



**ΑΝΟΙΚΤΟ  
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ  
ΚΥΠΡΟΥ**

**ΣΧΟΛΗ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ  
ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ**

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ  
«ΤΡΑΠΕΖΙΚΗ ΚΑΙ ΧΡΗΜΑΤΟΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ»**

**ΔΙΑΤΡΙΒΗ ΕΠΙΠΕΔΟΥ ΜΑΣΤΕΡ**

**ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ:  
ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ ΤΗΣ ΚΥΠΡΟΥ,  
ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΣΟΥΗΔΙΑΣ.**

**ΠΑΝΙΚΚΟΣ ΣΤΕΦΑΝΗ**

**ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΜΕΛΙΤΑ ΧΑΡΙΤΟΥ**

**ΚΥΠΡΟΣ 2014**

**Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου**  
Σχολή Οικονομικών Επιστημών και Διοίκησης

**ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ:  
ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ ΤΗΣ ΚΥΠΡΟΥ,  
ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΣΟΥΗΔΙΑΣ.**

Πανίκκος Στεφανή

Επιβλέπων Καθηγητής  
Μελίτα Χαρίτου

Κύπρος 2014

## ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

	<b>Σελίδα</b>
<b>Ελληνική Περίληψη</b>	<b>5</b>
<b>Αγγλική περίληψη</b>	<b>6</b>
<b>Ευχαριστίες</b>	<b>7</b>
<b>Κεφάλαιο Πρώτον</b>	
<b>Εισαγωγή</b>	<b>8</b>
<b>Κεφάλαιο Δεύτερο</b>	
<b>Το Management στην Εκπαίδευση</b>	
<b>2.1</b> H Έννοια του Management	<b>10</b>
<b>2.2</b> Διοικητική επιστήμη και Management	<b>10</b>
<b>2.3</b> Διοίκηση και Management	<b>11</b>
<b>2.4</b> Διοίκηση στην εκπαίδευση	<b>12</b>
<b>Κεφάλαιο Τρίτον</b>	
<b>Παρουσίαση Θεωριών και Ρευμάτων της Εκπαιδευτικής Ηγεσίας</b>	
<b>3.1</b> Συναλλακτική Ηγεσία	<b>14</b>
<b>3.2</b> Μετασχηματιστική Ηγεσία	<b>15</b>
<b>3.3</b> Ηγεσία για τη Διδασκαλία	<b>16</b>
<b>3.4</b> Κατανεμημένη Ηγεσία	<b>17</b>
<b>3.5</b> Κριτική Αποτίμηση Θεωριών – Ρευμάτων	<b>17</b>
<b>Κεφάλαιο Τέταρτον:</b>	
<b>Οι άξονες Επιτυχούς Άσκησης Εξουσίας</b>	
<b>4.1</b> Καθορισμός Κατεύθυνσης	<b>20</b>
<b>4.2</b> Ανάπτυξη του Ανθρώπινου Δυναμικού	<b>21</b>
<b>4.3</b> Ανασχεδιασμός του Οργανισμού	<b>23</b>
<b>4.4</b> Διαχείριση του Προγράμματος Διδασκαλίας και Μάθησης	<b>25</b>
<b>Κεφάλαιο Πέμπτο:</b>	
<b>Αλλαγή – Μετασχηματισμός</b>	<b>27</b>

**Κεφάλαιο Έκτον:****Το Εκπαιδευτικό Σύστημα της Κύπρου**

<b>6.1</b>	Ιστορική Επισκόπηση Εκπαιδευτικού Συστήματος Κύπρου	<b>29</b>
<b>6.2</b>	Παρατηρήσεις – Σχόλια	<b>33</b>
<b>6.3</b>	Δομή Κυπριακού Εκπαιδευτικού Συστήματος	<b>35</b>
<b>6.3.1</b>	Προσχολική Εκπαίδευση	<b>36</b>
<b>6.3.2</b>	Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	<b>37</b>
<b>6.3.3</b>	Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	<b>37</b>
<b>6.3.4</b>	Σύστημα Μαθητείας	<b>38</b>
<b>6.3.5</b>	Μεταλυκειακά Ινστιτούτα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης	<b>38</b>
<b>6.3.6</b>	Τριτοβάθμια Εκπαίδευση	<b>39</b>
<b>6.3.7</b>	Εκπαίδευση Ενηλίκων	<b>39</b>
<b>6.3.8</b>	Ειδική Εκπαίδευση	<b>39</b>
<b>6.4</b>	Οργάνωση και Διοίκηση Εκπαιδευτικού Συστήματος	<b>39</b>
<b>6.4.1</b>	Εξωτερική Εποπτεία Σχολικών Μονάδων	<b>41</b>
<b>6.4.2</b>	Εσωτερικός Έλεγχος Σχολικών Μονάδων	<b>41</b>
<b>6.5</b>	Συμμετοχή Κοινωνικών Φορέων και Επιτροπών	<b>42</b>
<b>6.6</b>	Εκπαιδευτικοί	<b>43</b>

**Κεφάλαιο Έβδομον:****Το Εκπαιδευτικό Σύστημα της Ελλάδας**

<b>7.1</b>	Ιστορική Επισκόπηση Εκπαιδευτικού Συστήματος Ελλάδας	<b>44</b>
<b>7.2</b>	Δομή Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συστήματος	<b>45</b>
<b>7.3</b>	Οργάνωση και Διοίκηση	<b>48</b>
<b>7.3.1</b>	Ιεραρχική Οργάνωση και Βαθμός Εξουσίας	<b>50</b>
<b>7.3.2</b>	Λειτουργική Διάρθρωση	<b>51</b>
<b>7.3.3</b>	Εσωτερική και Εξωτερική Εποπτεία	<b>54</b>
<b>7.4</b>	Συμμετοχή Κοινωνικών Φορέων	<b>54</b>
<b>7.5</b>	Χρηματοδότηση Εκπαίδευσης	<b>55</b>
<b>7.6</b>	Εκπαιδευτικοί	<b>56</b>

**Κεφάλαιο Όγδοο:****Εκπαιδευτικό Σύστημα Σουηδίας**

<b>8.1</b>	Ιστορική Επισκόπηση	<b>58</b>
<b>8.2</b>	Δομή Σουηδικού Εκπαιδευτικού Συστήματος	<b>60</b>
<b>8.2.1</b>	Προσχολική Εκπαίδευση.....	<b>60</b>

<b>8.2.2</b>	Υποχρεωτική Εκπαίδευση	<b>61</b>
<b>8.2.3</b>	Ανώτερη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	<b>62</b>
<b>8.2.4</b>	Ανώτερη Τριτοβάθμια Εκπαίδευση	<b>63</b>
<b>8.2.5</b>	Εκπαίδευση Ενηλίκων	<b>64</b>
<b>8.2.6</b>	Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση	<b>64</b>
<b>8.3</b>	Εκπαιδευτικοί	<b>64</b>
<b>8.4</b>	Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης	<b>67</b>
<b>8.4.1</b>	Γενική Διοίκηση σε Εθνικό Επίπεδο	<b>67</b>
<b>8.4.2</b>	Γενική Διοίκηση σε Τοπικό Επίπεδο	<b>68</b>
<b>8.4.3</b>	Ινστιτούτα, Οργανισμοί και Γραφεία Εκπαίδευσης	<b>69</b>
<b>8.4.4</b>	Το Management στην Εκπαίδευση	<b>71</b>
<b>8.5</b>	Χρηματοδότηση Εκπαίδευσης	<b>71</b>
<b>Κεφάλαιο Ένατο</b>		
	Συγκριτική θεώρηση των τριών χωρών με κεντρικό άξονα την εκπαιδευτική πολιτική τους	<b>73</b>
<b>Κεφάλαιο Δέκατο</b>		
	Κριτική ανάλυση με βάση και τη βιβλιογραφία για τη διοίκηση στο κυπριακό σχολείο στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα.	<b>76</b>
<b>Κεφάλαιο Ενδέκατο</b>		
	Το όραμα μου, οι προβλέψεις και οι εκτιμήσεις μου για τη διοίκηση των σχολικών μονάδων στο εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου το 2030.	<b>82</b>
<b>Βιβλιογραφία</b>		<b>87</b>

## Περίληψη

Η εκπαιδευτική πολιτική μιας χώρας αποτελεί τον κύριο άξονα ανάπτυξης του βιωτικού επιπέδου της. Η οικονομική κρίση και οι αλλαγές στον παγκόσμιο χάρτη, έχουν αλλάξει τα δεδομένα της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Ο στόχος της μεταπτυχιακής διατριβής είναι η παρουσίαση των εκπαιδευτικών συστημάτων με κύριο άξονα την οργανωτική δομή στην Κύπρο, την Ελλάδα και τη Σουηδία και τη σύγκριση τους. Επίσης, παρουσιάζεται ο αποτελεσματικός ρόλος του διευθυντή στα σχολεία της Κύπρου σήμερα. Τέλος παρουσιάζονται κάποιες απόψεις όσον αφορά στην βελτίωση του ρόλου τους.

Τα εκπαιδευτικά συστήματα των τριών χωρών παρουσιάζουν κοινά χαρακτηριστικά σαν συστήματα χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Από την άλλη τα εκπαιδευτικά συστήματα Κύπρου και Ελλάδας σαν συγκεντρωτικά παρουσιάζουν αδυναμίες σε σχέση με το υποκεντρικό Σουηδικό σύστημα.

## **Abstract**

The education system of a country is considered to be the most important factor in a country, because it greatly influences the standard of living of the people. The financial crisis and its worldwide negative effects have led to view education in a different perspective.

This essay aims to present the structure of the education systems of Cyprus, Greece and Sweden and compare how effective they are. In addition, a lot of importance is placed on the principal's effectiveness in the schools of Cyprus today. Finally, it ends with a review of their role and how they can be more effective in the future.

In the conclusion, the common characteristics of the three systems are presented, while at the same time it is acknowledged that the education systems of Greece and Cyprus are relatively weaker than that of Sweden. This is due to the fact that the former are more cumulative, whereas the latter is more decentralized.

## Ευχαριστίες

Ευχαριστώ το Θεό και την Παναγία που με αξίωσαν να φθάσω ως εδώ σήμερα, να παραδώσω και να παρουσιάσω αυτή την εργασία, με την οποία τελειώνει ο δρόμος που ξεκίνησα πριν από τρία χρόνια για την απόκτηση του Μεταπτυχιακού μου διπλώματος.

Θέλω επίσης να ευχαριστήσω την οικογένεια μου, την σύζυγο μου Σοφία και τα παιδιά μου Γεώργιο και Λουκά που με ανέχτηκαν τόσο καιρό κάνοντας υπομονή.

Τέλος θα ήθελα να ευχαριστήσω έναν υπέροχο άνθρωπο, την κυρία Μελίτα Χαρίτου, για την άψογη συνεργασία, καθοδήγηση και ειλικρινή ενδιαφέρον που υπέδειξε προς το πρόσωπο μου. Θα ήταν παράληψη μου να μην ευχαριστήσω την κυρία Έλενα Ιωαννίδου, από τον Τομέα Φοιτητικής Μέριμνας, που με στήριξε όλο αυτό τον καιρό και ήταν πάντα πρόθυμη να με ακούσει.

Αφιερώνω την όλη προσπάθεια μου, τόσο για την συγγραφή της παρούσης μελέτης όσο και για την απόκτηση του μεταπτυχιακού, εις μνήμη του πατέρα μου Γεώργιου Στεφανή.



### Εισαγωγή

*« Όλβιος, όστις της Ιστορίας έσχε μάθησιν»*

Ευριπίδης

Ζούμε στην εποχή των μεγάλων αλλαγών, της οικονομικής ύφεσης και παρακμής. Οι συνθήκες διαβίωσης δυσκολεύουν και αυτό επηρεάζει άμεσα τη ζωή όλων μας. Ταυτόχρονα, μας προβληματίζει και μας δημιουργεί αβεβαιότητα για το δικό μας μέλλον και των παιδιών μας. Καταβάλλουμε προσπάθεια να προφτάσουμε τις εξελίξεις, οι οποίες μας «προσπερνούν» . Οι αλλαγές που συμβαίνουν σε κοινωνικό-πολιτικό επίπεδο από τη μια, αλλά και σε οικονομικό-τεχνολογικό επίπεδο από την άλλη καταστούν επιτακτική την ανάγκη για ύπαρξη βελτιώσεων. Επιβάλλεται πρώτιστα οι βελτιώσεις αυτές να έχουν σαν αφετηρία τους την παιδεία. Η παιδεία αποτελεί το εκκολαπτήριο των νέων προσοντούχων ατόμων που θα βοηθήσουν στην εξεύρεση λύσεων, νέων μεθόδων και τεχνικών έτσι ώστε να ξεφύγουμε από το αδιέξοδο στο οποίο έχουμε παγιδευτεί. Όπως παρατηρείσαι και ο Πλάτωνας μερικές χιλιάδες χρόνια πριν «Η εκπαίδευση είναι δύναμη που γιατρεύει την ψυχή», ενώ όπως είπε ο Πυθαγόρας «Η αγραμματοσύνη είναι μάνα όλων των κακών».

Μέσα σ' αυτό το κοινωνικό περιβάλλον, το διαρκώς μεταβαλλόμενο, κάθε εκπαιδευτικό σύστημα καταβάλλει συνεχείς προσπάθειες να ενισχύσει και κατευθύνει στην αποτελεσματικότερη λειτουργία των σχολικών του μονάδων (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2006). Το σχολείο του 21<sup>ου</sup> αιώνα, του αιώνα των αντιφάσεων, της πολυπλοκότητας και της πολυπολιτισμικότητας οφείλει να είναι ευέλικτο, ώστε να ανταποκριθεί στις ραγδαίες αλλαγές και απαιτήσεις της κοινωνίας (Μουστακά, 2007). Οι σύγχρονες σχολικές μονάδες λειτουργούν σε σύνθετο περιβάλλον, εντός του οποίου δέχονται επιδράσεις από πολλαπλούς ενδογενείς και εξωγενείς παράγοντες (Σαΐτης, 2002).

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι η μελέτη του εκπαιδευτικού συστήματος της Κύπρου, της Ελλάδας και της Σουηδίας, όσον αφορά τη διοίκηση, την οργανωτική εκπαιδευτική δομή και τους φορείς εσωτερικούς και εξωτερικούς που συμμετέχουν στη διοίκηση των σχολικών μονάδων. Επίσης θα δοθεί η σύγκριση των τριών εκπαιδευτικών αυτών συστημάτων και θα

γίνει μια προσπάθεια να παρουσιαστεί μια κριτική θεώρηση, βασιζόμενη σε απόψεις διαφόρων συγγραφέων και σε στατιστικά στοιχεία που αποδεικνύουν τη θέση ότι, τα σχολεία μας σήμερα στο τομέα διοίκησης, αλλά και ως προς την οργάνωσή τους, χρειάζονται επιτακτικά την αλλαγή που θα τα οδηγήσει σε καλύτερες μέρες.

Η όλη εργασία αποτελείται από δέκα κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται μια προσπάθεια να κατατοπίσουμε τον αναγνώστη ως προς το περιεχόμενο της εργασίας μας. Εδώ θα δούμε, επίσης, και τα ισχύοντα διεθνώς, δηλαδή το τι γίνεται σε θέματα διοίκησης στα σχολεία του εξωτερικού. Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται η παρουσίαση του όρου Management στην Εκπαίδευση. Αμέσως μετά ακολουθεί το τρίτο κεφάλαιο το οποίο μας παρουσιάζει εκτενώς την ανάλυση και τον εμπλουτισμό των τεσσάρων Αξόνων Επιτυχούς Άσκησης Ηγεσίας στην Εκπαίδευση, όπως παρουσιάζονται από τους Leithwood, Day, Sammons, Harris και Hopkins (2006). Στην συνέχεια παρουσιάζονται οι άξονες επιτυχούς άσκησης εξουσίας. Στο πέμπτο κεφάλαιο γίνεται η παρουσίαση της αναγκαιότητας αλλαγών στην εκπαίδευση οι οποίες είναι αποτέλεσμα των αλλαγών που υπάρχουν στον Παγκόσμιο χάρτη της οικονομίας. Ακολουθούν οι αναλύσεις των οργανωτικών δομών της εκπαίδευσης σε Κύπρο, Ελλάδα και Σουηδία. Τέλος θα παραθέσουμε την κριτική αποτίμηση των τριών συστημάτων και θα εξαχθούν γενικά συμπεράσματα.

Εκατοντάδες χιλιάδες νέοι άνθρωποι εναποθέτουν τις ελπίδες τους στην εκπαίδευση τόσο για να εξασφαλίσουν μια θέση εργασίας, όσο και για να έχουν ένα καλύτερο αύριο. Η εκπαίδευση πρέπει να πρωταγωνιστήσει στη μάχη κατά της ύφεσης, της μιζέριας και της ανασφάλειας. Πως μπορεί αυτό να καταστεί δυνατό; Πως μπορεί δηλαδή η εκπαίδευση να βοηθήσει, να πρωταγωνιστήσει; Η απάντηση βρίσκεται στην Οργάνωση, στη Διοίκηση και στον καλύτερο προγραμματισμό.

### Το Management στην Εκπαίδευση

#### 2.1 Η Έννοια του Management

Ο όρος Management έκανε την εμφάνιση του στο χώρο της εκπαίδευσης πριν από μερικά χρόνια. Συγκεκριμένα την τελευταία πενταετία έκανε την εμφάνιση του στο χώρο στα πλαίσια της Διοίκησης της Εκπαίδευσης.

Στη βιβλιογραφία ο όρος «Management» δεν συναντάται ως επί το πλείστον με τις δύο σχετικές με αυτόν έννοιες. Στην παρούσα εργασία θα αναφερθούμε στις δύο αυτές διαφορετικές έννοιες του, οι οποίες παρουσιάζονται πιο κάτω:

1. ως επιστήμη, όταν πρόκειται να χρησιμοποιηθεί για να προσδιορίσει το περιεχόμενο της διοικητικής επιστήμης, και
2. ως η ειδική γνώση και εμπειρία η οποία είναι κομμάτι άρρηκτα συνδεδεμένο με τη διοικητική επιστήμη.

#### 2.2 Διοικητική Επιστήμη και Management

Η μεθοδολογία και το αντικείμενο της διοικητικής επιστήμης, τα οποία της έδωσαν σάρκα και οστά, διαμορφώθηκαν μετά από πολλές συζητήσεις και επίπονες προσπάθειες των θεωρητικών του κλάδου. Στο σύντομο χρονικό διάστημα της ζωής της, η διοικητική επιστήμη επηρεάστηκε από διάφορες άλλες επιστήμες και κλάδους, παίρνοντας στοιχεία και υιοθετώντας διάφορες μεθόδους και έννοιες, με σκοπό να πλησιάσει κοντά στις οργανώσεις για να καταφέρει να εξηγήσει τον τρόπο λειτουργίας τους.

Με βάση αυτές τις επιρροές στην εξέλιξη της διοικητικής επιστήμης έχουν ξεχωρίσει τρεις κύριες προσεγγίσεις (Chevallier, 1993:26):

- **Η δικαιοϊκή και νομολογιακή προσέγγιση:**

Πρόκειται για μια προσέγγιση που επικράτησε στο κεντροευρωπαϊκό χώρο στο πλαίσιο των διοικητικών αναγκών, με κύριο στόχο την κατανόηση και ερμηνεία των δομών και της λειτουργίας της δημόσιας διοίκησης. Η εν λόγω προσέγγιση στήριξε τις θεωρίες της στους νόμους και τους θεσμούς του δημόσιου δικαίου. Η προσέγγιση αυτή αποδείχτηκε ανεπαρκής, γιατί δεν μπορούσε να συμβάλει σε μια ολοκληρωμένη και συνολική εξέταση της διοίκησης ως ορθολογικά δομημένου και λειτουργικού συνόλου.

- **Η διαχειριστιολογική προσέγγιση:**

Πρόκειται για μια προσέγγιση η οποία έκανε την εμφάνιση της στις ΗΠΑ από τον τότε πρόεδρο τους W.Wilson το 1887. Η προσέγγιση αυτή στόχευε στην βελτίωση των συνθηκών της δημόσιας διοίκησης, ώστε αυτή να γίνει πιο αποδοτική και αποτελεσματική. Με αυτή την έννοια η διοίκηση ταυτίζεται με την διαχείριση, και η διοικητική επιστήμη της «αποτελεσματικής διαχείρισης» ταυτίζεται με το management. Η εφαρμογή αυτής της προσέγγισης έχει έντονη απήχηση και εφαρμόζεται σχεδόν σε όλες τις ανεπτυγμένες χώρες κυρίως στις περιπτώσεις όπου λαμβάνεται υπόψη η ιδιαιτερότητα της δημόσιας διοίκησης και κυριότερα της εκπαίδευσης.

- **Η κοινωνιολογική προσέγγιση:**

Η παρέμβαση του Weber ήταν καθοριστική στον καθορισμό αυτής της προσέγγισης, η οποία υιοθετεί τις μεθόδους των κοινωνικών επιστημών και συνδέεται με τη γένεση της θεωρίας των οργανώσεων. Αποτελεί την κατάληξη των πολλών και μακροσκελών συζητήσεων που προηγήθηκαν και με βάση τα μέχρι τώρα δεδομένα θεωρείται η πληρέστερη. Είναι η προσέγγιση που έδωσε την δυνατότητα στη διοικητική επιστήμη να κατακτήσει την αυτονομία της μέσα στο χώρο των κοινωνικών επιστημών.

(Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης σελ.14-15)

## **2.3 Διοίκηση και Management**

Οι δυο αυτοί όροι χρησιμοποιούνται σήμερα ως συνώνυμοι. Πιο συγκεκριμένα, στον αγγλοσαξονικό χώρο φαίνεται να επικρατεί η άποψη ότι ο όρος management έχει ευρύτερη

σημασία από τον όρο administration. Στην Ελλάδα το πρόβλημα της διάκρισης των δύο όρων φαίνεται να προκύπτει από τη μεταφορά των αντίστοιχων αγγλικών όρων και των σημασιών τους, οι οποίες όμως καλύπτονται από την ίδια ελληνική λέξη «διοίκηση». Οι Hersey & Blanchard (1977:3) ορίζουν τη διοίκηση ως «μια εργασία που πραγματοποιείται με άτομα και δια μέσου ατόμων για την εκπλήρωση των σκοπών ενός οργανισμού». Στη συνέχεια ο Παυλόπουλος (1983:5) υποστηρίζει ότι η διοίκηση αποτελεί κατά ορθολογικό τρόπο και με βάση τις σύγχρονες μεθόδους προγραμματισμού, οργάνωση μέσων για την πραγματοποίηση ενός προκαθορισμένου σκοπού, ενώ ο Κουτούζης (1999:35) υποστηρίζει ότι η διοίκηση είναι διαδικασία του συντονισμού ανθρώπων και δραστηριοτήτων για την «επίτευξη κοινών στόχων».

Οι περισσότεροι συγγραφείς, ανεξάρτητα από τον εξειδικευμένο ορισμό, συμφωνούν σε κάποια κοινά στοιχεία. Τα στοιχεία αυτά είναι η επιδίωξη της πραγματοποίησης στον καλύτερο δυνατό βαθμό ορισμένων γενικών σκοπών, η οργάνωση μέσων και η αντίληψη της διοίκησης ως διαδικασία που περιλαμβάνει περισσότερες λειτουργίες. Τέλος, με βάση αυτά τα στοιχεία προκύπτει ο παρακάτω ορισμός:

*«Διοίκηση είναι η εξειδικευμένη δραστηριότητα που γίνεται στο πλαίσιο μιας οργανωμένης συλλογικής προσπάθειας και επιδιώκει την πραγματοποίηση, στον καλύτερο δυνατό βαθμό, κάποιου κοινού σκοπού με την αξιοποίηση των διαθέσιμων μέσων, μέσα από λειτουργίες, όπως είναι ο προγραμματισμός, η οργάνωση, η διεύθυνση, ο συντονισμός και ο έλεγχος.»*

## **2.4 Διοίκηση στην εκπαίδευση**

Η Διοίκηση, όπως περιγράφεται στον παραπάνω ορισμό, χαρακτηρίζει και την εκπαίδευση. Η εκπαίδευση είναι δυνατό να εκληφθεί ως χώρος άσκησης διοίκησης ο οποίος παρουσιάζει αρκετές ομοιότητες με άλλους χώρους, αλλά εμφανίζει και αρκετές ιδιαιτερότητες που καθιστούν απαραίτητες την κατάλληλη προσαρμογή των παραπάνω γενικών αρχών και σε πολλές περιπτώσεις, την ανάπτυξη των νέων προσεγγίσεων.

Με βάση τον πιο πάνω ορισμό στην περίπτωση της σχολικής μονάδας διαπιστώνουμε ότι υπάρχει σχέση με αρκετά στοιχεία του διοικητικού φαινομένου. Ένα από αυτά είναι η διοικητική λειτουργία στο επίπεδο της σχολικής μονάδας που εξυπηρετεί το σκοπό αυτό

δημιουργώντας θετικές προϋποθέσεις για την πιο εύκολη διεξαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας και θα μεγιστοποιήσουν την απόδοση των παραγόντων που εμπλέκονται σε αυτήν. Παράγοντες όπως διδακτικό προσωπικό, κτιριακή και άλλη υποδομή, οικονομικοί και άλλοι υλικοί πόροι όπως επίσης η κοινωνία, γονείς μαθητών.

Η διοίκηση της σχολικής μονάδας για να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις προγραμματίζει και σχεδιάζει το εκπαιδευτικό έργο, φροντίζει για την οργάνωση του και γενικότερα για την οργάνωση της σχολικής ζωής, καθοδηγεί, συντονίζει και ελέγχει τους ανθρώπους που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Έτσι αναδιατυπώνοντας τον ορισμό της διοίκησης, μπορούμε να πούμε ότι διοίκηση είναι η εξειδικευμένη ανθρώπινη ιδιότητα που αναπτύσσεται στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος και επιδιώκει την πραγματοποίηση στο μέγιστο βαθμό, των σκοπών της εκπαίδευσης μέσα από λειτουργίες όπως είναι ο προγραμματισμός, η οργάνωση, η διεύθυνση, ο έλεγχος και ο συντονισμός.

Σύμφωνα με τον Σαΐτη (2000:24) διοίκηση στην εκπαίδευση είναι ένα σύστημα δράσης που συνίσταται στην ορθολογική χρήση διαθέσιμων πόρων για την πραγματοποίηση στόχων που επιδιώκονται από τους διάφορους τύπους εκπαιδευτικών οργανισμών, ενώ ο Bush (1986:3-4) θεωρεί την διοίκηση ως μια διαδικασία συντονισμού των πόρων για την παροχή εκπαίδευσης με αποτελεσματικό τρόπο.

Τέλος και οι τρεις ορισμοί συμπεριλαμβάνουν στοιχεία που χαρακτηρίζουν το διοικητικό φαινόμενο και έτσι αποδεικνύουν ότι και στο χώρο της εκπαίδευσης μπορούν εύκολα να μεταφερθούν θέσεις και αρχές από την διοικητική επιστήμη.

### Παρουσίαση θεωριών και ρευμάτων της Εκπαιδευτικής Ηγεσίας

Ο Πασιαρδής και συνεργάτες, αναφέρουν πόσο σημαντική είναι η σχέση μεταξύ του ηγετικού στίλ και της κουλτούρας σε ένα οργανισμό στο χώρο της ηγεσίας. Επιπλέον, η σύγκριση μεταξύ της Συναλλακτικής και της Μετασχηματιστικής Ηγεσίας εστιάζεται στο κατά πόσο κάθε μια ξεχωριστά αλλά και οι δυο μαζί αποτελούν την αποτελεσματική εκπαιδευτική ηγεσία. Η αυτονομία, η ενδυνάμωση, και η δημοκρατία είναι άρρητα συνδεδεμένες με την αξιοποίηση της Κατανεμημένης Ηγεσίας.

#### 3.1 Συναλλακτική Ηγεσία

Σύμφωνα με τον Harris και τους συνεργάτες η συναλλακτική ηγεσία λειτουργεί σε χώρες όπου στα εκπαιδευτικά συστήματα υπάρχει ο συγκεντρωτισμός, δηλαδή οι εντολές δίνονται από την κορυφή προς τα κάτω (Harris και συν., 2003).

Η έννοια της συναλλακτικής ηγεσίας στηρίζεται στην ανταλλαγή υπηρεσιών από ένα εκπαιδευτικό ή υπάλληλο του οργανισμού με διάφορα ανταλλάγματα και αμοιβές που εν μέρει ο ηγέτης έχει υπό τον έλεγχό του. Ο Πασιαρδής υποστηρίζει ότι, οι ηγέτες αυτοί βολιδοσκοπούν τις ανάγκες των υφισταμένων τους και προσπαθούν να τις ικανοποιήσουν, με σκοπό την ανταπόδοση των υφισταμένων σε μεγαλύτερο έργο προς την υπηρεσία τους (Πασιαρδή, 2004). Ο Hoover αναφέρει ότι ο Συναλλακτικός Ηγέτης αναγνωρίζει τις ανάγκες που έχουν οι εκπαιδευτικοί του σχολείου του και ξεκαθαρίζει πώς αυτές οι ανάγκες μπορούν να ικανοποιηθούν προς αντάλλαγμα την ικανοποιητική προσπάθεια και απόδοση του εκπαιδευτικού (Hoover και συν., 1991). Οι Leithwood & Jantzi, υποστηρίζουν ότι η έννοια του Συναλλακτικού Ηγέτη στον εκπαιδευτικό τομέα έχει τέσσερις διαστάσεις: στελέχωση, επιθεώρηση των σχολικών δραστηριοτήτων, ενημερωτική υποστήριξη και εστίαση στην κοινότητα (Bogler, 2001).

## 3.2 Μετασχηματιστική Ηγεσία

Η Μετασχηματιστική Ηγεσία (Σ.Μ.) έχει άμεση σχέση με τις αντιλήψεις του διευθυντή, με τα αποτελέσματα στο επίπεδο του σχολικού οργανισμού και με τις επιδόσεις των μαθητών. Οι Μετασχηματιστικοί Ηγέτες αναφέρονται στην ανάγκη της αλλαγής, δημιουργούν όραμα, στοχεύουν στην επίτευξη μακροπρόθεσμων στόχων και προσπαθούν να έχουν φιλική σχέση με τους υφισταμένους τους με αποτέλεσμα να αλλάζουν τον οργανισμό για να συμβαδίζει με το δικό τους όραμα αντί να μάχονται μέσα στον ίδιο οργανισμό.

Ο Hoover και οι συν. υποστηρίζουν ότι ο μετασχηματιστικός ηγέτης παρωθεί τους εκπαιδευτικούς του να κάνουν περισσότερα από αυτά που αναμένεται να κάνουν, με το να ανεβάζει το επίπεδο συνείδησης του εκπαιδευτικού, αυξάνοντας το δικά του προσωπικά ενδιαφέροντα (Hoover, και συν., 1991).

Η Μετασχηματιστική Ηγεσία έχει ως σκοπό την επίτευξη τριών ουσιαστικών στόχων:

I. *Να βοηθήσει το προσωπικό και διατηρήσει μια συνεργατική και επαγγελματική σχολική κουλτούρα:* Δηλαδή τα μέλη του προσωπικού να επικοινωνούν, να παρατηρούν και να σχεδιάζουν μαζί. Η μετασχηματιστική ηγεσία εμπλέκει το προσωπικό σε κοινούς στόχους, μειώνει την απομόνωση του εκπαιδευτικού, διαμοιράζει την ηγεσία με την απόδοση εξουσίας σε περισσότερους από ένα άτομα και προβάλλει ενεργά τις αξίες και τους κανόνες του σχολείου.

