# ΑΝΟΙΚΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΥΠΡΟΥ

**Διδακτορικό Πρόγραμμα**
**«Επιστήμες της Αγωγής - Εκπαιδευτική Ηγεσία και Πολιτική»**

# ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΤΟΥ ΜΕΛΛΟΝΤΟΣ ΣΤΗΝ ΚΥΠΡΟ: ΑΠΟΚΕΝΤΡΩΣΗ, ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΜΕΤΡΑ ΣΤΗΡΙΞΗΣ

**Θεόδωρος Θεοδώρου**

**Διατριβή η οποία υποβάλλεται προς απόκτηση**
**Διδακτορικού τίτλου σπουδών στο Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου**

**Μάιος, 2013**

**© Θεόδωρος Θεοδώρου, 2013**

ISBN 978-9963-695-33-1

# ΣΕΛΙΔΑ ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑΣ

Υποψήφιος Διδάκτωρ: Θεόδωρος Θεοδώρου

Τίτλος Διατριβής: Οικονομική διαχείριση στο σχολείο του μέλλοντος στην Κύπρο: Αποκέντρωση, προβλήματα και μέτρα στήριξης.

***Η παρούσα Διδακτορική Διατριβή εκπονήθηκε στα πλαίσια των σπουδών για απόκτηση Διδακτορικού Διπλώματος στο Πρόγραμμα « Επιστήμες της Αγωγής» και εγκρίθηκε στις 13 Μαΐου 2013 από τα μέλη της Εξεταστικής Επιτροπής.***

## Εξεταστική Επιτροπή:

| | |
|---|---|
| Μιχαλίνος Ζεμπύλας | Αναπληρωτής Καθηγητής στη Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου (Πρόεδρος) |
| Πέτρος Πασιαρδής | Καθηγητής στη Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου (επιβλέπων) |
| Αθηνά Μιχαηλίδου | Διευθύντρια Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου (μέλος) |
| Αριστοτέλης Ζμας | Επίκουρος Καθηγητής στη Σχολή Τεχνών και Επιστημών της Αγωγής του Ευρωπαϊκού Πανεπιστημίου Κύπρου (μέλος) |
| Παρασκευή Χατζηπαναγιώτου | Επίκουρη Καθηγήτρια στη Σχολή Τεχνών και Επιστημών της Αγωγής του Ευρωπαϊκού Πανεπιστημίου Κύπρου (μέλος) |

……

Πέτρος Πασιαρδής – Επιβλέπων

Καθηγητής στη Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών

Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

# Περίληψη

Η εργασία αυτή μελετά σε βάθος την αυτόνομη οικονομική διαχείριση (ΑΟΔ), αφορμώμενη από την παραδοχή ότι η σχολική αυτονομία αποτελεί μια κυρίαρχη τάση διεθνώς, σε μια προσπάθεια των εκπαιδευτικών συστημάτων να ανταποκριθούν καλύτερα στις ραγδαίες αλλαγές που επισυμβαίνουν στην ευρύτερη κοινωνία. Απώτερο σκοπό της έρευνας αποτελεί η αναγνώριση της πιο επιθυμητής εκδοχής της ΑΟΔ για τα σχολεία της Κύπρου και η διευκόλυνση της εφαρμογής αυτής της εκδοχής. Όπως αποκαλύπτεται από τη σχετική βιβλιογραφία, η συγκεκριμένη παράμετρος της σχολικής αυτονομίας αποτελεί μεν απαραίτητη αλλά όχι και επαρκή συνθήκη για την αποτελεσματική λειτουργία των αυτόνομων σχολείων. Ο λόγος για αυτό έγκειται στο ότι μια σειρά από προβλήματα, τα οποία συνδέονται με την ΑΟΔ, συχνά αποτελούν τροχοπέδη στην επιτυχημένη εφαρμογή της. Ως αποτέλεσμα, οι υπεύθυνοι για την εκπαιδευτική πολιτική καταπιάνονται με τη συνεχή αναζήτηση των κατάλληλων εκείνων μέτρων που μπορούν να αντιμετωπίσουν τα εν λόγω προβλήματα και να στηρίξουν το έργο του σχολείου.

Θεωρώντας ως δεδομένο ότι το κυπριακό σχολείο θα καταστεί πιο αυτόνομο σε μερικά χρόνια από σήμερα, η έρευνα αρχικά προχωρεί στην πρόγνωση των αποφάσεων οικονομικής φύσης που θα διαχειρίζεται το σχολείο του μέλλοντος, στην αναγνώριση των προβλημάτων που ενδέχεται να παρουσιαστούν καθώς και στην αναζήτηση των ενδεδειγμένων μέτρων στήριξης. Τα ενδεχόμενα που αφορούν στο μέλλον αξιολογούνται τόσο ως προς το βαθμό πιθανότητας όσο και ως προς το βαθμό επιθυμίας πραγματοποίησης που αυτά συγκεντρώνουν, επιτυγχάνοντας τον εντοπισμό εκείνων των περιπτώσεων όπου καταγράφεται απόκλιση μεταξύ πιθανού και επιθυμητού μέλλοντος. Στη συνέχεια, αναζητούνται οι λόγοι που φαίνεται να προκαλούν τη συγκεκριμένη απόκλιση καθώς και οι τρόποι με τους οποίους θα μπορούσε να καταστεί πιο πιθανή η σύγκλιση μεταξύ ευκταίου και εφικτού.

Χαρακτηριστικό της έρευνας είναι ότι συλλέγει και αξιοποιεί τις απόψεις εξεχόντων μελών της κυπριακής κοινωνίας. Πιο συγκεκριμένα, διάφοροι εκπρόσωποι της εκπαιδευτικής, επιχειρηματικής, ακαδημαϊκής και κοινωνικής ελίτ του τόπου παραθέτουν τις απόψεις τους, οι οποίες συνδυάζονται και αλληλοσυμπληρώνονται με τη χρήση της μεθόδου Delphi, επιτυγχάνοντας τη συλλογή του αποστάγματος της συνολικής σοφίας και εμπειρογνωμοσύνης των συμμετεχόντων. Η ποιότητα των ειδικών, οι οποίοι συντελούν στην ολοκλήρωση της έρευνας, αποτελεί εγγύηση για τη συνολική ποιότητα των ερευνητικών ευρημάτων καθώς και

των συμπερασμάτων που εξάγονται από αυτά. Βέβαια, την ίδια στιγμή δεν παραγνωρίζονται οι ενέργειες στις οποίες οφείλει να προβαίνει ο ερευνητής για την, όσο το δυνατό μεγαλύτερη, διασφάλιση των ποιοτικών χαρακτηριστικών μιας έρευνας: της εγκυρότητας, της αξιοπιστίας και της γενικευσιμότητας.

Σε ότι αφορά στην ερευνητική διαδικασία, διενεργήθηκαν τέσσερις γύροι συλλογής δεδομένων. Με τις αρχικές ατομικές συνεντεύξεις επιχειρήθηκε η ιχνηλάτηση του μέλλοντος και η καταγραφή όλων των ενδεχομένων που είναι δυνατό να αφορούν στην λειτουργία του σχολείου, μέχρι το έτος 2025. Στη συνέχεια, μέσω των δύο ερωτηματολογίων, τα ενδεχόμενα αυτά αξιολογήθηκαν και κατατάχθηκαν ως προς το βαθμό επιθυμίας και ως προς το βαθμό πιθανότητας πραγματοποίησής τους. Τέλος, με τις τελικές συνεντεύξεις, τα αρχικά ευρήματα αξιοποιήθηκαν περαιτέρω, με στόχο τον εντοπισμό των αιτιών που φαίνονται να αποτρέπουν την πραγματοποίηση κάποιων πολύ επιθυμητών ενδεχομένων και την εξεύρεση τρόπων με τους οποίους τα ενδεχόμενα αυτά μπορούν να καταστούν πιο πιθανά. Η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων ήταν τόσο συντρέχουσα όσο και τελική, με τα δεδομένα κάθε γύρου συλλογής δεδομένων να αναλύονται αξιοποιώντας τις κατάλληλες ποιοτικές ή ποσοτικές προσεγγίσεις.

Τα αποτελέσματα της έρευνας καταδεικνύουν ότι οι συμμετέχοντες ειδικοί επιθυμούν αποκέντρωση της διαχείρισης αρκετών αποφάσεων οικονομικής φύσης, από το κεντρικό στο τοπικό επίπεδο. Οι **αποφάσεις** αυτές αφορούν κυρίως (α) στη διεκπεραίωση της καθημερινής διοίκησης και λειτουργίας του σχολείου καθώς και (β) στην ανάπτυξη του προσωπικού και των μαθητών του σχολείου. Συμπληρωματικά, παρουσιάζεται να επιζητείται επίσης κάποια αυτονομία (γ) σε συγκεκριμένες αποφάσεις που αφορούν στην εξεύρεση πρόσθετων πόρων, έτσι που να στηρίζονται οι ενέργειες του σχολείου στους δύο προαναφερθέντες κύριους τομείς. Εξετάζοντας τις αποφάσεις αυτές διαφαίνεται ότι στην περιοχή της ανάπτυξης του προσωπικού και των μαθητών του σχολείου παρατηρείται, σε αρκετές περιπτώσεις, απόκλιση ανάμεσα στο επιθυμητό και στο πιθανό μέλλον. Στοχεύοντας στον περιορισμό της παρατηρούμενης απόκλισης αναζητούνται και εντοπίζονται τρόποι με τους οποίους το επιθυμητό μέλλον θα μπορούσε να καταστεί πιο πιθανό.

Εξάλλου, επιβεβαιώνοντας τη σχετική βιβλιογραφία, εντοπίζεται ότι η εισαγωγή της ΑΟΔ ενδεχομένως να οδηγήσει στην εμφάνιση ενός αριθμού προβλημάτων. Τα σοβαρότερα από αυτά τα **προβλήματα** κατατάσσονται στις ακόλουθες τρεις κατηγορίες: (α) την επιβάρυνση των σχολικών ηγετών, (β) την αύξηση των κοινωνικών ανισοτήτων καθώς και (γ)

την επιδείνωση των σχέσεων μεταξύ των εμπλεκομένων. Λόγω του ότι ένας αριθμός σοβαρών προβλημάτων συγκεντρώνει αυξημένες πιθανότητες εμφάνισης στο σχολείο του μέλλοντος, η έρευνα αναζητεί τρόπους με τους οποίους τα προβλήματα αυτά θα μπορούσαν να προληφθούν ή να αντιμετωπιστούν. Επιπλέον, υιοθετώντας τη λογική ότι η εισαγωγή συγκεκριμένων **μέτρων στήριξης** θα μπορούσε, αφενός, να βοηθήσει τα σχολεία στην αντιμετώπιση των προαναφερθέντων προβλημάτων και, αφετέρου, να υποβοηθήσει τη γενικότερη λειτουργία και αποτελεσματικότητα των σχολείων, στην παρούσα εργασία εντοπίζονται και παρουσιάζονται κατάλληλα σχετικά μέτρα, ομαδοποιημένα σε έξι επιμέρους κατηγορίες. Οι κατηγορίες αυτές αφορούν: (α) στην εξισορρόπηση μεταξύ αποκέντρωσης και συγκεντρωτισμού, (β) στην αποτελεσματική λογοδοσία των σχολείων, (γ) στη στήριξη των σχολικών ηγετών, (δ) στην επικέντρωση στη μαθησιακή διαδικασία, (ε) στη δικτύωση των σχολείων και, τέλος, (στ) στην εισαγωγή μιας κατάλληλης δομής λήψης και διαχείρισης απο φάσεων. Σε κάθε μια από τις πιο πάνω κατηγορίες πιθανών μέτρων, εντοπίζονται οι περιπτώσεις όπου το επιθυμητό μέλλον παρουσιάζεται να απέχει από το πιθανό μέλλον και αναζητούνται οι κατάλληλοι τρόποι σύγκλισης των δύο.

Η παρούσα έρευνα συνεισφέρει ποικιλοτρόπως στην **ενίσχυση της θεωρίας και της πράξης**. Σε **διεθνές επίπεδο** (α) συντελεί στη συμπλήρωση της θεωρίας σχετικά με τη διαχείριση οικονομικών πόρων, εστιάζοντας στο επίπεδο του σχολείου, ένα πεδίο όπου παρατηρείται μειωμένη ερευνητική κάλυψη. Επιπλέον, η έρευνα (β) ενισχύει θεωρητικά και πρακτικά τόσο τον επιστημονικό κλάδο των Επιστημών του Μέλλοντος, όσο και αυτόν της Εκπαιδευτικής Διοίκησης. Αναλυτικότερα, η διασύνδεση του επιθυμητού μέλλοντος με πρακτικές υποβοήθησης της εφαρμογής του, επιχειρείται και επιτυγχάνεται για πρώτη φορά στη διεθνή βιβλιογραφία και δύναται να αποτελέσει πρότυπο για μια σειρά από έρευνες, σε ένα ευρύ φάσμα εφαρμογών των Επιστημών του Μέλλοντος. Επιπρόσθετα, ο όλος ερευνητικός σχεδιασμός προσφέρει ένα πρωτότυπο και πρακτικό τρόπο διερεύνησης, οριοθέτησης και στοχευμένης υλοποίησης εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, αποτελώντας ένα χρήσιμο εργαλείο στο χώρο της Εκπαιδευτικής Διοίκησης.

Σε **τοπικό επίπεδο**, η έρευνα (α) συνεισφέρει στη διαμόρφωση του επιθυμητού μέλλοντος για το αυτόνομο σχολείο της Κύπρου και (β) προσφέρει χρήσιμες και πρακτικές πληροφορίες και εισηγήσεις, σε μια περίοδο που λαμβάνονται σημαντικές αποφάσεις, στα πλαίσια της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Επιπλέον, η έρευνα (γ) συνδέει την αυτόνομη οικονομική διαχείριση με την αγορά εργασίας, ενθαρρύνοντας τη συμμετοχή των εργοδοτών

στη διαμόρφωση του πλαισίου προετοιμασίας του μελλοντικού ανθρώπινου δυναμικού της χώρας, (δ) συμβάλλει στην καλύτερη προετοιμασία και επιμόρφωση των σχολικών ηγετών, (ε) εξετάζει και προτείνει τρόπους αντιμετώπισης πιθανών προβλημάτων των αυτόνομων σχολείων, και τέλος, (στ) ενθαρρύνει την επίτευξη συναίνεσης μεταξύ των εμπλεκομένων στη σχολική λειτουργία, συντείνοντας στην επιτυχημένη εφαρμογή της σχολικής αυτονομίας.

Εξάλλου, σε ότι αφορά σε **μελλοντικές έρευνες,** η εργασία αυτή (α) αποτελεί οδηγό για αξιοποίηση των αρχικών ευρημάτων, με σκοπό την αμεσότερη διασύνδεση θεωρίας και πράξης. Επιπλέον, παράδειγμα για επόμενες έρευνες αποτελεί και η πρακτική διεύρυνσης της προοπτικής εξέτασης του ερευνητικού θέματος, αφού η παρούσα έρευνα (β) επιδεικνύει ότι η υιοθέτηση πολλαπλών φακών εστίασης και προοπτικών εξέτασης μπορεί να οδηγήσει σε πιο σφαιρική και εκτεταμένη κατανόηση των διαφορετικών πτυχών που συνθέτουν ένα ερευνητικό θέμα, να εμπλουτίσει την τράπεζα παραγόμενων ιδεών και να οδηγήσει σε προσεγγίσεις που εναρμονίζουν την εκπαίδευση με τα ευρύτερα κοινωνικά δεδομένα. Επιπρόσθετα, η παρούσα έρευνα (γ) ανοίγει το δρόμο σε μια σειρά από έρευνες που θα μπορούσαν να προεκτείνουν τα ερευνητικά ευρήματα εξετάζοντας: (i) εάν οι απόψεις των ειδικών μεταβάλλονται με την πάροδο του χρόνου και υπό την επίδραση των κοινωνικοοικονομικών εξελίξεων, (ii) το κόστος των διάφορων ενδεχομένων που σχετίζονται με το επιθυμητό μέλλον, ούτως ώστε να διαφανεί η πραγματική δυνατότητα αποκέντρωσης συγκεκριμένων αποφάσεων ή λήψης συγκεκριμένων μέτρων, (iii) το βαθμό στον οποίο τα ευρήματα της έρευνας είναι αντιπροσωπευτικά των απόψεων του συνόλου των πληθυσμών που εκπροσωπούν οι συμμετέχοντες ειδικοί, (iv) το βαθμό στον οποίο το προτεινόμενο μοντέλο αυτόνομης οικονομικής διαχείρισης μπορεί να αποδειχθεί αποτελεσματικό και κατάλληλο, μέσα από μια πιλοτική εφαρμογή του σε αριθμό σχολείων, καθώς και (v) εάν υπάρχει το περιθώριο αναγνώρισης και υποβοήθησης της πραγματοποίησης ενός διεθνώς επιθυμητού σχολικού μέλλοντος, μέσω της διενέργειας ανάλογων ερευνών σε χώρες του εξωτερικού.

# Abstract

This dissertation examines autonomous financial management (AFM) for Cypriot primary schools with the ultimate objective of identifying the most desired version for its implementation. As the relevant bibliography shows, AFM is a necessary precondition for the effective operation of autonomous schools but it is far from being sufficient for school success. This is attributed to a number of negative effects that usually come along with financial autonomy and threaten its successful implementation. As a result, educational policy makers are continuously seeking for appropriate support measures that can address these negative effects and support autonomous schools in achieving their goals.

Taking into consideration that Cyprus is along the way to adopting a more decentralized decision making system for its schools, the study initially forecasts the areas of financial decisions that the school of the future might autonomously manage, identifies the obstacles that may appear along the way and seeks support measures that could enhance a school's efficiency and effectiveness. The research process is based on the Delphi method, which explores various future-related statements that are assessed based on their likelihood and their desirability to prove true. These assessments are then used to identify cases where the probable and the desired future diverge. Moreover, the reasons behind these divergences, as well as ways in which to align the two possible futures, are sought.

One of the main characteristics of the study is the fact that it collects and utilizes the views of some of the most prominent members of Cypriot society. More specifically, various representatives from the educational, business, academic and social communities constitute a group of 49 experts whose views are combined and synthesized, in order to distill their collective wisdom and expertise. The group of experts' quality serves as a guaranty for the quality of the findings and conclusions while, at the same time, the researcher fulfills all the necessary conditions required to strengthen the validity and reliability of the research.

The data gathering procedure was held in four rounds. During the initial individual interviews, the future was forecasted and every eventuality that might concern the functioning of the school of the future, by the year 2025, was marked down. Through the following two rounds of questionnaires, these eventualities were assessed and ranked based on their probability and their degree of desirability to become true. Finally, the initial findings were further utilized, during another round of interviews, in an effort to identify the reasons that appear to prevent the realization of a number of much desired eventualities as well as to

discover ways that can increase the possibility of these eventualities becoming true. The data analysis is both ongoing and summative, with the data gathered from each round being analyzed using the appropriate qualitative or quantitative approaches.

The research findings reveal that the participants desire the decentralization of various **financial decisions** to the school level. These decisions mostly concern (a) the everyday management and functioning of the school, as well as (b) the professional development of students and teaching personnel. Some autonomy in (c) finding extra resources is also desired, but only in order to support the two main decision areas. A closer examination of the findings shows that, in the area of the students' and teaching personnel's professional development, there are many cases in which the probable and desired futures appear to deviate from each other. Aiming at closing the gap between what is desired and what is currently feasible, the study seeks ways to make the desired future more probable.

Moreover, verifying the current literature, it is found that AFM is likely to lead to severe **negative effects**. These effects may be grouped into three main categories: (a) an increase in the school leaders' work load, (b) an increase in social inequalities and (c) a worsening in stakeholders' relations. Due to the fact that a number of severe negative effects enjoy an increased probability of appearing in the school of the future, the study seeks ways in which these effects could be timely prevented or dealt with. Furthermore, adopting the belief that the introduction of specific support measures could help schools in dealing with the above mentioned issues as well as improve the school's operation and effectiveness, the study also identifies and presents some potential **support measures**. These measures are grouped into six categories which concern: (a) the balancing between centralization and decentralization, (b) the introduction of an appropriate school accountability scheme, (c) the support for school leaders, (d) a focus on the teaching process, (e) the establishment of a school network, and, finally, (f) the introduction of a suitable decision making and management structure. In each of these categories, the cases where the desired future deviates from the probable future are identified and ways of aligning the two futures are sought.

The present study contributes to **relevant theory and praxis** in various ways. At an **international level** (a) it informs resource management theory, focusing at the school level, an area where literature is not yet thorough and extensive. In addition, (b) the study strengthens the areas of Future Studies and Educational Management, both theoretically and practically. More specifically, the linkage of the desired future with actions that may facilitate

its implementation has never been achieved before in international literature and may become a point of reference for a wide spectrum of future related studies that will follow. Furthermore, the research design offers an original and practical method of investigating, defining and carefully implementing educational reforms, providing a useful tool in the area of Educational Management.

At the **local level** the study (a) contributes towards the formation of a desired future state of being for Cypriot schools and (b) offers useful and practical information as well as suggestions, in a period when important decisions are made regarding the ongoing educational reform. Moreover, the study (c) links autonomous financial management with the labor market, by encouraging the participation of employers in the formation of the context within which the future work force will be educated, (d) contributes in designing improved leadership training programs, (e) examines and proposes ways to deal with some negative effects the autonomous schools may encounter, and, finally, (h) encourages the establishment of a consensus between the various stakeholders in the school operation, contributing to the successful implementation of school autonomy.

Moreover, as far as **future research** is concerned, this study may be used as (a) a guide towards further utilizing the initial research findings, in an effort to bridge the gap between theory and praxis. In addition, future studies may also adopt a wider perspective upon examining their research topic, since (b) the present study shows that a broader examination perspective, which is achieved through the inclusion of various subgroups in the group of experts, may lead to a more comprehensive and extensive understanding of the various aspects that compose a research topic, may enrich the research findings and may better align education with the surrounding society. Furthermore, this study (c) sets the way to a number of future studies that could extent the research findings by examining: (i) whether the experts' views are modified as time goes by and as new socioeconomic developments evolve, (ii) the estimated cost of various eventualities that relate to the desired future, in order to reveal the actual feasibility of them being implemented, (iii) the extent in which the research findings represent the views of broader populations, from which the experts come from, (iv) the degree in which our proposed scheme of autonomous financial management will prove appropriate and effective, through its pilot implementation in a number of schools and, finally, (v) whether it is feasible to identify and support the implementation of an

internationally desired future for schools, through similar studies that may be curried out in various countries.

# Ευχαριστίες

Η έρευνα αυτή αποτελεί προϊόν μεγάλου αριθμού ωρών προβληματισμού, προγραμματισμού, συζητήσεων και εργασίας. Δε θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί χωρίς τη στήριξη και την καθοδήγηση της ερευνητικής ομάδας και, ιδιαίτερα, του Επιβλέποντα Καθηγητή κ. Πέτρου Πασιαρδή, τον οποίο ευχαριστώ θερμά.

Ωστόσο, με κάθε ειλικρίνεια και συναίσθηση, πρέπει να αναγνωρίσω ότι την αποφασιστικότερη συμβολή για την παραγωγή της πορείας, των αποτελεσμάτων και των συμπερασμάτων της έρευνας είχαν οι ειδικοί, οι οποίοι πρόθυμα αφιέρωσαν τον πολύτιμο χρόνο τους για να συμμετάσχουν δημιουργικά και παραγωγικά στο εγχείρημα που έχει πραγματοποιηθεί. Διαρκής έγνοια και επιδίωξή μου ήταν να καταφέρω να αξιοποιήσω τον πραγματικό ωκεανό ιδεών και απόψεων που είχαν συλλεγεί και να αποδώσω, μέρος έστω, της συνδυασμένης σοφίας που είχε κατατεθεί ενώπιών μου. Το τελικό προϊόν της έρευνας εναποτίθεται στην κρίση τους για να αξιολογήσουν το βαθμό στον οποίο τα έχω καταφέρει.

Αποτελεί προσδοκία κάθε ερευνητή η έρευνά του να μην περιοριστεί στο να διακοσμεί απλά ένα ράφι αλλά να αποτελέσει αναφορά για συμπλήρωση της θεωρίας, πηγή για βελτίωση της πρακτικής και έναυσμα για μελλοντικές ερευνητικές εργασίες. Ευελπιστώ ότι οι αναγνώστες της έρευνας θα τη διαβάσουν αβίαστα και με ενδιαφέρον, εντοπίζοντας σε αυτή τέτοια στοιχεία που να τους είναι χρήσιμα για περαιτέρω αξιοποίηση.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω τη γυναίκα και το γιο μου για τη στήριξη που μου παρείχαν και για την κατανόησή τους όποτε απείχα από τις οικογενειακές υποχρεώσεις. Εύχομαι να μπορέσω να τους αποζημιώσω, συμβάλλοντας στην πραγματοποίηση του επιθυμητού μέλλοντος για τα δημοτικά σχολεία της Κύπρου, τα οποία αποτελούν για τη γυναίκα μου χώρο εργασίας και για το γιο μου, όπως και για όλα τα παιδιά, το περιβάλλον στο οποίο θα μορφωθούν, θα κοινωνικοποιηθούν και θα προετοιμαστούν για καταστούν οι ενεργοί πολίτες του μέλλοντος.

Στην Άντρη και στον
Κωνσταντίνο, που δίνουν στη
ζωή μου νόημα και σκοπό

# ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ


Σελίδα

Περίληψη……. iv
Abstract……... viii
Ευχαριστίες……. xii
Περιεχόμενα…… xiv
Κατάλογος Γραφημάτων…… xvii
Κατάλογος Πινάκων……... xviii
Κατάλογος Παραρτημάτων…… xx

ΚΕΦΑΛΑΙΟ

**1 ΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ**
1.1. Εισαγωγή……. 1
1.2. Διατύπωση του προβλήματος……... 1
1.3. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα……... 7
1.4. Λειτουργικοί ορισμοί……. 8
1.5. Αναγκαιότητα/ σημαντικότητα της έρευνας……... 9
1.6. Περιορισμοί της έρευνας…… 15
1.7. Σύνοψη……... 20

**2 ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ**
2.1. Το αυτόνομο σχολείο: Έννοια, προέλευση και κίνητρα εισαγωγής ……..….... 22
2.2. Το σύγχρονο αυτόνομο σχολείο……. 25
2.2.1. Το παράδειγμα των ΗΠΑ…... 26
2.2.2. Το παράδειγμα της Αυστραλίας……. 31
2.2.3. Το παράδειγμα της Αγγλίας……... 33
2.3. Η Αυτόνομη οικονομική διαχείριση (ΑΟΔ)……. 35
2.4. ΑΟΔ και αποτελεσματικότητα σχολείου…… 40
2.5. Προβλήματα σχολείων με ΑΟΔ……..... 44
2.6. Το μέλλον του σχολείου……. 49
2.7. Μέτρα στήριξης σχολείων με ΑΟΔ…… 52
2.8. Το κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα…… 60
2.8.1. Στροφή προς τη σχολική αυτονομία…….. 62
2.9. Επιστήμες του Μέλλοντος (ΕΜ)..... 64
2.9.1. Μέθοδοι των ΕΜ…….. 68
2.9.2. Μέθοδος Delphi……. 72
2.10. Το θεωρητικό πλαίσιο……... 74
2.11. Σύνοψη..……... 75

**3 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ**
3.1. Επιλογή της ερευνητικής μεθόδου…….. 76
3.2. Περιγραφή, πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της Delphi…….. 81
3.3. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα……... 89
3.3.1. Ο καταρτισμός της ομάδας ειδικών……..... 92
3.3.1.1. Δημογραφικά στοιχεία……... 93
3.4. Μέσα συλλογής δεδομένων…… 95

3.5. Χρονοδιάγραμμα ολοκλήρωσης της έρευνας…… 98
3.6. Η πορεία εκτέλεσης της έρευνας…… 99
3.6.1. Στάδιο 1: Η επιλογή της ομάδας ειδικών……... 101
3.6.2. Στάδιο 2: Ατομικές συνεντεύξεις πρώτου γύρου Delphi……... 102
3.6.3. Στάδιο 3: Ερωτηματολόγιο δεύτερου γύρου Delphi…….. 105
3.6.4. Στάδιο 4: Ερωτηματολόγιο τρίτου γύρου Delphi…...……... 107
3.6.5. Στάδιο 5: Συγκέντρωση και ανάλυση δεδομένων…….. 109
3.6.6. Στάδιο 6: Τελικές συνεντεύξεις…….. 110
3.6.7. Στάδιο 7: Συγκέντρωση και τελική ανάλυση δεδομένων…….. 111
3.7. Η ανάλυση των δεδομένων της έρευνας……. 111
3.7.1. Ανάλυση ατομικών συνεντεύξεων πρώτου γύρου Delphi……. 111
3.7.1.1. Χρήση υπολογιστή για διευκόλυνση της ανάλυσης…….. 113
3.7.2. Ανάλυση ερωτηματολογίου δεύτερου γύρου Delphi……. 114
3.7.3. Ανάλυση ερωτηματολογίου τρίτου γύρου Delphi……. 116
3.7.4. Ανάλυση τελικών συνεντεύξεων…… 119
3.8. Κριτήρια ποιότητας της έρευνας……. 120
3.8.1. Εγκυρότητα…… 120
3.8.2. Αξιοπιστία……..…… 126
3.8.3. Γενικευσιμότητα…..……... 127
3.9. Σύνοψη…… 129

**4 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ**

4.1. Εισαγωγή……. 131
4.2. Αποτελέσματα πρώτου γύρου Delphi..……... 132
4.3. Αποτελέσματα δεύτερου γύρου Delphi…….……. 137
4.4. Αποτελέσματα τρίτου γύρου Delphi…….……. 140
4.4.1. Ερώτημα 1: Αποφάσεις που αφορούν την οικονομική διαχείριση των δημοτικών σχολείων……. 140
α) Αποφάσεις που σχετίζονται με τη διδασκαλία και τη μάθηση…….... 141
β) Αποφάσεις που σχετίζονται με τις σχολικές εγκαταστάσεις…….. 145
γ) Αποφάσεις που σχετίζονται με λειτουργικά έξοδα……. 147
δ) Αποφάσεις που σχετίζονται με τη διαχείριση προσωπικού…… 150
ε) Αποφάσεις που σχετίζονται με την εξεύρεση και διαχείριση πρόσθετων πόρων……..... 152
4.4.2. Ερώτημα 2: Προβλήματα που είναι πιθανό να παρουσιαστούν λόγω της ΑΟΔ…….. 155
α) Επιβάρυνση των σχολικών ηγετών..…….. 155
β) Αύξηση της πιθανότητας απάτης και λαθών…….. 159
γ) Αύξηση κοινωνικών ανισοτήτων και προβλημάτων…….. 161
δ) Επιδείνωση των σχέσεων των εμπλεκομένων…… 162
ε) Απώλεια κλίμακας οικονομίας και αντιπαραγωγικότητα……... 163
4.4.3. Ερώτημα 3: Μέτρα αντιμετώπισης των προβλημάτων και στήριξης των σχολείων κατά την ΑΟΔ…….. 165
α) Εξισορρόπηση αποκέντρωσης και συγκεντρωτισμού…… 166
β) Αποτελεσματική λογοδοσία……... 170
γ) Στήριξη σχολικών ηγετών…….. 174
δ) Επικέντρωση στη μαθησιακή διαδικασία……... 179
ε) Δικτύωση των σχολείων…… 183

στ) Εισαγωγή κατάλληλης δομής λήψης και διαχείρισης αποφάσεων…….. 187
4.4.4. Ερώτημα 4: Τρόποι αύξησης της πιθανότητας πραγματοποίησης του πλέον επιθυμητού μέλλοντος στα σχολεία με ΑΟΔ…… 189
α) Αύξηση πιθανότητας αποκέντρωσης των πλέον επιθυμητών αποφάσεων… 190
β) Πρόληψη και αντιμετώπιση των πλέον πιθανών και σοβαρών προβλημάτων…….. 194
γ) Αύξηση πιθανότητας εφαρμογής των πλέον επιθυμητών μέτρων…… 204
4.5. Σύνοψη…….. …… 222

**5 ΣΥΖΗΤΗΣΗ, ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ, ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ**
5.1. Εισαγωγή……. 223
5.2. Σύνοψη προηγούμενων κεφαλαίων…… 223
5.3. Συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας……..... 226
5.3.1. Σπουδαιότητα και σημαντικότητα των ευρημάτων……... 226
5.3.2. Το αυτόνομο σχολείο του μέλλοντος……. 227
5.3.2.1. Αποφάσεις που αφορούν στην οικονομική διαχείριση…….. 228
α) Αποφάσεις που δεν είναι επιθυμητό να αποκεντρωθούν...……..... 228
β) Αποφάσεις που είναι επιθυμητό να αποκεντρωθούν……..……..... 231
5.3.2.2. Προβλήματα που ενδέχεται να παρουσιαστούν……... 239
α) Επιβάρυνση των σχολικών ηγετών…….. 239
β) Αύξηση της πιθανότητας απάτης και λαθών…… 243
γ) Αύξηση κοινωνικών ανισοτήτων και προβλημάτων…… 244
δ) Επιδείνωση σχέσεων των εμπλεκομένων……. 247
ε) Απώλεια κλίμακας οικονομίας και αντιπαραγωγικότητα……. 251
5.3.2.3. Μέτρα αντιμετώπισης των προβλημάτων και στήριξης των σχολείων. 252
α) Εξισορρόπηση αποκέντρωσης και συγκεντρωτισμού…….. 252
β) Εισαγωγή αποτελεσματικής λογοδοσίας…….. 257
γ) Στήριξη σχολικών ηγετών……. 263
δ) Επικέντρωση στη μαθησιακή διαδικασία……. 267
ε) Δικτύωση των σχολείων……... 271
στ) Εισαγωγή κατάλληλης δομής λήψης και διαχείρισης αποφάσεων……. 274
5.3.2.4. Συνόψιση συζήτησης σχετικά με το αυτόνομο σχολείο του μέλλοντος 279
5.4. Προτάσεις της έρευνας……... 279
5.4.1. Προτάσεις σε σχέση με τις Επιστήμες του Μέλλοντος…….. 279
5.4.2. Προτάσεις σε σχέση με την Εκπαιδευτική Διοίκηση……. 282
5.4.3. Προτάσεις σε σχέση με την εκπαιδευτική πολιτική στην Κύπρο……. 283
5.4.4. Προτάσεις σε σχέση με μελλοντικές έρευνες……..……. 285
5.4.5. Σύνοψη σε σχέση με τις προτάσεις της έρευνας…… 288
5.5. Ανακεφαλαίωση συζήτησης……... 288
5.6. Σύνοψη κεφαλαίου…….. 292
5.7. Επίλογος…….. 292

**ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ** 294

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

Σελ.

Γράφημα 1.1: Σχηματική απεικόνιση ομαδοποίησης ενδεχομένων που εξέτασε η έρευνα για την επίτευξη του ερευνητικού σκοπού ……... 19
Γράφημα 2.1: Η ΑΟΔ στις χώρες που εξετάστηκαν…….. 37
Γράφημα 2.2: Προβλήματα σχολείων με ΑΟΔ…….. 48
Γράφημα 2.3: Μέτρα στήριξης σχολείων με ΑΟΔ……... 59
Γράφημα 2.4: Το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας……..... 74
Γράφημα 3.1: Σχηματική απεικόνιση των ερευνητικών ερωτημάτων……... 77
Γράφημα 3.2: Η πορεία εκτέλεσης της έρευνας……. 100
Γράφημα 3.3: Τεχνικές ποιοτικού ελέγχου της έρευνας…… 125
Γράφημα 4.1: Τελικός κατάλογος αποφάσεων οικονομικής φύσης που είναι πιθανό να αποκεντρωθούν στο σχολείο…….. 133
Γράφημα 4.2: Δηλώσεις που προέκυψαν από τις αρχικές συνεντεύξεις και περιλαμβάνονταν στην κατηγορία πιθανών αποφάσεων για αποκέντρωση με τίτλο «Σχολικές εγκαταστάσεις»…….. 134
Γράφημα 4.3: Τελικός κατάλογος πιθανών προβλημάτων σχολείων με ΑΟΔ στη βάση των αποτελεσμάτων των συνεντεύξεων του πρώτου γύρου της Delphi …….. 135
Γράφημα 4.4: Δηλώσεις που προέκυψαν από τις αρχικές συνεντεύξεις και περιλαμβάνονταν στην κατηγορία πιθανών προβλημάτων με τίτλο «Επιβάρυνση σχολικών ηγετών»…….. 136
Γράφημα 4.5: Τελικός κατάλογος με πιθανά μέτρων στήριξης σχολείων με ΑΟΔ, βάσει των αποτελεσμάτων των συνεντεύξεων του πρώτου γύρου της Delphi……... 137
Γράφημα 4.6: Κριτήρια περιορισμού αρχικών δηλώσεων και επιλογής τελικών δηλώσεων του ερωτηματολογίου του τρίτου γύρου της Delphi……. 139
Γράφημα 4.7: Τρόποι αύξησης της πιθανότητας αποκέντρωσης των δηλώσεων που αφορούν την «Ανάπτυξη του προσωπικού και των μαθητών του σχολείου»…….. 192
Γράφημα 4.8: Τρόποι αντιμετώπισης των προβλημάτων που σχετίζονται με την «Επιβάρυνση των σχολικών ηγετών»……... 196
Γράφημα 4.9: Τρόποι αντιμετώπισης των προβλημάτων που σχετίζονται με την «Ανάπτυξη των κοινωνικών ανισοτήτων»……... 199
Γράφημα 4.10: Τρόποι αντιμετώπισης των προβλημάτων που σχετίζονται με τις «Αντιδράσεις των συνδικαλιστών στις αλλαγές»……. 202
Γράφημα 4.11: Τρόποι αύξησης της πιθανότητας εισαγωγής των μέτρων που αφορούν στην «Εξισορρόπηση αποκέντρωσης και συγκεντρωτισμού»…… 207
Γράφημα 4.12: Τρόποι αύξησης της πιθανότητας εισαγωγής των μέτρων που αφορούν στην «Αποτελεσματική λογοδοσία»……... 211
Γράφημα 4.13: Τρόποι αύξησης της πιθανότητας εισαγωγής των μέτρων που αφορούν στη «Στήριξη των σχολικών ηγετών»……... 213
Γράφημα 4.14: Τρόποι αύξησης της πιθανότητας εισαγωγής των μέτρων που αφορούν στην «Επικέντρωση στη μαθησιακή διαδικασία»……... 215
Γράφημα 4.15: Τρόποι αύξησης της πιθανότητας εισαγωγής των μέτρων που αφορούν στη «Δικτύωση των σχολείων»…… 218
Γράφημα 4.16: Τρόποι αύξησης της πιθανότητας εισαγωγής των μέτρων που αφορούν στην «Εισαγωγή κατάλληλης δομής λήψης και διαχείρισης αποφάσεων»…… 221
Γράφημα 5.1: Σχηματική απεικόνιση της πορείας της έρευνας…… 224
Γράφημα 5.2: Οι τομείς αποφάσεων που συγκεντρώνουν μειωμένο βαθμό επιθυμίας αποκέντρωσης……. 231
Γράφημα 5.3: Οι τομείς αποφάσεων που συγκεντρώνουν το μεγαλύτερο βαθμό επιθυμίας αποκέντρωσης……. 232
Γράφημα 5.4: Μια νέα προσέγγιση στις Επιστήμες του Μέλλοντος για διασύνδεση θεωρίας και πράξης……. 280
Γράφημα 5.5: Προϋποθέσεις για την επιτυχή διερεύνηση μελλοντικών ζητημάτων που άπτονται της Εκπαιδευτικής Διοίκησης με βάση τη μεθοδολογία της παρούσας έρευνας……... 283

**ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ**

Σελ.
Πίνακας 2.1: Η οικονομική διαχείριση στο αυτόνομο σχολείο…….. 38
Πίνακας 2.2: Βασικές προτεραιότητες της σύγχρονης ΑΟΔ…….. 39
Πίνακας 3.1: Οι συμμετέχοντες σε κάθε γύρο της έρευνας…… 94
Πίνακας 4.1: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις του βαθμού επιθυμίας και του βαθμού πιθανότητας των προβλεπτικών δηλώσεων που σχετίζονται με τη διδασκαλία και τη μάθηση…... 142
Πίνακας 4.2: Συντελεστές συσχέτισης Pearson's r του βαθμού επιθυμίας και πιθανότητας των προβλεπτικών δηλώσεων που σχετίζονται με τη διδασκαλία και τη μάθηση…… 144
Πίνακας 4.3: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις του βαθμού επιθυμίας και του βαθμού πιθανότητας των προβλεπτικών δηλώσεων που σχετίζονται με τις σχολικές εγκαταστάσεις…..…. 145
Πίνακας 4.4: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις του βαθμού επιθυμίας και του βαθμού πιθανότητας των προβλεπτικών δηλώσεων που σχετίζονται με λειτουργικά έξοδα του σχολείου… 148
Πίνακας 4.5: Συντελεστές συσχέτισης Pearson's r του βαθμού επιθυμίας και πιθανότητας των προβλεπτικών δηλώσεων που σχετίζονται με λειτουργικά έξοδα του σχολείου……..……. 149
Πίνακας 4.6: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις του βαθμού επιθυμίας και του βαθμού πιθανότητας των προβλεπτικών δηλώσεων που σχετίζονται με τη διαχείριση προσωπικού……. 150
Πίνακας 4.7: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις του βαθμού επιθυμίας και του βαθμού πιθανότητας των προβλεπτικών δηλώσεων που σχετίζονται με πρόσθετους πόρους…… 152
Πίνακας 4.8: Συντελεστές συσχέτισης Pearson's r του βαθμού επιθυμίας και πιθανότητας των προβλεπτικών δηλώσεων που σχετίζονται με πρόσθετους πόρους……...……. 154
Πίνακας 4.9: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις του βαθμού σοβαρότητας και του βαθμού πιθανότητας των προβλεπτικών δηλώσεων που σχετίζονται με την επιβάρυνση των διευθυντών.... 156
Πίνακας 4.10: Συντελεστές συσχέτισης Pearson's r του βαθμού σοβαρότητας και πιθανότητας των προβλεπτικών δηλώσεων που σχετίζονται με την επιβάρυνση των διευθυντών…..…….. 158
Πίνακας 4.11: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις του βαθμού σοβαρότητας και του βαθμού πιθανότητας των προβλεπτικών δηλώσεων που σχετίζονται με πιθανές απάτες και λάθη…… 159
Πίνακας 4.12: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις του βαθμού σοβαρότητας και του βαθμού πιθανότητας των προβλεπτικών δηλώσεων που σχετίζονται με τις κοινωνικές ανισότητες……. 161
Πίνακας 4.13: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις του βαθμού σοβαρότητας και του βαθμού πιθανότητας των προβλεπτικών δηλώσεων που σχετίζονται με τις σχέσεις των εμπλεκομένων….. 162
Πίνακας 4.14: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις του βαθμού σοβαρότητας και του βαθμού πιθανότητας των προβλεπτικών δηλώσεων που σχετίζονται με την κλίμακα οικονομίας…..…….. 164
Πίνακας 4.15: Συντελεστές συσχέτισης Pearson's r του βαθμού σοβαρότητας και πιθανότητας των προβλεπτικών δηλώσεων που σχετίζονται με την κλίμακα οικονομίας……...……... 164
Πίνακας 4.16: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις του βαθμού επιθυμίας και του βαθμού πιθανότητας των προβλεπτικών δηλώσεων που σχετίζονται με την εξισορρόπηση αποκέντρωσης και συγκεντρωτισμού……..... 167
Πίνακας 4.17: Συντελεστές συσχέτισης Pearson's r του βαθμού επιθυμίας και πιθανότητας των προβλεπτικών δηλώσεων που σχετίζονται με την εξισορρόπηση αποκέντρωσης και συγκεντρωτισμού……. 169
Πίνακας 4.18: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις του βαθμού επιθυμίας και του βαθμού πιθανότητας των προβλεπτικών δηλώσεων που σχετίζονται με την αποτελεσματική λογοδοσία..…. 171
Πίνακας 4.19: Συντελεστές συσχέτισης Pearson's r του βαθμού επιθυμίας και πιθανότητας των προβλεπτικών δηλώσεων που σχετίζονται με την αποτελεσματική λογοδοσία……..…… 174
Πίνακας 4.20: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις του βαθμού επιθυμίας και του βαθμού πιθανότητας των προβλεπτικών δηλώσεωνπου σχετίζονται με τη στήριξη των σχολικών ηγετών… 175
Πίνακας 4.21: Συντελεστές συσχέτισης Pearson's r του βαθμού επιθυμίας και πιθανότητας των προβλεπτικών δηλώσεων που σχετίζονται με τη στήριξη των σχολικών ηγετών……...…… 178
Πίνακας 4.22: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις του βαθμού επιθυμίας και του βαθμού πιθανότητας των προβλεπτικών δηλώσεων που σχετίζονται με την μαθησιακή διαδικασία…… 180
Πίνακας 4.23: Συντελεστές συσχέτισης Pearson's r του βαθμού επιθυμίας και πιθανότητας των

προβλεπτικών δηλώσεων που σχετίζονται με τη μαθησιακή διαδικασία……..…… 182
Πίνακας 4.24: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις του βαθμού επιθυμίας και του βαθμού πιθανότητας των προβλεπτικών δηλώσεων που σχετίζονται με τη δικτύωση των σχολείων…… 184
Πίνακας 4.25: Συντελεστές συσχέτισης Pearson's r του βαθμού επιθυμίας και πιθανότητας των προβλεπτικών δηλώσεων που σχετίζονται με τη δικτύωση των σχολείων …… 186
Πίνακας 4.26: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις του βαθμού επιθυμίας και του βαθμού πιθανότητας των προβλεπτικών δηλώσεων που σχετίζονται με τη λήψη αποφάσεων…….. 187
Πίνακας 4.27: Συντελεστές συσχέτισης Pearson's r του βαθμού επιθυμίας και πιθανότητας των προβλεπτικών δηλώσεων που σχετίζονται με τη λήψη αποφάσεων…..…….. 189
Πίνακας 4.28: Προβλεπτικές δηλώσεις που αφορούν αποφάσεις προς αποκέντρωση οι οποίες συγκέντρωσαν ψηλό βαθμό επιθυμίας και χαμηλό βαθμό πιθανότητας πραγματοποίησης……... 191
Πίνακας 4.29: Προβλεπτικές δηλώσεις που αφορούν προβλήματα τα οποία συγκέντρωσαν ψηλό βαθμό σοβαρότητας και ψηλό βαθμό πιθανότητας πραγματοποίησης……... 195
Πίνακας 4.30: Προβλεπτικές δηλώσεις που αφορούν μέτρα η υλοποίηση των οποίων συγκέντρωσε ψηλό βαθμό επιθυμίας και χαμηλό βαθμό πιθανότητας πραγματοποίησης……. 205
Πίνακας 5.1: Βαθμός πιθανότητας αποκέντρωσης των αποφάσεων σε σχέση με την καθημερινή λειτουργία του σχολείου που συγκέντρωσαν πολύ ψηλό βαθμό επιθυμίας αποκέντρωσης……... 232
Πίνακας 5.2: Βαθμός πιθανότητας αποκέντρωσης των αποφάσεων σε σχέση με την ανάπτυξη του προσωπικού και των μαθητών του σχολείου που συγκέντρωσαν πολύ ψηλό βαθμό επιθυμίας αποκέντρωσης……. 234
Πίνακας 5.3: Βαθμός πιθανότητας αποκέντρωσης των αποφάσεων σε σχέση με την εξεύρεση πρόσθετων πόρων που συγκέντρωσαν πολύ ψηλό βαθμό επιθυμίας αποκέντρωσης……. 238
Πίνακας 5.4: Βαθμός πιθανότητας εμφάνισης των προβλημάτων σε σχέση με την επιβάρυνση των σχολικών ηγετών……. 240
Πίνακας 5.5: Βαθμός πιθανότητας εμφάνισης των προβλημάτων σε σχέση με την πιθανότητα απάτης και λαθών…… 243
Πίνακας 5.6: Βαθμός πιθανότητας εμφάνισης των προβλημάτων σε σχέση με την αύξηση των κοινωνικών αδικιών…… 245
Πίνακας 5.7: Βαθμός πιθανότητας εμφάνισης των προβλημάτων σε σχέση με την επιδείνωση των σχέσεων των εμπλεκομένων……... 247
Πίνακας 5.8: Βαθμός πιθανότητας εμφάνισης των προβλημάτων σε σχέση με την απώλεια της κλίμακας οικονομίας και την αντιπαραγωγικότητα…… 251
Πίνακας 5.9: Βαθμός πιθανότητας υιοθέτησης των μέτρων σε σχέση με την εξισορρόπηση αποκέντρωσης και συγκεντρωτισμού……. 254
Πίνακας 5.10: Βαθμός πιθανότητας υιοθέτησης των μέτρων σε σχέση με την εισαγωγή αποτελεσματικής λογοδοσίας…….. 258
Πίνακας 5.11: Βαθμός πιθανότητας υιοθέτησης των μέτρων σε σχέση με τη στήριξη των σχολικών ηγετών……. 264
Πίνακας 5.12: Βαθμός πιθανότητας υιοθέτησης των μέτρων σε σχέση με την επικέντρωση στη μαθησιακή διαδικασία……. 267
Πίνακας 5.13: Βαθμός πιθανότητας υιοθέτησης των μέτρων σε σχέση με τη δικτύωση των σχολείων…….. 272
Πίνακας 5.14: Βαθμός πιθανότητας υιοθέτησης των μέτρων σε σχέση με τη εισαγωγή κατάλληλης δομής λήψης και διαχείρισης αποφάσεων…….. 274

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΩΝ


Σελ.

Παράρτημα Α: Πρόσκληση για συμμετοχή στην έρευνα……..... 317
Παράρτημα Β: Επιστολή κοινοποίησης ερωτήσεων αρχικών συνεντεύξεων…….... 319
Παράρτημα Γ: Πρωτόκολλο αρχικών συνεντεύξεων…….…… 320
Παράρτημα Δ: Συνοδευτική επιστολή πρώτου ερωτηματολογίου…….…… 322
Παράρτημα Ε: Πρώτο ερωτηματολόγιο (έντυπη μορφή)……..……..... 323
Παράρτημα Στ: Πρώτο ερωτηματολόγιο (ηλεκτρονική μορφή)…… 336
Παράρτημα Ζ: Συνοδευτική επιστολή δεύτερου ερωτηματολογίου……..……..... 353
Παράρτημα Η: Δεύτερο ερωτηματολόγιο (έντυπη μορφή)…… 354
Παράρτημα Θ: Δεύτερο ερωτηματολόγιο (ηλεκτρονική μορφή)…….…… 364
Παράρτημα Ι: Πρόσκληση για συμμετοχή στις τελικές συνεντεύξεις……..... 381
Παράρτημα Κ: Επιστολή κοινοποίησης ερωτήσεων τελικών συνεντεύξεων……..... 382
Παράρτημα Λ: Έντυπο καταγραφής αρχικών συνεντεύξεων……..……..……..... 383
Παράρτημα Μ: Παράδειγμα συμπλήρωσης του εντύπου καταγραφής των αρχικών συνεντεύξεων. 385
Παράρτημα Ν: Παράδειγμα απομαγνητοφωνημένου κειμένου συνέντευξης…… 388
Παράρτημα Ξ: Παράδειγμα συμπλήρωσης του εντύπου καταγραφής των τελικών συνεντεύξεων.. 395
Παράρτημα Ο: Παράδειγμα ομαδοποίησης των εισηγήσεων που κατέθεσαν οι ειδικοί κατά τις τελικές συνεντεύξεις……... 398
Παράρτημα Π: Αποσπάσματα από το προσωπικό ημερολόγιο για την ερευνητική διαδικασία…… 399
Παράρτημα Ρ: Κατάλογος δηλώσεων που αποκλείστηκαν από το δεύτερο ερωτηματολόγιο…….. 403

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ

## 1.1. Εισαγωγή

Με την παρούσα εργασία επιδιώκεται, αφενός, να μελετηθεί η οικονομική διαχείριση στο αυτόνομο κυπριακό δημοτικό σχολείο του μέλλοντος και, αφετέρου, να υποβοηθηθεί η εφαρμογή της πιο επιθυμητής εκδοχής της. Το εγχείρημα αυτό είναι τόσο πρωτότυπο όσο και δύσκολο, αφού επιχειρείται πρόγνωση και μελέτη μελλοντικών ενδεχομένων εξέλιξης της οικονομικής διαχείρισης καθώς και εξαγωγή συμπερασμάτων στη βάση των ενδεχομένων αυτών. Στο παρόν πρώτο κεφάλαιο της εργασίας αρχικά διατυπώνεται το πρόβλημα, με στόχο την ανάδειξη και επεξήγηση του σκοπού της έρευνας. Στη συνέχεια, παρατίθενται οι λειτουργικοί ορισμοί των βασικών όρων που εξετάζονται, ούτως ώστε να διασαφηνιστεί το πεδίο της έρευνας. Ακολούθως, παρουσιάζονται η σημαντικότητα και η πρωτοτυπία της έρευνας, έτσι που να διαφανεί η αναγκαιότητα για τη διεξαγωγή της, και η συμβολή της στην ενίσχυση της σχετικής θεωρίας και πράξης. Τέλος, γίνεται αναφορά στους περιορισμούς του όλου ερευνητικού εγχειρήματος.

## 1.2. Διατύπωση του προβλήματος

«*Η μόνη σταθερά είναι η αλλαγή…*»

Δύο και πλέον χιλιετηρίδες μετά που πρωτοειπώθηκαν, τα λόγια του φιλόσοφου Ηράκλειτου αποδεικνύονται προφητικά και παραμένουν επίκαιρα, αφού είναι γεγονός ότι η σημερινή κοινωνία υπόκειται σε συνεχείς αλλαγές (Gore, 2013· Organisation for Economic Cooperation and Development, 2010a· Χριστοφίδου, 2009). Οι Brauckmann και Pashiardis (2011) χαρακτηριστικά αναφέρουν ότι ζούμε σε ένα ραγδαία μεταβαλλόμενο περιβάλλον, με διάφορες αλλαγές σε κάθε τομέα της ανθρώπινης δραστηριότητας, γεγονός που συντείνει στην αύξηση της πολυπλοκότητας και της αβεβαιότητας της σύγχρονης ζωής. Πράγματι, μια σειρά από ερευνητές τεκμηριώνει πως το παγκόσμιο κλίμα μεταβάλλεται (Caldwell & Loader, 2009· Weart, 2008), η οικονομική ύφεση διαδέχεται την ευμάρεια (Sola, Iyiomo & Okaima, 2009· United Nations, 2012), οι σχέσεις μεταξύ των κρατών διαφοροποιούνται (Gore, 2013· Krishnan, 2009) και οι τεχνολογίες πληροφορικής εξελίσσονται συνεχώς (Caldwell & Loader, 2009· Organisation for Economic Cooperation and Development, 2010a), επηρεάζοντας την κοινωνική δομή και την καθημερινότητα των ανθρώπων. Ως αποτέλεσμα, παρατηρούνται αντίστοιχες αλλαγές και στα εκπαιδευτικά συστήματα, τα οποία

πρέπει να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις των καιρών (European Trade Union Committee for Education, 2012c· Merrouche, 2007). Όπως υποστηρίζεται, οι αλλαγές στην εκπαίδευση είναι φαινόμενο που θα συνεχίσει να παρατηρείται, αφού οι κυβερνήσεις πάντα ανταποκρίνονται στις ανησυχίες και στις ανάγκες των γονιών, των επιχειρήσεων και της κοινωνίας (Caldwell, 2006b).

Ανάμεσα στις αλλαγές που κυριαρχούν στα εκπαιδευτικά συστήματα περιλαμβάνεται η αποκέντρωση στην εκπαίδευση, που προνοεί τη μετάβαση προς το «αυτόνομο σχολείο», το οποίο συναντάται σε πλήθος χωρών, σε όλη την υφήλιο (Abu-Duhou, 1999· Bruns, Filmer, & Patrinos, 2011· Caldwell, 2006a). Μάλιστα, το αυτόνομο σχολείο είναι διαδεδομένο σε τέτοιο βαθμό που μόνο λίγες χώρες δεν το έχουν ακόμα εισάγει (Caldwell, 2004), ενώ κερδίζει διαρκώς έδαφος σε όλες τις γωνιές της γης (Ευρυδίκη, 2009· Telhaug, Medias & Aasen, 2006). Ενισχύοντας την πιο πάνω θέση, οι Pashiardis, Thody, Papanaoum και Johansson, (2003) παρουσιάζουν το αυτόνομο σχολείο ως μια δεδομένη εξέλιξη στην εκπαίδευση πολλών χωρών, αφού φαίνεται ότι οι κεντρικές κυβερνήσεις το αντιμετωπίζουν ως την απάντηση στις συνεχώς μεταβαλλόμενες ανάγκες της εκπαίδευσης (De Grauwe, 2005· Geo-JaJa, 2006b).

Πρέπει, ωστόσο, να σημειωθεί πως ο όρος «αυτόνομο σχολείο» χρησιμοποιείται για να περιγράψει μια σειρά από διαφορετικά μοντέλα τοπικής αυτοδιοίκησης (Ζμας, 2007· West & Ylonen, 2011). Έχει χαρακτηριστικά υποστηριχθεί πως υπάρχουν τόσες διαφορετικές προσεγγίσεις αποκέντρωσης εξουσίας στα σχολεία όσες είναι και οι χώρες που την εφαρμόζουν (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2007). Είναι γεγονός ότι, ανάμεσα στα διάφορα μοντέλα εφαρμογής του αυτόνομου σχολείου, παρατηρούνται ποικίλες διαφοροποιήσεις, σε σχέση με τα είδη αποφάσεων που αποκεντρώνονται (Daun, 2011). Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Οργανισμό για την Οικονομική Συνεργασία και Ανάπτυξη (ΟΟΣΑ), η αποκέντρωση στην εκπαίδευση μπορεί να αφορά τέσσερις κατηγορίες αποφάσεων: (1) την οργάνωση της διδασκαλίας (αναλυτικό και ωρολόγιο πρόγραμμα, εγχειρίδια, διδακτικές μέθοδοι), (2) τη διαχείριση του προσωπικού (προσλήψεις, απολύσεις, μισθοδοσία, κατανομή καθηκόντων, εκπαίδευση), (3) τον προγραμματισμό και τις εγκαταστάσεις και, τέλος, (4) την οικονομική διαχείριση (Heredia-Ortiz, 2006).

Από τις προαναφερθείσες κατηγορίες, η Αυτόνομη Οικονομική Διαχείριση (ΑΟΔ) αποτελεί ίσως τη σημαντικότερη κατηγορία αποφάσεων που αποκεντρώνονται στα αυτόνομα

σχολεία. Υπερτονίζοντας την πιο πάνω θέση, η Krop (1996) αναφέρει ότι η ΑΟΔ αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για επιτυχημένη αυτονόμηση των σχολείων. Ενισχύοντας το ίδιο επιχείρημα, οι Creemers, Stoll και Reezigt (2007) επισημαίνουν ότι για να λειτουργήσει αποτελεσματικά ένα αυτόνομο σχολείο είναι πολύ σημαντικό να υπάρχει αυτονομία στη διαχείριση οικονομικών πόρων. Στο σημείο αυτό συναινεί και ο Mestry (2004) διατυπώνοντας τη θέση ότι η αυτόνομη οικονομική διαχείριση αποφάσεων θεωρείται ουσιαστικό στοιχείο της αποτελεσματικής διοίκησης του σχολείου. Επιπλέον, οι Heck, Brandon και Wang (2001), οι οποίοι επικεντρώνονται σε θέματα σχολικής βελτίωσης (School Improvement), αναγνωρίζουν την αυτόνομη διαχείριση πόρων ως σημείο κλειδί στην προσπάθεια των σχολείων να πετύχουν τη βελτίωσή τους.

Εντούτοις, παρά το γεγονός ότι η ΑΟΔ παρουσιάζεται να είναι απαραίτητη συνθήκη για επιτυχημένη λειτουργία των αυτόνομων σχολείων, δε φαίνεται να είναι και επαρκής. Η ισχυρότερη αμφισβήτηση της αποτελεσματικότητας των αυτόνομων σχολείων προέρχεται από τον Eric Hanushek, ο οποίος παρατηρεί πως παρόλο που τα σχολεία στις ΗΠΑ απολαμβάνουν αυτονομία στην οικονομική διαχείριση δεν έχουν καταφέρει σημαντικές βελτιώσεις στις επιδόσεις των μαθητών τους (Hanushek, 2004a). Σύμφωνα με τον ίδιο, αυτό οφείλεται στον τρόπο αξιοποίησης των πόρων που διοχετεύονται στην εκπαίδευση και στην επένδυση σε πρακτικές οι οποίες δεν έχουν αποτέλεσμα (Hanushek, 2004a, 2008, 2012· Hanushek & Raymond, 2005· Hanushek & Woessmann, 2012).

Σε αντιπαραβολή με την πιο πάνω άποψη υπάρχει το τελευταίο διάστημα ένας αριθμός ερευνών που εντοπίζουν θετική συσχέτιση ανάμεσα στην αυτονομία - και πιο συγκεκριμένα ανάμεσα στην ΑΟΔ - και στη βελτίωση των μαθητικών επιδόσεων, βασιζόμενοι κυρίως στη μελέτη αποτελεσμάτων από διεθνείς εξετάσεις (Eskeland & Filmer, 2007· Hanushek & Woessmann, 2012· Hanushek, Link & Woessmann, 2012b· Levacic, 2007· Woessmann, 2007· Woessmann, Luedemann, Schuetz & West, 2008). Παρατηρείται έτσι το φαινόμενο ασυμφωνίας στο διεθνή λόγο εκπαιδευτικής πολιτικής, σε σχέση με την αποτελεσματικότητα της αυτόνομης οικονομικής διαχείρισης. Μια πιθανή εξήγηση αυτής της ασυμφωνίας δίδεται από τον Caldwell ο οποίος, αποδεχόμενος σε κάποιο βαθμό την εγκυρότητα της κριτικής του Hanushek, εξηγεί ότι η αναποτελεσματικότητα της σχολικής αυτονομίας είναι ένα αδιαμφισβήτητο γεγονός, το οποίο όμως αφορά κυρίως χώρες όπου η αυτονομία δεν είναι προσανατολισμένη στη μαθησιακή διαδικασία (Caldwell, 2006a). Επιπλέον, σύμφωνα με τον ίδιο, η κριτική αφορά κυρίως στα πρώτα στάδια της εφαρμογής

της αυτονομίας, όταν οι ικανότητες των σχολείων ήταν περιορισμένες και δεν προσφερόταν σε αυτά επαρκής στήριξη (Caldwell, 2006b).

Με βάση τα πιο πάνω φαίνεται ότι, υπό προϋποθέσεις, η ΑΟΔ μπορεί να είναι αποτελεσματική στη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών. Παραμένει όμως γεγονός ότι η ΑΟΔ δεν είναι πανάκεια και απόδειξη αυτού είναι τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα αυτόνομα σχολεία. Βασικότερο ίσως πρόβλημα αποτελεί η κακή εφαρμογή της αυτόνομης οικονομικής διαχείρισης αφού, όταν αυτή παρατηρείται, συνεπάγεται κατασπατάληση πόρων που θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν καλύτερα προς όφελος του κοινωνικού συνόλου (Govinda, 1997· Hanushek, 2005). Η πιθανότητα αποτυχημένης εφαρμογής της ΑΟΔ ενισχύεται από το γεγονός ότι, κατά την εφαρμογή της, συχνά επηρεάζεται δυσμενώς η ηγεσία των σχολείων η οποία, σύμφωνα με τους Brauckmann και Πασιαρδή (2008), επηρεάζει με τη σειρά της την αποτελεσματικότητα των σχολείων. Κυριότεροι παράγοντες που παρουσιάζονται να επηρεάζουν αρνητικά την απόδοση των διευθυντών είναι η διαφοροποίηση των καθηκόντων και η αύξηση του φόρτου εργασίας τους (Abu-Duhou, 1999· Lam, 2006· Mertkan, 2011· West, Pennel, West & Travers, 2000). Ενισχυτική της πιο πάνω θέσης είναι και η άποψη ότι ο αυξημένος χρόνος εργασίας των διευθυντών, σε σχέση με το χρόνο που αφιερώνουν στην εργασία τους άλλα διευθυντικά στελέχη, επηρεάζει την ισορροπία μεταξύ προσωπικής και επαγγελματικής ζωής (Schleicher, 2012), τη φυσική καθώς και τη συναισθηματική τους κατάσταση (Caldwell, 2006b), θέτοντας, συνακόλουθα, σε κίνδυνο την επιτυχία του σχολείου.

Ένα ακόμη σημαντικό πρόβλημα που παρατηρείται, στις περιπτώσεις όπου εφαρμόζεται η ΑΟΔ, είναι η αύξηση των κοινωνικών ανισοτήτων. Ο Whitty (2005) σχολιάζει ότι οι αδυναμίες της αυτονομίας, σε σχέση με την κοινωνική δικαιοσύνη, είναι ιδιαίτερα εμφανείς σε χώρες που την έχουν εισαγάγει από νωρίς. Η θέση αυτή ενισχύεται από τους Gorard, Fitz και Taylor (2003) οι οποίοι, μελετώντας τα αυτόνομα σχολεία στην Αγγλία, αναφέρουν ότι τα καλά σχολεία γνωρίζουν μεγάλη ανάπτυξη, ενώ τα φτωχά σχολεία φθίνουν. Ανάλογα αποτελέσματα εντοπίζονται και σε σχολεία της Αμερικής, όπου η Krop (1996) βρίσκει ότι φτωχές κοινότητες αδυνατούν να προσφέρουν τις ίδιες παροχές στα σχολεία τους με τις πλούσιες κοινότητες, αφήνοντας τα φτωχά παιδιά σε μειονεκτική θέση. Παρομοίως, η Anderson (2011) επιβεβαιώνει πως τα παιδιά με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο δεν έχουν άλλη επιλογή από το να φοιτούν σε μη προνομιούχα σχολεία, όπου τα ποσοστά επιτυχίας είναι αισθητά μειωμένα. Επιπλέον, σε συστήματα με αυτόνομη οικονομική

διαχείριση, ενισχύεται το ενδεχόμενο οικονομικής απάτης στο επίπεδο του σχολείου. Όπως εξηγούν οι Levacic και Downes (2004), η ΑΟΔ αυξάνει τις πιθανότητες απάτης στο σχολείο κάτι που, σύμφωνα με τον Caldwell (2006b), αποτελεί πολύ σοβαρό ζήτημα, όχι μόνο λόγω των ηθικών και ποινικών προεκτάσεων που αυτό συνεπάγεται αλλά κι επειδή αποστερούνται από τους μαθητές χρήματα, που έπρεπε να αξιοποιηθούν για την πρόοδό τους.

Ως αποτέλεσμα των προβλημάτων που έχουν αναφερθεί, οι ειδικοί στο χώρο της εκπαίδευσης προβληματίζονται για το μέλλον του σχολείου. Σε μια προσπάθεια προσδιορισμού του σχολείου του μέλλοντος, ο Οργανισμός για την Οικονομική Συνεργασία και Ανάπτυξη (ΟΟΣΑ) ετοίμασε μια αναφορά, η οποία περιγράφει έξι σενάρια, που αντιπροσωπεύουν πιθανές στρατηγικές κατευθύνσεις των σχολείων μετά από 10-15 χρόνια. Στην αναφορά αυτή γίνεται λόγος για πιθανότητα συνέχισης του σημερινού status quo σε σχέση με τη λειτουργία του σχολείου, για πιθανότητα αναδόμησης του σχολείου και, τέλος, για πιθανότητα τερματισμού του σχολείου (Organisation for Economic Cooperation and Development, 2001·2006). Τα σενάρια που αφορούν την αναδόμηση του σχολείου έχουν ως σημαντικό γνώρισμα τους την αυτονομία των σχολείων και εμφανίζονται να είναι τα πλέον επιθυμητά, μεταξύ των εμπλεκομένων στην εκπαίδευση (Caldwell, 2004). Αυτό διαφαίνεται και σε σχετική έρευνα, στην οποία συμμετείχαν 300 αξιωματούχοι και υπεύθυνοι για τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής από 11 χώρες, όπου οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να κατατάξουν τα έξι σενάρια του ΟΟΣΑ, με βάση τόσο το βαθμό επιθυμίας όσο και το βαθμό πιθανότητας πραγματοποίησής τους. Το αποτέλεσμα της συγκεκριμένης έρευνας κατέδειξε ότι, παρόλο που τα σενάρια αναδόμησης του σχολείου κατατάχθηκαν στις δυο πρώτες θέσεις στο βαθμό επιθυμίας που συγκέντρωσαν, δεν κατάλαβαν τις πρώτες θέσεις στον αντίστοιχο βαθμό πιθανότητας πραγματοποίησής τους, αφού κάποια εμπόδια δυσκολεύουν την εφαρμογή τους (Caldwell, 2006a).

Με βάση όλα τα προαναφερθέντα, από τη στιγμή που η σχολική αυτονομία φαίνεται να αποτελεί σημαντική παράμετρο του επιθυμητού σχολικού μέλλοντος, μπορεί να λεχθεί ότι η υποβοήθηση της εφαρμογής και της επιτυχημένης λειτουργίας της αποτελεί βήμα προς την υλοποίηση του επιθυμητού σχολείου του μέλλοντος. Ωστόσο, από τη βιβλιογραφία διαφαίνεται ότι, για να εφαρμοστεί αποτελεσματικά η ΑΟΔ είναι αναγκαίο να ληφθούν μέτρα αντιμετώπισης των προβλημάτων που σχετίζονται με αυτή καθώς και μέτρα γενικότερης στήριξης των σχολείων, στην προσπάθεια που αυτά θα καταβάλλουν για επίτευξη των στόχων τους. Αναλυτικότερα, στα σχετικά μέτρα που αναζητούνται διεθνώς περιλαμβάνεται

η εξεύρεση της κατάλληλης ισορροπίας μεταξύ αποφάσεων που αποκεντρώνονται στο σχολείο και αποφάσεων που παραμένουν στην αρμοδιότητα της κεντρικής κυβέρνησης (Briggs & Wohlstetter, 2003· Caldwell, 2004· Saiti, 2012), η ύπαρξη ενός δικτύου υποστήριξης της λειτουργίας του αυτόνομου σχολείου (Caldwell, 2006a,b·2009b· De Grauwe, 2005· Turner, 2004), η στήριξη των σχολικών ηγετών (European Trade Union Committee for Education, 2012a· Pashiardis et al., 2003· Πασιαρδής, 2009· Στυλιανού 2007), η επικέντρωση στη μαθησιακή διαδικασία (Levacic, Jenkins, Vignoles & Allen, 2005· Levacic, 2007· Spinks, 2006) καθώς και η λειτουργία ενός αποτελεσματικού συστήματος λογοδοσίας (Brauckmann & Πασιαρδής, 2008· Hanushek, 2005· Schuetz, West & Woessmann, 2007).

Συνοψίζοντας όσα έχουν λεχθεί κατά τη μελέτη του μακροεπίπεδου και εστιάζοντας στο μικροεπίπεδο, εντοπίζεται ότι η Κύπρος είναι επίσης σε πορεία αλλαγής. Μάλιστα, οι αλλαγές που παρατηρούνται είναι πρωτοφανείς και επηρεάζουν σαφώς τη διοικητική δομή της εκπαίδευσης καθώς και τις απαιτήσεις των εμπλεκομένων από τα σχολεία (Στυλιανίδης, 2008· Χριστοφίδου, 2009). Μέσα σε αυτά τα πλαίσια, βρίσκεται σε εξέλιξη η Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση, η οποία αποσκοπεί στη δημιουργία ενός σχολείου που να μπορεί να ανταποκρίνεται στις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας (Επιτροπή για την Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση, 2004). Οι αλλαγές που προτείνονται αφορούν στις πλείστες παραμέτρους του εκπαιδευτικού συστήματος, περιλαμβάνοντας, βεβαίως, και την αποκέντρωση της σχολικής μονάδας (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2007α· Χριστοφίδου, 2009). Το κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα παρουσιάζεται να αλλάζει, εγκαταλείποντας τον έντονο συγκεντρωτισμό του, ο οποίος έχει επανειλημμένα κατακριθεί (Pashiardis, 2004· Pashiardis, Savvides, Lytra & Angelidou, 2011· Στυλιανού, 2007). Ωστόσο, η μετάβαση προς ένα πιο αυτόνομο σχολείο είναι αναμενόμενο να γεννά αναπάντητα ερωτήματα, τα οποία επιφέρουν αβεβαιότητα (Karagiorgi & Nicolaidou, 2010· Oner, 2010· Στυλιανίδης, 2005): Πώς η κυπριακή κοινωνία θέλει να διαμορφωθεί το σχολείο του αύριο; Ποιες σχετικές με την οικονομική διαχείριση αποφάσεις πρέπει να αποκεντρωθούν στο σχολείο; Ποια προβλήματα είναι πιθανό να προκύψουν στη σχολική λειτουργία; Ποια μέτρα στήριξης θα μπορούσαν να βοηθήσουν στην επιτυχημένη εφαρμογή της σχολικής αυτονομίας;

Η παρούσα εργασία αποσκοπεί στην απάντηση των πιο πάνω ερωτημάτων, επιχειρώντας τη δημιουργία πιθανών σεναρίων εξέλιξης του κυπριακού σχολείου του μέλλοντος. Βασικό εργαλείο διεξαγωγής της έρευνας αποτελεί η μέθοδος Delphi, η οποία

είναι μια τεχνική που χρησιμοποιείται τόσο για να προβλέψει το μέλλον όσο και για να υποβοηθήσει τη διαμόρφωσή του (Franklin & Hart, 2007· Gordon & Pease, 2006). Λαμβάνοντας υπόψη ότι η διερεύνηση μέλλοντος πρέπει να είναι προσανατολισμένη στη συστημική αλλαγή, έχοντας ένα ορίζοντα που να υπερβαίνει τα 10 χρόνια (Samet, 2010), αλλά και ότι όσο κινούμαστε προοδευτικά πιο μακριά από το παρόν αυξάνεται η αβεβαιότητα, η οποία προκαλεί δυσάρεστα συναισθήματα στους ανθρώπους και επηρεάζει τις προβλέψεις τους (Linstone & Turoff, 2002), αποφασίστηκε η υιοθέτηση μιας προοπτικής πρόγνωσης του μέλλοντος σε βάθος 15 χρόνων και η προβολή του μέλλοντος στο έτος 2025. Με βάση το στοιχείο αυτό, όλες οι πιθανές εξελίξεις που εξετάζονται στην παρούσα έρευνα αξιολογούνται ως προς την πιθανότητα αυτές να πραγματοποιηθούν μέχρι το έτος 2025, αναζητώντας τη χρυσή τομή μεταξύ της ανάγκης παροχής επαρκούς χρόνου για ωρίμανση σχεδίων και σκέψεων που γίνονται τώρα στην Κύπρο και μεταξύ της παραμονής σε ένα επαρκώς μικρό χρονικό διάστημα από το παρόν, ούτως ώστε να μην επηρεαστεί η δυνατότητα διενέργειας προβλέψεων, μέσα στην αβεβαιότητα και στις συνεχείς αλλαγές της σύγχρονης κοινωνίας.

### 1.3. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Με βάση τα πιο πάνω δεδομένα, η παρούσα εργασία έχει ως βασικό σκοπό να αναγνωρίσει και να προτείνει τρόπους πραγματοποίησης του πλέον επιθυμητού σεναρίου διαμόρφωσης της οικονομικής διαχείρισης, στο αυτόνομο δημοτικό σχολείο του μέλλοντος στην Κύπρο. Για να επιτευχθεί ο ερευνητικός σκοπός αξιοποιείται μια ομάδα ειδικών, σε θέματα εκπαίδευσης και σε θέματα οικονομικής διαχείρισης, και πραγματοποιείται πρόγνωση των αποφάσεων οικονομικής φύσης που θα διαχειρίζεται το αυτόνομο σχολείο, με ορόσημο το έτος 2025. Ταυτόχρονα, διερευνούνται τα προβλήματα που ενδέχεται να παρουσιαστούν, εάν το σχολείο όντως θα λειτουργεί με καθεστώς αυτόνομης οικονομικής διαχείρισης, καθώς και τα πιθανά μέτρα, αντιμετώπισης των προβλημάτων και γενικότερης στήριξης του σχολείου, που θα μπορούσαν να ληφθούν. Τέλος, μετά την εξαγωγή του πλέον επιθυμητού σεναρίου διαμόρφωσης της αυτόνομης οικονομικής διαχείρισης, εξετάζονται τρόποι αύξησης της πιθανότητας το σενάριο αυτό να καταστεί η πραγματική εκδοχή του κυπριακού δημοτικού σχολείου του μέλλοντος. Πιο συγκεκριμένα, στην εργασία τίθενται και απαντώνται τα πιο κάτω ερευνητικά ερωτήματα:

1α) Ποιες αποφάσεις που αφορούν την οικονομική διαχείριση των δημοτικών σχολείων είναι πιθανό να αποκεντρωθούν, μέχρι το 2025, στο επίπεδο του σχολείου;

1β) Πόσο επιθυμητή είναι η αποκέντρωση εκείνων των αποφάσεων που είναι πιθανό να αποκεντρωθούν;

2α) Ποια προβλήματα είναι πιθανό να παρουσιαστούν λόγω αυτονομίας των σχολείων στην οικονομική διαχείριση;

2β) Ποιος είναι ο βαθμός σοβαρότητας του κάθε ενός από τα προβλήματα που είναι πιθανό να παρουσιαστούν;

3α) Ποια μέτρα αντιμετώπισης των προβλημάτων και στήριξης των σχολείων κατά την αυτόνομη οικονομική διαχείριση είναι πιθανό να υιοθετηθούν;

3β) Πόσο επιθυμητή είναι η υιοθέτηση εκείνων των μέτρων αντιμετώπισης και στήριξης των σχολείων που είναι πιθανό να υιοθετηθούν;

4) Με ποιους τρόπους μπορεί να αυξηθεί η πιθανότητα πραγματοποίησης του πλέον επιθυμητού σεναρίου σε σχέση με την οικονομική διαχείριση του αυτόνομου σχολείου του μέλλοντος;

### 1.4. Λειτουργικοί ορισμοί

Στη συγκεκριμένη έρευνα εξετάζονται σενάρια διαμόρφωσης της οικονομικής διαχείρισης στο αυτόνομο σχολείο του μέλλοντος και προτείνονται τρόποι υποβοήθησης της πραγματοποίησης του πλέον επιθυμητού από αυτά. Συνεπώς, κρίνεται απαραίτητο να δοθούν λειτουργικοί ορισμοί των πιο πάνω όρων, όπως βέβαια υιοθετούνται για τους σκοπούς της έρευνας. Αρχίζοντας με το τι είναι το **αυτόνομο σχολείο**, υιοθετείται ο ορισμός του Caldwell (2009b), ο οποίος το περιγράφει σαν ένα σχολείο στο οποίο έχει δοθεί ουσιαστική εξουσία και υπευθυνότητα να λαμβάνει αποφάσεις σε σημαντικά θέματα, που αφορούν στις σχολικές λειτουργίες, εντός ενός κεντρικά καθορισμένου πλαισίου στόχων και λογοδοσίας. Τα σημαντικά αυτά θέματα μπορεί να αφορούν στην οργάνωση της διδασκαλίας, στη διαχείριση του προσωπικού, στον προγραμματισμό, στις εγκαταστάσεις και στην οικονομική διαχείριση. Εξάλλου, ως **οικονομική διαχείριση** ορίζεται η λήψη και διαχείριση εκείνων των αποφάσεων που, για να εφαρμοστούν, συνεπάγονται οικονομικό κόστος ή όφελος.

Σε σχέση με το τι είναι **σενάριο** υιοθετείται ο ορισμός του National College for School Leadership, σύμφωνα με τον οποίο:

> «Τα σενάρια είναι περιγραφικές εικόνες ή ιστορίες που… μας βοηθούν να διαμορφώσουμε το μέλλον. Αντιπροσωπεύουν εθνικές και διεθνείς τάσεις που βλέπουμε στην πράξη σήμερα στις κοινωνίες και στις οικονομίες του ανεπτυγμένου κόσμου. Μπορούμε να μεταφράσουμε τα σενάρια αυτά σε φανταστικά, πιθανά μέλλοντα… Τα σενάρια δεν είναι ουτοπικοί κόσμοι της φαντασίας… αλλά εικόνες του προς τα πού μπορεί να οδηγούμαστε…»
>
> (National College for School Leadership, 2002, σ. 27)

Επομένως, τα σενάρια που αφορούν το αυτόνομο σχολείο αποτελούν εναλλακτικές εικόνες της πραγματικότητας του κυπριακού σχολείου του αύριο. Στα σενάρια αυτά περιλαμβάνεται περιγραφή των, σχετικών με την οικονομική διαχείριση, αποφάσεων που αναμένεται να αποκεντρωθούν, των προβλημάτων, που ενδέχεται να προκύψουν, και των πιθανών μέτρων στήριξης του μελλοντικού αυτόνομου σχολείου.

**Πλέον επιθυμητό** θεωρείται το σενάριο εκείνο που προκύπτει μέσα από τη βαθμολόγηση των προγνωστικών δηλώσεων, που αφορούν στην οικονομική διαχείριση, από τους ειδικούς οι οποίοι συμμετέχουν στην έρευνα. Τέλος, **οι τρόποι υποβοήθησης** της πραγματοποίησης του πλέον επιθυμητού σεναρίου εξάγονται μέσα από τη συζήτηση των παραγόντων που δυσχεραίνουν την πιθανότητα πραγματοποίησής του και των τρόπων με τους οποίους οι παράγοντες αυτοί μπορούν να αντιμετωπιστούν.

### 1.5. Αναγκαιότητα/ σημαντικότητα της έρευνας

Κατά πρώτο λόγο, όπως έχει ήδη αναδειχθεί κατά τη διατύπωση του προβλήματος, το θέμα της αποκέντρωσης αρμοδιοτήτων στο αυτόνομο σχολείο αντιπροσωπεύει μια σημαντικότατη τάση, η οποία κυριαρχεί στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις σε διεθνές επίπεδο (Caldwell, 2009a·2011b· Hanushek et al., 2012b· Organisation for Economic Cooperation and Development, 2008· Schiefelbein, 2006). Για πάνω από δύο δεκαετίες, το αυτόνομο σχολείο αποτελεί ένα πεδίο όπου το ερευνητικό ενδιαφέρον είναι συνεχές και ανεξάντλητο, λόγω του ότι η αυτονομία ασκεί επιδράσεις στη διοικητική δομή του εκπαιδευτικού συστήματος, στους ρόλους όσων συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων, στη λειτουργία καθώς και στην αποτελεσματικότητα των σχολείων. Ωστόσο, η σχετική έρευνα κάθε άλλο παρά έχει κορεστεί, αφού το αυτόνομο σχολείο βρίσκεται διαρκώς στο επίκεντρο μιας συνεχούς προσπάθειας εξισορρόπησης αποκεντρωτικών και συγκεντρωτικών πολιτικών, με τις τελευταίες να προσπαθούν να ασκήσουν κάποιας μορφής έλεγχο στην αυτόνομη λήψη αποφάσεων. Η κατάλληλη εξισορρόπηση έχει επιχειρηθεί με διαφορετικό τρόπο από χώρα σε χώρα και τα ερευνητικά αποτελέσματα δείχνουν ότι αυτή δεν είναι εύκολο ούτε να εξευρεθεί ούτε και να διατηρηθεί (Briggs & Wohlstetter, 2003· De Grauwe, 2005· Turner, 2004). Ακόμη και στις περιπτώσεις επιτυχημένων αυτόνομων σχολείων, όπου η θεωρία είχε συνδεθεί επιτυχώς με την πράξη, προβάλλει η ανάγκη αναθεώρησης των όσων ξέρουμε και η ανάγκη συμπλήρωσής τους με νέες ερευνητικές γνώσεις, για να μπορούν να συμβαδίζουν με τις ευρύτερες αλλαγές στην κοινωνία (Caldwell, 2006a). Το γεγονός ότι στη σημερινή κοινωνία οι αλλαγές είναι ραγδαίες εξυπακούει την άσκηση πιέσεων για ανάλογες αλλαγές

στην εκπαίδευση, ώστε να μπορεί το σχολείο να ανταποκρίνεται στις ανάγκες της σύγχρονης εποχής (Caldwell & Loader, 2009· Στυλιανίδης, 2008· Χριστοφίδου, 2009). Με βάση τα πιο πάνω, γίνεται σαφές ότι υπάρχει μια σημαντική ανάγκη διεξαγωγής περαιτέρω έρευνας. Το αυτόνομο σχολείο αποτελεί, διεθνώς, μια ερευνητική περιοχή όπου οι εξελίξεις είναι συνεχείς και όπου νέα εμπειρικά δεδομένα είναι διαρκώς απαραίτητα, έτσι ώστε να εμπλουτίζεται η θεωρία και να εξασφαλίζεται η κατάλληλη μορφή αυτόνομου σχολείου για βελτίωση της σχολικής αποτελεσματικότητας.

Σε ένα δεύτερο επίπεδο, παρά την εκτενή βιβλιογραφική κάλυψη που απολαμβάνει το θέμα της σχολικής αυτονομίας, είναι γεγονός ότι σε κάποιες πτυχές παρουσιάζονται περιθώρια περαιτέρω διερεύνησης. Μια από αυτές τις πτυχές αφορά στην εξέταση των οικονομικών παραμέτρων της σχολικής αυτονομίας, όπου μεγάλος όγκος της σχετικής βιβλιογραφίας επικεντρώνεται στην κατανομή των πόρων στο μακροεπίπεδο του σχολικού συστήματος, σε μια προσπάθεια να εξασφαλιστεί ισότητα και ισονομία στη χρηματοδότηση των σχολείων (BenDavid-Hadar & Ziderman, 2011· Caldwell, 2004·2006b· Levacic & Ross, 1999· Krop, 1996). Παρόλο που, αναντίρρητα, η πιο πάνω παράμετρος είναι σημαντική και ενδιαφέρουσα, φαίνεται ότι παραμελείται η διερεύνηση μιας εξίσου, εάν όχι περισσότερο, σημαντικής πτυχής που αφορά στην κατανομή των πόρων εντός του σχολείου. Σε σχέση με το πιο πάνω σημείο, η Krop (1996) διαπιστώνει την ύπαρξη κενού στη θεωρία και εισηγείται τη διενέργεια ερευνών που να εξετάζουν τον τρόπο διαχείρισης οικονομικής φύσεως αποφάσεων εντός του σχολείου. Η εστίαση στο μικροεπίπεδο του σχολείου θεωρείται πολύ σημαντική, καθώς η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας αναδεικνύει την τεράστια σημασία της ύπαρξης αυτονομίας στη λήψη οικονομικής φύσης αποφάσεων και εμφανίζει την ΑΟΔ ως προϋπόθεση για την επιτυχημένη λειτουργία των αυτόνομων σχολείων (Creemers et al., 2007· Krop, 1996). Με βάση τις πιο πάνω διαπιστώσεις ενισχύεται σημαντικά η αναγκαιότητα και η σημαντικότητα της παρούσας ερευνητικής πρότασης. Εστιάζοντας στην αυτόνομη οικονομική διαχείριση, η έρευνα στοχεύει στη συμπλήρωση της σχετικής θεωρίας και σε βελτιωμένα σχολικά αποτελέσματα στην πράξη.

Ένα τρίτο στοιχείο που καθιστά αυτή την έρευνα ακόμη πιο σημαντική και πρωτότυπη, είναι η ενασχόλησή της με το μέλλον και η συνεισφορά στη διαμόρφωσή του. Όπως επιχειρηματολογεί η Masini (2006, σ.165):

> «…το μέλλον είναι η μόνη χρονική περίοδος στην οποία οι άνθρωποι έχουν τη δυνατότητα να επηρεάσουν αφού το παρελθόν και το παρόν είναι πάντα πέραν του ελέγχου τους.»

Μέσα από την τεχνική Delphi, του βασικού μεθοδολογικού εργαλείου που χρησιμοποιεί η έρευνα, επιχειρείται η πρόγνωση πιθανών σεναρίων διαμόρφωσης του μέλλοντος της οικονομικής διαχείρισης. Ένα τέτοιο εγχείρημα είναι ιδιαίτερα σημαντικό αφού, μέσα από τη διαδικασία πρόγνωσης των πιθανών σεναρίων, διευκολύνεται η μορφοποίηση του επιθυμητού μέλλοντος. Με τον τρόπο αυτό ικανοποιείται η ανάγκη να ξέρουμε πού θέλουμε εμείς να οδηγηθούν τα πράγματα (Masini, 2006), κάτι που, σύμφωνα με τον Bell (2004), είναι ουσιαστικής σημασίας, μια και η βαθύτερη κατανόηση των προτιμήσεων και των επιθυμιών μας καθιστά πιο εφικτή την πραγματοποίησή τους.

Παρόλο που το πιο πάνω εγχείρημα είναι αρκετά δύσκολο από μόνο του, η παρούσα έρευνα προχωρά ένα επίπεδο πιο πέρα, ανοίγοντας νέους δρόμους στη θεωρία των Επιστημών του Μέλλοντος (Futures Studies) και στις εφαρμογές που αυτή μπορεί να έχει σε ένα ευρύ φάσμα επιστημονικών κλάδων, σε διεθνές επίπεδο. Έτσι, το τέταρτο στοιχείο που καθιστά την έρευνα σημαντική και πρωτότυπη είναι το γεγονός ότι, κατά την ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας, δεν έχει εξευρεθεί έρευνα η οποία να έχει προχωρήσει στη διερεύνηση τρόπων υποβοήθησης της εφαρμογής του επιθυμητού μέλλοντος. Οι προηγούμενες έρευνες που έχουν διενεργήσει προγνώσεις μελλοντικών σεναρίων περιορίζονται στην υπόδειξη του πιθανού, και, κάποτε, του επιθυμητού μέλλοντος, χωρίς ωστόσο να εξετάζουν τρόπους άρσης των εμποδίων που παρουσιάζονται να αποτρέπουν την πραγματοποίηση του πλέον επιθυμητού μελλοντικού σεναρίου. Για τον λόγο αυτό οι Επιστήμες του Μέλλοντος (ΕΜ) έχουν κατηγορηθεί ότι δε φαίνεται να έχουν οποιαδήποτε πρακτική χρησιμότητα (Oner, 2010). Ενισχύοντας την αρνητική αυτή κριτική, ο Kapoor (2001) σημειώνει ότι οι ερευνητές που ασχολούνται με την πρόγνωση του μέλλοντος δεν έχουν καταφέρει να συνδέσουν τις προβλέψεις τους με πρακτικά μέτρα για να επιφέρουν αλλαγές. Ως εκ τούτου, ο Saul (2009) προτείνει ότι οι ΕΜ πρέπει να προχωρήσουν πέρα από τη δημιουργία οραμάτων για το μέλλον και να καταφέρουν να υποδείξουν στους ανθρώπους πώς να φτάσουν στο επιθυμητό τους μέλλον, από το σημείο στο οποίο βρίσκονται. Η παρούσα ερευνητική πρόταση είναι μοναδική γιατί αποσκοπεί όχι μόνο στον εντοπισμό του πλέον επιθυμητού σεναρίου λήψης αποφάσεων οικονομικής φύσης στο αυτόνομο σχολείο του μέλλοντος, αλλά και στη διερεύνηση και παρουσίαση τρόπων διευκόλυνσης της εφαρμογής του. Με τον τρόπο αυτό, η έρευνα επεκτείνει τη μεθοδολογία και την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων προηγούμενων ερευνητικών προσπαθειών και συνδέει άμεσα τη θεωρία με την πράξη. Συνεπώς, με βάση τα προαναφερθέντα, ενισχύεται η σημαντικότητα, η

πρωτοτυπία και η μοναδικότητα της παρούσας έρευνας και γίνεται σαφής η συνεισφορά της στην επέκταση της εφαρμοσμένης θεωρίας σε διεθνές επίπεδο.

Με την επιτυχή ολοκλήρωσή της έρευνας στόχος ενισχύεται τόσο ο θεωρητικός κλάδος των Επιστημών του Μέλλοντος όσο και αυτός της Εκπαιδευτικής Διοίκησης. Ο μεν πρώτος έχει να παρουσιάσει μια πρακτική εφαρμογή των προγνώσεών του και έχει αποκτήσει εφόδια στο να αντικρούει την κριτική που δέχεται αναφορικά με την επιστημονική και πρακτική αξία των ευρημάτων που παράγει (Linstone & Turoff, 2002). Ο δε δεύτερος έχει να παρουσιάσει ένα μοντέλο πρόγνωσης επιθυμητών, και λιγότερο επιθυμητών, σεναρίων εξέλιξης του συστήματος διοίκησης των σχολείων, συνοδευόμενο από προτάσεις διευκόλυνσης της εφαρμογής του, καθώς και από μέτρα αντιμετώπισης των προβλημάτων που ενδέχεται να παρουσιαστούν στα σχολεία. Επιπλέον, η διεπιστημονικότητα που επιτυγχάνεται, με τον τομέα Επιστημών του Μέλλοντος να ενισχύει ερευνητικά τον τομέα της Εκπαιδευτικής Διοίκησης, αποτελεί το πέμπτο στη σειρά στοιχείο που συνεισφέρει στην πρωτοτυπία της έρευνας καθιστώντας την ενδιαφέρουσα και πέραν του κυπριακού χώρου.

Έκτο στη σειρά στοιχείο ενίσχυσης της πρωτοτυπίας της έρευνας αποτελεί η σύνθεση της ομάδας ειδικών που συμμετέχει σε αυτή. Πιο συγκεκριμένα, πέραν των άμεσα εμπλεκομένων στη μαθησιακή διαδικασία (διευθυντών, εκπαιδευτικών, γονιών, λειτουργών ΥΠΠ κ.α.), στην ομάδα ειδικών εντάσσονται και διευθυντικά στελέχη από ιδιωτικούς οργανισμούς (τράπεζες, επιχειρήσεις, κ.α). Όπως εξηγούν οι Van der Duin, van Oirschot, Kotey και Vreeling (2009), η συμμετοχή στην ομάδα ειδικών ατόμων που δεν ανήκουν απόλυτα στον υπό διερεύνηση τομέα μπορεί να φέρει στο φως απρόσμενες και καινοτόμες ιδέες. Με βάση το πιο πάνω επιχείρημα, η διευρυμένη σύνθεση της ομάδας ειδικών προσφέρει μια αντίστοιχη διεύρυνση της προοπτικής της ομάδας κατά τη μελέτη της ΑΟΔ. Επίσης, επιχειρείται άμεση διασύνδεση της ερευνητικής διαδικασίας με την αγορά εργασίας, αφού καλούνται οι εργοδότες να συνδιαμορφώσουν το πλαίσιο προσφοράς εκπαίδευσης προς τους μελλοντικούς εργαζόμενους. Με τον τρόπο αυτό θα μπορούσε να επιτευχθεί μια καλύτερη προετοιμασία του ανθρώπινου κεφαλαίου, κάτι που επηρεάζει, μακροπρόθεσμα, την οικονομική ανάπτυξη και ευμάρεια της κοινωνίας (Commission of the European Communities, 2011· Glewwe**,** Hanushek, Humpage & Ravina, 2011· Hanushek & Woessmann, 2011b· Organisation for Economic Cooperation and Development, 2012).

Εκτός από την πιθανή αξιοποίηση των ευρημάτων της έρευνας για καλύτερη προετοιμασία των μελλοντικών εργαζομένων, αυτά θα μπορούσαν επίσης να αξιοποιηθούν

στην επιμόρφωση και προετοιμασία των σχολικών ηγετών. Μέσα από τη μελέτη των αποτελεσμάτων της έρευνας προκύπτουν κάποια ενδιαφέροντα στοιχεία σε σχέση με το μελλοντικό πλαίσιο λειτουργίας των σχολείων καθώς και σε σχέση με προβλήματα, τα οποία ο κάθε σχολικός ηγέτης θα καλείται να αντιμετωπίζει. Η κρισιμότητα του ρόλου του διευθυντή, καθώς και η συμβολή του στην επιτυχημένη εφαρμογή κάθε μεταρρύθμισης, είναι ένα γεγονός το οποίο αναγνωρίζεται από διάφορους ερευνητές, οι οποίοι, παράλληλα, τονίζουν την ανάγκη κατάλληλης προετοιμασίας και στήριξης των διευθυντών, ώστε αυτοί να μπορούν να εκπληρώνουν επιτυχώς τα καθήκοντά τους (Berkhout, 2005· Flouris & Pasias, 2003· Pashiardis et al., 2003· Πασιαρδής, 2009· Στυλιανού 2007). Μέσα από τα συμπεράσματά της, η προτεινόμενη έρευνα συμβάλλει στην καλύτερη προετοιμασία των σχολικών ηγετών, η οποία, με τη σειρά της, μπορεί να επηρεάσει θετικά την εκτέλεση των καθηκόντων τους και την αποτελεσματικότητα του ίδιου του σχολείου (Brauckmann & Πασιαρδής, 2008). Το πιο πάνω σημείο ανεβάζει σε εφτά, τους παράγοντες ενίσχυσης της σημαντικότητας της έρευνας.

Εστιάζοντας στο μικροεπίπεδο του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος, δεν έχει υπάρξει ως τώρα έρευνα που να διερευνήσει εκτεταμένα τον τομέα της αυτόνομης οικονομικής διαχείρισης των σχολείων, αφού μέχρι σήμερα έχουν απλά διαπιστωθεί η απουσία αυτονομίας (Eurydice, 2007) και η μειωμένη πιθανότητα να εφαρμοστεί η αυτονομία μελλοντικά, παρόλο που αυτή φαίνεται να είναι επιθυμητή (Στυλιανίδη, 2005). Έτσι, ενώ στην Κύπρο βρίσκεται σε εξέλιξη η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση (Επιτροπή για την Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση, 2004), στα πλαίσια της οποίας προωθείται η σχολική αυτονομία (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2007α) και η παραχώρηση στο σχολείο του δικαιώματος λήψης οικονομικής φύσης αποφάσεων (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2007β), δε φαίνεται να υπάρχει επαρκής στήριξη της μεταρρύθμισης πάνω σε ερευνητικά δεδομένα. Όπως αποκαλύπτεται και μέσα από αρμόδιες πηγές, αν και έχουν ληφθεί υπόψη σχετικές μελέτες, μεγάλο βάρος δίδεται στις εμπειρίες και στις διαπιστώσεις της διεύθυνσης και του προσωπικού του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού (Στυλιανού, 2007). Το πιο πάνω γεγονός καθιστά ενισχυμένη την ανάγκη σχετικής έρευνας, για να μπορέσουν οι αλλαγές να στηριχτούν σε ερευνητικά δεδομένα, όπως είναι και το ζητούμενο διεθνώς (Schlotter, Schwerdt & Woessmann, 2011). Έτσι, το όγδοο στοιχείο που καθιστά τη σχεδιαζόμενη εργασία αναγκαία και σημαντική είναι ότι βασίζεται στις απόψεις ανθρώπων που γνωρίζουν τις ιδιαιτερότητες της κυπριακής κοινωνίας και εκπαίδευσης, στοχεύοντας στη

διερεύνηση της ΑΟΔ στο κυπριακό σχολείο και στην παραγωγή σχετικών δεδομένων. Σύμφωνα με τη Χριστοφίδου (2009), κάτι τέτοιο είναι απαραίτητο για τη χάραξη μιας έγκυρης εκπαιδευτικής πολιτικής, αφού ο ιδιαίτερος χαρακτήρας και η κουλτούρα μιας χώρας παίζουν καταλυτικό ρόλο στην επιτυχία μιας αλλαγής. Εξάλλου, είναι σαφές ότι η απλή αντιγραφή πρακτικών από ένα συγκείμενο σε άλλο πρέπει να αποφεύγεται (Berkhout, 2005), επειδή τόσο το είδος όσο και ο βαθμός αποκέντρωσης αρμοδιοτήτων και αποφάσεων εξαρτάται από τις ιδιαίτερες τοπικές συνθήκες (Dabla-Norris, 2006). Με βάση τα πιο πάνω, η παρούσα εργασία προσδοκεί να εξοπλίσει τους υπεύθυνους για τη διαμόρφωση και εφαρμογή εκπαιδευτικής πολιτικής με χρήσιμες πληροφορίες, οι οποίες να αφορούν το υπό διαμόρφωση κυπριακό σχολείο και, για το λόγο αυτό, να έχουν πρακτική αξία.

Σημαντική παράμετρο για να καταστεί δυνατή η επιτυχημένη εφαρμογή της ΑΟΔ θεωρείται πως αποτελεί και η επίτευξη συναίνεσης ως προς τη διαμόρφωση και τα γνωρίσματα του επιθυμητού μέλλοντος. Όπως εξηγούν οι Osei και Brock (2006), οι αποκεντρωτικές προσπάθειες συχνά αποτυγχάνουν επειδή υπάρχουν εχθροί τους εκ των έσω, που εμπλέκονται στην εφαρμογή τους και ταυτόχρονα τις πολεμούν ή δεν τις υποστηρίζουν. Τέτοιες δυνάμεις, οι οποίες δυνατό να αντισταθούν στην αποκέντρωση και στη σχολική αυτονομία, παρατηρούνται και στην κυπριακή εκπαίδευση. Αναφέρονται χαρακτηριστικά ως τα τρία «Σ» και αντιπροσωπεύουν το συντεχνιασμό, το συντηρητισμό και το συγκεντρωτισμό του συστήματος (Πασιαρδής, 2004). Ενισχύοντας την πιο πάνω θέση, το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού θεωρεί ότι, λόγω των αντιστάσεων που παρατηρούνται από τους εμπλεκόμενους φορείς, δυσχεραίνεται έντονα η εισαγωγή καινοτομιών και ο εκσυγχρονισμός του εκπαιδευτικού συστήματος (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2007β). Έτσι λοιπόν, η παρούσα έρευνα, συνειδητά, συλλέγει και προσμετρά τις απόψεις όλων των φορέων που εμπλέκονται στη λειτουργία των σχολείων, λαμβάνοντας μέριμνα ώστε στην ομάδα ειδικών να συμμετέχουν άτομα που πιθανόν να περιλαμβάνονται στις πιο πάνω ομάδες αντίστασης. Κάτι τέτοιο αποσκοπεί στο να φέρει στο φως προβλήματα και αντιδράσεις (Lang, 1998), τα οποία όμως, νοουμένου ότι εντοπίζονται έγκαιρα και συζητούνται, μπορούν να οδηγήσουν στην αλληλοκατανόηση μεταξύ των εμπλεκομένων και στην επίτευξη συναίνεσης για τον καθορισμό και την πορεία εφαρμογής των αλλαγών (Hsu & Sandford, 2007). Με βάση τα πιο πάνω, το ένατο στη σειρά στοιχείο που ενισχύει τη σημαντικότητα της παρούσας έρευνας είναι η ενθάρρυνση της συζήτησης και της επίτευξης συναίνεσης μεταξύ των εμπλεκομένων

στην προσφορά εκπαίδευσης, κάτι που θεωρείται ότι συντείνει στην επιτυχημένη εφαρμογή κάθε επιδιωκόμενης αλλαγής (Agyemang, 2010· Spinks, 2007).

Συνολικά, η παρούσα έρευνα συνεισφέρει ποικιλοτρόπως στην ενίσχυση της θεωρίας και της πράξης. Σε διεθνές επίπεδο βοηθάει στη συμπλήρωση της θεωρίας σχετικά με τη διαχείριση οικονομικών πόρων, εστιάζοντας στο επίπεδο του σχολείου, πεδίο όπου παρατηρείται μειωμένη ερευνητική κάλυψη. Επιπλέον, η έρυνα ενισχύει τόσο τον επιστημονικό κλάδο των Επιστημών του Μέλλοντος, όσο και αυτόν της Εκπαιδευτικής Διοίκησης. Πιο αναλυτικά, η διασύνδεση του επιθυμητού μέλλοντος με πρακτικές υποβοήθησης της εφαρμογής του, επιχειρείται για πρώτη φορά στη διεθνή βιβλιογραφία και δύναται να αποτελέσει πρότυπο για μια σειρά από έρευνες, σε ένα ευρύ φάσμα εφαρμογών. Επιπρόσθετα, ο όλος ερευνητικός σχεδιασμός αναμένεται να αποτελέσει ένα διεθνώς ενδιαφέρον παράδειγμα διερεύνησης μιας σημαντικής παραμέτρου της εκπαιδευτικής διοίκησης, σε μια χώρα με έντονα συγκεντρωτικό σύστημα διοίκησης, εστιάζοντας στο επιθυμητό μέλλον και αξιοποιώντας τη συλλογική σοφία μιας πολυσύνθετης ομάδας ειδικών.

Σε τοπικό επίπεδο, η έρευνα συνεισφέρει στη διαμόρφωση του επιθυμητού μέλλοντος, σε σχέση με την οικονομική διαχείριση, στο αυτόνομο σχολείο της Κύπρου και προσφέρει χρήσιμες πληροφορίες στους υπεύθυνους για χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής, σε μια περίοδο που αναμένεται να ληφθούν σημαντικές αποφάσεις, στα πλαίσια της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Επιπλέον, η έρευνα συνδέει την αυτόνομη οικονομική διαχείριση με την αγορά εργασίας, προσβλέποντας σε πιθανά μακροπρόθεσμα οικονομικά οφέλη, συμβάλλει στην προετοιμασία και επιμόρφωση των σχολικών ηγετών, βοηθώντας έμμεσα την αποτελεσματικότητα των σχολείων, εξετάζει και προτείνει τρόπους αντιμετώπισης πιθανών προβλημάτων των αυτόνομων σχολείων, και τέλος, ενθαρρύνει την επίτευξη συναίνεσης μεταξύ των εμπλεκομένων στη σχολική λειτουργία, συντείνοντας στην επιτυχημένη εφαρμογή της σχολικής αυτονομίας.

### 1.6. Περιορισμοί της έρευνας

Για να γίνει κατορθωτή η εκτίμηση της αξίας, της χρησιμότητας και της σημασίας των ευρημάτων και των προτάσεων της έρευνας θεωρούμε χρήσιμο να δοθούν έγκαιρα στον αναγνώστη οι απαραίτητες εκείνες πληροφορίες που οριοθετούν και περιορίζουν το όλο ερευνητικό εγχείρημα. Οι περιορισμοί για τους οποίους γίνεται λόγος αφορούν τόσο στο σχεδιασμό όσο και στην εκτέλεση της ερευνητικής πορείας και σχετίζονται με μια σειρά από

ζητήματα που σχολιάζονται στη συνέχεια. Αρχικά, είναι σημαντικό να τονιστεί ότι, κάθε έρευνα, από τη στιγμή που εστιάζει σε ένα ζήτημα και θέτει τα ερευνητικά της ερωτήματα, ταυτόχρονα, περιορίζει την εξέταση άλλων συναφών με το ερευνητικό θέμα ζητημάτων (Bell, 2010· Cohen et al., 2007· Robson, 2002). Στη συγκεκριμένη περίπτωση, το γεγονός ότι έχει επιλεγεί η διερεύνηση της οικονομικής διαχείρισης των σχολείων δρα περιοριστικά στην ανάδειξη άλλων, ενδεχομένως σημαντικών, παραμέτρων οι οποίες αφορούν διαφορετικές πτυχές διαχείρισης, όπως αυτή του αναλυτικού προγράμματος για παράδειγμα. Παρότι, λοιπόν, η συγκεκριμενοποίηση του σκοπού μιας έρευνας είναι απαραίτητη, ώστε να επιτευχθεί η ενδελεχής διερεύνηση μιας περιοχής που παρουσιάζει ερευνητικό ενδιαφέρον, θα πρέπει να έχουμε συναίσθηση και επίγνωση του ότι, ως ερευνητές, μοιάζουμε με τον οδηγό ενός οχήματος στον αυτοκινητόδρομο, ο οποίος κρατώντας συγκεντρωμένος το τιμόνι και προσπαθώντας να εστιάσει το βλέμμα του όσο το δυνατό πιο μπροστά - για να μη χάσει το δρόμο του, να αποφύγει τυχόν εμπόδια και να φτάσει με ασφάλεια στον προορισμό του - μπορεί να μην καταφέρει να δει όλα όσα βρίσκονται στο πλάι του αλλά και να μην είναι επίσης σε θέση να γνωρίζει πού ακριβώς θα τον οδηγούσαν οι εναλλακτικές κατευθύνσεις, μετά που θα έχει φτάσει στο τέλος της διαδρομής του.

Ένας ακόμη περιορισμός της παρούσας έρευνας είναι πως τα ευρήματα είναι αποτέλεσμα διερεύνησης και σύνθεσης των απόψεων μιας σχετικά μικρής ομάδας ατόμων. Παρόλο που θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς ότι οι αντιλήψεις, οι εκτιμήσεις και οι κρίσεις των ατόμων που συμμετέχουν στην έρευνα έχουν βαρύνουσα σημασία λόγω των πλούσιων και μοναδικών εμπειριών τους σε σχέση με το ερευνητικό θέμα (Skulmoski et al., 2007· Okoli & Pawlowski, 2004), παραμένει γεγονός ότι τα αποτελέσματα δεν μπορούν να θεωρηθούν γενικεύσιμα με τη στατιστική έννοια του όρου (Cohen et. al, 2007· Gray, 2004· Opie, 2004). Πάντως, ελαφρυντικό στοιχείο για αυτό τον περιορισμό μπορεί να θεωρηθεί ότι οι συμμετέχοντες συνιστούν ένα σημαντικό δείγμα από εκείνη τη μερίδα ατόμων, που είναι όντως σε θέση να προβούν σε εκτιμήσεις και κρίσεις για το μέλλον, ένεκα της άμεσης σχέσης τους με τα θέματα της εκπαίδευσης και της οικονομικής διαχείρισης που πραγματεύεται η έρευνα. Βέβαια, πρέπει να αναγνωριστεί ότι το ίδιο το ερευνητικό θέμα αποτελεί επίσης ένα περιορισμό της έρευνας, αφού σε αυτή διερευνάται κάτι που σήμερα δεν υφίσταται (Kristof, 2006· Kuosa, 2009· Oner, 2010). Το γεγονός ότι οι συμμετέχοντες καλούνται να ιχνηλατήσουν, να σκιαγραφήσουν και να αξιολογήσουν το μελλοντικό δημοτικό σχολείο, χωρίς να το έχουν βιώσει, αποτελεί μια πρόσθετη δυσκολία και πρόκληση. Έτσι, σημαντικό

στοιχείο για την επιτυχία ενός τέτοιου ερευνητικού εγχειρήματος αποτελεί η ακρίβεια στις περιγραφές των ενδεχομένων, τα οποία αναφέρονται στις προγνωστικές δηλώσεις, ούτως ώστε να διασφαλίζεται ότι όλοι οι ειδικοί καταλαβαίνουν και αξιολογούν τα ίδια ενδεχόμενα (Στυλιανίδης, 2005). Λαμβάνοντας υπόψη την πιο πάνω ανάγκη, στην παρούσα έρευνα, το περιεχόμενο και η διατύπωση κάθε προγνωστικής δήλωσης ελέγχεται επανειλημμένα από τον ερευνητή, την ερευνητική επιτροπή, την πιλοτική ομάδα, αλλά και από τους συμμετέχοντες ειδικούς.

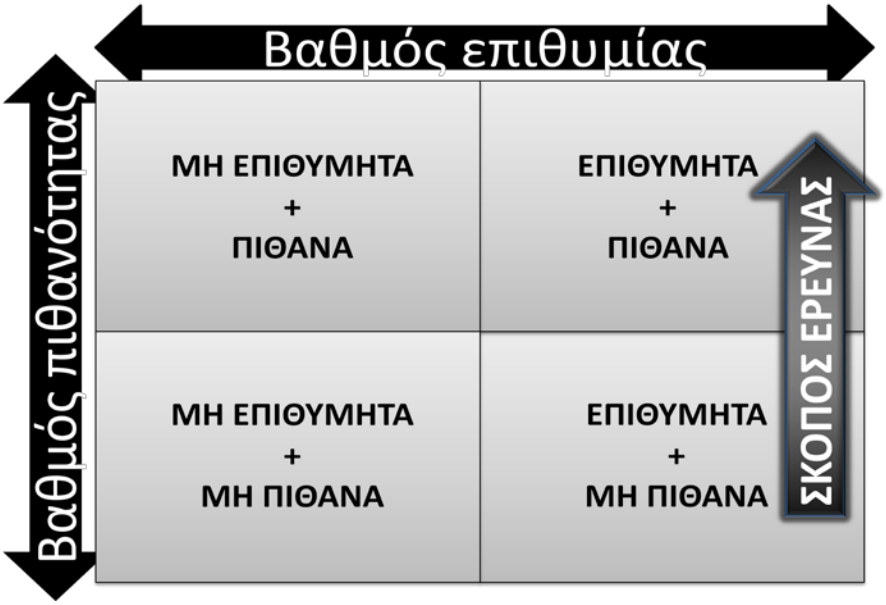
Ο επόμενος περιορισμός για τον οποίο οφείλουμε να κάνουμε λόγο χαρακτηρίζει γενικότερα τις έρευνες Delphi και αφορά στην άμεση διασύνδεση της ποιότητας και της επιτυχίας της έρευνας με την καταλληλότητα, την ποιότητα και την προθυμία συμμετοχής των ατόμων που απαρτίζουν την ομάδα ειδικών (Franklin & Hart, 2007· Skulmoski et al., 2007· Στυλιανίδης, 2008). Η αποτυχία στον εντοπισμό, στην αποτελεσματική επικοινωνία και στην εξασφάλιση ενημερωμένης συναίνεσης, των ατόμων εκείνων που είναι σε θέση να βοηθήσουν στην απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων, αποτελεί συχνά και την αιτία αποτυχίας της ευόδωσης του σκοπού μιας τέτοιας ερευνητικής προσέγγισης. Ωστόσο, με ικανοποίηση μπορούμε να σημειώσουμε ότι, στο συγκεκριμένο τουλάχιστον τομέα, η παρούσα έρευνα μπορεί να χαρακτηριστεί ως πολύ επιτυχημένη, αφού εξασφαλίζει τη συμμετοχή των πλέον αρμόδιων ατόμων, από ένα ευρύ φάσμα εξέτασης του ερευνητικού θέματος, και καταφέρνει να διατηρήσει ζωηρό το ενδιαφέρον τους, μέχρι την ολοκλήρωση της διαδικασίας. Την ίδια στιγμή, βέβαια, αναγνωρίζεται πως είναι πιθανό κάποιο από τα λίγα άτομα που δεν αποδέχτηκαν την αρχική πρόσκληση για συμμετοχή ή ακόμη και κάποιο από τα άτομα που δεν επιλέγηκαν, λόγω του ότι είχε ήδη συμπληρωθεί η ομάδα ειδικών, να ήταν σε θέση να προσφέρει πρωτότυπες και καινοτόμες απόψεις, οι οποίες να αποτελούσαν τροφή για σκέψη και να επηρέαζαν την πορεία της στοχαστικής πρόγνωσης που διενεργήθηκε.

Σε ένα άλλο επίπεδο, οφείλουμε να παραδεχτούμε επίσης την ύπαρξη περιορισμών σε σχέση με τον ίδιο τον ερευνητή. Λόγω της ενεργού ανάμειξης που ο ερευνητής έπρεπε να έχει σε διάφορες φάσεις της ερευνητικής διαδικασίας είναι πιθανό να έχουν παρεισφρήσει σε αυτή οι προσωπικές του προκαταλήψεις καθώς και να έχει επηρεαστεί η έρευνα από δικές του ενέργειες ή παραλείψεις (Bernard & Ryan, 2010· Maxwell, 2005· Merriam, 2009· Silverman, 2010). Αποτελεί ασφαλώς θετικό στοιχείο το γεγονός ότι αυτό το ενδεχόμενο είχε έγκαιρα διαγνωστεί και για το λόγο αυτό είχαν τεθεί εξαρχής κάποιες δικλείδες ασφαλείας που κατάφεραν να περιορίσουν τους πιο πάνω κινδύνους. Οι δικλείδες αυτές αφορούσαν, μεταξύ

άλλων, στον έλεγχο των διαφόρων ερευνητικών σταδίων από την ερευνητική επιτροπή, ώστε να μειώνεται η πιθανότητα υποκειμενισμού και παραλήψεων, στον πιλοτικό έλεγχο των οργάνων συλλογής δεδομένων, ώστε να διασφαλίζεται η σαφήνεια των ερωτήσεων και η καταλληλότητά τους να συλλέξουν χρήσιμα δεδομένα, στην τήρηση προσωπικού ερωτηματολογίου, ώστε να μπορεί ο ερευνητής ευκολότερα να προβαίνει σε ενδοσκόπηση των ενεργειών του και να επιδεικνύει συνέπεια στις επιλογές του, καθώς και στην παραχώρηση στους συμμετέχοντες της δυνατότητας να ελέγχουν και οι ίδιοι τη διαδικασία, ώστε να μεγιστοποιείται η εγκυρότητα των ευρημάτων. Σε σχέση, ειδικότερα, με την τελευταία δικλείδα ασφαλείας που αναφέρθηκε πιο πάνω, όπως θα εξηγηθεί στο κεφάλαιο της Μεθοδολογίας πιο εκτενώς, καλό είναι να λεχθεί πως οι ειδικοί είχαν επανειλημμένα την ευκαιρία να πιστοποιήσουν ότι οι απόψεις τους είχαν αποδοθεί σωστά, να συμπληρώσουν οτιδήποτε μπορεί να είχε διαφύγει της προσοχής του ερευνητή, να περιορίσουν το μεγάλο όγκο δεδομένων που είχε συλλεγεί - επιλέγοντας εκείνα που οι ίδιοι αξιολογούσαν ως σημαντικότερα - και να αναθεωρήσουν τις αρχικές αξιολογικές κρίσεις τους, βάσει της ανατροφοδότησης που τους παρεχόταν. Ωστόσο, παρότι όλες οι πιο πάνω πρακτικές αποτελούν καλές στρατηγικές για μείωση του υποκειμενισμού των αποτελεσμάτων, οφείλουμε να παραδεχτούμε πως ένα τέτοιο ενδεχόμενο δεν μπορεί ποτέ να αποκλειστεί με πάσα βεβαιότητα.

Πρόσθετο περιορισμό της έρευνας αποτελεί επίσης η προσέγγιση με την οποία έχει επιδιωχθεί ο σκοπός της (Γράφημα 1.1). Πιο συγκεκριμένα, για να επιτευχθεί η «υποβοήθηση της πραγματοποίησης του πλέον επιθυμητού μέλλοντος», υιοθετήθηκε η προσέγγιση ότι κάτι τέτοιο μπορεί να επέλθει μέσα από την προσπάθεια εξασφάλισης μεγαλύτερης σύγκλισης μεταξύ ευκταίου και εφικτού. Έτσι, η έρευνα εστιάζει στην περαιτέρω εξέταση εκείνων των ενδεχομένων που, ενώ συγκεντρώνουν αυξημένο βαθμό επιθυμίας πραγματοποίησης, συγκεντρώνουν παράλληλα μειωμένο βαθμό πιθανότητας πραγματοποίησης, επιχειρώντας την αναγνώριση τρόπων με τους οποίους η πιθανότητα πραγματοποίησής τους θα μπορούσε να αυξηθεί. Παρόλο που η πιο πάνω προσέγγιση κινείται σαφώς προς την ορθή κατεύθυνση, κάποιος ίσως ισχυριστεί πως δεν είναι διεξοδική, αφού η υποβοήθηση της πραγματοποίησης του πλέον επιθυμητού μέλλοντος θα μπορούσε να επιτευχθεί και μέσω μιας σειράς από άλλες προσεγγίσεις. Για παράδειγμα, θα μπορούσαν επίσης να εξεταστούν τρόποι με τους οποίους να διασφαλίζεται ότι δε θα μειωθούν οι πιθανότητες πραγματοποίησης εκείνων των αυξημένα επιθυμητών ενδεχομένων που έχουν ταυτόχρονα συγκεντρώσει αυξημένες πιθανότητες

υλοποίησης, λαμβάνοντας τέτοια προληπτικά μέτρα που να περιορίζουν τις πιθανότητες ανατροπής του θετικού σκηνικού που φαίνεται μέχρι στιγμής να επικρατεί. Επιπλέον, αντικείμενο πρόσθετης διερεύνησης θα μπορούσαν να αποτελέσουν και τα υπόλοιπα ενδεχόμενα, τόσο εκείνα που συγκεντρώνουν, ταυτόχρονα, μειωμένο βαθμό επιθυμίας και μειωμένο βαθμό πιθανότητας πραγματοποίησης - σε μια προσπάθεια να μην αυξηθούν οι πιθανότητες πραγματοποίησής τους - όσο και εκείνα που συγκεντρώνουν μειωμένο βαθμό επιθυμίας και αυξημένο βαθμό πιθανότητας πραγματοποίησης - σε μια προσπάθεια εξεύρεσης τρόπων αποτροπής της πραγματοποίησής τους. Ωστόσο, με την υιοθέτηση όλων των προσεγγίσεων που έχουν εξηγηθεί θα επιτυγχανόταν μεν πιο διεξοδική διερεύνηση όμως αυτό θα σήμαινε ότι δεν θα ήταν δυνατή η εις βάθος εξέταση των πλέον σημαντικών ζητημάτων, μέσα στα στενά χρονικά πλαίσια που μπορούσαν να διαθέσουν οι συμμετέχοντες στην έρευνα.




Γράφημα 1.1
Σχηματική απεικόνιση ομαδοποίησης ενδεχομένων που εξέτασε η έρευνα για την επίτευξη του ερευνητικού σκοπού

Ο τελευταίος περιορισμός για τον οποίο γίνεται λόγος σχετίζεται με την αβεβαιότητα που υπάρχει, όσον αφορά στη χρονική διάρκεια εγκυρότητας των ευρημάτων της έρευνας. Ο συγκεκριμένος περιορισμός σαφώς δεν αφορά μόνο στην παρούσα έρευνα αλλά σε οποιαδήποτε έρευνα καταλήγει σε συμπεράσματα αξιοποιώντας απόψεις των συμμετεχόντων σε αυτή και οφείλεται στο γεγονός ότι οι απόψεις δεν αποτελούν μία σταθερά αλλά, αντίθετα, μπορούν να μεταβάλλονται κατά τη διάρκεια του χρόνου (Feldman & Tai, 2009· Smyth & Banks, 2012). Υιοθετώντας αυτό το σκεπτικό, ένα εύρημα που μπορεί να θεωρηθεί έγκυρο

κατά τη χρονική στιγμή της αποκάλυψής του είναι δυνατό να πάψει να θεωρείται ως τέτοιο στο μέλλον, ακριβώς γιατί τα πιστεύω όσων συνείσφεραν στην παραγωγή του έχουν αλλάξει. Παρόλο που η επαναληπτικότητα που χαρακτηρίζει τη διαδικασία συλλογής δεδομένων και η δυνατότητα που προσφερόταν στους ειδικούς να μεταβάλλουν τις αρχικές τους απόψεις συνέβαλαν στη μείωση της επίδρασης του παράγοντα χρόνου, μέχρι τη στιγμή της ολοκλήρωσης της έρευνας, δεν μπορούμε παρά να αναγνωρίσουμε ότι οι όποιες εξελίξεις ακολούθησαν είναι πιθανό να επηρέασαν ή να επηρεάσουν στο μέλλον τον τρόπο με τον οποίο οι συμμετέχοντες ειδικοί σκέφτονται και τοποθετούνται. Παραμένει, λοιπόν, άγνωστο κατά πόσον εξελίξεις όπως η επιδείνωση της οικονομικής κατάστασης του νησιού και η αλλαγή στην πολιτική του ηγεσία είναι σε θέση να οδηγήσουν σε διαφοροποιήσεις ως προς το τι επιθυμούμε για τα σχολεία μας και ως προς το πώς μπορούμε να οδηγηθούμε εκεί. Είναι, βέβαια, θετικό το γεγονός ότι οι συμμετέχοντες στην έρευνα φαίνεται να είχαν ήδη επίγνωση της πιθανότητας χειροτέρευσης των οικονομικών δεδομένων, στοιχείο που φανερώνεται από τις πολλές αναφορές που είχαν κάνει σε αυτό το ενδεχόμενο κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, και, επομένως, φαίνεται να έχουν ήδη προσμετρήσει τον πιο πάνω παράγοντα, προτού καταλήξουν στις απαντήσεις τους. Επίσης θετικό είναι το γεγονός ότι για την παραγωγή των αποτελεσμάτων της έρευνας έχουν συνδυαστεί οι απόψεις ατόμων που προέρχονται από όλο το πολιτικό και κοινωνικό φάσμα, μειώνοντας έτσι το ενδεχόμενο τα ευρήματα να είναι αντιπροσωπευτικά μόνο μιας συγκεκριμένης σχολής σκέψης και, συνακόλουθα, να κινδυνεύσουν να θεωρηθούν μη έγκυρα όταν αναλάβει την εξουσία κάποια άλλη ομάδα ατόμων.

### 1.7. Σύνοψη

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάστηκε το συγκείμενο της έρευνας, τόσο στο διεθνές όσο και στο τοπικό επίπεδο. Σε ένα κόσμο όπου παρατηρούνται συνεχείς αλλαγές, το αυτόνομο σχολείο αναγνωρίστηκε ως μια από τις κυρίαρχες αλλαγές στην εκπαιδευτική διοίκηση και αναδείχθηκε η σημαντικότητα της αυτόνομης οικονομικής διαχείρισης στην επιτυχημένη εφαρμογή του. Ακολούθως εξηγήθηκε πως η αμφισβητούμενη αποτελεσματικότητα της αυτονομίας, σε συνδυασμό με τα προβλήματα που παρατηρούνται στα αυτόνομα σχολεία, έχουν προκαλέσει τη διεξαγωγή συζήτησης για το μέλλον του σχολείου και έχουν αναδείξει την ανάγκη υιοθέτησης μέτρων στήριξής του.

Κατά την εστίαση στο μικροεπίπεδο του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος έγινε σαφές ότι η διαφαινόμενη εισαγωγή του αυτόνομου σχολείου, όπως αυτή τουλάχιστον έχει εξαγγελθεί στα πλαίσια του Στρατηγικού Σχεδιασμού για την Παιδεία (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2007α), εντείνει την ανάγκη μελέτης και καθορισμού του επιθυμητού μέλλοντος. Στη συνέχεια, αναφέρθηκε ο σκοπός της έρευνας, που είναι η αναγνώριση και η παρουσίαση τρόπων πραγματοποίησης του πλέον επιθυμητού σεναρίου διαμόρφωσης της οικονομικής διαχείρισης στο αυτόνομο δημοτικό σχολείο του μέλλοντος στην Κύπρο, ενώ παρουσιάστηκαν επίσης τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα. Μετέπειτα, παρατέθηκε μια πλούσια ποικιλία παραγόντων, οι οποίοι καθιστούν τη διεξαγωγή της σχεδιαζόμενης έρευνας τόσο αναγκαία όσο και σημαντική. Τέλος, έγινε αναφορά στους περιορισμούς της έρευνας, ούτως ώστε να καταστεί δυνατή η οριοθέτηση των προτάσεων της έρευνας.

Στο επόμενο κεφάλαιο ακολουθεί η βιβλιογραφική επισκόπηση των βασικών όρων της έρευνας και η επεξήγηση της διασύνδεσης που επιχειρείται μεταξύ τους. Το αυτόνομο σχολείο, η αυτόνομη οικονομική διαχείριση, το σχολείο του μέλλοντος, το κυπριακό δημοτικό σχολείο καθώς και η πρόγνωση αποφάσεων που θα αποκεντρωθούν, προβλημάτων και μέτρων στήριξης του σχολείου είναι οι όροι που παρουσιάζονται και τελικά καταλήγουν να συνδυαστούν στο θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας.

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

## 2.1. Το αυτόνομο σχολείο: Έννοια, προέλευση και κίνητρα εισαγωγής

Το αυτόνομο σχολείο αποτελεί ένα από τους βασικούς όρους της έρευνας και για το λόγο αυτό κρίνεται σκόπιμο να ακολουθήσει μια λεπτομερής επεξήγησή του. Σύμφωνα με την Abu-Duhou (1999), το αυτόνομο σχολείο αποτελεί εφαρμογή της αποκέντρωσης στο χώρο της εκπαίδευσης. Ως αποκέντρωση ορίζεται η μετακίνηση δύναμης, από ένα κεντρικό σημείο σε τοπικά σημεία, κι αφορά στην τοποθέτηση διαδικασιών λήψης αποφάσεων σε χαμηλότερα επίπεδα (McGinn & Welsh, 1999· Karstanje, 1999). Ο όρος «αποκέντρωση» είναι αρκετά ευρύς, αφού χρησιμοποιείται για την περιγραφή μιας ποικιλίας οργανωσιακών μορφών (Department For International Development, 2002· Ζμας, 2007 Litvack, 1999· Pellini, 2000· West & Ylonen, 2011), που μπορούν να κατηγοριοποιηθούν με βάση το ποιος αποφασίζει, και εντός ποιών πλαισίων, για μια σειρά από θέματα (Daun, 2011· Geo-JaJa, 2006a· Pellini, 2000· Zajda, 2003).

Η προσπάθεια εντοπισμού της προέλευσης της αποκέντρωσης οδηγεί στον ιδιωτικό τομέα και στον κόσμο των επιχειρήσεων. Όπως ο Wong (2006) εξηγεί, οι επιχειρήσεις ήταν οι πρώτες που στράφηκαν προς την αποκέντρωση, σε μια προσπάθεια μεγιστοποίησης της καλής χρήσης των πόρων και βελτίωσης της αποτελεσματικότητάς τους. Σε σχέση με το ίδιο θέμα, ο Karstanje (1999) προσθέτει πως οι ιδιωτικές επιχειρήσεις χρησιμοποίησαν την αποκέντρωση για να μειώσουν τις αποστάσεις μεταξύ των τμημάτων τους και να μεταφέρουν οικονομικές αρμοδιότητες σε χαμηλότερο επίπεδο. Στόχος ήταν η ανάπτυξη πιο άμεσων και ευέλικτων οργανωτικών δομών, σε μια προσπάθεια καλύτερης ανταπόκρισης στους στόχους και στις λειτουργίες της κάθε επιχείρησης (Karstanje, 1999· Reyes & Rodriguez, 2004). Ο δημόσιος τομέας σύντομα ακολούθησε τον ιδιωτικό και έτσι η αποκέντρωση διαδόθηκε σε διάφορες κυβερνητικές λειτουργίες, συμπεριλαμβανομένης της εκπαίδευσης (Eurydice, 2007· Faucher, 2006· Foskett & Lumby, 2003· Mitter, 2003).

Οι εφαρμογές της αποκέντρωσης στην εκπαίδευση έχουν πάρει διάφορες ονομασίες, οι οποίες περιλαμβάνουν τους όρους School Based Management, Local Management of Schools, Grant Maintained Schools, Schools of the Future, Tomorrows Schools και School Based Decision Making. Για σκοπούς της παρούσας έρευνας, όλοι οι προαναφερθέντες όροι συνοψίζονται στον όρο «αυτόνομο σχολείο». Οι πιο πάνω περιπτώσεις εφαρμογής του αυτόνομου σχολείου αντιμετωπίζονται συνολικά, γιατί σε όλες παρατηρείται μεταφορά

εξουσίας και αρμοδιότητας λήψης αποφάσεων, από το κεντρικό επίπεδο στο επίπεδο του σχολείου (Ho, 2006· Maslowski, Scheerens & Luyten, 2007· Χατζηπαναγιώτου, 2003). Ένας ορισμός του τι συνιστά αυτόνομο σχολείο δίδεται από τον Caldwell (2004·2009a), ο οποίος το περιγράφει σαν ένα σχολείο στο οποίο έχει αποκεντρωθεί ουσιαστική εξουσία και υπευθυνότητα να λαμβάνει αποφάσεις σε σημαντικά θέματα που αφορούν τις σχολικές λειτουργίες, εντός ενός κεντρικά καθορισμένου πλαισίου στόχων και λογοδοσίας.

Όμοια με την ποικιλία που καταγράφεται στις ονομασίες των διάφορων εφαρμογών του αυτόνομου σχολείου, μια ανάλογη ποικιλία εντοπίζεται και στα κίνητρα που οδηγούν στην εφαρμογή του. Μια διαδεδομένη αντίληψη είναι ότι με την αποκέντρωση αρμοδιοτήτων στο επίπεδο του σχολείου βελτιώνεται η ποιότητά του (De Grauwe, 2005· Govinda, 1997· Newcombe, McCormick & Sharpe, 1997). Πιο συγκεκριμένα, η βελτίωση της ποιότητας θεωρείται ότι επιτυγχάνεται γιατί οι τοπικοί ηγέτες καταλαβαίνουν καλύτερα τον αντίκτυπο που οι αποφάσεις έχουν πάνω στους μαθητές, μια και βρίσκονται πιο κοντά στο σημείο εφαρμογής των αποφάσεων (Bush, 2000· Hanushek, 2011· Newcombe et al., 1997· Pellini, 2000). Εντούτοις, υπάρχουν και μελετητές που, αμφισβητώντας την πιο πάνω άποψη, θεωρούν τη στροφή προς τη σχολική αυτονομία σαν ένα τρόπο για να αποποιηθεί το κράτος τις ευθύνες του για τη διαχείριση του δημόσιου χρήματος (Geo-JaJa, 2006· Wong, 2006), σαν μια μέθοδο αποφυγής λήψης δύσκολων αποφάσεων και αποπομπής τους σε άλλους (Berkhout, 2005· Zajda, 2003) και σαν μια προσπάθεια μείωσης της κρατικής χρηματοδότησης στην εκπαίδευση (Abu-Duhou, 1999· Geo-JaJa, 2006· Smyth, 2011). Συνολικά, η τάση προς το αυτόνομο σχολείο αποδίδεται στα ακόλουθα κίνητρα, στα οποία περιλαμβάνονται όσα αναφέρθηκαν πιο πάνω αλλά και κάποια λιγότερο γνωστά:

α) Κίνητρο ενίσχυσης της σχολικής αποτελεσματικότητας, μέσω βελτίωσης της ποιότητας της διδασκαλίας και των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Bruns et al., 2011· Govinda, 1997· Lauglo, 1995· Newcombe et al., 1997· Maslowski et al., 2007· Merrouche, 2007· Χατζηπαναγιώτου, 2003).

β) Κίνητρο καλύτερης διαχείρισης πόρων, μέσω της λήψης πιο στοχευόμενων αποφάσεων στο τοπικό επίπεδο (Bruns et al., 2011· Eurydice, 2007· Ζμας, 2007· Hanushek et al., 2012b· Lauglo, 1995· Merrouche, 2007· McGinn & Welsh, 1999· Pellini, 2000).

γ) Κίνητρο αποποίησης οικονομικών ευθυνών, με κάποιες κυβερνήσεις να μην επιθυμούν ή να μην μπορούν να παρέχουν χρηματοδότηση που να ικανοποιεί τις ανάγκες των σχολείων (Abu-Duhou, 1999· Ζμας, 2007· Geo-JaJa, 2006· McGinn & Welsh, 1999).

δ) Πολιτικό κίνητρο, όπου παρατηρείται αυξημένο ενδιαφέρον για συμμετοχή στη διαδικασία λήψης απόφασης από ομάδες που πριν δεν είχαν το δικαίωμα συμμετοχής (Bruns et al., 2011· Eurydice, 2007· Lauglo, 1995· Merrouche, 2007· McGinn & Welsh, 1999).

ε) Κίνητρο βελτίωσης του ελέγχου των σχολείων, μέσω μεγαλύτερης διαφάνειας στη λήψη αποφάσεων και αποτελεσματικότερης λογοδοσίας των σχολείων (Eurydice, 2007· Pellini, 2000· Smyth, 2011· Van Zanten, 2002).

Θα μπορούσε να πει κανείς ότι, λόγω της σημαντικής διαφοροποίησης που παρατηρείται στα κίνητρα που οδηγούν τις διάφορες χώρες στην αποκέντρωση των εκπαιδευτικών τους συστημάτων, είναι εύλογο να παρατηρούνται πολλές και διαφορετικές εφαρμογές της σχολικής αυτονομίας (Abu-Duhou, 1999· Caldwell, 2011a). Επιπλέον, θα μπορούσε να λεχθεί ότι στις περιπτώσεις όπου το αυτόνομο σχολείο εισάγεται για την εξυπηρέτηση ενός ευρέως αποδεκτού επιδιωκόμενου στόχου, όπως είναι η αύξηση της σχολικής αποτελεσματικότητας (Hanushek & Raymond, 2005), η εξασφάλιση της καλύτερης δυνατής αξιοποίησης των υφιστάμενων πόρων (McGinn & Welsh, 1999) καθώς και η βελτίωση του ελέγχου των σχολείων (Smyth, 2011), είναι λογικό να υπάρχουν μικρότερες εστίες αντίστασης και μεγαλύτερες πιθανότητες επιτυχημένης εφαρμογής και αποδοχής των αποκεντρωτικών μεταρρυθμίσεων. Αντίθετα, εκεί όπου το αυτόνομο σχολείο εισάγεται σε μια προσπάθεια αποποίησης των κρατικών υποχρεώσεων για παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης (Ζμας, 2007) ή σε μια προσπάθεια να κατευναστούν οι πιέσεις που ασκούν ομάδες συμφερόντων σε πολιτικό επίπεδο (Merrouche, 2007), είναι λογικό να παρατηρούνται έντονες αντιδράσεων εκ μέρους των υπόλοιπων εμπλεκομένων και μια συνακόλουθη αμφισβήτηση των προωθούμενων αλλαγών. Βέβαια, περισσότερα στοιχεία σε σχέση με τις αντιδράσεις και τα προβλήματα που συνδέονται με την αυτόνομη οικονομική διαχείριση θα παρουσιαστούν στη συνέχεια, στο αντίστοιχο υποκεφάλαιο της έρευνας.

## 2.2. Το σύγχρονο αυτόνομο σχολείο

Το αυτόνομο σχολείο, όπως έχει σκιαγραφηθεί πιο πάνω, είναι ένα φαινόμενο που δίκαια έχει χαρακτηριστεί ως μια από τις σημαντικότερες τάσεις στη σύγχρονη παγκόσμια εκπαίδευση. Διάφοροι ερευνητές έχουν αναγνωρίσει αυτόνομα σχολεία σε εκπαιδευτικά συστήματα χωρών σε όλο τον κόσμο (Abu-Duhou, 1999· Caldwell, 2011a· Hanushek et al., 2012b· McGinn & Welsh, 1999· Schiefelbein, 2006), ενώ πρόσφατα δεδομένα δείχνουν ότι το αυτόνομο σχολείο κερδίζει διαρκώς έδαφος (Caldwell, 2009a· Johnson et al., 2011). Διατυπώνοντας παρόμοια θέση, οι Pashiardis et al. (2003) είχαν θεωρήσει τη μετάβαση προς το αυτόνομο σχολείο ως μια δεδομένη εξέλιξη σε πολλές χώρες. Πράγματι, σύμφωνα με στοιχεία του Οργανισμού για την Οικονομική Συνεργασία και Ανάπτυξη (ΟΟΣΑ), μεταξύ του 2003 και του 2007, η λήψη αποφάσεων στις περισσότερες χώρες έχει γίνει πιο αποκεντρωμένη (Organisation for Economic Cooperation and Development, 2008). Σε ότι αφορά ειδικότερα στην περίπτωση των ευρωπαϊκών χωρών, η σχολική αυτονομία φαίνεται να είναι η επικρατέστερη μορφή διοίκησης των σχολείων (Daun, 2004· Eurydice, 2007).

Ωστόσο, πρέπει να λεχθεί ότι παρατηρούνται ποικίλες διαφοροποιήσεις αναφορικά με τις διοικητικές λειτουργίες που αποκεντρώνονται σε κάθε χώρα. Σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ, η αποκέντρωση στην εκπαίδευση μπορεί να αφορά τέσσερις κατηγορίες αποφάσεων: (1) την οργάνωση της διδασκαλίας (αναλυτικό πρόγραμμα, εγχειρίδια, διδακτικές μέθοδοι, ωρολόγιο πρόγραμμα), (2) τη διαχείριση του προσωπικού (προσλήψεις/απολύσεις, μισθοδοσία, κατανομή καθηκόντων, εκπαίδευση), (3) τον προγραμματισμό και τις εγκαταστάσεις και, τέλος, (4) την οικονομική διαχείριση (Heredia-Ortiz, 2006). Σε μια διαφορετική κατηγοριοποίηση των αποφάσεων που μπορούν να αποκεντρωθούν από την κεντρική κυβέρνηση στα σχολεία, οι Zajda και Gamage (2009) κάνουν λόγο για αποφάσεις που αφορούν στην κατανομή και χρήση πόρων, τους οποίους ακολούθως διαχωρίζουν σε ανθρώπινους, φυσικούς και οικονομικούς. Παρόμοια θέση διατυπώνουν και οι Caldwell και Spinks (1998), αναφερόμενοι επίσης στη διαχείριση πόρων, τους οποίους όμως αναλύουν σε γνώσεις, τεχνολογία, δύναμη, υλικά, προσωπικό, χρόνο, αξιολόγηση, πληροφορίες και χρήματα. Έτσι, σήμερα υπάρχουν συστήματα όπου η σχολική αυτονομία σημαίνει την τοπική λήψη αποφάσεων σε ό,τι αφορά στο αναλυτικό πρόγραμμα (Maslowski et al., 2007· Osei, 2007), στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου (Daun, 2004· Yu, 2005), στη διαχείριση (Briggs & Wohlstetter, 2003  Yu, 2005) και επιμόρφωση του ανθρώπινου δυναμικού

(Berkhout, 2005· Creissen & Ellison, 1998) και, τέλος, στα οικονομικά θέματα (Creissen & Ellison, 1998· Daun, 2011· Litvack, 1999· Yu, 2005).

Για σκοπούς καλύτερης κατανόησης του φαινομένου της σχολικής αυτονομίας, στη συνέχεια παρουσιάζονται τα μοντέλα αυτόνομων σχολείων τριών χωρών, οι οποίες θεωρούνται πρωτοπόρες στην εισαγωγή της σχολικής αυτονομίας και αποτελούν σημεία αναφοράς για μελέτη της. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρονται τα παραδείγματα της Αμερικής, της Αυστραλίας και της Αγγλίας, όπου το αυτόνομο σχολείο έχει εφαρμοστεί εκτεταμένα εδώ και αρκετό καιρό, έχοντας περάσει μέσα από διάφορα εξελικτικά στάδια πριν πάρει τη σημερινή του μορφή (Bjork, 2006· Caldwell, 2004· Gamage & Zajda, 2009· Levacic & Downes, 2004· Χατζηπαναγιώτου, 2003). Μέσα από τα συγκεκριμένα παραδείγματα παρατίθεται μια σύντομη ιστορική αναδρομή στα συστήματα σχολικής διοίκησης των τριών χωρών, όπου παρατηρούμε ότι, σε όλες τις περιπτώσεις, υπήρξε μετακίνηση διευρυμένων εξουσιών και αρμοδιοτήτων στο επίπεδο του σχολείου. Επίσης, γίνεται αναφορά σε ενδιαφέροντα στοιχεία που χαρακτηρίζουν το πλαίσιο προσφοράς εκπαίδευσης στις εν λόγω χώρες, με γνώμονα πάντα ότι μέσα από τη μελέτη άλλων χωρών είναι δυνατή η αναγνώριση επιτυχημένων διεθνών πρακτικών (Eurydice, 2007· Ζμας, 2007· Pashiardis et al., 2003), οι οποίες θα μπορούσαν να αποδειχτούν χρήσιμες και στην περίπτωση της Κύπρου.

### 2.2.1. Το παράδειγμα των ΗΠΑ

Σύμφωνα με το Σύνταγμα των Ηνωμένων Πολιτειών Αμερικής, η ευθύνη παροχής πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι αρμοδιότητα της κάθε πολιτείας (Schmielau, 2000). Σε αντίθεση με όσα προνοεί η νομοθεσία, παραδοσιακά το σύστημα διακυβέρνησης της εκπαίδευσης προωθούσε τη διαχείριση των σχολείων από τις διάφορες κοινότητες. Αυτό αποδίδεται ιστορικά στους αποικιοκράτες Βρετανούς, οι οποίοι έδιναν μεγάλη ελευθερία στις κοινότητες αναφορικά με τη λειτουργία των σχολείων τους (Schmielau, 2000). Έτσι, μπορεί να λεχθεί ότι στο σχολικό σύστημα των ΗΠΑ εφαρμοζόταν, από πολύ παλιά, μια μορφή άτυπης αποκέντρωσης. Εντούτοις, με την πάροδο του χρόνου, εμπεδώθηκε η αντίληψη ότι για να επιτευχθεί η ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης για όλους τους μαθητές ήταν απαραίτητος ένας βαθμός συγκεντρωτισμού, αφού είχε παρατηρηθεί μεγάλη διαφορά στην ποιότητα της προσφερόμενης εκπαίδευσης μεταξύ πλούσιων και φτωχών κοινοτήτων (Schmielau, 2000). Συνεπώς, η κάθε πολιτεία ανέλαβε την ευθύνη να παρέχει ισότητα σε όλους τους πολίτες της. Πιο συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε

μεταφορά σημαντικών αρμοδιοτήτων από το τοπικό στο περιφερειακό και στο πολιτειακό επίπεδο (Schmielau, 2000). Ωστόσο, ως συνέπεια αυτής της μεταφοράς, αυξήθηκε η γραφειοκρατία και επήλθαν αρνητικές επιπτώσεις στην αποτελεσματικότητα της σχολικής διοίκησης (Gamage & Zajda, 2009). Επιπλέον, η δυσαρέσκεια που τα στελέχη των επιχειρήσεων άρχισαν να εκφράζουν για τον τρόπο προετοιμασίας των υπαλλήλων τους από το σχολείο, οδήγησε σε περαιτέρω αμφισβήτηση της συγκεντρωτικής δομής του σχολικού συστήματος (Chou, 2004). Ως αποτέλεσμα, από την αρχή της δεκαετίας του 1980, παρατηρήθηκε, εκ νέου, μια στροφή προς τη σχολική αυτονομία στη λήψη αποφάσεων (Gamage & Zajda, 2009· Krop, 1996).

Οι πιο πρόσφατες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις συνδύασαν την ενδυνάμωση του αυτόνομου σχολείου με μια αντίστοιχη αύξηση της λογοδοσίας του και με την επιβολή κυρώσεων, σε περίπτωση χαμηλής απόδοσης των μαθητών. Με την πολιτική «No child left behind (NCLB)» αποφασίστηκε να μετριούνται οι επιδόσεις των μαθητών και να χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση των σχολείων. Το NCLB αποτέλεσε προϊόν της σκέψης ότι τα επίπεδα, οι εξετάσεις και η λογοδοσία ήταν ο δρόμος για βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών (Hanushek & Raymond, 2005· Hanushek, 2011). Αυτή η εξέλιξη δεν ήταν άσχετη με την έντονη κριτική του Eric Hanushek, ο οποίος, αμφισβητώντας τον τρόπο αξιοποίησης των σχολικών πόρων, εισηγήθηκε ενδυνάμωση της σχολικής αυτονομίας και διασύνδεση της αποτελεσματικότητας του σχολείου με ένα σύστημα αμοιβών και ποινών (Anderson, 2011· Hanushek, 2004a, 2008· Hanushek & Raymond, 2005· Hanushek & Woessmann, 2011b).

Σήμερα, η παρουσίαση της κατάστασης της σχολικής αυτονομίας στην Αμερική δεν είναι εύκολο εγχείρημα γιατί, όπως εξηγούν οι Hanushek & Woessmann (2007, 2011b), οι ΗΠΑ παρουσιάζουν έντονη πολυμορφία στο βαθμό αυτονομίας των σχολείων τους, με ποικίλες διαφοροποιήσεις μεταξύ των διάφορων πολιτειών (Caldwell, 2004· Krop, 1996· Podgursky & Springer, 2011· Schmielau, 2000). Για το λόγο αυτό, στη συνέχεια, περιγράφονται τα γενικά χαρακτηριστικά των αμερικανικών αυτόνομων σχολείων και σχολιάζονται εκτενέστερα κάποιες περιπτώσεις που θεωρούνται σημεία αναφοράς. Μια πρακτική που είναι ευρέως διαδεδομένη είναι να διευθύνονται τα σχολεία από τοπικά συμβούλια. Ωστόσο, ανάλογα με την κάθε πολιτεία, η σύνθεση των συμβουλίων αυτών μπορεί να διαφέρει. Για παράδειγμα, στο Σικάγο η πλειοψηφία των μελών των συμβουλίων αποτελείται από γονείς, ενώ τις υπόλοιπες θέσεις συμπληρώνουν μέλη της κοινότητας,

εκπαιδευτικοί και ο διευθυντής (Gamage & Zajda, 2009). Αντίθετα, στο Λος Άντζελες παρουσιάζεται ένα αρκετά διαφορετικό μοντέλο, βασικό χαρακτηριστικό του οποίου είναι ότι οι εκπαιδευτικοί αποτελούν το 50% των σχολικών συμβουλίων και συμπροεδρεύουν των συνεδριών τους. Το υπόλοιπο μισό αποτελείται από το διευθυντή, τους γονείς, τα μέλη της κοινότητας και το μη εκπαιδευτικό προσωπικό (Gamage & Zajda, 2009). Ανεξάρτητα από τη σύνθεσή τους, τα σχολικά συμβούλια είναι υπεύθυνα για την έγκριση και παρακολούθηση της εφαρμογής του σχολικού προϋπολογισμού και πλάνου. Είναι επίσης υπεύθυνα για την εργοδότηση του διευθυντή του σχολείου, στον οποίο συχνά παραχωρούν την αρμοδιότητα λήψης αποφάσεων που αφορούν στην καθημερινή λειτουργία του σχολείου (Gamage & Zajda, 2009). Συνολικά, τα σχολεία είναι αρμόδια για την επιμόρφωση, την επαγγελματική ανάπτυξη και τα μέτρα πειθαρχίας του προσωπικού, τον προγραμματισμό των σχολικών δραστηριοτήτων, τη χρήση του σχολικού εξοπλισμού και τον έλεγχο αρκετών κατηγοριών του προϋπολογισμού, που περιλαμβάνουν τα εκπαιδευτικά μέσα και υλικά, τα εγχειρίδια και τους πρόσθετους πόρους (Gamage & Zajda, 2009). Αξίζει να σημειωθεί, ότι σε κάποιες περιπτώσεις, τα σχολεία αναλαμβάνουν ακόμη περισσότερες αρμοδιότητες. Όπως αναφέρει η Chou (2004), μερικά σχολεία έχουν αναλάβει σχεδόν όλες τις ευθύνες για το αναλυτικό και τη διδασκαλία, για την πρόσληψη προσωπικού, για την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, για τη χρηματοδότηση καθώς και για τη διαχείριση του προϋπολογισμού τους.

Αντίθετα με την αρκετά μεγάλη αυτονομία που χαρακτηρίζει τον τρόπο διαχείρισης των σχολικών πόρων, ο τρόπος χρηματοδότησης των σχολείων στις ΗΠΑ παραμένει συγκεντρωτικός (Krop, 1996· Schmielau, 2000). Πιο συγκεκριμένα, τα σχολεία εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από την πολιτειακή κυβέρνηση για αποφάσεις σχετικά με το πόσα κονδύλια θα λάβουν καθώς και με ποιους τρόπους (Krop, 1996). Έτσι, όσον αφορά την εξεύρεση επιπρόσθετων των κρατικών πόρων, η αυτονομία των σχολείων είναι περιορισμένη. Η εμπλοκή της πολιτειακής κυβέρνησης, που αναπόφευκτα επηρεάζει την τοπική αυτονομία, έχει σε κάποιο βαθμό επιβληθεί από μια σειρά δικαστικών αποφάσεων, σύμφωνα με τις οποίες αποτελεί νομική ευθύνη της πολιτείας να παρέχει επαρκείς πόρους (έξοδα καθημερινής λειτουργίας, διδακτικό προσωπικό, εξοπλισμό και εγκαταστάσεις) σε κάθε σχολείο και, συνεπώς, η μετακύληση αυτής της ευθύνης σε κατώτερο επίπεδο είναι αντισυνταγματική (Schmielau, 2000). Οι νομικές διαμάχες είναι συνεχείς, με τις δικαστικές αρχές σε κάποιες πολιτείες να αποδέχονται την αποκέντρωση της ευθύνης χρηματοδότησης των σχολείων και σε άλλες να την απορρίπτουν (Schmielau, 2000).

Ως αποτέλεσμα της προαναφερθείσας ανομοιομορφίας στις νομικές αποφάσεις, αυξάνονται στην πράξη οι ανισότητες που παρατηρούνται μεταξύ των σχολείων. Εντός των πολιτειών, οι πλουσιότερες περιφέρειες έχουν ενισχυμένα έσοδα, τα οποία χρησιμοποιούν για αύξηση της μισθοδοσίας του διευθυντικού και διδακτικού προσωπικού, για αγορά πρόσθετων υλικών και για λειτουργικά έξοδα (Krop, 1996). Μεταξύ των πολιτειών, χρησιμοποιούνται διαφορετικές μέθοδοι στην προσπάθεια ισόνομης κατανομής των κονδυλίων στα διάφορα σχολεία. Έτσι, κάποιες πολιτείες παρέχουν επιπρόσθετη οικονομική ενίσχυση σε σχολεία που ξοδεύουν λίγα, άλλες περιορίζουν το ποσό επιπρόσθετων πόρων που μπορούν να ξοδέψουν οι πλούσιες περιφέρειες και άλλες χρησιμοποιούν τη συλλογή τοπικών φορολογιών από πλούσιες περιφέρειες για χρηματοδότηση άλλων πολιτειακών αναγκών (Schmielau, 2000). Εξάλλου, στην πολιτεία της Καλιφόρνια δίδονται επιπρόσθετα κονδύλια για τις ανάγκες κάποιων μαθητικών πληθυσμών με αυξημένες μαθησιακές δυσκολίες. Σε αυτή την κατηγορία αναγκών εντάσσονται η ειδική εκπαίδευση, η εκπαίδευση μαθητών από φτωχές οικογένειες και η εκπαίδευση μη αγγλόφωνων μαθητών (Krop, 1996). Ωστόσο, όλες οι πιο πάνω πρακτικές έρχονται να περιορίσουν στην πράξη τη σχολική αυτονομία. Οι πολιτείες θέτουν περιορισμούς ως προς τον τρόπο αξιοποίησης των επιπρόσθετων κονδυλίων, τα οποία πρέπει να χρησιμοποιούνται για συγκεκριμένους σκοπούς (Krop, 1996).

Εξάλλου, ως αποτέλεσμα της σχολικής αυτονομίας παρατηρούνται και κάποιες αρνητικές επιπτώσεις. Πιο συγκεκριμένα, απαιτούνται αυξημένα διοικητικά έξοδα, καθώς χρειάζεται αυξημένη γραφειοκρατία για το χειρισμό των ειδικών κονδυλίων που τα σχολεία λαμβάνουν (Krop, 1996). Επιπλέον, λόγω των περιορισμών που επιβάλλονται, στις περιφέρειες όπου υπάρχουν μεγάλοι αριθμοί μαθητών που χρειάζονται ειδική εκπαίδευση, υπάρχει μια μείωση των εξόδων για τις σχολικές εγκαταστάσεις, έτσι ώστε να εξισορροπούνται τα συνολικά έξοδα (Krop, 1996). Σε μια σχετική διδακτορική διατριβή, ο Schmielau (2000) εξετάζει τη χρηματοδότηση των σχολείων με επίκεντρο τα έξοδα για κτιριακές εγκαταστάσεις (συντήρηση, ανακαίνιση ή κατασκευή) σε κάθε μια από τις 50 πολιτείες. Αναδεικνύοντας τη σημαντικότητα των εγκαταστάσεων, ο Schmielau (2000) αρχικά αποδεικνύει τη συσχέτιση της ποιότητας των σχολικών εγκαταστάσεων με την επίδοση των μαθητών σε τεστ αξιολόγησης. Παραθέτοντας, στη συνέχεια, στοιχεία που φανερώνουν πως σε όλη την επικράτεια των ΗΠΑ οι σχολικές εγκαταστάσεις έχουν παραμεληθεί, σε σημείο που πολλά σχολικά κτίρια να κρίνονται ακατάλληλα για χρήση, ο Schmielau (2000) καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η αποτυχία των σχολείων να αυξήσουν τις

επιδόσεις των μαθητών τους μπορεί, σε κάποιο βαθμό, να πιστωθεί και στην κακή κτιριακή υποδομή των χώρων διδασκαλίας.

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν επίσης κάποιοι λιγότερο διαδεδομένοι τύποι σχολείων, με κυριότερα τα σχολεία «charter». Τα σχολεία αυτά ονομάζονται έτσι γιατί λειτουργούν στη βάση των όρων ενός συμβολαίου με ένα μη κυβερνητικό χρηματοδοτικό οργανισμό (Caldwell, 2004· Krop, 1996). Πρόκειται στην ουσία για δημόσια σχολεία, στα οποία επιτρέπεται να λειτουργούν με αυξημένη αυτονομία (Hanushek & Woessmann, 2007). Στην περίπτωση των σχολείων charter αφαιρούνται οι περιορισμοί που επιβάλλονται κεντρικά στα σχολεία και δίδεται αυξημένο δικαίωμα λήψης αυτόνομων αποφάσεων. Τα σχολεία charter προσλαμβάνουν εντελώς αυτόνομα το προσωπικό τους, καθορίζουν το αναλυτικό τους πρόγραμμα, λαμβάνουν τη χρηματοδότησή τους κατευθείαν από την πολιτεία και ελέγχουν τα ίδια τους προϋπολογισμούς τους, εξαιρούμενα από κάθε πολιτειακό περιορισμό. Ως αντάλλαγμα, κάθε συμβόλαιο καθορίζει τα αποτελέσματα, στη βάση των οποίων το σχολείο κρίνεται και λογοδοτεί (Krop, 1996). Αν και τα σχολεία charter δεν καταλαμβάνουν μεγάλο ποσοστό της προσφοράς εκπαίδευσης, θεωρούνται σημείο αναφοράς γιατί είναι αποτελεσματικά στη δημιουργία κοινοτήτων μάθησης που διακατέχονται από κοινό σκοπό και όραμα (Caldwell, 2004). Σε σχέση με την αποτελεσματικότητά τους στη βελτίωση των μαθητικών επιδόσεων φαίνεται ότι τα καταφέρνουν περίπου το ίδιο καλά με τα υπόλοιπα σχολεία (Hanushek & Woessmann, 2007, 2011b). Αξίζει να σημειωθεί ότι, σύμφωνα με τον Caldwell (2004), κάπως καλύτερα καλύτερα αποτελέσματα από τα υπόλοιπα σχολεία παρουσιάζονται να έχουν όσα σχολεία λειτουργούν με σύστημα «vouchers». Τα σχολεία αυτά απευθύνονται σε μαθητές με φτωχό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο και λαμβάνουν χρηματοδότηση από ιδιώτες, με αντάλλαγμα την παραχώρηση φορολογικών ελαφρύνσεων σε όσους συνεισφέρουν. Εντούτοις, η πολύ περιορισμένη έκταση της εφαρμογής αυτού του τύπου σχολείων δεν επιτρέπει την ασφαλή σύγκρισή τους με τα δημόσια σχολεία (Caldwell, 2004). Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν επίσης μερικοί τρόποι με τους οποίους ορισμένα σχολεία αναζητούν εναλλακτικούς τρόπους χρηματοδότησης. Οι τρόποι αυτοί περιλαμβάνουν διαφημίσεις στα σχολικά λεωφορεία, στους διαδρόμους και στον αθλητικό εξοπλισμό, πωλήσεις χρησιμοποιημένων υλικών και αξιοποίηση της σχολικής περιουσίας (Krop, 1996).

### 2.2.2. Το παράδειγμα της Αυστραλίας

Το εκπαιδευτικό σύστημα της Αυστραλίας εμφανίζει κάποιες ομοιότητες με εκείνο των ΗΠΑ. Πιο συγκεκριμένα, οι έξι πολιτείες και 2 περιφέρειες της Αυστραλίας έχουν το συνταγματικό δικαίωμα να λαμβάνουν αποφάσεις σχετικά με την εκπαίδευση αλλά, όπως και στην περίπτωση των ΗΠΑ, το δικαίωμα αυτό έχει αποκεντρωθεί, σε διαφορετικό βαθμό, στα σχολεία κάθε διοικητικής περιοχής (Caldwell, 2009· Gamage & Zajda, 2009). Η πολιτεία της Βικτώρια αποτελεί σημείο αναφοράς, αφού όπως εξηγούν οι Levacic και Downes (2004), η Βικτώρια έχει ηγηθεί των μεταρρυθμιστικών προσπαθειών στην Αυστραλία και αποτελεί εξαιρετικό παράδειγμα για το τι συμβαίνει συνολικά στη χώρα. Επιπρόσθετα, οι Watterston & Caldwell (2011) υποστηρίζουν ότι τα κύρια πολιτικά κόμματα είναι έτοιμα να ακολουθήσουν το παράδειγμα της Βικτώρια, προωθώντας μια πιο αποκεντρωμένη προσέγγιση στη διοίκηση των σχολείων όλης της χώρας.

Αξίζει να σημειωθεί ότι, πριν από τις μεταρρυθμίσεις, το αυστραλιανό εκπαιδευτικό σύστημα ήταν έντονα συγκεντρωτικό. Τόσο η οικονομική διαχείριση όσο και τα θέματα διαχείρισης προσωπικού ήταν στην αποκλειστική αρμοδιότητα της κεντρικής κυβέρνησης (Levacic & Downes, 2004). Η κατάσταση άρχισε να αλλάζει από το 1970 κι έπειτα, με διαδοχικές σχολικές μεταρρυθμίσεις που χαρακτηρίζονταν από μια διαρκή αποκέντρωση εξουσιών και λογοδοσίας στα σχολεία, τα οποία ανέλαβαν την υποχρέωση να υποβάλλουν ετήσιες εκθέσεις και να υπόκεινται σε εξωτερική αξιολόγηση (Levacic & Downes, 2004). Ωστόσο, σε μια πολύ πρόσφατη εξέλιξη, παρατηρήθηκε μια προσπάθεια επανασυγκεντρωτισμού του σχολικού συστήματος, η οποία αφορά στην εισαγωγή ενός Εθνικού Αναλυτικού προγράμματος και στην εισαγωγή εθνικών εξετάσεων για τους μαθητές (Albright, Knezevic & Farrell, 2013  Hardy, 2013). Εξάλλου, σε ότι αφορά στην συμμετοχή της τοπικής κοινότητας στα εκπαιδευτικά δρώμενα, στην Αυστραλία έχουν εδώ και αρκετό καιρό θεσπιστεί σχολικά συμβούλια, με τη συμμετοχή τόσο των εκπαιδευτικών, όσο και των γονιών και της κοινότητας. Εντούτοις, τα συμβούλια αυτά φαίνεται να αποτελούν στην ουσία εποπτικά και συμβουλευτικά σώματα, με το διευθυντή να είναι εκείνος που κατέχει ένα πολύ διευρυμένο ρόλο σε σχέση με την οργάνωση και διοίκηση του σχολείου (Gamage & Zajda, 2009).

Σήμερα, η σχολική αυτονομία που απολαμβάνει το αυτόνομο σχολείο στην Αυστραλία είναι πολύ πιο διευρυμένη σε σχέση με άλλες χώρες. Τα σχολεία έχουν πολύ περισσότερες εξουσίες ακόμα και από την Αμερική και την Αγγλία, χώρες οι οποίες

θεωρούνται πολύ αποκεντρωμένες χώρες στον εκπαιδευτικό τομέα (Caldwell, 2004·2009a·2011a). Ενισχύοντας την πιο πάνω θέση, οι Levacic και Downes (2004) απονέμουν την παγκόσμια πρωτιά στην Αυστραλία, αναφορικά με το ποσοστό του σχολικού προϋπολογισμού που διαχειρίζεται το αυτόνομο σχολείο, θέση την οποία υιοθετούν κι άλλοι ερευνητές (Watterston & Caldwell, 2011). Συνολικά, το 94% του προϋπολογισμού αποκεντρώνεται στο επίπεδο του σχολείου, το οποίο έχει δικαίωμα να αποφασίζει για την αξιοποίηση του, μέσα σε ένα κεντρικά καθορισμένο πλαίσιο κανόνων (Caldwell, 2004·2011a). Ωστόσο, δεν είναι μόνο το ποσοστό του προϋπολογισμού καθαυτό που είναι ιδιαίτερα αυξημένο αλλά αυξημένη είναι και η ευελιξία που ισχύει τόσο στη διαχείρισή του όσο και στην όλη σχολική λειτουργία (Levacic & Downes, 2004). Συνολικά, τα σχολεία στην Αυστραλία έχουν το δικαίωμα αυτόνομης λήψης αποφάσεων για μια σειρά από θέματα, που περιλαμβάνουν τις κτιριακές εγκαταστάσεις, τον εξοπλισμό, τη χρηματοδότηση, το εκπαιδευτικό και άλλο προσωπικό καθώς και την οικονομική διαχείριση (Gamage & Zajda, 2009). Η αυτονομία, στην περίπτωση του σχολικού προσωπικού, επεκτείνεται μάλιστα τόσο στην επιλογή του προσωπικού όσο και στη μισθοδοσία του (Levacic & Downes, 2004).

Ένα από τα χαρακτηριστικά του σύγχρονου αυστραλιανού αυτόνομου σχολείου είναι η εστίαση στις ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες των μαθητών του. Η εστίαση αυτή σχετίζεται με το γεγονός πως βασικός στόχος της εκπαίδευσης είναι το 90% των μαθητών να αποφοιτά από το σχολείο (Levacic & Downes, 2004). Έτσι, από το 2004 και έπειτα, έχει δοθεί αυξημένη έμφαση στην ικανοποίηση των ιδιαίτερων μαθησιακών αναγκών των μαθητών (Gamage & Zajda, 2009). Αναλυτικότερα, από το σύνολο των κονδυλίων που λαμβάνει κάθε σχολείο, το 80% του προϋπολογισμού αφιερώνεται στα «κυρίως έξοδα», που σχετίζονται με το διδακτικό προσωπικό, την υποστήριξη της μαθησιακής διαδικασίας, τη συντήρηση των εγκαταστάσεων και τα τρέχοντα έξοδα. Συνεπώς, απομένει ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό του προϋπολογισμού, της τάξης του 20%, το οποίο αφιερώνεται στην εκπαίδευση παιδιών με αναπηρίες, με μαθησιακές δυσκολίες, με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο και με δυσκολίες στην κατάκτηση της αγγλικής γλώσσας (Levacic & Downes, 2004). Επιπρόσθετα, η κεντρική κυβέρνηση έχει θεσπίσει προγράμματα προτεραιότητας, τα οποία προσφέρουν χρηματοδότηση ανάλογα με τις ανάγκες συγκεκριμένων σχολείων. Βέβαια, για να διασφαλίζεται ότι τα χρήματα χρησιμοποιούνται με τον τρόπο που η κεντρική κυβέρνηση θέλει, χρησιμοποιούνται διάφοροι τρόποι σύνδεσης της χρηματοδότησης με συγκεκριμένα εκπαιδευτικά αποτελέσματα (Levacic & Downes, 2004).

Αξίζει να σημειωθεί ότι οι πρόσφατες μεταρρυθμίσεις, μέσω των οποίων έχει εισαχθεί το Εθνικό Αναλυτικό και οι εθνικές εξετάσεις, ενδέχεται να διαφοροποιήσουν το αυστραλιανό πλαίσιο παροχής εκπαίδευσης και αντιμετωπίζονται με κάποιο σκεπτικισμό. Πιο συγκεκριμένα, υποστηρίζεται ότι η ευελιξία που απολάμβανε το σχολείο κατά την προσπάθεια ικανοποίησης των εξειδικευμένων αναγκών των μαθητών του θα πληγεί, αφού το εθνικό αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών παραγνωρίζει τη μεγάλη διαφοροποίηση που υπάρχει ανάμεσα στους μαθητές και τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες (Albright et al., 2013). Ενισχύοντας τις ίδιες απόψεις, ο Ewing (2012) θεωρεί ότι η παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης προς όλους τους μαθητές θα καταστεί πιο δύσκολη, μέσα στα νέα, συγκεντρωτικά πλαίσια που διαμορφώνονται. Επιπλέον, οι Briant & Doherty (2012) αναφέρουν ότι οι πιο πάνω συγκεντρωτικές πρακτικές ενδέχεται να περιορίσουν επίσης τη μεγάλη ελευθερία δράσης και την αυτονομία που οι εκπαιδευτικοί απολάμβαναν μέχρι σήμερα. Ωστόσο, όπως θα επιδειχθεί μέσα από την αναφορά στο παράδειγμα της Αγγλίας, το οποίο ακολουθεί, φαίνεται να είναι δυνατή στην πράξη η συνύπαρξη συγκεντρωτικών και αποκεντρωτικών στοιχείων, με τρόπο που να παρατηρείται αυξημένη αυτονομία σε κάποιους τομείς δράσης του σχολείου και αυξημένος συγκεντρωτισμός σε κάποιους άλλους τομείς.

### 2.2.3. Το παράδειγμα της Αγγλίας

Οι προσπάθειες μετάβασης προς τη σχολική αυτονομία στην Αγγλία χρονολογούνται από εξίσου παλιά όσο αυτές των ΗΠΑ και της Αυστραλίας (Whitty, 2005). Ωστόσο, οι σημαντικότερες αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα σημειώθηκαν κατά την τελευταία εικοσαετία, με τους εκπαιδευτικούς νόμους του 1988 και του 1992, οι οποίοι περιελάμβαναν παράλληλες αποκεντρωτικές και συγκεντρωτικές διαδικασίες (Oplatka, Hemsley-Brown & Foskett, 2002). Όπως οι Fidler, Russell και Simkins (1997) εξηγούν, τα κύρια στοιχεία της μεταρρύθμισης ήταν η αποκέντρωση των σχολικών προϋπολογισμών, με έμφαση στην αποτελεσματική χρήση πόρων και στην επιλογή υπηρεσιών, ο συγκεντρωτισμός, με την επιβολή εθνικού αναλυτικού και εθνικών επιπέδων, και η εισαγωγή νόμων της αγοράς, με αύξηση στην ποικιλία προσφοράς εκπαίδευσης, στους διαθέσιμους τύπους σχολείων και στην ευχέρεια επιλογής σχολείου από τους γονείς. Έτσι, μπορεί να υποστηριχθεί ότι, ταυτόχρονα με την αύξηση της αυτονομίας, παρατηρήθηκε επίσης αύξηση της λογοδοσίας, με τα σχολεία να καθίστανται υπόλογα, τόσο μέσω του ανταγωνισμού της ελεύθερης αγοράς όσο και μέσω της κρατικής εποπτείας (Whitty, 2005).

Πράγματι, το σύγχρονο αυτόνομο σχολείο στην Αγγλία συνυπάρχει με δυνάμεις συγκεντρωτισμού αλλά και με δυνάμεις της αγοράς. Πιο αναλυτικά, η κεντρική κυβέρνηση συνεχίζει να παρέχει τους σχολικούς πόρους, να καθορίζει το αναλυτικό πρόγραμμα, να αποφασίζει για τη μισθοδοσία των δασκάλων, να επηρεάζει τη διδασκαλία και να είναι υπεύθυνη για την αξιολόγηση των σχολείων (Daun, 2011· Pashiardis et al., 2003). Για να επιτύχει τα πιο πάνω, η κυβέρνηση χρησιμοποιεί μια σειρά από ημικρατικούς οργανισμούς, οι οποίοι δρουν και ως ρυθμιστές της αγοράς. Αυτοί οι οργανισμοί είναι υπεύθυνοι να μεταφράζουν την κυβερνητική πολιτική σε συστήματα ελέγχου. Συγκεκριμένα, αναλαμβάνουν την ετοιμασία επιπέδων αξιολόγησης των σχολείων και δημοσιεύουν πληροφορίες σχετικά με την απόδοση τους, οι οποίες χρησιμοποιούνται από τους γονείς «καταναλωτές» για να κάνουν τις επιλογές τους (Turner, 2004). Επιπλέον, οι ημικρατικοί αυτοί οργανισμοί είναι υπεύθυνοι να διαπιστώνουν ότι οι πόροι που φτάνουν στα σχολεία, με βάση κυρίως τον αριθμό των μαθητών που καταφέρνουν να ελκύσουν (Bullock & Thomas, 1997· Levacic, 2007·2008), αξιοποιούνται σωστά και διατηρείται η ποιότητα της εκπαίδευσης (Turner, 2004). Συγκεντρωτισμός παρατηρείται επίσης σε σχέση με τη χρηματοδότηση των σχολείων. Αναλυτικότερα, η χρηματοδότηση γίνεται μέσω των τοπικών εκπαιδευτικών αρχών, οι οποίες έχουν το δικαίωμα να παρακρατούν κάποια κονδύλια πριν διαμοιράσουν σε κάθε σχολείο τον προϋπολογισμό του (Edwards, Ezzamel, Robson & Taylor, 1996), στη βάση των προτεραιοτήτων που οι ίδιες θέτουν (Arnaud Chevalier, Dolton & Levacic, 2005· Levacic, 2008).

Πέραν των πιο πάνω ημικρατικών οργανισμών, αρκετά διαδεδομένη είναι και η εμπλοκή του ιδιωτικού τομέα στο αγγλικό αυτόνομο σχολείο. Ο Caldwell (2004) εντοπίζει κάποιες ενδιαφέρουσες μορφές συνεργασίας κράτους και ιδιωτών, οι οποίες περιλαμβάνουν τη χρηματοδότηση των σχολικών εγκαταστάσεων και την διοίκηση του σχολείου. Στην πρώτη περίπτωση, ιδιωτικές εταιρείες αναλαμβάνουν το κόστος ανέγερσης ή ανακαίνισης των εγκαταστάσεων ενός σχολείου, με αντάλλαγμα να τις αξιοποιούν οικονομικά για ένα αριθμό χρόνων, πριν επιστέψουν την ιδιοκτησία τους πίσω στο κράτος. Το πλεονέκτημα αυτής της ρύθμισης είναι ότι η διεύθυνση του σχολείου δεν έχει να ασχολείται με τη διαχείριση των εγκαταστάσεων. Στη δεύτερη περίπτωση, η διαχείριση του σχολείου παραχωρείται σε κάποιο ιδιωτικό οργανισμό που έχει την τεχνογνωσία και το εργατικό δυναμικό να ηγηθεί αποτελεσματικά του σχολείου, το οποίο κατά τα άλλα λειτούργει ως ένα

τυπικό δημόσιο σχολείο. Είναι πάντως γεγονός ότι η επίδραση αυτών των μορφών διοίκησης δεν είναι δυνατό να αξιολογηθεί, λόγω του περιορισμένου βαθμού εισαγωγής τους.

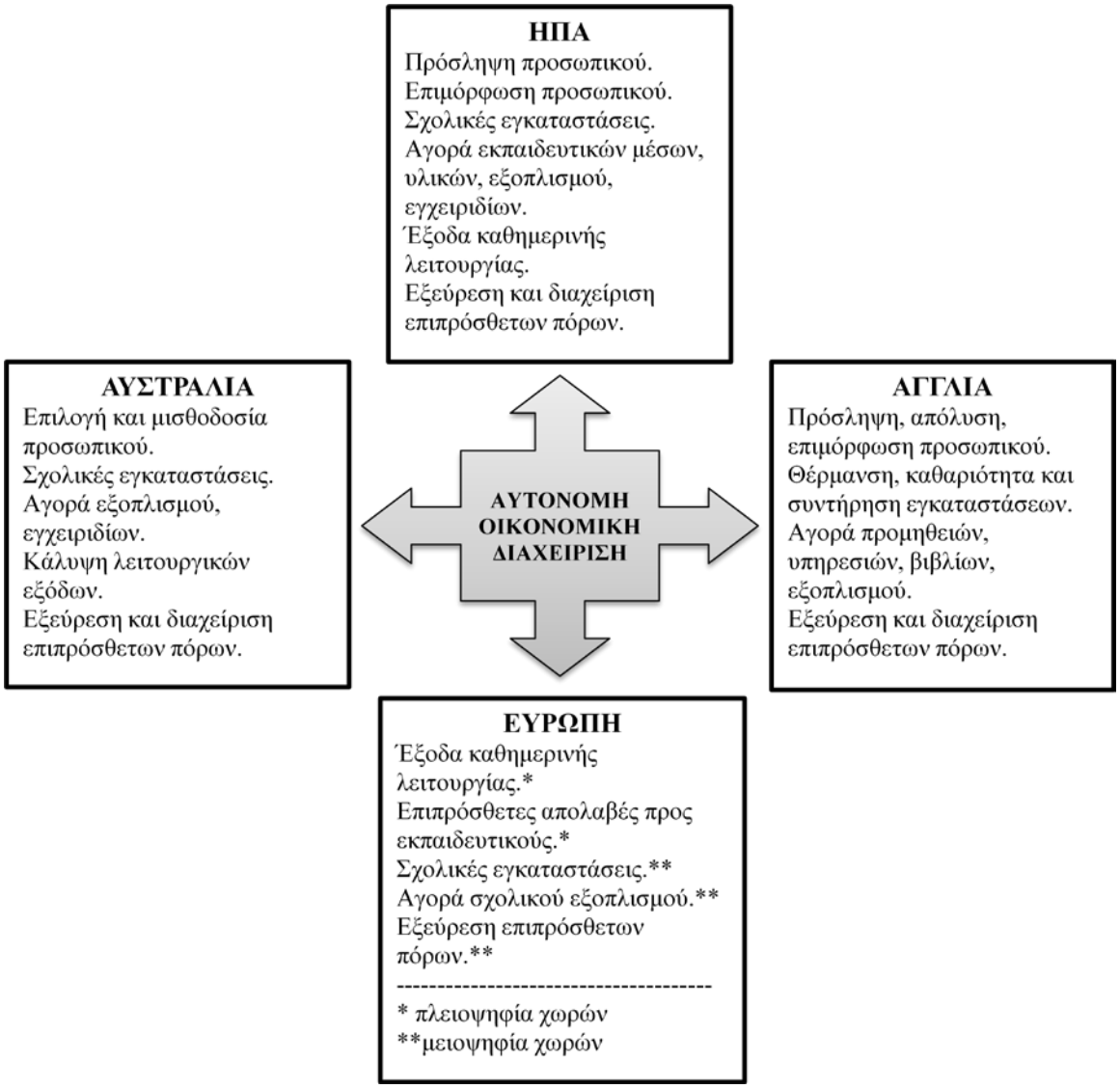
Συνολικά, μέσα στο συγκεντρωτικό πλαίσιο που περιγράφηκε, το τυπικό αγγλικό σχολείο έχει αρκετά μεγάλη αυτονομία σήμερα. Ενισχύοντας την πιο πάνω θέση, οι Levacic και Downes (2004) υποστηρίζουν ότι η Αγγλία μαζί με την Αυστραλία έχουν τα συστήματα με τη μεγαλύτερη αποκέντρωση στη διαχείριση οικονομικών πόρων. Παρόμοια με ότι συμβαίνει στην Αυστραλία, υπεύθυνα για τη διαχείριση των σχολείων είναι τα σχολικά συμβούλια, τα οποία αποτελούνται από γονείς, εκπαιδευτικούς, εκπροσώπους των τοπικών εκπαιδευτικών αρχών και το διευθυντή του σχολείου. Εντούτοις, παρατηρείται και εδώ το φαινόμενο ο ρόλος του σχολικού συμβουλίου να είναι κυρίως εποπτικός και να περιορίζεται στη στήριξη του διευθυντή, ο οποίος στην ουσία διοικεί το σχολείο (Gamage & Zajda, 2009). Κάθε σχολείο έχει την αρμοδιότητα να καταρτίζει τον προϋπολογισμό και το αναπτυξιακό του σχέδιο (Pashiardis et al., 2003) και να ρυθμίζει αυτόνομα σχεδόν όλα του τα έξοδα. Πιο συγκεκριμένα, το σχολείο έχει την αρμοδιότητα λήψης αποφάσεων σε σχέση με την πρόσληψη, την απόλυση και την επιμόρφωση του προσωπικού του, τη θέρμανση, την καθαριότητα, τη διακόσμηση και συντήρηση των σχολικών εγκαταστάσεων, τις προμήθειες, τις υπηρεσίες, τα βιβλία, τον εξοπλισμό καθώς και τη διαχείριση όλων των επιπλέον εισοδημάτων που μπορεί να μαζέψει (Creissen & Ellison, 1998). Όμοια και πάλι με την Αυστραλία, μέρος του σχολικού προϋπολογισμού προορίζεται για την ικανοποίηση ιδιαίτερων αναγκών των μαθητών του. Για το λόγο αυτό περίπου το 75% του συνολικού προϋπολογισμού που μοιράζεται στα σχολεία υπολογίζεται βάσει του αριθμού και της ηλικίας των μαθητών, αφήνοντας το υπόλοιπο 25% να διατίθεται στη βάση διαφόρων ιδιαίτερων μαθησιακών αναγκών. Έτσι, τα σχολεία που έχουν πολλούς μαθητές με φτωχό υπόβαθρο λαμβάνουν επιπρόσθετους πόρους (Levacic et al., 2005). Εντούτοις, υπάρχει και η άποψη ότι, στην ουσία, αυτοί οι επιπρόσθετοι πόροι έρχονται να αντισταθμίσουν τη μειωμένη χρηματοδότηση που λαμβάνουν όσα σχολεία έχουν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, αφού λόγω των χαμηλών τους επιδόσεων παρουσιάζουν μειωμένες εγγραφές μαθητών και, συνακόλουθα, λαμβάνουν μειωμένα κονδύλια (Arnaud Chevalier et al., 2005).

### 2.3. Η Αυτόνομη Οικονομική Διαχείριση (ΑΟΔ)

Με βάση τα παραδείγματα των ΗΠΑ, της Αυστραλίας και της Αγγλίας, που έχουν παρουσιαστεί πιο πάνω, και λαμβάνοντας υπόψη το λειτουργικό ορισμό της οικονομικής

διαχείρισης, όπως χρησιμοποιείται στην παρούσα εργασία, γίνεται σαφές ότι οι πλείστες αποφάσεις που αφορούν τη σχολική λειτουργία εντάσσονται στην οικονομική διαχείριση, αφού για να εφαρμοστούν συνεπάγονται οικονομικό κόστος ή όφελος. Έτσι, στην περίπτωση των ΗΠΑ, η αυτόνομη οικονομική διαχείριση αφορά θέματα όπως την πρόσληψη και επιμόρφωση του προσωπικού, τις σχολικές εγκαταστάσεις, την αγορά εκπαιδευτικών μέσων, υλικών, εξοπλισμού και εγχειριδίων, τα έξοδα καθημερινής λειτουργίας και την εξεύρεση επιπρόσθετων πόρων. Στην περίπτωση της Αυστραλίας, η ΑΟΔ περιλαμβάνει αποφάσεις που σχετίζονται με την επιλογή και μισθοδοσία του προσωπικού, τις κτιριακές εγκαταστάσεις, τον εξοπλισμό, την εξεύρεση πόρων και τη διαχείριση πόρων για κάλυψη λειτουργικών εξόδων. Τέλος, στην Αγγλία, η αυτόνομη οικονομική διαχείριση αφορά στην πρόσληψη, απόλυση και επιμόρφωση του προσωπικού, στη θέρμανση, στην καθαριότητα, στη διακόσμηση και συντήρηση των σχολικών εγκαταστάσεων, στις προμήθειες, στις υπηρεσίες, στα βιβλία, στον εξοπλισμό καθώς και στη διαχείριση όλων των επιπλέον εισοδημάτων που το σχολείο μπορεί να μαζέψει.

Εξάλλου, ενδιαφέροντα στοιχεία σχετικά με την ΑΟΔ στον ευρύτερο ευρωπαϊκό χώρο περιέχονται σε έρευνα του δικτύου Ευρυδίκη, η οποία διενεργήθηκε με τη συμμετοχή 30 χωρών (Eurydice, 2007). Στα συμπεράσματά της έρευνας αναφέρεται πως η ΑΟΔ, στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες, αφορά στα έξοδα καθημερινής λειτουργίας του σχολείου και στην παροχή επιπρόσθετων οικονομικών απολαβών προς το διδακτικό προσωπικό. Σε ένα μικρότερο αριθμό χωρών, η ΑΟΔ επεκτείνεται σε αποφάσεις σε σχέση με το σχολικό εξοπλισμό, την εξεύρεση και χρήση επιπρόσθετων πόρων (μέσα από εκδηλώσεις, δωρεές, χορηγίες και ενοικίαση των σχολικών εγκαταστάσεων) καθώς και τις κατασκευές και ανακαινίσεις των σχολικών κτιρίων. Σε σχεδόν όλες της χώρες του δικτύου Ευρυδίκη, ο διευθυντής εμπλέκεται ενεργά στη λήψη αποφάσεων για τον τρόπο αξιοποίησης των κονδυλίων που φτάνουν στο σχολείο (Eurydice, 2007). Συνοψίζοντας τα πιο πάνω, στο ακόλουθο γράφημα παρουσιάζονται οι τομείς στους οποίους παρατηρείται αυτόνομη οικονομική διαχείριση, στις διάφορες χώρες για τις οποίες έχει γίνει λόγος.




Γράφημα 2.1: Η Αυτόνομη Οικονομική Διαχείριση στις χώρες που εξετάστηκαν

Συμπερασματικά, μπορεί να λεχθεί ότι η οικονομική διαχείριση είναι μια από τις σημαντικότερες κατηγορίες αποφάσεων που αποκεντρώνονται στο αυτόνομο σχολείο. Υπερτονίζοντας την πιο πάνω θέση, η Krop (1996) αναφέρει ότι η Αυτόνομη Οικονομική Διαχείριση (ΑΟΔ) αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για επιτυχημένη αυτονόμηση των σχολείων. Ενισχύοντας την ίδια άποψη, οι Creemers et al., (2007) επισημαίνουν ότι για να λειτουργήσει αποτελεσματικά ένα αυτόνομο σχολείο είναι πολύ σημαντικό να υπάρχει αυτονομία στη διαχείριση οικονομικών πόρων. Ανάλογη θέση διατυπώνει επίσης ο Mestry (2004), λέγοντας ότι η αυτόνομη οικονομική διαχείριση αποφάσεων αποτελεί ουσιαστικό στοιχείο της αποτελεσματικής διοίκησης του σχολείου. Παρομοίως, οι Heck et al. (2001) θεωρούν την ΑΟΔ σημείο κλειδί για επίτευξη της βελτίωσης του σχολείου. Εξηγώντας τη

σημασία της ΑΟΔ, ο Caldwell (2004) αναφέρει ότι κάθε σχολείο χρειάζεται ένα μοναδικό συνδυασμό πόρων για να μπορεί να ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες και μοναδικές ανάγκες των μαθητών του και ότι αυτός ο συνδυασμός δεν μπορεί να γίνεται τυποποιημένα από το κέντρο, είτε αφορά το προσωπικό είτε αφορά τα χρήματα που θα ξοδευτούν για προμήθειες, εξοπλισμό και υπηρεσίες. Παρόμοια είναι και η θέση των Levacic και Downes που σημειώνουν πως:

> «Σε αντίθεση με τα σχολεία σε συγκεντρωτικά συστήματα τα αυτόνομα σχολεία έχουν την ελευθερία να χρησιμοποιήσουν τους πόρους που κατανέμονται σε αυτά με όποιο τρόπο κρίνουν καταλληλότερο… κάποια σχολεία μπορεί να αποφασίσουν να ξοδέψουν λιγότερα για διδακτικό προσωπικό και περισσότερα για βοηθητικό προσωπικό. Άλλα μπορεί να επενδύσουν στις εγκαταστάσεις τους…και άλλα μπορεί να αξιοποιήσουν τις εγκαταστάσεις τους για να αυξήσουν τα εισοδήματα του σχολείου.»
>
> (Levacic & Downes, 2004, σ.21)

Ως αποτέλεσμα της μεγάλης σημασίας της ΑΟΔ στη λειτουργία του αυτόνομου σχολείου οι Brian Caldwell και Jim Spinks ασχολούνται εκτεταμένα με την οικονομική διαχείριση στο αυτόνομο σχολείο, σε διάφορα βιβλία που έχουν εκδώσει από κοινού (Caldwell & Spinks, 1998· Caldwell, 2006b· Spinks, 2006). Οι δύο ερευνητές έχουν προτείνει ένα μοντέλο αυτόνομης οικονομικής διαχείρισης, το οποίο παρουσιάζεται στον ακόλουθο πίνακα:

Πίνακας 2.1: Η οικονομική διαχείριση στο αυτόνομο σχολείο

| Τομέας | Χαρακτηριστικό |
|---|---|
| Διαδικασία | Να υπάρχει μια συστηματική και συγκεκριμένη διαδικασία κατά την οποία:<br>1. Οι εκπαιδευτικές ανάγκες καθορίζονται και τίθενται σε σειρά προτεραιότητας<br>2. Οι πόροι κατανέμονται ανάλογα με τις προτεραιότητες βάσει των εκπαιδευτικών αναγκών<br>3. Παρέχεται η δυνατότητα για κατάλληλη ανάπτυξη του προσωπικού, των μαθητών και της κοινότητας<br>4. Οι συμμετέχοντες είναι ικανοποιημένοι από τη συμμετοχή τους στη διαδικασία<br>5. Λαμβάνεται πρόνοια στην αξιολόγηση της επίδρασης της κατανομής των πόρων<br>6. Ο προϋπολογισμός παρουσιάζεται με κατανοητό τρόπο<br>7. Εφαρμόζονται κατάλληλες λογιστικές διαδικασίες για παρακολούθηση και έλεγχο των εξόδων<br>8. Τα χρήματα μπορούν να μεταφέρονται από μια κατηγορία του προϋπολογισμού σε άλλη καθώς οι ανάγκες μεταβάλλονται κατά την περίοδο που καλύπτεται από τον προϋπολογισμό |
| Αποτελέσματα | 1. Οι εκπαιδευτικοί στόχοι που τίθενται σε προτεραιότητα επιτυγχάνονται μέσω της διαχείρισης των πόρων<br>2. Το ακριβές ποσό που ξοδεύεται στην πράξη δεν υπερβαίνει αυτό που προγραμματίστηκε να ξοδευτεί, ενώ υπάρχει και ευελιξία για ικανοποίηση επειγουσών ή μεταβαλλόμενων αναγκών<br>3. Υπάρχει μια γενική κατανόηση και μια ευρεία αποδοχή των αποτελεσμάτων της ΑΟΔ |

Προσαρμοσμένο από Caldwell & Spinks (1998)

Το πιο πάνω μοντέλο έχει χρησιμοποιηθεί στα αυτόνομα σχολεία πολλών χωρών, κατά την τελευταία εικοσαετία, ωστόσο, οι ίδιοι οι δημιουργοί του, θεωρούν ότι πρέπει να αναθεωρηθεί. Πιο συγκεκριμένα, ο Caldwell (2005) υποστηρίζει ότι, μετά από επισκόπηση του αντίκτυπου που είχε η δουλειά τους στην πρακτική εφαρμογή της σχολικής αυτονομίας ανά το παγκόσμιο και υπό το φως της ανατροφοδότησης που λάμβαναν από τους σχολικούς ηγέτες, απαιτείται μια πιο ξεκάθαρη εστίαση σε κάποιες παραμέτρους της ΑΟΔ. Αναλυτικότερα, ο Caldwell προτείνει να αναγνωριστεί ως πρώτιστη ανάγκη η βελτίωση των αποτελεσμάτων όλων των μαθητών, να γίνει η ΑΟΔ πιο συγκεκριμένη στον τρόπο αξιολόγησης των αποτελεσμάτων της και να ενταθούν οι ενέργειες για απόκτηση πόρων, έτσι που τα σχολεία να μην στηρίζονται αποκλειστικά στην κρατική χρηματοδότηση. Μια σύνοψη των προτεραιοτήτων που πρέπει να έχει η σύγχρονη ΑΟΔ δίδεται από τον Spinks (2007) στον πίνακα 2.2:

Πίνακας 2.2: Βασικές προτεραιότητες της σύγχρονης ΑΟΔ

| Προτεραιότητα | Διαδικασία |
|---|---|
| Μαθητικές επιδόσεις | Οι αποφάσεις που λαμβάνονται να υποβοηθούν την βελτίωση των μαθητικών επιδόσεων όλων των μαθητών |
| Αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών | Μαθητές με ψηλότερο επίπεδο εκπαιδευτικών αναγκών να λαμβάνουν ψηλότερο επίπεδο χρηματοδότησης και να στηρίζονται εξατομικευμένα |
| Διδασκαλία | Να δίδεται μεγαλύτερη βαρύτητα στην παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης σε όλους τους μαθητές |
| Λογοδοσία | Να γίνεται αντιστοίχιση της κατανομής πόρων με τις μαθησιακές επιδόσεις |
| Ίση αντιμετώπιση | Μαθητές με το ίδιο επίπεδο αναγκών να λαμβάνουν το ίδιο επίπεδο χρηματοδότησης |
| Αξιοποίηση πόρων | Να διασφαλίζεται η καλύτερη δυνατή χρήση των πόρων |
| Ευελιξία | Να διασφαλίζεται η δυνατότητα ανταπόκρισης στις τοπικές ανάγκες και να ενθαρρύνονται οι καινοτομίες |
| Απλότητα | Το μοντέλο διαχείρισης να είναι απλό και κατανοητό |
| Διαφάνεια | Οι πληροφορίες να είναι στη διάθεση όλων των ενδιαφερομένων |

Προσαρμοσμένο από Spinks (2007)

Συνοψίζοντας, το μοντέλο αυτόνομης οικονομικής διαχείρισης που έχουν προτείνει οι Caldwell και Spinks (1998), σε συνδυασμό με τις προτεραιότητες που πρέπει να έχει η σύγχρονη ΑΟΔ, αποτελούν χρήσιμα εργαλεία για την εφαρμογή της οικονομικής διαχείρισης στο αυτόνομο σχολείο και χρησιμοποιούνται στην παρούσα έρευνα ως βάση για τη διερεύνηση του επιθυμητού τρόπου λειτουργίας των κυπριακών σχολείων. Ωστόσο, θα πρέπει να σημειωθεί ότι, ακόμα και με την υιοθέτηση των πιο πάνω εισηγήσεων, η επιτυχία της ΑΟΔ δεν πρέπει να θεωρείται δεδομένη, όπως εξηγείται λεπτομερώς στο μέρος της εργασίας που ακολουθεί.

### 2.4. ΑΟΔ και αποτελεσματικότητα σχολείου

Είναι γεγονός ότι η ΑΟΔ έχει δεχθεί αρκετή κριτική. Πιο συγκεκριμένα, παρά το γεγονός ότι η ΑΟΔ παρουσιάζεται να είναι απαραίτητη συνθήκη για επιτυχημένη λειτουργία των αυτόνομων σχολείων, δε φαίνεται να είναι και επαρκής. Η ισχυρότερη και πιο τεκμηριωμένη αμφισβήτηση της αποτελεσματικότητας των αυτόνομων σχολείων προέρχεται από τον Eric Hanushek, ο οποίος εξετάζει πρώτιστα το βαθμό στον οποίο τα αυτόνομα σχολεία των ΗΠΑ επιτυγχάνουν να βελτιώσουν τις επιδόσεις των μαθητών τους (Hanushek, 2004a). Σύμφωνα με τον ίδιο ο πιο πάνω εκπαιδευτικός στόχος είναι ο σημαντικότερος γιατί:

> «Η βελτίωση στις επιδόσεις των μαθητών έχει πραγματικά και ουσιαστικά αποτελέσματα στην ατομική παραγωγικότητα, στη μισθοδοσία αλλά και την ανάπτυξη και επίδοση της συνολικής οικονομίας…»
>
> (Hanushek, 2004a, σ. 21)

Συνεχίζοντας να αναλύει το σκεπτικό του, ο Hanushek παρατηρεί πως τα σχολεία στις ΗΠΑ δεν έχουν καταφέρει σημαντικές βελτιώσεις στις επιδόσεις των μαθητών τους, μολονότι απολαμβάνουν αυτονομία στην οικονομική διαχείριση (Hanushek, 2004a). Με βάση τα πιο πάνω, ο Hanushek καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η αποτυχία οφείλεται στον τρόπο αξιοποίησης των πόρων που διοχετεύονται στην εκπαίδευση και στην επένδυση σε πρακτικές οι οποίες δεν έχουν αποτέλεσμα (Hanushek, 2004a, 2008· Hanushek & Raymond, 2005· Hanushek & Woessmann, 2012). Τις απόψεις του Hanushek συμμερίζονται και άλλοι ερευνητές, όπως ο Rose (2005), ο De Grauwe (2005) και οι Maslowski et al. (2007), οι οποίοι επίσης εκφράζουν αμφιβολίες για την αποδοχή μιας θετικής επίδρασης της ΑΟΔ στην βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών.

Η κριτική του Hanushek επεκτείνεται στο να αφαιρέσει τυχόν ελαφρυντικά που θα μπορούσε να αναγνωρίσει κάποιος στο αυτόνομο σχολείο. Πιο αναλυτικά, καταρρίπτει το

μύθο ότι για τη μη αποτελεσματικότητα της ΑΟΔ υπεύθυνη είναι η μη επαρκής χρηματοδότηση των αναγκών του σχολείου, αποκαλύπτοντας ότι, κατά την τελευταία εικοσαετία, οι ΗΠΑ έχουν αυξήσει τα έξοδα για τα σχολεία σε ποσοστό πάνω από 50% (Hanushek, 2004a, Organisation for Economic Cooperation and Development, 2010b), φτάνοντας στο σημείο να ξοδεύουν συνολικά 1.1 τρισεκατομμύρια δολάρια το χρόνο, τα οποία αντιπροσωπεύουν το 7,5 % του Ακαθάριστου Εγχώριου Προϊόντος (Hanushek, 2010). Συνεπώς, ο Hanushek υποστηρίζει ότι η αύξηση της χρηματοδότησης των αυτόνομων σχολείων δεν αποτελεί τη λύση για αύξηση της αποτελεσματικότητάς τους (Hanushek, 2004a, 2008). Ενισχύοντας την πιο πάνω θέση, ο Caldwell (2006b) επιβεβαιώνει ότι η επικέντρωση στην οικονομική χρηματοδότηση των σχολείων δεν έχει επιβεβαιώσει τις προσδοκίες για βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών σε ουσιαστικό βαθμό.

Στο ίδιο θέμα, οι Woessmann et al. (2008) διαπιστώνουν ότι δε βελτιώνεται η μαθησιακή διαδικασία μόνο με το να αυξηθούν τα κονδύλια που διατίθενται στην εκπαίδευση και, παρομοίως, οι Hanushek και Woessmann (2007, 2011b) και ο Woessmann (2012) αναφέρουν ότι η παροχή επιπρόσθετων πόρων, από μόνη της, δεν είναι επαρκής για σημαντική βελτίωση της επίδοσης των μαθητών. Ανάλογη είναι και η διαπίστωση των Loeb, Bryk και Hanushek (2007), οι οποίοι εργάστηκαν στο project «Getting down to the facts», που απαίτησε την εμπλοκή ακαδημαϊκών από 32 εκπαιδευτικά ιδρύματα για 18 μήνες. Εξετάζοντας παράγοντες που υποβοηθούν ή δυσκολεύουν την αποτελεσματική χρήση των πόρων, παρουσιάζονται βέβαιοι ότι η αύξηση της χρηματοδότησης από μόνη της δεν μπορεί να βελτιώσει τις επιδόσεις των μαθητών των αυτόνομων σχολείων. Σύμφωνη με αυτή την άποψη φαίνεται να είναι επίσης η Anderson (2011), η οποία διαπιστώνει ότι η διάθεση χρημάτων και μόνο σε ένα σχολείο δεν μπορεί να λύσει τα προβλήματα των σχολείων που αποτυγχάνουν.

Η αμφισβήτηση της αποτελεσματικότητας της ΑΟΔ επιβεβαιώνεται και στην πράξη, από διάφορους ερευνητές οι οποίοι μελέτησαν τη σχέση ανάμεσα στην αυτονομία και στην αύξηση των μαθητικών επιδόσεων, αξιοποιώντας δεδομένα από διεθνείς έρευνες, όπως η PISA (Programme for International Student Assessment) και η TIMSS (Trends in International Mathematics & Science Study). Σε μια από αυτές τις έρευνες, ο Woessmann (2003) όχι μόνο δεν εντόπισε θετική επίδραση της ΑΟΔ αλλά παρατήρησε μειωμένες μαθητικές επιδόσεις, ως αποτέλεσμα της αυτόνομης διαχείρισης κάποιων αποφάσεων. Επιβεβαιώνοντας τα πιο πάνω αποτελέσματα οι Fuchs και Woessmann (2007), οι Woessmann

et al. (2008) καθώς και Woessmann et al. (2009) εντοπίζουν μειωμένες επιδόσεις των μαθητών μεταξύ αυτόνομων σχολείων, στα οποία η ΑΟΔ επεκτείνεται στον καταρτισμό του σχολικού προϋπολογισμού, και σχολείων στα οποία η οικονομική διαχείριση δεν είναι αποκεντρωμένη, ιδιαίτερα στις περιπτώσεις όπου οι δομές και οι θεσμοί μιας χώρες δεν είναι επαρκώς λειτουργικοί (Hanushek et al., 2012b).

Σε αντίθεση με την πιο πάνω αρνητική κριτική της ΑΟΔ, και τα ερευνητικά δεδομένα που αμφισβητούν τη θετική της επίδραση στη βελτίωση των μαθητικών επιδόσεων, υπάρχουν ερευνητικά δεδομένα τα οποία παρουσιάζουν μια αρκετά διαφοροποιημένη εικόνα. Σύμφωνα με τους Levacic et al. (2005), στην Αγγλία και στις ΗΠΑ εντοπίζεται θετική συσχέτιση ανάμεσα στη αυτόνομη διαχείριση πόρων και στις μαθητικές επιδόσεις. Ενισχύοντας την πιο πάνω θέση, οι Eskeland και Filmer (2007) αναφέρουν ότι όντως οι μαθητικές επιδόσεις μπορούν να αυξηθούν μέσα από τη σχολική αυτονομία. Είναι άξιο αναφοράς ότι, ακόμη και σε έρευνες που εντοπίζουν αρνητική συσχέτιση, μεταξύ συγκεκριμένων παραμέτρων της ΑΟΔ και των μαθητικών επιδόσεων, εντοπίζεται επίσης θετική συσχέτιση, υπό κάποιες διαφορετικές προϋποθέσεις. Αναλυτικότερα, ο Woessmann (2003) αναφέρει ότι η συσχέτιση των δύο υπό εξέταση μεταβλητών γίνεται θετική όταν εξετάζεται το δικαίωμα διαχείρισης χρημάτων για αγορά προμηθειών και αναλώσιμων, ενώ οι Fuchs και Woessmann (2004) εντοπίζουν θετική επίδραση της ΑΟΔ όταν εξετάζεται η αυτονομία στο διαμοιρασμό του προϋπολογισμού εντός του σχολείου. Θετική συσχέτιση μεταξύ αυτόνομης οικονομικής διαχείρισης και μαθητικών επιδόσεων εντοπίζεται επίσης από τους Schuetz et al. (2007), οι οποίοι αναφέρουν ότι η μέση επίδοση των μαθητών είναι ψηλότερη και στις περιπτώσεις όπου τα σχολεία έχουν αυτονομία στις αποφάσεις για πρόσληψη προσωπικού. Η πιο πάνω διαπίστωση επιβεβαιώνεται από τους Woessmann et al. (2008), που υποστηρίζουν ότι τα σχολεία που έχουν αυτονομία στην πρόσληψη των εκπαιδευτικών έχουν καλύτερα αποτελέσματα από αυτά που δεν έχουν. Συνολικά, το μοτίβο που παρουσιάζεται μέσα από διαδοχικές έρευνες (Woessmann, 2003· Fuchs & Woessmann, 2007· Woessmann et al., 2009· Hanushek & Woessmann, 2010b·2011d) δείχνει ότι οι μαθητές έχουν σημαντικά καλύτερες επιδόσεις σε σχολεία όπου η ΑΟΔ σημαίνει αυτονομία σε σχέση με τη διαχείριση του προσωπικού καθώς και σε σχέση με την καθημερινή λειτουργία της σχολικής μονάδας. Οι τελευταίες, που αναφέρονται και ως διαδικαστικές αποφάσεις, περιλαμβάνουν την αγορά υλικών και μέσων, το διαμοιρασμό του προϋπολογισμού εντός του σχολείου και την επιλογή εγχειριδίων (Hanushek & Woessmann, 2010b).

