for views on the administrative and financial autonomy of the school unit in the Greek public education system and in particular in primary education. The research involved 137 teachers from primary education in the region of Piraeus. Teachers believe that decentralized education systems deal effectively with its problems, they are willing to take on new responsibilities with conditions. They believe that learning outcomes, career development, leadership, management and funding will improve with increasing autonomy. Decisions such as the position of Principal, issues of teaching and non-teaching staff, evaluation but also issues of school costs, equipment and budget would like to be taken at the school level.

key-words: school autonomy, administrative autonomy, financial autonomy, decentralization, leadership, evaluation, learning outcomes

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1. Προσδιορισμός έννοιας αυτονομίας και βασικών πτυχών της

“Ως σχολική αυτονομία ορίζεται η αποκέντρωση εξουσίας και ευθύνης σε δημόσια σχολεία εντός ενός κεντρικά προσδιορισμένου πλαισίου για πολιτικές, στάνταρ, προγράμματα σπουδών και λογοδοσία”. (Caldwell, 2016, σελ.1172). Οι Hanushek, Link και Woessmann (2011, σελ.6) ορίζουν την σχολική αυτονομία ή αποκέντρωση λήψης αποφάσεων “ως ανάθεση ενός καθήκοντος από μια αρχή (στην προκειμένη η κυβερνητική υπηρεσία που είναι υπεύθυνη για το σχολικό σύστημα) η οποία επιχειρεί την διευκόλυνση της παροχής γνώσης στους αντιπροσώπους της, δηλαδή το σχολείο”. Ενώ οι Agasisti, Catalano και Sibiano (2013, σελ. 292) αντιλαμβάνονται ότι “Η φιλοσοφία της σχολικής αυτονομίας σχετίζεται με τη δυνατότητα του σχολείου να αυτοπροσδιορίζει σχετικά θέματα, όπως σκοπός και δραστηριότητες που θα διευθετηθούν. Αναφέρεται σε τομείς όπως διακυβέρνηση, προσωπικό, πρόγραμμα σπουδών, μέθοδοι διδασκαλίας, πειθαρχικές πολιτικές, προϋπολογισμός, παροχές και δικαιώματα μαθητών”. Η γενική αντίληψη για την αυτονομία θεωρεί ότι η σχολική μονάδα πρέπει να μπορεί να εφαρμόζει εργαλεία και διαφοροποιημένες πρακτικές ανάλογα με το εκάστοτε ειδικό πλαίσιο που υπάρχει. “Η αποκεντρωμένη λήψη αποφάσεων στα σχολεία αντικαθιστά την αδράνεια και την ακαμψία των συγκεντρωτικών γραφειοκρατιών με δημιουργικότητα και γνώση των τοπικών φορέων λήψης απόφασης” (Brauckmann & Schwartz 2014, σελ.825). “ Η αυτονομία ορίζεται ως η ανεξάρτητη άσκηση όλων των εξουσιών και αρμοδιοτήτων, ενισχύοντας την αυτοδυναμία του σχολείου (πολιτικές διαχείρισης, αυτοαξιολόγησης, αυτοδύναμης ανάπτυξης) με κουλτούρα συμμετοχικότητας, συνεργασίας, διαπραγμάτευσης και απόδοσης λόγου” (Ανδρέου,1999, σελ.170).

Η σχολική αυτονομία παίρνει πολλές μορφές, οριοθετείται και επεκτείνεται διαφορετικά σε κάθε χώρα στην πρακτική εφαρμογή της. Ο Παπακωνσταντίνου (2012) συγκεντρώνει κάποια κεντρικά χαρακτηριστικά της που συναντώνται στις περισσότερες περιπτώσεις ενός αποκεντρωμένου εκπαιδευτικού συστήματος και άρα σχολικής αυτονομίας. Πρώτος και βασικότερος συντελεστής είναι το κράτος. Το κράτος μεταφέροντας την εξουσία γίνεται κυρίως συντονιστής και αξιολογητής του εκπαιδευτικού έργου. Οι τοπικές και περιφερειακές αρχές εκπαίδευσης αναλαμβάνουν την εξουσία για τη λήψη αποφάσεων. Αντίστοιχα τοπικά όργανα εκπαίδευσης επιλέγονται πλέον από τη

βάση και όχι την κορυφή της ιεραρχίας, απο τους άμεσα ενδιαφερόμενους. Υπάρχει μεγαλύτερος εκδημοκρατισμός της εκπαίδευσης. Η σχολική μονάδα δεν εκτελεί εντολές αλλά παράγει πολιτικές και αποφασίζει η ίδια στο ειδικό δικό της πλαίσιο. Ισχυροποιείται η ανάγκη για λογοδοσία των σχολείων και των εκπαιδευτικών για το παραγόμενο εκπαιδευτικό έργο. Ταυτόχρονα γίνεται περισσότερο επιβεβλημένη η αξιολόγηση όλων. Προωθείται η ελεύθερη επιλογή των σχολείων από τους γονείς και υπάρχει μεγαλύτερη ανάγκη για επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών.

Τα ειδικά κοινωνικά, πολιτισμικά, οικονομικά κ.λ.π. χαρακτηριστικά επηρεάζουν κι αυτά το αποτελέσματα της σχολικής αυτονομίας. Για αυτόν τον λόγο είναι δύσκολο να πραγματοποιηθεί διακρατική σύγκριση επί της αυτονομίας χωρίς να επηρεάζεται από το συγκεκριμένο της κάθε χώρας. Ακόμη και εντός μιας χώρας υπάρχουν διαφορετικοί τύποι σχολείων με διαφορετικό καθεστώς αυτονομίας και αντίστοιχα αποτελέσματα αυτής. Και σε αυτές τις περιπτώσεις είναι δύσκολο να διαχωριστούν οι επιδράσεις της σχολικής αυτονομίας από παράγοντες όπως η γονεϊκή επιλογή, η περιοχή κ.α. (Verschelde, Hindriks, Rayp & Schoors , 2015).*“Σχετικά με την πορεία προς την αποκέντρωση, πρέπει να σημειωθεί ότι οι περισσότερες χώρες που έχουν προχωρήσει στην αποκέντρωση την έχουν στηρίζει (ή οφείλουν να την στηρίζουν) σε μια στρατηγική βήμα-βήμα προς την σταδιακή παραχώρηση ορισμένων μεταβλητών λήψης απόφασης στις περιφερειακές και τοπικές αρχές, με αποτέλεσμα η πορεία προς την αποκέντρωση να συνιστά την βασική αιτία αυτού που αναφέρθηκε παραπάνω ως ποικιλία μοντέλων αποκέντρωσης”*(Παπακωνσταντίνου, 2012,σελ.40).

Μέσα στο πλαίσιο της σχολικής αυτονομίας αλλάζει και το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, ο οποίος προφανώς είναι βασικό συντελεστής της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ο εκπαιδευτικός εξελίσσεται, αναδιαμορφώνεται, το επάγγελμα του γίνεται πιο ενεργητικό και πιθανόν πιο απαιτητικό.*“Οι νέες υποχρεώσεις και ευθύνες, που εντάσσουν το εκπαιδευτικό επάγγελμα σε ένα νέο πρίσμα, αναπτύχθηκαν πλάι στα παραδοσιακά γνωρίσματα τα οποία χρονολογούνται από τότε που η μόρφωση θεσπίστηκε δια νόμου για πρώτη φορά τον 19ο αιώνα”* (Ευρυδίκη, 2008, σελ.69). Η κεντρική και πιο ουσιαστική δραστηριότητα του εκπαιδευτικού επαγγέλματος είναι η διδασκαλία, όμως τα καθήκοντα πέραν αυτής αυξάνονται συνεχώς και προϋποθέτουν την ανάπτυξη περαιτέρω δεξιοτήτων. Ο εκπαιδευτικός σήμερα δεν τελειώνει την δουλειά του όταν βγαίνει από την σχολική τάξη, συμμετέχει στη διοίκηση της σχολικής μονάδας, σε δραστηριότητες που αναπτύσσει το σχολείο ακόμη και μετά το πέρας του εργασιακού ωραρίου. Η αυτονομία του τείνει να αυξάνεται και μαζί με αυτήν οι ευθύνες και η λογοδοσία που ακολουθεί για την αξιολόγηση του συνόλου των πεπραγμένων που αποτελούν σήμερα το εκπαιδευτικό έργο. *“Οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν*

επιπλέον ρόλους γιατί οφείλουν αφενός να στηρίζουν την παραγωγή εκπαίδευσης (σχολική μονάδα) προσφέροντας ποιότητα ικανή να ανταγωνιστεί τις υπόλοιπες και αφετέρου να διαχειριστούν τη ζήτηση εκπαίδευσης και να πείσουν τους καταναλωτές γονείς για το ποιοτικό προϊόν το οποίο τους προσφέρουν”(Παπακωνσταντίνου, 2012, σελ.46).

Οι Christ & Dobbins (2016) βρήκαν στην έρευνα τους ότι και ο πολιτικός προσανατολισμός των κυβερνήσεων επηρεάζει την αντίληψη για την αυτονομία αλλά και την κατεύθυνση που αυτή θα λάβει στην εφαρμογή της. Συντηρητικά και σοσιαλδημοκρατικά κόμματα έχουν διαφορετικές λογικές που οδηγούν σε διαφορετικούς τρόπους διακυβέρνησης. *“Τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα παραδοσιακά ρυθμίζονται από το κράτος. Πιο πρόσφατα, όμως, το κρατικό μονοπώλιο για την εκπαίδευση έχει μαλακώσει και έχουν προκύψει νέες μορφές διακυβέρνησης, οι οποίες γενικά συνεπάγονται μια μετατόπιση της εξουσίας σε μεμονωμένα σχολεία”*(Christ & Dobbins, 2016,σελ. 2).

Οργανισμοί όπως ο ΟΟΣΑ και η Παγκόσμια Τράπεζα εξετάζουν τη σχολική αυτονομία εντός ενός πλαισίου λογοδοσίας βάσει διεθνών ορίων και μετρήσεων όπως είναι το πρόγραμμα PISA. Η εξουσία που έχουν αποκτήσει πάνω στη διαμόρφωση της παγκόσμιας εκπαιδευτικής πολιτικής οδηγεί τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα στο να μοιάζουν όλο και περισσότερο μεταξύ τους (Keddie, Gobby & Wilkins, 2017). Ο Musset (2012, όπ.αναφ. στο Gobby, Keddie & Blackmore, 2017) σχολιάζει ότι αυτοί οι φορείς παγκόσμιας διακυβέρνησης όπως ο ΟΟΣΑ υποστηρίζουν τη σχολική αυτονομία με στόχο την αλλαγή και αντικατάσταση των γραφειοκρατικών αρχών και την ανακατεύθυνση των σχολείων προς ένα μοντέλο ημιαυτόνομης επιχείρησης χωρίς σημαντικά θετικά στοιχεία . Ο Κατσαρός (2008) αναφέρει ότι ο λόγος που εκφράζουν υπερεθνικά κέντρα λήψης απόφασης είναι στραμμένος προς την αυτονομία. Η αυτονομία προκρίνεται ως απάντηση στις πιέσεις και τα προβλήματα που έχει φέρει η παγκοσμιοποίηση.

Το πρόγραμμα PISA διαδραματίζει πια ένα σημαντικό ρόλο στη μέτρηση διαφόρων δεικτών στην εκπαίδευση, μεταξύ αυτών και η σχολική αυτονομία. Διαφορετικοί τύποι σχολικής αυτονομίας μπορεί να σχετίζονται διαφορετικά με την επίδοση της κάθε χώρας στο πρόγραμμα PISA. Τα αποτελέσματα PISA 2009 και 2012 έδειξαν ότι τα σχολεία με περισσότερη αυτονομία ως προς το πρόγραμμα σπουδών και την αξιολόγηση, τείνουν να έχουν υψηλότερες βαθμολογίες PISA, αλλά η μεγαλύτερη αυτονομία στη διαχείριση των πόρων δεν φαίνεται να συσχετίζεται θετικά με τη συνολική απόδοση του σχολικού συστήματος στο πρόγραμμα PISA. Οι επιπτώσεις της σχολικής αυτονομίας στην απόδοση στο πρόγραμμα PISA φαίνεται να είναι ευαίσθητες σχετικά με τον τύπο της αυτονομίας που δίνεται και χρησιμοποιείται.(Cheng & Lee, 2016 ; Hanushek et al. , 2011).

Η σχολική αυτονομία συνδέθηκε σταδιακά και με την έννοια της σχολικής βελτίωσης μετά απο τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που άρχισαν να γίνονται τη δεκαετία του 1980. Η σύνδεση μεταξύ των δύο εννοιών βασίζεται στην ιδέα οτι οι αποφάσεις που λαμβάνονται στο σχολείο είναι καλύτερα προσαρμοσμένες στις ανάγκες και τα χαρακτηριστικά του, άρα το παραγόμενο έργο του θα βελτιωθεί . Στη δεκαετία μετά το 2000 η έννοια της σχολικής αυτονομίας θεωρείται πια εργαλείο για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης (Eurydice, 2007 ; Finnigan, 2007). Επίσης τη δεκαετία του 1990 στη συνάρτηση της έννοιας της αυτονομίας προστέθηκε η πτυχή της αποτελεσματικής διαχείρισης των δημόσιων πόρων. Οι μεταρρυθμίσεις συνδέθηκαν με πολιτικές αποκέντρωσης της εξουσίας και εφαρμογής των αρχών της Νέας Δημόσιας Διοίκησης. Θεωρήθηκε δεδομένο ότι οι αποφάσεις λαμβάνονται στο επίπεδο που βρίσκεται πιο κοντά στα γεγονότα και στη σχολική πραγματικότητα και οτι οι αποφάσεις αυτές θα αποτελούν εγγύηση για την καλύτερη χρήση των δημόσιων πόρων. Τις πρώτες δεκαετίες εφαρμογής της σχολικής αυτονομίας δεν μεσολάβησαν δοκιμαστικά ή μεταβατικά διαστήματα. Μετά το 2000 η Γερμανία, η Τσεχία και το Λουξεμβούργο παραχώρησαν αυτονομία δοκιμαστικά σε κάποια σχολεία με στόχο της παρατήρηση πριν την καθολική εφαρμογή (Eurydice, 2007). Μέσα από την βιβλιογραφία προκύπτει το συμπέρασμα ότι η αυτονομία στις περισσότερες περιπτώσεις αποτέλεσε κομμάτι ευρύτερων μεταρρυθμίσεων αποκέντρωσης της εξουσίας στην εκπαίδευση και άλλους τομείς και έτσι οι δύο έννοιες θεωρούνται αρκετά συνδεδεμένες μεταξύ τους. Παρατίθενται τα αποτελέσματα τους μαζί σε πολλές έρευνες και δεν διαχωρίζονται πάντα με σαφήνεια οι έννοιες, χρησιμοποιούνται ως συνώνυμες ή . Επίσης πολύ συχνά στη βιβλιογραφία η σχολική αυτονομία θεωρείται αποτέλεσμα αποκεντρωτικών πολιτικών, η μεταβίβαση (devolution) εξουσιών ξεκινά από το κράτος προς την περιφέρεια, συνεχίζεται σε επίπεδο τοπικό, για παράδειγμα Δήμοι και συνεχίζεται περαιτέρω φτάνοντας στη σχολική μονάδα. Αυτό συμβαίνει για όλα τα ζητήματα που αφορούν μια σχολική μονάδα είτε είναι παιδαγωγικά, διοικητικά ή οικονομικά θέματα.

1.1 Περιορισμοί και προϋποθέσεις της σχολικής αυτονομίας

Ωστόσο τίθενται κάποιοι περιορισμοί στην σχολική αυτονομία. Τέτοιοι είναι η αναπαραγωγή κεντρικών πλαισίων, η ενίσχυση των κανονισμών για όλες τις διαδικασίες της αυτόνομης μονάδας, η υπεροχή της προσωπικής αυτονομίας, η ανυπαρξία διαδικασιών ελέγχου και η αντίληψη της αυτονομίας ως τέλος και όχι ως πορείας. Ακόμη, στη βιβλιογραφία συναντώνται και συνθήκες ως

προϋποθέσεις απαραίτητες για την ορθή λειτουργία της σχολική αυτονομίας. Απαραίτητες συνθήκες αποτελούν ο προσδιορισμός βαθμού και είδους αυτονομίας που θα παρέχεται, η δέσμευση όλων των ενδιαφερόμενων μερών, η δημιουργία αντισταθμιστικών μηχανισμών, η επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ μονάδων, η ενίσχυση των σχολικών έργων από την κεντρική αρχή, η διδασκαλία και διαχείριση της επαγγελματοποίησης από μεριάς των εκπαιδευτικών, η αλλαγή στις συνθήκες εργασίας που παρέχουν μέσα δράσης, η πρόοδος στην εφαρμογή της αυτονομίας, η συνεργατική εργασία μεταξύ του προσωπικού με κατεύθυνση τον υγιή ανταγωνισμό και η μόνιμη και καθημερινή δόμηση της ιδέας και φιλοσοφίας της αυτονομίας στη σχολική μονάδα (Gairin, 2005, όπ. αναφ. στο Gairin, 2015).

Ο ρόλος του κράτους στην περίπτωση ενός εκπαιδευτικού συστήματος με σχολική αυτονομία είναι σημαντικός όπως αναφέρθηκε και παραπάνω. *“Σε ένα σύστημα διοικητικής αποσυγκέντρωσης και πολιτικής αποκέντρωσης, το οποίο η διεθνής εμπειρία δείχνει να λειτουργεί αποτελεσματικότερα (γιατί αποφεύγεται ο κίνδυνος της απόλυτης ρύθμισης του συστήματος από την «αγορά»), ενισχύεται η εξουσία του κράτους αφού στο πλαίσιο εφαρμογής του «Στρατηγικού Μάνατζμεντ», το Υπουργείο Παιδείας και ο Υπουργός διαμορφώνουν και νομιμοποιούν μέσω των προβλεπόμενων μηχανισμών (Βουλή) την εθνική εκπαιδευτική πολιτική και έτσι η κεντρική διοίκηση καθίσταται το σημείο αναφοράς ακόμα και για το αποκεντρωμένο πολιτικά σύστημα διοίκησης”* (Παπακωνσταντίνου, 2005, σελ.5). Το κράτος καλείται να δημιουργήσει ένα όραμα και να σκιαγραφήσει την ιδανική κατάσταση του εκπαιδευτικού συστήματος με στόχο να δημιουργηθεί ένα γενικότερο εθνικό όραμα για την παιδεία. Επίσης το κράτος πρέπει να σχεδιάσει στρατηγικές και ένα ρυθμιστικό πλαίσιο μέσα στο οποίο θα κινηθεί το εκπαιδευτικό σύστημα. Ακόμη πρέπει να ρυθμίσει όλα τα ζητήματα χρηματοδότησης, να εξετάσει όλα τα πιθανά ενδεχόμενα μεταβίβασης αυτής της αρμοδιότητας σε τοπικούς φορείς και γονείς. Το κράτος οφείλει να συντονίζει, να κινητοποιεί και να διασφαλίζει την ισότητα για όλους τους μαθητές, να έχει ένα καθολικά αποδεκτό σύστημα αξιολόγησης ώστε να έχει μια αξιόπιστη εικόνα της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Επιπρόσθετα, το κράτος πρέπει να είναι ανοιχτό και προς τα έξω, να μοιράζεται και να συνδιαμορφώνει το σκηνικό της διεθνούς εκπαιδευτικής πολιτικής. Στην περίπτωση της Ελλάδας η συμμετοχή στην Ευρωπαϊκή Ένωση διαδραματίζει καίριο ρόλο. *“ Η συμμετοχή σε Ευρωπαϊκά όργανα για τη διαμόρφωση στρατηγικών για την εκπαίδευση και κατάρτιση αλλά και για τη δια βίου εκπαίδευση εξασφαλίζει την ευχέρεια στη διαμόρφωση σύγχρονης εκπαιδευτικής πολιτικής προσαρμοσμένης στο διεθνές περιβάλλον το οποίο στα ανοικτά συστήματα αποτελεί καθοριστικό παράγοντα λειτουργίας και επιβίωσης”*(Παπακωνσταντίνου,2005, σελ. 7).

Ο Geoff Spring, διαμορφωτής της μεταρρύθμισης για την αυτονομία στην Αυστραλία, υποστηρίζει ότι η αποκέντρωση πρέπει να γίνεται σταδιακά. Σε πρώτη φάση θα πρέπει να αποκτούν ευθύνες και ελευθερίες οι διευθυντές σχετικά με οικονομικά ζητήματα και διαχείριση προσωπικού και σε δεύτερη φάση να δημιουργηθεί νομικό πλαίσιο που να παρέχει ελευθερίες όπως η επιλογή διευθυντών και η προσαρμογή των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών στις ανάγκες του σχολείου (De Grauwe, 1999, όπ. αναφ. στο Karagiorgi & Nicolaidou, 2010). Οι διευθυντές θα μπορούσαν να συμμετέχουν σε προγράμματα συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης για να λάβουν τις απαραίτητες γνώσεις πριν την έναρξη της εφαρμογής της σχολικής αυτονομίας. Διεθνώς έχουν γίνει σημαντικές επενδύσεις για την εξέλιξη της ηγεσίας και των προγραμμάτων συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης. Αυτό οφείλεται και στο γεγονός ότι τα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι τα σχολεία που παρουσιάζουν βελτίωση είναι αυτά των οποίων οι εκπαιδευτικοί ασχολούνται με την επαγγελματική τους εξέλιξη.

1.2 Είδη αυτονομίας

Η αποκέντρωση δεν αποτελεί σημείο αλλά ένα ευρύ φάσμα όπου κάθε χώρα επιλέγει ως ποιο σημείο θα προχωρήσει. Στο ένα άκρο τοποθετείται ο απόλυτος συγκεντρωτισμός όπου τα πάντα βρίσκονται υπό τον έλεγχο του κράτους ή της κεντρικής αρχής. Στο άλλο άκρο στην πλήρη αποκέντρωση και αυτονομία βρίσκεται συνήθως η ιδιωτικοποίηση. Με τον όρο αυτό εννοείται η ανάθεση όλων των καθηκόντων σε εθελοντικούς, κερδοσκοπικούς ή μη, ιδιωτικούς οργανισμούς. *“Η ιδιωτικοποίηση είναι η απόλυτη μορφή αποκέντρωσης και αποσκοπεί στην παροχή εξουσίας λήψης αποφάσεων σε εταιρείες του δημόσιου ή ιδιωτικού τομέα”* (Sahin, 2018, σελ.57).

Η σχολική αυτονομία διακρίνεται σε τέσσερα επίπεδα. Στο πρώτο επίπεδο γίνεται λόγος για πλήρη αυτονομία όπου τα σχολεία λαμβάνουν αποφάσεις εντός του πλαισίου του νόμου χωρίς την παρέμβαση κάποιου εξωτερικού φορέα. Το δεύτερο επίπεδο αποτελεί η περιορισμένη αυτονομία, όπου τα σχολεία λαμβάνουν αποφάσεις εντός ενός πλαισίου προκαθορισμένων επιλογών οι οποίες έχουν ρυθμιστεί από ανώτερη αρχή, ή αυτή η ανώτερη αρχή εγκρίνει τις αποφάσεις. Σε ένα τρίτο επίπεδο τα σχολεία δεν έχουν καθόλου αυτονομία καθώς δεν λαμβάνουν αποφάσεις σε συγκεκριμένους τομείς. Υπάρχει και ένα τέταρτο επίπεδο αυτονομίας στο οποίο οι παροχές της εκπαίδευσης ή οι τοπικές αρχές επιλέγουν αν θα μεταβιβάσουν στα σχολεία αρμοδιότητας τους την

εξουσία να λαμβάνουν αποφάσεις σε συγκεκριμένους τομείς. Σε αυτήν την περίπτωση μπορεί να υπάρχουν διαφορές μεταξύ σχολείων στην ίδια χώρα ή περιοχή (Eurzydice, 2007 ; Ευρυδίκη, 2008).

Οι Altrichter και Rurüp (2010, όπ. αναφ. στο Urbanovic, Novickaite & Daciulyte, 2019) εντοπίζουν τρία μοντέλα που εφαρμόζονται στη σχολική αυτονομία: ανταγωνισμός, συμμετοχή και βελτιστοποίηση. Το μοντέλο του ανταγωνισμού συνήθως εφαρμόζεται απο κεντροδεξιές κυβερνήσεις, προωθεί την ποιότητα, την καινοτομία και παρέχει την ελευθερία στα σχολεία να σχεδιάσουν τη θέση τους ως πάροχοι υπηρεσιών. Συνήθως στο μοντέλο αυτό δίνονται πολλές ευκαιρίες στα σχολεία να κάνουν διάφορες επιλογές. Το δεύτερο είναι το μοντέλο της συμμετοχής , που συνήθως συναντάται στις πιο κεντρικές κυβερνήσεις, στοχεύει στον εκδημοκρατισμό της λήψης αποφάσεων στα σχολεία, εμπλέκοντας και ενισχύοντας τους άμεσα ενδιαφερόμενους. Το τελευταίο μοντέλο, αυτό της βελτιστοποίησης επικεντρώνεται στη βελτίωση των εκπαιδευτικών διαδικασιών και αποτελεσμάτων αναθέτοντας ευθύνες και πόρους για ρεαλιστικούς σκοπούς (Urbanovič, Navickaitė & Dačiulytė, 2019).

Στη βιβλιογραφία δεν υπάρχει μια συμφωνία σχετικά με τις κατηγορίες της αυτονομίας . Οι εκάστοτε ερευνητές διαμορφώνουν το δικό τους ερμηνευτικό πλαίσιο. Οι Winkler και Gershberg (2000) βασιζόμενοι σε δεδομένα της έρευνας PISA απο το 2000 κατέληξαν σε τέσσερα είδη σχολικής αυτονομίας: διαχείριση προσωπικού, πόροι, σχεδιασμός και δομές, οργάνωση διδασκαλίας. Οι Maslowski, Scheerens και Luyten (2007) με δεδομένα από την ίδια έρευνα PISA υιοθέτησαν άλλη προσέγγιση με τα εξής είδη: Αναλυτικά προγράμματα, διαχείριση προσωπικού, πολιτικές για τους μαθητές, οικονομικές πηγές. Ο ίδιος ο ΟΟΣΑ στα αποτελέσματα της έρευνας PISA του 2009 κατηγοριοποιεί την αυτονομία ως σχολικής πηγές και σχολική οργάνωση-εκτίμηση. Η έρευνα ICCS (Διεθνής Έρευνα για την Εκπαίδευση των Πολιτών και την Ιθαγένεια) του 2009 μετρά το μέγεθος της αυτονομίας σε 38 κράτη από όλον τον κόσμο ως προς 12 σημεία (Weziak-Bialowolska & Isac, 2014). Το δίκτυο Ευρυδίκη (2007) ταξινομεί την αυτονομία στους εξής τομείς: διδασκαλία(συμπεριλαμβάνει και Αναλυτικά Προγράμματα), ανθρώπινο δυναμικό, κοινωνικές υπηρεσίες, διαχείριση περιουσίας και οικονομικών.

Ο Rurüp (2007, όπ. αναφ. στο Christ & Dobbins, 2016) διακρίνει πέντε διαστάσεις της σχολικής αυτονομίας. Η πρώτη είναι το σχολείο που γίνεται οργανισμός μάθησης και περιλαμβάνει διαδικασίες και περιεχόμενο σχετικά με την παρακολούθηση και καταγραφή οργανωμένων διαδικασιών μάθησης που συμβαίνουν σε αυτό. Η δεύτερη διάσταση είναι η οργάνωση της διδασκαλίας και αφορά κυρίως τον σχεδιασμό του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο οι μαθητές

μαθαίνουν. Την τρίτη διάσταση της σχολικής αυτονομίας αποτελεί η διαχείριση προσωπικού , η εξέλιξη του ανθρώπινου δυναμικού, η επιλογή μαθητών, η σχολική διοίκηση και ο σύλλογος διδασκόντων, προσωπικό και παιδαγωγική επίβλεψη. Η τέταρτη διάσταση είναι τα οικονομικά του σχολείου. Σε αυτά εντάσσονται η προμήθεια και κατανομή πόρων, ανάληψη οικονομικών υποχρεώσεων όπως οι συμβάσεις και μέτρα λογοδοσίας. Τέλος ο Rurür διακρίνει ως πέμπτη διάσταση της σχολικής αυτονομίας τον τομέα των πόρων και τη διευκόλυνση διαχείρισης όπου εντάσσει την κτιριακή διαχείριση και συντήρηση ενός σχολείου μαζί με τους πόρους που υπάρχουν για διδασκαλία και μάθηση.

Στην παρούσα εργασία θα αναλυθούν και θα διερευνηθούν η διοικητική και η οικονομική αυτονομία ως δύο ξεχωριστές πτυχές της σχολικής αυτονομίας. Ως διοικητική αυτονομία θα εξεταστούν τομείς όπως η λήψη απόφασης, η στελέχωση και διαχείριση προσωπικού , η ηγεσία και η λογοδοσία. Ως οικονομική αυτονομία θα εξεταστεί η χρηματοδότηση των σχολείων και η διαχείριση αυτής για κάθε είδους αγαθό συμπεριλαμβανομένης της μισθοδοσίας των εκπαιδευτικών , λειτουργικά έξοδα, κεφαλαιουχικές δαπάνες κ.α.

1.3 Πλεονεκτήματα αυτονομίας

Η αποκέντρωση και η αυτονομία , ισχυρίζονται οι υποστηρικτές τους, ότι βελτιώνουν την κατανομή της αποτελεσματικότητας, υπό την έννοια ότι τα αγαθά που παρέχονται από κυβερνήσεις σε τοπικό επίπεδο θα ταιριάζουν καλύτερα με τις προτιμήσεις των κατοίκων αυτών των περιοχών. Αυτό είναι μερικές φορές γνωστό ως επιχείρημα αντιστοίχισης προτιμήσεων (preference-matching argument). Επιπλέον, η αποκέντρωση υποστηρίζεται ότι αυξάνει την αποτελεσματικότητα της παροχής κυβερνητικών υπηρεσιών. Σε αυτό το σημείο, η αποδοτικότητα της παραγωγής ερμηνεύεται με μια ευρεία έννοια, για να αντιμετωπίσει τις αναποτελεσματικές ενέργειες όπως η διαφθορά και η κακή διακυβέρνηση (Barankay & Lockwood, 2007).

Η αυτονομία έχει τη δυνατότητα να βελτιώσει την αποδοτικότητα με διάφορους τρόπους. Η τοπική λήψη αποφάσεων μειώνει τα προβλήματα ασυμμετρίας πληροφοριών και βελτιώνει τη συνάφεια, είναι πιο δημοκρατική, μειώνει το διοικητικό κόστος που σχετίζεται με την κεντρική λήψη αποφάσεων, ανακουφίζει τα προβλήματα που σχετίζονται με τη συλλογική λήψη αποφάσεων και βελτιώνει τη διαφάνεια και την κινητοποίηση κεφαλαίων σε τοπικό επίπεδο (Arunatilake, Jagawardena, 2010 ; De Grauwe, 2005). “ Υπάρχει ισχυρή ομοφωνία σε χώρες όπως η Αγγλία, η Αμερική και η Αυστραλία ότι η μεγαλύτερη ή αυξημένη σχολική αυτονομία θα οδηγήσει σε αύξηση

ακαδημαϊκών επιδόσεων” (Keddie, 2015, σελ.2). Η αποκέντρωση των εξουσιών μπορεί να βελτιώσει την αποκρισιμότητα και την λογοδοσία του σχολείου προς την πολιτεία, μειώνει τη διαφθορά και ενθαρρύνει τη συμμετοχή των πολιτών στα κοινά, μειώνει τη γραφειοκρατία και το μοναδιαίο κόστος των κρατικών δαπανών (Ben Jensen, 2013 ; Channa & Faguet, 2016). Μέσω της σχολικής αυτονομίας γίνεται περισσότερο δημοκρατική η λήψη αποφάσεων σε τοπικό επίπεδο . Φυσικά υπάρχει περισσότερη λογοδοσία καθώς οι εκπαιδευτικοί έχουν μεγαλύτερες εξουσίες και άρα είναι υπόλογοι σε γονείς και κοινωνία για περισσότερα ζητήματα. Η λογοδοσία αυτή πρέπει να λειτουργεί ως μοχλός για υψηλότερη αποδοτικότητα (De Grauwe, 2005).

Σε μέρη που υπάρχει ήδη εφαρμοσμένο καθεστώς αυτονομίας η εκχώρηση περαιτέρω αυτονομίας σε διευθυντή και εκπαιδευτικούς παρέχει πλεονεκτήματα στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα (Verschelde et al., 2015). Αυτό συμβαίνει γιατί υπάρχει καλύτερη επίγνωση της ειδικής τοπικής συνθήκης από τα άτομα που εργάζονται μέσα στην συνθήκη καθώς και από το γεγονός ότι η αυτονομία παρέχει ταχύτητα στη λήψη αποφάσεων και δράσης ώστε ένα ζήτημα να αντιμετωπιστεί όσο το δυνατόν πιο έγκαιρα. Το σχολείο έχει τη δυνατότητα να πειραματιστεί και να βρει τι του χρειάζεται και τι του ταιριάζει πάντα με στόχο να ανταποκριθεί στις ανάγκες των μαθητών του (Ben Jensen, 2013).

“Όταν εφαρμόζεται σωστά, η διοικητική και οικονομική αυτονομία έχει ως αποτέλεσμα την αύξηση της μάθησης των μαθητών καθώς και την αύξηση της ικανοποίησης από την εργασία για τους δασκάλους και τους διευθυντές ,που βασίζονται στο σχολείο και το προσωπικό υποστήριξης. Άλλα οφέλη περιλαμβάνουν αυξημένη και ουσιαστική συμμετοχή και συμμετοχή των γονέων και των μελών της τοπικής επιχειρηματικής κοινότητας στο όραμα και την κατεύθυνση του σχολείου τους.” (Newton & Da Costa, 2016, σελ. 4).

1.4 Μειονεκτήματα αυτονομίας

Βασικό μειονέκτημα της αυτονομίας θεωρείται η πιθανότητα για διαφοροποίηση του σχολείου από τους εθνικά προκαθορισμένους στόχους για μαθησιακά αποτελέσματα κ.α. Τα οικονομικά του σχολείου και το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών είναι οι τομείς που εμφανίζουν αυξημένη την πιθανότητα διαφοροποίησης. Σε διαδικασίες σχετικά με το προσωπικό του σχολείου αυτή η πιθανότητα είναι μικρότερη. Το ζήτημα αυτό δείχνει την ανάγκη για ύπαρξη κάποιου μηχανισμού λογοδοσίας. Μέσω της λογοδοσίας η αυτονομία θα βελτιώσει την εκπαιδευτική αποδοτικότητα. Συνήθως οι κεντρικές εξετάσεις λειτουργούν ως μηχανισμός συγκερασμού της απόστασης μεταξύ

σχολείου και κεντρικής αρχής. Άλλες τέτοιες μέθοδοι είναι ομάδες επιθεωρητών και συγκριτικές αξιολογήσεις από γονείς (Verschelde et al. , 2015).

“Τα θετικά αποτελέσματα της αποκέντρωσης μειώνονται με την παρουσία αδύναμης τεχνικής και διαχειριστικής ικανότητας σε τοπικό επίπεδο και αδύναμης ικανότητας των τοπικών κοινοτήτων να εκφράζουν προτιμήσεις” (Arunatilake & Jagawardena, 2010,σελ.46). Επίσης η ανεπαρκής προσοχή στον επαναπροσανατολισμό των καθηκόντων της κεντρικής κυβέρνησης ως καθοδηγητή και υποστηρικτή στη λήψη αποφάσεων σχετικά με την κατανομή πόρων έχει επίσης μειώσει τα αποτελέσματα της αποτελεσματικότητας της αποκεντρωμένης λήψης αποφάσεων. Τέλος, η ποιότητα της ηγεσίας που παρέχεται από τον επικεφαλής δάσκαλο ή διευθυντή παίζει βασικό ρόλο στη βελτίωση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων υπό την αποκεντρωμένη διαχείριση των σχολείων (De Grauwe, 2005). Το γεγονός αυτό αναδεικνύει την σημασία των προσώπων που βρίσκονται στο κέντρο της σχολικής αυτονομίας , τα πρόσωπα αυτά είναι οι εκπαιδευτικοί και ο διευθυντής. Οι αυξημένες εξουσίες και αρμοδιότητες τους επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την τελική εικόνα για το αν το σχολείο είναι καλύτερο όταν είναι περισσότερο αυτόνομο ή όχι.

Ένα άλλο ζήτημα που προκύπτει είναι ότι η οικονομική αυτονομία στην εκπαίδευση αποτελεί κίνδυνο δημιουργίας ανισοτήτων ως προς τους σχολικούς πόρους. Περιοχές που λαμβάνουν λιγότερη χρηματοδότηση για την εκπαίδευση έχουν πιθανότητα να παρέχουν και χαμηλότερου επιπέδου εκπαίδευση στους μαθητές τους γεγονός που εντείνει τις κοινωνικές ανισότητες και εμποδίζει την ανοδική κοινωνική κινητικότητα (Ahlin & Mork,2008). Με βάση δεδομένα που ισχύουν στις ΗΠΑ (BenDavid-Hadar, Case & Smith, 2017) φαίνεται ότι η πλήρης απελευθέρωση της μισθοδοσίας των εκπαιδευτικών που σχετίζεται με την οικονομική αυτονομία του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού συστήματος δημιουργεί προβλήματα στην κατανομή των εκπαιδευτικών. Εφόσον κάθε πολιτεία αποφασίζει χωρίς κρατική οριοθέτηση το μισθό που θα λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί της, δημιουργείται μεταξύ των πολιτειών ανταγωνισμός . Ο ανταγωνισμός αυτός οδηγεί τις πολιτείες που δίνουν χαμηλότερους μισθούς σε ελλείψεις εκπαιδευτικών ή σε μη διατήρηση τους για πολλά χρόνια. Η μη επαρκής και σταθερή στελέχωση σε εκπαιδευτικό προσωπικό δημιουργεί ασυνέχειες και ρίχνει την ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται στους μαθητές.

Όσοι εκφράζουν σκεπτικισμό απέναντι στη σχολική αυτονομία υποστηρίζουν ότι μόνο ένα κεντρικά σχεδιασμένο και ελεγχόμενο εκπαιδευτικό σύστημα διασφαλίζει την ίση παροχή ευκαιριών σε όλους τους πολίτες και την δημιουργία κοινής εθνικής ταυτότητας (Turati, Montolio

& Piacenza, 2017). Ο Griffin σε έρευνα που έκανε (1998, όπ. αναφ. στο Finnigan, 2007) βρήκε ότι τα πιο αυτόνομα σχολεία είναι ικανά να ανταποκρίνονται σε προβλήματα αλλά ταυτόχρονα οι αυξημένες διαχειριστικές αρμοδιότητες τους καταναλώνουν περισσότερους πόρους. Ο De Grauwe (2005) υποστηρίζει ότι η βιβλιογραφία δεν εντοπίζει επαρκή στοιχεία ότι η αυτονομία στη λήψη αποφάσεων οδηγεί στη βελτίωση των παιδαγωγικών αποτελεσμάτων.

Επίσης στις αναπτυσσόμενες χώρες η σχολική αυτονομία δεν προέκυψε μέσα από εθνικό διάλογο και ανοιχτή διαβούλευση, Στις χώρες αυτές εξωτερικοί παράγοντες ώθησαν στην παραγωγή και εφαρμογή πολιτικών για τη σχολική αυτονομία. Τέτοιοι παράγοντες είναι διεθνείς οργανισμοί, ειδικοί επιστήμονες αλλά και εσωτερικές σκοπιμότητες όπου οι δημόσιες αρχές δεν μπορούν να οργανώσουν ή να χρηματοδοτήσουν άρτια βασικές δημόσιες υπηρεσίες. Επίσης φαίνεται ότι απουσιάζει συχνά το πλαίσιο υποστήριξης από την πολιτεία. Απουσιάζει η λογοδοσία και η αξιολόγηση και δεν ελέγχεται η παραχωρημένη αυτονομία. Έτσι δημιουργούνται ή ενισχύονται προυπάρχουσες ανισότητες στην εκπαίδευση (De Grauwe, 2005).

Οι Keddie et al.(2017) αναφέρουν ότι η αυτονομία έχει αλλάξει το έργο του σχολείου και των εκπαιδευτικών. Έχει εισαχθεί σε μεγάλο βαθμό η αντίληψη του μαθητή ως πελάτη ή καταναλωτή, έχει αυξηθεί η παρακολούθηση των επιδόσεων των μαθητών ως κύριος δείκτης αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης. Το κράτος συνεχίζει να ορίζει τις παραμέτρους της αποτυχίας και της επιτυχίας κι ας έχει εκχωρήσει και αποκεντρώσει αρμοδιότητες.

Οι Hanushek και συν. (2013) θέτουν κάποιους μεθοδολογικούς προβληματισμούς σχετικά με τα αποτελέσματα της σχολικής αυτονομίας. Πιο συγκεκριμένα εκτιμούν ότι λόγω της πολυδιάστατης και πολύπλοκης φύσης της αυτονομίας είναι δύσκολο να διαχωριστούν οι πτυχές που σχετίζονται άμεσα ή έμμεσα με την τοπική λήψη αποφάσεων. Εκτιμούν ότι τέτοιες πτυχές δεν μπορούν να διαχωριστούν από άλλους παράγοντες που γενικά θεωρείται ότι ενισχύουν τα μαθησιακά αποτελέσματα και επιδόσεις όπως π.χ. η γονεϊκή συμμετοχή.

“Ακόμη και όταν η λήψη αποφάσεων ανατίθεται στα σχολεία, οι άνθρωποι που έχουν τον καλύτερο συνδυασμό οράματος, εμπειρογνωμοσύνης και «συμμετοχής» στα αποτελέσματα δεν παίρνουν πάντα αυτοί τις αποφάσεις. Δεν έχουμε παρατηρήσει κανένα αποδεικτικό στοιχείο ενός συστηματικού μέσου για να διασφαλίσουμε ότι οι διευθυντές του σχολείου ή τα μέλη του προσωπικού είναι σε θέση να λάβουν τις καλύτερες συμβουλές από τα ενδιαφερόμενα μέρη τους. Παρόλο που υπάρχουν πολλά

μέσα για την παροχή πληροφοριών για τους ενδιαφερόμενους, δεν υπάρχει τρόπος να διασφαλιστεί ότι όντως έχουν όραμα και εμπειρογνωμοσύνη”(Newton & Da Costa, 2016, σελ. 7).

1.5 Διεθνείς περιπτώσεις

Η σχολική αυτονομία εμφανίζεται ως κυρίαρχη τάση στην εκπαίδευση στον παγκόσμιο εκπαιδευτικό χάρτη. Σε κάποιες χώρες ή ευρύτερες γεωγραφικές περιοχές έχει προχωρήσει περισσότερο και σε άλλες λιγότερο. Αυτό το φαινόμενο συνδέεται κυρίως με ιστορικούς λόγους και παραδόσεις στην προσέγγιση των πολιτικών για την εκπαίδευση. Φυσικά τις τελευταίες δεκαετίες στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης και της μεγίστης αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας μεταξύ των κρατών η αυτονομία εξελίσσεται περαιτέρω. Η εμπειρία των πρώτων χωρών και τα αποτελέσματα τους στο πεδίο της αυτονομίας μεταφέρεται ταχύτερα και η σχολική αυτονομία αναπαράγεται περισσότερο.

Ευρώπη

Η σχολική αυτονομία δεν αποτελεί παράδοση για τις ευρωπαϊκές χώρες που κινούνταν συνήθως σε πιο συγκεντρωτικά μοντέλα. Η αλλαγή αυτή συνέβη αργά και σταδιακά με αφετηρία τη δεκαετία του 1980 και εξελίσσεται και αναδιαμορφώνεται συνεχώς. Το Βέλγιο, η Ολλανδία, και το Ηνωμένο Βασίλειο αποτελούν τις χώρες που δεν ανήκαν ποτέ στο παραδοσιακό ευρωπαϊκό μοντέλο ως προς ζητήματα αποκέντρωσης και αυτονομίας. Αντίθετα οι χώρες αυτές ήταν από τις πρώτες που εφάρμοσαν τη σχολική αυτονομία και την διατηρούν, φαίνεται να ταιριάζει και να έχει γίνει αναπόσπαστο στοιχείο της φιλοσοφίας αυτών των χωρών για την εκπαίδευση.

Στη δεκαετία του 1990 οι πολιτικές για την σχολική αυτονομία άρχισαν να γίνονται όλο και πιο διαδεδομένες. Οι Σκανδιναβικές και βόρειες χώρες υιοθέτησαν αρκετά την αυτονομία και τις ακολούθησαν οι χώρες της Βαλτικής και οι περισσότερες χώρες της Ανατολικής Ευρώπης μετά και τη διάλυση της Σοβιετικής Ένωσης. Προς το τέλος της δεκαετίας του 1990 και τις αρχές του 2000 οι χώρες της νότιας Ευρώπης και η Γερμανία άρχισαν να νομοθετούν και να εφαρμόζουν πολιτικές σχολικής αυτονομίας. Φαίνεται ότι η νέα χιλιετία έφερε ένα δεύτερο κύμα μεταρρυθμίσεων στον τομέα αυτό. Κράτη όπως η Ισπανία, η Γαλλία, η Πορτογαλία, η Λετονία προχώρησαν ή τροποποίησαν την υφιστάμενη αυτονομία τη δεκαετία του 2000 (Eurydice, 2007).“ *Παρά μια γενική τάση για αυξανόμενη σχολική αυτονομία στην Ευρώπη, εξακολουθούν να υφίστανται σημαντικές διαφορές μεταξύ των χωρών. Ενώ περίπου το ένα τρίτο των χωρών παραχωρούν μεγάλο*

βαθμό αυτονομίας στα σχολεία για τη διαχείριση των οικονομικών και ανθρώπινων πόρων , σε μια μικρή ομάδα χωρών - Γερμανία, Ελλάδα, Γαλλία (πρωτοβάθμια εκπαίδευση), Κύπρο, Λουξεμβούργο (πρωτοβάθμια εκπαίδευση), Μάλτα και Τουρκία - τα σχολεία έχουν πολύ περιορισμένη ή καθόλου ελευθερία σε αυτόν τον τομέα”(Ευρυδίκη, 2012, σελ.13).

Σε έρευνα για το Βελγιο, το 80% των σχολείων που συμμετείχαν στην έρευνα έχουν αυτονομία στην κατανομή του προϋπολογισμού για τη σχολική μονάδα. Τα σχολεία λαμβάνουν χρήματα ανάλογα με το μαθητικό δυναμικό τους και παίρνουν επιπλέον χρήματα για μαθητές με ειδικές ανάγκες. Η επιλογή των εκπαιδευτικών γίνεται από το σχολείο ή τον διευθυντή αλλά οι μισθοί και οι αυξήσεις είναι κρατικά προκαθορισμένοι (Verschelde et al. , 2015). Στη Λιθουανία το σύστημα ήταν αρκετά συγκεντρωτικό και οι αποφάσεις λαμβάνονταν κεντρικά. Οι διευθυντές των σχολείων έκαναν παράπονα ότι δεν υπήρχε αυτονομία κυρίως στο ζήτημα της οικονομικής διαχείρισης του σχολείου. Από το 2002 εφαρμόστηκε η μέθοδος της επιταγής-κουπονιού (voucher) ανά μαθητή η οποία εξαργυρώνεται σε σχολική μονάδα επιλογής του. Η μέθοδος αυτή έγινε με σκοπό τη διαφάνεια στην κατανομή των οικονομικών πόρων στα σχολεία, την ελευθερία επιλογής γονέων και μαθητών καθώς και για αναδιάρθρωση του σχολικού δικτύου. Παρά τις διάφορες αλλαγές στη διακυβέρνηση της χώρας, το σύστημα εκπαίδευσης έγινε σταδιακά πιο αυτόνομο, πιο ανοιχτό και πιο ευέλικτο. Μετά από μια δεκαετία εφαρμογής οι διευθυντές αναφέρουν ότι η σχολική επιλογή έχει δημιουργήσει στα σχολεία ένταση, δυσαρέσκεια και αναποτελεσματικό ανταγωνισμό. (Urbanovič, Navickaitė & Dačiulytė, 2019). Στη Σουηδία το 1996 σε συνέχεια ήδη υπάρχουσας αποκεντρωτικής πολιτικής η μισθοδοσία των εκπαιδευτικών μεταφέρθηκε ως ευθύνη στην τοπική αυτοδιοίκηση. Μεταξύ των χωρών-μελών του ΟΟΣΑ η Σουηδία έχει από τα πλέον αποκεντρωμένα και αυτόνομα εκπαιδευτικά συστήματα (Anhil & Mork, 2008).

Στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες η αυτονομία εκχωρήθηκε στα σχολεία σε ένα πλαίσιο ευρύτερης εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης και όχι σε μια μεταρρύθμιση ειδικά σχεδιασμένη με γνώμονα τη σχολική αυτονομία. Σε όλες τις περιπτώσεις η αυτονομία εφαρμόστηκε ως πολιτική από πάνω προς τα κάτω. Τα σχολεία δεν ρωτήθηκαν ούτε ζήτησαν αυτονομία. Στο Ηνωμένο Βασίλειο μόνο υπάρχει ένας βαθμός ελευθερίας όπου τα σχολεία μπορούν να επιλέξουν τον βαθμό και το είδος αυτονομίας που θεωρούν ότι θα είναι πιο αποτελεσματικός. Επίσης στις Σκανδιναβικές χώρες οι τοπικές αρχές έχουν την εξουσία να κρίνουν και να εκχωρούν αυτονομία στα σχολεία (Eurydice, 2007).

Η έρευνα των Freinkman και Plenakanov (2009, όπ. αναφ. στο Channa & Faguet, 2016) μελετά τον αντίκτυπο της αποκέντρωσης στον τομέα της βαθμολογία των μαθητών στη Ρωσία. Οι μεταρρυθμίσεις του 1994 ανέθεσαν την ευθύνη των βασικών δημόσιων υπηρεσιών στις τοπικές κυβερνήσεις, παρέχοντάς τους τον έλεγχο του 80% των κοινωνικών δαπανών για την υγεία και την εκπαίδευση. Οι ερευνητές βρήκαν ότι η αλλαγή των δαπανών για την εκπαίδευση ήταν οριακή χωρίς σημαντική επίδραση των μεταβλητών αποκέντρωσης σε υπολογιστές, προσχολικά έτη ή αναλογίες δασκάλων μαθητών. Ωστόσο, η σχέση μεταξύ των αποτελεσμάτων των μαθητών, όπως μετράται με τον μέσο όρο των βαθμολογιών της γλώσσας και των μαθηματικών, και της αποκέντρωσης είναι σταθερά θετική σε όλες τις παραμέτρους τους.

Αμερική

Οι ΗΠΑ ακολουθούν σε γενικές γραμμές το αγγλοσαξωνικό μοντέλο, όπου παρά τις όποιες διαφοροποιήσεις έχουν προκύψει, εντοπίζεται ισχυρή τάση προς την αυτονομία στις περισσότερες αγγλόφωνες χώρες ανεξαρτήτως γεωγραφικής τοποθεσίας. *“Οι μεταρρυθμίσεις σχετικά με τα οικονομικά των σχολείων που έχουν αναλυθεί περισσότερο στη βιβλιογραφία είναι αυτές που έχουν εφαρμοστεί στις ΗΠΑ. Απο τη δεκαετία του 1970, όλες οι πολιτείες των ΗΠΑ, έχουν μεταρρυθμίσει τα οικονομικά των σχολείων για την επίτευξη πιο ίσων δαπανών για την εκπαίδευση στις διάφορες περιοχές. Πολλά ομοσπονδιακά δικαστήρια έκριναν ότι το σύστημα χρηματοδότησης των σχολείων, βασισμένο σε τοπικούς φόρους για την ιδιοκτησία, ήταν αντισυνταγματικό καθώς είχε διαφορετικές προϋποθέσεις αν το σχολείο άνηκε σε πλούσια ή φτωχή περιοχή. Οι δικαστικές αποφάσεις ανάγκασαν τις πολιτείες να κάνουν νέες μεταρρυθμίσεις προκειμένου να επιτευχθεί μεγαλύτερη ισότητα στην κατανομή των πόρων”*(Anhil & Mork, 2008, σελ. 279). Την τελευταία δεκαετία φαίνεται ότι αναπτύσσεται μια τάση για πιο συγκεντρωτικές πολιτικές στις ΗΠΑ. Το φαινόμενο αυτό συσχετίζεται με τον διεθνή ανταγωνισμό στην εκπαίδευση και συμβαίνει σε επίπεδο πολιτειών ,και όχι σε ομοσπονδιακό επίπεδο, οι πολιτείες συγκεντρώνουν ξανά κάποιες εξουσίες που είχαν αναθέσει σε τοπικό ή σχολικό επίπεδο (De Boer, 2012).

Τα σχολεία τσάρτερ (charter schools), στις ΗΠΑ έχουν υψηλό βαθμό αυτονομίας σε ζητήματα προσωπικού όπως οι προσλήψεις, τα πειθαρχικά και οι απολύσεις. Η ελευθερία αυτή υπάρχει πάντα στο βαθμό που την παραχωρεί η πολιτεία στην οποία ανήκει το σχολείο και συνήθως παρουσιάζεται ποικιλομορφία. Συγκριτικά με άλλες πτυχές φαίνεται ότι τα σχολεία τσάρτερ έχουν μικρότερη οικονομική αυτονομία. Παρουσιάζεται κι εδώ ποικιλία στην εκχώρηση της αυτονομίας ως προς τα οικονομικά. Επίσης φαίνεται από τα δεδομένα ότι η αυτονομία δεν είναι σταθερή και

αμετάβλητη. Γίνεται συνεχώς αξιολόγηση του σχολείου για την αποτελεσματικότητά του. Όταν σε κάποιο πεδίο δεν υπάρχουν τα επιθυμητά αποτελέσματα η αυτονομία αφαιρείται από τη σχολική μονάδα και οι αποφάσεις λαμβάνονται σε πιο κεντρικό επίπεδο κ.ο.κ (Finnigan, 2007).

Στον Καναδά η σχολική αυτονομία εντοπίζεται κατεξοχήν στα σχολεία τσάρτερ. Τα σχολεία αυτά λογοδοτούν πράγματι σε κυβέρνηση και γονείς, είναι όμως δύσκολο να ιδρυθούν και μειώνονται τα τελευταία χρόνια λόγω ανεπαρκούς νομοθεσίας. Η σχολική αυτονομία εμφανίζεται κυρίως σε επίπεδα περιφερειακά ή σε τοπικά συμβούλια και επιτροπές που είναι όμως εκτός σχολείου. Ένα μέρος της χρηματοδότησης μεταφέρεται απευθείας στα σχολεία τα οποία αποφασίζουν πως θα διαχειριστούν αυτό το ποσό. Στο ζήτημα της ηγεσίας και της διοικητικής αυτονομίας υπάρχει κάποια ευελιξία και όχι μόνο ένα καθορισμένο πλαίσιο όπου συνήθως ένα εύρος ενδιαφερόμενων συμμετέχει στη λήψη αποφάσεων (Newton & Da Costa, 2016).

Στη νότια Αμερική, η χρηματοδότηση των σχολείων στη Χιλή συνδέεται με την αποδοτικότητα τους και στη Βραζιλία, σε κάποιες περιοχές, οι διευθυντές εκλέγονται από εκπαιδευτικούς και τοπική κοινωνία (De Grauwe, 2005) . Οι Galiani, Gertler και Schargrodsky (2008) πραγματοποίησαν έρευνα στην Αργεντινή σχετικά με τα μαθησιακά αποτελέσματα και την σχολική αυτονομία. Σε γενικές γραμμές βρήκαν ότι οι δύο έννοιες έχουν θετική συσχέτιση. Όμως εξετάζοντας τα δεδομένα πιο στοχευμένα παρατήρησαν ότι τα θετικά αποτελέσματα δεν ισχύουν και στις φτωχές γειτονιές. Το γεγονός αυτό δείχνει ότι η αποκέντρωση αυξάνει τις ανισότητες στα μαθησιακά αποτελέσματα, γεγονός το οποίο μπορεί να οδηγήσει σε αύξηση της ανισότητας στα εισοδήματα συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων.