II. *Ενισχύει την επαγγελματική ανέλιξη των εκπαιδευτικών:* Η ώθηση των εκπαιδευτικών για επαγγελματική αναβάθμιση αυξάνεται όταν οι στόχοι αυτοί αφορούν την προσωπική τους ανέλιξη. Για την επιτυχία αυτής της διαδικασίας πρέπει οι εκπαιδευτικοί να είναι δοσμένοι στην αποστολή του σχολείου. Όταν οι ηγέτες δίνουν στο εκπαιδευτικό προσωπικό ρόλο στη διαχείριση προβλημάτων, πρέπει οι στόχοι να είναι ξεκάθαροι, φιλόδοξοι αλλά όχι εξωπραγματικοί.

III. *Βοηθά τους εκπαιδευτικούς στην επίλυση των προβλημάτων τους πιο αποτελεσματικά:* Η Μετασχηματιστική Ηγεσία παρακινεί τους εκπαιδευτικούς να εμπλακούν σε νέες δραστηριότητες και να αξιοποιήσουν όλες τους τις δυνάμεις. Ακόμα η Ηγεσία αυτή χρησιμοποιεί πρακτικές για να δουλεύει το προσωπικό πιο ορθολογικά και όχι να το καταπονεί. Οι Μετασχηματιστικοί Ηγέτες προβάλλουν στους προσωπικουφιστάμενους τους



την αντίληψη ότι ως ομάδα μπορούν να αναπτύξουν καλύτερες λύσεις από αυτές που θα επεξεργαστεί ο ηγέτης μόνος του.

Σύμφωνα με τους Leithwood & Jantzi αναφέρουν έξι κύρια χαρακτηριστικά των Μετασχηματιστικών Ηγετών: οικοδομούν το όραμα και τους στόχους του σχολείου, παρέχουν πνευματική διέγερση, παρέχουν εξατομικευμένη υποστήριξη, μετατρέπουν σε σύμβολα επαγγελματικές πρακτικές και αξίες, καταδεικνύουν υψηλές επαγγελματικές προσδοκίες και αναπτύσσουν δομές για να υποστηρίξουν τη συμμετοχή στη διαδικασία λήψης απόφασης (Leithwood & Jantzi, 2000).

### **3.3 Ηγεσία για τη Διδασκαλία**

Σύμφωνα με τον Κουτούζης η Ηγεσία για τη Διδασκαλία είναι το σύνολο των άμεσων ή έμμεσων συμπεριφορών που επηρεάζουν την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών στο διδακτικό τους έργο (Κουτούζης, 2010). Είναι ένα μοντέλο ηγεσίας που δίνει έμφαση στην ανάπτυξη του σχολείου μέσω της ανάπτυξης άλλων ατόμων (Κουτούζης, 2010). Ο Sergiovanni υποστηρίζει ότι η Ηγεσία για τη Διδασκαλία είναι μια μορφή ηγεσίας που επενδύει στην ανάπτυξη της ικανότητας μέσω της ανάπτυξης του κοινωνικού και ακαδημαϊκού κεφαλαίου των μαθητών και του επαγγελματικού – πνευματικού κεφαλαίου των εκπαιδευτικών. Ακόμα υποστηρίζει ότι δίνει έμφαση στη επιπρόσθετη μάθηση που προκύπτει από την ανάπτυξη διαφόρων μορφών ανθρώπινου δυναμικού (Sergiovanni, 1998). Οι Πασιαρδής και συν. υποστηρίζουν ότι η αλλαγή του περιβάλλοντος διδασκαλίας έχει οδηγήσει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Ακόμα υποστηρίζουν ότι δημιουργείται ένας τρόπος ηγεσίας στα σχολεία που δίνει έμφαση στο αναλυτικό πρόγραμμα, στο να έχουν υψηλές προσδοκίες για τους εκπαιδευτικούς, στο να ασκούν την ηγεσία μέσω του ελέγχου ποιότητας, στο να διευκολύνουν την ανάπτυξη του προσωπικού και να τονίζουν την επαγγελματική αξία (Πασιαρδής και συν., 2008).

### **3.4 Κατανεμημένη Ηγεσία**

Η κατανεμημένη ηγεσία σύμφωνα με την Storey (2004) έχει την έννοια μιας κατανεμημένης διαδικασίας που υποβοηθά την ατομική και τη συλλογική δυνατότητα των ανθρώπων να επιτύχουν την εργασία τους αποτελεσματικά. Αντί του ηρωικού ηγέτη ο οποίος μπορεί να επιτελέσει όλες τις απαραίτητες ηγετικές λειτουργίες, οι λειτουργίες αυτές διανέμονται μεταξύ διαφορετικών μελών της ομάδας ενός οργανισμού –προφανώς και στην περίπτωση μιας σχολικής μονάδας. Με άλλα λόγια, απαραίτητη προϋπόθεση της έννοιας της Κατανεμημένης Ηγεσίας είναι ότι οι ηγετικές δραστηριότητες δεν πρέπει να συναθροίζονται στα χέρια ενός ατόμου, αλλά πρέπει να μοιράζονται σε ένα αριθμό ατόμων σε ένα οργανισμό. Επίσης, οι έννοιες αυτονομία, ενδυνάμωση και δημοκρατία είναι σχετικές με την Κατανεμημένη Ηγεσία.

Εκτός από τα πιο πάνω η Κατανεμημένη Ηγεσία έχει να κάνει και με πρακτικά και λειτουργικά ζητήματα. Καταρχήν, επιτρέπει την αποφυγή της υπερφόρτωσης του διευθυντή ενός σχολείου. Επιπρόσθετα, μεταφέρει μια μεγάλη δυναμική παρώθησης και κτίζει δέσμευση απέναντι στην κοινή προσπάθεια. Γενικά, φαίνεται να παρέχει μια εναλλακτική επιλογή στην ιδέα ενός παντοδύναμου ηγέτη ο οποίος χειρίζεται μόνος του κάθε κατάσταση. Τέλος, όσο το περιβάλλον αλλάζει και γίνεται πιο περίπλοκο και αβέβαιο, έτσι και η σχολική μονάδα πρέπει να προσαρμόζεται. Αυτό σημαίνει την αναζήτηση ηγετών σε κάθε επίπεδο της σχολικής μονάδας από τους κόλπους των εκπαιδευτικών.

### **3.5 Κριτική αποτίμηση θεωριών - ρευμάτων**

Στην ουσία, όσα προηγούνται αποτελούν επιτυχημένα παραδείγματα χειρισμών των ηγετών, καθώς και δεδομένα της συμπεριφοράς τους που παρατηρήθηκαν σε σχολικές μονάδες. Αυτά δεν υποστηρίζονται θεωρητικά, αλλά είναι εύκολα κατανοητές συμβουλές που μπορούν να αξιοποιηθούν μέσω της ηγεσίας. Θα ήταν υπεραπλούστευση, αν υποστηρίζαμε ότι η παρουσίαση των πιο πάνω χαρακτηριστικών δίνει μια ολοκληρωμένη εικόνα του αποτελεσματικού ηγέτη. Σε πολύ μεγάλο βαθμό αφορούν συγκεκριμένα συστήματα με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και λογική οργάνωσης που δύσκολα διεκδικούν γενικευμένη μεταφορά και εφαρμογή. Οι Hargreaves και Fullan (1998), σε μια προσπάθεια να δώσουν

κατευθυντήριες γραμμές στους διευθυντές σχολειών, τονίζουν ότι αυτοί πρέπει να αποδεχτούν ότι δεν υπάρχουν έτοιμες λύσεις στα προβλήματα, τις οποίες θα πάρει το σχολείο από το εξωτερικό περιβάλλον του.

Υπάρχουν ζητήματα δεοντολογίας που πρέπει να εξεταστούν στη Μετασχηματιστική Ηγεσία, ιδίως το δεδομένο ότι οι Μετασχηματιστικοί Ηγέτες έχουν τη δυνατότητα μέσω της παρακίνησης και της προσφυγής σε έντονα συναισθήματα, να ασκήσουν μια πολύ ισχυρή επιρροή στους οπαδούς, οι οποίοι τους προσφέρουν εμπιστοσύνη και σεβασμό (Stone, Russell and Patterson, 2003). Η ηθική της Μετασχηματιστικής Ηγεσίας έχει αμφισβητηθεί, μια βασική κριτική είναι ότι μέσα στην Μετασχηματιστική Ηγεσία ελλοχεύουν κίνδυνοι κατάχρησης εξουσίας (Hall, Johnson, Wysocki & Kerper, 2002).

Η Κατανεμημένη Ηγεσία είναι υπό αμφισβήτηση λόγω κυρίως της πολυπλοκότητας τού ποιος κάνει την κατανομή και ποιος απολαμβάνει το αποτέλεσμα της κατανομής. Μια σειρά σημαντικών ερωτήσεων συχνά τείνουν να μείνουν αναπάντητα, όπως, για παράδειγμα, σε ποιο βαθμό πρέπει η ηγεσία να 'μοιράζεται'; Ποιος αποφασίζει για την κατανομή; Πρέπει η κατανομή να γίνεται κεντρικά από τον Διευθυντή ή οι ομάδες των εκπαιδευτικών από μόνοι τους να αναλαμβάνουν ρόλους ανάλογα με τις ικανότητές τους. Επίσης, ποιοι ρόλοι πρέπει να κατανέμονται; Παρά το γεγονός ότι η Κατανεμημένη Ηγεσία είναι μια ελκυστική και πρακτική διεργασία, πώς μπορεί να πετύχει στην πράξη, όταν έχει να ανταγωνιστεί το κυρίαρχο μοντέλο της Συγκεντρωτικής Ηγεσίας, η οποία έχει την τάση να οικειοποιείται όλες τις εξουσίες; Επιπλέον, ποιες παρεμβάσεις πρέπει να γίνονται, αν ο σχολικός οργανισμός εξακολουθεί να αποτυγχάνει;

Σε σχετική έρευνα που διεξήγαγε η Storey (2004) σε σχολικές μονάδες με θέμα την Κατανεμημένη Ηγεσία κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί ενός οργανισμού καταρχήν ελκύνονταν από την ιδέα του καταμερισμού της ηγεσίας. Το ίδιο συνέβαινε και με τους Διευθυντές των διαφόρων τμημάτων. Παρόλα αυτά, όταν άρχιζαν οι διαφορές μεταξύ τους, οι οποίες εστιάζονταν στις διαφορετικές προτεραιότητες και στόχους, ή, όπως διαπίστωσε όταν προέκυπτε ένταση μεταξύ της προσπάθειας για σχολική βελτίωση και σχολική αποτελεσματικότητα, τότε άρχιζαν να προσπαθούν να αναγνωρίσουν ποιες είναι οι πτυχές της Ηγεσίας που μπορεί να κατανεμηθούν.

Εκτός αυτών, αλληλεπίδραση υπάρχει/υφίσταται κυρίως μεταξύ του Ηγέτη/Διευθυντή και εκπαιδευτικών και κατόπιν με τους γονείς – μαθητές. Αυτό είναι δεδομένο που αντιτίθεται στην οίκο-συστημική προσέγγιση, η οποία θεωρεί την συμπεριφορά προϊόν πολλών παραγόντων (Ψαρρού & Ζαφειρόπουλος 2001).

Στην Κατανεμημένη Ηγεσία, επιπλέον, δεν είναι ευδιάκριτη η συλλογική εργασία των εκπαιδευτικών για ικανοποίηση των αναγκών των μαθητών αλλά ούτε ο μαθητοκεντρικός χαρακτήρας του προγράμματος διδασκαλίας, ο οποίος στοχεύει να ικανοποιήσει τις ανάγκες και τα χαρακτηριστικά όλων των μαθητών.

Επιπρόσθετα, δε φαίνεται, καμιά προσπάθεια μείωσης των κοινωνικοοικονομικών διαφορών των μαθητών, ούτε προσπάθεια να συμπεριληφθούν οι συνήθειες τα ήθη και έθιμα και η ιδιαίτερη κουλτούρα όλων των κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων της κοινωνίας – δεδομένα τα οποία θεωρούνται ως βασικοί παράγοντες για την αλληλοκατανόηση των παιδιών και τη μακροπρόθεσμη επιβίωση της κοινωνίας μας.

Στην Κύπρο οι διευθυντές των σχολικών μονάδων δεν έχουν περιθώρια επιπλέον επιρροής επί των υφισταμένων, λόγω της φύσης των αρμοδιοτήτων τους που υπαγορεύεται από το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας του εκπαιδευτικού μας συστήματος και της απόστασης τους από τα κέντρα λήψης αποφάσεων και σχεδιασμού της εκπαιδευτικής πολιτικής.

### Οι άξονες επιτυχούς άσκησης ηγεσίας

Οι Leithwood κ.ά. (2006), έχοντας υπόψη την κριτική που δέχθηκαν οι θεωρίες και τα ρεύματα Ηγεσίας, παρουσιάζουν ένα μοντέλο Άσκησης Επιτυχούς Ηγεσίας στηριζόμενο σε τέσσερις άξονες, ομαδοποιώντας τις πρακτικές Άσκησης Ηγεσίας ως ακολούθως:

- Καθορισμός κατεύθυνσης
- Ανάπτυξη ανθρώπινου δυναμικού
- Ανασχεδιασμός του οργανισμού
- Διαχείριση του προγράμματος διδασκαλίας και μάθησης.

(Leithwood κ.ά., 2006,σ. 30-31)

#### 4.1. Καθορισμός κατεύθυνσης

Ο καθορισμός κατεύθυνσης ασχολείται ουσιαστικά με τη σύλληψη του οράματος. Το *όραμα* στην ουσία απαντά στο ερώτημα πώς θα θέλαμε να είναι η Σχολική Μονάδα (ΣΜ) σε δύο, τρία ή περισσότερα χρόνια. Ο Αποτελεσματικός Σχολικός Ηγέτης (ΑΣΗ) στην προσπάθεια του να παρακινήσει το προσωπικό καθιερώνει ένα «ηθικό σκοπό» (Leithwood κ.ά., 2006). Όπως υποστηρίζουν οι Bolman και Deal (1997), οι ΑΣΗ χαράζουν το *όραμα* – αισιοδοξία στη ΣΜ, αφού πρώτα εντοπίσουν τις ανάγκες της, και στη συνέχεια το μεταδίδουν σε άλλα άτομα. Το όραμα και η ζωτική συμβολή του στην επιτυχή λειτουργία και ηγεσία των ΣΜ υποστηρίζεται από πλήθος ερευνών και βιβλιογραφικών πηγών (Μουστακά, 2007). Προέχει η δημιουργία οράματος – προοπτικής – σιγουριάς για αντιμετώπιση «αυτού που έρχεται» (Κουτούζης, 2010). Μέσα από τη δημιουργία ελκυστικού αλλά εφικτού οράματος δημιουργείται μια δυναμική παρακίνησης – υποκίνησης των μελών του προσωπικού. Ασφαλώς είναι μια κατάσταση ποικιλότροπα καλύτερη από την υφιστάμενη στον οργανισμό. (Ιορδανίδης, 2005)

Η οικοδόμηση οράματος όσον αφορά το μέλλον της ΣΜ είναι θεμελιώδης, σύμφωνα με τις σύγχρονες θεωρίες για τα μοντέλα Ηγεσίας και θεωρείται «εκ των ων ουκ άνευ» σε κάθε

εκπαιδευτικό οργανισμό. Ο ΑΣΗ μέσα από το *όραμα* μπορεί να ορίσει την κατεύθυνση, το σκοπό αλλά και το νόημα ενός επιτυχημένου μετασχηματισμού της εκπαιδευτικής μονάδας που ηγείται (Θεοφιλίδης & Στυλιανίδης, 2000).

Η έννοια του οράματος έχει δεσπόζουσα θέση στο μοντέλο της Μετασχηματιστικής Ηγεσίας, καθώς το όραμα ορίζει το τι θα μπορούσε να είναι η σχολική μονάδα, δίνοντας σκοπό και νόημα στην εργασία όσων θα μοιραστούν αυτό το όραμα, οικοδομώντας υποχρέωση-καθήκον, ενθουσιασμό και εγρήγορση. Ο κόσμος γίνεται έτσι αναγνωρίσιμος, κατανοητός και γεμάτος ελπίδα για το μέλλον (Leithwood, Aitken & Jantzi, 2001). Όσο εμπνευσμένα κι αν είναι τα οράματα, για να εκπληρωθούν απαιτείται να είναι συναφή με τους *στόχους* της ΣΜ. Ο καθορισμός των στόχων γίνεται με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην διαδικασία είναι πιο ουσιαστικός, ενεργός και μετέχει στις διαδικασίες καθορισμού των στόχων, σε μια προσπάθεια αξιοποίηση των ικανοτήτων του εκπαιδευτικού και δημιουργίας κουλτούρας συλλογικής προοπτικής (Κουτούζης, 2010). Οι στόχοι που τίθενται είναι στη λογική τού «υπάρχει πάντα κάτι καλύτερο» ή του «μπορούμε να πετύχουμε κάτι περισσότερο από αυτά που κάνουμε» καλλιεργώντας *προσδοκίες υψηλής απόδοσης* αξιοποιώντας τις δυνατότητες των εκπαιδευτικών. Οι ΑΣΗ πιστεύουν στις δυνατότητες των εκπαιδευτικών και των μαθητών του σχολείου τους να φθάσουν σε πολύ ψηλά επίπεδα (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2006).

#### **4.2. Ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού**

*«Ο σημαντικότερος παράγοντας που καθορίζει την ποιότητα ενός σχολείου είναι η φύση και η ποιότητα των σχέσεων των ενηλίκων που εργάζονται σε αυτό. Αν ένα σχολείο δεν μπορεί να είναι ένα καλό επαγγελματικό μέρος για το προσωπικό του, δεν μπορεί να είναι καλό μέρος για παιδιά.»* (Barth, 1990, ό. π. αναφ. στο Πομάκη, 2007)

Ο ΑΣΗ καλλιεργεί ενεργά ένα θετικό περιβάλλον, μέσα στο οποίο να υπάρχει η αλληλεπίδραση των εργαζομένων. Όταν δημιουργεί ο διευθυντής ζεστό περιβάλλον, αυτόματα δημιουργείται και μια θετική αυτοεικόνα του σχολείου (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2006). Ο άξονας αυτός είναι μια λογική συνέχεια των διαφόρων μοντέλων Άσκησης Ηγεσίας

που κατά καιρούς αναπτύχθηκαν. Τα μοντέλα αυτά κατευθύνονταν άλλοτε προς την επίτευξη στόχων-έργου (εργοκεντρικά) και άλλοτε προς τις ανθρώπινες σχέσεις (ανθρωποκεντρικά). Έγινε αποδεκτό ότι κατά την Άσκηση Ηγεσίας ενός οργανισμού μπορεί κάποιος να ενδιαφέρεται τόσο για το αποτέλεσμα όσο και για τις ανθρώπινες σχέσεις ή για κανένα από τα δύο (Φυλακτού, 1998). Τα σύγχρονα μοντέλα Άσκησης Ηγεσίας ξεφεύγουν από τη μονοδιάστατη όψη, προσανατολίζονται δηλαδή τόσο στην παραγωγή έργου (πραγματοποίηση στόχων - αποτελεσμάτων) όσο και στις ανθρώπινες σχέσεις (Everard & Morris, 1999· Σταφυλά, 2005).

Μέσα σε αυτά τα πλαίσια, οι Leithwood κ.ά. (2006), ορίζουν τη συμβολή του ηγέτη στην κατανόηση και προσωπική ανάπτυξη των ανθρώπων ως δεύτερο άξονα Άσκησης Επιτυχούς Ηγεσίας. Με βάση αυτά ο ηγέτης αναπτύσσει, υποστηρίζει, παροτρύνει, καθοδηγεί και αμείβει συμπεριφορές που στοχεύουν στην εξυπηρέτηση του υπηρεσιακού και του προσωπικού οφέλους, προσφέροντας:

α) *Προσωπική στήριξη και αναγνώριση- Παροχή ερεθισμάτων*: Ο ΑΣΗ είναι αυτός που λαμβάνει μέρος σε όλες τις φάσεις της σχολικής ζωής. Κινούμενος συνεχώς στον εκπαιδευτικό οργανισμό κάνει προσωπικές επαφές, εμπνυχώνει, παρέχει υποστήριξη, συνδέει στενά τους συνεργάτες του, επαινεί και φροντίζει να αναγνωρίζει και να ευχαριστεί όλο το προσωπικό για τις προσπάθειες που καταβάλλει, παραμένοντας ανοικτός στις απόψεις των άλλων (Θεοφιλίδης & Στυλιανίδης, 2000). Παρακινεί, ενεργοποιεί τους συνεργάτες του, αποφεύγει την αδρανοποίησή τους, δίνοντάς τους ευκαιρίες για συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων.

β) *Ενεργοποίηση νοητικών δυνατοτήτων για καινοτομία και δημιουργικότητα*:

Ο ΑΣΗ ευαισθητοποιείται με τις ανησυχίες των εκπαιδευτικών στην επίλυση προβλημάτων, βελτιώνοντας την ικανότητά τους να επιλύσουν αυτά τα προβλήματα (Bono & Judge, 2004). Ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς για καινοτόμες και δημιουργικές λύσεις, πλησιάζοντας τα παλιά προβλήματα σε νέους τρόπους (Barbuto, 2005). Προτρέπουν τους εκπαιδευτικούς να προτείνουν νέες ιδέες (ακόμα και αμφιλεγόμενες) χωρίς το φόβο της τιμωρίας ή γελοιοποίησης (Stone, Russell & Patterson, 2003) και να επιβάλλουν τις ιδέες τους με σύνεση και σίγουρα χωρίς κόστος (Simic, 2003).

γ) *Ηγεσία μέσω του προσωπικού παραδείγματος*: Ο ΑΣΗ συμμετέχει σε όλες τις φάσεις της σχολικής ζωής υποδεικνύοντας τις στάσεις και τις συμπεριφορές που θα επιθυμούσε να

υιοθετηθούν (Ανθοπούλου, 1999), και από τους υπόλοιπους «μετόχους» του εκπαιδευτικού οργανισμού (Everard & Morris, 1999). Ασκεί επιρροή, χρησιμοποιώντας κατάλληλα μοντέλα συμπεριφοράς και στάσεων που απαιτούνται για την οικοδόμηση εμπιστοσύνης και σεβασμού των συνεργατών του.

Οι έρευνες έδειξαν ότι Επιτυχής Άσκηση Ηγεσίας παρατηρήθηκε σε σχολεία όπου οι Διευθυντές ενέπνεαν το προσωπικό και ενθάρρυναν την ανάπτυξή του (Θεοφιλίδης & Στυλιανίδης, 2000· Σαΐτης, 2002). Οι κανονισμοί λειτουργίας των σχολείων (άρθρο 22, παρ.21) αναθέτουν στο Διευθυντή την ευθύνη για την ανάπτυξη και επιμόρφωση του προσωπικού. Η ανάπτυξη αυτή επιτυγχάνεται με ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση μέσω της οποίας οι εκπαιδευτικοί ενημερώνονται και συγχρονίζονται με τις νέες αντιλήψεις για την εκπαίδευση και εμπεδώνουν νέες αποτελεσματικότερες μεθόδους διδασκαλίας (Κωνσταντίνου, 2001).

### **4.3. Ανασχεδιασμός του Οργανισμού**

Ο Ηγέτης/Διευθυντής, κρατώντας το πηδάλιο μιας Σχολικής Μονάδας (ΣΜ), ξεκαθαρίζει πού θέλει να κατευθύνει την μονάδα του και μεριμνά για τον καθορισμό του οράματός της. Αλλάζοντας την κατεύθυνση του οργανισμού, αναδύεται η ανάγκη για έναν ανασχεδιασμό της λειτουργίας του, που σκοπό έχει να οδηγήσει τον οργανισμό στην επίτευξη του οράματος. Ο στρατηγικός σχεδιασμός γεφυρώνει το χάσμα ανάμεσα στο «πού βρισκόμαστε» και στο «πού θέλουμε να φτάσουμε» (Σαΐτης, 2006), αφού βοηθά τον ηγέτη να προετοιμάζει τις εξελίξεις αντί να τις ακολουθεί (Σαΐτης, 2005).

Ο σχεδιασμός, καθορίζει τη μελλοντική πορεία της Σχολικής Μονάδας, λειτουργώντας σαν «πυξίδα», οριοθετώντας τους στόχους και προσαρμόζοντας την κατεύθυνση την οποία καλείται να ακολουθήσει η ΣΜ (Κουτούζης, 1999). Οι στόχοι που τίθενται εκφράζουν τελικά την «αποστολή» του κάθε εκπαιδευτικού οργανισμού (Hoy & Miskel, 2008).

Η έννοια του ανασχεδιασμού σε ένα οργανισμό είναι άμεσα συνυφασμένη με τις έννοιες της Αλλαγής και της Μετασχηματιστικής Ηγεσίας (Leithwood κ.ά., 2001). Ο Μετασχηματιστής



Ηγέτης στοχεύοντας στον ανασχεδιασμό του οργανισμού του, δείχνει τις εκπαιδευτικές του ικανότητες μέσω του οράματος και της ανανέωσης του σχολείου του βασιζόμενος σε επιστημονικά δεδομένα (Πασιαρδής, 2004).

*Δημιουργία κουλτούρας συνεργασίας:* Στα πλαίσια του ανασχεδιασμού, ο Ηγέτης οικοδομεί κουλτούρα συνεργασίας και συνεργατικές διαδικασίες (Leithwood κ.ά., 2006). Η κουλτούρα συνεργασίας προϋποθέτει συναδελφικές σχέσεις που χαρακτηρίζονται από παροχή υποστήριξης, συμβουλών, από κοινό σχεδιασμό, στοχασμό και ανατροφοδότηση σχετικά με τη διδασκαλία και τις κοινές δραστηριότητες (Hargreaves, 1995, ό. π. αναφ. στο Πομάκη, 2007). Η συναδελφικότητα που αναπτύσσεται σχετίζεται με την ύπαρξη υψηλών επιπέδων συνεργασίας, με την ανταλλαγή απόψεων μεταξύ του προσωπικού για θέματα διδασκαλίας και μάθησης, ενώ ταυτόχρονα διαπνέεται από αμοιβαίο σεβασμό.

*Προσδιορισμός της υφιστάμενης κατάστασης του περιβάλλοντος του οργανισμού:* Ο ΑΣΗ προσδιορίζει την υφιστάμενη κατάσταση και διευρύνει τις συνθήκες και τις προϋποθέσεις. (Σαΐτης 2005· Κουτούζης, 1999). Η επισκόπηση του περιβάλλοντος προϋποθέτει ένα ανοικτό σύστημα, στο οποίο ο οργανισμός πρέπει να αλλάξει ολοκληρωτικά και να εναρμονίσει την αλλαγή, σύμφωνα με τις ανάγκες της ευρύτερης κοινωνίας (Pashiardis, 1996). Μέσα από την επισκόπηση του περιβάλλοντος ο Ηγέτης διαχειρίζεται το περιβάλλον, δημιουργεί και υποστηρίζει παραγωγικές σχέσεις με τους γονείς και την κοινότητα, επιχειρώντας τη σύνδεση του σχολείου με το ευρύτερο περιβάλλον (Leithwood κ.ά., 2006), μέσω της λήψης αποφάσεων κατά το σχεδιασμό του οργανισμού (Pashiardis, 1996).

*Δημιουργία παραγωγικών σχέσεων με τους γονείς:* Η Αποτελεσματική Σχολική Μονάδα (ΑΣΜ) οφείλει να εξασφαλίζει αποτελεσματική επικοινωνία με τους γονείς, ενημερώνοντας τους για τους στόχους που τέθηκαν, τις προσδοκίες που έχουν για τα παιδιά τους και την πρόοδο τους (Πνευματικός, Λεμονίδης, & Πασχαλίδου, 2006). Η ενημέρωση τους και η προώθηση διαφόρων δραστηριοτήτων, όπως η ύπαρξη προγράμματος για τακτικές επισκέψεις των γονιών, η ενημέρωση για την πρόοδο των παιδιών τους – ιδίως τα ενημερωτικά έντυπα που αποστέλλει το σχολείο, και η παρακολούθηση των σχολικών δραστηριοτήτων από τους γονείς είναι τρόποι που συμβάλουν αποτελεσματικά στην ανάπτυξη παραγωγικών σχέσεων με τους γονείς. Ο ΑΣΗ καταβάλλει προσπάθεια, αφενός, να

αναγνωρίζονται τα δικαιώματα των γονιών μέσα στη ΣΜ και αφετέρου, οι γονείς να νιώθουν ευπρόσδεκτοι μέσα στο σχολείο και να εκφράζουν τη γνώμη τους πάνω σε εκπαιδευτικά θέματα που αφορούν τα παιδιά τους. Επιπρόσθετα, επιδιώκεται να λαμβάνουν οι γονείς μέρος σε διάφορες επιτροπές και να τροφοδοτούν με νέες ιδέες τα παιδιά τους (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2006).

*Σύνδεση του σχολείου με το ευρύτερο περιβάλλον:* Οι ΑΣΗ δαπανούν σημαντικό μέρος από το χρόνο τους για να έρθουν σε επαφή με άτομα εκτός των σχολείων, αναζητώντας πληροφορίες, συμβουλές και νέες ιδέες. Ενσωματώνουν με αρμονία αλλαγές πολιτικής, προβλέπουν και αντιμετωπίζουν τις τυχόν νέες πιέσεις και τάσεις που ενδέχεται να ασκούν επίδραση στη σχολική τους μονάδα (Leithwood κ.ά., 2006). Συμμετέχουν σε συνεδριάσεις με διευθυντές όμορων σχολείων, ενθαρρύνουν την εμπλοκή σε προγράμματα με τη συμμετοχή άλλων σχολείων, ανταλλαγές επισκέψεων μεταξύ άλλων σχολείων\_ είτε της Κύπρου είτε του εξωτερικού, την επικοινωνία μέσω του Διαδικτύου με στόχο την αξιοποίηση ευκαιριών την επίτευξη των στόχων τους (Χατζηπαναγιώτου, 2010).

#### **4.4. Διαχείριση του προγράμματος διδασκαλίας και μάθησης**

Μια τέταρτη ουσιώδης περιοχή αναφέρεται στις ικανότητες του ΑΣΗ να διασφαλίζει την επικέντρωση στη συνεχή βελτίωση ποιότητας της διαδικασίας της διδασκαλίας – μάθησης και να αξιολογεί τα αποτελέσματα της. Οι Leithwood κ.ά. (2006) υποστηρίζουν ότι πρόκειται για το πιο αμφιλεγόμενο σύνολο πρακτικών. Στην αντίπερα όχθη, ο Hallinger (2003), υποστηρίζει ότι οι πρακτικές διαχείρισης που συνεπάγονται τη στενή σύνδεση με τις αίθουσες διδασκαλίας και την εποπτεία τού τι συμβαίνει σε αυτές, φαίνεται να έχουν τις λιγότερες συνέπειες στους μαθητές. Το ίδιο υποστηρίζει και η Πασιαρδή (2001), η οποία αναφέρει σαν χαρακτηριστικό του ΑΣΗ το γεγονός ότι θέτει ως προτεραιότητα την ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης, δημιουργώντας συνθήκες παραγωγικής εργασίας, σε ένα κλίμα θετικό και ευνοϊκό για τη μάθηση, όπου το προσωπικό παροτρύνεται και ενθαρρύνεται να εργάζεται με τον τρόπο που αυτό νομίζει καλύτερο, ενώ ταυτόχρονα καθίσταται υπεύθυνο για την επίτευξη των στόχων που θέτει η σχολική μονάδα, χωρίς να κατευθύνεται στενά από την πλευρά του διευθυντή.

