



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΑΤΤΙΚΗΣ  
ΣΧΟΛΗ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΩΝ, ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ  
ΤΜΗΜΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ

---

**ΠΜΣ «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων»**

**ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**Η εσωτερική αξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας ως ένα εργαλείο ενδυνάμωσης της αυτονομίας της. Διερεύνηση απόψεων Διευθυντών / ντριών Α/θμιας Εκπαίδευσης Β' Αθήνας**

Εκπονητής : Κορομηλάς Βασίλειος

Επιβλέπων Καθηγητής : Γιαννάς Πρόδρομος

Ακαδημαϊκό Έτος : 2021-2022

*Στα παιδιά μου,  
Κωνσταντίνο και Νικόλα*

## Πρόλογος

Η παρούσα ερευνητική εργασία εκπονήθηκε στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων». Στα πλαίσια συγγραφής της επιχειρείται να «φωτιστεί» η ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα κατά τον πρώτο χρόνο εφαρμογής των Ν.4189/21, καθώς και Ν.4823/21 σχετικών με την ανάπτυξη της σχολικής αυτονομίας και υλοποίησης της εσωτερικής αξιολόγησης της Σχολικής Μονάδας. Μέσα από την ανάδειξη των ιδιαίτερων παραμέτρων – προεκτάσεων εφαρμογής των ανωτέρω Νόμων, διαπιστώνεται ο βαθμός κι ο ρόλος της αυτοαξιολόγησης της Σχολικής Μονάδας ως παράγοντα ενίσχυσης της αυτονομίας της.

Με το πέρας του «ταξιδιού» αναζήτησης της νέας γνώσης, θα ήθελα να εκφράσω τις ειλικρινείς ευχαριστίες στον επιβλέποντα καθηγητή μου, κύριο Γιαννά Πρόδρομο, για την πολύτιμη καθοδήγηση και την αρωγή, που μου παρείχε μέσω των εποικοδομητικών συζητήσεων που είχαμε κατά τη διάρκεια εκπόνησης της παρούσης ερευνητικής εργασίας.

Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω του Διευθυντές και τις Διευθύντριες των Δημοτικών Σχολείων για την ιδιαίτερη προθυμία τους να συμμετέχουν στη διεξαγωγή της παρούσης εργασίας και να με καταστήσουν κοινωνό για τα επίκαιρα ζητήματα της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, την αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας και την ανάπτυξη της αυτονομίας της.

Τέλος, εκφράζω τις βαθύτατες ευχαριστίες μου στην ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ μου για την αμέριστη συμπαράσταση, κατανόηση και υπομονή, που επέδειξαν όλα τα μέλη της καθόλη τη διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών.

**11/2022**

**Κορομηλάς Βασίλειος**

## **Μέλη Επιτροπής Εξέτασης**

Επιβλέπων Καθηγητής :

Γιαννάς Πρόδρομος

Β' Μέλος Εξεταστικής Επιτροπής

Σπυριδάκος Αθανάσιος

Γ' Μέλος Εξεταστικής Επιτροπής

Ψαρομήλιγκος Ιωάννης

## Πίνακας Περιεχομένων

Πρόλογος.....	3
Πίνακας Περιεχομένων.....	5
Ευρετήριο Πινάκων.....	8
Ευρετήριο Γραφημάτων.....	9
Περίληψη .....	11
Abstract .....	12
Εισαγωγή .....	13
Κεφάλαιο 1. Μοντέλα οργάνωσης εκπαιδευτικών συστημάτων.....	16
1.1. Συγκεντρωτικό σύστημα εκπαίδευσης .....	16
1.2. Αποκεντρωτικό σύστημα εκπαίδευσης.....	19
1.3. Νέο Δημόσιο Μάνατζμεντ στην εκπαίδευση .....	25
Κεφάλαιο 2. Σχολική αυτονομία .....	31
2.1. Έννοια και πτυχές της σχολικής αυτονομίας.....	31
2.2. Επιπτώσεις της σχολικής αυτονομίας.....	39
2.3. Σχολική αυτονομία στα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα.....	43
2.4. Νομοθετικό πλαίσιο για τη σχολική αυτονομία στην ελληνική εκπαίδευση .....	52
Κεφάλαιο 3. Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας.....	58
3.1. Η έννοια της αυτοαξιολόγησης στη σχολική μονάδα.....	58
3.2. Στόχοι και οφέλη από την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας.....	60

3.3. Η αυτοαξιολόγηση στα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα .....	63
3.4. Ο ρόλος της αυτοαξιολόγησης στην ενδυνάμωση της σχολικής αυτονομίας .....	68
3.5. Νομοθετικό πλαίσιο για την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας στην ελληνική εκπαίδευση.....	72
Κεφάλαιο 4. Μεθοδολογία της έρευνας.....	82
4.1 Σημαντικότητα της εργασίας .....	82
4.2 Σκοπός - στόχοι της έρευνας .....	84
4.3 Ερευνητικά ερωτήματα .....	84
4.4 Μεθοδολογική προσέγγιση.....	86
4.5 Διαδικασία συλλογής ερευνητικών δεδομένων .....	86
4.6 Δειγματοληψία .....	87
4.7 Το πρωτόκολλο της συνέντευξης .....	91
4.8 Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων.....	92
Κεφάλαιο 5. Ανάλυση ερευνητικών ποιοτικών δεδομένων .....	94
5.1 Σχολική Αυτονομία .....	94
5.1.1 Αντίληψη έννοιας "σχολικής αυτονομίας" .....	94
5.1.2 Προβλήματα λόγω έλλειψης Σχολικής Αυτονομίας - Λύσεις .....	97
5.1.3 Περιθώρια σχολικής αυτονομίας .....	104
5.2 Εφαρμογή Ν.4823/21.....	108
5.2.1 Τομείς διαφοροποίησης Ν.4823/21 σε σύγκριση με προηγούμενα νομοσχέδια αναφορικά με ζητήματα ανάπτυξης σχολικής αυτονομίας.....	108

5.2.2	Ελευθερίες κινήσεων / πρωτοβουλιών απόρροια της εφαρμογής του Ν.4823/2..	113
5.2.3	Διαφοροποίηση ρόλου Διευθυντή αναφορικά με την ανάπτυξη πρωτοβουλιών σύμφωνα με τον Ν.4823/21.....	115
5.2.4	Αξιοποίηση Σχολικής Αυτονομίας στο πλαίσιο εφαρμογής του Ν.4823/21.....	119
5.2.5	Οφέλη και κίνδυνοι εφαρμογής Ν.4823/21 (αναφορικά με τη σχολική αυτονομία).....	124
5.3	Εσωτερική αξιολόγηση σχολικής μονάδας.....	131
5.3.1	Βασικοί στόχοι αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας .....	131
5.3.2	Παράγοντες αναστολής εφαρμογής διαδικασίας αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας. ....	134
5.3.3	Διαφοροποίηση Ν.4189/21 από προηγούμενες μεταρρυθμίσεις.....	138
5.3.4	Προϋποθέσεις επιτυχούς εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας..	141
5.3.5	Ο ρόλος της αυτοαξιολόγησης στην ανάπτυξη ενός αυτόνομου σχολείου.....	146
	Κεφάλαιο 6. Συζήτηση - συμπεράσματα .....	149
6.1	Εννοιολογική προσέγγιση "Σχολικής Αυτονομίας" .....	149
6.2	Εφαρμογή Ν.4823/21.....	152
6.3	Εφαρμογή Ν.4189/21.....	160
6.4	Περιορισμοί της έρευνας - προτάσεις.....	167
	Βιβλιογραφία .....	169
	Παράρτημα.....	184

## Ευρετήριο Πινάκων

Πίνακας 1 : Αρχές και εκπαιδευτικές πολιτικές στα πλαίσια του Νέου Δημόσιου Μάνατζμεντ .....	29
Πίνακας 2 : Δείκτες και ερωτήματα για τη σχολική αυτονομία και τη λογοδοσία.....	47
Πίνακας 3 : Θεματικές περιοχές και Δείκτες Ποιότητας του Έργου .....	74
Πίνακας 4 : Άξονες και δείκτες αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας .....	79
Πίνακας 5 : Δημογραφικά στοιχεία ερευνητικής διαδικασίας .....	89
Πίνακας 6 : Θεματική κωδικοποίηση έννοιας «Σχολικής Αυτονομίας» .....	94
Πίνακας 7 : Θεματική κωδικοποίηση προβλημάτων λειτουργίας Σχολικής Μονάδας λόγω έλλειψης σχολικής αυτονομίας – λύσεις .....	97
Πίνακας 8 : Θεματική κωδικοποίηση περιθωρίων σχολικής αυτονομίας (βάσει προηγούμενων μεταρρυθμίσεων) .....	104
Πίνακας 9 : Θεματική κωδικοποίηση τομέων διαφοροποίησης του Ν.4823/21 από προηγούμενες μεταρρυθμίσεις αναφορικά με την ανάπτυξη Σχολικής αυτονομίας.....	108
Πίνακας 10 : Θεματική κωδικοποίηση ελευθεριών κινήσεων απόρροιας εφαρμογής του Ν.4823/21 .....	113
Πίνακας 11 : Θεματική κωδικοποίηση διαφοροποίησης ρόλου Διευθυντή αναφορικά με την ανάληψη πρωτοβουλιών σύμφωνα με τον Ν.4823/21 .....	115
Πίνακας 12 : Θεματική κωδικοποίηση αξιοποίησης σχολικής αυτονομίας στο πλαίσιο εφαρμογής του Ν.4823/21 .....	119
Πίνακας 13 : Θεματική κωδικοποίηση οφελών εφαρμογής του Ν.4823/21 αναφορικά με την ανάπτυξη σχολικής αυτονομίας .....	124
Πίνακας 14 : Θεματική κωδικοποίηση κινδύνων απόρροια εφαρμογής Ν.4823/21 σχετικά με τη σχολική αυτονομία .....	127
Πίνακας 15 : Θεματική κωδικοποίηση βασικών στόχων της αυτοαξιολόγησης Σχολικής Μονάδας .....	131
Πίνακας 16 : Θεματική κωδικοποίηση εμποδίων εφαρμογής αυτοαξιολόγησης Σχολικών Μονάδων (κατά τα προηγούμενα νομοσχέδια) .....	134



Πίνακας 17 : Θεματική κωδικοποίηση σημείων διαφοροποίησης Ν.4189/21 από προηγούμενες μεταρρυθμίσεις αυτοαξιολόγησης Σχολικής Μονάδας .....	138
Πίνακας 18 : Θεματική κωδικοποίηση προϋποθέσεων επιτυχούς εφαρμογής αυτοαξιολόγησης Σχολικής Μονάδας .....	141
Πίνακας 19 : Συγκεντρωτικά πορίσματα 3 <sup>ου</sup> ερευνητικού ερωτήματος .....	167

### **Ευρετήριο Γραφημάτων**

Γράφημα 1 : Δείκτες σχολικής αυτονομίας για τις 27 χώρες της ΕΕ .....	48
Γράφημα 2 : Στάδια αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας .....	77
Γράφημα 3 : Εκπαιδευτική προϋπηρεσία (σε έτη) .....	90
Γράφημα 4 : Προϋπηρεσία σε θέση στελέχους εκπαίδευσης (σε έτη) .....	91

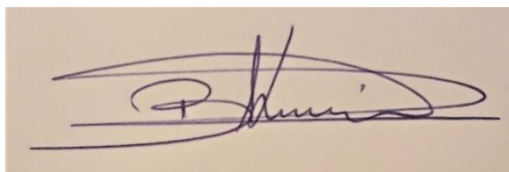
## ΔΗΛΩΣΗ ΣΥΓΓΡΑΦΕΑ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Ο κάτωθι υπογεγραμμένος **Κορομηλάς Βασίλειος** του **Κωνσταντίνου**, με αριθμό μητρώου **dem 2030** φοιτητής του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «**Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων**» του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής της Σχολής Διοικητικών, Οικονομικών & Κοινωνικών Επιστημών, του Τμήματος Διοίκησης Επιχειρήσεων, δηλώνω υπεύθυνα ότι:

«Είμαι συγγραφέας αυτής της διπλωματικής εργασίας και ότι κάθε βοήθεια την οποία είχα για την προετοιμασία της είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται στην εργασία. Επίσης, οι όποιες πηγές από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδεών ή λέξεων, είτε ακριβώς είτε παραφρασμένες, αναφέρονται στο σύνολό τους, με πλήρη αναφορά στους συγγραφείς, τον εκδοτικό οίκο ή το περιοδικό, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο. Επίσης, βεβαιώνω ότι αυτή η εργασία έχει συγγραφεί από μένα αποκλειστικά και αποτελεί προϊόν πνευματικής ιδιοκτησίας τόσο δικής μου, όσο και του Ιδρύματος.

Παράβαση της ανωτέρω ακαδημαϊκής μου ευθύνης αποτελεί ουσιώδη λόγο για την ανάκληση του πτυχίου μου.

**Ο Δηλών**

A rectangular box containing a handwritten signature in blue ink. The signature is stylized and appears to read 'Basilios Koromilas'.

**Κορομηλάς Βασίλειος**

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η σχολική αυτονομία και η εσωτερική αξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας αποτελούν επίμαχα ζητήματα στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, καθώς και σε άλλες χώρες. .

Με την ψήφιση του Ν.4189/21, οι Σχολικές Μονάδες κλήθηκαν να εφαρμόσουν τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης, ενώ ο Ν.4823/21 έδωσε νέες διαστάσεις στους όρους «σχολική αυτονομία», καθώς κι «ενδυνάμωση του ρόλου του Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας».

Στην παρούσα εργασία διερευνήθηκαν οι απόψεις 7 Διευθυντών Α/θμιας εκπαίδευσης σχετικά με την εφαρμογή των προαναφερθέντων Νόμων, αλλά κι αναζητήθηκε ο βαθμός ενδυνάμωσης της σχολικής αυτονομίας μέσω της διαδικασίας της εσωτερικής αξιολόγησης της Σχολικής Μονάδας.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, αφού οι Διευθυντές διαπίστωσαν, αρχικά, την έλλειψη πλήρους σχολικής αυτονομίας, συμφώνησαν πως ο Νόμος 4823/21 ενδυναμώνει το ρόλο του Διευθυντή εντός της Σχολικής Μονάδας, ενώ η σχολική αυτονομία απαντάται κυρίως σε επίπεδο λήψης αποφάσεων, καθώς και στην οργάνωση της διδασκαλίας. Επίσης, οι Διευθυντές, αφού εντόπισαν τις διαφοροποιήσεις του Ν.4189/21 από προηγούμενες θεσμικές προσπάθειες εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης της Σχολικής Μονάδας, συμφωνούν πως η αυτοαξιολόγηση αποτελεί απαραίτητη διαδικασία για την ενδυνάμωση της σχολικής αυτονομίας.

Λέξεις κλειδιά : Σχολική αυτονομία, εσωτερική αξιολόγηση, Διευθυντής, ενδυνάμωση, λήψη αποφάσεων, οργάνωση διδασκαλίας.

## **ABSTRACT**

School autonomy and school self-evaluation of Primary schools are controversial issues in the Greek educational system and educational systems in other countries as well. With the enactment of 4189/21 Law, School Units were called upon to implement the process of self-evaluation, while 4823/21 Law gave a new dimension to terms such as "school autonomy" and "strengthening the role of the Head teacher of the School Unit".

The present study aimed at investigating the views of 7 Primary Education head directors on the implementation of the aforementioned Laws, as well as examining the degree of enhancing school autonomy through the process of internal evaluation of the School Unit.

According to the results of the survey, after the Head teachers initially noted the lack of full school autonomy, they agreed that 4823/21 Law strengthens the role of the Head teacher within the School Unit, while school autonomy is mainly found at the level of decision making, as well as in the organization of teaching. Moreover, the Head teachers, having identified the differences of 4189/21 Law compared to former institutional attempts to implement the process of self-evaluation of the school unit, agree that self-evaluation is a necessary process towards enhancing school autonomy.

**Key words:** school autonomy, school self-evaluation, Head teacher, enhancement, decision making, organization of teaching.

## Εισαγωγή

Το Σχολείο αναγνωρίζεται παγκοσμίως ως το κύριο μέσο για την εκπαίδευση των πολιτών του μέλλοντος, γι' αυτό κάθε χώρα είναι απαραίτητο να επενδύει κεφάλαια και να διαθέτει τους απαραίτητους εθνικούς πόρους σε αυτό το σύστημα. Ήδη από τη δεκαετία του 1990 έχει αρχίσει να αναπτύσσεται και να εντείνεται η συζήτηση αναφορικά με τη βελτίωση της ποιότητας, της αποτελεσματικότητας<sup>1</sup> και της αποδοτικότητας<sup>2</sup> των σχολικών μονάδων σε όλα τα επίπεδα (Κολυμπάρη & Χατζηκωνσταντής, 2016). Σε αυτό το πλαίσιο, η σημασία της αξιολόγησης για την Σχολική Μονάδα είναι αναμφισβήτητη και συνιστά μια πραγματικότητα σε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα. Ωστόσο, μεταξύ των διαφορετικών μορφών αξιολόγησης, στις περισσότερες περιπτώσεις δίνεται έμφαση στην εξωτερική, που υλοποιείται παραδοσιακά εκ των άνωθεν, από τις διοικούσες αρχές του εκπαιδευτικού συστήματος. Η εξωτερική αξιολόγηση, αν και σημαντική, έχει διαπιστωθεί ότι δε συμβάλλει πάντοτε τα μέγιστα στην προώθηση της ανάπτυξης των σχολικών μονάδων, κυρίως γιατί προάγει μία κουλτούρα ελέγχου και δεν ωφελεί σε καίρια σημεία της λειτουργίας των σχολείων, δεν προάγει τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση, ούτε και τη συμμετοχή όλων στις εν λόγω διαδικασίες (Αποστολόπουλος κ.α., 2014).

Η παρούσα εργασία έχει στο επίκεντρό της την έννοια της εσωτερικής αξιολόγησης, που συνιστά μια διαδικασία σκόπιμης αξιολόγησης των σχολικών πρακτικών και λαμβάνει υπόψη πληροφορίες που αφορούν τις εκπαιδευτικές εμπειρίες

---

<sup>1</sup> Με την έννοια της αποτελεσματικότητας εννοείται το μέγεθος που χαρακτηρίζει το αν και σε ποιο βαθμό ο οργανισμός έχει τη δυνατότητα να επιτυγχάνει τους στόχους που έχουν τεθεί. Έτσι, η αποτελεσματικότητα είναι άμεσα συνδεδεμένη με τον σκοπό και μπορεί να μετρηθεί και να αποτιμηθεί με βάση αυτόν (Κατσαρός, 2008).

<sup>2</sup> Η έννοια της αποδοτικότητας αναφέρεται στο μέγεθος που χαρακτηρίζει το αν και σε ποιο βαθμό το σχολείο μπορεί να πραγματώνει με τρόπο απολύτως αποτελεσματικό και με το ελάχιστον δυνατό κόστος τον σκοπό του. Έτσι, η αποδοτικότητα ενός οργανισμού προϋποθέτει την αποτελεσματικότητά του (Κατσαρός, 2008).

και τις παρατηρήσεις των μελών της σχολικής κοινότητας, μαθητών, εκπαιδευτικών και κάθε εμπλεκόμενου (Simons, 2013). Στη βιβλιογραφία συναντάται με διάφορους ορισμούς, ως εσωτερική αξιολόγηση, αυτοαξιολόγηση, αλλά και διαδικασία λήψης αποφάσεων βάσει δεδομένων. Πρόκειται για μία μορφή αξιολόγησης που πραγματοποιείται αποκλειστικά από τα μέλη της σχολικής κοινότητας (Nevo, 2001).

Το ζήτημα της εσωτερικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών μονάδων σχετίζεται άμεσα με την αυτονομία τους, ένα αίτημα που καθίσταται όλο και πιο έντονο στη διάρκεια των τελευταίων ετών (Παπακωνσταντίνου, 2012) και μία από τις βασικές τάσεις στην πραγματικότητα του 21<sup>ου</sup> αιώνα για τον χώρο της εκπαίδευσης (OECD, 2013). Ιδιαίτερα για εκπαιδευτικά συστήματα που χαρακτηρίζονται από περισσότερο συγκεντρωτικό χαρακτήρα, όπως είναι το ελληνικό (Μποζιάρης & Κωνσταντίνου, 2016), η προσπάθεια εφαρμογής πολιτικών, οι οποίες συμβάλουν στην ανάδειξη και την ανάπτυξη της αυτονομίας των σχολείων συνιστά, αναμφισβήτητα, μία καλή πρακτική, αφού με την πάροδο του χρόνου η αυξημένη αυτονομία δίνει στο σχολείο τη δυνατότητα να διαχειρίζεται και να επιλύει τα προβλήματα που παρουσιάζονται, να λαμβάνει αποφάσεις και να τις υλοποιεί και, γενικώς, να έχει τον βασικό λόγο σε ό,τι αφορά τα διάφορα ζητήματα που αφορούν τη σχολική καθημερινότητα (Φερεντίνος, 2016).

Εξίσου σημαντικά είναι και τα οφέλη στο πεδίο της ενίσχυσης των ουσιαστικών αρμοδιοτήτων των μελών της σχολικής κοινότητας και των στελεχών της εκπαίδευσης, έτσι ώστε να μην έχουν αποκλειστικά και μόνο διεκπεραιωτικό ρόλο, αλλά καθήμενα κρίσιμα για την ανάπτυξη της Σχολικής Μονάδας (Δεληγιάννη, 2016). Εξάλλου, η εκπαιδευτική πολιτική δεν είναι σκόπιμο να εφαρμόζεται πάντοτε από πάνω προς τα κάτω, αλλά, αντίθετα, έχει διατυπωθεί η θέση ότι θα μπορούσε να είναι πιο αποτελεσματική εάν λάμβανε υπόψη τις συνθήκες και τις ανάγκες των εκπαιδευτικών μονάδων, τις εμπειρίες και τις προτάσεις των εκπαιδευτικών που γνωρίζουν εκ των έσω τα όσα συμβαίνουν στο σχολείο τους και τα προβλήματα που πρέπει να αντιμετωπιστούν (Χαριλάου, 2016).

Ο σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να παρουσιάσει την αξία της εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας ως μέσο ενδυνάμωσης της αυτονομίας της.

Όσον αφορά τη δομή της, το θεωρητικό τμήμα της εργασίας διαιρείται σε τρία κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα διαφορετικά μοντέλα οργάνωσης των εκπαιδευτικών συστημάτων και, πιο συγκεκριμένα, το συγκεντρωτικό και το αποκεντρωτικό σύστημα, καθώς και η εφαρμογή του Νέου Δημόσιου Μάνατζμεντ στο πεδίο της εκπαίδευσης.

Στη συνέχεια, στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζεται η έννοια της σχολικής αυτονομίας, οι διάφορες πτυχές και οι επιπτώσεις της στη λειτουργία της σχολικής μονάδας, η προσέγγιση στην αυτονομία που υιοθετείται από εκπαιδευτικά συστήματα των ευρωπαϊκών κρατών, καθώς και το νομοθετικό πλαίσιο για την σχολική αυτονομία στην ελληνική εκπαίδευση.

Στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στην έννοια της αυτοαξιολόγησης της Σχολικής Μονάδας. Εξετάζεται η έννοια της αυτοαξιολόγησης, οι στόχοι της, ο τρόπος με τον οποίο εφαρμόζεται στα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα, ο ρόλος της για την ενδυνάμωση της σχολικής αυτονομίας, καθώς και το νομοθετικό πλαίσιο για την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας στην ελληνική πραγματικότητα.

Εν συνεχεία, στο τέταρτο κεφάλαιο, παρουσιάζεται ο σκοπός της εργασίας μας, καθώς και η μεθοδολογία, η οποία ακολουθήθηκε για τη συλλογή κι επεξεργασία των ερευνητικών ποιοτικών δεδομένων.

Στο πέμπτο κεφάλαιο, αναδεικνύονται κι αναλύονται τα δεδομένα που συλλέχθηκαν ως αποτέλεσμα της ερευνητικής διαδικασίας.

Τέλος, στο έκτο κεφάλαιο, διατυπώνονται τα συμπεράσματα, οι περιορισμοί της παρούσης έρευνας, καθώς και οι προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

## **Κεφάλαιο 1. Μοντέλα οργάνωσης εκπαιδευτικών συστημάτων**

Από τα τέλη του 19ου αιώνα και τις αρχές του 20ου αιώνα, οργανωμένα εκπαιδευτικά συστήματα αναπτύχθηκαν διεθνώς, αντικαθιστώντας σταδιακά άλλες μορφές εκπαίδευσης, όπως η μαθητεία. Η αρχική οργάνωση και η ανάγκη για τυποποίηση έδωσαν σε αυτά τα συστήματα έναν έντονα συγκεντρωτικό χαρακτήρα, που αντιστοιχούσε στη φύση των κυβερνητικών συστημάτων των χωρών της εποχής. Επιπλέον, διάφοροι λόγοι, όπως η αστικοποίηση, ο ισχυρός εθνικισμός, ο οικονομικός ανταγωνισμός μεταξύ των εθνών και η καταπολέμηση της διαφθοράς, συνέβαλαν στη διαμόρφωση ισχυρών συγκεντρωτικών εκπαιδευτικών συστημάτων (McGinn & Welsh, 1999). Ωστόσο, είναι γεγονός ότι κατά τις τελευταίες δεκαετίες έχει παρατηρηθεί μια τάση αποκέντρωσης των εκπαιδευτικών συστημάτων σε αρκετές χώρες (Wayne & Ferrare, 2015).

Το παρόν κεφάλαιο εξετάζει τα χαρακτηριστικά του συγκεντρωτικού και του αποκεντρωτικού συστήματος, καθώς και την εφαρμογή της προσέγγισης του Νέου Δημόσιου Μάνατζμεντ στη διοίκηση της εκπαίδευσης.

### **1.1. Συγκεντρωτικό σύστημα εκπαίδευσης**

Πλήθος μελετητών και ερευνητών έχουν ασχοληθεί με το ζήτημα του συγκεντρωτικού χαρακτήρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (Παπακωνσταντίνου, 2012). Σε γενικές γραμμές, υπάρχει συμφωνία στην παραδοχή ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι ένα εξαιρετικά συγκεντρωτικό σύστημα, που έλαβε αυτόν τον χαρακτήρα ήδη από τα πρώτα χρόνια της λειτουργίας του και τον διατήρησε στην πορεία των ετών. Ο εκτεταμένος συγκεντρωτικός χαρακτήρας έχει αντίκτυπο σε ένα σύνολο από πτυχές της λειτουργίας του συστήματος, το οποίο χαρακτηρίζεται από έντονη γραφειοκρατία, αυστηρές ιεραρχικές δομές, εκτεταμένη νομοθεσία και «φορμαλισμό». Θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι πρόκειται για ένα «γραφειοκρατικό» μοντέλο εκπαιδευτικής διαχείρισης που εφαρμόζεται στα ελληνικά σχολεία (Ιορδανίδης, 2002).



Τα βασικά χαρακτηριστικά ενός τέτοιου μοντέλου συνοψίζονται στα εξής (Κατσαρός, 2008):

- Συγκεντρωτισμός στη λήψη των αποφάσεων και ύπαρξη ιεραρχικής δομής της εξουσίας, έτσι ώστε οι εντολές να κατευθύνονται από πάνω προς τα κάτω.
- Τυποποίηση και καταμερισμός των εργασιών.
- Ύπαρξη απαραίτητων κανόνων ρύθμισης των διαδικασιών και της συμπεριφοράς των μελών της Σχολικής Μονάδας.
- Έμφαση στις τυπικές κι απρόσωπες σχέσεις μεταξύ όλων των μελών της Σχολικής Μονάδας.
- Εφαρμογή κριτηρίων που αφορούν τα επαγγελματικά προσόντα και την εμπειρία των εκπαιδευτικών για την πρόσληψη και την προαγωγή τους, καθώς και την τήρηση συγκεκριμένων διαδικασιών.
- Ύπαρξη προσανατολισμού προς τους σκοπούς της εκπαίδευσης, όπως ορίζονται από τις ανώτερες βαθμίδες της ιεραρχίας και τους συγκεκριμένους σκοπούς του σχολείου.

Ως αποτέλεσμα της ύπαρξης τέτοιας μορφής συστημάτων, ακολουθούνται ευρέως περίπλοκες τυπικές διαδικασίες, που καθορίζονται από νόμους, προεδρικά διατάγματα, υπουργικές αποφάσεις, εγκυκλίους κ.λπ. (Κουτούζης, 2001). Πάντως, είναι σημαντικό να αναγνωριστεί ότι τα πρόσφατα νομοθετικά μέτρα, που θα παρουσιαστούν αναλυτικότερα στα επόμενα κεφάλαια, συνιστούν ένα βήμα προς την επίτευξη ενός βαθμού αποκέντρωσης (OECD, 2001). Ωστόσο, έως και σήμερα, τα ελληνικά σχολεία δεν αποφασίζουν ακόμη για τα περισσότερα από τα ζητήματα που αφορούν την εκπαιδευτική πράξη, όπως τον προϋπολογισμό, το προσωπικό, τα προγράμματα σπουδών, το εκπαιδευτικό υλικό και τις μεθόδους διδασκαλίας που υιοθετούνται σε αυτά.

Στην πραγματικότητα, ιδιαίτερα μέχρι και πριν λίγα χρόνια, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα παρέμενε εξαιρετικά συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό, με

περιορισμένο χώρο για σχολική αυτονομία και ουσιαστική διαχείριση. Οι Διευθυντές των ελληνικών σχολείων περισσότερο καλούνταν να αναλάβουν έναν διαχειριστικό ρόλο, παρά να έχουν ουσιαστικές αρμοδιότητες, γεγονός που απορρέει στη φύση και τον τρόπο λειτουργίας του συστήματος συνολικά. Οι καθημερινές διοικητικές ανάγκες, σε συνδυασμό με την απουσία διοικητικής υποστήριξης δεν άφηναν χώρο και χρόνο για αλλαγή αυτής της πραγματικότητας (Koutouzis et al., 2008). Διαπιστώνεται ότι τα χαρακτηριστικά του είναι γραφειοκρατικά, κυρίως καθώς διαθέτει αυστηρή ιεραρχική δομή, στην κορυφή της οποίας βρίσκεται το Υπουργείο κι, ακολούθως, διαβαθμίζονται οι υπόλοιποι φορείς, ενώ διαθέτει και μία μορφή καταμερισμού εργασίας με βάση το βασικό έργο της κάθε θέσης και προσόντα που καθορίζονται σαφώς από το υφιστάμενο νομικό πλαίσιο (Κατσαρός, 2008).

Τα μειονεκτήματα αυτού του συστήματος συνοψίζονται στα ακόλουθα (Κατσαρός, 2008):

- Διαθέτει αυστηρούς κανόνες και πρότυπα διοικητικής συμπεριφοράς, που είναι πιθανό με αρκετή ευκολία να μετατραπούν σε αυτοσκοπό για το σύστημα, απομακρύνοντας την εστίαση από άλλα, εξίσου ή και περισσότερο σημαντικά ζητήματα.
- Υπάρχει εμμονή στον σεβασμό της ιεραρχίας της διοίκησης, που με τη σειρά της εμποδίζει την ανάπτυξη της ευελιξίας του οργανισμού και μπορεί καταστήσει τους υφισταμένους, απλώς, σε παθητικά εκτελεστικά όργανα.
- Χαρακτηρίζεται από τάση για αύξηση των βαθμίδων της ιεραρχίας, που καθιστά πιο δύσκαμπτο το σύστημα και οδηγεί σε προβλήματα σε διάφορους τομείς, συμπεριλαμβανομένης της επικοινωνίας και της λήψης αποφάσεων.
- Υποβαθμίζονται οι κοινωνικές και ψυχολογικές διαστάσεις της οργάνωσης, γεγονός που οδηγεί σε αλλοτρίωση, αφού το ανθρώπινο δυναμικό απομακρύνεται από την προσωπική και την κοινωνική του υπόσταση, και αυτό έχει αρνητικό αντίκτυπο, συνολικά, στην ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου (Κατσαρός, 2008).

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ωστόσο, δεν είναι το μοναδικό που έχει τέτοιου είδους στοιχεία συγκεντρωτισμού. Πάντως, η ύπαρξη συγκεντρωτικής προσέγγισης αναφορικά με τη διαδικασία λήψης αποφάσεων έχει διαπιστωθεί ότι συνιστά μία από τις αιτίες μείωσης της δημιουργικότητας και μη υιοθέτησης της καινοτομίας για τα σχολεία, καθώς και αδυναμίας παροχής ποιοτικής εκπαίδευσης. Σε αυτού του είδους τα συστήματα, τα σχολεία καλούνται απλώς να εφαρμόσουν τα όσα υπαγορεύονται από την κυβερνητική πολιτική, χωρίς να διαθέτουν τους απαιτούμενους πόρους, έτσι ώστε να αναπτυχθούν και να βελτιώσουν την ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχουν στους μαθητές τους (Karmila & Wijaya, 2020). Η συγκεντρωτική πολιτική έχει θεωρηθεί ακόμη κι ως αιτία παρακμής των εκπαιδευτικών συστημάτων, γι' αυτό και στη διάρκεια των τελευταίων ετών έχει σημειωθεί μία σημαντική μετάβαση προς την αποκέντρωση των εκπαιδευτικών συστημάτων και την εφαρμογή ενός εκπαιδευτικού μοντέλου, που καθιστά τα σχολεία μέρος της διαδικασίας λήψης αποφάσεων και υποστηρίζει τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και του ανθρώπινου δυναμικού (Cornito, 2021). Στην ενότητα που ακολουθεί γίνεται αναφορά στο αποκεντρωτικό σύστημα εκπαίδευσης και τα χαρακτηριστικά του, καθώς και τα οφέλη που έχει συνολικά για τη σχολική μονάδα και το παραγόμενο εκπαιδευτικό έργο.

## **1.2. Αποκεντρωτικό σύστημα εκπαίδευσης**

Η παγκοσμιοποίηση της εκπαίδευσης έχει εξελιχθεί σε ένα καθολικό κίνημα, δίνοντας στις χώρες την ευκαιρία να μεταφέρουν εκπαιδευτικές πολιτικές και πρακτικές που έχει διαπιστωθεί ότι έχουν θετική επίδραση στην εκπαιδευτική πράξη με την ελπίδα να διορθώσουν τις αδυναμίες και να μεταρρυθμίσουν τα εκπαιδευτικά τους συστήματα. Αυτή η διαδικασία οδήγησε σε μία άνευ προηγουμένου προσπάθεια εφαρμογής μοντέλων εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης με σκοπό την αποκέντρωση των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων (Lee, 2006). Η αποκέντρωση μπορεί να οριστεί ως «η μεταφορά της εξουσίας λήψης αποφάσεων, της ευθύνης και των καθηκόντων από ανώτερα σε κατώτερα οργανωτικά επίπεδα ή μεταξύ οργανισμών» (Hanson, 1998). Στα αποκεντρωμένα

εκπαιδευτικά συστήματα, η εξουσία μετατοπίζεται από μια κεντρική αρχή όπως το Υπουργείο Παιδείας σε τοπικές κυβερνήσεις ή σχολεία (Kirk,2013).

Πράγματι, η αποκέντρωση των συστημάτων διοίκησης βρίσκεται στο επίκεντρο των συζητήσεων σε κάθε τομέα δραστηριοποίησης κι έχει αναγνωριστεί ως ένας κρίσιμος παράγοντας, ο οποίος συχνά συνδέεται με τις νεοφιλελεύθερες μεταρρυθμίσεις. Η αποκέντρωση της εκπαίδευσης, έχει αναγνωριστεί ως μία βασική μεταρρύθμιση για αποτελεσματική διακυβέρνηση στη σύγχρονη εποχή (Faguet,2014).

Σε παγκόσμιο επίπεδο, η μεταφορά διάφορων εκπαιδευτικών πολιτικών έχει οδηγήσει στην υιοθέτηση μεταρρυθμίσεων με στόχο την αποκέντρωση των εκπαιδευτικών συστημάτων. Η ώθηση για αποκέντρωση σε επίπεδο κοινότητας στην εκπαίδευση ξεκίνησε στις ΗΠΑ κατά τη μεταπολεμική εποχή, υποκινούμενη από πολιτικές και οικονομικές ανησυχίες (Edwards & DeMatthews,2014), στη συνέχεια κέρδισε δημοτικότητα κι επιταχύνθηκε κατά τη διάρκεια της νεοφιλελεύθερης παγκοσμιοποίησης της δεκαετίας του 1980 (Burbules & Torres,2000). Η διεθνής βιβλιογραφία για την εκπαίδευση θεωρεί την αποκέντρωση ως πιθανώς τη μοναδική μεταρρύθμιση, που υποστηρίζεται περισσότερο για τη βελτίωση της παροχής βασικών υπηρεσιών, όπως η εκπαίδευση και η υγεία στις αναπτυσσόμενες χώρες (Chann 2016). Η συγκεκριμένη μορφή αποκέντρωσης ποικίλλει σε κάθε πλαίσιο, αλλά η εισαγωγή ενός αποκεντρωμένου συστήματος απαιτεί τόσο συμπεριφορικές, όσο και θεσμικές αλλαγές (Florestal & Cooper,1997). Μια στρατηγική αποκεντρωμένης μεταρρύθμισης είναι ξεκάθαρα πολιτική, καθώς επιχειρεί να αλλάξει το status quo μεταβιβάζοντας την κυβερνητική εξουσία προς άλλους, κατώτερους στην ιεραρχία φορείς. Στην εκπαίδευση, η αποκέντρωση απαιτεί έναν θεμελιώδη μετασχηματισμό της εκπαιδευτικής διοίκησης και εξουσίας, ενώ απαιτεί την εισαγωγή και εφαρμογή μιας νέας κουλτούρας διαχείρισης (Govinda,1997).

Σε γενικές γραμμές, έχει υποστηριχθεί ότι η υιοθέτηση μίας περισσότερο αποκεντρωμένης προσέγγισης είναι δυνατό να βελτιώσει την παροχή βασικών υπηρεσιών, συμπεριλαμβανομένης της εκπαίδευσης, μειώνοντας τις ελλείψεις, βελτιώνοντας την παρακολούθηση, αυξάνοντας τα επίπεδα ενέργειας και κινήτρων των

τοπικών παραγόντων και όλων των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ θεωρείται ότι η διαδικασία αυτή μπορεί να ευνοήσει την εξεύρεση λύσεων σε τοπικά προβλήματα μέσω καινοτόμων ιδεών. Στον τομέα της βελτίωσης της εκπαίδευσης και του παρεχόμενου έργου, οι υποστηρικτές της αποκεντρωτικής προσέγγισης στις σχολικές μεταρρυθμίσεις βασίζουν, επίσης, τα επιχειρήματά τους στην αύξηση των επιπέδων αυτονομίας και συμμετοχής διαφόρων τοπικών παραγόντων στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων, παρέχοντάς τους έτσι τη δυνατότητα να ακουστούν, να συμμετέχουν, αλλά και να αποκτήσουν ευθύνη (Gamage,2005).

Η σύγχρονη προσέγγιση που εφαρμόζεται συνηθέστερα στα εκπαιδευτικά συστήματα υποστηρίζει την ιδέα ότι η αποτελεσματική λειτουργία κι ανάπτυξη του σχολείου συνήθως επιτυγχάνεται, όταν υπάρχει αποκέντρωση στο σύστημα διοίκησης των σχολικών μονάδων, η οποία εφαρμόζεται σε όλα τα πλαίσια της διοίκησης και της λειτουργίας τους. Η προσέγγιση αυτή έχει διαπιστωθεί ότι έχει σημαντικά οφέλη, καθώς υπαγορεύει την ανάθεση καθηκόντων στα μέλη της διοίκησης των σχολικών μονάδων, τους Διευθυντές, τα στελέχη ή και τους εκπαιδευτικούς. Όλοι αυτοί γίνονται αναπόσπαστο μέρος της οργανωτικής διαδικασίας και καλούνται να εργαστούν για την καταγραφή των υφιστάμενων ζητημάτων και τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Με τον τρόπο αυτό, παρακινούνται, ώστε να δεσμευτούν απέναντι στον οργανισμό και να κάνουν οτιδήποτε μπορούν, ώστε να συμβάλουν στην επίτευξη των στόχων του, ενώ, την ίδια στιγμή, μειώνονται τα λειτουργικά προβλήματα σε κάθε πτυχή της λειτουργίας του (Sobotkiewicz,2014).

Αναντίρρητα, η ύπαρξη συγκεντρωτικού συστήματος διοίκησης είναι δυνατό να οδηγήσει σε έλλειψη ευελιξίας και καθυστερήσεις σε ό,τι αφορά τη λήψη αποφάσεων και την εφαρμογή των πλέον κατάλληλων λύσεων, καθώς και σε αδυναμία προσέγγισης των συγκεκριμένων ζητημάτων που εντοπίζονται σε κάθε εκπαιδευτική μονάδα, ενώ, αντίθετα, στα αποκεντρωτικά συστήματα διοίκησης, η οργανωτική δομή της ιεραρχίας συχνά παραβλέπεται, έτσι ώστε οι σχετικές αποφάσεις να υλοποιηθούν με τον πλέον άμεσο και κατάλληλο τρόπο (La Rooy,2012).

Ο Tran (2014) διατύπωσε τη θέση ότι η αποκέντρωση συνιστά τη μεταβίβαση του επιπέδου λήψης αποφάσεων από τα ανώτερα προς τα χαμηλότερα επίπεδα οργάνωσης για την προώθηση της σχολικής αυτονομίας κι επιτυχίας. Σε αυτό το πλαίσιο, η αποκέντρωση μπορεί να θεωρηθεί ως μία προσέγγιση που οδηγεί στην ενδυνάμωση των σχολείων σε όλα τα πεδία της διοικητικής λειτουργίας, καθώς και στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης που παρέχουν. Επιπλέον, αναβαθμίζει τον ρόλο των σχολείων στην αντιμετώπιση των συγκεκριμένων, εκπαιδευτικών προβλημάτων της καθημερινότητας (Bandur,2012) και στη διαμόρφωση των πλέον κατάλληλων μαθησιακών περιβαλλόντων, όπου ευνοείται η ενίσχυση της αποτελεσματικότητας και ενθαρρύνεται η συμμετοχή όλων (Patel et al, 2006).

Συνολικά, η αποκέντρωση της εκπαίδευσης είναι μια διαδικασία που έχει σημαντικό οικονομικό αντίκτυπο, ενώ θα μπορούσε να οδηγήσει σε σημαντικές αλλαγές στον τρόπο με τον οποίο τα εκπαιδευτικά συστήματα χαράσσουν πολιτική, δημιουργούν έσοδα, ξοδεύουν κεφάλαια και διαχειρίζονται τα ζητήματα που αφορούν τους σχολικούς οργανισμούς. Η αποκέντρωση της εκπαίδευσης υπόσχεται βελτίωση στην αποτελεσματικότητα, διαφάνεια, υπευθυνότητα και ποιότητα της παροχής υπηρεσιών σε σύγκριση με τα συγκεντρωτικά συστήματα (Bernbaum,2011). Η UNESCO, με βάση τα παραπάνω, τόνισε τη δημοκρατική πτυχή της αποκεντρωμένης διοίκησης, συνδέοντάς την άμεσα με τον πολιτικό εκδημοκρατισμό, καθώς θεωρείται ότι οι άνθρωποι επιθυμούν να συμβουλευούνται και να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων για ζητήματα που τους ενδιαφέρουν άμεσα (McGinn & Welsh,1999). Κατά συνέπεια, το σκεπτικό που σχετίζεται με την προώθηση της αποκέντρωσης των εκπαιδευτικών συστημάτων περιλαμβάνει την επίτευξη των στόχων που τίθενται για τις εκπαιδευτικές μονάδες μέσω της αύξησης της υπευθυνότητας και της αποτελεσματικότητας, καθώς και της βελτίωσης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου.

Ένα θεμελιώδες χαρακτηριστικό της αποκεντρωμένης διοίκησης είναι η λογοδοσία, η οποία θεωρείται ότι είναι ζωτικής σημασίας κυρίως επειδή απαιτεί ευθύνη. Σε γενικές γραμμές, οι τοπικοί φορείς είναι καλύτερα προετοιμασμένοι, έτσι ώστε να προσδιορίζουν τις ανάγκες και να ανταποκρίνονται σε αυτές με τον πλέον

αποτελεσματικό τρόπο, έτσι ώστε να μπορούν να παρέχουν πιο δίκαιη κατανομή των πόρων (Bernbaum,2011). Ο Smyth (2011) υποστήριξε ότι η αποκέντρωση βοηθά τα σχολεία να ανταποκρίνονται περισσότερο στις υφιστάμενες ανάγκες και να λογοδοτούν στους γονείς, ενώ αφαιρεί τον κεντρικό έλεγχο που έχει αποδειχθεί ότι δεν ήταν εξίσου αποτελεσματικός (Ekro,2007).

Όσον αφορά την ενίσχυση της αποδοτικότητας και της αποτελεσματικότητας, οι Crook και Manor (1998) υποστήριξαν ότι η μετακίνηση των ανθρώπων πιο κοντά στη διοίκηση και τις λειτουργίες της αυξάνει την αποτελεσματικότητα βοηθώντας τους να αξιοποιήσουν τη δημιουργικότητα και τους πόρους των τοπικών κοινοτήτων και δίνοντάς τους την ευκαιρία να συμμετέχουν στην ανάπτυξη. Η Dobrolyubova (2013) υποστήριξε ότι όταν η εξουσία εκχωρείται σε μια αποκεντρωμένη δομή, αναπτύσσονται νέες λειτουργίες για τον έλεγχο της αποτελεσματικότητας της απόδοσης των εξουσιοδοτημένων αρχών.

Όσον αφορά την εκπαίδευση, το επιχείρημα που υποστηρίζει την αποκέντρωση επικεντρώνεται στην παροχή ευκαιριών σε όσους ενδιαφέρονται να συμμετέχουν στην εκπαίδευση, έτσι ώστε να συμμετέχουν στη διαδικασία της λήψης αποφάσεων και σε άλλες πτυχές της διοικητικής λειτουργίας (McGinn and Welsh,1999). Θεωρείται, εξάλλου, ότι οι τοπικοί φορείς και οι ίδιες οι σχολικές μονάδες έχουν καλύτερη και πληρέστερη γνώση των τοπικών αναγκών και προτιμήσεων σε σχέση με τη γνώση που έχει μια κεντρική κυβέρνηση ή το αρμόδιο υπουργείο. Αυτό είναι εύλογο, καθώς τα μέλη της σχολικής μονάδας είναι απολύτως ενημερωμένα, γνωρίζουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην καθημερινότητά τους και τις υφιστάμενες ανάγκες, ενώ συχνά είναι σε θέση ακόμη και να προτείνουν λύσεις για την αντιμετώπισή τους (Channa,2015).

Επιπλέον, στον χώρο της εκπαίδευσης, η αποκέντρωση δύναται να νοηματοδοθεί ως μία προσπάθεια μεταφοράς εξουσίας κι εκχώρησης αρμοδιοτήτων από το ανώτερο στο κατώτερο επίπεδο της εκπαιδευτικής κλίμακας, δηλαδή στα Σχολεία, τα οποία προχωρούν στη λήψη αποφάσεων, ή ακόμη και στη χάραξη «εσωτερικής» εκπαιδευτικής πολιτικής (Pomuti,2008).

Στη σύγχρονη εποχή, οι τάσεις αποκέντρωσης των εκπαιδευτικών συστημάτων βασίζονται, συνοπτικά, στην αναγνώριση των ακόλουθων πλεονεκτημάτων τους (Κατσαρός, 2008):

- Την αντιστοιχία της πολιτικής αποκέντρωσης με τον εκδημοκρατισμό,
- Την ενίσχυση της παρακίνησης των στελεχών της εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών για ανάληψη πρωτοβουλιών και βελτίωση της απόδοσής τους σε όλα τα επίπεδα.
- Την ύπαρξη εγγύτητας που συμβάλει στην αύξηση της γνώσης και της ευαισθησίας απέναντι στα ζητήματα που αντιμετωπίζει η σχολική μονάδα.
- Την βελτίωση του επιπέδου της αυτονομίας των εκπαιδευτικών σε επαγγελματικό και παιδαγωγικό επίπεδο.
- Την βελτίωση του επιπέδου υπευθυνότητας και δέσμευσης των εκπαιδευτικών απέναντι στις συλλογικές αποφάσεις.
- Την ανάπτυξη ικανών στελεχών μέσω της διαδικασίας της μάθησης και της εμπειρίας.
- Την έμφαση σε ευκαιρίες εκπροσώπησης στη διαδικασία λήψης αποφάσεων των κοινωνικών ομάδων που βρίσκονται σε μειονεκτική θέση.

Παρά την αναγνώριση των οφελών, υπάρχουν και σημαντικές προκλήσεις που απορρέουν από τη μεταρρύθμιση προς ένα αποκεντρωμένο εκπαιδευτικό σύστημα (Chann,2016). Ο Hanson (1997) σημείωσε ότι η ανάπτυξη ενός αποκεντρωμένου συστήματος εκπαίδευσης απαιτεί σημαντικό χρόνο και δεν μπορεί να επιτευχθεί απλώς με τη θέσπιση μιας πολιτικής. Αντίθετα, για να οικοδομηθεί ένα αποκεντρωμένο σύστημα, είναι απαραίτητο να ξεπεραστούν ένα σύνολο από προκλήσεις και δυσκολίες που περιλαμβάνουν την ανάγκη αλλαγής μακροχρόνιων συμπεριφορών και στάσεων (Hanson,1997), την έλλειψη ανθρώπινης ικανότητας (Smoke,1999) και την ανάγκη ανάπτυξης νέων δεξιοτήτων σε όλα τα επίπεδα (Hanson,1997).



Συμπερασματικά, προκειμένου να αποτιμηθεί ο βαθμός συγκέντρωσης ή αποκέντρωσης ενός οργανισμού, θα πρέπει να εξεταστούν τα περιθώρια αυτονομίας του στη διαδικασία λήψης αποφάσεων.

### **1.3. Νέο Δημόσιο Μάνατζμεντ στην εκπαίδευση**

Κατά τη διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών, ο δημόσιος τομέας στις περισσότερες χώρες έχει αναδιαμορφωθεί με μεταρρυθμίσεις που αναπτύσσονται κάτω από την ομπρέλα του όρου Νέο Δημόσιο Μάνατζμεντ<sup>3</sup> (New Public Management - NPM) (Pollitt & Dan,2011).

Οι παραδοσιακές, ιεραρχικές δημόσιες διοικήσεις έχουν εν μέρει αντικατασταθεί από δημόσιους οργανισμούς προσανατολισμένους στα αποτελέσματα, καθώς και από κερδοσκοπικές ιδιωτικές επιχειρήσεις ή ΜΚΟ σε πολλές χώρες ήδη από τα τέλη της δεκαετίας του 1970 (Gruening,2001), ενώ, παράλληλα, οι αρχές της ελεύθερης αγοράς και τα οικονομικά κριτήρια του ιδιωτικού τομέα έχουν αρχίσει να εφαρμόζονται και στον δημόσιο τομέα (Σταύρου, 2019).

Οι μεταρρυθμίσεις του Νέου Δημόσιου Μάνατζμεντ συνεπάγονται, μεταξύ άλλων, δύο ορατές αλλαγές: την εισαγωγή πρακτικών του ιδιωτικού τομέα στην εσωτερική λειτουργία των δημόσιων διοικήσεων και την εξωτερική οργάνωση των δημόσιων διοικήσεων ως οιονεί αγορών. Οι πρώτες μεταρρυθμίσεις σε αυτό το πλαίσιο πραγματοποιήθηκαν σε αγγλοσαξονικές χώρες, ιδιαίτερα στο Ηνωμένο Βασίλειο και τη Νέα Ζηλανδία, αν και γρήγορα εξαπλώθηκαν σε όλο τον κόσμο, κυρίως στις προηγμένες δημοκρατίες του ΟΟΣΑ, αν και με αξιοσημείωτες διαφορές μεταξύ των διάφορων χωρών (Pollitt & Bouckaert,2017). Νωρίτερα, και ιδιαίτερα από τις τελευταίες δεκαετίες του

---

<sup>3</sup> Εναλλακτικά, χρησιμοποιούνται και οι όροι Νέος Διευθυντισμός, Μετανεωτερική Διοίκηση ή Διοικητισμός για να περιγραφεί η τάση του Νέου Δημόσιου Μάνατζμεντ (Σταύρου, 2019).

19ου αιώνα, οι δημόσιες διοικήσεις σε διάφορες χώρες δανείστηκαν εκτενώς από τις διοικητικές πρακτικές του ιδιωτικού τομέα (Gruening,2001).

Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια, ιδέες διαχείρισης από τον ιδιωτικό τομέα εισήχθησαν με τρόπους που προηγουμένως ήταν άγνωστοι στη δημόσια σφαίρα και σε όλους τους τομείς δημόσιας πολιτικής: από την υγειονομική περίθαλψη και την εκπαίδευση έως τις μεταφορές, την ασφάλεια και τις κεντρικές γραφειοκρατικές υπηρεσίες. Η κεντρική υπόθεση ήταν ότι οι επιχειρηματικές πρακτικές θα ενίσχυαν τόσο την αποδοτικότητα, όσο και την αποτελεσματικότητα των δημόσιων οργανισμών (Alford & Hughes,2008). Αυτή η υπόθεση αναδεικνύεται ως ιδιαίτερα σημαντική όταν η περικοπή των δημοσίων δαπανών βρίσκεται ψηλά στην ημερήσια διάταξη για τη μείωση του ελλείμματος και του δημόσιου χρέους, όπως συνέβαινε στη δεκαετία του 1980 ή στη σύγχρονη εποχή για τις κυβερνήσεις σε ολόκληρη την Ευρωπαϊκή Ένωση. Οι μεταρρυθμίσεις του Νέου Δημόσιου Μάνατζμεντ, είτε ρητά είτε σιωπηρά, εξακολουθούν να αποτελούν μια ισχυρή δύναμη αλλαγής στις περισσότερες δημόσιες διοικήσεις, παρά το γεγονός ότι φαίνεται να έχει χαθεί ο αρχικός ενθουσιασμός προς αυτή την κατεύθυνση (Osborne et al., 2013).

Σε γενικές γραμμές, το Νέο Δημόσιο Μάνατζμεντ μπορεί να οριστεί ως ένα πρόγραμμα μεταρρύθμισης του δημόσιου τομέα, το οποίο βασίζεται σε εργαλεία διαχείρισης επιχειρήσεων για τη βελτίωση της αποδοτικότητας και της αποτελεσματικότητας των δημόσιων υπηρεσιών στις σύγχρονες γραφειοκρατίες. Αναπτύσσεται παράλληλα με δύο μεγάλες «δυνάμεις» που διαμόρφωσαν τις εξελίξεις τις τελευταίες δεκαετίες του εικοστού αιώνα, την παγκοσμιοποίηση και τη δημοκρατία, ενώ σήμερα αποτελεί το βασικό μοντέλο της δημόσιας διοίκησης στις δυτικές χώρες (Marques, 2020).

Επισημαίνεται, μάλιστα, πως τα ακόλουθα βασικά χαρακτηριστικά του Νέου Δημόσιου Μάνατζμεντ μπορούν να βρεθούν ακόμη και σε χώρες που δεν έχουν εξαλείψει πλήρως τις τυπικές πολιτικές του κράτους πρόνοιας:

- Η ιδέα των δημόσιων δαπανών ως μη παραγωγικού κόστους σε αντίθεση με τις συλλογικές και κοινωνικές επενδύσεις,
- Ο προσδιορισμός των δημοσίων υπαλλήλων ως εχθρικών προς την κοινωνία, κατόχων προνομίων και υπερασπιστών συγκεκριμένων συμφερόντων,
- Η κριτική για την αρνητική παρέμβαση του κράτους στις αγορές,
- Ο ορισμός του κράτους στον πρωταρχικό ρόλο του προωθητή/επιχειρηματία παρά του παρόχου κοινωνικών αγαθών και υπηρεσιών,
- Η εισαγωγή πρακτικών διαχείρισης των κοινών στον ιδιωτικό τομέα της οικονομίας, συμπεριλαμβανομένων των δημοσίων προγραμμάτων εξετάζοντας παραμέτρους όπως: αποδοτικότητα, αποτελεσματικότητα, παραγωγικότητα, αξιολόγηση και έλεγχος αποτελεσμάτων, ικανοποίηση πελατών, ανάθεση και συμμετοχική διαχείριση, πρόληψη και έλεγχος δαπανών,
- Η έμφαση στη σημασία της εξουσίας και στον μεταβαλλόμενο ρόλο των λεγόμενων διοικητικών υπαλλήλων,
- Η ιδιωτικοποίηση των κρατικών παραγωγικών οικονομικών τομέων,
- Η έμφαση στην απορρύθμιση του εμπορίου και των αγορών εργασίας.

Το Νέο Δημόσιο Μάνατζμεντ ακολουθεί τη λογική του μάνατζμεντ που εφαρμόζεται στις ιδιωτικές επιχειρήσεις, το οποίο θα πρέπει να αποτελεί σημείο αναφοράς για τον δημόσιο τομέα, καθιστώντας το επιχειρηματικό μοντέλο καθολικά έγκυρο για δημόσια και κοινωνική δράση. Οι γνωσιολογικές του βάσεις βρίσκονται στον Νέο Φιλελευθερισμό, ενώ οι πολιτικές του βάσεις εντοπίζονται στην κριτική του κράτους πρόνοιας, του συγκεντρωτικού σχεδιασμού και του επαγωγικού και προωθητικού ρόλου της κοινωνικής πρόνοιας που ασκείται κατά κύριο λόγο από το κράτος. Προωθώντας την κατάργηση της σπουδαιότητας της ιεραρχίας και την απόρριψη του συγκεντρωτισμού της εξουσίας και της διαδικασίας λήψης αποφάσεων, καθώς και την ακαμψία των

κυβερνητικών δομών, το Νέο Δημόσιο Μάνατζμεντ εμφανίζεται ως μία σημαντική καινοτομία (Osborne et al., 2013).

Στον χώρο της εκπαίδευσης, το Νέο Δημόσιο Μάνατζμεντ προσανατολίζεται προς την υιοθέτηση συστημάτων που έχουν εφαρμοστεί στην αγορά με τέτοιο τρόπο, ώστε να δίνεται έμφαση στην ύπαρξη νέων απαιτήσεων από το εκπαιδευτικό προσωπικό των σχολείων και στη μέτρηση των επιτευγμάτων τους με τυποποιημένο τρόπο (Σταύρου, 2019). Οι πολιτικές που σχετίζονται με το Νέο Δημόσιο Μάνατζμεντ σχετίζονται με την ενίσχυση της αυτονομίας της σχολικής μονάδας, που έχει τρεις διαστάσεις:

- Την διοικητική λογική ή διοικητική αυτονομία, που σχετίζεται με το γεγονός ότι είναι απαραίτητη η αποκέντρωση των ευθυνών στο επίπεδο του σχολείου και, κυρίως, στον διευθυντή,
- Την οικονομική αυτονομία, που σχετίζεται με τον τρόπο με τον οποίο γίνεται η διαχείριση των οικονομικών πόρων από τον διευθυντή του σχολείου, την αναζήτηση επιπλέον χρηματοδοτήσεων και τη σύνδεση ανάμεσα στην παραγωγικότητα και τις οικονομικές απολαβές των εκπαιδευτικών.
- Την παιδαγωγική διάσταση που αφορά την παροχή της δυνατότητας οι σχολικές μονάδες να λαμβάνουν αποφάσεις που αφορούν τη λειτουργία τους σε όλα τα επίπεδα με βάση, μεταξύ άλλων, και το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο. Με βάση την παιδαγωγική αυτονομία, προάγεται η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών που έχουν και αυτοί τη δυνατότητα να αναπτύξουν την αυτονομία τους και να λάβουν αποφάσεις στα πεδία που τους αφορούν (Σταύρου, 2019).

Αν και οι εκπαιδευτικές πολιτικές, που απορρέουν από τη φιλοσοφία του Νέου Δημόσιου Μάνατζμεντ, παρουσιάζουν κοινά χαρακτηριστικά, εν τούτοις, οι επιδράσεις του μετριάζονται από παράγοντες, όπως οι ισχύουσες κοινωνικοπολιτικές συνθήκες, η τοπική ιστορία, το πλέγμα αλληλεπίδρασης διεθνών και εθνικών πολιτικών. Ωστόσο, αν και με διαφορετικές μορφές, το Νέο Δημόσιο Μάνατζμεντ έχει εδραιωθεί σε πολλές χώρες ως μια αποτελεσματική εναλλακτική λύση στην αναζήτηση της βελτίωσης στην ποιότητα της εκπαίδευσης. Τα τελευταία χρόνια, μάλιστα, έχει διεισδύσει έντονα στην παγκόσμια εκπαιδευτική ατζέντα τόσο στις αναπτυγμένες, όσο και στις αναπτυσσόμενες

χώρες. Οι αρχές του, που μεταφέρονται στην εκπαίδευση αποκρυσταλλώνονται σε ένα ευρύ φάσμα πολιτικών, οι οποίες συστηματοποιούνται στον παρακάτω πίνακα:

Αρχές	Εκπαιδευτικές πολιτικές
Επαγγελματική διαχείριση δημοσίων υπηρεσιών	Επαγγελματισμός και ενδυνάμωση διευθυντών σχολείων
Σαφέστερα πρότυπα και μέτρα απόδοσης	- Καθορισμός δεικτών ποιότητας και σημείων αναφοράς για την εκπαιδευτική επιτυχία - Κοινά Μοτίβα Προγραμμάτων Σπουδών
Έμφαση στον έλεγχο αποτελεσμάτων	Εξωτερική αξιολόγηση των επιδόσεων και των σχολικών επιδόσεων
Διαχωρισμός του δημόσιου τομέα σε μικρές διοικητικές μονάδες	Σχολική αυτονομία, βασισμένη στη Διοικητική σχολική αυτονομία
Υιοθέτηση του στιλ διοίκησης από τον ιδιωτικό τομέα	- Ευελιξία προσλήψεων και απολύσεων από το σχολείο
Περιορισμός στη χρήση δημόσιων πόρων	- Σχολική χρηματοδότηση με βάση τα αποτελέσματα - Αμοιβές εκπαιδευτικών με κριτήρια αξιοκρατίας και παραγωγικότητας

**Πίνακας 1. Αρχές και εκπαιδευτικές πολιτικές στα πλαίσια του Νέου Δημόσιου Μάνατζμεντ**

Συνολικά, το Νέο Δημόσιο Μάνατζμεντ έχει αλλάξει τον τρόπο σύλληψης της διαχείρισης των εκπαιδευτικών οργανισμών, καθώς αρχές, όπως η σχολική αυτονομία, η

λογοδοσία και η διαχείριση βάσει αποτελεσμάτων, πλέον, καθοδηγούν σε μεγάλο βαθμό τον τρόπο, με τον οποίο ρυθμίζεται, παρέχεται και χρηματοδοτείται η δημόσια εκπαίδευση. Ωστόσο, το Νέο Δημόσιο Μάνατζμεντ δεν είναι μονολιθικό μοντέλο εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, ούτε υιοθετεί την ίδια μορφή σε όλες τις χώρες, γι' αυτό και είναι φυσιολογικό να παρατηρούνται ευρέως διαφοροποιημένες προσεγγίσεις διαχείρισης και σχεδιασμού της εκπαιδευτικής πολιτικής .