Συνοψίζοντας, φαίνεται ότι, υπό προϋποθέσεις, η ΑΟΔ μπορεί να είναι αποτελεσματική στη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών. Βασική προϋπόθεση παρουσιάζεται να αποτελεί η ύπαρξη ενός συστήματος λογοδοσίας των σχολείων, αφού, σύμφωνα με τους Schuetz et al. (2007) και τους Schwerdt και Woessmann (2011), τα αποτελέσματα της σχολικής αυτονομίας είναι πιο ευεργετικά σε συστήματα με αποτελεσματικές μορφές λογοδοσίας, όπως οι εξωτερικές τελικές εξετάσεις (final exit exams). Ενισχύοντας την πιο πάνω θέση οι Woessmann et al. (2008) τονίζουν ότι:

> «…οι εξωτερικές εξετάσεις και η σχολική αυτονομία είναι σε πολλές περιπτώσεις αλληλοσυμπληρωνόμενα, με τρόπο που η μια μεταβλητή να είναι ευεργετική μόνο στις περιπτώσεις όπου υπάρχει και η άλλη. Ως συνέπεια, οι εξωτερικές τελικές εξετάσεις ή κάποιο άλλο αποτελεσματικό σύστημα λογοδοσίας μπορεί να είναι προϋπόθεση για την αποτελεσματική λειτουργία των σχολείων σε αποκεντρωμένα συστήματα.»
>
> (Woessmann et al., 2008, σ. 34)

Τονίζοντας την αξία της ύπαρξης εξωτερικών τελικών εξετάσεων, οι Hanushek και Woessmann (2010a,b· 2011b,d) παραθέτουν στοιχεία που δείχνουν πως η απουσία τους είναι αρκετή για να μετατρέψει τη συσχέτιση, μεταξύ κάποιων παραμέτρων της ΑΟΔ και των επιδόσεων των μαθητών, από θετική σε αρνητική.

Μία ακόμη προϋπόθεση, για να μπορεί η ΑΟΔ να ενισχύει την αποτελεσματικότητα του σχολείου, είναι η εστίασή της στη μαθησιακή διαδικασία. Όπως εξηγεί ο Caldwell (2006a), η κριτική της σχολικής αυτονομίας είναι έγκυρη αλλά αφορά χώρες όπου η αυτονομία δεν είναι προσανατολισμένη στη μαθησιακή διαδικασία. Συνεπώς, μέτρα όπως η αύξηση της χρηματοδότησης των σχολείων δεν επαρκούν για τη διασφάλιση υψηλών επιπέδων επίδοσης για όλους τους μαθητές, παρόλο που καμιά εκπαιδευτική μεταρρύθμιση δεν μπορεί να πετύχει χωρίς τους απαραίτητους πόρους για να στηριχθεί μια τέτοια προσπάθεια (Caldwell, 2006b). Ανάλογη άποψη εκφράζεται επίσης από τη Levacic (2007), η οποία δηλώνει ότι είναι οι εκπαιδευτικές διαδικασίες που οδηγούν στη μάθηση, ενώ οι πόροι απλά δρουν υποβοηθητικά στη διαδικασία. Παρομοίως, ο Spinks (2007) αναγνωρίζει ότι η χρηματοδότηση είναι ένας από τους παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική βελτίωση αλλά δεν μπορεί από μόνος του να την εξασφαλίσει, αφού την πιο σημαντική διαφορά κάνει ο τρόπος με τον οποίο τα σχολεία κατανέμουν τους πόρους τους, εστιάζοντας στη μάθηση. Η μη επιτυχημένη χρήση πόρων, κατά την άσκηση της ΑΟΔ, συχνά οδηγεί σε αποτυχία στη βελτίωση των επιδόσεων, φαινόμενο το οποίο συζητείται περαιτέρω στο ακόλουθο υποκεφάλαιο, που αναφέρεται ακριβώς στα προβλημάτων που αντιμετωπίζουν τα σχολεία με αυτονομία στην οικονομική διαχείριση.

## 2.5. Προβλήματα σχολείων με ΑΟΔ

Η αποτυχία στη βελτίωση των μαθητικών επιδόσεων αποτελεί το σοβαρότερο πρόβλημα που παρατηρείται σε σχολεία με αυτόνομη οικονομική διαχείριση. Πέραν του γεγονότος ότι το σχολείο αποτυγχάνει στη σημαντικότερη αποστολή του (Caldwell, 2005· Hanushek, 2004a· Reyes & Rodriguez, 2004· Spinks, 2007), σημειώνεται παράλληλα κατασπατάληση κρατικών πόρων, οι οποίοι θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν καλύτερα προς όφελος του κοινωνικού συνόλου (Govinda, 1997· Hanushek, 2005). Ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες που συντείνει στη μη αποτελεσματική λειτουργία των αυτόνομων σχολείων θεωρείται πως είναι η μειωμένη απόδοση των σχολικών ηγετών, αφού, σύμφωνα με διάφορες πηγές, η σχολική ηγεσία επηρεάζει τη σχολική αποτελεσματικότητα και τις επιδόσεις των μαθητών (Branch, Hanushek & Rivkin, 2012· Brauckmann & Πασιαρδής, 2008· Day, Sammons, Hopkins, Harris, Leithwood, Gu, Brown, Ahtaridou & Kington, 2009· Hallinger & Heck, 2011· Johnson et al., 2011· Saiti, 2012). Ενισχύοντας την πιο πάνω θέση και τονίζοντας τη σημαντικότητα του ρόλου των διευθυντών, ο Pashiardis (1993) χαρακτηρίζει την ηγεσία ως την καρδιά και τη ψυχή του σχολείου. Η σημαντικότητα του ρόλου των διευθυντών καθίσταται ακόμη πιο κρίσιμη για τη σχολική επιτυχία στις περιπτώσεις όπου παρατηρείται μετακίνηση διοικητικής δύναμης και οικονομικού ελέγχου στα σχολεία (Levacic, 1995· Mertkan, 2011· Michaelidou & Pashiardis, 2009), όπως συμβαίνει με τη μετάβαση στην ΑΟΔ. Κατ' επέκταση, οποιαδήποτε δυσμενής εξέλιξη στην αποτελεσματική εκτέλεση των καθηκόντων των σχολικών ηγετών ασκεί αρνητική επίδραση στη συνολική αποτελεσματικότητα του σχολείου.

Η ΑΟΔ παρουσιάζεται να οδηγεί στην αύξηση του φόρτου και της πολυπλοκότητας της εργασίας των διευθυντών (Ευρυδίκη, 2009· Lam, 2006· Lundahl, 2002· Mertkan, 2011· Pashiardis et al., 2003). Σε σχολεία όπου η αυτονομία στη σχολική διαχείριση είναι εκτεταμένη, οι διευθυντές καταλήγουν να εργάζονται περίπου 60 ώρες τη βδομάδα (MacBeath, 2009). Οι ώρες αυτές είναι κατά πολύ περισσότερες από τις περίπου 45 ώρες που αφιερώνουν άλλα διευθυντικά στελέχη, με αποτέλεσμα να επηρεάζεται η ισορροπία μεταξύ οικογενειακής και επαγγελματικής ζωής (European Trade Union Committee for Education, 2012a) και, συνακόλουθα, η φυσική αλλά και η συναισθηματική κατάσταση των διευθυντών (Caldwell, 2006b). Ενισχύοντας την πιο πάνω θέση, οι Bell και Rowley (2002) και ο Chikoko (2007) υποστηρίζουν ότι, με την αύξηση των καθηκόντων τους οι διευθυντές συχνά αδυνατούν να ανταποκριθούν, αφού ο συνδυασμός τόσο διδακτικών όσο και διοικητικών

καθηκόντων είναι δύσκολος να επιτευχθεί. Με αυτά τα δεδομένα, η πίεση που οι διευθυντές αντιμετωπίζουν αυξάνεται σημαντικά (European Trade Union Committee for Education, 2012a· Wildy & Louden, 2000), ιδιαίτερα όταν οι σχολικοί ηγέτες βρίσκουν τους εαυτούς τους να ασχολούνται με οικονομικές διαδικασίες, τις οποίες μπορεί να μην έχουν τα εφόδια να φέρουν σε πέρας (Levacic & Downes, 2004· Schleicher, 2012).

Πιο συγκεκριμένα, με την ΑΟΔ οι διευθυντές καλούνται να αποδεχθούν επιπρόσθετες ευθύνες, αναλαμβάνοντας και τον οικονομικό έλεγχο των σχολείων τους (Everard & Morris, 1996· Lam, 2006· Mertkan, 2011). Οι νέες ευθύνες συνεπάγονται την προσπάθεια εξισορρόπησης των αιτημάτων όλων των εμπλεκομένων, την τήρηση κεντρικών οδηγιών, τη λογοδοσία έναντι δημόσιων σωμάτων και το δίκαιο διαμοιρασμό των πόρων εντός του σχολείου (Lam, 2006). Παράλληλα, οι διευθυντές εξακολουθούν να έχουν ευθύνες για τη στήριξη και καθοδήγηση του διδακτικού έργου, αν και η αυξημένη ενασχόλησή τους με διοικητικά και οικονομικά ζητήματα τους οδηγεί σε λιγότερη επαφή με την τάξη και με άλλα καθαρά εκπαιδευτικά θέματα (Bullock & Thomas, 1997· European Trade Union Committee for Education, 2012a). Σε σχέση με το ίδιο θέμα, εξηγείται ότι ο επιπλέον χρόνος που οι διευθυντές αφιερώνουν για την οικονομική διαχείριση είναι εις βάρος των ηγετικών τους έργων στην καθοδήγηση της διδασκαλίας και της μάθησης (European Trade Union Committee for Education, 2012a), με αποτέλεσμα οι δάσκαλοι και οι μαθητές να μην απολαμβάνουν της υποστήριξης και της προσοχής που χρειάζονται (Abu-Duhou, 1999). Το δεδομένο αυτό, σε συνδυασμό με τις αυξημένες απαιτήσεις για βελτίωση των μαθητικών επιδόσεων που συνοδεύουν την ΑΟΔ, έχει ως αποτέλεσμα να παρατηρούνται κάποτε συγκρούσεις μεταξύ διευθυντών και δασκάλων (De Grauwe, 2005· Van Zanten, 2002). Συμφωνώντας την πιο πάνω θέση, η Chou (2004) υποστηρίζει ότι με την ΑΟΔ οι συγκρούσεις στο σχολείο αυξάνονται, κάτι το οποίο υιοθετεί και ο Caldwell (2006b), εξηγώντας ότι σε περίπτωση μη επίτευξης των στόχων παρατηρούνται φαινόμενα απόγνωσης, με τους εμπλεκόμενους να αλληλοκατηγορούνται.

Το όλο σκηνικό που διαμορφώνεται προκαλεί άγχος στους διευθυντές (Lam, 2006· Mertkan, 2011), σε σημείο που κάποιοι από αυτούς να θεωρούν την ΑΟΔ βαρύ φορτίο (Murphy & Beck, 1995) και να μην απολαμβάνουν την αυξημένη αυτονομία που παραχωρείται στα σχολεία τους (Arnott & Raab, 2000). Το πρόβλημα που δημιουργείται είναι τόσο έντονο που, σε κάποια εκπαιδευτικά συστήματα, παρατηρείται δυσκολία στην εξεύρεση νέων διευθυντών (Lundahl, 2002· Saiti, 2012). Παρόμοια δεδομένα παραθέτουν οι

Pashiardis et al. (2003), σημειώνοντας ότι η ζήτηση για προαγωγή στη θέση διευθυντή έχει μειωθεί. Ενισχύοντας την πιο πάνω θέση, ο Caldwell (2006b) αναφέρεται στο παράδειγμα της Αγγλίας, όπου το ένα τρίτο των σχολείων δεν καταφέρνει να στελεχώσει τη θέση του διευθυντή από την πρώτη προκήρυξή της, παρά το ότι οι μισθοί των διευθυντών έχουν αυξηθεί. Αύξηση σημειώνει επίσης ο αριθμός των διευθυντών που παίρνουν πρόωρη αφυπηρέτηση, στοιχείο που επίσης συντελεί στη σχετική έλλειψη ικανών υποψηφίων για να αναλάβουν το πόστο του διευθυντή (Mertkan, 2011).

Ένα ακόμη σημαντικό πρόβλημα που παρατηρείται στις περιπτώσεις όπου εφαρμόζεται η ΑΟΔ είναι η ενίσχυση των κοινωνικών ανισοτήτων και των διαφορών μεταξύ των σχολείων. Αξίζει να σημειωθεί ότι, το πρόβλημα της ύπαρξης και της συντήρησης κοινωνικών ανισοτήτων έχει αναγνωριστεί από τη UNICEF ως πολύ σοβαρό, αφού συνδέεται με τα παρεμφερή προβλήματα της μειωμένης παραγωγικότητας των μελλοντικών εργαζομένων, της αυξημένης ανεργίας και της μεγαλύτερης εξάρτησης από τις υπηρεσίες κοινωνικής μέριμνας του κράτους (UNICEF, 2010). Συνακόλουθα, το γεγονός ότι η αποκέντρωση μπορεί να επιφέρει ανισότητες στην ποιότητα των υπηρεσιών που παρέχονται σε ορισμένες περιοχές (Brauckmann & Πασιαρδής, 2008), συντείνοντας έτσι στην εμφάνιση των πιο πάνω σοβαρών προβλημάτων, αποτελεί μια ιδιαίτερα ανησυχητική εξέλιξη. Τα ερευνητικά δεδομένα από χώρες που έχουν εισάγει την ΑΟΔ εδώ και αρκετό καιρό φαίνεται να επιβεβαιώνουν τον κίνδυνο μεγέθυνσης των κοινωνικών ανισοτήτων (Whitty, 2005).

Πιο συγκεκριμένα, οι Gorard, Fitz και Taylor (2003, σ. 4) εξηγούν ότι, με την αυτόνομη οικονομική διαχείριση στο εκπαιδευτικό σύστημα της Αγγλίας, «τα καλά σχολεία γνωρίζουν μεγάλη ανάπτυξη και τα φτωχά σχολεία φθίνουν», καθιστώντας τα παραμελημένα και ευάλωτα παιδιά, τα παιδιά με τα περισσότερα κοινωνικοοικονομικά προβλήματα, σαν τα κύρια θύματα. Παρομοίως, εξετάζοντας επίσης τα αγγλικά σχολεία, οι Bullock και Thomas (1997, σ. 163) θεωρούν ότι η ΑΟΔ αυξάνει τις ανισότητες μεταξύ των σχολείων «με τα πλούσια να γίνονται πλουσιότερα και τα φτωχά φτωχότερα». Ανάλογα αποτελέσματα εντοπίζονται και στα αυτόνομα σχολεία της Αμερικής. Η Krop (1996) εξηγεί πως, με την ΑΟΔ, οι πλουσιότερες περιφέρειες βρίσκουν εναλλακτικούς τρόπους να ενισχύουν τα έσοδά τους και να διευρύνουν το χάσμα με τις φτωχότερες περιφέρειες. Αυτό παρατηρείται γιατί οι φτωχές περιοχές αδυνατούν να προσφέρουν τις ίδιες παροχές στα σχολεία τους με τις πλούσιες, αφήνοντας τα φτωχά παιδιά σε μειονεκτική θέση. Συζητώντας το ίδιο θέμα, οι Podgursky και Springer (2011) σχολιάζουν ότι τα σχολεία στα οποία φοιτούν παιδιά με

χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο είναι πιο πιθανό να στελεχωθούν με λιγότερο έμπειρους και ικανούς δασκάλους, κάτι που έχει ως αποτέλεσμα τα ποσοστά επιτυχίας τους να είναι αισθητά μειωμένα (Anderson, 2011). Επιπλέον, οι Hanushek και Raymond (2005) αναφέρουν ότι τα αυτόνομα σχολεία των ΗΠΑ έχουν διευρύνει το χάσμα μεταξύ των επιδόσεων λευκών και μαύρων μαθητών.

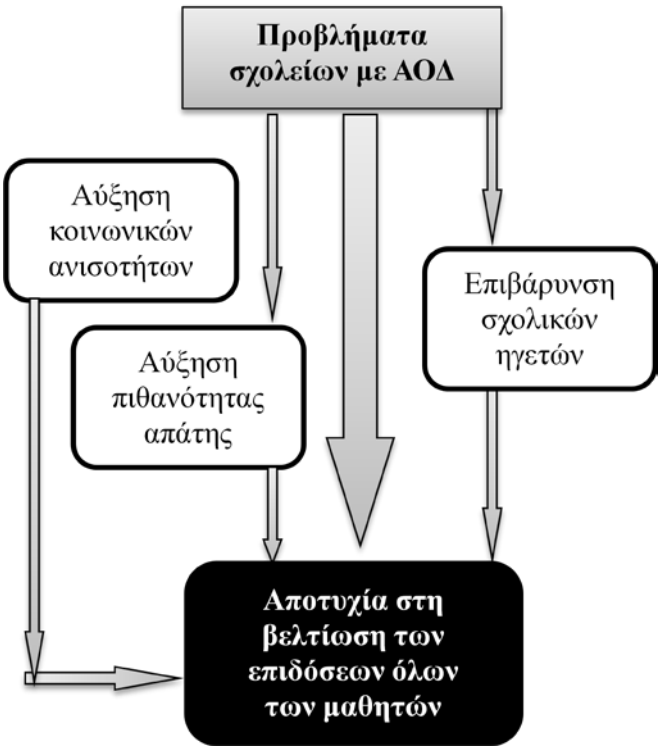
Σύμφωνα με τους Pellini (2000) και Geo-JaJa (2006), ένας από τους λόγους που συντείνουν στη διεύρυνση των διαφορών μεταξύ των σχολείων είναι ότι, συχνά, η κεντρική κυβέρνηση μετακυλά υπευθυνότητες χωρίς να παρέχει επαρκή στήριξη στα σχολεία φτωχότερων περιοχών, οδηγώντας τα στη δυσάρεστη θέση να αναγκάζονται να κάνουν περικοπές στη χρηματοδότηση κάποιων λειτουργιών τους (Krop, 1996). Όπως ο Schmielau (2000) εξηγεί, συνήθως, τα σχολεία με οικονομικές δυσκολίες παραμελούν τις κτιριακές τους εγκαταστάσεις, συντείνοντας στην χειροτέρευση των επιδόσεων των μαθητών τους και στη συνακόλουθη αύξηση των διαφορών με τις επιδόσεις μαθητών από πλουσιότερα σχολεία. Επιπρόσθετα, η αύξηση των ανισοτήτων αποδίδεται επίσης στην ελλιπή προετοιμασία των σχολικών ηγετών. Η μη επαρκής προετοιμασία των διευθυντών σημαίνει πως, κάποιοι από αυτούς, ενδεχομένως δεν είναι σε θέση να εκτελέσουν αποτελεσματικά τα καθήκοντά τους (Pellini, 2000), προκαλώντας επιπτώσεις όπως η κακοδιαχείριση, η κατασπατάληση πόρων και η αχρείαστη χρονοτριβή (Govinda, 1997· Pellini, 2000). Όλα οι πιο πάνω συντείνουν στη μεγιστοποίηση των διαφορών μεταξύ των σχολείων και μεταξύ της ποιότητας της εκπαίδευσης που παρέχεται σε αυτά (Gorard et al., 2003).

Εξάλλου, στα αυτόνομα σχολεία παρατηρείται ένα ακόμη πρόβλημα, αφού ενισχύεται η πιθανότητα να σημειωθούν οικονομικής φύσης απάτες. Σύμφωνα με τον Caldwell (2006b), το ενδεχόμενο απάτης και διασπάθισης δημοσίου χρήματος αποτελεί πολύ σοβαρό ζήτημα, όχι μόνο λόγω των ηθικών και ποινικών προεκτάσεων που αυτό συνεπάγεται αλλά και επειδή αποστερούνται από τους μαθητές τα χρήματα που έπρεπε να αξιοποιηθούν για την πρόοδο τους. Ενισχύοντας το πιο πάνω επιχείρημα, το Παγκόσμιο Εκπαιδευτικό Φόρουμ αναφέρει ότι η διαφθορά είναι ένας από τους κυριότερους παράγοντες που δυσχεραίνουν την αποτελεσματική χρήση των πόρων στην εκπαίδευση και για το λόγο αυτό πρέπει να αντιμετωπιστεί δραστικά (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2000). Επιπλέον, ο Διεθνής Οργανισμός Υπέρ της Διαφάνειας αναφέρει ότι η διαφθορά στην εκπαίδευση είναι ιδιαίτερα επιζήμια γιατί διακυβεύει το κοινωνικό, οικονομικό και πολιτικό μέλλον μιας χώρας (Transparency International, n.d.). Έτσι, με βάση τις πιο πάνω αναφορές,

το γεγονός ότι η ΑΟΔ παρουσιάζεται να ενισχύει τις πιθανότητες διαφθοράς και απάτης στο επίπεδο του σχολείου δεν μπορεί παρά να προκαλεί ανησυχία. Όπως εξηγούν οι Levacic και Downes (2004):

> «Η αποκεντρωμένη οικονομική διαχείριση μειώνει τις ευκαιρίες για απάτη μεγάλης κλίμακας από τους λίγους, κάτι που χαρακτηρίζει τα συγκεντρωτικά συστήματα. Την ίδια στιγμή, όμως, αυξάνει τις πιθανότητες μικρότερης κλίμακας απάτης, από υπαλλήλους στο επίπεδο του σχολείου, ειδικά αν τα σχολεία διαθέτουν τραπεζικούς λογαριασμούς και έχουν το δικαίωμα να συλλέγουν χρήματα κατευθείαν από τους γονείς ή την κοινότητα.»
>
> (Levacic & Downes, 2004, σ. 145).

Εξετάζοντας τα αυτόνομα σχολεία σε μια σειρά από χώρες, οι Levacic και Downes (2004) εντοπίζουν αυξημένα επίπεδα απάτης και κακοδιαχείρισης στις περιπτώσεις όπου δεν έχει προηγηθεί εκπαίδευση των εμπλεκομένων και ετοιμασία εγχειριδίων οικονομικής διαχείρισης, όπου δεν υπάρχει συχνός και ανεξάρτητος έλεγχος των αποφάσεων των σχολικών ηγετών και όπου υπάρχει ασάφεια ως προς τις διαδικασίες που πρέπει να ακολουθούνται. Σχετικά με το ίδιο θέμα, οι Hanushek και Woessmann (2010b, 2011d) επιβεβαιώνουν ότι οι ηγέτες στο τοπικό επίπεδο είναι δυνατό να δρουν συμφεροντολογικά, και όχι πάντα με σκοπό τη βελτίωση των μαθητικών επιδόσεων, και συμπεραίνουν ότι για να αποφεύγεται αυτό το φαινόμενο, είναι αναγκαίο οι ηγέτες να καθίστανται υπόλογοι για τις επιδόσεις των μαθητών τους.




Γράφημα 2.2.: Προβλήματα σχολείων με ΑΟΔ

Συνοψίζοντας, όπως φαίνεται και στο γράφημα 2.2., η αυτόνομη οικονομική διαχείριση επηρεάζει άμεσα και έμμεσα την αποτελεσματικότητα των σχολείων. Ο αυξημένος φόρτος εργασίας που αναλαμβάνουν οι διευθυντές στα αυτόνομα σχολεία και η πολυπλοκότητα των καθηκόντων τους αποτελούν πρόβλημα, γιατί συχνά επηρεάζουν αρνητικά την απόδοσή τους και, συνακόλουθα, την αποτελεσματικότητα των σχολείων τους. Επιπρόσθετα, η ΑΟΔ συχνά οδηγεί σε αύξηση των ανισοτήτων που παρατηρείται μεταξύ των σχολείων και στη διεύρυνση του χάσματος στις επιδόσεις μεταξύ μαθητών πλούσιων και φτωχών περιοχών, ενώ επίσης αυξάνει τις πιθανότητες απάτης και κατασπατάλησης κρατικών πόρων στο επίπεδο του σχολείου. Τα πιο πάνω προβλήματα θέτουν σε κίνδυνο τον πρώτιστο στόχο της εκπαίδευσης, που είναι η βελτίωση των επιδόσεων όλων των μαθητών, οδηγούν σε αμφισβήτηση της ΑΟΔ και απασχολούν έντονα τους υπεύθυνους διαμόρφωσης εκπαιδευτικής πολιτικής οι οποίοι προβληματίζονται για το μέλλον του σχολείου.

### 2.6. Το μέλλον του σχολείου

Η συνέχιση και όξυνση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν τα σχολεία καθώς και η αυξανόμενη δυσφορία για τον τρόπο λειτουργίας τους παρουσιάζονται ως πιθανά ενδεχόμενα στα σενάρια εξέλιξης των αυτόνομων σχολείων. Κάτι τέτοιο διαφαίνεται μέσα από μια σχετική αναφορά του ΟΟΣΑ (Organisation for Economic Cooperation and Development, 2001·2006) ο οποίος, σύμφωνα με το Στυλιανίδη (2005), βρίσκεται στην πρωτοπορία στις προσπάθειες για διερεύνηση και ιχνηλάτηση του μελλοντικού σχολείου. Η αναφορά του ΟΟΣΑ αποτέλεσε προϊόν του προγράμματος «Schooling for Tomorrow», που διεξήχθη στο Ρότερνταμ το Νοέμβριο του 2001 και στο οποίο συμμετείχαν υπουργοί και ανώτεροι αξιωματούχοι από διάφορες χώρες (Caldwell, 2006a). Όπως εξηγεί ο Στυλιανίδης (2005), βασικός σκοπός του προγράμματος ήταν να κατανοηθεί ο τρόπος με τον οποίο τα σχολεία μπορεί να εξελιχθούν στα χρόνια που έρχονται καθώς και να υποβοηθηθεί η διαμόρφωση ενός επιθυμητού μέλλοντος. Μετά από μελέτη τόσο του εσωτερικού όσο και του εξωτερικού περιβάλλοντος των σχολείων παρουσιάστηκαν έξι πιθανά σενάρια, τα οποία περιγράφουν τις πιθανές στρατηγικές κατευθύνσεις των σχολείων μετά από 10-15 χρόνια (Caldwell, 2004). Τα εναλλακτικά αυτά σενάρια ομαδοποιούνται ανά δύο, σε τρεις συνολικά κατηγορίες, που αφορούν τη συνέχιση του σημερινού status quo σε σχέση με το δημόσιο σχολείο, την πιθανή αναδόμηση και ενδυνάμωση του σχολείου και, τέλος, την παρακμή του σχολείου (Organisation for Economic Cooperation and Development, 2001, 2006).

Πιο αναλυτικά, στα σενάρια που θεωρούνται συνέχεια του σημερινού status quo των σχολείων προβλέπεται η συνέχιση των γραφειοκρατικών συστημάτων, τα οποία επιχειρούν να διατηρήσουν την ομοιομορφία στην παροχή εκπαίδευσης και να αντισταθούν στην επικράτηση ριζικών αλλαγών. Οι όποιες προσπάθειες για αλλαγές αποκρούονται από επιχειρήματα υπέρ της διασφάλισης της παροχής ίσων ευκαιριών και της ομαλής κοινωνικοποίησης όλων των μαθητών. Το αναλυτικό πρόγραμμα παραμένει συγκεντρωτικό και η αξιολόγηση των μαθητών είναι η κύρια παράμετρος λογοδοσίας των σχολείων. Η έμφαση της εκπαίδευσης δίδεται στην αποτελεσματικότητα με τη μικρότερη δυνατή χρήση πόρων, ενώ οι κεντρικοί και περιφερειακοί φορείς εκπαίδευσης διατηρούν τις αρμοδιότητές τους, παρά τις πιέσεις για αποκέντρωση. Σε αυτή την ομάδα σεναρίων παρατηρείται επίσης μια τάση φυγής των εκπαιδευτικών από το επάγγελμα, ενώ οι εναπομείναντες εκπαιδευτικοί διεκδικούνται τόσο από ιδιωτικά όσο και από δημόσια σχολεία, τα οποία ανταγωνίζονται μεταξύ τους (Organisation for Economic Cooperation and Development, 2001· Caldwell, 2006a).

Στα επόμενα δύο σενάρια προβλέπεται η αναδόμηση και ενδυνάμωση των δημόσιων σχολείων. Η υποστήριξη των δημόσιων σχολείων ενισχύεται και τα σχολεία αναλαμβάνουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη δεσμών και διάφορων μορφών συνεργασίας με την ευρύτερη κοινωνία. Παρατηρείται διεύρυνση του αναλυτικού προγράμματος και αύξηση της μη τυπικής εκπαίδευσης. Η διοίκηση τέτοιων σχολείων είναι απαιτητική και για το λόγο αυτό προβλέπεται η ενίσχυση της αυτόνομης διαχείρισης των σχολείων, με μια παράλληλη ενίσχυση του υποστηρικτικού πλαισίου λειτουργίας των σχολείων. Επίσης, λειτουργούν δίκτυα ανταλλαγής ιδεών, εμπειρογνωμοσύνης και στήριξης των σχολείων. Αναζητούνται εναλλακτικοί τρόποι χρηματοδότησης για διασφάλιση της ποιότητας των εγκαταστάσεων. Παράλληλα, παρατηρείται εξειδίκευση της γνώσης καθώς και ποικιλία παιδαγωγικών προσεγγίσεων (Organisation for Economic Cooperation and Development, 2001· Caldwell, 2006a).

Τα δύο τελευταία σενάρια σχετίζονται με την παρακμή και πιθανή κατάργηση του σχολείου, η οποία επέρχεται ως συνέπεια της συνέχισης των προβλημάτων που το σχολείο αντιμετωπίζει. Σύμφωνα με αυτά τα σενάρια, η δυσαρέσκεια για τον τρόπο λειτουργίας των σχολείων και η απαίτηση για επαναπροσδιορισμό της αξιολόγησης των σχολείων οδηγεί στην αποδυνάμωση τους και στην άνθηση προσεγγίσεων όπως η κατ’ οίκον εκπαίδευση. Τα σχολεία μπορεί να συνεχίζουν να υφίστανται, όμως αποτελούν απλά μέρος ενός δικτύου

παροχής εκπαιδευτικών υπηρεσιών. Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού παύει να ισχύει με τη σημερινή του μορφή και διευρύνεται ο αριθμός των ατόμων που συμμετέχει στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η απώλεια της εμπιστοσύνης που το σχολείο απολάμβανε από την κοινωνία οδηγεί σε αύξηση των στοιχείων της αγοράς στην εκπαίδευση, με διάφορους φορείς να ανταγωνίζονται για την προσφορά υπηρεσιών. Παρατηρείται πολύ αποδυναμωμένος ρόλος των κεντρικών αρχών και αυξημένη πιθανότητα για δημιουργία εκπαιδευτικών ανισοτήτων (Organisation for Economic Cooperation and Development, 2001· Caldwell, 2006a).

Αξιοποιώντας τα πιο πάνω σενάρια, ο ΟΟΣΑ προχώρησε στη χρησιμοποίησή τους για αναγνώριση του επιθυμητού μέλλοντος των σχολείων. Για το σκοπό αυτό τα σενάρια τέθηκαν ενώπιον διάφορων ειδικών, οι οποίοι κλήθηκαν να αξιολογήσουν τόσο την πιθανότητα όσο και το βαθμό επιθυμίας πραγματοποίησής τους. Σε μια έρευνα, που πραγματοποιήθηκε μεταξύ 300 ανώτερων εκπαιδευτικών αξιωματούχων και υπεύθυνων χάραξης πολιτικής από 11 χώρες (Αυστραλία, Κίνα, Χονγκ Κονγκ, Κινεζική Ταϊπέι, Ιαπωνία, Κορέα, Μεξικό, Νέα Ζηλανδία, Ταϋλάνδη, ΗΠΑ και Βιετνάμ), τα σενάρια που προβλέπουν την αναδόμηση του σχολείου αξιολογήθηκαν ως τα πλέον επιθυμητά να πραγματοποιηθούν (Caldwell, 2006a). Εντούτοις, δεν αξιολογήθηκαν και ως τα πλέον πιθανά να πραγματοποιηθούν, αφού οι ειδικοί αναγνώρισαν κάποια εμπόδια τα οποία δυσχεραίνουν την εφαρμογή τους (Caldwell, 2006a). Παρατηρήθηκε έτσι το φαινόμενο να μην υπάρχει σύμπτωση μεταξύ του πλέον επιθυμητού και του πλέον πιθανού μέλλοντος του σχολείου, όμως δε διερευνήθηκε περαιτέρω ο τρόπος επίτευξης μιας τέτοιας σύμπτωσης. Επιπλέον, οι ομάδες εργασίας που προσπάθησαν να αξιοποιήσουν τα σενάρια του ΟΟΣΑ αντιλήφθηκαν την ανάγκη να τα προσαρμόσουν κατάλληλα, ώστε να ανταποκρίνονται καλύτερα στις τοπικές τους συνθήκες (Ogilvy, 2006).

Συνοψίζοντας σχετικά με το μέλλον του σχολείου, μέσα από τη μελέτη των πιο πάνω σεναρίων και της αξιολόγησης που αυτά τυγχάνουν από τους ειδικούς, διαφαίνεται ότι η ΑΟΔ είναι συνδεδεμένη με τα σενάρια αναδόμησης του σχολείου (Organisation for Economic Cooperation and Development, 2001· Στυλιανίδης, 2008), τα οποία παρουσιάζονται να αντιπροσωπεύουν το επιθυμητό μέλλον. Σύμφωνα με τον Caldwell (2004, 2006a,b), η σχολική αυτονομία είναι από τα σημαντικότερα γνωρίσματα του επιθυμητού σχολείου του μέλλοντος και η ΑΟΔ αποτελεί κλειδί για ικανοποίηση των ιδιαίτερων αναγκών των μαθητών. Κατά συνέπεια, μπορεί να λεχθεί ότι η υποβοήθηση της επιτυχημένης λειτουργίας της ΑΟΔ αποτελεί βήμα προς τη μετάβαση στο επιθυμητό σχολείο του

μέλλοντος. Ωστόσο, η επιτυχημένη λειτουργία της ΑΟΔ προϋποθέτει αντιμετώπιση των προβλημάτων που το σύγχρονο αυτόνομο σχολείο αντιμετωπίζει αφού, όπως έχει διαφανεί, σε αντίθετη περίπτωση το σχολείο μπορεί να οδηγηθεί στα λιγότερο επιθυμητά σενάρια του μέλλοντος. Για τους λόγους αυτούς, στο μέρος της εργασίας που ακολουθεί παρουσιάζονται διάφορα πιθανά μέτρα στήριξης των σχολείων και αντιμετώπισης των προβλημάτων που αυτά αντιμετωπίζουν.

### 2.7. Μέτρα στήριξης σχολείων με ΑΟΔ

Όπως έχει γίνει σαφές, κατά την ανασκόπηση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν τα σχολεία με αυτονομία στην οικονομική διαχείριση, σημαντικότερο πρόβλημα παρουσιάζεται να αποτελεί η αναποτελεσματικότητα τους στην επίτευξη συστηματικής και σημαντικής βελτίωσης των επιδόσεων όλων των μαθητών (Hanushek, 2004·2008). Αυτή η αναποτελεσματικότητα φαίνεται να σχετίζεται και με τα υπόλοιπα παρατηρούμενα προβλήματα, αφού η επιβάρυνση των σχολικών ηγετών, η αύξηση των κοινωνικών ανισοτήτων και των διαφορών μεταξύ των σχολείων καθώς και η αύξηση της πιθανότητας απάτης, που παρατηρούνται σε εκπαιδευτικά συστήματα με ΑΟΔ, συντείνουν στον περιορισμό της επιτυχημένης εφαρμογής της. Από τη στιγμή που η ΑΟΔ παρουσιάζεται να αποτελεί σημαντικό γνώρισμα του επιθυμητού σχολείου του μέλλοντος, η εξέταση μέτρων στήριξης και αντιμετώπισης των πιο πάνω προβλημάτων κρίνεται απαραίτητη για το παρόν αλλά και υποβοηθητική για το μέλλον του σχολείου.

Η εξεύρεση της κατάλληλης ισορροπίας μεταξύ των αποφάσεων που καθίστανται αρμοδιότητα του σχολείου και των αποφάσεων που εξακολουθούν να λαμβάνονται σε κεντρικό επίπεδο θεωρείται ότι βοηθά στην αποτελεσματικότητα των σχολείων με ΑΟΔ και αποτελεί ένα συχνά προτεινόμενο μέτρο στήριξης (Saiti, 2012). Σύμφωνα με τους Hanushek και Woessmann (2007), για να λειτουργήσει αποτελεσματικά το αυτόνομο σχολείο και να παρατηρηθεί βελτίωση στις επιδόσεις των μαθητών, είναι απαραίτητη η επίτευξη της κατάλληλης δομής στη λήψη σχετικών αποφάσεων. Ανάλογη είναι και η θέση της Krop (1996), η οποία υποστηρίζει ότι για την επιτυχημένη λειτουργία του αυτόνομου σχολείου είναι αναγκαίο να οριστούν επακριβώς οι αρμοδιότητές του και να ξεκαθαρίσουν οι αποφάσεις που λαμβάνονται τόσο εντός όσο και εκτός του σχολείου. Εξηγώντας τη σημαντικότητα εξισορρόπησης αποκέντρωσης και συγκεντρωτισμού στη λήψη αποφάσεων, ο Caldwell (2004) αναφέρει ότι και οι δύο δομές έχουν τα πλεονεκτήματά τους: η αποκέντρωση προσφέρει ελευθερία, διαφοροποίηση και άμεση ανταπόκριση κατά την ικανοποίηση των

σχολικών αναγκών, ενώ ο συγκεντρωτισμός προσφέρει έλεγχο, ομοιομορφία και αποτελεσματική χρήση πόρων. Επομένως, η εξεύρεση της κατάλληλης ισορροπίας μεταξύ των δύο καταφέρνει να συνδυάσει τα θετικά τους και να μειώσει τις παρατηρούμενες διαφορές μεταξύ των σχολείων.

Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας παρέχει κάποιες ενδείξεις και τάσεις σχετικά με τον τρόπο που επιχειρείται να επιτευχθεί η επιζητούμενη εξισορρόπηση. Όπως έχει διαφανεί μέσα από την εξέταση της σχέσης μεταξύ ΑΟΔ και μαθητικών επιδόσεων, οι αποφάσεις που προτείνεται να αποκεντρώνονται στο επίπεδο του σχολείου είναι αυτές που σχετίζονται με την καθημερινή λειτουργία του σχολείου καθώς και με πτυχές της διαχείρισης του προσωπικού. Πιο συγκεκριμένα, οι αποφάσεις αυτές περιλαμβάνουν την αγορά υλικών και μέσων, το διαμοιρασμό του προϋπολογισμού εντός του σχολείου, την πρόσληψη και επιβράβευση των εκπαιδευτικών καθώς και την επιλογή εγχειριδίων και εκπαιδευτικών μεθόδων (Hanushek & Woessmann, 2010b). Παράλληλα, η εξέταση αυτόνομων σχολείων με προβλήματα, όπως αυτά στις ΗΠΑ, αποκαλύπτει αποφάσεις που καλό θα ήταν να μην αποκεντρώνονται ή να αποκεντρώνονται με ιδιαίτερη επιφύλαξη. Αυτές οι αποφάσεις, που σχετίζονται με τη μισθοδοσία των εκπαιδευτικών, τις σχολικές εγκαταστάσεις και τα μεταφορικά έξοδα, αποτελούν τομείς εξόδων για τους οποίους υπάρχουν ενδείξεις ότι είναι οικονομικά ασύμφορο να εφαρμόζονται σε μικρή κλίμακα (Krop, 1996).

Ωστόσο, οι πιο πάνω εισηγήσεις καλό είναι να λαμβάνονται υπόψη σε συνδυασμό με άλλες παραμέτρους πριν από την εξισορρόπηση συγκεντρωτικών και αποκεντρωμένων αποφάσεων σε σχολεία με ΑΟΔ. Όπως ο Caldwell (2004) υποστηρίζει, ο βαθμός αυτονομίας των σχολείων πρέπει να είναι ανάλογος με τις ικανότητες των ανθρώπων που βρίσκονται σε αυτά και την ετοιμότητά τους να ανταποκριθούν στη διαφοροποίηση των καθηκόντων τους. Ενισχύοντας την πιο πάνω θέση, οι Nir και Ami (2005) σημειώνουν ότι κάθε σχολείο αντιμετωπίζει διαφορετικές προκλήσεις και δυσκολίες, επομένως δεν μπορούν όλα τα σχολεία να διαχειριστούν τον ίδιο βαθμό αυτονομίας. Σχετικά με το ίδιο θέμα, οι Briggs και Wohlstetter (2003) εισηγούνται τη σύνδεση του βαθμού αυτονομίας κάθε σχολείου με τα αποτελέσματά του. Αναλυτικότερα, προτείνουν ένα σύστημα σύμφωνα με το οποίο όσα σχολεία είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικά κερδίζουν το δικαίωμα αυξημένης αυτονομίας στην οικονομική διαχείριση. Αντίθετα, για όσα σχολεία δεν είναι καθόλου αποτελεσματικά, προτείνουν να υπάρχει αυξημένη κρατική παρέμβαση και περιορισμένη αυτονομία, μέχρι που αυτά να βελτιωθούν. Τέλος, για όσα σχολεία δεν είναι ούτε ιδιαίτερα αποτελεσματικά ούτε

αναποτελεσματικά, οι Briggs και Wohlstetter (2003) υποστηρίζουν ότι πρέπει να υπάρχει λιγότερη κρατική παρέμβαση, σε σχέση με όσα σχολεία αποτυγχάνουν, αλλά και υποχρέωση των σχολείων να αναζητούν βοήθεια και στήριξη, μέσω της συμμετοχής τους σε δίκτυα με άλλα σχολεία.

Ένα δεύτερο μέτρο στήριξης σχολείων με ΑΟΔ θεωρείται η σύσταση και λειτουργία ενός υποστηρικτικού για αυτά δικτύου. Οι Hanushek και Woessmann (2007, σ. 68) αναφέρουν χαρακτηριστικά ότι «είναι δύσκολο να υπάρξει ένα αποτελεσματικό εκπαιδευτικό σύστημα χωρίς την ύπαρξη μιας υποστηρικτικής δομής», η οποία στην περίπτωση των αυτόνομων σχολείων πρέπει να περιλαμβάνει τη συνδρομή διάφορων φορέων. Σύμφωνα με τον Caldwell (2006a,b), η επιτυχημένη λειτουργία του σχολείου με ΑΟΔ προϋποθέτει τη δημιουργία σχέσεων και την αγαστή συνεργασία με διάφορους φορείς, όπως η κεντρική κυβέρνηση, οι επιχειρήσεις, η κοινότητα και άλλα σχολεία, οι οποίοι χρειάζεται να συνεργούν από κοινού σε ένα δίκτυο για την επίτευξη των στόχων του σχολείου. Στο δίκτυο για το οποίο γίνεται λόγος, η συμμετοχή του κεντρικού κράτους παρουσιάζεται να είναι απαραίτητη (De Grauwe, 2005· Στυλιανού 2007· Turner, 2004). Ωστόσο, ο παραδοσιακός ρόλος του κράτους ως φορέα εκπαίδευσης επαναπροσδιορίζεται, αφού η κεντρική κυβέρνηση είναι αναγκαίο να πάψει απλά να διατάζει και να επιθεωρεί. Αντίθετα πρέπει να γίνει ένας φορέας που κατευθύνει και υποστηρίζει ενεργά το σχολείο, προσφέροντας τεχνική βοήθεια και πληροφορίες κατά την εφαρμογή της ΑΟΔ (Chou, 2004· Department for International Development, 2002). Παράλληλα με τη συμμετοχή των κεντρικών αρχών, στο δίκτυο πρέπει να συμμετέχουν κι άλλα αυτόνομα σχολεία, αφού με τον τρόπο αυτό διευκολύνεται η ανταλλαγή γνώσεων και καλών πρακτικών, η επίλυση προβλημάτων και η προσέλκυση πόρων (Caldwell, 2006a). Η προσέλκυση πόρων μπορεί να επιτευχθεί μέσα από τη συνεργασία με επιχειρήσεις-μέλη του δικτύου, οι οποίες μπορεί να εμπλέκονται στη χρηματοδότηση των σχολείων με αντάλλαγμα τη χρήση των εγκαταστάσεών τους (Caldwell, 2006a).

Μέσα από τη λειτουργία υποστηρικτικών δικτύων, όπως έχει εξηγηθεί πιο πάνω, επιτυγχάνεται η συμβολή και στο τρίτο μέτρο στήριξης της αποτελεσματικότητας της ΑΟΔ, που αφορά στη στήριξη των σχολικών ηγετών. Αναγνωρίζοντας τις ιδιαίτερες ανάγκες των σχολείων τους και συμμετέχοντας στα ανάλογα δίκτυα υποστήριξης, οι διευθυντές επωφελούνται στην αναγνώριση καλών πρακτικών και στην επίλυση προβλημάτων, ενώ μπορούν να αναζητούν επίσης τεχνολογική υποστήριξη μέσω λογισμικών συστημάτων, που

βοηθούν κάθε τομέα της λειτουργίας του σχολείου συμπεριλαμβανομένου του αναλυτικού, της διδασκαλίας, της τήρησης λογαριασμών και της λογοδοσίας. Τα συγκεκριμένα λογισμικά ήδη υπάρχουν και χρησιμοποιούνται σε επιτυχημένα δίκτυα στην Αυστραλία και στην Αγγλία (Caldwell, 2006a).

Όμως, πέραν της ανταλλαγής καλών πρακτικών και της τεχνολογικής στήριξης του έργου τους, οι διευθυντές χρειάζεται να στηρίζονται και με ανθρώπινο δυναμικό. Σε έρευνα που έγινε στην Κύπρο διαφάνηκε ότι οι διευθυντές ενοχλούνται από την απουσία γραμματειακού προσωπικού (Tsiakkiros & Pashiardis, 2006), ενώ ο Πασιαρδής (2009) περιλαμβάνει την ενίσχυση του ρόλου του γραμματειακού προσωπικού ως προϋπόθεση για την περαιτέρω ανάπτυξη και επιτυχία της αποτελεσματικής ηγεσίας. Μια πρόσφατη έρευνα της European Trade Union Committee for Education (2012a) φανερώνει την επιθυμία των σχολικών ηγετών να αναλαμβάνεται από το βοηθητικό προσωπικό ο κύριος όγκος των διαχειριστικών καθηκόντων, έτσι που αυτοί να μπορούν να αφιερώνουν περισσότερο χρόνο στα παιδαγωγικά τους καθήκοντα. Η ανάγκη για γραμματειακή υποστήριξη παρουσιάζεται ιδιαίτερα αυξημένη στην περίπτωση των αυτόνομων σχολείων (Levacic, 1995). Όπως ο Caldwell (2006a) επιχειρηματολογεί, είναι δύσκολο να βρεθούν επιχειρήσεις ίσου μεγέθους με το σχολείο, όπου οι διευθύνοντες σύμβουλοι δεν έχουν προσωπική γραμματέα και αρκετούς συμβούλους που να ασχολούνται με επιχειρησιακά και οικονομικά θέματα, οπότε και πρέπει οι διευθυντές των σχολείων με ΑΟΔ να τύχουν ανάλογης στήριξης.

Η στήριξη που δέχονται οι διευθυντές καλό είναι να έχει και τη μορφή επιμόρφωσης. Όπως οι Pashiardis et al. (2003) εξηγούν, η επιτυχία των αυτόνομων σχολείων είναι εφικτή μόνο όταν υπάρχουν διευθυντές ικανοί να διαχειριστούν τις αλλαγές. Για το λόγο αυτό, η προσφορά επιμόρφωσης προς τους διευθυντές κρίνεται απαραίτητη (Berkhout, 2005· Flouris & Pasias, 2003· Πασιαρδής, 2009· Schleicher, 2012). Ενισχύοντας το πιο πάνω επιχείρημα, οι Tsiakkiros και Pashiardis (2006) σημειώνουν ότι η απουσία επιμόρφωσης μπορεί να οδηγήσει τους διευθυντές στο να νιώθουν απογοητευμένοι με το επάγγελμά τους, ενώ, σε σχολεία όπου οι διευθυντές διαχειρίζονται αυτόνομα οικονομικής φύσης αποφάσεις, η έλλειψη επιμόρφωσης μπορεί να οδηγήσει σε αύξηση της κακοδιαχείρισης και της απάτης (Levacic & Downes, 2004). Η ανάγκη για προσφορά ποιοτικής επιμόρφωσης στους σχολικούς ηγέτες αναγνωρίζεται επίσημα από την Ευρωπαϊκή Ένωση, αφού αποτελεί ένα από τους διακηρυγμένους στόχους της πολιτικής Εκπαίδευση και Κατάρτιση (ΕΤ 2020) (European Trade Union Committee for Education, 2012a). Όσον αφορά στο περιεχόμενο της

επιμόρφωσης διασαφηνίζεται ότι αυτό σχετίζεται με το εκάστοτε μοντέλο ΑΟΔ που εφαρμόζεται στο σχολείο αλλά, λογικά, πρέπει να περιλαμβάνει στρατηγικές λήψης αποφάσεων και καταρτισμού του σχολικού προγραμματισμού, στρατηγικές κατανομής πόρων και τήρησης λογιστικών καταστάσεων καθώς και στρατηγικές διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού (Caldwell, 2004· Στυλιανού 2007). Όσον δε αφορά στο χρόνο της επιμόρφωσης, σημειώνεται ότι αυτή πρέπει να είναι τόσο αρχική όσο και επαναλαμβανόμενη, ώστε να ανταποκρίνεται συνεχώς στις διαφοροποιήσεις στα καθήκοντα και στις ευθύνες των διευθυντών (Bolivar-Botia & Bolivar-Ruano, 2011).

Πέραν των μέτρων στήριξης που έχουν ήδη αναφερθεί, ένα τέταρτο μέτρο στήριξης που μπορεί να ληφθεί σε σχολεία με ΑΟΔ αφορά στην επικέντρωση στη μαθησιακή διαδικασία. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, κατά την εξέταση της αποτελεσματικότητας των αυτόνομων σχολείων, η επικέντρωση στη μαθησιακή διαδικασία θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση για αξιοποίηση των πόρων που δίδονται στα σχολεία και για βελτίωση των μαθητικών επιδόσεων (Anderson, 2011· Hallinger & Heck, 2011· Hanushek, 2011· Levacic, 2007· Levacic et al., 2005· Spinks, 2006·2007). Μια τέτοια επικέντρωση περιλαμβάνει τόσο την εξασφάλιση κατάλληλων υποδομών για υποστήριξη της μαθησιακής διαδικασίας (Caldwell, 2006b· Glewwe et al., 2011), όσο και την εξασφάλιση ποιοτικής διδασκαλίας που να ανταποκρίνεται στις ατομικές ανάγκες του κάθε μαθητή (Spinks, 2006·2007). Αναλυτικότερα, η εξασφάλιση των κατάλληλων υποδομών σημαίνει ότι πρέπει να εκλείψουν φαινόμενα έλλειψης χώρων για εξατομικευμένη διδασκαλία και στήριξη των μαθητών (Caldwell, 2006b) καθώς και φαινόμενα χρήσης ακατάλληλων αιθουσών διδασκαλίας, που δημιουργούν ανθυγιεινούς, υπερπληθείς και μη αποδοτικούς χώρους μάθησης (Murillo & Roman, 2011· Schmielau, 2000).

Πέραν της ύπαρξης κατάλληλων υποδομών, η εξασφάλιση ποιοτικής εξατομικευμένης διδασκαλίας προϋποθέτει επίσης την ύπαρξη υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικών (Levacic et al., 2005· Watterston & Caldwell, 2011). Σύμφωνα με τους Hanushek και Woessmann (2007, 2011b) και Hanushek (2010), υπάρχει ισχυρή συσχέτιση της ποιότητας των εκπαιδευτικών με τις επιδόσεις των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, υποστηρίζεται ότι η ποιότητα των εκπαιδευτικών αλληλεπιδρά με τους πόρους και καθορίζει την αποτελεσματικότητα με την οποία οι πόροι μεταφράζονται σε μαθητικές επιδόσεις (Hanushek, 2004b). Ενισχύοντας την πιο πάνω θέση, ο Caldwell (2004) αναφέρει ότι η ΑΟΔ μπορεί να μην έχει καμιά επίδραση στη μάθηση, αν δεν αξιοποιείται ένα καλά εκπαιδευμένο

διδακτικό προσωπικό. Πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα υποδεικνύουν ότι η παρουσία κατάλληλα εκπαιδευμένου προσωπικού μπορεί να υπερκεράσει παράγοντες όπως το φτωχό οικονομικό υπόβαθρο των μαθητών και να συμβάλει στη βελτίωση των επιδόσεών τους (Moore, Kochan, Kraska & Reames, 2011· Podgursky & Springer, 2011). Για τον πιο πάνω λόγο, ο ΟΟΣΑ δίδει μεγάλη βαρύτητα στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, ώστε αυτοί να μπορούν να προσφέρουν την κατάλληλη στήριξη σε μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά υπόβαθρα (Bieber & Martens, 2011).

Εκτός από την εκπαίδευση και την επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού, ρόλο στην εξασφάλιση υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικών προτείνεται ότι πρέπει να διαδραματίσουν η επιλεκτική πρόσληψη, μισθοδοσία και επιβράβευση των καλύτερων εκπαιδευτικών (Caldwell, 2006b· Hanushek, 2004a· Podgursky & Springer, 2011). Η επιβράβευση των καλύτερων εκπαιδευτικών, μέσω της παροχής κατάλληλων κινήτρων, αποτελεί μέρος του πέμπτου και τελευταίου μέτρου στήριξης των σχολείων που παρουσιάζεται στην παρούσα ανασκόπηση της βιβλιογραφίας. Το μέτρο αυτό αναφέρεται στη χρησιμοποίηση ενός αποτελεσματικού συστήματος λογοδοσίας των σχολείων, κάτι το οποίο έχει αναγνωριστεί ως προϋπόθεση για εξασφάλιση θετικής συσχέτισης μεταξύ ΑΟΔ και μαθητικών επιδόσεων (Hanushek & Woessmann, 2010a,b· Schuetz et al., 2007· Woessmann et al. 2008) αλλά και ως μέτρο περιορισμού της πιθανότητας οικονομικής απάτης στο επίπεδο του σχολείου (Caldwell, 2006b· Levacic & Downes, 2004). Επιπλέον, οι Hanushek και Woessmann (2010a·2011b) θεωρούν την ΑΟΔ και τη λογοδοσία δομικά γνωρίσματα που συντελούν στην αποτελεσματικότητα των σχολείων, ενώ παρόμοια θέση εκφράζουν επίσης οι Brauckmann και Πασιαρδής (2008), οι οποίοι προβάλλουν την αυτονομία και την λογοδοσία ως αλληλοσχετιζόμενες θεσμικές μεταρρυθμίσεις που βοηθούν στην επιτυχημένη λειτουργία του σχολικού συστήματος.

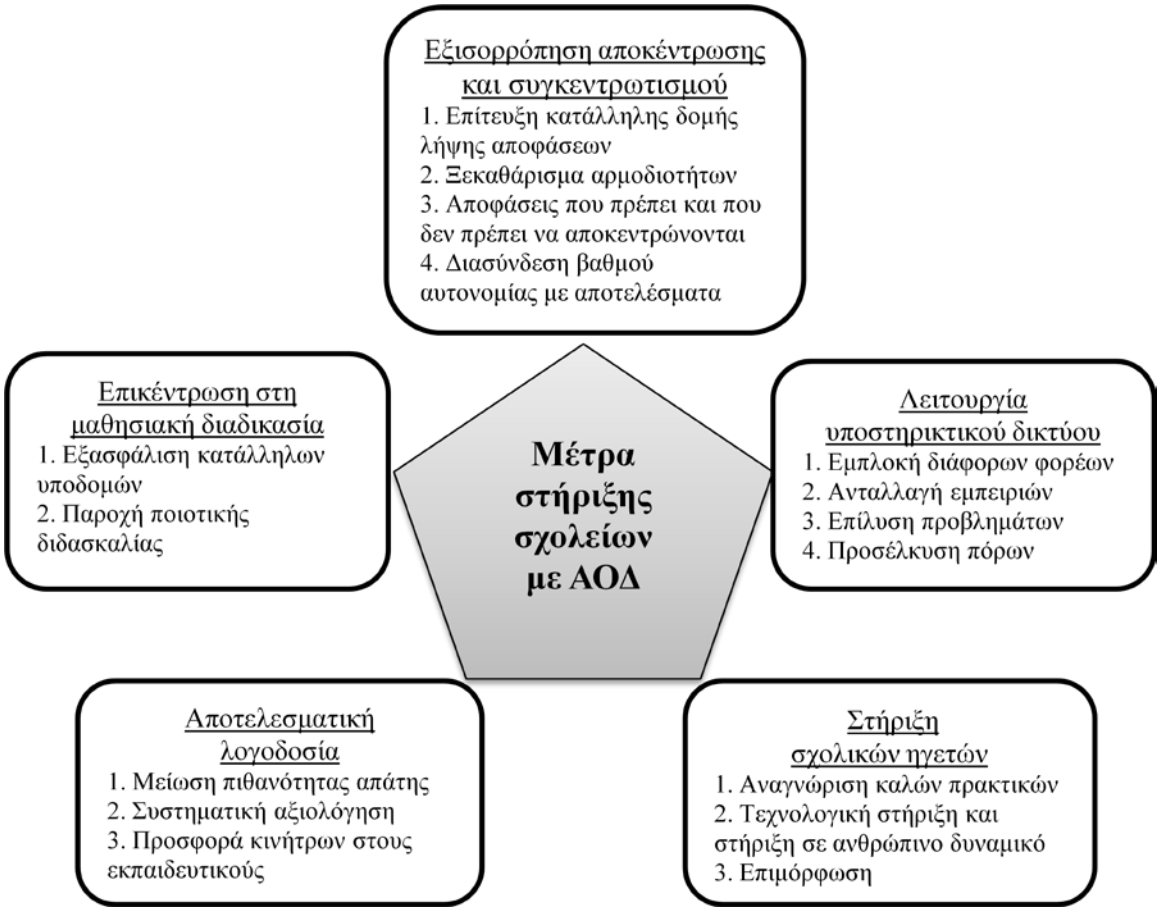
Σύμφωνα και με τον Van Zanten (2002), η ΑΟΔ και η λογοδοσία μπορεί να ειδωθούν ως δύο όψεις του ίδιου νομίσματος. Κάτι τέτοιο υποστηρίζεται από διάφορες πηγές, που εντοπίζουν την οικονομική αυτονομία και την αυξημένη λογοδοσία να συνυπάρχουν στα πλείστα αυτόνομα σχολεία (Barnett, 2000· De Grauwe, 2005· Lam, 2006· Van Zanten, 2002). Σε σχέση με το ίδιο θέμα, διάφοροι ερευνητές πιστεύουν ότι κάποιος βαθμός κεντρικού ελέγχου είναι απαραίτητος σε εκπαιδευτικά συστήματα με ΑΟΔ (Brauckmann & Πασιαρδής, 2008· Pellini, 2000· Whitty, 2005), αφού τα σχολεία δεν μπορούν να βελτιωθούν χωρίς συχνή και συστηματική αξιολόγηση των σχολικών πολιτικών και προγραμμάτων (Hanushek, 2005).

Κατ' επέκταση, οι Woessmann et al. (2008) και ο Woessmann (2012) υποστηρίζουν ότι στα σχολεία πρέπει να εφαρμόζονται διάφορες μορφές λογοδοσίας, οι οποίες συμπεριλαμβάνουν τις εξωτερικές τελικές εξετάσεις των μαθητών, τη σύγκριση μεταξύ των σχολείων και την παρακολούθηση των μαθημάτων των εκπαιδευτικών. Στις πιο πάνω μορφές λογοδοσίας οι Levacic και Downes (2004) προσθέτουν τον εξωτερικό έλεγχο της οικονομικής διαχείρισης του σχολείου, ώστε να διασφαλίζεται η χρηστή και αποτελεσματική αξιοποίηση των σχολικών πόρων.

Οι μορφές λογοδοσίας που αναφέρονται πιο πάνω έχουν ως βασική συνέπεια την τροποποίηση των κινήτρων εκπαιδευτικών και διευθυντών. Οι Brauckmann και Πασιαρδής (2008) εξηγούν πως όταν οι εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία αμείβονται για να παράγουν καλύτερες μαθησιακές επιδόσεις, αλλάζουν συμπεριφορά με τρόπο που να βελτιώνονται οι επιδόσεις. Παρόμοια θέση υιοθετούν επίσης οι Hanushek και Woessmann (2007, 2011b), οι οποίοι αναφέρουν ότι παραγωγικότητα ενός συστήματος σχετίζεται με τα κίνητρα που έχουν αυτοί που το συνιστούν έτσι που, αν οι συμμετέχοντες στην μαθησιακή διαδικασία επιβραβεύονται για την επίτευξη καλύτερων μαθησιακών επιδόσεων και αν τιμωρούνται για την μη επίτευξη, τελικά οδηγούνται σε αύξηση των προσπαθειών τους για βελτίωση των μαθητικών επιδόσεων. Αντίθετα, εάν δεν παρέχονται κίνητρα στους συμμετέχοντες στη σχολική λειτουργία για να εστιάσουν την προσοχή τους στα αποτελέσματα των μαθητών, η σχολική αυτονομία μπορεί να οδηγήσει ακόμη και σε χειροτέρευση των μαθητικών επιδόσεων (Hanushek, 2004b· Hanushek & Woessmann, 2010b· 2011b). Για το λόγο αυτό, ο Hanushek (2008) προτείνει την προσφορά κινήτρων που να κατευθύνουν συστηματικά το εκπαιδευτικό έργο προς ψηλότερες μαθησιακές επιδόσεις. Οι Bruns et al. (2011) προτείνουν ότι τα κίνητρα αυτά μπορεί να έχουν τη μορφή ποινών για τα σχολεία που αποτυγχάνουν και τη μορφή αμοιβών για τα σχολεία που επιτυγχάνουν. Σύμφωνα και με άλλους ερευνητές, οι ποινές μπορεί να αφορούν στη δημοσίευση των σχολείων με χαμηλά αποτελέσματα και την έκθεσή τους στα μάτια των γονιών και της κοινωνίας (De Grauwe, 2005· Turner, 2004), στη μείωση του βαθμού αυτονομίας που τα σχολεία απολαμβάνουν (Briggs & Wohlstetter, 2003), στο κλείσιμο σχολείων που συστηματικά αδυνατούν να βελτιωθούν (Caldwell, 2006b) καθώς και στη μη ανανέωση των συμβολαίων εργοδότησης του προσωπικού (Hanushek, 2004a). Αντίστοιχα, οι αμοιβές μπορεί να σχετίζονται με την παραχώρηση αυξημένης οικονομικής αυτονομίας στα σχολεία (Briggs & Wohlstetter, 2003), με την προσφορά οικονομικής επιβράβευσης για τους

εκπαιδευτικούς βάσει της απόδοσης των μαθητών τους (Dolton & Marcenaro-Gutierrez, 2011· Hanushek & Woessmann, 2007, 2011b,c· Woessmann, 2011a,b), με τη διευκόλυνση της επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών και διευθυντών (Dolton & Marcenaro-Gutierrez, 2011) καθώς και με τη διασύνδεση της μισθοδοσίας των διευθυντών με την πολυπλοκότητα του έργου τους (Caldwell, 2006b).

Συνοψίζοντας, στην ανασκόπηση που προηγήθηκε προτείνονται πέντε συνολικά μέτρα στήριξης των σχολείων με ΑΟΔ (γράφημα 2.3.). Τα μέτρα αυτά αφορούν στην εξισορρόπηση συγκεντρωτικών και αποκεντρωμένων αποφάσεων, στη λειτουργία ενός υποστηρικτικού δικτύου, στη στήριξη των σχολικών ηγετών, στην επικέντρωση στη μαθησιακή διαδικασία και στη χρησιμοποίηση ενός αποτελεσματικού συστήματος λογοδοσίας. Υποστηρίζεται ότι η υιοθέτηση των πιο πάνω μέτρων στήριξης βοηθά στην αντιμετώπιση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν τα σχολεία με αυτονομία στην οικονομική διαχείριση και διευκολύνει τη μετάβασή τους προς το επιθυμητό σχολείο του μέλλοντος.




Γράφημα 2.3: Μέτρα στήριξης σχολείων με ΑΟΔ

## 2.8. Το κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα

Σε σχέση με όσα έχουν λεχθεί μέχρι τώρα, κατά την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας στο μακροεπίπεδο, η εστίαση στο μικροεπίπεδο του κυπριακού εκπαιδευτικού πλαισίου αποκαλύπτει μια διάσταση μεταξύ της τοπικής κατάστασης και των πρακτικών που ακολουθούνται διεθνώς. Πιο συγκεκριμένα, η Κυπριακή Δημοκρατία δεν ακολουθεί την επικρατούσα τάση του αυτόνομου σχολείου και εξακολουθεί να διατηρεί ιδιαίτερα συγκεντρωτικές δομές στο εκπαιδευτικό της σύστημα. Σε πρόσφατες έρευνες του ευρωπαϊκού δικτύου Ευρυδίκη, η Κύπρος κατατάσσεται στην πολύ μικρή ομάδα χωρών που δεν έχουν καθόλου αυτονομία στη διαχείριση δημόσιων πόρων (Eurydice, 2007· 2009). Ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του συστήματος είναι εμφανής τόσο στη δομή του όσο και στις αρμοδιότητες του κάθε φορέα εκπαίδευσης, όπως αυτοί περιγράφονται συνοπτικά πιο κάτω.

Το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (ΥΠΠ) αποτελεί τον κυριότερο φορέα εκπαίδευσης (Coady, Feher, Funke, Soto & Tinios, 2013). Αρμοδιότητες του ΥΠΠ είναι να παρέχει αναλυτικά προγράμματα και διδακτικά εγχειρίδια, να προετοιμάζει την εκπαιδευτική νομοθεσία, να χρηματοδοτεί τα σχολεία, καθώς και να επιθεωρεί και ρυθμίζει όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα που βρίσκονται υπό τη δικαιοδοσία του (Pashiardis, 2004· Pashiardis, Savvides, Lytra & Angelidou, 2011). Η Γενική Διευθύντρια του ΥΠΠ ξεκαθαρίζει πως το σύστημα της εκπαίδευσης στην Κύπρο είναι συγκεντρωτικό, αφού η εκπαιδευτική πολιτική σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης του εκπαιδευτικού συστήματος, εποπτείας και αξιολόγησης της ποιότητας της εκπαίδευσης και κατάρτισης αναλυτικών προγραμμάτων, ακόμα και σε θέματα της παιδαγωγικής-διδακτικής διαδικασίας, διαμορφώνεται και ελέγχεται κεντρικά από τα διάφορα πρόσωπα και μηχανισμούς του Υπουργείου (Στυλιανού, 2007). Στα θέματα οικονομικής διαχείρισης, ο συγκεντρωτισμός είναι ακόμα μεγαλύτερος. Η Γενική Διευθύντρια είναι Ελέγχουσα Λειτουργός όλων των κονδυλιών του προϋπολογισμού του Υπουργείου και, επιπρόσθετα, είναι υπεύθυνη για τη διαχείριση των δανείων που συνάπτει το Υπουργείο για λογαριασμό των Σχολικών Εφορειών καθώς και την εποπτεία των προϋπολογισμών τους (Στυλιανού, 2007).

Συγκεντρωτικές είναι και οι αποφάσεις που αφορούν στους διορισμούς, τις μετακινήσεις, τις προαγωγές και τα πειθαρχικά μέτρα που αφορούν όλο το διδακτικό προσωπικό (Pashiardis et al., 2011). Οι αποφάσεις αυτές είναι ευθύνη της Επιτροπής Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας (ΕΕΥ), μιας πενταμελούς επιτροπής που διορίζεται από τον Πρόεδρο της Δημοκρατίας κάθε έξι χρόνια (Ministry of Education and Culture, 2001). Ένας

άλλος φορέας εκπαίδευσης είναι οι Σχολικές Εφορείες, τα μέλη των οποίων εκλέγονται ανά πενταετία (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2006α). Η κυβέρνηση έχει μεταφέρει στις Σχολικές Εφορείες (ΣΕ) την ευθύνη να ασκούν διαχειριστικό έλεγχο στα σχολεία της περιοχής τους. Οι Εφορείες αναλαμβάνουν την οικονομική διαχείριση των σχολείων και συνεργάζονται με τους διευθυντές για να πετύχουν την καλύτερη δυνατή λειτουργία του σχολείου (Ο περί Σχολικών Εφορειών Νόμος, 1997). Οι Σχολικές Εφορείες διαχειρίζονται τους σχολικούς προϋπολογισμούς, εισηγούνται τη μετακίνηση μαθητών μεταξύ των σχολείων της περιοχής τους και είναι υπεύθυνες για τα σχολικά κτίρια και εξοπλισμό (Ο περί Σχολικών Εφορειών Νόμος, 1997). Κάθε χρόνο, έκαστη εφορεία υποβάλλει ένα προϋπολογισμό για την επόμενη χρονιά, τόσο στον Υπουργό Παιδείας όσο και στον Υπουργό Οικονομικών. Οι Υπουργοί αποφασίζουν για το ποσό που το κράτος θα διαθέσει προς τις ΣΕ και, ύστερα, οι εφορείες κατανέμουν τα λεφτά στα σχολεία της δικαιοδοσίας τους (Στυλιανού, 2007).

Όπως φαίνεται από την πιο πάνω παρουσίαση των κύριων φορέων εκπαίδευσης, ο συγκεντρωτισμός του συστήματος είναι ένα αδιαμφισβήτητο γεγονός, αφού τα σχολεία δεν αναγνωρίζονται καθόλου σαν φορείς λήψης ουσιαστικών αποφάσεων. Χαρακτηριστικά, υποστηρίζεται πως «η εξουσία και η συμμετοχή των τοπικών φορέων, της σχολικής μονάδας, των εκπαιδευτικών και των άλλων συντελεστών της κοινωνίας των πολιτών είναι περιορισμένη, αν όχι ανύπαρκτη» (Στυλιανού, 2007, σ. 62). Όσον αφορά στο επίπεδο του σχολείου είναι σαφές ότι, η σχολική μονάδα «έχει περιορισμένες εξουσίες, που συνήθως διαβιβάζονται προς έγκριση στην κεντρική διοίκηση του Υπουργείου» (Στυλιανού, 2007, σ. 67). Σε ένα περιβάλλον με εξαιρετικά μεγάλο συγκεντρωτισμό, οι αρχές του ΥΠΠ είναι υπεύθυνες για τον προγραμματισμό, οργάνωση, λειτουργία και εποπτεία των δημόσιων σχολείων και έχουν ευρύτατες εξουσίες και αρμοδιότητες σε σχέση με τη λειτουργία των σχολικών μονάδων αλλά και της μαθησιακής διαδικασίας (Στυλιανού, 2007). Αυτό το γεγονός έχει ως αποτέλεσμα το εκπαιδευτικό σύστημα να μην μπορεί να ικανοποιήσει τις ιδιαίτερες και συγκεκριμένες ανάγκες των σχολείων (Pashiardis et al., 2011). Παρόλο που ο έντονος συγκεντρωτισμός του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος έχει επανειλημμένα κατακριθεί (Pashiardis, 2004· Pashiardis & Orphanou, 1999· Pashiardis et. al, 2011· Στυλιανού, 2007), πολύ λίγα έχουν αλλάξει εδώ και αρκετές δεκαετίες. Ωστόσο, το τελευταίο διάστημα, άρχισαν να παρατηρούνται κάποιες αλλαγές, οι οποίες παρουσιάζονται στη συνέχεια.

### 2.8.1. Στροφή προς τη σχολική αυτονομία

Σε πρόσφατη μεταρρυθμιστική προσπάθεια, που άρχισε το 2003, ανατέθηκε σε μια επιτροπή ακαδημαϊκών η μελέτη και αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος. Η επιτροπή ονομάστηκε Επιτροπή για την Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση και το 2004 δημοσιοποίησε την πρότασή της, σχετικά με την αναδόμηση του κυπριακού συστήματος εκπαίδευσης. Στην πρόταση αυτή, αφού αρχικά το υφιστάμενο διοικητικό σύστημα χαρακτηρίζεται ως αυστηρά συγκεντρωτικό, ιεραρχικά γραφειοκρατικό, μη ευέλικτο και ανεπαρκές, προτείνεται η αποκέντρωση της διοίκησης και της δομής των σχολείων (Επιτροπή για την Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση, 2004). Η συγκεκριμένη πρόταση ενισχύεται από ανώτατους αξιωματούχους του ΥΠΠ, με τη Γενική Διευθύντρια να αναφέρει ότι «οι σύγχρονες εξελίξεις και πραγματικότητες του 21ου αιώνα, καθώς και η ένταξη στην Ευρωπαϊκή Ένωση, έχουν καταστήσει τη μεταρρύθμιση του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος απαραίτητη» (Στυλιανού, 2007, σ. 60). Έτσι, η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, που βρίσκεται σε εξέλιξη, αναμένεται να ασχοληθεί με τις πλείστες παραμέτρους του εκπαιδευτικού συστήματος, συμπεριλαμβανομένης και της αποκέντρωσης αρμοδιοτήτων και εξουσιών (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2007α· Χριστοφίδου, 2009). Σύμφωνα με το Στρατηγικό Σχεδιασμό για την Παιδεία (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2007α), ο οποίος αποτελεί επίσημο έγγραφο πολιτικής του ΥΠΠ για τη μεταρρύθμιση, η αποκέντρωση θεωρείται ότι θα οδηγήσει στην αμεσότερη και καλύτερη εξυπηρέτηση των πολιτών, όπως επίσης και στην αποτελεσματικότερη και ταχύτερη αντιμετώπιση των προβλημάτων που παρουσιάζονται καθημερινά. Σε ότι αφορά στις σχολικές μονάδες, η αποκέντρωση αναμένεται να πάρει τη μορφή αυξημένης σχολικής αυτονομίας, με σκοπό να παρέχεται ευελιξία στην αντιμετώπιση και ικανοποίηση των τοπικών αναγκών και ιδιαιτεροτήτων. Βασική επιδίωξη παρουσιάζεται να είναι η καθιέρωση ενός διαχειριστικού συστήματος, με το οποίο κάθε σχολική μονάδα θα μπορεί να καλύπτει τις ανάγκες της σε θέματα υλικοτεχνικής υποδομής, χωρίς χρονοτριβή και σύμφωνα με το δικό της προϋπολογισμό (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2007α, β).

Στο πλαίσιο των αλλαγών που περιγράφονται πιο πάνω, έχει πρόσφατα εισαχθεί ένας θεσμός που προσδίδει κάποια αυτονομία στη διαχείριση οικονομικών αποφάσεων. Ο θεσμός αυτός είναι το «Ταμείο Διευθυντή», στα πλαίσια του οποίου προσφέρεται στα σχολεία ένα ποσό:

> «…για την κάλυψη των εξόδων που απαιτούνται για μικρής έκτασης επιδιορθώσεις στα σχολικά κτίρια ή εξωραϊσμό των σχολικών χώρων ή για αντικατάσταση ή

επισκευή συσκευών που απαιτούνται για την εκπαίδευση των μαθητών ή για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου.»

(Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2008, σ. 1).

Ωστόσο, οι αυστηρές οδηγίες αξιοποίησης του ταμείου (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2006β· 2007γ) καθώς και το πολύ περιορισμένο το ποσό που διαχειρίζεται ο διευθυντής (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2008) περιορίζουν την αυτόνομη διαχείριση και καθιστούν το μέτρο ανεπαρκές.

Παρά τη μη επίτευξη ουσιαστικής αλλαγής μέσω του Ταμείου Διευθυντή, το σχολείο με αυτονομία στη λήψη οικονομικής φύσης αποφάσεων παρουσιάζεται να αποτελεί μια δεδομένη εξέλιξη στην Κύπρο του μέλλοντος (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2007β). Εντούτοις, σε μια πρόγνωση της εξέλιξης του κυπριακού σχολείου, η αυτονομία της σχολικής μονάδας εμφανίστηκε να συγκεντρώνει χαμηλό βαθμό πιθανότητας να αποτελέσει ένα από τα γνωρίσματα του μελλοντικού σχολείου (Στυλιανίδης, 2005). Μια πιθανή εξήγηση για αυτό αποτελεί το γεγονός ότι εξακολουθεί να παρατηρείται μεγάλη ασάφεια ως προς την ακριβή μορφή και τις αρμοδιότητες που το αυτόνομο σχολείο θα έχει. Για να διαλυθεί το σύννεφο αβεβαιότητας, το οποίο συντείνει στη μείωση της πιθανότητας εφαρμογής του αυτόνομου σχολείου, μια σειρά από κρίσιμα ερωτήματα είναι αναγκαίο να τεθούν και να απαντηθούν:

- Πώς η κυπριακή κοινωνία θέλει να διαμορφωθεί το σχολείο του αύριο;
- Ποιες σχετικές με την οικονομική διαχείριση αποφάσεις θα αποκεντρωθούν στο σχολείο;
- Ποια προβλήματα είναι πιθανό να προκύψουν στη σχολική λειτουργία;
- Ποια μέτρα στήριξης θα μπορούσαν να βοηθήσουν στην επιτυχημένη εφαρμογή της σχολικής αυτονομίας;

Η εξεύρεση απαντήσεων στα πιο πάνω ερωτήματα ενδέχεται να αποδειχθεί ιδιαίτερα χρήσιμη και σημαντική, γιατί αυτά σχετίζονται με την εκπαίδευση των νέων γενεών καθώς και με την αποτελεσματικότητα του κυπριακού σχολείου του μέλλοντος. Εντούτοις, η απάντηση των ερωτημάτων δεν εύκολο εγχείρημα. Ένας βασικός λόγος για αυτό αποτελεί το γεγονός ότι τα συγκεκριμένα ερωτήματα αφορούν στο μέλλον. Συνακόλουθα, για να απαντηθούν απαιτείται πρόβλεψη των συστατικών στοιχείων που θα συναποτελούν το πλαίσιο, μέσα στο οποίο θα λειτουργούν τα σχολεία με αυτονομία στην οικονομική διαχείριση, καθώς και εξαγωγή συμπερασμάτων, στη βάση της πρόβλεψης που θα διενεργηθεί. Η μελέτη των σεναρίων του ΟΟΣΑ φανερώνει ότι ένα τέτοιο εγχείρημα έχει ήδη

επιτευχθεί στο μακροεπίπεδο, όμως δε δίνει κατευθύνσεις ως προς το πώς μπορεί να πραγματοποιηθεί και στο μικροεπίπεδο της Κύπρου. Για το σκοπό αυτό παρουσιάζονται στη συνέχεια οι Επιστήμες του Μέλλοντος, σε μια προσπάθεια να επεξηγηθεί το θεωρητικό υπόβαθρο της μεθοδολογίας που θα ακολουθηθεί για τη διερεύνηση του μέλλοντος της ΑΟΔ στο κυπριακό σχολείο.

### 2.9. Οι Επιστήμες του Μέλλοντος (ΕΜ)

Οι Επιστήμες του Μέλλοντος αποτελούν ένα αμφιλεγόμενο επιστημονικό κλάδο. Πολλοί άνθρωποι θεωρούν οποιαδήποτε τεχνική πρόβλεψης του μέλλοντος ως προσπάθεια παραπλάνησης ή ακόμα και εμμονή σε ξεπερασμένες αντιλήψεις περί μαντείας (Subbotsky, 2011). Υπάρχει όμως και ο αντίλογος σε αυτές τις τοποθετήσεις. Για παράδειγμα, ο Φράγκος (1992) τονίζει ότι οι ραγδαίες κοινωνικές αλλαγές νομιμοποιούν την ενασχόληση με το μέλλον. Συμφωνώντας με την πιο πάνω θέση, η Masini (2006) επιχειρηματολογεί υπέρ της ενασχόλησης με το μέλλον, εξηγώντας ότι αυτό είναι η μόνη χρονική περίοδος την οποία οι άνθρωποι έχουν τη δυνατότητα να επηρεάσουν, αφού το παρελθόν και το παρόν είναι πάντα πέραν του ελέγχου τους. Υιοθετώντας τη λογική ότι το μέλλον δεν είναι κάτι που απλώς συμβαίνει αλλά κάτι που μπορεί να επιλέγεται και να οικοδομείται, υπάρχουν αρκετοί ερευνητές που επιχειρούν πρόγνωση του μέλλοντος (Dator, 1998· Gore, 2013· Hsu & Sandford, 2007· Masini, 2006).

Ανατρέχοντας σε μια ιστορική εξέλιξη των ΕΜ, ο Pearson (2009) σημειώνει πως η ερώτηση «Τι θα φέρει το αύριο;» ανέκαθεν περνούσε από το μυαλό των ανθρώπων, επομένως η προσπάθεια πρόβλεψης του μέλλοντος αποτελεί ενασχόληση διάφορων πολιτισμών, σε όλο τον κόσμο, από την απαρχή της ιστορίας. Ενισχύοντας το ίδιο επιχείρημα, οι Linstone και Turoff (2002) και η Masini (2006) θεωρούν ότι αποτελεί μέρος της ανθρώπινης φύσης να σκέφτεται και να προγραμματίζει κανείς το μέλλον του και για το λόγο αυτό οι άνθρωποι ασχολούνται με την πρόβλεψη του μέλλοντος από την απαρχή του πολιτισμού. Ωστόσο, σαν επιστημονικός κλάδος, οι ΕΜ θεωρούνται ότι έχουν περάσει μέσα από δύο κύρια στάδια ανάπτυξης. Όπως εξηγεί ο Kuosa (2011), το πρώτο στάδιο αφορούσε στην αρχαία παράδοση πρόβλεψης, η οποία συνδύαζε την ενασχόληση με το μέλλον μαζί με μυστικιστικές εξηγήσεις. Αυτή η γραμμή σκέψης αντιμετώπιζε το μέλλον ως κάτι το προαποφασισμένο, το οποίο μπορούσε να γίνει γνωστό εκ των προτέρων, εάν οι μέθοδοι ήταν σωστές, και βασιζόταν στη χρήση διάφορων μυστικιστικών μεθόδων, οι οποίες μπορούσαν

να εφαρμοστούν σωστά μόνο από τους ειδικούς. Η μυστικοπάθεια του πρώτου αυτού σταδίου και η ουσιαστική έλλειψη συγκεκριμένης μεθοδολογίας κατά τη διερεύνηση του μέλλοντος, έχουν οδηγήσει στην αμφισβήτηση της θεώρησης του συγκεκριμένου σταδίου ως μέρος της εξέλιξης των ΕΜ. Για τους λόγους αυτούς, άλλοι ερευνητές οριοθετούν την απαρχή των ΕΜ στα χρόνια που ακολούθησαν τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο (Dator, 1998· Inayatullah, 2002· Masini, 2002).

Λόγω των καταστροφικών δεινών που γνώρισε η ανθρωπότητα στον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο, οι άνθρωποι θέλησαν να αντιμετωπίζουν το μέλλον σαν κάτι που μπορεί να προβλεφθεί και να δημιουργηθεί από το παρόν (Masini, 2002). Ο πόλεμος κατέδειξε τη σημασία του καλού προγραμματισμού, των στρατηγικών υπολογισμών και της διαχείρισης δύσκολων καταστάσεων (Kuosa, 2011). Η ανάγκη που είχε γεννηθεί για ετοιμότητα πρόβλεψης και διαχείρισης γεγονότων, μέσω της επιστημονικής ανάλυσης των τάσεων και των ενδείξεων της αλλαγής, οδήγησε στην ανάπτυξη της μεθοδολογίας των Επιστημών του Μέλλοντος (Masini, 2006). Την ίδια περίοδο, προωθήθηκε η χρησιμοποίηση πιο επίσημων μεθοδολογικών πλαισίων, με στόχο την αναζήτηση εικόνων του μέλλοντος που να είναι λογικές, αιτιολογημένες και χρήσιμες (Pearson, 2009). Ως αποτέλεσμα, από τη δεκαετία του 1970 κι έπειτα, οι ΕΜ απετέλεσαν θεματική σε πανεπιστημιακό επίπεδο (Dator, 1998) και αναδείχθηκαν σαν ένας αυτόνομος επιστημονικός κλάδος (Inayatullah, 2002). Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1990 οι ΕΜ χρησιμοποιήθηκαν ευρέως από μια σειρά κρατών, οργανισμών και επιχειρήσεων, για πρόγνωση των πιθανών μελλοντικών εξελίξεων, σε μια ποικίλη θεματολογία (Marien, 2002· Masini, 2006). Οι πιο πάνω περιγραφόμενες εξελίξεις αποτελούν, σύμφωνα με τον Kuosa (2009, 2011), το δεύτερο στάδιο ανάπτυξης των Επιστημών του Μέλλοντος, όπου το μέλλον αντιμετωπίζεται ως κάτι το αβέβαιο, η μεθοδολογία που χρησιμοποιείται γίνεται πιο σαφής και αναπτύσσεται ένα υποστηρικτικό θεωρητικό υπόβαθρο.

Είναι ωστόσο γεγονός ότι, το θεωρητικό υπόβαθρο των Επιστημών του Μέλλοντος δεν είναι εύκολο να οριστεί με ακρίβεια. Όπως ισχυρίζεται ο Oner (2010), δεν υπάρχει κάποια κυρίαρχη θεωρία στις ΕΜ αλλά, απεναντίας, υπάρχουν πολλές θεωρίες και αντίστοιχες μεθοδολογικές προσεγγίσεις, οι οποίες επιχειρούν να εξηγήσουν και να περιγράψουν πώς οι οργανισμοί, και οι άνθρωποι που υπάρχουν σε αυτούς, προσεγγίζουν το μέλλον σε διάφορες συνθήκες. Ενισχύοντας το ίδιο επιχείρημα, ο Kuosa (2009) παρουσιάζει μια σειρά από διαφορετικές κατηγοριοποιήσεις των ΕΜ, σύμφωνα με τους στόχους τους και

τα μέσα που χρησιμοποιούν για την επίτευξη του σκοπού τους. Ενδεικτικά, αναφέρεται η κατηγοριοποίηση του Borg, ο οποίος κατηγοριοποιεί τις Επιστήμες του Μέλλοντος (α) σε αυτές που αποσκοπούν στη δημιουργία εικόνων του μέλλοντος, οραμάτων και σεναρίων, (β) σε αυτές που αποσκοπούν στην υποστήριξη αποφάσεων προγραμματισμού και στρατηγικής, (γ) σε αυτές που αποσκοπούν στην απάντηση των μεγάλων ερωτημάτων της ανθρωπότητας και (δ) σε αυτές που αποσκοπούν στην ανάπτυξη πρακτικής μεθοδολογίας. Σε μια διαφορετική κατηγοριοποίηση, ο Mannermaa ταξινομεί τις ΕΜ (α) σε αυτές που ακολουθούν περιγραφική προσέγγιση, επιχειρώντας προβλέψεις οι οποίες βασίζονται στην παρατήρηση του παρελθόντος, (β) σε αυτές που προσέγγιζουν το μέλλον σαν εξελικτική διαδικασία, επιχειρώντας την περιγραφή και κατανόηση του μέλλοντος με βάση τη θεωρία της εξέλιξης και, τέλος, (γ) σε αυτές που ακολουθούν την προσέγγιση δημιουργίας σεναρίων, επιχειρώντας να περιγράψουν μια σειρά από διαφορετικά πιθανά σενάρια του μέλλοντος για να διευκολύνουν τη λήψη αποφάσεων στο παρόν (Kuosa, 2009).

Παρά την ύπαρξη διαφορών ανάμεσα στις υπάρχουσες προσεγγίσεις για διερεύνηση του μέλλοντος, στις προσεγγίσεις αυτές μπορούν να εντοπιστούν και κάποια κοινά χαρακτηριστικά. Ο Kristof (2006) αναφέρει ως τέτοιο το ζήτημα της αβεβαιότητας, που αφορά στην πιθανότητα ύπαρξης, εμφάνισης ή εξαφάνισης του φαινομένου που διερευνάται. Η αβεβαιότητα χαρακτηρίζει, πάντα, τα ευρήματα κάθε έρευνας των Επιστημών του Μέλλοντος και εντείνεται όσο αυξάνεται η αστάθεια στη σχέση μεταξύ παρελθόντος, παρόντος και μέλλοντος. Σε σχέση με το πιο πάνω σημείο, ο Oner (2010) υποστηρίζει ότι στις ΕΜ το μέλλον θεωρείται διαρκώς ανοικτό σε απρόβλεπτες επιδράσεις από διάφορους φορείς και για το λόγο αυτό δεν μπορεί να συνδεθεί με το παρόν, με μια αιτιακή σχέση. Ο ίδιος αναφέρει επιπρόσθετα ότι, το μέλλον είναι συχνά μη προσβάσιμο γνωστικά, λόγω ελλιπούς πληροφόρησης σε σχέση με τα δεδομένα που θα το συνθέτουν, και ότι η εμπειρική επιβεβαίωση οποιουδήποτε ισχυρισμού πρέπει να περιμένει την αποκάλυψη του μέλλοντος για να κριθεί. Ένα άλλο κοινό χαρακτηριστικό των θεωριών στις ΕΜ αποτελεί το γεγονός ότι, όλες οι προσεγγίσεις, ασχολούνται με τους δεσμούς μεταξύ του σήμερα και του αύριο και επιζητούν τη δημιουργία χρήσιμων εικόνων του μέλλοντος (Pearson, 2009). Ενισχύοντας την ίδια θέση, ο Στυλιανίδης (2005) εντοπίζει στο βασικό πυρήνα των ΕΜ μια διαδικασία πρόγνωσης, η οποία επιχειρεί να βοηθήσει σε ένα ορθολογικό σχεδιασμό του μέλλοντος. Συμφωνώντας με όσα προαναφέρθηκαν, ο Jouvenel (2000) προσθέτει ότι σκοπός της διενεργούμενης πρόγνωσης είναι να υποβοηθηθεί η διαμόρφωση του μέλλοντος. Με βάση

αυτό το σκεπτικό, ο κόσμος μπορεί να ειδωθεί σαν κάτι το οποίο δημιουργείται από τον άνθρωπο και όχι σαν κάτι που έχει προαποφασιστεί (Gore, 2013).

Λαμβάνοντας υπόψη τα πιο πάνω, και προσμετρώντας το γεγονός ότι στο σύγχρονο κόσμο τα πάντα αλλάζουν (Merrouche, 2007), η ανάγκη υιοθέτησης μεθόδων πρόγνωσης, που να προλαμβάνουν και να διαμορφώνουν τις εξελίξεις, καθίσταται αυξημένη (Miller, 2006). Ως αποτέλεσμα, υποστηρίζεται ότι η πρόγνωση προετοιμάζει τον άνθρωπο να αντιμετωπίσει το μέλλον (Στυλιανίδης, 2008). Ενισχύοντας το ίδιο επιχείρημα, ο Dator (1998) θεωρεί πως η ενασχόληση με τις ΕΜ μπορεί να βοηθήσει τον άνθρωπο να στοχαστεί τι είναι πιθανό να συμβεί και να προετοιμαστεί, στο μέτρο του δυνατού, για να το αντιμετωπίσει. Στο ίδιο θέμα, οι Chermack, Lynham και Ruona (2001) εξηγούν ότι μέσω της ενασχόλησης με τη διερεύνηση του μέλλοντος, ο κάθε οργανισμός αποκτά μια «μνήμη του μέλλοντος». Αυτή η «μνήμη» είναι σημαντική και χρήσιμη, γιατί μπορεί να μειώσει το χρόνο αντίδρασης ενός οργανισμού μπροστά στα νέα δεδομένα, επειδή ακριβώς τα ενδεχόμενα αυτά έχουν ήδη μελετηθεί.

Οι ασχολούμενοι με τις Επιστήμες του Μέλλοντος, στους οποίους αποδίδονται οι όροι «φουτουριστές» ή «μελλοντολόγοι», συμφωνούν ότι δεν προβλέπουν το μέλλον με απόλυτη ακρίβεια. Πιο συγκεκριμένα, διασαφηνίζουν ότι αυτό που επιχειρούν είναι η πρόβλεψη εναλλακτικών πιθανών μελλοντικών σεναρίων διαμόρφωσης του μέλλοντος, χρησιμοποιώντας τις κατάλληλες θεωρίες, μεθόδους και δεδομένα (Dator, 1998· Linstone & Turoff, 2002, Masini, 2010). Εξηγώντας περαιτέρω το ίδιο ζήτημα, ο Pearson (2009) διασαφηνίζει ότι, πρόθεση των ΕΜ είναι να εξετάσουν με μεθοδολογία και με κριτική το μέλλον, εξερευνώντας διάφορες πιθανότητες, ευκαιρίες και τάσεις και να αναγνωρίσουν πιθανές αναπτυξιακές πορείες, που μπορεί να προκύψουν από τους συνδυασμούς επιλογών οι οποίες γίνονται στο παρόν. Μετά την αναγνώριση πιθανών μελλοντικών σεναρίων, οι φουτουριστές συνήθως επιχειρούν να προχωρήσουν ένα βήμα πάρα πέρα, προς την αναγνώριση επιθυμητών μελλοντικών σεναρίων (Marien, 2010). Όπως εξηγεί η Masini (2006), ο άνθρωπος έχει την ανάγκη να ξέρει προς τα πού οδηγούνται τα πράγματα και με τις Επιστήμες του Μέλλοντος αυτή η ανάγκη μπορεί να ικανοποιηθεί. Επιπρόσθετα, οι ΕΜ βοηθούν τον άνθρωπο να ξεκαθαρίσει πού επιθυμεί ο ίδιος να οδηγηθούν τα πράγματα καθώς και με ποιο τρόπο μπορεί αυτό να επιτευχθεί (Masini, 2006). Ενισχύοντας την πιο πάνω θέση, ο Bell (2004) τονίζει ότι μέσα από τις ΕΜ γίνονται καλύτερα κατανοητές οι προτιμήσεις και οι επιθυμίες μας, με αποτέλεσμα να καθίσταται πιο εφικτή η πραγματοποίησή τους. Οι πιο

πάνω απόψεις συνοψίζονται με το επιχείρημα, ότι η εκδοχή του μέλλοντος, που τελικά θα υλοποιηθεί, εξαρτάται από τις επιθυμίες που έχουμε, και τις επιλογές που τελικά κάνουμε, εμείς οι άνθρωποι (Masini, 2006).

### 2.9.1 Μέθοδοι των ΕΜ

Όπως έχει ήδη λεχθεί, στις ΕΜ χρησιμοποιείται μια ποικιλία διαφορετικών μεθόδων. Είναι χαρακτηριστικό ότι, στη σχετική βιβλιογραφία, αναγνωρίζονται πάνω από 15 διακριτές μέθοδοι ή τεχνικές, οι οποίες μπορούν να χρησιμοποιούνται είτε ξεχωριστά είτε σε συνδυασμό (Assakul, 2003· Kuosa, 2009). Στα πλαίσια αυτής της ανασκόπησης δεν επιχειρείται απαρίθμηση και αναλυτική παρουσίαση όλων των μεθόδων που αφορούν στις ΕΜ, αλλά γίνεται αναφορά σε μερικές από αυτές, οι οποίες συγκαταλέγονται στις πλέον σημαντικές. Η μέθοδος της συγγραφής σεναρίων (scenario planning) παρουσιάζεται με κάπως περισσότερη λεπτομέρεια, αφού, παρόλο που δε θα υιοθετηθεί μεθοδολογικά για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας, εμπλουτίζει θεωρητικά τη διαδικασία παραγωγής και ελέγχου των σεναρίων, τα οποία θα προκύψουν μέσα από τις απόψεις των ειδικών. Πιο συνοπτική είναι η αναφορά που γίνεται στις μεθόδους της ανάδρομης πορείας (backcasting), της προβολής, της ανάλυσης στόχων και του πάνελ των ειδικών, μια και, όπως θα εξηγηθεί, αυτές δεν έχουν κριθεί κατάλληλες για την απάντηση των ερευνητικών μας ερωτημάτων. Αντίθετα, γίνεται εκτενέστερη αναφορά στη μέθοδο Delphi, λόγω του ότι συγκεντρώνει εκείνα τα χαρακτηριστικά που την καθιστούν κατάλληλη για τους σκοπούς της παρούσας εργασίας.

Η συγγραφή σεναρίων είναι μια από τις πιο διαδεδομένες, αλλά και τις πιο αμφιλεγόμενες, μεθόδους των ΕΜ. Οι Varum και Melo (2010) παραθέτουν μια ενδελεχή αναφορά σε ένα μεγάλο όγκο σχετικών δημοσιεύσεων, προβαίνοντας επίσης σε μια ενδιαφέρουσα ιστορική αναδρομή. Όπως προκύπτει μέσα από τη βιβλιογραφία, η «συγγραφή σεναρίων» αποτελεί ένα όρο ομπρέλα, ο οποίος χρησιμοποιείται για να αποδώσει μια ποικιλία προσεγγίσεων και μεθοδολογιών (Chermack et. al, 2001). Ενισχύοντας την πιο πάνω θέση οι Curry και Schultz (2009) αναφέρουν ότι υπάρχουν τουλάχιστον 23 διαφορετικές τεχνικές συγγραφής σεναρίων, οι οποίες κατατάσσονται σε 8 διακριτές κατηγορίες. Σε σχέση με το ίδιο ζήτημα, ο Coates (2000) εντοπίζει επίσης διαφορές στη φιλοσοφία συγγραφής σεναρίων, από χώρα σε χώρα. Παρά τις πιο πάνω διαφορές, οι διάφορες τεχνικές συγγραφής σεναρίων παρουσιάζουν κάποια κοινά χαρακτηριστικά. Αυτά τα χαρακτηριστικά αφορούν,

μεταξύ άλλων, στη συστημική εξέταση κάποιου οργανισμού, στην αμφισβήτηση του υφιστάμενου τρόπου σκέψης, στην παραγωγή πολλαπλών εκδοχών, στην εξέταση φαινομενικά ασυνδύαστων τάσεων και στην επανεξέταση του τρόπου με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε την πραγματικότητα (Chermack et. al, 2001).

Η ανάγκη για μελέτη των συνεχώς μεταβαλλόμενων αναγκών των διάφορων οργανισμών έχει οδηγήσει στη σημαντικά αυξημένη χρήση της μεθόδου κατά την τελευταία δεκαετία (Wilkinson, 2009). Η συγγραφή σεναρίων έχει χρησιμοποιηθεί εκτεταμένα στον επιστημονικό τομέα της Διοίκησης Επιχειρήσεων (Saussois, 2006). Ένας από τους κύριους υποστηρικτές της μεθόδου στον συγκεκριμένο τομέα είναι ο Paul Schoemaker, ο οποίος εισήγαγε τη μέθοδο εδώ και σχεδόν μια εικοσαετία, προτείνοντας πως αυτή μπορεί να χρησιμοποιηθεί από τα διευθυντικά στελέχη των επιχειρήσεων κατά την διαδικασία του Στρατηγικού Προγραμματισμού (Schoemaker, 1995). Έκτοτε, και άλλοι ερευνητές έχουν αναγνωρίσει τη συγγραφή σεναρίων ως διαδικασία που μπορεί να εμπλουτίσει τις διαδικασίες διαμόρφωσης στρατηγικής και προγραμματισμού ενός οργανισμού (Chermack et. al, 2001· O'Brien, 2004).

Πώς όμως λειτουργεί η συγκεκριμένη μέθοδος; Όπως εξηγεί ο Kuosa (2009), κατά τη διαδικασία συγγραφής σεναρίων, γίνεται οργάνωση υφιστάμενων πληροφοριών και πιθανών μελλοντικών εξελίξεων σε εναλλακτικά σενάρια του μέλλοντος. Τα σενάρια που παράγονται μέσα από τη διαδικασία συγγραφής σεναρίων μπορεί να χαρακτηριστούν ως ιστορίες σχετικά με το πώς μπορεί να διαμορφωθεί το μέλλον (O'Brien, 2004). Κάθε σενάριο αποκαλύπτει τι είναι πιθανό και τι είναι επιθυμητό εντός μιας συγκεκριμένης χρονικής περιόδου (Karim, 2008), λέγοντας μια ιστορία του τρόπου με τον οποίο διάφορα στοιχεία μπορεί να αλληλεπιδράσουν μεταξύ τους υπό συγκεκριμένες συνθήκες (Schoemaker, 1995). Κύριοι σκοποί ενός σεναρίου είναι να διεγείρει το χρήστη να σκεφτεί το μέλλον με διαφορετικούς τρόπους (Wilkinson, 2009), να συνειδητοποιήσει τις δικές του αντιλήψεις σχετικά με το μέλλον και να τις αμφισβητήσει (Coates, 2000· Schoemaker, 1995). Σε σχέση με τον τρόπο παραγωγής ενός σεναρίου, ο Schoemaker (1995) αναφέρει ότι, σε πρώτο στάδιο, καθορίζεται ο σκοπός και το χρονικό πλαίσιο της ανάλυσης. Στη συνέχεια, γίνεται αναγνώριση όσων επιδεικνύουν ενδιαφέρον για το συγκεκριμένο θέμα, και μπορεί να επηρεάσουν τις εξελίξεις, ούτως ώστε να περιληφθούν στη διερεύνηση. Ακολούθως, εντοπίζονται διάφορες τάσεις και γεγονότα, με αβέβαιο αποτέλεσμα, που ενδέχεται να επηρεάσουν τα ζητήματα που διερευνούνται. Το στάδιο που ακολουθεί είναι η κατασκευή των θεμάτων των σεναρίων,

συνδυάζοντας τις τάσεις που θεωρούνται βέβαιες με τα πιθανά αποτελέσματα γεγονότων με αβέβαιη έκβαση. Τέλος, διενεργείται μια σειρά ελέγχων για να διαπιστωθεί η καταλληλότητα των σεναρίων.

Όπως έχει διαφανεί από τη διαδικασία συγγραφής σεναρίων που περιγράφεται πιο πάνω, η μέθοδος μπορεί να κατακριθεί για υποκειμενικότητα. Πιο συγκεκριμένα, θεωρείται μεγάλη αδυναμία της μεθόδου το γεγονός ότι τα σενάρια βασίζονται, σε πολύ μεγάλο βαθμό, πάνω στους συγγραφείς τους (Ratcliffe, 2002). Ενισχύοντας την πιο πάνω θέση, ο Schoemaker (1995) υποστηρίζει ότι τα σενάρια επηρεάζονται από τις προκαταλήψεις των ατόμων που τα συγγράφουν. Η υποκειμενικότητα της διαδικασίας αναγνωρίζεται και στο γεγονός ότι, πέραν μιας σχετικής εκπαίδευσης, ο ερευνητής που αναλαμβάνει να συγγράψει ένα σενάριο θεωρείται πως πρέπει να διακατέχεται από ένα σχετικό χάρισμα (Coates, 2000). Ο βαθμός εξάρτησης από τις ικανότητες του εκάστοτε συγγραφέα των σεναρίων είναι τόσο μεγάλος ώστε η μέθοδος να χαρακτηρίζεται περισσότερο ως τέχνη, παρά ως καθαρή επιστήμη (Coates, 2000· Schoemaker, 1995). Εξάλλου, έχει βρεθεί πως, ακόμη και η επιλογή της συγκεκριμένης τεχνικής συγγραφής σεναρίων που θα χρησιμοποιηθεί κατά τη διερεύνηση ενός θέματος αποτελεί αυξητικό παράγοντα της υποκειμενικότητας της μεθόδου. Πιο συγκεκριμένα, οι Curry και Schultz (2009), εφαρμόζοντας διαφορετικές τεχνικές συγγραφής σεναρίων πάνω στον ίδιο όγκο δεδομένων, οδηγήθηκαν στο συμπέρασμα ότι τα σενάρια που προκύπτουν από τις διάφορες τεχνικές είναι πολύ διαφορετικά μεταξύ τους.

Παρά τις ξεκάθαρες αδυναμίες της μεθόδου, αυτή παρουσιάζει μεγάλο ενδιαφέρον και χρησιμότητα, ειδικότερα όσον αφορά στη διαδικασία που υιοθετεί για έλεγχο των παραγόμενων σεναρίων. Τα σενάρια θεωρούνται μεγάλης αξίας, όταν καταφέρνουν να συνδυάζουν πολύπλοκα στοιχεία, που να υφαίνονται σε ιστορίες συνεπείς, συστηματικές, περιεκτικές και πραγματοποιήσιμες (Coates, 2000). Όπως αναφέρει ο Schoemaker (1995), κάθε σενάριο πρέπει να αξιολογείται σε σχέση με την εσωτερική του συνοχή και τη λογικότητά του, αφού, για παράδειγμα, καλή ορατότητα και έντονες χιονοπτώσεις είναι ένας μη λογικός συνδυασμός. Επίσης πρέπει τα σενάρια να είναι σχετικά, δηλαδή να συνδέονται άμεσα με το θέμα και με τους νοητικούς χάρτες και τις ανησυχίες των χρηστών τους. Τέλος, πρέπει έκαστο σενάριο να είναι και συμβατό με το χρονικό πλαίσιο διερεύνησης, περιλαμβάνοντας γεγονότα που είναι λογικό να επέλθουν εντός του χρόνου που έχει τεθεί ως σημείο προβολής του μέλλοντος (Schoemaker, 1995). Τα πιο πάνω σημεία ελέγχου, που διασφαλίζουν την ποιότητα και τη χρησιμότητα των σεναρίων, υιοθετούνται και στην

παρούσα έρευνα, παρόλο που δε θα ακολουθηθεί η μεθοδολογία της μεθόδου συγγραφής σεναρίων, κατά τη διερεύνηση του μέλλοντος του κυπριακού δημοτικού σχολείου.

Η μέθοδος της ανάδρομης πορείας παρουσιάζει κάποιες ομοιότητες με τη συγγραφή σεναρίων. Σε αυτή, όμως, ένα και μόνο συγκεκριμένο μελλοντικό σενάριο αναλύεται σε βάθος και στη συνέχεια ακολουθείται μια οπισθόδρομη πορεία, ώστε να εξεταστούν τα γεγονότα δύναται να οδηγήσουν στην πραγματοποίησή του (Assakul, 2003· Kuosa, 2009). Σημείο εκκίνησης αποτελεί ένας μελλοντικός κόσμος και οι άνθρωποι πάνε πίσω στο χρόνο, εξερευνώντας πιθανές αποφάσεις και γεγονότα που οδηγούν στο παρόν (Conway, 2006). Αυτή η μέθοδος χρησιμοποιείται σε περιπτώσεις όπου το επιθυμητό μέλλον είναι εκ των προτέρων γνωστό και απαιτείται, απλά, η εξέταση του τρόπου με τον οποίο αυτό μπορεί να επιτευχθεί. Στην προβολή, στόχος είναι η ανακάλυψη κάποιου μοτίβου μέσα σε ιστορικά δεδομένα και ο υπολογισμός του μέλλοντος, στη βάση αυτού του μοτίβου. Η πρόγνωση βασίζεται αποκλειστικά στο τι συνέβη στο παρελθόν. Σε αυτή τη μέθοδο περιλαμβάνεται η μελέτη δημογραφικών στοιχείων και η ανάλυση τεχνολογικών τάσεων. Είναι μια προσέγγιση η οποία μπορεί να χρησιμοποιηθεί όταν υπάρχουν παλαιότερες πληροφορίες σχετικά με το ερευνητικό θέμα, όταν αυτές οι πληροφορίες μπορούν να παρουσιαστούν σε ποσοτική μορφή και όταν μπορούν να γίνουν λογικές υποθέσεις ότι το μοτίβο του παρελθόντος θα συνεχιστεί και στο μέλλον (Assakul, 2003).

Μια διαφορετική μεθοδολογική προσέγγιση αποτελεί η ανάλυση στόχων. Στην ανάλυση στόχων παρέχεται ένα πλαίσιο για να ερευνηθούν τα κίνητρα των διαφόρων εμπλεκομένων σε ένα δοσμένο περιβάλλον. Αφού αναγνωριστούν τα άτομα που έχουν κάποιο ρόλο στη λήψη μιας απόφασης, ενός προγράμματος ή ενός έργου, αναλύεται η σημασία που το κάθε άτομο αποδίδει σε σημεία κλειδιά της προσπάθειας καθώς και η επίδραση που τα άτομα αυτά μπορούν να ασκήσουν στις εξελίξεις. Με βάση την πιο πάνω ανάλυση αναπτύσσονται τα ανάλογα σχέδια δράσης. Αυτή η τεχνική είναι ιδιαίτερα κατάλληλη σε καταστάσεις όπου κάποια συγκεκριμένα άτομα μπορούν να καθορίσουν τις εξελίξεις, μέσα στο περιβάλλον στο οποίο λειτουργούν. Χρησιμοποιείται επίσης για να εξετάσει την εγκυρότητα κάποιων προβλέψεων που ενδέχεται να επηρεαστούν από απρόσμενη υποστήριξη ή εναντίωση (Assakul, 2003). Προϋπόθεση για τη χρησιμοποίηση αυτής τη μεθόδου αποτελεί η ύπαρξη κάποιας συγκεκριμένης απόφασης, αφού στόχος είναι να διευκολυνθεί η εφαρμογή της.

Η περίπτωση του πάνελ των ειδικών βασίζεται στην παραδοχή ότι, για την ενασχόληση με θέματα που παρουσιάζουν έντονη πολυπλοκότητα, απαιτείται η συνεισφορά του ανθρώπινου μυαλού (Kristof, 2006). Συμφωνώντας με την πιο πάνω θέση, οι Aligica και Herritt (2009) αναφέρουν ότι η συνάθροιση και χρήση της γνώσης των ειδικών είναι απαραίτητα συστατικά για την παραγωγή αξιόπιστων προγνώσεων που αφορούν στην κοινωνία. Στη μέθοδο του πάνελ των ειδικών μια ομάδα ατόμων, που θεωρούνται ειδικοί σε ένα τομέα, συνδυάζουν τις εκτιμήσεις τους αναφορικά με τις εξελίξεις και προβαίνουν σε μια συνολική εκτίμηση για το μέλλον. Ωστόσο, το γεγονός ότι δε χρησιμοποιείται καμία διαδικασία δόμησης της διαδικασίας μπορεί να οδηγήσει σε γενικόλογες συζητήσεις, που να είναι άσχετες με τους αρχικούς στόχους της έρευνας (Assakul, 2003). Υιοθετώντας παρόμοια ρητορεία, ο Στυλιανίδης (2005) επίσης επισημαίνει ότι για να αξιοποιηθεί αποτελεσματικά μια ομάδα ειδικών, η ερευνητική διαδικασία πρέπει να είναι προκαθορισμένη και καλά δομημένη. Αυτό γίνεται, κατά κανόνα, με χρήση της τεχνικής Delphi (Gordon & Pease, 2006), η οποία θεωρείται ως η καλύτερα δομημένη μέθοδος των Επιστημών του Μέλλοντος (Lang, 1998).

### 2.9.2. Η μέθοδος Delphi

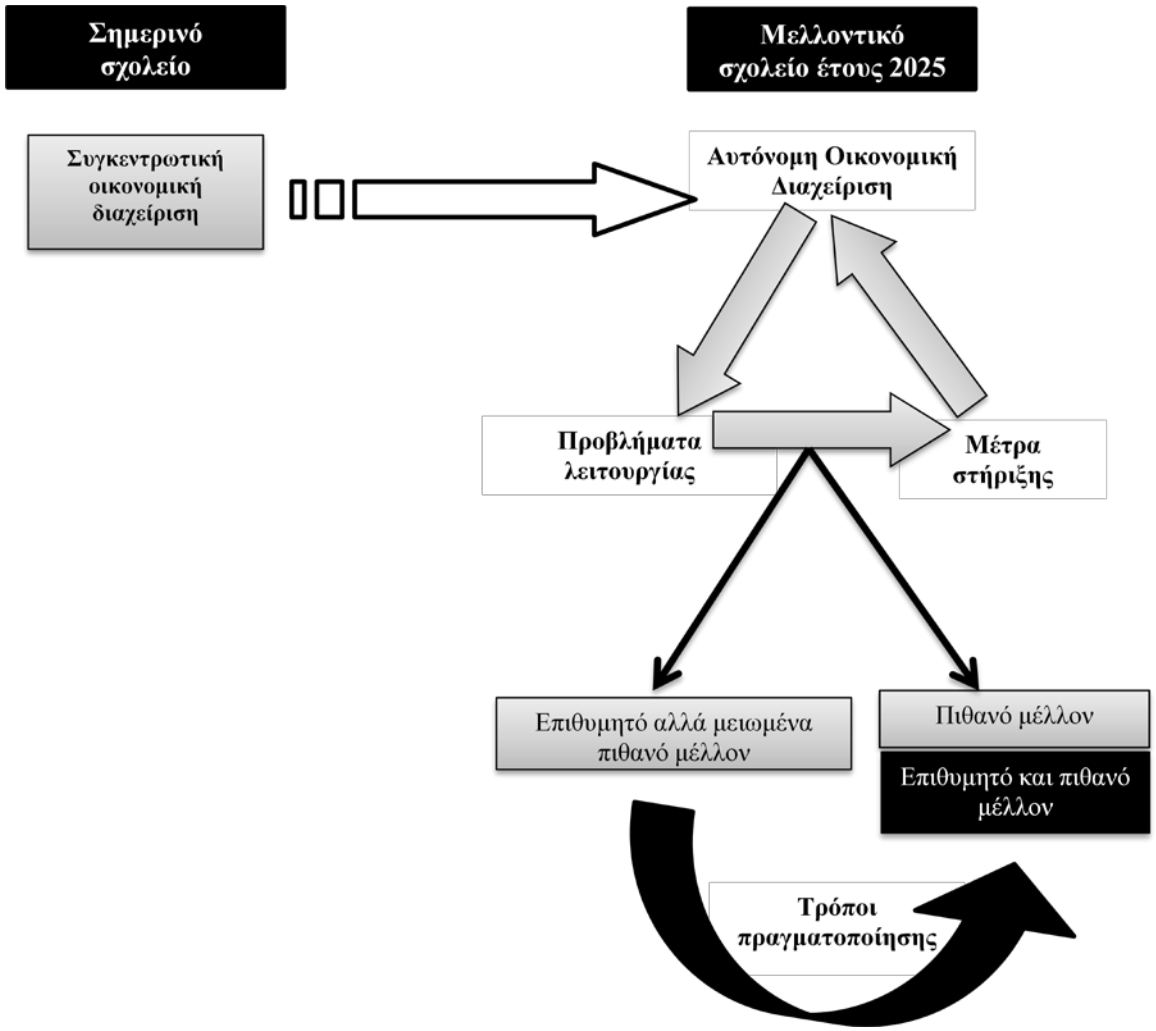
Έμπνευση για την ονομασία της μεθόδου, ή τεχνικής Delphi, όπως συχνά ονομάζεται, αποτέλεσε το φημισμένο Μαντείο των Δελφών, από το οποίο οι Έλληνες αναζητούσαν απαντήσεις για το μέλλον τους (Lang, 1998· Στυλιανίδης, 2008). Ωστόσο, η σύγχρονη Delphi, «άφησε κατά μέρος τις οποιεσδήποτε υπερφυσικές ή μυστικιστικές αντιλήψεις της αρχαιότητας» και τις αντικατέστησε με μια καθαρά επιστημονική προσέγγιση (Στυλιανίδης, 2005, σ. 115). Οι ρίζες της μεθόδου εντοπίζονται στη δεκαετία του 1960, σε μια χρηματοδοτούμενη από την αμερικανική κυβέρνηση έρευνα αμυντικού χαρακτήρα, την οποία διεξήγαγε το ίδρυμα RAND (Linstone & Turoff, 2002· Okoli & Pawlowski, 2004· Skulmoski, Hartman & Krahn, 2007), ενώ η πατρότητά της αποδίδεται στους Norman Dalkey και Olaf Helmer (Franklin & Hart, 2007). Παρόλο που η μέθοδος αρχικά δημιουργήθηκε με σκοπό την επίτευξη συναίνεσης μεταξύ μιας ομάδας ειδικών σε ένα τομέα (Gordon & Pease, 2006), στη συνέχεια χρησιμοποιήθηκε από το ίδρυμα RAND σε μια σειρά από έρευνες, με σκοπό την πρόβλεψη της μακροπρόθεσμης εξέλιξης διάφορων τάσεων και την πιθανή επίδρασή τους πάνω στην κοινωνία (Linstone & Turoff, 2002). Πιο συγκεκριμένα, με τη μέθοδο διερευνήθηκαν περιοχές όπως οι επιστημονικές επαναστατικές ανακαλύψεις, η αύξηση του

πληθυσμού, οι αυτοματισμοί, η εξερεύνηση του διαστήματος καθώς και η αποφυγή του πολέμου (Στυλιανίδης, 2005).

Από τη δημοσίευση της πρώτης έρευνας, το 1964, και έπειτα, η τεχνική χρησιμοποιήθηκε πολύ συχνά σε ένα ευρύ φάσμα θεμάτων (Gordon & Pease, 2006) και αγκαλιάστηκε από ιδιωτικούς οργανισμούς, δεξαμενές σκέψης, κυβερνήσεις και ακαδημαϊκούς (Lang, 1998). Ως αποτέλεσμα, στις μέρες μας η Delphi είναι ευρέως αποδεκτή σε όλο τον κόσμο, στους τομείς της υγείας, της άμυνας, των επιχειρήσεων, της πληροφορικής, των μεταφορών, των κατασκευών και της εκπαίδευσης (Skulmoski et al., 2007). Μεταξύ άλλων, έχει χρησιμοποιηθεί στην ανάπτυξη προγραμμάτων, στην αξιολόγηση αναγκών, στον καθορισμό πολιτικής, στην αξιοποίηση πόρων, στην εξερεύνηση πεποιθήσεων, στη συσχέτιση κρίσεων σε θέματα που αφορούν πολλές ειδικότητες, όπως επίσης και στην πρόβλεψη μελλοντικών γεγονότων (Hsu & Sandford, 2007).

Η μέθοδος συχνά αποσκοπεί στην παρουσίαση εναλλακτικών επιλογών, στην εκτίμηση του αντίκτυπου και των συνεπειών κάθε επιλογής και στην εξέταση του βαθμού αποδοχής της κάθε άποψης (Franklin & Hart, 2007). Καλό είναι να σημειωθεί ότι η αξία της μεθόδου έγκειται στις ιδέες και στον προβληματισμό που γεννά, τόσο όταν αυτή επιτυγχάνει συναίνεση όσο και όταν δεν επιτυγχάνει (Lang, 1998). Ενισχύοντας την πιο πάνω θέση, οι Aligica και Herritt (2009) επισημαίνουν ότι η αναγνώριση περιοχών όπου δεν υπάρχουν καθόλου συγκλίσεις παρέχει πολύτιμες πληροφορίες για όσους θέλουν να λαμβάνουν ενημερωμένες αποφάσεις πολιτικής και προγραμματισμού. Στις μέρες μας, η Delphi θεωρείται ιδανική τεχνική για τη μελέτη θεμάτων με λίγες ιστορικές αποδείξεις, θεμάτων που σχετίζονται με γοργά μεταβαλλόμενα γεγονότα και θεμάτων που χαρακτηρίζονται από μεγάλη πολυπλοκότητα (Franklin & Hart, 2007· Slaughter, 2002). Επιπλέον, συχνά προτιμάται στις περιπτώσεις όπου η κριτική άποψη είναι ουσιώδης και πολύτιμη (Rowe, Wright & Bolger, 1991), όπου οι προσωπικές απόψεις πρέπει να συνδυαστούν ώστε να αντιμετωπιστεί η απουσία συμφωνίας (Powell, 2003) και όπου στόχος είναι να βελτιωθεί η βαθύτερη γνώση ενός προβλήματος, να βρεθούν λύσεις και να διενεργηθούν προβλέψεις (Skulmoski et al., 2007). Με βάση τα πιο πάνω, καθίσταται σαφές ότι η Delphi αποτελεί την καταλληλότερη μέθοδο για το σκοπό της παρούσας έρευνας, όπως αυτός παρουσιάζεται στο θεωρητικό πλαίσιο που ακολουθεί.

## 2.10. Το θεωρητικό πλαίσιο




Γράφημα 2.4: Το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας

Στο θεωρητικό πλαίσιο παρουσιάζεται η μετάβαση του σύγχρονου συγκεντρωτικού κυπριακού σχολείου προς το μελλοντικό σχολείο του έτους 2025, όπου θα εφαρμόζεται μιας μορφής αυτόνομη οικονομική διαχείριση. Ως αποτέλεσμα της ΑΟΔ αναμένεται ότι θα παρατηρηθούν κάποια προβλήματα στη λειτουργία του σχολείου, η αντιμετώπιση των οποίων θα οδηγήσει στην αναζήτηση μέτρων στήριξης. Με βάση το πιο πάνω γράφημα, και υπό το φως όσων έχουν παρουσιαστεί κατά τη βιβλιογραφική επισκόπηση, η παρούσα έρευνα επιχειρεί την πρόγνωση τόσο του επιθυμητού όσο και του επιθυμητού μέλλοντος, σε ότι αφορά στην ισορροπία μεταξύ αυτόνομης οικονομικής διαχείρισης, προβλημάτων του σχολείου και ενδεικνυόμενων μέτρων στήριξης. Αναμένεται ότι, σε κάποιες περιπτώσεις, η

πλέον επιθυμητή και η πλέον πιθανή εκδοχή του μέλλοντος δε θα συμπίπτουν, γιατί διάφοροι περιορισμοί θα εμποδίζουν την πραγματοποίηση του επιθυμητού. Η αναγνώριση αυτών των περιορισμών και η διερεύνηση τρόπων αύξησης της πιθανότητας πραγματοποίησης του επιθυμητού μέλλοντος αποτελεί το βασικό σκοπό και την κατάληξη της έρευνας.

### 2.11. Σύνοψη

Συνοψίζοντας το κεφάλαιο της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, υπενθυμίζεται ότι σε αυτό αρχικά συζητήθηκε η έννοια καθώς και κάποιες πρακτικές εφαρμογές του αυτόνομου σχολείου. Μέσα από τις εφαρμογές αυτές αναδείχθηκε η σημαντικότητα της αυτόνομης οικονομικής διαχείρισης, η διασύνδεσή της με την αποτελεσματικότητα του σχολείου καθώς και η σχέση της με κάποια σημαντικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα σχολεία. Στη συνέχεια έγινε μια προσπάθεια προσδιορισμού του σχολείου του μέλλοντος, με αναφορά σε επιθυμητά και σε λιγότερο επιθυμητά σενάρια εξέλιξης του σημερινού σχολείου. Τα σενάρια αυτά συνδυάστηκαν με την παρουσίαση κάποιων πιθανών μέτρων στήριξης των σχολείων, τα οποία έχουν ως στόχο την υποβοήθηση της πραγματοποίησης του επιθυμητού μέλλοντος. Ακολούθως, περιγράφηκε το σύγχρονο εκπαιδευτικό πλαίσιο στην Κύπρο, που παρουσιάζεται να οδηγεί τα σχολεία προς την αυτόνομη οικονομική διαχείριση. Η εξέταση του τρόπου με τον οποίο θα εφαρμοστεί η αυτόνομη οικονομική διαχείριση (ΑΟΔ), οδήγησε στην παρουσίαση των Επιστημών του Μέλλοντος, οι οποίες αφορούν το υπόβαθρο της μεθοδολογίας που χρησιμοποιείται στην έρευνα. Στο επόμενο κεφάλαιο ακολουθεί μια λεπτομερής παρουσίαση της μεθοδολογίας που έχει υιοθετηθεί για την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων.

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

## 3.1. Επιλογή της ερευνητικής μεθόδου

Πολλοί είναι οι ερευνητές που έχουν προβεί σε αναλυτική παρουσίαση των διάφορων μεθόδων διερεύνησης, οι οποίες είναι διαθέσιμες στις Κοινωνικές Επιστήμες, και, παρόλο που έχουν γραφτεί πάρα πολλά σχετικά με το ποια μεθοδολογία είναι η «καλύτερη» ή η πιο «επιστημονική», «έγκυρη» και «αξιόπιστη», η ουσία είναι πως μια τέτοια συζήτηση στερείται σκοπού και περιεχομένου (Cohen, Manion & Morrison, 2007· Gray, 2004· Robson, 2002· Silverman, 2010). Ο λόγος για αυτό έγκειται στο γεγονός ότι δεν υπάρχει μια και μοναδική, αδιαμφισβήτητα καλύτερη, μέθοδος που να μπορεί να χρησιμοποιείται σε κάθε έρευνα με τρόπο που να εκπληρώνονται οι στόχοι της. Αντίθετα, κάθε μέθοδος μπορεί να είναι «η καλύτερη» σε συγκεκριμένες συνθήκες και για συγκεκριμένους σκοπούς (Bell, 1999· Silverman, 2010). Οι Cohen et al. (2007) εξηγούν ότι, σε κάθε περίπτωση έρευνας, τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιούνται πρέπει να είναι κατάλληλα για να απαντήσουν τα ερωτήματα που θα διερευνηθούν. Η φύση των ερευνητικών ερωτημάτων, λοιπόν, είναι αυτή που τελικά καθορίζει τις διαδικασίες οι οποίες πρέπει να ακολουθηθούν για την απάντησή τους (Robson, 2007· Stake, 2010). Ενισχύοντας την ίδια θέση, οι Creswell και Plano Clark (2007) τονίζουν ότι το ερευνητικό ερώτημα είναι πιο σημαντικό από τη μέθοδο, επιχείρημα που υιοθετούν επίσης οι Johnson και Onwuegbuzie (2004), όταν υποστηρίζουν πως οι ερευνητικές μέθοδοι πρέπει να ακολουθούν τα ερευνητικά ερωτήματα, έτσι που να μεγιστοποιούνται οι πιθανότητες να εξευρεθούν χρήσιμες απαντήσεις.

Στην παρούσα έρευνα το κύριο ζήτημα που απασχολεί τη μεθοδολογία είναι ποια διαδικασία θα οδηγήσει στην καλύτερη δυνατή απάντηση των ακόλουθων ερευνητικών ερωτημάτων, τα οποία παρουσιάζονται επίσης στο γράφημα 3.1:

1α) Ποιες αποφάσεις που αφορούν την οικονομική διαχείριση των δημοτικών σχολείων είναι πιθανό να αποκεντρωθούν, μέχρι το 2025, στο επίπεδο του σχολείου;

1β) Πόσο επιθυμητή είναι η αποκέντρωση εκείνων των αποφάσεων που είναι πιθανό να αποκεντρωθούν;

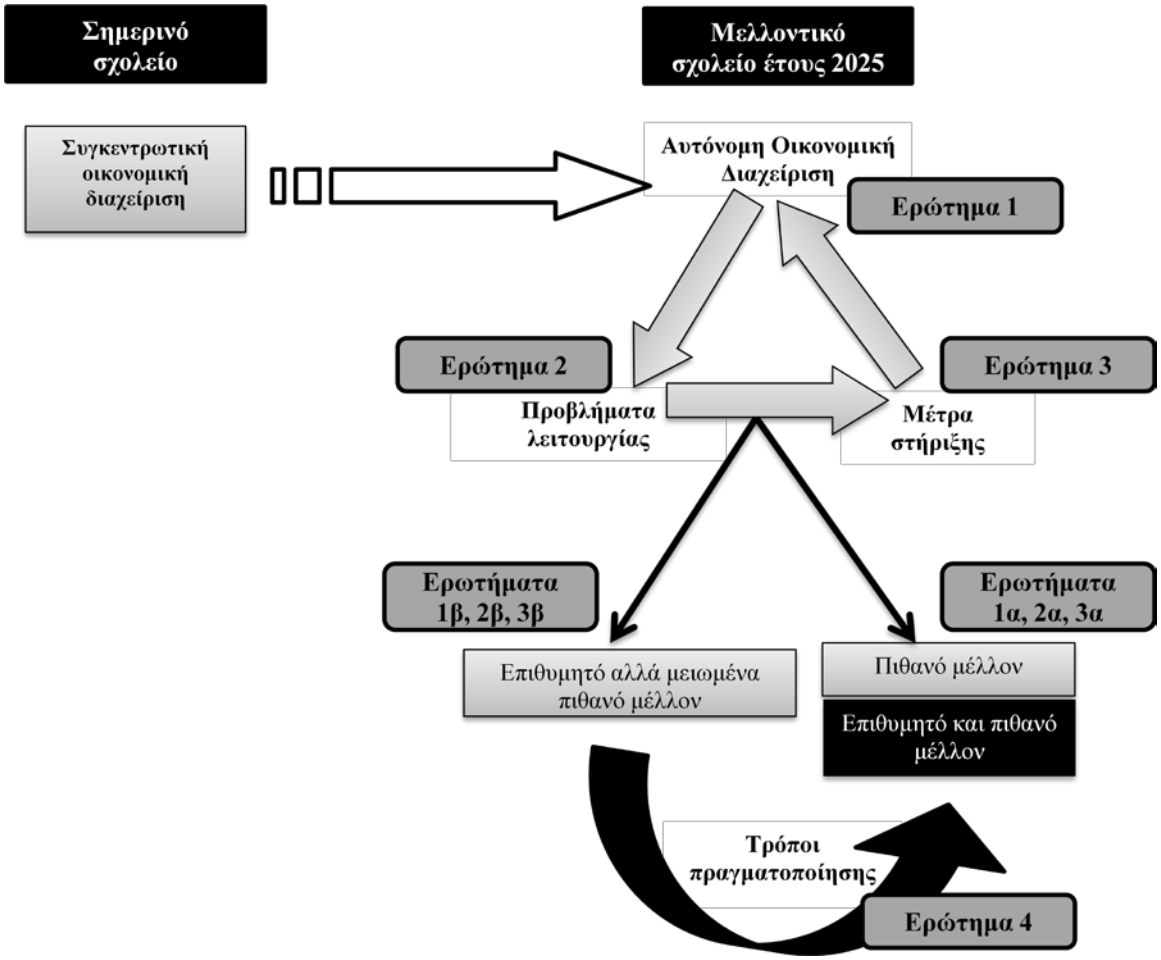
2α) Ποια προβλήματα είναι πιθανό να παρουσιαστούν λόγω αυτονομίας των σχολείων στην οικονομική διαχείριση;

2β) Ποιος είναι ο βαθμός σοβαρότητας του κάθε ενός από τα προβλήματα που είναι πιθανό να παρουσιαστούν;

3α) Ποια μέτρα αντιμετώπισης των προβλημάτων και στήριξης των σχολείων, κατά την αυτόνομη οικονομική διαχείριση, είναι πιθανό να υιοθετηθούν;

3β) Πόσο επιθυμητή είναι η υιοθέτηση εκείνων των μέτρων αντιμετώπισης και στήριξης των σχολείων που είναι πιθανό να υιοθετηθούν;

4) Με ποιους τρόπους μπορεί να αυξηθεί η πιθανότητα πραγματοποίησης του πλέον επιθυμητού σεναρίου σε σχέση με την οικονομική διαχείριση του αυτόνομου σχολείου του μέλλοντος;




Γράφημα 3.1: Σχηματική απεικόνιση των ερευνητικών ερωτημάτων

Όπως οι Linstone και Turoff (2002) εξηγούν, το ερώτημα που αφορά στην επιλογή της ερευνητικής μεθόδου πρέπει ουσιαστικά να αναζητηθεί μέσα από επιμέρους απαντήσεις στα ακόλουθα τρία ερωτήματα:

1. Με ποιους πρέπει να επικοινωνήσουμε για την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων;
2. Ποιους εναλλακτικούς μηχανισμούς επικοινωνίας μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε;

3. Τι αναμένουμε να συλλέξουμε με τις διάφορες εναλλακτικές επιλογές συλλογής δεδομένων;

Η απάντηση στο πρώτο ερώτημα ήταν ίσως η πλέον δύσκολη και κρίσιμη για την παρούσα έρευνα. Ποιοι είναι πραγματικά σε θέση να γνωρίζουν το μέλλον; Ποιοι είναι οι καταλληλότεροι για τη διενέργεια προβλέψεων σχετικά με το τι θα φέρει το αύριο και το πώς θα εξελιχθεί το σχολείο, μέχρι το έτος 2025; Όπως εξηγεί η Masini (2006), οι μόνοι που έχουν πιθανότητες να προδιαγράψουν την πορεία των πραγμάτων είναι οι άνθρωποι που γνωρίζουν το περιβάλλον που πρόκειται να διαφοροποιηθεί. Είναι, με άλλα λόγια, οι κύριοι εμπλεκόμενοι στη λειτουργία του σχολείου: αυτοί που εργάζονται στο σχολείο (Day, Harris & Hadfield, 2000), αυτοί που λαμβάνουν αποφάσεις πολιτικής σχετικά με τη λειτουργία του σχολείου (Hill & Jones, 1992), αυτοί που ερευνούν και εκπαιδεύουν το προσωπικό του σχολείου, στηρίζοντας και βοηθώντας τη λειτουργία (Weis, 1986), αυτοί που αποτελούν εξέχοντα μέλη της κοινωνίας στην οποία ανήκει το σχολείο (Day et al, 2001) καθώς και αυτοί που εργοδοτούν τους απόφοιτους του σχολείου και βασίζονται στις ικανότητες που οι μελλοντικοί εργαζόμενοι αποκτούν μέσα από την εκπαίδευσή τους (Zimmer, Krop, Kaganoff, Ross & Brewer, 2001· Chou, 2004).

Όσον αφορά στο δεύτερο ερώτημα, το οποίο σχετίζεται με τους πιθανούς τρόπους επικοινωνίας με τους συμμετέχοντες για τη συλλογή των απόψεών τους, είναι σαφές ότι υπάρχουν διαθέσιμα μια μεγάλη σειρά από μέσα επικοινωνίας. Το κάθε ένα από αυτά έχει τα συγκριτικά πλεονεκτήματα και μειονεκτήματά του, σε σχέση με την κατασκευή, τη χορήγηση, το κόστος και την ανάλυσή του (Cohen et al., 2007· Gray, 2004· Νόβα-Καλτσούνη, 2006· Robson, 2007). Η επιλογή του κατάλληλου μέσου συλλογής δεδομένων είναι αλληλένδετη με το τρίτο ερώτημα, το οποίο σχετίζεται με τις προσδοκίες μας ως προς το είδος και το περιεχόμενο των δεδομένων που αναμένουμε να πάρουμε μέσα από τις διαθέσιμες εναλλακτικές πηγές δεδομένων. Στην παρούσα έρευνα, μια προσεκτική εξέταση της φύσης των ερευνητικών ερωτημάτων αποκαλύπτει ότι αυτά δεν μπορούν να απαντηθούν με τις πλείστες από τις παραδοσιακές και δημοφιλείς μεθόδους ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας. Μέθοδοι όπως η πειραματική έρευνα (Νόβα-Καλτσούνη, 2006· Robson, 2002), η έρευνα συσχετίσεων (Cohen et al., 2007), η έρευνα επισκόπησης (Bell, 1999· Fowler, 2009), η έρευνα δράσης (Gray, 2004), η μελέτη περίπτωσης (Νόβα-Καλτσούνη, 2006), η ανάλυση εγγράφων (Gray, 2004), η παρατήρηση (Robson, 2002·2007) και η εθνογραφική έρευνα

(Cohen et al., 2007), είναι μεν αναγνωρισμένες και αδιαμφισβήτητα χρήσιμες μέθοδοι αλλά δεν προσφέρονται για διερεύνηση των ερωτημάτων της διενεργούμενης έρευνας.

Η πιο πάνω διαπίστωση οφείλεται στο ότι οι απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα, που έχουν προαναφερθεί, δεν υπάρχουν ήδη κάπου, έτσι που να απομένει απλά να αναζητηθούν, δεν αφορούν ένα περασμένο ή ένα σύγχρονο γεγονός, αλλά αφορούν στο μέλλον και στη διαμόρφωσή του (Masini, 2006). Συνακόλουθα, οι απαντήσεις που αναμένεται να δοθούν στα ερευνητικά ερωτήματα δεν μπορούν να θεωρηθούν ως αδιάψευστες αλήθειες, ούτε ως αδιαμφισβήτητες και δεδομένες εξελίξεις, δεν μπορούν να αντιμετωπιστούν ως πραγματικότητες, οι οποίες και θα αποκαλυφθούν (Gray, 2004). Επιπλέον, οι προαναφερθείσες μέθοδοι διερεύνησης δεν είναι οι πλέον ενδεδειγμένες γιατί οι αναζητούμενες απαντήσεις έχουν να κάνουν με ανθρώπινες κρίσεις και εκτιμήσεις, οι οποίες δε θα ήταν χρήσιμο να προέρχονται από τον οποιοδήποτε άνθρωπο (Cohen et al., 2007), αλλά από τους ανθρώπους εκείνους που είναι οι καλύτεροι δυνατοί γνώστες του ερευνητικού θέματος. Με βάση αυτά τα δεδομένα, μετά από έντονο προβληματισμό και ενδελεχή εξέταση των εναλλακτικών επιλογών, η μέθοδος Delphi έχει επιλεγεί για μια σειρά από λόγους οι οποίοι αναλύονται στη συνέχεια.

Αρχικά, ενώ οι συνηθισμένες έρευνες προσπαθούν να απαντήσουν το «τι συμβαίνει», η Delphi επικεντρώνεται στο «τι θα μπορούσε» και στο «τι πρέπει να συμβεί» (Hsu & Sandford, 2007). Από τη στιγμή που ενδιαφέρον της παρούσας έρευνας είναι να συντελέσει στην πραγματοποίηση της πιο επιθυμητής εκδοχής του μέλλοντος, αυτό και μόνο το χαρακτηριστικό της Delphi θα μπορούσε να είναι αρκετό για την επιλογή της. Ωστόσο, όπως οι Linstone και Turoff (2002) σημειώνουν, με την Delphi μπορούν επίσης να αποφευχθούν μελλοντικές δυσμενείς εξελίξεις, αφού γίνεται κατορθωτό να προβλεφθούν πιθανά αρνητικά σενάρια διαμόρφωσης του μέλλοντος και, στη συνέχεια, αυτά να εμποδιστούν από το να γίνουν πραγματικότητα.

Με βάση τα πιο πάνω, είναι σαφές ότι η μέθοδος Delphi έχει επιλεγεί λόγω της φύσης των ερευνητικών ερωτημάτων. Ο Στυλιανίδης (2005) συστήνει τη μέθοδο σε περιπτώσεις όπου ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας δεν έχουν σχέση με τον έλεγχο υποθέσεων ή με την ανεύρεση σχέσεων μεταξύ μεταβλητών αλλά με τη δημιουργία υποθέσεων και προβλέψεων για το μέλλον. Όπως εξηγεί η Lang (1998), η συνειδητοποίηση του γεγονότος ότι δεν έχουμε καμιά επίσημη θεωρία σχετικά με το μέλλον καθιστά αναγκαία την καταφυγή σε εργαλεία που εκμαιεύουν τη γνώμη ειδικών και η Delphi θεωρείται η

καλύτερη διαθέσιμη τεχνική. Επιπρόσθετα, οι Linstone και Turoff (2002) εξηγούν ότι η Delphi ενδείκνυται για διερεύνηση της αβεβαιότητας που συνδέεται με προωθούμενες αλλαγές. Έτσι, μέσα στο αβέβαιο περιβάλλον που διαμορφώνεται κατά τη μεταρρύθμιση του κυπριακού σχολείου, κρίνεται σκόπιμο να χρησιμοποιηθεί ένα ευέλικτο εργαλείο, που να επιτρέπει την αποτελεσματικότερη δυνατή διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων.

Επιπλέον, το γεγονός ότι η Delphi βασίζεται στην εξαγωγή της συλλογικής σοφίας μιας ομάδας ειδικών την καθιστά κατάλληλη σε περιπτώσεις όπου το ερευνητικό θέμα δεν προσαρμόζεται σε ακριβείς αναλυτικές τεχνικές αλλά υποβοηθείται από υποκειμενικές κρίσεις, σε μια συλλογική βάση (Linstone & Turoff, 2002). Όπως αναφέρει ο Molitor (2009), η συλλογική σοφία που προκύπτει μέσα από τις απόψεις αναγνωρισμένων ειδικών, κατά την προσπάθεια να αναδειχθούν όσα θα φέρει το μέλλον, αποτελεί μια τεχνική δοκιμασμένη στο χρόνο. Οι Rowe et al. (1991) επιχειρηματολογούν υπέρ της χρήσης της μεθόδου Delphi σε περιπτώσεις όπου χρειάζεται κάποιας μορφής ανθρώπινη κρίση και άποψη, ενώ η Lang (1998) τονίζει την αξία της Delphi στη διερεύνηση θεμάτων που αποτελούνται από ένα μείγμα επιστημονικών δεδομένων και κοινωνικών αξιών. Επιπρόσθετα, η τεχνική Delphi θεωρείται η καταλληλότερη μέθοδος συλλογής δεδομένων από αναγνωρισμένους ειδικούς, οι οποίοι έχουν πρόσβαση σε πληροφορίες πιο επίκαιρες από αυτές που αναφέρονται στη βιβλιογραφία (Franklin & Hart, 2007).

Εξάλλου, συγκρινόμενη με τη μέθοδο της πρόσωπο με πρόσωπο συζήτησης, η Delphi υπερτερεί, γιατί επιτρέπει τη συμμετοχή περισσότερων ατόμων, διατηρώντας τις πιθανότητες να υπάρξει αποτελεσματική αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμετεχόντων. Ο λόγος για αυτό είναι ότι η μέθοδος Delphi ξεπερνά τους χρονικούς και οικονομικούς περιορισμούς, οι οποίοι καταλήγουν να καθιστούν ανέφικτες τις συχνές ομαδικές συζητήσεις (Linstone & Turoff, 2002), αφού οι ειδικοί είναι συνήθως άτομα με βεβαρυμένο πρόγραμμα και, συνακόλουθα, είναι δύσκολη η εξεύρεση καθολικά βολικής ώρας και χώρου συνάθροισης (Στυλιανίδης, 2008). Έτσι, η Delphi ενδείκνυται σε περιπτώσεις όπου τα άτομα που χρειάζεται να ερωτηθούν προέρχονται από διάφορες και διαφορετικές περιοχές, σε σχέση με τις εμπειρίες και την ειδικότητά τους (Linstone & Turoff, 2002). Επιπλέον, με την μη ταυτόχρονη παρουσία των συμμετεχόντων, η τεχνική διατηρεί την ετερογένεια που απαιτείται για να εξασφαλιστεί η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων, αποφεύγοντας φαινόμενα όπως η επικράτηση της πλειοψηφίας ή των δυνατών προσωπικοτήτων (Linstone & Turoff, 2002).

Αξίζει να σημειωθεί ότι η Delphi κρίνεται καταλληλότερη και από τις υπόλοιπες μεθόδους που χρησιμοποιούνται στις Επιστήμες του Μέλλοντος. Πιο συγκεκριμένα, η μέθοδος Delphi προτιμάται επειδή, σε αντίθεση με ότι ισχύει στη μέθοδο συγγραφής σεναρίων (Assakul, 2003), δε βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στην υποκειμενική κρίση του ερευνητή, αφού τα ζητήματα που διερευνούνται εξάγονται μέσα από τις απόψεις των ειδικών (Στυλιανίδης, 2008). Επιπλέον, το γεγονός ότι δεν υπάρχει ένα, ήδη αποφασισμένο, επιθυμητό μέλλον για το αυτόνομο σχολείο στην Κύπρο, έτσι που να μπορεί απλά να διερευνηθεί η διαδικασία πραγματοποίησής του, καθιστά ακατάλληλη και τη μέθοδο της ανάδρομης πορείας (Conway, 2006). Η μέθοδος της προβολής επίσης δε θεωρείται κατάλληλη, αφού η εφαρμογή της απαιτεί την ύπαρξη παλαιότερων πληροφοριών σχετικά με το ερευνητικό θέμα και την παραδοχή ότι κάποια παρατηρούμενα μοτίβα του παρελθόντος θα συνεχιστούν και στο μέλλον (Assakul, 2003). Κάτι τέτοιο, έρχεται σε αντίθεση με την πραγματικότητα, αφού χαρακτηριστικό της εποχής μας δεν είναι η επανάληψη αλλά η συνεχής αλλαγή (Organisation for Economic Cooperation and Development, 2010a). Τέλος, η τεχνική Delphi προτιμάται αντί της μεθόδου ανάλυσης στόχων, αφού η δεύτερη προϋποθέτει την ύπαρξη κάποιας προειλημμένης και συγκεκριμένης απόφασης, με στόχο την προσμέτρηση της πιθανής επίδρασης διάφορων φορέων στην εφαρμογή της (Assakul, 2003), κάτι το οποίο δεν ισχύει στο κυπριακό συγκείμενο, όπου οι προσπάθειες για αυτονόμηση των σχολείων βρίσκονται ακόμη σε πρώιμο στάδιο.

### 3.2. Περιγραφή, μειονεκτήματα και πλεονεκτήματα της Delphi

Η μέθοδος Delphi περιγράφεται ως:

> «… μια μέθοδος δόμησης μιας διαδικασίας ομαδικής επικοινωνίας έτσι που η διαδικασία να είναι αποτελεσματική στο να επιτρέπει σε μια ομάδα ατόμων, ως σύνολο, να ασχοληθούν με ένα πολύπλοκο πρόβλημα.»
>
> (Linstone & Turoff, 2002, σ. 3)

Για την επίτευξη του πιο πάνω σκοπού, γίνεται χρήση μιας σειράς από επαναληπτικά ερωτηματολόγια, τα οποία ονομάζονται «γύροι» ή «στάδια» (Franklin & Hart, 2007· Linstone & Turoff, 2002· Rowe et al, 1991· Χατζηπαναγιώτου, 2003). Τα ερωτηματολόγια συνδυάζονται με την προσφορά ελεγχόμενης ανατροφοδότησης (Linstone & Turoff, 2002) και αποτελούν μια διαδικασία συγκέντρωσης και απόσταξης των απόψεων των ειδικών (Skulmoski et al., 2007).

Βέβαια, είναι αλήθεια ότι η Delphi παρουσιάζεται σε διάφορες παραλλαγές. Έχει χαρακτηριστικά υποστηριχθεί ότι οι εφαρμογές της μεθόδου είναι τόσες όσοι και οι ερευνητές που τη χρησιμοποιούν (Linstone & Turoff, 2002). Λόγω της ευρείας χρήσης της μεθοδολογίας, σε μια ποικιλία θεματικών περιοχών, έχει διευκρινιστεί ότι για να μπορεί μια διαδικασία να συγκαταλέγεται στις έρευνες Delphi πρέπει οπωσδήποτε να χαρακτηρίζεται από τέσσερα γνωρίσματα: την ανωνυμία, την επαναληπτικότητα, την ελεγχόμενη ανατροφοδότηση και τη στατιστική άθροιση των απαντήσεων της ομάδας ειδικών (Rowe, et al, 1991). Συμφωνώντας με την πιο πάνω θέση, οι Skulmoski et al. (2007) επεξηγούν τη σημασία των προαναφερθέντων χαρακτηριστικών μιας έρευνας Delphi:

1. Η ανωνυμία των συμμετεχόντων επιτρέπει την ελεύθερη έκφραση απόψεων, χωρίς την άσκηση πιέσεων σε οποιουδήποτε για να συμμορφωθεί με τη γνώμη των άλλων μελών της ομάδας.

2. Η επαναληπτικότητα επιτρέπει στους συμμετέχοντες να αναθεωρούν τις απόψεις τους, με βάση την πρόοδο της ομαδικής δουλειάς από γύρο σε γύρο.

3. Η ελεγχόμενη ανατροφοδότηση ενημερώνει τους συμμετέχοντες για τις απόψεις των υπολοίπων και τους παρέχει τη δυνατότητα επεξήγησης ή αλλαγής των άποψεών τους.

4. Η στατιστική συνάθροιση των ομαδικών απόψεων επιτρέπει την ποσοτική ανάλυση και ερμηνεία δεδομένων.

(Προσαρμοσμένο από Skulmoski et al., 2007)

Πρώτο βήμα για εφαρμογή της μεθόδου Delphi αποτελεί η συγκρότηση μιας ομάδας ανθρώπων που θεωρούνται ειδικοί επί του αντικειμένου που πρόκειται να διερευνηθεί (Στυλιανίδης, 2008). Η επιλογή των κατάλληλων ειδικών θεωρείται ως το πλέον σημαντικό στάδιο της μεθόδου (Okoli & Pawlowski, 2004), αφού η απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων στηρίζεται στην καταλληλότητα της ομάδας που συγκροτείται (Στυλιανίδης, 2005). Όπως εξηγούν επίσης οι Skulmoski et al. (2007), η επιλογή των ειδικών είναι ουσιώδες μέρος της έρευνας, γιατί είναι από τις εμπειρίες τους που θα εξαχθούν τα αποτελέσματα. Επομένως, είναι σαφές ότι πρέπει πάντα να επιδιώκεται η συμμετοχή στην ομάδα των ειδημόνων για το θέμα που εξετάζεται (Στυλιανίδης, 2005). Στην πραγματικότητα, οι πληροφορίες που θα αποκαλύψει η έρευνα είναι τόσο καλές όσο καλοί είναι οι ειδικοί που

συμμετέχουν σε αυτή, λόγω του ότι η επιτυχία της Delphi εναπόκειται στη συνδυασμένη εμπειρογνωμοσύνη των συμμετεχόντων (Powell, 2003). Οπότε, είναι ουσιώδες να εξασφαλίζεται ότι οι συμμετέχοντες σε έρευνες Delphi πληρούν τέσσερις βασικές προϋποθέσεις. Πιο συγκεκριμένα, αυτοί πρέπει (α) να κατέχουν γνώσεις και εμπειρίες σχετικά με το υπό διερεύνηση θέμα, (β) να έχουν ικανότητα αλλά και θέληση για συμμετοχή, (γ) να μπορούν να διαθέσουν επαρκή χρόνο για τους σκοπούς της έρευνας και (δ) να κατέχουν αποτελεσματικές δεξιότητες επικοινωνίας (Skulmoski et al., 2007).

Όπως εξηγείται στη βιβλιογραφία, μετά την επιλογή της ομάδας των ειδικών, η τεχνική Delphi προχωρά στη διερεύνηση των απόψεών τους, χωρίς να χρειάζεται η πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνία (Κασουλίδης, 2011· Στυλιανίδης, 2008). Αυτό επιτυγχάνεται με τη χρήση επαναληπτικών ερωτηματολογίων, που είτε αποστέλλονται ταχυδρομικά (Linstone & Turoff, 2002) είτε συμπληρώνονται μέσω του ηλεκτρονικού υπολογιστή (Nielsen & Thangadurai, 2007· Skulmoski et al., 2007). Σε κάθε περίπτωση το αποτέλεσμα είναι να:

> «…αποφεύγεται η επίδραση της ομάδας στη διαμόρφωση της σκέψης και της γνώμης των ατόμων που συγκροτούν την ομάδα ενώ παράλληλα εξασφαλίζεται πλήρης ανωνυμία μεταξύ των μελών της ομάδας, αφού γίνεται κατορθωτή η ελεύθερη κατάθεση και εξέταση ιδεών, χωρίς τη γνωστοποίηση της ταυτότητας του ατόμου που παρουσιάζει κάποια ιδέα στα υπόλοιπα μέλη.»
>
> (Στυλιανίδης, 2005, σ. 119)

Ανακεφαλαιώνοντας, η ολοκληρωμένη πορεία διενέργειας μιας Delphi, αν και μπορεί να διαφοροποιείται ελαφρώς από έρευνα σε έρευνα, συνίσταται στα ακόλουθα στάδια εφαρμογής:

1. *Αναγνώριση και επιλογή των μελών που θα συνθέσουν την ομάδα των ειδικών:* Στο στάδιο αυτό πρέπει να δίδεται ιδιαίτερη προσοχή ώστε να επιλέγονται οι κατάλληλοι ειδικοί, με επαρκείς γνώσεις στο θέμα που διερευνάται (Okoli & Pawlowski, 2004) αλλά και να εξασφαλίζεται η αντιπροσώπευση όλων των μερών ή θέσεων που συνιστούν ένα θέμα (Στυλιανίδης, 2005).

2. *Καταρτισμός, δοκιμή και χορήγηση πρώτου ερωτηματολογίου:* Με το πρώτο ερωτηματολόγιο γίνεται μια αρχική αναγνώριση, από κάθε ειδικό, των παραγόντων που θα διερευνηθούν και που ουσιαστικά αφορούν στα ερευνητικά ερωτήματα (Okoli & Pawlowski, 2004). Αφού συγκεντρωθούν, τα αποτελέσματα του πρώτου ερωτηματολογίου αναλύονται, συνοψίζονται και χρησιμοποιούνται για το σχεδιασμό του δεύτερου ερωτηματολογίου (Hsu & Sandford, 2007).

3. *Καταρτισμός και χορήγηση δεύτερου ερωτηματολογίου:* Στο δεύτερο ερωτηματολόγιο ο κάθε ειδικός καλείται να επιβεβαιώσει ότι οι απόψεις που εξέφρασε στο πρώτο ερωτηματολόγιο ερμηνεύθηκαν σωστά (Cohen et al., 2007· Powell, 2003) και να προβεί σε μια κατηγοριοποίηση ή βαθμολόγηση των δηλώσεων, που έχουν προκύψει από τις αρχικές απαντήσεις των ειδικών (Skulmoski et al., 2007). Ακολούθως, τα αποτελέσματα αναλύονται και συμπεριλαμβάνονται στο τρίτο ερωτηματολόγιο σαν ανατροφοδότηση, συνήθως υπό τη μορφή του μέσου όρου των απόψεων του συνόλου των ειδικών (Franklin & Hart, 2007).

4. *Καταρτισμός και χορήγηση τρίτου ερωτηματολογίου:* Στο τρίτο ερωτηματολόγιο οι ειδικοί έχουν το δικαίωμα να αναθεωρήσουν ή να επιβεβαιώσουν τις θέσεις τους, έχοντας υπόψη και την επικρατούσα τάση των απόψεων της ομάδας (Hsu & Sandford, 2007). Κάθε μέλος επιλέγει είτε να επιμείνει στην αρχική του απάντηση είτε να τη διαφοροποιήσει, ενώ μπορεί να κληθεί να δικαιολογήσει την άποψή του, εάν αυτή αποκλίνει σημαντικά από την άποψη της υπόλοιπης ομάδας (Cohen et al., 2007· Στυλιανίδης, 2008).

5. *Ανάλυση και παρουσίαση τελικών αποτελεσμάτων:* Τα αποτελέσματα του τρίτου ερωτηματολογίου συνοψίζονται και παρουσιάζονται ως τελικό προϊόν των συγκεντρωμένων απόψεων της ομάδας (Skulmoski et al., 2007).

Αξίζει να σημειωθεί ότι τα στάδια μιας Delphi μπορεί να είναι είτε περισσότερα είτε ακόμα και λιγότερα, ανάλογα με το πόσοι γύροι ερωτηματολογίων θα διενεργηθούν. Θεωρείται, πάντως, ότι τα πράγματα αρχίζουν να γίνονται ξεκάθαρα μετά το τρίτο ερωτηματολόγιο (Linstone & Turoff, 2002), γεγονός που εξηγεί το γιατί, στις πλείστες έρευνες Delphi, υπάρχουν τρεις γύροι ερωτηματολογίων (Powell, 2003). Έχει επίσης υποστηριχθεί ότι επιπλέον επανάληψη ενέχει τον κίνδυνο κόπωσης των συμμετεχόντων, αδιαφορίας και αποθάρρυνσης της συμμετοχής τους (Skulmoski et al., 2007), ενδεχόμενα που αναπόφευκτα οδηγούν σε αλλοίωση των αποτελεσμάτων (Brockhoff στους Linstone & Turoff, 2002). Αυτό που είναι σημαντικό να υπάρχει σε κάθε γύρο είναι η ανατροφοδότηση επί των απόψεων των ειδικών (Hsu & Sandford, 2007), αφού αυτή προσφέρει τη δυνατότητα αναθεώρησης των απόψεων που καταγράφηκαν στους προηγούμενους γύρους. Με το πέρας

του τελευταίου γύρου, ακολουθεί η συγκέντρωση και η ανάλυση των τελικών δεδομένων, ούτως ώστε να προκύψουν και τα αποτελέσματα. Όπως εξηγεί ο Στυλιανίδης:

> «Όσον αφορά τα αποτελέσματα της μελέτης Delphi αυτά μπορεί να παρουσιαστούν συνοπτικά με τη δημιουργία ενός σεναρίου. Αυτό προκύπτει μέσα από τη μελέτη όλων των δεδομένων της έρευνας, τον εντοπισμό των πιθανών τάσεων και κατευθύνσεων που παρουσιάζονται, τον καθορισμό της πιθανότητας που υπάρχει αυτές να εμφανιστούν και την εκτίμηση του βαθμού επίδρασης που θα έχουν στον οργανισμό που ερευνάται.»
>
> (Στυλιανίδης, 2008, σ. 44)

Το σενάριο αυτό, που συνήθως αποτελεί το τελικό προϊόν μιας έρευνας Delphi, μας ενημερώνει για την ύπαρξη πιθανών παγίδων σε μελλοντικά γεγονότα και μας επιτρέπει την ανάλυση μιας ποικιλίας πλάνων και σχεδίων (Στυλιανίδης, 2005).

Έχοντας ήδη προβεί σε μια περιγραφή της μεθόδου Delphi, ακολουθεί αναφορά στα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματά της. Βέβαια, τα κύρια πλεονεκτήματα της μεθόδου έχουν ήδη αναφερθεί, κατά την παράθεση των λόγων που αυτή έχει επιλεγεί σαν το ερευνητικό εργαλείο της παρούσας έρευνας και είναι, ταυτόχρονα, τα χαρακτηριστικά που την κάνουν να ξεχωρίζει από άλλες μεθοδολογικές προσεγγίσεις. Αναλυτικότερα, το σημαντικότερο πλεονέκτημα της μεθόδου είναι η δυνατότητά της να διερευνήσει το μέλλον (Hsu & Sandford, 2007) και την αβεβαιότητα που συνοδεύει τις αλλαγές (Linstone & Turoff, 2002· Powell, 2003). Επιπλέον, σημαντικό πλεονέκτημα είναι πως η Delphi αποτελεί δοκιμασμένη μέθοδο διερεύνησης πολύπλοκων θεμάτων (Okoli & Pawlowski, 2004), τα οποία στηρίζονται στη συλλογή και ανάλυση ανθρώπινων κρίσεων και απόψεων (Rowe et al, 1991). Υιοθετώντας την ίδια άποψη, η Lang (1998) παρουσιάζει τη μέθοδο Delphi ως την καλύτερη λύση εκεί όπου τα ερευνητικά ερωτήματα απαιτούν την προσφυγή στη διερεύνηση ανθρώπινων απόψεων, πεποιθήσεων και κρίσεων. Ένας σημαντικός λόγος για αυτό είναι πως, συγκρινόμενη με τις πρόσωπο με πρόσωπο συζητήσεις, η Delphi επιτρέπει τη συλλογή απόψεων από ένα μεγαλύτερο αριθμό ατόμων (Κασουλίδης, 2011· Linstone & Turoff, 2002), καθώς δεν απαιτεί την ταυτόχρονη φυσική παρουσία των συμμετεχόντων (Okoli & Pawlowski, 2004). Έτσι, με τη συμμετοχή μεγαλύτερου αριθμού ειδικών, ενισχύεται περαιτέρω η σφαιρικότητα και η αποτελεσματικότητα της διερεύνησης, αφού κάθε ειδικός εμπλουτίζει περαιτέρω τις αρχικές παρατηρήσεις του ερευνητή, με αποτέλεσμα να ενδυναμώνονται τα τελικά συμπεράσματα (Okoli & Pawlowski, 2004). Εξάλλου, η ίδια η φύση της διαδικασίας Delphi, με την παρεχόμενη σε αυτή ανατροφοδότηση μεταξύ των διάφορων γύρων συλλογής δεδομένων, μπορεί να διευρύνει την παραχθείσα γνώση και να ενθαρρύνει νέες ιδέες (Powell, 2003). Επιπλέον, η επαναληπτικότητα που χαρακτηρίζει τη

μέθοδο επιτρέπει στους συμμετέχοντες να παραμένουν συγκεντρωμένοι στο ερευνητικό θέμα και να έχουν επαρκή χρόνο για σκέψη και συλλογισμό (Franklin & Hart, 2007).

Ένα άλλο σημαντικό πλεονέκτημα της Delphi συνδέεται με το γεγονός ότι σε αυτή αποφεύγεται η απευθείας επαφή μεταξύ των ειδικών (Cohen et al., 2007· Κασουλίδης, 2011). Σύμφωνα με τους δημιουργούς της μεθόδου, Norman Dalkey και Olaf Helmer (στους Okoli & Pawlowski, 2004), η έμμεση και ελεγχόμενη επαφή υποβοηθά την ανεξάρτητη σκέψη και διευκολύνει τους ειδικούς στη σταδιακή διαμόρφωση εμπεριστατωμένων απόψεων. Η απευθείας επαφή, από την άλλη, συχνά ενθαρρύνει τη βεβιασμένη κατάθεση προϊδεασμένων απόψεων, τη ροπή να απορρίπτει κάποιος τις νέες ιδέες, την τάση να υπερασπίζεται τις απόψεις που ήδη πήρε και την προδιάθεση να επηρεάζεται από πειστικές απόψεις των άλλων (Okoli & Pawlowski, 2004). Σε σχέση με ίδιο θέμα, η Powell (2003) προσθέτει ότι, ενώ άλλες μορφές απευθείας επικοινωνίας μπορεί να οδηγήσουν στην επικράτηση των ισχυρών προσωπικοτήτων, στην ανάδειξη προϊδεασμένων απόψεων και στην παρακώλυση της δημιουργικότητας, η Delphi μειώνει όλους αυτούς τους κινδύνους. Επιπλέον, στη μέθοδο Delphi περιορίζεται το ενδεχόμενο σπατάλης χρόνου συζητώντας μια και μόνο άποψη, το ενδεχόμενο άσκησης πίεσης στους συμμετέχοντες να συμφωνήσουν και το ενδεχόμενο συλλογής υπερβολικού όγκου παρεμφερών πληροφοριών (Lang, 1998). Τα πιο πάνω πλεονεκτήματα είναι ιδιαίτερα σημαντικά κατά τη συζήτηση δύσκολων θεμάτων, τα οποία συχνά προκαλούν αντιπαραθέσεις, αφού η ανωνυμία μεταξύ των μελών αφαιρεί τυχόν περιορισμούς που μπορεί να αισθάνονται κάποια άτομα στο να εκφράσουν τις απόψεις τους ενώπιος ενωπίω (Linstone & Turoff, 2002). Επιπρόσθετα, τόσο λόγω της ανωνυμίας όσο και λόγω της επαναληπτικής φύσης της διαδικασίας, προσφέρεται η ευκαιρία στους συμμετέχοντες να αναθεωρήσουν την άποψή τους, χωρίς να αισθάνονται εκτεθειμένοι προς τους υπόλοιπους ειδικούς (Rowe et al., 1991), ενώ γίνεται επίσης κατορθωτή η καταγραφή αλλαγών που μπορεί να προκύψουν κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας (Franklin & Hart, 2007). Επιπρόσθετα, με τη χρήση της Delphi, ξεπερνιούνται οι όποιοι γεωγραφικοί περιορισμοί θα μπορούσαν να εμποδίσουν την επαφή των ειδικών με τον ερευνητή (Cohen et al., 2007· Powell, 2003). Την ίδια στιγμή, η επαφή εξ αποστάσεως αίρει και τους χρονικούς περιορισμούς, αφού ο κάθε ειδικός μπορεί να καταθέσει τις απόψεις του σε χρόνο που ο ίδιος θα καθορίσει, ανάλογα με τον καθημερινό φόρτο εργασίας του (Στυλιανίδης, 2005).

Ένα πολύ ενδιαφέρον στοιχείο είναι ότι στη μέθοδο Delphi πιστώνονται δύο ακόμα πλεονεκτήματα, τα οποία ωστόσο κάποιοι αμφισβητούν και αξιολογούν ως μειονεκτήματα.

Πιο συγκεκριμένα, η Delphi χαρακτηρίζεται σαν μια απλή (Στυλιανίδης, 2005) και γρήγορη μέθοδος (Powell, 2003), αφού ο σχεδιασμός, η εφαρμογή και η ανάλυσή της δεν απαιτούν πολύπλοκες στατιστικές γνώσεις και ικανότητες. Ο αντίλογος στις πιο πάνω απόψεις είναι πως, από τη μια, η αντιμετώπιση της μεθόδου σαν μια εύκολη διαδικασία έχει παρασύρει πολλούς στο να επιχειρήσουν να την εφαρμόσουν χωρίς να προετοιμαστούν για τα προβλήματα που θα συναντήσουν. Όπως υποστηρίζουν οι Linstone και Turoff (2002, σ. 569), η φαινομενικά εύκολη εφαρμογή της Delphi έχει οδηγήσει σε υπερβολικά ευρεία χρήση της, σε σημείο που «…κάποιοι ερευνητές έχουν χρησιμοποιήσει τη Delphi για κάθε χρήση εκτός από τη θεραπεία του κρυολογήματος». Με τον τρόπο αυτό πλήττεται σαφώς η αποτελεσματικότητα αρκετών ερευνών που επιλέγουν τη χρήση της Delphi, χωρίς αυτή να είναι κατάλληλη να προσφέρει έγκυρες απαντήσεις στα ερευνητικά τους ερωτήματα (Cohen et al., 2007). Από την άλλη, υπάρχουν διαφωνίες ως προς το κατά πόσο η Delphi μπορεί να θεωρηθεί γρήγορη μέθοδος. Όπως εξηγείται από διάφορους ερευνητές, η συνεχής, επίπονη και χρονοβόρα ανάλυση δεδομένων, μετά από κάθε γύρο της Delphi, οδηγεί τελικά σε εκτεταμένη δέσμευση χρόνου κατά την εκτέλεση σχετικών ερευνών (Franklin & Hart, 2007· Gordon & Pease, 2006, Στυλιανίδης, 2008).

Παραμένοντας στα μειονεκτήματα της μεθόδου, το μειονέκτημα που προβάλλεται περισσότερο από τους επικριτές της Delphi είναι η έλλειψη «επιστημονικότητας». Όπως αναφέρουν οι Linstone και Turoff (2002) καθώς και ο Aligica (2003), οι εκπρόσωποι των «σκληρών» επιστημών έχουν χαρακτηρίσει τη Delphi ως μη επιστημονική μέθοδο διερεύνησης. Στο ίδιο πνεύμα, η Powell (2003) αναφέρει ότι η Delphi κατακρίνεται για παραγνώριση ζητημάτων όπως η αξιοπιστία και η επιστημονική εγκυροποίηση των ευρημάτων. Επιπλέον, σε αυτές τις κριτικές, η Delphi παρουσιάζεται να πάσχει από δυσκολία γενίκευσης των αποτελεσμάτων στον ευρύτερο πληθυσμό (Skulmoski et al., 2007) και έλλειψη σαφήνειας ως προς το πλαίσιο μέσα στο οποίο πρέπει να κρίνονται τα ευρήματά της (Powell, 2003). Επιπρόσθετα, η Delphi κατακρίνεται για υποκειμενικότητα, αφού η διαδικασία σύμπτυξης των δεδομένων και ανάπτυξης του επόμενου γύρου ερωτηματολογίων υπόκειται στις γνώσεις, στις εμπειρίες και στις αντιλήψεις των ερευνητών, οι οποίοι πρέπει να συγχωνεύσουν την ουσία των απαντήσεων των ειδικών, αφήνοντας μεγάλα περιθώρια για επηρεασμό από προσωπικές απόψεις και προκαταλήψεις (Franklin & Hart, 2007).

Υπερασπίζοντας την Delphi στην κριτική που έχει δεχθεί, μπορεί να αντιταχθεί ότι αυτή όντως αποτελεί μια επιστημονική διαδικασία, αφού είναι τόσο οργανωμένη όσο και

συστηματική (Linstone & Turoff, 2002). Όσον αφορά δε στο θέμα της αξιοπιστίας, είναι ενάντια στην ίδια τη λογική της μεθόδου να υπάρχει σταθερότητα στα παρουσιαζόμενα αποτελέσματα, αφού αυτά αναμένεται να αναθεωρούνται καθώς οδηγούνται προς συναίνεση οι απόψεις των συμμετεχόντων από γύρο σε γύρο (Okoli & Pawlowski, 2004). Παρόλα αυτά, κάποιο «αέρα αντικειμενικότητας» στα αποτελέσματα μπορεί να προσφέρει ο συστηματικός έλεγχος των ερευνητικών διαδικασιών (Powell, 2003). Εξάλλου, μπορεί να υποστηριχθεί πως η απουσία πειστικών δεδομένων αναπληρώνεται από την άντληση της γνώσης και εμπειρίας των συμμετεχόντων, οι οποίοι είναι ειδήμονες στο ερευνητικό θέμα (Powell, 2003). Επιπρόσθετα, σε ότι αφορά στην κριτική για επηρεασμό της μεθόδου από πιθανές προκαταλήψεις ή μη ειλικρινείς προθέσεις του ερευνητή, θα πρέπει να λεχθεί ότι το γνώρισμα αυτό της Delphi αποτελεί όντως πρόβλημα, το οποίο όμως χαρακτηρίζει κάθε τεχνική και δεν μπορεί να αποδίδεται αποκλειστικά στη Delphi (Linstone & Turoff, 2002). Επομένως, το ενδεχόμενο παρείσφρησης προσωπικών προκαταλήψεων σε μια έρευνα, δε θα πρέπει να συνδέεται με το είδος της έρευνας αλλά με το βαθμό στον οποίο ο ερευνητής προσπάθησε να περιορίσει και να ελέγξει τα περιθώρια επηρεασμού της ερευνητικής διαδικασίας από δικές του ενέργειες ή παραλήψεις (Maxwell, 2005· Merriam, 2009). Με βάση αυτή τη λογική, μια έρευνα που υιοθετεί διαφορετική μέθοδο διερεύνησης, εάν δεν εκτελεστεί σωστά, μπορεί να είναι πιο ευάλωτη στην επίδραση των ενεργειών του ερευνητή που τη διεξάγει, συγκρινόμενη με μια έρευνα Delphi, όπου έχουν ληφθεί οι κατάλληλες ασφαλιστικές δικλείδες για έλεγχο της επίδρασης του ερευνητή και μείωση της υποκειμενικότητας. Συνολικά, οι υπέρμαχοι της μεθόδου Delphi διατείνονται πως τα πλεονεκτήματά της υπερβαίνουν τα όποια μειονεκτήματα, όταν η διερεύνηση αφορά θέματα χωρίς ιστορικό υπόβαθρο, θέματα που αλλάζουν τόσο γρήγορα ώστε η βιβλιογραφία να θεωρείται ετεροχρονισμένη ή θέματα τόσο πολύπλοκα που να χρειάζονται εισροή δεδομένων από ειδικούς, κατά την προσπάθεια δόμησης και κατανόησης του φαινομένου που ερευνάται (Franklin & Hart, 2007).

Συμπερασματικά, λοιπόν, η Delphi έχει τόσο πλεονεκτήματα όσο και μειονεκτήματα έναντι άλλων μεθόδων. Από τη στιγμή που η μέθοδος προτιμηθεί και επιλεγεί για τη διερεύνηση ενός θέματος, αυτό που απομένει να γίνει είναι η συστηματική προσπάθεια εκ μέρους του ερευνητή για να την αξιοποιήσει στο μέγιστο βαθμό, διασφαλίζοντας με τις ενέργειές του την αποτελεσματικότητα και την ποιότητά της. Περισσότερη αναφορά στους τρόπους με τους οποίους επιχειρείται, αφενός, η διασφάλιση των πλεονεκτημάτων και, αφετέρου, ο περιορισμός των μειονεκτημάτων της έρευνας ακολουθεί στο υποκεφάλαιο που

αφορά στα κριτήρια ποιότητας της έρευνας καθώς και στην αναλυτική παρουσίαση των ενεργειών του ερευνητή σε κάθε στάδιο της διαδικασίας, όπως αυτά παρουσιάζονται αναλυτικά στη συνέχεια του παρόντος κεφαλαίου.

### 3.3. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα

Όπως έχει ήδη εξηγηθεί, το πρώτο στάδιο εφαρμογής της μεθόδου Delphi χαρακτηρίζεται ως το πλέον κρίσιμο (Okoli & Pawlowski, 2004· Powell, 2003· Στυλιανίδης, 2005· Skulmoski et al., 2007). Η επιτυχία μιας έρευνας Delphi εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τον κατάλληλο καταρτισμό της ομάδας ειδικών, μέσα από τις απόψεις των οποίων αναζητούνται απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα (Στυλιανίδης, 2008). Έτσι, πρέπει να διασφαλίζεται ότι οι ειδικοί που θα επιλεγούν όχι μόνο κατέχουν γνώσεις και εμπειρίες σχετικά με τα υπό διερεύνηση θέματα αλλά διαθέτουν επίσης ικανότητα, χρόνο και θέληση για συμμετοχή (Skulmoski et al., 2007). Η Lang (1998) εξηγεί ότι σε περίπτωση που η διαδικασία επιλογής των ειδικών δεν εκτελεστεί προσεκτικά, τότε η επιτυχία της έρευνας είναι επαπειλούμενη. Επομένως, ο καθορισμός του όρου «ειδικός» και οι επιλογή των κατάλληλων ατόμων πρέπει να γίνεται με ιδιαίτερη προσοχή και συστηματικότητα (Gordon & Pease, 2006· Franklin & Hart, 2007). Μέσα σε αυτά τα πλαίσια, οι Okoli και Pawlowski (2004), προτείνουν την εξής διαδικασία αναγνώρισης και επιλογής ειδικών:

1. Αρχικά, οι ειδικοί χωρίζονται σε κατηγορίες, στη βάση των ερευνητικών ερωτημάτων αλλά και των κατηγοριών ανθρώπων που πιθανό να έχουν διαφορετικές προοπτικές και είναι, βέβαια, γνώστες του θέματος (παραδείγματος χάρην ακαδημαϊκοί, επαγγελματίες, υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής κ.α.).
2. Στη συνέχεια, οι κατηγορίες ειδικών συμπληρώνονται με ονόματα πιθανών συμμετεχόντων στην έρευνα. Κάθε κατηγορία αντιπροσωπεύει μια διαφορετική προοπτική επί του θέματος, όμως αναμένεται πως θα υπάρξει κάποια επικάλυψη, με συγκεκριμένα ονόματα να κατατάσσονται σε πέραν της μιας κατηγορίας.
3. Έπειτα, γίνεται μια πρώτη επικοινωνία με τους ειδικούς, από τους οποίους ζητείται να υποδείξουν εάν γνωρίζουν και άλλους ειδικούς, κατάλληλους για συμμετοχή, που δεν έχουν αναγνωριστεί από τους ερευνητές.
4. Μετά από τη συμπλήρωση του καταλόγου ειδικών κάθε κατηγορίας επιχειρείται η κατάταξή τους βάση των προσόντων τους, εάν αυτό είναι δυνατό (για παράδειγμα στην περίπτωση των ακαδημαϊκών βάσει του σχετικού ερευνητικού έργου τους).
5. Τέλος, απευθύνεται πρόσκληση συμμετοχής στους ειδικούς, σύμφωνα με την κατάταξή τους, μέχρι που να συμπληρωθεί ο απαιτούμενος αριθμός συμμετεχόντων κάθε κατηγορίας.

(Βασισμένο στους Okoli & Pawlowski, 2004)

Αξίζει να αναφερθεί ότι η συμμετοχή ατόμων από διαφορετικά υπόβαθρα και η δημιουργία μιας ετερογενούς ομάδας ειδικών αποτελεί μια επιζητούμενη πρακτική στις έρευνες Delphi. Ο λόγος για αυτό έγκειται στο ότι η ανομοιομορφία εγγυάται μια ευρεία βάση γνώσεων, επιτρέποντας παράλληλα την εξέταση διαφόρων προοπτικών και μεγαλύτερου εύρους εναλλακτικών επιλογών (Powell, 2003).

Στην παρούσα έρευνα, βασιζόμενοι στα ερευνητικά ερωτήματα και λαμβάνοντας υπόψη τη βιβλιογραφική επισκόπηση, προβήκαμε στην αναγνώριση πέντε κατηγοριών ειδικών, επιχειρώντας να υπάρχει αντιπροσώπευση όλων των μερών που συνιστούν το διερευνώμενο θέμα (Στυλιανίδης, 2005). Στόχος ήταν κάθε υποκατηγορία να αποτελείται από άτομα με γνώσεις και εμπειρίες σχετικά με τη διαχείριση και λειτουργία των σχολείων, αλλά και με πραγματικό ενδιαφέρον για το ερευνητικό θέμα, κάτι που συνιστά προϋπόθεση για διατήρηση της προθυμίας των ειδικών για συμμετοχή (Powell, 2003· Franklin & Hart, 2007). Έτσι η ομάδα ειδικών αποφασίστηκε να αποτελείται από:

α) Ειδικούς προερχόμενους από την διοίκηση του σχολείου, με τη συμμετοχή διευθυντών.

β) Άλλους εμπλεκόμενους στη σχολική λειτουργία ειδικούς, με τη συμμετοχή ατόμων που προέρχονται από την Επιτροπή Παιδείας της Βουλής των Αντιπροσώπων, τους οργανωμένους δάσκαλους και γονείς, τις συντεχνίες εργαζομένων, τον Τύπο καθώς και την Ευρωπαϊκή Ένωση.

γ) Ειδικούς προερχόμενους από την κεντρική εκτελεστική εξουσία, με τη συμμετοχή νυν και πρώην Υπουργών Παιδείας, ατόμων από την ανώτατη ιεραρχία του Υπουργείου Παιδείας, μελών της ΕΕΥ καθώς και προέδρων Σχολικών Εφορειών.

δ) Ειδικούς προερχόμενους από τον ακαδημαϊκό χώρο, με τη συμμετοχή ατόμων με εμπειρία σε θέματα εκπαίδευσης.

ε) Ειδικούς προερχόμενους από το χώρο της εργασίας, με τη συμμετοχή ανώτατων διευθυντικών στελεχών με υπηρεσία σε τραπεζικούς οργανισμούς, μεγάλες επιχειρήσεις και άλλους σχετικούς με την εργασία οργανισμούς (Αρχή Ανάπτυξης Ανθρώπινου Δυναμικού, Κέντρο Παραγωγικότητας Κύπρου, Κυπριακό Εμπορικό και Βιομηχανικό Επιμελητήριο, Σύνδεσμο Λογιστών Κύπρου).

Με τον πιο πάνω σχεδιασμό, καταβλήθηκε προσπάθεια δημιουργίας μιας ομάδας ειδικών που να συμπεριλαμβάνει τόσο τα άτομα που θα κληθούν να βιώσουν τις όποιες αλλαγές πιθανόν να επέλθουν με την αυτονόμηση της διοίκησης των σχολείων, όσο και τα άτομα που μπορούσαν να διευκολύνουν τη διαδικασία πρόβλεψης, παρουσιάζοντας εναλλακτικές απόψεις (Lang, 1998). Όπως εξηγούν οι Van der Duin et al. (2009), η συμμετοχή στην ομάδα ειδικών ατόμων που δεν ανήκουν άμεσα στον υπό διερεύνηση τομέα,

όπως έγινε στην περίπτωση των διευθυντικών στελεχών από σχετικούς με την εργασία οργανισμούς, μπορεί να φέρει στο φως απρόσμενες και καινοτόμες ιδέες. Συνεπώς, οι υποκατηγορίες που είχαν σχηματιστεί αναμενόταν να αντιμετωπίσουν το θέμα υιοθετώντας διαφορετικές προοπτικές, οι οποίες και θα ήταν πολύ χρήσιμο να αντιπαραβληθούν και να συνδυαστούν (Okoli & Pawlowski, 2004).

Ο συνολικός αριθμός των ειδικών που συμμετείχαν στην έρευνα, καθώς και ο επιμέρους αριθμός συμμετεχόντων σε κάθε ομάδα, αποφασίστηκε μετά από μελέτη προηγουμένων σχετικών ερευνών. Σε μια ανασκόπηση διάφορων ερευνών Delphi, οι Skulmoski et al. (2007) εντόπισαν μεγάλες διαφοροποιήσεις στο μέγεθος του δείγματος, με τον αριθμό των ειδικών να κυμαίνεται από 4 μέχρι 171. Ωστόσο, σύμφωνα με τους Okoli και Pawlowski (2004), ένας αριθμός κοντά στους 10 ειδικούς ανά κατηγορία είναι επαρκής για να μπορούν να υπάρξουν συγκρίσεις, τόσο μεταξύ όσο και εντός των υποομάδων. Την εισήγηση αυτή υιοθέτησε και ο Στυλιανίδης (2005), ο οποίος, σε έρευνα Delphi που διενήργησε σχετικά με το Σχολείο του Μέλλοντος στην Κύπρο, χρησιμοποίησε ένα συνολικό αριθμό 50 ειδικών, που αναλυόταν σε πέντε κατηγορίες ειδικών, οι οποίες περιείχαν από 8-11 άτομα. Έτσι, στην παρούσα έρευνα έγινε προσπάθεια εξεύρεσης 8-10 κατάλληλων συμμετεχόντων για κάθε μια από τις πέντε υποομάδες ειδικών.

Είναι σαφές πως για την επιλογή των ειδικών χρησιμοποιήθηκε σκόπιμη δειγματοληψία (Gray, 2004). Η πρακτική αυτή ήταν απαραίτητη στην περίπτωση της διενεργούμενης έρευνας, αφού δεν αναζητείτο ένα δείγμα αντιπροσωπευτικό κάποιου μεγαλύτερου πληθυσμού αλλά ένα δείγμα που να μπορεί να απαντήσει τα ερευνητικά ερωτήματα (Skulmoski et al., 2007). Έτσι, δεν υπήρχε νόημα να επιλεγεί ένα τυχαίο δείγμα, από τη στιγμή που αυτό ενδεχομένως να μην κατείχε τις γνώσεις για να ασχοληθεί με το ερευνητικό θέμα (Cohen et al., 2007). Αυτό που τα ερευνητικά ερωτήματα απαιτούσαν ήταν η σκόπιμη, συστηματική και προσεκτική επιλογή των κατάλληλων ατόμων, που να έχουν τα εχέγγυα να προσφέρουν έγκυρες απαντήσεις (Mertens, 1998· Okoli & Pawlowski, 2004). Ενισχύοντας την πιο πάνω επιλογή, μπορεί να σημειωθεί πως και οι Cohen et al. (2007) εξηγούν ότι η σκόπιμη δειγματοληψία είναι η καταλληλότερη για την επιλογή ειδικών, οι οποίοι έχουν βαθιά γνώση σχετικά με συγκεκριμένα θέματα και κατέχουν σημαντικές θέσεις. Με βάση τα προαναφερθέντα, η ομάδα ειδικών της παρούσας έρευνας δεν αποτελεί ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα για στατιστικούς σκοπούς, αφού δεν ικανοποιεί τα σχετικά αριθμητικά πρότυπα. Ωστόσο, κάτι τέτοιο δεν ήταν ποτέ στόχος της έρευνας, μια και η

ποιότητά της θα πρέπει να αξιολογηθεί με βάση την ποιότητα των συμμετεχόντων ειδικών και όχι με βάση το συνολικό αριθμό τους (Powell, 2003).

### 3.3.1. Ο καταρτισμός της ομάδας ειδικών

Μετά την έγκριση του καταλόγου ειδικών από την ερευνητική επιτροπή, ο ερευνητής κατάρτισε ένα πλάνο επικοινωνίας μαζί τους, με σκοπό την εξασφάλιση της συμμετοχής τους. Πιο συγκεκριμένα, για να καταστεί πιο διαχειρίσιμος ο μεγάλος αριθμός συνεντεύξεων που έπρεπε να διενεργηθούν, από ένα και μόνο άτομο, αποφασίστηκε όπως οι προσκλήσεις για συμμετοχή στην έρευνα στέλνονταν σταδιακά. Για την επιλογή της σειράς με την οποία θα προσεγγίζονταν οι ειδικοί κάθε υποομάδας λήφθηκαν υπόψη διάφοροι παράγοντες, που είτε διευκόλυναν είτε δυσχέραιναν το πρόγραμμα και το φόρτο εργασίας τους. Πιο συγκεκριμένα, το γεγονός ότι μέσα στους προσεχείς, από την έναρξη της διαδικασίας συλλογής δεδομένων, μήνες ήταν προγραμματισμένες τόσο βουλευτικές εκλογές όσο και εκλογές για την ανάδειξη νέας συνδικαλιστικής ηγεσίας των εκπαιδευτικών, αποτελούσε ένα πρόσθετο φόρτο εργασίας για όσους από τους ειδικούς συμμετείχαν στις προεκλογικές διεργασίες. Ως αποτέλεσμα, οι πρώτες επαφές έγιναν με τους ειδικούς που απετέλεσαν τις υποομάδες των ακαδημαϊκών και των εκπροσώπων από το χώρο της εργασίας, αφού οι πιο πάνω ειδικοί δεν είχαν κάποιο κώλυμα για συμμετοχή. Στη συνέχεια, ακολούθησαν επαφές με τους εκπροσώπους της κεντρικής εξουσίας αφήνοντας έτσι τελευταίες, και μετά το πέρας των εκλογικών αναμετρήσεων, τις υποομάδες των διευθυντών και των άλλων εμπλεκομένων στη σχολική λειτουργία.

Επιδιώκοντας την εξασφάλιση της συμμετοχής έκαστου ειδικού, ο ερευνητής επικοινωνούσε μαζί του τηλεφωνικά για να τον ενημερώσει για την πρόθεση αποστολής μιας πρόσκλησης για συμμετοχή στην έρευνα. Ανάλογα με τις προτιμήσεις κάθε ειδικού, η αρχική πρόσκληση για συμμετοχή στελνόταν είτε με ηλεκτρονικό ταχυδρομείο είτε με τηλεομοιότυπο (Παράρτημα Α). Στην επιστολή αυτή επεξηγείτο ο σκοπός της έρευνας καθώς και η σημασία της (Fowler, 2009). Επίσης, τονίζονταν η σπουδαιότητα και η αξία της προσωπικής συνεισφοράς του κάθε συμμετέχοντα, του οποίου η πείρα, η εμπειρογνωμοσύνη και η θέση τον κατέτασσαν στην επίλεκτη ομάδα των ειδικών που θα ασχολείτο με το ερευνητικό θέμα (Okoli & Pawlowski, 2004). Επιπλέον, γινόταν σαφές στους πιθανούς συμμετέχοντες ότι η φύση της έρευνας απαιτούσε τη συμμετοχή τους σε όλα τα στάδιά της και αναφερόταν η διαδικασία που θα ακολουθείτο. Επιπρόσθετα, διευκρινιζόταν ότι ο

ερευνητής θα δρούσε υποβοηθητικά στην όλη διαδικασία, μέσω της παροχής ανατροφοδότησης επί των απαντήσεων τους στα επαναληπτικά ερωτηματολόγια, με τελικό στόχο την αναγνώριση τρόπων υλοποίησης του πλέον επιθυμητού μοντέλου διαχείρισης οικονομικών θεμάτων στο σχολείο του μέλλοντος.

Μετά την έλευση μερικών ημερών ο ερευνητής επικοινωνούσε εκ νέου με τους ειδικούς τηλεφωνικά, ώστε να βεβαιωθεί για την παραλαβή της πρόσκλησης για συμμετοχή και να εκφράσει την ετοιμότητά του για παροχή πρόσθετων διευκρινήσεων ή για να έρθει σε συνεννόηση μαζί τους, με στόχο τη διευθέτηση του χρόνου πραγματοποίησης αρχικής συνέντευξης. Εάν οι ειδικοί για οποιοδήποτε λόγο δεν είχαν λάβει την επιστολή ή επιθυμούσαν περισσότερο χρόνο για μελέτη της, ο ερευνητής επικοινωνούσε ξανά, σε χρόνο βολικό για τους ίδιους, μέχρι να έχει την τελική τους απάντηση. Κατά τη συνομιλία του με τους ειδικούς που τελικά αποδέχονταν την πρόσκληση, ο ερευνητής προσφερόταν να διενεργήσει τις συνεντεύξεις του πρώτου σταδίου της Delphi σε οποιαδήποτε ώρα ήταν διαθέσιμος ο ερωτώμενος (Fowler, 2009). Κάτι ανάλογο είχε πράξει και ο Στυλιανίδης (2005), ώστε να διευκολύνει τους συμμετέχοντες στη δική του έρευνα, οι οποίοι - όπως ίσχυσε και στην παρούσα έρευνα - είχαν ιδιαίτερα βεβαρημένο πρόγραμμα, όντας άτομα που ανήκουν στην επαγγελματική, πολιτική και κοινωνική ελίτ της κυπριακής κοινωνίας.

Σε όσες περιπτώσεις κάποιος από τους ειδικούς δεν επιθυμούσε ή δεν μπορούσε να αφιερώσει τον απαιτούμενο χρόνο για συμμετοχή στην έρευνα, ο ερευνητής τον ευχαριστούσε για το χρόνο που είχε ήδη αφιερώσει και απευθυνόταν σε άλλο πρόσωπο από τον ενδεικτικό κατάλογο συμμετεχόντων, ούτως ώστε να συμπληρωθεί ο απαιτούμενος αριθμός ειδικών κάθε υποομάδας. Θα πρέπει να λεχθεί ότι συνειδητά δεν ασκείτο οποιαδήποτε πίεση από πλευράς του ερευνητή προς τους πιθανούς συμμετέχοντες για εξασφάλιση της συμμετοχής τους, αφού η ομάδα ειδικών έπρεπε να διακατέχεται από πραγματικό ενδιαφέρον για το θέμα. Κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο τόσο για την εγκυρότητα των ευρημάτων όσο και για περιορισμό των αποχωρήσεων πριν την ολοκλήρωση της διαδικασίας (Franklin & Hart, 2007).

#### 3.3.1.1. Δημογραφικά στοιχεία

Η ομάδα των ειδικών που τελικά συμφώνησαν να συμμετάσχουν στην έρευνα αποτελείτο από 49 άτομα. Στον πρώτο γύρο έλαβαν μέρος και τα 49 άτομα. Στο δεύτερο γύρο συμμετείχαν 40 άτομα ή ποσοστό 82% αυτών που έλαβαν μέρος στον πρώτο γύρο. Στον

τρίτο και τελικό γύρο έλαβαν μέρος 42 άτομα ή ποσοστό 86% των ατόμων που αποδέχθηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα. Από τα πιο πάνω στοιχεία φαίνεται ότι το ποσοστό συμμετοχής ήταν αρκετά υψηλό. Θα πρέπει να αναφερθεί ότι πρόσκληση για συμμετοχή στον τελικό γύρο στάλθηκε σε όλους τους ειδικούς, ακόμα και αν αυτοί δεν είχαν συμμετάσχει στο δεύτερο γύρο. Κάτι τέτοιο αποφασίστηκε λόγω του ότι κανένας από τους μη συμμετέχοντες δεν είχε αρνηθεί τη συμμετοχή, παρόλο που, στις κατ' ιδίαν συζητήσεις με τον ερευνητή, επικαλέστηκαν διάφορους προσωπικούς και επαγγελματικούς λόγους για τους οποίους αδυνατούσαν να ολοκληρώσουν τη συμπλήρωση του πρώτου ερωτηματολογίου, εντός των καθορισμένων χρονοδιαγραμμάτων. Πράγματι, 4 από τους συνολικά 9 ειδικούς, οι οποίοι δεν είχαν συμμετάσχει στο δεύτερο γύρο, συμμετείχαν στον τρίτο και τελικό γύρο της διαδικασίας. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι ειδικοί που δε συμμετείχαν σε κάποιο από τους γύρους δεν προέρχονταν μόνο από την ίδια υποομάδα αλλά κατανέμονταν ισόρροπα και στις πέντε υποομάδες. Τα πιο πάνω στοιχεία φαίνονται αναλυτικά στον πίνακα που ακολουθεί.

Πίνακας 3.1. Οι συμμετέχοντες σε κάθε γύρο της έρευνας

| | Χώρος της εργασίας | Κεντρική Εξουσία | Ακαδημαϊκοί | Διευθυντές | Άλλοι εμπλεκόμενοι | Σύνολο |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Γύρος Α | 10 | 10 | 9 | 9 | 11 | 49 |
| Γύρος Β | 9 | 7 | 8 | 9 | 7 | 40 |
| Γύρος Γ | 8 | 9 | 7 | 9 | 9 | 42 |

Μετά το πέρας των τριών γύρων της έρευνας, οι οποίοι συνιστούν μια διαδικασία Delphi, επιχειρήθηκε η περαιτέρω εξέταση και αξιοποίηση των μέχρι στιγμής ευρημάτων. Πιο συγκεκριμένα, επιδιώχθηκε η εξεύρεση τρόπων αύξησης της πιθανότητας πραγματοποίησης του επιθυμητού μέλλοντος, όπως αυτό είχε διαμορφωθεί μέσα από τις απόψεις των ειδικών. Για το σκοπό αυτό ο ερευνητής επικοινώνησε ξανά με επτά από τους ειδικούς, και με τον τρόπο που έχει εξηγηθεί πιο πάνω, εξασφάλισε την ενημερωμένη συμμετοχή τους σε ένα τελικό γύρο ατομικών συνεντεύξεων. Κριτήριο για την επιλογή των συμμετεχόντων ήταν ο βαθμός στον οποίο είχαν εμπειρίες και συμμετοχή στη διαμόρφωση και εφαρμογή εκπαιδευτικής πολιτικής, αφού, όπως έχει ήδη λεχθεί, ζητούμενο ήταν η αναζήτηση πρακτικών εισηγήσεων που να μπορούν άμεσα να εφαρμοστούν. Με βάση τα πιο πάνω, στην τελική ομάδα ειδικών συμμετείχαν τρεις εκπρόσωποι της Επιτροπής Παιδείας της Βουλής, δύο ανώτατα στελέχη της ηγεσίας του Υπουργείου Παιδείας, ένας εκπρόσωπος των οργανωμένων δασκάλων καθώς και ένας εκπρόσωπος των οργανωμένων γονιών.

### 3.4. Μέσα συλλογής δεδομένων

Είναι σαφές ότι κύριο μέσο συλλογής δεδομένων στις έρευνες Delphi αποτελεί το ερωτηματολόγιο, μέσω του οποίου καταγράφονται οι απόψεις των ειδικών από γύρο σε γύρο. Όπως αναφέρει ο Gray (2004), το ερωτηματολόγιο είναι ένα σημαντικό εργαλείο συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιείται ευρέως στις κοινωνικές επιστήμες. Σύμφωνα με τη Νόβα-Καλτσούνη (2006), το γεγονός ότι στο ερωτηματολόγιο τόσο οι ερωτήσεις όσο και οι πιθανές απαντήσεις είναι, κατά κανόνα, προκαθορισμένες, προσφέρει κάποια συγκριτικά πλεονεκτήματα. Το κυριότερο πλεονέκτημα είναι η δυνατότητα που παρέχει να συλλεχθεί ένας μεγάλος όγκος υλικού, σε πολύ πιο σύντομο χρόνο από ότι με τη χρήση άλλων μέσων συλλογής δεδομένων, όπως για παράδειγμα με τη συνέντευξη. Συμφωνώντας με την πιο πάνω θέση, ο Gray (2004) και οι Cohen et al. (2007) θεωρούν ότι το ερωτηματολόγιο είναι το ιδανικό ερευνητικό εργαλείο στις περιπτώσεις όπου ο αριθμός των συμμετεχόντων είναι σχετικά μεγάλος. Επιπρόσθετα πλεονεκτήματα του ερωτηματολογίου αποτελούν το χαμηλό οικονομικό κόστος συλλογής δεδομένων που η χορήγησή του απαιτεί (Bell, 1999· Robson, 2007) καθώς και το γεγονός ότι αυτό μπορεί να συμπληρωθεί σε χώρο και σε χρόνο της προτίμησης του ατόμου που το συμπληρώνει (Cohen et al., 2007· Gray, 2004). Ακόμη, η χρήση του ερωτηματολογίου θεωρείται ότι μειώνει την επίδραση που μπορεί να ασκήσει ο ερευνητής πάνω στις απαντήσεις του ερωτώμενου (Gray, 2004) και ότι διευκολύνει την επεξεργασία των δεδομένων, μέσω της δομημένης μορφής καταγραφής των πληροφοριών που προσφέρει (Robson, 2007).

Εντούτοις, παρά τα πιο πάνω πλεονεκτήματα του ερωτηματολογίου, για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας, αποφασίστηκε να χρησιμοποιηθεί επίσης το ερευνητικό εργαλείο της συνέντευξης. Η συνέντευξη προτιμήθηκε στα στάδια της συλλογής των πρώτων απόψεων των ειδικών καθώς και της διερεύνησης των τρόπων αύξησης της πιθανότητας πραγματοποίησης του επιθυμητού μέλλοντος. Σε ότι αφορά στο αρχικό στάδιο της έρευνας, ο λόγος για την αντικατάσταση του αρχικού ερωτηματολογίου με μια συνέντευξη έγκειται στο ότι ένας σημαντικός κίνδυνος αποτυχίας των ερευνών Delphi αποτελεί η επιβολή της άποψης του ερευνητή, μέσω της υπερβολικής συγκεκριμενοποίησης του ερευνητικού θέματος και του αποκλεισμού της εξέτασης άλλων σχετικών προοπτικών (Linstone & Turoff, 2002). Όπως εξηγούν οι Franklin και Hart (2007), ένας σημαντικός περιορισμός της μεθόδου Delphi είναι η εξάρτηση της από τα ερωτήματα που περιλαμβάνονται στο πρώτο ερωτηματολόγιο, τα οποία μπορεί να μην αντικατοπτρίζουν τα πραγματικά σημεία κλειδιά του ερευνητικού

θέματος. Επομένως, οι ίδιοι εισηγούνται ότι θα πρέπει να επιτρέπεται η αναγνώριση των παραγόντων που θα διερευνηθούν από τους συμμετέχοντες ειδικούς. Προς αυτή την κατεύθυνση, η Lang (1998) προτείνει για χρήση προσωπικών συνεντεύξεων κατά τον πρώτο γύρο της Delphi. Την πρακτική αυτή υιοθετεί και ο Στυλιανίδης (2005), στοχεύοντας να εμπλουτίσει περαιτέρω τη διαδικασία με επιπρόσθετα ποιοτικά στοιχεία και να δώσει την ευκαιρία στους συμμετέχοντες να ζητήσουν τυχόν διευκρινήσεις ή επεξηγήσεις.

Είναι γεγονός ότι η συνέντευξη θεωρείται το καταλληλότερο μέσο για να διερευνηθεί σε βάθος η άποψη των ειδικών. Πιο συγκεκριμένα, οι Fontana και Frey (2003) εξηγούν ότι η συνέντευξη είναι ένας αποτελεσματικός τρόπος για να προσπαθήσουμε να κατανοήσουμε τους ανθρώπους και ο Kvale (2007) προβάλλει τη συνέντευξη ως το μέσο εξερεύνησης των τρόπων με τους οποίους οι άνθρωποι βιώνουν και κατανοούν τον κόσμο. Ανάλογη θέση εκφράζει επίσης ο Gray (2004), ο οποίος θεωρεί τη συνέντευξη ιδανικό εργαλείο εκμαίευσης πλούσιων δεδομένων σχετικά με τις απόψεις, τις προοπτικές και τις στάσεις των ανθρώπων. Συμφωνώντας με τους πιο πάνω, ο Σταλίκας (2005) σημειώνει ότι η συνέντευξη επιτρέπει στον ερωτώμενο να απαντήσει με μεγαλύτερη ποικιλία και λεπτομέρεια, δίνοντας έτσι πολύ πιο ακριβείς και πλούσιες πληροφορίες από ότι άλλοι τύποι διερεύνησης. Επιπλέον, σύμφωνα με τον ίδιο, ένα πλεονέκτημα της συνέντευξης, σε σύγκριση με τη γραπτή συμπλήρωση ερωτηματολογίων, είναι ότι οι συμμετέχοντες, που δεν επιθυμούν να δώσουν απάντηση μεγάλης έκτασης, είναι συχνά πρόθυμοι να την εκφράσουν προφορικά στο συνεντευκτή. Για όλους τους πιο πάνω λόγους, η χρήση της συνέντευξης προτιμήθηκε και στο τελικό στάδιο της διαδικασίας, κατά το οποίο αναζητήθηκαν τρόποι άρσης των εμποδίων που παρουσιάζονται στην πραγματοποίηση του επιθυμητού μέλλοντος.

Η χρήση των ερωτηματολογίων, προτιμήθηκε στα ενδιάμεσα στάδια συλλογής δεδομένων, όπου ήταν αναγκαία η αξιοποίηση των συγκριτικών πλεονεκτημάτων που τα ερωτηματολόγια προσφέρουν, κατά τη διάρκεια της αξιολογικής κρίσης μιας σειράς προγνωστικών δηλώσεων σε σχέση με το μέλλον του αυτόνομου σχολείου. Τόσο τα ερωτηματολόγια όσο και ο κατάλογος ερωτήσεων των συνεντεύξεων είχαν ετοιμαστεί από τον ερευνητή, με βάση τη βιβλιογραφία και τα ερευνητικά ερωτήματα, και στη συνέχεια είχαν ελεγχθεί από την ερευνητική επιτροπή. Επιπρόσθετα, τα μέσα συλλογής δεδομένων δοκιμάστηκαν πιλοτικά σε τρεις ειδικούς, οι οποίοι δε συμμετείχαν στην έρευνα. Περισσότερες πληροφορίες σχετικά με το περιεχόμενο και τον τρόπο καταρτισμού του κάθε

ερευνητικού εργαλείου παρατίθενται στα αντίστοιχα στάδια της έρευνας, που επεξηγούνται αναλυτικά στη συνέχεια.

Στο σημείο αυτό καλό είναι να αναφερθεί ότι ο συνδυασμός ερωτηματολογίων και συνεντεύξεων εγείρει κάποια μεθοδολογικά ζητήματα, τα οποία άπτονται της συζήτησης γύρω από τη σύζευξη ποσοτικών και ποιοτικών προσεγγίσεων. Τέτοιες προσεγγίσεις είναι γνωστές με τον όρο «Μεικτές Μέθοδοι» και, στη βιβλιογραφία, συζητούνται επισταμένα ως προς τις τυπολογίες τους, ως προς το θεωρητικό τους υπόβαθρο καθώς και ως προς την προστιθέμενη αξία τους σε σχέση με τις παραδοσιακές, καθαρά ποσοτικές ή καθαρά ποιοτικές προσεγγίσεις (Bryman, 2006· Creswell & Plano-Clark, 2007· Denscombe, 2008· Johnson & Onwuegbuzie, 2004· Mertens, 2010). Βέβαια, παρόλο που στην εργασία αυτή συνδυάζονται συνεντεύξεις, οι οποίες είναι συχνότερες στις ποιοτικές έρευνες, με ερωτηματολόγια, τα οποία είναι συχνότερα στις ποσοτικές έρευνες, η μέθοδος Delphi δε θεωρείται μεικτή έρευνα, αφού ένας τέτοιος ισχυρισμός δεν προβάλλεται ούτε από τη βιβλιογραφία γύρω από τις Επιστήμες του Μέλλοντος ούτε από τη βιβλιογραφία γύρω από τις Μεικτές Μεθόδους. Έτσι, παρόλο που η συζήτηση γύρω από τις μεικτές μεθόδους παρουσιάζει ενδιαφέρον στο σύνολό της, στην παρούσα έρευνα η έμφαση δίδεται στην προστιθέμενη αξία της υιοθέτησης μιας μεικτής προσέγγισης στη διαδικασία συλλογής δεδομένων, με σκοπό ακριβώς την αξιοποίηση των πλεονεκτημάτων που το κάθε μέσο έχει να προσφέρει για ενίσχυση της ποιότητας της έρευνας (Κουάλη, 2012).

Μέσα από τη βιβλιογραφία εντοπίζεται ότι ο συνδυασμός ερωτηματολογίων και συνεντεύξεων αποτελεί μια αποδεκτή, δόκιμη και συχνή μεθοδολογική πρακτική (Bryman, 2007· Denscombe, 2008· Sweetman, Badiee & Creswell, 2010), η οποία μπορεί να οδηγήσει σε πλουσιότερα δεδομένα (Στυλιανίδης, 2008), γεγονός που είναι αρκετό για να επιτρέψει την υιοθέτηση της πρακτικής αυτής και στην παρούσα εργασία. Την ίδια στιγμή, βέβαια, αναγνωρίζεται η σύζευξη ποσοτικών και ποιοτικών μέσων συλλογής δεδομένων προβάλλει αυξημένες προκλήσεις και απαιτεί προσεκτικές επιλογές, οι οποίες πρέπει να σέβονται τις διαφορετικές φιλοσοφικές προσεγγίσεις που βρίσκονται πίσω από τις συγκεκριμένες μεθόδους (Bryman, 2007). Για το λόγο αυτό καταβάλλεται προσπάθεια, από μέρους του ερευνητή, για να συνδυαστούν αρμονικά, με νόημα και με ουσιαστικό αποτέλεσμα, τα δεδομένα που συλλέγονται με τα δύο ερευνητικά εργαλεία, έτσι ώστε οι πληροφορίες που παρουσιάζονται στον αναγνώστη να τον βοηθούν στη σφαιρική κατανόηση του θέματος. Επίσης, καταβάλλεται προσπάθεια προσμέτρησης και συνδυασμού, στο μέτρο του δυνατού,

των προϋποθέσεων που τίθενται από τις δύο σχολές σκέψης για την εξασφάλιση ποιότητας στην έρευνα, όπως συζητείται αργότερα, στο υποκεφάλαιο που αναφέρεται στα κριτήρια ποιότητας της έρευνας.