*Προσωπικό:* Οι Leithwood κ.ά. (2006), υποστηρίζουν ότι η εμπλοκή του διευθυντή στη διαδικασία πρόσληψης, μισθοδοσίας και απόλυσης προσωπικού αποτελεί κλειδί στην ΑΣΜ. Η πρόσληψη εκπαιδευτικών με κριτήριο τις ικανότητες και τα ενδιαφέροντα αποτελεί πρωταρχικό καθήκον του ΑΣΗ.

*Παροχή υποστήριξης στη διαδικασία διδασκαλίας – μάθησης:* Η έρευνα σχετικά με την ΑΣΗ υποστηρίζει την επίβλεψη, την αξιολόγηση, το συντονισμό των προγραμμάτων σπουδών και την παροχή πόρων για τη στήριξη του προγράμματος σπουδών, την εκπαίδευση και τη διαδικασία αξιολόγησης (Hallinger, 2003· Waters κ.ά., 2003). Ο ΑΣΗ αναλαμβάνει διδακτικά καθήκοντα, εξασφαλίζει την πειθαρχία, επιδεικνύει συνεχώς σταθερό ενδιαφέρον για την εργασία και την πρόοδο των μαθητών. Συνεργάζεται στενά με τους εκπαιδευτικούς σχετικά με τους διδακτικούς τους σχεδιασμούς, την πρακτική της διδασκαλίας και τις αξιολογήσεις των μαθητών. Διαχειρίζεται θέματα Αναλυτικών Προγραμμάτων και διδασκαλίας (Θεοφιλίδη & Στυλιανίδη, 2000, Πασιαρδή, 2001).

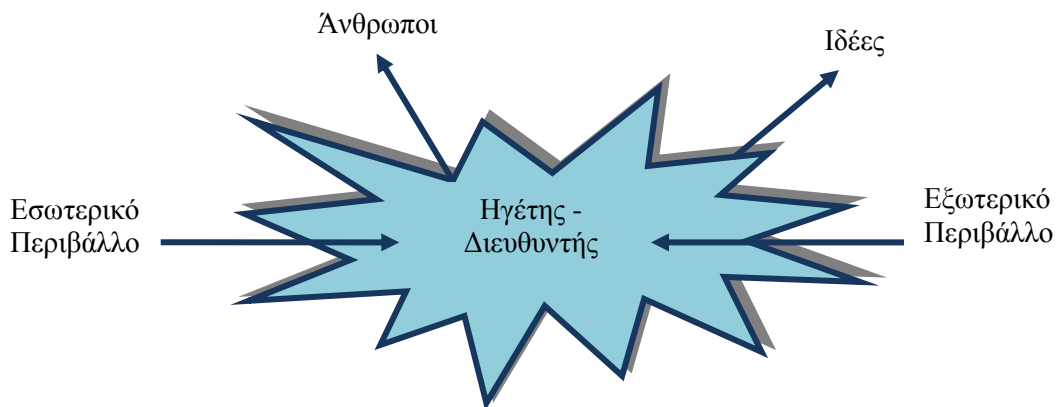
*Παρακολούθηση:* Ο ΑΣΗ παρακολουθεί και αξιολογεί τις λειτουργίες που εστιάζονται στην πρόοδο των μαθητών. Έχουμε προσπάθεια ΓΙΑ αύξηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων μέσα από τον ελεγκτικό ρόλο του διευθυντή. Πρόκειται για προσπάθεια «επιβολής» ρόλων και κανόνων από τον διευθυντή. Ο διευθυντής είναι ρυθμιστής και μεταελεγκτής μέσα στη σχολική τάξη. Ελέγχει την ποιότητα διδασκαλίας (Κουτούζης, 2010).

*Παροχή κατευθυντήριων γραμμών στους εκπαιδευτικούς:* Οι Leithwood κ.ά. (2006) αναφέρονται σε μια μακρά σειρά από έρευνες που τονίζουν την αξία των ΑΣΗ, οι οποίοι καθοδηγούν το προσωπικό να μην αποκλίνει από τις κατευθύνσεις και τους συμφωνημένους στόχους. Σε μια προσπάθεια προστασίας της αυτονομίας του προσωπικού από το συνεχή βομβαρδισμό με προσδοκίες από τους γονείς, από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, από «ειδικές ομάδες συμφερόντων» του εξωτερικού περιβάλλοντος. Στο εσωτερικό της μονάδας προστατεύει τους εκπαιδευτικούς από κρούσματα απειθαρχίας.

### Αλλαγή - Μετασχηματισμός

Στη σημερινή εποχή βιώνουμε ολοένα και περισσότερες αλλαγές σε πολλές διαστάσεις της ζωής μας. Ως επακόλουθο των αλλαγών αυτών, η εκπαίδευση επιδέχεται αλλαγών και η ίδια για να ανταποκρίνεται στις σύγχρονες ανάγκες και προκλήσεις (Πασιαρδής, Κυθραιώτης, Σαββίδης, & Τσιάκκιρου, 2008). Όπως υποστηρίζει ο Κουτούζης (2010) το ζήτημα της αλλαγής μπήκε στη συζήτηση για την ΑΣΜ όταν συνειδητοποιήθηκε ότι: *«Αυτοί οι οποίοι κατάφερναν να είναι ΑΣΗ είχαν στη συμπεριφορά τους, την αντιμετώπιση τους, το στοιχείο που έπειθε τους εργαζόμενους για την προοπτική – μέλλον του οργανισμού και τη δυνατότητα του για τις αλλαγές που έρχονται»*.

Οι Πασιαρδής κ.ά. (2008) θεωρούν την αλλαγή ως μια δυναμική και συνεχή διαδικασία ανάπτυξης, μια διαδικασία μετασχηματισμού από μια κατάσταση σε μια άλλη που εισάγεται από εσωτερικές ή εξωτερικές πιέσεις, και με την εμπλοκή ατόμων. Αυτή οδηγεί σε μια νέα κατάσταση των ιδεών, των πρακτικών και των αποτελεσμάτων που υφίστανται. Οι Πασιαρδής, κ.ά. (2008) αναφέρουν σαν εξωτερικές πιέσεις τις δημογραφικές αλλαγές που παρατηρούνται στις μέρες μας, τη ραγδαία ανάπτυξη της τεχνολογίας, τη συνεχή παραγωγή της νέας γνώσης και τις οικονομικές και κοινωνικές αλλαγές. Ως παραδείγματα εσωτερικών πιέσεων αναφέρουν τις αλλαγές στο εκπαιδευτικό προσωπικό, τις διαδικασίες στους οργανισμούς και τα συστήματα εκπαίδευσης καθώς και την ποιότητα ζωής των εκπαιδευτικών και των μαθητών στο σχολείο. Στη ΣΜ ο Ηγέτης/Διευθυντής βρίσκεται στο μέσο της σχέσης μεταξύ του εσωτερικού και του εξωτερικού περιβάλλοντος του σχολείου, είτε αφορά ανθρώπους είτε αφορά ιδέες (Σχ. 1). Επομένως, έχει σημαντικό ρόλο να ασκήσει στην αλλαγή, είτε αυτή προέρχεται από τη σχολική μονάδα είτε από το εξωτερικό περιβάλλον (Μιχαήλ, 1999). Ο ηγέτης πρέπει να ηγείται των προσπαθειών για αλλαγές, να είναι φορέας αλλαγών, να διευκολύνει τις αλλαγές και να εξασφαλίζει τη συνεχή βελτίωση και ανάπτυξη της ΣΜ (Πασιαρδής, κ.ά., 2008). Όπως υποστηρίζουν οι Kotter και Heskett (1992), όταν οι άνθρωποι λένε ότι ένας οργανισμός χρειάζεται ηγεσία, εννοούν ότι χρειάζεται ηγεσία που να προσαρμόζεται στις νέες συνθήκες, ώστε να λειτουργεί σωστά ως σύστημα ή ως οργανισμός.



Σχέσεις Ηγέτη – Διευθυντή με το περιβάλλον της σχολικής μονάδας.

Κατά τη δεκαετία του 1990 σημειώθηκαν αρκετές αλλαγές στον τομέα της εκπαίδευσης. Κύριο σημείο των αλλαγών ήταν ο όρος «αναδόμηση», ο οποίος σημαίνει την προσπάθεια ανασχηματισμού του σχολείου, ώστε να μπορεί να εντοπίζει καλύτερα και να ικανοποιεί τις τοπικές ανάγκες, μέσω της εισαγωγής και εφαρμογής των αλλαγών από τα άτομα που βρίσκονται μέσα στο σχολείο (Πασιαρδής, κ.ά., 2008). Ο διευθυντής, δηλαδή, πρέπει να είναι σε θέση να μετασχηματίζει το σχολείο, αλλάζοντας τους στόχους, τις πηγές και τους πόρους που είναι απαραίτητοι κάθε φορά εμπνέοντας τους υφιστάμενους.

### Το Εκπαιδευτικό Σύστημα της Κύπρου

#### 6.1 Ιστορική Επισκόπηση Εκπαιδευτικού Συστήματος Κύπρου

Το 1878 η Κύπρος παραχωρείται από την Τουρκία στην Αγγλία με μυστική Συνθήκη Αμυντικής Συμμαχίας, που υπογράφηκε στα παρασκήνια του συνεδρίου του Βερολίνου (4<sup>η</sup> Ιουνίου - 1<sup>η</sup> Ιουλίου 1878). Η συνθήκη όριζε την Κύπρο ως «**αντικείμενο νομής της κατοχής**» από τη Βρετανία. Οι Βρετανοί εφαρμόζοντας μια φιλελεύθερη διακυβέρνηση κατά την πρώτη περίοδο τους στο νησί συνέχισαν την πολιτική της περιόδου της Τουρκοκρατίας η οποία εφάρμοζε μεν ένα αποκεντρωτικό κοινοτικό σύστημα διοίκησης στην εκπαίδευση με άμεση συμμετοχή της Εκκλησίας και του κυπριακού λαού. Η πολιτική αυτή ως κατάλοιπο της Τουρκοκρατίας ευνοούσε τα μουσουλμανικά σχολεία έναντι των χριστιανικών. Η αντίδραση της ελληνοκυπριακής ηγεσίας για ίση μεταχείριση οδήγησε τους αποικιοκράτες σε μελέτη του εκπαιδευτικού συστήματος.

Έτσι το 1879 ο Ύπατος Αρμοστής, συνταγματάρχης sir Robert Biddulf, συντάσσει έκθεση για την εκπαίδευση στην Κύπρο στην οποία διαπιστώνει το χαμηλό επίπεδο στο οποίο βρίσκεται. Μετά από ατυχή του τη διαπίστωση ζητά από την Αγγλική εταιρεία των βιβλίων βοήθεια και έρχεται στο νησί ο ιερέας J. Spencer, ο οποίος προπαγανδίζει υπέρ της αγγλικής γλώσσας και δίνει έμφαση στην ίδρυση Αγγλικής Σχολής. Το 1880 ο Spencer διορίζεται ως Διευθυντής της Παιδείας, παρά τις αντιδράσεις που προκλήθηκαν, μέχρι το 1881 οπότε λειτουργεί ως Επόπτης των σχολείων και επίσημο μέλος των Εκπαιδευτικών συμβουλίων. Σε έκθεση του το 1881 για τα σχολεία της Κύπρου ο J. Spencer τονίζει την επείγουσα ανάγκη για ένα κατάλληλο σύστημα τοπικής αυτοδιοίκησης για τα σχολεία. Οι κοινότητες υποχρεώνονται να εκλέξουν Σχολικές Επιτροπές αποτελούμενες από 3-7 μέλη, οι οποίες ουσιαστικά ασκούσαν διοίκηση. Είχαν την ευθύνη να εισπράττουν τις τοπικές εισφορές για εκπαιδευτικούς σκοπούς και να πληρώνουν τα έξοδα. Παράλληλα οι σχολικές επιτροπές βρίσκονται σε συνεχή επικοινωνία με τον Διευθυντή Παιδείας για θέματα που αφορούν τον προϋπολογισμό των ετήσιων εισπράξεων και το πώς αυτές θα εξασφαλιζόνταν είτε με

δίδακτρα είτε με εθελοντικές προσφορές. Επιπλέον οι επιτροπές ήταν υπεύθυνες για την πληροφοροφόρηση του Διευθυντή Παιδείας στις περιπτώσεις όπου υπήρχαν κτιριακά ή άλλα προβλήματα και να στέλλουν τα στοιχεία του δασκάλου μαζί με το πιστοποιητικό διδακτικής ικανότητας και στοιχεία του χαρακτήρα του. Παράλληλα ήταν υποχρεωμένη να τον ενημερώσει για την πληρωμή του δασκάλου αλλά και να αποστείλει πιστοποιητικό για την ικανοποιητική εκτέλεση των καθηκόντων του.

Την ίδια περίοδο η Αγγλική Κυβέρνηση της Κύπρου άρχισε να επιχορηγεί τα δημοτικά σχολεία, ενώ το 1892 ψηφίστηκε νόμος με τον οποίο προσδιορίζονταν τα προσόντα των δασκάλων. Καθόριζε όπως οι νέοι δάσκαλοι είναι απόφοιτοι Γυμνασίων, έχουν παρακολουθήσει την νέα διδακτική μεθοδολογία και να είναι μέλη της Ορθόδοξης Ελληνικής Εκκλησίας. Το 1894 ορίζεται Εξεταστικό συμβούλιο για προαγωγή και κατάταξη των δασκάλων. Καθόριζε όπως οι νέοι δάσκαλοι είναι απόφοιτοι του Διδασκαλείου του Παγκύπριου Γυμνασίου ή του Διδασκαλείου του Παρθεναγωγείου Λευκωσίας ή άλλου αναγνωρισμένου Διδασκαλείου ή να έχουν πετύχει στις εξετάσεις του Εξεταστικού συμβουλίου. Το 1923 οι δάσκαλοι χωρίζονται σε 4 από 3 τάξεις.

Το Νομοθετικό Συμβούλιο της Κύπρου, το 1895 ψήφισε νόμο με τον οποίο κάνει σαφή διαχωρισμό μεταξύ της Μουσουλμανικής και της Χριστιανικής εκπαίδευσης. Στο Χριστιανικό Εκπαιδευτικό Συμβούλιο πρόεδρος είναι ο Βρετανός Αρχιγραμματέας και συμμετέχουν ο Αρχιεπίσκοπος Κύπρου, 3 Έλληνες βουλευτές και 6 εκλεγμένα μέλη της Ελληνικής κοινότητας με θητεία 2 χρόνια. Χαράσσει εκπαιδευτική πολιτική για την Ελληνοκυπριακή εκπαίδευση, καθορίζει το αναλυτικό πρόγραμμα, εισηγείται τα βοηθήματα που δίνονται στα σχολεία, επιλαμβάνεται των προβλημάτων των κατοίκων ή των δασκάλων και συντάσσει κανονισμούς σχετικά με τα καθήκοντα των δασκάλων. Για να μπορεί να λειτουργεί καλύτερα η εκπαίδευση συστήθηκαν Επαρχιακές και Χωρικές Σχολικές επιτροπές. Οι Σχολικές Επιτροπές εισηγούνται στο Εκπαιδευτικό Συμβούλιο, ποια σχολεία πρέπει να ιδρυθούν, διορίζουν και απολύουν δασκάλους, καθορίζουν τους μισθούς των δασκάλων και υποβάλλουν έκθεση σε όλα τα εκπαιδευτικά θέματα.

Το 1900 ιδρύεται η Αγγλική Σχολή Λευκωσίας με γλώσσα διδασκαλίας την Αγγλική ως πρότυπο σχολείο. Οι Άγγλοι στόχευαν να περιορίσουν την επίδραση της εκκλησίας, να

ελέγξουν τον Ελληνικό εθνικισμό στα σχολεία , να προωθήσουν τη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας , να εισαγάγουν το αγγλικό εκπαιδευτικό σύστημα και τις εκπαιδευτικές ιδέες που επικρατούσαν τότε στην Αγγλία και να ελέγξουν τη γνώση των μελλοντικών δασκάλων. Προσφέρεται επίδομα στους δασκάλους που θα περάσουν εξετάσεις στα Αγγλικά και θα αποκτήσουν πιστοποιητικό για τη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας στα Δημοτικά με σκοπό να αναπτυχθεί η Αγγλοκυπριακή συνείδηση επικαλούμενοι το πρακτικό πρόβλημα της επικοινωνίας μεταξύ των Άγγλων αποικιοκρατών και των Κυπρίων. Το 1905 το Νομοθετικό Συμβούλιο της Κύπρου ψήφισε νόμο με σκοπό τη νομοθετική ρύθμιση θεμάτων που σχετίζονται με την ίδρυση και τη διοίκηση των σχολείων Μέσης Παιδείας. Βάση του νόμου εναπόκειται στη διακριτική ευχέρεια των Εκπαιδευτικών συμβουλίων να αποφασίσουν, με βάση το επίπεδο εκπαίδευσης, πόσα σχολεία θεωρούνται σχολεία Μέσης και να δημοσιεύονται στην Επίσημη Εφημερίδα. Συστήνεται Διοικητικό Σώμα των Ελληνικών Χριστιανικών Σχολείων του οποίου προεδρεύει ο Αρχιεπίσκοπος (στην περίπτωση των πόλεων Λευκωσίας και Αμμοχώστου) και ο αντίστοιχος Μητροπολίτης στις άλλες πόλεις. Στο Διοικητικό Σώμα συμμετέχουν και 6 μέλη που εκλέγονται με θητεία 2 χρόνια. Το Διοικητικό Σώμα χαράσσει Εκπαιδευτική πολιτική για την Ελληνοκυπριακή εκπαίδευση, καθορίζει το αναλυτικό πρόγραμμα, εισηγείται τα βοηθήματα που δίνονται στα σχολεία. Διορίζει και απολύει καθηγητές, επιλαμβάνεται των προβλημάτων των κατοίκων ή των καθηγητών και συντάσσει κανονισμούς σχετικά με τα καθήκοντα των καθηγητών. Καθορίζει το μισθό των καθηγητών, ακούει και αποφασίζει για παράπονα σχετικά με τη διοίκηση και τον έλεγχο των σχολείων.

Οι Άγγλοι κατακτητές, το 1914, προσπαθούν να οργανώσουν το σχολείο σε μια κανονιστική δομή προσπαθώντας έτσι να υποτάξουν την εκπαίδευση κάτι που θα διευκόλυνε το στόχο τους που δεν ήταν άλλος από την ανάπτυξη της Αγγλοκυπριακής συνείδησης στους ντόπιους. Το 1920 όταν η Κυβέρνηση επεχείρησε με σχέδιο εκπαιδευτικού νόμου να αφαιρέσει από τις Σχολικές και Επαρχιακές Επιτροπές τις εξουσίες και να τις παραχωρήσει στο Εκπαιδευτικό Συμβούλιο και το Μέγα Αρμοστή. Το σχέδιο κατακρίθηκε από τους Έλληνες βουλευτές, από την Εκκλησία και τους δασκάλους με αποτέλεσμα να αποσυρθεί μέρος του και να ψηφιστεί το μέρος που αφορούσε τα μη Ελληνοχριστιανικά σχολεία.



Το 1923 ο Παγκύπριος Διδασκαλικός Σύνδεσμος υπέβαλε στην Ιερά Σύνοδο, σχέδιο εκπαιδευτικού νόμου με στόχο τη βελτίωση της θέσης του. Ο νόμος αυτός προνοούσε εξουσίες και καθήκοντα του εκπαιδευτικού συμβουλίου για σύνταξη κανονισμών και καθορισμό από τους ίδιους των αναλυτικών προγραμμάτων, των καθηκόντων και των κανονισμών για τους δασκάλους. Επίσης, όριζε τις αργίες και διακοπές των σχολείων σύμφωνα με τις τοπικές ανάγκες, έκαναν εισηγήσεις για την ίδρυση σχολείων και όλα όσα αφορούν το διορισμό και τη συμπεριφορά του δασκάλου. Αποτέλεσμα αυτού του νόμου υπήρξε η εκμηδένιση του ρόλου των Χωρητικών και Επαρχιακών επιτροπών. Το Εκπαιδευτικό σύστημα γίνεται συγκεντρωτικό - γραφειοκρατικό στο οποίο η διοίκηση ασκείται βάση της αρχής της ιεράρχησης και της αρχής του απρόσωπου. Η διοίκηση της Παιδείας παραχωρείται στον Ύπατο Αρμοστή ο οποίος αποφασίζει σε ποιες πόλεις ή χωριά θα λειτουργούν σχολεία, δημοσιεύει σύμφωνα με τις εισηγήσεις του Εκπαιδευτικού Συμβουλίου τα ονόματα και τη διαβάθμιση των δασκάλων, το τόπο διορισμού τους καθώς και τη μισθοδοσία τους. Το 1929 ψηφίζεται ο νέος νόμος για την Παιδεία βάση του οποίου η εκπαίδευση πλέον κρατικοποιείται και συνδέεται με το κέντρο της πολιτικής κυριαρχίας. Όλοι οι δάσκαλοι γίνονται δημόσιοι υπάλληλοι διορίζονται από τον Κυβερνήτη και λογοδοτούν σε αυτόν. Το Κυπριακό Εκπαιδευτικό Συμβούλιο και οι Σχολικές Επιτροπές διορίζονται και ελέγχονται από τον Κυβερνήτη και καταργούνται οι Επαρχιακές Εκπαιδευτικές επιτροπές. Ο Άγγλος επιθεωρητής μετονομάζεται σε Διευθυντή της Παιδείας.

Μετά την Οκτωβριανή Εξέγερση του 1931 και την πυρπόληση του Κυβερνείου οι Άγγλοι αντιλήφθηκαν ότι μέσω της εκπαίδευσης η ενωτική ιδέα επεκτάθηκε εκτός των αστικών κέντρων, δηλαδή στα χωριά. Η Κυβέρνηση επικαλούμενη τα προβλήματα βίας, θεωρώντας ότι τα γεγονότα είναι αποτέλεσμα του εθνικισμού που καλλιεργείται στα Ελληνικά σχολεία, επιβάλλουν στυγνή πολιτική και προσπαθούν να αφελληνίσουν τους Ελληνοκύπριους. Αναστέλλουν τη λειτουργία του Εκπαιδευτικού Συμβουλίου το οποίο υπόβαλλε εισηγήσεις για εκπαιδευτικά θέματα. Το 1932 δημοσιεύονται κανονισμοί για την προαγωγή των δασκάλων οι οποίοι προϋποθέτουν γνώση της Αγγλικής Γλώσσας. Ο Διευθυντής Παιδείας με εγκύκλιό του απαγορεύει τον Ελληνικό Εθνικό Ύμνο στα Δημοτικά Σχολεία, την ανάρτηση της Ελληνικής σημαίας καθώς και τις φωτογραφίες των Ελλήνων ηρώων του 1821.

Το 1933 αναλαμβάνει Κυβερνήτης ο Πάλμερ ο οποίος εφάρμοσε μια ανελεύθερη, δικτατορική πολιτική που στόχευε όχι στη ρύθμιση της γνώσης που αποκτιόταν από τα Ελληνικά σχολεία αλλά στην κατάργησή της. Με το νόμο του 1935 στόχευε στην υποταγή τόσο της Στοιχειώδους όσο και της Μέσης Εκπαίδευσης προκειμένου να αποδυναμωθεί το ενωτικό κίνημα. Οι Άγγλοι αντικαθιστούν τα παλιά με νέα αναλυτικά προγράμματα στα οποία δεν περιλαμβάνεται η διδασκαλία της Ελληνικής Ιστορίας και λογοκρίνουν τα σχολικά βιβλία. Εισάγεται η διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στις Ε΄ και Στ΄ τάξεις των δημοτικών σχολείων. Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα το κλείσιμο των Ελληνικών Διδασκαλείων.

## 6.2 Παρατηρήσεις - Σχόλια

Το Κυπριακό Εκπαιδευτικό σύστημα διαμορφώθηκε κάτω από την επίδραση της πολιτικής διαμάχης ανάμεσα στην Ορθόδοξη Εκκλησία της Κύπρου, που πρωτοστατούσε για την ένωση της Κύπρου με την Ελλάδα και στην Αγγλική Αποικιοκρατική Κυβέρνηση. Η κάθε μια από τις δύο αυτές πλευρές επιδίωκε να χρησιμοποιήσει την εκπαίδευση για την προώθηση των δικών της πολιτικών σκοπιμοτήτων, που δεν ήταν άλλες από την κατάληψη της εξουσίας. Οι περισσότεροι από τους Κύπριους Αρχιερείς είχαν αντιληφθεί ότι η διατήρηση της Ορθοδοξίας στην Κύπρο θα ήταν ίσως αδύνατη χωρίς την διατήρηση της Ελληνικής Γλώσσας και του εθνικού φρονήματος. Γι' αυτό το λόγο έδωσαν μεγάλη σημασία στην εκπαίδευση, ιδρύοντας σχολεία, ιδιαίτερα μέσης εκπαίδευσης. Οι θρησκευτικοί ηγέτες είχαν τη γνώμη ότι η στενή σχέση μεταξύ εκπαίδευσης και θρησκείας θα τους έδινε το δικαίωμα να έχουν τον πρώτο λόγο στην εκπαίδευση του Κυπριακού Ελληνισμού και να αποφασίζουν για τα αναλυτικά προγράμματα. Για την επίτευξη των σκοπών της η Εκκλησία θεωρούσε τους εκπαιδευτικούς ως το σπουδαιότερο μέσο και γι' αυτό το λόγο έδινε ξεχωριστή σημασία στην χειραγώγηση και όχι στην εκπαίδευσή τους, πράγμα που περιόριζε την αυτονομία τους.

Όταν οι Άγγλοι ανέλαβαν από τους Τούρκους τη διακυβέρνηση της Κύπρου, η Ελληνοκυπριακή Εκπαίδευση παρουσίαζε πενιχρή εικόνα ως προς τον αριθμό των σχολείων, τον αριθμό των μαθητών αλλά και το ακαδημαϊκό επίπεδο. Αιτίες πιθανόν να ήταν η οικονομική κατάσταση των κατοίκων αλλά και η ελλιπής εκπαίδευση των δασκάλων. Σε αντίθεση με την Τουρκική Κυβέρνηση η οποία δεν ενδιαφερόταν καθόλου για την

Ελληνοκυπριακή Εκπαίδευση, η Αγγλική διακυβέρνηση «έδειξε» από την αρχή «σχετικό ενδιαφέρον», προθυμοποιήθηκε να ενισχύσει οικονομικά τα σχολεία και προώθησε ένα αποκεντρωτικό διοικητικό μηχανισμό που στηριζόταν στη συνεργασία λαού και Εκκλησίας μαζί με τους Άγγλους Διοικητές και τον επιθεωρητή των σχολείων.

Εκ των υστέρων, η Αγγλική διακυβέρνηση της Κύπρου για θέματα εκπαίδευσης άλλαξε άρδην. Για να πετύχει την καλλιέργεια Αγγλοκυπριακής συνείδησης προσπάθησε να περιορίσει την επίδραση της Εκκλησίας της Κύπρου, να ελέγξει τον Ελληνικό εθνικισμό στα σχολεία, να προωθήσει τη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας και να επιβάλει τις ιδέες και τον τρόπο λειτουργίας του Αγγλικού εκπαιδευτικού συστήματος. Οι Κύπριοι με επικεφαλής την εκκλησία πρόβαλλαν αντίσταση γεγονός που ανάγκαζε τους Άγγλους να αλλάζουν συχνά τους νόμους δείγμα του αυταρχισμού με τον οποίο διοίκησαν την Κύπρο. Από τη διαμάχη αυτή επηρεαστήκαν τα αναλυτικά προγράμματα, η εκπαίδευση των δασκάλων, η διοίκηση και οι κανονισμοί λειτουργίας των σχολείων. Η σύγκρουση των συμφερόντων μεταξύ Αγγλικής αποικιοκρατίας και Εκκλησίας, φαίνεται μέσα από τα νομοθετήματα που οι Άγγλοι επιβάλλουν και που είχαν σαν αποτέλεσμα την μετατροπή του αποκεντρωτικού συστήματος διοίκησης σε συγκεντρωτικό.

Με το νόμο του 1929 τίθεται επικεφαλής της εκπαίδευσης ο Κυβερνήτης ο οποίος αποφασίζει σε ποιες πόλεις και χωριά θα λειτουργήσουν τα σχολεία. Διορίζει, μεταθέτει, απολύει τους δάσκαλους και τους διευθυντές των σχολείων και καθορίζει τη μισθοδοσία τους. Ο διευθυντής έχει και καθήκοντα δασκάλου κάτι που του αποσπούσε πολύ χρόνο και του αφαιρούσε τη δυνατότητα να βοηθήσει τους άλλους δασκάλους στο δύσκολο έργο τους καθώς και τους μαθητές. Ο ρόλος του διευθυντή περιοριζόταν στην πιστή τήρηση εγκυκλίων, νόμων και οδηγιών. Αναγκαίο προσόν του διευθυντή δημοτικού σχολείου ήταν η γνώση της αγγλικής γλώσσας.