Συνοψίζοντας, στη σύγχρονη εποχή έχει κερδίσει έδαφος η προσέγγιση του Νέου Δημόσιου Μάνατζμεντ και στον χώρο της εκπαίδευσης. Η εφαρμογή αυτής της προσέγγισης δίνει έμφαση στην αυτονομία της εκπαιδευτικής μονάδας, καθώς και στην εισαγωγή όρων και μεθόδων της αγοράς στο εκπαιδευτικό τοπίο. Με αυτόν τον τρόπο, η λειτουργία του δημόσιου τομέα, συμπεριλαμβανομένων και της εκπαίδευσης, αποκτά χαρακτηριστικά αυτής του ιδιωτικού και διευκολύνεται η επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί για τα Σχολεία του 21<sup>ου</sup> αιώνα.

Όσον αφορά την εφαρμογή των αρχών του Νέου Δημοσίου Μάνατζμεντ στην ελληνική εκπαίδευση, προϋποθέτει την ύπαρξη μιας μεταβατικής περιόδου, χωρίς υποχρεωτικού χαρακτήρα ρυθμίσεις, έτσι ώστε η μετάβαση αυτή να γίνει ομαλά χωρίς πιέσεις προς τους εμπλεκόμενους στη διαδικασία. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπως προαναφέρθηκε, είναι αρκετά συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό (Παπακωνσταντίνου, 2012) και, ως εκ τούτου, υπάρχουν ακόμη πολλά σημεία που χρήζουν βελτίωσης. Σε αυτό το πλαίσιο, είναι απαραίτητο να συνεχιστούν οι συζητήσεις για την ενσωμάτωση των κατάλληλων ενεργειών, έτσι ώστε να βελτιωθεί η υφιστάμενη κατάσταση και να είναι εφικτή η πιο ουσιαστική εφαρμογή της συγκεκριμένης προσέγγισης (Σταύρου, 2019). Αξίζει να τονισθεί πως η μεταφορά των γενικών αρχών του Νέου Δημόσιου Μάνατζμεντ στον εκπαιδευτικό χώρο έχει αποτελέσει αντικείμενο αντιπαραθέσεων κι έντονων συζητήσεων , με αποτέλεσμα η κριτική που ασκείται να χαρακτηρίζεται άλλοτε επικριτική , κι άλλοτε, υποστηρικτική.

Στο επόμενο κεφάλαιο γίνεται εκτενέστερη αναφορά στην έννοια της σχολικής αυτονομίας, τις πτυχές και τις επιπτώσεις της, το ευρωπαϊκό παράδειγμα και την ελληνική πραγματικότητα.

## **Κεφάλαιο 2. Σχολική αυτονομία**

Το Σχολείο συνιστά ένα ανοικτό κοινωνικό σύστημα κι ως τέτοιο είναι απαραίτητο να αντιμετωπίζεται κατά τον σχεδιασμό των συγκεκριμένων πολιτικών που εφαρμόζονται στα πλαίσια της Σχολικής Μονάδας, καθώς μόνο έτσι είναι δυνατό να επιτευχθεί η ισορροπία, η ανάπτυξη και η ευελιξία που συνιστούν βασικά ζητούμενα για τις εκπαιδευτικές μονάδες του 21<sup>ου</sup> αιώνα (Κατσαρός, 2008). Θεωρώντας τα Σχολεία ως πολύπλοκα κοινωνικά συστήματα, στα οποία αλληλεπιδρά ένα σύνολο παραγόντων με ποικίλους αλλά αλληλεξαρτώμενους ρόλους και συνεισφορές, η αυτονομία που διατηρούν αυτοί οι οργανισμοί επηρεάζει το προφίλ απόδοσης και τις εκπαιδευτικές πρακτικές τους (Wermke & Salokangas, 2015). Η σχολική αυτονομία δίνει έμφαση στην ικανότητα και τις προϋποθέσεις για τη λήψη αποφάσεων από τις αρμόδιες αρχές σε εκπαιδευτικά θέματα λαμβάνοντας υπόψη τα συγκεκριμένα πλαίσια λειτουργίας των σχολείων και τις ανάγκες που έχει διαπιστωθεί ότι έχουν. Αυτή η διάσταση της σχολικής διακυβέρνησης καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την ικανότητά τους να αυτενεργούν και να λογοδοτούν (Gargallo & Angel, 2013).

Στο παρόν κεφάλαιο εξετάζεται εκτενώς η έννοια της σχολικής αυτονομίας, τα χαρακτηριστικά της και η αναγκαιότητα έμφασης σε αυτή, κατά τον σχεδιασμό των εκπαιδευτικών πολιτικών, έτσι ώστε οι εκπαιδευτικές μονάδες να αποκομίσουν τα οφέλη της.

### **2.1. Έννοια και πτυχές της σχολικής αυτονομίας**

Η αυτονομία των εκπαιδευτικών και των σχολείων έχει εννοιολογηθεί με διάφορους τρόπους, από πολλαπλές οπτικές γωνίες και για διαφορετικούς σκοπούς. Η έννοια της αυτονομίας είναι γνωστή από συζητήσεις σχετικά με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών εδώ και περισσότερο από δύο δεκαετίες (Whitty, 2000). Τις τελευταίες δεκαετίες, η έννοια της αυτονομίας έχει αρχίσει να χρησιμοποιείται με έναν νέο και αρκετά διαφορετικό τρόπο, ο οποίος λαμβάνει υπόψη τον διαρκώς αυξανόμενο ανταγωνισμό των αυτόνομων παραγόντων σε μια ελεύθερη αγορά. Από αυτή την άποψη,

τα Σχολεία θεωρείται ότι λειτουργούν ως ιδιωτικές επιχειρήσεις, σχηματίζοντας οντότητες αυτορρύθμισης που λειτουργούν και ανταγωνίζονται μεταξύ τους, με στόχο την επίτευξη καλύτερης ποιότητας και αποδοτικότητας των εκπαιδευτικών πρακτικών μέσω της αξιοποίησης μηχανισμών της αγοράς (Hangartner & Svaton, 2013). Αυτό αποτελεί εφαρμογή του Νέου Δημόσιου Μάνατζμεντ, το οποίο αναπτύχθηκε στην προηγούμενη ενότητα.

Συνολικά, η έννοια της σχολικής αυτονομίας είναι εξαιρετικά ευρεία, γι' αυτό και απαιτείται εξειδίκευση όταν γίνεται λόγος γι' αυτή, αφού οι διαφορές μεταξύ των χωρών είναι ουσιαστικές (OECD, 2017). Για παράδειγμα, ενώ η Κίνα συνδυάζει υψηλά επίπεδα σχολικής αυτονομίας στον τομέα της κατανομής πόρων και χαμηλά επίπεδα αυτονομίας στον τομέα των προγραμμάτων σπουδών και της αξιολόγησης, το ακριβώς αντίθετο συμβαίνει στην Κορέα και τη Νέα Ζηλανδία. Στην Ολλανδία, τα σχολεία έχουν υψηλά επίπεδα αυτονομίας, όσον αφορά την πρόσληψη και την απόλυση εκπαιδευτικών, ενώ τα σχολεία στην Ελλάδα και την Ιταλία δεν έχουν τέτοια εξουσία. Έπειτα, ενώ τα σχολεία στην Πολωνία έχουν δει τα επίπεδα αυτονομίας τους στην κατανομή των πόρων να μειώνονται αρκετά δραματικά μεταξύ 2000 και 2009, τα σχολεία στην Ιταλία είχαν πολύ μεγαλύτερη αυτονομία κατά τη διάρκεια αυτών των ετών (Hanushek et al. 2013).

Τέτοιες προδιαγραφές είναι ακόμη πιο σημαντικές, καθώς η σχολική αυτονομία λειτουργεί διαφορετικά για τις αναπτυσσόμενες και τις ανεπτυγμένες χώρες (Hanushek et al., 2013) και συγκεκριμένοι συνδυασμοί αυτονομίας και λογοδοσίας μπορεί είτε να επιδεινώσουν, είτε να μειώσουν την ισότητα στην εκπαίδευση (Werfhorst & Mijs, 2010). Αυτό το εξαιρετικά πολύπλοκο ζήτημα μαρτυρεί το γεγονός ότι οι πολιτικές είναι πολύ διαφορετικές, γι' αυτό και δεν είναι δυνατό να γίνεται λόγος απλώς για την αυτονομία, αλλά για τις επιμέρους πτυχές της. Ωστόσο, τα αποτελέσματα του παγκόσμιου μαθητικού διαγωνισμού PISA καταδεικνύει πως όταν «συνδυάζονται» έξυπνα η σχολική αυτονομία και η λογοδοσία, τα αποτελέσματα των εκπαιδευτικών οργανισμών είναι καλύτερα (OECD, 2011).

Η κατανόηση της έννοιας της σχολικής αυτονομίας και η εφαρμογή της στην πράξη απαιτεί, επίσης, την ύπαρξη των απαραίτητων προϋποθέσεων. Η έρευνα καθιστά



εξαιρετικά σαφές ότι οι πολιτικές για την ενίσχυση της σχολικής αυτονομίας δεν οδηγούν απαραίτητα στην αυτονομία στην πράξη. Το βασικό ερώτημα είναι εάν και με ποιο τρόπο θεσπίζονται ευκαιρίες αυτονομίας στα σχολεία, ιδιαίτερα από τους διευθυντές των οργανισμών (Shirley,2016). Μέχρι στιγμής, μάλλον παραδόξως, λίγα είναι γνωστά για το πώς τα σχολεία σε διάφορες χώρες χρησιμοποιούν στην πραγματικότητα την αυτονομία και την συνεπακόλουθη εξουσία που έχουν στη διαδικασία της λήψης αποφάσεων. Σε κάθε περίπτωση, σε αυτό το εξαιρετικά αμφιλεγόμενο πεδίο, υπάρχει επιτακτική ανάγκη να επεκταθούν οι υφιστάμενες γνώσεις σχετικά με τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της σχολικής αυτονομίας και τις συγκεκριμένες μορφές σχολικής αυτονομίας που οδηγούν σε καλύτερα αποτελέσματα για τους μαθητές. Ένα πραγματικό εμπόδιο σε αυτό το εγχείρημα είναι η έλλειψη ενός επαρκούς και ευρέως χρησιμοποιούμενου συνόλου ορισμών. Οι τρέχοντες δείκτες για την αποτύπωση της σχολικής αυτονομίας, αν και συχνά χρησιμοποιούμενοι και, προφανώς, χρήσιμοι, είναι σε μεγάλο βαθμό ανεπαρκείς και μπορεί να οδηγήσουν σε εσφαλμένα συμπεράσματα (You & Morris,2016).

Σύμφωνα με την εννοιολογική προσέγγιση του όρου, η αυτονομία μπορεί να ερμηνευτεί ως αυτοδιοίκηση, υπό την έννοια της ύπαρξης λειτουργίας χωρίς τον έλεγχο των άλλων, των ανώτερων στην ιεραρχία, αν και σε άλλες μελέτες η αυτονομία έχει ερμηνευτεί με διττό τρόπο, ως ελευθερία και ως ικανότητα δράσης (Gawlik,2008). Ωστόσο, στις περισσότερες αναλύσεις δίνεται έμφαση στην έννοια της ελευθερίας δράσης. Ο Anderson (2005), για παράδειγμα, θεωρεί ότι ένας αυτόνομος οργανισμός είναι υπεύθυνος για τη λήψη αποφάσεων σχετικά με ένα προκαθορισμένο σύνολο θεμάτων που σχετίζονται με τη διακυβέρνηση και τον τρόπο λειτουργίας του.

Σύμφωνα με τον Hooge (1995), η αυτονομία ενός σχολείου αναφέρεται στον βαθμό αυτοδιοίκησής του σε σχέση με τον βαθμό της κρατικής παρέμβασης. Παρόμοιες ερμηνείες της σχολικής αυτονομίας εφαρμόστηκαν από τον Whitty (1997), ο οποίος όρισε τη σχολική αυτονομία ως το σύνολο των κινήσεων που αποσκοπούν στην ανάθεση διαφόρων πτυχών της λήψης αποφάσεων στις σχολικές μονάδες. Οι Honig και Rainey (2012) περιέγραψαν την αυτονομία ως την αυξημένη ευθύνη της σχολικής μονάδας σε

συγκεκριμένες αποφάσεις. Από την άλλη πλευρά, οι Woessmann et al. (2009) τόνισαν ότι η έννοια σχετίζεται με την ανάθεση μιας εργασίας σε ένα σχολείο από μια υπηρεσία που έχει εξουσία πάνω σε αυτόν τον οργανισμό, ή αλλιώς, ορίζεται ως το δικαίωμα αυτοδιοίκησης του σχολείου, το οποίο περιλαμβάνει την ελευθερία λήψης ανεξάρτητων αποφάσεων.

Το Δίκτυο «Ευρυδίκη» αναγνωρίζει πως η διαχείριση των οικονομικών πόρων, αλλά και του ανθρώπινου δυναμικού καθορίζει το βαθμό αυτονομίας ενός Σχολείου. Μάλιστα, αποτελεί έναν διαχωρισμό βάση του οποίου υπάρχουν σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των Ευρωπαϊκών χωρών (Eurymdice, 2012).

Αναντίρρητα, σχετικά με τον εννοιολογικό προσδιορισμό της σχολικής αυτονομίας προκύπτει σημαντική δυσκολία, μιας και, σύμφωνα με τον Κατσαρό (2017), οι προσπάθειες απόδοσης ενός ορισμού διαφοροποιούνται ανάλογα με το ιδεολογικό πλαίσιο, τους μηχανισμούς εισαγωγής και προώθησής της, την έκταση εφαρμογής της, αλλά και τα περιθώρια ανάληψης πρωτοβουλίας που επιτρέπεται να αναληφθούν από τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας. Ωστόσο, το Ευρωπαϊκό Δίκτυο Πολιτικής για τη Σχολική Ηγεσία (European Policy Network on School Leadership / EPNNoSL) έχει προτείνει έναν αποδεκτό ορισμό, ο οποίος αναφέρει « *Ο όρος Σχολική Αυτονομία χρησιμοποιείται για να δηλώσει ότι στα σχολεία και στα δρώντα πρόσωπα του σχολείου έχει δοθεί περιθώριο κινήσεων, για τη λήψη δικών τους αποφάσεων σχετικά με τη διοίκηση του σχολείου και την αντιμετώπιση των καθημερινών προκλήσεων που αφορούν την ισότητα, τη διδασκαλία και τη μάθηση και ότι οι περιορισμοί από το εξωτερικό – και το εσωτερικό περιβάλλον – έχουν μειωθεί στα αναγκαία και θεμιτά πλαίσια, αξίες και κανόνες*».

Κατά τον Παπακωνσταντίνου (2012), η αυτοτέλεια των εκπαιδευτικών οργανισμών αποτελεί προϊόν συνύπαρξης κι αλληλεπίδρασης δύο σύνθετων παραγόντων, όπως α) της παραδοχής ότι το Κράτος δεν μπορεί να ασκεί ολοκληρωτικό έλεγχο στα διαρκώς εξελισσόμενα εκπαιδευτικά συστήματα, οπότε προκύπτει η ανάγκη ελάφρυνσης του ρόλου του μέσω της παραχώρησης εξουσιών σε περιφερειακά όργανα, τα οποία

δύναται να διαχειριστούν καλύτερα τα αναδυόμενα εκπαιδευτικά προβλήματα, και β) στην ολόενα κι αυξανόμενη απαίτηση της κοινωνίας, αλλά και των γονέων, να έχουν περισσότερο ενεργό ρόλο στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, με αποτέλεσμα να ασκούνται εξωτερικές πιέσεις προς το εκπαιδευτικό περιβάλλον. Οποσδήποτε, η επίδραση του Νέου Δημόσιου Μάνατζμεντ είναι εμφανής, μιας κι ένας εκπαιδευτικός οργανισμός, σε αυτή την περίπτωση, διέπεται από τους νόμους της αγοράς, οι οποίοι καθιστούν την αυτοτέλεια και τη λογοδοσία δομικά στοιχεία λειτουργίας του οργανισμού.

Η μεταφορά εξουσιών από το Κεντρικό στο Περιφερειακό επίπεδο με ταυτόχρονη αύξηση και του επιπέδου λογοδοσίας έχει ως συνέπεια την ανάπτυξη διοικητικής και παιδαγωγικής αυτονομίας των οργανισμών. Στην πρώτη περίπτωση, ενδυναμώνεται ο ρόλος του Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας και ταυτόχρονα αποδυναμώνεται ο ρόλος του Συλλόγου Διδασκόντων. Οι ευθύνες διεύθυνσης εκπαιδευτικών ζητημάτων εντός της σχολικής μονάδας (διαχείριση ανθρώπινων και οικονομικών πόρων, αναζήτηση χρηματοδότησης, σχεδιασμός και υλοποίηση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής) συγκεντρώνονται στο πρόσωπο του Διευθυντή, ο οποίος αποκτά μεγάλη ισχύ εντός των πλαισίων της Σχολικής Μονάδας, ενώ πάντα ελλοχεύουν οι κίνδυνοι της αύξησης φόρτου εργασίας του Διευθυντή, της διεύρυνσης των κοινωνικών κι εκπαιδευτικών ανισοτήτων, καθώς και της κατάχρησης εξουσίας. Από την άλλη πλευρά, η παιδαγωγική διάσταση της σχολικής αυτονομίας περιλαμβάνει τη δυνατότητα επιλογής μεθόδων διδασκαλίας, διαμόρφωσης των Αναλυτικών Προγραμμάτων κι επιλογής διδακτικών εγχειριδίων, με σκοπό την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου.

Κατά τον Φερεντίνο (2016), η ανάπτυξη της Σχολικής Αυτονομίας πραγματοποιείται σε δύο επίπεδα. Στο πρώτο επίπεδο απαιτείται α) ο προσδιορισμός εκ μέρους της Πολιτείας του επιπέδου και της μορφής αυτονομίας, που παραχωρεί στη Σχολική Μονάδα, β) ο προσδιορισμός του ιδεολογικού πλαισίου της, και γ) οι αποφάσεις της Σχολικής Μονάδας, οι οποίες αναδεικνύουν και υποστηρίζουν τη σχολική αυτονομία της. Στο δεύτερο επίπεδο, η Σχολική Μονάδα, πλέον, λειτουργεί ως αυτόνομος οργανισμός, ο οποίος διακρίνεται από «*αυτογνωσία, δημιουργικότητα, ευελιξία*» κι εντός

του οποίου, ο εκπαιδευτικός έχει ιδιαίτερο ενεργό – πρωταγωνιστικό ρόλο, με σκοπό την ποιοτική αναβάθμιση του εκπαιδευτικού προϊόντος.

Στο δίκτυο Ευρυδίκη (2008) αναφέρονται τέσσερα επίπεδα σχολικής αυτονομίας, όπως α) η πλήρης αυτονομία, κατά την οποία η λήψη αποφάσεων πραγματοποιείται εντός της σχολικής μονάδας δίχως κάποια παρέμβαση από εξωτερικούς παράγοντες, β) η περιορισμένη αυτονομία, στην περίπτωση της οποίας η λήψη αποφάσεων πραγματοποιείται μεν εντός της σχολικής μονάδας, αλλά είναι εντός ενός προκαθορισμένου πλαισίου ή απαιτείται η έγκριση των Κεντρικών Αρχών, γ) η έλλειψη αυτονομίας, κατά την οποία παρατηρείται αδυναμία λήψης αποφάσεων, αλλά η σχολική μονάδα λειτουργεί ως εκτελεστικό όργανο των Κεντρικών Αρχών, και δ) η διακριτική εξουσιοδότηση, κατά την οποία η Ανώτατη Αρχή επιλέγει τη μεταβίβαση δυνατότητας λήψης απόφασης στη σχολική μονάδα κατά περίπτωση.

Η Χατζηπαναγιώτου (2010) διακρίνει τέσσερα είδη σχολικής αυτονομίας :

α) Διδακτική, στην οποία η σχολική μονάδα έχει την ελευθερία επιλογής Προγραμμάτων Σπουδών, διδακτικών εγχειριδίων, μεθόδων διδασκαλίας. Τα παραπάνω αποτελούν αντικείμενο συναπόφασης του Διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς της Σχολικής Μονάδας,

β) Παιδαγωγική, η οποία αναφέρεται στην παιδαγωγική προσέγγιση που υιοθετείται για την ενσωμάτωση των μαθητών, στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, αλλά και στην ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών.

γ) Οργανωτική, η οποία αφορά τη Σχολική Μονάδα και στη δυνατότητα που διαθέτει για επιλογή εκπαιδευτικού προσωπικού, για τη διαμόρφωση σχέσεων με τους γονείς, την ανάπτυξη πρωτοβουλιών, και γενικότερα, τη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος,

δ) Διοικητική, η οποία αναφέρεται στη διαχείριση κι αξιοποίηση των οικονομικών πόρων, το σχεδιασμό κι αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, τον υλικοτεχνικό

εξοπλισμό, καθώς και τις δυνατότητες σύμπραξης - συνεργασίας με ιδιώτες προς το συμφέρον της Σχολικής Μονάδας.

Όπως διαπιστώνεται, η σχολική αυτονομία αναφέρεται κυρίως σε τομείς λειτουργίας της Σχολικής Μονάδας, οι οποίοι αφορούν α) τη παιδαγωγική λειτουργία, β) τη διαχείριση των οικονομικών πόρων και ανθρώπινου δυναμικού (εκπαιδευτικοί – μαθητές), καθώς και γ) τη διοικητική λειτουργία.

Συνολικά, η έννοια της σχολικής αυτονομίας συνοψίζεται στις ακόλουθες πτυχές (OECD, 2011):

- Τον καθορισμό του περιεχομένου των προγραμμάτων σπουδών και τον ρόλο των εκπαιδευτικών σε αυτή τη διαδικασία. Οι κύριες παράμετροι είναι οι εξής:
  - Η εμπλοκή των εκπαιδευτικών στον ορισμό των περιεχόμενων των αναλυτικών προγραμμάτων,
  - Η εμπλοκή των εκπαιδευτικών στον ορισμό του περιεχομένου των μαθημάτων επιλογής,
  - Η ύπαρξη αυτονομίας στην επιλογή μεθόδων διδασκαλίας,
  - Η αυτονομία στην επιλογή των σχολικών εγχειριδίων,
  - Η εμπλοκή στην ομαδοποίηση των μαθητών και τον διαχωρισμό τους σε τμήματα,
  - Η εμπλοκή των εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση των μαθητών
- Τον καθορισμό του χρόνου απασχόλησης των εκπαιδευτικών και, ειδικότερα,
  - Στην αντικατάσταση των εκπαιδευτικών που απουσιάζουν,
  - Τον καθορισμό του εργασιακού και του διδακτικού ωραρίου,
  - Την επιτήρηση,

- Τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε εργασίες, προγράμματα και, γενικά, σε ομαδικές δραστηριότητες.
- Τον καθορισμό των ευκαιριών των εκπαιδευτικών στην διαρκή επαγγελματική ανάπτυξη και τις διαφορετικές παραμέτρους της και, πιο συγκεκριμένα,
  - Στη μέριμνα για επαγγελματική ανάπτυξη,
  - Την πρόβλεψη για την υποχρεωτικότητα του χαρακτήρα της,
  - Την πραγματοποίηση ενδοσχολικών επιμορφώσεων,
  - Τα κίνητρα για ανάπτυξη δραστηριότητες επαγγελματικές ανάπτυξης.
- Τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και καινοτόμες διαδικασίες, με παραμέτρους που αφορούν:
  - Την έκταση της συμμετοχής τους,
  - Την αξιολόγηση σε ατομικό και σε συλλογικό επίπεδο
- Την κατανόηση του βαθμού στον οποίο ο οργανισμός μπορεί να λειτουργεί αυτόνομα με βάση τις αρχές της αποκέντρωσης, σε πεδία όπως:
  - Η υποστήριξη, η αξιολόγηση και η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών,
  - Ο καθορισμός στόχων για την αξιολόγηση και τη λογοδοσία,
  - Η διαχείριση των υλικών και των ανθρώπινων πόρων,
  - Η ανάπτυξη της συνεργασίας και της δικτύωσης.

## 2.2. Επιπτώσεις της σχολικής αυτονομίας

Η υπάρχουσα βιβλιογραφία καταδεικνύει ανάμικτα αποτελέσματα σχετικά με τις επιπτώσεις της σχολικής αυτονομίας στις εκπαιδευτικές διαδικασίες των δημόσιων σχολείων. Μελετώντας τη διεθνή βιβλιογραφία, μεταξύ άλλων, διαπιστώνεται πως τα δημόσια σχολεία τείνουν να χρησιμοποιούν την παραχωρημένη παιδαγωγική αυτονομία για να επανασχεδιάσουν και να αναδιαρθρώσουν το πρόγραμμα σπουδών τους, με στόχο την ανάπτυξη των δεξιοτήτων των μαθητών και όχι των ακαδημαϊκών γνώσεων. Στην περίπτωση δημοσίων σχολείων της Καλιφόρνια φαίνεται ότι δίνεται η δυνατότητα καταμερισμού του χρόνου ανάλογα με τις ανάγκες. Για παράδειγμα, ενώ τα σχολεία προσφέρουν τον ίδιο αριθμό ωρών για βασικά μαθήματα, κάποιες σχολικές μονάδες αφιερώνουν περισσότερες ώρες διδασκαλίας σε μη βασικά μαθήματα, όπως καλές τέχνες, και λιγότερες ώρες διδασκαλίας σε προγράμματα για χαρισματικούς μαθητές ή θερινά σχολεία (Zimmer & Buddin,2007). Στην Πενσυλβάνια (ΗΠΑ), προωθείται η εισαγωγή καινοτομιών στη διδακτέα ύλη με ιδιαίτερη έμφαση στα εθνικά και πολιτιστικά στοιχεία για την ανάπτυξη των κοινωνικών και επαγγελματικών δεξιοτήτων των μαθητών (Miron,2007).

Στη Νέα Ζηλανδία, από τη χρονική στιγμή που οι σχολικές μονάδες μετατράπηκαν σε αυτοδιαχειριζόμενα σχολεία, έχουν τη δυνατότητα να αναδιαρθρώνουν το αναλυτικό πρόγραμμα των μαθημάτων τους, έτσι ώστε να δώσουν μεγαλύτερη έμφαση στις βασικές και κοινωνικές δεξιότητες και στην τοπική γλώσσα Μαορί. Ομοίως, οι Ακαδημίες στην Αγγλία χρησιμοποίησαν την αυτονομία τους για να επικεντρωθούν περισσότερο σε εκπαιδευτικούς στόχους, όπως η διαμόρφωση της κοινωνικής και ηθικής ικανότητας των μαθητών και η ανάπτυξη της κριτικής και συνδεδεμένης μάθησης (Keddie,2014). Ορισμένα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη Γερμανία, τέλος, χρησιμοποιούν την παιδαγωγική τους αυτονομία για να επικεντρωθούν στην κοινωνική και προσωπική ανάπτυξη των μαθητών .

Επιπροσθέτως, το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών επιτρέπει στα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς να εισάγουν καινοτόμα προγράμματα για την κάλυψη των διαφορετικών αναγκών των μαθητών. Τα Σχολεία μπορούν να εκμεταλλευτούν την

αυτονομία τους για να προσφέρουν πολλά καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα, όπως μαθήματα μετά το σχολείο, προγράμματα εμπλουτισμού των γνώσεων, δραστηριότητες Σαββατοκύριακου ή εξωσχολικές δραστηριότητες (Hughes & Silva,2013), εξατομικευμένα εκπαιδευτικά σχέδια για όλους τους μαθητές ή προγράμματα όπως τα Success for All reading, Everyday Mathematics ή Discovery Works (Miron,2007), διεπιστημονικά θέματα κι ενίσχυση της επαφής και της συνεργασίας με τους γονείς (Charman & Salokangas,2012). Είναι σημαντικό ότι κατά την ανάπτυξη αυτών των προγραμμάτων, το κυριότερο κριτήριο που λαμβάνεται υπόψη είναι οι πραγματικές ανάγκες των μαθητών, για αυτό και της υλοποίησης των αντίστοιχων προγραμμάτων προηγούνται προγράμματα ανίχνευσης μαθητικών αναγκών. (Hughes & Silva,2013).

Η σχολική αυτονομία επιτρέπει, επίσης, στα σχολεία να δίνουν έμφαση στις ατομικές ανάγκες των μαθητών, και, ως εκ τούτου, να προσφέρουν προγράμματα σπουδών που ανταποκρίνονται σε αυτές (Charman & Salokangas,2012) ή να ενισχύουν τους μαθητές που έχουν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (Zimmer & Buddin,2007). Εν ολίγοις, το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών αναγνωρίζεται ότι βελτιώνει σημαντικά την ποιότητα της εκπαίδευσης αναφορικά με την κάλυψη των αναγκών των μαθητών.

Από την άλλη πλευρά, η παιδαγωγική αυτονομία μπορεί να οδηγήσει σε αρνητικές συνέπειες στις εκπαιδευτικές διαδικασίες σε ορισμένες περιπτώσεις. Με την αυτονομία, παράλληλα με την κουλτούρα του ελέγχου και την έμφαση στην απόδοση, τα σχολεία μπορεί να στρέψουν την προτεραιότητά τους μόνο σε βασικά θέματα που ευθυγραμμίζονται με τις εισαγωγές στο πανεπιστήμιο ή τις κρατικές εξετάσεις, παραβλέποντας άλλες, εξίσου σημαντικές παραμέτρους της λειτουργίας τους (Chun & Lee,2020). Ενδεικτικά, αν και απολαμβάνουν σημαντική αυτονομία στο πλαίσιο μιας σχολικής πρωτοβουλίας διαχείρισης, οι διευθυντές σχολείων του Χονγκ Κονγκ θεωρούν τις εξετάσεις που υλοποιούνται από το κράτος ως καθοριστικό παράγοντα που καθορίζει τη μελλοντική μοίρα όχι μόνο των μαθητών αλλά και του σχολείου τους (Chun & Lee,2020).

Σύμφωνα με τη μελέτη των Ford & Ihrke (2017) τα σχολεία που απολαμβάνουν υψηλότερο επίπεδο αυτονομίας είναι πιο πιθανό να δώσουν έμφαση στη βελτίωση των



αποτελεσμάτων εξετάσεων «βασικών» μαθημάτων. Αυτή η δυνατότητα, ωστόσο, είναι πιθανό να οδηγήσει σε παραμέληση άλλων μαθημάτων, που δεν εξετάζονται κατ' αυτόν τον τρόπο, όπως είναι η θρησκευτική εκπαίδευση, η κοινωνική και η αγωγή υγείας (Keddie,2014) και να περιορίσει το σχολικό πρόγραμμα σπουδών σε λίγα μόνο βασικά θέματα (Charpman & Salokangas,2012). Μια μελέτη 92 σχολείων Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη Γερμανία δείχνει ότι τα σχολεία που έχουν κλασικό-ανθρωπιστικό προσανατολισμό τείνουν να χρησιμοποιούν την αυτονομία τους για την ανάπτυξη προγραμμάτων σπουδών που δίνουν έμφαση στα παραδοσιακά ακαδημαϊκά μαθήματα για την επιδίωξη ακαδημαϊκών μαθησιακών στόχων, ενώ υποτιμούν τα υπόλοιπα διδακτικά αντικείμενα .

Επιπλέον, διαπιστώνεται θετική συσχέτιση μεταξύ σχολικής αυτονομίας κι επίδοσης μαθητών, μιας και σύμφωνα με τα αποτελέσματα του διαγωνισμού PISA, τα αυτόνομα εκπαιδευτικά συστήματα τείνουν να αποδίδουν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα σε σύγκριση με άλλα, μιας και σε αυτά οι Σχολικές Μονάδες έχουν τη δυνατότητα να αποφασίζουν για τα Αναλυτικά Προγράμματα, να χαράσσουν εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική, να επιλέγουν σχολικά εγχειρίδια. Τα εκπαιδευτικά συστήματα που διαθέτουν παιδαγωγική αυτονομία τείνουν να εξασφαλίζουν καλύτερα αποτελέσματα στις επιδόσεις των μαθητών σε σχέση με αυτά που διαθέτουν αυτονομία στη διαχείριση των οικονομικών πόρων (OECD, 2013).

Αναφορικά με τα ευρήματα της εγχώριας βιβλιογραφίας, διαπιστώνεται πως η ανάπτυξη αυτονομίας στις Σχολικές Μονάδες προσφέρει στους εκπαιδευτικούς πεδίο εισαγωγής καινοτόμων προγραμμάτων και μεθόδων διδασκαλίας, καθώς κι ευκαιρίες ανάπτυξης συνεργασίας των εκπαιδευτικών, οι οποίοι αντιμετωπίζουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη ως μέσο επαγγελματικής ικανοποίησης, αλλά και βελτίωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Κουτρούκα, 2017 · Keddie, 2015 · Δαγαλάκη, 2021). Κατά συνέπεια, η Σχολική Μονάδα αποκτά μεγαλύτερη ευελιξία σε τομείς παιδαγωγικής λειτουργίας της , ενώ, ταυτόχρονα, αποκτά και μεγαλύτερες ευθύνες – λογοδοσία (Μαλαμούδης, 2019).

Την ίδια στιγμή, ο ρόλος του Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας διαφοροποιείται σε σημαντικό βαθμό, μιας και το «Καθηκοντολόγιο» του δεν εξαντλείται στην τήρηση κι εφαρμογή των Νόμων και των εγκυκλίων, αλλά οφείλει να ενημερώνεται και να επιμορφώνεται διαρκώς, προκειμένου να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις ενός αυτόνομου οργανισμού (Στιβακτάκης & Κρεβετζάκη, 2012). Πλέον, εν μέσω του ενδυναμωμένου του ρόλου, ο Διευθυντής ασκεί εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική προσαρμοσμένος στις απαιτήσεις της Σχολικής Μονάδας παρέχοντας, ταυτόχρονα, διευρυμένες πρωτοβουλίες στους εκπαιδευτικούς, αλλά κι ευκαιρίες για την επαγγελματική τους ανάπτυξη (Στιβακτάκης & Κρεβετζάκη, 2012 · Κουτρούκα, 2017 · Μπούσκος, 2018). Όπως, μάλιστα, χαρακτηριστικά αναφέρεται και στην έκθεση ΟΟΣΑ (2011) «οι αλλαγές της διοίκησης του εκπαιδευτικού συστήματος, θα μεταβάλλουν σημαντικά τους ρόλους των Διευθυντών των Σχολείων». Ωστόσο, σημειώνεται πως ο νέος ρόλος ενός Διευθυντή σε αυτόνομο Σχολείο συνεπάγεται όχι μόνο αυξημένο φόρτο εργασίας, αλλά και περισσότερο εργασιακό άγχος (Μπούσκος, 2018 · Δαγαλάκη, 2021).

Από την άλλη πλευρά, η σύνδεση του Σχολείου με την αγορά εργασίας (στα πλαίσια εφαρμογής των αρχών του Νέου Δημόσιου Μάνατζμεντ) μέσω της αναζήτησης χορηγιών και εισφορών από τις οικογένειες των μαθητών δύναται να αλλοιώσει τον χαρακτήρα της εκπαίδευσης μετατρέποντάς τον σε ένα καταναλωτικό αγαθό (Τζέλλος, 2009), ή ακόμη, δίνοντάς του χαρακτηριστικά ιδιωτικοποίησης (Παπακωνσταντίνου, 2012).

Επιπλέον, κάθε Σχολική Μονάδα, στα πλαίσια της αυτονομίας της, δύναται να αποκτήσει τη δυνατότητα διαφοροποίησης του εκπαιδευτικού περιεχομένου που παρέχει στους μαθητές μέσω διαφορετικών μεθόδων και τρόπων διδασκαλίας ή επιλογής διδακτικών βιβλίων, γεγονός που δυναμικά οδηγεί στη δημιουργία εκπαιδευτικών ανισοτήτων μεταξύ διαφορετικών μαθητικών πληθυσμών (Δαγαλάκη, 2021), ή και στην εκπαίδευση πολλών και διαφορετικών ταχυτήτων ((Μπούσκος, 2018).

Με βάση τα παραπάνω, καθίσταται σαφές ότι η επέκταση της αυτονομίας των σχολικών μονάδων έχει σημαντικές επιπτώσεις, αν και η χροιά τους εξαρτάται από τα

δεδομένα της κάθε περίπτωσης ξεχωριστά, τις προτεραιότητες και τον τρόπο με τον οποίο επιλέγεται να αξιοποιηθούν τα περιθώρια αυτονομίας που παρέχονται.

### **2.3. Σχολική αυτονομία στα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα**

Ο τρόπος διακυβέρνησης των σχολικών μονάδων στα διάφορα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα είναι άμεσα συνδεδεμένος με την ιστορία τους, καθώς και με το κοινωνικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο που βρίσκεται, σε κάθε περίπτωση, σε ισχύ. Στο παρελθόν, μελετητές εστίασαν στη θέση του κράτους, όσον αφορά τον έλεγχο και τη νομιμότητα και διατύπωσαν την άποψη ότι ένα από τα πλέον σημαντικά ζητήματα στον τομέα της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι η σύγκριση ανάμεσα στα συγκεντρωτικά και τα αποκεντρωμένα συστήματα εκπαίδευσης, όπως παρουσιάστηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο. Παράλληλα, ένα μεγάλο μέρος της έρευνας και των σχετικών πολιτικών έχει επικεντρωθεί, αφενός, στον ρόλο που διαδραματίζουν οι εκπαιδευτικές αρχές σε εθνικό επίπεδο και τα όρια που τίθενται σε αυτές, και, αφετέρου, στην ικανότητα που έχουν οι κύριοι φορείς για λήψη αποφάσεων σε ό,τι αφορά τη διακυβέρνηση και τη διοίκηση των σχολείων ως οργανικών μονάδων μέσα στο στρατηγικό πλαίσιο των εδαφικών τους πλαισίων.

Όταν αυτές οι διαδικασίες εξετάζονται από μια σχετικά πρόσφατη ιστορική προοπτική, η δεκαετία του 1980 εμφανίζεται ως ευδιάκριτα διαμορφωμένη από μεταρρυθμίσεις και κρατικές αναδιαρθρώσεις, που παρατηρούνται επίσης σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες, οι οποίες είχαν σημαντικές επιπτώσεις στον τομέα της εκπαίδευσης. Κάποια μοντέλα σχολικής αυτονομίας έκαναν την πρώτη τους εμφάνιση αυτή την περίοδο στην Ευρώπη. Η δεκαετία του 1980 χαρακτηρίστηκε, επομένως, από μια λογική ή ιδεολογία υπέρ της δημοκρατικής συμμετοχής, η δεκαετία του 1990 από νέες μορφές διαχείρισης στη δημόσια διοίκηση, όπως το Νέο Δημόσιο Μάνατζμεντ, με επίκεντρο το σκεπτικό της αποτελεσματικής διαχείρισης των δημόσιων πόρων, και η δεκαετία του 2000 «είδε» τη μεταφορά νέων αρμοδιοτήτων σε σχολεία, αναδεικνύοντας νέες απαιτήσεις,

όπως η βελτίωση στην ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου (European Commission, 2020· Rinne et al., 2016).

Μετά τη δεκαετία του 2000, διεξήχθη μια σειρά εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων με απώτερο στόχο την εφαρμογή πολιτικών αυτονομίας για τις σχολικές μονάδες σε διάφορες ευρωπαϊκές χώρες. Τις τελευταίες δεκαετίες, η πεποίθηση ότι η αποκέντρωση και η αυξημένη σχολική αυτονομία συμβάλλουν αναμφισβήτητα στην αύξηση της εκπαιδευτικής ποιότητας έχει κυριαρχήσει, αν και, όπως συμβαίνει με κάθε παρόμοια περίπτωση, δεν έλειψαν οι διαφωνίες (Eurydice,2017).

Οι δείκτες της σχολικής αυτονομίας καθορίζονται, με βάση τα στοιχεία του OECD (2017) από την καταγραφή των απαντήσεων σε συγκεκριμένες ερωτήσεις που, συνοπτικά, παρουσιάζονται στον ακόλουθο πίνακα:

---

#### **Δείκτες και ερωτήματα για τη σχολική αυτονομία και τη λογοδοσία**

---

<b>Σχολική αυτονομία στον οικονομικό προγραμματισμό και την έγκριση</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Έχει ο διευθυντής του σχολείου την νομική εξουσία, ώστε να διαχειριστεί τους οικονομικούς πόρους της μονάδας;</li><li>2. Έχει ο διευθυντής του σχολείου την νομική εξουσία, ώστε να διαμορφώσει τους μισθούς των εκπαιδευτικών;</li><li>3. Έχει ο διευθυντής του σχολείου την νομική εξουσία, ώστε να προχωρήσει στην εξεύρεση επιπλέον οικονομικών πόρων;</li></ol>
<b>Σχολική αυτονομία στη διαχείριση προσωπικού</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Έχει ο διευθυντής του σχολείου την δυνατότητα να διαχειρίζεται το ζήτημα</li></ol>

---

---

των προσλήψεων και των απολύσεων των εκπαιδευτικών;

2. Έχουν τα σχολικά συμβούλια τη νομική εξουσία, ώστε να προσλαμβάνουν και να απολύουν εκπαιδευτικούς;

3. Έχουν τα σχολικά συμβούλια την νομική εξουσία, ώστε να προσλαμβάνουν και να απολύουν τον διευθυντή του σχολείου;

---

**Συμμετοχή του Σχολικού Συμβουλίου στα οικονομικά του σχολείου**

1. Το Σχολικό Συμβούλιο βοηθά το σχολείο στην προετοιμασία του προϋπολογισμού;

2. Έχουν τα Σχολικά Συμβούλια νομική εξουσία να εγκρίνουν τον σχολικό προϋπολογισμό;

3. Υπάρχει εγχειρίδιο ή σύνολο οδηγιών που περιγράφει τη συμμετοχή των Σχολικών Συμβουλίων στην κατάρτιση του προϋπολογισμού του σχολείου;

4. Έχουν τα Σχολικά Συμβούλια νομική εξουσία να εποπτεύουν την εκτέλεση του σχολικού προϋπολογισμού;

5. Εάν τα Σχολικά Συμβούλια συμμετέχουν στην κατάρτιση και έγκριση του σχολικού προϋπολογισμού, ο προϋπολογισμός αυτός χρησιμοποιείται

---

---

ως εισροή στον γενικό προϋπολογισμό που καταρτίζει το Υπουργείο Παιδείας;

---

**Αξιολόγηση της σχολικής μονάδας και της επίδοσης των μαθητών**

1. Πραγματοποιούν τα σχολεία ετήσιες αξιολογήσεις της επίδοσης του σχολείου και των μαθητών;

2. Χρησιμοποιούνται οι αξιολογήσεις των σχολείων για τη λήψη διοικητικών ή παιδαγωγικών αποφάσεων με στόχο τη βελτίωση της επίδοσης του σχολείου και των μαθητών;

3. Πραγματοποιούν τα σχολεία ετήσιες αξιολογήσεις των μαθησιακών αποτελεσμάτων χρησιμοποιώντας τυποποιημένα τεστ;

4. Οι αξιολογήσεις των σχολείων που χρησιμοποιούν τυποποιημένα τεστ χρησιμοποιούνται για τη λήψη διοικητικών ή παιδαγωγικών αποφάσεων με στόχο τη βελτίωση της απόδοσης του σχολείου και των μαθητών;

5. Δημοσιοποιούνται στους γονείς τα αποτελέσματα της αξιολόγησης της επίδοσης του σχολείου και των μαθητών;

---

**Λογοδοσία της σχολικής μονάδας**

1. Υπάρχει εγχειρίδιο που ρυθμίζει τη χρήση των αποτελεσμάτων των ετήσιων αξιολογήσεων της επίδοσης του σχολείου

---

---

και των μαθητών από το Σχολικό Συμβούλιο;

2. Είναι η σχολική αξιολόγηση των επιδόσεων του σχολείου και των μαθητών μέρος ενός εθνικού ή περιφερειακού συστήματος αξιολόγησης;

3. Χρησιμοποιούνται τα αποτελέσματα των αξιολογήσεων για τη σύγκριση της σχολικής επίδοσης με σχολεία σε παρόμοιες συνθήκες;

4. Έχουν τα Σχολικά Συμβούλια τη νόμιμη εξουσία να προσλαμβάνουν εξωτερικούς ελεγκτές για να διενεργούν οικονομικούς ελέγχους στο σχολείο;

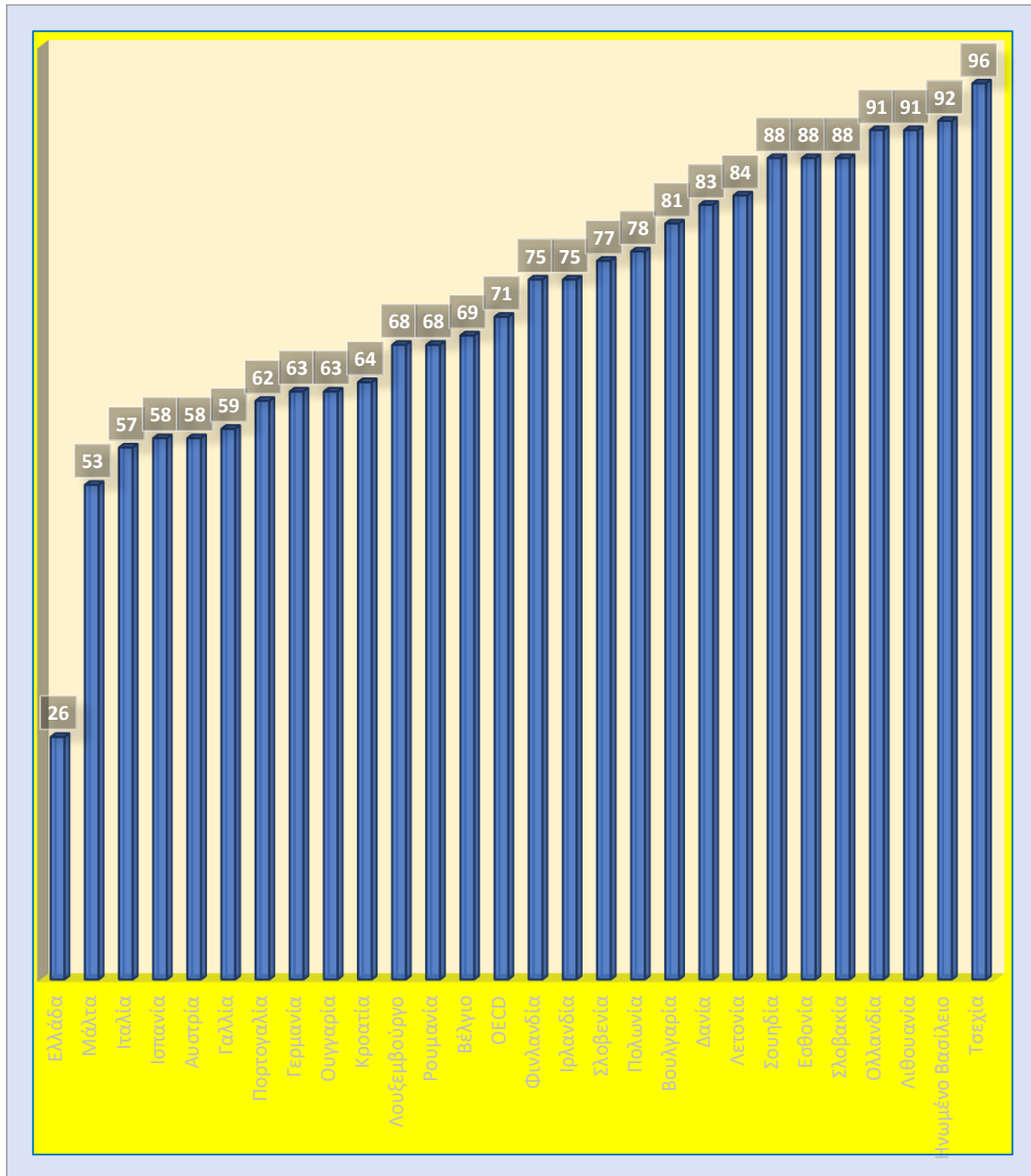
5. Υπάρχει εγχειρίδιο που να καθοδηγεί το Σχολικό Συμβούλιο στη χρήση των οικονομικών ελέγχων για την αξιολόγηση της σχολικής απόδοσης;

---

**Πίνακας 2. Δείκτες και ερωτήματα για τη σχολική αυτονομία και τη λογοδοσία (Πηγή: OECD, 2017)**

Το Γράφημα 1, που ακολουθεί, καταγράφει στοιχεία του OECD (2017) και παρουσιάζει τον τρόπο κατανομής της ευθύνης στα σχολεία και τους αρμόδιους φορείς μέσω της καταγραφής του δείκτη σχολικής αυτονομίας. Αυτός ο δείκτης αποκαλύπτει το ποσοστό των εργασιών για τις οποίες είναι υπεύθυνοι οι διευθυντές, οι εκπαιδευτικοί ή/και τα διοικητικά όργανα των σχολικών μονάδων στις διάφορες χώρες της ΕΕ. Λαμβάνει υπόψη καταστάσεις κατά τις οποίες η ευθύνη για τα καθήκοντα μοιράζεται τουλάχιστον μεταξύ των σχολείων και άλλων παραγόντων, αν και, θα πρέπει να

σημειωθεί, ότι δεν παρέχει πληροφορίες σχετικά με το στρατηγικό βάρος των ανατιθέμενων αποφάσεων στη σχολική ζωή. Ωστόσο, μας επιτρέπει να αντιληφθούμε τις γενικές τάσεις και να προσεγγίσουμε το υπό ανάλυση θέμα.



**Γράφημα 1. Δείκτης σχολικής αυτονομίας για τις 27 χώρες της ΕΕ (OECD, 2017)**



Όπως φαίνεται στο παραπάνω γράφημα, στην ομάδα των χωρών του OECD, κατά μέσο όρο τα σχολεία έχουν την ευθύνη για το 71% περίπου των αποφάσεων σε εκπαιδευτικά θέματα. Αυτό είναι ένα σημαντικό ποσοστό σε ένα διακρατικό πλαίσιο, αλλά η αξία του μας λέει λίγα για τις συνθήκες που επικρατούν σε διάφορες χώρες και τις κύριες διαμορφώσεις και εμφανίσεις τους σε ένα ευρωπαϊκό πλαίσιο. Τέτοιοι δείκτες είναι σημαντικοί για τον προσδιορισμό του όγκου των αρμοδιοτήτων που αναλαμβάνονται στα σχολεία, παρά το γεγονός ότι η ποσοτική τους φύση δεν επιτρέπει την περισσότερο ακριβή προσέγγισή τους. Έτσι, ορισμένοι σημαντικοί μηχανισμοί φαίνεται ότι χάνονται στην ανάλυση της εφαρμογής της αυτονομίας ή των επιπτώσεών της, καθώς οι τοπικές διαδικασίες, συμπεριλαμβανομένης της ανταγωνιστικής πίεσης στα σχολεία, δεν λαμβάνονται υπόψη.

Ωστόσο, στο ευρωπαϊκό πλαίσιο, αξίζει να εξεταστούν οι διαφορετικοί τρόποι με τους οποίους εκφράζεται η αυτονομία. Δεδομένης της ποικιλομορφίας που διαπιστώθηκε, μπορεί να φανεί ότι μεταξύ των 13 ευρωπαϊκών χωρών που έχουν τα χαμηλότερα ποσοστά σχολικής αυτονομίας σε σχέση με τον μέσο όρο του OECD είναι αυτές που βρίσκονται στη Νότια Ευρώπη (Ελλάδα, Μάλτα, Ιταλία, Ισπανία και Πορτογαλία), ορισμένες από την Κεντρική Ευρώπη (Αυστρία, Γαλλία, Γερμανία, Λουξεμβούργο και Βέλγιο) και άλλες από την Κεντρική Ανατολική Ευρώπη (Ουγγαρία, Κροατία και Ρουμανία). Αξίζει να σημειωθεί ότι η Ελλάδα έχει πολύ περιορισμένη αυτονομία και βρίσκεται πολύ μακριά ακόμη και από τις υπόλοιπες χώρες που βρίσκονται χαμηλά σε αυτόν τον τομέα (OECD, 2017).

Υψηλότερα επίπεδα σχολικής αυτονομίας –με ποσοστά άνω του 90%– παρατηρούνται στην Τσεχία, το Ηνωμένο Βασίλειο, τη Λιθουανία και την Ολλανδία. Το ποσοστό των καθηκόντων που ανατίθενται στα σχολεία στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διακυβέρνησης είναι πολύ υψηλό και σχεδόν τα πάντα αποφασίζονται σε σχολικό επίπεδο. Σε ορισμένες από αυτές τις χώρες, αυτό αποτελεί έκφραση κυρίως φιλελεύθερων προσεγγίσεων στην εκπαιδευτική πολιτική. Οι χώρες που υπερβαίνουν τα μέσα επίπεδα σχολικής αυτονομίας του OECD είναι οι σκανδιναβικές χώρες, Σουηδία, Δανία και Φινλανδία, με ορισμένες από τις χώρες της Βαλτικής, όπως η Εσθονία και η Λετονία, η

Ιρλανδία, καθώς και άλλες χώρες της Ανατολικής Ευρώπης Σλοβακία, Βουλγαρία, Πολωνία και Σλοβενία (OECD, 2017).

Όσον αφορά την παράμετρο της λήψης αποφάσεων σε επίπεδο σχολικής μονάδας, λαμβάνοντας υπόψη τη λήψη αποφάσεων από τα σχολεία σε πέντε βασικούς τομείς, φαίνεται ότι οι διευθυντές των σχολικών μονάδων στην Ευρώπη έχουν αυξημένο ρόλο στην εισαγωγή (εγγραφές) μαθητών και στη διαμόρφωση κι εφαρμογή προγραμμάτων σπουδών. Εξίσου σημαντικός είναι και ο ρόλος τους στον καθορισμό των πειθαρχικών πολιτικών για τους μαθητές (OECD, 2017).

Σχεδόν όλες οι χώρες της Νότιας και Νοτιοανατολικής Ευρώπης (Κροατία, Μάλτα, Ισπανία, Ρουμανία, Πορτογαλία, Σλοβενία) βρίσκονται κάτω από τον μέσο όρο του ΟΟΣΑ, όπως και ορισμένες από την Κεντρική Ευρώπη (Λουξεμβούργο, Γαλλία, Αυστρία, Γερμανία) και Σκανδιναβία (Φινλανδία). Ωστόσο, χώρες όπως η Φινλανδία, η Γερμανία και η Αυστρία έχουν σημαντικά επίπεδα σχολικής αυτονομίας εκτός από τη λειτουργία που αφορά τη διαχείριση πόρων. Παρόλο που υπάρχει κάποια ισοδυναμία σε αυτή την κατανομή μεταξύ αυτών των χωρών, υπάρχουν διαφορές, ιδίως όσον αφορά τη θέση τους σε σχέση με αποφάσεις που λαμβάνονται σε κεντρικό, περιφερειακό ή τοπικό επίπεδο. Μόνο στην Ελλάδα, την Κροατία, τη Μάλτα και την Ισπανία τα σχολεία έχουν λιγότερο από το ήμισυ της ευθύνης για τα συγκεκριμένα εκπαιδευτικά ζητήματα.

Υπάρχουν, συνολικά, δεκαπέντε ευρωπαϊκές χώρες που βρίσκονται πάνω από τον μέσο όρο του OECD, με τουλάχιστον τα δύο τρίτα των αποφάσεων να λαμβάνονται από σχολεία, συμπεριλαμβανομένων εκείνων της Κεντρικής Ανατολικής Ευρώπης (Ουγγαρία, Πολωνία, Τσεχία, Σλοβακία) και χώρες της Βαλτικής, όπως η Εσθονία, η Λετονία ή η Λιθουανία, μαζί με ορισμένες χώρες της Κεντρικής Ευρώπης με φιλελεύθερες παραδόσεις στην εκπαίδευση (Βέλγιο, Ιρλανδία, Ηνωμένο Βασίλειο, Ολλανδία) και δύο σκανδιναβικές χώρες (Σουηδία και Δανία). Όπως διαπιστώνεται, χώρες με πολύ διαφορετικές πολιτικές και ιστορικές παραδόσεις έχουν υιοθετήσει μοντέλα αυξημένης αυτονομίας. Η Ολλανδία, η Τσεχία και η Λιθουανία απολαμβάνουν υψηλά επίπεδα αυτονομίας σε διάφορους τομείς, με το Ηνωμένο Βασίλειο να τις

ακολουθεί, αν και έχει χαμηλότερα ποσοστά σε συγκεκριμένους τομείς, όπως είναι η εισαγωγή μαθητών (OECD, 2017).

Σε γενικές γραμμές, αναγνωρίζεται ότι το μέγεθος της σχολικής αυτονομίας, όπως αποτυπώνεται μέσω των στοιχείων του OECD, οδηγεί στην αναγνώριση συγκεκριμένων πολιτικών και διαφοροποιήσεων που εξαρτώνται, σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό, από τη γεωγραφία και την ιστορία των διάφορων κρατών και τις πολιτικές που εφαρμόζονται σε ευρύτερο επίπεδο. Μεταξύ των κρατών της Ευρωπαϊκής Ένωσης υπάρχουν διαφοροποιήσεις σε αυτό το πεδίο, που είναι σημαντικό να μελετηθούν, έτσι ώστε να γίνουν κατανοητές με βάση τη δομή του κάθε συστήματος, τους τομείς όπου υπάρχει αυξημένη αυτονομία και τη σχέση μεταξύ των επιπέδων διακυβέρνησης του εκπαιδευτικού συστήματος, πεδία όπου διαπιστώνεται σημαντική ποικιλομορφία (Hatzopoulos et al.,2015). Η διαπίστωση αυτή σχετίζεται με την παρατήρηση, μεταξύ άλλων, δύο συλλογισμών για τον τρόπο ενσωμάτωσης μοντέλων σχολικής αυτονομίας στο ευρωπαϊκό πλαίσιο :

- Ο πρώτος συλλογισμός σχετίζεται με την ιστορική δημιουργία των εκπαιδευτικών συστημάτων τα οποία, ως συστατικό μέρος των εθνικών κρατών, μοιράζονται ορισμένα από τα θεσμικά χαρακτηριστικά, τους τρόπους λειτουργίας και διοίκησης και τους στόχους τους. Τα στοιχεία αυτά διαμορφώθηκαν κατά τη περίοδο δημιουργίας των κρατών και των ίδιων των συστημάτων, καθώς και κατά τη διάρκεια περιόδων μεταρρύθμισης ή μετασχηματισμού των κρατών και των σκεπτικών της διοίκησης και της διαχείρισης που κυριαρχούν σε αυτά. (Eurydice,2017).
- Ένας άλλος, όχι πάντα σύμφωνος με το προηγούμενο σκεπτικό, παράγοντας είναι ο ορισμός των μεταρρυθμίσεων και των πολιτικών αυτονομίας ως επίπτωση των πολιτικών που εφαρμόζονται σε άλλες χώρες και θεωρείται σκόπιμο να μεταφερθούν, καθώς διαπιστώνεται ότι, όπου εφαρμόζονται, έχουν θετικές επιπτώσεις. Πρόκειται για στοιχείο που επηρεάζει και αλληλεπιδρά με διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα και σχολεία σε διάφορες ευρωπαϊκές χώρες, όπως είναι η Τσεχία και η Εσθονία (Eurydice, 2017).

Πάντως, παρά τις επιπτώσεις της παγκοσμιοποίησης, η οποία έχει τις δικές της επιπτώσεις σε ευρωπαϊκό επίπεδο σε ό,τι αφορά τις πολιτικές αυτονομίας, η ποικιλομορφία και η απόκλιση που συναντάται στην Ευρώπη μεταξύ των κρατών της ΕΕ σε αυτόν τον τομέα δεν επιτρέπουν τη διατύπωση ισχυρισμών σχετικά με την ύπαρξη κοινών πολιτικών προσεγγίσεων σε αυτά τα θέματα (Hatzopoulos et al.,2015). Ωστόσο, κι ενώ είναι αποδεκτή όλη αυτή η ποικιλομορφία των πολιτικών διασφάλισης και ενίσχυσης της σχολικής αυτονομίας (Hanushek, et al, 2013), είναι σημαντικό να υπογραμμιστεί η κεντρική θέση της σχολικής αυτονομίας στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και πολιτικές από τη δεκαετία του 1980 έως σήμερα (Hatzopoulos et al.,2015).

