



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ

Το δημοκρατικό έλλειμμα στο ελληνικό
εκπαιδευτικό σύστημα και η κοινωνική
δικαιοσύνη στο σχολικό οργανισμό

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Αγγελική Γόγολα

Τριμελής εξεταστική επιτροπή:

Αθανάσιος Κατσης, Καθηγητής, Επιβλέπων
Δέσποινα Καρακατσάνη, Καθηγήτρια
Γιούλη Παπαδιαμαντάκη, Επίκουρη Καθηγήτρια

Κόρινθος, Φεβρουάριος 2017

Copyright © Αγγελική Γόγολα, 2017

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς την συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν την συγγραφέα και μόνο.



ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	V
ABSTRACT	VI
ΠΡΟΛΟΓΟΣ	VII
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ	IX
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ	XII
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ	XV
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	16
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο	
Αποσαφήνιση εννοιών και όρων	
1.1 Εκπαιδευτικό σύστημα	20
1.2 Έννοια και περιεχόμενο του όρου «Έλλειμμα Δημοκρατίας»	21
1.3 Έννοια και περιεχόμενο του όρου «Κοινωνική Δικαιοσύνη»	23
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο	
Θεωρητικό πλαίσιο	
2.1 Θεωρίες – Μοντέλα εκπαίδευσης	25
2.2 Δομή και λειτουργία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος	27
2.3 Αυτονομία στο σχολικό οργανισμό: Από τη θεωρία στην πράξη	29
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο	
Το συγκείμενο του δημοκρατικού ελλείμματος και της κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολικό οργανισμό	
3.1 Αναλυτικά προγράμματα – Περιεχόμενο σπουδών	32
3.2 Καινοτομία – Νέες τεχνολογίες – Προγράμματα	33
3.3 Εκπαιδευτική ηγεσία – Ο ρόλος της στο σχολικό οργανισμό	35
3.4 Συνθήκες εργασίας – Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών	37
3.5 Οργανωσιακή κουλτούρα – Κλίμα – Σχέσεις	39
3.6 Συλλογικά όργανα – Λήψη αποφάσεων	40
3.6.1 Ο ρόλος του συλλόγου διδασκόντων	40
3.6.2 Ο ρόλος των μαθητικών κοινοτήτων	42
3.6.3 Ο ρόλος του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων	44
3.7 Ετερότητα και ισότητα ευκαιριών	45

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο**Προσδιορισμός της έρευνας**

4.1	Σκοπός – Στόχοι – Σημασία της έρευνας	48
4.2	Διατύπωση ερευνητικών ερωτημάτων	50

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο**Μεθοδολογία της έρευνας**

5.1	Μεθοδολογικές προσεγγίσεις	51
5.2	Εργαλείο συλλογής ερευνητικών δεδομένων	52
5.3	Μέθοδος δειγματοληψίας – Πρόσβαση στο δείγμα	54
5.4	Ο πληθυσμός – Το δείγμα της έρευνας	56
5.5	Μέθοδοι – Τεχνικές ανάλυσης ερευνητικών δεδομένων	57
5.6	Δεοντολογία της έρευνας – Περιορισμοί	58

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο**Παρουσίαση – Ανάλυση ερευνητικών δεδομένων**

6.1	Μονοδιάστατη περιγραφική ανάλυση δεδομένων	60
6.2	Ανάλυση πολλαπλών απαντήσεων	90
6.3	Δισδιάστατη περιγραφική ανάλυση δεδομένων	97

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7^ο**Αποτελέσματα - Συμπεράσματα – Προτάσεις**

7.1	Ερμηνεία αποτελεσμάτων	112
7.2	Εξαγωγή συμπερασμάτων – Προτάσεις	117

Επίλογος	119
-----------------------	-----

ΠΗΓΕΣ – ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

I.	Πηγές	120
II.	Βιβλιογραφία	122

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

I.	Ερωτηματολόγιο	129
----	----------------------	-----

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Αγγελική Σ. Γόγολα: Το δημοκρατικό έλλειμμα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και η κοινωνική δικαιοσύνη στο σχολικό οργανισμό.
(Με την επίβλεψη του κ. Αθανάσιου Κατσή, Καθηγητή)

Η δημοκρατική εκπαίδευση συνιστά παράγοντα με κοινωνικές, διοικητικές και παιδαγωγικές προεκτάσεις και αφορά όλους όσους συμμετέχουν συνειδητά ή μη στη δημιουργία ή αναπαραγωγή της. Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις προς αυτή την κατεύθυνση, δημιουργούν υψηλές προσδοκίες, αλλά φαίνεται ότι δεν επαρκούν για την εδραίωσή της. Σκοπός της έρευνας είναι η ανίχνευση ύπαρξης δημοκρατικού ελλείμματος στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και ο προσδιορισμός των πτυχών της σχολικής ζωής όπου αυτό γίνεται αισθητό και δρα εις βάρος της κοινωνικής δικαιοσύνης. Διεξήχθη μια συγχρονική μελέτη σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αργολίδας, ώστε να διερευνηθούν οι απόψεις τους για το δημοκρατικό έλλειμμα στην εκπαίδευση. Εκατόν ογδόντα δύο (182) εκπαιδευτικοί ανταποκρίθηκαν στην έρευνα, μέσω διαδικασίας μη αναλογικής στρωματοποιημένης δειγματοληψίας. Κλήθηκαν να αποκριθούν σε 35 ερωτήσεις, ενός ερωτηματολογίου που κατασκευάστηκε για τις ανάγκες της εν λόγω έρευνας. Η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων έγινε μέσω περιγραφικής στατιστικής, με τη βοήθεια του προγράμματος IBM SPSS statistics v.23. Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν σημαντικές ελλείψεις και αδυναμίες του εκπαιδευτικού μας συστήματος, που εστιάζονται σε ζητήματα σχολικής αυτονομίας, ευελιξίας των αναλυτικών προγραμμάτων, συμμετοχής στις διαδικασίες λήψης απόφασης, επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης, διαχείρισης της ετερότητας. Τα ερευνητικά ευρήματα δύναται να αξιοποιηθούν κυρίως ως εργαλεία προβληματισμού και να αποτελέσουν διάλογο ανατροφοδότησης και διαλόγου μεταξύ των εκπαιδευτικών λειτουργών, των στελεχών και των υπευθύνων χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής.

Λέξεις κλειδιά: Δημοκρατία, Έλλειμμα, Αυτονομία, Κοινωνική δικαιοσύνη, Σχολικός οργανισμός, Εκπαιδευτικό σύστημα, Αποκέντρωση

ABSTRACT

Aggeliki S. Gogola: The democratic deficit in the Greek educational system and social justice in school organization.

(With the supervision of Dr. Athanassios Katsis, Professor)

The Democratic education is a factor of social, administrative and pedagogical implication and concerns everyone involved, consciously or not, in its creation or its reproduction. Educational reforms in this direction have generated high expectations, but they seem to be not enough for their consolidation. The purpose of this research is to detect the existence of any possible democratic deficit in the Greek educational system and the identification of its aspects in school-life whenever it becomes palpable and whenever it becomes detrimental to social justice. A cross-sectional study has been conducted among secondary school educators in Argolida to investigate their views on the democratic deficit in education. One hundred and eighty-two (182) teachers responded to the survey, through a process of non-proportional stratified sampling. They were asked to respond to 35 questions, a questionnaire was constructed for the purpose of this investigation. Statistical analysis of data was done through descriptive statistics, with the help of IBM SPSS statistics v.23 program. The survey results revealed significant shortcomings and failures of our educational system, focusing on issues like school autonomy, flexibility of curricula, participation in decision-making processes, training and professional development, diversity management. The research findings can be used mainly as a reflection tool in order to provide feedback and generate dialogue between training officers, executives and educational policy makers.

Keywords: *Democracy, Deficit, Autonomy, Social Justice, School organization, Educational system, Decentralization*

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Τα τελευταία χρόνια, περισσότερο από ποτέ, όλοι εστιάζουν στη σημασία των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, ως έναν από τους πυλώνες για την ανάπτυξη της χώρας. Αποτελεί κοινή παραδοχή ότι η ελληνική εκπαίδευση έχει ανάγκη από στρατηγικό σχεδιασμό και από καλή διαχείριση τόσο των υλικών, όσο και των ανθρώπινων πόρων. Ζητήματα, που καταλαμβάνουν σημαντική θέση στις προγραμματικές δηλώσεις των εκάστοτε πολιτικών κομμάτων και αποτελούν κεντρικό σημείο στο πλαίσιο του εθνικού διαλόγου για την παιδεία. Έντονος ωστόσο αναδεικνύεται ο προβληματισμός, σχετικά με την απόσταση από τη σύνταξη των προγραμμάτων και την έκθεση των πορισμάτων διαλόγου, έως την υλοποίηση αυτών, σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Για ποιο λόγο τα οξύτατα προβλήματα της παιδείας παραμένουν; Γιατί το σύγχρονο ελληνικό σχολείο δεν είναι ελκυστικό; Γιατί δεν του αποδίδεται πια η αξία που του αναλογεί;

Προϊόν των ανωτέρω προβληματισμών αποτελεί η παρούσα διπλωματική εργασία, η οποία εκπονείται στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος "Εκπαιδευτική Πολιτική & Διοίκηση", της σχολής Κοινωνικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου. Σκοπός της είναι, η διερεύνηση της ύπαρξης δημοκρατικού ελλείμματος στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και η ανίχνευση των επιμέρους πτυχών της οργάνωσης και λειτουργίας των σχολικών οργανισμών, στις όποιες εντοπίζεται. Επιχειρείται μια προσέγγιση του ελλείμματος σε σχέση με ουσιώδη ζητήματα, όπως η ισότητα ευκαιριών και η κοινωνική δικαιοσύνη στο σχολικό οργανισμό.

Έναυσμα για την ενασχόλησή μου με το συγκεκριμένο θέμα, αποτέλεσε η 14ετής υπηρεσία μου στην εκπαίδευση (Β/θμια & Α/θμια), σε συνδυασμό με το γεγονός ότι είχα την εμπειρία τετραετούς υπηρετήσης στη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΔΔΕ) Αργολίδας, όπου κλήθηκα να προσφέρω διοικητικό έργο. Περιβάλλοντα εργασίας με διαφορετικό πλαίσιο λειτουργίας και ποικίλες, εξειδικευμένες απαιτήσεις. Βιώνοντας πολλές ενδιαφέρουσες και σε πολλά σημεία αντιφατικές πτυχές των δυο όψεων (διοίκηση - σχολείο) του ίδιου νομίσματος (εκπαίδευση), εκτίμησα ότι η παρούσα μελέτη θα μπορούσε να διερευνήσει τα σημαντικά ζητήματα και τους προαναφερθέντες προβληματισμούς.

Η υλοποίηση της διπλωματικής αυτής εργασίας δεν θα ήταν δυνατή δίχως τη συμβολή ορισμένων ανθρώπων, τους οποίους αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω. Ευχαριστώ θερμά τον επιβλέποντα της διπλωματικής εργασίας, καθηγητή κ. Αθανάσιο Κατσή, για την εμπιστοσύνη που μου έδειξε καθ' όλη τη διάρκεια της προσπάθειάς μου, για την ευγενική του παρουσία, την ενθάρρυνση και την καθοδήγησή του. Ευχαριστώ επίσης την καθηγήτρια κ. Δέσποινα Καρακατσάνη και την επίκουρη καθηγήτρια κ. Γιούλη Παπαδιαμαντάκη, που με τίμησαν με τη συμμετοχή τους στην τριμελή εξεταστική επιτροπή της εργασίας. Σημαντική ήταν η συμβολή όλων των διδασκόντων του μεταπτυχιακού προγράμματος, καθώς η εκπόνηση της διπλωματικής εργασίας απαιτεί επίπεδο κατάρτισης και γνώσεις, που αποκτήθηκαν από το σύνολο των διδακτικών αντικειμένων.

Ευχαριστίες οφείλω στους εκπαιδευτικούς λειτουργούς Β/θμιας εκπαίδευσης Ν. Αργολίδας, για την ευγενική ανταπόκρισή τους και την προθυμία τους να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο της έρευνας. Ιδιαίτερη αναφορά αξίζει σ' εκείνους που αφιέρωσαν επιπλέον χρόνο και διάθεση, καθώς αποτέλεσαν το συνδετικό μου κρίκο με τα σχολεία, συνεισφέροντας στο διαμοιρασμό και τη συλλογή των ερωτηματολογίων εντός αυτών. Τέλος, ένα μεγάλο ευχαριστώ οφείλω στους δικούς μου ανθρώπους, την οικογένειά μου και τους φίλους μου, οι οποίοι είναι πάντα κοντά μου, πιστεύουν σε μένα, με ενθαρρύνουν και με στηρίζουν σε κάθε μου βήμα.

Σίγουρα η ερευνητική αυτή προσπάθεια δεν εξαντλεί το πρόβλημα, ούτε επαρκεί προφανώς για την αναβάθμιση της Παιδείας στην Ελλάδα. Ευελπιστεί ωστόσο, να προσθέσει σημαντικά στοιχεία στο επιστημονικό πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής και διοίκησης, φιλοδοξώντας, να αποτελέσουν τροφή προβληματισμού, σκέψης και έρευνας για εκπαιδευτικούς, στελέχη και όσους σχετίζονται με τον σχεδιασμό και την εφαρμογή εκπαιδευτικής πολιτικής.

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

A/A	Περιγραφή Πίνακα	Σελ.
ΠΙΝΑΚΑΣ 1:	Φύλο.	60
ΠΙΝΑΚΑΣ 2:	Ηλικία.	61
ΠΙΝΑΚΑΣ 3:	Επαγγελματική κατάσταση.	62
ΠΙΝΑΚΑΣ 4:	Επαγγελματική θέση.	63
ΠΙΝΑΚΑΣ 5:	Πόσο ευέλικτα θα χαρακτηρίζατε τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών που εφαρμόζονται στη χώρα μας;	64
ΠΙΝΑΚΑΣ 6:	Τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών παρέχουν αυτονομία στον εκπαιδευτικό για την άσκηση του διδακτικού του έργου;	65
ΠΙΝΑΚΑΣ 7:	Το περιεχόμενο και οι απαιτήσεις των αναλυτικών προγραμμάτων διευκολύνουν την εισαγωγή καινοτομιών;	66
ΠΙΝΑΚΑΣ 8:	Στο σχεδιασμό των καινοτόμων προγραμμάτων η πολιτεία λαμβάνει υπόψη την υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων;	67
ΠΙΝΑΚΑΣ 9:	Οι δομές επιμόρφωσης που διαθέτει το εκπαιδευτικό μας σύστημα επαρκούν για να καλύψουν τις ανάγκες των εκπαιδευτικών;	68
ΠΙΝΑΚΑΣ 10:	Πόσο αποτελεσματικά κρίνετε τα προγράμματα επιμόρφωσης που εφαρμόζονται στη χώρα μας;	69
ΠΙΝΑΚΑΣ 11:	Η πολιτεία παρέχει διευκολύνσεις στους εκπαιδευτικούς προκειμένου να επιμορφώνονται;	70
ΠΙΝΑΚΑΣ 12:	Είναι ικανοποιητικές οι συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών στα ελληνικά σχολεία;	71
ΠΙΝΑΚΑΣ 13:	Αξιοποιούνται κατάλληλα και σύμφωνα με τις ικανότητες τους οι ανθρώπινοι πόροι μέσα στους σχολικούς οργανισμούς;	72
ΠΙΝΑΚΑΣ 14:	Η δομή του εκπαιδευτικού μας συστήματος παρέχει στους εκπαιδευτικούς ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης;	73
ΠΙΝΑΚΑΣ 15:	Σας προβληματίζει η συγκέντρωση λήψης αποφάσεων στην κεντρική διοίκηση (υπουργείο);	74
ΠΙΝΑΚΑΣ 16:	Χρειάζεται να αναβαθμιστεί ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας στη χώρα μας;	75
ΠΙΝΑΚΑΣ 17:	Είναι περιορισμένες οι αρμοδιότητες και τα περιθώρια ανάληψης ουσιαστικών πρωτοβουλιών των διευθυντών;	76

ΠΙΝΑΚΑΣ 18:	Πόσο ικανοποιητικό είναι το επίπεδο συνεργασίας εκπαιδευτικών διευθυντών στα σχολεία;	77
ΠΙΝΑΚΑΣ 19:	Κρίνετε ικανοποιητική τη συμμετοχή του συλλόγου διδασκόντων στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων;	78
ΠΙΝΑΚΑΣ 20:	Κρίνετε ικανοποιητική τη συμμετοχή των μαθητικών κοινοτήτων στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων;	79
ΠΙΝΑΚΑΣ 21:	Κρίνετε ικανοποιητική τη συμμετοχή του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων;	80
ΠΙΝΑΚΑΣ 22:	Οι συνθήκες στα ελληνικά σχολεία είναι κατώτερες των προσδοκιών σας;	81
ΠΙΝΑΚΑΣ 23:	Υπάρχουν στα ελληνικά σχολεία η μέριμνα και οι προϋποθέσεις για την αντιμετώπιση των ανισοτήτων;	82
ΠΙΝΑΚΑΣ 24:	Έχουν οι εκπαιδευτικοί τα κατάλληλα εφόδια να διαχειριστούν ζητήματα ετερότητας (έμφυλης, πολιτισμικής, θρησκευτικής);	83
ΠΙΝΑΚΑΣ 25:	Η καλλιέργεια συμμετοχικής κουλτούρας και η ανάπτυξη θετικών κοινωνικών σχέσεων λείπει από το ελληνικό σχολείο;	84
ΠΙΝΑΚΑΣ 26:	Η γραφειοκρατία και η αυστηρή ιεραρχική δομή του εκπαιδευτικού μας συστήματος έχουν επιπτώσεις στο εκπαιδευτικό έργο;	85
ΠΙΝΑΚΑΣ 27:	Η αυστηρή ιεραρχική δομή και η εξωτερική λογοδοσία, έχει αντίκτυπο στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών;	86
ΠΙΝΑΚΑΣ 28:	Υπάρχει κενό μεταξύ των απαιτήσεων του υπουργείου παιδείας και της σχολικής πραγματικότητας;	87
ΠΙΝΑΚΑΣ 29:	Πόσο εφικτή είναι η παροχή κοινωνικά δίκαιης εκπαίδευσης στην Ελλάδα;	88
ΠΙΝΑΚΑΣ 30:	Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι η πολιτεία καταφέρνει να συνδέει τη θεωρία με την πράξη στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι;	89
ΠΙΝΑΚΑΣ 31:	Η αποτελεσματική εφαρμογή των καινοτόμων προγραμμάτων στο σχολείο εξαρτάται από:	91
ΠΙΝΑΚΑΣ 32:	Ανασταλτικοί παράγοντες για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι:	92
ΠΙΝΑΚΑΣ 33:	Για να είναι αποτελεσματικοί οι σχολικοί ηγέτες πρέπει:	94
ΠΙΝΑΚΑΣ 34:	Η συμμετοχή εκπαιδευτικών/ μαθητών/ γονέων στις διαδικασίες λήψης απόφασης:	95
ΠΙΝΑΚΑΣ 35:	Η διαχείριση της ετερότητας (έμφυλης, πολιτισμικής, θρησκευτικής) και η αντιμετώπιση των ανισοτήτων (κοινωνικών- οικονομικών, λειτουργικών) στο σχολικό οργανισμό προϋποθέτει:	96

ΠΙΝΑΚΑΣ 36Α:	Συντελεστής γραμμικής συσχέτισης Spearman's rho: Πόσο ευέλικτα θα χαρακτηρίζατε τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών που εφαρμόζονται στη χώρα μας; * Τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών παρέχουν αυτονομία στον εκπαιδευτικό για την άσκηση του διδακτικού του έργου;	98
ΠΙΝΑΚΑΣ 36Β:	Πόσο ευέλικτα θα χαρακτηρίζατε τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών που εφαρμόζονται στη χώρα μας; * Τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών παρέχουν αυτονομία στον εκπαιδευτικό για την άσκηση του διδακτικού του έργου;	99
ΠΙΝΑΚΑΣ 37:	Συντελεστής γραμμικής συσχέτισης Spearman's rho: Τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών παρέχουν αυτονομία στον εκπαιδευτικό για την άσκηση του διδακτικού του έργου; * Το περιεχόμενο και οι απαιτήσεις των αναλυτικών προγραμμάτων διευκολύνουν την εισαγωγή καινοτομιών;	101
ΠΙΝΑΚΑΣ 38Α:	Συντελεστής γραμμικής συσχέτισης Spearman's rho: Οι δομές επιμόρφωσης που διαθέτει το εκπαιδευτικό μας σύστημα επαρκούν για να καλύψουν τις ανάγκες των εκπαιδευτικών; * Πόσο αποτελεσματικά κρίνετε τα προγράμματα επιμόρφωσης που εφαρμόζονται στη χώρα μας;	102
ΠΙΝΑΚΑΣ 38Β:	Οι δομές επιμόρφωσης που διαθέτει το εκπαιδευτικό μας σύστημα επαρκούν για να καλύψουν τις ανάγκες των εκπαιδευτικών; * Πόσο αποτελεσματικά κρίνετε τα προγράμματα επιμόρφωσης που εφαρμόζονται στη χώρα μας;	103
ΠΙΝΑΚΑΣ 39:	Συντελεστής γραμμικής συσχέτισης Spearman's rho: Κρίνετε ικανοποιητική τη συμμετοχή του συλλόγου διδασκόντων στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων; * Κρίνετε ικανοποιητική τη συμμετοχή των μαθητικών κοινοτήτων στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων;	104
ΠΙΝΑΚΑΣ 40Α:	Συντελεστής γραμμικής συσχέτισης Spearman's rho: Κρίνετε ικανοποιητική τη συμμετοχή των μαθητικών κοινοτήτων στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων; * Κρίνετε ικανοποιητική τη συμμετοχή του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων;	106
ΠΙΝΑΚΑΣ 40Β:	Κρίνετε ικανοποιητική τη συμμετοχή των μαθητικών κοινοτήτων στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων; * Κρίνετε ικανοποιητική τη συμμετοχή του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων;	107
ΠΙΝΑΚΑΣ 41:	Σετ πολλαπλών απαντήσεων (multiple response set) -\$(Q5) * Φύλο (Q32)	109
ΠΙΝΑΚΑΣ 42:	Σετ πολλαπλών απαντήσεων (multiple response set) -\$(Q9) * Φύλο (Q32)	109
ΠΙΝΑΚΑΣ 43:	Σετ πολλαπλών απαντήσεων (multiple response set) -\$(Q17) * Φύλο (Q32)	110
ΠΙΝΑΚΑΣ 44:	Σετ πολλαπλών απαντήσεων (multiple response set) -\$(Q21) * Φύλο (Q32)	110
ΠΙΝΑΚΑΣ 45:	Σετ πολλαπλών απαντήσεων (multiple response set) -\$(Q26) * Φύλο (Q32)	111

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

A/A	Περιγραφή Γραφήματος	Σελ.
ΓΡΑΦΗΜΑ 1:	Φύλο.	60
ΓΡΑΦΗΜΑ 2:	Ηλικία.	61
ΓΡΑΦΗΜΑ 3:	Επαγγελματική κατάσταση.	62
ΓΡΑΦΗΜΑ 4:	Επαγγελματική θέση.	63
ΓΡΑΦΗΜΑ 5:	Πόσο ευέλικτα θα χαρακτηρίζατε τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών που εφαρμόζονται στη χώρα μας;	64
ΓΡΑΦΗΜΑ 6:	Τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών παρέχουν αυτονομία στον εκπαιδευτικό για την άσκηση του διδακτικού του έργου;	65
ΓΡΑΦΗΜΑ 7:	Το περιεχόμενο και οι απαιτήσεις των αναλυτικών προγραμμάτων διευκολύνουν την εισαγωγή καινοτομιών;	66
ΓΡΑΦΗΜΑ 8:	Στο σχεδιασμό των καινοτόμων προγραμμάτων η πολιτεία λαμβάνει υπόψη την υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων;	67
ΓΡΑΦΗΜΑ 9:	Οι δομές επιμόρφωσης που διαθέτει το εκπαιδευτικό μας σύστημα επαρκούν για να καλύψουν τις ανάγκες των εκπαιδευτικών;	68
ΓΡΑΦΗΜΑ 10:	Πόσο αποτελεσματικά κρίνετε τα προγράμματα επιμόρφωσης που εφαρμόζονται στη χώρα μας;	69
ΓΡΑΦΗΜΑ 11:	Η πολιτεία παρέχει διευκολύνσεις στους εκπαιδευτικούς προκειμένου να επιμορφώνονται;	70
ΓΡΑΦΗΜΑ 12:	Είναι ικανοποιητικές οι συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών στα ελληνικά σχολεία;	71
ΓΡΑΦΗΜΑ 13:	Αξιοποιούνται κατάλληλα και σύμφωνα με τις ικανότητες τους οι ανθρώπινοι πόροι μέσα στους σχολικούς οργανισμούς;	72
ΓΡΑΦΗΜΑ 14:	Η δομή του εκπαιδευτικού μας συστήματος παρέχει στους εκπαιδευτικούς ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης;	73
ΓΡΑΦΗΜΑ 15:	Σας προβληματίζει η συγκέντρωση λήψης αποφάσεων στην κεντρική διοίκηση (υπουργείο);	74
ΓΡΑΦΗΜΑ 16:	Χρειάζεται να αναβαθμιστεί ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας στη χώρα μας;	75
ΓΡΑΦΗΜΑ 17:	Είναι περιορισμένες οι αρμοδιότητες και τα περιθώρια ανάληψης ουσιαστικών πρωτοβουλιών των διευθυντών;	76

ΓΡΑΦΗΜΑ 18:	Πόσο ικανοποιητικό είναι το επίπεδο συνεργασίας εκπαιδευτικών διευθυντών στα σχολεία;	77
ΓΡΑΦΗΜΑ 19:	Κρίνετε ικανοποιητική τη συμμετοχή του συλλόγου διδασκόντων στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων;	78
ΓΡΑΦΗΜΑ 20:	Κρίνετε ικανοποιητική τη συμμετοχή των μαθητικών κοινοτήτων στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων;	79
ΓΡΑΦΗΜΑ 21:	Κρίνετε ικανοποιητική τη συμμετοχή του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων;	80
ΓΡΑΦΗΜΑ 22:	Οι συνθήκες στα ελληνικά σχολεία είναι κατώτερες των προσδοκιών σας;	81
ΓΡΑΦΗΜΑ 23:	Υπάρχουν στα ελληνικά σχολεία ημέριμα και οι προϋποθέσεις για την αντιμετώπιση των ανισοτήτων;	82
ΓΡΑΦΗΜΑ 24:	Έχουν οι εκπαιδευτικοί τα κατάλληλα εφόδια να διαχειριστούν ζητήματα ετερότητας (έμφυλης, πολιτισμικής, θρησκευτικής);	83
ΓΡΑΦΗΜΑ 25:	Η καλλιέργεια συμμετοχικής κουλτούρας και η ανάπτυξη θετικών κοινωνικών σχέσεων λείπει από το ελληνικό σχολείο;	84
ΓΡΑΦΗΜΑ 26:	Η γραφειοκρατία και η αυστηρή ιεραρχική δομή του εκπαιδευτικού μας συστήματος έχουν επιπτώσεις στο εκπαιδευτικό έργο;	85
ΓΡΑΦΗΜΑ 27:	Η αυστηρή ιεραρχική δομή και η εξωτερική λογοδοσία, έχει αντίκτυπο στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών;	86
ΓΡΑΦΗΜΑ 28:	Υπάρχει κενό μεταξύ των απαιτήσεων του υπουργείου παιδείας και της σχολικής πραγματικότητας;	87
ΓΡΑΦΗΜΑ 29:	Πόσο εφικτή είναι η παροχή κοινωνικά δίκαιης εκπαίδευσης στην Ελλάδα;	88
ΓΡΑΦΗΜΑ 30:	Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι η πολιτεία καταφέρνει να συνδέει τη θεωρία με την πράξη στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι;	89
ΓΡΑΦΗΜΑ 31:	Η αποτελεσματική εφαρμογή των καινοτόμων προγραμμάτων στο σχολείο εξαρτάται από:	91
ΓΡΑΦΗΜΑ 32:	Ανασταλτικοί παράγοντες για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι:	93
ΓΡΑΦΗΜΑ 33:	Για να είναι αποτελεσματικοί οι σχολικοί ηγέτες πρέπει:	93
ΓΡΑΦΗΜΑ 34:	Η συμμετοχή εκπαιδευτικών/ μαθητών/ γονέων στις διαδικασίες λήψης απόφασης:	95

ΓΡΑΦΗΜΑ 35:	Η διαχείριση της ετερότητας (έμφυλης, πολιτισμικής, θρησκευτικής) και η αντιμετώπιση των ανισοτήτων (κοινωνικών- οικονομικών, λειτουργικών) στο σχολικό οργανισμό προϋποθέτει:	97
ΓΡΑΦΗΜΑ 36:	Διάγραμμα διασποράς: Πόσο ευέλικτα θα χαρακτηρίζατε τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών που εφαρμόζονται στη χώρα μας; * Τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών παρέχουν αυτονομία στον εκπαιδευτικό για την άσκηση του διδακτικού του έργου;	98
ΓΡΑΦΗΜΑ 37Α:	Διάγραμμα διασποράς: Τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών παρέχουν αυτονομία στον εκπαιδευτικό για την άσκηση του διδακτικού του έργου; * Το περιεχόμενο και οι απαιτήσεις των αναλυτικών προγραμμάτων διευκολύνουν την εισαγωγή καινοτομιών;	100
ΓΡΑΦΗΜΑ 37Β:	Τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών παρέχουν αυτονομία στον εκπαιδευτικό για την άσκηση του διδακτικού του έργου; * Το περιεχόμενο και οι απαιτήσεις των αναλυτικών προγραμμάτων διευκολύνουν την εισαγωγή καινοτομιών;	101
ΓΡΑΦΗΜΑ 38:	Διάγραμμα διασποράς: Οι δομές επιμόρφωσης που διαθέτει το εκπαιδευτικό μας σύστημα επαρκούν για να καλύψουν τις ανάγκες των εκπαιδευτικών; * Πόσο αποτελεσματικά κρίνετε τα προγράμματα επιμόρφωσης που εφαρμόζονται στη χώρα μας;	102
ΓΡΑΦΗΜΑ 39Α:	Διάγραμμα διασποράς: Κρίνετε ικανοποιητική τη συμμετοχή του συλλόγου διδασκόντων στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων; * Κρίνετε ικανοποιητική τη συμμετοχή των μαθητικών κοινοτήτων στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων;	104
ΓΡΑΦΗΜΑ 39Β:	Κρίνετε ικανοποιητική τη συμμετοχή του συλλόγου διδασκόντων στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων; * Κρίνετε ικανοποιητική τη συμμετοχή των μαθητικών κοινοτήτων στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων;	105
ΓΡΑΦΗΜΑ 40:	Διάγραμμα διασποράς: Κρίνετε ικανοποιητική τη συμμετοχή των μαθητικών κοινοτήτων στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων; * Κρίνετε ικανοποιητική τη συμμετοχή του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων;	106

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ

Σύντμηση	Σημασία
ΑΠΣ	Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών
CERI	Centre for Educational Research & Innovation
CIDA	Canadian International Development Agency
ΔΕΠΠΣ	Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο προγραμμάτων Σπουδών
ΔΔΕ	Διεύθυνση δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
EACEA	Executive Agency Education, Audiovisual and Culture
E.K.	Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων
OECD	Organization for Economic Co-operation & Development
OHE	Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών
ΟΟΣΑ	Οργανισμός Οικονομικής Ανάπτυξης & Συνεργασίας
PISA	Programme for International Student Assessment
ΣΕΚ	Σχολικά Εργαστηριακά Κέντρα
SPSS	Statistical package for the social sciences
ΤΠΕ	Τεχνολογίες Πληροφορικής & Επικοινωνιών
Υ.Α.	Υπουργική Απόφαση
ΥΠ.Ε.Π.Θ.	Υπουργείο Εθνικής Παιδείας & Θρησκευμάτων
UN	United Nations
UNESCO	United Nations Educational, Scientific & Cultural Organization
UNICEF	United Nations Children's Fund
ΦΕΚ	Φύλλο Εφημερίδας Κυβερνήσεως

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η δημοκρατία σύμφωνα με την Gutmann (1999), εξαρτάται από τη δημοκρατική εκπαίδευση για την πλήρη ηθική δύναμή της. Πρόκειται για μία αμοιβαία εξάρτηση, καθώς η εκπαίδευση παρέχει τα θεμέλια πάνω στα οποία μια κοινωνία μπορεί να εξασφαλίσει τις ατομικές και πολιτικές ελευθερίες πολιτών της. Κάθε κοινωνία, σε κάθε φάση της εξέλιξής της, διαθέτει ένα εκπαιδευτικό σύστημα που επιβάλλεται στα άτομα, με μια δύναμη που κανείς δεν μπορεί να της αντισταθεί. Καθορίζεται πάντα ένας ρυθμιστικός τύπος εκπαίδευσης, από τον οποίο δεν μπορούμε να αποκλίνουμε, και ο οποίος ανταποκρίνεται πριν απ' όλα σε κοινωνικές αναγκαιότητες.

Στην ηθική βάση της εκπαίδευσης, εντός δημοκρατικών πλαισίων, εστιάζεται, αρκετές δεκαετίες νωρίτερα, και ο Durkheim (1858–1917), που υποστηρίζει ότι η ανάπτυξη ηθικών αξιών από τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, αποτελεί το θεμέλιο των κοινωνικών τάξεων. Ο πολιτισμός μας στηρίζεται σε μια σειρά από αρχές που είναι κοινές και αποδεκτές για όλους. Αυτές είναι: ο σεβασμός για την ελευθερία του λόγου, για την επιστήμη και τη μόρφωση, για τις ιδέες και τα συναισθήματα που βρίσκονται στη βάση της δημοκρατικής ηθικής. Ο Durkheim θεωρεί ότι είναι υποχρέωση του κράτους να διαδώσει αυτές τις βασικές αρχές στα σχολεία, μέσα από τη διδασκαλία του σεβασμού, την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και την προάσπιση της δημοκρατίας και της πολυμορφίας. Πρέπει το κράτος να διατηρήσει τον έλεγχο του τι συμβαίνει στα σχολεία, δεν χρειάζεται ωστόσο να μονοπωλεί όλες τις διαδικασίες και τις αποφάσεις. Η πρόοδος στις σχολικές μονάδες είναι πιο άμεση όταν παρέχεται ένα πλαίσιο ανάπτυξης ατομικής πρωτοβουλίας και εισαγωγής καινοτομιών (Walford & Pickering, 1998).

Σύμφωνα με τον Dewey (1859-1952), ο αριθμός των ατόμων που συμμετέχουν σε ένα ενδιαφέρον, ώστε το καθένα να δρα αυτόνομα, παράλληλα με τους άλλους, να συνεργάζεται, αλλά και να δίνει το προσωπικό του στίγμα, ισοδυναμεί με την κατάρριψη των ταξικών και φυλετικών εμποδίων. Η δημιουργία ποικίλων σημείων επαφής, που υποδηλώνουν ένα ευρύτερο φάσμα ερεθισμάτων στα οποία ένα άτομο καλείται να αλληλεπιδράσει, έχει ως συνέπεια να εξασφαλίζεται η ποικιλομορφία και η διαφορετικότητα (Dewey, 2001). Όλα αυτά σε επίπεδο εκπαίδευσης βρήκαν εφαρμογή στο πρώτο Πειραματικό Σχολείο (*Laboratory*

School) που ίδρυσε το 1896 και διηύθυνε ο ίδιος στο Σικάγο. Καθώς λοιπόν ο Dewey πίστευε στο αδιαίρετο θεωρίας και πράξης, οι εκπαιδευόμενοι ανέπτυσαν διαρκώς νέες ικανότητες μέσω της μεθόδου της έρευνας δράσης, μάθαιναν να δουλεύουν με πνεύμα συνεργασίας, συμμετέχοντας σε διάφορες ομαδικές δραστηριότητες (πχ.Project) και ένοιωθαν ελεύθεροι να δρουν και να πράττουν με δίκη τους βούληση.

Η παιδαγωγική του freinet (1896-1966), υποστηρίζει επίσης ότι η μάθηση δεν επιτυγχάνεται όπως γενικά θεωρούμε, με κανόνες και νόμους, αλλά από την εμπειρία. Η μάθηση αποκτάται με φυσικό τρόπο, μέσω ομαδικών δοκιμών των επεξεργασμένων ιδεών της ομάδας, μέσω μίας διαδικασίας δοκιμής σωστού-λάθους και αυτοδιόρθωσης. Αυτή η διαδικασία προϋποθέτει τη δράση στο περιβάλλον, πειραματικές εφαρμογές και κατασκευές, που στηρίζονται στη φυσική και οδηγούν στην ανακάλυψη της γνώσης από τους ίδιους τους μαθητές (Acker, 2007).

Ο Freire (1921 –1997), επισημαίνει ότι οι άνθρωποι θα είναι πραγματικά ελεύθεροι όταν σταματήσουν να βλέπουν τον κόσμο νετερμινιστικά και μοιρολατρικά. Αποδίδει μεγάλη σημασία στον διάλογο, γιατί πιστεύει πως μόνο με αυτόν μπορούμε ν' αποκαλύψουμε μια νέα πραγματικότητα για τον εαυτό μας και για τους γύρω μας. Θεωρεί ότι ο βερμπαλισμός στα εκπαιδευτικά συστήματα - η ανούσια φλυαρία και η κενολογία χωρίς ουσία - προέρχεται από την έλλειψη δημοκρατικής εμπειρίας (Freire, 2005).

Το πνεύμα των ανωτέρω θεωρητικών θέσεων, αλλά και πρακτικών εφαρμογής τους, χαρακτηρίζει την έκθεση της Διεθνούς Επιτροπής για την Εκπαίδευση (Unesco, 1999). Επισημαίνεται η ανάγκη για διεύρυνση της συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων για την εκπαίδευση, καθώς αναδεικνύεται η σημασία του διαλόγου. Συνίσταται μια κατά περίπτωση αποκέντρωση των εκπαιδευτικών συστημάτων και μια σχετική αυτονομία των σχολικών μονάδων, που θα τους επιτρέπει να παίρνουν αποφάσεις για τις μεθόδους εκπαίδευσης και κατάρτισης, την εφαρμογή καινοτομιών, την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων και την κατανομή των οικονομικών και των ανθρώπινων πόρων.

Κομβική θεωρείται προς αυτή την κατεύθυνση η συνθήκη της Λισαβόνα (2000), όπου τέθηκε ως στρατηγικός στόχος «Να καταστεί η οικονομία της γνώσης πλέον ανταγωνιστική και δυναμική στον κόσμο, ικανή για βιώσιμη οικονομική

ανάπτυξη, με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας και με μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή». Ύστερα από το 2000, προάγεται η μάθηση και η ανάπτυξη ατομικών ικανοτήτων και κριτικής σκέψης, καθώς αναγνωρίζεται ο σημαντικός ρόλος που η εκπαίδευση καλείται να διαδραματίσει στην άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων. Κρίνεται αναγκαία, η συμμετοχή των υποκειμένων στις διαδικασίες παραγωγής γνώσης, καθώς και σε εκείνες που αφορούν στη λήψη αποφάσεων, μέσα σε ένα πλαίσιο εκπαιδευτικού συστήματος, που προασπίζει τη διαφορετικότητα και τη δυνατότητα πρόσβασης όλων.

Οι απαιτήσεις για αναδιάρθρωση του εκπαιδευτικού συστήματος, για τη δημιουργία του «Νέου σχολείου» του 21^{ου} αιώνα, αγγίζουν ζητήματα αυτονομίας της σχολικής μονάδας. Η μετατροπή της από φορέα με αποκλειστικά εκτελεστικές αρμοδιότητες σε φορέα γόνιμης υποδοχής και συνδιαμόρφωσης της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής, αποτελεί κεντρική επιδίωξη. Χρειάζεται η οικοδόμηση μιας νέας κουλτούρας οργάνωσης, σχέσεων και συνεργασίας στο σχολείο, η οποία στηρίζεται στις δημοκρατικές αρχές για τη λήψη αποφάσεων, αλλά και στη δέσμευση ότι αυτές θα υλοποιηθούν. Είναι σημαντικό να επιδιώκεται ένα επίπεδο σχεδιασμού και δράσης της σχολικής μονάδας, που στηρίζεται στο επαγγελματικό ήθος και τις ικανότητες των εκπαιδευτικών της, στην προσπάθεια των μαθητών και την ενεργό συμμετοχή των γονέων και της τοπικής κοινωνίας. Προκειμένου να επιτευχθούν υψηλοί εκπαιδευτικοί στόχοι, πρέπει να διαμορφωθεί συνεκτική σχολική κουλτούρα, θετικό κλίμα και μια ισχυρή παράδοση που να δεσμεύει όλους στη βελτίωση της εκπαιδευτικής μονάδας.

Στο θεωρητικό υπόβαθρο που στοιχειοθετούν οι θέσεις και το έργο των σπουδαίων στοχαστών της εκπαίδευσης και στους προβληματισμούς που εύλογα ανακύπτουν από τις εκθέσεις και τις συστάσεις των ευρωπαϊκών θεσμών, εδράζεται ο σχεδιασμός και η υλοποίηση της ανά χειράς ερευνητικής εργασίας. Μια ερευνητική μελέτη, που αποτυπώνει τις θέσεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με ζητήματα δημοκρατίας, ελλείμματος, και κοινωνικής δικαιοσύνης στην εκπαίδευση, η οποία αναπτύσσεται σε επτά κεφάλαια.

Στο 1^ο κεφάλαιο αποσαφηνίζονται οι όροι και οι έννοιες του εκπαιδευτικού συστήματος, του ελλείμματος δημοκρατίας και της κοινωνικής δικαιοσύνης, καθώς

αποτελούν τις κεντρικές έννοιες της εργασίας, όπως φαίνεται και από τον τίτλο της. Στο 2^ο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στο θεωρητικό πλαίσιο μέσα στο οποίο τοποθετείται το προς εξέταση ζήτημα. Παρουσιάζονται θεωρίες και μοντέλα εκπαίδευσης, καθώς περιγράφεται η δομή και λειτουργία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και η ταυτότητα που αυτό αποκτά, βάση των εν λόγω θεωριών, σε συνδυασμό με το ουσιαστικό ζήτημα της αυτονομίας των σχολικών μονάδων. Το 3^ο κεφάλαιο διαρθρώνεται σε αρκετές επιμέρους ενότητες, που στο σύνολό τους συνιστούν το συγκείμενο του δημοκρατικού ελλείμματος στην εκπαίδευση. Εμπεριέχει εκτενή βιβλιογραφική ανασκόπηση, μέσω της οποίας αναδεικνύονται οι παράμετροι και τα στοιχεία που συνθέτουν το αντικείμενο της μελέτης μας, καθώς και πώς αυτά εκφράζονται μέσα από ενδεικτικές, εντός και εκτός επικράτειας, εμπειρικές έρευνες. Οι ενότητες του κεφαλαίου αυτού στοιχειοθετούν το πλαίσιο μέσα στο οποίο αναπτύσσεται η εργασία και αποτελούν τη βάση πάνω στην οποία θα στηριχθούν και θα ερμηνευτούν τα ερευνητικά ευρήματα.

Στο 4^ο κεφάλαιο ξεκινά ουσιαστικά το ερευνητικό μέρος, προσδιορίζεται ο σκοπός και οι επιμέρους στόχοι της ερευνητικής αυτής προσπάθειας και η σημασία της στο ερευνητικό πεδίο. Διατυπώνονται τα ερευνητικά ερωτήματα, που γεννήθηκαν μετά από τη μελέτη και την κριτική σύνθεση της βιβλιογραφικής ανασκόπησης που προηγήθηκε. Στο 5^ο κεφάλαιο περιγράφεται η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε κατά τον σχεδιασμό και την διενέργεια της έρευνας. Παρουσιάζονται οι μεθοδολογικές προσεγγίσεις που πλαισιώνουν την έρευνα και περιγράφονται οι τεχνικές ανάλυσης, τα μέσα και τα εργαλεία που υιοθετήθηκαν και εφαρμόστηκαν, μαζί με την αιτιολόγηση αυτών των επιλογών. Αναφέρονται πληροφορίες για τον πληθυσμό, το δείγμα, αλλά και για ζητήματα που άπτονται της δεοντολογίας της έρευνας και των περιορισμών στους οποίους αυτή εμπίπτει. Στο 6^ο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα ερευνητικά δεδομένα που συλλέχθηκαν, αναλύονται και αποτυπώνονται τα αποτελέσματα που παρήχθησαν από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων αυτών. Στο τελευταίο, 7^ο κεφάλαιο της εργασίας, ερμηνεύονται τα ερευνητικά ευρήματα, εξάγονται τα συμπεράσματα της έρευνας, παρουσιάζονται θέματα ενδιαφέροντος που αναδύθηκαν μέσα από αυτή και χρήζουν συζήτησης, καθώς επίσης διατυπώνονται ανάλογες προτάσεις.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

Αποσαφήνιση εννοιών και όρων

1.1 Εκπαιδευτικό σύστημα

Τα εκπαιδευτικά συστήματα συνιστούν σύνθετους μηχανισμούς που αποτελούνται από μικρότερα ανεξάρτητα συστήματα, τα οποία αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και με το περιβάλλον για την επίτευξη ενός σκοπού (Σαΐτης, 2008). Οι σχολικοί οργανισμοί αποτελούν συνήθως τη μικρότερη αναγνωρισμένη μορφή «εκπαιδευτικού συστήματος» και οι χώρες τη μεγαλύτερη. Όσον αφορά τη δομή και τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος, αυτό αποτελεί ένα ζωντανό ανοικτό σύστημα το οποίο βρίσκεται σε συνεχή επικοινωνία με το εξωτερικό περιβάλλον.

Χαρακτηριστικές συνιστώσες ενός σχολείου ως κοινωνικού συστήματος είναι οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί με τη γνώση και πείρα που διαθέτουν, το προσωπικό στήριξης του σχολείου, το διοικητικό προσωπικό, αν υπάρχει, ο εξοπλισμός που διαθέτει, οι οικονομικοί πόροι και τα μέσα. Εξίσου χαρακτηριστικές είναι ορισμένες από τις διεργασίες που γίνονται προκειμένου το σύστημα να μπορέσει να λειτουργήσει, όπως είναι η οργάνωση του αναλυτικού προγράμματος, οι διδακτικές μέθοδοι, η διαδικασία λήψης αποφάσεων, η ανάλυση των πληροφοριών, η διαχείριση των οικονομικών πόρων και η συνεργασία με τους γονείς και τους τοπικούς φορείς. Τέλος, σε ότι αφορά τα αποτελέσματα τα οποία αναμένονται από μια σχολική μονάδα, αυτά είναι η καλλιέργεια στους μαθητές στάσεων και συμπεριφορών ορθής κοινωνικοποίησης, η παροχή γνώσης, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η εύρεση λύσεων σε ποικίλα εκπαιδευτικά προβλήματα κτλ. (Πασιαρδής, 2004).