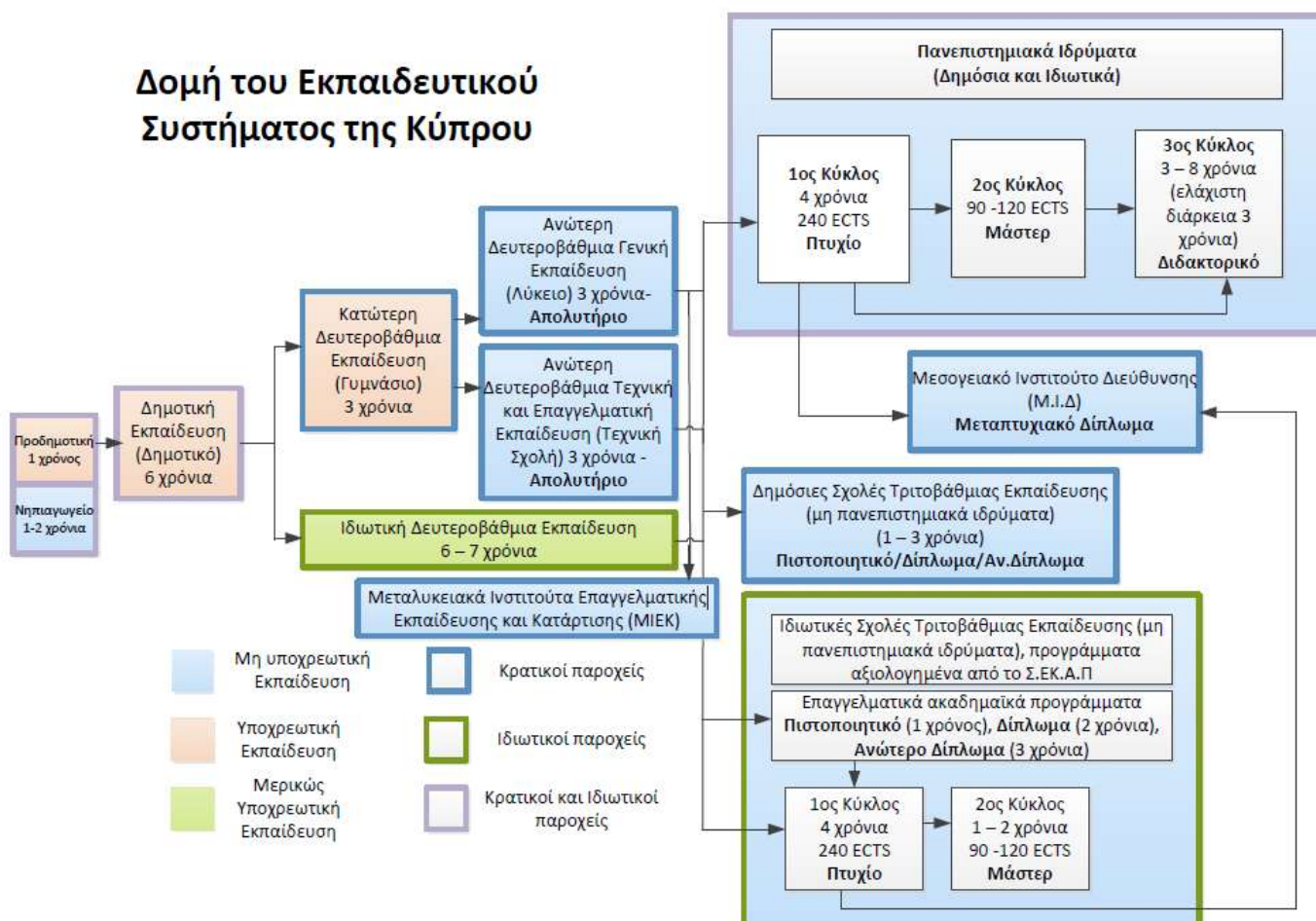
Με τους νόμους που θεσπίστηκαν το 1923, 1929 και το 1933, οι Άγγλοι, ουσιαστικά έθεσαν υπό τον πλήρη έλεγχο τους τη Στοιχειώδη εκπαίδευση ενώ με το νόμο του 1935 προσπάθησαν να θέσουν υπό τον έλεγχο τους τη Μέση Εκπαίδευση η οποία ουσιαστικά μέχρι τότε βρισκόταν υπό τον έλεγχο της Εκκλησίας της Κύπρου.

### **6.3. Δομή κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος**

Το εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου δίνει τη δυνατότητα στους κατοίκους του νησιού να επιλέγουν ανάμεσα στη Δημόσια και Ιδιωτική Εκπαίδευση. Από τις μικρότερες ηλικίες ως και τις μεγαλύτερες παρέχεται η δυνατότητα μόρφωσης και επιμόρφωσης τόσο στον ιδιωτικό, όσο και στο δημόσιο τομέα.

Η φοίτηση στα δημόσια σχολεία παρέχεται δωρεάν από το κράτος. Στην αρχή κάθε νέας χρονιάς ετοιμάζεται από το Υπουργικό Συμβούλιο της χώρας ο κρατικός προϋπολογισμός, ο οποίος περιλαμβάνει και τα κονδύλια τα οποία προορίζονται να καλύψουν τις τρέχουσες ανάγκες της Παιδείας, λειτουργικές και επενδυτικές. Τα ιδιωτικά σχολεία εξασφαλίζουν τα έσοδα τους μέσω των διδάκτρων τα οποία καταβάλλουν οι μαθητές που φοιτούν σε αυτά. Τα ιδιωτικά σχολεία Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης χρηματοδοτούνται και από το δημόσιο, το οποίος τους προσφέρει μια μικρή επιχορήγηση. Επίσης τόσο τα Δημόσια όσο και τα Ιδιωτικά σχολεία εξασφαλίζουν ορισμένα επιπλέον έσοδα από εισφορές διάφορων φορέων που προέρχονται κυρίως από τον ιδιωτικό τομέα.

## Δομή του Εκπαιδευτικού Συστήματος της Κύπρου



### 6.3.1. Προσχολική εκπαίδευση

Στην Προσχολική εκπαίδευση συγκαταλέγονται τρεις κατηγορίες εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Στην πρώτη κατηγορία συναντάμε τους Βρεφονηπιακούς Σταθμούς. Οι Βρεφονηπιακοί Σταθμοί είναι ανοικτοί για παιδιά κάτω των τριών ετών, στα οποία προσφέρουν φροντίδα και επίβλεψη. Οι Σταθμοί αυτοί βρίσκονται κάτω από την αιγίδα του Υπουργείου Εργασίας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων. Στην κατηγορία αυτή συγκαταλέγονται επίσης τα νηπιαγωγεία, στα οποία βρίσκουν απασχόληση παιδιά ηλικίας μεταξύ 3 – 5 ετών. Στα νηπιαγωγεία τα παιδιά ασχολούνται με χειροτεχνίες, μουσική, χορό, επίκαιρα θέματα, αλλά έρχονται και σε επαφή με τα πρώτα τους γράμματα και αριθμούς. Στην ηλικία των 5 ετών τα παιδιά φοιτούν στην Προδημοτική. Εκεί τα παιδιά για ένα χρόνο προετοιμάζονται για την είσοδό τους στο Δημοτικό Σχολείο. Μαθαίνουν γραφή και μαθηματικά.

### **6.3.2. Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση**

Από 6 – 12 χρονών τα παιδιά φοιτούν στο Δημοτικό Σχολείο. Στις έξι τάξεις του εν λόγω σχολείου, οι οποίες είναι υποχρεωτικές όπως και η φοίτηση στην Προδημοτική, τα παιδιά αποκτούν γενικές γνώσεις σε διάφορα μαθήματα, όπως Φυσικές Επιστήμες, Μουσική, Τέχνη, Μαθηματικά, Γλώσσα και Πολιτισμός (Ελληνική Γλώσσα), Αγγλική Γλώσσα κλπ.

### **6.3.3. Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση**

Η Δημόσια Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση χωρίζεται σε δύο επίπεδα. Το πρώτο επίπεδο, το οποίο είναι υποχρεωτικό για όλους, είναι η Κατώτερη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γυμνάσιο). Εδώ η φοίτηση είναι τριετής (13 – 15 ετών) και όλα τα παιδιά διδάσκονται τα ίδια μαθήματα. Το δεύτερο επίπεδο, το οποίο δεν είναι υποχρεωτικό για όλους, είναι η Ανώτερη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γενική Εκπαίδευση - Λύκειο, Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση – Τεχνική Σχολή). Η φοίτηση εδώ είναι τριετής (16 – 18 ετών).

Στη Γενική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση από το Σεπτέμβριο του 2000 (σχολική χρονιά 2000 - 2001) εισήχθη ο θεσμός του Ενιαίου Λυκείου, ο οποίος ισχύει μέχρι σήμερα. Στην Ανώτερη Δευτεροβάθμια Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση οι μαθητές μπορούν να επιλέξουν ανάμεσα στη θεωρητική, την τεχνική ή την ξενοδοχειακή κατεύθυνση.

Οι μαθητές έχουν επίσης τη δυνατότητα να εισέλθουν σε Ιδιωτικά Σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, τα οποία είναι κυρίως αγγλόφωνα και οι μαθητές φοιτούν 6 – 7 χρόνια. Αξίζει εδώ να γίνει αναφορά για τον τρόπο εισόδου των μαθητών στα εκπαιδευτικά ιδρύματα δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στα δημόσια ιδρύματα επιτρέπεται να φοιτήσουν όλοι οι μαθητές, μηδενός εξαιρουμένου, αρκεί να κατέχουν σχετικό απολυτήριο πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Δημοτικού). Από την άλλη στα Ιδιωτικά σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εκτός από το απολυτήριο Δημοτικού οι υποψήφιοι μαθητές είναι αναγκασμένοι να παρακαθίσουν σε συγκεκριμένες εξετάσεις, ανάλογα με το σχολείο και να πετύχουν σε αυτές.

Στα εκπαιδευτικά ιδρύματα δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μετά το τέλος της επιτυχούς τριετής φοίτησής τους (δημόσια σχολεία) και εξαετούς ή επταετούς (ιδιωτικά σχολεία) οι μαθητές παίρνουν απολυτήριο.

### **6.3.4 Σύστημα Μαθητείας**

Ο θεσμός του Συστήματος Μαθητείας λειτουργεί στην Κύπρο από το 1963. Σε αυτό φοιτούν, κατά κύριο λόγο, μαθητές οι οποίοι αποφάσισαν να εγκαταλείψουν τη φοίτηση τους στα σχολεία της Κατώτερης και Ανώτερης Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σε οποιοδήποτε στάδιο της, και τώρα επιθυμούν να μαθητεύσουν σε κάποιο τεχνικό επάγγελμα, «για να μάθουν τέχνη». Οι φοίτηση στο εν λόγω σύστημα είναι διετής και στο τέλος αυτής παραχωρείται στους επιτυχόντες σχετικό Δίπλωμα Μαθητείας. Κατά τη διάρκεια της φοίτησης τους οι μαθητές εργάζονται για τρεις μέρες της εβδομάδας σε συγκεκριμένο εργοδότη, με τον οποίο έχει ήδη συμφωνηθεί η πρόσληψη του μαθητή για να κάνει την πρακτική του εξάσκηση. Οι εργοδότες που προσλαμβάνουν στη δούλεψη τους μαθητές του συστήματος αποζημιώνονται για τις μέρες που λείπει ο μαθητής από τη δουλειά για να παρουσιαστεί στο σχολείο από την Αρχή Ανάπτυξης Ανθρώπινου Δυναμικού. Τις άλλες δύο μέρες της εβδομάδας όπως έχει ήδη αναφερθεί οι μαθητές φοιτούν στις Τεχνικές Σχολές.

Το πρόγραμμα τελεί κάτω από την αιγίδα του Υπουργείου Εργασίας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων, όσο αφορά το κομμάτι της εργασίας και του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού, όσο αφορά το κομμάτι της επιμόρφωσης των μαθητών στις Τεχνικές Σχολές.

### **6.3.5. Μεταλκειακά Ινστιτούτα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης**

Τα Ινστιτούτα αυτά ξεκίνησαν τη λειτουργία τους το Σεπτέμβριο του 2012. Προσφέρουν μαθήματα σε απόφοιτους της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης παρέχοντάς τους διπλώματα φοίτησης.

### **6.3.6 Τριτοβάθμια Εκπαίδευση**

Στην Κύπρο υπάρχουν Δημόσια και Ιδιωτικά Πανεπιστημιακά Ιδρύματα καθώς και Δημόσιες και Ιδιωτικές Σχολές Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Τα Πανεπιστημιακά Ιδρύματα, τόσο τα Δημόσια όσο και τα Ιδιωτικά, προσφέρουν στους φοιτητές Πτυχίο, Μεταπτυχιακό και Διδακτορικό. Οι Δημόσιες και Ιδιωτικές Σχολές προσφέρουν στους φοιτητές Πιστοποιητικό Δίπλωμα ή Ανώτερο Δίπλωμα ανάλογα με τα έτη φοίτησης. Τα ιδρύματα της τριτοβάθμιας

εκπαίδευσης στην Κύπρο δρουν ως αυτόνομοι φορείς με δικές τους διοικήσεις γραμματεία, προσωπικό κ.τ.λ.

### **6.3.7 Εκπαίδευση Ενηλίκων**

Προσφέρεται η ευκαιρία σε άτομα τα οποία για κάποιους λόγους δεν κατάφεραν να πάρουν απολυτήριο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να αποκτήσουν συνεχίζοντας τη φοίτηση τους στο Εσπερινό Σχολείο. Στο εσπερινό σχολείο γίνονται μαθήματα Γυμνασίου και Λυκείου και η φοίτηση είναι επταετής.

### **6.3.8 Ειδική Εκπαίδευση**

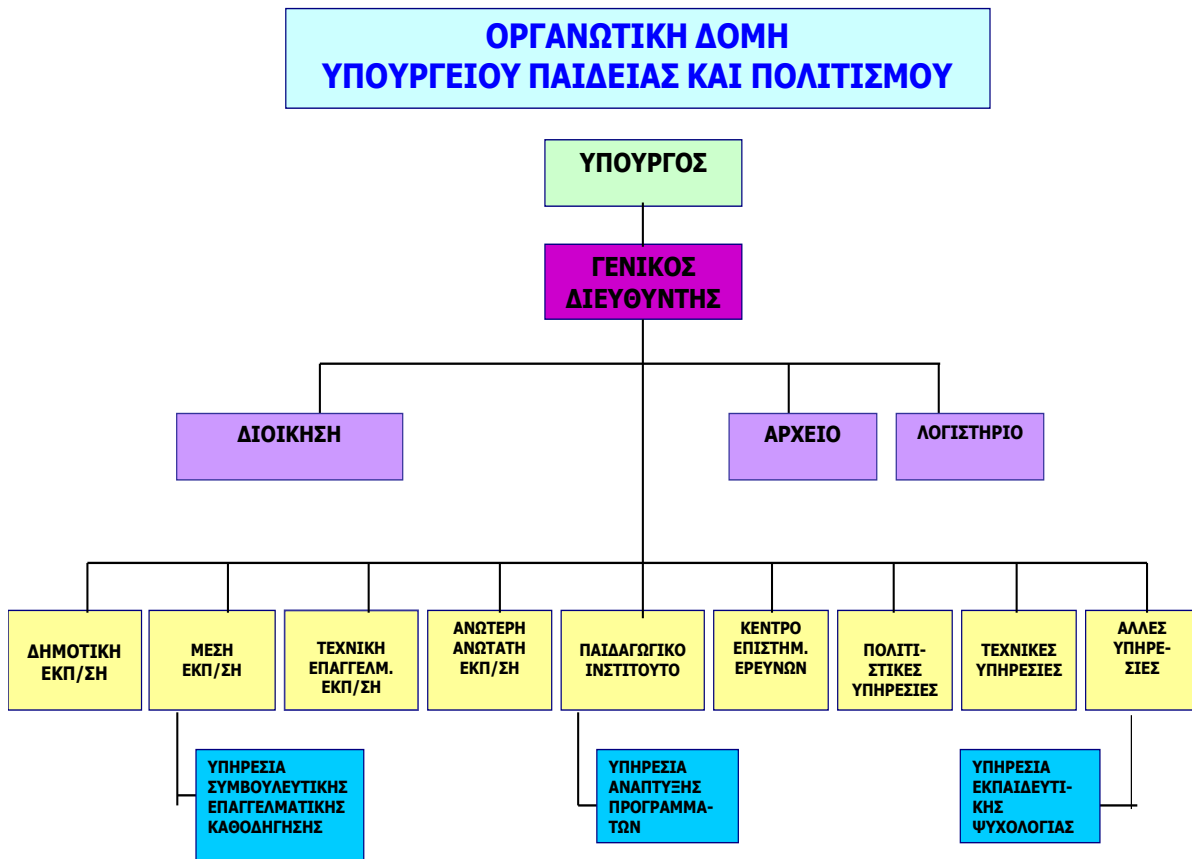
Στα πλαίσια της ισότιμης μεταχείρισης και ίσων δικαιωμάτων όλων των παιδιών, χωρίς διακρίσεις, λειτουργούν στην Κύπρο σχολεία για παιδιά με ειδικές ανάγκες. Τα σχολεία αυτά παρέχουν τη δυνατότητα φοίτησης σε παιδιά τα οποία δεν μπορούν να ενταχθούν ή να παρακολουθήσουν κανονικά τα μαθήματα στα Δημοτικά σχολεία, όπως για παράδειγμα κωφά, τυφλά ή με ειδικές ικανότητες. Πέραν τούτου λειτουργούν μέσα στα ίδια τα σχολεία, Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, προγράμματα στήριξης και αναλφαβητισμού για παιδιά που πραγματικά το έχουν ανάγκη και χρήζουν ξεχωριστής προσοχής και φροντίδας για να μπορέσουν να φοιτήσουν και να πάρουν το απολυτήριο τους.

## **6.4 Οργάνωση και Διοίκηση Κυπριακού Εκπαιδευτικού Συστήματος**

Το Κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα συγκαταλέγεται στα εκπαιδευτικά συστήματα με Συγκεντρωτική Οργάνωση και μάλιστα με αρκετά υψηλό βαθμό συγκέντρωσης. Στην κορυφή της πυραμίδας της οργανωτικής διάρθρωσης του Κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος βρίσκεται το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού της Κύπρου. Στο Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού λαμβάνονται όλες οι αποφάσεις που σχετίζονται με την παιδεία για μεταρρυθμίσεις, για αναλυτικά προγράμματα, για τους στόχους της χρονιάς κ.τ.λ. Ο υπουργός του εν λόγω υπουργείου όμως δεν ενεργεί αυθαίρετα και χωρίς να ελέγχεται από κανένα. Έχει να λογοδοτήσει στον εκάστοτε πρόεδρο της Κυπριακής Δημοκρατίας και οι αποφάσεις του πρέπει να περάσουν από το Υπουργικό Συμβούλιο. Στην περίπτωση δε που



αφορά αλλαγή για την οποία απαιτείται νομοθετική ρύθμιση πρέπει να συζητηθεί στην Κυπριακή Βουλή. Η συγκεκριμένη πρόταση θα κατατεθεί από την κυβέρνηση στη βουλή για συζήτηση και στη συνέχεια θα διεξαχθεί ψηφοφορία.



Η οργανωτική δομή του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας μας έχει ως εξής:

- Στην κορυφή βρίσκεται το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (Υπουργός)
- Αμέσως μετά συναντούμε το Γενικό Διευθυντή του Υπουργείου
- Στη συνέχεια υπάρχουν πάρα πολλά τμήματα τα οποία δρουν ανεξάρτητα και βρίσκονται κάτω από την επίβλεψη του εκάστοτε υπουργού και του εκάστοτε γενικού διευθυντή του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού. Αν μπορούσαμε να χωρίσουμε τα τμήματα αυτά σε τρεις κατηγορίες θα τα χωρίζαμε σε αυτά που ασχολούνται με τη λειτουργία του Υπουργείου (Διοίκηση, Αρχείο, Λογιστήριο), σε αυτά που ασχολούνται με

θέματα εκπαίδευσης και έρευνας (Δημοτική Εκπαίδευση, Μέση Εκπαίδευση, Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση, Ανώτερη – Ανώτατη Εκπαίδευση, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και το Κέντρο Επιστημονικών Ερευνών) και τις Υπηρεσίες (Πολιτιστικές Υπηρεσίες, Τεχνικές Υπηρεσίες, Άλλες Υπηρεσίες – Υπηρεσία Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας, Υπηρεσία Επαγγελματικής Καθοδήγησης – υπάγεται στη Μέση Εκπαίδευση, Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων – υπάγεται στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο)

#### **6.4.1 Εξωτερική Εποπτεία Σχολικών Μονάδων**

Το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού στα πλαίσια της άσκησης αποτελεσματικής εποπτείας των σχολείων, τόσο των σχολείων στο σύνολο τους, ως ενιαία μονάδα, αλλά και του ρόλου τους ως χώροι μετάδοσης γνώσης, ατομικά πλέον, διευθυντές, καθηγητές δάσκαλοι κ.τ.λ, κατανέμει τη διοικητική εξουσία του στις Διευθύνσεις. Οι Διευθύνσεις πλέον ασκούν εξωτερική εποπτεία των σχολικών μονάδων με βάση το παρακάτω οργανόγραμμα το οποίο παρουσιάζει την ιεραρχική δομή αυτής της εποπτείας:

- Διευθύνσεις Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης (Διευθυντής)
- Γενικός Επιθεωρητής Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης
- Πρώτοι Λειτουργοί Εκπαίδευσης (Επαρχιακοί και Γενικός)
- Επιθεωρητές Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης

#### **6.4.2 Εσωτερικός Έλεγχος Σχολικών Μονάδων**

Για το τι συμβαίνει μέσα στα σχολεία την απόλυτη ευθύνη έχει ο άρχοντας κάθε σχολείου που δεν είναι άλλος από το διευθυντή κάθε σχολικής μονάδας. Όπως συμβαίνει σε κάθε ζωντανό οργανισμό που σφύζει από υγεία, έτσι και στα σχολεία γίνεται κατανομή εξουσιών και ιεραρχική δόμηση καθηκόντων ανλόγως του βαθμού του κάθε εκπαιδευτικού. Στην Ιεραρχία αυτή δεν χωρούσε ο Καθηγητικός Σύλλογος ως ξεχωριστό σώμα, οι αποφάσεις του οποίου λαμβάνονται σοβαρά υπόψη και καθορίζουν την εύρυθμη και ομαλή λειτουργία των σχολείων. Η ιεραρχία μέσα στα σχολεία έχει ως εξής:

- Διευθυντής Σχολείου
- Βοηθοί Διευθυντές Α΄

- Βοηθοί Διευθυντές Β΄
- Καθηγητής – Δάσκαλος
- Εκπαιδευτής – Συνοδός
- Μαθητές

\*Στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση δεν γίνεται διαχωρισμός των Βοηθών Διευθυντών σε Α΄ και Β΄.

## **6.5 Συμμετοχή Κοινωνικών Φορέων και Επιτροπών**

### 1. Κοινοβουλευτική Επιτροπή Παιδείας

Η Κοινοβουλευτική Επιτροπή Παιδείας έχει ως βασικό της στόχο τον εκσυγχρονισμό και τη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος της Κύπρου. Ασκεί κοινοβουλευτικό έλεγχο και νομοθετικό έργο πάνω σε θέματα που αφορούν όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και εμπίπτουν στις αρμοδιότητες του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού καθώς και των Ημικρατικών Οργανισμών που λειτουργούν υπό την εποπτεία του.

### 2. Σχολικές Εφορείες

Η ακριβής ημερομηνία για την ίδρυση των Σχολικών Εφοριών στην πατρίδα μας δεν είναι ακριβής. Σύμφωνα με στοιχεία που διαθέτουμε η δράση τους απαριθμεί πάνω από 100 χρόνια ζωής αφού όπως όλα δείχνουν η δράση τους ξεκίνησε πριν από το 1893. Οι Σχολικές εφορείες υπήρξαν προστάτες και στυλοβάτες του έθνους και της γλώσσας μας. Βοήθησαν να επιβιώσει ο ελληνισμός στο νησί στα δύσκολα χρόνια της σκλαβιάς του λαού από τους διάφορους κατακτητές.

Ο αγώνας τους συνεχίζεται και σήμερα με αμείωτους ρυθμούς προστατεύοντας τα σχολεία μας και βοηθώντας τα να λειτουργούν ομαλά. Κατανέμουν στα διάφορα σχολεία της δικαιοδοσίας τους τα χρήματα που τους πιστώνει το κράτος, οι δήμοι και οι κοινότητες ή των εσόδων που έχουν από την εκμετάλλευση των κυλικείων φροντίζοντας για την εξόφληση των λειτουργικών εξόδων των σχολείων (ρεύμα, νερό, τηλέφωνο, γραφική υλη), για την

καθαριότητα των σχολείων προσλαμβάνοντας προσωπικό υπεύθυνο για το σκοπό αυτό καθώς και για τη συντήρηση των σχολείων ή για την αγορά σχολικού εξοπλισμού όπου αυτό είναι δυνατό.

### 3. Σύνδεσμος Γονέων

Οι γονείς στην προσπάθεια τους να βρίσκονται κοντά στα παιδιά τους οργανώθηκαν ιδρύοντας το δικό τους σύνδεσμο. Στόχος τους η φροντίδα για την ομαλή λειτουργία των σχολείων, η παροχή βοήθειας προς το διευθυντή και η οικονομική στήριξη των σχολείων, όταν αυτό είναι εφικτό, μέσα από έσοδα που προέρχονται από διάφορες δράσεις που διοργανώνουν.

## **6.6 Εκπαιδευτικοί**

Οι εκπαιδευτικοί στην Κύπρο διορίζονται, μετατίθενται και προάγονται από την Εκπαιδευτική Υπηρεσία Κύπρου. Η υπηρεσία αυτή είναι ανεξάρτητο όργανο και απαρτίζεται από πέντε άτομα τα οποία διορίζονται απευθείας από τον Πρόεδρο της Κυπριακής Δημοκρατίας και η θητεία τους είναι εξαετής.

Πρόσβαση στο διορισμό στη θέση του εκπαιδευτικού στα δημόσια σχολεία έχουν άτομα τα οποία είναι απόφοιτη Πανεπιστημιακών Ιδρυμάτων τετραετούς φοίτησης σε κλάδους οι οποίοι είναι συναφείς με τα μαθήματα τα οποία διδάσκονται είτε στην Πρωτοβάθμια είτε στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

# ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ ΕΛΛΑΔΑΣ

## 7.1 Ιστορική Επισκόπηση Εκπαιδευτικού Συστήματος Ελλάδας

Τα θεμέλια του Ελληνικού Εκπαιδευτικού συστήματος εγκαινιάστηκαν την περίοδο του Όθωνα, ο οποίος μετά την ανεξαρτησία του Ελληνικού Κράτους με νόμους τα θεσμοθέτησε με τα διατάγματα 1834, 1836 και του 1837. Το 1899 ψηφίζεται νόμος ο οποίος συνεχίζει την πορεία της εξέλιξης της Ελληνικής παιδείας δημιουργώντας ένα δημοτικό σχολείο για όλη την Ελλάδα με ενιαίο πρόγραμμα μαθημάτων. Η εξελικτική πορεία της Ελληνικής παιδείας συνεχίζεται παρά τις αντίξοες συνθήκες που δημιουργούν στην Ελλάδα οι Βαλκανικοί, ο Πρώτος Παγκόσμιος Πόλεμος και η Μικρασιατική καταστροφή. Φρένο σε αυτές τις εξελίξεις βάζει στην Ελληνική Παιδεία η δικτατορία του Κονδύλη και του Μεταξά και η περίοδος της Αντίστασης. Ο Παπανδρέου στην συνέχεια προσπαθεί με ένα δικό του σχέδιο να διορθώσει κάπως τις αναταραχές στην Παιδεία, ιδίως κατά την περίοδο της Αντίστασης, με τη θεσμοθέτηση ενός πολυεπίπεδου δικτύου και στροφή στην τεχνικοεπαγγελματική εκπαίδευση. Το αντιμεταρρυθμιστικό έργο θα ολοκληρώσει η Δικτατορία (Μπουζάκης, 1991).

Τα δεδομένα στην Ελληνική Εκπαίδευση αλλάζουνε μετά την Μεταπολίτευση. Την περίοδο αυτή θεσπίστηκε μια σειρά από Νόμους η οποία καθιέρωσε την δημοτική γλώσσα και κατέστησε υποχρεωτική εννιάχρονη εκπαίδευση, γνωστή και ως η μεταρρύθμιση του 1976. Το επίπεδο της Τεχνικής και Επαγγελματικής εκπαίδευσης αναβαθμίζεται και αναζητά ολοένα και πιο πολλούς μαθητές οι οποίοι θα στραφούν προς αυτή την κατεύθυνση για την μόρφωση τους. Παράλληλα δίνεται μεγάλη σημασία στον εκσυγχρονισμό των αναλυτικών προγραμμάτων, την καλύτερη διοίκηση και εποπτεία της εκπαίδευσης και τέλος τη συγγραφή νέων βιβλίων.

Στα τέλη του 20<sup>ου</sup> και αρχές του 21<sup>ου</sup> αιώνα, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα διαμορφώνεται με τις μεταρρυθμίσεις του 1997 – 1998 και τις πιο πρόσφατες νομοθετικές ρυθμίσεις του 2000-2001 και του 2004-2007.

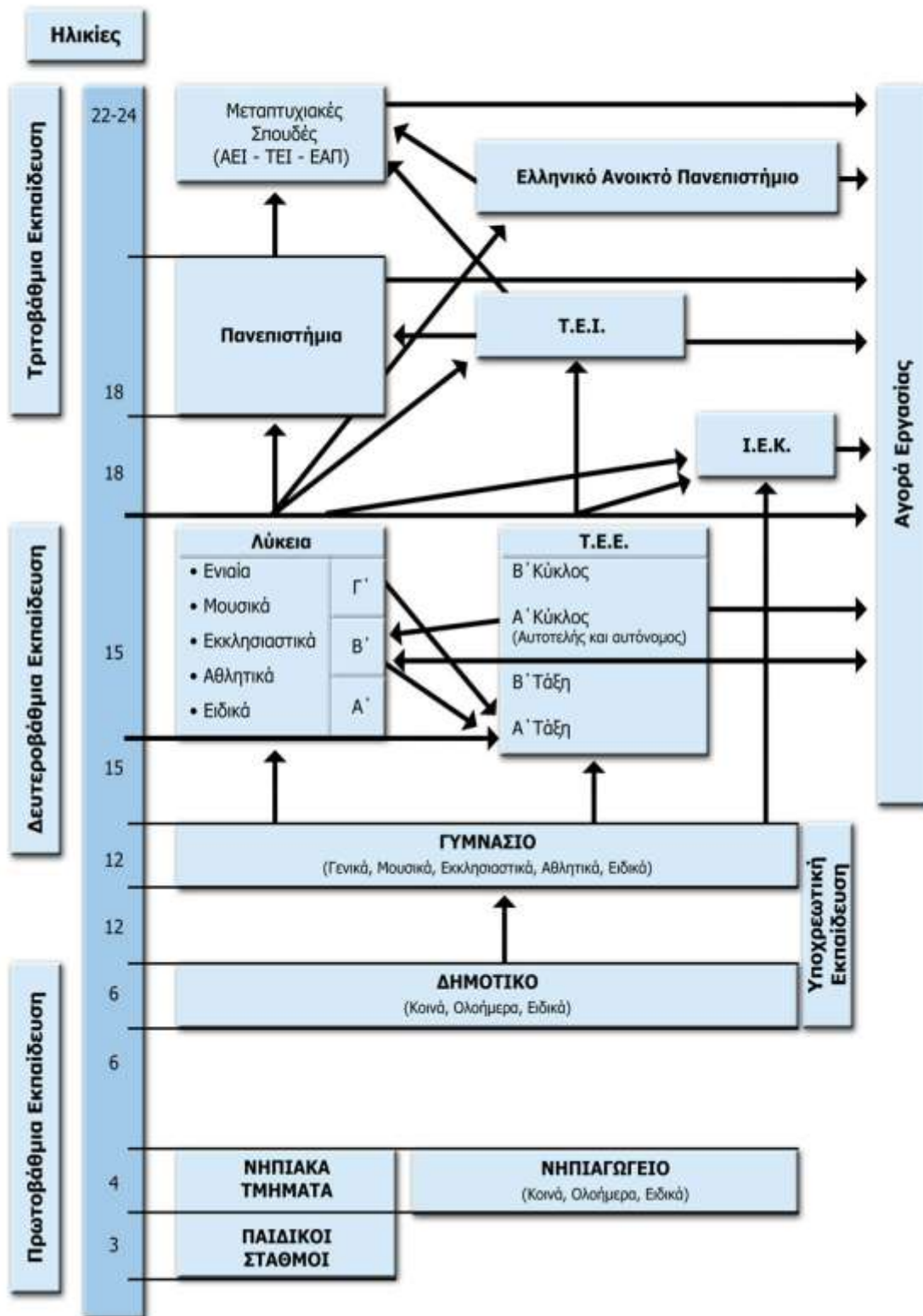
## 7.2 Δομή Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συστήματος

Στην Ελλάδα σήμερα η Εκπαίδευση είναι υποχρεωτική για όλα τα παιδιά μεταξύ των ηλικιών 4 – 15. Η Εκπαίδευση αυτή ξεκινά από το Νηπιαγωγείο (ηλικία 4-6), την Πρωτοβάθμια – Δημοτικό (ηλικία 6-12) και την κατώτερη Δευτεροβάθμια – Γυμνάσιο (ηλικία 13-15). Όπως είναι φυσικό με τους ρυθμούς της σύγχρονης ζωής μας και τις συνεχώς αυξανόμενες υποχρεώσεις των γονέων και κηδεμόνων η σχολική ζωή των παιδιών μας μπορεί να ξεκινά και από πιο μικρή ηλικία (Προσχολική εκπαίδευση) σε ιδρύματα, δημόσια και ιδιωτικά. Το ρόλο αυτό αναλαμβάνουν οι Βρεφονηπιακοί Παιδικοί Σταθμοί και τα Νηπιαγωγεία. Τα νήπια είναι υποχρεωμένα να φοιτήσουν στο Νηπιαγωγείο από την στιγμή που έχουν συμπληρώσει την 31<sup>η</sup> Δεκεμβρίου του έτους εγγραφής, την ηλικία των πέντε ετών. Η φοίτηση παρέχεται δωρεάν (Eurydice, 2005/2006a).