Παρομοίως στην Κολομβία οι Faguet και Sanchez (2008, όπ. αναφ. στο Channa & Faguet, 2016) βρήκαν θετική συσχέτιση ανάμεσα σε μέτρα εκχώρησης αυτονομίας και αλλαγές στις εγγραφές των μαθητών στα σχολεία , με μεγαλύτερα αποτελέσματα σε μικρότερα μέρη.

Ο Di Gropello (2002, όπ. αναφ. στο Channa & Faguet, 2016) σε έρευνα που έκανε στη Χιλή για τα αποτελέσματα της σχολικής αυτονομίας βρήκε ότι η αυξημένη συμμετοχή σε λήψη αποφάσεων σχετικά με οικονομικά και παιδαγωγικά ζητήματα συσχετίζεται θετικά με τις βαθμολογίες των μαθητών. Στην Χιλή οι Gershberg, Gonzalez και Meade (2012), κατέγραψαν κάποια αποτελέσματα της αποκεντρωτικής πολιτικής στη χώρα. Τα αποτελέσματα αυτά είναι αμφίσημα. Κάποιες ανάγκες των σχολείων εξυπηρετούνται γρήγορα καθώς η διαχείριση γίνεται σε επίπεδο δήμων αλλά

ταυτόχρονα φαίνεται να μην υπάρχουν στους δήμους επαρκείς τεχνικές και ειδικές γνώσεις για τη διαχείριση των σχολικών μονάδων.

Επίσης έρευνα για τα αποτελέσματα της αυτονομίας διεξήχθη σε δέκα χώρες της Λατινικής Αμερικής από τους Gershberg, Meade & Andersson, 2009). Στην έρευνα αυτή εντοπίστηκε αρνητική συσχέτιση μεταξύ σχολικών επιδόσεων και σχολικής αυτονομίας αλλά θετική συσχέτιση μεταξύ αυτονομίας και γονεϊκής συμμετοχής σε σχολικές διαδικασίες.

Ασία

Η Κίνα που είναι μια πολύ ισχυρή χώρα κινείται και αυτή προς την κατεύθυνση της αποκέντρωσης και της σχολικής αυτονομίας. Τα σχολεία αποφασίζουν από κοινού μαζί με την αντίστοιχη διεύθυνση εκπαίδευσης σχετικά με ζητήματα προσωπικού. Επίσης έχει αρθεί η μονιμότητα των εκπαιδευτικών και παρέχονται διαφορετικά επίπεδα αυτονομίας στις σχολικές μονάδες ανάλογα με συγκεκριμένα κριτήρια (Dou, Devos & Valcke, 2016).

“Στον αραβικό κόσμο, η αποκεντρωμένη διαχείριση στο σχολείο είναι πολύ λιγότερο διαδεδομένη. Αν και οι εκπαιδευτικές πολιτικές τονίζουν όλο και περισσότερο την ανάγκη αποκέντρωσης, αυτό δεν έχει ακόμη οδηγήσει σε μια βαθιά μεταρρύθμιση του τρόπου διαχείρισης των σχολείων” (De Grauwe, 2005, σελ. 273).

Σε σχετική έρευνα στην Ινδονησία οι Skoufias et al. (2011, όπ. αναφ. στο Channa & Faguet, 2016) βρήκαν ότι η αποκέντρωση συνδέθηκε με μεγαλύτερες συνολικές δημόσιες δαπάνες στον τομέα της εκπαίδευσης. Σε αντίστοιχη έρευνα σε πλήθος χωριών στο Πακιστάν φαίνεται ότι η αποκέντρωση φέρνει θετικά αποτελέσματα και οι αναλυτές εκτιμούν μάλιστα ότι η αυτονομία που παραχωρήθηκε εκεί δεν είναι αρκετή στους τομείς των οικονομικών και της διαχείρισης προσωπικού. Τα ερευνητικά ευρήματα για την αποκέντρωση και την αυτονομία είναι αρνητικά για τις Φιλιππίνες. Οι ερευνητές εκεί δεν εντοπίζουν κάποια διαφορά στις επιδόσεις των μαθητών ή την αποτελεσματικότητα των σχολείων (Channa & Faguet, 2016).

Ωκεανία

Η Αυστραλία ακολουθεί σε γενικές γραμμές την αγγλική φιλοσοφία για την εκπαίδευση οπότε υπάρχει αναπτυγμένη σχολική αυτονομία. Στην περίπτωση της Αυστραλίας *“η άμεση χρηματοδότηση έδωσε στο σχολείο τη δυνατότητα να στοχεύσει σε πόρους πιο ταιριαστούς για τους μη προνομιούχους μαθητές”* (Keddie et. al., 2017, σελ. 12). Τα σχολεία μπορούν να προσλάβουν πιο εξειδικευμένο προσωπικό που εκτιμούν ότι χρειάζονται ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών τους. Ταυτόχρονα όμως, επισημαίνουν εκπαιδευτικοί, το ζήτημα της ελεύθερης επιλογής μαθητών μαθητών από το σχολείο μπορεί να δημιουργήσει μια κατάσταση “ελίτ” σε συγκεκριμένα σχολεία. Υπάρχει η αντίληψη και προκύπτει και απο σχετικές πολιτικές *“ότι η αυτονομία είναι κάτι το οποίο κατακτάται μέσα από την απόδοση του σχολείου, απόδοση που ακολουθεί τις προτεραιότητες του Υπουργείου Παιδείας”* (Keddie et al., 2017, σελ. 9).

Αφρική

Στη χώρα της Νοτίου Αφρικής, για πολιτικούς και άλλους λόγους, τα σχολικά συμβούλια έχουν αυξημένες εξουσίες. Το γεγονός αυτό παρείχε την δυνατότητα σε κάποια “λευκά” σχολεία να παραμείνουν έτσι αλλά έφερε και τη μεσαία κυρίως τάξη πιο κοντά στο εκπαιδευτικό σύστημα. Στην γαλλόφωνη Αφρική οι διευθυντές των σχολείων έχουν αρκετές ελευθερίες να διεκδικήσουν από τοπική κοινότητα και διεθνείς φορείς χρηματοδότηση επιπλέον της κρατικής. Αυτή η δυνατότητα κάνει κάποια σχολεία να διαφοροποιούνται ανάλογα με την προσωπική πρωτοβουλία του εκάστοτε διευθυντή(De Grauwe, 2005) .

2.Οικονομική αυτονομία και Χρηματοδότηση

“Ένα αξιοσημείωτο γεγονός στα οικονομικά της εκπαίδευσης είναι ότι οι αυξημένες οικονομικές παροχές δε συνεπάγονται απαραίτητα υψηλότερες μαθητικές επιδόσεις” (Vershelde et al., 2015, σελ.128). Η συζήτηση για τα οικονομικά των σχολείων δεν κατευθύνεται στο πόσα χρήματα θα δαπανηθούν αλλά με ποιον τρόπο θα κατανεμηθούν σωστά και ποιος θα αποφασίζει για τον τρόπο αυτό. Η αυτονομία στη δημιουργία προϋπολογισμού είναι περιορισμένη και προκαθορίζεται από το κράτος. Στο πεδίο της οικονομικής αυτονομίας η έμφαση δίνεται στην κατανομή του κρατικού προϋπολογισμού (Vershelde et al. , 2015).

Το ύψος της χρηματοδότηση της εκπαίδευσης προσδιορίζεται κατα βάση από το κόστος λειτουργίας που έχει ένα εκπαιδευτικό σύστημα. Η εκπαιδευτική πολιτική που επιλέγει κάθε κυβέρνηση εκφράζεται μέσα από τις δαπάνες που θα κάνει για την εκπαίδευση. Η κυβέρνηση μέσω της χρηματοδότησης ουσιαστικά αποφασίζει για το ποιος θα πάρει τι. Η χρηματοδότηση της εκπαίδευσης γίνεται από το κράτος μέσω του προϋπολογισμού, από τις οικογένειες των μαθητών, από την τοπική αυτοδιοίκηση, από επιχειρήσεις, διεθνείς οργανισμούς και το κοινωνικό σύνολο.(Παπακωνσταντίνου, 2003).

Η κρατική χρηματοδότηση αποτελεί θεμελιώδες κομμάτι της δημόσιας αξίας (της εκπαίδευσης). Τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρείται μια μετατόπιση των μοντέλων χρηματοδότησης της εκπαίδευσης προς μια φιλοσοφία επηρεάσμενη απο τις αρχές της ΝΔΔ (NPM) και υιοθετούνται πρακτικές του ιδιωτικού τομέα και της ελεύθερης αγοράς. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο οι κυβερνήσεις επαναπροσδιορίζουν τους τρόπους με τους οποίους αναλύουν, ελέγχουν και πραγματοποιούν την χρηματοδότηση δημοσίων υπηρεσιών και αγαθών. *“Ενώ η κρατική χρηματοδότηση των σχολείων συνεχίζεται ως επιτακτική υποχρέωση της κεντρικής πολιτικής, οι μεταβαλλόμενοι σχηματισμοί διακυβέρνησης έχουν ανοίξει νέες ευκαιρίες για ένα πλήθος παραγόντων στη χρηματοδότηση των σχολείων, συμπεριλαμβανομένων των φιλανθρωπιών, των εταιρειών και των αυξημένων γονεϊκών συνεισφορών. Σε αυτό το πλαίσιο, αμφισβητείται όλο και περισσότερο η δημόσια χρηματοδότηση της σχολικής εκπαίδευσης και ο ρόλος των κυβερνήσεων. Έγιναν επίσης έντονες συζητήσεις σε όλα τα κράτη μέλη του ΟΟΣΑ σχετικά με την αποτελεσματικότητα της σχολικής χρηματοδότησης σε σχέση με βασικούς δείκτες όπως η επίδοση των μαθητών και η ισότητα”(Gerrard, Savage & O’ Connor, 2017, σελ. 1).*

Στην μετά την οικονομική κρίση εποχή εξετάζεται ακόμη πιο προσεκτικά το που και πως ξοδεύονται τα κρατικά χρήματα και κατά πόσο οι παροντικές τακτικές είναι αποτελεσματικές. Διεθνείς οργανισμοί με κυριότερο τον ΟΟΣΑ διαδραματίζουν κεντρικό ρόλο στη συζήτηση για την χρηματοδότηση της εκπαίδευση καθώς παράγουν συγκριτικά δεδομένα και στοιχεία από τα κράτη-μέλη τους (Christ, Dobbins, 2016 ; Keddie, 2015).

2.1 Τύποι χρηματοδότησης

Δύο βασικά μοντέλα εντοπίζονται για τη διαδικασία που ακολουθείται για να αποφασιστεί η χρηματοδότηση. *“Το πρώτο μοντέλο χρησιμοποιεί μια συμφωνημένη διαδικασία βασισμένη σε προαποφασισμένα κριτήρια για τον προσδιορισμό του ακριβούς ποσού που θα λάβουν τα σχολεία. Σε αντίθεση, το δεύτερο μοντέλο βασίζεται σε εκτιμήσεις των σχολικών αναγκών οι οποίες μπορεί να προσδιορίζονται βάσει κριτηρίων. Στο δεύτερο μοντέλο οι υπεύθυνες εκπαιδευτικές αρχές έχουν μεγαλύτερη αυτονομία στο να αποφασίζουν το ποσό που θα διαθέσουν”* (Eurydice, 2014, σελ. 27). Πάνω σε αυτά τα δύο μοντέλα στηρίζονται οι τρεις συνηθέστεροι τύπου χρηματοδότησης. Ο πρώτος είναι η χρηματοδότηση βάσει τύπων(formula funding) που σχετίζεται κυρίως με το πρώτο μοντέλο. Ο δεύτερος είναι η έγκριση προϋπολογισμού που συνδέεται με το δεύτερο μοντέλο και σε κάποιες περιπτώσεις τους προϋπολογισμούς τους καταρτούν τα ίδια τα σχολεία. Και ο τρίτος τύπος είναι ένας διακριτικός προσδιορισμός πόρων που συνδέεται και αυτός με το δεύτερο μοντέλο. Σε αυτήν την περίπτωση τα ποσά καθορίζονται από την αρμόδια αρχή χωρίς αναφορά σε άλλη ανώτερη ή μη αρχή. Γίνεται εκτίμηση των αναγκών και ανταπόκριση σε αυτές ανά περίπτωση.

Μια σύγκριση των πολιτικών για τη χρηματοδότηση της εκπαίδευσης παρέχει μια εικόνα για τις αντιλήψεις των κυβερνήσεων σχετικά με τα εκπαιδευτικά επιτεύγματα μαθητών που προέρχονται από διαφορετικά υπόβαθρα. Απο το 2000 και μετά οι προσεγγίσεις που βασίζονται στη χρηματοδότηση βάσει τύπων έχουν γίνει πιο διαδεδομένες. Αυτές οι προσεγγίσεις επιχειρούν να αμβλύνουν ανισότητες και να φέρουν περισσότερη δικαιοσύνη μέσω της κατανομής μεγαλύτερων πόρων σε σχολεία που θεωρούνται πιο χαμηλού επιπέδου. Με το καθορισμό κριτηρίων η χρηματοδότηση βάσει τύπων επιδιώκει και την διαφάνεια (BenDavid-Hadar et al.,2017).

“Οι τύποι χρηματοδότησης βασίστηκαν σε ερευνητικά ευρήματα και προσπάθησαν να αφαιρέσουν τρεις ανεπιθύμητες πτυχές του προϋπολογισμού, που εφαρμόστηκαν κατά την προηγούμενη περίοδο: συγκεκριμένα, ιστορικός προϋπολογισμός, διαπραγματεύσεις και προσωπικές προτιμήσεις των διαχειριστών του σχολείου. Στον ιστορικό προϋπολογισμό, οι προϋπολογισμοί αποφασίζονταν με βάση τις προσαρμογές που έγιναν στους προϋπολογισμούς του προηγούμενου έτους. Αυτό είχε συχνά ως αποτέλεσμα τη διεύρυνση των ανισοτήτων μεταξύ των σχολείων, καθώς τα σχολεία με χαμηλούς πόρους, που εξυπηρετούν κυρίως τους λιγότερο εύπορους, συνέχισαν να λαμβάνουν χαμηλότερους προϋπολογισμούς σε σύγκριση με τα σχολεία με καλύτερη πηγή. Στις διαπραγματεύσεις, διευθυντές σχολείων υποβάλλουν προσφορές και διαπραγματεύονται για υψηλότερα ποσά χρημάτων για τα σχολεία τους. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τα σχολεία που έχουν διευθυντές με πιο ισχυρό επιχειρηματικό πνεύμα να λαμβάνουν περισσότερα χρήματα, σε αντίθεση με άλλα. Οι προϋπολογισμοί που βασίζονται στις προσωπικές προτιμήσεις των διαχειριστών του σχολείου οδήγησαν επίσης σε αθέμιτες κατανομές πόρων, καθώς οι προσωπικές προκαταλήψεις και η ευνοια επηρέασαν τις αποφάσεις των διαχειριστών. Δεδομένου ότι τα σχολεία που εξυπηρετούν τους πιο εύπορους, είχαν περισσότερες πιθανότητες να προετοιμάσουν προϋπολογισμούς πιο αποτελεσματικά, έχουν διευθυντές με ισχυρότερη επιρροή και είναι πιο ορατά, αυτά τα σχολεία έλαβαν περισσότερα χρήματα σε σύγκριση με τα σχολεία που εξυπηρετούν παιδιά φτωχότερων νοικοκυριών” (Arunatilake & Jagawardena,2010,σελ.45).

Σε αντίθεση με τα προηγούμενα μοντέλα, στη χρηματοδότηση βάσει τύπων, οι προϋπολογισμοί κατανέμονται σύμφωνα με έναν τύπο ανάλογα με τα χαρακτηριστικά του σχολείου και τους στόχους που έχουν χαραχθεί σύμφωνα με την εθνική εκπαιδευτική πολιτική. Για παράδειγμα, εάν το σχολικό σύστημα επιθυμεί να διαθέσει περισσότερους πόρους σε παιδιά δημοτικού, ο τύπος μπορεί να σχεδιαστεί για να διασφαλίσει ότι τα σχολεία με μεγαλύτερο αριθμό παιδιών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης θα λάβουν περισσότερα χρήματα. Όμως, σε αντίθεση με τις ανεπτυγμένες χώρες, στις αναπτυσσόμενες χώρες, λόγω της χαμηλής συμμετοχής στο σχολείο, ακόμη και όταν τα κονδύλια κατανέμονται με αυτόν τον τρόπο σε σχολεία σε ατομικό επίπεδο, τα κονδύλια μπορεί να μην κατανέμονται δίκαια, καθώς τα οφέλη της δημόσιας χρηματοδοτούμενης εκπαίδευσης μπορεί να απολαμβάνουν τα περισσότερο εύπορα παιδιά που πηγαίνουν στο σχολείο.

“Η χρηματοδότηση βάσει τύπων και η αυτόνομη διαχείριση των σχολείων έλαβε νέο ενδιαφέρον στα τέλη της δεκαετία του 1990, ειδικά μεταξύ των ανεπτυγμένων χωρών (ΗΠΑ, Καναδάς, Αυστραλία, Νέα Ζηλανδία, Ηνωμένο Βασίλειο) ως μέσο βελτίωσης της ποιότητας και απόδοσης του σχολείου. Η

διεθνής εμπειρία δείχνει ότι η χρηματοδότηση βάσει τύπων παρέχει μεγάλες δυνατότητες βελτίωσης της κατανομής των πόρων αλλά λειτουργεί υπό προϋποθέσεις” (Arunatilake & Jagawardena, 2010, σελ.44). Τέτοιες προϋποθέσεις είναι η διαθεσιμότητα σωστών πληροφοριών για το σχολείο και τις ανάγκες του, οι διαδικασίες διαφάνειας και λογοδοσίας και η ικανότητα της διοίκησης να αξιολογεί και να χρησιμοποιεί τους πόρους με στόχο της αποδοτικότητας και την αποτελεσματικότητα του σχολείου. Τα αποτελέσματα της έρευνα των Arunatilake & Jagawardena (2010) στη Σρι Λάνκα δείχνουν ότι η χρηματοδότηση βάσει τύπων λειτουργεί υπέρ των φτωχών αν χρησιμοποιηθούν πλήρως τα διαθέσιμα κονδύλια. Φαίνεται ότι οι καταρτισμένοι διευθυντές σε συνδυασμό με το κατάλληλο ανθρώπινο δυναμικό, πόρους, υποστήριξη και παρακολούθηση από μέρους της πολιτείας είναι στοιχεία απαραίτητα για την επιτυχημένη διαχείριση του σχολείου.

“Οι χώρες μπορούν να χωριστούν σε τρεις ομάδες ανάλογα με το βαθμό αυτονομίας που κατέχουν τα σχολεία κατά τη χρήση δημόσιων πόρων, τα οποία διατίθενται για την κάλυψη πολλών κονδυλίων του προϋπολογισμού” (Eurydice, 2007, σελ.18). Στην πρώτη περίπτωση (Βέλγιο, Λετονία και Σουηδία), τα σχολεία έχουν πλήρη αυτονομία (εντός του νομικού πλαισίου) στη χρήση κονδυλίων που προορίζονται για αυτά. Επίσης υπάρχει η περίπτωση όπου τα σχολεία δεν έχουν αυτονομία στη χρήση δημόσιων πόρων (Γαλλία, Κύπρος, Ιρλανδία, Βουλγαρία, Ρουμανία). Η Ελλάδα αποτελεί εξαίρεση δεδομένου ότι οι λειτουργικές δαπάνες καθορίζονται από τη σχολική επιτροπή του δήμου στον οποίο ανήκει το σχολείο. Η τελευταία περίπτωση περιλαμβάνει χώρες όπου ο βαθμός αυτονομίας αλλάζει ανάλογα με την κατηγορία δαπανών. Γενικά, όλες αυτές οι χώρες έχουν μεγαλύτερη αυτονομία για λειτουργικές δαπάνες από ότι για κεφαλαιουχικές δαπάνες (Eurydice, 2007).

Η ιδιωτική χρηματοδότηση δημοσίων σχολείων είναι ένας ακόμη παράγοντας που διαμορφώνει την αυτονομία που έχει ένα σχολείο ως προς τα οικονομικά του. Στο Βέλγιο, την Ιταλία, την Ιρλανδία και το Ην. Βασίλειο τα σχολεία έχουν την ελευθερία να αποφασίζουν αν θα δεχθούν ιδιωτικά κεφάλαια μέσω δωρεών, προσόδων ενοικίων ή δανείων. Στην άλλη άκρη του φάσματος σε χώρες όπως η Γαλλία, η Ελλάδα, η Γερμανία η Κύπρος, το Λουξεμβούργο δεν υπάρχει καμία αυτονομία σχετικά με αυτό το ζήτημα. Στη Φινλανδία ο εκάστοτε δήμος έχει τη σχετική αρμοδιότητα. Στην Πολωνία τα σχολεία δέχονται δωρεές μετά από έγκριση της ανωτερης αρχής τους (Eurydice, 2007).

2.2 Διεθνής εικόνα

Στην Ευρώπη σε περισσότερες από το ένα τρίτο των χωρών, τα κεντρικά επίπεδα μεταφέρουν πόρους για διδακτικό προσωπικό απευθείας σε σχολεία (Ιρλανδία, Ισπανία, Κροατία, Κύπρος, Κάτω Χώρες, Πορτογαλία και Σλοβενία) ή πληρώνουν τους μισθούς των εκπαιδευτικών (Βέλγιο, Γερμανία, Ιταλία, Ουγγαρία, Μάλτα και Λιχτενστάιν). Στις υπόλοιπες χώρες, τα υπουργεία έχουν την ευθύνη για τη μεταφορά χρημάτων ή / και την πληρωμή προσωπικού μέσω ενδιάμεσων αρχών (Eurydice, 2014). Οι πόροι κατανέμονται συνήθως με δύο μεθόδους. Η πρώτη μέθοδος είναι η κατανομή μέρους μιας συνολικής επιχορήγησης που χρησιμοποιείται για ορισμένες κατηγορίες εκπαιδευτικών αναγκών και συνήθως προορίζεται για το εκπαιδευτικό προσωπικό. Στη δεύτερη μέθοδο η κατανομή γίνεται ως μέρος ενός εφάπαξ ποσού για διάφορες δημόσιες υπηρεσίες στις οποίες εντάσσεται και η εκπαίδευση. Αυτό είναι κάτι που συμβαίνει περισσότερο στη Βόρεια Ευρώπη. Σε αυτήν την περίπτωση τα σχολεία ή οι τοπικές αρχές έχουν κάποια αυτονομία στην απόφαση σχετικά με τις προτεραιότητες που θα ορίσουν για την κάλυψη αναγκών.

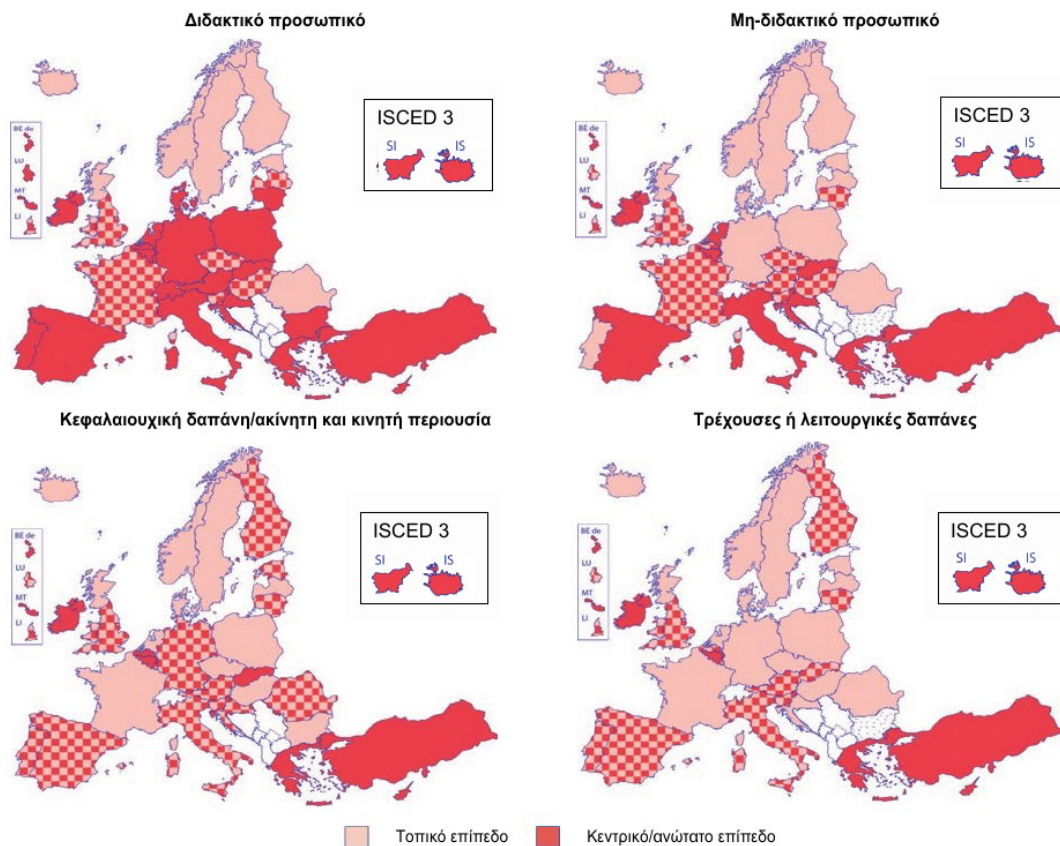
“ Οι τοπικές αρχές είναι υπεύθυνες για τη μεταφορά χρημάτων ή την αγορά αγαθών και υπηρεσιών για παράδοση απευθείας σε σχολεία σχεδόν σε όλες τις χώρες. Αυτά τα κεφάλαια προέρχονται γενικά, εν μέρει ή εξ ολοκλήρου από κεντρικές / ανώτατες αρχές. Υπάρχουν, ωστόσο, εξαιρέσεις. Στην Κροατία, για παράδειγμα, προέρχονται από τους φόρους ή το εισόδημα των πόλεων ή των δήμων. Επιπλέον, στις περισσότερες χώρες, οι ενδιάμεσες αρχές συμβάλλουν επίσης στη χρηματοδότηση του σχολείου από τους δικούς τους πόρους. Σε πολλές χώρες της Βόρειας Ευρώπης (Δανία, Εσθονία, Φινλανδία, Σουηδία, Ηνωμένο Βασίλειο (Σκωτία), Ισλανδία, Νορβηγία, Βουλγαρία) όλες οι κύριες κατηγορίες πόρων (προσωπικό, αγαθά, υπηρεσίες και κεφάλαια) χρηματοδοτούνται τουλάχιστον εν μέρει από τα έσοδα των τοπικών αρχών. Αλλά, χρηματοδοτούνται μόνο ορισμένες από τις κύριες κατηγορίες πόρων” (Eurydice, 2014, σελ.8).

Περισσότερο από το 70% των χρημάτων που δαπανώνται για την εκπαίδευση στην Ευρώπη είναι για το εκπαιδευτικό προσωπικό. Τουλάχιστον στο ένα τρίτο των χωρών την διαχείριση των οικονομικών πόρων για το προσωπικό την έχει η κεντρική αρχή αρμόδια για την εκπαίδευση. Σε πολλές χώρες, συμπεριλαμβανομένης της Ελλάδας, η διαχείριση των πόρων για το προσωπικό γίνεται κεντρικά και τοπικά. Αντίστοιχα δεδομένα υπάρχουν και για το μη εκπαιδευτικό προσωπικό (καθαρίστριες, επιστάτες κ.λ.π.). Φαίνεται ότι είναι πιο σύνηθες τη διαχείριση πόρων για το μη εκπαιδευτικό προσωπικό να την έχει το περιφερειακό ή τοπικό επίπεδο αρχής, όπως συμβαίνει και στην Ελλάδα όπου αρμόδια αρχή είναι οι δήμοι (Eurydice, 2014).

Δύο παράγοντες καθιστούν ιδιαίτερα δύσκολη την αναγνώριση και περιγραφή των μεθόδων χρηματοδότησης και των κριτηρίων που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικές αρχές κατά την κατανομή των πόρων στην εκπαίδευση στην Ε.Ε . Αυτοί είναι η αυτονομία που απολαμβάνουν οι ενδιάμεσες αρχές ή οι αρχές ανώτατου επιπέδου, όπως τα ομόσπονδα κράτη στη Γερμανία και οι αυτόνομες κοινότητες στην Ισπανία, και η πολυπλοκότητα των τύπων και των μεταβλητών ή δεικτών που χρησιμοποιούνται σε ολόκληρη την Ευρώπη (Ευρυδίκη, 2007, Eurydice, 2014).

Χρησιμοποιούνται τρεις βασικές μέθοδοι χρηματοδότησης. Η πρώτη είναι η χρηματοδότηση βάσει τύπων, που έχει αναφερθεί παραπάνω. Η δεύτερη είναι η έγκριση από τον προϋπολογισμό, δηλαδή η υποβολή προϋπολογισμού που καταρτίζεται από σχολεία ή από άλλες αρχές για έγκριση από την αρμόδια χρηματοδοτική αρχή. Η τρίτη μέθοδος ονομάστηκε διακριτικός προσδιορισμός των πόρων , όπου η αρμόδια χρηματοδοτική αρχή έχει πλήρη διακριτική ευχέρεια στον καθορισμό του ποσού των πόρων που θα διατεθούν, λειτουργώντας κατά περίπτωση για τις εκτιμήσεις των αναγκαίων πόρων. Στην Ευρώπη όπως και στην Αμερική η χρηματοδότηση βάσει τύπων είναι η πιο δημοφιλής μέθοδος και χρησιμοποιείται από όλα τα κράτη (Eurydice, 2014).

- Επίπεδο αρχής λήψης αποφάσεων για καθορισμό του συνολικού ποσού της δημόσιας δαπάνης που προορίζεται για συγκεκριμένους πόρους στα σχολεία πρωτοβάθμιας και γενικής (κατώτερης και ανώτερης) δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ISCED 1-3), 2010/11



Πηγή: Ευρυδίκη.

Σχήμα 1: Επίπεδο λήψης απόφασης για τον καθορισμό της δημόσιας δαπάνης ανά κατηγορία στην Ευρώπη (Ευρυδίκη, 2008)

Επιχειρησιακά αγαθά αποτελούν τα αγαθά και οι υπηρεσίες που χρειάζονται οι σχολικές μονάδες όπως αναλώσιμα, εξοπλισμός, ρεύμα, συντήρηση, επισκευές κ.λ.π. Αυτά τα αγαθά συνήθως χρηματοδοτούνται από την κεντρική αρχή αλλά διαχειρίζονται σε περιφερειακό, τοπικό ή σχολικό επίπεδο. Υπάρχουν και περιπτώσεις κρατών που χρησιμοποιούνται τοπικοί φόροι όπως τα δημοτικά τέλη για τη χρηματοδότηση μέρους της εκπαίδευσης. Η Ελλάδα είναι μια από τις λίγες χώρες της Ευρώπης (Ελλάδα, Ισπανία, Ιρλανδία, Κύπρος, Βέλγιο) που δεν χρησιμοποιεί και δημοτικά τέλη ως μέρος της χρηματοδότησης της εκπαίδευσης. Σε κάποιες χώρες τα χρήματα μεταφέρονται απευθείας από την κεντρική αρχή στο σχολείο (Βέλγιο, Ιρλανδία, Ισπανία, Μάλτα, Ολλανδία) ενώ σε άλλες τα χρήματα φτάνουν στο σχολείο διαμέσου περιφερειακού ή τοπικού επιπέδου (Αυστρία, Κροατία, Ισλανδία). Επίσης υπάρχουν διαφοροποιήσεις ανάλογα με τα αγαθά,

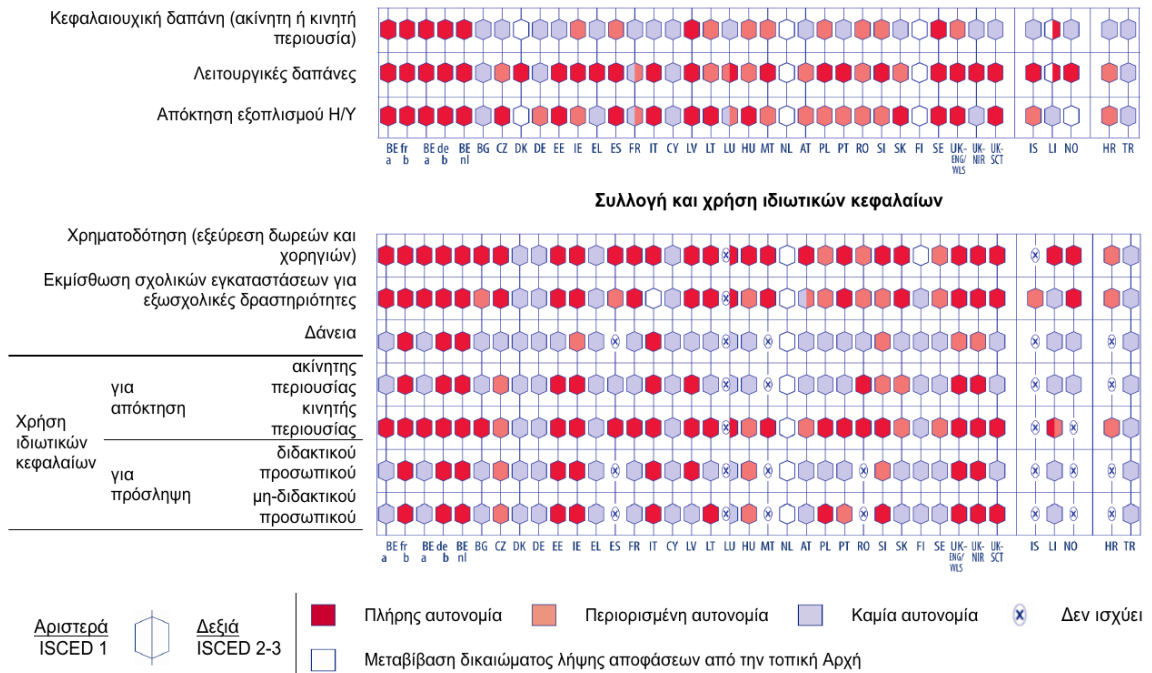
για παράδειγμα συνήθως τα σχολικά βιβλία χρηματοδοτούνται κεντρικά ενώ τα έξοδα συντήρησης τοπικά (Eurydice, 2007; Eurydice, 2014).

Η χρηματοδότηση βάσει τύπων χρησιμοποιείται ως η μόνη μέθοδος χρηματοδότησης της εκπαίδευσης σε πέντε χώρες της Ευρώπης (Ισπανία, Μάλτα, Βουλγαρία, Φινλανδία, Νορβηγία) με διαφορετικές όμως εφαρμογές. Η έγκριση προϋπολογισμού ή ο διακριτικός προσδιορισμός πόρων σε διάφορες εκδοχές της χρησιμοποιείται από την Ελλάδα, την Ουγγαρία και την Πορτογαλία. Στην χρηματοδότηση όμως του εκπαιδευτικού προσωπικού όλα τα κράτη του δικτύου Ευρυδική χρησιμοποιούν την χρηματοδότηση βάσει τύπων. Πιο ειδικά οι βόρειες ευρωπαϊκές χώρες έχουν την τάση να αναθέτουν αυτή τη διαχείριση σε τοπικό ή σχολικό επίπεδο ενώ οι υπόλοιπες εφαρμόζουν κεντρική διαχείριση. Για τη χρηματοδότηση των υπηρεσιακών αγαθών και υπηρεσιών ο δημοφιλέστερος τύπος είναι και πάλι η χρηματοδότηση βάσει τύπων. (Eurydice, 2014).

Πιο συγκεκριμένα για τη χρηματοδότηση του προσωπικού, εκπαιδευτικού και μη, σε κάποιες χώρες λαμβάνονται υπόψη συγκεκριμένα κριτήρια από την κεντρική αρχή για να αποφασιστεί η χρηματοδότηση. Άλλες χώρες λαμβάνουν υπόψη γεωγραφικά κριτήρια, ανάμεσα τους και η Ελλάδα που παρέχει επίδομα παραμεθορίου για υπηρετήση σε συγκεκριμένους ακριτικούς νομούς. Επίσης σε αρκετές χώρες λαμβάνονται υπόψη οι μαθησιακές ανάγκες των μαθητών, το πολιτισμικό υπόβαθρο και η αναλογία μαθητών που φοιτούν στην ειδική αγωγή ως κριτήρια για τη χρηματοδότηση του προσωπικού. Μόνο δύο χώρες (Ην. Βασίλειο και Ολλανδία) θέτουν ως κριτήριο ζητήματα απόδοσης όπως η πρόωγη σχολική εγκατάλειψη (Eurydice , 2014).

ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΟΙ ΠΟΡΟΙ

Χρήση δημόσιων κονδυλίων



Σχήμα 2: Βαθμός οικονομικής αυτονομίας των σχολικών μονάδων στην Ευρώπη(Ευρωδίκη,2008)

Συνοπτικά δημιουργείται μια εικόνα για τον ευρωπαϊκό χώρο, υπάρχουν χώρες που έχουν σχετικά μεγάλη αυτονομία χρηματοδότησης σε ζητήματα στελέχωσης, βιβλίων, υλικού, υπηρεσιών, μεταφοράς μαθητών, κάπως πιο μέτρια αυτονομία σε συντήρηση, κατασκευές και μεγάλο εξοπλισμό. Σε αυτήν την κατηγορία εντάσσονται χώρες όπως η Βουλγαρία, η Τσεχία, η Δανία, η Ιρλανδία, η Νορβηγία, το Λιχτενστάιν, η Ισλανδία, και η Ρουμανία. Η Γερμανία αποτελεί ειδική περίπτωση λόγω ομοσπονδιακού κράτους όπου το κάθε ομόσπονδο κρατίδιο είναι αρμόδιο για την απευθείας στελέχωση σε εκπαιδευτικό προσωπικό και το σχολείο χρηματοδοτεί μέσω τοπικών φόρων το μη εκπαιδευτικό προσωπικό, τα επιχειρησιακά αγαθά, την κτιριακή συντήρηση κ.λ.π. Το σχολείο απολαμβάνει σχεδόν πλήρη αυτονομία σε όλα τα ζητήματα σε μια ομάδα χωρών όπως η Σουηδία, η Λετονία, η Λιθουανία, η Ολλανδία, η Σλοβενία, η Σλοβακία, η Κύπρος, το Ην. Βασίλειο (με εξαίρεση τη Σκωτία). Σε αυτήν την περίπτωση η χρηματοδότηση περνάει από την κεντρική αρχή στην περιφέρεια και από εκεί στο σχολείο όπου και γίνεται η διαχείριση. Η Ελλάδα, η Ιταλία και η Ισπανία παρουσιάζουν μεταξύ τους πολλές ομοιότητες με αρκετά μικρή αυτονομία στα οικονομικά όπου αρκετά ζητήματα όπως συντήρηση, αναλώσιμα, κτιριακά ανήκουν ως αρμοδιότητα στο Δήμο. Στην Ιταλία και την Ισπανία το σχολείο έχει τη δυνατότητα να λαμβάνει

κάποιες αποφάσεις για μεγαλύτερο εξοπλισμό και απλές υπηρεσίες . Τέλος υπάρχει και η ομάδα των χωρών που ουσιαστικά δεν υπάρχει καμία οικονομική αυτονομία για το σχολείο και όλες οι αποφάσεις λαμβάνονται κεντρικά ή από τον Δήμο ή την τοπική αρχή στην οποία υπάγεται το σχολείο. Σε αυτήν την ομάδα ανήκουν η Γαλλία, η Ουγγαρία , η Αυστρία και η Τουρκία (Eurydice, 2014).

Σε έρευνα των BenDavid-Hadar και συν. (2017) στην πολιτεία της Οκλαχόμα στις ΗΠΑ οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι θεωρούν ότι η απόδοση των μαθητών επηρεάζεται περισσότερο από άλλα δύο στοιχεία εκτός της χρηματοδότησης. Τα στοιχεία αυτά είναι η φτώχεια και η δυνατότητα του σχολείου να προσελκύει και να διατηρεί αποτελεσματικούς εκπαιδευτικούς. Φαίνεται ότι καθώς στις ΗΠΑ κάθε πολιτεία διαμορφώνει ξεχωριστά τον τύπο χρηματοδότησης της εκπαίδευσης της, έτσι και τα ποσά που διατίθενται για τη μισθοδοσία των εκπαιδευτικών είναι διαφορετικά. Το γεγονός αυτό δημιουργεί έναν άτυπο ανταγωνισμό μεταξύ πολιτειών και όπως είναι φυσικό οι πολιτείες που αμοίβουν λιγότερο έχουν λιγότερους εκπαιδευτικούς και δυσκολεύονται να τους διατηρήσουν.

2.3 Κριτική

Οι Turati και συν. (2017,σελ. 616) διαπίστωσαν μέσα από την έρευνα τους ότι: *“η αποκεντρωμένη δημόσια χρηματοδότηση συνδέεται σταθερά με καλύτερες σχολικές επιδόσεις, σε σχέση με την κεντρική χρηματοδότηση”*. Ταυτόχρονα όμως υπάρχει και η άλλη πλευρά που αντιμετωπίζει την αποκεντρωμένη χρηματοδότηση με σκεπτικισμό. Το οικοδόμημα της “ κοινωνίας της γνώσης” εξαρτάται από τη μείωση της κοινωνικής ανισότητας και η εκπαίδευση πρέπει να διαδραματίζει κύριο ρόλο στη μείωση αυτή. Για να είναι εφικτή η μείωση είναι απαραίτητη η δίκαιη χρηματοδότηση των σχολείων. *“Καθώς οι νεοφιλελεύθερες παραδοχές ότι οι κεντρικοί προϋπολογισμοί πρέπει να μειωθούν και οι τοπικοί φορείς να έχουν ανεξαρτησία στην αγορά συνεχίζουν να διαμορφώνουν πολιτικές, υπάρχει σαφής συνέπεια ότι το επίτευγμα μιας κοινωνίας της γνώσης όπως προτείνεται από τους Stiglitz και Greenwald, κρέμεται αμφίρροπο”* (BenDavid-Hadar et al., σελ.16).

Η διεθνής εμπειρία στην αποκεντρωμένη διαχείριση των πόρων είναι ασαφής. Υποστηρίχθηκε κυρίως με την ελπίδα της βελτίωσης της σχολικής αποτελεσματικότητας, της διαχείρισης και των

μαθησιακών αποτελεσμάτων, αν και οφείλεται επίσης και σε οικονομικούς περιορισμούς σε ορισμένες χώρες . Ωστόσο, η εμπειρία δείχνει ότι ειδικά στις αναπτυσσόμενες χώρες, η αυτόνομη οικονομική διαχείριση μπορεί να οδηγήσει σε ανεπιθύμητα αποτελέσματα, όπως φτωχή ποιότητα, μεγαλύτερη ανισότητα και διαφθορά σε ζητήματα έλλειψης βασικών πόρων, κακά συστήματα σχολικής υποστήριξης, έλλειψη απόδοσης της αξιολόγησης και έλλειψη κινήτρων για τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων (De Grauwe, 2005).

2.4 Έρευνες σχετικά με την οικονομική αυτονομία

Τα ευρήματα της έρευνας των Verschelde et al. (2015) παρουσιάζουν θετική συσχέτιση ανάμεσα στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα και την αυτονομία ως προς την κατανομή των οικονομικών του σχολείου. Μάλιστα υποστηρίζουν ότι το εύρημα αυτό δεν επηρεάζεται από τους διαφορετικούς τύπους σχολείου που υπάρχουν. Οι ερευνητές υποθέτουν ότι τα αποτελέσματα αυτά δείχνουν ότι η θετική επίδραση της σχολικής αυτονομίας ξεπερνά τις αρνητικές της επιδράσεις όπως το ζήτημα δημιουργίας ατζέντας και στόχων εκτός εθνικού πλαισίου κ.α.

Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας των Anhil και Mork (2008) φαίνεται ότι το μέρος που ζει κανείς δεν έχει γίνει πιο σημαντικό για τους οικονομικούς πόρους του σχολείου συγκριτικά με τη σημασία που είχε πριν παρασχεθεί στις σχολικές μονάδες μεγαλύτερη οικονομική αυτονομία. Οι Hanushek et al. (2011) μελετώντας τα δεδομένα που προέκυψαν από την έρευνα PISA το 2000 εκτιμούν ότι η οικονομική αυτονομία δεν έχει κάποια επιπλέον και ξεχωριστή επίδραση στα μαθησιακά αποτελέσματα εφόσον έχει ήδη εξεταστεί η επίδραση άλλων ειδών αυτονομίας.

Οι Barankay και Lockwood (2007), Falch και Fischer (2012) και Galiani και συν.(2008) βρίσκουν όλοι έμμεσα στοιχεία που υποστηρίζουν τον μηχανισμό οικονομικής αυτονομία και λογοδοσίας. Οι Falch και Fischer (2012) δείχνουν ότι η αποκέντρωση των δαπανών επηρεάζει θετικά τα αποτελέσματα των εξετάσεων των μαθητών λαμβάνοντας υπόψη ένα δείγμα χωρών του ΟΟΣΑ. Οι Galiani και συν.(2008) αποδεικνύουν ότι η αποκέντρωση των εκπαιδευτικών πολιτικών στην Αργεντινή είχαν συνολική θετική επίδραση στις βαθμολογίες των μαθητών. Επίσης οι Barankay και Lockwood (2007) εξετάζοντας το καθεστώς των ελβετικών καντονιών βρήκαν αποδείξεις ότι η αποκέντρωση των δαπανών και η οικονομική αυτονομία αντιπροσωπεύει την πραγματική αυτονομία στην εκπαιδευτική πολιτική καθώς και ότι η κατεύθυνση αυτή συνδέεται με υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο.

Οι Adam, Delis και Kammas (2013) μελέτησαν και ανέλυσαν δεδομένα από 21 χώρες-μέλη του ΟΟΣΑ μεταξύ 1970 και 2000 σχετικά με την επίδραση της οικονομικής αποκέντρωσης στην αποτελεσματικότητα του δημόσιου τομέα, συμπεριλαμβανομένης της εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τα ευρήματα τους η αποκέντρωση αυτή έχει οφέλη μέχρι ένα σημείο, μετά από αυτό τα οφέλη μειώνονται. Χώρες που έχουν περισσότερο συγκεντρωτικά οικονομικά συστήματα φαίνεται να ωφελούνται από αυτού του είδους την εκχώρηση αυτονομίας. Χώρες που έχουν ήδη αποκεντρωθεί οικονομικά πρέπει να εξετάσουν τα οφέλη από τον βαθμό αποκέντρωσης πριν προχωρήσουν σε περαιτέρω αποκέντρωση (Adam et al.,2013). Παρατηρείται για άλλη μια φορά πόσο σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν οι διαφορετικές συνθήκες στην εφαρμογή της αυτονομίας και πως αυτή δεν είναι εύκολα συγκρίσιμη μεταξύ διαφορετικών χωρών και πλαισίων καθώς πάντα παρουσιάζει μεγάλη ποικιλομορφία.

3. Διοικητική αυτονομία

Οι Leithwood και Menzies (1998b, οπ. αναφ. στο De Grauwe, 2005) διακρίνουν τέσσερα μοντέλα στη διοικητική αυτονομία σχετικά με το ποιος λαμβάνει τις αποφάσεις. Πρώτη κατηγορία αποτελεί ο “διαχειριστικός έλεγχος” όπου οι σχετικές αρμοδιότητες είναι ευθύνη του διευθυντή του σχολείου. Στη δεύτερη κατηγορία, τον “επαγγελματικό έλεγχο” τον έχουν όλοι οι εκπαιδευτικοί μαζί ενώ στην τρίτη κατηγορία, στον “κοινοτικό έλεγχο” συμμετέχουν στις διαδικασίες και γονείς ή μέλη της τοπικής κοινότητας. Τέλος στην τέταρτη κατηγορία, στον “ισορροπημένο έλεγχο” οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί και ο διευθυντής μοιράζονται εξίσου την ευθύνη για τη λήψη αποφάσεων. Ακόμη υπάρχει και η περίπτωση των Τσάρτερ σχολείων όπου διορίζονται ως διευθύνοντες (managers) σε σχολεία άτομα που δεν είναι εκπαιδευτικοί, με αυξημένες αρμοδιότητες και σκοπό να φέρουν τα επιθυμητά αποτελέσματα σε όλους τους τομείς και εφόσον θεωρείται ότι οι διευθυντές εκπαιδευτικοί, που βρίσκονταν σε αυτή τη θέση πριν, απέτυχαν να το κάνουν. Αυτή η επιλογή κερδίζει συνεχώς έδαφος σε όλο και περισσότερες χώρες (De Grauwe, 2005).

Η έκθεση της Εθνικής Εκπαιδευτικής Σύσκεψης (NCE) της Καταλονίας συνοψίζει τα σημαντικότερα αποτελέσματα που προέκυψαν σχετικά με την σχολική αυτονομία. Στην έκθεση αυτή στον τομέα της διοικητικής αυτονομίας αναφέρονται ως θετικά αποτελέσματα η θετική εμπειρία από την ανάθεση της στελέχωσης στα σχολεία, πιθανή χρησιμότητα του στρατηγικού σχεδιασμού για την βελτίωση της αυτονομίας. Λιγότερο θετικά αποτιμώνται ο ανταγωνισμός για μετεγγραφές μεταξύ δημοσίων σχολείων, η πιθανότητα μειωμένης αντικειμενικότητας στην διαδικασία της στελέχωσης και η αξιολόγηση και παρακολούθηση του εκπαιδευτικού προσωπικού (Gairin, 2015).

Στην Κίνα “πρόσφατη έρευνα διαπίστωσε ένα σημαντικό κενό αυτονομίας μεταξύ του ποσού της εξουσίας που οι διευθυντές του σχολείου πιστεύουν ότι χρειάζονται για να είναι αποτελεσματικοί ηγέτες και το “ποσό” αυτονομίας που έχουν στην πραγματικότητα. Το χάσμα αυτονομίας στη λήψη αποφάσεων για το προσωπικό αναφέρεται από τους διευθυντές ως το μεγαλύτερο εμπόδιο στην αποτελεσματική μεταρρύθμιση” (Dou et al., 2016, σελ.339).

“Σε γενικές γραμμές, οι περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες παρέχουν στα σχολεία πλήρη αυτονομία όσον αφορά τη διαχείριση του μη διδακτικού προσωπικού από ό, τι στην περίπτωση των διευθυντών και των εκπαιδευτικών. Όσον αφορά τους διευθυντές του σχολείου, ο βαθμός αυτονομίας είναι συνεπής εντός των χωρών: είτε η αυτονομία είναι πλήρης για όλους τους τομείς (επιλογή, απόφαση σχετικά με τις περιγραφές και τα καθήκοντα, καθορισμός πειθαρχικών μέτρων και απόλυση) ή δεν υπάρχει. Μόνο

μερικές χώρες δεν εμπίπτουν σε αυτόν τον γενικό κανόνα” (Eurydice, 2007, σελ.23). Σε Ισπανία, Πορτογαλία και Πολωνία ο διευθυντής μόνος του ή με τον σύλλογο διδασκόντων ή με εκπρόσωπο της ανώτερης αρχής έχει την ελευθερία να επιλέξει το εκπαιδευτικό προσωπικό. Σχολεία στο Βέλγιο, την Ιρλανδία και την Σλοβενία έχουν απόλυτη αυτονομία στη διαχείριση του προσωπικού.

Επίσης τα σχολεία έχουν μεγαλύτερη αυτονομία σε ζητήματα σχετικά με το εκπαιδευτικό προσωπικά παρά με τον διευθυντή. Σε Ιρλανδία, Κύπρο, Μάλτα, Γαλλία, Ελλάδα, Λουξεμβούργο και στο γερμανόφωνο τμήμα του Βελγίου τα σχολεία δεν έχουν αυτονομία σχετικά με το προσωπικό τους. Σε Πολωνία και Πορτογαλία υπάρχει η αυτονομία επιλογής προσωπικού μόνο για αναπλήρωση. “Αντιθέτως, στο Βέλγιο (στον γαλλικό τομέα και στις φλαμανδικές κοινότητες), στην Εσθονία, στην Ιρλανδία, στη Λετονία, στη Σλοβακία, στη Σουηδία και στο Ηνωμένο Βασίλειο (Αγγλία, Ουαλία και Βόρεια Ιρλανδία), τα σχολεία είναι πλήρως αυτόνομα ή σχεδόν πλήρως αυτόνομα για την επιλογή καθηγητών για μόνιμους διορισμούς και για την κάλυψη απουσιών, για τον καθορισμό των καθηκόντων και των ευθυνών τους, για τα πειθαρχικά ζητήματα ή την απόλυση τους και για την ανάθεση πρόσθετων πληρωμών (κατά περίπτωση)” (Eurydice, 2007, σελ.25). Η λιγότερη αυτονομία σε ζητήματα προσωπικού ισχύει στο ζήτημα των απολύσεων. Αντίθετα η μεγαλύτερη αυτονομία παρέχεται στην επιλογή προσωπικού αναπλήρωσης κάποιου εκπαιδευτικού και σε ζητήματα αμοιβών με επιπλέον απολαβές για υπερωριακή απασχόληση. Σχετικά με το μη εκπαιδευτικό προσωπικό παρατηρείται είτε πλήρης αυτονομία σε επιλογή και στελέχωση είτε καθόλου (Eurydice, 2007).

Στα πλαίσια του προγράμματος PISA 2012 (OECD, 2013) ζητήθηκε από τους διευθυντές των σχολείων να προσδιορίσουν αν οι ίδιοι, οι εκπαιδευτικοί, ο σύλλογος διδασκόντων ή το σχολικό συμβούλιο, οι τοπικές/περιφερειακές εκπαιδευτικές αρχές ή κεντρική εκπαιδευτική υπηρεσία (υπουργείο) είχαν την ευθύνη των παρακάτω αρμοδιοτήτων. Οι αρμοδιότητες αυτές ανήκουν στην κατηγορία κατανομής πόρων και είναι η πρόσληψη και απόλυση εκπαιδευτικών, ο προσδιορισμός πρώτου μισθού και παροχή αυξήσεων, ο σχολικός προϋπολογισμός και η χρήση οικονομικών πόρων μέσα στο σχολείο. Στις περισσότερες χώρες λίγα σχολεία έχουν λόγο στο μισθό των εκπαιδευτικών. Κατά μέσο όρο στις χώρες του ΟΟΣΑ το 70% ή περισσότερο των μαθητών φοιτά σε σχολεία των οποίων οι διευθυντές δήλωσαν ότι οι μισθοί και οι αυξήσεις αποτελούν κρατική ή έστω περιφερειακή αρμοδιότητα. Αντίθετα οι αρμοδιότητες για προσλήψεις και απολύσεις εκπαιδευτικών, για κατάρτιση σχολικού προϋπολογισμού και διαχείριση οικονομικών εντός του σχολείου στις περισσότερες χώρες είναι αποκεντρωμένες στο επίπεδο του σχολείου. Η Ελλάδα μαζί με τις Τουρκία, Αλβανία, Ιταλία, Γερμανία, Ρουμανία, Αυστρία, Γαλλία και Ιορδανία δεν ακολουθούν αυτήν την τάση.