Επίκεντρο των εκπαιδευτικών συστημάτων αποτελεί η παραδοχή ότι η εκπαίδευση είναι δικαίωμα όλων των παιδιών, καθώς και το ότι η συμμετοχή τους σε αυτή, προϋποθέτει περιβάλλοντα που είναι υγιή, ασφαλή, παρέχουν επαρκείς πόρους και εγκαταστάσεις και προστατεύουν κάθε είδους ετερότητα. Όροι όπως αποδοτικότητα, αποτελεσματικότητα, κοινωνική δικαιοσύνη και ποιότητα, συχνά χρησιμοποιούνται ως στόχοι και βασικές επιδιώξεις ενός επιτυχημένου εκπαιδευτικού συστήματος. Η ουσία αυτών των όρων αντανακλάται στη διδακτέα ύλη, τα μέσα και τις μεθόδους για την απόκτηση των βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων, τις κατάλληλες προσεγγίσεις, την καλή διαχείριση της τάξης,

παράλληλα με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Αντανακλάται επίσης, στην διαμόρφωση θετικών στάσεων των μαθητών απέναντι στην μάθηση, μείωση των ανισοτήτων, ενεργή συμμετοχή τους στην κοινωνία και προώθηση των εθνικών και πολιτισμικών αξιών μιας χώρας. Όλα αυτά μαρτυρούν την πολυπλοκότητα και τον πολυδιάστατο χαρακτήρα της έννοιας εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο είναι ενσωματωμένο σε ένα πολιτικό, πολιτιστικό και οικονομικό πλαίσιο (UNICEF, 2000).

Η σημασία και η επίδραση των παραπάνω παραγόντων, γύρω από εκπαιδευτικά ζητήματα όπως οι ευκαιρίες μάθησης και η αντιμετώπιση των ανισοτήτων για τους μαθητές, σε διαφορετικά περιβάλλοντα εκπαίδευσης, είναι αδιαμφισβήτητη. Τα ευρήματα ερευνών δείχνουν ότι οι αναλύσεις των αποτελεσμάτων των χαρακτηριστικών του εκπαιδευτικού συστήματος είναι λανθασμένες, αν εστιάζουν και ερμηνεύονται μόνο σε επίπεδο χώρας ή σε επίπεδο μαθητή και αγνοούν τα σύνθετα χαρακτηριστικά στοιχεία σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Από τη σκοπιά της πολιτικής, το πιο σημαντικό εύρημα είναι ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα δεν είναι ούτε ομοιόμορφα «καλά» ούτε ομοιόμορφα «κακά» (Dronkers, Van Der Velden, & Dunne, 2012).

1.2 Έννοια και περιεχόμενο του όρου «Έλλειμμα Δημοκρατίας»

Ο όρος «Δημοκρατικό Έλλειμμα» αναφέρεται στο κενό ανάμεσα στη ρητορική περί δημοκρατίας και στην εφαρμογή της στην πράξη. Στην εκπαίδευση προσλαμβάνει τόσο θεσμική διάσταση, όσο και κοινωνικο-ψυχολογική. Η θεσμική διάσταση, αναφέρεται στην αδυναμία των εκπαιδευτικών και των μαθητών να επηρεάσουν τη διαδικασία παραγωγής εκπαιδευτικής πολιτικής, με συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων. Η κοινωνικο-ψυχολογική διάσταση, αναφέρεται στην αποτυχία δημιουργίας κοινού οράματος και συνεκτικής κουλτούρας, σε επίπεδο σχολικού οργανισμού.

Το δημοκρατικό έλλειμμα στα σχολεία, συχνά συναντάται ακόμη και σε χώρες με ιδιαίτερα ανεπτυγμένα εκπαιδευτικά συστήματα. Στη Φιλανδία για παράδειγμα, το σχολείο εμφανίζει δύο όψεις: στην μία πλευρά οι προοδευτικές μέθοδοι εκπαίδευσης, τα προηγμένα τεχνολογικά εργαλεία και τα υψηλά μαθησιακά αποτελέσματα, ενώ απ' την άλλη, στην σκιά αυτών, κρύβεται ένα

δημοκρατικό έλλειμμα αναφορικά με την καλλιέργεια στάσεων, την προώθηση συμμετοχικής κουλτούρας και την ανάπτυξη της ευημερίας μεταξύ των μαθητών. Μόνο ένα πολύ μικρό ποσοστό μαθητών ενδιαφέρονται για την πολιτική δραστηριότητα, δηλαδή τη συμμετοχή στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων της σχολικής τους κοινότητας (Rautiainen & Rähä, 2012). Το ίδιο συμπέρασμα συνάγεται και από στοιχεία της εκπαίδευσης στην Αυστραλία, καθώς επίσης διαπιστώνεται δημοκρατικό έλλειμμα στην διαχείριση και λειτουργία των σχολείων. Έλλειμμα που μαρτυρά η αποδυνάμωση της λογοδοσίας, η υποβάθμιση των ρόλων και των αξιών των εκπαιδευτικών και η εμφάνιση ενός κλίματος αδιαφορίας προς τους δημοκρατικούς θεσμούς (Kimber & Ehrich, 2011).

Ζητήματα που άπτονται του δημοκρατικού ελλείμματος στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα θα μπορούσαν να αναζητηθούν: α) στα υπερφορτωμένα και με αυστηρή περιχάραξη αναλυτικά προγράμματα και περιεχόμενα σπουδών, β) στην δυσκολία εισαγωγής καινοτομιών και νέων τεχνολογιών και αποτελεσματικής εφαρμογής τους, γ) στην έλλειψη χρόνου, κινήτρων, διευκολύνσεων για προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, καθώς και ευκαιριών για επαγγελματική ανάπτυξη αυτών, δ) στην μη ικανοποιητική συμμετοχή των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων στην λήψη αποφάσεων και την ανάληψη πρωτοβουλιών για καίρια ζητήματα της σχολικής ζωής, ε) στην απουσία καλλιέργειας κλίματος συνεργασίας, διαμοιρασμού της γνώσης και των καλών πρακτικών και στ) στην αδυναμία αποτελεσματικής διαχείρισης της ετερότητας και εξασφάλισης ισότητας ευκαιριών για όλους.

Σε επίπεδο χάραξης πολιτικής, οι παράγοντες που εξηγούν την ελάχιστη επίδρασή της στην πρακτική της τάξης, περιλαμβάνουν την άστοχη υιοθέτηση και άκριτη εφαρμογή των διαρθρωτικών μεταρρυθμίσεων, σε συνδυασμό με την μη κατανόηση της πολυπλοκότητας του σχολείου ως συνεχούς μεταβαλλόμενου οργανισμού. Σημαντικό παράγοντα επίσης αποτελεί, η αδυναμία διάκρισης της ποιότητας των εκπαιδευτικών από την ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου, καθώς και το γεγονός ότι οι σκέψεις, η πολιτική βούληση και οι δράσεις σπάνια αποτελούν προϊόν προσεκτικού σχεδιασμού και επιστημονικής έρευνας (Cuban, 2013). Τα αποτελέσματα μελετών, όχι μόνο τονίζουν τα παραπάνω κενά μεταξύ της κυβερνητικής πολιτικής και της πραγματικότητας στους σχολικούς οργανισμούς, αλλά και τις διαφορές μεταξύ παραδοσιακών και προοδευτικών

παραγόντων άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής. Φαίνεται πως στην Ελλάδα μένει ακόμα πολύς δρόμος να διανυθεί, προκειμένου να ξεπεραστεί η εθνοκεντρική της εικόνα και να εφαρμοστεί πλήρως η διαπολιτισμική και δημοκρατική εκπαίδευση μέσα σε όλα τα δημόσια σχολεία (Palaiologou & Faas, 2012).

1.3 Έννοια και περιεχόμενο του όρου «Κοινωνική Δικαιοσύνη»

Η Κοινωνική Δικαιοσύνη αναδύεται από τη βασική αρχή της ισότητας, η οποία σχετίζεται με την εφαρμογή ορισμένων κανόνων στις καθημερινές ανθρώπινες δραστηριότητες και όχι από τα αποτελέσματα αυτών. Κανόνες και δράσεις, βασισμένες σε ένα κοινό κώδικα αξιών, αλλά ταυτόχρονα και σε ένα εσωτερικό αίσθημα δικαίου που έχουμε. Η επίκληση στην κοινωνική δικαιοσύνη έχει πολύπλευρες κοινωνικές και πολιτικές προεκτάσεις, με το νόημά της να παραπέμπει περισσότερο στην ιδέα της κοινωνικής αρμονίας και των ίσων ευκαιριών, μέσω της προάσπισης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Η κοινωνική δικαιοσύνη αποτελεί βασικό συστατικό στοιχείο και έκφραση της δημοκρατίας για έναν τόπο, μέσω της οποίας διασφαλίζεται η αξιοπρέπεια και η αυτάρκεια των πολιτών απέναντι σε κάθε μορφή πίεσης και αδικίας.

Η κοινωνική δικαιοσύνη και η δημοκρατία είναι θεμελιώδη ζητήματα που πρέπει να χαρακτηρίζουν το σύγχρονο εκπαιδευτικό τοπίο, σε μια πολύ δύσκολη εποχή που οι νέοι εγκαταλείπουν το σχολείο, λόγω διαφόρων μορφών κοινωνικής και εκπαιδευτικής περιθωριοποίησης που βιώνουν. Αναδεικνύεται η ανάγκη να τοποθετηθούν τα θέματα της κοινωνικής δικαιοσύνης και της δημοκρατίας στο κέντρο των εκπαιδευτικών καινοτομιών και μεταρρυθμίσεων, με στόχο την αντιμετώπιση των αναγκών των μαθητών, των εκπαιδευτικών και όλων των μελών της σχολικής κοινότητας, μέσα από την εξεύρεση αποτελεσματικών και βιώσιμων λύσεων (Gardner & Crockwell, 2006).

Η έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης είναι πολύπλοκη, ευμετάβλητη και πρωτίστως προϋποθέτει την δημιουργία συνθηκών που θα μπορούσαν να αλλάξουν τον τρόπο που σκέφτονται και διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί. Η Διδασκαλία της δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται μονόπλευρα, αλλά να προσεγγίζεται τόσο από θεωρητική όσο και από πρακτική σκοπιά (Freire, 1970). Σύμφωνα με τον Lee (2011), την

καλλιέργεια και μετάδοση στάσεων και αντιλήψεων για την κοινωνική δικαιοσύνη, πρέπει να εμψυχήσουν στους εκπαιδευτικούς, οι σχολές και τα πανεπιστήμια, κατά την διάρκεια της φοίτησής τους σε αυτά.

Σε επίπεδο σχολικής μονάδας, η ανάπτυξη της κοινωνικής δικαιοσύνης συνδέεται με την έννοια της ποιότητας. Εκφράζεται με την αύξηση της ευαισθητοποίησης των εμπλεκόμενων (διευθυντή, εκπαιδευτικών, προσωπικού) ενάντια στις μακροχρόνιες ανισότητες, οι οποίες εμφανίζονται σε περιοχές όπως η ακαδημαϊκή επίδοση, οι διαδικασίες πρόσληψης του προσωπικού, η χρηματοδότηση του σχολείου, η κατανομή και διαχείριση των πόρων (Παπαλόη, 2012:167-180). Αναπόσπαστο κομμάτι της κοινωνικής δικαιοσύνης για έναν σχολικό οργανισμό αποτελεί επίσης η επαγγελματική ανάπτυξη και βελτίωση των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών, κομμάτι που χρήζει ιδιαίτερης προσοχής καθώς υπολείπεται αρκετά και απαιτείται μεγάλη προσπάθεια για να αντιμετωπιστεί (Grant & Agosto, 2008).

Από οργανωτική σκοπιά, η δικαιοσύνη στο σχολείο, ως χώρο εργασίας, αποτυπώνεται στις σχέσεις και τις ισορροπίες μεταξύ των εκπαιδευτικών και στην καλλιέργεια κουλτούρας εμπιστοσύνης. Εμπιστοσύνη, που η ηγεσία του σχολείου μπορεί να ενισχύσει δημιουργώντας θετικό κλίμα και κρατώντας υψηλό το ηθικό και τον επαγγελματισμό των εργαζομένων (Hoy & Tarter, 2016). Ο σημαντικός ρόλος που διαδραματίζει στην κοινωνική δικαιοσύνη η σχολική ηγεσία και ειδικότερα μορφές όπως αυτή της μετασχηματιστικής ή της κατανεμημένης ηγεσίας, αποτέλεσε αντικείμενο πολλών ερευνών. Τα αποτελέσματά τους δείχνουν ότι μέσα από αυτές τις μορφές ηγεσίας επιτυγχάνεται υψηλότερος βαθμός αφοσίωσης και επαγγελματισμού από τους εμπλεκόμενους, βελτιώνεται η αποτελεσματικότητα και προάγεται ο δημοκρατικός χαρακτήρας του σχολείου (Corrigan, 2013· Hard, Press & Gibson, 2013).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

Θεωρητικό πλαίσιο

2.1 Θεωρίες – Μοντέλα εκπαίδευσης

Με βάση την ένταση με την οποία ενσωματώνουν βασικά δομικά χαρακτηριστικά, οι οργανισμοί διαφοροποιούνται ως προς τον τρόπο δόμησής τους. Με κριτήριο τον τρόπο διάρθρωσης και κλιμάκωσης των επιπέδων εξουσίας συνήθως διακρίνονται: α) η Πυραμιδοειδής δομή, η οποία εμφανίζει ιεραρχική κλιμάκωση των επιπέδων εξουσίας, β) η Λειτουργική δομή, η οποία επίσης είναι ιεραρχικά οργανωμένη, αλλά βασίζεται στη αρχή της εξειδίκευσης, γ) η Γραμμική – Επιτελική (μικτή) δομή, η οποία αποτελεί έναν συνδυασμό γραμμικού ιεραρχικού προτύπου και εξειδικευμένων λειτουργιών γνωμοδοτικού και συμβουλευτικού κυρίως χαρακτήρα και δ) η Δομή των συλλογικών οργάνων, η οποία προκύπτει από τις βασικές δομές γραμμικού ιεραρχικού ή μικτού προτύπου, εξειδικευμένων λειτουργιών αλλά με τη συμμετοχή συλλογικών οργάνων (Κατσαρός, 2008:65)

Λαμβάνοντας ως κριτήριο, το βαθμό συγκέντρωσης ή αποσυγκέντρωσης της διοικητικής δομής και της κατανομής των εξουσιών στο εσωτερικό τους, τα εκπαιδευτικά συστήματα διακρίνονται σε: i) Συγκεντρωτικά, όπου η λήψη αποφάσεων για τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής, αλλά και η υλοποίηση αυτών διενεργείται από κεντρικά όργανα και ii) Αποκεντρωμένα, όπου η ευθύνη για σημαντικό μέρος των αποφάσεων εκπαιδευτικής πολιτικής και της υλοποίησής τους μεταβιβάζεται σε περιφερειακά όργανα της πολιτείας (Κατσαρός, 2008:67). Η πολυσύνθετη δυναμική που χαρακτηρίζει τη σχέση μεταξύ κεντρικής και περιφερειακής διοίκησης, συχνά σηματοδοτεί μια ενδιάμεση μορφή, αυτή της αποσυγκέντρωσης, κατά την οποία ενώ μεταβιβάζονται οι διοικητικές ευθύνες σε περιφερειακά όργανα, δεν παρέχεται σε αυτά η αρμοδιότητα για τη λήψη αποφάσεων (Σαΐτης, 2008).

Η θέσπιση και η εφαρμογή συγκεντρωτικού ή αποκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος σε μία χώρα, εξαρτάται από την αλληλεπίδραση πολλών παραγόντων και τη σχέση του εκπαιδευτικού συστήματος, με άλλα συστήματα που συνυπάρχουν και συνεπιδρούν μέσα ή έξω και παράλληλα με την εκπαίδευση, στο χώρο και στο χρόνο. Η εκπαίδευση δεν μπορεί να θεωρηθεί και να υπάρξει

απομονωμένη και αποκομμένη από τα άλλα τμήματα του συστήματος (Λυμπέρης, 2012).

Τα χαρακτηριστικά των συγκεντρωτικών – γραφειοκρατικών μορφών οργάνωσης και αυτά των αποκεντρωμένων, όπως προσδιορίστηκαν από τον Weber, παρουσιάζονται στο βιβλίο του Mullins (2010: 84-87). Συγκεκριμένα στα συγκεντρωτικά συστήματα η διοίκηση βασίζεται στην ιεραρχία και την πειθαρχία, τα καθήκοντα είναι σαφώς προσδιορισμένα και παρατηρείται υψηλό επίπεδο εξειδίκευσης. Η ομοιομορφία των αποφάσεων και δράσεων επιτυγχάνεται μέσα από επίσημα καθιερωμένα συστήματα κανόνων και κανονισμών. Οι σχέσεις μεταξύ των εργαζομένων, αλλά και απέναντι στους πολίτες, διατηρούν έναν απρόσωπο χαρακτήρα. Τα χαρακτηριστικά αυτά δημιουργούν μια σειρά από μειονεκτήματα όπως: το γεγονός ότι η υπερβολική έμφαση σε κανόνες και διαδικασίες, η τήρηση αρχείων και εγγράφων, μπορεί να οδηγήσει σε ένα δύσκαμπτο σύστημα με υπαλλήλους έντονα προσκολλημένους σε αυτή την γραφειοκρατική – τυπολατρική κουλτούρα. Μπορεί επίσης να έχουμε φαινόμενα εσωστρέφειας, καθώς η έλλειψη ευελιξίας και προσαρμογής στις μεταβαλλόμενες συνθήκες, γεννούν στερεότυπες συμπεριφορές και μειωμένη ουσιαστική ανταπόκριση των ατόμων απέναντι στα προβλήματα. Παραμένει ωστόσο, σύμφωνα πάντα με τον Weber, μια μορφή οργάνωσης που επιτρέπει την άσκηση διοίκησης με «ακρίβεια, ταχύτητα, σαφήνεια, συνέπεια, αξιοπιστία, αυστηρό έλεγχο, αποφυγή των εντάσεων, δίχως υλικό και προσωπικό κόστος».

Από την άλλη οι αποκεντρωμένες δομές διοίκησης φαίνεται να συμβάλλουν ώστε οι αποφάσεις να λαμβάνονται κοντά στην περιοχή όπου εδρεύει η κριτική γνώση, αποτέλεσμα της αύξησης του ελέγχου και της αξιολόγησης. Τα άτομα έχουν την δυνατότητα να «μετακινούνται» πιο γρήγορα και αποτελεσματικά μέσα στα όρια του οργανισμού, καθώς οι δυνατότητες και η προσωπικότητα του καθενός υπολογίζονται και αξιοποιούνται κατάλληλα. Φεύγουμε πλέον από την Πυραμιδοειδή διάταξη της οργανωτικής δομής και οδηγούμαστε σε πιο ευέλικτα και συνεργατικά μοντέλα διοίκησης, (Mullins, 2010).

2.2 Δομή και λειτουργία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με τη μορφή που το γνωρίζουμε σήμερα, σύμφωνα με τον νόμο 1566/30-9-1985, ΦΕΚ, Α'167/1985, διαρθρώνεται σε βαθμίδες, όπου η πρωτοβάθμια εκπαίδευση παρέχεται στα νηπιαγωγεία και στα δημοτικά σχολεία και η δευτεροβάθμια εκπαίδευση παρέχεται σε δύο κύκλους - ο πρώτος κύκλος περιλαμβάνει τα γυμνάσια και ο δεύτερος λύκεια. Η φοίτηση είναι υποχρεωτική στο δημοτικό σχολείο και στο γυμνάσιο, εφόσον ο μαθητής δεν έχει υπερβεί το 16ο έτος της ηλικίας του. Μαθητές της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, φοιτούν σε ειδικά σχολεία ή σε ειδικές τάξεις ή εντάσσονται σε κανονικές. Στα σχολεία όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης, φοιτούν μαζί αγόρια και κορίτσια (μεικτά σχολεία) και η εκπαίδευση παρέχεται από το κράτος δωρεάν. Τα ειδικότερα καθήκοντα και αρμοδιότητες των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων διδασκόντων καθορίζονται με την Φ353/1/324/105657/Δ1/08-10-2002 ΥΠ.Ε.Π.Θ., ΦΕΚ 1340 τ.Β', υπουργική απόφαση.

Αναφορικά με την οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος, διακρίνονται τέσσερα επίπεδα διοίκησης: το *εθνικό επίπεδο*, που περιλαμβάνει την κεντρική υπηρεσία του Υπουργείου Παιδείας και Δια Βίου Μάθησης, τα κεντρικά υπηρεσιακά, πειθαρχικά και γνωμοδοτικά συμβούλια και βοηθητικούς οργανισμούς της εκπαίδευσης, το *περιφερειακό επίπεδο*, που αποτελείται από τις Περιφερειακές διευθύνσεις εκπαίδευσης και τα ανώτερα περιφερειακά υπηρεσιακά συμβούλια, το *νομαρχιακό επίπεδο*, που αποτελείται από τις διευθύνσεις και τα Γραφεία Εκπαίδευσης, τα περιφερειακά υπηρεσιακά συμβούλια και τα νομαρχιακά συμβούλια και τέλος, το *επίπεδο σχολικής μονάδας*, που περιλαμβάνει το διευθυντή, τον υποδιευθυντή και το σύλλογο διδασκόντων (Σαϊτής, 2008).

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αντανακλάται η γενικότερη εικόνα της δημόσιας διοίκησης, η οποία στη χώρα μας χαρακτηρίζεται από συγκεντρωτισμό, ενίσχυση της εκτελεστικής εξουσίας, αναποτελεσματικότητα και υψηλές περιφερειακές ανισότητες. Παραμένει, παρά τις θεσμικές βελτιώσεις που έχουν επιχειρηθεί, ένα συγκεντρωτικό σύστημα, αφού ελάχιστες ουσιαστικές

αρμοδιότητες διοίκησης έχουν μεταφερθεί σε τοπικό-σχολικό επίπεδο, καθώς η εκπαιδευτική πολιτική παράγεται μόνο στην κορυφή της πυραμίδας της διοίκησης (Υπουργείο). Πλήθος εγκυκλίων και νόμων ρυθμίζουν, κυρίως κεντρικά, την παραμικρή λεπτομέρεια της λειτουργίας της σχολικής μονάδας, αφήνοντας ελάχιστα περιθώρια για την ανάπτυξη δημιουργικών πρωτοβουλιών και στερώντας την απαραίτητη ευελιξία και προσαρμοστικότητα, μέσα στις ταχύτατα μεταβαλλόμενες συνθήκες. Επιπλέον χαρακτηριστικά του συστήματος διοίκησης της εκπαίδευσης είναι η πλημμυρική επικοινωνία στο εσωτερικό του, λόγω των πολλών επιπέδων διοίκησης και ο διεκπεραιωτικός ρόλος των στελεχών και ιδιαίτερα των διευθυντών των σχολικών μονάδων. Το γεγονός επίσης, ότι οι δεσμευτικές κεντρικές αποφάσεις λειτουργούν κάποιες φορές ως άλλοθι αδράνειας, καθώς και η περιορισμένη παιδαγωγική υποστήριξη των εκπαιδευτικών σε επίπεδο σχολικής μονάδας.

Σύμφωνα με στοιχεία του Οργανισμού οικονομικής Ανάπτυξης και Συνεργασίας (OECD, 2011), το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα παραμένει ένα από τα πιο συγκεντρωτικά στην Ευρώπη. Την ίδια στιγμή αρκετές άλλες χώρες έχουν μετακινηθεί προς αποκέντρωση των εκπαιδευτικών συστημάτων τους, καθιστώντας τα πιο ευέλικτα, με στόχο να την ανταπόκριση στις ανάγκες των μαθητών τους και την βελτίωση των συνθηκών εργασίας των εκπαιδευτικών. Η ανάγκη μεταρρυθμίσεων αποκέντρωσης, προκειμένου να ενισχυθούν οι ρόλοι των περιφερειακών δομών, συστήνεται και σε πρόσφατη έκθεση του οργανισμού (OECD, 2015: 236).

Η Ταϊανού (2009), επισημαίνει πως η κατεύθυνση των μεταρρυθμίσεων αυτών επηρεάζεται όχι μόνο από τις «παγκόσμιες» πιέσεις για «εκσυγχρονισμό», αλλά και από το χαρακτηριστικό κοινωνικο-πολιτιστικό πλαίσιο που διαμορφώνεται τα τελευταία χρόνια στη χώρα. Ωστόσο υπογραμμίζει ότι, παρά τις διάφορες προσπάθειες για μεταρρυθμίσεις που γίνονται, βασικά θέματα σχετικά με τους σκοπούς της παροχής εκπαίδευσης παραμένουν άλυτα.

Παρά την προσπάθεια αποκέντρωσης στη διοίκηση της εκπαίδευσης που προωθείται στην Ελλάδα μέσω των πολιτικών του «Νέου Σχολείου», το κράτος κρατάει τον πρωταρχικό του ρόλο, διατηρώντας τον έλεγχο επιλογής του εκπαιδευτικού προσωπικού και καθορίζοντας τους όρους και τις προϋποθέσεις άσκησης των διοικητικών και εκπαιδευτικών καθηκόντων του. Φαίνεται, ότι οι

αλλαγές στις μορφές γνώσης είναι πολύ πιο δυναμικές από τις αλλαγές στη διοικητική δομή της εξουσίας, παρά το γεγονός ότι αποδυναμώνονται τα όρια μεταξύ των αρχών των τομέων της εκπαίδευσης με αυτές της οικονομίας, της αγοράς και της πολιτικής, οι οποίες τείνουν να αποικίσουν και να επαναπροσδιορίσουν τις αξίες και τους σκοπούς της εκπαίδευσης (Sifakakis, Tsatsaroni, Sarakinioti & Kourou, 2016).

2.3 Αυτονομία στο σχολικό οργανισμό: Από τη θεωρία στην πράξη

Η ενίσχυση της αυτονομίας της Σχολικής Μονάδας και η μετατροπή της από φορέα με αποκλειστικά εκτελεστικές αρμοδιότητες, σε φορέα γόνιμης υποδοχής και συνδιαμόρφωσης της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής, αποτελεί σημαντικό ζήτημα για ολόκληρη την εκπαιδευτική κοινότητα. Η αυτονομία στο σχολικό οργανισμό πρέπει να είναι αποτέλεσμα συνεργασίας και να στηρίζεται στο επαγγελματικό ήθος και τις ικανότητες των εκπαιδευτικών, στην προσπάθεια των μαθητών και την ενεργό συμμετοχή των γονέων και της τοπικής κοινωνίας. Προκειμένου να επιτύχουν αυτοί οι στόχοι, πρέπει να διαμορφωθεί μια νέα σχολική κουλτούρα και να καλλιεργηθεί το απαραίτητο θετικό κλίμα, μέσα από το οποίο θα αναβαθμιστεί ο ρόλος του διευθυντή και του συλλόγου διδασκόντων. Χρειάζεται να αίρονται οι επικαλύψεις αρμοδιοτήτων, να βελτιώνονται οι συνθήκες και οι προϋποθέσεις άσκησης του διοικητικού έργου και ν' αποδίδεται ουσιαστικός ρόλος και αποφασιστικές αρμοδιότητες στα συλλογικά όργανα.

Μέσα από την έρευνα αποτυπώνεται η σημασία της αυτονομίας του σχολικού οργανισμού, οι διάφορες πτυχές και τα χαρακτηριστικά που λαμβάνει, καθώς και ο αντίκτυπος αυτών. Τα αποτελέσματα μελέτης των Hanushek, Link & Woessmann (2013), δείχνουν ότι η σχολική αυτονομία μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση των μαθητών σε καλά ανεπτυγμένα εκπαιδευτικά συστήματα, αλλά εμφανίζεται επιζήμια σε συστήματα χαμηλού επιπέδου. Οι μεταρρυθμίσεις προς την αυτονομία δεν επηρεάζουν την ανισότητα ανάμεσα στους μαθητές με διαφορετική κοινωνική προέλευση, είτε σε αναπτυγμένες ή αναπτυσσόμενες χώρες. Η επίδραση της είναι πολύ πιο έντονη όταν η αυτονομία παρέχεται σε επίπεδο σχολείου από ό, τι σε περιφερειακό επίπεδο. Φαίνεται ότι το επίπεδο της οικονομικής ανάπτυξης, ο

βαθμός δημοκρατικής διακυβέρνησης και οι πολιτιστικές αξίες αποτελούν παράγοντες που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη.

Ευρήματα πρόσφατης έρευνας (Steinberg, 2014), μαρτυρούν ότι η αυτονομία σε επίπεδο σχολείου, παρουσιάζει θετική συσχέτιση σε τομείς όπως αυτοί των προγραμμάτων σπουδών, των διδακτικών στρατηγικών, της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και της διαχείρισης του χρόνου. Αντίθετα δεν εμφάνισε στατιστικά σημαντική επίπτωση, κατά μέσο όρο, στις επιδόσεις των μαθητών (πχ. στα μαθηματικά ή την ανάγνωση). Η αυτονομία μπορεί να αποτελέσει τη βάση για τη δημιουργία ευνοϊκού κλίματος για τη διδασκαλία και τη μάθηση, καθώς εξασφαλίζει στους εκπαιδευτικούς περισσότερο έλεγχο πάνω στην διδακτική πρακτική μέσα στην τάξη και ευκαιρίες επαγγελματικής συνεργασίας με άλλους καθηγητές, έξω από αυτή.

Σε μια σχολική μονάδα, η εμπιστοσύνη διευθυντή-εκπαιδευτικών ενδυναμώνει την οικοδόμηση ποιοτικών σχέσεων, δημιουργώντας τις συνθήκες για την ενίσχυση της προσπάθειας των εκπαιδευτικών στο διδακτικό τους έργο, καθώς και τις προϋποθέσεις ανάπτυξης συμμετοχικών πρακτικών και προώθησης της αυτονομίας (Christopherson, Elstad & Turmo, 2012· Hoy & Tarter, 2016). Η παροχή αυτονομίας στους εκπαιδευτικούς ως προς την άσκηση του διδακτικού τους έργου, επηρεάζει σημαντικά το βαθμό συμμετοχής και δέσμευσης των μαθητών στις μαθησιακές διαδικασίες (Reeve, Jang, Carrell, Jeon & Barch, 2004). Επιπλέον, η μεταβίβαση μέρους της αυτονομίας προς τους μαθητές, προκειμένου να στηρίζουν δικές τους ουσιαστικές επιλογές και πρωτοβουλίες, λειτουργεί ως κίνητρο, βελτιώνει την αυτό αποτελεσματικότητά τους και την μαθησιακή απόδοσή τους, σε αντίθεση με την παροχή αυτονομίας από το οικογενειακό περιβάλλον, η οποία δεν φαίνεται να έχει ιδιαίτερη επίδραση (Jungert & Koestner, 2015). Ωστόσο, διαπιστώνεται ότι η σχέση της αυτονομίας των εκπαιδευτικών με μεταβλητές όπως αυτές των κινήτρων και της δέσμευσης των μαθητών, λειτουργεί αποτελεσματικά σε άτομα με υψηλές εκτελεστικές λειτουργίες, ενώ τα άτομα με χαμηλότερη ικανότητα ρύθμισης της συμπεριφοράς και των συναισθημάτων τους, ανταποκρίνονται καλύτερα σε πλαίσια εξωτερικής ρύθμισης και λογοδοσίας (Susic-Vasic, Keis, Lau, Spitzer & Streb, 2015).

Δεδομένα του Διεθνούς Προγράμματος Αξιολόγησης των Μαθητών (PISA), δείχνουν ότι τα σχολεία με μεγαλύτερη αυτονομία στη λήψη αποφάσεων σχετικά με το πρόγραμμα σπουδών και τις διδακτικές πρακτικές, είχαν καλύτερα αποτελέσματα από εκείνα που στερούνταν αυτονομίας. Αντίθετα, σχολικά συστήματα όπου τα σχολεία είχαν περισσότερη αυτονομία όσον αφορά τη διαχείριση των πόρων δεν παρουσίασαν καλύτερες επιδόσεις (OECD, 2015, σ.107).

Η αυτονομία αναφορικά με το πρόγραμμα σπουδών και την αξιολόγηση στα ελληνικά σχολεία είναι κατώτερη από το μέσο όρο του ΟΟΣΑ, καθώς υπάρχει μικρή ευελιξία στο πλαίσιο του υποχρεωτικού προγράμματος και των διαδικασιών εφαρμογής του. Κάτω από το μέσο όρο είναι επίσης και το επίπεδο αυτονομίας για την κατανομή των πόρων και τη διαχείριση του εκπαιδευτικού προσωπικού, τομείς για τους οποίους την αποκλειστική ευθύνη έχουν οι περιφερειακές ή εθνικές εκπαιδευτικές αρχές (OECD, 2015:236).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

Το συγκείμενο του δημοκρατικού ελλείμματος και της κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολικό οργανισμό

3.1 Αναλυτικά προγράμματα – Περιεχόμενο σπουδών

Αναφορικά με τα προγράμματα σπουδών, σύμφωνα με τον Elliott (1994), δεν μπορεί να υπάρξει ανάπτυξη χωρίς την πρότερη επαγγελματική ανάπτυξη και αυτονομία των εκπαιδευτικών, ως ερευνητές των δικών τους πρακτικών στα σχολεία και τις τάξεις. Για τους εκπαιδευτικούς η αποτελεσματικότητα της χορήγησης αυτονομίας, συνδέεται με εξασφάλιση θετικών σχέσεων μεταξύ τους, ασφάλειας στην εργασία τους, καθώς και με την επικρατούσα κουλτούρα αξιολόγησης (Hong & Youngs, 2016).

Για την υλοποίηση των προγραμμάτων σπουδών στη σύγχρονη κοινωνία πρέπει επίσης να λαμβάνονται υπόψη, σε κάθε στάδιο της διαδικασίας εφαρμογής, η ικανότητά τους να στηρίζουν την καινοτομία και να αξιοποιούν κάθε εξωτερική υποστήριξη. Πρόκειται για αλληλοεξαρτώμενες παραμέτρους, όπου για κάθε μία χρειάζεται η επιλογή των κατάλληλων δεικτών και κριτηρίων, τα οποία δεν μπορεί να είναι ίδια σε όλα τα σχολικά περιβάλλοντα, αλλά ούτε σε όλες τις χρονικές στιγμές (Rogan & Grayson, 2003).

Η πολυπολιτισμική διάσταση της εκπαίδευσης (άρθρο 726 της Συνθήκης του Maastricht), μπορεί να αποτελέσει ένα θετικό βήμα και αφετηρία για την υπέρβαση των εθνοκεντρικών παραδοσιακών παιδαγωγικών μεθόδων στα αναλυτικά προγράμματα και βιβλία, και να λειτουργήσει συμπληρωματικά με την καλλιέργεια της εθνικής και πολιτισμικής μας ταυτότητας (ΦΕΚ τ.β', 303/13-3-03, σ.3735). Τα εκπαιδευτικά συστήματα καλούνται να στηρίξουν την Ευρωπαϊκή ταυτότητα και ιθαγένεια, να προστατεύουν τα ανθρώπινα δικαιώματα, τη δημοκρατία και την κοινωνική δικαιοσύνη. Προτείνεται μια παιδαγωγική ανοικτή στην κριτική σκέψη, διαμοιρασμός της μάθησης, αναζήτηση της γνώσης και κριτική αξιολόγηση των πληροφοριών, σεβασμός στη διαφορετικότητα των απόψεων και μεγαλύτερη αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών και των δασκάλων (Philippou, 2005).

Στο σημερινό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι φανερή η τάση παροχής κατακερματισμένης γνώσης. Υποβαθμίζονται – καταργούνται μαθήματα γενικής

παιδείας και μειώνονται εκείνα των ανθρωπιστικών και κοινωνικών επιστημών, καθώς αντικαθίστανται από μαθήματα ειδίκευσης και κατευθύνσεων. Η αποκλειστική χρήση ενός σχολικού εγχειριδίου ανά μάθημα, ειδικά σήμερα στην εποχή της εύκολης πρόσβασης στη πληροφορία, φανερώνει την τάση για παροχή πολύ συγκεκριμένης και περιορισμένης γνώσης. Τα κίνητρα της εκπαίδευσης είναι εξωτερικά: η ανταμοιβή, το κέρδος και ο ανταγωνισμός. Η εκπαίδευση έχει ανάγκη αποδεικτικά στοιχεία για να είναι πειστική και μετρήσιμη (εξετάσεις, βαθμούς, αριστεία, πτυχία). Για καλλιέργεια, για ανάπτυξη κριτικής σκέψης και για ολοκληρωμένη μόρφωση δεν γίνεται ουσιαστικός λόγος.

Τα νέα αναλυτικά προγράμματα σπουδών (ΦΕΚ 303/Β/13-03-2003, ΦΕΚ 304/Β/13-03-2003), καθιστούν κεντρική τους στρατηγική τη διαθεματική και ολιστική προσέγγιση της γνώσης, η οποία «υποστηρίζεται από μεθόδους ενεργητικής απόκτησης της γνώσης». Μεθοδολογικές προσεγγίσεις που προτείνονται ως στρατηγικές διδασκαλίας είναι: α) η διερευνητική-ανακαλυπτική και ενεργητική προσέγγιση της γνώσης, β) η εμπειρικο-βιωματική προσέγγιση, δ) η εννοιοκεντρική κατεύθυνση της γνώσης, ε) ο διάλογος, η συζήτηση και οι ερωτήσεις δάσκαλου-μαθητή ή η συζήτηση σε ομάδες, στ) η συνεργατική μάθηση, και τα Διαθεματικά σχέδια εργασίας (projects) στα πλαίσια της Ευέλικτης Ζώνης (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008).

Η προάσπιση των κοινωνικών, πολιτιστικών και εθνικών αξιών στην Ελλάδα είναι συνδεδεμένα με την εκπαίδευση, για αυτό το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα εμφανίζει πιο εθνοκεντρικό χαρακτήρα. Οι προκλήσεις της αυξανόμενης πολιτιστικής ποικιλομορφίας σε όλη την Ευρώπη και της διαφορετικότητας, αποτελούν μεν μέρος της τελευταίας μεταρρύθμισης των προγραμμάτων σπουδών, αλλά με πολύ πιο μέτρια αποτελέσματα κατά την εφαρμογή τους, καθώς η αναγνώριση και προάσπιση της εθνο-πολιτιστικής ποικιλομορφίας παραμένει αργή (Faas, 2011).

3.2 Καινοτομία – Νέες τεχνολογίες – Προγράμματα

Η ανάπτυξη καινοτόμων περιβαλλόντων μάθησης είναι απαραίτητη, σύμφωνα με έρευνες που πραγματοποιούνται από τον ΟΟΣΑ, μέσω του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας και Καινοτομίας (CERI). Η εφαρμογή της πολιτικής απαιτεί

ένα ρόλο διευκόλυνσης σε επίπεδο κυβέρνησης και ένα ηγετικό ρόλο σε επίπεδο σχολικής μονάδας, με αλλαγή νοοτροπίας και συγκεκριμένους στόχους, για τη δημιουργία αγωγίμων προϋποθέσεων εισαγωγής καινοτομιών και νέων προγραμμάτων (OECD, 2015:137)

Οι αποφάσεις της κεντρικής διοίκησης, το οργανωτικό και κοινωνικό κλίμα του σχολείου, το ηγετικό στίλ του Διευθυντή, το είδος και η φύση της καινοτομίας, το γνωστικό, κοινωνικό, πολιτιστικό και οικονομικό επίπεδο των μαθητών, τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και του σχολείου, η υλικοτεχνική υποδομή και οι αντιλήψεις των εμπλεκομένων, επηρεάζουν άμεσα την εφαρμογή κάθε καινοτόμου δράσης (Καβούρη 1999: 91). Ανασταλτικοί παράγοντες είναι η πίεση χρόνου, ο πρόσθετος φόρτος εργασίας που αυτές συνεπάγονται, καθώς και η πίεση που ασκεί η διοίκηση για την εισαγωγή μιας καινοτόμου δράσης, προσδίδοντάς της υποχρεωτικό χαρακτήρα (Miles 1998: 53).

Στρατηγικό στόχο της Ευρώπης αποτελούν: η εξασφάλιση της πρόσβασης όλων στις ΤΠΕ, η παροχή επαρκούς εξοπλισμού και εκπαιδευτικού λογισμικού και η ενθάρρυνση της βέλτιστης χρήσης καινοτόμων τεχνικών διδασκαλίας και μάθησης (Συμβούλιο Εκπαίδευσης & Επιτροπή των Ε.Κ., 2002).

Οι Έλληνες καθηγητές, αναγνωρίζουν τη μεγάλη σημασία των καινοτόμων προγραμμάτων για το σχολείο και το γεγονός ότι οι διευθυντές διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην επιτυχή ενσωμάτωσή τους. Επισημαίνουν ωστόσο, ότι δεν είναι μεγάλος ο αριθμός των διευθυντών που καταφέρνουν να εμπνεύσουν τους εκπαιδευτικούς ν' αναπτύξουν καινοτόμες δράσεις (Lourmpas & Dakorouliou , 2014).

Παράγοντες που επηρεάζουν τη χρήση ΤΠΕ στην τάξη από τους εκπαιδευτικούς, σχετίζονται με την πρόσβαση σε πόρους, την ποιότητα του λογισμικού και του υλικού, την ευχέρεια στη χρήση, τα κίνητρα, την υποστήριξη από το σχολείο, την εκπαίδευσή τους στις νέες τεχνολογίες και τον διαθέσιμο χρόνο (Jimoyiannis, 2008· Mumtaz, 2000). Σε αυτούς μπορεί να προστεθεί η γενικότερη κουλτούρα και οι σχέσεις εντός του σχολικού οργανισμού, το επίπεδο των προγραμμάτων επιμόρφωσης, ο βαθμός ευελιξίας των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών και η δομή του εκπαιδευτικού συστήματος (Buabeng-Andoh, 2012).

Η εισαγωγή των ΤΠΕ στην εκπαίδευση και η σωστή χρήση τους μπορεί να ενισχύσει τους καταξιωμένους εκπαιδευτικούς στόχους, το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών, τις διδακτικές μεθόδους και να αναβαθμίσει τις διαδικασίες μάθησης. Παρόλα αυτά η εκπαιδευτική χρήση των ΤΠΕ, συχνά αντικατοπτρίζει και σε κάποιο βαθμό επιδεινώνει τις επικρατούσες κοινωνικές συνθήκες και τα οικονομικά προβλήματα της εκπαίδευσης (Drenoyianni, 2006). Την επισήμανση αυτή κάνει και ο Διεθνής Οργανισμός Ανάπτυξης του Καναδά (CIDA), υποστηρίζοντας ότι οι ΤΠΕ δεν είναι πανάκεια στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς και ότι συχνά υπάρχουν μεγάλες οικονομικές ανισότητες στους λαούς, οπότε είναι δύσκολο να μιλάμε για ισότιμη πρόσβαση όλων στις νέες τεχνολογίες. Είναι σημαντικό να χρησιμοποιούνται κατάλληλα σε σχέση με το πλαίσιο, το περιεχόμενο και τους στόχους της εκπαίδευσης, καθώς αποτελούν αναμφισβήτητα ένα ισχυρό εργαλείο που μπορεί να επηρεάσει όλες τις πτυχές της ζωής στις αναπτυσσόμενες και ανεπτυγμένες χώρες (Aucoin, 2011).

Για την εισαγωγή και ενσωμάτωση των ΤΠΕ και κάθε μορφής καινοτόμου δράσης στην εκπαίδευση, απαιτείται υπεύθυνος σχεδιασμός και κατάλληλες συνθήκες. Στη χώρα μας, τα νέα «διαθεματικά» προγράμματα σπουδών δεν βοήθησαν σημαντικά για την απαγκίστρωση από το παραδοσιακό σχολείο, καθώς οι θεμελιώδεις διαθεματικές έννοιες είναι ασαφείς και τυχαίες, ενώ οι διαθεματικές δραστηριότητες (projeCTS) υπονομεύονται από την έλλειψη καλών πρακτικών ή τον ανεπαρκή προβλεπόμενο χρόνο διδασκαλίας (Aggelakos, 2007). Όλα αυτά τα καινοτόμα προγράμματα και διαδικασίες, αλλά και η συγγραφή των νέων σχολικών εγχειριδίων απαιτούν συστηματική αξιολόγηση και εναρμονισμό με το πρόγραμμα σπουδών και τις συνθήκες των Ελληνικών σχολείων (Krikas, 2009).

3.3 Εκπαιδευτική ηγεσία – Ο ρόλος της στο σχολικό οργανισμό

Ο διευθυντής, ο γυμνασιάρχης και ο λυκειάρχης έχουν ζωτικό διοικητικό και ηγετικό ρόλο στη λειτουργία του σχολείου, τόσο στο οργανωτικό και συντονιστικό κομμάτι, όσο και ως εκπρόσωποι αυτού (Σαΐτης, 2008:265). Υπάρχουν πολλά μοντέλα σχολικής διοίκησης στην Ευρώπη. Μερικά συστήματα δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στους ηγέτες, ενώ σε άλλα, ο ρόλος του ηγέτη του σχολείου δεν είναι τόσο εμφανής (Επιτροπή των Ε.Κ., 2007).

Μέσω της επιρροής της στην παροχή κινήτρων στο προσωπικό, τη δέσμευση και τις συνθήκες εργασίας, η σχολική ηγεσία έχει μεγαλύτερη επιρροή για τα σχολεία και τους μαθητές, όταν κατανέμεται (Leithwood, Harris, & Hopkins, 2008). Η κατανεμημένη ηγεσία είναι ένα φαινόμενο με πολλαπλές πτυχές: τη θεσμική που σχετίζεται με τη δομή και τη γραφειοκρατία, την πολιτιστική που σχετίζεται με την κουλτούρα του οργανισμού και την κοινωνική που αφορά την ανεξάρτητη σκέψη την αίσθηση του ανήκειν (Woods & Roberts, 2016). Οι διανεμητικές μορφές ηγεσίας μπορεί να είναι αποτελεσματικές και βιώσιμες όταν έχουν ως άξονες: την ηθική, την αλλαγή, την οικοδόμηση σχέσεων, τη γνώση και τη συλλογική λήψη αποφάσεων. Η αξιολόγησή τους γίνεται με κριτήριο όχι το ποιος είσαι ως ηγέτης, αλλά από το τι ηγεσία παράγουν οι συνεργάτες σου (Fullan, 2001).

Οι στρατηγικές ηγεσίες για την κοινωνική δικαιοσύνη, οι οποίες διατυπώνονται σε κείμενα οργανισμών όπως ο ΟΟΣΑ (Mulford, 2003), συστήνουν διαμοιρασμό της εξουσίας, και αφορούν μαθητές, καθηγητές, γονείς, το πρόγραμμα σπουδών, το σχολικό κλίμα και την ευρύτερη κοινότητα (Kaparou & Bush, 2015). Προκειμένου να δοθεί στους μαθητές μια θετική εμπειρία μάθησης, απαλλαγμένη από διακρίσεις και αποκλεισμούς, πρέπει να αναβαθμιστεί ο ρόλος του σχολικού ηγέτη. Να αλλάξει ριζικά ο τρόπος σκέψης, προκειμένου να εστιάζεται στην κριτική και όχι τη συμμόρφωση, στη συνεργασία και όχι τη γραφειοκρατία, στην πολυφωνία και όχι την κυριαρχία, στην δράση και όχι την αποσιώπηση, στην ένταξη και όχι τον αποκλεισμό, στην αλλαγή παρά την αδράνεια (Elmore, 2000· Mafora, 2015).

Εντούτοις, σε ένα συγκεντρωτικό σύστημα εκπαίδευσης όπως είναι το δικό μας, το πλαίσιο μέσα στο οποίο καλείται να επιτελέσει το έργο του ο διευθυντής σχολικής μονάδας είναι αυστηρά οριοθετημένο (Katsigianni & Ifanti, 2016). Πρόκειται τελικά, για θέση με περιορισμένες αρμοδιότητες και ελάχιστα περιθώρια λήψης αποφάσεων. Η ομοιογενοποίηση των δραστηριοτήτων των σχολικών ηγετών είναι τόσο υψηλή, ώστε το έργο τους δεν διαφοροποιείται και δεν επηρεάζεται από τις ιδιαίτερες συνθήκες κάθε σχολικής μονάδας. Σε σχέση με την κεντρική διοίκηση είναι αποδέκτες εγκυκλίων και διαταγών, οι οποίες ρυθμίζουν όλα τα καίρια θέματα (λειτουργικά και διδακτικά) του σχολείου (Dimopoulos, Dalkavouki, & Koulaidis, 2015· Σαΐτης, 2008).