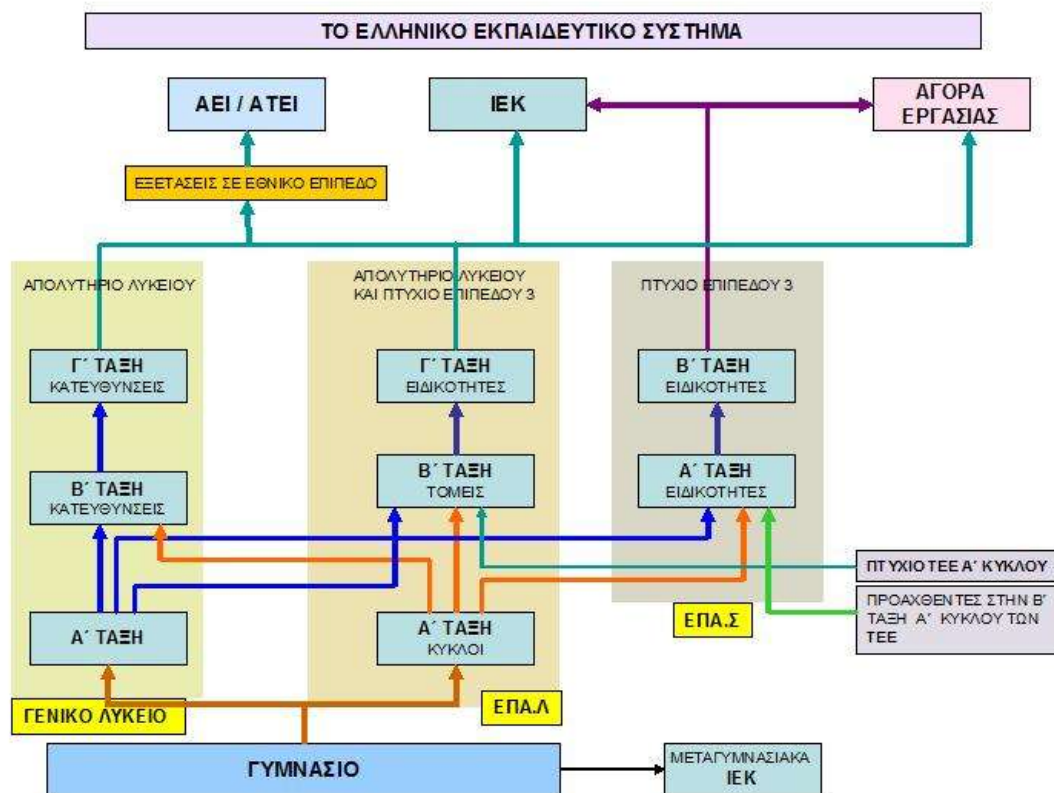
Τα Δημοτικά σχολεία ανάλογα με τον αριθμό των μαθητών μπορεί να είναι είτε μονοθέσια είτε δωδεκαθέσια. Σ' αυτά όπως αναφέραμε και προηγουμένως η φοίτηση είναι υποχρεωτική. Κατά τα έτη αυτά η δημόσια εκπαίδευση παρέχεται δωρεάν όπως και τα σχολικά βιβλία. Οι εκπαιδευτικοί στα δημόσια Δημοτικά και Νηπιαγωγεία είναι υποχρεωμένοι να ακολουθούν τα αναλυτικά προγράμματα. Ο θεσμός του Ολοήμερου σχολείου έχει επίσης θεσπιστεί στην Ελλάδα. Τα εν λόγω σχολεία λειτουργούν με διευρυμένο ωράριο λειτουργίας και εμπλουτισμένο αναλυτικό πρόγραμμα.

Στο τέλος κάθε χρονιάς καθώς επίσης και στο τέλος της φοίτησης σε κάθε ίδρυμα (Νηπιαγωγείο – Δημοτικό) απονέμονται αποδεικτικά στοιχεία τα οποία χρησιμοποιούνται τόσο για την εγγραφή στην επόμενη τάξη όσο και για την εγγραφή στο αμέσως επόμενο σχολικό ίδρυμα.

# Δομή του Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συστήματος



Πηγή: Δικτυακός Τόπος Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων Ελλάδας



Το Γυμνάσιο αποτελεί μέρος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Η Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση περιλαμβάνει επίσης δύο τύπους σχολείων: το Γενικό Λύκειο (ΓΕ.Λ) και το Επαγγελματικό Λύκειο (ΕΠΑ.Λ.), στα οποία όμως η φοίτηση δεν είναι υποχρεωτική. Και στους δυο τύπους Λυκείων η διάρκεια φοίτησης είναι τριετής. Επίσης λειτουργούν Μουσικά Γυμνάσια και Λύκεια, Διαπολιτισμικά, Μειονοτικά, Εκκλησιαστικά, Πειραματικά καθώς και Ειδικά Γυμνάσια, Λύκεια και Λυκειακές τάξεις που απευθύνονται σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Τα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΙΕΚ) προσφέρουν επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση καθώς επίσης και τη δυνατότητα απόκτησης Πιστοποιητικού ή Διπλώματος Επαγγελματικής Κατάρτισης ισότιμου με εκείνο των Επαγγελματικών Λυκείων (ΕΠΑ.Λ.). Ανάλογα με τις επί μέρους ειδικότητες που προσφέρουν τα Ινστιτούτα αυτά δέχονται αποφοίτους Γυμνασίου και Λυκείου (Eurydice, 2005/2006a).



Η δημόσια Τριτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα παρέχεται επίσης δωρεάν στους φοιτητές. Πριν από το 1984 υπήρχε διαχωρισμός στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, η οποία αποτελείτο από δυο τομείς: (α) την Ανώτερη Εκπαίδευση και (β) την Ανώτατη Εκπαίδευση. Στην Ανώτατη Εκπαίδευση ανήκαν τα Πανεπιστημιακά Ιδρύματα τα οποία συμπεριλάμβαναν τα Πανεπιστήμια, τα Πολυτεχνεία και την Ανώτατη Σχολή Καλών Τεχνών (ΑΣΚΤ). Στην Ανώτερη Εκπαίδευση ανήκαν τα Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (ΤΕΙ). Μετά το 2001 τα Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (Τ.Ε.Ι.) και η Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε) (με τον Νόμο 2916/2001, που συμπληρώθηκε και ανανεώθηκε με τον Νόμο 3549/2007 ο οποίος σήμερα έχει αντικατασταθεί μερικώς από τους νόμους 4009/2011 και 4071/2012 και 4076/2012) μετονομάστηκαν σε Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα και κατέστησαν ισότιμα των Πανεπιστημιακών Ιδρυμάτων.

Η εισαγωγή των φοιτητών στα Ανώτατα ιδρύματα είναι ανάλογη της επίδοσης τους στις εθνικές εξετάσεις, στις οποίες παρακάθονται στο τέλος της Γ' Λυκείου.

Μια άλλη επιλογή την οποία παρέχει το Κράτος σε όσους επιθυμούν την εξ αποστάσεως φοίτηση είναι το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ), το οποίο παρέχει (α) Προπτυχιακή εκπαίδευση (β) Μεταπτυχιακά Διπλώματα Ειδίκευσης (Masters), (γ) Διδακτορικά Διπλώματα, (δ) Πιστοποιητικά Προπτυχιακής Επιμόρφωσης, (ε) Πιστοποιητικά Μεταπτυχιακής Επιμόρφωσης και (στ) Πιστοποιητικά Παρακολούθησης Θ.Ε.

### **7.3 Οργάνωση και Διοίκηση**

Το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων έχει τον πρώτο ρόλο όσο αφορά τον αρχικό σχεδιασμό και την εφαρμογή της κυβερνητικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Φυσικά ο Υπουργός Παιδείας και Θρησκευμάτων δεν δρα από μόνος του και δεν ασκεί εκπαιδευτική πολιτική όπως αυτός επιθυμεί. Απαιτείται η έγκριση του Πρωθυπουργού και του Υπουργικού Συμβουλίου. Με αυτό τον τρόπο και σύμφωνα με αυτά τα δεδομένα η Διοίκηση της Εκπαίδευσης στην Ελλάδα ασκείται συγκεντρωτικά.

Σύμφωνα λοιπόν με τα πιο πάνω παραθέτουμε την ιεραρχική οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης στην Ελλάδα η οποία έχει ως εξής:

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων



Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε επίπεδο περιφέρειας.

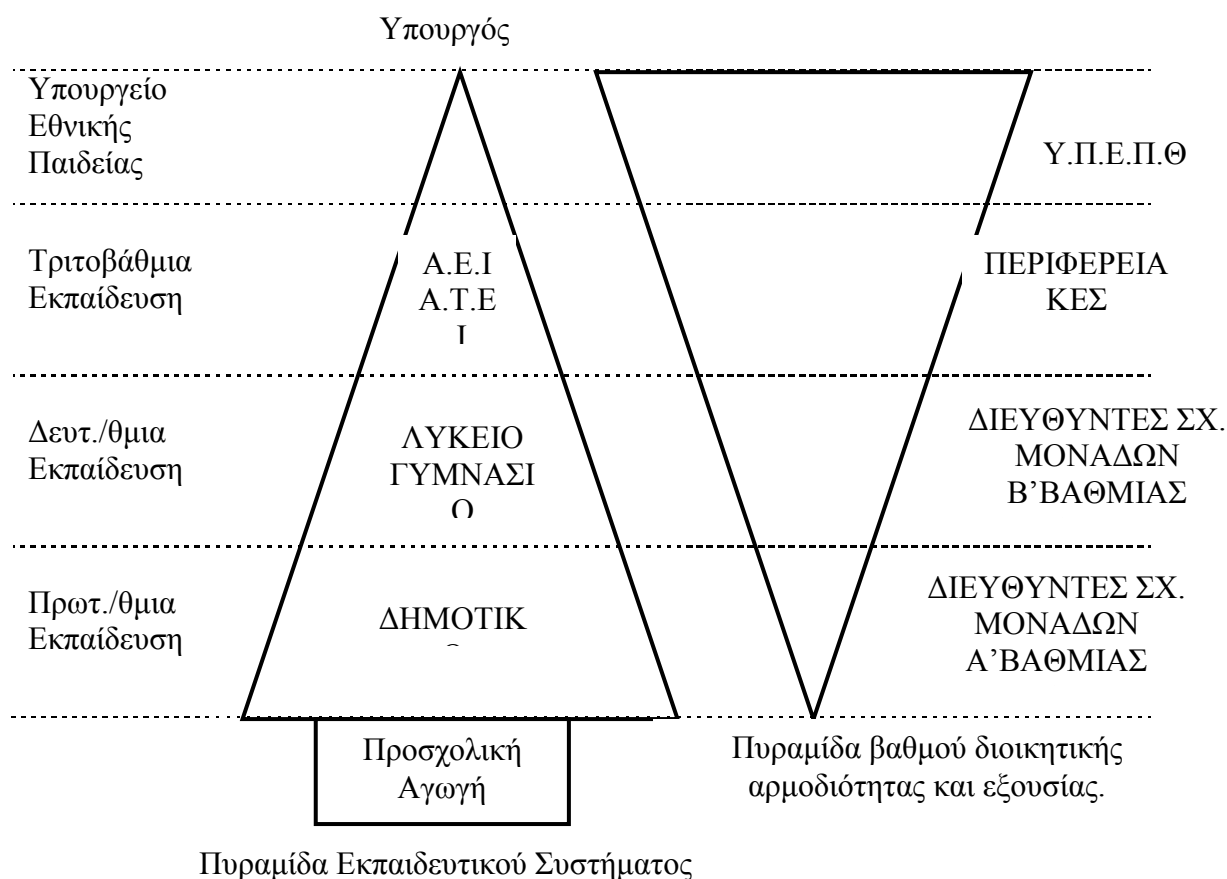


Διευθύνσεις και Γραφεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε νομαρχιακό επίπεδο.



Σχολικές Μονάδες.

### 7.3.1 Ιεραρχική οργάνωση και βαθμός εξουσίας

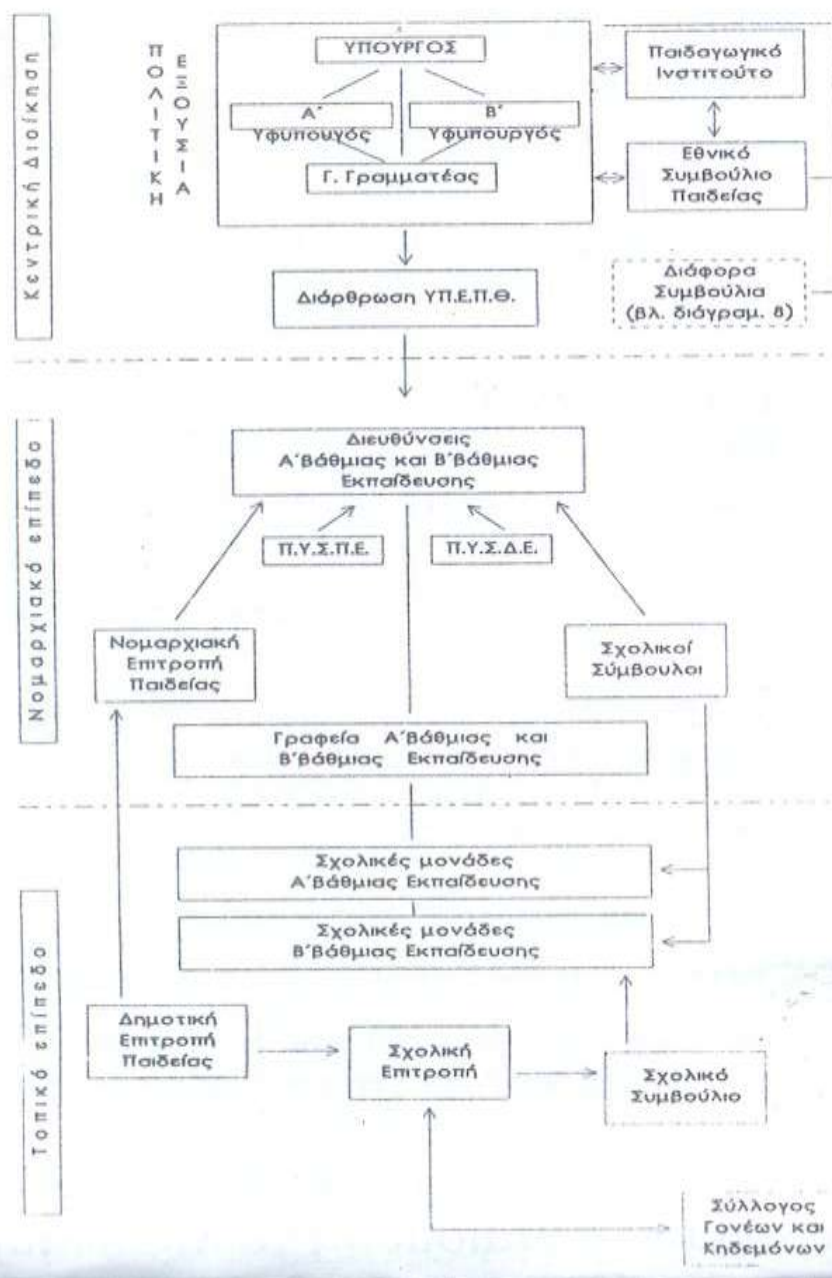


Το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας είναι περίπλοκο, λόγω μεγέθους και πλήθους δομών. Χαρακτηρίζεται ως μηχανιστικό γραφειοκρατικό μοντέλο και είναι ιεραρχικά δομημένο - γραμμική οργάνωση. Στην κορυφή του Εκπαιδευτικού Συστήματος και της Κεντρικής διοίκησης βρίσκεται ο Υπουργός Παιδείας και Θρησκευμάτων. Στη βάση του εν λόγω συστήματος βρίσκεται το σύνολο όλων των Δημοτικών σχολείων και των Νηπιαγωγείων.

Στη κορυφή της πυραμίδας βρίσκεται το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων το οποίο συγκεντρώνει μεγάλο αριθμό αρμοδιοτήτων. Όσο κατεβαίνουμε προς τη βάση της πυραμίδας, μειώνονται οι διοικητικές αρμοδιότητες. Στο χαμηλότερο σκαλοπάτι της πυραμίδας, στη βάση της, υπάρχουν αποκλειστικά εκτελεστικές αρμοδιότητες και μηδαμινή εξουσία, που έχει μόνο ο Διευθυντή των σχολικών μονάδων (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994).

### 7.3.2. Λειτουργική διάρθρωση

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 9  
Λειτουργική Διάρθρωση του Εκπαιδευτικού Συστήματος



Η διοίκηση της εκπαίδευσης ασκείται μέσω τριών επιπέδων:

- **Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠ.Ε.Π.Θ.)**

Η διοικητική του διάρθρωση περιλαμβάνει Γενικές Διευθύνσεις, Διοικητικούς Τομείς και Τμήματα σε ανιούσα ιεραρχική κλίμακα. Κάποιες διευθύνσεις του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων είναι αρμόδιες για την άσκηση της διοίκησης της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης οι οποίες περιλαμβάνουν διάφορα τμήματα με διακριτούς τομείς αρμοδιοτήτων (Σαΐτης, 2000). Κάποιες από τις δραστηριότητες αναλαμβάνονται από φορείς εποπτευόμενοι από το ΥΠ.Ε.Π.Θ., όπως είναι:

1. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (ΠΙ).
2. Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων (ΟΕΔΒ).
3. Οργανισμός Σχολικών Κτιρίων (ΟΣΚ).
4. Οργανισμός Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΟΕΕΚ).
5. Ινστιτούτο Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΙΤΕ).
6. Διαπανεπιστημιακό Κέντρο Αναγνώρισης Τίτλων Σπουδών Αλλοδαπής (ΔΙΚΑΤΣΑ).
7. Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (ΚΕΕ)
8. Ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών (ΙΚΥ).

- **Περιφέρειας / Νομαρχίας**

Στα πλαίσια της προσπάθειας που γίνεται για αποκέντρωση της εκπαίδευσης, η Διοίκηση ασκείται σε επίπεδο Νομαρχίας, από τις Διευθύνσεις και τα Γραφεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, από τα Περιφερειακά Υπηρεσιακά Συμβούλια και τις Επιτροπές Παιδείας. Ενώ σε επίπεδο Περιφέρειας ασκείται από τις Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης, οι οποίες υπάγονται απ' ευθείας στον Υπουργό Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Κάθε Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης περιλαμβάνει τα Τμήματα:

- Διοίκησης
- Επιστημονικής - Παιδαγωγικής Καθοδήγησης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και
- Επιστημονικής - Παιδαγωγικής Καθοδήγησης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. (Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, 2003).

Σε κάθε Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευση λειτουργεί ένα Ανώτατο Περιφερειακό Υπηρεσιακό Συμβούλιο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (ΑΠΥΣΠΕ) και ένα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΑΠΥΣΔΕ). Σε κάθε Νομαρχία λειτουργούν Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τη Διοίκηση και τον έλεγχο της λειτουργίας της Προσχολικής Αγωγής, της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης,

Τα Περιφερειακά Υπηρεσιακά Συμβούλια Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΠΥΣΠΕ - ΠΥΣΔΕ) λειτουργούν επίσης σε επίπεδο Νομού και έχουν αρμοδιότητες πάνω σε θέματα υπηρεσιακής κατάστασης των εκπαιδευτικών. Οι Νομαρχιακές Επιτροπές Παιδείας είναι επίσης Κεντρικά Νομαρχιακά Όργανα που συγκροτούνται από τους Νομάρχες και έχουν αρμοδιότητες σε θέματα ίδρυσης και λειτουργίας των σχολικών μονάδων σε επίπεδο Νομού. (Eurydice, 2005/2006a).

- **Τοπικού ή Σχολικής Μονάδας**

Σε κάθε σχολείο ή σχολικό συγκρότημα λειτουργούν οι Σχολικές Επιτροπές, οι οποίες είναι δημοτικά ή κοινοτικά Νομικά Πρόσωπα που καλύπτουν η καθεμία, ένα ή περισσότερα δημόσια σχολεία της Πρωτοβάθμιας ή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ανάλογα με τις τοπικές ανάγκες, όπως αυτές εκτιμώνται από τον αντίστοιχο Οργανισμό Τοπικής Αυτοδιοίκησης (ΟΤΑ).

Στις Σχολικές Επιτροπές ανατίθεται η διαχείριση των πιστώσεων που διατίθενται για τη κάλυψη των δαπανών λειτουργίας των σχολείων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (θέρμανση, φωτισμός, τηλέφωνα, αναλώσιμα υλικά). Επίσης, οι Σχολικές Επιτροπές διαχειρίζονται τις πιστώσεις για την αμοιβή των καθαριστριών, την εκτέλεση των έργων επισκευής και συντήρησης των σχολείων, τον εφοδιασμό με είδη εξοπλισμού, την αξιοποίηση των εσόδων από ενδεχόμενη εκμετάλλευση των κυλικείων. Γενικά είναι υπεύθυνες για τη λήψη κάθε μέτρου για τη στήριξη της διοικητικής λειτουργίας των σχολικών μονάδων.

Πρέπει να σημειωθεί όμως, ότι η Αυτοδιοίκηση Α' βαθμού δεν έχει κανένα λόγο σε ουσιαστικά θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής. Ενώ ο ρόλος της δευτεροβάθμιας τοπικής

Αυτοδιοίκησης, θεωρείται από μερικούς μελετητές, ότι έχει παραμείνει ασαφής και αμφισβητούμενος, αφού δεν έχει γίνει αναλυτική μεταβίβαση νέων αρμοδιοτήτων από το Υπουργείο Παιδείας (Ανδρέου & Παπακωσταντίνου, 1994. Λαΐνας, 2000).

### **7.3.3. Εσωτερική και Εξωτερική Εποπτεία**

Όσον αφορά στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, την ευθύνη της διοικητικής (εξωτερικής) εποπτείας και του ελέγχου για τα σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Νηπιαγωγεία και Δημοτικά) έχουν οι Διευθυντές των Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και οι Προϊστάμενοι των Γραφείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση τη διοικητική εποπτεία και τον έλεγχο των σχολικών μονάδων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ασκούν οι Διευθυντές των κατά τόπους Διευθύνσεων και οι Προϊστάμενοι των Γραφείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Eurydice, 2005/2006a).

Την εσωτερική εποπτεία στις σχολικές μονάδες έχουν ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας, ο Υποδιευθυντής, ο Σύλλογος των Διδασκόντων και οι Μαθητικές Κοινότητες (Ν 1566/1985, «Για τη Δομή και Λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης»).

## **7.4 Συμμετοχή Κοινωνικών Φορέων**

Στον προγραμματισμό και τη λήψη αποφάσεων εκπαιδευτικής πολιτικής, προβλέπεται η συμμετοχή των πολιτικών-κοινωνικών παραγόντων και των συνδικαλιστικών εκπροσώπων των εργαζομένων, σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Επίσης συμμετέχουν σε διοικητικές διαδικασίες σχετικές με την εκπαίδευση. Στο χώρο της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, λειτουργούν τα ακόλουθα συλλογικά όργανα – σε τοπικό, νομαρχιακό και εθνικό επίπεδο - με τη συμμετοχή παραγόντων της σχολικής ζωής (διδάσκοντες, γονείς, μαθητές): α) Σχολικό Συμβούλιο, β) Δημοτική Επιτροπή Παιδείας, γ) Νομαρχιακή ή Επαρχιακή Επιτροπή Παιδείας, δ) Υπηρεσιακά Συμβούλια – κεντρικά και

περιφερειακά. Αυτός ο δομικός νεωτερισμός (με τη συγκρότηση Επιτροπών Παιδείας και Συμβουλίων) δεν έφερε ουσιαστικές αλλαγές στη γραφειοκρατική, ιεραρχική και συγκεντρωτική φύση της διαδικασίας λήψης αποφάσεων στην εκπαίδευση. Κι αυτό γιατί τα συλλογικά όργανα είναι ως επί το πλείστον πολιτικά όργανα και οι αρμοδιότητές τους είναι μόνο συμβουλευτικού χαρακτήρα (Λαΐνας, 1993 & 2000).

Επίσης συστάθηκαν και λειτουργούν δημοτικά Νομικά Πρόσωπα με την επωνυμία Σχολικές Επιτροπές, που καλύπτουν η καθεμία ένα ή περισσότερα σχολεία. Στη διοίκηση τους μετέχουν οι Διευθυντές των αντιστοίχων σχολείων, εκπρόσωποι του Συλλόγου Γονέων και εκπρόσωπος της Τοπικής Αυτοδιοίκησης. Οι γονείς των μαθητών, για να εξασφαλίσουν τη συμμετοχή τους στη σχολική ζωή, είναι οργανωμένοι σε συλλόγους: Σύλλογος Γονέων σχολείων, Ένωση Γονέων, Ομοσπονδία Γονέων (Eurydice, 2005/2006a).

## **7.5. Χρηματοδότηση Εκπαίδευσης**

Χρηματοδότηση της εκπαίδευσης πραγματοποιείται, κατά κύριο λόγο, από το κράτος, μέσω του Τακτικού Προϋπολογισμού και του Προϋπολογισμού Δημοσίων Επενδύσεων, καθώς και από κοινοτικά κονδύλια στο πλαίσιο του Επιχειρησιακού Προγράμματος Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΕΠΕΑΕΚ).

Κατά δεύτερο λόγο, πραγματοποιείται από μη κρατικές πηγές (ιδιωτικοί φορείς, άτομα κ.α.). Ο Τακτικός Προϋπολογισμός καλύπτει τις δαπάνες μισθοδοσίας του προσωπικού που απασχολείται στην εκπαίδευση, τις λειτουργικές δαπάνες των εκπαιδευτηρίων, τα βιβλία, τη μεταφορά των μαθητών, τη σίτιση και τη στέγαση φοιτητών, τις υποτροφίες και την προμήθεια οργάνων και μέσων διδασκαλίας (Eurydice, 2005/2006a).



#### Προϋπολογισμός δαπανών για την εκπαίδευση (1996-2001)

	ΔΑΠΑΝΕΣ ΥΠΕΠΘ (σε εκατομμύρια ευρώ)			ΚΟΣΤΟΣ ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΕΩΝ (σε εκατομμύρια ευρώ)		
	Λειτουργικές δαπάνες	Δημόσιες δαπάνες	ΣΥΝΟΛΟ	Λειτουργικές δαπάνες	Δημόσιες δαπάνες	ΣΥΝΟΛΟ
1996	2.573	273	2.846	-	-	-
1997	2.954	348	3.301	40	104,4	144,6
1998	3.190	468	3.658	40,5	202,7	243,2
1999	3.409	609	4.018	55	314,5	370
2000	3.571	654	4.225			
2001	3.808	676	4.408			

Πηγή: Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, 2003.

Όμως το σύνολο των δαπανών για την εκπαίδευση, εξακολουθεί να είναι χαμηλότερο, από εκείνο των υπόλοιπων χωρών του ΟΟΣΑ, για τις οποίες υπάρχουν δεδομένα.

## 7.6. Εκπαιδευτικοί

Οι νηπιαγωγοί, οι δάσκαλοι και οι καθηγητές στην Ελλάδα έχουν 4ετή πανεπιστημιακή εκπαίδευση. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που θα ασχοληθούν με την Ειδική Αγωγή έχουν 4ετή βασική εκπαίδευση.

Το Σύνταγμα (με το άρθρο 103, παρ. 4) κατοχυρώνει τη μονιμότητα των δημοσίων υπαλλήλων και των εκπαιδευτικών. Καταργήθηκε ο διορισμός μέσω επετηρίδας, ο οποίος χαρακτηρίστηκε από αρκετούς, ως αναχρονιστικός θεσμός, που δημιουργούσε σοβαρά προβλήματα στην παιδεία (Τζάνη & Παμουκτσόγλου, 1998. Κασσωτάκης, 2000). Από το 1997 - 1998 ο διορισμός γίνεται μέσω του διαγωνισμού του ΑΣΕΠ. Το γενικότερο πλαίσιο μονιμοποίησης και υπηρεσιακής εξέλιξης καθορίζεται στο δημοσιοϋπαλληλικό κώδικα και στο Ν.1566/85.

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών διακρίνεται σε εισαγωγική για τους νεοδιοριζόμενους και περιοδική για τους υπηρετούντες και γίνεται στα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (ΠΕΚ). Οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, πτυχιούχοι Παιδαγωγικών Ακαδημιών, Πανεπιστημιακών Τμημάτων και των Σχολών Νηπιαγωγών, παράλληλα προς

την παραπάνω μόρφωση, μετεκπαιδούνται και επιμορφώνονται στα Διδασκαλεία Δημοτικής Εκπαίδευσης (διετούς διάρκειας). Γενικότερα μετά το Νόμο 2525/97 θεσμοθετήθηκε η αύξηση των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων, με πολλαπλές μορφές επιμόρφωσης και διεύρυνση των φορέων επιμόρφωσης (Κασσωτάκης, 2000). Έτσι στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής πολιτικής, η επιμόρφωση γίνεται στρατηγικής σημασίας θεσμός και μοχλός εισαγωγής εκπαιδευτικών αλλαγών (Βεργίδης, 1995. Μαυρογιώργος, Ε.Α.Π., 1999).

Τέλος αναφέρουμε και την αλλαγή στην επιλογή στελεχών, που έγινε με το Νόμο 3467/2006 «Επιλογή στελεχών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ρύθμιση θεμάτων διοίκησης της εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις» (ΦΕΚ146 Α').

### Εκπαιδευτικό Σύστημα Σουηδίας

Η Σουηδία είναι μια χώρα μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης με πληθυσμό περίπου γύρω στα 10 εκατομμύρια ανθρώπους. Περίπου ο μισός Σουηδικός πληθυσμός απασχολείται έμπρακτα με οποιαδήποτε μορφή συμμετοχής με την οργάνωση της εκπαίδευσης. Κύρια γλώσσα της χώρας είναι τα Σουηδικά, έτσι τα πλείστα σχολεία διδάσκουν τα μαθήματα τους στα Σουηδικά. Υπάρχουν όμως ορισμένα σχολεία στη Βόρεια Σουηδία, στις περιοχές της οποίας υπάρχει ο πληθυσμός Sami, τα οποία διδάσκουν τόσο στα Σουηδικά όσο και στα Sami. Η Σουηδία ξοδεύει πάρα πολλά χρήματα στην εκπαίδευση, συγκαταλέγεται ανάμεσα στις πρώτες χώρες της Ε.Ε στο σχετικό πίνακα, αφού ξοδεύει το 7,3% του Ακαθόριστου εγχώριου προϊόντος της (Eurypedia, 2012).