3.1 Λήψη απόφασης

Οι Maslowski et al. (2007) μελετώντας δεδομένα από την έρευνα PISA του 2000 καταλήγουν ότι δεν υπάρχει ακόμη σαφής σχέση μεταξύ μαθητικών επιδόσεων και λήψης απόφασης στο σχολείο. Για τη διαπίστωση αυτή βασίζονται στους εξής παράγοντες: διαχείριση προσωπικού, πολιτικές εκμάθησης για τους μαθητές, οικονομικές πηγές και προγράμματα σπουδών. Μάλιστα υπήρξαν και περιπτώσεις όπου η ελευθερία στελέχωσης του σχολείου συνδέθηκε αρνητικά με τον ανταγωνιστικό εγγραμματισμό των μαθητών.

Το κύριο εύρημα των Fuchs and Woessmann (2007) σχετικά με την επίδραση της αυτονομίας σε πτυχές της λήψης απόφασης ήταν ότι κατά μέσο όρο οι μαθητές σχολείων με αυτονομία σε ζητήματα προσωπικού τα πηγαίνουν καλύτερα από μαθητές σε σχολεία που δεν έχουν τέτοια αυτονομία. Αντιθέτως, σύμφωνα με την ίδια έρευνα η απόδοση των μαθητών σε σχολεία που έχουν οικονομική αυτονομία είναι χειρότερη κατά μέσο όρο. Φυσικά υπάρχουν σημαντικές διαφοροποιήσεις σχετικά με τις πολιτικές λογοδοσίας σε κάθε σύστημα. Φαίνεται ότι η παιδαγωγική και η οικονομική αυτονομία είναι πιο αποτελεσματικές όταν συνδυάζονται με κάποια διαδικασία λογοδοσίας.

Στις χώρες του ΟΟΣΑ, το 72% των μαθητών φοιτά σε σχολείο του οποίου ο διευθυντής ανέφερε ότι το σχολείο παρέχει στο προσωπικό του τη δυνατότητα να συμμετέχει στη λήψη αποφάσεων τουλάχιστον μια φορά το μήνα. Όμως πολύ μικρότερο ποσοστό, το 29% των μαθητών φοιτά σε σχολείο όπου ο διευθυντής δήλωσε ότι τουλάχιστον μία φορά το μήνα οι εκπαιδευτικοί ελέγχουν ή επανεξετάζουν τις πρακτικές διαχείρισης (OECD, 2013).

Σχετικά με τη χρηματοδότηση (δημόσια και ιδιωτική) το πιο συνηθισμένο μοντέλο λήψης αποφάσεων στα σχολεία είναι να συμμετέχουν ο διευθυντής και ένα σώμα διαχείρισης του σχολείου (σύλλογος εκπαιδευτικών, υποδιευθυντές, εκπαιδευτικοί με αρμοδιότητες για οικονομικά θέματα). Οι διαδικασίες ποικίλουν ανάλογα με συγκεκριμένες καταστάσεις του σώματος διαχείρισης ή το αντίστροφο (Eurydice, 2007).

“Συμπερασματικά, όσον αφορά τα γενικά μοντέλα λήψης αποφάσεων στα σχολεία, η ανάλυση δείχνει ότι ο τρόπος λήψης των αποφάσεων στα σχολεία επηρεάζεται σαφώς από τη φύση της απόφασης, αν και ο κεντρικός ρόλος παίζεται από τον επικεφαλής του σχολείου (ιδιαίτερα σε σύγκριση με τους φορείς διαχείρισης του σχολείου), είναι εμφανές σε πολλά - αλλά όχι σε όλα - σχολικά συστήματα. Οι φορείς

διαχείρισης σχολείων διαδραματίζουν ισχυρότερο ρόλο σε χώρες όπως το Βέλγιο, η Ισπανία, η Ιρλανδία (ISCED 2), η Ιταλία, η Ρουμανία και το Ηνωμένο Βασίλειο. Οι εκπαιδευτικοί έχουν λιγότερη ευθύνη για τη διαχείριση ανθρώπινων πόρων και τις αποφάσεις χρηματοδότησης και συμβάλλουν σε αυτές τις αποφάσεις σε λίγα μόνο συστήματα”(Eurydice, 2007, σελ.36).

3.2 Σχολική Ηγεσία

Μέσα από τα προβλήματα και τα μειονεκτήματα της αυτονομίας αναδεικνύεται συνεχώς η ανάγκη για ηγεσία στο πλαίσιο της σχολικής αυτονομίας . Ως ηγεσία εδώ νοείται η ηγεσία που θα είναι σε θέση να συγκεράσει την αυτονομία με τη λογοδοσία για το παραγόμενο εκπαιδευτικό έργο. Μια ηγεσία που θα επιδιώκει και θα σχεδιάζει με γνώμονα τη δημοκρατική ισότητα μεταξύ όλων των συμμετεχόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας και θα ενισχύει την κοινωνικοποίηση των μαθητών. Οι προσδοκίες αυτές απευθύνονται πρωτίστως στο πρόσωπο του διευθυντή καθώς αυτός είναι ο ηγέτης της σχολικής μονάδας στο βαθμό που του το επιτρέπει η παρεχόμενη αυτονομία (Keddie, 2016).

Καθώς ο χρόνος στο σχολείο είναι ήδη επιφορτισμένος με αρκετά καθήκοντα και αφού τα διοικητικά και οικονομικά του σχολείου απαιτούν κι αυτά αρκετό χρόνο ενασχόλησης φαίνεται ότι η διάθεση ανάληψης τους δεν είναι αυτονοητο για το προσωπικό ενός σχολείου, διευθυντή και εκπαιδευτικούς. Ο αυξημένος εργασιακός φόρτος και το άγχος που αυτός συνεπάγεται φαίνεται ότι οδηγούν ακόμη και σε απόσυρση υποψηφιοτήτων για διευθυντικές θέσεις σε σχολεία (Whitaker, 2003; Williams, 2003 όπ. αναφ. στο De Grauwe, 2005). “Είναι λάθος να υποθέσουμε ότι το προσωπικό του σχολείου και ειδικά οι διευθυντές είναι πάντα έτοιμοι και πρόθυμοι να πραγματοποιήσουν μεταρρυθμίσεις” (De Grauwe, 2005, σελ.276) .

Οι Renihan, Phillips και Raham (2006, όπ. αναφ. στο Newton & Da Costa, 2016) υποστήριξαν ότι η επέκταση των αρμοδιοτήτων, λόγω της λογοδοσίας και της διαχείρισης, που γίνεται στο σχολείο είχε ως αποτέλεσμα την αύξηση της πολυπλοκότητας για τους ηγέτες του σχολείου. Οι διευθυντές αναφέρουν ότι ανησυχούν για τον αυξημένο ανταγωνισμό για την προσέλκυση μαθητών στα σχολεία τους από άλλα γειτονικά σχολεία. Αυτό, υποστηρίζουν αυτοί οι διευθυντές, αφαιρεί από το χρόνο τους ως εκπαιδευτικοί ηγέτες, αναγκάζοντάς τους να περνούν περισσότερο χρόνο κάνοντας δημόσιες σχέσεις και προσλήψεις.

“Φαίνεται ότι η ανησυχία των εκπαιδευτικών συστημάτων επικεντρώνεται περισσότερο στους διευθυντές που εκτελούν τα προδιαγεγραμμένα τους καθήκοντα παρά σε αυτούς που επιδιώκουν την ανάπτυξη τους, την ανάπτυξη του επαγγέλματος τους και την επίτευξη θετικών αποτελεσμάτων για την κοινωνία” (Gairin, 2015,σελ. 110). Στις περισσότερες αναπτυσσόμενες χώρες , που εφαρμόζεται η σχολική αυτονομία, οι διευθυντές των σχολείων δεν έχουν λάβει κάποια σχετική επιμόρφωση ή μετεκπαίδευση και βρίσκονται σε αυτήν τη θέση κυρίως λόγω παλαιότητας. Στις περισσότερες περιπτώσεις δεν παρέχονται ευκαιρίες για επαγγελματική εξέλιξη. Η εναλλαγή των μεταρρυθμίσεων οδηγεί σε μια μεγάλη απόκλιση μεταξύ του παρόντος προφίλ του διευθυντή-δασκάλου, το οποίο έχει υποστεί πολύ μικρή αλλαγή, και του ιδανικό προφίλ ενός καινοτόμου παιδαγωγικά ηγέτη που θα λειτουργεί με άξονα την πρόληψη και ένα σαφές όραμα (De Grauwe, 2005) .

Οι Brauckman και Schwarz (2014) εξηγούν ότι η αυξημένη διοικητική αυτονομία των σχολείων θα έπρεπε να έχει συνοδευτεί από στρατηγικές ενδυνάμωσης διαφόρων ικανοτήτων και φυσικά της ηγεσίας. Αυτό όμως είναι κάτι που δεν συνέβη σε αρκετές περιπτώσεις. Η διοικητική αποκέντρωση στην εκπαίδευση πραγματοποιήθηκε σε πολλές περιπτώσεις χωρίς μεταβατικές φάσεις και προετοιμασία των σχολείων. Πιο συγκεκριμένα έγινε απλά μια νομοθετική αλλαγή χωρίς να υπάρχει αντίστοιχο αίτημα, προετοιμασία και τεχνογνωσία για το πως θα ανταποκριθούν τα σχολεία στις αυξημένες τους πλέον αρμοδιότητες. Το γεγονός αυτό έγινε αντιληπτό και την τελευταία δεκαετία επιχειρείται μια πιο ρεαλιστική προσέγγιση στο θέμα. *“Περισσότερη σχολική αυτονομία μπορεί να γίνει αντιληπτή ως κίνητρο για σχολική ανάπτυξη (ενδυνάμωση της έννοιας της εκπαιδευτικής ηγεσίας) ή ως επιπλέον βάρος από νέα και εκτεταμένα καθήκοντα/έργα”(Brauckman & Schwarz, 2014, σελ.836). Προκύπτει ένα ζήτημα ανισορροπίας μεταξύ αυξανόμενων μέσων και χαμηλής εμπειρίας στο πως αυτά να χρησιμοποιηθούν αποτελεσματικά. Φαίνεται ότι αυτοί που διαμόρφωσαν αυτήν την εκπαιδευτική πολιτική θεώρησαν δεδομένη την εφικτή εφαρμογή της, παραβλέποντας την ετοιμότητα των διευθυντών για τους νέους και επιπλέον ρόλους που θα έφερνε η αυτονομία.*

“Εννοιολογικά, η ηγεσία και η αυτονομία μπορούν να αλληλεπιδράσουν με τους ακόλουθους δύο τρόπους. Από τη μία πλευρά, η αυτονομία που παρέχεται σε σχολείο από εξωτερικές αρχές μπορεί να περιορίσει το πεδίο ηγεσίας στις καθημερινές επιχειρήσεις ή τη δυνατότητα ανάληψης νέων πρωτοβουλιών. Για παράδειγμα, οι διευθυντές σχολείων που είναι υπεύθυνοι για τη λήψη αποφάσεων ενδέχεται να υποχρεωθούν να τηρούν τις πολιτικές και τους κανονισμούς που θεσπίζονται από κεντρικά ή περιφερειακά γραφεία. Όσο πιο αυστηροί και περιοριστικοί αυτοί οι κανονισμοί, τόσο λιγότερο ευέλικτη και αυτόνομη είναι η ηγεσία του σχολείου. Από την άλλη πλευρά, οι ηγετικές δραστηριότητες μπορούν να

εφαρμοστούν για τη μεγιστοποίηση της χρήσης της αυτονομίας που κατανέμεται σε ένα σχολείο, την άρση των υπαρχόντων περιορισμών, τη διεύρυνση του πεδίου της σχολικής αυτονομίας και τη δημιουργία καλύτερων συνθηκών για την ανάπτυξη του σχολείου και τη μάθηση των μαθητών”(Cheng, & Lee, 2016, σελ.13). Η σχολική αυτονομία δίνει ώθηση στους ηγέτες των σχολείων να αλλάξουν τις συνήθειες πρακτικές τους , να λειτουργήσουν με καινοτόμους τρόπους και να ανταποκριθούν καλύτερα στις ειδικές συνθήκες του κάθε σχολείου.

Οι Cheng & Lee (2016) προτείνουν τρεις κατηγορίες στις οποίες μπορεί να αλλάξει η ηγεσία στο πλαίσιο της αυτονομίας. Η πρώτη κατηγορία είναι η ηγεσία για λειτουργικές πρωτοβουλίες. Σε αυτές εντάσσονται συνήθως τομείς όπως το προσωπικό, ο προϋπολογισμός, οι πολιτικές για τους μαθητές, η ανάπτυξη προγραμμάτων σπουδών, η αξιολόγηση και η παιδαγωγική. Κάθε τύπος δίνει έμφαση στον συγκεκριμένο τομέα ως πρωταρχικό στόχο ανάπτυξης για τη σχολική μονάδα. Την δεύτερη κατηγορία αποτελεί η ηγεσία για διαρθρωτικές πρωτοβουλίες. Η ηγεσία για διαρθρωτικές πρωτοβουλίες περιλαμβάνει την ανάπτυξη πρωτοβουλιών για την τροποποίηση και την ενίσχυση των εσωτερικών σχολικών δομών για τη βελτίωση της λειτουργίας, της λήψης αποφάσεων και των εργασιακών σχέσεων ενός σχολείου σε οργανωσιακό, ομαδικό και ατομικό επίπεδο. Η τρίτη κατηγορία ηγεσίας που προτείνουν οι Cheng και Lee (2016) στο πλαίσιο της σχολικής αυτονομίας είναι η ηγεσία για πρωτοβουλίες σχετικά με τη σχολική κουλτούρα. Πιστεύεται ευρέως ότι η κουλτούρα ενός σχολείου - το όραμα, οι πεποιθήσεις, οι αξίες, οι κανόνες συμπεριφοράς, οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και ακόμη και τα συμβολικά αντικείμενα που σχετίζονται με το σχολείο διαμορφώνουν τα κίνητρα, τις προσδοκίες και την απόδοση των μελών του σχολείου. Έμφαση δίνεται στην ανάγκη για αλλαγή παραδείγματος στις πεποιθήσεις σχετικά με την εκπαίδευση, τους μαθησιακούς στόχους, το σχεδιασμό προγραμμάτων σπουδών, τις μεθόδους αξιολόγησης, τις παιδαγωγικές προσεγγίσεις και τις σχετικές ικανότητες των εκπαιδευτικών. Όλα αυτά τα είδη ηγεσίας καλύπτουν διαφορετικές ανάγκες και σκοπούς και εφαρμόζουν καλύτερα το κάθε είδος σε διαφορετικούς τύπους σχολείων.

Μέσα στις τρέχουσες παραμέτρους λογοδοσίας, υπάρχουν ανησυχίες που εκφράζονται σχετικά με το πώς η αυξημένη αυτονομία επιτρέπει και περιορίζει ταυτόχρονα την ισότητα των μαθητών όσον αφορά τη διανομή πόρων και την πρόσβαση στο σχολείο, και μήπως υπονομεύει την εστίαση των σχολείων στον δημόσιο σκοπό τους σε σχέση με την υπερβολικής εστίαση σε στενά μέτρα εξωτερικής λογοδοσίας. Αυτές οι ανησυχίες δείχνουν τη σημασία της ηθικής διάστασης της ηγεσίας στην αυτόνομη εκπαίδευση σε ένα σχολικό περιβάλλον που θα είναι διαμορφωμένο με τέτοιο τρόπο που να διασφαλίζει για τους μαθητές του ισότητα και να οριοθετεί τους μαθησιακούς σκοπούς παρά το κλίμα

ανταγωνισμού και λογοδοσίας που τείνει να κυριαρχήσει (Keddie, 2015). Κρίνεται επιπλέον απαραίτητο να σχεδιαστεί ένα πλάνο «επαγγελματοποίησης» του σχολικού ηγέτη και μια γεφύρωση ανάμεσα στον παλιό και το νέο ρόλο του διευθυντή λαμβάνοντας πάντα υπόψη τη μεγάλη ποικιλία σχολείων που διαφοροποιούνται μεταξύ τους λόγω εξωτερικών και εσωτερικών παραγόντων.

3.3 Καθήκοντα και Κίνητρα

“Πέρα από τα καθήκοντα της διδασκαλίας και προετοιμασίας ή βαθμολόγησης, βάσει των συμβάσεων τους, οι εκπαιδευτικοί ενδέχεται να εμπλέκονται σε διάφορες δραστηριότητες που έχουν μεγαλύτερη ή μικρότερη επίδραση στον όγκο εργασίας τους” (Ευρυδική, 2008,σελ. 40). Πρακτικά η κατάσταση σε αυτό το ζήτημα παρουσιάζει μεγάλες διαφοροποιήσεις. Σύμφωνα με την έκθεση του δικτύου Ευρυδίκη (2008) σε κάποιες χώρες υπάρχουν καθήκοντα που είναι υποχρεωτικά αλλά στην πραγματικότητα πραγματοποιούνται σε εθελοντική βάση. Σε άλλες περιπτώσεις εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν καθήκοντα που δεν προβλέπονται για αυτούς.

“Η ευρύτερη γκάμα δραστηριοτήτων που επιβάλλονται σταδιακά στους εκπαιδευτικούς αντανάκλαται και σε ένα αναθεωρημένο συμβατικό ορισμό του χρόνου απασχόλησης τους. Ενώ παλιότερα οι δεσμεύσεις τους στο ωρολόγιο πρόγραμμα σχεδόν σε όλες τις ευρωπαϊκές χώρες εκφράζονταν αποκλειστικά σε πραγματικό χρόνο διδασκαλίας τώρα πια στην συντριπτική πλειονότητα των χωρών ορίζονται ως ένας συνολικός χρόνος απασχόλησης” (Ευρυδίκη, 2008,σελ.71). Πλέον στις περισσότερες χώρες ο χρόνος περιλαμβάνει δύο τύπους δραστηριοτήτων, τη διδασκαλία και όλα τα υπόλοιπα καθήκοντα που έχει ένας εκπαιδευτικός σχετικά με την τάξη του ή το σχολείο συνολικά, βαθμολογήση, προετοιμασία, διοικητικά καθήκοντα, συμμετοχή σε συνεδριάσεις κλπ. *“Είναι δυνατόν να καθορίζεται ακριβής αριθμός διαθέσιμων ωρών στο σχολείο για άλλες δραστηριότητες όπως είναι οι συναντήσεις ή διοικητικά καθήκοντα. Οι περισσότερες χώρες καθορίζουν τις ώρες διδασκαλίας και/ ή το σύνολο του χρόνου απασχόλησης”* (Ευρυδίκη, 2008, σελ. 39).

Η επίσημη παροχή κινήτρων δεν έχει ακολουθήσει την διαδρομή της ανάθεσης περισσότερων ευθυνων και αρμοδιοτητων στην εκπαίδευση. Δεν έχουν υιοθετήσει όλες οι χώρες μέτρα για την “ανταμοιβή” των εκπαιδευτικών οι οποίοι είναι αποτελεσματικοί στα επιπλέον καθήκοντα τους, είτε με οικονομική αμοιβή είτε με μείωση διδακτικού έργου είτε με προαγωγή. Στην κεντρική Ευρώπη σε χώρες όπως η Ουγγαρία, η Τσεχία και η Σλοβακία οι διευθυντές των σχολείων έχουν την ευχέρεια να απονείμουν οικονομικά πριμ σε εκπαιδευτικούς που πετυχαίνουν υψηλά αποτελέσματα σε διδακτικά ή διοικητικά καθήκοντα (Ευρυδίκη, 2008). *“ Η εισαγωγή κινήτρων διακρίνεται σε δύο είδη καθώς τα οφέλη που*

προκύπτουν απο αλλαγές στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού μπορεί να είναι εξατομικευμένα ή συλλογικά. Στην πλειονότητα των χωρών, η γενική παραδοχή ότι υπάρχει αύξηση στις υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών έχει οδηγήσει-συχνά υπό την πίεση που ασκούν τα συνδικάτα- σε διευκρίνιση του εργασιακού τους καθεστώτος και των αρμοδιοτήτων τους καθώς και σε προτάσεις για υψηλότερους μισθούς ή την επανεκτίμηση των μισθολογικών τους κλιμάκων” (Ευρυδίκη, 2008, σελ. 68).

Όλα τα παραπάνω αποτελούν εξωτερικά κίνητρα. Η αυτονομία όμως συνδέεται και με εσωτερικά κίνητρα. Τα εσωτερικά κίνητρα στη βιβλιογραφία είναι αυτά που αναπτύσσει το άτομο ενδογενώς χωρίς την προσδοκία μιας εξωτερικής ανταμοιβής και θεωρούνται πιο ισχυρά από τα εξωτερικά. Στο πεδίο λοιπόν της αυτονομίας και πιο συγκεκριμένα η διοικητική αυτονομία της σχολικής μονάδας ενισχύει την ύπαρξη εσωτερικών κινήτρων στους εκπαιδευτικούς καθώς το προσωπικό αναλαμβάνει την ευθύνη για την λήψη αποφάσεων (Verschelde et al. , 2015). Ακόμη και στις χώρες που έχουν ήδη εκτεταμένη σχολική αυτονομία υπάρχει περιθώριο για ανάθεση και άλλων εξουσιών στο σχολείο. “*Οι διοικητικές θέσεις επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να επιδείξουν υπευθυνότητα και τους ενδυναμώνουν με την παρεχόμενη αίσθηση της δυνατότητας*”(Blase & Blase, 1994,1997; Avidon-Ungar et al., 2014 ,οπ. αναφ. στο Avidon-Ungar, Arvin-Elyashiv, 2018,σελ. 156). Τα αποτελέσματα της έρευνας των Verschelde et al. (2015) ενισχύουν τις πολιτικές που προσανατολίζονται στην ανάθεση διαχειριστικών ευθυνών στο προσωπικό του σχολείου καθώς αυτοί οι άνθρωποι έχουν την τοπική εικόνα της κατάστασης και μπορούν να αναπτύξουν ισχυρά εσωτερικά κίνητρα ως αποτέλεσμα της απευθείας επαφής τους με τους μαθητές. Σημαντικό είναι όλα αυτά να συνοδεύονται από ένα σύστημα λογοδοσίας που θα περιορίσει τις αρνητικές πτυχές της αυτονομίας.

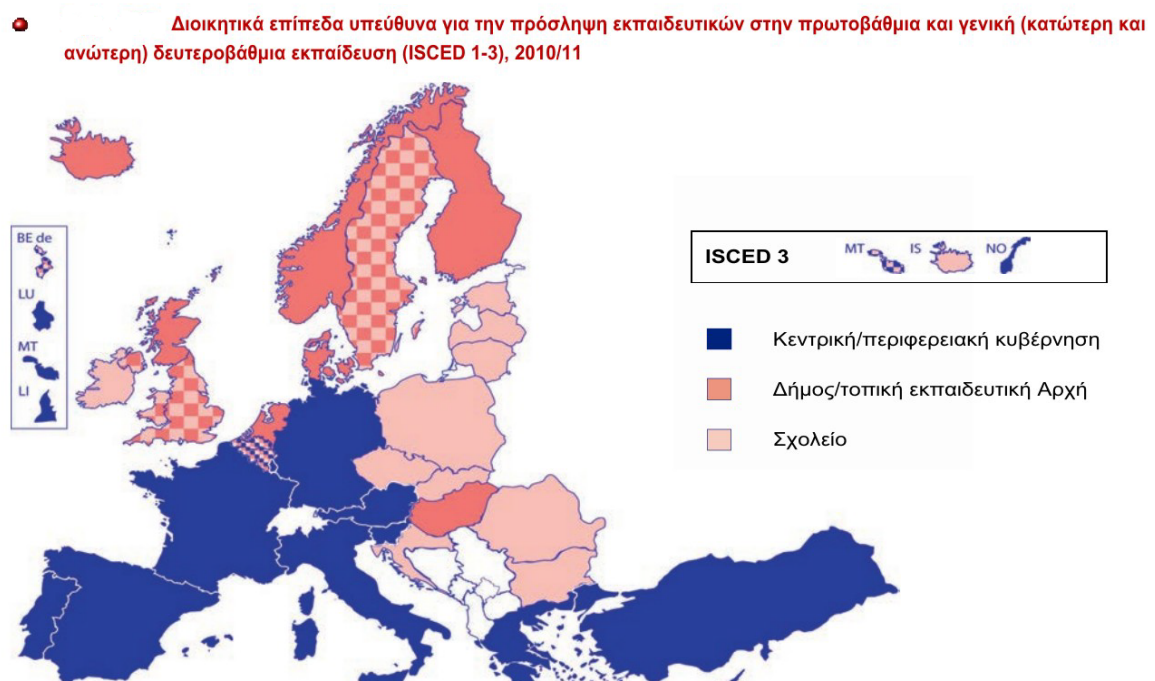
Η σχέση μεταξύ διευρυμένων ευθυνών και ανάπτυξης κινήτρων είναι ασαφής σύμφωνα με την έκθεση για την αυτονομία του δικτύου Ευρυδίκη (2008). Τα στοιχεία της έκθεσης δείχνουν οτι απουσιάζουν πολιτικές στήριξης των εκπαιδευτικών, οτι οι αυξημένες ευθύνες δεν οδήγησαν σε βελτίωση εργασιακών συνθηκών. “*Φαίνεται ότι κάποιες χώρες υιοθέτησαν σχέδια για εξατομικευμένες ή συλλογικές μισθολογικές αυξήσεις ή για βελτίωση των συνθηκών απασχόλησης περιορίζοντας για παράδειγμα το χρόνο διδασκαλίας. Όμως τέτοια μέτρα απέχουν από το να είναι καθολικά. Επιπλέον αυτά τα κίνητρα είναι δυσανάλογα προς την ανάπτυξη των ευθυνών των εκπαιδευτικών*”(Ευρυδίκη, 2008, σελ.73).

Οι Dou και συν. (2016) βρήκαν στοιχεία που επιβεβαίωσαν την υπόθεση τους ότι οι εκπαιδευτικοί νιώθουν μεγαλύτερη δέσμευση όσο μεγαλύτερη είναι η αυτονομία που έχει το σχολείο σε

συγκεκριμένους τομείς. Οι τομείς αυτοί ήταν η αυτονομία στη μισθοδοσία σε επίπεδο σχολικής μονάδας ως αρμοδιότητα του διευθυντή και η αυτονομία στην στελέχωση και επιλογή προσωπικού.

3.4 Στελέχωση

Η στελέχωση, η διαδικασία δηλαδή επιλογής και τοποθέτησης εκπαιδευτικού και μη προσωπικού, αποτελεί πτυχή των διοικητικών αρμοδιοτήτων που μπορεί να έχει ένα σχολείο ή όχι ανάλογα με το επίπεδο της διοικητικής αυτονομίας που παρέχεται σε κάθε εκπαιδευτικό σύστημα.



Σχήμα 3: Διοικητικά επίπεδα υπεύθυνα για την πρόσληψη εκπαιδευτικών (Ευρυδίκη, 2008)

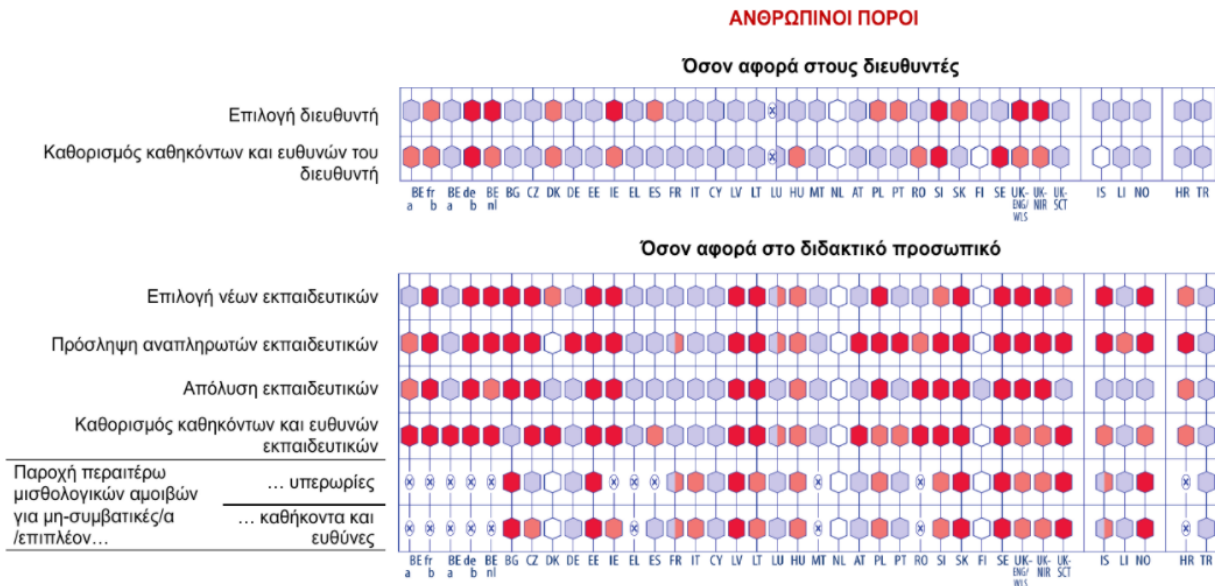
Στις μισές ευρωπαϊκές χώρες η επιλογή διδακτικού προσωπικού δεν αποτελεί αρμοδιότητα του σχολείου, όπως φαίνεται και στο το σχήμα 3. Όταν το σχολείο έχει την αρμοδιότητα αυτή είναι συνήθως του διευθυντή της μονάδας. Σε τμήματα του Βέλγιου, Ολλανδία, Ην. Βασίλειο, Ιρλανδία, και

Εσθονία συμμετέχει και ένα αρμόδιο σώμα διαχείρισης του σχολείου. Η επιλογή αναπληρωτών εκπαιδευτικών φαίνεται να είναι περισσότερο αποκεντρωμένη αρμοδιότητα. Σε αρκετές χώρες η διαδικασία επιλογής γίνεται στο σχολείο από τον διευθυντή ή και μαζί με τον σύλλογο διδασκόντων. Στην Ελλάδα η διαδικασία αυτή γίνεται κεντρικά από το Υπουργείο Παιδείας και με βάση προκαθορισμένα κριτήρια μοριοδότησης (Eurydice, 2007).

Οι ερευνητές σύμφωνα με τις Engel, Cannata & Curran (2017) διαφωνούν για το αν η αυτονομία των διευθυντών να επιλέγουν το διδακτικό προσωπικό του σχολείου έχει αρνητικές επιπτώσεις στα σχολεία. Στις ΗΠΑ η στελέχωση των σχολείων είναι μέρος της αποκέντρωσης και της αυτονομίας που παραχωρήθηκε σταδιακά στις σχολικές μονάδες. Παρουσιάζεται όμως ένα εύρος αυτονομίας και όχι ένα αυστηρό μοντέλο καθώς υπάρχουν διαφοροποιήσεις ανά περιφέρεια και πολιτεία. Υπάρχει μια τάση η στελέχωση να γίνεται σε τοπικό επίπεδο και όχι από το σχολείο. Ένας από τους βασικούς λόγους που συμβαίνει αυτό είναι ότι θα υπάρχουν λιγότερες αιτήσεις εκπαιδευτικών για συγκεκριμένα σχολεία με χαμηλότερες επιδόσεις που βρίσκονται σε γειτονίες με χαμηλότερο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο. Φαίνεται όμως ότι τις δύο τελευταίες δεκαετίες έχει αυξηθεί η εξουσία που έχουν οι διευθυντές ως προς ζητήματα στελέχωσης της σχολικής μονάδας.

“Οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι οι διευθυντές τονίζουν τη σημασία του «ταιριάγματος» όταν έχουν αυτονομία στην πρόσληψη εκπαιδευτικών και έχουν υποστηρίξει ότι αυτό μπορεί να οδηγήσει σε βέλτιστες προσλήψεις. Οι διευθυντές είναι πιο πιθανό τώρα να έχουν πρόσβαση σε δεδομένα και πληροφορίες σχετικά με τους εκπαιδευτικούς (π.χ. προηγούμενες εκτιμήσεις προστιθέμενης αξίας) που θα μπορούσαν να τους βοηθήσουν να επιλέξουν τους καλύτερους δασκάλους για τα σχολεία τους” (Engel et al., 2017,σελ.12). Η πρόσβαση σε στοιχεία των εκπαιδευτικών και η άμεση εικόνα που δημιουργεί ο διευθυντής μέσω μιας συνέντευξης μπορούν να του δώσουν πολλαπλά στοιχεία για την καλύτερη δυνατή επιλογή και με σκοπό την δημιουργία ομάδας εκπαιδευτικών με κοινούς στόχους και όραμα για τη σχολική μονάδα, την ενίσχυση της σχολικής αποτελεσματικότητας και την βέλτιστη δυνατή λήψη αποφάσεων.

Επίπεδα σχολικής αυτονομίας για τη διαχείριση των πόρων και πτυχών της διαδικασίας διδασκαλίας και μάθησης στην πρωτοβάθμια και γενική (κατώτερη και ανώτερη) δευτεροβάθμια εκπαίδευση (ISCED 1-3), 2010/11



Σχήμα 4: Επίπεδο αυτονομίας για την επιλογή και διαχείριση ανθρώπινων πόρων στην Ευρώπη (Eurydice, 2007)

Οι Dou και συν. (2016) παραθέτουν άλλες έρευνες σχετικά με την αυτονομία στο επίπεδο της στελέχωσης τα εξής. Η αυτονομία στη διαχείριση του προσωπικού φαίνεται να μην έχει αρνητική επίδραση στην αποτελεσματικότητα του σχολείου. Ο Zigarelli (1996, όπ. αναφ. στο Dou et al.,2016) διαπίστωσε ότι η αυτονομία των διευθυντών να αποφασίζουν σχετικά με τη στελέχωση του σχολείου είναι μία από τις μεταβλητές που χαρακτηρίζουν τα αποτελεσματικά σχολεία. Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξαν και οι Hanushek & Woessmann (2007) διαπιστώνοντας ότι τα πιο αυτόνομα σχολεία ως προς τη στελέχωση έχουν μαθητές που τείνουν να αποδίδουν καλύτερα. Έτσι, η αυτονομία στη στελέχωση δίνει στους διευθυντές τη δυνατότητα να επιλέγουν το ανθρώπινο δυναμικό που θεωρούν ότι ταιριάζει καλύτερα με το προφίλ, τους στόχους και το όραμα της σχολικής μονάδας.

Σχετικά με το ζήτημα της στελέχωσης στο επίπεδο του διευθυντή “γενικά στην Ευρώπη, τα σχολεία δεν φέρουν ευθύνη για την επιλογή του επικεφαλής του σχολείου τους. Όταν η διοίκηση του σχολείου έχει την ευθύνη για την επιλογή του επικεφαλής του σχολείου, αυτό τείνει να ισχύει σε χώρες που γενικά παρέχουν ευρείες αρμοδιότητες σε αυτούς τους φορείς: Βέλγιο (Φλαμανδική κοινότητα) Ιρλανδία και Ηνωμένο Βασίλειο (Αγγλία, Ουαλία και Βόρεια Ιρλανδία)”(Eurydice, 2007, σελ.32) . Μόνο σε τέσσερις χώρες (Πολωνία, Πορτογαλία, Σλοβενία, Ισπανία) οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν στη διαδικασία επιλογής του διευθυντή. Ακόμη, πειθαρχικά ζητήματα απόλυσης του διευθυντή σπάνια εξετάζονται ως αρμοδιότητα

του σχολείου. Σε κάποιες περιπτώσεις λίγων χωρών (Βέλγιο, Ιρλανδία, Ην. Βασίλειο, Σλοβενία) μπορεί να συμμετέχει στην πειθαρχική διαδικασία μια ομάδα εκπροσώπων του σχολείου.

Πειθαρχικά ζητήματα απόλυσης των εκπαιδευτικών δεν συναντώνται ως αρμοδιότητα των εκπαιδευτικών μονάδων ούτε στα πλέον αυτόνομα συστήματα. Σε λίγες χώρες μόνο μπορεί ο διευθυντής του σχολείου να συμμετέχει στην ομάδα που θα εξετάζει αυτά τα θέματα. Σε απλούστερα πειθαρχικά θέματα υπάρχει λίγο μεγαλύτερη σχολική αυτονομία αλλά και πάλι ισχύει σε περιορισμένο αριθμό χωρών (Eurydice, 2007).

Το μη εκπαιδευτικό προσωπικό όπως οι καθαρίστριες, οι φύλακες, σχολικοί ψυχολόγοι κ.α. σε πολλές χώρες υπάγεται ως διαχείριση στις αρμοδιότητες του σχολείου. Στην Ελλάδα οι καθαρίστριες και οι φύλακες είναι υπάλληλοι του δήμου είτε μόνιμα είτε με συμβάσεις. Βοηθητικό προσωπικό όπως σχολικοί νοσηλευτές ή ψυχολόγοι προσλαμβάνονται κεντρικά από το Υπουργείο Παιδείας και τοποθετούνται από την αρμόδια διεύθυνση εκπαίδευσης (Eurydice, 2007).

3.5 Διαχειριστικοί φορείς

“Στη συντριπτική πλειοψηφία των ευρωπαϊκών χωρών, η σχολική αυτονομία συνοδεύτηκε από τη δημιουργία νέων διαχειριστικών φορέων σε σχολικό επίπεδο που είχαν είτε τη λήψη αποφάσεων είτε έναν συμβουλευτικό ρόλο. Ο χαρακτήρας και η σύνθεσή τους κατέστησαν συνήθως υποχρεωτικές μέσω της γενικής νομοθεσίας ή των διοικητικών μέτρων που παρείχαν το πλαίσιο για τη μεταφορά αρμοδιοτήτων στα σχολεία”(Eurydice, 2007, σελ.37). , για παράδειγμα, χώρες όπως η Βουλγαρία, η Δανία, η Εσθονία, η Γαλλία, η Λιθουανία και η Σλοβενία προέβλεπαν την υποχρεωτική σύσταση φορέων διαχείρισης σχολείων. Στο Ηνωμένο Βασίλειο δεν ήταν υποχρεωτικό για κάθε σχολείο να έχει το δικό του διοικητικό όργανο έως το 1980. Στο Βέλγιο υιοθέτησαν επίσης πρόσφατα αυτό το μοντέλο. Στην Τσεχία τέτοια σώματα έγιναν υποχρεωτικά από το 2005. Σε άλλες χώρες, τέτοιες απαιτήσεις περιορίζονται σε ορισμένα τμήματα του σχολικού δικτύου. Σε Βουλγαρία, Πολωνία, Λετονία και Ισλανδία το σχολείο έχει την αυτονομία να αποφασίσει για τη δημιουργία ή όχι ενός τέτοιου σώματος διαχείρισης.

Η σύνθεση των φορέων διαχείρισης του σχολείου ακολουθεί τρεις τύπους δομών. Στο πρώτο τύπο σώματος διαχείρισης συμμετέχουν εκπρόσωποι των εκπαιδευτικών ,των γονέων και των μαθητών και λαμβάνουν αποφάσεις για όσα θέματα υπάρχει σχετική αρμοδιότητα ή λειτουργούν συμβουλευτικά

(Βέλγιο, Δανία, Γερμανία, Ιταλία, Λουξεμβούργο). Στο μοντέλο αυτό προσομοιάζει η λειτουργία του Σχολικού Συμβουλίου που υπάρχει στην ελληνική εκπαίδευση, το οποίο σύμφωνα με τη σχετική νομοθεσία πρέπει να συνεδριάζει υποχρεωτικά τουλάχιστον τρεις φορές το χρόνο. Στο δεύτερο τύπο τέτοια σώματα λειτουργούν πιο ανοιχτά και δέχονται εκπροσώπους της τοπικής κοινότητας αλλά και της ευρύτερης κοινωνίας. Αυτή η σύνθεση δείχνει την πρόθεση ανοίγματος του σχολείου στην κοινωνία και δημοκρατική συμμετοχή κάθε ομάδας εμπλεκόμενης στην εκπαίδευση. Στον τρίτο τύπο που εφαρμόζεται σε ορισμένες χώρες υπάρχει επίσης πληθώρα συμβουλίων με συμπληρωματικά καθήκοντα. Αυτή η αναπτυσσόμενη τάση οδηγεί σε αυξημένη πολυπλοκότητα στη σχολική διακυβέρνηση καθώς οι αρμοδιότητες μοιράζονται ταυτόχρονα σε πολλά πρόσωπα ή όργανα (Eurydice, 2007).

3.6 Λογοδοσία

Παρά την όλη προσπάθεια για αποκέντρωση των εξουσιών τα κράτη αναζητούν τρόπους να διατηρούν κάποιο κεντρικό έλεγχο πάνω στα αυτόνομα σχολεία. Τα συστήματα ελέγχου και παρακολούθησης του δημοσίου τομέα έχουν αλλάξει και επιζητείται όλο και μεγαλύτερη σχολική αξιολόγηση και λογοδοσία για να διασφαλίζεται η αποτελεσματικότητά τους. Η λογοδοσία λειτουργεί ως εργαλείο της κεντρικής εξουσίας με σκοπό να ελέγξει ότι ακολουθούνται οι προκαθορισμένες προτεραιότητες και να υπάρχει ένα συνεκτικό πλαίσιο για την εκπαιδευτική πολιτική. Η λογοδοσία συνήθως έχει δύο εκδοχές, την εξωτερική και την εσωτερική λογοδοσία. Η εξωτερική έχει συνδεθεί με έννοιες όπως πίεση και επιθεώρηση και εφαρμόζεται μέσω στάνταρ προγραμμάτων αξιολόγησης και μετρήσεων απόδοσης. Η εσωτερική βασίζεται στην εμπιστοσύνη και την υποστήριξη στην επαγγελματική και ηθική επιλογή του να δίνει κανείς “λογαριασμό” για τα πεπραγμένα του. Στον αγγλόφωνο κόσμο η λογοδοσία λειτουργεί ως έλεγχος εξωτερικός με έμφαση σε ποσοτικές μετρήσεις και εξωτερικούς δείκτες (Brauckmann & Schwartz 2014) .

Η κουλτούρα ελέγχου που επικρατεί στο Ηνωμένο Βασίλειο και άλλα παρόμοια εκπαιδευτικά συστήματα έχει φέρει κάποια αρνητικά αποτελέσματα. Έχει δημιουργηθεί ένα κλίμα προσανατολισμένο μονοδιάστατα στην κατεύθυνση της επιτυχίας σε στάνταρ και σταθμισμένα τεστ, έχει απομακρυνθεί η φιλοσοφία της εκπαίδευσης κοινωνικών και ηθικών ατόμων. Η δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων των μαθητών από εξετάσεις έχει δημιουργήσει ένα κλίμα αγώνα επιβίωσης για τα σχολεία. Και σε αυτό το πλαίσιο αυξάνεται ο ανταγωνισμός σε μια προσπάθεια να κερδηθεί η

χρηματοδότηση που κρίνεται από τους “αριθμούς” των μαθητών. Ο οποίος ανταγωνισμός έχει φέρει με τη σειρά του άνοδο του κοινωνικού διαχωρισμού και της διαστρωμάτωσης υποσκελίζοντας κι άλλο τα ήδη μη προνομιούχα σχολεία (Keddie, 2014). Παρόλα αυτά φαίνεται ότι τα σχολεία βρίσκουν δρόμους να χειριστούν την αυτονομία τους με τέτοιο τρόπο ώστε να μετριαστούν κάποιες από τις αρνητικές επιδράσεις της κουλτούρας ελέγχου. Καθώς το σχολείο προσαρμόζεται περισσότερο μέσα στο περιβάλλον στο οποίο ανήκει, μεγαλώνει η ανάγκη για ένα μικρό ηγέτη μέσα σε αυτό που θα κληθεί να διαχειριστεί όλες τις καταστάσεις. Τον ρόλο αυτό αναλαμβάνει ο διευθυντής που η αυξημένη εξουσία του συνεπάγεται αυξημένη λογοδοσία στους άμεσα εμπλεκόμενους (μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικούς) (Agasisti et al., 2013).

“Δεδομένου ότι οι μορφές αυτονομίας σε επίπεδο σχολείου και οι γενικές οργανωτικές πολιτικές ποικίλλουν μεταξύ των χωρών, έχει προκύψει πληθώρα μοντέλων λογοδοσίας στο σχολείο. Τρεις κύριοι τύποι οργάνωσης μπορούν να διακριθούν προς το παρόν” (Eurydice, 2007, σελ.39) . Στο πρώτο σενάριο στην πλειοψηφία των ευρωπαϊκών χωρών, οι αρμόδιες αρχές για την αξιολόγηση της εκπαίδευσης είναι οι ανώτερες αρχές, και συνήθως την ασκούν μέσω επιθεωρήσεων, οι οποίες έγιναν υπεύθυνες για την αξιολόγηση των σχολείων στο πλαίσιο της αυτονομίας. Τα συστήματα επιθεώρησης μπορεί να είναι κεντρικά ή αποκεντρωμένα. Ο τρόπος αυτός εφαρμόζεται σε Τσεχία, Γερμανία, Ισπανία, Αυστρία, Ολλανδία, Λιθουανία, Βουλγαρία, Ην. Βασίλειο. Σε κάποιες περιπτώσεις εφαρμόζεται συνδυαστικά και αξιολόγηση από κάποια τοπική αρχή. Από τα τέλη της δεκαετίας του 1990, σε πολλές από τις χώρες τα κριτήρια που χρησιμοποιήθηκαν για την αξιολόγηση των σχολείων υπόκεινται σε τυποποίηση (standardisation), όπως οργάνωση και διαχείριση του σχολείου, σχολικό κλίμα, επίτευγμα μαθητών κ.λπ. *“ Η τυποποίηση των κριτηρίων αξιολόγησης αποσκοπεί, μεταξύ άλλων, στην αποκάλυψη της προστιθέμενης αξίας από τα σχολεία πέραν των απλών ακαδημαϊκών αποτελεσμάτων”* (Eurydice, 2007, σελ.39).

Στη δεύτερη ομάδα χωρών, τα σχολεία λογοδοτούν κυρίως στις τοπικές αρχές - τοπικά συμβούλια ή «οργανωτικά όργανα» που τα διαχειρίζονται. Αυτό συμβαίνει σε ορισμένες σκανδιναβικές χώρες, καθώς και στο Βέλγιο και την Ουγγαρία. Σταδιακά όμως υπήρξε ανάγκη για ανάπτυξη μιας εθνικής δομής για τη λογοδοσία των σχολείων που σχετίζεται με την ανάπτυξη εθνικών προτύπων και την επίδοση των μαθητών βάσει τυποποιημένων δοκιμών. Έτσι οι τοπικές αρχές εφαρμόζουν την αξιολόγηση βασισμένες σε εθνικά πρότυπα και κριτήρια(Eurydice, 2007).

Κάποιες χώρες δεν εμπίπτουν σε καμία κατηγορία. Στην Ιταλία τα σχολεία ενθαρρύνονται να κάνουν αυτοαξιολόγηση, στην Βουλγαρία τα σχολεία δεν υπόκεινται σε ειδικές διαδικασίες αξιολόγησης και

στην Γαλλία εφαρμόζεται ένα μεικτό σύστημα με διάφορα στοιχεία από τα υπόλοιπα. Συνολικά, χώρες που παραμένουν εκτός των κύριων τάσεων αξιολόγησης γίνονται όλο και πιο λίγες (Eurydice, 2007). *“Οι μηχανισμοί για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών σπάνια αναπτύχθηκαν παράλληλα με τη διεύρυνση του φάσματος δραστηριοτήτων τους. Εκτός από την περίπτωση μερικών χωρών, δεν υπάρχει καμία άμεση σχέση στη νομοθεσία μεταξύ των νέων αρμοδιοτήτων των εκπαιδευτικών και της επίβλεψης και επόπτευσης της δραστηριότητάς τους. Συνεπώς είναι εμφανής η ανάπτυξη μηχανισμών λογοδοσίας με χρονική καθυστέρηση. Αυτού του είδους η αξιολόγηση λαμβάνει ποικίλες μορφές που φαίνονται να μη σχετίζονται με την πραγματική αύξηση των αρμοδιοτήτων των εκπαιδευτικών. Αξιολογήσεις βάσει αποτελεσμάτων, αυτο-αξιολόγηση, επιθεωρήσεις κλπ αναπτύσσονται σε συνθήκες που διαφέρουν ευρέως από άποψη αυτονομίας και αρμοδιοτήτων”* (Ευρυδική, 2008, σελ.73).

Τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν στο PISA του 2009 δείχνουν ότι όταν η αυτονομία και η λογοδοσία συνδυάζονται έξυπνα, τείνουν να σχετίζονται με την καλύτερη απόδοση των μαθητών. *“Σε χώρες όπου τα σχολεία λογοδοτούν για τα αποτελέσματά τους δημοσιεύοντας δεδομένα επιτευγμάτων δημόσια, τα σχολεία που απολαμβάνουν μεγαλύτερη αυτονομία στην κατανομή πόρων τείνουν να δείχνουν καλύτερη απόδοση των μαθητών από εκείνα με λιγότερη αυτονομία. Σε χώρες όπου δεν υπάρχουν τέτοιες ρυθμίσεις λογοδοσίας, τα σχολεία με μεγαλύτερη αυτονομία στην κατανομή των πόρων τείνουν να αποδίδουν χειρότερα”*(ΟΟΣΑ, 2011,σελ. 1). Αυτά τα ευρήματα παρέχουν ισχυρές αποδείξεις ότι η αλληλεπίδραση μεταξύ εθνικών πλαισίων και σχολικής αυτονομίας συμβάλλει στην απόδοση των μαθητών (Gairin , 2015). Στη μελλοντική έρευνα για την αυτονομία, την ηγεσία και τη μάθηση, οι ρόλοι και η επιρροή των εθνικών πλαισίων θα πρέπει επίσης να ληφθούν υπόψη.

Η λογοδοσία όμως πρέπει να συνοδεύεται και από την έννοια της υποστήριξης από την κεντρική αρχή. Όπου ως υποστήριξη εννοείται η πληροφόρηση, η επιμόρφωση, η στοχευμένη δράση για επίλυση προβλημάτων, η παρακίνηση του προσωπικού για επαγγελματική εξέλιξη και κάθε άλλους δυνατή βοήθεια. Με την παροχή της αυτονομίας η κεντρική αρχή, εφόσον παρέχει στα σχολεία επαρκή υποστήριξη, δεν έχει επομένως λιγότερα για να ασχοληθεί απλά αλλάζει η σκοπιά και η θέση της στην εκπαιδευτική πραγματικότητα. *“Η εξεύρεση ισορροπίας μεταξύ υποστήριξης και ελέγχου εξαρτάται εν μέρει από την ποιότητα των σχολείων και τους πόρους που διατίθενται εντός του σχολείου. Αναμφισβήτητα, η μεταφορά της έννοιας της σχολικής αξιολόγησης από τις ανεπτυγμένες χώρες, στο πλαίσιο της απαίτησης για μεγαλύτερη δημόσια λογοδοσία, στις αναπτυσσόμενες χώρες και στα σχολεία με λιγότερους πόρους μπορεί να έχει δυσμενείς επιπτώσεις. Η στρατηγική αξιολόγησης του σχολείου που*

προωθείται γενικά δεν είναι κατάλληλη για τέτοια σχολεία. Χρειάζονται γνήσια υποστήριξη και όχι απλώς πίεση”(De Grauwe, 2005, σελ. 283).

4.Απόψεις εκπαιδευτικών

Ο Oberfield (2016) διερεύνησε τη διαφορά απόψεων εκπαιδευτικών για την αυτονομία συγκρίνοντας απόψεις από διαφορετικούς τύπους σχολείων στην Αμερική. Οι εκπαιδευτικοί των λεγόμενων σχολείων τσάρτερ , τα οποία είναι δημόσια με κρατική χρηματοδότηση αλλά ιδιωτική διαχείριση, αισθάνονται περισσότερο αυτόνομοι αλλά το ίδιο υπόλογοι για την δουλειά τους συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς των κλασικών δημόσιων σχολείων.

Σε έρευνα που έκανε ο Sahin (2018) για τις απόψεις των διευθυντών σχολείων σχετικά με την αποκέντρωση στην Τουρκία βρήκε ότι οι διευθυντές φαίνεται να έχουν μια επιφυλακτική στάση απέναντι στην αποκέντρωση και τη σχολική αυτονομία. Προτιμούν πιο συγκεντρωτικά συστήματα ως προς τις εκπαιδευτικές διαδικασίες εξαιρούν όμως τη χρηματοδότηση. Οι διευθυντές είχαν θετική στάση για την οικονομική αυτονομία, την οργανωσιακή δομή και την διοικητική λειτουργία. Θεωρούν ότι με αυτά με τα είδη αυτονομίας θα λαμβάνονται γρηγορότερα αποφάσεις και θα ικανοποιούνται αμεσότερα διάφορες ανάγκες του σχολείου.

Ο Goksoy (2016) έκανε έρευνα σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη σχολική αυτονομία στην Τουρκία. Τα ευρήματα του δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί προτιμούν να μην αποφασίζουν για ζητήματα παύσης ή απόλυσης του προσωπικού, εκπαιδευτικού και μη. Επιθυμούν μεγάλη αυτονομία σε ζητήματα καθηκόντων και ευθυνών των διευθυντών, στην πληρωμή υπερωριών, στην επιλογή του διευθυντή και στην επιλογή αναπληρωτών εκπαιδευτικών. Σχετικά με την οικονομική αυτονομία οι συμμετέχοντες στην έρευνα αυτή θεώρησαν ότι είναι καλύτερα η οικονομική διαχείριση να μην γίνεται απευθείας από τη σχολική μονάδα αλλά να ανατίθεται σε κάποια άλλη αρχή.

Ο Nir (2012, όπ. αναφ. στο Avidon-Ungar & Arviv-Elyashiv, 2018) βρήκε σε σχετική έρευνα του οι Ισραηλινοί εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η οικονομική αυτονομία , που τους παραχωρήθηκε μετά από σχετικές μεταρρυθμίσεις, ήταν η μόνη πτυχή με θετικό αποτέλεσμα μετά την παροχή περισσότερης αυτονομίας στα σχολεία.

Στην Αυστραλία οι Gobby, και συν. (2017, σελ. 3) διαπίστωσαν μέσα από την προϋπάρχουσα βιβλιογραφία και έρευνα ότι *“Οι ηγέτες των σχολείων με αυξημένη αυτονομία βρίσκονται σε διαφορετική θέση(συγκριτικά με πριν) και οι απαντήσεις τους σε ανταγωνιστικές και λειτουργικές απαιτήσεις και προσδοκίες κυμαίνονται από τη συγκατάθεση και τη στρατηγική συμμόρφωση έως την*

πλήρη αντίσταση (στο ζήτημα της σχολικής αυτονομίας)”. Φαίνεται ότι οι διευθυντές ή προϊστάμενοι των σχολείων διαχειριζόμενοι την σχολική αυτονομία προσπαθούν να ανταποκριθούν σε ζητήματα εξωτερικής απόδοσης, λογοδοσίας κ.α αλλά και να κάνουν τις απαραίτητες αλλαγές εντός του σχολείου ώστε να βοηθήσουν τους μαθητές τους.

5.Συμπεράσματα

“Η λεπτομερής ανάλυση της αυτονομίας που παρέχεται στα σχολεία για τη διαχείριση των οικονομικών και ανθρώπινων πόρων αποκαλύπτει ότι ορισμένες χώρες επιτρέπουν περισσότερη αυτονομία από άλλες και, ομοίως, η αυτονομία είναι πιθανό να δοθεί σε σχολεία σε ορισμένους συγκεκριμένους τομείς δραστηριότητας παρά σε άλλους” (Eurydice, 2007, σελ.28). Ο De Grauwe (2005) συμφωνεί με αυτή την οπτική, το κάθε σχολείο πρέπει να αντιμετωπίζεται ως ξεχωριστός οργανισμός. Το επίπεδο της παρεχόμενης αυτονομίας πρέπει να εξετάζεται υπό αυτόν τον όρο. Επομένως και οι αντίστοιχες παραγόμενες πολιτικές να έχουν κάποιο εύρος και ευελιξία ώστε να ταιριάζουν με τις ανάγκες και τις δυνατότητες των σχολείων.