3.4 Συνθήκες εργασίας – Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών

Η ανάγκη Βελτίωσης της εκπαίδευσης και της κατάρτισης εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών επισημαίνεται συχνά (Καρακατσάνη, 2008: 162-171), καθώς συνίσταται να δημιουργηθούν οι προϋποθέσεις για την επαρκή υποστήριξή τους, ώστε να ανταποκριθούν στις προκλήσεις της κοινωνίας της γνώσης και να εξοικειωθούν με τη δια βίου μάθηση (De Simone, 2014· Συμβούλιο Εκπαίδευσης & Επιτροπή των Ε.Κ., 2002). Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών σχετίζεται θετικά με την αύξηση των κινήτρων για εργασία και τη δέσμευση τους απέναντι στις υποχρεώσεις τους. Αυτό είναι ιδιαίτερα ευεργετικό για το σχολικό οργανισμό, καθώς καλλιεργείται κλίμα εμπιστοσύνης, βελτιώνεται η αυτο-αποτελεσματικότητα και η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, καθώς αυξάνεται η ικανοποίηση από την εργασία (Bogler & Somech, 2004).

Η παροχή επαγγελματικής αυτονομίας και η μέριμνα για τις ατομικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, είναι επίσης απαραίτητες προϋποθέσεις ισχυρών επαγγελματικών κοινοτήτων. Καθοριστικό ρόλο σε αυτές παίζει η εκπαιδευτική ηγεσία, ως παράγοντας εξισορρόπησης των ατομικών και οργανωτικών αναγκών και ενδυνάμωσης της επαγγελματικής κοινότητας (Steinberg, 2014). Έρευνες μαρτυρούν ότι οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι αισθάνονται τους διευθυντές τους δημοκρατικούς, υποστηρικτικούς και συλλογικούς, που τους παρέχουν την ευκαιρία συμμετάσχουν στη λήψη αποφάσεων, είναι λιγότερο πιθανό να βιώσουν την εμπειρία της επαγγελματικής εξουθένωσης. Διαπιστώνεται ότι η εργασία σε μη Δημοκρατικά περιβάλλοντα, όχι μόνο οδηγεί τους εκπαιδευτικούς σε εξουθένωση, αλλά και στην απόρριψη από μέρους τους δημοκρατικών εκπαιδευτικών προσεγγίσεων, όπως αυτή της μαθητοκεντρικής διδασκαλίας (Dworkin, Saha & Hill, 2003). Η αυτονομία των εκπαιδευτικών, ειδικά σε τομείς όπως η διδακτέα ύλη και οι μέθοδοι διδασκαλίας, βοηθά στη μείωση του εργασιακού άγχους, αλλά και στον επαγγελματισμό και την ενδυνάμωσή τους (Pearson, Moomaw & Moomaw, 2005).

Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να επηρεάζονται και από τις απόψεις και την ποιότητα των σχέσεων που αναπτύσσουν με τους γονείς, καθώς οι σχέσεις αυτές αποτελούν ένα σημαντικό πλαίσιο αναφοράς για την αυτο-αξιολόγηση και την αυτο-αντίληψή τους (Skaalvik & Skaalvik, 2010). Σε σχέση με τους μαθητές, συχνά

αποδίδουν την ανάρμοστη συμπεριφορά και την ένταση σε αυτούς και θεωρούν ότι το αυστηρό και ανελαστικό προγράμματα σπουδών, παραγκωνίζει τον κοινωνικό και συναισθηματικό κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αισθάνονται ότι δεν διαθέτουν την απαιτούμενη εξειδίκευση και κατάρτιση σχετικά με τη διαχείριση της τάξης, ούτε το χρόνο και τις συνθήκες για τη δημιουργία σχέσεων εμπιστοσύνης και σεβασμού με τους μαθητές τους (Koutrouba, 2013). Η έλλειψη ελεύθερου χρόνου και κατάλληλων συνθηκών εργασίας αποτελούν σημαντικούς παράγοντες και στις σχέσεις μεταξύ των ίδιων των εκπαιδευτικών. Δυσκολεύουν την ανάπτυξη κριτικής σκέψης και διάλογου, τη συναισθηματική εμπλοκή, την ανταλλαγή απόψεων και καλών πρακτικών εντός των τομέων ενδιαφερόντων τους, αλλά και έξω από αυτούς (Reilly & Niens, 2014).

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν αφήνει πολλά περιθώρια στους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν την επαγγελματική τους αυτονομία καθώς το αναλυτικό πρόγραμμα και η γενικότερη εκπαιδευτική πολιτική διαμορφώνεται μακριά από το σχολείο, χωρίς τη συμμετοχή τους. Η ανάγκη για αποτελεσματικότερη επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξης των εκπαιδευτικών αποτελεί σημαντικό ζήτημα στη χώρα μας (Καρακατσάνη & Προβατά, 2012: 126-129), καθώς το πλαίσιο στο οποίο υλοποιείται παρουσιάζει έντονο χαρακτήρα σχολειοποίησης, απόρροια του συγκεντρωτισμού του εκπαιδευτικού συστήματος. Η εξάρτηση της επιμόρφωσης από το κράτος και οι γραφειοκρατικές πολιτικές που υιοθετούνται, υπό την έννοια ότι καθιερώνουν ένα ενιαίο σύστημα επιμόρφωσης κεντρικά διαχειριζόμενο, λειτουργούν περιοριστικά. Λείπει η ευελιξία, δεν λογίζονται οι τοπικές συνθήκες, οι σχολικές ιδιαιτερότητες και οι διαφορετικές επαγγελματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών. Πρόκειται για ένα σύστημα που θεωρεί τον εκπαιδευτικό ενεργό συμμετέχο στην επιμορφωτική διαδικασία, αλλά παθητικό αποδέκτη κεντρικών επιμορφωτικών επιλογών και προσεγγίσεων (Ματθαίου, 2008).

Η δημιουργία ευνοϊκού περιβάλλοντος και ευκαιριών για τη συνεχή απόκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων και δυνατοτήτων, μέσω εξασφάλισης πόρων και κατάλληλα σχεδιασμένων προγραμμάτων, είναι οι προϋποθέσεις για την εξασφάλιση στους εκπαιδευτικούς ακαδημαϊκής βελτίωσης. Επιπλέον, η εκπαιδευτική έρευνα και οι δημοσιεύσεις θα μπορούσαν να αποτελέσουν ένα

πρόσθετο κριτήριο επαγγελματικής προώθησης (Amadi & Anaemeotu, 2013· Ingvarson, Meiers & Beavis, 2005).

3.5 Οργανωσιακή κουλτούρα – Κλίμα – Σχέσεις

Το κλίμα ενός σχολικού οργανισμού διαμορφώνεται από τις αντιληπτικές όψεις των μελών του, δηλαδή είναι εκείνο που πιστεύουν οι δάσκαλοι, οι μαθητές και ο διευθυντής του σχολείου και όχι αναγκαστικά αυτό που είναι στην πραγματικότητα. Στο κλίμα του οργανισμού η διεθνής βιβλιογραφία αναφέρει πολλές ονομασίες, όπως ατμόσφαιρα, σχολική κουλτούρα, ήθος. Πρόκειται για ένα ευδιάκριτο χαρακτηριστικό μείγμα περιβαλλοντικών συνθηκών (όπως ο τύπος και το μέγεθος του σχολείου) αξιών, ενδιαφερόντων, προσδοκιών και ορισμένων ατομικών χαρακτηριστικών όλων όσων εμπλέκονται, που διαφοροποιεί ένα σχολείο από κάποιο άλλο.

Όλες αυτές οι παράμετροι, σε συνδυασμό με το πόσο δημοκρατικές διαδικασίες επικρατούν σε μία σχολική μονάδα, αποτελούν ισχυρό προγνωστικό παράγοντα για το επίπεδο κινήτρων συμμόρφωσης των μαθητών με τους κανόνες και τις αξίες της (Vieno, Perkins, Smith & Santinello, 2005). Η κοινωνική διάσταση του σχολικού περιβάλλοντος επηρεάζει το βαθμό κινητοποίησης και εμπλοκής των μαθητών, βελτιώνει την αυτοπεποίθησή τους και τη μάθηση, μειώνοντας την ανάρμοστη συμπεριφορά τους. Σημαντικός είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού, ο οποίος λειτουργεί υποστηρικτικά, ενισχύοντας το θετικό κλίμα μέσα στην τάξη και ενθαρρύνοντας το σεβασμό στις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών, έτσι ώστε αυτοί να καταβάλουν περισσότερη προσπάθεια και θέληση για μάθηση, αποτέλεσμα εσωτερίκευσης των ακαδημαϊκών αξιών και τις προσδοκιών (Lee, 2012· Rayan & Patrick, 2001).

Η ικανότητα των προσώπων και των ομάδων ενός σχολικού οργανισμού να δρουν και να συμπεριφέρονται υπεύθυνα, να θέτουν σαφείς στόχους, να καλλιεργούν κλίμα εμπιστοσύνης και να προασπίζουν την δυνατότητα έκφρασης, αντιπροσωπεύει μία μείζονος σημασίας διάσταση του σχολικού κλίματος (Φραγκούλης & Παπαδιαμαντάκη, 2012: 247-249). Η άλλη σχετίζεται με την ικανότητα διαχείρισης του άγχους, διατήρησης της σταθερότητας και προσαρμογής του οργανισμού στις απαιτήσεις του εξωτερικού περιβάλλοντος. Σχολεία που

χαρακτηρίζονται ως υποδειγματικά και παρουσιάζουν υψηλά μαθησιακά αποτελέσματα, βρέθηκαν να διαθέτουν πιο θετικά και υγιεινά κλίματα και στις δυο αυτές διαστάσεις από εκείνα που παρουσίαζαν χαμηλότερα οργανωτικά αποτελέσματα (MacNeil, Prater & Busch, 2009).

Φαίνεται ωστόσο, ότι συχνά υπάρχει χάσμα μεταξύ όλων αυτών των ενθαρρυντικών στοιχείων που μαρτυρούν οι έρευνες για την κουλτούρα και το θετικό κλίμα μέσα στα σχολεία και της πραγματικότητας που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές σε αυτά. Ένα χάσμα που πρέπει οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής, σε συνεργασία με την σχολική ηγεσία και τους εκπαιδευτικούς, να περιορίσουν (Cohen, McCabe, Michelli & Pickeral, 2009). Τα σχολεία δυσκολεύονται να παρέχουν ένα περιβάλλον θετικό όταν βρίσκονται υπό πίεση από ένα σύστημα λογοδοσίας που εστιάζει αποκλειστικά στα αποτελέσματα των τυποποιημένων δοκιμασιών. Η αναβάθμιση των διαδικασιών αξιολόγησης είναι σημαντική, ωστόσο δεν πρέπει να παραμελείται η συμπεριφορική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών, η οποία είναι εξίσου σημαντική με την πνευματική τους ανάπτυξη (Lee, 2011).

Το οργανωτικό και νομοθετικό πλαίσιο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, επιβάλλει εκ των προτέρων βασικά χαρακτηριστικά σχολικής κουλτούρας, με τα οποία εν συνεχεία η κάθε σχολική μονάδα είναι σε θέση να αναπτύξει τον δικό της προσωπικό τύπο σχολικής κουλτούρας. Το νομοθετικό πλαίσιο φαίνεται να υποστηρίζει ένα οικονομικά εξαρτημένο σχολείο, με αρκετούς παράγοντες να εμπλέκονται στις διαδικασίες, έχοντας ως συνέπεια να ενισχύεται μία μορφή γραφειοκρατικής κουλτούρας, που δεν βοηθά ιδιαίτερα στην αποτελεσματική ανταπόκριση του σχολείου στις σύγχρονες ανάγκες, τόσο του ιδίου, όσο και της τοπικής κοινωνίας στην οποία ανήκει.

3.6 Συλλογικά όργανα – Λήψη αποφάσεων

3.6.1 Ο ρόλος του συλλόγου διδασκόντων

Ο σύλλογος διδασκόντων αποτελεί συλλογικό όργανο για τη χάραξη κατευθύνσεων, για την αποτελεσματικότερη εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής και την καλύτερη λειτουργία του σχολείου. Έχει την ευθύνη για την εφαρμογή του

ωρολογίου και αναλυτικού προγράμματος, την υγεία και προστασία των μαθητών, την καθαριότητα των σχολικών χώρων και την οργάνωση της σχολικής ζωής. Ιεραρχεί τις σχολικές ανάγκες και φροντίζει για την αντιμετώπισή τους. Αξιοποιεί τις δυνατότητες συνεργασίας ανάμεσα στο διδακτικό προσωπικό και τους γονείς ή τους κοινωνικούς φορείς του τόπου (ΦΕΚ 1340 / Β'/16-10-2002)

Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων, αποτελεί πρόκληση για υιοθέτηση από μέρος τους νέων ρόλων και έχει άμεση επίπτωση στην σχολική ζωή, καθώς λειτουργεί ως ενισχυτικός παράγοντας στην αύξηση των κινήτρων και της προσπάθειάς τους για την επίτευξη των στόχων του οργανισμού. Μέσα σε τέτοια πλαίσια αλληλεπίδρασης και συνεργασίας, ενισχύεται η αίσθηση της επαγγελματικής ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών, της επαγγελματικής αυτονομίας και της αυτό-αποτελεσματικότητάς τους. (Bogler & Somech, 2005· Lin, 2014).

Μελέτη των (Omobude & Igbudu, 2012), αποκαλύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί σε ιδιωτικά σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης συμμετέχουν περισσότερο στην λήψη αποφάσεων απ' ό,τι οι καθηγητές δημοσίων σχολείων. Στα δημόσια σχολεία, το υπουργείο είναι εκείνο που έχει τη μεγαλύτερη επιρροή στις αποφάσεις, κάτι που δε συμβαίνει με τα ιδιωτικά, όπου το όργανο λήψης αποφάσεων είναι η ιδιοκτησία και το διδακτικό προσωπικό του σχολείου. Όταν οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και έχουν ισότιμη συμμετοχική στις ευκαιρίες, τείνουν να αποδίδουν καλύτερα, ανεξάρτητα από το φύλο, την εμπειρία και τα προσόντα τους,

Στην Ελλάδα, η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων φαίνεται να είναι πιο θερμή όταν οι αποφάσεις αφορούν ζητήματα των μαθητών και των ίδιων των εκπαιδευτικών, αλλά κυμαίνεται σε χαμηλά επίπεδα όταν πρόκειται για συμμετοχή σε διευθυντικές αποφάσεις. Διαπιστώνεται ωστόσο διαφορά μεταξύ των επιθυμητών επιπέδων συμμετοχής και των πραγματικών, σε όλους τους τομείς (Παπαδιαμαντάκη & Φραγκούλης, 2012: 138-141). Επίσης φαίνεται πως ο βαθμός συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε ζητήματα που αφορούν τους ίδιους, αυξάνει την αίσθηση της αποτελεσματικότητας και την ικανοποίηση από την εργασία τους (Sarafidou & Chatziioannidis, 2013).

Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής και των μεταρρυθμίσεων στη χώρα μας, είναι ευθύνη του Υπουργού Παιδείας. Οι αποφάσεις και οι προτάσεις ουσιαστικά επιβάλλονται, περιορίζοντας σημαντικά την αποτελεσματικότητα της διαχείρισης στον τομέα της εκπαίδευσης και την ποικιλομορφία στη λήψη αποφάσεων. Λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι η εκπαίδευση αποτελεί τον κύριο μηχανισμό για την ενίσχυση της οικονομίας, η δημιουργία ενός παραγωγικού και αποτελεσματικού εκπαιδευτικού συστήματος θα πρέπει να είναι η κορυφαία προτεραιότητα της κάθε χώρας. Αυτό απαιτεί στροφή στη διαδικασία λήψης αποφάσεων από το παραδοσιακό ιεραρχικό μοντέλο σ' αυτό «της λήψης αποφάσεων από κοινού» (Saiti & Eliophotou-Menon, 2009).

3.6.2 Ο ρόλος των μαθητικών κοινοτήτων

Στη Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα των Παιδιών (ΟΗΕ, 1989, άρθρα 12-13), καθορίστηκαν οι βασικές κατευθυντήριες αρχές για την προώθηση της φωνής των παιδιών. Στις στρατηγικές των εκπαιδευτικών συστημάτων πρέπει να ενισχυθεί η συμμετοχή των μαθητών, ως ειδικοί στη δική τους ζωή (συμπεριλαμβανομένων των εκπαιδευτικών τους αναγκών) και να επαναπροσδιοριστεί η εκπαιδευτική κοινότητα, ως κεντρικός φορέας προάσπισης της κοινωνικής δικαιοσύνης και της δημοκρατίας. (Gardner & Crockwell, 2006).

Η συμμετοχή των μαθητών στη λήψη αποφάσεων, συμβάλει σημαντικά στην ανάπτυξη και βελτίωση του σχολικού οργανισμού σε επίπεδο συμπεριφορών, κλίματος και μαθησιακών αποτελεσμάτων (Perry, 2011· Veitch, 2009). Η αίσθηση τους ότι είναι μέλη μιας κοινότητας, αποτελεί πλαίσιο ανάπτυξης δημοκρατικών σχολικών πρακτικών: κανόνων, δράσεων και εκδηλώσεων, ελευθερίας έκφρασης, καθώς και αντιληπτής δικαιοσύνης στις σχέσεις τους με τους καθηγητές, (Vieno, Perkins, Smith & Santinello, 2005). Αυτές οι ελευθερίες προσφέρουν επιπλέον ευκαιρίες για τους μαθητές να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες και συναισθηματική εμπλοκή, να κατανοήσουν τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις τους, με στόχο «η φωνή τους» να ενσωματωθεί στην κουλτούρα του σχολείου (Whitty & Wisby, 2007).

Διαπιστώνεται ωστόσο συχνά, ότι η συμμετοχή των μαθητών στα μαθητικά συμβούλια περιορίζεται σε πολύ συγκεκριμένες ομάδες παιδιών, οι οποίες δεν

αντιπροσωπεύουν τα χαρακτηριστικά του συνόλου της μαθητικής κοινότητας. Χρειάζεται, για την πλήρη ενεργοποίηση και αξιοποίηση από το σχολικό οργανισμό αυτών των συμβουλίων, να λαμβάνονται μέτρα για την εξασφάλιση ποικιλομορφίας και ευρύτερης συμμετοχής, δίνοντας έμφαση σε θετικά πρότυπα και χρησιμοποιώντας κατάλληλους σύμβουλους, με ισχυρές οργανωτικές και επικοινωνιακές δεξιότητες (Burnitt & Gunter, 2013). Αυτή η ανάγκη δημιουργίας δημοκρατικών και ενεργών μαθητικών κοινοτήτων, συνεπάγονται περαιτέρω αλλαγές στα εκπαιδευτικά συστήματα, στις σχέσεις στο εσωτερικό του σχολείου και στον τρόπο σκέψης των μαθητών (Alderson, 2000).

Στην Ελλάδα ο θεσμός των μαθητικών κοινοτήτων, με την μορφή που τον συναντάμε σήμερα, καθιερώθηκε με το νόμο 1566/85 (ΦΕΚ 167/Α/30-9-1985), περί δομής και λειτουργίας της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στο νόμο αυτό και συγκεκριμένα στις διατάξεις του άρθρου 45, στηρίχτηκε η υπουργική απόφαση 23.613/6/Γ2/4094/86 (ΦΕΚ 619/Β/25-9-86), που αφορά τον κανονισμό λειτουργίας των μαθητικών κοινοτήτων. Στην ανωτέρω απόφαση καθορίζονται ζητήματα που αφορούν στη συγκρότηση των μαθητικών κοινοτήτων των σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, στα όργανα και στη διαδικασία εκλογής τους, καθώς και στον τρόπο συμμετοχής τους στην οργάνωση της μαθητικής ζωής. Οι μαθητικές κοινότητες χαρακτηρίζονται ως καθαρά παιδαγωγικός θεσμός, με στόχο την ανάπτυξη της μαθητικής πρωτοβουλίας, το διάλογο και τη συμμετοχή. Η λειτουργία τους, φιλοδοξεί να συμβάλλει στη διαφύλαξη και βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και προώθηση της μαθητικής έκφρασης, μέσω της συμμετοχής όλων των παιδιών στις διαδικασίες για λήψη των αποφάσεων. Να αναδειχτούν σε κύτταρο δημοκρατικής ζωής, προάγοντας τις ανθρώπινες αξίες και αντιμετωπίζοντας τις διακρίσεις και τις ανισότητες στη σχολική κοινότητα.

Οι μαθητές των λυκείων της χώρας μας, στη «Βουλή των Εφήβων» (2014), διατυπώνουν τις ανησυχίες τους, καθώς διαπιστώνουν ότι τα τελευταία τριάντα χρόνια, στα περισσότερα σχολεία, αυτό που συμβαίνει είναι πολύ μακριά από αυτό που ονειρεύτηκε ο νομοθέτης. Επισημαίνουν ότι το θέμα της δημοκρατίας στο σχολείο είναι πάρα πολύ κρίσιμο, γιατί η έλλειψή της δημιουργεί σημαντικά προβλήματα, με συνέπεια την απαξίωση της σχολικής ζωής. Εκτιμούν ότι η συνεργασία, ο αλληλοσεβασμός, η αναγνώριση της διαφορετικότητας, η κατανόηση των δικαιωμάτων τους και η ουσιαστική επικοινωνία με τους υπεύθυνους του

σχολείου, (καθηγητές, διευθυντές, σχ. συμβούλους), μπορεί να βοηθήσει να γίνει καλύτερο το σχολείο. Ζητούν αναθεώρηση του κανονισμού ώστε να είναι πιο συγκεκριμένος, πιο συνοπτικός, πιο εύχρηστος και πιο κατανοητός. Ζητούν αναβάθμιση του ρόλου των μαθητικών κοινοτήτων, με περισσότερη και ουσιαστικότερη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων.

3.6.3 Ο ρόλος του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2015), κάνει σαφή αναφορά στη νομική βάση της συμμετοχής των γονέων στην σχολική ζωή και επισημαίνει στα κράτη μέλη την υποχρέωσή να εφαρμόζουν τα προβλεπόμενα, σε όλα τα σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Σύμφωνα με την έκθεση, η συμμετοχή των γονέων διαφέρει μεταξύ των σχολείων, ανάλογα με το βαθμό αυτονομίας, αλλά και σύμφωνα με τις πρωτοβουλίες του διευθυντή κάθε σχολείου. Η συμμετοχή των συλλόγων γονέων και κηδεμόνων συνίσταται στις διαδικασίες μάθησης, στις σχολικές βιβλιοθήκες και την υλικοτεχνική υποδομή, στις πολιτιστικές εκδηλώσεις και σχολικές δραστηριότητες, σε θέματα παιδιών με ειδικές ανάγκες και στην υποστήριξη της ένταξη νέων μαθητών και των γονέων τους, που προέρχονται από μειονοτικές ομάδες.

Σύσταση της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Downes, 2014), που αφορά την προώθηση των δημοκρατικών συστημάτων επικοινωνίας στα σχολεία, αναγνωρίζει ότι είναι κεντρικής σημασίας η ανάπτυξη στρατηγικών δέσμευσης της γονικής εμπλοκής στα σχολεία. Στην έκθεση προτείνεται ένας ενεργός ρόλος για τους γονείς: να παρεμβαίνουν με εναλλακτικές λύσεις για το σχολικό εκφοβισμό, για τα προβλήματα των μαθητών και του σχολείου και να προωθούν μια ολιστική, διαφοροποιημένη γονική συμμετοχή, για την αποτροπή της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου.

Αναφορικά με τα αποκεντρωμένα συστήματα εκπαίδευσης, κρίνεται απαραίτητη η συμμετοχή των γονέων και των τοπικών φορέων, για να είναι επιτυχής η λειτουργία τους σε επίπεδο εξασφάλισης ιδίων κεφαλαίων. Οι σχεδιαστές πολιτικής πρέπει να ασχοληθούν με αυτές τις κοινωνικο-διαρθρωτικές συνθήκες,

παρέχοντας μηχανισμούς και διαδικασίες που ενθαρρύνουν τους γονείς και τις κοινότητες να συμμετάσχουν ενεργά. (Barroso, 2001· McNamara, 2010).

Τα ευρήματα από έρευνα για τις στάσεις και τις αντιλήψεις των Ελλήνων διευθυντών σχετικά με την εμπλοκή των γονέων στα σχολεία (Lazaridou & Gravaní – Kassida, 2015), φαίνεται να είναι όχι μόνο υπέρ της γονικής συμμετοχής, αλλά επίσης θεωρούν αυτή πρέπει να αυξηθεί. Στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η συμμετοχή των γονέων κρίνεται λιγότερο ικανοποιητική απ' ότι στα δημοτικά, καθώς φαίνεται ότι το θέμα της γονικής συμμετοχής στα σχολεία δεν έχει λάβει τη δέουσα προσοχή. Οι γονείς από την πλευρά τους, αντιλαμβάνονται σαφώς διακριτούς ρόλους μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων. Οι εκπαιδευτικοί εκλαμβάνονται ως «ειδικοί» σε ακαδημαϊκά πεδία, ενώ οι γονείς θεωρούνται «φύλακες» της κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών. Τόσο οι καθηγητές όσο και ο ρόλος των γονέων είναι να ενημερώνονται αμοιβαία, σχετικά με την πρόοδο των παιδιών στο σχολείο και την συμπεριφορά τους στο σπίτι αντίστοιχα (Poulou & Matsagouras, 2007).

Σε ορισμένες περιπτώσεις, οι εκπαιδευτικοί προσδιορίζουν τη συμμετοχή των γονέων στο σχολικό οργανισμό, κυρίως μέσα από τον εθελοντισμό. Τάσσονται υπέρ αυτής ανοιχτά, παρόλο που δεν κρύβουν το γεγονός ότι συχνά δημιουργούνται εντάσεις και προστριβές στις σχέσεις και την επικοινωνία μαζί τους. Προκειμένου να αντιμετωπιστούν τέτοια ζητήματα που αφορούν τη συμμετοχή των γονέων στη λήψη αποφάσεων, απαιτείται καλλιέργεια θετικού κλίματος και ενδυνάμωσης των σχέσεών τους με τους εκπαιδευτικούς. Κρίνεται αναγκαία η σχεδίαση και εφαρμογή επιπλέον προγραμμάτων κατάρτισης, με αντικείμενο τη διαχείριση της γονικής εμπλοκής, την κατανόηση των κανονισμών και των ορίων, την ουσιαστική γνωριμία και αναγνώριση των προβλημάτων και των στόχων της σχολικού οργανισμού και από τις δύο πλευρές (Dor & Rucker-Naidu, 2012).

3.7 Ετερότητα και ισότητα ευκαιριών

Στο Άρθρο 29 της Σύμβασης των Ηνωμένων Εθνών για τα δικαιώματα των παιδιών (UN, 1989), τα συμβαλλόμενα κράτη συμφωνούν ότι η εκπαίδευση του παιδιού πρέπει να αποσκοπεί:

1.α) Στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού και στην πληρέστερη δυνατή ανάπτυξη των χαρισμάτων του και των σωματικών και πνευματικών ικανοτήτων του, β) στην ανάπτυξη του σεβασμού για τα δικαιώματα του ανθρώπου και τις θεμελιώδεις ελευθερίες και για τις αρχές που καθιερώνονται στο Χάρτη των Ηνωμένων Εθνών, γ) στην ανάπτυξη του σεβασμού για τους γονείς του παιδιού, την ταυτότητά του, τη γλώσσα του και τις πολιτιστικές του αξίες, καθώς και του σεβασμού του για τις εθνικές αξίες της χώρας στην οποία ζει, της χώρας από την οποία μπορεί να κατάγεται και για τους πολιτισμούς που διαφέρουν από το δικό του, δ) στην προετοιμασία του παιδιού για μια υπεύθυνη ζωή σε μια ελεύθερη κοινωνία μέσα σε πνεύμα κατανόησης, ειρήνης, ανοχής, ισότητας των φύλων και φιλίας ανάμεσα σε όλους τους λαούς και τις εθνικιστικές, εθνικές και θρησκευτικές ομάδες και στα πρόσωπα αυτόχθονης καταγωγής, ε) στην ανάπτυξη του σεβασμού για το φυσικό περιβάλλον.

Στο ίδιο πλαίσιο τοποθετούνται και οι συστάσεις του ΟΟΣΑ (OECD, 2015:51), βάση των οποίων τα εκπαιδευτικά συστήματα πρέπει όχι μόνο να παρέχουν πρόσβαση σε ίσες ευκαιρίες, να στοχεύουν στην βελτίωση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων για όλους τους μαθητές, αλλά και να ανταποκρίνονται αποτελεσματικά στην ετερότητα και στις ανάγκες κάθε μαθητή. Επίσης συχνά εκδίδονται εκθέσεις (OECD, 2012), με στοιχεία, προτάσεις και μελέτες ανάδειξης καλών πρακτικών, με στόχο την υιοθέτηση κοινωνικά δίκαιων και απαλλαγμένων από διακρίσεις εκπαιδευτικών πολιτικών απ' όλες τις χώρες.

Μελέτες δείχνουν, πως η ανάπτυξη νέων πιο ανοικτών προσεγγίσεων στη διαφορά μέσω του διαλόγου, των θετικών σχέσεων και της αναβάθμισης των προγραμμάτων σπουδών, μπορεί να συμβάλει στην εξάλειψη των παθολογικών καταστάσεων, και να εξασφαλίσει την χωρίς αποκλεισμούς, με σεβασμό και υψηλή ακαδημαϊκή εκπαίδευση για όλους τους μαθητές (Shields, 2004).

Στην Ελλάδα τα δεδομένα έρευνας (Avramidis & Kalyva, 2007), μαρτυρούν θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη μειονεκτούντων μαθητών, αλλά επισημαίνεται η δυσκολία της συνύπαρξης τους στη γενική τάξη. Οι εκπαιδευτικοί που είχαν εμπλακεί ενεργά με τη διδασκαλία μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, είχαν σημαντικά πιο θετική στάση από εκείνους με ελάχιστη

ή καμία τέτοια εμπειρία. Όλοι αναγνωρίζουν την ανάγκη επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και διάθεσης πρόσθετων ανθρώπινων και υλικών πόρων. Επιπλέον ζητήματα, πέρα από την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών θέτει και μια ποιοτική ανάλυση (Vlachou, Didaskalou & Kontofryou, 2015), η οποία αποκάλυψε ότι, οι εμπλεκόμενοι σε προγράμματα ένταξης εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται το ρόλο τους ως πολυδιάστατο, αλλά θεωρούν ότι το έργο τους επικεντρώνεται στην αντιμετώπιση των προβλημάτων και όχι στην πρόληψή τους. Διακρίνουν ασάφεια καθηκόντων, σύγχυση στις προσδοκίες, έλλειψη συνεργασίας και συχνά υποτίμηση του ρόλου τους από το υπόλοιπο διδακτικό προσωπικό του σχολείου.

Η ελληνική κοινωνία εμφανίζεται υποστηρικτική στην προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης και της ισότητας ευκαιριών, καθώς στέκεται κοντά στις σύγχρονες κοινωνικοοικονομικές και δημογραφικές μεταβολές (Saiti, 2007). Χρειάζεται όμως πολύ προσπάθεια ακόμη σε όλους τους τομείς, προκειμένου το κράτος να εφαρμόσει πλήρως τη διαπολιτισμική εκπαίδευση μέσα σε όλα τα δημόσια σχολεία (Palaiologou & Faas, 2012). Στη συγκεκριμένη μελέτη, τονίζονται τα κενά μεταξύ της κυβερνητικής πολιτικής και της πραγματικότητας των δημόσιων σχολείων, στην προώθηση της ποικιλομορφίας, αλλά και οι διαφορές μεταξύ παραδοσιακών και προοδευτικών εκπαιδευτικών παραγόντων. Προτείνεται κατάλληλη εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε διαπολιτισμικά θέματα, κατάλληλα βιβλία και σχολικά προγράμματα για την επιτυχή εφαρμογή της, συνεργασία του σχολείου με εξειδικευμένους φορείς και ειδικές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις από εμπειρογνώμονες σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, με στόχο την καταπολέμηση της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο

Προσδιορισμός της Έρευνας

4.1 Σκοπός – Στόχοι – Σημασία της έρευνας

Κεντρικό ερευνητικό διάβημα της παρούσας μελέτης αποτελεί η συστηματική διερεύνηση και ερμηνεία του δημοκρατικού ελλείμματος στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπως αυτό αποτυπώνεται σε επίπεδο σχολικού οργανισμού. Επιχειρείται η ανίχνευση οργανωτικών και δομικών ανεπαρειών του συγκεντρωτικού και γραφειοκρατικού εκπαιδευτικού συστήματος, που δρουν ως τροχοπέδη στην κοινωνική δικαιοσύνη μέσα στο σχολείο. Αναζητούνται οι αιτιώδεις σχέσεις του ελλείμματος, σε επιμέρους πτυχές της οργάνωσης και λειτουργίας των σχολικών μονάδων δημόσιας δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αργολίδας.

Η έρευνα αναγνωρίζει ως επιμέρους στόχους:

- ▶ Να εξεταστεί το πλαίσιο λογοδοσίας των εργαζομένων και ρόλος που διαδραματίζει η ηγεσία στη σχολική μονάδα.
- ▶ Να αποσαφηνιστεί η επίδραση του βαθμού αυτονομίας και ευελιξίας των αναλυτικών προγραμμάτων και του περιεχομένου σπουδών, στην μαθησιακή διαδικασία και την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.
- ▶ Να ανιχνευτούν οι παράγοντες που δυσχεραίνουν την εισαγωγή και αποτελεσματική εφαρμογή καινοτομιών και νέων προγραμμάτων στο σχολείο.
- ▶ Να διερευνηθεί η ανάγκη επαγγελματική ανάπτυξης των ανθρώπινων πόρων, μέσω της ενδυνάμωσης των ερευνητικών ενδιαφερόντων τους και της κατοχής των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας.
- ▶ Να αναζητηθούν πληροφορίες σχετικά με τα αίτια που επηρεάζουν την ποιότητα των κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των μελών του σχολικού οργανισμού, αλλά και την ορθολογική διαχείριση της ετερότητας.
- ▶ Να αναδειχτεί η σημασία της συμμετοχής των εμπλεκόμενων (εκπαιδευτικών, γονέων, μαθητών) στη λήψη αποφάσεων και στην ανάπτυξη συμπεριφορών πρωτοβουλίας και συνεργασίας, μέσα σε πλαίσια συνεκτικής κουλτούρας.

- ▶ Να εντοπιστούν οι προϋποθέσεις που πρέπει να συντρέχουν στη σχολική κοινότητα, προκειμένου να διαπνέεται από τις ιδέες της ισοτιμίας, της ανθρωπιστικής εκπαίδευσης και της κοινωνικής δικαιοσύνης.

Ευθύνη κάθε πολιτείας αποτελεί η παροχή υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης, για την εκπλήρωση των διαφορετικών κοινωνικών και εκπαιδευτικών αναγκών των εκπαιδευόμενων. Συνιστά δημοκρατική υποχρέωση η προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης στον εκπαιδευτικό οργανισμό, δημιουργώντας ένα δυναμικό περιβάλλον που δέχεται και αφομοιώνει τις αλλαγές αποτελεσματικά.

Η σημασία της ερευνητικής αυτής προσπάθειας έγκειται στην ανίχνευση και κατανόηση των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, γύρω από ζητήματα που σχετίζονται με το σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής, αλλά και των συνθηκών εφαρμογής και υλοποίησής της. Συμβάλει στην κατανόηση του ευρύτερου αξιακού συστήματος του σχολικού οργανισμού και στον εντοπισμό του κενού μεταξύ των προτεινόμενων εκπαιδευτικών σχεδιασμών και των διαδικασιών ενσωμάτωσής τους στην σχολική πρακτική.

Η εν λόγω έρευνα προσθέτει σημαντικά στοιχεία στο επιστημονικό πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής και Διοίκησης, καθώς συμπληρώνει ουσιαστικά ερευνητικά κενά που εμφανίζονται στην ελληνική βιβλιογραφία, τόσο σε τοπικό όσο και σε εθνικό επίπεδο. Τα ερευνητικά ευρήματα δύναται να αξιοποιηθούν περισσότερο ως εργαλεία προβληματισμού και να αποτελέσουν δίαυλο ανατροφοδότησης και διαλόγου μεταξύ των εκπαιδευτικών λειτουργών, των στελεχών και των υπευθύνων χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής.

4.2 Διατύπωση ερευνητικών ερωτημάτων

Με σημείο αναφοράς τον σκοπό και τους επιμέρους στόχους που παρουσιάστηκαν παραπάνω, αλλά και τις πληροφορίες που αντλήθηκαν από την βιβλιογραφική ανασκόπηση που προηγήθηκε, η ανά χείρας ερευνητική μελέτη εστιάζει στα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Η συγκέντρωση λήψης αποφάσεων στη κεντρική διοίκηση (υπουργείο παιδείας), συνιστά έλλειμμα δημοκρατίας του εκπαιδευτικού μας συστήματος;
2. Η έλλειψη ευελιξίας και η αυστηρή περιχάραξη των αναλυτικών προγραμμάτων, έχει επιπτώσεις στη εκπαιδευτική διαδικασία;
3. Τα επίπεδα συμμετοχής εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων στη λήψη αποφάσεων και την ανάληψη πρωτοβουλιών, επηρεάζουν τα κίνητρα και τη συναισθηματική τους εμπλοκή;
4. Η αυστηρή ιεραρχική δομή και η εξωτερική λογοδοσία, έχει αντίκτυπο στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και στην ικανοποίησή τους από την εργασία;
5. Η εισαγωγή καινοτομιών και η υλοποίηση προγραμμάτων επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, επηρεάζεται από το βαθμό αυτονομίας της σχολικής μονάδας;
6. Είναι σημαντική η εξασφάλιση ελεύθερου χρόνου σε μαθητές και εκπαιδευτικούς προκειμένου να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στις γνωστικές, συμπεριφορικές και συναισθηματικές απαιτήσεις του σύγχρονου σχολείου;
7. Η ανάπτυξη θετικών σχέσεων μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας και η καλλιέργεια συνεκτικής κουλτούρας, συμβάλει στη διαχείριση της ετερότητας και της ισότητας των ευκαιριών;

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο

Μεθοδολογία της έρευνας

5.1 Μεθοδολογικές προσεγγίσεις

Μέσα απ' τη βιβλιογραφική ανασκόπηση για το ζήτημα του ελλείμματος δημοκρατίας και της κοινωνικής δικαιοσύνης στην εκπαίδευση, λαμβάνοντας υπόψη τα ευρήματα συναφών θεωρητικών αλλά κυρίως εμπειρικών μελετών που παρουσιάζονται σε αυτή, διατυπώσαμε το σκοπό, τους επιμέρους στόχους και τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας. Αναδείξαμε τις ιδιαίτερες πτυχές του προβλήματος που κρίθηκε ότι έχριζαν περαιτέρω διερεύνησης, καθώς αναζητήσαμε τις πλέον κατάλληλες μεθοδολογικές προσεγγίσεις που χρησιμοποιήθηκαν για τη μελέτη του συγκεκριμένου ζητήματος.

Αναλογιζόμενοι ότι ο χώρος της εκπαίδευσης διακατέχεται από μια κανονιστική λογική, οδηγηθήκαμε στο συμπέρασμα ότι «απαιτεί» μια ποσοτικοποιημένη παρουσίαση των όποιων συμπερασμάτων και θέσεων πρόκειται να αναδειχτούν. Επιλέξαμε την *ποσοτική προσέγγιση*, η οποία ανταποκρινόταν καλύτερα στον ερευνητικό σχεδιασμό μας, καθώς παρουσιάζει μια σειρά από σημαντικά πλεονεκτήματα. Η τυποποίηση των στοιχείων που συλλέγονται, η δυνατότητα προσέγγισης μεγάλου μέρους πληθυσμού και η επιδεκτικότητα των στοιχείων σε στατιστικές μεθόδους ανάλυσης, καθιστούν την ποσοτική ως την πιο διαδεδομένη μορφή εμπειρικής έρευνας για τη μελέτη των κοινωνικών φαινομένων (Cohen, Manion, & Morrison, 2008: 289-290). Μας εξασφαλίζει επίσης ευελιξία, καθώς δύναται να μελετήσει ένα ευρύ φάσμα ερευνητικών ερωτημάτων και να συγκεντρώσει επαρκείς ποσότητες δεδομένων, δίχως ιδιαίτερα μεγάλο κόστος (Muijs, 2004: 44-45)

Ως προς το είδος της λογικής ανάλυσης και τις συνθήκες διεξαγωγής της έρευνας, θα τη χαρακτηρίζαμε: α) *περιγραφική*, διότι σκοπός είναι η εκτίμηση και η αποτύπωση των χαρακτηριστικών μιας συγκεκριμένης κατάστασης σε μία δεδομένη χρονική στιγμή, β) *συγχρονική*, καθώς στόχο της αποτελεί η μελέτη των σχέσεων μεταξύ μεταβλητών τυχαίου δείγματος, σε συγκεκριμένο γεωγραφικό χώρο, χωρίς να λαμβάνεται υπόψη η χρονική τους αλληλουχία, γ) *επαγωγική*, αφού επιχειρείται μέσω της έρευνας να σχηματιστεί μία βάση δεδομένων όπου καθορίζονται οι απόψεις, οι στάσεις και τα χαρακτηριστικά ενός μέρους του πληθυσμού που

μελετήθηκε, και εν συνεχεία να συναχθούν χαρακτηριστικά ή σχέσεις για τον ευρύτερο πληθυσμό (Kothari, 2004: 5).

Η ποσοτική μέθοδος συλλογής δεδομένων που ακολουθήσαμε, υλοποιήθηκε μέσω δειγματοληπτικής έρευνας με τυποποιημένο ερωτηματολόγιο, καθώς όπως προαναφέρθηκε μας προσέφερε τη δυνατότητα να προσεγγίσουμε μεγάλο μέρος του πληθυσμού για τον έλεγχο της θεωρίας. Όταν τα αποτελέσματα της έρευνας στηρίζονται σε μεγάλο αριθμό περιπτώσεων, η γενική αντίληψη είναι ότι οι θεωρητικές υποθέσεις υποβάλλονται σε πιο αυστηρό και έγκυρο έλεγχο. Για να καταλήξουμε σε έγκυρα και αξιόπιστα επιστημονικά αποτελέσματα δύο είναι τα βασικά ζητήματα που εστιάσαμε. Πρώτον, στη διαμόρφωση ενός κατάλληλου εργαλείου συλλογής ερευνητικών δεδομένων και δεύτερον, στη συγκέντρωση ενός αντιπροσωπευτικού δείγματος του υπό μελέτη πληθυσμού.

5.2 Εργαλείο συλλογής ερευνητικών δεδομένων

Η παρούσα εργασία, συνιστά μια *έρευνα πεδίου*, καθώς στηρίζεται στη συλλογή πρωτογενών δεδομένων, δηλαδή μελετά τις απόψεις και τις θέσεις των εκπαιδευτικών. Επιπλέον είναι μία έρευνα μικρής κλίμακας, εφόσον απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς μιας συγκεκριμένης γεωγραφικής περιοχής, όπου στην προκειμένη περίπτωση είναι ο νομός Αργολίδας. Η ανάγκη για την διερεύνηση κρίσιμων ζητημάτων εκπαιδευτικής πολιτικής, σε σχέση με τη σχολική πραγματικότητα, αλλά και η επικέντρωση της έρευνας σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, μας οδήγησε στην επιλογή του *ερωτηματολογίου*, ως ερευνητικού εργαλείου.

Σχεδιάσαμε ένα τυποποιημένης μορφής ερωτηματολόγιο, το οποίο θεωρείται κατάλληλο για τη μελέτη ανθρώπων, προτιμήσεων, απόψεων και συμπεριφορών, δεδομένου ότι συνιστά πολύ δημοφιλή μέθοδο για την ποσοτική έρευνα στις κοινωνικές επιστήμες (Cohen, Manion & Morrison, 2008: 219). Το ερωτηματολόγιο αποτελεί εργαλείο συλλογής δεδομένων, με τη χρήση του οποίου μειώνεται το κόστος της έρευνας και ο χρόνος διενέργειάς της. Παράλληλα περιορίζεται ο ρόλος του ερευνητή και αποφεύγεται, σε σημαντικό βαθμό, η μεροληψία αλλά και η επιρροή του προς τους ερωτώμενους (Bhattacharjee, 2012: 74). Για την επιτυχία της μεθόδου, απαιτείται υψηλό μορφωτικό επίπεδο του

πληθυσμού που ερευνάται, μια προϋπόθεση που στην παρούσα έρευνα ήταν εξασφαλισμένη.

Κατά τη σύνταξη του ερωτηματολογίου, έχοντας ως οδηγό τα ερευνητικά ερωτήματα και τους επιμέρους στόχους της έρευνας, χρησιμοποιήσαμε τριών τύπων ερωτήσεις: α) διαβαθμισμένης κλίμακας, ανιούσας διάταξης, τύπου Likert (Babbie, 2011: 191 - π.χ. «Πόσο αποτελεσματικά κρίνετε...»: Καθόλου, Λίγο, Μέτρια, Αρκετά, Πολύ), β) ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, μεταξύ πολλαπλών μη αμοιβαία αποκλειόμενων εναλλακτικών απαντήσεων (όπου ο ερωτώμενος μπορεί να επιλέξει όσες απαντήσεις επιθυμεί) και γ) ερωτήσεις απλής ταξινόμησης χαρακτηριστικών (Κατσής, Σιδερίδης & Εμβαλωτής, 2010: 11-14). Δομημένες, κλειστές ερωτήσεις, όπου καθορίζεται το εύρος των απαντήσεων που μπορεί κάποιος να επιλέξει. Χρήσιμες, καθώς επιτρέπουν την τυποποίηση των στοιχείων, τη μεταξύ τους σύγκριση και επιδέχονται στατιστική επεξεργασία και ανάλυση (Cohen, Manion, & Morrison, 2007: 321). Στις ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, προκειμένου να εξασφαλίσουμε όλο το εύρος των πιθανών απαντήσεων, προσθέσαμε την επιλογή «Άλλο...», ενώ για εκείνους που μπορεί να μην τους αφορούσε η συγκεκριμένη ερώτηση, την επιλογή «Κανένα από τα παραπάνω». Τριάντα πέντε σύντομες ερωτήσεις, διατυπωμένες με σαφήνεια και απλότητα (Bhattacharjee, 2012: 75-78), ομαδοποιημένες διακριτικά σύμφωνα με το βαθμό συνάφειας, αλλά και τους στόχους της έρευνας, αποτέλεσαν το περιεχόμενο του ερωτηματολογίου, αποσκοπώντας στη σφαιρική διερεύνηση του προς μελέτη θέματος.

Προκειμένου να επιτύχουμε την υψηλότερη δυνατή ανταπόκριση των υποκειμένων, φροντίσαμε στη δημιουργία ενός καλαίσθητου, ελκυστικού, αλλά και συνάμα ιδιαίτερα προσεγμένου ως προς τη δομή και τη διατύπωση ερωτηματολογίου (Bryman, 2012: 237). Μια σύντομη εισαγωγή, σε λιτό και ευγενικό ύφος, πληροφορούσε τους ερωτώμενους για το σκοπό της έρευνας, το πλαίσιο διενέργειάς της, την αξία της στο ερευνητικό πεδίο και την ταυτότητα της ερευνήτριας. Επιπλέον, στην εισαγωγή ενθαρρύνσαμε τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών, διαβεβαιώνοντάς τους για την ανωνυμία, την εμπιστευτικότητα και τον εθελοντικό χαρακτήρα της έρευνας. Φυσικά, διατυπώνονταν ευχαριστίες προς τους συμμετέχοντες για την ευγενική ανταπόκρισή τους, καθώς περιέχονταν και στοιχεία επικοινωνίας της ερευνήτριας.