### 3.5. Χρονοδιάγραμμα ολοκλήρωσης της έρευνας

Η ερευνητική επιτροπή άναψε το πράσινο φως για εκτέλεση της έρευνας το Νοέμβριο του 2010 και στις αρχές του 2011 ξεκίνησε η διαδικασία συλλογής δεδομένων. Μέχρι το Μάρτιο είχε ολοκληρωθεί η προετοιμασία των συνεντεύξεων του πρώτου γύρου της Delphi και ο καταρτισμός της ομάδας των ειδικών. Παράλληλα, υπήρχε διαρκής επικοινωνία με τους ειδικούς ούτως ώστε να εξασφαλιστεί η συμμετοχή τους και να γίνουν οι απαραίτητες διευθετήσεις για τη μέρα και ώρα διεξαγωγής της ατομικής τους συνέντευξης.

Από τον Απρίλιο μέχρι τον Ιούλιο πραγματοποιούνταν συνεντεύξεις και γινόταν απομαγνητοφώνηση και επεξεργασία του περιεχομένου των ολοκληρωμένων συνεντεύξεων. Με το πέρας των συνεντεύξεων πραγματοποιήθηκε η ανάλυσή τους, στη βάση της οποίας καταρτίστηκε το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στο δεύτερο γύρο της διαδικασίας Delphi. Στις 27 Σεπτεμβρίου το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε τόσο σε έντυπη όσο και σε ηλεκτρονική μορφή, μέσω του διαδικτύου, και δόθηκε στους ειδικούς ένας μήνας για τη συμπλήρωσή του. Αμέσως μετά άρχισε η ανάλυση των αποτελεσμάτων του ερωτηματολογίου, με σκοπό την επιλογή των επικρατέστερων δηλώσεων για συμπερίληψη στο τελικό ερωτηματολόγιο, το οποίο δόθηκε προς συμπλήρωση στις 16 Δεκεμβρίου. Λόγω καθυστέρησης στην ετοιμασία της ηλεκτρονικής μορφής του, η χρονική περίοδος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου συνέπεσε με την περίοδο των εορτών. Ως αποτέλεσμα, προσφέρθηκε μια μικρή παράταση χρόνου στη συμπλήρωσή του, μέχρι και τα μέσα Ιανουαρίου. Στις 20 Ιανουαρίου 2012 ξεκίνησε η ανάλυση των συμπληρωμένων ερωτηματολογίων, η οποία οδήγησε στην ετοιμασία του καταλόγου των ερωτήσεων που χρησιμοποιήθηκαν κατά τις τελικές συνεντεύξεις.

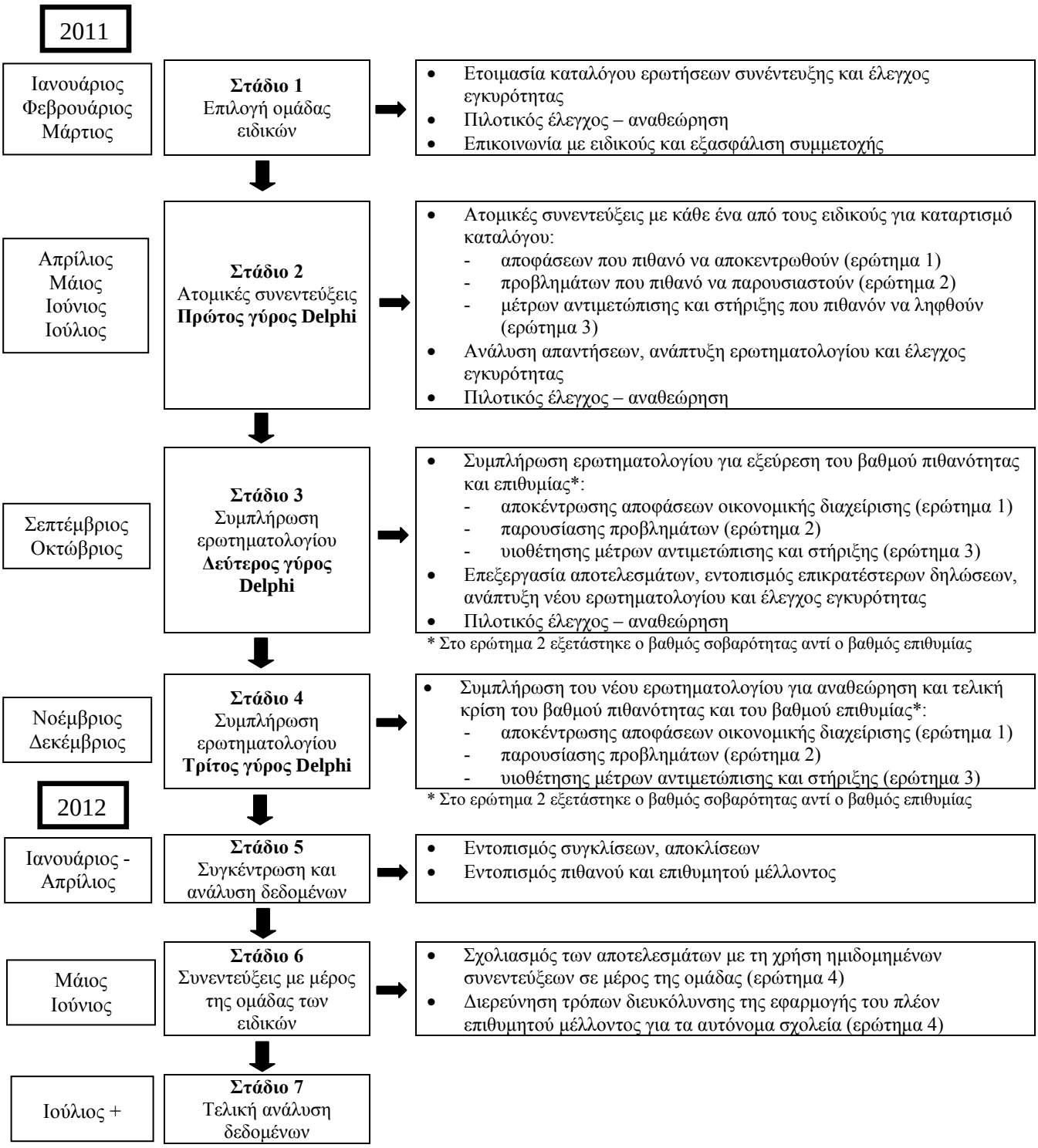
Λόγω τόσο της σχετικής καθυστέρησης που παρατηρήθηκε στην ολοκλήρωση του τρίτου γύρου της διαδικασίας Delphi όσο και του λόγω του μεγάλου όγκου δεδομένων που είχε μαζευτεί, η ανάλυση των δεδομένων του τρίτου γύρου διήρκησε περισσότερο από ότι είχε αρχικά υπολογιστεί. Έτσι, οι τελικές συνεντεύξεις, κατά τις οποίες αξιοποιήθηκαν περαιτέρω τα ευρήματα που είχαν προκύψει μέχρι εκείνη τη στιγμή, διενεργήθηκαν από τις 7 Ιουνίου μέχρι τις 20 Ιουλίου. Αμέσως μετά το πέρας των συνεντεύξεων άρχισε η ανάλυση του περιεχομένου τους, στάδιο που διήρκησε μέχρι τα μέσα Αυγούστου του 2012.

Αξίζει να σημειωθεί ότι τόσο οι κατάλογοι ερωτήσεων των συνεντεύξεων όσο και τα ερωτηματολόγια κοινοποιούνταν στην ερευνητική επιτροπή για σχολιασμό και, ακολούθως, τροποποιούνταν σύμφωνα με τις υποδείξεις των μελών της, τόσο σε ηλεκτρονική όσο και σε έντυπη μορφή. Επίσης διενεργείτο πιλοτικός έλεγχος, ανάλογη προσαρμογή των μέσων συλλογής δεδομένων καθώς και ανάλυση των αποτελεσμάτων, με σκοπό την έγκαιρη ετοιμασία του επόμενου γύρου συλλογής δεδομένων.

### 3.6. Η πορεία εκτέλεσης της έρευνας

Η διαδικασία συλλογής δεδομένων διήρκησε συνολικά 17 μήνες και πέρασε μέσα από διάφορα στάδια, τα οποία παρουσιάζονται αναλυτικά στη συνέχεια (γράφημα 3.2). Η αναφορά σε κάθε στάδιο περιέχει τις ενέργειες του ερευνητή με γνώμονα, πάντα, την καλύτερη δυνατή και εγκυρότερη απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων.

**Στάδια εκτέλεσης της έρευνας**




Γράφημα 3.2: Η πορεία εκτέλεσης της έρευνας

### 3.6.1. Στάδιο 1: Επιλογή της ομάδας ειδικών

Στο στάδιο αυτό έγινε ο καταρτισμός της ομάδας ειδικών, ακολουθώντας τα κριτήρια και τη διαδικασία που παρουσιάστηκε προηγουμένως, στο υποκεφάλαιο που αφορούσε τους συμμετέχοντες στην έρευνα. Όπως έχει ήδη εξηγηθεί, σχηματίστηκαν πέντε υποομάδες ειδικών, οι οποίες αριθμούσαν από 9 μέχρι 11 άτομα, με τη συμμετοχή διευθυντών, εκπροσώπων της κεντρικής εξουσίας, ακαδημαϊκών, άλλων εμπλεκόμενων στη σχολική λειτουργία καθώς και εκπροσώπων από το χώρο της εργασίας.

Κατά τη διάρκεια αυτού του σταδίου υπήρχε επικοινωνία με τους ειδικούς, αρχικά για κοινοποίηση σε αυτούς της πρόσκλησης για συμμετοχή στην έρευνα και, στη συνέχεια, για καθορισμό προσωπικού ραντεβού για συνέντευξη. Παράλληλα, γινόταν συνεχής ενημέρωση του καταλόγου με τα στοιχεία των συμμετεχόντων, καταγράφοντας το όνομα, την ηλεκτρονική διεύθυνση, το τηλέφωνο και το τηλεομοιότυπο του κάθε συμμετέχοντα καθώς και τα στοιχεία της γραμματέως τους, όπου αυτό ήταν αναγκαίο. Εάν η απάντηση των ειδικών στην πρόσκληση για συμμετοχή ήταν αρνητική, ο ερευνητής τους ευχαριστούσε για το χρόνο που είχαν ήδη διαθέσει και επικοινωνούσε αμέσως με τον επόμενο υποψήφιο συμμετέχοντα. Σε όλους όσους απαντούσαν θετικά αποστελλόταν ένα ευχαριστήριο μήνυμα, στο οποίο επιβεβαιωνόταν ο χρόνος και ο χώρος πραγματοποίησης της συνέντευξης και, ταυτόχρονα, κοινοποιούνταν οι τρεις βασικοί άξονες γύρω από τους οποίους θα περιστρεφόταν η συζήτηση (Παράρτημα Β). Η πρακτική αυτή είχε αποφασιστεί για διευκόλυνση της καλύτερης προετοιμασίας των ειδικών και εξασφάλισης της ενημερωμένης τους συμμετοχής.

Παράλληλα με τις προσπάθειες για συμπλήρωση της ομάδας ειδικών και τη διευθέτηση των ατομικών συνεντεύξεων, στο πρώτο στάδιο της ερευνητικής διαδικασίας προχώρησε επίσης η ετοιμασία του καταλόγου με τις ερωτήσεις της συνέντευξης. Ο κατάλογος αυτός διαμορφώθηκε σε συνεννόηση με την ερευνητική ομάδα και οριστικοποιήθηκε μετά από πιλοτικό έλεγχο των συνεντεύξεων, με τη βοήθεια τριών ειδικών, δύο διευθυντών και ενός ακαδημαϊκού, οι οποίοι δε συμμετείχαν στην έρευνα. Αξίζει να λεχθεί ότι, μέσω του πιλοτικού ελέγχου, επιδιώχθηκε επίσης η εξάσκηση και η καλύτερη δυνατή προετοιμασία του ερευνητή (Kvale & Brinkmann, 2009). Όπως εξηγεί ο Σταλίκας (2005, σ. 213):

> «Η πιο αποτελεσματική μάθηση των τεχνικών της συνέντευξης προκύπτει από την πρακτική εξάσκηση σε συνδυασμό με τη γνώση που αποκομίζει κάποιος από την απόδοσή του σε προηγούμενες περιπτώσεις. Αυτός που ετοιμάζεται να αναλάβει το

> ρόλο του συνεντευκτή πρέπει να ασκηθεί προτού προχωρήσει στις πραγματικές συνεντεύξεις. Η προετοιμασία θα τον βοηθήσει να εξοικειωθεί με τις απαιτούμενες διαδικασίες και θα του δώσει την ευκαιρία να κρίνει ο ίδιος την απόδοσή του.»

Επιπρόσθετα, ο πιλοτικός έλεγχος αποσκοπούσε στη δοκιμή του ερωτηματολογίου της συνέντευξης, με στόχο την αξιολόγηση του βαθμού κατανόησης και του βαθμού ερμηνείας του ερωτηματολογίου (Javeau, 2000). Τα αποτελέσματα του πιλοτικού ελέγχου επιβεβαίωσαν τη χρησιμότητά του, αφού όντως κατέδειξαν την ανάγκη για κάποιες αλλαγές στο λεκτικό, στο ύφος, στη γλωσσική σαφήνεια, στη διατύπωση καθώς και στη λογική αλληλουχία των ερωτήσεων και των συνδετικών φράσεων (Javeau, 2000· Στυλιανίδης, 2005). Επιπρόσθετα, κατά τον πιλοτικό έλεγχο των συνεντεύξεων διαφάνηκε η ανάγκη υποβολής μιας πρόσθετης ερώτησης, η οποία αφορούσε στους πιθανούς συμμετέχοντες στη διοίκηση των αυτόνομων σχολείων. Η ερώτηση αυτή, καθώς και οι λεκτικές διαφοροποιήσεις στις υπόλοιπες ερωτήσεις, συμπεριλήφθηκαν στον τελικό κατάλογο ερωτήσεων, μετά από συνεννόηση βέβαια με την ερευνητική επιτροπή.

### 3.6.2. Στάδιο 2: Ατομικές συνεντεύξεις πρώτου γύρου Delphi

Το δεύτερο στάδιο της διαδικασίας αφορούσε στην πραγματοποίηση των προγραμματισμένων συνεντεύξεων, του πρώτου γύρου της μεθόδου Delphi, καθώς και στην προετοιμασία για τον επόμενο γύρο. Παράλληλα, κατά το στάδιο αυτό, συνεχίζονταν οι επαφές με τους υπόλοιπους υποψήφιους συμμετέχοντες, στη βάση του πλάνου επικοινωνίας που είχε καταρτιστεί. Όπως έχει ήδη εξηγηθεί, οι πρώτες απόψεις των ειδικών κρίθηκε σκόπιμο να συλλεχθούν μέσω συνεντεύξεων παρά μέσω ερωτηματολογίων, ούτως ώστε να μειωθεί ο κίνδυνος καθοδήγησης της έρευνας από τις υποκειμενικές απόψεις και επιλογές του ερευνητή. Επιπρόσθετα, με τον τρόπο αυτό επιδιώχθηκε να αυξηθεί η πιθανότητα εντοπισμού των πραγματικών σημείων κλειδιών του ερευνητικού θέματος, μέσα από την καλύτερη αξιοποίηση της πείρας και της εμπειρογνωμοσύνης των ειδικών (Franklin & Hart, 2007· Kvale, 2007· Στυλιανίδης, 2008). Οι 49 συνεντεύξεις, που τελικά διενεργήθηκαν, είχαν ημιδομημένη μορφή, αφού αυτή είχε κριθεί ότι εξυπηρετούσε καλύτερα τους σκοπούς της παρούσας έρευνας. Η χρήση μιας αυστηρά δομημένης συνέντευξης είχε απορριφθεί, διότι οι στόχοι της έρευνας ήταν πιθανότερο να επιτευχθούν με τη χρήση μιας λιγότερο δομημένης προσέγγισης, η οποία προσέφερε στους συμμετέχοντες μεγαλύτερη ευελιξία στις απαντήσεις (Robson, 2007) και ταυτόχρονα επέτρεπε στον ερευνητή τη διερεύνηση του θέματος σε βάθος (Cohen et al., 2007). Αντίστοιχα, η χρήση μιας μη δομημένης συνέντευξης είχε αποφευχθεί

για να αποτραπεί η γενικολογία, ο πλατειασμός (Σταλίκας, 2005) καθώς και η συλλογή μη σχετικών πληροφοριών (Wragg, 2002). Επιλέγοντας τη χρήση ημιδομημένων συνεντεύξεων, κατέστη δυνατή η εξέταση των προαποφασισμένων ερωτημάτων και, ταυτόχρονα, προσφέρθηκε ευελιξία στον ερευνητή να «ακολουθήσει» οποιαδήποτε συνδεόμενα θέματα προέκυπταν (O' Leary, 2004).

Έχοντας εντοπίσει, μέσα από τη βιβλιογραφία, μια σειρά από καλές πρακτικές εξασφάλισης της δεοντολογίας σε σχέση με τη συνέντευξη, ο ερευνητής προσπαθούσε να εφαρμόσει αυτές τις πρακτικές στην πράξη. Πιο συγκεκριμένα, όπως ο Kvale (2007) προτείνει, πριν από την έναρξη της συνέντευξης γινόταν μια σύντομη ενημέρωση, κατά την οποία ο ερευνητής εξηγούσε το σκοπό της έρευνας, ζητούσε άδεια για ηχογράφηση της συνέντευξης και επίλυε τυχόν απορίες. Στη συνέχεια, αμέσως μετά την έναρξη της συνέντευξης, οι συμμετέχοντες ενημερώνονταν σχετικά με τη χρονική διάρκεια της συνέντευξης και καταβαλλόταν προσπάθεια τήρησης των χρονικών ορίων που είχαν αναφερθεί (Σταλίκας, 2005). Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης ο ερευνητής κρατούσε σημειώσεις, δείχνοντας στο συνομιλητή του ότι θεωρούσε τα λεγόμενά του σημαντικά (Bernard & Ryan, 2010). Τέλος, με την ολοκλήρωση της συνέντευξης, οι συμμετέχοντες ερωτούνταν αν είχαν οτιδήποτε άλλο να προσθέσουν (Kvale & Brinkmann, 2009) και τους διαβιβάζονταν ευχαριστίες για το χρόνο που είχαν διαθέσει (Σταλίκας, 2005).

Αξίζει να σημειωθεί ότι οι συνεντεύξεις που διενεργήθηκαν χαρακτηρίζονταν από ένα αυξημένο βαθμό δυσκολίας, μια και οι ερωτώμενοι ήταν άτομα που ανήκουν στην ελίτ της κυπριακής κοινωνίας. Για το λόγο αυτό, ακολουθώντας τις υποδείξεις των Kvale και Brinkmann (2009), ο ερευνητής κατέβαλλε κάθε δυνατή προσπάθεια να αποδεικνύει ότι κατείχε άριστα το θέμα και τη σχετική ορολογία, για να μπορεί να αποτελεί ένα ενδιαφέροντα συνομιλητή, άξιο για να απασχολήσει το χρόνο των πολυάσχολων, και συνηθισμένων στο να ζητείται η άποψή τους, ερωτώμενων. Παράλληλα, έχοντας επίγνωση της δυνατότητας τροποποίησης της σειράς των ερωτήσεων, αλλαγής του λεκτικού τους, παροχής διευκρινήσεων και διενέργειας πρόσθετων ερωτήσεων, ανάλογα με τις απαντήσεις των ερωτώμενων, ο ερευνητής έκανε χρήση αυτής της δυνατότητας για να διατηρεί ζωντανή και ενδιαφέρουσα τη συνομιλία, χωρίς βέβαια αυτή να ξεφεύγει από τους στόχους της (Bernard & Ryan, 2010· Cohen et al., 2007· Corbetta, 2003· Robson, 2007· Silverman, 2010).

Το πρωτόκολλο των συνεντεύξεων (Παράρτημα Γ) περιείχε 4 κύρια ερωτήματα, τα οποία αντιστοιχούσαν στα ερευνητικά ερωτήματα και στα βασικά θέματα που απασχολούν τη

διεθνή βιβλιογραφία. Όπως εισηγείται ο Στυλιανίδης (2005, σ. 148), τα ερωτήματα αυτά «ήταν ανοικτού τύπου και προϋπέθεταν τη δημιουργική σκέψη από μέρους των συμμετεχόντων με μια διάθεση διόρασης, προθέασης και πρόγνωσης του μέλλοντος». Πιο συγκεκριμένα, μέσω της αλληλεπίδρασης του ερευνητή με τους ειδικούς επιχειρείτο να έρθουν στην επιφάνεια κατηγορίες αποφάσεων οι οποίες είναι πιθανό να αποκεντρωθούν στο δημοτικό σχολείο μέχρι το έτος 2025, προβλήματα που το αυτόνομο σχολείο του μέλλοντος είναι πιθανό να αντιμετωπίσει καθώς και μέτρα αντιμετώπισης των προβλημάτων και γενικότερης στήριξης των σχολείων, που είναι ενδεδειγμένο να ληφθούν. Αξίζει να σημειωθεί πως λόγω της μη αυστηρής δόμησης της σειράς των ερωτήσεων, υπήρχε ευελιξία στην εξέταση και άλλων σχετικών θεμάτων, με τον συνεντευκτή να ακούει ενεργητικά τους συνομιλητές του και να κατευθύνει τη συζήτηση εκεί όπου παρουσιάζονταν νέες και πρωτότυπες ιδέες.

Χρονικά, οι αρχικές συνεντεύξεις ξεκίνησαν στις 5 Απριλίου 2011 και ολοκληρώθηκαν στις 2 Αυγούστου του ίδιου χρόνου. Μετά από συγκατάθεση των συμμετεχόντων όλες οι συνεντεύξεις ηχογραφούνταν, με σκοπό τη διευκόλυνση της ανάλυσης του περιεχομένου τους. Εντός μίας ή δύο ημερών από την ολοκλήρωση κάθε συνέντευξης γινόταν επίσης η απομαγνητοφώνησή της, από τον ίδιο τον ερευνητή, ούτως ώστε να διασφαλίζεται η μη απώλεια σημαντικών πληροφοριών και να διαφαίνεται τυχόν ανάγκη για πρόσθετες διευκρινήσεις ή ερωτήσεις (Gibbs, 2007· Kvale, 2007). Θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι, κατά την απομαγνητοφώνηση, δε γινόταν μια λέξη προς λέξη καταγραφή αλλά καταγράφονταν όσα από τα λεγόμενα των ειδικών ήταν σχετικά με τα ερευνητικά ερωτήματα, ώστε να εξοικονομείται χρόνος για επίσπευση των επόμενων σταδίων της έρευνας. Η πρακτική αυτή αποφασίστηκε λόγω του ότι η επιλεκτική απομαγνητοφώνηση θεωρείται μια συνηθισμένη και αποδεκτή τακτική (Hahn, 2008· Kvale, 2007· Stake, 2010), αφού η απομαγνητοφώνηση του πλήρους όγκου των δεδομένων μιας έρευνας μπορεί να αποδειχθεί υπερβολικά χρονοβόρα και να δυσχεράνει την ανάλυση (Silverman, 2010). Επιπλέον, στην περίπτωση της παρούσας έρευνας τυχόν καθυστέρηση στην ανάλυση των συνεντεύξεων θα ήταν ιδιαίτερα ζημιογόνα, αφού θα προκαλούσε αλυσιδωτές καθυστερήσεις στα επόμενα στάδια της συλλογής δεδομένων, αυξάνοντας παράλληλα την πιθανότητα αποχωρήσεων μέρους των συμμετεχόντων.

Με σκοπό την καλύτερη δυνατή καθοδήγηση των συνεντεύξεων, αλλά και την συστηματική καταγραφή του περιεχομένου τους, πάνω στο πρωτόκολλο της συνέντευξης

περιέχονταν τόσο οι βασικές ερωτήσεις, αναλυμένες στις βασικές παραμέτρους τους, όσο και χώρος για πρόσθετα σχόλια ή παρατηρήσεις. Το έντυπο αυτό, μαζί με το γραπτό κείμενο της απομαγνητοφώνησης της κάθε συνέντευξης αποτέλεσαν το υλικό το οποίο στη συνέχεια έτυχε επεξεργασίας και ανάλυσης, με σκοπό την εξαγωγή μιας σειράς πιθανών προγνωστικών δηλώσεων, που θα περιέχονταν στο ερωτηματολόγιο του δεύτερου γύρου της Delphi.

### 3.6.3. Στάδιο 3: Ερωτηματολόγιο δεύτερου γύρου Delphi

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε κατά το δεύτερο γύρο της διαδικασίας Delphi αποτέλεσε προϊόν της ανάλυσης των 49 συνεντεύξεων του πρώτου γύρου, όπου υπενθυμίζεται ότι αναγνωρίστηκαν οι προγνωστικές δηλώσεις που αφορούν στο πιθανό μέλλον του κυπριακού σχολείου. Κτίζοντας πάνω στη δουλεία που είχε ήδη γίνει, ο σκοπός του ερωτηματολογίου ήταν διπλός. Από τη μια, αποσκοπούσε στην επιβεβαίωση της ορθής και ολοκληρωμένης καταγραφής των πρώτων απόψεων των ειδικών, όπως αυτές είχαν εκφραστεί μέσα από τις συνεντεύξεις, και, από την άλλη, αποσκοπούσε στην αξιολογική κρίση των δηλώσεων που περιέχονταν στο ερωτηματολόγιο, στη βάση συγκεκριμένων κριτηρίων.

Πιο συγκεκριμένα, για να επιτευχθεί ο έλεγχος της πλήρους και αντικειμενικής αξιοποίησης και απόδοσης των τοποθετήσεων των ειδικών, όπως αυτές είχαν κατατεθεί κατά τον πρώτο γύρο της ερευνητικής διαδικασίας, παρεχόταν στους ειδικούς η δυνατότητα να σχολιάσουν το περιεχόμενο ή το λεκτικό των δηλώσεων που συναποτελούσαν το ερωτηματολόγιο. Επιπρόσθετα, οι ειδικοί είχαν το δικαίωμα να προσθέσουν δηλώσεις οι οποίες κατά τη γνώμη τους θα έπρεπε να είχαν συμπεριληφθεί. Βέβαια, στην περίπτωση όπου κάποιος από τους ειδικούς προσέθετε κάποια δήλωση αυτή θα εμφανιζόταν στην επόμενη εκδοχή του ερωτηματολογίου, αφού δεν ήταν δυνατή η τροποποίηση του ερωτηματολογίου που είχε ήδη χορηγηθεί. Για να επιτευχθεί ο στόχος της αξιολογικής κρίσης των προγνωστικών δηλώσεων, οι ειδικοί καλούνταν να κρίνουν τις δηλώσεις, με βάση προκαθορισμένα κριτήρια. Αναλυτικότερα, όσες από τις δηλώσεις αφορούσαν αποφάσεις οικονομικής φύσης, οι οποίες είναι πιθανό να αποκεντρωθούν στο επίπεδο του σχολείου, ή μέτρα στήριξης των σχολείων, τα οποία είναι πιθανό να υιοθετηθούν, αξιολογούνταν με κριτήρια τόσο το βαθμό πιθανότητας όσο και το βαθμό επιθυμίας πραγματοποίησης των ενδεχομένων που περιέχονταν σε αυτές. Στην περίπτωση των δηλώσεων που αφορούσαν στα προβλήματα, τα οποία τα σχολεία του μέλλοντος είναι πιθανό να αντιμετωπίσουν, κριτήρια

αξιολόγησης αποτελούσαν ο βαθμός πιθανότητας εμφάνισης καθώς και ο βαθμός σοβαρότητας κάθε προβλήματος. Καλό είναι να διευκρινιστεί ότι, σε όλες τις περιπτώσεις, οι κρίσεις των δηλώσεων γίνονταν με χρήση της ισοδιαστημικής κλίμακας Likert, η οποία είναι η πλέον συνηθισμένη κλίμακα μέτρησης στις έρευνες Delphi (Franklin & Hart, 2007· Hsu & Sandford, 2007· Park, Lee & Sohn, 2011· Στυλιανίδης, 2008· Wenthol et al, 2010). Στην κλίμακα που χρησιμοποιήθηκε υπήρχαν πέντε διαβαθμίσεις, με το 1 να εκφράζει τον ελάχιστο και το 5 το μέγιστο βαθμό πιθανότητας, επιθυμίας ή σοβαρότητας.

Το ερωτηματολόγιο του δεύτερου γύρου της Delphi είχε ετοιμαστεί τόσο σε έντυπη όσο και σε ηλεκτρονική μορφή (Παραρτήματα Ε και Στ αντίστοιχα). Στο πρώτο μέρος περιέχονταν 44 δηλώσεις που αναφέρονταν σε αποφάσεις οικονομικής φύσεως, οι οποίες είναι πιθανό να αποκεντρωθούν στο επίπεδο του σχολείου μέχρι το έτος 2025. Για σκοπούς καλύτερης οργάνωσης οι δηλώσεις αυτές ήταν ομαδοποιημένες ανάλογα με το περιεχόμενό τους, σε 5 κατηγορίες, οι οποίες αριθμούσαν από 6 μέχρι 13 δηλώσεις η κάθε μία. Πιο συγκεκριμένα, οι κατηγορίες αυτές αφορούσαν στη διδασκαλία και στη μάθηση, στις σχολικές εγκαταστάσεις, στα λειτουργικά έξοδα, στη διαχείριση του προσωπικού καθώς και στην εξεύρεση και διαχείριση πρόσθετων πόρων. Στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου παρουσιάζονταν, ομαδοποιημένες σε 6 κατηγορίες, 42 δηλώσεις που αναφέρονταν σε προβλήματα τα οποία είναι πιθανό να παρουσιαστούν σε σχολεία με αυτονομία στην οικονομική τους διαχείριση. Οι κατηγορίες αριθμούσαν από 5-9 δηλώσεις και αφορούσαν στα ενδεχόμενα της επιβάρυνσης των σχολικών ηγετών, της αύξησης φαινομένων απάτης και λαθών, της επιδείνωσης των σχέσεων των εμπλεκομένων στα σχολεία, της εξάρτησης των σχολείων από την ιδιωτική χρηματοδότηση καθώς και της απώλειας της κλίμακας οικονομίας με παράλληλη επικράτηση της αντιπαραγωγικότητας. Στο τρίτο και τελικό μέρος του ερωτηματολογίου περιέχονταν 117 δηλώσεις, οι οποίες αναφέρονταν σε μέτρα αντιμετώπισης των πιθανών προβλημάτων που προαναφέρθηκαν αλλά και σε μέτρα γενικότερης στήριξης της αποτελεσματικής λειτουργίας των αυτόνομων σχολείων. Ανάλογα και πάλι με το περιεχόμενό τους οι δηλώσεις αυτές ομαδοποιήθηκαν σε 6 κατηγορίες, οι οποίες αριθμούσαν από 13-2 5 δηλώσεις η κάθε μία. Τα θέματα των συγκεκριμένων κατηγοριών ήταν η εξισορρόπηση αποκέντρωσης και συγκεντρωτισμού, η αποτελεσματική λογοδοσία των σχολείων, η στήριξη των σχολικών ηγετών, η επικέντρωση στη μαθησιακή διαδικασία, η λειτουργία υποστηρικτικών δικτύων καθώς και η εισαγωγή μιας κατάλληλης δομής λήψης και διαχείρισης αποφάσεων.

Στη συνέχεια κοινοποιήθηκε προς όλους τους συμμετέχοντες μια επιστολή, με την οποία αναγγελλόταν η έναρξη του δεύτερου γύρου της διαδικασίας συλλογής δεδομένων (Παράρτημα Δ). Στην επιστολή αυτή επεξηγείτο ότι το ερωτηματολόγιο αποτελούσε το προϊόν σύνθεσης των απόψεων του συνόλου των ειδικών, όπως αυτές είχαν εκφραστεί και καταγραφεί κατά τον πρώτο γύρο της διαδικασίας. Επίσης, μέσω της επιστολής, κάθε ειδικός εφοδιαζόταν με ένα μοναδικό όνομα χρήστη και ένα αντίστοιχο κωδικό πρόσβασης, τα οποία του επέτρεπαν να συμπληρώνει το ερωτηματολόγιο από οποιοδήποτε σημείο και σε οποιαδήποτε ώρα ήταν βολικά για αυτόν. Επιπρόσθετα, στην επιστολή αναγράφονταν τα στοιχεία της ιστοσελίδας που είχε δημιουργηθεί αποκλειστικά για αυτό το σκοπό. Στις περιπτώσεις όπου κάποιοι από τους ειδικούς είχαν προτίμηση στην έντυπη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, προτρέπονταν να επικοινωνήσουν με τον ερευνητή για να διευθετηθεί η αποστολή του ερωτηματολογίου. Επιπλέον, εξηγώντας τη σημασία της έγκαιρης συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων, στην επιστολή γινόταν αναφορά και στον καταληκτικό χρόνο ολοκλήρωσης της διαδικασίας. Συνολικά παραλήφθηκαν 40 ερωτηματολόγια, εκ των οποίων 25 είχαν συμπληρωθεί μέσω του διαδικτύου, ενώ τα υπόλοιπα 15 είχαν συμπληρωθεί χειρόγραφα και απεστάλησαν είτε με τηλεομοιότυπο είτε με ηλεκτρονικό ταχυδρομείο. Με την ολοκλήρωση της διαδικασίας, προχώρησε τάχιστα η διαδικασία ανάλυσης των αποτελεσμάτων, με σκοπό την ανάπτυξη του τελικού ερωτηματολογίου.

### 3.6.4. Στάδιο 4: Ερωτηματολόγιο τρίτου γύρου της Delphi

Το τελικό ερωτηματολόγιο διαμορφώθηκε μετά από ανάλυση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από το αρχικό ερωτηματολόγιο. Πιο συγκεκριμένα, από το σύνολο των 203 αρχικών δηλώσεων που περιέχονταν στο αρχικό ερωτηματολόγιο έγινε επιλογή των 114 επικρατέστερων, με κύριο κριτήριο επιλογής το συνολικό βαθμό επιθυμίας που κάθε δήλωση συγκέντρωνε. Ο περιορισμός των αρχικών δηλώσεων είχε κριθεί αναγκαίος, αφού με τον τρόπο αυτό το τελικό ερωτηματολόγιο μπορούσε ευκολότερα να απαντηθεί και να τύχει επεξεργασίας (Στυλιανίδης, 2008). Επιπρόσθετα, νοουμένου ότι ζητούμενο της έρευνας αποτελεί η υποβοήθηση της πραγματοποίησης του πλέον επιθυμητού μέλλοντος, κρίθηκε σκόπιμο όπως επιλεγούν όσες δηλώσεις συγκέντρωναν πολύ μεγάλο βαθμό επιθυμίας πραγματοποίησης. Περισσότερες λεπτομέρειες σχετικά με το σκεπτικό και τον τρόπο επιλογής των τελικών δηλώσεων αναφέρονται στο κεφάλαιο της ανάλυσης των δεδομένων, το οποίο παρουσιάζεται στη συνέχεια.

Όσον αφορά στη μορφή του τελικού ερωτηματολογίου, θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι αυτή είχε μερικές διαφορές σε σχέση με εκείνη του αρχικού ερωτηματολογίου αλλά και πολλές ομοιότητες. Κυριότερη διαφορά ήταν το γεγονός ότι στο τελικό ερωτηματολόγιο, δίπλα από κάθε προγνωστική δήλωση αναγράφονταν δύο επιπλέον αριθμοί. Ο πρώτος αριθμός αντιστοιχούσε στην αρχική επιλογή του κάθε ειδικού, όπως αυτή είχε καταγραφεί από τον ίδιο στο προηγούμενο ερωτηματολόγιο, αναφορικά με τους βαθμούς επιθυμίας και πιθανότητας πραγματοποίησης κάθε προγνωστικής δήλωσης. Ο δεύτερος αριθμός αντιστοιχούσε στη διάμεσο των επιλογών των ειδικών, που θεωρείται ο καταλληλότερος δείκτης σύγκλισης των επιμέρους απόψεων στις έρευνες Delphi (Hsu & Sandford, 2007· Στυλιανίδης, 2005). Με τη συμπερίληψη των εν λόγω αριθμών παρεχόταν στον κάθε συμμετέχοντα ανατροφοδότηση αναφορικά με τον τρόπο που οι υπόλοιποι ειδικοί είχαν τοποθετηθεί και του υπενθυμιζόταν η αρχική επιλογή του. Επομένως, οι ειδικοί μπορούσαν να σκεφτούν ξανά τις αρχικές απαντήσεις τους προτού καταλήξουν στις τελικές τους επιλογές, ελεύθερα, χωρίς την πίεση που θα επέβαλλε η απουσία ανωνυμίας, αλλά και ενημερωμένα, λαμβάνοντας υπόψη την τάση που επικρατούσε στις τοποθετήσεις των υπόλοιπων ειδικών. Κατά τα άλλα, το τελικό ερωτηματολόγιο είχε επίσης τρία μέρη και σχεδόν πανομοιότυπη οργάνωση των δηλώσεων με το αρχικό ερωτηματολόγιο. Αναλυτικότερα, στο πρώτο μέρος περιέχονταν οι 24 επικρατέστερες δηλώσεις που αφορούσαν αποφάσεις οικονομικής φύσεως, οι οποίες είναι πιθανό να αποκεντρωθούν στο επίπεδο του σχολείου. Στο δεύτερο μέρος περιλαμβάνονταν τα 18 πλέον σοβαρά προβλήματα που ενδέχεται να παρουσιαστούν σε σχολεία με αυτονομία στην οικονομική τους διαχείριση, ενώ στο τρίτο και τελικό μέρος παρουσιάζονταν οι 72 επικρατέστερες δηλώσεις, σε σχέση με μέτρα αντιμετώπισης των πιθανών προβλημάτων και γενικότερης στήριξης της αποτελεσματικής λειτουργίας των αυτόνομων σχολείων. Μια επιπλέον ομοιότητα μεταξύ των δύο ερωτηματολογίων ήταν η διατήρηση της δυνατότητας που δινόταν στους ειδικούς για καταγραφή επεξηγηματικών ή άλλων σχολίων, σε μια προσπάθεια καλύτερης κατανόησης του σκεπτικού πίσω από τις απόψεις των ειδικών αλλά και σαν μια μορφή ελέγχου του ερωτηματολογίου και της διαδικασίας, από τους ίδιους τους συμμετέχοντες.

Χρονικά, ενώ η έντυπη μορφή του ερωτηματολογίου (Παράρτημα Η) είχε ετοιμαστεί εμπρόθεσμα, υπήρξαν κάποια προβλήματα κατά τη μετατροπή της σε ηλεκτρονική μορφή (Παράρτημα Θ) με αποτέλεσμα το ερωτηματολόγιο να δοθεί τελικά προς συμπλήρωση με λίγη καθυστέρηση. Στη συνοδευτική επιστολή του ερωτηματολογίου (Παράρτημα Ζ)

υπενθυμιζόταν στους ειδικούς η δυνατότητα και η διαδικασία ηλεκτρονικής συμπλήρωσης, όμως παράλληλα επισυναπτόταν το ερωτηματολόγιο και σε έντυπη μορφή, αφού κατά τον προηγούμενο γύρο διαφάνηκε ότι μέρος της ομάδας ειδικών είχε προτίμηση σε αυτό τον τρόπο συμπλήρωσης. Μετά από μια παράταση της περιόδου συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, λόγω σύμπτωσής της με την περίοδο των εορτών, μέχρι τις 20 Ιανουαρίου 2012 είχαν παραληφθεί συνολικά 42 ερωτηματολόγια. Από αυτά τα 26 είχαν συμπληρωθεί ηλεκτρονικά, μέσω του διαδικτύου, και άλλα 13 είχαν συμπληρωθεί χειρόγραφα και παραλήφθηκαν είτε με τηλεομοιότυπο είτε με ηλεκτρονικό ταχυδρομείο. Στις υπόλοιπες 3 περιπτώσεις οι ειδικοί ενημέρωσαν τηλεφωνικά τον ερευνητή ότι, έχοντας δει το τελικό ερωτηματολόγιο, δεν επιθυμούσαν να προχωρήσουν σε οποιαδήποτε αλλαγή των επιλογών τους και ζήτησαν όπως οι απόψεις που είχαν καταθέσει στον προηγούμενο γύρο θεωρηθούν ως τελικές.

### 3.6.5. Στάδιο 5: Συγκέντρωση και ανάλυση δεδομένων

Το στάδιο αυτό άρχισε αφού είχαν παραληφθεί συμπληρωμένα τα τελικά ερωτηματολόγια. Για τους σκοπούς της ανάλυσης χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), το οποίο αποτελεί το πακέτο εκείνο που τυπικά χρησιμοποιείται σε ανάλογες έρευνες Delphi (Στυλιανίδης, 2005· Park et al, 2011· Reetoo, Harrington & Macdonald, 2005). Το SPSS, με τις δυνατότητες ανάλυσης που προσφέρει, επιλέχθηκε για να βοηθήσει στην επίτευξη του σκοπού της έρευνας, ο οποίος αφορούσε στην αναγνώριση του πλέον επιθυμητού μέλλοντος, όπως αυτό προέκυπτε μέσα από τις τελικές επιλογές της ομάδας ειδικών. Παράλληλα, με τη χρήση του συγκεκριμένου πακέτου, και πιο συγκεκριμένα της ανάλυσης μονής κατεύθυνσης ανάλυσης της διακύμανσης των απαντήσεων (one way Analysis of Variance - ANOVA), επιδιώχθηκε να εντοπιστούν τυχόν αποκλίσεις στις απόψεις των ειδικών και να φανερωθούν ομάδες αντίστασης ή πιθανές δυσκολίες που φαίνεται να δυσχεραίνουν την πραγματοποίηση του επιθυμητού μέλλοντος, μέχρι το έτος 2025 (Στυλιανίδης, 2008). Τα κύρια ευρήματα από την ανάλυση του ερωτηματολογίου αξιολογήθηκαν από την ερευνητική επιτροπή και στη συνέχεια καταρτίστηκε ένα πλάνο επιπρόσθετων συνεντεύξεων, με πρόσωπα που κατέχουν θέσεις κλειδιά στη διαμόρφωση και στην εφαρμογή εκπαιδευτικής πολικής. Οι συνεντεύξεις αυτές αποσκοπούσαν στην εξεύρεση τρόπων διευκόλυνσης της πραγματοποίησης του επιθυμητού

μέλλοντος, όπως αυτό είχε ιχνηλατηθεί και βαθμολογηθεί μέσα από τις απόψεις των ειδικών κατά τους 3 γύρους της διαδικασίας Delphi.

### 3.6.6. Στάδιο 6: Τελικές συνεντεύξεις

Μετά την ολοκλήρωση της διαδικασίας Delphi εντοπίστηκε ότι, σε κάποιες περιπτώσεις, το πλέον επιθυμητό μέλλον δεν ήταν ταυτόχρονα και το πλέον πιθανό. Μέσα από τα αρχικά ευρήματα, είχε διαφανεί ότι μια σειρά από εμπόδια δυσκόλευαν την πραγματοποίηση κάποιων πολύ επιθυμητών ενδεχομένων. Για το λόγο αυτό αποφασίστηκε η αναζήτηση τρόπων διευκόλυνσης της εφαρμογής του πλέον επιθυμητού μέλλοντος, αποσκοπώντας στη σύγκλιση μεταξύ ευκταίου και εφικτού. Πιο συγκεκριμένα, αξιοποιώντας τα μέχρι στιγμής αποτελέσματα, πραγματοποιήθηκε ένας πρόσθετος γύρος συνεντεύξεων με τα άτομα εκείνα που διαδραματίζουν εξέχοντα ρόλο στη διαμόρφωση και εφαρμογή εκπαιδευτικής νομοθεσίας.

Έτσι, περί τα τέλη Μαΐου 2012, στάλθηκε μια επιστολή σε μέλη της Επιτροπής Παιδείας της Βουλής των αντιπροσώπων, σε στελέχη από την ανώτατη ιεραρχία του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού, στην ηγεσία της Παγκύπριας Οργάνωσης Ελλήνων Διδασκάλων και στην ηγεσία της Παγκύπριας Συνομοσπονδίας Γονέων Δημοτικής Εκπαίδευσης. Στην επιστολή αυτή ζητείτο η συμβολή των συγκεκριμένων ειδικών για επίτευξη του τελικού στόχου της έρευνας και επεξηγούνταν οι λεπτομέρειες σχετικά με τη συμμετοχή τους (Παράρτημα Ι). Αξίζει να σημειωθεί ότι μόνο ένας από τους πιθανούς συμμετέχοντες, ο οποίος μάλιστα είχε μόλις αναλάβει το πόστο του, δεν αποδέχθηκε την πρόσκληση για συμμετοχή. Έτσι, τελικά συμμετείχαν επτά ειδικοί, οι οποίοι κατείχαν πολύ καλή γνώση του θέματος της συνέντευξης (Παράρτημα Κ) και ήταν σε θέση να συνεισφέρουν ενεργά στη συζήτηση, αφού είχαν λάβει μέρος στη συνδιαμόρφωση του επιθυμητού μέλλοντος, κατά τα προηγούμενα στάδια της ερευνητικής διαδικασίας.

Κατά τις τελικές συνεντεύξεις καταβλήθηκε προσπάθεια εφαρμογής των καλών πρακτικών διενέργειας συνέντευξης, που είχαν αναγνωριστεί από τη βιβλιογραφία, στη βάση ενός ημιδομημένου πρωτοκόλλου. Το πρωτόκολλο των τελικών συνεντεύξεων περιείχε συνοπτικά τις σημαντικότερες από τις δηλώσεις που συγκέντρωναν μειωμένο βαθμό πιθανότητας πραγματοποίησης, οι οποίες και θέτονταν υπόψη των συμμετεχόντων για σχολιασμό (Παράρτημα Λ).

### 3.6.7. Στάδιο 7: Συγκέντρωση και τελική ανάλυση δεδομένων

Έχοντας ολοκληρώσει τα πρώτα έξι στάδια της έρευνας, τα οποία αφορούσαν στις αρχικές συνεντεύξεις, στους 2 γύρους ερωτηματολογίων και στις τελικές συνεντεύξεις, η προσπάθεια του ερευνητή επικεντρώθηκε στη συγκέντρωση όλων των δεδομένων, με σκοπό την τελική ανάλυση και επεξεργασία τους. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, για την ανάλυση και επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν τόσο ποιοτικές όσο και ποσοτικές προσεγγίσεις. Τα δεδομένα που προέκυπταν σε κάθε στάδιο της ερευνητικής διαδικασίας έπρεπε να τυγχάνουν της κατάλληλης ανάλυσης, η οποία όφειλε να είναι διαφορετική κάθε φορά, για να ανταποκρίνεται στη φύση των πληροφοριών που είχαν συγκεντρωθεί. Στο μέρος του κεφαλαίου που ακολουθεί επεξηγείται ο τρόπος ανάλυσης των δεδομένων, ανάλογα με το είδος τους και το στάδιο κατά το οποίο αυτά είχαν συλλεγεί.

## 3.7. Η ανάλυση των δεδομένων της έρευνας

### 3.7.1. Ανάλυση ατομικών συνεντεύξεων πρώτου γύρου της Delphi

Μετά την ολοκλήρωση των 49 ατομικών συνεντεύξεων με τα μέλη της ομάδας ειδικών, είχε συλλεγεί ένας πραγματικά μεγάλος όγκος δεδομένων, ο οποίος ήταν απαραίτητο να τύχει ανάλυσης προκειμένου να νοηματοδοτηθεί (Corbin & Strauss, 2008). Η προσπάθεια κάθε ερευνητή που ασχολείται με τέτοιου είδους δεδομένα μπορεί εύστοχα να παραλληλιστεί με την προσπάθεια ενός ανθρακωρύχου, ο οποίος εντοπίζει και επιλέγει αυτό που χρειάζεται, μέσα από μεγάλες ποσότητες ακατέργαστου υλικού (Hahn, 2008). Πράγματι, ενστερνιζόμενος την πιο πάνω παρομοίωση, ο ερευνητής, όπως κι ένας ανθρακωρύχος, επεδίωξε να γνωρίζει καλά τι είναι αυτό που ψάχνει να βρει, να μπορεί να το εντοπίσει ακόμα και σε δύσκολες συνθήκες, να είναι υπομονετικός αλλά και συνεχώς συγκεντρωμένος, ώστε να μην παγιδευτεί κάτω από τόνους άχρηστων υλικών. Πιο συγκεκριμένα, από το στάδιο του σχεδιασμού της έρευνας είχαν αναζητηθεί και διαμορφωθεί κάποιες πιθανές κατηγορίες ανάλυσης των δεδομένων, ώστε ο ερευνητής να είναι σε θέση να γνωρίζει τι είναι σημαντικό και τι όχι (Bernard & Ryan, 2010· Miles & Huberman, 1994· Kvale, 2007· Kvale & Brinkmann, 2009). Οι κατηγορίες αυτές, που αφορούσαν στο τρίπτυχο: (1) αποφάσεις που ενδέχεται να αποκεντρωθούν, (2) προβλήματα που ενδέχεται να προκύψουν και (3) μέτρα στήριξης που ενδέχεται να υιοθετηθούν, αποτέλεσαν τη βάση για διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων αλλά και για καταρτισμό του πρωτοκόλλου της συνέντευξης. Με τον τρόπο αυτό οι ερωτήσεις του πρωτοκόλλου συνέντευξης ήταν στοχευμένες, ώστε να

επιτρέπουν στους συμμετέχοντες να δίνουν σχετικές απαντήσεις, οι οποίες βρίσκονταν σε συνάφεια με τα ενδιαφέροντα και τις επιδιώξεις της έρευνας. Ταυτόχρονα, οι απαντήσεις των ειδικών μπορούσαν εύκολα να ταξινομηθούν, σε μια από τις τρεις θεματικές κατηγορίες που αναφέρονται στο πιο πάνω τρίπτυχο, διευκολύνοντας έτσι το στάδιο της ανάλυσης (Kvale, 2007).

Σε ένα πρώτο επίπεδο επεξεργασίας των συνεντεύξεων, μετά την επανειλημμένη ανάγνωση των απομαγνητοφωνημένων κειμένων και τον αποκλεισμό όσων δεδομένων δε σχετίζονταν με το θέμα της έρευνας, η προσπάθεια επικεντρωνόταν στον περιορισμό των χρήσιμων δεδομένων (Ιωσηφίδης, 2008). Στο στάδιο αυτό τα δεδομένα χωρίζονταν σε μικρότερα και πιο εύκολο να τύχουν χειρισμού κομμάτια (Corbin & Strauss, 2008), μέσω της κωδικοποίησης (Miles & Huberman, 1994· Hahn, 2008· Stake, 2010), η οποία θεωρείται η καταλληλότερη προσέγγιση όταν το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στο νόημα των όσων λέγονται (Kvale, 2007). Κατά τη διάρκεια της κωδικοποίησης γινόταν χρήση κάποιων λέξεων ή σύντομων φράσεων, για να αποδίδεται συμβολικά ένα μεγαλύτερο νόημα (Saldana, 2009), με στόχο την ευκολότερη ταξινόμηση των απαντήσεων στις αναλυτικές κατηγορίες της έρευνας (Σταλίκας, 2005). Δεδομένα που είχαν παρόμοια κωδικοποίηση ομαδοποιούνταν σε κατηγορίες οι οποίες είχαν κοινά χαρακτηριστικά (Saldana, 2009). Η πιο πάνω διαδικασία είχε ως αποτέλεσμα οι τρεις κύριες αναλυτικές κατηγορίες να αναλυθούν περαιτέρω, στις επιμέρους υποκατηγορίες οι οποίες τις συνέθεταν. Έτσι, για παράδειγμα, οι αποφάσεις που ενδέχεται να αποκεντρωθούν είχαν ταξινομηθεί σε πέντε υποκατηγορίες, ανάλογα με το είδος της απόφασης για την οποία γινόταν λόγος, με επιμέρους τίτλους: (α) διδασκαλία και μάθηση, (β) σχολικές εγκαταστάσεις, (γ) λειτουργικά έξοδα, (δ) διαχείριση προσωπικού και (ε) εξεύρεση και διαχείριση πρόσθετων πόρων, ενώ με ανάλογο τρόπο αναλύθηκαν σε υποκατηγορίες και τα δεδομένα που αφορούσαν σε προβλήματα και μέτρα στήριξης των σχολείων. Βέβαια, πρέπει να διευκρινιστεί ότι οι αναλυτικές κατηγορίες τύγχαναν συνεχούς αναθεώρησης και συμπλήρωσης, στη βάση των αυτούσιων λεγομένων των συμμετεχόντων κάθε μίας από τις συνεντεύξεις που είχαν διενεργηθεί (Corbin & Strauss, 2008· Miles & Huberman, 1994· Saldana, 2009).

Κατά την ανάλυση αξιοποιήθηκαν δύο έντυπα, τα οποία είχαν ετοιμαστεί από τον ερευνητή. Το πρώτο έντυπο αποτελούσε ένα αντίγραφο του πρωτοκόλλου της συνέντευξης, πάνω στο οποίο ο ερευνητής κρατούσε σημειώσεις κατά τη διάρκεια κάθε συνέντευξης (Παράρτημα Μ). Μετά το πέρας της συνομιλίας οι σημειώσεις αυτές αποθηκεύονταν σε

ηλεκτρονική μορφή, στην οποία σημειώνονταν όσες από τις υποκατηγορίες δηλώσεων είχαν καλυφθεί κατά τη συνέντευξη. Στην περίπτωση όπου κάποια απάντηση των ερωτώμενων δεν μπορούσε να ενταχθεί στις ήδη υπάρχουσες κατηγορίες του ερωτηματολογίου, τότε αυτή δημιουργούσε μια νέα κατηγορία και σημειωνόταν σε διαφορετικό μέρος του εντύπου. Με τον τρόπο αυτό γινόταν μια πρώτη ταξινόμηση και καταγραφή των νέων υποκατηγοριών και διαφαινόταν σε ποια σημεία θα έπρεπε να τύχουν αναθεώρησης οι αρχικές αναλυτικές κατηγορίες. Πέραν των σημειώσεων πεδίου που κρατούσε ο ερευνητής, αντικείμενο ανάλυσης αποτέλεσαν επίσης τα έντυπα που περιείχαν το απομαγνητοφωνημένο κείμενο των συνεντεύξεων (Παράρτημα Ν). Τα έντυπα αυτά διαβάζονταν προσεκτικά ένα προς ένα και αντιπαραβάλλονταν συνεχώς με τις διαμορφούμενες αναλυτικές κατηγορίες δηλώσεων. Στις περιπτώσεις όπου κάποια δήλωση δεν μπορούσε να ενταχθεί στις ήδη υπάρχουσες κατηγορίες, αυτή αναγραφόταν ξεχωριστά και δημιουργούσε διαφορετική κατηγορία. Η συγκεκριμένη διαδικασία επαναλαμβανόταν μέχρι το σημείο που επήλθε κορεσμός, δηλαδή μέχρι τη χρονική στιγμή που πλέον δεν προέκυπτε η ανάγκη για αλλαγές, κατά την σύγκριση του καταλόγου δηλώσεων με το περιεχόμενο των συνεντεύξεων (Hahn, 2008· Kvale & Brinkmann, 2009· Στυλιανίδης, 2005). Θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι σκοπός αυτού του σταδίου ανάλυσης ήταν η εκπόνηση ενός ερωτηματολογίου με προγνωστικές δηλώσεις σχετικά με το πλαίσιο λειτουργίας του μελλοντικού αυτόνομου σχολείου και όχι η εξαγωγή οποιωνδήποτε συμπερασμάτων σχετικά με τη συχνότητα αναφοράς οποιουδήποτε ενδεχομένου. Με άλλα λόγια, ζητούμενο ήταν η καταγραφή και η κατηγοριοποίηση κάθε προγνωστικής δήλωσης, είτε αυτή ειπώθηκε από πλήθος ειδικών είτε από μόλις ένα από αυτούς, αφού η διαδικασία είχε ως αποκλειστικό σκοπό την ιχνηλάτηση του μέλλοντος, χωρίς να συνοδεύεται από αξιολογικές κρίσεις σχετικά με το βαθμό επιθυμίας ή με το βαθμό πιθανότητας πραγματοποίησης κάθε προγνωστικής δήλωσης. Όπως είναι γνωστό, η βαθμολόγηση των προγνωστικών δηλώσεων ακολούθησε στους επόμενους δύο γύρους της διαδικασίας.

#### 3.7.1.1. Χρήση υπολογιστή για διευκόλυνση της ανάλυσης

Αξίζει να λεχθεί ότι, για διευκόλυνση της ανάλυσης των συνεντεύξεων, είχε εξεταστεί το ζήτημα της χρήσης κάποιου εξειδικευμένου λογισμικού πακέτου ποιοτικής ανάλυσης. Στα θετικά τέτοιων λογισμικών καταγράφεται ότι αυτά μπορούν να επιταχύνουν την ταχύτητα εκτέλεσης διαδικασιών ρουτίνας, ελευθερώνοντας επιπρόσθετο χρόνο για αναλυτική σκέψη

(Silverman, 2010), καθώς και ότι βοηθούν τον ερευνητή να χειρίζεται και να διερευνά το κείμενο κατά τη διάρκεια της ανάλυσης (Bernard & Ryan, 2010). Στα αρνητικά τέτοιων λογισμικών αναφέρεται ότι, με τη χρήση τους, ο ερευνητής κινδυνεύει να αποστασιοποιηθεί από τα δεδομένα (Gibbs, 2007) καθώς και ότι απαιτείται αρκετά μεγάλος χρόνος εξοικείωσης πριν αυτά μπορέσουν να χρησιμοποιηθούν (Hahn, 2008· Merriam, 2009). Προσμετρώντας τα πιο πάνω σημεία κριτικής, στην παρούσα έρευνα αποφασίστηκε τελικά η χρήση ενός απλού επεξεργαστή κειμένου και όχι ενός εξειδικευμένου λογισμικού ανάλυσης. Η επιλογή αυτή έγινε λόγω του ότι η καταλληλότητα και η επάρκεια ενός επεξεργαστή κειμένου αναγνωρίζονται από διάφορες πηγές (Hahn, 2008· Kvale, 2007· Merriam, 2009· Silverman, 2010), αφού θεωρείται ότι αυτός μπορεί να επιταχύνει τη διαδικασία της ανάλυσης και να τη βοηθήσει να επεκταθεί σε μεγαλύτερο βάθος (Merriam, 2009), χωρίς ωστόσο να προκαλέσει αποστασιοποίηση του ερευνητή από τα δεδομένα και χωρίς να παρεμβάλλεται στον τρόπο κωδικοποίησης και κατανόησης των δεδομένων (Hahn, 2008). Επομένως, η χρήση ενός επεξεργαστή κειμένου κρίθηκε ότι μπορεί να εξοικονομήσει χρόνο, χωρίς να επιφέρει οποιαδήποτε αρνητική συνέπεια στην αναλυτική διαδικασία. Επίσης, όπως έχει ήδη λεχθεί, η παραγωγή ενός καταλόγου με προγνωστικές δηλώσεις, που ήταν ο επιμέρους σκοπός της διαδικασίας, μπορούσε κάλλιστα να επιτευχθεί μέσω της μία προς μία αντιπαραβολής των συνεντεύξεων με τον αρχικό κατάλογο δηλώσεων, όπως και τελικά έγινε.

### 3.7.2. Ανάλυση ερωτηματολογίου δεύτερου γύρου της Delphi

Για την ανάλυση των απαντήσεων των ειδικών, στο ερωτηματολόγιο του δεύτερου γύρου της μεθόδου Delphi, χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό πακέτο στατιστικής ανάλυσης SPSS. Σε αυτή την περίπτωση, το είδος των δεδομένων απαιτούσε ποσοτική ανάλυση, η οποία πραγματοποιείται, κατά κανόνα, με τη χρήση εξειδικευμένων λογισμικών (Cohen et al., 2007· Fowler, 2009· Gray, 2004· Robson, 2007). Οι επιλογές των ειδικών, σε όσα από τα ερωτηματολόγια είχαν συμπληρωθεί ηλεκτρονικά, μετατρέπονταν αυτόματα σε καταχωρήσεις μιας βάσης δεδομένων και ήταν έτοιμες για ανάλυση. Τα υπόλοιπα ερωτηματολόγια, που είχαν συμπληρωθεί σε έντυπη μορφή, μετατρέπονταν σε ηλεκτρονικές καταχωρήσεις από τον ίδιο τον ερευνητή, μέχρι που η βάση δεδομένων είχε συμπληρωθεί.

Σε αυτό το στάδιο της ανάλυσης στόχος ήταν ο περιορισμός των αρχικών δηλώσεων, με την επιλογή όσων από αυτές είχαν ξεχωρίσει κατά την αξιολόγησή τους από την ομάδα ειδικών. Όπως έχει ήδη λεχθεί, οι 203 αρχικές δηλώσεις βαθμολογήθηκαν από τους ειδικούς,

τόσο ως προς το βαθμό πιθανότητας όσο και ως προς το βαθμό επιθυμίας ή το βαθμό σοβαρότητας πραγματοποίησής τους. Με βάση τις συγκεκριμένες αξιολογήσεις οι δηλώσεις ιεραρχήθηκαν και, ακολούθως, επιλέγηκαν οι επικρατέστερες από αυτές, με κριτήρια επιλογής τους μέσους όρους που είχαν συγκεντρώσει. Πιο συγκεκριμένα, για την επιλογή όσων δηλώσεων αφορούσαν αποφάσεις που είναι πιθανό να αποκεντρωθούν ή μέτρα στήριξης που ενδέχεται να ληφθούν, πρώτιστο κριτήριο αποτέλεσε ο βαθμός επιθυμίας πραγματοποίησης κάθε δήλωσης. Ο λόγος για αυτό βέβαια είναι προφανής, αφού σκοπός της έρευνας είναι η εξεύρεση του πλέον επιθυμητού σεναρίου διαμόρφωσης του σχολείου του μέλλοντος και η υποβοήθηση της πραγματοποίησής του. Με βάση αυτό το σκεπτικό ορίστηκαν ως πολύ επιθυμητές εκείνες οι δηλώσεις που συγκέντρωναν μέσο όρο επιθυμίας πραγματοποίησης μεγαλύτερο ή ίσο με το 4 από τα 5. Ο αριθμός 4 είχε τεθεί ως σημείο αναφοράς διότι σχεδόν όλες οι δηλώσεις συγκέντρωναν υψηλούς μέσους όρους επιθυμίας πραγματοποίησης. Εάν επιλεγόταν ένας άλλος αριθμός, όπως το 3.5, τότε αυτό θα σήμαινε ότι πολύ λίγες δηλώσεις θα μπορούσαν να αποκλειστούν από το ερωτηματολόγιο του Γ' γύρου, με αποτέλεσμα αυτό να αποτελεί μια σχεδόν αυτούσια επανάληψη του προηγούμενου. Σε μια τέτοια περίπτωση, θα ήταν αυξημένος ο κίνδυνος να υπάρξουν μεγάλες απώλειες στη συμπλήρωσή του από τους ειδικούς, οι οποίοι ενδεχομένως να θεωρούσαν ότι σπαταλείται ο πολύτιμος χρόνος τους με αχρείαστες επαναλήψεις. Επίσης, με την επιλογή σχεδόν του συνόλου των αρχικών δηλώσεων η διαδικασία θα στερείτο νοήματος, αφού δε θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι οι δηλώσεις που επιλέγηκαν αφορούν την περισσότερο επιθυμητή εκδοχή του μέλλοντος. Καθορίζοντας το μέσο όρο 4 ως το όριο επιλογής ή απόρριψης των δηλώσεων, κατέληξαν να επιλέγονται οι μισές περίπου δηλώσεις. Με ανάλογο σκεπτικό επιλέγηκαν επίσης όσες δηλώσεις αναφέρονταν σε πιθανά προβλήματα των σχολείων με ΑΟΔ και είχαν μέσο βαθμού σοβαρότητας ίσο ή μεγαλύτερο του 4. Με την συμπερίληψη στο τελικό ερωτηματολόγιο μόνο των πλέον σοβαρών πιθανών προβλημάτων καθίστατο δυνατή η σε βάθος μελέτη τους, με σκοπό την αποφυγή ή την αποτελεσματικότερη αντιμετώπισή τους.

Επιπλέον των όσων εξηγήθηκαν πιο πάνω, επιλέγηκαν για περαιτέρω διερεύνηση ακόμα 9 δηλώσεις. Οι δηλώσεις αυτές είχαν μέσο όρο βαθμού επιθυμίας πραγματοποίησης μικρότερο του 4, ωστόσο συγκέντρωναν αρκετά μεγάλο βαθμό πιθανότητας πραγματοποίησης. Πιο συγκεκριμένα, ο μέσος όρος πιθανότητας πραγματοποίησής τους ήταν ίσος ή μεγαλύτερος του 3.5, ο οποίος, συγκριτικά με τους μέσους όρους των υπόλοιπων δηλώσεων, ήταν από τους υψηλότερους. Έτσι, οι δηλώσεις αυτές συμπεριλήφθηκαν στο

τελικό ερωτηματολόγιο με σκοπό την περαιτέρω διερεύνησή τους, αφού συγκέντρωναν αυξημένες πιθανότητες να αποτελέσουν χαρακτηριστικά του σχολείου του μέλλοντος, χωρίς ωστόσο να παρουσιάζονται στις υψηλότερες θέσεις των προτιμήσεων της ομάδας ειδικών. Τέλος, επιλέγηκαν στο τελικό ερωτηματολόγιο 7 πρόσθετες δηλώσεις, οι οποίες ήταν αμφιλεγόμενες, αφού παρουσίαζαν μεγάλες διαφορές μεταξύ των επιμέρους προτιμήσεων των διάφορων υποομάδων ειδικών, με στόχο να δοθεί στους συμμετέχοντες η ευκαιρία να εξηγήσουν και να δικαιολογήσουν τις διαφωνίες τους (Franklin & Hart, 2007).

Οι διαφορές στις απαντήσεις των ειδικών διαφάνηκαν με χρήση της ANOVA, η οποία είναι η συνηθέστερη μέθοδος ανάλυσης των διαφορών σε έρευνες Delphi (Στυλιανίδης, 2008· Park et al, 2011). Βέβαια, θα πρέπει να σημειωθεί ότι για να καταστεί δυνατή η χρήση παραμετρικών εργαλείων ανάλυσης, έγινε εξαρχής η παραδοχή ότι στην κλίμακα Likert που χρησιμοποιήθηκε, ο αριθμός 1 αντιπροσώπευε τον ελάχιστο βαθμό και ο αριθμός 5 το μέγιστο βαθμό πιθανότητας, επιθυμίας ή σοβαρότητας, ενώ οι υπόλοιπες διαβαθμίσεις ισαπείχαν μεταξύ τους, έτσι που οι κλίμακες να θεωρούνται ισοδιαστημικές. Η υιοθέτηση της παραδοχής αυτής βασίστηκε στο προηγούμενο ανάλογων ερευνών Delphi που επίσης χειρίστηκαν τα δεδομένα τους ως ισοδιαστημικά (Green & Dye, 2002· Ludlow, 2002· Park et al, 2011· Reetoo et al, 2005· Wentholt et al., 2010). Με βάση τα πιο πάνω, στο ερωτηματολόγιο του τρίτου γύρου κατέληξαν να περιλαμβάνονται 114 δηλώσεις, οι οποίες ομαδοποιήθηκαν ανάλογα με το περιεχόμενό τους.

### 3.7.3. Ανάλυση ερωτηματολογίου τρίτου γύρου της Delphi

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων του τρίτου τελικού ερωτηματολογίου, που έγινε και πάλι με χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS, αποσκοπούσε στην απάντηση των τριών πρώτων ερευνητικών ερωτημάτων. Για το σκοπό αυτό, κατά την ανάλυση, εξεταζόταν τόσο ο βαθμός πιθανότητας όσο και ο βαθμός επιθυμίας όλων των δηλώσεων, που αφορούσαν στην αποκέντρωση αποφάσεων οικονομικής φύσης ή στην εισαγωγή μέτρων στήριξης των σχολείων. Στην περίπτωση των προβλημάτων τα οποία είναι πιθανόν να παρουσιαστούν στα αυτόνομα σχολεία, εξεταζόταν και πάλι ο βαθμός πιθανότητας πραγματοποίησης όλων των σχετικών δηλώσεων, όμως στη θέση του βαθμού επιθυμίας εξεταζόταν ο βαθμός σοβαρότητας πραγματοποίησης των δηλώσεων. Σε κάθε δήλωση υπολογιζόταν ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση των τιμών που έδωσαν οι ειδικοί, με σκοπό την κατάλληλη κατάταξη των δηλώσεων.

Πέραν της κατάταξης των δηλώσεων, βάσει του μέσου όρου τιμών που αυτές συγκέντρωναν, γινόταν επίσης εξέταση του κατά πόσο η συνολική τιμή του μέσου όρου μπορούσε να θεωρηθεί αντιπροσωπευτική για το σύνολο το συμμετεχόντων, με άλλα λόγια κατά πόσο αυτή ήταν προϊόν συναίνεσης. Πιο συγκεκριμένα, γινόταν διερεύνηση του βαθμού στον οποίο η τιμή κάθε μέσου όρου είχε προκύψει με σχετικά μικρή διακύμανση των επιμέρους τιμών ή εάν ήταν απλά η διάμεσος έντονα αποκλινόμενων επιλογών. Με βάση τα πιο πάνω, πρώτο κριτήριο για την εξέταση της επίτευξης συναίνεσης σε κάθε δήλωση είχε οριστεί η μικρή τυπική απόκλιση του μέσου όρου τιμών, η οποία θεωρήθηκε ότι έπρεπε να είναι μικρότερη της μονάδας (Στυλιανίδης, 2005· Goodwin, 2002). Βέβαια, θα πρέπει να σημειωθεί ότι η υιοθέτηση του πιο πάνω ορίου (ΤΑ<1), στη βάση του οποίου γινόταν κατάταξη των δηλώσεων, είναι αυθαίρετη και δεν μπορεί να θεωρηθεί στατιστικό κριτήριο με την επιστημονική έννοια του όρου. Επομένως, είναι ξεκάθαρο ότι η πιο πάνω πρακτική, που ακολουθήθηκε για κατάταξη των δηλώσεων, εφαρμόστηκε μόνο για να εξυπηρετήσει τους σκοπούς της παρούσας έρευνας και, πιο συγκεκριμένα, για να αποτελέσει ένα ακόμα σημείο αναφοράς κατά την ομαδοποίηση των δηλώσεων, σε δηλώσεις με σχετικά μεγάλη και σε δηλώσεις με σχετικά μικρή διακύμανση τιμών.

Δεύτερο κριτήριο για επίτευξη συναίνεσης ήταν η μη ύπαρξη στατιστικά σημαντικής διακύμανσης στις τιμές που έδιναν οι διάφορες υποομάδες συμμετεχόντων, κάτι που ελεγχόταν με μια ανάλυση διακύμανσης ANOVA. Όπως εξηγεί ο Στυλιανίδης (2005), οι απόψεις των ειδικών δε θα έπρεπε να σχετίζονται με την ομάδα από την οποία αυτοί προέρχονται, ώστε να μπορούν τα αποτελέσματα να θεωρούνται γενικεύσιμα. Επομένως, η ANOVA εξέταζε την ανομοιογένεια των τιμών τόσο εντός όσο και μεταξύ των υποομάδων. Όταν οι διαφορές μεταξύ των υποομάδων παρουσιάζονταν να είναι μεγαλύτερες από αυτές εντός των υποομάδων, ακολουθούσε ένας πρόσθετος έλεγχος με το κριτήριο Scheffe, το οποίο είτε επιβεβαίωνε είτε απέρριπτε τη σημαντικότητα αυτών των διαφορών. Έτσι, εάν οι διαφορές κρίνονταν στατιστικά σημαντικές θεωρείτο ότι δεν είχε επιτευχθεί συναίνεση. Με το κριτήριο Scheffe ήταν επίσης δυνατός ο προσδιορισμός των υποομάδων εκείνων που παρουσίαζαν στατιστικά σημαντικές διαφορές, κάτι που επιδιώχθηκε να επιτευχθεί, ούτως ώστε να αναδειχθούν τυχόν προβλήματα, δυσκολίες ή ομάδες αντίστασης στην εφαρμογή της σχολικής αυτονομίας και στην πραγματοποίηση του επιθυμητού μέλλοντος (Στυλιανίδης, 2008).

Εξάλλου, σε αυτό το στάδιο της ανάλυσης εξετάστηκε επίσης η συσχέτιση μεταξύ του βαθμού επιθυμίας και του βαθμού πιθανότητας πραγματοποίησης, όσων δηλώσεων αφορούσαν στην αποκέντρωση αποφάσεων οικονομικής φύσης και στην υιοθέτηση μέτρων στήριξης των σχολείων, καθώς και μεταξύ του βαθμού σοβαρότητας και του βαθμού πιθανότητας εμφάνισης, όσων δηλώσεων αφορούσαν στα προβλήματα που πιθανόν να επιφέρει η σχολική αυτονομία. Τέλος, έγινε ανάλυση του περιεχομένου των σχολίων, όσων από τους ειδικούς είχαν αξιοποιήσει τη δυνατότητα σχολιασμού του ερωτηματολογίου και των περιεχόμενων σε αυτό δηλώσεων, με σκοπό να διαφανούν τα σημαντικότερα στοιχεία που περιέχονταν σε αυτά. Η ανάλυση έγινε με τρόπο ανάλογο της ανάλυσης του περιεχομένου των απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων.

Αξίζει να σημειωθεί ότι, μετά την ολοκλήρωση της ανάλυσης αυτού του σταδίου, κάποιες από τις προγνωστικές δηλώσεις, οι οποίες αφορούσαν στο τέταρτο ερευνητικό ερώτημα και στην επίτευξη του σκοπού της έρευνας, επιλέγηκαν για περαιτέρω επεξεργασία, με σκοπό την προετοιμασία των τελικών συνεντεύξεων. Πιο συγκεκριμένα, αρχικά εντοπίστηκαν όλες οι δηλώσεις που αναφέρονταν: (α) σε αποφάσεις που συγκέντρωναν πολύ ψηλό βαθμό επιθυμίας αλλά μειωμένο βαθμό πιθανότητας αποκέντρωσης, (β) σε προβλήματα που συγκέντρωναν ταυτόχρονα ψηλό βαθμό σοβαρότητας και ψηλό βαθμό πιθανότητας εμφάνισης καθώς και (γ) σε μέτρα στήριξης των σχολείων που συγκέντρωναν ψηλό βαθμό επιθυμίας αλλά μειωμένο βαθμό πιθανότητας εισαγωγής. Στη συνέχεια, οι πιο πάνω δηλώσεις ομαδοποιήθηκαν εκ νέου (βλέπε τον πίνακα 4.28, σελ 190), ώστε να διευκολυνθεί η νοηματοδότηση των αποτελεσμάτων και η συζήτηση γύρω από τους τρόπους αύξησης της πιθανότητας πραγματοποίησής τους. Μέσα από τη νέα ομαδοποίηση προέκυψαν κάποιες θεματικές κατηγορίες οι οποίες περιείχαν μεγάλο αριθμό δηλώσεων και για το λόγο τούτο αποφασίστηκε να δοθεί σε αυτές αυξημένη έμφαση κατά τη διάρκεια των τελικών συνεντεύξεων. Αντίθετα, σε κάποιες κατηγορίες δηλώσεων κατέληξαν να περιλαμβάνονται μόνο μία ή δύο δηλώσεις και ως εκ τούτου αποφασίστηκε να αυτές μην αναφερθούν καθόλου κατά τη συζήτηση με τους ειδικούς. Η πιο πάνω απόφαση λήφθηκε με βάση τη διαπίστωση ότι ο χρόνος των συμμετεχόντων ειδικών ήταν πολύ περιορισμένος και πολύτιμος. Επομένως, κρίθηκε σκόπιμο ο χρόνος αυτός να αφιερωθεί στη σε βάθος συζήτηση εκείνων των κατηγοριών αποφάσεων, προβλημάτων και μέτρων που περιείχαν τις περισσότερες δηλώσεις, έτσι ώστε να καλυφθεί ο μεγαλύτερος δυνατός αριθμός μελλοντικών ενδεχομένων και να

αυξηθεί η πιθανότητα εξεύρεσης τρόπων υποβοήθησης της πραγματοποίησης του επιθυμητού μέλλοντος.

### 3.7.4. Ανάλυση τελικών συνεντεύξεων

Στο τελικό στάδιο της ανάλυσης οι συνεντεύξεις, με τους επτά ειδικούς που συμμετείχαν στον τελικό γύρο συλλογής δεδομένων, αναλύθηκαν με στόχο την απάντηση του τέταρτου ερευνητικού ερωτήματος, το οποίο αφορούσε στην εξεύρεση τρόπων διευκόλυνσης της πραγματοποίησης του επιθυμητού μέλλοντος. Όπως έχει ήδη εξηγηθεί, το πρωτόκολλο των τελικών συνεντεύξεων (Παράρτημα Ξ) καθορίστηκε βάσει των δηλώσεων εκείνων που, ενώ συγκέντρωναν ψηλό βαθμό επιθυμίας πραγματοποίησης, δε συγκέντρωναν ένα αντίστοιχα ψηλό βαθμό πιθανότητας πραγματοποίησης, αφού σκοπός των τελικών συνεντεύξεων ήταν η συζήτηση γύρω από τα αίτια απόκλισης μεταξύ ευκταίου και εφικτού μέλλοντος καθώς και η αναζήτηση τρόπων σύγκλισης των δύο.

Παρόμοια με ότι ίσχυσε στις αρχικές συνεντεύξεις, κατά την ανάλυση αυτού του σταδίου χρησιμοποιήθηκαν τόσο τα απομαγνητοφωνημένα κείμενα των συνεντεύξεων όσο και οι σημειώσεις πεδίου του ερευνητή. Οι σημειώσεις πεδίου καταγράφονταν σε ένα έντυπο (Παράρτημα Ξ), το οποίο ο ερευνητής αξιοποιούσε ως οδηγό για παροχή κατεύθυνσης στη συζήτηση, ως σημείο αναφοράς για έλεγχο της κάλυψης όλων των σημαντικών σημείων που έπρεπε να σχολιαστούν και ως χάρτη μιας πρώτης καταγραφής των απαντήσεων των ειδικών. Πιο συγκεκριμένα, τα έντυπα για τα οποία γίνεται λόγος χρησιμοποιούνταν για την παραγωγή μιας περίληψης των λεγομένων των συμμετεχόντων, στην οποία καταγράφονταν συνοπτικά τα σχόλια και οι εισηγήσεις κάθε ειδικού. Οι περιλήψεις αυτές περιείχαν, κωδικοποιημένες σε τίτλους, το απόσταγμα των απαντήσεων των συμμετεχόντων και αποτελούσαν τη βάση για μια πρώτη ομαδοποίηση και ταξινόμηση των απόψεών τους (Παράρτημα Ο). Βέβαια, όπως ήταν λογικό, η πρώτη ομαδοποίηση που προέκυψε παρουσίαζε κάποιες επαναλήψεις και επικαλύψεις, όσον αφορά στις εκτιμήσεις και στις εισηγήσεις που είχαν κατατεθεί ενώ, επίσης, στερείτο αναλυτικού βάθους γιατί περιείχε μόνο τους τίτλους από τα λεγόμενα των ειδικών. Επιπλέον, εάν η ανάλυση περιοριζόταν σε αυτό το επίπεδο και μόνο, η όλη διαδικασία θα μπορούσε εύκολα να αμφισβητηθεί, λόγω της ύπαρξης αυξημένων πιθανοτήτων παρείσφρησης προκαταλήψεων ή παραλήψεων του ερευνητή κατά την εκτέλεσή της.

Λαμβάνοντας σοβαρά υπόψη τους πιο πάνω κινδύνους και περιορισμούς, η αρχική ομαδοποίηση των κυριότερων σημείων που είχαν αναφερθεί από τους ειδικούς τύγχανε συνεχούς σύγκρισης, επιβεβαίωσης, συμπλήρωσης και αναθεώρησης, με βάση τα αυτούσια λεγόμενα των συμμετεχόντων, όπως αυτά είχαν καταγραφεί στα απομαγνητοφωνημένα κείμενα της συνέντευξης. Μέσω της συγκεκριμένης διαδικασίας γινόταν συνεχώς αντιπαραβολή και έλεγχος της ακριβούς περιληπτικής απόδοσης των λεγομένων των συμμετεχόντων, επιβεβαιωνόταν ότι όλες οι εισηγήσεις πήγαζαν από ακριβή λόγια των ειδικών και αποφασιζόταν η σειρά παρουσίασης των εισηγήσεων, ανάλογα με τη συχνότητα που αυτές είχαν ειπωθεί από τους ειδικούς. Επιπλέον, με τη διαδικασία που έχει μόλις περιγραφεί, εντοπίζονταν τα κατάλληλα αποσπάσματα που θα χρησιμοποιούνταν στο κείμενο παρουσίασης των αποτελεσμάτων, ως σημεία αναφοράς και επιβεβαίωσης της αυθεντικότητας και της εγκυρότητας των αποτελεσμάτων και των εισηγήσεων της έρευνας. Έχοντας ήδη κάνει μια αναφορά στην ενσυνείδητη προσπάθεια του ερευνητή να ελέγξει την παρείσφρηση των δικών του προκαταλήψεων και να διασφαλίσει την ποιότητα και εγκυρότητα της διενεργούμενης έρευνας, στη συνέχεια του παρόντος κεφαλαίου ακολουθεί μια εκτενέστερη αναφορά στα κατεξοχήν κριτήρια ποιότητας μιας έρευνας, την εγκυρότητα, την αξιοπιστία και τη γενικευσιμότητα.

### 3.8. Κριτήρια ποιότητας της έρευνας

#### 3.8.1. Εγκυρότητα

Σύμφωνα με το Silverman (2010), η εγκυρότητα είναι συνώνυμη της αλήθειας. Ωστόσο, η απόλυτη υιοθέτηση της συγκεκριμένης θέσης καθιστά τον όρο αμφιλεγόμενο γιατί αγγίζει θέματα οντολογίας και επιστημολογίας, στα οποία ενυπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ ποσοτικών και ποιοτικών ερευνών. Το ζήτημα αυτό είναι σημαντικό για την παρούσα έρευνα, αφού η μέθοδος Delphi συνδυάζει τόσο ποσοτικά όσο και ποιοτικά στοιχεία. Όπως η Merriam (2009) εξηγεί, σε έρευνες με ποιοτικό προσανατολισμό δεν μπορεί ποτέ να παρουσιαστεί μια αντικειμενική αλήθεια, αφού αυτή δε θεωρείται υπαρκτή. Επιπλέον, η αναγνώριση της επίδρασης του ερευνητή οδηγεί στη συνειδητοποίηση του γεγονότος ότι στην ποιοτική έρευνα κανένας δεν μπορεί να αποδώσει την ακριβή πραγματικότητα. Για τον πιο πάνω λόγο ο Flick (2007) προτείνει τη χρήση πιο κατάλληλων κριτηρίων μέτρησης της ποιότητας, αφού τα παραδοσιακά κριτήρια δεν ανταποκρίνονται στα χαρακτηριστικά όλων των ερευνητικών μεθόδων. Την άποψη αυτή υιοθετούν αρκετοί ερευνητές, οι οποίοι

χρησιμοποιούν τους όρους αντικειμενικότητα, αυθεντικότητα, βαθμός ειλικρίνειας και βαθμός εμπιστοσύνης, αντί του όρου εγκυρότητα (Cohen et al., 2007· Gray, 2004· Mertens, 1998· Miles & Huberman, 1994).

Κάποιοι άλλοι ερευνητές επιλέγουν να κάνουν χρήση του όρου εγκυρότητα προσαρμόζοντας, ωστόσο, τον ορισμό του. Κατά τον Ιωσηφίδη (2008), στην ποιοτική έρευνα η έννοια της εγκυρότητας αναφέρεται στο βαθμό αντιστοίχισης των ερευνητικών σκοπών και ερωτημάτων με τα αποτελέσματα της ερευνητικής διαδικασίας. Αναφέρεται, δηλαδή, στο κατά πόσο τα δεδομένα που έχουν συλλεχθεί από το πεδίο, καθώς και η ανάλυση και ερμηνεία τους, ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της έρευνας, απαντώντας με επαρκή τρόπο τα ερευνητικά ερωτήματα. Ενισχύοντας την πιο πάνω θεώρηση των πραγμάτων, ο Kvale (2007) υποστηρίζει ότι η εγκυρότητα αφορά στην ποιότητα της παραγόμενης γνώσης, με την έμφαση να δίνεται στην παραγωγή ισχυρισμών που να μπορούν να στηριχθούν και να δικαιολογηθούν. Με βάση αυτό το σκεπτικό η εγκυρότητα καθίσταται το ζήτημα της επιλογής μεταξύ αντικρουόμενων και λανθασμένων ερμηνειών και της παρουσίασης επιχειρημάτων αναφορικά με τη σχετική εγκυρότητα εναλλακτικών συμπερασμάτων (Kvale, 2007). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο γίνεται σαφές ότι η εγκυρότητα είναι περισσότερο επιδιωκόμενος στόχος παρά χειροπιαστό αποτέλεσμα, αφού δεν μπορεί κανένας να ισχυριστεί ότι την έχει εξασφαλίσει στον απόλυτο βαθμό (Merriam, 2009). Υιοθετώντας αυτή τη θέση, στην παρούσα έρευνα αναγνωρίζεται ότι η εγκυρότητα δεν μπορεί να θεωρηθεί ούτε εκ των προτέρων εξασφαλισμένη ούτε και απόλυτη. Συνακόλουθα, αυτό που επεδίωξε ο ερευνητής ήταν να υιοθετήσει μια σειρά από πρακτικές, οι οποίες εξηγούνται στη συνέχεια, προσδοκώντας στην εξασφάλιση του μεγαλύτερου δυνατού βαθμού εγκυρότητας στα αποτελέσματα και στα συμπεράσματα της έρευνας (Γράφημα 3.3).

Μελετώντας τη σχετική βιβλιογραφία μπορεί να εντοπιστεί ότι μια από τις πιο συχνά αναφερόμενες και επιδιωκόμενες πρακτικές αύξησης της εγκυρότητας αφορά στην ανατροφοδότηση. Σύμφωνα με αυτή την πρακτική, ο ερευνητής μπορεί να εγκυροποιήσει κάθε στάδιο της ερευνητικής διαδικασίας, μέσω της ανταλλαγής απόψεων με άλλα άτομα, τα οποία είναι σχετικά με το διερευνώμενο θέμα. Πιο συγκεκριμένα, μια καλή πηγή ανατροφοδότησης είναι ο έλεγχος τόσο των μεθόδων όσο και της ανάλυσης των δεδομένων από άλλους ερευνητές (Ιωσηφίδης, 2008). Ενισχύοντας την ίδια θέση, η Merriam (2009) σχολιάζει ότι μια σημαντική μέθοδος εγκυροποίησης είναι ο σχολιασμός και η επικύρωση των διαδικασιών και των ευρημάτων από την ερευνητική επιτροπή. Λαμβάνοντας υπόψη τα

πιο πάνω, στην παρούσα εργασία ο ερευνητής επεδίωξε και είχε συνεχή και αγαστή συνεργασία με τα μέλη της ερευνητικής επιτροπής, τα οποία συνείσφεραν σημαντικά στη βελτίωση και στην τελική διαμόρφωση κάθε ερευνητικού σταδίου. Αναλυτικότερα, οι απόψεις της ερευνητικής επιτροπής αποδείχθηκαν ιδιαίτερα πολύτιμες κατά τον καθορισμό του ερευνητικού θέματος και των ερευνητικών ερωτημάτων, την επιλογή της ερευνητικής μεθόδου, την ανάπτυξη και βελτίωση των ερευνητικών εργαλείων, την επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων καθώς και το σχολιασμό των ευρημάτων.

Αξίζει να σημειωθεί ότι μια επιπλέον μορφή εγκυροποίησης αποτέλεσε ο πιλοτικός έλεγχος των μέσων συλλογής δεδομένων, μέσω του οποίου βελτιώθηκε η γλωσσική διατύπωση, το ύφος καθώς και το περιεχόμενο των ερωτημάτων που περιέχονταν σε αυτά. Παράλληλα, η εγκυροποίηση των δεδομένων της έρευνας ενισχύθηκε με τη δυνατότητα παροχής συνεχούς ανατροφοδότησης από τους συμμετέχοντες ειδικούς όπως επίσης και με τη συνεχή αναδιαμόρφωση των ερευνητικών εργαλείων, ώστε να ανταποκρίνονται στα σχόλια και στις απόψεις των συμμετεχόντων. Όπως εξηγούν οι Okoli και Pawlowski (2004) καθώς και οι Skulmoski et al. (2007), η μέθοδος Delphi χαρακτηρίζεται από αυξημένη εγκυρότητα, λόγω ακριβώς της, προβλεπόμενης σε αυτή, συνεχούς αναθεώρησης και επιβεβαίωσης των απαντήσεων των ειδικών. Παρομοίως, ο Flick (2007) διατείνεται ότι η εμπλοκή των συμμετεχόντων στην ερευνητική διαδικασία, μέσω της επιβεβαίωσης της ακρίβειας των αναλύσεων που γίνονται, είναι ενισχυτική της εγκυρότητας των ευρημάτων και περιοριστική της επίδρασης των προκαταλήψεων του ερευνητή. Λαμβάνοντας υπόψη τα προαναφερθέντα, στην έρευνα αυτή ο ερευνητής είχε εξαρχής προσωπική και δια ζώσης επικοινωνία με τους ειδικούς, με στόχο τη δημιουργία ενός κλίματος εμπιστοσύνης κατά τη συλλογή των απόψεών τους. Με την εξασφάλιση της ενημερωμένης συναίνεσης των ειδικών για συμμετοχή στην έρευνα και τη διαβεβαίωση της πλήρους εμπιστευτικότητας των δεδομένων τους, αυξήθηκε περαιτέρω η εγκυρότητα της έρευνας, αφού επιτεύχθηκε ελεύθερη έκφραση απόψεων (Ιωσηφίδης, 2008). Επιπρόσθετα, στο διερευνητικό, και καθοριστικό για τη συνέχεια, Α’ γύρο της έρευνας, επιλέγηκε η διενέργεια ατομικών συνεντεύξεων, ώστε να ενδυναμωθεί η δυνατότητα ενεργού συμμετοχής των ειδικών στην προσπάθεια εστίασης του ερευνητικού θέματος. Η επιλογή αυτή έγινε επειδή, όπως οι Linstone και Turoff (2002) εξηγούν, η ενεργός εμπλοκή των συμμετεχόντων στην προετοιμασία των κατηγοριών ανάλυσης και στη σύνθεση των αποτελεσμάτων εμπλουτίζει τις σκέψεις του ερευνητή και μειώνει τον υποκειμενισμό και τις προκαταλήψεις.

Επιπλέον, ο ερευνητής μερίμνησε ώστε μέσω του ερωτηματολογίου του Β' γύρου να γίνεται εγκυροποίηση της ανάλυσης των αρχικών συνεντεύξεων έρευνας, αφού δινόταν στους ειδικούς το δικαίωμα να προσθέσουν στο ερωτηματολόγιο οποιαδήποτε δήλωση τυχόν δεν είχε περιληφθεί λόγω παρανόησης ή παράβλεψης του ερευνητή. Σύμφωνα με το Silverman (2010), η διασφάλιση ότι τα ευρήματα βασίζονται στην κριτική και αυθεντική διερεύνηση του συνόλου των δεδομένων, και όχι σε κάποια επιλεγμένα από τον ερευνητή παραδείγματα, αποτελεί σημαντικό ζήτημα που σχετίζεται με την εγκυρότητα της έρευνας. Επιπρόσθετα, με την παροχή της δυνατότητας συμπλήρωσης ή σχολιασμού των προγνωστικών δηλώσεων, που προσφερόταν στους συμμετέχοντες, περιοριζόταν μια από τις σημαντικότερες απειλές για τις έρευνες Delphi, η οποία αφορά στον κίνδυνο επιλογής δεδομένων που συμβαδίζουν με τις επιδιώξεις του ερευνητή (Maxwell, 2005· Merriam, 2009). Στο σημείο αυτό αξίζει να λεχθεί ότι οι ειδικοί είχαν επίσης την ευκαιρία να εξετάζουν και να σχολιάζουν τις θεματικές κατηγορίες στις οποίες ομαδοποιούνταν οι δηλώσεις τους, πρακτική που θεωρείται πως ενισχύει και την εγκυρότητα της ανάλυσης (Bernard & Ryan, 2010). Επιπρόσθετα, στο τελικό ερωτηματολόγιο προσφερόταν στους ειδικούς η δυνατότητα να δικαιολογήσουν το σκεπτικό τους, σε περίπτωση που η άποψή τους εξακολουθούσε να είναι σε διάσταση με την άποψη της πλειοψηφίας, πρακτική που πιστεύεται ότι οδηγεί στην καλύτερη κατανόηση και ενδυνάμωση των αποτελεσμάτων (Okoli & Pawlowski, 2004).

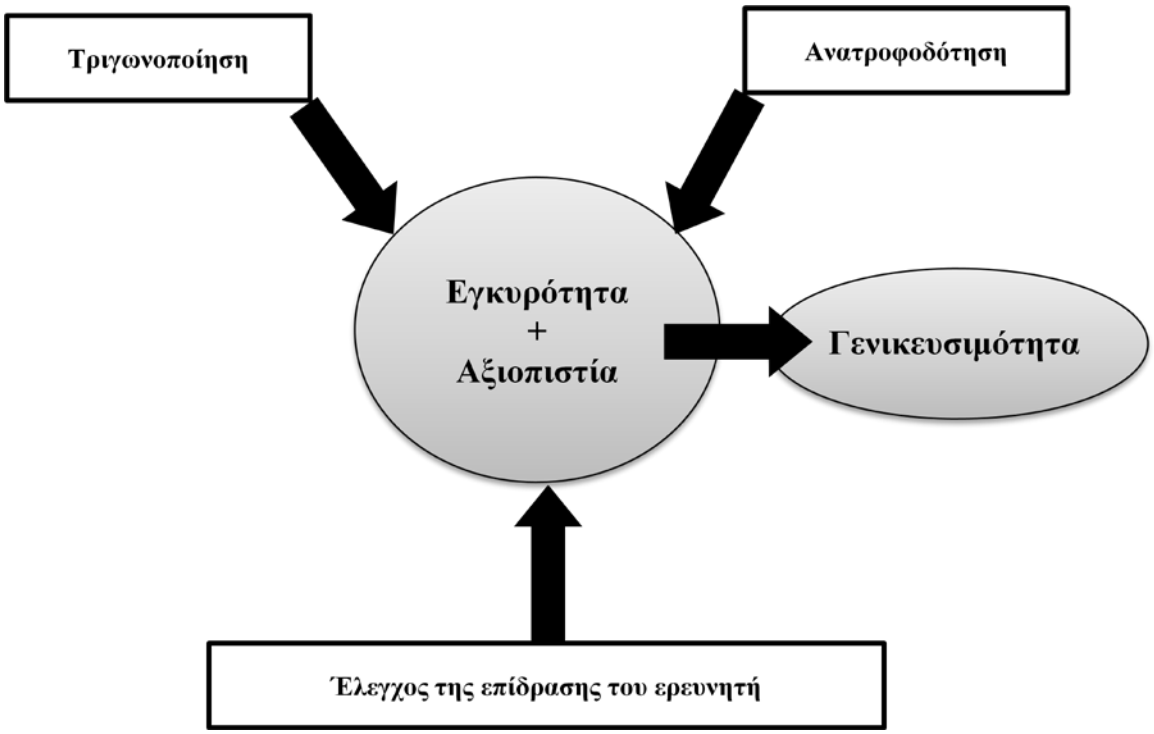
Πέραν των όσων ήδη έχουν λεχθεί σε σχέση με την ανατροφοδότηση, μια πρόσθετη σημαντική τεχνική αύξησης της εγκυρότητας αφορά στον ίδιο τον ερευνητή, ο οποίος οφείλει να αναγνωρίζει και να ελέγχει τις προκαταλήψεις του, να έχει επίγνωση για τις επιπτώσεις των ενεργειών και των αποφάσεών του καθώς και να εξετάζει κριτικά και να τεκμηριώνει τις όποιες επιλογές του. Όπως η Merriam (2009) εξηγεί, σε κάθε έρευνα είναι αναγκαίο να υπάρχει μια ειλικρινής ενδοσκόπηση και αναγνώριση της θέσης και των προκαταλήψεων του ερευνητή, όπως επίσης και μια συστηματική προσπάθεια ελέγχου της επίδρασης αυτών των προκαταλήψεων στα ευρήματα της έρευνας. Η επικύρωση από τους συμμετέχοντες (Ιωσηφίδης, 2008) καθώς επίσης και η ανατροφοδότηση από άλλους ερευνητές (Merriam, 2009), για τις οποίες έγινε εκτενέστερη αναφορά προηγουμένως, συγκαταλέγονται ανάμεσα στις τεχνικές που βοηθούν προς αυτή την κατεύθυνση. Επιπρόσθετα, η δικαιολόγηση των επιλογών του ερευνητή σε κάθε στάδιο της ερευνητικής διαδικασίας, θεωρείται απαραίτητο στοιχείο ενίσχυσης της εγκυρότητας κάθε έρευνας (Powell, 2003). Έχοντας επίγνωση των πιο πάνω αναφορών, στην διενεργηθείσα έρευνα καταβλήθηκε προσπάθεια συστηματικού

ελέγχου της επίδρασης του ερευνητή, μέσω της ανατροφοδότησης από τους ειδικούς και από την ερευνητική επιτροπή, καθώς και μέσω της τεκμηρίωσης των αποφάσεών που λαμβάνονταν, παραθέτοντας μια ανάλυση του σκεπτικού πίσω από την κάθε επιλογή.

Επιπλέον, στο στάδιο της ανάλυσης των δεδομένων λήφθηκε υπόψη ότι ο ερευνητής έχει καθήκον να ελέγχει συνεχώς και να αμφισβητεί τα ευρήματα (Kvale, 2007). Από την έναρξη του σταδίου της ανάλυσης πραγματοποιούνταν διαρκείς συγκρίσεις, αποσκοπώντας στην επιβεβαίωση της ορθής κωδικοποίησης των δεδομένων και στον έλεγχο των θεματικών κατηγοριών που παράγονταν (Gibbs, 2007). Ακόμη, καταβαλλόταν συνεχώς προσπάθεια εφαρμογής κάποιων αρχών που πρέπει να διακατέχουν την ανάλυση δεδομένων, ούτως ώστε να αυξάνεται η εγκυρότητα των συμπερασμάτων (Ιωσηφίδης, 2008· Silverman, 2010). Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με την αρχή της συνεχούς σύγκρισης των δεδομένων, ο ερευνητής προσπαθούσε διαρκώς να αντιπαραβάλει τα νέα δεδομένα με τον αρχικό κατάλογο εκτιμήσεων και εισηγήσεων που είχε δημιουργηθεί (Ιωσηφίδης, 2008). Επιπρόσθετα, υιοθετώντας την αρχή της ανάλυσης των ακραίων περιπτώσεων, οι περιπτώσεις δηλώσεων που απέκλιναν από τις υφιστάμενες αναλυτικές κατηγορίες όχι μόνο δεν απορρίπτονταν αλλά θεωρούνταν καλοδεχούμενες (Bernard & Ryan, 2010). Πιο συγκεκριμένα, εκεί όπου δεν ήταν δυνατό τα νέα δεδομένα να ενταχθούν σε μια από τις υπάρχουσες κατηγορίες, εξεταζόταν το ενδεχόμενο αυτά να αποτελούν μια διαφορετική αναλυτική κατηγορία. Με τον τρόπο αυτό διασφαλιζόταν, σε μεγαλύτερο βαθμό, ότι δεν υπήρχε απώλεια σημαντικών πληροφοριών και ότι οι τελικές κατηγορίες ήταν έγκυρες (Gibbs, 2007· Merriam, 2009). Επιπλέον, όπως προνοεί και η αρχή της διάψευσης, καταβαλλόταν προσπάθεια να μην οδηγείται η έρευνα σε πρόωρα και επιθυμητά συμπεράσματα (Ιωσηφίδης, 2008). Αντιθέτως, υπήρχε συνεχής αμφισβήτηση των παρουσιαζόμενων απαντήσεων και μια προσπάθεια διάψευσής τους, ώστε να διασφαλίζεται η μεγαλύτερη δυνατή εγκυρότητα των τελικών συμπερασμάτων (Bernard & Ryan, 2010· Silverman, 2010).

Έχοντας ήδη αναφερθεί στα ζητήματα της παροχής ανατροφοδότησης και του ελέγχου της επίδρασης του ερευνητή, απομένει να γίνει μια αναφορά σε μια τρίτη τεχνική αύξησης της εγκυρότητας, την τριγωνοποίηση. Όπως η Merriam (2009) υποστηρίζει, η τριγωνοποίηση αποτελεί μια από τις βασικότερες στρατηγικές αύξησης της ειλικρίνειας των ευρημάτων. Σύμφωνα με την ίδια, η τριγωνοποίηση μπορεί να αφορά στις μεθόδους, στα δεδομένα καθώς και στους ερευνητές. Αξίζει να σημειωθεί ότι, στην παρούσα έρευνα επιτυγχάνεται τριγωνοποίηση μεθόδων, αφού χρησιμοποιούνται τόσο συνεντεύξεις όσο και

ερωτηματολόγια (Bryman, 2007· Denscombe, 2008· Στυλιανίδης, 2005· Sweetman et al., 2010). Επιπλέον, τόσο η διενέργεια τριών γύρων συλλογής δεδομένων όσο και η επαναληπτικότητα στις μετρήσεις αποτελούν στοιχεία τα οποία επίσης εξασφαλίζουν τριγωνοποίηση στις μεθόδους (Flick, 2007). Ταυτόχρονα, στην παρούσα έρευνα επιτυγχάνεται τριγωνοποίηση και των δεδομένων, αφού διενεργήθηκε μελέτη του ίδιου φαινομένου μέσα από τις απόψεις διάφορων προσώπων (Gibbs, 2007· Σταλίκας, 2005). Πιο συγκεκριμένα, η ύπαρξη πέντε διαφορετικών υποομάδων ειδικών, και ειδικότερα η υποομάδα που αποτελείται από εκπροσώπους του χώρου της εργασίας και των επιχειρήσεων, προσφέρει μια εναλλακτική προοπτική εξέτασης των ερευνητικών ερωτημάτων, η οποία συμπληρώνει και εμπλουτίζει τις απόψεις των υπόλοιπων ειδικών, που είναι πιο σχετικοί με το χώρο της εκπαίδευσης. Ενισχυτική της πιο πάνω θέσης παρουσιάζεται η Merriam (2009), η οποία επιβεβαιώνει ότι διενέργεια συνεντεύξεων με άτομα που έχουν διαφορετικές προοπτικές εξέτασης του ερευνητικού θέματος όντως αποτελεί μορφή τριγωνοποίησης των δεδομένων. Αυτό που δεν επιτυγχάνεται στο μέγιστο βαθμό είναι η τριγωνοποίηση στους ερευνητές, κάτι που αναπληρώθηκε, σε κάποιο βαθμό, μέσω της συνεχούς επικοινωνίας του ερευνητή με τα μέλη της ερευνητικής επιτροπής και της συνεισφοράς τους στην εξέλιξη και στην εγκυροποίηση της έρευνας.




Γράφημα 3.3: Τεχνικές ποιοτικού ελέγχου της έρευνας

### 3.8.2. Αξιοπιστία

Παρόμοια με ότι ισχύει αναφορικά με το ζήτημα ορισμού της εγκυρότητας, το ζήτημα ορισμού της αξιοπιστίας είναι επίσης αμφιλεγόμενο. Όπως εξηγεί η Merriam (2009, σ. 220), «η αξιοπιστία σε ένα σχέδιο έρευνας βασίζεται στην παραδοχή ότι υπάρχει μια μοναδική πραγματικότητα και ότι η επαναλαμβανόμενη μελέτη της θα πρέπει να παράγει τα ίδια αποτελέσματα». Κάτι τέτοιο, όμως, δεν είναι αποδεκτό πέρα από τα όρια των καθαρά ποσοτικών ερευνών (Cohen et al., 2007). Για το λόγο αυτό, κάποιοι ερευνητές προτιμούν να μην αναφέρονται σε αξιοπιστία μιας έρευνας, χρησιμοποιώντας εναλλακτικά τους όρους συνέπεια και αντικειμενικότητα (Flick, 2007· Kvale, 2007· Merriam, 2009). Άλλοι ερευνητές κάνουν χρήση του όρου αξιοπιστία, προσαρμόζοντας ωστόσο τον ορισμό του ώστε να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις των Κοινωνικών Επιστημών. Κατά τον Ιωσηφίδη (2008), η έννοια της αξιοπιστίας στην ποιοτική έρευνα αναφέρεται στο βαθμό ακρίβειας της καταγραφής των απόψεων και των θέσεων των συμμετεχόντων στην έρευνα. Με βάση αυτό τον ορισμό φαίνεται ότι η αξιοπιστία συνδέεται με την εγκυρότητα, αφού οι προϋποθέσεις για να επιτευχθεί η πρώτη είναι ταυτόχρονα προϋποθέσεις επίτευξης και της δεύτερης. Επιβεβαιώνοντας αυτή τη διαπίστωση, η Merriam (2009) καθιστά σαφές ότι οι τεχνικές που χρησιμοποιούνται για να αυξηθεί η συνέπεια των αποτελεσμάτων μιας έρευνας είναι και πάλι η τριγωνοποίηση, ο έλεγχος από μια επιτροπή και η αναγνώριση της θέσης του ερευνητή.

Πέραν των όσων έχουν ήδη αναφερθεί σχετικά με τις πιο πάνω τεχνικές, για την εξασφάλιση όσο το δυνατό μεγαλύτερης αξιοπιστίας σε μια έρευνα, ζωτικής σημασίας θεωρούνται η διαφάνεια, η αναλυτική παρουσίαση κάθε σταδίου καθώς και η αιτιολόγηση κάθε ερευνητικής επιλογής. Αναλυτικότερα, ο Silverman (2010) εξηγεί ότι η λεπτομερής παρουσίαση της ερευνητικής διαδικασίας αποτελεί σημαντικότατο στοιχείο ενίσχυσης της αξιοπιστίας μιας έρευνας. Σε αντιστοιχία με την πιο πάνω θέση, οι Skulmoski et al. (2007) υποστηρίζουν ότι ο ερευνητής οφείλει να τεκμηριώνει όλες τις αποφάσεις του, θεωρητικές, μεθοδολογικές και αναλυτικές, από την αρχή μέχρι το τέλος της έρευνας. Συνεπώς, ένα μέτρο αξιολόγησης της αξιοπιστίας μιας έρευνας είναι ο βαθμός στον οποίο τεκμηριώνεται σε αυτή ότι οι επιλογές του ερευνητή ήταν οι καλύτερες δυνατές (Merriam, 2009). Εάν αυτό δεν επιτυγχάνεται, ενισχύεται ο κίνδυνος αμφισβήτησης των ευρημάτων. Όπως οι Miles & Huberman (1994) χαρακτηριστικά αναφέρουν, εάν δεν εξηγείται πώς από ένα μεγάλο όγκο δεδομένων τελικά εξάγονται μερικές σελίδες από συμπεράσματα τότε ο αναγνώστης δυσκολεύεται να αποδεχτεί και να εμπιστευτεί όσα διαβάζει.

Έχοντας υπόψη τις πιο πάνω θέσεις, στην παρούσα έρευνα επιχειρήθηκε η αναλυτική παρουσίαση κάθε ερευνητικού σταδίου καθώς και η αιτιολόγηση του σκεπτικού που οδήγησε σε κάθε απόφαση και σε κάθε επιλογή (Corbin & Strauss, 2008). Επιπλέον, όπως εισηγείται η Merriam (2009), κρατήθηκε από τον ερευνητή ένα ημερολόγιο με τις σκέψεις, τους προβληματισμούς και τις ενέργειές του, ώστε να μπορεί να εξετάζει κριτικά τις επιλογές του με την πάροδο του χρόνου αλλά και να χαρτογραφεί την πορεία εξέλιξης της έρευνας (Παράρτημα Π). Με τον τρόπο αυτό κρίθηκε ότι θα μπορούσε να ελεγχθεί καλύτερα, τόσο από πλευράς του ερευνητή όσο και από πλευράς του αναγνώστη της έρευνας, αυτό που ο Gibbs (2007) ονομάζει εσωτερική αξιοπιστία, ότι δηλαδή ο ερευνητής επιδείκνυε συνέπεια στον τρόπο δράσης του και στις διαδικασίες που ακολουθούσε κατά τη διεκπεραίωση της έρευνας.

Σε μια περαιτέρω προσπάθεια εκτίμησης της αξιοπιστίας χρησιμοποιήθηκε επίσης η μέθοδος Cronbach's alpha (Στυλιανίδης, 2005), η οποία διερευνά την εσωτερική σταθερότητα των ερωτημάτων. Στο ερωτηματολόγιο του δεύτερου γύρου η αξιοπιστία Cronbach's alpha ήταν 0.94 και 0.96, όσον αφορά στο βαθμό επιθυμίας πραγματοποίησης, στο πρώτο και τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου αντίστοιχα, και 0.97, όσον αφορά στο βαθμό σοβαρότητας στο δεύτερο μέρος. Στην περίπτωση του βαθμού πιθανότητας ο Cronbach's alpha είχε τιμή 0.96 για το πρώτο, 0.96 για το δεύτερο και 0.98 για το τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου. Στο τελικό ερωτηματολόγιο, σε ότι αφορά στο βαθμό επιθυμίας ή σοβαρότητας, η αξιοπιστία Cronbach's alpha ήταν 0.90 και 0.93, για το πρώτο και τρίτο αντίστοιχα μέρος αντίστοιχα και 0.89 για το δεύτερο μέρος. Τέλος, στην περίπτωση του βαθμού πιθανότητας ο Cronbach's alpha είχε τιμές 0.93 για το πρώτο μέρος, 0.83 για το δεύτερο και 0.97 για το τρίτο μέρος. Κατά συνέπεια, μπορεί να λεχθεί ότι τα ερωτηματολόγια διέθεταν καλή αξιοπιστία, η οποία κυμαινόταν, στα διάφορα μέρη, από 0.83 μέχρι 0.97, με μέγιστη τιμή τη μονάδα.

### 3.8.3. Γενικευσιμότητα

Η γενικευσιμότητα αποτελεί ένα πρόσθετο κριτήριο επίδειξης ποιότητας σε μια έρευνα. Ωστόσο θα πρέπει να σημειωθεί ότι αυτή θεωρείται εξαρτώμενη της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας, για τις οποίες έχει ήδη γίνει συζήτηση. Εξηγώντας την πιο πάνω θέση, η Merriam (2009) αντικρίζει την εγκυρότητα ως προϋπόθεση για την επίτευξη γενικευσιμότητας, ενώ οι Cohen et al. (2007) παρατηρούν ότι η γενικευσιμότητα σχετίζεται

και με την αξιοπιστία. Παρομοίως, ο Kvale (2007) υποστηρίζει ότι τα ευρήματα πρέπει να κριθούν τόσο αξιόπιστα όσο και έγκυρα πριν τεθεί οποιοδήποτε άλλο ζήτημα αφορά στην αξία χρήσης τους. Όπως ισχύει με τους ορισμούς της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας, ο παραδοσιακός ορισμός της γενικευσιμότητας δεν είναι αποδεκτός πέραν των καθαρά ποσοτικών ερευνών. Πιο συγκεκριμένα, οι Cohen et al. (2007) εξηγούν ότι η γενικευσιμότητα αναφέρεται στο βαθμό στον οποίο τα αποτελέσματα μπορούν να γενικευθούν στον ευρύτερο πληθυσμό και να διαμορφώσουν ή να αποδείξουν θεωρίες στη βάση κάποιων μετρήσιμων και σταθερών χαρακτηριστικών του πληθυσμού, τα οποία και επιδιώκεται να κατέχει το δείγμα της έρευνας, «αντιπροσωπεύοντας» το σύνολο. Λόγω του ότι αυτές οι παραδοχές και μετρήσεις είναι ασύμφωνες με πιο ποιοτικές θεωρήσεις της έρευνας, διάφοροι ερευνητές προτιμούν να μην αναφέρονται σε γενικευσιμότητα αλλά σε όρους όπως δυνατότητα μεταφοράς, βαθμός χρησιμότητας και βαθμός αξιοποίησης των ευρημάτων (Merriam, 2009· Miles & Huberman, 1994).

Οι ερευνητές στις ποιοτικές έρευνες ορίζουν τη γενικευσιμότητα ως το κατά πόσο τα αποτελέσματα της έρευνας έχουν ευρύτερη αξία και σημασία, σε παρόμοιες περιπτώσεις και σε σχετικά ερευνητικά πεδία (Ιωσηφίδης, 2008· Kvale, 2007· Maxwell, 2005). Ωστόσο, είναι σαφές πως το πιο πάνω γνώρισμα είναι υποκειμενικό και μη μετρήσιμο. Όπως χαρακτηριστικά υποστηρίζει ο Wolcott στη Merriam (2009, σ. 228), «κάθε περίπτωση είναι, σε συγκεκριμένες πτυχές, ίδια με όλες τις άλλες περιπτώσεις, ίδια με κάποιες από τις άλλες περιπτώσεις και ίδια με καμιά άλλη περίπτωση». Για το λόγο αυτό υποστηρίζεται πως ούτε ο ίδιος ο ερευνητής δεν μπορεί να γνωρίζει τις περιπτώσεις όπου κάποιος άλλος μπορεί να επιχειρήσει τη μεταφορά των ευρημάτων του (Merriam, 2009). Έτσι, συνάγεται ότι ο ερευνητής πρέπει να είναι ιδιαίτερα προσεκτικός στους οποιουσδήποτε ισχυρισμούς του σε σχέση με τη δυνατότητα ευρύτερης αξιοποίησης των αποτελεσμάτων της έρευνας, πέραν του συγκείμενου διεξαγωγής της (Gibbs, 2007).

Λαμβάνοντας υπόψη τις πιο πάνω απόψεις, στην παρούσα έρευνα επιχειρείται να καταστεί η μεταφορά των ευρημάτων πιθανή και εφικτή, χωρίς όμως να προβάλλονται ισχυρισμοί ως προς τη βεβαιότητα πραγμάτωσης ενός τέτοιου ενδεχομένου. Πιο συγκεκριμένα, αυτό, καταρχήν, επιδιώκεται μέσα από την προσπάθεια μεγιστοποίησης της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας, οι οποίες θεωρούνται προϋποθέσεις για τη γενικευσιμότητα. Επιπλέον, καταβάλλεται προσπάθεια παροχής πλούσιων περιγραφικών στοιχείων για την πορεία και τις επιλογές της έρευνας, πρακτική που συνιστά σημαντικό

βήμα για τη διευκόλυνση της μεταφοράς των ευρημάτων σε άλλα συγκείμενα (Merriam, 2009). Σε σχέση με αυτό το ζήτημα, ο Kvale (2007) εξηγεί ότι ευθύνη του ερευνητή είναι να παρουσιάζει μια αναλυτική και πλούσια περιγραφή, έτσι ώστε ο αναγνώστης να μπορεί ενημερωμένα να κρίνει κατά πόσο όσα έχει διαβάσει μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τον ίδιο σε παρόμοιες καταστάσεις.

Εξάλλου, η σχετική βιβλιογραφία αποκαλύπτει ότι πολύ σημαντική για σκοπούς διεύρυνσης της χρήσης και της αξίας των αποτελεσμάτων μιας έρευνας θεωρείται επίσης η προσεκτική επιλογή των συμμετεχόντων. Σύμφωνα με το Silverman (2006), η προσεκτική και σκόπιμη επιλογή του δείγματος, όπως διενεργήθηκε στην παρούσα έρευνα, αυξάνει τη δυνατότητα γενίκευσης. Οι Kvale και Brinkmann (2009) επιβεβαιώνουν τον πιο πάνω ισχυρισμό αναφέροντας ότι η δυνατότητα γενίκευσης μπορεί να αυξηθεί με τη στρατηγική επιλογή των συμμετεχόντων. Εξηγώντας περαιτέρω το ίδιο σημείο, η Merriam (2009) διασαφηνίζει ότι η όσο το δυνατό μεγαλύτερη διαφοροποίηση του δείγματος αυξάνει την πιθανότητα ευρύτερης χρησιμοποίησης των ευρημάτων από τους αναγνώστες της έρευνας. Θεωρείται λοιπόν ότι με την επίτευξη κάποιου βαθμού ανομοιογένειας των συμμετεχόντων σε μια έρευνα ενισχύεται η χρησιμότητα των συμπερασμάτων της (Miles & Huberman, 1994). Έτσι, στην παρούσα έρευνα, η δημιουργία πέντε υποομάδων ειδικών, με κάθε μια από τις οποίες να προέρχεται από διαφορετική επαγγελματική θέση, αποτελεί ενισχυτικό στοιχείο της δυνατότητας ευρείας αξιοποίησης των ευρημάτων. Ιδιαίτερα αναφορά αξίζει να γίνει στην ομάδα ειδικών από το χώρο της εργασίας που συμπεριελάμβανε διευθυντικά στελέχη μεγάλων οργανισμών, τα οποία έχουν ένα πολύ διαφορετικό τρόπο σκέψης και θεώρησης της διοίκησης των σχολείων από ότι οι υπόλοιποι ειδικοί. Τέλος, η πιθανή χρησιμότητα των ευρημάτων ενισχύθηκε επίσης μέσω της παρουσίασης τους με ένα σαφή και κατανοητό τρόπο καθώς και της διάθεσής τους σε αυτούς που μπορούν να τα χρησιμοποιήσουν (Miles & Huberman, 1994). Πιο συγκεκριμένα, μια περίληψη της έρευνας και των ευρημάτων στάλθηκε σε όλους όσοι έλαβαν μέρος σε αυτή καθώς και σε όσους μπορούν να επηρεάσουν τη λήψη αποφάσεων, βοηθώντας την πραγματοποίηση του επιθυμητού μέλλοντος.

### 3.9. Σύνοψη

Στο κεφάλαιο της μεθοδολογίας αρχικά εξηγήθηκε το σκεπτικό επιλογής της ερευνητικής μεθόδου Delphi και παρατέθηκε μια λεπτομερής επεξήγησή της. Ακολούθως, έγινε αναφορά στους συμμετέχοντες, στα μέσα συλλογής δεδομένων και στο

χρονοδιάγραμμα εκτέλεσης της έρευνας. Στη συνέχεια, παρουσιάστηκαν τα διάφορα στάδια εκτέλεσης της έρευνας και, πιο συγκεκριμένα, το προκαταρκτικό στάδιο της επιλογής των συμμετεχόντων, οι τρεις επαναληπτικοί γύροι συλλογής δεδομένων, οι τελικές συνεντεύξεις για αξιοποίηση των αρχικών ευρημάτων καθώς και η ανάλυση των δεδομένων. Τέλος, αντικείμενο σχολιασμού αποτέλεσαν επίσης τα κριτήρια διασφάλισης της ποιότητας μιας έρευνας καθώς και οι ενέργειες του ερευνητή για την όσο το δυνατό καλύτερη ικανοποίησή τους. Το κεφάλαιο που ακολουθεί καταπιάνεται με την παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας.

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

## 4.1. Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται οι απαντήσεις στα τέσσερα ερευνητικά ερωτήματα, όπως αυτά διατυπώθηκαν στο πρώτο κεφάλαιο της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, με τους τρεις γύρους της ερευνητικής διαδικασίας Delphi δίδονται απαντήσεις στα τρία πρώτα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία αφορούν αποφάσεις που είναι πιθανό να αποκεντρωθούν, προβλήματα που ενδέχεται να προκύψουν και μέτρα στήριξης των σχολείων που είναι πιθανό να υιοθετηθούν. Η απάντηση στο τέταρτο ερώτημα δίδεται μέσω των αποτελεσμάτων των τελικών συνεντεύξεων, οι οποίες αποσκοπούσαν ακριβώς στην εξεύρεση τρόπων αύξησης της πιθανότητας πραγματοποίησης του επιθυμητού μέλλοντος, όπως αυτό είχε προκύψει κατά την απάντηση των τριών πρώτων ερευνητικών ερωτημάτων.

Κατά την παρουσίαση των αποτελεσμάτων, αρχικά γίνεται μια σύντομη αναφορά στον τρόπο με τον οποίο οι ειδικοί διαμόρφωσαν το περιεχόμενο της έρευνας, κατά τον πρώτο γύρο της διαδικασίας συλλογής δεδομένων, και στη συνέχεια ακολουθεί μια επίσης σύντομη αναφορά στον τρόπο με τον οποίο επιλέγηκαν οι σημαντικότερες προγνωστικές δηλώσεις, κατά το δεύτερο γύρο της διαδικασίας συλλογής δεδομένων. Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων των πρώτων γύρων είναι σύντομη, καθώς η σημασία στις έρευνες Delphi δίδεται, κατά κανόνα, στα αποτελέσματα του τελικού γύρου (Στυλιανίδης, 2005). Για το λόγο αυτό, στη συνέχεια του κεφαλαίου ακολουθεί μια εκτενής αναφορά στα αποτελέσματα του τρίτου γύρου της διαδικασίας Delphi, τα οποία είναι και τα πιο ουσιαστικά. Τέλος, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των τελικών συνεντεύξεων οι οποίες, όπως έχει ήδη λεχθεί, σχετίζονται αμεσότερα με το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα και το βασικό σκοπό της έρευνας.

Αξίζει να αναφερθεί ότι ο τρόπος οργάνωσης και παρουσίασης των αποτελεσμάτων του τελικού ερωτηματολογίου εξυπηρετεί στην άμεση αντιστοίχισή τους με τα ερευνητικά ερωτήματα. Πιο συγκεκριμένα, αρχικά παρουσιάζονται οι αποφάσεις που αφορούν στην οικονομική διαχείριση των σχολείων, οι οποίες είναι πιθανό να αποκεντρωθούν στο επίπεδο του σχολείου μέχρι το έτος 2025, συνοδευόμενες από το βαθμό επιθυμίας που συγκέντρωσε το ενδεχόμενο αποκέντρωσής τους. Ακολούθως προβάλλονται τα προβλήματα που είναι πιθανό να παρουσιαστούν σε ένα σχολείο με αυτονομία στην οικονομική διαχείριση, συνοδευόμενα από το βαθμό σοβαρότητας κάθε ενός από αυτά. Τέλος, ακολουθεί η παρουσίαση πιθανών μέτρων αντιμετώπισης των προβλημάτων και στήριξης των σχολείων

κατά την αυτόνομη οικονομική διαχείριση, συνοδευόμενα και πάλι από το βαθμό επιθυμίας υιοθέτησής τους.

Στο τελικό μέρος του παρόντος κεφαλαίου δίδεται η απάντηση στο τέταρτο ερευνητικό ερώτημα, το οποίο σχετίζεται αμεσότερα με το σκοπό της έρευνας. Στο σημείο εκείνο καταβάλλεται προσπάθεια συνδυασμού και σύνθεσης όλων των επιμέρους δεδομένων, ποιοτικών και ποσοτικών, με στόχο την καλύτερη δυνατή τεκμηρίωση του τρόπου με τον οποίο το επιθυμητό μέλλον δύναται να καταστεί πραγματοποιήσιμο.

### 4.2. Αποτελέσματα πρώτου γύρου Delphi

Η καταγραφή, η ταξινόμηση και η συνεχής σύγκριση των απόψεων των ειδικών με τον αρχικό κατάλογο προβλεπτικών δηλώσεων, αποκάλυψε κάποια ενδιαφέροντα αποτελέσματα. Πιο συγκεκριμένα, οι απαντήσεις των ειδικών επιβεβαίωσαν ότι (1) οι αρχικές κατηγορίες οικονομικής φύσης αποφάσεων που είναι πιθανό να αποκεντρωθούν, (2) προβλημάτων που ενδέχεται να προκύψουν και (3) πιθανών μέτρων στήριξης των σχολείων με αυτονομία στην οικονομική τους διαχείριση, οι οποίες είχαν αναγνωριστεί από τον ερευνητή μετά από μελέτη της διεθνούς βιβλιογραφίας, ήταν έγκυρες και σχετικές με το κυπριακό συγκείμενο. Αυτή η διαπίστωση βασίζεται στο ότι, όλα τα πιθανά ενδεχόμενα που είχαν εντοπιστεί από τα παραδείγματα άλλων χωρών, αναφέρθηκαν και από τους συμμετέχοντες ειδικούς, κατά τη διάρκεια των πρώτων, διερευνητικών, ατομικών συνεντεύξεων. Μετά την επιβεβαίωσή τους από τους ειδικούς, οι αναλυτικές κατηγορίες αποφάσεων, προβλημάτων και μέτρων στήριξης, πήραν την τελική τους μορφή και αποτέλεσαν τη βάση για την οργάνωση των ερωτηματολογίων των επόμενων γύρων. Πιο συγκεκριμένα, σε ότι αφορά τις αποφάσεις που είναι πιθανό να αποκεντρωθούν, προέκυψαν πέντε κατηγορίες δηλώσεων οι οποίες αναφέρονταν σε αποφάσεις σχετικές: (1) με τη διδασκαλία και μάθηση, (2) τις σχολικές εγκαταστάσεις, (3) τα λειτουργικά έξοδα, (4) τη διαχείριση προσωπικού και (5) την εξεύρεση και διαχείριση πρόσθετων πόρων (Γράφημα 4.1).

Γράφημα 4.1.
Τελικός κατάλογος κατηγοριών αποφάσεων οικονομικής φύσης που είναι πιθανό να αποκεντρωθούν στο σχολείο, βάσει των αποτελεσμάτων των συνεντεύξεων του πρώτου γύρου της Delphi

Κάθε μια από τις πιο πάνω κατηγορίες περιελάμβανε μια σειρά από δηλώσεις, οι οποίες είχαν κριθεί σχετικές μεταξύ τους και μπορούσαν να ενταχθούν κάτω από το γενικότερο τίτλο της συγκεκριμένης κατηγορίας. Έτσι, για παράδειγμα, η κατηγορία «Σχολικές εγκαταστάσεις» περιείχε 7 δηλώσεις που είχαν να κάνουν με τα κτήρια και τους χώρους του σχολείου, όπως φαίνεται στο γράφημα 4.2.

Γράφημα 4.2.
Δηλώσεις που προέκυψαν από τις αρχικές συνεντεύξεις και περιλαμβάνονταν στην κατηγορία πιθανών αποφάσεων για αποκέντρωση με τίτλο «Σχολικές εγκαταστάσεις».

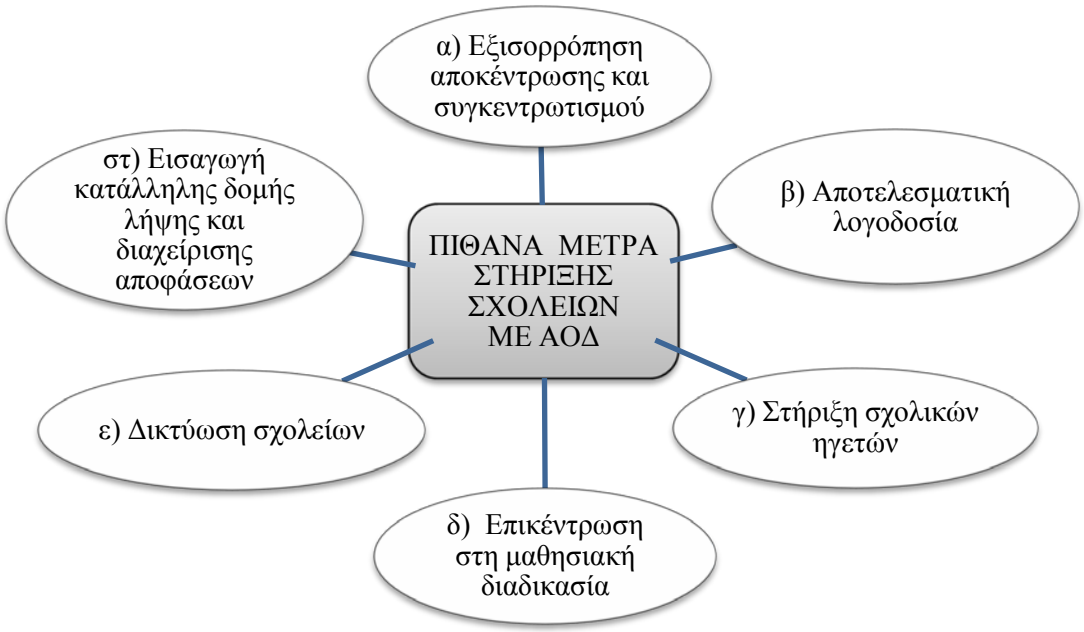
Εξετάζοντας τα προβλήματα που είναι πιθανό να προκύψουν λόγω της αυτόνομης οικονομικής λειτουργίας των σχολείων, πέρα από την επιβεβαίωση των ήδη υπαρχουσών θεματικών κατηγοριών, κατά την ανάλυση επισημάνθηκε η αναγκαιότητα συμπερίληψης κάποιων πρόσθετων κατηγοριών, οι οποίες δεν είχαν εντοπιστεί αρχικά στη βιβλιογραφία. Αναλυτικότερα, όπως φαίνεται στο γράφημα 4.3., οι ειδικοί επιβεβαίωσαν ότι: (α) η επιβάρυνση των σχολικών ηγετών, (β) η αύξηση της πιθανότητας απάτης και (γ) η αύξηση των κοινωνικών ανισοτήτων αποτελούν όντως προβλήματα που πιθανό να απειλήσουν τα σχολεία με αυτονομία στην οικονομική τους διαχείριση. Ωστόσο, οι συμμετέχοντες ειδικοί πρόσθεσαν στα πιο πάνω πιθανά προβλήματα (δ) την επιδείνωση των σχέσεων των εμπλεκομένων, (ε) την εξάρτηση του σχολείου από την ιδιωτική χρηματοδότηση καθώς και (ε) την απώλεια της κλίμακας οικονομίας, λόγω αντιπαραγωγικότητας ενός τέτοιου τρόπου λειτουργίας των σχολείων.

Γράφημα 4.3.
Τελικός κατάλογος πιθανών προβλημάτων σχολείων με ΑΟΔ στη βάση των αποτελεσμάτων των συνεντεύξεων του πρώτου γύρου της Delphi

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι, κάθε μια από τις πιο πάνω κατηγορίες πιθανών προβλημάτων συμπεριελάμβανε ένα αριθμό προγνωστικών δηλώσεων, οι οποίες είχαν εξαχθεί μέσα από τα λεγόμενα των ειδικών στις συνεντεύξεις. Για λόγους εξοικονόμησης χώρου η αναλυτική παρουσίαση των δηλώσεων κάθε κατηγορίας παρουσιάζεται στο ερωτηματολόγιο του δεύτερου γύρου (Παράρτημα Ε). Ωστόσο, κρίνεται χρήσιμο να παρουσιαστεί στο σημείο αυτό ένα παράδειγμα ομαδοποίησης των δηλώσεων, που αφορά στην κατηγορία «Επιβάρυνση σχολικών ηγετών», το οποίο και φαίνεται στο γράφημα 4.4 που ακολουθεί.

Γράφημα 4.4.
Δηλώσεις που προέκυψαν από τις αρχικές συνεντεύξεις και περιλαμβάνονταν στην κατηγορία πιθανών προβλημάτων με τίτλο «Επιβάρυνση σχολικών ηγετών».

Όσον αφορά στα πιθανά μέτρα στήριξης του σχολείου, πέραν των πέντε αρχικά αναγνωρισμένων, από τη βιβλιογραφία, κατηγοριών, οι συμμετέχοντες στην έρευνα διαπίστωσαν επιπρόσθετα την ανάγκη εισαγωγής μιας κατάλληλης διοικητικής δομής για λήψη και διαχείριση των αποφάσεων οικονομικής φύσης. Το γεγονός αυτό οδήγησε στην συμπερίληψη μιας πρόσθετης κατηγορίας μέτρων στήριξης των σχολείων με ΑΟΔ, ανεβάζοντας το συνολικό αριθμό στις έξι (Γράφημα 4.5).




Γράφημα 4.5.
Τελικός κατάλογος με πιθανά μέτρα στήριξης σχολείων με ΑΟΔ στη βάση των αποτελεσμάτων των συνεντεύξεων του πρώτου γύρου της Delphi

Συνολικά, από τα πιο πάνω αποτελέσματα, συνάγεται ότι οι ειδικοί που συμμετείχαν στην έρευνα είχαν πολύ σημαντική συνεισφορά στον καθορισμό των διερευνούμενων θεματικών κατηγοριών και στην τελική διαμόρφωση των προγνωστικών δηλώσεων, οι οποίες αποτέλεσαν το περιεχόμενο του ερωτηματολογίου του δεύτερου γύρου.

### 4.3. Αποτελέσματα δεύτερου γύρου Delphi

Όπως είναι ήδη γνωστό, η ανάλυση των αποτελεσμάτων του ερωτηματολογίου του δεύτερου γύρου αποσκοπούσε στον περιορισμό των αρχικών δηλώσεων και στην επιλογή όσων από αυτές είχαν ξεχωρίσει, μέσα από τις προτιμήσεις των ειδικών. Πρώτιστο κριτήριο επιλογής, στις περιπτώσεις των αποφάσεων που είναι πιθανό να αποκεντρωθούν και των μέτρων στήριξης που είναι πιθανό να εισαχθούν, αποτέλεσε ο βαθμός επιθυμίας που η κάθε δήλωση συγκέντρωσε. Αντίστοιχα, στην περίπτωση των προβλημάτων που είναι πιθανό να παρουσιαστούν, κριτήριο αποτέλεσε ο βαθμός σοβαρότητας κάθε δήλωσης. Πιο συγκεκριμένα, 98 από τις 203 αρχικές δηλώσεις κατέληξαν να επιλεγούν αυτόματα για τον τελικό γύρο της μεθόδου διερεύνησης Delphi, αφού αυτές είχαν μέσο όρο βαθμού επιθυμίας

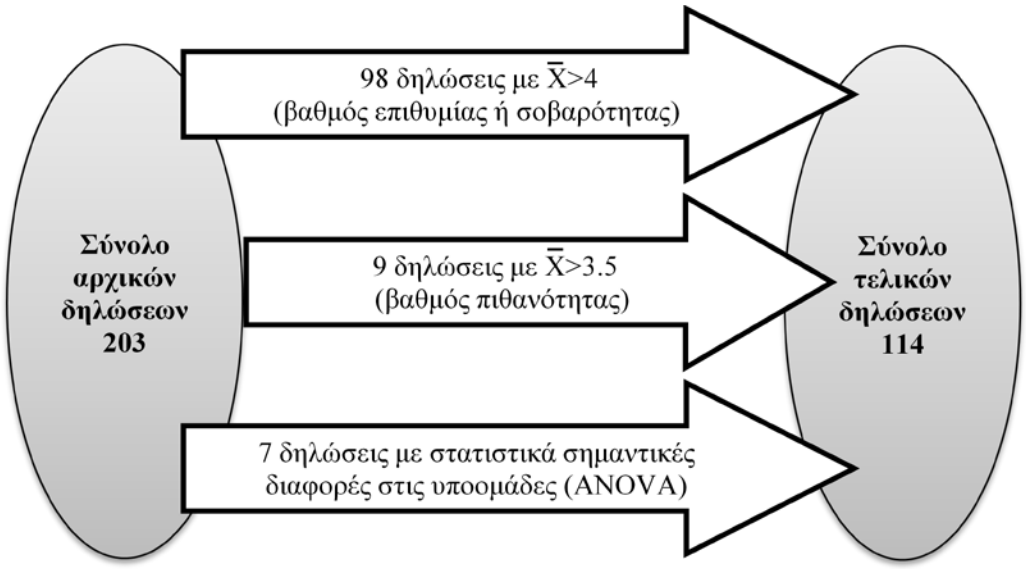
ή σοβαρότητας μεγαλύτερο του ορίου που είχε τεθεί[1], όπως εξηγήθηκε στο κεφάλαιο της μεθοδολογίας (σελ 114).

Για τις εναπομείνασες 105 δηλώσεις εξετάστηκε, επιπρόσθετα, ο βαθμός πιθανότητας πραγματοποίησης που αυτές είχαν συγκεντρώσει, καθώς και η ύπαρξη τυχόν διαφορών στις προτιμήσεις μεταξύ των υποομάδων ειδικών. Από τις δηλώσεις αυτές επιλέγηκαν ακόμα 9 δηλώσεις, που συγκέντρωναν μέσο όρο πιθανότητας πραγματοποίησής ίσο ή μεγαλύτερο του 3.5, ο οποίος, συγκριτικά με τους μέσους όρους των υπόλοιπων δηλώσεων, ήταν πολύ ψηλός. Νοουμένου ότι οι δηλώσεις αυτές συγκέντρωναν αυξημένη πιθανότητα να αποτελέσουν πραγματικά χαρακτηριστικά του μελλοντικού σχολείου, κρίθηκε σκόπιμη η περαιτέρω διερεύνησή τους μέσω του δεύτερου ερωτηματολογίου. Παράδειγμα προγνωστικής δήλωσης που συμπεριλήφθηκε λόγω του πιο πάνω κριτηρίου αποτελεί η δήλωση γ4, που αφορά στην πιθανότητα αποκέντρωσης στο σχολείο της ευθύνης για τα έξοδα καθαριότητας. Πιο συγκεκριμένα, ενώ η δήλωση έπρεπε να αποκλειστεί, λόγω του ότι δεν πληρούσε το κριτήριο του βαθμού επιθυμίας πραγματοποίησης ($\bar{X}$>4), αυτή τελικά εντάχθηκε στο τελικό ερωτηματολόγιο γιατί ο βαθμός πιθανότητας πραγματοποίησής της ήταν, συγκριτικά, αρκετά υψηλός ($\bar{X}$=3.53).

Τέλος, 7 πρόσθετες δηλώσεις επιλέγηκαν για το τελικό ερωτηματολόγιο λόγω του ότι, κατά την ανάλυση διακύμανσης (ANOVA), εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις τιμές βαθμολόγησης μεταξύ των διάφορων υποομάδων ειδικών ($p<0.05$), κάτι που υποδήλωνε την ύπαρξη διαφορετικών εκτιμήσεων ως προς τι είναι επιθυμητό για το σχολείο. Οι δηλώσεις αυτές κρίθηκε σκόπιμο να περιληφθούν, ούτως ώστε να δοθεί στους ειδικούς η ευκαιρία να εξηγήσουν το σκεπτικό των επιλογών τους. Παράδειγμα τέτοιας δήλωσης είναι η δήλωση ε8, που αφορά στη δυνατότητα πώλησης έργων και προϊόντων των μαθητών, όπου φάνηκε ότι οι ειδικοί από το χώρο των επιχειρήσεων επιθυμούσαν, σε μεγαλύτερο βαθμό από τους ειδικούς της κατηγορίας «Άλλοι εμπλεκόμενοι», την πραγματοποίηση του πιο πάνω ενδεχομένου ($p<0.05$). Θα πρέπει να τονιστεί ότι στην παρούσα φάση της ανάλυσης δεν είχε κριθεί σκόπιμη η επιβεβαίωση των διαφορών μεταξύ των υποομάδων, μέσω του στατιστικού κριτηρίου Scheffe, μια και θα ακολουθούσε ακόμα ένας γύρος αξιολόγησης και κρίσης των τελικών δηλώσεων προτού ο κάθε ειδικός να κατέληγε στην τελική του απάντηση. Με βάση

[1] Υπενθυμίζεται ότι όριο ήταν ο αριθμός 4 σε κλίμακα Likert όπου το 1=ελάχιστος και 5=μέγιστος βαθμός

τα πιο πάνω, στο ερωτηματολόγιο του τρίτου γύρου κατέληξαν να περιλαμβάνονται 114 δηλώσεις, όπως φαίνεται και στο γράφημα 4.6.




Γράφημα 4.6.
Κριτήρια περιορισμού αρχικών δηλώσεων και επιλογής τελικών δηλώσεων του ερωτηματολογίου του τρίτου γύρου της Delphi

Αποτελεί ενδιαφέρον στοιχείο το γεγονός ότι, στην περίπτωση των προβλημάτων τα οποία είναι πιθανό να εμφανιστούν σε ένα σχολείο με αυτόνομη οικονομική διαχείριση, από τις έξι συνολικά κατηγορίες προβλημάτων, που είχαν αναγνωριστεί στις ατομικές συνεντεύξεις και είχαν περιληφθεί στο αρχικό ερωτηματολόγιο, μόνο πέντε κατηγορίες κατέληξαν να παραμείνουν στο τελικό ερωτηματολόγιο (Παράρτημα Η). Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι, στο σύνολό τους, οι δηλώσεις της κατηγορίας «Εξάρτηση σχολείου από την ιδιωτική χρηματοδότηση» δεν είχαν συγκεντρώσει μέσους όρους βαθμού σοβαρότητας πάνω από το 4 , στην κλίμακα Likert 1-5 που χρησιμοποιήθηκε, με αποτέλεσμα αυτές να αποκλειστούν από τη συνέχεια της διερεύνησης (Παράρτημα Ρ). Ωστόσο, αξίζει να λεχθεί ότι οι μέσοι όροι βαθμοί σοβαρότητας των 7 σχετικών δηλώσεων κυμαίνονταν από 3.50 μέχρι 3.92, στοιχείο το οποίο υποδηλώνει ότι η συγκεκριμένη κατηγορία προβλημάτων θεωρήθηκε από τους ειδικούς ως αρκετά σοβαρή. Με βάση το πιο πάνω δεδομένο συνάγεται ότι, ενδεχόμενα όπως η μετατροπή του σχολείου σε χώρο προώθησης συμφερόντων και η απειλή του δημόσιου χαρακτήρα της εκπαίδευσης θεωρούνται αρκετά σοβαρά και συνιστούν πιθανά προβλήματα τα οποία και δε θα πρέπει να αγνοηθούν.

### 4.4. Αποτελέσματα τρίτου γύρου Delphi

Τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου του τρίτου γύρου στις έρευνες Delphi έχουν μεγάλη βαρύτητα, και θεωρούνται πρωταρχικής σημασίας, λόγω του ότι αυτά βασίζονται στην ανάλυση των τελικών, και ενημερωμένων απόψεων, των ειδικών (Στυλιανίδης, 2008). Στη συνέχεια του παρόντος κεφαλαίου ακολουθεί η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της ανάλυσης του τελικού ερωτηματολογίου, με τρόπο που να δίδονται απαντήσεις στα πρώτα τρία ερευνητικά ερωτήματα.

#### 4.4.1. Ερώτημα 1:

*«Ποιες αποφάσεις που αφορούν στην οικονομική διαχείριση των δημοτικών σχολείων είναι πιθανό να αποκεντρωθούν, μέχρι το 2025, στο επίπεδο του σχολείου και πόσο επιθυμητή είναι η αποκέντρωσή τους;»*

Μετά τον περιορισμό των αρχικών 44 δηλώσεων που αφορούσαν αποφάσεις οικονομικής φύσης, οι οποίες είναι πιθανό να αποκεντρωθούν στο δημοτικό σχολείο μέχρι το έτος 2025, στο τελικό ερωτηματολόγιο κατέληξαν να περιέχονται οι 24 επικρατέστερες δηλώσεις. Οι δηλώσεις αυτές ήταν οργανωμένες σε υποκατηγορίες ανάλογα με το περιεχόμενό τους και αφορούσαν:

α. Τη διδασκαλία και τη μάθηση (10 δηλώσεις)

β. Τις σχολικές εγκαταστάσεις (4 δηλώσεις)

γ. Τα λειτουργικά έξοδα (3 δηλώσεις)

δ. Τη διαχείριση προσωπικού (3 δηλώσεις)

ε. Την εξεύρεση και διαχείριση πρόσθετων πόρων (4 δηλώσεις)

Σύμφωνα με όσα προνοεί η διαδικασία Delphi, για όλες τις πιο πάνω δηλώσεις προσφερόταν η αναγκαία ατομική ανατροφοδότηση προς τους συμμετέχοντες, αφού αυτές συνοδεύονταν τόσο από τις αρχικές επιλογές κάθε ειδικού όσο και από τις διαμέσους των επιλογών της ομάδας. Έχοντας πλέον μπροστά τους όλα τα δεδομένα, οι ειδικοί μπορούσαν να αναθεωρήσουν και να επαναξιολογήσουν τις απαντήσεις τους, προτού καταλήξουν στις τελικές τους επιλογές, οι οποίες παρουσιάζονται στη συνέχεια. Σε όλες τις ακόλουθες περιπτώσεις, αντικείμενα διερεύνησης αποτέλεσαν τόσο ο βαθμός πιθανότητας όσο και ο βαθμός επιθυμίας πραγματοποίησης κάθε δήλωσης. Παρότι στις σύγχρονες έρευνες Delphi δε θεωρείται πλέον αυτοσκοπός η επίτευξη συναίνεσης στις απόψεις των ειδικών, εξεταζόταν κατά πόσο αυτό είχε καταστεί δυνατό, για κάθε μια από τις δηλώσεις.

Όπως έχει ήδη εξηγηθεί στο κεφάλαιο της μεθοδολογίας, για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας και μόνο, είχαν τεθεί δύο κριτήρια για επίτευξη συναίνεσης. Πιο συγκεκριμένα, η τυπική απόκλιση έπρεπε να είναι μικρότερη της μονάδας (ΤΑ<1) και δεν έπρεπε να υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απαντήσεις μεταξύ των υποομάδων ειδικών (ANOVA). Η τυπική απόκλιση είχε επιλεγεί σαν δείκτης αναφοράς, αφού αυτή μπορούσε να αποκαλύψει κατά πόσο η συνολική τιμή του μέσου όρου κάθε δήλωσης ήταν αντιπροσωπευτική για το σύνολο των ειδικών, έχοντας προκύψει από μια σχετικά μικρή διακύμανση των επιμέρους τιμών. Το όριο της μονάδας (ΤΑ<1) που είχε τεθεί είναι μεν αυθαίρετο, ωστόσο είχε αποφασιστεί στη βάση ανάλογων ερευνών (Goodwin, 2002) και εξυπηρετούσε στην ανάγκη αναγνώρισης δηλώσεων όπου παρατηρούνταν αυξημένες διαφορές απόψεων σε ένα θέμα. Λόγω της ιδιαίτερης φύσης της έρευνας, η αναγνώριση τέτοιων δηλώσεων ήταν πολύ σημαντική, αφού θα μπορούσε να σημαίνει, για παράδειγμα, ότι ένα επιθυμητό μέτρο στήριξης πιθανό να μη μπορέσει να εισαχθεί, λόγω ύπαρξης αντιστάσεων από μερίδα εμπλεκομένων, ή ότι ένα σοβαρό πρόβλημα πιθανό να μην αντιμετωπιστεί κατάλληλα, λόγω υποτίμησής του από μερίδα των ειδικών. Βέβαια, θα πρέπει να αναγνωριστεί ότι, λόγω του σχετικά μικρού αριθμού του δείγματος, οι διαφοροποιήσεις στην τιμή της τυπικής απόκλισης θα μπορούσαν να επέλθουν από λίγα άτομα, καθιστώντας το όριο που είχε καθοριστεί (ΤΑ<1) υποκειμενικό. Η ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) αποτελεί ένα πιο αποδεκτό στατιστικό κριτήριο, και είχε επιλεγεί γιατί, η ύπαρξη τυχόν ανομοιογένειας στις τιμές μεταξύ των υποομάδων θα έθετε σε κίνδυνο τη γενικευσιμότητα των αποτελεσμάτων, μια και οι απόψεις των ειδικών δε θα έπρεπε να σχετίζονται με την ομάδα από την οποία προέρχονται (Στυλιανίδης, 2005). Ακόμη, μέσω της ANOVA, θα μπορούσε να διαφανεί εάν κάποιες συγκεκριμένες ομάδες ατόμων είχαν θέσεις που παρέκκλιναν από τις θέσεις της πλειοψηφίας, γεγονός που και πάλι θα έθετε σε κίνδυνο την πραγματοποίηση του επιθυμητού μέλλοντος.

**α) Αποφάσεις που σχετίζονται με τη διδασκαλία και τη μάθηση**

Στον πίνακα που ακολουθεί οι δηλώσεις παρουσιάζονται ταξινομημένες, σύμφωνα με το βαθμό επιθυμίας που συγκέντρωσαν και με τρόπο που να φαίνεται κατά πόσο κατέστη δυνατή σε αυτές η επίτευξη συναίνεσης ως προς το βαθμό επιθυμίας. Παρουσιάζεται επίσης ο βαθμός πιθανότητας κάθε δήλωσης.

Πίνακας 4.1
Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις του βαθμού επιθυμίας και του βαθμού πιθανότητας των προβλεπτικών δηλώσεων που σχετίζονται με τη διδασκαλία και τη μάθηση

| α/α | Προγνωστικές δηλώσεις | Βαθμός επιθυμίας[1] | | Βαθμός πιθανότητας | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | $\overline{X}$ | ΤΑ | $\overline{X}$ | ΤΑ |
| | Με συναίνεση[2] | | | | |
| α13 | Διάθεση κονδυλίων για οργάνωση και λειτουργία ομίλων ενδιαφερόντων από εκπαιδευτικούς και μαθητές | 4.59 | 0.63 | 3.25 | 1.17 |
| α5 | Αγορά εξοπλισμού για υποστήριξη της διδασκαλίας | 4.59 | 0.81 | 3.63 | 1.00 |
| α6 | Αγορά υλικών και μέσων για υποστήριξη της διδασκαλίας | 4.54 | 0.81 | 3.97 | 0.87 |
| α4 | Αγορά λογοτεχνικών και άλλων βιβλίων | 4.56 | 0.84 | 3.93 | 1.00 |
| α10 | Διάθεση κονδυλίων για διοργάνωση εκδηλώσεων από τη σχολική μονάδα | 4.44 | 0.87 | 3.38 | 1.10 |
| α12 | Ανάληψη της ευθύνης διαχείρισης ευρωπαϊκών προγραμμάτων από τη σχολική μονάδα | 4.54 | 0.87 | 3.65 | 1.08 |
| α11 | Διάθεση κονδυλίων για συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα | 4.49 | 0.87 | 3.03 | 0.89 |
| | Χωρίς συναίνεση | | | | |
| α7 | Αγορά υπηρεσιών για πρόσθετη στήριξη μαθητών με ειδικές ανάγκες | 4.03 | 1.07 | 2.97 | 1.04 |
| α3 | Αγορά εκπαιδευτικού λογισμικού | 4.32 | 1.11 | 3.20 | 1.16 |
| α8 | Αγορά υπηρεσιών για πρόσθετη στήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες | 4.08 | 1.19 | 3.03 | 0.97 |

[1] Κλίμακα μέτρησης: 1=ελάχιστο, 5=μέγιστο
[2] Συναίνεση στο βαθμό επιθυμίας (κριτήριο ΤΑ<1)

Εξετάζοντας αρχικά το βαθμό επιθυμίας πραγματοποίησης των δηλώσεων, από τον πιο πάνω πίνακα φαίνεται ότι 7 από τις 10 δηλώσεις συγκέντρωσαν τυπική απόκλιση μικρότερη από το όριο που είχε τεθεί (ΤΑ<1), κάτι που δεν ίσχυσε στην περίπτωση των υπόλοιπων 3 δηλώσεων. Εφαρμόζοντας, στη συνέχεια, την ανάλυση ANOVA δεν εντοπίστηκε καμία περίπτωση δήλωσης στην οποία να υπάρχει στατιστικά σημαντική διακύμανση των τιμών, μεταξύ των διάφορων υποομάδων ειδικών. Από το πιο πάνω γεγονός συνάγεται ότι, η σχετικά ψηλή τιμή τυπικής απόκλισης που παρουσιάζεται σε κάποιες δηλώσεις, με χαρακτηριστική τη δήλωση α8 ($\overline{X}$=4.08, ΤΑ=1.19), μπορεί να ερμηνευτεί ως αποτέλεσμα περισσότερο ατομικών διαφορών στις εκτιμήσεις των ειδικών παρά διαφορών που σχετίζονται με τις διαφορετικές ομάδες από τις οποίες προέρχονται οι ειδικοί.

Είναι αξιοσημείωτο ότι η πλειοψηφία των πιο πάνω δηλώσεων συγκέντρωσε αρκετά ψηλούς μέσους όρους βαθμού επιθυμίας, δεικνύοντας ότι η μεταφορά στο σχολείο αποφάσεων που σχετίζονται με την υποστήριξη της διδασκαλίας και της μάθησης είναι ιδιαίτερα επιθυμητή. Το πιο πάνω συμπέρασμα ενισχύεται επίσης από το γεγονός ότι 10 από

τις 13 συνολικά δηλώσεις, που αφορούν αυτή την κατηγορία δηλώσεων, είχαν αξιολογηθεί ως πολύ επιθυμητές κατά τον προηγούμενο γύρο της Delphi, με αποτέλεσμα αυτές να περιληφθούν στον τελικό γύρο της διαδικασίας. Με βάση τα πιο πάνω δεδομένα, θα μπορούσε να λεχθεί πως οι ειδικοί φαίνεται να επιθυμούν την εισαγωγή ενός διαφορετικού και πιο αποκεντρωμένου τρόπου λήψης αποφάσεων, σε θέματα που άπτονται της διδασκαλίας και της μάθησης, ίσως γιατί δεν είναι ικανοποιημένοι με τον υφιστάμενο συγκεντρωτικό τρόπο λήψης αποφάσεων και διάθεσης σχετικών κονδυλίων. Αυτό φαίνεται χαρακτηριστικά στο παρακάτω απόσπασμα, όπου τονίζεται πως το κάθε σχολείο πρέπει να έχει την ευχέρεια να αποφασίζει τους τομείς στους οποίους θα διαθέτει τα κονδύλια για στήριξη της διδασκαλίας και της μάθησης:

> «Η κάθε σχολική μονάδα έχει τις δικές της ιδιαιτερότητες, τις δικές της ανάγκες. Μπορεί ένα σχολείο να έχει ανάγκη εξοπλισμού… ένα άλλο σχολείο μπορεί να πει πως θα διαθέσω κονδύλια σε ειδικά προγράμματα συναισθηματικής φύσης… ένα σχολείο μπορεί να πει έχω ανάγκες κτηριακής υποδομής… Ανάλογα με τις ανάγκες που προκύπτουν σε κάθε σχολείο πρέπει να γίνεται αξιολόγηση… και να αποφασίζεται πού χρειάζεται να ξοδευτούν τα πιο πολλά κονδύλια» (D9 – Διευθυντές).

Μια πρόσθετη παρατήρηση που προκύπτει από τον πιο πάνω πίνακα σχετίζεται με το μεγάλο αριθμό δηλώσεων στις οποίες δεν επιτυγχάνεται συναίνεση ως προς τον βαθμό πιθανότητας πραγματοποίησής τους. Πιο συγκεκριμένα, 7 από τις 10 δηλώσεις δεν ικανοποιούν το όριο που είχε τεθεί όσον αφορά στην τυπική απόκλιση, παρόλο που οι δηλώσεις α4 και α5 καταλήγουν να αποκλείονται οριακά. Εφαρμόζοντας το κριτήριο συναίνεσης ANOVA δεν εντοπίστηκαν περιπτώσεις στατιστικά σημαντικών διαφορών στη βαθμολόγηση των δηλώσεων από τις διάφορες υποομάδες ειδικών, υποδηλώνοντας ότι οι όποιες διαφοροποιήσεις στις επιλογές είναι ανεξάρτητες της προέλευσης των ειδικών.

Αντιπαραβάλλοντας, στη συνέχεια, το βαθμό επιθυμίας των πιο πάνω δηλώσεων με το βαθμό πιθανότητας πραγματοποίησής τους, προκύπτει ότι οι δηλώσεις που συγκεντρώνουν υψηλό μέσο όρο αναφορικά με το βαθμό επιθυμίας τους, τείνουν να συγκεντρώνουν επίσης υψηλό μέσο όρο βαθμού πιθανότητας. Χαρακτηριστική είναι η δήλωση α6, η οποία αφορά στην αγορά υλικών και μέσων για υποστήριξη της διδασκαλίας ($\bar{X}$=4.54, ΤΑ=0.81 και $\bar{X}$=3.97, ΤΑ=0.87, στο βαθμό επιθυμίας και βαθμό πιθανότητας αντίστοιχα). Η ύπαρξη κάποιας σχέσης μεταξύ των δύο παραμέτρων βαθμολόγησης εξετάστηκε περαιτέρω μέσω υπολογισμού του συντελεστή συσχέτισης Pearson's r, ο οποίος χρησιμοποιήθηκε γιατί οι κλίμακες μέτρησης θεωρήθηκαν ισοδιαστημικές. Στον πίνακα αυτό, όπως και σε όλους τους

υπόλοιπους πίνακες που αναφέρονται σε συντελεστές συσχέτισης Pearson's r, τα επίπεδα σύγκρισης είναι μεταξύ του βαθμού επιθυμίας και του βαθμού πιθανότητας των σχετικών δηλώσεων. Τα αποτελέσματα της συσχέτισης για αυτή την κατηγορία αποφάσεων φαίνονται στον πίνακα που ακολουθεί:

Πίνακας 4.2
Συντελεστές συσχέτισης Pearson's r του βαθμού επιθυμίας και πιθανότητας των προβλεπτικών δηλώσεων που σχετίζονται με τη διδασκαλία και τη μάθηση

| α/α | Προβλεπτικές δηλώσεις | r | n | p |
|---|---|---|---|---|
| α12 | Ανάληψη της ευθύνης διαχείρισης ευρωπαϊκών προγραμμάτων από τη σχολική μονάδα | 0.41 | 41 | 0.01 |
| α6 | Αγορά υλικών και μέσων για υποστήριξη της διδασκαλίας | 0.35 | 40 | 0.03 |
| α3 | Αγορά εκπαιδευτικού λογισμικού | 0.32 | 41 | 0.04 |

Με βάση τα αποτελέσματα του πίνακα προκύπτει ότι, σύμφωνα με την τάση που είχε αρχικά διαφανεί, υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ του βαθμού επιθυμίας και του βαθμού πιθανότητας σε τρεις από τις δηλώσεις της κατηγορίας αυτής. Η συσχέτιση είναι όντως θετική, γεγονός που φανερώνει ότι στις εν λόγω δηλώσεις όσο μεγαλύτερη είναι η επιθυμία να πραγματοποιηθούν οι προβλέψεις αυτές τόσο μεγαλύτερη είναι και η πιθανότητα για να συμβεί κάτι τέτοιο. Αξίζει να σχολιαστεί ότι τα πιο πάνω ευρήματα δε θα πρέπει να αποδίδονται απλά σε ευσεβείς πόθους των ειδικών, με τρόπο που να θεωρηθεί δηλαδή ότι αυτοί βαθμολογούσαν ως πιθανό εκείνο το οποίο επιθυμούν να πραγματοποιηθεί. Χαρακτηριστικό παράδειγμα για τούτο αποτελεί η δήλωση α3, η οποία αναφέρεται στην αγορά εκπαιδευτικού λογισμικού, όπου ενώ υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση (r=0.32, n=41, p=0.04), ο βαθμός επιθυμίας της δήλωσης είναι από τους χαμηλότερος ανάμεσα στις δηλώσεις της κατηγορίας ($\bar{X}$=4.32, ΤΑ=1.11). Με βάση τα πιο πάνω δεδομένα, ο συγκριτικά μεγάλος βαθμός συσχέτισης που παρουσιάζεται στη δήλωση α12 (r=0.41, n=41, p=0.01), μπορεί να σημαίνει ότι η ανάληψη της ευθύνης διαχείρισης ευρωπαϊκών προγραμμάτων από τη σχολική μονάδα είναι ένα ενδεχόμενο επιθυμητό από τους ειδικούς, οι οποίοι το αξιολογούν επίσης ως πιθανό, ενδεχομένως γιατί θεωρούν ότι τα σχολεία έχουν αποκτήσει πλέον τις απαιτούμενες εμπειρίες, μέσα από τη συμμετοχή τους σε τέτοια προγράμματα, κατά τα προηγούμενα χρόνια.

**β) Αποφάσεις που σχετίζονται με τις σχολικές εγκαταστάσεις**

Τα αποτελέσματα που αφορούν τους τελικούς βαθμούς επιθυμίας και πιθανότητας πραγματοποίησης, της κατηγορίας αποφάσεων που σχετίζονται με τις σχολικές εγκαταστάσεις, παρουσιάζονται στον πίνακα 4.3, με ομαδοποιημένες τις δηλώσεις ως προς το βαθμό επιθυμίας τους και με τρόπο που να φαίνεται κατά πόσο αυτές εξασφάλισαν συναίνεση.

Πίνακας 4.3
Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις του βαθμού επιθυμίας και του βαθμού πιθανότητας των προβλεπτικών δηλώσεων που σχετίζονται με τις σχολικές εγκαταστάσεις

| α/α | Προγνωστικές δηλώσεις | Βαθμός επιθυμίας[1] | | Βαθμός πιθανότητας | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | $\bar{X}$ | ΤΑ | $\bar{X}$ | ΤΑ |
| | Με συναίνεση[2] | | | | |
| β7 | Εξωραϊσμός του περιβάλλοντα χώρου | 4.85 | 0.36 | 3.95 | 0.94 |
| β5 | Εισαγωγή μέτρων εξοικονόμησης ενέργειας | 4.23 | 0.92 | 3.21 | 1.17 |
| β1 | Επιδιόρθωση ζημιών και συντήρηση εγκαταστάσεων | 4.43 | 0.93 | 3.23* | 1.18 |
| | Χωρίς συναίνεση | | | | |
| β3 | Φύλαξη σχολικών εγκαταστάσεων | 3.90 | 1.22 | 3.15 | 1.09 |

[1] Κλίμακα μέτρησης: 1=ελάχιστο, 5=μέγιστο *Εντοπισμός στατιστικά σημαντικών διαφορών με ANOVA και Scheffe
[2] Συναίνεση στο βαθμό επιθυμίας (κριτήριο ΤΑ<1)

Από τα στοιχεία του πίνακα φαίνεται ότι η επίτευξη συναίνεσης ως προς το βαθμό επιθυμίας μεταφοράς των πιο πάνω αποφάσεων στην αρμοδιότητα του σχολείου έγινε κατορθωτή σε 3 από τις 4 δηλώσεις. Στις δηλώσεις αυτές ικανοποιείται τόσο το όριο που αφορά στη σχετικά χαμηλή τυπική απόκλιση των μέσων όρων όσο και το κριτήριο συναίνεσης που σχετίζεται με την ανάλυση παλινδρόμησης (ANOVA). Στην περίπτωση της δήλωσης β3, η οποία αναφέρεται στο ενδεχόμενο αυτόνομης λήψης αποφάσεων για τη φύλαξη των σχολικών εγκαταστάσεων, η τυπική απόκλιση είναι μεγαλύτερη της μονάδας και, ως αποτέλεσμα, θεωρείται ότι δεν εξασφαλίζεται συναίνεση. Εφαρμόζοντας, στη συνέχεια, την ανάλυση ANOVA, προέκυψε ότι στη συγκεκριμένη δήλωση υπήρχε στατιστικά σημαντική διακύμανση των τιμών βαθμολόγησης ($F_{4,17}=5.15$[2], $p<0.01$). Διερευνώντας, όμως, περαιτέρω τις διαφορές με το κριτήριο Scheffe, δεν επιβεβαιώθηκαν οποιεσδήποτε στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των υποομάδων ειδικών.

Όσον αφορά στο βαθμό πιθανότητας πραγματοποίησης των δηλώσεων αυτής της κατηγορίας αποφάσεων, από τον πίνακα φαίνεται ότι η συναίνεση προέκυψε μόνο σε μια

[2] Η τιμή F αναφέρεται στον πίνακα Robust Tests of Equality of Means, λόγω του ότι, κατά το «Test of Homogeneity of Variances» προέκυψε $p<0.05$.

περίπτωση και, πιο συγκεκριμένα, στη δήλωση β7, η οποία αφορά στην αποκέντρωση της απόφασης εξωραϊσμού τον περιβάλλοντα χώρο του σχολείου. Αντίθετα, στις υπόλοιπες 3 δηλώσεις η τιμή της τυπικής απόκλισης ξεπερνούσε τη μονάδα. Προχωρώντας στην εξέταση του κριτηρίου ANOVA αποκαλύφθηκε η ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών στη βαθμολόγηση της δήλωσης β1, η οποία αναφέρεται στη δυνατότητα του σχολείου να προχωρά αυτόνομα στην επιδιόρθωση ζημιών και στη συντήρηση των εγκαταστάσεών του ($F_{4,34}$=3.80, $p<0.05$). Με την εφαρμογή του κριτηρίου Scheffe, που ακολούθησε, εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των εκπροσώπων της κεντρικής εξουσίας και των ακαδημαϊκών. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπρόσωποι της κεντρικής εξουσίας παρουσιάστηκαν να θεωρούν περισσότερο πιθανή, από ότι οι ακαδημαϊκοί, την αποκέντρωση της συγκεκριμένης απόφασης ($p<0.05$). Αυτό ίσως να οφείλεται στο ότι οι ειδικοί που προέρχονται από τις Σχολικές Εφορείες και το Υπουργείο Παιδείας είναι σήμερα οι αρμόδιοι για επιδιόρθωση των ζημιών και για συντήρηση των σχολείων και, συνεπώς, αντιλαμβάνονται ότι η μεταφορά της αρμοδιότητας στα σχολεία θα ελάφρυνε το φόρτο εργασίας τους, καθιστώντας, ενδεχομένως, τη διαδικασία πιο γρήγορη και πιο λειτουργική.

Εξετάζοντας, στη συνέχεια, τη συσχέτιση μεταξύ βαθμού επιθυμίας και βαθμού πιθανότητας πραγματοποίησης των τεσσάρων δηλώσεων, με το συντελεστή Pearson's r, δεν προέκυψε οποιαδήποτε στατιστικά σημαντική συσχέτιση. Παρατηρώντας, ωστόσο, συνολικά τις δηλώσεις, φαίνεται ότι όλες συγκεντρώνουν μικρότερο μέσο όρο βαθμού πιθανότητας από το βαθμό επιθυμίας πραγματοποίησής τους. Ερμηνεύοντας το γεγονός αυτό, παρουσιάζεται να υπάρχει συμφωνία μεταξύ των ειδικών στο σημείο ότι, παρόλο που η αποκέντρωση των πιο πάνω αποφάσεων είναι γενικά επιθυμητή, δεν υπάρχει το ίδιο μεγάλη πιθανότητα μεταφοράς της ευθύνης λήψης των αποφάσεων αυτών στα ίδια τα σχολεία. Βέβαια, θα πρέπει να λεχθεί ότι οι μικρότερες τιμές βαθμού πιθανότητας, σε σχέση με το βαθμό επιθυμίας, δεν είναι χαρακτηριστικό μόνο των τεσσάρων πιο πάνω δηλώσεων αλλά σχεδόν του συνόλου των δηλώσεων του ερωτηματολογίου. Μια πιθανή εξήγηση του φαινομένου αυτού θα μπορούσε να είναι ότι ο, κατά κανόνα, χαμηλότερος βαθμός πιθανότητας οφείλεται στη δυσκολία που υπάρχει να εκφράσει κανείς έντονη άποψη σχετικά με το μέλλον, λόγω ακριβώς της ύπαρξης αστάθμητων παραγόντων που επηρεάζουν τη λήψη των αποφάσεων και την εξέλιξη των πραγμάτων. Με την ίδια λογική, η έκφραση εντονότερου βαθμού επιθυμίας πραγματοποίησης ενός ενδεχομένου είναι πιο αναμενόμενη, αφού ο βαθμός επιθυμίας είναι άμεσα εξαρτώμενος από το ίδιο το άτομο και επηρεάζεται λιγότερο από τις ενέργειες άλλων.

Σε ότι αφορά αυτή την κατηγορία δηλώσεων, αξιοσημείωτη είναι επίσης η αναφορά σε μια από τις δηλώσεις που δεν παρουσιάζονται στον πίνακα 4.3, αφού αυτή είχε αποκλειστεί από το τελικό ερωτηματολόγιο (Παράρτημα Ρ). Πιο συγκεκριμένα, η δήλωση β2, η οποία αναφέρεται στην αποκέντρωση της απόφασης για επέκταση των σχολικών εγκαταστάσεων, συγκέντρωσε, ταυτόχρονα, το χαμηλότερο βαθμό επιθυμίας ($\bar{X}$=3.13) και το χαμηλότερο βαθμό πιθανότητας πραγματοποίησης ($\bar{X}$=1.95). Μια πιθανή εξήγηση για αυτό ίσως να είναι ότι «η διαχείριση μεγαλύτερης αξίας έργων προϋποθέτει πρόσθετο και εξειδικευμένο, πλήρους απασχόλησης, προσωπικό που εξ ορισμού δε μπορεί, για λόγους οικονομίας να τοποθετηθεί στα σχολεία» (Ε9 – Κεντρική εξουσία). Αξίζει να αναφερθεί ότι ανάλογες απόψεις διατυπώθηκαν και όσον αφορά στην συντήρηση ή επιδιόρθωση των σχολικών εγκαταστάσεων, γεγονός που ίσως εξηγεί και τις αυξημένες διαφορές που καταγράφηκαν μεταξύ των ειδικών, σε σχέση με την αξιολόγηση του βαθμού πιθανότητας αποκέντρωσης της σχετικής απόφασης (β1). Όπως δήλωσε ένας από τους εκπροσώπους της κεντρικής εξουσίας:

> «Τα χρήματα που περνούν μέσω σχολικών εφορειών θα ήταν δυνατό να περάσουν στο σχολείο εάν λυνόταν το πρόβλημα του ποιος θα τα διαχειρίζεται. Δηλαδή μιλούμε για επιδιορθώσεις, για προσθήκες, για συντηρήσεις. Αυτά όλα θα πρέπει να περνούν μέσα από προσφορές. Θα πρέπει, συνεπώς, να υπάρχει μια τέτοια υπηρεσία προσφορών, όμως σε κάθε σχολείο δημοτικό, δεν μπορεί να σταθεί τέτοια υπηρεσία… (λόγω οικονομικού κόστους)» (Ε2 – Εκπρόσωποι κεντρικής εξουσίας).

**γ) Αποφάσεις που σχετίζονται με λειτουργικά έξοδα του σχολείου**

Τα αποτελέσματα του τελικού ερωτηματολογίου, τα οποία αφορούν στο βαθμό επιθυμίας και στο βαθμό πιθανότητας πραγματοποίησης των προβλέψεων της κατηγορίας αποφάσεων που σχετίζονται με λειτουργικά έξοδα του σχολείου, παρουσιάζονται στον πίνακα 4.4, με ομαδοποιημένες τις δηλώσεις ως προς το βαθμό επιθυμίας που αυτές συγκέντρωσαν. Οι δηλώσεις αυτές είναι ταξινομημένες ανάλογα με την επίτευξη ή όχι συναίνεσης, σύμφωνα με τις τιμές της τυπικής απόκλισης.

Πίνακας 4.4
Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις του βαθμού επιθυμίας και του βαθμού πιθανότητας των προβλεπτικών δηλώσεων που σχετίζονται με λειτουργικά έξοδα του σχολείου

| α/α | Προγνωστικές δηλώσεις | Βαθμός επιθυμίας[1] | | Βαθμός πιθανότητας | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | $\bar{X}$ | ΤΑ | $\bar{X}$ | ΤΑ |
| | Με συναίνεση[2] | | | | |
| γ6 | Αναλώσιμα (μελάνια, χαρτί, γραφική ύλη κλπ) | 4.48 | 0.96 | 3.92 | 1.04 |
| | Χωρίς συναίνεση | | | | |
| γ5 | Επισκευές, συντήρηση γραφειακού και άλλου εξοπλισμού | 4.15 | 1.27 | 3.72 | 1.10 |
| γ4 | Έξοδα καθαριότητας | 4.05 | 1.32 | 3.69 | 1.13 |

[1] Κλίμακα μέτρησης: 1=ελάχιστο, 5=μέγιστο [2] Συναίνεση στο βαθμό επιθυμίας (κριτήριο ΤΑ<1)

Χαρακτηριστικό αυτής της κατηγορίας αποφάσεων είναι ότι, εξετάζοντας την τυπική απόκλιση, μόνο μία από τις τρεις δηλώσεις εξασφαλίζει το όριο που είχε τεθεί (ΤΑ<1) όσον αφορά στο βαθμό επιθυμίας πραγματοποίησής της. Πρόκειται για τη δήλωση γ6, η οποία αναφέρεται στην αγορά αναλωσίμων ειδών από το σχολείο, όπου και εκεί η επίτευξη συναίνεσης είναι σχεδόν οριακή. Οι ειδικοί παρουσιάζονται να διαφωνούν ως προς το πόσο επιθυμητή είναι η αποκέντρωση αποφάσεων που αφορούν λειτουργικά έξοδα του σχολείου, όπως άλλωστε φανερώνουν οι, συγκριτικά πάντα με τις υπόλοιπες, αρκετά ψηλές τυπικές αποκλίσεις των δηλώσεων γ5 και γ6 (ΤΑ=1.27 και ΤΑ=1.32 αντίστοιχα). Η πιο πάνω διαπίστωση επιβεβαιώνεται και μέσα από τα ποιοτικά δεδομένα της έρευνας, αφού κατά τις αρχικές συνεντεύξεις υπήρξαν ειδικοί που υποστήριζαν την αποκέντρωση των συγκεκριμένων αποφάσεων και άλλοι που εξέφραζαν κάποιες επιφυλάξεις, όπως φαίνεται στα πιο κάτω αποσπάσματα:

> «Βλέπω όλες τις αποφάσεις να αποκεντρώνονται (συμπεριλαμβανόμενων και εκείνων που αφορούν λειτουργικά έξοδα)» (Ο6 - Άλλοι εμπλεκόμενοι).
> «Υλικά, υλικοτεχνική υποδομή, αναγκαία μέσα, εξοπλισμό, οτιδήποτε χρειάζεται για να λειτουργήσει το σχολείο να επαφίεται αποκλειστικά στο σχολείο που ξέρει τις ανάγκες» (D9 - Διευθυντές).

> «Αν πάει σε επίπεδο σχολείου τούτο (η διαχείριση λειτουργικών εξόδων) πιστεύω ότι θα έχουμε φόρτο εργασίας του διευθυντή σε θέματα στα οποία δεν έχει ούτε τις γνώσεις…» (D3 - Διευθυντές).
> «Δε θεωρώ ότι είναι σημαντικό μέρος της δουλειάς μου τα υγρά καθαριότητας… Αν θα πάει όμως πακέτο, προτιμώ να τα διαχειρίζομαι και αυτά παρά να μη διαχειρίζομαι τίποτα» (D5- Διευθυντές).

Εξάλλου, η εξέταση του κριτηρίου συναίνεσης ANOVA αποκάλυψε ότι δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απαντήσεις των υποομάδων ειδικών, σε καμία από τις 3 δηλώσεις. Με βάση το εύρημα αυτό, μπορεί να εξαχθεί ότι οι διαφορές στις απόψεις των ειδικών, οι οποίες οδήγησαν στις παρατηρούμενες ψηλές τιμές τυπικών αποκλίσεων,

οφείλονται σε παράγοντες που δε σχετίζονται με την υποομάδα από την οποία οι ειδικοί προέρχονται, στοιχείο που είναι ενισχυτικό για τη δυνατότητα ευρύτερης γενίκευσης των αποτελεσμάτων.

Μελετώντας το βαθμό πιθανότητας των πιο πάνω δηλώσεων, διαπιστώνεται ότι καμία από τις 3 δηλώσεις δεν ικανοποιεί το όριο που είχε τεθεί στην τυπική απόκλιση, για να θεωρηθεί ότι επιτεύχθηκε σε αυτές συναίνεση. Επιπλέον, η ανάλυση ANOVA αποκάλυψε ότι δεν προέκυπταν στατιστικά σημαντικές διακυμάνσεις των τιμών, γεγονός που δεικνύει ότι οι ειδικοί δε βαθμολόγησαν τις δηλώσεις επηρεαζόμενοι από τα χαρακτηριστικά της υποομάδας στην οποία ανήκαν. Πιο πιθανή παρουσιάζεται να είναι η αποκέντρωση αναλωσίμων ειδών ($\bar{X}$=3.92, ΤΑ=1.04), η οποία, όπως έχει ήδη σημειωθεί, αποτελεί και την πιο επιθυμητή εξέλιξη. Η προαναφερθείσα ανάλογη σχέση, μεταξύ βαθμού επιθυμίας και βαθμού πιθανότητας, φανερώθηκε επίσης κατά την εξέταση του συντελεστή συσχέτισης Pearson's r, όπως φαίνεται στον πίνακα που ακολουθεί.

Πίνακας 4.5
Συντελεστές συσχέτισης Pearson's r του βαθμού επιθυμίας και πιθανότητας των προβλεπτικών δηλώσεων που σχετίζονται με λειτουργικά έξοδα του σχολείου

| α/α | Προβλεπτικές δηλώσεις | r | n | p |
|---|---|---|---|---|
| γ4 | Έξοδα καθαριότητας | 0.57 | 40 | 0.00 |
| γ6 | Αναλώσιμα (μελάνια, χαρτί, γραφική ύλη κλπ) | 0.40 | 40 | 0.01 |

Ο πίνακας 4.5 αποκαλύπτει ότι, τόσο στη δήλωση γ4 όσο και στη δήλωση γ6, υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση του βαθμού επιθυμίας με το βαθμό πιθανότητας, η οποία μάλιστα στην περίπτωση της πρώτης δήλωσης είναι στατιστικά πολύ σημαντική (r=0.57, n=40, p=0.00). Λόγω του ότι η συσχέτιση είναι θετική, μπορούμε να ισχυριστούμε πως, όσο μεγαλύτερος είναι ο βαθμός επιθυμίας τόσο μεγαλύτερος είναι και ο βαθμός πιθανότητας να πραγματοποιηθούν οι προβλέψεις αυτές. Αξίζει να λεχθεί ότι, στην περίπτωση της δήλωσης γ5 δεν εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση, παρόλο που αυτή συγκέντρωσε μεγαλύτερο βαθμό επιθυμίας από τη δήλωση γ4 ($\bar{X}$=4.15, ΤΑ=1.27 και $\bar{X}$=4.05, ΤΑ=1.32 αντίστοιχα). Το γεγονός αυτό δεικνύει πως ο βαθμός στον οποίο οι ειδικοί επιθυμούσαν την πραγματοποίηση ενός ενδεχομένου δεν ήταν το κυρίαρχο κριτήριό τους για τη βαθμολόγηση του βαθμού πιθανότητας πραγματοποίησής του.

**δ) Αποφάσεις που σχετίζονται με τη διαχείριση προσωπικού**

Τα αποτελέσματα που αφορούν στους τελικούς βαθμούς επιθυμίας και πιθανότητας πραγματοποίησης της κατηγορίας αποφάσεων, οι οποίες σχετίζονται με τη διαχείριση προσωπικού, παρουσιάζονται στον πίνακα 4.6, με ομαδοποιημένες τις δηλώσεις ως προς το βαθμό επιθυμίας τους και με τρόπο που να φαίνεται η επίτευξη ή όχι συναίνεσης.

Πίνακας 4.6
Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις του βαθμού επιθυμίας και του βαθμού πιθανότητας των προβλεπτικών δηλώσεων που σχετίζονται με τη διαχείριση προσωπικού

| α/α | Προγνωστικές δηλώσεις | Βαθμός επιθυμίας[1] | | Βαθμός πιθανότητας | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | $\bar{X}$ | ΤΑ | $\bar{X}$ | ΤΑ |
| | Με συναίνεση[2] | | | | |
| δ5 | Καθορισμός προγραμμάτων επιμόρφωσης προσωπικού | 4.64 | 0.63 | 3.24 | 1.08 |
| δ6 | Χρηματοδότηση συμμετοχής προσωπικού σε σεμινάρια | 4.49 | 0.76 | 2.34 | 0.88 |
| | Χωρίς συναίνεση | | | | |
| δ7 | Διαμόρφωση προγραμμάτων για παροχή κινήτρων προς το προσωπικό | 4.31 | 1.00 | 2.45 | 0.98 |

[1] Κλίμακα μέτρησης: 1=ελάχιστο, 5=μέγιστο

[2] Συναίνεση στο βαθμό επιθυμίας (κριτήριο ΤΑ<1)

Εστιάζοντας αρχικά στο βαθμό επιθυμίας των δηλώσεων, από τα στοιχεία του πίνακα φαίνεται ότι στις 3 δηλώσεις του τελικού ερωτηματολογίου, που αφορούν στη διαχείριση προσωπικού, παρουσιάζεται να υπάρχει, συνολικά, μεγαλύτερη σύγκλιση στις απόψεις των ειδικών, από ότι ίσχυε στις δηλώσεις των προηγούμενων κατηγοριών αποφάσεων. Πιο συγκεκριμένα, δύο από τις τρεις δηλώσεις εμπίπτουν στο όριο της τυπικής απόκλισης που είχε τεθεί (ΤΑ<1), ενώ η τρίτη αποκλείεται εντελώς οριακά (ΤΑ δήλωσης δ7=1.00). Επιπλέον, η ανάλυση ANOVA δεν αποκάλυψε την ύπαρξη στατιστικά σημαντικής διακύμανσης στο βαθμό πιθανότητας καμίας δήλωσης. Εξετάζοντας στη συνέχεια το βαθμό πιθανότητας των πιο πάνω δηλώσεων παρατηρείται ότι δύο από τις δηλώσεις εμπίπτουν στο όριο της τυπικής απόκλισης (ΤΑ<1) για επίτευξη συναίνεσης και μία δήλωση δεν εμπίπτει. Η περαιτέρω εξέταση της ύπαρξης συναίνεσης με την ανάλυση ANOVA δε φανέρωσε οποιαδήποτε στατιστικά σημαντική διαφορά στις διακυμάνσεις των τιμών.

Από τον πίνακα 4.6 φαίνεται ακόμη ότι η δήλωση δ5, που αναφέρεται στον καθορισμό προγραμμάτων επιμόρφωσης του προσωπικού, συγκεντρώνει το μεγαλύτερο βαθμό επιθυμίας ($\bar{X}$=4.64, ΤΑ=0.63) να αποκεντρωθεί στο επίπεδο του σχολείου και είναι, ταυτόχρονα, η δήλωση που συγκεντρώνει το μεγαλύτερο βαθμό πιθανότητας πραγματοποίησης ($\bar{X}$=3.24, ΤΑ=1.08). Αξίζει να λεχθεί πως μέσα από τα πιο κάτω

αποσπάσματα, που προέρχονται από τις αρχικές συνεντεύξεις, είχε από την αρχή διαφανεί ότι στον τομέα της επιμόρφωσης διάφοροι ειδικοί, ανεξάρτητα από την υποομάδα από την οποία προέρχονταν, επιθυμούσαν να υπάρξει αποκέντρωση των σχετικών αποφάσεων:

> «Για εμένα είναι πολύ βασικό (ζήτημα) η επιμόρφωση. Είναι το νούμερο 1» (D5 - Διευθυντές).
> «…σαν προϊστάμενος… βλέπεις πάντα ποιες είναι οι ανάγκες του προσωπικού πολύ πιο καλά από ότι τις βλέπει ένα υπουργείο που είναι μακριά» (W8 - Εκπρόσωποι χώρου εργασίας).
> «Επιβάλλεται να υπάρχει μια αυτονομία. Ανάλογα με τις ανάγκες, με το προσωπικό που έχεις στη διάθεσή σου, ανάλογα με τους στόχους που θα βάζεις, τότε ίσως να υπάρξει ιδιαίτερη ανάγκη να επιμορφωθείς σε ένα συγκεκριμένο τομέα» (E8 – Εκπρόσωποι κεντρικής εξουσίας).
> «Οι ανάγκες υποδεικνύουν ότι η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να εστιάζεται στη σχολική μονάδα… Να υπάρχει το κονδύλι (στα σχολεία) το οποίο να μπορούν να αξιοποιούν για δικούς τους διαφορετικούς τρόπους επαγγελματικής ανάπτυξης» (A3 – Ακαδημαϊκοί).

Είναι επίσης αξιοσημείωτο ότι τα ενδεχόμενα που αναφέρονται στις άλλες δύο δηλώσεις της κατηγορίας χαρακτηρίζονται από αρκετά ψηλό βαθμό επιθυμίας να αποτελέσουν γνωρίσματα του σχολείου του μέλλοντος, όμως δεν συγκεντρώνουν ψηλό βαθμό πιθανότητας πραγματοποίησης. Πιο συγκεκριμένα, οι ειδικοί δε θεωρούν πολύ πιθανή την παραχώρηση στο σχολείο της δυνατότητας να χρηματοδοτεί τη συμμετοχή του προσωπικού σε σεμινάρια (δ6) και να διαμορφώνει προγράμματα παροχής κινήτρων προς το προσωπικό (δ7), παρόλο που φαίνεται ότι επιθυμούν κάτι τέτοιο. Πιθανές εξηγήσεις για τα πιο πάνω ευρήματα θα μπορούσε να είναι πως οι ειδικοί θεωρούν ότι το σχολείο δεν μπορεί να ανταποκριθεί επαρκώς και αποτελεσματικά σε αυτούς τους ρόλους ή ακόμα και πως η οικονομική ύφεση, που παρατηρείται αυτό το διάστημα, δεν ευνοεί τέτοιου είδους μεταρρυθμίσεις.

Εξάλλου, παρά τη μεγάλη διαφορά στους μέσους όρους, ο συντελεστής συσχέτισης Pearson's r εντόπισε την ύπαρξη στατιστικά σημαντικής συσχέτισης μεταξύ του βαθμού επιθυμίας και του βαθμού πιθανότητας της δήλωσης δ7 ($r=0.41$, $n=39$, $p=0.01$). Το συγκεκριμένο εύρημα είναι ιδιαίτερα χρήσιμο, καθώς μπορεί να βοηθήσει στην κατανόηση του ότι, η ύπαρξη στατιστικά σημαντικής συσχέτισης δεν αφορά απαραίτητα τα πλέον επιθυμητά και, ταυτόχρονα, πλέον πιθανά ενδεχόμενα. Με άλλα λόγια, φαίνεται ότι οι ειδικοί δεν αξιολογούσαν την πιθανότητα πραγματοποίησης των δηλώσεων βάσει της επιθυμίας τους να συμβεί κάτι τέτοιο.

Είναι άξιο λόγου ότι από το τελικό ερωτηματολόγιο αποκλείστηκαν 4 δηλώσεις της συγκεκριμένης κατηγορίας, λόγω του ότι αυτές δε συγκέντρωσαν τον απαιτούμενο βαθμό

επιθυμίας ($\bar{X}$>4), ενώ και ο βαθμός πιθανότητάς τους ήταν ιδιαίτερα χαμηλός ($\bar{X}$<2). Οι δηλώσεις αυτές αφορούν στην πρόσληψη, στην απόλυση, στον καθορισμό του ωραρίου εργασίας και στη μισθοδοσία του προσωπικού. Μάλιστα, η δήλωση που αφορούσε στη μισθοδοσία του προσωπικού παρουσιάστηκε να είναι μη επιθυμητή, αφού συγκέντρωσε μέσο όρο βαθμού επιθυμίας κάτω από το 3. Έτσι, μπορεί να υποστηριχθεί πως η άποψη που ακολουθεί φαίνεται να εκφράζει την τάση που τελικά επικράτησε ανάμεσα στο σύνολο των ειδικών:

> «Δεν προβλέπω ότι υπάρχει πιθανότητα και δε νομίζω να ταίριαζε με την κουλτούρα του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος η οποιαδήποτε προσπάθεια οικονομικής διαχείρισης που έχει να κάνει με τη μισθοδοσία… των εκπαιδευτικών και των διευθυντών (Α3 - Ακαδημαϊκοί)»

**ε) Αποφάσεις που σχετίζονται με την εξεύρεση και τη διαχείριση πρόσθετων πόρων**

Τα αποτελέσματα για το βαθμό επιθυμίας και το βαθμό πιθανότητας αποκέντρωσης των αποφάσεων που σχετίζονται με την εξεύρεση και τη διαχείριση πρόσθετων πόρων φαίνονται στον πίνακα 4.7, με ομαδοποιημένες τις δηλώσεις ανάλογα με την επίτευξη ή όχι συναίνεσης στο βαθμό επιθυμίας να πραγματοποιηθούν. Σε κάθε ομάδα οι δηλώσεις σειροθετούνται με βάση το βαθμό επιθυμίας που συγκέντρωσαν, ενώ παρουσιάζεται επίσης ο βαθμός πιθανότητας για πραγματοποίηση κάθε πρόβλεψης.

Πίνακας 4.7
Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις του βαθμού επιθυμίας και του βαθμού πιθανότητας των προβλεπτικών δηλώσεων που σχετίζονται με την εξεύρεση και τη διαχείριση πρόσθετων πόρων

| α/α | Προγνωστικές δηλώσεις | Βαθμός επιθυμίας[1] | | Βαθμός πιθανότητας | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | $\bar{X}$ | ΤΑ | $\bar{X}$ | ΤΑ |
| | <u>Χωρίς συναίνεση</u> | | | | |
| ε2 | Διεκδίκηση κονδυλίων από διάφορα εθνικά ή ευρωπαϊκά προγράμματα | 4.45 | 1.01 | 3.79 | 0.83 |
| ε1 | Αναζήτηση και αποδοχή δωρεών, χορηγιών | 4.05 | 1.13 | 3.51 | 1.05 |
| ε8 | Πώληση έργων των μαθητών και προϊόντων | 3.68* | 1.33 | 3.10 | 1.05 |
| ε5 | Διαχείριση του σχολικού κυλικείου | 2.82 | 1.43 | 3.59 | 1.31 |

[1] Κλίμακα μέτρησης: 1=ελάχιστο, 5=μέγιστο *Εντοπισμός στατιστικά σημαντικών διαφορών με ANOVA και Scheffe
[2] Συναίνεση στο βαθμό επιθυμίας (κριτήριο ΤΑ<1)

Σύμφωνα με τα πιο πάνω αποτελέσματα, καμία από τις δηλώσεις της κατηγορίας αυτής δεν εξασφαλίζει συναίνεση, όσον αφορά στο βαθμό επιθυμίας που συγκέντρωσε, αφού οι τιμές των τυπικών αποκλίσεων είναι, στο σύνολό τους, μεγαλύτερες από τη μονάδα. Η διαφορά στις απόψεις των ειδικών είναι σχετικά μικρή (ΤΑ=1.01) μόνο στην περίπτωση της δήλωσης ε2, η οποία σχετίζεται με τη διεκδίκηση κονδυλίων από διάφορα εθνικά ή

ευρωπαϊκά προγράμματα. Η συγκεκριμένη δήλωση συγκεντρώνει τον ψηλότερο βαθμό επιθυμίας πραγματοποίησης ($\bar{X}$=4.45) καθώς και τον ψηλότερο βαθμό πιθανότητας πραγματοποίησης ($\bar{X}$=3.79). Με την εφαρμογή του κριτηρίου ANOVA, με το οποίο εξεταζόταν περαιτέρω η επίτευξη συναίνεσης, σε μία δήλωση εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διακυμάνσεις των τιμών στο βαθμό επιθυμίας. Πρόκειται για τη δήλωση ε8, η οποία αναφέρεται στο ενδεχόμενο πώλησης έργων των μαθητών και προϊόντων, με στόχο την εξεύρεση πόρων για το σχολείο ($F_{4,16}$=5.56[3], p<0.01). Η εφαρμογή του κριτηρίου Scheffe, που ακολούθησε, επιβεβαίωσε την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών, αφού διαπιστώθηκε ότι οι ειδικοί που προέρχονταν από το χώρο των επιχειρήσεων και της εργασίας αξιολογούσαν ως πιο επιθυμητό από τους ειδικούς που προέρχονταν από άλλους εμπλεκόμενους στη σχολική λειτουργία φορείς το ενδεχόμενο πώλησης σχολικών έργων και προϊόντων (p<0.01). Το εύρημα αυτό θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως κάπως αναμενόμενο, αφού τα διευθυντικά στελέχη επιχειρήσεων, καθώς και οι υπόλοιποι εκπρόσωποι του χώρου της εργασίας, είναι πιο λογικό να είναι θετικά προδιατεθειμένα ως προς την πιθανότητα πώλησης έργων των μαθητών και άλλων προϊόντων του σχολείου, μέσα στα πλαίσια της επιχειρηματικότητας και της αξιοποίησης των συγκριτικών πλεονεκτημάτων κάθε οργανισμού, για αύξηση των εσόδων του.

Όσον αφορά στο βαθμό πιθανότητας των πιο πάνω δηλώσεων, μία δήλωση (ε2) εμπίπτει στο όριο επίτευξης συναίνεσης, ως προς την τυπική απόκλιση (ΤΑ<1), και τρεις δηλώσεις δεν εμπίπτουν. Με την εφαρμογή του κριτηρίου ANOVA, δε διαπιστώθηκαν οποιεσδήποτε στατιστικά σημαντικές διαφορές στις διακυμάνσεις των τιμών μεταξύ των υποομάδων, υποδηλώνοντας ότι οι παρατηρούμενες διαφορές στις απόψεις των ειδικών δεν είναι σημαντικά μεγαλύτερες, σε καμία από τις υποομάδες. Είναι σημαντικό να λεχθεί ότι η δήλωση στην οποία οι ειδικοί παρουσιάζονται να διαφωνούν περισσότερο μεταξύ τους, σε σχέση με το βαθμό πιθανότητας πραγματοποίησης που της αποδίδουν, είναι η δήλωση ε5, που αφορά στη διαχείριση του σχολικού κυλικείου (ΤΑ=1.31). Η συγκεκριμένη δήλωση παρουσιάζει ενδιαφέρον γιατί, είναι μια από τις ελάχιστες δηλώσεις όπου ο βαθμός επιθυμίας ($\bar{X}$=2.82) είναι μικρότερος του βαθμού πιθανότητας πραγματοποίησης ($\bar{X}$=3.59). Το συγκεκριμένο δεδομένο φανερώνει μια αντίφαση, αφού παρουσιάζεται ως αρκετά πιθανή η μεταφορά στο σχολείο μιας απόφασης, την οποία οι ειδικοί στο χώρο της εκπαίδευσης δεν

[3] Η τιμή F αναφέρεται στον πίνακα Robust Tests of Equality of Means, λόγω του ότι, κατά το «Test of Homogeneity of Variances» προέκυψε p<0.05.

επιθυμούν. Εξάλλου, κατά τον έλεγχο της συσχέτισης μεταξύ βαθμού επιθυμίας και βαθμού πιθανότητας των τεσσάρων δηλώσεων της κατηγορίας αυτής εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις, οι οποίες παρουσιάζονται στον πίνακα 4.8.

Πίνακας 4.8
Συντελεστές συσχέτισης Pearson's r του βαθμού επιθυμίας και πιθανότητας των προβλεπτικών δηλώσεων που σχετίζονται με την εξεύρεση και τη διαχείριση πρόσθετων πόρων

| α/α | Προβλεπτικές δηλώσεις | r | n | p |
|---|---|---|---|---|
| ε8 | Πώληση έργων των μαθητών και προϊόντων | 0.39 | 40 | 0.01 |
| ε1 | Αναζήτηση και αποδοχή δωρεών, χορηγιών | 0.38 | 40 | 0.01 |

Στις δύο πιο πάνω δηλώσεις φαίνεται να υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση, μεταξύ του βαθμού επιθυμίας και του βαθμού πιθανότητας αυτές να πραγματοποιηθούν. Μεγαλύτερη θετική συσχέτιση παρουσιάζεται στη δήλωση ε8, που αναφέρεται στο ενδεχόμενο πώλησης έργων των μαθητών και προϊόντων (r=0.39, n=40, p=0.01). Μια πιθανή εξήγηση για το συγκεκριμένο εύρημα, θα μπορούσε να είναι ότι όσοι ειδικοί δεν επιθυμούν σε μεγάλο βαθμό την πραγματοποίηση του αναφερόμενου ενδεχομένου, είναι δυνατό να θεωρούν ταυτόχρονα ότι, με την ύπαρξη αντιδράσεων σχετικά με την προώθησή του, μειώνεται ανάλογα και ο βαθμός πιθανότητας εισαγωγής του.

Ολοκληρώνοντας την αναφορά στη συγκεκριμένη κατηγορία αποφάσεων, αξίζει να γίνει λόγος για κάποιες από τις δηλώσεις που δεν παρουσιάζονται στον πίνακα 4.8, λόγω αποκλεισμού τους από το τελικό ερωτηματολόγιο. Οι συγκεκριμένες δηλώσεις αφορούν στη διαφήμιση προϊόντων ή επιχειρήσεων εντός της σχολικής μονάδας (δήλωση ε3), στην εισαγωγή τέλους εγγραφής στη σχολική μονάδα (δήλωση ε9), στη φορολόγηση πολιτών για στήριξη σχολείου της περιοχής (δήλωση ε10) και στην εξασφάλιση δανείων για κάλυψη αναγκών (δήλωση ε11). Όλες, ανεξαίρετα, οι πιο πάνω δηλώσεις αναφέρονται σε ενδεχόμενα τα οποία, μέσα από τις επιλογές των ειδικών, κρίθηκαν ως μη επιθυμητά ($\overline{X}$<3). Κάποιοι ειδικοί, σχολιάζοντας συγκεκριμένα το ενδεχόμενο διαφήμισης εντός της σχολικής μονάδας, επεσήμαναν ότι τέτοιες πρακτικές είναι επικίνδυνες, αφού, αφενός, συνιστούν απειλή για το δημόσιο χαρακτήρα της εκπαίδευσης με τη «δημόσια εκπαίδευση να γίνεται όργανο διαφήμισης ή προβολής ιδιωτικών επιχειρήσεων ή ιδιωτικών δραστηριοτήτων (Ε7 - Εκπρόσωποι κεντρικής εξουσίας)» και, αφετέρου, δημιουργούν αχρείαστα προβλήματα στη σχολική λειτουργία μια και «μπορεί να προκύψει αθέμιτος ανταγωνισμός με τις διαφημίσεις εταιρειών (W7 - Εκπρόσωποι χώρου εργασίας)» και να εγερθούν ερωτήματα του τύπου

«…γιατί ο συγκεκριμένος και όχι εγώ… (έχει επιλεγεί για να διαφημιστεί)» (Ε1 – Εκπρόσωποι κεντρικής εξουσίας).

### 4.4.2. Ερώτημα 2:

*«Ποια προβλήματα είναι πιθανό να παρουσιαστούν λόγω αυτονομίας των σχολείων στην οικονομική διαχείριση και ποιος είναι ο βαθμός σοβαρότητάς κάθε ενός από αυτά;»*

Κατά την ανάλυση των ατομικών συνεντεύξεων με τους ειδικούς είχαν αναγνωριστεί 42 δηλώσεις, οι οποίες αφορούσαν προβλήματα που ενδέχεται να παρουσιαστούν λόγω αυτονομίας των σχολείων στην οικονομική τους διαχείριση. Μετά τη βαθμολόγηση των δηλώσεων αυτών, κατά τη χορήγηση του αρχικού ερωτηματολογίου, επιλέγηκαν για τον τελικό γύρο 18 δηλώσεις, οι οποίες εξασφάλισαν μέσους όρους βαθμού σοβαρότητας πέραν του ορίου που είχε τεθεί. Οι δηλώσεις αυτές ήταν οργανωμένες σε θεματικές υποκατηγορίες, ανάλογα με το περιεχόμενό τους και αφορούσαν:

α. Την επιβάρυνση των σχολικών ηγετών (7 δηλώσεις)

β. Την αύξηση της πιθανότητας απάτης και λαθών (3 δηλώσεις)

γ. Την αύξηση κοινωνικών ανισοτήτων και προβλημάτων (2 δηλώσεις)

δ. Την επιδείνωση στις σχέσεις των εμπλεκομένων (4 δηλώσεις)

ε[4]. Την απώλεια της κλίμακας οικονομίας και την αντιπαραγωγικότητα (2 δηλώσεις)

Στο ερωτηματολόγιο του τρίτου γύρου, όλες οι δηλώσεις που αναφέρονται σε πιθανά προβλήματα των σχολείων συνοδεύονταν από την αρχική επιλογή κάθε ειδικού καθώς και από τη διάμεσο των επιλογών του συνόλου της ομάδας. Λαμβάνοντας υπόψη τις δύο αυτές τιμές, οι ειδικοί είχαν το δικαίωμα είτε να διατηρήσουν τις αρχικές τους επιλογές είτε να τις διαφοροποιήσουν, χωρίς οποιοδήποτε περιορισμό και με την άνεση που τους προσέφερε η, παρεχόμενη σε αυτούς, ανωνυμία.

#### α) Επιβάρυνση των σχολικών ηγετών

Τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στη συνέχεια βασίζονται στις τελικές επιλογές των ειδικών και αφορούν τόσο στο βαθμό σοβαρότητας όσο και στο βαθμό πιθανότητας εμφάνισης κάθε δήλωσης. Οι δηλώσεις είναι ομαδοποιημένες έτσι που να φαίνεται η επίτευξη ή όχι συναίνεσης στο βαθμό σοβαρότητας, σύμφωνα με το όριο που είχε τεθεί στην τιμή της τυπικής απόκλισης.

[4] Η κατηγορία «Εξάρτηση από ιδιωτική χρηματοδότηση» αποκλείστηκε ολόκληρη, λόγω του ότι οι δηλώσεις που τη συναποτελούσαν δεν εξασφάλισαν επαρκώς ψηλό βαθμό σοβαρότητας στο δεύτερο γύρο της Delphi.

Πίνακας 4.9
Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις του βαθμού σοβαρότητας και του βαθμού πιθανότητας των προβλεπτικών δηλώσεων που σχετίζονται με την επιβάρυνση των σχολικών ηγετών

| α/α | Προγνωστικές δηλώσεις | Βαθμός σοβαρότητας[1] | | Βαθμός πιθανότητας | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | $\bar{X}$ | ΤΑ | $\bar{X}$ | ΤΑ |
| | <u>Με συναίνεση</u>[2] | | | | |
| α1 | Αύξηση φόρτου εργασίας | 4.08 | 0.92 | 4.23* | 0.71 |
| α2 | Ανάληψη πρόσθετης ευθύνης | 4.38 | 0.93 | 4.10 | 0.85 |
| α5 | Δυσκολία στην εκτέλεση των πολλαπλών καθηκόντων του διευθυντή (παιδαγωγικά, διοικητικά, διαχειριστικά) | 4.10 | 0.98 | 4.05 | 0.92 |
| | <u>Χωρίς συναίνεση</u> | | | | |
| α7 | Εμπλοκή σε δικαστικές διαμάχες για θέματα προσφορών | 4.10 | 1.08 | 3.82 | 1.00 |
| α4 | Μείωση ενδιαφέροντος για ανάληψη θέσης διευθυντή | 3.73 | 1.11 | 3.66 | 1.12 |
| α3 | Αύξηση εργασιακού άγχους | 3.83 | 1.13 | 4.18* | 0.91 |
| α6 | Αμφισβήτηση των ενεργειών του διευθυντή | 4.28* | 1.30 | 3.92 | 0.77 |

[1] Κλίμακα μέτρησης: 1=ελάχιστο, 5=μέγιστο *Εντοπισμός στατιστικά σημαντικών διαφορών με ANOVA και Scheffe
[2] Συναίνεση στο βαθμό επιθυμίας (κριτήριο ΤΑ<1)

Από τα στοιχεία του πιο πάνω πίνακα φαίνεται ότι, σύμφωνα με τις τελικές επιλογές των ειδικών, εξασφαλίζεται συναίνεση στο βαθμό σοβαρότητας μόνο σε τρεις από τις πιθανές δηλώσεις που σχετίζονται με το ενδεχόμενο επιβάρυνσης των σχολικών ηγετών, σύμφωνα πάντα με το όριο που είχε αποφασιστεί, όσον αφορά στην τιμή της τυπικής απόκλισης (ΤΑ<1). Εφαρμόζοντας το κριτήριο συναίνεσης ANOVA, εντοπίστηκαν 4 περιπτώσεις στις οποίες υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στη διακύμανση των τιμών. Αναλυτικότερα, η ανάλυση ANOVA αποκάλυψε στατιστικά σημαντικές διαφορές σε δύο από τις δηλώσεις, οι οποίες είχαν αρχικά εξασφαλίσει συναίνεση, και, πιο συγκεκριμένα, στη δήλωση α1, που αφορά στο ενδεχόμενο αύξησης του φόρτου εργασίας των σχολικών ηγετών ($F_{4,36}=2.96$, $p<0.05$) και στη δήλωση α5, που αφορά στη δυσκολία στην εκτέλεση των πολλαπλών καθηκόντων του διευθυντή ($F_{4,36}=2.93$, $p<0.05$). Διερευνώντας περαιτέρω τις διαφορές αυτές, με το κριτήριο Scheffe, δεν επιβεβαιώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε καμία από τις δύο περιπτώσεις, διατηρώντας την ομαδοποίηση των δηλώσεων ως προς την επίτευξη συναίνεσης αναλλοίωτη. Οι υπόλοιπες δύο δηλώσεις, στις οποίες εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διακυμάνσεις τιμών, ήταν η δήλωση α3, που αναφέρεται στην αύξηση του εργασιακού άγχους των σχολικών ηγετών ($F_{4,36}=4.29$, $p<0.01$), και η δήλωση α6, που αναφέρεται στην αμφισβήτηση των ενεργειών του διευθυντή ($F_{4,36}=3.29$, $p<0.05$). Η εφαρμογή του κριτηρίου Scheffe, που ακολούθησε, επιβεβαίωσε την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών μόνο στη δεύτερη περίπτωση, όπου εντοπίστηκε, συγκεκριμένα, ότι οι

διευθυντές θεωρούν περισσότερο σοβαρό, από ότι οι εκπρόσωποι της κεντρικής εξουσίας, το ενδεχόμενο πρόβλημα της αμφισβήτησης των ενεργειών του διευθυντή ($p<0.05$). Το εύρημα αυτό μπορεί να σχετίζεται με το γεγονός ότι οι ειδικοί που συναποτελούν την ομάδα των διευθυντών είναι αυτοί των οποίων οι ενέργειες πιθανόν να επιδέχονται αμφισβήτησης, εξέλιξη που θα τους προκαλεί μια πρόσθετη δυσκολία κατά την εκτέλεση των καθηκόντων τους, οπόταν και είναι ίσως λογικό να θεωρούν περισσότερο σοβαρό το συγκεκριμένο πρόβλημα.