Η Keddie (2015) σημειώνει ότι φαίνεται ότι η τάση για εκχώρηση επιπλέον σχολικής αυτονομίας επικεντρώνεται σε διοικητικά και οικονομικά ζητήματα όπως στελέχωση, χρηματοδότηση κ.α. Περίπου δέκα ευρωπαϊκές χώρες φαίνεται να παρέχουν στα σχολεία τους υψηλά επίπεδα αυτονομίας σε ζητήματα διοίκησης και διαχείρισης οικονομικών. Σε αυτές τις χώρες συγκαταλέγονται τα κράτη της Βαλτικής, τμήματα του Βελγίου, η Σουηδία, η Σλοβενία, το Ηνωμένο Βασίλειο και με κάποιες διαφοροποιήσεις η Πολωνία και η Ουγγαρία. Σε μια πιο ειδική κατηγορία βρίσκονται η Ολλανδία και η Φινλανδία όπου η αυτονομία κρίνεται περισσότερο ανά τομέα και περιοχή. Στην άλλη άκρη αυτού του φάσματος χώρες με λιγότερη αυτονομία ως προς τη διοίκηση και τα οικονομικά είναι η Γερμανία, το Λουξεμβούργο, η Ελλάδα, η Μάλτα, η Αυστρία, η Πορτογαλία, το Λιχτενστάιν και η Κύπρος.

“Όσον αφορά τους οικονομικούς πόρους, η αυτονομία είναι ευρύτερα διαδεδομένη στη χρήση δημόσιων κεφαλαίων για λειτουργικά έξοδα, στη συγκέντρωση ιδιωτικών κεφαλαίων μέσω δωρεών και χορηγιών, στην εκμίσθωση χώρων και στη χρήση ιδιωτικών κεφαλαίων για την αγορά κινητών αγαθών. Αντιθέτως, οι αποφάσεις είναι συνήθως προνόμιο της ανώτερης αρχής σε σχέση με τις κεφαλαιουχικές δαπάνες (χρησιμοποιώντας δημόσια κεφάλαια ή ιδιωτικές πηγές όπου είναι δυνατόν), χρηματοδότηση από δάνεια και τη χρήση ιδιωτικών κεφαλαίων για την πρόσληψη προσωπικού (όπου είναι δυνατόν)”(Eurydice, 2007, σελ.28).

Το πιο σημαντικό εύρημα της έρευνας του δικτύου Ευρυδική (Eurydice, 2007) σχετικά με τη σχολική αυτονομία στην Ευρώπη είναι η μεγάλη ποικιλομορφία που παρουσιάζει η εφαρμογή της αυτονομίας. Οι πολιτικές που εφαρμόζονται παρουσιάζουν διαφορές ανάλογα με τη χρονική στιγμή, τη χώρα και την περιοχή που θα εφαρμοστούν. Ως προς τη χρονική περίοδο, όπως ειπώθηκε και παραπάνω, οι σχετικές μεταρρυθμίσεις ξεκίνησαν τη δεκαετία του 1980 και υιοθετήθηκαν σταδιακά από τις χώρες με

μια διαδικασία που συνεχίζεται μέχρι σήμερα. Αυτές οι χρονικές διαφορές επηρέασαν τους εκάστοτε στόχους, παρείχαν επιπλέον και νέα δεδομένα και αποσαφήνισαν πτυχές της έννοιας στην πρακτική εφαρμογή της. Η κάθε χώρα στη συνέχεια αναπτύσσει και εφαρμόζει τη σχολική αυτονομία μέσα στο δικό της μοναδικό συγκείμενο (οικονομικό, ιστορικό, πολιτικό, γεωγραφικό, πολιτισμικό κ.α.). Παρατηρείται σε γενικές γραμμές ότι οι χώρες της Βόρειας Ευρώπης έχουν αναπτύξει περισσότερο τη σχολική αυτονομία συγκριτικά με τις νότιες, ανάμεσα τους και η Ελλάδα, που έχουν την τάση να βασίζονται σε πιο συγκεντρωτικά συστήματα και να ακολουθούν το ρεύμα προς την αυτονομία με μεγαλύτερη καθυστέρηση και επιφυλάξεις. Στην ίδια λογική η κάθε χώρα δίνει έμφαση σε διαφορετικούς τομείς της αυτονομίας. Φαίνεται όμως ότι υπάρχει μια αναλογία, δεν βρέθηκαν δεδομένα που να δείχνουν μεγάλη αυτονομία σε έναν τομέα και καθόλου σε έναν άλλο.

Ένας άλλος παράγοντας που επηρεάζει την τελική εικόνα της σχολικής αυτονομίας σε κάθε κράτος είναι το επίπεδο μεταφοράς της ευθύνης το οποίο είναι άλλοτε ο διευθυντής και άλλοτε ένας τύπος σχολικού συμβουλίου ή ο σύλλογος διδασκόντων. Αντίστοιχα με όλα τα παραπάνω την εικόνα της αυτονομίας επηρεάζει και ο μηχανισμός λογοδοσίας που έχει επιλέξει η κάθε χώρα σχετικά με τα αποτελέσματα της αυτονομίας. Η λογοδοσία ασκείται κεντρικά ή τοπικά από ένα σώμα εκτός ή εντός σχολείου και βασίζεται σε προαποφασισμένα κριτήρια ή όχι. Τα δεδομένα δείχνουν ότι χώρες που ήδη είχαν συστήματα αξιολόγησης της εκπαίδευσης τα προσάρμοσαν πιο εύκολα και πιο σύντομα στην αυτονομία ενώ χώρες που δεν είχαν ή δεν έχουν σταθερό μοντέλο σχολικής αξιολόγησης είναι αυτές στις οποίες η αυτονομία καθυστερεί να αναπτυχθεί και να εφαρμοστεί σε μεγαλύτερο εύρος. Όλα αυτά τα στοιχεία μαζί δημιουργούν ένα πολύπλοκο πλέγμα το οποίο και πάλι δεν μπορεί να αποδώσει όλες τις πτυχές και τους παράγοντες που διαμορφώνουν την αυτονομία και τις αντίστοιχες πολιτικές αλλά ενισχύουν τη θέση ότι η αυτονομία είναι ένα πολυπαραγοντικό φαινόμενο που προσαρμόζεται κάθε φορά στα εκάστοτε δεδομένα.

“Η σχολική αυτονομία δεν είναι, όπως φαίνεται συχνά να παρουσιάζεται στον πολιτικό και δημόσιο λόγο, μια μαγική σφαίρα για τη βελτίωση του σχολείου. Πρόκειται για ένα πολύπλοκο και αμφισβητούμενο φάσμα διαδικασιών που μπορούν να χρησιμοποιηθούν με «έξυπνο» και λιγότερο έξυπνο τρόπο. Για πολλούς σχολιαστές, η τρέχουσα υπεροχή των ιδεολογιών της αγοράς που διέπουν τα δυτικά εκπαιδευτικά συστήματα δεν ευνοεί την έξυπνη υιοθέτηση της σχολικής αυτονομίας. Αυτές οι ιδεολογίες οδηγούν τα σχολεία να εστιάζουν υπερβολικά σε στενά μέτρα ακαδημαϊκής λογοδοσίας και στον ανταγωνισμό με άλλα σχολεία. Μια τέτοια εστίαση μπορεί να θέσει σε κίνδυνο τους στόχους της εκπαίδευσης και την έννοια της σχολικής εκπαίδευσης ως δημόσιου αγαθού” (Keddie, 2015, σελ.3).

6.Η ελληνική περίπτωση

6.1 Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζεται το ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο και όποιες νομοθετικές ρυθμίσεις έχουν γίνει από την μεταπολίτευση και μετά προς την κατεύθυνση της αυτονομίας. Επιλέχθηκε ως αφετηρία η μεταπολίτευση καθώς εγκαθιδρύθηκε στη χώρα πολιτική και οικονομική σταθερότητα. Το γεγονός αυτό λειτουργεί συνδυαστικά και με την σταδιακή εμφάνιση και εξάπλωση του θεσμού τη σχολικής αυτονομίας στον διεθνή εκπαιδευτικό λόγο και σε διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα κυρίως των αγγλόφωνων χωρών σε πρώτη φάση.

Βασικό χαρακτηριστικό του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος αποτελεί ο συγκεντρωτικός του χαρακτήρας. Στην κορυφή της ιεραρχικής δομής βρίσκεται το Υπουργείο Παιδείας το οποίο σχεδιάζει την εκπαιδευτική πολιτική και την εφαρμόζει με νόμους, προεδρικά διατάγματα, αποφάσεις και εγκυκλίους (Ανδρέου, Παπακωνσταντίνου, 1994 · Καπετσώνης ·2006 Μπάκας, 2007). Καθώς η εκπαιδευτική πολιτική σχεδιάζεται κεντρικά παραβλέπονται ειδικές συνθήκες , τοπικές, οικονομικές, πολιτισμικές και άλλες που διαδραματίζουν όμως σημαντικό ρόλο στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη. Ο Καπετσώνης (2006) εκτιμά ότι στο υπάρχον θεσμικό πλαίσιο η σχολική μονάδα παρά τον κεντρικό σχεδιασμό μπορεί να ασκήσει τη δική της εσωτερική πολιτική και να προσαρμοστεί και να ανταποκριθεί στο δικό της ειδικό συγκείμενο. *“Κάθε εκπαιδευτική μονάδα έχει περιθώρια αυτονομίας που όμως για να αξιοποιηθούν, χρειάζεται ένα διαφορετικό τρόπο προσέγγισης της εκπαιδευτικής διαδικασίας που θα βασίζεται στη συνεργασία και την εκμετάλλευση των δυνατοτήτων όλων των μελών της εκπαιδευτικής μονάδας. Με τις παγιωμένες σχολικές κουλτούρες που επηρεάζουν τις εργασιακές νοοτροπίες των εκπαιδευτικών κάτι τέτοιο φαίνεται δύσκολο. Χρειάζεται οι εκπαιδευτικοί να κατανοούν βαθύτερα το επάγγελμά τους και τις εκπαιδευτικές ανάγκες της εποχής μας, να πειραματίζονται, να καινοτομούν, να συμμετέχουν στις διαδικασίες, να ερευνούν, να ανταλλάσσουν εμπειρίες και σκέψεις και να συνεργάζονται”*(Καπετσώνης, 2006 , σελ.6).

“Το πλέγμα των συλλογικών οργάνων (Σχολική Επιτροπή, Σχολικό Συμβούλιο, Σύλλογος Γονέων) που πρέπει να αποφασίζουν , να γνωμοδοτούν , να συμβουλεύουν και να εισηγούνται παραμένει αδρανολοποιημένο, γιατί οι αρμοδιότητες τους πολλές φορές είναι επικαλυπτόμενες και οι διαδικασίες τους δεν είναι καθορισμένες με σαφή τρόπο”(Καπετσώνης, 2006. σελ.2). Σύμφωνα με την Υπουργική Απόφαση 105657/Δ1/16-10 -2002 (ΦΕΚ 1340,τ.Β΄, Άρθρο 27) διοικητικά όργανα του σχολείου

ορίζονται ο Διευθυντής, ο Υποδιευθυντής και ο Σύλλογος Διδασκόντων. Ο σύλλογος των διδασκόντων αποτελείται από όλους τους διδάσκοντες στη σχολική μονάδα και αποτελεί συλλογικό όργανο για τη χάραξη κατευθύνσεων, την καλύτερη εφαρμογή των εγκυκλίων και γενικά την καλύτερη λειτουργία του σχολείου (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013) .

Ο σύλλογος διδασκόντων κάθε μονάδας μπορεί να παίρνει αποφάσεις που αναφέρονται σε μια σειρά ενδοσχολικών δραστηριοτήτων οι οποίες σχετίζονται με τον προγραμματισμό, την ιεράρχηση προτεραιοτήτων, την κουλτούρα, τις επιμορφωτικές ανάγκες, την παιδαγωγική και διδακτική διάσταση του σχολείου, και τη σύνδεσή του με την τοπική κοινωνία (Μαυρογιώργος, 2008). Οι συνεδριάσεις του όμως πρακτικά δεν είναι τακτικές και συνήθως ρυθμίζουν απλά ζητήματα τυπικής διεκπεραίωσης. *“Οι ευρωπαϊκές και διεθνείς επιταγές καλούν την εκπαιδευτική μονάδα να μετουσιωθεί σταδιακά σε έναν οργανισμό που θα έχει την ευθύνη του προγραμματισμού, της διοίκησης, του απολογισμού και της λογοδοσίας και θα λαμβάνει όλο και πιο ουσιαστικές και καίριες αποφάσεις που θα καθορίζουν την πορεία και την βιωσιμότητά της”*(Λαζαρίδου,Αντωνίου, 2017,σελ.131).

“Στη χώρα μας η συζήτηση για την αποκέντρωση γίνεται με αποσπασματικές αναφορές και ευκαιριακές αναζητήσεις. Θα μπορούσε μάλιστα να χαρακτηριστεί σχεδόν ανύπαρκτη κυρίως από την πλευρά των φορέων της εκπαίδευσης οι οποίοι συμπεριφέρονται είτε σαν να μην τους αφορά είτε σαν να αποτελεί ένα λυμένο πρόβλημα και η σχετική αποσυγκέντρωση που έχει επιτευχθεί μετά το 1985 τους ικανοποιεί σχεδόν απόλυτα θεωρώντας την ως αποκέντρωση”(Παπακωνσταντίνου, 2012, σελ.26).

Οι περισσότερες χώρες της Ευρώπης που έχουν υψηλότερες επιδόσεις στο πρόγραμμα PISA έχουν αποκεντρώσει ευθύνες, έχουν επαναπροσδιορίσει τους ρόλους των κεντρικών φορέων. Οι φορείς αυτοί αντί να αποφασίζουν και να επιβάλλουν ηγούνται, συμβουλεύουν και υποστηρίζουν τις σχολικές μονάδες και τους εκπαιδευτικούς. *“Η Ελλάδα παραμένει ένα από τα πιο συγκεντρωτικά σχεδιασμένα εκπαιδευτικά συστήματα στην Ευρώπη, καθώς άλλες χώρες έχουν προχωρήσει δυναμικά στην αποκέντρωση των εκπαιδευτικών συστημάτων τους, την αύξηση της ευελιξίας και της ανταπόκρισης των σχολείων”*(ΟΟΣΑ, 2011 ,σελ.9). Φαίνεται ότι ακόμη και η ανάθεση της χρηματοδότησης των λειτουργικών εξόδων στους δήμους επειδή έγινε υπό την αρμοδιότητα του Υπουργείου Εσωτερικών και όχι του Παιδείας εμποδίζει τη συνοχή και επικοινωνία εντός του συστήματος. Επισημαίνεται ότι υπάρχουν πολλά στρώματα διοίκησης μεταξύ Υπουργείου και σχολικής μονάδας με αλληλοεπικάλυψη και αδικαιολόγητη ύπαρξη.

“Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα οργανώθηκε, αναπτύχθηκε και εξελίχθηκε μέσα από μια ιδιόμορφη συμμαχία του κράτους με τους εκπαιδευτικούς αποκλείοντας ουσιαστικά, παρά τις θεσμικές αλλαγές του 1985, τους γονείς και τους άλλους κοινωνικούς εταίρους από τη διοίκηση με στόχο να εξασφαλιστεί μέσα από ένα αυστηρό γραφειοκρατικό μηχανιστικό σύστημα διοίκησης το ενιαίο της διοίκησης και η ομοιογένεια στην παροχή δημόσιας εκπαίδευσης χωρίς να ενδιαφέρεται, ουσιαστικά, αν αυτό μπορεί να εγγυηθεί την ποιότητα και την αποτελεσματικότητά της”(Παπακωνσταντίνου, 2007,σελ.70).

6.2 Ιστορικό πλαίσιο εξέλιξης αποκέντρωσης και αυτονομίας

“Σημείο εκκίνησης και μια από τις αιτίες για την εμφάνιση έντονων αποκεντρωτικών και αποσυγκεντρωτικών τάσεων στην εκπαίδευση αποτέλεσε η οικονομική κρίση της δεκαετίας του '70. Τα μεγάλα οικονομικά και κοινωνικά προβλήματα που τη συνόδευαν κατέδειξαν μεταξύ άλλων και την αδυναμία της εκπαιδευτικής πολιτικής, ακόμα και στις πιο προηγμένες κοινωνίες, να άρει τις ανισότητες και τους διαχωρισμούς των μαθητών με βάση την κοινωνικοοικονομική τους διαστρωμάτωση, και να συμβάλει στην επίλυση των προβλημάτων και στην εξασφάλιση κοινωνικής συνοχής και ανάπτυξης. Η διαπίστωση αυτή τροφοδότησε τη συζήτηση για την αναποτελεσματικότητα της δημόσιας παιδείας και για την αποτυχία των αλληπάλληλων εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων”(Κατσαρός, 2008, σελ.95).

Η προσπάθεια να εφαρμοστεί ένα μοντέλο αποκέντρωσης στη διοίκηση της ελληνικής εκπαίδευσης ξεκίνησε το 1985 με τον Νόμο 1566/1985 (Υφαντή και Βοζαΐτης , 2005). Αντίστοιχες πρωτοβουλίες υπήρξαν και τη δεκαετία του 1990 αν και διαφαίνεται πάντα να επικρατεί ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας της ελληνικής εκπαίδευσης. Βασικά χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης στη χώρα μας παραμένουν η πολυνομία, η ασυνέχεια πολιτικών και οι χρονοβόρες διαδικασίες (Σαΐτης, 1997). Όλα αυτά τα χαρακτηριστικά δεν συνάδουν με τη φιλοσοφία της αυτονομίας και της αποκέντρωσης που προκρίνουν ταχύτητα, ευελιξία, πρωτοβουλίες και στοχευμένες αποφάσεις και πολιτικές.

Με τον Νόμο 1566/1985 μεταφέρθηκαν αρμοδιότητες σχετικά με την κατανομή πόρων , τη σχολική περιουσία και τις λειτουργικές δαπάνες των σχολείων, στην τοπική αυτοδιοίκηση. Αντίστοιχα σε επίπεδο εκπαιδευτικού σχεδιασμού συστάθηκαν πάλι σε τοπικό επίπεδο τα Νομαρχιακά Συμβούλια Παιδείας, οι Δημοτικές ή Κοινοτικές Επιτροπές και οι Σχολικές Επιτροπές (Κατσαρός, 2008 · Σταματούρου, 2016). Ο Παπακωνσταντίνου (2012) σχολιάζει ότι με αυτόν τον νόμο γίνεται προώθηση του εκδημοκρατισμού του εκπαιδευτικού συστήματος μέσω παραχώρησης εξουσιών.*“Συγκεκριμένα*

παραχώρησε την αρμοδιότητα συντήρησης των μονάδων στην τοπική αυτοδιοίκηση και το δικαίωμα των εκπαιδευτικών να εκλέγουν τα όργανα εκπροσώπησης τους στα όργανα διοίκησης του συστήματος σε τοπικό επίπεδο. Αναγνωρίζεται, παραχωρείται, δηλαδή, μια σχετική αυτοτέλεια στις σχολικές μονάδες να ρυθμίσουν ένα μέρος των δραστηριοτήτων και λειτουργιών τους” (Παπακωνσταντίνου, 2012,σελ.35-36).

Όμως όπως αναφέρουν οι Υφαντή και Βοζαΐτης (2005, σελ. 32-33) “με εξαίρεση τις σχολικές επιτροπές, όλα τα άλλα όργανα λαϊκής συμμετοχής (Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας, Νομαρχιακές και Επαρχιακές Επιτροπές Παιδείας κ.α.) στερήθηκαν αποφασιστικών αρμοδιοτήτων και επομένως τη δυνατότητα λήψης αποφάσεων ώστε να αναδεικνύονται σε ουσιαστικούς διαμορφωτές της εκπαιδευτικής πράξης και διαδικασίας”. Τα περιφερειακά γραφεία και συμβούλια εκπαίδευσης λειτούργησαν και εξακολουθούν να λειτουργούν σαν ενδιάμεσοι που διεκπεραιώνουν απλά τις εντολές άνωθεν και δεν έχουν ουσιαστική αυτονομία στα διοικητικά θέματα της περιοχής αρμοδιότητάς τους.

Το 1994 επιχειρείται να εφαρμοστεί μια ευρύτερη πολιτική διοικητικής αποκέντρωσης. Σε αυτό το πλαίσιο εντάσσεται και η εκπαίδευση. Σε σχετική έκθεση του ΟΟΣΑ το 1995 αναφέρεται ότι η Ελλάδα έχει αρχίσει να κινείται προς την κατεύθυνση της αποκέντρωσης στην εκπαίδευση αλλά υπάρχουν ακόμη αδυναμίες. Η έκθεση του ΟΟΣΑ περιελάμβανε προτάσεις για εκχώρηση περισσότερων αρμοδιοτήτων στους δήμους και την τοπική αυτοδιοίκηση. Οι προτάσεις αυτές μεταξύ άλλων περιελάμβαναν αρμοδιότητες σχετικά με τη μισθοδοσία του εκπαιδευτικού και μη προσωπικού, έξοδα και συντήρηση κτιριακών υποδομών, ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση εκπαιδευτικών , διευθέτηση εξωτερικής αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων (Κατσαρός, 2008 · Υφαντή, Βοζαΐτης , 2005). Οι προτάσεις αυτές βρήκαν αντίθετο τον κόσμο της εκπαίδευσης αλλά και τα πολιτικά κόμματα. Το βασικό επιχείρημα της κριτικής που ασκήθηκε στις προτάσεις του ΟΟΣΑ ήταν ότι με τη μεταφορά τέτοιων αρμοδιοτήτων στην τοπική αυτοδιοίκηση χωρίς επιπλέον κρατικούς πόρους κάποια σχολεία θα έκλειναν και άλλα θα υποβαθμίζονταν ελλείψει χρηματοδότησης (Κάτσικας και Θεριανός, 2004).

Στην ίδια δεκαετία ο Νόμος 2525/1997 θεσπίζει το Ολοήμερο Νηπιαγωγείο και Δημοτικό Σχολείο καθώς και τα Περιφερειακά Κέντρα Στήριξης Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.ΚΕ.Σ.Ε.Σ) Τα κέντρα αυτά θα διέθεταν ουσιαστικές αρμοδιότητες σχετικά με το εκπαιδευτικό έργο και τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό. Πρακτικά όμως δεν μεταβιβάστηκαν ποτέ οι αρμοδιότητες αυτές και η αποκεντρωτική αυτή κίνηση έμεινε στα χαρτιά. Όπως σχολιάζουν οι Υφαντή και Βοζαΐτης (2005) διατηρήθηκε ο ίδιος ασφυκτικός έλεγχος από το Υπουργείο Παιδείας.

Στη δεκαετία του 2000 ο Νόμος 2817/2000 ιδρύει τις Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης με στόχο τη διοικητική αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος. Οι Περιφερειακοί Διευθυντές και οι αρμοδιότητες τους θα επιλέγονταν από τον εκάστοτε Υπουργό Παιδείας. Η ίδρυση αυτών των Διευθύνσεων δημιούργησε ένα ακόμη επίπεδο στη διοικητική δομή με αποτέλεσμα να αυξηθεί η γραφειοκρατία και το κόστος διοίκησης χωρίς να επιτευχθεί ουσιαστικός βαθμός αποκέντρωσης και χωρίς να παραχωρηθεί κανένα στοιχείο αυτονομίας στις σχολικές μονάδες (Κατσαρός, 2008 ; Υφαντή και Βοζαΐτης , 2005).

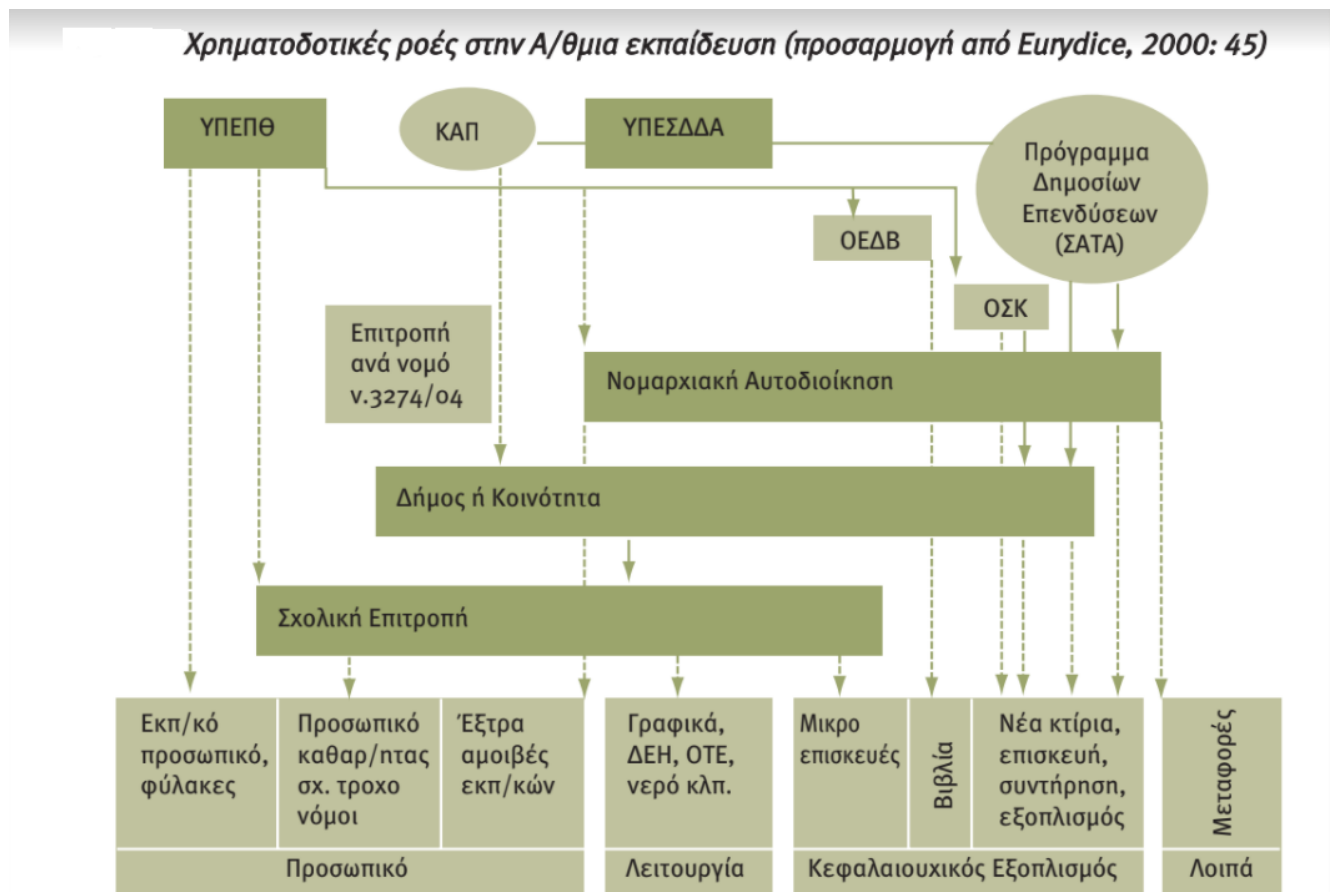
Ο Νόμος 3848/2010 εκκίνησε μια προσπάθεια για αξιολόγηση στην εκπαίδευση που τα προηγούμενα χρόνια δεν υπήρχε. Το έργο της “Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας-Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης” (Α.Ε.Ε) αποτέλεσε βασική προτεραιότητα των πολιτικών του Υπουργείου Παιδείας προς την κατεύθυνση του “Νέου Σχολείου”. *“Το έργο της Α.Ε.Ε στο πλαίσιο του ιδιόμορφου συγκεντρωτισμού που χαρακτηρίζει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, συνιστά ένα καινοτόμο εγχείρημα υποστήριξης της αλλαγής δομών, διαδικασιών, σχέσεων και κουλτούρας προς την κατεύθυνση της σταδιακής αποσυγκέντρωσης και της ενίσχυσης της σχετικής αυτονομίας των Σχολικών Μονάδων της γενικής εκπαίδευσης της χώρας”* (ΥΠ.Δ.Β.Μ.Θ , Κ.Ε.Ε, 2010,σελ.5). *“Προωθείται η ενίσχυση της αυτονομίας των σχολικών μονάδων στον προϋπολογισμό και τη διαχείριση πιστώσεων για λειτουργικές δαπάνες με βάση τις ανάγκες και τον προγραμματισμό τους, όπως προκύπτει από τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης”* (Δίπλαρη, 2011. σελ.581). Η Α.Ε.Ε. όμως ακυρώθηκε με την αλλαγή της κυβέρνησης το 2015 όπως συμβαίνει συνεχώς στα ελληνικά εκπαιδευτικά πράγματα με μια ασυνέχεια και μια συνεχή ανάσχεση αλλαγών της μιας κυβέρνησης από την επόμενη.

Το 2011 καταργήθηκαν τα Γραφεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ενοποιήθηκαν δομές που αντιμετώπιζαν κοινά ζητήματα και έγινε μια προσπάθεια για ορθολογική οργάνωση της δομής των Περιφερειακών Διευθύνσεων (ΟΟΣΑ, 2011). Το ίδιο διάστημα τέθηκε σε ισχύ η διοικητική μεταρρύθμιση που πήρε το όνομα “Καλλικράτης” και αποτελεί σημαντικό σημείο στην ιστορική εξέλιξη των αποκεντρωτικών πολιτικών. Συνέβαλε στην διοικητική αναδιάρθρωση και τον εξορθολογισμό του σχολικού δικτύου (ΟΟΣΑ, 2011). Μεταβιβάστηκαν στους ΟΤΑ νέες αρμοδιότητες στον τομέα της παιδείας (εκτέλεση προγραμμάτων δια βίου μάθησης, ανέγερση σχολικών κτιρίων, μεταφορά μαθητών, εποπτεία συλλόγων γονέων και κηδεμόνων, κατανομή πιστώσεων στις σχολικές επιτροπές για επισκευές, ευθύνη διακοπής μαθημάτων λόγω εκτάκτων αναγκών). Απώτερος στόχος ήταν να συνδεθεί σε μεγαλύτερο βαθμό το σχολείο με την τοπική κοινωνία και να ανταποκριθεί το εκπαιδευτικό σύστημα πιο στοχευμένα στις ανάγκες κάθε περιοχής.

6.3 Οικονομική αυτονομία και χρηματοδότηση

Η χρηματοδότηση για την εκπαίδευση στη χώρα μας φαίνεται να μειώνεται συνεχώς και να διαφοροποιείται από τις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες οι οποίες σύμφωνα με τα σχετικά δεδομένα του δικτύου Ευρυδική (Eurydice, 2014 ; Eurydice, 2015) έχουν αυξητικές τάσεις. Τα δεδομένα αυτής της έρευνας δείχνουν για την Ελλάδα ότι το 2014 και το 2015 οι προϋπολογισμοί για την εκπαίδευση ήταν μειωμένοι συγκριτικά με τις προηγούμενες χρονιές σε όλα τα πεδία και τις βαθμίδες με μείωση της τάξης του 1 έως 5%.

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ο προϋπολογισμός ως αρμοδιότητα ανήκει στο Υπουργείο Παιδείας, η διοίκηση δηλαδή ασκείται κεντρικά. Οι περιφερειακές εκπαιδευτικές διευθύνσεις και οι σχολικές μονάδες δεν έχουν σχετικές αρμοδιότητες να προσδιορίσουν μελλοντικές δαπάνες και να καταρτίσουν τους προϋπολογισμούς τους. Το παρακάτω σχήμα του Κατσαρού (2008, σελ.91) αποτυπώνει ακριβώς την κατάσταση.



Σχήμα 5: Χρηματοδοτικές ροές στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Κατσαρός, 2008)

Στο κάτω μέρος του σχήματος βρίσκονται οι πόροι που χρησιμοποιεί το κάθε σχολείο. Τα βέλη ενώνουν κάθε κατηγορία πόρων με τον φορέα που τους εξασφαλίζει. Τα βέλη είναι συνεχή ή διακεκομμένα ανάλογα με το αν οι πόροι είναι είναι σε χρήμα ή σε είδος. *“Το γεγονός ότι τα βέλη που φτάνουν σε όλες τις κατηγορίες πόρων των σχολείων είναι διακεκομμένα καταδεικνύει ότι οι σχολικές μονάδες έχουν αποκλειστικά ρόλο αποδέκτη πόρων, το είδος και η ποσότητα των οποίων αποφασίζεται σε άλλο επίπεδο. Αντίθετα οι σχολικές επιτροπές και οι ΟΤΑ διαχειρίζονται κονδύλια που τους μεταβιβάζονται απο ανώτερα επίπεδα και έχουν την αποφασιστική αρμοδιότητα για μετατροπή των κονδυλίων σε συγκεκριμένους πόρους (ανθρώπινους ή υλικούς) στο σχολείο”*(Κατσαρός, 2008, σελ.91). Επίσης τα σχολεία και οι ΟΤΑ δεν έχουν αυτονομία εξασφάλισης επιπλέον πόρων για την εκπαίδευση από οποιονδήποτε δημόσιο ή ιδιωτικό φορέα.

Η μισθοδοσία των εκπαιδευτικών γίνεται κεντρικά, όπως οι πληρωμές των δημοσίων υπαλλήλων που καταβάλλονται απευθείας από το Υπουργείο Οικονομικών. *“Οι δημόσιοι φορείς «δεν βλέπουν ποτέ» τη χρηματοδότηση που αφορά την πληρωμή των υπαλλήλων τους. Οι ανθρώπινοι πόροι περιλαμβάνουν από 70% έως 80% του «προϋπολογισμού» των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Η συνέπεια της «κεντρικής» αυτής πληρωμής στους υπαλλήλους είναι ότι τα εκπαιδευτικά ιδρύματα έχουν ιδιαίτερα περιορισμένο ρόλο, όσον αφορά τη βελτίωση της αποτελεσματικής αξιοποίησης ανθρωπίνων πόρων”*(ΟΟΣΑ, 2011,σελ.16).

Στην έκθεση του ΟΟΣΑ (2011,σελ.16) με προτάσεις για την εκπαιδευτική πολιτική για την Ελλάδα αναφέρεται ότι υπάρχει *“μία δέσμευση της ελληνικής κυβέρνησης να προχωρήσει σε μία πιο αποκεντρωμένη δομή με αυξημένες αρμοδιότητες και ευθύνες σε σχολικό και περιφερειακό επίπεδο στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση”*. Η δέσμευση αυτή σήμερα, δέκα χρόνια μετά φαίνεται ότι δεν προχώρησε. Στην έκθεση αναφέρεται χαρακτηριστικά *“Κάθε βαθμίδα του εκπαιδευτικού συστήματος πρέπει να αναλάβει ευθύνη για την αποδοτική χρήση των πόρων του”*(ΟΟΣΑ,2011,σελ.16). Η πρόταση αυτή επιβεβαιώνει την τάση για οικονομική αυτονομία των σχολικών μονάδων που επικρατεί σε πολλές χώρες και βρίσκεται ψηλά στην ατζέντα των διεθνών οργανισμών όπως ο ΟΟΣΑ.

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω τα σχολεία δεν διαχειρίζονται τα οικονομικά τους, η αρμοδιότητα αυτή ανήκει στις σχολικές επιτροπές των Δήμων. *“Η Σχολική Επιτροπή διαχειρίζεται τις πιστώσεις που διατίθενται για τις λειτουργικές δαπάνες του σχολείου, όπως για θέρμανση, καθαριότητα, φωτισμό, επισκευή κτιρίου κ.α. Η Σχολική Επιτροπή είναι το όργανο που συνδέει την τοπική αυτοδιοίκηση με τη σχολική μονάδα σε θέματα οικονομικού περιεχομένου”* (Σαϊτς, 2007, σελ.290). Ως θεσμός υπάρχει από το 1834 με διαφοροποιήσεις ανα διαστήματα. Το 1985 και πιο συγκεκριμένα με τον νόμο 1566 προωθήθηκε η διοικητική αποκέντρωση και η καθιέρωση κοινωνικού ελέγχου. *“Η θέσπιση της*

Σχολικής Επιτροπής, σε συνδυασμό με τη μεταβίβαση της σχολικής περιουσίας στους ΟΤΑ, αποτελεί ένα σημαντικό βήμα στη διαδικασία της διοικητικής αποκέντρωσης και κατ' επέκταση στον εκδημοκρατισμό της σχολικής διοίκησης, αφού οι αποφάσεις διαχειριστικού περιεχομένου λαμβάνονται με την άμεση συμμετοχή εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων και εκπροσώπων της τοπικής αυτοδιοίκησης"(Σαΐτης, 2007,σελ. 291). Η Σχολική Επιτροπή απαρτίζεται από 5 έως 15 μέλη. Για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση τα μέλη είναι τουλάχιστον ένας διευθυντής ή προϊστάμενος σχολικής μονάδας και τα υπόλοιπα μέλη αυξάνονται ανάλογα με τις σχολικές μονάδες για τις οποίες έχει ευθύνη η επιτροπή. Επίσης μέλος της είναι τουλάχιστον ένας εκπρόσωπος ένωσης γονέων και συνήθως συμμετέχουν ως μέλη και άτομα από την τοπική αυτοδιοίκηση.(ΦΕΚ 310/2018). Ο Σαΐτης (2007) εκτιμά ότι η επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας εξαρτάται από το κατά πόσο αξιοποιούν τα διαθέσιμα κονδύλια τα μέλη της επιτροπής αφού τα σχολεία δεν μπορούν να διαχειριστούν απευθείας τα οικονομικά τους.

Η Σχολική Επιτροπή και ο Σύλλογος Διδασκόντων είναι δύο σημαντικά όργανα που σχετίζονται με τη σχολική μονάδα και δεν βρίσκονται σε ουσιαστική επικοινωνία μεταξύ τους. Είναι αμφίβολο κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί ενημερώνονται για τις αποφάσεις της Σχολικής Επιτροπής οι οποίες όμως τους επηρεάζουν άμεσα (Καπετσώνης, 2006). Αναδεικνύεται το θέμα της οικονομικής αυτονομίας της σχολικής μονάδας. Παρότι ο διευθυντής μπορεί να είναι μέλος της Σχολικής Επιτροπής αυτό δεν είναι υποχρεωτικό και ούτε υπάρχουν αναφορές στη σχετική βιβλιογραφία για το αν λειτουργεί ως συνδετικός κρίκος μεταξύ των δύο οργάνων.

Ο Κατσαρός (2008) εκτιμά ότι τα προβλήματα του συστήματος χρηματοδότησης των σχολικών μονάδων σχετίζονται με το χαμηλό ύψος χρηματοδότησης, την εμπλοκή πολλών φορέων σε όλα τα επίπεδα διοίκησης και τις δυσλειτουργίες των σχολικών επιτροπών. Προκύπτει η απορία αν η εκχώρηση μεγαλύτερης οικονομικής αυτονομίας είτε στους ΟΤΑ είτε απευθείας στις σχολικές μονάδες θα λειτουργούσε θετικά προς την επίλυση αυτών των προβλημάτων.

6.4 Διοικητική αυτονομία

Σχολική Ηγεσία

“Ο βαθμός αποκέντρωσης αρμοδιοτήτων στους διευθυντές στην Ελλάδα ακολουθεί τη γενικότερη εικόνα του συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος μας, και οι διευθυντές είναι περιορισμένοι σε ένα ρόλο εκτελεστικό και διαχειριστικό, παρά τις εξαγγελίες για αναβάθμιση και αποκέντρωση. Παρά ταύτα, η σταδιακή αποκέντρωση αρμοδιοτήτων προς τους δήμους, που έχει ήδη δρομολογηθεί και στη χώρα μας,

δημιουργεί ένα νέο πλαίσιο δράσης και καθιστά απαραίτητη την επανεξέταση και του ρόλου των διευθυντών, προκειμένου να μπορέσουν να συμβάλουν στη γόνιμη και δημιουργική συνεργασία σχολείου και τοπικής αυτοδιοίκησης. Στην κατεύθυνση αυτή πολλά χρήσιμα συμπεράσματα μπορούν να αντληθούν από την ευρωπαϊκή εμπειρία” (Κατσαρός, 2008, σελ. 188-189).

Οι διευθυντές των ελληνικών σχολείων δεν έχουν αυτονομία και ελευθερία λήψης αποφάσεων ή ανάληψης πρωτοβουλιών. Η κύρια αρμοδιότητα τους είναι να εκτελούν τις εντολές και τις πράξεις που έρχονται άνωθεν. Φυσικά ούτε η επιλογή των διευθυντών έχει κάποια χαρακτηριστικά αυτονομίας καθώς γίνεται με κριτήρια διαμορφωμένα κεντρικά που απλά εφαρμόζονται σε περιφερειακό επίπεδο και χωρίς κανέναν από τη σχολική μονάδα να συμμετέχει στην όλη διαδικασία. “Η Ελλάδα διαθέτει ένα από τα πιο κεντρικά διοικούμενα και συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα στην Ευρώπη. Ένας από τους τομείς, στους οποίους οι σχολικοί διευθυντές έχουν την πιο περιορισμένη αρμοδιότητα συγκριτικά με άλλες χώρες είναι η διαχείριση των ανθρωπίνων πόρων. Η ενδυνάμωση της σχολικής ηγεσίας αποτελεί μια από τις πιο κρίσιμες προκλήσεις για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση” (ΟΟΣΑ, 2011, σελ. 26). Η μεταρρύθμιση του “Νέου Σχολείου” (2011) κινήθηκε στην κατεύθυνση της βελτίωσης του ρόλου του διευθυντή, δεν παραχώρησε όμως εξουσία και αρμοδιότητες σχετικά με την διοικητική και την οικονομική αυτονομία του σχολείου (ΟΟΣΑ, 2011).

Μόνο για μία φορά οι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν στη διαδικασία επιλογής διευθυντών. Πιο συγκεκριμένα ο Νόμος 4325/2017 αντικατέστησε το βαθμό της συνέντευξης, που κατήργησε ως κριτήριο επιλογής, με τη βαθμολογία που θα προέκυπτε αναλογικά του ποσοστού των ψήφων που θα λάμβανε ο υποψήφιος μέσω μυστικής ψηφοφορίας από το σύνολο των εκπαιδευτικών του σχολείου στο οποίο θα υπέβαλε την αίτηση. Δύο χρόνια μετά, το 2017, και μετά από σχετική προσφυγή οι συγκεκριμένες ρυθμίσεις του νόμου κρίθηκαν αντισυνταγματικές σύμφωνα με την απόφαση 711/2017 της ολομέλειας του Συμβουλίου της Επικρατείας.

Στελέχωση

Η στελέχωση των σχολικών μονάδων γίνεται κεντρικά, το Υπουργείο Παιδείας διορίζει εκπαιδευτικούς μόνιμους και αναπληρωτές και οι κατά τόπους διευθύνσεις εκπαίδευσης αναλαμβάνουν να τους τοποθετήσουν στις σχολικές μονάδες με κεντρικά προκαθορισμένα κριτήρια όπως η προϋπηρεσία, η οικογενειακή κατάσταση κλπ. Η σχολική μονάδα δεν έχει καμία αρμοδιότητα σχετικά με την επιλογή, τοποθέτηση ή παύση των εκπαιδευτικών. Τα ίδια ισχύουν και για τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς οι

οποίοι εργάζονται με συμβάσεις ορισμένου χρόνου, προσλαμβάνονται κεντρικά και τοποθετούνται στις σχολικές μονάδες από τις αντίστοιχες διευθύνσεις εκπαίδευσης. Αντίστοιχα τοποθετούνται και τα μέλη του βοηθητικού προσωπικού όπως σχολικοί ψυχολόγοι και σχολικοί νοσηλευτές. Το μη εκπαιδευτικό προσωπικό όπως καθαρίστριες, φύλακες και σχολικοί τροχονόμοι επιλέγεται και τοποθετείται από τον Δήμο στον οποίο ανήκει το σχολείο και εργάζεται ως υπάλληλος του ΟΤΑ και όχι ως δημόσιος υπάλληλος με αντίστοιχες μόνιμες ή προσωρινές σχέσεις εργασίας.

Η έκθεση του ΟΟΣΑ Teachers Matter (Οι Εκπαιδευτικοί Μετράνε) (ΟΟΣΑ, 2005) τονίζει ότι για τη βελτίωση της διαδικασίας της μάθησης, πρέπει να δοθεί ουσιαστικότερος ρόλος στα σχολεία αναφορικά με την επιλογή των εκπαιδευτικών. Επισημαίνει επίσης ότι μία τέτοιου είδους προσέγγιση είναι πιο αποτελεσματική, όπου λαμβάνονται παράλληλα μέτρα προκειμένου να διασφαλιστεί η προστασία της αποδοτικότητας και της ισονομίας. Τέτοιου είδους μέτρα περιλαμβάνουν: ανάπτυξη δεξιοτήτων των διευθυντών σχολείων όσον αφορά τη διαχείριση προσωπικού, παροχή στα σχολεία μειονεκτικών περιοχών περισσότερων πόρων για την πρόσληψη αποτελεσματικών εκπαιδευτικών και βελτίωση της ροής πληροφοριών και της επίβλεψης στην αγορά εργασίας των εκπαιδευτικών. *“Η επιτυχής αποκέντρωση της διαχείρισης προσωπικού (και γενικότερα η λήψη αποφάσεων στα σχολεία) απαιτεί από τις κεντρικές και περιφερειακές αρχές να διαδραματίζουν δυναμικό ρόλο ως προς τη διασφάλιση επαρκούς και δίκαιης κατανομής του δυναμικού των εκπαιδευτικών σε όλη τη χώρα”* (ΟΟΣΑ, 2005, σ.163).

Λογοδοσία

Το θέμα της λογοδοσίας αποτελεί μια διαρκή πρόκληση για την ελληνική εκπαίδευση καθώς μέχρι σήμερα πρακτικά δεν εφαρμόζεται αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ούτε αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν κάθε πρόταση με δυσπιστία διαχρονικά, παρουσιάζουν μεγάλη αντίσταση στην αλλαγή. Ο ΟΟΣΑ (2011) σε σχετική έκθεση του προτείνει τη συνέχιση της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας που τότε είχε ξεκινήσει να εφαρμόζεται. *“Δεν υπάρχει προφανής σύνδεσμος μεταξύ αξιολόγησης μαθητών, αξιολόγησης σχολικής μονάδας και εκπαιδευτικών, και συνέπειες για όσους έχουν αξιολογηθεί. Συνολικά, δεν υπάρχει κουλτούρα αξιολόγησης που να λαμβάνει τα αποτελέσματα ως πρωταρχικό κριτήριο ή ως βάση για στρατηγικές βελτίωσης και κατανομή αρμοδιοτήτων”*(ΟΟΣΑ,2011,σελ.60).

Η Ελλάδα αποτελεί εξαίρεση στον κανόνα που δείχνουν τα δεδομένα του δικτύου Ευρυδίκη (2008) σχετικά με την αξιολόγηση. Στις περισσότερες χώρες που ανήκουν στο δίκτυο Ευρυδίκη εφαρμόζεται

κάποιο είδος εξωτερικής ή εσωτερικής λογοδοσίας στη σχολική μονάδα. Στη χώρα μας κάθε προσπάθεια πέφτει στο κενό ή ακυρώνεται στην πράξη ακόμη κι όταν επιχειρείται η εφαρμογή της.

6.5 Προτάσεις για την Ελλάδα

Σύμφωνα με την Σταματούρου (2016) το υπάρχον νομοθετικό πλαίσιο ναί μεν δεν παρέχει τυπικά σχολική αυτονομία στους περισσότερους τομείς αφήνει όμως περιθώρια για δημιουργία εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Με τον όρο αυτό εννοείται η δυνατότητα που έχει το κάθε σχολείο να σχεδιάζει και να υλοποιεί σύμφωνα με τις ανάγκες του. Πιο συγκεκριμένα η συγγραφέας κρίνει ότι ο σύλλογος διδασκόντων μπορεί να εντοπίσει επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών του και να σχεδιάσει αντίστοιχες δράσεις, μπορεί να λάβει αποφάσεις αφού προσδιορίσει προβλήματα και μετά την εφαρμογή λύσης να αξιολογήσει τα αποτελέσματα. Επίσης ο σύλλογος διδασκόντων μπορεί να διαχειριστεί σε κάποιον βαθμό την κατανομή των πόρων του και να αξιοποιήσει ή να αναβαθμίσει την υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου και με την συνδρομή των τοπικών αρχών που έχουν την οικονομική διαχείριση μέσω των σχολικών επιτροπών. Τα παραπάνω για να επιτευχθούν προαπαιτούν κουλτούρα συνεργασίας και ενδιαφέροντος, διάθεση για αυτοαξιολόγηση και αναστοχασμό καθώς και αφιέρωση χρόνου για προγραμματισμό και σχεδιασμό. Η αυτοαξιολόγηση αναδεικνύει ανάγκες, προτερήματα και ελλείψεις της σχολικής μονάδας. Ο προγραμματισμός καθορίζει στόχους και διαδικασίες υλοποίησής τους. *“Οι κοινές αξίες και αντιλήψεις μεταξύ των μελών του οργανισμού, οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις και ο σεβασμός μεταξύ των διοικούντων και διοικουμένων, η ενθάρρυνση των μελών για την κατάθεση νέων ιδεών και την ανάληψη πρωτοβουλιών και αποκέντρωση των εξουσιών ευθύνης προς κατώτερα ιεραρχικά κλιμάκια, η θετική στάση στην αλλαγή και η χάραξη στρατηγικής που θα εξασφαλίζει συμμετοχή όλων των μελών με στόχο την απόδοση του σχολικού οργανισμού, δημιουργεί θετικό εργασιακό περιβάλλον, ενιαία και ισχυρή κουλτούρα συμμετοχής, δημιουργικότητας και συνεργασίας. Οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται υπερήφανα για το έργο τους στο σχολείο, ενισχύεται το αίσθημα συνεισφοράς και ικανοποίησης των ανθρώπων που προσφέρουν”*(Σταματούρου,, 2016,σελ.153).

Στον αντίποδα του πλαισίου για διαμόρφωση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής η Νέζη (2016) συνοψίζει τα κακώς κείμενα της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας μέσα στη σχολική μονάδα. *“Παρά τον επιμερισμό των διοικητικών καθηκόντων σε μονοπρόσωπα (διευθυντής, υποδιευθυντής) και πολυπρόσωπα-συλλογικά (σύλλογος διδασκόντων) διοικητικά όργανα που το συνεργατικό πρότυπο*

οργάνωσης και διοίκησης επιβάλλει, οι εκπαιδευτικοί επιδεικνύουν άγνοια και αδιαφορία σε θέματα διοίκησης, συμμετέχουν μάλλον τυπικά στα συλλογικά όργανα διοίκησης, ενώ συχνά εκλαμβάνουν τη συμμετοχή τους ως άνωθεν επιβεβλημένη, προκειμένου να νομιμοποιηθούν και να διεκπεραιωθούν αποφάσεις κεντρικά ειλημμένες. Καθώς δεν φέρουν ατομική διοικητική ευθύνη, φαίνεται να αποδίδουν την ολοκληρωτική ευθύνη της διοίκησης και της εφαρμογής των αποφάσεων του συλλόγου στον διευθυντή του σχολείου, ενώ συχνά εκδηλώνουν δυσφορία, όταν πρόκειται να αναλάβουν καθήκοντα που δεν εμπίπτουν στον καθαρά διδακτικόπαιδαγωγικό τους ρόλο. Τέλος άλλα συλλογικά όργανα λαϊκής συμμετοχής, όπως η Σχολική Επιτροπή και το Σχολικό Συμβούλιο, για τα οποία προβλέπεται διαχειριστικός ή υποστηρικτικός ρόλος στη διοίκηση της σχολικής μονάδας, λειτουργούν μάλλον στα όρια της τυπικής διεκπεραίωσης των αρμοδιοτήτων τους και δεν έχουν ουσιαστική παρέμβαση στο άνοιγμα της σχολικής κοινότητας στην τοπική κοινωνία” (Νέζη, 2016, σελ.205).

Ο ΟΟΣΑ σε σχετική έκθεση του με προτάσεις για την εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα (2011) εκτιμά ότι τα μαθησιακά αποτελέσματα θα βελτιωθούν με την παραχώρηση επιπλέον αρμοδιοτήτων στους διευθυντές των σχολείων. Με την ανάλογη επιμόρφωση, με τη θέσπιση θέσης οικονομικού διευθυντή ή παρέχοντας υπηρεσίες οικονομικής υποστήριξης στα σχολεία. “Επιπρόσθετα, η διοίκηση του σχολείου πρέπει να μπορεί να επηρεάζει αποφάσεις πρόσληψης εκπαιδευτικών, προκειμένου να βελτιώνουν την αντιστοίχιση μεταξύ των υποψηφίων και των αναγκών του σχολείου τους” (ΟΟΣΑ, 2011, σελ.37). Η πρόταση του Οργανισμού για την οικονομική διαχείριση του σχολείου είναι η αποκέντρωση της αρμοδιότητας διαχείρισης προϋπολογισμού βάσει επίδοσης στο πλαίσιο της λογοδοσίας και παρακολούθησης, κατόπιν ελέγχου και βάσει αποτελεσμάτων από σχολικές μονάδες, Περιφερειακές Διευθύνσεις και Υπουργείο Παιδείας.

6.6 Συμπεράσματα

Γενικά παρατηρείται ότι οι νόμοι διέπονται από μια φιλοσοφία εκδημοκρατισμού και παροχής ελευθερίας και μεταβίβασης αρμοδιοτήτων στους εκπαιδευτικούς ή σε διάφορα αποκεντρωμένα όργανα λήψης αποφάσεων. Στην πράξη όμως φαίνεται ότι όλα πρέπει να ρυθμιστούν με σχετικές υπουργικές αποφάσεις οι οποίες σε αρκετές περιπτώσεις δεν έγιναν ποτέ. Η εξουσία παρέμεινε συγκεντρωμένη στα χέρια του εκάστοτε Υπουργού Παιδείας. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλα ζητήματα διαχειρίζονται κεντρικά ή ακόμη χειρότερα δεν εφαρμόζονται καν στην πράξη (Υφαντή και Βοζαϊτης, 2005). “ Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα φαίνεται να διακρίνεται διαχρονικά από μια αυστηρή ιεραρχική οργάνωση, από γραφεικρατισμό και συγκεντρωτισμό στον έλεγχο των δομών και των λειτουργιών της εκπαίδευσης,

στοιχεία που προσδιόρισαν τη σχέση του με το κράτος, καθιστώντας το σε μεγάλο βαθμό μέσο προώθησης πολιτικών αξιών και συμπεριφορών, που ευνοούσαν την εκάστοτε πολιτική συγκυρία και το συσχετισμό” (Μουζέλη, 1986, όπ. αναφ. στο Υφαντή και Βοζαΐτης , 2005, σελ. 41).

Φαίνεται πως στην περίπτωση της Ελλάδας καμία ενδιαφερόμενη πλευρά δεν έχει δείξει ιδιαίτερα θετική και σταθερή διάθεση απέναντι στην ουσιαστική παροχή αυτονομίας στα σχολεία. Το ίδιο το κράτος δεν υποστηρίζει αυτή τη φιλοσοφία, εφαρμόζοντας αποσπασματικές πολιτικές, αφήνοντας ανεφάρμοστους νόμους. Οι συνδικαλιστικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών αντιμετωπίζουν πολύ επιφυλακτικά κάθε τέτοια κίνηση επικαλούμενες τη δημιουργία εκπαιδευτικών ανισοτήτων αλλά και την αλλοίωση του δημόσιου και δωρεάν χαρακτήρα της εκπαίδευσης (Κατσαρός, 2008).

Όπως επισημαίνει ο Καραμπάτσος (2002) η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική στερείται συναίνεσης, απουσιάζει ο ουσιαστικός διάλογος. Υπάρχει μια σαφής και ξεκάθαρη ανάγκη για υπερκομματικές συμφωνίες στα ζητήματα της παιδείας και κοινός μακροπρόθεσμος στρατηγικός σχεδιασμός ώστε να δημιουργηθεί μια συνέχεια, ανεπηρέαστη από κυβερνητικές αλλαγές, που θα επιτρέψει να εφαρμοστεί ό,τι σχεδιάζεται, να δοκιμαστεί και να αξιολογηθεί πριν αντικατασταθεί από κάτι νέο.