Κρίθηκε σημαντικό, πριν τη διεξαγωγή της έρευνας, να δοκιμαστούν πιλοτικά (pilot study) τα ερωτηματολόγια, προκειμένου να διαπιστωθεί η ανάγκη διόρθωσης των περιεχομένων τους (διατύπωση, έκταση κλπ), ώστε να είναι κατάλληλα και αντιπροσωπευτικά για το δείγμα που έχει τεθεί ως στόχος της έρευνας (Cohen, Manion, Morrison, 2007: 328· Kothari, 2004: 101). Την πιλοτική έρευνα αποτέλεσαν 8 εκπαιδευτικοί (3 άνδρες & 5 γυναίκες), οι μισοί εκ των οποίων, άτομα του περιβάλλοντος της ερευνήτριας και οι υπόλοιποι, άγνωστοι προς αυτήν. Στο σύνολό τους όλοι, εξέφρασαν θετικά σχόλια για το ερωτηματολόγιο, τόσο για το αισθητικό, όσο και για το τεχνικό μέρος. Κανείς εξ' αυτών δεν επεσήμανε την ανάγκη διόρθωσης ή βελτίωσης των περιεχομένων του ερωτηματολογίου.

5.3 Μέθοδος δειγματοληψίας – Πρόσβαση στο δείγμα

Δεδομένου ότι ο πληθυσμός των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε κάθε νομό είναι χωρισμένος σε επιμέρους ομοιογενής ομάδες (στρώματα), σε επίπεδο σχολικών μονάδων, μας οδήγησε στην επιλογή της μεθόδου *Στρωματοποιημένης Δειγματοληψίας (stratified sampling)*. Κρίθηκε ως η πλέον κατάλληλη μέθοδος, καθώς ανήκει στις μεθόδους δειγματοληψίας καθορισμένης πιθανότητας επιλογής, μέσω της οποίας εξασφαλίζεται η αντιπροσώπευση κάθε τμήματος του πληθυσμού και συνεπώς μειώνεται το σφάλμα εκτίμησης (Kothari, 2004: 58). Φυσικά στην αποτελεσματική εφαρμογή της συνέβαλε το ήδη γνωστό δειγματοληπτικό πλαίσιο, η ήδη υπάρχουσα δηλαδή καταγραφή του πληθυσμού των εκπαιδευτικών, η μικρή σχετικά γεωγραφική διασπορά του (νομός Αργολίδας) και φυσικά το μικρό του μέγεθος (609 υπηρετούντες εντός νομού εκπαιδευτικοί). Οι συνθήκες αυτές καθιστούσαν τη μέθοδο της στρωματοποιημένης δειγματοληψίας εφικτή τόσο σε πρακτικό επίπεδο, όσο και σε επίπεδο κόστους της έρευνας.

Ως προς το είδος, δεν κατέστη δυνατή η αναλογική (proportionate) στρωματοποιημένη δειγματοληψία, έτσι ώστε η αναλογία του δείγματος στο στρώμα σε σχέση με το συνολικό δείγμα να είναι ίση με την αναλογία του πληθυσμού του στρώματος σε σχέση με το συνολικό πληθυσμό. Το πλαίσιο λειτουργίας των σχολικών μονάδων και η φύση της εργασίας του εκπαιδευτικών, μας οδήγησαν, για την διεξαγωγή της έρευνάς μας, στην υιοθέτηση της *μη*

αναλογικής (*disproportionate*) στρωματοποιημένης δειγματοληψίας (Babie, 2011: 238-239· Ζαφειρόπουλος, 2005: 134). Η άντληση δηλαδή του δείγματος των εκπαιδευτικών σε επίπεδο στρώματος (σχολική μονάδα), υλοποιήθηκε με τη μορφή τυχαίας εθελοντικής ανταπόκρισης.

Να σημειώσουμε στο σημείο αυτό ότι, η επιλογή του μικρού πιλοτικού δείγματος που προηγήθηκε της έρευνας, προκειμένου να εκτιμηθεί η αποτελεσματικότητα και λειτουργικότητα του εργαλείου (ερωτηματολογίου), έγινε με κριτήριο την άμεση διαθεσιμότητά τους και την προθυμία τους να συμμετάσχουν στη διαδικασία και να υποβάλλουν τυχόν παρατηρήσεις ή επισημάνσεις. Για το λόγο αυτό, τα υποκείμενα της προέρευνας (5 γυναίκες και 3 άνδρες) δεν συμπεριλήφθηκαν στο τελικό δείγμα, που αποτέλεσε το αντικείμενο μελέτης αυτής της έρευνας.

Ο τρόπος επικοινωνίας και πρόσβασης στο δείγμα, επηρεάζει τόσο το βαθμό, όσο και με το ρυθμό ανταπόκρισης των υποκειμένων του υπό διαμόρφωση δείγματος. Εξαρτάται δε, από τους διαθέσιμους πόρους, το χρονοδιάγραμμα της έρευνας και από άλλους ανθρώπινους ή περιβαλλοντικούς παράγοντες. Η πρόσβαση στο δείγμα έγινε μέσω αυτοσυμπληρούμενου ερωτηματολογίου (Cohen, Manion, & Morrison, 2007: 344), που η ίδια η ερευνήτρια προώθησε προς τους εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων Β/θμιας εκπαίδευσης του νομού Αργολίδας. Η άμεση επικοινωνία και επαφή με το δείγμα, φιλοδοξούσε στη δημιουργία θετικού κλίματος και δέσμευσης των εκπαιδευτικών απέναντι στην υπό διεξαγωγή έρευνα. Αποσκοπούσε σε όσο το δυνατόν υψηλότερο ποσοστό επιστροφής ερωτηματολογίων, στη μείωση του χρόνου ανταπόκρισης και στην συνετή και υπεύθυνη αντιμετώπιση της έρευνας από τους ερωτώμενους.

Η διαδικασία που ακολουθήθηκε περιλάμβανε συνάντηση της ερευνήτριας με τους διευθυντές των σχολείων και την επίδοση σε αυτούς των προς συμπλήρωση ερωτηματολογίων, ύστερα από μια σύντομη παρουσίαση του αντικειμένου και των στόχων της έρευνας. Στη συνέχεια, όπου ήταν δυνατόν, υπήρχε ανάλογη σύντομη πληροφόρηση και προς τους παρευρισκόμενους εκπαιδευτικούς. Σε ορισμένες περιπτώσεις, σε απομακρυσμένες γεωγραφικά σχολικές μονάδες, δεν κατέστη δυνατή η δια ζώσης παρουσία της ερευνήτριας, έτσι ώστε η επικοινωνία και πληροφόρηση των διευθυντών για την έρευνα πραγματοποιήθηκε δια τηλεφώνου. Η

αποστολή και συλλογή των ερωτηματολογίων έγινε διαμέσου φίλων εκπαιδευτικών, που υπηρετούσαν στα εν λόγω σχολεία, οι οποίοι δέχτηκαν να συνεισφέρουν στην ερευνητική αυτή προσπάθεια.

Ο χρόνος που απαιτείτο για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου ανερχόταν περίπου στα 10 - 15 λεπτά. Η διαδικασία συλλογής του ερευνητικού υλικού διήρκησε από 1 έως 22 Δεκεμβρίου, έτους 2016. Το ποσοστό ανταπόκρισης των εκπαιδευτικών κυμάνθηκε σε υψηλά επίπεδα για το μεγαλύτερο μέρος των σχολείων. Ως εκ τούτου, όπως θα δούμε στην επόμενη ενότητα, λάβαμε ένα δείγμα ικανοποιητικό σε μέγεθος και χαρακτηριστικά, αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού.

5.4 Ο πληθυσμός – Το δείγμα της έρευνας

Λαμβάνοντας υπόψη το μέγεθος και το βαθμό ετερογένειας του πληθυσμού, τη φύση του προς διερεύνηση θέματος, τους ερευνητικούς στόχους που είχαμε θέσει, καθώς επίσης το χρόνο και τους πόρους που είχαμε στη διάθεσή μας, επιδιώξαμε να εξασφαλίσουμε ένα μέγεθος δείγματος που να είναι αξιόπιστο και αντιπροσωπευτικό. Διαθέσαμε 350 ερωτηματολόγια, εκ των οποίων επεστράφησαν συμπληρωμένα τα 182 (52%), τα οποία αποτέλεσαν το τελικό δείγμα της έρευνας.

Παρά το εκ πρώτης όψεως υψηλό επίπεδο συμμετοχής των εκπαιδευτικών στην έρευνα, θεωρήσαμε σκόπιμο να εξετάσαμε με πιο τεχνικούς όρους, αν η ανταπόκριση αυτή κρίνεται ικανοποιητική. Γνωρίζοντας ότι το μέγεθος του πληθυσμού είναι 609 εκπαιδευτικοί (244 άνδρες, 365 γυναίκες) και καθορίζοντας το επίπεδο εμπιστοσύνης σε 95%, βρήκαμε ότι ο αριθμός των 182 εκπαιδευτικών (71 άνδρες και 111 γυναίκες) του τελικού δείγματος, μας δίνει περιθώριο σφάλματος 6,09%. Εκτιμήθηκε λοιπόν, ότι το συγκεκριμένο δείγμα εκπαιδευτικών πληρούσε τις προϋποθέσεις και τα κριτήρια που είχαν τεθεί και ανταποκρινόταν επαρκώς στις ανάγκες του σχεδιασμού της έρευνάς μας.

5.5 Μέθοδοι – Τεχνικές ανάλυσης ερευνητικών δεδομένων

Καθόσον διαπιστώθηκε ότι το μέγεθος του δείγματος κάλυπτε το πλαίσιο και τους όρους δειγματοληψίας, που είχαν αρχικά αξιολογηθεί ως απαραίτητοι για την υλοποίηση της ερευνάς, προχωρήσαμε στην επεξεργασία του ερευνητικού υλικού. Πραγματοποιήθηκαν όλες τις απαραίτητες ενέργειες που αποσκοπούν στον έλεγχο για πληρότητα, συνέπεια και ορθότητα των δεδομένων, προκειμένου να καταγραφούν και να καταχωρηθούν σε ψηφιακό αρχείο. Ελέγχθησαν όλα τα ερωτηματολόγια προκειμένου να εντοπιστούν ελλειπείς ή μη συμπληρωμένες αποκρίσεις, που πιθανόν να τα καθιστούσαν μη αξιοποιήσιμα. Εν συνεχεία έγινε κωδικοποίηση (coding) των δεδομένων (Μπατσίδης, 2014: 12-13), διαδικασία που αφορά στην αντιστοίχιση διαφορετικών αριθμητικών τιμών στις επιμέρους τιμές κάθε μεταβλητής. Αποσκοπώντας στη μορφοποίηση των δεδομένων για την εύκολη διαχείρισή τους από το στατιστικό πρόγραμμα, υπήρξε μέριμνα ώστε η κωδικοποίηση να καλύπτει όλες τις πιθανές περιπτώσεις, αφού πρώτα εντοπίστηκαν όλες τις διαφορετικές ή πρόσθετες αποκρίσεις του δείγματός.

Η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων έγινε μέσω περιγραφικής στατιστικής, με τη βοήθεια του προγράμματος IBM SPSS (statistical package for the social sciences) statistics v.23. Καθώς το ερωτηματολόγιο ήταν δομημένο με τρεις τύπους ερωτήσεων, ακολουθήθηκε διαφορετικός τρόπος για την επεξεργασία των αποτελεσμάτων, ανάλογος με το είδος των ερωτήσεων. Η ανάλυση των στοιχείων υλοποιήθηκε με την περιγραφική στατιστική (descriptive statistics). Συγκεκριμένα, για τις ονομαστικές και διατακτικές μεταβλητές (διακριτές μεταβλητές), χρησιμοποιήθηκαν πίνακες συχνότητας (frequencies), όπου κάθε μεταβλητή αναλύεται ξεχωριστά (μονοδιάστατη ανάλυση). Για την ανάλυση δεδομένων που αφορούν δυο διακριτές μεταβλητές (δισδιάστατη ανάλυση), χρησιμοποιήθηκε διασταυρωμένη πινακοποίηση, πίνακες δηλαδή διπλής εισόδου - cross-tabulation tables (Κατσης, Σιδερίδης & Εμβαλωτής, 2010: 122-125). Τέλος, για την ανάλυση των ερωτήσεων πολλαπλών επιλογών, δημιουργήσαμε σύνολα πολλαπλών απαντήσεων (multiple response set), εξετάζοντας τις συχνότητές τους, αλλά και δημιουργώντας πίνακες συνάφειας για τα σύνολα πολλαπλών απαντήσεων σε σχέση με κάποια μεταβλητή (SPSS, 2002: 185-197).

Προκειμένου να διαπιστωθεί ο βαθμός συσχέτισης μεταξύ ζευγών μεταβλητών (διμεταβλητή ανάλυση), αλλά και να καθοριστεί η κατεύθυνση της σχέσης αυτής (θετική ή αρνητική), εφαρμόστηκαν έλεγχοι με τον συντελεστή συσχέτισης Spearman's rho (Κατσής, Σιδερίδης & Εμβαλωτής, 2010: 119-121· Muijs, 2004: 154). Για την αρτιότερη παρουσίαση των ερευνητικών δομών, όλες οι αναλύσεις συνοδεύονται από οπτική απεικόνιση σε διαγράμματα-γραφήματα, καθώς και από σύντομη περιγραφή και ερμηνεία των παρατηρούμενων αποτελεσμάτων.

5.6 Δεοντολογία της έρευνας – Περιορισμοί

Κώδικες επαγγελματικής ή ερευνητικής δεοντολογίας επιβάλλονται συχνά από τις πανεπιστημιακές κοινότητες ή τους ερευνητικούς φορείς. Ωστόσο, ακόμη κι αν αυτοί κάποιες φορές δεν διευκρινίζονται ρητά, οι επιστήμονες οφείλουν να γνωρίζουν και να συμμορφώνονται με τις ηθικές αρχές και κανόνες που διέπουν την επιστημονική κοινότητα και να υιοθετούν θετικές, αποδεκτές συμπεριφορές μέσα σ' αυτή (Bhattacharjee, 2012: 137).

Στην προσέγγιση και τη συγγραφή της παρούσας έρευνας, σε όλα τα στάδια υλοποίησής της, κατεβλήθη κάθε δυνατή προσπάθεια σεβασμού και τήρησης της ακαδημαϊκής δεοντολογίας. Η αναγνώριση της συμβολής των άλλων ερευνητών και συγγραφέων, εξασφαλίζεται μέσω της ορθής και πλήρους απόδοσης παραπομπών στις πηγές, στις οποίες έχει βασιστεί. Η προσπάθεια κριτικής αντιμετώπισης κατά την μελέτη των πηγών, η επιμέλεια κατά την οργάνωση της μελέτης, καθώς και η προσεκτική συγγραφή του κειμένου, πιστοποιούν ότι η μελέτη είναι προϊόν προσωπικής, έντιμης προσπάθειας της ερευνήτριας.

Στα υποκείμενα της έρευνας γνωστοποιήθηκε εξ αρχής ότι η συμμετοχή τους στη μελέτη είναι εθελοντική, ότι διαθέτουν ελευθερία έκφρασης και ότι πρόκειται ρητά να τηρηθεί η ανωνυμία και το απόρρητο. Η δέσμευση για εμπιστευτικότητα αποτελεί υποχρέωση κάθε ερευνητή, καθώς επίσης και η πληροφόρηση για τον σκοπό, τα αναμενόμενα αποτελέσματα και τον τρόπο αξιοποίησής τους (Cohen, Manion & Morrison, 2008: 82). Τηρήθηκαν οι υποχρεώσεις προς την επιστημονική κοινότητα, σχετικά με το πώς τα δεδομένα αναλύονται και αναφέρονται στην

μελέτη. Όλα τα ευρήματα της έρευνας γνωστοποιούνται πλήρως, χωρίς οποιαδήποτε παράφραση ή αλλοίωση. Κατέστη κάθε δυνατή προσπάθεια προκειμένου να διασφαλιστεί ότι οι προσωπικές σχέσεις με ορισμένα υποκείμενα της έρευνας δεν παρενέβησαν, ούτε φυσικά οι προσωπικές απόψεις επηρέασαν την αντικειμενικότητα και την κρίση της υπογράφουσας την έρευνα. Αναγνωρίζεται τέλος, η ουσιαστική συνεισφορά πρακτική, πνευματική, ακόμη και η ηθική υποστήριξη των καθηγητών, των συναδέλφων και των ατόμων που συνέβαλλαν στην ολοκλήρωση της διπλωματικής εργασίας.

Η συγκεκριμένη έρευνα εμπίπτει σε ορισμένους περιορισμούς που οι συνθήκες επέβαλαν, ή ακόμη και η ερευνήτρια έθεσε προκειμένου να ολοκληρωθεί εντός των προβλεπόμενων χρονικών ορίων και να εξασφαλιστεί η αποτελεσματική αντιμετώπιση του διερευνώμενου θέματος. Για την υλοποίηση της έρευνας, περιοριστήκαμε γεωγραφικά στο νομό Αργολίδας και συγκεκριμένα στους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ως ο κυριότερος λόγος αυτής της επιλογής αναγνωρίζεται η αυξημένη δυνατότητα πρόσβασης, καθώς αποτελεί τόπο κατοικίας και εργασίας της ερευνήτριας. Σε σχέση με την επιλογή εκπαιδευτικής βαθμίδας, κρίθηκε ότι τα προς μελέτη ζητήματα εμφανίζονται πιο έντονα και αποκτούν ιδιαίτερη σημασία καθώς ανεβαίνουν οι βαθμίδες.

Επισημαίνεται επίσης, η πρακτικής φύσεως δυσκολία που αντιμετωπίσαμε στην διάθεση και συλλογή ερωτηματολογίων από τα σχολεία απομακρυσμένων περιοχών του νομού, όπου η απόκριση στην έρευνα κυμάνθηκε σε χαμηλότερα επίπεδα. Τέλος θα πρέπει να αναφερθεί, ότι δεν βρέθηκε τρόπος μέσω του οποίου να διασφαλίζεται, κατά τη διενέργεια της έρευνας, η ανωνυμία των διευθυντών/ υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων. Βέβαια, δεν είμαστε σε θέση να αξιολογήσουμε αν η σχετικά χαμηλή συμμετοχή τους οφείλεται σε αυτόν τον παράγοντα ή αποδίδεται σε άλλα αίτια.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο

Παρουσίαση – Ανάλυση ερευνητικών δεδομένων

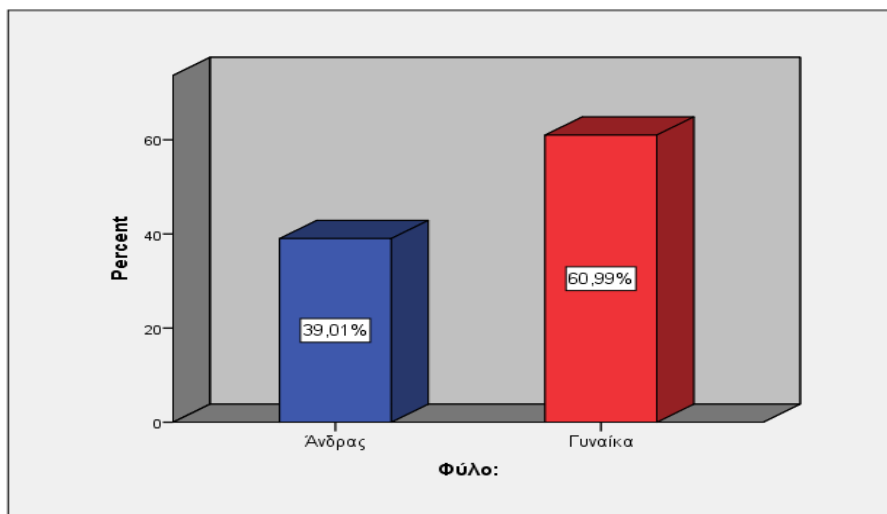
6.1 Μονοδιάστατη περιγραφική ανάλυση δεδομένων

Ξεκινώντας την περιγραφική παρουσίαση των ερευνητικών δεδομένων παραθέτουμε ορισμένα ευρήματα της έρευνας, μέσω πινάκων συχνοτήτων (frequencies) και γραφημάτων που εξασφαλίζουν την οπτική απεικόνιση των αποτελεσμάτων. Εξετάζοντας τα βασικά χαρακτηριστικά του δείγματός μας, αυτό αποτελείτο, όπως βλέπουμε στον πίνακα 1 και αποτυπώνεται διαγραμματικά στο γράφημα 1, από 182 εκπαιδευτικούς, εκ των οποίων οι 111 (60,99%) ήταν γυναίκες και οι 71 (39,01%) άνδρες. Τα στοιχεία αυτά μαρτυρούν την ιδιαίτερα υψηλή αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος σε σχέση με τον παράγοντα φύλο, καθώς όπως έχουμε ήδη δει (ενότητα 5.4), ο πληθυσμός είναι 609 εκπαιδευτικοί, 365 γυναίκες (59,94%) και 244 άνδρες (40,06%), αναλογίες που σχεδόν ταυτίζονται με αυτές του δείγματος της έρευνας.

ΠΙΝΑΚΑΣ 1: Φύλο.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ανδρας	71	39,0	39,0	39,0
	Γυναίκα	111	61,0	61,0	100,0
	Total	182	100,0	100,0	

Γράφημα 1: Φύλο.

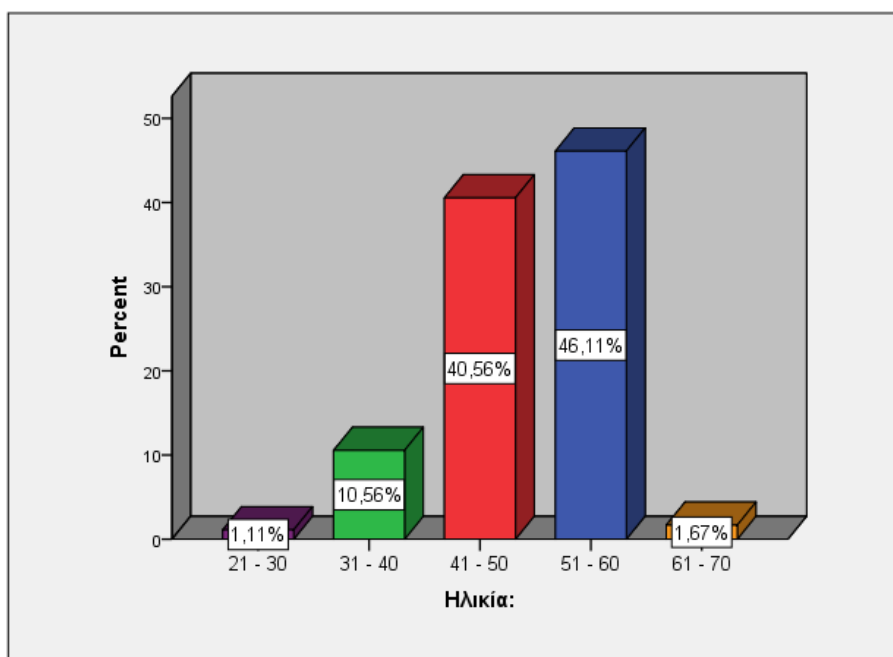


Η ηλικία του δείγματος αναζητήθηκε μέσω του ερωτηματολογίου διαχωρισμένη σε κλάσεις, όπου παρατηρώντας τον πίνακα 2 και την οπτική απεικόνιση στο ραβδόγραμμα 2, διαπιστώνουμε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είναι στην ηλικιακή κλάση 51-60 ετών (46,11%), ενώ πολύ κοντά ακολουθεί αυτή των 41-50 (40,56%). Στις δύο αυτές ηλικιακές κλάσεις ανήκει η πλειοψηφία του δείγματος, συνολικά 156 άτομα, που εκφράζεται στο 86,67% του δείγματος.

ΠΙΝΑΚΑΣ 2: Ηλικία.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
21 - 30	2	1,1	1,1	1,1
31 - 40	19	10,4	10,6	11,7
41 - 50	73	40,1	40,6	52,2
51 - 60	83	45,6	46,1	98,3
61 - 70	3	1,6	1,7	100,0
Total	180	98,9	100,0	
Missing				
System	2	1,1		
Total	182	100,0		

Γράφημα 2: Ηλικία

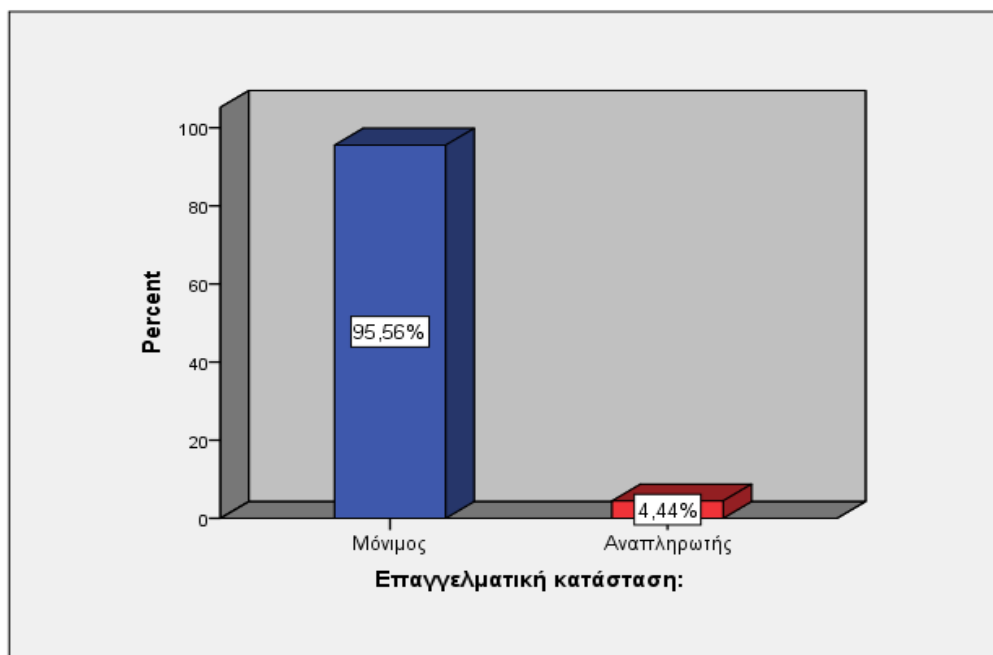


Αναφορικά με τη σχέση εργασίας που έχουν οι εκπαιδευτικοί με το υπουργείο παιδείας (πίνακας 3, γράφημα 3), φαίνεται ότι η συντριπτική πλειοψηφία, 172 άτομα είναι μόνιμοι. Μόνο 8 άτομα (4,44%) του δείγματος είναι αναπληρωτές, ενώ υπάρχουν και δύο missing values, δηλαδή 2 άτομα δεν απάντησαν στην ερώτηση. Τα στοιχεία αυτά δικαιολογούνται, καθώς η Β/θμία εκπαίδευση Αργολίδας είναι στελεχωμένη κατά κύριο λόγο με μόνιμους εκπαιδευτικούς.

ΠΙΝΑΚΑΣ 3: Επαγγελματική κατάσταση.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Μόνιμος	172	94,5	95,6	95,6
	Αναπληρωτής	8	4,4	4,4	100,0
	Total	180	98,9	100,0	
Missing	System	2	1,1		
	Total	182	100,0		

Γράφημα 3: Επαγγελματική κατάσταση.

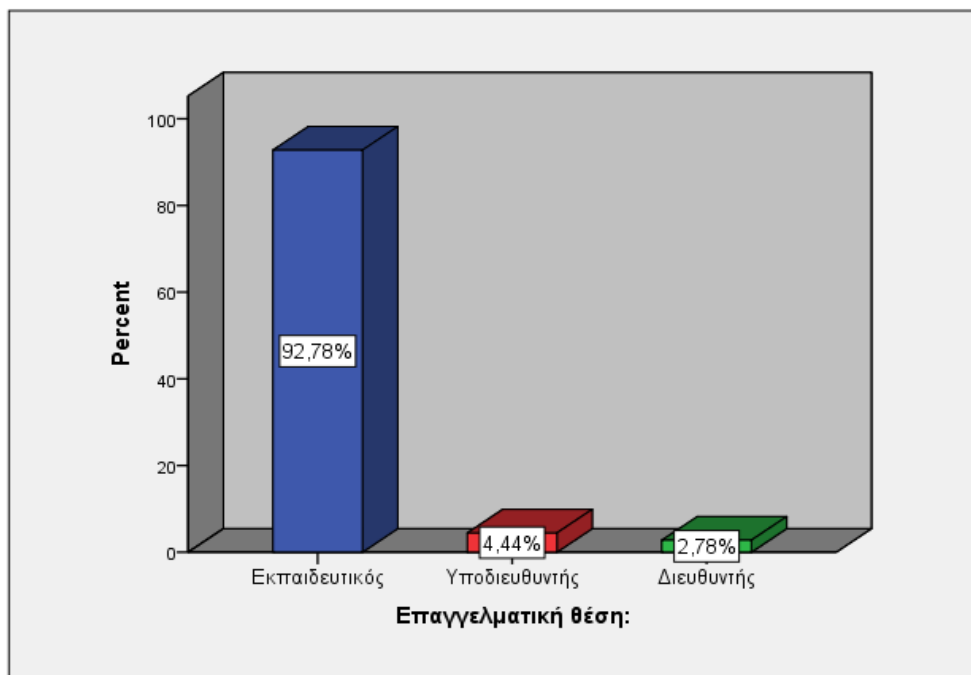


Το 92,78% των συμμετεχόντων στην έρευνα, αποτελούσαν εκπαιδευτικοί γυμνασίων, λυκείων και επαγγελματικών λυκείων του νομού, οι οποίοι δεν έφεραν κάποια θέση ευθύνης στους σχολικούς οργανισμούς όπου υπηρετούσαν. Θέση διευθυντή σχολικής μονάδας κατείχε το 2,78% του δείγματος και υποδιευθυντή το 4,44% (πίνακας 4, γράφημα 4).

ΠΙΝΑΚΑΣ 4: Επαγγελματική θέση.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Εκπαιδευτικός	167	91,8	92,8	92,8
	Υποδιευθυντής	8	4,4	4,4	97,2
	Διευθυντής	5	2,7	2,8	100,0
	Total	180	98,9	100,0	
Missing	System	2	1,1		
	Total	182	100,0		

Γράφημα 4: Επαγγελματική θέση.

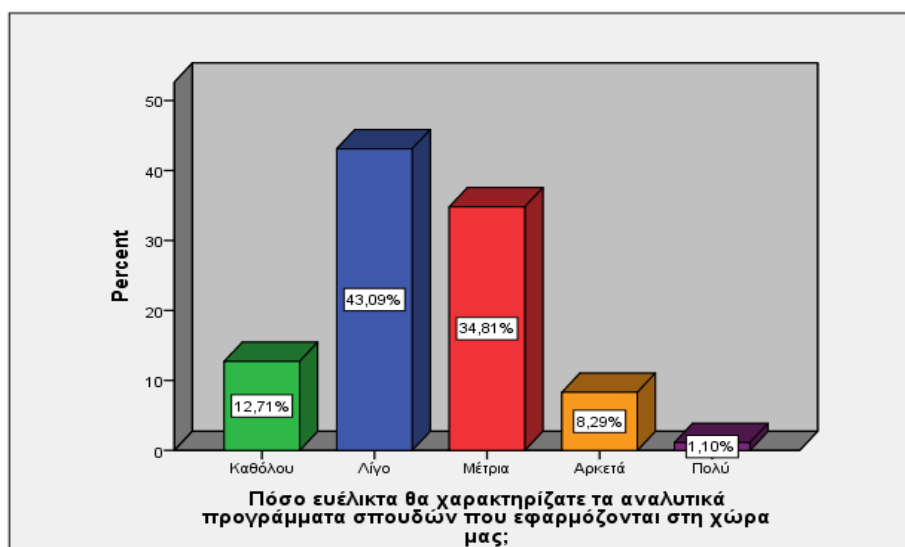


Στη συνέχεια, παρουσιάζονται στοιχεία που ανταποκρίνονται στις απόψεις των ερωτηθέντων σχετικά με τα αναλυτικά προγράμματα που εφαρμόζονται από το υπουργείο σε συνεργασία με το παιδαγωγικό ινστιτούτο στη χώρα μας. Παρατηρώντας τους πίνακες 5,6,7 και τα αντίστοιχα ραβδογράμματα που τους συνοδεύουν, διαπιστώνουμε μια ιδιαίτερα υψηλή ομοιομορφία στα ποσοστά ως προς τις επιλεγόμενες απαντήσεις. Συγκεκριμένα, το 43,09% των εκπαιδευτικών χαρακτηρίζουν τα αναλυτικά προγράμματα λίγο ευέλικτα, 34,81% υιοθετούν πιο μετριοπαθή άποψη, 12,71% δεν τα θεωρούν καθόλου ευέλικτα, ενώ μικρότερα ποσοστά 8,29% και 1,1% τοποθετούνται πιο θετικά (πίνακας 5, γράφημα 5).

ΠΙΝΑΚΑΣ 5: Πόσο ευέλικτα θα χαρακτηρίζατε τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών που εφαρμόζονται στη χώρα μας;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	23	12,6	12,7	12,7
	Λίγο	78	42,9	43,1	55,8
	Μέτρια	63	34,6	34,8	90,6
	Αρκετά	15	8,2	8,3	98,9
	Πολύ	2	1,1	1,1	100,0
	Total	181	99,5	100,0	
Missing	System	1	,5		
	Total	182	100,0		

Γράφημα 5: Πόσο ευέλικτα θα χαρακτηρίζατε τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών που εφαρμόζονται στη χώρα μας;

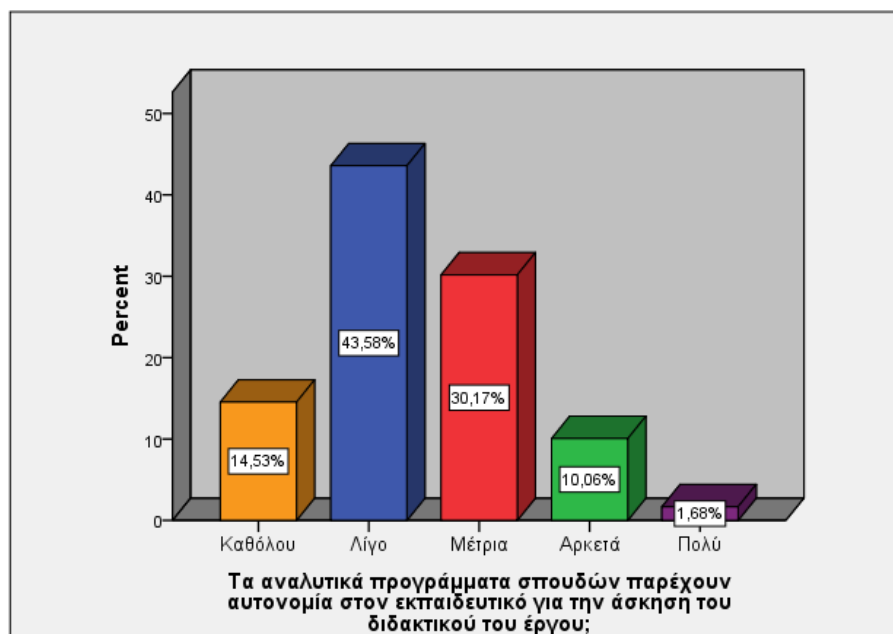


Όπως προείπαμε, οι αποκρίσεις των υποκειμένων στις επόμενες δύο ερωτήσεις (πίνακες 6,7 και γραφήματα 6,7), κατανέμονται με πανομοιότυπο τρόπο όπως και στην προηγούμενη ερώτηση, τόσο ως προς τη σειρά των επιλεγόμενων απαντήσεων, όσο και ως προς την ένταση αυτών. Με άλλα λόγια, όπως και στο ζήτημα της ευελιξίας των αναλυτικών προγραμμάτων, έτσι και σε αυτό της παροχής αυτονομίας στο διδακτικό έργο, αλλά και της δυνατότητας εισαγωγής καινοτομιών, οι εκπαιδευτικοί εξακολουθούν να εκφράζουν αρνητική έως και μετριοπαθή στάση.

ΠΙΝΑΚΑΣ 6: Τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών παρέχουν αυτονομία στον εκπαιδευτικό για την άσκηση του διδακτικού του έργου;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	26	14,3	14,5	14,5
	Λίγο	78	42,9	43,6	58,1
	Μέτρια	54	29,7	30,2	88,3
	Αρκετά	18	9,9	10,1	98,3
	Πολύ	3	1,6	1,7	100,0
	Total	179	98,4	100,0	
Missing	System	3	1,6		
	Total	182	100,0		

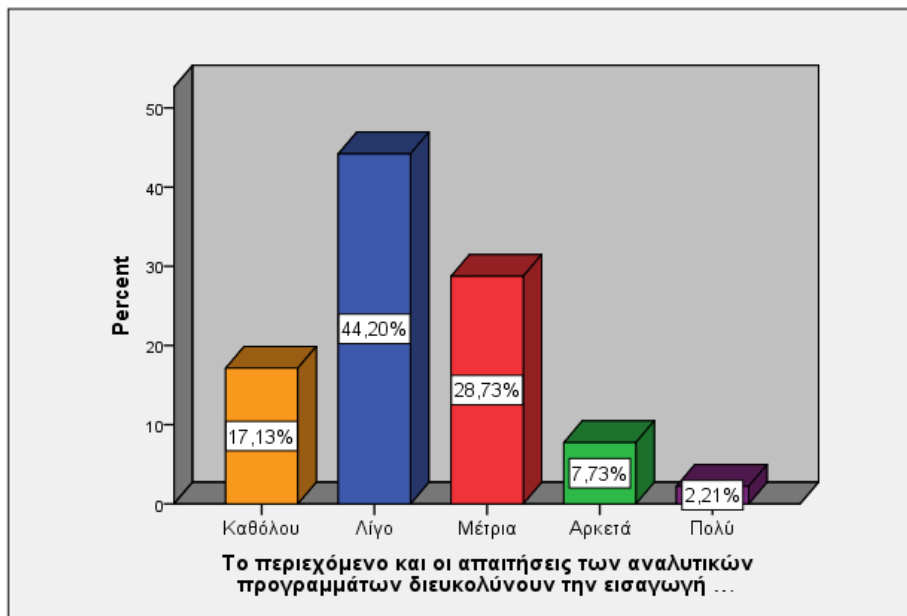
Γράφημα 6: Τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών παρέχουν αυτονομία στον εκπαιδευτικό για την άσκηση του διδακτικού του έργου;



ΠΙΝΑΚΑΣ 7: Το περιεχόμενο και οι απαιτήσεις των αναλυτικών προγραμμάτων διευκολύνουν την εισαγωγή καινοτομιών;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	31	17,0	17,1	17,1
	Λίγο	80	44,0	44,2	61,3
	Μέτρια	52	28,6	28,7	90,1
	Αρκετά	14	7,7	7,7	97,8
	Πολύ	4	2,2	2,2	100,0
	Total	181	99,5	100,0	
Missing	System	1	,5		
Total		182	100,0		

Γράφημα 7: Το περιεχόμενο και οι απαιτήσεις των αναλυτικών προγραμμάτων διευκολύνουν την εισαγωγή καινοτομιών;



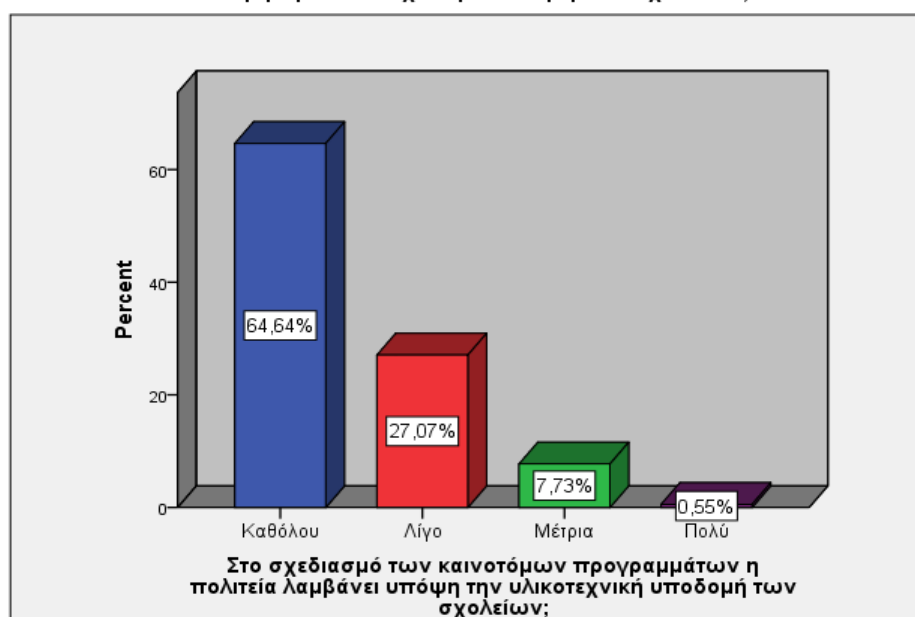
Δεδομένου ότι οι ερωτήσεις αυτές αναφέρονται στην ίδια παράμετρο, στα αναλυτικά προγράμματα δηλαδή, και στον αντίκτυπο που αυτά έχουν στην εκπαιδευτική πράξη, η ταύτιση των απαντήσεων που διαπιστώθηκε, υποδηλώνει μια γενικότερη δυσαρέσκεια των εκπαιδευτικών, συνιστά δε ένα διαφέρον εύρημα.

Μένοντας στα αναλυτικά προγράμματα, συγκεκριμένα στο κατά πόσο η πολιτεία λαμβάνει υπόψη της την υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων κατά τον σχεδιασμό αυτών, βλέπουμε ότι 117 άτομα (64,6%) έχουν σαφή αρνητική άποψη. Σύμφωνα με αυτούς η πολιτεία δεν υπολογίζει καθόλου τις υποδομές των σχολικών οργανισμών κατά την εισαγωγή καινοτόμων προγραμμάτων (γράφημα 8). Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι, αν σε αυτούς προσθέσουμε το 27,1% που απάντησαν «λίγο», διαπιστώνουμε ότι το 91,7% (πίνακας 8), των μετεχόντων στην έρευνα αναγνωρίζει το ζήτημα της υλικοτεχνικής υποδομής ως ιδιαίτερα σημαντικό πρόβλημα.

ΠΙΝΑΚΑΣ 8: Στο σχεδιασμό των καινοτόμων προγραμμάτων η πολιτεία λαμβάνει υπόψη την υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	117	64,3	64,6	64,6
	Λίγο	49	26,9	27,1	91,7
	Μέτρια	14	7,7	7,7	99,4
	Πολύ	1	,5	,6	100,0
	Total	181	99,5	100,0	
Missing	System	1	,5		
	Total	182	100,0		

Γράφημα 8: Στο σχεδιασμό των καινοτόμων προγραμμάτων η πολιτεία λαμβάνει υπόψη την υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων;

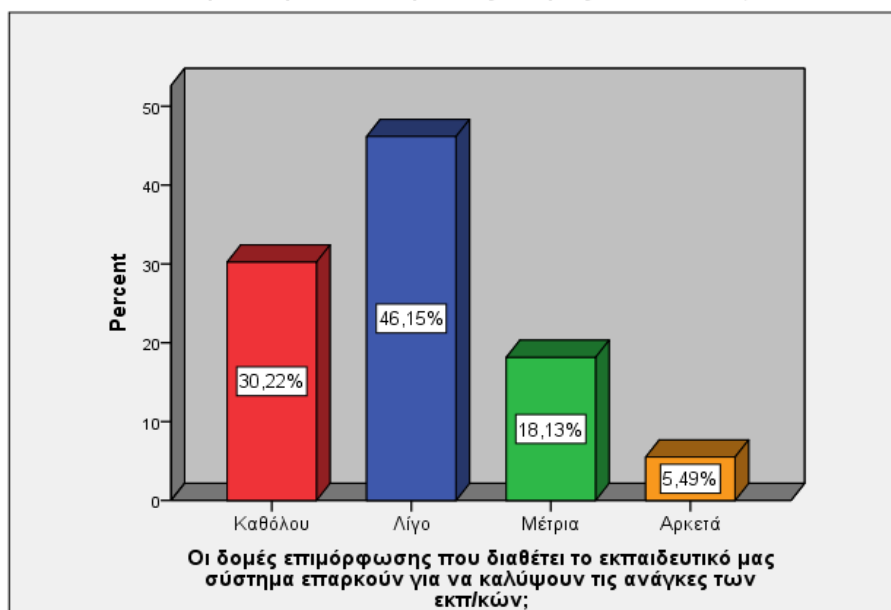


Εξετάζοντας μία ακόμη σημαντική παράμετρο της μελέτης μας, αυτή της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, αποτυπώνεται επίσης αρνητική άποψη από μεγάλο μέρος των υποκειμένων της έρευνας. Αναφορικά με τις δομές επιμόρφωσης που παρέχονται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (πίνακας 9), αλλά και την αποτελεσματικότητα των εφαρμοζόμενων επιμορφωτικών προγραμμάτων (πίνακας 10), οι ερωτώμενοι σε ποσοστό 70 και πλέον τοις εκατό, επέλεξαν τις απαντήσεις «λίγο» και «καθόλου».