Όσον αφορά στο βαθμό πιθανότητας πραγματοποίησης των δηλώσεων που παρουσιάζονται στον πίνακα 4.9, φαίνεται ότι σε 5 από τις 7 δηλώσεις εξασφαλίζεται συναίνεση, αφού η τιμή της τυπικής απόκλισης των δηλώσεων είναι σχετικά μικρή ($TA<1$), φανερώνοντας μια αυξημένη σύγκλιση απόψεων των ειδικών, σε σχέση με την πιθανότητα τα προβλήματα που αναφέρονται στις πιο πάνω δηλώσεις να αποτελέσουν χαρακτηριστικά του δημοτικού σχολείου του μέλλοντος. Με την εφαρμογή του κριτηρίου συναίνεσης ANOVA, εντοπίστηκαν 4 περιπτώσεις δηλώσεων, στις οποίες υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στη διακύμανση των τιμών. Η πρώτη περίπτωση αφορούσε στη δήλωση α1, η οποία αναφέρεται στο πρόβλημα της αύξησης του φόρτου εργασίας ($F_{4,34}=3.34$, $p<0.05$), η δεύτερη περίπτωση στη δήλωση α2, η οποία αναφέρεται στο πρόβλημα της ανάληψης πρόσθετης ευθύνης από τους σχολικούς ηγέτες ($F_{4,14}=4.26$[5], $p<0.05$), η τρίτη περίπτωση στη δήλωση α3, η οποία αναφέρεται στο πρόβλημα της αύξησης του εργασιακού άγχους ($F_{4,34}=4.00$, $p<0.01$) και η τέταρτη περίπτωση στη δήλωση α4, η οποία αναφέρεται στο πρόβλημα της μείωσης του ενδιαφέροντος για ανάληψη της θέσης του διευθυντή ($F_{4,13}=4.96$[5], $p<0.05$).

Διερευνώντας περαιτέρω τις διαφορές αυτές, με το κριτήριο Scheffe, επιβεβαιώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις δηλώσεις α1 και α3. Αναλυτικότερα, στη δήλωση α1 εντοπίστηκε ότι οι ακαδημαϊκοί θεωρούν περισσότερο πιθανό, από ότι οι εκπρόσωποι της κεντρικής εξουσίας, το ενδεχόμενο αύξησης του φόρτου εργασίας των σχολικών ηγετών ($p<0.05$). Όπως ανέφεραν χαρακτηριστικά δύο από αυτούς, «από τη στιγμή που προσθέτεις καινούριους ρόλους, καινούριες δράσεις είναι αναπόφευκτο ότι θα επιφορτιστεί περαιτέρω ο διευθυντής» (Α4 - Ακαδημαϊκοί) και «θα επιβαρυνθούν σίγουρα (οι διευθυντές)… τούτο που ξέρουμε από τη διεθνή βιβλιογραφία είναι ότι είναι ένα μεγάλο πρόβλημα…(η αύξηση του φόρτου εργασίας)» (Α8 - Ακαδημαϊκοί). Επιπρόσθετα, στη δήλωση α3 εντοπίστηκε ότι οι ακαδημαϊκοί ($p<0.05$), οι διευθυντές ($p<0.05$) και οι άλλοι εμπλεκόμενοι στη λειτουργία του

[5] Οι τιμές F αναφέρονται στον πίνακα Robust Tests of Equality of Means, λόγω του ότι, κατά το «Test of Homogeneity of Variances» προέκυψε $p<0.05$.

σχολείου ($p<0.05$), θεωρούν πιο πιθανή, από ότι οι εκπρόσωποι της κεντρικής εξουσίας, την αύξηση του εργασιακού άγχους των σχολικών ηγετών, αφού φαίνεται να ενστερνίζονται την άποψη ότι, «όσες περισσότερες ευθύνες φορτώνεις σε κάποιον, αναπόφευκτα θα αυξηθεί και το άγχος του…» (Ο3 - Άλλοι εμπλεκόμενοι). Από τα πιο πάνω ευρήματα προκύπτει ότι οι εκπρόσωποι της κεντρικής εξουσίας δε συμφωνούν, με αρκετούς από τους υπόλοιπους ειδικούς, ως προς την πιθανότητα ο αυξημένος φόρτος εργασίας και το αυξημένο εργασιακό άγχος των σχολικών ηγετών να αποτελέσουν προβλήματα στην επιτυχημένη λειτουργία του μελλοντικού σχολείου. Συνακόλουθα, το γεγονός αυτό ενδεχομένως να οδηγήσει στη μη έγκαιρη λήψη προληπτικών και διορθωτικών μέτρων, τα οποία να περιορίζουν την επικράτηση ενός τέτοιου σεναρίου.

Ενδιαφέρον συγκεντρώνουν επίσης τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τον υπολογισμό του συντελεστή συσχέτισης Pearson's r, αναφορικά με το βαθμό σοβαρότητας και το βαθμό πιθανότητας πραγματοποίησης κάθε δήλωσης. Με βάση τα αποτελέσματα αυτά προκύπτει ότι, υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση σε 6 από τις συνολικά 10 δηλώσεις, οι οποίες καταγράφονται στον επόμενο πίνακα.

Πίνακας 4.10
Συντελεστές συσχέτισης Pearson's r του βαθμού σοβαρότητας και πιθανότητας των προβλεπτικών δηλώσεων που σχετίζονται με την επιβάρυνση των σχολικών ηγετών

| α/α | Προβλεπτικές δηλώσεις | r | n | p |
|---|---|---|---|---|
| α4 | Μείωση ενδιαφέροντος για ανάληψη θέσης διευθυντή | 0.73 | 39 | 0.00 |
| α5 | Δυσκολία στην εκτέλεση των πολλαπλών καθηκόντων του διευθυντή (παιδαγωγικά, διοικητικά, διαχειριστικά) | 0.73 | 40 | 0.00 |
| α3 | Αύξηση εργασιακού άγχους | 0.43 | 40 | 0.01 |
| α7 | Εμπλοκή σε δικαστικές διαμάχες για θέματα προσφορών | 0.43 | 40 | 0.01 |
| α1 | Αύξηση φόρτου εργασίας | 0.41 | 40 | 0.01 |
| α6 | Αμφισβήτηση των ενεργειών του διευθυντή | 0.32 | 40 | 0.04 |

Από τον πίνακα διαφαίνεται ότι, στην πλειοψηφία των δηλώσεων που αναφέρονται στο γενικότερο πρόβλημα της επιβάρυνσης των σχολικών ηγετών, παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ του βαθμού σοβαρότητας και του βαθμού πιθανότητας πραγματοποίησης που οι δηλώσεις συγκέντρωσαν. Τα δεδομένα αποκαλύπτουν πως οι ειδικοί θεωρούν ότι ένας αριθμός σοβαρών προβλημάτων συγκεντρώνουν παράλληλα αυξημένες πιθανότητες εμφάνισης. Το συμπέρασμα αυτό λογικό να προκαλεί μια ανησυχία και καθιστά επιτακτική την ανάγκη αποτροπής ενός τέτοιου ενδεχομένου. Αξίζει να σημειωθεί ότι η παρατηρούμενη θετική συσχέτιση παρουσιάζεται να είναι ιδιαίτερα μεγάλη τόσο για τη δήλωση α4, η οποία αναφέρεται στη μείωση ενδιαφέροντος για ανάληψη της θέσης του

διευθυντή (r=0.73, n=39, p=0.00), όσο και για τη δήλωση α5, η οποία αναφέρεται στη δυσκολία στην εκτέλεση των πολλαπλών καθηκόντων του διευθυντή (r=0.73, n=40, p=0.00). Επιπλέον, φαίνεται ότι η συσχέτιση δεν προκύπτει λόγω επικράτησης του φαινομένου οι ειδικοί να θεωρούν πιο πιθανά εκείνα τα προβλήματα που αξιολογούν ως πιο σοβαρά, γιατί, αμφότερα, τα δύο πιο πάνω ενδεχόμενα δεν είναι εκείνα με το μεγαλύτερο βαθμό σοβαρότητας πραγματοποίησης. Επιπρόσθετα, δεν έχει παρατηρηθεί η ύπαρξη, μιας έστω μικρής, στατιστικά σημαντικής συσχέτισης μεταξύ βαθμού πιθανότητας και βαθμού επιθυμίας στην περίπτωση της δήλωσης α2, που αναφέρεται στην ανάληψη πρόσθετης ευθύνης, η οποία συγκέντρωσε το ψηλότερο βαθμό σοβαρότητας ($\bar{X}$=4.38) και ένα από τους ψηλότερους βαθμούς πιθανότητας πραγματοποίησης ($\bar{X}$=4.10), ανάμεσα στις δηλώσεις της κατηγορίας της.

**β) Αύξηση της πιθανότητας απάτης και λαθών**

Τα αποτελέσματα που αφορούν στις τελικές επιλογές των ειδικών, σε σχέση με το βαθμό σοβαρότητας και το βαθμό πιθανότητας εμφάνισης των δηλώσεων που αποτελούν τη δεύτερη κατηγορία προβλημάτων, παρουσιάζονται στον πίνακα 4.11, με τις δηλώσεις να είναι ομαδοποιημένες ως προς την επίτευξη ή όχι συναίνεσης στο βαθμό σοβαρότητας, σύμφωνα με το προκαθορισμένο όριο στην τιμή της τυπικής απόκλισης.

Πίνακας 4.11
Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις του βαθμού σοβαρότητας και του βαθμού πιθανότητας των προβλεπτικών δηλώσεων που σχετίζονται με την αύξηση της πιθανότητας απάτης και λαθών

| α/α | Προγνωστικές δηλώσεις | Βαθμός σοβαρότητας[1] | | Βαθμός πιθανότητας | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | $\bar{X}$ | ΤΑ | $\bar{X}$ | ΤΑ |
| | <u>Με συναίνεση</u>[2] | | | | |
| β3 | Εξυπηρέτηση προσωπικών συμφερόντων | 4.25 | 0.98 | 3.31 | 1.00 |
| | <u>Χωρίς συναίνεση</u> | | | | |
| β4 | Εξυπηρέτηση κομματικών συμφερόντων | 4.20 | 1.14 | 3.18 | 1.12 |
| β2 | Κατασπατάληση πόρων λόγω απάτης ή κατάχρησης | 4.25 | 1.17 | 2.85 | 1.04 |

[1] Κλίμακα μέτρησης: 1=ελάχιστο, 5=μέγιστο

[2] Συναίνεση στο βαθμό επιθυμίας (κριτήριο ΤΑ<1)

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του πίνακα, πάντα με βάση την τιμή της τυπικής απόκλισης, φαίνεται να επιτυγχάνεται συναίνεση, όσον αφορά στην εκτίμηση του βαθμού σοβαρότητας, μόνο σε μία από τις τρεις δηλώσεις της κατηγορίας αυτής. Με την εφαρμογή του κριτηρίου ANOVA τα αποτελέσματα δε διαφοροποιούνται καθόλου, αφού δεν εντοπίστηκαν σε καμία περίπτωση στατιστικά σημαντικές διακυμάνσεις των τιμών. Από τον

πίνακα φαίνεται επίσης ότι καμία από τις δηλώσεις δεν επιτυγχάνει συναίνεση ως προς το βαθμό πιθανότητας αυτή να πραγματοποιηθεί, αφού οι τιμές της τυπικής απόκλισης ξεπερνούν το όριο που είχε προκαθοριστεί για τους σκοπούς της έρευνας (ΤΑ<1). Η περαιτέρω εξέταση της συναίνεσης με το κριτήριο της διακύμανσης των τιμών (ANOVA), δεν οδήγησε στον εντοπισμό οποιωνδήποτε στατιστικά σημαντικών διακυμάνσεων, φανερώνοντας ότι η παρατηρούμενη διχογνωμία των ειδικών, όπως εκφράζεται στην τυπική απόκλιση κάθε δήλωσης, μάλλον οφείλεται σε ατομικές διαφορές παρά σε διαφορές μεταξύ των υποομάδων.

Η εφαρμογή, εξάλλου, του συντελεστή συσχέτισης Pearson's r αποκάλυψε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ του βαθμού σοβαρότητας και του βαθμού πιθανότητας πραγματοποίησης της δήλωσης β3, η οποία αναφέρεται στο ενδεχόμενο η εξυπηρέτηση προσωπικών συμφερόντων να αποτελεί πρόβλημα της οικονομικής διαχείρισης στο αυτόνομο δημοτικό σχολείο του μέλλοντος (r=0.33, n=40, p=0.04). Θα πρέπει να σημειωθεί ότι, η πιο πάνω δήλωση είναι αυτή πο υ συγκέντρωσε τόσο το μεγαλύτερο βαθμό σοβαρότητας ($\bar{X}$=4.25, ΤΑ=0.98) όσο και το μεγαλύτερο βαθμό πιθανότητας πραγματοποίησης ($\bar{X}$=3.31, ΤΑ=1.00), γεγονός που αυξάνει την ανάγκη λήψης μέτρων αντιμετώπισης ενός τέτοιου ενδεχομένου. Παράλληλα, παρόλο που ο συντελεστής συσχέτισης Pearson's r δεν εντόπισε στατιστικά σημαντική συσχέτιση στα υπόλοιπα δυο προβλήματα, τα οποία σχετίζονται με την εξυπηρέτηση κομματικών συμφερόντων και την κατασπατάληση πόρων λόγω απάτης, ο βαθμός σοβαρότητάς τους ($\bar{X}$=4.20 και $\bar{X}$=4.25 αντίστοιχα) φανερώνει ότι και αυτά αξιολογούνται από τους ειδικούς ως αρκετά σοβαρά. Επιπλέον, σε ότι αφορά ειδικά στο ενδεχόμενο κατασπατάλησης πόρων λόγω απάτης, παρόλο που ο βαθμός πιθανότητας εμφάνισης που αυτό συγκεντρώνει είναι σχετικά χαμηλός, κάποιοι από τους ειδικούς σημειώνουν ότι «όπου υπάρχουν άνθρωποι και διαχειρίζονται κονδύλια, ναι, υπάρχει αυτό το ενδεχόμενο» (Α2 - Ακαδημαϊκοί) καθώς και ότι «στην Κύπρο είναι που ζούμε, σίγουρα τούτος ο κίνδυνος υπάρχει… θα μπουν (κάποιοι) στον πειρασμό να κάνουν διασπάθιση όπως συμβαίνει σε άλλους οργανισμούς» (Ο4 - Άλλοι εμπλεκόμενοι). Συνακόλουθα, λαμβάνοντας υπόψη τις πιο πάνω αναφορές, οι υπεύθυνοι της εκπαίδευσης δε θα πρέπει να εφησυχαστούν ως προς την εμφάνιση των συγκεκριμένων προβλημάτων αλλά, αντίθετα, θα πρέπει να εργαστούν για την αποτροπή τους.

**γ) Αύξηση κοινωνικών ανισοτήτων και προβλημάτων**

Τα αποτελέσματα για το βαθμό σοβαρότητας των δηλώσεων της κατηγορίας προβλημάτων που σχετίζεται με την αύξηση των κοινωνικών ανισοτήτων και προβλημάτων, φαίνονται στον πίνακα 4.12. Οι δηλώσεις ομαδοποιούνται ανάλογα με την επίτευξη ή όχι συναίνεσης, σύμφωνα με τις τιμές της τυπικής απόκλισης. Ταυτόχρονα παρουσιάζεται και ο βαθμός πιθανότητας για πραγματοποίηση κάθε πρόβλεψης.

Πίνακας 4.12
Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις του βαθμού σοβαρότητας και του βαθμού πιθανότητας των προβλεπτικών δηλώσεων που σχετίζονται με την αύξηση κοινωνικών ανισοτήτων

| α/α | Προγνωστικές δηλώσεις | Βαθμός σοβαρότητας[1] | | Βαθμός πιθανότητας | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | $\bar{X}$ | ΤΑ | $\bar{X}$ | ΤΑ |
| | Χωρίς συναίνεση | | | | |
| γ2 | Δυσχέρεια στην παροχή ίσων ευκαιριών στους μαθητές όλων των σχολείων | 4.00 | 1.06 | 3.51 | 1.02 |
| γ1 | Αύξηση διαφορών μεταξύ εύπορων και φτωχών σχολείων | 4.08 | 1.12 | 3.82 | 0.97 |

[1] Κλίμακα μέτρησης: 1=ελάχιστο, 5=μέγιστο [2] Συναίνεση στο βαθμό επιθυμίας (κριτήριο ΤΑ<1)

Από τον πίνακα φαίνεται ότι καμία από τις δύο δηλώσεις δεν εξασφάλισε συναίνεση στο βαθμό σοβαρότητας, ως προς την τυπική της απόκλιση. Επιπλέον, με την εφαρμογή του κριτηρίου ANOVA δεν εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διακυμάνσεις στις τιμές των δύο δηλώσεων. Είναι σημαντικό να λεχθεί ότι ο βαθμός σοβαρότητας που συγκέντρωσαν οι δύο πιο πάνω δηλώσεις είναι σχετικά χαμηλός, αφού η μία είναι ακριβώς πάνω στο όριο που είχε τεθεί για συμπερίληψη των δηλώσεων στο τελικό ερωτηματολόγιο ($\bar{X}$>=4) και η άλλη το ξεπερνά ελαφρώς. Από το γεγονός αυτό σε συνδυασμό με το ότι οι υπόλοιπες 7 δηλώσεις που συμπεριλαμβάνονταν αρχικά σε αυτή την κατηγορία προβλημάτων, αποκλείστηκαν κατά το δεύτερο γύρο, λόγω του σχετικά χαμηλού βαθμού σοβαρότητας που αυτές συγκέντρωσαν, διαφαίνεται ότι οι ειδικοί δε θεωρούν τον πρόβλημα της αύξησης των κοινωνικών ανισοτήτων πολύ σοβαρό, συγκριτικά πάντα με τις υπόλοιπες κατηγορίες προβλημάτων. Η αντίστοιχη εξέταση του βαθμού πιθανότητας των δηλώσεων του πίνακα, φανερώνει ότι μια από τις δύο δηλώσεις ικανοποιεί το όριο της τυπικής απόκλισης για εξασφάλιση συναίνεσης (ΤΑ<1). Πρόκειται για τη δήλωση γ1, που αναφέρεται στο πιθανό πρόβλημα της αύξησης των διαφορών μεταξύ πλούσιων και φτωχών σχολείων, της οποίας ο βαθμός πιθανότητας πραγματοποίησης είναι αρκετά ψηλός ($\bar{X}$=3.82, ΤΑ=0.97). Η ανάλυση ANOVA δεν εντόπισε καμία στατιστικά σημαντική διακύμανση στις τιμές των δηλώσεων, φανερώνοντας ότι και στην περίπτωση του βαθμού πιθανότητας οι όποιες διαφορές μεταξύ των ειδικών δε φαίνεται

να σχετίζονται με την υποομάδα τους. Εξάλλου, δεν εντοπίστηκε καμία στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ του βαθμού σοβαρότητας και του βαθμού επιθυμίας των δύο δηλώσεων.

Ανατρέχοντας στις αρχικές συνεντεύξεις, μπορούν να εντοπιστούν αποσπάσματα από τα λεγόμενα των ειδικών που ευθυγραμμίζονται με τις πιο πάνω ποσοτικές παρατηρήσεις. Πιο συγκεκριμένα, ενώ αρκετοί συμμετέχοντες αναγνωρίζουν ότι ο κίνδυνος εμφάνισης μεγαλύτερων κοινωνικών ανισοτήτων είναι υπαρκτός, την ίδια στιγμή, κάποιοι από αυτούς, θεωρούν ότι ένα τέτοιο ενδεχόμενο δεν είναι απαραίτητα αρνητικό, αφού μπορεί να οδηγήσει σε βελτίωση όλων των σχολείων. Το απόσπασμα που ακολουθεί είναι χαρακτηριστικό:

> «Σίγουρα, θα έχουμε σχολεία δύο ταχυτήτων. Από την άλλη όμως έχει και το καλό του τούτο. Ότι υπάρχει μια άμιλλα. Ότι πρέπει να κάνεις καλύτερο σχολείο. Να αυξήσεις τα standard του σχολείου» (D1 - Διευθυντές).

**δ) Επιδείνωση των σχέσεων των εμπλεκομένων**

Τα αποτελέσματα του τελευταίου γύρου της Delphi, όσον αφορά το βαθμό σοβαρότητας και το βαθμό πιθανότητας να εμφανιστούν τα προβλήματα που αναφέρονται στις δηλώσεις της κατηγορίας αυτής, φαίνονται στον πίνακα 4.13. Οι δηλώσεις ομαδοποιούνται ανάλογα με την επίτευξη ή όχι συναίνεσης στο βαθμό σοβαρότητας, με βάση την τυπική τους απόκλιση.

Πίνακας 4.13
Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις του βαθμού σοβαρότητας και του βαθμού πιθανότητας των προβλεπτικών δηλώσεων που σχετίζονται με την επιδείνωση των σχέσεων των εμπλεκομένων

| α/α | Προγνωστικές δηλώσεις | Βαθμός σοβαρότητας[1] | | Βαθμός πιθανότητας | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | $\bar{X}$ | ΤΑ | $\bar{X}$ | ΤΑ |
| | <u>Με συναίνεση</u>[2] | | | | |
| δ6 | Απροθυμία ανάληψης οικονομικής ευθύνης από τους διευθυντές | 4.30 | 0.81 | 4.13 | 0.89 |
| | <u>Χωρίς συναίνεση</u> | | | | |
| δ5 | Αντιδράσεις συνδικαλιστών στις αλλαγές | 4.10 | 1.10 | 4.54 | 0.91 |
| δ7 | Συγκρούσεις εντός του σχολείου για την κατανομή κονδυλίων | 3.95 | 1.11 | 3.85 | 1.04 |
| δ4 | Διατάραξη σχέσεων, απώλεια ομαδικότητας εάν το σχολείο θα είναι εργοδότης | 3.68 | 1.16 | 3.21 | 1.08 |

[1] Κλίμακα μέτρησης: 1=ελάχιστο, 5=μέγιστο

[2] Συναίνεση στο βαθμό επιθυμίας (κριτήριο ΤΑ<1)

Από τα στοιχεία του πίνακα φαίνεται ότι μία από τις τέσσερις δηλώσεις εξασφαλίζει συναίνεση στο βαθμό σοβαρότητας, ως προς την τιμή της τυπικής απόκλισης. Πρόκειται για τη δήλωση δ6, η οποία αναφέρεται στο ενδεχόμενο πρόβλημα της απροθυμίας για ανάληψη

της οικονομικής ευθύνης από τους διευθυντές ($\bar{X}$=4.30, ΤΑ=0.81). Επιπλέον, το ANOVA δεν εντόπισε, σε καμία περίπτωση, στατιστικά σημαντική διακύμανση στις τιμές των ειδικών. Παρόμοια είναι επίσης τα δεδομένα όσον αφορά στο βαθμό πιθανότητας των δηλώσεων αυτής της κατηγορίας προβλημάτων. Πιο συγκεκριμένα, δύο από τις τέσσερις δηλώσεις εμπίπτουν στο όριο τυπικής απόκλισης για εξασφάλιση συναίνεσης (ΤΑ<1), ενώ με το ANOVA δεν προκύπτουν στατιστικά σημαντικές διακυμάνσεις στις τιμές καμίας δήλωσης. Πέραν της δήλωσης δ6, η οποία είχε εξασφαλίσει συναίνεση και στο βαθμό σοβαρότητας πραγματοποίησής της, συναίνεση στο βαθμό πιθανότητας πραγματοποίησης επιτυγχάνει και η δήλωση δ5, η οποία αναφέρεται στο ενδεχόμενο να υπάρξουν αντιδράσεις των συνδικαλιστών για τις αλλαγές. Ο πολύ μεγάλος βαθμός πιθανότητας, σε συνδυασμό με τη σχετικά μικρή τυπική απόκλιση, που η δήλωση δ5 συγκεντρώνει ($\bar{X}$=4.54, ΤΑ=0.91), φανερώνει μια σύγκλιση στις εκτιμήσεις των ειδικών, σχετικά με το πολύ πιθανό ενδεχόμενο οι συνδικαλιστές να αποτελέσουν εμπόδιο κατά την εισαγωγή των αλλαγών που θα αφορούν στην οικονομική διαχείριση του σχολείου. Όπως εξηγήθηκε μέσα από τα λεγόμενα των συμμετεχόντων, κατά τις αρχικές συνεντεύξεις, «στην Κύπρο υπάρχει… συνδικαλιστικός παρεμβατισμός (Ο1 - Άλλοι εμπλεκόμενοι)» πο υ «έχει πολιτική δύναμη (κι) άρα θα αντισταθεί σε αυτή την ιδέα (Α9 - Ακαδημαϊκοί)».

Αξίζει επίσης να σημειωθεί ότι, ο υπολογισμός του συντελεστή συσχέτισης Pearson's r αποκάλυψε την ύπαρξη στατιστικά σημαντικής θετικής συσχέτισης, μεταξύ του βαθμού σοβαρότητας και του βαθμού πιθανότητας της δήλωσης δ7, που αναφέρεται στο ενδεχόμενο να υπάρξουν συγκρούσεις εντός του σχολείου για την κατανομή κονδυλίων (r=0.36, n=40, p=0.02). Σε σχέση με τη συγκεκριμένη δήλωση φαίνεται πως, όσο σοβαρό θεωρούν το πιο πάνω ενδεχόμενο οι ειδικοί άλλο τόσο το θεωρούν και πιθανό. Έτσι, το πρόβλημα της ύπαρξης συγκρούσεων κατά την κατανομή του προϋπολογισμού καλό είναι να ληφθεί σοβαρά υπόψη και να συνυπολογιστεί, μαζί με τα προβλήματα της απροθυμίας ανάληψης οικονομικής ευθύνης από τους διευθυντές (δ6) και των αντιδράσεων των συνδικαλιστών στις αλλαγές (δ5), ως πιθανό και σοβαρό πρόβλημα των μελλοντικών σχολείων, για το οποίο είναι ανάγκη να προετοιμαστούμε κατάλληλα.

**ε) Απώλεια κλίμακας οικονομίας και αντιπαραγωγικότητα**

Τα αποτελέσματα όσον αφορά στο βαθμό σοβαρότητας, των δηλώσεων που σχετίζονται με την πιο πάνω κατηγορία προβλημάτων, φαίνονται στον πίνακα 4.14. Οι

δηλώσεις ομαδοποιούνται ανάλογα με την επίτευξη ή όχι συναίνεσης, σύμφωνα με την τιμή της τυπικής απόκλισης. Ταυτόχρονα παρουσιάζεται και ο βαθμός πιθανότητας κάθε πρόβλεψης.

Πίνακας 4.14
Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις του βαθμού σοβαρότητας και του βαθμού πιθανότητας των προβλεπτικών δηλώσεων που σχετίζονται με την απώλεια της κλίμακας οικονομίας

| α/α | Προγνωστικές δηλώσεις | Βαθμός σοβαρότητας[1] | | Βαθμός πιθανότητας | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | $\bar{X}$ | ΤΑ | $\bar{X}$ | ΤΑ |
| | Χωρίς συναίνεση | | | | |
| στ6 | Εμφάνιση λειτουργικών προβλημάτων σε περίπτωση εξάντλησης των πόρων του σχολείου | 3.93 | 1.02 | 3.36 | 0.93 |
| στ5 | Αύξηση κόστους λόγω εργοδότησης πρόσθετου προσωπικού που να ασκεί και να ελέγχει την οικονομική διαχείριση | 3.80 | 1.20 | 3.69 | 1.03 |

[1] Κλίμακα μέτρησης: 1=ελάχιστο, 5=μέγιστο [2] Συναίνεση στο βαθμό επιθυμίας (κριτήριο ΤΑ<1)

Όπως φαίνεται από το ν πίνακα, σε καμία από τις 2 δηλώσεις δεν επιτυγχάνεται συναίνεση στο βαθμό σοβαρότητας των προβλημάτων που περιγράφονται, ενώ η ανάλυση ANOVA δεν εντόπισε στατιστικά σημαντικές διακυμάνσεις τιμών. Λιγότερο σοβαρό φαίνεται να θεωρούν οι ειδικοί το περιεχόμενο της δήλωσης στ5, που αναφέρεται στην αύξηση του κόστους λόγω εργοδότησης πρόσθετου προσωπικού που να ασκεί και να ελέγχει την οικονομική διαχείριση ($\bar{X}$=3.80) και, κάπως, περισσότερο σοβαρό το περιεχόμενο της δήλωσης στ6, που αναφέρεται στην εμφάνιση λειτουργικών προβλημάτων σε περίπτωση εξάντλησης των πόρων του σχολείου ($\bar{X}$=3.93). Κατά την εξέταση του βαθμού πιθανότητας πραγματοποίησης των προαναφερθέντων ενδεχομένων, το όριο της τυπικής απόκλισης για επίτευξη συναίνεσης εξασφαλίζεται μόνο στη δήλωση στ6 ($\bar{X}$=3.36, ΤΑ=0.93) η οποία, ωστόσο, συγκεντρώνει μικρότερη πιθανότητα πραγματοποίησης από τη δήλωση στ5, που οριακά δεν εξασφαλίζει συναίνεση ($\bar{X}$=3.69, ΤΑ=1.02). Με την εφαρμογή, εξάλλου, του συντελεστή συσχέτισης Pearson's r εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ του βαθμού σοβαρότητας και του βαθμού πιθανότητας και των δύο δηλώσεων, όπως φαίνεται στον πιο κάτω πίνακα.

Πίνακας 4.15
Συντελεστές συσχέτισης Pearson's r του βαθμού επιθυμίας και πιθανότητας των προβλεπτικών δηλώσεων που σχετίζονται με την απώλεια της κλίμακας οικονομίας

| α/α | Προβλεπτικές δηλώσεις | r | n | p |
|---|---|---|---|---|
| στ6 | Εμφάνιση λειτουργικών προβλημάτων σε περίπτωση εξάντλησης των πόρων του σχολείου | 0.51 | 40 | 0.00 |
| στ5 | Αύξηση κόστους λόγω εργοδότησης πρόσθετου προσωπικού που να ασκεί και να ελέγχει την οικονομική διαχείριση | 0.38 | 40 | 0.02 |

Στην περίπτωση της δήλωσης στ6, η συσχέτιση είναι πολύ σημαντική (r=0.51, n=40, p=0.00), ενώ αρκετά σημαντική είναι και η συσχέτιση στην περίπτωση της δήλωσης στ5 (r=0.38, n=40, p=0.02). Από τα πιο πάνω συνάγεται ότι, η εμφάνιση λειτουργικών προβλημάτων, λόγω εξάντλησης των πόρων, καθώς και η αύξηση του κόστους οικονομικής διαχείρισης είναι προβλήματα που αξιολογούνται ως σοβαρά και, παράλληλα, συγκεντρώνουν αυξημένες πιθανότητες εμφάνισης, σε ένα σχολείο που θα λειτουργεί υπό καθεστώς αυτόνομης οικονομικής διαχείρισης, ίσως λόγω του ότι ακόμα δεν έχουν αναπτυχθεί οι κατάλληλες δομές και δεν έχουν εγκαθιδρυθεί οι κατάλληλοι μηχανισμοί για την επιτυχημένη άσκηση μιας τέτοιας διαχείρισης.

### 4.4.3. Ερώτημα 3:

*«Ποια μέτρα αντιμετώπισης των προβλημάτων και στήριξης των σχολείων κατά την αυτόνομη οικονομική διαχείριση είναι πιθανό να υιοθετηθούν και πόσο επιθυμητή είναι η υιοθέτησή τους;»*

Η ανάλυση του περιεχομένου των αρχικών συνεντεύξεων είχε φέρει στην επιφάνεια ένα αρκετά μεγάλο αριθμό μέτρων αντιμετώπισης των πιθανών προβλημάτων της αυτόνομης οικονομικής διαχείρισης καθώς και μέτρων γενικότερης στήριξης της επιτυχημένης λειτουργίας των αυτόνομων σχολείων. Ωστόσο, για τον τελικό γύρω τις διαδικασίας Delphi, επιλέγηκαν οι 72 σημαντικότερες δηλώσεις, σύμφωνα με τα κριτήρια που παρουσιάστηκαν προηγουμένως. Οι δηλώσεις αυτές ήταν οργανωμένες σε θεματικές υποκατηγορίες, ανάλογα με το περιεχόμενό τους και αφορούσαν:

α. Την εξισορρόπηση αποκέντρωσης και συγκεντρωτισμού (16 δηλώσεις)

β. Την αποτελεσματική λογοδοσία (15 δηλώσεις)

γ. Τη στήριξη των σχολικών ηγετών (16 δηλώσεις)

δ. Την επικέντρωση στη μαθησιακή διαδικασία (12 δηλώσεις)

ε. Τη δικτύωση των σχολείων (9 δηλώσεις)

στ. Την εισαγωγή μιας κατάλληλης δομής λήψης και διαχείρισης αποφάσεων (4 δηλώσεις)

Σύμφωνα με ότι ίσχυσε και στις υπόλοιπες δηλώσεις του ερωτηματολογίου, οι οποίες αναφέρονταν στις αποφάσεις και στα προβλήματα, έτσι και στην περίπτωση των πιο πάνω δηλώσεων, που αφορούσαν στα μέτρα στήριξης του σχολείου, παρεχόταν στους ειδικούς η ενδεδειγμένη ανατροφοδότηση. Οι ειδικοί είχαν τη δυνατότητα να στοχαστούν και να

προβληματιστούν ξανά, σε σχέση με τις αρχικές επιλογές τους, προσμετρώντας τη διάμεσο των επιλογών της ομάδας, η οποία παρουσιαζόταν δίπλα από κάθε δήλωση. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης των τελικών επιλογών της ομάδας ειδικών παρουσιάζονται στη συνέχεια, ταξινομημένα στις αντίστοιχες θεματικές κατηγορίες μέτρων.

**α) Εξισορρόπηση αποκέντρωσης και συγκεντρωτισμού**

Τα αποτελέσματα, όσον αφορά στο βαθμό επιθυμίας και το βαθμό πιθανότητας να πραγματοποιηθούν οι δηλώσεις της κατηγορίας αυτής, φαίνονται στον πίνακα 4.16, ομαδοποιημένα σύμφωνα με την επίτευξη συναίνεσης ή όχι στο βαθμό επιθυμίας.

Πίνακας 4.16
Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις του βαθμού επιθυμίας και του βαθμού πιθανότητας των προβλεπτικών δηλώσεων που σχετίζονται με την εξισορρόπηση αποκέντρωσης και συγκεντρωτισμού

| α/α | Προγνωστικές δηλώσεις | Βαθμός επιθυμίας[1] | | Βαθμός πιθανότητας | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | $\bar{X}$ | ΤΑ | $\bar{X}$ | ΤΑ |
| | Με συναίνεση[2] | | | | |
| α7 | Αποσαφήνιση αρμοδιοτήτων και ευθυνών σχολείου και άλλων φορέων | 4.85 | 0.36 | 3.79 | 0.92 |
| α6 | Καθορισμός σαφών διαδικασιών που πρέπει να ακολουθούνται από το σχολείο κατά τη διαχείριση κονδυλίων | 4.80 | 0.46 | 3.79 | 0.92 |
| α8 | Υποχρεωτική ετοιμασία και τήρηση σχολικού προϋπολογισμού και προγραμματισμού εξόδων | 4.83 | 0.50 | 3.95 | 0.86 |
| α5 | Ενημέρωση, επιμόρφωση και προετοιμασία κοινωνίας για αποδοχή των αλλαγών | 4.78 | 0.53 | 3.33 | 0.98 |
| α19 | Παροχή αυξημένης χρηματοδότησης σε υποβαθμισμένα σχολεία | 4.65 | 0.58 | 3.79 | 0.89 |
| α4 | Σταδιακή μεταφορά ευθυνών και αρμοδιοτήτων προς το σχολείο | 4.68 | 0.62 | 3.36 | 0.78 |
| α9 | Συλλογικότητα στον προγραμματισμό και στη διαχείριση των εξόδων στο σχολείο | 4.58 | 0.71 | 3.18 | 0.94 |
| α25 | Παραμονή διευθυντών στο σχολείο για αρκετό χρονικό διάστημα (πχ μια εξαετία) | 4.53 | 0.75 | 3.90* | 0.88 |
| α1 | Στελέχωση Υπουργείου Παιδείας με σώμα επαγγελματιών για παρακολούθηση και στήριξη του εκπαιδευτικού συστήματος | 4.50 | 0.88 | 3.23 | 0.96 |
| α16 | Σύναψη συμφωνιών πλαίσιο, μιας κεντρικής υπηρεσίας με διάφορους προμηθευτές, για πώληση προϊόντων στα σχολεία σε μειωμένες τιμές | 4.08 | 0.89 | 3.46 | 0.82 |
| α13 | Καθορισμός ελάχιστου και μέγιστου ποσού ανά τομέα εξόδων (πχ εξοπλισμός ή σχολικές εγκαταστάσεις) και δυνατότητα μεταφοράς κονδυλίων από ένα τομέα σε άλλο | 4.05 | 0.96 | 3.69 | 0.95 |
| α10 | Συμμόρφωση σχολείου με προτεραιότητες που θα καθορίζει μια κεντρική υπηρεσία αναφορικά με τη διάθεση κονδυλίων (πχ υποχρεωτική αναβάθμιση εξοπλισμού) | 3.93 | 0.97 | 3.54 | 0.94 |
| α2 | Καθορισμός εκπαιδευτικής πολιτικής από το κράτος και υλοποίηση από το σχολείο | 4.40 | 0.98 | 3.90 | 0.88 |
| | Χωρίς συναίνεση | | | | |
| α11 | Καθορισμός και παροχή προδιαγραφών για αγορές από μια κεντρική υπηρεσία | 3.85 | 1.12 | 3.72 | 0.94 |
| α12 | Καθορισμός κονδυλίων ανά τομέα εξόδων (πχ εξοπλισμός ή σχολικές εγκαταστάσεις) και αποκλειστική διάθεσή τους για τον σκοπό για τον οποίο δόθηκαν | 3.65 | 1.17 | 3.56 | 0.85 |
| α3 | Διενέργεια και αξιοποίηση πιλοτικής φάσης μέσω δημιουργίας ενός Πρότυπου Δημοτικού Σχολείου | 3.98 | 1.37 | 3.62 | 0.94 |

[1] Κλίμακα μέτρησης: 1=ελάχιστο, 5=μέγιστο
*Εντοπισμός στατιστικά σημαντικών διαφορών με ANOVA και Scheffe
[2] Συναίνεση στο βαθμό επιθυμίας (κριτήρια ΤΑ<1 και ANOVA)

Χαρακτηριστικό των προβλεπτικών δηλώσεων που συναποτελούν αυτή την κατηγορία πιθανών μέτρων είναι ο μεγάλος αριθμός δηλώσεων που εξασφάλισε συναίνεση ως προς το βαθμό επιθυμίας, αφού σε 13 από τις 16 δηλώσεις η τυπική απόκλιση εμπίπτει στο

όριο είχε καθοριστεί (ΤΑ<1). Άξιο λόγου είναι επίσης το γεγονός ότι 9 δηλώσεις συγκέντρωσαν βαθμό επιθυμίας από 4.5 και πάνω, υποδηλώνοντας ότι τα μέτρα που αναφέρονται σε αυτές αξιολογούνται από τους ειδικούς ως πολύ επιθυμητά. Ιδιαίτερη αναφορά αξίζει να γίνει στις δηλώσεις που αφορούν στην αποσαφήνιση των αρμοδιοτήτων και των ευθυνών του σχολείου και άλλων φορέων (δήλωση α7, $\bar{X}$=4.85, ΤΑ=0.36), στον καθορισμό σαφών διαδικασιών που πρέπει να ακολουθούνται από το σχολείο κατά τη διαχείριση κονδυλίων (δήλωση α6, $\bar{X}$=4.80, ΤΑ=0.46) και στην υποχρεωτική τήρηση σχολικού προϋπολογισμού και προγραμματισμού των εξόδων (δήλωση α8, $\bar{X}$=4.83, ΤΑ=0.50), οι οποίες συγκέντρωσαν, ταυτόχρονα, πολύ ψηλούς βαθμούς επιθυμίας και πολύ μικρές τυπικές αποκλίσεις. Οι πιο πάνω δηλώσεις σχετίζονται με την ύπαρξη σαφών και ξεκάθαρων οδηγιών και πλάνων, κάτι που φαίνεται να κρίνεται ως αυξημένα επιθυμητό από τους ειδικούς. Αυτό, όπως εξηγεί ένας από τους ειδικούς, ίσως να οφείλεται στο ότι:

> «Άμα δεν είναι ξεκάθαρες οι οδηγίες μπορεί ο καθένας να κάνει ό,τι θέλει… Πρέπει να είναι πολύ ξεκάθαρες οι οδηγίες αλλιώς από την αρχή θα καταρρεύσει το ύπο το σύστημα» (Ο3 - Άλλοι εμπλεκόμενοι).

Παρατηρώντας τις δηλώσεις που δεν εξασφάλισαν συναίνεση στο βαθμό επιθυμίας, ξεχωρίζει η δήλωση α3, η οποία αναφέρεται στη διενέργεια και αξιοποίηση μιας πιλοτικής φάσης αυτόνομης οικονομικής διαχείρισης, μέσω δημιουργίας ενός Πρότυπου Δημοτικού Σχολείου. Στη δήλωση αυτή καταγράφηκε αρκετά μεγάλη τυπική απόκλιση ($\bar{X}$=3.98, ΤΑ=1.37), η οποία, ωστόσο, δε φαίνεται να σχετίζεται με διαφορές στις εκτιμήσεις των διάφορων υποομάδων ειδικών αλλά με ατομικές διαφορές μεταξύ τους. Αυτό τουλάχιστον διαφάνηκε μέσα από την εξέταση του κριτηρίου συναίνεσης ANOVA, τα αποτελέσματα του οποίου φανέρωσαν στατιστικά σημαντική διακύμανση στις τιμές μόνο της δήλωσης α16, η οποία αναφέρεται στο ενδεχόμενο σύναψης συμφωνιών πλαίσιο μιας κεντρικής υπηρεσίας, με διάφορους προμηθευτές, για πώληση προϊόντων στα σχολεία σε μειωμένες τιμές ($F_{4,36}$=3.59, p<0.05). Ωστόσο, ο έλεγχος Scheffe δεν επιβεβαίωσε την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ των υποομάδων.

Εξετάζοντας το βαθμό πιθανότητας των δηλώσεων της κατηγορίας αυτής είναι αξιοπρόσεκτο ότι και οι 16 δηλώσεις εξασφάλισαν συναίνεση ως προς την τυπική τους απόκλιση (ΤΑ<1), δεικνύοντας μια ευρύτερη σύγκλιση των εκτιμήσεων των ειδικών ως προς την πιθανότητα εισαγωγής όλων των μέτρων που αφορούν στην εξισορρόπηση αποκέντρωσης και συγκεντρωτισμού. Τα αποτελέσματα δε διαφοροποιήθηκαν σχεδόν καθόλου ούτε με την εφαρμογή του κριτηρίου ANOVA, μια και εντοπίστηκε στατιστικά

σημαντική διακύμανση στις τιμές μόνο της δήλωσης α25, η οποία αφορά στην παραμονή των διευθυντών στο σχολείο για αρκετό χρονικό διάστημα ($F_{4,34}$=3.55, p<0.05). Στη δήλωση αυτή ο έλεγχος Scheffe επιβεβαίωσε την ύπαρξη στατιστικά σημαντικής διαφοράς μεταξύ των υποομάδων, με τους διευθυντές να θεωρούν πιο πιθανή, από ότι οι άλλοι εμπλεκόμενοι στη σχολική λειτουργία ειδικοί, την εισαγωγή ενός τέτοιου μέτρου (p<0.05). Επιχειρώντας μια ερμηνεία του προαναφερθέντος ευρήματος θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι οι διευθυντές υιοθετούν τη συγκεκριμένη θέση επειδή οι είναι οι ίδιοι που βιώνουν και συνειδητοποιούν τις δυσκολίες που παρουσιάζονται στο σχολικό έργο, λόγω της μη παραμονής τους στα σχολεία για ένα επαρκές χρονικό διάστημα.

Συνεκτιμώντας τόσο το βαθμό επιθυμίας όσο και το βαθμό πιθανότητας πραγματοποίησης των δηλώσεων του πίνακα 4.16, μπορούν να εντοπιστούν κάποιες δηλώσεις οι οποίες χρίζουν αναφοράς, λόγω του ότι ενώ φαίνεται να είναι επιθυμητές δε φαίνεται να είναι ταυτόχρονα πολύ πιθανές. Στην πιο πάνω ομαδοποίηση δηλώσεων εντάσσεται μια τετράδα δηλώσεων, οι οποίες συγκέντρωσαν βαθμό επιθυμίας ίσο ή μεγαλύτερο του 4.5, όμως ο αντίστοιχος βαθμός πιθανότητάς τους ήταν αρκετά χαμηλότερος. Πιο συγκεκριμένα, οι δηλώσεις αυτές αφορούν στα μέτρα της ενημέρωσης, επιμόρφωσης και προετοιμασίας της κοινωνίας για αποδοχή των αλλαγών (δήλωση α5, $\bar{X}$=3.33), της σταδιακής μεταφοράς ευθυνών και αρμοδιοτήτων προς το σχολείο (δήλωση α4, $\bar{X}$=3.36), της συλλογικότητας στον προγραμματισμό και στη διαχείριση των εξόδων στο σχολείο (δήλωση α9, $\bar{X}$=3.18) καθώς και της στελέχωσης του Υπουργείου Παιδείας με σώμα επαγγελματιών, για παρακολούθηση και στήριξη του εκπαιδευτικού συστήματος (δήλωση α1, $\bar{X}$=3.23).

Με την εφαρμογή, εξάλλου, του συντελεστή συσχέτισης Pearson's r εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ του βαθμού επιθυμίας και του βαθμού πιθανότητας σε τέσσερις δηλώσεις, όπως φαίνεται στον πίνακα που ακολουθεί.

Πίνακας 4.17
Συντελεστές συσχέτισης Pearson's r του βαθμού επιθυμίας και πιθανότητας των προβλεπτικών δηλώσεων που σχετίζονται με την εξισορρόπηση αποκέντρωσης και συγκεντρωτισμού

| α/α | Προβλεπτικές δηλώσεις | r | n | p |
|---|---|---|---|---|
| α3 | Διενέργεια και αξιοποίηση πιλοτικής φάσης μέσω δημιουργίας ενός Πρότυπου Δημοτικού Σχολείου | 0.55 | 40 | 0.00 |
| α25 | Παραμονή διευθυντών στο σχολείο για αρκετό χρονικό διάστημα (πχ μια εξαετία) | 0.47 | 40 | 0.00 |
| α1 | Στελέχωση Υπουργείου Παιδείας με σώμα επαγγελματιών για παρακολούθηση και στήριξη του εκπαιδευτικού συστήματος | 0.45 | 40 | 0.00 |
| α11 | Καθορισμός και παροχή προδιαγραφών για αγορές από μια κεντρική υπηρεσία | 0.44 | 40 | 0.00 |

Τα αποτελέσματα του πίνακα φανερώνουν ότι, όσο μεγαλύτερη είναι η επιθυμία για εισαγωγή των μέτρων, που αναφέρονται στις συγκεκριμένες δηλώσεις, τόσο μεγαλύτερη είναι και η εκτίμηση για την πιθανότητα αυτό να καταστεί πραγματικότητα. Οι περιπτώσεις των μέτρων α3 (r=0.55, n=40, p=0.00) και α11 (r=0.44, n=40, p=0.00) χρήζουν ιδιαίτερης αναφοράς, καθώς ο βαθμός επιθυμίας πραγματοποίησής τους είναι χαμηλότερος του ορίου που έχει τεθεί ($\bar{X}$>4) για να μπορούν να περιληφθούν ανάμεσα στα πλέον επιθυμητά μέτρα, ενώ ο αντίστοιχος βαθμός πιθανότητας πραγματοποίησής τους είναι, σχετικά, ψηλός ($\bar{X}$>3.5). Πιο συγκεκριμένα, ο βαθμός πιθανότητας τους είναι ψηλότερος ακόμα και από το βαθμό πιθανότητας ($\bar{X}$=3.23) του πολύ επιθυμητού μέτρου α1 ($\bar{X}$=4.50), στο οποίο μάλιστα εντοπίστηκε θετική συσχέτιση ανάμεσα στο βαθμό επιθυμίας και στο βαθμό πιθανότητας πραγματοποίησής του (r=0.45, n=40, p=0.00). Από τις πιο πάνω διαπιστώσεις συνάγεται ότι η ύπαρξη στατιστικά σημαντικής συσχέτισης στις δηλώσεις του πίνακα 4.17 δεν είναι εξαρτημένη από μια τάση θεώρησης του επιθυμητού μέλλοντος ως αυξημένα πιθανού. Έτσι, για παράδειγμα, η συσχέτιση βαθμού επιθυμίας και βαθμού πιθανότητας στη δήλωση α3, η οποία αναφέρεται στη διενέργεια και αξιοποίηση μιας πιλοτικής φάσης μέσω δημιουργίας ενός Πρότυπου Δημοτικού Σχολείου, θα μπορούσε να συνδέεται με την αποφασιστικότητα, ό σων θεωρο ύν το μέτρο αυτό καλή ιδέα, να ασκήσο ων επιρρο ή για την εισαγωγή το υ ή, αντίστοιχα, από την πεποίθηση, όσων δεν είναι θερμοί υποστηρικτές του συγκεκριμένου μέτρου, ότι οι έχοντες την αρμοδιότητα για τη διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής ενστερνίζονται την άποψή τους και δε θα το θέσουν ανάμεσα στις προτεραιότητές τους.

**β) Αποτελεσματική λογοδοσία**

Τα αποτελέσματα, όσον αφορά στο βαθμό επιθυμίας πραγματοποίησης των δηλώσεων της κατηγορίας αυτής, φαίνονται στον πίνακα 4.18, ταξινομημένα ανάλογα με το αν στις δηλώσεις αυτές έγινε κατορθωτή η επίτευξη συναίνεσης, με βάση την τιμή της τυπικής τους απόκλισης. Στον πίνακα παρουσιάζεται επίσης ο βαθμός πιθανότητας κάθε δήλωσης.

Πίνακας 4.18
Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις του βαθμού επιθυμίας και του βαθμού πιθανότητας των προβλεπτικών δηλώσεων που σχετίζονται με την αποτελεσματική λογοδοσία

| α/α | Προγνωστικές δηλώσεις | Βαθμός επιθυμίας[1] | | Βαθμός πιθανότητας | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | $\bar{X}$ | ΤΑ | $\bar{X}$ | ΤΑ |
| | Με συναίνεση[2] | | | | |
| β3 | Εξασφάλιση πλήρους διαφάνειας στις διαδικασίες | 4.88 | 0.40 | 3.72 | 1.02 |
| β1 | Έλεγχος της χρηστής οικονομικής διαχείρισης και της τήρησης των προβλεπόμενων διαδικασιών | 4.68 | 0.57 | 3.79 | 0.91 |
| β14 | Παροχή εργαλείων μέτρησης για αυτοαξιολόγηση του σχολείου | 4.68 | 0.57 | 3.62 | 1.02 |
| β10 | Εισαγωγή μηχανισμών εσωτερικού οικονομικού ελέγχου | 4.73 | 0.60 | 3.38 | 1.04 |
| β4 | Επιβολή κυρώσεων σε περιπτώσεις οικονομικών ατασθαλιών (πχ επίπληξη, μετάθεση, απόλυση) | 4.73 | 0.60 | 3.38 | 1.07 |
| β2 | Κοινοποίηση των βασικών αρχών οικονομικής διαχείρισης σε όλους | 4.63 | 0.63 | 4.00 | 0.86 |
| β8 | Διενέργεια ελέγχων στο σύνολο των σχολείων και όχι δειγματοληπτικά | 4.53 | 0.68 | 3.69 | 1.00 |
| β22 | Ενεργοποίηση μηχανισμών εποπτείας και στήριξης σε περίπτωση αναποτελεσματικής διαχείρισης | 4.45 | 0.71 | 3.15 | 0.90 |
| β18 | Μέτρηση εργασιακού κλίματος του σχολείου ως παράγοντα αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του σχολείου | 4.28 | 0.84 | 3.05 | 0.92 |
| β17 | Μέτρηση στάσεων των μαθητών ως προς τη μάθηση ως παράγοντα αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του σχολείου | 4.13 | 0.91 | 3.23 | 0.81 |
| | Χωρίς συναίνεση | | | | |
| β9 | Διενέργεια απροειδοποίητων ελέγχων στο σχολείο | 4.08* | 1.02 | 3.21 | 1.13 |
| β19 | Μέτρηση της επίδοσης των μαθητών ως παράγοντα αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του σχολείου | 4.15 | 1.03 | 3.33 | 1.03 |
| β25 | Διεύρυνση τομέων αυτόνομης λήψης απόφασης του σχολείου σε περίπτωση πολύ αποτελεσματικής διαχείρισης | 3.85 | 1.05 | 2.49 | 0.88 |
| β11 | Αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του σχολείου με αυτονομία στην οικονομική διαχείριση | 4.38 | 1.05 | 3.23 | 0.90 |
| β23 | Παροχή κινήτρων και επιβράβευση (πχ βραβεία, υποτροφίες) σε περίπτωση πολύ αποτελεσματικής διαχείρισης | 3.93 | 1.29 | 2.67 | 1.06 |

[1] Κλίμακα μέτρησης: 1=ελάχιστο, 5=μέγιστο *Εντοπισμός στατιστικά σημαντικών διαφορών με ANOVA και Scheffe
[2] Συναίνεση στο βαθμό επιθυμίας (κριτήρια ΤΑ<1 και ANOVA)

Με βάση τα αποτελέσματα του πίνακα 4.18, φαίνεται να επιτυγχάνεται συναίνεση στο βαθμό επιθυμίας σε 10 από τις συνολικά 15 προβλεπτικές δηλώσεις που περιλαμβάνει η κατηγορία αυτή, πάντα με βάση την τιμή της τυπικής απόκλισης (ΤΑ<1). Υπενθυμίζεται, βέβαια, ότι το όριο της μονάδας δεν αποτελεί καθιερωμένο στατιστικό κριτήριο αλλά εξυπηρετεί στην κατηγοριοποίηση των δηλώσεων για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας. Με την εφαρμογή του κριτηρίου ANOVA εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διακυμάνσεις στις τιμές της δήλωσης β9, η οποία αναφέρεται στο μέτρο της διενέργειας απροειδοποίητων ελέγχων στο σχολείο ($F_{4,36}$=3.42, $p<0.05$). Ο έλεγχος Scheffe επιβεβαίωσε την ύπαρξη

στατιστικά σημαντικής διαφοράς μεταξύ των υποομάδων, χωρίς όμως να επηρεάζονται τα αποτελέσματα ως προς την επίτευξη συναίνεσης, δεδομένου ότι η δήλωση αυτή είχε θεωρηθεί από την αρχή ότι δεν εξασφάλιζε συναίνεση, λόγω ψηλής τυπικής απόκλισης. Όσον αφορά στη διαφορά που εντοπίστηκε, επιβεβαιώθηκε ότι οι ειδικοί από το χώρο των επιχειρήσεων και της εργασίας επιθυμούν περισσότερο, από ότι οι ακαδημαϊκοί, τη διενέργεια απροειδοποίητων ελέγχων στα σχολεία ($p<0.05$). Η στάση της κάθε υποομάδας ειδικών θα μπορούσε να συνδέεται με το καθεστώς στο οποίο αυτοί έχουν συνηθίζει να εργάζονται, αφού οι εκπρόσωποι από το χώρο των επιχειρήσεων τείνουν να είναι εξοικειωμένοι με τη διενέργεια μη προγραμματισμένων ελέγχων, ενώ οι εκπρόσωποι από τον ακαδημαϊκό χώρο όχι.

Η επικρατέστερη δήλωση μεταξύ εκείνων που εξασφάλισαν συναίνεση ως προς το βαθμό επιθυμίας πραγματοποίησής τους είναι η δήλωση β3, η οποία κάνει λόγο για εξασφάλιση πλήρους διαφάνειας στις διαδικασίες ($\bar{X}=4.88$, ΤΑ=0.40). Στη συγκεκριμένη δήλωση, ο χαρακτηριστικά ψηλός βαθμός επιθυμίας, σε συνδυασμό με τη χαμηλή τυπική απόκλιση και τη μη ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διακυμάνσεων στις τιμές, μπορεί να ερμηνευτεί ως ομοφωνία μεταξύ των ειδικών στην έντονη επιθυμία τους να υιοθετηθεί το συγκεκριμένο μέτρο. Η πιο πάνω τάση στις προτιμήσεις των ειδικών είχε διαφανεί από το στάδιο των ατομικών συνεντεύξεων, όπου διάφοροι ειδικοί είχαν ταχθεί απερίφραστα υπέρ της ύπαρξης διαφάνειας σε ότι αφορά στις διαδικασίες λήψης αποκεντρωμένων αποφάσεων. Μάλιστα, όπως τόνισαν κάποιοι από τους συμμετέχοντες, «η διαφάνεια πρέπει να είναι κάτι a priori διασφαλισμένο» (Ο9 - Άλλοι εμπλεκόμενοι) και «τίποτα δεν θα γίνεται εν κρυπτώ» (Α2 - Ακαδημαϊκοί). Ιδιαίτερα ψηλό βαθμό επιθυμίας και χαμηλή τυπική απόκλιση εξασφάλισαν επίσης η δήλωση β10, η οποία αναφέρεται στην εισαγωγή μηχανισμών εσωτερικού οικονομικού ελέγχου ($\bar{X}=4.73$, ΤΑ=0.60), η δήλωση β4, η οποία αφορά στην επιβολή κυρώσεων σε περιπτώσεις οικονομικών ατασθαλιών ($\bar{X}=4.73$, ΤΑ=0.60), η δήλωση β1, η οποία κάνει λόγο για έλεγχο της χρηστής οικονομικής διαχείρισης και της τήρησης των προβλεπόμενων διαδικασιών ($\bar{X}=4.68$, ΤΑ=0.57) καθώς και η δήλωση β14, η οποία αναφέρεται στην παροχή εργαλείων μέτρησης για αυτοαξιολόγηση του σχολείου ($\bar{X}=4.68$, ΤΑ=0.57).

Εστιάζοντας στο βαθμό πιθανότητας πραγματοποίησης των δηλώσεων της κατηγορίας αυτής παρατηρείται ότι, 7 από τις 15 συνολικά δηλώσεις είχαν τυπικές αποκλίσεις εντός του ορίου που είχε τεθεί (ΤΑ<1) και, συνακόλουθα, θεωρήθηκε ότι σε αυτές

εξασφαλιζόταν συναίνεση. Η κατάσταση δε διαφοροποιήθηκε καθόλου ούτε με την εξέταση της ανάλυσης διακύμανσης, αφο ύ η ANOVA δεν εντόπισε στατιστικά σημαντικές διακυμάνσεις των τιμών. Με βάση τις εκτιμήσεις των ειδικών, το μεγαλύτερο βαθμό πιθανότητας πραγματοποίησης συγκέντρωσε η δήλωση β25, που αναφέρεται στην κοινοποίηση των βασικών αρχών οικονομικής διαχείρισης σε όλους τους εμπλεκόμενους στη σχολική λειτουργία ($\bar{X}$=4.00, ΤΑ=0.86). Ακολούθησαν η δήλωση β1, που αναφέρεται στον έλεγχο της χρηστής οικονομικής διαχείρισης και της τήρησης των προβλεπόμενων διαδικασιών ($\bar{X}$=3.79, ΤΑ=0.91), η δήλωση β2, που αναφέρεται στην εξασφάλιση πλήρους διαφάνειας στις διαδικασίες ($\bar{X}$=3.72, ΤΑ=1.02) και η δήλωση β8, που αναφέρεται στη διενέργεια ελέγχων στο σύνολο των σχολείων ($\bar{X}$=3.69, ΤΑ=1.00). Σε αντιδιαστολή με τις πιο πάνω δηλώσεις, μερικές από τις υπόλοιπες δηλώσεις της κατηγορίας αυτής είχαν εξασφαλίσει ιδιαίτερα χαμηλό βαθμό πιθανότητας πραγματοποίησης. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η δήλωση β25, που αφορά στη διεύρυνση των τομέων αυτόνομης λήψης απόφασης του σχολείου, σε περίπτωση πολύ αποτελεσματικής διαχείρισης ($\bar{X}$=2.49, ΤΑ=0.88), όπου ο μέσος όρος βαθμού πιθανότητας που είχε συγκεντρώσει ήταν από τους χαμηλότερους που έχουν καταγραφεί στα αποτελέσματα της έρευνας. Αρκετά χαμηλός ήταν επίσης ο βαθμός πιθανότητας της δήλωσης β23, που αναφέρεται στην παροχή κινήτρων και επιβράβευσης (πχ βραβεία, υποτροφίες), σε περίπτωση πολύ αποτελεσματικής διαχείρισης ($\bar{X}$=2.67, ΤΑ=1.06). Εξάλλου, ένα από τα βασικότερα χαρακτηριστικά της συγκεκριμένης κατηγορίας μέτρων είναι και ο μεγάλος αριθμός δηλώσεων που παρουσίασαν στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ του βαθμού επιθυμίας και βαθμού πιθανότητας, όπως φάνηκε κατά τον υπολογισμό του συντελεστή συσχέτισης Pearson’s r. Οι δηλώσεις αυτές φαίνονται στον επόμενο πίνακα.

Πίνακας 4.19
Συντελεστές συσχέτισης Pearson's r του βαθμού επιθυμίας και πιθανότητας των προβλεπτικών δηλώσεων που σχετίζονται με την αποτελεσματική λογοδοσία

| α/α | Προβλεπτικές δηλώσεις | r | n | p |
|---|---|---|---|---|
| β14 | Παροχή εργαλείων μέτρησης για αυτοαξιολόγηση του σχολείου | 0.55 | 40 | 0.00 |
| β11 | Αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του σχολείου με αυτονομία στην οικονομική διαχείριση | 0.49 | 40 | 0.00 |
| β8 | Διενέργεια ελέγχων στο σύνολο των σχολείων και όχι δειγματοληπτικά | 0.42 | 40 | 0.01 |
| β25 | Διεύρυνση τομέων αυτόνομης λήψης απόφασης του σχολείου σε περίπτωση πολύ αποτελεσματικής διαχείρισης | 0.41 | 40 | 0.01 |
| β1 | Έλεγχος της χρηστής οικονομικής διαχείρισης και της τήρησης των προβλεπόμενων διαδικασιών | 0.40 | 39 | 0.01 |
| β23 | Παροχή κινήτρων και επιβράβευση (πχ βραβεία, υποτροφίες) σε περίπτωση πολύ αποτελεσματικής διαχείρισης | 0.38 | 40 | 0.01 |
| β2 | Κοινοποίηση των βασικών αρχών οικονομικής διαχείρισης σε όλους | 0.37 | 40 | 0.02 |

Το γεγονός ότι ο συντελεστής συσχέτισης ήταν σε αρκετές περιπτώσεις μεγαλύτερος του 0.40 και έφθανε μέχρι το 0.55, υποδηλώνει την ύπαρξη σχετικά μεγάλων θετικών συσχετίσεων μεταξύ του βαθμού επιθυμίας και του βαθμού πιθανότητας. Συνεπώς, όσο αυξάνεται η επιθυμία πραγματοποίησης των συγκεκριμένων δηλώσεων τόσο αυξάνεται και η πιθανότητα πραγματοποίησής τους. Έχοντας αποκλείσει, από προηγουμένως, το ενδεχόμενο οι απαντήσεις των ειδικών να επηρεάζονταν από ευσεβείς πόθους, δηλαδή από μια ανάγκη να θεωρήσουν το επιθυμητό ταυτόχρονα και πιθανό, θα μπορούσε να λεχθεί ότι οι παρατηρούμενες συσχετίσεις ίσως να οφείλονται στο ενδεχόμενο όσοι από τους ειδικούς επιθυμούν, σε μεγαλύτερο βαθμό από τους υπόλοιπους, την εισαγωγή των πιο πάνω μέτρων, ταυτόχρονα να αισιοδοξούν ότι θα καταφέρουν να πείσουν τους αρμόδιους για τη χρησιμότητα και την αναγκαιότητα των μέτρων, αυξάνοντας έτσι την πιθανότητα εισαγωγής τους.

**γ) Στήριξη των σχολικών ηγετών**

Τα αποτελέσματα του τελευταίου γύρου της Delphi, όσον αφορά στο βαθμό σοβαρότητας και στο βαθμό πιθανότητας να υλοποιηθούν τα μέτρα που αναφέρονται στις δηλώσεις της κατηγορίας αυτής, φαίνονται στον πίνακα 4.20. Οι δηλώσεις ομαδοποιούνται ανάλογα με την επίτευξη ή όχι συναίνεσης στο βαθμό σοβαρότητας, με βάση την τυπική απόκλιση.

Πίνακας 4.20
Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις του βαθμού επιθυμίας και του βαθμού πιθανότητας των προβλεπτικών δηλώσεων που σχετίζονται με τη στήριξη των σχολικών ηγετών

| α/α | Προγνωστικές δηλώσεις | Βαθμός επιθυμίας[1] | | Βαθμός πιθανότητας | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | $\bar{X}$ | ΤΑ | $\bar{X}$ | ΤΑ |
| | Με συναίνεση[2] | | | | |
| γ1 | Κατάλληλη εκπαίδευση και επιμόρφωση διευθυντών προ της ανάληψης της θέσης | 4.88 | 0.40 | 3.90 | 0.88 |
| γ4 | Εκπαίδευση διευθυντών στη διαχείριση συγκρούσεων και ανθρώπινων σχέσεων | 4.75 | 0.54 | 3.74 | 1.02 |
| γ5 | Εκπαίδευση διευθυντών στον καταρτισμό και στην τήρηση προϋπολογισμού | 4.73 | 0.55 | 3.69 | 0.86 |
| γ7 | Εκπαίδευση διευθυντών σε θέματα διαχείρισης χρόνου | 4.65 | 0.58 | 3.79 | 0.89 |
| γ2 | Επαναλαμβανόμενη επιμόρφωση διευθυντών ανά τακτά χρονικά διαστήματα | 4.73 | 0.60 | 3.67 | 0.98 |
| γ6 | Εκπαίδευση διευθυντών σε θέματα διενέργειας προσφορών | 4.45 | 0.71 | 3.46 | 0.85 |
| γ25 | Ανάπτυξη και αξιοποίηση λογισμικών προγραμμάτων για διευκόλυνση της οικονομικής διαχείρισης | 4.43 | 0.78 | 3.49 | 0.88 |
| γ16 | Επαναπροσδιορισμός των καθηκόντων των βοηθών διευθυντών και ανάθεση σε αυτούς υπευθυνοτήτων | 4.65 | 0.80 | 3.62 | 0.78 |
| γ12 | Επαναπροσδιορισμός των καθηκόντων των διευθυντών ώστε να περιλαμβάνουν την οικονομική διαχείριση | 4.48 | 0.93 | 3.54 | 0.97 |
| γ19 | Κατάλληλη κατάρτιση γραμματειακού προσωπικού για τήρηση προϋπολογισμού | 4.48 | 0.99 | 3.38 | 0.88 |
| γ8 | Παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών οικονομικής φύσης από κάποιο κρατικό φορέα | 4.20 | 0.99 | 3.77 | 0.90 |
| | Χωρίς συναίνεση | | | | |
| γ11 | Εισαγωγή μηχανισμών στήριξης νέων διευθυντών από έμπειρους διευθυντές | 4.40 | 1.06 | 3.18 | 1.17 |
| γ10 | Παροχή συστηματικής καθοδήγησης και στήριξης στους διευθυντές από ομάδα επιθεωρητών | 3.68 | 1.14 | 3.56 | 0.97 |
| γ13 | Περιορισμός ή κατάργηση εργασιών ρουτίνας στις οποίες εμπλέκονται οι διευθυντές | 4.08 | 1.16 | 3.03 | 1.06 |
| γ3 | Δημιουργία Ακαδημίας Στελεχών της εκπαίδευσης | 4.26 | 1.29 | 3.55* | 0.92 |
| γ14 | Μείωση ή κατάργηση του διδακτικού χρόνου των διευθυντών | 4.08* | 1.35 | 3.49 | 0.97 |

[1] Κλίμακα μέτρησης: 1=ελάχιστο, 5=μέγιστο *Εντοπισμός στατιστικά σημαντικών διαφορών με ANOVA και Scheffe
[2] Συναίνεση στο βαθμό επιθυμίας (κριτήρια ΤΑ<1 και ANOVA)

Με βάση τα πιο πάνω στοιχεία φαίνεται να επιτυγχάνεται συναίνεση σε 11 από τις συνολικά 16 δηλώσεις που περιλαμβάνει η κατηγορία αυτή, όσο αφορά στο βαθμό επιθυμίας να πραγματοποιηθούν. Σε μία περίπτωση δήλωσης που δεν εξασφάλισε συναίνεση εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διακυμάνσεις των τιμών κατά τον έλεγχο ANOVA. Πρόκειται για τη δήλωση γ14, η οποία αναφέρεται στη μείωση ή κατάργηση του διδακτικού χρόνου των διευθυντών ($F_{4,15}=4.41$[6], $p<0.05$). Με τον έλεγχο Scheffe επιβεβαιώθηκε ότι υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των υποομάδων, με τους διευθυντές

[6] Η τιμή F αναφέρεται στον πίνακα Robust Tests of Equality of Means, λόγω του ότι κατά το «Test of Homogeneity of Variances» προέκυψε $p<0.05$.

($p<0.05$) και τους άλλους εμπλεκόμενους στη σχολική λειτουργία ειδικούς ($p<0.01$) να επιθυμούν περισσότερο από τους εκπροσώπους από το χώρο της εργασίας τη μείωση ή κατάργηση του διδακτικού χρόνου των διευθυντών. Το συγκεκριμένο εύρημα θα μπορούσε να χαρακτηριστεί κάπως αναπάντεχο, αφού οι εκπρόσωποι από το χώρο της εργασίας, έχοντας εμπειρίες από τις απαιτήσεις διεκπεραίωσης των καθηκόντων μιας διευθυντικής θέσης, είναι αυτοί που παρουσιάζονται να επιθυμούν λιγότερο τη διαφοροποίηση των διδακτικών υποχρεώσεων του διευθυντή, ώστε να έχει περισσότερο χρόνο για να φέρει σε πέρας το διαχειριστικό, διοικητικό και ηγετικό του έργο.

Από το σύνολο των 11 δηλώσεων που εξασφάλισαν συναίνεση ως προς το βαθμό επιθυμίας, ιδιαίτερη αναφορά αξίζει να γίνει σε πέντε από αυτές λόγω του ψηλού βαθμού επιθυμίας που συγκέντρωσαν, με προεξέχουσα τη δήλωση γ1, η οποία αναφέρεται στην κατάλληλη εκπαίδευση και επιμόρφωση των διευθυντών προ της ανάληψης της θέσης ($\bar{X}=4.88$, ΤΑ=0.40). Όπως δεικνύει και η ιδιαίτερα χαμηλή τιμή της τυπικής απόκλισης, η συγκεκριμένη δήλωση φαίνεται να αποτελεί ένα σχεδόν ομόφωνα και εμφατικά προτεινόμενο μέτρο στήριξης της αποτελεσματικής λειτουργίας των σχολείων. Ενισχυτικό της πιο πάνω διαπίστωσης είναι ότι ανάλογες θέσεις διατυπώθηκαν από τους ειδικούς και κατά τη διάρκεια των αρχικών διερευνητικών συνεντεύξεων, όπου, μεταξύ άλλων, λέχθηκε ότι:

> «…πρέπει να υπάρξει επιμόρφωση για να βεβαιωθούμε ότι είναι έτοιμοι (οι μελλοντικοί διευθυντές) να αναλάβουν τούτο το ρόλο. Και γερή επιμόρφωση… πριν, όχι μετά που θα αναλάβουν, γιατί πλέον θα είναι αργά» (Α8 - Ακαδημαϊκοί).
>
> «Θεωρώ ότι είναι χαζό να κάνεις μαθήματα ηγεσίας εκ των υστέρων. Να κάνεις εκ των προτέρων και αν δεν σου αρέσει να μην αιτηθείς καν» (D8 - Διευθυντές).

Πολύ ψηλό βαθμό επιθυμίας πραγματοποίησης εξασφάλισαν επίσης η δήλωση γ4, η οποία κάνει λόγο για εκπαίδευση των διευθυντών στη διαχείριση συγκρούσεων και ανθρώπινων σχέσεων ($\bar{X}=4.75$, ΤΑ=0.54), η δήλωση γ5, η οποία αναφέρεται στην εκπαίδευση των διευθυντών στον καταρτισμό και στην τήρηση προϋπολογισμού ($\bar{X}=4.73$, ΤΑ=0.55), η δήλωση γ7, η οποία αφορά στην εκπαίδευση των διευθυντών σε θέματα διαχείρισης χρόνου ($\bar{X}=4.65$, ΤΑ=0.58) καθώς και η δήλωση γ2, η οποία κάνει λόγο για επαναλαμβανόμενη επιμόρφωση διευθυντών ανά τακτά χρονικά διαστήματα ($\bar{X}=4.73$, ΤΑ=0.60). Αξίζει να σημειωθεί ότι όλες οι πιο πάνω δηλώσεις σχετίζονται με την εκπαίδευση και επιμόρφωση των διευθυντών, γεγονός που φανερώνει τη μεγάλη σημασία την οποία οι ειδικοί δίνουν στον τομέα αυτό.

Από τις δηλώσεις που δεν εξασφάλισαν συναίνεση στο βαθμό επιθυμίας ξεχωρίζει η δήλωση γ10, διότι πρόκειται για τη δήλωση που συγκέντρωσε, με αρκετή διαφορά από τις υπόλοιπες δηλώσεις της κατηγορίας αυτής, το χαμηλότερο βαθμό επιθυμίας πραγματοποίησης ($\bar{X}$=3.68, ΤΑ=1.14). Η συγκεκριμένη δήλωση, που αναφέρεται στην παροχή συστηματικής καθοδήγησης και στήριξης στους διευθυντές από ομάδα επιθεωρητών, δε συγκεντρώνει και τόσο ένθερμη υποστήριξη από τους ειδικούς, γεγονός που θα μπορούσε, πιθανότερα, να ερμηνευτεί ως μη επιθυμία ανάληψης ενός τέτοιου καθήκοντος από τους επιθεωρητές, παρά ως απροθυμία να υπάρξει μιας μορφής συστηματική καθοδήγηση και στήριξη. Αναφορά αξίζει να γίνει επίσης στις δηλώσεις γ3 και γ14, οι οποίες αναφέρονται στη δημιουργία Ακαδημίας Στελεχών της εκπαίδευσης και στη μείωση ή κατάργηση του διδακτικού χρόνου των διευθυντών αντίστοιχα. Και στις δύο πιο πάνω περιπτώσεις καταγράφηκαν αρκετά ψηλές τυπικές αποκλίσεις, οι οποίες αποτελούν ένδειξη διαφορών ανάμεσα στους ειδικούς. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, στην περίπτωση της δήλωσης γ14, οι διαφορές αυτές φαίνεται να σχετίζονται με την υποομάδα από την οποία προέρχονται οι διάφοροι ειδικοί, κάτι που δεν ισχύει στην περίπτωση της δήλωσης γ3, όπου οι διαφορές φαίνεται να οφείλονται στα ατομικά πιστεύω του κάθε ειδικού. Εξετάζοντας το βαθμό πιθανότητας πραγματοποίησης των δηλώσεων της συγκεκριμένης κατηγορίας μέτρων, εντοπίζεται ότι 13 από τις 16 δηλώσεις εξασφάλισαν τυπικές αποκλίσεις εντός του προκαθορισμένου ορίου (ΤΑ<1) για επίτευξη συναίνεσης. Με την εξέταση του κριτηρίου ANOVA, η κατάσταση διαφοροποιήθηκε ελαφρώς, αφού εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διακυμάνσεις τιμών στη δήλωση γ3, η οποία είχε αρχικά εξασφαλίσει συναίνεση ($F_{4,33}$=4.60, $p<0.05$). Ο έλεγχος Scheffe επιβεβαίωσε την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ των υποομάδων και πιο συγκεκριμένα έδειξε ότι οι διευθυντές θεωρούν πιο πιθανή από τους ειδικούς που προέρχονται από το χώρο της εργασίας τη δημιουργία Ακαδημίας Στελεχών της εκπαίδευσης ($p<0.05$).

Χαρακτηριστικό αυτής της κατηγορίας μέτρων είναι ότι ο μεγάλος βαθμός επιθυμίας που οι πέντε πρώτες δηλώσεις εξασφάλισαν, συνοδεύεται από ένα επίσης μεγάλο βαθμό πιθανότητας πραγματοποίησης. Το γεγονός αυτό υποδηλώνει ότι, στο θέμα της εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των σχολικών ηγετών, οι ειδικοί τείνουν να θεωρούν πολύ επιθυμητή και, ταυτόχρονα, αρκετά πιθανή την υιοθέτηση κάποιων σχετικών μέτρων. Κατά την εξέταση του συντελεστή συσχέτισης Pearson's r, επιβεβαιώθηκε η ύπαρξη στατιστικά πολύ σημαντικής

συσχέτισης, μεταξύ βαθμού επιθυμίας και βαθμού πιθανότητας, σε ένα μεγάλο αριθμό δηλώσεων, όπως αποκαλύπτεται στον ακόλουθο πίνακα.

Πίνακας 4.21
Συντελεστές συσχέτισης Pearson's r του βαθμού επιθυμίας και πιθανότητας των προβλεπτικών δηλώσεων που σχετίζονται με τη στήριξη των σχολικών ηγετών

| α/α | Προβλεπτικές δηλώσεις | r | n | p |
|---|---|---|---|---|
| γ11 | Εισαγωγή μηχανισμών στήριξης νέων διευθυντών από έμπειρους διευθυντές | 0.63 | 40 | 0.00 |
| γ3 | Δημιουργία Ακαδημίας Στελεχών της εκπαίδευσης | 0.62 | 39 | 0.00 |
| γ16 | Επαναπροσδιορισμός των καθηκόντων των βοηθών διευθυντών και ανάθεση σε αυτούς υπευθυνοτήτων | 0.62 | 40 | 0.00 |
| γ13 | Περιορισμός ή κατάργηση εργασιών ρουτίνας στις οποίες εμπλέκονται οι διευθυντές | 0.61 | 40 | 0.00 |
| γ25 | Ανάπτυξη και αξιοποίηση λογισμικών προγραμμάτων για διευκόλυνση της οικονομικής διαχείρισης | 0.51 | 40 | 0.00 |
| γ19 | Κατάλληλη κατάρτιση γραμματειακού προσωπικού για τήρηση προϋπολογισμού | 0.39 | 40 | 0.01 |
| γ12 | Επαναπροσδιορισμός των καθηκόντων των διευθυντών ώστε να περιλαμβάνουν την οικονομική διαχείριση | 0.34 | 40 | 0.03 |
| γ8 | Παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών οικονομικής φύσης από κάποιο κρατικό φορέα | 0.33 | 40 | 0.04 |
| γ7 | Εκπαίδευση διευθυντών σε θέματα διαχείρισης χρόνου | 0.31 | 40 | 0.05 |

Από τον πίνακα 4.21 παρατηρείται στατιστικά σημαντική συσχέτιση σε 9 από τις 16 δηλώσεις της συγκεκριμένης κατηγορίας μέτρων, με το συντελεστή συσχέτισης Pearson's r να κυμαίνεται από το 0.31 μέχρι το 0.63. Είναι αξιοσημείωτο ότι στον πίνακα δεν περιλαμβάνονται οι τέσσερις πρώτες, σε βαθμό επιθυμίας, δηλώσεις, γεγονός που αυξάνει την πιθανότητα οι συσχετίσεις να μην είναι αποτέλεσμα επικράτησης ευσεβών πόθων των ειδικών. Μια πιθανή εξήγηση για την ύπαρξη των παρατηρούμενων συσχετίσεων μπορεί να αποτελεί το ενδεχόμενο όσοι από τους ειδικούς είναι σε θέση να γνωρίζουν κάποια από τα μέτρα που συζητούνται και αναμένεται να προωθηθούν από το Υπουργείο Παιδείας, ταυτόχρονα να υποστηρίζουν και να επιθυμούν την εφαρμογή των συγκεκριμένων μέτρων, αφού έχουν ενημερωθεί σχετικά και έχουν πειστεί για την καταλληλότητά τους. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η δήλωση γ3 (r=0.62, n=39, p=0.00), η οποία αναφέρεται στη δημιουργία Ακαδημίας Στελεχών της εκπαίδευσης. Το γεγονός ότι η σχετική πρόταση αποτέλεσε μέρος του Στρατηγικού Σχεδιασμού για την Παιδεία (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2007α,β), και είχε συζητηθεί με τους διάφορους εμπλεκόμενους, πιθανό να οδήγησε κάποιους από τους ειδικούς στο να αξιολογήσουν το περιεχόμενο της σχετικής δήλωσης τόσο ως επιθυμητό όσο και ως πιθανό ενδεχόμενο.

Σε σχέση με τις δηλώσεις της κατηγορίας αυτής που δε συμπεριλήφθηκαν στο τελικό ερωτηματολόγιο, είναι ενδιαφέρον ότι δύο από αυτές παρουσιάζονται να είναι μη επιθυμητές ($\bar{X}$<3). Πιο συγκεκριμένα, πρόκειται για τη δήλωση γ22, η οποία αναφέρεται στη δημιουργία τμήματος διαχείρισης προσωπικού σε περιφερειακό επίπεδο, και τη δήλωση γ21, η οποία αναφέρεται στην εργοδότηση οικονομικού διευθυντή στο σχολείο. Το γεγονός ότι η πλειοψηφία των ειδικών δεν επιθυμεί την ύπαρξη ενός μη εκπαιδευτικού ηγέτη στο σχολείο, ίσως υποδηλώνει ότι η ακόλουθη άποψη, ενός από τους συμμετέχοντες, έχει ευρύτερη απήχηση:

> «Ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας πρέπει να είναι εκπαιδευτικός για να αντιλαμβάνεται ακριβώς και το τι γίνεται μέσα στην τάξη. Δηλαδή η δουλειά του σχολείου είναι η διδασκαλία και η μάθηση… θεωρώ ότι ένας οικονομικός διευθυντής δεν μπορεί να αντιληφθεί τούτες τις διαστάσεις» (Α5 - Ακαδημαϊκοί).

**δ) Επικέντρωση στη μαθησιακή διαδικασία**

Στον πίνακα 4.22 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που αφορούν στο βαθμό επιθυμίας της συγκεκριμένης κατηγορίας μέτρων, με τις δηλώσεις να ομαδοποιούνται ανάλογα με την επίτευξη ή όχι συναίνεσης. Επιπρόσθετα παρουσιάζεται ο βαθμός πιθανότητας κάθε δήλωσης.

Πίνακας 4.22
Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις του βαθμού επιθυμίας και του βαθμού πιθανότητας των προβλεπτικών δηλώσεων που σχετίζονται με την επικέντρωση στη μαθησιακή διαδικασία

| α/α | Προγνωστικές δηλώσεις | Βαθμός επιθυμίας[1] | | Βαθμός πιθανότητας | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | $\bar{X}$ | ΤΑ | $\bar{X}$ | ΤΑ |
| | Με συναίνεση[2] | | | | |
| δ1 | Εξασφάλιση κατάλληλων υποδομών και συνθηκών στο σχολείο (ασφάλεια, άνεση, αισθητική, υγιεινή) | 4.80 | 0.41 | 3.51 | 0.85 |
| δ2 | Εξασφάλιση κατάλληλων μέσων και υλικών για στήριξη της διδασκαλίας | 4.80 | 0.41 | 3.67 | 0.70 |
| δ3 | Προώθηση της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών | 4.85 | 0.43 | 3.67 | 0.84 |
| δ4 | Διασφάλιση της επιλογής των καλύτερων εκπαιδευτικών | 4.72 | 0.51 | 2.95 | 1.00 |
| δ6 | Διασφάλιση συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών | 4.75 | 0.54 | 3.23 | 0.87 |
| δ13 | Ενθάρρυνση της ανάπτυξης πρωτοβουλίας από τους μαθητές | 4.75 | 0.63 | 3.26 | 0.91 |
| δ11 | Εξατομίκευση της διδασκαλίας ανάλογα με τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών | 4.48 | 0.68 | 3.03 | 1.09 |
| δ12 | Παροχή πρόσθετης στήριξης σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες | 4.58 | 0.71 | 3.31 | 0.98 |
| δ7 | Μέτρηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και διασύνδεση με την προαγωγή τους | 4.63 | 0.81 | 2.90 | 1.05 |
| δ10 | Χρηματοδότηση έρευνας δράσης και παρεμβατικών προγραμμάτων | 4.20 | 0.88 | 2.44* | 0.88 |
| | Χωρίς συναίνεση | | | | |
| δ9 | Παροχή κινήτρων για εξασφάλιση επαρκούς χρόνου παραμονής εκπαιδευτικών σε ένα σχολείο | 4.33 | 1.14 | 2.92 | 1.04 |
| δ8 | Ύπαρξη παιδαγωγικού συμβούλου σε κάθε σχολείο για στήριξη των εκπαιδευτικών | 4.13* | 1.18 | 3.08 | 1.24 |

[1] Κλίμακα μέτρησης: 1=ελάχιστο, 5=μέγιστο *Εντοπισμός στατιστικά σημαντικών διαφορών με ANOVA και Scheffe
[2] Συναίνεση στο βαθμό επιθυμίας (κριτήρια ΤΑ<1 και ANOVA)

Με βάση τα αποτελέσματα προκύπτει ότι 10 από τις 12 πιο πάνω προβλέψεις έχουν τυπική απόκλιση εντός του ορίου που είχε καθοριστεί για τους σκοπούς της έρευνας (ΤΑ<1). Με την εφαρμογή του κριτηρίου ANOVA αποκαλύφθηκαν στατιστικά σημαντικές διακυμάνσεις στο βαθμό επιθυμίας της δήλωσης δ8, η οποία αναφέρεται στην ύπαρξη παιδαγωγικού συμβούλου σε κάθε σχολείο για στήριξη των εκπαιδευτικών ($F_{4,15}=6.25$[7], $p<0.01$). Ο έλεγχος Scheffe, που ακολούθησε, επιβεβαίωσε την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ των υποομάδων δείχνοντας, συγκεκριμένα, ότι οι εκπρόσωποι της κεντρικής εξουσίας ($p<0.05$), οι ακαδημαϊκοί ($p<0.05$), οι διευθυντές ($p<0.01$) και οι άλλοι εμπλεκόμενοι στη σχολική λειτουργία ειδικοί ($p<0.01$) επιθυμούν περισσότερο, από τους ειδικούς που προέρχονται από το χώρο της εργασίας, την υιοθέτηση του μέτρου για το οποίο γίνεται λόγος. Παρά τις πιο πάνω διαφορές, η κατάσταση όσον αφορά στην επίτευξη

[7] Η τιμή F αναφέρεται στον πίνακα Robust Tests of Equality of Means λόγω του ότι κατά το Test of Homogeneity of Variances προέκυψε $p<0.05$

συναίνεσης παρέμεινε αναλλοίωτη, λόγω του ότι η δήλωση δ8 είχε θεωρηθεί, εξαρχής, ότι δεν εξασφαλίζει συναίνεση.

Η συγκεκριμένη κατηγορία δηλώσεων χαρακτηρίζεται από αρκετά ψηλούς βαθμούς επιθυμίας πραγματοποίησης, οι οποίοι σε 6 περιπτώσεις ξεπερνούν το μέσο όρο του 4.70. Αυτό το γεγονός είναι ενδεικτικό της μεγάλης σημασίας που δίνουν οι ειδικοί στο ζήτημα της επικέντρωσης των ενεργειών του σχολείου στη μαθησιακή διαδικασία, αφού, όπως έχει λεχθεί στις αρχικές συνεντεύξεις, «είναι το αποτέλεσμα της οικονομικής διαχείρισης που έχει σημασία και όχι η ίδια η οικονομική διαχείριση» (W10 – Εκπρόσωποι χώρου εργασίας) για αυτό και:

> «Η προτεραιότητα του σχολείου πρέπει να είναι πάντα η διδασκαλία και η μάθηση. Στη διοχέτευση των πόρων τούτων, ψηλά στη λίστα θα είναι ενέργειες οι οποίες θα προαγάγουν τη διδασκαλία και τη μάθηση» (D6 – Διευθυντές).

Αξίζει να σημειωθεί ότι το ψηλότερο βαθμό επιθυμίας συγκέντρωσε η δήλωση δ3, η οποία αφορά στην προώθηση της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών ($\bar{X}$=4.85, ΤΑ=0.43). Από κοντά ακολούθησαν η δήλωση δ1, που αναφέρεται στην εξασφάλιση κατάλληλων υποδομών και συνθηκών στο σχολείο (ασφάλεια, άνεση, αισθητική, υγιεινή) ($\bar{X}$=4.80, ΤΑ=0.41) και η δήλωση δ2, που αναφέρεται στην εξασφάλιση κατάλληλων μέσων και υλικών για στήριξη της διδασκαλίας ($\bar{X}$=4.80, ΤΑ=0.41). Ψηλό βαθμό επιθυμίας συγκέντρωσαν επίσης η δήλωση δ6, που αναφέρεται στη διασφάλιση της συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών ($\bar{X}$=4.75, ΤΑ=0.54), η δήλωση δ13, που αναφέρεται στην ενθάρρυνση της ανάπτυξης πρωτοβουλίας από τους μαθητές ($\bar{X}$=4.75, ΤΑ=0.63) καθώς και η δήλωση δ4, που αναφέρεται στη διασφάλιση της επιλογής των καλύτερων εκπαιδευτικών ($\bar{X}$=4.72, ΤΑ=0.51).

Εστιάζοντας στο βαθμό πιθανότητας των δηλώσεων του πίνακα 4.21 διαφαίνεται ότι 7 από τις 12 δηλώσεις εξασφάλισαν συναίνεση ως προς την τυπική τους απόκλιση (ΤΑ<1). Κατά την εξέταση του κριτηρίου ANOVA εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διακυμάνσεις στις τιμές δύο δηλώσεων. Πιο συγκεκριμένα, οι διακυμάνσεις αφορούσαν στη δήλωση δ3, η οποία αναφέρεται στην προώθηση της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών ($F_{4,34}$=3.12, $p<0.05$) και στη δήλωση δ10, η οποία αφορά στη χρηματοδότηση έρευνας δράσης και παρεμβατικών προγραμμάτων ($F_{4,34}$=4.31, $p<0.01$). Το κριτήριο Scheffe επιβεβαίωσε την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών μόνο στη δεύτερη περίπτωση, με τους εκπροσώπους της κεντρικής εξουσίας να θεωρούν πιο πιθανό από τους εκπροσώπους από το χώρο της εργασίας ($p<0.05$) και τους ακαδημαϊκούς ($p<0.05$) το ενδεχόμενο να παραχωρηθεί τελικά χρηματοδότηση για έρευνα δράσης και για παρεμβατικά προγράμματα.

Από το συγκεκριμένο εύρημα φαίνεται ότι οι διαφωνίες που καταγράφονται μεταξύ των ειδικών μάλλον σχετίζονται με τις διαφορετικές εμπειρίες, βιώματα, γνώσεις και προοπτικές αντιμετώπισης του σχολείου, που χαρακτηρίζουν την κάθε υποομάδα ειδικών, και όχι με τα ατομικά τους πιστεύω.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει επίσης το γεγονός ότι ο βαθμός πιθανότητας πραγματοποίησης κάποιων από τις δηλώσεις είναι αρκετά χαμηλός. Τις λιγότερες πιθανότητες πραγματοποίησης παρουσιάζεται να συγκεντρώνει η δήλωση δ10, για την οποία έχει ήδη σχολιαστεί η ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών στις κρίσεις των υποομάδων ειδικών ($\bar{X}$=2.44, ΤΑ=0.88). Μειωμένες πιθανότητες πραγματοποίησης φαίνεται να συγκεντρώνουν επίσης η δήλωση δ7, η οποία αναφέρεται στη μέτρηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και στη διασύνδεσή της με την προαγωγή τους ($\bar{X}$=2.90, ΤΑ=1.05), η δήλωση δ9, η οποία αναφέρεται στην παροχή κινήτρων για εξασφάλιση επαρκούς χρόνου παραμονής εκπαιδευτικών σε ένα σχολείο ($\bar{X}$=2.92, ΤΑ=1.04) καθώς και η δήλωση δ4, η οποία αναφέρεται στη διασφάλιση της επιλογής των καλύτερων εκπαιδευτικών ($\bar{X}$=2.95, ΤΑ=1.00). Το γεγονός ότι ο βαθμός επιθυμίας των πιο πάνω δηλώσεων είναι σημαντικά μεγαλύτερος του βαθμού πιθανότητας πραγματοποίησής τους, υποδηλώνει πως υπάρχουν πολλά τα οποία πρέπει να γίνουν προκειμένου να οδηγηθούμε τελικά στην εκδοχή του μέλλοντος που οι συμμετέχοντες ειδικοί επιθυμούν.

Προχωρώντας στην εξέταση του συντελεστή συσχέτισης Pearson's r, στη συγκριμένη κατηγορία δηλώσεων εντοπίστηκαν 5 δηλώσεις, οι οποίες παρουσίαζαν στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση, μεταξύ του βαθμού επιθυμίας και του βαθμού πιθανότητας αυτές να πραγματοποιηθούν. Οι δηλώσεις αυτές φαίνονται στον πίνακα 4.23.

Πίνακας 4.23
Συντελεστές συσχέτισης Pearson's r του βαθμού επιθυμίας και πιθανότητας των προβλεπτικών δηλώσεων που σχετίζονται με την επικέντρωση στη μαθησιακή διαδικασία

| α/α | Προβλεπτικές δηλώσεις | r | n | p |
|---|---|---|---|---|
| δ9 | Παροχή κινήτρων για εξασφάλιση επαρκούς χρόνου παραμονής εκπαιδευτικών σε ένα σχολείο | 0.54 | 40 | 0.00 |
| δ8 | Ύπαρξη παιδαγωγικού συμβούλου σε κάθε σχολείο για στήριξη των εκπαιδευτικών | 0.47 | 40 | 0.00 |
| δ12 | Παροχή πρόσθετης στήριξης σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες | 0.39 | 40 | 0.01 |
| δ2 | Εξασφάλιση κατάλληλων μέσων και υλικών για στήριξη της διδασκαλίας | 0.36 | 40 | 0.02 |
| δ11 | Εξατομίκευση της διδασκαλίας ανάλογα με τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών | 0.32 | 40 | 0.05 |

Από τα δεδομένα του πίνακα προκύπτει ότι για όλες τις πιο πάνω προβλέψεις, όσο αυξάνεται η επιθυμία πραγματοποίησης των ενδεχομένων που αναφέρονται σε αυτές τόσο αυξάνεται και η αντίστοιχη πιθανότητα πραγματοποίησης. Η ισχυρότερη θετική συσχέτιση καταγράφηκε στη δήλωση δ9, η οποία αφορά στην παροχή κινήτρων για εξασφάλιση επαρκούς χρόνου παραμονής εκπαιδευτικών σε ένα σχολείο (r=0.54, n=40, p=0.00). Ενδιαφέρον στοιχείο αποτελεί το γεγονός ότι η συγκεκριμένη δήλωση δεν κατάφερε να εξασφαλίσει ένα ψηλό μέσο όρο πιθανότητας πραγματοποίησης δεικνύοντας, για ακόμη μια φορά, ότι οι ειδικοί δεν αξιολογούσαν ως αυξημένα πιθανά τα ενδεχόμενα που τους ήταν πιο επιθυμητά. Το σημείο αυτό μπορεί να γίνει πιο κατανοητό συγκρίνοντας τις δηλώσεις δ4 και δ12 και παρατηρώντας ότι, ενώ ο βαθμός επιθυμίας της δ4 είναι μεγαλύτερος από εκείνο της δ12 ($\bar{X}$=4.72 και $\bar{X}$=4.58 αντίστοιχα), ο βαθμός πιθανότητας πραγματοποίησης της πρώτης δήλωσης είναι μικρότερος από εκείνον της δεύτερης ($\bar{X}$=2.95 και $\bar{X}$=3.31 αντίστοιχα). Με βάση τις πιο πάνω διαπιστώσεις, οι λόγοι ύπαρξης συσχέτισης μεταξύ του βαθμού επιθυμίας και του βαθμού πιθανότητας πραγματοποίησης των δηλώσεων του πίνακα 4.23, θα πρέπει να αναζητηθούν σε ενδεχόμενα πέραν της επικράτησης ευσεβών πόθων. Έτσι, για παράδειγμα, η παρατηρούμενη συσχέτιση στη δήλωση δ8, η οποία αναφέρεται στην ύπαρξη παιδαγωγικού συμβούλου σε κάθε σχολείο για στήριξη των εκπαιδευτικών (r=0.47, n=40, p=0.00), μπορεί να σχετίζεται με το ενδεχόμενο κάποιοι από τους συμμετέχοντες ειδικούς να γνωρίζουν ότι το συγκεκριμένο μέτρο στήριξης περιλαμβάνεται στους σχεδιασμούς του Υπουργείου Παιδείας, οπότε βαθμολόγησαν τη δήλωση με ψηλό βαθμό πιθανότητας, ενώ, ταυτόχρονα, να έχουν μελετήσει τη σχετική πρόνοια και να έχουν πειστεί για τη χρησιμότητά της, οπότε βαθμολόγησαν τη δήλωση και με ψηλό βαθμό επιθυμίας.

**ε) Δικτύωση των σχολείων**

Τα αποτελέσματα, όσον αφορά στο βαθμό επιθυμίας και στο βαθμό πιθανότητας των δηλώσεων της κατηγορίας αυτής, παρουσιάζονται ομαδοποιημένα στον πίνακα 4.24. Η ομαδοποίηση γίνεται ανάλογα με την επίτευξη ή όχι συναίνεσης στο βαθμό επιθυμίας.

Πίνακας 4.24
Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις του βαθμού επιθυμίας και του βαθμού πιθανότητας των προβλεπτικών δηλώσεων που σχετίζονται με τη δικτύωση των σχολείων

| α/α | Προγνωστικές δηλώσεις | Βαθμός επιθυμίας[1] | | Βαθμός πιθανότητας | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | $\bar{X}$ | ΤΑ | $\bar{X}$ | ΤΑ |
| | Με συναίνεση[2] | | | | |
| ε3 | Δημιουργία ηλεκτρονικής πλατφόρμας επικοινωνίας | 4.70 | 0.69 | 3.59 | 0.97 |
| ε1 | Παραχώρηση κονδυλίων για οργάνωση και λειτουργία δικτύων | 4.53 | 0.75 | 2.92 | 0.87 |
| ε6 | Προώθηση δικτύωσης μεταξύ σχολείων διαφορετικών περιοχών | 4.50 | 0.75 | 3.21 | 0.89 |
| ε8 | Προώθηση δικτύωσης με πανεπιστημιακά ιδρύματα | 4.30 | 0.78 | 3.05 | 1.05 |
| ε5 | Προώθηση δικτύωσης μεταξύ γειτονικών σχολείων | 4.53 | 0.78 | 3.31 | 0.77 |
| ε7 | Προώθηση δικτύωσης με σχολεία άλλων χωρών | 4.50 | 0.82 | 3.26 | 0.99 |
| ε10 | Συμμετοχή σχολείων σε διάφορα δίκτυα ανάλογα με τις ανάγκες τους | 4.44 | 0.85 | 3.00 | 0.97 |
| ε2 | Δημιουργία ηλεκτρονικής βάσης δεδομένων/ τράπεζας πληροφοριών για ανταλλαγή καλών πρακτικών | 4.48 | 0.88 | 3.28 | 1.12 |
| ε14 | Διενέργεια κοινών εκδηλώσεων και δραστηριοτήτων εντός του δικτύου | 3.90 | 0.93 | 3.10 | 0.97 |

[1] Κλίμακα μέτρησης: 1=ελάχιστο, 5=μέγιστο
[2] Συναίνεση στο βαθμό επιθυμίας (κριτήρια ΤΑ<1 και ANOVA)

Χαρακτηριστικό της κατηγορίας δηλώσεων που σχετίζονται με τη δικτύωση των σχολείων είναι ότι και οι 9 δηλώσεις που κατέληξαν να περιλαμβάνονται στο τελικό ερωτηματολόγιο, εξασφάλισαν συναίνεση ως προς το βαθμό επιθυμίας πραγματοποίησής τους. Περισσότερο επιθυμητή από όλες τις δηλώσεις παρουσιάστηκε να είναι η δήλωση ε3, η οποία αναφέρεται στη δημιουργία ηλεκτρονικής πλατφόρμας επικοινωνίας ($\bar{X}$=4.70, ΤΑ=0.69), ενώ τέσσερις ακόμα δηλώσεις φάνηκε να είναι επίσης πολύ επιθυμητές. Πρόκειται για τη δήλωση ε1, η οποία αφορά στην παραχώρηση κονδυλίων για οργάνωση και λειτουργία δικτύων ($\bar{X}$=4.53, ΤΑ=0.75), τη δήλωση ε5, η οποία αφορά στην προώθηση της δικτύωσης μεταξύ γειτονικών σχολείων ($\bar{X}$=4.53, ΤΑ=0.78), τη δήλωση ε6, η οποία αφορά στην προώθηση δικτύωσης μεταξύ σχολείων διαφορετικών περιοχών ($\bar{X}$=4.50, ΤΑ=0.75), καθώς και τη δήλωση ε7, η οποία αφορά στην προώθηση της δικτύωσης με σχολεία άλλων χωρών ($\bar{X}$=4.50, ΤΑ=0.82). Λαμβάνοντας υπόψη τον αρκετά ψηλό βαθμό επιθυμίας, τη μη ύπαρξη μεγάλων τυπικών αποκλίσεων και την απουσία στατιστικά σημαντικών διαφορών που χαρακτηρίζουν αυτή την κατηγορία μέτρων, μπορεί να λεχθεί ότι, σχεδόν όλες, οι δηλώσεις που αφορούν στη δικτύωση των σχολείων είναι ευρύτερα αποδεκτές και επιθυμητές. Αυτή η διαπίστωση ενισχύεται μέσα και από τα ποιοτικά δεδομένα της έρευνας, όπου εκπρόσωποι από διάφορες υποομάδες ειδικών συμπεριέλαβαν τη δικτύωση των σχολείων ανάμεσα στα μέτρα στήριξης που θεωρούν πολύ επιθυμητά. Από τις αρχικές τοποθετήσεις είχε διαφανεί

ότι: «τα δίκτυα αποτελούν ένα πολύ σημαντικό τρόπο για να εξελίσσεται ένας θεσμός όπως είναι τα σχολεία (W5 – Εκπρόσωποι χώρου εργασίας)», ότι «το δίκτυο βοηθά αρκετά να επιλύονται άμεσα πρακτικά προβλήματα των σχολείων (D9 - Διευθυντές)» καθώς και ότι (το δίκτυο) «είναι εκ των ων ουκ άνευ. Το να υπάρχει δικτύωση των σχολείων και ανταλλαγή πληροφοριών είναι απαραίτητο (O8 - Άλλοι εμπλεκόμενοι). Εστιάζοντας στο βαθμό πιθανότητας πραγματοποίησης των δηλώσεων, από τα στοιχεία του πίνακα φαίνεται ότι 7 από τις 9 δηλώσεις συγκέντρωσαν σχετικά χαμηλές τιμές τυπικής απόκλισης (ΤΑ<1). Με την εφαρμογή του κριτηρίου ANOVA αποκαλύφθηκε ότι υπήρχε στατιστικά σημαντική διακύμανση των τιμών στη δήλωση ε8, η οποία αναφέρεται στην προώθηση της δικτύωσης των σχολείων με πανεπιστημιακά ιδρύματα ($F_{4,34}$=3.15, p<0.05). Ωστόσο, το κριτήριο Scheffe δεν επιβεβαίωσε την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ των υποομάδων.

Εξάλλου, εξετάζοντας τις δηλώσεις που ανήκουν σε αυτή την κατηγορία μέτρων, επιβεβαιώνεται η τάση που καταγράφηκε στη μεγάλη πλειοψηφία των δηλώσεων του τελικού ερωτηματολογίου, με το βαθμό πιθανότητας να είναι χαμηλότερος από τον αντίστοιχο βαθμό επιθυμίας πραγματοποίησης. Οι αξιολογικές κρίσεις των ειδικών παρουσιάζονται να είναι πιο συγκρατημένες, όσον αφορά στο βαθμό πιθανότητας, ίσως γιατί επικρατεί η αντίληψη ότι κανένας δε μπορεί να προδιαγράψει με μεγάλη βεβαιότητα τις εξελίξεις αλλά και γιατί ο κάθε ειδικός αντιλαμβάνεται ότι δεν μπορεί, από μόνος του, να καθορίσει τι τελικά θα πραγματοποιηθεί. Εντούτοις, το γεγονός ότι οι μέσοι όροι βαθμού επιθυμίας σχεδόν όλων των δηλώσεων της συγκεκριμένης κατηγορίας μέτρων είναι σχετικά χαμηλοί, υποδηλώνει ότι υπάρχουν πολλά τα οποία πρέπει να γίνουν, για να καταστεί το επιθυμητό μέλλον πιο εφικτό. Αξιοπρόσεκτο είναι επίσης το γεγονός ότι ο χαμηλότερος βαθμός πιθανότητας πραγματοποίησης ($\bar{X}$=2.92, ΤΑ=0.87) καταγράφηκε στη δήλωση ε1, η οποία κατατάσσεται ανάμεσα στις πρώτες θέσεις όσον αφορά στο βαθμό επιθυμίας που συγκέντρωσε. Αρκετά χαμηλός είναι επίσης ο βαθμός πιθανότητας που συγκέντρωσε η δήλωση ε10, η οποία αναφέρεται στη συμμετοχή σχολείων σε διάφορα δίκτυα ανάλογα με τις ανάγκες τους ($\bar{X}$=3.00, ΤΑ=0.97), η δήλωσης ε8, που αφορά στην προώθηση δικτύωσης με πανεπιστημιακά ιδρύματα ($\bar{X}$=3.05, ΤΑ=1.05), καθώς και η δήλωσης ε14, η οποία αναφέρεται στη διενέργεια κοινών εκδηλώσεων και δραστηριοτήτων εντός του δικτύου ($\bar{X}$=3.10, ΤΑ=0.97). Τέλος, αξίζει να λεχθεί ότι με τον υπολογισμό του συντελεστή συσχέτισης Pearson’s r εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις, μεταξύ του βαθμού επιθυμίας και του βαθμού

πιθανότητας πραγματοποίησης, σε 8 από τις συνολικά 9 δηλώσεις, οι οποίες φαίνονται στον πίνακα 4.25.

Πίνακας 4.25
Συντελεστές συσχέτισης Pearson's r του βαθμού επιθυμίας και πιθανότητας των προβλεπτικών δηλώσεων που σχετίζονται με τη δικτύωση των σχολείων

| α/α | Προβλεπτικές δηλώσεις | r | n | p |
|---|---|---|---|---|
| ε2 | Δημιουργία ηλεκτρονικής βάσης δεδομένων/ τράπεζας πληροφοριών για ανταλλαγή καλών πρακτικών | 0.54 | 40 | 0.00 |
| ε14 | Διενέργεια κοινών εκδηλώσεων και δραστηριοτήτων εντός του δικτύου | 0.53 | 40 | 0.00 |
| ε7 | Προώθηση δικτύωσης με σχολεία άλλων χωρών | 0.50 | 40 | 0.00 |
| ε1 | Παραχώρηση κονδυλίων για οργάνωση και λειτουργία δικτύων | 0.46 | 40 | 0.00 |
| ε10 | Συμμετοχή σχολείων σε διάφορα δίκτυα ανάλογα με τις ανάγκες τους | 0.42 | 40 | 0.01 |
| ε8 | Προώθηση δικτύωσης με πανεπιστημιακά ιδρύματα | 0.42 | 40 | 0.01 |
| ε5 | Προώθηση δικτύωσης μεταξύ γειτονικών σχολείων | 0.34 | 40 | 0.03 |
| ε3 | Δημιουργία ηλεκτρονικής πλατφόρμας επικοινωνίας | 0.34 | 40 | 0.03 |

Το γεγονός ότι η παρατηρούμενη συσχέτιση είναι θετική υποδηλώνει πως για όλες τις πιο πάνω προβλεπτικές δηλώσεις, όσο μεγαλύτερη είναι η επιθυμία πραγματοποίησης των ενδεχομένων που καταγράφονται σε αυτές τόσο μεγαλύτερη είναι και η αντίστοιχη πιθανότητα πραγματοποίησης. Καλό είναι να σημειωθεί ξανά ότι η ύπαρξη στατιστικά σημαντικής θετικής συσχέτισης δε σημαίνει, κατ' ανάγκη, πως όλες οι πολύ επιθυμητές δηλώσεις είναι ταυτόχρονα πολύ πιθανές. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η δήλωση ε1, η οποία αναφέρεται στην παραχώρηση κονδυλίων για οργάνωση και λειτουργία δικτύων (r=0.46, n=40, p=0.00), όπου ο βαθμός επιθυμίας πραγματοποίησης θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως, συγκριτικά, πολύ ψηλός ($\bar{X}$=4.53, ΤΑ=0.75) αλλά ο αντίστοιχος βαθμός πιθανότητας κατατάσσεται, και πάλι συγκριτικά, ανάμεσα στους χαμηλότερους ($\bar{X}$=2.92, ΤΑ=0.87). Μια πιθανή εξήγηση για την παρατηρούμενη συσχέτιση στις συγκεκριμένες δηλώσεις θα μπορούσε να είναι ότι οι ειδικοί τις βαθμολογούσαν σύμφωνα με το βαθμό προηγούμενων εμπειριών τους. Δηλαδή, οι ειδικοί που κατέχουν πιο διευρυμένες γνώσεις, σε σχέση με τα πλεονεκτήματα μιας δικτύωσης των σχολείων, είναι δυνατό να επιθυμούν περισσότερο, από τους υπόλοιπους ειδικούς, την εισαγωγή των σχετικών και, ταυτόχρονα, κατέχοντας τις σχετικές γνώσεις, να θεωρούν ότι η εισαγωγή τέτοιων μέτρων δεν είναι τόσο δύσκολη υπόθεση, με αποτέλεσμα να προσδίδουν στις δηλώσεις και μια αυξημένη πιθανότητα πραγματοποίησης.

**στ) Εισαγωγή κατάλληλης δομής λήψης και διαχείρισης αποφάσεων**

Τα αποτελέσματα, που αφορούν στο βαθμό επιθυμίας και στο βαθμό πιθανότητας πραγματοποίησης, της πιο πάνω κατηγορίας μέτρων παρουσιάζονται στον πίνακα 4.26, ομαδοποιημένα ανάλογα με την επίτευξη ή όχι συναίνεσης στο βαθμό επιθυμίας που συγκέντρωσαν.

Πίνακας 4.26
Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις του βαθμού επιθυμίας και του βαθμού πιθανότητας των προβλεπτικών δηλώσεων που σχετίζονται με τη δομή λήψης και διαχείρισης αποφάσεων

| α/α | Προγνωστικές δηλώσεις | Βαθμός επιθυμίας[1] | | Βαθμός πιθανότητας | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | $\bar{X}$ | ΤΑ | $\bar{X}$ | ΤΑ |
| | Με συναίνεση[2] | | | | |
| στ15 | Ανάληψη της ευθύνης υλοποίησης αποφάσεων και της διαχείρισης σχετικών κονδυλίων από μια μικρή ομάδα ατόμων (πχ διευθυντική ομάδα ή ομάδα εκπαιδευτικών) | 4.18 | 0.75 | 3.31 | 0.66 |
| στ6 | Ανάληψη ευθύνης λήψης οικονομικής φύσης αποφάσεων από ένα συμβούλιο με συμμετοχή του διευθυντή | 4.23 | 0.89 | 3.13 | 1.03 |
| στ1 | Ανάληψη της ευθύνης λήψης οικονομικής φύσης αποφάσεων από το διευθυντή | 3.95 | 0.96 | 3.10 | 1.10 |
| | Χωρίς συναίνεση | | | | |
| στ11 | Διαφοροποίηση της σύνθεσης του συμβουλίου λήψης αποφάσεων ανάλογα με το είδος της απόφασης (πχ υποστήριξη διδασκαλίας ή σχολικές εγκαταστάσεις) | 4.05* | 1.01 | 3.08 | 0.81 |

[1] Κλίμακα μέτρησης: 1=ελάχιστο, 5=μέγιστο *Εντοπισμός στατιστικά σημαντικής διαφοράς με ANOVA και Scheffe
[2] Συναίνεση στο βαθμό επιθυμίας (κριτήρια ΤΑ<1 και ANOVA)

Από τα στοιχεία του πίνακα φαίνεται ότι τρεις από τις τέσσερις δηλώσεις εξασφαλίζουν συναίνεση στο βαθμό επιθυμίας. Η ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) εντόπισε στατιστικά σημαντικές διακυμάνσεις των τιμών μόνο στη δήλωση στ11, η οποία αναφέρεται στη διαφοροποίηση της σύνθεσης του συμβουλίου λήψης αποφάσεων, ανάλογα με το είδος της απόφασης (πχ υποστήριξη διδασκαλίας ή σχολικές εγκαταστάσεις) ($F_{4,17}=3.30$[8], $p<0.05$). Με την εφαρμογή του κριτηρίου Scheffe επιβεβαιώθηκε η ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών, αφού οι ακαδημαϊκοί ($p<0.05$) και οι διευθυντές ($p<0.05$) παρουσιάζονται να επιθυμούν, περισσότερο από τους ειδικούς που προέρχονται από το χώρο της εργασίας, την εφαρμογή ενός τέτοιου μέτρου. Είναι σημαντικό να λεχθεί ότι οι πιο πάνω δηλώσεις, οι οποίες σχετίζονται με την εισαγωγή μιας κατάλληλης δομής για λήψη και διαχείριση οικονομικής φύσης αποφάσεων, δε συγκέντρωσαν ιδιαίτερα ψηλούς βαθμούς επιθυμίας πραγματοποίησης. Το στοιχείο αυτό ήταν πιο εμφανές στο αρχικό ερωτηματολόγιο, όπου

[8] Η τιμή F αναφέρεται στον πίνακα Robust Tests of Equality of Means λόγω του ότι κατά το Test of Homogeneity of Variances προέκυψε $p<0.05$

μόνο 3 από τις συνολικά 15 δηλώσεις εξασφάλισαν μέσο όρο βαθμού επιθυμίας πάνω από το όριο που είχε τεθεί ($\bar{X}$>4). Έτσι, πέραν του ενδεχομένου ανάληψης της ευθύνης λήψης οικονομικής φύσης αποφάσεων από ένα συμβούλιο, με συμμετοχή του διευθυντή (δήλωση στ6), καθώς και του ενδεχομένου ανάληψης της ευθύνης υλοποίησης αποφάσεων και διαχείρισης σχετικών κονδυλίων από μια μικρή ομάδα ατόμων (δήλωση στ15), τα υπόλοιπα ενδεχόμενα που περιλαμβάνονταν στη συγκεκριμένη κατηγορία δηλώσεων δε φαίνεται να είναι πολύ επιθυμητά.

Όσον αφορά στο βαθμό πιθανότητας πραγματοποίησης των πιο πάνω δηλώσεων, τα στοιχεία του πίνακα αποκαλύπτουν ότι δύο από τις τέσσερις δηλώσεις συγκεντρώνουν σχετικά χαμηλή τιμή τυπικής απόκλισης (ΤΑ<1). Επιπλέον, η εξέταση του κριτηρίου ANOVA δεν αποκάλυψε στατιστικά σημαντικές διακυμάνσεις των τιμών καμίας δήλωσης. Άξιο επισήμανσης είναι το γεγονός ότι οι μέσοι όροι του βαθμού πιθανότητας πραγματοποίησης των δηλώσεων είναι αρκετά χαμηλοί, με τον ψηλότερο από αυτούς μόλις να ξεπερνά το 3.30, στην περίπτωση της δήλωσης στ15, και τους υπόλοιπους να είναι αισθητά χαμηλότεροι. Οι μικροί βαθμοί πιθανότητας υποδηλώνουν ότι οι ειδικοί θεωρούν πως πρέπει να αλλάξουν αρκετά από τα δεδομένα του παρόντος, για να καταστεί πιο εφικτό το επιθυμητό σχολείο του μέλλοντος, όσον αφορά τουλάχιστον στον τομέα της οικονομικής διαχείρισης.

Κάνοντας μια αναφορά στις δηλώσεις που, λόγω μειωμένου βαθμού επιθυμίας, κατέληξαν να αποκλειστούν από το τελικό ερωτηματολόγιο αξίζει να σχολιαστεί ότι σε αυτές περιλαμβάνονται όσες δηλώσεις αφορούν στα ενδεχόμενα της παροχής, είτε ισότιμου είτε συμβουλευτικού, ρόλου κατά τη λήψη οικονομικής φύσης αποφάσεων στους εκπαιδευτικούς, στους γονείς, στα μέλη της τοπικής κοινότητας καθώς και στους μαθητές. Ο βαθμός επιθυμίας ήταν ψηλότερος στην περίπτωση των εκπαιδευτικών και γινόταν προοδευτικά χαμηλότερος, σύμφωνα με τη σειρά με την οποία έχουν αναφερθεί πιο πάνω οι διάφοροι εμπλεκόμενοι στη σχολική λειτουργία. Όπως διαφαίνεται, οι ειδικοί δεν επιθυμούν ($\bar{X}$<3) την παροχή ίσου δικαιώματος ψήφου, κατά τη λήψη οικονομικής φύσης αποφάσεων, ούτε στους γονείς, ούτε στα μέλη της κοινότητας, ούτε και στους μαθητές. Το ακόλουθο απόσπασμα από τις αρχικές συνεντεύξεις, φαίνεται να εκφράζει την άποψη της πλειοψηφίας των συμμετεχόντων:

> «Θα έβλεπα οι άλλοι φορείς, ναι να έχει μια βαρύτητα η άποψή τους αλλά περισσότερο να είναι συμβουλευτικού χαρακτήρα. Δηλαδή, τον καθοριστικό ρόλο θα

πρέπει να τον έχει η ίδια η σχολική μονάδα στις αποφάσεις, ο διδασκαλικός σύλλογος για παράδειγμα» (Ο3 - Άλλοι εμπλεκόμενοι)

Ενδιαφέρον παρουσιάζει επίσης ο υπολογισμός του συντελεστή συσχέτισης Pearson's r, αναφορικά με το βαθμό επιθυμίας και το βαθμό πιθανότητας των πιο πάνω δηλώσεων. Τα αποτελέσματα του πίνακα 4.27, φανερώνουν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικής συσχέτισης σε 3 από τις 4 δηλώσεις.

Πίνακας 4.27
Συντελεστές συσχέτισης Pearson's r του βαθμού επιθυμίας και πιθανότητας των προβλεπτικών δηλώσεων που σχετίζονται με τη δομή λήψης και διαχείρισης αποφάσεων

| α/α | Προβλεπτικές δηλώσεις | r | n | p |
|---|---|---|---|---|
| στ11 | Διαφοροποίηση της σύνθεσης του συμβουλίου λήψης αποφάσεων ανάλογα με το είδος της απόφασης (πχ υποστήριξη διδασκαλίας ή σχολικές εγκαταστάσεις) | 0.42 | 40 | 0.01 |
| στ1 | Ανάληψη της ευθύνης λήψης οικονομικής φύσης αποφάσεων από το διευθυντή | 0.40 | 40 | 0.01 |
| στ6 | Ανάληψη ευθύνης λήψης οικονομικής φύσης αποφάσεων από ένα συμβούλιο με συμμετοχή του διευθυντή | 0.40 | 40 | 0.01 |

Σε όλες τις πιο πάνω περιπτώσεις δηλώσεων η παρατηρούμενη συσχέτιση είναι θετική. Παρόλο που οι συσχετίσεις δεν είναι ιδιαίτερα ψηλές, μπορεί να λεχθεί ότι όσο μεγαλύτερος είναι ο βαθμός επιθυμίας πραγματοποίησης των συγκεκριμένων δηλώσεων τόσο μεγαλύτερος είναι και ο βαθμός πιθανότητας πραγματοποίησής τους. Οι λόγοι για τους οποίους η πιθανότητα πραγματοποίησης των μέτρων που αναγράφονται στις συγκεκριμένες δηλώσεις δεν είναι ιδιαίτερα υψηλή ($3>\bar{X}>3.5$) αφορούν στο τέταρτο ερευνητικό ερώτημα, η απάντηση του οποίου ακολουθεί.

### 4.4.4. Ερώτημα 4:

*«Με ποιους τρόπους μπορεί να αυξηθεί η πιθανότητα πραγματοποίησης του πλέον επιθυμητού σεναρίου, σε σχέση με την οικονομική διαχείριση του αυτόνομου σχολείου του μέλλοντος;»*

Για να δοθεί απάντηση στο πιο πάνω ερώτημα, κατά τη διάρκεια των συζητήσεων με τους συμμετέχοντες στις τελικές συνεντεύξεις, επιχειρήθηκε τόσο η αναγνώριση των λόγων που μειώνουν την πιθανότητα πραγματοποίησης του επιθυμητού μέλλοντος όσο και η αναζήτηση τρόπων, με τους οποίους η συγκεκριμένη πιθανότητα θα μπορούσε να αυξηθεί. Στο υπόλοιπο μέρος αυτού του κεφαλαίου παρουσιάζονται γραφήματα με τα κύρια σημεία που αναφέρθηκαν από κάθε συμμετέχοντα στις επιμέρους θεματικές κατηγορίες της συνέντευξης, συνοδευόμενα από αυτούσιες αναφορές μέσα από τα λεγόμενα των ειδικών. Οι

επιμέρους θεματικές κατηγορίες αφορούν (1) αποφάσεις που συγκεντρώνουν μειωμένες πιθανότητες αποκέντρωσης, παρόλο που η αποκέντρωσή τους είναι πολύ επιθυμητή, (2) προβλήματα που συγκεντρώνουν αυξημένες πιθανότητες εμφάνισης και που, παράλληλα, θεωρούνται ως αυξημένα σοβαρά καθώς και (3) μέτρα στήριξης των σχολείων, τα οποία συγκεντρώνουν μειωμένες πιθανότητες εισαγωγής, παρόλο που η εισαγωγή τους είναι πολύ επιθυμητή.

**α) Αύξηση πιθανότητας αποκέντρωσης των πλέον επιθυμητών αποφάσεων**

Μετά την ανάλυση του ερωτηματολογίου του τρίτου γύρου, οι δηλώσεις που αναφέρονταν σε αποφάσεις, οι οποίες συγκέντρωναν μεγάλο βαθμό επιθυμίας να αποκεντρωθούν στο επίπεδο του σχολείου, εξετάστηκαν και ομαδοποιήθηκαν ξανά, σε νέες θεματικές κατηγορίες. Κάτι τέτοιο κρίθηκε σκόπιμο αφού μετά τον αποκλεισμό αρκετών από τις αρχικές δηλώσεις, λόγω του μειωμένου βαθμού επιθυμίας πραγματοποίησης που αυτές εξασφάλισαν, οι προϋπάρχουσες θεματικές κατηγορίες κατέληξαν να είναι κατακερματισμένες και να αποτελούνται από ένα πολύ μικρό αριθμό δηλώσεων. Με τη νέα ομαδοποίηση επιχειρήθηκε να διευκολυνθεί η νοηματοδότηση των αποτελεσμάτων και η εξέταση του τρόπου αύξησης της πιθανότητας πραγματοποίησης, όσων δηλώσεων συγκέντρωναν μειωμένο βαθμό πιθανότητας. Στον πίνακα 4.28, παρουσιάζονται οι τίτλοι των τριών νέων κατηγοριών δηλώσεων που σχηματίστηκαν, κάτω από τους οποίους αναφέρονται οι σχετικές δηλώσεις, ταξινομημένες ανάλογα με το βαθμό επιθυμίας πραγματοποίησης που αυτές συγκέντρωσαν.

Πίνακας 4.28
Προβλεπτικές δηλώσεις που αφορούν αποφάσεις προς αποκέντρωση οι οποίες συγκέντρωσαν ψηλό βαθμό επιθυμίας και χαμηλό βαθμό πιθανότητας πραγματοποίησης

| | | | |
|---|---|---|---|
| **1) Μικροαγορές και άλλα θέματα καθημερινής λειτουργίας** | | | |
| Πολύ επιθυμητές αποφάσεις[2] | | $\bar{X}$ | TA |
| β1* | Επιδιόρθωση ζημιών και συντήρηση εγκαταστάσεων | 4.43 | 0.93 |
| α3* | Αγορά εκπαιδευτικού λογισμικού | 4.32 | 1.11 |
| **2) Ανάπτυξη του προσωπικού και των μαθητών του σχολείου** | | | |
| Πάρα πολύ επιθυμητές αποφάσεις[1] | | $\bar{X}$ | TA |
| δ5* | Καθορισμός προγραμμάτων επιμόρφωσης προσωπικού | 4.64 | 0.63 |
| α13* | Διάθεση κονδυλίων για οργάνωση και λειτουργία ομίλων ενδιαφερόντων από εκπαιδευτικούς και μαθητές | 4.59 | 0.63 |
| Πολύ επιθυμητές αποφάσεις[2] | | | |
| δ6** | Χρηματοδότηση συμμετοχής προσωπικού σε σεμινάρια | 4.49 | 0.76 |
| α11* | Διάθεση κονδυλίων για συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα | 4.49 | 0.87 |
| α10* | Διάθεση κονδυλίων για διοργάνωση εκδηλώσεων από τη σχολική μονάδα | 4.44 | 0.87 |
| δ7** | Διαμόρφωση προγραμμάτων για παροχή κινήτρων προς το προσωπικό | 4.31 | 1.00 |
| α8* | Αγορά υπηρεσιών για πρόσθετη στήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες | 4.08 | 1.19 |
| α7** | Αγορά υπηρεσιών για πρόσθετη στήριξη μαθητών με ειδικές ανάγκες | 4.03 | 1.07 |
| **3) Εξεύρεση πρόσθετων κονδυλίων για τους σκοπούς των Α και Β** | | | |
| Πολύ επιθυμητές αποφάσεις[2] | | $\bar{X}$ | TA |
| β5* | Εισαγωγή μέτρων εξοικονόμησης ενέργειας | 4.23 | 0.92 |

[1] Πάρα πολύ ψηλός μέσος όρος βαθμού επιθυμίας ($\bar{X}$>4.5)
[2] Πολύ ψηλός μέσος όρος βαθμού επιθυμίας (4>$\bar{X}$>4.5)
* Σχετικά χαμηλός βαθμός πιθανότητας (3<$\bar{X}$<3.5)
** Πολύ χαμηλός βαθμός πιθανότητας ($\bar{X}$<3)

Όπως έχει ήδη σχολιαστεί στο κεφάλαιο της μεθοδολογίας, λόγω του μεγάλου εύρους θεμάτων που έπρεπε να καλυφθούν κατά τις τελικές συνεντεύξεις αλλά και του περιορισμένου χρόνου που διέθεταν όσοι συμμετείχαν σε αυτές, η συζήτηση περιστράφηκε μόνο γύρω από τη δεύτερη κατηγορία δηλώσεων. Η συγκεκριμένη κατηγορία επιλέγηκε γιατί περιλαμβάνει τις περισσότερες από τις δηλώσεις που συγκεντρώνουν μειωμένες πιθανότητες πραγματοποίησης, μεταξύ των οποίων βρίσκονται και οι δηλώσεις που συγκεντρώνουν, ταυτόχρονα, τους μεγαλύτερους βαθμούς επιθυμίας πραγματοποίησης. Έτσι, στο γράφημα που ακολουθεί, παρουσιάζονται οι τρόποι αύξησης της πιθανότητας αποκέντρωσης των αποφάσεων εκείνων που σχετίζονται με την κατηγορία δηλώσεων «Ανάπτυξη του προσωπικού και των μαθητών του σχολείου».

**Τρόποι αύξησης της πιθανότητας αποκέντρωσης των αποφάσεων που σχετίζονται με την ανάπτυξη του προσωπικού και των μαθητών**

*Θέμα κόστους*

**Α** Να λαμβάνεται υπόψη το μακροπρόθεσμο όφελος και όχι το κόστος
**Β** Να βρεθούν οικονομικότεροι τρόποι υλοποίησης της αποκέντρωσης
**Γ** Να εξοικονομηθούν πόροι από άλλες δαπάνες
**Δ** Να υπάρξει συνεργασία σχολείου και ιδιωτών για εξεύρεση πόρων

*Θέμα λειτουργίας σχολείου*

**Ε** Να αποσαφηνιστεί ο τρόπος λήψης των αποφάσεων εντός του σχολείου
**Στ** Να δοθεί στα σχολεία η πλήρης ευθύνη οικονομικής διαχείρισης

*Θέμα προετοιμασίας*

**Ζ** Να τύχουν κατάλληλης προετοιμασίας οι εκπαιδευτικοί, οι διευθυντές και τα μέλη της κοινότητας

| | Α | Β | Γ | Δ | Ε | Στ | Ζ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Γονείς** | √ | | | | | | |
| **Δάσκαλοι** | | | √ | | | | |
| **Βουλή 1** | | √ | | | | | |
| **Βουλή 2** | | | | √ | | | |
| **Βουλή 3** | | | | | √ | | √ |
| **ΥΠΠ 1** | | | | | | | √ |
| **ΥΠΠ 2** | | | | | | √ | √ |

Γράφημα 4.7
Τρόποι αύξησης της πιθανότητας αποκέντρωσης των δηλώσεων που αφορούν την «Ανάπτυξη του προσωπικού και των μαθητών του σχολείου».

Όπως φαίνεται από το γράφημα 4.7, οι εισηγήσεις ως προς τους τρόπους αύξησης της πιθανότητας αποκέντρωσης των αποφάσεων που σχετίζονται με την ανάπτυξη του προσωπικού και των μαθητών του σχολείου μπορούν να οργανωθούν σε τρεις επιμέρους κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία εισηγήσεων αφορά στο θέμα του κόστους που προϋποθέτει η μεταφορά της αρμοδιότητας λήψης των αποφάσεων στο επίπεδο του σχολείου. Είναι αξιοσημείωτο ότι, κατά τη διάρκεια των τελικών συνεντεύξεων, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων επεσήμανε πως τα οικονομικά του κράτους είναι σε δύσκολη κατάσταση, γεγονός που δυσκολεύει την πραγματοποίηση δαπανών και, συνακόλουθα, την αποκέντρωση κάποιων αποφάσεων της υπό εξέταση κατηγορίας. Όπως ανέφερε ένας από τους ερωτώμενους:

> «Καταρχήν να πω ότι (η αποκέντρωση των συγκεκριμένων αποφάσεων) δεν είναι πιθανή αυτή τη στιγμή αν κρίνει κανείς τα οικονομικά του κράτους. Η οικονομική κρίση δυστυχώς βαθαίνει, δεν ξέρουμε πού βρίσκεται ο πάτος και πού θα καταλήξει, τούτες τις μέρες υπάρχουν και οι διαπραγματεύσεις με την Τρόικα» (ΤΣ3 - Εκπρόσωπος Επιτροπής Παιδείας).

Ωστόσο, παρά τη συνειδητοποίηση της οικονομικής στενότητας του κράτους, προτάθηκε να υπάρξει εστίαση όσων είναι υπεύθυνοι για τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής στο μακροπρόθεσμο όφελος που η αποκέντρωση των αποφάσεων θα φέρει στο εκπαιδευτικό

σύστημα, θέτοντας σε δεύτερη μοίρα το όποιο κόστος υλοποίησης. Όπως χαρακτηριστικά υποστήριξε ο εκπρόσωπος των οργανωμένων γονέων:

> «Το οποιοδήποτε κόστος δεν πρέπει σε καμία περίπτωση να αποτελεί κριτήριο στην εφαρμογή τέτοιων προγραμμάτων… δεν πρέπει όλα να μετρούνται πάνω στην οικονομική τους βάση… Πρέπει να βλέπουμε τα πράγματα πιο σφαιρικά και να παίρνουμε τις ανάλογες αποφάσεις» (ΤΣ1 - Εκπρόσωπος γονέων)

Οι επόμενες τρεις εισηγήσεις αφορούν ακριβώς στην προσπάθεια προώθησης των μέτρων, στα πλαίσια των οικονομικών δυνατοτήτων του κράτους. Πιο συγκεκριμένα προτάθηκε η εξεύρεση οικονομικών τρόπων υλοποίησης της αποκέντρωσης των αποφάσεων, μέσα από την εμπλοκή των αρχών της τοπικής αυτοδιοίκησης αλλά και του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, έτσι που να αξιοποιηθούν οι ήδη υπάρχοντες μηχανισμοί και να επιτευχθούν οικονομίες κλίμακας. Επιπλέον, έγινε εισήγηση να επανεξεταστούν άλλες περιοχές εξόδων, στις οποίες σήμερα γίνονται σπατάλες (π.χ. γραφική ύλη και απαλλαγές από διδακτικά καθήκοντα), ώστε να εξοικονομηθούν οι απαραίτητοι πόροι για προώθηση της αποκέντρωσης των συγκεκριμένων αποφάσεων. Τέλος, έγινε λόγος για τη δυνατότητα εξασφάλισης των απαιτούμενων πόρων μέσω της συνεργασίας σχολείου και ιδιωτών:

> «Θεωρώ ότι μπορεί, μέσα από συνεργατικές ρυθμίσεις που θα γίνουν μεταξύ των ηγετών των σχολείων ή των συνδέσμων γονέων και του ιδιωτικού παράγοντα, μπορεί να βρεθούν κεφάλαια για να υποστηρίξουν αυτές τις προσπάθειες…» (ΤΣ3 - Εκπρόσωπος Επιτροπής Παιδείας).

Η δεύτερη κατηγορία εισηγήσεων αφορά στο θέμα της λειτουργίας του αυτόνομου, στην οικονομική διαχείριση, σχολείου. Σε μια πρώτη διάσταση, οι ειδικοί επισήμαναν ότι η μη αποσαφήνιση του τρόπου με τον οποίο θα λαμβάνονται οι αποφάσεις εντός του σχολείου είναι σημείο που μειώνει τις πιθανότητες αποκέντρωσης και θα πρέπει να αντιμετωπιστεί:

> «Πρώτα από όλα, εάν μιλούμε για αποκέντρωση των όσων έχετε αναφέρει, ποιος θα είναι ο συντονιστής, αυτός ο οποίος θα καθοδηγεί…; Θα είναι η τοπική αυτοδιοίκηση; Θα είναι η διεύθυνση του συγκεκριμένου σχολείου; Θα είναι ένα άλλο όργανο το οποίο θα συσταθεί ανά πόλη ή ανά επαρχία;» (ΤΣ5 - Εκπρόσωπος Επιτροπής Παιδείας).

Επίσης, φαίνεται ότι χρειάζεται η παραχώρηση πραγματικής οικονομικής αυτονομίας στα σχολεία, έτσι που κάθε σχολείο να χειρίζεται ένα δοσμένο προϋπολογισμό και να γνωρίζει ότι οφείλει να κινηθεί μέσα σε συγκεκριμένα οικονομικά πλαίσια, ιεραρχώντας τις ανάγκες του. Αυτό τουλάχιστον υποστήριξε μια από τους ειδικούς στο απόσπασμα που ακολουθεί:

> «Να δοθεί πραγματική αυτονομία στα σχολεία και στη διαχείριση των οικονομικών θεμάτων… Εάν πούμε ότι το κάθε σχολείο παίρνει ένα προϋπολογισμό ο οποίος είναι

> δεδομένος και δεν μπορεί να αλλάξει με τίποτε και μέσα σε εκείνα τα πλαίσια… κάνουν τη διαχείριση και αποφασίζουν… μόνο έτσι βλέπω να μπορεί να λειτουργήσει τούτο το σύστημα» (ΤΣ7 - Εκπρόσωπος Υπουργείου Παιδείας).

Εάν αυτό δεν συμβεί, η πιο πάνω ειδικός θεωρεί σίγουρο ότι οι απαιτήσεις των σχολείων θα πολλαπλασιαστούν και ότι αυτά θα προστρέχουν, συνεχώς, στο κράτος για εξασφάλιση πρόσθετης χρηματοδότησης. Η συγκεκριμένη διαπίστωση σίγουρα δημιουργεί προβληματισμό και θα πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη από τα άτομα που χαράζουν την εκπαιδευτική πολιτική.

Η τελευταία κατηγορία εισηγήσεων που έχουν κατατεθεί αναφέρεται στην κατάλληλη προετοιμασία των διευθυντών, των εκπαιδευτικών και των μελών της κοινότητας για την επιτυχημένη αποκέντρωση των σχετικών αποφάσεων. Οι ειδικοί αναγνώρισαν μια αδυναμία των εκπαιδευτικών και των ηγετών τους να αναλάβουν τις σχετικές ευθύνες και το ακόλουθο απόσπασμα επισημαίνει ακριβώς αυτό το γεγονός:

> «Νομίζω ένας βασικός λόγος (που μειώνει την πιθανότητα αποκέντρωσης) είναι ότι πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί ή και οι διευθυντές, νιώθουν ανασφάλεια. Δηλαδή δεν είναι έτοιμοι να πάρουν στα χέρια τους το θέμα… ακριβώς γιατί θεωρούν ότι ίσως να μην είναι έτοιμοι να το κάνουν τούτο» (ΤΣ6 - Εκπρόσωπος Υπουργείου Παιδείας).

Συμφωνώντας με την πιο πάνω διαπίστωση, ο εκπρόσωπος των οργανωμένων δασκάλων υποστήριξε ότι είναι αναγκαία η κατάλληλη επιμόρφωση της ηγεσίας των σχολείων, με τρόπο συστηματικό και επαγγελματικό. Όπως χαρακτηριστικά ανέφερε:

> «Την ίδια ώρα θεωρώ ό **τ** χρειάζεται και μια επιπλέον κατάρτιση για τούτα τα ζητήματα… Πρέπει να υπάρξει… μια σχολή στελεχών, διευθυντικής ομάδας, όπου θα δίδονται συγκεκριμένες κατευθύνσεις προς τους διευθυντές…» (ΤΣ4 - Εκπρόσωπος Δασκάλων).

Επιπλέον, ειδικά σε περίπτωση που οι δημοτικές αρχές θα κληθούν να εκπροσωπούν την τοπική κοινότητα και να αναλάβουν ενεργό ρόλο στη λήψη αποφάσεων για τα σχολεία, αντικαθιστώντας τις Σχολικές Εφορείες και το Υπουργείο Παιδείας, παρουσιάστηκε να θεωρείται αναγκαία η κατάλληλη στήριξή τους, ώστε να αναπτύξουν τις κατάλληλες υποδομές.

**β) Πρόληψη και αντιμετώπιση των πλέον σοβαρών και πιθανών προβλημάτων**

Οι δηλώσεις που αναφέρονταν σε προβλήματα, τα οποία συγκέντρωσαν ταυτόχρονα, ψηλό βαθμό σοβαρότητας και ψηλό βαθμό πιθανότητας πραγματοποίησης, παρουσιάζονται στον πίνακα 4.29, ταξινομημένες ανάλογα με το βαθμό σοβαρότητας πραγματοποίησής τους. Σημειώνεται επίσης το εύρος του βαθμού πιθανότητας πραγματοποίησής τους.

Πίνακας 4.29
Προβλεπτικές δηλώσεις που αφορούν προβλήματα τα οποία συγκέντρωσαν ψηλό βαθμό σοβαρότητας και ψηλό βαθμό πιθανότητας πραγματοποίησης

| | | | |
|---|---|---|---|
| **1) Επιβάρυνση σχολικών ηγετών και αδυναμία ανταπόκρισής τους** | | | |
| Πολύ σοβαρά προβλήματα[1] | | $\bar{X}$ | ΤΑ |
| α2** | Ανάληψη πρόσθετης ευθύνης | 4.38 | 0.93 |
| δ6** | Απροθυμία ανάληψης οικονομικής ευθύνης από τους διευθυντές | 4.30 | 0.81 |
| α6* | Αμφισβήτηση των ενεργειών του διευθυντή | 4.28 | 1.30 |
| α5** | Δυσκολία στην εκτέλεση των πολλαπλών καθηκόντων του διευθυντή (παιδαγωγικά, διοικητικά, διαχειριστικά) | 4.10 | 0.98 |
| α7* | Εμπλοκή σε δικαστικές διαμάχες για θέματα προσφορών | 4.10 | 1.08 |
| α1** | Αύξηση φόρτου εργασίας | 4.08 | 0.92 |
| Αρκετά σοβαρά προβλήματα[2] | | | |
| α3** | Αύξηση εργασιακού άγχους | 3.83 | 1.13 |
| α4* | Μείωση ενδιαφέροντος για ανάληψη θέσης διευθυντή | 3.73 | 1.11 |
| **2) Αύξηση κοινωνικών ανισοτήτων** | | | |
| Πολύ σοβαρά προβλήματα[1] | | $\bar{X}$ | ΤΑ |
| γ1* | Αύξηση διαφορών μεταξύ εύπορων και φτωχών σχολείων | 4.08 | 1.12 |
| γ2* | Δυσχέρεια στην παροχή ίσων ευκαιριών στους μαθητές όλων των σχολείων | 4.00 | 1.06 |
| **3) Επιδείνωση σχέσεων εμπλεκομένων** | | | |
| Πολύ σοβαρά προβλήματα[1] | | $\bar{X}$ | ΤΑ |
| δ6** | Απροθυμία ανάληψης οικονομικής ευθύνης από τους διευθυντές | 4.30 | 0.81 |
| δ5** | Αντιδράσεις συνδικαλιστών στις αλλαγές | 4.10 | 1.10 |
| Αρκετά σοβαρά προβλήματα[2] | | | |
| δ7* | Συγκρούσεις εντός του σχολείου για την κατανομή κονδυλίων | 3.95 | 1.11 |
| **4) Απώλεια κλίμακας οικονομίας και αντιπαραγωγικότητα** | | | |
| Αρκετά σοβαρά προβλήματα[2] | | | |
| στ5* | Αύξηση κόστους λόγω εργοδότησης πρόσθετου προσωπικού που να ασκεί και να ελέγχει την οικονομική διαχείριση | 3.80 | 1.20 |

[1] Πολύ ψηλός μέσος όρος βαθμού σοβαρότητας ($\bar{X}$>4) [2] Αρκετά ψηλός μέσος όρος βαθμού σοβαρότητας (3.5>$\bar{X}$>4)
* Πολύ ψηλός βαθμός πιθανότητας (3.5>$\bar{X}$>4) ** Πάρα πολύ ψηλός βαθμός πιθανότητας ($\bar{X}$>4)

Στη συζήτηση που διενεργήθηκε κατά τις τελικές συνεντεύξεις, οι ειδικοί κατέθεσαν τις απόψεις τους, αναφέροντας λόγους που η πιθανότητα εμφάνισης αρκετών από τα πιο πάνω προβλήματα εμφανίζεται αυξημένη καθώς και τρόπους με τους οποίους τα προβλήματα αυτά μπορούν να αντιμετωπιστούν. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στη συνέχεια, οργανωμένα στις διάφορες υποκατηγορίες προβλημάτων.

*Επιβάρυνση σχολικών ηγετών και αδυναμία ανταπόκρισής τους*

Στο γράφημα 4.8, παρουσιάζονται οι τρόποι αντιμετώπισης των πιθανών και σοβαρών προβλημάτων, που σχετίζονται με την επιβάρυνση των σχολικών ηγετών.

**Τρόποι αντιμετώπισης των προβλημάτων**
**που σχετίζονται με την επιβάρυνση των σχολικών ηγετών**

*Θέμα ετοιμότητας*
**Α** Να αποκτήσουν οι διευθυντές μεγαλύτερο βαθμό ετοιμότητας μέσω επιμόρφωσης
*Θέμα επιλογής*
**Β** Να αλλάξει ο τρόπος προαγωγής στη θέση διευθυντή
*Θέμα αποφόρτωσης*
**Γ** Να απαλλαγούν οι διευθυντές από διδακτικά καθήκοντα
**Δ** Να αναληφθούν καθήκοντα και από άλλους που να στηρίζουν το διευθυντή

| | Α | Β | Γ | Δ |
|---|---|---|---|---|
| **Γονείς** | √ | √ | √ | √ |
| **Δάσκαλοι** | √ | | √ | √ |
| **Βουλή 1** | √ | | √ | √ |
| **Βουλή 2** | √ | √ | √ | |
| **Βουλή 3** | | √ | | |
| **ΥΠΠ 1** | | √ | √ | √ |
| **ΥΠΠ 2** | √ | √ | | |

Γράφημα 4.8
Τρόποι αντιμετώπισης των προβλημάτων που σχετίζονται με την «Επιβάρυνση των σχολικών ηγετών».

Από το πιο πάνω γράφημα φαίνεται ότι, αρκετοί από τους ειδικούς επεσήμαναν το μειωμένο βαθμό ετοιμότητας, για ανάληψη της διαχείρισης ενός αυτόνομου σχολείου, ο οποίος χαρακτηρίζει τους σημερινούς σχολικούς ηγέτες και που προκαλεί τα συναισθήματα άγχους και ανασφάλειας, τη δυσκολία στην εκτέλεση των πολλαπλών καθηκόντων και την απροθυμία ανάληψης πρόσθετης ευθύνης, τα οποία περιλαμβάνονται στη συγκεκριμένη κατηγορία προβλημάτων. Όπως ένας από τους ειδικούς ανέφερε:

> «Το άγχος ξεκινά από τη στιγμή που δεν μπορείς να διαχειριστείς το φόρτο εργασίας σου. Από τη στιγμή που διαχειριστεί σωστά (ένας διευθυντής) το φόρτο εργασίας του τό**τε** μιλούμε τα επίπεδα άγχους θα είναι διαχειρίσιμα και δε θα δημιο**ψ**γο**ύ**ν οποιοδήποτε πρόβλημα» (ΤΣ1 - Εκπρόσωπος γονέων).

Είναι αξιοσημείωτο ότι μια λύση που προτάθηκε, σχεδόν ομόφωνα, για αυτό το πρόβλημα είναι η βελτίωση της ετοιμότητας των σχολικών ηγετών να διαχειριστούν τα νέα τους καθήκοντα, μέσω μιας καλά σχεδιασμένης και συστηματικής επιμόρφωσης. Η επιτυχημένη παρακολούθηση της επιμόρφωσης προτάθηκε να είναι προϋπόθεση για τη διεκδίκηση θέσης διευθυντή, αφού αυτή απαιτεί την ικανότητα ανάληψης διοικητικών ευθυνών, τις οποίες οι νέοι διευθυντές δε θα πρέπει να αποφεύγουν:

> «(Ο κάθε υποψήφιος) θα πρέπει να τύχει επιμόρφωσης, ειδικής εκπαίδευσης και να πετύχει για ανάληψη διοικητικών θεμάτων… να επιμορφώνεται από πριν και να πρέπει να πετύχει, ούτως ώστε να είναι και διατεθειμένος ότι ο ίδιος θα ασχοληθεί με τούτα τα θέματα» (ΤΣ7 - Εκπρόσωπος Υπουργείου Παιδείας).

Όπως εξήγησαν οι ειδικοί, με την εκ των προτέρων επιμόρφωση εκτιμάται ότι ο κάθε σχολικός ηγέτης θα γνωρίζει έγκαιρα ποια θα είναι ακριβώς τα καθήκοντα, οι αρμοδιότητες και οι απαιτήσεις του πόστου του και θα είναι πιο έτοιμος να ανταποκριθεί σε αυτά. Σε διαφορετική περίπτωση, τόσο οι νέοι σχολικοί ηγέτες όσο και τα σχολεία τα οποία θα αναλαμβάνουν θα βιώνουν την αβεβαιότητα, την ανασφάλεια και την επικράτηση ενός ενστίκτου επιβίωσης σε άγνωστες συνθήκες, εις βάρος της λελογισμένης και προγραμματισμένης σχολικής διοίκησης. Όπως χαρακτηριστικά ανέφερε ένας από τα τους συμμετέχοντες ειδικούς: (οι διευθυντές) «Πρέπει να ξέρουν ακριβώς τι έχουν να αναλάβουν και να μην τους ρίξουμε στον ωκεανό και να τους πούμε κολυμπάτε…» (ΤΣ1 - Εκπρόσωπος γονέων). Άμεσα συνδεδεμένο με το θέμα της ετοιμότητας φάνηκε να είναι και το θέμα της επιλογής των νέων σχολικών ηγετών, το οποίο αναφέρθηκε επίσης από αρκετούς ειδικούς. Πιο συγκεκριμένα, επισημάνθηκε ότι οι ικανότητες που απαιτούνται από ένα διευθυντή είναι πολύ διαφορετικές από τις ικανότητες που απαιτούνται από ένα εκπαιδευτικό και, συνακόλουθα, δεν είναι λογικό να αναμένεται ότι ο κάθε καλός εκπαιδευτικός θα μπορέσει να είναι και καλός σχολικός ηγέτης:

> «Δε σημαίνει ότι ένας ο οποίος είναι σπουδαίος δάσκαλος ή καθηγητής, ταυτόχρονα είναι και σπουδαίος διευθυντής, τούτο να το καταλάβουμε. Οπόταν, οφείλουμε, και θα το επαναλάβω, να ορίσουμε ανθρώπους οι οποίοι μπορούν να διοικήσουν. Άλλο η διοίκηση της σχολικής μονάδας… και άλλο η διδασκαλία.» (ΤΣ3 - Εκπρόσωπος Επιτροπής Παιδείας)

Με βάση τις πιο πάνω απόψεις, προτάθηκε να αλλάξει ο τρόπος προαγωγής στη θέση του διευθυντή, έτσι που η βαρύτητα να μη δίνεται στα χρόνια υπηρεσίας ή στο πόσο καλός εκπαιδευτικός είναι ο κάθε ένας. Με τον τρόπο αυτό πιστεύεται ότι μπορεί να ξεπεραστεί η αδυναμία του υφιστάμενου συστήματος, όπου να προάγονται άτομα με βάση κριτήρια που δεν έχουν σχέση με τη διοίκηση, γεγονός που καθιστά αμφίβολη την επιτυχημένη λειτουργία του σχολείου. Εξηγώντας το τι συμβαίνει σήμερα στην πράξη ένας από τους συμμετέχοντες εξήγησε ότι:

> «(Σήμερα)…λαμβάνεται υπόψη το τι ο καθηγητής ή ο δάσκαλος διδάσκει μέσα στην ίδια του την τάξη και όχι οτιδήποτε άλλο. Άρα αυτά λαμβάνονται υπόψη για την προαγωγή, τα οποία θα τον φέρουν σε μια θέση η οποία δεν έχει απολύτως καμία σχέση με τις βαθμολογίες τις οποίες επήρε» (ΤΣ5 - Εκπρόσωπος Επιτροπής Παιδείας).

Πέραν από την αναγκαιότητα σωστής επιλογής και βελτίωσης του βαθμού ετοιμότητας των σχολικών ηγετών, οι ειδικοί έθεσαν επίσης το θέμα της αποφόρτωσης των

διευθυντών, από κάποια καθήκοντά τους. Αυτό προτάθηκε να γίνει με δύο τρόπους και, πιο συγκεκριμένα, με τη μείωση του διδακτικού χρόνου των διευθυντών και με την ανάληψη καθηκόντων από άλλα μέλη του σχολικού προσωπικού. Σύμφωνα με τα λεγόμενα των ειδικών, η απαλλαγή των διευθυντών από το σύνολο ή από μέρος των διδακτικών καθηκόντων τους θεωρείται λογική εξέλιξη, από τη στιγμή που αυτοί θα κληθούν να αναλάβουν πρόσθετες διοικητικές ευθύνες. Η μείωση του διδακτικού χρόνου θα μπορούσε να εφαρμοστεί κλιμακωτά, με βάση των αριθμό των μαθητών του σχολείου, έτσι ώστε οι διευθυντές να μπορούν να αφοσιώνονται στο διοικητικό τους έργο. Η άποψη αυτή εκφράζεται μέσα από τα ακόλουθα λόγια ενός εκπροσώπου της Επιτροπής Παιδείας της Βουλής:

> «Πιστεύω στην πλήρη αποφόρτωση του διευθυντή από, αν θέλεις, διδασκαλικά καθήκοντα… ούτως ώστε να αφοσιωθεί στο πώς θα ηγηθεί της σχολικής μονάδας.» (ΤΣ3 - Εκπρόσωπος Επιτροπής Παιδείας)

Παράλληλα, οι συμμετέχοντες υποστήριξαν ότι οι Βοηθοί Διευθυντές θα πρέπει να αναλαμβάνουν και να φέρνουν σε πέρας διοικητικά καθήκοντα, έτσι που να επιτυγχάνεται διαμοιρασμός των ευθυνών και του φόρτου εργασίας, απαλλάσσοντας το διευθυντή από μέρος του διοικητικού έργου.

Αξίζει να αναφερθεί ότι ένας από τους συμμετέχοντες ειδικούς κατέθεσε στο σημείο αυτό μια πολύ διαφορετική άποψη. Αναλυτικότερα, όταν κλήθηκε να αναφέρει τρόπους με τους οποίους μπορεί να αντιμετωπιστεί το πρόβλημα της επιβάρυνσης των σχολικών ηγετών, αυτός πρότεινε τη μη εμπλοκή των διευθυντών σε διοικητικά θέματα και την πρόσληψη ενός τεχνοκράτη, που να έχει ως μοναδική δουλειά τη λειτουργία των σχολείων. Με τον τρόπο αυτό εξήγησε ότι θεωρεί πως θα γίνεται καλύτερη διοίκηση των σχολείων, από ένα κατάλληλα καταρτισμένο άτομο, και παράλληλα δε θα στερούνται οι μαθητές το δικαίωμα να έχουν τους καλούς δάσκαλους μέσα στην τάξη. Στο ακόλουθο απόσπασμα αναπτύσσεται το σκεπτικό του:

> «Αν ένας είναι δάσκαλος και εξελιχθεί σε διευθυντή, σημαίνει ότι στερώ το δικαίωμα των παιδιών να έχουν έναν καλό δάσκαλο, μέσα στην τάξη. Άρα για αυτό εγώ εκφράζω αυτή τη ριζοσπαστική άποψη, ότι τα σχολεία θα μπορούσαν, τουλάχιστον όσον αφορά τα θέματα που δεν έχουν άμεση σχέση με την εκπαιδευτική πλευρά της λειτουργίας του σχολείου, να διοικούνται από τεχνοκράτη…» (ΤΣ5 - Εκπρόσωπος Επιτροπής Παιδείας).

Θα πρέπει, ωστόσο, να σημειωθεί ότι το ενδεχόμενο ύπαρξης ενός οικονομικού διευθυντή στο σχολείο είχε διερευνηθεί, κατά τη διάρκεια της προηγούμενης φάσης της έρευνας, μέσα από τη διαδικασία Delphi, και δεν είχε συγκεντρώσει ψηλό βαθμό επιθυμίας

πραγματοποίησης. Το γεγονός, όμως, ότι το πιο πάνω ενδεχόμενο παραμένει μέσα στις σκέψεις ενός από τους πλέον αρμόδιους για τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής, δεικνύει ότι το πλέον επιθυμητό μέλλον, όπως αυτό έχει προκύψει μέσα από την ερευνητική διαδικασία, δε θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως μια καθολικά αποδεκτή, μαγική συνταγή για επιτυχημένη οικονομική αυτονόμηση του σχολείου αλλά ως μια δεξαμενή σκέψης συσσωρευμένων και συνδυασμένων απόψεων της συγκεκριμένης ομάδας ειδικών.

*Αύξηση κοινωνικών ανισοτήτων*

Στο γράφημα 4.9, παρουσιάζονται οι τρόποι αντιμετώπισης όσων πιθανών και σοβαρών προβλημάτων σχετίζονται με την αύξηση των κοινωνικών ανισοτήτων, η οποία αποτελεί μια κατηγορία προβλημάτων που αναμένεται να ενταθούν λόγω εισαγωγής της ΑΟΔ.

**Τρόποι αντιμετώπισης των προβλημάτων**
**που σχετίζονται με την αύξηση των κοινωνικών ανισοτήτων**

*Θέμα χρηματοδότησης στη βάση αναγκών*
**A** Να εντοπίζονται οι ανισότητες και να παρέχεται πρόσθετη χρηματοδότηση
*Θέμα ικανότητας προσωπικού*
**B** Να στελεχώνονται τα σχολεία με ικανούς εκπαιδευτικούς και σχολικούς ηγέτες

| | A | B |
|---|---|---|
| **Γονείς** | √ | √ |
| **Δάσκαλοι** | √ | |
| **Βουλή 1** | | |
| **Βουλή 2** | √ | |
| **Βουλή 3** | | |
| **ΥΠΠ 1** | √ | √ |
| **ΥΠΠ 2** | √ | √ |

Γράφημα 4.9
Τρόποι αντιμετώπισης των προβλημάτων που σχετίζονται με την «Αύξηση των κοινωνικών ανισοτήτων».

Όπως φαίνεται από το γράφημα 4.9, ο κυριότερος τρόπος αντιμετώπισης συγκεκριμένων των προβλημάτων παρουσιάζεται να είναι η χρηματοδότηση των σχολείων από το κράτος, στη βάση των αναγκών του κάθε σχολείου ξεχωριστά. Οι ειδικοί εξήγησαν ότι είναι λογικό να παρουσιάζονται στα σχολεία διαφορετικές ανάγκες, αφού, ακόμα και σήμερα, με το συγκεντρωτικό σύστημα που βρίσκεται σε ισχύ, υπάρχουν «σχολεία διάφορων

(διαφορετικών) ταχυτήτων» (ΤΣ1 - Εκπρόσωπος γονέων). Με βάση τα λεγόμενα των συμμετεχόντων, η αυτονόμηση αναμένεται ότι θα διευρύνει τις ανισότητες μεταξύ των σχολείων, αφού θα άρει τους όποιους περιορισμούς επιβάλλονται από το υφιστάμενο σύστημα. Επομένως, με την εισαγωγή της ΑΟΔ τα σχολεία θα αφεθούν να αξιοποιήσουν τα όποια συγκριτικά πλεονεκτήματα τους δίνουν παράγοντες όπως η γεωγραφική τους θέση, η κοινωνικοοικονομική κατάσταση της κοινότητας στην οποία ανήκουν, οι ικανότητες καθώς και το ενδιαφέρον της ηγεσίας τους. Το απόσπασμα που ακολουθεί συνοψίζει το πιο πάνω επιχείρημα:

> «Ακόμα και στη σημερινή κατάσταση που δεν έχουν καθόλου αυτονομία τα σχολεία… βλέπεις ότι εκεί που τα διευθυντικά στελέχη είναι ικανά και ενδιαφέρονται, είναι πολύ διαφορετική κατάσταση...Οπότε άμα τους δώσεις περισσότερη αυτονομία, αυτές οι διαφορές στην ικανότητα και το ενδιαφέρον θα φανούν πιο έντονα, διότι με την παραπάνω αυτονομία οι καλοί, ας πούμε, θα έχουν την ευκαιρία να δράσουν περισσότερο, οι όχι τόσο καλοί θα φανούν περισσότερο οι αδυναμίες τους και θα έχουν περισσότερες επιπτώσεις πάνω στα ίδια τα σχολεία» (ΤΣ7 - Εκπρόσωπος Υπουργείου Παιδείας).

Η εισήγηση για παροχή πρόσθετης χρηματοδότησης σε σχολεία που την έχουν ανάγκη, θεωρήθηκε τόσο αναγκαία όσο και λογική πρακτική. Ενδεικτικά, χαρακτηρίστηκε ως «αρχή της χρηστής διοίκησης» (ΤΣ6 - Εκπρόσωπος Υπουργείου Παιδείας) και εξηγήθηκε ότι:

> «Σίγουρα στη χρηματοδότηση πάντα λαμβάνεται υπόψη η κατάσταση του σχολείου και οι ανάγκες. Το βασικό κριτήριο είναι οι ανάγκες του σχολείου και αν ένα σχολείο, για κάποιους λόγους έχει μεγαλύτερες ανάγκες, το σύστημα… επιβάλλει να ικανοποιηθούν» (ΤΣ7 - Εκπρόσωπος Υπουργείου Παιδείας).

Εκτός από την πρόσθετη στήριξη των σχολείων με τις μεγαλύτερες ανάγκες, μέσα από τις συνεντεύξεις προέκυψε ακόμη το θέμα των ικανοτήτων του προσωπικού και της ηγεσίας του σχολείου, το οποίο αναγνωρίστηκε ως επίσης σημαντικό για την αντιμετώπιση του ενδεχομένου αύξησης των κοινωνικών ανισοτήτων. Πιο συγκεκριμένα, εκεί όπου τα σχολεία είναι υποβαθμισμένα, προτάθηκε η στελέχωσή τους με τους ικανότερους εκπαιδευτικούς, ακόμη και μέσω της παροχής κάποιων κινήτρων. Εξάλλου, ο ρόλος των εκπαιδευτικών αναγνωρίστηκε ως σημαντικός και όσον αφορά στην αξιοποίηση του εξοπλισμού και των μέσων του σχολείου, αφού υποστηρίχθηκε ότι η παροχή ίσων ευκαιριών προς όλους τους μαθητές, επηρεάζεται από την ικανότητα και την προθυμία των εκπαιδευτικών να αξιοποιήσουν τα σχετικά διδακτικά μέσα. Σύμφωνα με την άποψη ενός από τους συμμετέχοντες:

> «…θα έλεγα ότι δεν είναι το πρόβλημα ο εξοπλισμός και τα μέσα, είναι το πώς αξιοποιείς αυτό τον εξοπλισμό και αν έχεις τα άτομα που είναι επιμορφωμένα, ώστε

> να μπορέσουν να αξιοποιήσουν σωστά τον εξοπλισμό…» (ΤΣ6 - Εκπρόσωπος Υπουργείου Παιδείας).

Επιπλέον, κατά τα λεγόμενα των ειδικών, σημαντικός φαίνεται να είναι και ο ρόλος της ηγεσίας των σχολείων. Υποστηρίχθηκε ότι μια αποτελεσματική σχολική ηγεσία μπορεί να αναγνωρίσει τις ανάγκες και να διεκδικήσει πειστικά την ικανοποίησή τους από το κράτος. Επιπρόσθετα, μια ηγεσία που ενδιαφέρεται, είναι επίσης ικανή να βρίσκει πρόσθετους τρόπους ικανοποίησης των αναγκών του σχολείου, εξασφαλίζοντας τη συνεργασία και τη στήριξη των γονιών και της κοινότητας. Με βάση τα πιο πάνω, προτάθηκε να αλλάξει ο τρόπος επιλογής των διευθυντικών στελεχών, ούτως ώστε να διασφαλίζεται, στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό, η αποτελεσματική εκτέλεση των καθηκόντων τους και η παροχή της καλύτερης δυνατής εκπαίδευσης, προς τους μαθητές όλων των σχολείων:

> «Ο μόνος τρόπος που θα έβλεπα να αποφευχθούν τούτα τα προβλήματα θα ήταν πραγματικά να προσέχουμε πολύ στην επιλογή των ατόμων, να γίνεται μια σωστή επιλογή… των ατόμων που πραγματικά έχουν την ικανότητα να κάνουν μία πολύ καλή δουλειά» (ΤΣ7 - Εκπρόσωπος Υπουργείου Παιδείας).

Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να λεχθεί ότι ένας από τους ειδικούς (ΤΣ2 - Εκπρόσωπος Επιτροπής Παιδείας) παρουσιάστηκε αντίθετος με την ανάληψη της ευθύνης οικονομικής διαχείρισης από το σχολείο, αφού θεωρεί ότι μια τέτοια αυτονόμηση θα οδηγήσει σε ενίσχυση των διακρίσεων. Η άποψη που διατύπωσε βρίσκεται σε ασυμφωνία με την πλειοψηφία των ειδικών, η οποία αξιολόγησε την αυτόνομη οικονομική διαχείριση, στα θέματα που προαναφέρθηκαν, ως πολύ επιθυμητή. Ωστόσο, το γεγονός ότι ο συγκεκριμένος υποψήφιος προέρχεται από ένα από τα μεγαλύτερα κοινοβουλευτικά κόμματα προσδίδει μια αυξημένη βαρύτητα στην άποψή του, η οποία, αν και είναι μειοψηφούσα, ενδεχομένως να αποδειχτεί καθοριστική για την εξέλιξη των αποκεντρωτικών μεταρρυθμίσεων.

*Επιδείνωση σχέσεων εμπλεκομένων (Αντιδράσεις συνδικαλιστών)*

Στο ακόλουθο γράφημα, παρουσιάζονται οι προτεινόμενοι τρόποι αντιμετώπισης των πιθανών και σοβαρών προβλημάτων, που σχετίζονται με την επιδείνωση των σχέσεων των εμπλεκομένων και, πιο συγκεκριμένα, με τις αντιδράσεις των συνδικαλιστών στις αλλαγές.

**Τρόποι αντιμετώπισης των προβλημάτων**
**που σχετίζονται με τις αντιδράσεις των συνδικαλιστών στις αλλαγές**

*Θέμα διεξαγωγής εποικοδομητικού διαλόγου*
**Α** Να κληθούν οι συνδικαλιστές σε διάλογο για συνδιαμόρφωση των αλλαγών
*Θέμα παροχής αντισταθμιστικών μέτρων*
**Β** Να προσφερθούν αντισταθμιστικά μέτρα
**Γ** Να προσφερθεί κατάλληλη επιμόρφωση στους διευθυντές
*Θέμα τρόπου και χρόνου εισαγωγής της αποκέντρωσης*
**Δ** Να εφαρμοστούν οι αλλαγές σταδιακά, με διαφάνεια και με μεταβατικές περιόδους
**Ε** Να αξιοποιηθεί η περίοδος της οικονομικής κρίσης

| | Α | Β | Γ | Δ | Ε |
|---|---|---|---|---|---|
| **Γονείς** | √ | | | | √ |
| **Δάσκαλοι** | | √ | | | |
| **Βουλή 1** | | √ | √ | | |
| **Βουλή 2** | √ | | | | √ |
| **Βουλή 3** | | | | | |
| **ΥΠΠ 1** | √ | | | | |
| **ΥΠΠ 2** | | | | √ | |

Γράφημα 4.10
Τρόποι αντιμετώπισης των προβλημάτων που σχετίζονται με τις «Αντιδράσεις των συνδικαλιστών στις αλλαγές»

Από το γράφημα 4.10 φαίνεται ότι εγείρονται τρία θέματα αναφορικά με την αντιμετώπιση των αντιδράσεων των συνδικαλιστών. Αναλυτικότερα, τα θέματα αυτά αφορούν στη διεξαγωγή διαλόγου πριν από την εισαγωγή των αλλαγών, στην παραχώρηση αντισταθμιστικών μέτρων καθώς και στο πότε και πώς θα προωθηθεί η αποκέντρωση. Αναλυτικότερα, κατά τη συζήτηση με τους ειδικούς στη διαμόρφωση και εφαρμογή εκπαιδευτικής πολιτικής, προτάθηκε να διεξαχθεί ένας εποικοδομητικός διάλογος μεταξύ Υπουργείου Παιδείας και εκπαιδευτικών, ώστε να αναπτυχθεί ένα συναίσθημα συνδιαμόρφωσης και συνιδιοκτησίας των αποκεντρωτικών μέτρων. Όπως εξήγησε ένας από τους εκπροσώπους της ηγεσίας του Υπουργείου Παιδείας:

> «Ενας τρόπος για να μπορέσεις να θεραπεύσεις τέλος πάντων τούτη την τάση είναι να εμπλέξεις τους συνδικαλιστές σε αυτά τα θέματα, να νιώσουν ότι συμμετέχουν, ότι έχουν και εκείνοι λόγο, οπόταν είναι ανθρώπινο και τους κάνει να συμπεριφέρονται κάπως διαφορετικά…» (ΤΣ6 - Εκπρόσωπος Υπουργείου Παιδείας).

Παράλληλα, υποστηρίχθηκε ότι μέσα από το διάλογο ίσως μπορέσουν να ξεπεραστούν κάποια εμπόδια, τα οποία δυσχεραίνουν την αποδοχή των αλλαγών εκ μέρους των εκπαιδευτικών. Τα εμπόδια αυτά, σύμφωνα με τις απόψεις που ακούστηκαν, πηγάζουν από μια καχυποψία και μια τάση αντίστασης απέναντι σε ό,τι νέο έρχεται να αλλάξει την παγιωμένη κατάσταση πραγμάτων, να δώσει πρόσθετα καθήκοντα και να αμφισβητήσει τα κεκτημένα. Η προαναφερθείσα τάση αντίστασης στις αλλαγές, που οι εκπαιδευτικοί συνήθως

επιδεικνύουν, αποδόθηκε σε κάποιο βαθμό στην προσπάθεια που αυτοί καταβάλλουν για εξασφάλιση κάποιων ανταλλαγμάτων ή αντισταθμιστικών μέτρων, η παραχώρηση των οποίων θα μπορούσε να είναι ένας ακόμα τρόπος αντιμετώπισης του συγκεκριμένου προβλήματος. Ως τέτοια, πιθανά αντισταθμιστικά μέτρα αναφέρθηκαν η «αποφόρτωση όσων θα διοικούν τις σχολικές μονάδες» (ΤΣ2 - Εκπρόσωπος Επιτροπής Παιδείας), η παροχή μισθολογικών αυξήσεων καθώς και η κατάλληλη επιμόρφωση, ώστε να είναι σε θέση ο κάθε διευθυντής να γνωρίζει πώς να διαχειριστεί κάποια θέματα που συνδέονται με τα νέα του καθήκοντα. Όπως εξηγείται στο ακόλουθο απόσπασμα:

> «Θέλει επιμόρφωση βέβαια ο διευθυντής… για να μη νιώθει ανασφάλεια μπροστά στη διαχείριση καινούριων ζητημάτων... ο άλλος όταν του είναι άγνωστο κάτι, αντιμετωπίζει το με μια φοβία, με ένα σκεπτικισμό. Οπόταν, ναι, χρειάζεται να ενημερωθεί, να επιμορφωθεί, να ξέρει πώς θα διαχειριστεί» (ΤΣ2 - Εκπρόσωπος Επιτροπής Παιδείας).

Επιπλέον, σημαντικό φάνηκε να είναι επίσης το θέμα του τρόπου και του χρόνου εισαγωγής των αποκεντρωτικών μεταρρυθμίσεων. Πιο συγκεκριμένα, μέσω της σταδιακής εφαρμογής των αλλαγών και της πρόνοιας για ύπαρξη μεταβατικών περιόδων, υποστηρίχθηκε ότι θα γίνει κατορθωτή η διασκέδαση των ανησυχιών, όσων θεωρούν ότι θίγονται από τις αλλαγές. Ένα ανώτατο στέλεχος του Υπουργείου Παιδείας εξήγησε ότι:

> «Μπορεί να κάμεις σταδιακά κάποιες αλλαγές. Να βάλεις μεταβατικές περιόδους, ούτως ώστε να εξοικειωθεί ο κόσμος με την ιδέα. Εκεί που είναι πολύ κοντά στην προαγωγή να μην τη χάσουν κ.ο.κ.» (ΤΣ7 - Εκπρόσωπος Υπουργείου Παιδείας).

Εξίσου σημαντική για καθησυχασμό των αμφιβολιών των εκπαιδευτικών υποστηρίχθηκε ότι θα είναι επίσης η εξασφάλιση διαφανών διαδικασιών αυτόνομης λήψης αποφάσεων, έτσι που να διασφαλίζεται η χρηστή διαχείριση και να μην αφήνεται χώρος για υπόνοιες, εναντίον όσων θα έχουν την αρμοδιότητα για αυτή. Σχετικό με την προαναφερθείσα εισήγηση είναι το εξής απόσπασμα από τις τελικές συνεντεύξεις:

> «Πρέπει οπωσδήποτε να γίνονται διάφανες διαδικασίες, να κρατούνται τα ανάλογα λογιστικά βιβλία και αποδείξεις, ούτως ώστε να μη δημιουργούνται καχυποψίες και προβλήματα» (ΤΣ1 - Εκπρόσωπος γονέων).

Τέλος, μέσα από τις απαντήσεις των ειδικών, αναδύθηκε επίσης το θέμα του χρόνου εφαρμογής των αλλαγών. Παρόλο που η περίοδος, την οποία διανύει τώρα η κυπριακή κοινωνία, είναι μια περίοδος ύφεσης και οικονομικής στενότητας, λέχθηκε πως αυτό δε σημαίνει ότι θα πρέπει να παγώσουν οι προσπάθειες μεταρρύθμισης. Αντίθετα, εκφράστηκε η άποψη ότι ίσως η παρούσα περίοδος είναι ιδανική για να περιοριστούν οι αντιδράσεις των συνδικαλιστών, αφού αυτοί θα έχουν συναίσθηση των οικονομικών δεδομένων και δε θα

προβάλουν παράλογες αξιώσεις για ανταλλάγματα, όπως θα αναμενόταν σε άλλες περιπτώσεις. Τα ακόλουθα λόγια των ειδικών αφορούν ακριβώς στο συγκεκριμένο ζήτημα:

> «Θεωρώ ότι έφτασε ο καιρός, ενόψει και του ευρύτερου παγκοσμιοποιημένου πλέον οικονομικού προβλήματος που υπάρχει… να μη βλέπουμε τα θέματα μονόπλευρα και συμφεροντολογικά… και να αντιδρούμε με περισσότερη κατανόηση και ευαισθησία» (ΤΣ1 - Εκπρόσωπος γονέων).
>
> «Στο τέλος της ημέρας η ίδια η οικονομική κρίση, θα αλλάξει πάρα πολλά… είναι και μια πελώρια ευκαιρία. Οπόταν θεωρώ ότι μπορούμε να περάσουμε τα μηνύματα, πιο εύκολα ετούτη την ώρα που υπάρχει μεγάλη πίεση» (ΤΣ3 - Εκπρόσωπος Επιτροπής Παιδείας).

**γ) Αύξηση της πιθανότητας υλοποίησης των πλέον επιθυμητών μέτρων**

Όπως είναι ήδη γνωστό, μέσα από την προηγούμενη φάση της ερευνητικής διαδικασίας, εντοπίστηκαν μια σειρά από δηλώσεις που αναφέρονται σε μέτρα στήριξης των σχολείων με αυτονομία στην οικονομική τους διαχείριση, η εισαγωγή των οποίων ήταν πολύ επιθυμητή αλλά μειωμένα πιθανή. Οι δηλώσεις αυτές παρουσιάζονται στον πίνακα 4.30, ταξινομημένες ανάλογα με το βαθμό επιθυμίας πραγματοποίησής τους και συνοδευόμενες από το βαθμό πιθανότητας πραγματοποίησής τους.

Πίνακας 4.30
Προβλεπτικές δηλώσεις που αφορούν μέτρα η υλοποίηση των οποίων συγκέντρωσε ψηλό βαθμό επιθυμίας και χαμηλό βαθμό πιθανότητας πραγματοποίησης

| | | | |
|---|---|---|---|
| **1) Εξισορρόπηση αποκέντρωσης και συγκεντρωτισμού** | | | |
| Πάρα πολύ επιθυμητές αποφάσεις[1] | | $\bar{X}$ | ΤΑ |
| α5* | Ενημέρωση, επιμόρφωση και προετοιμασία κοινωνίας για αποδοχή των αλλαγών | 4.78 | 0.53 |
| α4* | Σταδιακή μεταφορά ευθυνών και αρμοδιοτήτων προς το σχολείο | 4.68 | 0.62 |
| α9* | Συλλογικότητα στον προγραμματισμό και στη διαχείριση των εξόδων στο σχολείο | 4.58 | 0.71 |
| α1* | Στελέχωση Υπουργείου Παιδείας με σώμα επαγγελματιών για παρακολούθηση και στήριξη του εκπαιδευτικού συστήματος | 4.50 | 0.88 |
| Πολύ επιθυμητές αποφάσεις[2] | | | |
| α16* | Σύναψη συμφωνιών πλαίσιο, μιας κεντρικής υπηρεσίας με διάφορους προμηθευτές, για πώληση προϊόντων στα σχολεία σε μειωμένες τιμές | 4.08 | 0.89 |
| **2) Αποτελεσματική λογοδοσία** | | | |
| Πάρα πολύ επιθυμητές αποφάσεις[1] | | $\bar{X}$ | ΤΑ |
| β10* | Εισαγωγή μηχανισμών εσωτερικού οικονομικού ελέγχου | 4.73 | 0.60 |
| β4* | Επιβολή κυρώσεων σε περιπτώσεις οικονομικών ατασθαλιών (πχ επίπληξη, μετάθεση, απόλυση) | 4.73 | 0.60 |
| Πολύ επιθυμητές αποφάσεις[2] | | | |
| β22* | Ενεργοποίηση μηχανισμών εποπτείας και στήριξης σε περίπτωση αναποτελεσματικής διαχείρισης | 4.45 | 0.71 |
| β11* | Αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του σχολείου με αυτονομία στην οικονομική διαχείριση | 4.38 | 1.05 |
| β18* | Μέτρηση εργασιακού κλίματος του σχολείου ως παράγοντα αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του σχολείου | 4.28 | 0.84 |
| β19* | Μέτρηση της επίδοσης των μαθητών ως παράγοντα αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του σχολείου | 4.15 | 1.03 |
| β17* | Μέτρηση στάσεων των μαθητών ως προς τη μάθηση ως παράγοντα αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του σχολείου | 4.13 | 0.91 |
| β9* | Διενέργεια απροειδοποίητων ελέγχων στο σχολείο | 4.08 | 1.02 |
| **3) Στήριξη των σχολικών ηγετών** | | | |
| Πολύ επιθυμητές αποφάσεις[2] | | | |
| γ19* | Κατάλληλη κατάρτιση γραμματειακού προσωπικού για τήρηση προϋπολογισμού | 4.48 | 0.99 |
| γ6* | Εκπαίδευση διευθυντών σε θέματα διενέργειας προσφορών | 4.45 | 0.71 |
| γ25* | Ανάπτυξη και αξιοποίηση λογισμικών προγραμμάτων για διευκόλυνση της οικονομικής διαχείρισης | 4.43 | 0.78 |
| γ11* | Εισαγωγή μηχανισμών στήριξης νέων διευθυντών από έμπειρους διευθυντές | 4.40 | 1.06 |
| γ13* | Περιορισμός ή κατάργηση εργασιών ρουτίνας στις οποίες εμπλέκονται οι διευθυντές | 4.08 | 1.16 |
| γ14* | Μείωση ή κατάργηση του διδακτικού χρόνου των διευθυντών | 4.08 | 1.35 |
| **4) Επικέντρωση στη μαθησιακή διαδικασία** | | | |
| Πάρα πολύ επιθυμητές αποφάσεις[1] | | $\bar{X}$ | ΤΑ |
| δ6* | Διασφάλιση συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών | 4.75 | 0.54 |
| δ13* | Ενθάρρυνση της ανάπτυξης πρωτοβουλίας από τους μαθητές | 4.75 | 0.63 |
| δ4** | Διασφάλιση της επιλογής των καλύτερων εκπαιδευτικών | 4.72 | 0.51 |
| δ7** | Μέτρηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και διασύνδεση με την προαγωγή τους | 4.63 | 0.81 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| δ12* | Παροχή πρόσθετης στήριξης σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες | 4.58 | 0.71 |
| Πολύ επιθυμητές αποφάσεις[2] | | | |
| δ11* | Εξατομίκευση της διδασκαλίας ανάλογα με τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών | 4.48 | 0.68 |
| δ9** | Παροχή κινήτρων για εξασφάλιση επαρκούς χρόνου παραμονής εκπαιδευτικών σε ένα σχολείο | 4.33 | 1.14 |
| δ10** | Χρηματοδότηση έρευνας δράσης και παρεμβατικών προγραμμάτων | 4.20 | 0.88 |
| δ8* | Ύπαρξη παιδαγωγικού συμβούλου σε κάθε σχολείο για στήριξη των εκπαιδευτικών | 4.13 | 1.18 |
| **5) Δικτύωση των σχολείων** | | | |
| Πάρα πολύ επιθυμητές αποφάσεις[1] | | $\bar{X}$ | ΤΑ |
| ε1** | Παραχώρηση κονδυλίων για οργάνωση και λειτουργία δικτύων | 4.53 | 0.75 |
| ε5* | Προώθηση δικτύωσης μεταξύ γειτονικών σχολείων | 4.53 | 0.78 |
| ε6* | Προώθηση δικτύωσης μεταξύ σχολείων διαφορετικών περιοχών | 4.50 | 0.75 |
| ε7* | Προώθηση δικτύωσης με σχολεία άλλων χωρών | 4.50 | 0.82 |
| Πολύ επιθυμητές αποφάσεις[2] | | | |
| ε2* | Δημιουργία ηλεκτρονικής βάσης δεδομένων/ τράπεζας πληροφοριών για ανταλλαγή καλών πρακτικών | 4.48 | 0.90 |
| ε10** | Συμμετοχή σχολείων σε διάφορα δίκτυα ανάλογα με τις ανάγκες τους | 4.44 | 0.90 |
| ε8* | Προώθηση δικτύωσης με πανεπιστημιακά ιδρύματα | 4.30 | 0.80 |
| **6) Εισαγωγή κατάλληλης δομής λήψης και διαχείρισης αποφάσεων** | | | |
| Πολύ επιθυμητές αποφάσεις[1] | | $\bar{X}$ | ΤΑ |
| στ6* | Ανάληψη ευθύνης λήψης οικονομικής φύσης αποφάσεων από ένα συμβούλιο με συμμετοχή του διευθυντή | 4.23 | 0.89 |
| στ15* | Ανάληψη της ευθύνης υλοποίησης αποφάσεων και της διαχείρισης σχετικών κονδυλίων από μια μικρή ομάδα ατόμων (πχ διευθυντική ομάδα ή ομάδα εκπαιδευτικών) | 4.18 | 0.75 |
| στ11* | Διαφοροποίηση της σύνθεσης του συμβουλίου λήψης αποφάσεων ανάλογα με το είδος της απόφασης (πχ υποστήριξη διδασκαλίας ή σχολικές εγκαταστάσεις) | 4.05 | 1.01 |

[1] Πάρα πολύ ψηλός μέσος όρος βαθμού επιθυμίας ($\bar{X}$>4.5) [2] Πολύ ψηλός μέσος όρος βαθμού επιθυμίας (4>$\bar{X}$>4.5)
* Σχετικά χαμηλός βαθμός πιθανότητας (3<$\bar{X}$<3.5) ** Πολύ χαμηλός βαθμός πιθανότητας ($\bar{X}$<3)

Στο υπόλοιπο μέρος του παρόντος κεφαλαίου ακολουθεί η παρουσίαση των αποτελεσμάτων των τελικών συνεντεύξεων, οι οποίες πραγματοποιήθηκαν με τους επτά ειδικούς στη διαμόρφωση και εφαρμογή εκπαιδευτικής πολιτικής, σε σχέση με τους λόγους για τους οποίους η πιθανότητα εισαγωγής κάθε μίας από τις έξι πιο πάνω κατηγορίες επιθυμητών μέτρων παρουσιάζεται μειωμένη καθώς και τους τρόπους με τους οποίους η πιθανότητα αυτή μπορεί να αυξηθεί.

*Εξισορρόπηση αποκέντρωσης και συγκεντρωτισμού*

Στο γράφημα 4.11, παρουσιάζονται οι τρόποι αύξησης της πιθανότητας εισαγωγής, όσων πολύ επιθυμητών μέτρων της πιο πάνω κατηγορίας δεν αξιολογήθηκαν να έχουν εξίσου ψηλό βαθμό πιθανότητας υλοποίησης.

**Τρόποι αύξησης της πιθανότητας εισαγωγής των μέτρων που σχετίζονται με την εξισορρόπηση αποκέντρωσης και συγκεντρωτισμού**

*Θέμα αναδόμησης Υπουργείου Παιδείας*

**Α** Να στελεχωθεί κατάλληλα το ΥΠΠ για να στηριχθεί η εισαγωγή των υπόλοιπων μέτρων

**Β** Να επιδειχθεί πολιτική βούληση, συνέπεια και συστηματικότητα

**Γ** Να υπάρξουν εξοικονομήσεις από άλλα κονδύλια

*Θέμα αποβολής καχυποψίας*

**Δ** Να αποβληθεί η καχυποψία προς τις αλλαγές

**Ε** Να εξασφαλιστεί το αδιάβλητο και να προβληθούν τα θετικά των αλλαγών

**Στ** Να τυγχάνουν αναθεώρησης οι αλλαγές αν κριθεί αναγκαίο

*Θέμα αναδόμησης ηγετικής ομάδας σχολείου*

**Ζ** Να δημιουργηθούν ενδιάμεσες θέσεις προαγωγής

| | Α | Β | Γ | Δ | Ε | Στ | Ζ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Γονείς** | √ | | | | | √ | |
| **Δάσκαλοι** | √ | | √ | | | | √ |
| **Βουλή 1** | | | | √ | | | |
| **Βουλή 2** | | | | √ | | | |
| **Βουλή 3** | √ | | | | √ | √ | |
| **ΥΠΠ 1** | √ | | | | | | |
| **ΥΠΠ 2** | √ | √ | | | | | |

Γράφημα 4.11
Τρόποι αύξησης της πιθανότητας εισαγωγής των μέτρων που αφορούν την «Εξισορρόπηση αποκέντρωσης και συγκεντρωτισμού».

Από το πιο πάνω γράφημα φαίνεται ότι το μέτρο που αφορά στην κατάλληλη στελέχωση του Υπουργείου Παιδείας μπορεί να θεωρηθεί το κλειδί για την αύξηση της πιθανότητας εισαγωγής και των υπόλοιπων μέτρων. Πιο συγκεκριμένα, αρκετοί από τους ειδικούς επεσήμαναν ότι η κρατική στήριξη προς τα σχολεία θεωρείται απαραίτητη συνθήκη για την επιτυχημένη εφαρμογή της σχολικής αυτονομίας, ιδιαίτερα κατά την εισαγωγή και κατά τα πρώτα χρόνια της μεταρρύθμισης. Ωστόσο, φάνηκε να αμφισβητείται η ικανότητα των υφιστάμενων δομών του Υπουργείου Παιδείας να ανταποκριθούν αποτελεσματικά σε αυτό το ρόλο, αφού υποστηρίχθηκε ότι το αρμόδιο Υπουργείο δεν είναι στελεχωμένο πάνω σε μια επαγγελματική, μόνιμη και ορθολογική βάση. Το ακόλουθο απόσπασμα εξηγεί δεικτικά ότι η στελέχωση με αποσπασμένους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι κάποτε επιλέγονται με βάση μη ενδεδειγμένα κριτήρια, είναι μια πρακτική που πρέπει να αλλάξει:

> «Στο Υπουργείο Παιδείας πρέπει να υπάρχουν όχι οι αδύναμοι λειτουργοί της εκπαίδευσης, οι οποίοι πρέπει να φεύγουν διότι δεν κάνουν στην εκπαιδευτική μονάδα και να τους βολέψουμε στο Υπουργείο. Εκεί πρέπει να υπάρχουν άνθρωποι καταρτισμένοι σε θέματα ανάπτυξης εκπαιδευτικής πολιτικής, άνθρωποι οι οποίοι να μπορούν να διαχειρίζονται εκπαιδευτικά θέματα με επαγγελματισμό» (ΤΣ1 - Εκπρόσωπος γονέων).

Ενισχύοντας την προαναφερθείσα άποψη υπέρ μιας αναδόμησης του Υπουργείου Παιδείας, έτσι που να υπάρχουν οι κατάλληλες ομάδες ενημέρωσης, προετοιμασίας, παρακολούθησης, κατεύθυνσης και στήριξης της πορείας υλοποίησης των μεταρρυθμιστικών πρακτικών, ο εκπρόσωπος των οργανωμένων δασκάλων εξήγησε ότι:

> «…θεωρώ πρώτιστο (σ)το Υπουργείο Παιδείας, να γίνει μια αναδόμηση, ένας επανασχεδιασμός και στελέχωση με κατάλληλα άτομα και να δημιουργηθούν και οι κατάλληλες επιτροπές που να (δια)χειρίζονται, να συμβουλεύουν και να κατευθύνουν…» (ΤΣ4 - Εκπρόσωπος Δασκάλων).

Θα πρέπει να αναφερθεί ότι, σύμφωνα με τις απόψεις που εκφράστηκαν, η αναγκαιότητα μιας διαρθρωτικής και έμψυχης αναδόμησης του Υπουργείου Παιδείας έχει διαπιστωθεί εδώ και καιρό, από το ίδιο το Υπουργείο, το οποίο μάλιστα προχώρησε στην υποβολή συγκεκριμένου νομοσχεδίου στην Επιτροπή Παιδείας της Βουλής. Εκεί το θέμα φαίνεται να προσέκρουσε σε «οικονομικούς παράγοντες» (ΤΣ6 - Εκπρόσωπος Υπουργείου Παιδείας), αφού οι βουλευτές και το Υπουργείο Οικονομικών απέρριψαν το νομοσχέδιο και κατάργησαν τις προβλεπόμενες στον προϋπολογισμό θέσεις λειτουργών, γιατί θεώρησαν ότι αυτές θα αποτελούσαν μια πρόσθετη και αχρείαστη οικονομική επιβάρυνση για το κράτος. Επιπλέον, κάποιοι από τους εμπλεκόμενους φορείς φάνηκε να υπαναχωρούν από τα συμφωνηθέντα για «μικροπολιτικούς», όπως αναφέρθηκε, λόγους (ΤΣ7 - Εκπρόσωπος Υπουργείου Παιδείας). Το γεγονός αυτό οδήγησε ένα από τα ανώτατα στελέχη του Υπουργείου Παιδείας να υποστηρίξει ότι είναι επίσης απαραίτητο να επιδειχθεί συστηματική και συνεπής πολιτική βούληση, ούτως ώστε να προχωρήσει η εφαρμογή του συγκεκριμένου μέτρου και να μπορέσει το Υπουργείο να δουλέψει πιο αποτελεσματικά:

> «Θα εμπορούσαν (να καταστούν πιο υλοποιήσιμα) εάν υπήρχε η πολιτική βούληση και η συνέπεια και η συστηματική προώθηση από όλους τους εμπλεκομένους και τούτο το πράγμα (σήμερα) δεν υπάρχει…» (ΤΣ7 - Εκπρόσωπος Υπουργείου Παιδείας).

Επιπρόσθετα, μέσα από τις απαντήσεις των ειδικών, έχει προκύψει άλλη μια εισήγηση που θα μπορούσε να διευκολύνει την επαγγελματική στελέχωση του Υπουργείου Παιδείας και, συνακόλουθα, την πραγματοποίηση των υπόλοιπων μέτρων. Πιο συγκεκριμένα, υποστηρίχθηκε ότι με μια πιο προσεκτική και συνετή διαχείριση του ποσού που διατίθεται από το κράτος για την εκπαίδευση, είναι δυνατή η επίτευξη εξοικονομήσεων, έτσι που να βρεθούν τα απαραίτητα κονδύλια για την προώθηση των πιο σημαντικών μέτρων. Ο περιορισμός των σπαταλών θα μπορούσε να επιτρέψει την πραγματοποίηση μεταρρυθμίσεων,

δίχως πρόσθετες δαπάνες και χωρίς να επιβαρυνθούν περαιτέρω τα οικονομικά του κράτους, όπως εξηγείται στο απόσπασμα που ακολουθεί:

> «Έχω την εντύπωση ό**τ**… με μια σωστή διαχείριση εκείνου του ποσού (που διατίθεται για την εκπαίδευση) μπορούμε να βρούμε τις λύσεις… Διότι σήμερα, κακά τα ψέματα, νομίζω ότι γίνονται κάποιες σπατάλες στην εκπαίδευση, σε χώρους που ίσως δε θα έπρεπε να κάνουμε σπατάλες… υπάρχουν πολλά άλλα πράγματα τα οποία θα μπορούσαμε να τα διαχειριστούμε καλύτερα για να μπορέσουμε να κάνουμε, έστω, το πρώτο βήμα προς τούτη την κατεύθυνση» (ΤΣ4 - Εκπρόσωπος Δασκάλων).

Από το γράφημα 4.7 μπορεί επίσης να επισημανθεί το θέμα της αποβολής της καχυποψίας που χαρακτηρίζει την κυπριακή κοινωνία, θέμα το οποίο συνδέεται τόσο με τη στελέχωση του Υπουργείου Παιδείας όσο και με το πολύ επιθυμητό, αλλά μειωμένα πιθανό, μέτρο της ενημέρωσης, επιμόρφωσης και προετοιμασίας της κοινωνίας για αποδοχή των αλλαγών. Όπως έχει εξηγηθεί από τους ειδικούς, η καχυποψία έχει γίνει μέρος της κοινωνικής κουλτούρας και νοοτροπίας, λόγω του ότι στην κυπριακή κοινωνία υπήρξαν πολλά παραδείγματα όπου με τις αλλαγές δεν προαγόταν το κοινό όφελος αλλά «εξυπηρετούνταν οι ημέτεροι» (ΤΣ5 - Εκπρόσωπος Επιτροπής Παιδείας). Ως εκ τούτου, υποστηρίχθηκε ότι είναι, πλέον, πολύ δύσκολο να περάσει στον κόσμο το μήνυμα πως αυτό που προωθείται δε γίνεται απλά για να εξυπηρετήσει όσους το προωθούν. Με στόχο ακριβώς να ξεπεραστεί η προαναφερθείσα καχυποψία προτάθηκε να ληφθούν δικλείδες ασφαλείας, οι οποίες να διασφαλίζουν το αδιάβλητο των ακολουθούμενων διαδικασιών και να καθησυχάζουν τις ανησυχίες για βολέματα και προώθηση αλλότριων συμφερόντων. Επίσης, επισημάνθηκε πως είναι σημαντικό να τεκμηριωθεί, με πειστικό τρόπο, ότι η όποια αλλαγή γίνεται επειδή με αυτή θα εξυπηρετηθεί το κοινωνικό σύνολο. Τα λόγια ενός από τους εκπροσώπους της Επιτροπής Παιδείας της Βουλής, αναφέρονται ακριβώς στο συγκεκριμένο ζήτημα:

> «Το πρώτο πράγμα που πρέπει να πετύχεις σε κάθε μεταρρύθμιση, την οποία προχωρείς να κάνεις, είναι το να διασφαλίζεις το αδιάβλητο και δεύτερο, και κυριότερο, πάνω από όλα, να πείσεις τον κόσμο ότι αυτή η αλλαγή δεν έχει να εξυπηρετήσει προσωπικά συμφέροντα αλλά έχει να εξυπηρετήσει το καλώς νοούμενο κοινό συμφέρον» (ΤΣ5 - Εκπρόσωπος Επιτροπής Παιδείας).

Σχετική με τα πιο πάνω μπορεί να θεωρηθεί και η εισήγηση για προώθηση των αλλαγών με μια δέσμευση επαναξιολόγησης και αναθεώρησής τους, εάν κάτι τέτοιο κριθεί αναγκαίο. Αναλυτικότερα, έχει υποστηριχθεί ότι αφήνοντας ανοικτό το ενδεχόμενο λήψης διορθωτικών ενεργειών, σε περίπτωση που κάποια από τις προωθούμενες αλλαγές δεν έχει το επιθυμητό αποτέλεσμα, θα μπορούσαν ευκολότερα να αρθούν οι επιφυλάξεις των

ενδιαφερομένων και να απεγκλωβιστεί η συζήτηση από τυχόν ενστάσεις για τον τρόπο υλοποίησης. Όπως ανέφερε ένας από τους ειδικούς: «κάποια πράγματα μπορεί… να τα εφαρμόζουμε και στην πορεία να προχωρούμε (σε αλλαγές), παρά να μένουμε στα λόγια» (ΤΣ1 - Εκπρόσωπος γονέων). Τέλος, ο εκπρόσωπος των οργανωμένων δασκάλων έθεσε ένα ακόμη θέμα το οποίο πιστεύει ότι θα βοηθήσει στην αποκέντρωση των συγκεκριμένων μέτρων. Αναλυτικότερα, πρότεινε την αναδόμηση της διευθυντικής ομάδας του σχολείου, έτσι ώστε αυτή να διευρυνθεί με προσθήκη και άλλων εκπαιδευτικών, καθιστώντας την αυτόνομη οικονομική διαχείριση πιο συμμετοχική διαδικασία. Πιο συγκεκριμένα, εξήγησε ότι για να εμπλακούν ενεργά και άλλοι δάσκαλοι θα πρέπει να υπάρξουν ενδιάμεσες θέσεις προαγωγής, οι κάτοχοι των οποίων θα αναλαμβάνουν πρόσθετα καθήκοντα και θα συμμετέχουν στη διοίκηση του σχολείου. Βέβαια, αξίζει να επισημανθεί ότι η υλοποίηση αυτής της εισήγησης αναμένεται επίσης να έχει ένα πρόσθετο οικονομικό κόστος, σε μια δύσκολη εποχή για τα οικονομικά του κράτους.

*Αποτελεσματική λογοδοσία*

Μια ακόμα ομάδα μέτρων στήριξης που συγκέντρωσαν πολύ ψηλό βαθμό επιθυμίας εισαγωγής, σχετίζεται με την εγκαθίδρυση ενός αποτελεσματικού συστήματος λογοδοσίας των σχολείων. Κατά τη διάρκεια των τελικών συνεντεύξεων συζητήθηκαν οι λόγοι, για τους οποίους η πιθανότητα εισαγωγής κάποιων από τα μέτρα της κατηγορίας αυτής παρουσιάζεται να είναι μειωμένη, καθώς και πιθανοί τρόποι αύξησης της πιθανότητας εισαγωγής των συγκεκριμένων μέτρων. Ένας από τους λόγους που φαίνεται να περιορίζουν τις πιθανότητες εισαγωγής αρκετών μέτρων που σχετίζονται με την αποτελεσματική λογοδοσία είναι ότι αυτά τα μέτρα έχουν να κάνουν με την πολύπλευρη μέτρηση της αποτελεσματικότητας των σχολείων (Πίνακας 4.30). Σύμφωνα με τους ειδικούς, η μη ύπαρξη συμφωνίας ως προς το φορέα, τον τρόπο αλλά και το σκοπό μιας τέτοιας αξιολόγησης, αναμφισβήτητα, δρα αποτρεπτικά στην πιθανότητα εισαγωγής μέτρων που να αξιολογούν την αποτελεσματικότητα του σχολείου. Παράλληλα, οι ειδικοί αναγνώρισαν ότι οι μηχανισμοί μέτρησης της αποτελεσματικότητας, ο οικονομικός έλεγχος, η στήριξη και η επιβολή κυρώσεων αποτελούν μέτρα που δε θα γίνουν εύκολα αποδεκτά, επειδή είναι πολύ διαφορετικά από τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί σήμερα το εκπαιδευτικό σύστημα και, ενδεχομένως, δημιουργούν ανασφάλεια στους εμπλεκομένους. Το απόσπασμα που ακολουθεί αναφέρεται ακριβώς σε αυτό το σημείο:

«(Τα μέτρα της κατηγορίας) αποκλίνουν σε μεγάλο βαθμό από το υφιστάμενο σύστημα, το οποίο ευνοεί πάρα πολύ την ισοπέδωση και την ανάδειξη της μετριότητας. Οτιδήποτε αναδεικνύει τις επιδόσεις της σχολικής μονάδας και συνδυαστεί με κίνητρα ή και αντικίνητρα, αυτομάτως θα δημιουργήσει φόβους, ανασφάλεια, σε πολύ μεγάλη μερίδα των εκπαιδευτικών» (ΤΣ7 - Εκπρόσωπος Υπουργείου Παιδείας).

Παρά την αναγνώριση των πιο πάνω σημαντικών δυσκολιών στην αύξηση της πιθανότητας υλοποίησης των μέτρων που σχετίζονται με την αποτελεσματική λογοδοσία, οι συμμετέχοντες ειδικοί προχώρησαν στην υποβολή κάποιων εισηγήσεων. Στο γράφημα 4.12 παρουσιάζονται, συνοπτικά, κάποιοι προτεινόμενοι τρόποι αύξησης της πιθανότητας εισαγωγής των σχετικών μέτρων.

**Τρόποι αύξησης της πιθανότητας εισαγωγής των μέτρων που σχετίζονται με την αποτελεσματική λογοδοσία**

*Θέμα αποδοχής της αξιολόγησης και του ελέγχου*

**Α** Να καταβληθεί συστηματική προσπάθεια αύξησης της αποδοχής του ελέγχου και της αξιολόγησης

**Β** Να αλλάξει ο τρόπος επιλογής και ανέλιξης των εκπαιδευτικών

*Θέμα επαρκούς ικανότητας ελέγχου και στήριξης*

**Γ** Να προετοιμαστούν και να στελεχωθούν κατάλληλα οι υπηρεσίες που θα εμπλέκονται στον έλεγχο, στη στήριξη και στην αξιολόγηση των σχολείων

**Δ** Να διενεργείται ο έλεγχος από μη σχολικό προσωπικό

*Θέμα δοκιμαστικής εφαρμογής*

**Ε** Να προχωρήσει η δοκιμαστική εφαρμογή των μέτρων

| | **Α** | **Β** | **Γ** | **Δ** | **Ε** |
|---|---|---|---|---|---|
| **Γονείς** | | | | √ | √ |
| **Δάσκαλοι** | | √ | | | |
| **Βουλή 1** | | | √ | | |
| **Βουλή 2** | | | | | |
| **Βουλή 3** | | | √ | | |
| **ΥΠΠ 1** | | | | | |
| **ΥΠΠ 2** | √ | √ | | | |

Γράφημα 4.12
Τρόποι αύξησης της πιθανότητας εισαγωγής των μέτρων που αφορούν την «Αποτελεσματική λογοδοσία».

Σύμφωνα με το πιο πάνω γράφημα, κατά τις τελικές συνεντεύξεις, έχει εγερθεί το θέμα αύξησης της αποδοχής των λειτουργιών της αξιολόγησης και του ελέγχου, αφού, όπως έχει εξηγηθεί, οτιδήποτε έρχεται σήμερα να μετρήσει την απόδοση, συνδυάζοντας την με κίνητρα και αντικίνητρα, προκαλεί ανασφάλεια και αντίσταση. Ένα από τα ανώτατα στελέχη του Υπουργείου Παιδείας εξήγησε ότι η διαφοροποίηση του υφιστάμενου συστήματος δε θα

είναι εύκολη υπόθεση αλλά, αντίθετα, θα απαιτήσει χρόνο, κόπο και συνέπεια. Όπως το ίδιο άτομο ανέφερε:

> «…θα πρέπει να γίνει μια πολύ συστηματική προσπάθεια να αλλάξουν τούτα... Θα πρέπει να είναι μακροχρόνια προσπάθεια τούτη, πολύ συστηματική και με πολλή προσήλωση ως προς το στόχους» (ΤΣ7 - Εκπρόσωπος Υπουργείου Παιδείας).