7. Βιβλιογραφική Επισκόπηση

Στο πεδίο της έρευνας στην ελληνική βιβλιογραφία υπάρχει μια προτίμηση στην διερεύνηση απόψεων για την αυτονομία κυρίως στον τομέα της παιδαγωγικής αυτονομίας. Οι όψεις της διοικητικής αυτονομίας και της οικονομικής αυτονομίας έχουν διερευνηθεί λιγότερο. Η οικονομική αυτονομία μάλιστα δεν έχει διερευνηθεί ως κύριο τμήμα κάποιας έρευνας παρά αναφέρεται συνήθως ως κομμάτι της λήψης αποφάσεων. Το γεγονός αυτό αναδεικνύει το ερευνητικό κενό που υπάρχει στον τομέα της οικονομικής αυτονομίας, το οποίο και επιχειρεί να σκιαγραφήσει έστω και σε ένα μικρό βαθμό η παρούσα έρευνα.

Στην έρευνα που διεξήγαγε η Αλεξίου (2019) σχετικά με τις απόψεις των Διευθυντών Μονάδων Εκπαίδευσης Ενηλίκων για τη διοίκηση και τη χρηματοδότηση των σχολείων αυτών βρήκε ότι οι Διευθυντές παρά τον ήδη αυξημένο φόρτο εργασίας και τα πολλά καθήκοντα τους επιθυμούν μεγαλύτερη οικονομική αυτονομία. Προτείνουν να γίνει μεγαλύτερη αποκέντρωση στην οικονομική διαχείριση των σχολείων και να είναι πιο στενή η συνεργασία του σχολείου με τοπικούς φορείς. Επίσης οι συμμετέχοντες στην έρευνα ανέδειξαν την σημασία της ποιότητας του προσωπικού που εργάζεται στο σχολείο και πως η σωστή στελέχωση του συμβάλλει στην καθημερινή ομαλή λειτουργία του. Οι Διευθυντές ζητούν μεγαλύτερη διοικητική αυτονομία συγκεκριμένα στο πεδίο της στελέχωσης ώστε να επιλέγουν προσωπικό που να ταιριάζει στην φιλοσοφία και το όραμα του σχολείου τους.

Η Χατζηγεωργίου (2016) διερεύνησε απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την αυτονομία ως παράγοντα επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής ήταν ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι υφίσταται μεγάλος βαθμός αυτονομίας αλλά ως προς τα παιδαγωγικά ζητήματα. Επίσης δήλωσαν ότι υπάρχει εξίσου μεγάλος βαθμός σχολικής αυτονομίας ως προς τη λήψη αποφάσεων για θέματα παιδαγωγικού χαρακτήρα όπως διδακτικός σχεδιασμός, εκπαιδευτικά προγράμματα κλπ. Αντίθετα από αυτά τα ευρήματα είναι εκείνα της Πορίκου (2019) . Η έρευνα αυτή αναζήτησε απόψεις εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παιδαγωγική αυτονομία. Οι συμμετέχοντες ανέδειξαν ως κύριο αποτέλεσμα της έρευνας ότι η

παιδαγωγική τους αυτονομία δεν είναι πραγματική και ότι θα επιθυμούσαν να είναι πολύ περισσότερη. Αντίστοιχα εξέφρασαν την ανάγκη τους για καλύτερη επαγγελματική ανάπτυξη.

Η Μπίσιλα (2017) διεξήγαγε έρευνα για τις σχέσεις σχολείου και σχολικής επιτροπής όπως αυτές διαμορφώνονται μετά τις αλλαγές του Νόμο 3848/2010. Οι απόψεις των διευθυντών που συμμετείχαν στην έρευνα είναι ότι τα σχολεία χρηματοδοτούνται επαρκώς και καλύπτονται οι βασικές τους ανάγκες. Κάποιοι συμμετέχοντες έθεσαν θέμα διαφάνειας και ενημέρωσης για την κατανομή των χρημάτων που προέρχονται από τον κρατικό προϋπολογισμό και προορίζονται για όλα τα σχολεία που υπάγονται σε κάθε σχολική επιτροπή.

Ο Μπούσκος (2019) πραγματοποίησε έρευνα σχετικά με τις απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την σχολική αυτονομία. Τα αποτελέσματα του δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης επιθυμούν τα σχολεία να αποκτήσουν μεγαλύτερη σχολική αυτονομία. Πιο συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι συγκεντρωτικό, έχουν θετική στάση απέναντι στην αυτονομία, επιθυμούν περισσότερη διοικητική αυτονομία κυρίως στο ζήτημα της επιλογής του διευθυντή. Ακόμη είναι θετικοί και σε πιθανότητα αυξημένης οικονομικής αυτονομίας του σχολείου και δυνατότητας κατάρτισης σχολικού προϋπολογισμού. Αντίθετα οι συμμετέχοντες εξέφρασαν ότι δεν επιθυμούν περισσότερη αυτονομία σε ζητήματα επιλογής προσωπικού, συνεργασία με ιδιώτες για ανεύρεση πόρων και εμπλοκής των γονέων στα σχολικά ζητήματα. Σχετικά με ζητήματα λογοδοσίας οι εκπαιδευτικοί προτιμούν την εσωτερική αξιολόγηση και όχι την εξωτερική και την χρήση των μαθητικών επιδόσεων ως δείκτες σχολικής αποτελεσματικότητας. Στην ίδια κατεύθυνση κινούνται και τα ευρήματα της Κουτρούκα (2017). Η έρευνα που διεξήχθη είχε θέμα την σχολική αυτονομία και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Τα ευρήματα συμφωνούν με την έρευνα του Μπούσκου (2019) καθώς και σε αυτήν την περίπτωση οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που συμμετείχαν στην έρευνα δήλωσαν ότι επιθυμούν μεγαλύτερη διοικητική αυτονομία σχολικών μονάδων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Όμως δήλωσαν διαφορετική άποψη για την συμμετοχή ιδιωτών και γονέων στη σχολική πραγματικότητα. Αυτοί οι δύο τομείς διαχωρίστηκαν από την γενικά θετική στάση προς την σχολική αυτονομία.

Με την σχολική αυτονομία ασχολείται και η έρευνα της Σταυριανουδάκη (2015). Θέμα της έρευνας ήταν οι πτυχές της σχολικής αυτονομίας και της αποτελεσματικότητας. Τα ευρήματα της έρευνας δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης θεωρούν ότι η σχολική αυτονομία απουσιάζει από το δημοτικό σχολείο και ότι το παρόν πλαίσιο λειτουργίας δεν παρέχει επαρκή νομική και οικονομική κάλυψη για την ικανοποίηση των εκάστοτε μαθησιακών αναγκών. Επίσης οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι θεωρούν το ρόλο του διευθυντή διεκπεραιωτικό και εκτελεστικό καθώς δεν έχει ουσιαστικά εξουσίες. Αντίστοιχα συμπεράσματα προέκυψαν και για τη θέση και τις αρμοδιότητες του συλλόγου διδασκόντων. Οι συμμετέχοντες αναγνώρισαν περιθώρια για την διεύρυνση των πεδίων λήψης αποφάσεων εντός συλλόγου διδασκόντων. Επίσης διατυπώθηκε η ανάγκη δημιουργίας εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής στο σχολείο για την περαιτέρω αυτονόμηση του.

Η Χίγκα (2015) έκανε άλλη μια σημαντική έρευνα με θέμα τις απόψεις διευθυντών και εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την αποκέντρωση στην εκπαίδευση. Οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι η αυτονομία θα προσδώσει ευελιξία και θα ενισχύσει την αποτελεσματικότερη διοίκηση στο σχολείο. Επίσης θεωρούν ότι τα σχολεία δεν έχουν εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική λόγω απειρίας ή αδιαφορίας για τη διοίκηση. Οι ερωτώμενοι εκτιμούν ότι ο σύλλογος διδασκόντων και ο διευθυντής δεν έχουν αρκετή δύναμη και δεν επηρεάζουν τα εκπαιδευτικά πράγματα της χώρας. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν επιθυμία για μεγαλύτερη συνεργασία με τον Δήμο . Η πλήρης αυτονομία του σχολείου δεν θεωρήθηκε επιθυμητή από τους συμμετέχοντες, προτιμούν να υπάρχει αποκέντρωση σε επίπεδα διοίκησης και δομές έξω από το σχολείο.

Άλλη μια έρευνα στο πεδίο της σχολικής αυτονομίας στην Ελλάδα είναι αυτή που διεξήγαν οι Λαζαρίδου και Αντωνίου (2017) με θέμα τα περιθώρια αυτονομίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Τα ευρήματα τους έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι υπάρχουν περιθώρια αυτονομίας στη λειτουργία των σχολικών μονάδων. Τομείς στους οποίους εντόπισαν περιθώρια αυτονομίας και είναι σχετική με την παρούσα έρευνα ήταν η διαχείριση εσωτερικού κανονισμού και λειτουργίας του σχολείου, η συνεργασία με φορείς της τοπικής κοινότητας και οι ενδοσχολικές επιμορφώσεις ως

κομμάτι της διοίκησης που ασκείται εντός του σχολείου. Οι συμμετέχοντες εκτίμησαν ότι στα οικονομικά ζητήματα των σχολικών μονάδων δεν υπάρχουν περαιτέρω περιθώρια αυτονομίας.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

8.Μεθοδολογική Προσέγγιση

Η σχολική αυτονομία είναι ένα θέμα που έχει διερευνηθεί και συνεχίζει να διερευνάται στον διεθνή εκπαιδευτικό χώρο. Στην Ελλάδα, η σχολική αυτονομία δεν έχει προχωρήσει αρκετά ακόμη σε εφαρμογή αλλά ούτε και σε έρευνα. Πιο συγκεκριμένα υπάρχουν ερευνητικές προσπάθειες που έχουν γίνει στο παρελθόν αλλά οι περισσότερες εστίασαν στην πτυχή της παιδαγωγικής αυτονομίας. Η διοικητική και η οικονομική αυτονομία της σχολικής μονάδας ακόμη περισσότερο, έχουν διερευνηθεί λιγότερο στη χώρα μας. Φαίνεται λοιπόν ότι υπάρχει ένα ερευνητικό κενό, το οποίο επιχειρεί να σκιαγραφήσει έστω σε ένα μικρό βαθμό η έρευνα αυτή.

Η χρονική στιγμή στην οποία διεξάγεται αυτή η έρευνα βρίσκει το Υπουργείο Παιδείας σε μια προσπάθεια εγκαθίδρυσης της αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου και σχεδιασμού βημάτων προς την σχολική αυτονομία. Μέλη της τωρινής κυβέρνησης έχουν δηλώσει ότι υπάρχει στο μακροχρόνιο σχεδιασμό της κυβέρνησης πρόθεση για περισσότερη αυτονομία και περαιτέρω εκχώρηση αρμοδιοτήτων στους Δήμους σε πρώτη φάση. Είναι σημαντικό να μετρηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών, που είναι άμεσα ενδιαφερόμενοι, σχετικά με αυτές τις πιθανές και επικείμενες αλλαγές και να ληφθεί υπόψη η οπτική τους για τη σχολική αυτονομία γενικά και για την διοικητική και οικονομική πτυχή της πιο συγκεκριμένα.

8.1 Σκοπός, στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα

Η παρούσα έρευνα έχει ως σκοπό να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, που εργάζονται σε δημόσια δημοτικά σχολεία, σχετικά με την διοικητική και οικονομική αυτονομία της σχολικής μονάδας.

Ο σκοπός αυτός της εργασίας επιμερίζεται στους εξής στόχους:

- Να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την διοικητική αυτονομία και τις πτυχές της στο ελληνικό δημόσιο δημοτικό σχολείο.

- Να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την οικονομική αυτονομία και τις πτυχές της στο ελληνικό δημόσιο δημοτικό σχολείο.

Απο τους παραπάνω στόχους προέκυψαν τα ερευνητικά ερωτήματα, πάνω στα οποία θα στηθεί και το ερευνητικό εργαλείο αυτής. Τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας είναι να διερευνηθούν:

1. Η υφιστάμενη αυτονομία των σχολικών μονάδων στη χώρα έχει θετικές συνέπειες στη λειτουργία της παρεχόμενης εκπαίδευσης.
2. Οι απόψεις εκπαιδευτικών για την παραχώρηση αυτονομίας στις σχολικές μονάδες.
3. Οι απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με την οικονομική και διοικητική αυτονομία της σχολικής μονάδας, τις πτυχές της και τον βαθμό της.

8.2 Επιλογή μεθοδολογίας

Οι Cohen, Manion και Morrison (2008, σελ.75) ορίζουν ως μεθόδους *“τις προσεγγίσεις που χρησιμοποιούνται στην εκπαιδευτική έρευνα προκειμένου να συλλεγούν δεδομένα που πρόκειται να αξιοποιηθούν ως βάση συμπερασμάτων, ερμηνείας και πρόβλεψης”*.

Η μεθοδολογία που επιλέχθηκε για την διεξαγωγή αυτής της έρευνας ήταν η ποσοτική. Αυτό συνέβη γιατί η έρευνα στοχεύει στην παραγωγή μετρήσιμων και παρατηρήσιμων δεδομένων, στην καταγραφή τιμών σε κλίμακες και στην εξέταση απόψεων επί συγκεκριμένων πτυχών της αυτονομίας. Η βιβλιογραφία παίζει σημαντικό ρόλο στην ποσοτική έρευνα καθώς καθοδηγεί και δίνει τις κατευθύνσεις τις οποίες ακολουθούν τα ερευνητικά ερωτήματα και το αντίστοιχο εργαλείο. Επίσης η ποσοτική μέθοδος μέσω των παραγόμενων αποτελεσμάτων παρέχει τη δυνατότητα γενικεύσεων τους, περιγράφει την τάση για έναν πληθυσμό ατόμων, είναι οικονομική και αποδοτική, δημιουργεί ακριβή όργανα και παρέχει τη δυνατότητα συσχετίσεων, συνδέσεων και συγκρίσεων ανάμεσα σε ομάδες του πληθυσμού που αποτέλεσε το δείγμα. (Cohen et al., 2008; Creswell, 2016).

Στην βιβλιογραφία δεν υπάρχει ξεκάθαρη απάντηση στο πόσο μεγάλο πρέπει να είναι το δείγμα μιας έρευνας. Το μέγεθος του δείγματος επηρεάζεται από τους σκοπούς της έρευνας αλλά και από την φύση του υπό μελέτη πληθυσμού. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι πάντα το δείγμα να είναι αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού από τον οποίο προέρχεται. Επίσης πρέπει να λαμβάνεται υπόψη η διαρροή των ατόμων που καλούνται να συμμετέχουν στην έρευνα καθώς κάποιοι θα αποχωρήσουν ή δεν θα επιστρέψουν ερωτηματολόγια (Cohen et al., 2008).

Στην έρευνα αυτή επιλέχθηκε ως πληθυσμός-στόχος οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που εργάζονται σε δημόσια δημοτικά σχολεία της περιφέρειας Α΄ Πειραιά της Αττικής. Η ερευνήτρια εργάζεται ως αναπληρώτρια εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας σε αυτήν την περιφέρεια και επομένως ήταν πιο εύκολη η πρόσβαση στο δείγμα. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν οι N= 137 εκπαιδευτικοί που συμπλήρωσαν το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το χρονικό διάστημα μεταξύ 7-26/4/2021. Η στρατηγική δειγματοληψίας που χρησιμοποιήθηκε είναι δείγμα ευκολίας (convenience sample) . Στην περίπτωση αυτής της δειγματοληψίας τα δείγματα επιλέγονται από τον πληθυσμό με κριτήριο την ευκολία και όχι την τυχαιότητα. Τέτοιες έρευνες διεξάγονται μέσω διαδικτύου με εθελοντική συμμετοχή του δείγματος όπως στην παρούσα έρευνα (Cohen et al., 2008). Στην προκειμένη περίπτωση το ερευνητικό εργαλείο ήταν ψηφιακό και στάλθηκε στα μιλ όλων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας της περιφέρειας Α΄ Πειραιά (πλέον όλοι οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν κάποιο μιλ στην υπηρεσία) μέσω του 6ου ΠΕΚΕΣ Αττικής και των σχολείων οπότε όλοι οι εκπαιδευτικοί είχαν τη δυνατότητα να συμμετέχουν στην έρευνα εφόσον το ήθελαν.

8.3 Εγκυρότητα και αξιοπιστία

Ο Creswell (2016) αναφέρει ότι στην ποσοτική έρευνα πρέπει να χρησιμοποιούνται διαδικασίες που εξασφαλίζουν ότι δεν επηρεάζονται τα αποτελέσματα από τυχόν προκαταλήψεις και αξίες του ερευνητή. Για αυτόν τον λόγο χρησιμοποιούνται εργαλεία με αποδεδειγμένη αξία, αξιόπιστα και έγκυρα . *“Στα ποσοτικά δεδομένα , η εγκυρότητα μπορεί να βελτιωθεί μέσω της προσεκτικής δειγματοληψίας, της επιλογής του κατάλληλου ερευνητικού οργάνου και της κατάλληλης στατιστικής διαχείρισης των δεδομένων”* (Cohen et al., 2008, σελ.176). Επίσης οι ποσοτικές έρευνες έχουν ως βασικό χαρακτηριστικό το τυπικό σφάλμα το οποίο αποτελεί εγγενές στοιχείο τους.

Η παρούσα έρευνα εξασφάλισε την εγκυρότητα της μέσω χρήσης του κατάλληλου δείγματος, που είναι αντιπροσωπευτικό και δεν είναι μικρό ούτε αρκετά μεγάλο. Επίσης η εγκυρότητα εξασφαλίστηκε μέσω χρήσης κατάλληλου ερευνητικού εργαλείου, αποφυγής ασαφειών και παροχής επαρκών οδηγιών. Ακόμη η προσπάθεια αποφυγής διαρροών ανάμεσα στους απαντώντες, η αποφυγή της υποκειμενικής ερμηνείας των δεδομένων, η χρήση κατάλληλης στατιστικής επεξεργασίας των δεδομένων και η αποφυγή εξαγωγής συμπερασμάτων και γενικεύσεων που δεν υποστηρίζονται από τα δεδομένα συμβάλλουν στην διασφάλιση της εγκυρότητας της έρευνας.

Η αξιοπιστία μιας έρευνας αποτελεί άλλο ένα σημαντικό ζήτημα για την ορθότητα και την αξία της. Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε η προσέγγιση αξιοπιστίας εναλλακτικών μορφών εργαλείων και χορήγησης-επαναχορήγησης (alternate forms and test-retest reliability. *“Σε αυτήν την προσέγγιση ο ερευνητής χορηγεί το τεστ δύο φορές και χρησιμοποιεί μια εναλλακτική μορφή του τεστ από την πρώτη χορήγηση στη δεύτερη”* (Creswell, 2016, σελ. 161). Αυτό το είδος αξιοπιστίας πλεονεκτεί στην εξέταση τιμών μέσα στο χρόνο και εξασφαλίζει ισοδύναμα στοιχεία από το πιθανό σύνολο. Για τη διασφάλιση της αξιοπιστίας της έρευνας και του ερευνητικού εργαλείου έγινε πιλοτική δοκιμή του σε ένα μικρό κομμάτι του δείγματος και μετά επαναχορήγηση του ερωτηματολογίου και με τη σύγκριση των δεδομένων προέκυψε σταθερότητα στις τιμές και στα στοιχεία.

Στην παρούσα έρευνα κατά την ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε έλεγχος αξιοπιστίας των μετρήσεων μέσω του δείκτη Cronbach Alpha. Ο έλεγχος αυτός έγινε για να διαπιστωθεί ανά οι συμμετέχοντες απαντούν με τον ίδιο τρόπο ανά θεματική ενότητα, αν υπάρχει εσωτερική συνοχή στις απαντήσεις τους. Σε όλα τα ερευνητικά ερωτήματα ο δείκτης έδωσε αποτέλεσμα άνω του 0,65 που θεωρείται το ελάχιστο ικανοποιητικό. Οι δείκτες αναφέρονται στην ανάλυση κάθε ερευνητικού ερωτήματος.

8.4 Μορφές δεδομένων

Τα ερευνητικά ερωτήματα περιλαμβάνουν μεταβλητές οι οποίες στην έρευνα μεταφράζονται σε ερωτήματα. Μέσα από αυτή τη διαδικασία προκύπτει και η ανάγκη για δημιουργία λειτουργικών ορισμών, ορισμών δηλαδή που διασαφηνίζουν τις μεταβλητές της έρευνας ακρίβεια, με τον τρόπο που θα χρησιμοποιηθούν σε αυτήν την έρευνα (Creswell, 2016).

Αφού λοιπόν έχουν διασαφηνιστεί τα παραπάνω προσδιορίστηκαν τα είδη κλιμάκων με τα οποία θα μετρηθούν τα δεδομένα της έρευνας. *“Οι ποσοτικές έρευνες συγκεντρώνουν τα εξής είδη δεδομένων:*

μετρήσεις ατομικής επίδοσης, μετρήσεις ατομικής στάσης, παρατήρηση ατομικής συμπεριφοράς και αντικειμενικές πληροφορίες” (Creswell, 2016, σελ.152).

Το ερωτηματολόγιο της έρευνας αυτής κατασκευάστηκε με προσανατολισμό να συλλέξει δεδομένα για μετρήσεις στάσης. Τα δεδομένα για μετρήσεις στάσης μετρούν συναισθήματα, θετικά ή αρνητικά, για εκπαιδευτικά ζητήματα, στην προκειμένη περίπτωση την σχολική αυτονομία και τις πτυχές της.

8.5 Ερευνητικό εργαλείο

Το ερευνητικό εργαλείο που επιλέχθηκε για τη συλλογή δεδομένων της έρευνας είναι το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις κλειστού τύπου. Βασικός λόγος που επιλέχθηκε να σταλεί το ερωτηματολόγιο σε ψηφιακή μορφή είναι ότι η έρευνα διεξήχθη εν μέσω της πανδημίας Covid-19 και σε μεγάλα διαστήματα της σχολικής χρονιάς 2020-21 οι σχολικές μονάδες λειτούργησαν με τηλεκπαίδευση. Έτσι δεν θα ήταν εφικτό ούτε ασφαλές να παραδοθούν τα ερωτηματολόγια σε φυσική μορφή. Επιπλέον, όλοι οι εκπαιδευτικοί έχουν και διαχειρίζονται κάποιο προσωπικό μέιλ για την τηλεκπαίδευση οπότε το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο δεν επηρέασε ιδιαίτερα την δειγματοληψία.

Σύμφωνα με τους Cohen και συν. (2008) βασικά πλεονεκτήματα του ερωτηματολογίου αποτελούν το γεγονός ότι τείνει να είναι πιο αξιόπιστο, καθώς είναι ανώνυμο, παροτρύνει τους συμμετέχοντες να απαντήσουμε με ειλικρίνεια και είναι πιο οικονομικό από άποψη χρημάτων και κυρίως χρόνου. Βασικό ζήτημα της εξασφάλισης εγκυρότητας και αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου σύμφωνα με τους ίδιους συγγραφείς είναι η σωστή και προσεκτική διαδικασία της δειγματοληψίας.

Το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο που έλαβαν οι εκπαιδευτικοί περιείχε την απαραίτητη συνοδευτική επιστολή η οποία διασαφήνιζε τον σκοπό και τους στόχους της έρευνας και ενημέρωνε τους εκπαιδευτικούς για τη διασφάλιση της ανωνυμίας και της εμπιστευτικότητας τους. “Οι κύριοι τρόποι για να εξασφαλίσουμε την ανωνυμία είναι να μην χρησιμοποιούμε τα ονόματα των συμμετεχόντων ή άλλα προσωπικά στοιχεία ταυτοποίησης της ταυτότητας (Cohen et al., 2008, σελ.99). Άλλος τρόπος προστασίας των δεδομένων των συμμετεχόντων είναι η δέσμευση του ερευνητή για εμπιστευτικότητα. Έτσι ο ερευνητής οφείλει να μην κάνει σε καμία περίπτωση γνωστή οποιαδήποτε πληροφορία συσχετίζεται με τα στοιχεία των συμμετεχόντων (Cohen, et al., 2008).

Η συνοδευτική επιστολή λειτούργησε και ως μέσο εξασφάλισης συναίνεσης των συμμετεχόντων. Ο Creswell (2016) τονίζει την σημασία της εξασφάλισης συναίνεσης και άδειας από τους συμμετέχοντες με στόχο την συνεργασία του δείγματος μέσω της παροχής δεδομένων αλλά και την κατανόηση του σκοπού της έρευνας για την παροχή των καλύτερων δυνατών δεδομένων. Στο τέλος της συνοδευτικής

επιστολής υπήρχαν και τα στοιχεία της ερευνήτριας σε περίπτωση που κάποιος συμμετέχων επιθυμούσε περισσότερες πληροφορίες ή να προσθέσει κάποιον σχολιασμό επί του θέματος.

Το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο που στάλθηκε στους εκπαιδευτικούς κατασκευάστηκε εν μέρει από την ερευνήτρια με την καθοδήγηση του επιβλέποντα καθηγητή της εργασίας. Επίσης μεγάλο κομμάτι των ερωτήσεων βασίστηκε στην δομή της έρευνας του δικτύου Ευρυδίκη (2007) για την αυτονομία καθώς εκεί διασαφηνίζονται με μεγάλη ακρίβεια οι πτυχές της διοικητικής και οικονομικής αυτονομίας στη σχολική μονάδα.

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από τις εξής κλίμακες:

1) Ονομαστικές ή κατηγορικές κλίμακες, οι οποίες καταγράφουν τα γνωρίσματα, τις ιδιότητες και τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων καθώς και τις επιλογές τους σε συγκεκριμένες κατηγορίες ευθυνών σχετικά με την αυτονομία (Creswell, 2016). Σε αυτήν την κατηγορία ανήκουν οι ερωτήσεις 1 έως 8, 11 έως 14 και 17 έως 21 .

2) Κλίμακες διαστημάτων, μέσω των οποίων οι συμμετέχοντες δηλώνουν βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας με μια πρόταση (Creswell ,2016). Ο βαθμός συμφωνίας εκφράζεται με σχετική ακρίβεια με τη χρήση της πεντάβαθμης κλίμακας Likert. Στη συγκεκριμένη έρευνα το 1 σήμαινε “Διαφωνώ απόλυτα” και το 5 σήμαινε “Συμφωνώ απόλυτα”.Σε αυτήν την κατηγορία ανήκουν οι ερωτήσεις 9,10,15,16 και 22.

Πριν γίνει η οριστική αποστολή του ερωτηματολογίου στον πληθυσμό στόχο έγινε πιλοτική δοκιμή σε ένα μικρό αριθμό ατόμων με σκοπό να εντοπιστούν λάθη, ασάφειες και παραλείψεις και να γίνουν οι αντίστοιχες διορθώσεις.

8.6 Δομή του ερευνητικού εργαλείου

Το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο χωρίζεται σε 4 ενότητες:

Α΄ μέρος: Δημογραφικά στοιχεία

Οι ερωτήσεις 1- 8 στοχεύουν στην καταγραφή του δημογραφικού και επαγγελματικού προφίλ των συμμετεχόντων. Πιο συγκεκριμένα ζητήθηκαν στοιχεία σχετικά με το φύλο, την ηλικία, την ειδικότητα, τη σχέση εργασίας, τα έτη προϋπηρεσίας, την υπηρεσιακή κατάσταση και τον χρόνο

εργασίας στην τρέχουσα σχολική μονάδα. Αυτά τα στοιχεία αποτέλεσαν ανεξάρτητες μεταβλητές της έρευνας. *“Μια ανεξάρτητη μεταβλητή είναι μια ιδιότητα ή ένα χαρακτηριστικό που επηρεάζει ή επιδρά σε κάποιο αποτέλεσμα ή εξαρτημένη μεταβλητή”* (Creswell, 2016,σελ. 117).

Β' μέρος: Η Υφιστάμενη αυτονομία των σχολικών μονάδων στη χώρα έχει θετικές συνέπειες στη λειτουργία της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Η ερώτηση 9 διερευνά το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, το οποίο ήταν να εξεταστεί η άποψη των συμμετεχόντων σχετικά με την υφιστάμενη αυτονομία των σχολικών μονάδων στη χώρα και τις θετικές συνέπειες στη λειτουργία της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Η ερώτηση αποτελείται από 7 προτάσεις στις οποίες οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να δηλώσουν βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας. Οι προτάσεις έθεταν θέματα σχετικά με συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα, τον χαρακτήρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, το αν υφίσταται σχολική αυτονομία και αν έχουν επαρκή αυτονομία οι σχολικές μονάδες, οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί.

Γ' μέρος: Απόψεις εκπαιδευτικών για την παραχώρηση αυτονομίας στις σχολικές μονάδες.

Η ερώτηση 10 διερευνά το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, το οποίο ήταν να μελετηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την παραχώρηση αυτονομίας στις σχολικές μονάδες. Η ερώτηση αποτελείται από 7 προτάσεις στις οποίες οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να δηλώσουν βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας. Οι προτάσεις έθεταν θέματα σχετικά με την αποτελεσματικότητα των αποκεντρωμένων εκπαιδευτικών συστημάτων, την αποτελεσματικότητα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος αν καταστεί περισσότερο αυτόνομο, την ανάγκη για παραχώρηση αυτονομίας και αύξηση αρμοδιοτήτων, την επιθυμία για ανάληψη περισσότερων αρμοδιοτήτων υπό όρους και την πιθανή αύξηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων από την αύξηση αυτονομίας.

Δ' μέρος: Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με την οικονομική και διοικητική αυτονομία της σχολικής μονάδας, τις πτυχές της και τον βαθμό της.

Οι ερωτήσεις 11 έως 22 διερευνούν το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, το οποίο ήταν να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την οικονομική και διοικητική αυτονομία της σχολικής μονάδας, τις πτυχές της και τον βαθμό της. Κάθε ερώτηση ζητούσε από τους εκπαιδευτικούς να δηλώσουν σε ποιο βαθμό ευθύνης θα ήθελαν να ανήκει κάθε διοικητική ή οικονομική αρμοδιότητα και αν αυτή η αρμοδιότητα ανήκει στο σχολείο ποιος θα λαμβάνει τις σχετικές αποφάσεις.

8.7 Ανάλυση δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από τη συμπλήρωση του ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου έγινε με το πρόγραμμα στατιστικής SPSS (έκδοση 26). Η στατιστική ανάλυση έγινε τόσο με περιγραφική όσο και με επαγωγική στατιστική. Η περιγραφική στατιστική ανάλυση ακολούθησε τη διαδρομή καταγραφής συχνοτήτων, μέσω των τιμών και τυπικών αποκλίσεων για τις μεταβλητές του δείγματος. Τα μεγέθη αυτά παρουσιάζονται παρακάτω περιγραφικά, με πίνακες ή γραφήματα. Στο κομμάτι της επαγωγικής στατιστικής επιχειρήθηκε εύρεση συσχετίσεων μεταξύ ανεξάρτητων και εξαρτημένων μεταβλητών .

8.8 Περιορισμοί της έρευνας

Το ερωτηματολόγιο της έρευνας ήταν αποκλειστικά ηλεκτρονικό για πρακτικούς λόγους που αναφέρθηκαν παραπάνω. Αυτό πιθανόν απέτρεψε μέρος του πληθυσμού-στόχου να απαντήσει καθώς σε γενικές γραμμές οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί , ακόμη και να έχουν προσωπικό μείλ, δεν έχουν ιδιαίτερα καλές σχέσεις με τις νέες τεχνολογίες. Επίσης το δείγμα της έρευνας περιορίστηκε σε εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας Α΄ Πειραιά.

9.Αποτελέσματα ανάλυσης δεδομένων

9.1 Περιγραφική Ανάλυση

9.1.1. Ταυτότητα του δείγματος

Στο ερωτηματολόγιο απάντησαν 137 εκπαιδευτικού (N= 137) που εργάζονται σε δημόσια δημοτικά σχολεία της περιφέρειας Α΄ Πειραιά.

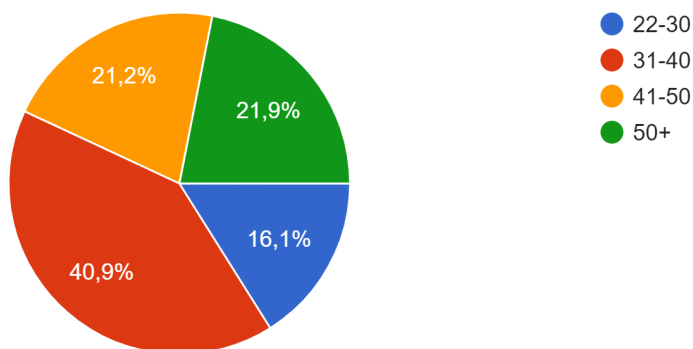
Φύλο

Απο το δείγμα των 137 εκπαιδευτικών , οι 32 (23,4%) ήταν άντρες και οι 105 (76,6%) ήταν γυναίκες.

Ηλικία

Από τους 137 εκπαιδευτικούς οι 22 (16,1%) είναι 22-30 ετών, οι 56 (40,9 %) είναι 31-40 ετών, οι 29 (21,2%) είναι 41-50 ετών και 30 (21,9%) είναι 51+ ετών.

Ηλικία
137 απαντήσεις



Σχήμα 6: Ηλικία

Σπουδές

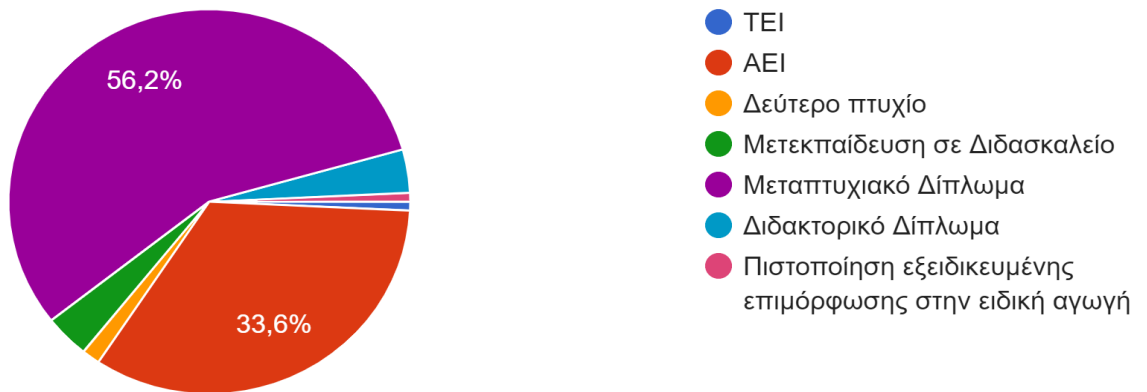
Πίνακας 1: Κατανομή του δείγματος με βάση το ανώτερο επίπεδο σπουδών

Σπουδές(Επιλέξτε το ανώτερο επίπεδο σπουδών σας):

		Συχνότητες ^a	Ποσοστά
Valid	ΑΕΙ	46	33.6
	Δεύτερο πτυχίο	2	1.5
	Διδακτορικό Δίπλωμα	5	3.6
	Μεταπτυχιακό Δίπλωμα	77	56.2
	Μετεκπαίδευση σε Διδασκαλείο	5	3.6
	Πιστοποίηση εξειδικευμένης επιμόρφωσης στην ειδική αγωγή	1	.7
	ΤΕΙ	1	.7
	Σύνολο	137	100.0

Σπουδές(Επιλέξτε το ανώτερο επίπεδο σπουδών σας):

137 απαντήσεις



Σχήμα 7: Ανώτερο επίπεδο σπουδών

Όπως φαίνεται και στο σχήμα 6 οι πλειοψηφία των συμμετεχόντων (56,2%) κατέχει μεταπτυχιακό Δίπλωμα ως ανώτερο επίπεδο σπουδών. Στη δεύτερη θέση με ποσοστό 33,6% είναι όσοι έχουν πτυχίο ΑΕΙ.

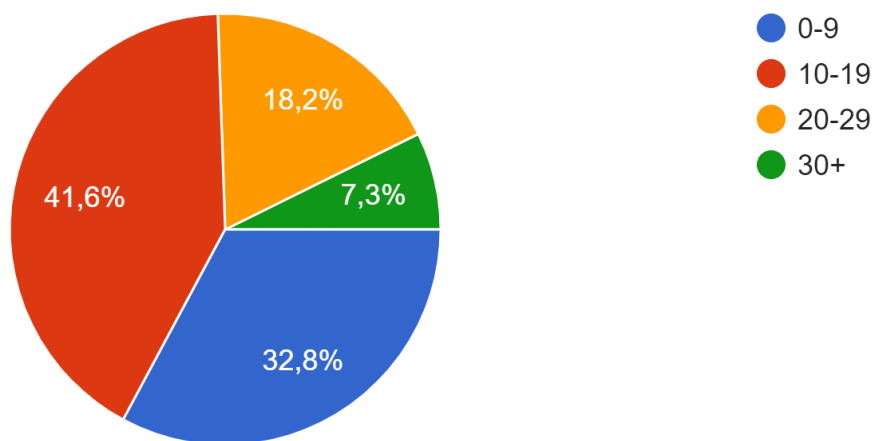
Σχέση Εργασίας

Οι συμμετέχοντες την έρευνα μοιράστηκαν περίπου ισομερώς ανάλογα με τη σχέση εργασίας τους. 76 εκπαιδευτικοί είναι μόνιμοι με ποσοστό 55,5% και 61 εκπαιδευτικοί είναι αναπληρωτές με ποσοστό 44,5%.

Έτη προϋπηρεσίας

Έτη προϋπηρεσίας

137 απαντήσεις



Σχήμα 8: Έτη προϋπηρεσίας

Το 41,6 % των συμμετεχόντων έχει 10-19 έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση, το 32,8 % των έχει προϋπηρεσία 0-9 έτη στην εκπαίδευση, το 18,2% έχει προϋπηρεσία 20-29 έτη και το 7,3% έχει προϋπηρεσία 30 ή περισσότερα χρόνια.

Κλάδος

Πίνακας 2: Κατανομή του δείγματος με βάση τον κλάδο

Κλάδος		Συχνότητα	Ποσοστό
Valid	Δάσκαλοι (γενικής, ειδικής αγωγής)	112	81,8
	Ειδικότητες	25	18,2
	Total	137	100,0

Το 81,8% των συμμετεχόντων είναι δάσκαλοι είτε είναι σε θέση γενικής είτε σε θέση ειδικής αγωγής και το 18,2% είναι εκπαιδευτικοί διαφόρων ειδικοτήτων.

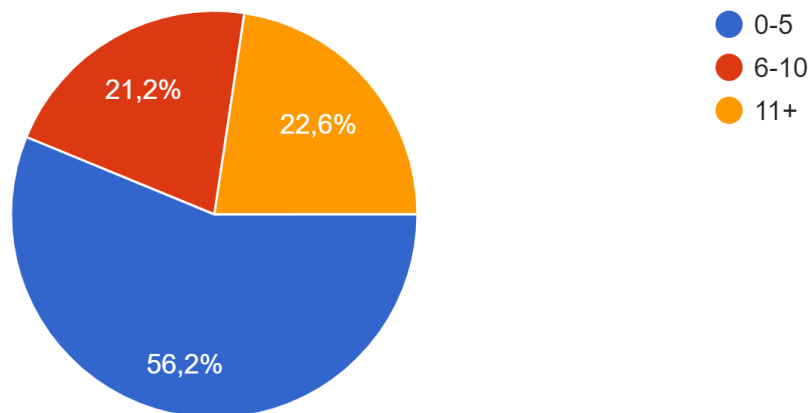
Θέση ευθύνης

Οι 123 (89,8 %) των συμμετεχόντων δεν κατέχουν θέση ευθύνης. Από τους 14 (10,2%) συμμετέχοντες που κατέχουν θέση ευθύνης, οι 10 δήλωσαν πως είναι υποδιευθυντές και 4 δήλωσαν πως είναι Διευθυντές.

Έτη προϋπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα

Έτη υπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα

137 απαντήσεις



Σχήμα 9: Έτη προϋπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα

Όπως φαίνεται και από το σχήμα 8 το 56,2% των συμμετεχόντων εργάζεται στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα 0-5 έτη, το 22,6% 11 ή περισσότερα χρόνια και το 21,2% 6-10 χρόνια.

9.1.2. Η Υφιστάμενη αυτονομία των σχολικών μονάδων στη χώρα έχει θετικές συνέπειες στη λειτουργία της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Η ανάλυση αξιοπιστίας των μετρήσεων που πραγματοποιήθηκε σε αυτό το ερευνητικό ερώτημα μέσω του δείκτη Cronbach-Alpha έδωσε αποτέλεσμα 0,698 που είναι αποδεκτό για την εσωτερική συνοχή των απαντήσεων των συμμετεχόντων.

Πίνακας 5: περιγραφική ανάλυση μεταβλητών υφιστάμενης αυτονομίας των σχολικών μονάδων

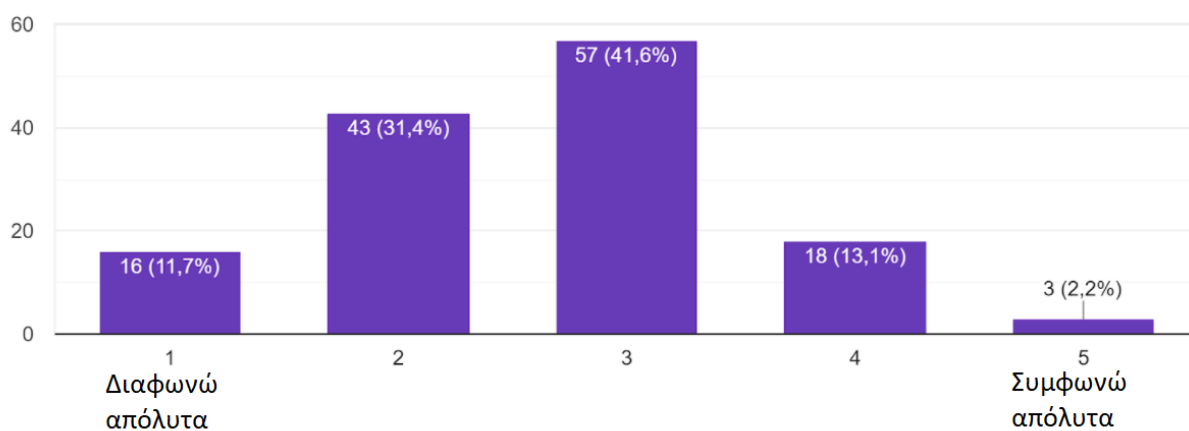
	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Τα εκπαιδευτικά συστήματα με συγκεντρωτικό χαρακτήρα αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τα προβλήματα της εκπαίδευσης.	137	2,63	,932
Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι συγκεντρωτικό όσον αφορά την οργάνωση και τις δομές του.	137	4,09	,712
Η σχολική μονάδα στην οποία εργάζομαι έχει σχολική αυτονομία .	137	2,85	,984
Οι αρμοδιότητες που έχει η σχολική μονάδα σχετικά με παιδαγωγικά, διοικητικά και οικονομικά ζητήματα είναι επαρκείς.	137	2,84	,876
Οι αρμοδιότητες του	137	3,12	,989

Διευθυντή της σχολικής μονάδας σχετικά με παιδαγωγικά, διοικητικά και οικονομικά ζητήματα είναι επαρκείς.			
Οι αρμοδιότητες που έχω ως εκπαιδευτικός και μέλος του Συλλόγου Διδασκόντων στη σχολική σχετικά με παιδαγωγικά, διοικητικά και οικονομικά ζητήματα είναι επαρκείς.	137	2,99	1,004
Τα μαθησιακά αποτελέσματα που παράγονται στο υπάρχον πλαίσιο αυτονομίας είναι ικανοποιητικά.	137	3,27	,887
Valid N (listwise)	137		

Παρατηρώντας συνολικά τις τιμές βλέπουμε ότι υπάρχει μια τάση οι εκπαιδευτικοί να μην συμφωνούν αλλά ούτε και να διαφωνούν με τις δηλώσεις για την αποτελεσματικότητα των συγκεντρωτικών συστημάτων, τον συγκεντρωτικό χαρακτήρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, την αυτονομία που έχει στην παρούσα φάση η σχολική μονάδα στην οποία υπηρετούν, τις αρμοδιότητες που έχει ο Διευθυντής ή ο σύλλογος διδασκόντων. Στην δήλωση ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει συγκεντρωτικό χαρακτήρα ως προς την οργάνωση και τη δομή του η μέση τιμή των απαντήσεων τείνει στο Συμφωνώ ξεχωρίζοντας από τις υπόλοιπες πιο ουδέτερες στάσεις που φαίνεται να κρατούν οι συμμετέχοντες σε αυτό το ερώτημα.

Τα εκπαιδευτικά συστήματα με συγκεντρωτικό χαρακτήρα αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τα προβλήματα της εκπαίδευσης.

137 απαντήσεις

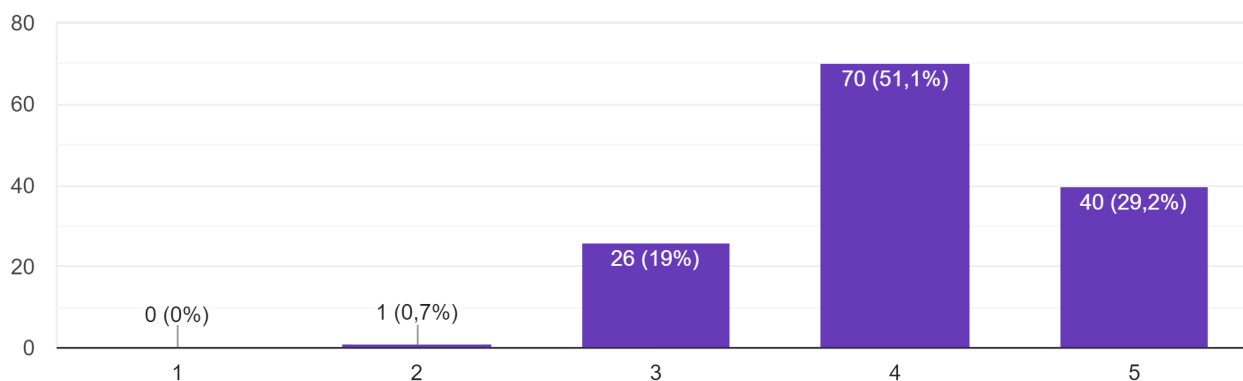


Σχήμα 10: Διάγραμμα απαντήσεων για την αποτελεσματικότητα συγκεντρωτικών συστημάτων

Η πρώτη ερώτηση αυτού του τμήματος (9α) διερευνά κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα με συγκεντρωτικό χαρακτήρα αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τα προβλήματα της εκπαίδευσης. Το 41,6% (57) δήλωσε πως δεν συμφωνεί ούτε διαφωνεί με αυτή τη δήλωση.

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι συγκεντρωτικό όσον αφορά την οργάνωση και τις δομές του.

137 απαντήσεις

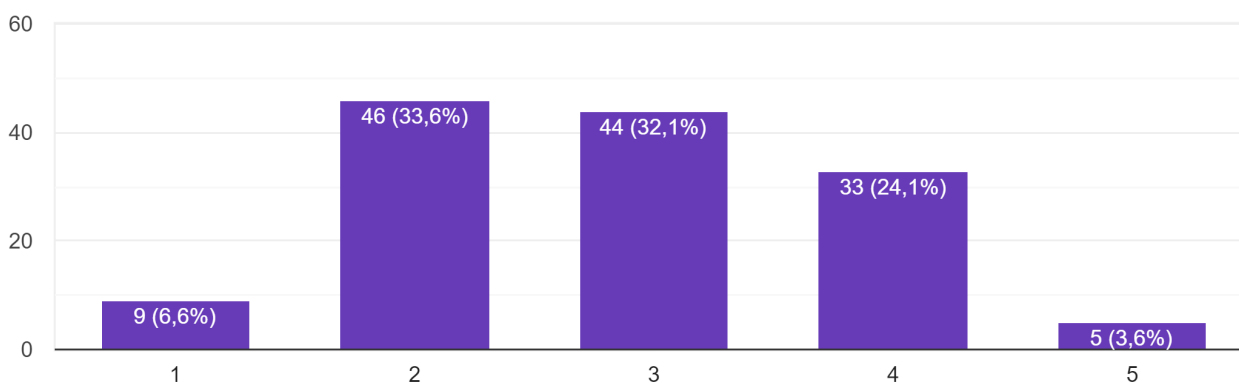


Σχήμα 11: Διάγραμμα απαντήσεων για τον συγκεντρωτικό χαρακτήρα του ελληνικού συστήματος

Αντίθετα στη δεύτερη ερώτηση (9β) σχετικά με το κατά πόσο το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι συγκεντρωτικό ως προς την οργάνωση και τις δομές του το 80,3% (110) των συμμετεχόντων δήλωσε ότι συμφωνεί ή συμφωνεί απόλυτα με αυτή τη δήλωση, αναγνωρίζοντας έτσι τον συγκεντρωτικό χαρακτήρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Η σχολική μονάδα στην οποία εργάζομαι έχει σχολική αυτονομία .

137 απαντήσεις

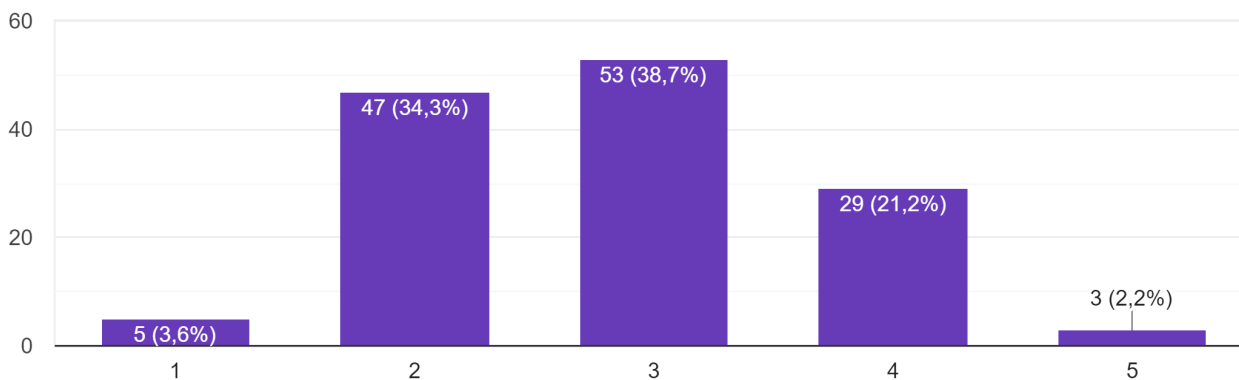


Σχήμα 12: Διάγραμμα απαντήσεων την αυτονομία της σχολικής μονάδας

Η τρίτη ερώτηση (9γ) ζητούσε από τους συμμετέχοντες να δηλώσουν τον βαθμό συμφωνίας τους σχετικά με την σχολική αυτονομία που έχει η σχολική μονάδα στην οποία εργάζονται. Το 33,6% (46) δήλωσε πως διαφωνεί, όπως φαίνεται στο σχήμα 11, και ακολούθως το 32,1% (44) δήλωσε πως δεν συμφωνεί αλλά ούτε διαφωνεί.

Οι αρμοδιότητες που έχει η σχολική μονάδα σχετικά με παιδαγωγικά, διοικητικά και οικονομικά ζητήματα είναι επαρκείς.

137 απαντήσεις

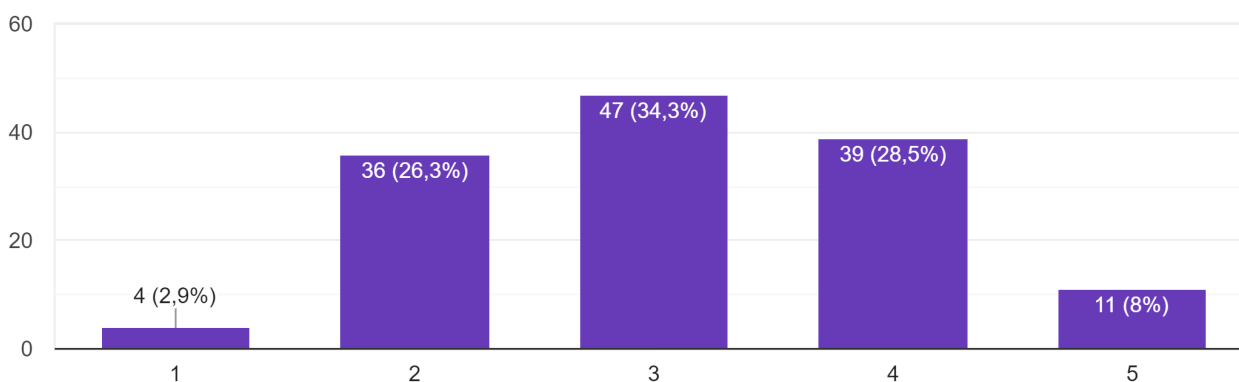


Σχήμα 13: Διάγραμμα απαντήσεων για τις αρμοδιότητες της σχολικής μονάδας

Το σχήμα 13 αποτυπώνει τις απαντήσεις στην ερώτηση 9δ, όπου οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να δηλώσουν βαθμό συμφωνίας με την πρόταση ότι οι αρμοδιότητες της σχολικής μονάδας σχετικά με παιδαγωγικά, οικονομικά και διοικητικά θέματα είναι επαρκείς. Το 38,7% (53) των συμμετεχόντων δήλωσε ότι δεν διαφωνεί αλλά ούτε συμφωνεί με αυτή την πρόταση.

Οι αρμοδιότητες του Διευθυντή της σχολικής μονάδας σχετικά με παιδαγωγικά, διοικητικά και οικονομικά ζητήματα είναι επαρκείς.

137 απαντήσεις

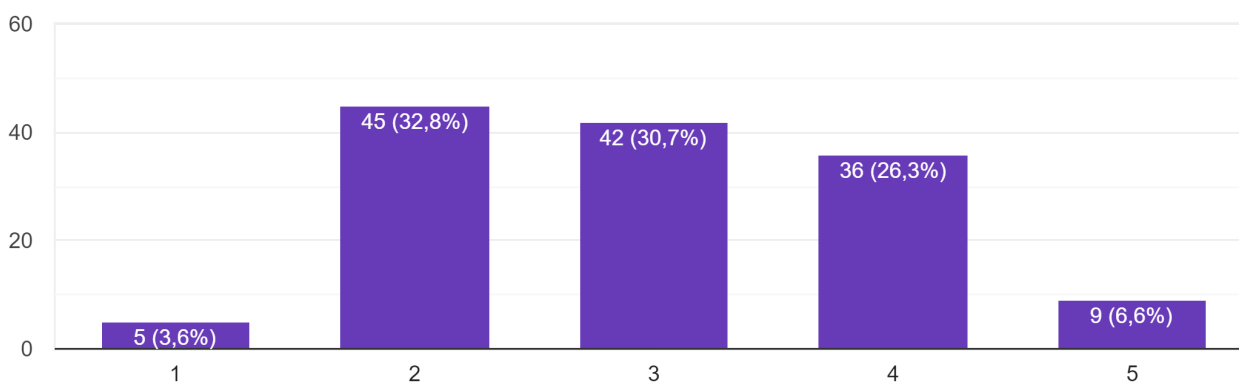


Σχήμα 14: Διάγραμμα απαντήσεων για τις αρμοδιότητες του Διευθυντή

Στην ερώτηση 9ε που αφορά στον αν οι αρμοδιότητες του Διευθυντή της σχολικής μονάδας είναι επαρκείς σχετικά με παιδαγωγικά, οικονομικά και διοικητικά ζητήματα οι συμμετέχοντες με ποσοστό 34,3% (43) δήλωσαν ότι δεν συμφωνούν ούτε διαφωνούν όπως αποτυπώνεται στο σχήμα 14.