ΠΙΝΑΚΑΣ 9: Οι δομές επιμόρφωσης που διαθέτει το εκπαιδευτικό μας σύστημα επαρκούν για να καλύψουν τις ανάγκες των εκπ/κών;

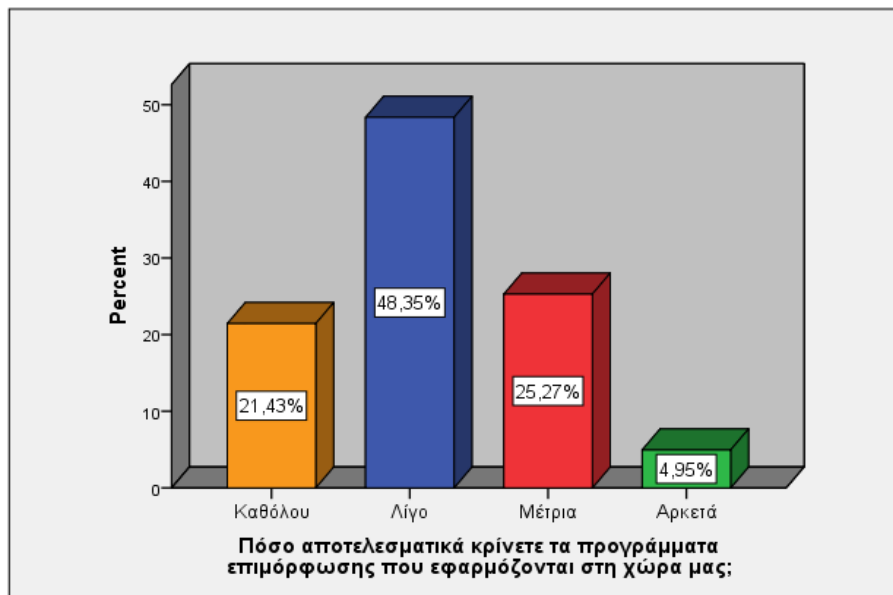
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	55	30,2	30,2	30,2
	Λίγο	84	46,2	46,2	76,4
	Μέτρια	33	18,1	18,1	94,5
	Αρκετά	10	5,5	5,5	100,0
	Total	182	100,0	100,0	

Γράφημα 9: Οι δομές επιμόρφωσης που διαθέτει το εκπαιδευτικό μας σύστημα επαρκούν για να καλύψουν τις ανάγκες των εκπ/κών;



ΠΙΝΑΚΑΣ 10: Πόσο αποτελεσματικά κρίνετε τα προγράμματα επιμόρφωσης που εφαρμόζονται στη χώρα μας;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	39	21,4	21,4	21,4
	Λίγο	88	48,4	48,4	69,8
	Μέτρια	46	25,3	25,3	95,1
	Αρκετά	9	4,9	4,9	100,0
	Total	182	100,0	100,0	

Γράφημα 10: Πόσο αποτελεσματικά κρίνετε τα προγράμματα επιμόρφωσης που εφαρμόζονται στη χώρα μας;

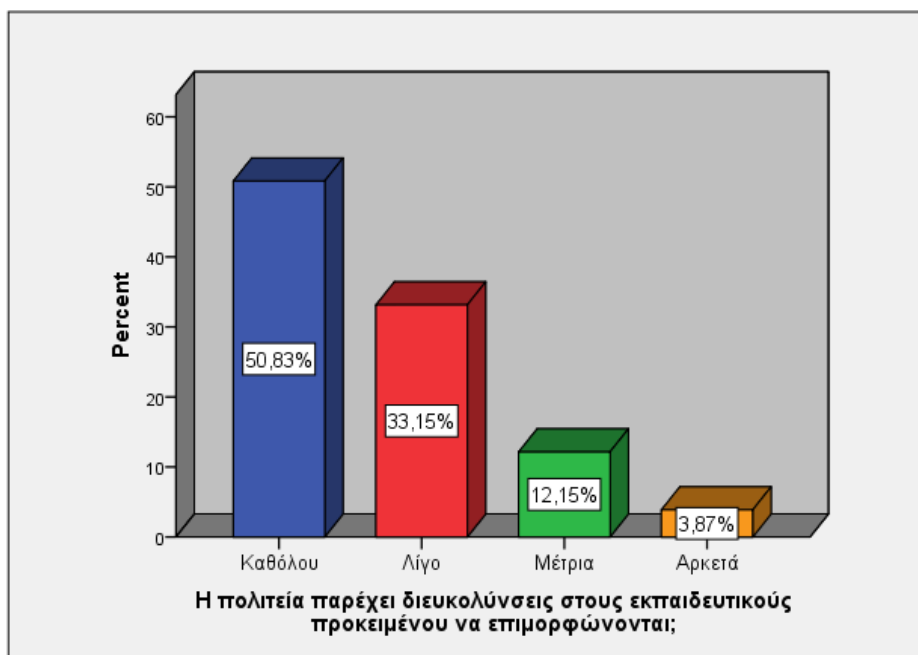
Παρατηρώντας τα ραβδογράμματα 9 και 10, που απεικονίζουν τα ευρήματα σχετικά με τις δομές και τα προγράμματα επιμόρφωσης, αναδεικνύεται και εδώ ταύτιση των θέσεων των ερωτώμενων. Η ομοιομορφία στις απαντήσεις που επελέγησαν και η συχνότητα επιλογής κάθε μιας εξ αυτών, μαρτυρούν ότι, για τους συμμετέχοντες στην έρευνα, το πλαίσιο επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών δεν λειτουργεί όσο αποτελεσματικά θα επιθυμούσαν.

Στο ίδιο μοτίβο, με εντονότερη αρνητική χροιά είναι τα αποτελέσματα που σχετίζονται με το αν οι πολιτεία παρέχει διευκολύνσεις στους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να επιμορφώνονται. Εδώ, 92 άτομα απάντησαν «καθόλου» και 60 «λίγο», αριθμοί που το άθροισμά τους εκφράζεται στο 84% του δείγματος (πίνακας 11). Τα αποτελέσματα αυτά αποτυπώνονται χαρακτηριστικά στο γράφημα 11.

ΠΙΝΑΚΑΣ 11: Η πολιτεία παρέχει διευκολύνσεις στους εκπαιδευτικούς προκειμένου να επιμορφώνονται;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	92	50,5	50,8	50,8
	Λίγο	60	33,0	33,1	84,0
	Μέτρια	22	12,1	12,2	96,1
	Αρκετά	7	3,8	3,9	100,0
	Total	181	99,5	100,0	
Missing	System	1	,5		
Total		182	100,0		

Γράφημα 11: Η πολιτεία παρέχει διευκολύνσεις στους εκπαιδευτικούς προκειμένου να επιμορφώνονται;

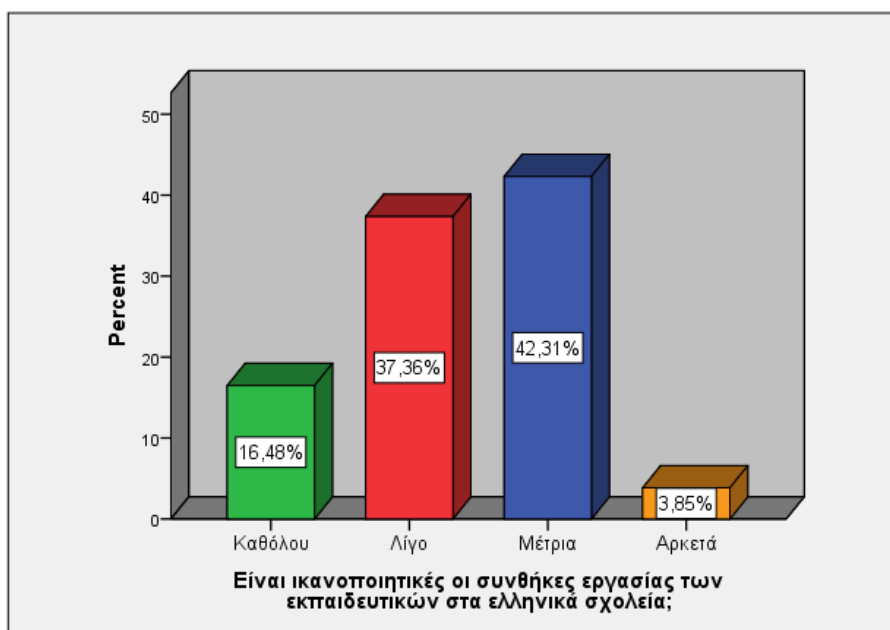


Μέτρια ικανοποιητικές αξιολογούν τις συνθήκες εργασίας στα ελληνικά σχολεία 77 εκπαιδευτικοί (42,31%), ενώ 68 εκπαιδευτικοί (37,36%) τις αξιολογούν ως λιγότερο ικανοποιητικές. Τριάντα εκπαιδευτικοί (16,48%) εμφανίζονται καθόλου ικανοποιημένοι, ενώ μόλις 7 δηλώνουν αρκετά ικανοποιημένοι από τις εργασιακές συνθήκες (πίνακας 12, γράφημα 12).

ΠΙΝΑΚΑΣ 12: Είναι ικανοποιητικές οι συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών στα ελληνικά σχολεία;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	30	16,5	16,5	16,5
Λίγο	68	37,4	37,4	53,8
Μέτρια	77	42,3	42,3	96,2
Αρκετά	7	3,8	3,8	100,0
Total	182	100,0	100,0	

Γράφημα 12: Είναι ικανοποιητικές οι συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών στα ελληνικά σχολεία;

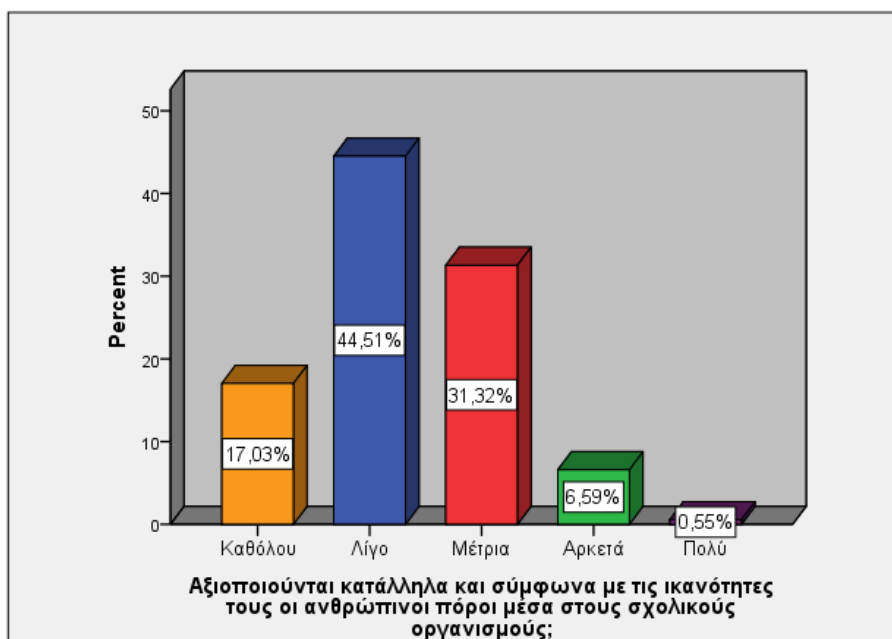


Μελετώντας τον πίνακα 13 και παρατηρώντας το αντίστοιχο ραβδόγραμμα, βλέπουμε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (44,51%) υποστηρίζουν ότι οι ανθρώπινοι πόροι αξιοποιούνται λίγο μέσα στους σχολικούς οργανισμούς. Μικρότερο ποσοστό (31,32%) εκτιμά ότι αξιοποιούνται μέτρια, 17,03% ότι δεν αξιοποιούνται καθόλου, ενώ μικρό ποσοστό αποκρίσεων (συνολικά 7,14%) αναφέρει ότι οι ανθρώπινοι πόροι αξιοποιούνται αποτελεσματικά

ΠΙΝΑΚΑΣ 13: Αξιοποιούνται κατάλληλα και σύμφωνα με τις ικανότητες τους οι ανθρώπινοι πόροι μέσα στους σχολικούς οργανισμούς;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	31	17,0	17,0	17,0
	Λίγο	81	44,5	44,5	61,5
	Μέτρια	57	31,3	31,3	92,9
	Αρκετά	12	6,6	6,6	99,5
	Πολύ	1	,5	,5	100,0
	Total	182	100,0	100,0	

Γράφημα 13: Αξιοποιούνται κατάλληλα και σύμφωνα με τις ικανότητες τους οι ανθρώπινοι πόροι μέσα στους σχολικούς οργανισμούς;

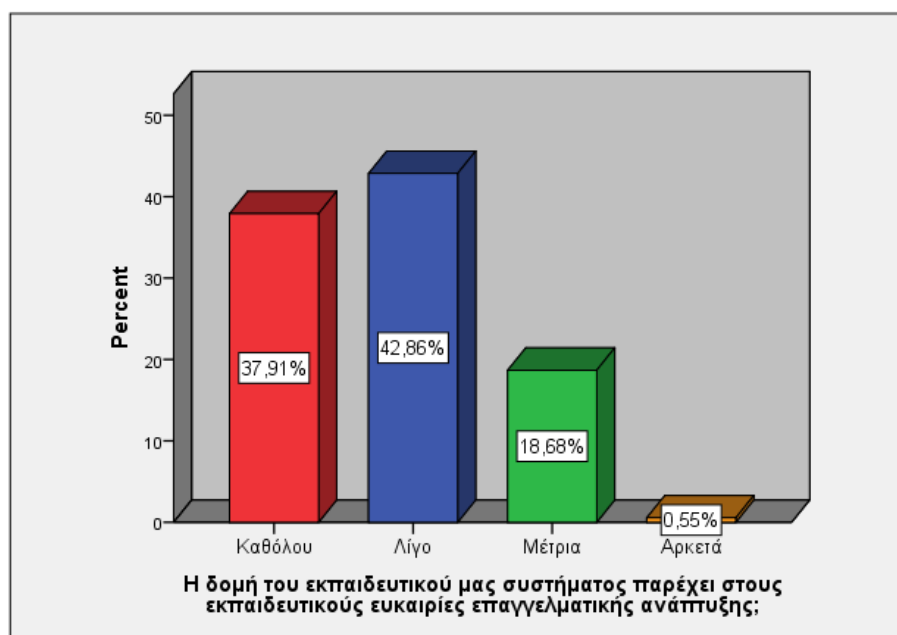


Αισθητά αρνητικές απαντήσεις έδωσαν 147 άτομα (80,8%), για το αν το εκπαιδευτικό μας σύστημα είναι δομημένο έτσι ώστε να προσφέρει δυνατότητες επαγγελματικής εξέλιξης. Εξ αυτών, οι 78 απάντησαν «λίγο» και οι 69 «καθόλου». Μικρότερος αριθμός εκπαιδευτικών, συγκεκριμένα 34 (18,68%) απάντησαν «μέτρια».

ΠΙΝΑΚΑΣ 14: Η δομή του εκπαιδευτικού μας συστήματος παρέχει στους εκπαιδευτικούς ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	69	37,9	37,9	37,9
Λίγο	78	42,9	42,9	80,8
Μέτρια	34	18,7	18,7	99,5
Αρκετά	1	,5	,5	100,0
Total	182	100,0	100,0	

Γράφημα 14: Η δομή του εκπαιδευτικού μας συστήματος παρέχει στους εκπαιδευτικούς ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης;

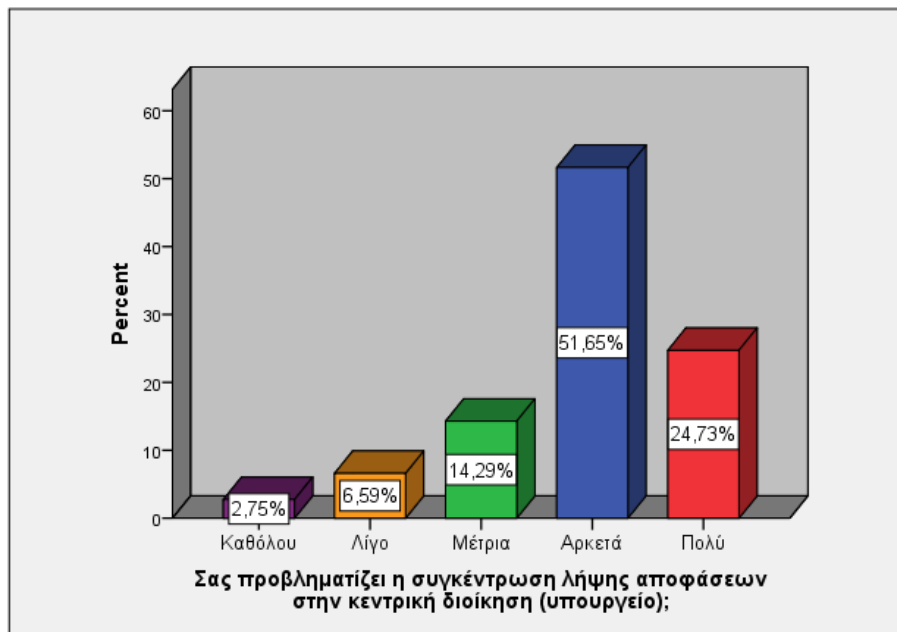


Η συγκέντρωση της λήψης αποφάσεων στα όργανα της κεντρικής διοίκησης φαίνεται να απασχολεί, αρκετά έως πολύ, μεγάλο μέρος του δείγματός μας, καθώς οι επιλογές αυτές καλύπτουν το 76,38% των απαντήσεων (πίνακας 15, γράφημα 15).

ΠΙΝΑΚΑΣ 15: Σας προβληματίζει η συγκέντρωση λήψης αποφάσεων στην κεντρική διοίκηση (υπουργείο);

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	5	2,7	2,7	2,7
	Λίγο	12	6,6	6,6	9,3
	Μέτρια	26	14,3	14,3	23,6
	Αρκετά	94	51,6	51,6	75,3
	Πολύ	45	24,7	24,7	100,0
	Total	182	100,0	100,0	

Γράφημα 15: Σας προβληματίζει η συγκέντρωση λήψης αποφάσεων στην κεντρική διοίκηση (υπουργείο);

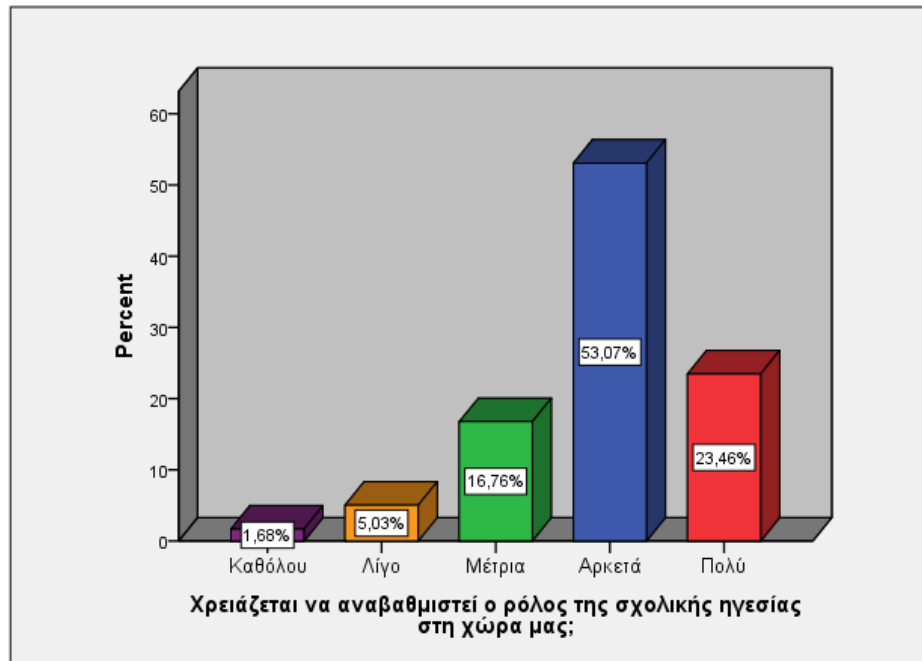


Σε ανάλογα πλαίσια, μάλιστα δίνοντας σχεδόν ίδια ποσοστά (76,53%), κυμαίνονται οι θετικές αποκρίσεις για το αν χρήζει αναβάθμισης ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας στη χώρα μας (γράφημα 16). Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την ανάγκη αλλαγών στα πλαίσια της διοίκησης των σχολικών μονάδων, καθώς το μαρτυρούν χαρακτηριστικά οι τιμές του πίνακα συχνοτήτων 16.

ΠΙΝΑΚΑΣ 16: Χρειάζεται να αναβαθμιστεί ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας στη χώρα μας;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	3	1,6	1,7	1,7
	Λίγο	9	4,9	5,0	6,7
	Μέτρια	30	16,5	16,8	23,5
	Αρκετά	95	52,2	53,1	76,5
	Πολύ	42	23,1	23,5	100,0
	Total	179	98,4	100,0	
Missing	System	3	1,6		
	Total	182	100,0		

Γράφημα 16: Χρειάζεται να αναβαθμιστεί ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας στη χώρα μας;

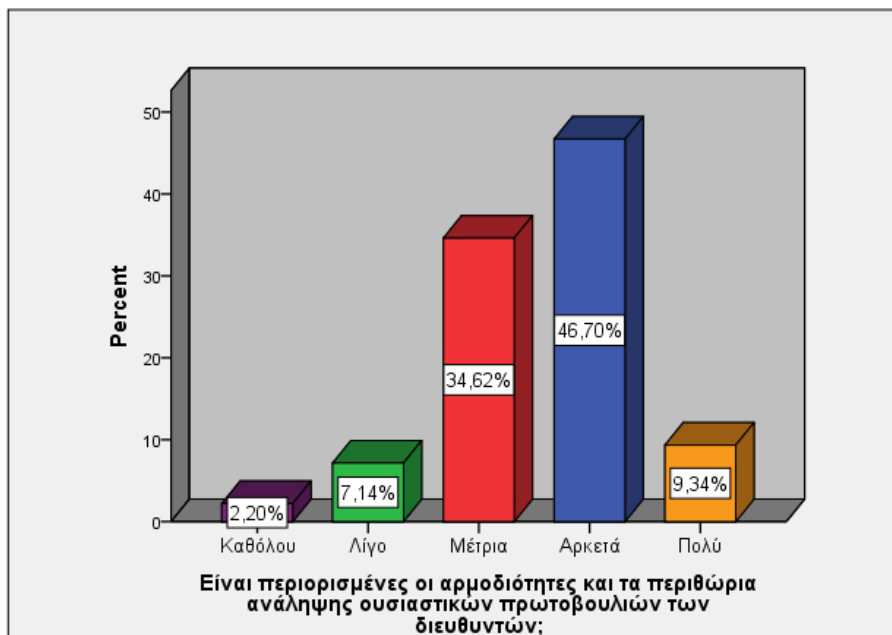


Στο ίδιο μοτίβο με τις δύο προηγούμενες ερωτήσεις κινούνται οι απαντήσεις της επόμενης ερώτησης, όπου οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι είναι αρκετά έως πολύ περιορισμένες οι αρμοδιότητες και τα περιθώρια ανάληψης ουσιαστικών πρωτοβουλιών των διευθυντών, σε ποσοστό 56,4% (γράφημα 17), ενώ σημαντικός αριθμός 63 ατόμων (34,62%), υποστηρίζουν ότι είναι μέτρια περιορισμένες (πίνακας 17).

ΠΙΝΑΚΑΣ 17: Είναι περιορισμένες οι αρμοδιότητες και τα περιθώρια ανάληψης ουσιαστικών πρωτοβουλιών των διευθυντών;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	4	2,2	2,2	2,2
	Λίγο	13	7,1	7,1	9,3
	Μέτρια	63	34,6	34,6	44,0
	Αρκετά	85	46,7	46,7	90,7
	Πολύ	17	9,3	9,3	100,0
	Total	182	100,0	100,0	

Γράφημα 17: Είναι περιορισμένες οι αρμοδιότητες και τα περιθώρια ανάληψης ουσιαστικών πρωτοβουλιών των διευθυντών;

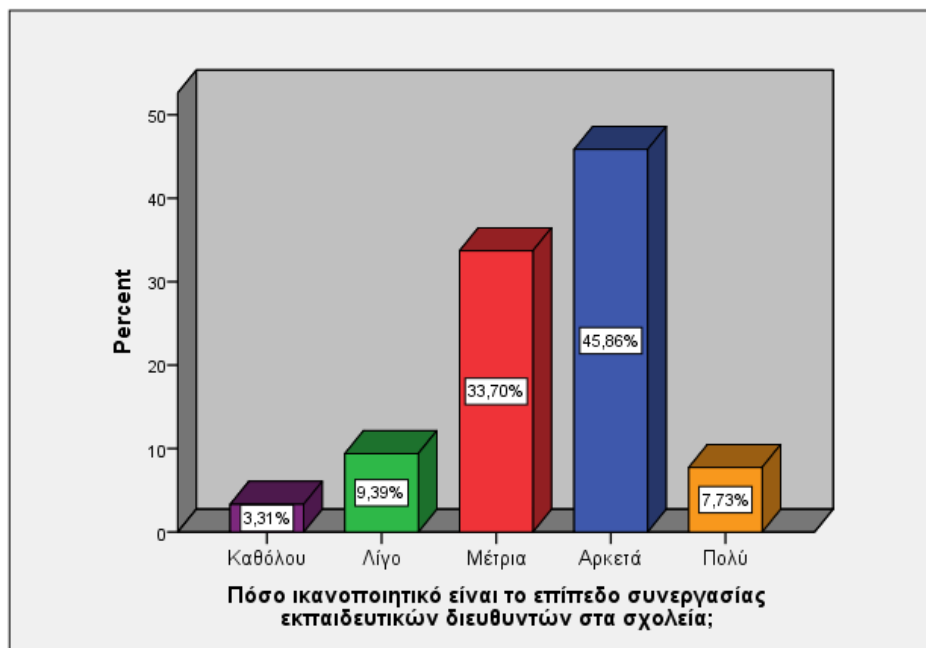


Παρά το γεγονός ότι μέχρι στιγμής αναδεικνύεται, από τις απόψεις των εκπαιδευτικών, ότι υπάρχουν σημαντικές δυσκολίες και προβληματισμοί σχετικά με τη δομή και λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος, ωστόσο στον πίνακα 18 και το γράφημα 18, διαπιστώνουμε ότι αντιλαμβάνονται ως αρκετά ικανοποιητικό το επίπεδο συνεργασίας εκπαιδευτικών και διευθυντών στις σχολικές μονάδες.

ΠΙΝΑΚΑΣ 18: Πόσο ικανοποιητικό είναι το επίπεδο συνεργασίας εκπαιδευτικών διευθυντών στα σχολεία;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	6	3,3	3,3	3,3
	Λίγο	17	9,3	9,4	12,7
	Μέτρια	61	33,5	33,7	46,4
	Αρκετά	83	45,6	45,9	92,3
	Πολύ	14	7,7	7,7	100,0
	Total	181	99,5	100,0	
Missing	System	1	,5		
	Total	182	100,0		

Γράφημα 18: Πόσο ικανοποιητικό είναι το επίπεδο συνεργασίας εκπαιδευτικών διευθυντών στα σχολεία;

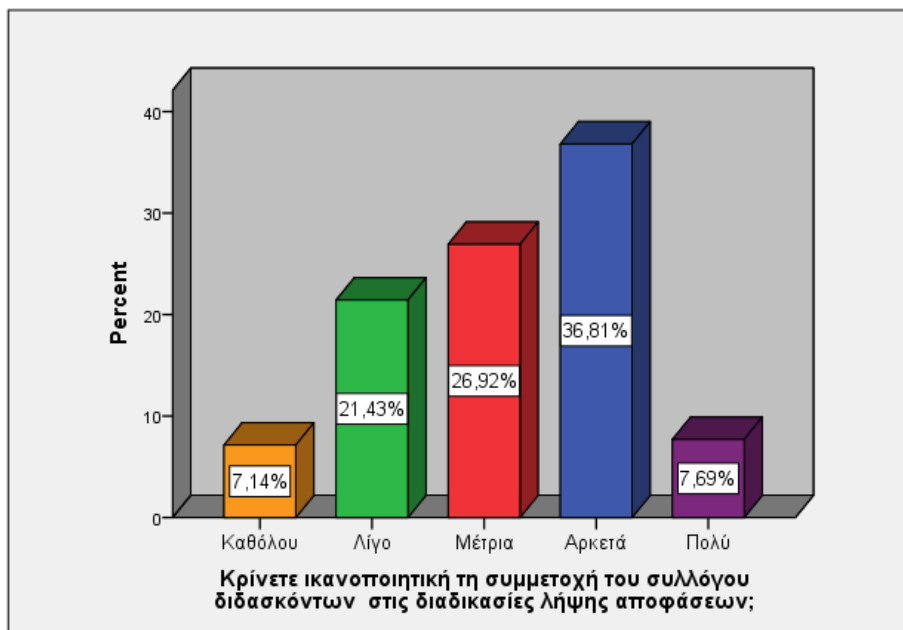


Ικανοποιητική αξιολογεί επίσης σημαντικό ποσοστό εκπαιδευτικών (36,81%) τη συμμετοχή του συλλόγου διδασκόντων στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων, ορισμένοι ωστόσο τη χαρακτηρίζουν μέτρια (26,92%), ενώ δεν λείπουν και αυτοί (21,43%) που τη θεωρούν λιγότερο ικανοποιητική (γράφημα 19). Μικρότερα ποσοστά ερωτώμενων, μοιρασμένα σε 7,14% και 7,69%, την θεωρούν καθόλου και πολύ ικανοποιητική αντίστοιχα. Στο πίνακα 19 βλέπουμε σε αριθμό ατόμων τον πλουραλισμό απόψεων σχετικά με το επίπεδο συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων.

ΠΙΝΑΚΑΣ 19: Κρίνετε ικανοποιητική τη συμμετοχή του συλλόγου διδασκόντων στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	13	7,1	7,1	7,1
	Λίγο	39	21,4	21,4	28,6
	Μέτρια	49	26,9	26,9	55,5
	Αρκετά	67	36,8	36,8	92,3
	Πολύ	14	7,7	7,7	100,0
	Total	182	100,0	100,0	

Γράφημα 19: Κρίνετε ικανοποιητική τη συμμετοχή του συλλόγου διδασκόντων στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων;

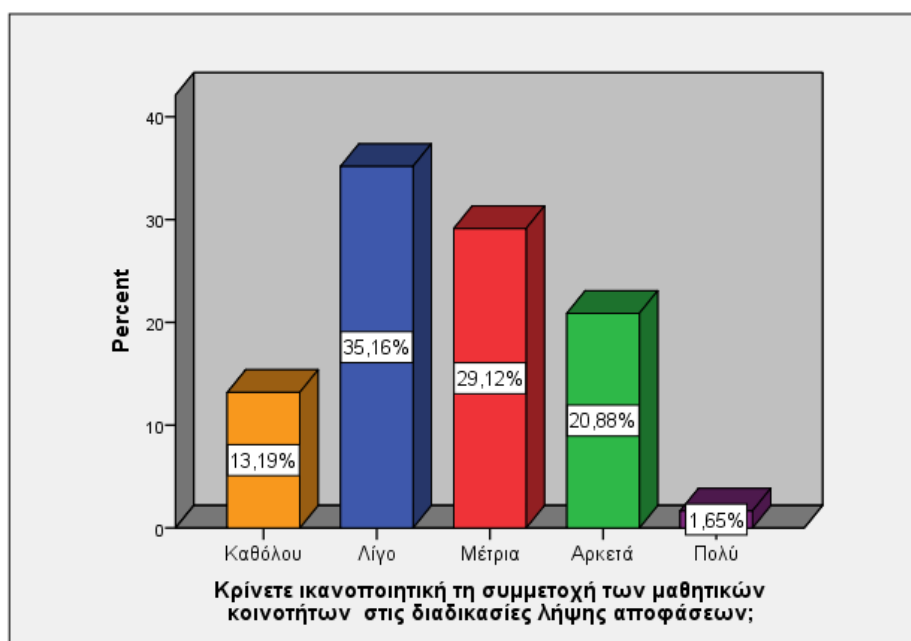


Μοιρασμένες είναι και οι αποκρίσεις για το πόσο ικανοποιητική είναι η συμμετοχή των μαθητικών κοινοτήτων στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων. Ωστόσο από λίγο έως καθόλου ικανοποιητική, κρίνουν τη συμμετοχή των μαθητών 88 άτομα (48,4%), ενώ 41 άτομα (22,53%) την αξιολογούν αρκετά έως πολύ θετική. Τα υπόλοιπα 53 άτομα έχουν πιο ήπια τοποθέτηση, καθώς επέλεξαν την απάντηση «μέτρια» (πίνακας 20, γράφημα 20).

ΠΙΝΑΚΑΣ 20: Κρίνετε ικανοποιητική τη συμμετοχή των μαθητικών κοινοτήτων στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	24	13,2	13,2	13,2
Λίγο	64	35,2	35,2	48,4
Μέτρια	53	29,1	29,1	77,5
Αρκετά	38	20,9	20,9	98,4
Πολύ	3	1,6	1,6	100,0
Total	182	100,0	100,0	

Γράφημα 20: Κρίνετε ικανοποιητική τη συμμετοχή των μαθητικών κοινοτήτων στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων;

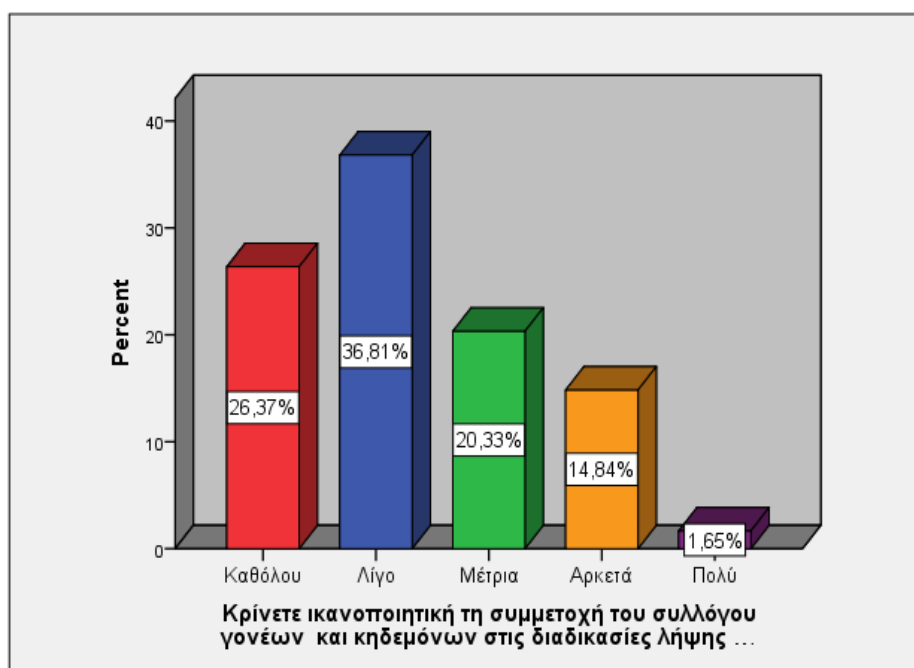


Στην επόμενη ερώτηση, που αναφέρεται στην συμμετοχή του συλλόγου γονέων στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων, φαίνεται ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί την αναγνωρίζουν ως ελλιπή, καθώς το 83,5% (152 άτομα) την χαρακτηρίζουν από μέτρια έως καθόλου ικανοποιητική, με την απόκριση «λίγο ικανοποιητική» να εμφανίζει τις περισσότερες προτιμήσεις (πίνακας 21, ραβδόγραμμα 21).

ΠΙΝΑΚΑΣ 21: Κρίνετε ικανοποιητική τη συμμετοχή του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	48	26,4	26,4	26,4
	Λίγο	67	36,8	36,8	63,2
	Μέτρια	37	20,3	20,3	83,5
	Αρκετά	27	14,8	14,8	98,4
	Πολύ	3	1,6	1,6	100,0
	Total	182	100,0	100,0	

Γράφημα 21: Κρίνετε ικανοποιητική τη συμμετοχή του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων;

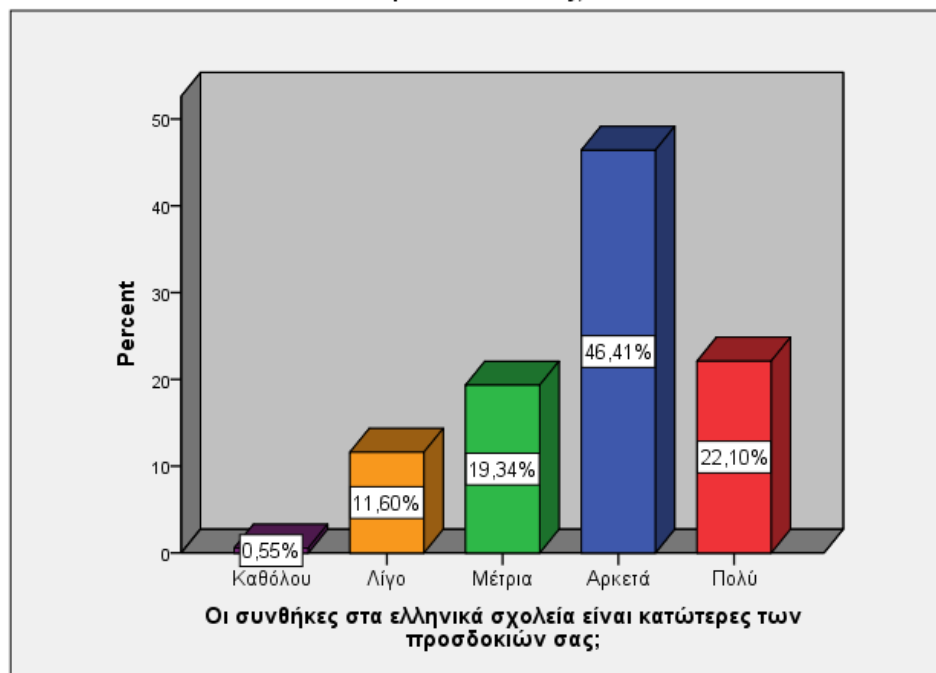


Η πλειοψηφία του δείγματος αναγνωρίζει τις συνθήκες που επικρατούν στα ελληνικά σχολεία ως κατώτερες των προσδοκιών του. Μεγάλο ποσοστό αποκρίσεων (87,85%), κυμαίνεται μεταξύ «μέτρια κατώτερες» έως «πολύ κατώτερες» (γράφημα 22), με την τιμή «αρκετά κατώτερες» να συγκεντρώνει ποσοστό 46,41%, αφού επιλέχθηκε από 84 εκπαιδευτικούς.

ΠΙΝΑΚΑΣ 22: Οι συνθήκες στα ελληνικά σχολεία είναι κατώτερες των προσδοκιών σας;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	1	,5	,6	,6
	Λίγο	21	11,5	11,6	12,2
	Μέτρια	35	19,2	19,3	31,5
	Αρκετά	84	46,2	46,4	77,9
	Πολύ	40	22,0	22,1	100,0
	Total	181	99,5	100,0	
Missing	System	1	,5		
	Total	182	100,0		

Γράφημα 22: Οι συνθήκες στα ελληνικά σχολεία είναι κατώτερες των προσδοκιών σας;

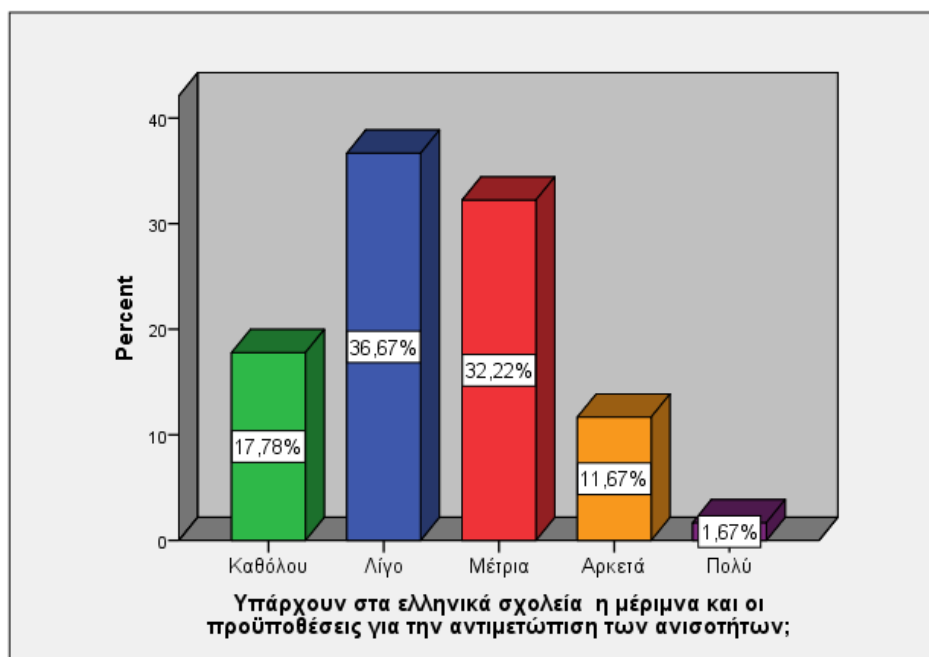


Ενδιαφέρουσα σύγκλιση απόψεων αποτυπώνεται στα γραφήματα 23, 24, καθώς ή ομοιομορφία των αποκρίσεων είναι εμφανής σε κατεύθυνση και ένταση. Πρόκειται για δύο ερωτήσεις που εξετάζουν την ύπαρξη μέριμνας και προϋποθέσεων για την αντιμετώπιση των ανισοτήτων, καθώς και αν οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν τα εφόδια διαχείρισης ζητημάτων ετερότητας. Και στις δύο ερωτήσεις τα υποκείμενα τοποθετήθηκαν από μέτρια έως καθόλου, με την τιμή «λίγο» να υπερισχύει και στις δύο των περιπτώσεων.

ΠΙΝΑΚΑΣ 23: Υπάρχουν στα ελληνικά σχολεία η μέριμνα και οι προϋποθέσεις για την αντιμετώπιση των ανισοτήτων;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	32	17,6	17,8	17,8
	Λίγο	66	36,3	36,7	54,4
	Μέτρια	58	31,9	32,2	86,7
	Αρκετά	21	11,5	11,7	98,3
	Πολύ	3	1,6	1,7	100,0
	Total	180	98,9	100,0	
Missing	System	2	1,1		
	Total	182	100,0		

Γράφημα 23: Υπάρχουν στα ελληνικά σχολεία η μέριμνα και οι προϋποθέσεις για την αντιμετώπιση των ανισοτήτων;

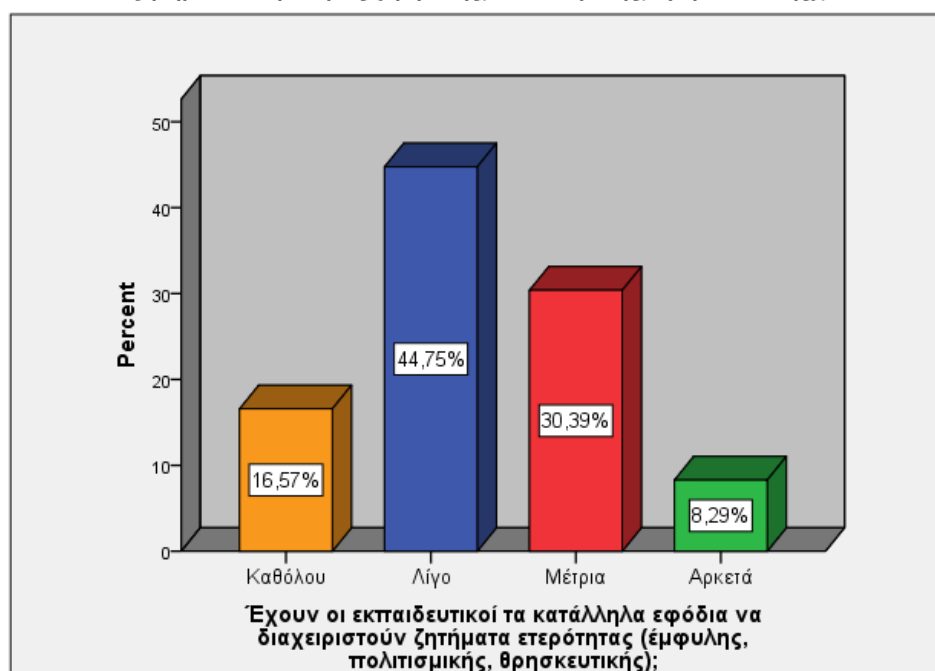


Συγκεκριμένα, αθροίζοντας τις παρατηρούμενες συχνότητες (πίνακες 23, 24), διαπιστώνουμε μετριοπαθή έως αρνητική θέση, για το ζήτημα της αντιμετώπισης των ανισοτήτων και για το ζήτημα διαχείρισης της ετερότητας στα πλαίσια των σχολικών οργανισμών, σε 156 και 166 άτομα αντίστοιχα. Οι αριθμοί αυτοί μαρτυρούν ότι η πολυπολιτισμική και συνεκτική εκπαίδευση, στο πλαίσιο εφαρμογής της, δεν ανταποκρίνεται στα προσδοκώμενα επίπεδα.

ΠΙΝΑΚΑΣ 24: Έχουν οι εκπαιδευτικοί τα κατάλληλα εφόδια να διαχειριστούν ζητήματα ετερότητας (έμφυλης, πολιτισμικής, θρησκευτικής);

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	30	16,5	16,6	16,6
	Λίγο	81	44,5	44,8	61,3
	Μέτρια	55	30,2	30,4	91,7
	Αρκετά	15	8,2	8,3	100,0
	Total	181	99,5	100,0	
Missing	System	1	,5		
Total		182	100,0		

Γράφημα 24: Έχουν οι εκπαιδευτικοί τα κατάλληλα εφόδια να διαχειριστούν ζητήματα ετερότητας (έμφυλης, πολιτισμικής, θρησκευτικής);

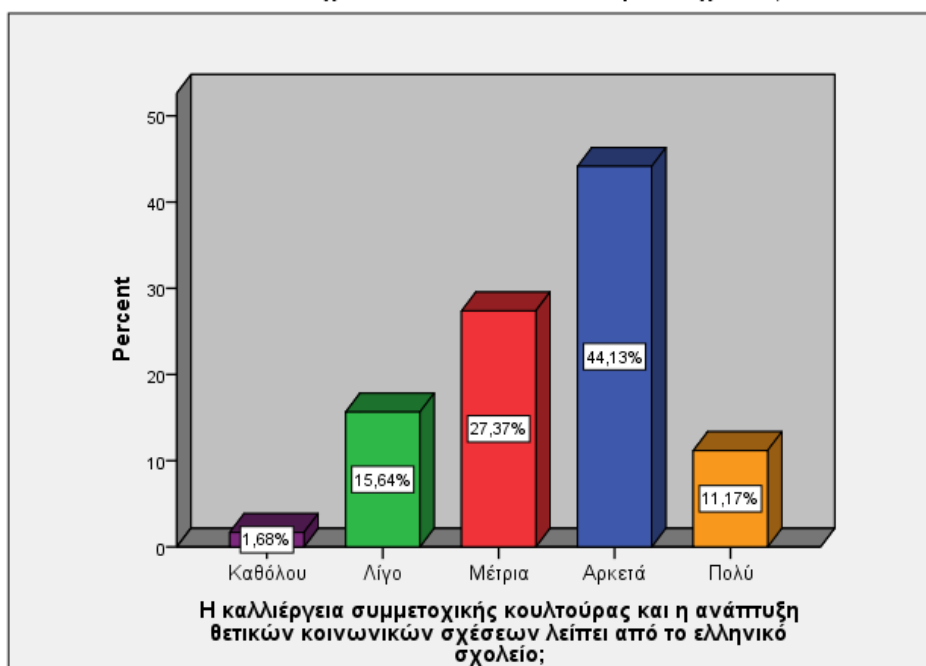


Επιπρόσθετα, τα υποκείμενα της έρευνας επισημαίνουν ότι η καλλιέργεια συμμετοχικής κουλτούρας και η ανάπτυξη θετικών κοινωνικών σχέσεων λείπει από το ελληνικό σχολείο. Στον πίνακα 25 και στο ανάλογο γράφημα, αποτυπώνεται καθαρά αυτή η θέση με το 45,3% να θεωρεί ότι η συνεκτική κουλτούρα λείπει αρκετά έως πολύ, με αμέσως επόμενο ποσοστό το 27,37% που επιλέγει την τιμή «μέτρια».