#### **2.4. Νομοθετικό πλαίσιο για τη σχολική αυτονομία στην ελληνική εκπαίδευση**

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο στη διάρκεια των τελευταίων ετών βρίσκεται σε μία κατάσταση εξελισσόμενης μεταρρύθμισης, έχει παρατηρηθεί ότι δίνεται έμφαση στην υιοθέτηση μίας νέας, πιο σύγχρονης προσέγγισης, η οποία απομακρύνεται από τον συγκεντρωτικό χαρακτήρα του παρελθόντος. Σε αυτό το πλαίσιο, έχουν γίνει εκτεταμένες αναφορές στην ανάγκη για ενίσχυση της αυτονομίας των σχολικών μονάδων, κυρίως με έμφαση στην αποκέντρωση των αρμοδιοτήτων και την παιδαγωγική αυτονομία (Σταύρου, 2019).

Το πρώτο νομοθετικό εγχείρημα, το οποίο αποτέλεσε τομή για το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας, ήταν ο Νόμος 1566 / 1985 (ΦΕΚ 167/Α/30-9-1985) με τίτλο «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις». Ο συγκεκριμένος Νόμος αποτέλεσε την πρώτη προσπάθεια έκφρασης τάσης αποκέντρωσης στο εκπαιδευτικό σύστημα, μιας και παραχωρούνται αρμοδιότητες σε περιφερειακές και τοπικές δομές του συστήματος, όπως διαπιστώνεται στο άρθρο 2, παρ. 8, «*οι δαπάνες λειτουργίας των σχολείων αντιμετωπίζονται με κρατικές επιχορηγήσεις προς την τοπική αυτοδιοίκηση, η οποία έχει την ευθύνη της διάθεσης και διαχείρισης των σχετικών πιστώσεων*», ή ακόμη και στο άρθρο 44, παρ. 1, «*την ευθύνη και την αρμοδιότητα*

για την επισκευή και συντήρηση των σχολικών κτιρίων έχουν οι οργανισμοί τοπικής αυτοδιοίκησης, στους οποίους μεταβιβάζονται οι απαιτούμενες πιστώσεις από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και τις νομαρχίες». Επιπλέον, σύμφωνα με τον ίδιο Νόμο, θεσμοθετούνται όργανα, όπως η Σχολική Επιτροπή, έργο της οποίας είναι η διαχείριση των πιστώσεων που διατίθενται για τις λειτουργικές δαπάνες (άρθρο 52, παρ.2), το Σχολικό Συμβούλιο, η Δημοτική Επιτροπή Παιδείας, η Νομαρχιακή Επιτροπή Παιδείας, με τη συμμετοχή εκπροσώπων των Δήμων, των εκπαιδευτικών, των γονέων.

Επόμενη καταγραφή προσπάθειας αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού συστήματος πραγματοποιείται με το ΦΕΚ 303B/13-03-2003 με τίτλο «Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Δημοτικού – Γυμνασίου : α) Γενικό Μέρος β) Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. Ελληνικής Γλώσσας, Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας, Εικαστικών, Σπουδών Θεάτρου, Θρησκευτικών, Ιστορίας, Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, Μαθηματικών, Μελέτης Περιβάλλοντος». Με το νέα αυτό νομοθετικό εγχείρημα, το Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών μετατρέπεται σε Διαθεματικό και καθιερώνεται η Διαθεματική προσέγγιση της γνώσης μέσω του αντικειμένου της Ευέλικτης Ζώνης. Μάλιστα, όπως αναφέρεται και στις Γενικές Αρχές του Δ.Ε.Π.Π.Σ., οι διαθεματικές δραστηριότητες «επιτρέπουν στον εκπαιδευτικό να ενεργεί πρωτοβουλιακά και με ευελιξία». Η μεγαλύτερη παιδαγωγική αυτονομία των εκπαιδευτικών σημειώνεται και στην «Ευρωπαϊκή Μονάδα Ευρυδίκη» (2008), σύμφωνα με την οποία αν και στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα τα Α.Π.Σ. καθορίζονται σε Κεντρικό επίπεδο (επομένως και η εμφάνιση σχολικής αυτονομίας είναι ανύπαρκτη), οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν πρωτοβουλίες – άρα και περισσότερη αυτονομία – μέσω των διαθεματικών προσεγγίσεων, που επιχειρούνται στον καταρτισμό των διαθεματικών προγραμμάτων διδασκαλίας στα πλαίσια της Ευέλικτης Ζώνης.

Ακολουθεί η Υπουργική Απόφαση Φ.353.1/324/105657/Δ1/2002 (ΦΕΚ 1340/16-10-2002), σύμφωνα με την οποία εισάγεται το «Καθηκοντολόγιο», μεταξύ άλλων, και των Διευθυντών και Υποδιευθυντών Σχολικών Μονάδων. Διαγράφεται, έτσι, η πρόθεση της Πολιτείας η εκπαιδευτική πολιτική να διαμορφώνεται σε κεντρικό επίπεδο, αλλά η

εφαρμογή της να πραγματοποιείται από τα περιφερειακά όργανα (π.χ. σχολικές μονάδες), έτσι ώστε να είναι εφικτή η αντιμετώπιση των προβλημάτων εφαρμογής της εκπαιδευτικής πολιτικής, κι όχι μόνο, να πραγματοποιείται από τα περιφερειακά όργανα π.χ. τις σχολικές μονάδες.

Ο Νόμος 4327 / 2015 (ΦΕΚ Α 50 / 14-5-2015) με τίτλο «Επείγοντα μέτρα για την Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις» αποτελεί μία τομή εκχώρησης διοικητικής αυτονομίας στις Σχολικές Μονάδες , μιας και στο Κεφάλαιο Γ' περιγράφεται το πλαίσιο επιλογής στελεχών εκπαίδευσης, όπως των Διευθυντών σχολικών μονάδων, από τον Σύλλογο Διδασκόντων κάθε σχολικής μονάδας.

Στη συνέχεια, ακολουθεί ο Ν. 4547 / 2018 (ΦΕΚ 102 / Α / 12-6-2018), με τίτλο «Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις». Σύμφωνα με το παραπάνω νομοθετικό πλαίσιο επιχειρείται μια προσπάθεια αναδιοργάνωσης των δομών στήριξης της Α/θμιας, καθώς και της Β/θμιας εκπαίδευσης, μέσω της ενίσχυσης της παιδαγωγικής αυτονομίας (άρθρο 47) , της συνεργασίας μεταξύ των σχολικών μονάδων κι εκπαιδευτικών (άρθρο 48) , όπως επίσης και μέσω της ενίσχυσης του ρόλου του Συλλόγου Διδασκόντων. Επιπλέον, εισάγεται και η υποχρεωτική αξιολόγηση των στελεχών της εκπαίδευσης σαν ένα βήμα προς την αυξημένη λογοδοσία, μιας και η λογοδοσία συνδέεται άμεσα με την αυτονομία.

Η τελευταία, και πιο πρόσφατη, προσπάθεια ενδυνάμωσης της σχολικής αυτονομίας πραγματοποιείται με τον Ν. 4823 / 2021 με τίτλο « Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις». Όπως αναφέρεται στο άρθρο 2 του Νόμου, «*Σκοπός του Δ' Μέρους είναι η ενίσχυση της αυτονομίας των σχολικών μονάδων της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και η αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου μέσω της απόδοσης μεγαλύτερης ελευθερίας στην οργάνωση της διδασκαλίας, της ενίσχυσης του ρόλου του Διευθυντή/Προϊσταμένου της σχολικής μονάδας και των εκπαιδευτικών σε θέσεις ευθύνης και της θέσπισης ενός πλαισίου αυξημένης διαφάνειας και λογοδοσίας*». Πιο συγκεκριμένα, στο Μέρος Δ , με τίτλο « Διατάξεις για την αυτονομία της σχολικής μονάδας», στο άρθρο 85 *«καθιερώνεται η δυνατότητα επιλογής διδακτικού βιβλίου σε κάθε μάθημα που διδάσκεται στις σχολικές μονάδες της*

δημόσιας ή ιδιωτικής Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ...από τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν τα αντίστοιχα μαθήματα ...μεταξύ των εγκεκριμένων διδακτικών βιβλίων που εντάσσονται στο Μητρώο Διδακτικών Βιβλίων, εφόσον αυτά είναι περισσότερα του ενός για το συγκεκριμένο μάθημα. Σε περίπτωση που υπάρχει αδυναμία επιλογής από τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν το αντίστοιχο μάθημα, η επιλογή γίνεται από τον Σύλλογο Διδασκόντων ή σε περίπτωση αδυναμίας λήψης απόφασης ή μη επιλογής, η επιλογή πραγματοποιείται από τον Διευθυντή ή τον Προϊστάμενο της σχολικής μονάδας.»

Επιπλέον, στο άρθρο 87 αναφέρεται « Ο Διευθυντής ή ο Προϊστάμενος της σχολικής μονάδας, μετά από εισήγηση του Συλλόγου Διδασκόντων ή με δική του πρωτοβουλία, δύναται να αποφασίζει τη σύναψη συμφωνιών συνεργασίας με κάθε φορέα που κρίνει σκόπιμο, με σκοπό τη συμμετοχή της σχολικής μονάδας σε προγράμματα και δράσεις πολιτιστικού, αθλητικού, κοινωνικού ή εκπαιδευτικού ενδιαφέροντος». Εν συνεχεία, στο άρθρο 88 , αναφέρεται «Με απόφαση του Διευθυντή ή του Προϊστάμενου της σχολικής μονάδας χορηγείται άδεια για τη διεξαγωγή έρευνας στη σχολική μονάδα από μέλη του προσωπικού ή φοιτητές Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων (Α.Ε.Ι.) ή άλλων, δημόσιων ή ιδιωτικών, ερευνητικών ή παιδαγωγικών/εκπαιδευτικών φορέων, καθώς και η πραγματοποίηση στη σχολική μονάδα πρακτικής άσκησης από προπτυχιακούς ή μεταπτυχιακούς φοιτητές Α.Ε.Ι., καθώς και από καταρτιζόμενους και σπουδαστές δημόσιων και ιδιωτικών φορέων»

Επιπλέον, στα πλαίσια του Νόμου ενισχύεται ο ρόλος του Διευθυντή /προϊσταμένου της σχολικής μονάδας και των εκπαιδευτικών σε θέσεις ευθύνης, μιας και ο Διευθυντής της Σχολικής Μονάδας ορίζει τον «Ενδοσχολικό Συντονιστή» ( άρθρο 92), τον «Παιδαγωγικό Σύμβουλο – Μέντορα» στη Σχολική μονάδα ( άρθρο 93) , ενώ, επίσης, με απόφαση του Διευθυντή Σχολικής Μονάδας ( άρθρο 95) πραγματοποιείται ενδοσχολική επιμόρφωση διάρκειας τουλάχιστον 15 ωρών ανά σχολικό έτος.

Επιπροσθέτως, σύμφωνα με το άρθρο 97, σε περίπτωση που «ο σύλλογος διδασκόντων δεν συγκληθεί ή δεν συνεδριάσει ή για οποιονδήποτε λόγο δεν προβεί εν γένει στις ενέργειες της αρμοδιότητάς του, όπως αυτές καθορίζονται στα άρθρα 47 και 47Α του ν. 4547/2018 (Α' 102), αμέσως μετά την παρέλευση δεκαημέρου από τη λήξη των

*προθεσμιών που ορίζονται στα άρθρα αυτά και χωρίς υπαίτια βραδύτητα, στην περίπτωση που δεν προβλέπονται προθεσμίες, ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας προβαίνει, όσον αφορά στο σχολικό αυτό έτος, σε όσες από τις ενέργειες της αρμοδιότητας του συλλόγου διδασκόντων εξακολουθούν να παραλείπονται από τον σύλλογο, με τη συνεργασία του Συμβούλου Εκπαίδευσης που έχει την παιδαγωγική ευθύνη της σχολικής μονάδας».*

Αναφορικά με την αξιοποίηση των σχολικών κτιρίων και υποδομών, στο άρθρο 98, παρ. 4, προβλέπεται πως «Κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους είναι δυνατόν με απόφαση του Σχολικού Συμβουλίου, η οποία γνωστοποιείται στον οικείο Δήμο, να διοργανώνονται και να υλοποιούνται από τη σχολική μονάδα, μετά το πέρας του ωρολογίου διδακτικού προγράμματος και τη λήξη του ολοήμερου σχολείου, με ή χωρίς συνεργασία με τρίτους φορείς, εκδηλώσεις, προγράμματα και συνέδρια που απευθύνονται στην εκπαιδευτική κοινότητα. Οι εκδηλώσεις, τα προγράμματα και τα συνέδρια του πρώτου εδαφίου διοργανώνονται, ύστερα από εισήγηση του Διευθυντή της σχολικής μονάδας. Τυχόν έσοδα από τις εκδηλώσεις αυτές εισπράττονται από την αρμόδια σχολική επιτροπή και αποδίδονται στη σχολική μονάδα μέσω αυτή».

Στο άρθρο 100, σχετικά με την ανάθεση διδασκαλίας στους εκπαιδευτικούς, ορίζεται πως οι εκπαιδευτικοί υποβάλλουν τις προτιμήσεις τους για την τάξη / τμήμα , στο οποίο επιθυμούν να διδάξουν, μέχρι 3 μέρες το αργότερο από την αρχή κάθε διδακτικού έτους . Στη σχετική συνεδρίαση, εάν δε ληφθεί απόφαση από τον Σύλλογο Διδασκόντων, ο Διευθυντής λαμβάνει την απόφαση δίχως να δεσμεύεται από τις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών.

Μέσα από τις παραπάνω νομοθετικές προσεγγίσεις διαπιστώνεται πως η ενδυνάμωση της σχολικής αυτονομίας, κατά καιρούς, επιχειρείται να πραγματοποιηθεί μέσω συγκεκριμένων πολιτικών που είναι σε εφαρμογή και περιλαμβάνουν την ανάπτυξη Σχεδίων δράσης (ή της Ευέλικτης Ζώνης παλαιότερα), τις καινοτόμες δράσεις, τις εκδρομές και εκπαιδευτικές επισκέψεις, τον προγραμματισμό κάλυψης της διδακτέας ύλης και αξιοποίησης των υλικών και χρηματοοικονομικών πόρων, το άνοιγμα προς την κοινωνία, την ενίσχυση της συνεργασίας, την ενδοσχολική επιμόρφωση, τη διαμόρφωση του κατάλληλου παιδαγωγικού κλίματος (Μαυρογιώργος, 2009 · ΥΠΠΕΘ, 2017). Η



συνεχιζόμενη συζήτηση αφορά το αν και σε ποιο βαθμό είναι εφικτό και επιθυμητό να ενισχυθεί περαιτέρω αυτή η αυτονομία, έτσι ώστε η σχολική μονάδα να επωφεληθεί και σε άλλα πεδία, ανάλογα, πάντα, με τους διαθέσιμους οικονομικούς πόρους, οι οποίοι, στη διάρκεια των τελευταίων ετών, έχουν συρρικνωθεί σε μεγάλο βαθμό εξαιτίας των οικονομικών και κοινωνικών συγκυριών (Σταύρου, 2019).

Ακόμη και αν έχουν γίνει σημαντικά βήματα προς αυτή την κατεύθυνση και, κυρίως, παρά το ότι έχει ήδη αναγνωριστεί η σπουδαιότητα της ενίσχυσης της αυτονομίας της σχολικής μονάδας, έως και σήμερα το εκπαιδευτικό σύστημα εξακολουθεί να διατηρεί τον συγκεντρωτικό χαρακτήρα του, γεγονός που περιορίζει σε μεγάλο βαθμό την ανάπτυξη της επιθυμητής αυτονομίας από τα σχολεία. Αυτό έχει αντίκτυπο συνολικά στη λειτουργία των εκπαιδευτικών μονάδων και περιορίζει την ανάπτυξη της εμπειρίας στη λήψη αποφάσεων που θεωρείται κρίσιμης σημασίας (Eurydice, 2017). Μάλιστα, έχει διατυπωθεί και η θέση ότι οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις συχνά αντί να λύνουν τα υφιστάμενα ζητήματα τείνουν να δημιουργούν νέα (Σαλτερής, 2010).

### **Κεφάλαιο 3. Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας**

Στη σύγχρονη εποχή, όλο και περισσότερο δίνεται έμφαση στην βελτίωση της ποιότητας του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου. Σε αυτό το πλαίσιο, δίνεται έμφαση στην έννοια της αξιολόγησης, η οποία διακρίνεται στην εξωτερική και την εσωτερική, ή, διαφορετικά την αυτοαξιολόγηση. Η εξωτερική αξιολόγηση διενεργείται από αξιολογητές που δεν εμπλέκονται άμεσα στις δραστηριότητες του υπό αξιολόγηση σχολείου. Μια τέτοια αξιολόγηση καλύπτει ένα ευρύ φάσμα σχολικών δραστηριοτήτων, συμπεριλαμβανομένης της διδασκαλίας και της μάθησης και πτυχές της ηγεσίας και της διοίκησης του σχολείου. Αυτός ο ορισμός περιλαμβάνει, όχι μόνο αξιολογήσεις που διεξάγονται από μια εθνική ή περιφερειακή επιθεώρηση, αλλά και άλλες μορφές αξιολόγησης που διεξάγονται από εξωτερικούς εταίρους, όπως δασκάλους ή διευθυντές σχολείων από άλλα σχολεία, εκπροσώπους τοπικής αρχής ή ερευνητές που παρέχουν εξωτερικές συμβουλές (European Commission, 2020) Στην παρούσα εργασία, ωστόσο, η έμφαση δίνεται στην αυτοαξιολόγηση ή εσωτερική αξιολόγηση, η οποία αναπτύσσεται εκτενέστερα στις ενότητες που ακολουθούν.

Στο παρόν κεφάλαιο προσεγγίζεται η έννοια της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Έπειτα, γίνεται αναφορά στους στόχους της, και την υλοποίησή της στα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα, τον ρόλο της για την ενδυνάμωση της σχολικής αυτονομίας, καθώς και το νομοθετικό πλαίσιο της Ελλάδας που σχετίζεται με τη διαδικασία εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης.

#### **3.1. Η έννοια της αυτοαξιολόγησης στη σχολική μονάδα**

Τις τελευταίες δεκαετίες, ένα βασικό θέμα στην εκπαιδευτική βιβλιογραφία σχετίζεται με την αποκέντρωση των εκπαιδευτικών συστημάτων, όπως παρουσιάστηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο. Στην εκπαίδευση, αυτή η αλλαγή έχει τεθεί σε λειτουργία μέσω μεγαλύτερης έμφασης στην αυτονομία και την ενδυνάμωση της σχολικής μονάδας, αν και κάπως παράδοξα, με ένα πρόσθετο πλαίσιο αυξημένης επιτήρησης και λογοδοσίας (Brown et al, 2018· 2021). Σε αυτή τη νέα προσπάθεια επίτευξης μεγαλύτερης σχολικής

αυτονομίας, έχουν προκύψει διαφορετικές προσεγγίσεις και εφαρμογές, ανάλογα με το εκάστοτε πλαίσιο και με τις ανάγκες της χώρας όπου εφαρμόζεται (Brown et al.,2018).

Σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας πραγματοποιείται από άτομα ή ομάδες ατόμων που εμπλέκονται άμεσα με το σχολείο, όπως ο διευθυντής του σχολείου ή το διδακτικό και διοικητικό προσωπικό και οι μαθητές του. Συνήθως καλύπτει σχολικές δραστηριότητες, όπως διδασκαλία και μάθηση και πτυχές της ηγεσίας και της διαχείρισης του σχολείου, το σχολικό περιβάλλον, την ευημερία κ.λπ. (European Commission, 2020).

Η αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευτικών μονάδων αναμένεται να διεξάγεται, τουλάχιστον σε κάποιο βαθμό και εντός μιας εξωτερικά σχεδιασμένης δομής, από τους εμπλεκόμενους στο έργο της μονάδας, τους διευθυντές των σχολείων, τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και τους μαθητές (Brown et al.,2021· Skerritt et al.,2021). Αυτή η προσέγγιση έχει διαπιστωθεί ότι αντανακλά τις δημοκρατικές αξίες της συμμετοχής και της διαφάνειας (Kyriakides & Campbell,2004) στις διαδικασίες των εκπαιδευτικών μονάδων, καθώς η κρίση για την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης γίνεται από εκείνους που επηρεάζονται περισσότερο από τη λειτουργία του σχολείου, δηλαδή τους μαθητές και τους γονείς ή που την επηρεάζουν περισσότερο, δηλαδή τους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές των σχολικών μονάδων. Ωστόσο, υποστηρίζεται ότι, για να διεκδικήσουν αποτελεσματικά τα σχολεία την αυτονομία τους, πρέπει να έχουν μια ισχυρή διαδικασία αυτοαξιολόγησης που να τα εξουσιοδοτεί, έτσι ώστε να λαμβάνουν τεκμηριωμένες αποφάσεις για τη βελτίωσή τους, ενώ, ταυτόχρονα, η εξωτερική αξιολόγηση πρέπει να γίνει περισσότερο στοχευμένη και λιγότερο δεσμευτική (Brown et al., 2018) δίνοντας έτσι περισσότερο χώρο στα σχολεία για δράση.

Διαπιστώνεται, επομένως, πως η εσωτερική αξιολόγηση ενός οργανισμού έχει ως αφετηρία την παραδοχή ότι το προϊόν της εκπαιδευτικής διαδικασίας έχει περιθώρια βελτίωσης. Αυτή η βελτίωση αποτυπώνεται τόσο στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, όσο και της ίδιας σχολικής μονάδας. Γενικότερα, όπως επισημαίνεται, σκοπός της αυτοαξιολόγησης είναι η ανάληψη δράσης, η οποία δύναται να φέρει βελτίωση ή και αλλαγή των εκπαιδευτικών πράξεων, ώστε να αυξηθεί η

αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής πράξης (Κοντού,2021).Μεταφέρεται ο έλεγχος από το «εξωτερικό» στο «εσωτερικό» περιβάλλον της Σχολικής Μονάδας, και μέσω ανάληψης δράσεων, η Σχολική Μονάδα αποκτά αυτογνωσία κι αυτονομία, ενώ ταυτόχρονα, οι εκπαιδευτικοί οδηγούνται σε επαγγελματική ανάπτυξη.

Σύμφωνα, μάλιστα, με τον Κατσιμάρδο (2017), η αυτοαξιολόγηση αποτελεί μια συνεχή διαδικασία βελτίωσης της Σχολικής Μονάδας κι ακολουθεί μια «κυκλική ή σπειροειδή» ακολουθία, κατά την οποία η διαπίστωση μιας αναγκαίας αλλαγής ή τροποποίησης στοχοθεσίας, όχι μόνο δεν προσπερνιέται, αλλά αποτελεί έναυσμα για την επόμενη διαδικασία αυτοαξιολόγησης.

Μέσω της διαδικασίας της εσωτερικής αξιολόγησης, το Σχολείο μετατρέπεται σε έναν οργανισμό μάθησης, ο οποίος επιδιώκει τη συνεχή αυτοβελτίωσή του έχοντας επίγνωση των αδύναμων στοιχείων του, και καταβάλλει προσπάθεια, κυρίως, για την αντιμετώπιση και βελτίωση αυτών των στοιχείων (Πασιάς & Παπαχρήστος, 2016).

Η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης της Σχολικής Μονάδας διαφοροποιεί τον ρόλο της, αλλά κι αυτόν των εκπαιδευτικών της, μιας και οι τελευταίοι «αποκεντρωμένα και αυτόνομα αποφασίζουν για τον προσανατολισμό, το είδος και το περιεχόμενο της μάθησης...σχεδιάζουν αντισταθμιστικές παρεμβάσεις κι αποτιμούν την πορεία υλοποίησής τους» (Πίος, 2013) .

### **3.2. Στόχοι και οφέλη από την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας**

Σύμφωνα με την Υπουργική Απόφαση 108906/ΓΔ4/2021, «Σκοπός της εσωτερικής αξιολόγησης είναι η συνεχής βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας και κατ' επέκταση στο σύνολο του εκπαιδευτικού συστήματος.

Η αξιολόγηση είναι μια διαρκής και δυναμική διαδικασία, στην οποία εμπλέκεται το σύνολο της σχολικής κοινότητας για τον εντοπισμό των θετικών σημείων, των αδυναμιών, των περιθωρίων βελτίωσης και των αναγκών που συνδέονται με το έργο που παρέχει η

*σχολική μονάδα. Η διαδικασία αυτή αποτελεί τη βάση για τον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου, καθώς και για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση δράσεων που θα συμβάλουν στη βελτίωση της ποιότητας των τριών βασικών λειτουργιών της σχολικής μονάδας: α) Της παιδαγωγικής και μαθησιακής λειτουργίας, β) της διοικητικής λειτουργίας, και γ) της λειτουργίας της ως επαγγελματικής κοινότητας μάθησης, που προωθεί την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών».*

Τα οφέλη που προκύπτουν από την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας μπορούν συνήθως να εντοπιστούν στους ακόλουθους τομείς (European Commission, 2020):

- Αναστοχασμός σχετικά με την ποιότητα του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου και τις προθέσεις για βελτίωση: Η σχολική αυτοαξιολόγηση μπορεί να οδηγήσει σε μεγαλύτερη ευαισθησία σχετικά με τομείς που χρειάζονται βελτίωση (Simons et al., 2013). Μάλιστα, διαπιστώθηκε ότι οδηγεί σε πιο συχνή και ανοιχτή διαβούλευση σχετικά με την ποιότητα της εκπαίδευσης και σε περισσότερες επισκέψεις στην τάξη από τον διευθυντή του σχολείου. Η διαδικασία της σχολικής αυτοαξιολόγησης, συνολικά, επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν μια προοπτική πέρα από τη δική τους τάξη, ιδιαίτερα όταν συμμετέχουν στη διαδικασία της λήψης αποφάσεων.
- Επίδραση στη βελτίωση του σχολείου, όταν τα σχολεία εφαρμόζουν μια σειρά από στρατηγικές βελτίωσης με βάση τις προτεραιότητες που προσδιορίζονται μέσω της σχολικής αυτοαξιολόγησης: Ενώ τα συγκεκριμένα αποτελέσματα ποικίλλουν ανάλογα με τις προτεραιότητες σε ένα δεδομένο σχολείο, καταγράφονται οφέλη, όπως αυξημένη επαγγελματική μάθηση, αναθεωρημένο περιεχόμενο ή οργάνωση του προγράμματος σπουδών, καθώς και στοχευμένη υποστήριξη για ομάδες μαθητών (Nelson et al., 2015).

- Επίδραση στις διδακτικές πρακτικές: Προσεγγίσεις όπως αυτή που θέλει τα σχολεία να δρουν ως οργανισμοί μάθησης<sup>4</sup> ή επαγγελματικές κοινότητες μάθησης, καθώς και η εφαρμογή πρακτικών, όπως οι ομάδες διδασκαλίας ή η αξιολόγηση από ομοϊδεάτες, όπου οι δάσκαλοι αναλύουν και συζητούν δεδομένα σχετικά με την καθημερινότητά τους στη σχολική τάξη συστηματικά και/ή παρατηρούν ο ένας τα μαθήματα του άλλου, μπορούν να οδηγήσουν σε αλλαγές στις διδακτικές πρακτικές τους και στην γνώση τους σχετικά με το παιδαγωγικό περιεχόμενο (Charman, 2000· Ζουγανέλη κ.α. 2007). Επιπλέον, η διαδικασία της εσωτερικής αξιολόγησης συμβάλλει επιδραστικά στην εφαρμογή καινοτόμων μορφών διδασκαλίας, καθώς κι αξιολόγησης των μαθητών (Βέρδης & Τσέκου, 2017).
- Επίδραση στις επιδόσεις των μαθητών: Η σχολική αυτοαξιολόγηση υποστηρίζει δραστηριότητες βελτίωσης και προγραμματισμού του σχολείου, οι οποίες με τη σειρά τους μπορούν να υποστηρίξουν τη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών και τη βελτίωση του προγραμματισμού (Caputo & Rastelli, 2014).
- Επίδραση στα μη ακαδημαϊκά αποτελέσματα: Βελτίωση σε τομείς όπως τα ασφαλή περιβάλλοντα μάθησης που ωφελούν την κοινωνικο-συναισθηματική μάθηση κι ευημερία των μαθητών. Μια συνδεδεμένη προσέγγιση, όπου η συνεργασία μεταξύ της τάξης, της οικογένειας του μαθητή, του σχολείου και μερικές φορές ολόκληρης της περιφέρειας, παρέχει στους μαθητές άφθονες, δομημένες και μη, ευκαιρίες για μάθηση και εφαρμογή ικανοτήτων με στόχο την

---

<sup>4</sup> Τα σχολεία ως οργανισμοί μάθησης είναι μια έννοια που ενθαρρύνει και δίνει τη δυνατότητα στους δασκάλους και τους διευθυντές σχολείων να βελτιώσουν τόσο τις παιδαγωγικές και οργανωτικές πρακτικές τους όσο και τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους στο περιεχόμενο ταυτόχρονα μέσω τοπικής συλλογικής έρευνας, δικτύωσης και συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης. Αυτή η έννοια αντιλαμβάνεται ρητά ένα σχολείο ως μέρος ενός δικτύου με άλλα σχολεία, επιτρέποντας έτσι τη συν-κατασκευή της εκπαιδευτικής προόδου, καθώς και την ένταξη μεμονωμένων σχολείων σε ένα υποστηρικτικό πλαίσιο διακυβέρνησης, ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, γονέων και κηδεμόνων και της τοπικής κοινότητας (European Commission, 2020).

προώθηση της κοινωνικής, συναισθηματικής και ακαδημαϊκής τους επιτυχίας (Elbertson et al., 2010).

Επιπλέον, σύμφωνα με τους Κολουμπάρι & Χατζηκωνσταντή (2016), η διαδικασία της εσωτερικής αξιολόγησης λόγω του συμμετοχικού της χαρακτήρα, ενισχύει την ατομική και συλλογική ευθύνη δίνοντας έμφαση στην ανάπτυξη της συλλογικότητας, με αποτέλεσμα να αναπτύσσεται κουλτούρα συνεργασίας μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας. Η κουλτούρα συνεργασίας συντελεί, όχι μόνο στη βελτίωση των σχέσεων των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας, αλλά συμβάλλει και στη δημιουργία καλύτερων συνθηκών λήψης αποφάσεων.

Αναντίρρητα, η διαδικασία αυτοαξιολόγησης των Σχολικών Μονάδων δεν πρέπει να αποτελεί ένα εργαλείο συγκριτικής απόδοσης μεταξύ διαφορετικών σχολείων, ακόμα κι εντός της ίδιας Περιφέρειας, αλλά να αξιοποιείται ως ένα μέσο ανατροφοδότησης και βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου κάθε Σχολικής Μονάδας χωριστά. Κατά την εφαρμογή του θεσμού της αξιολόγησης μια Σχολικής Μονάδας, μπορεί τα κριτήρια – μέθοδοι και οι άξονες να προέρχονται από τον επιστημονικό χώρο ή να ορίζονται από την Κεντρική υπηρεσία (Υπουργείο), τα αποτελέσματα, όμως, δε στοχεύουν στη γενίκευση, αλλά αποτελούν βάση βελτίωσης της υπάρχουσας κατάστασης ενός Σχολείου (Κατσιμάρδος, 2016), και, σε καμία περίπτωση, δε στοχεύουν στην απόδοση ευθυνών στα μέλη της εμπλεκόμενης σχολικής κοινότητας (Βέρδης & Τσέκου, 2017).

### **3.3. Η αυτοαξιολόγηση στα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα**

Η Ευρωπαϊκή Ένωση έχει μακρά και σχετικά πλούσια ιστορία υποστήριξης των κρατών μελών της κι ενίσχυσης της συνεργασίας μεταξύ τους στον τομέα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Αυτή η τάση ενισχύθηκε από την εμφάνιση μηχανισμών συντονισμού της εκπαιδευτικής πολιτικής μετά την υιοθέτηση της ατζέντας της Λισαβόνας το 2000 και με τη χρήση μετρήσιμων δεικτών για τον συντονισμό των πολιτικών. Ωστόσο, τα διάφορα κράτη μέλη επιλέγουν και εφαρμόζουν τις πολιτικές που θεωρούν ως τις πλέον κατάλληλες για την αυτοαξιολόγηση των σχολείων τους.

Σε κάθε περίπτωση, πεποίθηση της ΕΕ είναι ότι η εκπαίδευση διαδραματίζει θεμελιώδη ρόλο στην προώθηση της κοινωνικής ένταξης, της ενεργούς συμμετοχής στα κοινά και της προσωπικής ανάπτυξης, ενώ, ταυτόχρονα, συμβάλλει στην καινοτομία και την ανταγωνιστικότητα των κοινωνιών. Οι ηγέτες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, ως εκ τούτου, εργάζονται από κοινού για την οικοδόμηση ενός Ευρωπαϊκού Χώρου Εκπαίδευσης, όπου κάθε άτομο μπορεί να επωφεληθεί, από την πρώιμη παιδική ηλικία και τη σχολική εκπαίδευση έως τη μεγαλύτερη ηλικία, από την παροχή εκπαίδευσης υψηλής ποιότητας, χωρίς αποκλεισμούς, προσανατολισμένη στο μέλλον και διαθέτοντας την ευκαιρία να σπουδάσει στη χώρα του ή και σε άλλη χώρα της ΕΕ (European Commission, 2020).

Η επίτευξη του φιλόδοξου στόχου της δημιουργίας του Ευρωπαϊκού Χώρου Εκπαίδευσης έως το 2025 και η ανάδειξη της Ευρώπης στην κορυφαία κοινωνία μάθησης στον κόσμο αναμένεται να διευκολυνθεί μέσω της αμοιβαίας μάθησης και της ανταλλαγής βέλτιστων πρακτικών. Η Ομάδα Εργασίας «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020» για τα Σχολεία είναι ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα συνεργασίας σε όλη την Ευρώπη για να εντοπιστούν λύσεις σε κοινές προκλήσεις. Στο πλαίσιο της εντολής της για το 2018-20, τα Σχολεία της Ομάδας Εργασίας διερεύνησαν τη διακυβέρνηση των συστημάτων σχολικής εκπαίδευσης για την υποστήριξη της υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς σε έναν Ευρωπαϊκό Εκπαιδευτικό Χώρο (European Commission, 2020).

Η διασφάλιση της ποιότητας διαδραματίζει βασικό ρόλο στη συστηματική συλλογή κι ανάπτυξη αποδεικτικών στοιχείων προκειμένου να επιτευχθεί περαιτέρω βελτίωση. Συνεπώς, οι κατάλληλες πολιτικές διασφάλισης ποιότητας είναι ζωτικής σημασίας για την παροχή υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς στην Ευρώπη, καθώς και για την ενίσχυση της διαφάνειας και της εμπιστοσύνης μεταξύ των χωρών. Σε αυτό το πλαίσιο, η αξιολόγηση και, ειδικότερα, η αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευτικών μονάδων αποτελεί μία ιδιαίτερα καλή πρακτική (European Commission, 2020).

Ωστόσο, μελετώντας τα διεθνή μοντέλα αξιολόγησης, που ακολουθούνται στις ευρωπαϊκές χώρες, διαπιστώνεται ένας πλουραλισμός. ή, έστω, διαφοροποιήσεις στη



μεθοδολογία αξιολόγησης των Σχολικών Μονάδων, γεγονός που οφείλεται σύμφωνα με τον Κασσωτάκη (2016) στις ιδιαιτερότητες κάθε εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος, στην εθνική κουλτούρα κάθε χώρας, στις ανομοιογενείς εκπαιδευτικές – πολιτισμικές παραδόσεις, καθώς και στις αποκλίσεις που παρατηρούνται αναφορικά με τις ακολουθούμενες επίσημες εκπαιδευτικές πολιτικές. Παρ' όλ' αυτά, τις τελευταίες δεκαετίες, στο πλαίσιο εφαρμογής κοινής ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, επισημαίνονται τάσεις ομοιομορφίας στις πολιτικές αξιολόγησης των ευρωπαϊκών χωρών.

Ενδεικτικά, στην Ιταλία εφαρμόζεται τόσο η εξωτερική, όσο και η εσωτερική αξιολόγηση. Στόχος της εσωτερικής αξιολόγησης είναι η σύγκριση των δράσεων, που αναπτύσσει κάθε σχολική μονάδα με ένα πλαίσιο αναφοράς, με απώτερο σκοπό, όχι μόνο τον εντοπισμό προβλημάτων, αλλά τον τρόπο βελτίωσης της ποιότητας της διδασκαλίας και των αποτελεσμάτων της για τους μαθητές. Παράγοντες που εκτιμώνται κατά τη διαδικασία της εσωτερικής αξιολόγησης είναι , μεταξύ άλλων,

α) ο υλικοτεχνικός εξοπλισμός ,

β) το ποσοστό επαναφοίτησης των μαθητών,

γ) το επίπεδο συμμετοχής γονέων σε θέματα που αφορούν το Σχολείο,

ενώ ένα από τα εργαλεία υποστήριξης της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης είναι τα ερωτηματολόγια, τα οποία απευθύνονται τόσο στους εκπαιδευτικούς, όσο και στους γονείς. Μάλιστα, το Εθνικό Ινστιτούτο για την Αξιολόγηση του Συστήματος Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (INVALSI,2009) σχεδίασε και υιοθέτησε ένα μοντέλο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου κάθε Σχολικής Μονάδας, για τους σκοπούς της οποίας προβλέπεται ανάπτυξη συνεργασίας μεταξύ της εκπαιδευτικής κοινότητας και ειδικούς στον τομέα της αξιολόγησης. Το μοντέλο εσωτερικής αξιολόγησης επικεντρώνεται στην ανάδειξη εκείνων των πρακτικών, που συμβάλλουν αποφασιστικά στην ποιοτική βελτίωση του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου.

Στην Ιρλανδία, το σύστημα της σχολικής επιθεώρησης χρονολογείται από τον δέκατο ένατο αιώνα, όταν εισήχθη η μαζική δημόσια εκπαίδευση. Από τότε και στο εξής, η εκπαίδευση και άλλες δημόσιες υπηρεσίες υποχρεούνταν να συμμορφώνονται με κεντρικούς κανόνες και προγράμματα (Boyle et al., 2020). Το 1999 το εισήχθη ένα σύστημα σχολικής αξιολόγησης με τον τίτλο «Whole-School Evaluation (WSE)», το οποίο έθεσε τα θεμέλια για την αυτοαξιολόγηση (Brown, 2013). Ωστόσο, για διάφορους λόγους, όπως η απουσία σαφώς καθορισμένων κατευθυντήριων γραμμών και η ικανότητα των σχολείων να εμπλακούν με τη διαδικασία αυτή (Brown et al., 2018) οδήγησαν στην αντικατάσταση του με ένα πλαίσιο που διαμορφώθηκε με στόχο τη βελτίωση του σχολείου και ονομάζεται «Looking at Our School, an Aid to Self- Evaluation in Schools». Επιπλέον, από το 2012 και στο εξής, όλα τα σχολεία στην Ιρλανδία υποχρεούνται πλέον να συμμετάσχουν σε διαδικασία αυτοαξιολόγησης, σύμφωνα με τις σχετικές εγκυκλίους (Department of Education and Skills 2012).

Στη Νορβηγία, σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία, η εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης της Σχολικής Μονάδας αποτελεί υποχρεωτική διαδικασία για τις εκπαιδευτικές μονάδες της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ η ευθύνη υλοποίησης της «βαραίνει» τις τοπικές εκπαιδευτικές αρχές. Το Εθνικό Σύστημα Αποτίμησης της Ποιότητας (National Quality Assessment System) παρέχει γενικές οδηγίες κι ενδεικτικά εργαλεία εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης, ωστόσο οι διαδικασίες που ακολουθούνται αναπτύσσονται από κάθε Σχολική Μονάδα χωριστά (αποκεντρωμένος χαρακτήρας αξιολόγησης), η οποία αποτιμά α) τις διδακτικές πρακτικές, που αναπτύσσονται εντός της Σχολικής Μονάδας, β) τις εκπαιδευτικές συνθήκες, εντός των οποίων συντελείται η εκπαιδευτική διαδικασία, γ) το διαμορφωμένο μαθησιακό κλίμα, καθώς και δ) τις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις – δράσεις, που υλοποιούνται. Απώτερος σκοπός της εσωτερικής αξιολόγησης κάθε Σχολικής Μονάδας είναι α) η αποτίμηση του βαθμού απόκλισης ή προσέγγισης από τους τιθέμενους στόχους του εθνικού προγράμματος σπουδών και β) ο σχεδιασμός και υλοποίηση βελτιωτικών δράσεων. Στα πλαίσια της αυτοαξιολόγησης αναπτύσσεται συνεργασία μεταξύ των Σχολικών Μονάδων κι εξωτερικών παρατηρητών ειδικών σε θέματα αξιολόγησης, καθώς και με τις Τοπικές αρχές και τις οικογένειες των μαθητών.

Στη Γερμανία , η Ομοσπονδία και τα Κρατίδια είναι υπεύθυνα για τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής. Η αξιολόγηση για τη διασφάλιση ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί στόχο της Ομοσπονδίας, αλλά και των Κρατιδίων. Η εξωτερική αξιολόγηση εφαρμόζεται σε όλα τα Κρατίδια είτε από τις σχολικές εποπτικές αρχές , είτε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης βασίζεται στη σαφή στοχοθεσία, η οποία αποτυπώνει με σαφήνεια κι ακρίβεια την εικόνα του εκπαιδευτικού προσανατολισμού κάθε σχολικής μονάδας, ενώ , με τη χρήση ερωτηματολογίων (ως μέσο ανατροφοδότησης) διαπιστώνεται η κατάσταση, στην οποία βρίσκεται η Σχολική Μονάδα. Επιπλέον, η διερεύνηση τομέων του εκπαιδευτικού έργου στοχεύει στον έλεγχο επίτευξης των τιθέμενων στόχων, καθώς και στην ενημέρωση όλων των εμπλεκόμενων μελών στην εκπαιδευτική διαδικασία (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς) για το επίπεδο κατάκτησης των γνωστικών στόχων.

Στην Ελλάδα, το σύστημα αξιολόγησης και υποστήριξης των σχολείων βρίσκεται σε ρευστή κατάσταση λόγω των διαφόρων αντιλήψεων που σχετίζονται με την αξιολόγηση του σχολείου από την αλλαγή κυβερνήσεων κατά την τελευταία εικοσαετία (Simeonova et al., 2020). Το 1982, η κυβέρνηση εγκαινίασε μια υπηρεσία υποστήριξης, στην οποία οι Σχολικοί σύμβουλοι ήταν υπεύθυνοι για την παροχή επιστημονικής-παιδαγωγικής καθοδήγησης και συμμετοχής των εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση και τη συνεχή επιμόρφωσή τους. (Stamelos & Bartzakli, 2013). Ωστόσο, λόγω των αντιπαράθεσεων μεταξύ της κυβέρνησης και του συνδικάτου των εκπαιδευτικών, οι ρόλοι τους ήταν πολύ περιορισμένοι. Αυτή η περιορισμένη υποστήριξη για τη βελτίωση των σχολείων συνεχίστηκε έως ότου το Ελληνικό Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων εισήγαγε τον Νόμο 4547/12-6-2018 που στόχευσε στην αποκέντρωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος με τη βοήθεια διεπιστημονικών επιστημονικών ομάδων σε περιοχές σε όλη την Ελλάδα. Με τον νόμο αυτό, επίσης, τοποθετήθηκε ο σχεδιασμός και η αξιολόγηση του έργου των σχολικών μονάδων σε περιφερειακό επίπεδο, συμπεριλαμβανομένης της ανάπτυξης σχεδίων βελτίωσης των σχολείων και των περιφερειακών διαδικασιών της αυτοαξιολόγησης.

Η λειτουργία των σχολείων της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εποπτεύεται μέχρι σήμερα από 13 Περιφερειακούς Διευθυντές Εκπαίδευσης, οι οποίοι ήταν υπεύθυνοι για τη λειτουργία των σχολείων σε μια συγκεκριμένη περιοχή μέσω των Περιφερειακών Κέντρων Εκπαιδευτικής Υποστήριξης (ΠΕΚΕΣ). Κάθε ΠΕΚΕΣ αποτελείται από Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου (πρώην Σχολικοί Επιθεωρητές/Σύμβουλοι) που υποστηρίζουν τα σχολεία σε τομείς όπως ο γραμματισμός και η αριθμητική. Στο τέλος του έτους, συντάσσουν και στέλνουν σε κάθε σχολείο μια έκθεση αξιολόγησης που περιγράφει λεπτομερώς τους τομείς που πρέπει να βελτιωθούν μαζί με προτεινόμενα μαθήματα κατάρτισης που ενισχύουν τις παιδαγωγικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών (Simeonova et al., 2020). Οι τρέχουσες εξελίξεις και η πρόσφατη Υπουργική Απόφαση 108906/ΓΔ4/2021, η οποία είναι σε ισχύ στην Ελλάδα αυτή τη στιγμή και περιλαμβάνει οδηγίες για την διαδικασία της αυτοαξιολόγησης παρουσιάζονται αναλυτικά στη συνέχεια της παρούσας εργασίας.

### **3.4. Ο ρόλος της αυτοαξιολόγησης στην ενδυνάμωση της σχολικής αυτονομίας**

Η αυτοαξιολόγηση έχει αναδειχθεί ως μία βασική προσέγγιση με στόχο την ενδυνάμωση των σχολικών μονάδων, έτσι ώστε οι διευθυντές τους να είναι σε θέση να λαμβάνουν αποφάσεις εσωτερικά και να βελτιώνουν τα διοικητικά και ακαδημαϊκά τους αποτελέσματα και πρότυπα. Σε αυτό το πλαίσιο, έχει αναδειχθεί η διαμόρφωση των σχετικών πλαισίων της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Η ερευνητική βιβλιογραφία για την αξιολόγηση των σχολικών μονάδων υπογραμμίζει, επίσης, τον ρόλο της εμπλοκής των μελών της σχολικής κοινότητας στη διαδικασία αξιολόγησης και βελτίωσης των διάφορων παραμέτρων της λειτουργίας τους (Brown et al., 2018), τον ρόλο των κριτικών φίλων και την κριτική διευκόλυνση (O'Brien et al., 2017).

Η αυτοαξιολόγηση, σε συνδυασμό με την εξωτερική αξιολόγηση, είναι δυνατό να δράσουν συμπληρωματικά συμβάλλοντας από κοινού στην ενδυνάμωση της σχολικής μονάδας σε όλα τα επίπεδα, με έμφαση στα σημεία όπου έχει παρατηρηθεί ότι υπάρχουν συγκεκριμένες ανάγκες (Brown et al., 2018). Υποστηρίζεται, σε αυτό το πλαίσιο, ότι η

αποτελεσματικότητα της αυτοαξιολόγησης εξαρτάται από τη θετική στάση των εμπλεκομένων σε αυτή απέναντι στη συνολική διαδικασία και την ικανότητα των διευθυντών που καθοδηγούν τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης στις σχολικές μονάδες (O'Brien et al., 2017). Ωστόσο, η θετική στάση απέναντι σε μια πρωτοβουλία πηγάζει από τον τρόπο εισαγωγής της και είναι πιο πιθανό να «αποδοκιμαστεί», εάν επιβληθεί απότομα (Brown et al., 2021).

Εξίσου σημαντική είναι η διαθεσιμότητα των συστημάτων για την υποστήριξη της έναρξης μιας νέας πρωτοβουλίας που βοηθά, ώστε η εφαρμογή της διαδικασίας να μην προκαλεί αυξημένο άγχος σε όσους πρόκειται να την εφαρμόσουν. Ο Andrews (2012), για παράδειγμα, υπογραμμίζει την περιορισμένη αυτό-αποτελεσματικότητα των μελών της ομάδας ενός έργου, τη διαθεσιμότητα πόρων και την πολιτισμική αποδοχή ενός νέου παραδείγματος ως μερικές από τις προκλήσεις που είναι σημαντικό να αντιμετωπιστούν κατά την ανάληψη μιας πρωτοβουλίας με στόχο την επίτευξη της βελτίωσης.

Είναι γεγονός ότι τις τελευταίες δεκαετίες, η αυτοαξιολόγηση έχει αποκτήσει εξέχουσα θέση στις εκπαιδευτικές διαδικασίες και έχει συνδεθεί με τη βελτίωση της σχολικής μονάδας, αλλά και με την ενδυνάμωση της αυτονομίας της, καθώς δίνεται η δυνατότητα προσαρμογής της διαδικασίας στις υφιστάμενες ανάγκες και συνθήκες, καθώς κι εστίασης στα σημεία όπου κρίνεται ότι είναι περισσότερο απαραίτητο (McNamara & O'Hara, 2008). Εξάλλου, με αφετηρία τη δεκαετία του 1980, στο πλαίσιο της μετατόπισης της εκπαιδευτικής πολιτικής προς την αποκέντρωση και την παροχή των διοικητικών καθηκόντων σε περιφερειακές δομές, σε πολλές δυτικές χώρες τα σχολεία, και ιδιαίτερα τα διοικητικά τους όργανα, κρίθηκε σημαντικό να αποκτήσουν αυξημένη αυτονομία και συνεπώς μεγαλύτερη ευθύνη για την παρακολούθηση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Hooge et al., 2012).

Ταυτόχρονα, η αυτοαξιολόγηση γίνεται ολοένα και σημαντικότερη, καθώς ξεκινά από το ίδιο το σχολείο και συμμετέχουν σε αυτή άτομα που γνωρίζουν τις συνθήκες και, ενδεχομένως, τα σημεία που χρήζουν βελτίωσης. Η συστηματική περιγραφή κι αξιολόγηση της λειτουργίας του σχολείου ενισχύει, σε αυτό το πλαίσιο, την αυτονομία της σχολικής μονάδας, αφού υποβοηθά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων και ανάληψης

πρωτοβουλιών με στόχο τη συνολική της ανάπτυξη ή τη βελτίωση στους τομείς που αυτή είναι απαραίτητη (Ehren et al., 2017).

Η σχετική ερευνητική βιβλιογραφία αναφέρει ότι η αυτοαξιολόγηση, για να μπορέσει να υπηρετήσει αυτόν τον σκοπό, θα πρέπει ιδανικά να περιλαμβάνει τόσο έναν προσανατολισμό προς τη διασφάλιση ποιότητας, δηλαδή τον καθορισμό του τι λειτουργεί όπως πρέπει και τι πρέπει να βελτιωθεί, όσο και τη βελτίωση της ποιότητας, παρέχοντας έμπνευση για το πώς μπορούν να βελτιωθούν τα πράγματα. Ωστόσο, η πραγματοποίηση αυτής της διπλής λειτουργίας φαίνεται να είναι μάλλον δύσκολη στην καθημερινή πρακτική. Συνολικά, πάντως, η αυτοαξιολόγηση μπορεί να ενισχύσει τη σχολική αυτονομία, αφού συμβάλει στη διόρθωση των τομέων που είναι σημαντικό να λειτουργήσουν ακόμη καλύτερα στη σχολική μονάδα. Για παράδειγμα, η σχολική αυτονομία έχει συνδεθεί με τη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών.

Σύμφωνα με στοιχεία του OECD (2011), σε επίπεδο χώρας, όσο μεγαλύτερος είναι ο αριθμός των σχολείων που έχουν την αυτονομία και την ευθύνη να καθορίσουν και να επεξεργαστούν τα προγράμματα σπουδών και τις αξιολογήσεις τους, τόσο καλύτερη είναι η απόδοση ολόκληρου του σχολικού συστήματος, ακόμη και μετά τον υπολογισμό του εθνικού εισοδήματος. Τα εκπαιδευτικά συστήματα, τα οποία παρέχουν στα σχολεία μεγαλύτερη ευχέρεια να αποφασίζουν για τις πολιτικές αξιολόγησης των μαθητών, τα προσφερόμενα μαθήματα, το αναλυτικό περιεχόμενο αυτών των μαθημάτων και τα σχολικά βιβλία που χρησιμοποιούνται, είναι επίσης εκείνα τα συστήματα που παρουσιάζουν υψηλότερες βαθμολογίες ανάγνωσης συνολικά. Αυτή η συσχέτιση παρατηρείται παρόλο που η ευθύνη του σχεδιασμού των προγραμμάτων σπουδών δεν σχετίζεται πάντα με καλύτερες επιδόσεις για ένα μεμονωμένο σχολείο. Μάλιστα, τα αποτελέσματα του προγράμματος PISA δείχνουν ότι στα εκπαιδευτικά συστήματα, όπου τα περισσότερα σχολεία δημοσιεύουν δημόσια δεδομένα επιδόσεων των μαθητών τους, η μέση επίδοση είναι οριακά υψηλότερη από εκείνα τα σχολεία που έχουν αυξημένη αυτονομία ως προς την κατανομή των πόρων (OECD, 2011).

Στο πεδίο της εγχώριας βιβλιογραφικής έρευνας αναδεικνύεται ο κριτικός ρόλος της εσωτερικής αξιολόγησης της Σχολικής Μονάδας στην ανάπτυξη της αυτονομίας της.

Κάθε Σχολική Μονάδα λειτουργεί εντός ενός αυστηρού, ατομικού – τοπικού πλαισίου , το οποίο οριοθετείται από τις τοπικές ιδιαιτερότητες και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά λειτουργίας της.

Η αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας αναδεικνύει τη Σχολική Μονάδα ως αποκλειστικό φορέα προγραμματισμού, ανάληψης δράσεων κι αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου μετατοπίζοντας τον έλεγχο από το εξωτερικό στο εσωτερικό περιβάλλον καθιστώντας τη Σχολική Μονάδα ως έναν οργανισμό με μεγαλύτερη αυτονομία (Κοντού, 2021).

Η υιοθέτηση κι ανάπτυξη μοντέλων αυτοαξιολόγησης προσανατολίζεται προς την αποσυγκέντρωση τόσο στον έλεγχο, όσο και στη λήψη αποφάσεων σε εκπαιδευτικά ζητήματα. Ακόμα και σε χώρες με συγκεντρωτικό χαρακτήρα εκπαίδευσης καταγράφονται τάσεις υιοθέτησης πολιτικών σχολικής αυτονομίας, οι οποίες, συνδυαστικά με την εφαρμογή πρακτικών αυτοαξιολόγησης, οδηγούν στην ποιοτική βελτίωση των αποτελεσμάτων της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς και στην ενδυνάμωση της Σχολικής Μονάδας ως «οργανισμού μάθησης», ο οποίος δύναται να ταυτιστεί με την έννοια του αυτόνομου Σχολείου. Σε έναν «οργανισμό μάθησης» όπως είναι το Σχολείο, τα ίδια τα υποκείμενα της εκπαιδευτικής πράξης αναπτύσσουν την ικανότητα να μαθαίνουν από τις ορθές, ή και λανθασμένες πρακτικές, οι οποίες ακολουθούνται εντός του οργανισμού, να αυτό-βελτιώνονται, να αποκτούν μεγαλύτερη ευθύνη για τα πεπραγμένα εντός του οργανισμού, κι εν τέλει, να λογοδοτούν.

Όπως, μάλιστα, υποστηρίζεται, η ανάληψη δράσης μιας Σχολικής Μονάδας στα πλαίσια της εσωτερικής της αυτοαξιολόγησης, όχι μόνο αναβαθμίζει, αλλά κι ενισχύει την αυτονομία της (Κατράλλης,2007· Σιαβίκη,2010· Πατένταλη, 2015). Αυξάνονται, επομένως, τα περιθώρια αυτονομίας της Σχολικής Μονάδας κυρίως με τον χειρισμό ζητημάτων εσωτερικής αξιολόγησης, ενώ ταυτόχρονα, ενισχύεται το συμμετοχικό μοντέλο αξιολόγησης έναντι του παραδοσιακού, αυταρχικού, μονοπρόσωπου μοντέλου αξιολόγησης.

Με τα παραπάνω ευρήματα, όχι μόνο συμφωνεί, αλλά θέτει και μια άλλη παράμετρο ο Φερεντίνος (2016), σύμφωνα με τον οποίο οι έννοιες της «σχολικής αυτονομίας» κι «αυτοαξιολόγησης» είναι *«άρρηκτα συνδεδεμένες μεταξύ τους»*, μιας και η ύπαρξη της μίας καθορίζει την ύπαρξη της άλλης. Όπως, μάλιστα, σημειώνει η σχολική αυτονομία μπορεί να εξελιχθεί σε έναν απλό πειραματισμό εάν δεν αξιολογούνται οι τιθέμενοι στόχοι της Σχολικής Μονάδας, ενώ και η εφαρμογή του θεσμού της αυτοαξιολόγησης είναι περιορισμένη εάν δεν υπάρχει σχετική σχολική αυτονομία.

### **3.5. Νομοθετικό πλαίσιο για την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας στην ελληνική εκπαίδευση**

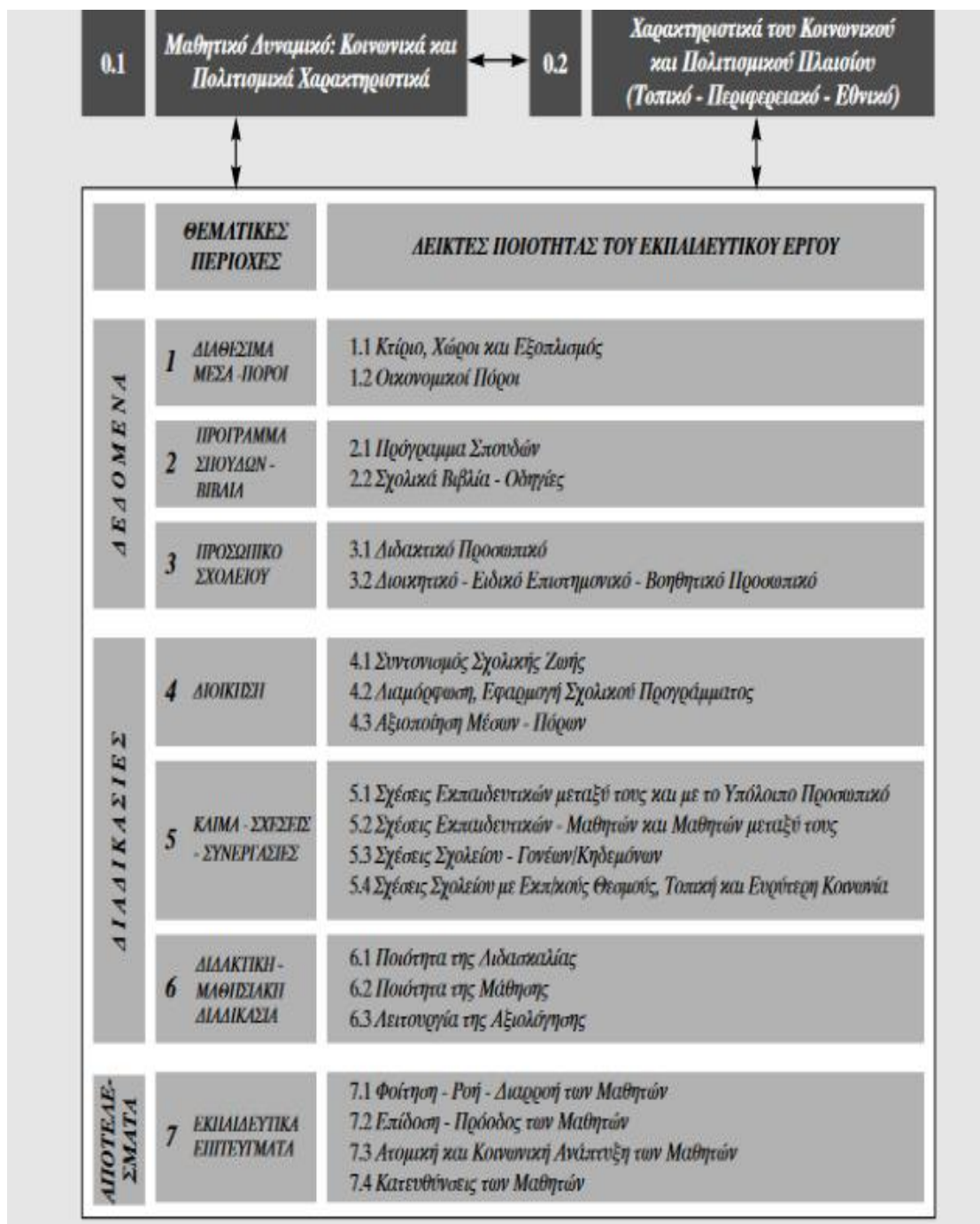
Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, για την περίπτωση του εκπαιδευτικού συστήματος της Ελλάδας αποτελεί ένα ζήτημα που έχει συναντήσει, κατά καιρούς, δυσκολίες και προκλήσεις, ωστόσο έχουν καταγραφεί προσπάθειες θεσμοθέτησης ενός συστήματος εφαρμογής της εσωτερικής αξιολόγησης της Σχολικής Μονάδας.

Ξεκινώντας με τον Ν.2525/97 (ΦΕΚ 188 Α' / 1997) με τίτλο «Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου κι άλλες διατάξεις», και συγκεκριμένα στο άρθρο 8, με θέμα «Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης», ορίζεται η αξιολόγηση ως *«διαδικασία αποτίμησης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και του βαθμού υλοποίησης των σκοπών και των στόχων της»*, η οποία ασκείται από τους Διευθυντές των Σχολικών Μονάδων, τους Προϊσταμένους Γραφείων και Διευθύνσεων, τους Σχολικούς Συμβούλους, καθώς και το Σώμα Μονίμων Αξιολογητών (ΣΜΑ), για το οποίο συστάθηκαν 400 οργανικές θέσεις. Επιπλέον, στο άρθρο 9 του ίδιου Νόμου, με θέμα «Περιφερειακά Κέντρα Στήριξης Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού», προβλέπεται η ίδρυση 13 Κέντρων Στήριξης ( ΠΕ.ΚΕ.Σ.Ε.Σ.), έργο των οποίων είναι η *«συλλογή κι επεξεργασία στοιχείων, που διευκολύνουν την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου»*. Η σημαντικότερη τομή του συγκεκριμένου Νόμου αποτελεί η



θέσπιση του ΣΜΑ, καθώς και η πληρέστερη – έως τότε – εννοιολογική προσέγγιση του όρου «αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου».