Η φοίτηση στην Σουηδία είναι δωρεάν μέχρι και το Πανεπιστήμιο. Παρέχονται επίσης πάρα πολλές βοήθειες στους φοιτητές που επιθυμούν να σπουδάσουν στα Σουηδικά Πανεπιστήμια, είτε με φοιτητικά δάνεια που καλύπτουν τα έξοδα διαμονής και διατροφής, είτε με διάφορες χορηγίες, είτε με άλλες μορφές.

#### 8.1 Ιστορική Επισκόπηση

Στη Βόρεια Ευρώπη, στη μακρινή Σκανδιναβική Χερσόνησο, στη Σουηδία η εκπαίδευση των νέων είχε ξεκινήσει από τον 11<sup>ο</sup> και το 12<sup>ο</sup> αιώνα. Η εκκλησία είχε αναλάβει αυτό το έργο και δίδασκε στο ποίμνιο της ανάγνωση και γραφή. Μερικούς αιώνες αργότερα και πιο συγκεκριμένα το 1649 με εκπαιδευτικό νόμο ιδρύθηκαν κατώτερα εκπαιδευτικά ιδρύματα τετραετούς φοίτησης, ανώτερα δευτεροβάθμια σχολεία και πανεπιστήμια. Το έργο της εκκλησίας για την εκμάθηση των νέων ανάγνωσης και γραφής συνεχίστηκε και μετά τον εκπαιδευτικό νόμο αφού από το 1686 είχε αναλάβει και πάλι αυτό το ρόλο. Πέρασε πάνω από ένας αιώνας για να έχουμε στο Κοινοβούλιο το 1779 τις πρώτες προτάσεις για μια γενική στοιχειώδη εκπαίδευση (folkskola), οι οποίες θεσπίστηκαν το 1842. Παρά το γεγονός ότι από πριν οι ιερείς δίδασκαν ανάγνωση και γραφή, εντούτοις ορισμένοι αγρότες δεν είχαν πειστεί για τη χρησιμότητα της βασικής εκπαίδευσης καθώς επίσης και πολλές πλούσιες

οικογένειες δεν εμπιστεύτηκαν το σύστημα και προτιμούσαν να παρέχουν ιδιωτική εκπαίδευση στα παιδιά τους, στο σπίτι τους.

Φτάνουμε στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα για να συναντήσουμε ουσιαστική αλλαγή στο εκπαιδευτικό σύστημα της Σουηδίας με τη δημιουργία ενός κεντρικού συμβουλίου για θέματα βασικής εκπαίδευσης το 1914. Λίγο αργότερα, το 1920, δημιουργείτε ένα συμβούλιο για ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα.

Το 1914 είχαμε επίσης μια άλλη σημαντική εξέλιξη στο χώρο της εκπαίδευσης αφού θεσπίζεται η υποχρεωτική τετραετής εκπαίδευση των δασκάλων. Το 1920 ήταν επίσης σημαντική χρονιά για την εκπαίδευση και για ένα άλλο λόγο, εκτός από αυτόν που αναφέραμε πιο πάνω λόγω της φυλετικής απελευθέρωσης στην παιδεία και την αποδοχή των κοριτσιών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην οποία μέχρι τότε δεν μπορούσαν να εισέλθουν.

Με βάση τις εξελίξεις που είχαμε τη δεκαετία του 1910 φυσιολογικά επήλθε και η εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση (grundskolan) που ψηφίστηκε από το Κοινοβούλιο το 1962. Χρονικά, κάπου εδώ, θα περίμενε κανείς να συναντήσει και το θεσμό του ενιαίου σχολείου. Ο θεσμός αυτός δεν έγινε αποδεκτός από όλους τους χώρους και ως εκ τούτου δεν θεσπίστηκε. Αντίθετα καθιερώνεται, το 1970, το ανώτερο δευτεροβάθμιο σχολείο το οποίο ενσωματώνει τη γενική, τη τεχνική και την επαγγελματική εκπαίδευση σε μια ενιαία σχολική μονάδα πράγμα το οποίο προσδίδει μια νέα δυναμική και ουσιαστική ευελιξία στο εκπαιδευτικό σύστημα για πολλούς παιδαγωγικούς, κοινωνικούς και οικονομικούς λόγους.

Με βάση τα όσα αναφέρθηκαν πιο πάνω γίνεται κατανοητό ότι οι μεταρρυθμίσεις στο εκπαιδευτικό σύστημα της Σουηδίας μέχρι τη δεκαετία του 1970 είχαν ως κυριότερους στόχους την ενιαιοποίηση του σχολικού συστήματος, τη δημοκρατικοποίηση του σχολείου και τον εκσυγχρονισμό του.

Παράλληλα με τις πιο πάνω αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα, μετά το Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο έγιναν και άλλες πολλές αλλαγές στη Σουηδία. Η δημοκρατικοποίηση

των σχολείων υπήρξε κομμάτι της όλης προσπάθειας που έγινε για τη δημοκρατικοποίηση ολόκληρου του συστήματος που μέχρι τότε ήταν ένα αυστηρά συντηρητικό και ελιτιστικό σύστημα. Με οδηγό την ισότητα των ευκαιριών και την κοινωνική ισότητα, δόθηκε έμφαση στην εκπαίδευση όλων των παιδιών, όχι μόνο των Σουηδών υπηκόων αλλά και των παιδιών των μεταναστών αλλά και αυτών των μειονοτήτων. Πρωταγωνιστής στην επίτευξη του στόχου αυτού υπήρξε η συμμετοχικότητα στη λήψη αποφάσεων καθώς επίσης και η μεταφορά πολλών λειτουργιών από το κέντρο προς την περιφέρεια (εκπαιδευτικοί, γονείς, μαθητές, τοπικές αρχές και συνδικαλιστικοί φορείς). Όλα τα πιο πάνω μαζί με τις αλλαγές που έγιναν στους χώρους διδασκαλίας, στα αναλυτικά προγράμματα και στις παιδαγωγικές μεθόδους εκσυγχρόνισαν την εκπαίδευση και δημιούργησαν ένα εκπαιδευτικό σύστημα που το ζηλεύουν πολλές χώρες σήμερα.

## **8.2 Δομή Σουηδικού Εκπαιδευτικού Συστήματος**

### **8.2.1 Προσχολική Εκπαίδευση**

Στη Σουηδία οι μαθητές κάτω των έξι ετών κάνουν τα πρώτα τους βήματα στα σχολεία αρχίζοντας με την προσχολική εκπαίδευση (Förskolan). Αμέσως μετά υπάρχει μια προπαρασκευαστική τάξη (Förskoleklass) για παιδιά 6-7 ετών η οποία παρά το γεγονός ότι δεν είναι υποχρεωτική την παρακολουθούν σχεδόν όλοι οι εξάχρονοι μαθητές (94%). Εδώ αξίζει να αναφερθούμε στις πραγματικά θαυμάσιες δομές της κοινωνικής μέριμνας, η οποία κατάφερε να εξασφαλίσει για τα παιδιά ηλικίας 1-5 ετών των οποίων οι γονείς εργάζονται ή σπουδάζουν Κέντρα Ελεύθερου Χρόνου, Παιδικούς Σταθμούς, Κέντρα με ανοιχτές Ψυχαγωγικές Δραστηριότητες για τις ώρες πριν και μετά το σχολείο ή κατά την διάρκεια των διακοπών καθώς επίσης και Σχολικούς Παιδότοπους. Αξίζει επίσης να αναφερθεί η λειτουργία του θεσμού «*Family Daycare Home*» όπου μια μητέρα μαζί με τα παιδιά της μπορεί να κρατά, να φυλάει και να φροντίζει και άλλα, τα οποία συνολικά δεν πρέπει να υπερβαίνουν τα δέκα. Από το 2004 η Κοινωνική Μέριμνα της Σουηδίας κατάφερε να πετύχει την δωρεάν φοίτηση σε σταθμούς των παιδιών ηλικίας 4-5 ετών άνεργων γονέων ή μονογονεϊκών οικογενειών. Οι Δήμοι αγκαλιάζουν τα παιδιά με ειδικές ικανότητες καλύπτοντας τα με ειδικό πρόγραμμα σε ηλικίες της Προσχολικής Εκπαίδευσης. Φυσικά καταβάλλετε προσπάθεια έτσι ώστε αυτά τα παιδιά, όπου είναι δυνατόν να γίνει, να ενσωματώνονται με τα υπόλοιπα παιδιά σε κανονικές προσχολικές τάξεις.

Το αναλυτικό πρόγραμμα της Προσχολικής ηλικίας καθορίστηκε μετά από έρευνες ειδικών επιστημόνων και είναι Εθνικό. Έχει ψηφιστεί από το Κοινοβούλιο και κατέχει την έγκριση της Κυβερνήσεως και εφαρμόστηκε το 1998. Οι Δήμοι αναλαμβάνουν την επίτευξη των στόχων του προγράμματος χρησιμοποιώντας όποιο τρόπο οργάνωσης θεωρούν ως τον καλύτερο. Κυριότερος στόχος της Προσχολικής εκπαίδευσης μπορεί να θεωρηθεί η προσφορά σε κάθε παιδί των όσων το δυνατό καλύτερων προϋποθέσεων για τον εμπλουτισμό και την πολύπλευρη ανάπτυξη όλων των ικανοτήτων τους.

Σε μια χώρα όπως η Σουηδία και με βάση τα όσα έχουν προαναφερθεί, δεν θα ήταν δυνατόν να μη δινόταν έμφαση στην κοινωνική ισότητα, την ομαδική εργασία, την ισότητα των δυο φύλων και την συνεργασία με τους γονείς. Για να δούλεψουν όλα αυτά σωστά δίνεται μεγάλη σημασία στην διαμόρφωση κατάλληλων χώρων για τα παιδιά, προσλαμβάνεται προσωπικό άρτια καταρτισμένο και εξειδικευμένο και δίνεται ιδιαίτερη σημασία στην περίθαλψη, ιατροφαρμακευτική, των παιδιών.

Αξίζει να αναφερθεί ότι το 2006 θεσπίστηκε Νόμος κατά της εξευτελιστικής συμπεριφοράς και των διακρίσεων (αναπηριών, φύλου, κοινωνικοοικονομικού status, ειδικών προβλημάτων και φυλής) απέναντι στους μαθητές.

### **8.2.2 Υποχρεωτική Εκπαίδευση**

Η υποχρεωτική εκπαίδευση είναι εννιαετής. Μετά την προσχολική εκπαίδευση αρχίζει το δεύτερο στάδιο της υποχρεωτικής εκπαίδευσης για μαθητές 7-15 ετών. Το στάδιο αυτό περιλαμβάνει τα σχολεία βασικής εκπαίδευσης, τα σχολεία για μαθητές με προβλήματα ακοής, τα σχολεία για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και τα «*Sami School*» για τους Λάπωνες μαθητές του Βορρά. Δεν υπάρχει σταθερή ηλικία έναρξης της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Αυτή κυμαίνεται μεταξύ των ετών 6-8, ανάλογα με την επιθυμία των κηδεμόνων, όμως οι μαθητές είναι απαραίτητο να φοιτήσουν εννιά χρόνια υποχρεωτικά από την ημερομηνία έναρξης της φοίτησης τους.

Βασικός στόχος του Εκπαιδευτικού προγράμματος της Σουηδίας είναι η παροχή σε όλους τους μαθητές γνώσεων και δεξιοτήτων για να δημιουργήσουν ικανά, ευτυχισμένα και υπεύθυνα άτομα για την κοινωνία με την βοήθεια της οικογένειας και του σχολείου.

Για την ανάπτυξη των επιδεξιοτήτων των μαθητών βασικοί υπεύθυνοι είναι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι έχουν εκπαιδευτεί να διδάσκουν στις μικρές ή μεγάλες τάξεις της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Ειδικεύονται το πολύ σε ένα ή δυο μαθήματα. Υπάρχουν επίσης σύμβουλοι εκπαιδευτικοί οι οποίοι είναι υπεύθυνοι για την καθοδήγηση των μαθητών τόσο στον εκπαιδευτικό όσο και στον επαγγελματικό τομέα.

Εκτός από τους καθηγητές τα υποχρεωτικά σχολεία στελεχώνονται με Ψυχολόγους, Φροντιστές, Κοινωνικούς Λειτουργούς, Νοσηλευτές, Μάγειρες, Υπευθύνους Καθαριότητας, Βιβλιοθηκονόμους και Τεχνικούς Ηλεκτρονικών Υπολογιστών.

Οι σχολικές εγκαταστάσεις περιέχουν επίσης εστιατόρια και πλήρως εξοπλισμένες βιβλιοθήκες. Αξιοσημείωτο είναι επίσης το γεγονός ότι ορισμένες σχολικές μονάδες διαθέτουν δωμάτια, τα οποία είναι ειδικά διαμορφωμένα, με πλούσιο φυσικό φωτισμό, τα οποία λειτουργούν ως ησυχαστήρια για να μπορούν ορισμένοι μαθητές να ησυχάζουν και να απομονώνονται όταν το απαιτούν οι περιστάσεις. Συνηθισμένο φαινόμενο είναι η ύπαρξη χώρων στις σχολικές μονάδες για μελέτη είτε ατομική είτε ομαδική.

### **8.2.3 Ανώτερη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση**

Η Ανώτερη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση διαρκεί τρία χρόνια, περίοδος που θεωρείται κανονική για ένα φοιτητή. Μπορεί κάποιος όμως να αποφοιτήσει νωρίτερα ή αργότερα από τα τρία χρόνια αφού ένας μαθητής τελειώνει την ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση μόλις καταφέρει να μαζέψει 2500 μονάδες (Credits).

Τα 17 διαφορετικά προγράμματα στα οποία έχει οργανωθεί η Ανώτερη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση περιλαμβάνουν 8 κεντρικά μαθήματα χωρίς όμως ένα συγκεκριμένο ωρολόγιο

αναλυτικό πρόγραμμα με αποτέλεσμα να παρέχεται μεγάλη ελευθερία στον προγραμματισμό της μάθησης ανά διδακτική ώρα. Η σχολική χρονιά προγραμματίζεται από το Δήμο και το τοπικό Σχολείο από κοινού.

Μετά το τέλος της φοίτησης τους οι μαθητές παίρνουν το απολυτήριο τους πάνω στο οποίο είναι καταγεγραμμένα τα μαθήματα που παρακολούθησαν και η αντίστοιχη βαθμολογία τους. Κάθε μαθητής έχει το δικό του ατομικό δελτίο με τα μαθήματα της δικής του επιλογής. Ανάλογα με την κατεύθυνση που έχει επιλέξει ο κάθε μαθητής οδηγείτε απευθείας στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση ή όχι. Οι μαθητές που έχουν επιλέξει το Πρόγραμμα Γενικής Παιδείας οδηγούνται απευθείας στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, ενώ οι μαθητές που ακολουθούν Πρόγραμμα Τεχνικής και Επαγγελματικής Κατάρτισης μπορούν να εισέλθουν άμεσα στην αγορά εργασίας ή να παρακολουθήσουν επιπρόσθετα μαθήματα για να μπορέσουν να έχουν πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

#### **8.2.4 Τριτοβάθμια Εκπαίδευση**

Η Τριτοβάθμια Εκπαίδευση όσο αφορά τον τρόπο φοίτησης λειτουργεί κατά παρόμοιο τρόπο με της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Οι φοιτητές παρακολουθούν τα μαθήματα επιλογής τους, ο καθένας σύμφωνα με το πρόγραμμα σπουδών του και μαζεύουν μονάδες. Ένας φοιτητής με πλήρη φοίτηση μπορεί να εξασφαλίσει μέχρι και 60 πιστωτικές μονάδες το χρόνο.

Στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση συναντά κανείς τα Πανεπιστήμια, τα Κολέγια και τα Τριτοβάθμια Προγράμματα Σπουδών. Τα Πανεπιστημιακά Ιδρύματα καθώς επίσης και τα Κολέγια Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης αποφασίζουν μόνα τους για το κύκλο σπουδών που θα προσφέρουν. Η διάρκεια των Πανεπιστημιακών σπουδών ποικίλει ανάλογα με το Τίτλο Σπουδών από 2-5½ χρόνια.

Τον Ιούλιο του 2007 καθιερώθηκε η δομή τριών κύκλων ανώτατης εκπαίδευσης και ένα νέο Credit Point System, μετά την διαδικασία της Μπολόνιας, πράγμα το οποίο βοήθησε πάρα



πολύ στη σύγκριση των βαθμών των Πτυχίων της Σουηδικής Εκπαίδευσης μ' αυτά της υπόλοιπης Ευρώπης.

### **8.2.5 Εκπαίδευση Ενηλίκων**

Η Εκπαίδευση Ενηλίκων περιλαμβάνει τη Δημοτική Εκπαίδευση Ενηλίκων - «Kommunal vuxenutbildning», τη διδασκαλία της σουηδικής γλώσσας σε μετανάστες - «svenskundervisning för invandrare, SFI» και την εκπαίδευση για ενήλικες με μαθησιακές δυσκολίες - «särnux». Η Λαϊκή Εκπαίδευση Ενηλίκων παρέχεται από Ενώσεις Εκπαίδευσης Ενηλίκων - «studieförbund» και από λαϊκά ανώτερα σχολεία - «folkhögskolor». Στη Σουηδία επίσης λειτουργεί μια προχωρημένη επαγγελματική εκπαίδευση – «Advanced Vocational Education and Training, AVET» που έχει σαν στόχο να βοηθήσει τους φοιτητές που ακολουθούν το πρόγραμμα αυτό να συμπληρώσουν τις σπουδές τους ή ακόμη να τις αρχίσουν έτσι που να μπορέσουν να βρουν εύκολα εργασία ικανοποιώντας παράλληλα τις προσωπικές τους ανάγκες.

### **8.2.6 Εξ αποστάσεως εκπαίδευση**

Υπάρχουν αρκετά Πανεπιστήμια και Πανεπιστημιακά Κολέγια τα οποία προσφέρουν τη δυνατότητα σε όσους επιθυμούν να αποκτήσουν Πτυχίο, Μεταπτυχιακό ή και Διδακτορικό τίτλο σπουδών δια της εξ αποστάσεως μάθησης. Σημειώνεται εδώ ότι υπάρχουν αρκετά Πανεπιστήμια τα οποία προσφέρουν προγράμματα εκμάθησης της Σουηδικής γλώσσας μέσω του ηλεκτρονικού υπολογιστή, από το σπίτι τους.

## **8.3 Εκπαιδευτικοί**

Τον Απρίλιο του 2010 το Σουηδικό Κοινοβούλιο «Riksdag» μετά από πρόταση της κυβέρνησης ψήφισε νόμο «Govt. Bill 2009/10:89» με τον οποίο αντικαθιστούσε τα πτυχιακά και μεταπτυχιακά διπλώματα στην εκπαίδευση με τέσσερα νέα επαγγελματικά διπλώματα:

1. Πτυχίο Προσχολικής Εκπαίδευσης

2. Πτυχίο Δημοτικής Εκπαίδευσης
3. Πτυχίο στη Θεωρητική Εκπαίδευση
4. Πτυχίο στην Επαγγελματική Εκπαίδευση

Τα νέα εκπαιδευτικά προγράμματα ξεκίνησαν το φθινόπωρο του 2011.

Στόχος αυτής της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, ήταν η προσαρμογή των εκπαιδευτικών στα καθήκοντα τους ανάλογα με την ηλικία των παιδιών, με την οποία είχαν να διδάξουν. Η ευελιξία του εκπαιδευτικού, η ανθρώπινη του μορφή, η κατάργηση των φυλετικών και άλλου είδους διακρίσεων, η γνώση και η επιστημονική έρευνα είναι στοιχεία τα οποία πρέπει να διαθέτει σύμφωνα με τα νέα εκπαιδευτικά προγράμματα της Σουηδίας ο σύγχρονος εκπαιδευτικός.

Στο πτυχίο της προσχολικής εκπαίδευσης δίνεται έμφαση στην γνώση για τη φροντίδα των αναγκών των παιδιών αυτής της ηλικίας, ενώ δεν δίνεται έμφαση στην ανάγνωση, στη γραφή και στα μαθηματικά.

Με το πτυχίο της Δημοτικής εκπαίδευσης οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διδάξουν στη προπαρασκευαστική τάξη και στις τρεις πρώτες τάξεις της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Στόχοι στο παρόν στάδιο της εκπαίδευσης, τους οποίους πρέπει να μεταδώσει ο εν λόγω εκπαιδευτικός, είναι η καλή γνώση της Σουηδικής γλώσσας, των Μαθηματικών και των Αγγλικών καθώς επίσης η προώθηση εξωσχολικών δραστηριοτήτων όπως και η προώθηση τεχνικών και καλλιτεχνικών θεμάτων.

Το πτυχίο της Θεωρητικής εκπαίδευσης χωρίζεται σε δυο κατηγορίες. Η μια κατηγορία είναι αυτή στην οποία οι εκπαιδευτικοί απασχολούνται με παιδιά 7-9 ετών και η άλλη αυτή στην οποία οι εκπαιδευτικοί απασχολούνται με την ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί σε αυτό το επίπεδο πρέπει να είναι ικανοί να διδάξουν μέχρι δυο μαθήματα.

Το πτυχίο της Επαγγελματικής εκπαίδευσης δίνει έμφαση στη καλή γνώση κάποιων ικανοτήτων και προσόντων που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί. Έτσι ώστε να μπορούν εύκολα να την μεταδώσουν στους μαθητές που έχουν τις συγκεκριμένες ικανότητες και τα προσόντα.

Αξίζει εδώ να σημειωθεί ότι ανάλογα με το επίπεδο στο οποίο προορίζεται να διδάξει ο κάθε εκπαιδευτικός, για την απόκτηση του ανάλογου πτυχίου απαιτούνται και οι ανάλογες μονάδες (Credits). Όσο πιο ψηλή είναι η βαθμίδα που θα διδάξει ο εκπαιδευτικός τόσο πιο πολλές μονάδες απαιτούνται. Για το πτυχίο Επαγγελματικής εκπαίδευσης απαιτούνται οι λιγότερες μονάδες. Επίσης υπάρχει πρόνοια για την εισδοχή αλλόγλωσσων εκπαιδευτικών οι οποίοι μπορούν να αποκτήσουν σχετικό πτυχίο εκπαίδευσης παρακολουθώντας μόνο ένα θέμα της επιλογής τους.

Για να διδάξει κάποιος εκπαιδευτικός μαθητές με ειδικές ικανότητες επιβάλλεται να λάβει ειδική εκπαίδευση. Το 2007 ξεκίνησε ένα νέο πρόγραμμα για να υποστηρίξει τους εκπαιδευτικούς στην εκμάθηση γραφής και ανάγνωσης μαθητών με ειδικές δυσκολίες.

Στη Σουηδία οι διευθυντές των σχολείων λαμβάνουν ειδικό πρόγραμμα εκπαίδευσης και κατάρτισης από το 1976, έτος στο οποίο το Κοινοβούλιο καθιέρωσε ένα εθνικό Πρόγραμμα εκπαίδευσης δύο χρόνων. Ένα νέο πρόγραμμα του οποίου την αρμοδιότητα είχαν το Κράτος και οι Δήμοι ξεκίνησε το 1986 και διήρκησε μέχρι το 1992, όπου οι εξειδίκευση των διευθυντών ήταν υπό την ευθύνη Πανεπιστημίων και Κολεγίων, χρηματοδοτούμενου από το Εθνικό Γραφείο Εκπαίδευσης.

Οι εκπαιδευτικοί και οι Διευθυντές που διδάσκουν στα σχολεία προσλαμβάνονται από τους Δήμους των σχολείων τα οποία υπηρετούν και από το «Swedish Association of Local Authorities and Regions - SALAR». Τους μισθούς και τις συνθήκες εργασίας τους διαπραγματεύονται μαζί με τα σώματα αυτά και τα δικά τους συνδικαλιστικά όργανα. Οι εκπαιδευτικοί αμείβονται ανάλογα με την κλίμακα μισθού με την οποία προσλαμβάνονται και η οποία δεν εξαρτάτε από τα χρόνια υπηρεσίας αλλά από την κατάρτιση του καθενός.

Οι εκπαιδευτικοί αξιολογούνται μέσα από συνεχή ατομικό διάλογο με τον διευθυντή και με τακτικές συναντήσεις τους με αυτών ενώ δεν έχει καθοριστεί νόμος για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.

## **8.4 Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης**

Στη Σουηδία η οργάνωση και η διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος μπορεί να χαρακτηριστεί ως αποκεντρωτική. Παρά το γεγονός ότι δεν υπάρχει περιφερειακό επίπεδο διοίκησης στην εκπαίδευση, εντούτοις, παρατηρείται περιφερειακή οργάνωση σε κάποιες λειτουργίες εθνικού επιπέδου. Στην ουσία, εκτός από τα Πανεπιστήμια, υπεύθυνοι είναι οι Δήμοι, για την οργάνωση της δημόσιας εκπαίδευσης.

### **8.4.1. Γενική Διοίκηση σε Εθνικό Επίπεδο**

Τα Υπουργεία που έχουν άμεση εμπλοκή με την εκπαίδευση, είναι αυτά που έχουν και την ευθύνη για την κεντρική διοίκηση. Συγκεκριμένα, την ευθύνη μοιράζονται το Υπουργείο Παιδείας και Έρευνας, το Υπουργείο Γεωργίας και Αλιείας, το Υπουργείο Εμπορείου, Ενέργειας και Τηλεπικοινωνιών καθώς και οι κεντρικές αρχές που έχουν άμεση σύνδεση με τα πιο πάνω.

Στο πιο πάνω επίπεδο διοίκησης, ανήκουν τα σχολεία για μαθητές που έχουν πρόβλημα ακοής, τα σχολεία για τους Λάπωνες, τα Πανεπιστήμια, τα Κολλέγια καθώς και το Σουηδικό Γραφείο για την ευέλικτη μάθηση. Η οργάνωση και η διοίκηση όλων των υπολοίπων πραγματοποιείται σε τοπικό επίπεδο.

Στη Σουηδία, είναι διορισμένοι δύο Υπουργοί Παιδείας, οι οποίοι έχουν διαφορετικές αρμοδιότητες. Κάτω από τους Υπουργούς βρίσκονται οι Κρατικοί Γραμματείς, οι οποίοι διορίζονται από την πολιτεία και των οποίων ευθύνη είναι η οργάνωση της δουλειάς του υπουργείου. Οι Υπουργοί έχουν ακόμα ένα αριθμό πολιτικών Συμβούλων. Τη σπουδαιότερη θέση στο Υπουργείο, μη πολιτικού προσώπου, κατέχει ο Γενικός Διευθυντής Διοίκησης και Νομικών Θεμάτων, ο οποίος έχει την ευθύνη να διασφαλίζει νομικά όλα τα θέματα.

Τα τμήματα που απαρτίζουν το Υπουργείο Παιδείας και Έρευνας είναι τα ακόλουθα:

- Τμήμα για την προσχολική εκπαίδευση και τα Σχολεία
- Τμήμα για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

- Τμήμα για την Ανώτερη Εκπαίδευση
- Τμήμα για την Εκπαίδευση Ενηλίκων και για την Οικονομική Υποστήριξη των Μαθητών
- Τμήμα Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Υπεύθυνα για το συντονισμό και τη συνεργασία όλων των πιο πάνω είναι η Γραμματεία Νομικών Θεμάτων, η Γραμματεία Διεθνών Θεμάτων, καθώς και το Τμήμα Προϋπολογισμού.

#### **8.4.2 Γενική Διοίκηση σε Τοπικό Επίπεδο**

Σύμφωνα με τη νομοθεσία που καθιερώθηκε από την Κυβέρνηση και το Κοινοβούλιο (Eurydice, 2006/2007) οι Δήμοι έχουν τεράστια αυτονομία στη διοίκηση της εκπαίδευσης. Το Συμβούλιο του κάθε Δήμου έχει τη δικαιοδοσία να παίρνει τις αποφάσεις για όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, εκτός από αυτή των Πανεπιστημίων και των Κολλεγίων.

Ο Νόμος υποχρεώνει τους Δήμους να παρέχουν στους κατοίκους τους βασικές υπηρεσίες. Τις υπηρεσίες αυτές επιχορηγεί το Κράτος. Εκτός από τις κρατικές επιχορηγήσεις, τις οποίες λαμβάνουν, οι Δήμοι έχουν το δικαίωμα να χρηματοδοτούν το εκπαιδευτικό έργο και μέσα από δημοτικούς φόρους τους οποίους μπορούν να επιβάλουν. Οι Δήμοι είναι υπεύθυνοι για την πρόσληψη, την καταλληλότητα και την εξέλιξη του προσωπικού των Σχολείων. Παράλληλα, ορίζουν επιτροπές, οι οποίες είναι υπεύθυνες να διασφαλίζουν ότι οι νόμοι και τα διατάγματα του Κράτους τηρούνται. Τέλος, οι Δήμοι είναι αυτοί που οργανώνουν τόσο την εκπαίδευση των ενηλίκων, όσο και τις προσχολικές δραστηριότητες για παιδιά ηλικίας 1 – 5 ετών.

Αξιοσημείωτο είναι ότι στους Δήμους έγκειται η ευθύνη για τη διατήρηση υψηλών στάνταρντ για την εκπαίδευση, τόσο με την πραγματοποίηση αξιολογήσεων του προγραμματισμού του σχολείου σε τακτά χρονικά διαστήματα, όσο και με εθνική αξιολόγηση.

### 8.4.3 Ινστιτούτα, Οργανισμοί και Γραφεία Εκπαίδευσης

Σύμφωνα με το Σουηδικό σύστημα οργάνωσης της εκπαίδευσης η εργασία των κεντρικών αρχών (Ινστιτούτα, Οργανισμοί και Γραφεία Εκπαίδευσης) είναι ανεξάρτητη από τα Υπουργεία. Εντούτοις, όμως, η δράση τους δεν είναι αυθαίρετη αλλά βρίσκονται υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας και Έρευνας και παρουσιάζουν ετησίως μια αναφορά όσον αφορά στις δραστηριότητές τους προς το υπεύθυνο υπουργείο (NAE, 2004). Οι αρχές αυτές χωρίζονται σε 14 γραφεία με διαφορετικές αρμοδιότητες και ευθύνες το κάθε ένα από αυτά.