ΠΙΝΑΚΑΣ 25: Η καλλιέργεια συμμετοχικής κουλτούρας και η ανάπτυξη θετικών κοινωνικών σχέσεων λείπει από το ελληνικό σχολείο;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	3	1,6	1,7	1,7
	Λίγο	28	15,4	15,6	17,3
	Μέτρια	49	26,9	27,4	44,7
	Αρκετά	79	43,4	44,1	88,8
	Πολύ	20	11,0	11,2	100,0
	Total	179	98,4	100,0	
Missing	System	3	1,6		
	Total	182	100,0		

Γράφημα 25: Η καλλιέργεια συμμετοχικής κουλτούρας και η ανάπτυξη θετικών κοινωνικών σχέσεων λείπει από το ελληνικό σχολείο;

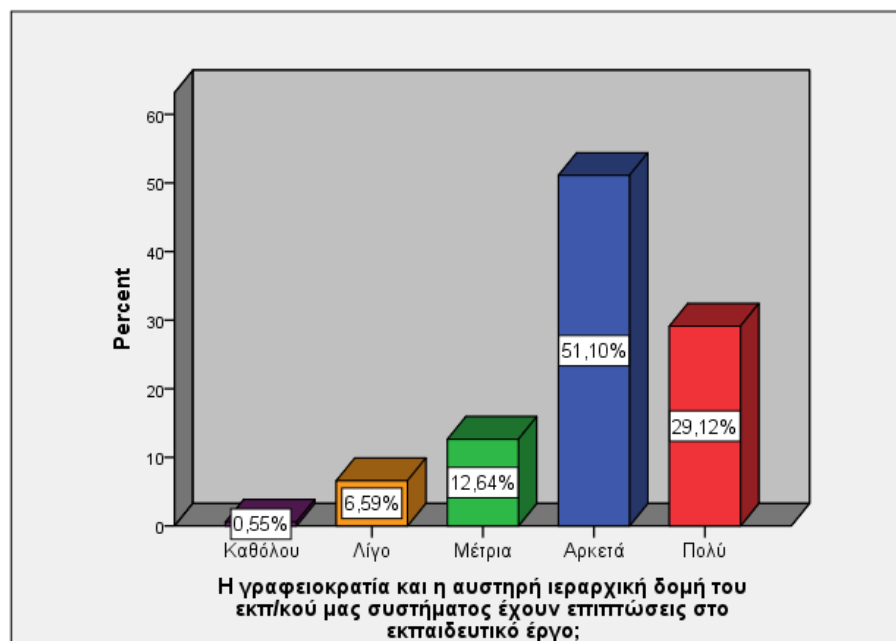


Οι πίνακες 26, 27, καθώς και τα αντίστοιχα ραβδογράμματα που τους συνοδεύουν, εμφανίζουν ομοιομορφία ως προς τη σειρά των επιλεγόμενων τιμών, αλλά και ως προς τα ποσοστά αυτών. Το στοιχείο αυτό συνιστά ταύτιση απόψεων των εκπαιδευτικών, οι οποίες συγκλίνουν στο ότι η γραφειοκρατία και η αυστηρή ιεραρχική δομή του εκπαιδευτικού μας συστήματος έχουν σημαντικές επιπτώσεις στην άσκηση του εκπαιδευτικού έργου, αλλά και στην ικανοποίηση που οι εκπαιδευτικοί αντλούν από αυτό.

ΠΙΝΑΚΑΣ 26: Η γραφειοκρατία και η αυστηρή ιεραρχική δομή του εκπ/κού μας συστήματος έχουν επιπτώσεις στο εκπαιδευτικό έργο;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	1	,5	,5	,5
Λίγο	12	6,6	6,6	7,1
Μέτρια	23	12,6	12,6	19,8
Αρκετά	93	51,1	51,1	70,9
Πολύ	53	29,1	29,1	100,0
Total	182	100,0	100,0	

Γράφημα 26: Η γραφειοκρατία και η αυστηρή ιεραρχική δομή του εκπ/κού μας συστήματος έχουν επιπτώσεις στο εκπαιδευτικό έργο;

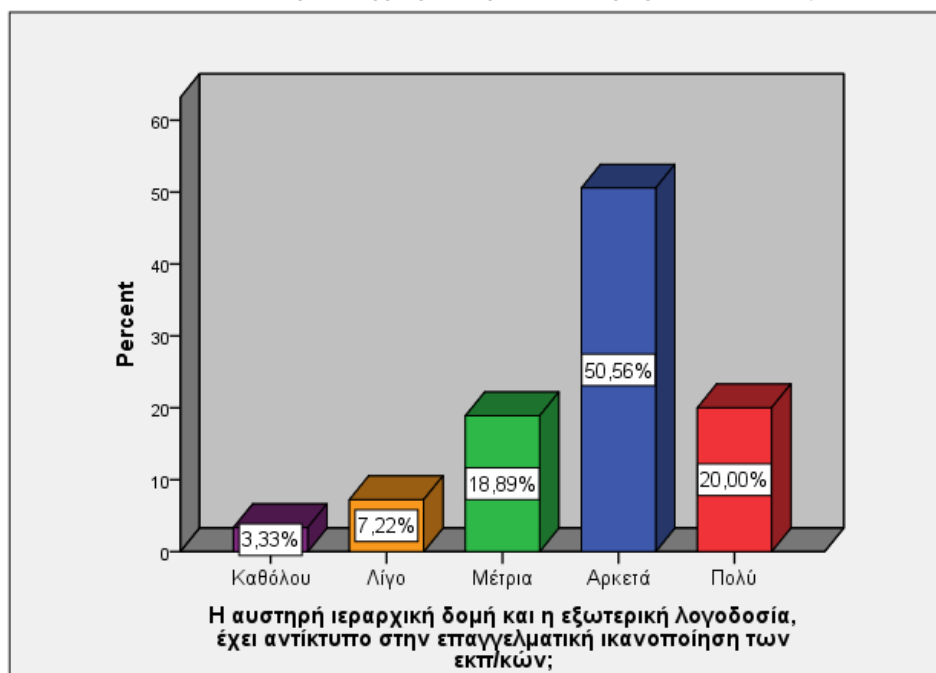


Εκφραζόμενοι με ποσοστά, βλέπουμε ότι 70 και πλέον τοις εκατό των μετεχόντων στην έρευνα απάντησαν αρκετά έως πολύ θετικά σε σχέση με τις προαναφερθείσες επιπτώσεις στην εργασία και την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Η ένταση των αποκρίσεων σε αυτές τις δύο ερωτήσεις, θέτουν το συγκεντρωτικό σύστημα και την εξωτερική λογοδοσία, ως ένα από τα προβλήματα της σύγχρονης εκπαίδευσης, τουλάχιστον για το υπό έρευνα δείγμα εκπαιδευτικών.

ΠΙΝΑΚΑΣ 27: Η αυστηρή ιεραρχική δομή και η εξωτερική λογοδοσία, έχει αντίκτυπο στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπ/κών;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	6	3,3	3,3	3,3
	Λίγο	13	7,1	7,2	10,6
	Μέτρια	34	18,7	18,9	29,4
	Αρκετά	91	50,0	50,6	80,0
	Πολύ	36	19,8	20,0	100,0
	Total	180	98,9	100,0	
Missing	System	2	1,1		
	Total	182	100,0		

Γράφημα 27: Η αυστηρή ιεραρχική δομή και η εξωτερική λογοδοσία, έχει αντίκτυπο στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπ/κών;

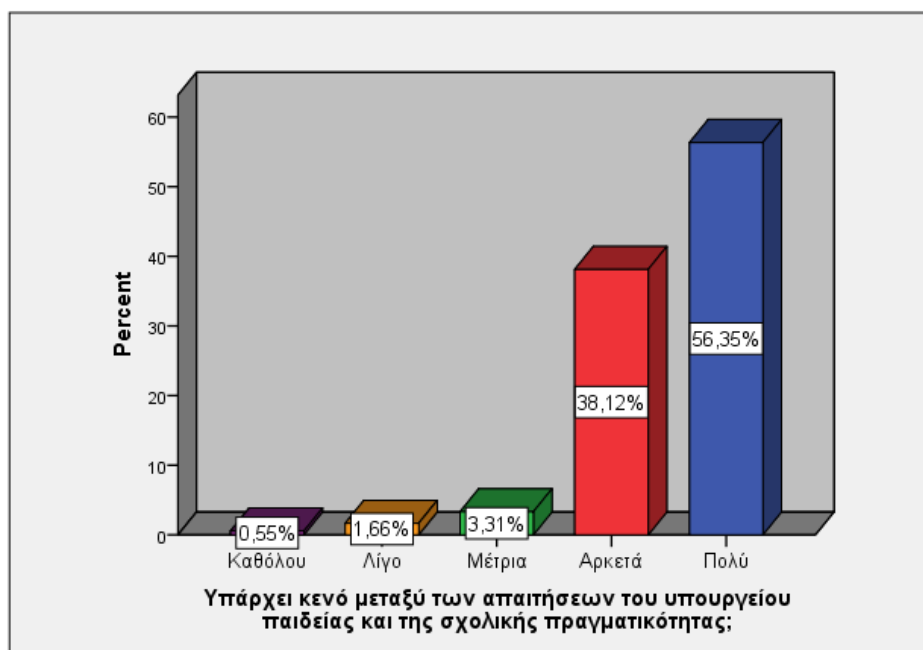


Τα ευρήματα που αποτυπώνονται στους πίνακες 28, 29 παρουσιάζουν ισχυρή συνοχή και ταύτιση, καθώς απαντούν στην ίδια ουσιαστικά ερώτηση, η οποία για λόγους έλεγχου της συνέπειας των υποκειμένων, έχει εκφραστεί με δύο διαφορετικούς τρόπους. Πρόκειται για ερωτήσεις που σχεδόν συνοψίζουν όλα όσα αναζητούνται μέσω του ερωτηματολογίου της έρευνας.

ΠΙΝΑΚΑΣ 28: Υπάρχει κενό μεταξύ των απαιτήσεων του υπουργείου παιδείας και της σχολικής πραγματικότητας;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	1	,5	,6	,6
	Λίγο	3	1,6	1,7	2,2
	Μέτρια	6	3,3	3,3	5,5
	Αρκετά	69	37,9	38,1	43,6
	Πολύ	102	56,0	56,4	100,0
	Total	181	99,5	100,0	
Missing	System	1	,5		
	Total	182	100,0		

Γράφημα 28: Υπάρχει κενό μεταξύ των απαιτήσεων του υπουργείου παιδείας και της σχολικής πραγματικότητας;

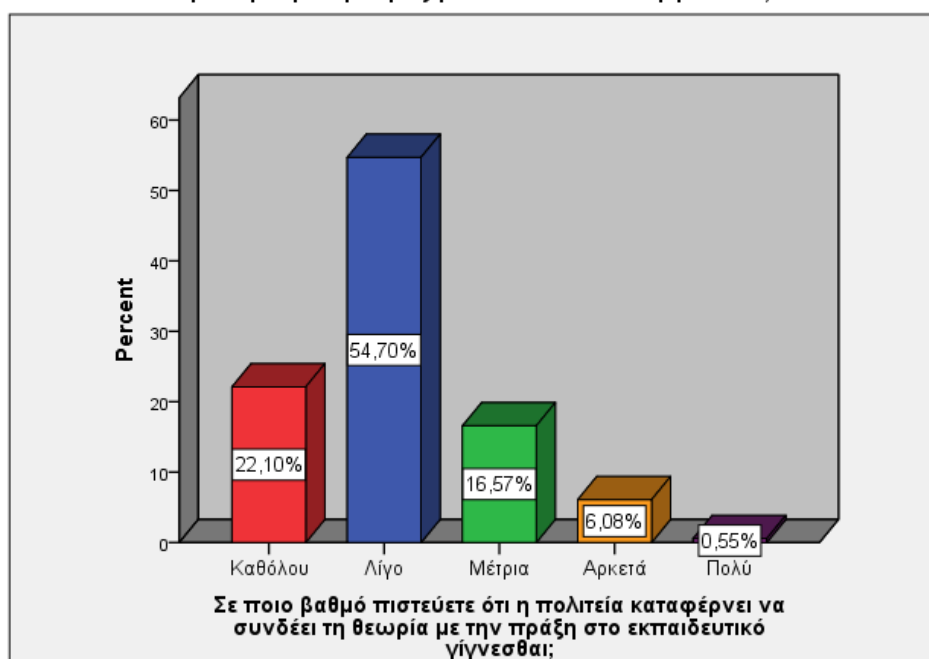


Η συντριπτική πλειοψηφία των αποκρινόμενων (94,47%) επισημαίνει αρκετό έως πολύ μεγάλο κενό μεταξύ των απαιτήσεων του υπουργείου παιδείας και της σχολικής πραγματικότητας. Υψηλό επίσης ποσοστό (76,80%) πιστεύει ότι η ελληνική πολιτεία δεν καταφέρνει να συνδέει τη θεωρία με την πράξη στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι.

ΠΙΝΑΚΑΣ 29: Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι η πολιτεία καταφέρνει να συνδέει τη θεωρία με την πράξη στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	40	22,0	22,1	22,1
	Λίγο	99	54,4	54,7	76,8
	Μέτρια	30	16,5	16,6	93,4
	Αρκετά	11	6,0	6,1	99,4
	Πολύ	1	,5	,6	100,0
	Total	181	99,5	100,0	
Missing	System	1	,5		
	Total	182	100,0		

Γράφημα 29: Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι η πολιτεία καταφέρνει να συνδέει τη θεωρία με την πράξη στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι;

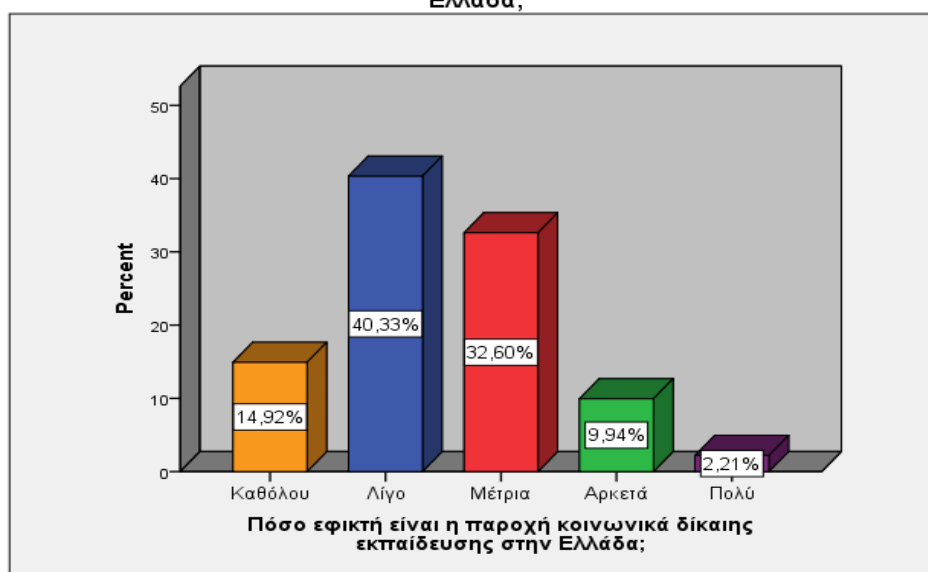


Τα δεδομένα του τελευταίου πίνακα συχνοτήτων (πίνακας 30), αυτής της πρώτης ενότητας ανάλυσης αποτελεσμάτων, μαρτυρούν την έλλειψη αισιοδοξίας και πίστης, ότι η παροχή κοινωνικά δίκαιης εκπαίδευσης θα μπορούσε να αποτελέσει πραγματικότητα στα ελληνικά σχολεία. Πάνω από το ήμισυ του δείγματος (100 άτομα), εκτιμούν λίγο έως καθόλου εφικτή την ύπαρξη κοινωνικής δικαιοσύνης στην ελληνική εκπαίδευση, 59 άτομα τη θεωρούν μέτρια εφικτή, ενώ μόλις 22 άτομα διατίθενται αρκετά ή πολύ αισιόδοξα απέναντι στο ζήτημα αυτό. Η ποσοτικοποιημένη αποτύπωση αυτών παρατίθεται στο ραβδόγραμμα 30.

ΠΙΝΑΚΑΣ 30: Πόσο εφικτή είναι η παροχή κοινωνικά δίκαιης εκπαίδευσης στην Ελλάδα;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	27	14,8	14,9	14,9
	Λίγο	73	40,1	40,3	55,2
	Μέτρια	59	32,4	32,6	87,8
	Αρκετά	18	9,9	9,9	97,8
	Πολύ	4	2,2	2,2	100,0
	Total	181	99,5	100,0	
Missing	System	1	,5		
	Total	182	100,0		

Γράφημα 30: Πόσο εφικτή είναι η παροχή κοινωνικά δίκαιης εκπαίδευσης στην Ελλάδα;



6.2 Ανάλυση πολλαπλών απαντήσεων

Το ερωτηματολόγιο της έρευνας (παράρτημα 1) περιελάμβανε και πέντε ερωτήσεις πολλαπλών μη αποκλειόμενων επιλογών, όπου για να εισάγουμε τα δεδομένα τους στο SPSS, θεωρήσαμε κάθε δυνατή απάντηση ως ξεχωριστή μεταβλητή. Προκειμένου να προσδιορίσουμε ότι αυτές οι μεταβλητές αντιστοιχούν σε μια συγκεκριμένη ερώτηση, δημιουργήσαμε ένα σύνολο πολλαπλών απαντήσεων (multiple response set), για κάθε μία ερώτηση. Κατόπιν, προχωρήσαμε σε ανάλυση συχνοτήτων πολλαπλών απαντήσεων, κατά την οποία δημιουργήσαμε πίνακες που αποτυπώνουν τις συχνότητες μόνο των επιλεγμένων απαντήσεων, αφού ουσιαστικά είναι αυτές που μας ενδιαφέρουν. Η οπτική απεικόνιση κάθε πίνακα συχνοτήτων έγινε με ραβδόγραμμα, το οποίο περιείχε όλες τις μεταβλητές κάθε σετ, ώστε να είμαστε σε θέση να συγκρίνουμε τις συχνότητες ή τα ποσοστά εμφάνισης κάθε απάντησης.

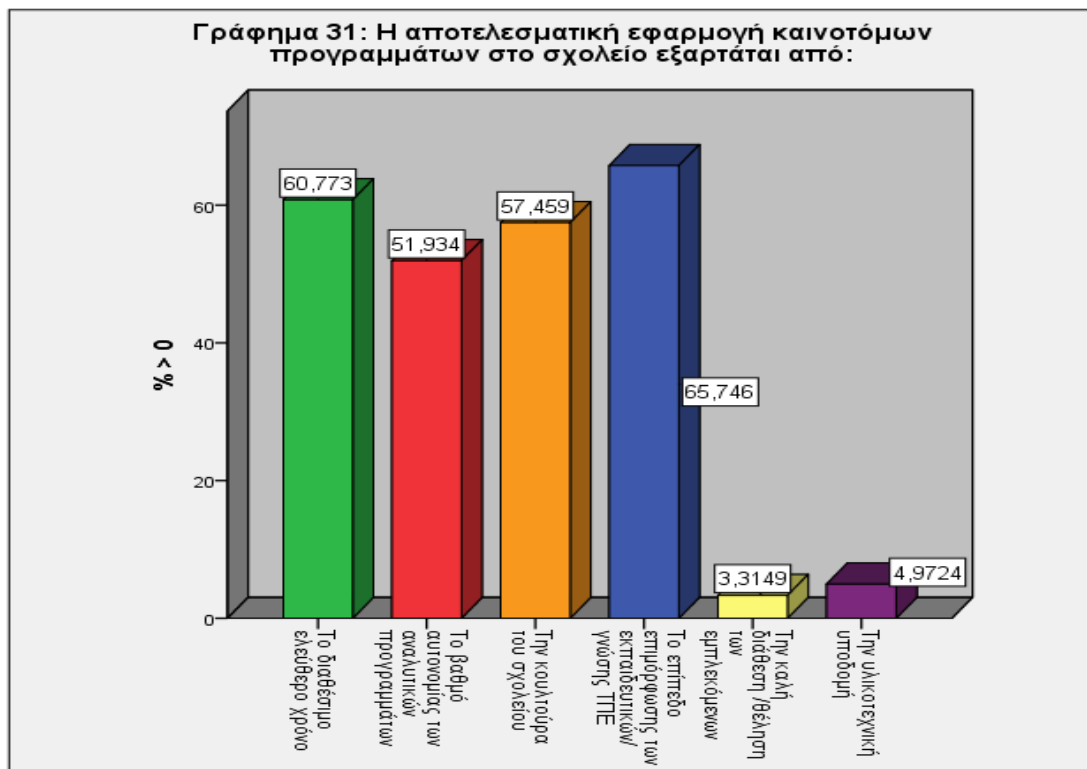
Σύμφωνα με τα εξαγόμενα αποτελέσματα η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών εκτιμά ότι η αποτελεσματική εφαρμογή των καινοτόμων προγραμμάτων στα σχολεία εξαρτάται από το διαθέσιμο χρόνο, το βαθμό αυτονομίας των αναλυτικών προγραμμάτων, την κουλτούρα του σχολείου και το επίπεδο μόρφωσης των εκπαιδευτικών. Τα ποσοστά όλων αυτών των επιλογών είναι υψηλά (>52%), με το ζήτημα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών να διατηρεί ένα μικρό προβάδισμα (γράφημα 31). Ένα μικρό μέρος εκπαιδευτικών 1,4% και 2% , έθεσαν δύο επιπλέον παραμέτρους, την καλή διάθεση/ θέληση και την υλικοτεχνική υποδομή αντίστοιχα. Οι απαντήσεις αυτές δεν περιλαμβάνονταν στις αρχικές, τυπωμένες στο ερωτηματολόγιο επιλογές, γεγονός που δικαιολογεί πιθανόν την χαμηλή συχνότητά τους.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει ότι σε αυτή την πρώτη ερώτηση τα υποκείμενα επέλεξαν κατά μέσο όρο 2,48 απαντήσεις που μαρτυρά ότι θεωρούν σημαντικούς αυτούς τους παράγοντες (πίνακας 31).

ΠΙΝΑΚΑΣ 31: Η αποτελεσματική εφαρμογή των καινοτόμων προγραμμάτων στο σχολείο εξαρτάται από(\$Q5):

	Responses	Percent of Cases	
		N	Percent
\$Q5 ^a Το διαθέσιμο ελεύθερο χρόνο	110	24,9%	61,8%
Το βαθμό αυτονομίας των αναλυτικών προγραμμάτων	94	21,3%	52,8%
Την κουλτούρα του σχολείου	104	23,5%	58,4%
Το επίπεδο επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών/ γνώσης ΤΠΕ	119	26,9%	66,9%
Η καλή διάθεση /θέληση των εμπλεκόμενων	6	1,4%	3,4%
Η υλικοτεχνική υποδομή	9	2,0%	5,1%
Total	442	100,0%	248,3%

a. Dichotomy group tabulated at value 1.

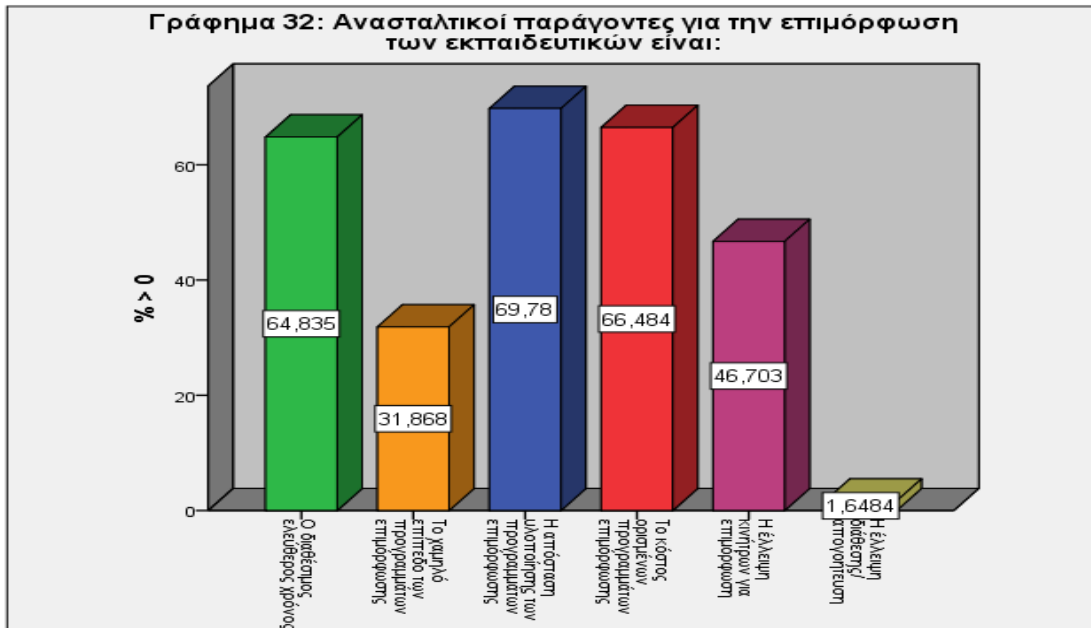


Ως ανασταλτικούς παράγοντες για την επιμόρφωσή τους, οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την απόσταση (69,78%), το κόστος (66,48%) και το διαθέσιμο χρόνο (64,83%). Με λίγο χαμηλότερη ένταση ακολουθούν η έλλειψη κινήτρων και το χαμηλό επίπεδο των προγραμμάτων (γράφημα 32). Μια επιπλέον επιλογή, εκτός των προτεινόμενων, τέθηκε από τρεις εκπαιδευτικούς και αφορά την έλλειψη διάθεσης και το αίσθημα απογοήτευσης που νοιώθουν. Κάθε υποκείμενο επέλεξε κατά μέσο όρο περίπου 2.83 απαντήσεις (πίνακας 32), που μαρτυρά ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν δυσκολίες στις παρεχόμενες δυνατότητες επιμόρφωσης και του τρόπου υλοποίησής τους.

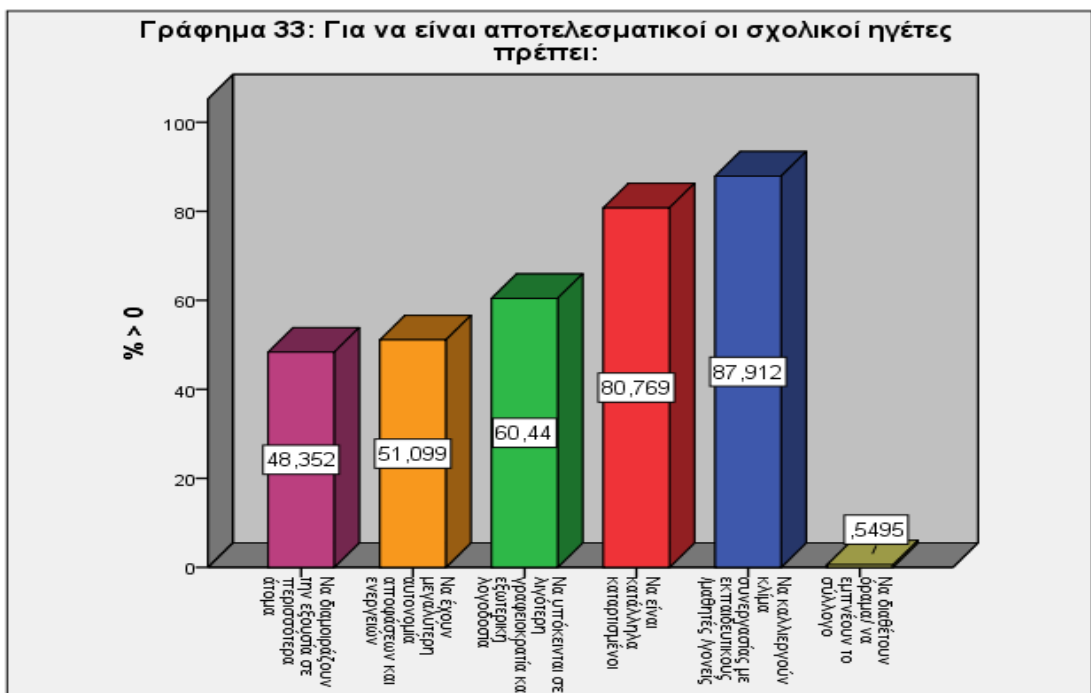
ΠΙΝΑΚΑΣ 32: Ανασταλτικοί παράγοντες για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι (\$Q9):

	Responses		Percent of Cases
	N	Percent	
\$Q9 ^a Ο διαθέσιμος ελεύθερος χρόνος	118	23,0%	65,2%
Το χαμηλό επίπεδο των προγραμμάτων επιμόρφωσης	58	11,3%	32,0%
Η απόσταση υλοποίησης των προγραμμάτων επιμόρφωσης	127	24,8%	70,2%
Το κόστος ορισμένων προγραμμάτων επιμόρφωσης	121	23,6%	66,9%
Η έλλειψη κινήτρων για επιμόρφωση	85	16,6%	47,0%
Η έλλειψη διάθεσης/ απογοήτευση	3	0,6%	1,7%
Total	512	100,0%	282,9%

a. Dichotomy group tabulated at value 1.



Αναφορικά με τις προϋποθέσεις για αποτελεσματική σχολική ηγεσία, οι ερωτώμενοι εκτιμούν ότι η καλλιέργεια κλίματος συνεργασίας με εκπαιδευτικούς /μαθητές /γονείς είναι η σημαντικότερη (87,91%). Ακολουθεί με φθίνουσα σειρά η κατάλληλη κατάρτιση (80,77%), η μείωση της γραφειοκρατίας (60,44%), η αύξηση της αυτονομίας (51,1%) και με (48,35%) η κατανομή της εξουσίας (γράφημα 33).



Το ερώτημα σχετικά με την ηγεσία είχε ακόμη υψηλότερη ανταπόκριση, καθώς σημειώθηκαν 599 επιλογές, δηλαδή έδωσε 3,3 απαντήσεις κατά μέσο όρο έκαστος (πίνακας 33).

ΠΙΝΑΚΑΣ 33: Για να είναι αποτελεσματικοί οι σχολικοί ηγέτες πρέπει(\$Q17):

	Responses		Percent of Cases
	N	Percent	
\$Q17 ^a Να διαμοιράζουν την εξουσία σε περισσότερα άτομα	88	14,7%	48,4%
Να έχουν μεγαλύτερη αυτονομία αποφάσεων και ενεργειών	93	15,5%	51,1%
Να υπόκεινται σε λιγότερη γραφειοκρατία και εξωτερική λογοδοσία	110	18,4%	60,4%
Να είναι κατάλληλα καταρτισμένοι	147	24,5%	80,8%
Να καλλιεργούν κλίμα συνεργασίας με εκπαιδευτικούς /μαθητές /γονείς	160	26,7%	87,9%
Να διαθέτουν όραμα/ να εμπνέουν το σύλλογο	1	0,2%	0,5%
Total	599	100,0%	329,1%

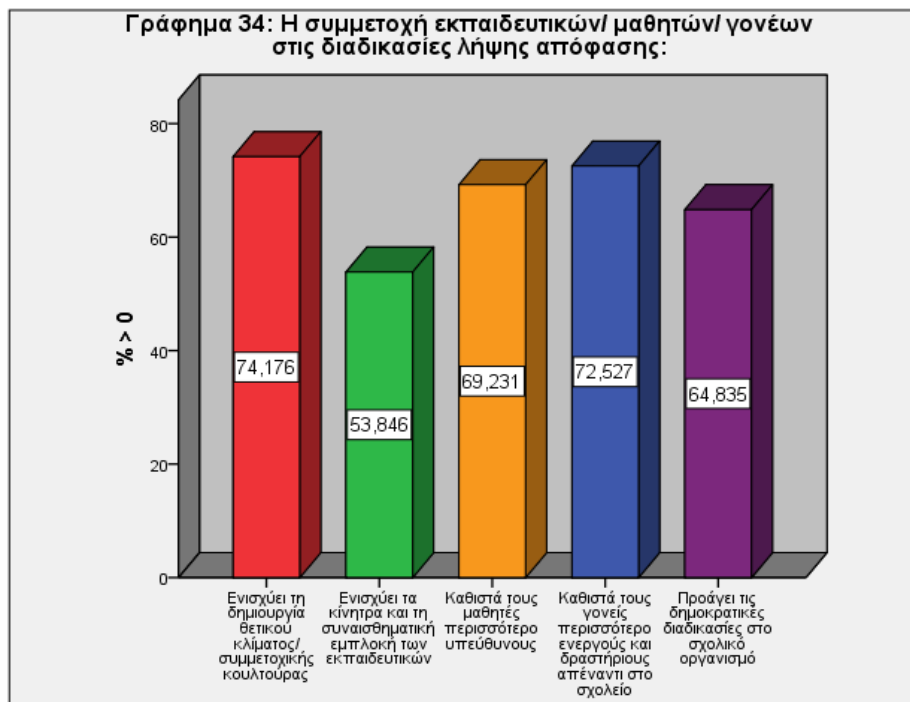
a. Dichotomy group tabulated at value 1.

Στα ίδια υψηλά επίπεδα κυμάνθηκαν και οι αποκρίσεις σχετικά με τα αποτελέσματα της συμμετοχής των εκπαιδευτικών/ μαθητών/ γονέων στις διαδικασίες λήψης απόφασης. Φαίνεται από τις συχνότητες των απαντήσεων (πίνακας 34), αλλά και από τη οπτική απεικόνιση (γράφημα 34), ότι οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν μεγάλη αξία στη συμμετοχή στις διαδικασίες λήψης απόφασης, καθώς θεωρούν ότι από αυτή απορρέουν μόνο θετικά στοιχεία, για τη σχολική μονάδα, την δημιουργία συνεκτικής και δημοκρατικής κουλτούρας, αλλά και τις συμπεριφορές των υποκειμένων μέσα στο σχολικό οργανισμό.

ΠΙΝΑΚΑΣ 34: Η συμμετοχή εκπαιδευτικών/ μαθητών/ γονέων στις διαδικασίες λήψης απόφασης (\$Q21):

	Responses		Percent of Cases
	N	Percent	
\$Q21 ^a Ενισχύει τη δημιουργία θετικού κλίματος/ συμμετοχικής κουλτούρας	135	22,2%	75,8%
Ενισχύει τα κίνητρα και τη συναισθηματική εμπλοκή των εκπαιδευτικών	98	16,1%	55,1%
Καθιστά τους μαθητές περισσότερο υπεύθυνους	126	20,7%	70,8%
Καθιστά τους γονείς περισσότερο ενεργούς και δραστήριους απέναντι στο σχολείο	132	21,7%	74,2%
Προάγει τις δημοκρατικές διαδικασίες στο σχολικό οργανισμό	118	19,4%	66,3%
Total	609	100,0%	342,1%

a. Dichotomy group tabulated at value 1.

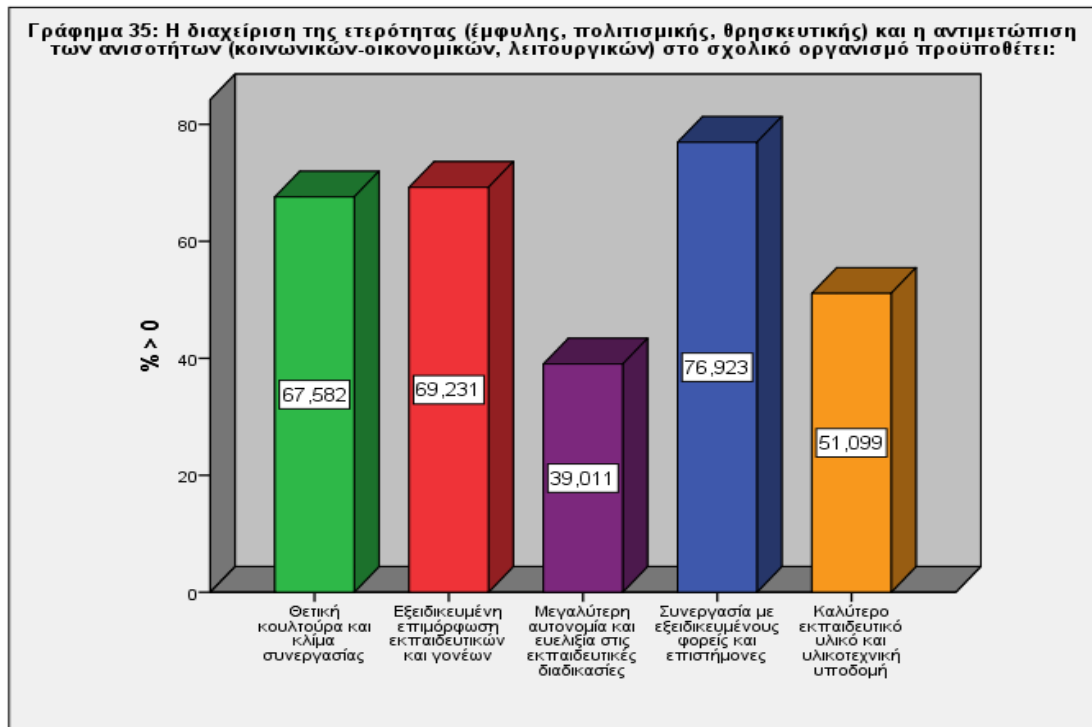


Ολοκληρώνοντας την ανάλυση συχνοτήτων για τα σετ πολλαπλών επιλογών, διαπιστώνουμε ότι οι προϋποθέσεις για τη διαχείριση της ετερότητας και την αντιμετώπιση των ανισοτήτων είναι κατά σειρά: η συνεργασία με εξειδικευμένους φορείς και επιστήμονες, η εξειδικευμένη επιμόρφωση εκπαιδευτικών και γονέων, η Θετική κουλτούρα και το κλίμα συνεργασίας, το καλύτερο εκπαιδευτικό υλικό και υλικοτεχνική υποδομή, καθώς και η μεγαλύτερη αυτονομία και ευελιξία στις εκπαιδευτικές διαδικασίες (πίνακας 35, γράφημα 35). Ενδιαφέρον παρουσιάζει ότι τα υποκείμενα της έρευνας θεωρούν ότι τα ζητήματα της ετερότητας και των ανισοτήτων χρήζουν βοήθειας, εκτός σχολικής μονάδας σύμφωνα με τις δύο απαντήσεις που απέσπασαν τις περισσότερες επιλογές.

ΠΙΝΑΚΑΣ 35: Η διαχείριση της ετερότητας (έμφυλης, πολιτισμικής, θρησκευτικής) και η αντιμετώπιση των ανισοτήτων (κοινωνικών-οικονομικών, λειτουργικών) στο σχολικό οργανισμό προϋποθέτει (\$Q26):

		Responses		Percent of Cases
		N	Percent	
\$Q26 ^a	Θετική κουλτούρα και κλίμα συνεργασίας	123	22,2%	68,7%
	Εξειδικευμένη επιμόρφωση εκπαιδευτικών και γονέων	126	22,8%	70,4%
	Μεγαλύτερη αυτονομία και ευελιξία στις εκπαιδευτικές διαδικασίες	71	12,8%	39,7%
	Συνεργασία με εξειδικευμένους φορείς και επιστήμονες	140	25,3%	78,2%
	Καλύτερο εκπαιδευτικό υλικό και υλικοτεχνική υποδομή	93	16,8%	52,0%
Total		553	100,0%	308,9%

a. Dichotomy group tabulated at value 1.



6.3 Δισδιάστατη περιγραφική ανάλυση δεδομένων

Μετά τη μονοδιάστατη παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας μας με πίνακες συχνοτήτων στις δύο προηγούμενες ενότητες, κρίναμε σκόπιμο να ελέγξουμε, αν και κατά πόσο κάποιες από τις μεταβλητές μας σχετίζονται μεταξύ τους. Για το λόγο αυτό χρησιμοποιήσαμε το συντελεστή συσχέτισης Spearman's rho, σ' όλα τα πιθανά ζεύγη ποιοτικών μεταβλητών διάταξης, ελέγχοντας το μέγεθος γραμμικής συσχέτισης, αλλά και την κατεύθυνση αυτής. Τα αποτελέσματα των παραπάνω ελέγχων ανέδειξαν ότι υπάρχει μέτρια θετική γραμμική σχέση ($>0,5$) για πέντε ζεύγη μεταβλητών, των οποίων τους πίνακες Spearman's και τα γραφήματα διασποράς παρουσιάζονται στη συνέχεια.

- Πόσο ευέλικτα θα χαρακτηρίζατε τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών που εφαρμόζονται στη χώρα μας; (Q1)* Τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών παρέχουν αυτονομία στον εκπαιδευτικό για την άσκηση του διδακτικού του έργου; (Q2)

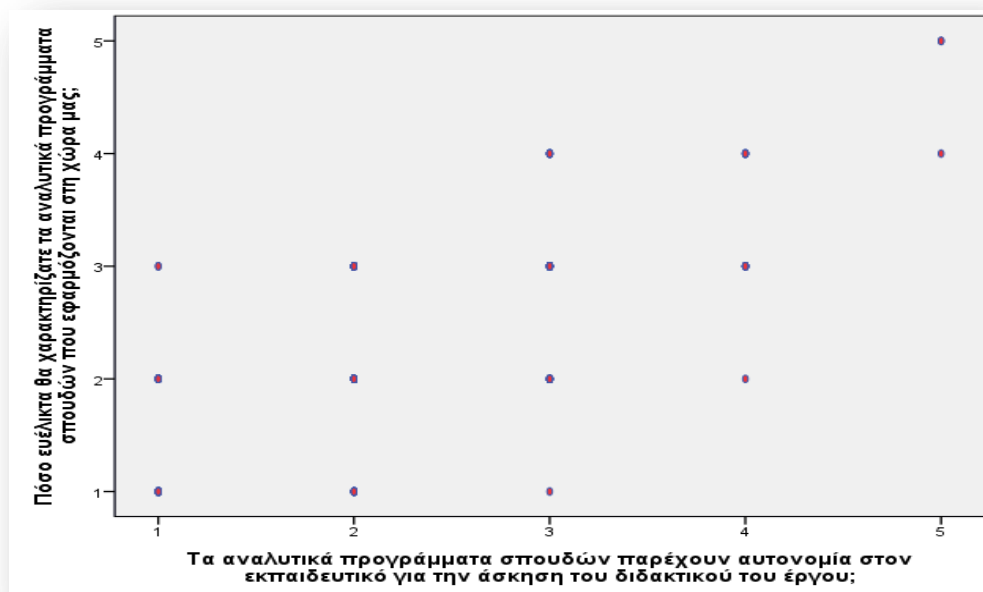
Στον πίνακα 36Α διαπιστώνεται μέτρια θετική γραμμική σχέση μεταξύ των μεταβλητών Q1, Q2, ($r = 0,61$, $df = 177$, $\rho < 0.001$). Παρατηρώντας το γράφημα διασποράς μεταξύ των δύο μεταβλητών (γράφημα 36), δεν υπάρχουν ενδείξεις μη γραμμικής σχέσης ή έντονα αποκλίνουσες τιμές. Άρα, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι υπάρχει ενδιαφέρουσα σύγκλιση αποκρίσεων στις συγκεκριμένες ερωτήσεις, γεγονός για το οποίο είχαμε ενδείξεις από την εικόνα των ραβδογραμμάτων συχνότητας (γραφήματα 5, 6) στην ενότητα 6.1.

ΠΙΝΑΚΑΣ 36Α: Συντελεστής γραμμικής συσχέτισης Spearman's rho Q1*Q2

			Q1	Q2
Spearman's rho	Πόσο ευέλικτα θα χαρακτηρίζατε τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών που εφαρμόζονται στη χώρα μας; (Q1)	Correlation Coefficient	1,000	,611**
		Sig. (2-tailed)	.	,000
		N	181	179
	Τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών παρέχουν αυτονομία στον εκπαιδευτικό για την άσκηση του διδακτικού του έργου; (Q2)	Correlation Coefficient	,611**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	.
		N	179	179

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Γράφημα 36: Διάγραμμα Διασποράς Q1*Q2



Στον πίνακα συνάφειας 36B αποτυπώνεται αριθμητικά η παραπάνω σχέση. Παρατηρώντας τα στοιχεία που μας δίνει, βλέπουμε πχ. ότι από εκείνους που απάντησαν «λίγο» στην ερώτηση 1(Q1), το 59,2% απάντησε επίσης «λίγο» και στην ερώτηση 2(Q2). Αντίστοιχα, από αυτούς που απάντησαν «λίγο» στην ερώτηση 2(Q2), το 57,7% απάντησε επίσης «λίγο» και στην ερώτηση 1(Q1). Επιπλέον, από το σύνολο των συμμετεχόντων στην έρευνα, το 25,1% (δηλαδή 45 εκπαιδευτικοί) αποκρίθηκε «λίγο» και στις δύο ερωτήσεις. Με τον ίδιο τρόπο ερμηνεύονται όλα τα κελία του πίνακα τα οποία επιβεβαιώνουν ενδιαφέρουσα συμφωνία αποκρίσεων.

ΠΙΝΑΚΑΣ 36B:

Πόσο ευέλικτα θα χαρακτηρίζατε τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών που εφαρμόζονται στη χώρα μας; * Τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών παρέχουν αυτονομία στον εκπαιδευτικό για την άσκηση του διδακτικού του έργου;

		Τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών παρέχουν αυτονομία στον εκπαιδευτικό για την άσκηση του διδακτικού του έργου; (Q2)					Total	
		Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Πολύ		
Πόσο ευέλικτα θα χαρακτηρίζατε τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών που εφαρμόζονται στη χώρα μας; (Q1)	Καθόλου	Count	13	9	1	0	0	23
		% within (Q1)	56,5%	39,1%	4,3%	0,0%	0,0%	100,0%
		% within (Q2)	50,0%	11,5%	1,9%	0,0%	0,0%	12,8%
		% of Total	7,3%	5,0%	0,6%	0,0%	0,0%	12,8%
	Λίγο	Count	11	45	19	1	0	76
		% within (Q1)	14,5%	59,2%	25,0%	1,3%	0,0%	100,0%
		% within (Q2)	42,3%	57,7%	35,2%	5,6%	0,0%	42,5%
		% of Total	6,1%	25,1%	10,6%	0,6%	0,0%	42,5%
	Μέτρια	Count	2	24	26	11	0	63
		% within (Q1)	3,2%	38,1%	41,3%	17,5%	0,0%	100,0%
		% within (Q2)	7,7%	30,8%	48,1%	61,1%	0,0%	35,2%
		% of Total	1,1%	13,4%	14,5%	6,1%	0,0%	35,2%
	Αρκετά	Count	0	0	8	6	1	15
		% within (Q1)	0,0%	0,0%	53,3%	40,0%	6,7%	100,0%
		% within (Q2)	0,0%	0,0%	14,8%	33,3%	33,3%	8,4%
		% of Total	0,0%	0,0%	4,5%	3,4%	0,6%	8,4%
Πολύ	Count	0	0	0	0	2	2	
	% within (Q1)	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%	
	% within (Q2)	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	66,7%	1,1%	
	% of Total	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	1,1%	1,1%	
Total	Count	26	78	54	18	3	179	
	% within (Q1)	14,5%	43,6%	30,2%	10,1%	1,7%	100,0%	
	% within (Q2)	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	14,5%	43,6%	30,2%	10,1%	1,7%	100,0%	

- Τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών παρέχουν αυτονομία στον εκπαιδευτικό για την άσκηση του διδακτικού του έργου; (Q2)* Το περιεχόμενο και οι απαιτήσεις των αναλυτικών προγραμμάτων διευκολύνουν την εισαγωγή καινοτομιών; (Q3)

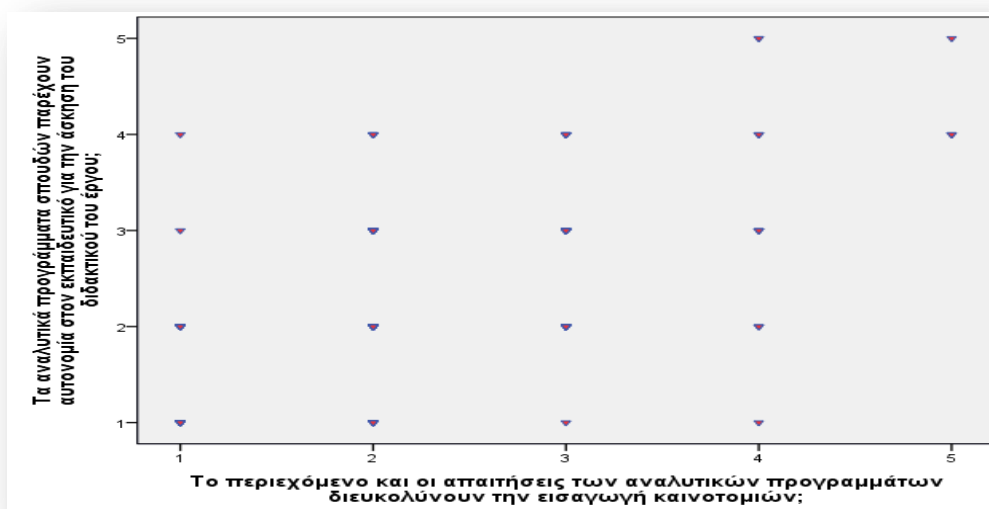
Στον πίνακα 37 διαπιστώνεται επίσης μέτρια θετική γραμμική σχέση μεταξύ των μεταβλητών Q2, Q3, ($r = 0,51$, $df = 177$, $\rho < 0.001$). Εξετάζοντας το γράφημα διασποράς (γράφημα 37A), δεν διαπιστώνονται προβλήματα μη γραμμικής σχέσης ή έντονα αποκλίνουσες τιμές. Συνεπώς, δεχόμαστε τα αποτελέσματα του πίνακα συσχέτισης Spearman's rho, όπου φαίνεται ότι σχετικά σημαντικό ποσοστό εκπαιδευτικών παρουσίασαν σύμπτια απόψεων και σε αυτές τις ερωτήσεις.