Στη συνέχεια, κατά την τριετία 1997 – 2000, υλοποιείται από το Τμήμα Αξιολόγησης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Π.Ι.) το Πειραματικό Πρόγραμμα «Εσωτερική Αξιολόγηση και Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα». Η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση αναγνωρίζει τον σημαντικό ρόλο των μελών της σχολικής κοινότητας (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς) στην ανίχνευση κι αναγνώριση των ιδιαίτερων συνθηκών και προβλημάτων που χαρακτηρίζουν μια Σχολική Μονάδα, και τους καθιστά υπεύθυνους για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού αποτελέσματος. Στο θεωρητικό υπόβαθρο του Πειραματικού Προγράμματος τονίζεται πως η εσωτερική αξιολόγηση απαντάται κυρίως σε αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα ή ακόμα και σε αυτά που βρίσκονται σε διαδικασίες αποσυγκέντρωσης. Η καινοτομία του εγχειρήματος ήταν ο προσδιορισμός δεικτών ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, οι οποίοι προτείνονταν ως « ένα πλαίσιο για τη συστηματική προσέγγιση των διάφορων θεμάτων της σχολικής πραγματικότητας από τα μέλη της σχολικής μονάδας». Αποτελούν, μάλιστα, όπως αναφέρεται «ένα είδος ενδεικτικού «Αναλυτικού Προγράμματος» της εσωτερικής αξιολόγησης της Σχολικής Μονάδας».



**Πίνακας 3 : Θεματικές Περιοχές και Δείκτες Ποιότητας του Έργου (Σολομών, Ι., 1999)**  
 Ο Ν. 3848 / 2010 (ΦΕΚ 71/19-5-2010) με τίτλο «Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού – καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις», και πιο συγκεκριμένα, στο άρθρο 32 , με θέμα «Προγραμματισμός και

αξιολόγηση της δράσης των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών», προβλέπει α) τον καταρτισμό προγράμματος δράσης με ευθύνη του Διευθυντή της σχολικής μονάδας σε συνεργασία με το σύλλογο διδασκόντων, β) τη σύνταξη έκθεσης αξιολόγησης, στην οποία αναφέρεται η απόδοση της σχολικής μονάδας στο σύνολό της (επίτευξη στόχων, αδυναμίες, προβλήματα), καθώς και γ) τις προτάσεις βελτίωσης. Τόσο το πρόγραμμα δράσης, όσο και η έκθεση αξιολόγησης γνωστοποιούνται στους μαθητές και στο σύλλογο γονέων, δημοσιεύονται στην ιστοσελίδα του Σχολείου, αλλά και της αρμόδιας Διεύθυνσης Εκπαίδευσης, και υποβάλλεται στο Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (Κ.Ε.Ε.). Επιπλέον, στην παράγραφο 7 του άρθρου, αναφέρεται *«την αξιολόγηση της δράσης των σχολικών μονάδων... ακολουθεί η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών»*. Στο συγκεκριμένο νομοθετικό εγχείρημα επιχειρείται για πρώτη φορά η διάχυση των δράσεων που αναπτύσσει μια Σχολική Μονάδα, όχι μόνο μέσω της ιστοσελίδας της, αλλά και μέσω της ιστοσελίδας της οικείας Διεύθυνσης Εκπαίδευσης, ενώ ταυτόχρονα – εντός του νομοσχεδίου – επιχειρείται σύνδεση της αξιολόγησης της δράσης των σχολικών μονάδων με αυτή των εκπαιδευτικών.

Αξίζει, αρχικά, να γίνει μία αναφορά, σε αυτό το σημείο, και στο εγχείρημα της Αυτοαξιολόγησης Εκπαιδευτικού Έργου (ΑΕΕ), που εφαρμόστηκε πιλοτικά στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα κατά τα έτη 2010-2012 υλοποιούμενο από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ), στο οποίο συμμετείχαν περίπου 500 σχολικές μονάδες Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης, 6.000 εκπαιδευτικοί και 500 Σχολικοί Σύμβουλοι. Σχεδόν ταυτόχρονα συστάθηκε και η «Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.) με τον Νόμο 4142 / 9- 4- 2013, αποστολή της οποίας ήταν η *«διασφάλιση υψηλής ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση»* αξιολογώντας την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου.

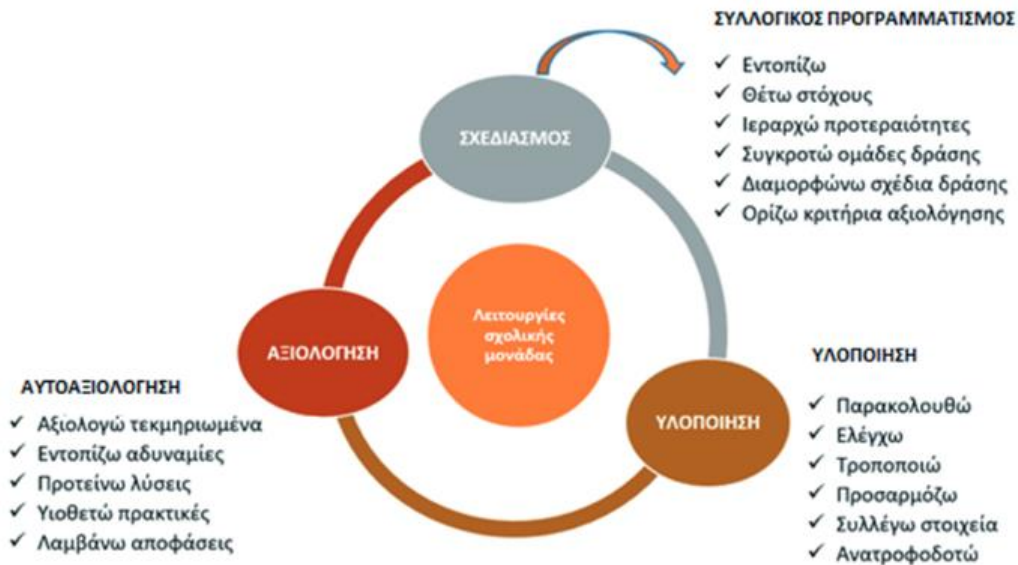
Ακολούθησε η έκδοση της Υ.Α. 30792/Γ1/15-3-2013 του Υπουργείου Παιδείας με θέμα *«Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας – Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης»*, η οποία, αφού ορίζει τη Σχολική Μονάδα ως τον αποκλειστικό φορέα προγραμματισμού κι αξιολόγησης του εκπαιδευτικού της έργου, διατυπώνει ως σκοπό της ΑΕΕ τη *«βελτίωση και ποιοτική αναβάθμιση όλων των διαστάσεων και των*

παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας». Η ευθύνη εφαρμογής «βαραίνει» τον Διευθυντή και τον Σύλλογο Διδασκόντων κάθε Σχολικής Μονάδας, ενώ η τελική έκθεση αξιολόγησης καταρτίζεται με ευθύνη των παραπάνω προσώπων, αλλά σε συνεργασία και με τον Σχολικό Σύμβουλο κι αναρτάται στην ιστοσελίδα του Σχολείου. Συμπεραίνεται, επομένως, ο ουσιαστικός ρόλος των Σχολικών Συμβούλων στην αξιολόγηση και διάχυση των αποτελεσμάτων της, ενώ, ταυτόχρονα, σημαντική καινοτομία του νομοθετικού εγχειρήματος είναι η δημιουργία Παρατηρητηρίου ΑΕΕ , καθώς και Δικτύου Πληροφόρησης της ΑΕΕ με σκοπό α) την υποστήριξη της βιωσιμότητας και καλής λειτουργίας του θεσμού της ΑΕΕ , β) την υποστήριξη όσων συμμετέχουν στη διαδικασία ΑΕΕ , γ) τη διάχυση των καλών πρακτικών, καθώς και δ) τη διαρκή ενημέρωση των υπηρεσιών του Υ.ΠΑΙ.Θ. σε κεντρικό επίπεδο για τα δεδομένα των σχολικών μονάδων. Σημειώνεται πως και σε αυτό το νομοσχέδιο η αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου υλοποιείται με τη χρήση δεικτών ποιότητας, η αξία των οποίων επηρεάζεται από τις διαφορές μεταξύ των σχολικών μονάδων.

Εν συνεχεία, ο Νόμος 4547 / 2018 (ΦΕΚ 102/Α/12-6-2018) με θέμα «Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις», και συγκεκριμένα στο άρθρο 47 με τίτλο «Προγραμματισμός και αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων», αναφέρει πως κάθε Σχολική Μονάδα συντάσσει τον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου λαμβάνοντας υπόψη, όχι μόνο την έκθεση αποτίμησης του προηγούμενου σχολικού έτους, αλλά και τις «απόψεις του σχολικού συμβουλίου για θέματα που εντάσσονται στο πλαίσιο αρμοδιοτήτων του». Επιπλέον, κατά την αποτίμηση της υλοποίησης του προγραμματισμού εκπαιδευτικού έργου, ο Σύλλογος Διδασκόντων συντάσσει τη σχετική έκθεση λαμβάνοντας υπόψη και τις απόψεις του Σχολικού Συμβουλίου. Στη συνέχεια, οι εκθέσεις αποτίμησης υποβάλλονται στο οικείο Περιφερειακό Κέντρο Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.ΚΕ.Σ.), όπου οι συντονιστές εκπαιδευτικού έργου συντάσσουν τη «συνολική συμπερασματική έκθεση» αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων της οικείας Περιφέρειας, την οποία, τελικά, υποβάλλουν στο Ι.Ε.Π. Διαπιστώνεται, εν συντομία, πως στο πλαίσιο του συγκεκριμένου Νόμου, «απουσιάζει» η έννοια «αυτοαξιολόγηση» της Σχολικής Μονάδας, η οποία αντικαθίσταται από την

έννοια «αποτίμηση», ενώ ταυτόχρονα, αναδεικνύεται ο ρόλος των Σχολικών Συμβουλίων, καθώς και των Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου, οι οποίοι στελεχώνουν τα ΠΕ.ΚΕ.Σ., σύμφωνα με τον ίδιο Νόμο. Άξιο αναφοράς, επίσης, αποτελεί το γεγονός πως σύμφωνα με τον Ν.4547/2018 καταργούνται οι σχετικές με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών διατάξεις του Ν.3848/2010, καθώς και το Π.Δ.152/2013 (Α΄240), το οποίο, επίσης, είχε ως τίτλο «Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης». 1

Το πλέον πρόσφατο κείμενο που ρυθμίζει την έννοια και την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης είναι η Υπουργική Απόφαση 108906/ΓΔ4/2021. Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη Υ.Α., η εσωτερική αξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας είναι μία διαρκής κυκλική διαδικασία, η οποία αποτελείται από τρία (3) στάδια, όπως περιγράφονται στο παρακάτω σχήμα :



**Γράφημα 2 : Στάδια αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας. (Πηγή : Υ.Α 108906/ΓΔ4/10-9-2021)**

Όσον αφορά την διαδικασία της αξιολόγησης, σε αυτό το πλαίσιο, θεωρείται ότι αφορά την αποτίμηση ενός συνόλου από διαφορετικούς παράγοντες που περιλαμβάνουν τη λειτουργία του σχολείου και το παραγόμενο εκπαιδευτικό έργο, καθώς και τις

επιμέρους δράσεις με βάση συγκεκριμένα, προκαθορισμένα κριτήρια. Η εσωτερική αξιολόγηση ή, αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας πραγματοποιείται με την ευθύνη του Διευθυντή της σχολικής μονάδας που συντονίζει τη συνολική διαδικασία.

Οι άξονες που προτείνεται να χρησιμοποιούνται, σε αυτό το πλαίσιο, και οι δείκτες ανά άξονα της αυτοαξιολόγησης της Σχολικής Μονάδας, σύμφωνα με την Υπουργική Απόφαση 108906/ΓΔ4/2021, παρουσιάζονται στον ακόλουθο Πίνακα :

<b>Παιδαγωγική και μαθησιακή λειτουργία</b>	
<b>Άξονες</b>	<b>Δείκτες</b>
1. Διδασκαλία, μάθηση και αξιολόγηση	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Εφαρμογή καινοτόμων διδακτικών πρακτικών</li> <li>• Ενίσχυση ήπιων και ψηφιακών δεξιοτήτων μαθητών/τριών</li> <li>• Εφαρμογή πρακτικών διαφοροποιημένης μάθησης</li> <li>• Υποστήριξη ένταξης ευάλωτων ομάδων μαθητών/τριών και μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες</li> <li>• Ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού για την υποστήριξη της διδασκαλίας</li> <li>• Ενασχόληση με ομίλους, σχολικές δραστηριότητες, προγράμματα</li> <li>• Προετοιμασία για συμμετοχή σε σχολικούς διαγωνισμούς, σε πολιτιστικές, καλλιτεχνικές και αθλητικές δράσεις</li> </ul>
2. Σχολική διαρροή – φοίτηση	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Παρακολούθηση και μείωση της άτακτης/σποραδικής φοίτησης και σχολικής διαρροής</li> <li>• Μέριμνα για τη μετάβαση μεταξύ εκπαιδευτικών βαθμίδων και προς την αγορά εργασίας</li> </ul>
3. Σχέσεις μεταξύ μαθητών/ τριών	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Υποστήριξη και ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ των μαθητών/τριών</li> <li>• Διαμόρφωση κλίματος αλληλοσεβασμού, εμπιστοσύνης και σεβασμού της διαφορετικότητας</li> <li>• Διαμόρφωση τρόπων διαχείρισης εντάσεων και συγκρούσεων</li> <li>• Πρόληψη και αντιμετώπιση σχολικής βίας και εκφοβισμού</li> </ul>
4. Σχέσεις μεταξύ μαθητών/ τριών και εκπαιδευτικών	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Καλλιέργεια κλίματος σεβασμού και εμπιστοσύνης μεταξύ μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών</li> <li>• Υποστήριξη και ενίσχυση της συνεργασίας μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών</li> </ul>

5. Σχέσεις σχολείου – οικογένειας	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ανάπτυξη διαύλων επικοινωνίας, υποστήριξη και ενίσχυση της συνεργασίας σχολείου - οικογένειας</li> <li>• Υποστήριξη δράσεων ενημέρωσης γονέων/κηδεμόνων για θέματα κοινού ενδιαφέροντος</li> </ul>
<b>Διοικητική λειτουργία</b>	
Άξονες	Δείκτες
6. Ηγεσία - Οργάνωση και διοίκηση της σχολικής μονάδας	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Στοχοθεσία και προτεραιοποίηση στόχων</li> <li>• Διασφάλιση της εφαρμογής του σχολικού κανονισμού</li> <li>• Αξιοποίηση του εκπαιδευτικού προσωπικού</li> <li>• Κατανομή και διαχείριση πόρων</li> <li>• Προστασία, αξιοποίηση και εκσυγχρονισμός σχολικών χώρων - υποδομών</li> </ul>
7. Σχολείο και κοινότητα	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Πρωτοβουλίες για τη διαμόρφωση δικτύων σχολείων</li> <li>• Ενίσχυση σχέσεων και επιδίωξη συνεργασιών με φορείς</li> <li>• Εξωστρέφεια -διάχυση καλών πρακτικών</li> </ul>
<b>Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών</b>	
Άξονες	Δείκτες
8. Συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικές δράσεις	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Συμμετοχή σε επιμορφώσεις από αρμόδιους φορείς</li> <li>• Συμμετοχή σε ενδοσχολικές επιμορφώσεις</li> <li>• Σχεδιασμός και υλοποίηση επιμορφωτικών δράσεων με τη μορφή της ετεροπαρατήρησης</li> <li>• Σχεδιασμός δράσεων ανάπτυξης του γλωσσικού και του επιστημονικού εγγραμματισμού</li> <li>• Σχεδιασμός και υλοποίηση επιμορφωτικών δράσεων σε συνεργασία με άλλα σχολεία</li> </ul>
9. Συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε εθνικά και ευρωπαϊκά προγράμματα	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Συμμετοχή σε εθνικά και ευρωπαϊκά προγράμματα (Erasmus κ.λπ.)</li> <li>• Συμμετοχή σε δράσεις κοινωνικού ενδιαφέροντος κ.λπ.</li> </ul>

## Πίνακας 2. Άξονες και δείκτες αυτοαξιολόγησης της εκπαιδευτικής μονάδας

Συνολικά, η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης φαίνεται ότι, πλέον, καθορίζεται επακριβώς στα πλαίσια του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, με τις σχολικές μονάδες να έχουν τη δυνατότητα να εφαρμόσουν το συγκεκριμένο πλαίσιο για την αποτίμηση των επιμέρους λειτουργιών τους. Η εφαρμογή του πλαισίου αυτού είναι σημαντικό να βασίζεται στις συγκεκριμένες ανάγκες και της εκάστοτε σχολικής μονάδας, έτσι ώστε να είναι εφικτή η αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της σε όλα τα επίπεδα.

Ωστόσο, παρά την παρατηρούμενη και διαπιστωμένη ύπαρξη αρκετών θεσμικών προσπαθειών εφαρμογής του θεσμού της αυτοαξιολόγησης της Σχολικής Μονάδας, παρατηρείται αδυναμία υλοποίησης της, εξαιρουμένης της τελευταίας προσπάθειας, μιας και τη χρονική στιγμή συγγραφής της παρούσας εργασίας, δεν υπάρχουν επίσημα στοιχεία από το Υπουργείο Παιδείας.

Επιχειρώντας να διερευνήσουμε τους λόγους μη υλοποίησης της διαδικασίας της εσωτερικής αξιολόγησης των Σχολικών Μονάδων μέσα από την ελληνική βιβλιογραφία, διαπιστώνονται ως πιθανές αιτίες :

- Η επιρροή εξωγενών παραγόντων, όπως των συνδικαλιστικών εκπαιδευτικών οργανώσεων, οι οποίες διαθέτουν ισχυρό λόγο και πειθό στους κύκλους των εκπαιδευτικών (Κασσωτάκης, 2016 · Αργύτη, 2015 · Βασιλείου, 2018 · Μενεγάτος, 2020· Παπαγιαννοπούλου, 2021· Τσιρνάρη, 2021)

- Η έλλειψη κουλτούρας συνεργασίας κι αξιολόγησης μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας (Κασσωτάκης, 2016 · Μενεγάτος, 2020· Τσιρνάρη, 2021)

- Η έλλειψη σταθερότητας εκπαιδευτικού προσωπικού στις Σχολικές Μονάδες (Καραγιάννη, 2018· Μενεγάτος, 2020)

- Ο υπερβολικός φόρτος εργασίας λόγω του γραφειοκρατικού χαρακτήρα της διαδικασίας (Κολυμπάρη & Χατζηκωνσταντής, 2016· Μπόζιαρης, 2016· Βασιλείου, 2018 · Καραγιάννη, 2018· Μενεγάτος, 2020)

- Η ελλιπής ενημέρωση κι επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για τις σύγχρονες εξελίξεις στον τομέα της αξιολόγησης (Αργύτη, 2015 · Κασσωτάκης, 2016 · Κολυμπάρη & Χατζηκωνσταντής, 2016· Βασιλείου, 2018 · Παπαγιαννοπούλου, 2021· Τσιρνάρη, 2021)

- Ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (Κασσωτάκης, 2016)

- Η έλλειψη τεχνογνωσίας ως απαιτούμενο της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης (Κολυμπάρη & Χατζηκωνσταντής, 2016· Βασιλείου, 2018)

Επιπλέον, όπως αναφέρεται και στη μελέτη του ΟΟΣΑ (2011) «κατά την υλοποίηση ενδέχεται να προκύψουν δυσκολίες, λόγω ενός ευρέος φάσματος



*παραγόντων...δεν υπάρχει παράδοση αξιολόγησης στην Ελλάδα...το σύστημα δεν είναι προετοιμασμένο για αξιολογήσεις...λόγω περιορισμένης επαγγελματικής εξειδίκευσης των υπεύθυνων για την αξιολόγηση...αίσθησης αδικίας των αξιολογούμενων...υπερβολικών γραφειοκρατικών απαιτήσεων...έλλειψης πόρων για την εφαρμογή των πολιτικών αξιολόγησης ή της ανεπαρκούς διάδοσης των αποτελεσμάτων αξιολόγησης από τα ΜΜΕ».*

Όπως γίνεται αντιληπτό, η αδυναμία εφαρμογής ενός συστήματος αυτοαξιολόγησης Σχολικών Μονάδων στη χώρα μας είναι ένα διαχρονικό και πολυπαραγοντικό φαινόμενο, στο οποίο συνεργούν πολλές ελλείψεις, ανεπάρκειες και ιδιαιτερότητες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

## **Κεφάλαιο 4. Μεθοδολογία της έρευνας**

### **4.1 Σημαντικότητα της εργασίας**

Μελετώντας την εκπαιδευτική πολιτική ευρωπαϊκών χωρών διαπιστώνεται η υιοθέτηση στρατηγικών αυτονομίας των σχολικών μονάδων με σκοπό α) την αύξηση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας, και β) την ενδυνάμωση των σχολικών μονάδων ως οργανισμούς μάθησης, εντός των οποίων οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν νέους τρόπους σκέψης, αναπτύσσουν πρωτοβουλίες και προωθούν τον μετασχηματισμό του εκπαιδευτικού οργανισμού. Έργο του εκπαιδευτικού οργανισμού μάθησης είναι η παραγωγή, ο μετασχηματισμός και η εφαρμογή της Νέας Γνώσης μέσω της λειτουργίας του και της αξιολογικής διαδικασίας που ακολουθεί.

Την ίδια στιγμή, στον ελληνικό χώρο, ο χαρακτήρας του εκπαιδευτικού συστήματος παραμένει συγκεντρωτικός, μιας και η χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής και ο στρατηγικός σχεδιασμός πραγματοποιείται στην κορυφή της διοικητικής πυραμίδας του Υπουργείου Παιδείας, με αποτέλεσμα τα στελέχη των σχολικών μονάδων να περιορίζονται, κυρίως, σε ένα γραφειοκρατικό – διεκπεραιωτικό ρόλο μη διαθέτοντας ιδιαίτερα μεγάλα περιθώρια πρωτοβουλίας.

Σύμφωνα, μάλιστα, με στοιχεία διεθνών μελετών, η Ελλάδα διαθέτει το χαμηλότερο δείκτη σχολικής αυτονομίας μεταξύ των χωρών – μελών του ΟΟΣΑ, μιας και, περίπου, το 80% των αποφάσεων λαμβάνεται σε κεντρικό επίπεδο (ενώ ο Μ.Ο. των χωρών του ΟΟΣΑ είναι 35 %) (ΟΟΣΑ, 2018). Επιπλέον, σύμφωνα με τις συγκεκριμένες μελέτες, διαφαίνεται υψηλή συσχέτιση μεταξύ των υψηλών επιδόσεων των μαθητών (αύξηση αποτελεσματικότητας εκπαιδευτικής διαδικασίας) και του βαθμού αποκέντρωσης των εκπαιδευτικών συστημάτων.

Συμπεραίνεται πως η εξασφάλιση ποιότητας ενός εκπαιδευτικού συστήματος συνδέεται με την βελτίωση της ποιότητας κάθε εκπαιδευτικού οργανισμού χωριστά, κι αυτό διότι, κάθε Σχολείο αναπτύσσεται σε μοναδικό κοινωνικό περιβάλλον, έχει τις δικές του ανάγκες και προτεραιότητες, διαθέτει τα μοναδικά του χαρακτηριστικά (εκπαιδευτικοί, μαθητές). Ως εκ τούτου, κρίνεται απαραίτητη η παροχή περισσότερης

ελευθερίας στις εκπαιδευτικές δομές, προκειμένου , μέσω του στρατηγικού τους σχεδιασμού, να προβλέπουν και να επιλύουν τα αναδυόμενα προβλήματα, ώστε να επιτυγχάνεται η υψηλή αποτελεσματικότητα στη λειτουργία τους.

Η παροχή στις σχολικές μονάδες της δυνατότητας να επιλύουν «εσωτερικά» τα προβλήματα που αναδύονται, να λαμβάνουν αποφάσεις και να τις υλοποιούν συνδέεται άμεσα με τη σχολική αυτονομία. Η σχολική αυτονομία, όμως, ποικίλει όσον αφορά το βαθμό και το επίπεδο της ανάλογα με την «ελευθερία», την οποία παραχωρεί το Κράτος στον εκπαιδευτικό οργανισμό σε τομείς, όπως η χάραξη εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής, η χρηματοδότηση, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών κ.α.

Ωστόσο, ο εσωτερικός αναστοχασμός κάθε σχολικής μονάδας, ο οποίος προσανατολίζεται στην ικανοποίηση των αναγκών του, στην αναζήτηση κι εύρεση των αδυναμιών, αλλά και των δυνατών του σημείων, με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου συνδέεται άμεσα με την αυτοαξιολόγηση του οργανισμού.

Η αυτοαξιολόγηση, ή εσωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, αποτελεί μια διαδικασία, στην οποία εμπλέκονται τα μέλη της σχολικής κοινότητας, μέσω της οποίας, σύμφωνα με το ΦΕΚ 4189/Β/10-9-2021 τίθεται η «βάση για τον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου, καθώς και για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση δράσεων που θα συμβάλλουν στη βελτίωση της ποιότητας των τριών βασικών λειτουργιών της σχολικής μονάδας :

- α) της παιδαγωγικής και μαθησιακής λειτουργίας ,
- β) της διοικητικής λειτουργίας, και
- γ) τη λειτουργία της ως επαγγελματικής κοινότητας μάθησης, που προωθεί την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών».

Η εσωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων, επομένως, είναι μια διαρκής και δυναμική διαδικασία, η οποία αποσκοπεί στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου, ενώ ταυτόχρονα, αποτελεί ένα εργαλείο ενδυνάμωσης της σχολικής αυτονομίας.

Προς αυτή την κατεύθυνση, έχουν προσφάτως εκδοθεί προς εφαρμογή

α) η υπ' αριθ. 108906 / ΓΔ4 / 10-9-2021 Απόφαση της Υφυπουργού Παιδείας και Θρησκευμάτων με τίτλο «Συλλογικός προγραμματισμός, εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης των σχολικών μονάδων» (ΦΕΚ 4189 / Β / 10-9-2021) , καθώς και

β) ο Νόμος 4823 / 2021 με θέμα «Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις» .

Η εφαρμογή των συγκεκριμένων Νόμων στα πλαίσια λειτουργίας της Σχολικής Μονάδας αποτελούν την αφορμή διεξαγωγής της παρούσας έρευνας, μιας και ζητήματα τόσο της σχολικής αυτονομίας, όσο και της εσωτερικής αξιολόγησής της, περιλαμβάνονται στις διατάξεις τους.

#### **4.2 Σκοπός – στόχοι της έρευνας**

Σκοπός της παρούσης διπλωματικής εργασίας είναι η καταγραφή των απόψεων των Διευθυντών – Διευθυντριών Α/θμιας Εκπαίδευσης για τον βαθμό ενδυνάμωσης της αυτονομίας μιας Σχολικής Μονάδας μέσω της διαδικασίας εφαρμογής της εσωτερικής αξιολόγησής της. Πιο συγκεκριμένα, η εκπόνηση της παρούσης εργασίας προσπαθεί να αναδείξει τον βαθμό εφαρμογής των πρόσφατων Νομοσχεδίων σχετικά με την εσωτερική αξιολόγηση των Σχολικών Μονάδων (Ν. 4189/21), καθώς και με την ανάπτυξη της αυτονομίας τους (Ν. 4823/21). Επιπροσθέτως, γίνεται προσπάθεια μέσω της ανάδειξης των προβλημάτων του συγκεντρωτικού χαρακτήρα του εκπαιδευτικού μας συστήματος, να προσδιοριστούν τα περιθώρια ανάληψης πρωτοβουλιών εκ μέρους των Διευθυντών-τριών των Σχολικών Μονάδων, αλλά και να διερευνηθεί η συσχέτιση μεταξύ εσωτερικής αξιολόγησης κι αυτονομίας μιας Σχολικής Μονάδας.

Ειδικότερα, οι επιμέρους στόχοι της εργασίας είναι :

α) Η διερεύνηση και η καταγραφή των αγκυλώσεων της εκπαιδευτικής πράξης στις Σχολικές Μονάδες λόγω του συγκεντρωτικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης, και οι πιθανοί τρόποι αντιμετώπισής τους.

β) Η οριοθέτηση του εφικτού πλαισίου αυτονομίας των Σχολικών Μονάδων - δυνητικά οφέλη και κίνδυνοι από την εφαρμογή μοντέλων αυτονομίας, όπως αυτό παρουσιάζεται στο Ν. 4823/21 .

γ) Η διερεύνηση ρόλου / σημασίας της αυτοαξιολόγησης της Σχολικής Μονάδας και προσδιορισμός των παραγόντων, οι οποίοι συντελούν αρνητικά / θετικά στην πραγματοποίησή της.

### **4.3 Ερευνητικά ερωτήματα**

Τα ερευνητικά ερωτήματα πηγάζουν από τη στοχοθεσία της έρευνας, όπως διατυπώθηκε παραπάνω και βρίσκονται σε αντιστοιχία με αυτή.

Αναλυτικότερα, τα ερευνητικά ερωτήματα είναι :

α) Με δεδομένο τον υψηλό συγκεντρωτισμό που διέπει τον χαρακτήρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, σε ποια σημεία παρατηρείτε έντονες αγκυλώσεις στην προσπάθεια ανάπτυξης δράσεων του Σχολείου σας ;

β) Πώς οριοθετείται το εφικτό πλαίσιο αυτονομίας της Σχολικής Μονάδας σύμφωνα με τον Ν. 4823 ;

γ) Ποια είναι η σημασία της εσωτερικής αξιολόγησης για την ανάπτυξη αυτονομίας της Σχολικής Μονάδας ;

#### **4.4 Μεθοδολογική προσέγγιση**

Σκοπός της ερευνητικής εργασίας είναι η διερεύνηση των απόψεων Διευθυντών-ντριών για την επίδραση της αυτοαξιολόγησης της Σχολικής Μονάδας στην ανάπτυξη της αυτονομίας της με αναφορά στο πρόσφατο αναθεωρημένο Νομοθετικό πλαίσιο (Ν. 4823/21 , Ν. 4189/21). Η διερεύνηση των απόψεων τους στο φυσικό τους πλαίσιο, η καταγραφή των εμπειριών τους από την εφαρμογή των παραπάνω Νόμων, καθώς και η ξεχωριστή – εκ μέρους τους - νοηματοδότηση των όρων «αυτοαξιολόγηση» κι «αυτονομίας», οδηγεί τον ερευνητή στην επιλογή της ποιοτικής έρευνας ως εργαλείο για την εκπόνηση της παρούσης εργασίας.

Υιοθετώντας την ποιοτική μέθοδο έρευνας , ο ερευνητής εστιάζει το ενδιαφέρον του στην *«περιγραφή και κατανόηση της μοναδικότητας της ανθρώπινης εμπειρίας, της βιωματικής πραγματικότητας (του βιοκόσμου) των υποκειμένων»* (Ίσαρη & Προυκός, 2015). Επιχειρείται, επομένως, λεπτομερής μελέτη των επιμέρους πτυχών και διαστάσεων της «αυτονομίας» και της «αυτοαξιολόγησης» των Σχολικών Μονάδων μέσω της συλλογής της υποκειμενικής εμπειρίας των υποκειμένων (Διευθυντών , Διευθυντριών) της ερευνητικής διαδικασίας.

#### **4.5 Διαδικασία συλλογής ερευνητικών δεδομένων**

Οι δημοφιλέστερες μέθοδοι συλλογής ποιοτικών ερευνητικών δεδομένων είναι η συνέντευξη (ατομική ή ομαδική), καθώς και η παρατήρηση / εθνογραφία (Ίσαρη & Προυκός,2015). Άλλα εργαλεία συγκέντρωσης ποιοτικών ερευνητικών δεδομένων είναι τα ερωτηματολόγια, τα έγγραφα και το οπτικοακουστικό υλικό (Creswell, 2011).

Στη συγκεκριμένη ερευνητική μελέτη αξιοποιήθηκε η συνέντευξη ως μέσο συλλογής των ερευνητικών ποιοτικών δεδομένων, και ειδικότερα, η ατομική ημιδομημένη συνέντευξη, η οποία δομείται σε ανοιχτού τύπου ερωτήσεις, έτσι ώστε οι συνεντευξιζόμενοι δύναται να εκφράσουν τις απόψεις τους δίχως να περιορίζονται από τις απόψεις του ερευνητή. Σύμφωνα, μάλιστα, με τους Ίσαρη & Προυκός (2015), η

ημιδομημένη συνέντευξη αποτελεί ένα ευέλικτο εργαλείο συλλογής ερευνητικών δεδομένων , μιας και παρέχεται η δυνατότητα α) τροποποίησης του περιεχομένου των ερωτήσεων, β) εμβάθυνσης, αλλά και γ) αλλαγής της σειράς – ποσότητας των ερωτήσεων που τίθενται, ενώ, όπως υποστηρίζουν και οι Cohen et al.(2007) «αν και οι ερευνητικοί σκοποί διαμορφώνουν τις ερωτήσεις που θα διατυπωθούν, το περιεχόμενο, η σειρά και η διατύπωσή τους βρίσκονται εξ ολοκλήρου στα χέρια του συνεντευκτή».

#### 4.6 Δειγματοληψία

Το στάδιο της δειγματοληψίας στην ποιοτική, κι όχι μόνο, έρευνα είναι ιδιαίτερα σημαντικό, καθώς η επιλογή του δείγματος έχει άμεση επίδραση στην εξαγωγή συμπερασμάτων. Η δειγματοληψία αποτελεί τη στρατηγική επιλογής της πληθυσμιακής ομάδας, την οποία πραγματοποιεί ο ερευνητής προκειμένου να «εξυπηρετηθούν» οι σκοποί της έρευνας.

Στόχος της ποιοτικής έρευνας δεν είναι η «γενίκευση από το μερικό στο γενικό, δηλαδή από δείγμα στον γενικό πληθυσμό» (Ισαρη & Προυκός, 2015 · Creswell,2011), αλλά να μελετηθεί διεξοδικά ένα κοινωνικό φαινόμενο μέσα από την κατάθεση εμπειριών κι απόψεων των συνεντευξιαζόμενων.

Στην εκπόνηση της παρούσας έρευνας ακολουθείται η στρατηγική μέγιστης διακύμανσης, η οποία αποτελεί μια στρατηγική σκόπιμης δειγματοληψίας, κατά την οποία η δειγματοληψία περιλαμβάνει περιπτώσεις διαφορετικών χαρακτηριστικών (Creswell,2011).

Η επιλογή του δείγματος πραγματοποιήθηκε με βάση τα ακόλουθα κριτήρια :

- Σύνθεση του Συλλόγου Διδασκόντων των Σχολικών Μονάδων Α/θμιας εκπαίδευσης ( μόνιμοι – αναπληρωτές εκπαιδευτικοί),
- Προϋπηρεσία Διευθυντών – Διευθυντριών Σχολικών Μονάδων σε θέση ευθύνης άνω των 5 ετών.

Το πρώτο κριτήριο αναφέρεται στο ποσοστό Μόνιμων κι Αναπληρωτών εκπαιδευτικών, που υπηρετούν σε μία Σχολική Μονάδα, ενώ με το δεύτερο κριτήριο εξασφαλίζεται η πρότερη εμπειρία των εκπαιδευτικών – στελεχών εκπαίδευσης (Διευθυντές / ντριες) στην προηγούμενη προσπάθεια εφαρμογής του θεσμού της αυτοαξιολόγησης (ΑΕΕ) , η οποία έλαβε χώρας κατά το σχολικό έτος 2013 – 2014.

Η πληθυσμιακή ομάδα της έρευνας αποτελείται από επτά (7) Διευθυντές / ντριες Α/θμιας εκπαίδευσης της Β' Περιφέρειας Αθηνών. Η επιλογή της εκπαιδευτικής Περιφέρειας σχετίζεται με το ότι ο ερευνητής υπηρετεί σε Σχολική Μονάδα της ίδιας Περιφέρειας, παράγοντας που εξυπηρετούσε την πραγματοποίηση των δια ζώσης συνεντεύξεων κατά αποτελεσματικότερο τρόπο.

Οι Διευθυντές / ντριες επιλέχθηκαν ως υποκείμενα της έρευνας, μιας κι αποτελούν την κορυφή στην ιεραρχία κάθε Σχολικής Μονάδας, λειτουργούν ως πολλαπλασιαστές των νέων μεταρρυθμίσεων στα σχολεία, είναι υπεύθυνοι για την εφαρμογή της κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής, ενώ, τέλος, λαμβάνουν άμεση ανατροφοδότηση από την εφαρμογή των εκπαιδευτικών πολιτικών.

Η διαδικασία των συνεντεύξεων με τους Διευθυντές / ντριες διήρκεσε από τον Φεβρουάριο έως και τον Απρίλιο του 2022. Η χρονική διάρκεια κάθε συνέντευξης ήταν από 35 έως 45 λεπτά κι όλες πραγματοποιήθηκαν δια ζώσης στα γραφεία των Διευθυντών / ντριών των Σχολικών Μονάδων.

Πριν από τη διεξαγωγή της ερευνητικής διαδικασίας , ο ερευνητής, ακολουθώντας τις βασικές αρχές της δεοντολογίας στην έρευνα, ενημέρωσε – τηλεφωνικά και μέσω μηνύματος ηλεκτρονικού ταχυδρομείου- τους συμμετέχοντες στην έρευνα για τους στόχους και τη διαδικασία της έρευνας επιδιώκοντας την εθελοντική τους συμμετοχή , μιας και *«η συμμετοχή των ατόμων στην έρευνα πρέπει να είναι ελεύθερη και εθελοντική και όχι να προκύπτει από καταναγκασμό και εξαπάτηση»* (Ισαρη & Προυκός,2015). Επιπροσθέτως, ο ερευνητής διαβεβαίωσε τους συνεντευξιζόμενους για την τήρηση της ανωνυμίας κι εμπιστευτικότητας, όχι μόνο κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας, αλλά και με το πέρας αυτής.



Αξίζει να σημειωθεί πως πραγματοποιήθηκαν δύο πιλοτικές συνεντεύξεις με δύο Διευθυντές Σχολικών Μονάδων Α/θμιας εκπαίδευσης πριν την έναρξη της ερευνητικής διαδικασίας, προκειμένου να εντοπισθούν πιθανές παραλείψεις ή λάθη κατά τη δόμηση του Οδηγού Συνέντευξης. Οι πιλοτικές συνεντεύξεις δεν περιλήφθηκαν στο δείγμα της έρευνας μας.

Στον Πίνακα 5 που ακολουθεί παρουσιάζονται τα δημογραφικά στοιχεία των Διευθυντών/ντριών, καθώς και τα στοιχεία των Σχολικών Μονάδων.

α/α	ΦΥΛΟ	ΣΠΟΥΔΕΣ	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑ (σε έτη)	ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑ ΣΤΕΛΕΧΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ (σε έτη)	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ	
					ΜΟΝΙΜΟΙ	ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΕΣ
Δ1	Α	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	31 - 35	14	18	6
Δ2	Γ	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	31 - 35	11	19	9
Δ3	Α	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	26 - 30	12	24	11
Δ4	Α	2ο ΠΤΥΧΙΟ	31 - 35	13	15	12
Δ5	Γ	2ο ΠΤΥΧΙΟ	26 - 30	10	14	10
Δ6	Γ	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	26 - 30	9	10	13
Δ7	Α	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	21 - 25	7	12	14

**Πίνακας 5 : Δημογραφικά στοιχεία ερευνητικής διαδικασίας**

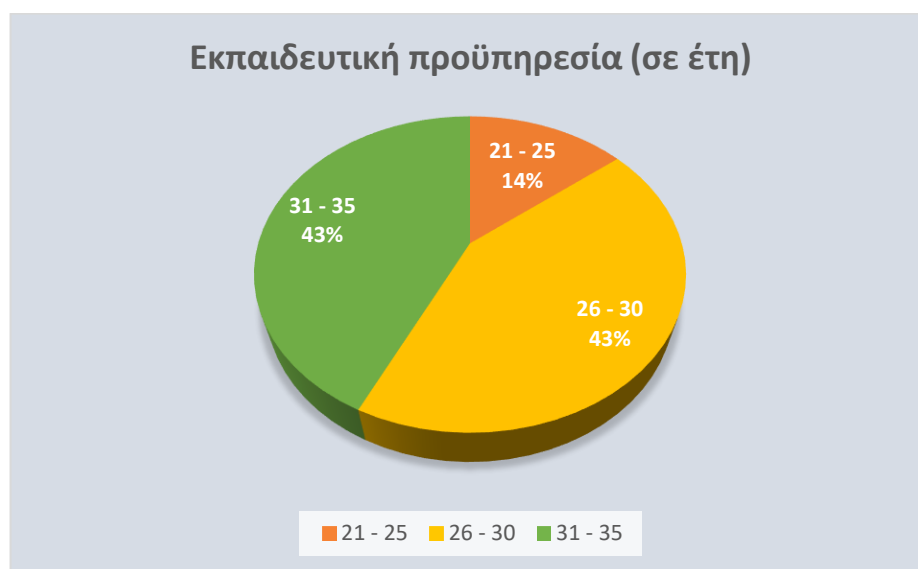
Όπως προκύπτει από τον παραπάνω Πίνακα, οι 4 συμμετέχοντες ήταν Διευθυντές, ενώ οι 3 ήταν Διευθύντριες. Όλοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα διαθέτουν εκπαιδευτική προϋπηρεσία, η οποία κυμαίνεται από 21 έως 35 έτη (Γράφημα 3), ενώ ταυτόχρονα, διαθέτουν και πολυετή εμπειρία σε θέση στελέχους εκπαίδευσης, καθώς οι περισσότεροι υπηρετούν σε θέση ευθύνης για περισσότερα από 10 χρόνια (Γράφημα 4). Επιπλέον, διαθέτουν αυξημένα ακαδημαϊκά προσόντα, μιας και οι 5 εξ αυτών κατέχουν Μεταπτυχιακό Δίπλωμα, ενώ μόλις 2 είναι κάτοχοι και 2<sup>ου</sup> πτυχίου ΑΕΙ.

Επιπλέον, τα αριθμητικά στοιχεία του Πίνακα 1 αναφορικά με τη σύνθεση του Συλλόγου Διδασκόντων στις συγκεκριμένες Σχολικές Μονάδες, αναδεικνύουν πως

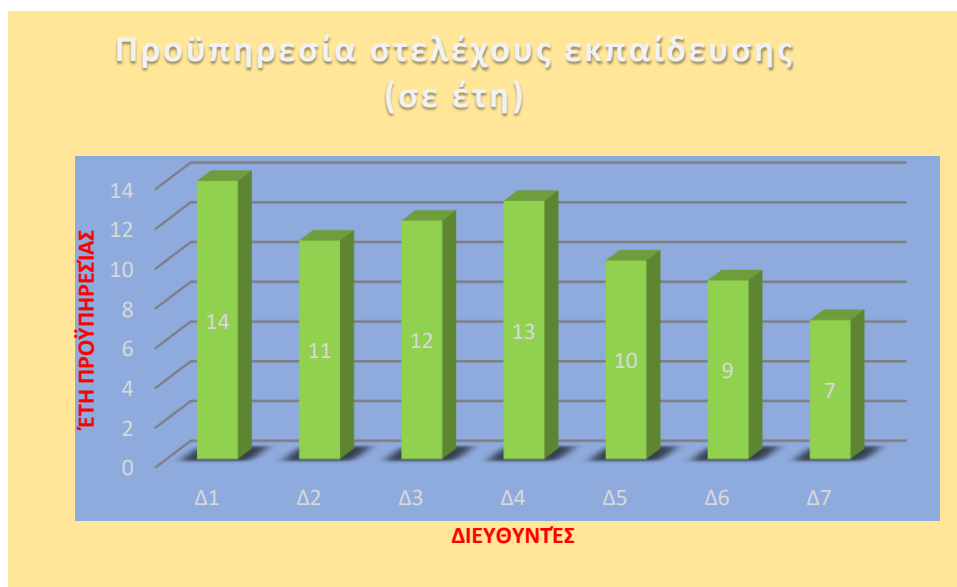
α) σε 3 Σχολικές Μονάδες, το Μόνιμο εκπαιδευτικό προσωπικό υπερτερεί των Αναπληρωτών, σε 2 Σχολικές Μονάδες υπάρχει μια σχετική ισορροπία, ενώ, μόλις σε 2

Σχολικές Μονάδες , οι Αναπληρωτές εκπαιδευτικοί είναι ελαφρώς περισσότεροι – αριθμητικά- των Μόνιμων εκπαιδευτικών. Η εξήγηση του γεγονότος είναι η κάλυψη λειτουργικών κενών, κι όχι οργανικών, κενών, τα οποία οφείλονται σε λόγους αποσπάσεων και μακροχρόνιων αδειών.

β) σημαντικό ποσοστό του εκπαιδευτικού προσωπικού καλύπτουν οι Αναπληρωτές εκπαιδευτικοί στις Σχολικές Μονάδες του δείγματός μας ( 75 Αναπληρωτές εκπαιδευτικοί σε σύνολο 187 εκπαιδευτικών, ποσοστό 40 %).



Γράφημα 3: εκπαιδευτική προϋπηρεσία (σε έτη)



**Γράφημα 4 : Προϋπηρεσία σε θέση στελέχους εκπαίδευσης (σε έτη)**

#### **4.7 Το πρωτόκολλο της συνέντευξης**

Κατά την προετοιμασία της ποιοτικής έρευνας σχεδιάστηκε ένα πρωτόκολλο συνέντευξης, το οποίο περιλάμβανε οδηγίες για τη διαδικασία της συνέντευξης , καθώς και τις ερωτήσεις - «Οδηγό συνέντευξης».

Ο Οδηγός συνέντευξης περιλαμβάνει α) ένα έντυπο καταγραφής δημογραφικών στοιχείων, τα οποία αφορούν τον συνεντευξιζόμενο, αλλά και τη Σχολική Μονάδα στην οποία ανήκει, β) τρεις θεματικούς άξονες , καθένας από τους οποίους αναφέρεται σε κάθε ερευνητικό ερώτημα , κι έχουν ως στόχο την αρτιότερη οργάνωση κι ευέλικτη διάρθρωσή τους. Ειδικότερα,

Ο πρώτος θεματικός άξονας αναφέρεται στην έννοια της αυτονομίας, καθώς και στα προβλήματα που ανακύπτουν από την έλλειψή της στις Σχολικές Μονάδες ,

Ο δεύτερος θεματικός άξονας περιλαμβάνει πέντε (5) ερωτήματα, τα οποία αναφέρονται στην εφαρμογή του Ν. 4823 / 21 , ενώ

Ο τρίτος θεματικός άξονας αναφέρεται στην εφαρμογή του Ν.4189 / 21 στις Σχολικές Μονάδες κι επιχειρεί να αναδείξει τον τρόπο / βαθμό ενδυνάμωσης της σχολικής αυτονομίας μέσω της εφαρμογής της εσωτερικής αξιολόγησης της Σχολικής Μονάδας.

#### 4.8 Ανάλυση Ποιοτικών δεδομένων

Με την ολοκλήρωση διεξαγωγής των συνεντεύξεων και της απομαγνητοφώνησης – καταγραφής των απαντήσεων , ακολουθεί η ανάλυση των ποιοτικών ερευνητικών δεδομένων.

Στην παρούσα εργασία ακολουθήθηκε η θεματική ανάλυση ως τεχνική επεξεργασίας των δεδομένων. Σύμφωνα, μάλιστα, με τον Τσιώλη (2018), ο ερευνητής μέσω της θεματικής ανάλυσης έχει *«γνωστική πρόσβαση σε συλλογικούς τρόπους νοηματοδότησης και εμπειρίες»* , μιας κι αποτελεί μια *«μέθοδο εντοπισμού, περιγραφής, αναφοράς και «θεματοποίησης» επαναλαμβανόμενων νοηματικών μοτίβων»* (Ίσαρη & Προυκός,2015).

Εφαρμόζοντας τη θεματική ανάλυση ως μέθοδο ανάλυσης των ποιοτικών ερευνητικών δεδομένων, ακολουθήθηκε η παρακάτω πορεία (Τσιώλης,2018 · Ίσαρη & Προυκός,2015) :

- Απομαγνητοφώνηση, δηλαδή η διαδικασία μετατροπής σε γραπτό λόγο των συνεντεύξεων, που πραγματοποιήθηκαν, με πιστή ακρίβεια αξιοποιώντας, μάλιστα, και τη μη λεκτική επικοινωνία , που παρατηρήθηκε από τον ερευνητή,
- Εντοπισμός κι αντιστοίχιση γραπτών αποσπασμάτων με κάθε ερευνητικό ερώτημα,
- Κωδικοποίηση, κατά την οποία κατανοείται εις βάθος το νόημα των δεδομένων κι αποδίδονται εννοιολογικοί προσδιορισμοί – κωδικοί ,
- Αναζήτηση θεμάτων, τα οποία προκύπτουν μέσα από τη διαδικασία σύγκρισης και συγχώνευσης κωδικών και λειτουργούν ως «αυτόνομες εννοιολογικές οντότητες», καθώς και η απόδοση ορισμού – ονομασίας ,

- Έκθεση των δεδομένων, διαδικασία κατά την οποία αναδεικνύεται το περιεχόμενο των θεμάτων και πραγματοποιείται η συγγραφή των ευρημάτων της ποιοτικής έρευνας.

## Κεφάλαιο 5 : Ανάλυση ερευνητικών ποιοτικών δεδομένων

Στο παρόν Κεφάλαιο επιχειρείται η ανάλυση των ποιοτικών ερευνητικών δεδομένων, τα οποία προκύπτουν από τις ερωτήσεις κάθε Θεματικού Άξονα χωριστά.

### 5.1 Σχολική Αυτονομία

#### 5.1.1 Αντίληψη έννοιας «σχολικής αυτονομίας»

Η θεματική ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων προσδιόρισε τα χαρακτηριστικά της Σχολικής αυτονομίας, όπως την περιέγραψαν τα υποκείμενα της έρευνας, κι αποτυπώνονται στον παρακάτω Πίνακα .

ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ : ΣΧΟΛΙΚΗ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ		
ΘΕΜΑ : ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑΣ		
ΚΩΔΙΚΕΣ	ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΙΑΖΟΜΕΝΟΙ ΔΙΕΥΘΥΝΤΕΣ/ΝΤΡΙΕΣ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
Οικονομική αυτάρκεια	Δ1 , Δ3, Δ5, Δ6, Δ7	5
Περιεχόμενο Σπουδών	Δ1, Δ3, Δ5	3
Επιλογή εκπαιδευτικού προσωπικού	Δ1, Δ3, Δ4	3
Λήψη αποφάσεων	Δ2, Δ4, Δ5, Δ7	4
Επιλογή σχολικών εγχειριδίων	Δ5, Δ6, Δ7	3
Λογοδοσία	Δ4, Δ7	2
Επιλογή μεθόδου διδασκαλίας	Δ5, Δ7	2

#### Πίνακας 6: Θεματική κωδικοποίηση έννοιας «Σχολικής αυτονομίας»

Η πλειοψηφία των Διευθυντών ταυτίζουν την έννοια της σχολικής αυτονομίας με την οικονομική επάρκεια, που πρέπει να διακρίνει τη Σχολική Μονάδα. Η οικονομική επάρκεια αποτελεί παράγοντα, ο οποίος εξασφαλίζει την εύρυθμη λειτουργία του Σχολείου, ώστε να καλύπτονται άμεσα οι ανάγκες λειτουργίας του. «....ο Διευθυντής φροντίζει για την οικονομική επάρκεια του Σχολείου....εξασφαλίζει τους πόρους για το Σχολείο, ώστε να είναι εύελκτο να καλύψει τις ανάγκες του, π.χ. σε υλικοτεχνικό εξοπλισμό, άμεσα..»(Δ5), ή «..με τα χρήματα που μου διαθέτουν μπορώ να κάνω πράγματα για το

*Σχολείο, απλά δεν είναι τόσα πολλά για να κάνω μεγάλες αλλαγές...για τα καθημερινά λειτουργικά έξοδα είναι εντάξει...σε σχέση πάντα με την ελληνική πραγματικότητα» (Δ6). Στο σημείο αυτό, υπονοείται η διαφορετική χρηματοδότηση των Σχολικών Μονάδων από Σχολική Επιτροπή σε Σχολική Επιτροπή, φαινόμενο που επιβεβαιώνεται περισσότερο ξεκάθαρα στα όσα – μεταξύ άλλων – αναφέρει ο (Δ7) «...να διαθέτω χρηματικά ποσά για να καλύπτονται οι ανάγκες του Σχολείου δίχως να ζητάω συνέχεια. Βέβαια, υπάρχουν και χειρότερες καταστάσεις, από όσο γνωρίζω, όχι μόνο στην επαρχία, αλλά και σε όμορους Δήμους...σχολική αυτονομία δίχως οικονομική αυτοτέλεια, δυστυχώς, δεν υπάρχει...»*

Σημαντικό, επίσης, χαρακτηριστικό της σχολικής αυτονομίας είναι η ικανότητα – δυνατότητα λήψης απόφασης εντός της Σχολικής Μονάδας κι όχι σε Κεντρικό επίπεδο. «Αυτονομία ενός εκπαιδευτικού οργανισμού σημαίνει τη δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών κι αυτενέργειας για την επίλυση των ζητημάτων που προκύπτουν...σημαίνει πως αποφασίζεις άμεσα δίχως χρονοτριβή»(Δ2), ή , ακόμα, «αντί να υπάρχουν εγκύκλιοι, οι οποίες καθορίζουν τα πάντα σε ένα οριζόντιο επίπεδο για όλη την Επικράτεια, σε ένα αυτόνομο Σχολείο, ο Σύλλογος Διδασκόντων λαμβάνει αποφάσεις για καθετί που τον αφορά...διαφορετικά ζητήματα μας απασχολούν εδώ, διαφορετικά ζητήματα απασχολούν ένα Σχολείο σε ένα νησί»(Δ5).

Η λήψη αποφάσεων σε επίπεδο Σχολικής Μονάδας μπορεί να αφορά α) τον τρόπο λειτουργίας της (Δ1), β) την επιλογή των διδακτικών εγχειριδίων (Δ5, Δ6, Δ7), γ) το περιεχόμενο Σπουδών (Δ1, Δ3, Δ5), και δ) τις μεθόδους διδασκαλίας (Δ5, Δ7).

Ωστόσο , οι απόψεις δίστανται μεταξύ των Διευθυντών / ντριών σε ό,τι αφορά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων, και συγκεκριμένα στο «ποιο» όργανο της Σχολικής Μονάδας είναι αρμόδιο για αυτή την ενέργεια. Καταγράφονται απόψεις, οι οποίες θέτουν τον Διευθυντή υπεύθυνο για τη λήψη αποφάσεων, όπως «...αποφασίζω για το Σχολείο μου ως Διευθυντής...έχω κυρίαρχο ρόλο στη διοίκηση του Σχολείου....ποιο προσωπικό θα προσλάβω, πώς θα διαχειριστώ τα κονδύλια, ποια προγράμματα θα υιοθετήσω»(Δ4), «ελευθερία για το πώς διοικώ το Σχολείο...ελευθερία για να αποφασίζω τα πλαίσια μέσα στα οποία θα λαμβάνω αποφάσεις για τα τρέχοντα θέματα του Σχολείου , όπως την κάλυψη των λειτουργικών αναγκών»(Δ7). Η πλειοψηφία των Διευθυντών θεωρεί πως σε ένα

αυτόνομο σχολείο, ο Σύλλογος Διδασκόντων πρέπει να έχει κυρίαρχο ρόλο στη λήψη αποφάσεων . Χαρακτηριστικά αναφέρεται «ο Σύλλογος Διδασκόντων θα είναι αυτός που αποφασίζει για τον τρόπο που θα λειτουργεί το Σχολείο» (Δ3), «σε ένα αυτόνομο Σχολείο, οι εκπαιδευτικοί έχουν τον αποκλειστικό ρόλο να επιλέξουν τα διδακτικά εγχειρίδια, να επιλέξουν τη μέθοδο διδασκαλίας» (Δ5), ενώ η (Δ6) προσθέτει «η αυτονομία της Σχολικής Μονάδας έχει να κάνει με τις αποφάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων, παρόλο που ο καινούριος Νόμος (Ν.4823/21) δίνει αρκετές αρμοδιότητες στον Διευθυντή...από την εμπειρία φαίνεται πως οι αποφάσεις που δεν παίρνονται από τους πολλούς, δεν μπορούν να γίνουν πράξη». Σημειώνεται πως μόνο ένας Διευθυντής, (Δ1), ο οποίος διαθέτει τα περισσότερα έτη προϋπηρεσίας σε θέση στελέχους στο δείγμα της έρευνάς μας, υποστηρίζει πως οι αποφάσεις σε ένα αυτόνομο Σχολείο πρέπει να λαμβάνονται από κοινού , σε συνεργασία Διευθυντή και Συλλόγου Διδασκόντων «...ο τρόπος λειτουργίας της (Σχολικής Μονάδας) καθορίζεται από τον Διευθυντή και από τον Σύλλογο Διδασκόντων, μιας κι αποτελούν τα κυρίαρχα όργανα εντός του σχολικού οργανισμού».

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός πως η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων Διευθυντών / ντριών δίνει ελάχιστη σημασία στην έννοια της λογοδοσίας ως χαρακτηριστικό της σχολικής αυτονομίας, μιας και μόλις δύο Διευθυντές την ανέφεραν. Χαρακτηριστικά, ο (Δ4) αναφέρει «...όμως, όχι...δεν αυθαιρετώ , αλλά έχω ευθύνη για την ομαλή λειτουργία του οργανισμού, ευθύνη απέναντι στο Υπουργείο, ευθύνη απέναντι στην Κοινωνία....», καθώς και ο (Δ7) «..βέβαια, όμως, οφείλει (ενν. ένας Διευθυντής) και να δίνει λογαριασμό π.χ. στη Σχολική Επιτροπή, για το «πού» ξοδεύτηκαν τα χρήματα, για το «πώς» αξιοποιήθηκαν».



### 5.1.2 Προβλήματα λόγω έλλειψης Σχολικής αυτονομίας – Λύσεις

Στην ακόλουθη ενότητα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της Θεματικής Ανάλυσης του 1<sup>ου</sup> ερευνητικού ερωτήματος, και συγκεκριμένα των υπο-ερωτημάτων που αναφέρονται στα αναδυόμενα προβλήματα λειτουργίας της Σχολικής Μονάδας λόγω έλλειψης σχολικής αυτονομίας, καθώς και στους τρόπους αντιμετώπισής τους.

ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ : ΣΧΟΛΙΚΗ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ			
ΘΕΜΑ : ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΕΛΛΕΙΨΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑΣ - ΛΥΣΕΙΣ			
ΚΩΔΙΚΕΣ		ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΙΑΖΟΜΕΝΟΙ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
ΠΡΟΒΛΗΜΑ	ΛΥΣΗ	ΔΙΕΥΘΥΝΤΕΣ / ΝΤΡΙΕΣ	
<u>ΕΛΛΙΠΗΣ</u> <u>ΧΡΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΗ</u>	ΣΥΛΛΟΓΟΣ ΓΟΝΕΩΝ	Δ1, Δ3, Δ4, Δ5, Δ6, Δ7	6
	ΧΟΡΗΓΙΕΣ	Δ1, Δ3, Δ6	3
	ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΕΚΔΗΛΩΣΕΙΣ	Δ4, Δ7	2
<u>ΕΛΛΕΙΨΗ</u> <u>ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ</u>	ΑΝΑΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ ΩΡΟΛΟΓΙΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ	Δ1, Δ2, Δ4, Δ7	4
<u>ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ</u> <u>ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ –</u> <u>ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΙΣΤΙΚΩΝ</u> <u>ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ</u>	ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ ΜΕΘΟΔΩΝ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ	Δ2, Δ6	2

**Πίνακας 7: Θεματική κωδικοποίηση προβλημάτων λειτουργίας Σχολικής Μονάδας λόγω έλλειψης σχολικής αυτονομίας – λύσεις**

Το σημαντικότερο αναδυόμενο πρόβλημα στη λειτουργία της Σχολικής Μονάδας λόγω έλλειψης σχολικής αυτονομίας, όπως αποτυπώνεται από τις απαντήσεις των συνεντευξιαζόμενων, είναι η ελλιπής χρηματοδότηση της Σχολικής Μονάδας. Η πλειοψηφία των Διευθυντών- ντριών (6 στους 7) θεωρεί πως αυτό αποτελεί τροχοπέδη στην εύρυθμη λειτουργία της Σχολικής Μονάδας κι ακανθώδες πρόβλημα στην καθημερινή απόδοση του Οργανισμού. Όπως αναφέρεται «..μείζον πρόβλημα για τη λειτουργία του Σχολείου λόγω έλλειψης αυτονομίας είναι η ελλιπής χρηματοδότηση του, με συνέπεια να υπάρχει πρόβλημα στη συντήρηση του κτιρίου (επισκευή ζημιών), όσο και στη

βελτίωση της υλικοτεχνικής υποδομής» (Δ1) , «τα χρήματα που παίρνουμε από τον Δήμο – Πολιτεία δεν αρκούν, με αποτέλεσμα να αναγκάζονται οι Διευθυντές να κάνουν περικοπές, να θέτουν προτεραιότητες εις βάρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας...οι περισσότεροι Δήμοι αντιμετωπίζουν οικονομικά προβλήματα, κι ως εκ τούτου, καθυστερούν επισκευές, δυσκολεύονται να αναβαθμίσουν την υλικοτεχνική υποδομή του Σχολείου...τα Σχολεία λειτουργούν με υπολογιστές περασμένης τεχνολογίας»(Δ3). Σε παρόμοιο πλαίσιο εντάσσεται και η άποψη του Διευθυντή (Δ4), ο οποίος σημειώνει πως «το μηνιαίο ποσό που μας δίνει η Σχολική Επιτροπή ίσα – ίσα επαρκεί για την κάλυψη των άμεσων λειτουργικών αναγκών. Όταν συμβεί κάτι έκτακτο, διογκώνεται το πρόβλημα της οικονομικής υποστήριξης, το οποίο μας φορτώνει με περισσότερο βάρος». Σημαντικό εύρημα είναι και η γραφειοκρατική θεώρηση των καταστάσεων με συνδυασμό την ελλιπή χρηματοδότηση. Χαρακτηριστικά, ο (Δ7) αναφέρει «δε διαθέτω αρκετά χρήματα στη Σχολική Μονάδα εάν προκύψει κάτι έκτακτο. Θα πρέπει να περιμένω την έγκριση της Σχολικής Επιτροπής για να χρησιμοποιήσω ένα χρηματικό ποσό για την κάλυψη μιας έκτακτης ανάγκης», αλλά και η (Δ7) «..για την αντικατάσταση ενός σπασμένου τζαμιού πρέπει να αποστείλω έγγραφο στη Σχολική Επιτροπή, να εγκρίνει το αίτημα και την άλλη μέρα να έρθει συνεργείο για την αποκατάσταση της ζημιάς...τι θα ήθελα...άμεση κάλυψη του χρηματικού ποσού, όχι εις βάρος των κονδυλίων για τα λειτουργικά έξοδα...αυτό, όμως, δε συμβαίνει...»