1. **Σουηδικό Εθνικό Γραφείο Εκπαίδευσης (NAE):** Ευθύνη της πιο πάνω αρχής αποτελεί η παρακολούθηση της εκπαίδευσης και η διατύπωση προτάσεων, η επιθεώρηση και η εξέταση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των σχολείων στους Δήμους, η δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων, καθώς και η χρηματοδότηση Πανεπιστημίων και Κολλεγίων στο να πραγματοποιούν έρευνα σε συγκεκριμένα εκπαιδευτικά θέματα.
2. **Σουηδικό Εθνικό Γραφείο για τη βελτίωση του σχολείου (Swedish National Agency for School Improvement, NASI):** Σκοπό έχει να συμβάλει στην ανάπτυξη του εκπαιδευτικού συστήματος καθώς και να υποστηρίζει τους Δήμους για να επιτευχθούν οι εθνικοί στόχοι. Παράλληλα, είναι υπεύθυνο για την κατάρτιση του εκπαιδευτικού προσωπικού, για την προώθηση της χρήσης της Τεχνολογίας και των Πληροφοριών στα σχολεία, καθώς και για την τήρηση του εθνικού προγράμματος εκπαίδευσης.
3. **Σουηδικό Ινστιτούτο Ειδικής Εκπαίδευσης (Swedish Institute for Special Needs Education):** Παρέχει υποστήριξη στα σχολεία στο να οργανώνουν ειδικά παιδαγωγικά θέματα που αφορούν στις ειδικές ανάγκες και παράγει εκπαιδευτικό υλικό για παιδιά με ειδικές ανάγκες.
4. **Εθνικό Γραφείο Ειδικών Σχολείων για κωφούς και βαρήκοους μαθητές (National Agency for Special Schools for Deaf and Hard of Hearing):** Περιλαμβάνει πέντε περιφερειακά σχολεία για βαρήκοους και για κωφούς μαθητές, όπως και ένα εθνικό σχολείο για βαρήκοους και κωφούς μαθητές οι οποίοι αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες.

5. **Σουηδικό Εθνικό Γραφείο για την Ανώτερη Εκπαίδευση (Swedish National Agency for Higher education):** Αρμοδιότητά του είναι η Αξιολόγηση, η παρακολούθηση καθώς και η επίβλεψη της ανώτερης εκπαίδευσης.
6. **Σουηδικό Εθνικό Γραφείο για τα Δίκτυα και τη Συνεργασία στην Ανώτερη Εκπαίδευση (Swedish National Agency for Networks and Cooperation in Higher education):** Αναλαμβάνει το συντονισμό στο Δίκτυο σουηδικών Πανεπιστημίων. Παράλληλα, έχει να κάνει με το μάρκετινγκ καθώς και τη διακίνηση εμπειριών και πληροφοριών.
7. **Εθνικό Γραφείο Πανεπιστημιακών Υπηρεσιών και Υπηρεσιών Κολεγίων (National Agency for Services to Universities and University Colleges):** Υποστηρίζει και παρέχει υπηρεσίες στα διάφορα ιδρύματα ανώτερης εκπαίδευσης και στα Πανεπιστήμια.
8. **Γραφείο Διεθνούς Προγράμματος για την Εκπαίδευση (International Programme Office for Education):** Σκοπός του είναι η υποστήριξη σχολείων, πανεπιστημίων, οργανισμών, εταιριών και μεμονωμένων ατόμων, που επιθυμούν να πάρουν μέρος σε διεθνείς συνεργασίες (π.χ. στα προγράμματα, Leonardo Da Vinci, Socrates κ.τ.λ.)
9. **Εθνική Επιτροπή Βοήθειας Μαθητών (National Board of Student):** Παρέχει οικονομική υποστήριξη στους μαθητές. Παράλληλα είναι υπεύθυνη για την Αξιολόγηση διαφορετικών συστημάτων χρηματοδότησης σπουδών.
10. **Σουηδικό Εθνικό Συμβούλιο Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Swedish National Council of Adult Education):** Πρόκειται για μια οργάνωση (μη εμπορική), την οποία διορίζει το Κοινοβούλιο και η Κυβέρνηση για να χρηματοδοτεί τις Ενώσεις Εκπαίδευσης Ενηλίκων και τα Λαϊκά Ανώτερα Σχολεία. Ευθύνη της είναι η παρακολούθηση, επίβλεψη και αξιολόγηση όλων των σχετικών δραστηριοτήτων καθώς και η υποβολή ετήσιων αναφορών στην Κυβέρνηση.
11. **Υπηρεσία Πληροφοριών των Λαϊκών Ανώτερων Σχολείων (Folk High Schools' information service FIN):** Είναι μέρος του πιο πάνω Συμβουλίου και έχει το ρόλο κέντρου πληροφοριών για τα 148 Folk High Schools της χώρας.
12. **Σουηδικό Γραφείο για την Ευέλικτη Μάθηση (Swedish Agency for Flexible Learning, CFL):** Στόχος του είναι η προώθηση της χρήσης μεθόδων μάθησης εξ αποστάσεως στην Εκπαίδευση Ενηλίκων.

13. *Εθνικό Γραφείο Προχωρημένης Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Εξάσκησης (National Agency of Advanced Vocational Education and Training)*: Σκοπός του είναι η διοίκηση της επαγγελματικής εκπαίδευσης η οποία αποτελεί ένα τύπο εκπαίδευσης μετά την ανώτερη δευτεροβάθμια για τους ενήλικες.
14. *Σουηδικό Γραφείο Στατιστικών (Statistics Sweden)*: Είναι εντεταλμένο από το Σουηδικό Εθνικό Γραφείο για την Ανώτερη Εκπαίδευση και από το Σουηδικό Εθνικό Γραφείο. Ευθύνη του είναι η συλλογή εκπαιδευτικών δεδομένων.

#### **8.4.4. Το Management στην Εκπαίδευση**

Κάθε ίδρυμα, σε τοπικό επίπεδο αναλαμβάνει την διοικητική οργάνωση της ανώτατης εκπαίδευσης, της ανώτερης δευτεροβάθμιας, της βασικής υποχρεωτικής, της προσχολικής καθώς και της εκπαίδευσης ενηλίκων. Νόμοι του Κοινοβουλίου και διατάξεις της Κυβέρνησης έχουν καθορίσει το πλαίσιο του management. Οι Δήμοι έχουν το δικαίωμα της κατανομής των διοικητικών αρμοδιοτήτων στα ίδια τα ιδρύματα, τα οποία μπορούν πλέον να οργανώνουν από μόνα τους τη δουλειά τους. Όσον αφορά στα Πανεπιστήμια, αυτά αποφασίζουν μόνα τους με τα δικά τους διοικητικά όργανα, στα πλαίσια πάντα του νόμου και των διατάξεων που αφορούν στην Ανώτατη Εκπαίδευση.

#### **8.5 Χρηματοδότηση Εκπαίδευσης**

Το κράτος και οι Δήμοι μοιράζονται τη χρηματοδότηση των σχολείων. Το κράτος επιχορηγεί τους Δήμους για την εκπαίδευση και οι Δήμοι μοιράζουν την επιχορήγηση στα σχολεία της περιοχής τους. Ακόμα οι Δήμοι χρησιμοποιούν μέρος της φορολογίας τους για την ενίσχυση σχολικών μονάδων. Μια ειδική επιτροπή των Δήμων αποφασίζει για το πώς θα διαθέσει τα χρήματα στα σχολεία και απαραίτητα ένα μέρος των χρημάτων δίνεται στην Ειδική Εκπαίδευση και ένα άλλο μέρος στις πολιτιστικές και ψυχαγωγικές δραστηριότητες. Τα Sami School και τα ειδικά σχολεία για μαθητές που παρουσιάζουν προβλήματα ακοής, καθώς και τα Πανεπιστήμια και τα Κολλέγια χρηματοδοτούνται απευθείας από τον κρατικό προϋπολογισμό (Eurydice, 2006/2007 ).



Κατά τη διάρκεια της προσχολικής εκπαίδευσης, η φοίτηση των παιδιών μπορεί να γίνει είτε σε παιδικούς σταθμούς, είτε σε νηπιαγωγεία, ακόμα σε σχολικούς παιδότοπους και κέντρα ελεύθερου χρόνου και δραστηριοτήτων. Σε αυτές τις περιπτώσεις υπάρχουν εκτός από την κρατική χορηγία και η δημοτική, αλλά και δίδακτρα.

Όταν πρόκειται για την υποχρεωτική εκπαίδευση, τα σχολεία επιχορηγούνται και από τους δύο φορείς, κράτος και δήμος και δεν χρεώνουν δίδακτρα. Κάποιες φορές αυτά τα σχολεία παρόλο που τα λειτουργούν ιδιώτες τους γίνονται επιχορηγήσεις για να μη χρεώνονται δίδακτρα ούτε σε αυτές τις περιπτώσεις. Στην υποχρεωτική εκπαίδευση δεν υπάρχουν ιδιωτικά σχολεία.

Τα σχολεία της Ανώτερης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που υπάγονται στους δήμους επιχορηγούνται τόσο από τους Δήμους όσο και από το κράτος, γι αυτό και δε δικαιούνται να χρεώνουν δίδακτρα. Ούτε στα πανεπιστήμια και στα κολλέγια υπάρχουν δίδακτρα. Η χρηματοδότηση εξαρτάται από τον αριθμό των φοιτητών που κάθε χρόνο φοιτούν σε αυτά, αλλά και από την επίδοση τους.

### **Συγκριτική θεώρηση των τριών χωρών με κεντρικό άξονα την εκπαιδευτική πολιτική τους**

Οι τρεις χώρες σαν μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης δέχονται επιρροές αλλά και πιέσεις για να εναρμονίζουν την εκπαιδευτική τους πολιτική και ιδεολογία με αυτή της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Η προσαρμογή στις διεθνείς εξελίξεις και ο εκσυγχρονισμός αποτελούν μονόδρομο έτσι ώστε οι χώρες αυτές να καθίστανται ανταγωνιστικές και να μην μεταβούν στο περιθώριο της παγκόσμιας και ευρωπαϊκής κοινότητας.

Αποδίδουν οι τρεις αυτές χώρες ιδιαίτερη σημασία στην εκπαίδευση. Την θεωρούν εφελτήριο κοινωνικής και οικονομικής ανάπτυξης. Θεωρούν πως βασικό εργαλείο της οικονομικής ανάπτυξης, κοινωνικής συνοχής και ευημερίας την εκπαιδευτική πολιτική. Η διάσταση οικονομική αποτελεσματικότητα αποτελεί πηγή έμφασης στην διεκπεραίωση του κοινού στόχου των τριών χωρών που είναι η σύνδεση της αποτελεσματικότητας, της απόδοσης, της ποιότητας και της ισότητας.

Μεγάλη προτεραιότητα δίνεται και από τις τρεις χώρες στο να δημιουργήσουν μια καλά εξειδικευμένη και ανταγωνιστική δύναμη, με προσανατολισμό στη σύγχρονη γνώση και ικανότητα για περαιτέρω βελτίωση και δια βίου μάθηση. Με αυτό σαν κοινό άξονα, τα εκπαιδευτικά συστήματα, καλούνται ολοένα και περισσότερο να καλλιεργήσουν στους μαθητές τις ικανότητες και τις δεξιότητες που θα τους παρέχουν τα προσόντα αυτά που θα τους εξασφαλίσουν απασχόληση.

Το Ελληνικό και Κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα έχουν τα χαρακτηριστικά του συγκεντρωτικού συστήματος με σημαντικό βαθμό διοικητικής αποκέντρωσης. Το κέντρο είναι αυτό που παίρνει τις πιο σημαντικές αποφάσεις που αφορούν την εκπαιδευτική πολιτική, ενώ τα περιφερειακά όργανα αναλαμβάνουν την ευθύνη της υλοποίησης και της εφαρμογής των αποφάσεων αυτών. Τα Υπουργεία Παιδείας των δυο χωρών έχουν την

ευθύνη του κεντρικού σχεδιασμού των προγραμμάτων σπουδών. Οι σχολικές μονάδες έχουν πολύ μικρό βαθμό αυτονομίας.

Στην αντίπερα όχθη η οργάνωση και διοίκηση του Σουηδικού εκπαιδευτικού συστήματος είναι περισσότερο αποκεντρωτική. Την ευθύνη για την κεντρική διοίκηση φέρουν τα Υπουργεία που εμπλέκονται άμεσα με εκπαιδευτικά θέματα. Για την οργάνωση όλης σχεδόν της δημόσιας εκπαίδευσης υπεύθυνοι είναι οι Δήμοι εκτός από τα Πανεπιστήμια.

Στην Ελλάδα τα σχολεία της χώρας βρίσκονται κάτω από κρατική ευθύνη. Το ίδιο ισχύει και στην Κύπρο. Αντίθετα στην Σουηδία ισχύουν δυο επίπεδα ευθύνης, το Εθνικό και το Τοπικό που ουσιαστικά καθιστούν συνυπεύθυνο με το Υπουργείο και το κάθε σχολείο ξεχωριστά για την εκπαιδευτική πολιτική που θα εφαρμόσει.

Στην Κύπρο και στην Ελλάδα ουσιαστικά οι μαθητές δεν έχουν την πολυτέλεια να επιλέξουν σχολείο στο οποίο θα φοιτήσουν. Αντίθετα οι μαθητές εγγράφονται στο σχολείο της περιοχής τους. Από την άλλη στη Σουηδία από τις αρχές του 90 γίνεται επιλογή σχολείου από τους μαθητές με βάση τα στοιχεία που μπορεί να έχουν στην διάθεση τους οι γονείς από τις βάσεις δεδομένων SIRIS και NAE.

Οι εκπαιδευτικοί σε Κύπρο και Ελλάδα για να μπορούν να διδάξουν στα εκπαιδευτικά ιδρύματα των χωρών απαιτείται να έχουν πτυχίο τετραετούς φοίτησης το οποίο μπορεί να συνοδεύεται με μεταπτυχιακό ή και διδακτορικό δίπλωμα από εγκεκριμένο πανεπιστημιακό ίδρυμα. Αντίθετα στην Σουηδία ανάλογα με τια τάξεις στις οποίες προορίζεται να διδάξει ο κάθε εκπαιδευτικός απαιτείται και το ανάλογο πτυχίο. Στις μικρότερες τάξεις απαιτείται πτυχίο με λιγότερες μονάδες και ανεβαίνοντας επίπεδο προς τα πάνω απαιτούνται πτυχία με περισσότερες μονάδες, ανάλογα με την βαθμίδα εκπαίδευσης.

Στην Κύπρο οι εκπαιδευτικοί προσλαμβάνονται με βάση τον αριθμό καταλόγου που έχουν στους σχετικούς πίνακες διοριστέων της Επιτροπής Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας εφόσον έχουν εγγραφή σε αυτή. Στην Ελλάδα η πρόσληψη τους γίνεται με βάση την επιτυχία τους και το

βαθμό τους στις εξετάσεις του ΑΣΕΠ. Στην Σουηδία από την άλλη διορίζονται από τους Δήμους.

Τόσο στην Κύπρο όσο και στην Ελλάδα ο μισθός των εκπαιδευτικών είναι ανάλογος της μισθολογικής κλίμακας, βάση της οποίας έχουν προσληφθεί και αυξάνεται ανάλογα με την αύξηση των ετών υπηρεσίας τους και τις προαγωγές τους (κάτι που έχει ανασταλεί και παγιοποιηθεί λόγω της οικονομικής κρίσης).

Από την άλλη, στη Σουηδία ο μισθός των εκπαιδευτικών καθορίζεται από κοινού με τους Δήμους και τις συντεχνίες των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί προσλαμβάνονται με βάση το μισθό που έχει συμφωνηθεί και στη συνέχεια ο μισθός τους αυξάνεται ανάλογα με τα προσόντα τους, την ικανότητα τους και την συνεχή επιμόρφωση τους ανεξάρτητα από τα έτη υπηρεσίας του κάθε εκπαιδευτικού.

### **Κριτική ανάλυση με βάση και τη βιβλιογραφία για τη διοίκηση στο κυπριακό σχολείο στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα**

*«Η σχολική διοίκηση στο τόπο μας ούτε επιστημονική είναι ούτε και αυθεντική. Η θέση μας αυτή δεν αποτελεί κριτική των ατόμων που ασκούν σχολική διοίκηση, αλλά κριτική του συστήματος».*

Θεοφιλίδης & Στυλιανίδης (2000, σελ. xi)

Λαμβάνοντας υπόψη την προαναφερθείσα θέση καθώς επίσης και το ότι, το εκπαιδευτικό σύστημα μας είναι συγκεντρωτικό, αφού την εκπαιδευτική πολιτική αποφασίζει το Υπουργικό Συμβούλιο και την υλοποιεί το Υπουργείο Παιδείας με τους αρμόδιους φορείς του, (Θεοφιλίδης, 1993), μπορούμε εύκολα να κατανοήσουμε τη σημαντικότητα αυτών των αποφάσεων μιας και δεν υπάρχουν ουσιαστικά δικαιώματα παρέμβασης από άλλο φορέα. Επίσης, παρατηρεί κανένας εύκολα, το μέγεθος της ευθύνης και υποχρέωσης αυτών που λαμβάνουν τις αποφάσεις να είναι κατάλληλα καταρτισμένοι και γνώστες της έννοιας εκπαίδευση και όσα αυτή συνεπάγεται.

Αν και ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του συστήματος είναι γεγονός, εντούτοις στο επίπεδο σχολικής μονάδας υπάρχει μια ουσιαστική αυτονομία. Εύστοχα το σχολείο χαρακτηρίστηκε ως ημιαυτόνομος οργανισμός (Θεοφιλίδης, 1993), μιας και το σχολείο ως οργανισμός – σύστημα, αλλά και ο ίδιος ο εκπαιδευτικός ως άτομο έχουν, στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα, μια κάποια μορφή ελευθερίας μέσα στην οποία κινούνται για να επιτελέσουν το έργο τους. Αυτό δε συμβαίνει ενδεχομένως με άλλους οργανισμούς, αφού στην προσπάθεια τους να παρέχουν υπηρεσίες μαζικής παραγωγής, η διαδικασία είναι απόλυτα σταθμισμένη. Κάθε άτομο δεν έχει τη δυνατότητα ελέγχου της όλης διαδικασίας, μιας και εκτελεί μόνο μέρος της εργασίας, ο ίδιος ούτε προγραμματίζει, ούτε έχει ευθύνη, ούτε και την ελάχιστη ευθύνη για το τελικό αποτέλεσμα, την αποτυχία ή την επιτυχία του προϊόντος (Θεοφιλίδης & Στυλιανίδης, 2000).

Τα σχολεία, δουλεύουν όσον αφορά τη διοίκηση, όπως και οι άλλοι μηχανιστικοί οργανισμοί, σύμφωνα με το μοντέλο της γραφειοκρατίας. Μάλιστα μπορούν να περιγραφούν με βάση τις αρχές του μοντέλου αυτού, όπως έχουν καθοριστεί από τον Weber. Ο Weber, ο οποίος ήταν πιο γνωστός ως θεολόγος, δημιούργησε το δικό του σύστημα οργάνωσης, αφού παρακολούθησε τον πρωσικό στρατό, ο οποίος ήταν από τους πιο καλά οργανωμένους και αποτελεσματικούς. Ο ίδιος έδωσε στο σύστημα τον όρο «γραφειοκρατία», παρόλο που το δανείστηκε και δεν ήταν δικός του, αυτός έδωσε στο σύστημα και στον όρο πέντε βασικά χαρακτηριστικά, τα οποία προήλθαν μετά από δική του μελέτη, τόσο του πρωσικού στρατού, όσο και της καθολικής εκκλησίας, που ήταν από τους πιο οργανωμένους και αποτελεσματικούς οργανισμούς, αφού το ζητούμενο τους ήταν η επίτευξη των στόχων τους. Τα πέντε βασικά, κύρια χαρακτηριστικά του γραφειοκρατικού αυτού μοντέλου είναι:

- η εξειδίκευση και καταμερισμός της εργασίας
- ο απρόσωπος προσανατολισμός
- η ιεραρχία
- οι κανόνες και κανονισμοί
- ο προσανατολισμός καριέρας

(Πασιαρδής, 2004).

Στο σχολείο, το πρώτο χαρακτηριστικό, η εξειδίκευση, παρουσιάζεται στη Μέση Εκπαίδευση με τις ειδικότητες, δηλαδή οι καθηγητές έχουν πάρει ειδίκευση, στα μαθηματικά, έχουν τα σχολεία Φιλολόγους, Γεωγράφους, Βιολόγους, Φυσικούς και άλλες πολλές ειδικότητες. Στους δασκάλους της Δημοτικής Εκπαίδευσης, υπάρχει η τάση να εξειδικεύονται σε ορισμένους τομείς, για να υπηρετούν ως ειδικά πρόσωπα αναφοράς μέσα στις σχολικές μονάδες. Ο εκπαιδευτικός πιστεύεται ότι με την εξειδίκευση γίνεται καλύτερος γνώστης του αντικειμένου και άρα θα αποδώσει καλύτερα στην εργασία του.

Τα σχολεία, εφαρμόζοντας τον απρόσωπο προσανατολισμό, ουσιαστικά βεβαιώνονται, πως οι αποφάσεις που λαμβάνονται στηρίζονται στα γεγονότα και όχι στο συναίσθημα. Χειρίζονται τους μαθητές με τον ίδιο τρόπο, δηλαδή όλοι οι μαθητές, μηδενός εξαιρουμένου,

είναι ίσοι απέναντι στο σχολείο. Η τέλεια πειθαρχία η οποία υπάρχει, σε κάθε επίπεδο διοίκησης, βεβαιώνει την υπακοή όλων στους κανονισμούς. Το ίδιο ισχύει και για τους εκπαιδευτικούς. Όλοι είναι ίσοι, ανεξάρτητα με το ποιοί είναι και καρπούνται τα δικαιώματα που προκύπτουν μέσα από τις θέσεις τις οποίες κατέχουν.

Με την εκτέλεση των κανονισμών βεβαιώνεται η ύπαρξη σταθερότητας, ομοιομορφίας και η συνέχιση μιας ενιαίας γραμμής – πολιτικής και παίρνονται αποφάσεις ανεξάρτητα από τα πρόσωπα που έχουν τις θέσεις. Η ομοιομορφία και η συνέπεια του συστήματος επιτυγχάνεται μέσα από τους πολλούς κανονισμούς που διέπουν τη λειτουργία του σχολείου. Αυτό εκφράζεται μέσα από το κοινό πρωινό ξεκίνημα των σχολείων σε οποιαδήποτε πόλη και αν βρίσκονται, όπως και η κοινή μεσημβρινή λήξη τους. Επίσης, όλα τα σχολεία έχουν κάποιους κοινούς κανονισμούς – κανόνες, με βάση τους οποίους επιτυγχάνεται η ομαλή λειτουργία τους, κοινές αργίες, κοινοί κανονισμοί και άλλα πολλά κοινά σημεία, τα οποία μας βοηθούν σε οποιοδήποτε σχολείο και αν καλεστούμε να υπηρετήσουμε να είναι εύκολη η προσαρμογή μας, παρ' όλες τις ιδιαιτερότητες που θα συναντήσουμε στα διάφορα σχολεία.

Η αφοσίωση και η υπακοή προς την εκπαίδευση και προς την υπηρεσία, βεβαιώνεται με τον προσανατολισμό καριέρας, αφού δίνεται η ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς με την προσφορά κινήτρων, μέσω των κάποιων θέσεων προαγωγής που τους δίνονται, όπως βοηθούς διευθυντές, διευθυντές, επιθεωρητές, συμβούλους και τα λοιπά. (Πασιαρδής, 2004)

Όλα αυτά που αναφέρθηκαν πιο πάνω είναι μερικά θετικά χαρακτηριστικά του βεπεριανού συστήματος που κατά κανόνα εφαρμόζεται στο σχολείο. Σίγουρα το σύστημα αυτό παρουσιάζει σε κάθε χαρακτηριστικό του και μειονεκτήματα, όπως γράφει ο Gouldner (1957 1958) στη θεωρία του για την επαγγελματική γραφειοκρατία. Η πραγματική επικοινωνία μπορεί να εμποδιστεί μέσω της αυστηρής προσήλωσης του συστήματος στην αυστηρή ιεραρχία και μπορεί, επίσης, να επιφέρει και κάποια αλλοίωση στις πληροφορίες. Κάποιες φορές, ο απρόσωπος προσανατολισμός μπορεί να οδηγήσει σε χαμηλό ηθικό και χαμηλά κίνητρα για εργασία καθώς και «ψυχρότητα» στις μεταξύ των εκπαιδευτικών σχέσεις. Επίσης, η μεγάλη εξειδίκευση μπορεί να οδηγήσει σε ανία και πλήξη. Επιπρόσθετα, και κάποιες φορές όχι πάντα, ο προσανατολισμός καριέρας οδηγεί τους εκπαιδευτικούς σε λανθασμένους δρόμους – κατευθύνσεις, αφού στα θέματα προαγωγών δίνεται έμφαση στην

αρχαιότητα και στα πολλά χρόνια υπηρεσίας, παρά στα προσόντα που διαθέτει κάποιος εκπαιδευτικός ή στο πόσο δουλεύει και πόσο αποδίδει για να προαχθεί. Αυτό, έχει ως αποτέλεσμα να υπάρχουν συγκρούσεις μεταξύ των αρχαιότερων σε υπηρεσία και νεότερων φιλόδοξων εκπαιδευτικών, που πιθανώς να είναι και ικανότεροι.

Στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα, που ακολουθείται αυτό το σύστημα διοίκησης, δηλαδή το σύστημα της γραφειοκρατίας, παρουσιάζονται ακόμα δύο προβλήματα σύμφωνα με τον Gouldner (1950). Στο σύστημα αυτό θέτουμε αυστηρούς κανόνες, αναφορικά με το ποιο θεωρούμε το κατώτατο όριο και επίπεδο λειτουργίας του σχολείου, γιατί επιβάλλοντας κατώτατα επίπεδα συνήθως τα υιοθετούμε, μετατρέποντάς τα σε ανώτατα. Σε τέτοιους οργανισμούς που διοικούνται από τέτοιο σύστημα, όπως και το σχολείο, διέπονται από πολλούς κανόνες, οι οποίοι πολλές φορές μπορεί να οδηγήσουν σε λανθασμένους στόχους. Οι εκπαιδευτικοί, στην περίπτωση των σχολείων στην προσπάθειά τους να ακολουθήσουν τους κανόνες με θρησκευτική ευλάβεια, ξεχνούν τους αρχικούς στόχους και το βασικότατο στόχο, που στην περίπτωση των σχολείων είναι η μόρφωση των παιδιών. Κάποιες φορές και οι ίδιες οι αρχές, χωρίς να το καταλαβαίνουν βέβαια, οδηγούν τους εκπαιδευτικούς στη μετάθεση στόχων. Στέλλουν καθημερινά στα πλαίσια του συστήματος αυτού, πολλά γραφειοκρατικά έντυπα τα οποία οι εκπαιδευτικοί είναι αναγκασμένοι να γεμίζουν, όπως ημερήσια, εβδομαδιαία, μηνιαία, τριμηνιαία, καθώς και ένα σωρό από άλλα τέτοια έντυπα, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να σπαταλούν πολλή από την ενέργεια και τον πολύτιμο τους χρόνο σε θέματα άλλα, που τις περισσότερες φορές δεν έχουν και καμία σχέση με το διδακτικό τους έργο. Άρα αυτό γίνεται εις βάρος των παιδιών.

Επίσης, τέτοιοι οργανισμοί, που εφαρμόζουν τέτοια συστήματα είναι καταδικασμένοι να πεθάνουν. Ο λόγος είναι πολύ απλός. Σε τέτοιους οργανισμούς, η προσπάθεια επίλυσης και αντιμετώπισης ενός προβλήματος, δημιουργεί την ανάγκη δημιουργίας και άλλων κανόνων περισσότερων, μετατρέποντας τους οργανισμούς σε κλειστά συστήματα. Η δημιουργία καινούργιων κανόνων επιφέρει την ανάγκη για καινούργιους κανόνες και ξεκινά ένας φαύλος κύκλος ο οποίος συνεχίζεται. Άρα έρχεται μια στιγμή κατά την οποία η ύπαρξη πολλών κανόνων οδηγεί την ίδια την υπηρεσία σε παράλυση (Πασιαρδής, 2004).



Διαπιστώνουμε ότι παρόλο το συγκεντρωτισμό που υπάρχει στο εκπαιδευτικό μας σύστημα, εντούτοις, κάθε σχολική μονάδα παραμένει ανοικτό σύστημα. Με αυτό εννοούμε ότι το κάθε σχολείο, η κάθε σχολική μονάδα έρχεται σε καθημερινή βάση, σε επαφή με το ευρύτερο περιβάλλον μέσα στο οποίο λειτουργεί, δέχεται δηλαδή τις επιδράσεις αυτού του περιβάλλοντος, αλλά το διαμορφώνει με τη σειρά της και αυτή αναλόγως. Άρα μια σχέση αλληλεπίδρασης εμφανίζεται εδώ. Η αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας κρίνεται λοιπόν από την αποτελεσματικότητα της λειτουργίας των υποσυστημάτων της και από τον τρόπο αλληλεπίδρασης και αλληλοϋποστήριξης τους. Επομένως, και η διοίκηση του κάθε σχολείου δε μένει ανεπηρέαστη από αυτό το συγκεκριμένο και φέρνει και παίρνει και το δικό της επηρεασμό από αυτό το ευρύτερο περιβάλλον με το οποίο αλληλεπιδρά σε μια σχέση πάρε - δώσε. (Θεοφιλίδης, Μιχαηλίδου, Στυλιανίδης, Χαραλάμπους, 2004).

Ο συγκεντρωτισμός που χρησιμοποιεί στη διοίκηση το Κυπριακό Εκπαιδευτικό Σύστημα, πιστεύεται πως βοηθά καλύτερα στην εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής του. Του επιτρέπει να ασκεί καλύτερο έλεγχο στα εκπαιδευτικά δρώμενα. Ο συγκεντρωτισμός, που εφαρμόζει, φαίνεται από τα εξής:

- Το υπουργικό συμβούλιο έχει την ευθύνη για την χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής .
- Το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, έχει την ευθύνη για τη διοίκηση της εκπαίδευσης όλων των βαθμίδων, την εφαρμογή των εκπαιδευτικών νόμων και κανονισμών, που διέπουν τη λειτουργία της, την προετοιμασία της εκπαιδευτικής νομοθεσίας και την προετοιμασία του προϋπολογισμού για την εκπαίδευση και τον πολιτισμό, ο οποίος υποβάλλεται στη Βουλή για έγκριση. Καθορίζει επίσης το Αναλυτικό Πρόγραμμα, το Ωρολόγιο Πρόγραμμα, τα βιβλία και τα μέσα.
- Τα δημόσια εκπαιδευτικά ιδρύματα στελεχώνονται, απαρτίζονται σε διδακτικό προσωπικό (διευθυντές, βοηθοί διευθυντές, καθηγητές, δάσκαλοι, νηπιαγωγοί), από την Επιτροπή Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας. Επίσης προάγει, μεταθέτει, διορίζει και εκδικάζει τυχόν προβλήματα. Η επιτροπή αυτή απαρτίζεται από πέντε άτομα τα οποία διορίζονται από τον πρόεδρο και έχουν εξαστητή θητεία. Η ίδια επιτροπή προάγει και τους επιθεωρητές και τους πρώτους λειτουργούς εκπαίδευσης.
- Τα σχολεία ελέγχονται άμεσα από το Υπουργείο Παιδείας, μέσο των επιθεωρητών και των διευθυντών.

- Οι τοπικές σχολικές εφορίες χρηματοδοτούνται από την κυβέρνηση. Στις αστικές περιοχές οι εφορίες διορίζονται από το Υπουργικό Συμβούλιο, ενώ στις αγροτικές περιοχές εκλέγονται από τις κοινότητες. Τα μέλη αυτών των σωμάτων δεν αμείβονται για τις υπηρεσίες τους.

Αυτούς βαρύνει η ευθύνη της συντήρησης, της κατασκευής και του εξοπλισμού των κτιρίων. Οι τεχνικές υπηρεσίες του υπουργείου παιδείας έχουν την ευθύνη της επίβλεψης των εργασιών αυτών.