ΠΙΝΑΚΑΣ 37: Συντελεστής γραμμικής συσχέτισης Spearman's rho Q2*Q3

			(Q2)	(Q3)
Spearman's rho	Τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών παρέχουν αυτονομία στον εκπαιδευτικό για την άσκηση του διδακτικού του έργου; (Q2)	Correlation Coefficient	1,000	,514**
		Sig. (2-tailed)	.	,000
		N	179	179
	Το περιεχόμενο και οι απαιτήσεις των αναλυτικών προγραμμάτων διευκολύνουν την εισαγωγή καινοτομιών; (Q3)	Correlation Coefficient	,514**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	.
		N	179	181

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

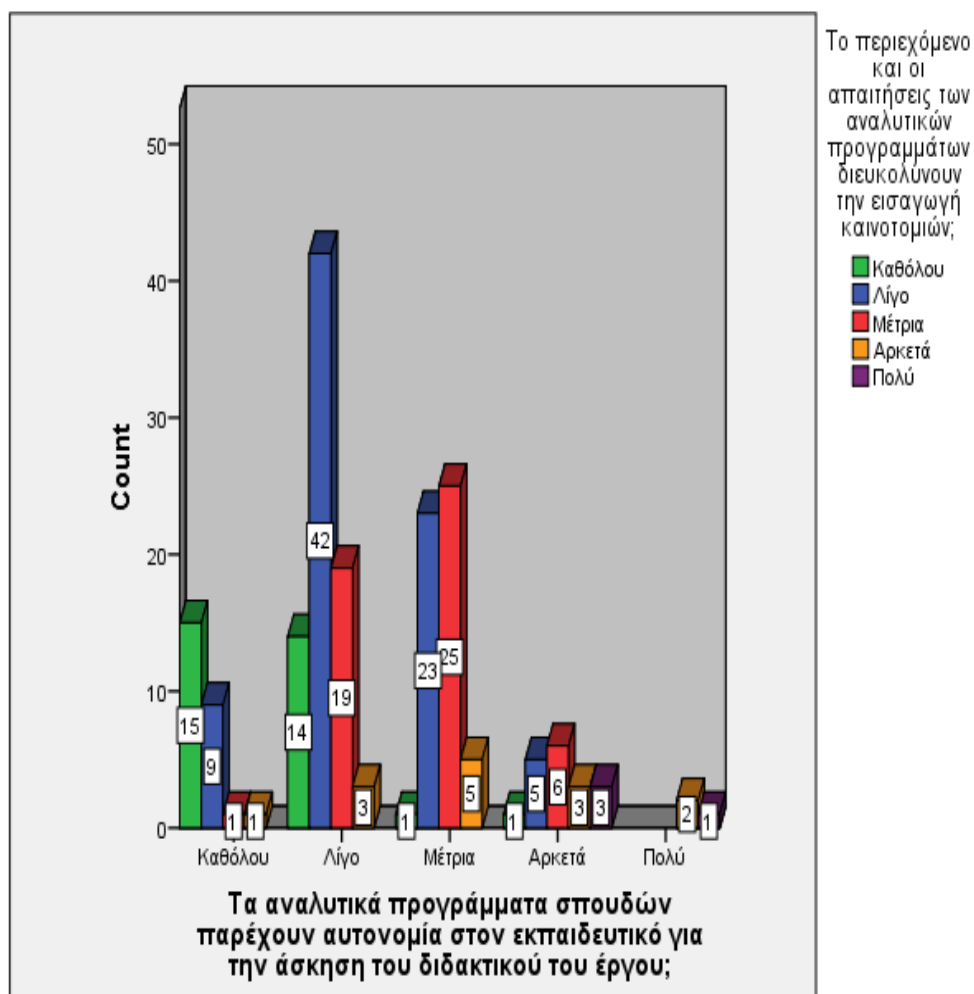
Γράφημα 37A: Διάγραμμα Διασποράς Q2*Q3



Η οπτική απεικόνιση της συσχέτισης των αποκρίσεων των εκπαιδευτικών, αναφορικά με την αυτονομία των αναλυτικών προγραμμάτων για την άσκηση του διδακτικού έργου και την διευκόλυνση που αυτά παρέχουν για την εισαγωγή καινοτομιών, παρουσιάζεται στο γράφημα 37β. Παρατηρούμε ότι μεγάλο μέρος των ερωτώμενων εξέφρασαν μέτρια έως πολύ αρνητικές θέσεις και για τις δύο αυτές ερωτήσεις.

Γράφημα 37β:

Τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών παρέχουν αυτονομία στον εκπαιδευτικό για την άσκηση του διδακτικού του έργου; * Το περιεχόμενο και οι απαιτήσεις των αναλυτικών προγραμμάτων διευκολύνουν την εισαγωγή καινοτομιών;



- Οι δομές επιμόρφωσης που διαθέτει το εκπαιδευτικό μας σύστημα επαρκούν για να καλύψουν τις ανάγκες των εκπαιδευτικών; (Q6) * Πόσο αποτελεσματικά κρίνετε τα προγράμματα επιμόρφωσης που εφαρμόζονται στη χώρα μας; (Q7)

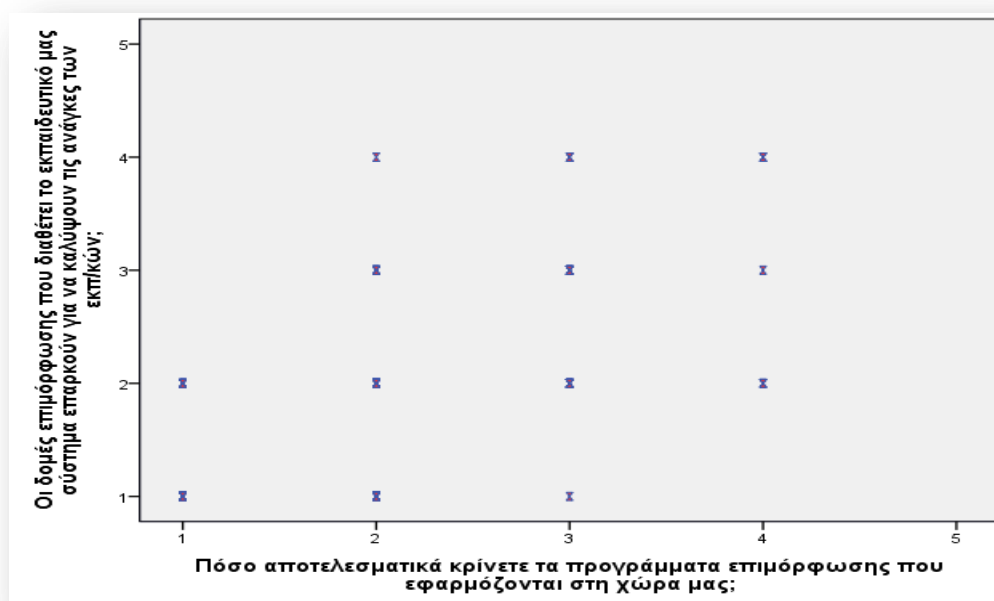
Θετική σχέση ($r = 0,55$, $df = 180$, $p < 0.001$), αποκαλύπτει και ο επόμενος πίνακας (38Α) για δύο σημαντικές μεταβλητές που αναφέρονται στο ζήτημα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

ΠΙΝΑΚΑΣ 38Α: Συντελεστής γραμμικής συσχέτισης Spearman's rho Q6*Q7

			(Q6)	(Q7)
Spearman's rho	Οι δομές επιμόρφωσης που διαθέτει το εκπαιδευτικό μας σύστημα επαρκούν για να καλύψουν τις ανάγκες των εκπ/κών; (Q6)	Correlation Coefficient	1,000	,550**
		Sig. (2-tailed)	.	,000
		N	182	182
	Πόσο αποτελεσματικά κρίνετε τα προγράμματα επιμόρφωσης που εφαρμόζονται στη χώρα μας; (Q7)	Correlation Coefficient	,550**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	.
		N	182	182

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Γράφημα 38: Διάγραμμα Διασποράς Q6*Q7



Φαίνεται από το διάγραμμα διασποράς 38 και πιστοποιείται από την ανάλυση του σχετικού πίνακα συνάφειας που ακολουθεί (πίνακας 38B), ότι υπολογίσιμο μέρος εκπαιδευτικών επισημαίνει πως οι δομές επιμόρφωσης δεν επαρκούν για την κάλυψη των αναγκών των εκπαιδευτικών (Q6), ενώ παράλληλα τοποθετείται αρνητικά και για την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων επιμόρφωσης που υλοποιούνται στη χώρα μας (Q7). Συνάφεια απόψεων που αρχικά είχαμε εντοπίσει και στην ενότητα 6,1, παρατηρώντας τα αντίστοιχα ραβδογράμματα συχνοτήτων των δύο μεταβλητών (γραφήματα 9, 10).

ΠΙΝΑΚΑΣ 38B:

Οι δομές επιμόρφωσης που διαθέτει το εκπαιδευτικό μας σύστημα επαρκούν για να καλύψουν τις ανάγκες των εκπαιδευτικών; * Πόσο αποτελεσματικά κρίνετε τα προγράμματα επιμόρφωσης που εφαρμόζονται στη χώρα μας; Crosstabulation

			Πόσο αποτελεσματικά κρίνετε τα προγράμματα επιμόρφωσης που εφαρμόζονται στη χώρα μας; (Q7)				Total
			Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	
Οι δομές επιμόρφωσης που διαθέτει το εκπαιδευτικό μας σύστημα επαρκούν για να καλύψουν τις ανάγκες των εκπαιδευτικών; (Q6)	Καθόλου	Count	23	31	1	0	55
		% within (Q6)	41,8%	56,4%	1,8%	0,0%	100,0%
		% within (Q7)	59,0%	35,2%	2,2%	0,0%	30,2%
		% of Total	12,6%	17,0%	0,5%	0,0%	30,2%
	Λίγο	Count	16	42	22	4	84
		% within (Q6)	19,0%	50,0%	26,2%	4,8%	100,0%
		% within (Q7)	41,0%	47,7%	47,8%	44,4%	46,2%
		% of Total	8,8%	23,1%	12,1%	2,2%	46,2%
	Μέτρια	Count	0	14	18	1	33
		% within (Q6)	0,0%	42,4%	54,5%	3,0%	100,0%
		% within (Q7)	0,0%	15,9%	39,1%	11,1%	18,1%
		% of Total	0,0%	7,7%	9,9%	0,5%	18,1%
Αρκετά	Count	0	1	5	4	10	
	% within (Q6)	0,0%	10,0%	50,0%	40,0%	100,0%	
	% within (Q7)	0,0%	1,1%	10,9%	44,4%	5,5%	
	% of Total	0,0%	0,5%	2,7%	2,2%	5,5%	
Total	Count	39	88	46	9	182	
	% within (Q6)	21,4%	48,4%	25,3%	4,9%	100,0%	
	% within (Q7)	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	21,4%	48,4%	25,3%	4,9%	100,0%	

- Κρίνετε ικανοποιητική τη συμμετοχή του συλλόγου διδασκόντων στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων; (Q18)* Κρίνετε ικανοποιητική τη συμμετοχή των μαθητικών κοινοτήτων στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων; (Q19)

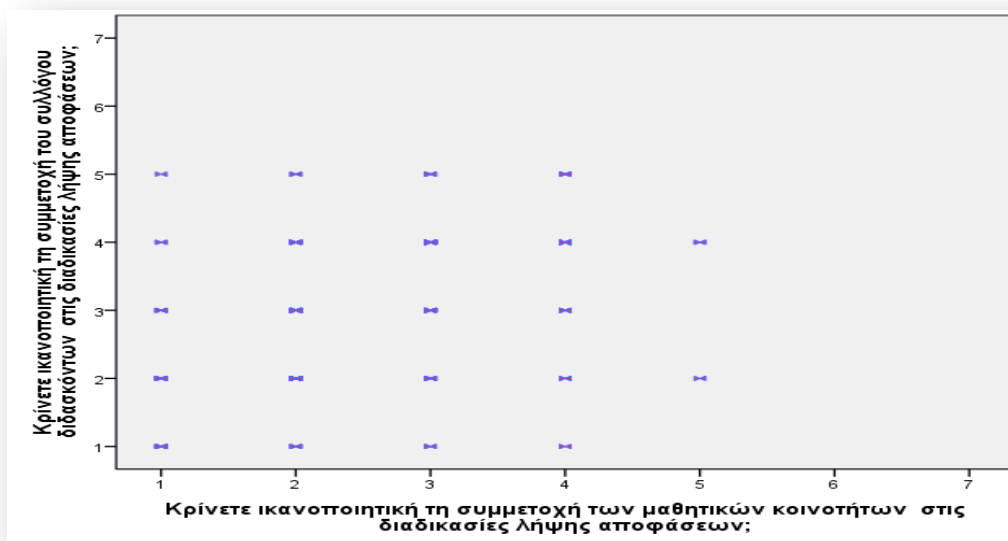
Το επόμενο ζευγάρι μεταβλητών που παρουσιάζουν μέτρια θετική σχέση ($r = 0,50$, $df = 180$, $p < 0.001$), αφορά τη συμμετοχή στις διαδικασίες λήψης απόφασης των εκπαιδευτικών (Q18) και των μαθητών (Q19). Στον πίνακα 39 αποτυπώνεται η σχέση αυτή, το γράφημα διασποράς (39A) βεβαιώνει την ύπαρξη γραμμικής σχέσης, ενώ παρακάτω το γράφημα 39B συμβάλει στην οπτική απεικόνιση της σχέσης αυτής.

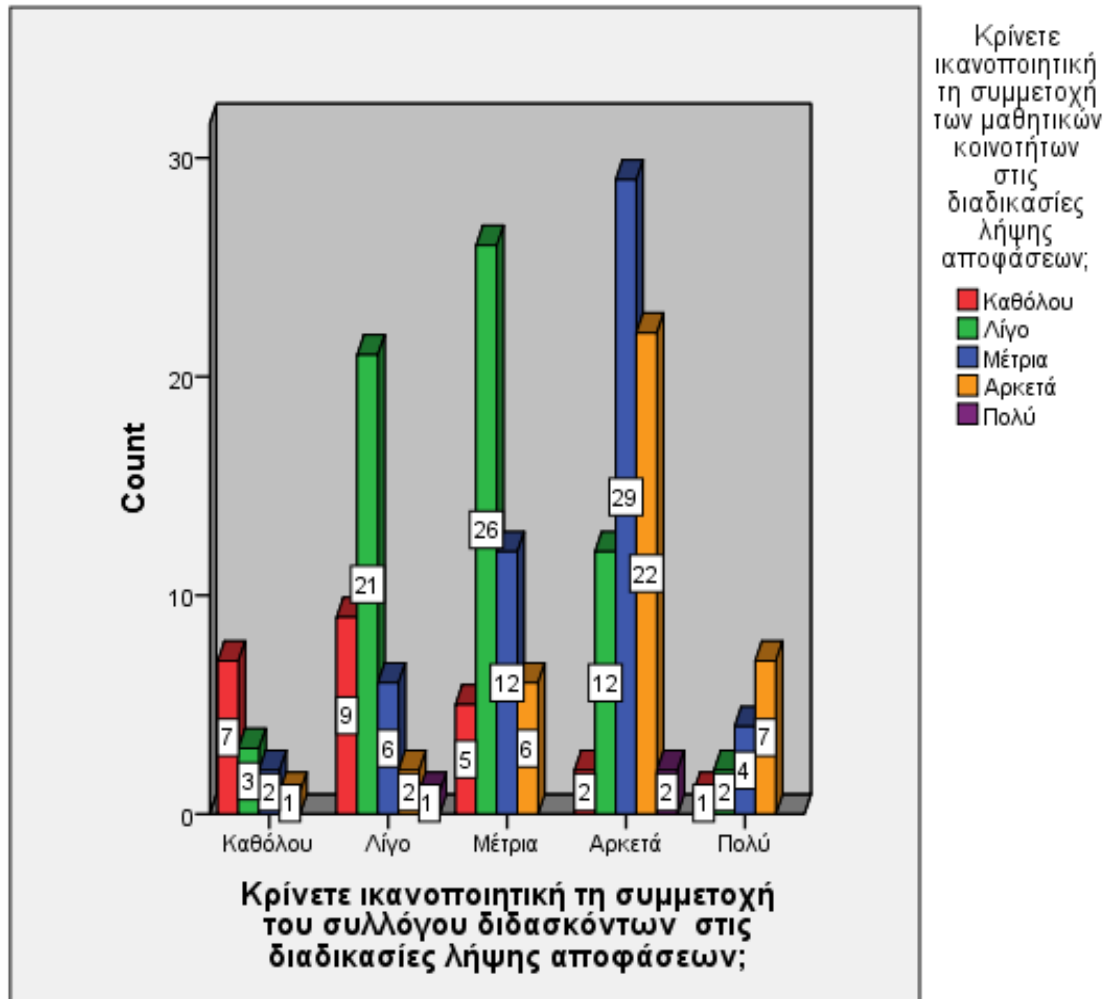
ΠΙΝΑΚΑΣ 39: Συντελεστής γραμμικής συσχέτισης Spearman's rho Q18*Q19

			(Q18)	(Q19)
Spearman's rho	Κρίνετε ικανοποιητική τη συμμετοχή του συλλόγου διδασκόντων στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων; (Q18)	Correlation Coefficient	1,000	,502**
		Sig. (2-tailed)	.	,000
		N	182	182
	Κρίνετε ικανοποιητική τη συμμετοχή των μαθητικών κοινοτήτων στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων; (Q19)	Correlation Coefficient	,502**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	.
		N	182	182

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Γράφημα 39A: Διάγραμμα Διασποράς Q18*Q19



Γράφημα 39B: Πίνακας συνάφειας Q18*Q19

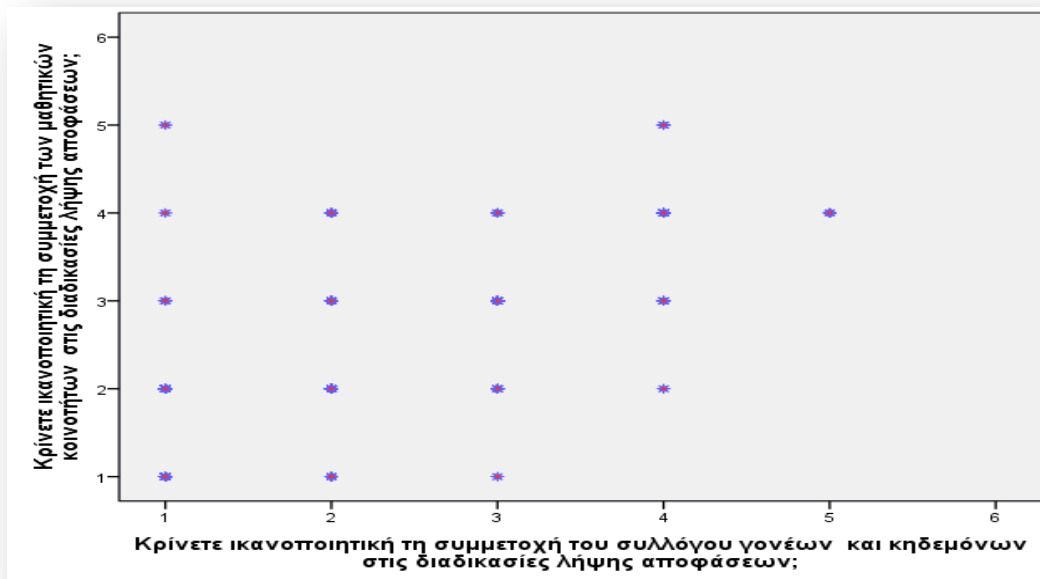
- Κρίνετε ικανοποιητική τη συμμετοχή των μαθητικών κοινοτήτων στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων; (Q19)* Κρίνετε ικανοποιητική τη συμμετοχή του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων; (Q20)

Τέλος, θετική γραμμική σχέση (γράφημα 40) διαπιστώνεται, στις αποκρίσεις του δείγματός μας, αναφορικά με τη συμμετοχή στις διαδικασίες λήψης απόφασης των μαθητών (Q19) και των γονέων (Q20). Εμφανίζεται μάλιστα λίγο ισχυρότερη ($r = 0,65$, $df = 180$, $p < 0.001$), όπως βλέπουμε στον πίνακα 40Α και αναλυτικά παρουσιάζεται στον πίνακα συνάφειας 40B.

ΠΙΝΑΚΑΣ 40Α: Συντελεστής γραμμικής συσχέτισης Spearman's rho Q19*Q20

			(Q19)	(Q20)
Spearman's rho	Κρίνετε ικανοποιητική τη συμμετοχή των μαθητικών κοινοτήτων στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων; (Q19)	Correlation Coefficient	1,000	,653**
		Sig. (2-tailed)	.	,000
		N	182	182
	Κρίνετε ικανοποιητική τη συμμετοχή του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων; (Q20)	Correlation Coefficient	,653**	1,000
	Sig. (2-tailed)	,000	.	
		N	182	182

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Γράφημα 40: Διάγραμμα Διασποράς Q19*Q20

⇒ Όπου r : ο βαθμός συσχέτισης των δύο μεταβλητών

df : βαθμοί ελευθερίας (degrees of freedom)

ρ : το επίπεδο σημαντικότητας της συσχέτισης

ΣΗΜΕΙΩΣΗ: Σε κάθε περίπτωση η συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών δεν υποδηλώνει αιτιώδη σχέση (αλληλεξάρτηση) μεταξύ τους, καθώς δεν υφίσταται κάποια επιστημονική ή λογική βάση που την υπαγορεύει και εφόσον δύναται να προκαλείται από άλλους παράγοντες.

ΠΙΝΑΚΑΣ 40B:

Κρίνετε ικανοποιητική τη συμμετοχή των μαθητικών κοινοτήτων στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων; * Κρίνετε ικανοποιητική τη συμμετοχή του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων; Crosstabulation

			Κρίνετε ικανοποιητική τη συμμετοχή του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων; (Q20)					Total
			Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Πολύ	
Κρίνετε ικανοποιητική τη συμμετοχή των μαθητικών κοινοτήτων στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων; (Q19)	Καθόλου	Count	19	4	1	0	0	24
		% within (19)	79,2%	16,7%	4,2%	0,0%	0,0%	100,0%
		% within (20)	39,6%	6,0%	2,7%	0,0%	0,0%	13,2%
		% of Total	10,4%	2,2%	0,5%	0,0%	0,0%	13,2%
	Λίγο	Count	24	34	5	1	0	64
		% within (19)	37,5%	53,1%	7,8%	1,6%	0,0%	100,0%
		% within (20)	50,0%	50,7%	13,5%	3,7%	0,0%	35,2%
		% of Total	13,2%	18,7%	2,7%	0,5%	0,0%	35,2%
	Μέτρια	Count	3	16	28	6	0	53
		% within (19)	5,7%	30,2%	52,8%	11,3%	0,0%	100,0%
		% within (20)	6,3%	23,9%	75,7%	22,2%	0,0%	29,1%
		% of Total	1,6%	8,8%	15,4%	3,3%	0,0%	29,1%
Αρκετά	Count	1	13	3	18	3	38	
	% within (19)	2,6%	34,2%	7,9%	47,4%	7,9%	100,0%	
	% within (20)	2,1%	19,4%	8,1%	66,7%	100,0%	20,9%	
	% of Total	0,5%	7,1%	1,6%	9,9%	1,6%	20,9%	
Πολύ	Count	1	0	0	2	0	3	
	% within (19)	33,3%	0,0%	0,0%	66,7%	0,0%	100,0%	
	% within (20)	2,1%	0,0%	0,0%	7,4%	0,0%	1,6%	
	% of Total	0,5%	0,0%	0,0%	1,1%	0,0%	1,6%	
Total	Count	48	67	37	27	3	182	
	% within (19)	26,4%	36,8%	20,3%	14,8%	1,6%	100,0%	
	% within (20)	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	26,4%	36,8%	20,3%	14,8%	1,6%	100,0%	

Να σημειωθεί ότι, κατά τον έλεγχο με τον συντελεστή συσχέτισης Spearman's rho, αρκετές ακόμη μεταβλητές εμφανίζουν θετική σχέση μεταξύ τους, χαμηλής όμως έντασης ($0,25 < r < 0,43$). Λίγες μεταβλητές παρουσιάζουν χαμηλής έντασης αρνητική σχέση, γεγονός που δικαιολογείται από την διατύπωση μεμονωμένων ερωτήσεων στο ερωτηματολόγιο. Πρόκειται δηλαδή, για συναφείς ερωτήσεις, οι οποίες έχουν διατυπωθεί με αντίθετη συναισθηματική χροιά, ενώ εξετάζουν στην ουσία το ίδιο πράγμα, προκειμένου να ελεγχθεί η συνέπεια των ερωτώμενων. Καθότι δεν είναι πρακτικά εφικτή η ανάλυση όλων των δυνατών συνδυασμών, και εφόσον έχει ήδη προηγηθεί περιγραφική στατιστική με ανάλυση συχνοτήτων για κάθε μεταβλητή ξεχωριστά (ενότητα 6.1), κρίναμε σκόπιμο να παρουσιάσουμε ενδεικτικά εκείνες τις μεταβλητές για τις οποίες ο συντελεστής συσχέτισης διαπιστώθηκε μεγαλύτερος από το ήμισυ της μονάδας ($r > 0,5$).

Ολοκληρώνοντας το κεφάλαιο της παρουσίασης και ανάλυσης των αποτελεσμάτων, κρίναμε επίσης χρήσιμο να εξετάσουμε, αν οι αποκρίσεις των συμμετεχόντων στις ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, διαφοροποιούνται σε σχέση με τον παράγοντα φύλο. Το χαρακτηριστικό αυτό επιλέχθηκε προς διερεύνηση, καθώς αποτελεί το στοιχείο στο οποίο διαφοροποιείται το κατά τ' άλλα ομοιόμορφο δείγμα μας. Για το λόγο αυτό δημιουργήσαμε πίνακες διπλής εισόδου για κάθε ένα από τα σετ πολλαπλών απαντήσεων (multiple response set \$Q5, \$Q9, \$Q17, \$Q21, \$Q26) σε συνάρτηση με τη μεταβλητή φύλο (Q32).

Παρατηρώντας τα αποτελέσματα που αποτυπώνονται στους πίνακες (41, 42, 43, 44, 45) και ερμηνεύοντάς τα κατά γραμμές ή στήλες, συμπεραίνουμε ότι οι απαντήσεις που δόθηκαν δεν παρουσιάζουν κάποια σημαντική σχέση με τον έμφυλο παράγοντα. Ο έλεγχος των ποσοστών απόκρισης ανδρών και γυναικών για κάθε απάντηση, αναδεικνύει ότι οι τιμές τους είναι πολύ κοντά στην αναλογία του δείγματος. Θυμίζουμε ότι το δείγμα αποτελείτο από 71 άνδρες και 111 γυναίκες, μεγέθη που σε ποσοστά μεταφράζονται σε 39,01% και 60,99% αντίστοιχα. Διαπιστώνουμε ότι η ποσοστιαία αυτή αναλογία ανδρών – γυναικών, διατηρείται σχετικά σταθερή σε όλες τις προσφερόμενες απαντήσεις, με μία μικρή απόκλιση έως πέντε περίπου εκατοστιαίων μονάδων, σε ορισμένες αποκρίσεις.

ΠΙΝΑΚΑΣ 41: Πίνακας συνάφειας \$Q5*Q32

			Φύλο:		Total
			Άνδρας	Γυναίκα	
Η αποτελεσματική εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων στο σχολείο εξαρτάται από: ^a	Το διαθέσιμο ελεύθερο χρόνο	Count	42	68	110
		% within \$Q5	38,2%	61,8%	
		% within Q32	61,8%	61,8%	
	Το βαθμό αυτονομίας των αναλυτικών προγραμμάτων	Count	30	64	94
		% within \$Q5	31,9%	68,1%	
		% within Q32	44,1%	58,2%	
	Την κουλτούρα του σχολείου	Count	37	67	104
		% within \$Q5	35,6%	64,4%	
		% within Q32	54,4%	60,9%	
	Το επίπεδο επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών/ γνώσης ΤΠΕ	Count	44	75	119
		% within \$Q5	37,0%	63,0%	
		% within Q32	64,7%	68,2%	
Την καλή διάθεση /θέληση των εμπλεκόμενων	Count	2	4	6	
	% within \$Q5	33,3%	66,7%		
	% within Q32	2,9%	3,6%		
Την υλικοτεχνική υποδομή	Count	0	9	9	
	% within \$Q5	0,0%	100,0%		
	% within Q32	0,0%	8,2%		
Total	Count	68	110	178	

Percentages and totals are based on respondents.

a. Dichotomy group tabulated at value 1.

ΠΙΝΑΚΑΣ 42: Πίνακας συνάφειας \$Q9*Q32

			Φύλο:		Total
			Άνδρας	Γυναίκα	
Ανασταλτικοί παράγοντες για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι: ^a	Ο διαθέσιμος ελεύθερος χρόνος	Count	47	71	118
		% within \$Q9	39,8%	60,2%	
		% within Q32	67,1%	64,0%	
	Το χαμηλό επίπεδο των προγραμμάτων επιμόρφωσης	Count	18	40	58
		% within \$Q9	31,0%	69,0%	
		% within Q32	25,7%	36,0%	
	Η απόσταση υλοποίησης των προγραμμάτων επιμόρφωσης	Count	42	85	127
		% within \$Q9	33,1%	66,9%	
		% within Q32	60,0%	76,6%	
	Το κόστος ορισμένων προγραμμάτων επιμόρφωσης	Count	42	79	121
		% within \$Q9	34,7%	65,3%	
		% within Q32	60,0%	71,2%	
Η έλλειψη κινήτρων για επιμόρφωση	Count	37	48	85	
	% within \$Q9	43,5%	56,5%		
	% within Q32	52,9%	43,2%		
Η έλλειψη διάθεσης/ απογοήτευση	Count	1	2	3	
	% within \$Q9	33,3%	66,7%		
	% within Q32	1,4%	1,8%		
Total	Count	70	111	181	

Percentages and totals are based on respondents.

a. Dichotomy group tabulated at value 1.

ΠΙΝΑΚΑΣ 43: Πίνακας συνάφειας \$Q17*Q32

			Φύλο:		Total
			Άνδρας	Γυναίκα	
Για να είναι αποτελεσματικοί οι σχολικοί ηγέτες πρέπει: ^a	Να διαμοιράζουν τη εξουσία σε περισσότερα άτομα	Count % within \$Q17 % within Q32	37 42,0% 52,1%	51 58,0% 45,9%	88
	Να έχουν μεγαλύτερη αυτονομία αποφάσεων και ενεργειών	Count % within \$Q17 % within Q32	43 46,2% 60,6%	50 53,8% 45,0%	93
	Να υπόκεινται σε λιγότερη γραφειοκρατία και εξωτερική λογοδοσία	Count % within \$Q17 % within Q32	40 36,4% 56,3%	70 63,6% 63,1%	110
	Να είναι κατάλληλα καταρτισμένοι	Count % within \$Q17 % within Q32	55 37,4% 77,5%	92 62,6% 82,9%	147
	Να καλλιεργούν κλίμα συνεργασίας με εκπαιδευτικούς /μαθητές /γονείς	Count % within \$Q17 % within Q32	59 36,9% 83,1%	101 63,1% 91,0%	160
	Να διαθέτουν όραμα/ να εμπνέουν το σύλλογο	Count % within \$Q17 % within Q32	0 0,0% 0,0%	1 100,0% 0,9%	1
	Total	Count	71	111	182

Percentages and totals are based on respondents.

a. Dichotomy group tabulated at value 1.

ΠΙΝΑΚΑΣ 44: Πίνακας συνάφειας \$Q21*Q32

			Φύλο:		Total
			Άνδρας	Γυναίκα	
Η συμμετοχή εκπαιδευτικών/ μαθητών/ γονέων στις διαδικασίες λήψης απόφασης: ^a	Ενισχύει τη δημιουργία θετικού κλίματος/ συμμετοχικής κουλτούρας	Count % within \$Q21 % within Q32	47 34,8% 68,1%	88 65,2% 80,7%	135
	Ενισχύει τα κίνητρα και τη συναισθηματική εμπλοκή των εκπαιδευτικών	Count % within \$Q21 % within Q32	39 39,8% 56,5%	59 60,2% 54,1%	98
	Καθιστά τους μαθητές περισσότερο υπεύθυνους	Count % within \$Q21 % within Q32	45 35,7% 65,2%	81 64,3% 74,3%	126
	Καθιστά τους γονείς περισσότερο ενεργούς και δραστήριους απέναντι στο σχολείο	Count % within \$Q21 % within Q32	54 40,9% 78,3%	78 59,1% 71,6%	132
	Προάγει τις δημοκρατικές διαδικασίες στο σχολικό οργανισμό	Count % within \$Q21 % within Q32	43 36,4% 62,3%	75 63,6% 68,8%	118
	Total	Count	69	109	178

Percentages and totals are based on respondents.

a. Dichotomy group tabulated at value 1.

ΠΙΝΑΚΑΣ 45: Πίνακας συνάφειας \$Q26*Q32

			Φύλο:		Total
			Ανδρας	Γυναίκα	
Η διαχείριση της ετερότητας (έμφυλης, πολιτισμικής, θρησκευτικής) και η αντιμετώπιση των ανισοτήτων (κοινωνικών-οικονομικών, λειτουργικών) στο σχολικό οργανισμό προϋποθέτει: ^a	Θετική κουλτούρα και κλίμα συνεργασίας	Count % within \$Q26 % within Q32	42 34,1% 59,2%	81 65,9% 75,0%	123
	Εξειδικευμένη επιμόρφωση εκπαιδευτικών και γονέων	Count % within \$Q26 % within Q32	47 37,3% 66,2%	79 62,7% 73,1%	126
	Μεγαλύτερη αυτονομία και ευελιξία στις εκπ/κές διαδικασίες	Count % within \$Q26 % within Q32	25 35,2% 35,2%	46 64,8% 42,6%	71
	Συνεργασία με εξειδικευμένους φορείς και επιστήμονες	Count % within \$Q26 % within Q32	51 36,4% 71,8%	89 63,6% 82,4%	140
	Καλύτερο εκπαιδευτικό υλικό και υλικοτεχνική υποδομή	Count % within \$Q26 % within Q32	41 44,1% 57,7%	52 55,9% 48,1%	93
	Total	Count	71	108	179

Percentages and totals are based on respondents.

a. Dichotomy group tabulated at value 1.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7^Ο

Αποτελέσματα – Συμπεράσματα – Προτάσεις

7.1 Ερμηνεία αποτελεσμάτων

Τα ερευνητικά δεδομένα προέκυψαν από τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων από 182 εκπαιδευτικούς, 71 άνδρες (39,01%) και 111 γυναίκες (60,99%). Το μέγεθος του δείγματος αντιπροσώπευε το 29,88% του συνολικού πληθυσμού εν ενεργεία εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αργολίδας, που ανέρχεται σε 609 άτομα. Το γεγονός ότι η ποσοστιαία αναλογία ανδρών και γυναικών στο δείγμα είναι σχεδόν ίση με αυτή που παρουσιάζεται στο σύνολο του πληθυσμού (244 άνδρες 40,06%, 365 γυναίκες 59,94%), είναι ιδιαίτερα θετικό, καθώς δεν είναι προϊόν κάποιας πρόσθετης μεθόδευσης. Μαρτυρά την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος και την αξιοπιστία της δειγματοληπτικής μεθόδου. Η ηλικία των υποκειμένων δεν εμφάνισε μεγάλη διασπορά, 83 άτομα είναι στην ηλικιακή κλάση 51-60 και 73 στην 41-50. Μόνο εικοσιένα εκπαιδευτικοί είναι νεότεροι των 40 ετών. Τα στοιχεία αυτά επιβεβαιώνουν τη «γήρανση» του εκπαιδευτικού πληθυσμού στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες, όπου σύμφωνα με τα στοιχεία της ΕΑΧΕΑ (Ευριδίκη, 2013: 17), είναι επίσης άνω των 40 ετών.

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών 95,56% ήταν μόνιμοι. Στο νομό Αργολίδας μικρός αριθμός αναπληρωτών εκπαιδευτικών υπηρετεί στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, εκ των οποίων οι περισσότεροι, στην περιοχή της Ερμιονίδος, απ όπου η συμμετοχή στην έρευνα ήταν μειωμένη, όπως ήδη έχει αναφερθεί στους περιορισμούς της έρευνας (ενότητα 5.6). Μικρός ήταν και ο αριθμός όσων έφεραν θέση ευθύνης στο σχολικούς οργανισμούς.. Πιθανόν να οφείλεται στο γεγονός ότι δεν ήταν δυνατόν να εξασφαλιστεί η ανωνυμία τους ή ακόμη στο φόρτο εργασίας. Σύμφωνα με τα στοιχεία, ο βαθμός ανταπόκρισης και τα χαρακτηριστικά του δείγματος τεκμηριώνουν την αντιπροσωπευτικότητα του και εγγυώνται την αξιοπιστία της μελέτης.

Τα ερευνητικά αποτελέσματα που παρήχθησαν από τις αποκρίσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα, καταδεικνύουν ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αντιμετωπίζει προβλήματα σε αρκετές επιμέρους συνιστώσες του, οι οποίες στο σύνολό τους φανερώνουν την ύπαρξη δημοκρατικού ελλείμματος. Αποτελέσματα

που επιβεβαιώνουν προηγούμενες έρευνες σε Αυστραλία και Φιλανδία, οι οποίες επίσης διαπιστώνουν έλλειμμα δημοκρατίας σε ανεπτυγμένα εκπαιδευτικά συστήματα (Kimber & Ehrich, 2011· Rautiainen & Rähä, 2012). Στο θεωρητικό μέρος της εργασίας ταυτοποιήθηκε και τεκμηριώθηκε μέσα από την ανάλυση κειμένων και εμπειρικών ερευνών, η έννοια και το περιεχόμενο του όρου «Δημοκρατικό Έλλειμμα», που για το εκπαιδευτικό πεδίο είναι καινούριος. Ακολουθώντας τη διάρθρωση του θεωρητικού πλαισίου και κατά συνέπεια τη δομή του ερωτηματολογίου, θα επιχειρηθεί η ερμηνεία και η κριτική σύνδεση των επιμέρους ερευνητικών αποτελεσμάτων που στοιχειοθετούν το εν λόγω έλλειμμα.

Αναφορικά με τα αναλυτικά προγράμματα και το περιεχόμενο σπουδών, οι εκπαιδευτικοί υπογραμμίζουν την έλλειψη ευελιξίας (55,80%) και την μη παροχή αυτονομίας στον εκπαιδευτικό για την άσκηση των διδακτικών του καθηκόντων (58,11%). Εκτιμούν ότι το περιεχόμενο και απαιτήσεις των προγραμμάτων, δεν διευκολύνουν την εισαγωγή καινοτομιών (61,33%), καθώς και ότι η πολιτεία δεν λαμβάνει καθόλου υπόψη της την υλικοτεχνική υποδομή και τους διαθέσιμους πόρους των σχολικών μονάδων (91,7%). Να σημειωθεί ότι αν για ένα από τα ποσοστά που παρατίθενται, υπολογίσουμε και ένα περίπου 30% που κράτησαν μετριοπαθή στάση, διαπιστώνεται η ένταση των αποκρίσεών τους. Με επίσης υψηλά ποσοστά (52%-66%) αποδίδουν στους παράγοντες χρόνο, επιμόρφωση και σχολική κουλτούρα, την αποτελεσματική εφαρμογή των καινοτόμων προγραμμάτων και δράσεων. Παράγοντες που επισημαίνονται και σε έρευνες των Τζιμογιάννη (2008), Αγγελάκου (2007), Mumtaz (2000), και Miles (1998). Οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να έχουν λόγο στη διαμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών, στα αντικείμενα, το περιεχόμενο και την έκταση της διδακτέας ύλης, καθώς και την επιλογή των διδακτικών προσεγγίσεων και του τρόπου εφαρμογής αυτών.

Η ανάγκη επιμόρφωσης και οι προδιαγραφές παροχής της, ανάγεται σε ουσιώδες εύρημα της μελέτης, όπως και σε προηγούμενες μελέτες που επίσης εστιάζουν στο ζήτημα αυτό (Καρακατσάνη & Προβατά, 2012· Καρακατσάνη, 2008). Οι δομές που διαθέτει το εκπαιδευτικό σύστημα, δεν επαρκούν προκειμένου να καλύψουν τις ανάγκες τους (76,47%), αξιολογούν δε, αρνητικά και την αποτελεσματικότητα των παρεχόμενων μορφών επιμόρφωσης (69,78%). Εντονότερη αρνητική θέση εκφράζουν, στο κατά πόσο η πολιτεία διευκολύνει τους

εκπαιδευτικούς στην προσπάθειά τους να επιμορφωθούν (84%). Ομοίως με παραπάνω, τα υπολειπόμενα ποσοστά αποδίδονται στην επιλογή «μέτρια». Η δυναμική αυτών των ευρημάτων, βεβαιώνει για την αξία που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στην επιμόρφωση και στα θετικά αποτελέσματα που αυτή έχει για τους ίδιους και την εκπαιδευτική διαδικασία (Bogler & Somech, 2004). Αναγνωρίζουν ως ανασταλτικούς παράγοντες κατά σειρά, την απόσταση υλοποίησης των προγραμμάτων (69,78%), το κόστος παρακολούθησης ορισμένων εξ' αυτών (66,48%), τον διαθέσιμο ελεύθερο χρόνο (64,84%), και με λίγο μικρότερα ποσοστά, την έλλειψη κινήτρων (46,70%) και το χαμηλό επίπεδο των προσφερόμενων προγραμμάτων (31,87%). Η υλοποίησή της πρέπει να είναι συστηματική και διαρκής, η χρονική δε, διάρκεια και ο τύπος των παρεχόμενων προγραμμάτων θα πρέπει να αποτελεί μέρος ενός εθνικού μακροπρόθεσμου σχεδιασμού με σαφείς στόχους και χρονοδιάγραμμα.

Οι συνθήκες εργασίας στο ελληνικό σχολείο χαρακτηρίζονται μη ικανοποιητικές για 53,84% των αποκρινόμενων και μέτριες για το 42,31%. Επιπλέον οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται, ότι δεν αξιοποιούνται κατάλληλα και σύμφωνα με τις ικανότητες τους οι ανθρώπινοι πόροι μέσα στους σχολικούς οργανισμούς (61,54%). Πολύ υψηλό ποσοστό (80,77%) θεωρεί επίσης, ότι δομή του εκπαιδευτικού μας συστήματος δεν παρέχει ουσιαστικές ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη. Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και η κατάλληλη αξιοποίηση των δυνατοτήτων τους, υπογραμμίζεται και σε έρευνα των Grant & Agosto (2008), καθώς αποτελούν προϋπόθεση για υψηλή στοχοθεσία και ανάπτυξη κοινού οράματος (Bogler & Somech, 2004).

Για να επιτευχθεί αυτό, απαιτείται αποκέντρωση στη λήψη αποφάσεων από την κεντρική διοίκηση προς τις σχολικές μονάδες. Στοιχείο που υποδεικνύεται από τα ευρήματα της μελέτης σε ποσοστό 76,38%, αλλά έχει αποτυπωθεί και σε άλλες συναφείς έρευνες (Pearson, Moomaw & Moomaw, 2005). Αποτυπώνεται παράλληλα, η ανάγκη αναβάθμισης του ρόλου της σχολικής ηγεσίας σε ποσοστό 76,53% ως βάση για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας και προώθηση του δημοκρατικού χαρακτήρα του σχολείου (Corrigan, 2013· Hard, Press & Gibson, 2013). Είναι έντονη η αίσθηση ότι ο ρόλος της είναι υποτιμημένος, με περιορισμένες αρμοδιότητες και περιθώρια ανάπτυξης ουσιαστικών πρωτοβουλιών

(56,04%). Αξιοσημείωτο είναι, ότι παρά τα ζητήματα που προβάλουν οι εκπαιδευτικοί και τη δυσαρέσκεια που εκφράζουν, τάσσονται αρκετά θετικά (53,59%) έως μέτρια (33, 70%), στο ζήτημα της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και διευθυντών σχολικών μονάδων. Υποδεικνύουν τις προϋποθέσεις που πρέπει να πληρούνται για να είναι αποτελεσματικοί οι σχολικοί ηγέτες, στην κατάλληλη κατάρτιση (80,77%), τη μείωση της γραφειοκρατίας (60,44%), την αύξηση της αυτονομίας (51,1%) και με 48,35% την κατανομή της εξουσίας, (Woods & Roberts, 2016).

Ενδιαφέροντα και διαφοροποιημένα εμφανίζονται τα αποτελέσματα που άπτονται της συμμετοχής στις διαδικασίες λήψης απόφασης. Χαρακτηρίζουν μη ικανοποιητική έως μέτρια τη συμμετοχή των μαθητικών κοινοτήτων σε ποσοστό που αθροιστικά ανέρχεται στο 77,47%, ομοίως τη συμμετοχή του συλλόγου γονέων, μη ικανοποιητική έως μέτρια σε ποσοστό που αθροίζει 83,51%. Η μειωμένη αυτή συμμετοχή των γονέων και των μαθητών αποτελεί εύρημα και άλλων μελετών (Lazaridou & Gravani – Kassida, 2015), που εγείρουν ζητήματα επιμόρφωσης σχετικά με τη γονεϊκή εμπλοκή (Dor & Rucker-Naidu, 2012) και την ανάγκη ύπαρξης υποστηρικτικών συμβούλων και ανάπτυξης θετικών προτύπων (Burnitt & Gunter, 2013).

Αντίθετα τοποθετούνται θετικά στην συμμετοχή του συλλόγου διδασκόντων στις διαδικασίες λήψης απόφασης, αξιολογώντας την συνολικά μέτρια έως πολύ καλή σε ποσοστό 71,42%. Τα αποτελέσματα διαφοροποιούνται θετικότερα από έρευνα των Παπαδιαμαντάκη & Φραγκούλη (2012), όπου είχε διαπιστωθεί σημαντική διαφορά μεταξύ της επιθυμητής και της πραγματικής συμμετοχής των εκπαιδευτικών. Η πλειοψηφία των ερωτώμενων αναγνωρίζει ότι η συμμετοχή εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων στη λήψη αποφάσεων, προάγει τις δημοκρατικές διαδικασίες, δημιουργεί κίνητρα και συναισθηματική εμπλοκή και καθιστά τους εμπλεκόμενους περισσότερο υπεύθυνους και δραστήριους απέναντι στο σχολείο, (Perry, 2011· Veitch, 2009). Η δημιουργία θετικού κλίματος και συμμετοχικής κουλτούρας, η σημασία της οποίας διαφαίνεται σε πολλά σημεία της έρευνας, έχει επισημανθεί δε, και σε άλλες μελέτες (Christopherson, Elstad & Turmo, 2012· Hoy & Tarter, 2016).

