



# ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ & ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

Διπλωματική Εργασία

## ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΗΓΕΤΗ ΣΤΟ ΦΙΛΑΝΘΡΩΠΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ

της

ΕΛΙΣΣΑΒΕΤ ΣΦΕΤΣΑ

Επιβλέπων Καθηγητής  
Σπύρος Αβδημιώτης  
Υποβλήθηκε ως απαιτούμενο για την απόκτηση του μεταπτυχιακού διπλώματος ειδίκευσης  
στη διοίκηση & οργάνωση εκπαιδευτικών μονάδων

Θεσσαλονίκη, Φεβρουάριος, 2019



Η παρούσα Διπλωματική Εργασία καλύπτεται στο σύνολό της νομικά από δημόσια άδεια πνευματικών δικαιωμάτων CreativeCommons:

Αναφορά Δημιουργού - Μη Εμπορική Χρήση - Παρόμοια Διανομή



Μπορείτε να:

- Μοιραστείτε: αντιγράψετε και αναδιανέμετε το παρόν υλικό με κάθε μέσο και τρόπο
- Προσαρμόστε: αναμείξτε, τροποποιήστε και δημιουργήστε πάνω στο παρόν υλικό

Υπό τους ακόλουθους όρους:

- Αναφορά Δημιουργού: Θα πρέπει να καταχωρίσετε αναφορά στο δημιουργό, με σύνδεσμο της άδειας, και με αναφορά αν έχουν γίνει αλλαγές. Μπορείτε να το κάνετε αυτό με οποιονδήποτε εύλογο τρόπο, αλλά όχι με τρόπο που να υπονοεί ότι ο δημιουργός αποδέχεται το έργο σας ή τη χρήση που εσείς κάνετε.
- Μη Εμπορική Χρήση: Δε μπορείτε να χρησιμοποιήσετε το υλικό για εμπορικούς σκοπούς.
- Παρόμοια Διανομή: Αν αναμείξετε, τροποποιήσετε, ή δημιουργήσετε πάνω στο παρόν υλικό, πρέπει να διανείμετε τις δικές σας συνεισφορές υπό την ίδια άδεια CreativeCommonsόπως και το πρωτότυπο.

Αναλυτικές πληροφορίες νομικού κώδικα στην ηλεκτρονική διεύθυνση:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/legalcode>



## Υπεύθυνη Δήλωση

Με ατομική μου ευθύνη και γνωρίζοντας τις κυρώσεις που προβλέπονται από τον Κανονισμό Σπουδών του Μεταπτυχιακού Προγράμματος στη Διοίκηση & Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων του Αλεξανδρείου ΤΕΙ Θεσσαλονίκης, δηλώνω υπεύθυνα ότι:

- Η παρούσα Διπλωματική Εργασία αποτελεί έργο αποκλειστικά δικής μου δημιουργίας, έρευνας, μελέτης και συγγραφής.
- Για τη συγγραφή της Διπλωματικής μου Εργασίας δεν χρησιμοποίησα ολόκληρο ή μέρος έργου άλλου δημιουργού ή τις ιδέες και αντιλήψεις άλλου δημιουργού χωρίς να γίνεται σαφής αναφορά στην πηγή προέλευσης(βιβλίο, άρθρο από επιστημονικό περιοδικό, ιστοσελίδα κλπ.).

Θεσσαλονίκη, 13 Φεβρουαρίου 2019

Η Δηλούσα: Ελισσάβητ Σφέτσα

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα μελέτη και με αφορμή το φιλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα διερευνήθηκαν οι απόψεις στελεχών, διευθυντών και υποδιευθυντών, της δημόσιας και ιδιωτικής Προσχολικής Αγωγής, Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με τα χαρακτηριστικά και το είδος του ηγέτη που απαιτεί ένα ανοιχτό, εκπαιδευτικό σύστημα. Απώτερος στόχος της έρευνας ήταν να εξετάσει κατά πόσο μπορεί να εφαρμοστεί και στην Ελλάδα η αποκεντρωμένη και συστημική σχολική ηγεσία κατά το φιλανδικό πρότυπο. Πραγματοποιήθηκε ποιοτική έρευνα και ως εργαλείο συλλογής δεδομένων αξιοποιήθηκε η ημι-δομημένη συνέντευξη. Από την οριζόντια αποτύπωση και επεξεργασία των δεδομένων προέκυψε το συμπέρασμα ότι η εφαρμογή αποκεντρωμένης και συστημικής διοίκησης στην Ελλάδα δεν θα ήταν απρόσκοπτη εξαιτίας κυρίως της έλλειψης κουλτούρας συνεργασίας. Ωστόσο, όλα τα στελέχη συμφώνησαν ότι μια σχολική μονάδα χρειάζεται ευελιξία και αυτονομία στη διαχείριση της. Οι Διευθυντές είναι επιφυλακτικοί όσον αφορά την απόδοση λόγου σε εξωτερικές Αρχές όπως οι Δήμοι, αλλά πιο ενθουσιώδεις όταν πρόκειται να εκχωρήσουν εξουσία και αρμοδιότητες σε αξιόπιστους συναδέλφους τους. Οι περιοριστικοί παράγοντες που δυσχεραίνουν την εφαρμογή της από-συγκέντρωσης και της συστημικής ηγεσίας αντιμετωπίζονται τελικά αλλά χρειάζεται ευρύτερη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση.

## **ABSTRACT**

In the present study and on the occasion of the Finnish educational system, were investigated the views of executives, directors and deputy directors, of public and private Preschool Education, Primary and Secondary Education regarding the characteristics and the kind of leader that requires an open, educational system. The ultimate goal of the survey was to examine whether decentralized and systemic school leadership can be implemented in Greece under the Finnish model. A qualitative research was carried out and a semi-structured interview was used as a data collection tool. From the horizontal recording and processing of the data, it was concluded that the implementation of decentralized and systemic administration in Greek schools would not be unhindered due to the lack of a culture of cooperation. However, all executives agreed that a school unit needs flexibility and autonomy in its management. They are cautious about making evaluation of themselves to external Authorities like Municipalities but more enthusiastic when they are going to delegate authority and responsibilities to their trusted colleagues. The limiting factors that make it difficult to implement decentralization and systemic leadership are ultimately addressed but a wider educational reform is needed.

# ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ .....	5
Ευχαριστίες .....	9
ΕΙΣΑΓΩΓΗ .....	10
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 <sup>ο</sup> - ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ .....	13
1.1 Διάσταση και τεκμηρίωση του θέματος .....	13
1.2 Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης στην Ελλάδα.....	14
1.3 Οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος.....	15
1.4 Οι βαθμίδες της εκπαίδευσης .....	15
1.5 Διοίκηση του Εκπαιδευτικού Συστήματος στην Ελλάδα .....	19
1.5.1 Διοίκηση σε κεντρικό επίπεδο .....	19
1.5.2 Διοίκηση σε περιφερειακό επίπεδο .....	20
1.5.3 Διοίκηση σε τοπικό επίπεδο .....	20
1.5.4 Διοίκηση σε επίπεδο σχολικής μονάδας .....	20
1.6 Καθήκοντα και αρμοδιότητες των σχολικών διευθυντών στην Ελλάδα.....	21
1.7 Επιλογή διευθυντών σχολικών μονάδων.....	22
1.8 Μισθοί διευθυντών σχολικών μονάδων .....	22
1.9 Αξιολόγηση-Επιμόρφωση .....	23
1.10 Ομάδες εκπαιδευτικών και ομάδες σχολείων .....	23
<b>ΤΟ ΣΚΑΝΔΙΝΑΒΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ.....</b>	<b>23</b>
1.11 Η Φιλανδία ως γεωγραφική οντότητα .....	23
<b>Δομή και οργάνωση του Φιλανδικού εκπαιδευτικού συστήματος .....</b>	<b>24</b>
1.12 Η Δευτεροβάθμια εκπαίδευση .....	24
1.13 Η Πρωτοβάθμια εκπαίδευση .....	26
1.14 Ο δημόσιος χαρακτήρας της παιδείας.....	27
1.15 “THE LESS IS MORE” .....	28
1.16 Αξιολόγηση μαθητών και αυτό-αξιολόγηση σχολικών μονάδων .....	29
1.17 Το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών και οι αξίες που ενσωματώνει.....	29
1.18 Ενσωμάτωση όλων σε ένα ανοιχτό σύστημα-Η ειδική αγωγή .....	31
1.19 Η επαγγελματική κατάρτιση και ανάπτυξη των Φιλανδών εκπαιδευτικών .....	33
1.20 Ομάδες εκπαιδευτικών.....	34
1.21 Η διαδρομή προς ένα αποκεντρωμένο σύστημα διεύθυνσης του σχολείου .....	34
1.21.1 Συστήματα σε αλληλεπίδραση.....	34
1.21.2 Ιστορική αναδρομή .....	35
1.21.3 Οι φορείς της εκπαιδευτικής πολιτικής και το έργο τους .....	37
1.21.4 Η πολιτική της αποκέντρωσης και το Αναλυτικό Πρόγραμμα.....	38

1.21.5	Ο δημόσιος λόγος για την διοίκηση των εκπαιδευτικών μονάδων .....	38
1.22	Σχολική ηγεσία .....	39
1.22.1	Ορισμός: μια άλλη έννοια .....	39
1.22.2	Συστημική ηγεσία.....	40
1.22.3	Η διαμοιρασμένη ηγεσία.....	42
1.22.4	Απαιτούμενα προσόντα διορισμού διευθυντή-Γενικά κριτήρια επιλογής-Αξιολόγηση διευθυντών.....	43
1.22.5	Καθήκοντα και αρμοδιότητες των διευθυντών σχολικών μονάδων .....	44
1.23	Νέα δημόσια διοίκηση και εκπαιδευτικό σύστημα.....	45
1.24	Νέα δημόσια διοίκηση και σχολική ηγεσία .....	46
1.25	Ερευνητικά δεδομένα.....	47
1.26	Διατύπωση ερευνητικών ερωτημάτων.....	50
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 <sup>ο</sup> - ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....		52
2.1	Η ταυτότητα και το μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας.....	52
2.2	Σκοπός της έρευνας .....	52
2.3	Στόχοι της έρευνας .....	52
2.4	Τα ερευνητικά ερωτήματα.....	53
2.5	Επιλογή ερευνητικής μεθόδου και τεχνικών συλλογής δεδομένων .....	53
2.6	Οδηγός συνεντεύξεων .....	55
2.7	Δειγματοληψία.....	55
2.8	Διαδικασία συλλογής δεδομένων .....	56
2.9	Εγκυρότητα και αξιοπιστία .....	57
2.10	Μέθοδος υλοποίησης της έρευνας.....	58
2.11	Ανάλυση και επεξεργασία των δεδομένων.....	59
2.12	Περιορισμοί της έρευνας .....	60
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 <sup>ο</sup> - ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ .....		61
3.1	Προφίλ στελεχών που συμμετείχαν στην συνέντευξη .....	61
3.2	Οδηγός συνέντευξης.....	61
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 <sup>ο</sup> - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....		77
4.1	Αποτελέσματα .....	77
4.2	Προτάσεις.....	79
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....		85
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ: Ο οδηγός της συνέντευξης - Το ερωτηματολόγιο της έρευνας.....		101



## **Ευχαριστίες**

Ευχαριστώ θερμά τον καθηγητή μου και επιβλέποντα κ. Αβδημιώτη για την αδιάλειπτη και έντιμη καθοδήγηση του.

Επίσης, αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω τις φίλες μου Βάσω, Χρύσα και Φιλίτσα για την ηθική και φυσική υποστήριξη σε κάθε βήμα της διαδρομής αυτής, τον σύντροφο μου για την υπομονή του και ΟΛΟΥΣ ΟΣΟΥΣ ΕΙΔΑΝ ΠΑΝΤΑ ΣΕ ΜΕΝΑ ΟΤΙ ΜΠΟΡΟΥΣΑ

.

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το εκπαιδευτικό σύστημα είναι ένα υποσύστημα των ευρύτερων πολιτικών, κοινωνικών και οικονομικών συστημάτων μιας χώρας μεταξύ των οποίων κατέχει κεντρική θέση. Οι στόχοι του διαφοροποιούνται ανάλογα με την χώρα και την χρονική περίοδο και για να είναι αποτελεσματικό αξιοποιεί εισροές και εκροές. Τί είναι όμως αυτό που χαρακτηρίζει ένα εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεσματικό; Η σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ των εισροών και των εκροών του. Μέσα από μια αμφίδρομη διαδικασία στην οποία εμπλέκονται το αναλυτικό πρόγραμμα, το ανθρώπινο δυναμικό, τα διδακτικά βιβλία, τα εποπτικά μέσα, οι διδακτικές και παιδαγωγικές μέθοδοι, οι σχολικές εγκαταστάσεις και τα εξωτερικά περιβάλλοντα, παράγεται το τελικό προϊόν το οποίο δεν είναι πάντα εύκολο να καθοριστεί ή να μετρηθεί.

Στο βαθμό που κάθε εκπαιδευτικό σύστημα και εκπαιδευτική μονάδα επιδιώκουν την αποτελεσματικότητα, η διοίκηση είναι αναγκαία για τον προγραμματισμό, την οργάνωση, τη διεύθυνση και τον έλεγχο των ενεργειών και των ατόμων. Σύμφωνα με τον Σαΐτη (2005), ως εκπαιδευτική διοίκηση ορίζεται το σύνολο των ενεργειών που αποσκοπούν στην ορθολογική αξιοποίηση των διαθέσιμων ανθρώπινων και υλικών πόρων για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων εντός των πλαισίων του εκπαιδευτικού οργανισμού.

Η Κλασική, Νεοκλασική και η Σύγχρονη Διοίκηση αποτελούν τις τρεις Σχολές που κατηγοριοποίησαν και ανέλυσαν τη διοικητική σκέψη. Η πρώτη έδωσε έμφαση στο αποτέλεσμα και όχι στον ανθρώπινο παράγοντα ή στον τρόπο με τον οποίο οδηγήθηκε στο συγκεκριμένο αποτέλεσμα. Η δεύτερη επικεντρώθηκε στις ανθρώπινες σχέσεις και η τρίτη επιδιώκει να συμβιβάσει τα συμφέροντα του ατόμου με τα συμφέροντα του οργανισμού. Και οι τρεις θεωρίες ηγεσίας επηρέασαν την εκπαιδευτική ζωή. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί είναι επιφυλακτικοί στη χρήση θεωριών που έχουν σχέση με τη διοίκηση και προτιμούν πρακτικές συμβουλές για το πώς θα διοικούν την τάξη και τα σχολεία τους. Παρ' όλα αυτά, έχει υποστηριχθεί πως υπάρχει υψηλή συσχέτιση μεταξύ σχολικής αποτελεσματικότητας και ηγεσίας της σχολικής μονάδας και όσο το θέμα της σχολικής διοίκησης παραμένει ασυζήτητο δεν μπορεί να ελπίζει κανείς σε κάποια θεαματική βελτίωση και εξέλιξη της σχολικής αποτελεσματικότητας. Η Alma Harris (2004) αναφέρει συγκεκριμένα «ο,τιδήποτε άλλο μπορεί να αμφισβητηθεί, η συμβολή της σχολικής ηγεσίας στο να διασφαλισθεί και να διατηρηθεί η βελτίωση του σχολείου, δεν μπορεί».

Εκτός των άλλων, σήμερα οι αρχές της Νέας Δημόσιας Διοίκησης, η παγκοσμιοποίηση και οι αρχές της ελεύθερης οικονομίας επηρεάζουν την ηγεσία των σχολείων. Οι διεθνείς οργανισμοί επανειλημμένως συστήνουν ουσιαστική ενίσχυση της αυτονομίας αλλά η πρόσφατη έκθεση του OECD (2018) για την Ελλάδα επισημαίνει ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα υπολείπεται σε θέματα αποκέντρωσης, σχολικής αυτονομίας και λογοδοσίας. Ενδεικτικά αναφέρει ότι πρόκειται για ένα συγκεντρωτικό σύστημα στο οποίο η κεντρική εξουσία έχει σχεδόν τον απόλυτο έλεγχο και παρακάτω συσχετίζει την αποκεντρωμένη χρηματοδότηση με τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα και τη διαχείριση του προσωπικού. Η διεθνοποίηση του ζητήματος έφερε στην επικαιρότητα το ενδιαφέρον για τη σκανδιναβική εκπαιδευτική κουλτούρα η οποία, όπως αποδεικνύεται από τα πορίσματα έρευνας που διεξήχθη σε Σουηδία, Φινλανδία και Ισλανδία (Johannesson et al., 2002, Lindblad et al., 2002), έχει υιοθετήσει νεοφιλελεύθερες μεταρρυθμίσεις τα τελευταία δέκα χρόνια.

Η παρούσα εργασία λαμβάνοντας υπόψη την επισήμανση του ΟΟΣΑ (2017) ότι η σχολική αυτονομία θα μπορούσε να καταστήσει τα σχολεία πιο αποτελεσματικά και να οδηγήσει σε μεγαλύτερη σύνδεση με την τοπική κοινωνία, επίσης έχοντας υπόψη τα αποτελέσματα του διαγωνισμού PISA (2015) που κατατάσσουν τους Φινλανδούς μαθητές από τις 73 χώρες και οικονομίες που συμμετείχαν στην έρευνα, στην πέμπτη θέση όσον αφορά την συνεργατική επίλυση προβλημάτων και στην έβδομη θέση μεταξύ όλων των χωρών και οικονομιών που συμμετείχαν στην αξιολόγηση, αποσκοπεί μέσα από την συγκριτική παρουσίαση ενός τυπικά συγκεντρωτικού και ενός αποκεντρωμένου εκπαιδευτικού συστήματος, του ελληνικού και του Φινλανδικού αντίστοιχα, να διερευνήσει ποιοτικά –μέσω συνεντεύξεων-το ερώτημα κατά πόσο θα μπορούσε να εφαρμοστεί και στην Ελλάδα ένα ανοιχτό και συστημικό μοντέλο οργάνωσης και διοίκησης των εκπαιδευτικών μονάδων αλλά και να σκιαγραφήσει τα χαρακτηριστικά του ηγέτη σε κάθε σύστημα.

Η έρευνα αποτελείται συνολικά από τέσσερα κεφάλαια. Το πρώτο περιλαμβάνει τη θεωρητική διερεύνηση ζητημάτων όπως είναι η συγκεντρωτική και η αποκεντρωμένη εκπαιδευτική πολιτική, παρουσιάζει τη διάρθρωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, αναφέρεται στους φορείς που ασκούν διοίκηση καθώς και στα καθήκοντα, τα κριτήρια τοποθέτησης και την αξιολόγηση των διευθυντών σύμφωνα με το νέο ν.4547/2018. Επίσης, το πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζει μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, τα χαρακτηριστικά του φινλανδικού εκπαιδευτικού συστήματος, των εκπαιδευτικών και των στελεχών του στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση και

περιγράφει την συστημική και διαμοιρασμένη ηγεσία της λογοδοσίας και της αυτονομίας. Τέλος, μετά από ερευνητικά δεδομένα ξένων και εντόπιων ερευνητών, καταλήγει στη διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων που την αφορούν. Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για τη συλλογή και την επεξεργασία των ποιοτικών δεδομένων ενώ στο τρίτο αποτυπώνονται οριζόντια τα αποτελέσματα της έρευνας. Η παρούσα ολοκληρώνεται με το τέταρτο κεφάλαιο το οποίο περιλαμβάνει τα συμπεράσματα της έρευνας αλλά και προτάσεις.

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>ο</sup> - ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

## 1.1 Διάσταση και τεκμηρίωση του θέματος

Αν και όλοι οι εκπαιδευτικοί είναι εν δυνάμει διοικητικά στελέχη εφόσον οργανώνουν την τάξη τους, καθοδηγούν και παρακινούν τους μαθητές και προγραμματίζουν την μαθησιακή διαδικασία ευρύτερα, ορισμένα μόνο άτομα και θεσμοθετημένα, όπως ο διευθυντής και οι υποδιευθυντές, είναι εκείνοι που έχουν την ευθύνη για το έργο άλλων συναδέλφων τους καθώς και το δικαίωμα να καθοδηγούν, να λαμβάνουν αυτοβούλως αποφάσεις, να τις εφαρμόζουν αλλά και να εκχωρούν εξουσία. Ως ηγετικό στέλεχος, ο διευθυντής έχει ευρύτερη εξουσία και ευθύνη από εκείνη των λοιπών (Σαΐτης, 2005).

Η εκπαιδευτική πολιτική ωστόσο και όλες οι πτυχές και λειτουργίες της σχολικής μονάδας στην Ελλάδα αλλά και σε άλλες χώρες της ευρωπαϊκής Ένωσης και παγκοσμίως χαράσσονται από το Υπουργείο Παιδείας το οποίο εκδίδει νόμους, διατάγματα, υπουργικές αποφάσεις, διευκρινιστικές εγκυκλίους και οδηγίες για να διασφαλίσει την απарέγκλιτη εφαρμογή της. Το γεγονός αυτό επιτρέπει στην κεντρική εξουσία να ελέγχει το σύστημα ολοκληρωτικά και έτσι εξυφαίνεται αυτό που ονομάζεται γραφειοκρατικός συγκεντρωτισμός. Τα θέματα που ρυθμίζονται κεντρικά είναι το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών, τα μαθητικά συγγράμματα, ο διδακτικός χρόνος, η αρχική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η τοποθέτηση του προσωπικού της εκπαίδευσης, η χρηματοδότηση των σχολείων και οι μισθοί των εκπαιδευτικών (Eurydice, 2018). Ο γραφειοκρατικός συγκεντρωτισμός με την ιεραρχική και κλιμακωτή δομή του, επιτρέπει στα χαμηλότερα στελέχη του οργανισμού μονάχα την εφαρμογή μιας σφικτά προγραμματισμένης ρουτίνας (Καλογιάννης, 2015). Ή μήπως όχι; Ακόμα και σε ένα συγκεντρωτικό σύστημα, μπορεί κανείς να αναλάβει πρωτοβουλίες. Έτσι, στη δεκαετία του 1980 (Ν. 1304/1982) διαχωρίστηκε η διοικητική από την παιδαγωγική ευθύνη και με το Ν. 1566/1985 για τη δομή και τη λειτουργία της Α'θμιας και Β'θμιας εκπαίδευσης καθιερώθηκε ο Σύλλογος διδασκόντων ως ένα από τα όργανα διοίκησης της σχολικής μονάδας.