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον αποκτούν οι απόψεις των Διευθυντών- ντριών σχετικά με το «πώς» καλύπτεται το κενό της ελλιπούς χρηματοδότησης των Σχολικών Μονάδων. Όλοι οι ερωτώμενοι, οι οποίοι επικαλέστηκαν την ελλιπή χρηματοδότηση ως το μεγαλύτερο πρόβλημα της Σχολικής αυτονομίας, παρουσίασαν ως μία λύση τη συνδρομή του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων του Σχολείου. Ενδεικτικά, επισημαίνεται «η βελτίωση της υλικοτεχνικής υποδομής επιτυγχάνεται μέσω της άρτιας συνεργασίας του Σχολείου με τον Σύλλογο Γονέων με αγορές (projectors , υπολογιστές , ηχεία) ή κι επισκευές (εθελοντική εργασία τεχνιτών γονέων π.χ. υδραυλικών ή ηλεκτρολόγων)» (Δ1) , «πολλές φορές βάζουμε μπροστά τον Σ.Γ. για να πιέσει, ώστε να καλυφθούν οι ανάγκες μας...σημαντική είναι η βοήθεια του Σ.Γ. είτε αγοράζοντας κάτι που μας είναι αναγκαίο, είτε προσφέροντας εργασία στο χώρο του Σχολείου τα Σαββατοκύριακα»(Δ3), ή και «οι αίθουσες του Σχολείου ήθελαν

βάψιμο. Μετά από πίεση και του Σ.Γ. , η Σχολική Επιτροπή ενέκρινε κονδύλι αγοράς χρωμάτων, τα οποία και προμηθευτήκαμε. Όμως, οι ελαιοχρωματιστές του Δήμου ήταν απασχολημένοι σε άλλες εργασίες του Δήμου...Η εθελοντική εργασία των Γονέων υπήρξε καταλυτική! Σε δύο Σαββατοκύριακα καταφέραμε να βάψουμε όλες τις αίθουσες του Σχολείου!»(Δ5).Ωστόσο, και η παρέμβαση του Σ.Γ. είναι δυνατό να προκαλέσει προβλήματα στο έργο του Διευθυντή, μιας κι, όπως αναφέρει η (Δ6) «ζήτησα βοήθεια από τον Σ.Γ. να εξοπλίσει το Σχολείο σε υλικοτεχνικό εξοπλισμό. Παρά την καλή τους θέληση, το γεγονός διέρρευσε. Την επόμενη μέρα ήρθαν συνδικαλιστές στο Σχολείο, αναστάτωσαν το ήρεμο σχολικό κλίμα. Απαίτησαν, μάλιστα, τα αιτήματα προς τον Σ.Γ. να τα υποβάλλω μόνο στη Σχολική Επιτροπή...δύσκολη κατάσταση...τελικά, δεν καταφέραμε κάτι..»

Η ελλιπής χρηματοδότηση των Σχολικών Μονάδων, κατά περιπτώσεις, καλύπτεται από χορηγίες – δωρεές, οι οποίες πραγματοποιούνται έπειτα από ενέργειες του Διευθυντή του Σχολείου. Οι μισοί, περίπου, Διευθυντές, οι οποίοι συμμετείχαν στην έρευνά μας, έχουν προβεί σε αυτή την ενέργεια με θετικά αποτελέσματα. «Για τη βελτίωση του υλικοτεχνικού εξοπλισμού του Σχολείου μας υπάρχουν χορηγίες (υπολογιστές, διαδραστικοί πίνακες) από εταιρείες , έπειτα από αιτήματα της Σχολικής Μονάδας προς αυτές. Δεν ανταποκρίνονται όλοι, βέβαια, αλλά ναι, υπάρχει ανταπόκριση»(Δ1) , «σε περίπτωση που θέλουμε να αγοράσουμε κάτι , για το οποίο απαιτείται μεγάλο χρηματικό ποσό , το οποίο δεν μπορεί να καλύψει ο Δήμος, ζητάμε τη βοήθεια εταιρειών, αναζητούμε χορηγούς. Κάπως έτσι αγοράσαμε τη μεγαφωνική στο Σχολείο μας (μεσολάβησε ο πατέρας ενός μαθητή του Σχολείου μας, ο οποίος είναι μεγάλο στέλεχος σε γνωστή εταιρεία ήχου και εικόνας)»(Δ3), ενώ η (Δ6) αναφέρει «..μπορεί ο Διευθυντής να ζητήσει μόνος του επιχορηγήσεις....αυτό είναι κάτι που το αξιοποίησα , ακόμη κι από πέρσι. Φέτος το έπραξα με δική μου πρωτοβουλία παίρνοντας μεγάλο ρίσκο, μιας κι εργάζομαι σε μια περιοχή, όπου ο Σύλλογος Εκπαιδευτικών αρνείται τέτοιες πρωτοβουλίες και ξεσηκώνει τους εκπαιδευτικούς ενάντια των Διευθυντών. Ζήτησα δωρεές και πήρα τεχνολογικό εξοπλισμό, αλλάξαμε το αθλητικό υλικό, εμπλουτίσαμε το εποπτικό υλικό...μέχρι εκεί...πάντως, εάν ήμουν σε άλλη περιοχή, που δε θα υπήρχαν αυτά τα εμπόδια, π.χ. τα ιδεολογικά, ναι, εγώ θα μπορούσα να κάνω κι άλλες δράσεις για το Σχολείο».

Μια άλλη πρακτική που προκρίνεται από τους Διευθυντές των Σχολικών Μονάδων είναι η οργάνωση παζαριών (bazaar) ή η ανάληψη δράσεων – Προγραμμάτων, οι οποίες επιφέρουν κέρδη στη Σχολική Μονάδα. *«Τα Χριστούγεννα οργανώνουμε μια έκθεση βιβλίου με αναφορά είτε σε έναν συγγραφέα είτε σε μία συγκεκριμένη θεματική σε συνεργασία με έναν εκδοτικό οίκο ή ένα βιβλιοπωλείο. Τα έσοδα χρησιμοποιούνται για την κάλυψη αναγκών του Σχολείου μας...ήδη, τα τελευταία χρόνια, έχουμε αγοράσει δύο προβολείς αιθουσών διδασκαλίας. Ακόμη, τρεις χρονιές πριν από τον Covid-19, είχαμε οργανώσει στο τέλος της σχολικής χρονιάς έκθεση ζωγραφικής και κατασκευών των μαθητών μας, κι αρκετά από τα έργα αυτά, αγοράστηκαν από τους γονείς των μαθητών. Όλα αυτά τα μικρά έσοδα αποτελούν σημαντική ενίσχυση για το ταμείο του Σχολείου μας....μπαλώνουν μικρές τρύπες και κάνουν την καθημερινότητά μας ευκολότερη..»(Δ7), «Στην προ Covid-19 εποχή, συμμετείχαμε σε ένα πρόγραμμα ανακύκλωσης χαρτιού, το οποίο δημιούργησε ανταποδοτικά οφέλη για το Σχολείο. Όχι μόνο συνέβαλε στην ευαισθητοποίηση των μαθητών του Σχολείου, αλλά και μέσω του στοιχείου της ανταποδοτικότητας, καταφέραμε να συγκεντρώσουμε ένα σεβαστό ποσό, με το οποίο αγοράσαμε φορητά ηχεία για όλε τις αίθουσες διδασκαλίας! Σίγουρα, θα το επιδιώξουμε και την επόμενη σχολική χρονιά!»(Δ4).*

Την παντελή έλλειψη ανάληψης πρωτοβουλιών των Σχολικών Μονάδων στη δυνατότητα πρόσληψης εκπαιδευτικού προσωπικού, αλλά και των προβλημάτων που δημιουργούνται από αυτή την αδυναμία, επιβεβαιώνει η σχετική πλειοψηφία των Διευθυντών- ντριών (4 στους 7). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρθηκε *«η έλλειψη σταθερού εκπαιδευτικού προσωπικού ή η καθυστερημένη τοποθέτηση του έχει ως αποτέλεσμα να χάνεται πολύτιμος ζωτικός χρόνος στην αρχή της σχολικής χρονιάς» (Δ1), «αν και μας ζητείται στο τέλος της σχολικής χρονιάς να προγραμματίσουμε τις απαιτούμενες διδακτικές ώρες ανά εκπαιδευτικό για την επόμενη σχολική χρονιά, παρατηρούνται καθυστερήσεις στις τοποθετήσεις κυρίως εκπαιδευτικών ειδικοτήτων. Η κατάρτιση του ωρολογίου Προγράμματος είναι, πραγματικά, μια σπαζοκεφαλιά!» (Δ2), «ευτυχώς, δεν είναι ο κανόνας, αλλά η εξαίρεση ....υπάρχουν πολυήμερες έκτακτες απουσίες εκπαιδευτικών, τις οποίες αδυνατεί να καλύψει η Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, οπότε αυτό το δύσκολο έργο το αναλαμβάνει η Διεύθυνση του Σχολείου. Τα περιθώρια είναι ασφυκτικά,*

μιας κι όλοι οι συνάδερφοι εξαντλούν το διδακτικό τους ωράριο..»(Δ7). Οι Διευθυντές – ντριες , αν κι εστιάζουν στη σημαντικότητα του προβλήματος, εν τούτοις διαχειρίζονται την κατάσταση κι οδηγούνται στη λύση του προβλήματος μέσω της αναπροσαρμογής του ωρολογίου Προγράμματος. «Δεν προβλέπεται πρόωρη αποχώρηση των μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο. Επομένως, δε σχολάμε νωρίτερα, οπότε προσπαθούμε εκ των έσω να καλύψουμε τα κενά εξαντλώντας το διδακτικό ωράριο κάθε εκπαιδευτικού...ακόμη κι εγώ, ως Διευθύντρια του Σχολείου, δίνω το παράδειγμα και, φυσικά, παρά τον υπερβολικό φόρτο εργασίας, καλύπτω – με το παραπάνω – κενά διδακτικών ωρών.»(Δ2) , «Ευτυχώς, η καθυστέρηση στην τοποθέτηση των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων στη Διεύθυνση μας δεν είναι μεγάλη...Μέχρι να καλυφθούν τα κενά – σε ορίζοντα 2 εβδομάδων το πολύ – τροποποιούμε το ημερήσιο Πρόγραμμα των εκπαιδευτικών εντός του νομοθετικού πλαισίου (τήρηση διδακτικού ωραρίου), ή ακόμα, «δανειζόμαστε» περισσότερες ώρες ενός εκπαιδευτικού ειδικότητας , ο οποίος έχει τοποθετηθεί σε ένα δεύτερο, όμορο, Σχολείο, με τον απαραίτητο όρο να μην υπερβαίνει το ωράριο του. Κι εάν εξακολουθούν να υπάρχουν «κενά» στις διδακτικές ώρες, ο Διευθυντής είναι η λύση, παρά τη δυσκολία του εγχειρήματος» (Δ4). «Η κάλυψη κενών διδακτικών ωρών αποτελεί ένα πρόβλημα για κάθε Διεύθυνση Σχολείου. Η Διεύθυνση Εκπαίδευσης αδυνατεί να καλύψει τόσα κενά που παρουσιάζονται καθημερινά. Εντός της Σχολικής Μονάδας διαταράσσεται το κλίμα, μιας και οι συνάδερφοι καλούνται να καλύψουν τα κενά μέσω της τροποποίησης του ωρολογίου Προγράμματος. Πραγματοποιείται καταγραφή των διδακτικών ωρών που καλύπτει κάθε εκπαιδευτικός πέρα από το διδακτικό του ωράριο, πάντα σύμφωνα με τη γνώμη τους. Κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, φροντίζω ώστε να «αφαιρούνται» οι εντός Σχολικής Μονάδας «υπερωρίες» απασχόλησης. Χρειάζεται, πολλές φορές, να καλύψω κενά απουσίας εκπαιδευτικών...τότε, μιλάμε για τη γνωστή «επαγγελματική εξουθένωση» »(Δ7).

Ένα πρόβλημα, επίσης, που αναδύεται λόγω του υψηλού συγκεντρωτικού χαρακτήρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος είναι η ανεπάρκεια ευελιξίας στην ανάληψη πρωτοβουλιών εντός της Σχολικής Μονάδας λόγω των αυστηρών νομοθετικών πλαισίων λειτουργίας της. Δύο Διευθύντριες εντόπισαν αυτή την αδυναμία , κυρίως στη διαχείριση τόσο μαθησιακών, όσο και συμπεριφοριστικών δυσκολιών εντός της Σχολικής Μονάδας. Πιο συγκεκριμένα, η (Δ2) τόνισε «ο αριθμός μαθητών ανά τμήμα είναι

συγκεκριμένος χωρίς να λαμβάνονται υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κάθε τμήματος. Σαφώς, ο Νόμος έχει προβλέψει μείωση του αριθμού των μαθητών ενός τμήματος, εάν σε αυτό φοιτούν μαθητές, οι οποίοι έχουν γνωμάτευση από τα ΚΕΔΑΣΥ. Ωστόσο, την απόφαση για την παραπομπή ενός παιδιού για αξιολόγηση, την έχει η οικογένεια κι όχι το Σχολείο. Αν ο γονέας αρνηθεί να υποβάλλει αίτηση αξιολόγησης προς το ΚΕΔΑΣΥ, το συγκεκριμένο παιδί παραμένει δίχως εξειδικευμένη παιδαγωγική υποστήριξη κι επαφίεται στις πρωτοβουλίες του Διευθυντή και του Συλλόγου Διδασκόντων να αντιμετωπίσουν το πρόβλημα...πραγματικά, είναι μια κατάσταση που μας απασχολεί έντονα.»

Αντίστοιχα, η (Δ6), Διευθύντρια με μεγάλη εκπαιδευτική εμπειρία, αναφέρει «πριν από 3 χρόνια φοιτούσε στο Σχολείο μας μαθητής, του οποίου η συμπεριφορά άγγιζε τα όρια της παραβατικότητας, τόσο προς τους συμμαθητές του, όσο και προς ορισμένους εκπαιδευτικούς του Σχολείου. Οι λύσεις που είχαμε μπροστά μας ήταν είτε αλλαγή τμήματος, είτε αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος. Προφανώς, η πρώτη λύση δε θα είχε αποτέλεσμα, μιας κι ο μαθητής θα παρέμενε στο Σχολείο. Στη δεύτερη περίπτωση, έπρεπε να πειστούν οι – διαζευγμένοι – γονείς του να συναινέσουν στην αλλαγή Σχολείου. Οι τελευταίοι μήνες του σχολικού έτους ήταν γεμάτοι αγωνία και φόβο μη βιώσουμε άσχημες καταστάσεις».

Αποτελεί αναμφισβήτητη παραδοχή πως πολλοί εκπαιδευτικοί, αν όχι όλοι, οι οποίοι εμπλέκονται καθημερινά στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι, έχουν έρθει αντιμέτωποι με παρόμοιες καταστάσεις. Δυστυχώς, δεν υπάρχει ευελιξία στον τρόπο διαχείρισης όμοιων καταστάσεων, μιας κι όπως γλαφυρά περιγράφει η (Δ6) «πλέον, εύκολα, οι γονείς μπορούν να σου κάνουν καταγγελία στο Υπουργείο... να γίνεις «πρωτοσέλιδο».. πρέπει να είσαι πολύ διακριτικός όταν προσεγγίζεις παρόμοια θέματα. Μπορείς να αξιοποιήσεις τα εργαλεία που σου παρέχει η σχολική Νομοθεσία, εάν είσαι γνώστης... ωστόσο, κινείσαι εντός ενός αυστηρά καθορισμένου πλαισίου. Οι τυχόν πρωτοβουλίες σου, εκτός Νόμου, βρίσκονται σε ένα τεντωμένο σκοινί, όπου οι ισορροπίες είναι λεπτές.. Οφείλεις, όμως, ως Διευθυντής να δράσεις κι όχι να αδιαφορήσεις..».

Αναφορικά με τον τρόπο παρέμβασης, στην πρώτη περίπτωση, η (Δ2) τόνισε χαρακτηριστικά «ένας ευέλικτος, κατά μία έννοια, τρόπος αντιμετώπισης είναι η άσκηση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής κι αξιοποίησης της γνώσης κι εμπειρογνωμοσύνης των

εκπαιδευτικών που διδάσκουν στο Σχολείο, οι οποίοι αφουγκραζόμενοι τον παλμό μιας τάξης, μέσω της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, προσαρμόζουν τον τρόπο, με τον οποίο προσεγγίζουν την ύλη του μαθήματος. Επιπλέον, με τη συμβολή και παρέμβαση της Ψυχολόγου και της Κοινωνικής Λειτουργού, που έχουμε την τύχη να έχουμε στο Σχολείο μας τα τελευταία 3 χρόνια, προσπαθούμε να προσανατολίσουμε τους γονείς στη λήψη της σωστής για τα παιδιά τους απόφασης». Τη δυνατότητα αξιοποίησης των εργαλείων – δυνατοτήτων που παρέχει η σχολική νομοθεσία, με ευέλικτο τρόπο, επισημαίνει και η (Δ6) «Αφού διαπιστώθηκε πως η διαδικασία αλλαγής σχολικού περιβάλλοντος ήταν χρονοβόρα και – ίσως – αναποτελεσματική, προσεγγίσαμε το θέμα μέσα από αξιοποίηση του θεσμού της Ευέλικτης Ζώνης. Αναπτύξαμε προγράμματα, που είχαν ως στόχο να βοηθήσουν στη βελτίωση των κοινωνικών σχέσεων των παιδιών, στην αποδοχή της διαφορετικότητας, στη μείωση φαινομένων σχολικής βίας. Θα με ρωτήσεις εάν η παρέμβαση ήταν αποτελεσματική.. τουλάχιστον, δεν καταγράφηκαν σοβαρά περιστατικά αντικοινωνικής συμπεριφοράς...κερδήθηκε χρόνος και ηρεμία στο Σχολείο ...»

### 5.1.3 Περιθώρια σχολικής αυτονομίας

Στην παρούσα ενότητα εξετάζονται τα περιθώρια αυτονομίας που αναπτύσσονται εντός της Σχολικής Μονάδας κατά την εφαρμογή των προηγούμενων μεταρρυθμίσεων , αναλύεται , επομένως, το 4<sup>ο</sup> υπο-ερώτημα του 1<sup>ου</sup> Ερευνητικού ερωτήματος.

<b>ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ : ΣΧΟΛΙΚΗ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ</b>			
<b>ΘΕΜΑ : ΠΕΡΙΘΩΡΙΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑΣ (βάσει προηγούμενων μεταρρυθμίσεων)</b>			
<b>ΚΩΔΙΚΕΣ</b>		<b>ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΙΑΖΟΜΕΝΟΙ ΔΙΕΥΘΥΝΤΕΣ - ΝΤΡΙΕΣ</b>	<b>ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ</b>
ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ - ΜΑΘΗΣΙΑΚΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ	ΜΕΘΟΔΟΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ	Δ4, Δ6 , Δ7	7
	ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ	Δ1, Δ5, Δ7	
	ΕΚΠΟΝΗΣΗ ΚΑΙΝΟΤΟΜΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ	Δ1, Δ2, Δ3, Δ7	
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΖΩΗΣ	ΕΝΔΟΣΧΟΛΙΚΕΣ ΕΚΔΗΛΩΣΕΙΣ	Δ3 , Δ5, Δ6, Δ7	5
	ΣΥΝΕΔΡΙΑΣΕΙΣ ΣΥΛΛΟΓΟΥ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΩΝ	Δ3, Δ4, Δ6	
ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ	ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΠΟΡΩΝ	Δ6, Δ7	2
ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΤΟΠΙΚΟΥΣ ΦΟΡΕΙΣ ΚΑΙ ΓΟΝΕΙΣ	"ΑΝΟΙΓΜΑ" ΣΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΑ	Δ1, Δ3, Δ5, Δ7	4

**Πίνακας 8: Θεματική κωδικοποίηση περιθωρίων σχολικής αυτονομίας (βάσει προηγούμενων μεταρρυθμίσεων)**

Όπως διαπιστώνεται από τις απαντήσεις των ερωτηθέντων Διευθυντών-ντριών, το εκπαιδευτικό μας σύστημα, αν και συγκεντρωτικό, παρέχει περιθώρια αυτονομίας , άλλοτε μικρότερα, κι άλλοτε μεγαλύτερα, στη λειτουργία της Σχολικής Μονάδας.

Ο τομέας της διδακτικής αυτονομίας φαίνεται να αναγνωρίζεται ως ο μοναδικός που επιτρέπει τα μεγαλύτερα περιθώρια ανάληψης πρωτοβουλίας σε μία Σχολική Μονάδα, αφού δηλώθηκε κι από τους 7 Διευθυντές- ντριες. Όμως, υπάρχουν διαφοροποιήσεις στις απαντήσεις τους αναφορικά με τον βαθμό αυτονομίας. Έτσι, ο (Δ1) αναφέρει «στην παιδαγωγική – μαθησιακή λειτουργία υπάρχει ένας μικρός βαθμός



αυτονομίας. Μέσω του μαθήματος της Ευέλικτης Ζώνης, ο εκπαιδευτικός σε συνεργασία με τους μαθητές, μπορούσε να επιλέξει κάποια σχέδια εργασίας (project) που θα διερευνούσε μαζί τους, όπως *Τοπική ιστορία, Αγωγή Υγείας, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση* , ενώ η (Δ2) συμπληρώνει «...όμως μια πιο κριτική ματιά και μετά από μελέτη του πλαισίου , στο οποίο υλοποιήθηκε, γεννά τα εξής ερωτήματα : το περιεχόμενο της Ευέλικτης Ζώνης ήταν προϊόν εργασίας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Οι εκπαιδευτικοί καλούνταν να εργαστούν σύμφωνα με αυτό... πόσο αυτόνομα, δηλαδή, μπορούσαν να δουλέψουν; Μήπως απλά είχαν την εξουσιοδότηση να επιλέξουν κάποιο από τα ήδη υπάρχοντα, προσφερόμενα από το Π.Ι., προγράμματα ; »Από την άλλη πλευρά, υποστηρίζεται πως «μέσω της Ευέλικτης Ζώνης ο εκπαιδευτικός είχε τη δυνατότητα να λειτουργήσει αυτόνομα σχεδιάζοντας φύλλα εργασίας, τα οποία κάλυπταν ποικίλα θέματα» (Δ3), αλλά και «η E.Z. ήταν ένας κύκλος μαθημάτων, στα οποία ο εκπαιδευτικός είχε την ευελιξία, την αυτενέργεια να διδάξει ένα διαθεματικό αντικείμενο αντλώντας υλικό προσαρμοσμένο στο επίπεδο της τάξης του, αλλά και στα προσωπικά του ενδιαφέροντα» (Δ7).

Κάνοντας λόγο για προσαρμογή της διδασκαλίας του γνωστικού αντικείμενου στο επίπεδο των μαθητών της τάξης, ουσιαστικά αναφερόμαστε και στην υιοθέτηση διαφόρων μεθόδων διδασκαλίας από κάθε εκπαιδευτικό στην τάξη. Έτσι, ο (Δ4) αναφέρει πως «το δυναμικό κάθε τμήματος δεν είναι στο ίδιο επίπεδο για διάφορους λόγους. Ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να προσαρμόσει τη μέθοδο διδασκαλίας στο επίπεδο της τάξης του , ακόμη και να ακολουθήσει τη διαφοροποιημένη διδασκαλία» , άποψη με την οποία συμφωνεί και η (Δ6) «μακάρι όλα τα παιδιά να μάθαιναν με τον ίδιο τρόπο, με τον ίδιο ρυθμό. Δε συμβαίνει, όμως. Ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να επιλέξει ποια μεθοδολογία θα ακολουθήσει, ποια μονοπάτια διδασκαλίας, προκειμένου να επιτευχθούν οι μαθησιακοί στόχοι». Ωστόσο, και σε αυτό το σημείο διαπιστώνεται διαφοροποίηση σχετικά με το βαθμό αυτονομίας, μιας κι ο (Δ7) υπογραμμίζει «το «πώς» θα διδάξει ένας εκπαιδευτικός το μάθημα, πώς θα το προσεγγίσει περιέχει έναν βαθμό αυτονομίας.... προσοχή, όμως, αναφέρομαι στο «πώς» κι όχι στο «τι» ».

Η αξιολόγηση των μαθητών, η οποία περιλαμβάνει και τα κριτήρια με βάση τα οποία πραγματοποιείται, παρέχει περιθώρια αυτονομίας , αν και «περιορίζεται σε ένα

πλαίσιο θεσπισμένης βαθμολογικής κλίμακας. Όμως, πραγματικά, ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να διαμορφώσει τις δοκιμασίες, γραπτές ή προφορικές, προκειμένου να αποκτήσει ολοκληρωμένη εικόνα για την επίδοση κάθε μαθητή» (Δ1). Επιπλέον, η λειτουργία της ΕΔΕΑΥ στα Σχολεία δίνει περιθώρια αξιολόγησης μαθητών, οι οποίοι αντιμετωπίζουν Μαθησιακές Δυσκολίες. «όταν ένας μαθητής αντιμετωπίζει Μ.Δ., αξιολογείται από τον εκπαιδευτικό του Τμήματος Ένταξης, τη Σχολική Ψυχολόγο και την Κοινωνική Λειτουργό κι έτσι έχουμε μια πρώτη εκτίμηση για το είδος της απαιτούμενης παρέμβασης που – ενδεχομένως – απαιτείται. Όλοι οι μαθητές ωφελούνται, όπως και οι εκπαιδευτικοί του Σχολείου» (Δ5), «έχουμε την τύχη να λειτουργεί εντός του πλαισίου της Σχολικής Μονάδας ένα «μικρό ΚΕΔΑΣΥ»... Οι μαθητές με ΜΔ εντοπίζονται, αξιολογούνται και τους παρέχεται εξειδικευμένη παιδαγωγική βοήθεια δίχως να υποστούν την ταλαιπωρία αναμονής 1,5 χρόνου για την αξιολόγησή τους από τα ΚΕΔΑΣΥ. Οι γονείς δέχονται συμβουλευτική από τα πρώιμα στάδια της παρέμβασης. Σημαντικός θεσμός, ο οποίος, δυστυχώς, δεν προσφέρεται σε όλα τα Σχολεία» (Δ7).

Στον τομέα του Προγραμματισμού της Σχολικής ζωής μιας Σχολικής Μονάδας αναπτύσσονται σημαντικές πρωτοβουλίες. Αποτελεί έναν τομέα, στον οποίο ο Σύλλογος Διδασκόντων επιτελεί σημαντικά ενεργό ρόλο «αποφασίζοντας και πράττοντας εντός των θεσπισμένων νόμιμων ορίων» (Δ3). «Ο Σ.Δ. ... αναλαμβάνει πρωτοβουλίες για τη λειτουργία της Σχολικής Μονάδας... καθορίζονται οι εκδρομές, οι σχολικές εορτές (περιεχόμενο) έπειτα από προτάσεις των ίδιων εκπαιδευτικών» (Δ6). «Ο Διευθυντής του Σχολείου προτείνει κι ο Σ.Δ. αποφασίζει για την κατανομή του διδακτικού και του εξωδιδακτικού έργου των εκπαιδευτικών. Οι συνεδριάσεις του Σ.Δ. αποτελούν ένα πεδίο γόνιμης συζήτησης κι ευκαιρίας κοινοποίησης των δράσεων που αναλαμβάνουν τα μέλη του» (Δ4). «Ο Σ.Δ. αποφασίζει για τα Καινοτόμα Προγράμματα, που υλοποιούνται στη Σχολική Μονάδα. Το Σχολείο μου συμμετείχε πριν από 3 χρόνια στο Πρόγραμμα Erasmus. Οι εκπαιδευτικοί είχαν το περιθώριο να εμπλουτίσουν το Πρόγραμμα, να δώσουν όσες κι όποιες διαστάσεις επιθυμούσαν... η εκδήλωση παρουσίασης του Προγράμματος προς τη Διεύθυνση Εκπαίδευσης, σε άλλα Σχολεία, αλλά και στους γονείς, αποτέλεσε λαμπρή στιγμή για τη Σχολική μας Μονάδα!» (Δ3).

Αναδεικνύεται, επομένως, και μια άλλη σημαντική παράμετρος λειτουργίας του Σχολείου στα πλαίσια ανάπτυξης ελευθεριών αυτονομίας : το «άνοιγμα» στην Κοινωνία. «Οι σχολικές εκδηλώσεις ...αποτελούν ευκαιρία να «ανοίξουμε» το Σχολείο στην τοπική Κοινωνία εκθέτοντας τις δράσεις όλης της χρονιάς» (Δ5), «Επιθυμούμε τους γονείς των μαθητών, την τοπική Κοινωνία να βρίσκονται κοντά μας. Οργανώνουμε ομιλίες με θέμα τη σωστή χρήση του διαδικτύου, την αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών των μαθητών, τη μετάβαση των μαθητών της ΣΤ' τάξης στο Γυμνάσιο...»(Δ7), ή ακόμα «οι κοινωνικές υπηρεσίες του Δήμου είναι πάντα δίπλα μας. Έχουμε αναπτύξει σημαντική συνεργασία και η βοήθειά τους είναι πολύτιμη. Δυστυχώς, αρκετές οικογένειες αντιμετωπίζουν δυσκολίες, οι οποίες αποτυπώνονται και στη σχολική ζωή των μαθητών μας» (Δ1). Μέσα από τα παραπάνω αποσπάσματα συνεντεύξεων διαπιστώνεται μεν η τάση διάχυσης των σχολικών δράσεων στην Κοινωνία, δεν αναφέρεται δε ως μέσο διάχυσης η ιστοσελίδα της Σχολικής Μονάδας !

Αξιοσημείωτο είναι πως, αν και η ελλιπής χρηματοδότηση των Σχολικών Μονάδων έχει επισημανθεί ως ένα εμπόδιο στην ενδυνάμωση της Σχολικής Αυτονομίας, δύο Διευθυντές αναφέρουν τη διαχείριση των οικονομικών του Σχολείου τους ως ένα πεδίο ανάπτυξης αυτονομίας. Χαρακτηριστικά, η (Δ6) επισημαίνει «Στο Σχολείο, όπου είμαι, έχουμε αρκετή αυτονομία όσον αφορά τα οικονομικά, με την έννοια ότι με τα χρήματα που μου διαθέτουν, μπορώ να κάνω πράγματα για το Σχολείο, απλά δεν είναι τόσα πολλά για να κάνω μεγάλες αλλαγές» και ο (Δ7) υπογραμμίζει «σχετική ελευθερία, ή αυτονομία, εάν θέλεις, υπάρχει και στον τρόπο που θα αξιοποιήσω το χρηματικό ποσό, που διατίθεται από τη Σχολική Επιτροπή κάθε μήνα για κάλυψη των λειτουργικών αναγκών του Σχολείου».

## 5.2 ΕΦΑΡΜΟΓΗ Ν.4823 / 21

### 5.2.1 ΤΟΜΕΙΣ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗΣ Ν.4823/21 ΣΕ ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΜΕ ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΑ ΝΟΜΟΣΧΕΔΙΑ ΑΝΑΦΟΡΙΚΑ ΜΕ ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑΣ

Στην παρούσα ενότητα πραγματοποιείται Θεματική κωδικοποίηση του 2<sup>ου</sup> Ερευνητικού ερωτήματος , το οποίο σχετίζεται με την εφαρμογή του Ν. 4823 / 21 στην εκπαιδευτική πράξη.

ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ : ΕΦΑΡΜΟΓΗ Ν. 4823/21			
ΘΕΜΑ : ΤΟΜΕΙΣ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗΣ Ν.4823/21 ΑΠΟ ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΕΣ ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΕΙΣ (ΑΝΑΦΟΡΙΚΑ ΜΕ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΣΧ. ΑΥΤΟΝΟΜΙΑΣ)			
ΚΩΔΙΚΕΣ	ΤΟΜΕΙΣ	ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΙΑΖΟΜΕΝΟΙ ΔΙΕΥΘΥΝΤΕΣ-ΝΤΡΙΕΣ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ	ΕΠΙΛΟΓΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΒΙΒΛΙΩΝ	Δ1, Δ2, Δ3	5
	ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ ΑΣΚΗΣΗΣ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ	Δ6, Δ7	
ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΡΟΛΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ - ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΕ ΘΕΣΗ ΕΥΘΥΝΗΣ	ΕΝΔΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ	Δ1,Δ3,Δ4,Δ6,Δ7	7
	ΑΝΑΒΑΘΜΙΣΗ ΡΟΛΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΣΤΗ ΛΗΨΗ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ	Δ1,Δ2,Δ3,Δ6,Δ7	
	ΑΝΑΛΗΨΗ ΘΕΣΗΣ ΕΥΘΥΝΗΣ ΑΠΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ	Δ2,Δ5,Δ7	
ΑΥΞΗΣΗ ΔΙΑΦΑΝΕΙΑΣ - ΛΟΓΟΔΟΣΙΑΣ	ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΚΑΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΙΣΤΟΣΕΛΙΔΑΣ	Δ2, Δ7	4
	ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ	Δ2,Δ3,Δ4,Δ7	

**Πίνακας 9 : Θεματική κωδικοποίηση τομέων διαφοροποίησης του Ν. 4823/21 από προηγούμενες μεταρρυθμίσεις αναφορικά με την ανάπτυξη Σχολικής αυτονομίας**

Η ενίσχυση του ρόλου του Διευθυντή στη λήψη αποφάσεων, καθώς και των εκπαιδευτικών σε θέση ευθύνης εντός της Σχολικής Μονάδας αποτελεί τον κυριότερο τομέα διαφοροποίησης του Ν.4823/21 εν συγκρίσει με προηγούμενα νομοσχέδια σύμφωνα με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων Διευθυντών στην έρευνα. Όλοι

ερωτώμενοι Διευθυντές διέκριναν αυτή ως την ουσιαστικότερη τομή του Ν.4823/21 , ενώ η πλειοψηφία συμφώνησε πως διαπιστώνονται τομές τόσο στο πεδίο της «Οργάνωσης της διδασκαλίας», όσο και στην «Αύξηση της διαφάνειας και της λογοδοσίας» της Σχολικής Μονάδας.

Ειδικότερα, ισχυρή πεποίθηση των ερωτηθέντων Διευθυντών / ντριών αποτελεί το γεγονός πως , σύμφωνα με τον αναφερθέντα Νόμο, ο Διευθυντής αποκτά κυρίαρχο ρόλο στη Σχολική Μονάδα, και, μάλιστα, ο ρόλος του διαφοροποιείται σημαντικά σε σύγκριση με προηγούμενα νομοσχέδια, μιας και *«δίνεται το δικαίωμα στον Διευθυντή να προχωρεί σε αποφάσεις – με τη συνεργασία του Συμβούλου Εκπαίδευσης – σε περιπτώσεις που ο Σύλλογος Διδασκόντων δε συγκληθεί ή δεν ακολουθήσει στις ενέργειες της αρμοδιότητάς του»* (Δ7), ή *«για την ομαλότερη λειτουργία του Σχολείου, ο Διευθυντής αναλαμβάνει πρωτοβουλίες... δεν μπορεί να παρακωλύεται η λειτουργία του Σχολείου παρανομώντας ο Σύλλογος Διδασκόντων μη συμμετέχοντας σε νόμιμες διαδικασίες λήψης κρίσιμων αποφάσεων, όπως αυτής της αυτοαξιολόγησης της Σχολικής Μονάδας κατά την τρέχουσα σχολική χρονιά...αποτελεί τροχοπέδη για τη Σχολική Μονάδα»* (Δ3). *«Ο νέος Νόμος καλεί τον Διευθυντή να προβεί αμελλητί σε ενέργειες σε συνεργασία με τον Σύμβουλο Εκπαίδευσης σε περίπτωση που δε συμμετέχει ο Σύλλογος Διδασκόντων σε συνεδρίαση. Και μάλιστα, οι αποφάσεις του Διευθυντή είναι υποχρεωτικές για όλους τους εκπαιδευτικούς του Σχολείου»* (Δ1), ενώ και η (Δ2)επισημαίνει πως *«ο Διευθυντής αναλαμβάνει κυρίαρχο ρόλο στη λήψη αποφάσεων, σημαντικών αποφάσεων για τη λειτουργία του Σχολείου. Το στίλ διοίκησης μοιάζει να παύει να είναι συμμετοχικό αναφορικά με τη λειτουργία του Συλλόγου Διδασκόντων...πόσο ωφέλιμο μπορεί να είναι για τη Σχολική Μονάδα; Από την άλλη πλευρά, όμως, και οι εκπαιδευτικοί δύναται να αναλάβουν θέσεις ευθύνης συντονίζοντας το εκπαιδευτικό έργο της Σχολικής Μονάδας ως Ενδοσχολικοί Συντονιστές»*. Επιπλέον, η (Δ6) υπογραμμίζει πως *«ο υπαλλακτικός τρόπος άσκησης συγκεκριμένων άρθρων προηγούμενου Νόμου (Ν.4547/18) από τον Διευθυντή, πράγματι, αποτελεί μια βαθιά τομή στη λειτουργία του Σχολείου, η οποία, αν κι εφαρμόστηκε φέτος από αρκετούς συνάδερφους Διευθυντές, θα περιμένουμε να δούμε την εξέλιξή της»*.

Όπως αναφέρεται στη βιβλιογραφία, το αυτόνομο Σχολείο οφείλει να αφουγκράζεται τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών του και να φροντίζει για την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Αυτήν ακριβώς τη διάσταση εντοπίζουν 5 από τους 7 Διευθυντές, μιας και «ο Νόμος μας δίνει τη δυνατότητα για ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ενώ δε μας δινόταν παλιότερα. Ήδη έχουμε προσφέρει 8 ώρες ενδοσχολικής επιμόρφωσης με υψηλή συμμετοχή εκπαιδευτικών!»(Δ1), ή «με προηγούμενη νομοθεσία είχα το δικαίωμα να επιμορφώσω ενδοσχολικά τους εκπαιδευτικούς για 2 ημέρες τον χρόνο...μεγάλη αναστάτωση για τους γονείς, είχα διαμαρτυρίες για το «τι θα κάνουν τα παιδιά»...πολλοί Διευθυντές δεν προχωρούσαν σε αυτή την κίνηση για αποφυγή σύγκρουσης με τους γονείς...πλέον, η ενδοσχολική επιμόρφωση πραγματοποιείται απρόσκοπτα εκτός διδακτικού κι εργασιακού ωραρίου» (Δ6), ή, και «Οι εκπαιδευτικοί ζητούν να επιμορφωθούν σε θέματα που άπτονται της καθημερινότητας. Όταν γίνεται κάτι οργανωμένο, το οποίο αφορά όλη τη Σχολική Μονάδα, η συμμετοχή των εκπαιδευτικών είναι πολύ ικανοποιητική. Ο παράγοντας της παρακίνησης λειτουργεί ευεργετικά»(Δ7). Το ενδεχόμενο συνεργασίας Σχολικών Μονάδων για την επίτευξη στόχων ενδοσχολικής επιμόρφωσης υπογραμμίζει ο (Δ3) λέγοντας «προσπαθήσαμε και πετύχαμε τη συνεργασία τριών Σχολικών Μονάδων κι επιμορφώθηκαν συνολικά 55 περίπου εκπαιδευτικοί στην ίδια θεματολογία διάρκειας 10 ωρών. Έχουμε προγραμματίσει ακόμη 5 ώρες επιμόρφωσης. Αν και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών είναι προαιρετική, το 75% περίπου των εκπαιδευτικών των Συλλόγων Διδασκόντων συμμετείχε στην επιμόρφωση».

Στον τομέα Οργάνωσης της διδασκαλίας αναφέρονται 5 Διευθυντές ως εκείνον, στον οποίο, επίσης, παρατηρούνται διαφοροποιήσεις σύμφωνα με τον Ν.4823/21. Οι περισσότεροι Διευθυντές εστιάζουν στη δυνατότητα επιλογής διδακτικών εγχειριδίων, η οποία, όμως, δε βρήκε εφαρμογή στο τρέχον σχολικό έτος (2021-2022). Χαρακτηριστικά, ο (Δ1) αναφέρει «η επιλογή του διδακτικού βιβλίου από τον εκπαιδευτικό θα αποτελέσει μια ενδιαφέρουσα εμπειρία...η επιλογή οφείλει να γίνει με σύνεση και προσοχή...εάν ευδοκιμήσει αυτή η προσπάθεια...», ή, όπως επισημαίνει η (Δ2) «επιχειρείται να δοθεί στους εκπαιδευτικούς η δυνατότητα οργάνωσης της διδασκαλίας τους με μεγαλύτερη ελευθερία μέσω της επιλογής εγχειριδίου από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό!», ενώ ο (Δ3) συμπληρώνει «είναι καιρός να εγκαταλείψουμε την ιδέα μιας και μοναδικής πηγής γνώσης,

του ενός και μοναδικού σχολικού βιβλίου...αναμφισβήτητα, ανοίγει νέους δρόμους αναζήτησης της γνώσης». Στον ίδιο τομέα, αναγνωρίζεται ως θετική η δυνατότητα λήψης απόφασης του Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας για ανάπτυξη συνεργασίας με Πανεπιστήμια μέσω της πρακτικής άσκησης Προπτυχιακών και Μεταπτυχιακών φοιτητών στη Σχολική Μονάδα. «Οι εκπαιδευτικοί του Σχολείου παρακινήθηκαν να προσφέρουν, να μεταδώσουν την πρακτική εμπειρία, την εφαρμογή της διδακτικής στην πράξη στους τριτοετείς και τελειόφοιτους φοιτητές του Πανεπιστημίου κατά τη διάρκεια της χρονιάς, αφού υποδεχθήκαμε για πρώτη φορά προπτυχιακούς φοιτητές. Η ανταλλαγή απόψεων τόσο με τους φοιτητές, όσο και με τους καθηγητές τους, ήταν ιδιαίτερα εποικοδομητική.» (Δ7), ενώ την έλλειψη της γραφειοκρατικής και χρονοβόρας διαδικασίας τονίζει η (Δ6) «πριν την ύπαρξη του Νομοσχεδίου, για να έρθει ένας φοιτητής στη Σχολική Μονάδα για πρακτική άσκηση, χρειαζόταν έγγραφο προς τη Διεύθυνση, το οποίο ακολουθούσε έγκριση άδειας εισόδου του φοιτητή στο Σχολείο...απαιτούσε αναμονή, ενώ οι ημερομηνίες πίεζαν. Πλέον, με απόφαση του Διευθυντή εγκρίνεται άμεσα η έναρξη της πρακτικής άσκησης φοιτητών.»

Ως σημαντική διαφοροποίηση του Ν.4823/21 σε σύγκριση με προηγούμενα νομοσχέδια αναφορικά με τον τομέα ανάπτυξης της σχολικής αυτονομίας, επισημαίνεται και η σημασία που αποδίδεται στην αύξηση της διαφάνειας και της λογοδοσίας της Σχολικής Μονάδας, όπως αυτή εκδηλώνεται μέσω της δημιουργίας και συνεχούς ενημέρωσης της σχολικής ιστοσελίδας, μιας και «οφείλουμε να αναρτούμε οτιδήποτε λαμβάνει χώρα εντός της Σχολικής Μονάδας στη σχολική ιστοσελίδα, να διαχέονται οι καλές πρακτικές που αναπτύσσονται» (Δ2), ή ακόμη «πλέον, η Κοινωνία επιθυμεί να έχει πρόσβαση στα όσα συμβαίνουν στη Σχολική Μονάδα μέσω της σχολικής ιστοσελίδας. Η έκθεση αυτοαξιολόγησης, τα Σχέδια Δράσης που υλοποιούνται είναι – μεταξύ άλλων – προσβάσιμα για κάθε οικογένεια ή άλλον ενδιαφερόμενο» (Δ7).

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος αποτελεί, επίσης, μια ακόμη έκφανση της αύξησης διαφάνειας και λογοδοσίας της Σχολικής Μονάδας. Τέσσερις Διευθυντές επισημαίνουν αυτή τη διάσταση ως πλέον ενδιαφέρουσα, μιας και «οι εξετάσεις στη ΣΤ' Δημοτικού θα αποτελέσουν ένα δείγμα για την πορεία υλοποίησης των

*Προγραμμάτων Σπουδών» (Δ2), ενώ έκδηλες είναι και οι ενστάσεις που ακολουθούν το συγκεκριμένο εγχείρημα, αφού «ένας (πilotικός) για φέτος διαγωνισμός στα πρότυπα προηγμένων εκπαιδευτικών συστημάτων. Πόσο ασφαλή συμπεράσματα μπορούν να βγουν; Πώς θα αξιολογηθούν;» (Δ3), «αναμφισβήτητα, ένας διαγωνισμός θα μπορούσε να αναδείξει τις ατέλειες του εκπαιδευτικού μας συστήματος ή ακόμη και να μας οδηγήσει σε ορίζοντες βελτίωσης. Όμως ,μήπως οδηγήσει και στην αξιολόγηση και της Σχολικής Μονάδας επί συνόλου; Διατηρώ τις επιφυλάξεις μου. »(Δ4), ενώ και ο (Δ7) υπογραμμίζει «μέσω του διαγωνισμού θα διαπιστώνεται ο βαθμός επίτευξης των μαθησιακών αποτελεσμάτων...σε συνδυασμό με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, αναρωτιέμαι μήπως όλα αυτά, αθροιστικά, αποτελέσουν ένα νέο πεδίο αντιπαράθεσης, αντιδράσεων των εκπαιδευτικών κι ως εκ τούτου , ένας παράγοντας παρεμπόδισης της ομαλής λειτουργίας της Σχολικής Μονάδας».*

Σημειώνεται πως κατά το χρονικό διάστημα πραγματοποίησης των συνεντεύξεων με τους Διευθυντές –ντριες των Σχολικών Μονάδων , το Υπουργείο Παιδείας δεν είχε ορίσει τις Σχολικές Μονάδες σε κάθε Διεύθυνση, οι οποίες θα συμμετείχαν στον διαγωνισμό PISA. Το Σχολείο, στο οποίο υπηρετεί ένας Διευθυντής του δείγματός μας, επιλέχθηκε να συμμετέχει , τελικά, στον διαγωνισμό.



## 5.2.2 ΕΛΕΥΘΕΡΙΕΣ ΚΙΝΗΣΕΩΝ / ΠΡΩΤΟΒΟΥΛΙΩΝ ΑΠΟΡΡΟΙΑ ΤΗΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΤΟΥ Ν.4823 / 21

Στη συγκεκριμένη ενότητα θα παρουσιαστούν οι ελευθερίες πρωτοβουλιών , τις οποίες «επιτρέπει» η εφαρμογή του Ν.4823/21 , αλλά κι αναπτύσσουν οι Διευθυντές στις Σχολικές τους Μονάδες .

ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ : ΕΦΑΡΜΟΓΗ Ν.4823/21			
ΘΕΜΑ : ΕΛΕΥΘΕΡΙΕΣ ΚΙΝΗΣΕΩΝ / ΠΡΩΤΟΒΟΥΛΙΩΝ ΑΠΟΡΡΟΙΑΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ Ν.4823/21			
ΚΩΔΙΚΕΣ		ΣΥΝΝΕΤΕΥΕΙΑΖΟΜΕΝΟΙ ΔΙΕΥΘΥΝΤΕΣ - ΝΤΡΙΕΣ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ	ΕΓΚΡΙΣΗ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ ΑΣΚΗΣΗΣ	Δ6 , Δ7	5
	ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΕΞΩΤΕΡΙΚΟΥΣ ΦΟΡΕΙΣ	Δ2, Δ3, Δ4	
ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΡΟΛΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ	ΕΝΔΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ	Δ1, Δ3, Δ4, Δ5, Δ6, Δ7	7
	ΥΠΑΛΛΑΚΤΙΚΟΣ ΤΡΟΠΟΣ ΑΣΚΗΣΗΣ ΑΡΜΟΔΙΟΤΗΤΩΝ ΤΟΥ ΣΔ ΑΠΟ ΤΟΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ	Δ1, Δ2, Δ3, Δ6, Δ7	

**Πίνακας 10: Θεματική κωδικοποίηση ελευθεριών κινήσεων απόρροιας εφαρμογής του Ν.4823/21**

Ο Ν.4823/21 τέθηκε σε ισχύ με την έναρξη του σχολικού έτους 2021 – 2022 κι , ως συνέπεια, οι σχετικές ελευθερίες που απέκτησαν οι Διευθυντές είναι περιορισμένες ή, όπως αναφέρεται, «...όπως ακριβώς τα είπατε...σχετικές ελευθερίες κινήσεων...δεν υπάρχει ο χρόνος, ώστε να αφομοιώσουμε το γράμμα του Νόμου και τα όσα απορρέουν από την εφαρμογή του...νιώθω πως βρισκόμαστε σε ένα μεταβατικό στάδιο εξέλιξης...» (Δ2).

Ωστόσο, όπως γίνεται αντιληπτό από τις απαντήσεις των Διευθυντών, όλοι τους αναγνωρίζουν την ενίσχυση του ρόλου τους στη Σχολική Μονάδα, και για αυτό, έχουν αναπτύξει πρωτοβουλίες εντός των επιτρεπών πλαισίων από τη νομοθεσία.

Ειδικότερα, 5 από τους 7 Διευθυντές συμφωνούν πως ο Διευθυντής, πλέον, μπορεί να προβεί σε λήψη αποφάσεων ερήμην του Συλλόγου Διδασκόντων, όταν ο τελευταίος αρνείται να συγκληθεί ή να συνεδριάσει ενεργώντας ενάντια στις ενέργειες αρμοδιότητάς

του , μιας και *«δεν πρέπει να παρακωλύεται η λειτουργία του Σχολείου...όταν δε συμμετέχει (ενν. ο Σ.Δ.) στη διαδικασία λήψης κρίσιμων αποφάσεων»* (Δ3).

Επιπλέον, το ενδιαφέρον για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσω της οργάνωσης και πραγματοποίησης ενδοσχολικών επιμορφώσεων αποτελεί πεδίο ανάληψης πρωτοβουλιών από τους Διευθυντές , όπως, επίσης, υποστηρίζει η πλειοψηφία (5 στους 7).

Στο πλαίσιο της Οργάνωσης της διδασκαλίας, η ανάπτυξη συνεργασίας με εξωτερικούς φορείς, μέσω της οποίας επιτυγχάνεται η συμμετοχή της Σχολικής Μονάδας σε προγράμματα – δράσεις εκπαιδευτικού ενδιαφέροντος σημειώνεται ως ένα πεδίο ανάπτυξης πρωτοβουλιών απόρροια της εφαρμογής του Ν.4823 / 21 από 3 ερωτώμενους Διευθυντές, χωρίς, ωστόσο, να διατυπώνονται κι ενστάσεις, όπως *«ως Διευθυντικό στέλεχος μπορώ να συνεργαστώ με εξωτερικό φορέα για την εκπόνηση προγραμμάτων και δράσεων, τα οποία, όμως, οφείλουν να πληρούν τις προδιαγραφές του ΙΕΠ. Αν, μάλιστα, η δράση αυτή αφορά και σε άλλα Σχολεία, τότε απαιτείται και η έγκριση του Επόπτη Ποιότητας της Εκπαίδευσης. Συνεπώς, για τι ποσοστό ελευθερίας μιλάμε; Ο προσωπικός μου προβληματισμός αφορά στο κατά πόσο είναι εφικτό το εγχείρημα του Υπουργείου , όσο το σύστημα παραμένει σε υψηλό βαθμό συγκεντρωτικό»*(Δ7).

Σημαντική παρατήρηση αποτελεί το γεγονός πως δύο Διευθυντές (Δ7 , Δ6) σημειώνουν τη μείωση – σε μέγιστο βαθμό – της γραφειοκρατίας και , ταυτόχρονα, την αύξηση της αυτονομίας αναφορικά με την έναρξη πρακτικής άσκησης φοιτητών στη Σχολική Μονάδα, η οποία πραγματοποιείται με τη λήψη απόφασης του Διευθυντή, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η (Δ6) *«πριν...χρειαζόταν έγγραφο προς τη Διεύθυνση...έγκριση άδειας εισόδου στη Σχολική Μονάδα...πλέον, απόφαση του Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας»* .

### 5.2.3 ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗ ΡΟΛΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΑΝΑΦΟΡΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΠΡΩΤΟΒΟΥΛΙΩΝ ΣΥΜΦΩΝΑ ΜΕ ΤΟΝ Ν.4823/21

Στην παρούσα ενότητα επιχειρείται να «φωτιστεί» ο διευρυμένος ρόλος του Διευθυντή στη Σχολική Μονάδα σχετικά με την ανάπτυξη των πρωτοβουλιών, η οποία απορρέει από την εφαρμογή του συγκεκριμένου Νόμου. Σημειώνεται πως οι απαντήσεις των Διευθυντών επικεντρώνονται στα όσα έχουν εφαρμόσει, κι όχι στα όσα προβλέπει ο Νόμος, αλλά δεν έχουν ήδη εφαρμοστεί στην πράξη.

ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ : ΕΦΑΡΜΟΓΗ Ν.4823/21			
ΘΕΜΑ : ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗ ΡΟΛΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΑΝΑΦΟΡΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΑΝΑΛΗΨΗ ΠΡΩΤΟΒΟΥΛΙΩΝ ΣΥΜΦΩΝΑ ΜΕ ΤΟΝ Ν.4823/21			
ΚΩΔΙΚΕΣ		ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΙΑΖΟΜΕΝΟΙ ΔΙΕΥΘΥΝΤΕΣ / ΝΤΡΙΕΣ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΡΟΛΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ	ΥΠΑΛΛΑΚΤΙΚΟΣ ΤΡΟΠΟΣ ΑΣΚΗΣΗΣ ΑΡΜΟΔΙΟΤΗΤΩΝ ΣΔ ΑΠΟ ΤΟΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ	Δ1, Δ3, Δ4, Δ6, Δ7	5
	ΕΝΔΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ	Δ1, Δ2, Δ3, Δ4, Δ5	5
	ΧΡΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΗ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ	Δ1, Δ3, Δ6	3
ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ	ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΕΞΩΤΕΡΙΚΟΥΣ ΦΟΡΕΙΣ	Δ2, Δ5, Δ6, Δ7	4

**Πίνακας 11 : Θεματική κωδικοποίηση διαφοροποίησης ρόλου Διευθυντή αναφορικά με την ανάληψη πρωτοβουλιών σύμφωνα με τον Ν.4823/21**

Αναντίρρητα, ο ρόλος του Διευθυντή ενός Σχολείου διαφοροποιείται σημαντικά με την εφαρμογή του Ν.4823/21, μιας κι αναβαθμίζεται έχοντας, όμως, αυξημένες ευθύνες κι απαιτήσεις.

Ειδικότερα, στον τομέα ανάπτυξης πρωτοβουλιών και λήψης αποφάσεων, ο Διευθυντής έχει ενισχυμένο ρόλο *«με διαρκώς αυξανόμενες απαιτήσεις...είναι επιφορτισμένος, πλέον, όχι μόνο με τα λειτουργικά θέματα του Σχολείου, αλλά και με τα διοικητικά σε μεγάλο βαθμό...η λήψη πολλών και σημαντικών αποφάσεων για την ομαλή λειτουργία της Σχολικής Μονάδας απαιτεί και – σε βάθος – μελέτη της νομοθεσίας»* (Δ4).

Αναφορικά με συγκεκριμένους άξονες του Νόμου, 5 από τους 7 Διευθυντές θεωρούν πως ο υπαλλακτικός τρόπος άσκησης αρμοδιοτήτων του ΣΔ από τον ίδιο τον

Διευθυντή, επιτρέπει στον τελευταίο να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες και να λαμβάνει αποφάσεις, όταν πληρούνται οι προϋποθέσεις του συγκεκριμένου άρθρου. Αποτελεί μια τομή, η οποία εμφανίζεται στον παρόντα Νόμο και, ουσιαστικά, αναβαθμίζει, ενδυναμώνει τον ρόλο του Διευθυντή εντός της Σχολικής Μονάδας. Ενδεικτικά, παρατίθενται κάποιες απαντήσεις: «Αναβαθμίζεται ο ρόλος του Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας, καθώς μπορεί να προβαίνει σε όποιες ενέργειες – αρμοδιότητες του ΣΔ σε συνεργασία με τον Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου, π.χ. όταν ο ΣΔ δεν αποφασίζει ή κωλυσιεργεί να πάρει μια απόφαση» (Δ1), ή «οι αναβαθμισμένες εξουσίες που δίνει στον Διευθυντή ο Νόμος, του δίνουν το δικαίωμα, υπό προϋποθέσεις, να λαμβάνει αποφάσεις, οι οποίες αφορούν το σύνολο των εκπαιδευτικών, και είναι σεβαστές από όλους τους εκπαιδευτικούς» (Δ4). Δύο Διευθυντές αναγνωρίζουν μεν την προσπάθεια αναβάθμισης του ρόλου του Διευθυντή αναφορικά με την ανάπτυξη πρωτοβουλιών, εκφράζουν δε και τις ενστάσεις τους. «Υπηρετώ αρκετά χρόνια ως Διευθυντικό στέλεχος της Σχολικής Μονάδας κι όλα αυτά τα χρόνια οι αποφάσεις υπήρξαν αποτέλεσμα συλλογικής διαδικασίας, υπήρξαν προϊόν συνεργασίας των μελών του ΣΔ, ακόμη και σε δύσκολες στιγμές. Πλέον, με το υπάρχον νομοθετικό πλαίσιο, εάν ο ΣΔ δε συμφωνεί με τη θεματολογία της συνεδρίασης και δε συνεδριάσει, αναγκαστικά πρέπει να πάρω ο ίδιος τις αποφάσεις σε συνεργασία με τον Συντονιστή Εκπαιδευτικού έργου...δε θεωρώ πως θα προωθήσω ιδανικά τη βούληση του ΣΔ και τα συμφέροντα της Σχολικής Μονάδας» (Δ3), ενώ και ο (Δ7) αναφέρει «παρατηρείται ενδυνάμωση του ρόλου του Διευθυντή και ταυτόχρονα αποδυνάμωση του ρόλου του ΣΔ...εφαρμόστηκε σε αρκετές σχολικές μονάδες φέτος, αλλά δεν μπορώ να φανταστώ πως ο Διευθυντής αποφασίζει ερήμην του ΣΔ, έστω και υπό αυτές τις συνθήκες...Πώς συμβάλλουν οι αποφάσεις του στην ομαλή λειτουργία της Σχολικής Μονάδας; Διατηρώ τις επιφυλάξεις μου...»

Σημαντικό, επίσης, πεδίο ανάπτυξης πρωτοβουλιών εκ μέρους του Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας, είναι η πραγματοποίηση σε επίπεδο Σχολικής Μονάδας επιμορφωτικών σεμιναρίων, η παρακολούθηση των οποίων είναι προαιρετική για τους εκπαιδευτικούς. Η πλειοψηφία των ερωτώμενων Διευθυντών (5 στους 7) αναγνωρίζει τον συγκεκριμένο τομέα ως σημαντικό για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, αλλά και την επίλυση θεμάτων της σχολικής ζωής. Συγκεκριμένα, η (Δ2) αναφέρει «Αν

αυτή η προοπτική εφαρμοστεί σωστά (κατάλληλη επιλογή θεματολογίας), η αντιμετώπιση των καθημερινών ζητημάτων που προκύπτουν, ίσως, είναι πιο αποτελεσματική», ή «Ο Διευθυντής έχει τη συνολική εποπτεία λειτουργίας της σχολικής κοινότητας κι όχι την αποσπασματική, όπως οι εκπαιδευτικοί των τμημάτων. Είναι δέκτης των προβλημάτων της Σχολικής Μονάδας και μέσα από την επιλογή της θεματολογίας δύναται να καλύψει επιμορφωτικές ανάγκες ή και να πραγματοποιηθούν στοχευμένες παρεμβάσεις» (Δ5), ενώ κι ο (Δ4) επισημαίνει πως «ο χαρακτήρας του Δημόσιου Σχολείου αλλάζει τόσο σε επίπεδο Διοίκησης, όσο και σε επίπεδο οργάνωσης της διδασκαλίας. Η ανάγκη για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, και γιατί όχι και των Διευθυντών, είναι περισσότερο από ποτέ επιτακτική, προκειμένου να ανταποκριθούμε όλοι στις νέες συνθήκες λειτουργίας του Σχολείου».