Σημείο κλειδί στην προσπάθεια αλλαγής του συστήματος φαίνεται ότι αποτελεί η αλλαγή στο σύστημα διορισμού και στο σύστημα ανέλιξης των δασκάλων, αφού με αυτό τον τρόπο αναμένεται να εμπεδωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί θα ανταμείβονται βάσει της προσπάθειάς τους. Επιπλέον, έχει υποστηριχθεί ότι η επιτυχημένη εφαρμογή του Νέου Σχεδίου Αξιολόγησης, το οποίο αναμένεται να προωθηθεί προς ψήφιση στη Βουλή, θα βοηθήσει επίσης προς την κατεύθυνση της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας και στην αποδοχή της μέτρησης της αποτελεσματικότητας, στη βάση συγκεκριμένων δεικτών.

Σε ότι αφορά στην αύξηση της πιθανότητας εισαγωγής των μέτρων που έχουν να κάνουν με τον εσωτερικό οικονομικό έλεγχο και τη στήριξη των σχολείων, οι ειδικοί ήγειραν το θέμα της επάρκειας των εμπλεκομένων στις πιο πάνω διαδικασίες. Πιο συγκεκριμένα, κατατέθηκε η εισήγηση να υπάρξει κατάλληλη επιμόρφωση και στήριξη των τοπικών αρχών, αφού αυτές δεν έχουν ποτέ ασκηθεί στον εσωτερικό έλεγχο των λειτουργιών τους. Όπως, χαρακτηριστικά, ανέφερε ένας από τους εκπροσώπους της Βουλής:

> «Παράλληλα, θεωρώ ότι πρέπει να υπάρξει και η σωστή επιμόρφωση των όσων θα εφαρμόσουν αυτό το σύστημα… Μέχρι σήμερα οι μικρές σχολικές μονάδες, οι μικρές τοπικές κοινωνίες έχουν μάθει απλά να διαχειρίζονται αρκετά πράγματα αλλά δεν έμαθαν να ασκούν οι ίδιοι έλεγχο» (ΤΣ5 - Εκπρόσωπος Επιτροπής Παιδείας).

Επιπλέον, εκφράστηκε η άποψη ότι, για τη διενέργεια του σχετικού ελέγχου, θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί μη σχολικό προσωπικό, εάν κριθεί ότι δεν μπορούν οι σχολικές αρχές να ανταποκριθούν στο συγκεκριμένο έργο. Παραθέτοντας μια σειρά από εναλλακτικές επιλογές, ο εκπρόσωπος των οργανωμένων γονέων πρότεινε όπως ο έλεγχος γίνεται είτε μέσα από τις δομές του οικείου Δήμου ή της οικείας Σχολικής Εφορείας είτε ακόμα και μέσα από την αγορά υπηρεσιών από τον ιδιωτικό τομέα. Τέλος, αναφερόμενος γενικά στα μέτρα της κατηγορίας αυτής, ο ίδιος ειδικός, υποστήριξε ότι η πιθανότητα εισαγωγής των μέτρων παρουσιάζεται να είναι μειωμένη γιατί απλά αυτά δεν έχουν ακόμα δοκιμαστεί. Από την πιο πάνω διαπίστωση εξάγεται ότι, ένας ακόμα πιθανός τρόπος υποβοήθησης της πραγματοποίησης του επιθυμητού μέλλοντος, σε ότι αφορά στην αποτελεσματική λογοδοσία, είναι η δοκιμαστική εφαρμογή των σχετικών μέτρων στήριξης των σχολείων, ούτως ώστε να προκύψουν απτές αποδείξεις της αποτελεσματικότητάς τους.

*Στήριξη σχολικών ηγετών*

Κατά τη διάρκεια της συζήτησης αναφορικά με τα μέτρα στήριξης των σχολικών ηγετών που, ενώ φαίνεται να είναι πολύ επιθυμητά δε συγκεντρώνουν παράλληλα αυξημένη πιθανότητα εισαγωγής, επισημάνθηκε ότι η υλοποίηση σχετικών μέτρων προϋποθέτει αυξημένα οικονομικά κόστη. Για το λόγο αυτό εκτιμήθηκε ότι η εισαγωγή μέτρων όπως ο περιορισμός των εργασιών ρουτίνας και του διδακτικού χρόνου των διευθυντών καθώς και ανάπτυξης λογισμικών προγραμμάτων που να διευκολύνουν την οικονομική διαχείριση είναι δύσκολη, με βάση τα σημερινά δεδομένα. Ωστόσο, όπως φαίνεται στο ακόλουθο γράφημα, οι ειδικοί ήταν σε θέση να προτείνουν κάποιους τρόπους, με τους οποίους η πιθανότητα εισαγωγής των πιο πάνω μέτρων θα μπορούσε να αυξηθεί.

**Τρόποι αύξησης της πιθανότητας εισαγωγής των μέτρων που σχετίζονται με τη στήριξη των σχολικών ηγετών**

*Θέμα αναθεώρησης προτεραιοτήτων*

**A** Να υπάρξει πολιτική απόφαση που να θέτει τα μέτρα σε προτεραιότητα

*Θέμα επιμόρφωσης*

**B** Να επιμορφωθούν οι διευθυντές στην οργάνωση χρόνου και στη χρήση λογισμικών

| | A | B |
|---|---|---|
| **Γονείς** | | |
| **Δάσκαλοι** | √ | |
| **Βουλή 1** | √ | |
| **Βουλή 2** | | √ |
| **Βουλή 3** | | |
| **ΥΠΠ 1** | √ | |
| **ΥΠΠ 2** | | √ |

Γράφημα 4.13
Τρόποι αύξησης της πιθανότητας εισαγωγής των μέτρων που αφορούν τη «Στήριξη των σχολικών ηγετών».

Παρατηρώντας το πιο πάνω γράφημα φαίνεται ότι είναι απαραίτητο να υπάρξει πολιτική απόφαση, που να θέτει την εισαγωγή σχετικών των μέτρων σε προτεραιότητα. Όπως έχει λεχθεί από τους ειδικούς, θα πρέπει να αλλάξει η εστίαση της εκπαιδευτικής πολιτικής, έτσι που να λαμβάνεται υπόψη το μακροπρόθεσμο όφελος. Σύμφωνα με τα λεγόμενα ενός από τους εκπροσώπους του Υπουργείου Παιδείας, σήμερα επικρατεί ένας κοντόφθαλμος τρόπος αξιολόγησης των δεδομένων, πριν από τη λήψη μιας απόφασης:

> «Δεν έχουμε ποτέ πιστέψει, ότι κάνοντας τώρα μια μεγάλη δαπάνη… σίγουρα θα έχεις θετικό αντίκτυπο στο μέλλον… έχουμε την τάση να βλέπουμε κοντόφθαλμα

> κάποια πράγματα και να βλέπουμε μόνο το σήμερα» (ΤΣ6 - Εκπρόσωπος Υπουργείου Παιδείας).

Συνεχίζοντας να εξηγεί το σκεπτικό του, ο ίδιος εκπρόσωπος ανέφερε ότι η ύπαρξη μιας πολιτικής απόφασης μπορεί να δράσει καταλυτικά για την εξεύρεση τρόπων προώθησης μιας μεταρρύθμισης και στο τεχνοκρατικό επίπεδο, αφού ακόμα και οι τεχνοκράτες του Υπουργείου Οικονομικών, οι οποίοι σήμερα φαίνεται να αντιδρούν σε μεταρρυθμίσεις που συνεπάγονται πρόσθετες δαπάνες, θα μπορούσαν να αλλάξουν νοοτροπία και να συναινέσουν σε μέτρα όπως η μείωση του διδακτικού χρόνου των διευθυντών ή η ανάπτυξη λογισμικών προγραμμάτων.

Όσον αφορά στα μέτρα του περιορισμού των εργασιών ρουτίνας, στις οποίες εμπλέκονται οι διευθυντές, και της αξιοποίησης λογισμικών προγραμμάτων, για διευκόλυνση της οικονομικής διαχείρισης, τέθηκε το θέμα της κατάλληλης επιμόρφωσης. Πιο συγκεκριμένα, προτάθηκε να εκπαιδευθούν κατάλληλα οι σχολικοί ηγέτες, έτσι που να μπορούν να αξιοποιούν τα σχετικά λογισμικά, να οργανώνουν καλύτερα και να κατανέμουν τις εργασίες τους. Θα μπορούσε να λεχθεί ότι η δεύτερη εισήγηση φαίνεται να είναι πιο υλοποιήσιμη με βάση τα σημερινά οικονομικά δεδομένα, αφού με την εφαρμογή της αναμένεται να υπάρξει η μεγαλύτερη δυνατή εξοικονόμηση χρόνου για τους διευθυντές, ακόμη και εάν δεν προκύψει άμεσα η μείωση του διδακτικού τους χρόνου.

*Επικέντρωση στη μαθησιακή διαδικασία*

Όπως μπορεί να παρατηρηθεί στον πίνακα 4.30 (σελ 204), στη συγκεκριμένη κατηγορία μέτρων στήριξης των σχολείων περιλαμβάνονται τέσσερα πολύ επιθυμητά μέτρα, τα οποία, ωστόσο, αξιολογήθηκαν να έχουν πολύ μειωμένη πιθανότητα εισαγωγής. Αναλυτικότερα, τα μέτρα αυτά αναφέρονται στη διασφάλιση της επιλογής των καλύτερων εκπαιδευτικών, στη μέτρηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και στη διασύνδεσή της με την προαγωγή τους, στην παροχή κινήτρων για εξασφάλιση επαρκούς χρόνου παραμονής των εκπαιδευτικών σε ένα σχολείο καθώς και στη χρηματοδότηση έρευνας δράσης και παρεμβατικών προγραμμάτων. Οι ειδικοί εξήγησαν ότι η μειωμένη πιθανότητα εισαγωγής των πιο πάνω μέτρων σχετίζεται με το γεγονός ότι, αρκετά από αυτά, απέχουν πολύ από την κυπριακή πραγματικότητα. Ενδεικτικά είναι τα λόγια ενός από τους βουλευτές της Επιτροπής Παιδείας, ο οποίος ανέφερε ότι τα μέτρα:

> «…ακούγονται σπουδαία… όμως είναι μη εφαρμόσιμα, τουλάχιστον στην κυπριακή πραγματικότητα του σήμερα… λόγω κουλτούρας, λόγω νοοτροπίας, λόγω

συντεχνιών, λόγω συλλογικών συμβάσεων… όλα αυτά» (ΤΣ3 - Εκπρόσωπος Επιτροπής Παιδείας).

Είναι επίσης ενδιαφέρον το γεγονός ότι αναφέρθηκαν και κάποια πρόσθετα εμπόδια, τα οποία μειώνουν περαιτέρω την πιθανότητα εισαγωγής μερικών από τα πιο πάνω μέτρα. Αναλυτικότερα, σε ότι αφορά στο μέτρο διασύνδεσης της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών με την προαγωγή τους, αναφέρθηκε ότι ένα επιπλέον εμπόδιο είναι η δυσκολία στον έλεγχο άλλων παραγόντων που μπορεί να επιδρούν, αφού «οι παράγοντες που εμπλέκονται μέσα στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών είναι πάρα πολλοί» (ΤΣ4 - Εκπρόσωπος Δασκάλων). Επιπρόσθετα, σε ότι αφορά στη χρηματοδότηση έρευνας δράσης και παρεμβατικών προγραμμάτων, αναδείχθηκε επίσης το θέμα του οικονομικού κόστους, που το μέτρο αυτό συνεπάγεται, το οποίο έρχεται να προστεθεί στο εμπόδιο της επικρατούσας νοοτροπίας, η οποία δε θεωρεί την έρευνα θέμα προτεραιότητας. Εντούτοις, παρά τις σοβαρές δυσκολίες στην αύξηση της πιθανότητας εισαγωγής των προαναφερθέντων μέτρων, οι ειδικοί προχώρησαν σε κάποιες σχετικές εισηγήσεις, οι οποίες παρουσιάζονται στο γράφημα 4.14.

**Τρόποι αύξησης της πιθανότητας εισαγωγής των μέτρων που σχετίζονται με την επικέντρωση στη μαθησιακή διαδικασία**

*Θέμα αποφασιστικότητας και συνέπειας της εκπαιδευτικής πολιτικής*

**A** Να επιδειχθεί αποφασιστικότητα από το Υπουργείο Παιδείας
**B** Να υπάρξει συνέπεια στην εκπαιδευτική πολιτική

| | A | B |
|---|---|---|
| **Γονείς** | √ | |
| **Δάσκαλοι** | √ | |
| **Βουλή 1** | √ | |
| **Βουλή 2** | | |
| **Βουλή 3** | | |
| **ΥΠΠ 1** | √ | |
| **ΥΠΠ 2** | √ | √ |

Γράφημα 4.14
Τρόποι αύξησης της πιθανότητας εισαγωγής των μέτρων που αφορούν την «Επικέντρωση στη μαθησιακή διαδικασία».

Από το γράφημα 4.14 φαίνεται πως, οι περισσότεροι ειδικοί, συναινούν στο ότι ο ρόλος του Υπουργείου Παιδείας είναι κεντρικός, σε ότι αφορά στην προσπάθεια εισαγωγής των επιθυμητών μέτρων επικέντρωσης στη μαθησιακή διαδικασία. Αυτό που απαιτείται, όπως υποστηρίζεται, είναι η επίδειξη πολιτικής αποφασιστικότητας και η ανάληψη δράσης από το αρμόδιο Υπουργείο, ούτως ώστε να μην αναλώνεται πολύτιμος χρόνος, εις βάρος των συμφερόντων των μαθητών. Όπως εξήγησε ένας από τους ειδικούς:

> «Το ΥΠ… πρέπει να αναλαμβάνει δράση πιο άμεση. . .Αν είναι δυνατό κατά τη διάρκεια της πενταετίας που διαρκεί μια περίοδος ενός κυβερνητικού σχήματος, να παίρνονται και να εφαρμόζονται πολιτικές στα επιμέρους θέματα. Και όχι να αναλώνεται χρόνος… για θέματα συνδικαλιστικά είτε θέματα που επηρεάζουν τρίτους και όχι τα ίδια τα παιδιά» (ΤΣ1 - Εκπρόσωπος γονέων).

Έτσι, σε περιπτώσεις όπως η εισαγωγή ενός Νέου Σχεδίου Αξιολόγησης, το οποίο ένας από τους ειδικούς εξήγησε ότι συζητείται εδώ και πάνω από δύο δεκαετίες, το Υπουργείο θα πρέπει να προχωρά, επιβάλλοντας την αλλαγή. Όπως χαρακτηριστικά λέχθηκε, αν ακόμη και μετά από τη συζήτηση με όλους τους εμπλεκομένους εξακολουθεί να:

> «…υπάρχει διαφωνία, πρέπει να λέμε: Θα το επιβάλουμε. Και προχωρούμε. Δεν γίνεται να περιμένεις να πάρεις ομοφωνία πάνω σε θέματα που δε θα την έχεις ποτέ» (ΤΣ6 - Εκπρόσωπος Υπουργείου Παιδείας).

Βέβαια, η υιοθέτηση μιας τέτοιας προσέγγισης δεν είναι απλή υπόθεση, στοιχείο που επίσης έχει αναγνωριστεί από τους ειδικούς. Πιο συγκεκριμένα, υποστηρίχθηκε ότι πέραν από το όραμα που πρέπει να χαρακτηρίζει ένα Υπουργό και μια κυβέρνηση, απαιτείται ετοιμότητα ανάληψης του πολιτικού κόστος που μπορεί να επιφέρει η επιβολή μιας απόφασης, αντίθετης με τα συμφέροντα μερίδας των εμπλεκομένων, κάτι που «πολλές φορές δεν υπάρχει» (ΤΣ7 - Εκπρόσωπος Υπουργείου Παιδείας).

Επιπρόσθετα, μέσα από τις απαντήσεις των ειδικών, έχει προβληθεί η αναγκαιότητα συνέχειας και συνέπειας στην εκπαιδευτική πολιτική. Ο εκπρόσωπος των οργανωμένων δασκάλων σημείωσε ότι μέσα στην τελευταία οκταετία έχουν γίνει πολλές αλλαγές στην ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας, γεγονός που επέφερε αρνητικό αντίκτυπο στο εκπαιδευτικό σύστημα:

> «Να υπάρχει το όραμα και να μην αλλάζει κάθε λίγο και λιγάκι. Εμείς από το 2004 ως το 2012 που είμαστε σήμερα αλλάξαμε τέσσερις Υπουργούς Παιδείας. Και ο κάθε ένας έμπαινε και έβαζε άλλα πράγματα (σε προτεραιότητα)… Πώς να πάεις μπροστά;» (ΤΣ4 - Εκπρόσωπος Δασκάλων).

Ενισχύοντας την ίδια άποψη, ένα στέλεχος του αρμόδιου Υπουργείου επίσης έθιξε το θέμα της συνέπειας στην εκπαιδευτική πολιτική. Αναφερόμενο ειδικότερα στην πρόοδο που έχει σημειωθεί στην εφαρμογή των Νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων - τα οποία το ίδιο στέλεχος θεωρεί ότι προάγουν τα μέτρα της εξατομίκευσης της διδασκαλίας, της πρόσθετης στήριξης μαθητών και της ανάπτυξης πρωτοβουλίας - παρουσιάστηκε προβληματισμένο ως προς την επιτυχημένη συνέχιση και εμπέδωση των αλλαγών. Πιο συγκεκριμένα, εξήγησε ότι:

> «…εάν τούτο θα παραμείνει, θα εξαρτηθεί σε αρκετό βαθμό και από τις επόμενες κυβερνήσεις… αναλόγως ποιοι Υπουργοί θα αναλάβουν…τώρα που θα αλλάξει η κυβέρνηση, θα έρθει άλλος υπουργός και με νέες οδηγίες… Δεν υπάρχει δηλαδή… ούτε ο μηχανισμός ούτε και τα άτομα, που θα διασφαλίσει τη συνέχεια των προσπαθειών» (ΤΣ7 - Εκπρόσωπος Υπουργείου Παιδείας).

Είναι αξιοσημείωτο ότι από το πιο πάνω απόσπασμα αναδεικνύεται ξανά η σημασία της κατάλληλης αναδόμησης και στελέχωσης του Υπουργείου Παιδείας, στην προσπάθεια που αυτό πρέπει να καταβάλλει για διασφάλιση συνέχειας στην εκπαιδευτική πολιτική. Η συγκεκριμένη εισήγηση είχε παρουσιαστεί και προηγουμένως, στην κατηγορία μέτρων με τίτλο «Εξισορρόπηση αποκέντρωσης και συγκεντρωτισμού», ως τρόπος με τον οποίο το Υπουργείο Παιδείας θα μπορούσε να λειτουργήσει πιο επαγγελματικά, στηρίζοντας τα σχολεία και κατευθύνοντας τις απαραίτητες αλλαγές. Από την πιο πάνω διαπίστωση διαφαίνεται ότι κάποιες από τις εισηγήσεις που κατατέθηκαν από τους ειδικούς μπορεί να αποδειχθούν ευεργετικές σε διάφορους τομείς της λειτουργίας των σχολείων.

*Δικτύωση των σχολείων*

Όμοια με τις προηγούμενες περιπτώσεις έτσι και στην περίπτωση της δικτύωσης των σχολείων, με την ολοκλήρωση της πρώτης φάσης της ερευνητικής διαδικασίας, αναγνωρίστηκαν κάποια μέτρα στήριξης των σχολείων που, ενώ κρίνονται ως πολύ επιθυμητά, δε συγκεντρώνουν αυξημένες πιθανότητες εισαγωγής. Από τα μέτρα αυτά ξεχωρίζει εκείνο της παραχώρησης κονδυλίων για οργάνωση και λειτουργία των σχολικών δικτύων, όπου η πιθανότητα εισαγωγής φαίνεται να είναι πολύ μειωμένη. Επιπρόσθετα, μειωμένες πιθανότητες εισαγωγής φαίνεται να συγκεντρώνουν επίσης τα μέτρα της δημιουργίας μιας ηλεκτρονικής βάσης δεδομένων καθώς και της δικτύωσης των σχολείων με διάφορα σχολεία και ιδρύματα, παρότι τα συγκεκριμένα μέτρα κρίνονται πολύ επιθυμητά. Τα πιο πάνω δεδομένα τέθηκαν υπόψη των ειδικών, κατά τη διάρκεια των τελικών συνεντεύξεων, και στο γράφημα 4.15 παρουσιάζονται οι τρόποι με τους οποίους οι ειδικοί θεωρούν ότι μπορεί να αυξηθεί η πιθανότητα πραγματοποίησης των σχετικών μέτρων.

**Τρόποι αύξησης της πιθανότητας εισαγωγής των μέτρων που σχετίζονται με τη δικτύωση των σχολείων**

*Θέμα προώθησης από το Υπουργείο Παιδείας*

**A** Να επιδειχθεί αποφασιστικότητα και να γίνει ο ανάλογος σχεδιασμός από το ΥΠ

*Θέμα προώθησης από τη σχολική μονάδα*

**B** Να επιδειχθεί αποφασιστικότητα από τη σχολική μονάδα

| | A | B |
|---|---|---|
| **Γονείς** | √ | |
| **Δάσκαλοι** | √ | |
| **Βουλή 1** | | √ |
| **Βουλή 2** | √ | |
| **Βουλή 3** | | √ |
| **ΥΠΠ 1** | √ | √ |
| **ΥΠΠ 2** | √ | |

Γράφημα 4.15
Τρόποι αύξησης της πιθανότητας εισαγωγής των μέτρων που αφορούν τη «Δικτύωση των σχολείων».

Από το πιο πάνω γράφημα μπορεί να παρατηρηθεί ότι αρκετοί ειδικοί επικεντρώθηκαν, για ακόμη μια φορά, στο ρόλο που μπορεί να επιτελέσει το Υπουργείο Παιδείας. Πιο συγκεκριμένα, παρόλο που φαίνεται να αναγνωρίζεται ότι η οικονομική κρίση, αναπόφευκτα, επηρεάζει τις δυνατότητες του κράτους να χρηματοδοτήσει τα προαναφερθέντα μέτρα, υποστηρίχθηκε πως η εφαρμογή μέτρων δικτύωσης «είναι και θέμα οράματος» (ΤΣ4 - Εκπρόσωπος Δασκάλων). Εξηγώντας περαιτέρω το επιχείρημα αυτό, ο εκπρόσωπος των οργανωμένων δασκάλων υποστήριξε ότι με τον κατάλληλο σχεδιασμό, από την ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας, μπορούν να προωθηθούν κάποια μέτρα που δε θα επιβαρύνουν περαιτέρω τα κονδύλια για την εκπαίδευση:

> «…εγώ θεωρώ ότι αν βρεθεί ένας ΥΠ, οποίος θα είναι τόσο μελετημένος, τόσο σχετικός με τα πράγματα που θα πάει σε ένα υπουργικό και θα διεκδικήσει τούτο το πράγμα και να βρει και τους πόρους… μπορεί να μην επηρεάσει το ΑΕΠ. Να πει: φέτος δε θα το κάμω τούτο και θα το κάμω τούτο» (ΤΣ4 - Εκπρόσωπος Δασκάλων).

Επιπλέον, επισημάνθηκε ότι ο ρόλος του Υπουργείου Παιδείας μπορεί να αποδειχθεί καταλυτικός στην ανάπτυξη σχέσεων μεταξύ των σχολείων, γεγονός που θα διευκολύνει τη συνέχιση της επικοινωνίας τους, για τους σκοπούς των δικτύων που θα σχηματιστούν. Για το σκοπό αυτό προτάθηκε να διοργανώνονται από το Υπουργείο κάποιες συναντήσεις και να αξιοποιηθεί επίσης η διενεργούμενη επιμόρφωση για τα Νέα Αναλυτικά Προγράμματα, με τρόπο που οι εκπαιδευτικοί διάφορων σχολείων να έρθουν πιο κοντά και να αναπτύξουν τις μεταξύ τους σχέσεις. Επιπρόσθετα, κατατέθηκε η εισήγηση να προωθηθεί η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, έτσι που αυτοί να μπορούν να χειριστούν και να αξιοποιήσουν την

τεχνολογία, η οποία χρειάζεται για την επικοινωνία μεταξύ των σχολείων. Τέλος, εκφράστηκε η άποψη ότι εάν η δικτύωση θα αφορά τους ίδιους τους μαθητές, θα πρέπει να παραχωρείται ο απαιτούμενος χρόνος στο αναλυτικό πρόγραμμα, για να μπορούν να επικοινωνούν με μαθητές άλλων σχολείων σε συστηματική βάση.

Πέραν από το Υπουργείο Παιδείας, οι ειδικοί αναγνώρισαν ρόλο στην προώθηση των μέτρων δικτύωσης και στη σχολική μονάδα. Αναλυτικότερα, υποστηρίχθηκε ότι τα σχολεία θα πρέπει να αναζητήσουν από μόνα τους πόρους για να χρηματοδοτήσουν κάποιες δράσεις τους. Όπως λέχθηκε από τους συμμετέχοντες, αυτό μπορεί να γίνει είτε με τη συνεισφορά των γονιών των μαθητών είτε μέσα από τη συνεργασία που θα αναπτυχθεί με τα άλλα σχολεία. Σύμφωνα με ένα από τους ειδικούς:

> «το σχολείο είναι σε θέση… να δημιουργήσει τη δική του αυτοχρηματοδότηση… Αν το σχολείο συνδεθεί με κάποια άλλα σχολεία τα οποία από κοινού θα διοργανώνουν κάποια προγράμματα… μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα και όλα τα εισοδήματα θα μπορούσαν να καταλήγουν στα σχολεία» (ΤΣ5 - Εκπρόσωπος Επιτροπής Παιδείας).

Κατά τη συζήτηση με τους ειδικούς, σημαντικός παράγοντας για την εισαγωγή της δικτύωσης παρουσιάστηκε να είναι επίσης η αποφασιστικότητα, με την οποία αυτή θα επιδιωχθεί από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Υποστηρίχθηκε ότι ακόμη και αν ξεπεραστεί το θέμα της χρηματοδότησης της εισαγωγής των σχετικών μέτρων, η επιτυχημένη εφαρμογή τους δε θα πρέπει να θεωρείται δεδομένη, αφού «τούτο δεν εξαρτάται αποκλειστικά από οικονομικούς παράγοντες αλλά εξαρτάται και από την προθυμία του εκπαιδευτικού να το κάνει» (ΤΣ6 - Εκπρόσωπος Υπουργείου Παιδείας). Συνοψίζοντας, μπορεί να λεχθεί ότι η αύξηση της πιθανότητας εισαγωγής των μέτρων που σχετίζονται με τη δικτύωση των σχολείων εξαρτάται από ένα συνδυασμό προϋποθέσεων, οι περισσότερες από τις οποίες αφορούν ενέργειες που μπορούν να αναληφθούν από το Υπουργείο Παιδείας, χωρίς τούτο να σημαίνει ότι η σχολική μονάδα δε μπορεί να συνεισφέρει προς την ίδια κατεύθυνση.

*Κατάλληλη δομή λήψης και διαχείρισης αποφάσεων*

Η τελευταία κατηγορία μέτρων στήριξης του σχολείου, τα οποία κρίθηκαν ως πολύ επιθυμητά αλλά συγκέντρωσαν μειωμένες πιθανότητες εισαγωγής, αφορούσε στην υιοθέτηση μιας κατάλληλης δομής λήψης και διαχείρισης αποφάσεων. Πιο συγκεκριμένα, φάνηκε ότι πλέον επιθυμητό είναι εκείνο το μοντέλο όπου οι αποφάσεις λαμβάνονται από ένα συμβούλιο με τη συμμετοχή του διευθυντή, η σύνθεση των μελών του συμβουλίου αυτού

διαφοροποιείται, ανάλογα με το είδος της απόφασης, και η ευθύνη υλοποίησης των αποφάσεων αναλαμβάνεται μια μικρή ομάδα ατόμων. Στις τελικές συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν με τους επτά ειδικούς στη διαμόρφωση και εφαρμογή εκπαιδευτικής πολιτικής, συζητήθηκαν οι λόγοι για τους οποίους η πραγματοποίηση του μοντέλου που έχει προκύψει παρουσιάζεται να είναι μειωμένα πιθανή καθώς και τρόποι με τους οποίους η πιθανότητα πραγματοποίησης θα μπορούσε να αυξηθεί.

Σύμφωνα με τους ειδικούς, η μειωμένη πιθανότητα εισαγωγής των μέτρων της κατηγορίας αυτής έχει να κάνει με το ότι τα μέτρα θα επιφέρουν μεγάλες αλλαγές, οι οποίες θα προκαλέσουν φοβίες και αντιστάσεις. Οι φοβίες εκτιμάται ότι θα είναι απότοκο της αβεβαιότητας που η κάθε αλλαγή επιφέρει, αφού όπως ο εκπρόσωπος των οργανωμένων δασκάλων ανέφερε:

> «Ο λόγος που νομίζω θεωρείται λίγο μειωμένη η πιθανότητα να συμβεί είναι γιατί δεν το ξέρουμε, δεν το καταλαβαίνουμε πώς θα λειτουργήσει… δεν μπορούμε να φανταστούμε πώς θα δουλέψει… και ίσως υπάρχει και ο φόβος των παρεμβάσεων, ποιοι άλλοι θα είναι στο συμβούλιο…» (ΤΣ4 - Εκπρόσωπος Δασκάλων).

Αντίστοιχα, οι αντιστάσεις αναμένεται ότι θα προβληθούν από διάφορες ομάδες εμπλεκομένων. Μια ομάδα αντίστασης φαίνεται ότι θα αποτελέσουν οι αρμόδιοι που βρίσκονται σήμερα στην ανώτατη ιεραρχία στο κεντρικό επίπεδο διακυβέρνησης, οι οποίοι μπορεί να μην είναι στην πραγματικότητα πρόθυμοι να αποδεχτούν τη μεταφορά εξουσιών και αρμοδιοτήτων στο τοπικό επίπεδο, γιατί θεωρούν ότι αυτή θα επιφέρει αυξημένη δυσκολία στον έλεγχο της οικονομικής διαχείρισης. Παράλληλα, μια ακόμη ομάδα αντίστασης από το κεντρικό επίπεδο ίσως να αποδειχθούν και όσοι έχουν σήμερα την ευθύνη λήψης των σχετικών αποφάσεων, μια και αυτοί αναμένεται να αντιδράσουν στην απώλεια των αρμοδιοτήτων τους. Όπως λέχθηκε από ένα εκπρόσωπο της αρμόδιας Επιτροπής Παιδείας της Βουλής «κάποια δικαιώματα ή κάποια προνόμια τα οποία μπορεί να έχουν κάποιοι, για να εφαρμόσεις αυτό το σύστημα θα χρειαστεί να τα πάρεις» (ΤΣ5 - Εκπρόσωπος Επιτροπής Παιδείας). Επιπλέον, ομάδα αντίστασης ίσως αποδειχθούν και οι συνδικαλιστές, αφού οι εκπαιδευτικοί αναμένεται ότι θα προβάλουν τα αυξημένα τους καθήκοντα στη διαχείριση του σχολείου ως επιχείρημα για απαλλαγή από διδακτικό χρόνο.

Έχοντας αναγνωρίσει τις πιο πάνω δυσκολίες, οι ειδικοί εστίασαν τις εισηγήσεις τους, ως προς τους τρόπους αύξησης της πιθανότητας εισαγωγής των μέτρων της πιο πάνω κατηγορίας, στην ανάγκη να βελτιωθεί η γενικότερη αποδοχή των μέτρων. Στο γράφημα 4.16 παρουσιάζονται συνοπτικά οι εισηγήσεις που έχουν κατατεθεί:

**Τρόποι αύξησης της πιθανότητας εισαγωγής των μέτρων που σχετίζονται με την εισαγωγή μιας κατάλληλης δομής λήψης και διαχείρισης αποφάσεων**

*Θέμα αύξησης της αποδοχής του μοντέλου*

| | |
|---|---|
| **Α** | Να υπάρξει μια πιλοτική εφαρμογή του μοντέλου |
| **Β** | Να καλλιεργηθεί μια δεκτική νοοτροπία |
| **Γ** | Να υπάρξει συναίνεση του ΥΠΟΙΚ |

| | Α | Β | Γ |
|---|---|---|---|
| **Γονείς** | √ | | |
| **Δάσκαλοι** | √ | | |
| **Βουλή 1** | | | |
| **Βουλή 2** | √ | √ | |
| **Βουλή 3** | √ | | |
| **ΥΠΠ 1** | | | √ |
| **ΥΠΠ 2** | | √ | |

Γράφημα 4.16
Τρόποι αύξησης της πιθανότητας εισαγωγής των μέτρων που αφορούν την «Εισαγωγή μιας κατάλληλης δομής λήψης και διαχείρισης αποφάσεων».

Από το γράφημα 4.16 φαίνεται ότι οι περισσότεροι ειδικοί πρότειναν να υπάρξει ένα είδος δοκιμαστικής εφαρμογής των μέτρων, ούτως ώστε να φανούν στην πράξη τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματά τους. Σύμφωνα με ένα από τους ειδικούς:

> «Πρέπει να δοκιμαστούν τούτα τα πράγματα, να οργανωθούν σωστά και να δοκιμαστούν για να έχουμε την εμπειρία…κάπου πρέπει να εφαρμοστεί, να το δούμε πώς δουλεύει…» (ΤΣ4 - Εκπρόσωπος Δασκάλων).

Με τον τρόπο αυτό υποστηρίχθηκε ότι θα διαφανεί στην πράξη η καταλληλότητα του μοντέλου οικονομικής διαχείρισης στο κυπριακό συγκείμενο και θα καταστεί δυνατή είτε η εισαγωγή είτε η διαφοροποίησή του, έτσι που αυτό να ανταποκρίνεται στις πραγματικές ανάγκες των σχολείων της Κύπρου:

> «Πρέπει να το εφαρμόσουμε, να το δοκιμάσουμε και, εάν επιτύχει προχωρούμε, εάν αποτύχει το εγκαταλείπουμε και το διαφοροποιούμε ανάλογα με τα επιθυμητά μας δεδομένα» (ΤΣ1 - Εκπρόσωπος γονέων).

Την ίδια στιγμή προβλήθηκε η άποψη ότι, αυτή τη στιγμή, οι εκπαιδευτικοί δεν είναι σε θέση να εμπλακούν στη διαχείριση οικονομικών πόρων, διότι κάτι τέτοιο είναι πολύ διαφορετικό από τη νοοτροπία που έχει επικρατήσει και «θα θέλει πάρα πολλή προσπάθεια για να μάθουν και να καταλάβουν (οι εκπαιδευτικοί) ότι έχουν ρόλο στη διαχείριση πόρων.» (ΤΣ7 - Εκπρόσωπος Υπουργείου Παιδείας). Για το λόγο αυτό υποστηρίχθηκε ότι πρέπει πρώτα να ολοκληρωθεί και να εμπεδωθεί η μεταρρύθμιση των αναλυτικών προγραμμάτων, που βρίσκεται σε εξέλιξη, αφού έτσι αναμένεται ότι θα καλλιεργηθεί μια πιο δεκτική νοοτροπία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς. Αναλύοντας τη συγκεκριμένη εισήγηση ένα από

τα ανώτατα στελέχη του Υπουργείου Παιδείας ανέφερε ότι η αυτονομία στη διαχείριση πόρων θα προχωρήσει:

> «…άμα εμπεδωθούν και εδραιωθούν οι αλλαγές που κάνουμε στο εκπαιδευτικό κομμάτι… διότι ο εκπαιδευτικός που πλέον δέχεται ότι είναι δική του ευθύνη να πάρει την πρωτοβουλία να δει, να αναλύσει και να έχει αυτονομία στο εκπαιδευτικό του το έργο, θα είναι πιο επιδεκτικός και στο να δεχτεί ότι έχει ευθύνη και για την οικονομική διαχείριση της σχολικής μονάδας…» (ΤΣ7 - Εκπρόσωπος Υπουργείου Παιδείας).

Τέλος, έχει λεχθεί ότι θα πρέπει επίσης να αλλάξει ο τρόπος με τον οποίο άλλα τμήματα της κυβέρνησης, και ιδιαίτερα το Υπουργείο Οικονομικών, αντιμετωπίζουν την αυτόνομη διαχείριση πόρων, αφού σήμερα όλοι οι προϋπολογισμοί εναπόκεινται στην έγκριση του συγκεκριμένου Υπουργείου, το οποίο είναι στην πράξη εκείνο που έχει τον αποφασιστικό λόγο για την υλοποίηση συγκεκριμένων πολιτικών. Έτσι, εξηγήθηκε ότι απαιτείται αλλαγή και στην πολιτική «που εφαρμόζει η κυβέρνηση για το συγκεκριμένο θέμα» (ΤΣ6 - Εκπρόσωπος Υπουργείου Παιδείας).

### 4.5. Σύνοψη

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάστηκαν τα αποτελέσματα που προέκυψαν μέσα από τους τρεις πρώτους γύρους της τεχνικής Delphi, οι οποίοι αποτέλεσαν την πρώτη φάση συλλογής δεδομένων, καθώς και μέσα από τον τελικό γύρο ατομικών συνεντεύξεων. Με την πρώτη φάση της ερευνητικής διαδικασίας κατέστη δυνατό να δοθούν απαντήσεις στα πρώτα τρία ερευνητικά ερωτήματα και, πιο συγκεκριμένα, να διαφανεί ποιες αποφάσεις οικονομικής φύσης είναι επιθυμητό να αποκεντρωθούν στα σχολεία, ποια προβλήματα είναι δυνατό να απειλήσουν την εύρυθμη λειτουργία των σχολείων καθώς και ποια μέτρα θα μπορούσαν να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα αυτά και να στηρίξουν τα σχολεία. Με τη δεύτερη φάση, μέσω των τελικών συνεντεύξεων, απαντήθηκε το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα και εξυπηρετήθηκε ο σκοπός της έρευνας, αφού έγινε κατορθωτό να εξευρεθούν τρόποι υποβοήθησης της πραγματοποίησης όσων εκ των ενδεχομένων που αφορούν το σχολείο δε συγκεντρώνουν τον επιθυμητό βαθμό πιθανότητας πραγματοποίησης. Στο κεφάλαιο που ακολουθεί, διεξάγεται συζήτηση γύρω από τα κύρια ευρήματα και παρατίθενται προτάσεις για μελλοντική αξιοποίησή τους, με στόχο την επίτευξη του σκοπού της έρευνας.

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΣΥΖΗΤΗΣΗ, ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ, ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

## 5.1. Εισαγωγή

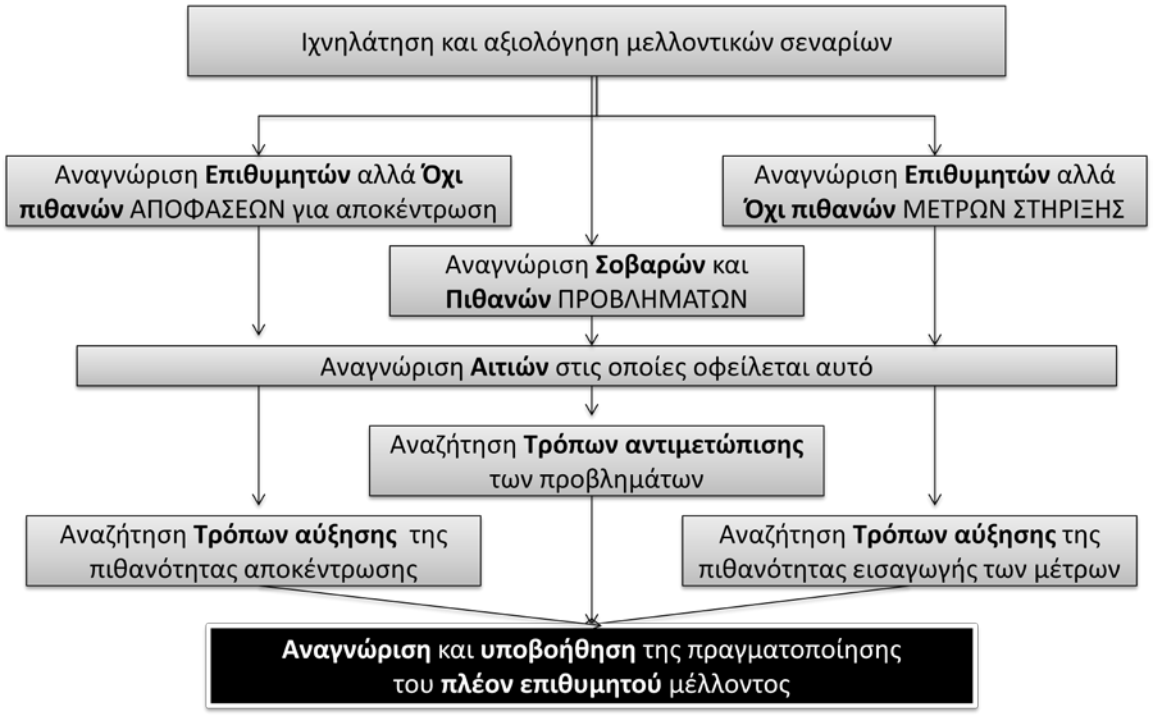
Στο τελευταίο κεφάλαιο περιλαμβάνεται μια σύντομη ανακεφαλαίωση των προηγούμενων κεφαλαίων, με αναφορά στο θεωρητικό υπόβαθρο της έρευνας, στο σκοπό και στα ερευνητικά ερωτήματα, στη μεθοδολογία καθώς και στα κύρια αποτελέσματα της έρευνας. Το εισαγωγικό αυτό μέρος αποσκοπεί στο να υπενθυμίσει στον αναγνώστη τι έχει προηγηθεί, ο ώστε να διαμορφωθεί το πλαίσιο, μέσα στο οποίο στη συνέχεια συζητούνται κριτικά τα κύρια ευρήματα και αναδεικνύονται οι προτάσεις που προκύπτουν από αυτά.

## 5.2. Σύνοψη προηγούμενων κεφαλαίων

Αρχίζοντας από την προϋπάρχουσα θεωρία σε σχέση με το ερευνητικό θέμα, υπενθυμίζεται ότι η αυτόνομη οικονομική διαχείριση (ΑΟΔ) των σχολείων έχει αναγνωριστεί ως μια κυρίαρχη τάση στην παγκόσμια εκπαιδευτική πολιτική, παρουσιάζοντας, ωστόσο, μεγάλες διαφοροποιήσεις στον τρόπο εφαρμογής της από χώρα σε χώρα, σε σχέση τόσο με το είδος των αποφάσεων που αποκεντρώνονται όσο και με το βαθμό αυτονομίας που προσφέρεται στα σχολεία. Παρότι η ΑΟΔ απολαμβάνει ευρείας αποδοχής, τα ερευνητικά δεδομένα που αφορούν στην αποτελεσματικότητα όσων σχολείων την υιοθετούν είναι αντικρουόμενα, αφού καταγράφονται διαφωνίες στο ερώτημα κατά πόσον η ΑΟΔ επιφέρει βελτίωση στις επιδόσεις των μαθητών. Αυτό που συνάγεται από το σύνολο των αντικρουόμενων απόψεων είναι πως, η αυτόνομη οικονομική διαχείριση είναι μεν απαραίτητη αλλά δεν είναι ταυτόχρονα επαρκής συνθήκη για να οδηγήσει τα σχολεία στην επιτυχία. Αιτία για το πιο πάνω φαινόμενο θεωρούνται συχνά μια σειρά από προβλήματα που παρουσιάζονται ως αποτέλεσμα της ΑΟΔ. Είναι επομένως λογικό ότι συνεχώς αναζητούνται τα κατάλληλα μέτρα στήριξης των αυτόνομων σχολείων, ούτως ώστε αυτά να αντιμετωπίζουν καλύτερα τα όποια προβλήματα προκύπτουν και να διευκολύνονται στην αποτελεσματική εκτέλεση του έργου τους.

Περνώντας στο τοπικό συγκείμενο, όπου έχει εξαγγελθεί από την πολιτεία η εγκατάλειψη του έντονα συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος που βρίσκεται σε ισχύ και η υιοθέτηση ενός πιο αυτόνομου τρόπου λειτουργίας των σχολείων, η παρούσα εργασία αναγνωρίζει την ανάγκη διερεύνησης του πλαισίου μέσα στο οποίο θα κληθούν να

λειτουργήσουν τα σχολεία, αποσκοπώντας τόσο στην ιχνηλάτηση του τι επιδιώκουμε όσο και στην υποβοήθηση του τρόπου με τον οποίο θα μπορέσουμε τελικά να οδηγηθούμε σε αυτό. Πιο συγκεκριμένα, μέσω της διερεύνησης των τριών πρώτων ερευνητικών ερωτημάτων, επιχειρείται να δοθούν απαντήσεις (α) ως προς τις αποφάσεις εκείνες που ενδέχεται να αποκεντρωθούν στα σχολεία, (β) ως προς τα προβλήματα που είναι πιθανό να αντιμετωπίσουμε ως αποτέλεσμα της πιο πάνω αποκέντρωσης καθώς και (γ) ως προς τα μέτρα εκείνα που μπορούν να στηρίξουν τα σχολεία στο εκπαιδευτικό έργο τους. Επιπρόσθετα, μέσω της διερεύνησης του τέταρτου ερευνητικού ερωτήματος, αναζητούνται (δ) οι τρόποι με τους οποίους το επιθυμητό μέλλον - όπως αυτό έχει προκύψει με την απάντηση των προηγούμενων ερευνητικών ερωτημάτων - μπορεί να καταστεί πιο υλοποιήσιμο (Γράφημα 5.1).




Γράφημα 5.1.
Σχηματική απεικόνιση της ερευνητικής πορείας

Το όλο ερευνητικό εγχείρημα αποτελεί μια στοχευμένη, εστιασμένη και συστηματοποιημένη πρόγνωση, οπότε είναι λογικό το γεγονός ότι για την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων επιλέγεται η τεχνική Delphi, μια από τις πιο αναγνωρισμένες μεθόδους διερεύνησης των Επιστημών του Μέλλοντος. Μέσα από την προσεκτική και σκόπιμη σύσταση μιας ομάδας ειδικών - οι οποίοι προέρχονται από τους τομείς της

εκπαίδευσης και της οικονομικής διαχείρισης - και τη διερεύνηση των απόψεών τους, ιχνηλατείται το μέλλον και στη συνέχεια αξιολογούνται μια σειρά από προγνωστικές δηλώσεις, οι οποίες αφορούν στα τρία πρώτα ερευνητικά ερωτήματα. Κατά τη διάρκεια αυτής της διαδικασίας, όλα τα ενδεχόμενα που αφορούν στο μέλλον του σχολείου αξιολογούνται τόσο ως προς το βαθμό επιθυμίας όσο και ως προς το βαθμό πιθανότητας πραγματοποίησής τους, έτσι που να καταστεί, αφενός, δυνατό να κατανοήσουμε τι είναι αυτό που θέλουμε και, αφετέρου, να εντοπίσουμε τις περιπτώσεις εκείνες όπου το επιθυμητό μέλλον δε φαίνεται να είναι αρκετά πιθανό, με βάση τα σημερινά δεδομένα. Χρησιμοποιώντας τα προηγούμενα ευρήματα, ως αφόρμηση και ως σημείο αναφοράς, προχωρούμε στην απάντηση του τέταρτου ερευνητικού ερωτήματος, διερευνώντας τρόπους με τους οποίους θα μπορούσε να αυξηθεί η πιθανότητα πραγματοποίησης εκείνων ακριβώς των επιθυμητών ενδεχομένων που δε φαίνεται, σήμερα, να είναι σε μεγάλο βαθμό πιθανά.

Από τα συνολικά αποτελέσματα προκύπτει ότι η αυτόνομη οικονομική διαχείριση είναι μια πολύ επιθυμητή εξέλιξη στη λειτουργία των δημοτικών σχολείων της Κύπρου. Ταυτόχρονα, αναγνωρίζεται ότι η ΑΟΔ θα πρέπει να έχει μια σχετικά περιορισμένη μορφή, συγκριτικά με εφαρμογές της που παρουσιάζονται σε χώρες του εξωτερικού, καθώς έχει κριθεί πολύ επιθυμητή η αποκέντρωση μόνο συγκεκριμένων αποφάσεων, οι οποίες σχετίζονται με την καθημερινή λειτουργία των σχολείων, την ανάπτυξη του προσωπικού και των μαθητών και την εξεύρεση πρόσθετων οικονομικών πόρων. Επιπλέον, από τα δεδομένα της έρευνας, γίνεται κατορθωτός ο έγκαιρος εντοπισμός μιας σειράς πιθανών προβλημάτων, τα οποία έχουν αξιολογηθεί από τους ειδικούς ως σοβαρά ενδεχόμενα να επισυμβούν. Τα προβλήματα αυτά αφορούν στην επιβάρυνση των σχολικών ηγετών, στην αύξηση των κοινωνικών ανισοτήτων καθώς και στην επιδείνωση των σχέσεων των εμπλεκομένων στην εκπαίδευση και, όλα μαζί, προβάλλουν ως απειλητικά εμπόδια στην επιτυχημένη εισαγωγή της ΑΟΔ στην Κύπρο. Τέλος, στο κεφάλαιο των αποτελεσμάτων αναγνωρίζονται επίσης μια σειρά από μέτρα στήριξης των σχολείων, η εισαγωγή των οποίων έχει κριθεί ως πολύ επιθυμητή. Τα μέτρα αυτά έχουν σχέση με την εξεύρεση μιας κατάλληλης ισορροπίας μεταξύ αποκέντρωσης και συγκεντρωτισμού, με την εισαγωγή ενός αποτελεσματικού συστήματος λογοδοσίας των σχολείων, με τη στήριξη των σχολικών ηγετών, με την επικέντρωση στη μαθησιακή διαδικασία, με τη δικτύωση των σχολείων καθώς και με την εισαγωγή μιας κατάλληλης δομής λήψης και διαχείρισης αποφάσεων. Στις περιπτώσεις όπου το επιθυμητό μέλλον παρουσιάζεται να συγκεντρώνει μειωμένες πιθανότητες πραγματοποίησης, ακολουθεί

περαιτέρω συζήτηση, έτσι ώστε να καθίσταται δυνατή η κατανόηση των αιτιών που δυσχεραίνουν την υλοποίηση όσων επιδιώκουμε και η παράθεση μιας σειράς εισηγήσεων που εξυπηρετούν στις προσπάθειες μεγαλύτερης σύγκλισης μεταξύ ευκταίου και εφικτού.

### 5.3. Συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας

#### 5.3.1. Σπουδαιότητα και σημαντικότητα των ευρημάτων

Έχοντας υπενθυμίσει το σκοπό και την πορεία της έρευνας μπορούμε πλέον να κάνουμε αναφορά στο τι έχει επιτευχθεί με το πέρας της ερευνητικής διαδικασίας. Το πρώτο γενικό συμπέρασμα είναι πως τα ερευνητικά εγχειρήματα (α) ιχνηλάτησης του μελλοντικού τύπου σχολείου, (β) καθορισμού του τρόπου με τον οποίο θέλουμε τα πράγματα να εξελιχθούν και (γ) διευκόλυνσης της πραγματοποίησης του πλέον επιθυμητού σεναρίου εισαγωγής της αυτόνομης οικονομικής διαχείρισης, έχουν στεφθεί με επιτυχία. Αυτό σημαίνει πως μια σειρά από επιδιώξεις, σε σχέση με την προσδοκώμενη σημαντικότητα της έρευνας, έχουν επιτευχθεί. Πιο συγκεκριμένα, τα ευρήματα συνεισφέρουν στην, μερική έστω, ικανοποίηση της διαρκούς ανάγκης παροχής νέων ερευνητικών δεδομένων, με στόχο τον εμπλουτισμό της διεθνούς θεωρίας γύρω από τη σχολική αυτονομία, γενικότερα, αλλά και με στόχο τη συμπλήρωση του κενού που υπάρχει στην έρευνα, γύρω από την κατανομή και αξιοποίηση των πόρων εντός της σχολικής μονάδας, ειδικότερα. Επιπρόσθετα, μέσα από την ενασχόληση με το μέλλον και την αναγνώριση των όσων επιδιώκουμε, η έρευνα συντελεί στη συνδιαμόρφωση των σχολείων και της κοινωνίας του αύριο, ενώ μέσω της περαιτέρω διερεύνησης των αρχικών ευρημάτων και της αναζήτησης τρόπων με τους οποίους το ευκταίο μπορεί να καταστεί πιο πραγματοποιήσιμο, η παρούσα εργασία απαντά στην πρόκληση για μεγαλύτερη διασύνδεση θεωρίας και πράξης. Με τον τρόπο αυτό θεωρούμε ότι ενισχύουμε μεθοδολογικά αλλά και θεωρητικά τους κλάδους των Επιστημών του Μέλλοντος και της Εκπαιδευτικής Διοίκησης που συνδυάζονται στην έρευνα, ενισχύοντας, παράλληλα, τα επιχειρήματα υπέρ της αξίας και της προσφοράς της διεπιστημονικότητας (Σιδηροπούλου, 2012· Χριστοφίδου, 2009). Επιπλέον, το γεγονός ότι, εξ' όσων γνωρίζουμε, ποτέ στο παρελθόν δεν είχε επιχειρηθεί η εξεύρεση τρόπων με τους οποίους το επιθυμητό μέλλον μπορεί να καταστεί πιο πραγματοποιήσιμο (Kapoor, 2001· Saul, 2009) αποτελεί σημαντικό στοιχείο πρωτοτυπίας για την έρευνα και δύναται να αποτελέσει οδηγό για μελλοντικές έρευνες στο χώρο των Επιστημών του Μέλλοντος.

Ενισχυτικό της συνεισφοράς της έρευνας είναι επίσης το γεγονός ότι σε αυτή επιτυγχάνεται η συμπερίληψη των απόψεων και των εμπειριών ατόμων που προέρχονται από ένα ευρύ φάσμα εμπλεκομένων, διευρύνοντας έτσι την προοπτική εξέτασης του ερευνητικού θέματος και διανθίζοντας τα αποτελέσματα με ποικιλία ιδεών. Παράλληλα, η συμμετοχή στην ομάδα ειδικών ατόμων από το χώρο της εργασίας αποτελεί στοιχείο τεκμηρίωσης της πρωτοτυπίας της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας, αφού με τον τρόπο αυτό καθίσταται δυνατό το μπόλιασμα της εκπαιδευτικής πολιτικής με ιδέες και καλές πρακτικές από τον τομέα των επιχειρήσεων. Το πιο πάνω εγχείρημα μπορεί να θεωρηθεί ως ένα αποφασιστικό βήμα για αμεσότερη διασύνδεση εκπαίδευσης και αγοράς εργασίας, έτσι που να διευκολυνθεί η καλύτερη δυνατή προετοιμασία του ανθρώπινου κεφαλαίου και η, συνακόλουθη, οικονομική ευμάρεια (Commission of the European Communities, 2011· Glewwe**,** Hanushek, Humpage & Ravina, 2011· Organisation for Economic Cooperation and Development, 2012). Τέλος, σημαντική συνεισφορά της έρευνας είναι και το ότι, μέσα από τους διαδοχικούς γύρους συλλογής δεδομένων και την προσφορά ανατροφοδότησης προς τους συμμετέχοντες, μπορεί να έχει επιτευχθεί μεγαλύτερη κατανόηση των διαφορετικών θέσεων και προσεγγίσεων που υπάρχουν σήμερα και να έχει υποβοηθηθεί η επίτευξη συγκλίσεων και συναίνεσης, διευκολύνοντας έτσι την επιτυχημένη εισαγωγή των αλλαγών (Agyemang, 2010· Hsu & Sandford, 2007).

Συνοψίζοντας όσα έχουν αναφερθεί μέχρι τώρα στο κεφάλαιο αυτό, μπορούμε να πούμε πως έχει γίνει κατορθωτή η αναγνώριση του επιθυμητού και του πιθανού μέλλοντος, ο εντοπισμός των παραγόντων που προκαλούν τη διάσταση μεταξύ ευκταίου και εφικτού καθώς και η αναγνώριση τρόπων υποβοήθησης της πραγματοποίησης του πλέον επιθυμητού μέλλοντος. Τα πιο πάνω σημεία παρουσιάζονται και αναπτύσσονται περαιτέρω στο μέρος του κεφαλαίου που ακολουθεί, με μια προσπάθεια κριτικής εξέτασής τους και διασύνδεσής τους τόσο με τη διεθνή όσο και με την εγχώρια βιβλιογραφία.

### 5.3.2. Το αυτόνομο σχολείο του μέλλοντος

Η συζήτηση των κύριων ευρημάτων που αφορούν στην οικονομική διαχείριση, στο αυτόνομο δημοτικό σχολείο του μέλλοντος, χωρίζεται σε τρεις θεματικές ενότητες. Στην πρώτη ενότητα εξετάζονται οι πιθανές αποφάσεις οικονομικής φύσης που είναι δυνατό να αποκεντρωθούν στο σχολικό επίπεδο, στη δεύτερη ενότητα η εστίαση γίνεται σε προβλήματα που είναι δυνατό να παρουσιαστούν λόγω της αυτόνομης οικονομικής διαχείρισης των σχολείων, ενώ στην τρίτη ενότητα η συζήτηση επικεντρώνεται σε πιθανά μέτρα

αντιμετώπισης των προβλημάτων και γενικότερης στήριξης των σχολείων. Λόγω της παρατηρούμενης, σε κάποιες περιπτώσεις, διάστασης μεταξύ του επιθυμητού και του πιθανού μέλλοντος, κατά τη συζήτηση παρουσιάζονται επίσης εκτιμήσεις ως προς τα αίτια αυτής της διάστασης καθώς και τρόποι αύξησης της πιθανότητας πραγματοποίησης των ενδεχομένων εκείνων που δε συγκεντρώνουν τον επιζητούμενο βαθμό πιθανότητας. Ένα σημαντικό στοιχείο που ο αναγνώστης πρέπει να έχει υπόψη είναι ότι οι ερμηνείες και οι εισηγήσεις που παρατίθενται δεν είναι ούτε απόλυτες ούτε εξαντλητικές αλλά αποτελούν απλά μέρος των πιθανών ερμηνειών και εισηγήσεων που μπορεί να ισχύουν και να εξηγούν τα ευρήματα.

#### 5.3.2.1. Αποφάσεις που αφορούν στην οικονομική διαχείριση

Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει ότι οι Κύπριοι ειδικοί, εκπρόσωποι της εκπαιδευτικής, της οικονομικής, της επιχειρηματικής, της ακαδημαϊκής και της ευρύτερης κοινωνικής ζωής του τόπου, επιθυμούν αποκέντρωση της διαχείρισης αρκετών αποφάσεων οικονομικής φύσης, από το κεντρικό στο τοπικό επίπεδο. Το εύρημα αυτό είναι σημαντικό, καθώς επιβεβαιώνει τη διεθνή τάση προς τη σχολική αυτονομία (Bruns et al., 2011· Caldwell, 2006· Ευρυδίκη, 2009) και προσδίδει αυξημένη εγκυρότητα στο διακηρυγμένο στόχο της κυπριακής πολιτείας για ενδυνάμωση της τοπικής λήψης αποφάσεων στα σχολεία της χώρας (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2007α· Χριστοφίδου, 2009).

**α) Αποφάσεις που δεν είναι επιθυμητό να αποκεντρωθούν**

Σε μια δεύτερη ανάγνωση των αποτελεσμάτων της έρευνας προκύπτουν μια σειρά από πολύ ενδιαφέρουσες διαπιστώσεις, οι οποίες παρατίθενται και σχολιάζονται στη συνέχεια. Πρώτη διαπίστωση είναι ότι το πλέον επιθυμητό σενάριο-πλαίσιο, μέσα στα οποίο το κυπριακό δημοτικό σχολείο θα διαχειρίζεται αυτόνομα τους πόρους του, διαφέρει σε μεγάλο βαθμό από το πλαίσιο μέσα στο οποίο κινούνται σήμερα τα αυτόνομα σχολεία άλλων χωρών, που παρουσιάστηκαν κατά τη βιβλιογραφική επισκόπηση (Gamage & Zajda, 2009· Levacic & Downes, 2004· Watterston & Caldwell, 2011). Πιο συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες ειδικοί δεν έχουν αξιολογήσει ως επιθυμητή, σε αυξημένο βαθμό, την αποκέντρωση αρκετών αποφάσεων οι οποίες σχετίζονται με τη **διαχείριση του προσωπικού**, αναδεικνύοντας ως πολύ επιθυμητές μόνο τις δηλώσεις εκείνες που αφορούν στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και των διευθυντών. Ταυτόχρονα, οι ειδικοί προσδίδουν επίσης πολύ μειωμένη πιθανότητα στο ενδεχόμενο να αποκεντρωθούν αποφάσεις που σχετίζονται με την πρόσληψη, την απόλυση και τη μισθοδοσία του προσωπικού, γεγονός που είναι ενδεικτικό

της επικρατούσας κουλτούρας στην κυπριακή κοινωνία, η οποία δε φαίνεται να ευνοεί την υιοθέτηση τέτοιων πρακτικών. Αυτό ίσως να οφείλεται στην ευνοιοκρατία και την ημετεροκρατία που παρουσιάζεται να επικρατεί στην Κύπρο (Νεοφύτου, 2012· Περδίκης, 2012). Όπως έχει σχολιαστεί και κατά τη διάρκεια των τελικών συνεντεύξεων, «μέχρι σήμερα υπήρχαν συστήματα πολύ διαβλητά στην κοινωνία μας, (ό)που εξυπηρετούνταν οι ημέτεροι» (ΤΣ5 - Εκπρόσωπος Επιτροπής Παιδείας). Επιπλέον, είναι πιθανόν να κρίνεται από τους ειδικούς ότι αποκέντρωση των πιο πάνω αποφάσεων δεν είναι απαραίτητη, προσμετρώντας το γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός πληθυσμός της Κύπρου είναι κατά πολύ μικρότερος από τους αντίστοιχους άλλων χωρών που έχουν αναφερθεί στη βιβλιογραφική επισκόπηση.

Ένα επίσης ιδιαίτερα ενδιαφέρον στοιχείο είναι ότι οι συμμετέχοντες στην έρευνα δεν επιθυμούν σε μεγάλο βαθμό την παραχώρηση στο σχολείο του δικαιώματος για **επιλογή των βασικών διδακτικών εγχειριδίων**. Το συγκεκριμένο εύρημα έρχεται σε αντιδιαστολή με την πρακτική που προωθείται στο Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Ελληνικής Γλώσσας, σύμφωνα με την οποία η επιλογή της διδακτέας ύλης πρέπει να γίνεται από τον ίδιο των εκπαιδευτικό και τους μαθητές του (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2010α). Το εν λόγω πρόγραμμα έχει ήδη τεθεί σε μερική εφαρμογή και στόχος του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού είναι να ολοκληρωθεί σύντομα η πλήρης εφαρμογή του. Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί ότι σε πρόσφατη έρευνα, που εξετάζει συγκριτικά δεδομένα από τις διεθνείς εξετάσεις της PISA, έχει βρεθεί ότι η αυτονομία των εκπαιδευτικών ως προς τα διδακτικά θέματα που καλύπτουν στην τάξη, όπως προνοείται σε μεγάλο βαθμό σε κάποια αντικείμενα στο Νέο Αναλυτικό, έχει αρνητική επίδραση στις μαθητικές επιδόσεις (Hanushek & Woessmann, 2011d). Συνακόλουθα, υπό το φως τόσο της μη ένθερμης υποστήριξης των ειδικών στο ενδεχόμενο αποκέντρωσης της επιλογής των βασικών διδακτικών εγχειριδίων στο κάθε σχολείο ξεχωριστά όσο και των πρόσφατων διεθνών ευρημάτων που έχουν αναφερθεί, θα ήταν ίσως χρήσιμο οι υπεύθυνοι για την εισαγωγή των Νέων Αναλυτικών να προβληματιστούν για το πώς θα προχωρήσουν στο συγκεκριμένο ζήτημα και ενδεχομένως να αναθεωρήσουν τους αρχικούς τους σχεδιασμούς.

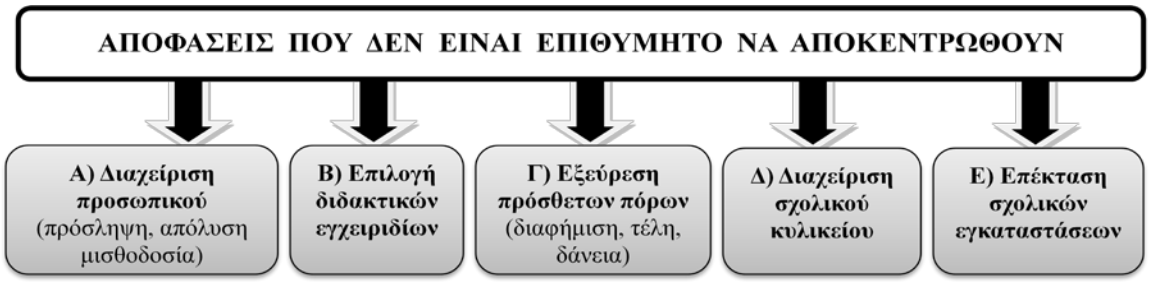
Επιπρόσθετα, είναι αξιοσημείωτο ότι οι ειδικοί έχουν κρίνει την οικονομική αυτονομία του σχολείου, σε μερικές από τις αποφάσεις που σχετίζονται με την **εξεύρεση πρόσθετων πόρων,** όχι απλά ως μειωμένα επιθυμητή αλλά ως ανεπιθύμητη. Αναλυτικότερα, οι συμμετέχοντες στην έρευνα παρουσιάζονται να απορρίπτουν την παραχώρηση στο σχολείο του δικαιώματος να αποφασίζει για τη διαφήμιση προϊόντων ή επιχειρήσεων εντός της

σχολικής μονάδας, την εισαγωγή τέλους εγγραφής, τη φορολόγηση πολιτών για στήριξη του σχολείου και την εξασφάλιση δανείων για κάλυψη αναγκών. Οι προαναφερθείσες πρακτικές απορρίπτονται, ενδεχομένως επειδή κρίνονται ως επισφαλείς και άκαιρες, αφού κάποιοι από τους ειδικούς κρίνουν ότι η μεν διαφήμιση εντός του σχολικού χώρου είναι δυνατό να προκαλέσει εξάρτηση του σχολείου και αποπροσανατολισμό του από τη διδασκαλία και τη μάθηση, η δε αύξηση του κόστους φοίτησης θα είναι δυσβάστακτη για τους γονείς μέσα στις δύσκολες οικονομικές συνθήκες που έχουν διαμορφωθεί και την αυξανόμενη ανεργία (Αθανασίου, 2012· Kanter, 2013). Μια επιπρόσθετη ερμηνεία θα μπορούσε εξάλλου να είναι ότι στην κυπριακή κοινωνία φαίνεται να έχει εμπεδωθεί η άποψη πως η παιδεία είναι κοινωνικό αγαθό και βασικό ανθρώπινο δικαίωμα, το οποίο οφείλει το κράτος να παρέχει δωρεάν στους πολίτες του (United Nations, 1998), και ως εκ τούτου δε θα πρέπει οι γονείς να επωμίζονται οποιαδήποτε έξοδα. Αυτή η ερμηνεία ενισχύεται μέσα από το παρακάτω απόσπασμα από τις αρχικές συνεντεύξεις, όπου τονίζεται ότι «…(εάν τερματιστεί η δωρεάν εκπαίδευση) θα υπάρχει αντίλογος ότι πάμε από ένα μοντέλο κρατικής εκπαίδευσης να φορτωθούν τα πράγματα σε εμάς» (Ο9 - Άλλοι εμπλεκόμενοι).

Άξιο λόγου είναι επίσης η δήλωση που αναφέρεται στο ενδεχόμενο αποκέντρωσης της απόφασης για **διαχείριση του σχολικού κυλικείου** στο ίδιο το σχολείο. Το συγκεκριμένο ενδεχόμενο είναι ένα από τα ελάχιστα του οποίου ο βαθμός πιθανότητας είναι μεγαλύτερος από το βαθμό επιθυμίας πραγματοποίησης, φανερώνοντας μια αντίφαση, αφού παρουσιάζεται ως αρκετά πιθανή η μεταφορά στο σχολείο μιας απόφασης την οποία οι ειδικοί στο χώρο της εκπαίδευσης δεν επιθυμούν. Το εύρημα αυτό αποτελεί έναυσμα για αναστοχασμό και ενδοσκόπηση, μια και είναι υπαρκτή η πιθανότητα να αναλώνεται πολύτιμος χρόνος και ζωτική ενέργεια στην προώθηση ζητημάτων που είναι ξένα με τις ανάγκες και τις επιδιώξεις των εμπλεκομένων στην εκπαίδευση, έχοντας ως αποτέλεσμα την παραμέληση και την καθυστέρηση της προώθησης πιο επιθυμητών ενδεχομένων που να στοχεύουν, αμεσότερα, στη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας. Επομένως, οι υπεύθυνοι για τη διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής καλό είναι να προσμετρούν διαρκώς το βαθμό επιθυμίας που παρουσιάζονται να απολαμβάνουν οι διάφορες αλλαγές που προωθούνται για συζήτηση ή εφαρμογή, ούτως ώστε να εξασφαλίζεται η αποδοχή αυτών των αλλαγών.

Ολοκληρώνοντας την αναφορά στις αποφάσεις που δε συγκεντρώνουν μεγάλο βαθμό επιθυμίας να περιέλθουν στην αρμοδιότητα του μελλοντικού σχολείου, θα πρέπει να γίνει λόγος και για το ενδεχόμενο αποκέντρωσης της απόφασης για **επέκταση των σχολικών**

**εγκαταστάσεων**. Σε αντίθεση με ότι συμβαίνει σε αρκετές άλλες χώρες, όπου η αυτόνομη οικονομική διαχείριση περιλαμβάνει αποφάσεις που έχουν να κάνουν με τη επέκταση των σχολικών εγκαταστάσεων (Eurydice, 2007· Gamage & Zajda, 2009· Schmielau, 2000), οι ειδικοί που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα δεν επιθυμούν, σε μεγάλο βαθμό, να ισχύσει αυτό και στην Κύπρο. Όπως έχει ένας από τους συμμετέχοντες εξηγήσει: «η διαχείριση μεγαλύτερης αξίας έργων προϋποθέτει πρόσθετο και εξειδικευμένο, πλήρους απασχόλησης, προσωπικό που εξ ορισμού δε μπορεί, για λόγους οικονομίας να τοποθετηθεί στα σχολεία» (Ε9 - Εκπρόσωπος κεντρικής εξουσίας). Το πιο πάνω εύρημα επιβεβαιώνει τα ευρήματα προηγούμενης έρευνας, σύμφωνα με την οποία οι Κύπριοι διευθυντές, που συμμετείχαν σε αυτή, επιθυμούσαν την αποκέντρωση μόνο εκείνων των αποφάσεων που δεν απαιτούσαν τη διαχείριση μεγάλων κονδυλίων (Theodorou, 2006). Αποφάσεις όπως η επέκταση των σχολικών εγκαταστάσεων προϋποθέτουν μια πολύπλοκη διαδικασία προκήρυξης και αξιολόγησης διεθνών προσφορών, την οποία οι σχολικοί ηγέτες μπορεί είτε να μην είναι σε θέση είτε να μην επιθυμούν να αναλάβουν, αφού «δεν είναι εύκολο τούτο το πράγμα να το χειριστεί ένα σχολείο» (W8 – Εκπρόσωπος χώρου εργασίας). Στο γράφημα 5.2. παρουσιάζονται σχηματικά οι τομείς αποφάσεων στους οποίους οι ειδικοί δεν επιθυμούν να υπάρξει αποκέντρωση.




Γράφημα 5.2
Οι τομείς αποφάσεων που συγκεντρώνουν μειωμένο βαθμό επιθυμίας αποκέντρωσης

**β)Αποφάσεις που είναι επιθυμητό να αποκεντρωθούν**

Τι είναι όμως αυτό που οι ειδικοί έχουν προδιαγράψει ως το επιθυμητό μέλλον για το δημοτικό σχολείο; Όπως σαφώς εξάγεται από τα ευρήματα της έρευνας, ζητούμενο δεν είναι η εκτεταμένη οικονομική αυτονομία αλλά μια αυτονομία η οποία να επιτρέπει την τοπική λήψη αποφάσεων σε δύο, κυρίως, τομείς της σχολικής ζωής: στη **διεκπεραίωση της καθημερινής διοίκησης** καθώς και στην **ανάπτυξη του προσωπικού και των μαθητών του σχολείου** (Γράφημα 5.3). Συμπληρωματικά, παρουσιάζεται να επιζητείται επίσης αυτονομία

σε κάποιες **συγκεκριμένες πρακτικές εξεύρεσης πρόσθετων πόρων**, έτσι που να στηρίζονται οι ενέργειες του σχολείου στους δύο προαναφερθέντες, κύριους τομείς.

Γράφημα 5.3
Οι τομείς αποφάσεων που συγκεντρώνουν το μεγαλύτερο βαθμό επιθυμίας αποκέντρωσης

Μέσα από τη βαθμολόγηση των προγνωστικών δηλώσεων από τους ειδικούς, προκύπτει ότι το επιθυμητό μέλλον, αναφορικά με την αποκέντρωση των τριών πιο πάνω περιοχών αποφάσεων, σε κάποιες περιπτώσεις συγκεντρώνει αυξημένες πιθανότητες πραγματοποίησης, ενώ σε κάποιες άλλες περιπτώσεις οι πιθανότητες αυτές είναι μειωμένες. Στη συζήτηση που ακολουθεί παρουσιάζονται οι τρεις πιο πάνω περιοχές αποφάσεων, αρχίζοντας με τις αποφάσεις που σχετίζονται με την καθημερινή διοίκηση και λειτουργία του σχολείου.

Πίνακας 5.1
Βαθμός πιθανότητας αποκέντρωσης των αποφάσεων σε σχέση με την καθημερινή λειτουργία του σχολείου που συγκέντρωσαν πολύ ψηλό βαθμό επιθυμίας αποκέντρωσης

| | Δήλωση | Βαθμός πιθανότητας |
|---|---|---|
| Πάρα πολύ ψηλός βαθμός επιθυμίας[1] | | |
| β7 | Εξωραϊσμός του περιβάλλοντα χώρου | Σχετικά ψηλός |
| α5 | Αγορά εξοπλισμού για υποστήριξη της διδασκαλίας | Σχετικά ψηλός |
| α4 | Αγορά λογοτεχνικών και άλλων βιβλίων | Σχετικά ψηλός |
| α6 | Αγορά υλικών και μέσων για υποστήριξη της διδασκαλίας | Σχετικά ψηλός |
| Πολύ ψηλός βαθμός επιθυμίας[2] | | |
| γ6 | Αναλώσιμα (μελάνια, χαρτί, γραφική ύλη κλπ) | Σχετικά ψηλός |
| β1 | Επιδιόρθωση ζημιών και συντήρηση εγκαταστάσεων | **Σχετικά χαμηλός** |
| α3 | Αγορά εκπαιδευτικού λογισμικού | **Σχετικά χαμηλός** |
| γ5 | Επισκευές, συντήρηση γραφειακού και άλλου εξοπλισμού | Σχετικά ψηλός |
| γ4 | Έξοδα καθαριότητας | Σχετικά ψηλός |

[1] Μέσος όρος βαθμού επιθυμίας ($\bar{X}$>4.5)
[2] Μέσος όρος βαθμού επιθυμίας (4>$\bar{X}$>4.5)

Με βάση τα δεδομένα της έρευνας, οι ειδικοί εκτιμούν ότι η μεγάλη πλειοψηφία των αποφάσεων που συγκεντρώνουν πολύ ή πάρα πολύ ψηλό βαθμό επιθυμίας αποκέντρωσης συγκεντρώνουν, επίσης, σχετικά ψηλό βαθμό πιθανότητας (3.5<$\bar{X}$<4) να είναι ανάμεσα στις αποφάσεις που τελικά θα περιέλθουν στην αρμοδιότητα του κυπριακού σχολείου του μέλλοντος. Φαίνεται ότι, στην προκειμένη περίπτωση, η επιθυμία να δοθεί μεγαλύτερη

ελευθερία στην κάθε σχολική μονάδα, ώστε να μπορεί αυτή να ρυθμίζει και να λαμβάνει αποφάσεις για θέματα που διευκολύνουν και βελτιώνουν την ποιότητα της καθημερινής διοίκησης και λειτουργίας της, συμπίπτει με μια αντίστοιχα αυξημένη πιθανότητα πραγματοποίησης μιας τέτοιας εξέλιξης, στοιχείο που βέβαια προκαλεί μια δικαιολογημένη αισιοδοξία. Ο εντοπισμός των επτά δηλώσεων, οι οποίες αναφέρονται σε επιθυμητά ενδεχόμενα τα οποία είναι ταυτόχρονα και πιθανά, μπορεί να διευκολύνει τους αρμόδιους στο να εντείνουν επικεντρωμένα τις προσπάθειές τους, ούτως ώστε να καταστεί δυνατή η πραγματοποίηση των ενδεχομένων αυτών, το συντομότερο δυνατό. Ταυτόχρονα, όμως, θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς ότι ενέχει και ο κίνδυνος το συγκεκριμένο εύρημα να εφησυχάσει τους αρμόδιους έτσι που, θεωρώντας ότι η επιδιωκόμενη αποκέντρωση των πιο πάνω αποφάσεων μπορεί να θεωρείται λίγο πολύ ως δεδομένη, να παραλείψουν να προβούν στις ενέργειες εκείνες που είναι απαραίτητες για την προώθηση και τη διασφάλιση της επιτυχημένης μεταφοράς τους στο σχολείο. Η συναίσθηση και συνειδητοποίηση του προαναφερθέντος κινδύνου μπορεί να διατηρήσει τους αρμόδιους σε εγρήγορση και επιφυλακή, ώστε να μην ανατραπεί η προδιαγεγραμμένη θετική πορεία των πραγμάτων. Εξάλλου, ο εντοπισμός των δύο δηλώσεων που συγκεντρώνουν σχετικά χαμηλή πιθανότητα πραγματοποίησης ($3<\bar{X}<3.5$) αποτελεί επιβεβαίωση ότι υπάρχουν ακόμη πράγματα που πρέπει να γίνουν ώστε το ευκταίο να καταστεί εφικτό. Στις περιπτώσεις όπου το επιθυμητό μέλλον παρουσιάζεται να συγκεντρώνει μειωμένες πιθανότητες πραγματοποίησης, αυξάνονται σαφώς οι ευθύνες των υπευθύνων για διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής, οι οποίοι οφείλουν να αναζητήσουν τις πρακτικές εκείνες που να αυξάνουν τις πιθανότητες πραγματοποίησης των επιδιωκόμενων ενδεχομένων.

Περνώντας στη δεύτερη κύρια περιοχή αποφάσεων, των οποίων η αποκέντρωση έχει κριθεί πολύ επιθυμητή, γίνεται σαφές ότι στην προκειμένη περίπτωση η απόκλιση μεταξύ επιθυμητού και πιθανού μέλλοντος είναι κατά πολύ μεγαλύτερη από ότι στην προηγούμενη περιοχή αποφάσεων (Πίνακας 5.2). Πιο συγκεκριμένα, το σύνολο των οκτώ αποφάσεων που σχετίζονται με την ανάπτυξη του προσωπικού και των μαθητών του σχολείου συγκεντρώνει μειωμένες πιθανότητες να συμπεριληφθεί μέσα στο πλαίσιο αυτόνομης οικονομικής διαχείρισης του μελλοντικού δημοτικού σχολείου. Αναλυτικότερα, πέντε από τις αποφάσεις συγκεντρώνουν σχετικά μικρή πιθανότητα αποκέντρωσης ($3<\bar{X}<3.5$), ενώ οι υπόλοιπες τρεις αποφάσεις συγκεντρώνουν ακόμα μικρότερη πιθανότητα αποκέντρωσης ($\bar{X}<3$). Για ποιους

όμως λόγους οι αποφάσεις αυτές δε φαίνεται να οδηγούνται προς τα χέρια της σχολικής ηγεσίας;

Πίνακας 5.2
Βαθμός πιθανότητας αποκέντρωσης των αποφάσεων σε σχέση με την ανάπτυξη του προσωπικού και των μαθητών του σχολείου που συγκέντρωσαν πολύ ψηλό βαθμό επιθυμίας αποκέντρωσης

| | Δήλωση | Βαθμός πιθανότητας |
|---|---|---|
| Πάρα πολύ ψηλός βαθμός επιθυμίας[1] | | |
| δ5 | Καθορισμός προγραμμάτων επιμόρφωσης προσωπικού | **Σχετικά χαμηλός** |
| α13 | Διάθεση κονδυλίων για οργάνωση και λειτουργία ομίλων ενδιαφερόντων από εκπαιδευτικούς και μαθητές | **Σχετικά χαμηλός** |
| Πολύ ψηλός βαθμός επιθυμίας[2] | | |
| δ6 | Χρηματοδότηση συμμετοχής προσωπικού σε σεμινάρια | **Πολύ χαμηλός** |
| α11 | Διάθεση κονδυλίων για συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα | **Σχετικά χαμηλός** |
| α10 | Διάθεση κονδυλίων για διοργάνωση εκδηλώσεων από τη σχολική μονάδα | **Σχετικά χαμηλός** |
| δ7 | Διαμόρφωση προγραμμάτων για παροχή κινήτρων προς το προσωπικό | **Πολύ χαμηλός** |
| α8 | Αγορά υπηρεσιών για πρόσθετη στήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες | **Σχετικά χαμηλός** |
| α7 | Αγορά υπηρεσιών για πρόσθετη στήριξη μαθητών με ειδικές ανάγκες | **Πολύ χαμηλός** |

[1] Μέσος όρος βαθμού επιθυμίας ($\bar{X}$>4.5) [2] Μέσος όρος βαθμού επιθυμίας (4>$\bar{X}$>4.5)

Σύμφωνα με τους ειδικούς που συμμετείχαν στην έρευνα, οι παράγοντες που φαίνεται να μειώνουν την πιθανότητα αποκέντρωσης των πιο πάνω αποφάσεων είναι το κόστος που προϋποθέτει η μεταφορά της αρμοδιότητας λήψης των αποφάσεων στο επίπεδο του σχολείου καθώς και η μη κατάλληλη προετοιμασία των διευθυντών, των εκπαιδευτικών και των μελών της κοινότητας για την επιτυχημένη αποκέντρωση των σχετικών αποφάσεων. Επιπρόσθετα, οι ειδικοί αναγνώρισαν ότι, περιοριστικά στην αποκέντρωση των πιο πάνω αποφάσεων, ενδεχομένως να επιδρά και το γεγονός ότι υπάρχει ασάφεια ως προς τον τρόπο με τον οποίο θα λαμβάνονται οι συγκεκριμένες αποφάσεις στο μελλοντικό σχολείο. Βέβαια, η παρούσα έρευνα δεν μένει μόνο στην αιτιολόγηση της απόκλισης μεταξύ ευκταίου και εφικτού καθώς προχωρά και στην εισήγηση τρόπων, με τους οποίους η απόκλιση αυτή θα μπορούσε να περιοριστεί. Προς αυτή την κατεύθυνση, τα άτομα που συμμετείχαν στις τελικές συνεντεύξεις, ως τα πλέον αρμόδια και έμπειρα στη διαμόρφωση και εφαρμογή εκπαιδευτικής πολιτικής, πρότειναν την επικέντρωση των αρμόδιων φορέων όχι στο βραχυπρόθεσμο κόστος αλλά στο μακροπρόθεσμο όφελος που εκτιμούν ότι θα έχει η αποκέντρωση των πιο πάνω αποφάσεων. Επίσης εισηγήθηκαν να καταβληθεί μια προσπάθεια μείωσης της συνεπαγόμενης οικονομικής επιβάρυνσης για το κράτος, μέσω της εξοικονόμησης πόρων από περιοχές όπου σήμερα γίνονται σπατάλες, να αξιοποιηθούν οι ήδη υπάρχουσες δομές για όσο το δυνατό μείωση των εξόδων καθώς και να αναζητηθούν πόροι

από το ίδιο το σχολείο, μέσα από τη συνέργεια και τη σύμπραξη με ιδιωτικούς φορείς. Επιπλέον, πρότειναν να υπάρξει κατάλληλη επιμόρφωση των εμπλεκομένων στη σχολική λειτουργία και στη μελλοντική αυτόνομη οικονομική διαχείριση, δίδοντας ιδιαίτερη έμφαση στην επιμόρφωση των σχολικών ηγετών, οι οποίοι αναμένεται να αναλάβουν ρόλο κλειδί στην επιτυχημένη εφαρμογή της ΑΟΔ.

Εξετάζοντας προσεκτικά τις πιο πάνω εισηγήσεις διαφαίνεται ότι, η εισήγηση για εστίαση της εκπαιδευτικής αλλά και της γενικότερης πολιτικής στο μακροπρόθεσμο ορίζοντα αποτελεί θέση αρκετών σύγχρονων ερευνητών, γεγονός που ενισχύει την εγκυρότητα των ευρημάτων. Πιο αναλυτικά, οι Hanushek και Woessmann (2011b) σχολιάζουν ότι, παρόλο που λόγω της οικονομικής κρίσης είναι σύνηθες να υπάρχει επικέντρωση σε μέτρα που θα φέρουν μια άμεση οικονομική ανταπόδοση, το ζητούμενο πρέπει να είναι η εστίαση σε θέματα που έχουν να κάνουν με τη μακροπρόθεσμη οικονομική ανάπτυξη, η οποία είναι πολύ πιο σημαντική για την ευημερία των χωρών. Παρόμοια θέση φαίνεται να υιοθετεί και ο ΟΟΣΑ, υποστηρίζοντας ότι ακόμα και στις μέρες μας, όπου είναι απαραίτητο να τεθούν σε προτεραιότητα πολιτικές που να αντιμετωπίζουν την οικονομική κρίση, δε σημαίνει ότι οι πολιτικές που αφορούν μακροπρόθεσμα οφέλη πρέπει να παραμελούνται (Organisation for Economic Cooperation and Development, 2010b). Αντίθετα, προβάλλεται η ανάγκη να αναγνωριστεί πως η εκπαίδευση αποτελεί τη βασική επένδυση για εξεύρεση διεξόδου και απεγκλωβισμού από την οικονομική κρίση έτσι που, μεσοπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα, να διευκολυνθεί η ευημερία των ανθρώπων (European Trade Union Committee for Education, 2012b· Saiti & Eliophotou Menon, 2009· Τορναρίτης, 2012). Ενισχύοντας το πιο πάνω επιχείρημα, οι Hanushek και Woessmann (2011b, 2012) υποστηρίζουν ότι η εκπαιδευτική πολιτική δύναται να καταστεί σημαντικό μέσο ώθησης της μακροπρόθεσμης οικονομικής ανάπτυξης. Ως εκ τούτου, μπορεί να υποστηριχθεί ότι η μη προώθηση επιθυμητών αλλαγών, με το σκεπτικό της εξοικονόμησης πόρων, είναι δυνατό να έχει ακριβώς τα αντίθετα αποτελέσματα, όπως εξηγείται και στο απόσπασμα που ακολουθεί:

> «Η παραμέληση της εκπαίδευσης… αυτή την ώρα δεν είναι μόνο άδικη και μη βοηθητική: κατά ακρίβεια βαθαίνει την κρίση και προκαλεί μακροπρόθεσμη ζημιά στις οικονομικές προοπτικές και στον κοινωνικό ιστό» (European Trade Union Committee for Education, 2012b, σ. 2).

Συνεπώς, η εισήγηση για επικέντρωση στο μακροπρόθεσμο όφελος, παρά στο άμεσο οικονομικό κόστος που αναμένεται να έχει η αποκέντρωση όσων αποφάσεων σχετίζονται με την ανάπτυξη του προσωπικού και των μαθητών του σχολείου, είναι σύμφωνη με μια σειρά από εισηγήσεις αρμόδιων φορέων και επιφανών ακαδημαϊκών. Για το λόγο αυτό καλό είναι

να ληφθεί σοβαρά υπόψη από τους υπεύθυνους για τη διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής και να αντιμετωπιστεί ως ένας τρόπος διεξόδου από τις ατραπούς της σύγχρονης οικονομικής κρίσης που επιβαρύνει την Κύπρο και την υπόλοιπη Ευρώπη.

Σε σχέση με τις υπόλοιπες προαναφερθείσες εισηγήσεις, αξίζει να σχολιαστεί ότι η εισήγηση για σύμπραξη του σχολείου με ιδιωτικούς φορείς είναι πρακτική που ήδη εφαρμόζεται σε χώρες του εξωτερικού καθώς και ότι πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα τονίζουν την αναγκαιότητα εφαρμογής της συγκεκριμένης πρακτικής και στην Κύπρο. Πιο συγκεκριμένα, όπως έχει παρουσιαστεί κατά την ανασκόπηση άλλων χωρών με ΑΟΔ, οι μορφές συνεργασίας σχολείου και ιδιωτών μπορεί να αφορούν στην χρηματοδότηση ανέγερσης ή ανακαίνισης των κτηριακών εγκαταστάσεων, με αντάλλαγμα την οικονομική αξιοποίησή τους για κάποιο χρονικό διάστημα ή ακόμα και στη διοίκηση του σχολείου από κάποια ιδιωτική σύμπραξη (Caldwell, 2004). Σύμφωνα βέβαια με τις εκτιμήσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα, η επιζητούμενη συνεργασία σχολείου και ιδιωτικού τομέα στη χώρα μας δε θα είναι τόσο προχωρημένης μορφής αλλά αντίθετα αναμένεται να περιορίζεται στη χρηματοδότηση της ικανοποίησης κάποιων από τις βασικές ανάγκες του σχολείου. Το συγκεκριμένο εύρημα σχετίζεται με πρόσφατα ευρήματα των Pashiardis και Savvides (2011), οι οποίοι θεωρούν ζωτικής σημασίας, για την επιτυχημένη λειτουργία του σχολείου στην Κύπρο, τη δημιουργική αξιοποίηση εξωτερικών δικτύων και πόρων, έτσι ώστε να διευκολύνεται η πραγματοποίηση της αποστολής του σχολείου. Αυτό προϋποθέτει την υιοθέτηση από τους σχολικούς ηγέτες του λεγόμενου «επιχειρηματικού» στυλ ηγεσίας, σύμφωνα με το οποίο, μεταξύ άλλων, επιδιώκεται η συνεργασία σχολείου και ιδιωτικών οργανισμών. Η εν λόγω προσέγγιση στην διοίκηση του σχολείου φαίνεται μάλιστα να κερδίζει έδαφος στον ευρωπαϊκό χώρο, όπου παρουσιάζεται να προτιμάται από τους σχολικούς ηγέτες, σε σημείο που να μπορεί να θεωρηθεί σαν η ευρωπαϊκή διάσταση στην επιτυχημένη σχολική ηγεσία (Brauckmann & Pashiardis, 2011).

Στην περίπτωση της Κύπρου, μια από τις ειδικούς που συμμετείχε στην έρευνα εξήγησε ότι η συνεργασία σχολείου και επιχειρήσεων θα μπορούσε να γίνεται και μέσα από την αναζήτηση χορηγιών και ότι κάτι τέτοιο «πάρα πολύ εύκολα μπορεί να γίνει. Να δώσουν το δικαίωμα στο διευθυντή να επιλέγει χορηγούς…και να φέρνει λεφτά στο σχολείο» (D5 – Διευθύντρια). Παρόλο που είναι ασφαλώς αλήθεια ότι ψήγματα μιας τέτοιας μορφής συνεργασίας ενυπάρχουν και στο σημερινό συγκεντρωτικό πλαίσιο, με τους διευθυντές να καταφέρνουν να βρίσκουν κάποια πρόσθετα κονδύλια, είναι επίσης αλήθεια ότι η υπάρχουσα

γραφειοκρατία επιβάλλει πολλούς περιορισμούς. Για το λόγο αυτό, θεωρείται σχεδόν βέβαιο ότι θα χαθούν πολλές ευκαιρίες για στήριξη των σχολείων, εάν οι αρμόδιοι δε λάβουν κατάλληλα μέτρα απεγκλωβισμού από τους πολύπλοκους και χρονοβόρους μηχανισμούς που βρίσκονται σήμερα σε ισχύ:

> «Σε όποιο σχολείο πήγα το έκανα (την εξεύρεση πόρων) αλλά με πολύ αγώνα και με γραφειοκρατία η οποία με σκότωσε… Εάν ήταν αυτόνομο το σχολείο δε θα την είχα (τη γραφειοκρατία) και θα προχωρούσα και πολύ πιο γρήγορα… Είναι κρίμα να υπάρχουν τόσες εταιρείες γύρω μας και τόσοι φορείς (και να μην τους αξιοποιούμε)…» (D5 – Διευθύντρια).

Σε μια άλλη διάσταση, μέσα από την εισήγηση για καταλληλότερη προετοιμασία των σχολικών ηγετών, η παρούσα έρευνα φαίνεται να επιβεβαιώνει σχετικά ευρήματα, τόσο από το διεθνή (Bolivar-Botia & Bolivar-Ruano, 2011· Mertkan, 2011· Schleicher, 2012) όσο και από τον κυπριακό ερευνητικό χώρο (Michaelidou & Pashiardis, 2009· Τσιάκκιρος, 2006· Χριστοφίδου 2009). Έχοντας προ πολλού αναγνωριστεί ως «η καρδιά» και «η ψυχή» ενός σχολείου (Pashiardis, 1993), ο σχολικός ηγέτης εξακολουθεί, μέχρι και σήμερα, να παρουσιάζεται σαν ένα στοιχείο κλειδί για την ποιότητα του σχολείου, έχοντας την ιδιότητα να επηρεάζει άμεσα τα αποτελέσματά του (Branch et al., 2012). Την πιο πάνω θέση φαίνεται να ενστερνίζονται και οι συμμετέχοντες στην έρευνα αναδεικνύοντας την αναγκαιότητα κατάλληλης προετοιμασίας των σχολικών ηγετών. Ιδιαίτερα στις μέρες μας, όπου το έργο των διευθυντικών στελεχών στα σχολεία γίνεται ολοένα και πιο πολύπλοκο, απαιτητικό και πολυσύνθετο (Κασουλίδης, 2011· Saiti, 2012), η ανάγκη για αναβάθμιση του τρόπου προετοιμασίας των σχολικών ηγετών παρουσιάζεται να είναι πιο αυξημένη από ποτέ. Ενισχυτικό της πιο πάνω διαπίστωσης είναι και το γεγονός ότι, η Ευρωπαϊκή Ένωση καλεί τις χώρες μέλη της να καταστήσουν τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη και την επιμόρφωση των ηγετών πιο εντατική και ευρέως διαθέσιμη (European Trade Union Committee for Education, 2012a).

Εστιάζοντας στην κυπριακή εκπαίδευση, πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα υπογραμμίζουν την ανεπάρκεια του παρόντος συστήματος προετοιμασίας των σχολικών ηγετών (Johnson et al., 2011) και αποκαλύπτουν ότι απαιτείται να επέλθουν καίριες διαφοροποιήσεις, ώστε αυτό να καταστεί κατάλληλο και επαρκές για να ικανοποιήσει τις ανάγκες της σύγχρονης εκπαιδευτικής ηγεσίας. Σε έρευνες που διερεύνησαν ακριβώς αυτές τις ανάγκες, διαφάνηκε ότι οι Κύπριοι διευθυντές επιθυμούν την αποφυγή μιας καθαρά θεωρητικής προσέγγισης στην επιμόρφωση, μέσω μιας μεγαλύτερης διασύνδεσης της επιμόρφωσής τους με τις πρακτικές ανάγκες που προκύπτουν από τα σχολεία τους

(Michaelidou & Pashiardis, 2009· Nicolaidou & Petridou, 2011· Sophocleous, 2012). Είναι επίσης σημαντικό να λεχθεί ότι, πέραν του περιεχομένου, προβληματικός σήμερα φαίνεται να είναι ακόμη και ο χρόνος διεξαγωγής της επιμόρφωσης. Το γεγονός ότι η επιμόρφωση και κατάρτιση των σχολικών ηγετών γίνεται κατά κανόνα εκ των υστέρων, μετά που αυτοί αναλαμβάνουν τα καθήκοντά τους, παρουσιάζεται να αποτελεί σημαντική αιτία άγχους για τους διευθυντές (Τσιάκκιρος, 2006). Από τα πιο πάνω συνάγεται ότι ο σχεδιασμός και εφαρμογή ενός συστήματος κατάρτισης των σχολικών ηγετών, που να μπορεί έγκαιρα και αποτελεσματικά να τους προετοιμάζει κατάλληλα για την εκπλήρωση των πολλαπλών και πολύπλοκων καθηκόντων τους, πρέπει να αποτελέσουν προτεραιότητες των αρμοδίων του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος καθώς αναμένεται να επιφέρουν πολλαπλά οφέλη.

Όσον αφορά στην τρίτη κατηγορία αποφάσεων που συγκεντρώνουν πολύ ψηλό βαθμό επιθυμίας αποκέντρωσης, φαίνεται ότι αυτές συγκεντρώνουν και σχετικά ψηλό βαθμό πιθανότητας αποκέντρωσης ($3.5<\bar{X}<4$). Οι συγκεκριμένες αποφάσεις σχετίζονται με την εξεύρεση πρόσθετων πόρων για καλύτερη εξυπηρέτηση των σχολικών αναγκών και παρουσιάζονται στον πίνακα 5.3.

Πίνακας 5.3
Βαθμός πιθανότητας αποκέντρωσης των αποφάσεων σε σχέση με την εξεύρεση πρόσθετων πόρων που συγκέντρωσαν πολύ ψηλό βαθμό επιθυμίας αποκέντρωσης

| | Δήλωση | Βαθμός πιθανότητας |
|---|---|---|
| <u>Πάρα πολύ ψηλός βαθμός επιθυμίας</u>[1] | | |
| α12 | Ανάληψη της ευθύνης διαχείρισης ευρωπαϊκών προγραμμάτων από τη σχολική μονάδα | Σχετικά ψηλός |
| <u>Πολύ ψηλός βαθμός επιθυμίας</u>[2] | | |
| ε2 | Διεκδίκηση κονδυλίων από διάφορα εθνικά ή ευρωπαϊκά προγράμματα | Σχετικά ψηλός |
| β5 | Εισαγωγή μέτρων εξοικονόμησης ενέργειας | **Σχετικά χαμηλός** |
| ε1 | Αναζήτηση και αποδοχή δωρεών, χορηγιών | Σχετικά ψηλός |

[1] Μέσος όρος βαθμού επιθυμίας ($\bar{X}>4.5$)
[2] Μέσος όρος βαθμού επιθυμίας ($4>\bar{X}>4.5$)

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, μόνο η απόφαση που αφορά στην εισαγωγή μέτρων εξοικονόμησης ενέργειας παρουσιάζεται να έχει σχετικά μειωμένες πιθανότητες αποκέντρωσης ($3<\bar{X}<3.5$), ενώ οι υπόλοιπες τρεις αποφάσεις συγκεντρώνουν αρκετές πιθανότητες να αποτελούν ζητήματα για τα οποία το μελλοντικό σχολείο θα λαμβάνει αυτόνομα αποφάσεις. Το πιο πάνω εύρημα συνδέεται ίσως με τη διαπίστωση, για την οποία έχει γίνει λόγος προηγουμένως, ότι υπάρχουν πολλές δυνατότητες και ευκαιρίες για συνέργεια σχολείου και εξωτερικών φορέων, όπως οι επιχειρήσεις, οι τράπεζες και η Ευρωπαϊκή Ένωση, με στόχο την αύξηση των πόρων του σχολείου και τη χρηματοδότηση

της ικανοποίησης των αναγκών του. Η ετοιμότητα των σχολικών ηγετών να αναλάβουν πρωτοβουλίες προς μια τέτοια κατεύθυνση, όπως έχει εκφραστεί από κάποιους από τους συμμετέχοντες ειδικούς, μπορεί να ερμηνευτεί σαν ένας πρόσθετος λόγος για τον οποίο η αποκέντρωση των συγκεκριμένων αποφάσεων στο σχολικό επίπεδο θα μπορούσε να είναι ανάμεσα στα πρώτα βήματα που θα οδηγήσουν μεθοδικά και στοχευμένα στο επιθυμητό σχολείο του μέλλοντος.

#### 5.3.2.2. Προβλήματα που ενδέχεται να παρουσιαστούν

Πέραν από τους τρόπους με τους οποίους θα μπορούσε να διευκολυνθεί η πραγματοποίηση του επιθυμητού μέλλοντος, η έρευνα έφερε επίσης στο προσκήνιο κάποια προβλήματα, τα οποία ενδέχεται να παρουσιαστούν μέχρι το έτος 2025 λόγω της αυτόνομης οικονομικής διαχείρισης των δημοτικών σχολείων. Τα προβλήματα αυτά ασφαλώς και δεν αναμένεται να εμφανιστούν στο μελλοντικό σχολείο ξαφνικά και απρόσμενα, αφού κάποια από αυτά ήδη παρατηρούνται στα σχολεία του τόπου, ενώ άλλα αρχίζουν να διαφαίνονται το τελευταίο διάστημα. Κατά τη συζήτηση που ακολουθεί γίνεται αναφορά στις σημαντικότερες κατηγορίες πιθανών προβλημάτων και επισημαίνονται τρόποι με τους οποίους τα πιθανότερα από αυτά θα μπορούσαν είτε να προληφθούν είτε να αντιμετωπιστούν όσον το δυνατό πιο αποτελεσματικά.

**α) Επιβάρυνση των σχολικών ηγετών**

Αρχίζοντας από την κατηγορία προβλημάτων που σχετίζονται με την επιβάρυνση των σχολικών ηγετών αξίζει να αναφερθεί ότι το σύνολο των οκτώ επιμέρους προβλημάτων που συμπεριλαμβάνονται σε αυτή παρουσιάζονται να είναι αρκετά ή πολύ σοβαρά, ενώ συγκεντρώνουν, παράλληλα, αυξημένες πιθανότητες να εμφανιστούν στην πράξη (Πίνακας 5.4). Πιο συγκεκριμένα, σχετικά ψηλή πιθανότητα εμφάνισης ($3.5<\bar{X}<4$) συγκεντρώνουν τα προβλήματα της μείωσης του ενδιαφέροντος για τη θέση του διευθυντή, της εμπλοκής σε δικαστικές διαμάχες και της αμφισβήτησης των ενεργειών του διευθυντή. Ακόμα πιο ψηλή πιθανότητα εμφάνισης ($4<\bar{X}<4.5$) παρουσιάζονται να συγκεντρώνουν τα ενδεχόμενα αύξησης των ευθυνών που θα αναλαμβάνουν οι διευθυντές, απροθυμίας των διευθυντών να αναλάβουν τις οικονομικές ευθύνες που θα απορρέουν από την ΑΟΔ, δυσκολίας από πλευράς των διευθυντών να αντεπεξέλθουν στην εκτέλεση των πολλαπλών καθηκόντων τους καθώς και αύξησης του φόρτου εργασίας και του εργασιακού άγχους των διευθυντών.

Πίνακας 5.4
Βαθμός πιθανότητας εμφάνισης των προβλημάτων σε σχέση με την επιβάρυνση των σχολικών ηγετών

| | Δήλωση | Βαθμός πιθανότητας |
|---|---|---|
| Πολύ ψηλός βαθμός σοβαρότητας[1] | | |
| α2 | Ανάληψη πρόσθετης ευθύνης | **Πολύ ψηλός** |
| δ6 | Απροθυμία ανάληψης οικονομικής ευθύνης από τους διευθυντές | **Πολύ ψηλός** |
| α6 | Αμφισβήτηση των ενεργειών του διευθυντή | **Σχετικά ψηλός** |
| α5 | Δυσκολία στην εκτέλεση των πολλαπλών καθηκόντων του διευθυντή (παιδαγωγικά, διοικητικά, διαχειριστικά) | **Πολύ ψηλός** |
| α7 | Εμπλοκή σε δικαστικές διαμάχες για θέματα προσφορών | **Σχετικά ψηλός** |
| α1 | Αύξηση φόρτου εργασίας | **Πολύ ψηλός** |
| Αρκετά ψηλός βαθμός σοβαρότητας[2] | | |
| α3 | Αύξηση εργασιακού άγχους | **Πολύ ψηλός** |
| α4 | Μείωση ενδιαφέροντος για ανάληψη θέσης διευθυντή | **Σχετικά ψηλός** |

[1] Μέσος όρος βαθμού σοβαρότητας ($\bar{X}>4$) [2] Μέσος όρος βαθμού σοβαρότητας ($3.5>\bar{X}>4$)

Το δεδομένο ότι όλα τα πιο πάνω σοβαρά προβλήματα συγκεντρώνουν παράλληλα αυξημένες πιθανότητες εμφάνισης στο κυπριακό σχολείο του μέλλοντος έρχεται να ενισχύσει την εγκυρότητα της έρευνας, λόγω του ότι ανάλογες διαπιστώσεις γίνονται σε αρκετές άλλες διεθνείς και τοπικές έρευνες που έχουν προηγηθεί (Bell & Rowley, 2002· Ευρυδίκη, 2009· Κουάλη, 2012· MacBeath, 2009). Πιο αναλυτικά, η ΑΟΔ συχνά συνδέεται τόσο με αύξηση του φόρτου όσο και με αύξηση της πολυπλοκότητας της εργασίας των διευθυντών (Lundahl, 2002· Mertkan, 2011· Pashiardis et al., 2003· MacBeath, 2009), με αποτέλεσμα να θεωρείται ότι επηρεάζει την ισορροπία μεταξύ οικογενειακής και επαγγελματικής ζωής (European Trade Union Committee for Education, 2012a) καθώς και τη φυσικοσυναισθηματική κατάσταση των διευθυντών (Caldwell, 2006b). Ως εκ τούτου, τα πιο πάνω πιθανά προβλήματα θεωρούνται εξαιρετικά επιζήμια, αφού μειώνουν σημαντικά την ικανότητα των διευθυντών να ανταποκριθούν στα καθήκοντά τους (Bell & Rowley, 2002· Chikoko, 2007). Η συγκεκριμένη διαπίστωση, σε συνδυασμό με το γεγονός ότι η αποτελεσματικότητα των διευθυντών συνδέεται με τη συνολική αποτελεσματικότητα του σχολείου, θα πρέπει να σημάνει συναγερμό για τους υπεύθυνους της εκπαίδευσης, αφού επείγεται να προβληματιστούν και να δράσουν κατάλληλα, έτσι ώστε να αποτρέψουν το ενδεχόμενο τα προβλήματα, για τα οποία γίνεται λόγος, να αποτελούν μέρος της πραγματικότητας των σχολικών ηγετών σε μερικά χρόνια από σήμερα.

Εξάλλου, μια ακόμα ιδιαίτερα ανησυχητική διαπίστωση που προκύπτει από τα ευρήματα της έρευνας είναι ότι παρουσιάζονται να υπάρχουν διαφωνίες, μεταξύ των διάφορων υποομάδων ειδικών, ως προς την πιθανότητα η εμφάνιση κάποιων από τα πιο πάνω

προβλήματα να επαληθευτεί στην πράξη. Αναλυτικότερα, οι εκπρόσωποι της κεντρικής εξουσίας φαίνεται να θεωρούν λιγότερο πιθανό, από ότι αρκετοί άλλοι ειδικοί, το ενδεχόμενο να προκύψει αυξημένος φόρτος εργασίας καθώς και αυξημένο εργασιακό άγχος για τους διευθυντές των σχολείων. Αυτό δεν μπορεί παρά να θεωρηθεί αρνητικό στοιχείο, αφού η υποτίμηση της πιθανότητας τα συγκεκριμένα προβλήματα να αποτελέσουν πραγματικά εμπόδια στην επιτυχημένη λειτουργία του μελλοντικού σχολείου, ενδεχομένως να οδηγήσει στη μη έγκαιρη λήψη προληπτικών και διορθωτικών μέτρων που θα μπορούσαν να περιορίσουν την επικράτηση ενός τέτοιου σεναρίου.

Ανάμεσα στα ευρήματα της έρευνας που αξίζουν σχολιασμού περιλαμβάνεται κι ένα τρίπτυχο εισηγήσεων προς την κατεύθυνση της εξεύρεσης κατάλληλων μέτρων αντιμετώπισης της συγκεκριμένης κατηγορίας προβλημάτων. Σε μια πρώτη πτυχή, εντοπίζοντας ότι η πλειοψηφία των σημερινών σχολικών ηγετών χαρακτηρίζεται από ένα μειωμένο βαθμό ετοιμότητας για ανάληψη της διαχείρισης ενός αυτόνομου σχολείου, οι ειδικοί προτείνουν τη **βελτίωση της ετοιμότητας των σχολικών ηγετών** να διαχειριστούν τα νέα τους καθήκοντα, μέσω μιας καλά σχεδιασμένης και συστηματικής επιμόρφωσης. Η πιο πάνω εισήγηση είναι ενδεικτική της συνολικής εγκυρότητας των ευρημάτων, αφού η ανάγκη για αναθεώρηση του συστήματος επιμόρφωσης των διευθυντών στην Κύπρο έχει ήδη διαπιστωθεί ερευνητικά, μια και αυτό κρίνεται ακατάλληλο να προετοιμάσει τους διευθυντές για να αντεπεξέλθουν στα πραγματικά και πρακτικά καθήκοντά τους (Johnson et al., 2011· Michaelidou & Pashiardis, 2009· Sophocleous, 2012). Το ζητούμενο στην προκειμένη περίπτωση φαίνεται να είναι η προσφορά ενός σχεδίου επιμόρφωσης το οποίο να αρχίζει πριν από την ανάληψη διευθυντικών καθηκόντων, έτσι ώστε κάθε σχολικός ηγέτης να γνωρίζει έγκαιρα ποια θα είναι ακριβώς τα καθήκοντα, οι αρμοδιότητες και οι απαιτήσεις του πόστου του και να είναι πιο έτοιμος να ανταποκριθεί σε αυτά. Σε μια εποχή όπου οι απαιτήσεις από τους Κύπριους διευθυντές καθίστανται ολοένα και πιο αυξημένες (Κασουλίδης, 2011· Κουάλη, 2012· Χριστοφίδου, 2009), οι ανάγκες για επιμόρφωση είναι επίσης ραγδαία αυξανόμενες. Εάν αναλογιστεί κανείς ότι η αποκέντρωση αρμοδιοτήτων στη σχολική μονάδα αναμένεται να αυξήσει ακόμη περισσότερο τις προκλήσεις και την πολυπλοκότητα του έργου των διευθυντών, η προώθηση της κατάλληλης επιμόρφωσης αποτελεί όχι απλά μια πρόταση για επεξεργασία αλλά μια επιτακτική αναγκαιότητα.

Σε μια δεύτερη πτυχή, από τα ευρήματα της έρευνας, προκύπτει επίσης η εισήγηση για αναθεώρηση **του τρόπου επιλογής των σχολικών ηγετών**. Έχει γίνει σαφές, μέσα από

τις απαντήσεις των ειδικών, ότι οι ικανότητες που απαιτούνται από ένα διευθυντή είναι πολύ διαφορετικές από τις ικανότητες που απαιτούνται από ένα εκπαιδευτικό και, συνακόλουθα, δεν είναι ούτε λογικό ούτε και αποτελεσματικό να επιλέγονται οι διευθυντές με κριτήρια που αφορούν το πόσο καλοί εκπαιδευτικοί είναι (Bolivar-Botia & Bolivar-Ruano, 2011). Με βάση τις πιο πάνω απόψεις, προτείνεται να αλλάξει ο τρόπος προαγωγής στη θέση του διευθυντή, έτσι που η βαρύτητα να δίνεται στην τεκμηριωμένη αξιολόγηση της ικανότητας διοίκησης ενός αυτόνομου, ζωντανού και απαιτητικού σχολείου και όχι στα χρόνια υπηρεσίας ή στο πόσο καλός εκπαιδευτικός είναι ο κάθε ένας. Η πιο πάνω πρόταση είναι σύμφωνη με πρόσφατες διαπιστώσεις της Κουάλη (2012), η οποία μελετώντας Κύπριους διευθυντές κατέληξε στο συμπέρασμα ότι, τα κριτήρια επιλογής των διευθυντών θα πρέπει να βασίζονται στο ποιοι είναι πιο ικανοί στη διεκπεραίωση των καθηκόντων που προϋποθέτει η διευθυντική θέση και στο ποιοι κατέχουν σε μεγαλύτερο βαθμό τις απαιτούμενες δεξιότητες. Το γεγονός ότι η παρούσα έρευνα προβαίνει στην έγκαιρη διάγνωση της ανάγκης αναθεώρησης και επανασχεδιασμού του συστήματος επιλογής των σχολικών ηγετών αποτελεί ενθαρρυντικό στοιχείο, το οποίο θα πρέπει βέβαια να ακολουθηθεί από μια επίσης έγκαιρη εφαρμογή ενός τέτοιου συστήματος, κάτι που απαιτεί αποφασιστική δράση από πλευράς της πολιτείας αλλά και συναινετική στάση από όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το υπό συζήτηση Νέο Σχέδιο Αξιολόγησης, που έχει ετοιμαστεί από το Υπουργείο Παιδείας της Κύπρου και έχει δοθεί στις συνδικαλιστικές οργανώσεις, θα μπορούσε ίσως να αποτελέσει μια βάση για συζήτηση και κατάληξη στο τελικό σχέδιο (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2010γ). Ωστόσο τα μέτρα που έχουν λάβει οι συνδικαλιστές, με αφορμή την εισαγωγή μνημονίου και μισθολογικών μειώσεων, φαίνεται να παγώνουν κάθε εξέλιξη στο συγκεκριμένο τομέα (Ταλιαδώρος, 2012).

Σε μια τρίτη πτυχή, μέσα από τα λεγόμενα των συμμετεχόντων προκύπτει επίσης η εισήγηση για **αποφόρτωση του διευθυντή** από κάποια καθήκοντά του. Οι ειδικοί πρότειναν τόσο τη μείωση του διδακτικού χρόνου των διευθυντών όσο και την ανάληψη καθηκόντων από άλλα μέλη του σχολικού προσωπικού. Η απαλλαγή των διευθυντών από το σύνολο ή μέρος των διδακτικών καθηκόντων τους πρέπει να θεωρείται λογική εξέλιξη, από τη στιγμή που αυτοί θα κληθούν να αναλάβουν πρόσθετες διοικητικές ευθύνες. Επιπρόσθετα, προτείνεται ότι και οι βοηθοί διευθυντές θα πρέπει να αναλαμβάνουν και να φέρνουν σε πέρας διοικητικά καθήκοντα, έτσι που να επιτυγχάνεται διαμοιρασμός των ευθυνών και του φόρτου εργασίας αλλά και να απαλλάσσονται οι διευθυντές από μέρος του διοικητικού

έργου. Οι πιο πάνω προτάσεις είναι και πάλι εναρμονισμένες με πρόσφατα διεθνή ευρήματα, σύμφωνα με τα οποία οι εκπρόσωποι των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συντεχνιών θεωρούν ότι οι σχολικοί ηγέτες πρέπει να αφιερώνουν λιγότερο χρόνο στα διαχειριστικά και διδακτικά τους καθήκοντα, έτσι που να μπορούν να επικεντρώνονται πρώτιστα στο διοικητικό τους έργο και στην καθοδήγηση της διδασκαλίας και της μάθησης (European Trade Union Committee for Education, 2012a). Εξάλλου, επίσης αναγνωρισμένη είναι και η ανάγκη κατανομής υπευθυνοτήτων στους βοηθούς διευθυντές, ιδιαίτερα σε ένα περιβάλλον όπου οι απαιτήσεις από τους σχολικούς ηγέτες είναι αυξημένες (Schleicher, 2012). Αυτό που απομένει λοιπόν είναι να βρεθούν οι τρόποι εκείνοι που θα μετατρέψουν τάχιστα και αποτελεσματικά τις εισηγήσεις που έχουν κατατεθεί σε εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική.

**β) Αύξηση της πιθανότητας απάτης και λαθών**

Η δεύτερη κατηγορία προβλημάτων που σχετίζονται με την ΑΟΔ αφορά στην αύξηση της πιθανότητας απάτης και λαθών. Στη συγκεκριμένη κατηγορία προβλημάτων κατέληξαν να περιλαμβάνονται μόνο τρία προβλήματα, αφού τα υπόλοιπα δύο είχαν συγκεντρώσει μειωμένο βαθμό σοβαρότητας και είχαν αποκλειστεί από τον τελικό γύρο διερεύνησης. Τα αποκλεισθέντα προβλήματα είναι εκείνα που αναφέρονται στην κατασπατάληση πόρων λόγω λαθών και στην παραμέληση κάποιων παραμέτρων του σχολείου (π.χ. σχολικές εγκαταστάσεις ή εξοπλισμό ή βιβλιοθήκες). Θα πρέπει να λεχθεί ότι, παρά τον αποκλεισμό τους από το τελικό ερωτηματολόγιο, τα πιο πάνω ενδεχόμενα δε θα πρέπει να αγνοηθούν μια και οι ειδικοί τα έχουν κρίνει ως αρκετά σοβαρά ($3.5<\bar{X}<4$). Ωστόσο, με περισσότερη προσοχή καλό είναι να εξεταστούν τα τρία πλέον σοβαρά προβλήματα της κατηγορίας αυτής, τα οποία και παρουσιάζονται στον πίνακα 5.5.

Πίνακας 5.5
Βαθμός πιθανότητας εμφάνισης των προβλημάτων σε σχέση με την πιθανότητα απάτης και λαθών

| | Δήλωση | Βαθμός πιθανότητας |
|---|---|---|
| Πολύ ψηλός βαθμός σοβαρότητας[1] | | |
| β3 | Εξυπηρέτηση προσωπικών συμφερόντων | Σχετικά χαμηλός |
| β2 | Κατασπατάληση πόρων λόγω απάτης ή κατάχρησης | Πολύ χαμηλός |
| β4 | Εξυπηρέτηση κομματικών συμφερόντων | Σχετικά χαμηλός |

[1] Μέσος όρος βαθμού σοβαρότητας ($\bar{X}>4$)

Όπως φαίνεται από τον πιο πάνω πίνακα, παρά τον ψηλό βαθμό σοβαρότητάς τους, τα πιο πάνω προβλήματα δε συγκεντρώνουν πολλές πιθανότητες να εμφανιστούν σε ένα σχολείο

με αυτονομία στην οικονομική του διαχείριση. Το εύρημα αυτό μπορεί να θεωρηθεί ελπιδοφόρο και ενδεικτικό της εμπιστοσύνης που απολαμβάνουν οι σχολικοί ηγέτες, ως προς την αμεροληψία και την ακεραιότητα του χαρακτήρα τους. Η χαμηλή πιθανότητα εμφάνισης των πιο πάνω προβλημάτων ίσως επίσης να συνδέεται με την πεποίθηση των ειδικών ότι η ΑΟΔ θα συνοδεύεται από την απαιτούμενη διαφάνεια και το κατάλληλο ρυθμιστικό και εποπτικό πλαίσιο, που να ελαχιστοποιεί ή να εκμηδενίζει τις πιθανότητες επικράτησης προσωπικών ή άλλων συμφερόντων κατά την άσκηση της οικονομικής διαχείρισης. Ο χρόνος βέβαια είναι αυτός που τελικά θα αποκαλύψει εάν αυτή η αισιόδοξη θεώρηση των πραγμάτων θα επιβεβαιωθεί στις πραγματικές συνθήκες και ιδιαιτερότητες του μέλλοντος ή εάν η πιθανότητα εμφάνισης των συγκεκριμένων προβλημάτων έχει υποτιμηθεί.

**γ) Αύξηση κοινωνικών ανισοτήτων και προβλημάτων**

Η τρίτη κατηγορία πιθανών προβλημάτων που έτυχε διερεύνησης στην παρούσα έρευνα, αναφερόταν στην αύξηση των κοινωνικών ανισοτήτων και προβλημάτων. Σε αυτή την περίπτωση, την κατηγορία συνιστούσαν αρχικά εννέα πιθανά προβλήματα. Από αυτά τα επτά δεν συγκέντρωσαν βαθμό σοβαρότητας που να τα κατατάσσει ανάμεσα στα πλέον σοβαρά προβλήματα και, ως εκ τούτου, δε διερευνήθηκαν μέχρι τα τελικά στάδια της διαδικασίας. Ωστόσο, όλα τα αποκλεισθέντα προβλήματα θεωρούνται αρκετά σοβαρά, σε σημείο που να μην πρέπει να παραγνωρίζονται από τους αρμόδιους. Πιο συγκεκριμένα, παρά τη μειωμένη πιθανότητα εμφάνισής τους, προβλήματα όπως η αύξηση στις διαφορές μεταξύ των μαθητών, η παραμέληση κάποιων ομάδων μαθητών, η αύξηση της παραβατικής συμπεριφοράς, η απώλεια της ολόπλευρης μάθησης λόγω επικέντρωσης σε εξετάσεις, η μετατροπή της εκπαίδευσης σε απλή κατάρτιση, η απώλεια της συνοχής του εκπαιδευτικού συστήματος καθώς και η μείωση της συνολικής ποιότητας της εκπαίδευσης είναι, στο σύνολό τους, απευκταία και ανεπιθύμητα ενδεχόμενα, η εμφάνιση των οποίων δεν μπορεί να αποκλειστεί με πάσα βεβαιότητα.

Την ίδια στιγμή, τα υπόλοιπα δύο προβλήματα της ίδιας κατηγορίας θα πρέπει να τύχουν ακόμη πιο προσεκτικού, προγραμματισμένου και αποτελεσματικού χειρισμού. Πιο συγκεκριμένα, το ενδεχόμενο αύξησης των διαφορών μεταξύ εύπορων και φτωχών σχολείων καθώς και το ενδεχόμενο ύπαρξης δυσχέρειας στην παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους τους μαθητές αποτελούν εξελίξεις οι οποίες κρίνονται τόσο πολύ σοβαρές όσο και σχετικά πιθανές ($3.5<\bar{X}<4$).

Πίνακας 5.6
Βαθμός πιθανότητας εμφάνισης των προβλημάτων σε σχέση με την αύξηση των κοινωνικών αδικιών

| | Δήλωση | Βαθμός πιθανότητας |
|---|---|---|
| Πολύ ψηλός βαθμός σοβαρότητας[1] | | |
| γ1 | Αύξηση διαφορών μεταξύ εύπορων και φτωχών σχολείων | **Σχετικά ψηλός** |
| γ2 | Δυσχέρεια στην παροχή ίσων ευκαιριών στους μαθητές όλων των σχολείων | **Σχετικά ψηλός** |

[1] Μέσος όρος βαθμού σοβαρότητας ($\bar{X}$>4)

Η αυξημένη πιθανότητα εμφάνισης που προσδίδεται στα πιο πάνω προβλήματα είναι σε συμφωνία με διαπιστώσεις που έχουν γίνει σε χώρες όπως η Αυστραλία, Αγγλία και η Αμερική, όπου τα συστήματα με αυτονομία των σχολείων στην οικονομική διαχείριση έχουν από πολλού εφαρμοστεί και αξιολογηθεί. Δυστυχώς, με την προώθηση της αυτονομίας στην οικονομική διαχείριση, φαίνεται να υπάρχει μια τάση αύξησης των διαφορών μεταξύ των σχολείων και μεταξύ των μαθητών τους (Gorard et al. 2003· Krop, 1996· Whitty, 2005), αφήνοντας τα παιδιά από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα σε μειονεκτική θέση (Anderson, 2011· Smyth, 2011). Επιπλέον, η αυξημένη σοβαρότητα που προσδίδουν οι ειδικοί στα προβλήματα για τα οποία γίνεται λόγος είναι σύμφωνη με ανάλογες διαπιστώσεις του United Nations Children's Fund (UNICEF), όπου τονίζεται ότι η ύπαρξη κοινωνικών ανισοτήτων σχετίζεται με πολλές αρνητικές συνέπειες για τα παιδιά που μειονεκτούν. Οι συνέπειες αυτές περιλαμβάνουν τα ενδεχόμενα μειωμένης γνωστικής εξέλιξης, μειωμένων εκπαιδευτικών επιδόσεων, μειωμένης παραγωγικότητας σαν εργαζόμενοι, αυξημένης ανεργίας και μεγαλύτερης εξάρτησης από τις κρατικές υπηρεσίες μέριμνας (United Nations Children's Fund, 2010).

Επιδιώκοντας την όσο το δυνατό αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των συγκεκριμένων προβλημάτων, η έρευνά μας προχωρά στην αναζήτηση τρόπων με τους οποίους η αρνητική τους επίδραση θα μπορούσε να μετριαστεί ή να ελαχιστοποιηθεί. Προς αυτή την κατεύθυνση, περιλαμβάνονται στα ευρήματα της έρευνας δύο σχετικές εισηγήσεις: η χρηματοδότηση των σχολείων από το κράτος, με βάση τις ιδιαίτερες ανάγκες τους, καθώς η στελέχωση των σχολείων με ικανούς εκπαιδευτικούς και σχολικούς ηγέτες. Όσον αφορά στην πρώτη εισήγηση οι ειδικοί εξήγησαν ότι η αύξηση των διαφορών μεταξύ των σχολείων είναι λογικό να αναμένεται, αφού η οικονομική αυτονόμηση θα άρει τους όποιους περιορισμούς υπάρχουν στο σημερινό συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα και δεν επιτρέπουν την αξιοποίηση των συγκριτικών πλεονεκτημάτων που δίνουν παράγοντες όπως η γεωγραφική

θέση των σχολείων, η κοινωνικοοικονομική κατάσταση της κοινότητας στην οποία ανήκουν καθώς και οι ικανότητες και το ενδιαφέρον της ηγεσίας τους.

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, ένας τρόπος αντιμετώπισης του πιο πάνω προβλήματος είναι η **χρηματοδότηση στη βάση αναγκών**, η οποία δεν είναι ασφαλώς μια πρωτότυπη ή καινοφανής πρακτική. Απεναντίας, έχει χρησιμοποιηθεί εκτεταμένα σε χώρες όπως οι ΗΠΑ, η Αυστραλία και η Αγγλία, όπου η ΑΟΔ έχει ήδη εφαρμοστεί προ πολύ στην πράξη (Gamage & Zajda, 2009· Levacic & Downes, 2004· Levacic et al., 2005· Krop, 1996). Στις χώρες αυτές τα σχολεία λαμβάνουν πρόσθετη χρηματοδότηση, ανάλογα με τον αριθμό των μη γηγενών μαθητών, των μαθητών με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες και των μαθητών από φτωχές οικογένειες που φοιτούν σε αυτά. Σε πρόσφατες μελέτες που εξέταζαν σχολεία τα οποία κατάφερναν να είναι πολύ αποτελεσματικά στη σημαντική, συστηματική και διαρκή βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών τους διαπιστώθηκε ότι, για την επίτευξη της βελτίωσης των μαθησιακών επιδόσεων όλων των μαθητών καθώς και για την εξάλειψη των μεγάλων διαφορών στις μεταξύ τους επιδόσεις, απαιτείται ένα νέο μοντέλο κατανομής του σχολικού προϋπολογισμού, όπου ακριβώς επίκεντρο της ΑΟΔ αποτελεί η ικανοποίηση των ατομικών αναγκών κάθε μαθητή (Caldwell, 2010· Spinks, 2006·2007). Το γεγονός ότι η παρούσα έρευνα καταλήγει στο ίδιο συμπέρασμα υποδεικνύει για μια ακόμη φορά την ποιότητα των συμμετεχόντων ειδικών και την καταλληλότητά τους να εκφράσουν εμπεριστατωμένες απόψεις σε σχέση με το ερευνητικό θέμα.

Όσον αφορά στη δεύτερη εισήγηση των ειδικών, δηλαδή στη διασφάλιση της στελέχωσης των σχολείων με ικανούς εκπαιδευτικούς και σχολικούς ηγέτες, υποστηρίζεται ότι **η ύπαρξη ενός ικανού, καταρτισμένου και πρόθυμου προσωπικού** μπορεί να υπερκεράσει παράγοντες όπως το χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των μαθητών και να τους οδηγήσει σε βελτιωμένες επιδόσεις. Η προαναφερθείσα εισήγηση μπορεί και πάλι να θεωρηθεί έγκυρη, αφού ανάλογη θέση έχει διατυπωθεί από διεθνώς γνωστούς και αναγνωρισμένους ειδικούς, όπως τον Eric Hanushek (2010) ο οποίος εξηγεί ότι ένας «καλός» εκπαιδευτικός μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές του να «κερδίσουν» μέχρι και ενάμιση χρόνο μάθησης. Αντίστοιχα, η ύπαρξη ικανών σχολικών ηγετών θεωρείται ουσιαστικής σημασίας για την επιτυχημένη λειτουργία των σχολείων (Brauckmann & Πασιαρδής, 2008) και αξιολογείται, από τους ειδικούς της παρούσας έρευνας, ως βοηθητική τόσο για την αναγνώριση όσο και για την πειστική διεκδίκηση της ικανοποίησης των σχολικών αναγκών. Ένας λόγος για αυτό είναι ότι ακόμα και στο σημερινό συγκεντρωτικό σύστημα «βλέπεις ότι

εκεί που τα διευθυντικά στελέχη είναι ικανά και ενδιαφέρονται» η κατάσταση του σχολείου τους είναι σημαντικά βελτιωμένη (ΤΣ7 - Εκπρόσωπος Υπουργείου Παιδείας). Συμπερασματικά, λοιπόν, τόσο η στελέχωση των σχολείων που μειονεκτούν με τους ικανότερους εκπαιδευτικούς όσο και η χρηματοδότηση όλων των σχολείων στη βάση των αναγκών τους αποτελούν εισηγήσεις που απολαμβάνουν διεθνούς υποστήριξης και για το λόγο αυτό οι αρμόδιοι πρέπει να λάβουν τα κατάλληλα εκείνα μέτρα που να διευκολύνουν την τάχιστη υλοποίησή τους.

**δ) Επιδείνωση σχέσεων των εμπλεκομένων**

Η τέταρτη περιοχή προβλημάτων που αποτέλεσε αντικείμενο της έρευνας είναι η επιδείνωση στις σχέσεις των εμπλεκομένων στην εκπαίδευση, ως συνέπεια της ΑΟΔ. Στην προκειμένη περίπτωση την κατηγορία συνιστούσαν αρχικά οκτώ πιθανά προβλήματα, από τα οποία τα μισά αποκλείστηκαν από τους τελικούς γύρους της έρευνας γιατί δεν κατατάχθηκαν ανάμεσα στα πλέον σοβαρά. Πιο συγκεκριμένα, τα προβλήματα που κρίθηκαν ως λιγότερο σοβαρά αφορούν στις αντιδράσεις των γονέων για αποποίηση των ευθυνών του κράτους, στη δημιουργία συγκρουσιακού κλίματος μεταξύ των σχολείων, στη διατάραξη του σχολικού κλίματος και στο στιγματισμό του σχολείου, σε περίπτωση που αυτό θα τίθεται σε εποπτεία, καθώς και στις συγκρούσεις μεταξύ σχολείου και παροχέων υπηρεσιών ή προϊόντων. Εντούτοις, παραμένει γεγονός ότι τα πιο πάνω προβλήματα θεωρούνται σοβαρά και για το λόγο αυτό καλό είναι να παραμείνουν στα υπόψη όσων εμπλέκονται στη λειτουργία των σχολείων, έτσι ώστε να διασφαλιστεί η μη εμφάνισή τους.

Πίνακας 5.7
Βαθμός πιθανότητας εμφάνισης των προβλημάτων σε σχέση με την επιδείνωση των σχέσεων των εμπλεκομένων

| | Δήλωση | Βαθμός πιθανότητας |
|---|---|---|
| Πολύ ψηλός βαθμός σοβαρότητας[1] | | |
| δ6 | Απροθυμία ανάληψης οικονομικής ευθύνης από τους διευθυντές | **Πολύ ψηλός** |
| δ5 | Αντιδράσεις συνδικαλιστών στις αλλαγές | **Πάρα πολύ ψηλός** |
| Αρκετά ψηλός βαθμός σοβαρότητας[2] | | |
| δ7 | Συγκρούσεις εντός του σχολείου για την κατανομή κονδυλίων | **Σχετικά ψηλός** |
| δ4 | Διατάραξη σχέσεων, απώλεια ομαδικότητας εάν το σχολείο θα είναι εργοδότης | Σχετικά χαμηλός |

[1] Μέσος όρος βαθμού σοβαρότητας ($\bar{X}>4$)
[2] Μέσος όρος βαθμού σοβαρότητας ($3.5>\bar{X}>4$)

Βέβαια πολύ πιο προσεκτικοί θα πρέπει να είναι οι αρμόδιοι όσον αφορά στα προβλήματα που κρίθηκαν ως σοβαρότερα. Μεταξύ αυτών περιλαμβάνεται το ενδεχόμενο

ύπαρξης συγκρούσεων για την κατανομή κονδυλίων εντός του σχολείου, παρόλο που κάποιοι από τους ειδικούς σχολίασαν ότι δεν το αντιμετωπίζουν απαραίτητα σαν πρόβλημα, αφού θεωρούν ότι το να υπάρχει ενδιαφέρον μεταξύ του προσωπικού για την ανάπτυξη δράσεων ή για τη βελτίωση του σχολικού έργου, μέσα από τη διεκδίκηση και εξασφάλιση σχετικών κονδυλίων, θα μπορούσε να αποδειχθεί πολύ παραγωγικό και επωφελές για το σύνολο του σχολείου. Σε κάθε περίπτωση, πρακτικές όπως η **διαμόρφωση ενός σχεδίου δράσης** του σχολείου, η από κοινού **οριοθέτηση προτεραιοτήτων** και η **συλλογικότητα** στις αποφάσεις θεωρούνται ότι μπορούν να περιορίσουν τις όποιες πιθανότητες συγκρούσεων κατά την κατανομή των κονδυλίων, οπότε καλό είναι οι υπεύθυνοι της εκπαίδευσης να προωθήσουν τις πρακτικές αυτές εντός των σχολείων.

Ιδιαίτερη αναφορά αξίζει επίσης να γίνει στο σοβαρό και πιθανό ενδεχόμενο έκφρασης απροθυμίας από τους διευθυντές για ανάληψη της οικονομικής ευθύνης που συνεπάγεται η ΑΟΔ, αφού εάν επιβεβαιωθεί, θα πρόκειται για μια ιδιαίτερα αρνητική εξέλιξη. Ωστόσο, ο έγκαιρος εντοπισμός αυτού του κινδύνου, μέσα από τα ευρήματα της έρευνας, μπορεί να αποδειχθεί καθοριστικός για την αντιμετώπισή του. Στοχεύοντας ακριβώς στην πρόληψη του προαναφερθέντος κινδύνου, η έρευνα προτείνει, για ακόμη μια φορά, την **αύξηση της ετοιμότητας των σχολικών ηγετών** να ηγηθούν ενός αυτόνομου σχολείου. Αυτό πιστεύεται ότι μπορεί να προκύψει μέσα από την κατάλληλη επιμόρφωση των σχολικών ηγετών αλλά και μέσα από ένα πιο αποτελεσματικό σύστημα επιλογής των ικανότερων υποψηφίων για ανάληψη διευθυντικών θέσεων. Είναι πολύ ενδιαφέρον το γεγονός ότι, οι συγκεκριμένες εισηγήσεις εμφανίζονται αρκετές φορές στα αποτελέσματα της έρευνας, είτε ως τρόποι αύξησης της πιθανότητας πραγματοποίησης κάποιων επιθυμητών ενδεχομένων είτε ως τρόποι μείωσης της πιθανότητας εμφάνισης κάποιων ανεπιθύμητων ενδεχομένων. Ως εκ τούτου, οι υπεύθυνοι για τη διαμόρφωση και εφαρμογή εκπαιδευτικής πολιτικής θα πρέπει να αντιληφθούν τα ποικίλα κέρδη που αναμένεται να επιφέρει η εφαρμογή των πιο πάνω εισηγήσεων και να εργαστούν μεθοδικά και αποφασιστικά για την όσο το δυνατό αμεσότερη προώθησή τους.

Ένα τρίτο πιθανό πρόβλημα, στο οποίο είναι απαραίτητη μια αναφορά, είναι το ενδεχόμενο να σημειωθούν αντιδράσεις των συνδικαλιστών για τις αλλαγές που θα συνοδεύσουν την ΑΟΔ. Το συγκεκριμένο πρόβλημα κρίθηκε ως πολύ σοβαρό και, παράλληλα, είναι το πρόβλημα που συγκέντρωσε το μεγαλύτερο βαθμό πιθανότητας εμφάνισης μεταξύ όλων των πιθανών προβλημάτων που διερευνήθηκαν στην παρούσα

εργασία. Για μία ακόμη φορά, οι αξιολογικές κρίσεις των συμμετεχόντων ειδικών παρουσιάζονται να συμπλέουν με τα ευρήματα της σύγχρονης βιβλιογραφίας, όπου οι αντιδράσεις των συνδικαλιστών έχουν αναγνωριστεί ως ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες που εμποδίζουν την εισαγωγή καινοτομιών στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα και που παρακωλύουν τον εκσυγχρονισμό του (Πασιαρδής, 2004· Στυλιανού, 2007). Αντιλαμβανόμενοι το σοβαρό κίνδυνο εμφάνισης και επικράτησης του πιο πάνω προβλήματος κατά την εισαγωγή της ΑΟΔ, προχωρήσαμε στην αναζήτηση τρόπων με τους οποίους το συγκεκριμένο αρνητικό ενδεχόμενο θα μπορούσε να αποκλειστεί.

Μια πρώτη εισήγηση προς αυτή την κατεύθυνση αποτελεί η **διεξαγωγή ενός εποικοδομητικού διαλόγου**, μεταξύ Υπουργείου Παιδείας και εκπαιδευτικών, έτσι ώστε να αναπτυχθεί ένα συναίσθημα συνδιαμόρφωσης και συνιδιοκτησίας των όποιων αλλαγών. Με τον τρόπο αυτό αναμένεται να γίνουν καλύτερα κατανοητές οι θέσεις όλων των πλευρών αλλά και να ξεπεραστούν τυχόν εμπόδια που δυσχεραίνουν την αποδοχή των αλλαγών από τους συνδικαλιστές εκπαιδευτικούς. Η προαναφερθείσα εισήγηση βρίσκεται σε συμφωνία με διάφορους ερευνητές, οι οποίοι θεωρούν τη συζήτηση και την αναζήτηση συναινετικών προσεγγίσεων ως στοιχεία που συντείνουν στην επιτυχημένη εφαρμογή κάθε επιδιωκόμενης αλλαγής (Agyemang, 2010· Hsu & Sandford, 2007· Spinks, 2007). Συνακόλουθα, ένας τέτοιος διάλογος θα πρέπει άμεσα να διεξαχθεί και στην περίπτωση της μεταρρύθμισης του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος, αφού αναμένεται να βοηθήσει στην επίτευξη του επιθυμητού μέλλοντος για τα σχολεία του τόπου. Βέβαια, κατά το διάλογο που προτείνεται να διεξαχθεί, οι αρμόδιοι καλό είναι να έχουν υπόψη και ένα κίνδυνο που θα ελλοχεύει. Ο κίνδυνος αυτός αφορά στην πιθανότητα εμπλοκής σε ατέρμονες και μη παραγωγικές συζητήσεις, οι οποίες, όχι μόνο δε θα οδηγούν πουθενά αλλά αντίθετα, θα αποτελούν αιτία μη προώθησης οποιωνδήποτε μέτρων πριν την ολοκλήρωση των συζητήσεων. Η καθυστέρηση στη λήψη αποφάσεων αποτελεί μια υπόθεση που συγκεντρώνει αυξημένες πιθανότητες επαλήθευσης, ειδικά αν αναλογιστεί κανείς ότι «οι εκπαιδευτικοί θέλουν να σκέφτονται πρώτα και να δρουν μετά, κάποιες φορές τόσο πολύ μετά που η απόφαση δεν έρχεται ποτέ» (Ogilvy, 2006, σ. 23). Συνακόλουθα, ο προτεινόμενος διάλογος καλό είναι να είναι δομημένος και όχι αορίστου χρόνου, έτσι που οι συζητήσεις να είναι παραγωγικές και σχετικά σύντομες, καταφέρνοντας να οδηγήσουν σε συγκλίσεις και αποφεύγοντας πιθανές καθυστερήσεις, με την επικράτηση φαινομένων κωλυσιεργίας.

Μια δεύτερη εισήγηση προς την κατεύθυνση της πρόληψης ή του περιορισμού των αντιδράσεων των συνδικαλιστών είναι η προσπάθεια παράλληλης εισαγωγής κάποιων μεταρρυθμίσεων, οι οποίες να αναγνωρίζουν και να ελαφραίνουν το αυξημένο φορτίο που οι σχολικοί ηγέτες θα αναλαμβάνουν με την υιοθέτηση της ΑΟΔ. Οι μεταρρυθμίσεις που προτείνονται αφορούν στην **αποφόρτωση των ηγετών** από άλλα καθήκοντά τους καθώς και στην **κατάλληλη επιμόρφωση** και προετοιμασία τους, ούτως ώστε να μπορούν να αντιμετωπίζουν τις πρωτόγνωρες για αυτούς καταστάσεις που θα συνεπάγεται η διαχείριση ενός αυτόνομου σχολείου. Όπως έχει υποστηριχθεί από τους συμμετέχοντες όταν κάποιος έχει να καταπιαστεί με κάτι που του είναι άγνωστο, τείνει να το αντιμετωπίζει με φοβία και σκεπτικισμό, καθιστώντας την όποια αντίδρασή του ως ένα φυσιολογικό επακόλουθο. Το ζητούμενο, λοιπόν, είναι να ληφθούν τέτοιες ενέργειες ώστε να βοηθηθούν οι εκπαιδευτικοί και οι ηγέτες τους να γνωρίσουν, να κατανοήσουν και να προετοιμαστούν κατάλληλα για τις απαιτήσεις της ΑΟΔ, μειώνοντας με τον τρόπο αυτό τις αντανακλαστικές αντιδράσεις τους μπροστά στο «νέο», που θα έρθει να διαταράξει τις γνωστές και αποδεκτές ισορροπίες ενός συστήματος το οποίο έχει ήδη καθιερωθεί και παγιωθεί.

Τέλος, μια τρίτη εισήγηση προς την κατεύθυνση περιορισμού των συνδικαλιστικών αντιδράσεων είναι η προσεκτική επιλογή του τρόπου και του χρόνου εισαγωγής των αποκεντρωτικών αλλαγών. Πιο συγκεκριμένα, προτείνεται η **σταδιακή εφαρμογή** των αλλαγών και η ύπαρξη μεταβατικών περιόδων, ώστε να γίνει κατορθωτή η διασκέδαση των ανησυχιών όσων ενδεχομένως να θίγονται από τις διαφοροποιήσεις. Επίσης, προτείνεται η διασφάλιση διαφανών διαδικασιών αυτόνομης λήψης αποφάσεων, έτσι που να κατοχυρώνεται η **χρηστή διαχείριση** και να μην αφήνεται χώρος για υπόνοιες εναντίον των όσων θα έχουν την αρμοδιότητα για αυτή. Παράλληλα, κατά τις τελικές συνεντεύξεις, προτάθηκε να αξιοποιηθεί η παρούσα περίοδος, η οποία χαρακτηρίζεται από οικονομική κρίση, ώστε οι συνδικαλιστές να περιορίσουν τις αντιδράσεις τους, έχοντας συναίσθηση των οικονομικών δεδομένων και μη προβαίνοντας σε παράλογες αξιώσεις για ανταλλάγματα, όπως θα αναμενόταν σε άλλες περιπτώσεις. Ωστόσο, δεν είναι ασφαλές να ισχυριστεί κανείς, με βεβαιότητα, ότι σε μια τέτοια περίπτωση ο τρόπος αντίδρασης των συνδικαλιστών θα είναι όντως αυτός που έχει περιγραφεί αλλά, αντίθετα, υπάρχουν εύλογες αιτίες να υποστηριχθεί ότι θα συμβεί ακριβώς το αντίθετο. Κάτι τέτοιο δείχνει τουλάχιστον το πρόσφατο παράδειγμα αντίδρασης της ηγεσίας των οργανωμένων εκπαιδευτικών στην πρόθεση του Υπουργείου Παιδείας για αλλαγές στο σύστημα διορισμού των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών,

προβάλλοντας ακριβώς την ασυμβατότητα ενός τέτοιου εγχειρήματος με τις υπάρχουσες οικονομικές συνθήκες (Ταλιαδώρος, 2012· Φυλακτού, 2012).

**ε) Απώλεια κλίμακας οικονομίας και αντιπαραγωγικότητα**

Η τελευταία κατηγορία πιθανών προβλημάτων που έτυχε διερεύνησης κατά την παρούσα εργασία ήταν η απώλεια της κλίμακας οικονομίας και η αντιπαραγωγικότητα ενός αποκεντρωμένου εκπαιδευτικού συστήματος. Σε αυτή την κατηγορία περιλαμβάνονταν αρχικά έξι προβλήματα, από τα οποία τα τέσσερα συγκέντρωσαν μειωμένο βαθμό σοβαρότητας και για το λόγο αυτό αποκλείστηκαν από τους τελικούς γύρους διερεύνησης. Εντούτοις, κάποια από αυτά τα προβλήματα, όπως το αυξημένο κόστος διαχείρισης αποφάσεων στο τοπικό επίπεδο και η δυσκολία στη λειτουργία μηχανισμών ελέγχου και παρακολούθησης των εξόδων, συγκέντρωσαν τέτοιες τιμές, όσον αφορά στη σοβαρότητα και στην πιθανότητα εμφάνισής τους, που δε θα ήταν σωστό να αγνοηθούν εντελώς.

Πίνακας 5.8
Βαθμός πιθανότητας εμφάνισης των προβλημάτων σε σχέση με την απώλεια της κλίμακας οικονομίας και την αντιπαραγωγικότητα

| | Δήλωση | Βαθμός πιθανότητας |
|---|---|---|
| Αρκετά ψηλός βαθμός σοβαρότητας[2] | | |
| στ6 | Εμφάνιση λειτουργικών προβλημάτων σε περίπτωση εξάντλησης των πόρων του σχολείου | Σχετικά χαμηλός |
| στ5 | Αύξηση κόστους λόγω εργοδότησης πρόσθετου προσωπικού που να ασκεί και να ελέγχει την οικονομική διαχείριση | **Σχετικά ψηλός** |

[1] Μέσος όρος βαθμού σοβαρότητας ($\bar{X}$>4) [2] Μέσος όρος βαθμού σοβαρότητας (3.5>$\bar{X}$>4)

Θα πρέπει να σημειωθεί πως τα πλέον σοβαρά προβλήματα της κατηγορίας αναφέρονται στην εμφάνιση λειτουργικών προβλημάτων σε περίπτωση εξάντλησης των πόρων του σχολείου και στην αύξηση του κόστους, λόγω εργοδότησης πρόσθετου προσωπικού που θα ασκεί και θα ελέγχει την οικονομική διαχείριση. Το γεγονός ότι, για το πρώτο πρόβλημα, οι πιθανότητες εμφάνισης που καταγράφονται είναι σχετικά μειωμένες αποτελεί μια σαφώς θετική ένδειξη, όμως δεν ισχύει το ίδιο και για το δεύτερο πρόβλημα, το οποίο φαίνεται να συγκεντρώνει αυξημένες πιθανότητες (3.5>$\bar{X}$>4) να αποτελέσει πραγματικό εμπόδιο στην επιτυχημένη εισαγωγή της ΑΟΔ. Μια ενδεχόμενη λύση για το συγκεκριμένο πρόβλημα, θα μπορούσε να αποδειχθεί η βελτίωση στην **ετοιμότητα των σχολικών ηγετών** για να αναλάβουν τέτοια καθήκοντα, η οποία ενδεχομένως να καταστήσει αχρείαστη την εργοδότηση πρόσθετων ατόμων για έλεγχο της οικονομικής διαχείρισης.

Ωστόσο, κάτι τέτοιο θα εξαρτηθεί τόσο από την επιτυχία στην εξεύρεση ικανών υποψηφίων για τη θέση του διευθυντή όσο και από την αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσής τους.

### 5.3.2.3. Μέτρα αντιμετώπισης των προβλημάτων και στήριξης των σχολείων

Περνώντας σε μια διαφορετική πτυχή, αντικείμενο της έρευνας αποτέλεσε επίσης η εξέταση κάποιων πιθανών μέτρων για αντιμετώπιση των προβλημάτων που παρουσιάζονται ως αποτέλεσμα της ΑΟΔ αλλά και για γενικότερη στήριξη των σχολείων. Ανάλογα με ότι ίσχυσε στην περίπτωση των αποφάσεων που είναι πιθανό να αποκεντρωθούν, έτσι και στην περίπτωση κάποιων συγκεκριμένων μέτρων, παρατηρήθηκε να υπάρχει μειωμένος βαθμός πιθανότητας εισαγωγής, παρόλο που ο αντίστοιχος βαθμός επιθυμίας εισαγωγής τους ήταν πολύ αυξημένος. Στοχεύοντας ακριβώς στην ανατροπή της πιο πάνω προδιαγεγραμμένης πορείας των πραγμάτων, η έρευνα προχώρησε στην αναζήτηση τρόπων με τους οποίους η εισαγωγή των πολύ επιθυμητών αυτών μέτρων θα μπορούσε να καταστεί πιο πιθανή.

#### α) Εξισορρόπηση αποκέντρωσης και συγκεντρωτισμού

Η πρώτη κατηγορία μέτρων που είναι πιθανό να υιοθετηθούν αφορά στην εξισορρόπηση του εκπαιδευτικού συστήματος, μεταξύ των δύο ακραίων μορφών άσκησης της σχολικής διοίκησης: της σχεδόν πλήρους αποκέντρωσης και του σχεδόν απόλυτου συγκεντρωτισμού. Είναι αξιοσημείωτο ότι η αναζήτηση μιας τέτοιας ισορροπίας αποτελεί επιδιωκόμενο στόχο σε όλες σχεδόν τις χώρες του κόσμου, σε μια προσπάθεια μεγιστοποίησης των πλεονεκτημάτων και ελαχιστοποίησης των μειονεκτημάτων που προσφέρουν οι δύο μορφές διοίκησης, σε συνάρτηση πάντα με τις ιδιαιτερότητες και τις ιδιάζουσες συνθήκες κάθε εκπαιδευτικού συστήματος και της κοινωνίας που το περιβάλλει (Briggs & Wohlstetter, 2003· Caldwell, 2004· De Grauwe, 2005· Turner, 2004). Το γεγονός ότι η εισαγωγή δώδεκα επιμέρους μέτρων που ανήκουν στη συγκεκριμένη κατηγορία έχει συγκεντρώσει ψηλό βαθμό επιθυμίας πραγματοποίησης δεικνύει ότι οι συμμετέχοντες στην έρευνα επιθυμούν έντονα την προώθηση και πραγματοποίηση αυτών των μέτρων καθώς και ότι αναγνωρίζουν τη μεγάλη σημασία και αναγκαιότητα εξεύρεσης μιας κατάλληλης ισορροπίας στη λήψη αποφάσεων για τα σχολεία με ΑΟΔ. Το πιο πάνω εύρημα είναι ενδεικτικό της εγκυρότητας των αποτελεσμάτων της έρευνας, αφού, για μία ακόμη φορά, οι διαπιστώσεις και επιθυμίες των συμμετεχόντων ειδικών είναι σε αρμονία με τις προαναφερθείσες θέσεις που εντοπίζονται στη διεθνή βιβλιογραφία.

Όπως φαίνεται στον πίνακα 5.9., η πιθανότητα να εισαχθούν αρκετά από τα πολύ επιθυμητά μέτρα της κατηγορίας είναι αυξημένη, εύρημα που αναντίλεκτα προκαλεί μια σχετική αισιοδοξία και ευφορία. Παρόλα αυτά, ενώ αναμένεται ότι θα εισαχθούν κάποια μέτρα, όπως ο καθορισμός σαφών διαδικασιών σχετικά με την ΑΟΔ, η αποσαφήνιση των αρμοδιοτήτων και των ευθυνών των εμπλεκομένων καθώς και η διατήρηση από το κράτος ενός καθοδηγητικού, υποστηρικτικού και ελεγκτικού ρόλου προς τα σχολεία, δε σημαίνει ότι τα πράγματα θα εξελιχθούν τελικά με το θετικό αυτό τρόπο, εάν παράλληλα δε γίνουν οι δέουσες εκείνες ενέργειες που να προωθούν την πραγματοποίηση των προαναφερθέντων επιθυμητών ενδεχομένων. Είναι για το λόγο αυτό που τυχόν εφησυχασμός από την πλευρά των διαμορφωτών της εκπαιδευτικής πολιτικής θα ήταν ιδιαίτερα επιζήμιος, αφού η πραγματικότητα είναι ότι, ακόμα και για εκείνα τα μέτρα στήριξης που σήμερα παρουσιάζουν αυξημένη πιθανότητα να υλοποιηθούν, τίποτα δεν εξασφαλίζει την τελική υλοποίησή τους. Αντίθετα, μια σειρά από παράγοντες όπως η καθυστέρηση στη λήψη αποφάσεων και στην προώθησή της εφαρμογής τους, η αντιπαράθεση μεταξύ των εμπλεκομένων, η οικονομική κρίση και η επικράτηση μικροπολιτικών σκοπιμοτήτων, είναι δυνατό να ανατρέψουν την πραγματοποίηση ακόμη και των ενδεχομένων εκείνων που φαίνεται να θεωρείται σχεδόν σίγουρο ότι θα πραγματωθούν.

Πίνακας 5.9
Βαθμός πιθανότητας υιοθέτησης των μέτρων σε σχέση με την εξισορρόπηση αποκέντρωσης και συγκεντρωτισμού

| | Δήλωση | Βαθμός πιθανότητας |
|---|---|---|
| Πάρα πολύ ψηλός βαθμός επιθυμίας[1] | | |
| α7 | Αποσαφήνιση αρμοδιοτήτων και ευθυνών σχολείου και άλλων φορέων | Σχετικά ψηλός |
| α8 | Υποχρεωτική ετοιμασία και τήρηση σχολικού προϋπολογισμού και προγραμματισμού εξόδων | Σχετικά ψηλός |
| α6 | Καθορισμός σαφών διαδικασιών που πρέπει να ακολουθούνται από το σχολείο κατά τη διαχείριση κονδυλίων | Σχετικά ψηλός |
| α5 | Ενημέρωση, επιμόρφωση και προετοιμασία κοινωνίας για αποδοχή των αλλαγών | **Σχετικά χαμηλός** |
| α4 | Σταδιακή μεταφορά ευθυνών και αρμοδιοτήτων προς το σχολείο | **Σχετικά χαμηλός** |
| α19 | Παροχή αυξημένης χρηματοδότησης σε υποβαθμισμένα σχολεία | Σχετικά ψηλός |
| α9 | Συλλογικότητα στον προγραμματισμό και στη διαχείριση των εξόδων στο σχολείο | **Σχετικά χαμηλός** |
| α25 | Παραμονή διευθυντών στο σχολείο για αρκετό χρονικό διάστημα (πχ μια εξαετία) | Σχετικά ψηλός |
| α1 | Στελέχωση Υπουργείου Παιδείας με σώμα επαγγελματιών για παρακολούθηση και στήριξη του εκπαιδευτικού συστήματος | **Σχετικά χαμηλός** |
| Πολύ ψηλός βαθμός επιθυμίας[2] | | |
| α2 | Καθορισμός εκπαιδευτικής πολιτικής από το κράτος και υλοποίηση από το σχολείο | Σχετικά ψηλός |
| α16 | Σύναψη συμφωνιών πλαίσιο, μιας κεντρικής υπηρεσίας με διάφορους προμηθευτές, για πώληση προϊόντων στα σχολεία σε μειωμένες τιμές | **Σχετικά χαμηλός** |
| α13 | Καθορισμός ελάχιστου και μέγιστου ποσού ανά τομέα εξόδων (πχ εξοπλισμός ή σχολικές εγκαταστάσεις) και δυνατότητα μεταφοράς κονδυλίων από ένα τομέα σε άλλο | Σχετικά ψηλός |

[1] Μέσος όρος βαθμού επιθυμίας ($\bar{X}$>4.5)
[2] Μέσος όρος βαθμού επιθυμίας (4>$\bar{X}$>4.5)

Βέβαια, προτεραιότητα από τους φορείς εκπαιδευτικής πολιτικής θα πρέπει να δοθεί στα πολύ επιθυμητά εκείνα μέτρα των οποίων η πιθανότητα εισαγωγής παρουσιάζεται σήμερα να είναι μειωμένη. Τέτοια μέτρα είναι εκείνα που αφορούν στην κατάλληλη ενημέρωση και προετοιμασία της κοινωνίας για αποδοχή των αποκεντρωτικών μεταρρυθμίσεων, στη σταδιακή μεταφορά ευθυνών και αρμοδιοτήτων προς το σχολείο, στη συλλογικότητα κατά την άσκηση της ΑΟΔ, στην παραμονή των διευθυντών για επαρκές χρονικό διάστημα σε ένα σχολείο καθώς και στη στελέχωση του Υπουργείου Παιδείας με ένα σώμα επαγγελματιών, για παρακολούθηση και στήριξη του εκπαιδευτικού συστήματος. Τα προαναφερθέντα μέτρα, τα οποία είναι στο σύνολό τους πάρα πολύ επιθυμητά, δε φαίνεται να οδεύουν προς υλοποίηση, γεγονός που θα πρέπει να προβληματίσει και να ενεργοποιήσει την κυπριακή κοινωνία με στόχο την εξεύρεση τρόπων συμπερίληψής τους στο πλαίσιο λειτουργίας του μελλοντικού αυτόνομου σχολείου. Προς αυτή την κατεύθυνση κινείται ασφαλώς και η παρούσα εργασία, διερευνώντας τους λόγους που εκτροχιάζουν την

υιοθέτηση των πιο πάνω μέτρων και παραθέτοντας εισηγήσεις που αυξάνουν την πιθανότητα της υιοθέτησής τους.

Πιο συγκεκριμένα, οι εισηγήσεις που παρατίθενται αφορούν δύο κύριες κατευθύνσεις, στην **αναδόμηση του Υπουργείου Παιδείας** και στην προσπάθεια αποβολής του επικρατούντος κλίματος καχυποψίας προς τις αλλαγές. Σε ότι αφορά ειδικότερα στην αναδόμηση του Υπουργείου Παιδείας, πρόταση της έρευνας είναι ότι πρέπει, πρώτιστα, να υπάρξει κατάλληλη στελέχωση του υπουργείου, με τα άτομα εκείνα που θα προωθήσουν και θα στηρίξουν την εισαγωγή και των υπόλοιπων μέτρων. Μέσα από τις διαπιστώσεις των ειδικών, αμφισβητείται έντονα η ικανότητα των υφιστάμενων δομών να ανταποκριθούν σε αυτό το ρόλο, λόγω ακριβώς της μη στελέχωσής του υπουργείου πάνω σε μια επαγγελματική, μόνιμη και ορθολογική βάση. Η αξιοποίηση αποσπασμένων εκπαιδευτικών, χωρίς ουσιαστικά κριτήρια και προβλεπόμενες διαφανείς διαδικασίες, δε διασφαλίζει την επιλογή των ικανότερων στελεχών, ενώ επίσης η περιορισμένη χρονική διάρκεια παραμονής των αποσπασμένων εκπαιδευτικών στο πόστο τους, πριν από την επιστροφή τους στα σχολεία, δε συμβάλλει στην επίτευξη συνέπειας και συνέχειας στη διαμόρφωση και εφαρμογή εκπαιδευτικής πολιτικής. Ταυτόχρονα, το γεγονός ότι θέσεις αποσπάσεων μπορεί να διατηρούν και άτομα τα οποία «δεν κάνουν στην εκπαιδευτική μονάδα» και για το σκοπό αυτό πρέπει «να τους βολέψουμε στο υπουργείο» (ΤΣ1 – Εκπρόσωπος γονέων) δυσχεραίνει ακόμη περισσότερο την αποτελεσματικότητα των υφιστάμενων δομών.

Προσμετρώντας τις πιο πάνω διαπιστώσεις κρίνεται αναγκαίο να αναδομηθεί άμεσα το Υπουργείο Παιδείας, έτσι που να δημιουργηθούν οι κατάλληλες ομάδες ενημέρωσης, προετοιμασίας, παρακολούθησης, κατεύθυνσης και στήριξης της πορείας υλοποίησης των μεταρρυθμιστικών πρακτικών. Ακόμη λοιπόν και κατά την παρούσα περίοδο οικονομικής κρίσης, όλοι θα πρέπει να αναλογιστούν ότι το όποιο πρόσθετο κόστος ενδέχεται να επιφέρει η δημιουργία μόνιμων θέσεων λειτουργών στο Υπουργείο Παιδείας αναμένεται να υπερκαλυφθεί από την πιο επαγγελματική λειτουργία του υπουργείου, μέσω της οποίας θα προωθηθεί ευκολότερα η επιτυχημένη υλοποίηση των εκπαιδευτικών πολιτικών και θα υπάρξει αποτελεσματική εποπτεία, καθοδήγηση και στήριξη των σχολείων. Αυτό τουλάχιστον θεωρείται ότι θα είναι το αποτέλεσμα μιας πιο προγραμματισμένης, προσεκτικής, συνεπούς και συνετούς διαχείρισης του ποσού που διατίθεται από το κράτος για την εκπαίδευση, από εκείνα τα ικανά στελέχη που θα έχουν επιλεγεί ακριβώς για το συγκεκριμένο σκοπό.

Πέραν της αναδόμησης του Υπουργείου Παιδείας, εισήγηση της έρευνας αποτελεί επίσης η **προσπάθεια εξάλειψης της καχυποψίας** που σήμερα επικρατεί στην κοινωνία έναντι κάθε τι καινούριου έρχεται να εισαχθεί. Παρόλο που, σύμφωνα με διάφορους ερευνητές, είναι φυσιολογικό οι μεταρρυθμίσεις που έρχονται να ανατρέψουν μια καθιερωμένη κατάσταση πραγμάτων να προκαλούν κάποια αβεβαιότητα για το μέλλον (Karagiorgi & Nicolaidou, 2010· Oner, 2010· Στυλιανίδης, 2005), στην κυπριακή κοινωνία η αβεβαιότητα συχνά εξελίσσεται σε καχυποψία. Αυτό συμβαίνει ίσως όχι άδικα, μια και οι ειδικοί έχουν επισημάνει ότι στο παρελθόν έχουμε βιώσει καταστάσεις όπου με τις αλλαγές δεν προαγόταν το κοινό όφελος αλλά εξυπηρετούνταν προσωπικά και κομματικά συμφέροντα. Η επικρατούσα καχυποψία δυσχεραίνει ακόμη περισσότερο την αποδοχή των αλλαγών και περιορίζει την επιτυχία των μεταρρυθμιστικών προσπαθειών. Επί του προκείμενου, πρόταση της έρευνας είναι η εισαγωγή κάποιων δικλείδων ασφαλείας, οι οποίες να διασφαλίζουν το αδιάβλητο και τη διαφάνεια των διαδικασιών που θα ακολουθούνται καθώς και να καθησυχάζουν τις ανησυχίες για αλληλοβολέματα και προώθηση αλλότριων συμφερόντων. Παράλληλα, απαιτείται από το Υπουργείο Παιδείας συστηματική, συνεχής, συνεπής και στοχευμένη προσπάθεια κατάλληλης ενημέρωσης των εμπλεκομένων σε θέματα σχετικά με την ΑΟΔ, ειδικότερα σε ότι αφορά τη συμβολή της αυτόνομης οικονομικής διαχείρισης στην εξυπηρέτηση της εύρυθμης λειτουργίας των σχολείων και του κοινωνικού συνόλου. Επιπρόσθετα, προτείνεται να αφήνεται ανοικτό το ενδεχόμενο λήψης διορθωτικών ενεργειών, σε περίπτωση που κάποια από τις προωθούμενες αλλαγές δεν έχει το επιθυμητό αποτέλεσμα. Με τον τρόπο αυτό θα μπορούσαν, ευκολότερα, να αρθούν οι επιφυλάξεις των ενδιαφερομένων, αφού οποιεσδήποτε πιθανές στρεβλώσεις θα είναι αναστρέψιμες. Η έγκαιρη υποβολή των εισηγήσεων που έχουν παρατεθεί αποτελεί ένα πρώτο βήμα για αύξηση της πιθανότητας εισαγωγής των μέτρων που σχετίζονται με την εξεύρεση κατάλληλης ισορροπίας μεταξύ συγκεντρωτισμού και αποκέντρωσης αλλά χρειάζεται να γίνουν πολλά ακόμη μέχρι ο επιδιωκόμενος στόχος να επιτευχθεί. Απαραίτητη προϋπόθεση για κάτι τέτοιο είναι η υιοθέτηση των εισηγήσεων από τα άτομα εκείνα που είναι υπεύθυνα για το σχεδιασμό της σχολικής πολιτικής, έτσι ώστε να καταστεί δυνατή η άρση των εμποδίων που περιορίζουν την πιθανότητα πραγματοποίησης του επιθυμητού μέλλοντος για τα σχολεία του τόπου.

**β) Εισαγωγή αποτελεσματικής λογοδοσίας**

Σε ότι αφορά στη δεύτερη κατηγορία πιθανών μέτρων στήριξης του σχολείου, η οποία έχει να κάνει με την αποτελεσματική λογοδοσία, προκύπτουν επίσης κάποια ενδιαφέροντα ευρήματα τα οποία αξίζουν σχολιασμού. Αρχικά θα πρέπει να σημειωθεί ότι ένας αριθμός μέτρων, των οποίων η εισαγωγή είναι πολύ επιθυμητή, παρουσιάζουν παράλληλα αυξημένες πιθανότητες εισαγωγής (Πίνακας 5.10). Πιο συγκεκριμένα πέντε μέτρα συγκεντρώνουν ταυτόχρονα αυξημένο βαθμό επιθυμίας και αυξημένο βαθμό πιθανότητας να αποτελέσουν πραγματικά γνωρίσματα του αυτόνομου στην οικονομική λειτουργία σχολείου. Τα μέτρα αυτά αναφέρονται στην κοινοποίηση των βασικών αρχών οικονομικής διαχείρισης σε όλους τους ενδιαφερόμενους, στην εξασφάλιση πλήρους διαφάνειας στις διαδικασίες, στον έλεγχο της χρηστής οικονομικής διαχείρισης και των προβλεπόμενων διαδικασιών στο σύνολο των σχολείων καθώς και στην παροχή εργαλείων μέτρησης για αυτοαξιολόγηση του σχολείου. Η συνταύτιση μεταξύ όσων προσδοκούμε και όσων θεωρούμε πιθανό να πραγματοποιηθούν, όπως παρατηρείται στην περίπτωση των πιο πάνω μέτρων, είναι σίγουρα μια ελπιδοφόρα εξέλιξη, η οποία μας επιτρέπει να αντιμετωπίζουμε πιο αισιόδοξα το μέλλον.

Ένα ακόμη ενδιαφέρον εύρημα αποτελεί το ότι η καθιέρωση μηχανισμών ελέγχου και διαφάνειας επιζητείται έντονα από τους συμμετέχοντες ειδικούς, οι οποίοι φαίνεται να θεωρούν ότι έχει καθολικά εμπεδωθεί η αναγκαιότητα κάτι τέτοιο να αποτελέσει γνώρισμα του νέου συστήματος διαχείρισης των σχολείων, προσδίδοντάς του έτσι και αυξημένες πιθανότητες να εφαρμοστεί στην πράξη. Οι πιο πάνω εκτιμήσεις ίσως σχετίζονται με πρόσφατες διεθνείς αξιολογήσεις της κατάστασης που επικρατεί στην Κύπρο, σε σχέση με την ύπαρξη διαφανών διαδικασιών στον οικονομικό και δημόσιο τομέα καθώς και την έκταση φαινομένων όπως ο δεκασμός δημοσίων αξιωματούχων και η διασπάθιση δημόσιου χρήματος. Πιο συγκεκριμένα η Ομάδα Κρατών κατά της Διαφθοράς του Συμβουλίου της Ευρώπης, στην τελευταία της έκθεση, θεωρεί ότι η Κύπρος δεν έχει συμμορφωθεί με όλες τις συστάσεις που της έχουν ήδη υποβληθεί, προς την κατεύθυνση πάταξης της διαφθοράς σε όλα τα επίπεδα της οικονομικής ζωής του τόπου (Group of States against Corruption, 2013). Επιπλέον, σε έκθεση του διεθνούς οργανισμού Transparency International η Κύπρος καταλαμβάνει την 30η θέση ανάμεσα σε 182 χώρες, όσον αφορά στη διαφάνεια και στις προσπάθειες περιορισμού της διαφθοράς (Transparency International, 2011). Αντίστοιχα, στο δείκτη ανταγωνιστικότητας του οργανισμού World Economic Forum, η Κύπρος καταλαμβάνει 31η θέση ανάμεσα σε 144 χώρες, σε ότι αφορά στη διαφάνεια της κρατικής

πολιτικής και την 41η θέση σε ότι αφορά μίζες και δωροδοκίες (Schwab, 2012). Οι πιο πάνω θέσεις, αν και κατατάσσουν τη χώρα μας σε καλύτερη μοίρα από κάποιες άλλες χώρες του κόσμου, σαφέστατα επιδέχονται βελτίωσης, οπότε είναι ίσως για το λόγο αυτό που οι συμμετέχοντες ειδικοί θεωρούν ότι πρέπει και ότι τελικά θα κινηθούμε προς την κατεύθυνση της υιοθέτησης πιο διαφανών και αδιάβλητων διαδικασιών.

Πίνακας 5.10
Βαθμός πιθανότητας υιοθέτησης των μέτρων σε σχέση με την εισαγωγή αποτελεσματικής λογοδοσίας

| | Δήλωση | Βαθμός πιθανότητας |
|---|---|---|
| Πάρα πολύ ψηλός βαθμός επιθυμίας[1] | | |
| β3 | Εξασφάλιση πλήρους διαφάνειας στις διαδικασίες | Σχετικά ψηλός |
| β10 | Εισαγωγή μηχανισμών εσωτερικού οικονομικού ελέγχου | **Σχετικά χαμηλός** |
| β4 | Επιβολή κυρώσεων σε περιπτώσεις οικονομικών ατασθαλιών (πχ επίπληξη, μετάθεση, απόλυση) | **Σχετικά χαμηλός** |
| β1 | Έλεγχος της χρηστής οικονομικής διαχείρισης και της τήρησης των προβλεπόμενων διαδικασιών | Σχετικά ψηλός |
| β14 | Παροχή εργαλείων μέτρησης για αυτοαξιολόγηση του σχολείου | Σχετικά ψηλός |
| β2 | Κοινοποίηση των βασικών αρχών οικονομικής διαχείρισης σε όλους | Σχετικά ψηλός |
| β8 | Διενέργεια ελέγχων στο σύνολο των σχολείων και όχι δειγματοληπτικά | Σχετικά ψηλός |
| Πολύ ψηλός βαθμός επιθυμίας[2] | | |
| β22 | Ενεργοποίηση μηχανισμών εποπτείας και στήριξης σε περίπτωση αναποτελεσματικής διαχείρισης | **Σχετικά χαμηλός** |
| β11 | Αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του σχολείου με αυτονομία στην οικονομική διαχείριση | **Σχετικά χαμηλός** |
| β18 | Μέτρηση εργασιακού κλίματος του σχολείου ως παράγοντα αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του σχολείου | **Σχετικά χαμηλός** |
| β19 | Μέτρηση της επίδοσης των μαθητών ως παράγοντα αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του σχολείου | **Σχετικά χαμηλός** |
| β17 | Μέτρηση στάσεων των μαθητών ως προς τη μάθηση ως παράγοντα αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του σχολείου | **Σχετικά χαμηλός** |
| β9 | Διενέργεια απροειδοποίητων ελέγχων στο σχολείο | **Σχετικά χαμηλός** |

[1] Μέσος όρος βαθμού επιθυμίας ($\bar{X}$>4.5)
[2] Μέσος όρος βαθμού επιθυμίας (4>$\bar{X}$>4.5)

Ένα ακόμη σημαντικό εύρημα της έρευνας είναι ότι σε αντίθεση με τα προαναφερθέντα μέτρα, τα οποία συγκεντρώνουν ταυτόχρονα ψηλό βαθμό επιθυμίας και ψηλό βαθμό πιθανότητας εισαγωγής, στην πλειοψηφία των μέτρων αυτής της κατηγορίας οι αντίστοιχες πιθανότητες εισαγωγής δεν είναι το ίδιο μεγάλες. Αναλυτικότερα, οκτώ μέτρα που σχετίζονται με την καθιέρωση ενός αποτελεσματικού συστήματος λογοδοσίας έχουν μειωμένες πιθανότητες εισαγωγής μέχρι το έτος 2025, που αποτελεί το ορόσημο για τις προβλέψεις της έρευνας. Τα μέτρα αυτά έχουν να κάνουν με την εισαγωγή μηχανισμών εσωτερικού οικονομικού ελέγχου, τη διενέργεια απροειδοποίητων ελέγχων στο σχολείο, την ενεργοποίηση μηχανισμών εποπτείας και στήριξης, την επιβολή κυρώσεων σε περιπτώσεις οικονομικών ατασθαλιών καθώς και την πολύπλευρη αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας

του σχολείου. Το γεγονός ότι, ενώ οι ειδικοί επιζητούν την υιοθέτηση των προαναφερθέντων μέτρων ταυτόχρονα θεωρούν ότι οι πιθανότητες για να συμβεί κάτι τέτοιο δεν είναι αρκετές, αναντίλεκτα αποτελεί τροχοπέδη στην επιτυχημένη λειτουργία ενός συστήματος όπου τα σχολεία θα απολαμβάνουν αυτονομίας στην οικονομική διαχείριση. Συνακόλουθα, θα πρέπει να αναζητηθούν και να προωθηθούν τέτοιες μεθοδεύσεις που να επαναφέρουν την αρνητική πορεία που φαίνεται να παίρνουν τα πράγματα σε πορεία σύγκλισης προς την εκδοχή του μέλλοντος που επιθυμούμε.

Ακριβώς προς αυτή την κατεύθυνση είναι τα ευρήματα του τελικού γύρου της έρευνας, όπου διερευνήθηκαν τα αίτια πίσω από τη διάσταση επιθυμητού και πιθανού μέλλοντος και αναζητήθηκαν τρόποι αύξησης της πιθανότητας εισαγωγής των μέτρων εκείνων που δε συγκεντρώνουν σήμερα επαρκώς ψηλές πιθανότητες να εισαχθούν. Στην περίπτωση των μέτρων που εστιάζουν στην αποτελεσματική λογοδοσία (Πίνακας 5.10), διαπιστώνεται ότι τέσσερα από αυτά αφορούν στην πολύπλευρη μέτρηση της αποτελεσματικότητας των σχολείων. Συνεπώς, η μειωμένη πιθανότητα εισαγωγής τους ίσως έχει να κάνει με το ότι δεν έχει γίνει ακόμα κατορθωτό να εξευρεθεί ένας κοινά αποδεκτός τρόπος μέτρησης και ελέγχου αυτής της αποτελεσματικότητας. Πιο συγκεκριμένα, ενώ μερίδα εμπλεκομένων στην κυπριακή εκπαίδευση παρουσιάζεται να είναι υπέρ της διασύνδεσης της αποτελεσματικότητας των σχολείων με τις επιδόσεις που αυτά εξασφαλίζουν σε διεθνείς εξετάσεις, υπάρχει μια άλλη μερίδα που εναντιώνεται σε αυτή την πρακτική υποστηρίζοντας ότι:

> «…πολλά άλλα πράγματα που δεν είναι μετρήσιμα στο σχολείο για μας είναι κεντρικά. Εμείς δε μετρούμε το αποτελεσματικό σχολείο μόνο σε σχέση με τις PISA και με τη TIMMS κτλ. Εμείς μετρούμε το και πόσο μπορεί το σχολείο να φτιάχνει ανθρώπους με αξίες, με αρχές και με ιδανικά. Τούτα που θα τα μετρήσει; Ποιος ασχολείται να τα μετρήσει τούτα τα πράγματα;» (ΤΣ2 – Εκπρόσωπος Επιτροπής Παιδείας)

Αξίζει να σημειωθεί ότι ανάλογες απόψεις εκφράζει και ο Mulford (2012a), ο οποίος υποστηρίζει ότι πρέπει να πάψουμε να στηριζόμαστε αποκλειστικά σε τεστ και σε αριθμητικές αξιολογήσεις και να αναζητήσουμε εναλλακτικούς τρόπους αξιολόγησης των ικανοτήτων των μαθητών. Ο ίδιος καταλήγει στο συμπέρασμα ότι πρέπει να μετρούμε αυτό που εκτιμούμε και όχι να εκτιμούμε αυτό που μπορούμε εύκολα να μετρήσουμε (Mulford, 2012b). Από τη στιγμή λοιπόν που, τόσο τοπικά όσο και διεθνώς, επιβεβαιώνεται η ύπαρξη αμφισβήτησης των υφιστάμενων πρακτικών και κριτηρίων αξιολόγησης της εκπαίδευσης, μπορεί να λεχθεί πως η μη ύπαρξη συμφωνίας ως προς το φορέα, τον τρόπο αλλά και το

σκοπό της αξιολόγησης αναμφισβήτητα δρα αποτρεπτικά στην πιθανότητα εισαγωγής μέτρων που να αξιολογούν την αποτελεσματικότητα του σχολείου. Συνακόλουθα, δε φαίνεται ότι υπάρχει μεγάλο περιθώριο άμεσης διαφοροποίησης του μειωμένου βαθμού πιθανότητας εισαγωγής των εν λόγω μέτρων, εάν πρώτα δεν εξασφαλιστεί μια συναίνεση μεταξύ των συνιστωσών της κυπριακής κοινωνίας ως προς το τι ακριβώς περιμένουμε από τα σχολεία μας να πετυχαίνουν, πώς μετρούμε την επιτυχία τους και για ποιο σκοπό τη μετρούμε.

Ένα πρόσθετο λόγο, για τον οποίο η πιθανότητα εισαγωγής των πιο πάνω μέτρων είναι μειωμένη, ενδέχεται να αποτελεί και το γεγονός ότι οι μηχανισμοί μέτρησης της αποτελεσματικότητας, ο οικονομικός έλεγχος, η στήριξη και η επιβολή κυρώσεων αποτελούν μέτρα που δε θα γίνουν εύκολα αποδεκτά στην Κύπρο, επειδή είναι πολύ διαφορετικά από τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί σήμερα το εκπαιδευτικό σύστημα. Επομένως, το ζήτημα της εισαγωγής τους δημιουργεί ανασφάλεια στους εμπλεκομένους, όπως σαφώς προκύπτει και μέσα από τα λόγια κάποιων εκ των συμμετεχόντων ειδικών, οι οποίοι τονίζουν ότι η εισαγωγή ελέγχων, οι οποίοι θα συνδυάζονται με την ύπαρξη κινήτρων και αντικινήτρων, θα αντιμετωπιστεί αρνητικά από τους εκπαιδευτικούς. Ενδεικτικό της δυσκολίας αποδοχής των μέτρων για τα οποία γίνεται λόγος αποτελεί το γεγονός ότι, ακόμα και μέσα στην ομάδα των ειδικών, παρουσιάστηκαν διαφωνίες σε σχέση με το βαθμό επιθυμίας της διενέργειας απροειδοποίητων ελέγχων στα σχολεία, με τους εκπροσώπους από το χώρο των επιχειρήσεων και της εργασίας να επιθυμούν περισσότερο από τους ακαδημαϊκούς την πραγματοποίηση ενός τέτοιου ενδεχομένου. Το συγκεκριμένο εύρημα ίσως σχετίζεται με το ότι οι ακαδημαϊκοί έχουν συνηθίσει σε μια πιο φιλελεύθερη θεώρηση των πραγμάτων, όπου ο κάθε ένας πιστώνεται με καλές προθέσεις και αφήνεται να κάνει ελεύθερα τη δουλειά του, μέχρι αποδείξεως του αντιθέτου, ωστόσο το γεγονός παραμένει ότι, ούτε καν ανάμεσα στην επίλεκτη ομάδα που συστάθηκε για να προσδιορίσει το επιθυμητό μέλλον του σχολείου, δεν κατέστη δυνατό να υπάρξει συναίνεση, σε όλα τα μέτρα που σχετίζονται με τον έλεγχο και την αξιολόγηση των σχολείων.

Συνολικά, από τις πιο πάνω διαπιστώσεις συνάγεται ότι η ανασφάλεια και οι επιφυλάξεις των εμπλεκομένων αποτελούν σημαντικά αποτρεπτικά αίτια για την εισαγωγή των πολύ επιθυμητών μέτρων που σχετίζονται με την εγκαθίδρυση ενός συστήματος αποτελεσματικής λογοδοσίας. Συνεπώς, ένας τρόπος αύξησης της πιθανότητας εισαγωγής των συγκεκριμένων μέτρων θα μπορούσε να είναι η αύξηση της αποδοχής των λειτουργιών της αξιολόγησης και του ελέγχου από τους εμπλεκόμενους και η εξασφάλιση της επάρκειας

όσων θα διενεργούν αυτές τις λειτουργίες. Για το σκοπό αυτό ενδείκνυται να υπάρξει συνέπεια, συστηματικότητα, επιμονή και μεγάλη προσήλωση από πλευράς του κράτους στην προσπάθεια να αλλάξει ο τρόπος με τον οποίο η μάζα των εκπαιδευτικών αντιμετωπίζει τις λειτουργίες της αξιολόγησης και του ελέγχου. Σύμφωνα με τις απόψεις μερίδας των ειδικών, σημείο κλειδί σε αυτή τη διαδικασία αποτελεί η **αναθεώρηση του συστήματος διορισμού** και του **συστήματος ανέλιξης** των δασκάλων, γιατί με αυτό τον τρόπο αναμένεται να εμπεδωθεί και να καθιερωθεί πως η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών πρέπει να μετρείται και να αξιολογείται, έτσι που αυτοί να ανταμείβονται βάσει της προσπάθειας και των επιδόσεών τους. Σε σχέση με το συγκεκριμένο σημείο, αξίζει να λεχθεί ότι ανάλογη θέση υιοθετεί και το Διεθνές Νομισματικό Ταμείο, σε πρόσφατη έκθεσή του αναφορικά με την Κύπρο (Coady et al., 2013).

Ωστόσο, θα πρέπει να σημειωθεί ότι στη διεθνή βιβλιογραφία υπάρχει κριτική όσον αφορά τη διασύνδεση αμοιβών και αποτελεσματικότητας. Αφενός αμφισβητείται η αποτελεσματικότητα τέτοιων προσεγγίσεων (Hanushek & Woessmann, 2011b,c· Martinez, 2011· Podgursky & Springer, 2011) και αφετέρου υπονοείται η διασύνδεσή τους με αρνητικά φαινόμενα. Πιο συγκεκριμένα, έχει υποστηριχθεί ότι η προσφορά εξωτερικών κινήτρων μπορεί να οδηγήσει σε περιθωριοποίηση των εσωτερικών κινήτρων που χαρακτηρίζουν αρκετούς εκπαιδευτικούς και στη συνακόλουθη απώλεια του ηθικού τους (Bruns et al., 2011· Woessmann, 2011a). Οπότε, στο συγκεκριμένο ζήτημα, ίσως να απαιτείται πρόσθετη έρευνα για να καταστεί πιο ξεκάθαρο τι είναι αυτό που θα καταφέρει να καταστήσει τους Κύπριους εκπαιδευτικούς πιο δεκτικούς στην αποδοχή του ελέγχου και της αξιολόγησης, χωρίς παράλληλα να προκαλεί άλλα προβλήματα στο επίπεδο του ηθικού τους ή της ικανοποίησης από την εργασία τους.

Μια επιπλέον αξιοσημείωτη παρατήρηση είναι ότι η επιτυχημένη εφαρμογή του Νέου Σχεδίου Αξιολόγησης[9], το οποίο βρίσκεται υπό συζήτηση, αναμένεται ότι θα βοηθήσει επίσης προς την κατεύθυνση της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας και στην αποδοχή της μέτρησης της αποτελεσματικότητας στη βάση συγκεκριμένων δεικτών. Όμως και σε αυτή την περίπτωση, τα πράγματα δεν είναι σίγουρο ότι θα πάρουν την προσδοκώμενη τροπή, μια και οι εκπαιδευτικοί έχουν, προς το παρόν, αποφασίσει ότι δε θα συμμετάσχουν στη συζήτηση

[9] Το Νέο Σχέδιο Αξιολόγησης αποτελεί την πιο πρόσφατη πρόταση του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού για αναθεώρηση του συστήματος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών λειτουργών (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2010γ). Έχει υποβληθεί προς τις εμπλεκόμενες οργανώσεις με σκοπό να συζητηθεί και να πάρει την τελική του μορφή.

για προώθηση της συγκεκριμένης μεταρρύθμισης (Ταλιαδώρος, 2012· Φυλακτού, 2012), ως μέτρο αντίδρασής τους στις επαπειλούμενες αρνητικές επιπτώσεις που θα υποστούν ως συνέπεια της οικονομικής κρίσης και της δανειοληπτικής σύμβασης που έχει υπογραφεί μεταξύ της Κυπριακής Δημοκρατίας και της Τρόικα. Εδώ αξίζει να σημειωθεί ότι η οικονομική στενότητα που παρατηρείται, σε συνδυασμό με την αβεβαιότητα όσον αφορά το μέλλον των εργαζομένων και της κυπριακής οικονομίας γενικότερα, φαίνεται να προκαλεί αντιδράσεις και εξελίξεις, οι επιπτώσεις των οποίων είναι απρόβλεπτες, δυσχεραίνοντας ακόμη περισσότερο το έργο όσων διαμορφώνουν πολιτική. Ως αποτέλεσμα, προτείνεται όπως οι αρμόδιοι μελετήσουν καλά τα διάφορα ενδεχόμενα που εξετάζονται και παρουσιάζονται στην παρούσα έρευνα, αφού αυτά θα μπορούν ίσως να βοηθούν στην εξεύρεση συναινετικών λύσεων και στη διαβάθμιση προτεραιοτήτων, όποτε ο διάλογος μεταξύ των εμπλεκομένων θα οδηγείται σε τέλμα.

Όσον αφορά στη δεύτερη εισήγηση για αύξηση της πιθανότητας εισαγωγής των μέτρων που αφορούν στην αποτελεσματική λογοδοσία, η οποία έχει να κάνει με την εξασφάλιση της επάρκειας όσων θα διενεργούν τις λειτουργίες της αξιολόγησης και του ελέγχου, προτείνεται να υπάρξει **κατάλληλη επιμόρφωση και στήριξη των τοπικών αρχών**, αφού μέχρι σήμερα αυτές δεν έχουν ασκηθεί στον εσωτερικό έλεγχο των λειτουργιών τους. Το πιο πάνω σημείο που εγείρεται από τους ειδικούς έρχεται να επιβεβαιώσει ανάλογες διαπιστώσεις που έχουν προκύψει στο παρελθόν τόσο στον κυπριακό όσο και στο διεθνή χώρο. Πιο συγκεκριμένα, σε έκθεση της Γενικής Ελέγκτριας της Κυπριακής Δημοκρατίας για το έτος 2010 περιλαμβάνονται διάφορες διαπιστώσεις, που δεικνύουν ότι η άσκηση της αυτόνομης οικονομικής διαχείρισης από τις τοπικές αρχές δεν έχει ακόμη φτάσει στα επιθυμητά επίπεδα αποτελεσματικότητας. Η Ελέγκτρια σημειώνει ότι, σε όλους τους Δήμους, εξακολουθούν να υπάρχουν ελλείψεις στα συστήματα εσωτερικού ελέγχου και, επιπρόσθετα, σε ότι αφορά ειδικότερα τις κοινοτικές αρχές, καταγράφονται φαινόμενα ταμειακών ελλειμμάτων για τα οποία αναμένονται ακόμη οι σχετικές εξηγήσεις. Επιπλέον, σύμφωνα με την ίδια έκθεση, παρατηρούνται περιπτώσεις όπου οι τοπικές αρχές δεν ακολουθούν τις προβλεπόμενες από το νόμο διαδικασίες, όσον αφορά στην επένδυση των χρημάτων τους και στην τήρηση των απαιτούμενων αρχείων (Γιωρκάτζη, 2011). Σε διεθνές επίπεδο, ανάλογες διαπιστώσεις εντοπίζονται επίσης σε έρευνα των Levacic και Downes (2004), στην οποία εξετάζεται η οικονομική διαχείριση σε διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα και διαπιστώνεται ότι η πιθανότητα κακοδιαχείρισης και κατασπατάλησης του δημόσιου χρήματος είναι

αυξημένη, εκεί όπου οι τοπικές αρχές δεν έχουν ασκηθεί στη διαχείριση οικονομικών πόρων. Προσμετρώντας τις εισηγήσεις των ειδικών καθώς και τις διαπιστώσεις που εκπηγάζουν από τη βιβλιογραφία οι κατέχοντες τις θέσεις κλειδιά, σε ότι αφορά στην εκπαιδευτική πολιτική στην Κύπρο, θα πρέπει να ενσκήψουν στην εξεύρεση των αποτελεσματικότερων τρόπων βελτίωσης των γνώσεων και των ικανοτήτων, όσων ανθρώπων θα κληθούν να διαχειριστούν κονδύλια στο τοπικό επίπεδο, και να προωθήσουν άμεσα τις κατάλληλες επιμορφώσεις. Σε διαφορετική περίπτωση, ό χ μό ν δε θα αυξηθεί η πιθανό ητα εισαγωγής των πο ύ επιθυμητών μέτρων που σχετίζονται με την αποτελεσματική λογοδοσία των σχολείων, κάτι που είναι και το άμεσο ζητούμενο της έρευνας, αλλά, αντίθετα, αναμένεται ότι θα δημιουργηθούν πρόσθετα προβλήματα που θα σχετίζονται με τη μη ενδεδειγμένη διαχείριση του δημόσιου χρήματος.

**γ) Στήριξη σχολικών ηγετών**

Προχωρώντας στην εξέταση των μέτρων εκείνων που σχετίζονται με τη στήριξη των σχολικών ηγετών, φαίνεται να υπάρχουν τόσο συγκεκριμένα μέτρα με ψηλές πιθανότητες εισαγωγής όσο και άλλα μέτρα των οποίων οι αντίστοιχες πιθανότητες είναι μειωμένες (Πίνακας 5.11). Εξετάζοντας αρχικά τα μέτρα που παρουσιάζονται να συγκεντρώνουν τόσο πολλές πιθανότητες όσο και ψηλό βαθμό επιθυμίας να αποτελέσουν μέρος του πλαισίου λειτουργίας του μελλοντικού αυτόνομου σχολείου, ιδιαίτερη αναφορά αξίζει να γίνει στα μέτρα που αφορούν στην κατάλληλη εκπαίδευση και επιμόρφωση των διευθυντών. Τόσο μέσα από τις διαδοχικές αξιολογήσεις στις οποίες προέβηκαν οι ειδικοί όσο και μέσα από τις εισηγήσεις που μερίδα από αυτούς παρέθεσε για διευκόλυνση της εφαρμογής του επιθυμητού μέλλοντος, τα συγκεκριμένα μέτρα παρουσιάζονται να είναι πρωταρχικής και κεφαλαιώδους σημασίας. Επομένως, ανάλογη είναι και η προσοχή που θα πρέπει να τους δοθεί από τους φορείς της εκπαίδευσης στην Κύπρο, ώστε το επιθυμητό μέλλον να καταστεί πραγματικότητα και να μην μετατραπεί σε ουτοπία.

Πίνακας 5.11
Βαθμός πιθανότητας υιοθέτησης των μέτρων σε σχέση με τη στήριξη των σχολικών ηγετών

| | Δήλωση | Βαθμός πιθανότητας |
|---|---|---|
| Πάρα πολύ ψηλός βαθμός επιθυμίας[1] | | |
| γ1 | Κατάλληλη εκπαίδευση και επιμόρφωση διευθυντών προ της ανάληψης της θέσης | Σχετικά ψηλός |
| γ4 | Εκπαίδευση διευθυντών στη διαχείριση συγκρούσεων και ανθρώπινων σχέσεων | Σχετικά ψηλός |
| γ5 | Εκπαίδευση διευθυντών στον καταρτισμό και στην τήρηση προϋπολογισμού | Σχετικά ψηλός |
| γ2 | Επαναλαμβανόμενη επιμόρφωση διευθυντών ανά τακτά χρονικά διαστήματα | Σχετικά ψηλός |
| γ7 | Εκπαίδευση διευθυντών σε θέματα διαχείρισης χρόνου | Σχετικά ψηλός |
| γ16 | Επαναπροσδιορισμός των καθηκόντων των βοηθών διευθυντών και ανάθεση σε αυτούς υπευθυνοτήτων | Σχετικά ψηλός |
| Πολύ ψηλός βαθμός επιθυμίας[2] | | |
| γ12 | Επαναπροσδιορισμός των καθηκόντων των διευθυντών ώστε να περιλαμβάνουν την οικονομική διαχείριση | Σχετικά ψηλός |
| γ19 | Κατάλληλη κατάρτιση γραμματειακού προσωπικού για τήρηση προϋπολογισμού | **Σχετικά χαμηλός** |
| γ6 | Εκπαίδευση διευθυντών σε θέματα διενέργειας προσφορών | **Σχετικά χαμηλός** |
| γ25 | Ανάπτυξη και αξιοποίηση λογισμικών προγραμμάτων για διευκόλυνση της οικονομικής διαχείρισης | **Σχετικά χαμηλός** |
| γ11 | Εισαγωγή μηχανισμών στήριξης νέων διευθυντών από έμπειρους διευθυντές | **Σχετικά χαμηλός** |
| γ3 | Δημιουργία Ακαδημίας Στελεχών της εκπαίδευσης | Σχετικά ψηλός |
| γ8 | Παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών οικονομικής φύσης από κάποιο κρατικό φορέα | Σχετικά ψηλός |
| γ13 | Περιορισμός ή κατάργηση εργασιών ρουτίνας στις οποίες εμπλέκονται οι διευθυντές | **Σχετικά χαμηλός** |
| γ14 | Μείωση ή κατάργηση του διδακτικού χρόνου των διευθυντών | **Σχετικά χαμηλός** |

[1] Μέσος όρος βαθμού επιθυμίας ($\bar{X}$>4.5) [2] Μέσος όρος βαθμού επιθυμίας (4>$\bar{X}$>4.5)

Όσον δε αφορά στο περιεχόμενο που πρέπει να έχει η επιμόρφωση των σχολικών ηγετών, εξάγεται το συμπέρασμα ότι αυτό πρέπει να είναι ευρύ αλλά και στοχευμένο σε συγκεκριμένες κατευθύνσεις, που να περιλαμβάνουν την οικονομική διαχείριση, τον καταρτισμό και την τήρηση προϋπολογισμού, τη διαχείριση ανθρώπινων σχέσεων και τη διαχείριση χρόνου. Είναι αξιοσημείωτο ότι τα συγκεκριμένα ευρήματα έρχονται να ενισχύσουν πρόσφατες δημοσιεύσεις, οι οποίες καταλήγουν σε ανάλογα συμπεράσματα (Brauckmann & Pashiardis, 2011· Caldwell, 2004· Στυλιανού 2007). Κατά τη συζήτηση που έχει προηγηθεί εξηγήθηκε πως η επιμόρφωση σε θέματα οικονομικής διαχείρισης μπορεί να μειώσει τα φαινόμενα απάτης και κατασπατάλησης πόρων (Levacic & Downes, 2004), ενώ σε ότι αφορά στη διαχείριση χρόνου πρόσφατη έρευνα έχει εκτιμήσει πως, μελλοντικά, οι Κύπριοι διευθυντές αναμένεται να βιώνουν εντονότερα την πίεση του χρόνου, αφού θα έχουν να διαχειριστούν τις πρωτόγνωρες αλλαγές και τις πολλές επιπλέον ευθύνες που θα φέρει η

αποκέντρωση (Κουάλη, 2012). Ως εκ τούτου, με αναγνωρισμένες τόσο τη σημασία της παροχής μιας κατάλληλης επιμόρφωσης των σχολικών ηγετών όσο και κάποιες από τις βασικές θεματικές που αυτή θα πρέπει να καλύψει, εκείνο που απομένει είναι η ουσιαστική και αποφασιστική υλοποίηση ενός προγράμματος αποτελεσματικής προετοιμασίας των ηγετών. Κάτι τέτοιο αναμένεται να βοηθήσει τα μέγιστα στην αποτελεσματική λειτουργία του αυτόνομου σχολείου, με όλες τις συνεπαγόμενες θετικές συνέπειες για το σύνολο της κοινωνίας. Όπως έχει λεχθεί από τους συμμετέχοντες στην έρευνα, σημαντικό ρόλο στην όλη προσπάθεια καλύτερης προετοιμασίας των σχολικών ηγετών αναμένεται ότι θα διαδραματίσει και η «Σχολή» ή «Ακαδημία» στελεχών, για την οποία γίνονται κατά καιρούς συζητήσεις (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2007α,β) αλλά ακόμη δεν έχει προχωρήσει σε φάση υλοποίησης. Είναι λοιπόν καιρός οι σχεδιασμοί να γίνουν πρακτικές μεθοδεύσεις για την ευόδωση του συγκεκριμένου μέτρου, το οποίο όλοι παρουσιάζονται να επιθυμούν αλλά εξακολουθεί να παραμένει ανυλοποίητο.

Προχωρώντας στην εξέταση των επιθυμητών εκείνων μέτρων που δε φαίνεται σήμερα να συγκεντρώνουν επαρκείς πιθανότητες υλοποίησης, θα πρέπει να γίνει ιδιαίτερος λόγος σε κάποια από αυτά που αφορούν στην μείωση των εργασιών ρουτίνας και του διδακτικού χρόνου των διευθυντών καθώς και στην ανάπτυξη λογισμικών προγραμμάτων που να διευκολύνουν την οικονομική διαχείριση. Τα συγκεκριμένα μέτρα είναι εκείνα που απασχόλησαν, σε περισσότερο βαθμό από τα υπόλοιπα, τη συζήτηση με τους ειδικούς κατά τις τελικές συνεντεύξεις. Οι συμμετέχοντες κατέστησαν σαφές πως μεγάλο εμπόδιο στην αύξηση της πιθανότητας εισαγωγής των εν λόγω μέτρων αποτελεί το αυξημένο οικονομικό κόστος που αυτά συνεπάγονται, ιδιαίτερα με βάση τα υφιστάμενα, δύσκολα οικονομικά δεδομένα. Ωστόσο, η εισαγωγή των μέτρων θα πρέπει οπωσδήποτε να επιδιωχθεί, αφού τα οφέλη που θα προκύψουν από τη στήριξη των σχολικών ηγετών είναι αδιαμφισβήτητα. Αποσκοπώντας ακριβώς στην αύξηση της πιθανότητας εισαγωγής των επιθυμητών αυτών μέτρων, οι συμμετέχοντες ειδικοί κατέθεσαν δύο σχετικές εισηγήσεις.

Σύμφωνα με την πρώτη εισήγηση, είναι απαραίτητο να υπάρξει **πολιτική απόφαση** που να θέτει την εισαγωγή των μέτρων σε προτεραιότητα. Βέβαια, για να γίνει αυτό, θα πρέπει να αλλάξει η εστίαση της εκπαιδευτικής πολιτικής, με τρόπο που να λαμβάνεται υπόψη το μακροπρόθεσμο όφελος. Κάτι τέτοιο δε φαίνεται να είναι εύκολο εγχείρημα, αν λάβει κανείς υπόψη ότι σήμερα επικρατεί μια κοντόφθαλμη αντιμετώπιση παρόμοιων ζητημάτων. Όπως έχει υποδειχθεί από τους συμμετέχοντες στην έρευνα, σήμερα επικρατεί η

τάση να αντιμετωπίζουμε, ως κράτος, κοντόφθαλμα τα πράγματα. Η τάση της πολιτικής ηγεσίας να εξετάζει τα διάφορα ζητήματα με βραχυπρόθεσμο φακό εστίασης δεν αποτελεί αποκλειστικά τοπικό γνώρισμα, αφού ανάλογες διαπιστώσεις προτάσσονται και σε διεθνείς έρευνες. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί και η ακόλουθη αναφορά:

> «Η σημαντική βελτίωση του σχολικού συστήματος συχνά αντιμετωπίζει πολιτικά εμπόδια. Τα κέρδη έρχονται μόνο μελλοντικά… και είναι έξω από τον εκλογικό κύκλο των περισσότερων πολιτικών. Σαν αποτέλεσμα, είναι συχνά ευκολότερο να εστιάζει κανείς στα βραχυπρόθεσμα, αφήνοντας τις μεγαλύτερες αποφάσεις πολιτικής, που επηρεάζουν μακροπρόθεσμα, για αργότερα» (Hanushek & Woessmann, 2012, σ. 102).

Ωστόσο, όπως οι Hanushek και Woessmann (2011b) σημειώνουν, αλλά και όπως οι ειδικοί της έρευνας προτείνουν, παρόλο που οι όποιες αλλαγές στο σχολείο δεν έχουν ένα άμεσα ορατό αντίκτυπο και θα αποδώσουν μάλλον μετά που οι πολιτικοί που τις προωθούν θα έχουν ολοκληρώσει την πολιτική τους καριέρα, απαιτείται αυτές να προωθηθούν άμεσα, ώστε να απολαύσουν τους καρπούς τους οι μελλοντικές γενεές. Όπως εξήγησε ένας από τους συμμετέχοντες στην έρευνα, η ύπαρξη μιας πολιτικής απόφασης μπορεί να δράσει καταλυτικά στην εξεύρεση τρόπων προώθησης μιας μεταρρύθμισης και στο τεχνοκρατικό επίπεδο. Με τον τρόπο αυτό ακόμα και οι τεχνοκράτες του Υπουργείου Οικονομικών, οι οποίοι σήμερα παρουσιάζονται να αντιδρούν σε μεταρρυθμίσεις που συνεπάγονται πρόσθετες δαπάνες, θα μπορούσαν να αλλάξουν νοοτροπία και να συναινέσουν σε μέτρα όπως η μείωση του διδακτικού χρόνου των διευθυντών ή η ανάπτυξη λογισμικών προγραμμάτων.

Σύμφωνα με τη δεύτερη εισήγηση που προκύπτει από τα δεδομένα της έρευνας, η **κατάλληλη εκπαίδευση των σχολικών ηγετών** μπορεί να αποδειχθεί καταλυτική και στο ζήτημα της αποφόρτωσής τους. Ο λόγος για αυτό έγκειται στο ότι, εάν μέσω της εκπαίδευσής τους οι σχολικοί ηγέτες καταστούν ικανοί να οργανώνουν καλύτερα και να κατανέμουν τις εργασίες τους, αξιοποιώντας για το σκοπό αυτό και την τεχνολογία, τότε θα έρθει πιο κοντά η υλοποίηση των πολύ επιθυμητών μέτρων που αφορούν στον περιορισμό των εργασιών ρουτίνας, στις οποίες εμπλέκονται οι διευθυντές, και στην αξιοποίηση των λογισμικών προγραμμάτων για διευκόλυνση της οικονομικής διαχείρισης. Θα μπορούσε να λεχθεί ότι η δεύτερη εισήγηση των ειδικών φαίνεται να είναι πιο υλοποιήσιμη με βάση τα σημερινά οικονομικά δεδομένα, αφού με την εφαρμογή της αναμένεται να υπάρξει η μεγαλύτερη δυνατή αξιοποίηση του χρόνου των διευθυντών, ακόμη και εάν δεν προχωρήσει άμεσα η μείωση του διδακτικού τους χρόνου. Ιδιαίτερη δε αναφορά θα πρέπει να γίνει στο ζήτημα της κατάλληλης επιμόρφωσης των σχολικών ηγετών, αφού γίνεται ολοένα και περισσότερο

ξεκάθαρο ότι αυτό αποτελεί ένα από τα κλειδιά στην προσπάθεια που πρέπει να γίνει για να καταστεί η πλέον επιθυμητή εκδοχή του μέλλοντος, η πραγματικότητα μέσα στην οποία θα λειτουργούν τα σχολεία μας.

**δ) Επικέντρωση στη μαθησιακή διαδικασία**

Περνώντας στην τέταρτη κατηγορία πιθανών μέτρων στήριξης, που έχουν αναδειχθεί μέσω της παρούσας ερευνητικής εργασίας, υπενθυμίζεται ότι σε αυτήν περιλαμβάνονται μια σειρά από δηλώσεις, οι οποίες σχετίζονται με την επικέντρωση στη μαθησιακή διαδικασία.