Επομένως, τα εκπαιδευτικά συστήματα με βάση τη διοικητική δομή τους και την κατανομή των εξουσιών διακρίνονται σε συγκεντρωτικά και αποκεντρωμένα. Έχουν χρησιμοποιηθεί

αντίστοιχα οι όροι συγκεντρωμένη (concentration) ή από-συγκεντρωμένη (deconcentration) εξουσία (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1990). Η συγκριτική μελέτη μοντέλων διοίκησης και η διάκριση τους σε συγκεντρωτικά και αποκεντρωμένα δεν αποσκοπεί να αναδείξει το ένα προτιμότερο από κάποιο άλλο, εφόσον μάλιστα δεν υπάρχει ένα «μοντέλο» διοίκησης της εκπαίδευσης παγκόσμια αποδεκτό. (Καλογιαννάκη-Χουρδάκη, 2006) .

Παρ' όλα αυτά, μπορεί να παρέχει καλές πρακτικές που θα μπορούσαν να εμπνεύσουν, να διευκολύνει τον εντοπισμό αδυναμιών και παραλείψεων του εκπαιδευτικού συστήματος (Μπουζάκης, 2003), να προβληματίσει και να διατηρήσει το διάλογο ανοικτό στον τομέα της εκπαιδευτικής πολιτικής σχετικά με την ηγεσία των σχολικών μονάδων.

Στα συγκεντρωτικά συστήματα η λήψη και η υλοποίηση σημαντικών αποφάσεων για τη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής γίνεται από κεντρικά όργανα. Στη συγκεντρωμένη εξουσία υπάρχει αυστηρή ιεραρχία, οι αποφάσεις παίρνονται από την κορυφή της ιεραρχίας και οι υφιστάμενοι έχουν μόνο εκτελεστική εξουσία.

Αντίθετα, στην από-συγκεντρωμένη εξουσία, τοπικά ή περιφερειακά όργανα που υπάγονται στην κεντρική διοίκηση έχουν την δικαιοδοσία να αποφασίζουν. Τα περιφερειακά αυτά όργανα αναλαμβάνουν σημαντικό μέρος της ευθύνης για τη χάραξη και την υλοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής, σε αντιπαράθεση με το σχήμα της ιεραρχικής σχέσης που η λήψη των σημαντικών αποφάσεων για τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής γίνεται κεντρικά. Υπάρχουν επίσης θέματα με τοπικό ή ειδικό χαρακτήρα που η εφαρμογή τους πραγματοποιείται από τους αυτοδιοικούμενους οργανισμούς υπό την εποπτεία όμως του κράτους.

Σε ένα αποκεντρωμένο σύστημα απαντά η λεγόμενη διαμοιρασμένη ηγεσία, δηλαδή η κατανομή καθηκόντων και αρμοδιοτήτων στο προσωπικό η οποία μπορεί να βελτιώσει σημαντικά το αίσθημα της εργασιακής ικανοποίησης στους ηγέτες και ταυτόχρονα να ενισχύσει την υπευθυνότητα του προσωπικού το οποίο συμμετέχει ενεργά στις σχολικές αποφάσεις. (European Commission, 2013)

## **1.2 Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης στην Ελλάδα**

Σύμφωνα με το άρθρο 16 παρ.2 του Συντάγματος της Ελλάδος, η Παιδεία αποτελεί βασική αποστολή του Κράτους και έχει σκοπό την ηθική, πνευματική, επαγγελματική και φυσική

αγωγή των Ελλήνων, «την ανάπτυξη της εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης καθώς και τη διάπλαση τους σε ελεύθερους και υπεύθυνους πολίτες».

### **1.3 Οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος**

Το Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα συγκροτείται από τρεις διαδοχικές βαθμίδες: την Πρωτοβάθμια, τη Δευτεροβάθμια και την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Η εκπαίδευση είναι υποχρεωτική για όλα τα παιδιά μεταξύ της ηλικίας 6 έως 15 ετών και περιλαμβάνει την Πρωτοβάθμια που επιμερίζεται στο Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό, και την κατώτερη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση δηλαδή το Γυμνάσιο.

### **1.4 Οι βαθμίδες της εκπαίδευσης**

Ωστόσο, η σχολική ζωή των μαθητών μπορεί να ξεκινά από την ηλικία των 2,5 ετών με τη λεγόμενη προσχολική φροντίδα και αγωγή η οποία παρέχεται από ιδιωτικά και δημόσια ιδρύματα, τους Βρεφονηπιακούς Παιδικούς Σταθμούς οι οποίοι υπάγονται στο Υπουργείο Εργασίας, Πρόνοιας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων. Ορισμένοι βρεφονηπιακοί παιδικοί σταθμοί διαθέτουν και νηπιακά τμήματα που λειτουργούν παράλληλα προς τα Νηπιαγωγεία. Πιο συγκεκριμένα, πρόκειται για τις Μονάδες Φροντίδας, Προσχολικής Αγωγής και Διαπαιδαγώγησης (Βρεφικών - Παιδικών - Βρεφονηπιακών Σταθμών, Μονάδων Απασχόλησης βρεφών και νηπίων) τις λεγόμενες Φ.Π.Α.Δ. οι οποίες φροντίζουν βρέφη και παιδιά μέχρι την ηλικία εγγραφής τους στην υποχρεωτική εκπαίδευση, για ορισμένο χρονικό διάστημα της ημέρας και παρέχουν συγκεκριμένες υπηρεσίες. Οι μονάδες αυτές ανάλογα με την ηλικία των παιδιών που φιλοξενούν και το είδος των υπηρεσιών που παρέχουν, διακρίνονται στις εξής κατηγορίες: Βρεφικός Σταθμός για βρέφη από 2 μηνών μέχρι 2,5 ετών, (β.) Παιδικός σταθμός για παιδιά από 2,5 ετών μέχρι την ηλικία εγγραφής τους στην υποχρεωτική εκπαίδευση, Υ.Α. Δ22/οικ. 11828/293/2017.

Η Πρωτοβάθμια εκπαίδευση περιλαμβάνει το Νηπιαγωγείο (προσχολική εκπαίδευση) και το Δημοτικό. Η φοίτηση στα Νηπιαγωγεία διαρκεί ένα με δύο χρόνια, από την ηλικία των τεσσάρων μέχρι των έξι ετών και αποτελεί στάδιο προετοιμασίας που συμβάλλει στην ένταξη

των παιδιών στο Δημοτικό Σχολείο. Η πλειονότητα των Νηπιαγωγείων είναι δημόσια και η φοίτηση είναι δωρεάν. Τα Νηπιαγωγεία μπορεί να συστεγάζονται με τα Δημοτικά.

Όσον αφορά το Δημοτικό σχολείο, η διάρκεια φοίτησης είναι εξαετής, με ηλικία εισόδου το 6ο έτος. Η φοίτηση στο Δημοτικό ολοκληρώνεται με το πέρας της έκτης τάξης οπότε και ο τίτλος σπουδών διαβιβάζεται υπηρεσιακά στο Γυμνάσιο. Σύμφωνα με την Απόφαση του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων για την αξιολόγηση των μαθητών του Δημοτικού (Φ.7Α/ΦΜ/212191/Δ1/4-12-2017) προβλέπεται προφορική περιγραφική για τις δυο πρώτες τάξεις και περιγραφική αξιολογική συνδυαστικά με κλίμακα βαθμολογίας για τις επόμενες τέσσερις τάξεις του Δημοτικού.

Παράλληλα προς τα κοινά Νηπιαγωγεία και Δημοτικά λειτουργούν και Ολοήμερα, τα οποία έχουν διευρυμένο ωράριο λειτουργίας και εμπλουτισμένο Αναλυτικό Πρόγραμμα.

Όσον αφορά το Γυμνάσιο, Ημερήσιο ή Εσπερινό, η φοίτηση είναι τριετής και διαρκεί από τα 12 μέχρι τα 15. Το αναλυτικό πρόγραμμα επεκτείνει τα μαθησιακά αποτελέσματα της προηγούμενης βαθμίδας. Η αξιολόγηση στο Γυμνάσιο προκύπτει από την καθημερινή προφορική εξέταση και τη συμμετοχή του μαθητή στη μαθησιακή διαδικασία, τις ολιγόλεπτες γραπτές δοκιμασίες, τις ωριαίες υποχρεωτικές γραπτές δοκιμασίες και τέλος, τις γραπτές εξετάσεις στο τέλος της σχολικής χρονιάς. Οι μαθητές που δε συμπληρώνουν βαθμό προαγωγής σε κάποια μαθήματα παραπέμπονται σε συμπληρωματική εξέταση αφού πρώτα μεσολαβήσει μια εβδομάδα υποστηρικτικής διδασκαλίας από τον διδάσκοντα. Οι απόφοιτοι Γυμνασίου λαμβάνουν Απολυτήριο Τίτλο ο οποίος τους παρέχει τη δυνατότητα ένταξης στην ανώτερη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, το Λύκειο.

Η μετα-υποχρεωτική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, σύμφωνα με το Ν. 3475/2006 (ΦΕΚ 146 Α/13-7-2006) για την Οργάνωση και τη λειτουργία της Δευτεροβάθμιας Επαγγελματικής Εκπαίδευσης περιλαμβάνει δύο τύπους σχολείων: τα Γενικά Λύκεια, (ΓΕ.Λ και τα Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑ.Λ.) στα οποία παρέχεται η επαγγελματική εκπαίδευση. Τα Γενικά και Επαγγελματικά Λύκεια διακρίνονται σε ημερήσια και εσπερινά. Τα τελευταία απευθύνονται σε εργαζόμενους μαθητές.

Παράλληλα με τα τυπικά σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης λειτουργούν και Ειδικά Νηπιαγωγεία, Δημοτικά, Γυμνάσια, Λύκεια και λυκειακές τάξεις, που απευθύνονται σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές και μαθησιακές ανάγκες. Επίσης λειτουργούν Μουσικά, Εκκλησιαστικά, Καλλιτεχνικά Γυμνάσια και Λύκεια καθώς και εσπερινά Γυμνάσια, εσπερινά Λύκεια, τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας και η εσπερινή



Επαγγελματική Σχολή, τα Πρότυπα και Πειραματικά, τα Διαπολιτισμικά και το Ευρωπαϊκό Σχολείο (Eurydice, 2018)

Στη «μετα-υποχρεωτική» Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση εντάσσονται και τα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΙΕΚ), τα οποία προσφέρουν επίσημη αλλά αδιαβάθμητη εκπαίδευση. Τα Ιδρύματα αυτά χαρακτηρίζονται αδιαβάθμητα, γιατί δέχονται τόσο αποφοίτους Γυμνασίου όσο και αποφοίτους Λυκείου, ανάλογα με τις επιμέρους ειδικότητες που προσφέρουν (Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων) . Η δημόσια πανεπιστημιακή εκπαίδευση διακρίνεται σε ΑΕΙ και ΑΤΕΙ. Η εισαγωγή των φοιτητών σε αυτά τα ιδρύματα εξαρτάται από την επίδοσή τους σε εξετάσεις εθνικού επιπέδου που λαμβάνουν χώρα στη Γ΄ τάξη του Λυκείου ή την Δ΄ τάξη του Εσπερινού Λυκείου, τις λεγόμενες Πανελλαδικές εξετάσεις. Επιπρόσθετα, στο ΕΑΠ οι φοιτητές γίνονται αποδεκτοί από την ηλικία των 22 ετών μετά από κλήρωση (Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας & Θρησκευμάτων).

Τα Νηπιαγωγεία, τα Δημοτικά, τα Γυμνάσια και τα Λύκεια μπορεί να είναι δημόσια ή ιδιωτικά, ενώ η Τριτοβάθμια Εκπαίδευση είναι μόνο δημόσια.

Σύμφωνα με το Υπουργείο Παιδείας, η επίσημη τυπική εκπαίδευση χαρακτηρίζεται από καθορισμένη διάρκεια σπουδών, επαναληψιμότητα, και απονομή επίσημου τίτλου σπουδών στο τέλος τους, ο οποίος αποτελεί και την κρατική νομιμοποίησή της. Επίσης, η διαβάθμιση των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων συνεπάγεται την υποχρέωση κατοχής του αποδεικτικού τίτλου (απολυτηρίου, πτυχίου κλπ.) του προηγούμενου επιπέδου σπουδών για τη συνέχιση στο επόμενο.

Σύμφωνα με τους Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου (1994), στις δομές αυτές θα πρέπει να συμπεριληφθεί και η Ιδιωτική Εκπαίδευση, η οποία είναι οργανωμένη και λειτουργεί στα πρότυπα της Δημόσιας και διοικείται από την ίδια διοικητική δομή που υπάρχει για εκείνη.

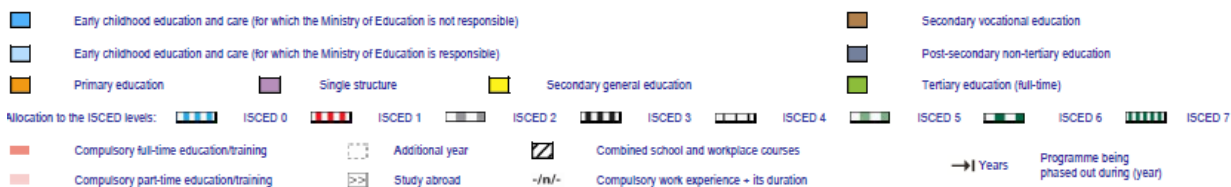
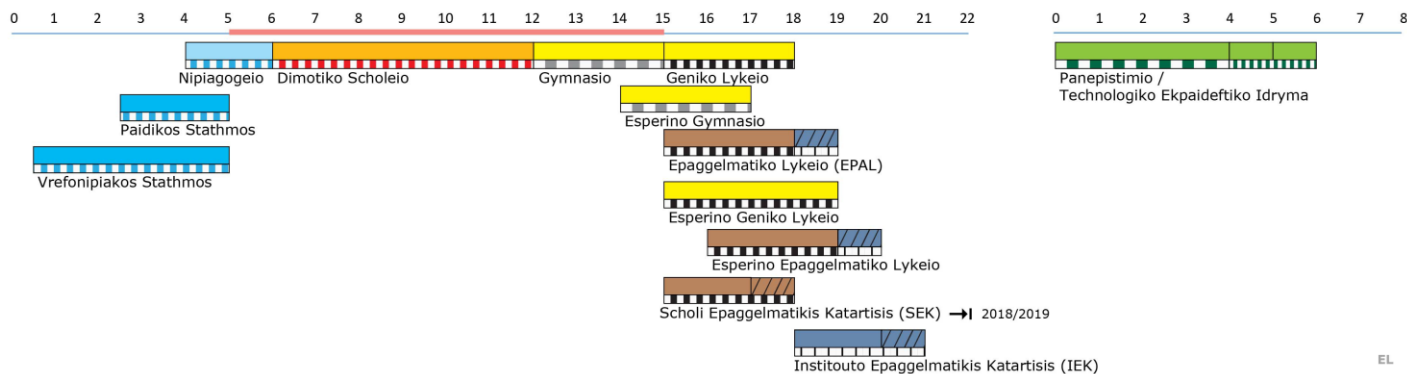
Ακόμη το εκπαιδευτικό σύστημα περιλαμβάνει την Εκπαίδευση Ενηλίκων που μπορεί να είναι τυπική ή μη τυπική. Η τυπική παρέχεται σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, ΣΔΕ και σε Εσπερινά Γενικά και Επαγγελματικά Λύκεια. Η μη τυπική Εκπαίδευση Ενηλίκων παρέχεται σε Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης, σε Κέντρα δια Βίου Μάθησης, σε Κολλέγια και σε Σχολές Επαγγελματικής Κατάρτισης (Eurydice, 2018).

Το διάγραμμα που ακολουθεί παρουσιάζει συνοπτικά τη δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, όπως αυτό συγκροτείται από ιδρύματα της επίσημης τυπικής, διαβαθμισμένης ή αδιαβάθμητης εκπαίδευσης και με τη μορφή που εμφανίζεται στην έκθεση του Ευρωπαϊκού

Δικτύου Πληροφόρησης για την εκπαίδευση Eurydice, 2017-2018 και δίνει τη γενική εικόνα του εκπαιδευτικού συστήματος σε όσες εκφάνσεις του εποπτεύονται κυρίως από το ΥΠΕΠΘ, που είναι και οι μεγαλύτερες σε έκταση.

## Greece

### Age of students



Εικόνα 1. Πηγή: Eurydice, (2017-2018)

## 1.5 Διοίκηση του Εκπαιδευτικού Συστήματος στην Ελλάδα

### 1.5.1 Διοίκηση σε κεντρικό επίπεδο

Σε κεντρικό επίπεδο, ο Υπουργός Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, υποστηριζόμενος από συλλογικά συμβουλευτικά και γνωμοδοτικά όργανα και θεσμικούς φορείς, λαμβάνει τις ουσιαστικές αποφάσεις που σχετίζονται με τους μακροπρόθεσμους στόχους και τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος. Γενικότερα, οι Υπηρεσίες και τα Συμβούλια που λειτουργούν στο Υπουργείο Παιδείας ασκούν τη διοίκηση της Εκπαίδευσης από ένα κεντρικό επίπεδο παρέχοντας γνωμοδοτικό και επιστημονικό έργο (Eurydice, 2018). Τα Ανώτατα Ιδρύματα είναι αυτοδιοικούμενα και ελέγχονται από τον Υπουργό μόνο για διοικητικές πράξεις.

### **1.5.2 Διοίκηση σε περιφερειακό επίπεδο**

Σε επίπεδο περιφέρειας οι αποφάσεις λαμβάνονται από τις Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης που υπάγονται απευθείας στον Υπουργό Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων και οι οποίες έχουν την εποπτεία για την υλοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής και την ευθύνη της διοίκησης καθώς και της παιδαγωγικής και επιστημονικής καθοδήγησης της εκπαίδευσης στην Περιφέρεια (Eurydice, 2018). Ο Περιφερειακός Διευθυντής Εκπαίδευσης εποπτεύει, ελέγχει και συντονίζει το έργο των Διευθυντών Εκπαίδευσης και των Σχολικών Μονάδων (Eurydice, 2018)

### **1.5.3 Διοίκηση σε τοπικό επίπεδο**

Σε τοπικό επίπεδο την ευθύνη για την υλοποίηση και την εξειδίκευση της εκπαιδευτικής πολιτικής έχουν οι Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που υπάγονται στην οικεία Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης και οι Σχολικές Μονάδες οι οποίες υπάγονται στην οικεία Διεύθυνση Εκπαίδευσης. Κάθε Διεύθυνση έχει τον Διευθυντή Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

### **1.5.4 Διοίκηση σε επίπεδο σχολικής μονάδας**

Σε σχολικό επίπεδο τη διοίκηση ασκούν ο διευθυντής, ο υποδιευθυντής και ο Σύλλογος των διδασκόντων οι οποίοι υποστηρίζονται, όταν κρίνεται αναγκαίο, από τη Δημοτική Επιτροπή Παιδείας και το Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων. Πρόσφατα μάλιστα, με νομοθετικές ρυθμίσεις, το σχολείο απέκτησε μεγαλύτερη αυτονομία που αφορά τον προγραμματισμό, την οργάνωση και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού του έργου (Eurydice, 2018).

Ο Διευθυντής, ο Υποδιευθυντής και ο Σύλλογος Διδασκόντων συνιστούν τα όργανα διοίκησης σε επίπεδο σχολικών μονάδων . Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας είναι διοικητικά και παιδαγωγικά υπεύθυνος για αυτή. Συνεργάζεται με τα στελέχη της Εκπαίδευσης, τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς για την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων. Στις σχολικές μονάδες με τουλάχιστον 200 μαθητές ορίζεται ένας υποδιευθυντής ο οποίος αναπληρώνει τον Διευθυντή και αναλαμβάνει μέρος των αρμοδιοτήτων του. Ο Σύλλογος Διδασκόντων με επικεφαλής το Διευθυντή λαμβάνει αποφάσεις στο πλαίσιο της νομοθεσίας και είναι υπεύθυνος για την οργάνωση της σχολικής μονάδας, την επιτήρηση των μαθητών, και την εφαρμογή του Προγράμματος (Eurydice, 2018).

## **1.6 Καθήκοντα και αρμοδιότητες των σχολικών διευθυντών στην Ελλάδα**

Στα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες των διευθυντών των σχολικών μονάδων στη Ελλάδα, εμπίπτουν (α.) η οικονομική διαχείριση, (β.) η διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού, (γ.) η φροντίδα για την ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, (δ.) η συνεργασία με άλλους φορείς, (ε.) η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού αλλά και (στ.) το διδακτικό έργο.

Όσον αφορά (α.) την οικονομική διαχείριση, ο διευθυντής συνεργάζεται με τη Σχολική Επιτροπή αποστέλλοντας σε αυτή τα παραστατικά εσόδων και πληρωμών της σχολικής μονάδας (Eurydice, 2018) εφόσον η Σχολική Επιτροπή είναι αρμόδια να διαχειρίζεται τις πιστώσεις από το Υπουργείο Εσωτερικών για τις λειτουργικές δαπάνες των σχολείων σύμφωνα με το Ν.3852/2010 ο οποίος προβλέπει τη λειτουργία μιας σχολικής επιτροπής για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση σε κάθε Δήμο.

Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με την Υπουργική Απόφαση Φ.353.1/324/105657/Δ1/8-10-2002 ο διευθυντής 1) καθοδηγεί εκπαιδευτικούς και μαθητές ώστε να θέσουν υψηλούς στόχους και εξασφαλίζει τις απαραίτητες προϋποθέσεις για την επίτευξή τους 2) παρέχει βοήθεια στο εκπαιδευτικό έργο 3) ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς στην ανάληψη πρωτοβουλιών παρέχοντάς τους θετικά κίνητρα και ενισχύει τη συνοχή του Συλλόγου Διδασκόντων 4) ενημερώνει εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές για την εκπαιδευτική πολιτική και το έργο του σχολείου 5) είναι παιδαγωγικά υπεύθυνος για τη διαμόρφωση θετικού κλίματος και την ανάπτυξη αρμονικών σχέσεων μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας 6) συνεργάζεται με τις μαθητικές κοινότητες 7) οφείλει να αποτελεί το θετικό παράδειγμα για όλους Επίσης, φροντίζει να καταστήσει το σχολείο μονάδα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα διοικητικού, επιστημονικού και παιδαγωγικού χαρακτήρα και ενημερώνει το Σύλλογο Διδασκόντων σχετικά με τη νομοθεσία, τις εγκυκλίους και τις αποφάσεις που αφορούν την εκπαίδευση και τη λειτουργία του σχολείου.