Η συμμετοχή της Σχολικής Μονάδας σε προγράμματα και δράσεις πολιτιστικού, κοινωνικού κι εκπαιδευτικού ενδιαφέροντος μέσω της συνεργασίας με έναν τρίτο φορέα αποτελεί – σύμφωνα με του Διευθυντές – σημαντικό πεδίο ανάπτυξης πρωτοβουλιών στην κατεύθυνση ενδυνάμωσης της σχολικής αυτονομίας. «Με το συγκεκριμένο άρθρο, (άρθρο 87) δίνεται η δυνατότητα στον Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας να ανοίξει το Σχολείο στην Κοινωνία και να συνεργαστεί με εξωτερικούς φορείς για την εκπόνηση προγραμμάτων και δράσεων. Αναμφίβολα, οι μαθητές μπορούν να ωφεληθούν σε μεγάλο βαθμό» (Δ2), ή «πολλοί οργανισμοί με εκπαιδευτικό προσανατολισμό διαθέτουν τους πόρους και τα μέσα για την υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων, τα οποία, δυστυχώς, δεν είναι εφικτό να πραγματοποιηθούν στη Σχολική Μονάδα λόγω έλλειψης πόρων» (Δ5), ενώ η (Δ6) θέτει στη συζήτηση άλλη μια παράμετρο λέγοντας «το όλο εγχείρημα περιέχει κάποιο σχετικό βαθμό αυτονομίας, κι ως εκ τούτου ανάπτυξης πρωτοβουλίας από τον Διευθυντή, μιας και τα προγράμματα περιέχουν δικλίδες ασφαλείας ως προς την επιλογή τους, αφού οι προδιαγραφές τίθενται από το ΙΕΠ. Επομένως, η απόφαση ενός Διευθυντή κυμαίνεται μεταξύ ορισμένων σταθερών, προκαθορισμένων πλαισίων».

Αξιοσημείωτη είναι η αναφορά τριών Διευθυντών στον τομέα της χρηματοδότησης των Σχολικών Μονάδων, ο οποίος αποτελεί πεδίο ανάπτυξης πρωτοβουλιών - λήψης αποφάσεων από τον Διευθυντή. Ο Διευθυντής προβαίνει σε αποφάσεις οργάνωσης εκδηλώσεων στον σχολικό χώρο, τα έσοδα των οποίων

εκδηλώσεων, καλύπτουν λειτουργικές ανάγκες της Σχολικής Μονάδας σε συνδυασμό πάντα με την τακτική επιχορήγηση. Χαρακτηριστικές είναι οι απόψεις, όπως «η οργάνωση εκδηλώσεων είτε τα Χριστούγεννα , είτε στη λήξη του σχολικού έτους, αποτελούν κομβικό σημείο της σχολικής ζωής, μιας και μέσω αυτών εκτίθενται στους γονείς το «τι» πράξαμε κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς π.χ. έκθεση έργων χειροτεχνίας ή ζωγραφικής ή παρουσίαση εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Τα έσοδα που συγκεντρώνονται π.χ. από μια έκθεση βιβλίου, ουσιαστικά ενισχύουν το Ταμείο του Σχολείου» (Δ1). Ωστόσο, ο (Δ7) φωτίζει μια άλλη πτυχή των έκτακτων επιχορηγήσεων της Σχολικής Μονάδας μέσω ανάληψης τέτοιων πρωτοβουλιών σημειώνοντας πως «ο αναβαθμισμένος ρόλος του Διευθυντή δε φαίνεται, όμως, να συνοδεύεται κι από περισσότερη οικονομική επάρκεια, από μεγαλύτερη άνεση στη διαχείριση των οικονομικών της Σχολικής Μονάδας. Απεναντίας, ο ίδιος αποκτά το δικαίωμα να αναζητεί επιπλέον επιχορηγήσεις για λογαριασμό του Σχολείου του....άραγε, το κυνήγι των επιχορηγήσεων, καθώς και το αποτέλεσμα της προσπάθειας του, θα αποτελεί κριτήριο επιλογής στις κρίσεις των Στελεχών Εκπαίδευσης; ».

Διαπιστώνεται, επίσης, η συσχέτιση μεταξύ ανάληψης περισσότερων πρωτοβουλιών κι απόδοσης περισσότερης διαφάνειας, αφού όπως χαρακτηριστικά δηλώνει ο (Δ5) «ο ρόλος του Διευθυντή , εντός του συγκεκριμένου νομοθετικού πλαισίου, γίνεται περισσότερο απαιτητικός....οι αυξανόμενες απαιτήσεις διαφάνειας και λογοδοσίας απαιτούν άριστη συνεργασία με την Κοινωνία, τους Τοπικούς Φορείς , τις οικογένειες των μαθητών μας....το Σχολείο «ανοίγεται» στην Κοινωνία και τα κλειδιά κατέχει ο Διευθυντής», ενώ και ο (Δ4) σημειώνει πως «οι αρμοδιότητες κάθε Διευθυντή αυξάνονται. Το Υπουργείο παραχωρεί αρμοδιότητες στη Διεύθυνση του Σχολείου , δείχνει τη διάθεση να δώσει σχετικές ελευθερίες αυτονομίας της Σχολικής Μονάδας μέσα από τις αποφάσεις που λαμβάνει ο Διευθυντής...ωστόσο, αυξάνεται και η λογοδοσία του απέναντι στο Υπουργείο...κάθε σκέψη για ανάληψη πρωτοβουλιών πρέπει να συνοδεύεται από δεύτερες και τρίτες σκέψεις...».

## 5.2.4 ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑΣ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΤΟΥ Ν.4823/21

Στην παρούσα ενότητα επιχειρείται να αναζητηθεί ο βαθμός , αλλά κι ο τρόπος με τον οποίο αξιοποιείται η σχολική αυτονομία μέσα στα πλαίσια που οριοθετούνται από την εφαρμογή του Ν.4823/21.

ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ : ΕΦΑΡΜΟΓΗ Ν.4823/21			
ΘΕΜΑ : ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΣΧΕΤΙΚΗΣ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑΣ ΠΟΥ ΑΠΟΡΡΕΕΙ ΑΠΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΝΟΜΟΘΕΣΙΑ			
ΚΩΔΙΚΕΣ		ΣΥΝΝΕΤΕΥΞΙΑΖΟΜΕΝΟΙ ΔΙΕΥΘΥΝΤΕΣ - ΝΤΡΙΕΣ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ	ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΤΡΙΤΟΥΣ ΦΟΡΕΙΣ	Δ2, Δ3, Δ6	7
	ΠΡΑΚΤΙΚΗ ΑΣΚΗΣΗ ΦΟΙΤΗΤΩΝ	Δ1, Δ4, Δ5, Δ7	
ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΡΟΛΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ	ΕΝΔΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ	Δ1, Δ2, Δ3, Δ4, Δ7	7
	ΥΠΑΛΛΑΚΤΙΚΟΣ ΤΡΟΠΟΣ ΑΣΚΗΣΗΣ ΑΡΜΟΔΙΟΤΗΤΩΝ	Δ1, Δ2, Δ3, Δ5, Δ6	
ΠΛΑΙΣΙΟ ΑΥΞΗΜΕΝΗΣ ΔΙΑΦΑΝΕΙΑΣ ΚΑΙ ΛΟΓΟΔΟΣΙΑΣ	ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΙΣΤΟΣΕΛΙΔΑΣ	Δ2, Δ4, Δ5, Δ6	4

**Πίνακας 12: Θεματική κωδικοποίηση αξιοποίησης σχολικής αυτονομίας στο πλαίσιο εφαρμογής του Ν.4823/21**

Το σχολικό έτος 2021-2022 αποτελεί το πρώτο έτος εφαρμογής του Ν.4823/21 στην εκπαιδευτική πράξη. Όπως κάθε νέο νομοθέτημα, έτσι κι αυτός απαιτεί το μεταβατικό χρονικό διάστημα εφαρμογής του. Αναφορικά με τον βαθμό αξιοποίησης του, όπως διαπιστώνεται από τις απαντήσεις των Διευθυντών, υπάρχει καθολική παραδοχή πως «επειδή είναι η πρώτη χρονιά εφαρμογής του Νόμου, ο βαθμός αξιοποίησης του είναι μικρός σε σχέση με τα όσα περιλαμβάνει» (Δ1) ή «είναι πολύ νωρίς να μιλήσουμε για το βαθμό αξιοποίησης της αυτονομίας που έχει δοθεί στη σχολική μονάδα... απαιτείται χρόνος για να διαπιστώσουμε πώς τελικά εφαρμόζεται και προωθείται η αυτονομία στην πράξη» (Δ2). Στο ίδιο μήκος κύματος δηλώνει και ο (Δ3) «η εφαρμογή μιας καινοτομίας από τον Νόμο στην πράξη, όπως έχουμε διαπιστώσει, απαιτεί χρόνο. Για παράδειγμα, ο θεσμός «η τσάντα στο σχολείο», ενώ είχε ψηφιστεί, άλλες Σχολικές Μονάδες είχαν προβεί άμεσα στην εφαρμογή, άλλες με καθυστέρηση. Έτσι, κι αυτός ο Νόμος. Υπάρχουν πολλές τομές, που η

*εφαρμογή τους απαιτεί χρόνο». Μάλιστα, η (Δ6) σημειώνει μια ενδιαφέρουσα παράμετρο εφαρμογής του Νόμου λέγοντας «Στην αρχή της σχολικής χρονιάς, ο Συντονιστής εκπαιδευτικού έργου της Περιφέρειάς μας, μας έδωσε οδηγίες να είμαστε προσεκτικοί στην εφαρμογή των διατάξεων του Νόμου...να αφήσουμε να περάσει χρόνος, ώστε να λάβουμε περισσότερες διευκρινίσεις αναφορικά με την αξιοποίησή του».*

Ωστόσο, σύμφωνα με τις απαντήσεις των Διευθυντών, συμπεραίνεται η αξιοποίηση του Νόμου και στους τρεις πυλώνες του, δηλαδή α) στην οργάνωση της διδασκαλίας, β) στην ενίσχυση του ρόλου του Διευθυντή, και γ) στη θέσπιση πλαισίου αυξημένης διαφάνειας και λογοδοσίας.

Αναλυτικότερα, στον πρώτο άξονα, η πλειοψηφία των Διευθυντών (4 στους 7) θεωρεί πως αξιοποιείται στην υλοποίηση πρακτικής άσκησης προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών στη Σχολική Μονάδα. Ο Νόμος απαλλάσσει τους Διευθυντές από τα γρανάζια μιας γραφειοκρατικής διαδικασίας προκειμένου να εξασφαλιστεί η χορήγηση άδειας εισόδου στους φοιτητές. *«Έγινε το αυτονόητο. Τόσα χρόνια ταλαιπωρούμασταν με όγκο δουλειάς προκειμένου να έρθουν φοιτητές στη Σχολική Μονάδα. Σήμερα, αρκεί η απόφαση του Διευθυντή, για κάτι το οποίο είναι προς όφελος του Σχολείου»* (Δ4) ή *«ο παρόν Νόμος σηματοδοτεί την απαλλαγή από πολυεπίπεδες εγκρίσεις για την είσοδο των φοιτητών στο Σχολείο. Η χρονοβόρα – και χωρίς αιτία – διαδικασία σύνταξης επάλληλων εγγράφων είναι παρελθόν»* υποστηρίζει η (Δ5), ενώ και ο (Δ7) υπογραμμίζει *«το Υπουργείο πράττει σωστά προς αυτή την κατεύθυνση. Είναι ένα ζήτημα που πρέπει να απασχολεί μόνο τη Σχολική Μονάδα, η οποία οφείλει να το διαχειρίζεται προς όφελός της».*

Επιπλέον, η ευχέρεια ανάπτυξης συνεργασίας της Σχολικής Μονάδας με εξωτερικούς φορείς για την υλοποίηση προγραμμάτων – δράσεων εκπαιδευτικού, κοινωνικού, πολιτιστικού περιεχομένου φαίνεται να αποτελεί πεδίο αξιοποίησης της σχολικής αυτονομίας. Ουσιαστικά, προσφέρει τη δυνατότητα εκπόνησης προγραμμάτων, τα οποία προωθούν τη μάθηση σε ποικίλα επίπεδα εξασφαλίζοντας και μέσα, που δε διαθέτει η Σχολική Μονάδα. Ενδεικτικά, ο (Δ3) αναφέρει *«Δύο εκπαιδευτικοί του Σχολείου μου, στα πλαίσια των Εργαστηρίων Δεξιότητων, συνεργάστηκαν με την Ιερή*



*Μητρόπολη Κηφισιάς και οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να διδαχθούν την αρχιτεκτονική των ναών , αλλά και να επισκεφτούν ναούς σημαντικής αρχιτεκτονικής αξίας. Η συνεργασία αυτή αποτέλεσε το διαβατήριο προσέγγισης της Νέας Γνώσης», ενώ και η (Δ6) υπογραμμίζει «το Σχολείο μας ανέπτυξε συνεργασία με το Ινστιτούτο Οδικής Ασφάλειας, το οποίο προσκλήθηκε στο Σχολείο μας και με τα μέσα που διαθέτει, ουσιαστικά, δίδαξε μέσω της πράξης, πώς κυκλοφορούμε ασφαλείς με το ποδήλατο, πώς επιλέγουμε τον κατάλληλο εξοπλισμό...δυστυχώς, στα πλαίσια διδασκαλίας ενός μαθήματος μέσω κάποιου διδακτικού εγχειριδίου δε θα ήταν εφικτό οι μαθητές να οικειοποιηθούν τόσο χρήσιμες γνώσεις».*

Οι περισσότερες απαντήσεις των Διευθυντών αναφορικά με την αξιοποίηση της σχολικής αυτονομίας, όπως αυτή εκφράζεται μέσω του Ν.4823 / 21, επικεντρώθηκαν στον άξονα ενίσχυσης του ρόλου του Διευθυντή εντός της Σχολικής Μονάδας. Στα καθήκοντα του Διευθυντή περιλαμβάνεται, μεταξύ άλλων, και η απόφαση για πραγματοποίηση ενδοσχολικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ως μοχλός της επαγγελματικής τους ανάπτυξης, αλλά κι ως επίλυσης εσωτερικών θεμάτων λειτουργίας της Σχολικής Μονάδας. *«Η Κοινωνία μεταβάλλεται με γοργούς ρυθμούς, η Γνώση πολλαπλασιάζεται ταχύτατα. Μέσα σε αυτές τις συνθήκες, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών θεωρείται επιτακτική ανάγκη, αν και περιορίζεται σε 15 ώρες μόνο»(Δ1).*τους σκοπούς της ενδοσχολικής επιμόρφωσης επιχειρούν να εντοπίσουν οι (Δ2) και (Δ3) σημειώνοντας : *«Μέσω της επιμόρφωσης πραγματοποιείται προσπάθεια επίλυσης προβλημάτων που αντιμετωπίζουμε στην καθημερινή λειτουργία του Σχολείου. Δεν υπάρχει χρόνος συζήτησης εντός λειτουργίας του Σχολείου, συνεπώς η επιμόρφωση υλοποιείται εκτός εργασιακού ωραρίου. Παρά ταύτα, κρίνεται αποτελεσματική, μιας κι αποτελεί πεδίο αναζήτησης καλύτερων πρακτικών» , ή και «η ενδοσχολική επιμόρφωση δύναται να πραγματοποιηθεί και σε συνεργασία με όμορα σχολεία. Γίνεται αντιληπτή ως παιδαγωγική συνάντηση των εκπαιδευτικών, κατά την οποία προωθούνται καλές πρακτικές , αλλά και μοιράζονται προβληματισμοί για το παιδαγωγικό γίνεσθαι»,* ενώ και ο (Δ1) υπογραμμίζει *«μέσω της ενδοσχολικής επιμόρφωσης βελτιώνεται το σχολικό κλίμα, ενισχύεται η παιδαγωγική εξέλιξη, επηρεάζεται θετικά η επαγγελματική συγκρότηση των εκπαιδευτικών».* Μια διαφορετική διάσταση προσθέτει ο (Δ7) σημειώνοντας πως *«αν και είναι η μη υποχρεωτικότητα παρακολούθησης της ενδοσχολικής επιμόρφωσης είναι μια πολύ θετική*

*παράμετρος, εν τούτοις δεν είναι σπάνια τα παράπονα των εκπαιδευτικών για τον χρόνο υλοποίησής της, λόγω αυξημένων υποχρεώσεων. Οπωσδήποτε, όμως, την προτιμούν από εκείνες που διαρκούν πολλές ώρες ή και μήνες».*

Ο ενισχυμένος ρόλος του Διευθυντή ως απόρροια εφαρμογής του Ν.4823 / 21 αποτυπώνεται στις απαντήσεις των Διευθυντών αναφερόμενοι στον υπαλλακτικό τρόπο άσκησης αρμοδιοτήτων των άρθρων 47 και 48 του Ν.4547 / 18, και συγκεκριμένα, στη δυνατότητα που έχει ο Διευθυντής της Σχολικής Μονάδας, σε συνεργασία με τον Σύμβουλο Εκπαίδευσης, να προβαίνει σε όσες ενέργειες αρμοδιότητας του ΣΔ εξακολουθούν να παραβλέπονται, και οι οποίες σχετίζονται με τον Προγραμματισμό, τις Ομάδες Δράσης και την Αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας. «Όπου απαιτείται αποτελεσματικότητα, δεν πρέπει να κωλυσιεργεί το Σχολείο. Ο Διευθυντής αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, σε συνεργασία με τον Σύμβουλο Εκπαίδευσης, όμως, αποκτά και περισσότερη ευθύνη για ό,τι αποφασίζει στα πλαίσια της νομιμότητας» (Δ5), ή «η αναβάθμιση του ρόλου του Διευθυντή θεωρώ πως κινείται στη σωστή κατεύθυνση, μιας κι αυτός είναι ο σημαντικότερος παράγοντας υλοποίησης της εκπαιδευτικής πολιτικής, αλλά και υπόλογος για τη μη υλοποίησή της» (Δ6), κι ακόμα «Πραγματικά, βρέθηκα σε αυτή τη δύσκολη, άβολη θέση, μιας και ο ΣΔ αντιδρούσε στην εφαρμογή των σχετικών διατάξεων. Προέβη σε ανάπτυξη δράσης, όχι μόνο λόγω θέσης ευθύνης, αλλά κι επειδή θεωρούσα πως η Σχολική Μονάδα θα επωφελοούνταν από τη συμμετοχή της στις σχετικές διαδικασίες, όπως κι έγινε, τελικά. Μου κόστισε πολύ χρόνο και προσπάθεια για να πείσω τον ΣΔ να προχωρήσουμε...»(Δ1).

Στον άξονα του Ν. 4823 /21 με θέμα τη θέσπιση πλαισίου αυξημένης διαφάνειας και λογοδοσίας. Η πλειοψηφία των Διευθυντών (4 στους 7) θεωρούν πως υπάρχει περιθώριο αξιοποίησης της σχολικής αυτονομίας, όταν αυτή συνδέεται με τη λογοδοσία, μέσω της δημιουργίας κι ανάπτυξης της σχολικής ιστοσελίδας. Ο σχολικός ιστότοπος αποτελεί ένα μέσο διάχυσης των Καλών Πρακτικών, οι οποίες υλοποιούνται εντός της Σχολικής Μονάδας, ενώ περιλαμβάνει και στοιχεία, όπως ο υλικοτεχνικός εξοπλισμός του Σχολείου, τα Σχέδια Δράσης που εκπονεί η Σχολική Μονάδα, καθώς και τα αποτελέσματα της εσωτερικής αξιολόγησης, που εξάγονται κατά τα οριζόμενα στο άρθρο 34 του Ν. 4692

/ 20. «Η αναβάθμιση της σχολικής μας ιστοσελίδας και η λειτουργία της σύμφωνα με όσα αναφέρονται στο άρθρο 105 του Ν. 4823 /21 αποτέλεσε ουσιαστική κίνηση εξωστρέφειας του Σχολείου προς την Τοπική κοινωνία, κυρίως. Η αύξηση της επισκεψιμότητας της ιστοσελίδας μας κατέστησε ενήμερες τις οικογένειες των μαθητών για τα όσα λαμβάνουν χώρα στη Σχολική Μονάδα»(Δ3), ενώ η (Δ6), μεταξύ άλλων, τονίζει «η λειτουργία του Σχολείου δεν είναι αποκομμένη από το ευρύτερο κοινωνικό σύστημα. Οι σχέσεις αλληλεπίδρασης ανάμεσα στο Σχολείο και στην τοπική κοινωνία έχουν καθοριστική σημασία. Οι νέες προκλήσεις στον εκπαιδευτικό χώρο θεωρώ πως αντιμετωπίζονται αποτελεσματικότερα με τη συνεργασία και τον ενεργό ρόλο της τοπικής κοινωνίας. Η λειτουργία του σχολικού ιστότοπου αποτελεί ένα μέσο ενημέρωσης και λογοδοσίας».

Διαπιστώνεται, επομένως, πως αν και διανύουμε τον πρώτο χρόνο εφαρμογής του Ν.4823 / 21 στην εκπαιδευτική πράξη, οι Διευθυντές έχουν βρει πεδία αξιοποίησης του προς όφελος της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά κι ενδυνάμωσης της σχολικής αυτονομίας. Ωστόσο, οφείλουμε να έχουμε κατά νου , όπως αναφέρει και η (Δ2) πως «η αξιοποίηση της αυτονομίας είναι ένα πολύπλοκο ζήτημα κι απαιτεί πολυεπίπεδες αλλαγές. Απαιτεί αλλαγή της κουλτούρας του εκπαιδευτικού οργανισμού και υιοθέτησης μιας εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής που να μην «εκτελεί» απλώς τη νομοθεσία, αλλά να την προσαρμόζει με τέτοιο τρόπο, ώστε να εξυπηρετούνται οι ανάγκες του οργανισμού».

## 5.2.5 ΟΦΕΛΗ ΚΑΙ ΚΙΝΔΥΝΟΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ Ν.4823 / 21 (ΑΝΑΦΟΡΙΚΑ ΜΕ ΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ)

Σε αυτή την ενότητα επιχειρείται η «αποκάλυψη» των πιθανών οφελών, αλλά και κινδύνων που πηγάζουν από την εφαρμογή του Ν.4823/21, αναφορικά πάντα με την ανάπτυξη σχολικής αυτονομίας και υπό το πρίσμα των ερωτώμενων Διευθυντών – ντριών.

ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ : ΕΦΑΡΜΟΓΗ Ν.4823 / 21			
ΘΕΜΑ : ΟΦΕΛΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ Ν.4823/21( ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ)			
ΚΩΔΙΚΕΣ		ΣΥΝΝΕΤΕΥΕΙΑΖΟΜΕΝΟΙ ΔΙΕΥΘΥΝΤΕΣ / ΝΤΡΙΕΣ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΡΟΛΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ	ΛΗΨΗ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ	Δ1, Δ3, Δ4, Δ5, Δ6, Δ7	7
	ΧΡΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΗ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ	Δ1, Δ3, Δ6	
	ΕΝΔΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ	Δ1, Δ2, Δ3, Δ5, Δ6	
ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ	ΕΠΙΛΟΓΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΒΙΒΛΙΩΝ	Δ1, Δ2, Δ3, Δ7	4

**Πίνακας 13: Θεματική κωδικοποίηση οφελών εφαρμογής του Ν.4823/21 αναφορικά με την ανάπτυξη σχολικής αυτονομίας.**

Η ανάπτυξη αυτόνομου Σχολείου σημαίνει την απαλλαγή πολλών λειτουργιών του από τα γρανάζια της γραφειοκρατίας, μιας κι ένας αυτόνομος οργανισμός παρατηρεί, καταγράφει κι επιλύει τα προβλήματα, που αναδύονται σύμφωνα με τα δικά του οριζόμενα κριτήρια.

Η ευελιξία και η ταχύτητα στη λήψη αποφάσεων προκρίνεται από τη συντριπτική πλειοψηφία των Διευθυντών (6 στους 7) ως ένα από τα οφέλη της ανάπτυξης αυτονομίας. Ενδεικτικές είναι οι απαντήσεις, όπως «η ανάληψη πρωτοβουλιών και λήψης αποφάσεων από τον Διευθυντή λύνει σημαντικά προβλήματα, όταν ο ΣΔ δυσκολεύεται να πάρει αποφάσεις π.χ. κατανομή τμημάτων, αυτοαξιολόγηση»(Δ1), «όταν αποφασίζουμε, ως Σχολείο, να υλοποιήσουμε ένα πρόγραμμα, δε χρειάζεται να συμμετέχουμε σε μια διαδικασία ανταλλαγής εγγράφων με τη Διεύθυνση...λαμβάνουμε την απόφαση στο Σχολείο και την υλοποιούμε» (Δ4), ή ακόμα «η οργάνωση μιας εκδήλωσης, όπως ένα bazaar βιβλίου, δεν απαιτεί την έγκριση από τα ανώτερα κλιμάκια, δηλαδή τη Διεύθυνση, αλλά η

απόφαση, πλέον, βρίσκεται στο Σχολείο»(Δ7), ή, τέλος, «η ικανοποίηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών του Σχολείου εντοπίζονται και πραγματοποιούνται έπειτα από απόφαση του Διευθυντή, δίχως να απαιτείται μια σειρά χρονοβόρων εγκρίσεων»(Δ5).

Η τελευταία άποψη της Διευθύντριας ,(Δ5), σχετίζεται με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσω της ενδοσχολικής επιμόρφωσης κι αναδεικνύεται ως ένα όφελος ανάπτυξης σχολικής αυτονομίας. Η πραγματοποίηση των – μέχρι 15 ωρών – ενδοσχολικών επιμορφωτικών δράσεων έχουν ως στόχο τη διάχυση καλών πρακτικών, καθώς και την εξωτερίκευση προβληματισμών εκπαιδευτικού περιεχομένου, που απορρέουν από την καθημερινή εκπαιδευτική πράξη. Η ελευθερία αναφορικά με το «πότε» και το «τι» θα συζητηθεί προβάλλεται ως όφελος του συγκεκριμένου Νόμου, όπως διαπιστώνεται από τις απαντήσεις των Διευθυντών (5 στους 7).

«Ο Διευθυντής έχει την εξουσιοδότηση από τον Νόμο να οργανώσει ενδοσχολικές επιμορφώσεις, οι οποίες δεν έχουν τον χαρακτήρα της υποχρεωτικότητας παρακολούθησης» (Δ3), ή «η ανταλλαγή εκπαιδευτικών απόψεων, η ανάδειξη λύσεων για προβλήματα που συναντάμε στην πράξη, η βελτίωση του σχολικού κλίματος είναι απορρέοντα οφέλη της υλοποίησης ενδοσχολικής επιμόρφωσης. Ο Διευθυντής, ως ηγέτης της Σχολικής Μονάδας, οφείλει να «ακούει» τα μηνύματα των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας και να προχωρεί σε συζήτηση – επιμόρφωση. Με ποια μορφή; Είτε αυστηρά ενδοσχολική, είτε με καλεσμένο κάποιο πρόσωπο, είτε σε συνεργασία με άλλα Σχολεία» (Δ6), ενώ και η (Δ2) υπογραμμίζει «οι εκπαιδευτικοί μέσα από την ενδοσχολική επιμόρφωση μπορούν να λάβουν βοήθεια και στήριξη σε πρακτικά ζητήματα που τους απασχολούν, ενώ, ταυτόχρονα, προωθείται η επαγγελματική τους ανάπτυξη».

Η δυνατότητα επιλογής διδακτικών εγχειριδίων προσαρμοσμένων στις απαιτήσεις κάθε Σχολικής Μονάδας για την αποτελεσματικότερη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων θεωρείται από τέσσερις (4) Διευθυντές ως ένα από τα οφέλη, που απορρέουν από την εφαρμογή του Ν.4823/21. Η οριζόντια χρήση ενός και μοναδικού βιβλίου σε όλα τα Σχολεία θεωρείται πια «ξεπερασμένη», μιας και οι πηγές γνώσεις είναι ανεξάντλητες. Χαρακτηριστικά, ο (Δ1) τονίζει «είναι καλό να επιλέγει τα βιβλία κάθε

*Σχολείο. Διαφορετικές ανάγκες κάθε μαθητικού πληθυσμού, συνεπώς πρέπει να καθορίζεις και να προσαρμόζεις τα μέσα διδασκαλίας (βιβλία) στις ανάγκες – απαιτήσεις των μαθητών», ή , σύμφωνα με τον (Δ3) «ο εκπαιδευτικός έχει στη διάθεσή του εργαλεία, τα οποία θα κληθεί να χρησιμοποιήσει. Η επιλογή των διδακτικών εγχειριδίων ορθώς πρέπει να γίνεται μέσα από μια οργανωμένη κι εγκεκριμένη λίστα. Δεν μπορούν να μαθαίνουν όλοι οι μαθητές της επικράτειας από ένα και μοναδικό διδακτικό εγχειρίδιο». Στο ίδιο πλαίσιο τοποθετείται και η άποψη του (Δ7), ο οποίος υποστηρίζει «οι εκπαιδευτικοί του Σχολείου μας, ήδη με δική τους πρωτοβουλία, σε μαθήματα, όπως η Ιστορία, χρησιμοποιούν κι άλλες βιβλιογραφικές πηγές με μεγάλη ανταπόκριση από τους μαθητές. Μακάρι να εφαρμοστεί και στην πράξη και να μη μείνει ως μία ακόμα διάταξη, ενός ακόμη Νόμου...». Η δυνατότητα επιλογής διδακτικών μέσων, όπως σχολικών εγχειριδίων, προσθέτει και μια άλλη διάσταση στη μαθησιακή διαδικασία, αφού, όπως υποστηρίζει η (Δ2) «το αυτόνομο Σχολείο δεν περιορίζει τις πηγές που θα χρησιμοποιήσεις για να διδάξεις κάτι, αν και πάντα εντός πλαισίου ΙΕΠ. Αυτό θεωρώ πως θα ευνοήσει σε σημαντικό βαθμό την εισαγωγή καινοτομίας κι ανάληψης πρωτοβουλιών στη διδασκαλία προς όφελος των μαθητών και του Σχολείου συνολικότερα».*

Επιπλέον, η εφαρμογή των διατάξεων του Ν.4823/21 δίνει τη δυνατότητα στις Σχολικές Μονάδες, έπειτα από ανάπτυξη πρωτοβουλίας των Διευθυντών, να εξασφαλίσουν περισσότερους οικονομικούς πόρους, πέρα από την τακτική κρατική επιχορήγηση, μέσω χορηγιών, εκμετάλλευσης εσόδων από εκδηλώσεις. Η αύξηση των εσόδων οδηγεί σε μεγαλύτερο βαθμό ελευθερίας κινήσεων, ή σχετικής αυτονομίας, της Σχολικής Μονάδας, αν κι αυτό δεν μπορεί να υποστηριχτεί με μεγάλη βεβαιότητα. Αξιοσημείωτο είναι, πάντως, πως η εξασφάλιση περισσότερων οικονομικών πόρων για τη Σχολική Μονάδα επισημαίνεται από τρεις Διευθυντές. Ενδεικτικά, ο (Δ1) εκφράζει την άποψη «ο Νόμος μας δίνει την ελευθερία να αναζητήσουμε χορηγίες, δωρεές προς όφελος της Σχολικής Μονάδας. Μέσω αυτών των έκτακτων εσόδων, αναμφισβήτητα, δύναται να βελτιωθεί ο υλικοτεχνικός εξοπλισμός του Σχολείου προς συμφέρον της μαθησιακής διαδικασίας». Με αυτή την άποψη συμφωνεί κι ο (Δ3) σημειώνοντας «ήδη έχουμε εφαρμόσει στην πράξη την αναζήτηση χορηγιών για το Σχολείο. Δεν είχαν αποτέλεσμα όλες οι προσπάθειες , ωστόσο, υπήρχαν κι αυτές – όχι στο βαθμό που επιθυμούσαμε – οι οποίες

συντέλεσαν στο να έχουμε λειτουργικότερη εκπαιδευτική καθημερινότητα. Ακόμη κι ο Σύλλογος Γονέων έμμεσα προσφέρει έργο στο Σχολείο, μιας και με τις συνδρομές των γονέων των μαθητών εξοπλίζει το Σχολείο με ό,τι είναι απαραίτητο...άλλωστε, «χορηγία» δεν είναι κι αυτή; Ας μη γελιόμαστε...η χορηγία είναι κάτι έκτακτο, προσωρινό, ευκαιριακό...εάν την κυνηγήσεις, ίσως έρθει...ουσιαστικά, όμως, η κρατική επιχορήγηση, όσο μικρή κι εάν είναι, δεν μπορεί να αντικατασταθεί», ενώ και η (Δ6) υπογραμμίζει πως «τα έσοδα των εσόδων από τις εκδηλώσεις που μπορούμε να οργανώσουμε, απλώς, κλείνουν τρύπες στην καθημερινή λειτουργία του Σχολείου. Απλά, μας δίνουν μια ευχέρεια κινήσεων, όταν θέλουμε κάτι άμεσα. Δε μας κάνουν, σε καμία περίπτωση, αυτόνομο οργανισμό!».

Αναντίρρητα, από την εφαρμογή κάθε μεταρρύθμισης προκύπτουν οφέλη, αλλά και κίνδυνοι λόγω κακής χρήσης. Έτσι, και η εφαρμογή του Ν.4823/21 εγκυμονεί κινδύνους, όπως φαίνεται στον παρακάτω Πίνακα.

<b>ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ : ΕΦΑΡΜΟΓΗ Ν.4823/21</b>			
<b>ΘΕΜΑ : ΚΙΝΔΥΝΟΙ ΑΠΟΡΡΟΙΑ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΤΟΥ ΝΟΜΟΥ (ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ)</b>			
ΚΩΔΙΚΕΣ		ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΙΑΖΟΜΕΝΟΙ ΔΙΕΥΘΥΝΤΕΣ - ΝΤΡΙΕΣ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΙΣΟΤΗΤΕΣ	ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΟΙ ΠΟΡΟΙ	Δ2, Δ4, Δ5, Δ7	5
	ΕΠΙΛΟΓΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΒΙΒΛΙΩΝ	Δ4, Δ5, Δ6	
ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΡΟΛΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ	ΤΡΟΠΟΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ	Δ1, Δ2, Δ3, Δ4, Δ5, Δ6, Δ7	7
	ΦΟΡΤΟΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	Δ3, Δ5, Δ6, Δ7	

**Πίνακας 14 : Θεματική κωδικοποίηση κινδύνων απόρροια εφαρμογής Ν.4823/21 σχετικά με τη σχολική αυτονομία.**

Γενικά, διάχυτη είναι η αντίληψη των Διευθυντών πως η πλήρης εφαρμογή του Νόμου θα δημιουργήσει, ή μάλλον, θα οξύνει τις ανισότητες που υπάρχουν μεταξύ των Σχολείων, όχι μόνο σε επίπεδο επικράτειας, αλλά και σε τοπικό επίπεδο. Αυτή η αύξηση των ανισοτήτων μπορεί να προέλθει είτε από τη διαχείριση άνισων οικονομικών πόρων

(οι οποίοι προέρχονται από δωρεές, χορηγίες, έκτακτες επιχορηγήσεις), είτε από την επιλογή διαφορετικών διδακτικών εγχειριδίων!

Χαρακτηριστικές είναι οι απόψεις Διευθυντών, όπως «Σύμφωνα με το Σύνταγμα, η Παιδεία αποτελεί δημόσιο δωρεάν αγαθό. Είναι αδύνατο να βάζει κάθε Σχολείο να αναζητά επιπλέον πόρους για να λειτουργήσει. Κι εάν τους βρει, αυτομάτως μπαίνει σε σύγκριση με το διπλανό Σχολείο. «Τι» έκανες; «Πώς» το βρήκες; «Πώς» το αξιοποίησες;»(Δ7) , «Ένας Διευθυντής με μεγαλύτερο κύκλο γνωριμιών, με εντονότερη προσωπικότητα, με περισσότερη εξωστρέφεια, πιθανόν να προσελκύσει περισσότερες χορηγίες για το Σχολείο του, γεγονός που ισοδυναμεί με μεγαλύτερη βελτίωση των υποδομών του, όχι , όμως πλήρη αυτονομία του. Οι μαθητές του Σχολείου θα ωφεληθούν περισσότερο σε σχέση με ένα άλλο Σχολείο. Συνεπώς, εισέρχεται ο παράγοντας της σύγκρισης, και γιατί όχι, της κατηγοριοποίησης.»(Δ5) , ή ακόμη, «Αυτό το «κυνήγι», θα τολμούσα να πω, εσόδων από τον ίδιο τον Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας δε δημιουργεί αυτομάτως την πιθανότητα δημιουργίας σχολείων πολλών ταχυτήτων; Των οικονομικά ισχυρών και των οικονομικά ασθενέστερων; Τότε, λοιπόν, δε θα μπορούμε να μιλάμε για ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση, αφού αυτές δε θα εξασφαλίζονται από το ίδιο το κράτος»(Δ2), ενώ και ο (Δ4) συμπληρώνει «οι ανισότητες στα οικονομικά μεγέθη που διαχειρίζεσαι, συνεπάγεται και ανισότητα στις προσδοκίες για τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας....η αναζήτηση χορηγιών από κάθε Διευθυντή Σχολείου θα θρέψει τον ανταγωνισμό».

Η δυνατότητα επιλογής διδακτικών βιβλίων, ενώ προηγουμένως, αναφέρθηκε ως όφελος, το οποίο πηγάζει από την εφαρμογή της συγκεκριμένης νομοθεσίας, διαπιστώνεται πως έχει κι αρνητική χροιά, μιας κι όπως δήλωσαν οι Διευθυντές (3 από τους 7) αποτελεί κι αυτή έναν παράγοντα που ευνοεί την ύπαρξη κι αύξηση εκπαιδευτικών ανισοτήτων. Ενδεικτικά, ο (Δ4) αναφέρει «η κάθε Σχολική Μονάδα θα επιλέγει τα βιβλία που θα διδάσκει. Πιθανόν, οι εκπαιδευτικοί θα αποφασίζουν με κριτήριο το μαθητικό δυναμικό, αυτό, όμως, θα οδηγήσει στην αύξηση των ανισοτήτων...οι λιγότερο καλοί μαθητές , θα πρέπει να διδάσκονται με τα λιγότερο «δυνατά» εγχειρίδια προκειμένου να γίνεται κατανοητή κι εύπεπτη η ύλη», ενώ και η (Δ6) εκφράζει την άποψη πως «δε θα



*παρέχονται σε όλους τους μαθητές τα ίδια εκπαιδευτικά ερεθίσματα (βιβλία), θα υπάρξει διαφοροποίηση, με αποτέλεσμα όλοι οι μαθητές να μην έχουν πρόσβαση στην ίδια πηγή γνώσης. Σαφέστατα, δημιουργείται ανισότητα στις ευκαιρίες μάθησης, άρα και στα αποτελέσματά της».*

Ιδιαίτερα έντονος είναι ο προβληματισμός όλων των Διευθυντών για τον τρόπο διοίκησης των Σχολείων, μιας και η ενδυνάμωση του ρόλου του Διευθυντή σε επίπεδο λήψης αποφάσεων μπορεί να εξελιχθεί σε αρνητικό παράγοντα για την εύρυθμη λειτουργία της Σχολικής Μονάδας. Η έλλειψη επιστημοσύνης, παιδαγωγικής και διοικητικής επάρκειας, αλλά και συγκροτημένης προσωπικότητας του Διευθυντή μπορεί εν δυνάμει να μετατρέψουν τον ρόλο του από «ηγέτη» σε παράγοντα «αποσυντονισμού» λειτουργίας της Σχολικής Μονάδας. Η (Δ2) επισημαίνει «έχω επίγνωση της σημασίας που έχει για τον εκπαιδευτικό οργανισμό τόσο η γνώμη των μάχιμων εκπαιδευτικών, όσο και ο συμμετοχικός τρόπος λήψης αποφάσεων...Μήπως με τον τρόπο που οι Διευθυντές καλούμαστε να εφαρμόσουμε τη νομοθεσία καταστρατηγείται το δημοκρατικό μοντέλο διοίκησης; Τελικά, μιλάμε για αυτονομία της Σχολικής Μονάδας ή αυτονομία του Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας; Πολύ φοβάμαι πως η διαχωριστική γραμμή εδώ είναι πολύ λεπτή», ενώ και η (Δ6) σημειώνει «ο Νόμος δίνει υπερεξουσίες στον Διευθυντή. Υπάρχει μεγάλος κίνδυνος να γίνει κάποιος Διευθυντής πολύ αυταρχικός, να παίρνει αποφάσεις που να μην μπορεί να τις τεκμηριώσει παιδαγωγικά κι επιστημονικά...οι αποφάσεις του μπορούν να θέσουν σε κίνδυνο τη λειτουργία της Σχολικής Μονάδας, και δεν κινδυνολογώ», ενώ και ο (Δ1) σημειώνει emphaticά «η κακή χρήση της εξουσίας του Διευθυντή μπορεί να αποτελέσει παράγοντα δυσλειτουργίας του Σχολείου...μπορεί να διαταράξει τις σχέσεις με τον ΣΔ, να διαταράξει συνολικά το σχολικό κλίμα», ή ακόμα «κανείς δεν μπορεί να αποκλείσει συμπεριφορές αλαζονείας, έπαρσης απόρροια των δικαιωμάτων, των εξουσιών που αποκτά ξαφνικά»(Δ4). Ενδιαφέρουσες είναι και οι απόψεις των (Δ5) «ο υψηλός συγκεντρωτισμός εξουσιών και οι μονοπρόσωπες αποφάσεις υπομονεύουν τη συλλογικότητα, που αποτελεί θεμέλιο λίθος λειτουργίας του Σχολείου», και (Δ3), ο οποίος διαπιστώνει «μέσω του Νόμου δίνεται αυτονομία στον εκπαιδευτικό της τάξης, αλλά και παντοδυναμία στον Διευθυντή. Υπάρχει μια αντίφαση, νομίζω..».

Επιπλέον, οι 4 από τους 7 Διευθυντές εντοπίζουν πως ο ενισχυμένος ρόλος τους στη Σχολική Μονάδα αυξάνει περισσότερο τις αρμοδιότητές τους, καθώς και το φόρτο εργασίας. Κι ως συνέπεια αυτών, αυξάνεται και η απόδοση ευθύνης. *«Με την προϋπάρχουσα νομοθεσία, έχοντας διοικητικό και παιδαγωγικό ρόλο στο Σχολείο, αφιέρωνα πολλές ώρες παρουσίας στο Σχολείο, ώρες γεμάτες πολλές γραφειοκρατικές διαδικασίες...πλέον, με την ενίσχυση του ρόλου μας αναφορικά με τη λήψη αποφάσεων, ο χρόνος παραμονής στο Σχολείο θα πολλαπλασιαστεί...το βάρος δε, των ευθυνών, τεράστιο...»(Δ3), ή «Αυξάνεται σε τρομερά μεγάλο βαθμό ο φόρτος εργασίας μας. Η πίεση άμεσης λήψης αποφάσεων κι ανάπτυξης αναγκαίων πρωτοβουλιών εγκυμονεί κινδύνους και για την ψυχική υγεία του Διευθυντή, εάν αυτός δεν είναι κατάλληλα προετοιμασμένος, εάν δεν έχει πολλά όπλα στη φαρέτρα του...»(Δ5), ή «μεγαλύτερος βαθμός λογοδοσίας για την αποτελεσματικότητα ή μη της Σχολικής Μονάδας μου, ενώ ταυτόχρονα αυξάνει το επίπεδο ευθυνών μου...τολμηρό εγχείρημα, που απαιτεί πολλές ώρες συνετής εργασίας»(Δ6), ενώ και ο (Δ7) υπογραμμίζει «όντως, αυξάνεται ο όγκος των απαιτήσεων στο πρόσωπο του Διευθυντή, μιας κι έχει πλέον πολλές αρμοδιότητες, οι οποίες, με τη σειρά τους, αυξάνουν το επίπεδο άγχους κι ευθύνης απέναντι στις επιλογές του...οπωσδήποτε, απαιτούνται περισσότερες ώρες εντατικής εργασίας...»*

## 5.3 ΕΣΩΤΕΡΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ

### 5.3.1. ΒΑΣΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ

Σε αυτή την ενότητα επιχειρείται μέσω των απαντήσεων των Διευθυντών να οριστούν οι βασικοί σκοποί της αυτοαξιολόγησης της Σχολικής Μονάδας.

ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ : ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ		
ΘΕΜΑ : ΒΑΣΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ		
ΚΩΔΙΚΕΣ	ΣΥΝΝΕΤΕΥΞΙΑΖΟΜΕΝΟΙ ΔΙΕΥΘΥΝΤΕΣ / ΝΤΡΙΕΣ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ	Δ1,Δ2,Δ3,Δ4,Δ5,Δ6,Δ7	7
ΑΝΑΔΕΙΞΗ ΚΑΛΩΝ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ	Δ2, Δ3, Δ5, Δ6, Δ7	5
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	Δ1, Δ3, Δ4,Δ5, Δ6	5
ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΕΣΩΤΕΡΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ	Δ1,Δ2,Δ3,Δ4,Δ5,Δ6,Δ7	7

**Πίνακας 15 : Θεματική κωδικοποίηση βασικών στόχων της αυτοαξιολόγησης Σχολικής Μονάδας**

Η αυτοαξιολόγηση ή εσωτερική αξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας αποτελεί μια εσωτερική διαδικασία, η οποία υλοποιείται από την ίδια τη Μονάδα δίχως την παρέμβαση εξωτερικών παραγόντων κι αναδεικνύει το Σχολείο ως αποκλειστικό φορέα προγραμματισμού και υλοποίησης του εκπαιδευτικού έργου. Κύριος σκοπός της, όπως αποτυπώνεται από τις απαντήσεις όλων των Διευθυντών, είναι η συνολική βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, το οποίο «*συνολικά αφορά τόσο το διοικητικό, όσο και το εκπαιδευτικό – μορφωτικό της έργο*» (Δ2). Στόχος πρέπει να είναι «*η συνεχής βελτίωση του παρεχόμενου έργου σε κάθε Σχολείο*» (Δ1) προς όφελος όλων των υποσυστημάτων του οργανισμού (εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς). «*Μέσω του εντοπισμού των δυνατών κι αδύνατων σημείων, αλλά και την αναζήτηση ευκαιριών, η Σχολική Μονάδα προβαίνει σε ανάληψη δράσεων, προκειμένου να βελτιωθεί το συνολικό εκπαιδευτικό της προϊόν*» (Δ5), ενώ και ο (Δ7) συμπληρώνει πως «*η αυτοαξιολόγηση είναι μια προσανατολισμένη διαδικασία, η οποία στοχεύει τόσο στη βελτίωση της διδασκαλίας*

και της μάθησης, όσο και στην αποτελεσματικότερη διαχείριση , ή και διοίκηση, του Σχολείου».

Μέσω της ανάληψης δράσεων, κάθε Σχολική Μονάδα επιχειρεί να βελτιώσει ή και να τροποποιήσει εκπαιδευτικές πρακτικές, που ακολουθούνται στο εσωτερικό της, ή αλλιώς, να σχεδιάσει τη δική της εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική. Αυτό αποτελεί έναν - γενικά αποδεκτό - βασικό στόχο της αυτοαξιολόγησης της Σχολικής Μονάδας, μιας κι όπως υποστηρίζει ο (Δ3) «η αυτοκριτική της Σχολικής Μονάδας μας βοηθά να διαπιστώσουμε τις αδυναμίες μας, να οριοθετήσουμε τους στόχους παρέμβασης. Με άλλα λόγια, δραστηριοποιούμαστε και κινητοποιούμαστε για την ανάπτυξη εκπαιδευτικής αλλαγής, για τη βελτίωση της λειτουργίας του Σχολείου μας», ή «η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης μας βοηθά να εκτιμήσουμε τα αποτελέσματα των δράσεων που αναπτύσσουμε και να τα συγκρίνουμε με τους τιθέμενους στόχους. Ως αποτέλεσμα της διαδικασίας αυτής, δεν αποκλείεται ο επαναπροσδιορισμός κι επανασχεδιασμός της εκπαιδευτικής πολιτικής που σχεδιάσαμε»(Δ4), ενώ κι η (Δ6) αναφέρει «η αυτοαξιολόγηση στηρίζεται σε διαδικασίες που υλοποιούνται από τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας. Εάν κάτι δεν «πάει» καλά, έχουμε τη δυνατότητα να εξετάσουμε το «γιατί» και να επανασχεδιάσουμε τη στρατηγική μας».

Η ανάδειξη καλών πρακτικών και καινοτόμων παρεμβάσεων, που υλοποιούνται κατά την ανάληψη πρωτοβουλιών εντός της Σχολικής Μονάδας, αποτυπώνεται ως ένας βασικός στόχος της αυτοαξιολόγησης από πέντε (5) Διευθυντές. «Η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου πραγματώνεται όταν εντός της Σχολικής Μονάδας αναπτύσσονται δράσεις, καλές πρακτικές. Στόχος κάθε Σχολείου, με την ολοκλήρωση των Σχεδίων Δράσης, είναι η διάχυση των καλών πρακτικών που ανέπτυξε, ώστε να ακολουθήσει ένας γόνιμος διάλογος, να αναπτυχθούν συνεργασίες. Έτσι, αναπτύσσεται ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα» (Δ5), ενώ και η (Δ2) υπογραμμίζει «μέσα από τη διαδικασία αυτοαξιολόγησης δίνεται η ευκαιρία να αναδειχτούν οι καλές πρακτικές, οι καινοτόμες παρεμβάσεις, τα δυνατά σημεία και το έργο όλων των «μετόχων» του εκπαιδευτικού οργανισμού». Σημαντική είναι η άποψη της (Δ6), η οποία συνδέει την ανάπτυξη καλών πρακτικών με την εξωστρέφεια της Σχολικής Μονάδας, λέγοντας «η

*προσπάθεια αντιμετώπισης των αδυναμιών, αφού εντοπιστούν, μέσω ανάπτυξης καλών πρακτικών, στοχεύει στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. μην ξεχνάμε πως ένας από τους στόχους που υπηρετεί η λειτουργία της σχολικής ιστοσελίδας, είναι και η διάχυση των Πρακτικών , που αναπτύσσονται κατά την υλοποίηση των Σχεδίων Δράσης».*

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών της Σχολικής Μονάδας προωθείται μέσω της διαδικασίας της εσωτερικής της αξιολόγησης σύμφωνα με τις απαντήσεις πέντε (5) Διευθυντών. Η διαδικασία αποτίμησης των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων αφορά όλους τους εμπλεκόμενους στη μαθησιακή διαδικασία μεταξύ των οποίων βρίσκονται και οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι κατέχουν υπεύθυνο και κομβικό ρόλο στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης. Μετέχοντας, επομένως, στην αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας, καθιστούν τον εαυτό τους συνυπεύθυνο για την αποτελεσματικότητα του Σχολείου. Μέσω της αυτοαξιολόγησης, επισημαίνονται οι αδυναμίες, τα ελλείμματα, καθώς και οι ιδιαίτερες ανάγκες των εκπαιδευτικών της Σχολικής Μονάδας με απώτερο σκοπό την αυτοβελτίωσή τους μέσα από τη συνολική πρόοδο της Σχολικής Μονάδας. «Οι εκπαιδευτικοί δραστηριοποιούνται, κινητοποιούνται προς την κατεύθυνση της βελτίωσης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Η ενδοσχολική επιμόρφωση, ουσιαστικά, ενδυναμώνει την προσπάθεια των εκπαιδευτικών» (Δ4), ή όπως σημειώνει η (Δ5) «μέσω της αυτοαξιολόγησης αποκαλύπτονται οι εκπαιδευτικές ανάγκες, διαπιστώνονται οι ανάγκες επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, κι έτσι καθορίζεται με ακρίβεια το περιεχόμενο της ενδοσχολικής επιμόρφωσης, η οποία έχει ως στόχο την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών». Ενδιαφέρουσα, επίσης, είναι και η άποψη της (Δ6), η οποία σημειώνει «μέσω της ανάδειξης καλών πρακτικών, ως μέρος της αυτοαξιολόγησης, ενισχύεται η αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών, οι οποίοι αναπτύσσουν αυτές τις πρακτικές...πρόκειται για μια διαδικασία ανατροφοδότησης, όχι μόνο για τη Σχολική Μονάδα, αλλά και για κάθε εκπαιδευτικό χωριστά».

### 5.3.2 ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΑΝΑΣΤΟΛΗΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ

Στον ελληνικό χώρο έχουν καταγραφεί προσπάθειες εφαρμογής του θεσμού της αυτοαξιολόγησης της Σχολικής Μονάδας με κοινό παρονομαστή την – τελική – αποτυχία εφαρμογής του κι απόσυρση ή ακύρωση των σχετικών νομοσχεδίων.

Στην ενότητα που ακολουθεί γίνεται προσπάθεια καταγραφής των εμποδίων εφαρμογής του θεσμού της αυτοαξιολόγησης στις Σχολικές Μονάδες κατά τα προηγούμενα Νομοσχέδια.

<b>ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ : ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ</b>		
<b>ΘΕΜΑ : ΑΝΑΣΤΑΛΤΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΘΕΣΜΟΥ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ</b>		
<b>ΚΩΔΙΚΕΣ</b>	<b>ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΙΑΖΟΜΕΝΟΙ ΔΙΕΥΘΥΝΤΕΣ / ΝΤΡΙΕΣ</b>	<b>ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ</b>
ΟΡΓΑΝΩΣΗ-ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ	Δ1,Δ2,Δ3,Δ4,Δ5,Δ6,Δ7	7
ΕΠΙΔΡΑΣΗ "ΕΞΩΤΕΡΙΚΩΝ" ΠΑΡΑΓΟΝΤΩΝ	Δ1,Δ2,Δ3,Δ4,Δ5,Δ6,Δ7	7
ΕΛΛΕΙΨΗ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	Δ2, Δ3, Δ5, Δ6, Δ7	5
ΥΠΟΣΤΕΛΕΧΩΣΗ ΣΧΟΛΕΙΩΝ	Δ2, Δ4, Δ6, Δ7	4

**Πίνακας 16 : Θεματική κωδικοποίηση εμποδίων εφαρμογής αυτοαξιολόγησης Σχολικών Μονάδων (κατά τα προηγούμενα Νομοσχέδια).**

Σημαντική πρώτη παρατήρηση, η οποία απορρέει από τα ερευνητικά δεδομένα είναι ότι όλοι οι Διευθυντές συγκλίνουν στους ίδιους θεματικούς άξονες κατά την απόδοση ευθυνών. Έτσι, αρχικά, οι Διευθυντές αποτιμούν πως ο χαρακτήρας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, που διέπει την οργάνωση και λειτουργία του, αποτέλεσε κυρίαρχο εμπόδιο εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης της Σχολικής Μονάδας. Ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του εκπαιδευτικού συστήματος προσπαθεί να επιβάλλει την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου εκ των «άνω», δηλαδή η Κεντρική πολιτική εξουσία επιχειρεί να εφαρμόσει την πολιτική της οριζόντια δίχως να αναπτύξει διάλογο με σκοπό

την ανίχνευση των αναγκών των Σχολικών Μονάδων. «Η προσπάθεια εφαρμογής της ΑΕΕ ήταν μονόπλευρη. Επιχειρήθηκε προσπάθεια επιβολής, που δε φανέρωνε γνήσιο ενδιαφέρον από την πλευρά της Πολιτείας» (Δ3), «η όλη διαδικασία απαιτούσε ατελείωτες ώρες γραφειοκρατικής εργασίας για όλους τους εκπαιδευτικούς...ήταν κουραστική διαδικασία, εξουθενωτική. Τόσο οι Διευθυντές, όσο και οι εκπαιδευτικοί διαμαρτύρονταν διαρκώς...»(Δ5), ενώ και ο (Δ4) σημειώνει «η λειτουργία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος δεν εννόησε τη διαδικασία αυτοαξιολόγησης, μιας και σπάνια έως ποτέ δεν υπήρχε κάποια ανατροφοδότηση για όσα ακολουθούσαν έπειτα από κάποιες μεταρρυθμίσεις...ουσιαστικά, γνωρίζαμε πως δεν θα υπήρχε συνέχεια, οπότε, γιατί να μπαίναμε στη διαδικασία;».

Καθολική ταύτιση απόψεων των Διευθυντών παρατηρείται στην αποδοχή της επιρροής «εξωτερικών» παραγόντων στη διαδικασία λήψης απόφασης κάθε Σχολικής Μονάδας αναφορικά με την αυτοαξιολόγηση. Αυτή η επιρροή υπήρξε ένα κρίσιμο εμπόδιο, που δεν ξεπεράστηκε. Οι εκπαιδευτικές συνδικαλιστικές οργανωμένες ομάδες των εκπαιδευτικών π.χ. ΔΟΕ, επιχείρησαν και κατάφεραν να συνδέσουν την ΑΕΕ με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, την κατηγοριοποίηση σχολείων, την απόλυση εκπαιδευτικών. «Οι συνδικαλιστικές οργανώσεις προασπίζονται τα δικά τους συμφέροντα κι αναλόγως προωθούν ή μπλοκάρουν τις όποιες αλλαγές επιχειρούνται στο χώρο της εκπαίδευσης. Συνέβαινε, συμβαίνει, θα συμβαίνει» (Δ2), «Οι Ομοσπονδίες των εκπαιδευτικών, μέσα από έναν διαρκή κύκλο συζητήσεων – ενημερώσεων, απέρριψαν εξ αρχής το συγκεκριμένο εγχείρημα, και μάλιστα, καλούσαν τους εκπαιδευτικούς να μη συμμετέχουν σε καμία διαδικασία αυτοαξιολόγησης υποστηρίζοντας – μεταξύ άλλων – πως είχε το χαρακτήρα τιμωρητικής αξιολόγησης, που περιείχε τον κίνδυνο απόλυσης εκπαιδευτικών!» (Δ1), ενώ και η (Δ6) υπογραμμίζει πως «ο συνδικαλιστικός λόγος πάντα φρόντιζε να υψώνει άρνηση σε κάθε μεταρρύθμιση θαρρείς πως επιθυμεί να μείνει στάσιμη η εκπαίδευση. Θυμάμαι πόση σφοδρή αντίδραση είχαν εκδηλώσει και παρότρυναν, ακόμη και τους μετριοπαθείς εκπαιδευτικούς, να συνταχθούν μαζί τους».

Η έλλειψη κουλτούρας των εκπαιδευτικών σε θέματα αξιολόγησης υπήρξε ένα από τα εμπόδια εφαρμογής των προηγούμενων νομοθετικών μεταρρυθμίσεων εφαρμογής

της αυτοαξιολόγησης, όπως υποστηρίζει η πλειοψηφία (5 στους 7) των Διευθυντών. «Η λέξη «αξιολόγηση» δεν υπάρχει καν στην κουλτούρα μας. Δεν καταλαβαίνουμε πως το να αξιολογήσω τον εαυτό μου, μπορώ να τον δω να βελτιώνεται...το να αξιολογηθεί η Σχολική Μονάδα, ίσως δουν και τον εαυτό τους μέσα σε αυτήν...η ανεπάρκεια της, ίσως, ταυτιστεί με τις αδυναμίες τους...αυτή η διαπίστωση μου αποτέλεσε φόβο για τους εκπαιδευτικούς» (Δ3), «Η εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης είναι ανενεργή στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα παρά τις προσπάθειες που έχουν γίνει, γεγονός που οδηγεί σε έλλειψη κουλτούρας αξιολόγησης στους εκπαιδευτικούς. Κρίνοντας από τις αντιδράσεις των εκπαιδευτικών απέναντι σε νομοθετήματα αξιολόγησης, μπορώ να ισχυριστώ πως έχει επικρατήσει μια αρνητική κουλτούρα αξιολόγησης» (Δ5). Τη μη ανάπτυξη κουλτούρας αξιολόγησης των εκπαιδευτικών ενισχύει η διαπίστωση έλλειψης επιμόρφωσής τους σε θέματα αξιολόγησης, και ειδικότερα, αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου. «Πώς ζητούνταν από τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν σε διαδικασίες αυτοαξιολόγησης από τη στιγμή, που η όποια ενημέρωση για το θεσμό αποτελούσε ευθύνη του Διευθυντή; Ήταν αδύνατο να καμφθούν οι αντιστάσεις από τη στιγμή που δε γνώριζαν τι ακριβώς ήταν, ή δεν ήταν, η αυτοαξιολόγηση»(Δ6). Η έλλειψη κουλτούρας αξιολόγησης έχει, επίσης, ενισχυθεί κι από την εδραίωση δυσπιστίας απέναντι σε κάθε μορφή αξιολόγησης, μιας και οι αμφιβολίες για την ύπαρξη αντικειμενικότητας σε αξιολογικές κρίσεις παραμένουν αναλλοίωτες στον χρόνο. «Να ένα ερώτημα που είχα θέσει στον εαυτό μου...γιατί να αξιολογηθεί η Σχολική μου Μονάδα με απαρέγκλιτη τήρηση όλων των κριτηρίων, όταν γνώριζα πως κάποιοι Διευθυντές θα αποκρύψουν σκόπιμα κάποιες αδυναμίες των Σχολείων τους, προκειμένου να μην αποκαλυφθεί η μη ομαλή λειτουργία τους;»(Δ2).

Σημαντικό εμπόδιο υλοποίησης του θεσμού της ΑΕΕ κατά τα προηγούμενα νομοσχέδια αποτέλεσε και η υποστελέχωση των Σχολείων, όπως διαπιστώνεται από τις απαντήσεις τεσσάρων (4) Διευθυντών. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της Σχολικής Μονάδας είχε ετήσιο κύκλο, με αποτέλεσμα η καθυστέρηση στη στελέχωση των Σχολείων να δυσχεραίνει το έργο της. Χαρακτηριστικά, η (Δ2) αναφέρει «καμία αυτοαξιολόγηση δεν μπορεί να εφαρμοστεί όταν συνήθη προβλήματα παραμένουν άλυτα, με ένα σοβαρό ζήτημα να είναι η υποστελέχωση των Σχολείων. Το πρόβλημα της ελλιπούς ή καθυστερημένης στελέχωσης των εκπαιδευτικών μονάδων είναι χρόνιο μαζί με άλλα ακόμη.