Πίνακας 5.12
Βαθμός πιθανότητας υιοθέτησης των μέτρων σε σχέση με την επικέντρωση στη μαθησιακή διαδικασία

| | Δήλωση | Βαθμός πιθανότητας |
|---|---|---|
| Πάρα πολύ ψηλός βαθμός επιθυμίας[1] | | |
| δ3 | Προώθηση της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών | Σχετικά ψηλός |
| δ1 | Εξασφάλιση κατάλληλων υποδομών και συνθηκών στο σχολείο (ασφάλεια, άνεση, αισθητική, υγιεινή) | Σχετικά ψηλός |
| δ2 | Εξασφάλιση κατάλληλων μέσων και υλικών για στήριξη της διδασκαλίας | Σχετικά ψηλός |
| δ6 | Διασφάλιση συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών | **Σχετικά χαμηλός** |
| δ13 | Ενθάρρυνση της ανάπτυξης πρωτοβουλίας από τους μαθητές | **Σχετικά χαμηλός** |
| δ4 | Διασφάλιση της επιλογής των καλύτερων εκπαιδευτικών | **Πολύ χαμηλός** |
| δ7 | Μέτρηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και διασύνδεση με την προαγωγή τους | **Πολύ χαμηλός** |
| δ12 | Παροχή πρόσθετης στήριξης σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες | **Σχετικά χαμηλός** |
| Πολύ ψηλός βαθμός επιθυμίας[2] | | |
| δ11 | Εξατομίκευση της διδασκαλίας ανάλογα με τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών | **Σχετικά χαμηλός** |
| δ9 | Παροχή κινήτρων για εξασφάλιση επαρκούς χρόνου παραμονής εκπαιδευτικών σε ένα σχολείο | **Πολύ χαμηλός** |
| δ10 | Χρηματοδότηση έρευνας δράσης και παρεμβατικών προγραμμάτων | **Πολύ χαμηλός** |
| δ8 | Ύπαρξη παιδαγωγικού συμβούλου σε κάθε σχολείο για στήριξη των εκπαιδευτικών | **Σχετικά χαμηλός** |

[1] Μέσος όρος βαθμού επιθυμίας ($\bar{X}$>4.5)
[2] Μέσος όρος βαθμού επιθυμίας (4>$\bar{X}$>4.5)

Αξιολογώντας δώδεκα μέτρα που επικεντρώνονται στο συγκεκριμένο τομέα της σχολικής ζωής ως αυξημένα επιθυμητά, οι ειδικοί που συμμετείχαν στην έρευνα δείχνουν ότι θεωρούν τον τομέα αυτό πολύ σημαντικό και ουσιώδη, ώστε να επιτευχθεί η παροχή της ποιοτικότερης δυνατής διδασκαλίας, που να οδηγεί στην αποτελεσματικότερη δυνατή μάθηση. Αξίζει να σημειωθεί ότι το πιο πάνω εύρημα έρχεται να επιβεβαιώσει σχετικές διαπιστώσεις της διεθνούς βιβλιογραφίας, όπου τονίζεται πως η επικέντρωση στη μαθησιακή διαδικασία είναι απαραίτητη προϋπόθεση για αξιοποίηση των πόρων που δίδονται στα

σχολεία και για βελτίωση των μαθητικών επιδόσεων (Anderson, 2011· Levacic, 2007· Levacic et al., 2005). Ανάλογη συναίνεση μεταξύ διεθνών ευρημάτων και ευρημάτων της έρευνας παρουσιάζεται επίσης στην εκτίμηση ότι μια τέτοια επικέντρωση πρέπει να περιλαμβάνει τόσο την εξασφάλιση κατάλληλων υποδομών για υποστήριξη της μαθησιακής διαδικασίας (Caldwell, 2006b· Glewwe et al., 2011· Murillo & Roman, 2011), όσο και την εξασφάλιση ποιοτικής διδασκαλίας που να ανταποκρίνεται στις ατομικές ανάγκες των μαθητών (Commission of the European Communities, 2011· Hanushek & Woessmann, 2007· Moore, Kochan, Kraska & Reames, 2011· Podgursky & Springer, 2011· Spinks, 2007).

Σε μια άλλη διάσταση, ένα πολύ ανησυχητικό στοιχείο που εξάγεται από τα αποτελέσματα της έρευνας είναι το ότι, παρά την αναγνώριση της σημασίας των πιο πάνω μέτρων και της ύπαρξης επιθυμίας αυτά να υλοποιηθούν στην πράξη, η αντίστοιχη πιθανότητα εισαγωγής των περισσότερων μέτρων είναι μειωμένη. Το συμπέρασμα αυτό, αναντίλεκτα, αναμένεται να θορυβήσει όσους ενδιαφέρονται για τη βελτίωση της παιδείας, μια και προβάλλεται ενώπιον μας ένα μεγάλο εμπόδιο στην ενσάρκωση του οράματος που έχει συλλογικά διαμορφωθεί για το σχολείο του αύριο. Αναλυτικότερα, μέσα από τη συνάθροιση της εμπειρίας, των απόψεων και των εκτιμήσεων της ομάδας ειδικών, έχει προκύψει ότι τα επιθυμητά μέτρα, που δεν συγκεντρώνουν αρκετά ψηλές πιθανότητες εισαγωγής, αφορούν στη διασφάλιση της συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, στην ενθάρρυνση της ανάπτυξης πρωτοβουλίας από τους μαθητές, στην παροχή πρόσθετης στήριξης σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, στην εξατομίκευση της διδασκαλίας ανάλογα με τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών καθώς και στην ύπαρξη παιδαγωγικού συμβούλου για στήριξη των εκπαιδευτικών σε κάθε σχολείο. Ακόμα λιγότερες πιθανότητες εισαγωγής παρουσιάζονται να συγκεντρώνουν τα μέτρα της διασφάλισης της επιλογής των καλύτερων εκπαιδευτικών, της διασύνδεσης της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών με την προαγωγή τους, της χρηματοδότησης έρευνας δράσης και παρεμβατικών προγραμμάτων καθώς και της παροχής κινήτρων, για εξασφάλιση επαρκούς χρόνου παραμονής των εκπαιδευτικών σε ένα σχολείο.

Αναγνωρίζοντας ακριβώς την ανάγκη να μην αφεθούν τα πράγματα να οδηγηθούν σε τέλμα, και υιοθετώντας τη θέση ότι το μέλλον μπορεί, σε μεγάλο βαθμό, να καθοριστεί από τις δικές μας ενέργειες ή παραλείψεις, η παρούσα έρευνα διερευνά τρόπους με τους οποίους η πολύ επιθυμητή επικέντρωση στη μαθησιακή διαδικασία θα μπορούσε να μη μείνει ανεφάρμοστη θεωρία αλλά να μετουσιωθεί σε πράξη. Απαραίτητο αρχικό στάδιο σε αυτή τη

διαδικασία αποτελεί ασφαλώς η αναγνώριση των εμποδίων που καθιστούν την υιοθέτηση των πιο πάνω μέτρων μειωμένα πιθανή. Ένα ενδιαφέρον εύρημα που προέκυψε, μέσω της εστίασης στα μέτρα εκείνα που συγκεντρώνουν τις λιγότερες πιθανότητες να εισαχθούν, είναι πως αυτά τα μέτρα παρουσιάζονται απέχουν πολύ από την κυπριακή πραγματικότητα. Όπως παραστατικά εξηγεί ένας από τους ειδικούς, ενώ τα μέτρα:

> «…ακούγονται σπουδαία… είναι μη εφαρμόσιμα, τουλάχιστον στην κυπριακή πραγματικότητα του σήμερα… λόγω κουλτούρας, λόγω νοοτροπίας, λόγω συντεχνιών, λόγω συλλογικών συμβάσεων… όλα αυτά» (ΤΣ3 - Εκπρόσωπος Επιτροπής Παιδείας).

Επιπλέον, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η εισαγωγή κάποιων από τα μέτρα σκαλώνει και σε πρόσθετα εμπόδια. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η διασύνδεση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών με την προαγωγή τους, μέτρο το οποίο φαίνεται προσκρούει και στη δυσκολία μέτρησης αυτής της αποτελεσματικότητας, μια και οι παράγοντες που σχετίζονται με την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών είναι ποικίλοι. Επιπρόσθετα, το πρόσθετο οικονομικό κόστος που απαιτείται για χρηματοδότηση της έρευνας δράσης και άλλων παρεμβατικών προγραμμάτων, σε συνδυασμό με την επικρατούσα κουλτούρα που δε θεωρεί την έρευνα θέμα προτεραιότητας έρχονται να περιορίσουν περισσότερο το περιθώριο εισαγωγής των μέτρων αυτών. Εντούτοις, παρά τα σοβαρά εμπόδια που έχουν αναγνωριστεί, πιστεύουμε ότι η παράκαμψη των εμποδίων είναι δυνατή και ότι υπάρχουν τρόποι αύξησης της πιθανότητας εισαγωγής αυτών των πολύ επιθυμητών και επιζητούμενων μέτρων.

Ζωτικό ρόλο σε αυτή την προσπάθεια πρέπει να διαδραματίσει το Υπουργείο Παιδείας, μέσω της **επίδειξης πολιτικής αποφασιστικότητας** και της ανάληψης ουσιαστικής δράσης. Οι ειδικοί τονίζουν ότι, δεν μπορεί πλέον να αναλώνεται απλά χρόνος στη συζήτηση των διαφόρων ζητημάτων αλλά, από ένα σημείο και μετά, ειδικά για θέματα στα οποία έχουν εξαντληθεί τα περιθώρια επίτευξης ομοφωνίας, το Υπουργείο θα πρέπει να προχωρά, επιβάλλοντας την αλλαγή. Κάτι τέτοιο εκτιμάται ότι είναι απαραίτητο, από τη στιγμή που τα συμφέροντα διάφορων εμπλεκόμενων ομάδων είναι αντικρουόμενα και η διαφοροποίηση οποιουδήποτε «κεκτημένου» απαιτεί την παραχώρηση ανάλογων ανταλλαγμάτων. Βέβαια, η υιοθέτηση μιας τέτοιας προσέγγισης δεν είναι ούτε απλή ούτε εύκολη υπόθεση, αφού προϋποθέτει την ετοιμότητα ανάληψης του πολιτικού κόστος που μπορεί να επιφέρει η επιβολή μιας απόφασης, αντίθετης με τα συμφέροντα μερίδας των εμπλεκομένων. Πόσο μάλλον μάλιστα όταν υπάρχει και η άποψη ότι στην κυπριακή κοινωνία επικρατεί ένα πελατειακό κράτος, όπου οργανωμένα σύνολα και μεμονωμένα άτομα, μέσω

της σχέσης που έχουν με τα πολιτικά κόμματα και της αμοιβαίας επιρροής που ασκούν μεταξύ τους, μπορούν να επηρεάζουν τη διαμόρφωση και τη λήψη αποφάσεων πολιτικής (Περδίκης, 2012· Τορναρίτης, 2012). Ωστόσο, η επίδειξη αποφασιστικότητας από πλευράς Υπουργείου Παιδείας και η αψήφιση των όποιων αντιστάσεων θα προβάλλουν όσοι των οποίων τα ατομικά συμφέροντα θα θίγονται, είναι τόσο απαραίτητοι όσο και καταλυτικοί τρόποι απεγκλωβισμού από ατέρμονες συζητήσεις καθώς και τρόποι υλοποίησης των όσων επιθυμούμε, για το συμφέρον των σχολείων και των μαθητών τους.

Σε συνάφεια με τα πιο πάνω, μέσα από τα δεδομένα της έρευνας, έχει αναδειχθεί επίσης η αναγκαιότητα **συνέχειας** και **συνέπειας** στην **εκπαιδευτική πολιτική**. Δυστυχώς, κάτι τέτοιο φαίνεται να απουσιάζει στην Κύπρο, αφού στο πρόσφατο παρελθόν παρατηρήθηκε, για διάφορους λόγους, αλλαγή στην ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας αρκετές φορές, με κάθε ένα από τους Υπουργούς να θέτει και διαφορετικά ζητήματα σε προτεραιότητα. Έτσι, ενώ για παράδειγμα πριν από περίπου μια πενταετία ο Στρατηγικός Σχεδιασμός για την Παιδεία ήταν ζήτημα προτεραιότητας (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2007α,β), στη συνέχεια κάπου φάνηκε να απομακρύνεται από το προσκήνιο και να προωθείται στη θέση του το ζήτημα της εισαγωγής των Νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2010β). Με βάση τη συγκεκριμένη διαπίστωση, μπορεί κανείς να ισχυριστεί ότι η παρατηρούμενη εναλλαγή στους επιδιωκόμενους στόχους επηρεάζει, σαφώς, τη συνέπεια στην εκπαιδευτική πολιτική και θέτει σε κίνδυνο ακόμη και τη συνέχεια κάποιων καινοτομιών που κρίνονται επιτυχημένες. Στηρίζοντας την πιο πάνω θέση, ανώτατο στέλεχος του Υπουργείου Παιδείας αναφέρει ότι η πρόοδος που έχει σημειωθεί στην εφαρμογή των Νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων - τα οποία το ίδιο στέλεχος θεωρεί ότι προάγουν τα μέτρα της εξατομίκευσης της διδασκαλίας, της πρόσθετης στήριξης μαθητών και της ανάπτυξης πρωτοβουλίας - είναι επαπειλούμενη μια και θα εξαρτηθεί από τις πολιτικές προτεραιότητες που θα θέσουν οι επόμενες κυβερνήσεις, αφού δεν υπάρχει μια τέτοια δομή στο Υπουργείο Παιδείας που να παραμένει σταθερή και ανεξάρτητη από τις εναλλαγές στην εξουσία. Με βάση τα πιο πάνω, ένα πολύ ενδιαφέρον εύρημα είναι ότι αναδεικνύεται ξανά η σημασία της κατάλληλης αναδόμησης και στελέχωσης του Υπουργείου Παιδείας, αυτή τη φορά στην προσπάθεια διασφάλισης συνέχειας και συνέπειας στην εκπαιδευτική πολιτική. Η συγκεκριμένη εισήγηση είχε παρουσιαστεί και προηγουμένως, στο υποκεφάλαιο «Εξισορρόπηση αποκέντρωσης και συγκεντρωτισμού», ως τρόπος με τον οποίο

το Υπουργείο Παιδείας θα μπορούσε να λειτουργήσει πιο επαγγελματικά, στηρίζοντας τα σχολεία και κατευθύνοντας τις απαραίτητες αλλαγές.

Εξετάζοντας τα πράγματα συνολικά, μπορεί να λεχθεί πως το Υπουργείο Παιδείας αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο, γύρω από τον οποίο θα κτιστεί αλλά και θα λαμβάνει στήριξη το μελλοντικό, πιο αυτόνομο, εκπαιδευτικό σύστημα και για το σκοπό αυτό πρέπει να αναδομηθεί και να στελεχωθεί κατάλληλα. Παράλληλα, το Υπουργείο Παιδείας πρέπει να αντιμετωπιστεί, από όλους τους εμπλεκόμενους, σαν φορέας αλλαγής, ο οποίος πρέπει να αφεθεί να εφαρμόσει απρόσκοπτα την εκπαιδευτική πολιτική, μακριά από επηρεασμούς και πιέσεις, και έχοντας ως μόνο του γνώμονα το καλώς νοούμενο συμφέρον του τόπου. Σήμερα, με βάση όσα έχουν καταγραφεί στα ευρήματα της έρευνας, ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζεται το Υπουργείο Παιδείας δε συνάδει με τον επιδιωκόμενο τρόπο αντιμετώπισής του, όπως αυτός έχει περιγραφεί πιο πάνω. Πιο συγκεκριμένα, έχει βρεθεί πως στα θέματα της εκπαίδευσης:

> «…παρ' όλες τις διακηρύξεις, εξακολουθεί να είναι πολύ πολύ… κομματικοποιημένη η κατάσταση… υπάρχει απόλυτη καχυποψία ότι κάτι που πρόκειται (να γίνει), που μπορεί να είναι καλό για την εκπαίδευση, να είναι (στη σκέψη των εμπλεκομένων) το τι κρύβεται πίσω και ποιος θα ωφεληθεί και γιατί να ωφεληθεί ο παδός εκείνου του κόμματος και όχι ο δικός μου και τέτοια πράγματα» (ΤΣ7 – Εκπρόσωπος Υπουργείου Παιδείας)

Αυτό λοιπόν που προτείνεται είναι να πάψει η εκπαιδευτική πολιτική να επηρεάζεται σε τόσο μεγάλο βαθμό από τις εναλλαγές στη διακυβέρνηση, αφού η εκπαίδευση πρέπει να είναι ανεξάρτητη από ιδεολογικές καταβολές και μικροπολιτικές επιδιώξεις (Τορναρίτης, 2012). Ένα βήμα προς αυτή την κατεύθυνση είναι, όπως έχει ήδη λεχθεί, η στελέχωση του Υπουργείου Παιδείας σε μια μόνιμη και επαγγελματική βάση αλλά το αποφασιστικότερο ίσως βήμα είναι η συνειδητοποίηση, από πλευράς των πολιτικών κομμάτων, της φθοράς που προκαλείται στο σύνολο της κοινωνίας από την κομματοκρατία στο χώρο της εκπαίδευσης και της εκπαιδευτικής πολιτικής. Μόνο εάν εκλείψει η κομματοκρατία, θα είναι δυνατή η υιοθέτηση μιας διαφορετικής προοπτικής θέασης και αντιμετώπισης των πραγμάτων, σύμφωνα με την οποία η εκπαίδευση θα αντιμετωπίζεται, καθολικά, ως εθνικός πλούτος που πρέπει συλλογικά να προστατεύεται και να αξιοποιείται, για το κοινό καλό όλων.

**ε) Δικτύωση των σχολείων**

Η πέμπτη κατηγορία πιθανών μέτρων στήριξης που έτυχε διερεύνησης αφορά στη δικτύωση των σχολείων. Σύμφωνα με τα ευρήματα, βασικό χαρακτηριστικό της κατηγορίας

αυτής είναι το ότι η δικτύωση των σχολείων παρουσιάζεται να είναι μια επιθυμητή εξέλιξη, η οποία ωστόσο εμφανίζεται να έχει μειωμένες πιθανότητες πραγματοποίησης.

Πίνακας 5.13
Βαθμός πιθανότητας υιοθέτησης των μέτρων σε σχέση με τη δικτύωση των σχολείων

| | Δήλωση | Βαθμός πιθανότητας |
|---|---|---|
| Πάρα πολύ ψηλός βαθμός επιθυμίας[1] | | |
| ε3 | Δημιουργία ηλεκτρονικής πλατφόρμας επικοινωνίας | Σχετικά ψηλός |
| ε1 | Παραχώρηση κονδυλίων για οργάνωση και λειτουργία δικτύων | **Πολύ χαμηλός** |
| ε5 | Προώθηση δικτύωσης μεταξύ γειτονικών σχολείων | **Σχετικά χαμηλός** |
| ε6 | Προώθηση δικτύωσης μεταξύ σχολείων διαφορετικών περιοχών | **Σχετικά χαμηλός** |
| ε7 | Προώθηση δικτύωσης με σχολεία άλλων χωρών | **Σχετικά χαμηλός** |
| Πολύ ψηλός βαθμός επιθυμίας[2] | | |
| ε2 | Δημιουργία ηλεκτρονικής βάσης δεδομένων/ τράπεζας πληροφοριών για ανταλλαγή καλών πρακτικών | **Σχετικά χαμηλός** |
| ε10 | Συμμετοχή σχολείων σε διάφορα δίκτυα ανάλογα με τις ανάγκες τους | **Πολύ χαμηλός** |
| ε8 | Προώθηση δικτύωσης με πανεπιστημιακά ιδρύματα | **Σχετικά χαμηλός** |

[1] Μέσος όρος βαθμού επιθυμίας ($\bar{X}$>4.5) [2] Μέσος όρος βαθμού επιθυμίας (4>$\bar{X}$>4.5)

Το γεγονός ότι οι ειδικοί επιθυμούν την εισαγωγή μιας σειράς μέτρων, που να προωθούν τη δικτύωση μεταξύ σχολείων και διάφορων οργανισμών, φανερώνει για μία ακόμη φορά ότι τα ευρήματα της έρευνας βρίσκονται σε συνάρτηση με προτάγματα της διεθνούς βιβλιογραφίας, όπου προβάλλονται οι ωφέλειες των σχολείων από τη συμμετοχή σε τέτοια δίκτυα. Σε σχετικές αναφορές υποστηρίζεται ότι τα σχολεία, μέσα από τη δικτύωσή τους, μπορούν να επωφεληθούν από την ανταλλαγή ιδεών, εμπειρογνωμοσύνης και καλών πρακτικών (Briggs & Wohlstetter, 2003· Caldwell, 2006a). Επίσης, έχει βρεθεί ότι η ανάπτυξη δεσμών με το ευρύτερο σχολικό περιβάλλον και, πιο συγκεκριμένα, με άλλα σχολεία, την κοινότητα, την κοινωνία, τις επιχειρήσεις και το κράτος, μπορεί να συνδράμει στη δημιουργική αξιοποίηση εξωτερικών δικτύων και πόρων για διευκόλυνση της πραγματοποίησης της αποστολής του σχολείου (Brauckmann & Pashiardis, 2011· Pashiardis et al., 2011· Pashiardis & Savvides, 2011). Με βάση τα διεθνή ευρήματα για τα οποία έχει γίνει λόγος, δεν μπορεί παρά να προκαλέσει προβληματισμό το δεδομένο ότι, στην περίπτωση της Κύπρου, φαίνονται μειωμένες οι πιθανότητες να υπάρξει δικτύωση των σχολείων, ούτως ώστε αυτά να επωφεληθούν με τους τρόπους που έχουν αναφερθεί προηγουμένως. Οι υπεύθυνοι για την εκπαίδευση καλό είναι να αδράξουν την ευκαιρία που τους παρέχεται, μέσα από την πιο πάνω διαπίστωση, και να δράσουν προληπτικά, υιοθετώντας τις κατάλληλες μεθοδεύσεις, ώστε τα όποια εμπόδια περιορίζουν την εισαγωγή

των μέτρων που προωθούν τη δικτύωση να ξεπεραστούν και τα σχολεία να μπορέσουν να απολαύσουν τα οφέλη μιας τέτοιας δικτύωσης.

Επιχειρώντας να συνεισφέρουμε προς αυτή την κατεύθυνση, στα πλαίσια της ερευνητικής διαδικασίας διερευνήσαμε και προβάλλουμε κάποιους τρόπους με τους οποίους η δικτύωση των σχολείων θα μπορούσε να καταστεί πιο πιθανή. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, ο **ρόλος του Υπουργείου Παιδείας** εμφανίζεται και πάλι να είναι ζωτικής σημασίας. Πιο συγκεκριμένα, θεωρούμε πως απαιτείται να προωθηθεί από το κεντρικό επίπεδο η ανάπτυξη σχέσεων μεταξύ των σχολείων, έτσι ώστε να διευκολυνθεί η συνέχιση της επικοινωνίας τους για τους σκοπούς των δικτύων που θα σχηματιστούν. Για το σκοπό αυτό μπορούν να διοργανώνονται από το Υπουργείο κάποιες συναντήσεις και να αξιοποιηθεί επίσης η διενεργούμενη επιμόρφωση για τα Νέα Αναλυτικά Προγράμματα, με τρόπο που οι εκπαιδευτικοί διάφορων σχολείων να έρθουν πιο κοντά και να αναπτύξουν τις μεταξύ τους σχέσεις. Επιπρόσθετα, καλό είναι να ληφθεί πρόνοια ώστε κατά την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αυτοί να καταστούν ικανοί να χειρίζονται και να αξιοποιούν την τεχνολογία, η οποία χρειάζεται για την επικοινωνία μεταξύ των σχολείων.

Πέραν του Υπουργείου Παιδείας, σημαντικό ρόλο στην επιτυχημένη δικτύωση μπορούν να διαδραματίσουν και οι ίδιες οι σχολικές μονάδες. Πιο συγκεκριμένα, έχει κατατεθεί η εισήγηση ότι τα σχολεία θα πρέπει να αναζητήσουν από μόνα τους πόρους για να χρηματοδοτήσουν κάποιες δράσεις τους, είτε με τη συνεισφορά των γονιών των μαθητών είτε μέσα από τη συνεργασία που θα αναπτυχθεί με τα άλλα σχολεία. Επιπλέον, σημαντικός παράγοντας για την εισαγωγή της δικτύωσης φαίνεται να είναι επίσης η επίδειξη της ανάλογης προθυμίας από τους εκπαιδευτικούς του κάθε σχολείου, οι οποίοι άλλωστε είναι εκείνοι που θα κληθούν να εφαρμόσουν τη δικτύωση στην πράξη. Με βάση τις πιο πάνω εισηγήσεις μπορεί να λεχθεί ότι η αύξηση της πιθανότητας εισαγωγής των μέτρων που σχετίζονται με τη δικτύωση των σχολείων εξαρτάται από ένα συνδυασμό προϋποθέσεων, οι περισσότερες από τις οποίες αφορούν ενέργειες που μπορούν να αναληφθούν από το Υπουργείο Παιδείας, χωρίς τούτο να σημαίνει ότι η σχολική μονάδα δεν μπορεί να συνεισφέρει προς αυτή την κατεύθυνση. Με δεδομένα τα οφέλη που η εισαγωγή των μέτρων που προωθούν τη δικτύωση έχει να προσφέρει, τόσο το κράτος όσο και κάθε εκπαιδευτικός ξεχωριστά μπορεί και πρέπει να κάνει ότι περνά από το χέρι του, για να καταστεί η δικτύωση ένα από τα στηρίγματα του επιθυμητού σχολείου του αύριο.

**στ) Εισαγωγή κατάλληλης δομής λήψης και διαχείρισης αποφάσεων**

Η έκτη και τελευταία κατηγορία μέτρων που εξετάστηκε στην έρευνα αφορά στην εισαγωγή μιας κατάλληλης δομής λήψης και διαχείρισης αποφάσεων. Αξίζει να σημειωθεί ότι, αρχικά, τη συγκεκριμένη κατηγορία αποτελούσαν δεκαπέντε μέτρα, από τα οποία μόλις τρία κρίθηκαν ανάμεσα στα πλέον επιθυμητά και διερευνήθηκαν μέχρι το τέλος της διαδικασίας. Τα μέτρα που δε συγκέντρωσαν επαρκώς ψηλό βαθμό επιθυμίας αφορούσαν κυρίως στον τρόπο συμβολής μιας σειράς εμπλεκομένων ατόμων στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Πιο συγκεκριμένα, είναι ενδιαφέρον ότι οι συμμετέχοντες ειδικοί δεν επιθυμούν την παροχή ίσου δικαιώματος ψήφου, κατά τη λήψη οικονομικής φύσης αποφάσεων, ούτε στους γονείς, ούτε στα μέλη της κοινότητας, ούτε και στους μαθητές. Ταυτόχρονα, οι ειδικοί δεν επιθυμούν σε μεγάλο βαθμό ούτε ακόμη και την παροχή συμβουλευτικού ρόλου, κατά τη λήψη αποφάσεων, στις πιο πάνω ομάδες εμπλεκομένων. Με βάση τα αποτελέσματα, θα μπορούσε κανείς να ισχυριστεί ότι, εάν οι ειδικοί αποτελούν ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα της κυπριακής κοινωνίας, δε φαίνεται να είμαστε ακόμη έτοιμοι να υιοθετήσουμε πρακτικές που ισχύουν σε σχολικά συμβούλια του εξωτερικού, όπου όλα τα μέλη έχουν ίσο δικαίωμα συνδιαμόρφωσης των αποφάσεων (Gamage & Zajda, 2009).

Πίνακας 5.14
Βαθμός πιθανότητας υιοθέτησης των μέτρων σε σχέση με τη εισαγωγή κατάλληλης δομής λήψης και διαχείρισης αποφάσεων

| | Δήλωση | Βαθμός πιθανότητας |
|---|---|---|
| <u>Πολύ ψηλός βαθμός επιθυμίας</u>[2] | | |
| στ6 | Ανάληψη ευθύνης λήψης οικονομικής φύσης αποφάσεων από ένα συμβούλιο με συμμετοχή του διευθυντή | **Σχετικά χαμηλός** |
| στ15 | Ανάληψη της ευθύνης υλοποίησης αποφάσεων και της διαχείρισης σχετικών κονδυλίων από μια μικρή ομάδα ατόμων (πχ διευθυντική ομάδα ή ομάδα εκπαιδευτικών) | **Σχετικά χαμηλός** |
| στ11 | Διαφοροποίηση της σύνθεσης του συμβουλίου λήψης αποφάσεων ανάλογα με το είδος της απόφασης (πχ υποστήριξη διδασκαλίας ή σχολικές εγκαταστάσεις) | **Σχετικά χαμηλός** |

[1] Μέσος όρος βαθμού επιθυμίας ($\bar{X}$>4.5)
[2] Μέσος όρος βαθμού επιθυμίας (4>$\bar{X}$>4.5)

Περνώντας στα μέτρα εκείνα που η ομάδα ειδικών συμπεριέλαβε ανάμεσα στα πλέον επιθυμητά διαφαίνεται ότι ζητούμενο είναι ένα μοντέλο όπου οι αποφάσεις θα λαμβάνονται από ένα συμβούλιο με τη συμμετοχή του διευθυντή, στο συμβούλιο αυτό η σύνθεση των μελών θα διαφοροποιείται, ανάλογα με το είδος της απόφασης, και η ευθύνη υλοποίησης των αποφάσεων θα αναλαμβάνεται από μια μικρή ομάδα ατόμων. Θα μπορούσε να πει κανείς πως ο μεγάλος βαθμός επιθυμίας πραγματοποίησης που παρουσιάζεται να συγκεντρώνει το

ενδεχόμενο συμμετοχής του διευθυντή στη διαδικασία λήψης αποφάσεων είναι μάλλον αναμενόμενος, αφού οι ειδικοί έχουν δείξει πόσο εκτιμούν το ρόλο και τη συμβολή του διευθυντή στην αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου. Κάτι τέτοιο βρίσκεται άλλωστε σε σύγκλιση με ό,τι συμβαίνει σε άλλες χώρες με αυτονομία των σχολείων στην οικονομική διαχείριση, όπου ο διευθυντής όχι μόνο συμμετέχει αλλά κατέχει σημαντικό ρόλο στη λήψη αποφάσεων (Creissen & Ellison, 1998· Gamage & Zajda, 2009). Η προτίμηση των ειδικών σε ένα σχολικό συμβούλιο του οποίου η σύνθεση θα διαφοροποιείται, ανάλογα με το είδος της συζητούμενης απόφασης, ίσως να βασίζεται στην αντίληψη πως οι μη εκπαιδευτικοί, μέλη του Συμβουλίου, θα είναι μεν σε θέση να συνδιαμορφώσουν αποφάσεις που σχετίζονται, για παράδειγμα, με τις υποδομές και την εξεύρεση πόρων αλλά θα πρέπει να αφήνουν στους εκπαιδευτικούς τα καθαρά εκπαιδευτικά ζητήματα. Αξίζει να σχολιαστεί ότι αυτή η άποψη είναι εντονότερη ανάμεσα στις υποομάδες των ακαδημαϊκών και των διευθυντών που συμμετείχαν στην έρευνα, οι οποίοι φαίνεται να επιθυμούν την υιοθέτηση μιας τέτοιας πρακτικής σε μεγαλύτερο βαθμό από τους ειδικούς που προέρχονται από το χώρο της εργασίας, ίσως ακριβώς λόγω της πεποίθησής τους ότι, ως επαγγελματίες, είναι σε καλύτερη θέση να αποφασίζουν για θέματα που άπτονται της διδασκαλίας και της μάθησης.

Εξάλλου, η προτίμηση που επιδεικνύουν οι ειδικοί στην ανάληψη της ευθύνης υλοποίησης των αποφάσεων του σχολικού συμβουλίου, και της διαχείρισης των σχετικών κονδυλίων, από μια μικρή ομάδα ατόμων είναι ένα εύρημα που επίσης παρουσιάζει ενδιαφέρον. Θα μπορούσε να λεχθεί ότι το εύρημα αυτό δείχνει, αφενός, πως μια τέτοια ευθύνη δε θα πρέπει να αναλαμβάνεται αποκλειστικά από ένα άτομο και, αφετέρου, ότι η ομάδα ατόμων που θα αναλαμβάνει το ρόλο που έχει περιγραφεί δε θα πρέπει να είναι πολυμελής. Αυτό ίσως να οφείλεται στο ότι, από τη μία, η συγκέντρωση αρμοδιοτήτων και ευθυνών σε ένα άτομο ουσιαστικά θα σήμαινε ότι τελικά δεν επέρχεται αποκέντρωση αλλά επανασυγκεντρωτισμός (Lauglo, 1995), με όλα τα συνακόλουθα προβλήματα σε θέματα διαφάνειας και χρηστής διαχείρισης πόρων, και, από την άλλη, μπορεί να έχει επικρατήσει η αντίληψη ότι οι μικρότερες ομάδες λήψης και διαχείρισης αποφάσεων μπορούν να είναι πιο ευέλικτες και αποτελεσματικές από άλλες μεγαλύτερες. Ένα παράδειγμα που συνηγορεί στο πιο πάνω συμπέρασμα αποτελεί το Πανεπιστήμιο Κύπρου, όπου μερικά χρόνια μετά την ίδρυση του, και με σκοπό τη βελτίωση της λειτουργίας του, αποφασίστηκε η σύσταση του Πρυτανικού Συμβουλίου, μιας ολιγομελούς ομάδας ακαδημαϊκών και διοικητικών λειτουργών, στην οποία παραχωρούνται, από τα συλλογικά σώματα του Πανεπιστημίου,

εκτελεστικές αρμοδιότητες που αφορούν καθημερινά ή τρέχοντα ζητήματα (Πανεπιστήμιο Κύπρου, 2006). Κάτι ανάλογο θα μπορούσε να συμβεί και στην περίπτωση της σχολικής διαχείρισης, με τη σύσταση μιας υποεπιτροπής, σε κάθε σχολικό συμβούλιο, η οποία να επιλαμβάνεται των καθαρά εκπαιδευτικών και παιδαγωγικών θεμάτων.

Εξετάζοντας συνολικά το επιθυμητό μοντέλο λήψης και διαχείρισης αποφάσεων, στο οποίο οι ειδικοί έχουν καταλήξει, το γεγονός ότι αυτό παρουσιάζεται να συγκεντρώνει μειωμένες πιθανότητες εφαρμογής στην πράξη σίγουρα προκαλεί προβληματισμό και φανερώνει πως πρέπει να αλλάξουν αρκετά από τα δεδομένα του παρόντος για να καταστεί το επιζητούμενο μέλλον πιο εφικτό. Προσπαθώντας να συνεισφέρουμε στον πιο πάνω σκοπό, στις τελικές συνεντεύξεις συζητήθηκαν οι λόγοι για τους οποίους το μοντέλο που έχει προκύψει παρουσιάζεται να έχει μειωμένες πιθανότητες εφαρμογής καθώς και τρόποι με τους οποίους αυτές οι πιθανότητες θα μπορούσαν να αυξηθούν. Από τα αποτελέσματα έχει διαφανεί πως η αβεβαιότητα, ως προς τη σύνθεση και τον τρόπο λειτουργίας του συμβουλίου, καθώς και η απροθυμία κάποιων εμπλεκομένων να εκχωρήσουν αρμοδιότητες σε αυτό το συμβούλιο είναι ανάμεσα στους κύριους λόγους που περιορίζουν την πραγματοποίηση του επιθυμητού μέλλοντος στο συγκεκριμένο θέμα. Πιο συγκεκριμένα, έχει βρεθεί ότι αντιδράσεις ενδεχομένως να προβληθούν από το κεντρικό επίπεδο διακυβέρνησης, όπου κάποιοι αρμόδιοι δεν είναι πρόθυμοι να αποδεχτούν τη μεταφορά εξουσιών και αρμοδιοτήτων στο τοπικό επίπεδο, γιατί θεωρούν ότι θα υπάρξει μεγάλη δυσκολία στον έλεγχο της οικονομικής διαχείρισης καθώς και αυξημένα κόστη. Όπως έχει εξηγήσει ένας από τους ανώτατους λειτουργούς του Υπουργείου Παιδείας:

> «…η Ελεγκτική Υπηρεσία, το Υπουργείο Οικονομικών… ξέρει ότι αν γίνει αποκέντρωση…για να ελέγχονται πλέον οι αποκεντρωμένες δράσεις πρέπει να αυξήσεις πολύ και το προσωπικό. Άρα αφού δεν υπάρχει ευχέρεια να το αυξήσεις, πώς θα ελέγξεις το διευθυντή… αν έκανε σωστή δουλειά;» (ΤΣ6 - Εκπρόσωπος Υπουργείου Παιδείας).

Παράλληλα, αντιστάσεις στο κεντρικό επίπεδο ίσως προκύψουν και από όσους έχουν σήμερα την ευθύνη λήψης αποφάσεων σε σχέση με την οικονομική διαχείριση των σχολείων, μια και αυτοί αναμένεται να αντιδράσουν στην απώλεια των αρμοδιοτήτων τους. Όπως έχει καταγραφεί στα αποτελέσματα της έρευνας, αναμένεται ότι ορισμένες αρμοδιότητες, προνόμια και δικαιώματα θα πρέπει να μεταφερθούν από κάποιες ομάδες ατόμων σε άλλες. Επιπλέον, εκφράστηκε η άποψη ότι η προσπάθεια εισαγωγής του επιθυμητού μοντέλου διαχείρισης θα προσκρούσει και στο συνδικαλιστικό τομέα, αφού οι εκπαιδευτικοί θα προβάλουν τα αυξημένα τους καθήκοντα στη διαχείριση του σχολείου ως επιχείρημα για

απαλλαγή από διδακτικό χρόνο. Αυτό που γενικά διαφαίνεται είναι πως η ύπαρξη αντιστάσεων, από διάφορες κατευθύνσεις, είναι μια από τις πιθανές αιτίες οι οποίες μειώνουν την πιθανότητα εισαγωγής των συγκεκριμένων μέτρων.

Μια ελπιδοφόρα προοπτική είναι πως φαίνεται να υπάρχει περιθώριο ανατροπής αυτού του αρνητικού σκηνικού, μέσα από την υιοθέτηση μιας εισήγησης που έχει προκύψει ως αποτέλεσμα της έρευνας. Αναλυτικότερα, όπως οι ειδικοί προτείνουν, πρέπει να υπάρξει ένα είδος δοκιμαστικής εφαρμογής των μέτρων, ούτως ώστε να φανούν στην πράξη τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματά τους. Με τον τρόπο αυτό υποστηρίχθηκε ότι θα διαφανεί η καταλληλότητα του μοντέλου οικονομικής διαχείρισης στο κυπριακό συγκείμενο, θα καταστεί δυνατή η προσαρμογή του στις πραγματικές ανάγκες των σχολείων της Κύπρου αλλά και θα εξευρεθούν τέτοιες διαδικασίες ελέγχου που να είναι πρακτικά εφαρμόσιμες. Το γεγονός ότι το επιδιωκόμενο μοντέλο λήψης και διαχείρισης οικονομικής φύσης αποφάσεων έχει υποδειχθεί από τους συμμετέχοντες ειδικούς, οι οποίοι θεωρούνται καλοί γνώστες της κυπριακής κοινωνίας, είναι μεν ενισχυτικό της άποψης ότι θα ανταποκρίνεται στις ιδιαιτερότητες των σχολείων, όμως αυτό δε σημαίνει ότι έχει παράλληλα εκλείψει η ανάγκη το μοντέλο αυτό να δοκιμαστεί, σε μια μικρή ομάδα σχολείων, προτού εφαρμοστεί ευρέως. Άλλωστε, έχει εκφραστεί και η άποψη πως αυτή τη στιγμή οι εκπαιδευτικοί δεν είναι σε θέση να εμπλακούν στην ΑΟΔ, διότι είναι κάτι ξένο με τη νοοτροπία που έχει επικρατήσει και «θα θέλει πάρα πολλή προσπάθεια για να μάθουν και να καταλάβουν ότι έχουν ρόλο στη διαχείριση πόρων» (ΤΣ7 - Εκπρόσωπος Υπουργείου Παιδείας). Προσμετρώντας και αυτό το δεδομένο, μπορούμε να πούμε ότι **η δοκιμαστική εφαρμογή του μοντέλου** που έχει προκύψει αναμένεται να φανερώσει αν όντως είναι το κατάλληλο για τα σχολεία της Κύπρου και να αυξήσει την προθυμία των εμπλεκομένων να το αποδεχτούν.

Βέβαια, θα πρέπει να αναγνωρίσουμε ότι τα αποτελέσματα μιας δοκιμαστικής εφαρμογής του επιθυμητού μοντέλου αυτόνομης οικονομικής διαχείρισης δε θα κρίνουν, από μόνα τους, το κατά πόσο η ΑΟΔ θα εφαρμοστεί καθολικά στα κυπριακά σχολεία. Είναι γεγονός ότι οι πρωτόγνωρες οικονομικές συνθήκες που βιώνει η Κύπρος οδηγούν σε περιορισμό των κρατικών δαπανών και σε προσπάθεια για καλύτερο έλεγχό τους (Inman, 2013· Kanter, 2013). Ως επακόλουθο, το πλαίσιο μέσα στο οποίο θα λειτουργούν τα σχολεία πρέπει να αναμένεται πως θα γίνει πιο απαιτητικό και πως θα τεθεί στο επίκεντρο ο τρόπος με τον οποίο ξοδεύεται το δημόσιο χρήμα. Παραμένει, ωστόσο, να αποκαλυφθεί εάν θα επικρατήσει η άποψη ότι ο έλεγχος της οικονομικής διαχείρισης των σχολείων είναι καλύτερο

και πιο οικονομικό να γίνεται σε κεντρικό επίπεδο - γεγονός που θα περιορίσει την αποκέντρωση αποφάσεων στα σχολεία και θα διατηρήσει τον υφιστάμενο συγκεντρωτισμό του συστήματος - ή εάν θα επικρατήσει μια διαφορετική άποψη, που υποστηρίζει ότι τα ίδια τα σχολεία είναι αυτά που μπορούν να επιτύχουν τη μεγαλύτερη δυνατή αξιοποίηση των κονδυλίων για την παιδεία και πως το όποιο αυξημένο κόστος ελέγχου της τοπικής ΑΟΔ θα υπερκαλύπτεται από άλλες εξοικονομήσεις, καθώς και από τα βελτιωμένα αποτελέσματα στις επιδόσεις των μαθητών.

Το πιο πάνω δίλημμα αναμένεται να απασχολήσει τους υπεύθυνους της εκπαίδευσης στην Κύπρο, οι οποίοι ωστόσο μπορεί να μην έχουν τον τελικό λόγο, αφού η εποπτεία της οικονομίας ενός κράτους από την τρόικα της Ευρωπαϊκής Κεντρικής Τράπεζας, της Ευρωπαϊκής Επιτροπής και του Διεθνούς Νομισματικού Ταμείου (ΔΝΤ), θεωρείται ότι συνιστά εκχώρηση της εθνικής κυριαρχίας, με τους δανειστές να επιβάλλουν τους όρους τους και ουσιαστικά να καθορίζουν την εθνική πολιτική (Βενιζέλος, 2013 Ιγνατίου, 2012· Κασιμάτης, 2011). Όπως εξηγεί ο Μόντι (2012), οι χώρες που βρίσκονται σε καθεστώς τρόικα παύουν να έχουν αυτόνομη ικανότητα λήψης αποφάσεων. Αναφερόμενος στο ίδιο ζήτημα ο Ομήρου (2013), σχολιάζοντας στα τεκταινόμενα στην Κύπρο, υποστηρίζει ότι η συμπεριφορά της τρόικα είναι βαθιά αποικιοκρατική και καθεστωτική, αφού δεν επιτρέπει στη Βουλή των Αντιπροσώπων να ασκήσει το ρόλο της, μετατρέποντας την σε βιομηχανία επικύρωσης αποφάσεων που λαμβάνονται σε εξωθεσμικά κέντρα. Αξίζει να σημειωθεί ότι, μέσα σε αυτά τα πλαίσια, αναμένονται διαρθρωτικές αλλαγές και στην εκπαίδευση, όπου, μεταξύ άλλων, φαίνεται να έχει ήδη συμφωνηθεί η μείωση του αριθμού των αποσπασμένων εκπαιδευτικών στο Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (Κυπριανού, 2013). Σε ότι αφορά ειδικότερα στην ΑΟΔ, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι η παρουσία του ΔΝΤ στο μηχανισμό στήριξης της κυπριακής οικονομίας αυξάνει τις πιθανότητες επικράτησης μιας πιο αποκεντρωμένης οικονομικής διαχείρισης, αφού ο συγκεκριμένος οργανισμός φαίνεται να προωθεί αυτή την προσέγγιση (Smyth, 2011). Επιβεβαιώνοντας την πιο πάνω θέση, σε πρόσφατη έκθεση που υποβλήθηκε από το ΔΝΤ, μετά από αίτημα του κυπριακού Υπουργείου Οικονομικών, η ανάληψη της ευθύνης διαχείρισης των σχολικών προϋπολογισμών από τα ίδια τα σχολεία συγκαταλέγεται ανάμεσα στα προτεινόμενα μέτρα για εξορθολογισμό της χρήσης των δημόσιων πόρων (Coady et al., 2013). Λαμβάνοντας υπόψη ότι εντός της τρόικα, το ΔΝΤ θεωρείται εκείνο το συνιστών μέρος που παρέχει την απαραίτητη τεχνογνωσία, πάνω στην οποία βασίζονται οι όποιες αποφάσεις (Baetz, 2013· Stevis, 2013), φαίνεται ότι, λόγω

ακριβώς της οικονομικής κρίσης και της συνακόλουθης οικονομικής στήριξης, η εφαρμογή της αυτόνομης οικονομικής διαχείρισης είναι πιο πιθανή σήμερα, από ότι ήταν στο πρόσφατο παρελθόν. Ωστόσο, το γεγονός ότι, την ίδια στιγμή, υπάρχουν και φωνές που υποστηρίζουν ότι το ΔΝΤ θα πρέπει να παύσει να συμμετέχει στα σχέδια διάσωσης των ευρωπαϊκών χωρών (Ιωακειμίδης, 2012· Mandeng, 2013) διατηρεί την κατάσταση ρευστή, έτσι που να μην μπορεί κανείς να υποστηρίξει με βεβαιότητα ποια τροπή τελικά θα πάρουν τα πράγματα.

#### 5.3.2.4. Συνόψιση συζήτησης σχετικά με το αυτόνομο σχολείο του μέλλοντος

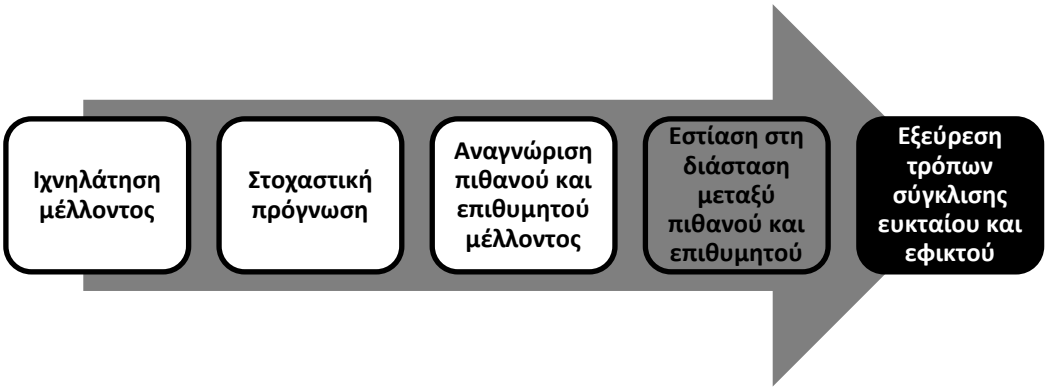
Συνολικά, στο μέρος της συζήτησης που αφορά στο μελλοντικό σχολείο, έχει γίνει αναφορά στις τρεις βασικές παραμέτρους που εξέτασε η παρούσα έρευνα, αποσκοπώντας στην ιχνηλάτηση του μέλλοντος και στην υποβοήθηση της πραγματοποίησης της πλέον επιθυμητής εκδοχής του. Πιο συγκεκριμένα, παρουσιάστηκαν οι αποφάσεις που επιδιώκεται να αποκεντρωθούν στα σχολεία της Κύπρου, αναλύθηκαν οι λόγοι για τους οποίους κάποιες από αυτές παρουσιάζουν μειωμένες πιθανότητες αποκέντρωσης και προβλήθηκαν τρόποι με τους οποίους οι πιθανότητες αυτές θα μπορούσαν να αυξηθούν. Στη συνέχεια, αναφέρθηκαν τα σοβαρότερα προβλήματα που ενδέχεται να απασχολήσουν το χώρο της εκπαίδευσης και την ευρύτερη κοινωνία, ως συνέπεια της αυτόνομης οικονομικής διαχείρισης των σχολείων, εντοπίστηκαν τα πιθανότερα από αυτά και παρατέθηκαν κάποιες εισηγήσεις με σκοπό την πρόληψη ή την αποτελεσματική αντιμετώπιση των εν λόγω προβλημάτων. Τέλος, έγινε αναφορά σε συγκεκριμένες κατηγορίες μέτρων στήριξης των σχολείων, κατά την οποία προβλήθηκαν σε μεγαλύτερο βαθμό τα μέτρα εκείνα που συγκεντρώνουν μειωμένες πιθανότητες εισαγωγής και προσφέρθηκαν κάποιες εισηγήσεις, με τις οποίες η εισαγωγή των μέτρων αυτών θα μπορούσε να καταστεί πιο πιθανή. Στο υπόλοιπο μέρος του κεφαλαίου παρουσιάζονται και σχολιάζονται οι προτάσεις της έρευνας, οι οποίες αφορούν τόσο σε τρόπους αξιοποίησης της μεθοδολογίας όσο και σε τρόπους αξιοποίησης των ερευνητικών αποτελεσμάτων.

## 5.4. Προτάσεις της έρευνας

### 5.4.1. Προτάσεις που σχετίζονται με τις Επιστήμες του Μέλλοντος

Αρχίζοντας με τις Επιστήμες του Μέλλοντος, όπου κατατάσσεται ο μεθοδολογικός σχεδιασμός που έχει ακολουθηθεί, μια σημαντική συνεισφορά της έρευνας αφορά στην αντιμετώπιση της κριτικής που επιδέχεται ο συγκεκριμένος ερευνητικός τομέας, αναφορικά

με την πρακτική χρησιμότητα των ευρημάτων του. Πιο συγκεκριμένα, οι Επιστήμες του Μέλλοντος έχουν κατακριθεί επειδή δεν είχαν καταφέρει, μέχρι σήμερα, να συνδέσουν τις προβλέψεις τους με πρακτικά μέτρα που να μπορούν να επιφέρουν αλλαγές, με αποτέλεσμα να τίθεται υπό αμφισβήτηση ακόμη και η χρησιμότητά τους (Kapoor, 2001· Oner, 2010· Saul, 2009). Η έρευνά μας είναι η μόνη, εξ' όσων γνωρίζουμε, που προχωρά πέρα από τη δημιουργία μελλοντικών σεναρίων και υποδεικνύει τρόπους με τους οποίους μπορούμε να φτάσουμε στο μέλλον που οραματιζόμαστε. Με τον τρόπο αυτό, αξιοποιούμε πρακτικά τα αρχικά αποτελέσματα και συνδέουμε άμεσα τη θεωρία με την πράξη (γράφημα 5.4).




Γράφημα 5.4
Μια νέα προσέγγιση στις Επιστήμες του Μέλλοντος για διασύνδεση θεωρίας και πράξης

Επιπλέον, οι Επιστήμες του Μέλλοντος θα μπορούσαν να αξιοποιήσουν εποικοδομητικά και μια σειρά από μεθοδολογικές πρακτικές που έχουν επιδειχθεί στην παρούσα εργασία. Αναλυτικότερα, μια από αυτές τις πρακτικές αφορά στο στάδιο της αναγνώρισης των ατόμων εκείνων που θα μπορούσαν να στελεχώσουν την ομάδα ειδικών, όπου, συνειδητά, επιχειρήθηκε η διεύρυνση της προοπτικής εξέτασης του ερευνητικού θέματος, έτσι που να καταστεί δυνατή η πιο σφαιρική, ενδελεχής και ολοκληρωμένη διερεύνησή του. Με τη συμπερίληψη ειδικών από το χώρο των επιχειρήσεων και της εργασίας, αναγνωρίστηκε η χρησιμότητα εξέτασης της οικονομικής διαχείρισης μέσα από τα μάτια και εκείνων που είναι οι πλέον εξοικειωμένοι και έμπειροι στη συγκεκριμένη λειτουργία και κατέστη δυνατό να εμβολιαστούν οι ιδέες και οι εμπειρίες των ατόμων με τις ιδέες και στις εμπειρίες των υπόλοιπων ειδικών, οι οποίοι έχουν πιο άμεση σχέση με το χώρο της εκπαίδευσης. Έτσι, έγινε επίσης κατορθωτή η αμεσότερη διασύνδεση μεταξύ εκπαίδευσης και αγοράς εργασίας, συμβάλλοντας στη δημιουργία ενός επιθυμητού πλαισίου προσφοράς εκπαίδευσης, που να οδηγεί στην καλύτερη προετοιμασία των σημερινών μαθητών και μελλοντικών εργαζομένων. Η συμβολή της έρευνας στη βελτίωση του

ανθρώπινου δυναμικού της χώρας θεωρείται ουσιώδους σημασίας, αφού, σύμφωνα με διεθνείς διαπιστώσεις, η ύπαρξη ενός ικανού ανθρώπινου κεφαλαίου συντελεί στην οικονομική ανάπτυξη και ευμάρεια της κοινωνίας (Commission of the European Communities, 2011· Eliophotou Menon, 2010· Glewwe et al., 2011· Hanushek & Woessmann, 2011b· Organisation for Economic Cooperation and Development, 2012).

Μια ακόμη μεθοδολογική πρακτική, που θα μπορούσε να αξιοποιηθεί σε επόμενες έρευνες Delphi, σχετίζεται με την απόφαση να διενεργηθεί ο πρώτος γύρος διερεύνησης των αρχικών απόψεων των ειδικών με τη χρήση ατομικών συνεντεύξεων, αντί ερωτηματολογίων (Στυλιανίδης, 2005). Η συγκεκριμένη πρακτική, βέβαια, δε χρησιμοποιείται για πρώτη φορά στην παρούσα έρευνα, όμως, μέσα και από τη δική μας δουλειά, μπορεί να επιβεβαιωθεί ότι οι ατομικές συνεντεύξεις, με την προϋπόθεση ασφαλώς ότι αξιοποιούνται σωστά, είναι σε θέση να οδηγήσουν σε καλύτερη και αντικειμενικότερη αρχική διερεύνηση του ερευνητικού θέματος και σε ιχνηλάτηση του συνόλου των ενδεχομένων που σχετίζονται με το μέλλον. Ο λόγος για αυτό έγκειται στο ότι, με την εναπόθεση της αρμοδιότητας εντοπισμού των μελλοντικών ενδεχομένων στους ειδικούς, μειώνεται ο κίνδυνος καθοδήγησης της έρευνας από τις υποκειμενικές απόψεις και επιλογές του ερευνητή και παράλληλα αυξάνεται η πιθανότητα εντοπισμού των πραγματικών σημείων κλειδιών του ερευνητικού θέματος (Franklin & Hart, 2007· Kvale, 2007· Στυλιανίδης, 2008).

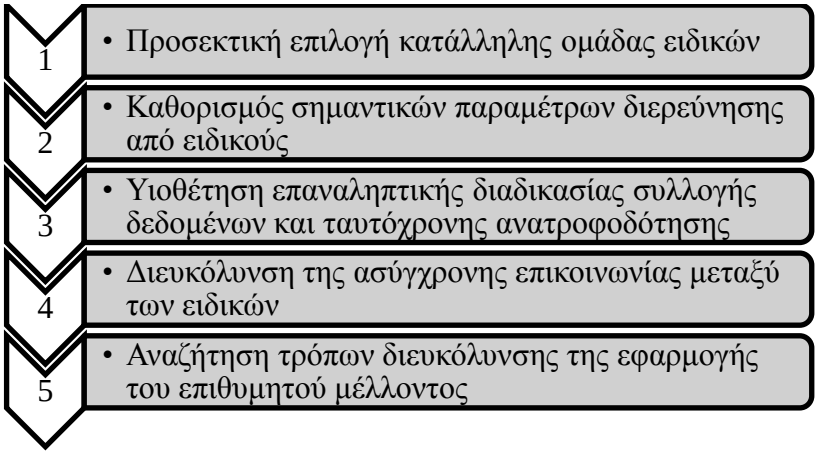
Επιπρόσθετα, χρήσιμες για μελλοντικές έρευνες Delphi μπορεί να αποδειχθούν ακόμη δύο πρακτικές: η πρακτική παροχής του δικαιώματος στους συμμετέχοντες ειδικούς να συμπληρώνουν συνεχώς τον κατάλογο με τις προγνωστικές δηλώσεις, με ενδεχόμενα που μπορεί να είχαν διαφύγει τις προσοχής του ερευνητή, καθώς και η πρακτική της παροχής του δικαιώματος ηλεκτρονικής συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων. Πιο συγκεκριμένα, η υιοθέτηση της πρώτης πρακτικής μειώνει το ενδεχόμενο επίδρασης των προσωπικών προκαταλήψεων του ερευνητή, κατά τις διαδικασίες ιχνηλάτησης και καταγραφής των μελλοντικών ενδεχομένων, ενώ, η υιοθέτηση της δεύτερης πρακτικής, συντελεί στην απάλειψη των χωροχρονικών περιορισμών, που οι ειδικοί αντιμετωπίζουν κατά τη διαδικασία ενεργού συμμετοχής τους σε όλα τα στάδια της έρευνας (Nielsen & Thangadurai, 2007· Στυλιανίδης, 2005). Συνεπώς, με βάση τα προαναφερθέντα, η παρούσα έρευνα ανοίγει νέους δρόμους στη θεωρία των Επιστημών του Μέλλοντος και στις εφαρμογές που αυτή μπορεί να έχει σε ένα ευρύ φάσμα επιστημονικών κλάδων, σε διεθνές επίπεδο.

### 5.4.2. Προτάσεις που σχετίζονται με την Εκπαιδευτική Διοίκηση

Σε ότι αφορά στον τομέα της Εκπαιδευτικής Διοίκησης, η παρούσα έρευνα προσφέρει ένα πρωτότυπο και πρακτικό τρόπο διερεύνησης, οριοθέτησης και στοχευμένης υλοποίησης εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων. Πιο συγκεκριμένα, έχουμε δείξει ότι με την υιοθέτηση μιας συλλογικής προσπάθειας στοχαστικής πρόγνωσης και αναλυτικής αξιολόγησης όλων των δεδομένων, μπορεί να επιτευχθεί η εξαγωγή του αποστάγματος της κοινής εμπειρογνωμοσύνης και σοφίας μιας ομάδας ειδικών, αναφορικά με τις διάφορες θετικές και αρνητικές παραμέτρους που σχετίζονται με μια μεταρρύθμιση. Στο σημείο αυτό η έρευνα επιβεβαιώνει την καταλληλότητα της τεχνικής Delphi στην ιχνηλάτηση μελλοντικών ενδεχομένων στο χώρο της εκπαίδευσης, όπως αυτή έχει καταγραφεί σε τοπικές και διεθνείς έρευνες (Skulmoski et al., 2007· Στυλιανίδης, 2008). Ωστόσο, θα πρέπει να σημειωθεί ότι στην εργασία αυτή προχωρούμε, πέραν από τον καθορισμό του τι επιδιώκουμε, στην αναζήτηση τρόπων με τους οποίους μπορούμε να οδηγηθούμε στο επιδιωκόμενο μέλλον, κάτι το οποίο δεν έχει επιχειρηθεί, εξ' όσων γνωρίζουμε, ξανά στο παρελθόν (Oner, 2010· Saul, 2009). Μια επιπλέον πρόταση της έρευνας αποτελεί η επιτυχημένη προσπάθεια διεύρυνσης της προοπτικής εξέτασης του ερευνητικού μας θέματος, η οποία μπορεί να αποτελέσει σημείο αναφοράς για την Εκπαιδευτική Διοίκηση, αφού επιδεικνύει ότι όλοι άμεσα αλλά και έμμεσα εμπλεκόμενοι φορείς είναι σε θέση να συνεισφέρουν παραγωγικά τις απόψεις και τις εμπειρίες τους, συντελώντας στη δημιουργία μιας διεξοδικής και επισταμένης πηγής ιδεών και ενδεικνυόμενων πρακτικών, η οποία μπορεί να αξιοποιείται από τους υπεύθυνους για τη διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής.

Βέβαια, για να στεφθούν με επιτυχία ανάλογες ερευνητικές προσεγγίσεις σε θέματα που άπτονται της Εκπαιδευτικής Διοίκησης και της εισαγωγής καινοτομιών στο χώρο της εκπαίδευσης, καλό είναι να προσεχθούν κάποιες από τις πρακτικές που χρησιμοποιήσαμε, οι οποίες μπορούν να ειδωθούν και σαν προϋποθέσεις για την επιτυχή κατάληξη μελλοντικών προσπαθειών (Γράφημα 5.5). Πρώτη προϋπόθεση είναι η προσεκτική σύσταση μιας ομάδας ειδικών, που να είναι όντως σε θέση να συνεισφέρουν παραγωγικά στη διερεύνηση του ερευνητικού θέματος, επενδύοντας πρόθυμα τις εμπειρίες, τις ιδέες και το χρόνο τους (Okoli & Pawlowski, 2004· Skulmoski et al., 2007). Δεύτερη προϋπόθεση αποτελεί η αναγνώριση της εμπειρογνωμοσύνης των ειδικών και η παροχή σε αυτούς της αρμοδιότητας να συνεισφέρουν στον καθορισμό των σημαντικότερων παραμέτρων που σχετίζονται με το ζήτημα που διερευνάται (Kvale, 2007· Στυλιανίδης, 2008). Τρίτη προϋπόθεση είναι η

υιοθέτηση μιας επαναληπτικής διαδικασίας συλλογής δεδομένων και ταυτόχρονης ανατροφοδότησης, η οποία να προσφέρει στους συμμετέχοντες ειδικούς επαρκή χρόνο για αναστοχασμό και προσμέτρηση αλλαγών που μπορεί να επισυμβαίνουν στην κοινωνία, κατά την περίοδο διερεύνησης του ερευνητικού θέματος (Franklin & Hart, 2007· Hsu & Sandford, 2007). Τέταρτη προϋπόθεση αποτελεί η διευκόλυνση της ασύγχρονης επικοινωνίας, μεταξύ των ατόμων που εμπλέκονται σε μια μεταρρύθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος, αφού μια τέτοιας μορφής επικοινωνία μπορεί να επιτύχει τη γόνιμη ανταλλαγή και σύνθεση απόψεων, χωρίς την πίεση και τους περιορισμούς που συνοδεύουν την επαναλαμβανόμενη πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνία (Cohen et al., 2007· Linstone & Turoff, 2002), συντείνοντας σε αλληλοκατανόηση επί των διαφόρων θέσεων και αυξάνοντας τις πιθανότητες επίτευξης συνδυαστικών και συναινετικών προσεγγίσεων. Τέλος, πέμπτη προϋπόθεση είναι η διερεύνηση του θέματος μέχρι τέλους. Κάτι τέτοιο απαιτεί την περαιτέρω εξέταση τόσο των λόγων που περιορίζουν την πιθανότητα πραγματοποίησης των ενδεχομένων που έχουν αξιολογηθεί ως επιθυμητά όσο και των τρόπων με τους οποίους αυτό που έχει καθοριστεί ως ευκταίο μπορεί να καταστεί περισσότερο εφικτό, σμικρύνοντας παράλληλα το χάσμα μεταξύ θεωρίας και πράξης.




Γράφημα 5.5
Προϋποθέσεις για την επιτυχή διερεύνηση μελλοντικών ζητημάτων που άπτονται της Εκπαιδευτικής Διοίκησης, με βάση τη μεθοδολογία της παρούσας έρευνας

### 5.4.3. Προτάσεις που σχετίζονται με την εκπαιδευτική πολιτική στην Κύπρο

Περνώντας στις προτάσεις της παρούσας έρευνας, σε ότι αφορά ειδικότερα στην εκπαιδευτική πολιτική στον κυπριακό χώρο, πρέπει να γίνει ασφαλώς αναφορά στην πλούσια τράπεζα ιδεών, προβληματισμών, απόψεων και εισηγήσεων που έχει διαμορφωθεί. Στα αποτελέσματα της έρευνας συνοψίζονται οι συνδυασμένες γνώσεις και εμπειρίες των ατόμων

εκείνων που αποτελούν μέρος της εκπαιδευτικής, επιχειρηματικής, ακαδημαϊκής και κοινωνικής ελίτ του τόπου. Οι ώρες που οι συμμετέχοντες ειδικοί έχουν αφιερώσει αποτυπώνονται στην ιχνηλάτηση και αξιολόγηση μιας σειράς ενδεχομένων που σχετίζονται με την αυτόνομη οικονομική διαχείριση, η οποία αποτελεί μια ουσιώδη παράμετρο και προϋπόθεση για την επιτυχημένη λειτουργία των μελλοντικών σχολείων. Με τη δουλειά που έχει παραχθεί, οι αρμόδιοι για τη διαμόρφωση και εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής μπορούν να υποβοηθηθούν ποικιλοτρόπως, αφού είναι, πλέον, σε θέση να στηρίζονται σε ερευνητικά δεδομένα, όπως είναι και το ζητούμενο διεθνώς (Schlotter et al., 2011· Χριστοφίδου, 2009), και να προβαίνουν σε πιο ενημερωμένες, στοχευμένες και αποτελεσματικές μεθοδεύσεις, κατά τις προσπάθειες που καταβάλλουν για εισαγωγή της σχολικής αυτονομίας.

Πιο συγκεκριμένα, τα ευρήματα της έρευνας μπορούν να ειδωθούν σαν ένα ολοκληρωμένο πακέτο το οποίο μπορεί να προωθηθεί και να εφαρμοστεί συνολικά. Στο πακέτο αυτό περιλαμβάνονται (1) οι αποφάσεις εκείνες που είναι επιθυμητό να αποκεντρωθούν στα σχολεία, συνοδευόμενες από εισηγήσεις που μπορούν να διευκολύνουν την αποκέντρωσή τους, (2) τα κυριότερα προβλήματα που ενδέχεται να παρουσιαστούν στα σχολεία και στην κοινωνία, λόγω αποκέντρωσης των συγκεκριμένων αποφάσεων, συνοδευόμενα από εισηγήσεις που μπορούν να διευκολύνουν την αντιμετώπισή τους και (3) τα ενδεικνυόμενα μέτρα στήριξης των σχολείων, συνοδευόμενα από εισηγήσεις οι οποίες μπορούν να διευκολύνουν την εισαγωγή τους. Προσφέροντας μια συνολική, ευρεία και διεξοδική προοπτική εξέτασης του θέματος, το πακέτο που έχει διαμορφωθεί, από την παραγωγική αλληλεπίδραση των ειδικών, είναι άμεσα σε θέση να δοκιμαστεί πρακτικά για να αποδείξει την καταλληλότητά του.

Ωστόσο, λαμβάνοντας υπόψη ότι η ύπαρξη οικονομικών και άλλων περιορισμών ενδέχεται να μην επιτρέψει την αυτούσια και ολοκληρωμένη εφαρμογή του επιθυμητού μέλλοντος που εξάγεται από την έρευνα, θεωρούμε ότι είναι δυνατή η ιεράρχηση, επιλογή και προώθηση συγκεκριμένων παραμέτρων του επιθυμητού μέλλοντος, όταν οι συνθήκες θα το επιτρέπουν. Ανάλογα με τα οικονομικά δεδομένα κάθε περιόδου, μπορούν να προωθούνται για υλοποίηση εκείνα τα ενδεχόμενα που παρουσιάζονται να είναι, ταυτόχρονα, επιθυμητά και πιθανά, ενώ, παράλληλα, να καταβάλλονται προσπάθειες υποβοήθησης της πραγματοποίησης, όσων επιθυμητών ενδεχομένων συγκεντρώνουν μειωμένες πιθανότητες υλοποίησης. Ανά πάσα στιγμή, σε ένα μεγάλο εύρος ζητημάτων, τα δεδομένα της έρευνας θα

μπορούν να αξιοποιούνται ως σημείο αναφοράς για εξεύρεση περιοχών όπου παρατηρείται σύγκλιση απόψεων αλλά και περιοχών όπου φαίνεται να υπάρχουν προβλήματα, διαφωνίες και αντιδράσεις μεταξύ των εμπλεκομένων, ούτως ώστε, σε κάθε περίπτωση, να λαμβάνονται τα δέοντα μέτρα.

Βέβαια, όπως έχει ήδη εξηγηθεί, τα ευρήματα της παρούσας εργασίας και τα συμπεράσματα που εξάγονται από αυτά δε θα πρέπει να αντιμετωπίζονται ως θέσφατο, αφού οι περιορισμοί της έρευνας δεν επιτρέπουν την εξαγωγή ισχυρών γενικεύσεων και απόλυτων ισχυρισμών (Cohen et al., 2007· Gibbs, 2007· Merriam, 2009). Επιπλέον, οι εισηγήσεις που έχουν παρουσιαστεί δεν πρέπει να θεωρούνται εξαντλητικές ούτε και αποτελούν μια μαγική συνταγή η οποία, εύκολα, άμεσα και άοκνα θα οδηγήσει οπωσδήποτε στο ιδανικό μέλλον που έχουμε οριοθετήσει. Η αξία και η χρησιμότητα όσων προκύπτουν από την έρευνα είναι η παροχή τροφής για περαιτέρω σκέψη, προβληματισμό και διερεύνηση για εκείνες τις ενέργειες που πρέπει να ληφθούν συλλογικά, από όσους ενδιαφέρονται για το καλό της εκπαίδευσης και του τόπου, ούτως ώστε να φτάσουμε σύντομα στο μέλλον που οραματιζόμαστε.

### 5.4.4. Προτάσεις που σχετίζονται με μελλοντικές έρευνες

Λαμβάνοντας υπόψη τις μεθοδολογικές επιλογές, τους περιορισμούς και τα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας μπορούμε να κάνουμε αναφορά και σε κάποιες προτάσεις που αφορούν μελλοντικές ερευνητικές προσεγγίσεις. Πιο συγκεκριμένα, σε επόμενες έρευνες στο χώρο της εκπαιδευτικής διοίκησης και της εκπαίδευσης γενικότερα, θα μπορούσε να υιοθετηθεί η προσέγγιση της παρούσας έρευνας ως προς την αξιοποίηση των αρχικών ευρημάτων της, έτσι που να μην περιοριζόμαστε απλά στην ενίσχυση της θεωρίας σε ένα τομέα ή στην παράθεση διαπιστώσεων και συμπερασμάτων, τα οποία ίσως να μην έχουν πρακτική αξία και χρησιμότητα. Αντίθετα, μέσα από τη συνεργασία με τα άτομα εκείνα που είναι σε θέση να ερμηνεύσουν και να προεκτείνουν τα δεδομένα της έρευνας, οι έρευνες που θα ακολουθήσουν θα μπορούσαν να αξιοποιούν κατάλληλα τα αποτελέσματά τους για να συνδέουν αμεσότερα θεωρία και πράξη (Kapoor, 2001). Επιπρόσθετα, μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να υιοθετήσουν το μεθοδολογικό σχεδιασμό μας για να εξετάσουν διάφορα άλλα σημαντικά ζητήματα, μια και με την παρούσα έρευνα έχει διαφανεί ότι, με την διερεύνηση των επιδιώξεων μιας ομάδας ειδικών σε ένα θέμα, είναι δυνατός ο συνδυασμός της εμπειρογνωμοσύνης των ατόμων που συνιστούν αυτή την ομάδα, έτσι που να

επιτυγχάνεται η ενδελεχής διερεύνηση του μέλλοντος και η δημιουργία κοινών οραμάτων. Παράλληλα, έχει διαφανεί ότι, μέσω της ίδιας διαδικασίας, μπορούν να εντοπίζονται έγκαιρα προβλήματα και δυσκολίες που δυσχεραίνουν την πραγματοποίηση όσων επιδιώκουμε, ώστε να είναι δυνατή η αποτελεσματική αντιμετώπισή τους. Επιπλέον, μια ακόμη μεθοδολογική επιλογή της παρούσας έρευνας, η οποία θα μπορούσε να υιοθετηθεί σε έρευνες που θα ακολουθήσουν, είναι η σκόπιμη διεύρυνση της προοπτικής εξέτασης του ερευνητικού θέματος, με τη συμπερίληψη απόψεων από άτομα τα οποία δεν έχουν άμεση σχέση με την εκπαίδευση (Van der Duin et al., 2009). Όπως έχει διαφανεί, μέσω της συμπερίληψης ατόμων από το χώρο της εργασίας και των επιχειρήσεων στην ομάδα ειδικών, η υιοθέτηση πολλαπλών φακών εστίασης και προοπτικών εξέτασης μπορεί να οδηγήσει σε πιο σφαιρική και εκτεταμένη κατανόηση των διαφορετικών πτυχών που συνθέτουν ένα ερευνητικό θέμα, να εμπλουτίσει την τράπεζα παραγόμενων ιδεών και να οδηγήσει σε προσεγγίσεις που εναρμονίζουν την εκπαίδευση με τα ευρύτερα κοινωνικά δεδομένα.

Περνώντας ειδικότερα στο θέμα της αυτόνομης οικονομικής διαχείρισης, εισήγησή μας είναι ότι μπορούν να πραγματοποιηθούν μια σειρά από έρευνες που να προεκτείνουν τα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας. Μια τέτοια έρευνα θα μπορούσε να είναι επαναληπτικού τύπου, ώστε να διαπιστώσει, μετά την πάροδο κάποιου χρονικού διαστήματος, εάν οι ειδικοί εξακολουθούν να έχουν τις ίδιες απόψεις καθώς και να διερευνήσει τους λόγους που συντέλεσαν στο να αλλάξουν οι απόψεις τους, σε περίπτωση που αυτές έχουν μεταβληθεί.

Θα μπορούσε ακόμη να πραγματοποιηθεί έρευνα κοστολόγησης των διάφορων ενδεχομένων που σχετίζονται με το επιθυμητό μέλλον, ούτως ώστε να καταστεί ευκολότερη η αξιολόγηση της πραγματικής δυνατότητας αποκέντρωσης συγκεκριμένων αποφάσεων ή λήψης συγκεκριμένων μέτρων. Με τον τρόπο αυτό θα διευκολυνόταν επίσης ο προγραμματισμός από μέρους των υπεύθυνων της εκπαιδευτικής πολιτικής καθώς και η αποτελεσματική διεκδίκηση της χρηματοδότησης των επιδιωκόμενων μεταρρυθμίσεων.

Ενδιαφέρον θα ήταν επίσης να ακολουθήσει διερεύνηση του βαθμού στον οποίο τα ευρήματα της έρευνας είναι αντιπροσωπευτικά των απόψεων του συνόλου των πληθυσμών που εκπροσωπούσαν οι συμμετέχοντες ειδικοί. Πιο συγκεκριμένα, θα μπορούσε, για παράδειγμα, να πραγματοποιηθεί έρευνα επισκόπησης με ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα των διευθυντών δημοτικής εκπαίδευσης, ώστε να διαπιστωθεί τι είναι αυτό που πιστεύει η πλειοψηφία των διευθυντών και κατά πόσο αυτό συμφωνεί με τα αποτελέσματα της έρευνας.

Μια ανάλογη έρευνα θα μπορούσε επίσης να πραγματοποιηθεί μεταξύ των διευθυντών μέσης εκπαίδευσης, ούτως ώστε να διαφανεί εάν διαφοροποιούνται οι απόψεις και οι προτιμήσεις των σχολικών ηγετών, ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία υπηρετούν, καθώς και εάν οι προτάσεις που εξάγονται από την παρούσα εργασία είναι κατάλληλες για να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις του συνόλου της υποχρεωτικής εκπαίδευσης.

Επιπρόσθετα, οι μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να προεκτείνουν τα ευρήματα της παρούσας εργασίας εστιάζοντας περισσότερο σε κάποιες πτυχές της αυτόνομης οικονομικής διαχείρισης, οι οποίες χρήζουν περαιτέρω διερεύνησης, όπως για παράδειγμα είναι ο τρόπος λήψης και διαχείρισης αποφάσεων. Παρόλο που στα ευρήματα της έρευνας αναφέρονται κάποια αδρά χαρακτηριστικά του επιδιωκόμενου μέλλοντος στο συγκεκριμένο θέμα, όπως το ότι οι αποφάσεις θα λαμβάνονται από ένα σχολικό συμβούλιο και το ότι τη διαχείριση των αποφάσεων θα αναλαμβάνει μια ολιγομελής ομάδα ατόμων, εξακολουθούν να παραμένουν αδιευκρίνιστες αρκετές παράμετροι του θέματος. Πιο συγκεκριμένα, ακόμη δεν έχουν αποσαφηνιστεί, μεταξύ άλλων, ζητήματα που αφορούν στη σύνθεση και τον αριθμό των μελών του σχολικού συμβουλίου, στον τρόπο επιλογής τους και στις συγκεκριμένες αρμοδιότητες που το συμβούλιο αυτό θα κατέχει και θα μπορεί, ενδεχομένως, να μεταβιβάζει σε άλλα άτομα ή υποεπιτροπές του. Πέραν των όσων πιθανών ερευνητικών προεκτάσεων της έρευνας έχουν ήδη αναφερθεί, προτείνουμε όπως πραγματοποιηθεί και μια μελέτη περίπτωσης, κατά την οποία το επιθυμητό μέλλον, όπως έχει προδιαγραφεί, θα τεθεί δοκιμαστικά σε εφαρμογή. Μια τέτοια πιλοτική εφαρμογή θα επιτρέψει να διαφανούν στην πράξη οι αρνητικές και θετικές επιπτώσεις που η ΑΟΔ θα επιφέρει, να δοκιμαστεί η καταλληλότητα των όσων έχουν προταθεί και να καταστεί δυνατή η προθέαση και η αξιολόγηση του τρόπου με τον οποίο επιδιώκουμε να εξελιχθούν τα σχολεία μας.

Τέλος, εισήγησή μας αποτελεί επίσης η πραγματοποίηση παρόμοιων ερευνών σε συγκείμενα άλλων χωρών, αφού με τον τρόπο αυτό ενδεχομένως να προκύψουν ενδιαφέροντα δεδομένα. Αναλυτικότερα, θα μπορούσαν να κληθούν αντίστοιχες ομάδες ειδικών, από διάφορες χώρες, να συνδιαμορφώσουν το επιθυμητό - για αυτούς - μέλλον του αυτόνομου σχολείου. Με τον τρόπο αυτό θα προκύψουν περιθώρια σύγκρισης, ως προς τι θεωρείται επιθυμητό από χώρα σε χώρα καθώς και ως προς τους τρόπους με τους οποίους οι εκάστοτε ειδικοί επιδιώκουν να μεγιστοποιήσουν τις πιθανότητες πραγματοποίησης όσων επιθυμούν. Σε μια τέτοια περίπτωση, θα ήταν πολύ ενδιαφέρον να επιδιωχθεί μια προσπάθεια σύγκλισης των επιμέρους επιθυμητών εκδοχών του σχολείου που θα προκύψουν, με σκοπό

την αναγνώριση, την οριοθέτηση και την επιδίωξη της πραγμάτωσης ενός ευρύτερα, και διεθνώς αποδεκτού, επιθυμητού μέλλοντος.

### 5.4.5. Σύνοψη σε σχέση με τις προτάσεις της έρευνας

Η ολοκλήρωση κάθε έρευνας αποτελεί ταυτόχρονα ένα τέλος και μια αρχή. Αποτελεί τέλος γιατί ο ερευνητικός σκοπός έχει ευοδωθεί όμως, παράλληλα, αποτελεί και αρχή γιατί από τα δεδομένα και τα συμπεράσματα της έρευνας μπορούν να εξαχθούν σημαντικές προτάσεις. Στην περίπτωση της παρούσας έρευνας οι προτάσεις αυτές αφορούν στους κλάδους των Επιστημών του Μέλλοντος και της Εκπαιδευτικής Διοίκησης, στην αυτόνομη οικονομική διαχείριση των κυπριακών δημοτικών σχολείων του μέλλοντος καθώς και στις έρευνες που θα θελήσουν να αξιοποιήσουν τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις και τα αποτελέσματα που έχουν προκύψει.

## 5.5. Ανακεφαλαίωση συζήτησης

Επιχειρώντας μια ανακεφαλαίωση της συζήτησης που έχει προηγηθεί, υπενθυμίζεται ότι οι συμμετέχοντες ειδικοί - εκπρόσωποι της εκπαιδευτικής, της οικονομικής, της επιχειρηματικής, της ακαδημαϊκής και της ευρύτερης κοινωνικής ζωής της Κύπρου - επιθυμούν αποκέντρωση της διαχείρισης αρκετών αποφάσεων οικονομικής φύσης, από το κεντρικό στο τοπικό επίπεδο. Οι αποφάσεις αυτές αφορούν κυρίως (1) στη διεκπεραίωση της καθημερινής διοίκησης και λειτουργίας του σχολείου καθώς και (2) στην ανάπτυξη του προσωπικού και των μαθητών του σχολείου. Συμπληρωματικά, παρουσιάζεται να επιζητείται επίσης κάποια αυτονομία σε συγκεκριμένες αποφάσεις που αφορούν (3) στην εξεύρεση πρόσθετων πόρων, έτσι που να στηρίζονται οι ενέργειες του σχολείου στους δύο προαναφερθέντες κύριους τομείς. Μια διαπίστωση που παρουσιάζει ενδιαφέρον είναι ότι ανάμεσα στο επιθυμητό και στο πιθανό μέλλον, σε κάποιες περιπτώσεις, παρατηρείται απόκλιση. Στην περίπτωση των αποφάσεων που ενδέχεται να αποκεντρωθούν, η μεγαλύτερη απόκλιση εντοπίζεται στην περιοχή της ανάπτυξης του προσωπικού και των μαθητών του σχολείου. Οι παράγοντες που φαίνεται να μειώνουν την πιθανότητα αποκέντρωσης των σχετικών αποφάσεων είναι το κόστος που προϋποθέτει η μεταφορά της αρμοδιότητας λήψης των αποφάσεων στο επίπεδο του σχολείου, η ασάφεια ως προς τον τρόπο λήψης των αποφάσεων στο μελλοντικό σχολείο καθώς και η μη κατάλληλη προετοιμασία των διευθυντών, των εκπαιδευτικών και των μελών της κοινότητας για την επιτυχημένη αποκέντρωση των σχετικών αποφάσεων. Στοχεύοντας στον περιορισμό της παρατηρούμενης

απόκλισης μεταξύ ευκταίου και εφικτού αναζητούνται και εντοπίζονται τρόποι με τους οποίους το επιθυμητό μέλλον θα μπορούσε να καταστεί πιο πιθανό. Στους τρόπους αυτούς περιλαμβάνονται η επικέντρωση των αρμόδιων φορέων στο μακροπρόθεσμο όφελος αποκέντρωσης των πιο πάνω αποφάσεων, η προσπάθεια μείωσης της συνεπαγόμενης οικονομικής επιβάρυνσης για το κράτος, μέσω της εξοικονόμησης πόρων από περιοχές όπου σήμερα γίνονται σπατάλες, η αξιοποίηση των ήδη υπαρχουσών δομών, για όσο το δυνατό μεγαλύτερη μείωση των εξόδων, καθώς και η αναζήτηση πόρων από το ίδιο το σχολείο, μέσα από τη συνέργεια και τη σύμπραξη με ιδιωτικούς φορείς. Επιπλέον, προτείνεται να υπάρξει κατάλληλη προετοιμασία και επιμόρφωση των εμπλεκομένων, δίδοντας ιδιαίτερη έμφαση στην επιμόρφωση των σχολικών ηγετών, οι οποίοι αναμένεται να αναλάβουν ρόλο κλειδί στην επιτυχημένη εφαρμογή της ΑΟΔ.

Όπως αναδεικνύεται μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, και επιβεβαιώνεται μέσα από τα αποτελέσματα της έρευνας, είναι λογικό να αναμένεται ότι η εισαγωγή της ΑΟΔ ενδεχομένως να οδηγήσει στην εμφάνιση ενός αριθμού προβλημάτων. Τα σοβαρότερα από αυτά τα προβλήματα μπορούν να καταταχθούν σε τρεις κατηγορίες: (1) την επιβάρυνση των σχολικών ηγετών, (2) την αύξηση των κοινωνικών ανισοτήτων καθώς και (3) την επιδείνωση των σχέσεων μεταξύ των εμπλεκομένων. Σε ότι αφορά στα προβλήματα που σχετίζονται με την επιβάρυνση των σχολικών ηγετών αξίζει να σημειωθεί ότι, όλα τα επιμέρους προβλήματα, συγκεντρώνουν τόσο ψηλό βαθμό σοβαρότητας όσο και ψηλό βαθμό πιθανότητας εμφάνισης. Τρεις εισηγήσεις που θα μπορούσαν να βοηθήσουν στην αντιμετώπιση των συγκεκριμένων προβλημάτων αφορούν στη βελτίωση της ετοιμότητας των σχολικών ηγετών να διαχειριστούν τα νέα τους καθήκοντα, μέσω μιας καλά σχεδιασμένης και συστηματικής επιμόρφωσης, στην αναθεώρηση του τρόπου επιλογής των σχολικών ηγετών, έτσι που η βαρύτητα να δίνεται στην διοικητική ικανότητα των υποψηφίων, και στην αποφόρτωση των διευθυντών από μέρος των καθηκόντων τους.

Σε ότι αφορά προβλήματα που σχετίζονται με την αύξηση των κοινωνικών ανισοτήτων, αυξημένο βαθμό σοβαρότητας και αρκετές πιθανότητες εμφάνισης παρουσιάζονται να έχουν τα προβλήματα της αύξησης των διαφορών μεταξύ των σχολείων και της αυξημένης δυσκολίας στην παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους τους μαθητές. Δύο εισηγήσεις που αποσκοπούν στην πρόληψη του αρνητικού ενδεχομένου εμφάνισης των πιο πάνω προβλημάτων είναι η χρηματοδότηση των σχολείων από το κράτος, με βάση τις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε σχολείου, καθώς και η στελέχωση των σχολείων με ικανούς

εκπαιδευτικούς και σχολικούς ηγέτες. Επιπλέον, σε ότι αφορά στο αρνητικό ενδεχόμενο επιδείνωσης των σχέσεων μεταξύ των εμπλεκομένων στην εκπαίδευση, αυξημένες πιθανότητες εμφάνισης παρουσιάζουν τα προβλήματα της ύπαρξης συγκρούσεων κατά την κατανομή του προϋπολογισμού εντός του σχολείου καθώς και της ύπαρξης αντιδράσεων προς τις αλλαγές, από τους συνδικαλιστές. Στοχεύοντας στον περιορισμό του ενδεχομένου συγκρούσεων εντός του σχολείου, προτείνεται η υιοθέτηση πρακτικών όπως η διαμόρφωση ενός σχεδίου δράσης του σχολείου, η από κοινού οριοθέτηση προτεραιοτήτων και η συλλογικότητα στις αποφάσεις. Αντίστοιχα, στοχεύοντας στον περιορισμό των συνδικαλιστικών αντιδράσεων, προτείνεται η συμμετοχή των συνδικαλιστών στη διαμόρφωση των αλλαγών, η κατάλληλη επιμόρφωση, προετοιμασία και ελάφρυνση των σχολικών ηγετών, η σταδιακή εφαρμογή των αλλαγών καθώς και η διασφάλιση διαφανών διαδικασιών αυτόνομης λήψης αποφάσεων.

Υιοθετώντας τη λογική ότι η εισαγωγή συγκεκριμένων μέτρων στήριξης θα μπορούσε, αφενός, να βοηθήσει τα σχολεία στην αντιμετώπιση των προαναφερθέντων προβλημάτων και, αφετέρου, να ενισχύσει τη γενικότερη λειτουργία και αποτελεσματικότητα των σχολείων, στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται κατάλληλα σχετικά μέτρα, ομαδοποιημένα σε έξι επιμέρους κατηγορίες. Κάνοντας πρώτα αναφορά στην κατηγορία των μέτρων που σχετίζονται με την (1) εξισορρόπηση μεταξύ αποκέντρωσης και συγκεντρωτισμού, παρατηρείται και πάλι το φαινόμενο απόκλισης μεταξύ ευκταίου και εφικτού μέλλοντος, αφού κάποια επιμέρους μέτρα της κατηγορίας δε φαίνεται να συγκεντρώνουν μεγάλες πιθανότητες εισαγωγής. Τα μέτρα αυτά αφορούν στην κατάλληλη ενημέρωση και προετοιμασία της κοινωνίας για αποδοχή των αποκεντρωτικών μεταρρυθμίσεων, στη σταδιακή μεταφορά ευθυνών και αρμοδιοτήτων προς το σχολείο, στη συλλογικότητα στην άσκηση της ΑΟΔ, στην παραμονή των διευθυντών για επαρκές χρονικό διάστημα σε ένα σχολείο καθώς και στη στελέχωση του Υπουργείου Παιδείας με ένα σώμα επαγγελματιών, με σκοπό την παρακολούθηση και στήριξη του εκπαιδευτικού συστήματος. Αναζητώντας τρόπους διευκόλυνσης της εισαγωγής των μέτρων αυτών προκύπτουν οι εισηγήσεις για αναδόμηση του Υπουργείου Παιδείας, μέσω της επαγγελματικής στελέχωσής του, και για προσπάθεια αποβολής του επικρατούντος κλίματος καχυποψίας προς τις αλλαγές, μέσω εισαγωγής δικλείδων ασφαλείας, οι οποίες να διασφαλίζουν το αδιάβλητο και τη διαφάνεια των διαδικασιών που θα ακολουθούνται. Περνώντας σε μια δεύτερη κατηγορία επιθυμητών μέτρων στήριξης των σχολείων, η οποία σχετίζεται με την (2) αποτελεσματική

λογοδοσία των σχολείων, πρέπει να λεχθεί ότι εντοπίζεται ξανά το φαινόμενο η εισαγωγή κάποιων επιμέρους μέτρων να είναι μεν επιθυμητή αλλά όχι και πιθανή. Τα μέτρα αυτά έχουν να κάνουν με την εισαγωγή μηχανισμών εσωτερικού οικονομικού ελέγχου, τη διενέργεια απροειδοποίητων ελέγχων στο σχολείο, την ενεργοποίηση μηχανισμών εποπτείας και στήριξης, την επιβολή κυρώσεων σε περιπτώσεις οικονομικών ατασθαλιών καθώς και την πολύπλευρη αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του σχολείου. Ένας τρόπος αύξησης της πιθανότητας εισαγωγής των συγκεκριμένων μέτρων θα μπορούσε να είναι η αναθεώρηση του συστήματος διορισμού και του συστήματος ανέλιξης των δασκάλων, ώστε να εμπεδωθεί ότι η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και του σχολείου πρέπει να αξιολογείται, ενώ ένας δεύτερος τρόπος θα μπορούσε να είναι η εξασφάλιση της επάρκειας όσων θα διενεργούν τις λειτουργίες της αξιολόγησης και του ελέγχου.

Μια τρίτη κατηγορία μέτρων, στην οποία εντοπίζονται επιμέρους μέτρα τα οποία είναι επιθυμητά αλλά όχι πιθανά, αφορά στη (3) στήριξη των σχολικών ηγετών. Κατά τη διερεύνηση τρόπων με τους οποίους το αρνητικό αυτό εύρημα θα μπορούσε να ανατραπεί προκύπτει ότι τα μέτρα που αφορούν στην μείωση των εργασιών ρουτίνας και του διδακτικού χρόνου των διευθυντών καθώς και στην ανάπτυξη λογισμικών προγραμμάτων που να διευκολύνουν την οικονομική διαχείριση, μπορούν να υιοθετηθούν ευκολότερα, εάν υπάρξει μια πολιτική απόφαση που να θέτει την εισαγωγή των μέτρων σε προτεραιότητα και μια κατάλληλη εκπαίδευση των σχολικών ηγετών, ώστε αυτοί να καταστούν ικανοί να οργανώνουν και να κατανέμουν καλύτερα τις εργασίες τους. Σε ότι δε αφορά στα μέτρα που σχετίζονται με την (4) επικέντρωση στη μαθησιακή διαδικασία, θα πρέπει να αναφερθεί ότι τα μέτρα, των οποίων η εισαγωγή φαίνεται να είναι πάρα πολύ επιθυμητή αλλά δε συγκεντρώνει πολλές πιθανότητες πραγματοποίησης, αφορούν στη διασφάλιση της επιλογής των καλύτερων εκπαιδευτικών, στη διασύνδεση αποτελεσματικότητας και προαγωγής εκπαιδευτικών, στη χρηματοδότηση έρευνας δράσης και παρεμβατικών προγραμμάτων καθώς και στην παροχή κινήτρων για εξασφάλιση επαρκούς χρόνου παραμονής των εκπαιδευτικών σε ένα σχολείο. Η αναζήτηση τρόπων με τους οποίους η πιθανότητα εισαγωγής των μέτρων αυτών θα μπορούσε να αυξηθεί, έφερε στο φως τις εισηγήσεις για ανάληψη ουσιαστικής δράσης από το ΥΠΠ και για εξασφάλιση συνέπειας και συνέχειας στην εκπαιδευτική πολιτική.

Εξάλλου, μέτρα στήριξης που είναι μεν επιθυμητά αλλά παρουσιάζονται να έχουν μειωμένες πιθανότητες εισαγωγής στο σχολείο του μέλλοντος εντοπίζονται και στις

υπόλοιπες δύο κατηγορίες πιθανών μέτρων, γεγονός που οδήγησε στον εντοπισμό τρόπων υποβοήθησης της εισαγωγής τους. Πιο συγκεκριμένα, στην περίπτωση των μέτρων που κινούνται προς την κατεύθυνση (5) δικτύωσης των σχολείων, διαφαίνεται ότι τα μέτρα της παραχώρησης κονδυλίων για οργάνωση και λειτουργία δικτύων, της δημιουργίας ηλεκτρονικής βάσης δεδομένων για ανταλλαγή καλών πρακτικών και της προώθησης της δικτύωσης του σχολείου με άλλα σχολεία ή οργανισμούς θα μπορούσαν τελικά να εισαχθούν με υιοθέτηση τριών σχετικών εισηγήσεων. Αναλυτικότερα, οι εισηγήσεις αυτές αναφέρονται στην ανάπτυξη των σχέσεων μεταξύ των σχολείων, στην κατάλληλη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και στην αναζήτηση των απαιτούμενων πόρων από τα ίδια τα σχολεία. Σε ότι αφορά στην τελευταία κατηγορία επιθυμητών μέτρων στήριξης των σχολείων, η οποία σχετίζεται με την (6) εισαγωγή μιας κατάλληλης δομής λήψης και διαχείρισης αποφάσεων, διαφαίνεται ότι δεν είναι επιθυμητή η παροχή ίσου δικαιώματος ψήφου, κατά τη λήψη οικονομικής φύσης αποφάσεων, ούτε στους γονείς, ούτε στα μέλη της κοινότητας, ούτε και στους μαθητές. Όπως προκύπτει, ζητούμενο αποτελεί ένα μοντέλο όπου τις αποφάσεις θα λαμβάνει ένα συμβούλιο, στο οποίο θα συμμετέχει ο διευθυντής, στο συμβούλιο αυτό η σύνθεση των μελών θα διαφοροποιείται, ανάλογα με το είδος της απόφασης, και την ευθύνη υλοποίησης των αποφάσεων θα αναλαμβάνει μια μικρή ομάδα ατόμων. Αποσκοπώντας στη διευκόλυνση της εφαρμογής του πιο πάνω μοντέλου προτείνεται η δοκιμαστική εφαρμογή των σχετικών μέτρων, έτσι που να φανούν στην πράξη τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματά τους.

### 5.6. Σύνοψη κεφαλαίου

Στο κεφάλαιο αυτό πραγματοποιήθηκε μια συνοπτική αναφορά στα προηγούμενα κεφάλαια, κατά την οποία αναφέρθηκαν με συντομία το θεωρητικό πλαίσιο, ο σκοπός, η μεθοδολογία και τα κύρια ευρήματα της έρευνας. Στη συνέχεια, ακολούθησε αναφορά στη σημαντικότητα της έρευνας, ούτως ώστε να διευκολυνθεί η αποτίμηση των ευρημάτων της. Το μεγαλύτερο μέρος του κεφαλαίου αφιερώθηκε στην κριτική συζήτηση των αποτελεσμάτων, στοχεύοντας στη διασύνδεσή τους με την τοπική και διεθνή βιβλιογραφία. Τέλος, παρουσιάστηκαν και συζητήθηκαν οι προτάσεις της έρευνας, τόσο σε επίπεδο θεωρίας όσο και σε επίπεδο πρακτικής.

## 5.7. Επίλογος

Η αυτόνομη οικονομική διαχείριση αποτελεί μια διαδεδομένη πρακτική διεθνώς, στην προσπάθεια των διάφορων χωρών να εκσυγχρονίσουν τα εκπαιδευτικά τους συστήματα, να εμπλέξουν ενεργά την τοπική κοινωνία και να μεγιστοποιήσουν την απόδοση της σχέσης μεταξύ κόστους και αποτελεσματικότητας. Η παρούσα έρευνα διερευνά το πλαίσιο μέσα στο οποίο τα κυπριακά αυτόνομα σχολεία του μέλλοντος αναμένεται λειτουργούν, εντοπίζει την πλέον επιθυμητή εκδοχή του σχολικού μέλλοντος, φέρνει στο φως εμπόδια τα οποία πιθανόν να εμφανιστούν στην πορεία και υποδεικνύει τρόπους με τους οποίους τα προβλήματα αυτά μπορούν να αντιμετωπιστούν, επιτρέποντας τη σύγκλιση μεταξύ ευκταίου και εφικτού.

Υιοθετώντας τη θέση ότι το μέλλον είναι, σε μεγάλο βαθμό, αποτέλεσμα των δικών μας ενεργειών ή παραλήψεων και χρησιμοποιώντας τα αποτελέσματα της έρευνας ως οδηγό πορείας, προτείνουμε την άμεση προώθηση των κατάλληλων μεθοδεύσεων, που θα οδηγήσουν τα σχολεία του τόπου στην καλύτερη ανταπόκριση στις ανάγκες της κοινωνίας, θα επιτρέψουν την καλύτερη δυνατή χρήση των περιορισμένων οικονομικών μας πόρων και, πάνω από όλα, θα οδηγήσουν στη βελτίωση των αποτελεσμάτων των μαθητών και στην καλύτερη, συνολική, προετοιμασία τους για να καταστούν οι ενεργοί, ικανοί και αυτάρκεις πολίτες του αύριο.

**Βιβλιογραφία**


Αθανασίου, Θ. (2012, 25 Σεπτεμβρίου). Οικονομική κρίση στην Κύπρο και οι τιμές με στοιχεία και αριθμούς. *Σημερινή.* Ανακτήθηκε από: http://www.sigmalive.com

Abu-Duhou, I. (1999). *School-Based Management*. Paris: International Institute for Educational Planning.

Agyemang, G. (2010). Accounting for needs? Formula funding in the UK School Sector. *Accounting, Auditing & Accountability Journal, 23*(1), 82-110.

Aligica, P. & Herritt, R. (2009). Epistemology, social technology, and expert judgment: Olaf Helmer's contribution to futures research. *Futures, 41*(5), 253-259.

Aligica, P. (2003). Prediction, Explanation and the Epistemology of Future Studies. *Futures, 35*:1027-1040.

Albright, J., Knezevic, L. & Farrell, L. (2013). Everyday practices of teachers of English: A survey at the outset of national curriculum implementation. *Australian Journal of Language and Literacy, 36*(2), 111-120.

Anderson, N. (2011). *Per Pupil Spending: How Much Difference Does a Dollar Make?* Retrieved from: http://digitalcommons.usu.edu/gradreports/20.

Arnaud Chevalier, A., Dolton, P. & Levacic, R. (2005). *School Quality and Effectiveness*. In Machin, S. & Vignoles, A. (eds.) (2005). *What's the Worth of Education?* Princeton University Press.

Arnott, M. & Raab, C. (eds.) (2000). *The governance of schooling: comparative studies of devolved management*. London: Routledge.

Assakul, P. (2003). *Futures Studies Methods.* Retrieved from www.ifm.eng.cam.ac.uk

Baetz, J. (2013, 17th May). Top officials seek to address euro currency's institutional failings, seek end to IMF role. *Associated Press.* Retrieved from: http://www.foxnews.com

Βενιζέλος, Κ. (2013, 26 Μαρτίου). Υπάλληλοι της Τρόικας. *Φιλελεύθερος.* Ανακτήθηκε από: http://www.philenews.com

Barnett, B. (2000). *The changing external policy context and the role of the school principal*. London: NCSL.

Bell, J. (1999). *Doing your research project (3rd ed)*. London: Open University Press.

Bell, J. (2010). *Doing your research project (5th ed)*. London: Open University Press.

Bell, L. & Rowley, A. (2002). The impact of educational policy on headship in primary schools in England. *Journal of Educational Administration, 40*(3), 195-210.

Bell, W. (2004). *Foundations of Futures Studies: Values, objectivity, and the good society*. New Jersey: Transaction Publishers.

BenDavid-Hadar, I. & Ziderman, A. (2011). A New Model for Equitable and Efficient Resource Allocation to Schools: The Israeli Case. *Education Economics, 19*(4), 341-362.

Berkhout, S.J. (2005). The decentralisation debate: thinking about power. *Review of Education, 51*, 313–327.

Bernard, H. & Ryan, G. (2010). *Analyzing qualitative data: systematic approaches.* Thousand Oaks: Sage Publications.

Bieber, T. & Martens, K. (2011). The OECD PISA Study as a Soft Power in Education? Lessons from Switzerland and the US. *European Journal of Education, 46*(1), 101-116.

Bjork, C. (2006). Decentralisation in education, institutional culture and teacher autonomy in Indonesia. In Zajda, J. (2006) (Ed). *Decentralisation and Privatisation in Education: the role of the State*. Springer.

Bolivar-Botia, A. & Bolivar-Ruano, R. (2011). Schools Principals in Spain: from Manager to Leader. *International Journal of Education, 3*(1), 1-18.

Branch, G., Hanushek, E. & Rivkin, S. (2012). *Estimating the Effect of Leaders on Public Sector Productivity: The Case of School Principals.* Retrieved from: http://www.nber.org/papers/w17803

Brauckmann, S. & Pashiardis, P. (2011). A validation study of the leadership styles of a holistic leadership theoretical framework. *International Journal of Educational Management, 25*(2), 11-32.

Brauckmann, S. & Πασιαρδής, Π. (2008). Νέα Εκπαιδευτική Πολιτική και Εκπαιδευτική Ηγεσία: Εξερευνώντας τα Θεμέλια μιας Νέας Σχέσης. Στο Αποστολάτου, Μ. (2008). *Πρακτικά συνεδρίου: Επιμόρφωση Στελεχών της Εκπαίδευσης: Δράσεις-Αποτελέσματα-Προοπτικές*. Βόλος: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Briant, E. & Doherty, C.(2012). Teacher educators mediating curricular reform: anticipating the Australian curriculum. *Teaching Education, 23*(1), 51-69.

Briggs, K. & Wohlstetter, P. (2003). Key elements of a successful school-based management strategy. *School Effectiveness and School Improvement, 14*(3), 351-372.

Brockhoff, K. (2002). The Performance of Forecasting Groups in Computer Dialogue and Face-to-face Discussion. In Linstone, H. & Turoff, M. (eds.) (2002). *The Delphi Method: Techniques and Applications.* Retrieved from: http://is.njit.edu/pubs/delphibook/

Bruns, B., Filmer, D. & Patrinos, H. (eds.) (2011). *Making schools work: new evidence on accountability reforms.* Washington: The World Bank.

Bryman, A. (2006). Integrating quantitative and qualitative research: how is it done? *Qualitative Research, 6*, 97-113.

Bryman, A. (2007). Barriers to Integrating Quantitative and Qualitative Research. *Journal of Mixed Methods Research, 1* (1), 8-22.

Bullock, A. & Thomas, H. (1997). *Schools at the centre? A study of decentralization*. London: Routledge.

Bush, T. (2000). Management Styles: Impact on Finance and Resources. In Coleman, M. & Anderson, L. (eds.) (2000). *Managing Finance and Resources in Education*. London: Paul Chapman.

Γιωρκάτζη, Χ. (2011). *Ετήσια έκθεση 2010.* Λευκωσία: Γενικός Ελεγκτής της Δημοκρατίας. Ανακτήθηκε από: http://www.audit.gov.cy

Caldwell, B. & Loader, D. (2009). What is a Futures Focused School? Retrieved from: http://www.aitsl.edu.au

Caldwell, B. & Spinks, J. (1998). *The Self-Managing School*. London: Falmer Press.

Caldwell, B. (2004, January). *Achieving an optimal balance of centralization and decentralization in education.* Paper presented at the education summit Striking Balance: Sharing Practice from East and West, Beijing.

Caldwell, B. (2005). *School-based management*. Paris: International Institute for Educational Planning.

Caldwell, B. (2006a). *Re-imagining educational leadership.* Victoria: ACER press.

Caldwell, B. (2006b). *Resourcing schools for the 21st century.* London: Specialist Schools and Academies Trust.

Caldwell, B. (2009a). Centralisation and decentralisation in education: a new dimension to policy. In Zajda, J. and Gamage, D.T. (eds.) (2009). *Decentralisation, School-Based Management and Quality.* London: Springer.

Caldwell, B. (2009b, June).*Why not the best schools: What we have learned about leadership for transformation.* Paper presented at the 2nd iNet International Conference for School Principals, Mauritius.

Caldwell, B. (2010). The impact of high-stakes test-driven accountability. *Professional Voice, Australian Education Union, 8*(1), 49-53.

Caldwell, B. (2011a). The largest classroom in the world. *Phi Delta Kappan*, *92*(6), 99-100.

Caldwell, B. (2011b). Educational reforms and school improvement in Australia. In Lee, J. & Caldwell, B. (2011). *Changing schools in an era of globalization*. London: Routledge.

Chermack, T., Lynham, S. & Ruona, W. (2001). A review of scenario planning literature. *Futures Research Quarterly*, *17*(2), 7-31

Chikoko, V. (2007). Negotiating Roles and Responsibilities in the Context of Decentralised School Governance: A Case Study of One Cluster of Schools in Zimbabwe. *International Studies in Educational Administration, 35*(1), 22-40.

Chou, C. (2004). *The changing role of central office under site-based management*. Doctoral Dissertation, University of Southern California.

Coady, D., Feher, C., Funke, K., Soto, M. & Tinios, P. (2013). *Cyprus: Options for short-term expenditure rationalization. Aide-Memoire.* International Monetary Fund: Fiscal Affairs Department. Retrieved from: www.philenews.com

Coates, J. (2000). Scenario Planning. *Technological Forecasting and Social Change, 65,* 115-123.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education (6th ed.).* London: Routledge.

Commission of the European Communities (2011). *Progress Towards the Common European Objectives in Education and Training: Indicators and Benchmarks 2010/2011*. Brussels: Commission of the European Communities.

Conway, M. (2006). Applying an Integral Framework to Government Foresight Projects. *Journal of Futures Studies*, *11*(1), 57-74.

Corbetta, P. (2003). *Social Research: Theory, Methods and Techniques*. London: Sage.

Corbin, J. & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Creemers, B., Stoll, L., Reezigt, G. & the ESI Team (2007). Effective school improvement – ingredients for success: the results of an international comparative study of best practice case studies. In T. Townsend (Ed.) (2007). *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*. Netherlands: Springer.

Creissen, T. & Ellison, L. (1998). Reinventing school leadership - back to the future in the UK? *International Journal of Educational Management, 12*(1), 22-38.

Creswell, J. & Plano Clark, V. (2007). *Mixed methods research*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Curry, A. & Schultz, W. (2009). Roads Less Travelled: Different Methods, Different Futures. *Journal of Futures Studies, 13*(4), 35-60.

Dabla-Norris, E. (2006). The challenge of fiscal decentralisation in transition countries. *Comparative Economic Studies, 48*, 100-131.

Dator, J. (1998). Introduction: The Future Lies Behind! Thirty Years of Teaching Futures Studies. *American Behavioral Scientist, 42*, 298-319.

Daun, H. (2004). Privatisation, decentralisation and governance in education in the Czech Republic, England, France, Germany and Sweden. *International Review of Education, 50*, 325–346.

Daun, H. (2011). Globalization, EU-ification, and the New Mode of Educational Governance in Europe. *European Education, 43* (1), 9–32.

Day, C., Harris, A. & Hadfield, M. (2001). Grounding Knowledge of Schools in Stakeholder Realities: A Multi-Perspective Study of Effective School Leaders. *School Leadership & Management, 21*(1), 19-42.

Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., Brown, E., Ahtaridou, E. & Kington, A. (2009). *The Impact of School Leadership on Pupil Outcomes.* National College for School Leadership. Retrieved from: https://www.gov.uk

De Grauwe, A. (2005). Improving the quality of education through school-based management: learning from international experiences. *Review of Education, 51*, 269-287.

Denscombe, M. (2008). Communities of Practice: A Research Paradigm for the Mixed Methods Approach. *Journal of Mixed Methods Research, 2*(3), 270-283.

Department for International Development (2002). *Key sheet 11: Decentralisation and Governance*. Retrieved from: http://www.odi.org.uk/resources/download/2313.pdf

Dolton, P. & Marcenaro-Gutierrez, O. (2011). If you pay peanuts do you get monkeys? A cross country analysis of teacher pay and pupil performance. *Economic Policy, 65*, 7-55.

Επιτροπή για την Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση (2004). *Δημοκρατική και Ανθρώπινη Παιδεία στην Ευρωκυπριακή Πολιτεία - Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού.* Λευκωσία.

Ευρυδίκη (2009). *Αριθμοί-κλειδιά της εκπαίδευσης στην Ευρώπη - 2009*. Εκτελεστικός Οργανισμός Εκπαίδευσης, Οπτικοακουστικών Μέσων και Πολιτισμού της Ευρωπαϊκής Επιτροπής.

Edwards, P., Ezzamel, M., Robson, K. & Taylor, M. (1996). Comprehensive and incremental budgeting in education: The construction and management of formula funding in three English local education authorities. *Accounting*, 9(4), 4-37.

Eliophotou Menon, M. (2010, August). *The link between education and productivity: The employers' perspective*. Paper presented at the International Conference on Applied Economics, Athens.

Eskeland, G. & Filmer, D. (2007). Autonomy, Participation and Learning: Findings from Argentine Schools, and Implications for Decentralization. *Education Economics, 15*(1), 103-127.

European Trade Union Committee for Education (2012a). *School Leadership in Europe: issues, challenges and opportunities.* Retrieved from: http://www.poed.com.cy

European Trade Union Committee for Education (2012b). *Conclusions from the ETUCE on education as a response to economic crisis.* Retrieved from: http://etuce.homestead.com

European Trade Union Committee for Education (2012c). *ETUCE action and campaign framework on the economic crisis 2012: Analysis of the mini-survey.* Retrieved from: http://etuce.homestead.com

Eurydice (2007). *School Autonomy in Europe. Policies and Measures*. Brussels: Eurydice.

Eurydice (2009). *Key data on education in Europe 2009.* Brussels: Eurydice.

Everard, K. & Morris, G. (1996). *Effective School Management.* London: Paul Chapman.

Ewing, R. (2012). Competing issues in Australian primary curriculum: learning from international experiences. *Education 3-13, 40* (1), 97-111.

Faucher, C. (2006). Popular discourse on identity politics and decentralisation in Tanjung Pinang public schools. *Asia Pacific Viewpoint, 47*(2), 273–285.

Feldman, C. & Tai, J. (2009). Being an American: before and after 9/11. *Psicologia Culturale*, *1*(1), 13-41.

Fidler, B., Russell, S. & Simkins. T. (eds.) (1997). *Choices for Self-Managing Schools: Autonomy and Accountability*. London: Paul Chapman.

Flick, U. (2007). *Managing quality in qualitative research*. London: Sage Publications.

Flouris, G. & Pasias, G. (2003). A critical appraisal of curriculum reform in Greece (1980–2002): trends, challenges, and perspectives. *European Education, 35*(3), 73–90.

Fontana, A. & Frey, J. (2003). The Interview: From Structured Questions to negotiated text. In Denzin, N. & Lincoln, Y. (eds.) (2003). *Collecting and interpreting qualitative materials*. London: Sage.

Foskett, N. & Lumby, J. (2003). *Leading and Managing Education: International Dimensions*. London: Paul Chapman.

Fowler, F. (2009). *Survey research methods (4th ed)*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Franklin, K. & Hart, J. (2007). Idea Generation and Exploration: Benefits and Limitations of the Policy Delphi Research Method. *Innovative Higher Education, (31),* 237–246.

Fuchs, T. & Woessmann, L. (2004). *What accounts for international differences in student performance? A re-examination using PISA data.* Retrieved from: http://ssrn.com/abstract=572802

Fuchs, T. & Woessmann, L. (2007).What Accounts for International Differences in Student Performance? A Re-Examination Using PISA Data. *Empirical Economics, 32*(3), 433-464.

Ζμας, Α. (2007). *Παγκοσμιοποίηση και εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Zajda, J. & Gamage, D.T. (eds.) (2009). *Decentralisation, school-based management and quality.* London: Springer.

Zajda, J. (2003). Educational reform and transformation in Russia: why education reforms fail. *European Education, 35*(1), 58-88.

Zimmer, R., Krop, C., Kaganoff, T., Ross, K. & Brewer, D. (2001). *Private Giving to Public Schools and Districts in Los Angeles County 2001: A Pilot Study*. Rand Foundation.

Gamage, D. & Zajda, J. (2009). Decentralisation and School-Based Governance: A Comparative Study of Self-Governing School Models. In Zajda, J. & Gamage, D. (eds.) (2009). *Decentralisation, school-based management and quality.* London: Springer.

Geo-Jaja, M. (2006a). Decentralisation and Privatisation in Africa: Which one for Nigeria? In Zajda, J. (2006) (Ed). *Decentralisation and Privatisation in Education: the role of the State*. Springer.

Geo-JaJa, M. (2006b). Educational decentralization, public spending and social justice in Nigeria. *Review of Education, 52*,125–148.

Gibbs, G. (2007). *Analyzing qualitative data.* London: Sage Publications.

Glewwe, P., Hanushek, E., Humpage, S. & Ravina, R. (2011). *School Resources and Educational Outcomes in Developing Countries: A Review of the Literature from 1990 to 2010.* Retrieved from: http://faculty.apec.umn.edu

Goodwin. R. (2002). *On the edge of chaos: a Delphi study of the changing role of the secondary principal.* Doctoral dissertation, West Virginia University.

Gorard, S., Fitz, J. & Taylor, C. (2003). *Schools, Market and Choice Policies*. London: Routledge.

Gordon, T. & Pease, A. (2006). RT Delphi: An efficient, "round-less" almost real time Delphi method. *Technological Forecasting & Social Change, 73*, 321-333.

Gore, A. (2013). *The Future*. Ebury Publishing.

Govinda, R. (1997). *Decentralization of Educational Management. Experiences form South Asia*. Paris: International Institute for Educational Planning.

Gray, D. (2004) *Doing Research in the Real World*. London: Sage.

Green, D. & Dye, L. (2002). How should we best train clinical psychology supervisors? A Delphi survey. *Psychology Learning and Teaching, 2*(2), 108-115.

Group of States Against Corruption (2013). *Third evaluation round: Compliance Report on Cyprus.* Counsil of Europe. Retrieved from: http://www.coe.int

Hahn, C. (2008). *Doing qualitative research using your computer: a practical guide*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Hallinger, P. & Heck, R. (2011). Exploring the journey of school improvement: classifying and analyzing patterns of change in school improvement processes and learning outcomes. *School Effectiveness and School Improvement, 22*(1), 1-27.

Hanushek, E. & Raymond M. (2005). Does School Accountability Lead to Improved Student Performance? *Journal of Policy Analysis and Management, 24* (2), 297–327.

Hanushek, E. & Woessmann, L. (2007). *The Role of Education Quality in Economic Growth*. Retrieved from: https://openknowledge.worldbank.org

Hanushek, E. & Woessmann, L. (2011a). *Sample Selectivity and the Validity of International Student Achievement Tests in Economic Research.* Retrieved from: http://www.nber.org/papers/w15867

Hanushek, E. & Woessmann, L. (2011b). How much do educational outcomes matter in OECD countries? *Economic Policy, 26*, 427–491.

Hanushek, E. & Woessmann, L. (2011c). Overview of the symposium on performance pay for teachers. *Economics of Education Review, 30*, 391–393.

Hanushek, E. & Woessmann, L. (2011d).The Economics of International Differences in Educational Achievement. In Hanushek, E., Machin, S. & Woessmann, L. (eds) (2011). *Handbooks in Economics (3)*. The Netherlands: North-Holland.

Hanushek, E. & Woessmann, L. (2012). Do Better Schools Lead to More Growth? Cognitive Skills, Economic Outcomes, and Causation. *Journal of Economic Growth, 17*(4), 267-321.

Hanushek, E. (2004a, August). *Some simple analytics of school quality*. Paper presented at the Making Schools Better Conference of the Melbourne Institute of Applied Economic and Social Research, University of Melbourne.

Hanushek, E. (2004b). What if there are no "Best practices"? *Scottish Journal of Political Economy, 51*(2), 156-172.

Hanushek, E. (2005). *Economic outcomes and school quality*. Paris: International Institute for Educational Planning.

Hanushek, E. (2008). Incentives for efficiency and equity in the school system. *Perspektiven der Wirtschaftspolitik, 9*, 5-27.

Hanushek, E. (2010). *Developing a Skills-Based Agenda for 'New Human Capital' Research.* Retrieved from: http://ssrn.com/abstract=1889200

Hanushek, E. (2011). *Education for Education...Or for Skills?* Retrieved from: https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/6099

Hanushek, E. (2012). Education quality and economic growth. In Miniter, B. (ed) (2012). *The 4 percent solution: Unleashing the economic growth America needs.* New York: Crown Business.

Hanushek, E., Link, S. & Woessmann, L. (2012b). Does School Autonomy Make Sense Everywhere? Panel Estimates from PISA. Retrieved from: http://www.adb.org/sites/default/files/economics-wp-296.pdf

Hanushek, E., Peterson, P. & Woessmann, L. (2012a). Is the United States catching up? International and state trends in student achievement. *Education Next, 12* (4), 24-33.

Hardy, I. (2013). A logic of appropriation: enacting national testing (NAPLAN) in Australia. *Journal of Education Policy (on-line)*. Retrieved from: http://dx.doi.org/10.1080/02680939.2013.782425

Heck, R., Brandon, P. & Wang, J. (2001). Implementing Site-Managed Educational Changes: Examining Levels of Implementation and Effect. *Educational Policy, 15*(2), 302-322.

Heredia-Ortiz, E. (2006). *The impact of education decentralization on education output: A cross-country study*. Doctoral dissertation, Georgia State University.

Hill, C. & Jones, T. (1992). Stakeholder-agency theory. *Journal of Management Studies, 29*(2), 131-154.

Ho, E. (2006). Educational decentralization in three Asian societies: Japan, Korea and Hong Kong. *Journal of Educational Administration, 44*(6), 590-603.

Hsu, C. & Sandford, B. (2007). The Delphi Technique: Making Sense of Consensus. *Practical Assessment, Research & Evaluation, 12*(10), 1-8.

Ιγνατίου, Μ. (2012, 18 Δεκεμβρίου). Κύπρος - Τι φοβάται ο Πρόεδρος; *Φιλελεύθερος*. Ανακτήθηκε από: www.philenews.com

Ιωακειμίδης, Π. (2012, 12 Οκτωβρίου). Το ΔΝΤ έξω από την ευρωζώνη. *Τα Νέα.* Ανακτήθηκε από: http://www.tanea.gr

Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες.* Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

Inayatullah, S. (2002). Reductionism or Layered Complexity? The Futures of Futures Studies. *Futures, 34*, 295-302.

Inman, P. (2013, April the 3rd). IMF sets terms of Cyprus bailout. *The Guardian.* Retrieved from: http://www.guardian.co.uk

Javeau, C. (2000). *Η έρευνα με ερωτηματολόγιο: το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή (μετάφραση Κατερίνας Τζαννόνε-Τζωρτζή)*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδάνος.

Johnson, L., Moller, J., Ottesen, E., Pashiardis, P., Savvides, V. & Vedoy, G. (2011). Leadership Preparation for Culturally Diverse Schools in Cyprus, Norway and the United States. In Ylimaki, R. & Jacobson, S. (eds.) (2011). *US and Cross-National Policies, Practices, and Preparation*. Springer.

Johnson, R. & Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed-methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, *33*(7), 14-26.

Jouvenel, H. (2000). A brief methodological guide to scenario building. *Technological Forecasting and Social Change, 65*, 37-48.

Κασιμάτης, Γ. (2011, 24 Απριλίου). Η ασυμβατότητα βασικών όρων των Δανειακών Συμβάσεων με το Σύνταγμα, το Ευρωπαϊκό και το Διεθνές Δίκαιο - Η Παραβίαση των συνταγματικών διαδικασιών επικύρωσης. *Το Παρόν της Κυριακής.* Ανακτήθηκε από: http://www.paron.gr

Κασουλίδης, Γ. (2011). *Ετοιμότητα των διευθυντών δημοσίων σχολείων δημοτικής εκπαίδευσης στη διαχείριση κρίσεων: Ανάπτυξη μοντέλου λήψης απόφασης σε καταστάσεις έκτακτης ανάγκης*. Διδακτορική διατριβή, Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Κουάλη, Γ. (2012). *Η διαχείριση του χρόνου των διευθυντών δημοτικού σχολείου και η σχέση της με την αποτελεσματικότητα των διευθυντών και με την ικανοποίηση των*

*εκπαιδευτικών από την εργασία τους*. Διδακτορική Διατριβή, Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Κυπριανού, Δ. (2013, 3 Απριλίου). Τι θα υποστούν οι Κύπριοι από το μνημόνιο της Τρόικα. Πρώτο Θέμα. Ανακτήθηκε από: http://www.protothema.gr

Kanter, J. (2013, April the 3rd). IMF and EU set conditions for Cyprus bailout. *The New York Times*. Retrieved from: http://www.nytimes.com

Kapoor, R. (2001). Future as fantasy: forgetting the flaws. *Futures, 33*, 161–170.

Karagiorgi, Y. & Nicolaidou, M. (2010). Opening Pandora's Box: school autonomy in Cyprus and emerging implications for school leaders. *Management in Education, 24* (2), 62-68.

Karim, A. (2008). The Next 50 Years for Malaysia: An Inquiry Using Alternative Futures Methods. *Journal of Futures Studies, 13*(2), 43-56.

Karstanje, P. (1999). Decentralisation and Deregulation in Europe: Towards a Conceptual Framework. In Bush, T., Bell, L., Bolam, R., Glatter, R. & Ribbins, P. (eds) (1999). *Educational Management: Redefining Theory, Policy and Practice*. London: Paul Chapman.

Krishnan, S. (2009). International Conflict and Cooperation in the 21st Century. *The Round Table, 98*, 37-47.

Kristof, T. (2006). Is it possible to make scientific forecasts in social sciences? *Futures, 38*, 561-574.

Krop, C. (1996). *The finances of education governance reform in California*. Doctoral Dissertation published by Rand Graduate School.

Kuosa, T. (2009). *Towards the dynamic paradigm of futures research: how to grasp a complex futures problem with multiple phases and multiple methods.* Doctoral dissertation, Turku School of Economics.

Kuosa, T. (2011). Evolution of futures studies. *Futures, 43*(3), 327-336.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Interviews: learning the craft of qualitative research interviewing (2nd edition)*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Kvale, S. (2007). *Doing interviews*. London: Sage.

Lam, Y. (2006). Local responses to school-based management in Hong Kong. *Educational Studies, 32*(2), 171–185.

Lang, T. (1998). *An Overview of Four Futures Methodologies.* Retrieved from: http://www.soc.hawaii.edu/future/j7/LANG.html

Lauglo, J. (1995). Forms of decentralisation and their implications for education. *Comparative Education, 31*(1), 5 - 29.

Levacic, R & Downes, P (2004). *Formula funding of schools, decentralisation and corruption: a comparative analysis.* Paris: International Institute of Educational Planning.

Levacic, R. & Ross, K. (1999). Principles for Designing Needs-based School Funding Formulae. In Ross, K. & Levacic, R. (eds.) (1999). *Needs-based Resource Allocation in Education via Formula Funding to Schools*. Paris: International Institute for Educational Planning.

Levacic, R. (1995). *Local management of schools: analysis and practice*. Buckingham: Open University Press.

Levacic, R. (2007). The relationship between student attainment and school resources. In T. Townsend (Ed.) (2007). *International Handbook of School Effectiveness and Improvement.* Netherlands: Springer.

Levacic, R. (2008). Financing schools: evolving patterns of autonomy and control. *Educational Management Administration & Leadership, 36*(2), 221-234.

Levacic, R., Jenkins, A., Vignoles, A. & Allen, R. (2005). *The effect of school resources on student attainment in English secondary schools*. London: Institute of Education.

Linstone, H. & Turoff, M. (eds.) (2002). *The Delphi Method: Techniques and Applications.* Available from: http://is.njit.edu/pubs/delphibook/

Litvack, J. (1999). *Decentralization Briefing Notes.* Washington DC: World Bank.

Loeb, S., Bryk, A. & Hanushek, E. (2007). *Getting Down to Facts: School Finance and Governance in California*. Stanford University.

Ludlow, J. (2002). Delphi Inquiries and Knowledge Utilization. In Linstone, H. & Turoff, M. (eds.) (2002). *The Delphi Method: Techniques and Applications.* Available from: http://is.njit.edu/pubs/delphibook/

Lundahl, L. (2002). Sweden: decentralization, deregulation, quasi-markets and then what? *Journal of Education Policy, 17*(6), 687-697.

Μόντι, Μ. (2012, 12 Μαΐου). Η Ελλάδα έδωσε την εθνική της κυριαρχία, εμείς τη γλυτώσαμε. *Πρώτο Θέμα*. Ανακτήθηκε από: www.prototothema.gr

MacBeath, J. (2009). Recruitment and Retention of Senior School Leaders: meeting the challenge. *European Educational Research Journal, 8*(3), 407-417.

Mandeng, O. (2013, 17th April). The IMF must quit the troika to survive. *Financial Times.* Retrieved from: http://www.ft.com

Marien, M. (2002). Futures studies in the 21st Century: a reality-based view. *Futures, 34*, 261-281.

Marien, M. (2010). Futures-thinking and identity: Why ‘‘Futures Studies’’ is not a field, discipline, or discourse: a response to Ziauddin Sardar’s ‘the namesake’. *Futures, 42*,190–194.

Martinez, B. (2011, 4th April). School ‘Bonus’ Plan Comes Up Short. *The Wall Street Journal.* Retrieved from: http://online.wsj.com

Masini, E. (2002). A vision of futures studies. *Futures, 34*, 249-259.

Masini, E. (2006). Rethinking futures studies. *Futures, 38*, 1158-1168.

Masini, E. (2010). The past and the possible futures of Futures Studies: Some thoughts on Ziauddin Sardar’s ‘the namesake’. *Futures, 42,* 185-189.

Maslowski, R., Scheerens, J. & Luyten, H. (2007). The effect of school autonomy and school internal decentralization on students' reading literacy. *School Effectiveness and School Improvement, 18*(3), 303-334.

Maxwell, J. (2005). *Qualitative research design: an interactive approach (2nd ed).* Thousand Oaks: Sage Publications.

McGinn, N. & Welsh, T. (1999). *Decentralization of education: why, when, what and how?* Paris: International Institute for Educational Planning.

Merriam, S. (2009). *Qualitative Research: a guide to design and implementation.* San Francisco: Jossey-Bass.

Merrouche, O. (2007). *The long term effect of education spending decentralization on human capital in Spain*. Uppsala: Uppsala University. Retrieved from: http://www.nek.uu.se

Mertens D. (1998). *Research Methods in Education and Psychology: Integrating diversity with quantitative and qualitative approaches*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Mertens D. (2010). Divergence and Mixed Methods. *Journal of Mixed Methods Research, 4*(3), 3-5.

Mertkan, S. (2011). Leadership Support through Public–Private ‘Partnerships’: Views of School Leaders. *Educational Management Administration & Leadership, 39*(2), 156-171.

Mestry, R. (2004). Financial accountability: the principal or the school governing body? *South African Journal of Education, 24*(2), 126–132.

Michaelidou, A. & Pashiardis. P. (2009). Professional development of school leaders in Cyprus: is it working? *Professional Development in Education, 35*(3), 399-416.

Miles, M. & Huberman, A. (1994) *Qualitative Data Analysis: An Expanded sourcebook* (2nd ed.). CA: Thousand Oaks.

Miller, R. (2006). Futures Studies, scenarios, and the "possibility space" approach. In Organisation for Economic Cooperation and Development (2006). *Think Scenarios, Rethink Education.* Available at: http://www.keepeek.com

Ministry of Education and Culture (2001). *The Development of Education: National Report of Cyprus.* Nicosia: International Bureau for Education.

Mitter, W. (2003). A decade of transformation: educational policies in Central and Eastern Europe. *International Review of Education, 49* (1-2), 75-96.

Molitor, G. (2009). Questioning scenarios. *Journal of Futures Studies, 13*(3), 139- 146.

Moore, S., Kochan, F., Kraska, M. & Reames, E. (2011). Professional development and student achievement in high poverty schools: making the connection. *International Studies in Education Administration, 39* (2), 65-79.

Mulford, B. (2012a). Tinkering towards Utopia: trying to make sense of my contribution to the field. *Journal of Educational Administration, 50*(1), 98-124.

Mulford, B. (2012b, November). *School principalship that improves student outcomes: Tinkering toward Utopia*. Paper presented at the biannual meeting of the Commonwealth Council for Educational Administration and Management, Limassol, Cyprus.

Murillo, F. & Roman, M. (2011). School infrastructure and resources do matter: analysis of the incidence of school resources on the performance of Latin American students. *School Effectiveness and School Improvement, 22*(1), 29-50.

Murphy, J. & Beck, L. (1995*) School-Based Management as School Reform: Taking Stock*. Corwin Press.

Νεοφύτου, Ν. (2012, 15 Ιουνίου). Θεσμοθετούν κομματοκρατία πλήττοντας τους θεσμούς. *Χαραυγή*. Ανακτήθηκε από: http://www.haravgi.com.cy

Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2006). *Μεθοδολογία εμπειρικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες.* Αθήνα: Gutenberg.

National College for School Leadership (2002). *Future sight: Trends and Scenarios.* Retrieved from: http://www.nationalcollege.org.uk

Newcombe, G., McCormick, J. & Sharpe, F. (1997). Financial decision making: teacher involvement and the need for trust. *International Journal of Educational Management*, 11(3), 94-101.

Nicolaidou, M. & Petridou, A. (2011). Evaluation of CPD programmes: challenges and implications for leader and leadership development. *School Effectiveness and School Improvement*, *22*(1), 51-85.

Nielsen, C. & Thangadurai, M. (2007). Janus and the Delphi Oracle: Entering the new world of international business research. *Journal of International Management, 13,* 147-163.

Nir, A. & Ami, T. (2005). School-parents relationship in the era of school-based management: harmony or conflict? *Leadership and Policy in Schools*, *4*(1), 55-72.

Ο Περί Σχολικών Εφορειών Νόμος (1997, Δεκέμβριος 31). Επίσημη Εφημερίδα της Δημοκρατίας, Ν. 108(Ι)/97, σσ. 1437-1443.

O'Brien, F. (2004). Scenario Planning: lessons for practice for teaching and learning. *European Journal of Operational Research, 152,* 709-722.

O'Leary, Z. (2004). *The Essential Guide to Doing Research*. London: Sage.

Ogilvy, J. (2006). Education in the information age: scenarios, equity and equality. In Organisation for Economic Cooperation and Development (2006). *Think Scenarios, Rethink Education.* OECD Publishing. Available from: http://www.keepeek.com

Okoli, C. & Pawlowski, S. (2004). The Delphi method as a research tool: an example, design considerations and applications. *Information & Management, 42*, 15-29.

Ομήρου, Γ. (2013, 11 Μαΐου). Αναγκαία η εθνική συμφωνία για συντομότερη έξοδο από το μνημόνιο. *NewsIt.com.cy*. Ανακτήθηκε από: http://www.newsit.com.cy

Oner, A. (2010). On theory building in Foresight and Futures Studies: A discussion note. *Futures*, *42*, 1019-1030.

Opie, C. (2004). *Doing Educational Research: A Guide to First-Time Researchers*. London: Sage.

Oplatka, I., Hemsley-Brown, J. & Foskett, N. (2002). The Voice of Teachers in Marketing their School: personal perspectives in competitive environments. *School Leadership & Management*, *22*(2), 177-196.

Organisation for Economic Cooperation and Development (2001). *What schools for the future?* Paris: International Institute for Educational Planning.

Organisation for Economic Cooperation and Development (2006). *Think Scenarios, Rethink Education.* Available from: http://www.keepeek.com

Organisation for Economic Cooperation and Development (2008). *Education at a glance.* Paris: OECD.

Organisation for Economic Cooperation and Development (2010a). *Trends shaping education 2010*. OECD Publishing.

Organisation for Economic Cooperation and Development (2010b). *The High Cost of Low Educational Performance: The long-run economic impact of improving PISA outcomes.* Retrieved from: http://www.oecd.org

Organisation for Economic Cooperation and Development (2012). *Better Skills, Better Jobs, Better Lives: A Strategic Approach to Skills Policies.* Retrieved from: *http://dx.doi.org/10.1787/9789264177338-en*

Osei, G. & Brock, C. (2006). Decentralisation in education, institutional culture and teacher autonomy in Ghana. *Journal of Education Policy, 21*(4), 437-458.

Osei, G. (2007). Decentralisation and the exploration of the impact of local content curriculum reforms in Ghana. *International Journal of Educational Development, 27*, 151–165.

Πανεπιστήμιο Κύπρου (2006). *Γνωριμία με το Πανεπιστήμιο Κύπρου: Εγχειρίδιο για το ακαδημαϊκό προσωπικό.* Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πασιαρδής, Π. (2009, Μάιος). *Η Αποτελεσματική Διαχείριση του Χρόνου του Διευθυντή στην Άσκηση Ηγεσίας.* Παρουσίαση στο συνέδριο της Επιτροπής Διευθυντών Σχολείων Δημοτικής Εκπαίδευσης, Λευκωσία.

Περδίκης, Γ. (2012, 6 Αυγούστου). Η κομματοκρατία και η ανικανότητα. *Καθημερινή*. Ανακτήθηκε από: www.kathimerini.com.cy

Park, J., Lee, R. & Sohn, I. (2011). Setting School-Level Educational Goal and Objectives with the Modified Delphi Method. *Korean Journal of Medical Education, 23*(4), 243-252.

Pashiardis, P. & Orphanou, S. (1999). An insight into elementary principalship in Cyprus: the teachers' perspective. *International Journal of Educational Management, 13*(5), 241-251.

Pashiardis, P. & Savvides, V. (2011). The Interplay between Instructional and Entrepreneurial Leadership Styles in Cyprus Rural Primary Schools. *Leadership and Policy in Schools, 10*(4), 412-427.

Pashiardis, P. (1993). Group decision-making: the role of the principal. *International Journal of Educational Management, 7*(2), 8-11.

Pashiardis, P. (2004). Democracy and leadership in the educational system of Cyprus. *Journal of Educational Administration*, *42*(6), 656-668.

Pashiardis, P., Savvides, V., Lytra, E. & Angelidou, K. (2011). Successful School Leadership in Rural Contexts: The Case of Cyprus. *Educational Management Administration & Leadership, 39*(5), 536–553.

Pashiardis, P., Thody, A., Papanaoum, Z. & Johansson, O. (2003). *European Educational Leadership. A Search for Consensus in Diversity*. Nicosia: Digiword Limited.

Pearson, E. (2009). Forecasts or fallacies: Two issues for futures research on the internet . *Futures*, *41*,140–146.

Pellini, A. (2000). *Development, decentralisation, and education: main issues and open questions.* The University of Tampere.

Podgursky, M. & Springer, M. (2011). Teacher Compensation Systems in the United States K-12 Public School System. *National Tax Journal, 64(*1), 165-192.

Powell, C. (2003). The Delphi technique: myths and realities. *Journal of Advanced Nursing*, *41*(4), 376-382.

Ratcliffe, J. (2002). Scenario planning: strategic interviews and conversations. *Foresight*, *4*(1), 19-30.

Reetoo, K., Harrington, J. & Macdonald, E. (2005). Required competencies of occupational physicians: a Delphi survey of UK customers. *Occupational and Environmental Medicine*, *62*, 406–413.

Reyes, A. & Rodriguez, G. (2004). School Finance: Raising Questions for Urban Schools. *Education and Urban Society*, *37*(3), 3-21.

Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου* (Μετάφραση Β. Νταλάκου, Κ. Βασιλικού). Αθήνα: Gutenberg.

Robson, C. (2002). *Real World Research* (2nd ed.). Oxford: Blackwell Publishing.

Rose, P. (2005). Privatisation and decentralisation of schooling in Malawi: default or design? *Compare*, *35*(2), 153-165.

Rowe, G., Wright, G. & Bolger, F. (1991). Delphi: a re-evaluation of research and theory. *Technological Forecasting and Social Change*, *39*, 235-251.

Σιδηροπούλου, Α. (2012, 27 Δεκεμβρίου). Ανθρωπιστικές Σπουδές: Κρίση και Κάθαρση. *Paideia News*. Ανακτήθηκε από: www.paideia-news.com

Σταλίκας Α. (2005). *Μέθοδοι έρευνας στην ψυχολογία.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Στυλιανίδης, Μ. (2005). *Αξιοποίηση της τεχνικής Delphi για στρατηγική πρόγνωση της μελλοντικής πορείας και εξέλιξης του κυπριακού σχολείου μέχρι το έτος 2020.* Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Στυλιανίδης, Μ. (2008). *Το Σχολείο του Μέλλοντος: στρατηγική πρόγνωση και σχεδιασμός.* Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Στυλιανού, Ο. (2007). Η σημασία της αναδόμησης του ΥΠΠ στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. Στο Εκπαιδευτικός Μεταρρυθμιστικός Όμιλος Κύπρου (2007). *Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου*. Λευκωσία.

Saiti, A. & Eliophotou Menon, M. (2009). Educational decision making in a centralised system: the case of Greece. *International Journal of Educational Management, 23*(6), 446-455.

Saiti, A. (2012). Leadership and quality management: An analysis of three key features of the Greek education system. *Quality Assurance in Education, 20*(2), 110-138.

Saldana, J. (2009). *The coding manual for qualitative researchers*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Samet, P. (2010). Futurists and their schools: a response to Ziauddin Sardar's 'the Namesake'. *Futures, 42*(8), 895-900.

Saul, P. (2009). My journey as a futurist. *Journal of Futures Studies, 14*(1), 67- 74.

Saussois, J. (2006). Scenarios, international comparisons, and key variables for educational scenario analysis. In Organisation for Economic Cooperation and Development (2006). *Think Scenarios, Rethink Education.* OECD Publishing.

Schiefelbein, E. (2006). The Politics of Decentralisation in Latin America. In Zajda, J. (2006) (Ed). *Decentralisation and Privatisation in Education: the role of the State*. Springer.

Schleicher, A. (ed.) (2012). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World*. OECD Publishing.

Schlotter, M., Schwerdt, G. & Woessmann, L. (2011). Econometric methods for causal evaluation of education policies and practices: a non-technical guide. *Education Economics, 19*(2), 109-137.

Schmielau, R. (2000). *Equality and liberty in state policy for the funding of school capital expenditures.* Doctoral dissertation, Ball State University, Indiana.

Schoemaker, P. (1995). Scenario Planning: A Tool for Strategic Thinking, Sloan Management Review, 36(2), 25-40.

Schuetz, G., West, M. & L. Woessmann (2007). *School Accountability, Autonomy, Choice, and the Equity of Student Achievement: International Evidence from PISA 2003*. Retrieved from: http://www.oecd-ilibrary.org

Schwab, K. (ed.) (2012). *The global competiveness report 2012-2013.* World Economic Forum. Retrieved from: www.weforum.org/gcr

Schwerdt, G. & Woessmann, L. (2011, September). The Signaling Value of Central School Exams. Paper presented at the CESifo conference, Munich.

Silverman, D. (2010). *Doing Qualitative Research (3rd ed.)*. London: Sage.

Skulmoski, G., Hartman, F. & Krahn, J. (2007). The Delphi Method for Graduate Research. *Journal of Information Technology Education, 6*, 1-21.

Slaughter, P. (2002). *From Rhetoric to Reality: The Emergence of Futures into the Educational Mainstream.* Retrieved from: http://foresightinternational.com.au

Smyth, E. & Banks, J. (2012). High stakes testing and student perspectives on teaching and learning in the Republic of Ireland. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 24*(4), 283-306.

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.

Sola, A., Iyiomo, O. & Okaima, O. (2009). Impact of economic depression on the education of male and female undergraduates in Nigeria. *The Social Sciences, 4*(6), 610-613.

Sophocleous, A. (2012, November). *Exploring the contribution of informal learning to the professional development of school leaders in Cyprus.* Paper presented at the biannual meeting of the Commonwealth Council for Educational Administration and Management, Limassol, Cyprus.

Spinks, J. (2006). *Resourcing School for the 21st Century: Models for personalising learning.* London: Specialist Schools and Academies Trust.

Spinks, J. (2007). Resources and school effectiveness and improvement. In Townsend, T. (Ed.) (2007). *International Handbook of School Effectiveness and Improvement.* Netherlands: Springer.

Stake, R. (2010). *Qualitative research: studying how things work*. New York: The Guilford Press.

Subbotsky, E. (2011). The ghost in the machine: Why and how the belief in magic survives in the rational mind. *Human Development, 54*(3), 126-143.

Sweetman, D., Badiee, M. & Creswell, J. (2010). Use of the Transformative Framework in Mixed Methods Studies. *Qualitative Inquiry, 16*(6), 441-454.

Ταλιαδώρος, Δ. (2012, 13 Δεκεμβρίου). Στοπ λόγω κρίσης για νέο κατάλογο, Σχέδιο Αξιολόγησης και Ωρολόγιο. *Paideia News.* Ανακτήθηκε από: http://www.paideia-news.com

Τορναρίτης, Ν. (2012, 19 Δεκεμβρίου). Δεν πρέπει να ξενιτέψουμε τους νέους! Να επενδύσουμε στην παιδεία. *Paideia News*. Ανακτήθηκε από: www.paideia-news.com

Τσιάκκιρος, Α. (2006). *Το επαγγελματικό άγχος των διευθυντών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου : πηγές, επιπτώσεις και στρατηγικές αντιμετώπισης*. Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Telhaug, A., Medias, O. & Aasen, P. (2006). The Nordic model in education: education as part of the political system in the last 50 years. *Scandinavian Journal of Educational Research, 50*(3), 245-283.

Theodorou, T. (2006). *Cypriot Primary School Headteachers' Perceptions about the Delegation of School Finance.* Paper presented at the CCEAM Conference, Lefkosia.

Transparency International (n.d.). *Corruption in the education sector*. Retrieved from: http://www.transparency.org

Transparency International (2011). *Corruption perceptions index 2011*. Retrieved from: http://cpi.transparency.org

Tsiakkiros, A. & Pashiardis, P. (2002). Strategic planning and education: the case of Cyprus. *The International Journal of Educational Management, 16*(1), 6-17.

Turner, D. (2004). Privatisation, decentralisation and education in the United Kingdom: the role of the state. *International Review of Education, 50*, 347-357.

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (2006α). *Ετήσια έκθεση 2006*. Λευκωσία.

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (2006β). Ο περί Σχολικών Εφορειών (Τροποποιητικός) Νόμος του 2005 Διαχείριση του νέου θεσμού «Ταμείο Διευθυντή. *Εγκύκλιος (αρ. φακ. 10.1.02.1/6, ημερ. 17/02/2006).* Λευκωσία.

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (2007α). *Στρατηγικός σχεδιασμός για την παιδεία*. Λευκωσία.

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (2007β). *Στρατηγικός σχεδιασμός για την παιδεία: το σκεπτικό πίσω από τις προτεινόμενες αλλαγές*. Λευκωσία.

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (2007γ). Σύσταση Συμβουλευτικής Επιτροπής Σχολείου και Διαχείριση του νέου θεσμού «Ταμείο Διευθυντή. *Εγκύκλιος (αρ. φακ. 10.1.02.2/20, 13/02/2007).* Λευκωσία.

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (2008). 1. Νόμος που τροποποιεί τον περί Σχολικών Εφορειών Νόμο. 2. Διαχείριση «Ταμείου Διευθυντή. *Εγκύκλιος ( αρ. φακ. 13.28.07, 10.1.02.1/9, 02/04/2008)*. Λευκωσία.

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (2010α). *Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Νέας Ελληνικής Γλώσσας.* Λευκωσία.

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (2010β). *Ιστορικό της Διαμόρφωσης των Νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων για τα Δημόσια Σχολεία της Κύπρου.* Ανακτήθηκε από: http://www.moec.gov.cy

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (2010γ). *Πρόταση για ένα νέο σύστημα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών λειτουργών*. Λευκωσία.

Yu, H. (2005). Implementation of school-based management in Hong Kong: recent development and future challenges. *Journal of Educational Change, 6*, 253-275.

United Nations (1998). *Οικουμενική διακήρυξη για τα ανθρώπινα δικαιώματα.* Retrieved from: http://www.ohchr.org

United Nations (2012). *World Economic Situation and Prospects 2012*. Retrieved from: http://www.un.org/en/development/desa/policy/wesp/index.shtml

United Nations Children's Fund (2010). *The Children Left Behind: A league table of inequality in child well-being in the world's rich countries.* Retrieved from: http://www.unicef.org.uk/Documents/Publications/rc9.pdf

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2000). *The Dakar framework for action. Education for all: Meeting our collective commitments*. Dakar: World Education Forum.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2007). *Educational Governance at local levels. Models for Capacity*. Paris: UNESCO.

Van der Duin, P., van Oirschot, R., Kotey, H. and Vreeling, E. (2009). To govern is to foresee: An exploratory study into the relationship between futures research and strategy and policy processes at Dutch ministries. *Futures*, *41*, 607–618.

Van Zanten, A. (2002). Educational change and new cleavages between head teachers, teachers and parents: global and local perspectives on the French case. *Journal of Education Policy*, *17*(3), 289-304.

Varum, C. & Melo, C. (2010), Directions in scenario planning literature: a review of the past decades. *Futures*, *42*, 355–369

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

Χριστοφίδου, Ε. (2009). *Διερεύνηση της σχέσης της προσωπικότητας και του στυλ ηγεσίας των διευθυντών δημοτικής εκπαίδευσης με τη διαχείριση της αλλαγής στη σχολική μονάδα*. Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Stevis, M. (2013, 8th May). ECB official sees eventual end to IMF involvement in euro crises. *The Wall Street Journal.* Retrieved from: http://online.wsj.com

Watterston, J. & Caldwell, B. (2011). System alignment as a key strategy in building capacity for school transformation. *Journal of Educational Administration, 49*(6), 637-652.

Weart, S. (2008). *The discovery of global warming*. Harvard University Press.

Weis, C. (1986). The stakeholder approach to evaluation. In House, E. (ed.) (1986). *New directions in educational evaluation*. RoutledgeFalmer.

Wentholt, M., Fischer, A., Rowe, G., Marvin, H. & Frewer, L. (2010). Effective identification and management of emerging food risks: Results of an international Delphi survey. *Food Control, 21*, 1731-1738.

West, A. & Ylonen, A. (2011). Market-oriented reforms in school-based education in England and Finland. *Cesifo Dice Report 4*, 50-53. Retrieved from: www.cesifo-group.de

West, A., Pennel, H., West, R. & Travers, T. (2000). Financing School-Based Education in England: Principles and Problems. In Coleman, M. & Anderson, L. (eds.) (2000). *Managing Finance and Resources in Education*. London: Paul Chapman.

Whitty, G. (2005). Moving beyond recent education reform – and towards a democratic professionalism. Paper presented at the *International Symposium on Education Reform and Teachers*, Hitotsubashi University, Tokyo.

Wildy, H. & Louden, W. (2000). School Restructuring and the Dilemmas of Principals Work. *Educational Management & Administration, 28*(2), 173-184.

Wilkinson, A. (2009). Scenarios Practices: In Search of Theory. *Journal of Futures Studies, 13*(3), 107-114.

Woessmann, L. (2003). Schooling resources, educational institutions and student performance: The international evidence. *Oxford Bulletin of Economics and Statistics, 65*(2), 117-170.

Woessmann, L. (2007). International Evidence on School Competition, Autonomy and Accountability: A Review. *Peabody Journal of Education, 82*(2), 473-497.

Woessmann, L. (2011a). Cross-Country Evidence on Teacher Performance Pay. *Economics of Education Review, 30*(3), 404–418.

Woessmann, L. (2011b). Merit pay international: Countries with performance pay for teachers score higher on PISA tests. *Education Next, 11* (2), 73-77.

Woessmann, L. (2012, 3rd May). Cash alone will not solve the problem of education. *The Times.* Retrieved from: http://www.thetimes.co.uk

Woessmann, L., Luedemann, E., Schuetz, G. & West, M. (2008). *School accountability, autonomy, choice and the level of student achievement: International evidence from PISA 2003.* Retrieved from: http://www.oecd-ilibrary.org

Woessmann, L., Luedemann, E., Schuetz, G. & West, M. (2009). *School accountability, autonomy and choice around the world*. Cheltenham: Edward Elgar.

Wong, J. (2006). Control and professional development: are teachers being deskilled or reskilled within the context of decentralization? *Educational Studies, 32*(1), 17–37.

Wragg, T. (2002). Interviewing. In Coleman, M., and Briggs, A.R. (eds.) (2002). *Research Methods in Educational Leadership and Management*. London: Paul Chapman.

**Παράρτημα Α**

ΑΝΟΙΚΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΥΠΡΟΥ

Διδακτορικό Πρόγραμμα Επιστημών της Αγωγής
*(Εκπαιδευτική Ηγεσία και Πολιτική)*

28 Μαρτίου 2011

Κύριο
……..

Αγαπητέ κύριε ……..,

Όπως έχει καταδειχθεί από έρευνες σε ένα ευρύ φάσμα επιστημονικών κλάδων, ο στοχασμός για το τι είναι πιθανό να φέρει το μέλλον συντελεί στην καλύτερη προετοιμασία για αντιμετώπισή του. Επιπλέον, μέσα από την ανίχνευση και ερμηνεία των κυρίαρχων χαρακτηριστικών του μέλλοντος, διασαφηνίζονται προσδοκίες και οράματα και καθίσταται δυνατή η λήψη τέτοιων αποφάσεων που να διευκολύνουν την πραγματοποίηση του επιθυμητού μέλλοντος.

Στοχεύοντας ακριβώς στη διευκόλυνση της εφαρμογής του επιθυμητού μέλλοντος στα δημοτικά σχολεία της Κύπρου, η παρούσα διδακτορική έρευνα επιχειρεί να εξετάσει πιθανά σενάρια εξέλιξης του σχολείου μέχρι το έτος 2025. Λαμβάνοντας ως δεδομένο ότι θα υπάρξει κάποιας μορφής σχολική αυτονομία, η έρευνα εστιάζει στην οικονομική διαχείριση, η οποία θεωρείται προϋπόθεση για την επιτυχημένη λειτουργία των αυτόνομων σχολείων. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα επιχειρεί να ρίξει φως σε ερωτήματα όπως ποιες σχετικές με την οικονομική διαχείριση αποφάσεις είναι επιθυμητό να αποκεντρωθούν στο επίπεδο του σχολείου, ποια προβλήματα ενδέχεται να προκύψουν από την αυτόνομη διαχείριση οικονομικής φύσης αποφάσεων καθώς και ποια μέτρα στήριξης θα μπορούσαν να βοηθήσουν το σχολείο στην επιτυχημένη εφαρμογή της σχολικής αυτονομίας. Ο τίτλος της έρευνας είναι: «Οικονομική διαχείριση στο αυτόνομο δημοτικό σχολείο του μέλλοντος στην Κύπρο: πρόγνωση αποφάσεων που θα αποκεντρωθούν, προβλημάτων και μέτρων στήριξης».

Σε αναγνώριση της εμπειρογνωμοσύνης και της μακρόχρονης εμπειρίας σας σε θέματα εκπαίδευσης ή σε θέματα οικονομικής διαχείρισης, σας προτείνουμε να αποτελέσετε μέρος μιας επίλεκτης ομάδας 50 ειδικών που θα συγκροτηθεί για τους σκοπούς της διενεργούμενης έρευνας. Στην ομάδα αυτή θα κληθούν να συμμετάσχουν νυν και πρώην Υπουργοί, διευθυντικά στελέχη μεγάλων επιχειρήσεων, ανώτατοι λειτουργοί σχετικών υπουργείων, οργανισμών, οργανωμένων συνόλων και επαγγελματικών οργανώσεων, ακαδημαϊκοί και εκπαιδευτικοί.

Η συμμετοχή στην έρευνα θα είναι ανώνυμη και θα διεκπεραιωθεί μέσα από μια διαδικασία τριών γύρων. Κατά τη διάρκεια της διαδικασίας ο κάθε ειδικός θα έχει την ευκαιρία να καταθέσει τις απόψεις του, να πληροφορηθεί για τις απόψεις των υπόλοιπων ειδικών και να επανεκτιμήσει τις αρχικές του σκέψεις. Είναι σημαντικό να διευκρινιστεί ότι, για μεθοδολογικούς σκοπούς, η συμμετοχή του κάθε ειδικού είναι απαραίτητη και στους τρεις γύρους. Για την ατομική συνέντευξη που θα πραγματοποιηθεί στον πρώτο γύρο θα

απαιτηθεί χρόνος ίσος περίπου με 40 λεπτά, ενώ η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων των επόμενων δύο γύρων εκτιμάται ότι θα διενεργείται σε 30 λεπτά.

Η έναρξη της διαδικασίας θα γίνει τον προσεχή Απρίλιο και θα διαρκέσει μέχρι το Δεκέμβριο. Σε πρώτο στάδιο, κατά τους μήνες Απρίλιο μέχρι Ιούλιο, θα διενεργηθούν ημιδομημένες ατομικές συνεντεύξεις. Από τις απαντήσεις των ειδικών θα προκύψει μια σειρά προγνωστικών δηλώσεων, οι οποίες θα κριθούν και θα αξιολογηθούν ως προς το βαθμό πιθανότητας πραγματοποίησής τους στο ερωτηματολόγιο του δεύτερου γύρου, που θα χορηγηθεί μέσα στους μήνες Σεπτέμβριο και Οκτώβριο. Στον τρίτο και τελευταίο γύρο, ο οποίος θα διεξαχθεί το Νοέμβριο και τον Δεκέμβριο, οι ειδικοί θα έχουν την ευκαιρία να ενημερωθούν για τις απόψεις των άλλων ειδικών και να αναθεωρήσουν τις αρχικές τους σκέψεις. Πέραν της πρώτης συνάντησης όπου θα απαιτείται η φυσική παρουσία του κάθε ειδικού κατά τη συνέντευξη, στους επόμενους γύρους η συμμετοχή στην έρευνα θα μπορεί να γίνεται από τον προσωπικό χώρο του κάθε ενός από αυτούς και σε χρόνο που θα επιλέγει ο ίδιος. Για το σκοπό αυτό θα προσφέρεται η επιλογή να συμπληρωθεί το ερωτηματολόγιο ηλεκτρονικά, μέσω του διαδικτύου.

Τα αποτελέσματα της έρευνας αναμένεται να αποτελέσουν μια πολύτιμη δεξαμενή σκέψεων και να εξοπλίσουν τους υπεύθυνους για τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής με προτάσεις για την καλύτερη δυνατή λειτουργία του μελλοντικού αυτόνομου σχολείου. Μια ομάδα ειδικών που αντιπροσωπεύει όλους τους εμπλεκόμενους στη σχολική λειτουργία, θα χρησιμοποιήσει τη συλλογική της σοφία για τον καθορισμό της κατάλληλης ισορροπίας μεταξύ αποκεντρωτικών και συγκεντρωτικών αποφάσεων, την πρόβλεψη προβλημάτων τα οποία πιθανόν να αντιμετωπίσει το σχολείο, και τη λήψη μέτρων για στήριξη της σχολικής λειτουργίας και αποτελεσματικότητας. Ένα στοιχείο που προσδίδει προστιθέμενη αξία στην έρευνα είναι το γεγονός ότι επιχειρείται μια διασύνδεση της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας, μέσω της συμπερίληψης στην ομάδα ειδικών ατόμων που εκπροσωπούν μεγάλους εργοδοτικούς οργανισμούς και που επιθυμούν να συνδιαμορφώσουν το πλαίσιο εκπαίδευσης των μελλοντικών εργαζομένων.

Θεωρώντας τη συνεισφορά σας ιδιαίτερα χρήσιμη για την επίτευξη των στόχων της έρευνας, ευελπιστούμε ότι θα βρείτε ενδιαφέρουσα τη συμμετοχή σας στη διαδικασία και θα αποδεχτείτε την πρόσκληση για συμμετοχή. Μέσα στις επόμενες μέρες θα επικοινωνήσουμε τηλεφωνικά μαζί σας για να έχουμε την τελική σας απάντηση αλλά και για να παρέχουμε οποιεσδήποτε διευκρινήσεις. Σε περίπτωση που επιθυμείτε εσείς να επικοινωνήσετε μαζί μας νωρίτερα, είμαστε στη διάθεσή σας (τηλ. 99568085, email: theodoros.theodorou@st.ouc.ac.cy).

Ευχαριστούμε θερμά για την προσοχή σας,

Θεόδωρος Θεοδώρου
Υποψήφιος Διδάκτορας

Πέτρος Πασιαρδής
Καθηγητής
Επιβλέπων

**Παράρτημα Β**

ΑΝΟΙΚΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΥΠΡΟΥ

Διδακτορικό Πρόγραμμα Επιστημών της Αγωγής
*(Εκπαιδευτική Ηγεσία και Πολιτική)*

02 Απριλίου 2011

Κύριε ……..,

Σας ευχαριστούμε θερμά για την αποδοχή της πρόσκλησης που σας είχαμε απευθύνει για συμμετοχή στην έρευνα με τίτλο «Οικονομική διαχείριση στο αυτόνομο δημοτικό σχολείο του μέλλοντος στην Κύπρο: πρόγνωση αποφάσεων που θα αποκεντρωθούν, προβλημάτων και μέτρων στήριξης».

Όπως ήδη γνωρίζετε η έρευνα θα διεξαχθεί σε τρεις γύρους. Οι ημιδομημένες ατομικές συνεντεύξεις που αποτελούν τον πρώτο γύρο αναμένεται να διαρκέσουν γύρω στα 40 λεπτά. Τα ερωτήματα των συνεντεύξεων θα αφορούν:

1. Αποφάσεις που σχετίζονται με την οικονομική διαχείριση και που είναι πιθανό να αποκεντρωθούν στο σχολείο μέχρι το έτος 2025.
2. Προβλήματα που ενδέχεται να προκύψουν από την αυτόνομη διαχείριση οικονομικής φύσης αποφάσεων.
3. Πιθανά μέτρα αντιμετώπισης των προβλημάτων και στήριξης της αποτελεσματικής λειτουργίας των σχολείων.
4. Τη διαδικασία λήψης αποφάσεων καθώς όσους θα συμμετέχουν σε αυτή.

Προσδοκώντας σε μια ενδιαφέρουσα συζήτηση μαζί σας επιθυμούμε να σας διευκρινίσουμε ότι η συνέχεια της ερευνητικής διαδικασίας θα στηριχθεί στις προσωπικές σας σκέψεις και απόψεις. Θεωρούμε ότι, λόγω της εμπειρογνωμοσύνης σας και της θέλησής σας να συμβάλετε στους σκοπούς της έρευνας, είστε σε θέση να ενεργοποιήσετε τους προσωπικούς σας μηχανισμούς στοχαστικής πρόγνωσης και να αξιολογήσετε τι είναι πιθανό να συμβεί στο μέλλον.

Στο σημείο αυτό σας επαναβεβαιώνουμε ότι θα ληφθεί κάθε πρόνοια για να διασφαλιστεί η ανωνυμία του κάθε συμμετέχοντα και η εμπιστευτικότητα όλων των πληροφοριών και δεδομένων. Μια συνοπτική περίληψη των κύριων ευρημάτων, χωρίς να αποκαλύπτεται σε κανένα σημείο η πηγή των δεδομένων, θα ετοιμαστεί με την ολοκλήρωση της έρευνας και θα είναι στη διάθεση όσων συμμετάσχουν σε αυτή.

Εάν δεν προκύψει κάτι έκτακτο θα συναντηθούμε την επόμενη Τρίτη, όπως έχουμε ήδη διευθετήσει. Σε περίπτωση που επιθυμείτε να επικοινωνήσετε μαζί μας νωρίτερα, είμαστε στη διάθεσή σας (τηλ. 99568085, email: theodoros.theodorou@st.ouc.ac.cy).

Ευχαριστώ θερμά για τη συμμετοχή σας,

Θεόδωρος Θεοδώρου
Υποψήφιος Διδάκτορας

**Παράρτημα Γ**

## Πρωτόκολλο αρχικών συνεντεύξεων

Όνομα…….Ημερ…….

1. **Ποιες αποφάσεις που αφορούν την οικονομική διαχείριση των δημοτικών σχολείων είναι πιθανό, κατά τη γνώμη σας, να αποκεντρωθούν, μέχρι το 2025, στο επίπεδο του σχολείου;**

| ΠΙΘΑΝΕΣ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ ΠΟΥ ΕΝΔΕΧΕΤΑΙ ΝΑ ΑΠΟΚΕΝΤΡΩΘΟΥΝ | | | |
|---|---|---|---|
| ***Διδασκαλία*** | | ***Σχολικές εγκαταστάσεις*** | |
| Αγορά διδακτικών και άλλων εγχειριδίων | | Συντήρηση και επισκευή σχολικών εγκαταστάσεων | |
| Αγορά εξοπλισμού | | Επέκταση σχολικών εγκαταστάσεων | |
| Αγορά διδακτικών μέσων και υλικών | | Κτιριακός εξοπλισμός | |
| ***Διαχείριση διδακτικού και άλλου προσωπικού*** | | ***Εξεύρεση και διαχείριση επιπρόσθετων πόρων*** | |
| Πρόσληψη προσωπικού | | Δωρεές | |
| Μετάθεση προσωπικού | | Αξιοποίηση σχολικής περιουσίας | |
| Μισθοδοσία προσωπικού | | Συνεργασία με ιδιώτες | |
| Επιμόρφωση προσωπικού | | Διαχείριση καντίνας | |
| Παροχή πρόσθετων κινήτρων | | Διοργάνωση εκδηλώσεων | |
| Αγορά συμβουλευτικών και άλλων υπηρεσιών (αξιολόγησης κλπ) | | ***Λειτουργικά έξοδα*** | |
| **Άλλες αποφάσεις** | | Έξοδα θέρμανσης, κλιματισμού | |
| | | Έξοδα καθαριότητας | |
| | | Επισκευές, συντήρηση εξοπλισμού | |
| | | Αναλώσιμα | |

2. **Ποια προβλήματα πιθανό να παρουσιαστούν εάν τα σχολεία στο μέλλον θα λειτουργούν με αυτονομία στην οικονομική διαχείριση;**

| ΑΠΟΤΥΧΙΑ ΣΤΗ ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΤΩΝ ΕΠΙΔΟΣΕΩΝ ΟΛΩΝ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ | | | |
|---|---|---|---|
| ***Επιβάρυνση σχολικών ηγετών*** | | ***Αύξηση πιθανότητας απάτης/ λαθών*** | |
| Αύξηση φόρτου εργασίας | | Κακοδιαχείριση | |
| Εμπλοκή σε λογιστικά ζητήματα | | Κατασπατάληση χρήματος | |
| Ανάληψη πρόσθετης ευθύνης | | Υποκειμενισμός στις προτεραιότητες | |
| Παραμέληση τομέα διδασκαλίας | | ***Αύξηση κοινωνικών ανισοτήτων*** | |
| Μείωση ενδιαφέροντος προαγωγής | | Αύξηση διαφορών μεταξύ σχολείων | |
| Μείωση επαγγελματικής ικανοποίησης/ αύξηση άγχους | | Αύξηση διαφορών μεταξύ μαθητών | |
| Συγκρούσεις με το προσωπικό | | Παραμέληση σχολικών εγκαταστάσεων | |
| Συγκρούσεις με εμπλεκόμενους | | Παραμέληση κάποιων μαθητών | |
| Δικαστικές διαμάχες | | ***Άλλα προβλήματα*** | |
| Αμφισβήτηση διευθυντών | | | |

**3. Ποια μέτρα αντιμετώπισης των προβλημάτων και στήριξης των σχολείων κατά την ΑΟΔ είναι πιθανό να υιοθετηθούν;**

| ΜΕΤΡΑ ΣΤΗΡΙΞΗΣ | | | |
|---|---|---|---|
| ***Εξισορρόπηση αποκέντρωσης και συγκεντρωτισμού*** | | ***Επικέντρωση στη μαθησιακή διαδικασία*** | |
| Επίτευξη κατάλληλης δομής λήψης αποφάσεων (εξισορρόπηση) | | Εξασφάλιση κατάλληλων υποδομών σχολείου | |
| Παραμονή κάποιων αποφάσεων σε μη τοπικό επίπεδο | | Εξασφάλιση υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικών | |
| Ύπαρξη ελάχιστου και μέγιστου διαθέσιμου ποσού ανά τομέα | | Απαίτηση κατοχής συγκεκριμένων προσόντων από εκπαιδευτικούς | |
| Ξεκαθάρισμα αρμοδιοτήτων σχολείου και άλλων φορέων | | Διασφάλιση της συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης | |
| Σταδιακή εφαρμογή αποκέντρωσης | | Στήριξη του έργου των εκπαιδευτικών | |
| Ύπαρξη σαφών διαδικασίων | | ***Λειτουργία υποστηρικτικού δικτύου*** | |
| Διασύνδεση βαθμού αυτονομίας με αποτελέσματα σχολείου | | Συμμετοχή όλων των εμπλεκομένων (Ιδιώτες, γονείς κλπ) | |
| Αύξηση στήριξης και χρηματοδότησης σε υποβαθμισμένα σχολεία | | Συμμετοχή σε εξειδικευμένα προγράμματα ανάλογα με τις ανάγκες | |
| Συλλογικός προγραμματισμός | | Προσέλκυση πόρων | |
| Συλλογική διαχείριση εξόδων | | Επίλυση προβλημάτων | |
| ***Αποτελεσματική λογοδοσία*** | | ***Στήριξη σχολικών ηγετών*** | |
| Εισαγωγή μηχανισμών ελέγχου ΑΟΔ | | Ανάπτυξη λογισμικών προγραμμάτων | |
| Συστηματική αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας | | Παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών οικονομικής φύσης | |
| Συστηματική εξωτερική αξιολόγηση | | Εισαγωγή του μέντορα | |
| Έλεγχος κτιριακών υποδομών και άλλων τομέων εξόδων | | Ύπαρξη οικονομικού διευθυντή | |
| Μέτρηση της επίδοσης των μαθητών | | Ανταλλαγή καλών πρακτικών | |
| Έλεγχος οικονομικής διαχείρισης | | Τακτική επιμόρφωση διευθυντών | |
| Παροχή κινήτρων σε εκπαιδευτικούς που είναι αποτελεσματικοί | | Καθορισμός του χρόνου που πρέπει να αφιερώνεται σε κάθε τομέα | |
| Επιβολή κυρώσεων σε όσους συστηματικά αποτυγχάνουν | | Μείωση ή κατάργηση του διδακτικού χρόνου | |
| ***Άλλα μέτρα*** | | Κατάρτιση διευθυντών (Προσόντα) | |
| | | Γραμματειακή υποστήριξη | |

**4. Ποιο είναι το καταλληλότερο σύστημα διαχείρισης των σχολείων;**

| ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ, ΛΗΨΗ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ, ΕΛΕΓΧΟΣ, ΛΟΓΟΔΟΣΙΑ | | | |
|---|---|---|---|
| Διαχείριση από διευθυντή | | Διαχείριση από ενδοσχολική ομάδα | |
| Διαχείριση από ΔΣ | | Άλλο | |

**Παράρτημα Δ**

ΑΝΟΙΚΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΥΠΡΟΥ

Διδακτορικό Πρόγραμμα Επιστημών της Αγωγής
*(Εκπαιδευτική Ηγεσία και Πολιτική)*

27 Σεπτεμβρίου 2011

Αγαπητέ κύριε ……..,

Από τη μέρα της συνέντευξης που μας έχετε παραχωρήσει έχουν περάσει μερικές εβδομάδες, κατά τις οποίες ολοκληρώθηκε η ανάλυση των 49 συνεντεύξεων που έχουν διενεργηθεί. Τα αποτελέσματα του πρώτου γύρου της έρευνας είναι πολύ ενθαρρυντικά, αφού έχουν αναγνωριστεί πρόσθετες παράμετροι διερεύνησης του μέλλοντος του δημοτικού σχολείου. Με τον τρόπο αυτό εσείς, οι ειδικοί, έχετε καθορίσει ουσιαστικά τη συνέχεια της ερευνητικής διαδικασίας, προσδίδοντας αυξημένη εγκυρότητα στα τελικά αποτελέσματα.

Το ερωτηματολόγιο που έχει προκύψει είναι προϊόν σύνθεσης της συλλογικής σοφίας που έχετε καταθέσει και αποτελεί το εργαλείο για την κρίση των προγνωστικών δηλώσεων που έχουν εξαχθεί. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου μπορεί να γίνει μέσω του διαδικτύου, στον ιστοχώρο που έχει δημιουργηθεί ειδικά για αυτό το σκοπό, στη διεύθυνση:

http://sms.gravitysolutions.com.cy/ttheodorou/

Ακολουθώντας τον πιο πάνω σύνδεσμο θα βρεθείτε στην αρχική σελίδα του ιστοχώρου, όπου θα σας ζητηθεί να υποβάλετε τους κωδικούς πρόσβασης, οι οποίοι είναι μοναδικοί για κάθε ειδικό. Στην περίπτωσή σας το Όνομα Χρήστη είναι: **Delphi25** και ο Κωδικός Πρόσβασης είναι: **Delphi25!** . Όταν εξασφαλίσετε την πρόσβαση στο ερωτηματολόγιο υπάρχουν λεπτομερείς οδηγίες που θα σας βοηθήσουν στη συμπλήρωσή του.

Όσοι συμμετέχοντες προτιμούν να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο σε έντυπη μορφή, μπορούν να τυπώσουν το συνημμένο αρχείο ή να μας ζητήσουν να το αποστείλουμε με φαξ και στη συνέχεια να διευθετήσουμε τη δια χειρός παραλαβή του. Στο σημείο αυτό σας υπενθυμίζουμε ότι η εμπιστευτικότητα είναι δεδομένη και ότι μόνο ο ερευνητής έχει πρόσβαση στις απόψεις σας, αποκλειστικά για σκοπούς ανάλυσης. Σε καμία περίπτωση δε θα γίνεται διασύνδεση απόψεων με ονόματα.

Η καταληκτική ημερομηνία για συμπλήρωση του ερωτηματολογίου είναι η 16 Οκτωβρίου, ούτως ώστε να προσφερθεί επαρκής χρόνος για συμπλήρωση, χωρίς να επηρεάζεται αρνητικά ο ερευνητικός σχεδιασμός. Λόγω της ουσιαστικής συνεισφοράς σας στην παραγωγή ιδεών, το ερωτηματολόγιο είναι κάπως εκτενές και απαιτεί περίπου 40 λεπτά για να συμπληρωθεί. Για το σκοπό αυτό έχει ληφθεί πρόνοια να αποθηκεύετε τις απαντήσεις σε κάθε μέρος, ούτως ώστε να μπορείτε να συνεχίσετε από το σημείο που μείνατε κάποια άλλη χρονική στιγμή, εάν αυτό κριθεί σκόπιμο. Θεωρούμε αναγκαίο να σας υπενθυμίσουμε ότι η συμμετοχή και στους 3 γύρους είναι ουσιώδους σημασίας και απαραίτητη για μεθοδολογικούς σκοπούς.

Ελπίζουμε να βρείτε ενδιαφέρουσα τη συμμετοχή σας στην όλη διαδικασία και σας διαβεβαιώνουμε ότι η συμβολή σας είναι πολύτιμη. Είμαστε πάντοτε στη διάθεσή σας για οτιδήποτε προκύψει (τηλ. 99568085, email: theodoros.theodorou@st.ouc.ac.cy).

Ευχαριστούμε θερμά για τη συμμετοχή σας,

Θεόδωρος Θεοδώρου
Υποψήφιος Διδάκτορας

Πέτρος Πασιαρδής
Καθηγητής
Επιβλέπων

**Παράρτημα Ε**

ΑΝΟΙΚΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΥΠΡΟΥ

Διδακτορικό Πρόγραμμα Επιστημών της Αγωγής
*(Εκπαιδευτική Ηγεσία και Πολιτική)*

ΕΡΕΥΝΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ ΤΟΥ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟΥ ΓΥΡΟΥ

Το ερωτηματολόγιο αυτό αποτελείται από δηλώσεις που έχουν εξαχθεί μέσα από τις συνεντεύξεις με το σύνολο των ειδικών που συμμετέχουν στην έρευνα. Είναι οργανωμένο σε τρία μέρη. Στο πρώτο μέρος παρουσιάζονται οι δηλώσεις που έχουν να κάνουν με κατηγορίες αποφάσεων οι οποίες είναι πιθανό να αποκεντρωθούν στο επίπεδο του σχολείου, στο δεύτερο μέρος οι δηλώσεις που αφορούν πιθανά προβλήματα που σχετίζονται με την οικονομική αυτονομία του σχολείου και στο τρίτο μέρος οι δηλώσεις που αναφέρονται σε μέτρα στήριξης του σχολείου.

Εάν θεωρείτε ότι δεν έχει περιληφθεί στο ερωτηματολόγιο κάποια προγνωστική δήλωση που έχετε αναφέρει ή εάν έχετε σκεφτεί οποιαδήποτε άλλη πιθανή προγνωστική δήλωση, παρακαλώ σημειώστε τη στο τέλος του ερωτηματολογίου για να μπορέσει να προστεθεί στο ερωτηματολόγιο του τρίτου γύρου.

Αριθμός Χρήση….
Κωδικός……..

## ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ: ΑΠΟΦΑΣΕΙΣ ΠΟΥ ΜΠΟΡΕΙ ΝΑ ΑΠΟΚΕΝΤΡΩΘΟΥΝ

Στο μέρος αυτό παρουσιάζονται οι δηλώσεις που αφορούν προβλέψεις για αποφάσεις οι οποίες είναι πιθανό να αποκεντρωθούν στο επίπεδο του δημοτικού σχολείου. Ανάλογα με το περιεχόμενό τους οι δηλώσεις είναι ομαδοποιημένες σε 5 κατηγορίες: α) Διδασκαλία και μάθηση, β) Σχολικές εγκαταστάσεις, γ) Λειτουργικά έξοδα, δ) Διαχείριση προσωπικού και ε) Εξεύρεση και διαχείριση πρόσθετων πόρων.

Χρησιμοποιείστε την κλίμακα 1-5 για να δείξετε πόσο πιθανή και πόσο επιθυμητή είναι η πραγματοποίηση της κάθε πρόβλεψης μέχρι το έτος 2025, κυκλώνοντας τον ανάλογο αριθμό κάθε φορά. Το 1 αντιπροσωπεύει τον ελάχιστο βαθμό πιθανότητας και επιθυμίας πραγματοποίησης ενώ το 5 το μέγιστο βαθμό. Οι υπόλοιποι αριθμοί εκφράζουν ενδιάμεσες διαβαθμίσεις.

Η αριστερή στήλη αφορά στο βαθμό επιθυμίας, ενώ η δεξιά αφορά στο βαθμό πιθανότητας. Η συμπλήρωση και των δύο στηλών είναι απαραίτητη για την αντιπαραβολή μεταξύ πιθανού και επιθυμητού μέλλοντος.

| Βαθμός επιθυμίας<br>1=ελάχιστος<br>5=μέγιστος | Αποφάσεις που είναι πιθανό να αποκεντρωθούν στο σχολείο<br>α) Διδασκαλία και μάθηση | Βαθμός πιθανότητας<br>1=ελάχιστος<br>5=μέγιστος |
|---|---|---|
| 1 2 3 4 5 | α1. Επιλογή βασικών διδακτικών εγχειριδίων | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | α2. Αγορά βοηθητικών διδακτικών εγχειριδίων | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | α3. Αγορά εκπαιδευτικού λογισμικού | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | α4. Αγορά λογοτεχνικών και άλλων βιβλίων | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | α5. Αγορά εξοπλισμού για υποστήριξη της διδασκαλίας | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | α6. Αγορά υλικών και μέσων για υποστήριξη της διδασκαλίας | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | α7. Αγορά υπηρεσιών για πρόσθετη στήριξη μαθητών με ειδικές ανάγκες | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | α8. Αγορά υπηρεσιών για πρόσθετη στήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | α9. Αγορά υπηρεσιών μεταφραστή για αλλόγλωσσους μαθητές | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | α10. Διάθεση κονδυλίων για διοργάνωση εκδηλώσεων από τη σχολική μονάδα | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | α11. Διάθεση κονδυλίων για συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | α12. Ανάληψη της ευθύνης διαχείρισης ευρωπαϊκών προγραμμάτων από τη σχολική μονάδα | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | α13. Διάθεση κονδυλίων για οργάνωση και λειτουργία ομίλων ενδιαφερόντων από εκπαιδευτικούς και μαθητές | 1 2 3 4 5 |

| Βαθμός επιθυμίας<br>1=ελάχιστος<br>5=μέγιστος | Αποφάσεις που είναι πιθανό να αποκεντρωθούν στο σχολείο<br>β) Σχολικές εγκαταστάσεις | Βαθμός πιθανότητας<br>1=ελάχιστος<br>5=μέγιστος |
|---|---|---|
| 1 2 3 4 5 | β1. Επιδιόρθωση ζημιών και συντήρηση εγκαταστάσεων | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | β2. Επέκταση σχολικών εγκαταστάσεων | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | β3. Φύλαξη σχολικών εγκαταστάσεων | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | β4. Αγορά κτιριακού εξοπλισμού | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | β5. Εισαγωγή μέτρων εξοικονόμησης ενέργειας | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | β6. Συμμετοχή στην παραγωγή εναλλακτικών πηγών ενέργειας | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | β7. Εξωραϊσμός του περιβάλλοντα χώρου | 1 2 3 4 5 |

| Βαθμός επιθυμίας<br>1=ελάχιστος<br>5=μέγιστος | Αποφάσεις που είναι πιθανό να αποκεντρωθούν στο σχολείο<br>γ) Λειτουργικά έξοδα | Βαθμός πιθανότητας<br>1=ελάχιστος<br>5=μέγιστος |
|---|---|---|
| 1 2 3 4 5 | γ1. Έξοδα ηλεκτροδότησης | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | γ2. Έξοδα θέρμανσης | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | γ3. Έξοδα τηλεφώνου, διαδικτύου | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | γ4. Έξοδα καθαριότητας | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | γ5. Επισκευές, συντήρηση γραφειακού και άλλου εξοπλισμού | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | γ6. Αναλώσιμα (μελάνια, χαρτί, γραφική ύλη κλπ) | 1 2 3 4 5 |

| Βαθμός επιθυμίας<br>1=ελάχιστος<br>5=μέγιστος | Αποφάσεις που είναι πιθανό να αποκεντρωθούν στο σχολείο<br>δ) Διαχείριση προσωπικού | Βαθμός πιθανότητας<br>1=ελάχιστος<br>5=μέγιστος |
|---|---|---|
| 1 2 3 4 5 | δ1. Πρόσληψη προσωπικού | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | δ2. Απόλυση προσωπικού | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | δ3. Καθορισμός ωραρίου εργασίας προσωπικού | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | δ4. Καθορισμός μισθοδοσίας προσωπικού | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | δ5. Καθορισμός προγραμμάτων επιμόρφωσης προσωπικού | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | δ6. Χρηματοδότηση συμμετοχής προσωπικού σε σεμινάρια | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | δ7. Διαμόρφωση προγραμμάτων για παροχή κινήτρων προς το προσωπικό | 1 2 3 4 5 |

| Βαθμός επιθυμίας<br>1=ελάχιστος<br>5=μέγιστος | Αποφάσεις που είναι πιθανό να αποκεντρωθούν στο σχολείο<br>ε) Εξεύρεση και διαχείριση πρόσθετων πόρων | Βαθμός πιθανότητας<br>1=ελάχιστος<br>5=μέγιστος |
|---|---|---|
| 1 2 3 4 5 | ε1. Αναζήτηση και αποδοχή δωρεών, χορηγιών | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | ε2. Διεκδίκηση κονδυλίων από διάφορα εθνικά ή ευρωπαϊκά προγράμματα | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | ε3. Διαφήμιση προϊόντων ή επιχειρήσεων εντός της σχολικής μονάδας | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | ε4. Ενοικίαση σχολικών εγκαταστάσεων | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | ε5. Διαχείριση του σχολικού κυλικείου | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | ε6. Δικαιώματα εισόδου σε εκδηλώσεις της σχολικής μονάδας | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | ε7. Προσφορά αμειβόμενων υπηρεσιών (πχ μαθήματα γλώσσας σε γονείς) από εκπαιδευτικούς και παραχώρηση δικαιωμάτων | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | ε8. Πώληση έργων των μαθητών και προϊόντων | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | ε9. Εισαγωγή τέλους εγγραφής στη σχολική μονάδα | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | ε10. Φορολόγηση πολιτών για στήριξη σχολείου της περιοχής | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | ε11. Εξασφάλιση δανείων για κάλυψη αναγκών | 1 2 3 4 5 |

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΠΟΥ ΜΠΟΡΕΙ ΝΑ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΤΟΥΝ

Στο μέρος αυτό παρουσιάζονται οι δηλώσεις που αφορούν προβλέψεις για προβλήματα τα οποία είναι πιθανό να παρουσιαστούν σε ένα σχολείο με αυτονομία στην οικονομική του διαχείριση. Ανάλογα με το περιεχόμενό τους οι δηλώσεις είναι ομαδοποιημένες σε 6 κατηγορίες: α) Επιβάρυνση σχολικών ηγετών, β) Αύξηση πιθανότητας απάτης και λαθών, γ) Αύξηση κοινωνικών ανισοτήτων και προβλημάτων, δ) Επιδείνωση σχέσεων εμπλεκομένων ε) Εξάρτηση από ιδιωτική χρηματοδότηση και στ) Απώλεια κλίμακας οικονομίας/ αντιπαραγωγικότητα.

Στη δεξιά στήλη χρησιμοποιείστε την κλίμακα 1-5 για να δείξετε πόσο πιθανή είναι η πραγματοποίηση της κάθε πρόβλεψης μέχρι το έτος 2025, κυκλώνοντας τον ανάλογο αριθμό κάθε φορά. Το 1 αντιπροσωπεύει τον ελάχιστο βαθμό πιθανότητας πραγματοποίησης ενώ το 5 το μέγιστο βαθμό. Η στήλη στα αριστερά αναφέρεται στο βαθμό σοβαρότητας κάθε πιθανού προβλήματος. Το 1 αντιπροσωπεύει τον ελάχιστο βαθμό σοβαρότητας ενώ το 5 το μέγιστο βαθμό. Οι υπόλοιποι αριθμοί εκφράζουν ενδιάμεσες διαβαθμίσεις.

Η συμπλήρωση και των δύο στηλών είναι απαραίτητη για την αντιπαραβολή μεταξύ πιθανού και επιθυμητού μέλλοντος.

| Βαθμός σοβαρότητας<br>1=ελάχιστος<br>5=μέγιστος | Προβλήματα που είναι πιθανό να παρουσιαστούν<br>α) Επιβάρυνση σχολικών ηγετών | Βαθμός πιθανότητας<br>1=ελάχιστος<br>5=μέγιστος |
|---|---|---|
| 1 2 3 4 5 | α1. Αύξηση φόρτου εργασίας | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | α2. Ανάληψη πρόσθετης ευθύνης | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | α3. Αύξηση εργασιακού άγχους | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | α4. Μείωση ενδιαφέροντος για ανάληψη θέσης διευθυντή | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | α5. Δυσκολία στην εκτέλεση των πολλαπλών καθηκόντων του διευθυντή (παιδαγωγικά, διοικητικά, διαχειριστικά) | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | α6. Αμφισβήτηση των ενεργειών του διευθυντή | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | α7. Εμπλοκή σε δικαστικές διαμάχες για θέματα προσφορών | 1 2 3 4 5 |

| Βαθμός σοβαρότητας<br>1=ελάχιστος<br>5=μέγιστος | Προβλήματα που είναι πιθανό να παρουσιαστούν<br>β) Αύξηση πιθανότητας απάτης και λαθών | Βαθμός πιθανότητας<br>1=ελάχιστος<br>5=μέγιστος |
|---|---|---|
| 1 2 3 4 5 | β1. Κατασπατάληση πόρων λόγω λαθών | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | β2. Κατασπατάληση πόρων λόγω απάτης ή κατάχρησης | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | β3. Εξυπηρέτηση προσωπικών συμφερόντων | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | β4. Εξυπηρέτηση κομματικών συμφερόντων | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | β5. Παραμέληση κάποιων παραμέτρων του σχολείου (πχ σχολικές εγκαταστάσεις ή εξοπλισμό ή βιβλιοθήκες) | 1 2 3 4 5 |

| Βαθμός σοβαρότητας<br>1=ελάχιστος<br>5=μέγιστος | Προβλήματα που είναι πιθανό να παρουσιαστούν<br>γ) Αύξηση κοινωνικών ανισοτήτων και προβλημάτων | Βαθμός πιθανότητας<br>1=ελάχιστος<br>5=μέγιστος |
|---|---|---|
| 1 2 3 4 5 | γ1. Αύξηση διαφορών μεταξύ εύπορων και φτωχών σχολείων | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | γ2. Δυσχέρεια στην παροχή ίσων ευκαιριών στους μαθητές όλων των σχολείων | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | γ3. Αύξηση στις διαφορές μεταξύ των μαθητών | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | γ4. Παραμέληση κάποιων ομάδων μαθητών και επικέντρωση σε άλλες ομάδες | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | γ5. Αύξηση παραβατικής συμπεριφοράς μαθητών | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | γ6. Απώλεια ολόπλευρης μάθησης λόγω εστίασης στην επιτυχία σε εξετάσεις | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | γ7. Μετατροπή της εκπαίδευσης σε απλή κατάρτιση | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | γ8. Απώλεια συνοχής του εκπαιδευτικού συστήματος | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | γ9. Μείωση συνολικής ποιότητας της εκπαίδευσης | 1 2 3 4 5 |

| Βαθμός σοβαρότητας<br>1=ελάχιστος<br>5=μέγιστος | Προβλήματα που είναι πιθανό να παρουσιαστούν<br>δ) Επιδείνωση σχέσεων των εμπλεκομένων | Βαθμός πιθανότητας<br>1=ελάχιστος<br>5=μέγιστος |
|---|---|---|
| 1 2 3 4 5 | δ1. Αντιδράσεις γονέων για αποποίηση ευθυνών του κράτους προς το σχολείο | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | δ2. Δημιουργία συγκρουσιακού κλίματος μεταξύ των σχολείων | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | δ3. Διατάραξη σχολικού κλίματος και στιγματισμός σχολείου εάν αυτό θα τίθεται υπό επιτήρηση | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | δ4. Διατάραξη σχέσεων, απώλεια ομαδικότητας εάν το σχολείο θα είναι εργοδότης | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | δ5. Αντιδράσεις συνδικαλιστών στις αλλαγές | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | δ6. Απροθυμία ανάληψης οικονομικής ευθύνης από τους διευθυντές | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | δ7. Συγκρούσεις εντός του σχολείου για την κατανομή κονδυλίων | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | δ8. Συγκρούσεις μεταξύ σχολείου και παροχέων υπηρεσιών ή προϊόντων | 1 2 3 4 5 |

| Βαθμός σοβαρότητας<br>1=ελάχιστος<br>5=μέγιστος | Προβλήματα που είναι πιθανό να παρουσιαστούν<br>ε) Εξάρτηση από ιδιωτική χρηματοδότηση | Βαθμός πιθανότητας<br>1=ελάχιστος<br>5=μέγιστος |
|---|---|---|
| 1 2 3 4 5 | ε1. Δημιουργία σχέσεων εξάρτησης μεταξύ σχολείου και χρηματοδοτών του | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | ε2. Επηρεασμός αποφάσεων σχολείου από ιδιωτικά συμφέροντα | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | ε3. Μετατροπή σχολείου σε χώρο προώθησης συμφερόντων | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | ε4. Παραμέληση σχολικού έργου λόγω χρόνου εμπλοκής στην αναζήτηση πόρων | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | ε5. Αποπροσανατολισμός σχολείου από το σκοπό λειτουργίας του | 1 2 3 4 5 |

| | | |
|---|---|---|
| 1 2 3 4 5 | ε6. Προσανατολισμός διδασκαλίας για εξυπηρέτηση συμφερόντων | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | ε7. Απειλή δημόσιου χαρακτήρα εκπαίδευσης | 1 2 3 4 5 |

| Βαθμός σοβαρότητας<br>1=ελάχιστος<br>5=μέγιστος | Προβλήματα που είναι πιθανό να παρουσιαστούν<br>στ) Απώλεια κλίμακας οικονομίας/ αντιπαραγωγικότητα | Βαθμός πιθανότητας<br>1=ελάχιστος<br>5=μέγιστος |
|---|---|---|
| 1 2 3 4 5 | στ1. Απώλεια κλίμακας οικονομίας στις αγορές και στην παροχή υπηρεσιών | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | στ2. Αυξημένο κόστος διαχείρισης αποφάσεων σε τοπικό επίπεδο | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | στ3. Μείωση παραγωγικότητας λόγω έλλειψης εμπειρίας και τεχνογνωσίας | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | στ4. Δυσκολία λειτουργίας μηχανισμών ελέγχου και παρακολούθησης εξόδων | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | στ5. Αύξηση κόστους λόγω εργοδότησης πρόσθετου προσωπικού που να ασκεί και να ελέγχει την οικονομική διαχείριση | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | στ6. Εμφάνιση λειτουργικών προβλημάτων σε περίπτωση εξάντλησης των πόρων του σχολείου | 1 2 3 4 5 |

ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ: ΜΕΤΡΑ ΣΤΗΡΙΞΗΣ

Στο μέρος αυτό παρουσιάζονται οι δηλώσεις που αφορούν προβλέψεις για μέτρα αντιμετώπισης των προβλημάτων και στήριξης των σχολείων, τα οποία είναι πιθανό να υιοθετηθούν. Ανάλογα με το περιεχόμενό τους οι δηλώσεις είναι ομαδοποιημένες σε 6 κατηγορίες: α) Εξισορρόπηση αποκέντρωσης και συγκεντρωτισμού, β) Αποτελεσματική λογοδοσία, γ) Στήριξη σχολικών ηγετών, δ) Επικέντρωση στη μαθησιακή διαδικασία ε) Λειτουργία υποστηρικτικών δικτύων και στ) Εισαγωγή κατάλληλης δομής λήψης και διαχείρισης αποφάσεων.

Χρησιμοποιείστε την κλίμακα 1-5 για να δείξετε πόσο πιθανή και πόσο επιθυμητή είναι η πραγματοποίηση της κάθε πρόβλεψης μέχρι το έτος 2025, κυκλώνοντας τον ανάλογο αριθμό κάθε φορά. Το 1 αντιπροσωπεύει τον ελάχιστο βαθμό πιθανότητας και επιθυμίας πραγματοποίησης ενώ το 5 το μέγιστο βαθμό. Οι υπόλοιποι αριθμοί εκφράζουν ενδιάμεσες διαβαθμίσεις.

Η αριστερή στήλη αφορά στο βαθμό επιθυμίας, ενώ η δεξιά αφορά στο βαθμό πιθανότητας. Η συμπλήρωση και των δύο στηλών είναι απαραίτητη για την αντιπαραβολή μεταξύ πιθανού και επιθυμητού μέλλοντος.

| Βαθμός επιθυμίας<br>1=ελάχιστος 5=μέγιστος | Μέτρα στήριξης του σχολείου<br>α) Εξισορρόπηση αποκέντρωσης και συγκεντρωτισμού | Βαθμός πιθανότητας<br>1=ελάχιστος 5=μέγιστος |
|---|---|---|
| 1 2 3 4 5 | α1. Στελέχωση Υπουργείου Παιδείας με σώμα επαγγελματιών για παρακολούθηση και στήριξη του εκπαιδευτικού συστήματος | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | α2. Καθορισμός εκπαιδευτικής πολιτικής από το κράτος και υλοποίηση από το σχολείο | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | α3. Διενέργεια και αξιοποίηση πιλοτικής φάσης μέσω δημιουργίας ενός Πρότυπου Δημοτικού Σχολείου | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | α4. Σταδιακή μεταφορά ευθυνών και αρμοδιοτήτων προς το σχολείο | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | α5. Ενημέρωση, επιμόρφωση και προετοιμασία κοινωνίας για αποδοχή των αλλαγών | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | α6. Καθορισμός σαφών διαδικασιών που πρέπει να ακολουθούνται από το σχολείο κατά τη διαχείριση κονδυλίων | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | α7. Αποσαφήνιση αρμοδιοτήτων και ευθυνών σχολείου και άλλων φορέων | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | α8. Υποχρεωτική ετοιμασία και τήρηση σχολικού προϋπολογισμού και προγραμματισμού εξόδων | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | α9. Συλλογικότητα στον προγραμματισμό και στη διαχείριση των εξόδων στο σχολείο | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | α10. Συμμόρφωση σχολείου με προτεραιότητες που θα καθορίζει μια κεντρική υπηρεσία αναφορικά με τη διάθεση κονδυλίων (πχ υποχρεωτική αναβάθμιση εξοπλισμού) | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | α11. Καθορισμός και παροχή προδιαγραφών για αγορές από μια κεντρική υπηρεσία | 1 2 3 4 5 |

| | | |
|---|---|---|
| 1 2 3 4 5 | α12. Καθορισμός κονδυλίων ανά τομέα εξόδων (πχ εξοπλισμός ή σχολικές εγκαταστάσεις) και αποκλειστική διάθεσή τους για τον σκοπό για τον οποίο δόθηκαν | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | α13. Καθορισμός ελάχιστου και μέγιστου ποσού ανά τομέα εξόδων (πχ εξοπλισμός ή σχολικές εγκαταστάσεις) και δυνατότητα μεταφοράς κονδυλίων από ένα τομέα σε άλλο | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | α14. Παροχή πλήρους αυτονομίας στο σχολείο να διαχειρίζεται ένα δοσμένο ποσό για το σύνολο των εξόδων του | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | α15. Σύναψη συμφωνιών πλαίσιο, μιας κεντρικής υπηρεσίας με διάφορους επαγγελματίες, για παραχώρηση υπηρεσιών στα σχολεία σε μειωμένες τιμές | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | α16. Σύναψη συμφωνιών πλαίσιο, μιας κεντρικής υπηρεσίας με διάφορους προμηθευτές, για πώληση προϊόντων στα σχολεία σε μειωμένες τιμές | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | α17. Συνέχιση της διαδικασίας αγορών μέσω κεντρικής διαχείρισης και παροχή του δικαιώματος επιλογής στο σχολείο εάν θα την αξιοποιήσει | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | α18. Ενθάρρυνση ιδιωτικής χρηματοδότησης του σχολείου μέσω προσφοράς φορολογικών οφελών στους χρηματοδότες του | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | α19. Παροχή αυξημένης χρηματοδότησης σε υποβαθμισμένα σχολεία | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | α20. Μεταβίβαση ποσοστού εσόδων από ιδιωτική χρηματοδότηση του κάθε σχολείου σε ένα Ταμείο Στήριξης υποβαθμισμένων σχολείων | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | α21. Παροχή αυξημένου βαθμού αυτονομίας σε σχολεία που είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικά στην οικονομική τους διαχείριση | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | α22. Παροχή μειωμένου βαθμού αυτονομίας σε σχολεία που είναι αναποτελεσματικά στην οικονομική τους διαχείριση | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | α23. Επιλογή βαθμού αυτονομίας στη λήψη αποφάσεων από το σχολείο, μέσα από πακέτα με προσφερόμενες διαβαθμίσεις | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | α24. Παροχή κινήτρων για στελέχωση σχολείων που απαξιώνονται | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | α25. Παραμονή διευθυντών στο σχολείο για αρκετό χρονικό διάστημα (πχ μια εξαετία) | 1 2 3 4 5 |

| Βαθμός επιθυμίας<br>1=ελάχιστος<br>5=μέγιστος | Μέτρα στήριξης του σχολείου<br>β) Αποτελεσματική λογοδοσία | Βαθμός πιθανότητας<br>1=ελάχιστος<br>5=μέγιστος |
|---|---|---|
| 1 2 3 4 5 | β1. Έλεγχος της χρηστής οικονομικής διαχείρισης και της τήρησης των προβλεπόμενων διαδικασιών | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | β2. Κοινοποίηση των βασικών αρχών οικονομικής διαχείρισης σε όλους | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | β3. Εξασφάλιση πλήρους διαφάνειας στις διαδικασίες | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | β4. Επιβολή κυρώσεων σε περιπτώσεις οικονομικών ατασθαλιών (πχ επίπληξη, μετάθεση, απόλυση) | 1 2 3 4 5 |

| | | |
|---|---|---|
| 1 2 3 4 5 | β5. Σύσταση κρατικού φορέα οικονομικού ελέγχου των σχολείων | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | β6. Σύσταση ανεξάρτητου φορέα οικονομικού ελέγχου των σχολείων | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | β7. Ανάθεση του οικονομικού ελέγχου του σχολείου σε κάποιο εγκεκριμένο λογιστή | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | β8. Διενέργεια ελέγχων στο σύνολο των σχολείων και όχι δειγματοληπτικά | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | β9. Διενέργεια απροειδοποίητων ελέγχων στο σχολείο | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | β10. Εισαγωγή μηχανισμών εσωτερικού οικονομικού ελέγχου | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | β11. Αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του σχολείου με αυτονομία στην οικονομική διαχείριση | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | β12. Σύσταση κρατικού φορέα αξιολόγησης των σχολείων | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | β13. Σύσταση ανεξάρτητου φορέα αξιολόγησης των σχολείων | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | β14. Παροχή εργαλείων μέτρησης για αυτοαξιολόγηση του σχολείου | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | β15. Μέτρηση βαθμού υλοποίησης του προϋπολογισμού ως παράγοντα αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του σχολείου | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | β16. Μέτρηση του βαθμού τήρησης κεντρικών οδηγιών ως παράγοντα αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του σχολείου | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | β17. Μέτρηση στάσεων των μαθητών ως προς τη μάθηση ως παράγοντα αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του σχολείου | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | β18. Μέτρηση εργασιακού κλίματος του σχολείου ως παράγοντα αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του σχολείου | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | β19. Μέτρηση της επίδοσης των μαθητών ως παράγοντα αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του σχολείου | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | β20. Κοινοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης των σχολείων | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | β21. Παραχώρηση δικαιώματος επιλογής σχολείου στους γονείς και χρηματοδότηση σχολείου σύμφωνα με τον αριθμό των μαθητών του | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | β22. Ενεργοποίηση μηχανισμών εποπτείας και στήριξης σε περίπτωση αναποτελεσματικής διαχείρισης | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | β23. Παροχή κινήτρων και επιβράβευση (πχ βραβεία, υποτροφίες) σε περίπτωση πολύ αποτελεσματικής διαχείρισης | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | β24. Παροχή πρόσθετης χρηματοδότησης στο σχολείο σε περίπτωση πολύ αποτελεσματικής διαχείρισης | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | β25. Διεύρυνση τομέων αυτόνομης λήψης απόφασης του σχολείου σε περίπτωση πολύ αποτελεσματικής διαχείρισης | 1 2 3 4 5 |

| Βαθμός επιθυμίας<br>1=ελάχιστος<br>5=μέγιστος | Μέτρα στήριξης του σχολείου<br>γ) Στήριξη σχολικών ηγετών | Βαθμός πιθανότητας<br>1=ελάχιστος<br>5=μέγιστος |
|---|---|---|
| 1 2 3 4 5 | γ1. Κατάλληλη εκπαίδευση και επιμόρφωση διευθυντών προ της ανάληψης της θέσης | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | γ2. Επαναλαμβανόμενη επιμόρφωση διευθυντών ανά τακτά χρονικά διαστήματα | 1 2 3 4 5 |

| | | |
|---|---|---|
| 1 2 3 4 5 | γ3. Δημιουργία Ακαδημίας Στελεχών της εκπαίδευσης | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | γ4. Εκπαίδευση διευθυντών στη διαχείριση συγκρούσεων και ανθρώπινων σχέσεων | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | γ5. Εκπαίδευση διευθυντών στον καταρτισμό και στην τήρηση προϋπολογισμού | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | γ6. Εκπαίδευση διευθυντών σε θέματα διενέργειας προσφορών | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | γ7. Εκπαίδευση διευθυντών σε θέματα διαχείρισης χρόνου | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | γ8. Παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών οικονομικής φύσης από κάποιο κρατικό φορέα | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | γ9. Παροχή δικαιώματος αγοράς συμβουλευτικών υπηρεσιών οικονομικής φύσης από τον ιδιωτικό τομέα | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | γ10. Παροχή συστηματικής καθοδήγησης και στήριξης στους διευθυντές από ομάδα επιθεωρητών | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | γ11. Εισαγωγή μηχανισμών στήριξης νέων διευθυντών από έμπειρους διευθυντές | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | γ12. Επαναπροσδιορισμός των καθηκόντων των διευθυντών ώστε να περιλαμβάνουν την οικονομική διαχείριση | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | γ13. Περιορισμός ή κατάργηση εργασιών ρουτίνας στις οποίες εμπλέκονται οι διευθυντές | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | γ14. Μείωση ή κατάργηση του διδακτικού χρόνου των διευθυντών | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | γ15. Αύξηση αμοιβής διευθυντών σύμφωνα με τα νέα καθήκοντα και τις απαιτήσεις της θέσης | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | γ16. Επαναπροσδιορισμός των καθηκόντων των βοηθών διευθυντών και ανάθεση σε αυτούς υπευθυνοτήτων | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | γ17. Ανάληψη της ευθύνης οικονομικής διαχείρισης από ένα βοηθό διευθυντή του σχολείου | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | γ18. Ανάληψη της ευθύνης παιδαγωγικής καθοδήγησης των εκπαιδευτικών από ένα βοηθό διευθυντή του σχολείου | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | γ19. Κατάλληλη κατάρτιση γραμματειακού προσωπικού για τήρηση προϋπολογισμού | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | γ20. Εργοδότηση λογιστή για ανάληψη της οικονομικής διαχείρισης στο σχολείο | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | γ21. Εργοδότηση οικονομικού διευθυντή στο σχολείο | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | γ22. Δημιουργία τμήματος διαχείρισης προσωπικού εντός του σχολείου | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | γ23. Δημιουργία τμήματος διαχείρισης προσωπικού σε περιφερειακό επίπεδο | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | γ24. Διευκόλυνση της λήψης συλλογικών αποφάσεων στο σχολείο με παροχή αντίστοιχου χρόνου στους εμπλεκόμενους | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | γ25. Ανάπτυξη και αξιοποίηση λογισμικών προγραμμάτων για διευκόλυνση της οικονομικής διαχείρισης | 1 2 3 4 5 |

| Βαθμός επιθυμίας<br>1=ελάχιστος 5=μέγιστος | Μέτρα στήριξης του σχολείου<br>δ) Επικέντρωση στη μαθησιακή διαδικασία | Βαθμός πιθανότητας<br>1=ελάχιστος 5=μέγιστος |
|---|---|---|
| 1 2 3 4 5 | δ1. Εξασφάλιση κατάλληλων υποδομών και συνθηκών στο σχολείο (ασφάλεια, άνεση, αισθητική, υγιεινή) | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | δ2. Εξασφάλιση κατάλληλων μέσων και υλικών για στήριξη της διδασκαλίας | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | δ3. Προώθηση της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | δ4. Διασφάλιση της επιλογής των καλύτερων εκπαιδευτικών | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | δ5. Απαίτηση κατοχής συγκεκριμένων προσόντων από τους εκπαιδευτικούς (πχ μεταπτυχιακό στην ειδική εκπαίδευση) | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | δ6. Διασφάλιση συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | δ7. Μέτρηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και διασύνδεση με την προαγωγή τους | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | δ8. Ύπαρξη παιδαγωγικού συμβούλου σε κάθε σχολείο για στήριξη των εκπαιδευτικών | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | δ9. Παροχή κινήτρων για εξασφάλιση επαρκούς χρόνου παραμονής εκπαιδευτικών σε ένα σχολείο | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | δ10. Χρηματοδότηση έρευνας δράσης και παρεμβατικών προγραμμάτων | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | δ11. Εξατομίκευση της διδασκαλίας ανάλογα με τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | δ12. Παροχή πρόσθετης στήριξης σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | δ13. Ενθάρρυνση της ανάπτυξης πρωτοβουλίας από τους μαθητές | 1 2 3 4 5 |

| Βαθμός επιθυμίας<br>1=ελάχιστος 5=μέγιστος | Μέτρα στήριξης του σχολείου<br>ε) Δικτύωση σχολείων | Βαθμός πιθανότητας<br>1=ελάχιστος 5=μέγιστος |
|---|---|---|
| 1 2 3 4 5 | ε1. Παραχώρηση κονδυλίων για οργάνωση και λειτουργία δικτύων | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | ε2. Δημιουργία ηλεκτρονικής βάσης δεδομένων/ τράπεζας πληροφοριών για ανταλλαγή καλών πρακτικών | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | ε3. Δημιουργία ηλεκτρονικής πλατφόρμας επικοινωνίας | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | ε4. Ίδρυση συντονιστικού φορέα δικτύων | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | ε5. Προώθηση δικτύωσης μεταξύ γειτονικών σχολείων | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | ε6. Προώθηση δικτύωσης μεταξύ σχολείων διαφορετικών περιοχών | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | ε7. Προώθηση δικτύωσης με σχολεία άλλων χωρών | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | ε8. Προώθηση δικτύωσης με πανεπιστημιακά ιδρύματα | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | ε9. Προώθηση δικτύωσης με μη εκπαιδευτικούς οργανισμούς (πχ επιχειρήσεις ή οργανωμένα σύνολα) | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | ε10. Συμμετοχή σχολείων σε διάφορα δίκτυα ανάλογα με τις ανάγκες τους | 1 2 3 4 5 |

| | | |
|---|---|---|
| 1 2 3 4 5 | ε11. Υποχρεωτική και δομημένη συμμετοχή σχολείων στο δίκτυο και υποχρεωτική υλοποίηση των επιμέρους στόχων του δικτύου | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | ε12. Εθελοντική και μη δομημένη συμμετοχή σχολείων στο δίκτυο χωρίς δέσμευση για υλοποίηση των επιμέρους στόχων του δικτύου | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | ε13. Συνδυασμός και από κοινού ικανοποίηση αναγκών εντός του δικτύου (πχ αγορές ή επιμόρφωση) | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | ε14. Διενέργεια κοινών εκδηλώσεων και δραστηριοτήτων εντός του δικτύου | 1 2 3 4 5 |

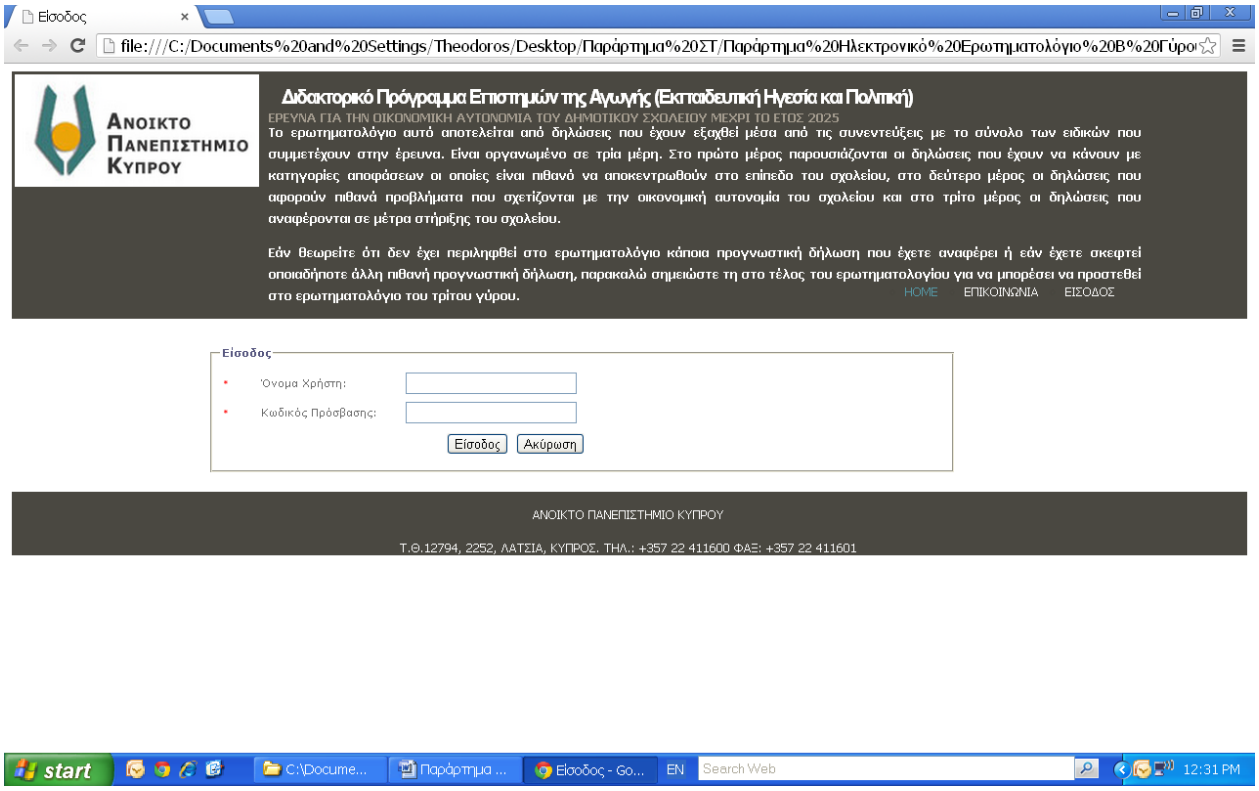
| Βαθμός επιθυμίας<br>1=ελάχιστος<br>5=μέγιστος | Μέτρα στήριξης του σχολείου<br>στ) Εισαγωγή κατάλληλης δομής λήψης και διαχείρισης αποφάσεων | Βαθμός πιθανότητας<br>1=ελάχιστος<br>5=μέγιστος |
|---|---|---|
| 1 2 3 4 5 | στ1. Ανάληψη της ευθύνης λήψης οικονομικής φύσης αποφάσεων από το διευθυντή | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | στ2. Παροχή συμβουλευτικού ρόλου στη λήψη οικονομικής φύσης αποφάσεων στους εκπαιδευτικούς | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | στ3. Παροχή συμβουλευτικού ρόλου στη λήψη οικονομικής φύσης αποφάσεων στους γονείς | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | στ4. Παροχή συμβουλευτικού ρόλου στη λήψη οικονομικής φύσης αποφάσεων στα μέλη της κοινότητας | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | στ5. Παροχή συμβουλευτικού ρόλου στη λήψη οικονομικής φύσης αποφάσεων στους μαθητές | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | στ6. Ανάληψη ευθύνης λήψης οικονομικής φύσης αποφάσεων από ένα συμβούλιο με συμμετοχή του διευθυντή | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | στ7. Παροχή ίσου δικαιώματος ψήφου κατά τη λήψη οικονομικής φύσης αποφάσεων στους εκπαιδευτικούς | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | στ8. Παροχή ίσου δικαιώματος ψήφου κατά τη λήψη οικονομικής φύσης αποφάσεων στους γονείς | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | στ9. Παροχή ίσου δικαιώματος ψήφου κατά τη λήψη οικονομικής φύσης αποφάσεων στα μέλη της κοινότητας | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | στ10. Παροχή ίσου δικαιώματος ψήφου κατά τη λήψη οικονομικής φύσης αποφάσεων στους μαθητές | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | στ11. Διαφοροποίηση της σύνθεσης του συμβουλίου λήψης αποφάσεων ανάλογα με το είδος της απόφασης (πχ υποστήριξη διδασκαλίας ή σχολικές εγκαταστάσεις) | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | στ12. Καθορισμός της κατοχής συγκεκριμένων προσόντων (πχ πτυχίο οικονομικών ή πολιτικού μηχανικού) ως προϋπόθεση συμμετοχής κάποιου ατόμου στο συμβούλιο λήψης αποφάσεων | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | στ13. Λήψη αποφάσεων για μια ομάδα σχολείων από ένα συμβούλιο, εάν δεν υπάρχουν κατάλληλα άτομα για στελέχωση των συμβουλίων σε κάθε σχολείο | 1 2 3 4 5 |
| 1 2 3 4 5 | στ14. Ανάληψη της ευθύνης υλοποίησης αποφάσεων και της διαχείρισης σχετικών κονδυλίων από ένα άτομο (πχ διευθυντής ή βοηθός διευθυντής) | 1 2 3 4 5 |

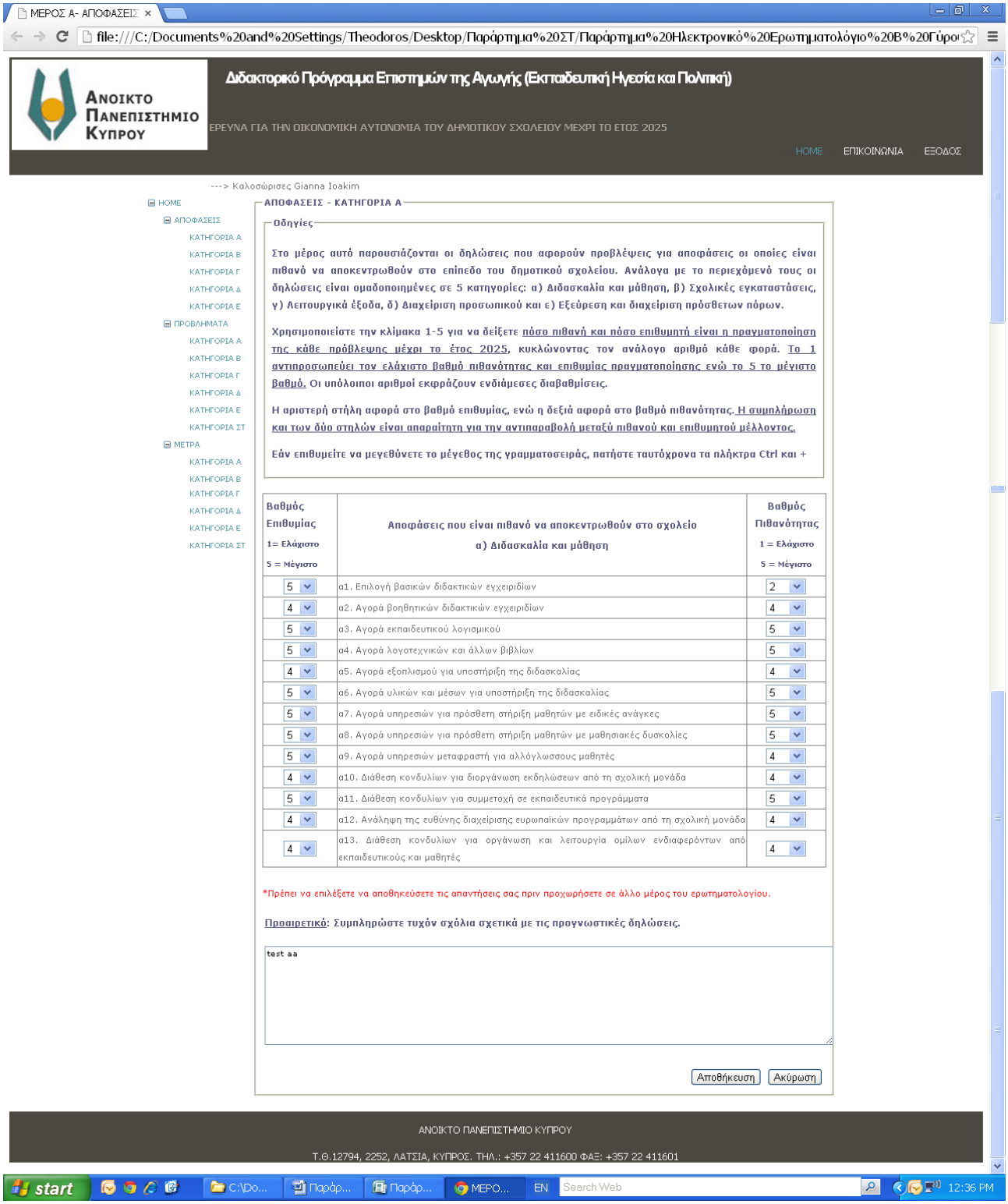
| | | |
|---|---|---|
| 1 2 3 4 5 | στ15. Ανάληψη της ευθύνης υλοποίησης αποφάσεων και της διαχείρισης σχετικών κονδυλίων από μια μικρή ομάδα ατόμων (πχ διευθυντική ομάδα ή ομάδα εκπαιδευτικών) | 1 2 3 4 5 |

ΘΕΡΜΕΣ ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΟΛΥΤΙΜΗ ΣΥΝΕΙΣΦΟΡΑ ΣΑΣ ΣΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ!