Οι αρμοδιότητες που έχω ως εκπαιδευτικός και μέλος του Συλλόγου Διδασκόντων στη σχολική σχετικά με παιδαγωγικά, διοικητικά και οικονομικά ζητήματα είναι επαρκείς.

137 απαντήσεις

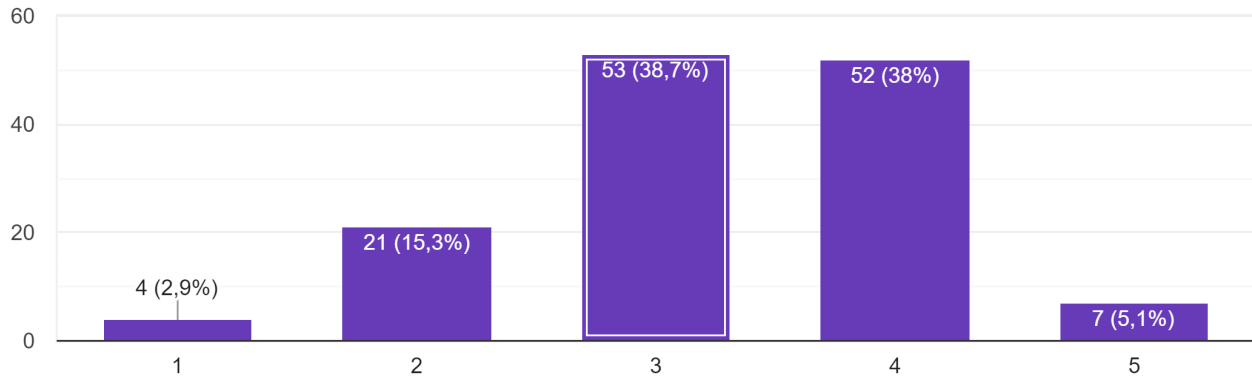


Σχήμα 15: Διάγραμμα απαντήσεων για τις αρμοδιότητες του συλλόγου διδασκόντων

Στην ίδια λογική η ερώτηση 9στ (σχήμα 15) αφορούσε στο αν κρίνονται επαρκείς οι αρμοδιότητες του Συλλόγου Διδασκόντων ως προς παιδαγωγικά, οικονομικά και διοικητικά ζητήματα. Κι εδώ φαίνεται ότι οι συμμετέχοντες δεν κλείνουν ξεκάθαρα προς μια άποψη, το 32,8% (45) διαφωνεί, το 30,7% (32) ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί και το 26,3% (36) συμφωνεί και άρα βρίσκει τις αρμοδιότητες του Συλλόγου Διδασκόντων επαρκείς.

Τα μαθησιακά αποτελέσματα που παράγονται στο υπάρχον πλαίσιο αυτονομίας είναι ικανοποιητικά.

137 απαντήσεις



Σχήμα 16: Διάγραμμα απαντήσεων για τα μαθησιακά αποτελέσματα

Στην τελευταία πρόταση αυτού του ερευνητικού ερωτήματος, σχετικά με το αν τα μαθησιακά αποτελέσματα στον υπάρχον πλαίσιο αυτονομίας κρίνονται αποτελεσματικά οι συμμετέχοντες με ποσοστό 38,7% (53) δήλωσαν ότι δεν διαφωνούν ούτε συμφωνούν και με ποσοστό 38%(52) δήλωσαν ότι συμφωνούν και βρίσκουν τα μαθησιακά αποτελέσματα ικανοποιητικά (Σχήμα 16).

9.1.3. Απόψεις εκπαιδευτικών για την παραχώρηση αυτονομίας στις σχολικές μονάδες.

Η ανάλυση αξιοπιστίας των μετρήσεων που πραγματοποιήθηκε σε αυτό το ερευνητικό ερώτημα μέσω του δείκτη Cronbach-Alpha έδωσε αποτέλεσμα 0,796 που είναι ικανοποιητικό για την εσωτερική συνοχή των απαντήσεων των συμμετεχόντων.

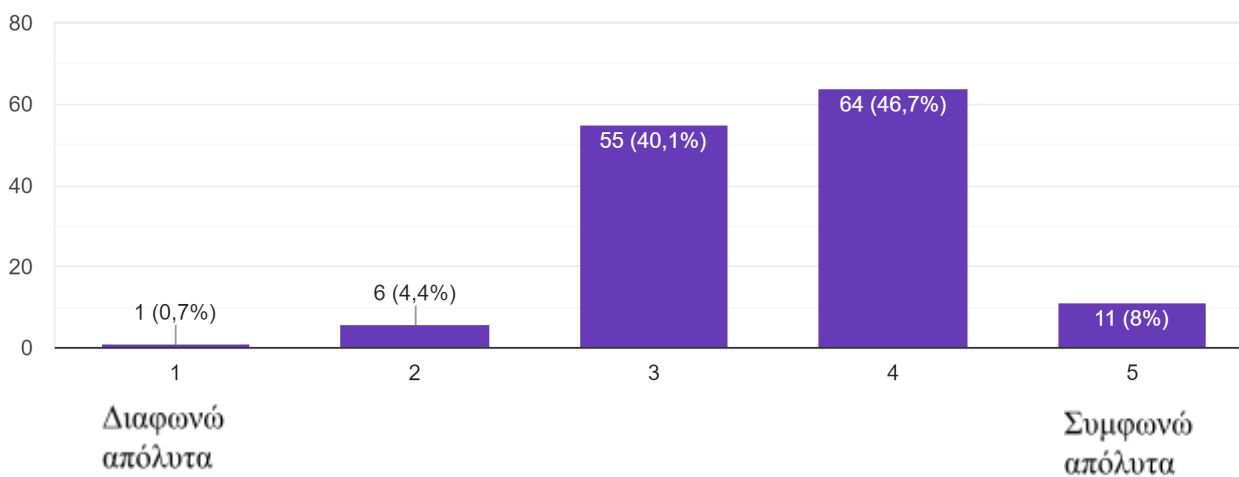
Πίνακας 6: περιγραφική ανάλυση για την παραχώρηση αυτονομίας στις σχολικές μονάδες

	N	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Τα εκπαιδευτικά συστήματα με αποκεντρωτικό χαρακτήρα αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τα προβλήματα της εκπαίδευσης.	137	3,57	,736
Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα θα γίνει περισσότερο αποτελεσματικό αν παρέχει στις σχολικές μονάδες μεγαλύτερη αυτονομία.	137	3,91	,836
Η σχολική μονάδα στην οποία εργάζομαι χρειάζεται μεγαλύτερο βαθμό σχολικής αυτονομίας.	137	3,75	,864
Οι αρμοδιότητες του Διευθυντή της σχολικής μονάδας σχετικά με παιδαγωγικά, διοικητικά και οικονομικά ζητήματα πρέπει να είναι περισσότερες.	137	3,47	,993
Θα επιθυμούσα να αναλάβω περισσότερες αρμοδιότητες στη σχολική μονάδα αν συνοδεύονταν από επιπλέον απολαβές .	137	3,85	1,130
Θα επιθυμούσα να αναλάβω περισσότερες αρμοδιότητες στη σχολική μονάδα αν συνοδεύονταν από εργασιακή εξέλιξη .	137	3,93	1,116
Τα μαθησιακά αποτελέσματα θα βελτιωθούν με την αύξηση της σχολικής αυτονομίας.	137	3,74	,893
Valid N (listwise)	137		

Στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα που διερευνά τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την παραχώρηση αυτονομίας στις σχολικές μονάδες οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να δείχνουν υψηλότερο βαθμό συμφωνίας συγκριτικά με τον βαθμό συμφωνίας που δήλωσαν στις προτάσεις του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος όπως φαίνεται και από τους μέσους όρους ανα ερώτηση στον πίνακα 6.

Τα εκπαιδευτικά συστήματα με αποκεντρωτικό χαρακτήρα αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τα προβλήματα της εκπαίδευσης.

137 απαντήσεις

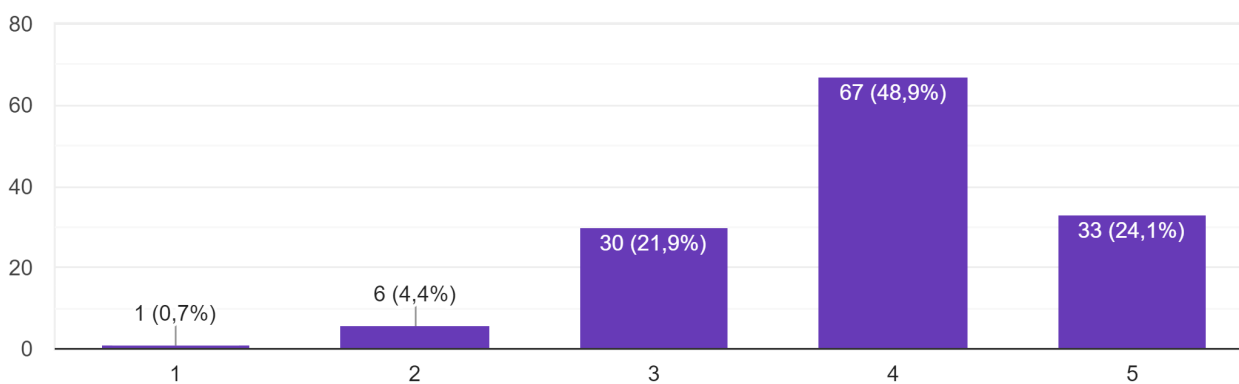


Σχήμα 17: Διάγραμμα απαντήσεων για αποτελεσματικότητα αποκεντρωτικών συστημάτων

Στο σχήμα 17 αναπαριστώνται οι απαντήσεις στην ερώτηση 10α σχετικά με το αν τα εκπαιδευτικά συστήματα με αποκεντρωτικό χαρακτήρα αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τα προβλήματα της εκπαίδευσης οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα με συνολικό ποσοστό 54,8% (75).

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα θα γίνει περισσότερο αποτελεσματικό αν παρέχει στις σχολικές μονάδες μεγαλύτερη αυτονομία.

137 απαντήσεις

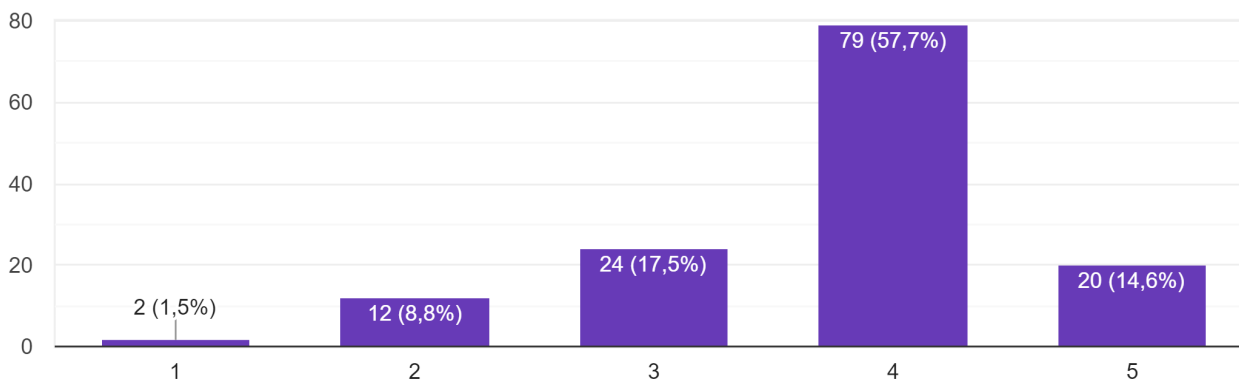


Σχήμα 18: Διάγραμμα απαντήσεων για αποτελεσματικότητα με μεγαλύτερη αυτονομία

Στην ερώτηση 10β σχετικά με το αν το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα θα γίνει περισσότερο αποτελεσματικό αν παρέχει στις σχολικές μονάδες μεγαλύτερη αυτονομία οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα σε ποσοστό 73% (99).

Η σχολική μονάδα στην οποία εργάζομαι χρειάζεται μεγαλύτερο βαθμό σχολικής αυτονομίας.

137 απαντήσεις

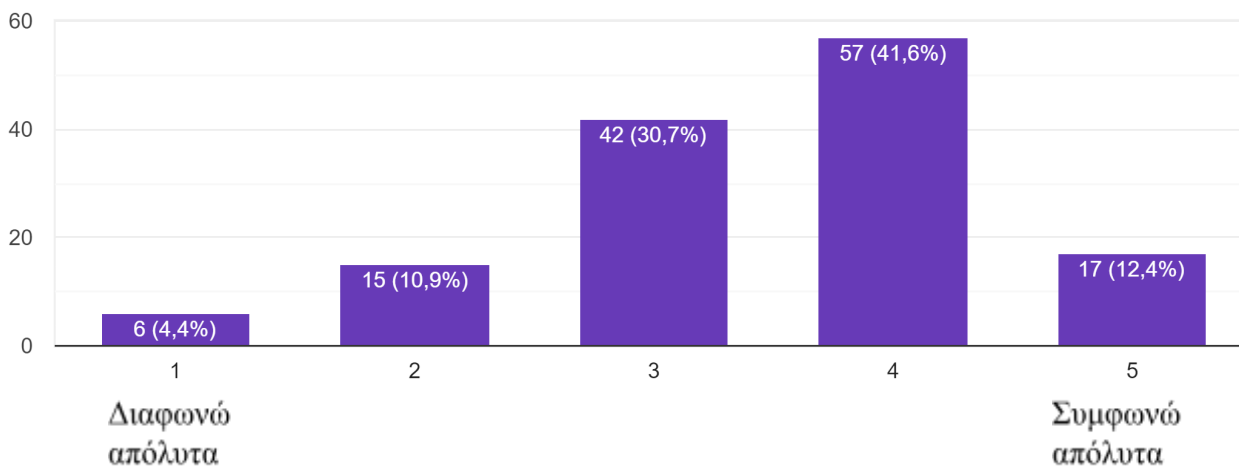


Σχήμα 19: Διάγραμμα απαντήσεων για περισσότερη αυτονομία στη σχολική μονάδα

Η ερώτηση 10γ ζητούσε βαθμό συμφωνίας σχετικά με το αν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η σχολική μονάδα στην οποία εργάζονται χρειάζεται μεγαλύτερο βαθμό αυτονομίας. Και σε αυτήν την ερώτηση το συμφωνώ επιλέχθηκε περισσότερο με ποσοστό 57,7%(79).

Οι αρμοδιότητες του Διευθυντή της σχολικής μονάδας σχετικά με παιδαγωγικά, διοικητικά και οικονομικά ζητήματα πρέπει να είναι περισσότερες.

137 απαντήσεις

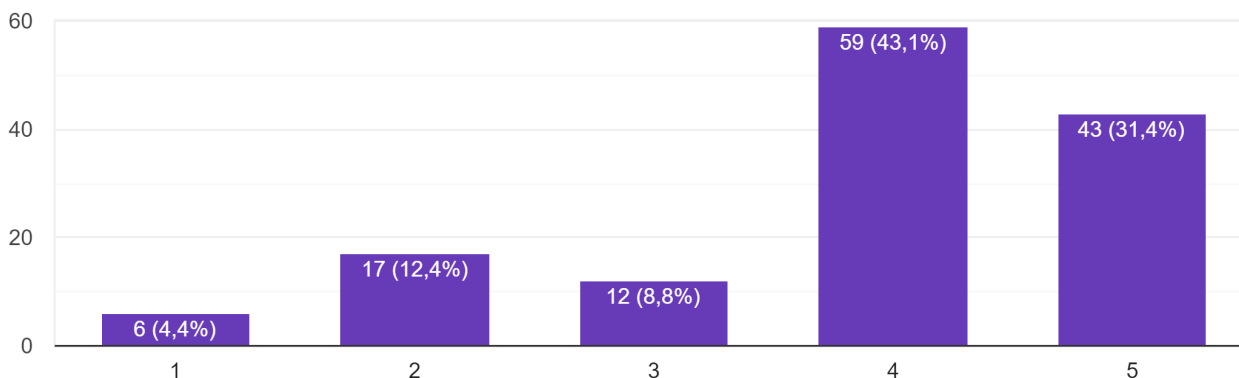


Σχήμα 20: Διάγραμμα απόψεων για περισσότερες αρμοδιότητες στον Διευθυντή

Στην ερώτηση 10δ ζητήθηκε άποψη σχετικά με το αν ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας πρέπει να έχει περισσότερες αρμοδιότητες σχετικά με παιδαγωγικά, οικονομικά και διοικητικά ζητήματα. Οι συμμετέχοντες με ποσοστό 41,6%(57) δήλωσαν ότι συμφωνούν με αυτήν την πρόταση.

Θα επιθυμούσα να αναλάβω περισσότερες αρμοδιότητες στη σχολική μονάδα αν συνοδεύονταν από επιπλέον απολαβές .

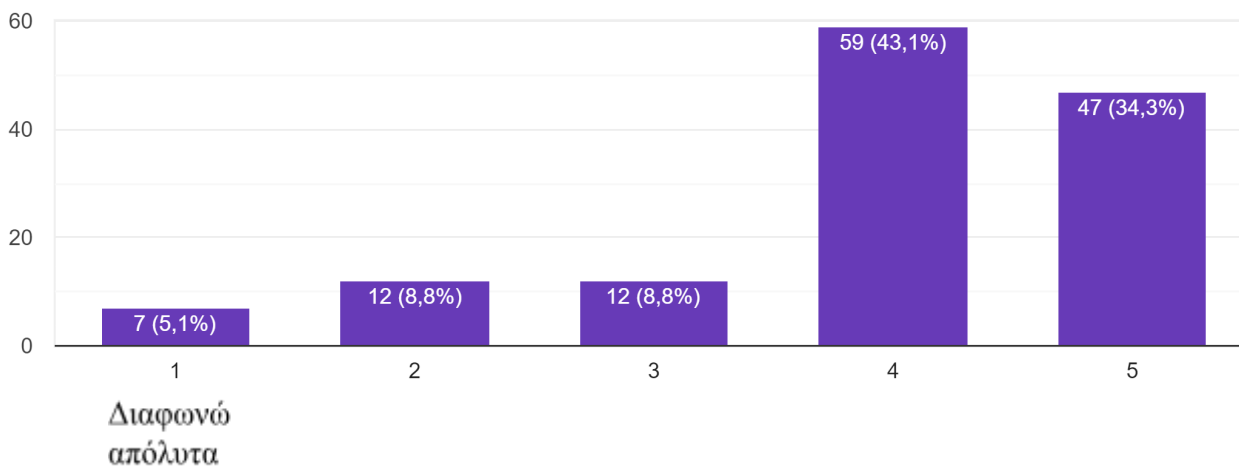
137 απαντήσεις



Σχήμα 21: Διάγραμμα απαντήσεων για περισσότερες αρμοδιότητες με απολαβές

Θα επιθυμούσα να αναλάβω περισσότερες αρμοδιότητες στη σχολική μονάδα αν συνοδεύονταν από εργασιακή εξέλιξη .

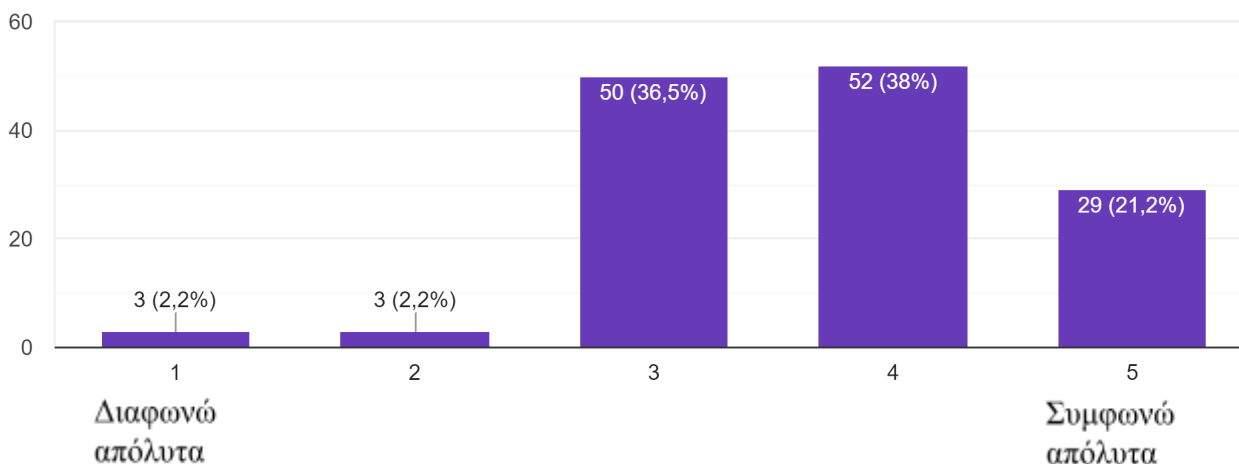
137 απαντήσεις



Σχήμα 22: Διάγραμμα απαντήσεων για επιπλέον αρμοδιότητες με εργασιακή εξέλιξη

Οι ερωτήσεις 10ε και 10στ ζητούσαν τον βαθμό συμφωνίας σχετικά με το αν οι εκπαιδευτικοί θα επιθυμούσαν να αναλάβουν περισσότερες αρμοδιότητες αν αυτές συνοδεύονταν από αυξημένες απολαβές ή εργασιακή εξέλιξη αντίστοιχα. Και στις δύο ερωτήσεις, όπως βλέπουμε στα σχήματ 20 και 21 αντίστοιχα, οι συμμετέχοντες έδειξαν θετική στάση στο ενδεχόμενο ανάληψης περισσότερων αρμοδιοτήτων υπό αυτές τις προϋποθέσεις. Πιο συγκεκριμένα φαίνεται να προτιμάται από τους συμμετέχοντες το ενδεχόμενο εργασιακής εξέλιξης παρά τον ενδεχόμενο επιπλέον απολαβών αλλά με μικρή διαφορά. 74,5%(102) των εκπαιδευτικών συμφωνεί ή συμφωνεί απόλυτα με το ενδεχόμενο επιπλέον απολαβών και 77,4%(106) των εκπαιδευτικών συμφωνεί ή συμφωνεί απόλυτα με το ενδεχόμενο εργασιακής εξέλιξης.

Τα μαθησιακά αποτελέσματα θα βελτιωθούν με την αύξηση της σχολικής αυτονομίας.
137 απαντήσεις



Σχήμα 23: Διάγραμμα απαντήσεων για αυτονομία και μαθησιακά αποτελέσματα

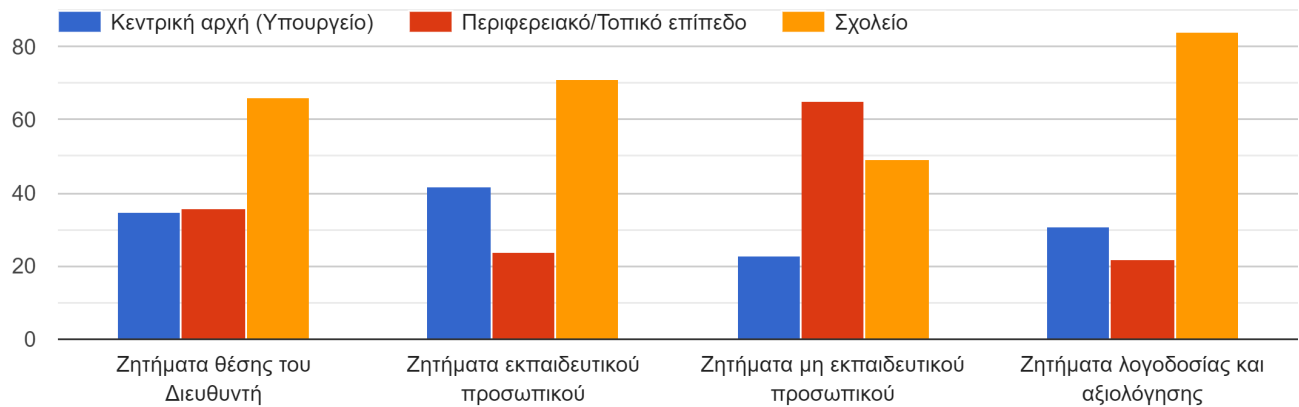
Η τελευταία ερώτηση (10ζ) αυτού του ερευνητικού ερωτήματος ζήτησε από τους συμμετέχοντες να δηλώσουν βαθμό συμφωνίας τους με το κατά πόσο τα μαθησιακά αποτελέσματα θα βελτιωθούν με την αύξηση της σχολικής αυτονομίας. Οι εκπαιδευτικοί με ποσοστό 38%(52) δήλωσαν ότι συμφωνούν. Ταυτόχρονα όμως παρατηρούμε ότι το 36,5%(50) δηλώνει πως δεν συμφωνεί αλλά ούτε διαφωνεί.

9.1.4.Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με την οικονομική και διοικητική αυτονομία της σχολικής μονάδας, τις πτυχές της και τον βαθμό της.

Η ανάλυση αξιοπιστίας των μετρήσεων που πραγματοποιήθηκε σε αυτό το ερευνητικό ερώτημα μέσω του δείκτη Cronbach-Alpha έδωσε αποτέλεσμα 0,901 που είναι πολύ ικανοποιητικό για την εσωτερική συνοχή των απαντήσεων των συμμετεχόντων.

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα διερευνά τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την οικονομική και διοικητική αυτονομία της σχολικής μονάδας , τις πτυχές όπως για παράδειγμα το ποιος θα λαμβανει αποφάσεις για ζητήματα προσωπικού αλλά και τον βαθμό της αυτονομίας αυτής, δηλαδή αν οι αποφάσεις θα γίνονται σε επίπεδο σχολείου κι αν συμβαίνουν σε αυτό ποιος θα έχει την αρμοδιότητα της λήψης αποφάσεων για κάθε ζήτημα.

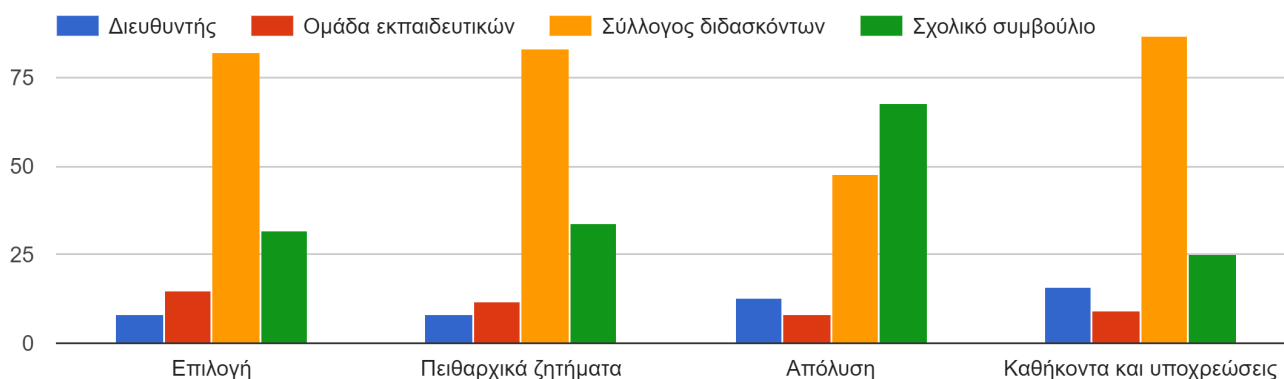
11. Ποιος θα θέλατε να αποφασίζει για τα παρακάτω ζητήματα (επιλέξτε έναν από τους 3 φορείς για κάθε αρμοδιότητα):



Σχήμα 24: Διάγραμμα απαντήσεων για επίπεδο απόφασης διοικητικών ζητημάτων

Στην ερώτηση 11 οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι για ζητήματα θέσης του Διευθυντή θα ήθελαν να αποφασίζει η σχολική μονάδα με ποσοστό 48,1%(66), για ζητήματα εκπαιδευτικού προσωπικού θα ήθελαν να αποφασίζει η σχολική μονάδα με ποσοστό 51,8%(71). Για ζητήματα μη εκπαιδευτικού προσωπικού με ποσοστό 47,4%(65) θα ήθελαν να λαμβάνονται αποφάσεις σε περιφερειακό ή τοπικό επίπεδο ενώ για ζητήματα λογοδοσίας και αξιολόγησης δήλωσαν ότι προτιμούν να αποφασίζει και πάλι το σχολείο με ποσοστό 61,3%(84).

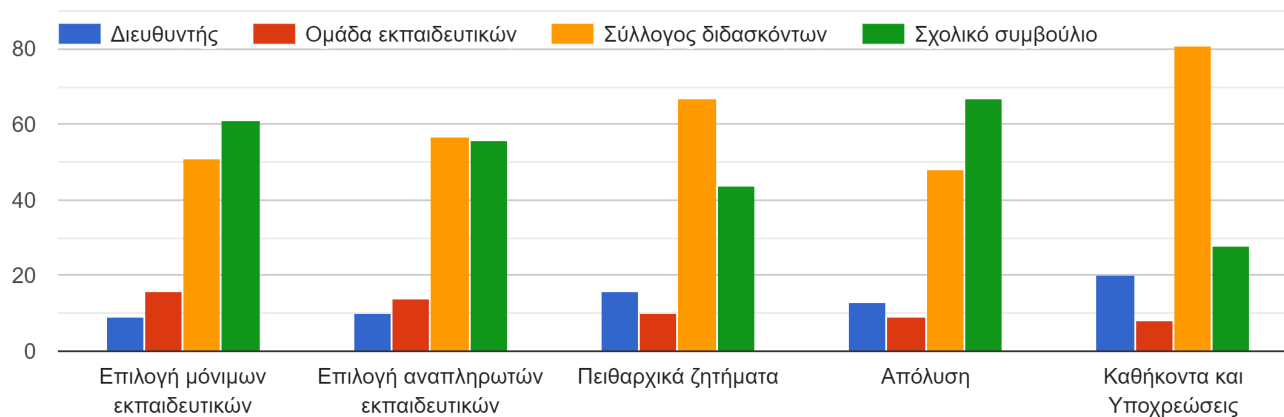
12. Σε περίπτωση που η αρμοδιότητα για ζητήματα θέσης του Διευθυντή ήταν στο επίπεδο της σχολικής μονάδας, ποιος από τους παρακάτω θεώ... έναν από τους 4 φορείς για κάθε αρμοδιότητα)



Σχήμα 25: Διάγραμμα απαντήσεων για όργανο λήψης απόφασης για ζητήματα θέσης του Διευθυντή

Στην ερώτηση 12 ζητήθηκε η άποψη των εκπαιδευτικών για το όργανο λήψης απόφασης για ζητήματα που άπτονται της θέσης του Διευθυντή εφόσον οι αρμοδιότητες αυτές μεταφερθούν στη σχολική μονάδα. Παρατηρούμε στο σχήμα 25 ότι οι συμμετέχοντες δήλωσαν με ποσοστό 59,8% (82) ότι προτιμούν την επιλογή του Διευθυντή να την κάνει ο Σύλλογος Διδασκόντων, τα πειθαρχικά ζητήματα να τα επιλύει και πάλι ο Σύλλογος Διδασκόντων με ποσοστό 59,8% (83). Οι συμμετέχοντες δήλωσαν και πάλι προτίμηση προς τον Σύλλογο Διδασκόντων να αναλαμβάνει να καθορίσει καθήκοντα και υποχρεώσεις του Διευθυντή με ποσοστό 63,5% (87). Διαφοροποίηση εντοπίζεται στο ζήτημα μιας πιθανής απόλυσης του Διευθυντή όπου οι συμμετέχοντες δήλωσαν με ποσοστό 49,6% (68) ότι προτιμούν την αρμοδιότητα αυτή να έχει το Σχολικό συμβούλιο παρά ο Σύλλογος Διδασκόντων.

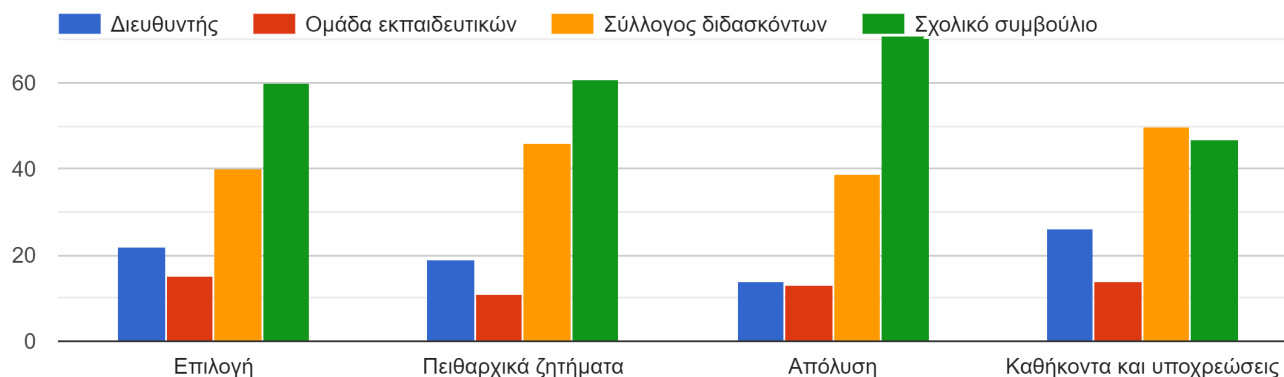
13. Σε περίπτωση που η αρμοδιότητα για ζητήματα του διδακτικού προσωπικού ήταν στο επίπεδο της σχολικής μονάδας, ποιος από τους παρακάτω θ... έναν από τους 4 φορείς για κάθε αρμοδιότητα)



Σχήμα 26:: Διάγραμμα απαντήσεων για όργανο λήψης απόφασης για ζητήματα θέσης του διδακτικού προσωπικού

Η ερώτηση 13 ζητούσε την άποψη των εκπαιδευτικών για το όργανο λήψης απόφασης για ζητήματα που άπτονται του εκπαιδευτικού προσωπικού εφόσον οι αρμοδιότητες αυτές μεταφερθούν στη σχολική μονάδα. Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι προκρίνουν ως καλύτερο όργανο λήψης απόφασης τον Σύλλογο Διδασκόντων εκτός από δύο σημεία. Στο ζήτημα της επιλογής μόνιμων εκπαιδευτικών και στο ζήτημα της απόλυσης εκπαιδευτικού προσωπικού οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι επιθυμούν η αρμοδιότητα αυτή να είναι του Σχολικού συμβουλίου και όχι του Συλλόγου Διδασκόντων. Πιο αναλυτικά η επιλογή μόνιμων εκπαιδευτικών ως αρμοδιότητα του Σχολικού Συμβουλίου προκρίνεται με ποσοστό 44,5% (61) και η απόλυση εκπαιδευτικού προσωπικού ως αρμοδιότητα του Σχολικού συμβουλίου προκρίνεται με ποσοστό 48,9%(67).

14. Σε περίπτωση που η αρμοδιότητα για ζητήματα του μη διδακτικού προσωπικού ήταν στο επίπεδο της σχολικής μονάδας ποιος απο τους παρ... έναν από τους 4 φορείς για κάθε αρμοδιότητα)



Σχήμα 27:: Διάγραμμα απαντήσεων για όργανο λήψης απόφασης για ζητήματα θέσης του μη διδακτικού προσωπικού

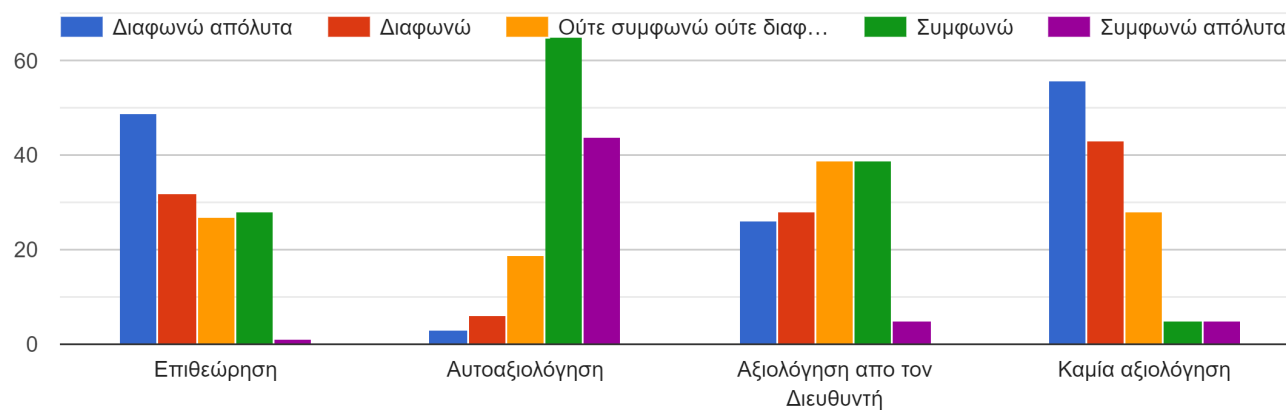
Στην ερώτηση 14 διερευνήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το όργανο λήψης απόφασης για ζητήματα που άπτονται του μη εκπαιδευτικού προσωπικού εφόσον οι αρμοδιότητες αυτές μεταφερθούν στη σχολική μονάδα. Εδώ, στο σχήμα 27, παρατηρούμε ότι σε όλα τα ζητήματα εκτός από τα καθήκοντα και τις υποχρεώσεις ως καταλληλότερο όργανο επιλέχθηκε το Σχολικό Συμβούλιο. Στο θέμα της επιλογής και των πειθαρχικών ζητημάτων επιλέχθηκε το Σχολικό Συμβούλιο με ποσοστό 43,7% (60) και στο θέμα της απόλυσης επιλέχθηκε το Σχολικό συμβούλιο με ποσοστό 51,8% (71). Στο θέμα των καθηκόντων επιλέχθηκε ο Σύλλογος Διδασκόντων με ποσοστό 36,4%(50) με μικρή διαφορά έναντι του Σχολικού συμβουλίου που επιλέχθηκε απο το 34,3%(47) των συμμετεχόντων.

Πίνακας 7 : περιγραφική ανάλυση για αξιολόγηση στα πλαίσια της διοικητικής αυτονομίας

	N	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
15. Στα πλαίσια της διοικητικής αυτονομίας της σχολικής μονάδας πως κρίνετε τις παρακάτω μεθόδους ατομικής ή συλλογικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών ; [Επιθεώρηση]	137	2,39	1,080
15. Στα πλαίσια της διοικητικής αυτονομίας της σχολικής μονάδας πως κρίνετε τις παρακάτω μεθόδους ατομικής ή συλλογικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών ; [Αυτοαξιολόγηση]	137	4,01	,974
15. Στα πλαίσια της διοικητικής αυτονομίας της σχολικής	137	2,76	1,179

μονάδας πως κρίνετε τις παρακάτω μεθόδους ατομικής ή συλλογικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών ; [Αξιολόγηση απο τον Διευθυντή]			
15. Στα πλαίσια της διοικητικής αυτονομίας της σχολικής μονάδας πως κρίνετε τις παρακάτω μεθόδους ατομικής ή συλλογικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών ; [Καμία αξιολόγηση]	137	2,07	,997
Valid N (listwise)	137		

15. Στα πλαίσια της διοικητικής αυτονομίας της σχολικής μονάδας πως κρίνετε τις παρακάτω μεθόδους ατομικής ή συλλογικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών ;



Σχήμα 28: Διάγραμμα απαντήσεων για την αξιολόγηση στη διοικητική αυτονομία

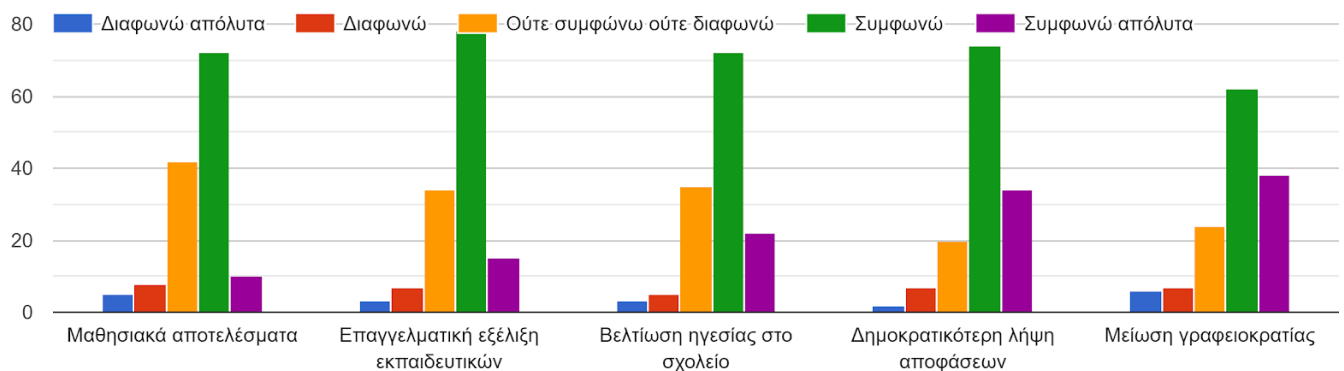
Στην ερώτηση 15 ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να δηλώσουν βαθμό συμφωνίας σχετικά με συγκεκριμένες μεθόδους ατομικής ή συλλογικής αξιολόγησης στο πλαίσιο της διοικητικής αυτονομίας της σχολικής μονάδας. Στον πίνακα 7 και στο σχήμα 27 βλέπουμε τις προτιμήσεις των συμμετεχόντων. Η επιθεώρηση ως μέθοδος αξιολόγησης βρίσκει αντίθετους τους εκπαιδευτικούς που δήλωσαν ότι διαφωνούν απόλυτα ή διαφωνούν σε ποσοστό 59,1% (81) με $M.O.=2,39$. Με την μέθοδο της αυτοαξιολόγησης συμφωνεί ή συμφωνεί απόλυτα το 79,5% (109) των συμμετεχόντων με $M.O.=4,01$. Κάπως πιο ουδέτερη στάση φαίνεται να έχουν οι εκπαιδευτικοί στο ενδεχόμενο αξιολόγησης από τον Διευθυντή όπου το 28,4%(39) δήλωσε πως δεν διαφωνεί ούτε συμφωνεί και ακριβώς το ίδιο ποσοστό δήλωσε ότι συμφωνεί με αυτή τη μέθοδο αξιολόγησης($M.O.=2,76$). Τέλος το ενδεχόμενο καμίας

αξιολόγησης και πάλι βρίσκει αντίθετους τους συμμετέχοντες όπου με ποσοστό 72,2%(99) δήλωσαν ότι διαφωνούν απόλυτα ή διαφωνούν(M.O=2,07).

Πίνακας 8: Περιγραφική κατανομή για βελτίωση τομέων στα πλαίσια της διοικητικής αυτονομίας

	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
16.Πιστεύετε ότι περισσότερη διοικητική αυτονομία θα βελτιώσει τους παρακάτω τομείς; [Μαθησιακά αποτελέσματα]	137	3,52	,908
16.Πιστεύετε ότι περισσότερη διοικητική αυτονομία θα βελτιώσει τους παρακάτω τομείς; [Επαγγελματική εξέλιξη εκπαιδευτικών]	137	3,66	,893
16.Πιστεύετε ότι περισσότερη διοικητική αυτονομία θα βελτιώσει τους παρακάτω τομείς; [Βελτίωση ηγεσίας στο σχολείο]	137	3,75	,881
16.Πιστεύετε ότι περισσότερη διοικητική αυτονομία θα βελτιώσει τους παρακάτω τομείς; [Δημοκρατικότερη λήψη αποφάσεων]	137	3,92	,955
16.Πιστεύετε ότι περισσότερη διοικητική αυτονομία θα βελτιώσει τους παρακάτω τομείς; [Μείωση γραφειοκρατίας]	137	3,86	1,037
Valid N (listwise)	137		

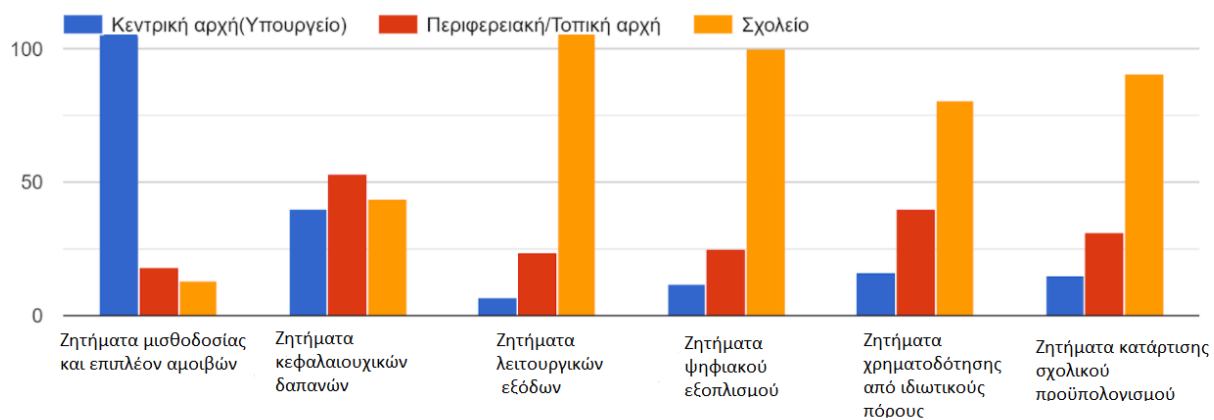
16.Πιστεύετε οτι περισσότερη διοικητική αυτονομία θα βελτιώσει τους παρακάτω τομείς;



Σχήμα 29: Διάγραμμα απαντήσεων για βελτίωση τομέων απο την διοικητική αυτονομία

Στην ερώτηση 16 οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να δηλώσουν βαθμό συμφωνίας με το αν περισσότερη διοικητική αυτονομία θα βελτιώσει συγκεκριμένους τομείς της εκπαίδευσης. Οι πτυχές της εκπαίδευσης που εξετάστηκε το ενδεχόμενο να βελτιωθούν από την αύξηση της διοικητικής αυτονομίας είναι τα μαθησιακά αποτελέσματα (M.O=3,52), η επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών (M.O=3,66), η ηγεσία του σχολείου (M.O=3,75), η δημοκρατικότερη λήψη αποφάσεων (M.O=3,92) και η μείωση της γραφειοκρατίας (M.O=3,86). Όπως φαίνεται στον πίνακα 8 και στο σχήμα 28 οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα ότι όλες οι παραπάνω πτυχές θα βελτιωθούν από την αύξηση της διοικητικής αυτονομίας. Τα ποσοστά συμφωνίας και απόλυτης συμφωνίας μαζί κυμαίνονται από 59,8%(82) έως 78,8%(108). Η πτυχή που φαίνεται να θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι θα ωφεληθεί περισσότερο από την αύξηση της διοικητικής αυτονομίας είναι η δημοκρατικότερη λήψη αποφάσεων.

17. Ποιος θα θέλατε να αποφασίζει για τα παρακάτω ζητήματα(επιλέξτε έναν από τους 3 φορείς για κάθε αρμοδιότητα):

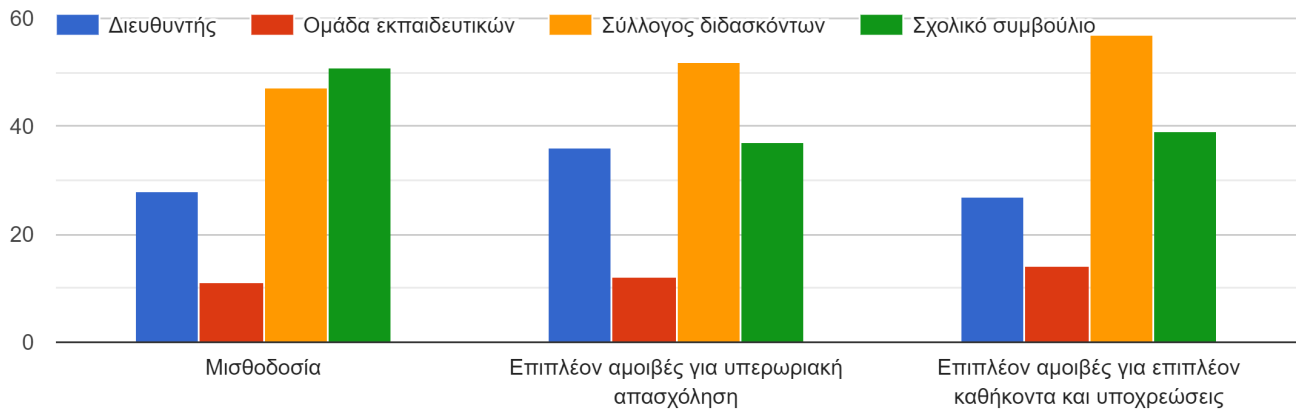


Σχήμα 30: Διάγραμμα απαντήσεων για επίπεδο λήψης απόφασης για οικονομικά ζητήματα

Η ερώτηση 17 σχετίζεται με το τομέα την οικονομικής αυτονομίας. Πιο συγκεκριμένα ζητήθηκε η άποψη των συμμετεχόντων σχετικά με το ποιος θα ήθελαν να αποφασίζει για κάποια ζητήματα. Σε ζητήματα μισθοδοσίας και επιπλέον αμοιβών οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να μην επιθυμούν να μεταφερθεί αυτή η αρμοδιότητα στις σχολικές μονάδες καθώς το 77,3%(106) επέλεξε τα ζητήματα αυτά να διαχειρίζονται από την κεντρική αρχή (Υπουργείο). Στα ζητήματα κεφαλαιουχικών δαπανών του σχολείου οι συμμετέχοντες φαίνεται να είναι περισσότεροι μοιρασμένοι, το 29,1%(40) επέλεξε

την κεντρική αρχή, το 38,6%(53) επέλεξε την περιφερειακή ή τοπική αρχή και το 32,1%(44) επέλεξε το σχολείο. Μόνο στο συγκεκριμένο ζήτημα δεν υπάρχει ξεκάθαρη προτίμηση για την πλειοψηφία των συμμετεχόντων. Αντίθετα στα ζητήματα λειτουργικών εξόδων, ψηφιακού εξοπλισμού, χρηματοδότησης από ιδιωτικούς πόρους και σχολικού προϋπολογισμού η πλειοψηφία των συμμετεχόντων επέλεξε ως αρμόδια αρχή για να λαμβάνει σχετικές αποφάσεις την σχολική μονάδα με ποσοστά από 59,1%(81) για την χρηματοδότηση από ιδιωτικούς πόρους, έως και 77,3%(106) για ζητήματα λειτουργικών εξόδων.

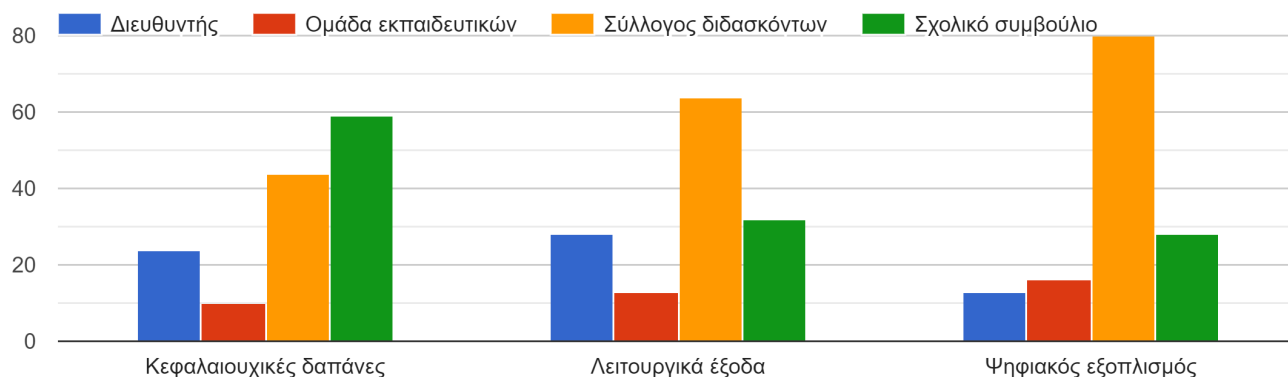
18. Σε περίπτωση που η αρμοδιότητα για ζητήματα επιπλέον αμοιβών ήταν στο επίπεδο της σχολικής μονάδας ποιος από τους παρακάτω θεωρεί... έναν από τους 4 φορείς για κάθε αρμοδιότητα)



Σχήμα 31: Διάγραμμα απαντήσεων για επίπεδο λήψης απόφασης για επιπλέον αμοιβές

Στην ερώτηση 18 στο πλαίσιο μιας πιθανής ανάθεσης της αρμοδιότητας καταβολής επιπλέον αμοιβών στη σχολική μονάδα ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να επιλέξουν ποιο πρόσωπο ή όργανο θεωρούν καταλληλότερο για να λαμβάνει τέτοιες αποφάσεις (Σχήμα 31). Σε ζητήματα μισθοδοσίας το 34,3%(47) επέλεξε το Σχολικό συμβούλιο ενώ σε ζητήματα επιπλέον αμοιβών για υπερωριακή απασχόληση ή για επιπλέον καθήκοντα και υποχρεώσεις το 37,9%(52) και αντίστοιχα το 41,6%(57) επέλεξαν ως καταλληλότερο φορέα λήψης απόφασης τον Σύλλογο Διδασκόντων. Παρατηρείται πάντως και από το σχήμα 30 ότι οι συμμετέχοντες είναι κάπως μοιρασμένοι καθώς σε όλα τα ζητήματα είναι μικρή η διαφορά μεταξύ Σχολικού συμβουλίου και Συλλόγου διδασκόντων.

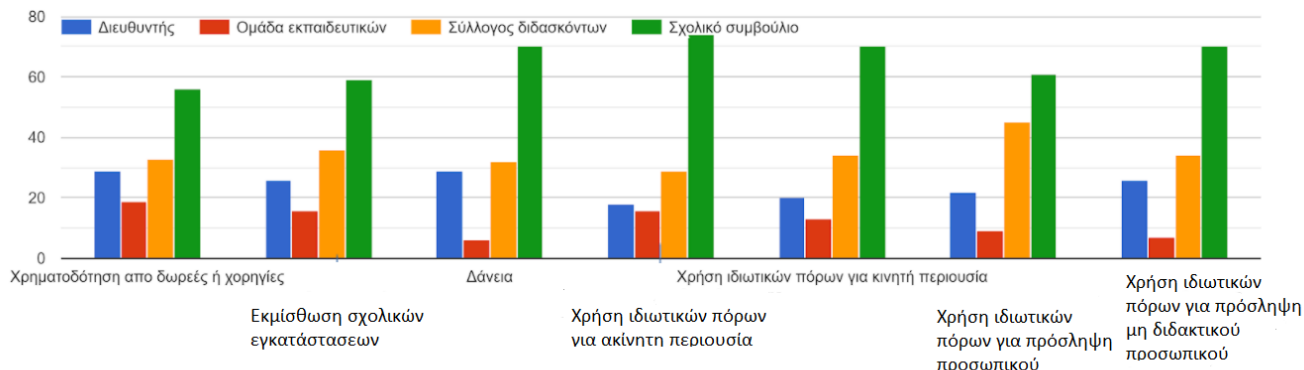
19. Σε περίπτωση που η αρμοδιότητα για ζητήματα δημοσίων δαπανών και εξόδων ήταν στο επίπεδο της σχολικής μονάδας ποιος από τους παρ... έναν από τους 4 φορείς για κάθε αρμοδιότητα)



Σχήμα 32: Διάγραμμα απαντήσεων για όργανο λήψης απόφασης για δημόσια έξοδα

Στην ερώτηση 19 στο πλαίσιο μιας πιθανής ανάθεσης της αρμοδιότητας διαχείρισης δημοσίων δαπανών και εξόδων στη σχολική μονάδα ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να επιλέξουν ποιο πρόσωπο ή όργανο θεωρούν καταλληλότερο για να λαμβάνει τέτοιες αποφάσεις. Στο θέμα των κεφαλαιουχικών δαπανών το 43%(59) επέλεξε το Σχολικό Συμβούλιο. Στα ζητήματα των λειτουργικών εξόδων και του ψηφιακού εξοπλισμού οι εκπαιδευτικοί επέλεξαν ως καταλληλότερο φορέα λήψης απόφασης τον Σύλλογο διδασκόντων με ποσοστά 46,7%(64) και 58,3%(80) αντίστοιχα.