Εκπροσωπεί τη σχολική μονάδα σε όλες τις σχέσεις της προ τρίτους-ο ν.4547/2018 ορίζει τον διευθυντή εκπρόσωπο της σχολικής μονάδας στην ομάδα σχολείων- και καλεί τα μέλη του σχολικού συμβουλίου σε συνεδρίαση είτε τον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων για ενημέρωση-μάλιστα μπορεί να συμμετέχει στις συνεδριάσεις του. Επιπλέον, συντάσσει τις αξιολογικές εκθέσεις για το διδακτικό και διοικητικό προσωπικό, όπως προβλέπει η νομοθεσία και έχει υποχρεωτικό διδακτικό ωράριο το οποίο καθορίζεται από τα έτη

προϋπηρεσίας του και τον αριθμό των τμημάτων της σχολικής μονάδας (Εγκύκλιος 123948/Δ2/06-09-2013)

## **1.7 Επιλογή διευθυντών σχολικών μονάδων**

Όσον αφορά την επιλογή σχολικών διευθυντών γίνεται σύμφωνα με το νόμο 3848/2010 όπως τροποποιήθηκε και ισχύει με το ν. 4473/2017 και τον 4547/2018 . Ο υποψήφιος διευθυντής θα πρέπει να έχει δεκαετή τουλάχιστον εκπαιδευτική υπηρεσία στην οικεία βαθμίδα και να έχει ασκήσει για οκτώ (8) τουλάχιστον έτη διδακτικά καθήκοντα σε σχολικές μονάδες.

Τα γενικά κριτήρια επιλογής είναι α) η επιστημονική και παιδαγωγική συγκρότηση και κατάρτιση του υποψηφίου η οποία προκύπτει από τα αποδεικτικά στοιχεία του φακέλου του β) η υπηρεσιακή του κατάσταση, η καθοδηγητική και διοικητική του εμπειρία γ) η συμβολή του υποψηφίου στο εκπαιδευτικό έργο και δ) η προσωπικότητα και η γενική συγκρότηση του υποψηφίου, κριτήριο που αποτιμάται κατά την προφορική συνέντευξη ενώπιον των οικείων περιφερειακών συμβουλίων, η συνεισφορά του στη δημιουργία κατάλληλου παιδαγωγικού κλίματος, η συμμετοχή του στο σχεδιασμό και την υλοποίηση δράσεων, καθώς και οι ικανότητες διοίκησης ή και οργάνωσης εκπαιδευτικών ή παιδαγωγικών δράσεων.

Επίσης, σύμφωνα με το Ν.4547/2018 προϋπόθεση για την επιλογή σε θέση στελέχους της εκπαίδευσης, πλην των προϊσταμένων διθέσιων και τριθέσιων δημοτικών σχολείων και νηπιαγωγείων, είναι εκτός από την κατοχή του βαθμού Α΄, και η πιστοποιημένη γνώση Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) Α΄ επιπέδου.

Οι διευθυντές σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης τοποθετούνται σε κενές θέσεις με βάση την κατάταξή τους στον τελικό ενιαίο αξιολογικό πίνακα και τις δηλωθείσες προτιμήσεις τους με Απόφαση του οικείου περιφερειακού διευθυντή εκπαίδευσης και ύστερα από πρόταση του οικείου περιφερειακού συμβουλίου Πρωτοβάθμιας (ΠΥΣΠΕ) και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ΠΥΣΔΕ) και η θητεία τους διαρκεί 3 έτη.

## **1.8 Μισθοί διευθυντών σχολικών μονάδων**

Οι διευθυντές λαμβάνουν μηνιαίο επίδομα θέσης ευθύνης 300 ευρώ και εφόσον η σχολική μονάδα διαθέτει τουλάχιστον 6 τμήματα λαμβάνουν 350 ευρώ. Όσον αφορά την

Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, το επίδομα θέσης των διευθυντών και των προϊσταμένων των μονοθέσιων, διθέσιων και τριθέσιων δημοτικών σχολείων, νηπιαγωγείων και παιδικών σταθμών, ανέρχεται στα εκατόν πενήντα (150) ευρώ.

## **1.9 Αξιολόγηση-Επιμόρφωση**

Υποχρεωτικό σύστημα επιμόρφωσης για τους διευθυντές σχολικών μονάδων δεν έχει ακόμη θεσμοθετηθεί ενώ η αξιολόγηση τους, που δεν υφίσταται μέχρι στιγμής, προβλέπεται από το νόμο 4547/2018 για τις νέες δομές υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση και θα διενεργείται από το Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου, ο οποίος είναι παιδαγωγικά υπεύθυνος για τη σχολική μονάδα.

## **1.10 Ομάδες εκπαιδευτικών και ομάδες σχολείων**

Με το νέο νομοσχέδιο 4547/2018 συνιστώνται στις σχολικές μονάδες ομάδες εκπαιδευτικών που διδάσκουν τα ίδια ή συναφή γνωστικά αντικείμενα ή που διδάσκουν στην ίδια τάξη. Οι ομάδες αυτές συνεδριάζουν σε τακτική βάση, σε όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους, συνεργάζονται με στόχο την ανταλλαγή ιδεών, διδακτικού υλικού, τον από κοινού σχεδιασμό της διδασκαλίας και την αποτίμηση του εκπαιδευτικού τους έργου. Οι ομάδες εκπαιδευτικών συνεργάζονται συστηματικά και με τους συντονιστές εκπαιδευτικού έργου των αντίστοιχων κλάδων. Καινοτομία αποτελεί το γεγονός ότι με τον ίδιο νόμο σχηματίζονται ομάδες σχολείων με ελάχιστο αριθμό σχολικών μονάδων τις πέντε (5) και μέγιστο τις δέκα (10). Οι σύλλογοι διδασκόντων των ομάδων σχολείων βρίσκονται σε συνεχή ενημέρωση μεταξύ τους σχετικά με επιμορφωτικές πρωτοβουλίες, δράσεις «και συμμετοχή σε ποικίλα παιδαγωγικά προγράμματα με στόχο την όσο το δυνατόν μεγαλύτερη κοινή εμπλοκή των εκπαιδευτικών τους κοινοτήτων».

# **ΤΟ ΣΚΑΝΔΙΝΑΒΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ**

## **1.11 Η Φινλανδία ως γεωγραφική οντότητα**

Η παρούσα εργασία αποτυπώνει τα χαρακτηριστικά των μοντέλων διοίκησης των σχολικών μονάδων στην Ελλάδα και από τις σκανδιναβικές χώρες στην Φινλανδία καθώς αυτή

αποτελεί τυπικό παράδειγμα σκανδιναβικής εκπαίδευσης ώστε να αναδειχτούν οι ομοιότητες, οι διαφορές και τα χαρακτηριστικά του ηγέτη σε κάθε ένα από τα παραπάνω δυο εκπαιδευτικά συστήματα.

Στην εκκίνηση της θεωρητικής διερεύνησης κρίνεται σκόπιμο να διευκρινιστεί ότι, σύμφωνα με τον ορισμό που απαντά στη Wikipedia «Οι χώρες της βόρειας Ευρώπης, αναφερόμενες σε κάποιες περιπτώσεις και Νορδικές, είναι μια γεωγραφική και πολιτισμική περιοχή στην βόρεια Ευρώπη που αποτελείται από τις Φινλανδία, Σουηδία, Δανία, Νορβηγία, Ισλανδία καθώς και τις αυτόνομες περιοχές αυτών των χωρών (νήσοι Ώλαντ, νήσοι Φερόες και Γροιλανδία). Όλες μοιράζονται κοινές πολιτισμικές και γλωσσικές ρίζες και έχουν παρόμοιες κοινωνικές δομές». Σύμφωνα με την ίδια ιστοσελίδα, ο όρος Σκανδιναβία χρησιμοποιείται συχνά ως συνώνυμος, «αν και γεωγραφικά αφορά μόνο την Σουηδία, Δανία, Φινλανδία και Νορβηγία» ενώ όπως επισημαίνουν οι Katarina Norberg, Olof Johansson (2010) αμιγώς σκανδιναβικές είναι οι Σουηδία, Νορβηγία και Δανία.

Η Φινλανδία είναι χώρα της βόρειας Ευρώπης με πρωτεύουσα το Ελσίνκι και πληθυσμό 5,945 εκατομμύρια σύμφωνα με την απογραφή του 2016. Είναι μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης από το 1995 και το πολίτευμα της είναι η Προεδρευόμενη Κοινοβουλευτική Δημοκρατία. Δυο από τις χρονολογίες ορόσημο της ιστορίας της είναι το 1917 όταν ανεξαρτητοποιήθηκε από τη Ρωσία και το 1990 που ήρθε αντιμέτωπη με το ενδεχόμενο της οικονομικής κατάρρευσης. Το 2015 η Φινλανδία αριθμούσε 3.500 σχολεία και 60.000 εκπαιδευτικούς, 95% εκ των οποίων διέθεταν μεταπτυχιακό τίτλο. (Τουλουμάκου Άννα,2015).

Οι δημόσιες δαπάνες για την εκπαίδευση ανέρχονται στο 12,5 % του συνολικού κρατικού προϋπολογισμού και είναι χαρακτηριστικό ότι το 99% των δαπανών καλύπτονται από το κράτος,(Sahlberg,2011). Η ιδιωτική χρηματοδότηση αντιπροσωπεύει μόνο το 2,6% όλων των δαπανών γενικά (Eurydice,2018)

## **Δομή και οργάνωση του Φινλανδικού εκπαιδευτικού συστήματος**

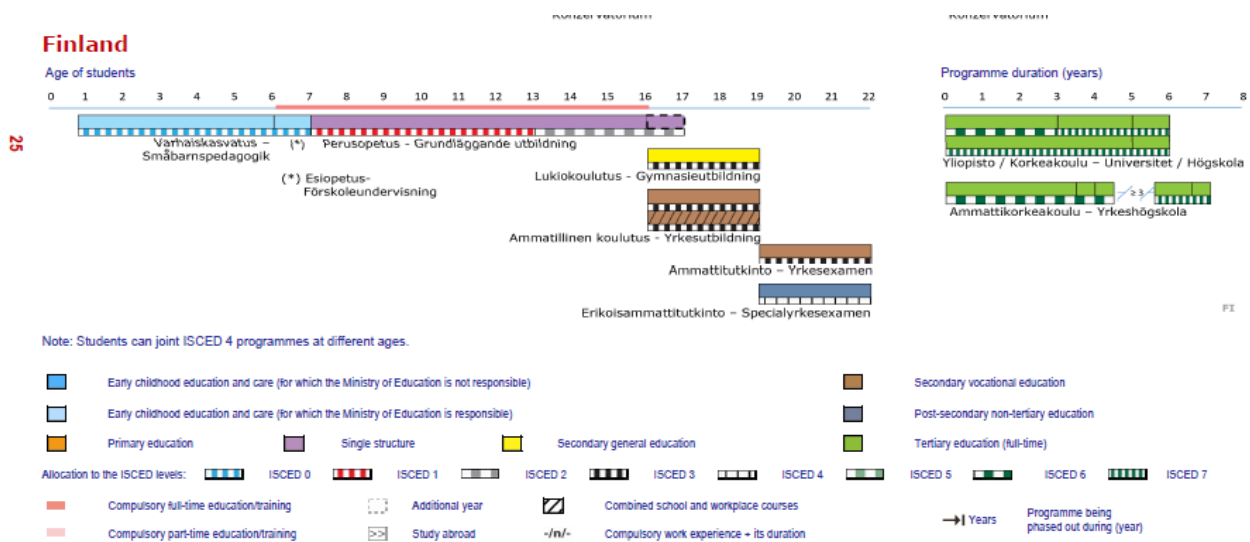
### **1.12 Η Δευτεροβάθμια εκπαίδευση**

Ποιά είναι όμως η οντότητα του Φινλανδικού συστήματος εκπαίδευσης; Η εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς για όλους τους μαθητές. (Halinen & Jarvinen,2008).Τα εξαιρετικά αποτελέσματα σε 3 συνεχόμενες εκθέσεις της PISA το 2000, 2003 και το 2006 αποκαλύπτουν



ένα αποτελεσματικό σχολείο που παραδόξως προϋποθέτει την καταβολή μέτριας προσπάθειας και λογικών δαπανών. Το Φινλανδικό σχολείο εμφανίζει μεγάλα ποσοστά αριστούχων, πετυχαίνει ποιότητα, προάγει την κοινωνική συνοχή και την καινοτομία επειδή διαχειρίζεται τους ανθρώπινους και οικονομικούς πόρους αποτελεσματικά.

Συγκεκριμένα, η φοίτηση αγοριών και κοριτσιών δεν παρουσιάζει δυσαναλογία σε ποσοστά. Μόνο ένα 2% επαναλαμβάνει την τάξη και το ποσοστό σχολικής διαρροής είναι πολύ πιο κάτω από τον μέσο όρο των αναπτυσσόμενων χωρών, (Unesco, 2008). Η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών συνεχίζουν στην ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η διάρθρωση του εκπαιδευτικού συστήματος εμφανίζεται στο παρακάτω διάγραμμα (Eurydice, 2017-2018)



Εικόνα 2: Η διάρθρωση του εκπαιδευτικού συστήματος στην Φινλανδία. Πηγή: The structure of the European Education Systems 2017/2018. Schematic Diagrams. Eurydice, Facts and Figures.

Πιο συγκεκριμένα, η ενιαία δομή βασικής-υποχρεωτικής εκπαίδευσης έχει ως εξής: ξεκινά στα 7 και έχει διάρκεια 9 έτη. Τα χρόνια από 7 έως 12 περιλαμβάνουν την πρωτοβάθμια εκπαίδευση και τα χρόνια 13-16 την κατώτερη δευτεροβάθμια, ότι στην Ελλάδα είναι το Γυμνάσιο. Στα 16 οι μαθητές εφόσον συνεχίζουν στην ανώτερη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση – και η συντριπτική πλειοψηφία συνεχίζει - μπορούν να επιλέξουν ανάμεσα στο Γενικό Λύκειο που είναι ζετούς φοίτησης και προετοιμάζει τους μαθητές για την είσοδο στο Πανεπιστήμιο. Λιγότεροι από το 40% των μαθητών επέλεξαν αυτόν τον τύπο σχολείου το 2015 (Day) ενώ μια άλλη επιλογή είναι το Επαγγελματικό Λύκειο, επίσης ζετούς φοίτησης το οποίο προετοιμάζει και εκπαιδεύει τον νέο σε συγκεκριμένη επαγγελματική σταδιοδρομία

χωρίς παράλληλα να του στερεί τη δυνατότητα να εισαχθεί σε κάποιο Πανεπιστήμιο μετά την αποφοίτηση του και αφού έχει πριν πετύχει στη δοκιμασία εγγραφής. Ποσοστό 60% των μαθητών επέλεξαν το Επαγγελματικό Λύκειο σύμφωνα με την Day (2015). Τα ποσοστά αυτά ήταν αντεστραμμένα το 2006 όταν η Halinen (2006b) υποστήριζε ότι μετά την υποχρεωτική εκπαίδευση το 52% εισάγονται στη γενική ανώτερη δευτεροβάθμια και 40% στα επαγγελματικά σχολεία. Μόλις ένα 5% εισήχθη στην αγορά εργασίας αμέσως χωρίς να φοιτήσει καθόλου στο Λύκειο.

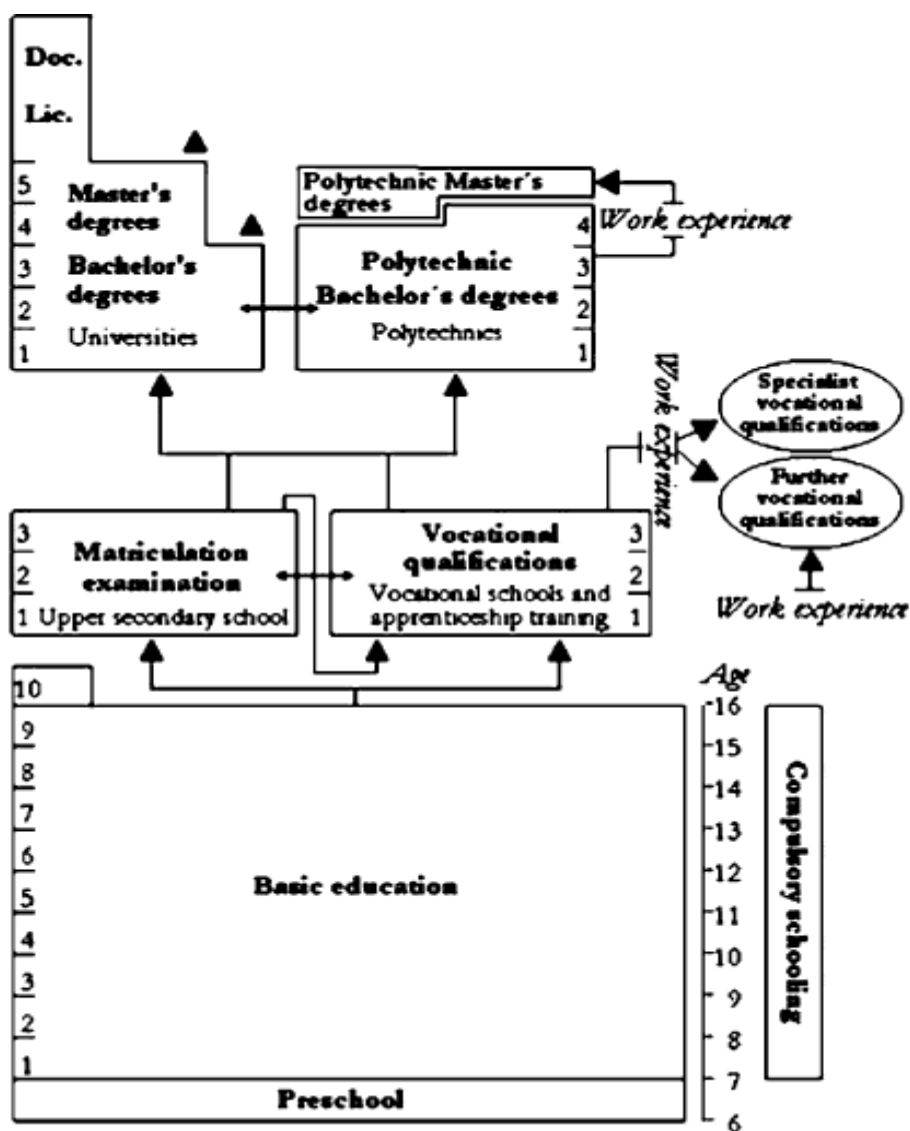
### **1.13 Η Πρωτοβάθμια εκπαίδευση**

Στην ηλικία των 6 και για ένα έτος μέχρι την εγγραφή στην πρωτοβάθμια οι γονείς εφόσον το επιθυμούν, έχουν τη δυνατότητα να εγγράψουν τα παιδιά τους στην προσχολική αγωγή. Λαμβάνει χώρα σε κέντρα ημέρας ή σχολεία, συμπυκνώνει το ελάχιστο 700 ώρες, 4 ώρες ημερησίως και είναι ενδεικτικό ότι 96% των οικογενειών την προτιμούν, (Halinen, & Jarvinen, 2008). Η πρώιμη προσχολική αγωγή και εκπαίδευση από τα 3 μέχρι τα 6 έτη θεωρούνται κοινωνικές υπηρεσίες και δεν υπάρχουν στο υπουργείο Παιδείας αν και η Φινλανδία εξετάζει σοβαρά το ενδεχόμενο να καταστήσει και την πρώιμη προσχολική αγωγή αναπόσπαστο τμήμα του κρατικού εκπαιδευτικού συστήματος. Εναργέστερα αποτυπώνονται οι εκπαιδευτικές δομές ως εξής στην εικόνα που ακολουθεί: .

Η έρευνα δείχνει (Biddle & Berliner, 2002) ότι οι επενδύσεις στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, καθώς τα παιδιά μαθαίνουν εκεί τις βασικές γνώσεις και δεξιότητες και υιοθετούν τη στάση της δια βίου μάθησης, είναι σημαντικές γιατί αποδίδουν στις επόμενες βαθμίδες εκπαίδευσης με καλύτερες δεξιότητες γενικά και με δεξιότητες μάθησης ειδικότερα.

Στην προσχολική και τη βασική εκπαίδευση, τα σχολικά εγχειρίδια, το σχολικό γεύμα, οι υπηρεσίες υγείας και πρόνοιας και οι μετακινήσεις για μαθητές που ζούνε μακριά από το σχολείο είναι δωρεάν.

Οι τρεις βαθμίδες της εκπαίδευσης αποδίδονται σχηματικά στην παρακάτω εικόνα.



Εικόνα 3: Το Φινλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα. Πηγή: *Towards inclusive education: The case of Finland*, Irmeli Halinen & Ritva Jarvinen, published on line, 23 September 2008, Unesco IBE 2008, Springer

## 1.14 Ο δημόσιος χαρακτήρας της παιδείας

Η εκπαίδευση είναι δωρεάν σε όλα τα επίπεδα για μαθητές και φοιτητές. Δεν υπάρχουν δίδακτρα από την προσχολική έως την τριτοβάθμια. Η εκπαίδευση ενηλίκων είναι η μόνη μορφή εκπαίδευσης που ενδέχεται να έχει αμοιβές σε ορισμένες περιπτώσεις.

Στο ανώτερο δευτεροβάθμιο επίπεδο, οι μαθητές πρέπει να αγοράσουν το εκπαιδευτικό τους υλικό ενώ λαμβάνουν δωρεάν γεύματα κάθε μέρα. Οι υπηρεσίες υγείας και πρόνοιας είναι δωρεάν. Το κόστος μεταφοράς επιδοτείται από το κράτος. Στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, οι σπουδαστές οφείλουν να αγοράσουν τα συγγράμματα ή μπορούν να χρησιμοποιήσουν τις

υπηρεσίες των δημόσιων βιβλιοθηκών. Τα γεύματα των σπουδαστών, οι υπηρεσίες υγείας και πρόνοιας επιδοτούνται από το κράτος.