## Παράρτημα Στ

### Πρώτο Ερωτηματολόγιο (ηλεκτρονική μορφή)




ΜΕΡΟΣ Α- ΑΠΟΦΑΣΕΙΣ
file:///C:/Documents%20and%20Settings/Theodoros/Desktop/Παράρτημα%20ΣΤ/Παράρτημα%20Ηλεκτρονικό%20Ερωτηματολόγιο%20Β%20Γύρο
ΑΝΟΙΚΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΥΠΡΟΥ
Διδακτορικό Πρόγραμμα Επιστημών της Αγωγής (Εκπαιδευτική Ηγεσία και Πολιτική)
ΕΡΕΥΝΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΜΕΧΡΙ ΤΟ ΕΤΟΣ 2025
HOME ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΕΞΟΔΟΣ
---> Καλοσώρισες Gianna Ioakim
HOME
ΑΠΟΦΑΣΕΙΣ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Α
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Β
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Γ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Δ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Ε
ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Α
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Β
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Γ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Δ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Ε
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΣΤ
ΜΕΤΡΑ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Α
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Β
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Γ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Δ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Ε
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΣΤ
ΑΠΟΦΑΣΕΙΣ - ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Α
Οδηγίες
Στο μέρος αυτό παρουσιάζονται οι δηλώσεις που αφορούν προβλέψεις για αποφάσεις οι οποίες είναι πιθανό να αποκεντρωθούν στο επίπεδο του δημοτικού σχολείου. Ανάλογα με το περιεχόμενό τους οι δηλώσεις είναι ομαδοποιημένες σε 5 κατηγορίες: α) Διδασκαλία και μάθηση, β) Σχολικές εγκαταστάσεις, γ) Λειτουργικά έξοδα, δ) Διαχείριση προσωπικού και ε) Εξεύρεση και διαχείριση πρόσθετων πόρων.
Χρησιμοποιείστε την κλίμακα 1-5 για να δείξετε πόσο πιθανή και πόσο επιθυμητή είναι η πραγματοποίηση της κάθε πρόβλεψης μέχρι το έτος 2025, κυκλώνοντας τον ανάλογο αριθμό κάθε φορά. Το 1 αντιπροσωπεύει τον ελάχιστο βαθμό πιθανότητας και επιθυμίας πραγματοποίησης ενώ το 5 το μέγιστο βαθμό. Οι υπόλοιποι αριθμοί εκφράζουν ενδιάμεσες διαβαθμίσεις.
Η αριστερή στήλη αφορά στο βαθμό επιθυμίας, ενώ η δεξιά αφορά στο βαθμό πιθανότητας. Η συμπλήρωση και των δύο στηλών είναι απαραίτητη για την αντιπαραβολή μεταξύ πιθανού και επιθυμητού μέλλοντος.
Εάν επιθυμείτε να μεγεθύνετε το μέγεθος της γραμματοσειράς, πατήστε ταυτόχρονα τα πλήκτρα Ctrl και +
Βαθμός Επιθυμίας 1= Ελάχιστο 5 = Μέγιστο
Αποφάσεις που είναι πιθανό να αποκεντρωθούν στο σχολείο
α) Διδασκαλία και μάθηση
Βαθμός Πιθανότητας 1 = Ελάχιστο 5 = Μέγιστο
5 α1. Επιλογή βασικών διδακτικών εγχειριδίων 2
4 α2. Αγορά βοηθητικών διδακτικών εγχειριδίων 4
5 α3. Αγορά εκπαιδευτικού λογισμικού 5
5 α4. Αγορά λογοτεχνικών και άλλων βιβλίων 5
4 α5. Αγορά εξοπλισμού για υποστήριξη της διδασκαλίας 4
5 α6. Αγορά υλικών και μέσων για υποστήριξη της διδασκαλίας 5
5 α7. Αγορά υπηρεσιών για πρόσθετη στήριξη μαθητών με ειδικές ανάγκες 5
5 α8. Αγορά υπηρεσιών για πρόσθετη στήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες 5
5 α9. Αγορά υπηρεσιών μεταφραστή για αλλόγλωσσους μαθητές 4
4 α10. Διάθεση κονδυλίων για διοργάνωση εκδηλώσεων από τη σχολική μονάδα 4
5 α11. Διάθεση κονδυλίων για συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα 5
4 α12. Ανάληψη της ευθύνης διαχείρισης ευρωπαϊκών προγραμμάτων από τη σχολική μονάδα 4
4 α13. Διάθεση κονδυλίων για οργάνωση και λειτουργία ομίλων ενδιαφερόντων από εκπαιδευτικούς και μαθητές 4
*Πρέπει να επιλέξετε να αποθηκεύσετε τις απαντήσεις σας πριν προχωρήσετε σε άλλο μέρος του ερωτηματολογίου.
Προαιρετικό: Συμπληρώστε τυχόν σχόλια σχετικά με τις προγνωστικές δηλώσεις.
test aa
Αποθήκευση
Ακύρωση
ΑΝΟΙΚΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΥΠΡΟΥ
Τ.Θ.12794, 2252, ΛΑΤΣΙΑ, ΚΥΠΡΟΣ. ΤΗΛ.: +357 22 411600 ΦΑΞ: +357 22 411601
start
EN
Search Web
12:36 PM

ΜΕΡΟΣ Α- ΑΠΟΦΑΣΕΙΣ
file:///C:/Documents%20and%20Settings/Theodoros/Desktop/Παράρτημα%20ΣΤ/Παράρτημα%20Ηλεκτρονικό%20Ερωτηματολόγιο%20Β%20Γύρο
Ανοικτο Πανεπιστημιο Κυπρου
Διδακτορικό Πρόγραμμα Επιστημών της Αγωγής (Εκπαιδευτική Ηγεσία και Πολιτική)
ΕΡΕΥΝΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΜΕΧΡΙ ΤΟ ΕΤΟΣ 2025
HOME ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΕΞΟΔΟΣ
---> Καλοσώρισες Gianna Ioakim
HOME
ΑΠΟΦΑΣΕΙΣ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Α
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Β
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Γ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Δ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Ε
ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Α
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Β
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Γ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Δ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Ε
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΣΤ
ΜΕΤΡΑ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Α
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Β
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Γ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Δ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Ε
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΣΤ
ΑΠΟΦΑΣΕΙΣ - ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Β
Οδηγίες
Στο μέρος αυτό παρουσιάζονται οι δηλώσεις που αφορούν προβλέψεις για αποφάσεις οι οποίες είναι πιθανό να αποκεντρωθούν στο επίπεδο του δημοτικού σχολείου. Ανάλογα με το περιεχόμενό τους οι δηλώσεις είναι ομαδοποιημένες σε 5 κατηγορίες: α) Διδασκαλία και μάθηση, β) Σχολικές εγκαταστάσεις, γ) Λειτουργικά έξοδα, δ) Διαχείριση προσωπικού και ε) Εξεύρεση και διαχείριση πρόσθετων πόρων.
Χρησιμοποιείστε την κλίμακα 1-5 για να δείξετε πόσο πιθανή και πόσο επιθυμητή είναι η πραγματοποίηση της κάθε πρόβλεψης μέχρι το έτος 2025, κυκλώνοντας τον ανάλογο αριθμό κάθε φορά. Το 1 αντιπροσωπεύει τον ελάχιστο βαθμό πιθανότητας και επιθυμίας πραγματοποίησης ενώ το 5 το μέγιστο βαθμό. Οι υπόλοιποι αριθμοί εκφράζουν ενδιάμεσες διαβαθμίσεις.
Η αριστερή στήλη αφορά στο βαθμό επιθυμίας, ενώ η δεξιά αφορά στο βαθμό πιθανότητας. Η συμπλήρωση και των δύο στηλών είναι απαραίτητη για την αντιπαραβολή μεταξύ πιθανού και επιθυμητού μέλλοντος.
Εάν επιθυμείτε να μεγεθύνετε το μέγεθος της γραμματοσειράς, πατήστε ταυτόχρονα τα πλήκτρα Ctrl και +
Βαθμός Επιθυμίας 1= Ελάχιστο 5 = Μέγιστο
Αποφάσεις που είναι πιθανό να αποκεντρωθούν στο σχολείο
β) Σχολικές εγκαταστάσεις
Βαθμός Πιθανότητας 1 = Ελάχιστο 5 = Μέγιστο
4 β1. Επιδιόρθωση ζημιών και συντήρηση εγκαταστάσεων 4
3 β2. Επέκταση σχολικών εγκαταστάσεων 3
4 β3. Φύλαξη σχολικών εγκαταστάσεων 4
3 β4. Αγορά κτιριακού εξοπλισμού 2
4 β5. Εισαγωγή μέτρων εξοικονόμησης ενέργειας 4
4 β6. Συμμετοχή στην παραγωγή εναλλακτικών πηγών ενέργειας 1
4 β7. Εξωραϊσμός του περιβάλλοντα χώρου 4
*Πρέπει να επιλέξετε να αποθηκεύσετε τις απαντήσεις σας πριν προχωρήσετε σε άλλο μέρος του ερωτηματολογίου.
Προαιρετικό: Συμπληρώστε τυχόν σχόλια σχετικά με τις προγνωστικές δηλώσεις.
test ab
Αποθήκευση
Ακύρωση
ΑΝΟΙΚΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΥΠΡΟΥ
Τ.Θ.12794, 2252, ΛΑΤΣΙΑ, ΚΥΠΡΟΣ. ΤΗΛ.: +357 22 411600 ΦΑΞ: +357 22 411601
start
EN
Search Web
12:40 PM

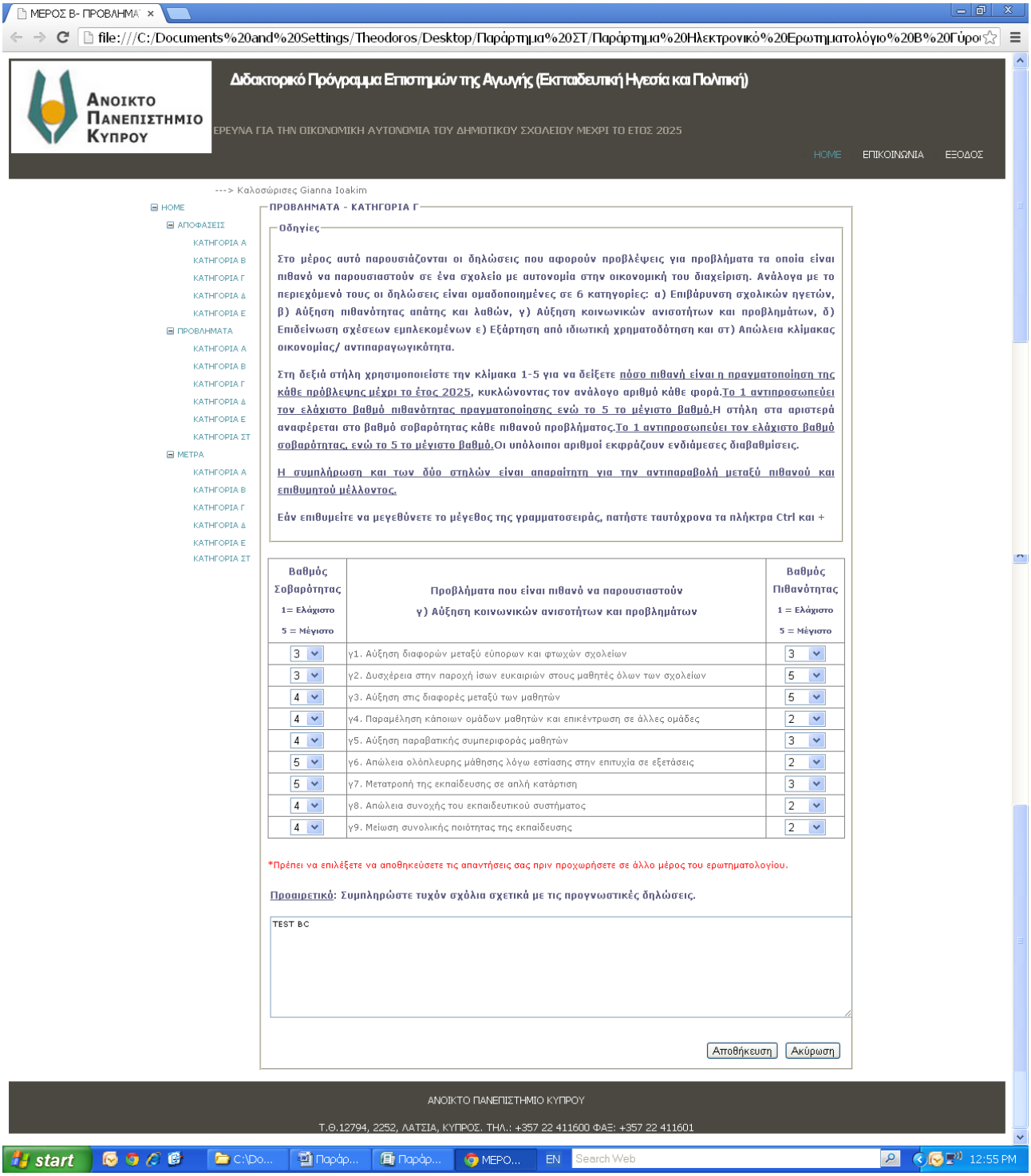
ΜΕΡΟΣ Α- ΑΠΟΦΑΣΕΙΣ
file:///C:/Documents%20and%20Settings/Theodoros/Desktop/Παράρτημα%20ΣΤ/Παράρτημα%20Ηλεκτρονικό%20Ερωτηματολόγιο%20Β%20Γύρο
ΑΝΟΙΚΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΥΠΡΟΥ
Διδακτορικό Πρόγραμμα Επιστημών της Αγωγής (Εκπαιδευτική Ηγεσία και Πολιτική)
ΕΡΕΥΝΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΜΕΧΡΙ ΤΟ ΕΤΟΣ 2025
HOME ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΕΞΟΔΟΣ
---> Καλοσώρισες Gianna Ioakim
HOME
ΑΠΟΦΑΣΕΙΣ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Α
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Β
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Γ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Δ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Ε
ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Α
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Β
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Γ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Δ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Ε
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΣΤ
ΜΕΤΡΑ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Α
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Β
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Γ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Δ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Ε
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΣΤ
ΑΠΟΦΑΣΕΙΣ - ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Γ
Οδηγίες
Στο μέρος αυτό παρουσιάζονται οι δηλώσεις που αφορούν προβλέψεις για αποφάσεις οι οποίες είναι πιθανό να αποκεντρωθούν στο επίπεδο του δημοτικού σχολείου. Ανάλογα με το περιεχόμενό τους οι δηλώσεις είναι ομαδοποιημένες σε 5 κατηγορίες: α) Διδασκαλία και μάθηση, β) Σχολικές εγκαταστάσεις, γ) Λειτουργικά έξοδα, δ) Διαχείριση προσωπικού και ε) Εξεύρεση και διαχείριση πρόσθετων πόρων.
Χρησιμοποιείστε την κλίμακα 1-5 για να δείξετε πόσο πιθανή και πόσο επιθυμητή είναι η πραγματοποίηση της κάθε πρόβλεψης μέχρι το έτος 2025, κυκλώνοντας τον ανάλογο αριθμό κάθε φορά. Το 1 αντιπροσωπεύει τον ελάχιστο βαθμό πιθανότητας και επιθυμίας πραγματοποίησης ενώ το 5 το μέγιστο βαθμό. Οι υπόλοιποι αριθμοί εκφράζουν ενδιάμεσες διαβαθμίσεις.
Η αριστερή στήλη αφορά στο βαθμό επιθυμίας, ενώ η δεξιά αφορά στο βαθμό πιθανότητας. Η συμπλήρωση και των δύο στηλών είναι απαραίτητη για την αντιπαραβολή μεταξύ πιθανού και επιθυμητού μέλλοντος.
Εάν επιθυμείτε να μεγεθύνετε το μέγεθος της γραμματοσειράς, πατήστε ταυτόχρονα τα πλήκτρα Ctrl και +
Βαθμός Επιθυμίας 1= Ελάχιστο 5 = Μέγιστο
Αποφάσεις που είναι πιθανό να αποκεντρωθούν στο σχολείο
γ) Λειτουργικά έξοδα
Βαθμός Πιθανότητας 1 = Ελάχιστο 5 = Μέγιστο
γ1. Έξοδα ηλεκτροδότησης
γ2. Έξοδα θέρμανσης
γ3. Έξοδα τηλεφώνου, διαδικτύου
γ4. Έξοδα καθαριότητας
γ5. Επισκευές, συντήρηση γραφειακού και άλλου εξοπλισμού
γ6. Αναλώσιμα (μελάνια, χαρτί, γραφική ύλη κλπ)
*Πρέπει να επιλέξετε να αποθηκεύσετε τις απαντήσεις σας πριν προχωρήσετε σε άλλο μέρος του ερωτηματολογίου.
Προαιρετικό: Συμπληρώστε τυχόν σχόλια σχετικά με τις προγνωστικές δηλώσεις.
test ac
Αποθήκευση
Ακύρωση
ΑΝΟΙΚΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΥΠΡΟΥ
Τ.Θ.12794, 2252, ΛΑΤΣΙΑ, ΚΥΠΡΟΣ. ΤΗΛ.: +357 22 411600 ΦΑΞ: +357 22 411601
start
EN
Search Web
12:42 PM

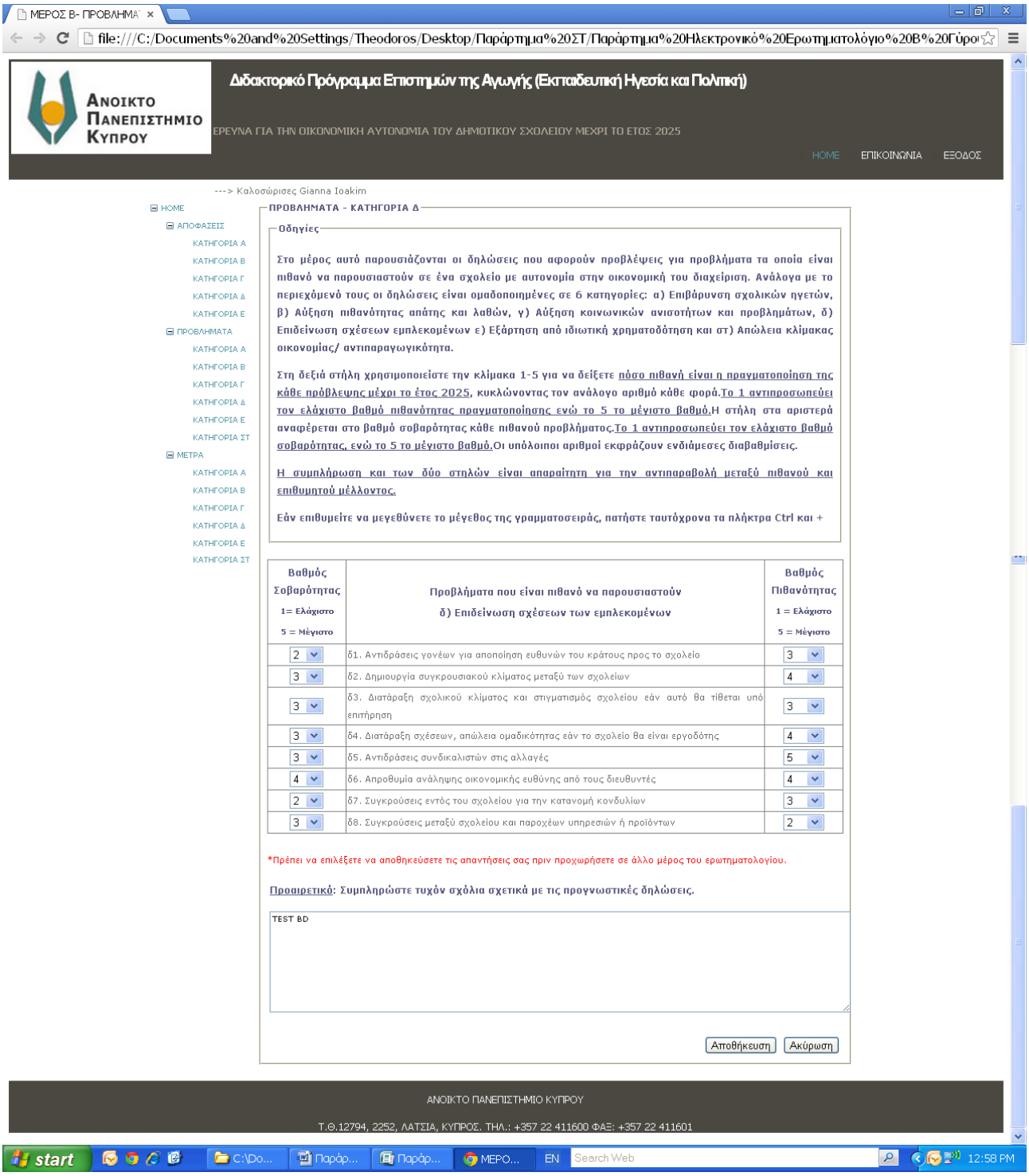
ΜΕΡΟΣ Α- ΑΠΟΦΑΣΕΙΣ
file:///C:/Documents%20and%20Settings/Theodoros/Desktop/Παράρτημα%20Σ/Παράρτημα%20Ηλεκτρονικό%20Ερωτηματολόγιο%20Β%20Γύρο
ΑΝΟΙΚΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΥΠΡΟΥ
Διδακτορικό Πρόγραμμα Επιστημών της Αγωγής (Εκπαιδευτική Ηγεσία και Πολιτική)
ΕΡΕΥΝΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΜΕΧΡΙ ΤΟ ΕΤΟΣ 2025
HOME ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΕΞΟΔΟΣ
---> Καλοσώρισες Gianna Ioakim
HOME
ΑΠΟΦΑΣΕΙΣ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Α
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Β
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Γ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Δ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Ε
ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Α
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Β
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Γ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Δ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Ε
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΣΤ
ΜΕΤΡΑ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Α
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Β
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Γ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Δ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Ε
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΣΤ
ΑΠΟΦΑΣΕΙΣ - ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Δ
Οδηγίες
Στο μέρος αυτό παρουσιάζονται οι δηλώσεις που αφορούν προβλέψεις για αποφάσεις οι οποίες είναι πιθανό να αποκεντρωθούν στο επίπεδο του δημοτικού σχολείου. Ανάλογα με το περιεχόμενό τους οι δηλώσεις είναι ομαδοποιημένες σε 5 κατηγορίες: α) Διδασκαλία και μάθηση, β) Σχολικές εγκαταστάσεις, γ) Λειτουργικά έξοδα, δ) Διαχείριση προσωπικού και ε) Εξεύρεση και διαχείριση πρόσθετων πόρων.
Χρησιμοποιείστε την κλίμακα 1-5 για να δείξετε πόσο πιθανή και πόσο επιθυμητή είναι η πραγματοποίηση της κάθε πρόβλεψης μέχρι το έτος 2025, κυκλώνοντας τον ανάλογο αριθμό κάθε φορά. Το 1 αντιπροσωπεύει τον ελάχιστο βαθμό πιθανότητας και επιθυμίας πραγματοποίησης ενώ το 5 το μέγιστο βαθμό. Οι υπόλοιποι αριθμοί εκφράζουν ενδιάμεσες διαβαθμίσεις.
Η αριστερή στήλη αφορά στο βαθμό επιθυμίας, ενώ η δεξιά αφορά στο βαθμό πιθανότητας. Η συμπλήρωση και των δύο στηλών είναι απαραίτητη για την αντιπαραβολή μεταξύ πιθανού και επιθυμητού μέλλοντος.
Εάν επιθυμείτε να μεγεθύνετε το μέγεθος της γραμματοσειράς, πατήστε ταυτόχρονα τα πλήκτρα Ctrl και +
Βαθμός Επιθυμίας 1= Ελάχιστο 5 = Μέγιστο
Αποφάσεις που είναι πιθανό να αποκεντρωθούν στο σχολείο
δ) Διαχείριση προσωπικού
Βαθμός Πιθανότητας 1 = Ελάχιστο 5 = Μέγιστο
δ1. Πρόσληψη προσωπικού
δ2. Απόλυση προσωπικού
δ3. Καθορισμός ωραρίου εργασίας προσωπικού
δ4. Καθορισμός μισθοδοσίας προσωπικού
δ5. Καθορισμός προγραμμάτων επιμόρφωσης προσωπικού
δ6. Χρηματοδότηση συμμετοχής προσωπικού σε σεμινάρια
δ7. Διαμόρφωση προγραμμάτων για παροχή κινήτρων προς το προσωπικό
*Πρέπει να επιλέξετε να αποθηκεύσετε τις απαντήσεις σας πριν προχωρήσετε σε άλλο μέρος του ερωτηματολογίου.
Προαιρετικό: Συμπληρώστε τυχόν σχόλια σχετικά με τις προγνωστικές δηλώσεις.
TEST AD
Αποθήκευση
Ακύρωση
ΑΝΟΙΚΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΥΠΡΟΥ
Τ.Θ.12794, 2252, ΛΑΤΣΙΑ, ΚΥΠΡΟΣ. ΤΗΛ.: +357 22 411600 ΦΑΞ: +357 22 411601
start
EN
Search Web
12:44 PM

ΜΕΡΟΣ Α- ΑΠΟΦΑΣΕΙΣ
file:///C:/Documents%20and%20Settings/Theodoros/Desktop/Παράρτημα%20ΣΤ/Παράρτημα%20Ηλεκτρονικό%20Ερωτηματολόγιο%20Β%20Γύρο
ΑΝΟΙΚΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΥΠΡΟΥ
Διδακτορικό Πρόγραμμα Επιστημών της Αγωγής (Εκπαιδευτική Ηγεσία και Πολιτική)
ΕΡΕΥΝΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΜΕΧΡΙ ΤΟ ΕΤΟΣ 2025
HOME
ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ
ΕΞΟΔΟΣ
---> Καλοσώρισες Gianna Ioakim
HOME
ΑΠΟΦΑΣΕΙΣ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Α
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Β
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Γ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Δ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Ε
ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Α
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Β
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Γ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Δ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Ε
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΣΤ
ΜΕΤΡΑ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Α
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Β
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Γ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Δ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Ε
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΣΤ
ΑΠΟΦΑΣΕΙΣ - ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Ε
Οδηγίες
Στο μέρος αυτό παρουσιάζονται οι δηλώσεις που αφορούν προβλέψεις για αποφάσεις οι οποίες είναι πιθανό να αποκεντρωθούν στο επίπεδο του δημοτικού σχολείου. Ανάλογα με το περιεχόμενό τους οι δηλώσεις είναι ομαδοποιημένες σε 5 κατηγορίες: α) Διδασκαλία και μάθηση, β) Σχολικές εγκαταστάσεις, γ) Λειτουργικά έξοδα, δ) Διαχείριση προσωπικού και ε) Εξεύρεση και διαχείριση πρόσθετων πόρων.
Χρησιμοποιείστε την κλίμακα 1-5 για να δείξετε πόσο πιθανή και πόσο επιθυμητή είναι η πραγματοποίηση της κάθε πρόβλεψης μέχρι το έτος 2025, κυκλώνοντας τον ανάλογο αριθμό κάθε φορά. Το 1 αντιπροσωπεύει τον ελάχιστο βαθμό πιθανότητας και επιθυμίας πραγματοποίησης ενώ το 5 το μέγιστο βαθμό. Οι υπόλοιποι αριθμοί εκφράζουν ενδιάμεσες διαβαθμίσεις.
Η αριστερή στήλη αφορά στο βαθμό επιθυμίας, ενώ η δεξιά αφορά στο βαθμό πιθανότητας. Η συμπλήρωση και των δύο στηλών είναι απαραίτητη για την αντιπαραβολή μεταξύ πιθανού και επιθυμητού μέλλοντος.
Εάν επιθυμείτε να μεγεθύνετε το μέγεθος της γραμματοσειράς, πατήστε ταυτόχρονα τα πλήκτρα Ctrl και +
Βαθμός Επιθυμίας 1= Ελάχιστο 5 = Μέγιστο
Αποφάσεις που είναι πιθανό να αποκεντρωθούν στο σχολείο
ε) Εξεύρεση και διαχείριση πρόσθετων πόρων
Βαθμός Πιθανότητας 1 = Ελάχιστο 5 = Μέγιστο
4 ε1. Αναζήτηση και αποδοχή δωρεών, χορηγιών 3
5 ε2. Διεκδίκηση κονδυλίων από διάφορα εθνικά ή ευρωπαϊκά προγράμματα 4
3 ε3. Διαφήμιση προϊόντων ή επιχειρήσεων εντός της σχολικής μονάδας 2
3 ε4. Ενοικίαση σχολικών εγκαταστάσεων 2
3 ε5. Διαχείριση του σχολικού κυλικείου 2
3 ε6. Δικαιώματα εισόδου σε εκδηλώσεις της σχολικής μονάδας 2
2 ε7. Προσφορά αμειβόμενων υπηρεσιών (πχ μαθήματα γλώσσας σε γονείς) από εκπαιδευτικούς και παραχώρηση δικαιωμάτων 1
3 ε8. Πώληση έργων των μαθητών και προϊόντων 2
1 ε9. Εισαγωγή τέλους εγγραφής στη σχολική μονάδα 2
1 ε10. Φορολόγηση πολιτών για στήριξη σχολείου της περιοχής 2
2 ε11. Εξασφάλιση δανείων για κάλυψη αναγκών 1
*Πρέπει να επιλέξετε να αποθηκεύσετε τις απαντήσεις σας πριν προχωρήσετε σε άλλο μέρος του ερωτηματολογίου.
Προαιρετικό: Συμπληρώστε τυχόν σχόλια σχετικά με τις προγνωστικές δηλώσεις.
TEST AE
Αποθήκευση
Ακύρωση
ΑΝΟΙΚΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΥΠΡΟΥ
Τ.Θ.12794, 2252, ΛΑΤΣΙΑ, ΚΥΠΡΟΣ. ΤΗΛ.: +357 22 411600 ΦΑΞ: +357 22 411601
start
EN
Search Web
12:48 PM

ΜΕΡΟΣ Β- ΠΡΟΒΛΗΜΑ
file:///C:/Documents%20and%20Settings/Theodoros/Desktop/Παράρτημα%20ΣΤ/Παράρτημα%20Ηλεκτρονικό%20Ερωτηματολόγιο%20Β%20Γύρο
Ανοικτο Πανεπιστημιο Κυπρου
Διδακτορικό Πρόγραμμα Επιστημών της Αγωγής (Εκπαιδευτική Ηγεσία και Πολιτική)
ΕΡΕΥΝΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΜΕΧΡΙ ΤΟ ΕΤΟΣ 2025
HOME ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΕΞΟΔΟΣ
---> Καλοσώρισες Gianna Ioakim
HOME
ΑΠΟΦΑΣΕΙΣ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Α
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Β
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Γ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Δ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Ε
ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Α
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Β
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Γ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Δ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Ε
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΣΤ
ΜΕΤΡΑ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Α
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Β
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Γ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Δ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Ε
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΣΤ
ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ - ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Α
Οδηγίες
Στο μέρος αυτό παρουσιάζονται οι δηλώσεις που αφορούν προβλέψεις για προβλήματα τα οποία είναι πιθανό να παρουσιαστούν σε ένα σχολείο με αυτονομία στην οικονομική του διαχείριση. Ανάλογα με το περιεχόμενό τους οι δηλώσεις είναι ομαδοποιημένες σε 6 κατηγορίες: α) Επιβάρυνση σχολικών ηγετών, β) Αύξηση πιθανότητας απάτης και λαθών, γ) Αύξηση κοινωνικών ανισοτήτων και προβλημάτων, δ) Επιδείνωση σχέσεων εμπλεκομένων ε) Εξάρτηση από ιδιωτική χρηματοδότηση και στ) Απώλεια κλίμακας οικονομίας/ αντιπαραγωγικότητα.
Στη δεξιά στήλη χρησιμοποιείστε την κλίμακα 1-5 για να δείξετε πόσο πιθανή είναι η πραγματοποίηση της κάθε πρόβλεψης μέχρι το έτος 2025, κυκλώνοντας τον ανάλογο αριθμό κάθε φορά.Το 1 αντιπροσωπεύει τον ελάχιστο βαθμό πιθανότητας πραγματοποίησης ενώ το 5 το μέγιστο βαθμό.Η στήλη στα αριστερά αναφέρεται στο βαθμό σοβαρότητας κάθε πιθανού προβλήματος.Το 1 αντιπροσωπεύει τον ελάχιστο βαθμό σοβαρότητας, ενώ το 5 το μέγιστο βαθμό.Οι υπόλοιποι αριθμοί εκφράζουν ενδιάμεσες διαβαθμίσεις.
Η συμπλήρωση και των δύο στηλών είναι απαραίτητη για την αντιπαραβολή μεταξύ πιθανού και επιθυμητού μέλλοντος.
Εάν επιθυμείτε να μεγεθύνετε το μέγεθος της γραμματοσειράς, πατήστε ταυτόχρονα τα πλήκτρα Ctrl και +
Βαθμός Σοβαρότητας 1= Ελάχιστο 5 = Μέγιστο
Προβλήματα που είναι πιθανό να παρουσιαστούν α) Επιβάρυνση σχολικών ηγετών
Βαθμός Πιθανότητας 1 = Ελάχιστο 5 = Μέγιστο
3 α1. Αύξηση φόρτου εργασίας 4
3 α2. Ανάληψη πρόσθετης ευθύνης 4
4 α3. Αύξηση εργασιακού άγχους 4
3 α4. Μείωση ενδιαφέροντος για ανάληψη θέσης διευθυντή 4
4 α5. Δυσκολία στην εκτέλεση των πολλαπλών καθηκόντων του διευθυντή (παιδαγωγικά, διοικητικά, διαχειριστικά) 4
3 α6. Αμφισβήτηση των ενεργειών του διευθυντή 3
2 α7. Εμπλοκή σε δικαστικές διαμάχες για θέματα προσφορών 2
*Πρέπει να επιλέξετε να αποθηκεύσετε τις απαντήσεις σας πριν προχωρήσετε σε άλλο μέρος του ερωτηματολογίου.
Προαιρετικό: Συμπληρώστε τυχόν σχόλια σχετικά με τις προγνωστικές δηλώσεις.
TEST BA
Αποθήκευση
Ακύρωση
ΑΝΟΙΚΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΥΠΡΟΥ
Τ.Θ.12794, 2252, ΛΑΤΣΙΑ, ΚΥΠΡΟΣ. ΤΗΛ.: +357 22 411600 ΦΑΞ: +357 22 411601
start
Search Web
12:50 PM

ΜΕΡΟΣ Β- ΠΡΟΒΛΗΜΑ
file:///C:/Documents%20and%20Settings/Theodoros/Desktop/Παράρτημα%20ΣΤ/Παράρτημα%20Ηλεκτρονικό%20Ερωτηματολόγιο%20Β%20Γύρο
Ανοικτο Πανεπιστημιο Κυπρου
Διδακτορικό Πρόγραμμα Επιστημών της Αγωγής (Εκπαιδευτική Ηγεσία και Πολιτική)
ΕΡΕΥΝΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΜΕΧΡΙ ΤΟ ΕΤΟΣ 2025
HOME ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΕΞΟΔΟΣ
---> Καλοσώρισες Gianna Ioakim
HOME
ΑΠΟΦΑΣΕΙΣ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Α
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Β
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Γ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Δ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Ε
ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Α
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Β
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Γ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Δ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Ε
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΣΤ
ΜΕΤΡΑ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Α
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Β
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Γ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Δ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Ε
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΣΤ
ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ - ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Β
Οδηγίες
Στο μέρος αυτό παρουσιάζονται οι δηλώσεις που αφορούν προβλέψεις για προβλήματα τα οποία είναι πιθανό να παρουσιαστούν σε ένα σχολείο με αυτονομία στην οικονομική του διαχείριση. Ανάλογα με το περιεχόμενό τους οι δηλώσεις είναι ομαδοποιημένες σε 6 κατηγορίες: α) Επιβάρυνση σχολικών ηγετών, β) Αύξηση πιθανότητας απάτης και λαθών, γ) Αύξηση κοινωνικών ανισοτήτων και προβλημάτων, δ) Επιδείνωση σχέσεων εμπλεκομένων ε) Εξάρτηση από ιδιωτική χρηματοδότηση και στ) Απώλεια κλίμακας οικονομίας/ αντιπαραγωγικότητα.
Στη δεξιά στήλη χρησιμοποιείστε την κλίμακα 1-5 για να δείξετε πόσο πιθανή είναι η πραγματοποίηση της κάθε πρόβλεψης μέχρι το έτος 2025, κυκλώνοντας τον ανάλογο αριθμό κάθε φορά.Το 1 αντιπροσωπεύει τον ελάχιστο βαθμό πιθανότητας πραγματοποίησης ενώ το 5 το μέγιστο βαθμό.Η στήλη στα αριστερά αναφέρεται στο βαθμό σοβαρότητας κάθε πιθανού προβλήματος.Το 1 αντιπροσωπεύει τον ελάχιστο βαθμό σοβαρότητας, ενώ το 5 το μέγιστο βαθμό.Οι υπόλοιποι αριθμοί εκφράζουν ενδιάμεσες διαβαθμίσεις.
Η συμπλήρωση και των δύο στηλών είναι απαραίτητη για την αντιπαραβολή μεταξύ πιθανού και επιθυμητού μέλλοντος.
Εάν επιθυμείτε να μεγεθύνετε το μέγεθος της γραμματοσειράς, πατήστε ταυτόχρονα τα πλήκτρα Ctrl και +
Βαθμός Σοβαρότητας 1= Ελάχιστο 5 = Μέγιστο
Προβλήματα που είναι πιθανό να παρουσιαστούν β) Αύξηση πιθανότητας απάτης και λαθών
Βαθμός Πιθανότητας 1 = Ελάχιστο 5 = Μέγιστο
3 β1. Κατασπατάληση πόρων λόγω λαθών 4
4 β2. Κατασπατάληση πόρων λόγω απάτης ή κατάχρησης 2
4 β3. Εξυπηρέτηση προσωπικών συμφερόντων 4
5 β4. Εξυπηρέτηση κομματικών συμφερόντων 5
2 β5. Παραμέλληση κάποιων παραμέτρων του σχολείου (πχ σχολικές εγκαταστάσεις ή εξοπλισμό ή βιβλιοθήκες) 3
*Πρέπει να επιλέξετε να αποθηκεύσετε τις απαντήσεις σας πριν προχωρήσετε σε άλλο μέρος του ερωτηματολογίου.
Προαιρετικά: Συμπληρώστε τυχόν σχόλια σχετικά με τις προγνωστικές δηλώσεις.
TEST BB
Αποθήκευση
Ακύρωση
ΑΝΟΙΚΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΥΠΡΟΥ
Τ.Θ.12794, 2252, ΛΑΤΣΙΑ, ΚΥΠΡΟΣ. ΤΗΛ.: +357 22 411600 ΦΑΞ: +357 22 411601
start
EN
Search Web
12:52 PM


ΜΕΡΟΣ Β- ΠΡΟΒΛΗΜΑ
file:///C:/Documents%20and%20Settings/Theodoros/Desktop/Παράρτημα%20ΣΤ/Παράρτημα%20Ηλεκτρονικό%20Ερωτηματολόγιο%20Β%20Γύρο
Ανοικτο Πανεπιστημιο Κυπρου
Διδακτορικό Πρόγραμμα Επιστημών της Αγωγής (Εκπαιδευτική Ηγεσία και Πολιτική)
ΕΡΕΥΝΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΜΕΧΡΙ ΤΟ ΕΤΟΣ 2025
HOME
ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ
ΕΞΟΔΟΣ
---> Καλοσώρισες Gianna Ioakim
HOME
ΑΠΟΦΑΣΕΙΣ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Α
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Β
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Γ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Δ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Ε
ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Α
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Β
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Γ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Δ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Ε
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΣΤ
ΜΕΤΡΑ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Α
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Β
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Γ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Δ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Ε
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΣΤ
ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ - ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Γ
Οδηγίες
Στο μέρος αυτό παρουσιάζονται οι δηλώσεις που αφορούν προβλέψεις για προβλήματα τα οποία είναι πιθανό να παρουσιαστούν σε ένα σχολείο με αυτονομία στην οικονομική του διαχείριση. Ανάλογα με το περιεχόμενό τους οι δηλώσεις είναι ομαδοποιημένες σε 6 κατηγορίες: α) Επιβάρυνση σχολικών ηγετών, β) Αύξηση πιθανότητας απάτης και λαθών, γ) Αύξηση κοινωνικών ανισοτήτων και προβλημάτων, δ) Επιδείνωση σχέσεων εμπλεκομένων ε) Εξάρτηση από ιδιωτική χρηματοδότηση και στ) Απώλεια κλίμακας οικονομίας/ αντιπαραγωγικότητα.
Στη δεξιά στήλη χρησιμοποιείστε την κλίμακα 1-5 για να δείξετε πόσο πιθανή είναι η πραγματοποίηση της κάθε πρόβλεψης μέχρι το έτος 2025, κυκλώνοντας τον ανάλογο αριθμό κάθε φορά.Το 1 αντιπροσωπεύει τον ελάχιστο βαθμό πιθανότητας πραγματοποίησης ενώ το 5 το μέγιστο βαθμό.Η στήλη στα αριστερά αναφέρεται στο βαθμό σοβαρότητας κάθε πιθανού προβλήματος.Το 1 αντιπροσωπεύει τον ελάχιστο βαθμό σοβαρότητας, ενώ το 5 το μέγιστο βαθμό.Οι υπόλοιποι αριθμοί εκφράζουν ενδιάμεσες διαβαθμίσεις.
Η συμπλήρωση και των δύο στηλών είναι απαραίτητη για την αντιπαραβολή μεταξύ πιθανού και επιθυμητού μέλλοντος.
Εάν επιθυμείτε να μεγεθύνετε το μέγεθος της γραμματοσειράς, πατήστε ταυτόχρονα τα πλήκτρα Ctrl και +
Βαθμός Σοβαρότητας 1= Ελάχιστο 5 = Μέγιστο
Προβλήματα που είναι πιθανό να παρουσιαστούν
γ) Αύξηση κοινωνικών ανισοτήτων και προβλημάτων
Βαθμός Πιθανότητας 1 = Ελάχιστο 5 = Μέγιστο
3 γ1. Αύξηση διαφορών μεταξύ εύπορων και φτωχών σχολείων 3
3 γ2. Δυσχέρεια στην παροχή ίσων ευκαιριών στους μαθητές όλων των σχολείων 5
4 γ3. Αύξηση στις διαφορές μεταξύ των μαθητών 5
4 γ4. Παραμέληση κάποιων ομάδων μαθητών και επικέντρωση σε άλλες ομάδες 2
4 γ5. Αύξηση παραβατικής συμπεριφοράς μαθητών 3
5 γ6. Απώλεια ολόπλευρης μάθησης λόγω εστίασης στην επιτυχία σε εξετάσεις 2
5 γ7. Μετατροπή της εκπαίδευσης σε απλή κατάρτιση 3
4 γ8. Απώλεια συνοχής του εκπαιδευτικού συστήματος 2
4 γ9. Μείωση συνολικής ποιότητας της εκπαίδευσης 2
*Πρέπει να επιλέξετε να αποθηκεύσετε τις απαντήσεις σας πριν προχωρήσετε σε άλλο μέρος του ερωτηματολογίου.
Προαιρετικό: Συμπληρώστε τυχόν σχόλια σχετικά με τις προγνωστικές δηλώσεις.
TEST BC
Αποθήκευση
Ακύρωση
ΑΝΟΙΚΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΥΠΡΟΥ
Τ.Θ.12794, 2252, ΛΑΤΣΙΑ, ΚΥΠΡΟΣ. ΤΗΛ.: +357 22 411600 ΦΑΞ: +357 22 411601
start
EN
Search Web
12:55 PM


ΜΕΡΟΣ Β- ΠΡΟΒΛΗΜΑ
file:///C:/Documents%20and%20Settings/Theodoros/Desktop/Παράρτημα%20ΣΤ/Παράρτημα%20Ηλεκτρονικό%20Ερωτηματολόγιο%20Β%20Γύρο
Ανοικτο Πανεπιστημιο Κυπρου
Διδακτορικό Πρόγραμμα Επιστημών της Αγωγής (Εκπαιδευτική Ηγεσία και Πολιτική)
ΕΡΕΥΝΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΜΕΧΡΙ ΤΟ ΕΤΟΣ 2025
HOME ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΕΞΟΔΟΣ
---> Καλοσώρισες Gianna Ioakim
HOME
ΑΠΟΦΑΣΕΙΣ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Α
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Β
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Γ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Δ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Ε
ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Α
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Β
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Γ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Δ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Ε
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΣΤ
ΜΕΤΡΑ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Α
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Β
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Γ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Δ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Ε
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΣΤ
ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ - ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Δ
Οδηγίες
Στο μέρος αυτό παρουσιάζονται οι δηλώσεις που αφορούν προβλέψεις για προβλήματα τα οποία είναι πιθανό να παρουσιαστούν σε ένα σχολείο με αυτονομία στην οικονομική του διαχείριση. Ανάλογα με το περιεχόμενό τους οι δηλώσεις είναι ομαδοποιημένες σε 6 κατηγορίες: α) Επιβάρυνση σχολικών ηγετών, β) Αύξηση πιθανότητας απάτης και λαθών, γ) Αύξηση κοινωνικών ανισοτήτων και προβλημάτων, δ) Επιδείνωση σχέσεων εμπλεκομένων ε) Εξάρτηση από ιδιωτική χρηματοδότηση και στ) Απώλεια κλίμακας οικονομίας/ αντιπαραγωγικότητα.
Στη δεξιά στήλη χρησιμοποιείστε την κλίμακα 1-5 για να δείξετε πόσο πιθανή είναι η πραγματοποίηση της κάθε πρόβλεψης μέχρι το έτος 2025, κυκλώνοντας τον ανάλογο αριθμό κάθε φορά.Το 1 αντιπροσωπεύει τον ελάχιστο βαθμό πιθανότητας πραγματοποίησης ενώ το 5 το μέγιστο βαθμό.Η στήλη στα αριστερά αναφέρεται στο βαθμό σοβαρότητας κάθε πιθανού προβλήματος.Το 1 αντιπροσωπεύει τον ελάχιστο βαθμό σοβαρότητας, ενώ το 5 το μέγιστο βαθμό.Οι υπόλοιποι αριθμοί εκφράζουν ενδιάμεσες διαβαθμίσεις.
Η συμπλήρωση και των δύο στηλών είναι απαραίτητη για την αντιπαραβολή μεταξύ πιθανού και επιθυμητού μέλλοντος.
Εάν επιθυμείτε να μεγεθύνετε το μέγεθος της γραμματοσειράς, πατήστε ταυτόχρονα τα πλήκτρα Ctrl και +
Βαθμός Σοβαρότητας 1= Ελάχιστο 5 = Μέγιστο
Προβλήματα που είναι πιθανό να παρουσιαστούν
δ) Επιδείνωση σχέσεων των εμπλεκομένων
Βαθμός Πιθανότητας 1 = Ελάχιστο 5 = Μέγιστο
2 δ1. Αντιδράσεις γονέων για αποποίηση ευθυνών του κράτους προς το σχολείο 3
3 δ2. Δημιουργία συγκρουσιακού κλίματος μεταξύ των σχολείων 4
3 δ3. Διατάραξη σχολικού κλίματος και στιγματισμός σχολείου εάν αυτό θα τίθεται υπό επιτήρηση 3
3 δ4. Διατάραξη σχέσεων, απώλεια ομαδικότητας εάν το σχολείο θα είναι εργοδότης 4
3 δ5. Αντιδράσεις συνδικαλιστών στις αλλαγές 5
4 δ6. Απροθυμία ανάληψης οικονομικής ευθύνης από τους διευθυντές 4
2 δ7. Συγκρούσεις εντός του σχολείου για την κατανομή κονδυλίων 3
3 δ8. Συγκρούσεις μεταξύ σχολείου και παροχέων υπηρεσιών ή προϊόντων 2
*Πρέπει να επιλέξετε να αποθηκεύσετε τις απαντήσεις σας πριν προχωρήσετε σε άλλο μέρος του ερωτηματολογίου.
Προαιρετικό: Συμπληρώστε τυχόν σχόλια σχετικά με τις προγνωστικές δηλώσεις.
TEST BD
Αποθήκευση
Ακύρωση
ΑΝΟΙΚΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΥΠΡΟΥ
Τ.Θ.12794, 2252, ΛΑΤΣΙΑ, ΚΥΠΡΟΣ. ΤΗΛ.: +357 22 411600 ΦΑΞ: +357 22 411601
start
EN
Search Web
12:58 PM

ΜΕΡΟΣ Β- ΠΡΟΒΛΗΜΑ
file:///C:/Documents%20and%20Settings/Theodoros/Desktop/Παράρτημα%20ΣΤ/Παράρτημα%20Ηλεκτρονικό%20Ερωτηματολόγιο%20Β%20Γύρο
Ανοικτο Πανεπιστημιο Κυπρου
Διδακτορικό Πρόγραμμα Επιστημών της Αγωγής (Εκπαιδευτική Ηγεσία και Πολιτική)
ΕΡΕΥΝΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΜΕΧΡΙ ΤΟ ΕΤΟΣ 2025
HOME ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΕΞΟΔΟΣ
---> Καλοσώρισες Gianna Ioakim
HOME
ΑΠΟΦΑΣΕΙΣ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Α
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Β
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Γ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Δ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Ε
ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Α
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Β
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Γ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Δ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Ε
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΣΤ
ΜΕΤΡΑ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Α
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Β
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Γ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Δ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Ε
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΣΤ
ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ - ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Ε
Οδηγίες
Στο μέρος αυτό παρουσιάζονται οι δηλώσεις που αφορούν προβλέψεις για προβλήματα τα οποία είναι πιθανό να παρουσιαστούν σε ένα σχολείο με αυτονομία στην οικονομική του διαχείριση. Ανάλογα με το περιεχόμενό τους οι δηλώσεις είναι ομαδοποιημένες σε 6 κατηγορίες: α) Επιβάρυνση σχολικών ηγετών, β) Αύξηση πιθανότητας απάτης και λαθών, γ) Αύξηση κοινωνικών ανισοτήτων και προβλημάτων, δ) Επιδείνωση σχέσεων εμπλεκομένων ε) Εξάρτηση από ιδιωτική χρηματοδότηση και στ) Απώλεια κλίμακας οικονομίας/ αντιπαραγωγικότητα.
Στη δεξιά στήλη χρησιμοποιείστε την κλίμακα 1-5 για να δείξετε πόσο πιθανή είναι η πραγματοποίηση της κάθε πρόβλεψης μέχρι το έτος 2025, κυκλώνοντας τον ανάλογο αριθμό κάθε φορά.Το 1 αντιπροσωπεύει τον ελάχιστο βαθμό πιθανότητας πραγματοποίησης ενώ το 5 το μέγιστο βαθμό.Η στήλη στα αριστερά αναφέρεται στο βαθμό σοβαρότητας κάθε πιθανού προβλήματος.Το 1 αντιπροσωπεύει τον ελάχιστο βαθμό σοβαρότητας, ενώ το 5 το μέγιστο βαθμό.Οι υπόλοιποι αριθμοί εκφράζουν ενδιάμεσες διαβαθμίσεις.
Η συμπλήρωση και των δύο στηλών είναι απαραίτητη για την αντιπαραβολή μεταξύ πιθανού και επιθυμητού μέλλοντος.
Εάν επιθυμείτε να μεγεθύνετε το μέγεθος της γραμματοσειράς, πατήστε ταυτόχρονα τα πλήκτρα Ctrl και +
Βαθμός Σοβαρότητας 1= Ελάχιστο 5 = Μέγιστο
Προβλήματα που είναι πιθανό να παρουσιαστούν ε) Εξάρτηση από ιδιωτική χρηματοδότηση
Βαθμός Πιθανότητας 1 = Ελάχιστο 5 = Μέγιστο
4 ε1. Δημιουργία σχέσεων εξάρτησης μεταξύ σχολείου και χρηματοδοτών του 4
4 ε2. Επηρεασμός αποφάσεων σχολείου από ιδιωτικά συμφέροντα 4
3 ε3. Μετατροπή σχολείου σε χώρο προώθησης συμφερόντων 3
3 ε4. Παραμέληση σχολικού έργου λόγω χρόνου εμπλοκής στην αναζήτηση πόρων 2
3 ε5. Αποπροσανατολισμός σχολείου από το σκοπό λειτουργίας του 2
4 ε6. Προσανατολισμός διδασκαλίας για εξυπηρέτηση συμφερόντων 2
4 ε7. Απειλή δημόσιου χαρακτήρα εκπαίδευσης 3
*Πρέπει να επιλέξετε να αποθηκεύσετε τις απαντήσεις σας πριν προχωρήσετε σε άλλο μέρος του ερωτηματολογίου.
Προαιρετικό: Συμπληρώστε τυχόν σχόλια σχετικά με τις προγνωστικές δηλώσεις.
TEST BE
Αποθήκευση
Ακύρωση
ΑΝΟΙΚΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΥΠΡΟΥ
Τ.Θ.12794, 2252, ΛΑΤΣΙΑ, ΚΥΠΡΟΣ. ΤΗΛ.: +357 22 411600 ΦΑΞ: +357 22 411601
start
EN
Search Web
1:01 PM

ΜΕΡΟΣ Β- ΠΡΟΒΛΗΜΑ
file:///C:/Documents%20and%20Settings/Theodoros/Desktop/Παράρτημα%20ΣΤ/Παράρτημα%20Ηλεκτρονικό%20Ερωτηματολόγιο%20Β%20Γύρο
ΑΝΟΙΚΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΥΠΡΟΥ
Διδακτορικό Πρόγραμμα Επιστημών της Αγωγής (Εκπαιδευτική Ηγεσία και Πολιτική)
ΕΡΕΥΝΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΜΕΧΡΙ ΤΟ ΕΤΟΣ 2025
HOME
ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ
ΕΞΟΔΟΣ
---> Καλοσώρισες Gianna Ioakim
HOME
ΑΠΟΦΑΣΕΙΣ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Α
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Β
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Γ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Δ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Ε
ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Α
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Β
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Γ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Δ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Ε
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΣΤ
ΜΕΤΡΑ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Α
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Β
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Γ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Δ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Ε
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΣΤ
ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ - ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΣΤ
Οδηγίες
Στο μέρος αυτό παρουσιάζονται οι δηλώσεις που αφορούν προβλέψεις για προβλήματα τα οποία είναι πιθανό να παρουσιαστούν σε ένα σχολείο με αυτονομία στην οικονομική του διαχείριση. Ανάλογα με το περιεχόμενό τους οι δηλώσεις είναι ομαδοποιημένες σε 6 κατηγορίες: α) Επιβάρυνση σχολικών ηγετών, β) Αύξηση πιθανότητας απάτης και λαθών, γ) Αύξηση κοινωνικών ανισοτήτων και προβλημάτων, δ) Επιδείνωση σχέσεων εμπλεκομένων ε) Εξάρτηση από ιδιωτική χρηματοδότηση και στ) Απώλεια κλίμακας οικονομίας/ αντιπαραγωγικότητα.
Στη δεξιά στήλη χρησιμοποιείστε την κλίμακα 1-5 για να δείξετε πόσο πιθανή είναι η πραγματοποίηση της κάθε πρόβλεψης μέχρι το έτος 2025, κυκλώνοντας τον ανάλογο αριθμό κάθε φορά.Το 1 αντιπροσωπεύει τον ελάχιστο βαθμό πιθανότητας πραγματοποίησης ενώ το 5 το μέγιστο βαθμό.Η στήλη στα αριστερά αναφέρεται στο βαθμό σοβαρότητας κάθε πιθανού προβλήματος.Το 1 αντιπροσωπεύει τον ελάχιστο βαθμό σοβαρότητας, ενώ το 5 το μέγιστο βαθμό.Οι υπόλοιποι αριθμοί εκφράζουν ενδιάμεσες διαβαθμίσεις.
Η συμπλήρωση και των δύο στηλών είναι απαραίτητη για την αντιπαραβολή μεταξύ πιθανού και επιθυμητού μέλλοντος.
Εάν επιθυμείτε να μεγεθύνετε το μέγεθος της γραμματοσειράς, πατήστε ταυτόχρονα τα πλήκτρα Ctrl και +
Βαθμός Σοβαρότητας 1= Ελάχιστο 5 = Μέγιστο
Προβλήματα που είναι πιθανό να παρουσιαστούν στ) Απώλεια κλίμακας οικονομίας/ αντιπαραγωγικότητα
Βαθμός Πιθανότητας 1 = Ελάχιστο 5 = Μέγιστο
στ1. Απώλεια κλίμακας οικονομίας στις αγορές και στην παροχή υπηρεσιών
στ2. Αυξημένο κόστος διαχείρισης αποφάσεων σε τοπικό επίπεδο
στ3. Μείωση παραγωγικότητας λόγω έλλειψης εμπειρίας και τεχνογνωσίας
στ4. Δυσκολία λειτουργίας μηχανισμών ελέγχου και παρακολούθησης εξόδων
στ5. Αύξηση κόστους λόγω εργοδότησης πρόσθετου προσωπικού που να ασκεί και να ελέγχει την οικονομική διαχείριση
στ6. Εμφάνιση λειτουργικών προβλημάτων σε περίπτωση εξάντλησης των πόρων του σχολείου
*Πρέπει να επιλέξετε να αποθηκεύσετε τις απαντήσεις σας πριν προχωρήσετε σε άλλο μέρος του ερωτηματολογίου.
Προαιρετικό: Συμπληρώστε τυχόν σχόλια σχετικά με τις προγνωστικές δηλώσεις.
TEST BF
Αποθήκευση
Ακύρωση
ΑΝΟΙΚΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΥΠΡΟΥ
Τ.Θ.12794, 2252, ΛΑΤΣΙΑ, ΚΥΠΡΟΣ. ΤΗΛ.: +357 22 411600 ΦΑΞ: +357 22 411601
start
EN
Search Web
1:04 PM

## ΜΕΤΡΑ - ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Α

### Οδηγίες

**Στο μέρος αυτό παρουσιάζονται οι δηλώσεις που αφορούν προβλέψεις για μέτρα αντιμετώπισης των προβλημάτων και στήριξης των σχολείων, τα οποία είναι πιθανό να υιοθετηθούν. Ανάλογα με το περιεχόμενό τους οι δηλώσεις είναι ομαδοποιημένες σε 6 κατηγορίες: α) Εξισορρόπηση αποκέντρωσης και συγκεντρωτισμού, β) Αποτελεσματική λογοδοσία, γ) Στήριξη σχολικών ηγετών, δ) Επικέντρωση στη μαθησιακή διαδικασία ε) Λειτουργία υποστηρικτικών δικτύων και στ) Εισαγωγή κατάλληλης δομής λήψης και διαχείρισης αποφάσεων.**

**Χρησιμοποιείστε την κλίμακα 1-5 για να δείξετε πόσο πιθανή και πόσο επιθυμητή είναι η πραγματοποίηση της κάθε πρόβλεψης μέχρι το έτος 2025, κυκλώνοντας τον ανάλογο αριθμό κάθε φορά. Το 1 αντιπροσωπεύει τον ελάχιστο βαθμό πιθανότητας και επιθυμίας πραγματοποίησης ενώ το 5 το μέγιστο βαθμό. Οι υπόλοιποι αριθμοί εκφράζουν ενδιάμεσες διαβαθμίσεις.**

**Η αριστερή στήλη αφορά στο βαθμό επιθυμίας, ενώ η δεξιά αφορά στο βαθμό πιθανότητας. Η συμπλήρωση και των δύο στηλών είναι απαραίτητη για την αντιπαραβολή μεταξύ πιθανού και επιθυμητού μέλλοντος.**

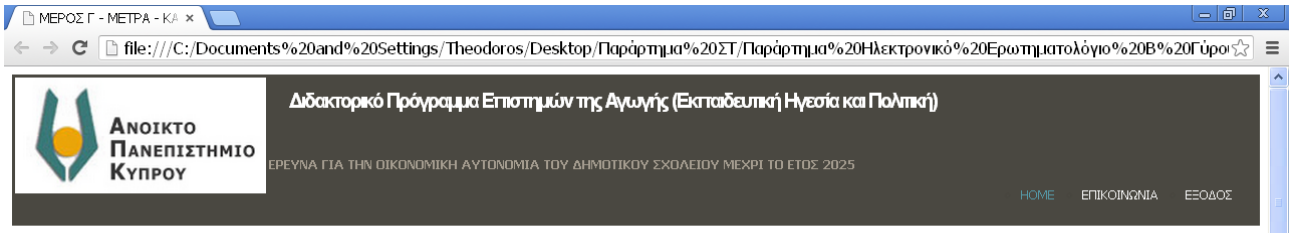
**Εάν επιθυμείτε να μεγεθύνετε το μέγεθος της γραμματοσειράς, πατήστε ταυτόχρονα τα πλήκτρα Ctrl και +**

| Βαθμός Επιθυμίας 1= Ελάχιστο 5 = Μέγιστο | Μέτρα στήριξης του σχολείου α) Εξισορρόπηση αποκέντρωσης και συγκεντρωτισμού | Βαθμός Πιθανότητας 1 = Ελάχιστο 5 = Μέγιστο |
|---|---|---|
| 4 | α1. Στελέχωση Υπουργείου Παιδείας με σώμα επαγγελματιών για παρακολούθηση και στήριξη του εκπαιδευτικού συστήματος | 2 |
| 4 | α2. Καθορισμός εκπαιδευτικής πολιτικής από το κράτος και υλοποίηση από το σχολείο | 4 |
| 3 | α3. Διενέργεια και αξιοποίηση πιλοτικής φάσης μέσω δημιουργίας ενός Πρότυπου Δημοτικού Σχολείου | 3 |
| 4 | α4. Σταδιακή μεταφορά ευθυνών και αρμοδιοτήτων προς το σχολείο | 4 |
| 4 | α5. Ενημέρωση, επιμόρφωση και προετοιμασία κοινωνίας για αποδοχή των αλλαγών | 2 |
| 4 | α6. Καθορισμός σαφών διαδικασιών που πρέπει να ακολουθούνται από το σχολείο κατά τη διαχείριση κονδυλίων | 2 |
| 3 | α7. Αποσαφήνιση αρμοδιοτήτων και ευθυνών σχολείου και άλλων φορέων | 3 |
| 4 | α8. Υποχρεωτική ετοιμασία και τήρηση σχολικού προϋπολογισμού και προγραμματισμού εξόδων | 4 |
| 4 | α9. Συλλογικότητα στον προγραμματισμό και στη διαχείριση των εξόδων στο σχολείο | 4 |
| 2 | α10. Συμμόρφωση σχολείου με προτεραιότητες που θα καθορίζει μια κεντρική υπηρεσία αναφορικά με τη διάθεση κονδυλίων (πχ υποχρεωτική αναβάθμιση εξοπλισμού) | 3 |
| 3 | α11. Καθορισμός και παροχή προδιαγραφών για αγορές από μια κεντρική υπηρεσία | 3 |
| 2 | α12. Καθορισμός κονδυλίων ανά τομέα εξόδων (πχ εξοπλισμός ή σχολικές εγκαταστάσεις) και αποκλειστική διάθεσή τους για τον σκοπό για τον οποίο δόθηκαν | 3 |
| 2 | α13. Καθορισμός ελάχιστου και μέγιστου ποσού ανά τομέα εξόδων (πχ εξοπλισμός ή σχολικές εγκαταστάσεις) και δυνατότητα μεταφοράς κονδυλίων από ένα τομέα σε άλλο | 4 |
| 1 | α14. Παροχή πλήρους αυτονομίας στο σχολείο να διαχειρίζεται ένα δοσμένο ποσό για το σύνολο των εξόδων του | 1 |
| 2 | α15. Σύναψη συμφωνιών πλαίσιο, μιας κεντρικής υπηρεσίας με διάφορους επαγγελματίες, για παραχώρηση υπηρεσιών στα σχολεία σε μειωμένες τιμές | 3 |
| 2 | α16. Σύναψη συμφωνιών πλαίσιο, μιας κεντρικής υπηρεσίας με διάφορους προμηθευτές, για πώληση προϊόντων στα σχολεία σε μειωμένες τιμές | 3 |
| 2 | α17. Συνέχιση της διαδικασίας αγορών μέσω κεντρικής διαχείρισης και παροχή του δικαιώματος επιλογής στο σχολείο εάν θα την αξιοποιήσει | 2 |
| 3 | α18. Ενθάρρυνση ιδιωτικής χρηματοδότησης του σχολείου μέσω προσφοράς φορολογικών οφελών στους χρηματοδότες του | 1 |
| 4 | α19. Παροχή αυξημένης χρηματοδότησης σε υποβαθμισμένα σχολεία | 4 |
| 3 | α20. Μεταβίβαση ποσοστού εσόδων από ιδιωτική χρηματοδότηση του κάθε σχολείου σε ένα Ταμείο Στήριξης υποβαθμισμένων σχολείων | 4 |
| 2 | α21. Παροχή αυξημένου βαθμού αυτονομίας σε σχολεία που είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικά στην οικονομική τους διαχείριση | 2 |
| 2 | α22. Παροχή μειωμένου βαθμού αυτονομίας σε σχολεία που είναι αναποτελεσματικά στην οικονομική τους διαχείριση | 4 |
| 4 | α23. Επιλογή βαθμού αυτονομίας στη λήψη αποφάσεων από το σχολείο, μέσα από πακέτα με προσφερόμενες διαβαθμίσεις | 2 |
| 4 | α24. Παροχή κινήτρων για στελέχωση σχολείων που απαξιώνονται | 3 |
| 4 | α25. Παραμονή διευθυντών στο σχολείο για αρκετό χρονικό διάστημα (πχ μια εξαετία) | 2 |

*Πρέπει να επιλέξετε να αποθηκεύσετε τις απαντήσεις σας πριν προχωρήσετε σε άλλο μέρος του ερωτηματολογίου.

**Προαιρετικό: Συμπληρώστε τυχόν σχόλια σχετικά με τις προγνωστικές δηλώσεις.**

TEST CA




---> Καλοσώρισες Gianna Ioakim

- HOME
  - ΑΠΟΦΑΣΕΙΣ
    - ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Α
    - ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Β
    - ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Γ
    - ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Δ
    - ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Ε
  - ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ
    - ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Α
    - ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Β
    - ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Γ
    - ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Δ
    - ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Ε
    - ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΣΤ
  - ΜΕΤΡΑ
    - ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Α
    - ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Β
    - ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Γ
    - ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Δ
    - ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Ε
    - ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΣΤ

## ΜΕΤΡΑ - ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Β

### Οδηγίες

**Στο μέρος αυτό παρουσιάζονται οι δηλώσεις που αφορούν προβλέψεις για μέτρα αντιμετώπισης των προβλημάτων και στήριξης των σχολείων, τα οποία είναι πιθανό να υιοθετηθούν. Ανάλογα με το περιεχόμενό τους οι δηλώσεις είναι ομαδοποιημένες σε 6 κατηγορίες: α) Εξισορρόπηση αποκέντρωσης και συγκεντρωτισμού, β) Αποτελεσματική λογοδοσία, γ) Στήριξη σχολικών ηγετών, δ) Επικέντρωση στη μαθησιακή διαδικασία ε) Λειτουργία υποστηρικτικών δικτύων και στ) Εισαγωγή κατάλληλης δομής λήψης και διαχείρισης αποφάσεων.**

**Χρησιμοποιείστε την κλίμακα 1-5 για να δείξετε πόσο πιθανή και πόσο επιθυμητή είναι η πραγματοποίηση της κάθε πρόβλεψης μέχρι το έτος 2025, κυκλώνοντας τον ανάλογο αριθμό κάθε φορά. Το 1 αντιπροσωπεύει τον ελάχιστο βαθμό πιθανότητας και επιθυμίας πραγματοποίησης ενώ το 5 το μέγιστο βαθμό. Οι υπόλοιποι αριθμοί εκφράζουν ενδιάμεσες διαβαθμίσεις.**

**Η αριστερή στήλη αφορά στο βαθμό επιθυμίας, ενώ η δεξιά αφορά στο βαθμό πιθανότητας. Η συμπλήρωση και των δύο στηλών είναι απαραίτητη για την αντιπαραβολή μεταξύ πιθανού και επιθυμητού μέλλοντος.**

**Εάν επιθυμείτε να μεγεθύνετε το μέγεθος της γραμματοσειράς, πατήστε ταυτόχρονα τα πλήκτρα Ctrl και +**

| Βαθμός Επιθυμίας 1= Ελάχιστο 5 = Μέγιστο | Μέτρα στήριξης του σχολείου β) Αποτελεσματική λογοδοσία | Βαθμός Πιθανότητας 1 = Ελάχιστο 5 = Μέγιστο |
|---|---|---|
| 4 | β1. Έλεγχος της χρηστής οικονομικής διαχείρισης και της τήρησης των προβλεπόμενων διαδικασιών | 3 |
| 4 | β2. Κοινοποίηση των βασικών αρχών οικονομικής διαχείρισης σε όλους | 4 |
| 5 | β3. Εξασφάλιση πλήρους διαφάνειας στις διαδικασίες | 3 |
| 3 | β4. Επιβολή κυρώσεων σε περιπτώσεις οικονομικών ατασθαλιών (πχ επίπληξη, μετάθεση, απόλυση) | 3 |
| 2 | β5. Σύσταση κρατικού φορέα οικονομικού ελέγχου των σχολείων | 3 |
| 5 | β6. Σύσταση ανεξάρτητου φορέα οικονομικού ελέγχου των σχολείων | 4 |
| 5 | β7. Ανάθεση του οικονομικού ελέγχου του σχολείου σε κάποιο εγκεκριμένο λογιστή | 4 |
| 5 | β8. Διενέργεια ελέγχων στο σύνολο των σχολείων και όχι δειγματοληπτικά | 3 |
| 5 | β9. Διενέργεια απροειδοποίητων ελέγχων στο σχολείο | 2 |
| 5 | β10. Εισαγωγή μηχανισμών εσωτερικού οικονομικού ελέγχου | 4 |
| 4 | β11. Αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του σχολείου με αυτονομία στην οικονομική διαχείριση | 3 |
| 4 | β12. Σύσταση κρατικού φορέα αξιολόγησης των σχολείων | 4 |
| 4 | β13. Σύσταση ανεξάρτητου φορέα αξιολόγησης των σχολείων | 4 |
| 5 | β14. Παροχή εργαλείων μέτρησης για αυτοαξιολόγηση του σχολείου | 3 |
| 5 | β15. Μέτρηση βαθμού υλοποίησης του προϋπολογισμού ως παράγοντα αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του σχολείου | 4 |
| 3 | β16. Μέτρηση του βαθμού τήρησης κεντρικών οδηγιών ως παράγοντα αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του σχολείου | 5 |
| 5 | β17. Μέτρηση στάσεων των μαθητών ως προς τη μάθηση ως παράγοντα αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του σχολείου | 3 |
| 4 | β18. Μέτρηση εργασιακού κλίματος του σχολείου ως παράγοντα αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του σχολείου | 4 |
| 5 | β19. Μέτρηση της επίδοσης των μαθητών ως παράγοντα αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του σχολείου | 4 |
| 5 | β20. Κοινοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης των σχολείων | 3 |
| 4 | β21. Παραχώρηση δικαιώματος επιλογής σχολείου στους γονείς και χρηματοδότηση σχολείου σύμφωνα με τον αριθμό των μαθητών του | 2 |
| 5 | β22. Ενεργοποίηση μηχανισμών εποπτείας και στήριξης σε περίπτωση αναποτελεσματικής διαχείρισης | 3 |
| 4 | β23. Παροχή κινήτρων και επιβράβευση (πχ βραβεία, υποτροφίες) σε περίπτωση πολύ αποτελεσματικής διαχείρισης | 3 |
| 5 | β24. Παροχή πρόσθετης χρηματοδότησης στο σχολείο σε περίπτωση πολύ αποτελεσματικής διαχείρισης | 3 |
| 5 | β25. Διεύρυνση τομέων αυτόνομης λήψης απόφασης του σχολείου σε περίπτωση πολύ αποτελεσματικής διαχείρισης | 4 |

*Πρέπει να επιλέξετε να αποθηκεύσετε τις απαντήσεις σας πριν προχωρήσετε σε άλλο μέρος του ερωτηματολογίου.

**Προαιρετικό: Συμπληρώστε τυχόν σχόλια σχετικά με τις προγνωστικές δηλώσεις.**

TEST CB

HOME
ΑΠΟΦΑΣΕΙΣ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Α
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Β
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Γ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Δ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Ε
ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Α
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Β
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Γ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Δ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Ε
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΣΤ
ΜΕΤΡΑ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Α
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Β
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Γ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Δ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Ε
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΣΤ

## ΜΕΤΡΑ - ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Γ

**Οδηγίες**

**Στο μέρος αυτό παρουσιάζονται οι δηλώσεις που αφορούν προβλέψεις για μέτρα αντιμετώπισης των προβλημάτων και στήριξης των σχολείων, τα οποία είναι πιθανό να υιοθετηθούν. Ανάλογα με το περιεχόμενό τους οι δηλώσεις είναι ομαδοποιημένες σε 6 κατηγορίες: α) Εξισορρόπηση αποκέντρωσης και συγκεντρωτισμού, β) Αποτελεσματική λογοδοσία, γ) Στήριξη σχολικών ηγετών, δ) Επικέντρωση στη μαθησιακή διαδικασία ε) Λειτουργία υποστηρικτικών δικτύων και στ) Εισαγωγή κατάλληλης δομής λήψης και διαχείρισης αποφάσεων.**

**Χρησιμοποιείστε την κλίμακα 1-5 για να δείξετε πόσο πιθανή και πόσο επιθυμητή είναι η πραγματοποίηση της κάθε πρόβλεψης μέχρι το έτος 2025, κυκλώνοντας τον ανάλογο αριθμό κάθε φορά. Το 1 αντιπροσωπεύει τον ελάχιστο βαθμό πιθανότητας και επιθυμίας πραγματοποίησης ενώ το 5 το μέγιστο βαθμό. Οι υπόλοιποι αριθμοί εκφράζουν ενδιάμεσες διαβαθμίσεις.**

**Η αριστερή στήλη αφορά στο βαθμό επιθυμίας, ενώ η δεξιά αφορά στο βαθμό πιθανότητας. Η συμπλήρωση και των δύο στηλών είναι απαραίτητη για την αντιπαραβολή μεταξύ πιθανού και επιθυμητού μέλλοντος.**

**Εάν επιθυμείτε να μεγεθύνετε το μέγεθος της γραμματοσειράς, πατήστε ταυτόχρονα τα πλήκτρα Ctrl και +**

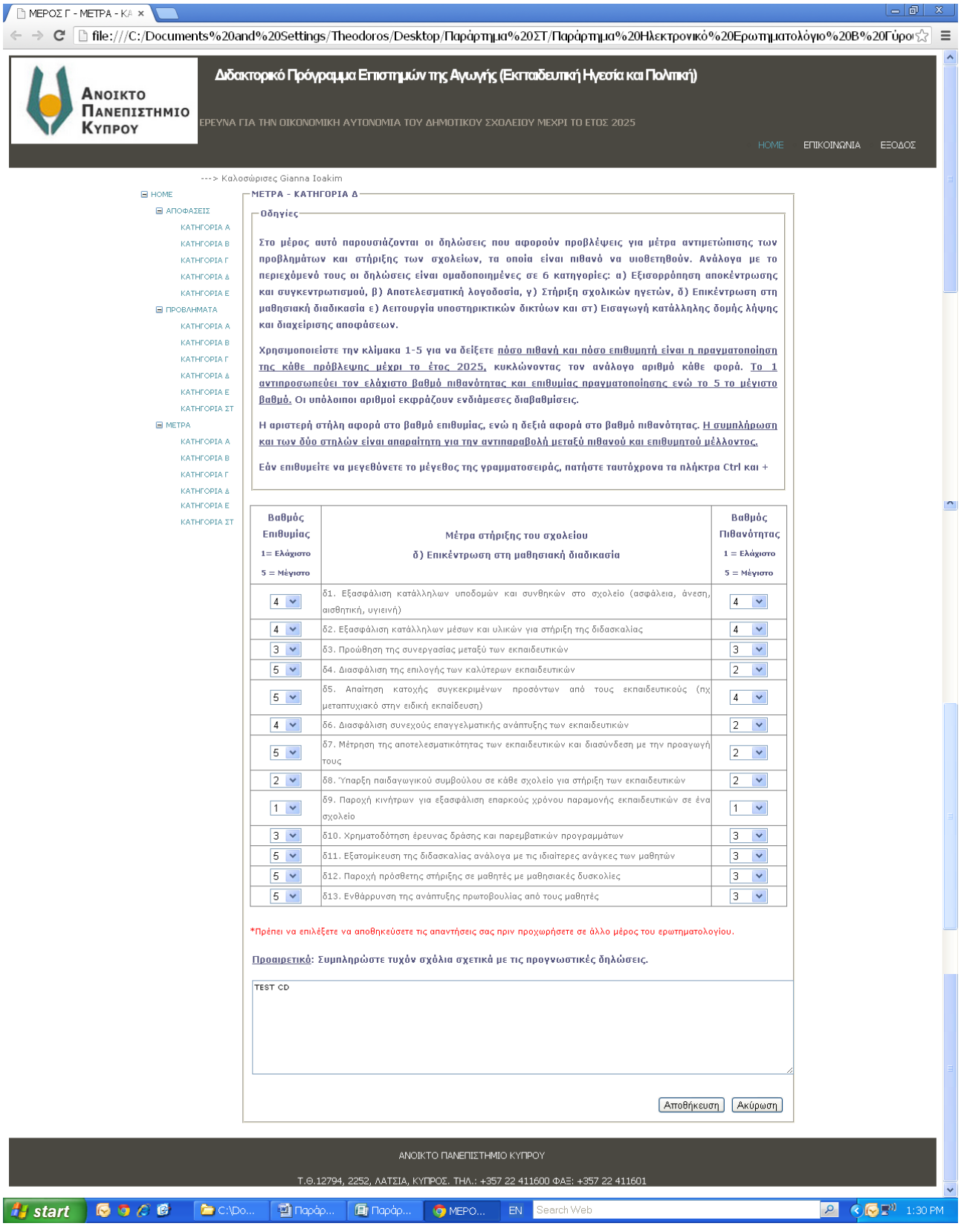
| Βαθμός Επιθυμίας 1= Ελάχιστο 5 = Μέγιστο | Μέτρα στήριξης του σχολείου γ) Στήριξη σχολικών ηγετών | Βαθμός Πιθανότητας 1 = Ελάχιστο 5 = Μέγιστο |
|---|---|---|
| 5 | γ1. Κατάλληλη εκπαίδευση και επιμόρφωση διευθυντών προ της ανάληψης της θέσης | 3 |
| 4 | γ2. Επαναλαμβανόμενη επιμόρφωση διευθυντών ανά τακτά χρονικά διαστήματα | 2 |
| 4 | γ3. Δημιουργία Ακαδημίας Στελεχών της εκπαίδευσης | 2 |
| 4 | γ4. Εκπαίδευση διευθυντών στη διαχείριση συγκρούσεων και ανθρώπινων σχέσεων | 2 |
| 4 | γ5. Εκπαίδευση διευθυντών στον καταρτισμό και στην τήρηση προϋπολογισμού | 4 |
| 3 | γ6. Εκπαίδευση διευθυντών σε θέματα διενέργειας προσφορών | 4 |
| 3 | γ7. Εκπαίδευση σε διευθυντών θέματα διαχείρισης χρόνου | 3 |
| 4 | γ8. Παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών οικονομικής φύσης από κάποιο κρατικό φορέα | 2 |
| 4 | γ9. Παροχή δικαιώματος αγοράς συμβουλευτικών υπηρεσιών οικονομικής φύσης από τον ιδιωτικό τομέα | 1 |
| 4 | γ10. Παροχή συστηματικής καθοδήγησης και στήριξης στους διευθυντές από ομάδα επιθεωρητών | 4 |
| 4 | γ11. Εισαγωγή μηχανισμών στήριξης νέων διευθυντών από έμπειρους διευθυντές | 4 |
| 1 | γ12. Επαναπροσδιορισμός των καθηκόντων των διευθυντών ώστε να περιλαμβάνουν την οικονομική διαχείριση | 3 |
| 3 | γ13. Περιορισμός ή κατάργηση εργασιών ρουτίνας στις οποίες εμπλέκονται οι διευθυντές | 4 |
| 3 | γ14. Μείωση ή κατάργηση του διδακτικού χρόνου των διευθυντών | 2 |
| 1 | γ15. Αύξηση αμοιβής διευθυντών σύμφωνα με τα νέα καθήκοντα και τις απαιτήσεις της θέσης | 4 |
| 4 | γ16. Επαναπροσδιορισμός των καθηκόντων των βοηθών διευθυντών και ανάθεση σε αυτούς υπευθυνοτήτων | 2 |
| 4 | γ17. Ανάληψη της ευθύνης οικονομικής διαχείρισης από ένα βοηθό διευθυντή του σχολείου | 4 |
| 4 | γ18. Ανάληψη της ευθύνης παιδαγωγικής καθοδήγησης των εκπαιδευτικών από ένα βοηθό διευθυντή του σχολείου | 2 |
| 3 | γ19. Κατάλληλη κατάρτιση γραμματειακού προσωπικού για τήρηση προϋπολογισμού | 2 |
| 1 | γ20. Εργοδότηση λογιστή για ανάληψη της οικονομικής διαχείρισης στο σχολείο | 1 |
| 1 | γ21. Εργοδότηση οικονομικού διευθυντή στο σχολείο | 1 |
| 1 | γ22. Δημιουργία τμήματος διαχείρισης προσωπικού εντός του σχολείου | 1 |
| 2 | γ23. Δημιουργία τμήματος διαχείρισης προσωπικού σε περιφερειακό επίπεδο | 2 |
| 1 | γ24. Διευκόλυνση της λήψης συλλογικών αποφάσεων στο σχολείο με παροχή αντίστοιχου χρόνου στους εμπλεκόμενους | 2 |
| 3 | γ25. Ανάπτυξη και αξιοποίηση λογισμικών προγραμμάτων για διευκόλυνση της οικονομικής διαχείρισης | 2 |

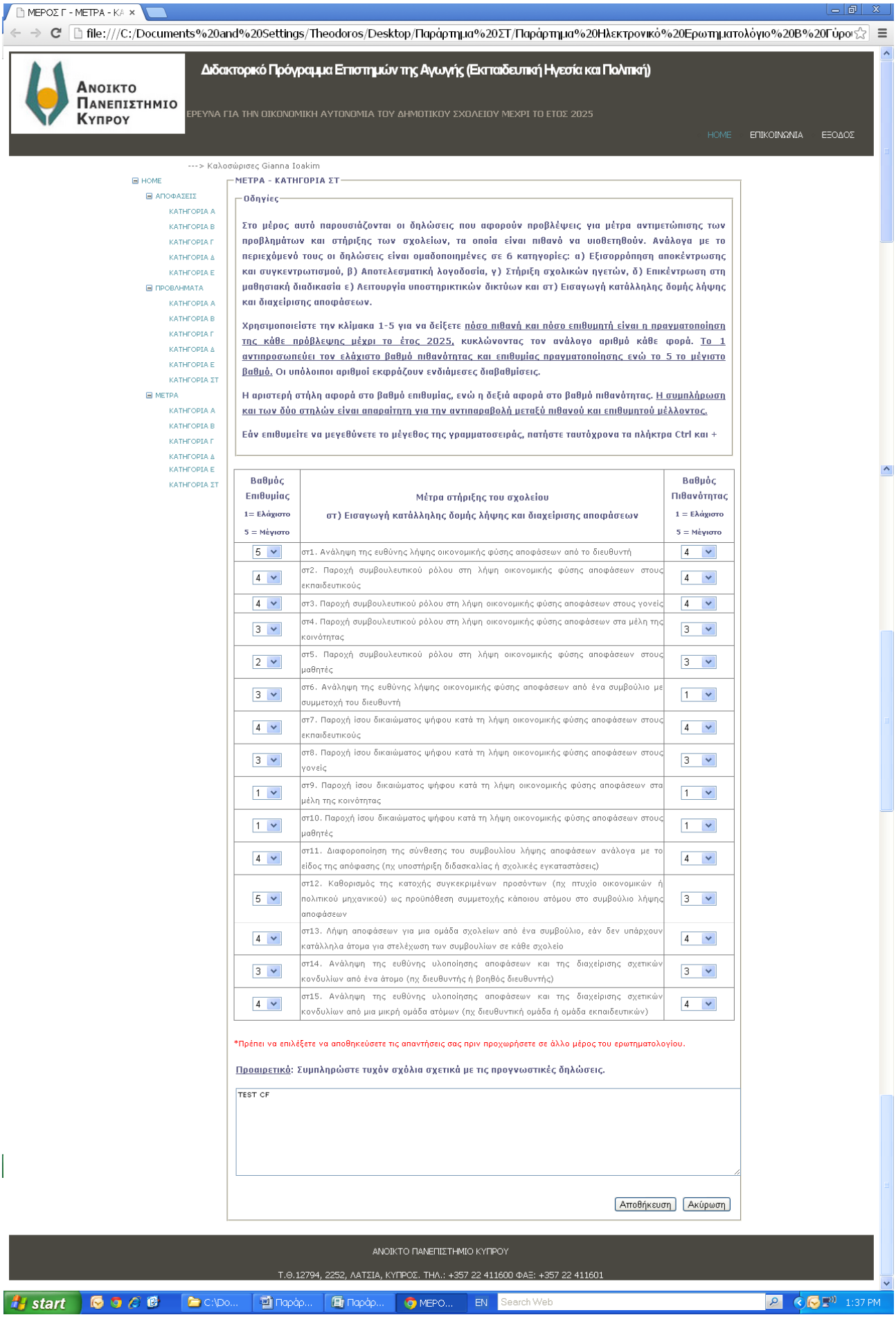
*Πρέπει να επιλέξετε να αποθηκεύσετε τις απαντήσεις σας πριν προχωρήσετε σε άλλο μέρος του ερωτηματολογίου.

**Προαιρετικά: Συμπληρώστε τυχόν σχόλια σχετικά με τις προγνωστικές δηλώσεις.**

TEST CC

Αποθήκευση Ακύρωση


ΜΕΡΟΣ Γ - ΜΕΤΡΑ - ΚΑ
file:///C:/Documents%20and%20Settings/Theodoros/Desktop/Παράρτημα%20ΣΤ/Παράρτημα%20Ηλεκτρονικό%20Ερωτηματολόγιο%20Β%20Γύρο
Ανοικτο Πανεπιστημιο Κυπρου
Διδακτορικό Πρόγραμμα Επιστημών της Αγωγής (Εκπαιδευτική Ηγεσία και Πολιτική)
ΕΡΕΥΝΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΜΕΧΡΙ ΤΟ ΕΤΟΣ 2025
HOME ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΕΞΟΔΟΣ
---> Καλοσώρισες Gianna Ioakim
HOME
ΑΠΟΦΑΣΕΙΣ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Α
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Β
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Γ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Δ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Ε
ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Α
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Β
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Γ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Δ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Ε
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΣΤ
ΜΕΤΡΑ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Α
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Β
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Γ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Δ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Ε
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΣΤ
ΜΕΤΡΑ - ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Δ
Οδηγίες
Στο μέρος αυτό παρουσιάζονται οι δηλώσεις που αφορούν προβλέψεις για μέτρα αντιμετώπισης των προβλημάτων και στήριξης των σχολείων, τα οποία είναι πιθανό να υιοθετηθούν. Ανάλογα με το περιεχόμενό τους οι δηλώσεις είναι ομαδοποιημένες σε 6 κατηγορίες: α) Εξισορρόπηση αποκέντρωσης και συγκεντρωτισμού, β) Αποτελεσματική λογοδοσία, γ) Στήριξη σχολικών ηγετών, δ) Επικέντρωση στη μαθησιακή διαδικασία ε) Λειτουργία υποστηρικτικών δικτύων και στ) Εισαγωγή κατάλληλης δομής λήψης και διαχείρισης αποφάσεων.
Χρησιμοποιείστε την κλίμακα 1-5 για να δείξετε πόσο πιθανή και πόσο επιθυμητή είναι η πραγματοποίηση της κάθε πρόβλεψης μέχρι το έτος 2025, κυκλώνοντας τον ανάλογο αριθμό κάθε φορά. Το 1 αντιπροσωπεύει τον ελάχιστο βαθμό πιθανότητας και επιθυμίας πραγματοποίησης ενώ το 5 το μέγιστο βαθμό. Οι υπόλοιποι αριθμοί εκφράζουν ενδιάμεσες διαβαθμίσεις.
Η αριστερή στήλη αφορά στο βαθμό επιθυμίας, ενώ η δεξιά αφορά στο βαθμό πιθανότητας. Η συμπλήρωση και των δύο στηλών είναι απαραίτητη για την αντιπαραβολή μεταξύ πιθανού και επιθυμητού μέλλοντος.
Εάν επιθυμείτε να μεγεθύνετε το μέγεθος της γραμματοσειράς, πατήστε ταυτόχρονα τα πλήκτρα Ctrl και +
Βαθμός Επιθυμίας 1= Ελάχιστο 5 = Μέγιστο
Μέτρα στήριξης του σχολείου
δ) Επικέντρωση στη μαθησιακή διαδικασία
Βαθμός Πιθανότητας 1 = Ελάχιστο 5 = Μέγιστο
4 δ1. Εξασφάλιση κατάλληλων υποδομών και συνθηκών στο σχολείο (ασφάλεια, άνεση, αισθητική, υγιεινή) 4
4 δ2. Εξασφάλιση κατάλληλων μέσων και υλικών για στήριξη της διδασκαλίας 4
3 δ3. Προώθηση της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών 3
5 δ4. Διασφάλιση της επιλογής των καλύτερων εκπαιδευτικών 2
5 δ5. Απαίτηση κατοχής συγκεκριμένων προσόντων από τους εκπαιδευτικούς (πχ μεταπτυχιακό στην ειδική εκπαίδευση) 4
4 δ6. Διασφάλιση συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών 2
5 δ7. Μέτρηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και διασύνδεση με την προαγωγή τους 2
2 δ8. Ύπαρξη παιδαγωγικού συμβούλου σε κάθε σχολείο για στήριξη των εκπαιδευτικών 2
1 δ9. Παροχή κινήτρων για εξασφάλιση επαρκούς χρόνου παραμονής εκπαιδευτικών σε ένα σχολείο 1
3 δ10. Χρηματοδότηση έρευνας δράσης και παρεμβατικών προγραμμάτων 3
5 δ11. Εξατομίκευση της διδασκαλίας ανάλογα με τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών 3
5 δ12. Παροχή πρόσθετης στήριξης σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες 3
5 δ13. Ενθάρρυνση της ανάπτυξης πρωτοβουλίας από τους μαθητές 3
*Πρέπει να επιλέξετε να αποθηκεύσετε τις απαντήσεις σας πριν προχωρήσετε σε άλλο μέρος του ερωτηματολογίου.
Προαιρετικό: Συμπληρώστε τυχόν σχόλια σχετικά με τις προγνωστικές δηλώσεις.
TEST CD
Αποθήκευση
Ακύρωση
ΑΝΟΙΚΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΥΠΡΟΥ
Τ.Θ.12794, 2252, ΛΑΤΣΙΑ, ΚΥΠΡΟΣ. ΤΗΛ.: +357 22 411600 ΦΑΞ: +357 22 411601
start
C:\Do...
Παράρ...
Παράρ...
ΜΕΡΟ...
EN
Search Web
1:30 PM


ΜΕΡΟΣ Γ - ΜΕΤΡΑ - ΚΑ
file:///C:/Documents%20and%20Settings/Theodoros/Desktop/Παράρτημα%20ΣΤ/Παράρτημα%20Ηλεκτρονικό%20Ερωτηματολόγιο%20Β%20Γύρ
ΑΝΟΙΚΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΥΠΡΟΥ
Διδακτορικό Πρόγραμμα Επιστημών της Αγωγής (Εκπαιδευτική Ηγεσία και Πολιτική)
ΕΡΕΥΝΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΜΕΧΡΙ ΤΟ ΕΤΟΣ 2025
HOME ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΕΞΟΔΟΣ
---> Καλοσώρισες Gianna Ioakim
HOME
ΑΠΟΦΑΣΕΙΣ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Α
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Β
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Γ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Δ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Ε
ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Α
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Β
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Γ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Δ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Ε
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΣΤ
ΜΕΤΡΑ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Α
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Β
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Γ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Δ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Ε
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΣΤ
ΜΕΤΡΑ - ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΣΤ
Οδηγίες
Στο μέρος αυτό παρουσιάζονται οι δηλώσεις που αφορούν προβλέψεις για μέτρα αντιμετώπισης των προβλημάτων και στήριξης των σχολείων, τα οποία είναι πιθανό να υιοθετηθούν. Ανάλογα με το περιεχόμενό τους οι δηλώσεις είναι ομαδοποιημένες σε 6 κατηγορίες: α) Εξισορρόπηση αποκέντρωσης και συγκεντρωτισμού, β) Αποτελεσματική λογοδοσία, γ) Στήριξη σχολικών ηγετών, δ) Επικέντρωση στη μαθησιακή διαδικασία ε) Λειτουργία υποστηρικτικών δικτύων και στ) Εισαγωγή κατάλληλης δομής λήψης και διαχείρισης αποφάσεων.
Χρησιμοποιείστε την κλίμακα 1-5 για να δείξετε πόσο πιθανή και πόσο επιθυμητή είναι η πραγματοποίηση της κάθε πρόβλεψης μέχρι το έτος 2025, κυκλώνοντας τον ανάλογο αριθμό κάθε φορά. Το 1 αντιπροσωπεύει το ελάχιστο βαθμό πιθανότητας και επιθυμίας πραγματοποίησης ενώ το 5 το μέγιστο βαθμό. Οι υπόλοιποι αριθμοί εκφράζουν ενδιάμεσες διαβαθμίσεις.
Η αριστερή στήλη αφορά στο βαθμό επιθυμίας, ενώ η δεξιά αφορά στο βαθμό πιθανότητας. Η συμπλήρωση και των δύο στηλών είναι απαραίτητη για την αντιπαραβολή μεταξύ πιθανού και επιθυμητού μέλλοντος.
Εάν επιθυμείτε να μεγεθύνετε το μέγεθος της γραμματοσειράς, πατήστε ταυτόχρονα τα πλήκτρα Ctrl και +
Βαθμός Επιθυμίας 1= Ελάχιστο 5 = Μέγιστο
Μέτρα στήριξης του σχολείου
στ) Εισαγωγή κατάλληλης δομής λήψης και διαχείρισης αποφάσεων
Βαθμός Πιθανότητας 1 = Ελάχιστο 5 = Μέγιστο
5 στ1. Ανάληψη της ευθύνης λήψης οικονομικής φύσης αποφάσεων από το διευθυντή 4
4 στ2. Παροχή συμβουλευτικού ρόλου στη λήψη οικονομικής φύσης αποφάσεων στους εκπαιδευτικούς 4
4 στ3. Παροχή συμβουλευτικού ρόλου στη λήψη οικονομικής φύσης αποφάσεων στους γονείς 4
3 στ4. Παροχή συμβουλευτικού ρόλου στη λήψη οικονομικής φύσης αποφάσεων στα μέλη της κοινότητας 3
2 στ5. Παροχή συμβουλευτικού ρόλου στη λήψη οικονομικής φύσης αποφάσεων στους μαθητές 3
3 στ6. Ανάληψη της ευθύνης λήψης οικονομικής φύσης αποφάσεων από ένα συμβούλιο με συμμετοχή του διευθυντή 1
4 στ7. Παροχή ίσου δικαιώματος ψήφου κατά τη λήψη οικονομικής φύσης αποφάσεων στους εκπαιδευτικούς 4
3 στ8. Παροχή ίσου δικαιώματος ψήφου κατά τη λήψη οικονομικής φύσης αποφάσεων στους γονείς 3
1 στ9. Παροχή ίσου δικαιώματος ψήφου κατά τη λήψη οικονομικής φύσης αποφάσεων στα μέλη της κοινότητας 1
1 στ10. Παροχή ίσου δικαιώματος ψήφου κατά τη λήψη οικονομικής φύσης αποφάσεων στους μαθητές 1
4 στ11. Διαφοροποίηση της σύνθεσης του συμβουλίου λήψης αποφάσεων ανάλογα με το είδος της απόφασης (πχ υποστήριξη διδασκαλίας ή σχολικές εγκαταστάσεις) 4
5 στ12. Καθορισμός της κατοχής συγκεκριμένων προσόντων (πχ πτυχίο οικονομικών ή πολιτικού μηχανικού) ως προϋπόθεση συμμετοχής κάποιου ατόμου στο συμβούλιο λήψης αποφάσεων 3
4 στ13. Λήψη αποφάσεων για μια ομάδα σχολείων από ένα συμβούλιο, εάν δεν υπάρχουν κατάλληλα άτομα για στελέχωση των συμβουλίων σε κάθε σχολείο 4
3 στ14. Ανάληψη της ευθύνης υλοποίησης αποφάσεων και της διαχείρισης σχετικών κονδυλίων από ένα άτομο (πχ διευθυντής ή βοηθός διευθυντής) 3
4 στ15. Ανάληψη της ευθύνης υλοποίησης αποφάσεων και της διαχείρισης σχετικών κονδυλίων από μια μικρή ομάδα ατόμων (πχ διευθυντική ομάδα ή ομάδα εκπαιδευτικών) 4
*Πρέπει να επιλέξετε να αποθηκεύσετε τις απαντήσεις σας πριν προχωρήσετε σε άλλο μέρος του ερωτηματολογίου.
Προαιρετικό: Συμπληρώστε τυχόν σχόλια σχετικά με τις προγνωστικές δηλώσεις.
TEST CF
Αποθήκευση
Ακύρωση
ΑΝΟΙΚΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΥΠΡΟΥ
Τ.Θ.12794, 2252, ΛΑΤΣΙΑ, ΚΥΠΡΟΣ. ΤΗΛ.: +357 22 411600 ΦΑΞ: +357 22 411601
start
EN
Search Web
1:37 PM

**Παράρτημα Ζ**

ΑΝΟΙΚΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΥΠΡΟΥ

Διδακτορικό Πρόγραμμα Επιστημών της Αγωγής
*(Εκπαιδευτική Ηγεσία και Πολιτική)*

16 Δεκεμβρίου 2011

Αγαπητέ κύριε ……..,

Επικοινωνούμε εκ νέου μαζί σας για να σας ενημερώσουμε για την έναρξη του τρίτου, και τελικού, γύρου της ερευνητικής διαδικασίας στην οποία συμμετέχετε. Κατά την ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από τον προηγούμενο γύρο κατέστη δυνατή η επιλογή εκείνων των προγνωστικών δηλώσεων τις οποίες, εσείς οι ειδικοί, κρίνετε ως τις πιο σημαντικές. Ως αποτέλεσμα έχει προκύψει το τελικό ερωτηματολόγιο, μέσα από το οποίο θα οδηγηθεί σε κατάληξη η προσπάθεια ιχνηλάτησης και στοχαστικής πρόγνωσης του μέλλοντος του κυπριακού δημοτικού σχολείου που η παρούσα έρευνα επιχειρεί.

Όπως θα διαπιστώσετε βλέποντας το τελικό ερωτηματολόγιο, σε αυτό σας παρέχεται μιας μορφής ανατροφοδότηση, αφού δίπλα από κάθε δήλωση παρουσιάζεται η διάμεσος που αυτή εξασφάλισε, μέσα από τις επιλογές του συνόλου των ειδικών. Έτσι, έχετε τη δυνατότητα να αναθεωρήσετε, εάν επιθυμείτε, την αρχική σας επιλογή. Για εξοικονόμηση του πολύτιμου χρόνου σας και για περαιτέρω διευκόλυνση σας, εάν σε κάποια δήλωση δεν έχετε διαφοροποιήσει την άποψή σας, μπορείτε να αφήνετε κενό το αντίστοιχο πεδίο στη στήλη βαθμολόγησης της «Τελικής Επιλογής». Στο ερωτηματολόγιο μπορείτε ακόμα να εξηγήσετε τους λόγους για τους οποίους διαφωνείτε με την πλειοψηφική άποψη. Η αιτιολόγηση κάποιας διαφωνίας, παρότι προαιρετική, είναι ιδιαίτερα ευπρόσδεκτη καθώς μπορεί να αναδείξει δυσκολίες και εμπόδια για την πραγματοποίηση του επιθυμητού σχολικού μέλλοντος. Η έγκαιρη αναγνώριση τέτοιων πιθανών προβλημάτων και εμποδίων καθώς και η εξεύρεση τρόπων αντιμετώπισής τους αποτελεί ένα από τους βασικούς στόχους της έρευνας.

Σας υπενθυμίζουμε τη δυνατότητα ηλεκτρονικής συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, μέσω του διαδικτύου, στη διεύθυνση:

http://sms.gravitysolutions.com.cy/ttheodorou/

Οι ατομικοί κωδικοί πρόσβασης στην περίπτωση σας είναι: Όνομα Χρήστη: **Delphi25** και Κωδικός Πρόσβασης: **Delphi 25!**

Επίσης μπορείτε να συμπληρώσετε το ερωτηματολόγιο σε έντυπη μορφή τυπώνοντας το συνημμένο αρχείο και στέλνοντας το με τηλεομοιότυπο στον αριθμό **22663681.**

Η καταληκτική ημερομηνία για συμπλήρωση του ερωτηματολογίου είναι η 30 Δεκεμβρίου, ούτως ώστε να σας προσφερθεί επαρκής χρόνος για συμπλήρωση, χωρίς να επηρεάζεται αρνητικά ο ερευνητικός σχεδιασμός. Θεωρούμε αναγκαίο να σας υπενθυμίσουμε ότι η συμμετοχή και στους 3 γύρους είναι ουσιώδους σημασίας και απαραίτητη για μεθοδολογικούς σκοπούς.

Ελπίζουμε να βρείτε ενδιαφέρουσα τη συμμετοχή σας στην όλη διαδικασία και σας διαβεβαιώνουμε ότι η συμβολή σας είναι ιδιαίτερα πολύτιμη. Είμαστε πάντοτε στη διάθεσή σας για οτιδήποτε προκύψει (τηλ. 99568085, email: theodoros.theodorou@st.ouc.ac.cy).

Ευχαριστούμε θερμά για τη συμμετοχή σας,

Θεόδωρος Θεοδώρου
Υποψήφιος Διδάκτορας

Πέτρος Πασιαρδής
Καθηγητής
Επιβλέπων

**Παράρτημα Η**

ΑΝΟΙΚΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΥΠΡΟΥ

Διδακτορικό Πρόγραμμα Επιστημών της Αγωγής
*(Εκπαιδευτική Ηγεσία και Πολιτική)*

ΕΡΕΥΝΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ ΤΟΥ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΤΡΙΤΟΥ ΚΑΙ ΤΕΛΙΚΟΥ ΓΥΡΟΥ

Στο ερωτηματολόγιο αυτό, με το οποίο ολοκληρώνεται η ερευνητική διαδικασία, περιέχονται οι σημαντικότερες από τις δηλώσεις που περιλαμβάνονταν στο προηγούμενο ερωτηματολόγιο.

Κριτήριο για τη συμπερίληψη κάθε δήλωσης αποτέλεσαν ο μεγάλος βαθμός πιθανότητας, επιθυμίας ή σοβαρότητάς της, όπως αυτοί προέκυψαν μέσα από τη βαθμολόγηση των δηλώσεων κατά το δεύτερο γύρο της έρευνας.

Εάν θεωρείτε ότι δεν έχει περιληφθεί στο ερωτηματολόγιο κάποια προγνωστική δήλωση την οποία κρίνετε ιδιαίτερα σημαντική ή εάν έχετε οτιδήποτε άλλο να σχολιάσετε σχετικά με τις υφιστάμενες δηλώσεις, παρακαλώ γράψτε τις παρατηρήσεις σας στο αντίστοιχο πεδίο για να ληφθούν υπόψη κατά την ανάλυση των αποτελεσμάτων.

Αριθμός Χρήστη….
Κωδικός……..

## ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ: ΑΠΟΦΑΣΕΙΣ ΠΟΥ ΜΠΟΡΕΙ ΝΑ ΑΠΟΚΕΝΤΡΩΘΟΥΝ

Πιο κάτω παρουσιάζονται οι επικρατέστερες δηλώσεις που αφορούν αποφάσεις οι οποίες είναι πιθανό να αποκεντρωθούν στο επίπεδο του δημοτικού σχολείου. Ανάλογα με το περιεχόμενό τους οι δηλώσεις είναι ομαδοποιημένες σε 5 κατηγορίες.

Ο πρώτος αριθμός σε κάθε στήλη αντιπροσωπεύει τη ΔΙΑΜΕΣΟ των επιλογών της ομάδας των ειδικών και ο δεύτερος αριθμός παρουσιάζει τη δική σας ΑΡΧΙΚΗ ΕΠΙΛΟΓΗ, όπως σημειώθηκε στο προηγούμενο ερωτηματολόγιο. Στις περιπτώσεις όπου δεν είχατε βαθμολογήσει μια δήλωση, το σχετικό πεδίο έχει παραμείνει κενό. Στην τελευταία στήλη έχετε την ευκαιρία να αναθεωρήσετε την απάντησή σας και να σημειώσετε την ΤΕΛΙΚΗ ΕΠΙΛΟΓΗ σας για το βαθμό επιθυμίας και το βαθμό πιθανότητας της κάθε δήλωσης αντίστοιχα.

Στην περίπτωση που διαφωνείτε έντονα με τη διάμεσο της ομάδας σε κάποια δήλωση, μπορείτε να εξηγήσετε τους λόγους της διαφωνίας σας.

| Βαθμός επιθυμίας | | | Κλίμακα Μέτρησης: Ελάχιστος Βαθμός 1 2 3 4 5 Μέγιστος βαθμός | Βαθμός πιθανότητας | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ΔΙΑΜΕΣΟΣ ΟΜΑΔΑΣ | ΑΡΧΙΚΗ ΕΠΙΛΟΓΗ | ΤΕΛΙΚΗ ΕΠΙΛΟΓΗ | Αποφάσεις που είναι πιθανό να αποκεντρωθούν στο σχολείο<br>α) Διδασκαλία και μάθηση | ΔΙΑΜΕΣΟΣ ΟΜΑΔΑΣ | ΑΡΧΙΚΗ ΕΠΙΛΟΓΗ | ΤΕΛΙΚΗ ΕΠΙΛΟΓΗ |
| | | | α3. Αγορά εκπαιδευτικού λογισμικού | | | |
| | | | α4. Αγορά λογοτεχνικών και άλλων βιβλίων | | | |
| | | | α5. Αγορά εξοπλισμού για υποστήριξη της διδασκαλίας | | | |
| | | | α6. Αγορά υλικών και μέσων για υποστήριξη της διδασκαλίας | | | |
| | | | α7. Αγορά υπηρεσιών για πρόσθετη στήριξη μαθητών με ειδικές ανάγκες | | | |
| | | | α8. Αγορά υπηρεσιών για πρόσθετη στήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες | | | |
| | | | α10. Διάθεση κονδυλίων για διοργάνωση εκδηλώσεων από τη σχολική μονάδα | | | |
| | | | α11. Διάθεση κονδυλίων για συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα | | | |
| | | | α12. Ανάληψη της ευθύνης διαχείρισης ευρωπαϊκών προγραμμάτων από τη σχολική μονάδα | | | |
| | | | α13. Διάθεση κονδυλίων για οργάνωση και λειτουργία ομίλων ενδιαφερόντων από εκπαιδευτικούς και μαθητές | | | |

| Βαθμός επιθυμίας | | | Κλίμακα Μέτρησης: Ελάχιστος Βαθμός 1 2 3 4 5 Μέγιστος βαθμός | Βαθμός πιθανότητας | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ΔΙΑΜΕΣΟΣ ΟΜΑΔΑΣ | ΑΡΧΙΚΗ ΕΠΙΛΟΓΗ | ΤΕΛΙΚΗ ΕΠΙΛΟΓΗ | Αποφάσεις που είναι πιθανό να αποκεντρωθούν στο σχολείο<br>β) Σχολικές Εγκαταστάσεις | ΔΙΑΜΕΣΟΣ ΟΜΑΔΑΣ | ΑΡΧΙΚΗ ΕΠΙΛΟΓΗ | ΤΕΛΙΚΗ ΕΠΙΛΟΓΗ |
| | | | β1. Επιδιόρθωση ζημιών και συντήρηση εγκαταστάσεων | | | |
| | | | β3. Φύλαξη σχολικών εγκαταστάσεων | | | |
| | | | β5. Εισαγωγή μέτρων εξοικονόμησης ενέργειας | | | |
| | | | β7. Εξωραϊσμός του περιβάλλοντα χώρου | | | |

| Βαθμός επιθυμίας | | | Κλίμακα Μέτρησης: Ελάχιστος Βαθμός 1 2 3 4 5 Μέγιστος βαθμός | Βαθμός πιθανότητας | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ΔΙΑΜΕΣΟΣ ΟΜΑΔΑΣ | ΑΡΧΙΚΗ ΕΠΙΛΟΓΗ | ΤΕΛΙΚΗ ΕΠΙΛΟΓΗ | Αποφάσεις που είναι πιθανό να αποκεντρωθούν στο σχολείο<br>γ) Λειτουργικά Έξοδα | ΔΙΑΜΕΣΟΣ ΟΜΑΔΑΣ | ΑΡΧΙΚΗ ΕΠΙΛΟΓΗ | ΤΕΛΙΚΗ ΕΠΙΛΟΓΗ |
| | | | γ4. Έξοδα καθαριότητας | | | |
| | | | γ5. Επισκευές, συντήρηση γραφειακού και άλλου εξοπλισμού | | | |
| | | | γ6. Αναλώσιμα (μελάνια, χαρτί, γραφική ύλη κλπ) | | | |

| Βαθμός επιθυμίας | | | Κλίμακα Μέτρησης: Ελάχιστος Βαθμός 1 2 3 4 5 Μέγιστος βαθμός | Βαθμός πιθανότητας | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ΔΙΑΜΕΣΟΣ ΟΜΑΔΑΣ | ΑΡΧΙΚΗ ΕΠΙΛΟΓΗ | ΤΕΛΙΚΗ ΕΠΙΛΟΓΗ | Αποφάσεις που είναι πιθανό να αποκεντρωθούν στο σχολείο<br>δ) Διαχείριση προσωπικού | ΔΙΑΜΕΣΟΣ ΟΜΑΔΑΣ | ΑΡΧΙΚΗ ΕΠΙΛΟΓΗ | ΤΕΛΙΚΗ ΕΠΙΛΟΓΗ |
| | | | δ5. Καθορισμός προγραμμάτων επιμόρφωσης προσωπικού | | | |
| | | | δ6. Χρηματοδότηση συμμετοχής προσωπικού σε σεμινάρια | | | |
| | | | δ7. Διαμόρφωση προγραμμάτων για παροχή κινήτρων προς το προσωπικό | | | |

| Βαθμός επιθυμίας | | | Κλίμακα Μέτρησης: Ελάχιστος Βαθμός 1 2 3 4 5 Μέγιστος βαθμός | Βαθμός πιθανότητας | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ΔΙΑΜΕΣΟΣ ΟΜΑΔΑΣ | ΑΡΧΙΚΗ ΕΠΙΛΟΓΗ | ΤΕΛΙΚΗ ΕΠΙΛΟΓΗ | Αποφάσεις που είναι πιθανό να αποκεντρωθούν στο σχολείο<br>ε) Εξεύρεση και διαχείριση πρόσθετων πόρων | ΔΙΑΜΕΣΟΣ ΟΜΑΔΑΣ | ΑΡΧΙΚΗ ΕΠΙΛΟΓΗ | ΤΕΛΙΚΗ ΕΠΙΛΟΓΗ |
| | | | ε1. Αναζήτηση και αποδοχή δωρεών, χορηγιών | | | |
| | | | ε2. Διεκδίκηση κονδυλίων από διάφορα εθνικά ή ευρωπαϊκά προγράμματα | | | |
| | | | ε3. Διαχείριση του σχολικού κυλικείου | | | |
| | | | ε8. Πώληση έργων των μαθητών και προϊόντων | | | |

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΠΟΥ ΜΠΟΡΕΙ ΝΑ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΤΟΥΝ

Πιο κάτω παρουσιάζονται οι επικρατέστερες δηλώσεις που αφορούν αποφάσεις οι οποίες είναι πιθανό να αποκεντρωθούν στο επίπεδο του δημοτικού σχολείου. Ανάλογα με το περιεχόμενό τους οι δηλώσεις είναι ομαδοποιημένες σε 5 κατηγορίες.

Ο πρώτος αριθμός σε κάθε στήλη αντιπροσωπεύει τη ΔΙΑΜΕΣΟ των επιλογών της ομάδας των ειδικών και ο δεύτερος αριθμός παρουσιάζει τη δική σας ΑΡΧΙΚΗ ΕΠΙΛΟΓΗ, όπως σημειώθηκε στο προηγούμενο ερωτηματολόγιο. Στις περιπτώσεις όπου δεν είχατε βαθμολογήσει μια δήλωση, το σχετικό πεδίο έχει παραμείνει κενό. Στην τελευταία στήλη έχετε την ευκαιρία να αναθεωρήσετε την απάντησή σας και να σημειώσετε την ΤΕΛΙΚΗ ΕΠΙΛΟΓΗ σας για το βαθμό σοβαρότητας και το βαθμό πιθανότητας της κάθε δήλωσης αντίστοιχα.

Στην περίπτωση που διαφωνείτε έντονα με τη διάμεσο της ομάδας σε κάποια δήλωση, μπορείτε να εξηγήσετε τους λόγους της διαφωνίας σας.

| Βαθμός σοβαρότητας | | | Κλίμακα Μέτρησης: Ελάχιστος Βαθμός 1 2 3 4 5 Μέγιστος βαθμός | Βαθμός πιθανότητας | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ΔΙΑΜΕΣΟΣ ΟΜΑΔΑΣ | ΑΡΧΙΚΗ ΕΠΙΛΟΓΗ | ΤΕΛΙΚΗ ΕΠΙΛΟΓΗ | Προβλήματα που είναι πιθανό να παρουσιαστούν<br>α) Επιβάρυνση σχολικών ηγετών | ΔΙΑΜΕΣΟΣ ΟΜΑΔΑΣ | ΑΡΧΙΚΗ ΕΠΙΛΟΓΗ | ΤΕΛΙΚΗ ΕΠΙΛΟΓΗ |
| | | | α1. Αύξηση φόρτου εργασίας | | | |
| | | | α2. Ανάληψη πρόσθετης ευθύνης | | | |
| | | | α3. Αύξηση εργασιακού άγχους | | | |
| | | | α4. Μείωση ενδιαφέροντος για ανάληψη θέσης διευθυντή | | | |
| | | | α5. Δυσκολία στην εκτέλεση των πολλαπλών καθηκόντων του διευθυντή (παιδαγωγικά, διοικητικά, διαχειριστικά) | | | |
| | | | α6. Αμφισβήτηση των ενεργειών του διευθυντή | | | |
| | | | α7. Εμπλοκή σε δικαστικές διαμάχες για θέματα προσφορών | | | |

| Βαθμός σοβαρότητας | | | Κλίμακα Μέτρησης: Ελάχιστος Βαθμός 1 2 3 4 5 Μέγιστος βαθμός | Βαθμός πιθανότητας | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ΔΙΑΜΕΣΟΣ ΟΜΑΔΑΣ | ΑΡΧΙΚΗ ΕΠΙΛΟΓΗ | ΤΕΛΙΚΗ ΕΠΙΛΟΓΗ | Προβλήματα που είναι πιθανό να παρουσιαστούν<br>β) Αύξηση πιθανότητας απάτης και λαθών | ΔΙΑΜΕΣΟΣ ΟΜΑΔΑΣ | ΑΡΧΙΚΗ ΕΠΙΛΟΓΗ | ΤΕΛΙΚΗ ΕΠΙΛΟΓΗ |
| | | | β2. Κατασπατάληση πόρων λόγω απάτης ή κατάχρησης | | | |
| | | | β3. Εξυπηρέτηση προσωπικών συμφερόντων | | | |
| | | | β4. Εξυπηρέτηση κομματικών συμφερόντων | | | |

| Βαθμός σοβαρότητας | | | Κλίμακα Μέτρησης: Ελάχιστος Βαθμός 1 2 3 4 5 Μέγιστος βαθμός | Βαθμός πιθανότητας | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ΔΙΑΜΕΣΟΣ ΟΜΑΔΑΣ | ΑΡΧΙΚΗ ΕΠΙΛΟΓΗ | ΤΕΛΙΚΗ ΕΠΙΛΟΓΗ | Προβλήματα που είναι πιθανό να παρουσιαστούν<br>γ) Αύξηση κοινωνικών ανισοτήτων και προβλημάτων | ΔΙΑΜΕΣΟΣ ΟΜΑΔΑΣ | ΑΡΧΙΚΗ ΕΠΙΛΟΓΗ | ΤΕΛΙΚΗ ΕΠΙΛΟΓΗ |
| | | | γ1. Αύξηση διαφορών μεταξύ εύπορων και φτωχών σχολείων | | | |
| | | | γ2. Δυσχέρεια στην παροχή ίσων ευκαιριών στους μαθητές όλων των σχολείων | | | |

| Βαθμός σοβαρότητας | | | Κλίμακα Μέτρησης: Ελάχιστος Βαθμός 1 2 3 4 5 Μέγιστος βαθμός | Βαθμός πιθανότητας | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ΔΙΑΜΕΣΟΣ ΟΜΑΔΑΣ | ΑΡΧΙΚΗ ΕΠΙΛΟΓΗ | ΤΕΛΙΚΗ ΕΠΙΛΟΓΗ | Προβλήματα που είναι πιθανό να παρουσιαστούν<br>δ) Επιδείνωση σχέσεων των εμπλεκομένων | ΔΙΑΜΕΣΟΣ ΟΜΑΔΑΣ | ΑΡΧΙΚΗ ΕΠΙΛΟΓΗ | ΤΕΛΙΚΗ ΕΠΙΛΟΓΗ |
| | | | δ4. Διατάραξη σχέσεων, απώλεια ομαδικότητας εάν το σχολείο θα είναι εργοδότης. | | | |
| | | | δ5. Αντιδράσεις συνδικαλιστών στις αλλαγές | | | |
| | | | δ6. Απροθυμία ανάληψης οικονομικής ευθύνης από τους διευθυντές | | | |
| | | | δ7. Συγκρούσεις εντός του σχολείου για την κατανομή κονδυλίων | | | |

| Βαθμός σοβαρότητας | | | Κλίμακα Μέτρησης: Ελάχιστος Βαθμός 1 2 3 4 5 Μέγιστος βαθμός | Βαθμός πιθανότητας | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ΔΙΑΜΕΣΟΣ ΟΜΑΔΑΣ | ΑΡΧΙΚΗ ΕΠΙΛΟΓΗ | ΤΕΛΙΚΗ ΕΠΙΛΟΓΗ | Προβλήματα που είναι πιθανό να παρουσιαστούν<br>στ) Απώλεια κλίμακας οικονομίας/ αντιπαραγωγικότητα | ΔΙΑΜΕΣΟΣ ΟΜΑΔΑΣ | ΑΡΧΙΚΗ ΕΠΙΛΟΓΗ | ΤΕΛΙΚΗ ΕΠΙΛΟΓΗ |
| | | | στ5. Αύξηση κόστους λόγω εργοδότησης πρόσθετου προσωπικού που να ασκεί και να ελέγχει την οικονομική διαχείριση | | | |
| | | | στ6. Εμφάνιση λειτουργικών προβλημάτων σε περίπτωση εξάντλησης των πόρων του σχολείου | | | |

ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ: ΜΕΤΡΑ ΣΤΗΡΙΞΗΣ

Πιο κάτω παρουσιάζονται οι επικρατέστερες δηλώσεις που αφορούν αποφάσεις οι οποίες είναι πιθανό να αποκεντρωθούν στο επίπεδο του δημοτικού σχολείου. Ανάλογα με το περιεχόμενό τους οι δηλώσεις είναι ομαδοποιημένες σε 5 κατηγορίες.

Ο πρώτος αριθμός σε κάθε στήλη αντιπροσωπεύει τη ΔΙΑΜΕΣΟ των επιλογών της ομάδας των ειδικών και ο δεύτερος αριθμός παρουσιάζει τη δική σας ΑΡΧΙΚΗ ΕΠΙΛΟΓΗ, όπως σημειώθηκε στο προηγούμενο ερωτηματολόγιο. Στις περιπτώσεις όπου δεν είχατε βαθμολογήσει μια δήλωση, το σχετικό πεδίο έχει παραμείνει κενό. Στην τελευταία στήλη έχετε την ευκαιρία να αναθεωρήσετε την απάντησή σας και να σημειώσετε την ΤΕΛΙΚΗ ΕΠΙΛΟΓΗ σας για το βαθμό επιθυμίας και το βαθμό πιθανότητας της κάθε δήλωσης αντίστοιχα.

Στην περίπτωση που διαφωνείτε έντονα με τη διάμεσο της ομάδας σε κάποια δήλωση, μπορείτε να εξηγήσετε τους λόγους της διαφωνίας σας.

| Βαθμός επιθυμίας | | | Κλίμακα Μέτρησης: Ελάχιστος Βαθμός 1 2 3 4 5 Μέγιστος βαθμός | Βαθμός πιθανότητας | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ΔΙΑΜΕΣΟΣ ΟΜΑΔΑΣ | ΑΡΧΙΚΗ ΕΠΙΛΟΓΗ | ΤΕΛΙΚΗ ΕΠΙΛΟΓΗ | Μέτρα στήριξης του σχολείου<br>α) Εξισορρόπηση αποκέντρωσης και συγκεντρωτισμού | ΔΙΑΜΕΣΟΣ ΟΜΑΔΑΣ | ΑΡΧΙΚΗ ΕΠΙΛΟΓΗ | ΤΕΛΙΚΗ ΕΠΙΛΟΓΗ |
| | | | α1. Στελέχωση Υπουργείου Παιδείας με σώμα επαγγελματιών για παρακολούθηση και στήριξη του εκπαιδευτικού συστήματος | | | |
| | | | α2. Καθορισμός εκπαιδευτικής πολιτικής από το κράτος και υλοποίηση από το σχολείο | | | |
| | | | α3. Διενέργεια και αξιοποίηση πιλοτικής φάσης μέσω δημιουργίας ενός Πρότυπου Δημοτικού Σχολείου | | | |
| | | | α4. Σταδιακή μεταφορά ευθυνών και αρμοδιοτήτων προς το σχολείο | | | |
| | | | α5. Ενημέρωση, επιμόρφωση και προετοιμασία κοινωνίας για αποδοχή των αλλαγών | | | |
| | | | α6. Καθορισμός σαφών διαδικασιών που πρέπει να ακολουθούνται από το σχολείο κατά τη διαχείριση κονδυλίων | | | |
| | | | α7. Αποσαφήνιση αρμοδιοτήτων και ευθυνών σχολείου και άλλων φορέων | | | |
| | | | α8. Υποχρεωτική ετοιμασία και τήρηση σχολικού προϋπολογισμού και προγραμματισμού εξόδων | | | |
| | | | α9. Συλλογικότητα στον προγραμματισμό και στη διαχείριση των εξόδων στο σχολείο | | | |
| | | | α10. Συμμόρφωση σχολείου με προτεραιότητες που θα καθορίζει μια κεντρική υπηρεσία αναφορικά με τη διάθεση κονδυλίων (πχ υποχρεωτική αναβάθμιση εξοπλισμού) | | | |
| | | | α11. Καθορισμός και παροχή προδιαγραφών για αγορές από μια κεντρική υπηρεσία | | | |
| | | | α12. Καθορισμός κονδυλίων ανά τομέα εξόδων (πχ εξοπλισμός ή | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | σχολικές εγκαταστάσεις) και αποκλειστική διάθεσή τους για τον σκοπό για τον οποίο δόθηκαν | | | |
| | | | α13. Καθορισμός ελάχιστου και μέγιστου ποσού ανά τομέα εξόδων (πχ εξοπλισμός ή σχολικές εγκαταστάσεις) και δυνατότητα μεταφοράς κονδυλίων από ένα τομέα σε άλλο | | | |
| | | | α16. Σύναψη συμφωνιών πλαίσιο, μιας κεντρικής υπηρεσίας με διάφορους προμηθευτές, για πώληση προϊόντων στα σχολεία σε μειωμένες τιμές | | | |
| | | | α19. Παροχή αυξημένης χρηματοδότησης σε υποβαθμισμένα σχολεία | | | |
| | | | α25. Παραμονή διευθυντών στο σχολείο για αρκετό χρονικό διάστημα (πχ μια εξαετία) | | | |

| Βαθμός επιθυμίας | | | Κλίμακα Μέτρησης:<br>Ελάχιστος Βαθμός 1 2 3 4 5 Μέγιστος βαθμός | Βαθμός πιθανότητας | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ΔΙΑΜΕΣΟΣ ΟΜΑΔΑΣ | ΑΡΧΙΚΗ ΕΠΙΛΟΓΗ | ΤΕΛΙΚΗ ΕΠΙΛΟΓΗ | Μέτρα στήριξης του σχολείου<br>β) Αποτελεσματική λογοδοσία | ΔΙΑΜΕΣΟΣ ΟΜΑΔΑΣ | ΑΡΧΙΚΗ ΕΠΙΛΟΓΗ | ΤΕΛΙΚΗ ΕΠΙΛΟΓΗ |
| | | | β1. Έλεγχος της χρηστής οικονομικής διαχείρισης και της τήρησης των προβλεπόμενων διαδικασιών | | | |
| | | | β2. Κοινοποίηση των βασικών αρχών οικονομικής διαχείρισης σε όλους | | | |
| | | | β3. Εξασφάλιση πλήρους διαφάνειας στις διαδικασίες | | | |
| | | | β4. Επιβολή κυρώσεων σε περιπτώσεις οικονομικών ατασθαλιών (πχ επίπληξη, μετάθεση, απόλυση) | | | |
| | | | β8. Διενέργεια ελέγχων στο σύνολο των σχολείων και όχι δειγματοληπτικά | | | |
| | | | β9. Διενέργεια απροειδοποίητων ελέγχων στο σχολείο | | | |
| | | | β10. Εισαγωγή μηχανισμών εσωτερικού οικονομικού ελέγχου | | | |
| | | | β11. Αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του σχολείου με αυτονομία στην οικονομική διαχείριση | | | |
| | | | β14. Παροχή εργαλείων μέτρησης για αυτοαξιολόγηση του σχολείου | | | |
| | | | β17. Μέτρηση στάσεων των μαθητών ως προς τη μάθηση ως παράγοντα αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του σχολείου | | | |
| | | | β18. Μέτρηση εργασιακού κλίματος του σχολείου ως παράγοντα αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του σχολείου | | | |
| | | | β19. Μέτρηση της επίδοσης των μαθητών ως παράγοντα αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του σχολείου | | | |
| | | | β22. Ενεργοποίηση μηχανισμών εποπτείας και στήριξης σε περίπτωση αναποτελεσματικής διαχείρισης | | | |
| | | | β23. Παροχή κινήτρων και επιβράβευση (πχ βραβεία, υποτροφίες) σε περίπτωση πολύ αποτελεσματικής διαχείρισης | | | |
| | | | β25. Διερεύνηση τομέων αυτόνομης λήψης απόφασης του σχολείου σε περίπτωση πολύ αποτελεσματικής διαχείρισης | | | |
| Βαθμός επιθυμίας | | | Κλίμακα Μέτρησης: | Βαθμός πιθανότητας | | |

| | | | Ελάχιστος Βαθμός 1 2 3 4 5 Μέγιστος βαθμός | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ΔΙΑΜΕΣΟΣ ΟΜΑΔΑΣ | ΑΡΧΙΚΗ ΕΠΙΛΟΓΗ | ΤΕΛΙΚΗ ΕΠΙΛΟΓΗ | Μέτρα στήριξης του σχολείου<br>γ) Στήριξη σχολικών ηγετών | ΔΙΑΜΕΣΟΣ ΟΜΑΔΑΣ | ΑΡΧΙΚΗ ΕΠΙΛΟΓΗ | ΤΕΛΙΚΗ ΕΠΙΛΟΓΗ |
| | | | γ1. Κατάλληλη εκπαίδευση και επιμόρφωση διευθυντών προ της ανάληψης της θέσης | | | |
| | | | γ2. Επαναλαμβανόμενη επιμόρφωση διευθυντών ανά τακτά χρονικά διαστήματα | | | |
| | | | γ3. Δημιουργία Ακαδημίας Στελεχών της εκπαίδευσης | | | |
| | | | γ4. Εκπαίδευση διευθυντών στη διαχείριση συγκρούσεων και ανθρώπινων σχέσεων | | | |
| | | | γ5. Εκπαίδευση διευθυντών στον καταρτισμό και στην τήρηση προϋπολογισμού | | | |
| | | | γ6. Εκπαίδευση διευθυντών σε θέματα διενέργειας προσφορών | | | |
| | | | γ7. Εκπαίδευση διευθυντών σε θέματα διαχείρισης χρόνου | | | |
| | | | γ8. Παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών οικονομικής φύσης από κάποιο κρατικό φορέα | | | |
| | | | γ10. Παροχή συστηματικής καθοδήγησης και στήριξης στους διευθυντές από ομάδα επιθεωρητών | | | |
| | | | γ11. Εισαγωγή μηχανισμών στήριξης νέων διευθυντών από έμπειρους διευθυντές | | | |
| | | | γ12. Επαναπροσδιορισμός των καθηκόντων των διευθυντών ώστε να περιλαμβάνουν την οικονομική διαχείριση | | | |
| | | | γ13. Περιορισμός ή κατάργηση εργασιών ρουτίνας στις οποίες εμπλέκονται οι διευθυντές | | | |
| | | | γ14. Μείωση ή κατάργηση του διδακτικού χρόνου των διευθυντών | | | |
| | | | γ16. Επαναπροσδιορισμός των καθηκόντων των βοηθών διευθυντών και ανάθεση σε αυτούς υπευθυνοτήτων | | | |
| | | | γ19. Κατάλληλη κατάρτιση γραμματειακού προσωπικού για τήρηση προϋπολογισμού | | | |
| | | | γ25. Ανάπτυξη και αξιοποίηση λογισμικών προγραμμάτων για διευκόλυνση της οικονομικής διαχείρισης | | | |

| Βαθμός επιθυμίας | | | Κλίμακα Μέτρησης:<br>Ελάχιστος Βαθμός 1 2 3 4 5 Μέγιστος βαθμός | Βαθμός πιθανότητας | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ΔΙΑΜΕΣΟΣ ΟΜΑΔΑΣ | ΑΡΧΙΚΗ ΕΠΙΛΟΓΗ | ΤΕΛΙΚΗ ΕΠΙΛΟΓΗ | Μέτρα στήριξης του σχολείου<br>δ) Επικέντρωση στη μαθησιακή διαδικασία | ΔΙΑΜΕΣΟΣ ΟΜΑΔΑΣ | ΑΡΧΙΚΗ ΕΠΙΛΟΓΗ | ΤΕΛΙΚΗ ΕΠΙΛΟΓΗ |
| | | | δ1. Εξασφάλιση κατάλληλων υποδομών και συνθηκών στο σχολείο (ασφάλεια, άνεση, αισθητική, υγιεινή) | | | |
| | | | δ2. Εξασφάλιση κατάλληλων μέσων και υλικών για στήριξη της διδασκαλίας | | | |
| | | | δ3. Προώθηση της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών | | | |
| | | | δ4. Διασφάλιση της επιλογής των καλύτερων εκπαιδευτικών | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | δ6. Διασφάλιση συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών | | | |
| | | | δ7. Μέτρηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και διασύνδεση με την προαγωγή τους | | | |
| | | | δ8. Ύπαρξη παιδαγωγικού συμβούλου σε κάθε σχολείο για στήριξη των εκπαιδευτικών | | | |
| | | | δ9. Παροχή κινήτρων για εξασφάλιση επαρκούς χρόνου παραμονής εκπαιδευτικών σε ένα σχολείο | | | |
| | | | δ10. Χρηματοδότηση έρευνας δράσης και παρεμβατικών προγραμμάτων | | | |
| | | | δ11. Εξατομίκευση της διδασκαλίας ανάλογα με τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών | | | |
| | | | δ12. Παροχή πρόσθετης στήριξης σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες | | | |
| | | | δ13. Ενθάρρυνση της ανάπτυξης πρωτοβουλίας από τους μαθητές | | | |

| Βαθμός επιθυμίας | | | Κλίμακα Μέτρησης: Ελάχιστος Βαθμός 1 2 3 4 5 Μέγιστος βαθμός | Βαθμός πιθανότητας | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ΔΙΑΜΕΣΟΣ ΟΜΑΔΑΣ | ΑΡΧΙΚΗ ΕΠΙΛΟΓΗ | ΤΕΛΙΚΗ ΕΠΙΛΟΓΗ | Μέτρα στήριξης του σχολείου<br>ε) Δικτύωση σχολείων | ΔΙΑΜΕΣΟΣ ΟΜΑΔΑΣ | ΑΡΧΙΚΗ ΕΠΙΛΟΓΗ | ΤΕΛΙΚΗ ΕΠΙΛΟΓΗ |
| | | | ε1. Παραχώρηση κονδυλίων για οργάνωση και λειτουργία δικτύων | | | |
| | | | ε2. Δημιουργία ηλεκτρονικής βάσης δεδομένων/ τράπεζας πληροφοριών για ανταλλαγή καλών πρακτικών | | | |
| | | | ε3. Δημιουργία ηλεκτρονικής πλατφόρμας επικοινωνίας | | | |
| | | | ε5. Προώθηση δικτύωσης μεταξύ γειτονικών σχολείων | | | |
| | | | ε6. Προώθηση δικτύωσης μεταξύ σχολείων διαφορετικών περιοχών | | | |
| | | | ε7. Προώθηση δικτύωσης με σχολεία άλλων χωρών | | | |
| | | | ε8. Προώθηση δικτύωσης με πανεπιστημιακά ιδρύματα | | | |
| | | | ε10. Συμμετοχή σχολείων σε διάφορα δίκτυα ανάλογα με τις ανάγκες τους | | | |
| | | | ε14. Διενέργεια κοινών εκδηλώσεων και δραστηριοτήτων εντός του δικτύου | | | |

| Βαθμός επιθυμίας | | | Κλίμακα Μέτρησης: Ελάχιστος Βαθμός 1 2 3 4 5 Μέγιστος βαθμός | Βαθμός πιθανότητας | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ΔΙΑΜΕΣΟΣ ΟΜΑΔΑΣ | ΑΡΧΙΚΗ ΕΠΙΛΟΓΗ | ΤΕΛΙΚΗ ΕΠΙΛΟΓΗ | Μέτρα στήριξης του σχολείου<br>στ) Εισαγωγή κατάλληλης δομής λήψης και διαχείρισης αποφάσεων | ΔΙΑΜΕΣΟΣ ΟΜΑΔΑΣ | ΑΡΧΙΚΗ ΕΠΙΛΟΓΗ | ΤΕΛΙΚΗ ΕΠΙΛΟΓΗ |
| | | | στ1. Ανάληψη της ευθύνης λήψης οικονομικής φύσης αποφάσεων από το διευθυντή | | | |
| | | | στ6. Ανάληψη ευθύνης λήψης οικονομικής φύσης αποφάσεων από ένα συμβούλιο με συμμετοχή του διευθυντή | | | |

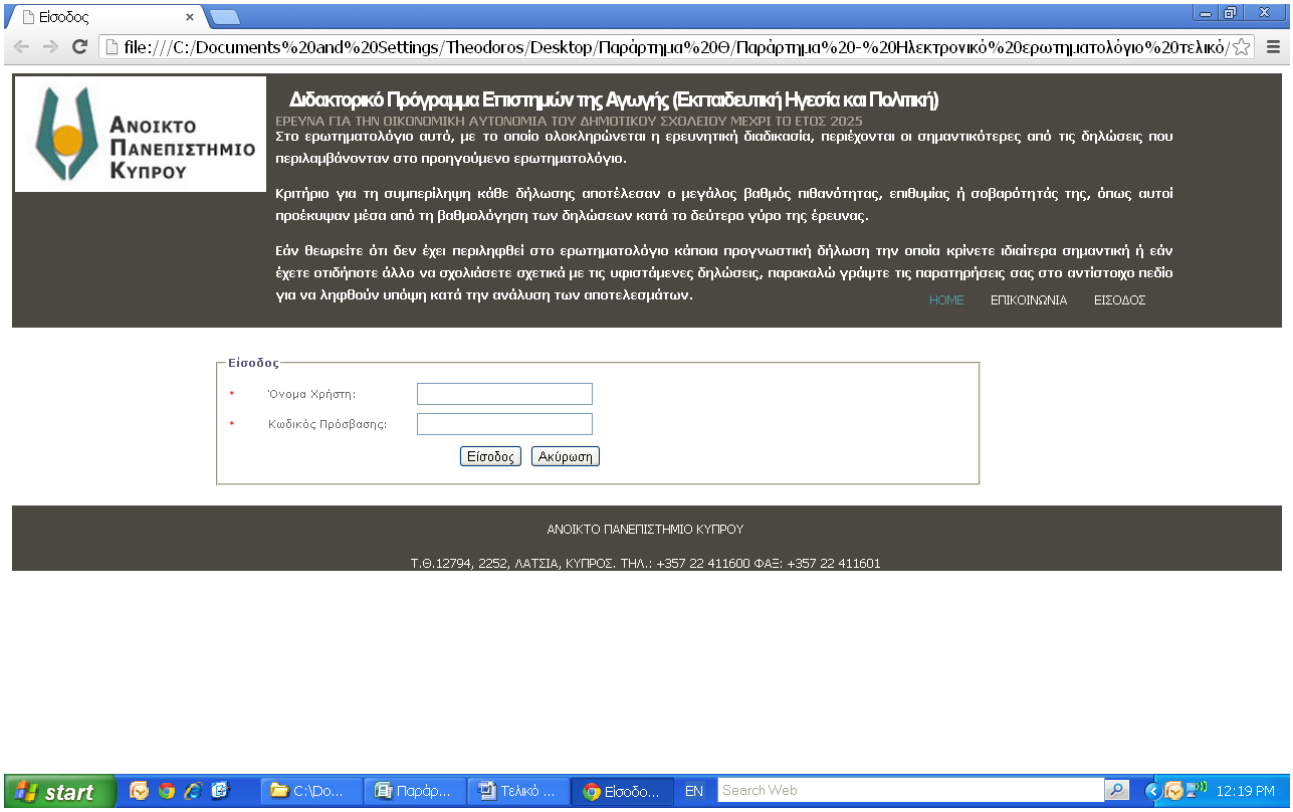
| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | στ11. Διαφοροποίηση της σύνθεσης του συμβουλίου λήψης αποφάσεων ανάλογα με το είδος της απόφασης (πχ υποστήριξη διδασκαλίας ή σχολικές εγκαταστάσεις) | | | |
| | | | στ15. Ανάληψη της ευθύνης υλοποίησης αποφάσεων και της διαχείρισης σχετικών κονδυλίων από μια μικρή ομάδα ατόμων (πχ διευθυντική ομάδα ή ομάδα εκπαιδευτικών) | | | |

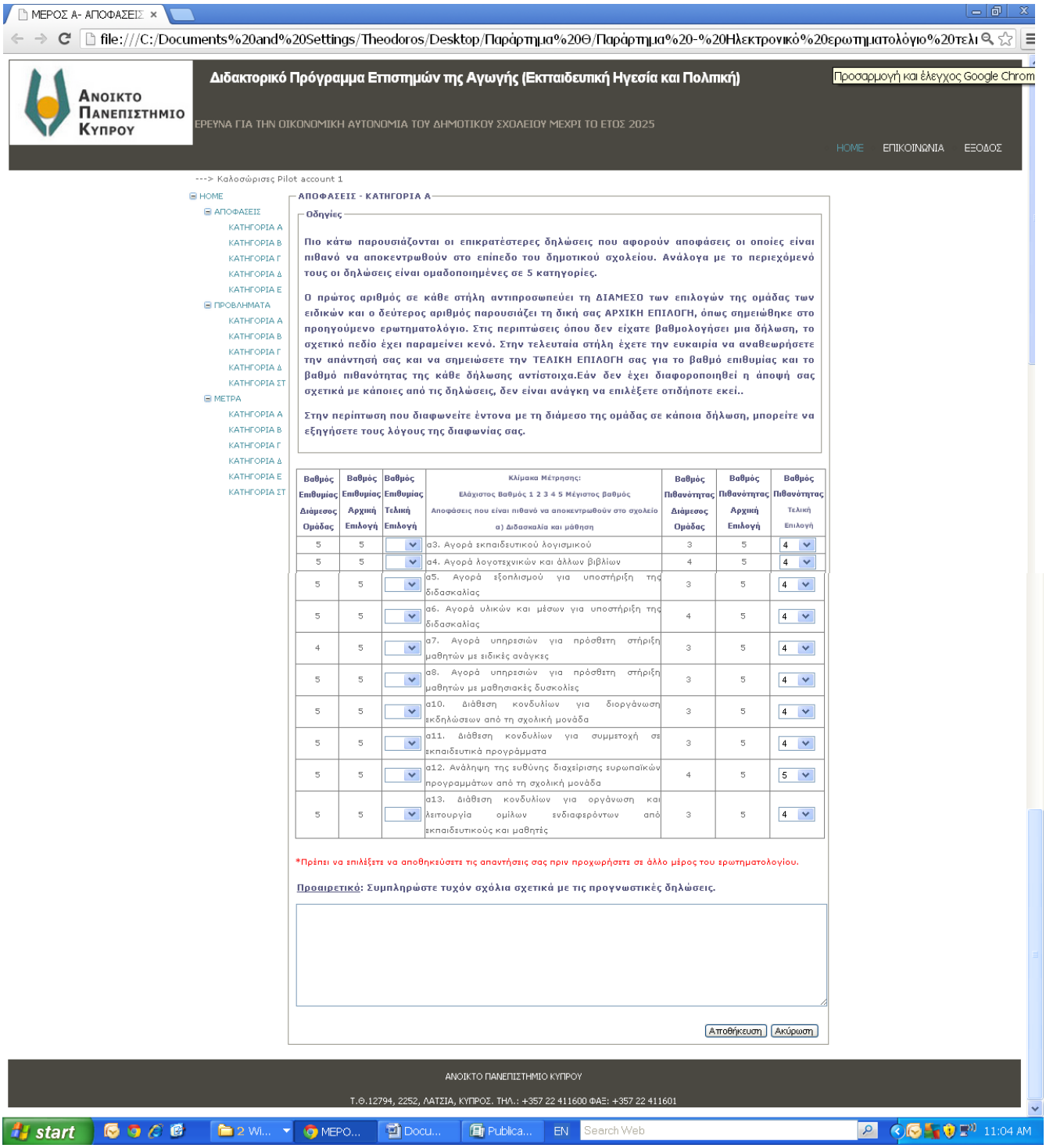
ΘΕΡΜΕΣ ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΟΛΥΤΙΜΗ ΣΥΝΕΙΣΦΟΡΑ ΣΑΣ ΣΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ!

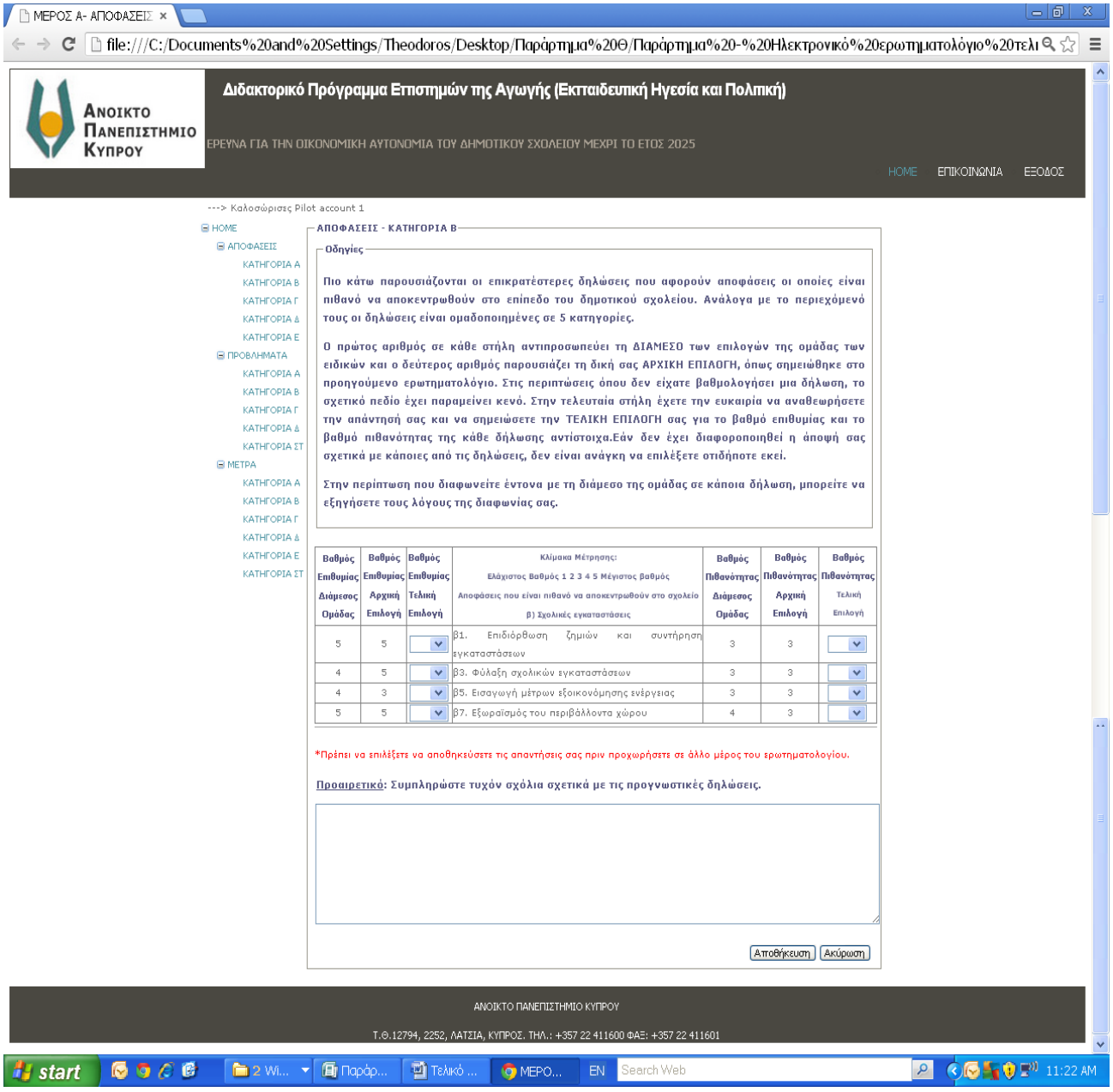
Η ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΕΧΕΙ ΟΛΟΚΛΗΡΩΘΕΙ ΚΑΙ ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΘΑ ΣΑΣ ΚΟΙΝΟΠΟΙΗΘΟΥΝ ΜΟΛΙΣ ΚΑΤΑΣΤΟΥΝ ΔΙΑΘΕΣΙΜΑ.

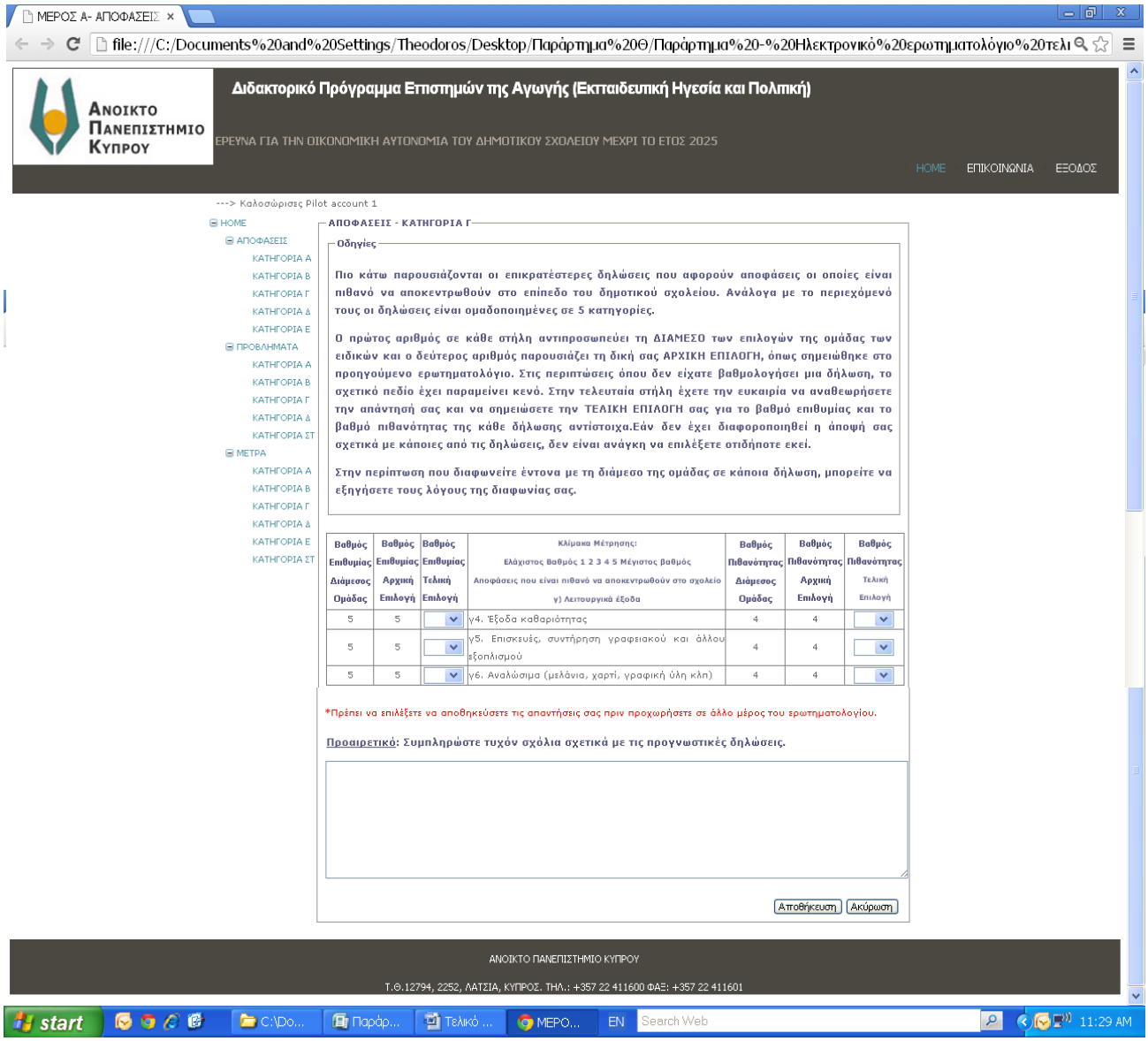
Παράρτημα Θ

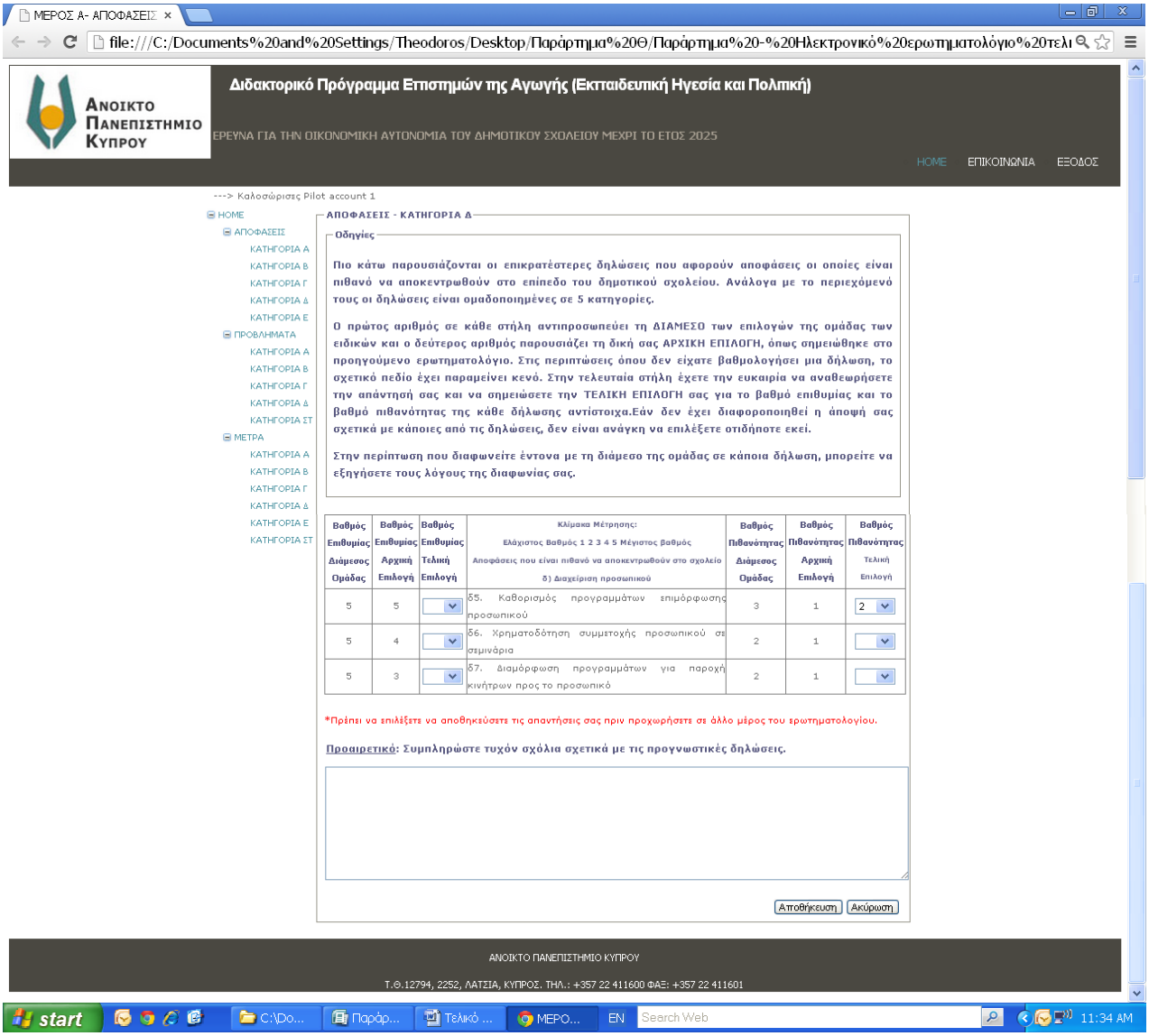
## Δεύτερο ερωτηματολόγιο (ηλεκτρονική μορφή)

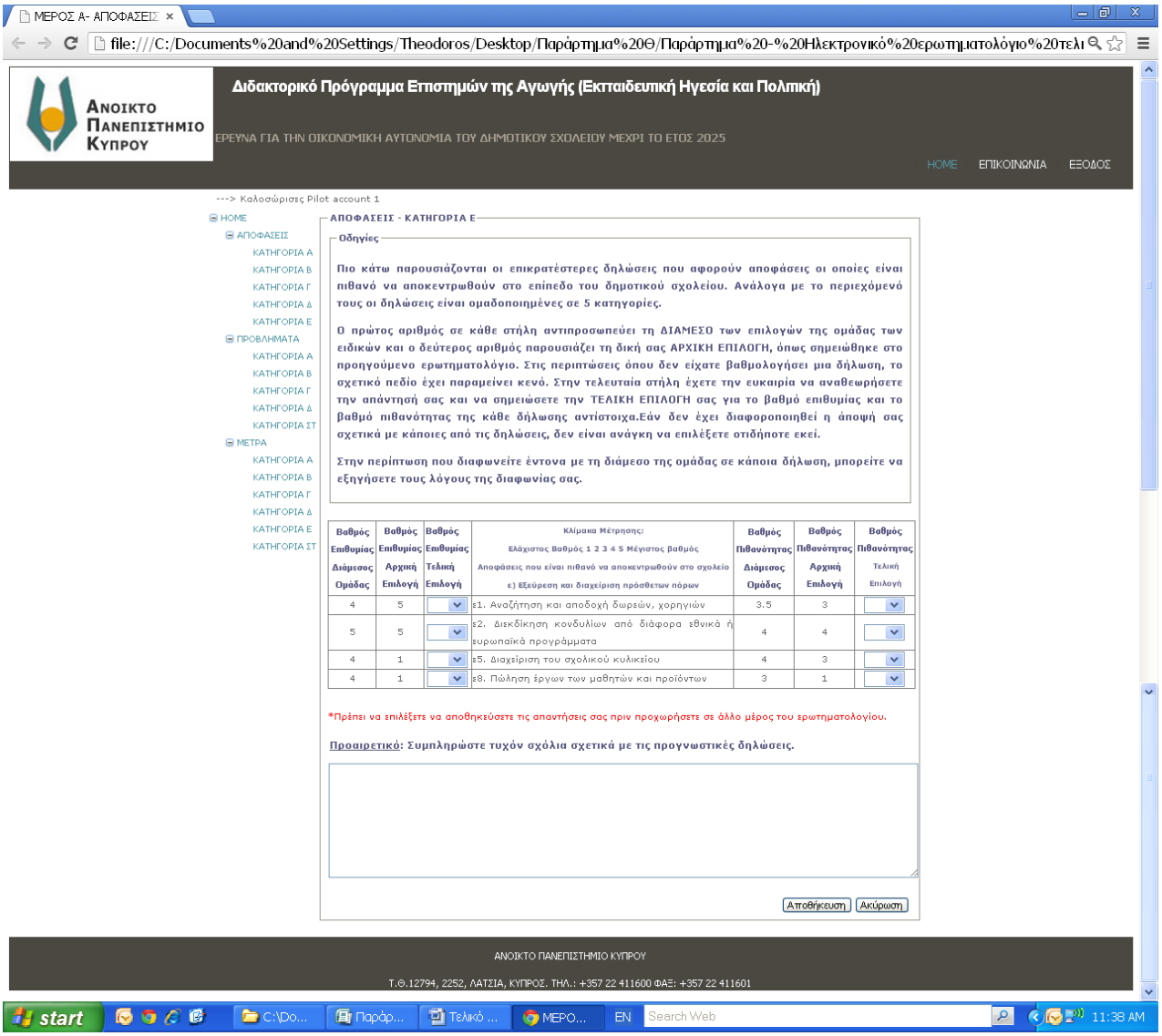


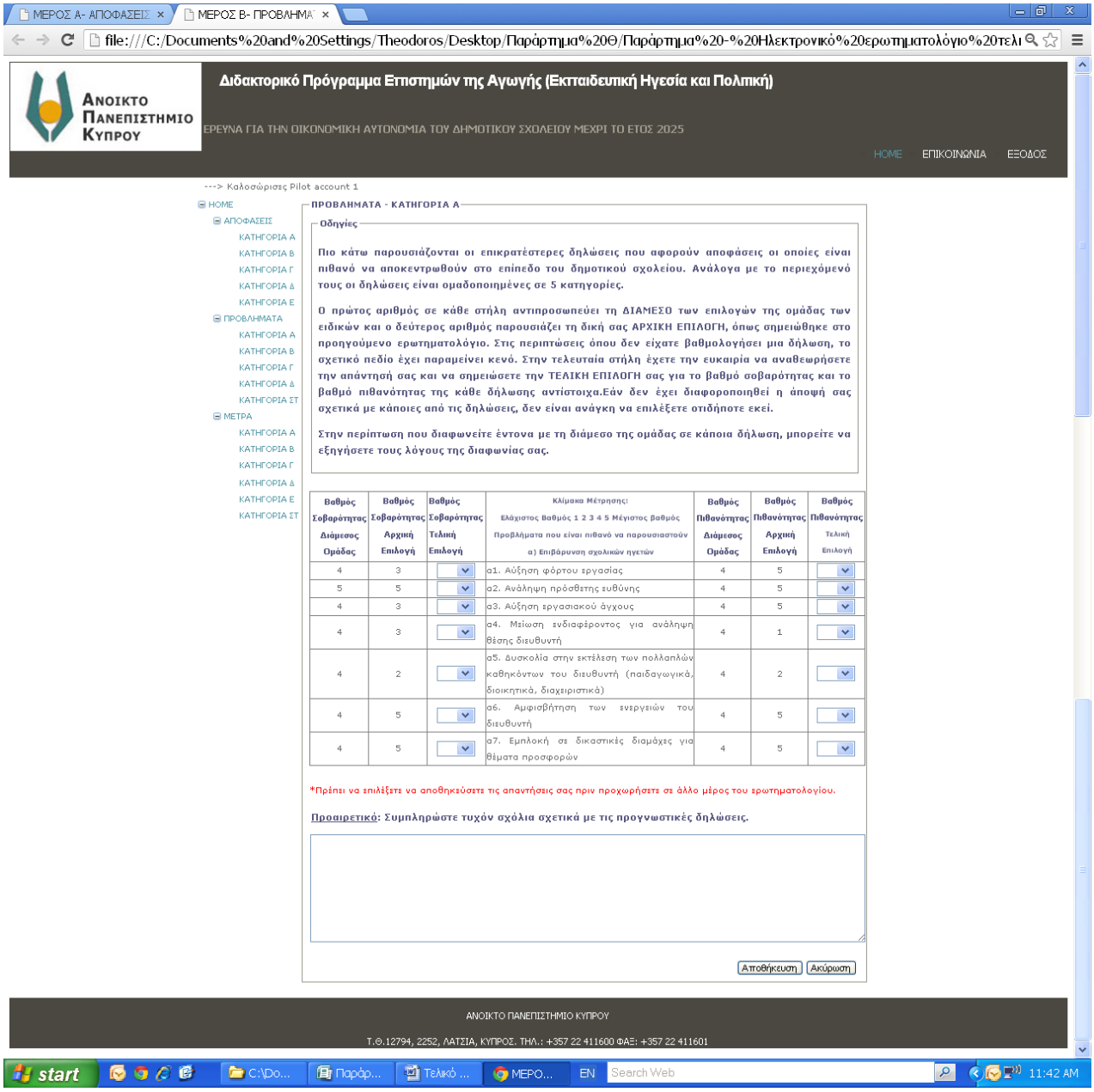

ΜΕΡΟΣ Α- ΑΠΟΦΑΣΕΙΣ
file:///C:/Documents%20and%20Settings/Theodoros/Desktop/Παράρτημα%20Θ/Παράρτημα%20-%20Ηλεκτρονικό%20ερωτηματολόγιο%20τελι
Προσαρμογή και έλεγχος Google Chrom
ΑΝΟΙΚΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΥΠΡΟΥ
Διδακτορικό Πρόγραμμα Επιστημών της Αγωγής (Εκπαιδευτική Ηγεσία και Πολιτική)
ΕΡΕΥΝΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΜΕΧΡΙ ΤΟ ΕΤΟΣ 2025
HOME ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΕΞΟΔΟΣ
---> Καλοσώρισες Pilot account 1
HOME
ΑΠΟΦΑΣΕΙΣ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Α
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Β
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Γ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Δ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Ε
ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Α
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Β
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Γ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Δ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΣΤ
ΜΕΤΡΑ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Α
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Β
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Γ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Δ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Ε
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΣΤ
ΑΠΟΦΑΣΕΙΣ - ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Α
Οδηγίες
Πιο κάτω παρουσιάζονται οι επικρατέστερες δηλώσεις που αφορούν αποφάσεις οι οποίες είναι πιθανό να αποκεντρωθούν στο επίπεδο του δημοτικού σχολείου. Ανάλογα με το περιεχόμενό τους οι δηλώσεις είναι ομαδοποιημένες σε 5 κατηγορίες.
Ο πρώτος αριθμός σε κάθε στήλη αντιπροσωπεύει τη ΔΙΑΜΕΣΟ των επιλογών της ομάδας των ειδικών και ο δεύτερος αριθμός παρουσιάζει τη δική σας ΑΡΧΙΚΗ ΕΠΙΛΟΓΗ, όπως σημειώθηκε στο προηγούμενο ερωτηματολόγιο. Στις περιπτώσεις όπου δεν είχατε βαθμολογήσει μια δήλωση, το σχετικό πεδίο έχει παραμείνει κενό. Στην τελευταία στήλη έχετε την ευκαιρία να αναθεωρήσετε την απάντησή σας και να σημειώσετε την ΤΕΛΙΚΗ ΕΠΙΛΟΓΗ σας για το βαθμό επιθυμίας και το βαθμό πιθανότητας της κάθε δήλωσης αντίστοιχα.Εάν δεν έχει διαφοροποιηθεί η άποψή σας σχετικά με κάποιες από τις δηλώσεις, δεν είναι ανάγκη να επιλέξετε οτιδήποτε εκεί..
Στην περίπτωση που διαφωνείτε έντονα με τη διάμεσο της ομάδας σε κάποια δήλωση, μπορείτε να εξηγήσετε τους λόγους της διαφωνίας σας.
Βαθμός Επιθυμίας Διάμεσος Ομάδας
Βαθμός Επιθυμίας Αρχική Επιλογή
Βαθμός Επιθυμίας Τελική Επιλογή
Κλίμακα Μέτρησης: Ελάχιστος Βαθμός 1 2 3 4 5 Μέγιστος βαθμός
Αποφάσεις που είναι πιθανό να αποκεντρωθούν στο σχολείο
α) Διδασκαλία και μάθηση
Βαθμός Πιθανότητας Διάμεσος Ομάδας
Βαθμός Πιθανότητας Αρχική Επιλογή
Βαθμός Πιθανότητας Τελική Επιλογή
5 5 α3. Αγορά εκπαιδευτικού λογισμικού 3 5 4
5 5 α4. Αγορά λογοτεχνικών και άλλων βιβλίων 4 5 4
5 5 α5. Αγορά εξοπλισμού για υποστήριξη της διδασκαλίας 3 5 4
5 5 α6. Αγορά υλικών και μέσων για υποστήριξη της διδασκαλίας 4 5 4
4 5 α7. Αγορά υπηρεσιών για πρόσθετη στήριξη μαθητών με ειδικές ανάγκες 3 5 4
5 5 α8. Αγορά υπηρεσιών για πρόσθετη στήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες 3 5 4
5 5 α10. Διάθεση κονδυλίων για διοργάνωση εκδηλώσεων από τη σχολική μονάδα 3 5 4
5 5 α11. Διάθεση κονδυλίων για συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα 3 5 4
5 5 α12. Ανάληψη της ευθύνης διαχείρισης ευρωπαϊκών προγραμμάτων από τη σχολική μονάδα 4 5 5
5 5 α13. Διάθεση κονδυλίων για οργάνωση και λειτουργία ομίλων ενδιαφερόντων από εκπαιδευτικούς και μαθητές 3 5 4
*Πρέπει να επιλέξετε να αποθηκεύσετε τις απαντήσεις σας πριν προχωρήσετε σε άλλο μέρος του ερωτηματολογίου.
Προαιρετικό: Συμπληρώστε τυχόν σχόλια σχετικά με τις προγνωστικές δηλώσεις.
Αποθήκευση
Ακύρωση
ΑΝΟΙΚΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΥΠΡΟΥ
Τ.Θ.12794, 2252, ΛΑΤΣΙΑ, ΚΥΠΡΟΣ. ΤΗΛ.: +357 22 411600 ΦΑΞ: +357 22 411601
start
2 Wi...
ΜΕΡΟ...
Docu...
Publica...
EN
Search Web
11:04 AM

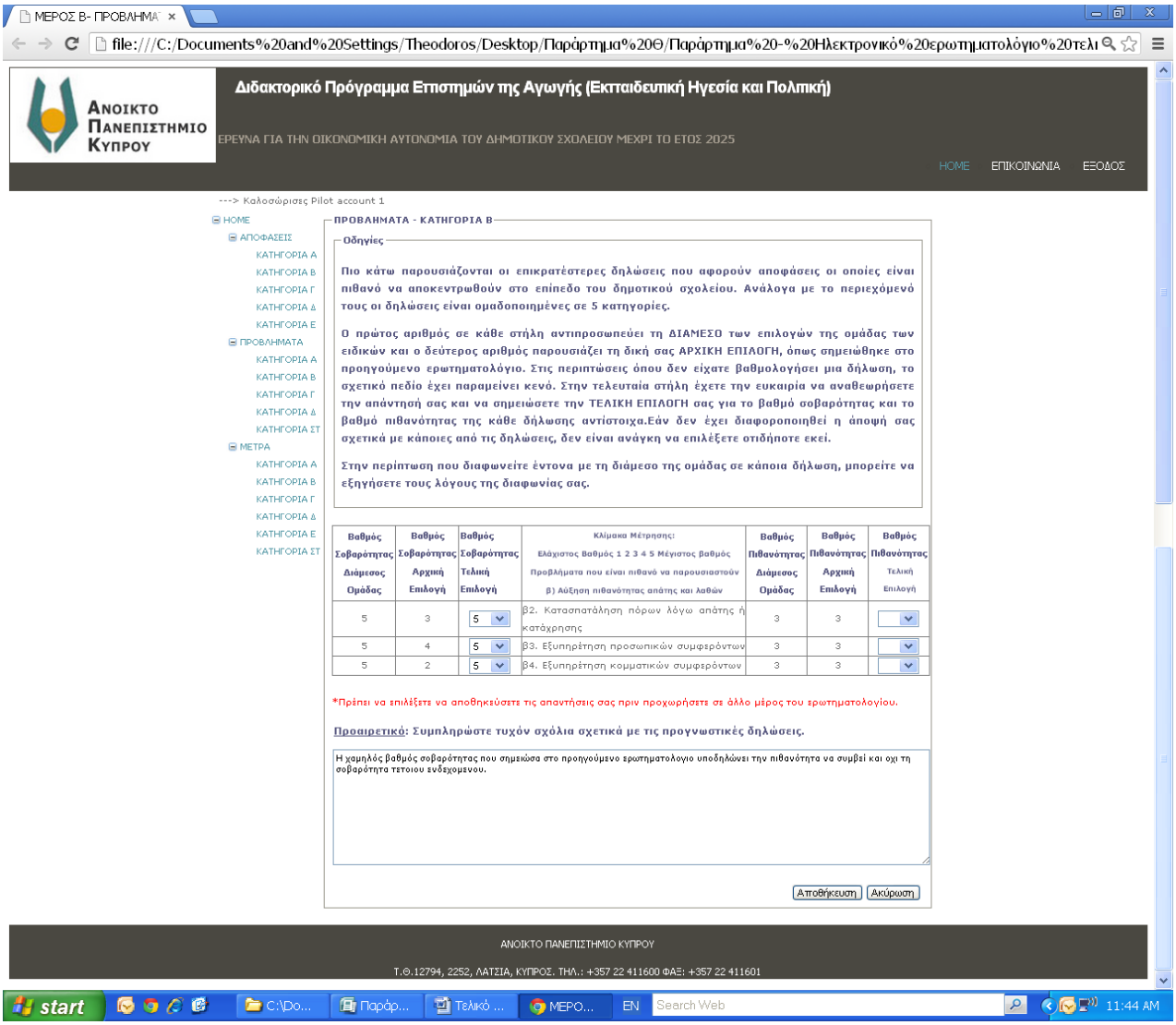

ΜΕΡΟΣ Α- ΑΠΟΦΑΣΕΙΣ
file:///C:/Documents%20and%20Settings/Theodoros/Desktop/Παράρτημα%20Θ/Παράρτημα%20-%20Ηλεκτρονικό%20ερωτηματολόγιο%20τελι
ΑΝΟΙΚΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΥΠΡΟΥ
Διδακτορικό Πρόγραμμα Επιστημών της Αγωγής (Εκπαιδευτική Ηγεσία και Πολιτική)
ΕΡΕΥΝΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΜΕΧΡΙ ΤΟ ΕΤΟΣ 2025
HOME ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΕΞΟΔΟΣ
---> Καλοσώρισες Pilot account 1
HOME
ΑΠΟΦΑΣΕΙΣ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Α
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Β
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Γ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Δ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Ε
ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Α
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Β
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Γ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Δ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΣΤ
ΜΕΤΡΑ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Α
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Β
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Γ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Δ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Ε
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΣΤ
ΑΠΟΦΑΣΕΙΣ - ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Β
Οδηγίες
Πιο κάτω παρουσιάζονται οι επικρατέστερες δηλώσεις που αφορούν αποφάσεις οι οποίες είναι πιθανό να αποκεντρωθούν στο επίπεδο του δημοτικού σχολείου. Ανάλογα με το περιεχόμενό τους οι δηλώσεις είναι ομαδοποιημένες σε 5 κατηγορίες.
Ο πρώτος αριθμός σε κάθε στήλη αντιπροσωπεύει τη ΔΙΑΜΕΣΟ των επιλογών της ομάδας των ειδικών και ο δεύτερος αριθμός παρουσιάζει τη δική σας ΑΡΧΙΚΗ ΕΠΙΛΟΓΗ, όπως σημειώθηκε στο προηγούμενο ερωτηματολόγιο. Στις περιπτώσεις όπου δεν είχατε βαθμολογήσει μια δήλωση, το σχετικό πεδίο έχει παραμείνει κενό. Στην τελευταία στήλη έχετε την ευκαιρία να αναθεωρήσετε την απάντησή σας και να σημειώσετε την ΤΕΛΙΚΗ ΕΠΙΛΟΓΗ σας για το βαθμό επιθυμίας και το βαθμό πιθανότητας της κάθε δήλωσης αντίστοιχα.Εάν δεν έχει διαφοροποιηθεί η άποψή σας σχετικά με κάποιες από τις δηλώσεις, δεν είναι ανάγκη να επιλέξετε οτιδήποτε εκεί.
Στην περίπτωση που διαφωνείτε έντονα με τη διάμεσο της ομάδας σε κάποια δήλωση, μπορείτε να εξηγήσετε τους λόγους της διαφωνίας σας.
Βαθμός Επιθυμίας Διάμεσος Ομάδας
Βαθμός Επιθυμίας Αρχική Επιλογή
Βαθμός Επιθυμίας Τελική Επιλογή
Κλίμακα Μέτρησης: Ελάχιστος Βαθμός 1 2 3 4 5 Μέγιστος βαθμός
Αποφάσεις που είναι πιθανό να αποκεντρωθούν στο σχολείο
β) Σχολικές εγκαταστάσεις
Βαθμός Πιθανότητας Διάμεσος Ομάδας
Βαθμός Πιθανότητας Αρχική Επιλογή
Βαθμός Πιθανότητας Τελική Επιλογή
5 5 β1. Επιδιόρθωση ζημιών και συντήρηση εγκαταστάσεων 3 3
4 5 β3. Φύλαξη σχολικών εγκαταστάσεων 3 3
4 3 β5. Εισαγωγή μέτρων εξοικονόμησης ενέργειας 3 3
5 5 β7. Εξωραϊσμός του περιβάλλοντα χώρου 4 3
*Πρέπει να επιλέξετε να αποθηκεύσετε τις απαντήσεις σας πριν προχωρήσετε σε άλλο μέρος του ερωτηματολογίου.
Προαιρετικό: Συμπληρώστε τυχόν σχόλια σχετικά με τις προγνωστικές δηλώσεις.
Αποθήκευση
Ακύρωση
ΑΝΟΙΚΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΥΠΡΟΥ
Τ.Θ.12794, 2252, ΛΑΤΣΙΑ, ΚΥΠΡΟΣ. ΤΗΛ.: +357 22 411600 ΦΑΞ: +357 22 411601
start
2 Wi...
Παράρ...
Τελικό ...
ΜΕΡΟ...
EN
Search Web
11:22 AM


ΜΕΡΟΣ Α- ΑΠΟΦΑΣΕΙΣ
file:///C:/Documents%20and%20Settings/Theodoros/Desktop/Παράρτημα%20Θ/Παράρτημα%20-%20Ηλεκτρονικό%20ερωτηματολόγιο%20τελι
ΑΝΟΙΚΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΥΠΡΟΥ
Διδακτορικό Πρόγραμμα Επιστημών της Αγωγής (Εκπαιδευτική Ηγεσία και Πολιτική)
ΕΡΕΥΝΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΜΕΧΡΙ ΤΟ ΕΤΟΣ 2025
HOME ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΕΞΟΔΟΣ
---> Καλοσώρισες Pilot account 1
HOME
ΑΠΟΦΑΣΕΙΣ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Α
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Β
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Γ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Δ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Ε
ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Α
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Β
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Γ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Δ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΣΤ
ΜΕΤΡΑ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Α
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Β
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Γ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Δ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Ε
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΣΤ
ΑΠΟΦΑΣΕΙΣ - ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Γ
Οδηγίες
Πιο κάτω παρουσιάζονται οι επικρατέστερες δηλώσεις που αφορούν αποφάσεις οι οποίες είναι πιθανό να αποκεντρωθούν στο επίπεδο του δημοτικού σχολείου. Ανάλογα με το περιεχόμενό τους οι δηλώσεις είναι ομαδοποιημένες σε 5 κατηγορίες.
Ο πρώτος αριθμός σε κάθε στήλη αντιπροσωπεύει τη ΔΙΑΜΕΣΟ των επιλογών της ομάδας των ειδικών και ο δεύτερος αριθμός παρουσιάζει τη δική σας ΑΡΧΙΚΗ ΕΠΙΛΟΓΗ, όπως σημειώθηκε στο προηγούμενο ερωτηματολόγιο. Στις περιπτώσεις όπου δεν είχατε βαθμολογήσει μια δήλωση, το σχετικό πεδίο έχει παραμείνει κενό. Στην τελευταία στήλη έχετε την ευκαιρία να αναθεωρήσετε την απάντησή σας και να σημειώσετε την ΤΕΛΙΚΗ ΕΠΙΛΟΓΗ σας για το βαθμό επιθυμίας και το βαθμό πιθανότητας της κάθε δήλωσης αντίστοιχα.Εάν δεν έχει διαφοροποιηθεί η άποψή σας σχετικά με κάποιες από τις δηλώσεις, δεν είναι ανάγκη να επιλέξετε οτιδήποτε εκεί.
Στην περίπτωση που διαφωνείτε έντονα με τη διάμεσο της ομάδας σε κάποια δήλωση, μπορείτε να εξηγήσετε τους λόγους της διαφωνίας σας.
Βαθμός Επιθυμίας Διάμεσος Ομάδας
Βαθμός Επιθυμίας Αρχική Επιλογή
Βαθμός Επιθυμίας Τελική Επιλογή
Κλίμακα Μέτρησης: Ελάχιστος Βαθμός 1 2 3 4 5 Μέγιστος βαθμός
Αποφάσεις που είναι πιθανό να αποκεντρωθούν στο σχολείο
γ) Λειτουργικά έξοδα
Βαθμός Πιθανότητας Διάμεσος Ομάδας
Βαθμός Πιθανότητας Αρχική Επιλογή
Βαθμός Πιθανότητας Τελική Επιλογή
5 5 γ4. Έξοδα καθαριότητας 4 4
5 5 γ5. Επισκευές, συντήρηση γραφειακού και άλλου εξοπλισμού 4 4
5 5 γ6. Αναλώσιμα (μελάνια, χαρτί, γραφική ύλη κλπ) 4 4
*Πρέπει να επιλέξετε να αποθηκεύσετε τις απαντήσεις σας πριν προχωρήσετε σε άλλο μέρος του ερωτηματολογίου.
Προαιρετικό: Συμπληρώστε τυχόν σχόλια σχετικά με τις προγνωστικές δηλώσεις.
Αποθήκευση
Ακύρωση
ΑΝΟΙΚΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΥΠΡΟΥ
Τ.Θ.12794, 2252, ΛΑΤΣΙΑ, ΚΥΠΡΟΣ. ΤΗΛ.: +357 22 411600 ΦΑΞ: +357 22 411601
start
C:\Do...
Παράρ...
Τελικό ...
ΜΕΡΟ...
EN
Search Web
11:29 AM

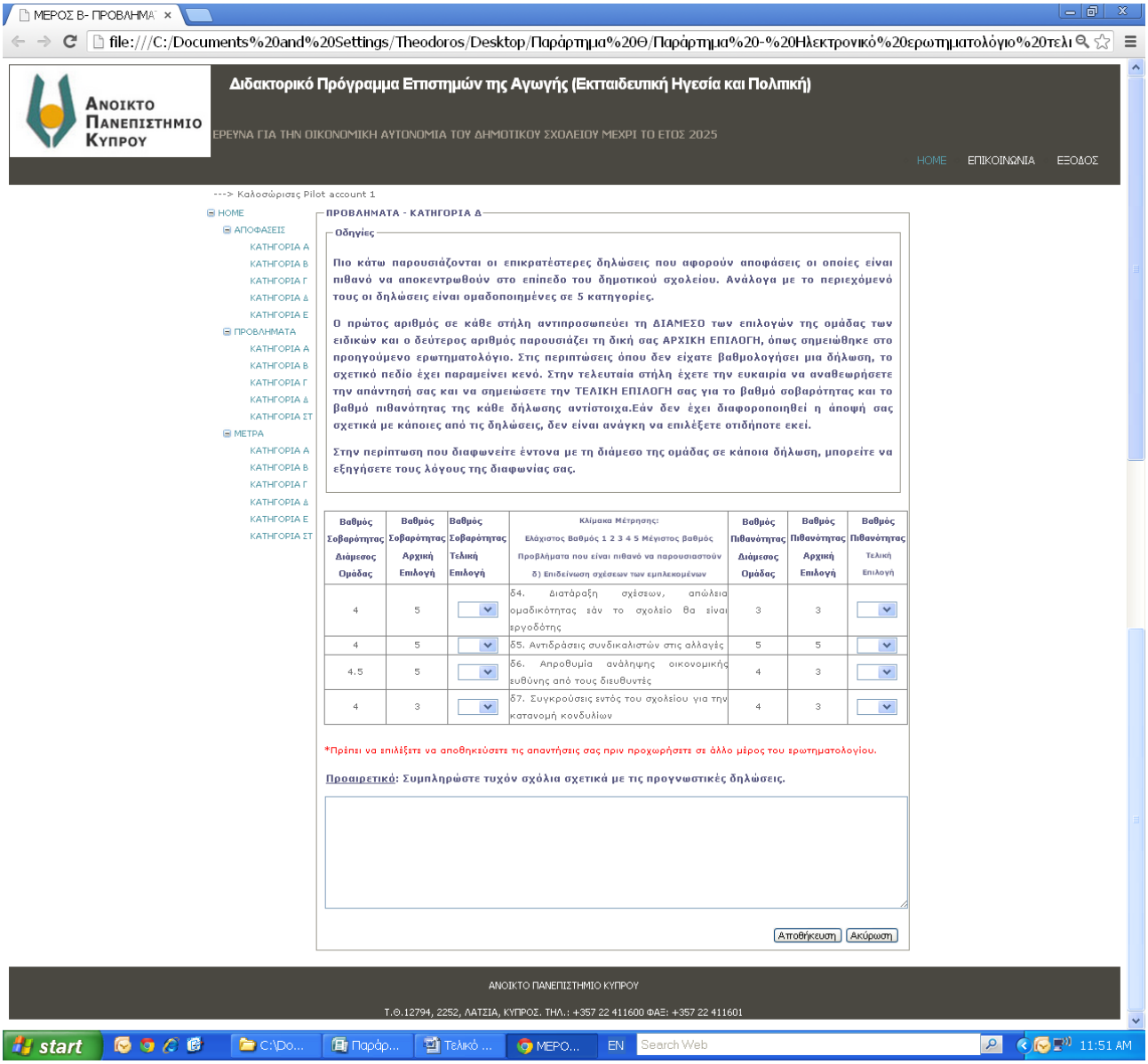

ΜΕΡΟΣ Α- ΑΠΟΦΑΣΕΙΣ
file:///C:/Documents%20and%20Settings/Theodoros/Desktop/Παράρτημα%20Θ/Παράρτημα%20-%20Ηλεκτρονικό%20ερωτηματολόγιο%20τελι
Ανοικτο Πανεπιστημιο Κυπρου
Διδακτορικό Πρόγραμμα Επιστημών της Αγωγής (Εκπαιδευτική Ηγεσία και Πολιτική)
ΕΡΕΥΝΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΜΕΧΡΙ ΤΟ ΕΤΟΣ 2025
HOME ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΕΞΟΔΟΣ
---> Καλοσώρισες Pilot account 1
HOME
ΑΠΟΦΑΣΕΙΣ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Α
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Β
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Γ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Δ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Ε
ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Α
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Β
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Γ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Δ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΣΤ
ΜΕΤΡΑ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Α
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Β
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Γ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Δ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Ε
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΣΤ
ΑΠΟΦΑΣΕΙΣ - ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Δ
Οδηγίες
Πιο κάτω παρουσιάζονται οι επικρατέστερες δηλώσεις που αφορούν αποφάσεις οι οποίες είναι πιθανό να αποκεντρωθούν στο επίπεδο του δημοτικού σχολείου. Ανάλογα με το περιεχόμενό τους οι δηλώσεις είναι ομαδοποιημένες σε 5 κατηγορίες.
Ο πρώτος αριθμός σε κάθε στήλη αντιπροσωπεύει τη ΔΙΑΜΕΣΟ των επιλογών της ομάδας των ειδικών και ο δεύτερος αριθμός παρουσιάζει τη δική σας ΑΡΧΙΚΗ ΕΠΙΛΟΓΗ, όπως σημειώθηκε στο προηγούμενο ερωτηματολόγιο. Στις περιπτώσεις όπου δεν είχατε βαθμολογήσει μια δήλωση, το σχετικό πεδίο έχει παραμείνει κενό. Στην τελευταία στήλη έχετε την ευκαιρία να αναθεωρήσετε την απάντησή σας και να σημειώσετε την ΤΕΛΙΚΗ ΕΠΙΛΟΓΗ σας για το βαθμό επιθυμίας και το βαθμό πιθανότητας της κάθε δήλωσης αντίστοιχα.Εάν δεν έχει διαφοροποιηθεί η άποψή σας σχετικά με κάποιες από τις δηλώσεις, δεν είναι ανάγκη να επιλέξετε οτιδήποτε εκεί.
Στην περίπτωση που διαφωνείτε έντονα με τη διάμεσο της ομάδας σε κάποια δήλωση, μπορείτε να εξηγήσετε τους λόγους της διαφωνίας σας.
Βαθμός Επιθυμίας Διάμεσος Ομάδας
Βαθμός Επιθυμίας Αρχική Επιλογή
Βαθμός Επιθυμίας Τελική Επιλογή
Κλίμακα Μέτρησης: Ελάχιστος Βαθμός 1 2 3 4 5 Μέγιστος Βαθμός
Αποφάσεις που είναι πιθανό να αποκεντρωθούν στο σχολείο
δ) Διαχείριση προσωπικού
Βαθμός Πιθανότητας Διάμεσος Ομάδας
Βαθμός Πιθανότητας Αρχική Επιλογή
Βαθμός Πιθανότητας Τελική Επιλογή
5 5 δ5. Καθορισμός προγραμμάτων επιμόρφωσης προσωπικού 3 1 2
5 4 δ6. Χρηματοδότηση συμμετοχής προσωπικού σε σεμινάρια 2 1
5 3 δ7. Διαμόρφωση προγραμμάτων για παροχή κινήτρων προς το προσωπικό 2 1
*Πρέπει να επιλέξετε να αποθηκεύσετε τις απαντήσεις σας πριν προχωρήσετε σε άλλο μέρος του ερωτηματολογίου.
Προαιρετικό: Συμπληρώστε τυχόν σχόλια σχετικά με τις προγνωστικές δηλώσεις.
Αποθήκευση Ακύρωση
ΑΝΟΙΚΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΥΠΡΟΥ
Τ.Θ.12794, 2252, ΛΑΤΣΙΑ, ΚΥΠΡΟΣ. ΤΗΛ.: +357 22 411600 ΦΑΞ: +357 22 411601
start
C:\Do...
Παράρ...
Τελικό ...
ΜΕΡΟ...
EN
Search Web
11:34 AM