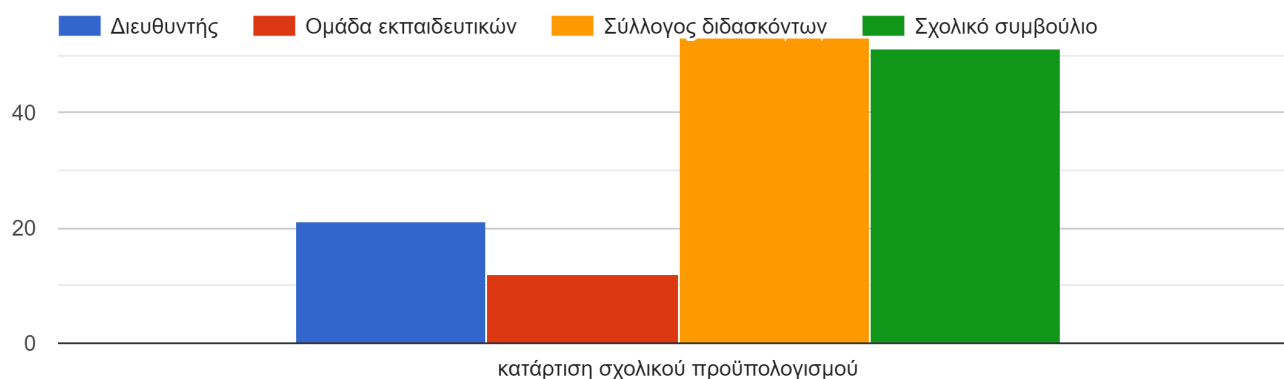
20. Σε περίπτωση που η αρμοδιότητα για ζητήματα εύρεσης και διαχείρισης ιδιωτικών πόρων ήταν στο επίπεδο της σχολικής μονάδας ποιος από τους παρακάτω θεωρείτε ότι θα έπρεπε να λαμβ...άσεις ; (επιλέξτε έναν από τους 4 φορείς για κάθε αρμοδιότητα)



Σχήμα 33: Διάγραμμα απαντήσεων για όργανο λήψης απόφασης για ιδιωτικούς πόρους

Η ερώτηση 20 ζητούσε να επιλεγεί το πρόσωπο ή όργανο που θα λαμβάνει αποφάσεις για ζητήματα εύρεσης και διαχείρισης ιδιωτικών πόρων στο επίπεδο της σχολικής μονάδας. Σε όλους τους επιμέρους τομείς η πλειοψηφία των συμμετεχόντων επέλεξε ως καταλληλότερο φορέα λήψης απόφασης σχετικά με αυτά τα θέματα το Σχολικό συμβούλιο. Πιο αναλυτικά στο ζήτημα της χρηματοδότησης από δωρεές ή χορηγίες το 40,8%(56) επέλεξε το Σχολικό συμβούλιο, στην εκμίσθωση σχολικών εγκαταστάσεων για εξωσχολικές δραστηριότητες το Σχολικό συμβούλιο επιλέχθηκε από το 43.0%(59). Στο θέμα των δανείων το 51,0%(70) επέλεξε το Σχολικό συμβούλιο, ίδιο ποσοστό υπήρχε και για χρήση ιδιωτικών πόρων για κινητή περιουσία. Στο θέμα της χρήσης ιδιωτικών πόρων για ακίνητη περιουσία το συμβούλιο επιλέχθηκε από το 54,0%(74) και στη χρήση ιδιωτικών πόρων για πρόσληψη διδακτικού και μη διδακτικού προσωπικού το Σχολικό συμβούλιο επέλεξε το 44,5%(61) και το 51,0%(70) αντίστοιχα.

21. Σε περίπτωση που η αρμοδιότητα για ζητήματα κατάρτισης σχολικού προϋπολογισμού ήταν στο επίπεδο της σχολικής μονάδας ποιος από τους...ε έναν από τους 4 φορείς για κάθε αρμοδιότητα)



Σχήμα 34: Διάγραμμα απαντήσεων για όργανο λήψης απόφασης για σχολικό προϋπολογισμό

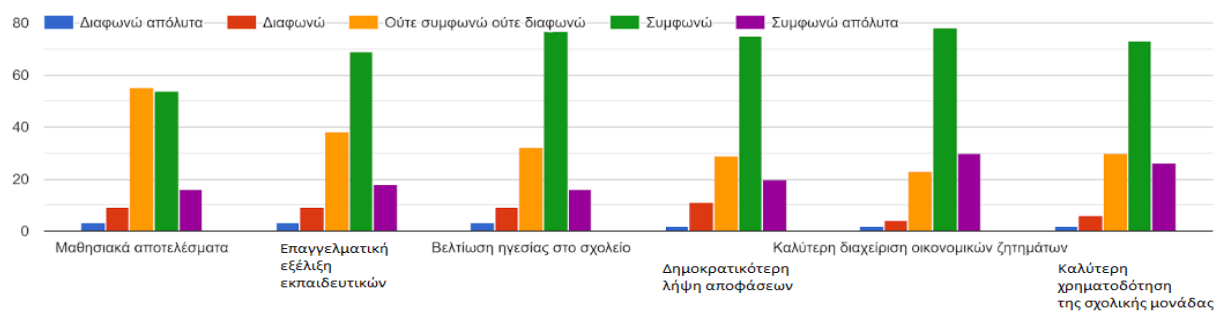
Η ερώτηση 21 ζητούσε την άποψη των συμμετεχόντων σχετικά με ζητήματα κατάρτισης σχολικού προϋπολογισμού εφόσον η αρμοδιότητα αυτή μεταφερόταν σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Σε αυτήν την ερώτηση φαίνεται να μην υπάρχει ξεκάθαρη τάση καθώς η διαφορά μεταξύ όσων επέλεξαν τον Σύλλογο διδασκόντων και όσων επέλεξαν το Σχολικό συμβούλιο είναι μικρή. Πιο συγκεκριμένα, το 38,6%(53) επέλεξε τον Σύλλογο διδασκόντων ενώ ακολουθεί το Σχολικό συμβούλιο με ποσοστό 37,2%(51).

πίνακας 9: περιγραφική κατανομή για βελτίωση τομέων στα πλαίσια της οικονομικής αυτονομίας

	N	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
22. Πιστεύετε ότι περισσότερη οικονομική αυτονομία θα βελτιώσει τους παρακάτω τομείς; [Μαθησιακά αποτελέσματα]	137	3,47	,963
22. Πιστεύετε ότι περισσότερη οικονομική αυτονομία θα βελτιώσει τους παρακάτω τομείς; [Επαγγελματική εξέλιξη εκπαιδευτικών]	137	3,61	,972
22. Πιστεύετε ότι περισσότερη οικονομική αυτονομία θα βελτιώσει τους παρακάτω τομείς; [Βελτίωση ηγεσίας στο σχολείο]	137	3,64	,953
22. Πιστεύετε ότι περισσότερη οικονομική αυτονομία θα βελτιώσει τους παρακάτω τομείς; [Δημοκρατικότερη	137	3,66	1,017

λήψη αποφάσεων]			
22.Πιστεύετε ότι περισσότερη οικονομική αυτονομία θα βελτιώσει τους παρακάτω τομείς; [Καλύτερη διαχείριση οικονομικών ζητημάτων]	137	3,93	,842
22.Πιστεύετε ότι περισσότερη οικονομική αυτονομία θα βελτιώσει τους παρακάτω τομείς; [Καλύτερη χρηματοδότηση της σχολικής μονάδας]	137	3,81	,912
Valid N (listwise)	137		

22.Πιστεύετε ότι περισσότερη οικονομική αυτονομία θα βελτιώσει τους παρακάτω τομείς;



Σχήμα 35

Η τελευταία ερώτηση του ερωτηματολογίου επιχείρησε να καταγράψει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα πιθανά αποτελέσματα που μπορεί να φέρει περισσότερη οικονομική αυτονομία. Βλέποντας το σχήμα 35 και τον πίνακα 9 παρατηρείται μια τάση συμφωνίας ότι θα βελτιωθούν οι περισσότεροι τομείς που αναφέρονται. Πιο συγκεκριμένα, με πιθανή βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων συμφωνεί το 39,4%(54) αλλά ταυτόχρονα δεν συμφωνεί ούτε διαφωνεί το 40,1%(54) των συμμετεχόντων(M.O=3,47) . Βελτίωση της επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών από αύξηση της οικονομικής αυτονομίας βλέπει το 50,3%(69) (M.O=), το 56,2%(77) συμφωνεί ότι θα βελτιωθεί η ηγεσία του σχολείου (M.O=3,64), το 54,7%(75) συμφωνεί ότι θα είναι δημοκρατικότερη η λήψη αποφάσεων (M.O=3,66). Ακόμη , το 56,9%(78) συμφωνεί ότι θα υπάρχει καλύτερη διαχείριση

οικονομικών ζητημάτων (M.O=3,93) και το 53,2%(73) συμφωνεί ότι θα γίνεται καλύτερη χρηματοδότηση της σχολικής μονάδας (M.O=3,81).

9.2 Επαγωγική Ανάλυση

Στο παρόν υποκεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της επαγωγικής ανάλυσης που πραγματοποιήθηκε στο δείγμα (N=137) βάσει των ατομικών χαρακτηριστικών του δείγματος και συσχετίσεις που εντοπίστηκαν μεταξύ μεταβλητών καθώς και συγκρίσεις κατηγοριών. Πιο συγκεκριμένα πραγματοποιήθηκε στατιστική ανάλυση για τυχόν συσχετίσεις μεταξύ ανεξάρτητων μεταβλητών (φύλο, μορφωτικό επίπεδο.κλπ.), που εντοπίστηκαν μέσω των ερωτήσεων 1-8, και εξαρτημένων μεταβλητών (απόψεις των εκπαιδευτικών) που εντοπίστηκαν μέσω των ερωτήσεων 9-22.

Για τον εντοπισμό συσχετίσεων ελέγχθηκαν όλοι οι πιθανοί συνδυασμοί κάθε ανεξάρτητης και εξαρτημένης μεταβλητής. Χρησιμοποιήθηκαν οι μέθοδοι T-test και ANOVA για να ελεγχθούν οι πιθανότητες οι μέσοι όροι δύο ή περισσότερων μεταβλητών να παρουσιάσουν στατιστικά σημαντική συσχέτιση, αφού βρέθηκε πρώτα ότι υπήρχε κανονική κατανομή στις μεταβλητές. Στα Homogeneity test που διεξήχθησαν ως συνάρτηση της μεθόδου ANOVA δεν εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των διακυμάνσεων των μέσων όρων των ομάδων.

Επίσης χρησιμοποιήθηκε και η μέθοδος chi-square test για εύρεση συσχετίσεων. Οι πιθανότητες κάτω του 5% θεωρήθηκαν ανεκτές. Παρακάτω παρατίθενται όσα αποτελέσματα παρουσιάζουν ενδιαφέρον.

1.Φύλο

Πρώτο χαρακτηριστικό που εξετάστηκε ως ανεξάρτητη μεταβλητή ήταν το φύλο των εκπαιδευτικών και πως αυτό επηρέασε τις απόψεις τους για τα αποτελέσματα της διοικητικής και οικονομικής αυτονομίας στη σχολική μονάδα. Χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος T-test.

Σύμφωνα με την ανάλυση των δεδομένων υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην ερώτηση 16δ που ζητά άποψη για το κατά πόσο περισσότερη διοικητική αυτονομία θα φέρει δημοκρατικότερη λήψη αποφάσεων στη σχολική μονάδα ανάμεσα σε άντρες και γυναίκες (Sig=0.02). Οι άνδρες συμφωνούν λιγότερο με αυτή την άποψη (M.O =3,63, T.A.=1,185) συγκριτικά με τις γυναίκες (M.O=4,01, T.A=0,86). Αντίστοιχα στην ερώτηση 22γ για το κατά πόσο η οικονομική αυτονομία θα συμβάλλει στη βελτίωση της ηγεσίας του σχολείου βρέθηκε (Sig=0.03) ότι και πάλι οι άντρες συμφωνούν λιγότερο

(M.O=3,44, T.A=1,13) ενώ οι γυναίκες συμφωνούν περισσότερο με αυτή τη δήλωση (M.O=3,70, T.A=0,88).

Εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά (Sig=0,03) στην ερώτηση 15β για το πως κρίνεται η αυτοαξιολόγηση στα πλαίσια της διοικητικής αυτονομίας της σχολικής μονάδας. Οι άντρες δήλωσαν ότι συμφωνούν(M.O=3,91) με αυτή τη δήλωση με μέσο όρο μικρότερο από τις γυναίκες (M.O=4,04).

Επίσης και στην ερώτηση 15δ για το πως κρίνεται το να μην υπάρχει καθόλου αξιολόγηση στα πλαίσια της διοικητικής αυτονομίας της σχολικής μονάδας. Οι άντρες δήλωσαν ότι διαφωνούν (M.O=2,00) και οι γυναίκες διαφωνούν ελαφρώς λιγότερο (M.O=2,10).

Πίνακας 10 : Συσχέτιση φύλου και ερώτησης 17β

		17. Ποιος θα θέλατε να αποφασίζει για τα παρακάτω ζητήματα(επιλέξτε έναν από τους 3 φορείς για κάθε αρμοδιότητα): [Ζητήματα κεφαλαιουχικών δαπανών] Κεντρική αρχή(Υπουργείο) Περιφερειακή/Τοπική αρχή Σχολείο			Total	
Φύλο	Άνδρας	Count	6	19	7	32
		% within Φύλο	18,8%	59,4%	21,9%	100,0%
		% within 17. Ποιος θα θέλατε να αποφασίζει για τα παρακάτω ζητήματα(επιλέξτε έναν από τους 3 φορείς για κάθε αρμοδιότητα): [Ζητήματα κεφαλαιουχικών δαπανών]	15,0%	35,8%	15,9%	23,4%
		% of Total	4,4%	13,9%	5,1%	23,4%
Γυναίκα		Count	34	34	37	105
		% within Φύλο	32,4%	32,4%	35,2%	100,0%
		% within 17. Ποιος θα θέλατε να αποφασίζει για τα παρακάτω ζητήματα(επιλέξτε έναν από τους 3 φορείς για κάθε αρμοδιότητα): [Ζητήματα κεφαλαιουχικών δαπανών]	85,0%	64,2%	84,1%	76,6%
		% of Total	24,8%	24,8%	27,0%	76,6%
Total		Count	40	53	44	137
		% within Φύλο	29,2%	38,7%	32,1%	100,0%
		% within 17. Ποιος θα θέλατε να αποφασίζει για τα παρακάτω ζητήματα(επιλέξτε έναν από τους 3 φορείς για κάθε αρμοδιότητα): [Ζητήματα	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

κεφαλαιουχικών δαπανών]				
% of Total	29,2%	38,7%	32,1%	100,0%

Χρησιμοποιώντας την μέθοδο ανάλυσης Chi-square εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά (Sig=0,02) ως προς το φύλο στην ερώτηση 17 για το ποιος θα αποφασίζει για ζητήματα κεφαλαιουχικών δαπανών. Όπως φαίνεται και στον πίνακα 10 ενώ οι γυναίκες είναι αρκετά ίσα μοιρασμένες στις 3 επιλογές (κεντρική αρχή, τοπική αρχή, σχολείο) οι άντρες παρουσιάζουν μια τάση να προτιμούν ως καταλληλότερη αρχή την τοπική ή περιφερειακή με ποσοστό 59,4%.

2.Ηλικία

Το δεύτερο χαρακτηριστικό του δείγματος που εξετάστηκε ως ανεξάρτητη μεταβλητή ήταν η ηλικία των εκπαιδευτικών και αν αυτή επηρεάζει τις απόψεις τους. Σε αυτή τη μεταβλητή χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος ANOVA και η Chi-square, καθώς η ηλικία είχε χωριστεί σε 4 ομάδες. Στο Homogeneity test που διεξήχθη δεν εντοπίστηκε πουθενά στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των διακυμάνσεων των μέσων όρων των ομάδων.

Πίνακας 11 : συσχέτιση ηλικίας με ερώτηση 11α

		11. Ποιος θα θέλατε να αποφασίζει για τα παρακάτω ζητήματα (επιλέξτε έναν από τους 3 φορείς για κάθε αρμοδιότητα): [Ζητήματα θέσης του Διευθυντή]			Total	
		Κεντρική αρχή (Υπουργείο)				
		Περιφερειακό/Τοπικό επίπεδο				
		Σχολείο				
Ηλικία	22-30	Count	4	9	9	22
		% within @2ilikia	18,2%	40,9%	40,9%	100,0%
		% within 11. Ποιος θα θέλατε να αποφασίζει για τα παρακάτω ζητήματα (επιλέξτε έναν από τους 3 φορείς για κάθε αρμοδιότητα): [Ζητήματα θέσης του Διευθυντή]	11,4%	25,0%	13,6%	16,1%
		% of Total	2,9%	6,6%	6,6%	16,1%
31-40		Count	19	17	20	56
		% within @2ilikia	33,9%	30,4%	35,7%	100,0%
		% within 11. Ποιος θα θέλατε να αποφασίζει για τα παρακάτω ζητήματα (επιλέξτε έναν από τους 3 φορείς για κάθε αρμοδιότητα): [Ζητήματα θέσης του Διευθυντή]	54,3%	47,2%	30,3%	40,9%
		% of Total	13,9%	12,4%	14,6%	40,9%

41-50	Count	6	8	15	29
	% within @2ilikia	20,7%	27,6%	51,7%	100,0%
	% within 11. Ποιος θα θέλατε να αποφασίζει για τα παρακάτω ζητήματα(επιλέξτε έναν απο τους 3 φορείς για κάθε αρμοδιότητα): [Ζητήματα θέσης του Διευθυντή]	17,1%	22,2%	22,7%	21,2%
	% of Total	4,4%	5,8%	10,9%	21,2%
50+	Count	6	2	22	30
	% within @2ilikia	20,0%	6,7%	73,3%	100,0%
	% within 11. Ποιος θα θέλατε να αποφασίζει για τα παρακάτω ζητήματα(επιλέξτε έναν απο τους 3 φορείς για κάθε αρμοδιότητα): [Ζητήματα θέσης του Διευθυντή]	17,1%	5,6%	33,3%	21,9%
	% of Total	4,4%	1,5%	16,1%	21,9%
Total	Count	35	36	66	137
	% within @2ilikia	25,5%	26,3%	48,2%	100,0%
	% within 11. Ποιος θα θέλατε να αποφασίζει για τα παρακάτω ζητήματα(επιλέξτε έναν από τους 3 φορείς για κάθε αρμοδιότητα): [Ζητήματα θέσης του Διευθυντή]	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0%
	% of Total	25,5%	26,3%	48,2%	100,0%

Η παράμετρος Chi-square εντόπισε στατιστικά σημαντική διαφορά (Sig=0,01) σχετικά με την ηλικία στην ερώτηση 11α για το ποιος θα λαμβάνει αποφάσεις σχετικά με ζητήματα της θέσης του Διευθυντή. Όπως δείχνει ο πίνακας 11 οι συμμετέχοντες που ανήκουν στις ηλικιακές ομάδες 41-50 και 51+ επέλεξαν με υψηλότερα ποσοστά, 51,7% και 73,3% αντίστοιχα, η αρμοδιότητα αυτή να ανήκει στο σχολείο. Αντίθετα οι νεότεροι συμμετέχοντες, 22-30 επέλεξαν το σχολείο με ποσοστό 40,9% και οι 31-40 με ποσοστό 35,7%.

πίνακας 12 :Συσχέτιση ηλικίας και ερώτησης 17ε

		17. Ποιος θα θέλατε να αποφασίζει για τα παρακάτω ζητήματα(επιλέξτε έναν από τους 3 φορείς για κάθε αρμοδιότητα): [Ζητήματα χρηματοδότησης από ιδιωτικούς πόρους]			Total
		Κεντρική αρχή(Υπουργείο)	Περιφερειακή/Τοπική αρχή	Σχολείο	
Ηλικία	22-30	Count	3	9	10
		% within @2ilikia	13,6%	40,9%	45,5%
		% within 17. Ποιος θα θέλατε να αποφασίζει για τα παρακάτω ζητήματα(επιλέξτε έναν από τους 3 φορείς για κάθε αρμοδιότητα):	18,8%	22,5%	12,3%
					16,1%

	[Ζητήματα χρηματοδότησης από ιδιωτικούς πόρους]				
	% of Total	2,2%	6,6%	7,3%	16,1%
31-40	Count	6	22	28	56
	% within @2ilikia	10,7%	39,3%	50,0%	100,0%
	% within 17. Ποιος θα θέλατε να αποφασίζει για τα παρακάτω ζητήματα(επιλέξτε έναν από τους 3 φορείς για κάθε αρμοδιότητα): [Ζητήματα χρηματοδότησης από ιδιωτικούς πόρους]	37,5%	55,0%	34,6%	40,9%
	% of Total	4,4%	16,1%	20,4%	40,9%
41-50	Count	1	4	24	29
	% within @2ilikia	3,4%	13,8%	82,8%	100,0%
	% within 17. Ποιος θα θέλατε να αποφασίζει για τα παρακάτω ζητήματα(επιλέξτε έναν από τους 3 φορείς για κάθε αρμοδιότητα): [Ζητήματα χρηματοδότησης από ιδιωτικούς πόρους]	6,3%	10,0%	29,6%	21,2%
	% of Total	0,7%	2,9%	17,5%	21,2%
50+	Count	6	5	19	30
	% within @2ilikia	20,0%	16,7%	63,3%	100,0%
	% within 17. Ποιος θα θέλατε να αποφασίζει για τα παρακάτω ζητήματα(επιλέξτε έναν από τους 3 φορείς για κάθε αρμοδιότητα): [Ζητήματα χρηματοδότησης από ιδιωτικούς πόρους]	37,5%	12,5%	23,5%	21,9%
	% of Total	4,4%	3,6%	13,9%	21,9%
Total	Count	16	40	81	137
	% within @2ilikia	11,7%	29,2%	59,1%	100,0%
	% within 17. Ποιος θα θέλατε να αποφασίζει για τα παρακάτω ζητήματα(επιλέξτε έναν από τους 3 φορείς για κάθε αρμοδιότητα): [Ζητήματα χρηματοδότησης από ιδιωτικούς πόρους]	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% of Total	11,7%	29,2%	59,1%	100,0%

Επίσης με την ίδια μέθοδο εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά (Sig=0,02) στην ερώτηση 17ε για το ποιος θα αποφασίζει για ζητήματα χρηματοδότησης από ιδιωτικούς πόρους. Και πάλι οι 2 νεότερες ηλικιακές ομάδες(22-30,31-40) είναι μοιρασμένες μεταξύ τοπικής αρχής και σχολείου ενώ οι

2 μεγαλύτερες ηλικιακές ομάδες (41-50,51+) επιλέγουν με πολύ υψηλότερα ποσοστά, 82,2% και 63,3% αντίστοιχα, οι αποφάσεις αυτές να λαμβάνονται στο σχολείο.

πίνακας 13: περιγραφικά στοιχεία συσχέτισης ηλικίας και ερώτησης 22β

22. Πιστεύετε ότι περισσότερη οικονομική αυτονομία θα βελτιώσει τους παρακάτω τομείς;
[Επαγγελματική εξέλιξη εκπαιδευτικών]

Ηλικία	N	Μέσος Όρος	Τυπική απόκλιση
22-30	22	4,00	,756
31-40	56	3,59	,910
41-50	29	3,24	1,154
50+	30	3,73	,944
Total	137	3,61	,972

Στην ερώτηση 22β για το αν περισσότερη οικονομική αυτονομία θα βελτιώσει την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ δύο ηλικιακών ομάδων του δείγματος (N=137, Sig=0,04). Πιο συγκεκριμένα, η ηλικιακή ομάδα των 22-30 φαίνεται να θεωρούν ότι η οικονομική αυτονομία της σχολικής μονάδας θα βελτιώσει την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών περισσότερο από όσο το κρίνουν αυτό οι εκπαιδευτικοί που ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 41-50. Όπως φαίνεται στον πίνακα 13 ο Μ.Ο των 22-30 είναι απέχει από τον Μ.Ο των 41-50 περίπου 0.7 βαθμούς, το γεγονός αυτό επιβεβαιώνεται από το Sig=0,02 που βρέθηκε στο Post Hoc Test της ANOVA ανάλυσης.

Επίπεδο Σπουδών

πίνακας 14 : Περιγραφικά στοιχεία ερωτήσεις 9β, 9ε

		N	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι συγκεντρωτικό όσον αφορά την οργάνωση και τις δομές του.	ΑΕΙ	46	3,78	,758
	Δεύτερο πτυχίο	2	4,00	,000
	Διδακτορικό Δίπλωμα	5	3,80	,447
	Μεταπτυχιακό Δίπλωμα	77	4,31	,654
	Μετεκπαίδευση σε Διδασκαλείο	5	4,00	,000
	Total	135	4,10	,711
Οι αρμοδιότητες του	ΑΕΙ	46	3,30	1,072

Διευθυντή της σχολικής μονάδας σχετικά με παιδαγωγικά, διοικητικά και οικονομικά ζητήματα πρέπει να είναι περισσότερες.	Δεύτερο πτυχίο	2	2,00	,000
	Διδακτορικό Δίπλωμα	5	3,40	,894
	Μεταπτυχιακό Δίπλωμα	77	3,65	,885
	Μετεκπαίδευση σε Διδασκαλείο	5	2,80	1,095
	Total	135	3,47	,983

Για τον εντοπισμό στατιστικών διαφορών σχετικά με το επίπεδο σπουδών χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος ANOVA. Εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά (Sig=0,01 και Sig=0,02) στους μέσους όρους απαντήσεων ανάλογα με το ανώτερο επίπεδο σπουδών στις ερωτήσεις για το κατά πόσο το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι συγκεντρωτικό ως προς την οργάνωση και τις δομές του και αν οι αρμοδιότητες του Διευθυντή της σχολικής μονάδας σχετικά με παιδαγωγικά, διοικητικά και οικονομικά ζητήματα πρέπει να είναι περισσότερες.

Στην πρώτη ερώτηση για την οργάνωση και τη δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος σύμφωνα με το Post Hoc test εντοπίζεται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της ομάδας αποφοίτων ΑΕΙ και της ομάδας αποφοίτων με μεταπτυχιακό τίτλο. Βλέπουμε στον πίνακα 14 ότι οι συμμετέχοντες που είναι απόφοιτοι ΑΕΙ συμφωνούν λιγότερο (Μ.Ο=3,78) ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι συγκεντρωτικό συγκριτικά με τους συμμετέχοντες που έχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών (Μ.Ο=4,31). Επίσης φαίνεται ότι όσοι συμμετέχοντες έχουν μεταπτυχιακό συμφωνούν με αυτή την δήλωση (Μ.Ο=4,31) περισσότερο από όσους έχουν δεύτερο πτυχίο (Μ.Ο=4,0) ή έχουν κάνει μετεκπαίδευση σε Διδασκαλείο (Μ.Ο=4,0).

πίνακας 15 :περιγραφικά στοιχεία συσχέτισης επιπέδου σπουδών με ερώτηση 10δ

Οι αρμοδιότητες του Διευθυντή της σχολικής μονάδας σχετικά με παιδαγωγικά, διοικητικά και οικονομικά ζητήματα πρέπει να είναι περισσότερες.

	N	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
ΑΕΙ	46	3,30	1,072
Δεύτερο πτυχίο	2	2,00	,000
Διδακτορικό Δίπλωμα	5	3,40	,894
Μεταπτυχιακό Δίπλωμα	77	3,65	,885
Μετεκπαίδευση σε Διδασκαλείο	5	2,80	1,095
Total	135	3,47	,983

Στο πίνακα 15 παρατηρούμε ότι στην ερώτηση για το αν οι αρμοδιότητες του Διευθυντή σχετικά με παιδαγωγικά, διοικητικά και οικονομικά ζητήματα πρέπει να είναι περισσότερες, οι μέσοι όροι των

ομάδων παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές (Sig=0,00). Αναλυτικά, οι απόφοιτοι ΑΕΙ (Μ.Ο=3,30) συγκριτικά με τους αποφοίτους δεύτερου πτυχίου (Μ.Ο.=2,00) τείνουν να συμφωνούν περισσότερο για περισσότερες αρμοδιότητες στον Διευθυντή. Αντίστοιχα, όσοι έχουν μεταπτυχιακό (Μ.Ο=3,65) συμφωνούν και πάλι περισσότερο με αυτή τη δήλωση συγκριτικά με όσους έχουν δεύτερο πτυχίο (Μ.Ο=2,00).

πίνακας 16: περιγραφικά στοιχεία συσχέτισης επιπέδου σπουδών με ερώτηση 16

16.Πιστεύετε ότι περισσότερη διοικητική αυτονομία θα βελτιώσει τους παρακάτω τομείς;
[Μαθησιακά αποτελέσματα]

	N	Μέσος όρος	Τυπική Απόκλιση
ΑΕΙ	46	3,72	,807
Δεύτερο πτυχίο	2	1,00	,000
Διδακτορικό Δίπλωμα	5	3,40	,894
Μεταπτυχιακό Δίπλωμα	77	3,48	,852
Μετεκπαίδευση σε Διδασκαλείο	5	3,40	1,517

Στην ερώτηση 16 βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά (Sig=0,001) ανάμεσα στις διάφορες ομάδες ως προς το επίπεδο σπουδών. Η ομάδα των συμμετεχόντων που έχει δεύτερο πτυχίο (Μ.Ο.=1,00) υπολείπεται σημαντικά συγκριτικά με τις άλλες ομάδες που έχουν μέσο όρο από 3,4 έως 3,72 και επομένως συμφωνούν πολύ περισσότερο με τη δήλωση ότι περισσότερη διοικητική αυτονομία θα βελτιώσει τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών όπως φαίνεται και στον πίνακα 16.

Πίνακας 17: περιγραφικά στοιχεία συσχέτισης επιπέδου σπουδών με ερώτηση 22

22.Πιστεύετε ότι περισσότερη οικονομική αυτονομία θα βελτιώσει τους παρακάτω τομείς;
[Καλύτερη διαχείριση οικονομικών ζητημάτων]

	N	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
ΑΕΙ	46	4,02	,856
Δεύτερο πτυχίο	2	2,00	1,414
Διδακτορικό Δίπλωμα	5	3,60	,548
Μεταπτυχιακό Δίπλωμα	77	3,94	,767
Μετεκπαίδευση σε Διδασκαλείο	5	4,00	1,225
Total	135	3,93	,843

Στην ερώτηση 22 βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά (Sig=0,01) ανάμεσα στις διάφορες ομάδες ανάλογα με το επίπεδο σπουδών. Ο πίνακας 17 δείχνει ότι και πάλι όσοι συμμετέχοντες έχουν

δεύτερο πτυχίο (M.O= 2,00) συμφωνούν πολύ λιγότερο συγκριτικά με όλες τις άλλες ομάδες (M.O=4,02. M.O=3,60,M.O=3,94 κλπ) με το αν περισσότερη οικονομική αυτονομία θα βελτιώσει τη διαχείριση οικονομικών ζητημάτων στη σχολική μονάδα.

Σημειώνεται ότι δύο εκπαιδευτικοί που δήλωσαν η μια απόφοιτος ΤΕΙ και η άλλη κάτοχος επιμόρφωσης ειδικής αγωγής εξαιρέθηκαν απο τα Post Hoc test που έγιναν με ανεξάρτητη μεταβλητή το επίπεδο σπουδών γιατί δεν έβγαине στατιστικό αποτέλεσμα στο πρόγραμμα SPSS.

4.Σχέση Εργασίας

πίνακας 18 : περιγραφικά στοιχεία συσχέτισης σχέσης εργασίας με ερώτηση 10γ

	Σχέση Εργασίας	N	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
Η σχολική μονάδα στην οποία εργάζομαι χρειάζεται μεγαλύτερο βαθμό σχολικής αυτονομίας.	Αναπληρωτής	62	3,62	1,043
	Μόνιμος	75	3,85	,672

Στην ανάλυση που πραγματοποιήθηκε με T-test εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά (Sig=0,00) στην ερώτηση 10γ για το αν η σχολική μονάδα στην οποία εργάζονται οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται περισσότερη αυτονομία. Πιο αναλυτικά, βλέπουμε στον πίνακα 18 οτι οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί δηλώνουν κατα μέσο όρο υψηλότερο βαθμό συμφωνίας(M.O=3,85) συγκριτικά με τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς(M.O=3,63).

Πίνακας 19 : Συσχέτιση σχέσης εργασίας με ερώτηση 11γ

11.Ποιος θα θέλατε να αποφασίζει για τα παρακάτω ζητήματα(επιλέξτε έναν απο τους 3 φορείς για κάθε αρμοδιότητα): [Ζητήματα μη εκπαιδευτικού προσωπικού]						Total
Κεντρική αρχή (Υπουργείο)						
Περιφερειακό/Τοπικό επίπεδο						
Σχολείο						
Σχέση Εργασίας	Αναπληρωτής	Count	13	21	27	61
		% within Σχέση Εργασίας	21,3%	34,4%	44,3%	100,0%
		% within 11.Ποιος θα θέλατε να αποφασίζει για τα παρακάτω ζητήματα(επιλέξτε έναν απο τους 3 φορείς για κάθε αρμοδιότητα): [Ζητήματα μη εκπαιδευτικού	56,5%	32,3%	55,1%	44,5%

	προσωπικού]				
	% of Total	9,5%	15,3%	19,7%	44,5%
Μόνιμος	Count	10	44	22	76
	% within Σχέση Εργασίας	13,2%	57,9%	28,9%	100,0%
	% within 11.Ποιος θα θέλατε να αποφασίζει για τα παρακάτω ζητήματα(επιλέξτε έναν απο τους 3 φορείς για κάθε αρμοδιότητα): [Ζητήματα μη εκπαιδευτικού προσωπικού]	43,5%	67,7%	44,9%	55,5%
	% of Total	7,3%	32,1%	16,1%	55,5%
	Count	23	65	49	137
Total	% within Σχέση Εργασίας	16,8%	47,4%	35,8%	100,0%
	% within 11.Ποιος θα θέλατε να αποφασίζει για τα παρακάτω ζητήματα(επιλέξτε έναν απο τους 3 φορείς για κάθε αρμοδιότητα): [Ζητήματα μη εκπαιδευτικού προσωπικού]	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% of Total	16,8%	47,4%	35,8%	100,0%

Η μέθοδος Chi-square εντόπισε στατιστικά σημαντική διαφορά (Sig=0,02) με βάση την σχέση εργασίας στην ερώτηση 11γ για το ποιος θα αποφασίζει για ζητήματα μη εκπαιδευτικού προσωπικού. Στον πίνακα 19 βλέπουμε ότι οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί με ποσοστό 44,3% θεωρούν το σχολείο αρμόδιο ενώ οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί με ποσοστό 57,9% θεωρούν αρμόδια την τοπική/περιφερειακή αρχή.

Πίνακας 20 : περιγραφικά στοιχεία συσχέτισης σχέσης εργασίας με ερώτηση 22γ

	Σχέση Εργασίας	N	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
22.Πιστεύετε ότι περισσότερη οικονομική αυτονομία θα βελτιώσει τους παρακάτω τομείς; [Βελτίωση ηγεσίας στο σχολείο]	Αναπληρωτής	62	3,77	,851
	Μόνιμος	75	3,52	1,018

Επίσης εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά(Sig=0,04) στην ερώτηση 22γ για το κατά πόσο περισσότερη σχολική αυτονομία θα βελτιώσει την ηγεσία της σχολικής μονάδας. Ο πίνακας 20 δείχνει ότι ο μέσος όρος συμφωνίας με αυτή τη δήλωση είναι χαμηλότερος για τους μόνιμους εκπαιδευτικούς (Μ.Ο=3,52) που συμμετείχαν στην έρευνα συγκριτικά με τον μέσο όρο των αναπληρωτών εκπαιδευτικών (Μ.Ο=3,77).

5. Έτη υπηρεσίας

Τα έτη υπηρεσίας είναι η επόμενη ανεξάρτητη μεταβλητή που ελέγχθηκε με τη μέθοδο ANOVA για πιθανές συσχετίσεις με τις εξαρτημένες μεταβλητές.

Πίνακας 21: περιγραφικά στοιχεία συσχέτισης ετών υπηρεσίας με ερωτήσεις 9δ και 10ζ

		N	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
Οι αρμοδιότητες του Διευθυντή της σχολικής μονάδας σχετικά με παιδαγωγικά, διοικητικά και οικονομικά ζητήματα είναι επαρκείς.	0-9	45	3,40	,963
	10-19	57	2,95	,895
	20-29	25	3,32	1,069
	30+	10	2,40	,966
	Total	137	3,12	,989
Τα μαθησιακά αποτελέσματα θα βελτιωθούν με την αύξηση της σχολικής αυτονομίας.	0-9	45	4,04	,767
	10-19	57	3,56	,945
	20-29	25	3,44	,917
	30+	10	4,10	,568
	Total	137	3,74	,893

Στην ερώτηση 9δ για το αν οι αρμοδιότητες του Διευθυντή είναι επαρκείς εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά (Sig=0,00). Σύμφωνα με την ανάλυση (πίνακας 21) οι συμμετέχοντες με προϋπηρεσία 0-9 έτη έχουν ουδέτερη στάση (M.O= 3,40) σχετικά τις ισχύουσες αρμοδιότητες του Διευθυντή ενώ οι συμμετέχοντες με προϋπηρεσία 30+ χρόνια διαφωνούν (M.O=2,40) και προφανώς δεν βρίσκουν ικανοποιητικές τις ισχύουσες αρμοδιότητες του Διευθυντή.

Επίσης στην ερώτηση 10ζ για το αν τα μαθησιακά αποτελέσματα θα βελτιωθούν με την αύξηση της σχολικής αυτονομίας βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά (Sig= 0,00). Συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες με προϋπηρεσία 0-9 έτη συμφωνούν (M.O=4,04) ότι τα μαθησιακά αποτελέσματα θα βελτιωθούν ενώ οι συμμετέχοντες με προϋπηρεσία 10-19 έτη και 20-29 έτη έχουν μια πιο ουδέτερη στάση με μέσο όρο 3,56 και 3,44 αντίστοιχα.

Πίνακας 22 : Συσχέτιση ετών προϋπηρεσίας με ερώτηση 13β

13. Σε περίπτωση που η αρμοδιότητα για ζητήματα του διδακτικού προσωπικού ήταν στο επίπεδο της σχολικής μονάδας, ποιος από τους παρακάτω θεωρείτε ότι θα έπρεπε να λαμβάνει αυτές τις αποφάσεις ; (επιλέξτε έναν από τους 4 φορείς για κάθε αρμοδιότητα) [Επιλογή αναπληρωτών εκπαιδευτικών] Crosstabulation

		Διευθυντής	Ομάδα εκπαιδευτικών	Σύλλογος διδασκόντων	Σχολικό συμβούλιο	
Έτη προϋπηρεσίας	0-9	2	3	17	23	45
	10-19	4	7	19	27	57
	20-29	4	4	14	3	25
	30+	0	0	7	3	10
Total		10	14	57	56	137

Στην ερώτηση 13β για το ποιος θα επιλέγει τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς σε περίπτωση που η αρμοδιότητα αυτή μεταφερθεί στη σχολική μονάδα, βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά (Sig=0,03) σε σχέση με τα χρόνια προϋπηρεσίας. Οι εκπαιδευτικοί με λιγότερη προϋπηρεσία (0-9,10-19 έτη) επέλεξαν ως καταλληλότερο όργανο το σχολικό συμβούλιο με ποσοστά 51,1% και 47,4% ενώ οι πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί (20-29,30+ έτη) έκριναν ότι αρμόδιος πρέπει να είναι ο σύλλογος διδασκόντων με ποσοστά 56% και 70% αντίστοιχα(πίνακας 22).

πίνακας 23: περιγραφικά στοιχεία συσχέτισης ετών προϋπηρεσίας με ερώτηση 15α

15. Στα πλαίσια της διοικητικής αυτονομίας της σχολικής μονάδας πως κρίνετε τις παρακάτω μεθόδους ατομικής ή συλλογικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών ; [Επιθεώρηση]

	N	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
0-9	45	2,38	1,230
10-19	57	2,63	1,011
20-29	25	1,80	,707
30+	10	2,60	1,075
Total	137	2,39	1,080

Βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά (Sig=0,01) και στην ερώτηση 15α για το πως κρίνεται η επιθεώρηση στα πλαίσια της διοικητικής αυτονομίας. Παρατηρείται στον πίνακα 23 ότι οι συμμετέχοντες που έχουν 10-19 έτη προϋπηρεσίας διαφωνούν (Μ.Ο=2,63) με την επιθεώρηση αλλά φαίνεται ότι οι συμμετέχοντες με προϋπηρεσία 20-29 έτη διαφωνούν περισσότερο ξεκάθαρα (Μ.Ο=1,80) με την επιθεώρηση στα πλαίσια της διοικητικής αυτονομίας.

6.Κλάδος

πίνακας 24: περιγραφικά στοιχεία συσχέτισης κλάδου και ερώτησης 9β

	Κλάδος	N	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι συγκεντρωτικό όσον αφορά την οργάνωση και τις δομές του.	Δάσκαλοι (γενικής, ειδικής αγωγής)	112	4,05	,685
	Ειδικότητες	25	4,29	,806

Για τον εντοπισμό στατιστικών διαφορών σχετικά με τον κλάδο χρησιμοποιήθηκε το T-test. Στην ερώτηση 9β βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά (Sig=0,03) ως προς τους μέσους όρους ανάλογα με τον κλάδο των εκπαιδευτικών. Φαίνεται στον πίνακα 24 ότι οι δάσκαλοι(γενικής και ειδικής αγωγής) συμφωνούν ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι συγκεντρωτικό ως προς την οργάνωση και τις δομές του(Μ.Ο=4,05), όμως ο μέσος όρος αυτός είναι υψηλότερος στους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων που συμμετείχαν στην έρευνα(Μ.Ο= 4,29).

πίνακας 25: περιγραφικά στοιχεία ερωτήσεις 10ε και 10ζ

ερώτηση	Κλάδος	N	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
Θα επιθυμούσα να αναλάβω περισσότερες αρμοδιότητες στη σχολική μονάδα αν συνοδεύονταν από επιπλέον απολαβές .	Δάσκαλοι (γενικής, ειδικής αγωγής)	112	3,80	1,197
	Ειδικότητες	25	4,00	,780
Θα επιθυμούσα να αναλάβω περισσότερες αρμοδιότητες στη σχολική μονάδα αν συνοδεύονταν από εργασιακή	Δάσκαλοι (γενικής, ειδικής αγωγής)	112	3,87	1,192
	Ειδικότητες	25	4,13	,680

Επίσης βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τους μέσους όρους στις δύο ερωτήσεις που αφορούν απόψεις για ανάληψη επιπλέον καθηκόντων με προϋπόθεση επιπλέον απολαβές ή εργασιακή εξέλιξη.

Στην ερώτηση 10ε βρέθηκε (Sig=0,00) ότι οι ειδικότητες έχουν υψηλότερο μέσο όρο(4,00) από τους δασκάλους (Μ.Ο=3,80) στο κατά πόσο συμφωνούν να αναλάβουν επιπλέον καθήκοντα αν αυτά συνοδεύονται με επιπλέον απολαβές. Παρομοίως όπως βλέπουμε στον πίνακα 25, και στην ερώτηση 10ζ οι ειδικότητες πάλι συμφώνησαν σε μεγαλύτερο βαθμό (Μ.Ο=4,13) συγκριτικά με τους δασκάλους (Μ.Ο=3,87) ότι θα αναλάμβαναν επιπλέον καθήκοντα αν αυτά συνοδεύονταν από εργασιακή εξέλιξη.

Πίνακας 26 : Συσχέτιση κλάδου με ερώτηση 12α

			12. Σε περίπτωση που η αρμοδιότητα για ζητήματα θέσης του Διευθυντή ήταν στο επίπεδο της σχολικής μονάδας, ποιος απο τους παρακάτω θεωρείτε ότι θα έπρεπε να λαμβάνει αυτές τις αποφάσεις ; (επιλέξτε έναν απο τους 4 φορείς για κάθε αρμοδιότητα) [Επιλογή]				
			Διευθυντής	Ομάδα εκπαιδευτικών	Σύλλογος διδασκόντων	Σχολικό συμβούλιο	Total
κλάδος	Δάσκαλοι	Count	8	13	71	20	112
	(γενικής	% within @6klados	7,1%	11,6%	63,4%	17,9%	100,0%
	ειδικής	% within 12. Σε περίπτωση που η αρμοδιότητα για ζητήματα θέσης του Διευθυντή ήταν στο επίπεδο της σχολικής μονάδας, ποιος απο τους παρακάτω θεωρείτε ότι θα έπρεπε να λαμβάνει αυτές τις αποφάσεις ; (επιλέξτε έναν απο τους 4 φορείς για κάθε αρμοδιότητα) [Επιλογή]	100,0%	86,7%	86,6%	62,5%	81,8%
	αγωγής)	% of Total	5,8%	9,5%	51,8%	14,6%	81,8%
Ειδικότητες	Count	0	2	11	12	25	
	% within @6klados	0,0%	8,0%	44,0%	48,0%	100,0%	

	% within 12.Σε περίπτωση που η αρμοδιότητα για ζητήματα θέσης του Διευθυντή ήταν στο επίπεδο της σχολικής μονάδας, ποιος απο τους παρακάτω θεωρείτε ότι θα έπρεπε να λαμβάνει αυτές τις αποφάσεις ; (επιλέξτε έναν απο τους 4 φορείς για κάθε αρμοδιότητα) [Επιλογή]	0,0%	13,3%	13,4%	37,5%	18,2%
	% of Total	0,0%	1,5%	8,0%	8,8%	18,2%
Total	Count	8	15	82	32	137
	% within @6klados	5,8%	10,9%	59,9%	23,4%	100,0%
	% within 12.Σε περίπτωση που η αρμοδιότητα για ζητήματα θέσης του Διευθυντή ήταν στο επίπεδο της σχολικής μονάδας, ποιος απο τους παρακάτω θεωρείτε ότι θα έπρεπε να λαμβάνει αυτές τις αποφάσεις ; (επιλέξτε έναν απο τους 4 φορείς για κάθε αρμοδιότητα) [Επιλογή]	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% of Total	5,8%	10,9%	59,9%	23,4%	100,0%

Η παράμετρος Chi-square εντόπισε στατιστικά σημαντική διαφορά (Sig=0,01) σχετικά με τον κλάδο στην ερώτηση 12α σχετικά με το ποιος θα έχει την αρμοδιότητα της επιλογής του Διευθυντή. Βλέπουμε στον πίνακα 26 ότι οι συμμετέχοντες που ήταν δάσκαλοι επέλεξαν με ποσοστό 63,4% ως καταλληλότερο αρμόδιο τον σύλλογο διδασκόντων ενώ οι συμμετέχοντες που ήταν ειδικότητες είναι μοιρασμένοι μεταξύ συλλόγου διδασκόντων με ποσοστό 44% και σχολικού συμβουλίου με ποσοστό 48%.

Πίνακας 27 : Συσχέτιση κλάδου με ερώτηση 13β

		13. Σε περίπτωση που η αρμοδιότητα για ζητήματα του διδακτικού προσωπικού ήταν στο επίπεδο της σχολικής μονάδας,ποιος απο τους παρακάτω θεωρείτε οτι θα έπρεπε να λαμβάνει αυτές τις αποφάσεις ; (επιλέξτε έναν από τους 4 φορείς για κάθε αρμοδιότητα) [Επιλογή αναπληρωτών εκπαιδευτικών]					
		Διευθυντής	Ομάδα εκπαιδευτικών	Σύλλογος διδασκόντων	Σχολικό συμβούλιο	Total	
κλάδος	Δάσκαλοι	Count	6	12	52	42	112
	(γενικής, ειδικής αγωγής)	% within @6klados	5,4%	10,7%	46,4%	37,5%	100,0%
		% within 13. Σε περίπτωση που η αρμοδιότητα για ζητήματα του διδακτικού προσωπικού ήταν στο επίπεδο της σχολικής μονάδας,ποιος απο τους παρακάτω θεωρείτε οτι θα έπρεπε να λαμβάνει αυτές τις αποφάσεις ; (επιλέξτε έναν από τους 4 φορείς για κάθε αρμοδιότητα) [Επιλογή αναπληρωτών εκπαιδευτικών]	60,0%	85,7%	91,2%	75,0%	81,8%
		% of Total	4,4%	8,8%	38,0%	30,7%	81,8%
Ειδικότητες		Count	4	2	5	14	25
		% within @6klados	16,0%	8,0%	20,0%	56,0%	100,0%
		% within 13. Σε περίπτωση που η	40,0%	14,3%	8,8%	25,0%	18,2%

	αρμοδιότητα για ζητήματα του διδακτικού προσωπικού ήταν στο επίπεδο της σχολικής μονάδας, ποιος από τους παρακάτω θεωρείτε ότι θα έπρεπε να λαμβάνει αυτές τις αποφάσεις ; (επιλέξτε έναν από τους 4 φορείς για κάθε αρμοδιότητα) [Επιλογή αναπληρωτών εκπαιδευτικών]					
	% of Total	2,9%	1,5%	3,6%	10,2%	18,2%
Total	Count	10	14	57	56	137
	% within @6klados	7,3%	10,2%	41,6%	40,9%	100,0%
	% within 13. Σε περίπτωση που η αρμοδιότητα για ζητήματα του διδακτικού προσωπικού ήταν στο επίπεδο της σχολικής μονάδας, ποιος από τους παρακάτω θεωρείτε ότι θα έπρεπε να λαμβάνει αυτές τις αποφάσεις ; (επιλέξτε έναν από τους 4 φορείς για κάθε αρμοδιότητα) [Επιλογή αναπληρωτών εκπαιδευτικών]	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% of Total	7,3%	10,2%	41,6%	40,9%	100,0%

Η παράμετρος Chi-square εντόπισε στατιστικά σημαντική διαφορά (Sig=0,03) σχετικά με τον κλάδο στην ερώτηση 13β σχετικά με το ποιος θα έχει την αρμοδιότητα της επιλογής των αναπληρωτών εκπαιδευτικών. Οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί, που είναι και άμεσα ενδιαφερόμενοι στο συγκεκριμένο θέμα, επιλέγουν ως κατάλληλο αρμόδιο το σύλλογο διδασκόντων με ποσοστό 46,4%. Αντίθετα οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί επιλέγουν ως αρμόδιο το σχολικό συμβούλιο με ποσοστό 56%.

πίνακας 28: περιγραφικά στοιχεία ερωτήσεις 22 γ, 22δ

ερώτηση	Κλάδος	N	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
22. Πιστεύετε ότι περισσότερη οικονομική αυτονομία θα βελτιώσει τους παρακάτω τομείς; [Βελτίωση ηγεσίας στο σχολείο]	Δάσκαλοι (γενικής, ειδικής αγωγής)	112	3,66	,876
	Ειδικότητες	25	3,56	1,261
22. Πιστεύετε ότι περισσότερη οικονομική αυτονομία θα βελτιώσει τους παρακάτω τομείς; [Δημοκρατικότερη λήψη αποφάσεων]	Δάσκαλοι (γενικής, ειδικής αγωγής)	112	3,75	,935
	Ειδικότητες	25	3,28	1,275

Σε δύο μέρη της ερώτησης 22 βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάλογα με τον κλάδο των συμμετεχόντων. Στην ερώτηση 22γ για το αν περισσότερη οικονομική αυτονομία θα φέρει βελτίωση της ηγεσίας στο σχολείο βρέθηκε (Sig=0,03) ότι ο μέσος όρος των δασκάλων (Μ.Ο=3,66) είναι ελαφρώς αυξημένος συγκριτικά με τον μέσο όρο των ειδικοτήτων (Μ.Ο=3,56) όπως βλέπουμε στον πίνακα 28. Επίσης στην ερώτηση 22δ για το αν περισσότερη οικονομική αυτονομία θα συμβάλλει στη δημοκρατικότερη λήψη αποφάσεων οι συμμετέχοντες που είναι δάσκαλοι έχουν και πάλι υψηλότερο μέσο όρο (Μ.Ο=3,75) συγκριτικά με τους συναδέλφους των ειδικοτήτων (Μ.Ο=3,28).

7.Θέση ευθύνης

πίνακας 29 : συσχέτιση θέσης ευθύνης με ερώτηση 22β

	Θέση ευθύνης	N	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
22.Πιστεύετε ότι περισσότερη οικονομική αυτονομία θα βελτιώσει τους παρακάτω τομείς; [Επαγγελματική εξέλιξη εκπαιδευτικών]	Ναι	14	3,93	,616
	Όχι	123	3,58	1,000

Για τον εντοπισμό στατιστικών διαφορών σχετικά με τη θέση ευθύνης χρησιμοποιήθηκε το T-test και το Chi-square . Σχετικά με τη θέση ευθύνης βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά (Sig=0,02) στην ερώτηση 22β (πίνακας 29) για την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών σε περίπτωση αυξημένης οικονομικής αυτονομίας στη σχολική μονάδα. Οι συμμετέχοντες που έχουν θέση ευθύνης (Διευθυντής ή Υποδιευθυντής) δήλωσαν υψηλότερο βαθμό συμφωνίας (M.O=3,93) με την παραπάνω πρόταση, συγκριτικά με τους συμμετέχοντες που δεν έχουν θέση ευθύνης (M.O=3,58).

πίνακας 30 : συσχέτιση θέσης ευθύνης με ερώτηση 12α και 12γ

12.Σε περίπτωση που η αρμοδιότητα για ζητήματα θέσης του Διευθυντή ήταν στο επίπεδο της σχολικής μονάδας, ποιος απο τους παρακάτω θεωρείτε οτι θα έπρεπε να λαμβάνει αυτές τις αποφάσεις ; (επιλέξτε έναν απο τους 4 φορείς για κάθε αρμοδιότητα) [Επιλογή]

		Διευθυντής	Ομάδα εκπαιδευτικών	Σύλλογος διδασκόντων	Σχολικό συμβούλιο	Total
Θέση ευθύνης	Ναι	2	4	4	4	14
	Όχι	6	11	78	28	123
Total		8	15	82	32	137

12.Σε περίπτωση που η αρμοδιότητα για ζητήματα θέσης του Διευθυντή ήταν στο επίπεδο της σχολικής μονάδας, ποιος απο τους παρακάτω θεωρείτε οτι θα έπρεπε να λαμβάνει αυτές τις αποφάσεις ; (επιλέξτε έναν απο τους 4 φορείς για κάθε αρμοδιότητα) [Απόλυση]

		Διευθυντής	Ομάδα εκπαιδευτικών	Σύλλογος διδασκόντων	Σχολικό συμβούλιο	Total
Θέση ευθύνης	Ναι	1	5	3	5	14
	Όχι	12	3	45	63	123
Total		13	8	48	68	137

Κατά την ανάλυση των δεδομένων εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά (Sig=0,02) στην ερώτηση 12α για το ποιος θα λαμβάνει αποφάσεις για τη επιλογή του Διευθυντή αν η αρμοδιότητα είναι στη σχολική μονάδα.Στον πίνακα 29 παρατηρείται ότι όσοι συμμετέχοντες είχαν θέση ευθύνης δεν έδειξαν μια σαφή τάση για καταλληλότερο όργανο ενώ οι συμμετέχοντες που δεν έχει θέση ευθύνης επέλεξαν ως καταλληλότερο με ποσοστό 73,6% το σύλλογο διδασκόντων. Αντίστοιχα στατιστικά σημαντική διαφορά (Sig= 0,001) σε σχέση με τη θέση ευθύνης διαπιστώθηκε και στην ερώτηση 12γ για το ποιος είναι καταλληλότερος για να αποφασίζει την απόλυση της θέσης του Διευθυντή. Οι συμμετέχοντες με θέση ευθύνης μοιράστηκαν ισόποσα μεταξύ ομάδας εκπαιδευτικών και σχολικού συμβουλίου με ποσοστό 35,7% σε κάθε επιλογή. Οι συμμετέχοντες που δεν έχουν θέση ευθύνης επέλεξαν με ποσοστό 51,2% ως καταλληλότερο αρμόδιο το σχολικό συμβούλιο.