## 1.15 “THE LESS IS MORE”

Το ακαδημαϊκό έτος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης διαρκεί από τον Αύγουστο μέχρι τον Μάιο. Το σχολικό ωράριο ξεκινά από τις 9.00 ή 9.45, διαρκεί έως τις 14.00 ή 14.45 και περιλαμβάνει μεγάλα διαλείμματα των 15’ και 20’. Το ημερήσιο πρόγραμμα δεν είναι ίδιο αλλά εναλλάσσονται και η ώρα άφιξης και η ώρα αναχώρησης από το σχολείο. Η διδακτική ώρα διαρκεί συνήθως 75’. Οι εβδομαδιαίες ώρες διδασκαλίας ποικίλλουν από 19 στην πρώτη και δευτέρα τάξη και φτάνουν μέχρι τις 30 στις δυο τελευταίες τάξεις της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Ωστόσο, η διαδικασία του μαθήματος είναι αυτή που όλοι γνωρίζουμε: εξέταση, παράδοση, ανάθεση εργασιών. Τότε τί είναι εκείνο που αλλάζει;

Η Αυστραλή δασκάλα Day (2015) επισημαίνει ότι η πυρηνικής σημασίας ειδοποιός διαφορά του εκπαιδευτικού συστήματος της Φινλανδίας σε σχέση με εκπαιδευτικά συστήματα άλλων ευρωπαϊκών χωρών και εκείνου της Αμερικής είναι η αντίληψη ότι «επενδύουμε σε λίγα που αποδίδουν όμως πολλά», «the less is more». Πρακτικά αυτό μεταφράζεται ως εξής: λιγότερος χρόνος παραμονής στο σχολείο, περισσότερη ξεκούραση, λίγα διδακτικά αντικείμενα, 3-5 ημερησίως στα οποία όμως εμβαθύνουν, μεγάλα διαλείμματα. Οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές δεν υποχρεούνται να παραμένουν στο σχολείο τις ώρες που δεν έχουν μάθημα. Έτσι, για παράδειγμα μπορεί ένας μαθητής/εκπαιδευτικός να προσέλθει στο σχολείο του στις 11.00. Οι τάξεις είναι ολιγομελείς, των 15-20 ατόμων και στο Δημοτικό οι μαθητές έχουν τον ίδιο δάσκαλο 3- 6 έτη της φοίτησης τους γεγονός που επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να αντιμετωπίζει ολιστικά το αναλυτικό πρόγραμμα και να αναγνωρίζει τις ιδιαιτερότητες του μαθητή. Όσον αφορά τις λιγοστές εργασίες που ανατίθενται για το σπίτι δεν απαιτούνται περισσότερο από 30’ για την εκπόνηση τους, πολλές από αυτές δεν βαθμολογούνται ούτε έχουν υποχρεωτικό χαρακτήρα και οι μαθητές δεν χρειάζονται ιδιαίτερα μαθήματα για να τις διαχειριστούν. Το δημοτικό σχολείο είναι, σε μεγάλο βαθμό, μια «ζώνη απαλλαγμένη από δοκιμασίες» που προορίζεται για να διατηρεί ο μαθητής τη νεανική του περιέργεια. Λιγότεροι κανόνες, περισσότερη αυτονομία στη διαχείριση του αναλυτικού προγράμματος και τελικά λιγότερη καχυποψία αλλά περισσότερη εμπιστοσύνη.

Στοιχεία από πρόσφατες μελέτες δείχνουν ότι οι Φιλανδοί μαθητές αντιμετωπίζουν λιγότερο άγχος από πολλούς συνομηλίκους τους σε άλλες χώρες (ΟΟΣΑ, 2004). Στην εθνική έκθεση PISA, οι Kurari και Välijärvi (2005) καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι μόνο το 7% των Φιλανδών μαθητών δήλωσαν ότι αισθάνονται άγχος όταν λύνουν μαθηματικά στο σπίτι, έναντι 52% και 53% στην Ιαπωνία και τη Γαλλία αντίστοιχα.

## **1.16 Αξιολόγηση μαθητών και αυτό-αξιολόγηση σχολικών μονάδων**

Η συνεργασία, η επικοινωνία, η ενεργός συμμετοχή, η επίλυση προβλημάτων και η απόκτηση δεξιοτήτων είναι οι στόχοι. Η αξιολόγηση και η αυτό-αξιολόγηση των μαθητών γίνονται σε επίπεδο σχολικής μονάδας καθώς μαθητές αλλά και εκπαιδευτικοί δεν δοκιμάζονται σε εθνικές εξετάσεις. Από την πέμπτη τάξη, οι Φιλανδοί μαθητές δεν λαμβάνουν πλέον αριθμητική βαθμολογία που θα επέτρεπε την απευθείας σύγκριση των μαθητών μεταξύ τους. Στην πραγματικότητα, οι βαθμοί απαγορεύονται από το νόμο. Χρησιμοποιούνται μόνο περιγραφικές αξιολογήσεις και ανατροφοδότηση. Κάθε 5 χρόνια, κάθε σχολείο συμπεριλαμβάνεται σε ένα εθνικό δείγμα μαθησιακών αποτελεσμάτων που αφορά επιλεγμένο θεματικό πεδίο. Οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν πληροφορίες σχετικά με τα αποτελέσματα των δικών τους σχολείων, αλλά αυτά τα αποτελέσματα δεν δημοσιεύονται και τα σχολεία δεν συγκρίνονται μεταξύ τους. (NBE 2004; Halinen 2006b).

## **1.17 Το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών και οι αξίες που ενσωματώνει**

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για την υποχρεωτική εκπαίδευση (National Core Curriculum for Basic Education (NBE 2004, p. 12) δίνει έμφαση στην αξία της ισότητας και υπογραμμίζει το γεγονός της ποικιλομορφίας των μαθητών. Αυτά αποτελούν τα σημεία εκκίνησης του φιλανδικού εκπαιδευτικού συστήματος. Το εκπαιδευτικό σύστημα έχει ως βάση τον Φιλανδικό πολιτισμό αλλά οπωσδήποτε λαμβάνει υπόψη τη διάδραση αυτοχθόνων, Σκανδιναβικών και Ευρωπαϊκών στοιχείων και τις όποιες ιδιαιτερότητες της κοινωνίας όπως είναι οι εθνικές γλώσσες και οι δυο εθνικές Εκκλησίες καθώς και τις εθνικές μειονότητες με τα ήθη τους. Το αναλυτικό πρόγραμμα ενσωματώνει έννοιες όπως παγκοσμιοποίηση και ανοχή, ισότητα των δυο φύλων και αυτοεκτίμηση, ατομική αλλά και κοινωνική ανάπτυξη,

την ιδιότητα του ενεργού πολίτη σε μια κοινωνία δημοκρατίας, την επιθυμία για τη δια βίου μάθηση. Η εθνική πολιτική υποστηρίζει την ενσωμάτωση καθώς όμως υπάρχει και Δημοτική αυτονομία, η εφαρμογή των εκπαιδευτικών πολιτικών μπορεί να είναι από ανοιχτή μέχρι και περιορισμένη. Εξαρτάται ενίοτε από τον δάσκαλο, τις στάσεις και τις δεξιότητες του, (Ketovuori, 2007. Moberg 2001, Rinola, 2008).

Κάθε τέσσερα χρόνια η φινλανδική κυβέρνηση επαναπροσδιορίζει την εκπαιδευτική πολιτική της και οι προσαρμογές που αποφασίζει είναι συνυφασμένες με τις τρέχουσες κοινωνικές εξελίξεις. Για παράδειγμα, τα εκπαιδευτικά κυβερνητικά σχέδια για το 2007-2011, έπρεπε να λαμβάνουν υπόψη ειδικότερα ότι υπάρχουν πλέον και άλλα περιβάλλοντα μάθησης πέραν του σχολείου όπως το διαδίκτυο. Επίσης, έπρεπε να ληφθούν υπόψη η ανησυχία των γονιών δεδομένης της ταραχώδους επαγγελματικής ζωής και οι οικογενειακές αλλαγές ως κοινωνικά φαινόμενα.

Ανεξάρτητα όμως από τις αλλαγές, διαχρονικές αξίες παραμένουν η ενίσχυση, η ανατροφοδότηση, η αλληλεπίδραση, η συμμετοχή, η από-ιατρικοποίηση της εκπαίδευσης, η ευελιξία των εκπαιδευτικών απέναντι σε νέες μεθόδους (Atjonen et al. 2008), οι θερμές διαπροσωπικές σχέσεις, ο σεβασμός στην ατομικότητα, η ενθάρρυνση της συμμετοχής (Vehnas, 2001). Αυτό που πρεσβεύει το φινλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι η έγκαιρη, εξατομικευμένη παρέμβαση. Για να καταστεί δυνατό θεωρούν ότι ο εκπαιδευτικός χρειάζεται την αρωγή εξω-εκπαιδευτικών δομών, κατάρτιση και δικτύωση με άλλους συναδέλφους. Αυτό το περιβάλλον μάθησης κατάφεραν να διαμορφώσουν οι Φινλανδοί ειδικότερα με τις νομοθετικές αλλαγές που προώθησαν τη δεκαετία του '90. Το Φινλανδικό Κοινοβούλιο, το Υπουργείο, το Εθνικό Φινλανδικό Συμβούλιο Εκπαίδευσης χαράζουν την πολιτική σε κεντρικό επίπεδο και επομένως οι αρχές, οι σκοποί, τα διδακτικά αντικείμενα, οι ώρες διδασκαλίας ορίζονται από Νόμους σε εθνικό επίπεδο αλλά αυτό το εθνικό, αναλυτικό πρόγραμμα μπορεί να προσαρμοστεί αναλόγως από τους Δήμους - για να ανταποκρίνεται στα τοπικά χαρακτηριστικά - με αποτέλεσμα τη δημιουργία κουλτούρας συνεργασίας και εμπιστοσύνης, (Halinen, 2006a). Έτσι, το σχολείο αποκεντρώνεται και μαθαίνει ενώ διδάσκει.

Ανακεφαλαιώνοντας, αναφορικά με το οικονομικό, κοινωνικό και πολιτικό υπόβαθρο της εκπαίδευσης στην Φινλανδία, τονίζεται ότι μεταξύ των πολιτικών κομμάτων υπάρχει ισχυρή συναίνεση όσον αφορά την εκπαίδευση και την κατάρτιση. Τα μεσοπρόθεσμα σχέδια εκπαίδευσης και κατάρτισης εγκρίνονται παρά τις αλλαγές στις κυβερνήσεις. Κατά συνέπεια, η εκπαιδευτική ανάπτυξη και κατάρτιση συνεχίζεται με σταθερό και προβλέψιμο τρόπο.

## **1.18 Ενσωμάτωση όλων σε ένα ανοιχτό σύστημα-Η ειδική αγωγή**

Η δύναμη του Φιλανδικού εκπαιδευτικού συστήματος εδράζεται στις δομές και στα λειτουργικά του μοντέλα που επιδιώκουν την εξάλειψη των αποκλεισμών, του διαχωρισμού και της αποξένωσης από το σχολείο και από την κοινωνία. Στην πράξη αυτό σημαίνει: εξατομικευμένη διδασκαλία, στενή συνεργασία δασκάλων με γονείς και κηδεμόνες, συμβουλευτική για κάθε ενδιαφερόμενο μαθητή, παροχή υπηρεσιών από σχολικούς ψυχολόγους, σχολικές νοσοκόμες και κοινωνικούς λειτουργούς, ενισχυτική διδασκαλία, ειδική αγωγή, διερμηνείς, μαζί με συμπληρωματικό εξοπλισμό, συσκευές και υλικά (NBE 2004 · Koivula 2008).

Οι μαθητές δεν κατηγοριοποιούνται με κριτήριο τις επιδόσεις τους αλλά φοιτούν σε ετερογενείς τάξεις. Εφαρμόζεται διαφοροποιημένη διδασκαλία όπου αυτό κρίνεται αναγκαίο καθώς και τα ενδεδειγμένα κάθε φορά παιδαγωγικά και διδακτικά εργαλεία. Οι Φιλανδοί δάσκαλοι και καθηγητές παρεμβαίνουν εγκαίρως γι' αυτό και σπάνια κάποιος μαθητής επαναλαμβάνει την τάξη ενώ είναι ελάχιστο το ποσοστό της σχολικής διαρροής, χαμηλότερο της τάξης του 0,5% (Halinen & Järvinen, 2008). Μάλιστα εάν κάποιος μαθητής κρίνεται ότι χρειάζεται περισσότερο από 9 έτη για να ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση λόγω σοβαρής ασθένειας ή αναπηρίας, του δίνεται η δυνατότητα να αρχίσει το σχολείο δυο χρόνια νωρίτερα από τους υπόλοιπους, φοιτώντας δυο αντί ένα έτος στην προσχολική αγωγή.

Το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας περιλαμβάνει ενισχυτική διδασκαλία που παρέχεται από τον δάσκαλο της τάξης ή τις ειδικότητες κατά μόνας ή κατά ομάδες αμέσως μετά τη λήξη των μαθημάτων. Για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες προβλέπεται παράλληλη στήριξη. Γενικότερα, μαθητής με οποιαδήποτε μαθησιακή δυσκολία μπορεί να έχει βοήθεια για τουλάχιστον 1 ή 2 μήνες μέχρι να ξεπεράσει τη δυσκολία αλλά και για περισσότερο χρονικό διάστημα εάν αυτό κριθεί σκόπιμο. Αυτή η εντοπισμένη θα έλεγε κανείς ειδική αγωγή εξυπηρετεί με τον καλύτερο τρόπο τα μαθησιακά αποτελέσματα. (Koivula 2008; Moberg and Savolainen 2008). Το ενδιαφέρον είναι πως όταν οι Φιλανδοί μιλούν για ενσωμάτωση και ένταξη όλων σε ένα ανοιχτό εκπαιδευτικό σύστημα το κάνουν πράξη συμπεριλαμβάνοντας σε αυτό που ελληνικά αποκαλείται «τυπική εκπαίδευση» και τους μαθητές με αναπτυξιακά και μαθησιακά προβλήματα. Αυτοί οι μαθητές εντάσσονται σε τυπικές τάξεις, σε μικρότερες ή μεγαλύτερες ομάδες λιγότερων ή περισσότερων μαθητών και σπάνια μετακινούνται σε ειδικό

σχολείο (Koivula 2008, Finnish Basic Education Act, 1998, National Core Curriculum for Basic Education, 2004). Το 2004 η Φινλανδία διέθετε επτά κρατικά σχολεία ειδικών αναγκών που εξυπηρετούσαν τους μαθητές με σοβαρά προβλήματα όρασης, ακοής και κινητικότητας, νευρολογικές διαταραχές, δυσφασία και δυσκοιλιότητα, αυτισμό και άλλες σοβαρές αναπηρίες.

Οι μαθητές των τυπικών σχολείων που έχουν μία από τις παραπάνω διαγνώσεις μπορούν να παρακολουθήσουν ειδικά σχολεία όταν χρειάζεται, για μια περίοδο υποστήριξης, κατά τη διάρκεια της οποίας οι παρεχόμενες υπηρεσίες υποστήριξης παρακολουθούνται στενά και καταγράφονται. Η πλειοψηφία των μαθητών με αναπηρίες φοιτούν σε τυπικά σχολεία, (NBE 2002). Η εκπαίδευση μπορεί να σε βρει και στο νοσοκομείο αν είσαι σοβαρά άρρωστος γιατί όπως ο Tilus (2007, 2008) υποστηρίζει «όταν τα παιδιά είναι άρρωστα, είναι εξαιρετικά σημαντικό να παραμένουν συνδεδεμένα με τη ζωή και την χαρά». Σχολεία προβλέπονται επίσης και για τη μερίδα εκείνη των μαθητών που αντιμετωπίζουν σοβαρά οικογενειακά προβλήματα, προβλήματα εθισμού σε ουσίες και διαταραχές συμπεριφοράς.

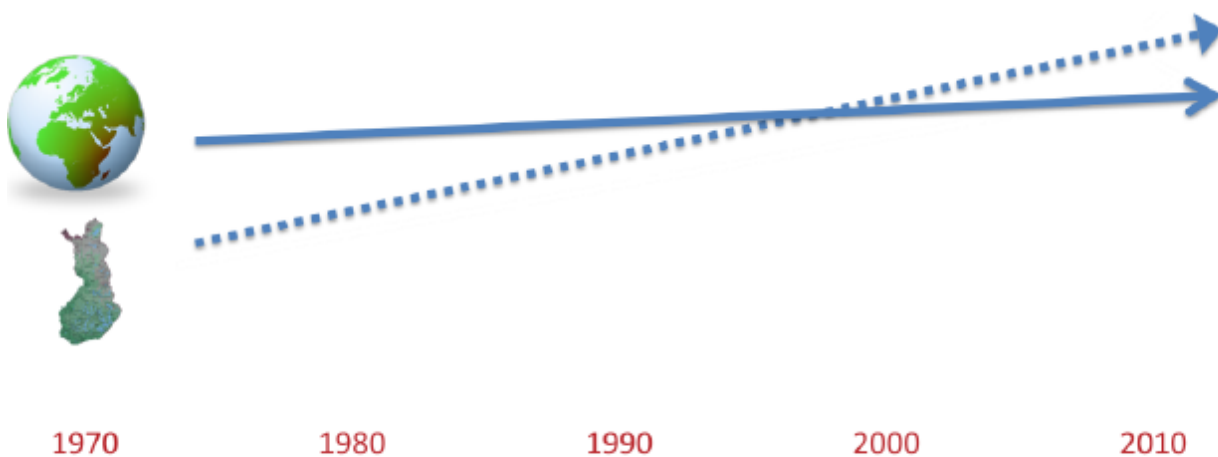
Επιπλέον, μετά τα 9 χρόνια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης οι μαθητές που αντιμετώπισαν μαθησιακά ή αναπτυξιακά προβλήματα δύνανται να παρακολουθήσουν ένα έτος επιπρόσθετα που δεν αποτελεί μέρος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και ενίοτε συνδυάζεται με εργασία. Περίπου ένα ποσοστό 4% παρακολουθεί αυτό το επιπλέον έτος στη διάρκεια του οποίου έχει κανείς τη δυνατότητα να αναβαθμίσει τους μέχρι τότε βαθμούς και επιδόσεις του και γιατί όχι να πειστεί να παρακολουθήσει και την ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, (NBE 2004). Μετά το σχολείο, ο Δήμος λαμβάνοντας υπόψη το εθνικό πλαίσιο σπουδών, καταρτίζει και οργανώνει δράσεις στις οποίες οι μαθητές συμμετέχουν προαιρετικά ή κάνουν την εργασία τους ή ξεκουράζονται σε ένα ασφαλές και ήσυχο περιβάλλον υπό την επίβλεψη επαγγελματικού προσωπικού (Rajala 2007).

Γενικά, το σχολείο δεν είναι μόνο πάροχος εκπαίδευσης αλλά και άλλων υπηρεσιών χρήσιμων για όλη την οικογένεια όπως είναι η σίτιση, η σωματική, στοματική, ψυχική υγεία και επομένως αποτελεί ένα δίκτυο ανάπτυξης και εξυπηρέτησης. Επίσης, αποσκοπεί στην κοινωνική συνοχή και ως εκ τούτου οι όποιες καινοτομίες και αλλαγές εισάγονται, προκύπτουν από συνεργασία εκπαιδευτικών και διοίκησης Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των εκπαιδευτικών Αρχών και των υπευθύνων Αρχών της εκπαιδευτικής πολιτικής συνδυαστικά. Το σύστημα ενδιαφέρεται για την ενσωμάτωση του συνόλου των μαθητών και την αντιμετώπιση των ειδικών αναγκών αυτών και των οικογενειών τους .



Επικαιροποιώντας τη συζήτηση, το 10% των μαθητών στην Φινλανδία της «εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς» είναι αλλοδαποί και μιλούν 40 διαφορετικές γλώσσες. Οι αλλοδαποί στην Φινλανδία αποδίδουν σημαντικά καλύτερα από ό,τι σε άλλες χώρες παγκοσμίως (PISA,2009 και Sahlberg,2011). «Η θετική αυτή παρατήρηση μεταστρέφεται μόνο εφόσον ο αριθμός αλλοδαπών στις τάξεις ξεπεράσει το 20% του συνολικού αριθμού μαθητών», (Τουλουμάκου,2015). Αλλά και τα αποτελέσματα του PISA το 2015 με εστίαση στον εγγραματισμό των Φυσικών Επιστημών κατατάσσουν την Φινλανδία στις χώρες με τις υψηλότερες επιδόσεις ανάμεσα στις χώρες του ΟΟΣΑ. Η Φινλανδία είναι η μόνη χώρα στην οποία τα κορίτσια έχουν περισσότερες πιθανότητες από τα αγόρια να πετύχουν ιδιαίτερα υψηλή επίδοση στις Φυσικές Επιστήμες.

Η πορεία του φινλανδικού εκπαιδευτικού συστήματος αποτυπώνεται ανοδική στην εικόνα 4.



Εικόνα 4. Η πορεία της επίδοσης του εκπαιδευτικού συστήματος της Φινλανδίας σε σύγκριση με τον παγκόσμιο μέσο όρο .Πηγή: Παρουσίαση P. Sahlberg στο <https://edpolicy.stanford.edu/sites/default/files/events/materials/sahlbergbook-talk-ppt.pdf>

## 1.19 Η επαγγελματική κατάρτιση και ανάπτυξη των Φινλανδών εκπαιδευτικών

Λέγεται ότι το συγκριτικό πλεονέκτημα του φινλανδικού συστήματος είναι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί που το στελεχώνουν, (Τουλουμάκου,2015). Οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζονται από διαρκείς ευκαιρίες επαγγελματικής ανέλιξης, είναι αυτόνομοι όσον αφορά το περιεχόμενο και τον τρόπο μάθησης αλλά διαδραματίζουν και κεντρικό ρόλο στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων μέσα στο σχολείο.

Υπάρχουν 8 Πανεπιστημιακές σχολές σε όλη την χώρα και οι φοιτητές επιλέγονται από το ανώτερο σε επιδόσεις 20% των μαθητών των σχολείων (Sahlberg, 2011), συγκεκριμένα μόνο ένα ποσοστό της τάξης του 10% γίνεται δεκτό στα παιδαγωγικά τμήματα (Day, 2015) πράγμα που σημαίνει λιγότεροι «κακοί» δάσκαλοι. Οι φοιτητές εκτός από εξετάσεις εκτίθενται ως προσωπικότητα σε συνεντεύξεις, ενώ σε όλη τη διάρκεια των σπουδών τους εκπονούν ερευνητικό έργο. Ως μετέπειτα εκπαιδευτικοί της υποχρεωτικής εκπαίδευσης είναι υποχρεωμένοι να κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών προκειμένου να μονιμοποιηθούν. Και είναι χαρακτηριστικό ότι, όπως και ο Sahlberg (2011) αναφέρει, ο προϋπολογισμός για την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ανέρχεται στα 30 εκατομμύρια δολάρια ετησίως και τα αντίστοιχα κονδύλια για την αξιολόγηση των μαθητών στα 5 εκ. δολάρια. Σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ, τον παγκόσμιο Οργανισμό Οικονομίας και Ανάπτυξης (OECD) ένας Φιλανδός δάσκαλος έχει ετησίως ωράριο 600 ώρες που αναλογούν το πολύ σε 4 διδακτικές ώρες ημερησίως όταν ο αντίστοιχος μέσος όρος στην Αμερική είναι 1080 ώρες.