*Συνεπώς, αναρωτιέται κανείς πως, όταν φαίνεται τόσο δύσκολο να λυθούν τα «αυτονόητα» ζητήματα, μπορούμε να προχωρήσουμε σε πιο περίπλοκα, όπως της αυτοαξιολόγησης της Σχολικής Μονάδας;». Επιπλέον, η (Δ6) υπογραμμίζει «Στο Σχολείο μου έχω πολλά λειτουργικά κενά κάθε χρόνο. Και ναι μεν καλύπτονται από αναπληρωτές, αλλά, δυστυχώς, δεν έρχονται και την επόμενη χρονιά. Δεν μπορείς, όμως, να προχωρήσεις σε αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας όταν υπάρχουν τόσες μεταβολές στη σύνθεση του εκπαιδευτικού προσωπικού από χρόνο σε χρόνο....τα ίδια ισχύουν και τώρα, τα ίδια ίσχυαν και τότε...μικρή η βελτίωση», ενώ και ο (Δ7) σημειώνει «η μεταβλητότητα της σύνθεσης του ΣΔ ανά τη χρονιά αποτελεί καθοριστικό ανασταλτικό παράγοντα μη αποτελεσματικής εφαρμογής του θεσμού της αυτοαξιολόγησης. Όταν ένας συνάδερφος γνωρίζει πως είναι «προσωρινός» σε ένα Σχολείο, με ποια διάθεση θα εργαστεί προκειμένου να αναδειχθούν οι αδυναμίες της Σχολικής Μονάδας και να εφαρμοστούν στρατηγικές βελτίωσής της; (Αυτό φανερώνει κι έλλειψη κουλτούρας αξιολόγησης, έτσι δεν είναι;))».*

### 5.3.3 ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗ Ν.4189/21 ΑΠΟ ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΕΣ ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΕΙΣ

Στην παρακάτω ενότητα επιχειρείται να αποσαφηνιστούν τα σημεία, στα οποία διαφοροποιείται ο Ν.4189/21 (Συλλογικός προγραμματισμός, εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο) από προηγούμενα νομοσχέδια σχετικά με την εφαρμογή της εσωτερικής αξιολόγησης της Σχολικής Μονάδας.

<b>ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ : ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ</b>		
<b>ΘΕΜΑ : ΣΗΜΕΙΑ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗΣ Ν.4189 ΑΠΟ ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΕΣ ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΕΙΣ</b>		
<b>ΚΩΔΙΚΕΣ</b>	<b>ΣΥΝΝΕΤΕΥΞΙΑΖΟΜΕΝΟΙ ΔΙΕΥΘΥΝΤΕΣ / ΝΤΡΙΕΣ</b>	<b>ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ</b>
ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ - ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ	Δ1,Δ2,Δ3,Δ4,Δ5,Δ6,Δ7	7
ΕΝΔΥΝΑΜΩΣΗ ΡΟΛΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ	Δ1,Δ2,Δ3,Δ4,Δ5,Δ6,Δ7	7
ΣΥΝΔΕΣΗ ΕΣΩΤΕΡΙΚΗΣ ΚΙ ΕΞΩΤΕΡΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	Δ1,Δ2,Δ3,Δ4,Δ5,Δ6,Δ7	7
ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ	Δ1,Δ2, Δ5, Δ7	4

**Πίνακας 17 : Θεματική κωδικοποίηση σημείων διαφοροποίησης Ν.4189/21 από προηγούμενες μεταρρυθμίσεις αυτοαξιολόγησης Σχολικής Μονάδας**

Αν κι έχουν καταγραφεί προσπάθειες εφαρμογής του θεσμού της αυτοαξιολόγησης της Σχολικής Μονάδας, σύμφωνα με τους Διευθυντές (7 στους 7), η υποχρεωτικότητα εφαρμογής του Ν.4189 τον διακρίνει από τις προηγούμενες μεταρρυθμίσεις. Μάλιστα, η υποχρεωτικότητα εφαρμογής του Νόμου διατυπώνεται με ακρίβεια και σαφήνεια στο άρθρο 10, παρ.2 του συγκεκριμένου Νόμου. «Στον Νόμο 4189 διαφαίνεται ξεκάθαρα η πρόθεση του Υπουργείου Παιδείας να εφαρμοστούν όλα τα στάδια της διαδικασίας, και βέβαια, η μεγαλύτερη απόδειξη της προσπάθειας εφαρμογής της αξιολογητικής διαδικασίας είναι το άρθρο 10, όπου προβλέπεται η υποχρεωτικότητα»(Δ2), ενώ και ο (Δ1) συμφωνεί λέγοντας «...και η προηγούμενη προσπάθεια εφαρμογής εσωτερικής αξιολόγησης, το 2013, είχε μεν υποχρεωτικό χαρακτήρα, αλλά η μη υλοποίησή

της δεν επέφερε κυρώσεις. Στον συγκεκριμένο Νόμο, δεν υπάρχουν περιθώρια μη εφαρμογής του», ενώ και η (Δ5) αναφέρει «Φαίνεται πως το Υπουργείο θέλοντας να προλάβει μια γενικευμένη αποχή από την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης, έθεσε ως θεμελιώδη παράγοντα υλοποίησής της, την υποχρεωτικότητα».

Επιπλέον, παρατηρείται ταύτιση απόψεων όλων των Διευθυντών στη διαπίστωση της ενίσχυσης του ρόλου τους εντός της Σχολικής Μονάδας, ενώ, ταυτόχρονα, αποδυναμώνεται ο ρόλος του ΣΔ στη διαδικασία σχεδιασμού της αυτοαξιολόγησης. «Σε αρκετά σημεία του Νόμου τονίζεται ο νευραλγικός ρόλος του Διευθυντή, ο οποίος έχει την ευθύνη για την υλοποίηση του θεσμού, ενώ στην προηγούμενη μεταρρύθμιση, η ευθύνη υλοποίησης ήταν συλλογική, τόσο του Διευθυντή, όσο και του Συλλόγου Διδασκόντων» (Δ3), «Μην ξεχνάμε ότι, πλέον, ο Διευθυντής έχει υπερεξουσίες στη Σχολική Μονάδα. Μια από αυτές είναι ότι ο Διευθυντής του Σχολείου προβαίνει για το τρέχον σχολικό έτος σε όσες από τις ενέργειες της αρμοδιότητας του ΣΔ «εξακολουθούν να παραλείπονται από τον Σύλλογο»»(Δ4), ενώ και ο (Δ7) διαπιστώνει πως «ίσως για πρώτη φορά σε ένα βάθος πολλών ετών βλέπουμε μία, κατά τρόπον τινά, αποδυνάμωση του ΣΔ με ό,τι αυτό συνεπάγεται κι εξυπηρετεί..»

Επιπλέον, καθολική παραδοχή των ερωτώμενων Διευθυντών αποτελεί η διαπίστωση σύνδεσης εσωτερικής κι εξωτερικής αξιολόγησης της Σχολικής Μονάδας, όπως άλλωστε υποδηλώνει και ο τίτλος του Ν.4189/21. Πράγματι, με τον ισχύοντα Νόμο, προβλέπεται η πολύτιμη παροχή ανατροφοδότησης του Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου (ΣΕΕ), ο οποίος υποστηρίζει την αξιολογική διαδικασία καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους, ενώ συντάσσει και την Έκθεση Εξωτερικής Αξιολόγησης της Σχολικής Μονάδας στο τέλος του διδακτικού έτους. «Ουσιαστικά, η συμμετοχή του Συντονιστή επιβεβαιώνει τη συνεργασία μεταξύ Σχολείου και Συντονιστή, η οποία δομείται κατά τη διάρκεια όλης της σχολικής χρονιάς, ακόμα και μέσω της αυτοαξιολόγησης»(Δ5), «Οι Συντονιστές έχουν τη δυνατότητα, μέσω της πλατφόρμας του ΙΕΠ, να παρακολουθούν την πορεία υλοποίησης των Σχεδίων Δράσης. Ο βαθμός παρέμβασής τους εξαντλείται στην καταχώρηση παρατηρήσεων – ανατροφοδότησης στον σχεδιασμό και την πορεία υλοποίησης των δράσεων, καθώς και στη συνολική αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου της

*Σχολικής Μονάδας συνολικά.»(Δ7),ενώ η (Δ6) μιλώντας για τον χαρακτήρα της εξωτερικής αξιολόγησης αναφέρει «Θεωρώ πως δεν πρόκειται τυπικά για μια εξωτερική αξιολόγηση, όπως αυτή απαντάται στη βιβλιογραφία....τουλάχιστον, η πρώτη προσέγγιση είναι υποστηρικτική, συνεργατική, πολύτιμη και καθόλου παρεμβατική...»*

Αναφορικά με το τυπικό μέρος εφαρμογής της εσωτερικής αξιολόγησης της Σχολικής Μονάδας, τέσσερις (4) Διευθυντές συμφώνησαν πως παρατηρούνται μικρές διαφοροποιήσεις σε σχέση – τουλάχιστον – με την προηγούμενη σχετική μεταρρύθμιση. Θεωρείται, βέβαια, φυσιολογικό κι αναμενόμενο, μιας και το πλαίσιο κάθε Νόμου είναι διαφορετικό από τον προηγούμενο κι επόμενο Νόμο, αφού διαφορετικές είναι και οι συνθήκες, μέσα στις οποίες «ωριμάζει». Ειδικότερα, σημειώνεται πως «η αυτοαξιολόγηση, ενώ στον προηγούμενο Νόμο, ήταν μια διαδικασία πέντε σταδίων εφαρμογής (ενν. Προγραμματισμός – Εφαρμογή – Αξιολόγηση / Ανατροφοδότηση – Εφαρμογή – Αξιολόγηση/Αξιοποίηση), ο τωρινός Νόμος προβλέπει την εφαρμογή τριών σταδίων (Σχεδιασμός – Υλοποίηση – Αξιολόγηση). Ίσως, αυτό υποδηλώνει έμμεσα και λιγότερο βαθμό γραφειοκρατίας» (Δ2), αλλά και «η ΑΕΕ υπήρξε, από ό,τι ήταν γνωστό, προϊόν διετούς πιλοτικού προγράμματος και παρ' όλ' αυτά δεν προχώρησε. Το τωρινό εγχείρημα δεν αποτελεί προϊόν αντίστοιχης προσπάθειας, υλοποιείται όμως....»(Δ1).

### 5.3.4 ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΕΠΙΤΥΧΟΥΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΤΗΣ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ

Σε αυτή την ενότητα εξετάζονται οι προϋποθέσεις επιτυχούς εφαρμογής της εσωτερικής αξιολόγησης της Σχολικής Μονάδας, σύμφωνα, πάντα, με τις απόψεις των Διευθυντών, οι οποίοι διαθέτουν πρότερη εμπειρία από προηγούμενες προσπάθειες θέσπισης της αυτοαξιολόγησης.

ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ : ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ			
ΘΕΜΑ : ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΕΠΙΤΥΧΟΥΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ			
ΚΩΔΙΚΕΣ		ΣΥΝΝΕΤΕΥΕΙΑΖΟΜΕΝΟΙ ΔΙΕΥΘΥΝΤΕΣ - ΝΤΡΙΕΣ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	ΣΑΦΗΝΕΙΑ ΣΤΟΧΩΝ	Δ2,Δ4,Δ5	7
	ΟΛΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ	Δ1,Δ2,Δ3,Δ4,Δ5,Δ6,Δ7	
	ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	Δ1,Δ2,Δ3,Δ4,Δ5,Δ6,Δ7	
	ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΥΠΑΙΘ - ΔΟΕ	Δ1,Δ3,Δ5,Δ6	
ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ	ΣΤΕΛΕΧΩΣΗ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ - ΜΟΝΙΜΟΤΗΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	Δ1,Δ2,Δ3,Δ4,Δ5,Δ6,Δ7	7
	ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	Δ2,Δ3,Δ4,Δ6	
	ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΑΥΤΟΝΟΜΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	Δ1, Δ2, Δ4,Δ5,Δ6,Δ7	
ΑΥΞΗΣΗ ΚΡΑΤΙΚΗΣ ΕΠΙΧΟΡΗΓΗΣΗΣ		Δ1,Δ2,Δ3,Δ4,Δ5,Δ6,Δ7	7

**Πίνακας 18: Θεματική κωδικοποίηση προϋποθέσεων επιτυχούς εφαρμογής αυτοαξιολόγησης Σχολικής Μονάδας.**

Οι προϋποθέσεις επιτυχούς εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης δύναται να κατηγοριοποιηθούν σε δύο άξονες : α) την – εν γένει – διαδικασία της αυτοαξιολόγησης, β) τα χαρακτηριστικά της Σχολικής Μονάδας.

Αναφορικά με τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης, όλοι οι Διευθυντές θεωρούν πως, ταυτόχρονα, θα πρέπει να υπάρξει ολική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος, από την Κορυφή (Υπουργείο) έως τη βάση (Σχολική Μονάδα). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο αξιολόγησης, θα πρέπει να αποτιμώνται όλες οι πτυχές λειτουργίας κι οργάνωσης του εκπαιδευτικού συστήματος. Ενδεικτικά, ο (Δ1) αναφέρει «*Ναι μεν να αξιολογηθεί η Σχολική Μονάδα και το εκπαιδευτικό της έργο, αλλά δε θα πρέπει να αξιολογηθούν και οι υποδομές, ο υλικοτεχνικός εξοπλισμός, τα κονδύλια που προσφέρονται*

σε αυτή, προκειμένου να επιτύχει τους στόχους της;» , ενώ και η (Δ2) κινείται στο ίδιο πλαίσιο σημειώνοντας «Για να εφαρμοστεί επιτυχώς ένα σύστημα εσωτερικής αξιολόγησης χρειάζεται αλλαγές εκ βάθρων κι από πάνω προς τα κάτω, δηλαδή από το Υπουργείο Παιδείας προς τις Σχολικές Μονάδες. Χρειάζεται να αποτιμηθεί , όχι μόνο το έργο της Σχολικής Μονάδας, αλλά και το Πρόγραμμα Σπουδών, τα διδακτικά εγχειρίδια, ο υλικοτεχνικός εξοπλισμός που παρέχεται στα Σχολεία», και η (Δ5) υπογραμμίζει «Σίγουρα, η βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου κάθε Σχολικής Μονάδας θα ήταν μεγαλύτερη, εάν και η κρατική παρέμβαση στα θέματα Παιδείας ήταν θερμότερη. Τα Σχολεία έχουν ανάγκη μεγαλύτερης χρηματοδότησης, περισσότερου τεχνολογικού εξοπλισμού, καλύτερων υποδομών...δε θα έπρεπε, ίσως, να αξιολογηθεί και το Υπουργείο Παιδείας για την ελλειμματική κάλυψη των αναγκών των Σχολικών Μονάδων;»

Επιπλέον, θεωρείται αναγκαία ή καθολική απαίτηση η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα αξιολόγησης της Σχολικής Μονάδας. Η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού οργανισμού είναι μια ποιοτική διαδικασία, συνάμα κι απαιτητική. «Δεν αρκεί μια απλή καταγραφή – συμπλήρωση των αξόνων που δίνονται από το Υπουργείο. Η ανάπτυξη και υλοποίηση των Σχεδίων Δράσης απαιτούν χρόνο κι εκπαίδευση» (Δ3), «Μια επιτυχής εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης της Σχολικής Μονάδας καθιστά αναγκαία την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα αξιολόγησης....υπάρχουν εργαλεία για την υλοποίηση της αξιολόγησης, όπως εργαλεία παρατήρησης, καταγραφής , για τα οποία δεν έχουν επιμορφωθεί οι – έχοντες πολλά χρόνια προϋπηρεσίας – εκπαιδευτικοί»(Δ6), ενώ και ο (Δ7) συμπληρώνει «η αξιολογική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών θα ήταν αποδοτικότερη και θετικότερη, εφόσον είχαν υποστηριχθεί – πριν τη διαδικασία εφαρμογής – με επιμόρφωση από εξωτερικούς φορείς π.χ. Συντονιστές εκπαιδευτικού έργου. Η διαδικασία αυτοαξιολόγησης δεν εξαντλείται μόνο στη συμπλήρωση των θεματικών αξόνων...απαιτεί περισσότερη δουλειά». Ακόμη παραπέρα, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών δεν πρέπει να έχει στόχευση μόνο προς τη διαδικασία υλοποίησης της αυτοαξιολόγησης, αλλά θα πρέπει να στοχεύει και στην επεξήγηση του σκοπού της, την αναγκαιότητα εφαρμογής της. «Το Υπουργείο οφείλει να ενημερώσει την εκπαιδευτική κοινότητα, στα πλαίσια επιμόρφωσής της, για το «πού» σκοπεύει η αυτοαξιολόγηση, τα ορίσει με σαφήνεια τους στόχους της και να καταστήσει γνωστές τις προθέσεις του»(Δ4)

Ο διάλογος μεταξύ Υπουργείου Παιδείας και εκπαιδευτικών ομάδων συνδικαλισμού (ΔΟΕ) κρίνεται απαραίτητος από τέσσερις (4) Διευθυντές προκειμένου να μειωθούν οι εντάσεις, να υπάρξει αμοιβαία κατανόηση των επιθυμιών και των δύο πλευρών. Απώτερος σκοπός είναι η συναίνεση, η συμπόρευση, η ομαλότητα εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης της Σχολικής Μονάδας δίχως χάσιμο ποιοτικού χρόνου. *«Το Υπουργείο και η ΔΟΕ οφείλουν να σταθούν απέναντι ο ένας στον άλλον με ειλικρίνεια και καλή διάθεση συνεργασίας. Το μεν Υπουργείο να επικοινωνήσει το όραμα των μεταρρυθμίσεων, η δε ΔΟΕ να εκφράσει τις ενστάσεις της»*(Δ1), ενώ και η (Δ5) υποστηρίζει *«είναι περισσότερο αναγκαίος από ποτέ ο γόνιμος διάλογος μεταξύ της Κεντρικής εξουσίας και της συνδικαλιστικής μας οργάνωσης. Πρέπει να υπάρξει μια σύμπνοια για πετύχει το εγχείρημα»*.

Εν συνεχεία, γίνεται αναφορά στα χαρακτηριστικά, που πρέπει να διακρίνουν μια Σχολική Μονάδα, προκειμένου να εφαρμοστεί με επιτυχία ο θεσμός της αυτοαξιολόγησης. Οι Διευθυντές έθεσαν ως πρώτη προτεραιότητα την πλήρη στελέχωση των εκπαιδευτικών μονάδων και – ει δυνατόν – με μόνιμο προσωπικό. Η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης της Σχολικής Μονάδας είναι συνεχής κι όχι αποσπασματική. Απαιτείται, επομένως, η κάλυψη των εκπαιδευτικών κενών από την αρχή της σχολικής χρονιάς, ώστε να μην παρατηρούνται ελλείψεις σε εκπαιδευτικό προσωπικό. *«Απαραίτητη προϋπόθεση είναι να υπάρχει σταθερό και μόνιμο προσωπικό, το οποίο θα εξασφαλίζει η ελληνική Πολιτεία από τον Σεπτέμβρη κιόλας.»*(Δ1), ενώ η (Δ2) υπογραμμίζει *«η συνεχής μετακίνηση εκπαιδευτικού προσωπικού – αναπληρωτών – δε δημιουργεί ένα κλίμα συνεκτικό και το προσωπικό αισθάνεται το προσωρινό του πράγματος και δεν έχει την αίσθηση του «ανήκειν»»*. Ο (Δ3) τονίζει πως *«το χρόνιο αίτημα του κλάδου για μόνιμο προσωπικό αποτελεί βασική προϋπόθεση για να πετύχει ο θεσμός της αυτοαξιολόγησης. Οι ελλείψεις και οι συνεχείς μεταβολές αποτελούν ανασταλτικό παράγοντα εφαρμογής της»*.

Ενδιαφέρουσες είναι οι απόψεις των (Δ6) και (Δ7) για το «πώς» διαχειρίστηκαν την κατάσταση στο Σχολείο τους κατά την εφαρμογή της εσωτερικής αξιολόγησης, μιας κι αποτελούν τα Σχολεία με τα περισσότερα λειτουργικά κενά (αναφορικά με όσα συμπεριλήφθηκαν στο δείγμα μας). Η (Δ6) αναφέρει χαρακτηριστικά *«Νομίζω πως*

*υπηρετώ σε ένα Σχολείο, από τα ελάχιστα της Περιφέρειας μου, που οι Αναπληρωτές εκπαιδευτικοί είναι περισσότεροι από τους Μόνιμους τα τελευταία χρόνια. Η σύνταξη των Ομάδων δράσης είχε μεγάλο ενδιαφέρον, μιας κι εάν μια Ομάδα αποτελούνταν μόνο από Αναπληρωτές, πώς θα συνεχιζόταν η Δράση την επόμενη χρονιά; Ευτυχώς, οι Αναπληρωτές εντάχθηκαν σε ομάδες με εκπαιδευτικούς πολυετούς εμπειρίας από επιλογή τους», ενώ ο (Δ7) αναφέρθηκε σε ανάληψη πρωτοβουλίας του κατά τη διαδικασία ορισμού των Ομάδων Δράσης λέγοντας «κατά τη συνεδρίαση του Συλλόγου με θέμα τον ορισμό των Ομάδων Δράσης, πήρα την πρωτοβουλία να παροτρύνω από τη μια πλευρά τους έμπειρους συναδέλφους να εντάξουν στην Ομάδα τους κι Αναπληρωτές εκπαιδευτικούς, αλλά και το αντίστροφο. Μέσα από αυτή την πρωτοβουλία, και οι Μόνιμοι και οι Αναπληρωτές βγήκαν ωφελημένοι από τις συνεργασίες που αναπτύχθηκαν! Οι μεν πρώτοι ωφελήθηκαν από τη μεγάλη διάθεση και την εισαγωγή της καινοτομίας στα Σχέδια Δράσης, οι δε δεύτεροι ωφελήθηκαν από την εμπειρία των συναδέλφων τους.».*

Η ανάπτυξη κουλτούρας αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, αλλά και των οργανισμών γενικότερα, θεωρείται, επίσης, από τέσσερις (4) Διευθυντές σημαντική προϋπόθεση, η οποία πρέπει να εκπληρωθεί πριν την εφαρμογή του θεσμού. «Οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν την εμπειρία υλοποίησης της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης. Μιας και πρόκειται για απαιτητική διαδικασία πρέπει να καλλιεργηθεί ένα κοινό όραμα για τη Σχολική Μονάδα μέσα σε κλίμα συνεργασίας, εχεμύθειας κι αλληλοϋποστήριξης. Μόνο μέσα από αυτή την οδό, ο εκπαιδευτικός οργανισμός θα μετατραπεί σε «μανθάνουσα κοινότητα»»(Δ2), ενώ και η (Δ4) υποστηρίζει πως «ο θεσμός της αξιολόγησης πρέπει σταδιακά να ενσωματωθεί στην κουλτούρα της Σχολικής Μονάδας και να μη μεταβάλλεται ανάλογα με τις κυβερνητικές πολιτικές».

Τελευταία, αλλά όχι λιγότερης σημασίας, προϋπόθεση επιτυχούς εφαρμογής της εσωτερικής αξιολόγησης στις Σχολικές Μονάδες, όπως επισήμανε η συντριπτική πλειοψηφία των Διευθυντών (6 στους 7), είναι η ύπαρξη ενός αυτόνομου Σχολείου, ενός Σχολείου, το οποίο θα είναι σε θέση να λάβει αποφάσεις για την ομαλή λειτουργία του, να αναλάβει δράσεις και πρωτοβουλίες για την αντιμετώπιση των «εσωτερικών» θεμάτων – αναγκών του. Εν ολίγοις, ενός Σχολείου, το οποίο θα αναπτύσσει εσωτερική



εκπαιδευτική πολιτική. «Η αυτοαξιολόγηση δίνει πληροφορίες στη Σχολική Μονάδα για τη λειτουργία της, κι αυτή οφείλει να λάβει αποφάσεις, οι οποίες θα αφορούν την ίδια τη Σχολική Μονάδα»(Δ2), «η αυτοαξιολόγηση είναι μια ιδιαίτερος ωφέλιμη διαδικασία για τη Σχολική Μονάδα....αποτελεί ένα πεδίο αυτοκριτικής, το οποίο θα προσδιορίσει τα περιθώρια ανάληψης δράσης του Σχολείου. Συνεπώς, πρέπει να αναληφθούν δράσεις από τον εκπαιδευτικό οργανισμό προς ίδιου του όφελος»(Δ4), ενώ και η (Δ6) συμπληρώνει «η αυτοαξιολόγηση βοηθά να εντοπιστούν οι αδυναμίες, οι ελλείψεις. Το Σχολείο οφείλει να αντιδράσει στα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης, να σχεδιάσει και να λάβει αποφάσεις για τη λειτουργία του. Βέβαια, οι αποφάσεις του πρέπει να είναι ανεξάρτητες του Κεντρικού σχεδιασμού...κατά κάποιον τρόπο και σε κάποιο βαθμό, οφείλει να αυτενεργήσει!»

Κοινός παρονομαστής όλων είναι η μη ικανοποιητική κρατική επιχορήγηση των Σχολικών Μονάδων. Αποτελεί κοινή διαπίστωση των Διευθυντών, οι οποίοι θεωρούν πως εξαιτίας της ελλιπούς χρηματοδότησης, κάθε Σχολική Μονάδα αδυνατεί να βελτιώσει ποιοτικά το εκπαιδευτικό της έργο. «Ωραία, ως αποτέλεσμα της αυτοαξιολόγησης, διαπιστώνουμε τις ελλείψεις σε υλικοτεχνικό εξοπλισμό...πώς προχωράμε μετά;»(Δ1), «οι αδυναμίες και οι ελλείψεις της Σχολικής Μονάδας απαιτούν πόρους για να καλυφθούν...το Υπουργείο θα πρέπει να μεριμνήσει για μεγαλύτερη χρηματοδότηση των Σχολείων»(Δ4), ή «όσο κι εάν προβλέπεται να «κυνηγήσω» επιχορηγήσεις ή επιπλέον επιδοτήσεις για τη Σχολική μου Μονάδα, αναμφισβήτητα δε θα επαρκούν για την κάλυψη όλων των αναγκών»(Δ5), «το Σχολείο μου βρίσκεται στη μεγαλύτερη εκπαιδευτική Περιφέρεια της Ελλάδας και παρ' όλ' αυτά, θεωρώ πως η κρατική επιχορήγηση δεν είναι αρκετή για να προσφέρω , ως εκπαιδευτικός οργανισμός, όσα πραγματικά θα ήθελα...η αύξηση των κονδυλίων για την Παιδεία είναι μονόδρομος, εάν επιθυμούμε να εφαρμόζουμε καινοτόμα προγράμματα και να βελτιώνουμε το εκπαιδευτικό μας προϊόν»(Δ7).

### 5.3.5. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΕΝΟΣ ΑΥΤΟΝΟΜΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Στην παρούσα ενότητα παρατίθενται οι απόψεις των ερωτώμενων Διευθυντών για τον ρόλο της εσωτερικής αξιολόγησης της Σχολικής Μονάδας προς την ανάπτυξη της αυτονομίας της.

Σύμφωνα με τις απόψεις των υποκειμένων της έρευνας, η έννοια της «Σχολικής αυτονομίας» κι «αυτοαξιολόγησης» αυτής είναι έννοιες αλληλοσυμπληρώμενες και αλληλοσυνδεόμενες. Όταν και οι δύο διαδικασίες εφαρμόζονται σωστά, τότε τα αποτελέσματα μόνο θετικά μπορεί να είναι.

Η εφαρμογή εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής – στα πλαίσια μερικής ή σχετικής σχολικής αυτονομίας – έχει μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα όταν προκύπτει μέσα από διαδικασίες αξιοποίησης των εμπειριών των μελών της σχολικής κοινότητας, η οποία συνδέεται άμεσα με μια άλλη διαδικασία, αυτής της εσωτερικής αξιολόγησης της Σχολικής Μονάδας.

Η αυτοαξιολόγηση οδηγεί στον εντοπισμό αδυναμιών και καλών πρακτικών, δηλαδή στη χαρτογράφηση της υπάρχουσας κατάστασης, στην ανάληψη πρωτοβουλιών εντός της Σχολικής Μονάδας, και μέσω αυτών, το Σχολείο αναπτύσσεται, εξελίσσεται κι ενδυναμώνεται ως ένας οργανισμός μάθησης, ως ένας αυτόνομος οργανισμός εντός, βέβαια, κάποιων προκαθορισμένων – από την Πολιτεία - πλαισίων.

Όπως αναφέρει ο (Δ3) *«η αυτοαξιολόγηση είναι μοχλός ανάπτυξης ενός αυτόνομου Σχολείου, γιατί εντοπίζει τα θετικά του στοιχεία και τα διαχέει στην κοινωνία, ενώ συγχρόνως, πραγματοποιεί και τις απαραίτητες παρεμβάσεις, προκειμένου να διορθώσει τις αδυναμίες που εντοπίζονται»*, ή ακόμα και ο (Δ1) υπογραμμίζει *«η επιτυχής εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης συντελεί στην ανάπτυξη της αυτονομίας ενός Σχολείου, μιας και του δίνει τη δυνατότητα παρέμβασης, προκειμένου να βελτιώσει το εκπαιδευτικό του έργο, αλλά και να μεγιστοποιήσει τα θετικά του σημεία»*.

Το αυτόνομο Σχολείο, επομένως, διαθέτει τα χαρακτηριστικά της «εσωτερικής» κριτικής ή αυτοκριτικής, του κριτικού αναστοχασμού, της εξέλιξης και της ποιοτικής βελτίωσης του εκπαιδευτικού προϊόντος. *«Αν αυτονομία Σχολείου σημαίνει να μπορεί να παίρνει καίριες αποφάσεις προκειμένου να ανταποκριθεί σε προκλήσεις και καίρια ζητήματα, τότε σίγουρα προχωρά και στην ανάληψη δράσεων, που αφορούν στη λειτουργία του ως διοικητικού οργανισμού, στην αναβάθμιση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου, καθώς και στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών»* (Δ2). Διαπιστώνεται, πως χαρακτηριστικά ανάπτυξης της σχολικής αυτονομίας είναι η προσπάθεια αυτοβελτίωσης, ανάληψης δράσεων και πρωτοβουλιών από το ίδιο το Σχολείο, και, μάλιστα «οι δράσεις αυτές χρειάζεται σαφώς να αξιολογούνται, να αποτιμάται η αποτελεσματικότητά τους, να επισημαίνονται τα αδύνατα σημεία και να αναπροσαρμόζονται οι στόχοι»(Δ7). Η αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας, επομένως, *«προϋποθέτει τη σχετική αυτονομία της, η οποία επιτρέπει στα μέλη του εκπαιδευτικού οργανισμού να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, ώστε να στοχεύουν στην ποιοτική βελτίωση του εκπαιδευτικού προϊόντος, αλλά και να εξελίσσονται ως επαγγελματίες π.χ. μέσω της επιμόρφωσης»*(Δ6)

Στα πλαίσια ανάπτυξης ενός αυτόνομου Σχολείου καταβάλλεται προσπάθεια από τον ίδιο τον οργανισμό για τη βελτίωση κι εξέλιξή του, ενώ τα κίνητρα παρότρησης είναι εσωτερικά κι όχι εξωτερικά. *«Τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας, με ενισχυμένο βαθμό ελευθερίας στη λήψη αποφάσεων, εμπλέκονται ενεργά στον σχεδιασμό και την υλοποίηση σχεδίων δράσης, τα αποτελέσματα των οποίων δεν οδηγούν σε σύγκριση με άλλα Σχολεία, αλλά αποτελούν οδηγό για την επόμενη διαδικασία αυτοαξιολόγησης....η αυτοαξιολόγηση δεν έχει ως στόχο την απόδοση ευθυνών στα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας, αλλά τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου»*(Δ4). Μάλιστα, η (Δ5) συμπληρώνει πως *«η ανάγκη επίλυσης των εσωτερικών προβλημάτων που προκύπτουν από τη λειτουργία του Σχολείου, με βάση τις ιδιαίτερες ανάγκες και χαρακτηριστικά του, υπαγορεύουν την αυτονομία του ως οργανισμού. Ο βαθμός, όμως, της αυτενέργειας ή αυτονομίας του δεν εξαρτάται από το ίδιο το συγκείμενο, αλλά τα περιθώρια παρέχονται από την ίδια την Πολιτεία»*.

Επίσης, όπως προκύπτει από τις απαντήσεις των Διευθυντών, η οικονομική ανεπάρκεια και η ανάγκη αύξησης της χρηματοδότησης των Σχολικών Μονάδων αποτελούν παράγοντες, οι οποίοι επηρεάζουν τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης, και κατ' επέκταση, την ανάπτυξη της σχολικής αυτονομίας. *«Συμφωνώ πως η αυτοαξιολόγηση αποτελεί μια διαδικασία αναζήτησης κι αντιμετώπισης των δυσλειτουργιών εντός της Σχολικής Μονάδας. Όμως, όταν δεν υπάρχει πλήρης αυτονομία, κι αναφέρομαι όχι μόνο στην αυτονομία στον τομέα λήψης αποφάσεων, αλλά και της χρηματοδότησης του Σχολείου, πώς θα αναπτυχθούν και θα υλοποιηθούν πρωτοβουλίες δίχως τους απαιτούμενους πόρους;»* (Δ4), ή ακόμη και η (Δ6) σημειώνει *«δεν ξέρω εάν βρισκόμαστε στη χρονική στιγμή, κατά την οποία η Σχολική Μονάδα μπορεί να έχει όσα χρειάζεται προκειμένου να είναι πλήρως αυτόνομη...πολλές λειτουργίες είναι στενά συνυφασμένες με τα οικονομικά...οπότε, και η αυτοαξιολόγηση, τι θέματα θα προσεγγίζει; Ίσως, τα εύκολα διαχειρίσιμα, ίσως, τα επιφανειακά....»*.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 : ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Σε αυτό το κεφάλαιο παρουσιάζονται τα σημαντικότερα συμπεράσματα, τα οποία προέκυψαν από την ανάλυση κι ερμηνεία των ερευνητικών δεδομένων αναφορικά με την ανάπτυξη της Σχολικής Αυτονομίας, σύμφωνα με τον Ν.4823/21, καθώς και την εφαρμογή του θεσμού εσωτερικής αξιολόγησης της Σχολικής Μονάδας, σύμφωνα με τον Ν.4189/21. Στο τέλος του Κεφαλαίου παρατίθενται οι περιορισμοί της έρευνας, καθώς και οι προτάσεις μας.

Η παράθεση των συμπερασμάτων ακολουθεί τη σειρά των ερευνητικών ερωτημάτων , όπως αυτά διατυπώθηκαν στο ερευνητικό μέρος της εργασίας.

### 6.1 Εννοιολογική προσέγγιση «Σχολικής Αυτονομίας»

Στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα επιχειρείται η εννοιολογική προσέγγιση της Σχολικής Αυτονομίας, καθώς και η ανάδειξη των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν τα Σχολεία λόγω έλλειψής της, ενώ, στο τέλος του ερευνητικού ερωτήματος, καταγράφονται τα πεδία αυτονομίας κατά την εφαρμογή προηγούμενων μεταρρυθμίσεων.

Ειδικότερα, από τις απαντήσεις των Διευθυντών/ντριών προκύπτει πως η σχολική αυτονομία ταυτίζεται με την οικονομική αυτάρκεια της Σχολικής Μονάδας, ή, αλλιώς την οικονομική αυτονομία. Η οικονομική επάρκεια εξασφαλίζει την εύρυθμη λειτουργία της Σχολικής Μονάδας, μιας και καλύπτονται άμεσα οι λειτουργικές ανάγκες της. Η επίδραση του Νέου Δημόσιου Μάνατζμεντ φαίνεται να είναι κυρίαρχη στην αντίληψη των Διευθυντών. Το συγκεκριμένο εύρημα αποκλίνει σημαντικά από το αντίστοιχο άλλης έρευνας (Μαλαμούδης, 2019), στο οποίο γίνεται λόγος για παιδαγωγική αυτονομία στο πλαίσιο αναμόρφωσης των Αναλυτικών Προγραμμάτων, ώστε να ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες μαθητικές ανάγκες κάθε Σχολείου.

Ωστόσο, σημαντικό στοιχείο του βαθμού αυτονομίας ενός Σχολείου αποτελεί ο βαθμός λήψης αποφάσεων σε επίπεδο Σχολικής Μονάδας., μιας κι αυτός εξασφαλίζει ευελιξία στον τρόπο λειτουργίας αποφεύγοντας τις αγκυλώσεις του γραφειοκρατικού μηχανισμού (Whitty,1997 · Κατσαρός, 2017). Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός πως οι

απόψεις δίστανται για το εάν τον κυρίαρχο ρόλο στη λήψη αποφάσεων πρέπει να έχει ο Διευθυντής ή ο Σύλλογος Διδασκόντων.

Επιπλέον, αν και στη βιβλιογραφία η έννοια της Σχολικής Αυτονομίας συνδέεται με την έννοια της λογοδοσίας (OECD, 2011 · Gargallo & Angel, 2013 · Werfhorst & Mijs, 2010 · Honig & Rainey, 2012 · Παπακωνσταντίνου, 2012), στην παρούσα έρευνα δε φαίνεται να αναδύεται η συσχέτιση μεταξύ σχολικής αυτονομίας και λογοδοσίας.

Οι Διευθυντές/ντριες συνδέουν – όπως είδαμε παραπάνω- τη Σχολική Αυτονομία με την οικονομική αυτάρκεια της Σχολικής Μονάδας, για αυτό και υποστηρίζουν πως το σημαντικότερο πρόβλημα, το οποίο προκύπτει λόγω έλλειψης αυτονομίας, είναι η έλλειψη χρηματοδότησης των Σχολικών Μονάδων, με αποτέλεσμα να παρατηρείται δυσλειτουργία στην άμεση κάλυψη – έκτακτων – λειτουργικών αναγκών, καθώς και καθυστερήσεις στην αναβάθμιση της υλικοτεχνικής υποδομής. Ως τρόπο αντιμετώπισης των προβλημάτων που αναδύονται από την υποχρηματοδότηση των Σχολικών Μονάδων αποτελεί η συνεισφορά των Συλλόγων Γονέων και Κηδεμόνων, καθώς και η αναζήτηση χορηγιών παρά το ότι – η τελευταία περίπτωση – υιοθετείται ως πρακτική στον πρόσφατο Νόμο (Ν.4823/21).

Σημαντικό, επίσης, πρόβλημα που οφείλεται στην έλλειψη αυτονομίας είναι ο έντονος γραφειοκρατικός χαρακτήρας που διέπει τη Σχολική Μονάδα. Αγκυλώσεις καθημερινής λειτουργίας, όπως έγκριση μιας εκπαιδευτικής εκδρομής, πρακτική άσκηση φοιτητών ή ακόμα κι επισκευή ζιμιών, παρατηρούνται όταν υπάρχει έλλειψη αυτονομίας. Ουσιαστικά, διαπιστώνεται έλλειψη ευελιξίας στην ανάληψη πρωτοβουλιών λόγω των αυστηρών νομοθετικών πλαισίων λειτουργίας της Σχολικής Μονάδας (Κουτούζης, 2001 · Κατσαρός, 2008).

Επιπλέον, η αδυναμία πρόσληψης εκπαιδευτικού προσωπικού, ως απόρροια έλλειψης πλήρους αυτονομίας, έχει ως αποτέλεσμα να καταγράφονται ελλείψεις ή και καθυστερήσεις την τοποθέτηση εκπαιδευτικών στις Σχολικές Μονάδες, κι ως εκ τούτου, να χάνεται πολύτιμος διδακτικός χρόνος (η έλλειψη αφορά, κυρίως, στους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων).

Τα προηγούμενα νομοσχέδια, παρά τον συγκεντρωτικό χαρακτήρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, παρείχαν περιθώρια αυτονομίας στις Σχολικές Μονάδες, άλλοτε μικρότερα κι άλλοτε μεγαλύτερα. Όπως διαπιστώνεται στην έρευνά μας, η παιδαγωγική- διδακτική αυτονομία αναγνωρίζεται ως η κυρίαρχη μορφή της Σχολικής Αυτονομίας, εύρημα που συμφωνεί και με άλλες έρευνες (Μαλαμούδης, 2019). Η χρήση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, η εκπόνηση εκπαιδευτικών καινοτόμων προγραμμάτων στα πλαίσια της Ευέλικτης Ζώνης, ή ακόμη και συμμετοχή στα προγράμματα Erasmus ή eTwinning, αποτελούν πεδία εφαρμογής παιδαγωγικής αυτονομίας. Ωστόσο, κι άλλες λειτουργίες του Σχολείου, όπως ο προγραμματισμός της σχολικής ζωής (εκκλησιασμός, σχολικές εορτές, εκδρομές) περιλαμβάνονται στο πεδίο ανάληψης πρωτοβουλιών εκ μέρους του Συλλόγου Διδασκόντων, μιας κι όπως αναφέρθηκε «*οι συνεδριάσεις του ΣΔ αποτελούν ένα πεδίο γόνιμης συζήτησης κι ευκαιρίας κοινοποίησης των δράσεων που αναλαμβάνουν τα μέλη του*».

Επίσης, η συνεργασία με τοπικούς φορείς και τις οικογένειες των μαθητών, ή αλλιώς το «άνοιγμα» του Σχολείου στην Κοινωνία αναφέρεται ως μια πτυχή ανάπτυξης ελευθεριών αυτονομίας μέσω οργάνωσης σχολικών εκδηλώσεων (εορτών, ομιλιών με ποικίλη θεματική), αλλά και συνεργασία με τις τοπικές Δημοτικές Αρχές (π.χ. Κοινωνικές Υπηρεσίες του Δήμου).

Συμπερασματικά, τα ευρήματα του 1<sup>ου</sup> ερευνητικού ερωτήματος μπορούν να συνοψιστούν στα εξής :

- Κυρίαρχη μορφή σχολικής αυτονομίας αποτελεί η παιδαγωγική αυτονομία παρά του γεγονότος πως οι Διευθυντές την ταυτίζουν με την έννοια της οικονομικής αυτάρκειας.
- Παρά τους περιορισμούς λόγω του γραφειοκρατικού χαρακτήρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, διαπιστώνονται περιθώρια διοικητικής αυτονομίας στις Σχολικές Μονάδες (η λήψη αποφάσεων αποτελεί προϊόν συνεργασίας Διευθυντή και Συλλόγου Διδασκόντων).
- Έλλειψη σύνδεσης σχολικής αυτονομίας με την έννοια της λογοδοσίας.

## 6.2 ΕΦΑΡΜΟΓΗ Ν.4823/21

Το 2<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα εστιάζει στην εφαρμογή του Ν.4823/21 στις Σχολικές Μονάδες με αποκλειστική αναφορά στην ανάπτυξη της Σχολικής Αυτονομίας. Στο ερευνητικό ερώτημα αναζητούνται οι διαφοροποιήσεις του Ν.4823/21 από τις προηγούμενες μεταρρυθμίσεις, οι σχετικές ελευθερίες πρωτοβουλιών που αναδύονται κατά την εφαρμογή του, ο τρόπος αξιοποίησης, αλλά και ο διαφοροποιημένος ρόλος του Διευθυντή. Τέλος, αναζητούνται πιθανά οφέλη και πιθανοί κίνδυνοι για τη λειτουργία της Σχολικής Μονάδας από την εφαρμογή του Ν.4823/21.

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας αποκαλύπτουν πως ο Ν.4823/21 διαφοροποιείται σε σημαντικό βαθμό από προηγούμενες προσπάθειες ανάπτυξης Σχολικής Αυτονομίας κυρίως λόγω της ενδυνάμωσης του ρόλου του Διευθυντή σε επίπεδο λήψης αποφάσεων, αλλά και την ενίσχυση του ρόλου των εκπαιδευτικών σε θέσεις ευθύνης στη Σχολική Μονάδα. Διαπιστώνεται, επομένως, μια τάση ενίσχυσης της Διοικητικής αυτονομίας μέσω παραχώρησης υπερεξουσιών στον Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας, ο οποίος έχει κυρίαρχο ρόλο εντός αυτής. Ουσιαστικά, ο ρόλος του Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας ενδυναμώνεται (αναφορικά με τη λήψη αποφάσεων), ενώ ταυτόχρονα αποδυναμώνεται αυτός του Συλλόγου Διδασκόντων. Την ίδια στιγμή, πραγματοποιούνται βήματα προς τη μείωση της γραφειοκρατικής διαδικασίας μέσω της λήψης αποφάσεων από τον Διευθυντή, όπως π.χ. στην περίπτωση έναρξης πρακτικής άσκησης φοιτητών στη Σχολική Μονάδα.

Το αυτόνομο Σχολείο οφείλει να «ανιχνεύει» τις εκπαιδευτικές – επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και να φροντίζει να τις καλύπτει. Πράγματι, εντός του πλαισίου του Νόμου, εντοπίζεται η διάσταση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών είτε μέσω ενδοσχολικής επιμόρφωσης είτε μέσω ορισμού τους σε θέση μέντορα ή ενδοσχολικού συντονιστή (η συγκεκριμένη διάταξη δεν έχει εφαρμοστεί κατά το χρονικό διάστημα εκπόνησης της εργασίας, μιας και προϋποθέτει την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών).



Η δυνατότητα επιλογής διδακτικών βιβλίων ενισχύει την ήδη υπάρχουσα παιδαγωγική αυτονομία, αν και κατά τη συγγραφή της παρούσας εργασίας δεν είχε βρει εφαρμογή η συγκεκριμένη διάταξη.

Σύμφωνα με τις απόψεις των Διευθυντών, σημαντική τομή του Ν.4823/21 αποτελεί η αύξηση της διαφάνειας και της λογοδοσίας της Σχολικής Μονάδας προς την Κοινωνία. Προς αυτή την κατεύθυνση προβλέπεται η δημιουργία και συνεχής ενημέρωση της σχολικής ιστοσελίδας, για την οποία ορίζεται υπεύθυνος ο Διευθυντής της Σχολικής Μονάδας, όπως επίσης και η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου μέσω γραπτών εξετάσεων των μαθητών της ΣΤ' τάξης (πιλοτικά για το σχολικό έτος 2021-2022, καθολικά για τα επόμενα σχολικά έτη).

Αναφορικά με τις ελευθερίες που κινήσεων που διαθέτουν οι Διευθυντές από την εφαρμογή του Ν.4823/21, τονίζεται πως κλήθηκαν να εφαρμόσουν τον Νόμο τη σχολική χρονιά 2021-2022 για πρώτη φορά, κι ως εκ τούτου, οι ελευθερίες πρωτοβουλιών ήταν σχετικές. Η πρώτη χρονιά εφαρμογής του Νόμου χαρακτηρίστηκε από προσεκτικά βήματα αφενός μεν λόγω των τομών που επέφερε στη λειτουργία της Σχολικής Μονάδας, αφετέρου δε λόγω του ότι *«απαιτείται χρόνος για να αφομοιωθεί το γράμμα του Νόμου»*.

Παρά ταύτα αναπτύχθηκαν πρωτοβουλίες τόσο σε επίπεδο λήψης αποφάσεων εκ μέρους των Διευθυντών, όσο και σε επίπεδο οργάνωσης της διδασκαλίας. Αναλυτικότερα, οι Διευθυντές βρήκαν πεδίο εφαρμογής του Νόμου τόσο στον υπαλλακτικό τρόπο άσκησης καθηκόντων του ΣΔ από το πρόσωπο του Διευθυντή, όσο και στην πραγματοποίηση ενδοσχολικής επιμόρφωσης, η οποία κρίνεται απαραίτητη για την επαγγελματικής ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (OECD, 2011 · Keddie, 2015 · Δαγαλάκη, 2021), και, κατ' επέκταση, κρίνεται ωφέλιμη για την ποιοτική αναβάθμιση του εκπαιδευτικού προϊόντος.

Στο πεδίο οργάνωσης της διδασκαλίας, ο Ν.4823/21 προσφέρει μεγαλύτερη ελευθερία κινήσεων στην ανάπτυξη συνεργασίας με εξωτερικούς φορείς ή ακόμη και για τη διεξαγωγή πρακτικής άσκησης φοιτητών στη Σχολική Μονάδα με κυρίαρχο

χαρακτηριστικό τη μείωση της γραφειοκρατικής διαδικασίας, μιας και δεν απαιτείται, πλέον, έγκριση από τις προϊστάμενες Αρχές (Διεύθυνση Π.Ε).

Αναφορικά με τον διαφοροποιημένο ρόλο του Διευθυντή, σχετικά με την ανάπτυξη πρωτοβουλιών εντός του πλαισίου του Ν.4823/21<sup>5</sup>, διαπιστώνεται πως αν και δεν εξασφαλίζονται συνθήκες πλήρους αυτονομίας της Σχολικής Μονάδας, ο ρόλος του Διευθυντή ενισχύεται σημαντικά μέσω της ανάληψης πρωτοβουλιών σε επίπεδο Σχολικής Μονάδας. Τα μεγαλύτερα περιθώρια λήψης αποφάσεων, ωστόσο, επιφέρουν αυξημένες απαιτήσεις, μιας κι ο Διευθυντής είναι επιφορτισμένος όχι μόνο με τα λειτουργικά, αλλά και με τα Διοικητικά θέματα στο μέγιστο βαθμό, ενώ οφείλει να επιμορφώνεται διαρκώς, προκειμένου να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του (σχετικά μερικώς) αυτόνομου Σχολείου (Στιβακτάκης & Κρεβετζάκη, 2012 · Κουτρούκα, 2017). Το Καθηκοντολόγιο του Διευθυντή διευρύνεται, αφού ο συγκεκριμένος Νόμος του επιτρέπει να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες και να λαμβάνει αποφάσεις, όταν ο ΣΔ δεν αποφασίζει ή κωλυσιεργεί να λάβει μια απόφαση. Ο Διευθυντής διαθέτει υπερεξουσίες, οι οποίες, όμως, αυξάνουν το φόρτο εργασίας και το εργασιακό άγχος (Μπούσκος 2018 · Δαγαλάκη, 2021).

Επιπροσθέτως, οι σχετικές αποφάσεις του Διευθυντή που αφορούν την επιλογή θεματικής για την ενδοσχολική επιμόρφωση, αλλά και τη συμμετοχή της Σχολικής Μονάδας σε προγράμματα – δράσεις πολιτιστικού, κοινωνικού κι εκπαιδευτικού ενδιαφέροντος μέσω ανάπτυξης συνεργασίας με εξωτερικούς φορείς κινείται προς την κατεύθυνση αυτονόμησης της Σχολικής Μονάδας. Πραγματικά, κάθε Σχολική Μονάδα, αφού αναγνωρίσει τις ιδιαίτερες ανάγκες της, μπορεί να προγραμματίσει τους τρόπους αντιμετώπισης ή διαχείρισής τους.

Η δυνατότητα αναζήτησης επιπλέον χρηματοδότησης για την κάλυψη των λειτουργικών αναγκών της Σχολικής Μονάδας φανερώνει μια πρόιμη προσέγγιση στο ζήτημα της οικονομικής επάρκειας της Σχολικής Μονάδας. Το «κυνήγι» των έκτακτων επιχορηγήσεων προσθέτει περισσότερο άγχος στο πρόσωπο του Διευθυντή, ενώ

---

<sup>5</sup> Σημειώνεται πως οι απαντήσεις των Διευθυντών επικεντρώνονται στα όσα έχουν εφαρμόσει, κι όχι στα όσα προβλέπουν οι διατάξεις του Νόμου, αλλά δεν έχουν εφαρμοστεί.

ταυτόχρονα αυξάνει τα επίπεδα λογοδοσίας απέναντι στην Κοινωνία. Η αποδοχή περισσότερων εσόδων – εκτός της τακτικής επιχορήγησης – απαιτεί περισσότερες απαντήσεις για το «πώς» αποκτήθηκαν, αλλά και για το «πώς» αξιοποιήθηκαν.

Αναφορικά με το πεδίο αξιοποίησης της σχετικής Σχολικής Αυτονομίας, που απορρέει από τον Ν.4823/21, αν και το σχολικό έτος 2021-2022 χαρακτηρίζεται ως μεταβατικό, οι Διευθυντές αξιοποίησαν κι εφάρμοσαν ορισμένες διατάξεις του Νόμου κι από τους τρεις (3) πυλώνες του, δηλαδή α) την οργάνωση της διδασκαλίας, β) την ενίσχυση του ρόλου του Διευθυντή, και γ) τη θέσπιση πλαισίου αυξημένης διαφάνειας και λογοδοσίας.

Στον άξονα της «Οργάνωσης της διδασκαλίας», οι Διευθυντές αξιοποίησαν την υπάρχουσα νομοθεσία για την υλοποίηση στις Σχολικές Μονάδες πρακτικής άσκησης φοιτητών (προπτυχιακών και μεταπτυχιακών). Η σπουδαιότητα του γεγονότος έγκειται στο ότι αυτή η διαδικασία πραγματοποιήθηκε δίχως τις αγκυλώσεις των γραφειοκρατικών διαδικασιών, προκειμένου να εξασφαλιστεί η είσοδος των φοιτητών στο Σχολείο. Επιπλέον, η ελάφρυνση από το βάρος της γραφειοκρατίας και των αυστηρών μη εύελικτων πλαισίων λειτουργίας της Σχολικής Μονάδας σε συνδυασμό με την ανάπτυξη πρωτοβουλιών του Διευθυντή επιτρέπει τη σύναψη συνεργασίας με εξωτερικούς φορείς για να επιτευχθούν οι μαθησιακοί στόχοι στο βέλτιστο βαθμό.

Αναφορικά με τον άξονα, δηλαδή την «Ενίσχυση του ρόλου του Διευθυντή», οι Διευθυντές αξιοποιούν τις διατάξεις του Ν.4823/21 προκειμένου να οργανώσουν και να πραγματοποιήσουν ενδοσχολικές επιμορφώσεις, η παρακολούθηση των οποίων έχει προαιρετικό χαρακτήρα, ως μέσο επίλυσης εσωτερικών ζητημάτων λειτουργίας της Σχολικής Μονάδας, αλλά κι ως μοχλό επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

Επιπροσθέτως, οι Διευθυντές αναφερόμενοι στον υπαλλακτικό τρόπο άσκησης αρμοδιοτήτων των άρθρων 45 και 48 του Ν. 4547/18 και στην ευχέρεια να προβούν σε όσες ενέργειες αρμοδιότητας του ΣΔ παραβλέπονται (σχετικά με τον Προγραμματισμό, τη σύνθεση των Ομάδων Δράσης και την Αυτοαξιολόγηση των Σχολικών Μονάδων), τονίζουν τον ιδιαίτερα ενισχυμένο ρόλο τους εντός της Σχολικής Μονάδας. Η

συγκεκριμένη διάταξη κρίνεται μείζονος σημασίας για την πορεία αυτονόμησης της Σχολικής Μονάδας, μιας κι ο Διευθυντής είναι όχι μόνο ο σημαντικότερος παράγοντας υλοποίησης της εκπαιδευτικής πολιτικής, αλλά και υπόλογος για τη μη υλοποίησή της. Ωστόσο, είναι απαραίτητο να επισημανθεί πως εκφράζονται κι ενστάσεις για το εάν θα πρέπει ο Διευθυντής να επωμιστεί τέτοιο βάρος ή η ευθύνη των αποφάσεων να αποτελεί προϊόν συλλογικών διαδικασιών.

Στον τρίτο άξονα του Νόμου, δηλαδή τη «θέσπιση πλαισίου αυξημένης διαφάνειας και λογοδοσίας», διαπιστώνεται η συσχέτιση μεταξύ ανάπτυξη σχολικής αυτονομίας και λογοδοσίας – αυξημένης διαφάνειας. Η υποχρεωτικότητα δημιουργίας κι ανάπτυξης σχολικής ιστοσελίδας αποτελεί προτεραιότητα για να «επικοινωνεί» η Σχολική Μονάδα με την Κοινωνία, να διαχέει τις καλές πρακτικές, οι οποίες αναπτύσσονται εντός της Σχολικής Μονάδας.

Αναφορικά με την πορεία αυτονόμησης ενός εκπαιδευτικού οργανισμού αποδεικνύεται πως αυτή προϋποθέτει απαγκίστρωση από τα γρανάζια της γραφειοκρατίας, την απαλλαγή από την ύπαρξη αυστηρών, μη ευέλικτων διαδικασιών κατά την ανάληψη δράσης και λήψης αποφάσεων. Αυτή η κατάσταση περιγράφεται ως ένα από τα οφέλη των διατάξεων του Ν.4823/21, αφού η ευελιξία και η άμεση λήψη αποφάσεων λειτουργούν ευεργετικά για κάθε Σχολική Μονάδα, διαπίστωση την οποία συναντάμε και στην ελληνική βιβλιογραφία (Κατσαρός, 2008 · 2017 · Φερεντίνος, 2016 · Μαλαμούδης, 2019).

Η παροχή βοήθειας – στήριξης σε πρακτικά ζητήματα που απασχολούν το εκπαιδευτικό προσωπικό, η ανταλλαγή κι ανάδειξη καλών πρακτικών, καθώς και η βελτίωση του σχολικού κλίματος αποτελούν οφέλη της ενδοσχολικής επιμόρφωσης, η οποία πραγματοποιείται έπειτα από πρωτοβουλία του Διευθυντή, αφού έχει «ανιχνεύσει» τις υπάρχουσες ανάγκες. Ένα άλλο πεδίο ανάπτυξης πρωτοβουλιών του Διευθυντή είναι αυτό της εξασφάλισης περισσότερων οικονομικών πόρων, μέσω χορηγιών κι εκμετάλλευσης εσόδων από εκδηλώσεις. Η αύξηση των εσόδων, αναμφισβήτητα, προσδίδει μεγαλύτερη ελευθερία κινήσεων στη Σχολική Μονάδα, μιας κι έτσι καλύπτονται άμεσα οι λειτουργικές ανάγκες, αλλά και προσφέρεται η δυνατότητα

βελτίωσης της υλικοτεχνικής υποδομής προς όφελος της συνολικής μαθησιακής διαδικασίας. Αξίζει να σημειωθεί πως η αναζήτηση επιπλέον χρηματοδότησης για τα Σχολεία αποτελεί ένα νέο ερευνητικό εύρημα, μιας και σε πρόσφατη έρευνα (Μαλαμούδης, 2019) απουσίαζε το ενδεχόμενο αναζήτησης και διαχείρισης οικονομικών πόρων για τη Σχολική Μονάδα εκτός της τακτικής χρηματοδότησης.

Επίσης, στον τομέα «Οργάνωσης της διδασκαλίας», η δυνατότητα επιλογής διδακτικών βιβλίων<sup>6</sup> προσαρμοσμένων στις απαιτήσεις του μαθητικού δυναμικού κάθε Σχολικής Μονάδας προβάλλεται ως ένα από τα οφέλη εφαρμογής του συγκεκριμένου Νόμου. Αξιοσημείωτη παρατήρηση αποτελεί η άποψη των Διευθυντών πως η επιλογή των διδακτικών εγχειριδίων θα ευνοήσει ακόμη περισσότερο την εισαγωγή καινοτομιών στη διδασκαλία, αλλά και στην ανάληψη περισσότερων πρωτοβουλιών από τους εκπαιδευτικούς.

Από την άλλη πλευρά, διαπιστώθηκαν και κίνδυνοι, οι οποίοι απορρέουν από την εφαρμογή των διατάξεων του Ν.4823/21 και σχετίζονται, φυσικά, με τη σχολική αυτονομία. Οι κίνδυνοι μπορούν να ταξινομηθούν σε δύο κατηγορίες : α) κίνδυνοι που απορρέουν από τον ενδυναμωμένο ρόλο του Διευθυντή, και β) κίνδυνοι που συντελούν στη δημιουργία εκπαιδευτικών ανισοτήτων.

Η ενδυνάμωση του ρόλου του Διευθυντή στο επίπεδο λήψης αποφάσεων εντός της Σχολικής Μονάδας, ενώ μπορεί να αποδειχθεί θετική εξέλιξη σχετικά με την ευελιξία της Σχολικής Μονάδας, την ίδια στιγμή ελλοχεύει ο κίνδυνος να μετατραπεί σε απορρυθμιστικό παράγοντα λειτουργίας του οργανισμού. Οι μονοπρόσωπες αποφάσεις και ο υψηλός συγκεντρωτισμός εξουσιών σε ένα πρόσωπο, εν προκειμένω του Διευθυντή, μπορεί να διαταράξει το σχολικό κλίμα και την εύρυθμη λειτουργία της Σχολικής Μονάδας, εάν ο Διευθυντής δε διαθέτει τις δεξιότητες να διαχειριστεί τις υπερεξουσίες. Η λήψη σημαντικών αποφάσεων από τον Διευθυντή κάθε Σχολικής Μονάδας αποτελεί πλήγμα για το δημοκρατικό, συμμετοχικό Σχολείο, κι όπως χαρακτηριστικά αναφέρθηκε

---

<sup>6</sup> Η συγκεκριμένη διάταξη προβλέπεται να εφαρμοστεί από το σχολικό έτος 2023-2024.

«ο Νόμος δίνει αυτονομία στον εκπαιδευτικό της τάξης, αλλά και παντοδυναμία στον Διευθυντή. Νομίζω πως πρόκειται για μια αντίφαση». Σημειώνεται δε, πως ο ενισχυμένος ρόλος του Διευθυντή αυξάνει το φόρτο εργασίας του, το εργασιακό του άγχος, καθώς και το αίσθημα ευθύνης για τις επιλογές του.