Πίνακας 31 : Συσχέτιση θέσης ευθύνης και ερωτήσεις 13α 13β

13. Σε περίπτωση που η αρμοδιότητα για ζητήματα του διδακτικού προσωπικού ήταν στο επίπεδο της σχολικής μονάδας, ποιος από τους παρακάτω θεωρείτε ότι θα έπρεπε να λαμβάνει αυτές τις αποφάσεις ; (επιλέξτε έναν από τους 4 φορείς για κάθε αρμοδιότητα) [Επιλογή μόνιμων εκπαιδευτικών]

		Διευθυντής	Ομάδα εκπαιδευτικών	Σύλλογος διδασκόντων	Σχολικό συμβούλιο	Total
Θέση ευθύνης	Ναι	1	5	5	3	14
	Όχι	8	11	46	58	123
Total		9	16	51	61	137

13. Σε περίπτωση που η αρμοδιότητα για ζητήματα του διδακτικού προσωπικού ήταν στο επίπεδο της σχολικής μονάδας, ποιος από τους παρακάτω θεωρείτε ότι θα έπρεπε να λαμβάνει αυτές τις αποφάσεις ; (επιλέξτε έναν από τους 4 φορείς για κάθε αρμοδιότητα) [Επιλογή αναπληρωτών εκπαιδευτικών]

		Διευθυντής	Ομάδα εκπαιδευτικών	Σύλλογος διδασκόντων	Σχολικό συμβούλιο	Total
Θέση ευθύνης	Ναι	0	5	6	3	14
	Όχι	10	9	51	53	123
Total		10	14	57	56	137

Κατά την ανάλυση των δεδομένων εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά (Sig=0,02) στην ερώτηση 13α για το ποιος θα λαμβάνει αποφάσεις για τη επιλογή των μόνιμων εκπαιδευτικών. Οι συμμετέχοντες που είχαν θέση ευθύνης (πίνακας 30) μοιράστηκαν ισόποσα με ποσοστά 35,7% μεταξύ ομάδας εκπαιδευτικών και συλλόγου διδασκόντων ενώ οι συμμετέχοντες που δεν είχαν

θέση ευθύνης έκριναν ως αρμόδιο όργανο το σχολικό συμβούλιο με ποσοστό 47,2%. Επίσης στον πίνακα 31 φαίνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά (Sig=0,002) σε σχέση με τη θέση ευθύνης και στην ερώτηση 13β για την επιλογή των αναπληρωτών εκπαιδευτικών. Σε αυτήν την ερώτηση οι συμμετέχοντες με θέση ευθύνης επέλεξαν ως αρμόδιο όργανο τον σύλλογο διδασκόντων με ποσοστό 42,9% ενώ οι συμμετέχοντες χωρίς θέση ευθύνης επέλεξαν ως αρμόδιο το σχολικό συμβούλιο με ποσοστό 43,1%.

πίνακας 32 : Συσχέτιση θέσης ευθύνης και ερώτησης 17β

17. Ποιος θα θέλατε να αποφασίζει για τα παρακάτω ζητήματα(επιλέξτε έναν από τους 3 φορείς για κάθε αρμοδιότητα):
[Ζητήματα κεφαλαιουχικών δαπανών]

		Κεντρική αρχή(Υπουργείο)	Περιφερειακή/Τοπική αρχή	Σχολείο	Total
Θέση ευθύνης	Ναι	0	6	8	14
	Όχι	40	47	36	123
Total		40	53	44	137

Κατά την ανάλυση των δεδομένων, με τη μέθοδο Chi-square, εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά (Sig=0,02) στην ερώτηση 17β για το ποιος θα λαμβάνει αποφάσεις για κεφαλαιουχικές δαπάνες του σχολείου. Στον πίνακα 32 βλέπουμε ότι οι συμμετέχοντες με θέση ευθύνης θεώρησαν αρμόδιο για τέτοιες αποφάσεις το σχολείο με ποσοστό 57,1% ενώ όσοι δεν έχουν θέση ευθύνης επέλεξαν την περιφερειακή/τοπική αρχή με ποσοστό 38,2%.

πίνακας 33: Συσχέτιση θέσης ευθύνης και ερώτησης 18α

18. Σε περίπτωση που η αρμοδιότητα για ζητήματα επιπλέον αμοιβών ήταν στο επίπεδο της σχολική μονάδας ποιος από τους παρακάτω θεωρείτε ότι θα έπρεπε να λαμβάνει αυτές τις αποφάσεις ; (επιλέξτε έναν από τους 4 φορείς για κάθε αρμοδιότητα) [Μισθοδοσία]

		Διευθυντής	Ομάδα εκπαιδευτικών	Σύλλογος διδασκόντων	Σχολικό συμβούλιο	Total
Θέση ευθύνης	Ναι	6	3	2	3	14
	Όχι	22	8	45	48	123
Total		28	11	47	51	137

Κατά την ανάλυση των δεδομένων εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά (Sig=0,017) στην ερώτηση 18α, μέσω του chi-square test, για το ποιος θα λαμβάνει αποφάσεις για ζητήματα μισθοδοσίας εφόσον η αρμοδιότητα μεταβιβαστεί στη σχολική μονάδα όπως φαίνεται στον πίνακα 33 . Οι εκπαιδευτικοί με θέση ευθύνης επέλεξαν ως αρμοδιότερο τον Διευθυντή με ποσοστό 42,9% ενώ οι εκπαιδευτικοί χωρίς θέση ευθύνης επέλεξαν το σχολικό συμβούλιο με ποσοστό 39%.

8. Έτη υπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα

Με τη χρήση της μεθόδου ανάλυσης ANOVA δεν εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στη συσχέτιση αυτής της ανεξάρτητης μεταβλητής με κάποια από τις εξαρτημένες μεταβλητές.

10. Συμπεράσματα

Τα παραπάνω ευρήματα δεν μπορούν να γενικευτούν σε όλο τον πληθυσμό εκπαιδευτικών της χώρας, αλλά αποτελούν σημαντικές ενδείξεις για την γνώμη που επικρατεί για την σχολική αυτονομία και την εκχώρηση περισσότερων αρμοδιοτήτων στους εκπαιδευτικούς και την σχολική μονάδα. Το μέγεθος των ερωτηματολογίων που συλλέχθηκε θεωρήθηκε επαρκές (N=137) ώστε να μπορούν εξαχθούν κάποια αξιόλογα συμπεράσματα για τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση της περιφέρειας Α' Πειραιά.

10.1. Η υφιστάμενη αυτονομία των σχολικών μονάδων στη χώρα έχει θετικές συνέπειες στη λειτουργία της παρεχόμενης εκπαίδευσης

Οι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στην παρούσα έρευνα έδειξαν σχετικά ουδέτερη ή θετική στάση για το πως αποτιμούν την επικρατούσα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα κατάσταση με το δεδομένο επίπεδο αυτονομίας της. Βλέπουν κυρίως ουδέτερα αλλά και με μια τάση αρνητική το κατά πόσο τα συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα αντιμετωπίζουν τα προβλήματα της εκπαίδευσης. Φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί δείχνουν να μην εγκρίνουν αλλά ούτε και να απορρίπτουν εντελώς τον συγκεντρωτικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης πιθανόν γιατί έχουν συνηθίσει να εργάζονται σε αυτό το πλαίσιο.

Συμφώνησαν σε πολύ μεγάλο βαθμό με τη δήλωση ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει συγκεντρωτικό χαρακτήρα και δομές. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με τα ευρήματα της Σταριανουδάκη (2015) όπου οι συμμετέχοντες είχαν δηλώσει ότι από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα απουσιάζει η σχολική αυτονομία. Παρόμοια ευρήματα είχε και η έρευνα του Μπούσκου (2019) όπου οι εκπαιδευτικοί είχαν δηλώσει ότι θεωρούν το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα συγκεντρωτικό και μάλιστα είχαν δηλώσει ότι κρίνουν το συγκεντρωτικό μοντέλο ως αναποτελεσματικό. Οι συμμετέχοντες φαίνονται μοιρασμένοι στο κατά πόσο η σχολική μονάδα στην οποία εργάζονται έχει σχολική αυτονομία, γεγονός που δείχνει ίσως μια σύγχυση σε συνδυασμό με την προηγούμενη ερώτηση που η πλειοψηφία δήλωσε ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι συγκεντρωτικό. Στο ζήτημα των αρμοδιοτήτων του σχολείου σαν σύνολο οι εκπαιδευτικοί και πάλι έδειξαν μια ουδέτερη στάση για το αν θεωρούν επαρκείς τις αρμοδιότητες που έχουν για παιδαγωγικά,

διοικητικά και οικονομικά ζητήματα. Αντίστοιχα φαίνεται ότι τους προβληματίσε και η επάρκεια των αρμοδιοτήτων που έχει ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας, κι εδώ οι συμμετέχοντες ήταν μοιρασμένοι με μικρές διαφορές για το αν συμφωνούν, είναι ουδέτεροι ή διαφωνούν. Στην έρευνα της Σταυριανουδάκη(2015) οι εκπαιδευτικοί είχαν δηλώσει ότι οι εξουσίες του Διευθυντή δεν είναι ουσιαστικές και αντίστοιχα στην έρευνα της Χίγκα (2015) οι συμμετέχοντες είχαν δηλώσει ότι ο Διευθυντής και ο σύλλογος διδασκόντων στερούνται αρμοδιοτήτων. Μοιρασμένοι εμφανίστηκαν και στο επόμενο ερώτημα για το αν είναι επαρκείς οι δικές τους αρμοδιότητες στη σχολική μονάδα, μόνο που εδώ διαφαίνεται μια τάση για διαφωνία προς την επάρκεια των αρμοδιοτήτων αλλά με μικρή διαφορά. Στο τελευταίο ερώτημα αυτής της ενότητας οι συμμετέχοντες μοιράστηκαν ισόποσα μεταξύ της ουδετερότητας και της συμφωνίας στο κατά πόσο τα μαθησιακά αποτελέσματα που παράγονται στο υπάρχον πλαίσιο αυτονομίας είναι ικανοποιητικά.

10.2.Οι απόψεις εκπαιδευτικών για την παραχώρηση αυτονομίας στις σχολικές μονάδες.

Στην ερώτηση για το αν το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα θα γίνει πιο αποτελεσματικό αν παραχωρηθεί περισσότερη αυτονομία στις σχολικές μονάδες το ποσοστό συμφωνίας είναι αρκετά ψηλό (73%). Το ποσοστό αυτό δείχνει μια σαφή πεποίθηση ότι η ανάθεση και διαχείριση περισσότερων αρμοδιοτήτων στις σχολικές μονάδες θα καταστήσει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα περισσότερο αποτελεσματικό. Η στάση αυτή επιβεβαιώνεται και στην επόμενη ερώτηση για το αν πρέπει να παραχωρηθεί περισσότερη αυτονομία στις σχολικές μονάδες. Οι εκπαιδευτικοί κρίνουν και σε αυτό το σημείο ότι τα σχολεία τους έχουν ανάγκη περισσότερης αυτονομίας για να λειτουργήσουν καλύτερα. Παρομοίως στην έρευνα των Λαζαρίδου , Αντωνίου (2017) οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι υπάρχουν περιθώρια παραχώρησης περισσότερης αυτονομίας στις σχολικές μονάδες.

Στην τελευταία ερώτηση αυτού του μέρους οι συμμετέχοντες ήταν μοιρασμένοι ανάμεσα στην συμφωνία ή την ουδετερότητα σχετικά με το αν θεωρούν ότι περισσότερη αυτονομία θα φέρει καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα. Το γεγονός αυτό δείχνει μια τάση ότι πιθανόν περισσότερη σχολική αυτονομία να βελτιώσει τα μαθησιακά αποτελέσματα αλλά οι εκπαιδευτικοί δεν είναι καθόλου βέβαιοι για αυτό.

10.3.Οι απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με την οικονομική και διοικητική αυτονομία της σχολικής μονάδας, τις πτυχές της και τον βαθμό της.

Σε αυτό το ερευνητικό ερώτημα διερευνήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το ποιος θα λαμβάνει αποφάσεις, αν θα είναι σε κεντρικό επίπεδο, τοπικό ή πλήρως αυτόνομα στο σχολείο και στη συνέχεια εφόσον διάφορες αρμοδιότητες μεταφερθούν στο σχολείο ποιος είναι καταλληλότερος εντός του σχολείου (Διευθυντής, ομάδα εκπαιδευτικών, σύλλογος διδασκόντων ή σχολικό συμβούλιο) να λαμβάνει αποφάσεις.

Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι για ζητήματα θέσης του Διευθυντή, του εκπαιδευτικού προσωπικού και για ζητήματα λογοδοσίας και αξιολόγησης το καταλληλότερο επίπεδο λήψης απόφασης είναι το σχολείο. Στην έρευνα του Μπούσκου (2019) οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν αντίθετα ότι προτιμούν να μην αποφασίζουν για την επιλογή του διδακτικού προσωπικού στο επίπεδο του σχολείου ενώ στην έρευνα της Αλεξίου (2019) οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι επιθυμούν αυτονομία στα διοικητικά θέματα και συγκεκριμένα στη στελέχωση του σχολείου.

Παρατηρείται ότι μόνο στα ζητήματα μη εκπαιδευτικού προσωπικού προτιμάται η λήψη αποφάσεων να γίνεται σε τοπικό επίπεδο όπως συμβαίνει και στην παρούσα συνθήκη. Αυτό πιθανό να επηρεάζεται από το γεγονός ότι ήδη το μη εκπαιδευτικό προσωπικό όπως οι καθαρίστριες και οι φύλακες υπάγονται στους δήμους. Στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες ακολουθείται αντίστοιχη πρακτική για το μη εκπαιδευτικό προσωπικό (Ευρυδίκη, 2007).

Εφόσον η αρμοδιότητα για ζητήματα που άπτονται της θέσης του Διευθυντή μεταφερθεί στο σχολείο, οι εκπαιδευτικοί επέλεξαν ως καταλληλότερο όργανο λήψης αποφάσεων το σύλλογο διδασκόντων. Παρατηρήθηκε διαφοροποίηση στην πτυχή μιας ενδεχόμενης απόλυσης του Διευθυντή όπου οι συμμετέχοντες επέλεξαν ως καταλληλότερο όργανο λήψης μιας τέτοιας απόφασης το σχολικό συμβούλιο, γεγονός το οποίο πιθανόν οφείλεται στη βαρύτητα μιας τέτοιας απόφασης. Ίσως οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πολύ σοβαρό ζήτημα την απόλυση του Διευθυντή και προτιμούν η ευθύνη αυτής να μοιράζεται και μεταξύ εκπροσώπων της τοπικής αρχής και του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων.

Στην ίδια φιλοσοφία απάντησαν οι εκπαιδευτικοί και για τα ζητήματα που σχετίζονται με το εκπαιδευτικό προσωπικό. Δηλαδή και πάλι επιλέχθηκε ο σύλλογος διδασκόντων ως αρμόδιος, όμως εδώ παρατηρήθηκε διχογνωμία και για την επιλογή μονίμων και αναπληρωτών εκπαιδευτικών όπου οι συμμετέχοντες μοιράστηκαν σχεδόν ισόποσα μεταξύ συλλόγου εκπαιδευτικών και σχολικού συμβουλίου. Για το ζήτημα πιθανής απόλυσης στην ίδια λογική με την απόλυση του Διευθυντή

επιλέχθηκε ως καταλληλότερο το σχολικό συμβούλιο. Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, στα ζητήματα που σχετίζονται με το μη εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου οι συμμετέχοντες έχουν άλλη στάση και επέλεξαν σε όλες τις κατηγορίες το σχολικό συμβούλιο εκτός από τον καθορισμό καθηκόντων και υποχρεώσεων που πιθανόν θεωρείται απλούστερη αρμοδιότητα και επιλέχθηκε ο σύλλογος διδασκόντων.

Στη συνέχεια διερευνήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με κάποιες εκδοχές της αξιολόγησης στο πλαίσιο της διοικητικής αυτονομίας της σχολικής μονάδας. Υψηλότερο βαθμό συμφωνίας είχε η αυτοαξιολόγηση, η αξιολόγηση από τον διευθυντή βρίσκει τους εκπαιδευτικούς μοιρασμένους μεταξύ διαφωνίας, συμφωνίας και ουδετερότητας ενώ η επιθεώρηση ή η απουσία αξιολόγησης βρίσκει του συμμετέχοντες αντίθετους. Αντίστοιχα ευρήματα είχε και ο Μπούσκος (2019) όπου οι εκπαιδευτικοί προτίμησαν την εσωτερική από την εξωτερική αξιολόγηση.

Στο κομμάτι για την διοικητική αυτονομία οι εκπαιδευτικοί κράτησαν συνολικά θετική στάση για το αν η διοικητική αυτονομία θα βελτιώσει κάποιους τομείς της εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν ότι περισσότερη διοικητική αυτονομία θα βελτιώσει τα μαθησιακά αποτελέσματα, την επαγγελματική τους εξέλιξη, ζητήματα ηγεσίας, θα συμβάλλει στη δημοκρατικότερη λήψη αποφάσεων και στη μείωση της γραφειοκρατίας. Στις έρευνες των Αλεξίου (2018), Κουτρούκα (2017) και Λαζαρίδου, Αντωνίου (2017) οι συμμετέχοντες επιθυμούσαν περισσότερη διοικητική αυτονομία.

Στο δεύτερο τμήμα αυτού του ερευνητικού ερωτήματος εξετάστηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την οικονομική αυτονομία της σχολικής μονάδας. Οι συμμετέχοντες προτίμησαν για λειτουργικά έξοδα, ψηφιακό εξοπλισμό, χρηματοδότηση από ιδιώτες και προϋπολογισμό να λαμβάνει αποφάσεις το ίδιο το σχολείο. Όμως παρουσιάστηκαν μοιρασμένοι μεταξύ κεντρικής, τοπικής αρχής και σχολείου, στο ζήτημα των κεφαλαιουχικών δαπανών. Αυτό δείχνει μια αμφιβολία για το αν το σχολείο είναι ικανό να λάβει αποφάσεις για ζητήματα όπως τα κτιριακά. Επίσης αντίθετα με τα παραπάνω οι εκπαιδευτικοί δεν επιθυμούν αυτονομία στο ζήτημα της μισθοδοσίας και επιπλέον αμοιβών και με μεγάλη διαφορά επέλεξαν ότι η αρμοδιότητα αυτή πρέπει να ανήκει στην κεντρική αρχή(υπουργείο). Το γεγονός αυτό δείχνει ίσως δυσπιστία και φόβο στο να αποκεντρωθεί η μισθοδοσία και συνάδει με αντιδράσεις του κλάδου όταν προκύπτουν στο δημόσιο διάλογο συζητήσεις για εκχώρηση τέτοιων αρμοδιοτήτων στις περιφέρειες και τους δήμους.

Παρόλο που οι συμμετέχοντες δεν επιθυμούν να αποφασίζει για ζητήματα μισθοδοσίας η σχολική μονάδα αν αυτό συνέβαινε έκριναν ως καταλληλότερο όργανο τον σύλλογο διδασκόντων. Αντίστοιχες ήταν οι απαντήσεις και για ζητήματα δημοσίων δαπανών. Για κεφαλαιουχικές δαπάνες κρίθηκε

καταλληλότερο το σχολικό συμβούλιο ενώ για λειτουργικά έξοδα και ψηφιακό εξοπλισμό επιλέχθηκε από την πλειοψηφία ο σύλλογος διδασκόντων. Οι συμμετέχοντες επέλεξαν και πάλι το σχολικό συμβούλιο ως αρμόδιο όργανο λήψης αποφάσεων σε όλους τους τομείς που σχετίζονται με εύρεση και διαχείριση ιδιωτικών πόρων (εκμισθώσεις, δάνεια, χρήση ακίνητης και κινητής περιουσίας κλπ). Στην ερώτηση όμως για το ποιος πρέπει να αναλάβει εντός σχολικής μονάδας την αρμοδιότητα για κατάρτιση του σχολικού προϋπολογισμού οι συμμετέχοντες δεν έδειξαν σαφή προτίμηση και μοιράστηκαν σχεδόν εξίσου μεταξύ συλλόγου διδασκόντων και σχολικού συμβουλίου με το δεύτερο να κερδίζει με μικρή διαφορά.

Τέλος οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τα πιθανά αποτελέσματα εκχώρησης περισσότερης οικονομικής αυτονομίας στις σχολικές μονάδες είναι θετικές. Οι συμμετέχοντες έδειξαν ότι συμφωνούν περισσότερο ότι αυξημένη οικονομική αυτονομία θα βελτιώσει την διαχείριση οικονομικών ζητημάτων και θα καταστήσει καλύτερη την χρηματοδότηση της σχολικής μονάδας. Στις έρευνες των Αλεξίου (2018) και Μπούσκου (2019) οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι επιθυμούν περισσότερη οικονομική αυτονομία ενώ στην έρευνα των Λαζαρίδου, Αντωνίου (2017) επιθυμούν κυρίως διοικητική και όχι οικονομική αυτονομία.

Φαίνεται συνολικά ότι για διοικητικά ζητήματα οι εκπαιδευτικοί προτίμησαν στις περισσότερες περιπτώσεις να προκρίνουν τον σύλλογο διδασκόντων ως καταλληλότερο όργανο λήψης αποφάσεων. Το γεγονός αυτό φαίνεται πολύ φυσιολογικό καθώς ήδη ο σύλλογος διδασκόντων είναι το ισχυρότερο όργανο εντός του σχολείου. Στην έρευνα του ο Μπούσκος (2019) δεν εντόπισε ένα όργανο λήψης απόφασης ως επικρατέστερο σύμφωνα με τις απόψεις των συμμετεχόντων. Αντίθετα, στα οικονομικά ζητήματα, στην παρούσα έρευνα, εντοπίστηκε μια τάση των συμμετεχόντων να επιλέγουν στις περισσότερες κατηγορίες ως καταλληλότερο όργανο λήψης απόφασης το σχολικό συμβούλιο και σε λιγότερες περιπτώσεις τον σύλλογο διδασκόντων.

10.4 Προτάσεις

Από τα συμπεράσματα της έρευνας διαπιστώνεται μια συνολικά θετική στάση των εκπαιδευτικών σχετικά με την παραχώρηση περισσότερης διοικητικής και οικονομικής αυτονομίας στις σχολικές μονάδες. Ωστόσο υπάρχει πεδίο περαιτέρω διερεύνησης.

Η έρευνα αυτή μετρούσε ποσοτικά χαρακτηριστικά του πληθυσμού των εκπαιδευτικών. Για να διερευνηθούν περαιτέρω οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών, θα ήταν χρήσιμο μελλοντικά να

διερευνηθούν οι απόψεις τους και μέσω μιας ποιοτικής έρευνας. Η ποιοτική έρευνα συμπληρώνει την εικόνα ενός ζητήματος καθώς αποκαλύπτει σε βάθος αιτιακές σχέσεις στις επιλογές των υποκειμένων.

Θα ήταν επίσης ενδιαφέρον να πραγματοποιηθεί η ίδια έρευνα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και να γίνουν αντιπαραβολές για το πως βλέπουν οι εκπαιδευτικοί το ζήτημα της σχολικής αυτονομίας ανάλογα με τη βαθμίδα τους.

Ακόμη, αν υπήρχε η δυνατότητα η έρευνα αυτή να διεξαχθεί σε πανελλαδικό επίπεδο και να συλλέξει δείγμα και από τα ιδιωτικά σχολεία θα μπορούσαμε να καταλήξουμε σε πολύ πιο αντιπροσωπευτικά συμπεράσματα για το πως βλέπει συνολικά ο εκπαιδευτικός κόσμος της Ελλάδας το θέμα της σχολικής αυτονομίας. Πιθανόν θα αποκαλύπτονταν απόψεις που σχετίζονται και με το πόσο αστικό είναι το περιβάλλον στο οποίο εργάζεται ένας εκπαιδευτικός καθώς η Ελλάδα έχει μέρη πολύ απομακρυσμένα κι αυτό ίσως επηρεάζει τις αντιλήψεις και τις πεποιθήσεις των ατόμων σχετικά με την σχολική αυτονομία.

Στο συγκεκριμένο χρονικό πλαίσιο που πραγματοποιήθηκε αυτή η έρευνα (2021), επιχειρούνται αλλαγές στην εκπαίδευση με γνώμονα την παραχώρηση αυτονομίας στις σχολικές μονάδες, αλλαγές σχετικά με τη θέση του Διευθυντή, σχετικά με παιδαγωγικά ζητήματα οργάνωσης αλλά και την εσωτερική οργάνωση του σχολείου και νέες θέσεις πχ μέντορες εντός των σχολικών μονάδων. Επίσης αναμένεται να ξεκινήσει η διαδικασία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου αλλά και των ίδιων των εκπαιδευτικών. Όλα τα παραπάνω ανήκουν σε μια πολιτική αποκέντρωσης της εκπαίδευσης και αποτελούν προσπάθεια για καλύτερο εναρμονισμό με τον μέσο όρο σχολικής αυτονομίας στην Ευρωπαϊκή Ένωση και στον ΟΟΣΑ.

Βιβλιογραφία

Ελληνική

- Αθανασούλα – Ρέππα, Α., Δακοπούλου, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ. & Χαλκιώτης Δ. (2008). *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων*. (Τομ. Α΄). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Αλεξίου, Π.(2019). *Διεύρυνση απόψεων Διευθυντών ΔΙΕΚ και ΣΔΕ ως προς τη Διοίκηση και τη Χρηματοδότηση Μονάδων Εκπαίδευσης Ενηλίκων*. Διπλωματική Εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και Οργάνωση-Διοίκηση του Εκπαιδευτικού Συστήματος*. Αθήνα: Νέα Σύνορα-Α.Α.Λιβάνη.
- Ανδρέου, Α. (1999). *Θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης και της σχολικής μονάδας*. Αθήνα : Νέα Σύνορα, Α.Α. Λιβάνη.
- 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*. Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Ευρυδίκη.(2008). *Επίπεδα αυτονομίας και ευθύνες εκπαιδευτικών στην Ευρώπη*.
Κύπρος: Ευρωπαϊκή Επιτροπή.
- Ευρυδίκη . (2012). *Αριθμοί κλειδιά της εκπαίδευσης στην Ευρώπη*. Κύπρος: Ευρωπαϊκή Επιτροπή.
- Καπετσώνης, Κ. (2006). *Η διεύρυνση της αυτονομίας και της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*. *Νέα Παιδεία*, 117, σ.135-144.
- Καραμπάσιος, Γ. (2002). *Στρατηγικός εκπαιδευτικός σχεδιασμός, Έμφαση*. σ.34-37.

Κατσαρός, Ι. (2008). Αποκέντρωση και αποσυγκέντρωση: κριτική θεώρηση του γενικού πλαισίου και των σχετικών τάσεων στο χώρο της εκπαίδευσης. *Επιστημονικό Βήμα*, 9, σ.88-105.

Κάτσικας Χ.- Θεριανός Κ., (2004). *Ιστορία Νεοελληνικής Εκπαίδευσης, Από την ίδρυση του ελληνικού κράτους μέχρι το 2004*, Αθήνα. Σαββάλας,

Κουτρούκα, Θ.(2017).*Σχολική αυτονομία και Επαγγελματική Ανάπτυξη Εκπαιδευτικών: Δυνατότητες και όρια*. Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Λαζαρίδου, Α., Αντωνίου, Ζ. (2017). Περιθώρια αυτονομίας των σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην άσκηση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής: Απόψεις εκπαιδευτικών. *Το βήμα των κοινωνικών επιστημών*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. ΙΖ, (68), σ.126-146.

Μπάκας, Θ. (2007). *Το περιφερειακό επίπεδο διοίκησης της εκπαίδευσης. Αδυναμίες – ελλείψεις – προοπτικές*. Στο Γ. Καψάλης, & Α. Κατσίκης (Επιμ.), *Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας*, Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.σ.49-54.

Μπίσιλα, Α. (2017). *Σχέσεις Σχολικής Μονάδας και Σχολικής Επιτροπής στο πλαίσιο του Ν.3852/2012* (Πρόγραμμα Καλλικράτης). (Διπλωματική Εργασία. ΕΚΠΑ.)

Μπούσκος, Μ.(2019). *Στον δρόμο προς την αυτόνομη σχολική μονάδα. Απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη σχολική αυτονομία και αποκέντρωση*.(Διπλωματική Εργασία. ΕΚΠΑ).

Νέζη, Μ.(2016). Το συμμετοχικό διοικητικό πρότυπο και η συνεργατική οργανωσιακή κουλτούρα στο ελληνικό δευτεροβάθμιο σχολείο: δεδομένα και ζητούμενα. *ΕΡΚΥΝΑ Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*. Πρακτικά Συνεδρίου. 9. 200-208.

- N. 2525/1997 . *Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις*. ΦΕΚ Α' 188/23-9-1997 .
- N. 4325/2015. *Εκδημοκρατισμός της Διοίκησης - Καταπολέμηση Γραφειοκρατίας και Ηλεκτρονική Διακυβέρνηση. Αποκατάσταση αδικιών και άλλες διατάξεις*. ΦΕΚ Α' 47/11.5.2015.
- N. 2817/2000. *Εκπαίδευση ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις*. ΦΕΚ 78/Α/14-3-2000.
- N. 3848/2010. *Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού - καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις*. ΦΕΚ 71/Α/19-5-2010.
- ΟΟΣΑ.(2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*.
ΟΟΣΑ, Παρίσι.
- ΟΟΣΑ. (2011). *Καλύτερες Επιδόσεις και Επιτυχείς Μεταρρυθμίσεις στην Εκπαίδευση, Συστάσεις για την Εκπαιδευτική Πολιτική στην Ελλάδα*. ΟΟΣΑ, Παρίσι.
- Παπαδημητρακόπουλος, Β. (2006). Η διαχείριση της καινοτομίας από τη σχολική ηγεσία.
Στο Γεωργόπουλος, Σ. (Επιμ.), *Επιστημονικό βήμα του Δασκάλου: Δ.Ο.Ε.*, 6 .σ.43-59.
- Παπακωνσταντίνου Γ. & Αναστασίου Σ. (2013) .*Αρχές Διαχείρισης Ανθρώπινου Δυναμικού. Η διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπακωνσταντίνου, Γ. (2003). *Προσφορά και ζήτηση Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παπακωνσταντίνου, Γ., (2005). Κράτος και αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος.
Πρακτικά 2ου Πανελληνίου συνεδρίου με θέμα "Διοίκηση Α' / θμιας και

Β'θμιας Εκπαίδευσης”, Αρτα.

Παπακωνσταντίνου, Γ. (2012). Κράτος – Αποκέντρωση – Αυτοτέλεια: Σκοπούμενες αλλαγές. *Νέα Παιδεία*, 141. σ. 25-50.

Πορίκου, Τζ.(2019). Οι απόψεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την παιδαγωγική τους αυτονομία και το μέλλον της διδασκαλίας σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών .(Διπλωματική Εργασία, ΕΚΠΑ).

Σαΐτης, Χ. Α (1997). Διοικητική μεταρρύθμιση στην ελληνική εκπαίδευση: 1976-1996, *Νέα Παιδεία*, 81.σ..109-120.

Σαΐτης, Χ. Α.(1997). Σκέψεις για την ανάπτυξη ηγετικών στελεχών στην εκπαίδευση. *Δημόσιος Τομέας*,127, σ. 33-38.

Σαΐτης, Χ. Α. (2002). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο*. Αυτοέκδοση: Αθήνα.

Σαΐτης, Χ. (2007).*Ο Διευθυντής στο Σύγχρονο Σχολείο*, 4η έκδοση,Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σταματούρου,Α.(2016). Ο ρόλος της συνεργατικής κουλτούρας στη διεύρυνση της σχετικής αυτονομίας μιας σχολικής μονάδας.*ΕΡΚΥΝΑ Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*.Πρακτικά Συνεδρίου. .9.σ.146-155.

Σταυριανουδάκη, Α. (2015).*Πτυχές Σχολικής Αυτονομίας και Αποτελεσματικότητας*. (Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.)

Υφαντή Α.Α. & Βοζαΐτης Ν. Γ. (2005). Απόπειρες αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού ελέγχου και ενδυνάμωσης του σχολείου στην Ελλάδα, *Διοικητική Ενημέρωση, Τριμηνιαία Επιθεώρηση Διοικητικής Επιστήμης*, 34. σ.28-44.

Χατζηγεωργίου,Δ. (2016). *Αυτονομία εκπαιδευτικού ως παράγοντας επαγγελματικής ικανοποίησης : Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. (Διπλωματική εργασία,Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.)

Χατζηδημητρίου, Ε.Δ. (2010). *Αποκεντρωτικό θεσμικό πλαίσιο στην εκπαίδευση: αξιολόγηση πρακτικών εφαρμογής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και αποτελέσματα* (1982 - 2005). (Διδακτορική διατριβή), ΕΚΠΑ:Αθήνα.

Χίγκα, Μ.(2015). *Η Αποκέντρωση στην εκπαίδευση και η επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Απόψεις διευθυντών και εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.* (Διπλωματική Εργασία. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.)

Υπουργείο Εσωτερικών, 1940/2018. *Καθορισμός λειτουργίας των σχολικών επιτροπών και ρύθμιση οικονομικών θεμάτων αυτών.* ΦΕΚ 310/Β/2-2-2018 .

Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων, 105657/Δ1. *Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των Προϊσταμένων των Περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων των διδασκόντων.* ΦΕΚ 1340/16-10 -2002.

Ξενόγλωσση

Adam, A., Delis, M. and Kammas, P., (2013). Fiscal decentralization and public sector efficiency: evidence from OECD countries. *Economics of Governance*, 15(1), pp.17-49.

Agasisti T. , Catalano G. & Sibiano P. (2013). Can schools be autonomous in a centralised educational system? . *International Journal of Educational Management*, 27 (3). pp.292 -310.

Ahlin, Å.& Mörk, E. (2008). Effects of decentralization on school resources, *Economics of Education Review*, 27, (3) .pp. 276-284.

- Arunatilake, N. & Jayawardena, P. (2010). Formula funding and decentralized management of schools—Has it improved resource allocation in schools in Sri Lanka?. *International Journal of Educational Development*. 30.pp. 44-53.
- Avidov-Ungar,O. & Arviv-Elyashiv,R. (2018). Teacher perceptions of empowerment and promotion during reforms. *International Management,nal Journal of Education* 32 (1) pp.155-170,
- Barankay, I., & Lockwood, B. (2007). Decentralization and the Productive Efficiency of Government: Evidence From Swiss Cantons. *Journal of Public Economics* , 91 (5-6),pp. 1197-1218.
- BenDavid-Hadar,I. Case, S & Smith, R. (2017). School funding formulae: designed to create a learning society?, *Compare: A Journal of Comparative and International Education*.4.(48),pp.553-570.
- Brauckmann S. & Schwarz A .(2014). Autonomous leadership and a centralised school system. *International Journal of Educational Management*, 28 (7). pp.823 – 841.
- Caldwell B. J . (2016). Impact of school autonomy on student achievement: cases from Australia . *International Journal of Educational Management*. 30 (7).pp. 1171 – 1187.
- Channa, A. ,& Faguet, J-P . (2016). Decentralization of health and education in developing countries: a quality-adjusted review of the empirical literature. *World Bank Research Observer*, 31 (2). pp.199-241. ISSN 0257-3032.
- Cheng, Y.C., Ko, J. & Lee, T.T.H. (2016). School autonomy, leadership and learning: a reconceptualisation, *International Journal of Educational Management*,

30 (2) . pp.177-196.

- Christ, C., & Dobbins, M. (2016). Increasing school autonomy in Western Europe: a comparative analysis of its causes and forms. *European Societies*, 18(4),pp. 359–388.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Η μεθοδολογία της εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Creswell, J. (2015). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. New York: Pearson.
- De Boer, J. (2012). Centralization and Decentralization in American Education Policy, *Peabody Journal of Education*, 87(4). pp.510-513.
- Dou, D., Devos, G., & Valcke, M. (2016). The effects of autonomy gap in personnel policy, principal leadership and teachers' self-efficacy on their organizational commitment. *ASIA PACIFIC EDUCATION REVIEW*, 17(2),pp. 339–353.
- Engel, M., Cannata, M. & Curran, F.C. (2017). Principal influence in teacher hiring: documenting decentralization over time. *Journal of Educational Administration*. 56 (3).pp. 277-296.
- Eurydice. (2007). *School autonomy in Europe. Policies and measures*. .European Commission.
- Eurydice. (2014). *National sheets on Education budgets in Europe 2014*. European Commission.

Falch, T.& Fischer, J. A. V. (2012). Public sector decentralization and school performance: international evidence, *Economics Letters*, 114. pp.276–79.

Falch, T.& Fischer, J. (2012). Public Sector Decentralization and School Performance: International Evidence. *Economics Letters*. 114 (3).pp.276-279.

Finnigan, KS.(2007). Charter School Autonomy: The Mismatch Between Theory and Practice. *Educational Policy*, 21(3),pp.503-526.

Fuchs, T., & Wößmann, L. (2008). What accounts for international differences in student performance? A re-examination using PISA data. *The Economics of Education and Training*, pp.209–240.

Gairin Sallan, J. (2015). Autonomy and School Management in the Spanish Context. *ECPS - Educational, Cultural and Psychological Studies*, 11.pp.103-117.

Galiani, S., Gertler, P. & Schargrodsy, E. (2008). School decentralization: helping the good get better, but leaving the poor behind. *Journal of Public Economics*. 92. pp.2106–20.

Gershberg, A, I., González, P. A.& Meade, B. (2012) .Understanding and Improving Accountability in Education: A Conceptual Framework and Guideposts from Three Decentralization

Reform Experiences in Latin America. *World Development, Elsevier, 40(5)*.pp. 1024-1041.

Gershberg, A.I., Meade, B.&Andersson, S. (2009). Providing better education services to the poor: Accountability and context in the case of Guatemalan decentralization. *International Journal of Educational Development. 29*. pp.187-200.

Georgiadis, N. (2005). Trends in State Education Policy in Greece: 1976 to 1997 Reform. *Education Policy Analysis Archives, 13 (9)* .

Gerrard,J. Savage, C.G.& O'Connor,K. (2017). Searching for the public: school funding and shifting meanings of ‘the public’ in Australian education. *Journal of Education Policy.32 (4)*.pp. 503-519.

Grauwe, A.D.(2005). Improving The Quality of Education Through School-Based Management: Learning From International Experiences. *Review of Education. 51*. pp.269–287.

Gobby,A. Keddie, A. & Blackmore, J. (2017). Professionalism and competing responsibilities: moderating competitive performativity in school autonomy reform, *Journal of Educational Administration and History. 50.(3)*.pp.159-173.

Göksoy, S. (2016). How autonomous should schools be? Research based on teacher opinions. *Journal of Human Sciences, 13(1)*,pp. 582–591.

Hanushek A. E. , Link S. & Woessmann L . (2011). Does School Autonomy Make Sense Everywhere? Panel Estimates from PISA. *SSNR Electronic Journal*.

Hanushek, E. A. & Woessmann, L. (2007). The Role of Education Quality for Economic Growth.

Policy Research Working Paper. No. 4122. World Bank, Washington, DC. World Bank.

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

Karagiorgi, Y. & Nicolaidou, M. (2010). Opening Pandora's Box: school autonomy in Cyprus and emerging implications for school leaders. *Management in Education*, 24. pp.62-68.

Keddie, A. (2014). The politics of Britishness: Multiculturalism, schooling and social cohesion. *British Educational Research Journal*. 40. (3).pp.539-554.

Keddie, A. (2015). School autonomy as 'the way of the future'. *Educational Management Administration & Leadership*. 44. (5). pp.713-727.

Keddie, A. (2016). School autonomy as 'the way of the future': Issues of equity, public purpose and moral leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(5), pp.713-727.

Keddie, A., Gobby, B. & Wilkins, C. (2017). School autonomy reform in Queensland: governance, freedom and the entrepreneurial leader, *School Leadership & Management*. 38 (4).pp.378-394

Maslowski, R., Scheerens, J. & Luyten, H. (2007). The Effect of School Autonomy and School Internal Decentralization on Students' Reading Literacy, School Effectiveness and School Improvement. *International Journal of Research, Policy and Practice*, 18,(3) .pp.303-334.

- Oberfield, Z. W. (2016). A Bargain Half Fulfilled: Teacher Autonomy and Accountability in Traditional Public Schools and Public Charter Schools. *American Educational Research Journal*, 53(2), pp.296–323.
- OECD. (2013). *PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful? Resources, Policies and Practices* (Volume IV), PISA, OECD Publishing.
- Paul, N. & da Costa, J. (2016). School autonomy and 21st century learning: the Canadian context. *International Journal of Educational Management* .30 (7) .pp.1279-1292.
- Şahin, A. (2018). The opinions of school principals on decentralization in education. *Turkish Journal of Education*, 7(2),pp. 55-85.
- Turati, G., Montolio, D.& Piacenza, M.,(2017). Funding and School Accountability: The Importance of Private and Decentralised Public Funding for Pupil Attainment, *Fiscal Studies*, 4. (38). pp.615-639.
- Urbanovič, J., Navickaitė, J., & Dačiulytė, R. (2019). Autonomy, Collaboration and Competition: The Impact of Education Management Reforms which Aim to Increase School Autonomy on Relations between Schools. *Nispacee Journal Of Public Administration And Policy*, 12(1), pp. 175-197.
- Vershelde, M., Hindriks, J., Rayp, G., & Schoors, K. (2015). School Staff Autonomy and Educational Performance: Within-School-Type Evidence. *Fiscal Studies*, 36(2),pp. 127-155.
- Winkler, R., D. & Gershberg, I., A. (2000). *Education Decentralization in Latin America: The Effects on the Quality of Schooling*. The World Bank, Latin America and the Caribbean Regional Office.

Węziak-Białowska, D., & Isac, M. M. (2014). School autonomy – a cross-national perspective. Can we compare the opinion of school principals? *Edukacja*, 4(129), pp. 5-20.

Παράρτημα

Ερωτηματολόγιο για Διοικητική και Οικονομική αυτονομία της σχολικής μονάδας

Αγαπητοί συνάδελφοι και συναδέλφισσες,

είμαι φοιτήτρια του μεταπτυχιακού προγράμματος Πολιτικής και Διοίκησης στην Εκπαίδευση στο Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Διεξάγω μία έρευνα στο πλαίσιο της διπλωματικής εργασίας μου. Η έρευνα μου έχει στόχο να καταγράψει και να μελετήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την διοικητική και οικονομική αυτονομία της σχολικής μονάδας. Η συμμετοχή σας είναι εθελοντική. Στο ερωτηματολόγιο που ακολουθεί, δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις, αλλά με ενδιαφέρουν οι απόψεις σας για το θέμα. Οι απαντήσεις σας είναι εμπιστευτικές, ανώνυμες και θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς.

Η συμμετοχή σας είναι πολύτιμη για την διεξαγωγή της συγκεκριμένης μελέτης. Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου είναι περίπου 15 λεπτά. Επιλέξτε την απάντηση που επιθυμείτε αφού μελετήσετε προσεκτικά τις αντίστοιχες οδηγίες. Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συμμετοχή σας και το διαθέσιμο χρόνο σας. Για οποιαδήποτε απορία, είμαι στη διάθεση σας.

Με εκτίμηση

Φωτακίδου Ζωή

Αναπληρώτρια δασκάλα

email: zozaf88@gmail.com

A. Δημογραφικά στοιχεία

1.Φύλο

Ανδρας

Γυναίκα

2.Ηλικία

22-30

31-40

41-50

51+

3.Σπουδές(Επιλέξτε το ανώτερο επίπεδο σπουδών σας):

ΑΕΙ

ΤΕΙ

Δεύτερο πτυχίο

Μετεκπαίδευση σε Διδασκαλείο

Μεταπτυχιακό Δίπλωμα

Διδακτορικό Δίπλωμα

Άλλο _____

4.Σχέση εργασίας

Μόνιμος

Αναπληρωτής

5.Προϋπηρεσία

0-9 έτη

10-19 έτη

20-29 έτη

30+έτη

6.κλάδος :

Δάσκαλοι

Ειδικότητες

7.Θέση ευθύνης:

ναι

οχι

-αν ναι ποια

Υποδιευθυντής

Διευθυντής

8.Ετη υπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα

0-5

6-10

B. Η Υφιστάμενη αυτονομία των σχολικών μονάδων στη χώρα έχει θετικές συνέπειες στη λειτουργία της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

9. Παρακαλώ δηλώστε το βαθμό συμφωνίας σας με τις παρακάτω προτάσεις (επιλέγοντας τον αριθμό που αντιστοιχεί στην απάντηση που σας αντιπροσωπεύει περισσότερο 1= Διαφωνώ απόλυτα, 2= Διαφωνώ, 3=Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4=Συμφωνώ, 5 = Συμφωνώ απόλυτα.)

Τα εκπαιδευτικά συστήματα με συγκεντρωτικό χαρακτήρα αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τα προβλήματα της εκπαίδευσης. *

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι συγκεντρωτικό όσον αφορά την οργάνωση και τις δομές του. *

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

Η σχολική μονάδα στην οποία εργάζομαι έχει σχολική αυτονομία . *

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

Οι αρμοδιότητες που έχει η σχολική μονάδα σχετικά με παιδαγωγικά, διοικητικά και οικονομικά ζητήματα είναι επαρκείς. *

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

⋮

Οι αρμοδιότητες του Διευθυντή της σχολικής μονάδας σχετικά με παιδαγωγικά, διοικητικά και οικονομικά ζητήματα είναι επαρκείς. *

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

Οι αρμοδιότητες που έχω ως εκπαιδευτικός και μέλος του Συλλόγου Διδασκόντων στη σχολική σχετικά με παιδαγωγικά, διοικητικά και οικονομικά ζητήματα είναι επαρκείς. *

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

⋮
Τα μαθησιακά αποτελέσματα που παράγονται στο υπάρχον πλαίσιο αυτονομίας είναι ικανοποιητικά. *

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

Γ. Απόψεις εκπαιδευτικών για την παραχώρηση αυτονομίας στις σχολικές μονάδες.

10. Παρακαλώ δηλώστε το βαθμό συμφωνίας σας με τις παρακάτω προτάσεις (επιλέγοντας τον αριθμό που αντιστοιχεί στην απάντηση που σας αντιπροσωπεύει περισσότερο 1=Διαφωνώ απόλυτα, 2=Διαφωνώ, 3=Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ, 4=Συμφωνώ, 5=Συμφωνώ απόλυτα) :

Τα εκπαιδευτικά συστήματα με αποκεντρωτικό χαρακτήρα αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τα προβλήματα της εκπαίδευσης. *

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα θα γίνει περισσότερο αποτελεσματικό αν παρέχει στις σχολικές μονάδες μεγαλύτερη αυτονομία. *

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

Η σχολική μονάδα στην οποία εργάζομαι χρειάζεται μεγαλύτερο βαθμό σχολικής αυτονομίας. *

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

Οι αρμοδιότητες του Διευθυντή της σχολικής μονάδας σχετικά με παιδαγωγικά, διοικητικά και οικονομικά ζητήματα πρέπει να είναι περισσότερες. *

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

Θα επιθυμούσα να αναλάβω περισσότερες αρμοδιότητες στη σχολική μονάδα αν συνοδεύονταν απο επιπλέον απολαβές . *

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

Θα επιθυμούσα να αναλάβω περισσότερες αρμοδιότητες στη σχολική μονάδα αν συνοδεύονταν απο εργασιακή εξέλιξη . *

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

Τα μαθησιακά αποτελέσματα θα βελτιωθούν με την αύξηση της σχολικής αυτονομίας. *

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

Δ. Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με την οικονομική και διοικητική αυτονομία της σχολικής μονάδας, τις πτυχές της και τον βαθμό της.

11. Ποιος θα θέλατε να αποφασίζει για τα παρακάτω ζητήματα (επιλέξτε έναν από τους 3 φορείς για κάθε αρμοδιότητα): *

	Κεντρική αρχή (Υπουργείο)	Περιφερειακό/ Τοπικό επίπεδο	Σχολείο
Ζητήματα θέσης του Διευθυντή	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ζητήματα εκπαιδευτικού προσωπικού	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ζητήματα μη εκπαιδευτικού προσωπικού	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ζητήματα λογοδοσίας και αξιολόγησης	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. Σε περίπτωση που η αρμοδιότητα για ζητήματα θέσης του Διευθυντή ήταν στο επίπεδο της σχολικής μονάδας, ποιος από τους παρακάτω θεωρείτε ότι θα έπρεπε να λαμβάνει αυτές τις αποφάσεις ; (επιλέξτε έναν από τους 4 φορείς για κάθε αρμοδιότητα) *

	Διευθυντής	Ομάδα εκπαιδευτικών	Σύλλογος διδασκόντων	Σχολικό συμβούλιο
Επιλογή	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Πειθαρχικά ζητήματα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Απόλυση	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Καθήκοντα και υποχρεώσεις	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13. Σε περίπτωση που η αρμοδιότητα για ζητήματα του διδακτικού προσωπικού ήταν στο επίπεδο της σχολικής μονάδας, ποιος από τους παρακάτω θεωρείτε ότι θα έπρεπε να λαμβάνει αυτές τις αποφάσεις ; (επιλέξτε έναν από τους 4 φορείς για κάθε αρμοδιότητα) *

	Διευθυντής	Ομάδα εκπαιδευτικών	Σύλλογος διδασκόντων	Σχολικό συμβούλιο
Επιλογή μόνιμων εκπαιδευτικών	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Επιλογή αναπληρωτών εκπαιδευτικών	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Πειθαρχικά ζητήματα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Απόλυση	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Καθήκοντα και Υποχρεώσεις	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14. Σε περίπτωση που η αρμοδιότητα για ζητήματα του μη διδακτικού προσωπικού ήταν στο επίπεδο της σχολική μονάδας ποιος απο τους παρακάτω θεωρείτε ότι θα έπρεπε να λαμβάνει αυτές τις αποφάσεις ; (επιλέξτε έναν από τους 4 φορές για κάθε αρμοδιότητα) *

	Διευθυντής	Ομάδα εκπαιδευτικών	Σύλλογος διδασκόντων	Σχολικό συμβούλιο
Επιλογή	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Πειθαρχικά ζητήματα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Απόλυση	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Καθήκοντα και υποχρεώσεις	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15. Στα πλαίσια της διοικητικής αυτονομίας της σχολικής μονάδας πως κρίνετε τις παρακάτω μεθόδους ατομικής ή συλλογικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών ; *

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Επιθεώρηση	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Αυτοαξιολόγηση	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Αξιολόγηση απο τον Διευθυντή	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Καμία αξιολόγηση	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

16. Πιστεύετε ότι περισσότερη διοικητική αυτονομία θα βελτιώσει τους παρακάτω τομείς; *

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφώνω ούτε διαφωνώ	Συμφώνω	Συμφώνω απόλυτα
Μαθησιακά αποτελέσματα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Επαγγελματική εξέλιξη εκπαιδευτικών	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Βελτίωση ηγεσίας στο σχολείο	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Δημοκρατικότερη λήψη αποφάσεων	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Μείωση γραφειοκρατίας	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

17. Ποιος θα θέλατε να αποφασίζει για τα παρακάτω ζητήματα(επιλέξτε έναν από τους 3 φορείς για κάθε αρμοδιότητα): *

	Κεντρική αρχή(Υπουργείο)	Περιφερειακή/ Τοπική αρχή	Σχολείο
Ζητήματα μισθοδοσίας και επιπλέον αμοιβών	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ζητήματα κεφαλαιουχικών δαπανών	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ζητήματα λειτουργικών εξόδων	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ζητήματα ψηφιακού εξοπλισμού	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ζητήματα χρηματοδότησης απο ιδιωτικούς πόρους	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ζητήματα κατάρτισης σχολικού προυπολογισμού	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

18. Σε περίπτωση που η αρμοδιότητα για ζητήματα επιπλέον αμοιβών ήταν στο επίπεδο της σχολικής μονάδας ποιος από τους παρακάτω θεωρείτε ότι θα έπρεπε να λαμβάνει αυτές τις αποφάσεις ; (επιλέξτε έναν από τους 4 φορείς για κάθε αρμοδιότητα) *

	Διευθυντής	Ομάδα εκπαιδευτικών	Σύλλογος διδασκόντων	Σχολικό συμβούλιο
Μισθοδοσία	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Επιπλέον αμοιβές για υπερωριακή απασχόληση	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Επιπλέον αμοιβές για επιπλέον καθήκοντα και υποχρεώσεις	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

19. Σε περίπτωση που η αρμοδιότητα για ζητήματα δημοσίων δαπανών και εξόδων ήταν στο επίπεδο της σχολικής μονάδας ποιος από τους παρακάτω θεωρείτε ότι θα έπρεπε να λαμβάνει αυτές τις αποφάσεις ; (επιλέξτε έναν από τους 4 φορείς για κάθε αρμοδιότητα) *

	Διευθυντής	Ομάδα εκπαιδευτικών	Σύλλογος διδασκόντων	Σχολικό συμβούλιο
Κεφαλαιουχικές δαπάνες	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Λειτουργικά έξοδα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ψηφιακός εξοπλισμός	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

20. Σε περίπτωση που η αρμοδιότητα για ζητήματα εύρεσης και διαχείρισης ιδιωτικών πόρων ήταν στο επίπεδο της σχολικής μονάδας ποιος από τους παρακάτω θεωρείτε ότι θα έπρεπε να λαμβάνει αυτές τις αποφάσεις ; (επιλέξτε έναν από τους 4 φορείς για κάθε αρμοδιότητα) *

	Διευθυντής	Ομάδα εκπαιδευτικών	Σύλλογος διδασκόντων	Σχολικό συμβούλιο
Χρηματοδότηση από δωρεές ή χορηγίες	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Εκμίσθωση σχολικών εγκαταστάσεων για εξωσχολικές δραστηριότητες	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Δάνεια	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Χρήση ιδιωτικών πόρων για ακίνητη περιουσία	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Χρήση ιδιωτικών πόρων για κινητή περιουσία	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Χρήση ιδιωτικών πόρων για πρόσληψη διδακτικού προσωπικού	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Χρήση ιδιωτικών πόρων για πρόσληψη μη διδακτικού προσωπικού	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

21. Σε περίπτωση που η αρμοδιότητα για ζητήματα κατάρτισης σχολικού προϋπολογισμού ήταν στο επίπεδο της σχολικής μονάδας ποιος από τους παρακάτω θεωρείτε ότι θα έπρεπε να λαμβάνει αυτές τις αποφάσεις ; (επιλέξτε έναν από τους 4 φορείς για κάθε αρμοδιότητα) *

	Διευθυντής	Ομάδα εκπαιδευτικών	Σύλλογος διδασκόντων	Σχολικό συμβούλιο
κατάρτιση σχολικού προϋπολογισμού	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

22. Πιστεύετε ότι περισσότερη οικονομική αυτονομία θα βελτιώσει τους παρακάτω τομείς; *

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Μαθησιακά αποτελέσματα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Επαγγελματική εξέλιξη εκπαιδευτικών	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Βελτίωση ηγεσίας στο σχολείο	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Δημοκρατικότερη λήψη αποφάσεων	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Καλύτερη διαχείριση οικονομικών ζητημάτων	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Καλύτερη χρηματοδότηση της σχολικής μονάδας	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