## **1.20 Ομάδες εκπαιδευτικών**

Σε κάθε σχολείο συγκροτείται μια ομάδα εκπαιδευτικών η οποία αποτελείται από τον Διευθυντή, ο οποίος προϊστάται, τους καθηγητές και το υγειονομικό προσωπικό της σχολικής μονάδας. Οι ομάδες αυτές συνδιαλέγονται για θέματα που άπτονται της ανάπτυξης και της προόδου των μαθητών και όταν χρειάζεται, συνεργάζονται με τους γονείς και τους κηδεμόνες. Η ομάδα μαθητικής ευημερίας, όπως αποκαλείται, εξετάζει τις επιπτώσεις των παιδαγωγικών μεθόδων στους μαθητές. (Peltonen 2005).

## **1.21 Η διαδρομή προς ένα αποκεντρωμένο σύστημα διεύθυνσης του σχολείου**

### **1.21.1 Συστήματα σε αλληλεπίδραση**

Φυσικά, το φινλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν είχε πάντα τον παραπάνω αποτελεσματικό χαρακτήρα και για να κατανοηθεί η αποτελεσματικότητά του θα πρέπει να ληφθούν υπόψη τα διαφορετικά και αλληλένδετα πλαίσια που το επηρεάζουν και τα οποία είναι: ηθικά, μαθησιακά, πολιτιστικά, πολιτικά, τεχνικά-δομικά και ηγετικά πλαίσια (Louis, Toole και Hargreaves, 1999).

Όπως οι ίδιοι επισημαίνουν, το ηθικό πλαίσιο αφορά το όραμα και τους σκοπούς μιας κοινωνίας ή ενός οργανισμού όπως καθορίζονται από τους ιθύνοντες. Το πλαίσιο μάθησης περιλαμβάνει τις μορφές και διαδικασίες μάθησης με τις οποίες οι άνθρωποι προοδευτικά βελτιώνονται. Το πολιτιστικό πλαίσιο αντανακλά τον τρόπο ζωής ενός λαού, τις πεποιθήσεις και τις στάσεις του εν γένει στις σχέσεις που διαμείβονται μεταξύ των μελών. Το πολιτικό πλαίσιο αφορά τις ρυθμίσεις και τη διανομή της εξουσίας καθώς και τα μέσα για την επίτευξή της. Το τεχνικό / δομικό πλαίσιο αναφέρεται στις πολιτικές και τις διαδικασίες που εκφράζουν την πολιτική και αντιμετωπίζουν το όραμα μιας κοινωνίας και των οργανισμών της. Τέλος, το πλαίσιο ηγεσίας περιγράφει τις διαδικασίες επιρροής και υπευθυνότητας μέσω των οποίων επιτυγχάνονται στόχοι και αλλαγές.

Διασταύρωση και ενσωμάτωση όλων των παραπάνω συνθέτουν την θετική απόκλιση την οποία αποτελεί σήμερα το σκανδιναβικό εκπαιδευτικό σύστημα και δη το φιλανδικό.

### **1.21.2 Ιστορική αναδρομή**

Στις αρχές του εικοστού αιώνα η Φινλανδία υπήρξε ένα φτωχό, αγροτικό κράτος το οποίο μετατράπηκε σταδιακά σε μια σύγχρονη δημοκρατία ευημερίας στην αρχή της τρίτης χιλιετίας. Σύμφωνα με τους Routti και Ylä-Anttila (2006), η οικονομική δομή της Φινλανδίας το 1950 αντιστοιχούσε σε εκείνη της δομής της Σουηδίας το 1910. Η γενική εικόνα της χώρας παρέμενε κυρίως αγροτική παρά την ταχεία εκβιομηχάνιση και τη συρρίκνωση της γεωργικής συνεισφοράς στο ΑΕΠ κατά το δεύτερο ήμισυ του εικοστού αιώνα.

Σε πολιτικό επίπεδο, οι αρχές της σοσιαλδημοκρατίας από τα μέσα της δεκαετίας του '70 εξασφάλισαν σε όλους πρόσβαση στη μόρφωση ανεξάρτητα από το κοινωνικό και οικονομικό τους υπόβαθρο. Τώρα οι επιρροές από τον χριστιανισμό σταδιακά γίνονται μικρότερες και μεγαλώνουν εκείνες που προέρχονται από την παγκοσμιοποίηση, τη μετανάστευση και την εξέλιξη της τεχνολογίας, σύμφωνα με τους Norberg και Johansson,(2010).

Ωστόσο, η χώρα στις αρχές της δεκαετίας του 1990, υφίσταται σοβαρή οικονομική κάμψη και αντιμετωπίζει τραπεζική κρίση. Το ποσοστό ανεργίας εκρήγνυται από 4% σε 18% και το δημόσιο χρέος αυξάνεται σε πάνω από 60% του ΑΕΠ, φέρνοντας την Φινλανδία κοντά στα όρια του διεθνούς δανεισμού. Για να ανακάμψει η φινλανδική οικονομία, έπρεπε να

διαφοροποιήσει τις εξαγωγικές της δομές και να ενθαρρύνει την επιχειρηματική καινοτομία και τις νέες βιομηχανίες.

Κατά τη διάρκεια της πρώτης δεκαετίας του 21ου αιώνα, η Φινλανδία αξιολογείται τέσσερις φορές από το Παγκόσμιο Οικονομικό Φόρουμ ως πιο ανταγωνιστική οικονομία . Η χώρα διαθέτει πλέον πολύ υψηλό επίπεδο ανθρώπινου κεφαλαίου, εκπαιδευτικά και ερευνητικά ιδρύματα που έχουν επανασχεδιαστεί για την προώθηση της Καινοτομίας και της Έρευνας, ενώ κάνει ευρεία χρήση των πληροφοριών που αφορούν τις τεχνολογίες επικοινωνιών. Επιπλέον, η Φινλανδία κατατάσσεται σε υψηλή θέση όσον αφορά την εφαρμογή περιβαλλοντικών πολιτικών και στην κορυφή της λίστας των λιγότερο διεφθαρμένων εθνών της Transparency International. Έτσι, δεν είναι καθόλου τυχαίο ότι ο δημόσιος βίος λειτουργεί με βάση την εμπιστοσύνη στις βασικές λειτουργίες του κράτους πρόνοιας και ως εκ τούτου η Φινλανδία έχει χαρακτηριστεί ως «κοινωνία συναίνεσης» όπου οι σημαντικές πολιτικές αποφάσεις έχουν συμφωνηθεί από όλους τους βασικούς παράγοντες της κοινωνίας (Aho et al.,2006; Routti & Ylä-Anttila, 2006). Και είναι μάλιστα πολύ ενδιαφέρον ότι, ως προηγμένη κοινωνία υψηλής τεχνολογίας και οικονομίας της γνώσης, η Φινλανδία παράγει σήμερα περισσότερους μουσικούς (και διευθυντές συμφωνικής) κατά κεφαλήν από οποιοδήποτε άλλο έθνος.

Το εκπαιδευτικό σύστημα της Φινλανδίας ήταν συγκεντρωτικό, με ένα πλαίσιο νόμων και κανόνων που ρύθμιζαν την καθημερινή ζωή των μαθητών και των εκπαιδευτικών και παρέμενε υπό κεντρικό έλεγχο μέχρι και το 1985. Η σταδιακή μετατόπιση από τον συγκεντρωτισμό προς την εμπιστοσύνη απέναντι στα σχολεία και τους δασκάλους, ξεκίνησε τη δεκαετία του 1980, όταν υλοποιήθηκαν και εγκολπώθηκαν στο εκπαιδευτικό σύστημα μείζονος σημασίας μεταρρυθμίσεις. Στις αρχές της δεκαετίας του 1990, αρχίζει επίσημα η εποχή μιας σχολικής κουλτούρας που βασίζεται στην εμπιστοσύνη. Η μετάβαση από τη γραφειοκρατική κεντρική διοίκηση σε μια αποκεντρωμένη κουλτούρα εμπιστοσύνης συνέβη επομένως κατά τη διάρκεια της βαθιάς οικονομικής κρίσης και των περικοπών του δημοσίου προϋπολογισμού τη δεκαετία του '90 και αυτό γιατί στο πλαίσιο της νέας δημοσιονομικής πραγματικότητας, οι κρατικές αρχές δεν ήθελαν να λάβουν δύσκολες οικονομικές αποφάσεις που θα μείωναν ίσως τα τοπικά εκπαιδευτικά προγράμματα και θα είχαν αρνητικές επιπτώσεις στα σχολεία. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα μίαν οργανωσιακή αλλαγή από την top down διοίκηση και έλεγχο, στην άμεση αποκέντρωση (Norberg, & Johansson,2010).

### **1.21.3 Οι φορείς της εκπαιδευτικής πολιτικής και το έργο τους**

Η εκπαιδευτική πολιτική ορίζεται από το Κοινοβούλιο και την Κυβέρνηση σε κεντρικό επίπεδο. Το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού είναι η ανώτατη αρχή και είναι υπεύθυνη για τη δημόσια χρηματοδότηση της εκπαίδευσης στη Φινλανδία. Επίσης, είναι αρμόδιο για την εκπαιδευτική νομοθεσία και τον κρατικό προϋπολογισμό. Υπάρχουν διάφοροι φορείς εμπειρογνομόνων που υποστηρίζουν το έργο του Υπουργείου, όπως το Συμβούλιο Δια Βίου Μάθησης, οι Εθνικές Επιτροπές Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (26 κλαδικές επιτροπές), το Εθνικό Συμβούλιο Αθλητισμού και το Συμβουλευτικό Συμβούλιο για Θέματα Νεότητας. Η εθνική αξιολόγηση επίσης διοργανώνεται στο Φινλανδικό Κέντρο Αξιολόγησης της Εκπαίδευσης.

Η Φινλανδική Εθνική Υπηρεσία Εκπαίδευσης, υπεύθυνη για την προσχολική, τη βασική, την ανώτερη δευτεροβάθμια καθώς και για την εκπαίδευση και την κατάρτιση ενηλίκων, εκπονεί τα βασικά προγράμματα σπουδών, συντονίζει τα δίκτυα και τις υπηρεσίες πληροφόρησης, παράγει δεδομένα δεικτών, διατηρεί το σύστημα χρηματοδότησης, δημοσιεύει οδηγούς κατάρτισης, παρέχει επίσης υπηρεσίες υποστήριξης για την εκπαίδευση όπως για παράδειγμα τα μητρώα μαθητών.

Σε περιφερειακό επίπεδο, υπάρχουν δύο φορείς με ευρύ φάσμα καθηκόντων. Πρόκειται για έξι περιφερειακές διοικητικές υπηρεσίες (AVI) και 15 κέντρα Οικονομικής Ανάπτυξης, Μεταφορών και Περιβάλλοντος (ELY). Και τα δύο όργανα έχουν ελάχιστα καθήκοντα. Τα Περιφερειακά Συμβούλια είναι εκείνα που καταρτίζουν τα σχέδια της ανάπτυξης σε περιφερειακό επίπεδο, σε συνεργασία με τις τοπικές αρχές στις αντίστοιχες περιοχές συμφερόντων, τις κρατικές αρχές, σε συνεργασία με εκπροσώπους της οικονομικής ζωής και με μη κυβερνητικές οργανώσεις. Βασικός στόχος της νομοθεσίας είναι η στήριξη της αυτοτροφοδοτούμενης και ισορροπημένης ανάπτυξης των Περιφερειών.

Όσον αφορά τις σχολικές μονάδες, υπεύθυνες για την οργάνωσή τους είναι οι τοπικές Αρχές, δηλαδή οι Δήμοι. Οι Δήμοι και οι πόλεις διαθέτουν Τμήματα Εκπαίδευσης στην τοπική αυτοδιοίκησή τα οποία καθοδηγούνται από επικεφαλής και στελεχώνονται από προσωπικό σχεδιασμού, καθοδήγησης και ανάπτυξης. (Eurydice, 2018) .

Οι τοπικές αρχές είναι υπεύθυνες για τη διοργάνωση της βασικής εκπαίδευσης σε τοπικό επίπεδο και είναι εν μέρει υπεύθυνες για τη χρηματοδότησή τους. Το καθήκον των τοπικών αρχών είναι να προσφέρουν σε όλα τα παιδιά της υποχρεωτικής σχολικής ηλικίας - συμπεριλαμβανομένων αυτών με ψυχικές ή σωματικές βλάβες - την ευκαιρία να μάθουν σύμφωνα με τις ικανότητές τους. Σχεδόν όλα τα σχολεία που παρέχουν βασική εκπαίδευση

συντηρούνται από τις τοπικές αρχές οι οποίες διαθέτουν αυτοδιοίκηση και το δικαίωμα επιβολής φόρων, (Eurydice, 2018) .

#### **1.21.4 Η πολιτική της αποκέντρωσης και το Αναλυτικό Πρόγραμμα**

Τα σχολεία είναι πια αυτο-αναπτυσσόμενοι οργανισμοί αλλά οι Εκπαιδευτικές Αρχές των Δήμων, οι διευθυντές και οι δάσκαλοι λογοδοτούν για την πρόοδο των στόχων τους, τους οποίους διαμορφώνει η πολιτεία, (Alexandersson, 1994). Από τη μια μεριά οι διευθυντές είναι υπεύθυνοι να απολογηθούν για το κατά πόσο εφαρμόζεται το αναλυτικό πρόγραμμα, (Moos et al., 2004) από την άλλη, το αναλυτικό πρόγραμμα είναι θέμα ανοιχτής ερμηνείας από δασκάλους και διευθυντές. Και εδώ μπαίνει η αποκέντρωση.

Ποια είναι όμως η σχέση του διευθυντή με τα αναλυτικά προγράμματα; Τα αναλυτικά προγράμματα είναι ηθικά έγγραφα με την έννοια ότι ηθικοποιούν και συμβάλλουν στη διάπλαση των χαρακτήρων των μαθητών. Τα αναλυτικά προγράμματα έχουν ένα ηθικό, πολιτικό και ιδεολογικό πλαίσιο και δεν καθορίζουν απλοϊκά τους σκοπούς της εκπαίδευσης. παρά είναι όργανα καθοδήγησης, (Norberg & Johansson, 2010).

Σε γενικές γραμμές, οι Φιλανδοί κινούνται από ένα κοινό και σαφώς εκπεφρασμένο κοινωνικό όραμα. Το κράτος κατευθύνει αλλά δεν καθορίζει λεπτομερώς το εθνικό πρόγραμμα σπουδών. Αξιόπιστες ομάδες εκπαιδευτικών υψηλού επιπέδου γράφουν ένα μεγάλο μέρος του αναλυτικού προγράμματος σπουδών σε επίπεδο Δήμου, με τρόπους που προσαρμόζονται στους μαθητές τους οποίους οι δάσκαλοι γνωρίζουν καλύτερα. Συμμετοχικός είναι ο τρόπος, και όχι επιβαλλόμενος. Η συστημική διοίκηση της Φινλανδίας – στην οποία η εργασία επανέρχεται παρακάτω - είναι από την άποψη αυτή ένα θεμελιώδες είδος ηθικής ηγεσίας (Fullan, 2006; Hopkins, 2007).

#### **1.21.5 Ο δημόσιος λόγος για την διοίκηση των εκπαιδευτικών μονάδων**

Στον δημόσιο διάλογο οι περισσότεροι συμφωνούν ότι τα σχολεία έχουν ανάγκη από δημοκρατική ηγεσία ωστόσο υπάρχει διάσταση απόψεων όσον αφορά τον ορισμό της δημοκρατίας η οποία είναι έννοια διφορούμενη. Υπάρχει επίσης προβληματισμός για το πώς εφαρμόζεται η δημοκρατία στην καθημερινή ζωή των σχολείων. Γι' αυτό και γίνεται συνεχώς δημόσιος διάλογος σχετικά. (Møller, 2002; Moos, 2003). Εν αντιθέσει όμως με τις προθέσεις και παρά τη ρητορική της δημοκρατίας υπάρχουν σχολεία όπου τα θεσμικά όργανα είχαν δυσκολίες εφαρμογής της δημοκρατίας (Apple & Beane, 2007). Για παράδειγμα, η συμμετοχή

των μαθητών και των γονέων είναι ένα ζήτημα που τίθεται σε μειονεκτική θέση σε κάποια από αυτά.

Και αποτελεί ειρωνεία πως τα σχολεία που έχουν σαφή σκοπό να προετοιμάσουν τους μαθητές ως δημοκρατικούς πολίτες, λειτουργούν συχνά με τρόπους που αποδεικνύουν την έλλειψη πίστης σε μια τέτοια συλλογική συμμετοχή, διατηρώντας ιεραρχικές σχέσεις, ( Moos, Möller & Johansson, 2008) Και τότε «εκβαλκανίζονται» όπως αναφέρει ο Glickman (1995).

Στα σκανδιναβικά εκπαιδευτικά συστήματα, υπάρχουν διάφορες προσεγγίσεις που αφορούν τον ηγετικό ρόλο. Μερικοί ηγέτες αποσύρονται από τον αγώνα εξουσίας. Άλλοι είναι απολύτως συγκεντρωτικοί χωρίς να δίνουν στους καθηγητές τη δυνατότητα να ασκούν επιρροή ή διάλογο. Κάποιοι είναι προσανατολισμένοι στη διασφάλιση της ποιότητας. (Nygren & Johansson, 2000).

Επιπλέον, το ζητούμενο δεν είναι πλέον μόνο η ισότητα αλλά, όπως δείχνουν οι πρόσφατες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, ζητούμενο αποτελούν οι σχολικές πολιτικές που βασίζονται στην επιλογή, στην απελευθέρωση από κανόνες (απόκανονικοποίηση), στην αξιολόγηση και στην διαχείριση (Johannesson *et al.*, 2002) και αυτό αποτελεί μια πρόκληση για τις χώρες της Σκανδιναβίας.

## 1.22 Σχολική ηγεσία

### 1.22.1 Ορισμός: μια άυλη έννοια

Η ηγεσία είναι μία έννοια άυλη και, ως εκ τούτου, δεν επιδέχεται εύκολα ανάλυση. Ο Yukl (2006) υποστηρίζει ότι: «όπως όλες οι εννοιολογικές κατασκευές στις κοινωνικές επιστήμες, ο ορισμός της ηγεσίας είναι αυθαίρετος και πολύ υποκειμενικός. Κάποιοι ορισμοί είναι πιο χρήσιμοι από άλλους, αλλά δεν υπάρχει σωστός ορισμός». Μπορούμε μόνο να εντοπίσουμε την ηγεσία, εφόσον παρατηρήσουμε αποδείξεις των επιδράσεών της (Harris, 2005) και όχι γιατί υπάρχει ένας αναλυτικός ορισμός που καταγράφει γνωρίσματα ή συμπεριφορές της ηγεσίας.

Οι διευθυντές είναι αυτοί που καθορίζουν τις αξίες τις οποίες υπηρετεί το σχολείο, αυτοί ορίζουν τα θέματα της ημερήσιας διάταξης και εξασφαλίζουν τη διεξαγωγή της συζήτησης.

Επομένως, τί είναι αυτό που κάνει τη σχέση δασκάλων-διευθυντών συμμετρική; Η δύναμη μαζί και όχι η δύναμη πάνω στους υφιστάμενους (Møller, 2002). Στην πρώτη περίπτωση η δουλειά δεν γίνεται απλώς αλλά γίνεται καλά. (Sergiovanni,1995) και ο εκπαιδευτικός είναι ακόλουθος και όχι ενεργούμενος. Άλλωστε, το ήθος των συλλόγων είναι αυτό που κάνει τα πράγματα να συμβαίνουν Kirkeby (2001).

Μετά τη διδασκαλία, η ηγεσία έχει βρεθεί ότι είναι ο δεύτερος πιο σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει δραστικά τη σχολική επιτυχία και τα μαθησιακά αποτελέσματα. Η ηγεσία επηρεάζει τους ενήλικες που επηρεάζουν τα παιδιά,(Leithwood et al., 1999).Ο διευθυντής δημιουργεί κοινότητες μάθησης που αποτελούνται από ανθρώπους οι οποίοι είναι δεσμευμένοι σε κοινό όραμα, φροντίζει να τους τονώσει επαγγελματικά και να αναπτύξει ένα κοινό όραμα στο πλαίσιο του οποίου μαθαίνω με τους άλλους. Οι διευθυντής επηρεάζει ακόμα και τους εξωτερικούς παράγοντες που επηρεάζουν τα μαθησιακά αποτελέσματα. Η άσκηση ηγεσίας είναι συστημική υπόθεση.( Hargreaves, Halász & Pont,2007).

### **1.22.2 Συστημική ηγεσία**

Πριν αναλυθεί πιο συγκεκριμένα η Φινλανδική προσέγγιση, χρειάζεται μια κοινή αντίληψη για το τί εννοείται με τον όρο συστημική ηγεσία και γιατί θεωρείται ότι υπάρχει μια σημαντική σχέση μεταξύ της κοινής και κατανοημένης ηγεσίας και των επιτυχημένων αποτελεσμάτων,( Hargreaves, Halász & Pont,2007).

Γιατί συστημική ηγεσία; Όταν τα σχολεία συμπεριφέρονται και διοικούνται ως οργανισμοί που μαθαίνουν και ασκούνται στην επίλυση προβλημάτων, τότε ενισχύουν την αποτελεσματικότητά τους και βελτιώνουν τα αποτελέσματά τους με τους μαθητές (Leithwood and Louis, 1998, Mulford, 1998). Σε τέτοιους σχολικούς οργανισμούς, ο ένας ατομικά επηρεάζει το σύνολο και επηρεάζεται από αυτό, οι άνθρωποι έχουν διαπροσωπικές σχέσεις, τρέφουν αφοσίωση σε ένα κοινό όραμα και εφαρμόζουν επίσης τεχνικές δεξιότητες για να το πετύχουν.