Ένας ακόμη κίνδυνος που σχετίζεται με την εφαρμογή των διατάξεων του Ν.4823/21 είναι πως η διαχείριση άνισων οικονομικών πόρων, οι οποίοι προέρχονται από χορηγίες, δωρεές, έκτακτες επιχορηγήσεις δύναται να οδηγήσουν σε Σχολεία διαφορετικών ταχυτήτων, σε αλλοίωση του χαρακτήρα της εκπαίδευσης και, κατά συνέπεια, σε αύξηση της εκπαιδευτικής ανισότητας (Τζέλλος, 2009 · Παπακωνσταντίνου, 2012). Επιπλέον, αν και η επιλογή διδακτικών εγχειριδίων αναφέρθηκε παραπάνω ως όφελος της νομοθεσίας, εν τούτοις, υπογραμμίζεται και η πιθανότητα να οδηγήσει σε διαφοροποίηση του περιεχομένου της εκπαίδευσης, που θα παρέχεται σε διαφορετικά περιβάλλοντα (Μπούσκος, 2018 · Δαγαλάκη, 2021). Εάν το κριτήριο, δηλαδή, επιλογής ενός διδακτικού βιβλίου είναι το επίπεδο του μαθητικού δυναμικού, αναμένεται πως οι μαθητές «χαμηλότερου» δυναμικού θα εκτίθενται σε λιγότερο απαιτητικά ερεθίσματα. Αυτό, βέβαια, αποτελεί μια υπόθεση, μιας και η συγκεκριμένη διάταξη δεν έχει εφαρμοστεί κατά το χρόνο συγγραφής της παρούσας εργασίας.

Συμπερασματικά, τα ευρήματα του 2<sup>ου</sup> ερευνητικού ερωτήματος μπορούν να συνοψιστούν στα εξής :

#### ΣΗΜΕΙΑ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗΣ Ν.4823/21 ΑΠΟ ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΕΣ ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΕΙΣ

- Ενίσχυση διοικητικής αυτονομίας
- Ενίσχυση παιδαγωγικής αυτονομίας
- Εστίαση στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών
- Αύξηση επιπέδου διαφάνειας και λογοδοσίας

### ΕΛΕΥΘΕΡΙΕΣ ΚΙΝΗΣΕΩΝ / ΠΡΩΤΟΒΟΥΛΙΩΝ ΣΕ ΕΠΙΠΕΔΟ

- Λήψης αποφάσεων : α) υπαλλακτικός τρόπος άσκησης καθηκόντων ΣΔ  
β) ενδοσχολική επιμόρφωση
- Οργάνωσης διδασκαλίας : α) ανάπτυξη συνεργασίας με τρίτους φορείς  
β) πρακτική άσκηση φοιτητών

### ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗ ΡΟΛΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΑΝΑΦΟΡΙΚΑ ΜΕ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΠΡΩΤΟΒΟΥΛΙΩΝ

- Ενίσχυση ρόλου Διευθυντή : α) υπαλλακτικός τρόπος άσκησης καθηκόντων ΣΔ  
β) ενδοσχολική επιμόρφωση  
γ) αναζήτηση χρηματοδότησης
- Οργάνωση διδασκαλίας : συνεργασία με εξωτερικούς φορείς
- Αύξηση φόρτου εργασίας, εργασιακού άγχους, ευθύνης

### ΠΕΔΙΑ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗΣ ΣΧΕΤΙΚΗΣ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑΣ

- Οργάνωση διδασκαλίας : α) συνεργασία με εξωτερικούς φορείς  
β) πρακτική άσκηση φοιτητών
- Ενίσχυση ρόλου Διευθυντή : α) υπαλλακτικός τρόπος άσκησης καθηκόντων ΣΔ  
β) ενδοσχολική επιμόρφωση
- Πλαίσιο αυξημένης διαφάνειας και λογοδοσίας : λειτουργία σχολικής ιστοσελίδας

### ΟΦΕΛΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ Ν.4823/21 (ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ)

- Ενίσχυση ρόλου Διευθυντή: α) ευελιξία και ταχύτητα λήψης αποφάσεων  
β) ενδοσχολική επιμόρφωση  
γ) χρηματοδότηση Σχολικής Μονάδας

- Οργάνωση διδασκαλίας : επιλογή διδακτικών εγχειριδίων

### ΚΙΝΔΥΝΟΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ Ν.4823/21 (ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ)

- Ενίσχυση ρόλου Διευθυντή : α) τρόπος άσκησης Διοίκησης  
β) φόρτος εργασίας – άγχος – ευθύνη
- Δημιουργία εκπαιδευτικών ανισοτήτων : α) οικονομικοί πόροι  
β) επιλογή διδακτικών εγχειριδίων

### **6.3. ΕΦΑΡΜΟΓΗ Ν.4189/21**

Το 3<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα εστιάζει στην εφαρμογή του θεσμού της εσωτερικής αξιολόγησης στη Σχολική Μονάδα, σύμφωνα με τον Ν.4189/21. Αρχικά, διερευνώνται οι στόχοι της αυτοαξιολόγησης, καθώς και οι ανασταλτικοί παράγοντες, οι οποίοι επιδρούν στη μη υλοποίησή της εντός Σχολικής Μονάδας. Στη συνέχεια, γίνεται προσπάθεια εντοπισμού σημείων διαφοροποίησης του Ν.4189/21 από προηγούμενες σχετικές μεταρρυθμιστικές προσπάθειες κι εξετάζονται οι προϋποθέσεις επιτυχούς εφαρμογής του θεσμού. Στο τέλος, διερευνάται ο ρόλος της αυτοαξιολόγησης στην ανάπτυξη της Σχολικής Αυτονομίας.

Αναλυτικότερα, στην προσπάθεια αναζήτησης των βασικών σκοπών της αυτοαξιολόγησης της Σχολικής Μονάδας, οι Διευθυντές συμφώνησαν πως κύριος σκοπός της είναι η συνολική βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου προς όφελος όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς). Μετά από τον εντοπισμό των αδύνατων και δυνατών στοιχείων λειτουργίας της Σχολικής Μονάδας, ακολουθεί η ανάληψη δράσης, μέσα από την οποία τροποποιούνται ή βελτιώνονται πρακτικές, οι οποίες υιοθετούνται στον εκπαιδευτικό οργανισμό. Έτσι, μέσω του σχεδιασμού κι εφαρμογής της εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής, η Σχολική



Μονάδα οδηγείται στη βελτίωση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων της (Κοντού, 2021 · Πασιάς & Παπαχρήστου, 2016).

Επιπλέον, η εσωτερική αξιολόγηση έχει ως σκοπό την ανάδειξη και τη διάχυση καλών Πρακτικών, οι οποίες υλοποιούνται εντός της Σχολικής Μονάδας, γεγονός που ενισχύει την εξωστρέφειά της. Οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι αναπτύσσουν τις καλές Πρακτικές, κατέχουν κομβικό και υπεύθυνο ρόλο στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης, μιας και η τελευταία είναι μια διαδικασία συνεχής κι εσωτερική. Έτσι, μέσα από αυτή τη διαδικασία, επισημαίνονται οι ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες του προσωπικού, πραγματοποιείται στοχευμένη ενδοσχολική επιμόρφωση, αλλά κι ανάληψη δράσεων, με απώτερο στόχο την αυτοβελτίωσή τους μέσα από τη συνολική πρόοδο του εκπαιδευτικού οργανισμού (Kygiakides & Campbell, 2004 · Πίος, 2013 · Ζουγανέλη κ.α., 2007 · Βασιλείου, 2018).

Η εφαρμογή του θεσμού της αυτοαξιολόγησης της Σχολικής Μονάδας δεν αποτελεί πρόσταγμα των καιρών μας, αλλά αποτελεί σημαντικό ζήτημα των εκπαιδευτικών πραγμάτων τα τελευταία χρόνια. Ως εκ τούτου, έχουν καταγραφεί νομοθετικές προσπάθειες εισαγωγής της στα Σχολεία χωρίς, όμως, κάποιο αποτέλεσμα.

Επιχειρώντας να αναδείξουμε τους ανασταλτικούς παράγοντες εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης της Σχολικής Μονάδας, διαπιστώνεται πως ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, ο οποίος διακρίνεται για τις αγκυλώσεις της γραφειοκρατίας, είχε αρνητική επιρροή σε κάθε προσπάθεια εισαγωγής του θεσμού. Η αρκετά κουραστική, εξαντλητική και γραφειοκρατική εργασία που απαιτούσε η συμπλήρωση των φορμών αυτοαξιολόγησης δεν ευνόησε τη διαδικασία, ενώ και η έλλειψη ανατροφοδότησης από τις προϊστάμενες Αρχές συντέλεσαν στη ματαίωση της διαδικασίας. Παρατηρείται, επομένως, ταύτιση του πορίσματός μας με πορίσματα παρόμοιων ερευνών, οι οποίες έχουν διεξαχθεί στον ελληνικό χώρο (Ζουγανέλη κ.α. 2007 · Κολυμπάρη & Χατζηκωνσταντής, 2016 · Βασιλείου, 2018 · Καραγιάννη, 2018 · Μενεγάτος, 2020).

Επιπλέον, οι Ζουγανέλη κ.α. (2007), Βασιλείου (2018), Μενεγάτος (2020), Παπαγιαννοπούλου (2021) και Τσιρνάρη (2021) κάνουν λόγο για την επιρροή εξωτερικών παραγόντων στη διαδικασία λήψης αποφάσεων κάθε Σχολικής Μονάδας για την αυτοαξιολόγηση. Αυτό το πόρισμα συμφωνεί με αυτό της έρευνας μας, μιας και οι Διευθυντές υπογραμμίζουν την επίδραση του συνδικαλιστικού λόγου στη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην αυτοαξιολόγηση. Επιπροσθέτως, η ελλιπής επιμόρφωση κι εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε θέματα αξιολόγησης έχει ως αποτέλεσμα τη μη καλλιέργεια κουλτούρας αξιολόγησης στο εκπαιδευτικό προσωπικό. Διαπιστώνεται, επομένως, πως η έλλειψη κουλτούρας αξιολόγησης εδραιώνει τη δυσπιστία, την άρνηση απέναντι στο θεσμό και καταλήγει, εν τέλει, στη μη υλοποίησή του. Το συγκεκριμένο εύρημα ταυτίζεται με τις απόψεις και πορίσματα ανάλογων ερευνών (Κασσωτάκης, 2016 · Βασιλείου, 2018 · Μενεγάτος, 2020 · Παπαγιαννοπούλου, 2021 · Τσιρνάρη, 2021).

Σημαντικό εμπόδιο εφαρμογής της εσωτερικής αξιολόγησης της Σχολικής Μονάδας αποτελεί και η υποστελέχωση των Σχολικών Μονάδων, ή ακόμη και η μη σταθερότητα εκπαιδευτικού προσωπικού, που υπηρετεί σε αυτές. Η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης είναι συνεχής, κυκλική, κατά την οποία τα πορίσματα της μιας σχολικής χρονιάς αποτελούν πεδίο αξιοποίησης για τον σχεδιασμό της επόμενης σχολικής χρονιάς. Τη στιγμή που το εκπαιδευτικό προσωπικό δεν είναι μόνιμο ή σταθερό, δεν αναπτύσσει το αίσθημα του «ανήκειν», με συνέπεια να μη βιώνει τη διαδικασία, ή να μη δίνει τη δέουσα σημασία στη διαδικασία, όπως θα έπρεπε. Διαπιστώνεται, επομένως, και σε αυτό το σημείο, ταύτιση με πορίσματα άλλων σχετικών ερευνών (Καραγιάννη, 2018 · Μενεγάτος, 2020).

Αναφορικά με τη διαφοροποίηση του Ν.4189/21 με προηγούμενες σχετικές προσπάθειες θεσμοθέτησης της αυτοαξιολόγησης της Σχολικής Μονάδας, τα πορίσματα της έρευνάς μας αναδεικνύουν την υποχρεωτικότητα της εφαρμογής της ως την πρώτη και σημαντική διαφοροποίηση. Η υποχρεωτικότητα εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης διατυπώνεται με σαφήνεια στο άρθρο 10 του συγκεκριμένου Νόμου και συμβαίνει για πρώτη φορά, μιας και η μη υλοποίησή της επιφέρει κυρώσεις. Ωστόσο, σύμφωνα με

πόρισμα πρόσφατης έρευνας (Βασιλείου, 2018), η υποχρεωτικότητα εφαρμογής του θεσμού της αυτοαξιολόγησης θεωρείται ανασταλτικός παράγοντας εφαρμογής της.

Άλλη σημαντική διαφοροποίηση είναι ο ενδυναμωμένος , πλέον, ρόλος του Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας σε επίπεδο λήψης αποφάσεων. Ενώ σε παλαιότερα νομοσχέδια, η ευθύνη υλοποίησης της εσωτερικής αξιολόγησης ήταν συλλογική, στον υπό μελέτη Νόμο, ο Διευθυντής ορίζεται ως υπεύθυνος για την υλοποίησή της. Ο νευραλγικός ρόλος του Διευθυντή τονίζεται, επίσης, μέσα κι από τον Ν.4823/21, ο οποίος αναφέρεται στον υπαλλακτικό τρόπο άσκησης καθηκόντων του ΣΔ, όταν παραβλέπονται ενέργειες από τον ΣΔ αναφορικά με την εφαρμογή της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης της Σχολικής Μονάδας.

Η σύνδεση, επίσης, εσωτερικής κι εξωτερικής αξιολόγησης αποτελεί σημαντικό σημείο διαφοροποίησης από προηγούμενες νομοθετικές προσεγγίσεις του θεσμού. Η σύνδεση των δύο αυτών μορφών αξιολόγησης υποδηλώνεται από τον θεματικό τίτλο του Νόμου, ωστόσο, στην πράξη η εξωτερική αξιολόγηση φαίνεται να έχει χαρακτήρα υποστηρικτικό και συνεργατικό, κι όχι παρεμβατικό.

Όσον αφορά τις προϋποθέσεις επιτυχούς εφαρμογής της εσωτερικής αξιολόγησης της Σχολικής Μονάδας, τα πορίσματα της έρευνάς μας ταξινομούνται σε τρεις κατηγορίες: α) στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης, β) στα χαρακτηριστικά της Σχολικής Μονάδας, και γ) στην παρέμβαση του Κράτους.

α) Μέσα σε ένα πλαίσιο αξιολόγησης, θα πρέπει να αποτιμώνται όλες οι λειτουργίες του εκπαιδευτικού συστήματος, ώστε να επιτυγχάνονται στοχευμένες παρεμβάσεις. Η Σχολική Μονάδα αποτελεί, όπως φανερώνει και το όνομά της, μια «Μονάδα» κι όχι το «Όλο». Σύμφωνα με το πόρισμα της έρευνάς μας, η αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας πρέπει να αποτελεί μέρος μιας συνολικότερης αξιολόγησης, μιας κι όπως αναφέρθηκε *«η βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου κάθε Σχολικής Μονάδας θα ήταν μεγαλύτερη, εάν και η κρατική παρέμβαση σε θέματα Παιδείας ήταν θερμότερη»*.

Όπως διαπιστώθηκε και παραπάνω, η αυτοαξιολόγηση είναι μια απαιτητική διαδικασία και για να ανταποκριθεί ο εκπαιδευτικός θα πρέπει όχι μόνο να έχει

επιμορφωθεί επαρκώς σε θέματα αξιολόγησης (Σολομών, 1999 · Κολυμπάρη & Χατζηκωνσταντής, 2016), , αλλά και οι στόχοι της να είναι διατυπωμένοι με σαφήνεια. Οποσδήποτε, εάν εξυπηρετούνται αυτές οι συνθήκες, η προσέγγιση του ζητήματος της αξιολόγησης από την πλευρά των εκπαιδευτικών θα ήταν θετικότερη.

Αναμφισβήτητα, η ανάπτυξη γόνιμου διαλόγου μεταξύ Υπουργείου Παιδείας και συνδικαλιστικών οργανώσεων των εκπαιδευτικών (ΔΟΕ) σε κλίμα κατανόησης και σύμπνοιας δύναται να λειάνει τις δυσκολίες εφαρμογής του θεσμού της αυτοαξιολόγησης.

β) Αναφορικά με τα χαρακτηριστικά της Σχολικής Μονάδα, το πρώτο πόρισμα της παρούσας έρευνας σχετίζεται με την ανάγκη στελέχωσής της με μόνιμο εκπαιδευτικό προσωπικό. Οι οποιεσδήποτε αλλαγές σύνθεσης του ΣΔ θα πρέπει να αφορούν κάλυψη έκτακτων αναγκών, όπως μακροχρόνιες άδειες ή αποσπάσεων λόγω σημαντικών λόγων. Η μακροχρόνια παρουσία – υπηρετήση των εκπαιδευτικών σε μια Σχολική Μονάδα τους καθιστά γνώστες της υπάρχουσας κατάστασης (αδυναμιών, ελλείψεων), ενώ και η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης αποκτά μια συνέχεια από χρονιά σε χρονιά. Επομένως, η κάλυψη των οργανικών κενών με πρόσληψη μόνιμων εκπαιδευτικών κινείται προς την κατεύθυνση διευκόλυνσης εφαρμογής του θεσμού της αυτοαξιολόγησης. Το συγκεκριμένο, μάλιστα, πόρισμα δεν έχει απαντηθεί σε άλλη έρευνα στον ελληνικό χώρο έως τώρα.

Κύριο χαρακτηριστικό ενός Σχολείου που θα υλοποιήσει τη διαδικασία της εσωτερικής αξιολόγησης, σύμφωνα με το πόρισμα της έρευνάς μας, θα πρέπει να είναι η αυτονομία του, προϋπόθεση, η οποία απαντάται και σε άλλες έρευνες (Κατσαρός, 2008 · Παπακωνσταντίνου, 2012 · Βασιλείου, 2018 · Μενεγάτος, 2020). Το ίδιο το Σχολείο θα πρέπει να είναι σε θέση να χαράξει τη δική του εκπαιδευτική πολιτική αναγνωρίζοντας μέσα από την «αυτοκριτική» του τις αδυναμίες του, τις ελλείψεις του. Το ίδιο το Σχολείο θα πρέπει να είναι σε θέση να αναλάβει πρωτοβουλίες και να υλοποιήσει σχέδια δράσης. Κάθε Σχολική Μονάδα διαθέτει τα δικά της μοναδικά χαρακτηριστικά και οι αποφάσεις για την αντιμετώπιση των αδυναμιών της σε Κεντρικό επίπεδο, ίσως, να μην αποδεικνύονται αρκετές.

Επιπλέον, η καλλιέργεια κοινού οράματος εντός της Σχολικής Μονάδας, κλίματος συνεργασίας, αλληλοϋποστήριξης κι εχεμύθειας, δηλαδή η ανάπτυξη κουλτούρας αξιολόγησης εντός αυτής, δημιουργεί ευνοϊκές συνθήκες εφαρμογής της. Η συγκεκριμένη διαπίστωση είναι ένα πόρισμα της έρευνάς μας, με το οποίο συμφωνούν κι άλλοι ερευνητές (Σολομών, 1999 · Κουτούζης, 2008 · Μενεγάτος, 2020). Μέσα από την καλλιέργεια κουλτούρας αξιολόγησης, το Σχολείο μετατρέπεται σε «οργανισμό μάθησης», ο οποίος διαρκώς μετασχηματίζεται καλύπτοντας τις διαρκώς αυξανόμενες ανάγκες του.

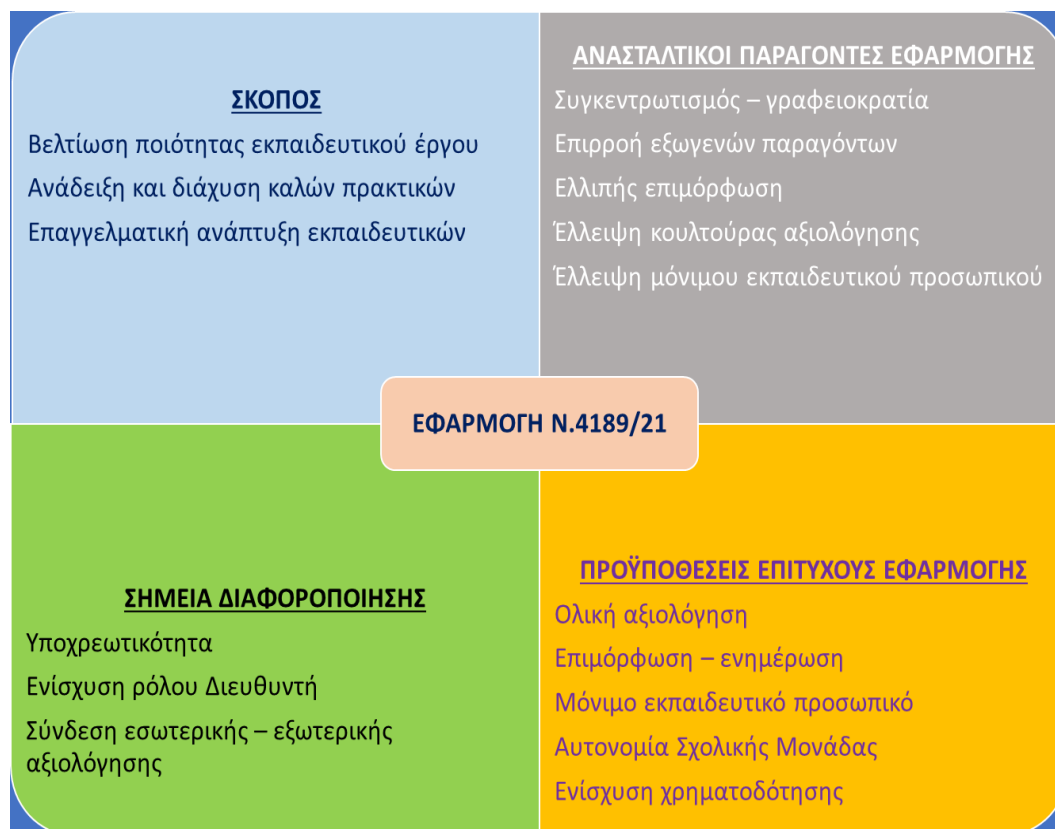
γ) Αναγκαία συνθήκη, εκτός των παραπάνω, για την εισαγωγή του θεσμού της αυτοαξιολόγησης της Σχολικής Μονάδας αποτελεί η ενίσχυση της τακτικής κρατικής επιχορήγησης των Σχολείων μέσω των Δήμων (μιας και σύμφωνα με τον Ν.3852/2010 «Καλλικράτη» η χρηματοδότηση των Σχολικών Μονάδων καλύπτεται από τους Δήμους). Επιπλέον, η διάθεση περισσότερων κονδυλίων για τις ανάγκες βελτίωσης των κτιριακών και υλικοτεχνικών υποδομών οπωσδήποτε προσφέρει περισσότερα εφόδια για την ανάληψη δράσεων ως αποτέλεσμα της εσωτερικής αξιολόγησης της Σχολικής Μονάδας.

Διερευνώντας τη σχέση μεταξύ αυτοαξιολόγησης κι ανάπτυξης Σχολικής Αυτονομίας συμπεραίνουμε πως υπάρχει υψηλή συσχέτιση μεταξύ αυτών των εννοιών, και, μάλιστα, μπορεί να είναι κι αμφίδρομη. Μέσω της αυτοαξιολόγησης, το Σχολείο ασκεί αυτοκριτική για τους τρόπους λειτουργίας του, αναζητά αδυναμίες – ελλείψεις, τις οποίες προσπαθεί να καλύψει σχεδιάζοντας και υλοποιώντας δράσεις στα πλαίσια ανάπτυξης εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής (Kyriakides & Campbell, 2004). Η αυτοαξιολόγηση, επιπλέον, ανατροφοδοτεί τον εκπαιδευτικό οργανισμό για τον βαθμό ικανοποίησης της στοχοθεσίας και συμβάλλει στην αποτίμηση της συνολικής του λειτουργίας. Το συμπέρασμα της έρευνάς μας φαίνεται να επιβεβαιώνει την άποψη ερευνητών ((Ehren et al. 2017 · Μπόζιαρης & Κωνσταντίνου, 2016 · Κοντού, 2021), σύμφωνα με την οποία, μέσα από τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης, η Σχολική Μονάδα αυτοβελτιώνεται αναβαθμίζοντας ποιοτικά τα αποτελέσματά της, αξιοποιεί στο μέγιστο βαθμό το ανθρώπινο δυναμικό και μετατρέπεται σε αυτόνομο οργανισμό.

Από την άλλη πλευρά, το αυτόνομο Σχολείο χαράσσει τη δική του εκπαιδευτική πολιτική, απαραίτητη προϋπόθεση, όμως, για να το πράξει, είναι η χαρτογράφηση της υπάρχουσας κατάστασης εντός των πλαισίων λειτουργίας του, μια διαδικασία, η οποία πραγματοποιείται μέσω της εσωτερικής αξιολόγησης της Σχολικής Μονάδας. Συμπεραίνεται η ανάδειξη της αυτοαξιολόγησης ως ενός εργαλείου ενδυνάμωσης της Σχολικής Αυτονομίας, όπως άλλωστε διαπιστώνεται κι από τον Χαριλάου (2016), ο οποίος αναφέρει πως «*το Σχολείο μπορεί να αυτονομηθεί σε ένα βαθμό από την αυτοαξιολόγηση και να ορίσει μόνο το πλαίσιο λειτουργίας του...εντός.....ισχύουσας νομοθεσίας*», ή, ακόμη κι από τη Σιαβίκη (2010), η οποία διαπίστωσε πως η αυτοαξιολόγηση αποτελεί βασικό εργαλείο αυτονόμησης του Σχολείου.

Η αμφίδρομη σχέση μεταξύ εσωτερικής αξιολόγησης κι ανάπτυξης σχολικής αυτονομίας, η οποία διαπιστώθηκε στην έρευνά μας, συμφωνεί με την άποψη του Φερεντίνου (2016) σύμφωνα με την οποία οι δύο αυτές έννοιες είναι «*άρρηκτα συνδεδεμένες μεταξύ τους*», αφού η εξασφάλιση της μίας προϋποθέτει την ύπαρξη της άλλης. Ωστόσο, πρέπει να σημειωθεί πως η παρούσα μελέτη κατέδειξε πως η αυτοαξιολόγηση δεν αρκεί από μόνη της για να αναπτυχθεί η σχολική αυτονομία, μιας και η ανάγκη αύξησης της χρηματοδότησης των Σχολείων αποτελεί επιτακτική ανάγκη. Διαπιστώνεται πως μέσω και της οικονομικής αυτάρκειας της Σχολικής Μονάδας μπορούν να υλοποιηθούν οι δράσεις, που προκύπτουν μέσα από την αυτοαξιολόγηση.

Συμπερασματικά, τα πορίσματα του 3<sup>ου</sup> ερευνητικού ερωτήματος μπορούν να συνοψιστούν στον παρακάτω Πίνακα :



**Πίνακας 19 : Συγκεντρωτικά πορίσματα 3<sup>ου</sup> ερευνητικού ερωτήματος**

Εν κατακλείδι, όπως σημειώνει κι ο Κατσαρός (2017), η σχολική αυτονομία μπορεί να συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της Σχολικής Μονάδας, όμως, αποτελεί μία αναγκαία, αλλά όχι μοναδική συνθήκη για να πετύχει αυτό τον σκοπό. Απαιτείται να συμπληρωθεί, να πλαισιωθεί και να ενισχυθεί με πολιτικές κι εργαλεία, όπως η αυτοαξιολόγησή της, τα οποία, με τη σειρά τους ενισχύουν τη διαφάνεια και τη λογοδοσία.

#### **6.4 ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ**

Η παρούσα ερευνητική εργασία διερεύνησε τις απόψεις Διευθυντών/ντριών της Β' Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Αττικής στο θέμα εφαρμογής των Ν.4823/21 και Ν.4189/21. Επίσης, διερευνήθηκε η σχέση μεταξύ εσωτερικής αξιολόγησης της Σχολικής Μονάδας κι ανάπτυξης της αυτονομίας της.

Αναμφισβήτητα, ο γεωγραφικός περιορισμός, το μικρό δείγμα της ερευνητικής διαδικασίας, αλλά και η ποιοτική ερευνητική μέθοδος που ακολουθήθηκε, αποτελούν λόγους μη γενίκευσης των συμπερασμάτων της έρευνας. Επίσης, αν και οι διατάξεις και των δύο Νόμων αφορούν στο σύνολο όλη την εκπαιδευτική κοινότητα, εστίασαμε στις απόψεις μόνο των Διευθυντών, μιας κι αυτοί αποτελούν τους εκφραστές της Κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής στις Σχολικές Μονάδες.

Αναφορικά με τις ερευνητικές προτάσεις, μια μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να προβεί σε :

- Διερεύνηση της εξέλιξης εφαρμογής των δύο Νόμων
- Διεξαγωγή της έρευνας σε μεγαλύτερο δείγμα ή και σε διαφορετικές Περιφέρειες
- Διεξαγωγή της έρευνας μικτών μεθόδων με συμμετοχή Διευθυντών, αλλά κι εκπαιδευτικών (ενδεχομένως υπάρξει ισχυρή διαφοροποίηση συμπερασμάτων)
- Διερεύνηση του ρόλου των γονέων στην αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας
- Διεξαγωγή έρευνας με σκοπό τη διερεύνηση σχέσης σχολικής αυτονομίας κι αποτελεσματικότητας.



## Βιβλιογραφία

### Ελληνική

- Αποστολόπουλος, Κ. (2014). Η αξιολόγηση της διδασκαλίας από εκπαιδευτικούς και μαθητές. Μια διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών - Επιστημονικών Θεμάτων*, 1, 25-51.
- Αργύτη, Ι. (2015). Η Α.Ε.Ε. κατά τον πρώτο χρόνο γενικευμένης εφαρμογής και η στάση της εκπαιδευτικής κοινότητας. *(Διπλωματική εργασία), Κόρινθος*
- Βασιλείου, Δ. (2018). Αυτοαξιολόγηση Σχολικής Μονάδας: Αναγκαιότητα και Προοπτικές, με βάση τις απόψεις των εκπαιδευτικών του Πειραματικού Γενικού Λυκείου Αγίων Αναργύρων. *Διπλωματική Εργασία, Κόρινθος*.
- Βέρδης, Α.& Τσέκου, Αικ. (2017). Αυτοαξιολόγηση σχολικών μονάδων: Απόψεις εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, *3<sup>ο</sup> Επιστημονικό Συνέδριο Πανελλήνιας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων (ΠΕΣΣ), Β', 780-790*
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας (μτφ. Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρá, & Μ. Φιλοπούλου) (2η ελληνική έκδ.). Αθήνα Μεταίχμιο (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2007).
- Creswell, J. W. (2011). Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας (μτφ. Ν. Κουβαράκου, Επιμ. Χ. Τσορμπατζούδης), (1η ελληνική έκδ.). Αθήνα: Ίων/Έλλην (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2008)
- Δαγαλάκη, Α. (2021). Σχολική Αυτονομία : οι απόψεις των εκπαιδευτικών και των Διευθυντών των σχολικών μονάδων της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Νομού Ηρακλείου. *Διπλωματική εργασία. Πάτρα. ΕΑΠ*

- Δεληγιάννη, Ε. Ε, (2016). Η αυτονομία της σχολικής μονάδας και τα όρια της γονεϊκής εμπλοκής. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών - Επιστημονικών Θεμάτων*, 9, 70-78.
- Ευρωπαϊκό Δίκτυο Πληροφόρησης για την Εκπαίδευση – Ευρυδίκη (2008). Επίπεδα Αυτονομίας και Ευθύνες των Εκπαιδευτικών στην Ευρώπη.
- Ζουγανέλη, Α., Καφετζόπουλος, Κ., Σοφού, Ε., & Τσάφος, Β. (2007). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13, 135-151.
- Ιορδανίδης, Γ. (2002). *Ο ρόλος του προϊσταμένου διεύθυνσης και γραφείου εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Ίσαρη, Φ., & Πουρκός Μ. (2015). Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας. Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση. Ζωγράφου: ΣΕΑΒ.
- Καραγιάννη, Ε. (2018). Αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 8, 373-384.
- Καράλλης, Γ. (2007). Το στρατηγικό σχέδιο ανάπτυξης της σχολικής μονάδας ως μέρος της διαδικασίας αυτονόμησής της. *Δελτίο Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου*, 9, 1-4
- Κασσωτάκης, Μ. (2016). Οι σύγχρονες διεθνείς τάσεις στους τομείς της αξιολόγησης των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών και η περίπτωση της Ελλάδας. *Πρακτικά Α' Επιστημονικού Συνεδρίου της Ε.Ε.Ε.Α με θέμα: «Αξιολόγηση των Σχολικών Μονάδων και των Εκπαιδευτικών: Σύγχρονες Τάσεις, Διλήμματα και Προοπτικές»*, 1(1-2), 43-75.
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κατσαρός, Ι. (2017). Τάσεις και προβληματισμοί σε σχέση με τη σχολική αυτονομία, *3<sup>ο</sup> Επιστημονικό Συνέδριο Πανελληνίας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων (ΠΕΣΣ)*, Β', 92-105.

- Κατσιμάρδος, Β. (2017). Η Αυτοαξιολόγηση στο σχολείο απαραίτητη προϋπόθεση ανάπτυξής του, *3<sup>ο</sup> Επιστημονικό Συνέδριο Πανελλήνιας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων (ΠΕΣΣ), Β', 808-821*
- Κολυμπάρη, Τ. & Χατζηκωσταντής, Χ. (2016). Η εσωτερική αξιολόγηση στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών - Επιστημονικών Θεμάτων*, 8, 118-131.
- Κοντού, Β.(2021).Ο ρόλος της αυτοαξιολόγησης στην ανάπτυξη του αυτόνομου και ανανεούμενου σχολείου, *Νέος Παιδαγωγός*, 23.
- Κουτούζης Μ. (2001). «Ζητήματα σχετικά με την επιλογή των στελεχών της εκπαίδευσης στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα». Στο *Συνέδριο: Οργάνωση και Διοίκηση των Σχολικών Μονάδων*, Αθήνα 11-13 Μαΐου, 2001.
- Κουτρούκα, Θ. (2017). Σχολική αυτονομία και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών : δυνατότητες και όρια. *Διπλωματική εργασία. Βόλος. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας*.
- Μαλαμούδης, Δ. (2019). Από τον συγκεντρωτικό χαρακτήρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος προς τη Σχολική Αυτονομία. Απόψεις των Διευθυντών /ντριών Δημοτικών Σχολείων της Δυτικής Θεσσαλονίκης. *Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία. Θεσσαλονίκη*.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2009). Εκπαιδευτικές καινοτομίες και σχολικός χρόνος: Να φέρουμε τη βραδύτητα στο σχολείο; *Επιστημονική συνάντηση δικτύου σχολικής κοινότητας. καινοτομία και ποιότητα. Πρακτικά της συνάντησης. 7/11/2009. Αθήνα: Εκπαιδευτικό Κέντρο Εθνικής Τράπεζας της Ελλάδος, . 20-23.*
- Μενεγάτος, Ν. (2020). Εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης απέναντι στην Αναθέσμιση της Αυτοαξιολόγησης της Σχολικής Μονάδας. *Διπλωματική Εργασία, Πάτρα*.

- Μποζιάρης, Β. & Κωνσταντίνου, Χ. (2016). Ο ρόλος της αυτοαξιολόγησης στην αυτονόμηση του σχολείου. *Επιστημονική Επετηρίδα Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 28, 73-94.
- Μπούσκος, Μ.(2018). Σχολική αυτονομία : μια επιτυχημένη ιστορία; Εννοιολογικές προσεγγίσεις και ελληνική πραγματικότητα. *3<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο «Αυτόνομο Σχολείο : μύθοι και πραγματικότητα»*. Γύθειο, 59-68
- ΟΟΣΑ, (2011). Καλύτερες Επιδόσεις και Επιτυχείς Μεταρρυθμίσεις στην Εκπαίδευση. Προτάσεις για την εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα.
- Πατένταλη, Β.(2015). Αυτοαξιολόγηση Σχολικής Μονάδας: Απόψεις Διευθυντών και Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπαιδευτικός κύκλος»*, 3(2), 119-140.
- Παπαγιαννοπούλου, Κ. (2021). Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας και του εκπαιδευτικού έργου. (*Διπλωματική Εργασία*), Πειραιάς.
- Παπακωνσταντίνου, Γ. (2012). Κράτος – Αποκέντρωση – Αυτοτέλεια: Σκοπούμενες αλλαγές. *Νέα Παιδεία*, 141, 25-50.
- Πασιάς, Γ. & Παπαχρήστος, Κ.(2016). Η «Αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας». Το «συμβάν» ενός θεσμού (2010-2014). *Πρακτικά Α' Επιστημονικού Συνεδρίου της Ε.Ε.Ε.Α με θέμα: «Αξιολόγηση των Σχολικών Μονάδων και των Εκπαιδευτικών: Σύγχρονες Τάσεις, Διλήμματα και Προοπτικές»*, 1(1-2), 236-256.
- Πίος, Σ.(2013). Αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: απόψεις εκπαιδευτικού προσωπικού. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 7.
- Σαλτερής, Ν. (2010). Εκπαιδευτικές πολιτικές, μεταρρύθμιση και ποιότητα της εκπαίδευσης. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 47, 87-93.
- Σιαβίκη, Α.(2016). Διερεύνηση των απόψεων Διευθυντών Δημοτικών Σχολείων στο Νομό Αιτωλοακαρνανίας για την εφαρμοσμένη Εσωτερική Αξιολόγηση του

Εκπαιδευτικού έργου στη Σχολική Μονάδα κατά το σχολικό έτος 2013-2014.  
*Διπλωματική εργασία. Ιωάννινα.*

Σολομών, Ι., (1999). *Εσωτερική αξιολόγηση, και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα. Ένα πλαίσιο εργασίας και υποστήριξης.* Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο – Τμήμα Αξιολόγησης.

Σταύρου, Δ. (2019). Οι επιδράσεις του νέου δημόσιου μάνατζμεντ στην εκπαίδευση.  
*Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης, 5, 142-149.*

Στιβακτάκης, Ε. & Κρεβετζάκη, Ε. (2012). Ο Διευθυντής της Σχολικής Μονάδας και η αξιολόγησή του. *8<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος. Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα. 1403-1425, Εκδόσεις Διάδραση, Ιωάννινα.*

Τζέλλος, Γ. Χ. (2009). Διοίκηση της Εκπαίδευσης και Σχολική Αυτονομία. Βόλος : Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας.

Τσιρνάρη, Ε. (2021). Αυτοαξιολόγηση σχολικών μονάδων – κριτική άποψη διευθυντών ΠΕ. (*Διπλωματική Εργασία*), Φλώρινα.

Τσιώλης, Γ. (2018). Ερευνητικές Διαδρομές στις Κοινωνικές Επιστήμες. Θεωρητικές – Μεθοδολογικές Συμβολές και Μελέτες Περίπτωσης. ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ. Εργαστήριο Κοινωνικής Ανάλυσης & Εφαρμοσμένης Κοινωνικής Έρευνας

ΥΠ.Π.Ε.Θ. (2017). *Η πρόταση του Υπουργείου για το Νέο Δίκτυο Δομών Υποστήριξης του Εκπαιδευτικού έργου – Ημερίδα.* Αθήνα: ΥΠ.Π.Ε.Θ.

Υπουργική Απόφαση Αρ. 108906/ΓΔ4/2021. ΦΕΚ 4189/Β/10-9-2021. Συλλογικός προγραμματισμός, εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο.

Φερεντίνος, Σ. (2016). Η αυτοαξιολόγηση ως ικανή και αναγκαία συνθήκη για την αυτονομία της σχολικής μονάδας. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών - Επιστημονικών Θεμάτων*, 9, 63-69.

Χαριλάου, Ν. (2016). Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας ως πλαίσιο και βάση για την αυτονομία της σχολικής μονάδας. Μελέτη περίπτωσης. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών - Επιστημονικών Θεμάτων*, 9, 54-62.

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

## **Ξενόγλωσση**

Agasisti, T., Catalano, G., & Sibiano, P. (2013). Can schools be autonomous in a centralised educational system? On formal and actual school autonomy in the Italian context. *International Journal of Educational Management*, 27(3), 292–310.

Alford, J., & Hughes, O. (2008). Public value pragmatism as the next phase of public management. *The American Review of Public Administration*, 38, 130–148.

Anderson, L. (2005). Decentralization, autonomy and school improvement. In M. Coleman & P. Earley (Eds.), *Leadership and management in education. Cultures, change and context*. Oxford: Oxford University Press.

Andrews, T. D. (2012). *Managing improvement initiatives as projects. [Paper presented]. PMI® Global Congress 2012—North America, Vancouver, British Columbia, Canada*. Newtown Square, PA: Project Management Institute.

Bandur, A. (2012). School-Based Management Developments: Challenges and Impacts. *Journal of Educational Administration*, 50(6), 845–873.

- Bernbaum, M. (2011). *Decentralization: EQUIP2 lessons learned in education*. Washington, DC: United States Agency for International Development (USAID).
- Boyle, R., O'Hara, J., McNamara, G., & Brown, M. (2020). Ireland. In R. Stockmann, W. Meyer, L. Taube (Eds.), *The Institutionalisation of Evaluation in Europe* (Eds), Palgrave Macmillan, Cham.
- Brown, M. (2013). *Deconstructing Evaluation in education: The case of Ireland*. Phd Thesis. Dublin City University, Ireland.
- Brown, M., McNamara, G., Cinkir, S., Fadar, J., Figueiredo, M., Vanhoof, J., O'Hara, J., Skerritt, C., O'Brien, S., Kurum, G., Ramalho, H., Rocha, J. (2021). Exploring parent and student engagement in school self-evaluation in four European countries. *European Educational Research Journal*, 20(2), 159–175.
- Brown, M., McNamara, G., Ohara, J., O'Brien, S., Faddar, J., Young, C. (2018). Integrated Co-professional evaluation? Converging approaches to school evaluation across frontiers. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(12), 76–90.
- Burbules, N., & Torres, C. (2000). Globalization and education: An introduction. In N. Burbules & C. Torres (Eds.). *Globalization and education: Critical perspectives* (pp. 1–26). New York, NY: Routledge.
- Caputo, A., & Rastelli, V. (2014). School improvement plans and student achievement: Preliminary evidence from the Quality and Merit Project in Italy. *Improving Schools*, 17(1), 72-98.
- Chann, A. (2016). Popularity of the decentralization reform and its effects on the quality of education. *Prospects Comparative Journal of Curriculum, Learning, and Assessment*, 46(1), 131–147.
- Channa, A. (2015). *Decentralization and the quality of education*. Background paper prepared for education for all global monitoring report 2015. Paris: UNESCO.

- Chapman, C. (2000). Improvement, Inspection and Self-Review. *Improving Schools*, 3(2), 57-63.
- Chapman, C., & Salokangas, M. (2012). Independent state-funded schools: Some reflections on recent developments. *School Leadership and Management*, 32(5), 476–483.
- Cornito, C.M. (2021). Striking a balance between centralized and decentralized decision making: A school-based management practice for optimum performance. *International Journal on Social and Education Sciences (IJonSES)*, 3(4), 656-669.
- Crook, R. C., & Manor, J. (1998). *Democracy and decentralization in South-East Asia and West Africa: Participation, accountability and performance*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Da Cruz Martins, S., Capucha, L., & Sebastiao, J. (2019). *School autonomy, organization and performance in Europe. A comparative analysis for the period from 2000 to 2015*. Lisbon: CIES.
- Department of Education and Skills (2012). *Circular 0039/2012, implementation of school self-evaluation*. Department of Education and Skills
- Dobrolyubova, E. (2013). How decentralization affects efficiency and effectiveness of public expenditures: Review of execution of delegated powers. *Public Administration Issues*, 4, 99–112.
- Edwards, D. B., Jr., & De Matthews, D. (2014). Historical trends in educational decentralization in the United States and developing countries: A periodization and comparison in the post-WWII context. *Education Policy Analysis Archives*, 22(40), 1–35.
- Ehren, M.C.M., Janssens, F.J.G., Brown, M. *et al.* Evaluation and decentralized governance: Examples of inspections in polycentric education systems. *J Educ Change* 18, 365–383 (2017). <https://doi.org/10.1007/s10833-017-9297-9>



- Ekpo, A. H. (2007). *Decentralization and service delivery: A framework*. Nairobi: African Economics Research Consortium.
- Elbertson, N. A., Brackett, M. A., & Weissberg, R. P. (2010). School-based social and emotional learning (SEL) programming: Current perspectives. In *Second international handbook of educational change* (pp. 1017-1032). Springer, Dordrecht.
- European Commission (2020). *Supporting school self-evaluation and development through quality assurance policies. Key considerations for policy makers*. Report by ET2020 Working Group Schools, May 2020. Luxemburg: Publications Office of the European Union.
- Eurydice (2012). Key Data on Education in Europe 2012. Brussels: Eurydice.
- Eurydice (2017). *Greece: Organisation and Government*. European Commission.
- Faguet, J.P. (2014). Decentralization and governance. *World Development*, 53(C), 2-12.
- Florestal, K., & Cooper, R. (1997). *Decentralisation of education: Legal issues*. Washington, DC: World Bank.
- Ford, M. & Ihrke, D. (2017). "Are We on the Same Page? Determinants of School Board Member Understanding of Group Accountability Perceptions". *Public Organization Review, Springer, vol. 17(3), pages 451-479, September*.
- Gamage, D. (2005). School-based management leads to shared responsibility and quality in education. *Curriculum and Teaching*, 20(1), 61–77.
- Gargallo, S., & Ángel, M. (2013). Autonomy and pluralism in the education system: a case study of Spanish public schools in the international context. *Journal of School Choice*, 7 (1), 61- 87.
- Gawlik, M. A. (2008). Breaking loose. Principal autonomy in charter and public schools. *Educational Policy*, 22(6), 783–804.

- Chun Sing, Ho & Lee, Daphnee. (2020). School Banding Effects on Student Financial Literacy Acquisition in a Standardised Financial Literacy Curriculum. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 29.
- Govina, R. (1997). *Decentralization of educational management: Experience from south Asia*. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning (IIEP).
- Gruening, G. (2001). Origin and theoretical basis of new public management. *International Public Management Journal*, 4(1), 1–25.
- Hangartner, J., & Svaton, C. J. (2013). From Autonomy to Quality Management: NPM Impacts on School Governance in Switzerland. *Journal of Educational Administration and History* 45 (4), 354–369.
- Hanson, E. M. (1997). *Educational decentralization: Issues and challenges*. Occasional paper 9. Chile Partnership for Educational Revitalization in the Americas.
- Hanson, M. E. (1998). Strategies of educational decentralization: Key questions and core issues. *Journal of Educational Administration*, 36(2), 111–128.
- Hanushek, E. A., Link, S. & Woessmann, L. (2013). Does school autonomy make sense everywhere?: panel estimates from PISA. *Journal of Development Economics*, 104, 212–232.
- Hatzopoulos, P., Kollias, A. & Kikis-Papadakis, K. (2015). School leadership for equity and learning and the question of school autonomy. *Estonian Journal of Education*, 3 (1), 65–79.
- Honig, M. I., & Rainey, L. R. (2012). Autonomy and school improvement: What do we know and where do we go from here? *Educational Policy*, 26(3), 465–495.
- Hooge, E. (1995). Values, increasing autonomy and managing the primary school. In: *Paper presented at the AERA*, San Francisco, CA.

- Hughes, K. B., & Silva, S. A. M. (2013). Charter schools best practices. In Anthony H. Normore (Ed.), *Identifying Leaders for Urban Charter, Autonomous and Independent Schools: Above and Beyond the Standards Independent Schools: Above and Beyond the Standards* (pp. 171–186). Emerald Group Publishing Limited.
- Karmila, N. & Wijaya, A. (2020). Implementation of School Based Management in Tambilung Elementary School. *Journal of Humanities and Social Studies*, 4(1), 71-73.
- Keddie, A. (2014). It's like Spiderman with great power comes great responsibility: School autonomy, school context and the audit culture. *School Leadership and Management*, 34(5), 502–517.
- Keddie, A. (2015). School autonomy, accountability and collaboration: a critical review, *Journal of Educational Administration and History*, 47(1), 1-17.
- Kirk, D. J. (2013). Comparative education and the Arabian Gulf. In A. Wiseman & E. Anderson (Eds.), *Annual review of comparative and international education* (pp. 175–189). Bingley: Emerald Group Publishing.
- Koutouzis, E., Bithara, P., Kyranakis, S., Mavraki, M., & Verevi, A. (2008). Decentralizing education in Greece: In search for a new role for the school leaders. *Conference "Think globally act locally: a challenge to educational leaders"*. CCEAM Conference, Durban, South Africa.
- Kyriakides, L., Campbell, R. J. (2004). School self-evaluation and school improvement: A critique of values and procedures. *Studies in Educational Evaluation*, 30(1), 23–36.
- La Rooy, G. (2012). Executive management in a flat organization. *Human Resources Magazine*, 17 (1), 18-19.

- Lee, M. N. N. (2006). Centralized decentralization in Malaysian education. In C. Bjork (Ed.), *Educational decentralization: Asian experiences and conceptual contributions* (pp. 149–158). Dordrecht: Springer.
- Marques, L.R. (2020). Repercussions of the new public management in education management. A study of Goiás state education network. *Educar em Revista, Curitiba, 36*, e69772.
- McGinn N. & Welsh T., (1999). *Decentralization of education: why, when, what and how?* Paris: UNESCO, International Institute for Educational Planning.
- McNamara, G, O’Hara, J (2008). The importance of the concept of self-evaluation in the changing landscape of education policy. *Studies in Educational Evaluation 34(3): 173–179*.
- Miron, G., & Applegate, B. (2007). *Teacher attrition in charter schools*. East Lansing, MI.
- Nevo, D. (2001). School evaluation: internal or external? *Studies in Educational Evaluation, 27*, 95- 106.
- Nelson, R., Ehren, M., & Godfrey, D. (2015). *Literature review on internal evaluation*. London: Institute of Education.
- O’Brien, S., McNamara, G., O’Hara, J., Brown, M. (2017). External specialist support for school self-evaluation: Testing a model of support in Irish post-primary schools. *Evaluation, 23(1)*, 61–79.
- OECD (2001). *What Works in Innovation in Education- New School Management Approaches*. Paris: OECD Publications.
- OECD (2011). *Strong Performers and Successful Reformers in Education. Education Police Advice for Greece*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2011). *PISA IN FOCUS, 9*, OECD Publishing.

- OECD (2013). *PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful? Resources, Policies and Practices*. Volume IV. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2017). *Education Policy in Greece: A Preliminary Assessment*. Paris: OECD Publications.
- OECD (2018a). *Education for a Bright Future in Greece, Reviews of National Policies for Education*, Paris: OECD Publishing.
- Osborne, S. P., Radnor, Z., & Nasi, G. (2013). A new theory for public service management? Toward a (public) service-dominant approach. *The American Review of Public Administration*, 43(2), 135– 158.
- Patel, M., Meyers, C., & Hinsz, S. B. (2006). *Decentralization and primary education: A survey of East Asia and the Pacific Islands*. UNICEF East Asia and Pacific Regional Office.
- Pollitt, C., & Bouckaert, G. (2017). *Public management reform: A comparative analysis-into the age of austerity*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Pollitt, C., & Dan, S. (2011). *The impacts of the new public management in Europe: A meta-analysis*. COCOPS Work Package 1.
- Pomuti, H.N., (2008). An analysis of the relationship between cluster based school management and improving teaching in Namibian schools, University of Pretoria
- Rinne, R., Järvinen, T., Tikkanen, J. & Aro, M. (2016). Changes in education policies and the status of schools in Europe: the views of school principals from eight European countries. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 46 (5), 764-788.
- Shirley, D. (2016). How to lead educational change. *Journal of Educational Change*, 17(3), 281–285.

- Simons, H. (2013). Enhancing the quality of education through school self- evaluation In M. K. Lai & S. Kushner (Eds.), *A Developmental and Negotiated Approach to School Self-evaluation. Advances in Program Evaluation* Volume 14. Bingley, UK: Emerald Group Publishing.
- Simeonova, R., Parvanova, Y., Brown, M., McNamara, G., Gardezi, S., O'Hara, J. del Castillo Blanco, L., Kechri, Z., and Beniata, E. (2020). A Continuum of Approaches to School Inspections: Cases from Europe. *Pedagogy*, 4, 92.
- Skerritt, C., O'Hara, J., Brown, M., McNamara, G., O'Brien, S. (2021). *Enacting school self-evaluation: The policy actors in Irish schools. International Studies in Sociology of Education*. Advance online publication.
- Smoke, P. (1999). Understanding decentralization in Asia: An overview of key issues and challenges. *Regional Development Dialogue*, 20(2), 1–17.
- Smyth, J. (2011). The disaster of the 'self-managing school' – genesis, trajectory, undisclosed agenda, and effects. *Journal of Educational Administration and History*, 43(2), 95–117.
- Sobotkiewicz, D. (2014). Contemporary trends in the management of multiple economic entities. *Management (1429-9321)*, 18 (1), 184-198.
- Stamelos, G. & Bartzakli, M. (2013). Good practice' school advisors in Greek education: the difficulty in linking collaborative networks, communities of practice and quality culture. *Teacher Development*, 17 (4) (2013), 448-464
- Tran, T.T. (2014). Governance in higher education in Vietnam – a move towards decentralization and its practical problems, *Journal of Asian Public Policy*, 7(1), 71-82.
- Wayne A., & Ferrare J. (2015). Neoliberalism, social networks, and the new governance of education. In Wayne A., Ferrare J., (Eds), *Mapping corporate education reform: Power and policy networks in the neoliberal state*. New York: Routledge.

- Werfhorst, H. G. V. D., & Mijs, J. J. B. (2010). Achievement inequality and the institutional structure of educational systems: A comparative perspective. *Annual Review of Sociology*, 36, 407–428.
- Wermke, W., & Salokangas, M. (2015). Autonomy in education: theoretical and empirical approaches to a contested concept. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 2015 (2), 1- 6.
- Whitty, G. (1997). Creating quasi-markets in education: A review of recent research on parental choice and school autonomy in three countries. *Review of Research in Education*, 22(1), 3–47.
- Whitty, G. (2000). Teacher Professionalism in New Times. *Journal of In-Service Education*, 26 (2), 281–295.
- Woessmann, L., Luedemann, E., Schuetz, G., & West, M. R. (2009). *School accountability, autonomy and choice around the world*. Northampton, MA: Edward Elgar.
- You, Y., & Morris, P. (2016). Imagining school autonomy in high-performing education systems: East Asia as a source of policy referencing in England. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 46(6), 882.
- Zimmer, R., & Buddin, R. (2007). Getting inside the black box: Examining how the operation of charter schools affects performance. *Peabody Journal of Education*, 82(2-3), 231–273.

## **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ**

### **ΕΝΤΥΠΟ ΣΥΝΑΙΝΕΣΗΣ**

#### **Στοιχεία ερευνητή**

Κορομηλάς Βασίλειος , εκπαιδευτικός ΠΕ 70 , Υποδιευθυντής 2<sup>ου</sup> Δημοτικού Σχολείου  
Μεταμόρφωσης,

Μεταπτυχιακός Φοιτητής στο ΠΜΣ «ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ»  
Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής (ΠΑΔΑ)

#### **Στοιχεία επικοινωνίας**

Τηλέφωνο :

Ηλεκτρονική διεύθυνση : [Vassilis.koromilas@gmail.com](mailto:Vassilis.koromilas@gmail.com)

#### **Τίτλος έρευνας**

Η εσωτερική αξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας ως ένα εργαλείο ενδυνάμωσης της  
αυτονομίας της . Διερεύνηση απόψεων Διευθυντών/ριών Α/θμιας Εκπαίδευσης Β'  
Αθήνας.

#### **Περιγραφή της έρευνας**

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μέρος της διπλωματικής μου εργασίας, η οποία εκπονείται  
στο πλαίσιο ολοκλήρωσης του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «ΔΙΟΙΚΗΣΗ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ» στο Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής.

Στόχος της έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των Διευθυντών / Διευθυντριών  
Σχολικών Μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με α) τις αδυναμίες του  
συγκεντρωτικού χαρακτήρα του εκπαιδευτικού μας συστήματος , β) το εφικτό πλαίσιο  
αυτονομίας των Σχολικών Μονάδων , όπως αυτή οριοθετείται στον Ν. 4823/2021, καθώς



και γ) τον ρόλο της αυτοαξιολόγησης (σύμφωνα με τον Ν.4189/2021) της Σχολικής Μονάδας για την ενδυνάμωση της αυτονομίας της .

Ο σκοπός της έρευνας είναι αποκλειστικά ερευνητικός. Η συνεργασία σας είναι πολύτιμη. Η συμμετοχή σας, φυσικά, είναι εθελοντική. Η συλλογή των δεδομένων θα γίνει με προσωπική ημιδομημένη συνέντευξη, διάρκειας περίπου 30 λεπτών, η οποία, με την άδειά σας, θα καταγραφεί ψηφιακά, για μεγαλύτερη ακρίβεια, ενώ ταυτόχρονα, θα τηρηθούν οι αρχές της ανωνυμίας, της εχεμύθειας και της προστασίας της ταυτότητας. Όλα τα δεδομένα που θα συλλεχθούν υπάγονται στη δεοντολογία και τη νομοθεσία περί προστασίας προσωπικών δεδομένων κι ο έχων αποκλειστική πρόσβαση σε αυτά είναι ο υποφαινόμενος ερευνητής. Όσα καταγραφούν, θα απομαγνητοφωνηθούν, θα μελετηθούν, θα αναλυθούν, κι εν συνεχεία, θα παρουσιαστούν στην παρούσα εργασία οδηγώντας σε συμπεράσματα και προβληματισμούς γύρω από το θέμα της παρούσης διπλωματικής εργασίας. Διασφαλίζεται πλήρως η ανωνυμία των προσώπων και η εμπιστευτικότητα των πληροφοριών, αποδίδοντας αριθμούς στους/στις συμμετέχοντες/ουσες και κρυπτογραφώντας τις ειδικές λεπτομέρειες οι οποίες, ενδεχομένως, περιλαμβάνονται στα δεδομένα. Η χρήση των δεδομένων θα περιοριστεί αυστηρά στην παρούσα έρευνα. Τα αρχεία θα καταστραφούν μετά την ολοκλήρωση της έρευνας. Σε κάθε περίπτωση έχετε το δικαίωμα να μην απαντήσετε σε ερωτήσεις που δεν επιθυμείτε, να αποχωρήσετε από τη διαδικασία κατά τη διενέργεια της συνέντευξης ή και να ζητήσετε να απαλειφθούν μεμονωμένα αποσπάσματα μετά την ολοκλήρωση της καταγραφής. Όλοι/ες, ανεξαιρέτως, οι συμμετέχοντες/ουσες θα έχουν πλήρη πρόσβαση στα αποτελέσματα της έρευνας.

Δηλώνω ότι μελέτησα προσεκτικά τα παραπάνω και δέχομαι να συμμετάσχω στη συγκεκριμένη έρευνα.

....., ...../...../2022

Ο / Η Δηλ.....

**ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ**

**ΦΥΛΟ :**    ΑΝΔΡΑΣ        ΓΥΝΑΙΚΑ   

**ΕΠΙΠΕΔΟ ΜΟΡΦΩΣΗΣ :**

ΠΤΥΧΙΟ ΑΕΙ   

2<sup>ο</sup> ΠΤΥΧΙΟ ΑΕΙ   

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ   

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ   

ΑΛΛΟ   

**ΕΤΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ :**

11 – 15   

16 – 20   

21 – 25   

26 – 30   

31 – 35   

**ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΕΛΕΧΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ :**

1 – 5   

6 – 10   

11 – 15   

15 – 20   

**ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ:**

ΜΟΝΙΜΟΙ : \_\_\_\_\_    ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΕΣ /ΤΡΙΕΣ : \_\_\_\_\_

## ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

### 1<sup>ο</sup> ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ

- Πώς γίνεται αντιληπτή η έννοια της σχολικής αυτονομίας ;
- Ποια προβλήματα αναδύονται στην καθημερινή λειτουργία του Σχολείου σας λόγω έλλειψη αυτονομίας ;
- Με ποιο τρόπο καταφέρατε να ξεπεράσετε αυτά τα εμπόδια ; Ποιες οι πρωτοβουλίες που αναπτύχθηκαν; (Αναφορά σε συγκεκριμένα περιστατικά)
- Σε ποιους τομείς λειτουργίας του Σχολείου παρατηρείται μεγαλύτερη δυνατότητα αυτονομίας κατά την εφαρμογή προηγούμενων μεταρρυθμίσεων ;

### 2<sup>ο</sup> ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ

- Σε ποιους τομείς διαφοροποιείται ο Ν.4823/21 σε σύγκριση με τα προηγούμενα Νομοσχέδια, τα οποία αναφέρονταν στην ανάπτυξη της αυτονομίας ;
- Ποιες είναι οι σχετικές ελευθερίες κινήσεων / πρωτοβουλιών που διαθέτετε με βάση την εφαρμογή του Ν. 4823/21 ;
- Πώς διαφοροποιείται ο ρόλος του Διευθυντή αναφορικά με την ανάπτυξη πρωτοβουλιών σε ένα αυτόνομο Σχολείο σύμφωνα με τον Ν.4823/21 ;
- Σε ποιο βαθμό και με ποιο τρόπο αξιοποιείται η σχετική αυτονομία , η οποία προέρχεται από την εκπαιδευτική νομοθεσία ;
- Ποια είναι τα οφέλη, αλλά και οι κίνδυνοι, από την εφαρμογή μοντέλων αυτονομίας, όπως αυτό παρουσιάζεται στον Ν. 4823/21 ;

### 3<sup>ο</sup> ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ

- Ποιοι θεωρείτε πως πρέπει να είναι οι βασικοί στόχοι της αυτοαξιολόγησης της Σχολικής Μονάδας ;
- Ποιοι ανασταλτικοί παράγοντες εντός της Σχολικής σας Μονάδας εμπόδισαν την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης κατά τα προηγούμενα Νομοσχέδια ;
- Σε ποια σημεία διαφοροποιείται ο Ν.4189/21 από τις προηγούμενες προσπάθειες εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης ;
- Ποιες είναι οι προϋποθέσεις για την επιτυχή εφαρμογή ενός συστήματος εσωτερικής αξιολόγησης της Σχολικής Μονάδας ;
- Ποιος ο ρόλος της αυτοαξιολόγησης την ανάπτυξη ενός αυτόνομου Σχολείου;