- Τα ιδιωτικά σχολεία διοικούνται από τους ιδιώτες ή σώματα, αλλά και αυτά βρίσκονται κάτω από την επίβλεψη και τον έλεγχο του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού. Αριθμός ιδιωτικών σχολείων λειτουργούν πάνω σε μη κερδοσκοπική βάση (Κωνσταντίνου, 2001).

### **Το όραμα μου, οι προβλέψεις και οι εκτιμήσεις μου για τη διοίκηση των σχολικών μονάδων στο εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου το 2030.**

Θέτοντας τον πήχη της εκπαιδευτικής διοίκησης ψηλά, θα ήθελα το 2030 να υπάρχει μια ουσιαστική προϋπόθεση στην ανάληψη διοικητικού έργου και αυτή πρέπει να είναι η κατάρτιση σε θέματα σχολικής διοίκησης ή έστων Διοίκησης Επιχειρήσεων αυτού που θα αναλαμβάνει διοικητικά καθήκοντα σε μια σχολική μονάδα. Αυτή η πρόταση ενισχύεται και από τη βιβλιογραφία μιας και οι Garrett & McGeach, (1999) και ο Hausman, (2001), αλλά και άλλοι υποστηρίζουν το ίδιο. Η επιμόρφωση σε θέματα διοίκησης θα πρέπει να είναι η μεγαλύτερη προϋπόθεση για να αναλάβει κάποιος διοικητικά καθήκοντα γενικότερα στους οργανισμούς, αλλά ειδικότερα στα σχολεία.

Η σχολική διοίκηση και ηγεσία υστερεί σήμερα σε θέματα επιμόρφωσης. Τόσο οι Διευθυντές, όσο και όσοι άλλοι εκπαιδευτικοί που προάγονται είτε ως Βοηθοί Διευθυντές είτε ως Βοηθοί Διευθυντές Α΄ δε περνούν παρά μόνο από ολιγόμηνη επιμόρφωση και αφού πάρουν την θέση. Αυτό θεωρώ πως είναι απαράδεκτο και πως για να πάρει κάποιος διοικητική θέση επιβάλλεται να έχει στοιχειώδη εκπαίδευση στην εκπαιδευτική διοίκηση και τα κατάλληλα διοικητικά προσόντα για να αναλάβει να διοικήσει ένα σχολείο.

Η συνεχής επιμόρφωση των διοικητικών στελεχών και όχι μόνο αλλά και στην ολότητα τους οι εκπαιδευτικοί επιβάλλεται να μπορούν να επιμορφώνονται και μάλιστα να μπορούν να το κάνουν παίρνοντας άδεια με απολαβές. Στον Ευρωπαϊκό χώρο λειτουργούν σχολεία αυτόνομα, ανεξάρτητα, αποκεντρωτικά χωρίς ιδιαίτερα προβλήματα χάρη στη συνεχή επιμόρφωση που παίρνουν τα μέλη αυτών των σχολικών μονάδων και τα προσόντα τα οποία κατείχαν για να πάρουν αυτές τις θέσεις στα δικά τους εκπαιδευτικά συστήματα.

Επίσης αυτή η επιμόρφωση, μπορεί να προσφερθεί και μέσα στις σχολικές μονάδες μέσω προγραμμάτων ανάπτυξης προσωπικού κάτι που ζητήθηκε και από τους εκπαιδευτικούς και ειδικούς που έλαβαν μέρος στην έρευνα που έγινε για το σχολείο του μέλλοντος (Στυλιανίδης, 2008).

Επίσης θέλουμε το σχολείο του 2030 να αναδειχθεί σε οργανισμό που μαθαίνει και καινοτομεί. Πρέπει να γίνει διασύνδεση των σχολείων με ερευνητικά κέντρα και να γίνει τέτοια εμπέδωση κουλτούρας που να επιδιώκει συνεχώς τη καινοτομία και τη δια βίου εκπαίδευση.

Σήμερα παρά ποτέ δημιουργείται η ανάγκη αποκέντρωσης των σχολικών μονάδων και η αποκέντρωση των εξουσιών και την ύπαρξη αυτοδιοικούμενου σχολείου έτσι όπως το παρουσιάζουν οι Caldwell & Spinks (1998, σελ.5) στο Στυλιανίδης (2008).

Δηλαδή, ορίζουν ως το σχολείο εκείνο στο οποίο υπάρχει σημαντικός βαθμός αποκέντρωσης στο επίπεδο τουλάχιστο εξουσίας στο σχολείο, κυρίως στο πώς θα γίνεται η διανομή των πόρων να είναι καθαρά απόφαση της κάθε σχολικής μονάδας.

Να δούμε, επίσης, μια σχολική μονάδα αυτόνομη, φυσικά στα πλαίσια των δυνατοτήτων της, που να μπορεί να παίρνει αποφάσεις τέτοιες και πάντα με τη σκέψη στραμμένη στο ποιο είναι το καλύτερο και θα έχουν το μεγαλύτερο όφελος οι μαθητές της. Η αποκέντρωση εξάλλου είναι μια τάση που διακρίνεται διεθνώς και αποτελεί ένα από τα πιο βασικά χαρακτηριστικά της διοίκησης ευρύτερα σε πολλούς οργανισμούς και όχι μόνο στα σχολεία.

Στις σχολικές μονάδες του 2030, θέλουμε τις διοικήσεις των σχολείων να παίρνουν αποφάσεις συλλογικές και διευθυντική ομάδα και διδακτικό προσωπικό να λαμβάνουν μέρος στη λήψη αποφάσεων. Απαραίτητο να μετακινηθούμε από τη διοίκηση του ενός, στη διοίκηση της ομάδας. Επιστημονικά, έχει τεκμηριωθεί εξάλλου ότι η συλλογική λήψη αποφάσεων κατά κανόνα υπερέρχει ποιοτικά. Ταυτόχρονα, η συμμετοχική λήψη απόφασης, δημιουργεί περισσότερη συναίσθηση ευθύνης. Ο διευθυντής ειδικά, αλλά και γενικότερα οι διοικούντες μιας σχολικής μονάδας καλούνται να συνεργάζονται και συναποφασίζουν,

έχοντας συνοδοιπόρους σ' αυτό το ταξίδι παροχής γνώσεων, τους άμεσα ενδιαφερόμενους, τους εκπαιδευτικούς.

Η επιτυχής άσκηση ηγεσίας, τόσο στην εκπαίδευση, όσο και σε άλλους τομείς συνδέεται με την αναμόρφωση των οργανισμών αυτών. Πιστεύω, πως το στυλ ηγεσίας θα πρέπει να διαφοροποιείται ανάλογα με την περίσταση και να έχει σαν απώτερο σκοπό τη μεγιστοποίηση της Αποτελεσματικότητας της Σχολικής Μονάδας. Βέβαια εδώ σημαντικό και καθοριστικό ρόλο διαδραματίζει και η προσωπικότητα του ηγέτη – διευθυντή, καθώς επίσης και η ευελιξία του να προσαρμόζεται στις πολυπλοκότητες και πολυποίκιλες καταστάσεις που καλείται να αντιμετωπίσει και να χειριστεί μέσα στον εκπαιδευτικό οργανισμό.

Βέβαιη είναι και η αναγκαιότητα της ύπαρξης σε κάθε σχολική μονάδα οράματος. Ένας μακροπρόθεσμος στόχος ή στόχοι τους οποίους τόσο η διοίκηση όσο και οι εκπαιδευτικοί κάθε σχολικής μονάδας με μεθοδευμένες και σωστές επιλογές θα πρέπει να ενεργούν με απώτερο σκοπό την όδευση τους σε αυτό. Για την επίτευξη αυτών των στόχων και την εκπλήρωση του οράματος, αλλά και τον ανασχεδιασμό της σχολικής μονάδας, απαραίτητες προϋποθέσεις είναι η επισκόπηση του περιβάλλοντος αλλά και ο μετασχηματισμός της κουλτούρας του σχολείου, καθώς και ο σωστός καθορισμός κατεύθυνσης. Ο ανασχεδιασμός να γίνεται έτσι ώστε να έχει αξία για όλους μέσα στο σύστημα και μέσα από συλλογικές διαδικασίες να επιτυγχάνεται η σωστή ιεράρχηση των αξόνων άσκησης επιτυχούς ηγεσίας. Πρέπει να υιοθετηθούν ισχυρές στρατηγικές που θα καθιστούν τους ανθρώπους ικανούς να εξετάζουν και αν χρειάζεται να αλλάζουν βασικές αξίες και πεποιθήσεις και να φέρουν νέες μορφές μάθησης εντός της Σχολικής Μονάδας.

Σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας και κάτι που απαραίτητα πρέπει να γίνει σε μια σχολική μονάδα είναι η αμφίδρομη επικοινωνία που πρέπει να υπάρχει ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια αλλά και τη τοπική κοινωνία. Εδώ, έρχεται να παίξει καταλυτικό ρόλο και η *κατανεμημένη ηγεσία*, η οποία είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την εύρυθμη λειτουργία τόσο της σχολικής μονάδας, αλλά και κάθε υγιούς οργανισμού.

Η συνεχής υποστήριξη, αλλά και προτροπή από μέρους της ηγεσίας προς τους εκπαιδευτικούς για συνεχή επιμόρφωση και κυρίως σε θέματα διδασκαλίας και μάθησης. Η δια βίου εκπαίδευση θα πρέπει να είναι ένας από τους πιο βασικούς στόχους κάθε υγιούς εκπαιδευτικής μονάδας. Τόσο τα ίδια τα άτομα που βρίσκονται εργοδοτούμενα στη σχολική μονάδα, όσο και οι ίδιοι οι μαθητές θα πρέπει να τους γίνει βίωμα, αλλά και να παίρνουν τέτοιες κατευθυντήριες γραμμές που να έχουν πορεία τους και έννοια τους αυτό το στόχο, τη δια βίου μάθηση.

- Η εισαγωγή καινοτόμων προτάσεων πρέπει να γίνει τρόπος ζωής για τους διοικούντες κάθε σχολικής μονάδας. Καθετί καινούργιο, κάθε πρωτοποριακή πρόταση πρέπει να ενθαρρύνεται από την ηγεσία και μάλιστα να προτείνονται τέτοιες ιδέες από την ίδια την ηγεσία. Η καινοτομική- αναμορφωτική μέθοδος της αλλαγής, θα πρέπει να έχει ως κέντρο βάρους το ανθρώπινο στοιχείο. Τα μέλη της σχολικής μονάδας θα διαδραματίσουν το σημαίνοντα ρόλο στην εισαγωγή της καινοτομίας. Σε όλες της φάσης της ανάπτυξης και της καινοτομίας αυτής διαδικασίας θα πρέπει να συμμετέχουν όλα τα μέλη της ομάδας και θα πρέπει να λειτουργήσουν σαν πραγματικά μέλη μιας ομάδας.

Πρωταρχικό μέλημα κάθε ηγέτη, αλλά και κάθε ηγετικής ομάδας θα πρέπει να είναι η μεγιστοποίηση της επίδοσης των μαθητών, να ανεβάζουν την επίδοσή τους σε σχέση με τον εαυτό τους. Ο ρόλος της διευθυντικής ομάδας θα πρέπει να είναι ουσιαστικός, κεντρικός και ουσιώδης. Ευθύνη της η δημιουργία του πλαισίου αλλαγής, ενός πλαισίου το οποίο θα συνδυάσει τη λογική-εμπειρική και κανονιστική-αναμορφωτική βάση. Η ευθύνη της ηγεσίας είναι η ενορχήστρωση του κύκλου εργασιών ο οποίος θα οδηγήσει στις απαραίτητες βελτιωτικές προσπάθειες.

Πράγματι, η ηγεσία θεωρείται συχνά ως ο πιο σημαντικός παράγοντας στην επιτυχία ή αποτυχία των θεσμών (Bass, 1990). Πολλοί είναι εκείνοι που βλέπουν ακόμα την ηγεσία ως ένα στοιχείο – κλειδί στην κατανόηση και βελτίωση των οργανώσεων, όπως τα σχολεία. Τούτο συμβαίνει γιατί υποστηρίζεται ότι οι ηγέτες διαμορφώνουν την οργανωτική αποτελεσματικότητα (Μιχόπουλος, 2004β, Θεοφιλίδης, 1994, Μιχόπουλος, 1998β). Για να γίνει αποδοτικότερη η λειτουργία του σχολείου και να επιτευχθούν οι στόχοι του επιβάλλεται ομαδική εργασία. Σε μια σχολική μονάδα οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται επικεφαλής τους άτομα ικανά να κατευθύνουν και να συντονίζουν τις δραστηριότητές τους. Η συντονισμένη

συλλογική δράση αποτελεί βασική προϋπόθεση για να φέρουν αποτελέσματα και πραγματοποιούν οι στόχοι, αλλά και να αναπτυχθεί μια σχολική μονάδα. Η οργανωτική ηγεσία του 2030 δεν επιβάλλεται με τη δύναμη ή τον εξαναγκασμό, αλλά δίνει τη δική της αυξητική επιρροή – επίδραση που είναι πέρα και πάνω από τη μηχανική συμμόρφωση στις κατευθύνσεις που υπαγορεύει η διοικητική τυποποίηση της οργάνωσης ( Μιχόπουλος και άλλοι, 2004).

Τέλος θα τελειώσω με την εξακρίβωση – διαπίστωση του Bennis (1989) , η ηγεσία είναι όπως την ομορφιά, που δύσκολα την ορίζεις, αλλά εύκολα την αναγνωρίζεις όταν τη βλέπεις. Θέλουμε την ηγεσία να δίνει σκοπό και κατεύθυνση στις οργανωτικές ενέργειες – δραστηριότητες των μελών μιας ομάδας.

Οι Hoy & Miskel ( 1996), λένε πως η ηγεσία δεν εξαρτάται μόνο από την θέση αλλά και από τη συμπεριφορά και τα προσωπικά γνωρίσματα του ηγέτη αλλά και από τα χαρακτηριστικά της κατάστασης. Άρα το εκπαιδευτικό μας σύστημα χρειάζεται με σωστή διαδικασία να επιλέγει τα άτομα τα οποία θα ηγηθούν των σχολικών μονάδων έτσι ώστε να μπορούν να συμπεριφέρονται σαν ηγέτες. Τα άτομα αυτά θα παρέχουν ή πρέπει να παρέχουν καθοδήγηση και να είναι υπεύθυνα για την αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων.

## Ξένη Βιβλιογραφία

- Barbuto, J.E. (Jnr) (2005). Motivation and transactional, charismatic, and transformational leadership: a test of antecedents. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 11(4), 26-40.
- Bono, J.E. & Judge, T.A. (2004). Personality and transformational and transactional leadership: a meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 89(5), 901-910.
- Bass, B.M & Stogdill, R.M. (1990). *Handbook of leadership (3rd edition )*. New York: Free Press.
- Bogler, R. (2001). *The Influence of Leadership Style on Teacher Job Satisfaction*. [περιοδικό online]. *Educational Administration Quarterly*, 37 (5), 662-683. [Διαθέσιμο στις 21/03/2010 από] <http://eaq.sagepub.com/cgi/reprint/37/5/662>
- Bolman, L.G., & Deal, T. E (1997). *Reframing organizations: Artistry, choice, and leadership*(2<sup>nd</sup> ed.). San Francisco: Jossey - Pass
- Bolam, R. (2004). Reflections on the NCSL from a historical perspective *Educational Management, Administration and Leadership* 32 (3) 251-267
- Busher, H. & Barker, B. (2003). The crux of leadership. Shaping school culture by contesting the policy contexts and practices of teaching and learning. [περιοδικό online]. *Educational Management Administration Leadership*, 31 (1), 51- 65 [Διαθέσιμο στις 21/03/2010 από] <http://ema.sagepub.com/cgi/reprint/31/1/51>
- Busher, H. & Harris, A. (2000). *Subject Leadership and School Improvement*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Click, Ph. ( 2005). *Διοίκηση Μονάδων Προσχολικής & Σχολικής Αγωγής* (μτφρ. Σπανού,Μ.). Αθήνα: ΕΛΛΗΝ.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* (εγκεκριμένη μετάφραση). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Creswell, W. J. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Traditions*. USA: Sage Publications.
- Eurypedia – European Encyclopedia on National Education System. [http://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Main\\_Page](http://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Main_Page)



- Everard, K.B., & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*. (μτφρ. Κίκιζας, Δ.). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Gouldner, A. (1950) *Studies in Leadership*. New York: Harper.
- Garrett & McGeach (1999)
- Hall, J., Johnson, S., Wysocki, A. & Kepner, K. (2002). Transformational leadership: the transformation of managers and associates. [Διαθέσιμο στις 21/03/2010 από] <http://edis.ifas.ufl.edu>
- Hallinger, Ph., Leithwood, K., & Murphy, J. (1991). *Cognitive Perspectives on Educational Leadership*. New York: Teachers College Press.
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329-351.
- Harris, Day, Hopkins, Hadfield, Hargreaves και Chapman (2003). *Effective leadership for school improvement*. New York: RoutledgeFalmer
- Hoover, N. et al (1991). *Transformational and Transactional Leadership: An Empirical Test of a Theory*. Paper presented at the Annual Meeting of the American educational research Association. Chicago USA. [Διαθέσιμο στις 21/03/2010 από] [http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/22/e3/f8.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/22/e3/f8.pdf)
- Hoy, W., & Miskel, C. (2008). *Educational Administration: Theory, Research, and Practice* (8<sup>th</sup> ed.). New York: Mc Graw Hill.
- Hoy, W. (2010). *The Faculty Change Orientation Scale*. [Διαθέσιμο στις 01/03/2010 από]. [http://www.waynehoy.com/change\\_scale.html](http://www.waynehoy.com/change_scale.html)
- Jacobson, St. & Day, Chr. (2007). *The International Successful School Principalship Project (ISSPP): An overview of the project, the case and their contexts*. In: ISEA, vol.35 (3), 3-10.
- Leithwood, K., Day, Chr., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Successful School Leadership: What It Is and How It Influences Pupil Learning*. Nottingham: National College for School Leadership. [Διαθέσιμο στις 21/03/2010 από] <http://www.ncsl.org.uk>

- Leithwood, K. & Jantzi, D. (2000). *The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. Journal of Educational Administration*, 38 (2).
- Leithwood, K. (1992). Transformational Leadership and School Restructuring. Paper presented at the Annual Meeting of the International Congress for School Effectiveness and Improvement. Victoria: British Columbia, Canada [Διαθέσιμο στις 21/03/2010 από] [http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/23/cf/e9.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/23/cf/e9.pdf)
- Leithwood, K., Aitken, R., & Jantzi, D. (2001). *Making Schools Smarter: A System for Monitoring School and District Progress* (2nd ed.) . California: Corwin Press, INC.
- Lontos, L. (1992). Transformational Leadership. *ERIC Digest*, 72, 1-7 [Διαθέσιμο στις 21/03/2010 από] [http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/28/ee/5d.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/28/ee/5d.pdf)
- Kearney, S., & Smith P. A. (2008). A theoretical and empirical analysis of change orientations in schools. In Wayne K. Hoy & Michael DiPaola (eds.). *Studies in School Improvement*. Greenwich, CN: Information Age.
- Kotter, J. P., & Heskett, J. L. (1992). *Corporate culture and performance*. New York:Free Press
- Kerry, W. (2007). *Motivating peak performance: Leadership behaviors that stimulate employee motivation and performance*. *Christian Higher Education*, 6 (1) 53–71
- Kotter, J. P., & Heskett, J. L. (1992). *Corporate culture and performance*. New York:Free Press
- National Staff Development Council. (2000). Learning to lead, leading to learn: Improving school quality through principal professional development. [Διαθέσιμο στις 21/03/2010 από] [http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/1a/44/b3.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/1a/44/b3.pdf)
- Pashiardis, P. (1993). Group Decision Making: The Role of the Principal. *International Journal of Educational Management*. 7 (2), 8-11.

- Pashiardis, P. (1996). Environmental scanning in educational organizations: uses, approaches, sources and methodologies. *International Journal of Educational Management*, 10(3), 5-9.
- Patterson, J. (1986). *Productive School Systems for a Nonrational World*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Sergiovanni, T.J.(1998). *Leadership as pedagogy capital development and school effectiveness*. *International Journal of Leadership in Education*, 1(1), 37-74.
- Stone, A.G., Russell, R.F., & Patterson, K. (2003). *Transformational versus servant leadership – a difference in leader focus*. *Servant Leadership Roundtable*. [Διαθέσιμο στις 21/03/2010 από] <http://www.regent.edu/acad/cls/2003servantleadershiproundtable/stone.pdf>.
- Simic, I. (1998). Transformational leadership - the key to successful management of transformational organizational changes. *Facta Universitas*, 1(6), 49-55.
- Sagor, R. (1991). Operationalizing Transformational Leadership: The behavior of Principals in Fostering Teacher Centered School Development. Paper presented at the Annual Meeting of the University Council for Educational Administration. Baltimore, October.
- Sergiovanni, T.J.(1998). Leadership as pedagogy capital development and school effectiveness. *International Journal of Leadership in Education*, 1(1), 37-74.
- Silins, H. (1993). The relationship between School Leadership and School improvement Outcomes. Paper presented at the Annual Meeting of the American educational research Association. Atlanta, [Διαθέσιμο στις 21/03/2010 από] [http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/13/08/75.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/13/08/75.pdf)
- Storey, A. (2004). *The problem of distributed leadership in schools*. *School Leadership & Management*, 24 (3), 249-265
- Waters, T., Marzano, R. J., & McNulty, B. (2003). *Balanced leadership: What 30 years of research tells us about the effect of leadership on pupil achievement*. A working paper. Aurora, CO: Mid-continent Research for Education and Learning.

## Ελληνική Βιβλιογραφία

- Αγγελή, Χ. (χ.χ.). *Οι ΤΠΕ στη Διαδικασία Μάθησης: Μεθοδολογία Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού με την Ενσωμάτωση των ΤΠΕ*. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. , Κουτούζης, Μ., Μαυρόγιωργος, Γ., Νιτσόπουλος, Β. & Χαλκιώτης, Δ. (1999). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*. Τόμος Α΄, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Πάτρα
- Ανθοπούλου, Σ. (1999). Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού. Στο: Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Ανθοπούλου, Σ.-Σ., Κατσουλάκης, Σ., & Μαυρόγιωργος, Γ. *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων* (τόμος Β): *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού* (σσ.17-91). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Γεωργιάδου, Β. & Καμπουρίδης, Β. (2005). Ο διευθυντής – ηγέτης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*. 10 , 121-128.
- Δράγωνα, Θ., Σκούρτου, Ε., & Φραγκουδάκη Α.(2001). *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Ανισότητες Τόμος Α*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
- Θεοφιλίδη, Χρ. & Στυλιανίδη, Μ. (2000). *Φιλοσοφία & Πρακτική της Διοίκησης Δημοτικού Σχολείου στην Κύπρο*. Λευκωσία : Συγγραφείς
- Ιορδανίδης, Γ. (2005). «Ο ρόλος του διευθυντή σχολικής μονάδας στην Αγγλία: θεωρητική προσέγγιση», Στο: Α. Καψάλης (επιμ.), *Συλλογικός Τόμος με θέμα Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων* (σσ. 123-157). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Κατσαρός Ι. (2008), *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα
- Κατσουλάκης, Σ. (1999). Η ένταξη των νέων εκπαιδευτικών. Στο: Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Ανθοπούλου, Σ.-Σ., Κατσουλάκης, Σ., & Μαυρόγιωργος, Γ. *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων* (τόμος Β): *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού* (σσ.231-261). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κουράτου, Η. (2006). Μοντέλα Ηγεσίας για Παρόθηση της Αυτονομίας στις σχολικές μονάδες . *Δελτίο ΚΟΕΔ*, (18), 14-19.

- Κουτούζης, Μ. (1999). *Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ, Τουριστική Νομοθεσία και οργάνωση Εργοδοτικών και Συλλογικών Φορέων* (τόμος Α). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κουτούζης, Μ. (2010). *Πανεπιστημιακές Παραδόσεις του Μαθήματος Εκπαιδευτική Ηγεσία*. Λευκωσία: Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Κυπριανού, Λ. & Χατζηγεωργίου, Ε.(2008). *Οι διαστάσεις και οι πτυχές της καταναεμμεμένης ηγεσίας στο σχολείο και ένα προτεινόμενο σχήμα διεύρυνσης στα κυπριακά σχολεία Μέσης Εκπαίδευσης*. Δελτίο Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου 11. 14 - 22.
- Κυριακίδης, Λ. (2000). *Μορφές σύζευξης της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας: η κατασκευή εννοιολογικού χάρτη κατά το σχεδιασμό μιας αξιολογικής έρευνας*. Πρακτικά VI Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου “Σύγχρονη έρευνα στις επιστήμες της αγωγής” (σσ. 391-402). Λευκωσία, Κύπρος: Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Κωνσταντίνου, Α. (2001). *Ο Επιτυχημένος Διευθυντής Σχολείου: Θέματα Εκπαιδευτικής Διοίκησης και Οργάνωσης*. Λευκωσία: ΕΠΙΦΑΝΙΟΥ.
- Μιχαήλ, Μ. (1999). *Απόσταγμα εκπαιδευτικής – διοικητικής πείρας*. Λεμεσός: Συγγραφέας
- Μουστακά, Χ. (2007). *Άξονες επιτυχούς άσκησης ηγεσίας στην εκπαίδευση. Μελέτη περίπτωσης, κριτική ανάλυση και εισηγήσεις*. Μεταπτυχιακή εργασία. Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Μπαγάκης, Γ., Δεμερτζή, Κ., & Σταμάτης, Θ.(επιμ.) (2007). *Ένα σχολείο μαθαίνει. Η αυτοαξιολόγηση και η ανάπτυξη ενός σχολείου στο πλαίσιο του διεθνούς προγράμματος Carpe Vitam. Learning for leadership*. Αθήνα: Λιβάνης
- Μπερελής, Π. (2005). *Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση ως προϋπόθεση στο σύγχρονο Δημοτικό σχολείο*. Στην ημερίδα. «Η εμπειρία των Δημοτικών Σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης του Ν. Θεσσαλονίκης: Πραγματικότητα και Προοπτική της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης». Θεσσαλονίκη, Ελλάδα.
- Μπουζάκης, Σ. (1991) *Νεοελληνική Εκπαίδευση (1821 – 1985)*, Αθήνα, Εκδόσεις Gutenberg.

- Παπαναούμ, Ζ. (1995) *Η Διεύθυνση του σχολείου: Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Α/φοι Κυριακίδη.
- Παπαναούμ, Ζ. (2004) *Η ηγεσία της σχολικής μονάδας στη σύγχρονη πολυπολιτισμική πραγματικότητα*. Στο 1<sup>ο</sup> Εκπαιδευτικό Συνέδριο « Το σχολείο μπροστά στη διαφορετικότητα των γλωσσών και των πολιτισμών». Κοζάνη, Ελλάδα. [Διαθέσιμο στις 21/03/2010 από]: <http://dmaked.pde.sch.gr/synedrio2/papanaoum.pdf>.
- Παπαναστασίου Κ., & Παπαναστασίου, Ε. (2005). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, Λευκωσία: Συγγραφείς.
- Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το σχολικό κλίμα: Θεωρητική Ανάλυση και Εμπειρική Διερεύνηση των Βασικών Παραμέτρων του*. Αθήνα: Τυπωθήτω, Γιώργος Δαρδάνος.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα : Μεταίχμιο.
- Πασιαρδής, Π., & Πασιαρδή, Γ. (2006). *Αποτελεσματικά Σχολεία: Πραγματικότητα ή Ουτοπία (β' έκδ.)*. Αθήνα: Τυπωθήτω, Γιώργος Δαρδάνος.
- Πασιαρδής, Π., Κυθραιώτης, Α., Σαββίδης, Γ., & Τσιάκκιρου, Α.(2008). *Στρατηγικός σχεδιασμός, καινοτομίες και αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Εισαγωγή και διαχείριση Αλλαγής*. Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Πνευματικός Δ., Λεμονίδης Χ., & Πασχαλίδου Δ. (2006). Οι πεποιθήσεις των γονέων και των εκπαιδευτικών για τις επιδόσεις των μαθητών στα Μαθηματικά. *Παδαγωγική Επιθεώρηση*, 41, 146-163.
- Πομάκη, Π. (2007). Οι Διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των Εκπαιδευτικών και ο Ρόλος της Διεύθυνσης. Διπλωματική εργασία, Φιλοσοφική Σχολή Α.Π.Θ., Θεσσαλονίκη. [Διαθέσιμο στις 21/03/2010 από] <http://cds.lib.auth.gr/submit/archive/Griza/gri-2007-607.pdf>
- Σαϊτης, Χρ. (2002). *Ο Διευθυντής στο Σύγχρονο Σχολείο: Από τη θεωρία στην πράξη* (β' έκδοση). Αθήνα: Συγγραφέας.
- Σαϊτης, Χρ., (2004) *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*, Β' Έκδοση, Αθήνα, Εκδόσεις Ατραπός.
- Σαϊτης, Χρ. (2006). *Οργάνωση και Λειτουργία των Σχολικών Μονάδων*. Αθήνα: Συγγραφέας.

- Σοφοκλέους, Ι.(1998). *Από την πορεία μου στην εκπαίδευση*. Λεμεσός: Συγγραφέας
- Σταφυλά, Α. (2005). *Ανθρωποκεντρικό και Εργοκεντρικό Είδος Άσκησης Διοίκησης: Ψυχοκοινωνικοί και Οργανωσιακοί Παράγοντες*. Διδακτορική διατριβή, Φιλοσοφική Σχολή Α. Π.Θ., Θεσσαλονίκη . [Διαθέσιμο στις 21/03/2010 από] <http://cds.lib.auth.gr//archive.shtml?base=Griza&id=gri-2005-557>
- Φυλακτού, Α. (1997). *Ο ηγετικός ρόλος του Διευθυντή στο Σχολείο – Το αποτελεσματικό σχολείο. Ζ' Παγκύπριο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Διευθυντών Σχολείων Δημοτικής Εκπαίδευση* (σσ. 35-48). Λευκωσία: Έκδοση Ε.Ε. Διευθυντών Σχολείων Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Φυλακτού, Α. (1998). *Ο ρόλος του διευθυντή στη διοίκηση του σχολείου – Οι κανονισμοί λειτουργίας των σχολείων. Η' Παγκύπριο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Διευθυντών Σχολείων Δημοτικής Εκπαίδευση* (σσ. 33-43). Λευκωσία: Έκδοση Ε.Ε. Διευθυντών Σχολείων Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2003). *Η Διοίκηση του Σχολείου και η Συμμετοχή των Εκπαιδευτικών στη Διαδικασία Λήψης Αποφάσεων*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αδελφοί Κυριακίδη Α.Ε.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (χ.χ.). *Σημειώσεις του Μαθήματος εκπαιδευτική διοίκηση*. Λευκωσία: Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Χριστοδούλου, Α. (2007). *Η Διοίκηση της Σχολικής Μονάδας από τη Σκοπιά του Διευθυντή: Αυτοαντίληψη του Ρόλου*. Διπλωματική εργασία. Φιλοσοφική Σχολή Α.Π.Θ., Θεσσαλονίκη.
- Ψάλτης, Ι. (2008). *Η μετάβαση από το δημοτικό στο Γυμνάσιο*. Αθήνα: Πάργα
- Ψαρρού, Μ. Κ., & Ζαφειρόπουλος, Κ. (2001). *Επιστημονική έρευνα: Θεωρία και εφαρμογές στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Τυποθήτω, Γιώργος Δαρδάνος.