Όταν το πρότυπο της διοίκησης και οργάνωσης είναι συστημικό, υπάρχει σύνδεση με την Κοινότητα - ειδικά στις μικρές αγροτικές κοινωνίες της Φινλανδίας - με τους τοπικούς φορείς, τις επιχειρήσεις και τα πανεπιστήμια, τους φορείς χάραξης πολιτικής (το από πάνω προς τα κάτω που παρακάμπει τον δάσκαλο δεν έχει εφαρμογή εδώ). Δημιουργούνται στο πνεύμα αυτό, δίκτυα συνεργασίας σχολείων που το ένα βοηθάει το άλλο με ανταλλαγή βέλτιστων πρακτικών για παράδειγμα (D. Hargreaves, 2004, Veuglers & O'Hair, 2005).Οι



ανταλλαγές μεταξύ σχολείων μπορεί να συντελούνται μεταξύ κοντινών ή μακρινών μονάδων ή και σε υπερεθνικό επίπεδο. Ο Hopkins (2007) ορίζει ως συστημική ηγεσία τη συσχέτιση και το συντονισμό της προσπάθειας και της ενέργειας σε άτομα και ιδρύματα εν μέσω κοινών σκοπών και στόχων βελτίωσης. Ή, όπως χαρακτηριστικά επισημαίνει ο Levin, εκτός από τον διευθυντή και οι καθηγητές, οι μαθητές, οι γονείς και το βοηθητικό προσωπικό ασκούν ηγεσία στο σχολείο στο πρότυπο της αλληλεπίδρασης των συστημάτων, (Levin, 2000).

Στην Φινλανδία, κοινή αποστολή της ηγεσίας είναι να επιμένει όχι στα μετρήσιμα αποτελέσματα, αλλά στις συνθήκες, τις διαδικασίες και τους στόχους που παράγουν υψηλή απόδοση. Όπως το έχουν αντιληφθεί και το περιγράφουν οι Rapporteur, Halász και Pont (2007) πρόκειται για ένα ευρύ αλλά διακριτικό σύστημα διεύθυνσης που αποτελείται από τα σχολεία και μια ισχυρή Δημοτική ηγεσία, με πολλές τοπικές επενδύσεις σε προγράμματα σπουδών και στην εκπαιδευτική ανάπτυξη, καθηγητές που είναι ήδη ειδικευμένοι και ικανοί από το σημείο εισόδου και οι οποίοι αναπτύσσουν εκτός από την τυπική και άτυπη συνεργασία στο πλέγμα της κατανεμημένης ηγεσίας και σχολικούς διευθυντές που μένουν κοντά στην τάξη, τους συναδέλφους τους και την κουλτούρα της διδασκαλίας και είναι οι πρώτοι μεταξύ μιας κοινωνίας ίσων.

Σε ορισμένες χώρες την διεύθυνση έχουν αναλάβει επαγγελματίες διευθυντές που δεν προέρχονται από τον χώρο της εκπαίδευσης. Στην Φινλανδία όμως η άσκηση εκπαιδευτικής ηγεσίας - η οποία διενεργείται είτε από τους Δήμους είτε σε ενδοσχολικό επίπεδο - βρίσκεται στα χέρια επαγγελματιών εκπαιδευτικών και αυτός είναι ένας σημαντικός παράγοντας για την ενίσχυση της επικοινωνίας και την οικοδόμηση εμπιστοσύνης μεταξύ σχολείων και Διοίκησης (Sahlberg, 2013).

Εκτός από τη διοίκηση των δικών τους σχολείων, οι ηγέτες κινούνται πέρα από τα όρια της δικής τους μονάδας, συντονίζουν λειτουργίες της ευρύτερης περιοχής, όπως ο σχεδιασμός, η ανάπτυξη ή η αξιολόγηση και αφιερώνουν το 1/3 του χρόνου τους στη διαχείριση και άλλων σχολείων του Δήμου και της Περιφέρειας στην οποία υπάγονται.

Οι διευθυντές εφαρμόζουν τις εκπαιδευτικές πολιτικές των Δήμων όπως αυτές διαμορφώνονται από τα νέα οικονομικά δεδομένα σε εθνικό επίπεδο. Σε επίπεδο τοπικής αυτοδιοίκησης, ο επικεφαλής του τμήματος εκπαιδευτικών θεμάτων, έχει αντικατασταθεί από ομάδα ανθρώπων. Επίσης, όσον αφορά τα μεγάλα σχολεία, τα οποία καθοδηγούνται και αυτά από τους επικεφαλής των περιφερειών, η ηγεσία έχει αναδιανεμηθεί εσωτερικά μεταξύ του διευθυντή και του λοιπού προσωπικού του σχολείου.

Πιο συγκεκριμένα, η προσοχή των ηγετών μετατοπίζεται από τη σχολική μονάδα στο ευρύτερο τοπικό σύστημα. Τα όρια μεταξύ των διαφόρων τμημάτων του τοπικού εκπαιδευτικού συστήματος και των εσωτερικών τμημάτων των σχολείων ως υποσυστημάτων καθίστανται διαπερατά. Αυτό που κάνουν οι επικεφαλής των περιφερειών στα σχολεία τους, επηρεάζει άλλα σχολεία. Οι ενέργειες σε κάθε περιοχή επηρεάζουν άλλους. Οι πόροι μοιράζονται μεταξύ αυτών κυρίως που τους έχουν μεγαλύτερη ανάγκη. Όπως επίσης, λαμβάνοντας υπόψη τους εθνικούς και τοπικούς στρατηγικούς στόχους, συν-διαμορφώνουν και συντονίζουν τα αναλυτικά προγράμματα σε τοπικό επίπεδο προκειμένου να υπάρχει συνοχή, (Hargreaves, Halász & Pont, 2007).

### **1.22.3 Η διαμοιρασμένη ηγεσία**

Η γραφειοκρατία έχει περιοριστεί ώστε να εξοικονομείται χρόνος, οι ευθύνες και οι εργασίες κατανέμονται στο πλαίσιο κουλτούρας συνεργασίας η οποία είναι ένα αναδύομενο και ενδημικό-με τοπικά έντονη παρουσία- χαρακτηριστικό των φινλανδικών σχολείων. Η κατανεμημένη ηγεσία δεν είναι απλά ένα σύνολο πρακτικών που ξεκινούν και το χειρίζονται οι διευθυντές. Η ηγεσία, μάλλον, είναι ήδη κατανεμημένη σε όλη την κουλτούρα και οργάνωση των σχολείων, (Crowther et al., 2002, Spillane, 2006.)

Αυτό προκαλεί μία από τις κλασικές ταξινομήσεις της τυπολογίας των οργανισμών από τον Mintzberg (1979) οι πράξεις βασίζονται στις αυτόνομες, προσωπικές αποφάσεις των επαγγελματιών, στην προκειμένη περίπτωση των δασκάλων/καθηγητών, οι οποίοι μπορεί να ακολουθούν διάφορα πρωτόκολλα και πρότυπα, αλλά συνήθως κάνουν ανεξάρτητες κρίσεις. Μαθητές και εκπαιδευτικοί παίρνουν από κοινού πρωτοβουλίες και συνεργάζονται. Ο μαθητής εύκολα μπορεί να μιλήσει στον διευθυντή ο οποίος είναι συνεργάσιμος και ήρεμος, (Hargreaves et al., 2007) Ο διευθυντής έχει καθήκον να δημιουργεί και να κατευθύνει ομάδες εργασίας που αποφασίζουν σχετικά με κοινωνικές εκδηλώσεις, την ευημερία των παιδιών, τη διαχείριση του σχολικού ωραρίου και συναφών θεμάτων. Μέρος αυτών των ομάδων είναι και ο ίδιος, (Hargreaves et al., 2007). Επαγγελματικά, συνεκτικά δίκτυα συστημικής ηγεσίας σχηματίζονται.

Βασικά μέλη του συστήματος είναι σε κάθε σχολείο και οι υποδιευθυντές που μαζί με τον αναπληρωτή διευθυντή και τον διευθυντή έχουν πρωταγωνιστικό ρόλο. Αν σε αυτούς προσθέσει κανείς τις διάφορες άλλες ομάδες που αφορούν: ψυχαγωγία, εκπαιδευτική ανάπτυξη, ειδική εκπαίδευση, εκπαίδευση μεταναστών, ενημέρωση, επικοινωνία και πολυπολιτισμική εκπαίδευση καθώς και ότι κάθε εκπαιδευτικός υπάγεται σε μια, παρατηρεί ότι με αυτόν τον τρόπο επεκτείνονται οι ομάδες ηγεσίας και κατανέμεται η ηγεσία στα

σχολεία με αποτέλεσμα αυτά να γίνονται αποτελεσματικότερα. Η ευθύνη διαχείρισης του σχολείου πάντως ανήκει στους διευθυντές οι οποίοι, καθώς υπάρχει αυτονομία, είναι ελεύθεροι να οργανώνουν τη διοίκησή τους με τον τρόπο που κρίνουν σκόπιμο. Επιπλέον, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα όλων των βαθμίδων, εκτός από το εκπαιδευτικό προσωπικό, απασχολούν βοηθητικό προσωπικό υποστήριξης ανάλογα με τις ανάγκες τους.

Γενικότερα, η διοίκηση είναι αποκεντρωμένη αν και η νομοθεσία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι μια ενιαία νομοθεσία που αφορά τους στόχους, το περιεχόμενο, την αξιολόγηση και τα επίπεδα εκπαίδευσης, καθώς και τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις των μαθητών.

#### **1.22.4 Απαιτούμενα προσόντα διορισμού διευθυντή-Γενικά κριτήρια επιλογής-Αξιολόγηση διευθυντών**

Τα προσοντολόγιο του διευθυντή μιας σχολικής μονάδας προϋποθέτει διδακτική εμπειρία και σπουδές στη Διοίκηση και την Οργάνωση των εκπαιδευτικών μονάδων. Ορισμένα από αυτά τα μεταπτυχιακά προγράμματα περιλαμβάνουν υποστήριξη από μέντορες – καθοδηγητές και δια ζώσης παρακολούθηση της άσκησης του διοικητικού έργου από τους υποψήφιους διευθυντές. Υπάρχει επίσης μια εθνική πιστοποίηση στη διοίκηση των εκπαιδευτικών μονάδων η οποία απευθύνεται στους διευθυντές και την οποία οι περισσότεροι διευθυντές κατέχουν,(Hargreaves, Halász & Pont,2007).Αυτή παρέχει κατάρτιση σχετικά με τον προγραμματισμό πολιτικής, την προετοιμασία του προϋπολογισμού, την αυτό-αξιολόγηση, λοιπά ηγετικά ζητήματα, τη διαχείριση και την ανάπτυξη σχέσεων με γονείς, μαθητές και εκπαιδευτικούς. Οι μεγαλύτεροι Δήμοι απευθύνονται σε τοπικά Πανεπιστήμια για να βοηθηθούν οι διευθυντές οι οποίοι συχνά ζητούν υποστήριξη από το Εθνικό Συμβούλιο Εκπαίδευσης, (Hargreaves, Halász & Pont,2007).

Οι διευθυντές δεν έχουν μόνο διοικητικά καθήκοντα. Για παράδειγμα, το ότι είναι διαμορφωτές των προγραμμάτων σπουδών διατηρεί το παιδαγωγικό υπόβαθρο της θέσης τους. Και το κάνουν πολλοί μαζί ώστε δημιουργείται μια πλατφόρμα ηγεσίας και συνεργασίας. Επίσης, υποχρεούνται από το νόμο να παραμένουν ενεργοί και ως εκπαιδευτικοί και οι περισσότεροι συνεχίζουν να διδάσκουν για τουλάχιστον 2-3 ώρες και πολλοί έως και 20 διδακτικές ώρες την εβδομάδα, (Hargreaves, Halász & Pont,2007).

Πριν από τη δεκαετία του 1990, το να γίνει κάποιος διευθυντής σχολείου, ήταν συχνά μόνο μια ανταμοιβή για τις υπηρεσίες του ως δάσκαλος. Στις αρχές της δεκαετίας του 1990, η κατάσταση άλλαξε ραγδαία δεδομένης της διοικητικής αποκέντρωσης του δημόσιου τομέα.

Και ήταν τότε που οι διευθυντές των σχολείων εξελίχθηκαν στους επιχειρησιακούς βραχίονες των Δήμων και από κοινού αποφάσιζαν τον επικείμενο προϋπολογισμό ακόμα και τις περικοπές σε μισθούς εκπαιδευτικών.

Πλέον, οι τοπικές εκπαιδευτικές αρχές με τη σύμφωνη γνώμη των εκπαιδευτικών, είναι αυτές που επιλέγουν τους διευθυντές. Η αξιολόγηση των σχολικών διευθυντών, όπως και η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, αντιμετωπίζονται διαφορετικά σε κάθε Δήμο. Σε ορισμένες περιπτώσεις, προκύπτει μια σύμβαση μεταξύ διευθυντή και του εντολέα Δήμου η οποία περιγράφει τα αναμενόμενα από την άσκηση της ηγεσίας αποτελέσματα. (Darling-Hammond & Rothman, 2011). Οι δήμοι, για παράδειγμα, μπορούν να βελτιώσουν τα κριτήρια για να επιλέξουν αν οι διευθυντές θα πρέπει να έχουν διευθυντική εξουσία ή να είναι πρωτίστως παιδαγωγικοί ηγέτες. Άλλοτε πάλι, ορισμένοι από τους ηγέτες της Δημοτικής Αρχής διατυπώνουν συγκεκριμένες απαιτήσεις και προτάσεις και ζητούν για παράδειγμα την εφαρμογή συγκεκριμένου τύπου ηγεσίας στη σχολική μονάδα.

Πάντως, λόγω του αποκεντρωμένου χαρακτήρα του συστήματος, οι ηγετικές πρακτικές διαφέρουν μεταξύ των διαφόρων Δήμων της Φινλανδίας. Έτσι, σε κάποιους Δήμους όπως περιγράφει και η έκθεση του OECD το 2007 η συστημική ηγεσία στηρίζεται στις αρχές της επικουρικότητας: μέσα σε ένα ευρύ όραμα, από τις νομοθετικές ρυθμίσεις μέχρι και τις δομές χρηματοδότησης, η λήψη αποφάσεων μεταφέρεται στο επίπεδο εκείνων που είναι πιο πολύ σε θέση να εξασφαλίσουν την εφαρμογή τους στην πράξη.

### **1.22.5 Καθήκοντα και αρμοδιότητες των διευθυντών σχολικών μονάδων**

Ανακεφαλαιώνοντας, υπογραμμίζεται ότι οι υποχρεώσεις και οι πιέσεις που δέχονται οι διευθυντές-ηγέτες των σχολικών μονάδων αφορούν, σύμφωνα με τους Hargreaves, Halász & Pont (2007) τα εξής:

1. τη συνεργασία με άλλα σχολεία για την διαμόρφωση και παροχή προγραμμάτων σπουδών ή την ανταλλαγή άλλων πόρων.
2. τη μείωση των πόρων, όπου υπάρχει έλλειψη σε διαθέσιμες δαπάνες.
3. την αύξηση της προσοχής στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.
4. την έμφαση στην ενσωμάτωση στην παρεχόμενη εκπαίδευση και υπηρεσιών υγείας και κοινωνικών υπηρεσιών.
5. την αυτό-αξιολόγηση της σχολικής μονάδας.
6. τη διδασκαλία καθώς και
7. τις ευθύνες ηγεσίας.

Πρόκειται για ένα ευρύ πεδίο εφαρμογών όπου ο χρόνος είναι περιορισμένος και οι υποχρεώσεις αυξημένες. Αξιοσημείωτο πάντως είναι ότι ο μισθός των διευθυντών εξαρτάται από το μέγεθος του σχολείου και τη δύναμη του.

Ένα σχήμα που αποτυπώνει το πλέγμα αλληλεπιδράσεων επί των σχολικών ηγετών είναι αυτό των Moos, Möller και Johansson παρακάτω.

*Moos, Möller, and Johansson*

**Figure 1: Cross Pressure of School Leadership**



Εικόνα 5 : Πηγή: Moos, Möller & Johansson, A Scandinavian Perspective on Educational Leadership, The Educational Forum

### **1.23 Νέα δημόσια διοίκηση και εκπαιδευτικό σύστημα**

Η παγκοσμιοποίηση και οι αρχές της ελεύθερης οικονομίας επηρεάζουν και την εκπαίδευση - ειδικά όταν πρόκειται για την διοικητική και οικονομική διαχείριση και οργάνωση των σχολείων. Οι αρχές του νέο-φιλελευθερισμού μετατρέπουν τις κοινωνίες των πολιτών σε κοινωνίες καταναλωτών, Habermas (2001). Επίσης, σύμφωνα με τις αρχές του νεοφιλελευθερισμού και τον Habermas καταργείται η κρατική ρύθμιση στη νεοφιλελεύθερη κοινωνία και οι άνθρωποι είναι πρόθυμοι να δράσουν με τρόπο που θα μεγιστοποιεί τα κέρδη τους. Οι πολιτικές έννοιες μετατρέπονται σε οικονομικές αντιλήψεις και οι σύγχρονες οικονομικές αντιλήψεις θέλουν τα σχολεία αυτορυθμιζόμενα. Όμως η αγορά είναι χρήματα,

ανταγωνισμός και συμβάσεις μεταξύ των πελατών ενώ η κοινωνία των πολιτών όπως είναι ένα σχολείο, είναι ηθική, δεοντολογία, εμπιστοσύνη επικοινωνία και αμοιβαιότητα μεταξύ των υποκειμένων. Η εκπαίδευση μπορεί να εννοηθεί και να διοικηθεί όπως κάθε άλλη υπηρεσία και δημόσιο ίδρυμα. (Peters *et al.*, 2000).

Νέες αντιλήψεις σχετικά με τη διοίκηση του δημοσίου προκύπτουν σύμφωνα με τις οποίες ενδιαφέρει όχι η διαδικασία αλλά το αποτέλεσμα, δίνεται έμφαση στις οικονομικές ανταμοιβές και τις κυρώσεις, σχεδιάζεται μια επιχειρησιακή ηγεσία. Υπό αυτό το πρίσμα, ενώ τα σχολεία είναι αυτό-διαχειριζόμενα, οι ηγέτες των σχολείων πρέπει να λογοδοτούν σε κάποιες εκπαιδευτικές Αρχές σχετικά με τα οικονομικά και τα αποτελέσματα. Τώρα τα σχολεία γίνονται οργανισμοί. Όπως αποδεικνύεται από τα πορίσματα έρευνας που διεξήχθη στη Σουηδία, την Φινλανδία και την Ισλανδία (Johannesson *et al.*, 2002, Lindblad *et al.*, 2002), οι σκανδιναβικές χώρες έχουν υιοθετήσει νεοφιλελεύθερες μεταρρυθμίσεις τα τελευταία δέκα χρόνια στην ανανέωση της εκπαίδευσής τους, επηρεασμένοι σε μεγάλο βαθμό από τις στρατηγικές που έχουν τις ρίζες τους στις αμερικανικές και βρετανικές μορφές νέας δημόσιας διοίκησης. Κι έτσι, ενώ το κράτος ήταν ανέκαθεν υπεύθυνο για τα σχολεία της Σκανδιναβίας, η ΝΔΔ έχει εισάγει πλέον από τη δεκαετία του '90 τις δυνάμεις της αγοράς στο πλαίσιο της δημόσιας εκπαίδευσης. Ενδιαφέρει να προετοιμαστούν οι νέοι για τον εργασιακό χώρο. Δεν ενδιαφέρει η γνώση ούτε η δημοκρατία. Επομένως, ο δημοκρατικός ηγέτης ήταν πάντα και παραμένει ζητούμενο έστω και με διαφοροποιήσεις από Δήμο σε Δήμο, (Moos, Möller & Johansson, 2008).

## **1.24 Νέα δημόσια διοίκηση και σχολική ηγεσία**

Τα σχολεία όμως χρειάζονται εμπιστοσύνη και αφοσίωση προκειμένου να διοικηθούν και αυτό γιατί οι διευθυντές έχουν να κάνουν με μορφωμένους ανθρώπους που πρέπει να φέρουν σε πέρας πνευματική και συναισθηματική εργασία, να αναπτύξουν ικανότητες καινοτομίας και να δημιουργήσουν κυψέλες μάθησης, (Moos & Moller, 2003). Για να επιτευχθούν όλα τα παραπάνω, θα πρέπει να τους δοθεί αυτονομία. Στη Σκανδιναβία, ανέκαθεν οι διευθυντές των σχολικών μονάδων και η κοινωνία έτρεφαν εμπιστοσύνη στο έργο των εκπαιδευτικών (Berg, 1996; Moos *et al.*, 2000; Møller, 2002) και η εμπιστοσύνη ήταν πάντα μία από τις διαστάσεις έστω και σιωπηρή στον τρόπο των διευθυντών.

Ωστόσο, σήμερα ολοένα και περισσότερο αναδεικνύονται αντιθέσεις και διλήμματα. Ιεραρχία σε αντίθεση με την κοινότητα, συμβάσεις ή αμοιβαιότητα, υπακοή ή οικοδόμηση σχέσης δέσμευσης; Οι ηγέτες των σχολείων θα πρέπει να ζήσουν με αυτά τα παράδοξα που υποβάλλει από τη μία μεριά, το καθεστώς της νέας δημόσιας διοίκησης με την από πάνω προς τα κάτω διαχείριση και από την άλλη η κοινωνιολογική ανάλυση που υποστηρίζει ότι οι πολύπλοκες κοινωνίες δεν είναι διαχειρίσιμες επειδή η συνολική πολιτιστική τάση είναι καινοτομία που δείχνει στο μέλλον και όχι στο παρελθόν ή το παρόν. Γι' αυτό η σχολική ηγεσία πρέπει να βασίζονται στην εμπιστοσύνη και όλα τα διασταυρούμενα μέλη της να απολαμβάνουν να είναι ενεργοί παίκτες στο δράμα της ανθρώπινης εκπλήρωσης σε έναν κόσμο που απειλείται από τον παραλογισμό και την αβεβαιότητα (Starratt, 1993).

## **1.25 Ερευνητικά δεδομένα**

Σύμφωνα με πρόσφατες εκθέσεις του ΟΟΣΑ (2011), λοιπών διεθνών οργανισμών (Ευρωπαϊκή Μονάδα Ευρυδίκη 2009, OECD 2011), και εγχώριων θεσμών και φορέων (Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε., 2016, Διαρκής Επιτροπή Μορφωτικών Υποθέσεων της Βουλής, 2016, ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ, 2017) για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και τις διεθνείς τάσεις στη σχολική ηγεσία, προβάλλει επιτακτική η αναγκαιότητα ενίσχυσης της αυτονομίας των εκπαιδευτικών και της σχολικής ηγεσίας στην Ελλάδα.