Η διαχείριση της ετερότητας (έμφυλης, πολιτισμικής, θρησκευτικής) και η αντιμετώπιση των ανισοτήτων (κοινωνικών, οικονομικών, λειτουργικών) στο σχολικό οργανισμό, προϋποθέτει τη συνεργασία με εξειδικευμένους επιστήμονες. Ανιχνεύεται εδώ το ζήτημα στελέχωσης των σχολείων με επιπλέον υποστηρικτικές επιστημονικές ειδικότητες. Ακολουθούν η εξειδικευμένη επιμόρφωση γονέων και εκπαιδευτικών και η καλλιέργεια συνεκτικής κουλτούρας. Μικρότερης σημασίας αποδεικνύονται η υλικοτεχνική υποδομή και η σχολική αυτονομία. Οι προϋποθέσεις αυτές, δεν πληρούνται στο ελληνικό σχολείο, όπως αναφέρεται και σε έρευνα των Palaiologou & Faas, (2012), σύμφωνα με το μεγαλύτερο μέρος του δείγματός μας (54,35%), καθώς οι εκπαιδευτικοί δεν διαθέτουν κατάλληλα εφόδια για να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στα ζητήματα αυτά (61,32%).

Η τελευταία ενότητα διατύπωνε ερωτήσεις πιο γενικές, που σχετίζονταν με το προς διερεύνηση ζήτημα, σαν μια προσπάθεια να «χωρέσει» η έρευνα μέσα σ' αυτές. Θετικά (80,12%), αποκρίνονται τα υπό έρευνα υποκείμενα, στο αν η γραφειοκρατία και η αυστηρή ιεραρχική δομή του εκπαιδευτικού συστήματος, έχει σημαντικές επιπτώσεις στο εκπαιδευτικό έργο. Επισημαίνουν, ότι η αυστηρή ιεραρχική δομή και η εξωτερική λογοδοσία έχει σοβαρό αντίκτυπο στην επαγγελματική ικανοποίηση τους (70,56%). Διαπιστώνουν σημαντικό κενό (94,47) μεταξύ των σχεδιασμών και των απαιτήσεων του υπουργείου παιδείας και της σχολικής πραγματικότητας (Palaiologou & Faas, 2012). Συνάρτηση του προηγουμένου, κρίνουν πως η πολιτεία δεν μπορεί να συνδέσει αποτελεσματικά την θεωρία με την πράξη στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι (76,80%), γεγονός που υποδηλώνει ότι οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις σπάνια αποτελούν προϊόν προσεκτικού σχεδιασμού και επιστημονικής έρευνας (Cuban, 2013). Τέλος, παράλληλα με όλα αυτά τα ευρήματα, ο προβληματισμός για το πόσο εφικτή είναι η παροχή κοινωνικά δίκαιης εκπαίδευσης στην χώρα μας, φαίνεται να μην χρήζει καν απάντησης. Δεν εμφανίζονται ιδιαίτερα αισιόδοξοι, προς αυτή την κατεύθυνση, καθώς το 55,25% απαντά αρνητικά. Ενδιαφέρον είναι ωστόσο ότι μεγάλο μέρος κρατά μετριοπαθή θέση και ένα μικρότερο είναι αισιόδοξο.

7.2 Εξαγωγή συμπερασμάτων – Προτάσεις

Επιχειρώντας να συνδέσουμε το θεωρητικό υπόβαθρο στο οποίο στηρίχθηκε η παρούσα έρευνα με τα ευρήματα που ανέδειξε η ανάλυση των δεδομένων, διαπιστώνεται ότι, κάθε πιθανή προσπάθεια για αποκέντρωση του εκπαιδευτικού μας συστήματος, συνδέεται με την ενίσχυση της αυτονομίας της σχολικής μονάδας. Εκτεταμένες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις με κατεύθυνση τόσο τον εκσυγχρονισμό όσο και τον εκδημοκρατισμό του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, υλοποιήθηκαν την τελευταία 20ετία. Παρόλο που η προσπάθεια αυτή στόχευε να «δώσει στην εκπαίδευση ισχυρά ανταγωνιστικά πλεονεκτήματα και την αναγκαία ποιότητα και αποτελεσματικότητα για να ανταποκριθεί στον εθνικό της ρόλο», δεν φαίνεται ωστόσο, ν' ανταποκρίνεται επιτυχώς στην σχολική πραγματικότητα, σύμφωνα με τις αποκρίσεις των εκπαιδευτικών.

Πιο συγκεκριμένα, το ζητούμενο για τους εκπαιδευτικούς, που αποτελεί απάντηση στο 2^ο και 5^ο ερευνητικό ερώτημα (ε.ε.), είναι η παιδαγωγική αυτονομία της σχολικής μονάδας. Επισημαίνεται η έλλειψη ευελιξίας των αναλυτικών προγραμμάτων, η αυστηρή περιχάραξη του διδακτικού έργου και η δυσκολία εισαγωγής και υλοποίησης καινοτόμων δράσεων. Δράσεις που απαιτούν επιπλέον ελεύθερο χρόνο (ε.ε.6^ο) και χρειάζεται να υποστηρίζονται με κατάλληλα διαμορφωμένο υποστηρικτικό υλικό και με υψηλής ποιότητας δικτυακή υποδομή στα σχολεία. Η επιμόρφωση συνιστά για τους εκπαιδευτικούς μείζονος σημασία ζήτημα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Εκτιμούν ότι οι παρεχόμενες δομές επιμόρφωσης δεν επαρκούν για να καλύψουν τις ανάγκες τους (ε.ε.4^ο). Κρίνουν μη αποτελεσματικά τα εφαρμοζόμενα προγράμματα, γεγονός που το αποδίδουν στο χαμηλό επίπεδο σχεδιασμού τους και στην έλλειψη ελεύθερου χρόνου (ε.ε.6^ο). Θεωρούν ότι στις αρχές μεθόδευσης της παρεχόμενης επιμόρφωσης, δεν λαμβάνονται υπόψη οι εκπαιδευτικές ανάγκες, οι γεωγραφικές συνθήκες αλλά και οι οικονομικές τους δυνατότητες.

Παράλληλα, η διοικητική αυτονομία της σχετίζεται με την εκπαιδευτική πολιτική και το βαθμό αποσυγκέντρωσης που επιτυγχάνεται προς τη σχολική μονάδα. Τους προβληματίζει η συγκέντρωση της λήψης αποφάσεων στην κεντρική διοίκηση και θεωρούν αναγκαία την αναβάθμιση της σχολικής ηγεσίας (ε.ε.1^ο). Στην ίδια κατεύθυνση οι ερωτώμενοι επισημαίνουν την ανάγκη αναβάθμισης των ρόλων

του συλλόγου διδασκόντων και των μαθητικών κοινοτήτων, με μεγαλύτερη συμμετοχή στο εκπαιδευτικό γίνεσθαι και στις διαδικασίες λήψης απόφασης. Εκτιμούν ότι η συμμετοχή ενισχύει τα κίνητρα και τη συναισθηματική τους εμπλοκή, ενώ παράλληλα βελτιώνει τις μεταξύ τους σχέσεις (ε.ε.3^ο). Συμβάλει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη και ικανοποίηση, την κατάλληλη αξιοποίηση των δυνατοτήτων τους, με συνέπεια την υψηλή στοχοθεσία, τη βελτιστοποίηση της παρεχόμενης διδασκαλίας και την καλλιέργεια κοινού οράματος (ε.ε.4^ο). Η οικοδόμηση νέας συνεκτικής κουλτούρας οργάνωσης, η οποία στηρίζεται σε δημοκρατικές αρχές, ανάγεται σε ουσιαστικό παράγοντα αποτελεσματικής διοίκησης και διαχείρισης της ετερότητας στα πλαίσια του σχολικού οργανισμού (ε.ε.7^ο).

Αντιμετωπίζοντας υπεύθυνα και με συνέπεια το δημοκρατικό έλλειμμα στην ελληνική εκπαίδευση, θα μπορούσε να επιτευχθεί παιδαγωγική και διοικητική αυτονομία στους σχολικούς οργανισμούς, με τους όρους που επισημαίνουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί λειτουργοί. Η αναβάθμιση και η βελτίωση των επιμέρους τομέων στην εκπαίδευση που εμφανίζουν έλλειμμα, δύναται να αποτελέσουν τη βάση οικοδόμησης ενός σχολικού οργανισμού αποτελεσματικού, που λειτουργεί μέσα σε πλαίσια που εξασφαλίζουν την κοινωνική δικαιοσύνη. Κοινωνική δικαιοσύνη, που πραγματώνεται μέσα από ένα σχολείο ανοιχτό στην κοινωνία, ευέλικτο, με σεβασμό στη διαφορετικότητα, μέσω του οποίου προάγεται η συμπεριληπτική εκπαίδευση και οι δημοκρατικές διαδικασίες.

Η ερευνητική αυτή εργασία, η οποία διερεύνησε την ύπαρξη δημοκρατικού ελλείμματος στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ανιχνεύοντας πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας στις οποίες αυτό εντοπίζεται, ανέδειξε και άλλα επιμέρους ζητήματα που θα μπορούσαν ν' αποτελέσουν το έναυσμα περαιτέρω μελετών. Λαμβάνοντας υπόψη τη σχετική βιβλιογραφία και αξιολογώντας την ποιότητα και την ένταση των αποκρίσεων των υποκειμένων στα προς έρευνα ερωτήματα, εκτιμούμε ότι οι ακόλουθοι προβληματισμοί μπορούν να αποτελέσουν το πεδίο διεξαγωγής μελλοντικών ερευνών. Συγκεκριμένα:

- Αναζήτηση των παραγόντων που σχετίζονται με τη θέσπιση και την εφαρμογή συγκεντρωτικού ή αποκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος σε μία χώρα και της μεταξύ τους αλληλεπίδρασης.

- Διερεύνηση του πόσο εφικτή είναι η αποκέντρωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και υπό ποιες προϋποθέσεις μπορεί να επιτευχθεί.
- Έρευνα σχετική με τους κινδύνους, που η αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος και η αυτονομία της σχολικής μονάδας, ελλοχεύει για τη δημοσιάζ κρατική παιδεία.
- Μελέτη αναφορικά με τη μορφή που οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν στην έννοια της «σχολικής αυτονομίας» και πως προσδιορίζουν το ρόλο τους μέσα σε αυτή;
- Ανίχνευση των τομέων όπου τα αναλυτικά προγράμματα χρήζουν αναμόρφωσης και πως αυτή μεταφράζεται στη διδακτική πράξη.
- Προσδιορισμός των πλαισίων μέσα στα οποία είναι δυνατή η αποτελεσματικότερη σύνδεση των επιμορφωτικών προγραμμάτων, με την εκπαιδευτική πραγματικότητα και τις ανάγκες των εκπαιδευτικών.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Η παρούσα μικρής κλίμακας εμπειρική μελέτη, ανέδειξε ερευνητικά στοιχεία και οδήγησε στην εξαγωγή συμπερασμάτων, τα οποία θα μπορούσαν να περιγράψουν σε αδρές γραμμές, το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας και το δημοκρατικό έλλειμμα που το διακρίνει. Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και η αναβάθμισή του αποτελούν μεν ζητούμενο, ωστόσο δεν είναι κάτι εύκολο, δεδομένου ότι η παιδεία συνιστά ένα περίπλοκο κοινωνικοπολιτικό μόρφωμα. Σε κάθε περίπτωση πάντως, θα πρέπει να έχουμε υπόψη μας ότι η παιδεία παράγει πολιτισμό και διαμορφώνει την ανθρώπινη συνείδηση, ενώ παράλληλα προσδιορίζει τη ποιότητα των ανθρώπων και της κοινωνίας μας. Οφείλουμε λοιπόν να σκύβουμε με κριτική σκέψη στα προβλήματα που ταλανίζουν την εκπαίδευση, να διατυπώνουμε προτάσεις και ν' αναλαμβάνουμε δράσεις.

*«Προετοιμάζουμε τη δημοκρατία του αύριο με τη δημοκρατία στο σχολείο.
Ένα αυταρχικό σχολείο δεν είναι δυνατό να διαμορφώσει δημοκράτες πολίτες»
(Célestin Freinet, 1896-1966)*

ΠΗΓΕΣ – ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

I. ΠΗΓΕΣ

A. Πρακτικά Συνεδριάσεων της Βουλής

Βουλή των Εφήβων», ΙΘ΄ Σύνοδος 2013 – 2014. Επεξεργασία και εξέταση του νομοσχεδίου «Κανονισμός Λειτουργίας Μαθητικών Κοινοτήτων». Πρακτικά συνεδρίασης, Αθήνα, 5-7-2014.

B. Πρακτικά Συνεδρίων

Mafora, P. (2015). “The social justice imperative in transforming a secondary school”. EPA (Educational Researches and Publications Association). International Congresses on Education 2015.

Ματθαίου, Δ. (2008). Από την επιμόρφωση στη διαρκή επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού – Νέες προτεραιότητες και προσεγγίσεις. «Επιμόρφωση στελεχών της εκπαίδευσης: Δράσεις – αποτελέσματα – προοπτικές», *Πρακτικά Συνεδρίου*, Βόλος 19–20 Ιουνίου 2008.

Σαΐτης, Χ. (2008). Σχολική ηγεσία: Από τη θεωρία στην πράξη. «Επιμόρφωση στελεχών της εκπαίδευσης: Δράσεις – αποτελέσματα – προοπτικές», *Πρακτικά Συνεδρίου*, Βόλος 19–20 Ιουνίου 2008.

Γ. Νόμοι – Διατάγματα – Υπουργικές Αποφάσεις – ΦΕΚ

ΥΠ.Ε.Π.Θ., (1985). Νόμος Πλαίσιο 1566/1985, (ΦΕΚ 167/A/30-9-1985): «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».

ΥΠ.Ε.Π.Θ., (1986). Υπουργική Απόφαση 23.613/6/Γ2/4094/86, (ΦΕΚ 619 Β/25-9-86): «Κανονισμός λειτουργίας των μαθητικών κοινοτήτων», όπως αυτή τροποποιήθηκε με την Υ.Α. Γ2/336/29-1-91 (Φ.Ε.Κ. 66 τ. Β΄/14-2-91).

ΥΠ.Ε.Π.Θ., (1997). Νόμος 2525/23-9-97, (ΦΕΚ 188/A/23-9-97): «Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις».

ΥΠ.Ε.Π.Θ., (2002). Υπουργική Απόφαση Φ353/1/324/105657/Δ1/02, (ΦΕΚ 1340 / Β΄/16-10-2002): «Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων των διδασκόντων».

ΥΠ.Ε.Π.Θ., (2003). ΦΕΚ 303B/13-03-2003, ΦΕΚ 304B/13-03-2003: «Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) Δημοτικού - Γυμνασίου».

Δ. Εκθέσεις / Reports – Έγγραφα / Papers

Downes, P. (2014). *Towards a Differentiated, Holistic and Systemic Approach to Parental Involvement in Europe for Early School Leaving Prevention*. Policy Recommendations Report as Thematic Expert for the EU Urbact, PREVENT project involving 10 European City Municipalities.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή, EACEA, Eurydice, (2013). *Αριθμοί κλειδιά για εκπαιδευτικούς και διευθυντές σχολείων στην Ευρώπη. Έκθεση Ευρυδική*. Λουξεμβούργο: Γραφείο Δημοσιεύσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Επιτροπή των Ε.Κ., (2007). Έγγραφο Εργασίας των Υπηρεσιών της Επιτροπής: Σχολεία για τον 21ο Αιώνα. Βρυξέλλες, 11.07.2007, SEC(2007)1009.

European Commission, (2014). *Parental involvement Report*, Part I: Initiatives by parents or organizations of immigrant or ethnic minority background, SIRIUS

European Commission, (2015). Working group on School policy (priority theme ESL). Key findings from the in-depth country focus workshop "Parental involvement", France, 13-16 January 2015.

OECD, (2011). *Education Policy Advice for Greece. Strong Performers and Successful reformers in Education*. OECD Publishing.

OECD, (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>

OECD, (2015). *Education Policy Outlook 2015: Making Reforms Happen*, OECD Publishing, Paris.

Συμβούλιο Εκπαίδευση & Επιτροπή των Ε.Κ. (2002). Λεπτομερές πρόγραμμα των επακολουθών εργασιών σχετικά με τους στόχους των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ευρώπη (Επίσημη Εφημερίδα C142/01, 14.06.2002).

UNESCO, (1999). Έκθεση της Διεθνούς Επιτροπής για την Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα. Αθήνα, Gutenberg

UNICEF, (2000). *Defining Quality in Education*. The International Working Group on Education Florence, Italy-June 2000

UNITED NATIONS, (1989) *Convention on the Rights of the Child*, Articles 12-13-29. Adopted and opened for signature, ratification and accession by General Assembly resolution 44/25 of 20 November 1989, entry into force 2 September 1990.

II. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Acker, V. (2007). *The French Educator Célestin Freinet (1896-1966): An Inquiry Into how His Ideas Shaped Education*. United Kingdom: Lexington Books.
- Alderson, P. (2000). "School students' views on school councils and daily life at school", *Children & Society*, Vol.14, pp.121-134.
- Amadi, E. C. & Anaemeotu P. (2013). "Professional development of teachers' academic performance in Secondary Schools in Etche Local Government Area", *International Journal of Education Learning and Development*, Vol.1 (2), pp. 19-23. European Centre for Research Training and Development UK.
- Aucoin, R. (2011). "Information and Communication Technologies in International Education: A Canadian Policy Analysis", *International Journal of Education Policy and Leadership*, Vol.6 (4).
- Avramidis, E. & Kalyva, E.(2007). "The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion", *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 22 (4), pp.367-389. DOI:10.1080/08856250701649989. Routledge.
- Babbie, E. (2011). *The Basics of Social Research, 5th Edition*. United States of America: Wadsworth, Cengage Learning.
- Barroso, J. (2001) "Autonomie et modes de régulation locale dans le système éducatif", *Revue Française de Pédagogie*, Vol. 130(1), pp.57-71.
- Bhattacharjee, A. (2012). *Social Science Research: Principles, Methods, and Practices*. Textbooks Collection. Book 3.
- Bogler, R. & Somech, A. (2004). "Influence of teacher empowerment on teachers' organizational commitment, professional commitment and organizational citizenship behavior in schools", *Teaching and teacher education*, Vol. 20(3), pp. 277-289.
- Bogler, R. & Somech, A. (2005). "Organizational citizenship behavior in school: how does it relate to participation in decision making?", *Journal of Educational Administration*, Vol. 43(5), pp.420-438.
- Bryman, A. (2012). *Social Research Methods, (4th edition)*. Oxford University Press Inc., New York.
- Buabeng-Andoh, C. (2012). "Factors influencing teachers' adoption and integration of information and communication technology into teaching: A review of the literature", *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology (IJEDICT)*, Vol. 8 (1), pp.136-155.
- Burnitt, M. & Gunter, H. (2013). "Primary school councils: Organization, composition and head teacher perceptions and values", *Management in Education*. Vol 27(2), p56–62: Sage.
- Christopherson, K, Elstad, E, & Turmo, A. (2012). "Antecedents of teachers fostering effort within two different management regimes: an assessment-based accountability regime and regime without external pressure on results", *International Journal of Education Policy and Leadership*, Vol. 7 (6).

- Cohen, J., McCabe, E.M., Michelli, N.M. & Pickeral, T. (2009). "School Climate: Research, Policy, Practice, and Teacher Education", *Teachers College Record*, Vol. 111, No 1, pp. 180–213.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2000). *Research methods in Education*, 5th ed., London: Routledge Falmer Ltd. Μεταφρασμένο στην ελληνική γλώσσα με τον τίτλο: Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας. Κυρανάκης, Σ., Μαυράκη, Μ., Μητσοπούλου, Χ., Μπιθάρá, Π. & Φιλοπούλου, Μ. (μτφ.), Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education (6th edition)*. London: Routledge.
- Corrigan, J. (2013). "Distributed leadership: rhetoric or reality?", *Journal of Higher Education Policy and Management*, Vol. 35(1), pp.66-71.
- Creswell, J. (2014). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches – 4th edition*. California: SAGE Publications, Inc.
- Cuban, L. (2013). "Why so many structural changes in schools and so little reform in teaching practice?", *Journal of Educational Administration*, Vol. 51 (2), pp.109 – 125, Emerald. Doi: <http://dx.doi.org/10.1108/09578231311304661>
- Damme, D. V. & Karkkainen, K. (2011). "OECD Educationtoday Crisis Survey 2010: The Impact of the Economic Recession and Fiscal Crisis on Education in OECD Countries", *OECD Education Working Papers*, No. 56. OECD Publishing.
- De Simone, C. (2014). "Problem -Based Learning in Teacher Education: Trajectories of Change", *International Journal of Humanities and Social Science*. Vol. 4, (12), p17-29.
- Dewey, J. (2001). *Democracy and Education*. Pennsylvania State University: Electronic Classics
- Dimopoulos, K., Dalkavouki, K. & Koulaidis, V. (2015). "Job realities of primary school principals in Greece: similarities and variations in a highly centralized system", *International Journal of Leadership in Education*, Vol.18 (2), pp.197-224, DOI:10.1080/13603124.2014.954627. Routledge.
- Dor, A. and Rucker-Naidu, T – B. (2012). "Teachers' Attitudes toward Parents' Involvement in School: Comparing Teachers in the USA and Israel", *Issues in Educational Research*, Vol.22 (3): pp.246-262.
- Drenoyianni, H. (2006). "Reconsidering change and ICT: Perspectives of a human and democratic education", *Education and Information Technologies*, Vol. 11 (3), pp. 401–413.
- Dronkers, J., Van Der Velden, R. & Dunne, A. (2012). "Why are migrant students better off in certain types of educational systems or schools than in others?", *European Educational Research Journal*, Vol. 11 (1), pp 11-44. Doi:10.2304/ eerj.2012.11.1.11
- Dworkin, A., Saha, L. & Hill, A. (2003). "Teacher Burnout and Perceptions of a Democratic School Environment", *International Education Journal*, Vol 4, No 2, pp.108-120.
- Elliott, J. (1994). "The Teacher's Role in Curriculum Development: an unresolved issue in English attempts at curriculum reform", *Curriculum Studies*, Vol.2 (1), pp.43-69, Routledge.
- Elmore, F-R. (2000). Building a New Structure For School Leadership. The Albert Shanker Institute.

- Ζαφειρόπουλος, Κ. (2005). *Πώς γίνεται μια επιστημονική εργασία; Επιστημονική έρευνα και συγγραφή εργασιών*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Faas, D. (2011). “The Nation, Europe, and Migration: A comparison of geography, history, and citizenship education curricula in Greece, Germany, and England”, *Journal of Curriculum Studies*, Vol.43 (4), pp 471-492. DOI: 10.1080/00220272.2011.584560, Routledge.
- Freire, P. (2005). *Pedagogy of the oppressed* (30th anniversary edition). New York : Continuum. (Translated by Bergman Ramos, M.)
- Fullan, M. (2001). *Leading in a Culture of Change*. ISBN-0-7879-5395-4. Jossey-Bass: San Francisco.
- Gardner, M. & Crockwell, A. (2006). “Engaging Democracy and Social Justice in Creating Educational Alternatives: An Account of Voice and Agency for Marginalized Youth and the Community”, *The Innovation Journal: The Public Sector Innovation Journal*, Vol.11 (3/9).
- Grant, C. & Agosto, V., (2008). “Teacher Capacity and Social Justice in Teacher Education”, *Educational Leadership and Policy Studies Faculty Publications*. Paper 5, pp. 174-200.
- Gutmann, A. (1999). *Democratic Education*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Hanushek, E., Link, S. & Woessmann, L. (2013). “Does school autonomy make sense everywhere? Panel estimates from PISA”, *Journal of Development Economics*, Vol. 104, pp. 212–232.
- Hard, I., Press, F. & Gibson, M. (2013). “Doing’ Social Justice in Early Childhood: the potential of leadership”, *Contemporary Issues in Early Childhood*, Vol.14 (4).
- Hong, W-P. & Youngs, P. (2016). “Why are teachers afraid of curricular autonomy?”, Contradictory effects of the new national curriculum in South Korea, *Asia Pacific Journal of Education*, Vol 36 (1), pp20-33. Routledge.
- Hoy, W. & Tarter, CJ. (2016). “Organizational Justice in Schools: No Justice Without Trust”, *International Journal of Educational Management*, Vol. 18 (4), pp. 250-259. DOI:10.1108/09513540410538831, Emerald.
- Ingvarson, L., Meiers, M. & Beavis, A. (2005). “Factors affecting the impact of professional development programs on teachers’ knowledge, practice, student outcomes & efficacy”, *Education Policy Analysis Archives*, Vol.13 (10).
- Jimoyiannis, A. (2008). “Factors determining teachers’ beliefs and perceptions of ICT in education”, *Encyclopedia of information communication technology*, pp.321-334.
- Jungert, T. & Koestner, R. (2015). “Science adjustment, parental and teacher autonomy support and the cognitive orientation of science students”, *Educational Psychology*, Vol.35(3), p361-376. Routledge.
- Kaparou, M. & Bush, T. (2015). “Instructional leadership in centralized systems: evidence from Greek high-performing secondary schools”, *School Leadership & Management*, Vol.35 (3), pp.321-345. DOI.org/10.1080/13632434.2015.1041489. Routledge.
- Καρακατσάνη, Δ. (2008). «Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της Κοινωνικής και Πολιτικής Εκπαίδευσης. Επαγγελματισμός, αυτοανάπτυξη και διδακτικές στρατηγικές», στο Σ. Μπάλιας, (επιμ), *Ενεργός πολίτης και εκπαίδευση*, Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

- Καρακατσάνη, Δ. & Προβατά, Α. (2012). «Αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικής μονάδας και διοίκηση μέσω έργων: στόχοι, στάδια και εργαλεία», στο Δ. Καρακατσάνη & Γ. Παπαδιαμαντάκη (επιμ.), *Σύγχρονα θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής, αναζητώντας το Νέο σχολείο*, Αθήνα: Επίκεντρο.
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.), Αθήνα.
- Κατσή, Α., Σιδερίδης, Γ. & Εμβλωτής, Α. (2010). *Στατιστικές μέθοδοι στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.
- Katsigianni, E. & Ifanti, A. (2016). “Tenured and non-tenured school principals in Greece: a historical approach”, *Journal of Educational Administration and History*, Vol. 48(3), pp.225-242, DOI: 10.1080/00220620.2016.1173023. Routledge.
- Kimber, M. & Ehrich, L. (2011). “The democratic deficit and school based management in Australia”, *Journal of Educational Administration*, Vol. 49 (2), p.179-199.
- Kothari, C.R. (2004). *Research Methodology – Methods and Techniques (2nd edition)*. New Delhi: New Age International.
- Koutrouba, K. (2013). “Student misbehaviour in secondary education: Greek teachers' views and attitudes”, *Educational Review*, Vol. 65 (1), pp.1-19. DOI:10.1080/00131 911.2011.628122.
- Krikas, V. (2009). “Curriculum Evaluation in Greece.” *Journal of Multi-Disciplinary Evaluation*, Vol.6 (12), pp.177-191.
- Lazaridou, A. & Gravani – Kassida, A. (2015). “Involving parents in secondary schools: Principals’ perspectives in Greece”, *International Journal of Educational Management*, Vol.29 (1), pp. 98-114.
- Lee, J-S. (2012). “The effects of the teacher–student relationship and academic press on student engagement and academic performance”, *International Journal of Educational Research*, Vol. 53, pp.330–340.
- Lee, Y-A. (2011). “What Does Teaching for Social Justice Mean to Teacher Candidates?”, *The Professional Educator*, Vol. 35, No. 2.
- Leithwood, K., Harris, A. & Hopkins, D. (2008). “Seven strong claims about successful school leadership”, *School & Management*, Vol. 28(1), pp.27-42, DOI:10.1080/13632430701800060.
- Lin, Y-J. (2014). “Teacher Involvement in School Decision Making”, *Journal of Studies in Education*, Vol. 4, No.3, p50-58. DOI:10.5296/jse.v4i3.6179. Macrothink Institute.
- Lourmpas, S. & Dakopoulou, A. (2014). “Educational Leaders and Teachers’ Motivation for Engagement in Innovative Programmes. The Case of Greece”, *Procedia - Social and Behavioral Sciences. 5th World Conference on Educational Sciences*, Vol. 116, pp3359-3364. Elsevier.
- Λυμπερης, Λ. (2012). “Συγκεντρωτισμός – αποκέντρωση στη διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος: θεωρητικός προβληματισμός – πρακτικές δυτικών χωρών”, *ΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ*, τεύχος 103-104.

- MacNeil, A., Prater, D. & Busch, S. (2009). “The effects of school culture and climate on student Achievement”, *International Journal of Leadership in Education*, Vol. 12, (1), pp.73–84. DOI: 10.1080/13603120701576241.Routledge.
- McNamara, M. J. (2010). “Parental Participation and School–Based Management in Nicaragua: An SES Analysis of Differentiated Parent Participation in School Councils by Income, Education, and Community Crime Rates”, *International Journal of Education Policy and Leadership*, Vol.5(7).
- Μπατσίδης, Α. (2014). *Στατιστική Ανάλυση Δεδομένων με το S.P.S.S. (Διδακτικές Σημειώσεις)*, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Muijs, D. (2004). *Doing Quantitative Research in Education*. SAGE Publications Ltd, London.
- Mulford, B. (2003). *School Leaders: Challenging roles and impact on teacher and school effectiveness*. OECD Commissioned Paper.
- Mullins, L.J. (2010). *Management & Organisational Behaviour* , Ninth Edition. England: Pearson.
- Omobude, M. & Igbudu, U. (2012). “Influence of teachers participation in decision-making on their job performance in public and private secondary schools in Oredo local government area of Edo state, Nigeria”, *European Journal of Business and Social Sciences*, Vol.1(5), pp. 12-22.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2008). *Ποιότητα στη εκπαίδευση: Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*, (Παιδαγωγικό πλαίσιο: περιεχόμενο σπουδών και διδακτική πράξη).
- Palaiologou, N. & Faas, D. (2012). “How ‘intercultural’ is education in Greece? Insights from policymakers and educators”, *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, Vol. 42 (4), p563-584. DOI: 10.1080/03057925.2012.658276. Routledge.
- Παπαδιαμαντάκη, Γ. & Φραγκούλης, Γ. (2012). «Ζητήματα οργάνωσης και διοίκησης στα επαγγελματικά λύκεια: Προκλήσεις διαχείρισης ενός πολυπολιτισμικού περιβάλλοντος», στο Δ. Καρακατσάνη & Γ. Παπαδιαμαντάκη (επιμ.), *Σύγχρονα θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής, αναζητώντας το Νέο σχολείο*, Αθήνα: Επίκεντρο.
- Παπαλόη, Ε. (2012). «Βασικά ζητήματα διοίκηση και ηγεσίας εκπαιδευτικών μονάδων-Πρακτικές ηγεσίας, μαθητική απόδοση και αποτελεσματικότητα», στο Δ. Καρακατσάνη & Γ. Παπαδιαμαντάκη (επιμ.), *Σύγχρονα θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής, αναζητώντας το Νέο σχολείο*, Αθήνα: Επίκεντρο.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα, Εκδόσεις Μεταίχμιο & Π. Πασιαρδής.
- Pearson, L. Moomaw, C. & Moomaw, W. (2005). “The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment, and professionalism”, *Educational research quarterly*, Vol 29,(1), pp37- 53.
- Perry, C. (2011). *School councils*. Research and Information Service, NIAR 397-11. Northern Ireland Assembly.
- Philippou, S. (2005). “The ‘Problem’ of the European Dimension in Education: a principled reconstruction of the Greek Cypriot curriculum”, *European Educational Research Journal*, Vol. 4, No. 4, pp343-367. Sage.

- Poulou, M. & Matsagouras, E. (2007). "School – family relations: Greek parents' perceptions of parental involvement", *International Journal about Parents in Education*, Vol.1, pp.83-89.
- Rautiainen, M. & Riih , P. (2012). "Education for Democracy: A Paper Promise? The Democratic Deficit in Finnish Educational Culture", *Journal of Social Science Education (JSSE)*, Vol. 11(2). DOI: 10.4119/UNIBI/jsse-v11-i2-1197.
- Rayan, A. & Patrick, H. (2001). "The Classroom Social Environment and Changes in Adolescents' Motivation and Engagement During Middle School", *American Educational Research Journal*, Vol. 38, No. 2, pp.437–460. DOI: 10.3102/00028312038002437.
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D. Jeon, S. & Barch, J. (2004). "Enhancing Students' Engagement by Increasing Teachers' Autonomy Support", *Motivation and Emotion*, Vol. 28, No. 2, pp.147-169.
- Reilly, J. & Niens, U. (2014). "Global citizenship as education for peacebuilding in a divided society: structural and contextual constraints on the development of critical dialogic discourse in schools", *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, Vol. 44 (1), pp.53-76. DOI: 10.1080/03057925.2013.859894.
- Rogan, J-M. & Grayson, D-J. (2003). "Towards a theory of curriculum implementation with particular reference to science education in developing countries", *International Journal of Science Education*, Vol. 25(10), p1171-1204. DOI:10.1080/09500690210145819. Routledge.
- Σαΐτης, Χ. (2008). *Ο διευθυντής στο δημόσιο σχολείο*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα
- Saiti, A. (2007). "School leadership and educational equality: analysis of Greek secondary school data", *School Leadership & Management*, Vol. 27 (1), pp.65-78, DOI:10.1080/13632430601092461. Routledge.
- Saiti, A. & Eliophotou-Menon, M. (2009). "Educational decision making in a centralized system: the case of Greece", *International Journal of Educational Management*, Vol. 23 (6), pp.446-455.
- Sarafidou, O. & Chatziioannidis, G. (2013). "Teacher participation in decision making and its impact on school and teachers", *International Journal of Educational Management*, Vol. 27(2), pp.170-183. DOI 10.1108/09513541311297586. Emerald.
- Scribner, J.P., Hager, D.R. & Warne, T.R. (2002). "The Paradox of Professional Community: Tales from Two High Schools", *Educational Administration Quarterly*, Vol. 38 (1), pp. 45-76. DOI: 10.1177/0013161X02381003.
- Shields, C. (2004). "Dialogic Leadership for Social Justice", *Educational Administration Quarterly*, Vol. 40, No. 1, pp.109-132. DOI: 10.1177/0013161X03258963.
- Sifakakis, P., Tsatsaroni, A., Sarakinioti, A., & Kourou, M. (2016). "Governance and knowledge transformations in educational administration: Greek responses to global policies", *Journal of Educational Administration and History*, Vol. 48 (1), pp. 35-67, DOI: 10.1080/00220620.2015.1040377. Routledge.
- Skaalvik, E. & Skaalvik, S. (2010). "Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations." *Teaching and Teacher Education*, Vol. 26, pp. 1059-1069. Elsevier Ltd.
- Sosic-Vasic, Z., Keis, O., Lau, M., Spitzer, M., Streb, J. (2015). "The impact of motivation and teachers' autonomy support on children's executive functions", *Frontiers in Psychology*, Vol.6 (146).

- SPSS Inc, (2002). *The Basics: SPSS for Windows*. United States of America, SPSS 11.5 10/15/2002 ro/mh/ss (19329-001).
- Steinberg, M. (2014). “Does creater autonomy improve school performance? Evidence from a regression discontinuity analysis in Chicago”, *Association for Education Finance and Policy*. Doi:10.1162/EDFP_a_00118
- Traianou, A. (2009). “The Uncertain Character of Recent Educational Reform in Greece”, *FORUM*, Vol. 51 (2), pp.131-142.
- Veitch, H. (2009). “Participation in practice: an evaluation of the primary school council as a participatory tool”, *Childhoods Today, Special Issue - June 21, 2009*. University of Sheffield (UK).
- Vieno, A., Perkins, D., Smith, T. & Santinello, M. (2005). “Democratic School Climate and Sense of Community in School: A Multilevel Analysis”, *American Journal of Community Psychology*, Vol. 36, (3/4), pp.327-341. DOI: 10.1007/s10464-005-8629-8
- Vlachou, A., Didaskalou, E. & Kontofryou, M. (2015). “Roles, duties and challenges of special/support teachers at secondary education: implications for promoting inclusive practices”, *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 30(4), pp.551-564. DOI:10.1080/08856257.2015.1060073. Routledge.
- Walford, G. & W. S. F. Pickering, (1998). *Durkheim and Modern Education*. London, United Kingdom: Routledge.
- Whitty, G. & Wisby, E. (2007). *Real Decision Making? School Councils in Action: Research Report DCSF-RR001*: Institute of Education, University of London.
- Woods, P. & Roberts, A. (2016). “Distributed Leadership and Social Justice. Images and meanings from across the school landscape”, *International Journal of Leadership in Education*, Vol.19 (2), pp138-156.
- Φραγκούλης, Γ. & Παπαδιαμαντάκη, Γ. (2012). «Η σχολική μονάδα ως πεδίο διαπραγμάτευσης της εκπαιδευτικής πολιτικής», στο Δ. Καρακατσάνη & Γ. Παπαδιαμαντάκη (επιμ.), *Σύγχρονα θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής, αναζητώντας το Νέο σχολείο*, Αθήνα: Επίκεντρο.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι: Ερωματολόγιο



ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Το παρόν ερωτηματολόγιο αποτελεί το εργαλείο συλλογής δεδομένων επιστημονικής έρευνας, που εκπονείται στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος "Εκπαιδευτική Πολιτική & Διοίκηση", της σχολής Κοινωνικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου. Σκοπό έχει, να μελετήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αργολίδας σχετικά με το δημοκρατικό έλλειμμα στην εκπαίδευση και την κοινωνική δικαιοσύνη στο σχολικό οργανισμό. Η ανταπόκρισή σας στην έρευνα κρίνεται πολύτιμη, καθώς συμβάλει στην αρτιότερη διερεύνηση του θέματος που μελετάται. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο, εμπιστευτικό και η συμμετοχή σε αυτό εθελοντική. Παρακαλώ να απαντήσετε αυθόρμητα και με ειλικρίνεια σε όλες τις ερωτήσεις.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συμμετοχή σας.

Αγγελική Γόγολα
ΠΕ11 - Φυσικής Αγωγής
(aggelgo@gmail.com)

Α/Α	Για κάθε ερώτηση από τις παρακάτω, κυκλώστε τον αριθμό που ανταποκρίνεται καλύτερα στη γνώμη σας	Κλίμακα σπουδαιότητας				
		Καθό- λου	Λίγο	Μέτρια	Αρκε- τά	Πολύ
1	Πόσο ευέλικτα θα χαρακτηρίζατε τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών που εφαρμόζονται στη χώρα μας;	1	2	3	4	5
2	Τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών παρέχουν αυτονομία στον εκπαιδευτικό για την άσκηση του διδακτικού του έργου;	1	2	3	4	5
3	Το περιεχόμενο και οι απαιτήσεις των αναλυτικών προγραμμάτων διευκολύνουν την εισαγωγή καινοτομιών;	1	2	3	4	5
4	Στο σχεδιασμό των καινοτόμων προγραμμάτων η πολιτεία λαμβάνει υπόψη την υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων;	1	2	3	4	5

5. Η αποτελεσματική εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων στο σχολείο εξαρτάται από:

(Επιλέξτε όσες απαντήσεις σας εκφράζουν)

- Το διαθέσιμο ελεύθερο χρόνο
- Το βαθμό αυτονομίας των αναλυτικών προγραμμάτων
- Την κουλτούρα του σχολείου
- Το επίπεδο επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών/ γνώσης ΤΠΕ
- Τίποτα από τα παραπάνω
- Άλλο

Α/Α	Για κάθε ερώτηση από τις παρακάτω, κυκλώστε τον αριθμό που ανταποκρίνεται καλύτερα στη γνώμη σας	Κλίμακα σπουδαιότητας				
		Καθό- λου	Λίγο	Μέτρια	Αρκε- τά	Πολύ
6	Οι δομές επιμόρφωσης που διαθέτει το εκπαιδευτικό μας σύστημα επαρκούν για να καλύψουν τις ανάγκες των εκπ/κών;	1	2	3	4	5
7	Πόσο αποτελεσματικά κρίνετε τα προγράμματα επιμόρφωσης που εφαρμόζονται στη χώρα μας;	1	2	3	4	5
8	Η πολιτεία παρέχει διευκολύνσεις στους εκπαιδευτικούς προκειμένου να επιμορφώνονται;	1	2	3	4	5

9. Ανασταλτικοί παράγοντες για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι:

(Επιλέξτε όσες απαντήσεις σας εκφράζουν)

- Ο διαθέσιμος ελεύθερος χρόνος
- Το χαμηλό επίπεδο των προγραμμάτων επιμόρφωσης
- Η απόσταση υλοποίησης των προγραμμάτων επιμόρφωσης
- Το κόστος ορισμένων προγραμμάτων επιμόρφωσης
- Η έλλειψη κινήτρων για επιμόρφωση
- Τίποτα από τα παραπάνω
- Άλλο

Α/Α	Για κάθε ερώτηση από τις παρακάτω, κυκλώστε τον αριθμό που ανταποκρίνεται καλύτερα στη γνώμη σας	Κλίμακα σπουδαιότητας				
		Καθό- λου	Λίγο	Μέτρια	Αρκε- τά	Πολύ
10	Είναι ικανοποιητικές οι συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών στα ελληνικά σχολεία;	1	2	3	4	5
11	Αξιοποιούνται κατάλληλα και σύμφωνα με τις ικανότητες τους οι ανθρωπίνι πόροι μέσα στους σχολικούς οργανισμούς;	1	2	3	4	5
12	Η δομή του εκπαιδευτικού μας συστήματος παρέχει στους εκπαιδευτικούς ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης;	1	2	3	4	5

Α/Α	Για κάθε ερώτηση από τις παρακάτω, κυκλώστε τον αριθμό που ανταποκρίνεται καλύτερα στη γνώμη σας	Κλίμακα σπουδαιότητας				
		Καθό-λου	Λίγο	Μέτρια	Αρκε-τά	Πολύ
13	Σας προβληματίζει η συγκέντρωση λήψης αποφάσεων στην κεντρική διοίκηση (υπουργείο);	1	2	3	4	5
14	Χρειάζεται να αναβαθμιστεί ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας στη χώρα μας;	1	2	3	4	5
15	Είναι περιορισμένες οι αρμοδιότητες και τα περιθώρια ανάληψης ουσιαστικών πρωτοβουλιών των διευθυντών;	1	2	3	4	5
16	Πόσο ικανοποιητικό είναι το επίπεδο συνεργασίας εκπαιδευτικών- διευθυντών στα σχολεία;	1	2	3	4	5

17. Για να είναι αποτελεσματικοί οι σχολικοί ηγέτες πρέπει:

(Επιλέξτε όσες απαντήσεις σας εκφράζουν)

- Να διαμοιράζουν την εξουσία σε περισσότερα άτομα
- Να έχουν μεγαλύτερη αυτονομία αποφάσεων και ενεργειών
- Να υπόκεινται σε λιγότερη γραφειοκρατία και εξωτερική λογοδοσία
- Να είναι κατάλληλα καταρτισμένοι
- Να καλλιεργούν κλίμα συνεργασίας με εκπαιδευτικούς /μαθητές /γονείς
- Τίποτα από τα παραπάνω
- Άλλο

Α/Α	Για κάθε ερώτηση από τις παρακάτω, κυκλώστε τον αριθμό που ανταποκρίνεται καλύτερα στη γνώμη σας	Κλίμακα σπουδαιότητας				
		Καθό-λου	Λίγο	Μέτρια	Αρκε-τά	Πολύ
18	Κρίνετε ικανοποιητική τη συμμετοχή του συλλόγου διδασκόντων στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων;	1	2	3	4	5
19	Κρίνετε ικανοποιητική τη συμμετοχή των μαθητικών κοινοτήτων στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων;	1	2	3	4	5
20	Κρίνετε ικανοποιητική τη συμμετοχή του συλλόγου γονέων & κηδεμόνων στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων;	1	2	3	4	5

21. Η συμμετοχή εκπαιδευτικών/ μαθητών/ γονέων στις διαδικασίες λήψης απόφασης:
(Επιλέξτε όσες απαντήσεις σας εκφράζουν)

- Ενισχύει τη δημιουργία θετικού κλίματος/ συμμετοχικής κουλτούρας
- Ενισχύει τα κίνητρα και τη συναισθηματική εμπλοκή των εκπαιδευτικών
- Καθιστά τους μαθητές περισσότερο υπεύθυνους
- Καθιστά τους γονείς περισσότερο ενεργούς και δραστήριους απέναντι στο σχολείο
- Προάγει τις δημοκρατικές διαδικασίες στο σχολικό οργανισμό
- Τίποτα από τα παραπάνω
- Άλλο

Α/Α	Για κάθε ερώτηση από τις παρακάτω, κυκλώστε τον αριθμό που ανταποκρίνεται καλύτερα στη γνώμη σας	Κλίμακα σπουδαιότητας				
		Καθό- λου	Λίγο	Μέτρια	Αρκε- τά	Πολύ
22	Οι συνθήκες στα ελληνικά σχολεία είναι κατώτερες των προσδοκιών σας;	1	2	3	4	5
23	Υπάρχουν στα ελληνικά σχολεία η μέριμνα και οι προϋποθέσεις για την αντιμετώπιση των ανισοτήτων;	1	2	3	4	5
24	Έχουν οι εκπαιδευτικοί τα κατάλληλα εφόδια να διαχειριστούν ζητήματα ετερότητας (έμφυλης, πολιτισμικής, θρησκευτικής);	1	2	3	4	5
25	Η καλλιέργεια συμμετοχικής κουλτούρας και η ανάπτυξη θετικών κοινωνικών σχέσεων λείπει από το ελληνικό σχολείο;	1	2	3	4	5

26. Η διαχείριση της ετερότητας (έμφυλης, πολιτισμικής, θρησκευτικής) και η αντιμετώπιση των ανισοτήτων (κοινωνικών-οικονομικών, λειτουργικών) στο σχολικό οργανισμό προϋποθέτει:
(Επιλέξτε όσες απαντήσεις σας εκφράζουν)

- Θετική κουλτούρα και κλίμα συνεργασίας
- Εξειδικευμένη επιμόρφωση εκπαιδευτικών και γονέων
- Μεγαλύτερη αυτονομία και ευελιξία στις εκπαιδευτικές διαδικασίες
- Συνεργασία με εξειδικευμένους φορείς και επιστήμονες
- Καλύτερο εκπαιδευτικό υλικό και υλικοτεχνική υποδομή
- Τίποτα από τα παραπάνω
- Άλλο

Α/Α	Για κάθε ερώτηση από τις παρακάτω, κυκλώστε τον αριθμό που ανταποκρίνεται καλύτερα στη γνώμη σας	Κλίμακα σπουδαιότητας				
		Καθό- λου	Λίγο	Μέτρια	Αρκε- τά	Πολύ
27	Η γραφειοκρατία και η αυστηρή ιεραρχική δομή του κπ/κού μας συστήματος έχουν επιπτώσεις στο εκπαιδευτικό έργο;	1	2	3	4	5
28	Η αυστηρή ιεραρχική δομή και η εξωτερική λογοδοσία, έχει αντίκτυπο στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπ/κών;	1	2	3	4	5
29	Υπάρχει κενό μεταξύ των απαιτήσεων του υπουργείου παιδείας και της σχολικής πραγματικότητας;	1	2	3	4	5
30	Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι η πολιτεία καταφέρνει να συνδέει τη θεωρία με την πράξη στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι;	1	2	3	4	5
31	Πόσο εφικτή είναι η παροχή κοινωνικά δίκαιης εκπαίδευσης στην Ελλάδα;	1	2	3	4	5

32. Φύλο:

- Άνδρας
 Γυναίκα

34. Επαγγελματική κατάσταση:

- Μόνιμος
 Αναπληρωτής

33. Ηλικία:

- 21 - 30
 31 - 40
 41 - 50
 51 - 60
 61 - 70

35. Επαγγελματική θέση:

- Εκπαιδευτικός
 Υποδιευθυντής
 Διευθυντής