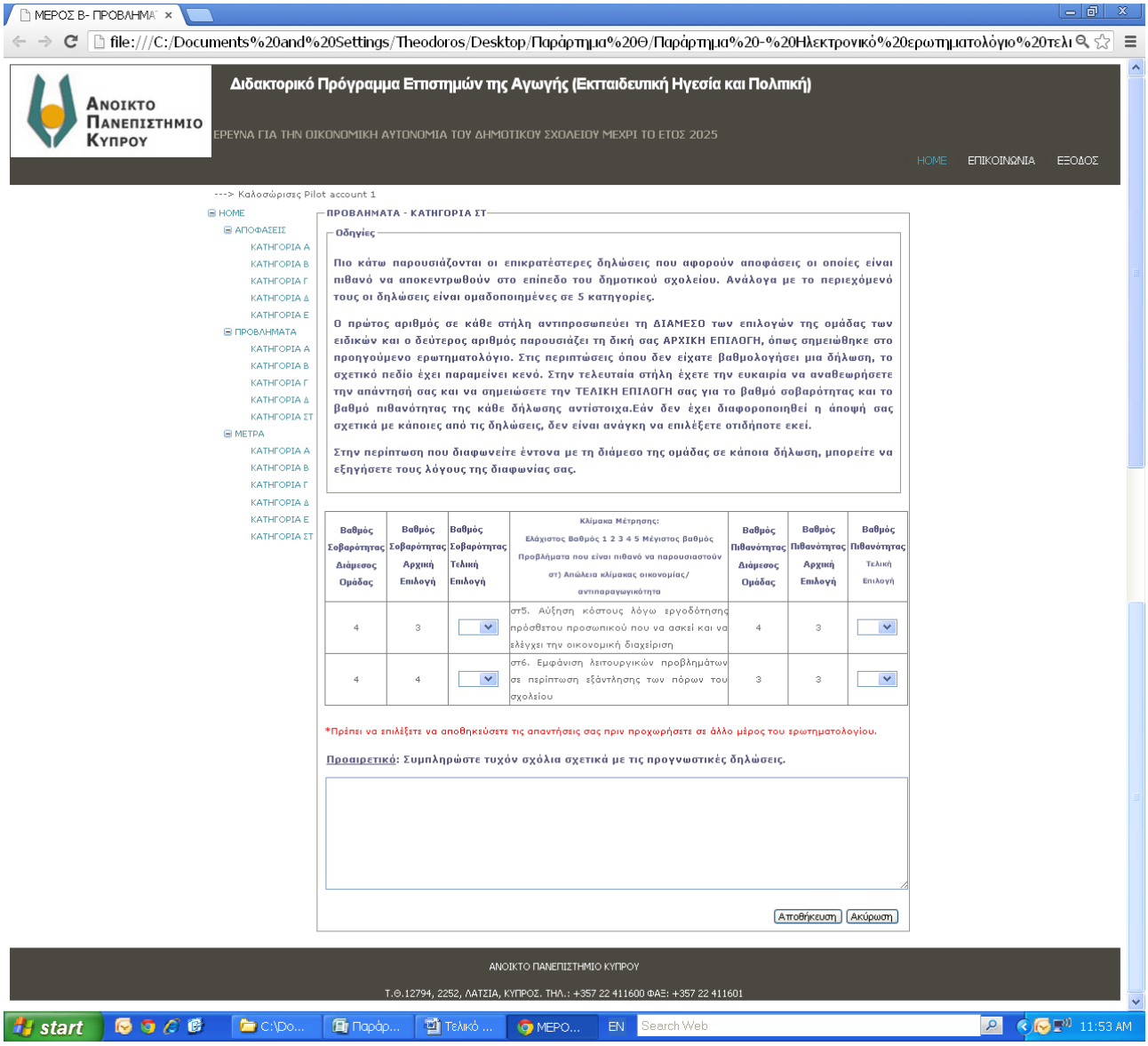

ΜΕΡΟΣ Α- ΑΠΟΦΑΣΕΙΣ
file:///C:/Documents%20and%20Settings/Theodoros/Desktop/Παράρτημα%20Θ/Παράρτημα%20-%20Ηλεκτρονικό%20ερωτηματολόγιο%20τελι
ΑΝΟΙΚΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΥΠΡΟΥ
Διδακτορικό Πρόγραμμα Επιστημών της Αγωγής (Εκπαιδευτική Ηγεσία και Πολιτική)
ΕΡΕΥΝΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΜΕΧΡΙ ΤΟ ΕΤΟΣ 2025
HOME ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΕΞΟΔΟΣ
---> Καλοσώρισες Pilot account 1
HOME
ΑΠΟΦΑΣΕΙΣ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Α
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Β
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Γ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Δ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Ε
ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Α
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Β
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Γ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Δ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΣΤ
ΜΕΤΡΑ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Α
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Β
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Γ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Δ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Ε
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΣΤ
ΑΠΟΦΑΣΕΙΣ - ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Ε
Οδηγίες
Πιο κάτω παρουσιάζονται οι επικρατέστερες δηλώσεις που αφορούν αποφάσεις οι οποίες είναι πιθανό να αποκεντρωθούν στο επίπεδο του δημοτικού σχολείου. Ανάλογα με το περιεχόμενό τους οι δηλώσεις είναι ομαδοποιημένες σε 5 κατηγορίες.
Ο πρώτος αριθμός σε κάθε στήλη αντιπροσωπεύει τη ΔΙΑΜΕΣΟ των επιλογών της ομάδας των ειδικών και ο δεύτερος αριθμός παρουσιάζει τη δική σας ΑΡΧΙΚΗ ΕΠΙΛΟΓΗ, όπως σημειώθηκε στο προηγούμενο ερωτηματολόγιο. Στις περιπτώσεις όπου δεν είχατε βαθμολογήσει μια δήλωση, το σχετικό πεδίο έχει παραμείνει κενό. Στην τελευταία στήλη έχετε την ευκαιρία να αναθεωρήσετε την απάντησή σας και να σημειώσετε την ΤΕΛΙΚΗ ΕΠΙΛΟΓΗ σας για το βαθμό επιθυμίας και το βαθμό πιθανότητας της κάθε δήλωσης αντίστοιχα.Εάν δεν έχει διαφοροποιηθεί η άποψή σας σχετικά με κάποιες από τις δηλώσεις, δεν είναι ανάγκη να επιλέξετε οτιδήποτε εκεί.
Στην περίπτωση που διαφωνείτε έντονα με τη διάμεσο της ομάδας σε κάποια δήλωση, μπορείτε να εξηγήσετε τους λόγους της διαφωνίας σας.
Βαθμός Επιθυμίας Διάμεσος Ομάδας
Βαθμός Επιθυμίας Αρχική Επιλογή
Βαθμός Επιθυμίας Τελική Επιλογή
Κλίμακα Μέτρησης: Ελάχιστος Βαθμός 1 2 3 4 5 Μέγιστος βαθμός
Βαθμός Πιθανότητας Διάμεσος Ομάδας
Βαθμός Πιθανότητας Αρχική Επιλογή
Βαθμός Πιθανότητας Τελική Επιλογή
4 5 ε1. Αναζήτηση και αποδοχή δωρεών, χορηγιών 3.5 3
5 5 ε2. Διεκδίκηση κονδυλίων από διάφορα εθνικά ή ευρωπαϊκά προγράμματα 4 4
4 1 ε5. Διαχείριση του σχολικού κυλικείου 4 3
4 1 ε8. Πώληση έργων των μαθητών και προϊόντων 3 1
*Πρέπει να επιλέξετε να αποθηκεύσετε τις απαντήσεις σας πριν προχωρήσετε σε άλλο μέρος του ερωτηματολογίου.
Προαιρετικό: Συμπληρώστε τυχόν σχόλια σχετικά με τις προγνωστικές δηλώσεις.
Αποθήκευση
Ακύρωση
ΑΝΟΙΚΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΥΠΡΟΥ
Τ.Θ.12794, 2252, ΛΑΤΣΙΑ, ΚΥΠΡΟΣ. ΤΗΛ.: +357 22 411600 ΦΑΞ: +357 22 411601
start
EN
Search Web
11:38 AM

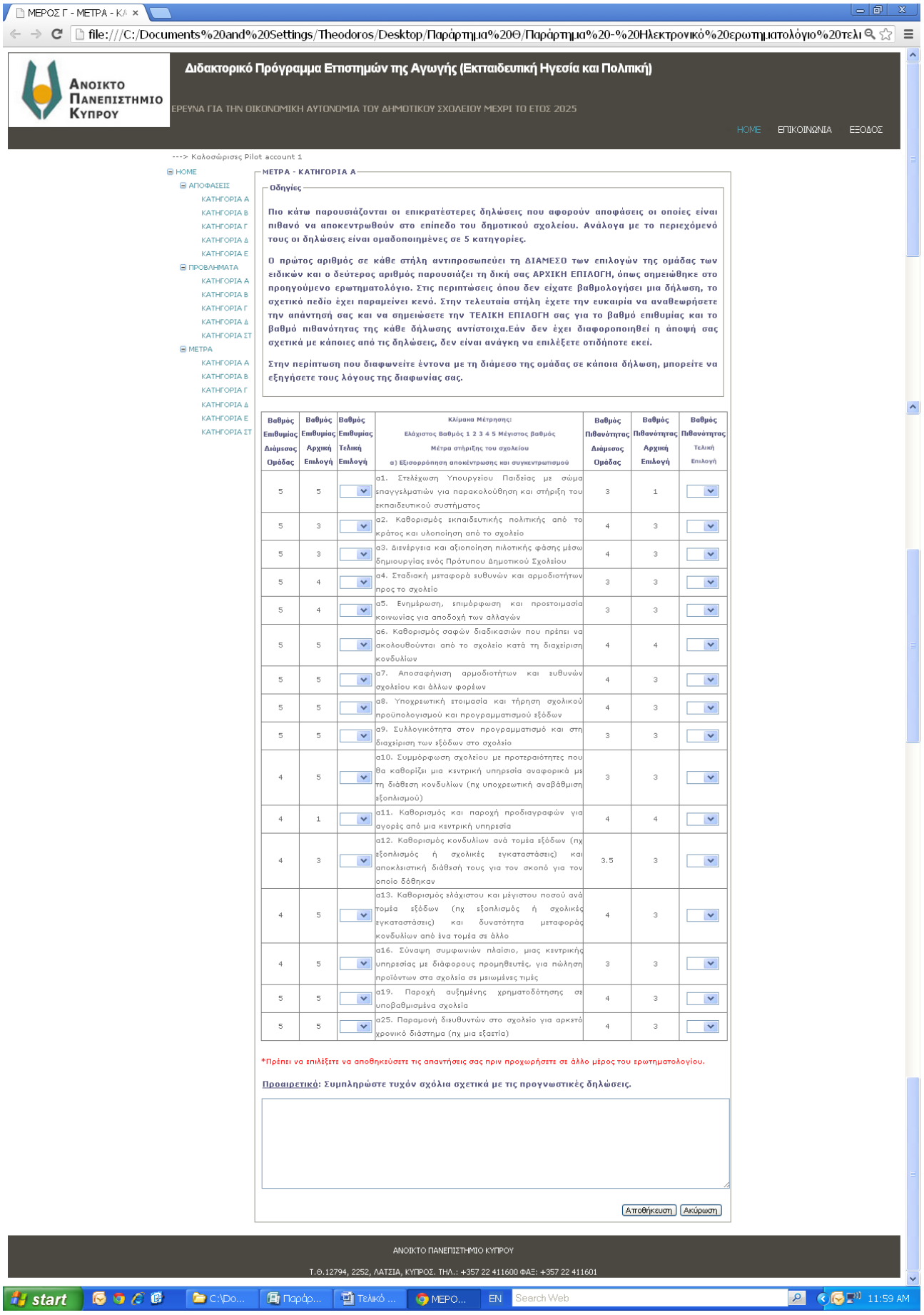

ΜΕΡΟΣ Α- ΑΠΟΦΑΣΕΙΣ
ΜΕΡΟΣ Β- ΠΡΟΒΛΗΜΑ
file:///C:/Documents%20and%20Settings/Theodoros/Desktop/Παράρτημα%20Θ/Παράρτημα%20-%20Ηλεκτρονικό%20ερωτηματολόγιο%20τελι
ΑΝΟΙΚΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΥΠΡΟΥ
Διδακτορικό Πρόγραμμα Επιστημών της Αγωγής (Εκπαιδευτική Ηγεσία και Πολιτική)
ΕΡΕΥΝΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΜΕΧΡΙ ΤΟ ΕΤΟΣ 2025
HOME
ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ
ΕΞΟΔΟΣ
---> Καλοσώρισες Pilot account 1
HOME
ΑΠΟΦΑΣΕΙΣ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Α
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Β
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Γ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Δ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Ε
ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Α
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Β
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Γ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Δ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΣΤ
ΜΕΤΡΑ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Α
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Β
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Γ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Δ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Ε
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΣΤ
ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ - ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Α
Οδηγίες
Πιο κάτω παρουσιάζονται οι επικρατέστερες δηλώσεις που αφορούν αποφάσεις οι οποίες είναι πιθανό να αποκεντρωθούν στο επίπεδο του δημοτικού σχολείου. Ανάλογα με το περιεχόμενό τους οι δηλώσεις είναι ομαδοποιημένες σε 5 κατηγορίες.
Ο πρώτος αριθμός σε κάθε στήλη αντιπροσωπεύει τη ΔΙΑΜΕΣΟ των επιλογών της ομάδας των ειδικών και ο δεύτερος αριθμός παρουσιάζει τη δική σας ΑΡΧΙΚΗ ΕΠΙΛΟΓΗ, όπως σημειώθηκε στο προηγούμενο ερωτηματολόγιο. Στις περιπτώσεις όπου δεν είχατε βαθμολογήσει μια δήλωση, το σχετικό πεδίο έχει παραμείνει κενό. Στην τελευταία στήλη έχετε την ευκαιρία να αναθεωρήσετε την απάντησή σας και να σημειώσετε την ΤΕΛΙΚΗ ΕΠΙΛΟΓΗ σας για το βαθμό σοβαρότητας και το βαθμό πιθανότητας της κάθε δήλωσης αντίστοιχα.Εάν δεν έχει διαφοροποιηθεί η άποψή σας σχετικά με κάποιες από τις δηλώσεις, δεν είναι ανάγκη να επιλέξετε οτιδήποτε εκεί.
Στην περίπτωση που διαφωνείτε έντονα με τη διάμεσο της ομάδας σε κάποια δήλωση, μπορείτε να εξηγήσετε τους λόγους της διαφωνίας σας.
Βαθμός Σοβαρότητας Διάμεσος Ομάδας
Βαθμός Σοβαρότητας Αρχική Επιλογή
Βαθμός Σοβαρότητας Τελική Επιλογή
Κλίμακα Μέτρησης: Ελάχιστος Βαθμός 1 2 3 4 5 Μέγιστος Βαθμός
Προβλήματα που είναι πιθανό να παρουσιαστούν α) Επιβάρυνση σχολικών ηγετών
Βαθμός Πιθανότητας Διάμεσος Ομάδας
Βαθμός Πιθανότητας Αρχική Επιλογή
Βαθμός Πιθανότητας Τελική Επιλογή
4 3 α1. Αύξηση φόρτου εργασίας 4 5
5 5 α2. Ανάληψη πρόσθετης ευθύνης 4 5
4 3 α3. Αύξηση εργασιακού άγχους 4 5
4 3 α4. Μείωση ενδιαφέροντος για ανάληψη θέσης διευθυντή 4 1
4 2 α5. Δυσκολία στην εκτέλεση των πολλαπλών καθηκόντων του διευθυντή (παιδαγωγικά, διοικητικά, διαχειριστικά) 4 2
4 5 α6. Αμφισβήτηση των ενεργειών του διευθυντή 4 5
4 5 α7. Εμπλοκή σε δικαστικές διαμάχες για θέματα προσφορών 4 5
*Πρέπει να επιλέξετε να αποθηκεύσετε τις απαντήσεις σας πριν προχωρήσετε σε άλλο μέρος του ερωτηματολογίου.
Προαιρετικό: Συμπληρώστε τυχόν σχόλια σχετικά με τις προγνωστικές δηλώσεις.
Αποθήκευση
Ακύρωση
ΑΝΟΙΚΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΥΠΡΟΥ
Τ.Θ.12794, 2252, ΛΑΤΣΙΑ, ΚΥΠΡΟΣ. ΤΗΛ.: +357 22 411600 ΦΑΞ: +357 22 411601
start
EN
Search Web
11:42 AM

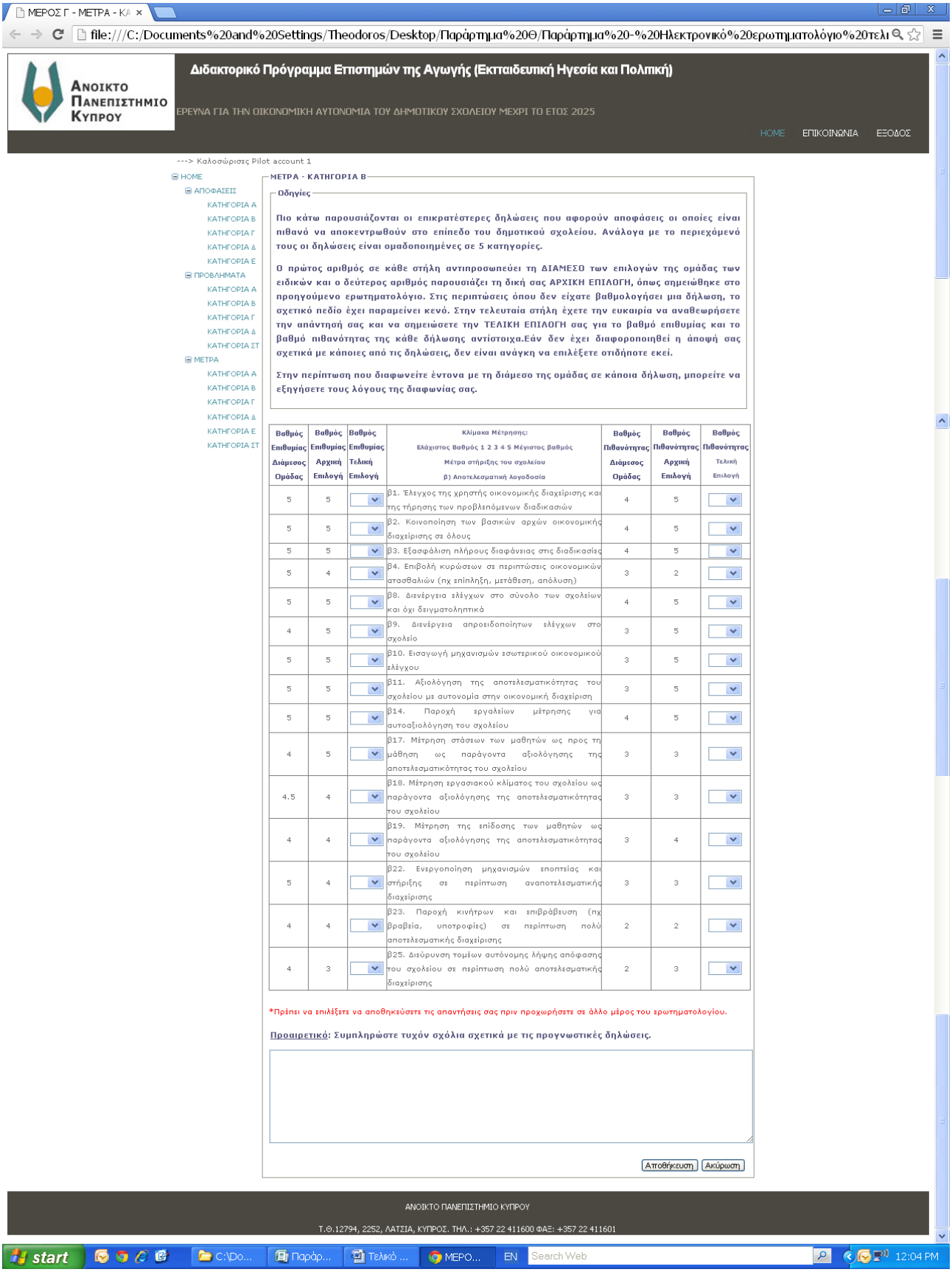

ΜΕΡΟΣ Β- ΠΡΟΒΛΗΜΑ
file:///C:/Documents%20and%20Settings/Theodoros/Desktop/Παράρτημα%20Θ/Παράρτημα%20-%20Ηλεκτρονικό%20ερωτηματολόγιο%20τελι
ΑΝΟΙΚΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΥΠΡΟΥ
Διδακτορικό Πρόγραμμα Επιστημών της Αγωγής (Εκπαιδευτική Ηγεσία και Πολιτική)
ΕΡΕΥΝΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΜΕΧΡΙ ΤΟ ΕΤΟΣ 2025
HOME ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΕΞΟΔΟΣ
---> Καλοσώρισες Pilot account 1
HOME
ΑΠΟΦΑΣΕΙΣ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Α
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Β
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Γ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Δ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Ε
ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Α
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Β
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Γ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Δ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΣΤ
ΜΕΤΡΑ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Α
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Β
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Γ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Δ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Ε
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΣΤ
ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ - ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Β
Οδηγίες
Πιο κάτω παρουσιάζονται οι επικρατέστερες δηλώσεις που αφορούν αποφάσεις οι οποίες είναι πιθανό να αποκεντρωθούν στο επίπεδο του δημοτικού σχολείου. Ανάλογα με το περιεχόμενό τους οι δηλώσεις είναι ομαδοποιημένες σε 5 κατηγορίες.
Ο πρώτος αριθμός σε κάθε στήλη αντιπροσωπεύει τη ΔΙΑΜΕΣΟ των επιλογών της ομάδας των ειδικών και ο δεύτερος αριθμός παρουσιάζει τη δική σας ΑΡΧΙΚΗ ΕΠΙΛΟΓΗ, όπως σημειώθηκε στο προηγούμενο ερωτηματολόγιο. Στις περιπτώσεις όπου δεν είχατε βαθμολογήσει μια δήλωση, το σχετικό πεδίο έχει παραμείνει κενό. Στην τελευταία στήλη έχετε την ευκαιρία να αναθεωρήσετε την απάντησή σας και να σημειώσετε την ΤΕΛΙΚΗ ΕΠΙΛΟΓΗ σας για το βαθμό σοβαρότητας και το βαθμό πιθανότητας της κάθε δήλωσης αντίστοιχα.Εάν δεν έχει διαφοροποιηθεί η άποψή σας σχετικά με κάποιες από τις δηλώσεις, δεν είναι ανάγκη να επιλέξετε οτιδήποτε εκεί.
Στην περίπτωση που διαφωνείτε έντονα με τη διάμεσο της ομάδας σε κάποια δήλωση, μπορείτε να εξηγήσετε τους λόγους της διαφωνίας σας.
Βαθμός Σοβαρότητας Διάμεσος Ομάδας
Βαθμός Σοβαρότητας Αρχική Επιλογή
Βαθμός Σοβαρότητας Τελική Επιλογή
Κλίμακα Μέτρησης: Ελάχιστος Βαθμός 1 2 3 4 5 Μέγιστος βαθμός
Προβλήματα που είναι πιθανό να παρουσιαστούν
β) Αύξηση πιθανότητας απάτης και λαθών
Βαθμός Πιθανότητας Διάμεσος Ομάδας
Βαθμός Πιθανότητας Αρχική Επιλογή
Βαθμός Πιθανότητας Τελική Επιλογή
5 3 5 β2. Κατασπατάληση πόρων λόγω απάτης ή κατάχρησης 3 3
5 4 5 β3. Εξυπηρέτηση προσωπικών συμφερόντων 3 3
5 2 5 β4. Εξυπηρέτηση κομματικών συμφερόντων 3 3
*Πρέπει να επιλέξετε να αποθηκεύσετε τις απαντήσεις σας πριν προχωρήσετε σε άλλο μέρος του ερωτηματολογίου.
Προαιρετικό: Συμπληρώστε τυχόν σχόλια σχετικά με τις προγνωστικές δηλώσεις.
Η χαμηλός βαθμός σοβαρότητας που σημειώσα στο προηγούμενο ερωτηματολογιο υποδηλώνει την πιθανότητα να συμβεί και οχι τη σοβαρότητα τετοιου ενδεχομενου.
Αποθήκευση
Ακύρωση
ΑΝΟΙΚΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΥΠΡΟΥ
Τ.Θ.12794, 2252, ΛΑΤΣΙΑ, ΚΥΠΡΟΣ. ΤΗΛ.: +357 22 411600 ΦΑΞ: +357 22 411601
start
C:\Do...
Παράρ...
Τελικό ...
ΜΕΡΟ...
EN
Search Web
11:44 AM

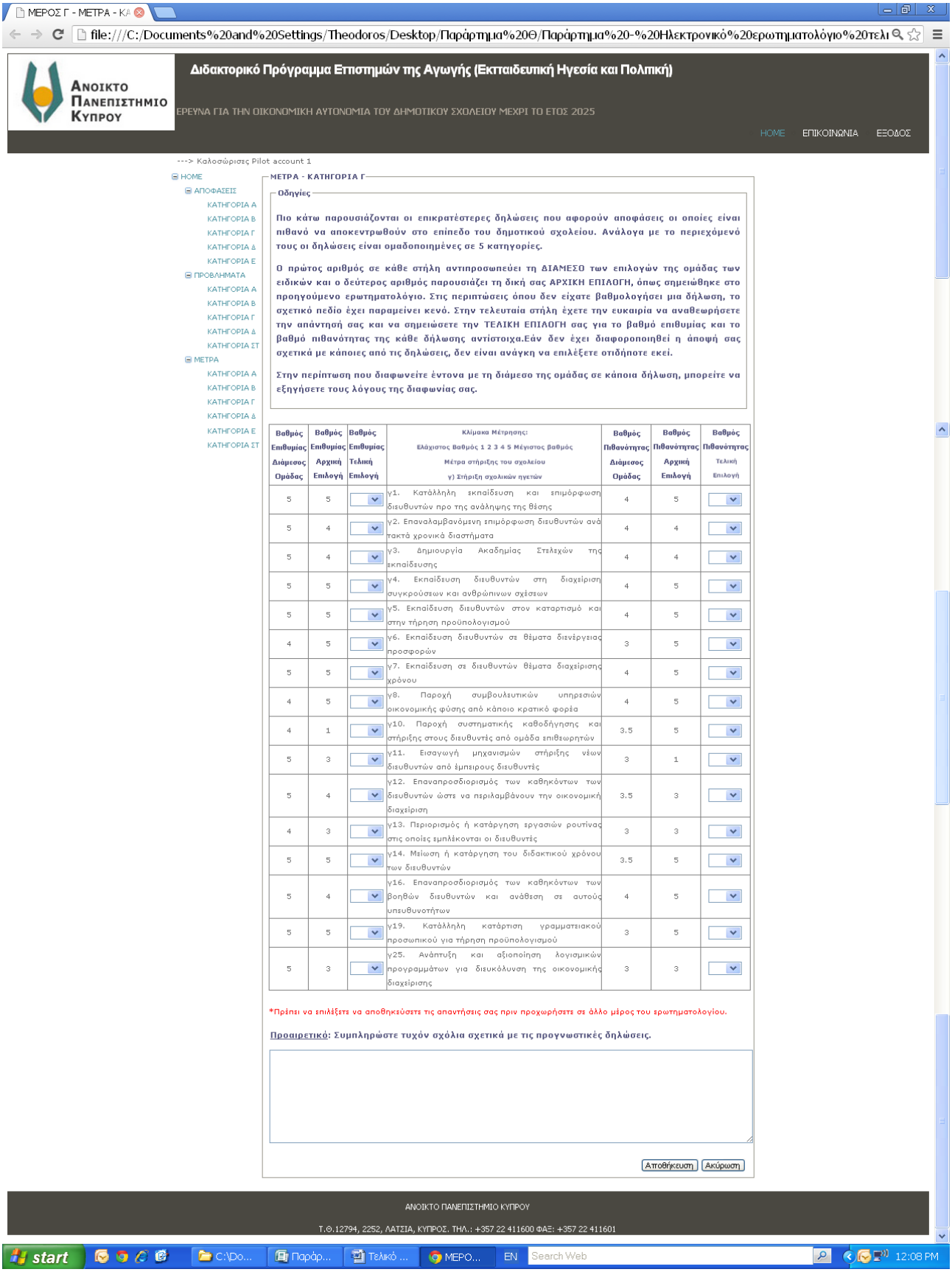
ΜΕΡΟΣ Β- ΠΡΟΒΛΗΜΑ
file:///C:/Documents%20and%20Settings/Theodoros/Desktop/Παράρτημα%20Θ/Παράρτημα%20-%20Ηλεκτρονικό%20ερωτηματολόγιο%20τελι
ΑΝΟΙΚΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΥΠΡΟΥ
Διδακτορικό Πρόγραμμα Επιστημών της Αγωγής (Εκπαιδευτική Ηγεσία και Πολιτική)
ΕΡΕΥΝΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΜΕΧΡΙ ΤΟ ΕΤΟΣ 2025
HOME ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΕΞΟΔΟΣ
---> Καλοσώρισες Pilot account 1
HOME
ΑΠΟΦΑΣΕΙΣ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Α
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Β
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Γ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Δ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Ε
ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Α
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Β
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Γ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Δ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΣΤ
ΜΕΤΡΑ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Α
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Β
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Γ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Δ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Ε
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΣΤ
ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ - ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Γ
Οδηγίες
Πιο κάτω παρουσιάζονται οι επικρατέστερες δηλώσεις που αφορούν αποφάσεις οι οποίες είναι πιθανό να αποκεντρωθούν στο επίπεδο του δημοτικού σχολείου. Ανάλογα με το περιεχόμενό τους οι δηλώσεις είναι ομαδοποιημένες σε 5 κατηγορίες.
Ο πρώτος αριθμός σε κάθε στήλη αντιπροσωπεύει τη ΔΙΑΜΕΣΟ των επιλογών της ομάδας των ειδικών και ο δεύτερος αριθμός παρουσιάζει τη δική σας ΑΡΧΙΚΗ ΕΠΙΛΟΓΗ, όπως σημειώθηκε στο προηγούμενο ερωτηματολόγιο. Στις περιπτώσεις όπου δεν είχατε βαθμολογήσει μια δήλωση, το σχετικό πεδίο έχει παραμείνει κενό. Στην τελευταία στήλη έχετε την ευκαιρία να αναθεωρήσετε την απάντησή σας και να σημειώσετε την ΤΕΛΙΚΗ ΕΠΙΛΟΓΗ σας για το βαθμό σοβαρότητας και το βαθμό πιθανότητας της κάθε δήλωσης αντίστοιχα.Εάν δεν έχει διαφοροποιηθεί η άποψή σας σχετικά με κάποιες από τις δηλώσεις, δεν είναι ανάγκη να επιλέξετε οτιδήποτε εκεί.
Στην περίπτωση που διαφωνείτε έντονα με τη διάμεσο της ομάδας σε κάποια δήλωση, μπορείτε να εξηγήσετε τους λόγους της διαφωνίας σας.
Βαθμός Σοβαρότητας Διάμεσος Ομάδας
Βαθμός Σοβαρότητας Αρχική Επιλογή
Βαθμός Σοβαρότητας Τελική Επιλογή
Κλίμακα Μέτρησης: Ελάχιστος Βαθμός 1 2 3 4 5 Μέγιστος βαθμός
Προβλήματα που είναι πιθανό να παρουσιαστούν
γ) Αύξηση κοινωνικών ανισοτήτων και προβλημάτων
Βαθμός Πιθανότητας Διάμεσος Ομάδας
Βαθμός Πιθανότητας Αρχική Επιλογή
Βαθμός Πιθανότητας Τελική Επιλογή
4 4 γ1. Αύξηση διαφορών μεταξύ εύπορων και φτωχών σχολείων 4 3
4 4 γ2. Δυσχέρεια στην παροχή ίσων ευκαιριών στους μαθητές όλων των σχολείων 3 3
*Πρέπει να επιλέξετε να αποθηκεύσετε τις απαντήσεις σας πριν προχωρήσετε σε άλλο μέρος του ερωτηματολογίου.
Προαιρετικό: Συμπληρώστε τυχόν σχόλια σχετικά με τις προγνωστικές δηλώσεις.
Αποθήκευση
Ακύρωση
ΑΝΟΙΚΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΥΠΡΟΥ
Τ.Θ.12794, 2252, ΛΑΤΣΙΑ, ΚΥΠΡΟΣ. ΤΗΛ.: +357 22 411600 ΦΑΞ: +357 22 411601
start
C:\Do...
Παράρ...
Τελικό ...
ΜΕΡΟ...
EN
Search Web
11:48 AM

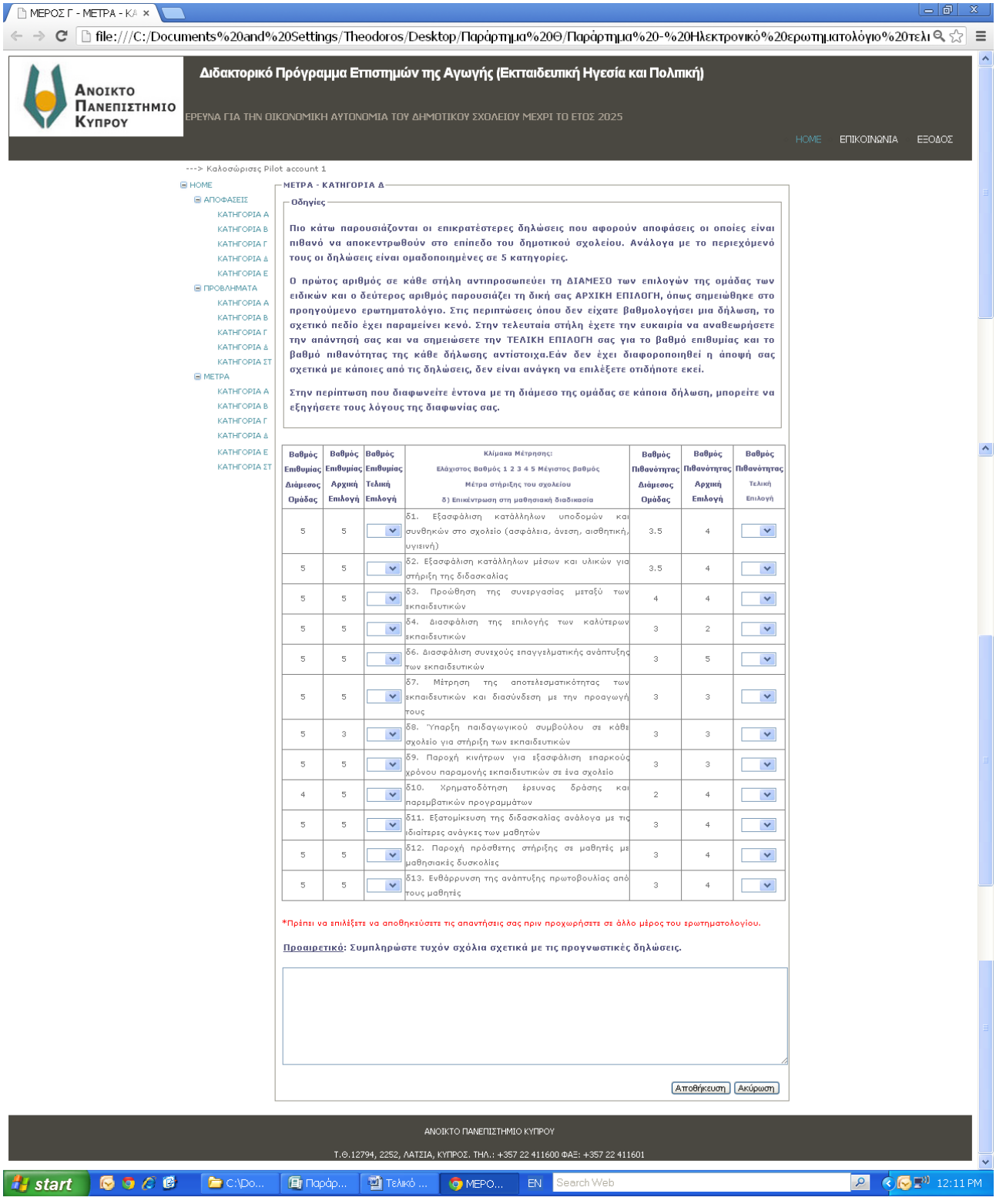

ΜΕΡΟΣ Β- ΠΡΟΒΛΗΜΑ
file:///C:/Documents%20and%20Settings/Theodoros/Desktop/Παράρτημα%20Θ/Παράρτημα%20-%20Ηλεκτρονικό%20ερωτηματολόγιο%20τελι
Ανοικτο Πανεπιστημιο Κυπρου
Διδακτορικό Πρόγραμμα Επιστημών της Αγωγής (Εκπαιδευτική Ηγεσία και Πολιτική)
ΕΡΕΥΝΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΜΕΧΡΙ ΤΟ ΕΤΟΣ 2025
HOME ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΕΞΟΔΟΣ
---> Καλοσώρισες Pilot account 1
HOME
ΑΠΟΦΑΣΕΙΣ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Α
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Β
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Γ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Δ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Ε
ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Α
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Β
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Γ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Δ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΣΤ
ΜΕΤΡΑ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Α
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Β
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Γ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Δ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Ε
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΣΤ
ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ - ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Δ
Οδηγίες
Πιο κάτω παρουσιάζονται οι επικρατέστερες δηλώσεις που αφορούν αποφάσεις οι οποίες είναι πιθανό να αποκεντρωθούν στο επίπεδο του δημοτικού σχολείου. Ανάλογα με το περιεχόμενό τους οι δηλώσεις είναι ομαδοποιημένες σε 5 κατηγορίες.
Ο πρώτος αριθμός σε κάθε στήλη αντιπροσωπεύει τη ΔΙΑΜΕΣΟ των επιλογών της ομάδας των ειδικών και ο δεύτερος αριθμός παρουσιάζει τη δική σας ΑΡΧΙΚΗ ΕΠΙΛΟΓΗ, όπως σημειώθηκε στο προηγούμενο ερωτηματολόγιο. Στις περιπτώσεις όπου δεν είχατε βαθμολογήσει μια δήλωση, το σχετικό πεδίο έχει παραμείνει κενό. Στην τελευταία στήλη έχετε την ευκαιρία να αναθεωρήσετε την απάντησή σας και να σημειώσετε την ΤΕΛΙΚΗ ΕΠΙΛΟΓΗ σας για το βαθμό σοβαρότητας και το βαθμό πιθανότητας της κάθε δήλωσης αντίστοιχα.Εάν δεν έχει διαφοροποιηθεί η άποψή σας σχετικά με κάποιες από τις δηλώσεις, δεν είναι ανάγκη να επιλέξετε οτιδήποτε εκεί.
Στην περίπτωση που διαφωνείτε έντονα με τη διάμεσο της ομάδας σε κάποια δήλωση, μπορείτε να εξηγήσετε τους λόγους της διαφωνίας σας.
Βαθμός Σοβαρότητας Διάμεσος Ομάδας
Βαθμός Σοβαρότητας Αρχική Επιλογή
Βαθμός Σοβαρότητας Τελική Επιλογή
Κλίμακα Μέτρησης: Ελάχιστος Βαθμός 1 2 3 4 5 Μέγιστος Βαθμός
Προβλήματα που είναι πιθανό να παρουσιαστούν
δ) Επιδείνωση σχέσεων των εμπλεκομένων
Βαθμός Πιθανότητας Διάμεσος Ομάδας
Βαθμός Πιθανότητας Αρχική Επιλογή
Βαθμός Πιθανότητας Τελική Επιλογή
4 5 δ4. Διατάραξη σχέσεων, απώλεια ομαδικότητας εάν το σχολείο θα είναι εργοδότης 3 3
4 5 δ5. Αντιδράσεις συνδικαλιστών στις αλλαγές 5 5
4,5 5 δ6. Απροθυμία ανάληψης οικονομικής ευθύνης από τους διευθυντές 4 3
4 3 δ7. Συγκρούσεις εντός του σχολείου για την κατανομή κονδυλίων 4 3
*Πρέπει να επιλέξετε να αποθηκεύσετε τις απαντήσεις σας πριν προχωρήσετε σε άλλο μέρος του ερωτηματολογίου.
Προαιρετικό: Συμπληρώστε τυχόν σχόλια σχετικά με τις προγνωστικές δηλώσεις.
Αποθήκευση
Ακύρωση
ΑΝΟΙΚΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΥΠΡΟΥ
Τ.Θ.12794, 2252, ΛΑΤΣΙΑ, ΚΥΠΡΟΣ. ΤΗΛ.: +357 22 411600 ΦΑΞ: +357 22 411601
start
C:\Do...
Παράρ...
Τελικό ...
ΜΕΡΟ...
EN
Search Web
11:51 AM

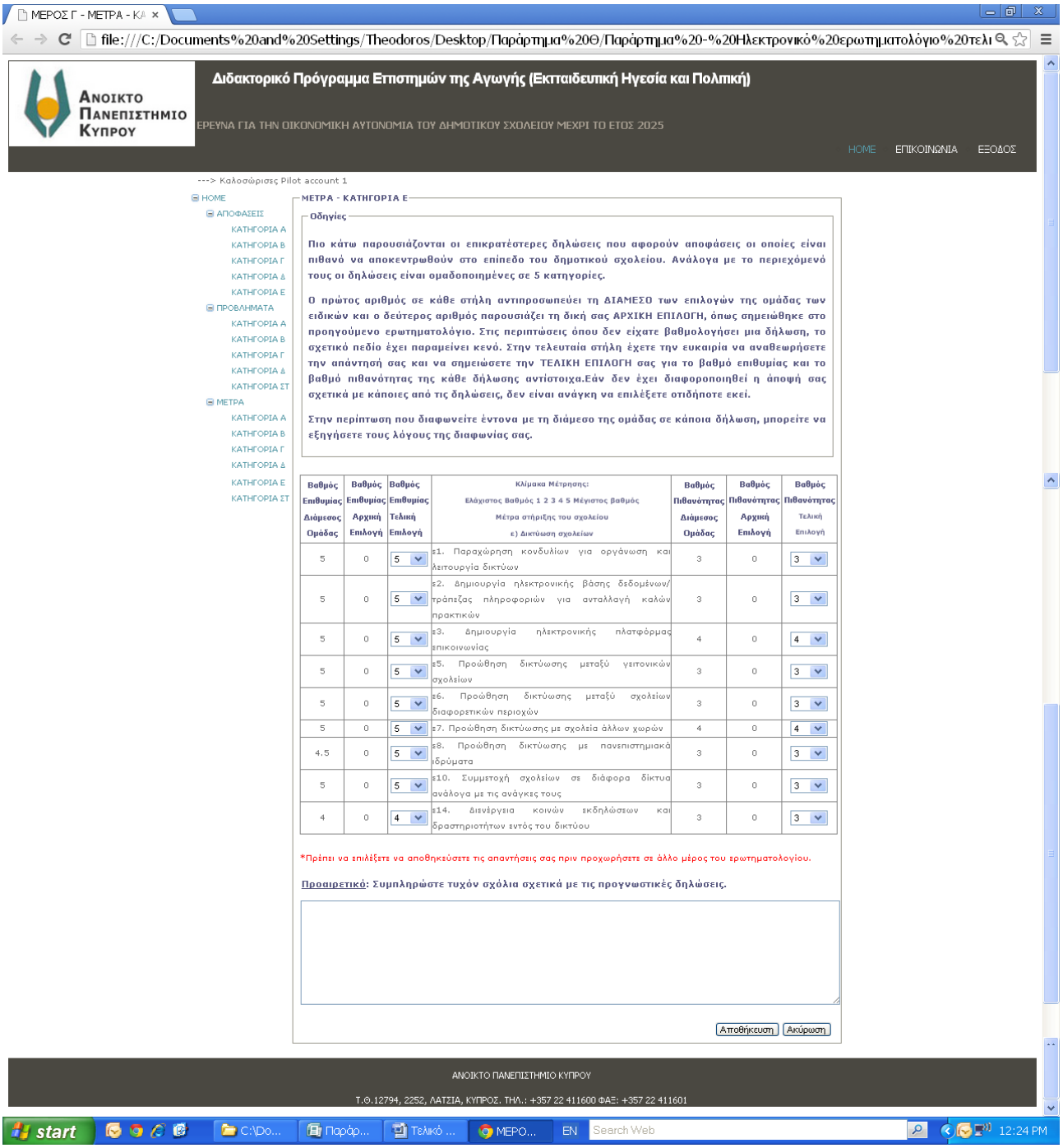

ΜΕΡΟΣ Β- ΠΡΟΒΛΗΜΑ
file:///C:/Documents%20and%20Settings/Theodoros/Desktop/Παράρτημα%20Θ/Παράρτημα%20-%20Ηλεκτρονικό%20ερωτηματολόγιο%20τελι
ΑΝΟΙΚΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΥΠΡΟΥ
Διδακτορικό Πρόγραμμα Επιστημών της Αγωγής (Εκπαιδευτική Ηγεσία και Πολιτική)
ΕΡΕΥΝΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΜΕΧΡΙ ΤΟ ΕΤΟΣ 2025
HOME ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΕΞΟΔΟΣ
---> Καλοσώρισες Pilot account 1
HOME
ΑΠΟΦΑΣΕΙΣ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Α
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Β
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Γ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Δ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Ε
ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Α
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Β
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Γ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Δ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΣΤ
ΜΕΤΡΑ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Α
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Β
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Γ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Δ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Ε
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΣΤ
ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ - ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΣΤ
Οδηγίες
Πιο κάτω παρουσιάζονται οι επικρατέστερες δηλώσεις που αφορούν αποφάσεις οι οποίες είναι πιθανό να αποκεντρωθούν στο επίπεδο του δημοτικού σχολείου. Ανάλογα με το περιεχόμενό τους οι δηλώσεις είναι ομαδοποιημένες σε 5 κατηγορίες.
Ο πρώτος αριθμός σε κάθε στήλη αντιπροσωπεύει τη ΔΙΑΜΕΣΟ των επιλογών της ομάδας των ειδικών και ο δεύτερος αριθμός παρουσιάζει τη δική σας ΑΡΧΙΚΗ ΕΠΙΛΟΓΗ, όπως σημειώθηκε στο προηγούμενο ερωτηματολόγιο. Στις περιπτώσεις όπου δεν είχατε βαθμολογήσει μια δήλωση, το σχετικό πεδίο έχει παραμείνει κενό. Στην τελευταία στήλη έχετε την ευκαιρία να αναθεωρήσετε την απάντησή σας και να σημειώσετε την ΤΕΛΙΚΗ ΕΠΙΛΟΓΗ σας για το βαθμό σοβαρότητας και το βαθμό πιθανότητας της κάθε δήλωσης αντίστοιχα.Εάν δεν έχει διαφοροποιηθεί η άποψή σας σχετικά με κάποιες από τις δηλώσεις, δεν είναι ανάγκη να επιλέξετε οτιδήποτε εκεί.
Στην περίπτωση που διαφωνείτε έντονα με τη διάμεσο της ομάδας σε κάποια δήλωση, μπορείτε να εξηγήσετε τους λόγους της διαφωνίας σας.
Βαθμός Σοβαρότητας Διάμεσος Ομάδας
Βαθμός Σοβαρότητας Αρχική Επιλογή
Βαθμός Σοβαρότητας Τελική Επιλογή
Κλίμακα Μέτρησης: Ελάχιστος Βαθμός 1 2 3 4 5 Μέγιστος βαθμός
Προβλήματα που είναι πιθανό να παρουσιαστούν στ) Απώλεια κλίμακας οικονομίας/ αντιπαραγωγικότητα
Βαθμός Πιθανότητας Διάμεσος Ομάδας
Βαθμός Πιθανότητας Αρχική Επιλογή
Βαθμός Πιθανότητας Τελική Επιλογή
4 3 στ5. Αύξηση κόστους λόγω εργοδότησης πρόσθετου προσωπικού που να ασκεί και να ελέγχει την οικονομική διαχείριση 4 3
4 4 στ6. Εμφάνιση λειτουργικών προβλημάτων σε περίπτωση εξάντλησης των πόρων του σχολείου 3 3
*Πρέπει να επιλέξετε να αποθηκεύσετε τις απαντήσεις σας πριν προχωρήσετε σε άλλο μέρος του ερωτηματολογίου.
Προαιρετικό: Συμπληρώστε τυχόν σχόλια σχετικά με τις προγνωστικές δηλώσεις.
Αποθήκευση
Ακύρωση
ΑΝΟΙΚΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΥΠΡΟΥ
Τ.Θ.12794, 2252, ΛΑΤΣΙΑ, ΚΥΠΡΟΣ. ΤΗΛ.: +357 22 411600 ΦΑΞ: +357 22 411601
start
EN
Search Web
11:53 AM

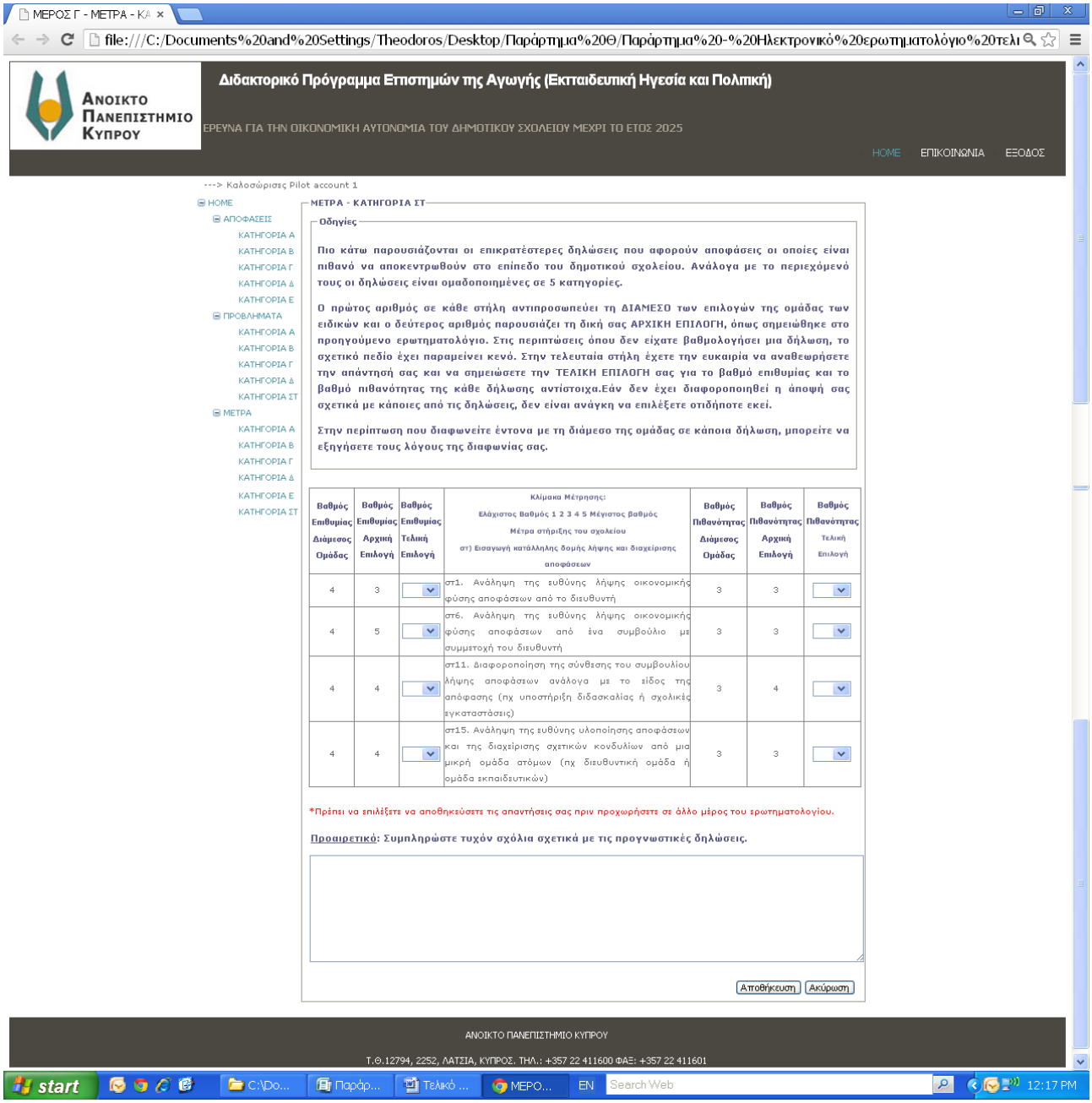

ΜΕΡΟΣ Γ - ΜΕΤΡΑ - Κ
file:///C:/Documents%20and%20Settings/Theodoros/Desktop/Παράρτημα%20Θ/Παράρτημα%20-%20Ηλεκτρονικό%20ερωτηματολόγιο%20τελι
ΑΝΟΙΚΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΥΠΡΟΥ
Διδακτορικό Πρόγραμμα Επιστημών της Αγωγής (Εκπαιδευτική Ηγεσία και Πολιτική)
ΕΡΕΥΝΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΜΕΧΡΙ ΤΟ ΕΤΟΣ 2025
HOME ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΕΞΟΔΟΣ
---> Καλοσώρισες Pilot account 1
HOME
ΑΠΟΦΑΣΕΙΣ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Α
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Β
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Γ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Δ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Ε
ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Α
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Β
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Γ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Δ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΣΤ
ΜΕΤΡΑ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Α
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Β
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Γ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Δ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Ε
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΣΤ
ΜΕΤΡΑ - ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Α
Οδηγίες
Πιο κάτω παρουσιάζονται οι επικρατέστερες δηλώσεις που αφορούν αποφάσεις οι οποίες είναι πιθανό να αποκεντρωθούν στο επίπεδο του δημοτικού σχολείου. Ανάλογα με το περιεχόμενό τους οι δηλώσεις είναι ομαδοποιημένες σε 5 κατηγορίες.
Ο πρώτος αριθμός σε κάθε στήλη αντιπροσωπεύει τη ΔΙΑΜΕΣΟ των επιλογών της ομάδας των ειδικών και ο δεύτερος αριθμός παρουσιάζει τη δική σας ΑΡΧΙΚΗ ΕΠΙΛΟΓΗ, όπως σημειώθηκε στο προηγούμενο ερωτηματολόγιο. Στις περιπτώσεις όπου δεν είχατε βαθμολογήσει μια δήλωση, το σχετικό πεδίο έχει παραμείνει κενό. Στην τελευταία στήλη έχετε την ευκαιρία να αναθεωρήσετε την απάντησή σας και να σημειώσετε την ΤΕΛΙΚΗ ΕΠΙΛΟΓΗ σας για το βαθμό επιθυμίας και το βαθμό πιθανότητας της κάθε δήλωσης αντίστοιχα.Εάν δεν έχει διαφοροποιηθεί η άποψή σας σχετικά με κάποιες από τις δηλώσεις, δεν είναι ανάγκη να επιλέξετε οτιδήποτε εκεί.
Στην περίπτωση που διαφωνείτε έντονα με τη διάμεσο της ομάδας σε κάποια δήλωση, μπορείτε να εξηγήσετε τους λόγους της διαφωνίας σας.
Βαθμός Επιθυμίας Διάμεσος Ομάδας
Βαθμός Επιθυμίας Αρχική Επιλογή
Βαθμός Επιθυμίας Τελική Επιλογή
Κλίμακα Μέτρησης: Ελάχιστος Βαθμός 1 2 3 4 5 Μέγιστος Βαθμός
Μέτρα στήριξης του σχολείου
α) Εξισορρόπηση αποκέντρωσης και συγκεντρωτισμού
Βαθμός Πιθανότητας Διάμεσος Ομάδας
Βαθμός Πιθανότητας Αρχική Επιλογή
Βαθμός Πιθανότητας Τελική Επιλογή
5 5 α1. Στελέχωση Υπουργείου Παιδείας με σώμα επαγγελματιών για παρακολούθηση και στήριξη του εκπαιδευτικού συστήματος 3 1
5 3 α2. Καθορισμός εκπαιδευτικής πολιτικής από το κράτος και υλοποίηση από το σχολείο 4 3
5 3 α3. Διενέργεια και αξιοποίηση πιλοτικής φάσης μέσω δημιουργίας ενός Πρότυπου Δημοτικού Σχολείου 4 3
5 4 α4. Σταδιακή μεταφορά ευθυνών και αρμοδιοτήτων προς το σχολείο 3 3
5 4 α5. Ενημέρωση, επιμόρφωση και προετοιμασία κοινωνίας για αποδοχή των αλλαγών 3 3
5 5 α6. Καθορισμός σαφών διαδικασιών που πρέπει να ακολουθούνται από το σχολείο κατά τη διαχείριση κονδυλίων 4 4
5 5 α7. Αποσαφήνιση αρμοδιοτήτων και ευθυνών σχολείου και άλλων φορέων 4 3
5 5 α8. Υποχρεωτική ετοιμασία και τήρηση σχολικού προϋπολογισμού και προγραμματισμού εξόδων 4 3
5 5 α9. Συλλογικότητα στον προγραμματισμό και στη διαχείριση των εξόδων στο σχολείο 3 3
4 5 α10. Συμμόρφωση σχολείου με προτεραιότητες που θα καθορίζει μια κεντρική υπηρεσία αναφορικά με τη διάθεση κονδυλίων (πχ υποχρεωτική αναβάθμιση εξοπλισμού) 3 3
4 1 α11. Καθορισμός και παροχή προδιαγραφών για αγορές από μια κεντρική υπηρεσία 4 4
4 3 α12. Καθορισμός κονδυλίων ανά τομέα εξόδων (πχ εξοπλισμός ή σχολικές εγκαταστάσεις) και αποκλειστική διάθεσή τους για τον σκοπό για τον οποίο δόθηκαν 3.5 3
4 5 α13. Καθορισμός ελάχιστου και μέγιστου ποσού ανά τομέα εξόδων (πχ εξοπλισμός ή σχολικές εγκαταστάσεις) και δυνατότητα μεταφοράς κονδυλίων από ένα τομέα σε άλλο 4 3
4 5 α16. Σύναψη συμφωνιών πλαίσιο, μιας κεντρικής υπηρεσίας με διάφορους προμηθευτές, για πώληση προϊόντων στα σχολεία σε μειωμένες τιμές 3 3
5 5 α19. Παροχή αυξημένης χρηματοδότησης σε υποβαθμισμένα σχολεία 4 3
5 5 α25. Παραμονή διευθυντών στο σχολείο για αρκετό χρονικό διάστημα (πχ μια εξαετία) 4 3
*Πρέπει να επιλέξετε να αποθηκεύσετε τις απαντήσεις σας πριν προχωρήσετε σε άλλο μέρος του ερωτηματολογίου.
Προαιρετικό: Συμπληρώστε τυχόν σχόλια σχετικά με τις προγνωστικές δηλώσεις.
Αποθήκευση
Ακύρωση
ΑΝΟΙΚΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΥΠΡΟΥ
Τ.Θ.12794, 2252, ΛΑΤΣΙΑ, ΚΥΠΡΟΣ. ΤΗΛ.: +357 22 411600 ΦΑΞ: +357 22 411601
start
EN
Search Web
11:59 AM


ΜΕΡΟΣ Γ - ΜΕΤΡΑ - ΚΑ
file:///C:/Documents%20and%20Settings/Theodoros/Desktop/Παράρτημα%20Θ/Παράρτημα%20-%20Ηλεκτρονικό%20ερωτηματολόγιο%20τελι
ΑΝΟΙΚΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΥΠΡΟΥ
Διδακτορικό Πρόγραμμα Επιστημών της Αγωγής (Εκπαιδευτική Ηγεσία και Πολιτική)
ΕΡΕΥΝΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΜΕΧΡΙ ΤΟ ΕΤΟΣ 2025
HOME ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΕΞΟΔΟΣ
---> Καλοσώρισες Pilot account 1
HOME
ΑΠΟΦΑΣΕΙΣ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Α
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Β
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Γ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Δ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Ε
ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Α
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Β
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Γ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Δ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΣΤ
ΜΕΤΡΑ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Α
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Β
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Γ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Δ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Ε
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΣΤ
ΜΕΤΡΑ - ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Β
Οδηγίες
Πιο κάτω παρουσιάζονται οι επικρατέστερες δηλώσεις που αφορούν αποφάσεις οι οποίες είναι πιθανό να αποκεντρωθούν στο επίπεδο του δημοτικού σχολείου. Ανάλογα με το περιεχόμενό τους οι δηλώσεις είναι ομαδοποιημένες σε 5 κατηγορίες.
Ο πρώτος αριθμός σε κάθε στήλη αντιπροσωπεύει τη ΔΙΑΜΕΣΟ των επιλογών της ομάδας των ειδικών και ο δεύτερος αριθμός παρουσιάζει τη δική σας ΑΡΧΙΚΗ ΕΠΙΛΟΓΗ, όπως σημειώθηκε στο προηγούμενο ερωτηματολόγιο. Στις περιπτώσεις όπου δεν είχατε βαθμολογήσει μια δήλωση, το σχετικό πεδίο έχει παραμείνει κενό. Στην τελευταία στήλη έχετε την ευκαιρία να αναθεωρήσετε την απάντησή σας και να σημειώσετε την ΤΕΛΙΚΗ ΕΠΙΛΟΓΗ σας για το βαθμό επιθυμίας και το βαθμό πιθανότητας της κάθε δήλωσης αντίστοιχα.Εάν δεν έχει διαφοροποιηθεί η άποψή σας σχετικά με κάποιες από τις δηλώσεις, δεν είναι ανάγκη να επιλέξετε οτιδήποτε εκεί.
Στην περίπτωση που διαφωνείτε έντονα με τη διάμεσο της ομάδας σε κάποια δήλωση, μπορείτε να εξηγήσετε τους λόγους της διαφωνίας σας.
Βαθμός Επιθυμίας Διάμεσος Ομάδας
Βαθμός Επιθυμίας Αρχική Επιλογή
Βαθμός Επιθυμίας Τελική Επιλογή
Κλίμακα Μέτρησης: Ελάχιστος Βαθμός 1 2 3 4 5 Μέγιστος Βαθμός
Μέτρα στήριξης του σχολείου
β) Αποτελεσματική λογοδοσία
Βαθμός Πιθανότητας Διάμεσος Ομάδας
Βαθμός Πιθανότητας Αρχική Επιλογή
Βαθμός Πιθανότητας Τελική Επιλογή
5 5 β1. Έλεγχος της χρηστής οικονομικής διαχείρισης και της τήρησης των προβλεπόμενων διαδικασιών 4 5
5 5 β2. Κοινοποίηση των βασικών αρχών οικονομικής διαχείρισης σε όλους 4 5
5 5 β3. Εξασφάλιση πλήρους διαφάνειας στις διαδικασίες 4 5
5 4 β4. Επιβολή κυρώσεων σε περιπτώσεις οικονομικών ατασθαλιών (πχ επίπληξη, μετάθεση, απόλυση) 3 2
5 5 β8. Διενέργεια ελέγχων στο σύνολο των σχολείων και όχι δειγματοληπτικά 4 5
4 5 β9. Διενέργεια απροειδοποίητων ελέγχων στο σχολείο 3 5
5 5 β10. Εισαγωγή μηχανισμών εσωτερικού οικονομικού ελέγχου 3 5
5 5 β11. Αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του σχολείου με αυτονομία στην οικονομική διαχείριση 3 5
5 5 β14. Παροχή εργαλείων μέτρησης για αυτοαξιολόγηση του σχολείου 4 5
4 5 β17. Μέτρηση στάσεων των μαθητών ως προς τη μάθηση ως παράγοντα αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του σχολείου 3 3
4.5 4 β18. Μέτρηση εργασιακού κλίματος του σχολείου ως παράγοντα αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του σχολείου 3 3
4 4 β19. Μέτρηση της επίδοσης των μαθητών ως παράγοντα αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του σχολείου 3 4
5 4 β22. Ενεργοποίηση μηχανισμών εποπτείας και στήριξης σε περίπτωση αναποτελεσματικής διαχείρισης 3 3
4 4 β23. Παροχή κινήτρων και επιβράβευση (πχ βραβεία, υποτροφίες) σε περίπτωση πολύ αποτελεσματικής διαχείρισης 2 2
4 3 β25. Διεύρυνση τομέων αυτόνομης λήψης απόφασης του σχολείου σε περίπτωση πολύ αποτελεσματικής διαχείρισης 2 3
*Πρέπει να επιλέξετε να αποθηκεύσετε τις απαντήσεις σας πριν προχωρήσετε σε άλλο μέρος του ερωτηματολογίου.
Προαιρετικό: Συμπληρώστε τυχόν σχόλια σχετικά με τις προγνωστικές δηλώσεις.
Αποθήκευση
Ακύρωση
ΑΝΟΙΚΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΥΠΡΟΥ
Τ.Θ.12794, 2252, ΛΑΤΣΙΑ, ΚΥΠΡΟΣ. ΤΗΛ.: +357 22 411600 ΦΑΞ: +357 22 411601
start
C:\Do...
Παράρ...
Τελικό ...
ΜΕΡΟ...
EN
Search Web
12:04 PM


ΜΕΡΟΣ Γ - ΜΕΤΡΑ - ΚΑ
file:///C:/Documents%20and%20Settings/Theodoros/Desktop/Παράρτημα%20Θ/Παράρτημα%20-%20Ηλεκτρονικό%20ερωτηματολόγιο%20τελι
Ανοικτο Πανεπιστημιο Κυπρου
Διδακτορικό Πρόγραμμα Επιστημών της Αγωγής (Εκπαιδευτική Ηγεσία και Πολιτική)
ΕΡΕΥΝΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΜΕΧΡΙ ΤΟ ΕΤΟΣ 2025
HOME ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΕΞΟΔΟΣ
---> Καλοσώρισες Pilot account 1
HOME
ΑΠΟΦΑΣΕΙΣ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Α
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Β
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Γ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Δ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Ε
ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Α
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Β
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Γ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Δ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΣΤ
ΜΕΤΡΑ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Α
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Β
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Γ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Δ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Ε
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΣΤ
ΜΕΤΡΑ - ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Γ
Οδηγίες
Πιο κάτω παρουσιάζονται οι επικρατέστερες δηλώσεις που αφορούν αποφάσεις οι οποίες είναι πιθανό να αποκεντρωθούν στο επίπεδο του δημοτικού σχολείου. Ανάλογα με το περιεχόμενό τους οι δηλώσεις είναι ομαδοποιημένες σε 5 κατηγορίες.
Ο πρώτος αριθμός σε κάθε στήλη αντιπροσωπεύει τη ΔΙΑΜΕΣΟ των επιλογών της ομάδας των ειδικών και ο δεύτερος αριθμός παρουσιάζει τη δική σας ΑΡΧΙΚΗ ΕΠΙΛΟΓΗ, όπως σημειώθηκε στο προηγούμενο ερωτηματολόγιο. Στις περιπτώσεις όπου δεν είχατε βαθμολογήσει μια δήλωση, το σχετικό πεδίο έχει παραμείνει κενό. Στην τελευταία στήλη έχετε την ευκαιρία να αναθεωρήσετε την απάντησή σας και να σημειώσετε την ΤΕΛΙΚΗ ΕΠΙΛΟΓΗ σας για το βαθμό επιθυμίας και το βαθμό πιθανότητας της κάθε δήλωσης αντίστοιχα.Εάν δεν έχει διαφοροποιηθεί η άποψή σας σχετικά με κάποιες από τις δηλώσεις, δεν είναι ανάγκη να επιλέξετε οτιδήποτε εκεί.
Στην περίπτωση που διαφωνείτε έντονα με τη διάμεσο της ομάδας σε κάποια δήλωση, μπορείτε να εξηγήσετε τους λόγους της διαφωνίας σας.
Βαθμός Επιθυμίας Διάμεσος Ομάδας
Βαθμός Επιθυμίας Αρχική Επιλογή
Βαθμός Επιθυμίας Τελική Επιλογή
Κλίμακα Μέτρησης: Ελάχιστος Βαθμός 1 2 3 4 5 Μέγιστος Βαθμός
Μέτρα στήριξης του σχολείου
γ) Στήριξη σχολικών ηγετών
Βαθμός Πιθανότητας Διάμεσος Ομάδας
Βαθμός Πιθανότητας Αρχική Επιλογή
Βαθμός Πιθανότητας Τελική Επιλογή
γ1. Κατάλληλη εκπαίδευση και επιμόρφωση διευθυντών προ της ανάληψης της θέσης
γ2. Επαναλαμβανόμενη επιμόρφωση διευθυντών ανά τακτά χρονικά διαστήματα
γ3. Δημιουργία Ακαδημίας Στελεχών της εκπαίδευσης
γ4. Εκπαίδευση διευθυντών στη διαχείριση συγκρούσεων και ανθρώπινων σχέσεων
γ5. Εκπαίδευση διευθυντών στον καταρτισμό και στην τήρηση προϋπολογισμού
γ6. Εκπαίδευση διευθυντών σε θέματα διενέργειας προσφορών
γ7. Εκπαίδευση σε διευθυντών θέματα διαχείρισης χρόνου
γ8. Παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών οικονομικής φύσης από κάποιο κρατικό φορέα
γ10. Παροχή συστηματικής καθοδήγησης και στήριξης στους διευθυντές από ομάδα επιθεωρητών
γ11. Εισαγωγή μηχανισμών στήριξης νέων διευθυντών από έμπειρους διευθυντές
γ12. Επαναπροσδιορισμός των καθηκόντων των διευθυντών ώστε να περιλαμβάνουν την οικονομική διαχείριση
γ13. Περιορισμός ή κατάργηση εργασιών ρουτίνας στις οποίες εμπλέκονται οι διευθυντές
γ14. Μείωση ή κατάργηση του διδακτικού χρόνου των διευθυντών
γ16. Επαναπροσδιορισμός των καθηκόντων των βοηθών διευθυντών και ανάθεση σε αυτούς υπευθυνοτήτων
γ19. Κατάλληλη κατάρτιση γραμματειακού προσωπικού για τήρηση προϋπολογισμού
γ25. Ανάπτυξη και αξιοποίηση λογισμικών προγραμμάτων για διευκόλυνση της οικονομικής διαχείρισης
*Πρέπει να επιλέξετε να αποθηκεύσετε τις απαντήσεις σας πριν προχωρήσετε σε άλλο μέρος του ερωτηματολογίου.
Προαιρετικό: Συμπληρώστε τυχόν σχόλια σχετικά με τις προγνωστικές δηλώσεις.
Αποθήκευση
Ακύρωση
ΑΝΟΙΚΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΥΠΡΟΥ
Τ.Θ.12794, 2252, ΛΑΤΣΙΑ, ΚΥΠΡΟΣ. ΤΗΛ.: +357 22 411600 ΦΑΞ: +357 22 411601
start
EN
Search Web
12:08 PM


ΜΕΡΟΣ Γ - ΜΕΤΡΑ - ΚΑ
file:///C:/Documents%20and%20Settings/Theodoros/Desktop/Παράρτημα%20Θ/Παράρτημα%20-%20Ηλεκτρονικό%20ερωτηματολόγιο%20τελι
ΑΝΟΙΚΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΥΠΡΟΥ
Διδακτορικό Πρόγραμμα Επιστημών της Αγωγής (Εκπαιδευτική Ηγεσία και Πολιτική)
ΕΡΕΥΝΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΜΕΧΡΙ ΤΟ ΕΤΟΣ 2025
HOME ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΕΞΟΔΟΣ
---> Καλοσώρισες Pilot account 1
HOME
ΑΠΟΦΑΣΕΙΣ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Α
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Β
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Γ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Δ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Ε
ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Α
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Β
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Γ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Δ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΣΤ
ΜΕΤΡΑ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Α
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Β
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Γ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Δ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Ε
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΣΤ
ΜΕΤΡΑ - ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Δ
Οδηγίες
Πιο κάτω παρουσιάζονται οι επικρατέστερες δηλώσεις που αφορούν αποφάσεις οι οποίες είναι πιθανό να αποκεντρωθούν στο επίπεδο του δημοτικού σχολείου. Ανάλογα με το περιεχόμενό τους οι δηλώσεις είναι ομαδοποιημένες σε 5 κατηγορίες.
Ο πρώτος αριθμός σε κάθε στήλη αντιπροσωπεύει τη ΔΙΑΜΕΣΟ των επιλογών της ομάδας των ειδικών και ο δεύτερος αριθμός παρουσιάζει τη δική σας ΑΡΧΙΚΗ ΕΠΙΛΟΓΗ, όπως σημειώθηκε στο προηγούμενο ερωτηματολόγιο. Στις περιπτώσεις όπου δεν είχατε βαθμολογήσει μια δήλωση, το σχετικό πεδίο έχει παραμείνει κενό. Στην τελευταία στήλη έχετε την ευκαιρία να αναθεωρήσετε την απάντησή σας και να σημειώσετε την ΤΕΛΙΚΗ ΕΠΙΛΟΓΗ σας για το βαθμό επιθυμίας και το βαθμό πιθανότητας της κάθε δήλωσης αντίστοιχα.Εάν δεν έχει διαφοροποιηθεί η άποψή σας σχετικά με κάποιες από τις δηλώσεις, δεν είναι ανάγκη να επιλέξετε οτιδήποτε εκεί.
Στην περίπτωση που διαφωνείτε έντονα με τη διάμεσο της ομάδας σε κάποια δήλωση, μπορείτε να εξηγήσετε τους λόγους της διαφωνίας σας.
Βαθμός Επιθυμίας Διάμεσος Ομάδας
Βαθμός Επιθυμίας Αρχική Επιλογή
Βαθμός Επιθυμίας Τελική Επιλογή
Κλίμακα Μέτρησης: Ελάχιστος Βαθμός 1 2 3 4 5 Μέγιστος βαθμός
Μέτρα στήριξης του σχολείου
δ) Επικέντρωση στη μαθησιακή διαδικασία
Βαθμός Πιθανότητας Διάμεσος Ομάδας
Βαθμός Πιθανότητας Αρχική Επιλογή
Βαθμός Πιθανότητας Τελική Επιλογή
5 5 δ1. Εξασφάλιση κατάλληλων υποδομών και συνθηκών στο σχολείο (ασφάλεια, άνεση, αισθητική, υγιεινή) 3.5 4
5 5 δ2. Εξασφάλιση κατάλληλων μέσων και υλικών για στήριξη της διδασκαλίας 3.5 4
5 5 δ3. Προώθηση της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών 4 4
5 5 δ4. Διασφάλιση της επιλογής των καλύτερων εκπαιδευτικών 3 2
5 5 δ6. Διασφάλιση συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών 3 5
5 5 δ7. Μέτρηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και διασύνδεση με την προαγωγή τους 3 3
5 3 δ8. Ύπαρξη παιδαγωγικού συμβούλου σε κάθε σχολείο για στήριξη των εκπαιδευτικών 3 3
5 5 δ9. Παροχή κινήτρων για εξασφάλιση επαρκούς χρόνου παραμονής εκπαιδευτικών σε ένα σχολείο 3 3
4 5 δ10. Χρηματοδότηση έρευνας δράσης και παρεμβατικών προγραμμάτων 2 4
5 5 δ11. Εξατομίκευση της διδασκαλίας ανάλογα με τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών 3 4
5 5 δ12. Παροχή πρόσθετης στήριξης σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες 3 4
5 5 δ13. Ενθάρρυνση της ανάπτυξης πρωτοβουλίας από τους μαθητές 3 4
*Πρέπει να επιλέξετε να αποθηκεύσετε τις απαντήσεις σας πριν προχωρήσετε σε άλλο μέρος του ερωτηματολογίου.
Προαιρετικό: Συμπληρώστε τυχόν σχόλια σχετικά με τις προγνωστικές δηλώσεις.
Αποθήκευση
Ακύρωση
ΑΝΟΙΚΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΥΠΡΟΥ
Τ.Θ.12794, 2252, ΛΑΤΣΙΑ, ΚΥΠΡΟΣ. ΤΗΛ.: +357 22 411600 ΦΑΞ: +357 22 411601
start
C:\Do...
Παράρ...
Τελικό ...
ΜΕΡΟ...
EN
Search Web
12:11 PM


ΜΕΡΟΣ Γ - ΜΕΤΡΑ - ΚΑ
file:///C:/Documents%20and%20Settings/Theodoros/Desktop/Παράρτημα%20Θ/Παράρτημα%20-%20Ηλεκτρονικό%20ερωτηματολόγιο%20τελι
Ανοικτο Πανεπιστημιο Κυπρου
Διδακτορικό Πρόγραμμα Επιστημών της Αγωγής (Εκπαιδευτική Ηγεσία και Πολιτική)
ΕΡΕΥΝΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΜΕΧΡΙ ΤΟ ΕΤΟΣ 2025
HOME ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΕΞΟΔΟΣ
---> Καλοσώρισες Pilot account 1
HOME
ΑΠΟΦΑΣΕΙΣ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Α
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Β
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Γ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Δ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Ε
ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Α
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Β
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Γ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Δ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΣΤ
ΜΕΤΡΑ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Α
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Β
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Γ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Δ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Ε
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΣΤ
ΜΕΤΡΑ - ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Ε
Οδηγίες
Πιο κάτω παρουσιάζονται οι επικρατέστερες δηλώσεις που αφορούν αποφάσεις οι οποίες είναι πιθανό να αποκεντρωθούν στο επίπεδο του δημοτικού σχολείου. Ανάλογα με το περιεχόμενό τους οι δηλώσεις είναι ομαδοποιημένες σε 5 κατηγορίες.
Ο πρώτος αριθμός σε κάθε στήλη αντιπροσωπεύει τη ΔΙΑΜΕΣΟ των επιλογών της ομάδας των ειδικών και ο δεύτερος αριθμός παρουσιάζει τη δική σας ΑΡΧΙΚΗ ΕΠΙΛΟΓΗ, όπως σημειώθηκε στο προηγούμενο ερωτηματολόγιο. Στις περιπτώσεις όπου δεν είχατε βαθμολογήσει μια δήλωση, το σχετικό πεδίο έχει παραμείνει κενό. Στην τελευταία στήλη έχετε την ευκαιρία να αναθεωρήσετε την απάντησή σας και να σημειώσετε την ΤΕΛΙΚΗ ΕΠΙΛΟΓΗ σας για το βαθμό επιθυμίας και το βαθμό πιθανότητας της κάθε δήλωσης αντίστοιχα.Εάν δεν έχει διαφοροποιηθεί η άποψή σας σχετικά με κάποιες από τις δηλώσεις, δεν είναι ανάγκη να επιλέξετε οτιδήποτε εκεί.
Στην περίπτωση που διαφωνείτε έντονα με τη διάμεσο της ομάδας σε κάποια δήλωση, μπορείτε να εξηγήσετε τους λόγους της διαφωνίας σας.
Βαθμός Επιθυμίας Διάμεσος Ομάδας
Βαθμός Επιθυμίας Αρχική Επιλογή
Βαθμός Επιθυμίας Τελική Επιλογή
Κλίμακα Μέτρησης: Ελάχιστος Βαθμός 1 2 3 4 5 Μέγιστος Βαθμός
Μέτρα στήριξης του σχολείου
ε) Δικτύωση σχολείων
Βαθμός Πιθανότητας Διάμεσος Ομάδας
Βαθμός Πιθανότητας Αρχική Επιλογή
Βαθμός Πιθανότητας Τελική Επιλογή
5 0 5 ε1. Παραχώρηση κονδυλίων για οργάνωση και λειτουργία δικτύων 3 0 3
5 0 5 ε2. Δημιουργία ηλεκτρονικής βάσης δεδομένων/τράπεζας πληροφοριών για ανταλλαγή καλών πρακτικών 3 0 3
5 0 5 ε3. Δημιουργία ηλεκτρονικής πλατφόρμας επικοινωνίας 4 0 4
5 0 5 ε5. Προώθηση δικτύωσης μεταξύ γειτονικών σχολείων 3 0 3
5 0 5 ε6. Προώθηση δικτύωσης μεταξύ σχολείων διαφορετικών περιοχών 3 0 3
5 0 5 ε7. Προώθηση δικτύωσης με σχολεία άλλων χωρών 4 0 4
4.5 0 5 ε8. Προώθηση δικτύωσης με πανεπιστημιακά ιδρύματα 3 0 3
5 0 5 ε10. Συμμετοχή σχολείων σε διάφορα δίκτυα ανάλογα με τις ανάγκες τους 3 0 3
4 0 4 ε14. Διενέργεια κοινών εκδηλώσεων και δραστηριοτήτων εντός του δικτύου 3 0 3
*Πρέπει να επιλέξετε να αποθηκεύσετε τις απαντήσεις σας πριν προχωρήσετε σε άλλο μέρος του ερωτηματολογίου.
Προαιρετικό: Συμπληρώστε τυχόν σχόλια σχετικά με τις προγνωστικές δηλώσεις.
Αποθήκευση
Ακύρωση
ΑΝΟΙΚΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΥΠΡΟΥ
Τ.Θ.12794, 2252, ΛΑΤΣΙΑ, ΚΥΠΡΟΣ. ΤΗΛ.: +357 22 411600 ΦΑΞ: +357 22 411601
start
C:\Do...
Παράρ...
Τελικό ...
ΜΕΡΟ...
EN
Search Web
12:24 PM


ΜΕΡΟΣ Γ - ΜΕΤΡΑ - ΚΑ
file:///C:/Documents%20and%20Settings/Theodoros/Desktop/Παράρτημα%20Θ/Παράρτημα%20-%20Ηλεκτρονικό%20ερωτηματολόγιο%20τελι
Ανοικτο Πανεπιστημιο Κυπρου
Διδακτορικό Πρόγραμμα Επιστημών της Αγωγής (Εκπαιδευτική Ηγεσία και Πολιτική)
ΕΡΕΥΝΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΜΕΧΡΙ ΤΟ ΕΤΟΣ 2025
HOME ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΕΞΟΔΟΣ
---> Καλοσώρισες Pilot account 1
HOME
ΑΠΟΦΑΣΕΙΣ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Α
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Β
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Γ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Δ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Ε
ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Α
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Β
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Γ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Δ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΣΤ
ΜΕΤΡΑ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Α
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Β
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Γ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Δ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ Ε
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΣΤ
ΜΕΤΡΑ - ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΣΤ
Οδηγίες
Πιο κάτω παρουσιάζονται οι επικρατέστερες δηλώσεις που αφορούν αποφάσεις οι οποίες είναι πιθανό να αποκεντρωθούν στο επίπεδο του δημοτικού σχολείου. Ανάλογα με το περιεχόμενό τους οι δηλώσεις είναι ομαδοποιημένες σε 5 κατηγορίες.
Ο πρώτος αριθμός σε κάθε στήλη αντιπροσωπεύει τη ΔΙΑΜΕΣΟ των επιλογών της ομάδας των ειδικών και ο δεύτερος αριθμός παρουσιάζει τη δική σας ΑΡΧΙΚΗ ΕΠΙΛΟΓΗ, όπως σημειώθηκε στο προηγούμενο ερωτηματολόγιο. Στις περιπτώσεις όπου δεν είχατε βαθμολογήσει μια δήλωση, το σχετικό πεδίο έχει παραμείνει κενό. Στην τελευταία στήλη έχετε την ευκαιρία να αναθεωρήσετε την απάντησή σας και να σημειώσετε την ΤΕΛΙΚΗ ΕΠΙΛΟΓΗ σας για το βαθμό επιθυμίας και το βαθμό πιθανότητας της κάθε δήλωσης αντίστοιχα.Εάν δεν έχει διαφοροποιηθεί η άποψή σας σχετικά με κάποιες από τις δηλώσεις, δεν είναι ανάγκη να επιλέξετε οτιδήποτε εκεί.
Στην περίπτωση που διαφωνείτε έντονα με τη διάμεσο της ομάδας σε κάποια δήλωση, μπορείτε να εξηγήσετε τους λόγους της διαφωνίας σας.
Βαθμός Επιθυμίας Διάμεσος Ομάδας
Βαθμός Επιθυμίας Αρχική Επιλογή
Βαθμός Επιθυμίας Τελική Επιλογή
Κλίμακα Μέτρησης: Ελάχιστος Βαθμός 1 2 3 4 5 Μέγιστος Βαθμός
Μέτρα στήριξης του σχολείου
στ) Εισαγωγή κατάλληλης δομής λήψης και διαχείρισης αποφάσεων
Βαθμός Πιθανότητας Διάμεσος Ομάδας
Βαθμός Πιθανότητας Αρχική Επιλογή
Βαθμός Πιθανότητας Τελική Επιλογή
4 3 στ1. Ανάληψη της ευθύνης λήψης οικονομικής φύσης αποφάσεων από το διευθυντή 3 3
4 5 στ6. Ανάληψη της ευθύνης λήψης οικονομικής φύσης αποφάσεων από ένα συμβούλιο με συμμετοχή του διευθυντή 3 3
4 4 στ11. Διαφοροποίηση της σύνθεσης του συμβουλίου λήψης αποφάσεων ανάλογα με το είδος της απόφασης (πχ υποστήριξη διδασκαλίας ή σχολικές εγκαταστάσεις) 3 4
4 4 στ15. Ανάληψη της ευθύνης υλοποίησης αποφάσεων και της διαχείρισης σχετικών κονδυλίων από μια μικρή ομάδα ατόμων (πχ διευθυντική ομάδα ή ομάδα εκπαιδευτικών) 3 3
*Πρέπει να επιλέξετε να αποθηκεύσετε τις απαντήσεις σας πριν προχωρήσετε σε άλλο μέρος του ερωτηματολογίου.
Προαιρετικό: Συμπληρώστε τυχόν σχόλια σχετικά με τις προγνωστικές δηλώσεις.
Αποθήκευση
Ακύρωση
ΑΝΟΙΚΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΥΠΡΟΥ
Τ.Θ.12794, 2252, ΛΑΤΣΙΑ, ΚΥΠΡΟΣ. ΤΗΛ.: +357 22 411600 ΦΑΞ: +357 22 411601
start
C:\Do...
Παράρ...
Τελικό ...
ΜΕΡΟ...
EN
Search Web
12:17 PM

**Παράρτημα Ι**

ΑΝΟΙΚΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΥΠΡΟΥ

Διδακτορικό Πρόγραμμα Επιστημών της Αγωγής
*(Εκπαιδευτική Ηγεσία και Πολιτική)*

25 Μαΐου 2011

Αγαπητέ κύριε…….,

Όπως σας έχουμε ενημερώσει πρόσφατα η ερευνητική διαδικασία έχει ολοκληρωθεί με απόλυτη επιτυχία. Συνδυάζοντας τις απόψεις που όλοι οι ειδικοί καταθέσατε είμαστε πλέον σε θέση να γνωρίζουμε πώς θέλουμε να εξελιχθεί το μέλλον του, αυτόνομου στην οικονομική διαχείριση, δημοτικού σχολείου.

Ωστόσο ο χαμηλός βαθμός πιθανότητας πραγματοποίησης που κάποια από τα πολύ επιθυμητά ενδεχόμενα συγκεντρώνουν κρούει τον κώδωνα του κινδύνου, υποδεικνύοντας ότι το να γνωρίζουμε πώς επιθυμούμε να εξελιχθούν τα πράγματα αποτελεί απαραίτητη αλλά όχι επαρκή συνθήκη για να καταστεί αυτό πραγματικότητα.

Στοχεύοντας ακριβώς στη διευκόλυνση της εφαρμογής του επιθυμητού μέλλοντος στα δημοτικά σχολεία της Κύπρου, έχει αποφασιστεί να ακολουθήσει μια προσπάθεια πρακτικής αξιοποίησης των ευρημάτων της διδακτορικής αυτής έρευνας.

Αναγνωρίζοντας την εμπειρογνωμοσύνη σας και την αποφασιστική συμβολή σας στη διαμόρφωση και εφαρμογή εκπαιδευτικής πολιτικής, σας προτείνουμε να αποτελέσετε μέρος της πολύ επίλεκτης ομάδας ατόμων που μπορούν να βοηθήσουν ώστε το ευκταίο να καταστεί εφικτό και πραγματοποιήσιμο. Στην ομάδα αυτή θα κληθούν να συμμετάσχουν μέλη της Επιτροπής Παιδείας της Βουλής των Αντιπροσώπων, η ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού και οι οργανωμένοι δάσκαλοι και γονείς.

Η συμμετοχή στη διαδικασία θα είναι ανώνυμη και απαιτεί τη διενέργεια μιας ατομικής συνέντευξης, η διάρκεια της οποίας δεν αναμένεται να ξεπεράσει τα 40 λεπτά. Οι συνεντεύξεις θα διενεργηθούν από το τέλος Μαΐου μέχρι το τέλος Ιουνίου και θα στοχεύουν στην εξεύρεση τρόπων αύξησης της πιθανότητας πραγματοποίησης όσων από τα επιθυμητά ενδεχόμενα δε φαίνεται να είναι πολύ πιθανά.

Θεωρώντας τη συνεισφορά σας απαραίτητη για την επίτευξη του πιο πάνω σκοπού, ευελπιστούμε ότι θα βρείτε ενδιαφέρουσα τη συμμετοχή σας στη διαδικασία και θα αποδεχτείτε την πρόσκληση για συμμετοχή. Μέσα στις επόμενες μέρες θα επικοινωνήσουμε τηλεφωνικά μαζί σας για να έχουμε την τελική σας απάντηση αλλά και για να παρέχουμε οποιεσδήποτε διευκρινήσεις. Σε περίπτωση που επιθυμείτε εσείς να επικοινωνήσετε μαζί μας νωρίτερα, είμαστε στη διάθεσή σας (τηλ. 99568085, email: theodoros.theodorou@st.ouc.ac.cy).

Ευχαριστούμε θερμά για την προσοχή σας,

Θεόδωρος Θεοδώρου
Υποψήφιος Διδάκτορας

Πέτρος Πασιαρδής
Καθηγητής
Επιβλέπων

**Παράρτημα Κ**

ΑΝΟΙΚΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΥΠΡΟΥ

Διδακτορικό Πρόγραμμα Επιστημών της Αγωγής
*(Εκπαιδευτική Ηγεσία και Πολιτική)*

14 Ιουλίου 2011

Αγαπητέ κύριε…….,

Σας ευχαριστούμε θερμά για την αποδοχή της πρόσκλησης για κριτική συζήτηση των κύριων ευρημάτων της έρευνας για τη σχολική αυτονομία, στην οποία είχατε συμμετάσχει.

Όπως ήδη γνωρίζετε η ημιδομημένη ατομική συνέντευξη που έχουμε προγραμματίσει αναμένεται να διαρκέσει γύρω στα 40 λεπτά. Τα ερωτήματα των συνεντεύξεων θα αφορούν:

1. Τρόπους αύξησης της πιθανότητας αποκέντρωσης εκείνων των αποφάσεων σχετίζονται με την οικονομική διαχείριση και που έχουν κριθεί ως επιθυμητές να αποκεντρωθούν στο σχολείο μέχρι το έτος 2025.
2. Τρόπους πρόληψης ή αντιμετώπισης των σοβαρών προβλημάτων που έχουν κριθεί ως πιθανά να παρουσιαστούν στα σχολεία με αυτονομία στην οικονομική τους διαχείριση.
3. Τρόπους αύξησης της πιθανότητας εισαγωγής των μέτρων αντιμετώπισης των πιθανών προβλημάτων και γενικότερης στήριξης των σχολείων που έχουν κριθεί ως επιθυμητά να εισαχθούν.

Προσδοκώντας σε μια ενδιαφέρουσα συζήτηση μαζί σας επιθυμούμε να σας διευκρινίσουμε ότι η ερευνητική διαδικασία θα στηριχθεί στις προσωπικές σας σκέψεις και απόψεις. Θεωρούμε ότι, λόγω της εμπειρογνωμοσύνης σας και της θέλησής σας να συμβάλετε στους σκοπούς της έρευνας, είστε σε θέση να αναγνωρίσετε παράγοντες που δυσχεραίνουν την πραγματοποίηση του επιθυμητού μέλλοντος και να εισηγηθείτε τρόπους με τους οποίους το ευκταίο μπορεί να καταστεί εφικτό και πραγματοποιήσιμο.

Στο σημείο αυτό σας επαναβεβαιώνουμε ότι θα ληφθεί κάθε πρόνοια για να διασφαλιστεί η ανωνυμία του κάθε συμμετέχοντα και η εμπιστευτικότητα όλων των πληροφοριών και δεδομένων. Μια συνοπτική περίληψη των κύριων ευρημάτων, χωρίς να αποκαλύπτεται σε κανένα σημείο η πηγή των δεδομένων, θα ετοιμαστεί με την ολοκλήρωση της έρευνας και θα είναι στη διάθεση όσων συμμετάσχουν σε αυτή.

Εάν δεν προκύψει κάτι έκτακτο θα συναντηθούμε την Τρίτη, 17 Ιουλίου και ώρα 16:30, όπως έχουμε ήδη διευθετήσει. Σε περίπτωση που επιθυμείτε να επικοινωνήσετε μαζί μας νωρίτερα, είμαστε στη διάθεσή σας (τηλ. 99568085, email: theodoros.theodorou@st.ouc.ac.cy).

Ευχαριστώ θερμά για τη συμμετοχή σας,

Θεόδωρος Θεοδώρου
Υποψήφιος Διδάκτορας

**Παράρτημα Λ**

Έντυπο καταγραφής τελικών συνεντεύξεων Συνέντευξη Αριθμός…..

Όνομα…… Ημερομηνία……

1. **Πώς μπορεί να αυξηθεί η πιθανότητα αποκέντρωσης των αποφάσεων που αφορούν την ανάπτυξη του προσωπικού και των μαθητών του σχολείου;** (Θέμα κόστους, ολοήμερο σχολείο)

| ΑΠΟΦΑΣΕΙΣ ΠΟΥ ΑΦΟΡΟΥΝ ΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ ΚΑΙ ΜΑΘΗΤΩΝ | | | |
|---|---|---|---|
| *Καθορισμός προγραμμάτων επιμόρφωσης | | *Διάθεση κονδυλίων για λειτουργία ομίλων, συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα και διοργάνωση εκδηλώσεων | |
| ** Χρηματοδότηση συμμετοχής προσωπικού σε σεμινάρια | | | |
| ** Παροχή κινήτρων προς το προσωπικό | | *Αγορά υπηρεσιών για στήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και ειδικές ανάγκες | |

2. **Πώς μπορούν να προληφθούν ή να αντιμετωπιστούν κατάλληλα τα πιθανά και σοβαρά προβλήματα;** (Θέμα ελλιπούς προετοιμασίας σχολικών ηγετών, χρηματοδότηση στη βάση αναγκών)

| ΣΟΒΑΡΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΠΟΥ ΕΙΝΑΙ ΠΙΘΑΝΟ ΝΑ ΕΜΦΑΝΙΣΤΟΥΝ | | | |
|---|---|---|---|
| **Επιβάρυνση σχολικών ηγετών** | | | |
| ** Ανάληψη πρόσθετης ευθύνης | | * Εμπλοκή σε δικαστικές διαμάχες | |
| ** Απροθυμία ανάληψης οικονομικής ευθύνης | | ** *Αύξηση φόρτου εργασίας (ANOVA) Ακαδημαϊκοί>Κ.Εξουσία (Πιθανότητα)* | |
| * *Αμφισβήτηση των ενεργειών του διευθυντή (ANOVA) Διευθυντές>Κ.Εξουσία* | | ** *Αύξηση εργασιακού άγχους (ANOVA) Ακαδ.,Διευθ.,Άλλοι> Κ.Εξουσία (Πιθανότητα)* | |
| ** Δυσκολία εκτέλεσης πολλαπλών καθηκόντων | | * Μείωση ενδιαφέροντος για ανάληψη πόστου | |
| **Κοινωνικές ανισότητες** | | **Αντιδράσεις – Συγκρούσεις** | |
| * Αύξηση διαφορών μεταξύ σχολείων | | * Συγκρούσεις για την κατανομή κονδυλίων | |
| * Δυσχέρεια στην παροχή ίσων ευκαιριών | | ** Αντιδράσεις συνδικαλιστών στις αλλαγές | |

3. **Πώς μπορεί να αυξηθεί η πιθανότητα υλοποίησης των πολύ επιθυμητών μέτρων που είναι μειωμένα πιθανά;**

| ΠΟΛΥ ΕΠΙΘΥΜΗΤΑ ΑΛΛΑ ΟΧΙ ΠΟΛΥ ΠΙΘΑΝΑ ΜΕΤΡΑ | | | |
|---|---|---|---|
| **Αποτελεσματική λογοδοσία** | | **Ισορροπία αποκέντρωσης/συγκεντρωτισμού** | |
| * Αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας μέσω μέτρησης των επιδόσεων, των στάσεων και του εργασιακού κλίματος | | * Προετοιμασία κοινωνίας | |
| | | * Σταδιακή μεταφορά ευθυνών | |
| * Εποπτεία λόγω κακής διαχείρισης | | * Συλλογικότητα στη διαχείριση | |
| * Επιβολή κυρώσεων για ατασθαλίες | | * Στελέχωση ΥΠΠ με σώμα επαγγελματιών | |
| * Εισαγωγή εσωτερικού ελέγχου | | * Σύναψη συμφωνιών πλαίσιο για πώληση προϊόντων στα σχολεία σε μειωμένες τιμές | |
| * *Διενέργεια απροειδοποίητων ελέγχων (ANOVA) Χ.Εργασίας>Ακαδημαϊκοί* | | | |

| ΠΟΛΥ ΕΠΙΘΥΜΗΤΑ ΑΛΛΑ ΟΧΙ ΠΟΛΥ ΠΙΘΑΝΑ ΜΕΤΡΑ (συνέχεια) | | | |
|---|---|---|---|
| **Στήριξη σχολικών ηγετών** | | **Επικέντρωση στη μαθησιακή διαδικασία** | |
| * Κατάρτιση γραμματειακού προσωπικού | | * Διασφάλιση επαγγελματικής ανάπτυξης | |
| * Εκπαίδευση διευθυντών για προσφορές | | * Ενθάρρυνση ανάπτυξης πρωτοβουλίας | |
| * Ανάπτυξη λογισμικών για ΑΟΔ | | ** Επιλογή των καλύτερων εκπαιδευτικών | |
| * Στήριξη από έμπειρους διευθυντές | | ** Διασύνδεση αποτελεσματικ/ προαγωγής | |
| * Περιορισμός εργασιών ρουτίνας | | * Πρόσθετη στήριξη μαθητών με δυσκολ. | |
| * *Μείωση διδακτικού χρόνου (ANOVA) Διευθυντές, Άλλοι> Χ.Εργασίας* | | * *Ύπαρξη παιδαγωγικού συμβούλου (ANOVA) Υπόλοιποι>Χ.Εργασίας* | |
| *Δημιουργία Ακαδημίας Στελεχών* | | ** Κίνητρα για παραμονή εκπαιδευτικών | |
| **Δικτύωση των σχολείων** | | ** Χρηματοδότηση έρευνας δράσης | |
| ** Παραχώρηση κονδυλίων για δικτύωση | | * Εξατομίκευση της διδασκαλίας | |
| * Δημιουργία βάσης δεδομένων | | **Δομή λήψης και διαχείρισης αποφάσεων** | |
| * Δικτύωση με διάφορα σχολεία και οργανισμούς στη βάση αναγκών | | * Λήψη αποφάσεων ΑΟΔ από ένα συμβούλιο με συμμετοχή του διευθυντή | |
| | | * Υλοποίησης αποφάσεων από μικρή ομάδα | |
| | | * *Διαφοροποίηση σύνθεσης συμβουλίου ανάλογα με το είδος της απόφασης (ANOVA) Ακαδημαϊκοί, Διευθυντές>Χ.Εργασίας* | |

**Παράρτημα Μ**

**Έντυπο καταγραφής της συνέντευξης 30**
**Όνομα Διευθύντρια Δημοτικού Σχολείου Ημερομηνία 30.5.2011**

(Σημειώνονται με √ όσες κατηγορίες αποφάσεων έχουν καλυφθεί κατά τη συζήτηση και με √√ όσες κρίθηκαν πως είναι πιθανό να αποκεντρωθούν)

(Σημειώνονται με κόκκινο χρώμα οι πρόσθετες κατηγορίες που αναφέρθηκαν)

(Σημειώνονται με *Italics* κάποια πρόσθετα σχόλια ή διευκρινήσεις)

1. **Ποιες αποφάσεις που αφορούν την οικονομική διαχείριση των δημοτικών σχολείων είναι πιθανό, κατά τη γνώμη σας, να αποκεντρωθούν, μέχρι το 2025, στο επίπεδο του σχολείου;**

| ΠΙΘΑΝΕΣ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ ΠΟΥ ΕΝΔΕΧΕΤΑΙ ΝΑ ΑΠΟΚΕΝΤΡΩΘΟΥΝ | | | |
|---|---|---|---|
| ***Διδασκαλία*** | | ***Σχολικές εγκαταστάσεις*** | |
| Αγορά διδακτικών και άλλων εγχειριδίων | √√ | Συντήρηση και επισκευή σχολικών εγκαταστάσεων | √ |
| Αγορά εξοπλισμού | √√ | Επέκταση σχολικών εγκαταστάσεων | √ |
| Αγορά διδακτικών μέσων και υλικών | √√ | Κτιριακός εξοπλισμός | √√ |
| ***Διαχείριση διδακτικού και άλλου προσωπικού*** | | ***Εξεύρεση και διαχείριση επιπρόσθετων πόρων*** | |
| Πρόσληψη προσωπικού | √√ | Δωρεές | √√ |
| Μετάθεση προσωπικού | √√ | Αξιοποίηση σχολικής περιουσίας | |
| Μισθοδοσία προσωπικού | √√ | Συνεργασία με ιδιώτες | √√ |
| Επιμόρφωση προσωπικού | √√ | Διαχείριση καντίνας | |
| Παροχή πρόσθετων κινήτρων | √√ | Διοργάνωση εκδηλώσεων | √√ |
| Αγορά συμβουλευτικών και άλλων υπηρεσιών (αξιολόγησης κλπ) | √√ | ***Λειτουργικά έξοδα*** | |
| **Άλλες αποφάσεις** | | Έξοδα θέρμανσης, κλιματισμού | √ |
| Χρηματοδότηση Εκδηλώσεων | | Έξοδα καθαριότητας | √ |
| Βιωματικά εργαστήρια | | Επισκευές, συντήρηση εξοπλισμού | √ |
| | | Αναλώσιμα | √ |

**<u>Παρατηρήσεις</u>**
*Να έχει λόγο για θέματα που σχετίζονται με τις σχολικές εγκαταστάσεις αλά να μην εμπλέκεται στη διαχείριση.*

2. **Ποια προβλήματα είναι πιθανό να παρουσιαστούν εάν τα σχολεία στο μέλλον θα λειτουργούν με αυτονομία στην οικονομική διαχείριση;**

| ΑΠΟΤΥΧΙΑ ΣΤΗ ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΤΩΝ ΕΠΙΔΟΣΕΩΝ ΟΛΩΝ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ | | | |
|---|---|---|---|
| ***Επιβάρυνση σχολικών ηγετών*** | | ***Αύξηση πιθανότητας απάτης/ λαθών*** | |
| Αύξηση φόρτου εργασίας | √√ | Κακοδιαχείριση | √√ |
| Εμπλοκή σε λογιστικά ζητήματα | | Κατασπατάληση χρήματος | √√ |
| Ανάληψη πρόσθετης ευθύνης | √√ | Υποκειμενισμός στις προτεραιότητες | √√ |
| Παραμέληση τομέα διδασκαλίας | | ***Αύξηση κοινωνικών ανισοτήτων*** | |
| Μείωση ενδιαφέροντος προαγωγής | √ | Αύξηση διαφορών μεταξύ σχολείων | √√ |

| | | | |
|---|---|---|---|
| Μείωση επαγγελματικής ικανοποίησης/ αύξηση άγχους | √√ | Αύξηση διαφορών μεταξύ μαθητών | √√ |
| Συγκρούσεις με το προσωπικό | √√ | Παραμέληση σχολικών εγκαταστάσεων | |
| Συγκρούσεις με εμπλεκόμενους | √ | Παραμέληση κάποιων μαθητών | |
| Δικαστικές διαμάχες | | ***Άλλα προβλήματα*** | |
| Αμφισβήτηση διευθυντών | √ | Εξάντληση πόρων, λειτουργικά προβλήματα | |

**Παρατηρήσεις**

*Εάν δε γίνεται καλός προγραμματισμός μπορεί να μένει το σχολείο χωρίς κονδύλια για να υλοποιήσει βασικές του ανάγκες.*

### 3. Ποια μέτρα αντιμετώπισης των προβλημάτων και στήριξης των σχολείων κατά την αυτόνομη οικονομική διαχείριση είναι πιθανό να υιοθετηθούν;

| ΜΕΤΡΑ ΣΤΗΡΙΞΗΣ | | | |
|---|---|---|---|
| ***Εξισορρόπηση αποκέντρωσης και συγκεντρωτισμού*** | | ***Επικέντρωση στη μαθησιακή διαδικασία*** | |
| Επίτευξη κατάλληλης δομής λήψης αποφάσεων (εξισορρόπηση) | √√ | Εξασφάλιση κατάλληλων υποδομών σχολείου | √√ |
| Παραμονή κάποιων αποφάσεων σε μη τοπικό επίπεδο Έλεγχος | √√ | Εξασφάλιση υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικών | √√ |
| Ύπαρξη ελάχιστου και μέγιστου διαθέσιμου ποσού ανά τομέα | √√ | Απαίτηση κατοχής συγκεκριμένων προσόντων από εκπαιδευτικούς | √√ |
| Ξεκαθάρισμα αρμοδιοτήτων σχολείου και άλλων φορέων | | Διασφάλιση της συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ | √√ |
| Σταδιακή εφαρμογή αποκέντρωσης | √√ | Στήριξη του έργου των εκπαιδευτικών | |
| Ύπαρξη σαφών διαδικασιών | √√ | ***Λειτουργία υποστηρικτικού δικτύου*** | |
| Διασύνδεση βαθμού αυτονομίας με αποτελέσματα σχολείου | | Συμμετοχή όλων των εμπλεκομένων (Ιδιώτες, γονείς κλπ) | |
| Αύξηση στήριξης και χρηματοδότησης σε υποβαθ. Σχολεία | | Συμμετοχή σε εξειδικευμένα προγράμματα ανάλογα με τις ανάγκες | √√ |
| Συλλογικός προγραμματισμός | √√ | Προσέλκυση πόρων | |
| Συλλογική διαχείριση εξόδων | √√ | Επίλυση προβλημάτων | √√ |
| ***Αποτελεσματική λογοδοσία*** | | ***Στήριξη σχολικών ηγετών*** | |
| Εισαγωγή μηχανισμών ελέγχου ΑΟΔ | √√ | Ανάπτυξη λογισμικών προγραμμάτων | √√ |
| Συστηματική αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας | √√ | Παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών οικονομικής φύσης | √√ |
| Συστηματική εξωτερική αξιολόγηση | | Εισαγωγή του μέντορα | √√ |
| Έλεγχος κτιριακών υποδομών και άλλων τομέων εξόδων | √√ | Ύπαρξη οικονομικού διευθυντή | √ |
| Μέτρηση της επίδοσης των μαθητών | √ | Ανταλλαγή καλών πρακτικών | √√ |
| Έλεγχος οικονομικής διαχείρισης | √√ | επιμόρφωση διευθυντών | √ |
| Παροχή κινήτρων σε εκπαιδευτικούς που είναι αποτελεσματικοί | √√ | Καθορισμός του χρόνου που πρέπει να αφιερώνεται σε κάθε τομέα | |
| Επιβολή κυρώσεων σε όσους συστηματικά αποτυγχάνουν | √√ | Μείωση ή κατάργηση του διδακτικού χρόνου | |
| ***Άλλα μέτρα*** | | Κατάρτιση διευθυντών (Προσόντα) | √√ |
| Έκτακτος Οικονομικός Έλεγχος | √√ | Γραμματειακή υποστήριξη | √√ |

4. **Ποιο είναι το καταλληλότερο σύστημα διαχείρισης των σχολείων;**

| ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ, ΛΗΨΗ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ, ΕΛΕΓΧΟΣ, ΛΟΓΟΔΟΣΙΑ | | | |
|---|---|---|---|
| Διαχείριση από διευθυντή | √√ | Διαχείριση από ενδοσχολική ομάδα | √ |
| Διαχείριση από ΔΣ | | Άλλο | √ |

**<u>Παρατηρήσεις</u>**

*Στα πρότυπα της συμβουλευτικής επιτροπής του Ταμείου Διευθυντή*

*Οι εκπαιδευτικοί μαζί με τη διευθυντική ομάδα πρέπει να αναλύουν τις ανάγκες του σχολείου και να θέτουν προτεραιότητες. Στη θα μπορεί να εμπλέκεται και ο σύνδεσμος γονέων όσον αφορά τη διευκόλυνση εφαρμογής των αποφάσεων που θα λαμβάνονται, χωρίς ωστόσο να πρέπει να έχει λόγο σε εκπαιδευτικά θέματα, όπως τη μεθοδολογία. Παρομοίως, σε μια συμβουλευτική επιτροπή μπορεί να έχει λόγο και η ΣΕ. Ο διευθυντής θα έχει πάντα τον τελικό λόγο και θα είναι υπόλογος για την εύρυθμη σχολική λειτουργία*

## Παράρτημα Ν

**Συνέντευξη με Διευθύντρια Δημοτικού Σχολείου – D5** 30.5.11

**Εισαγωγικά σχόλια ερευνητή**
Η συνέντευξη κράτησε περίπου 1 ώρα. Η ερωτώμενη είναι αυτή τη στιγμή διευθύντρια ωστόσο από το Σεπτέμβριο θα εκτελεί χρέη επιθεωρήτριας.

Σε γενικές γραμμές παρουσιάστηκε θετική ως προς την ΑΟΔ. Ζήτησε να έχει το δικαίωμα διαχείρισης ενός ποσού για να καλύπτει τις ανάγκες του σχολείου. Έδειξε μεγαλύτερη προθυμία να αναλάβει τη διαχείριση αποφάσεων που έχουν να κάνουν με την υποστήριξη της διδασκαλίας, όπως την αγορά εξοπλισμού, μέσων, υλικών και βιβλίων καθώς και την επιμόρφωση του προσωπικού. Επίσης θα ήθελε να έχει την ευχέρεια να χρηματοδοτεί εκδηλώσεις στα πλαίσια της πολιτικής του σχολείου και να μπορεί να αγοράζει υπηρεσίες για υποστήριξη από ψυχολόγο ή συμμετοχή σε μουσικοκινητικά και άλλα εργαστήρια. Όσον αφορά τα λειτουργικά έξοδα καθώς και τα έξοδα που σχετίζονται με τις σχολικές εγκαταστάσεις δήλωσε ότι προτιμά να συνεχίσουν να γίνονται από τις ΣΕ, αφού δεν τα θεωρεί τόσο σημαντικά (τα λειτουργικά έξοδα) και είναι χρονοβόρα. Στην περίπτωση των σχολικών εγκαταστάσεων θα ήθελε ο διευθυντής να συνεχίσει να εκφράζει την άποψή του χωρίς να έχει καθήκοντα διαχείρισης τέτοιων αποφάσεων. Αναφορικά με την εξεύρεση και διαχείριση πρόσθετων πόρων, σχολίασε ότι ήδη μπορεί να γίνει μέσω χρονοβόρων και γραφειοκρατικών διαδικασιών και θα ήθελε πολύ να δίδεται το δικαίωμα στα σχολεία να μπορούν να το κάνουν αυτόνομα. Σε μια δεύτερη φάση ΑΟΔ, θα ήθελε να δει τα σχολεία να μπορούν να επιλέγουν το προσωπικό τους και ρυθμίζουν επίσης τη μισθοδοσία του.

Περνώντας στα πιθανά προβλήματα που ενδέχεται να παρουσιαστούν εάν τα σχολεία ασκούν αυτόνομη οικονομική διαχείριση ανέφερε την επιβάρυνση των σχολικών ηγετών, την αύξηση πιθανότητας απάτης καθώς και την αύξηση των κοινωνικών ανισοτήτων.

Ειδικά για το τελευταίο είπε πως δε θεωρεί κακό να ξεχωρίσουν κάποια σχολεία νοουμένου ότι το κράτος θα εξασφαλίζει πως όλα τα σχολεία καλύπτονται όσον αφορά τις βασικές ανάγκες τους. Το κράτος επίσης θα πρέπει να ασκεί έλεγχο της ΑΟΔ. Για το σκοπό αυτό πρέπει να υπάρχουν σαφείς διαδικασίες και να γίνονται συχνοί και απροειδοποίητοι έλεγχοι σε όλα τα σχολεία, ειδικά κατά την πρώτη περίοδο εφαρμογής της ΑΟΔ. Επιπρόσθετα καλό είναι το κράτος να παρέχει κάποιες κατευθυντήριες γραμμές στα σχολεία, τις οποίες αυτά να επιλέγουν αν θα ακολουθήσουν ή όχι. Για παράδειγμα θα μπορεί να προσφέρει ένα κατάλογο με προτεινόμενους τομείς ανάπτυξης του σχολείου και διοχέτευσης των κονδυλίων καθώς και να παρέχει κατάλογο με προσφερόμενο εξοπλισμό ο οποίος θα αγοράζεται με κεντρική διαχείριση (ούτως ώστε να γλυτώνει το σχολείο το ψάξιμο και να επιτυγχάνονται καλύτερες τιμές).

Σε επίπεδο σχολείου, θα πρέπει το διδακτικό προσωπικό να κάνει από κοινού ένα καλό προγραμματισμό στον οποίο να περιλαμβάνονται οι ανάγκες, οι προτεραιότητες και οι στόχοι του σχολείου. Βάσει αυτού του προγραμματισμού θα γίνεται και η διαχείριση, ώστε να αποφεύγεται το φαινόμενο να μένει χωρίς τα απαραίτητα κονδύλια για τη λειτουργία του το σχολείο. Οι σχολικοί ηγέτες θα πρέπει να υποστηριχθούν με ένα εξειδικευμένο και εκπαιδευμένο στην οικονομική διαχείριση γραμματειακό προσωπικό, ενώ θα πρέπει και οι ίδιοι να τύχουν κάποιας επιμόρφωσης. Επίσης το κράτος καλό είναι να προσφέρει συμβουλευτικές υπηρεσίες οικονομικής φύσεως από ένα κατάλληλα στελεχωμένο σώμα. Στάθηκε επίσης στην αναγκαιότητα ύπαρξης κάποιου λογισμικού για την ΑΟΔ, το οποίο να βοηθά στην τήρηση των λογαριασμών και στην παρακολούθηση των κονδυλίων. Πολύ βοηθητική θεωρεί επίσης τη δημιουργία δικτύων μεταξύ των σχολείων, όπου να συζητούνται διάφορα θέματα και να ανταλλάζονται απόψεις και καλές πρακτικές.

Σε σχέση με το καταλληλότερο σύστημα διαχείρισης των σχολείων, επισήμανε ότι σίγουρα οι εκπαιδευτικοί μαζί με τη διευθυντική ομάδα πρέπει να αναλύουν τις ανάγκες του σχολείου και να θέτουν προτεραιότητες. Στη θα μπορεί να εμπλέκεται και ο σύνδεσμος γονέων όσον αφορά τη διευκόλυνση εφαρμογής των αποφάσεων που θα λαμβάνονται, χωρίς ωστόσο να πρέπει να έχει λόγο σε εκπαιδευτικά θέματα, όπως τη μεθοδολογία. Παρομοίως, σε μια συμβουλευτική επιτροπή μπορεί να έχει λόγο και η ΣΕ. Ο διευθυντής θα έχει πάντα τον τελικό λόγο και θα είναι υπόλογος για την εύρυθμη σχολική λειτουργία.

**ΣΗΜΑΝΤΙΚΑ ΑΠΟΣΠΑΣΜΑΤΑ ΑΠΟ ΤΗ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ:**

(25:00) εξηγεί πώς γίνονται σπατάλες με την κεντρική διαχείριση. Αναφέρει το παράδειγμα του σχολείου της όπου έχουν αποσταλεί 4 βιντεοπροβολείς και 3 φορητοί υπολογιστές, οι οποίοι είναι ουσιαστικά αχρείαστοι. Εάν το σχολείο είχε σχετικό κονδύλι να διαχειριστεί θα το αξιοποιούσε αλλού. Παρόμοια δεδομένα ισχύουν και για τη σχολική βιβλιοθήκη.

**ΑΠΟΦΑΣΕΙΣ**

Το ότι δε μπορείς να μεταφέρεις κονδύλια από τον ένα τομέα στον άλλο κάπου οδηγεί στο να χάνονται λεφτά, αφού ξοδεύονται για να μην επιστραφούν. «Θεωρώ ότι το κομμάτιασμα και ο καθορισμός του πώς θα ξοδευτούν τα λεφτά δε βοηθά καθόλου και θα ήθελα, και βλέπω ότι μπορεί να γίνει άνετα αυτό το πράγμα,…αν το σύνολο είναι 10000, να μου τις δώσουν από την αρχή τις 10000 ως διευθύντρια…να έχω μια ελευθερία στο πώς θα χειριστώ τούτα τα λεφτά. Και μπορεί να πάνε και οι 8000 για παράδειγμα για τη φιλαναγνωσία και να μην αγοράσω ούτε ένα μουσικό όργανο» «Τούτο νομίζω είναι πολύ εφικτό να γίνει. Το βλέπω να γίνεται και πιο άμεσα. Και πριν το 2025.»

- Μισθοδοσία προσωπικού/ Επιλογή/ παροχή πρόσθετων κινήτρων

Το θεωρώ πολύ καλό να ήταν απόφαση του σχολείου αλλά εντελώς απίθανο. Διότι εάν δοθεί και αυτό σε ένα μέλλον απώτερο θα έχουμε και το δικαίωμα επιλογής προσωπικού το οποίο είναι η ουσία για εμένα για να είναι αποτελεσματικό το σχολείο. Αλλά μου φαίνεται σενάριο επιστημονικής φαντασίας για την Κύπρο. Θα ήταν το ιδανικό για εμένα να μπορώ να χειριστώ λεφτά και να δίνω κάποια ως μπόνους σε κάποιους δασκάλους οι οποίοι κάνουν κάτι τρομερά θετικό για το σχολείο

- 1η φάση αποκέντρωσης (τα ήδη υπάρχοντα στη ΣΕ κονδύλια ανά σχολείο/ διδασκαλία

Εγώ διαβάζοντας τη σχετική επιστολή θεώρησα ότι η ΑΟΔ αφορά εκείνα τα κονδύλια που ούτως ή άλλως μας δίνουν για να διαχειριστούμε αλλά δεν έχουμε απόλυτη ελευθερία στο πώς να τα διαχειριστούμε. Για παράδειγμα κονδύλια που αφορούν στον εξοπλισμό

«Κάτι που βλέπω πολύ εύκολο να γίνει είναι τούτο με τα κονδύλια που ούτως ή άλλως μας παραχωρούνται αλλά με πολύ πολύ δύσκολες γραφειοκρατικές διαδικασίες που στο τέλος έχουν ως αποτέλεσμα να μη λειτουργούμε και πολύ αποτελεσματικά.» «Έχουμε πάρα πολλά μικρά μικρά ταμεία τα οποία μας δίνονται από τη σχολική εφορεία… μας δίνουν ένα κατάλογο ο οποίος μου λέει 500 ευρώ για βιβλία, 200 ευρώ για αθλητικά όργανα, 150 ευρώ για εκδηλώσεις αθλητικές και πάει λέγοντας. Είναι καμιά δεκαριά τομείς αλλά συγκεκριμένοι στους οποίους μπορείς να ξοδέψεις τα λεφτά…δε σου δίνουν τα λεφτά στο χέρι, οπότε μπαίνεις σε μια διαδικασία η οποία και χρονοβόρα είναι και νευριάζεις και μπαίνεις σε μια διαδικασία αχρείαστη».

- Χρηματοδότηση εκδηλώσεων του σχολείου

Δεν μπορούσα να χρηματοδοτήσω εκδηλώσεις για τη φιλαναγνωσία κλπ Θα ήταν πολύ πιο ωραίο αν αξιοποιούνταν (τα κονδύλια) μέσα στα προγράμματα τα οποία έκαναν τα παιδιά

- Λειτουργικά έξοδα

(08:30) Δε θα με ενοχλούσε καθόλου να παραμείνουν σε επίπεδο ΣΕ διότι δε θεωρώ ότι είναι σημαντικό μέρος της δουλειάς μου τα υγρά καθαριότητας και θα προτιμούσα μάλιστα, διότι θα έχει αυξημένο φόρτο εργασίας ο διευθυντής όταν θα διαχειριστεί ο ίδιος τα κονδύλια. Αν θα πάει όμως πακέτο, προτιμώ να τα διαχειρίζομαι και αυτά παρά να μη διαχειρίζομαι τίποτα.

- Σχολικές εγκαταστάσεις

Επειδή απαιτεί και συγκεκριμένες γνώσεις… ήδη πάντως ο διευθυντής τρέχει όλες τις διαδικασίες που έχουν να κάνουν με επιδιορθώσεις απλά δεν εμπλέκεται στην πληρωμή. Θα προτιμούσα με το ίδιο σκεπτικό (ότι δεν είναι τόσο σημαντικά θέματα για να ασχολείται ο διευθυντής) να αναλάβει ακόμα και τις διαδικασίες (που σήμερα τρέχει ο διευθυντής) κάποιος άλλος. Τώρα τα κάνουμε όλα εκτός από το να πληρώσουμε. «Με ενοχλεί και η διαδικασία. Οτιδήποτε δε σχετίζεται με τη διδασκαλία και τη μάθηση, εμένα με ενοχλεί και θα ήθελα να μην ήταν ευθύνη του διευθυντή»
Ούτως ή άλλως για επεκτάσεις κτηρίων που αναλαμβάνει η ΣΕ με τις Τεχνικές υπηρεσίες πάντα είναι σε συνεργασία με το διευθυντή

- Διαχείριση διδακτικού και άλλου προσωπικού

«Εγώ πιστεύω ότι όπου δεν είναι αποτελεσματικό το σχολείο… έχει να κάνει με το προσωπικό.» Άρα εάν είχαμε τη δυνατότητα πρόσληψης του προσωπικού και διαχείρισης των οικονομικών που σχετίζονται με τις πληρωμές τους κλπ θα λειτουργούσαν πολύ πιο αποτελεσματικά τα σχολεία. Αυτό το πιστεύω πάρα πολύ έντονα.

- Επιμόρφωση προσωπικού

«Εγώ σίγουρα πιστεύω στην επιμόρφωση στη σχολική μονάδα. Πιστεύω ότι είναι η πιο αποτελεσματική. Και θα ήταν το ιδανικό, εάν είχαμε κονδύλια τα οποία να χειριστούμε για επιμόρφωση…» Σε κάθε σχολείο υπάρχουν διαφορετικές ανάγκες «Θα ήταν πολύ καλό να μπορούσαμε να οργανώσουμε βιωματικά εργαστήρια με τους ειδικούς…» Δε θα με ενοχλούσε να γίνεται και συνδυασμός βέβαια με μια κεντρική επιμόρφωση.

- Εξεύρεση και διαχείριση πρόσθετων πόρων

(13:30) Σε όποιο σχολείο πήγα το έκανα αλλά με πολύ αγώνα και με γραφειοκρατία η οποία με σκότωσε. Είχαμε συνεργασία με τη Λαϊκή Ασφαλιστική. Πέρυσι είχα με την εταιρεία Παπαέλληνα. Βρίσκω ανθρώπους οι οποίοι σχετίζονται με κάποιο τρόπο με το σχολείο και βρίσκω κάποιο θέμα το οποίο συνάδει με τα ενδιαφέροντά τους. «Εάν ήταν αυτόνομο το σχολείο δε θα την είχα (τη γραφειοκρατία και τη διαδικασία) και θα προχωρούσα και πολύ πιο γρήγορα»
«Είναι κρίμα να υπάρχουν τόσες εταιρείες γύρω μας και τόσοι φορείς (και να μην τους αξιοποιούμε…»
«Θεωρώ ότι πάρα πολύ εύκολα μπορεί να γίνει. Να δώσουν το δικαίωμα στο διευθυντή να επιλέγει χορηγούς…και να φέρνει λεφτά στο σχολείο»

**ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ**

- Εξάντληση πόρων (λειτουργικά προβλήματα)

Να γίνεται από την αρχή πολύ καλός προγραμματισμός. «Να μην κόψεις μέσα και να έχεις φάει όλα τα λεφτά. Διότι τώρα σου τα δίνουν έτσι. Είναι μια μεγάλη ασφάλεια. Τώρα έχεις τα, είναι περιορισμένο τι μπορείς να κάνεις»

- Αύξηση κοινωνικών ανισοτήτων

Νομίζω ότι αυτό είναι περισσότερο θέμα ικανοτήτων του διευθυντή παρά περιορισμών λόγω περιοχής. Ακόμη και εκεί που θεωρείς ότι είναι μια φτωχή περιφέρεια μπορούν να βρεθούν λεφτά, να βρεθούν χορηγίες. Είναι ικανότητα του διευθυντή και στις επικοινωνιακές σχέσεις, συμπεριφοράς στην κοινότητα, επαφών.

Μπορεί να δημιουργηθούν ανισότητες αλλά δε με ενοχλεί καθόλου εμένα. Θα ήθελα να προβληματιστεί ο διευθυντής και να βρει λεφτά για το σχολείο του. «Εάν μπορεί ένα σχολείο να βρει (χρήματα) και να γίνει καλύτερο, επειδή το άλλο θα παραμείνει όπως ήταν, πρέπει να μη βρει και το άλλο (εκείνο που μπορεί);» Δεν θα υποβαθμιστεί κάποιο σχολείο. Το πολύ να ανεβεί κάποιο σε άλλα επίπεδα. Να αναγκαστεί ο διευθυντής να βρει χορηγίες.

- Υποκειμενισμός στις προτεραιότητες

Μπορεί ένας διευθυντής να μην καταλαβαίνει τι του γίνεται και να μην αγοραστούν τα απαραίτητα για τους μαθητές, όπως τα όργανα μουσικής. Όμως μιλούμε για ένα διευθυντή ο οποίος θα ξέρει τι του γίνεται.

- Αύξηση πιθανότητας άπατης/ λαθών

Βλέπω αυτό το σενάριο πιθανό.

- Αμφισβήτηση διευθυντή

Εάν φέρεις κάποιο ειδικό για θέματα επιμόρφωσης, ο οποίος θα πληρωθεί, θα λένε γιατί τον διάλεξε αυτό η διευθυντής και όχι κάποιον άλλο; «Ποιος διασφαλίζει ότι τούτος που έφερες από το τάδε Πανεπιστήμιο είναι πιο ικανός από τον άλλο από το διπλανό ή (ότι) ξέρει τι κάνει αφού το Υπουργείο δε θα τον ελέγξει;»

- Αύξηση άγχους/ μείωση ενδιαφέροντος για προαγωγή

Αυτό εξαρτάται πολύ από τον κάθε άνθρωπο. «Νομίζω ότι κάποιους αυτό το πράγμα μπορεί να τους αγχώσει και να μην θέλουν αυτή την έξτρα ευθύνη»

- Συγκρούσεις με το προσωπικό

(32:00) Όσον αφορά το προσωπικό μπορεί, ο καθένας γιατί είναι υπεύθυνος για το τάδε σχέδιο δράσης και θέλει να προωθήσει το δικό του ή επειδή ήθελε κάτι που δεν αγοράστηκε μπορεί να προκαλέσει τέτοια ζητήματα. Αν όμως τους βάλεις όλους κάτω στον προγραμματισμό και από την αρχή δε σου ζητήσουν αυτό το συγκεκριμένο, μπορείς να επικαλεστείς τη συνεδρίαση και τον προγραμματισμό.

**ΜΕΤΡΑ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΣΤΗΡΙΞΗΣ ΤΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ**

- Ύπαρξη διαδικασιών/ έλεγχος

«Θα κρατούμε τις αποδείξεις, θα υπάρχει μια διαδικασία, μπορεί να σχηματιστεί και μια επιτροπή μέσα στο σχολείο, τούτα όλα εννοείται. Δε θα μου τα δώσουν (τα χρήματα) και ύστερα ό,τι θέλω κάνω τα λεφτά. Και θα μπορεί οποιοσδήποτε να κάνει έλεγχο ανά πάσα στιγμή.»

- Έλεγχος ΑΟΔ

«Το Υπουργείο πρέπει να βρει μηχανισμούς που να ελέγχει τούτο το πράγμα. Πρέπει οπωσδήποτε να τηρούμε φακέλους με τα τιμολόγια, με τις αποδείξεις, με τη διαδικασία που βγήκαμε για προσφορές, να είναι όλα καταχωρήμενα…» «Να γίνει σε όλους έλεγχος…διότι και τώρα μας λένε για κάποια πράγματα για τη σχολική περιουσία… ότι μπορεί να σου ζητηθεί. Εγώ είμαι 22 χρόνια μέσα στα σχολεία και ποτέ δε μου ζητήθηκε έλεγχος. Ότι θέλω γράφω εκεί. Έχει μια φωτογραφική. Αν θέλω πιάνω τη φωτογραφική και φεύγω…δεν υπάρχει έλεγχος.» «Αν τούτο το πράγμα (η ΑΟΔ) στα πρώτα στάδια που θα εφαρμοστεί, έρθουν…απροειδοποίητα μάλιστα…για να είσαι ανά πάσα στιγμή στην πρίζα ότι θα έχεις τα στοιχεία και θα τα τηρείς σωστά και να κάνουν (έλεγχο), ειδικά τα πρώτα χρόνια όταν θα ξεκινήσει…νομίζω δε θα υπάρχει πρόβλημα.»

- Επιβολή κυρώσεων

Να υπάρχουν και συνέπειες σε όποιον κάνει κακοδιαχείριση.

- Ανάπτυξη λογισμικών προγραμμάτων

«Θα ήθελα σίγουρα να υπάρχει ένα λογισμικό που να μπορεί να υποστηρίξει τούτες τις διαδικασίες, για να βρίσκεις και άκρη. Διότι θα είναι πολλές τούτες οι χιλιάδες…αν θα υπάρχουν και διαδικασίες προσφορών μες τη μέση…πρέπει να υπάρχει ένα σύστημα να καταχωρούνται τούτα όλα, να υπάρχει οργανωμένα, να φαίνεται.»
«Θέλει πάρα πολύ καλή οργάνωση, θέλει σύστημα κλπ»

- Συλλογική διαχείριση

«Νομίζω δεν πρέπει να είναι μόνος του ο διευθυντής. Θα ήταν καλά να ήταν μια επιτροπή» Με συμμετοχή εκπροσώπου των εκπαιδευτικών, των γονιών και ίσως της ΣΕ

- Συλλογικός προγραμματισμός

Να γίνεται από την αρχή πολύ καλός προγραμματισμός. Να κάνει συνεδριάσεις με το προσωπικό για να διαφανούν οι ανάγκες του σχολείου. Βλέποντας τι υπάρχει ξέροντας τι θα έπρεπε να υπάρχει ιδανικά σε ένα σχολείο, ζητώντας και την άποψη των γονέων, καθορίζεις τις ανάγκες.

- Επιμόρφωση

Σίγουρα θα χρειαστεί μια επιμόρφωση διαχείρισης των οικονομικών

- Αύξηση στήριξης και χρηματοδότησης σε υποβαθμισμένα σχολεία

Δεν θα στερηθεί κάποιο σχολείο κονδύλια. Τα κονδύλια από το Υπουργείο εγώ θα τα ήθελα οπωσδήποτε. Είναι υποχρέωση του κράτους. Δεν βλέπω να γίνεται στην Κύπρο να μην είναι υποχρέωση του κράτους η βασική χρηματοδότηση των σχολείων.

- Επιλογή αγοράς εξοπλισμού μέσω κεντρικής διαχείρισης

(34:30) Επίσης θα ήταν χρήσιμο και πιο οικονομικό το Υπουργείο να δίνει κάποια λίστα με προϊόντα τα οποία, αν δεν έχω ιδιαίτερες ανάγκες και δε χρειάζομαι ιδιαίτερες προδιαγραφές να αγοράζω μέσω του Υπουργείου. Να βοηθά εκείνους που δεν έχουν απαιτήσεις να γλυτώνουν από το ψάξιμο. Να συστήνονται διάφορα πράγματα μαζί με τους προδιαγραφές τους και να προτείνεται και ο προμηθευτής τους.

- Εξισορρόπηση συγκεντρωτισμού και αποκέντρωσης/ καθορισμός κατηγοριών εξόδων

(Η ερωτώμενη απαντούσε στο ερώτημα κατά πόσο το κράτος θα πρέπει να ελέγχει τον τρόπο διάθεσης των κονδυλίων ούτως ώστε να μην παραμελείται κάποιος τομέας του σχολείου) (37:31) Έχει μια βάση αυτό αν και συνεπάγεται και καθορισμό σε κάποιο βαθμό του τρόπου αξιοποίησης. Διότι μπορεί να είναι ένας διευθυντής ο οποίος δεν μπορεί να δει καθόλου το στοιχείο της επιμόρφωσης. Θα μπορούσε να ξεχωρίζουν κάποιοι βασικοί τομείς διάθεσης των κονδυλίων, ορίζοντας για παράδειγμα 10000 για εξοπλισμό και 3000 για επιμόρφωση. Να σου κάνει ένα χοντροειδή καταμερισμό. Αλλά να μη σου πει τι να κάνεις τις 3000 για την επιμόρφωση. Εκεί να υπάρχει ελευθερία. Να κάνει 3-4 γενικές κατηγορίες εξόδων

Αν έχεις διευθυντές οι οποίοι δε θα μπορούν από μόνοι τους να δουν ότι πρέπει να υπάρχει μια ισορροπία στον τρόπο διάθεσης των κονδυλίων θα ήταν βοηθητικό να υπήρχαν κάποιες προτάσεις ως προς τον τρόπο αξιοποίησης των κονδυλίων. Να σου δίνει κάποιες προτάσεις αλλά να μην είναι υποχρεωτικό να τις ακολουθήσεις.

- Αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας

(41:30) Στο σχέδιο δράσης που θα γίνεται να αναφέρεται το τι χρειάζεται να γίνει για να επιτευχθούν οι στόχοι του σχολείου. Να δείχνεις ύστερα ότι ο τρόπος που αξιοποίησες τα χρήματα συνδεόταν με τα αποτελέσματα που έφερες στη βάση του σχεδίου βελτίωσης. Αυτό έχει νόημα και είναι εκεί που θα γίνεται ο έλεγχος.

- Μέτρηση της επίδοσης των μαθητών/ όχι μόνο στο γνωσιολογικό τομέα

«Βασικά η αποτελεσματικότητα έχει να κάνει με τούτο αλλά δε ξέρω πώς θα μετρηθεί εύκολα… Εξαρτάται τι μετράς ως αποτελεσματικότητα. Μπορεί να είναι πολύ πιο χαρούμενα τα μωρά στο σχολείο…» Εγώ βλέπω ότι θα ήταν πολύ πιο αποτελεσματικό το ίδιο το σχολείο να κάνει αυτές τις αξιολογήσεις. Και στάσεις μπορείς να μετράς με αυτό τον τρόπο πριν κάνεις μια παρέμβαση.

- Παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών οικονομικής φύσης

«Ναι, επειδή δεν έχουμε γνώσεις τέτοιες, επειδή δεν απαιτείται να έχουμε γνώσεις τέτοιες…σίγουρα θα ευκόλυνε πάρα πολύ να ξέραμε ότι μπορούμε να σηκώσουμε το τηλέφωνο και να ρωτήσουμε κάποιον στο Υπουργείο που να χειρίζονται αυτά τα θέματα ειδικά.» Θα ήταν καλύτερα να αναλάβει το Υπουργείο αυτό το ρόλο αλλά πραγματικά να στελεχωθεί με ανθρώπους που θα ξέρουν τι θα μας λεν.

- Ύπαρξη λογιστή/ γραμματειακή υποστήριξη

Δεν θέλω να υπάρχει κάποιος άλλος ο οποίος να αποφασίζει πώς θα αξιοποιηθούν τα κονδύλια. Αν είναι θέμα μόνο καταχώρησης και τήρησης των λογιστικών βιβλίων, τούτο δε θα με πείραζε. Είχα σκεφτεί κιόλας ότι θα μπορούσε να μπαίνει στα απαιτούμενα για την πρόσληψη της γραμματείας των σχολείων να έχουν τούτες τις γνώσεις. Αυτό θα ήταν ακόμη καλύτερο γιατί η γραμματέας ζει και τη ζωή του σχολείου και ξέρει ακριβώς με ποιο σκεπτικό…Ο λογιστής θα είναι τελείως ξένο πρόσωπο. Εγώ θα ήθελα να είναι κάπως πιο επαγγελματίες οι γραμματείς.

- Λειτουργία υποστηρικτικού δικτύου

«Γενικά πιστεύω πάρα πολύ στα δίκτυα μεταξύ των σχολείων και είναι από τους στόχους μου τώρα που θα είμαι επιθεωρήτρια από 1/9. Θέλω πάρα πολύ αυτό το πράγμα γιατί είναι πράγμα που είδα ότι στερούμαστε πάρα πολύ. Δηλαδή στο διπλανό σχολείο δεν ξέρουμε τι κάνουν και όταν τύχει και βρεθούμε έχουμε τούτη την ανάγκη πάρα πολύ…να ανταλλάξουμε (εμπειρίες)…για σχέδια δράσης που κάνουμε, για τρόπους που αντιμετωπίσαμε συγκεκριμένα προβλήματα…»

«Πιστεύω ότι είναι θέμα του επιθεωρητή… να δημιουργήσει τούτες τις δυνατότητες της συνεργασίας μεταξύ των σχολείων…να υπάρχει μια φορά κάθε 15 μέρες (μια συνάντηση). Οι 10 διευθυντές των σχολείων μου ως επιθεωρήτρια να συγκεντρώνονται για να ανταλλάξουν πρακτικές, θεωρίες κλπ. Αλλά μπορεί να έχουν οι συναντήσεις τους και συγκεκριμένο θέμα.

- Εισαγωγή του μέντορα/ ανταλλαγές επισκέψεων

(50:00) Δεν έχουμε τη δυνατότητα να ανταλλάξουμε επισκέψεις μεταξύ μας. Μια μέρα να μην είμαι στο σχολείο μου και να περάσω τη μέρα με το διευθυντή του διπλανού σχολείου. Και να δω πώς χειρίζεται εκείνος τα θέματα, πώς εξόπλισε το σχολείο του. Και ειδικά όταν είσαι άπειρος, θα ήταν το καλύτερο. Ή ακόμα κάποιος βοηθός διευθυντής ο οποίος βλέπει τον εαυτό του να αναλαμβάνει το πόστο του διευθυντή να πάει να παρακολουθήσει ένα άλλο διευθυντή έμπειρο.

- Επικέντρωση στη μαθησιακή διαδικασία

Εγώ βλέπω πάρα πολύ σημαντικές τις πρώτες συνεδριάσεις που γίνονται με το προσωπικό για να καθοριστούν οι στόχοι του σχολείου. Εκεί που μιλάς για χρονοδιαγράμματα και μιλάς για ποιος θα αναλάβει τι και μιλάς τι θα κάνεις μέσα στις τάξεις, εκεί θα φανεί αν χρειάζονται και κάποια μέσα. «Για εμένα είναι πολύ βασικό (θέμα) η επιμόρφωση. Είναι το νούμερο 1.» Σίγουρα όμως θέλεις και τα μέσα, τον εξοπλισμό αν μιλάς για τα μαθηματικά για παράδειγμα.

(53:30) Σε ότι αφορά την επιμόρφωση τα χέρια μας είναι δεμένα. Αν είχα τη δυνατότητα να φέρω άτομα για να οργανωθεί βιωματικό εργαστήρι θα το ήθελα οπωσδήποτε.

**ΚΑΤΑΛΛΗΛΟΤΕΡΟ ΣΥΣΤΗΜΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ**

«Εγώ δέχομαι την κατανεμημένη ηγεσία σε ένα σχολείο που ούτως ή άλλως είναι πολύ καλό το προσωπικό, που ούτως ή άλλως λειτουργούν ρολόι τα πράγματα…» Εγώ πήγα σε ένα σχολείο που

ήταν όλα χάλια μαύρα, αν έκανα και κατανεμημένη ηγεσία θα πηγαίναμε τελείως στον πάτο. «Πρέπει να λάβεις πολύ υπόψη το ποιο είναι το προσωπικό και εάν μπορείς να κάνεις κατανεμημένη ηγεσία. Και πόσο δημοκρατικότητα μπορείς να έχεις σε ένα χώρο έχει να κάνει άμεσα με το προσωπικό του σχολείου.» Εγώ βλέπω ότι πρέπει να υπάρχει το ένα άτομο (το οποίο να είναι αρμόδιο και υπεύθυνο).

Να υπάρχει ένα κλίμα συνεργασίας και συναντίληψης αλλά εκεί που χρειάζεται να παίρνει την τελική απόφαση και την τελική ευθύνη ένα άτομο.

Στην πρόταση για το ΝΣΑ βάζει και το σύνδεσμο γονέων και μαθητή για να κάνουν τον προγραμματισμό του σχολικού έργου. Θέλω να το δω στην πράξη γιατί δεν το έζησα.

Όπως λειτουργούμε μέχρι σήμερα εγώ μπορώ όλους τούτους (σύνδεσμο γονέων, σχολική εφορεία κλπ) να τους δω στα πάντα εκτός από ότι σχετίζεται με τη μεθοδολογία. «Δεν θα έχει επιστημονικότητα η άποψή τους, δε θα έχει βάση παιδαγωγική…δεν έχουν καν στο μυαλό τους τι εστί διδασκαλία μες την τάξη»

Τώρα λειτουργεί η συμβουλευτική επιτροπή η οποία αποτελείται από 2 μέλη του συνδέσμου γονέων, 2 μέλη του διδακτικού προσωπικού (ο διευθυντής και συνήθως ο ΒΔ), και μέλη της σχολικής εφορείας. Συγκαλούν τουλάχιστον 3 φορές το χρόνο συνεδρία, αλλά και παραπάνω όταν θέλει ο διευθυντής και συζητούν οποιοδήποτε θέμα σχετίζεται με τον εξοπλισμό και τη λειτουργία του σχολείου. «Σε αυτή την επιτροπή, η οποία λειτουργεί πάρα πολύ καλά για εμένα, δεν μπαίνεις σε λεπτομέρεια…» Δεν τους δίνεις την ευκαιρία να συζητήσουν για τη μεθοδολογία ή για τους στόχους του σχολείου. Θα τους εμπλέξεις στο τι αποφασίστηκε αλλά όχι για να δώσουν γνώμη για το τι θα κάνεις. Θα αναζητείται η βοήθεια και η συμβολή τους για να υλοποιηθεί το τι έχει αποφασιστεί από το σχολείο.

**Παράρτημα Ξ**

**Έντυπο καταγραφής τελικών συνεντεύξεων** **Συνέντευξη 2**

**Όνομα Μέλος Επιτροπής Παιδείας της Βουλής** **Ημερομηνία 11.6.2012**

(Σημειώνονται με √ όσες κατηγορίες αποφάσεων έχουν καλυφθεί κατά τη συζήτηση)

1. **Πώς μπορεί να αυξηθεί η πιθανότητα αποκέντρωσης των αποφάσεων που αφορούν την ανάπτυξη του προσωπικού και των μαθητών του σχολείου;** (Θέμα κόστους, ολοήμερο σχολείο)

| ΑΠΟΦΑΣΕΙΣ ΠΟΥ ΑΦΟΡΟΥΝ ΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ ΚΑΙ ΜΑΘΗΤΩΝ | | | |
|---|---|---|---|
| *Καθορισμός προγραμμάτων επιμόρφωσης | √ | *Διάθεση κονδυλίων για λειτουργία ομίλων, συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα και διοργάνωση εκδηλώσεων | √ |
| ** Χρηματοδότηση συμμετοχής προσωπικού σε σεμινάρια | √ | | |
| ** Παροχή κινήτρων προς το προσωπικό | √ | *Αγορά υπηρεσιών για στήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και ειδικές ανάγκες | √ |

2. **Πώς μπορούν να προληφθούν ή να αντιμετωπιστούν κατάλληλα τα πιθανά και σοβαρά προβλήματα;** (Θέμα ελλιπούς προετοιμασίας σχολικών ηγετών, χρηματοδότηση στη βάση αναγκών)

| ΣΟΒΑΡΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΠΟΥ ΕΙΝΑΙ ΠΙΘΑΝΟ ΝΑ ΕΜΦΑΝΙΣΤΟΥΝ | | | |
|---|---|---|---|
| **Επιβάρυνση σχολικών ηγετών** | | | |
| ** Ανάληψη πρόσθετης ευθύνης | √ | * Εμπλοκή σε δικαστικές διαμάχες | √ |
| ** Απροθυμία ανάληψης οικονομικής ευθύνης | √ | ** *Αύξηση φόρτου εργασίας (ANOVA) Ακαδημαϊκοί>Κ.Εξουσία (Πιθανότητα)* | √ |
| * *Αμφισβήτηση των ενεργειών του διευθυντή (ANOVA) Διευθυντές>Κ.Εξουσία* | √ | ** *Αύξηση εργασιακού άγχους (ANOVA) Ακαδ.,Διευθ.,Άλλοι> Κ.Εξουσία (Πιθανότητα)* | √ |
| ** Δυσκολία εκτέλεσης πολλαπλών καθηκόντων | √ | * Μείωση ενδιαφέροντος για ανάληψη πόστου | √ |
| **Κοινωνικές ανισότητες** | | **Αντιδράσεις – Συγκρούσεις** | |
| * Αύξηση διαφορών μεταξύ σχολείων | √ | * Συγκρούσεις για την κατανομή κονδυλίων | |
| * Δυσχέρεια στην παροχή ίσων ευκαιριών | √ | ** Αντιδράσεις συνδικαλιστών στις αλλαγές | √ |

3. **Πώς μπορεί να αυξηθεί η πιθανότητα υλοποίησης των πολύ επιθυμητών μέτρων που είναι μειωμένα πιθανά;**

| ΠΟΛΥ ΕΠΙΘΥΜΗΤΑ ΑΛΛΑ ΟΧΙ ΠΟΛΥ ΠΙΘΑΝΑ ΜΕΤΡΑ | | | |
|---|---|---|---|
| **Αποτελεσματική λογοδοσία** | | **Ισορροπία αποκέντρωσης/συγκεντρωτισμού** | |
| * Αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας μέσω μέτρησης των επιδόσεων, των στάσεων και του εργασιακού κλίματος | √ | * Προετοιμασία κοινωνίας | √ |
| | | * Σταδιακή μεταφορά ευθυνών | √ |
| * Εποπτεία λόγω κακής διαχείρισης | | * Συλλογικότητα στη διαχείριση | √ |
| * Επιβολή κυρώσεων για ατασθαλίες | | * Στελέχωση ΥΠΠ με σώμα επαγγελματιών | √ |
| * Εισαγωγή εσωτερικού ελέγχου | √ | * Σύναψη συμφωνιών πλαίσιο για πώληση προϊόντων στα σχολεία σε μειωμένες τιμές | |
| * *Διενέργεια απροειδοποίητων ελέγχων (ANOVA) Χ.Εργασίας>Ακαδημαϊκοί* | √ | | |

| **Στήριξη σχολικών ηγετών** | | **Επικέντρωση στη μαθησιακή διαδικασία** | |
|---|---|---|---|
| * Κατάρτιση γραμματειακού προσωπικού | | * Διασφάλιση επαγγελματικής ανάπτυξης | |
| * Εκπαίδευση διευθυντών για προσφορές | | * Ενθάρρυνση ανάπτυξης πρωτοβουλίας | |
| * Ανάπτυξη λογισμικών για ΑΟΔ | | ** Επιλογή των καλύτερων εκπαιδευτικών | √ |
| * Στήριξη από έμπειρους διευθυντές | √ | ** Διασύνδεση αποτελεσματικ/ προαγωγής | |
| * Περιορισμός εργασιών ρουτίνας | | * Πρόσθετη στήριξη μαθητών με δυσκολ. | |
| * *Μείωση διδακτικού χρόνου (ANOVA) Διευθυντές, Άλλοι> Χ.Εργασίας* | | * *Ύπαρξη παιδαγωγικού συμβούλου (ANOVA) Υπόλοιποι>Χ.Εργασίας* | √ |
| *Δημιουργία Ακαδημίας Στελεχών* | | ** Κίνητρα για παραμονή εκπαιδευτικών | |
| **Δικτύωση των σχολείων** | | ** Χρηματοδότηση έρευνας δράσης | √ |
| ** Παραχώρηση κονδυλίων για δικτύωση | √ | * Εξατομίκευση της διδασκαλίας | √ |
| * Δημιουργία βάσης δεδομένων | √ | **Δομή λήψης και διαχείρισης αποφάσεων** | |
| * Δικτύωση με διάφορα σχολεία και οργανισμούς στη βάση αναγκών | √ | * Λήψη αποφάσεων ΑΟΔ από ένα συμβούλιο με συμμετοχή του διευθυντή | √ |
| | | * Υλοποίησης αποφάσεων από μικρή ομάδα | √ |
| | | * *Διαφοροποίηση σύνθεσης συμβουλίου ανάλογα με το είδος της απόφασης (ANOVA) Ακαδημαϊκοί, Διευθυντές>Χ.Εργασίας* | √ |

**Συνοπτική αναφορά στις εισηγήσεις του ερωτώμενου**

**ΑΠΟΦΑΣΕΙΣ**

1. Η επιμόρφωση να γίνεται από το ΠΙ, με ένα κεντρικό σχεδιασμό και στοχευμένα, προσφέροντας εξειδικευμένα προγράμματα ανάλογα με τις κοινές ανάγκες μιας ομάδας σχολείων. (ΤΣ2)
2. Να βρεθούν τρόποι υλοποίησης που δε θα απαιτούν πρόσθετη δαπάνη αλλά αντίθετα μπορεί να σημαίνουν και εξοικονόμηση (ΤΣ2)

**ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ**

**Επιβάρυνση σχολικών ηγετών**

1. Απαλλαγή διευθυντών από εκπαιδευτικά καθήκοντα ανάλογα και με το μέγεθος του σχολείου τους (ΤΣ2)
2. Ανάληψη υποστηρικτικών καθηκόντων από το Διοικητικό Βοηθό Διευθυντή και από τον Παιδαγωγικό Σύμβουλο (ΤΣ2)
3. Κατάλληλη επιμόρφωση σχολικών ηγετών (ΤΣ2)

**Κοινωνικές Ανισότητες**

1. Να μην υπάρξει αυτονόμηση με την έννοια της παροχής απόλυτης ελευθερίας στο σχολείο αλλά να χρησιμοποιηθεί ένα σύστημα μεταφοράς ευθυνών προς την τοπική κοινότητα, η οποία να διαχειρίζεται το σχολείο σε συνεργασία με την ηγεσία του. Με αυτό τον τρόπο θα επιτυγχάνονται και οικονομίες κλίμακας. (ΤΣ2)

**Αντιδράσεις – Συγκρούσεις**

1. Θεωρεί ότι δε θα υπάρξουν αντιδράσεις των συνδικαλιστών σε καμιά από τις επιθυμητές περιπτώσεις αποκέντρωσης αποφάσεων (Αποφάσεις ρουτίνας/ καθημερινής λειτουργίας, αποφάσεις για ανάπτυξη προσωπικού και μαθητών και αποφάσεις για εξεύρεση πρόσθετων πόρων) νοουμένου ότι θα συνδυαστούν με μέτρα αποφόρτωση των όσων θα διοικούν τα σχολεία (ΤΣ2)

**ΜΕΤΡΑ**

**Ισορροπία αποκέντρωσης/συγκεντρωτισμού**

1. Ανάγκη αλλαγής της κουλτούρας των εμπλεκομένων στην κυπριακή εκπαίδευση. (ΤΣ2)

**Αποτελεσματική λογοδοσία**

1. Προωθούνται αρκετά πράγματα μέσω του νομοσχεδίου που αφορά την Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού και του Εκπαιδευτικού Έργου, το οποίο αναμένεται σύντομα να προωθηθεί προς ψήφιση. Εκεί η αξιολόγηση θα είναι διαμορφωτικού χαρακτήρα. (ΤΣ2)
2. Θεωρεί δύσκολο να μετρηθεί η αποτελεσματικότητα ενός σχολείου. (ΤΣ2)

**Στήριξη σχολικών ηγετών**

1. Η απαλλαγή του διευθυντή από διδακτικά καθήκοντα και η ανάληψη καθηκόντων από τους ΒΔ βρίσκεται στο παρά πέντε της υλοποίησης. (ΤΣ2)
2. Οι επιθεωρητές που θα μετεξελιχθούν σε Σχολικούς Συμβούλους αναμένεται ότι θα στηρίζουν τις ηγεσίες των σχολείων (ΤΣ2)

**Δομή λήψης και διαχείρισης αποφάσεων**

1. Το μοντέλο διαχείρισης το οποίο εκφράζει τον κομματικό χώρο του συμμετέχοντα είναι εκείνο όπου η διαχείριση των σχολείων θα περάσει στις τοπικές αυτοδιοικήσεις. (ΤΣ2)

**Δικτύωση των σχολείων**

1. Θεωρεί ότι οι γονείς μπορούν να παράσχουν την απαιτούμενη χρηματοδότηση για να επιτευχθεί η ενίσχυση των σχέσεων του σχολείου με τις τοπικές επιχειρήσεις και την κοινωνία γενικότερα. (ΤΣ2)
2. Η συνεργασία με την κοινότητα θα είναι επίσης υποβοηθητική. (ΤΣ2)

**Επικέντρωση στη μαθησιακή διαδικασία**

1. Η επιλογή των καταλληλότερων εκπαιδευτικών μπορεί να επιτευχθεί μέσω του προωθούμενου εκσυγχρονισμού του καταλόγου διοριστέων (ΤΣ2)
2. Η ύπαρξη του Παιδαγωγικού Συμβούλου προωθείται μέσω της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού και του Εκπαιδευτικού Έργου (ΤΣ2)

## Παράρτημα Ο

**Συνοπτική περίληψη εκτιμήσεων και εισηγήσεων**
**που κατέθεσαν οι ειδικοί κατά τις τελικές συνεντεύξεις, σε ότι αφορά στις αποφάσεις οικονομικής φύσης που δεν συγκεντρώνουν επαρκώς ψηλές πιθανότητες αποκέντρωσης.**

Ανάπτυξη προσωπικού και μαθητών

1. Εισήγηση: Το κόστος να μην είναι αποτρεπτικός παράγοντας για εισαγωγή εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων. (ΤΣ1)
2. Εισήγηση: Να υπολογίζεται και να προσμετρείται το μακροπρόθεσμο όφελος. (ΤΣ1)
3. Εισήγηση: Η επιμόρφωση να γίνεται από το ΠΙ, με ένα κεντρικό σχεδιασμό και στοχευμένα, προσφέροντας εξειδικευμένα προγράμματα ανάλογα με τις κοινές ανάγκες μιας ομάδας σχολείων. (ΤΣ2)
4. Εισήγηση: Να βρεθούν τρόποι υλοποίησης που δε θα απαιτούν πρόσθετη δαπάνη αλλά αντίθετα μπορεί να σημαίνουν και εξοικονόμηση (ΤΣ2)
5. Επεξήγηση: Η οικονομική κρίση σίγουρα επηρεάζει την υλοποίηση δαπανηρών μέτρων (ΤΣ3)
6. Εισήγηση: Η επιμόρφωση μπορεί να γίνει με αυτόβουλη συμμετοχή και με ιδιωτική πρωτοβουλία (ΤΣ3)
7. Εισήγηση: Η συνεργασία σχολείου και ιδιωτών μπορεί να εξασφαλίσει πόρους και να χρηματοδοτήσει τις αυτόνομες δράσεις που αναφέρονται σε αυτές τις αποφάσεις (ΤΣ3)
8. Επεξήγηση: Ήγειρε το ζήτημα κόστους αποκέντρωσης των συγκεκριμένων αποφάσεων. (ΤΣ4)
9. Εισήγηση: Σε άλλο σημείο, που αφορούσε το κόστος κάποιων επιθυμητών μέτρων σχολίασε ότι μπορούν να υπάρξουν εξοικονομήσεις από διάφορες σπατάλες που γίνονται στο χώρο της εκπαίδευσης. (ΤΣ4)
10. Επεξήγηση: Η ασάφεια ως προς το συντονιστή και τον τρόπο λήψης αποφάσεων ενδεχομένως να μειώνει την πιθανότητα πραγματοποίησης (ΤΣ5)
11. Επεξήγηση: Με τον ίδιο τρόπο ίσως επιδρά και η αδυναμία των δήμων, σε συνδυασμό με την ελλιπή τους οργάνωση, για να αναλάβουν τέτοιου είδους ευθύνες (ΤΣ5)
12. Επεξήγηση: Η οικονομική κατάσταση που υπάρχει σήμερα δεν επιτρέπει στους δήμους να αναπτύξουν τις κατάλληλες υποδομές (ΤΣ5)
13. Εισήγηση: Θα πρέπει το κράτος, όταν οι συνθήκες το επιτρέψουν, να σταθεί αρωγός στην απόκτηση της απαιτούμενης ικανότητας στους Δήμους να αναλάβουν τέτοιες ευθύνες. (ΤΣ5)
14. Επεξήγηση: Εγείρεται θέμα ανασφάλειας των εκπαιδευτικών να αναλάβουν την ευθύνη τέτοιων αποφάσεων. (ΤΣ6)
15. Επεξήγηση: Επίσης δεν υπάρχει ο απαιτούμενος βαθμός ετοιμότητας των σχολικών ηγετών σήμερα. (ΤΣ6)
16. Εισήγηση: Αυτό που χρειάζεται να γίνει είναι η επιμόρφωση κάποιων στελεχών-πυρήνων, οι οποίοι να βοηθήσουν στην καλύτερη οργάνωση της επιμόρφωσης (ΤΣ6)
17. Επεξήγηση: Επίσης υπάρχει δυσκολία στην εξεύρεση των απαιτούμενων οικονομικών πόρων που η αποκέντρωση κάποιων από τις αποφάσεις αυτές συνεπάγεται. (ΤΣ6)
18. Επεξήγηση – Εισήγηση: Απαιτούνται πολύ ριζικές τομές και αλλαγές έτσι που να δίδεται στα σχολεία πραγματική αυτονομία. (ΤΣ7)
19. Επεξήγηση: Με τον καταρτισμό του προϋπολογισμού από το κάθε σχολείο, ίσως οδηγηθούμε σε πολλαπλασιασμό των απαιτήσεων. (ΤΣ7)
20. Επεξήγηση – Εισήγηση: Θα πρέπει να είναι σε θέση τα σχολεία να ιεραρχούν προτεραιότητες και να διαχειρίζονται ένα δοσμένο προϋπολογισμό (ΤΣ7)
21. Επεξήγηση: Ακόμα και στην πιο πάνω περίπτωση υπάρχει ο κίνδυνος τα σχολεία να αιτούνται πρόσθετης χρηματοδότησης όταν τελειώσει η αρχική τους. (ΤΣ7)
22. Επεξήγηση – Εισήγηση: Πρέπει να δοθεί πραγματική οικονομική αυτονομία στα σχολεία αλλά και να αναληφθεί η πλήρης ευθύνη οικονομικής διαχείρισης για να μπορέσουν αυτά να προχωρήσουν. (ΤΣ7)

# Παράρτημα Π

## Αποσπάσματα από το προσωπικό ημερολόγιο για την ερευνητική διαδικασία

**27 Μαρτίου 2011**
Μέσα στο μυαλό μου γυροφέρνουν πολλές σκέψεις. Είμαι στο παρά 5 της έναρξης του πρώτου σταδίου της Delphi. Σε 4 μήνες θα πρέπει να έχω ολοκληρώσει 50 συνεντεύξεις. Κάτι περισσότερο από 3 συνεντεύξεις την εβδομάδα. Φαίνεται ρεαλιστικός στόχος, όμως έχει τις δυσκολίες του. Καταρχήν, δεν έχω εξασφαλίσει τη συμμετοχή σχεδόν κανενός από τους πιθανούς συμμετέχοντες στην ομάδα ειδικών. Διστάζω να στείλω τις προσκλήσεις φοβούμενος ότι μια άρνηση για συμμετοχή θα είναι τελεσίδικη και μη αναστρέψιμη. Αρκετές από τις υποομάδες των ειδικών είναι συνδεδεμένες με αυξημένες δυσκολίες εξασφάλισης της συναίνεσης για συμμετοχή. Από τη μια, στην υποομάδα «Άλλοι εμπλεκόμενοι στη σχολική λειτουργία» ανήκουν οι συνδικαλιστές, δάσκαλοι και οι βουλευτές της Επιτροπής Παιδείας. Αμφότεροι είναι βαθιά προσηλωμένοι ήδη στην προεκλογική εκστρατεία, αφού το Μάιο θα διεξαχθούν τόσο οι βουλευτικές εκλογές όσο και οι εκλογές για την ανάδειξη της νέας ηγεσίας της ΠΟΕΔ.

Οι εκλογές της ΠΟΕΔ καθώς και οι συνεντεύξεις για προαγωγή, επηρεάζουν άμεσα ή έμμεσα ακόμη μια υποομάδα ειδικών, αυτή των «Διευθυντών». Κάποιοι από αυτούς είναι εμπλεγμένοι με το συνδικαλισμό, ενώ επίσης κάποιοι θα παρακαθίσουν σε συνέντευξη για σκοπούς προαγωγής στη θέση του επιθεωρητή. Με αυτά τα δεδομένα, δεν είναι η καταλληλότερη χρονική περίοδος προσέγγισης ούτε αυτής της υποομάδας. Από την άλλη, η υποομάδα με τη μεγαλύτερη δυσκολία εξασφάλισης συμμετοχής είναι αυτή των «Εκπροσώπων από το χώρο της αγοράς εργασίας». Οι στόχοι που τέθηκαν εξαρχής είναι ιδιαίτερα φιλόδοξοι, αφού στους πιθανούς συμμετέχοντες περιλαμβάνονται διευθυντικά στελέχη των μεγαλύτερων οργανισμών της Κύπρου. Στην περίπτωση των ατόμων αυτών, το κίνητρο για συμμετοχή ίσως να είναι αισθητά μειωμένο αφού ο χρόνος τους είναι εξαιρετικά βεβαρημένος.

Με βάση τα πιο πάνω, τείνω να απευθυνθώ πρώτα προς τους ακαδημαϊκούς οι οποίοι θα συστήσουν την υποομάδα «Εκπρόσωποι από τον ακαδημαϊκό χώρο». Εξ' όσων γνωρίζω, το πρόγραμμά τους θα είναι πιο γεμάτο αργότερα, καθώς θα έχουν τις εξετάσεις και τις βαθμολογίες των φοιτητών τους. Οπόταν φαίνεται καλή ιδέα να ξεκινήσω με αυτούς. Παράλληλα μπορώ να ξεκινήσω επίσης επαφές με την υποομάδα από το «Χώρο Εργασίας», με σκοπό να χρησιμοποιήσω τα πρωινά κατά τις πασχαλινές διακοπές. Επιπλέον, ίσως να προσεγγίσω επιλεκτικά κάποια άτομα από τους «Εκπροσώπους της κεντρικής εξουσίας», εάν διαπιστώσω ότι είναι καλή περίοδος από την άποψη του διαθέσιμου χρόνου τους.

**…….**

***11 Απριλίου 2011***
Έχοντας πραγματοποιήσει νωρίτερα σήμερα την τρίτη συνέντευξη, συνειδητοποιώ ότι η διαδικασία απαιτεί συνεχή συγκέντρωση και εγρήγορση. Νομίζω ότι σε γενικές γραμμές καταφέρνω να αποτελώ ένα ενδιαφέροντα συνομιλητή, παίρνοντας σημειώσεις για όσα αναφέρουν οι συμμετέχοντες, ανακεφαλαιώνοντας τα λεγόμενά τους και ρωτώντας πρόσθετες ερωτήσεις αφορμώμενος από τα λεγόμενά τους. Ωστόσο κάποιες στιγμές αντιλαμβάνομαι ότι ο λόγος μου δεν έχει απόλυτη συνοχή ή ότι η διατύπωση των ερωτήσεων που θέτω δεν είναι η καλύτερη δυνατή. Στις περιπτώσεις αυτές προσπαθώ να διατηρήσω τον έλεγχο και να μην αφήσω το άγχος να με καταβάλει, προσφέροντας διευκρινιστικές πληροφορίες ή επαναδιατυπώνοντας τα ερωτήματα. Συνολικά, κρίνοντας από τις αντιδράσεις των συμμετεχόντων, βρίσκουν τη διαδικασία ενδιαφέρουσα και επάξια για το χρόνο που διέθεσαν. Η εξασφάλιση κάτι τέτοιου είναι ουσιώδης για να εξασφαλιστεί και η συμμετοχή τους στους επόμενους γύρους.

**…….**

***19 Απριλίου 2011***
Μόνο σήμερα και χθες είχα 3 ακυρώσεις ραντεβού για συνέντευξη. Η χθεσινή ήταν απόλυτα δικαιολογημένη αφού προέκυψε μια κηδεία. Η πρωινή ακύρωση σήμερα ήταν σχετικά αναμενόμενη αφού η συνάντηση είχε οριστεί εκ των προτέρων με όχι τελεσίδικο τρόπο. Τελούσε δηλαδή υπό την αίρεση ότι ο συμμετέχοντας θα τελείωνε πρώτα μια άλλη εργασία του, πράγμα που δεν έγινε. Η ακύρωση που έγινε πριν από λίγο όμως ήταν κάπως εκνευριστική. Έγινε μέσω SMS λίγα λεπτά πριν την καθορισμένη ώρα συνάντησης και χωρίς ο πιθανός συμμετέχων να εισηγείται κάποιο εναλλακτικό χρόνο συνάντησης. Πρέπει να προσέξω να μην τεθώ εκτός των χρονοδιαγραμμάτων της έρευνάς μου. Μέχρι τώρα νιώθω ότι δεν μπορώ να πω ότι αξιοποίησα επαρκώς το χρόνο των διακοπών που μου προσφέρει τη δυνατότητα να κανονίζω και πρωινά ραντεβού.

**…….**

***28 Μαΐου 2011***
Κατά τη διάρκεια της χθεσινής συνέντευξης, ένας από τους ειδικούς σχολίασε ότι το δείγμα μου είναι προκατειλημμένο και θα είχα ίσως διαφορετικά αποτελέσματα εάν επέλεγα τυχαία κάποιους διευθυντές. Στην περίπτωση αυτή θα μπορούσε να προκύψει μια απροθυμία στην εισαγωγή της ΑΟΔ. Έχει αρκετό δίκαιο, όμως του απάντησα ότι δεν είναι στόχος το αντιπροσωπευτικό δείγμα αλλά η επιλογή των ειδικών επί του θέματος. Εκείνων που λόγω θέσης, εμπειρίας και κατάρτισης είναι σε καλύτερη θέση να κάνουν μια πρόγνωση του μέλλοντος και να εισηγηθούν τρόπους υλοποίησης της επιθυμητής εκδοχής του.

**…….**

***5 Ιουνίου 2011***
Μέχρι τώρα έχω ολοκληρώσει 31 συνεντεύξεις. Ωστόσο αυτές τις μέρες είμαι κάπως αγχωμένος γιατί οι εκκρεμότητες στην επικοινωνία με τους υπόλοιπους ειδικούς δεν μου επέτρεψαν να κρατήσω τον αριθμό των 3 συνεντεύξεων ανά βδομάδα, που

είχα καθιερώσει. Οπότε νιώθω ότι είμαι κάπου στον αέρα. Εκκρεμεί η σύσταση της Επιτροπής Παιδείας της Βουλής, ο καταρτισμός του ΔΣ της ΠΟΕΔ καθώς και οι απαντήσεις αρκετών ατόμων με τα οποία έχω επικοινωνήσει. Επειδή ακριβώς σε κάποιες υποομάδες σχεδόν έχει συμπληρωθεί ο απαιτούμενος αριθμός ειδικών, δεν μπορώ να στείλω νέες προσκλήσεις, πριν να πάρω οριστική απάντηση από αυτούς στους οποίους ήδη έχω στείλει.

**…….**

***29 Αυγούστου 2011***

Η πρώτη φάση έχει ολοκληρωθεί με 49 τελικά συνεντεύξεις, αφού ο χρόνος πίεζε να αρχίσω και να ολοκληρώσω την ανάλυση, ούτως ώστε να ετοιμαστεί έγκαιρα το ερωτηματολόγιο για το Β' γύρο. Οι βουλευτές με δυσκόλεψαν πολύ, αφού ήταν μέλη και στην επιτροπή Άμυνας της Βουλής, κάτι που γέμισε το πρόγραμμά τους ως συνακόλουθο των τραγικών γεγονότων στο Μαρί. Περί τα μέσα Αυγούστου ολοκλήρωσα το ερωτηματολόγιο και το απέστειλα στα μέλη της ερευνητικής επιτροπής για τα σχόλιά τους. Σε γενικές γραμμές το βρήκαν καλό, ο κύριος Πασιαρδής εισηγήθηκε κάποιες αλλαγές στη διατύπωση ορισμένων ερωτήσεων και η κυρία Μιχαηλίδου εισηγήθηκε να προσπαθήσω να το κάνω πιο μικρό. Το μέγεθος είναι όντως μεγάλο, ωστόσο τείνω να θεωρήσω ότι δεν μπορώ να «κόψω» κάποιες προγνωστικές δηλώσεις αφού ο ρόλος του ερευνητή στη Delphi δεν είναι να περιορίζει από μόνος του τα ερωτήματα που προκύπτουν αλλά να βασίζεται πάνω στην ανατροφοδότηση από τους ίδιους τους ειδικούς. Ελπίζω να μην έχουμε απώλειες κατά τη συνέχιση της διαδικασίας και οι ειδικοί να μην αποθαρρυνθούν από το πλήθος των προγνωστικών δηλώσεων. Σε μια άλλη εξέλιξη, έχει καθυστερήσει κάπως η ετοιμασία του ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου, αφού η προγραμματίστρια που ανέλαβε να το ετοιμάσει έχει πολύ απαιτητικό πρόγραμμα στη δουλειά της.

**…….**

***4 Οκτωβρίου 2011***

Μετά από κάποια καθυστέρηση λόγω τεχνικών προβλημάτων, το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο ετοιμάστηκε, αναρτήθηκε και στάλθηκε η σχετική επιστολή προς τους ειδικούς για να το συμπληρώσουν. Τώρα αυτό που με απασχολεί είναι να μην υπάρξουν πολλές απώλειες στη συμπλήρωσή του γιατί κάτι τέτοιο θα είναι καταστροφικό για τη διαδικασία. Θα στείλω και υπενθυμητική επιστολή περίπου μια βδομάδα πριν την καταληκτική ημερομηνία συμπλήρωσης...

**…….**

***12 Οκτωβρίου 2011***

Ο χρήστης Delphi30 σημείωσε κάποια σχόλια πάνω στο ερωτηματολόγιο. Πιο συγκεκριμένα διερωτήθηκε κατά πόσο οι ειδικές ανάγκες είναι το ίδιο με τις μαθησιακές δυσκολίες (ερωτήσεις α7 και α8). Η απάντηση είναι πως δεν είναι γιατί οι ειδικές ανάγκες μπορεί να είναι κινητικές άρα το ένα δεν συνεπάγεται το άλλο.

**…….**

***23 Οκτωβρίου 2011***

Εξακολουθώ να αντιμετωπίζω προβλήματα με τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Παρόλο που δεν αρνούνται, οι ειδικοί δεν το συμπληρώνουν μέχρι τη μέρα που πρέπει. Τείνω να γίνω κουραστικός με τις συνεχείς υπενθυμίσεις. Ειδικά σε όσους μου έδωσαν κινητό τηλέφωνο.

**…….**

***12 Νοεμβρίου 2011***

Φτάνοντας τα 40 συμπληρωμένα ερωτηματολόγια αποφάσισα ότι είναι καιρός να προχωρήσω με το στάδιο της ανάλυσης των αποτελεσμάτων. Με μια πρώτη εξέταση, παρατήρησα ότι λίγες είναι οι δηλώσεις που συγκεντρώνουν στο βαθμό επιθυμίας διάμεσο κάτω από 4. Μήπως αυτό σημαίνει ότι θα επαναχορηγήσω ένα σχεδόν πανομοιότυπο με το προηγούμενο ερωτηματολόγιο ή πρέπει να αναζητήσω αποδεκτούς τρόπους περιορισμού των δηλώσεων που θα περιέχονται στο ερωτηματολόγιο του Γ' γύρου;

**…….**

***18 Νοεμβρίου 2011***

Κατά την ανάλυση των απαντήσεων των ειδικών στο Β' γύρο της έρευνας προέκυψε το ζήτημα του τρόπου επιλογής όσων δηλώσεων θα συμπεριληφθούν στο ερωτηματολόγιο του Γ' γύρου. Όπως και ο Στυλιανίδης, χρησιμοποίησα ως κριτήριο το μέσο όρο που συγκέντρωσε κάθε δήλωση από την αξιολόγηση που έτυχε από έκαστο ειδικό. Μια και ζητούμενο της έρευνας είναι η υποβοήθηση της πραγματοποίησης του πλέον επιθυμητού μέλλοντος, αποφασίστηκε όπως αποκλειστούν όσες δηλώσεις είχαν μέσο όρο βαθμού επιθυμίας μικρότερο του 4 από τα 5. Ο αριθμός 4 τέθηκε ως όριο, μια και με τον τρόπο αυτό κατέληγαν να επιλεγούν περίπου οι μισές δηλώσεις, έτσι που να είναι δυνατό να επαναχορηγηθούν στους ειδικούς για την τελική τους αξιολόγηση. Η χρησιμοποίηση ενός χαμηλότερου ορίου, πχ 3.5 θα είχε ως αποτέλεσμα να αποκλειστούν πολύ λίγες δηλώσεις (42/203), ενώ η χρησιμοποίηση ενός ψηλότερου ορίου θα είχε ακριβώς το αντίθετο αποτέλεσμα, με μόλις 34/203 δηλώσεις να περιλαμβάνονται στο τελικό ερωτηματολόγιο. Με βάση τα πιο πάνω ο μέσος όρος βαθμού επιθυμίας (ή σοβαρότητας όπου γινόταν αναφορά σε πιθανά προβλήματα) που να είναι ίσος με 4 κρίθηκε πιο λογικό και πρακτικό να αποτελέσει το σημείο αναφοράς για επιλογή ή αποκλεισμό των δηλώσεων. Επιπρόσθετα, συμπεριλήφθηκε και ένας μικρός αριθμός δηλώσεων που δεν πληρούσε το πιο πάνω κριτήριο όμως συγκέντρωνε ψηλό βαθμό πιθανότητας πραγματοποίησης. Εν τέλει, το ερωτηματολόγιο του Γ' γύρου κατέληξε να περιέχει 107 δηλώσεις, οι οποίες και ομαδοποιήθηκαν ανάλογα με το περιεχόμενό τους.

**…….**

***6 Δεκεμβρίου 2011***

Η διαδικασία της έρευνας βρίσκεται στην αναμονή καθώς γίνονται οι απαραίτητες τροποποιήσεις στην ιστοσελίδα που θα φιλοξενήσει το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο του Γ΄ γύρου. Στο τελικό ερωτηματολόγιο περιλήφθηκαν 7 πρόσθετες δηλώσεις οι οποίες, αν και δεν πληρούσαν τα κριτήρια στα οποία έγινε πριν αναφορά, παρουσίαζαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απαντήσεις μεταξύ των διάφορων υποομάδων. Το σκεπτικό συμπερίληψης είναι πως οι διαφορετικές απόψεις

μπορεί να αποτελέσουν εμπόδιο και απειλή στην πραγματοποίηση του επιθυμητού μέλλοντος, στοιχείο που καθιστά πολύ χρήσιμο τον εντοπισμό και μελέτη της αιτίας της διαφοροποίησης.

**…….**

***24 Ιανουαρίου 2012***

Μέχρι και την Κυριακή 22 Ιανουαρίου περίμενα απαντήσεις, ενώ είχα συνεχή επικοινωνία με όσους ειδικούς είχαν παραλείψει να απαντήσουν έγκαιρα. Αποφάσισα να μην περιμένω άλλο, αφενός, για να μην παρατραβήξει η όλη διαδικασία και, αφετέρου, επειδή εξασφάλισα 41 συμμετοχές σε σύνολο 49 ειδικών, 1 περισσότερη από τον προηγούμενο γύρο. Αυτό οφείλεται στο ότι απευθύνθηκε πρόσκληση για συμμετοχή στο σύνολο των αρχικών συμμετεχόντων, ακόμα και αν δεν είχαν συμμετάσχει στον προηγούμενο γύρο. Κάτι τέτοιο αποφασίστηκε αφού το ζητούμενο είναι η υποβοήθηση της πραγματοποίησης του επιθυμητού μέλλοντος, οπότε και είναι σημαντική η συνεισφορά απόψεων από όσο το δυνατό περισσότερους ειδικούς. Επιπρόσθετα, οι ειδικοί που δε συμπλήρωσαν το πρώτο ερωτηματολόγιο είχαν την ευκαιρία να καταθέσουν τις απόψεις τους, ώστε να προσμετρηθούν κι εκείνες μαζί με τις απόψεις των υπόλοιπων ειδικών. Δεν είχαν ωστόσο την ευκαιρία να αξιολογήσουν αρχικά τις προγνωστικές δηλώσεις, κάτι που ίσως να επηρέαζε το ποιες δηλώσεις συμπεριλήφθηκαν τελικά στο ερωτηματολόγιο. Το γεγονός όμως ότι ακολουθήθηκε ένας διευρυμένος τρόπος επιλογής των τελικών δηλώσεων μετριάζει κάπως αυτό το ενδεχόμενο. Επίσης, οι ειδικοί που δεν συμμετείχαν στον $2^{ο}$ γύρο, είχαν την ευκαιρία να εισηγηθούν κάποια δήλωση που κατά τη γνώμη τους θα έπρεπε να συμπεριλαμβάνεται στο τελικό ερωτηματολόγιο. Το γεγονός ότι δεν έπραξαν κάτι τέτοιο μπορεί να ερμηνευτεί ως επιδοκιμασία της τελικής λίστας με τις δηλώσεις του δεύτερου ερωτηματολογίου. Τώρα ετοιμάζομαι να αρχίσω την ανάλυση των αποτελεσμάτων. Είναι σημαντικό να έχω αποτελέσματα αρκετά νωρίς και στη συνέχεια να τα συζητήσω με την ερευνητική ομάδα.

**…….**

***17 Φεβρουαρίου 2012***

Μετά από τη συνάντηση που έκανα με την κυρία Μιχαηλίδου στις 8 του μηνός τα πράγματα όσον αφορά στην ανάλυση είναι πιο ξεκάθαρα. Ως αποτέλεσμα της συνάντησης αποφάσισα να προχωρήσω με παραμετρική ανάλυση και να χρησιμοποιήσω ANOVA (Independent samples) με έλεγχο Scheffe για να πιστοποιείται η σημαντικότητα των διαφορών. Είμαι κάπως καθυστερημένος σε σχέση με το χρονοδιάγραμμα εκτέλεσης των διάφορων σταδίων της έρευνας, αφενός γιατί καθυστέρησε η ολοκλήρωση του Γ΄ γύρου της Delphi και αφετέρου επειδή προτίμησα να αφιερώσω κάποιο χρόνο για να συμπληρώσω το κεφάλαιο της Μεθοδολογίας, καθαρογράφοντας το τι έχει γίνει μέχρι τώρα. Εξάλλου, λόγω της απουσίας μου στο εξωτερικό για περίπου μια βδομάδα υπήρξε μια πρόσθετη καθυστέρηση. Από τη στιγμή που το στάδιο που θα ακολουθήσει είναι πολύ σημαντικό, προσανατολίζομαι να αφιερώσω όσο χρόνο χρειαστεί στην ανάλυση των αποτελεσμάτων, αφού θα πρέπει να αναγνωριστεί το πιθανό μέλλον, να συσχετιστεί με το πόσο πιθανό είναι αυτό να πραγματοποιηθεί και να αναγνωριστούν οι αιτίες που καθιστούν το επιθυμητό όχι και τόσο πιθανό… Όλα αυτά θα καθορίσουν ποιους και τι θα ρωτήσω για να μπορέσει να υποβοηθηθεί η πραγματοποίηση του επιθυμητού μέλλοντος.

**…….**

***2 Μαρτίου 2012***

Έχοντας ολοκληρώσει τη συγγραφή των μέχρι σήμερα ολοκληρωμένων τμημάτων της μεθοδολογίας και έχοντας ξεκαθαρίσει το είδος της ανάλυσης που θα χρησιμοποιήσω, αρχίζω σήμερα, με σημαντική καθυστέρηση, να εργάζομαι πιο συστηματικά πάνω στην ανάλυση. Πρόθεσή μου είναι να γράφω καθώς θα προχωρώ, έτσι που να μη χρειάζεται εκ των υστέρων να προσπαθώ να καταλάβω γιατί έτρεξα το κάθε τεστ καθώς και με τι συνδέεται. Αυτό το στάδιο μάλλον θα μου πάρει αρκετό καιρό, όμως είναι ουσιώδες να ξεκαθαρίσω τι είναι που προκύπτει μέχρι στιγμής για να έχουν νόημα, ουσία και χρησιμότητα οι τελικές συνεντεύξεις.

**…….**

***2 Μαΐου 2012***

Πραγματοποίησα την περασμένη Δευτέρα, 30 του Απρίλη, συνάντηση με τον κ. Πασιαρδή για να λάβω ανατροφοδότηση σχετικά με το κεφάλαιο των αποτελεσμάτων και να αποφασίσουμε πώς θα προχωρήσω από εδώ και πέρα. Στη συνάντηση ο κύριος Πασιαρδής έδειξε να είναι ικανοποιημένος με όσα είχα στείλει και παρείχε χρήσιμα και βοηθητικά σχόλια για το πώς να προχωρήσουμε. Επιγραμματικά μου είπε να ομαδοποιήσω τις επιμέρους αποφάσεις, με τρόπο που να βγάζουν νόημα.

**…….**

***4 Μαΐου 2012***

Κατά τη διάρκεια ενός ελέγχου στα δεδομένα της έρευνας διαπίστωσα ότι δεν είχα κάνει αναφορά σε όλες τις περιπτώσεις στατιστικά σημαντικής συσχέτισης της κατηγορίας γ των μέτρων στήριξης!!! Αφού έκανα λεπτομερή έλεγχο, για να αποκλείσω την πιθανότητα άλλης παράλειψης, συμπλήρωσα το σχετικό πίνακα τιμών και τροποποίησα τη σχετική αναφορά στο κεφάλαιο των αποτελεσμάτων.

**…….**

***30 Μαΐου 2012***

Μετά από συνεννόηση με τον κύριο Πασιαρδή ετοίμασα μια ομαδοποίηση των δηλώσεων του τελικού ερωτηματολογίου που περιλαμβάνονται στα κύρια ευρήματα. Σε μεγάλο βαθμό η ομαδοποίηση ακολουθεί την αρχική ομαδοποίηση που είχε γίνει, εκτός από την περίπτωση των αποφάσεων, όπου υπήρξε κάποια διαφοροποίηση με σύμπτυξη κάποιων επιμέρους κατηγοριών. Επίσης ετοίμασα μια πολύ συνοπτική περίληψη των κύριων ευρημάτων την οποία και κοινοποίησα στους συμμετέχοντες ειδικούς στις 19 Μαΐου. Οι ειδικοί φάνηκε να καλωσόρισαν αυτή την εξέλιξη, αφού 11 από αυτούς επικοινώνησαν για να μεταδώσουν ευχαριστίες και ευχές για την πρόοδο της έρευνας. Στις 25 Μαΐου, απέστειλα σε 7 άτομα πρόσκληση για συμμετοχή στις τελικές συνεντεύξεις, με σκοπό την υποβοήθηση της πραγματοποίησης του επιθυμητού μέλλοντος. Τα άτομα αυτά προέρχονται από τους χώρους εκείνους που έχουν εμπειρία και ουσιαστική συμβολή στη διαμόρφωση και εφαρμογή εκπαιδευτικής πολιτικής και πιο συγκεκριμένα από την Επιτροπή Παιδείας της Βουλής, την ηγεσία του ΥΠΠ, τους οργανωμένους δάσκαλους και γονείς.

…….

***13 Ιουνίου 2012***

Αυτή την περίοδο ασχολούμαι με τον προγραμματισμό και τη διενέργεια των τελικών συνεντεύξεων και πιστεύω ότι βρίσκομαι σε καλό δρόμο. Από τους 7 αρχικούς πιθανούς συμμετέχοντες οι 4 έχουν ήδη απαντήσει θετικά και έχω πραγματοποιήσει 2 συνεντεύξεις, ενώ οι υπόλοιπες 2 είναι προγραμματισμένες για αργότερα. Περιμένω απάντηση και από τους υπόλοιπους 3. Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων προσπαθώ να κατευθύνω τη συζήτηση προς την αναζήτηση τρόπων αύξησης της πιθανότητας των επιθυμητών ενδεχομένων, ώστε αυτές να μην αποτελούν μια επανάληψη των αρχικών συνεντεύξεων, μέσω των οποίων ιχνηλατήθηκε το ερευνητικό θέμα και αποσαφηνίστηκαν οι ερευνητικές κατευθύνσεις και τα επιμέρους ζητήματα διερεύνησης.

…….

***04 Ιουλίου 2012***

Τελικά, αυτό το στάδιο των τελικών συνεντεύξεων είναι δυσκολότερο από ότι το είχα εκτιμήσει. Τυχαίνουν συνεχώς ακυρώσεις και επαναπρογραμματισμοί των ραντεβού, με αποτέλεσμα, ενώ έπρεπε να έχουν ολοκληρωθεί οι συνεντεύξεις, μέχρι στιγμής να έχω πραγματοποιήσει μόνο 3 συνεντεύξεις. Μπαίνουμε και σε περίοδο διακοπών… ελπίζω να μην τραβήξει υπερβολικά αυτό το στάδιο. Το γεγονός ότι δεν είχα ξεκάθαρες αρνητικές απαντήσεις έχει αποτρέψει την επικοινωνία με τους επόμενους στη λίστα πιθανούς συμμετέχοντες, με αποτέλεσμα να υπάρχει ο κίνδυνος να μη συμπληρώσω τον απαιτούμενο αριθμό συνεντεύξεων. Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση ενός από τους πιθανούς συμμετέχοντες, ο οποίος στην αρχή ήταν με άδεια ασθενείας, μετά αντιμετώπιζε προβλήματα με το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο του και στη συνέχεια ήταν πάρα πολύ πολυάσχολος ώστε δεν μου απαντούσε, μέσω της γραμματέως του, ούτε θετικά ούτε αρνητικά. Στα θετικά της καθυστέρησης είναι το γεγονός ότι οι συμμετέχοντες έχουν πλέον υπόψη τα νέα, δυσμενή οικονομικά δεδομένα, με την ένταξη στο μνημόνιο οικονομικής στήριξης που είναι στα σκαριά, έτσι οι απαντήσεις τους στη συνέντευξη είναι τουλάχιστον ενημερωμένες και επίκαιρες.

…….

***20 Ιουλίου 2012***

Σήμερα αισίως ολοκλήρωσα τις τελικές συνεντεύξεις. Είναι αλήθεια ότι παρατηρήθηκε κάποια καθυστέρηση, λόγω υποχρεώσεων των συμμετεχόντων σε εκδηλώσεις που είχαν να κάνουν με την προεδρία της ΕΕ από μέρους της Κύπρου αλλά και λόγω της περιόδου των διακοπών. Είναι άξιο λόγου ότι από τους 7 αρχικούς υποψήφιους συμμετέχοντες οι 6 απάντησαν θετικά, ενώ στην περίπτωση του ενός ο οποίος καθυστέρησε πολύ να δώσει την απάντησή του, υπήρξε άμεση αντικατάσταση από τη λίστα των εναλλακτικών επιλογών. Για μία ακόμα φορά αποδείχθηκε το ενδιαφέρον που επιδεικνύουν οι ειδικοί για την έρευνα αλλά και αναδεικνύονται οι μεγάλες ευθύνες από την πλευρά μου να οργανώσω τον τεράστιο όγκο πολύτιμων δεδομένων που έχουν συλλεχθεί, με τρόπο που να είναι χρήσιμος και παραγωγικός σε όποιο θέλει να χρησιμοποιήσει τα ευρήματα της έρευνας. Σήμερα, όσο ποτέ άλλοτε μέχρι στιγμής, αντιλαμβάνομαι ότι δεν εξαρτώμαι πλέον από κανένα άλλο και πώς η ολοκλήρωση της διατριβής αυτής εναπόκειται μόνο σε εμένα και στο πόσο συστηματικά και παραγωγικά καταφέρω να εργαστώ στο αμέσως επόμενο διάστημα.

…….

***16 Αυγούστου 2012***

Έχοντας μόλις ολοκληρώσει την ανάλυση των τελικών συνεντεύξεων έχω επιδοθεί σε μια προσπάθεια συμπλήρωσης των κεφαλαίων της μεθοδολογίας και των αποτελεσμάτων ούτως ώστε να μπορέσω γρηγορότερα να αρχίσω να ασχολούμαι και με το κεφάλαιο της συζήτησης. Νιώθω ένα αίσθημα εγρήγορσης και ανυπομονησίας, επειδή συνειδητοποιώ ότι πλέον η ολοκλήρωση της διατριβής εναπόκειται αποκλειστικά στα δικά μου χέρια, αφού έχω ολοκληρώσει μια επίπονη και μακρά διαδικασία συλλογής δεδομένων. Ωστόσο, νιώθω και αρκετά αγχωμένος γιατί δεν έχω πολύ περιθώριο να δουλέψω απρόσκοπτα μια και οι διακοπές πλησιάζουν προς το τέλος τους και το σχολείο ξεκινά. Στόχος μου είναι να έχω αρχίσει να δουλεύω στο τελικό κεφάλαιο πριν την έναρξη της σχολικής χρονιάς, έχοντας παράλληλα κλείσει κάθε εκκρεμότητα σε ότι αφορά στα προηγούμενα κεφάλαια.

…….

***11 Σεπτεμβρίου 2012***

Οι φόβοι μου για το τέλος της περιόδου όπου θα μπορούσα να δουλέψω απρόσκοπτα έχουν επιβεβαιωθεί. Από την τελευταία καταχώρηση έχω μεν καταφέρει να συμπληρώσω τα υπόλοιπα κεφάλαια και να τα στείλω στην ερευνητική επιτροπή όμως δεν μπόρεσα να αρχίσω δουλειά πάνω στο τελικό κεφάλαιο. Εκτός από τη δική μου αναβλητικότητα, αυτό οφείλεται επίσης στο ότι οι απαιτήσεις τις καθημερινότητας τώρα που άνοιξαν τα σχολεία καθιστούν σχεδόν αδύνατη την καθημερινή, απρόσκοπτη ενασχόληση με τη διατριβή, κάτι που έχει ως αποτέλεσμα την απαίτηση πρόσθετου χρόνου κάθε φορά για να θυμάμαι τι ακριβώς έχω να κάνω. Έχω ήδη βέβαια καταρτίσει ένα περίγραμμα του τελικού κεφαλαίου, όμως δεν έχω αρχίσει το γράψιμο…

…….

***28 Νοεμβρίου 2012***

Έχοντας περάσει ένα διάστημα κατά το οποίο ασχολήθηκα με την παρουσίαση μέρους της έρευνας στο συνέδριο του CCEAM τώρα πλέον δουλεύω πιο συγκεντρωμένος στο τελικό κεφάλαιο. Είμαι σε αρκετά προχωρημένο στάδιο…

…….

***08 Ιανουαρίου 2013***

Μέσα στις γιορτές έστειλα το τελικό κεφάλαιο στα μέλη της τριμελούς ερευνητικής επιτροπής. Ορίσαμε καταρχήν την εξεταστική για το δεύτερο μισό του Μάη, πράγμα που σημαίνει ότι μέχρι τις αρχές Μαρτίου πρέπει να υποβάλω την τελική μορφή της διατριβής. Έχω να κάνω αρκετή δουλειά σε βελτιώσεις και επεξεργασία της μέχρι τώρα δουλειάς αλλά είμαι αισιόδοξος ότι θα τα καταφέρω μια χαρά.

## Παράρτημα Ρ

**Κατάλογος με δηλώσεις που αποκλείστηκαν από το τελικό ερωτηματολόγιο**

| | Βαθμός επιθυμίας | | Βαθμός πιθανότητας | |
|---|---|---|---|---|
| | $\bar{X}$ | ΤΑ | $\bar{X}$ | ΤΑ |
| **Δηλώσεις που αφορούν αποφάσεις για αποκέντρωση** | | | | |
| α1. Επιλογή βασικών διδακτικών εγχειριδίων | 3.38 | 1.43 | 2.31 | 1.15 |
| α2. Αγορά βοηθητικών διδακτικών εγχειριδίων | 3.98 | 1.14 | 2.90 | 1.25 |
| α9. Αγορά υπηρεσιών μεταφραστή για αλλόγλωσσους μαθητές | 3.70 | 1.38 | 2.62 | 1.35 |
| β2. Επέκταση σχολικών εγκαταστάσεων | 3.13 | 1.42 | 1.95 | 1.09 |
| β4. Αγορά κτιριακού εξοπλισμού | 3.51 | 1.35 | 2.50 | 1.33 |
| β6. Συμμετοχή στην παραγωγή εναλλακτικών πηγών ενέργειας | 3.97 | 1.22 | 2.82 | 1.29 |
| γ1. Έξοδα ηλεκτροδότησης | 3.41 | 1.55 | 3.03 | 1.53 |
| γ2. Έξοδα θέρμανσης | 3.51 | 1.54 | 3.05 | 1.49 |
| γ3. Έξοδα τηλεφώνου, διαδικτύου | 3.59 | 1.53 | 3.24 | 1.50 |
| δ1. Πρόσληψη προσωπικού | 3.66 | 1.55 | 1.65 | 0.89 |
| δ2. Απόλυση προσωπικού | 3.47 | 1.61 | 1.43 | 0.83 |
| δ3. Καθορισμός ωραρίου εργασίας προσωπικού | 3.39 | 1.62 | 1.65 | 1.03 |
| δ4. Καθορισμός μισθοδοσίας προσωπικού | 2.97 | 1.65 | 1.59 | 1.04 |
| ε3. Διαφήμιση προϊόντων ή επιχειρήσεων εντός της σχολικής μονάδας | 2.64 | 1.46 | 2.21 | 1.34 |
| ε4. Ενοικίαση σχολικών εγκαταστάσεων | 3.00 | 1.61 | 2.42 | 1.50 |
| ε6. Δικαιώματα εισόδου σε εκδηλώσεις της σχολικής μονάδας | 3.15 | 1.48 | 2.59 | 1.52 |
| ε7. Προσφορά αμειβόμενων υπηρεσιών (πχ μαθήματα γλώσσας σε γονείς) από εκπαιδευτικούς και παραχώρηση δικαιωμάτων | 3.36 | 1.50 | 2.42 | 1.43 |
| ε9. Εισαγωγή τέλους εγγραφής στη σχολική μονάδα | 2.51 | 1.55 | 2.27 | 1.30 |
| ε10. Φορολόγηση πολιτών για στήριξη σχολείου της περιοχής | 2.21 | 1.44 | 1.92 | 1.21 |
| ε11. Εξασφάλιση δανείων για κάλυψη αναγκών | 2.29 | 1.43 | 1.89 | 1.35 |
| **Δηλώσεις που αφορούν πιθανά προβλήματα** | | | | |
| β1. Κατασπατάληση πόρων λόγω λαθών | 3.95 | 1.14 | 3.24 | 1.16 |
| β5. Παραμέληση κάποιων παραμέτρων του σχολείου (πχ σχολικές εγκαταστάσεις ή εξοπλισμό ή βιβλιοθήκες) | 3.89 | 1.25 | 3.05 | 1.10 |
| γ3. Αύξηση στις διαφορές μεταξύ των μαθητών | 3.87 | 1.17 | 3.16 | 1.36 |
| γ4. Παραμέληση κάποιων ομάδων μαθητών και επικέντρωση σε άλλες ομάδες | 3.66 | 1.36 | 2.95 | 1.41 |
| γ5. Αύξηση παραβατικής συμπεριφοράς μαθητών | 3.37 | 1.53 | 2.27 | 1.26 |
| γ6. Απώλεια ολόπλευρης μάθησης λόγω εστίασης στην επιτυχία σε εξετάσεις | 3.70 | 1.45 | 2.86 | 1.36 |
| γ7. Μετατροπή της εκπαίδευσης σε απλή κατάρτιση | 3.63 | 1.36 | 2.70 | 1.27 |
| γ8. Απώλεια συνοχής του εκπαιδευτικού συστήματος | 3.50 | 1.41 | 3.00 | 1.29 |
| γ9. Μείωση συνολικής ποιότητας της εκπαίδευσης | 3.68 | 1.44 | 2.54 | 1.12 |
| δ1. Αντιδράσεις γονέων για αποποίηση ευθυνών του κράτους προς το σχολείο | 3.76 | 1.08 | 3.47 | 1.03 |
| δ2. Δημιουργία συγκρουσιακού κλίματος μεταξύ των σχολείων | 3.61 | 1.28 | 3.25 | 1.18 |
| δ3. Διατάραξη σχολικού κλίματος και στιγματισμός σχολείου εάν αυτό θα τίθεται υπό επιτήρηση | 3.76 | 1.28 | 3.36 | 1.15 |
| δ8. Συγκρούσεις μεταξύ σχολείου και παροχέων υπηρεσιών ή προϊόντων | 3.55 | 1.13 | 3.46 | 1.24 |
| ε1. Δημιουργία σχέσεων εξάρτησης μεταξύ σχολείου και χρηματοδοτών του | 3.89 | 1.18 | 3.24 | 1.28 |
| ε2. Επηρεασμός αποφάσεων σχολείου από ιδιωτικά συμφέροντα | 3.89 | 1.27 | 3.16 | 1.24 |
| ε3. Μετατροπή σχολείου σε χώρο προώθησης συμφερόντων | 3.92 | 1.22 | 3.00 | 1.27 |
| ε4. Παραμέληση σχολικού έργου λόγω χρόνου εμπλοκής στην αναζήτηση πόρων | 3.79 | 1.26 | 2.81 | 1.27 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| ε5. Αποπροσανατολισμός σχολείου από το σκοπό λειτουργίας του | 3.63 | 1.28 | 2.38 | 1.06 |
| ε6. Προσανατολισμός διδασκαλίας για εξυπηρέτηση συμφερόντων | 3.50 | 1.35 | 2.49 | 1.19 |
| ε7. Απειλή δημόσιου χαρακτήρα εκπαίδευσης | 3.51 | 1.41 | 2.76 | 1.32 |
| στ1. Απώλεια κλίμακας οικονομίας στις αγορές και στην παροχή υπηρεσιών | 3.51 | 1.26 | 2.86 | 1.27 |
| στ2. Αυξημένο κόστος διαχείρισης αποφάσεων σε τοπικό επίπεδο | 3.79 | 1.12 | 3.41 | 1.32 |
| στ3. Μείωση παραγωγικότητας λόγω έλλειψης εμπειρίας και τεχνογνωσίας | 3.68 | 1.32 | 3.11 | 1.20 |
| στ4. Δυσκολία λειτουργίας μηχανισμών ελέγχου και παρακολούθησης εξόδων | 3.79 | 1.04 | 3.14 | 1.18 |
| **Δηλώσεις που αφορούν πιθανά μέτρα στήριξης των σχολείων** | | | | |
| α14. Παροχή πλήρους αυτονομίας στο σχολείο να διαχειρίζεται ένα δοσμένο ποσό για το σύνολο των εξόδων του | 3.97 | 1.24 | 2.64 | 1.13 |
| α15. Σύναψη συμφωνιών πλαίσιο, μιας κεντρικής υπηρεσίας με διάφορους επαγγελματίες, για παραχώρηση υπηρεσιών στα σχολεία σε μειωμένες τιμές | 3.95 | 0.97 | 3.36 | 1.05 |
| α17. Συνέχιση της διαδικασίας αγορών μέσω κεντρικής διαχείρισης και παροχή του δικαιώματος επιλογής στο σχολείο εάν θα την αξιοποιήσει | 3.41 | 1.38 | 3.03 | 1.11 |
| α18. Ενθάρρυνση ιδιωτικής χρηματοδότησης του σχολείου μέσω προσφοράς φορολογικών οφελών στους χρηματοδότες του | 3.49 | 1.39 | 2.67 | 1.24 |
| α20. Μεταβίβαση ποσοστού εσόδων από ιδιωτική χρηματοδότηση του κάθε σχολείου σε ένα Ταμείο Στήριξης υποβαθμισμένων σχολείων | 3.76 | 1.30 | 2.78 | 1.17 |
| α21. Παροχή αυξημένου βαθμού αυτονομίας σε σχολεία που είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικά στην οικονομική τους διαχείριση | 3.89 | 1.15 | 2.83 | 1.06 |
| α22. Παροχή μειωμένου βαθμού αυτονομίας σε σχολεία που είναι αναποτελεσματικά στην οικονομική τους διαχείριση | 3.27 | 1.50 | 2.61 | 1.18 |
| α23. Επιλογή βαθμού αυτονομίας στη λήψη αποφάσεων από το σχολείο, μέσα από πακέτα με προσφερόμενες διαβαθμίσεις | 3.03 | 1.21 | 2.46 | 1.07 |
| α24. Παροχή κινήτρων για στελέχωση σχολείων που απαξιώνονται | 3.86 | 1.27 | 2.81 | 1.14 |
| β5. Σύσταση κρατικού φορέα οικονομικού ελέγχου των σχολείων | 3.28 | 1.49 | 3.34 | 1.33 |
| β6. Σύσταση ανεξάρτητου φορέα οικονομικού ελέγχου των σχολείων | 3.94 | 1.39 | 2.74 | 1.40 |
| β7. Ανάθεση του οικονομικού ελέγχου του σχολείου σε κάποιο εγκεκριμένο λογιστή | 3.49 | 1.36 | 2.50 | 1.19 |
| β12. Σύσταση κρατικού φορέα αξιολόγησης των σχολείων | 3.06 | 1.43 | 3.11 | 1.32 |
| β13. Σύσταση ανεξάρτητου φορέα αξιολόγησης των σχολείων | 3.58 | 1.34 | 2.31 | 1.11 |
| β15. Μέτρηση βαθμού υλοποίησης του προϋπολογισμού ως παράγοντα αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του σχολείου | 3.72 | 1.19 | 3.00 | 1.03 |
| β16. Μέτρηση του βαθμού τήρησης κεντρικών οδηγιών ως παράγοντα αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του σχολείου | 3.31 | 1.19 | 2.97 | 1.10 |
| β20. Κοινοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης των σχολείων | 3.47 | 1.58 | 2.71 | 1.27 |
| β21. Παραχώρηση δικαιώματος επιλογής σχολείου στους γονείς και χρηματοδότηση σχολείου σύμφωνα με τον αριθμό των μαθητών του | 3.08 | 1.61 | 2.31 | 1.23 |
| β24. Παροχή πρόσθετης χρηματοδότησης στο σχολείο σε περίπτωση πολύ αποτελεσματικής διαχείρισης | 3.69 | 1.39 | 2.34 | 1.14 |
| γ9. Παροχή δικαιώματος αγοράς συμβουλευτικών υπηρεσιών οικονομικής φύσης από τον ιδιωτικό τομέα | 3.59 | 1.34 | 2.50 | 1.28 |
| γ15. Αύξηση αμοιβής διευθυντών σύμφωνα με τα νέα καθήκοντα και τις απαιτήσεις της θέσης | 3.76 | 1.34 | 2.61 | 1.10 |
| γ17. Ανάληψη της ευθύνης οικονομικής διαχείρισης από ένα βοηθό διευθυντή του σχολείου | 3.49 | 1.19 | 2.97 | 1.00 |
| γ18. Ανάληψη της ευθύνης παιδαγωγικής καθοδήγησης των εκπαιδευτικών από ένα βοηθό διευθυντή του σχολείου | 3.78 | 1.11 | 3.17 | 0.94 |
| γ20. Εργοδότηση λογιστή για ανάληψη της οικονομικής διαχείρισης στο σχολείο | 3.30 | 1.29 | 2.36 | 1.07 |
| γ21. Εργοδότηση οικονομικού διευθυντή στο σχολείο | 2.59 | 1.38 | 1.97 | 1.16 |
| γ22. Δημιουργία τμήματος διαχείρισης προσωπικού εντός του σχολείου | 2.84 | 1.46 | 2.11 | 1.06 |
| γ23. Δημιουργία τμήματος διαχείρισης προσωπικού σε περιφερειακό επίπεδο | 3.38 | 1.28 | 2.64 | 1.17 |
| γ24. Διευκόλυνση της λήψης συλλογικών αποφάσεων στο σχολείο με παροχή αντίστοιχου χρόνου στους εμπλεκόμενους | 3.78 | 1.23 | 2.53 | 1.06 |
| δ5. Απαίτηση κατοχής συγκεκριμένων προσόντων από τους εκπαιδευτικούς (πχ μεταπτυχιακό στην ειδική εκπαίδευση) | 3.89 | 1.26 | 2.94 | 1.12 |
| ε4. Ίδρυση συντονιστικού φορέα δικτύων | 3.72 | 1.30 | 2.94 | 1.08 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| ε9. Προώθηση δικτύωσης με μη εκπαιδευτικούς οργανισμούς (πχ επιχειρήσεις ή οργανωμένα σύνολα) | 3.64 | 1.25 | 2.80 | 1.16 |
| ε11. Υποχρεωτική και δομημένη συμμετοχή σχολείων στο δίκτυο και υποχρεωτική υλοποίηση των επιμέρους στόχων του δικτύου | 3.31 | 1.09 | 2.77 | 1.00 |
| ε12. Εθελοντική και μη δομημένη συμμετοχή σχολείων στο δίκτυο χωρίς δέσμευση για υλοποίηση των επιμέρους στόχων του δικτύου | 3.42 | 1.13 | 3.11 | 0.99 |
| ε13. Συνδυασμός και από κοινού ικανοποίηση αναγκών εντός του δικτύου (πχ αγορές ή επιμόρφωση) | 3.78 | 0.83 | 2.94 | 0.97 |
| στ2. Παροχή συμβουλευτικού ρόλου στη λήψη οικονομικής φύσης αποφάσεων στους εκπαιδευτικούς | 3.81 | 0.94 | 2.92 | 1.20 |
| στ3. Παροχή συμβουλευτικού ρόλου στη λήψη οικονομικής φύσης αποφάσεων στους γονείς | 3.14 | 1.32 | 2.44 | 1.25 |
| στ4. Παροχή συμβουλευτικού ρόλου στη λήψη οικονομικής φύσης αποφάσεων στα μέλη της κοινότητας | 3.00 | 1.31 | 2.28 | 1.21 |
| στ5. Παροχή συμβουλευτικού ρόλου στη λήψη οικονομικής φύσης αποφάσεων στους μαθητές | 2.81 | 1.15 | 2.19 | 1.09 |
| στ7. Παροχή ίσου δικαιώματος ψήφου κατά τη λήψη οικονομικής φύσης αποφάσεων στους εκπαιδευτικούς | 3.43 | 1.09 | 2.69 | 1.12 |
| στ8. Παροχή ίσου δικαιώματος ψήφου κατά τη λήψη οικονομικής φύσης αποφάσεων στους γονείς | 2.84 | 1.32 | 2.36 | 1.15 |
| στ9. Παροχή ίσου δικαιώματος ψήφου κατά τη λήψη οικονομικής φύσης αποφάσεων στα μέλη της κοινότητας | 2.59 | 1.30 | 2.22 | 1.05 |
| στ10. Παροχή ίσου δικαιώματος ψήφου κατά τη λήψη οικονομικής φύσης αποφάσεων στους μαθητές | 2.27 | 1.12 | 1.92 | 1.02 |
| στ12. Καθορισμός της κατοχής συγκεκριμένων προσόντων (πχ πτυχίο οικονομικών ή πολιτικού μηχανικού) ως προϋπόθεση συμμετοχής κάποιου ατόμου στο συμβούλιο λήψης αποφάσεων | 3.11 | 1.43 | 2.47 | 1.08 |
| στ13. Λήψη αποφάσεων για μια ομάδα σχολείων από ένα συμβούλιο, εάν δεν υπάρχουν κατάλληλα άτομα για στελέχωση των συμβουλίων σε κάθε σχολείο | 3.14 | 1.34 | 2.44 | 1.05 |
| στ14. Ανάληψη της ευθύνης υλοποίησης αποφάσεων και της διαχείρισης σχετικών κονδυλίων από ένα άτομο (πχ διευθυντής ή βοηθός διευθυντής) | 2.92 | 1.38 | 2.69 | 1.28 |