Πολλοί ερευνητές και οργανισμοί στον χώρο της παιδείας άλλωστε, (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008, Ευρωπαϊκή Μονάδα Ευρυδίκη 2008, ΟΟΣΑ, 2011, Κουτούζης, 2012) εκτιμούν ότι το έντονα γραφειοκρατικό και συγκεντρωτικό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα περιορίζει το επίπεδο αυτονομίας ενώ ο ρόλος των διευθυντών είναι ως επί το πλείστον εποπτικός και διαχειριστικός παρά τις προσπάθειες αποκέντρωσης και ενδυνάμωσης του σχολείου. Η Υφαντή (2011) διατύπωσε την άποψη ότι οι αποκεντρωτικές απόπειρες «περιορίστηκαν σε επίπεδο ρητορικής και νομοθετημάτων» ενώ όσες μεταρρυθμίσεις έγιναν από τις εκάστοτε κυβερνήσεις στη διοίκηση της εκπαίδευσης «δεν υποστηρίχθηκαν οικονομικά με αποτέλεσμα οι πράξεις να απέχουν από τις επικλήσεις για εκσυγχρονισμό και ευελιξία του συστήματος».

Ειδικότερα, οι έρευνες που επικεντρώνονται στην αυτονομία των σχολικών διευθυντών-ηγετών συνήθως συμπεριλαμβάνουν και τις δυο βαθμίδες εκπαίδευσης, Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια αλλά είναι λίγες σε διεθνές επίπεδο. Ωστόσο, ερευνητικά δεδομένα μπορεί να

αντλήσει κανείς κυρίως από αναφορές του ΟΟΣΑ, από το Ευρωπαϊκό Δίκτυο Ευρυδίκη, την έρευνα των Adamowski, Therriault και Cavanna (2007) που αφορά τις Η.Π.Α. και σύμφωνα με την οποία οι διευθυντές αντιλαμβάνονται τους εαυτούς τους ως μεσαίους διαχειριστές και όχι ως ηγέτες, έρευνα των Caldwell και Vaughan (2016) σε σχολεία της Αυστραλίας σύμφωνα με την οποία από τους 147 ερωτηθέντες διευθυντές σχεδόν οι μισοί δήλωσαν ότι η αυτονομία τους αυξήθηκε την τελευταία πενταετία αλλά και από έρευνες στην ελληνική επικράτεια όπως αυτή της Στραβάκου, (2003) σύμφωνα με τα πορίσματα της οποίας οι διευθυντές αισθάνονται ότι η πολιτεία δεν τους υποστηρίζει αρκετά ή της Χατζηπαναγιώτου (2003) η οποία περιγράφει ότι ο Σύλλογος διδασκόντων δεν συμμετέχει ουσιαστικά στην άσκηση διοικητικού έργου και εκτιμά πως, για να αναπτυχθεί κουλτούρα συμμετοχικής λήψης αποφάσεων, θα πρέπει να διευρυνθεί η αυτονομία της σχολικής μονάδας και να συνδεθεί με την τοπική κοινωνία.

Στη συντριπτική πλειοψηφία των διεθνών ερευνών τα εκπαιδευτικά συστήματα είναι σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό αποκεντρωμένα σε αντίθεση με το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ο Κουτούζης (2012) ωστόσο, βασισμένος σε προηγούμενη έρευνα του διαπιστώνει ότι, παρά τον συγκεντρωτικό χαρακτήρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, έχουν διαμορφωθεί και ισχύουν συνθήκες αυτονομίας και στο ελληνικό σχολείο όπως για παράδειγμα σε θέματα που άπτονται την εισαγωγή της καινοτομίας ή τη διαχείριση περιπτώσεων παραβατικότητας. Παρ' όλα αυτά, από τα ποιοτικά αποτελέσματα έρευνας της Τσαρούχα (2017) σε 20 διευθυντές Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Θεσσαλονίκης προκύπτει πως οι διευθυντές κρίνουν αναγκαία την εκχώρηση περισσότερων αρμοδιοτήτων, τη μείωση της γραφειοκρατίας, την παροχή μόνιμης γραμματειακής υποστήριξης, την παραχώρηση ελευθεριών στην λήψη αποφάσεων προκειμένου να τονωθεί η αυτονομία των ίδιων και του σχολείου.

Ως εκ τούτων, το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας είναι «ένα κλειστό σύστημα» χωρίς ευελιξία (Σαΐτης και Σαΐτης, 2012) και όπως η ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ (2017) επισημαίνει, «είναι ουσιαστικά αναποτελεσματικό, αδύναμο και φοβικό» αφήνοντας ελάχιστα περιθώρια αυτονομίας στους εκπαιδευτικούς. Το ίδιο θα πει και η Ευρωπαϊκή Μονάδα Ευρυδίκη (Eurydice, 2008, 2009, 2013) για την Δευτεροβάθμια εκπαίδευση διαπιστώνοντας ότι εκπαιδευτικοί και διευθυντές δεν έχουν περιθώρια συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων που αφορούν το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος, την επιλογή των σχολικών συγγραμμάτων, τις μεθόδους διδασκαλίας είτε τη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού του



σχολείου. Στην έκθεση του 2009 παρατηρείται ότι οι συνδικαλιστικές ομάδες και ενώσεις των εκπαιδευτικών δεν μετέχουν των αποφάσεων που αφορούν προσωπικό, προϋπολογισμό, μαθησιακό περιεχόμενο, μεθόδους αξιολόγησης.

Είναι ενδιαφέροντα και τα πορίσματα της Μαμάκου (2017) η οποία σε ποιοτική έρευνα της απευθυνόμενη σε διευθυντές της Δευτεροβάθμιας διακρίνει ότι οι διευθυντές επιδιώκουν κλίμα ανοιχτής επικοινωνίας με εκπαιδευτικούς και μαθητές και τάσσονται υπέρ ενός αυτοδιοικούμενου σχολείου με συμμετοχική ηγεσία ωστόσο το σύστημα παραμένει συγκεντρωτικό και θέτει το ερώτημα σε ποιο βαθμό οι διευθυντές είναι έτοιμοι να αναλάβουν τις διευρυμένες αρμοδιότητες που απαιτεί το αυτοδιοικούμενο σχολείο.

Το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων σε συνέχεια των όσων παρουσιάζει η Επιτροπή Μορφωτικών Υποθέσεων της Βουλής (2016) αναγνωρίζει και αυτό με τη σειρά του τον συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό χαρακτήρα του εκπαιδευτικού συστήματος αλλά και την ανάγκη ευθυγράμμισης των εκπαιδευτικών αλλαγών με τις αλλαγές στην οικονομία και την κοινωνία ευρύτερα. Στον απόηχο αυτής της διαπίστωσης, ψηφίζεται το καλοκαίρι ο Νόμος 4547/2018 για την αναδιοργάνωση των Δομών υποστήριξης της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Σε Σκανδιναβικές χώρες όπως η Δανία, η Νορβηγία και ακόμη περισσότερο η Φινλανδία, οι διευθυντές ενθαρρύνουν τους Συλλόγους τους να υλοποιήσουν μια νέα ιδέα, συνεργάζονται με τους γονείς και λογοδοτούν σε κεντρικές και τοπικές Αρχές χωρίς να αντιλαμβάνονται την απόδοση λόγου ως εξωτερικό έλεγχο. Θεωρούν επίσης πως, εάν έναν διευθυντή τον ενδιαφέρει μόνο η επίτευξη στόχων, τότε δεν είναι αξιόπιστος, ( Moos & Miller, 2010). Όπως οι ίδιοι υποστηρίζουν, μπορεί το εξωτερικό περιβάλλον να προσδοκεί και να απαιτεί από τους σχολικούς διευθυντές ηγεσία ιεραρχικού τύπου και άσκηση ελέγχου αλλά εκείνοι ενδιαφέρονται για τη συναίνεση στο σχολικό περιβάλλον και την οικοδόμηση εμπιστοσύνης. Θέλουν να μοιραστούν την ηγετική εξουσία με τους δασκάλους και να συνεχίσουν την παράδοση της δεκαετίας του 1990 στην οποία όλες οι κρίσιμες αποφάσεις συζητούνταν σε μια συνάντηση προσωπικού που ονομαζόταν *Εκπαιδευτικό Συμβούλιο*. Έτσι, πολλά σχολεία συνεχίζουν να οργανώνουν τη διαδικασία λήψης αποφάσεων με αυτόν τον τρόπο, παρόλο που ο νόμος ζήτησε να καταργηθούν τα εκπαιδευτικά συμβούλια και από τις αρχές της δεκαετίας του 1990 το Εκπαιδευτικό Συμβούλιο δεν μπορεί να κάνει τίποτε άλλο από την παροχή συμβουλών σχετικά με τις αποφάσεις που λαμβάνονται στο σχολείο. Ωστόσο, έστω

και η ανταλλαγή απόψεων μεταξύ διευθυντών και δασκάλων για θέματα διδακτικής και η διατύπωση προτάσεων είναι δείκτες του συστημικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης.

Ο Κατσαρός (2008) αναφερόμενος ειδικά στην περίπτωση της Φινλανδίας τονίζει ότι «ανάλογα με τον Δήμο, οι Διευθυντές, μπορεί να έχουν την αρμοδιότητα επιλογής του διδακτικού προσωπικού ή να είναι το όργανο που έχει την ευθύνη της εκπαίδευσης σε επίπεδο Δήμου. Μπορεί, επίσης, να έχουν την αρμοδιότητα σχεδιασμού του προγράμματος Σπουδών». Σύμφωνα πάλι με όσα ο ίδιος αναφέρει, το σύστημα χρηματοδότησης στην Φινλανδία παρουσιάζει πολύ υψηλό βαθμό αποκέντρωσης καθώς η τοπική αυτοδιοίκηση έχει την ευθύνη καθορισμού των δαπανών για τα σχολεία και αναλαμβάνει πρωτοβουλίες ακόμα και για το ύψος των αμοιβών και την χρηματοδότηση των επιμορφώσεων των εκπαιδευτικών και των σχολικών ηγετών.

## **1.26 Διατύπωση ερευνητικών ερωτημάτων**

Από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας προκύπτει ότι τα επίπεδα επαγγελματικής αυτονομίας των διευθυντών και των εκπαιδευτικών εν γένει σε Πρωτοβάθμια και σε Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση αποτελούν ένα από τα επίκαιρα αντικείμενα διερεύνησης σε διεθνές επίπεδο. Έμφαση έχει επίσης δοθεί σχετικά σε δομές όπως είναι τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (Συρακούλη, 2013) και τα Επαγγελματικά Λύκεια (Μαράτος, 2014). Ωστόσο, δεν έχει εντοπιστεί έρευνα που να συνεξετάζει τον βαθμό αυτονομίας, συστημικής και αποκεντρωμένης διοίκησης στο δημόσιο και στο ιδιωτικό σχολείο. Επιπλέον, η απόφαση του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων να αποδώσει ένα πιο αυτόνομο και συστημικό χαρακτήρα στην εκπαίδευση με το νέο νόμο 4547/2018 αποτελεί αφορμή για περαιτέρω έρευνα και προβληματισμό σχετικά με το εφικτό της πρόθεσης. Παράλληλα, έχει καταγραφεί διεθνώς αλλά και στην ελληνική βιβλιογραφία ενδιαφέρον για το σκανδιναβικό εκπαιδευτικό σύστημα, (Κατσαρός,2008, Καλογιάννης,2015, Τουλουμάκου,2015) το οποίο αποτελεί πρότυπο αποκεντρωμένης και συστημικής διοίκησης με άριστα εκπαιδευτικά αποτελέσματα.

Από τα δεδομένα και τα αποτελέσματα της παρούσης ποιοτικής έρευνας που απευθύνεται σε στελέχη της Προσχολικής Αγωγής, της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αναμένονται απαντήσεις για τα κάτωθι ερευνητικά ερωτήματα τα οποία προέκυψαν από την βιβλιογραφική ανασκόπηση και τα οποία είναι τα εξής:

- 1.Θα μπορούσε να εφαρμοστεί ένα τέτοιο αποκεντρωμένο και συστημικό είδος σχολικής ηγεσίας όπως αυτό της Φινλανδίας στην Ελλάδα;
- 2.Ποια είναι τα χαρακτηριστικά του σχολικού ηγέτη σε καθένα από τα δυο-συγκεντρωτικό και αποκεντρωμένο-σύστημα εκπαίδευσης;

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>ο</sup> - ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

### **2.1 Η ταυτότητα και το μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας**

Το παρόν κεφάλαιο αναφέρεται διεξοδικά στον γενικότερο σκοπό της παρούσης έρευνας αλλά και στους ειδικούς στόχους και στα ερευνητικά ερωτήματα που θέτει. Παρουσιάζονται η επιλεγθείσα ερευνητική μέθοδος, ο τρόπος συλλογής των δεδομένων, τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν και οι λόγοι επιλογής τους. Περιγράφεται επίσης, η διαδικασία συλλογής των δεδομένων ενώ δεν παραλείπονται να αναφερθούν και οι περιορισμοί της έρευνας.

### **2.2 Σκοπός της έρευνας**

Σκοπός της έρευνας είναι να διερευνήσει και να αναδείξει τις απόψεις των στελεχών, διευθυντών και υποδιευθυντών, της Προσχολικής Αγωγής και της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το σκανδιναβικό, εκπαιδευτικό σύστημα και ειδικότερα το εκπαιδευτικό σύστημα της Φινλανδίας. Πιο συγκεκριμένα, καταγράφονται οι απόψεις των ερωτηθέντων σχετικά με το κατά πόσο μπορεί να εφαρμοστεί και στην Ελλάδα ένα ανοιχτό και αποκεντρωμένο εκπαιδευτικό σύστημα όπως αυτό της Φινλανδίας με τα χαρακτηριστικά της κατανεμημένης ηγεσίας.

### **2.3 Στόχοι της έρευνας**

Από τον ως άνω σκοπό της έρευνας προκύπτουν και οι μερικότεροι στόχοι της έρευνας οι οποίοι συνοψίζονται στους εξής:

A. Να διερευνήσει τις υπάρχουσες απόψεις των στελεχών Εκπαίδευσης σχετικά με τα χαρακτηριστικά του κυρίαρχου εκπαιδευτικού συστήματος και του μοντέλου διοίκησης που επικρατούν σήμερα στην Ελλάδα.

Β. Να διερευνήσει τις απόψεις των στελεχών Εκπαίδευσης όσον αφορά τους παράγοντες περιορισμού και τα προβλήματα τα οποία είναι πιθανό να συναντήσει η εφαρμογή ενός αποκεντρωμένου εκπαιδευτικού συστήματος στην ελληνική επικράτεια.

Γ. Να διερευνήσει τις απόψεις των στελεχών Εκπαίδευσης όσον αφορά τους παράγοντες περιορισμού και τα προβλήματα τα οποία είναι πιθανό να συναντήσει η εφαρμογή της καταναμημένης ηγεσίας στο ελληνικό εκπαιδευτικό μοντέλο .

Δ. Να διερευνήσει στις απόψεις των στελεχών της Εκπαίδευσης την πεποίθηση ή όχι, κατά πόσο είναι δυνατό να ξεπεραστούν προσκόμματα τα οποία συναντά η εφαρμογή του φινλανδικού συστήματος στην ελληνική εκπαίδευση.

Ε. Να διερευνήσει προτάσεις των στελεχών Εκπαίδευσης στην κατεύθυνση ενύλωσης του φινλανδικού εκπαιδευτικού συστήματος στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

## **2.4 Τα ερευνητικά ερωτήματα**

Λαμβάνοντας υπόψη την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας που προηγήθηκε για να κατανοηθούν τα χαρακτηριστικά του Φινλανδικού εκπαιδευτικού συστήματος, τα ερευνητικά ερωτήματα που προέκυψαν και πλαισιώνουν την έρευνα είναι τα εξής:

1. Μπορεί να εφαρμοστεί ένα τέτοιο αποκεντρωμένο και συστημικό είδος σχολικής ηγεσίας όπως αυτό της Φινλανδίας και στην Ελλάδα;
2. Ποια είναι τα χαρακτηριστικά του σχολικού ηγέτη σε καθένα από τα δυο-συγκεντρωτικό και αποκεντρωμένο-σύστημα εκπαίδευσης ;

## **2.5 Επιλογή ερευνητικής μεθόδου και τεχνικών συλλογής δεδομένων**

Σκοπός της έρευνας είναι να εξετάσει τις αντιλήψεις και τις στάσεις των στελεχών Εκπαίδευσης σχετικά με τη δυνατότητα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος να υιοθετήσει και να ενσωματώσει το φινλανδικό μοντέλο διοίκησης και οργάνωσης των σχολείων. Για το σκοπό αυτό αποφασίστηκε να πραγματοποιηθεί ποιοτική έρευνα σε μικρά δείγματα η οποία « κυρίως είναι απαραίτητη όταν αφορά άτομα που λόγω θέσης, ηλικίας, βιωμάτων, ένταξης σε μια συγκεκριμένη ομάδα κατέχουν ιδιαίτερες πληροφορίες ή/και απόψεις που μόνο με κάποια συνέντευξη ή αντίστοιχη μέθοδο μπορούμε να πάρουμε», (Ζαφειρόπουλος, 2015). Συγκεκριμένα, η έρευνα απευθύνεται σε δέκα εν ενεργεία στελέχη της Προσχολικής, Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Στην προσωπική-

ποιοτική συνέντευξη, η δυναμική της συζήτησης αναδεικνύει δια της επαγωγής τις στάσεις και τις συμπεριφορές των ερωτώμενων καθώς και το «τί», το «πώς» και κυρίως το «γιατί» μη μετρήσιμων πλευρών της ελληνικής σχολικής πραγματικότητας. Έτσι, οι διευθυντές και υποδιευθυντές εξέφρασαν ελεύθερα τις απόψεις τους στις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου που η ερευνήτρια τους απηύθυνε. Βεβαίως, σε μια ποιοτική προσέγγιση ελλοχεύει πάντα το στοιχείο της υποκειμενικότητας και της μεροληψίας ακόμη, ωστόσο αυτό δεν αποτελεί εμπόδιο στην εξέλιξη της συνέντευξης και στην εμβάθυνση των πηγών που αυτή συνιστά.

Ειδικότερα, επιλέχθηκε η ημι-δομημένη συνέντευξη με δέκα ερωτήσεις ανοιχτού τύπου οι οποίες δίνουν την ευκαιρία στον ερωτώμενο να αναπτύξει τις ιδέες του και να επιχειρηματολογήσει. Κάποιες από τις ερωτήσεις ήταν εισαγωγικές, κάποιες άλλες ήταν ερωτήσεις γνώμης, δομικές και υποθετικές ενώ προέκυψαν και ερωτήσεις κατά τη διάρκεια της έρευνας οι οποίες αποσκοπούσαν σε διευκρινήσεις και στη συγκεκριμενοποίηση, εκ μέρους των ερωτώμενων, στάσεων και απόψεων εκπεφρασμένων κατά τη διάρκεια της ποιοτικής έρευνας, προς επιβεβαίωση ή διάψευση τους πριν ολοκληρωθεί η διαδικασία (Ιωσηφίδης, 2008), όπως προσιδιάζει σε μια ημι-δομημένη συνέντευξη, (Παρθένη,2017). Η σειρά των ερωτήσεων ήταν κοινή για όλους τους συμμετέχοντες.

Της συνέντευξης προηγήθηκε μια διερευνητική, τηλεφωνική επικοινωνία προκειμένου να ενημερωθούν οι διευθυντές και οι υποδιευθυντές για τα βασικά στοιχεία της διενεργούμενης ποιοτικής έρευνας, τον οδηγό συνέντευξης και την εκτιμώμενη διάρκεια της συνάντησης. Στο τέλος αυτών των τηλεφωνημάτων και εφόσον τα στελέχη συμφώνησαν να συμμετάσχουν, ορίστηκαν η μέρα και η ώρα της συνάντησης. Κρίθηκε επίσης σκόπιμο να σταλεί σε όλους με ηλεκτρονικό ταχυδρομείο ένα σύντομο σε έκταση κείμενο το οποίο περιέγραφε τα βασικά χαρακτηριστικά του φιλανδικού εκπαιδευτικού συστήματος και τις ειδοποιούς διαφορές του από το ελληνικό ώστε να προετοιμαστούν οι ερωτώμενοι και να διαμορφώσουν άποψη για ένα άγνωστο στους περισσότερους γνωστικό πεδίο.

Σημειώνεται ότι όλες οι συνεντεύξεις έλαβαν χώρα την ώρα του υπηρεσιακού ωραρίου των εκπαιδευτικών. Επίσης, όλες οι συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν με την συναίνεση των διευθυντών και υποδιευθυντών και εν συνεχεία, απομαγνητοφωνήθηκαν για να μετατραπούν με τη βοήθεια του επεξεργαστή κειμένου Word, σε έντυπο υλικό ώστε να κωδικοποιηθούν και να μπορέσει να γίνει η επεξεργασία τους.

## 2.6 Οδηγός συνεντεύξεων

Σύμφωνα με τον Ιωσηφίδη (2008) «ο οδηγός συνέντευξης περιλαμβάνει μια σειρά από θεματικές περιοχές που πρέπει να καλυφθούν κατά τη διάρκεια της συνέντευξης». Για την παρούσα ποιοτική έρευνα σχεδιάστηκε και αξιοποιήθηκε ένας οδηγός συνέντευξης με δυο θεματικές ενότητες που αντιστοιχούσαν η μια στην εμπειρία των στελεχών από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και η δεύτερη στα στοιχεία που συγκροτούν το φιλανδικό μοντέλο οργάνωσης και διοίκησης των εκπαιδευτικών μονάδων. Επίσης, διαμορφώθηκαν δέκα ανοιχτές ερωτήσεις ανάλογες των ερευνητικών ζητημάτων. Ο αριθμός των ερωτήσεων ήταν προκαθορισμένος αλλά μπορούσε να αλλάξει η σειρά των ερωτήσεων και οι διευκρινιστικές ερωτήσεις επίσης.

## 2.7 Δειγματοληψία

Όσον αφορά το δείγμα της έρευνας, επιλέχθησαν άτομα που υπηρετούν σε διευθυντικές θέσεις και σε θέσεις υποδιευθυντών σε ιδιωτικά σχολεία δημοσίου δικαίου και σε δημόσια σχολεία της Προσχολικής Αγωγής και της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας, Γενικής και Επαγγελματικής εκπαίδευσης, προκειμένου να δοθούν απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα και να αναδυθούν οι τυποποιήσεις και τα θεωρητικά μοντέλα των στελεχών της εκπαίδευσης σε ένα ευρύτερο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον.

Η επιλογή του δείγματος φέρει το χαρακτηριστικό της δειγματοληψίας ευκολίας εφόσον οι συμμετέχοντες ανήκουν στον ευρύτερο κοινωνικό και επαγγελματικό κύκλο της ερευνήτριας. Το δείγμα αποτελείται από δέκα (10) διευθυντές/-ντριες και υποδιευθυντές/-ντριες. Ο Patton (2002) υποστηρίζει ότι «το μέγεθος του δείγματος εξαρτάται από το τί θέλουμε να μάθουμε, γιατί θέλουμε να το μάθουμε, πώς θα χρησιμοποιηθούν τα ευρήματα καθώς και από τους πόρους (συμπεριλαμβανομένου του χρόνου) που διαθέτουμε στη μελέτη». Επομένως, δεν ετέθη αριθμητικός περιορισμός ως προς το μέγεθος του δείγματος, άλλωστε όσον αφορά «την ποιοτική έρευνα δεν υπάρχουν αριθμητικοί περιορισμοί και σταθεροί κανόνες ως προς το μέγεθος του δείγματος» (Patton, 2002) και σύμφωνα με τη Marshall (1996) «το κατάλληλο μέγεθος δείγματος για μια ποιοτική μελέτη είναι αυτό που απαντάει επαρκώς στην ερευνητική ερώτηση». Έτσι, οι δέκα μονάδες των ερωτηθέντων κρίθηκαν επαρκείς για να αναδειχθούν και να κατανοηθούν η εμπειρία των ατόμων και τα υποκειμενικά νοήματα που τη συγκροτούν και τα οποία σχετίζονται με τα ερευνητικά ερωτήματα.

## 2.8 Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Στις αρχές Νοεμβρίου ένα μήνυμα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου εστάλη από την ερευνήτρια σε δέκα συναδέλφους-στελέχη Προσχολικής Αγωγής και σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Θεσσαλονίκης, της Ημαθίας, της Πιερίας και της Σάμου με απώτερο σκοπό την πρόσκληση των συναδέλφων σε συνέντευξη διενεργούμενη στο πλαίσιο της παρούσης έρευνας.

Το ηλεκτρονικό μήνυμα πληροφορούσε τους παραλήπτες-στελέχη για τον τίτλο της εργασίας, τους στόχους και τα ερευνητικά ζητήματα της έρευνας καθώς και τις υποχρεώσεις των υποψήφιων συμμετεχόντων σε αυτήν αλλά και τους λόγους που κρινόταν καθοριστική η συμβολή τους. Γινόταν επίσης σαφές ότι η συμμετοχή στην έρευνα ήταν ανώνυμη και ότι τα στοιχεία που θα συλλέγονταν από τις συνεντεύξεις, θα εξυπηρετούσαν αποκλειστικά τις ανάγκες της παρούσης.

Σύμφωνα με τον αρχικό σχεδιασμό, οι συνεντεύξεις θα λάμβαναν χώρα τις τρεις πρώτες εβδομάδες του Δεκεμβρίου. Η ερευνήτρια έκρινε τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο πριν τις διακοπές των Χριστουγέννων ως καταλληλότερη για τη διεξαγωγή της έρευνας, επειδή πλέον είχαν προσπελαστεί οριστικά οι διοικητικές και λειτουργικές ανάγκες που συνεπάγεται η έναρξη του νέου σχολικού έτους και ο φόρτος εργασίας των διευθυντών δεν ήταν μεγάλος.

Στο μήνυμα ανταποκρίθηκαν θετικά και οι δέκα υποψήφιοι οι οποίοι προέρχονταν συγκεκριμένα τρεις από την Θεσσαλονίκη, ένας από την Σάμο, τρεις από την Ημαθία και τρεις από την Πιερία.

Όλες οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν διά ζώσης σε τόπο που εξυπηρετούσε τον συνεντευξιαζόμενο και ως επί το πλείστον στο εργασιακό του ωράριο με προσωπική μετακίνηση και έξοδα της ερευνήτριας. Πριν από κάθε συνάντηση, η ερευνήτρια διαβεβαίωνε εκ νέου τους προς συνέντευξη υποψήφιους, για το ζήτημα της χρήσης, της ανωνυμίας και του απορρήτου των απαντήσεων τους κατά τη διάρκεια και με το πέρας της έρευνας και δόθηκε επίσης η υπόσχεση ότι η συνέντευξη θα σταματούσε στο σημείο που δεν θα αισθανόταν άνετα κάποιος ή ότι, ακόμα κι αν αρχικά καταγραφούν κάποιες απόψεις του, μπορεί να ζητήσει να μην δημοσιοποιηθούν. Επίσης, ορίστηκε η διάρκεια της κάθε συνέντευξης σε είκοσι με τριάντα λεπτά.

Η πρώτη συνέντευξη έλαβε χώρα την πρώτη εβδομάδα του Δεκεμβρίου ενώ όλες οι συνεντεύξεις είχαν ληφθεί μέχρι και την 21 Δεκεμβρίου όταν τα σχολεία έκλεισαν για τις διακοπές των Χριστουγέννων.



## 2.9 Εγκυρότητα και αξιοπιστία

Οι έννοιες της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας σε μία ποιοτική έρευνα διαφοροποιούνται σύμφωνα με τον Ιωσηφίδη (2008) από τις αντίστοιχες των ποσοτικών ερευνών. Έτσι, «η έννοια της ερευνητικής εγκυρότητας (validity) αναφέρεται στο βαθμό αντιστοίχισης των ερευνητικών σκοπών, υποθέσεων και ερωτημάτων με τα αποτελέσματα της ερευνητικής διαδικασίας» ενώ η «αξιοπιστία» (credibility) μιας ποιοτικής έρευνας αφορά την ισχύ του μεθοδολογικού σχεδιασμού, την ποιότητα των δεδομένων τα οποία συνελέγησαν κατά τη διάρκεια της και τον τρόπο με τον οποίο αυτός ο σχεδιασμός και τα συγκεκριμένα δεδομένα οδηγούν τελικά σε αληθινά και άξια εμπιστοσύνης ευρήματα που αναπαριστούν την πραγματικότητα (Lincoln, 2001). Η έννοια της αξιοπιστίας της έρευνας στο πλαίσιο της ποιοτικής σχολής αντιστοιχεί στην έννοια της “εσωτερικής εγκυρότητας” (internal validity) της ποσοτικής/θετικιστικής σχολής, σύμφωνα με τον Συμεού (2007).

Για να ενισχυθεί η εγκυρότητα της συγκεκριμένης έρευνας, η ερευνήτρια ακολούθησε την πρακτική της «επικύρωσης από τους συμμετέχοντες» (Ιωσηφίδης, 2008) σύμφωνα με την οποία τα συμπεράσματα και οι ερμηνείες της ερευνητικής διαδικασίας επιβεβαιώθηκαν από τα ίδια τα άτομα τα οποία συμμετείχαν σε αυτήν. Συγκεκριμένα, για την πληρέστερη κατανόηση και ερμηνεία των στάσεων και απόψεων τους στη διάρκεια της συνέντευξης, η ερευνήτρια απηύθυνε ερωτήσεις, που δεν υπήρχαν αρχικά στον οδηγό, προκειμένου να συγκεκριμενοποιήσει και διευκρινίσει τις απαντήσεις των ερωτώμενων και να προχωρήσει στην επιβεβαίωση ή την διάψευση τους πριν ολοκληρωθεί η διαδικασία (Ιωσηφίδης, 2008). Επιπροσθέτως, έγινε προσπάθεια όσο το δυνατόν αντικειμενικότερης ερμηνείας των δεδομένων της έρευνας και λεπτομερούς σχεδιασμού της διαδικασίας αλλά και συσχέτιση των αποτελεσμάτων με ευρήματα άλλων ερευνών.

### **Ηθική και δεοντολογία**

Σύμφωνα με τον Ιωσηφίδη (2008) η ηθική και η δεοντολογία της ποιοτικής έρευνας είναι άμεσα συνυφασμένες με τα μέσα που χρησιμοποιεί ο εκάστοτε ερευνητής για την επίτευξη των στόχων του. Στην παρούσα έρευνα, η ερευνήτρια εγγυήθηκε στους συμμετέχοντες, τόσο στο αρχικό μήνυμα επικοινωνίας όσο και στις κατ’ ιδίαν συνεντεύξεις μαζί τους, το απόρρητο των λεγομένων τους και την ανωνυμία τους, πράγμα που επιβεβαιώνεται με τη χρήση ψευδώνυμων ονομάτων Διευθυντής1, Διευθυντής2 κ.ο.κ . Επιπλέον, έγινε σαφές ότι τα προσωπικά στοιχεία των συμμετεχόντων θα διασφαλιστούν ανώνυμα όχι μόνο κατά τη

διάρκεια της έρευνας αλλά και με το πέρας αυτής, στο στάδιο της ανάλυσης, στη δημοσίευση αλλά και στη γενικότερη αξιοποίηση των ευρημάτων. Μάλιστα το γεγονός ότι οι συνεντευξιαζόμενοι είχαν την δυνατότητα να διακόψουν τη συνέντευξη ανά πάσα στιγμή εάν ένιωθαν άγχος ή αμηχανία, εδραίωσε περαιτέρω το κλίμα εμπιστοσύνης μεταξύ εκείνων και της ερευνήτριας .

Όσον αφορά την «πληροφορημένη συναίνεση» που, σύμφωνα με τον Ιωσηφίδη (2008) αποτελεί το σημαντικότερο στοιχείο δεοντολογίας στην ερευνητική διαδικασία, εδραιώθηκε και αυτή με την αποστολή του αρχικού μηνύματος το οποίο πληροφορούσε τους συμμετέχοντες για όλα τα δεδομένα της έρευνας. Κατά το πέρας διεξαγωγής της έρευνας, η πρόσβαση στα αποτελέσματα ήταν επίσης διαθέσιμη σε όλους.

Σημειώνεται ότι οι συναντήσεις έλαβαν χώρα στους χώρους και τις ώρες που διευκόλυναν τους ερωτώμενους οι οποίοι νωρίτερα είχαν ενημερωθεί και για τη διάρκεια της συνέντευξης (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008) που κυμαινόταν από 20 έως 30 λεπτά.

## **2.10 Μέθοδος υλοποίησης της έρευνας**

Η ερευνήτρια απευθύνθηκε στους ερωτώμενους με ημι-δομημένο ερωτηματολόγιο το οποίο συντάχθηκε ειδικά για τους σκοπούς της παρούσης έρευνας και περιελάμβανε προκαθορισμένες ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, οι οποίες είχαν συγκεκριμένο αριθμό και περιεχόμενο.

Όλες οι συνεντεύξεις ακολούθησαν την φυσιολογική ροή του προφορικού λόγου και κατά ένα μεγάλο βαθμό δεν ήταν κατευθυνόμενες από τον ερευνητή. Οι συναντήσεις ξεκινούσαν με την προσωπική γνωριμία της ερευνήτριας με τον διευθυντή/διευθύντρια της σχολικής μονάδας προκειμένου να εγκαθιδρυθεί η αναγκαία οικειότητα και το φιλικό κλίμα συνεργασίας .

Όπως διαπιστώθηκε, οι διευθυντές/-ντριες αισθάνθηκαν αρκετά οικεία και παρά την ιδιαιτερότητα που παρουσίαζε το υπό συζήτηση θέμα το οποίο αφορούσε πέρα από το ελληνικό συγκείμενο και την ξένη -φιλανδική- εκπαιδευτική πραγματικότητα, ανέπτυξαν διεξοδικά τις απόψεις τους στα επιμέρους ζητήματα δίνοντας μάλιστα σε πολλές περιπτώσεις και παραδείγματα από την καθημερινή τους εμπειρία.

Ο εξοπλισμός που χρησιμοποιήθηκε για την καταγραφή και ανάκληση των συνεντεύξεων ήταν ένα ψηφιακό καταγραφικό φωνής.

## 2.11 Ανάλυση και επεξεργασία των δεδομένων

Ως ανάλυση ποιοτικών δεδομένων εννοείται το σύνολο των ενεργειών που αποσκοπούν στη νοηματοδότηση, κατηγοριοποίηση και θεωρητικοποίηση του υλικού της ποιοτικής έρευνας και έχουν απώτερο στόχο την απάντηση των ερευνητικών ζητημάτων (Ιωσηφίδης, 2008). Στην παρούσα έρευνα, η κατηγοριοποίηση των ευρημάτων έγινε με γνώμονα τα ερευνητικά ερωτήματα από τα οποία προήλθαν και τα ποιοτικά δεδομένα τα οποία απομαγνητοφωνήθηκαν και μετατράπηκαν σε μορφή κειμένου ώστε να ερμηνευτούν με ποιοτικούς όρους.

### **Μέθοδος ανάλυσης και επεξεργασίας ποιοτικών δεδομένων**

Τα κείμενα που παρήχθησαν από την απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων, τα επεξεργάστηκε κατόπιν η ερευνήτρια με τη μέθοδο της Ανάλυσης Περιεχομένου. Η ανάλυση περιεχομένου είναι μια μέθοδος ανάλυσης κειμένου η οποία «μετατρέπει υλικό ποιοτικής φύσης σε ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα», (Γαβριηλίδου, 2018). Η Γαβριηλίδου (2018) αναφέρει ότι η ανάλυση περιεχομένου αποσκοπεί στην «αντικειμενική, συστηματική και ποσοτική περιγραφή του φανερού περιεχομένου της επικοινωνίας του γραπτού ή του προφορικού λόγου» ώστε να συναχθούν ειδικά και έγκυρα συμπεράσματα. Ο Ζαφειρόπουλος (2015) επίσης, επισημαίνει ότι η τεχνική της ανάλυσης περιεχομένου μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε δεδομένα απαντήσεων που προέρχονται από ερωτήσεις ανοιχτού τύπου σε ένα ερωτηματολόγιο.

Αξιοποιήθηκε η Θεματική ή Σημασιολογική Ανάλυση κατά την οποία η επεξεργασία εστιάζεται σε έννοιες, νοήματα ή θέματα που ανακαλούνται αναφορικά με το αντικείμενο μελέτης. Η φράση -ως αυτοτελές τμήμα με εννοιολογικό περιεχόμενο- και το θέμα -ως τμήμα του λόγου που αντιστοιχεί σε μια ιδέα- χρησιμοποιούνται ανεξαιρέτως με σκοπό την επιλογή και την οργάνωση κατηγοριών οι οποίες συμπυκνώνουν το ουσιώδες περιεχόμενο του κειμένου.

Ο Boyatzis (1998) προσδιορίζει τη θεματική ανάλυση ως μία διαδικασία κατά την οποία «το πρωτογενές υλικό (raw information)», στη συγκεκριμένη περίπτωση το υλικό που παρήχθη από τις συνεντεύξεις, «κωδικοποιείται» και συστηματοποιείται με σκοπό «να μετατραπεί σε πληροφορία με νόημα-τόσο για τον ερευνητή όσο και για τους υπόλοιπους-που να ανταποκρίνεται στα ερωτήματα της έρευνας».

Συμπερασματικά, η κατάταξη των δεδομένων της συγκεκριμένης έρευνας σε ενότητες και υποενότητες παρουσιάζει την ακόλουθη δομή:

1. Διερεύνηση της υπάρχουσας κατάστασης, όπου οι ερωτώμενοι περιγράφουν το μοντέλο εκπαίδευσης στην Ελλάδα όπως είναι σήμερα.
2. Απόψεις των στελεχών για το μοντέλο οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης το οποίο ισχύει στην Φινλανδία.
3. Εκτιμήσεις για μελλοντική εφαρμογή του αποκεντρωμένου και συστημικού μοντέλου διοίκησης και στην Ελλάδα, παράγοντες περιορισμού και προτάσεις για την άρση τους .

## **2.12 Περιορισμοί της έρευνας**

Ο ερευνητής σε όλη τη διάρκεια της έρευνας και της αξιολόγησης των δεδομένων δρα ως μονάδα και ατομικά, με μόνη επιστημονική στήριξη τις βιβλιογραφικές αναφορές, (Παρασκευοπούλου-Κόλλια,2008). Πράγματι, συχνά ένας από τους περιορισμούς της έρευνας (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008) στάθηκε το γεγονός ότι η ερευνήτρια αντιμετώπισε τα υποκείμενα των συνεντεύξεων, τις συμβουλές ιθυνόντων αλλά και προσωπικά ηθικά διλήμματα, που σχετίζονταν με την έρευνα και που υποδαύλιζαν την ανάγκη της ερευνήτριας να σχολιαστούν τα εκπαιδευτικά δρώμενα της χώρας μέσω αυτής της έρευνας διατηρώντας ωστόσο την αντικειμενική αξία των τεκμηρίων.

Ο παράγοντας τύχη δεν δυσχέρανε την διεξαγωγή της έρευνας και η μόνη υπαρκτή δυσκολία συνίστατο στο γεγονός της φυσικής μετακίνησης της ερευνήτριας στον χώρο εργασίας των διευθυντών και υποδιευθυντών κατά τις εργάσιμες μέρες και στο ωράριο της εργασίας τους που όμως συνέπιπταν με τις εργάσιμες μέρες και το ωράριο εργασίας της ίδιας.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3<sup>ο</sup> - ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

### 3.1 Προφίλ στελεχών που συμμετείχαν στην συνέντευξη

Τα στελέχη που συμμετείχαν στις συνεντεύξεις είναι γυναίκες και άντρες, ηλικίας 31 έως 65 ετών, με μέσο όρο τα 46, 6 έτη και με προϋπηρεσία που κυμαίνεται από τα 9 μέχρι και τα 33 χρόνια. Οκτώ από τα δέκα στελέχη είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος και μάλιστα τα δυο από τα δέκα έχουν μεταπτυχιακό στη Διοίκηση και την Οργάνωση των εκπαιδευτικών Μονάδων και ένα στη Διοίκηση Ολικής Ποιότητας. Ο χρόνος υπηρεσίας τους σε θέση ευθύνης ποικίλλει από το ένα έτος μέχρι και τα 16 έτη. Όλες και όλοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα έχουν πάρει μέρος σε πληθώρα επιμορφώσεων και σεμιναρίων Όσον αφορά τον τόπο διαμονής, τέσσερις κατοικούν και εργάζονται στο νομό Θεσσαλονίκης, τρεις στο νομό Πιερίας, δύο στο νομό Ημαθίας και μία στο νομό Σάμου .

### 3.2 Οδηγός συνέντευξης

#### Συστήματα εκπαίδευσης -Το ελληνικό

1<sup>ο</sup> ερώτημα:

Ποια νομίζετε ότι είναι τα χαρακτηριστικά του ελληνικού, εκπαιδευτικού συστήματος σήμερα; Θα το περιγράφατε ως ανοιχτό, αυτόνομο και αποκεντρωμένο ή ως κλειστό, υπό κεντρικό έλεγχο και συγκεντρωτικό;

Η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτώμενων και συγκεκριμένα εννέα από τους δέκα ερωτώμενους κρίνουν το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας συγκεντρωτικό ή πολύ ή απόλυτα συγκεντρωτικό, κλειστό και υπό κεντρικό έλεγχο από το Υπουργείο Παιδείας.

Χαρακτηριστικές είναι οι απόψεις τους: « Το εκπαιδευτικό μας σύστημα επιτρέπει ελάχιστη αυτονομία και όχι σε σημαντικά πράγματα», Ερωτ. 1. « Δεν δίνει πρωτοβουλία και περιθώρια για καινοτομίες ή συνεργασία γι' αυτό θα το χαρακτήριζα και αντιπαραγωγικό», Ερωτ.2. Σύστημα «χωρίς περιθώρια ευελιξίας», σύμφωνα με τον Ερωτ.3 ή « με κάποια μόνο περιθώρια ελιγμών και λήψης πρωτοβουλιών αλλά περιορισμένα και αυτά και κατευθυνόμενα από την κεντρική Υπηρεσία του Υπουργείου», όπως υποστηρίζει ο Ερωτ.4.

«Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα τελεί υπό κεντρικό έλεγχο με την έννοια ότι υπάρχει Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών που ισχύει για όλους και σε όλες τις γεωγραφικές περιοχές, τα βιβλία είναι ίδια για όλους και η διαχείριση του προσωπικού γίνεται από το Υπουργείο με το πληροφοριακό σύστημα Myschool να ελέγχει ασφυκτικά τα σχολεία ενώ ο διευθυντής δεν έχει λόγο και ευελιξία σε αντίθεση με παλιότερα που χωρίς το Myschool ήταν πιο αυτόνομος», Ερωτ.5.

Ο Ερωτ.9 περιγράφει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ως « κλειστό- κυρίως σε ό,τι αφορά τα δημόσια σχολεία, που ακολουθεί την κατεύθυνση του Υπουργείου, ωστόσο κάθε σχολική Διεύθυνση μπορεί να κάνει πράγματα. Παρ' όλα αυτά, πολλοί επαναπαύονται στις δοθείσες οδηγίες. Ο έλεγχος από την κεντρική εξουσία είναι αναμφισβήτητος αφού για παράδειγμα κάθε σχολικός σύμβουλος περιμένει ανταπόκριση στο άνωθεν πλαίσιο».

Τέλος, σύμφωνα με τον Ερωτ.10 «το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας είναι πέρα από πολύ συγκεντρωτικό και ανταγωνιστικό αφού δεν αφήνει περιθώρια δημιουργικότητας και πρωτοβουλιών αλλά επιβραβεύει τα εργατικά παιδιά και όχι τα ταλέντα ή τις κλίσεις».

Υπήρχε εντούτοις και ο Ερωτ.7 που διαφοροποιήθηκε σε σχέση με τις παραπάνω απαντήσεις χαρακτηρίζοντας το σύστημα εκπαίδευσης στην Ελλάδα ανοιχτό και αποκεντρωμένο. Συγκεκριμένα είπε πως « ναι μεν υπάρχουν οι βασικοί κανόνες και άξονες από το Υπουργείο αλλά κάθε σχολείο, ανάλογα με τη Διεύθυνση και το πρόγραμμα που έχει, προσαρμόζεται».

## **Στιλ ηγεσίας- Το συγκεντρωτικό.**

2<sup>ο</sup> ερώτημα:

Ποια είναι τα χαρακτηριστικά του σχολικού ηγέτη στο συγκεντρωτικό σύστημα εκπαίδευσης όσον αφορά την προσωπικότητα του, τη δημιουργία και τη μετάδοση οράματος, την οργανωσιακή κουλτούρα, τις σχέσεις του με εκπαιδευτικούς, γονείς και κοινότητα;

Οι οκτώ από τους δέκα ερωτώμενους θεωρούν ότι σε ένα συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα ο διευθυντής δεν έχει πολλά περιθώρια να παρέμβει ώστε να μεταδώσει το όραμα του. Καλείται να εφαρμόσει νόμους και εγκυκλίους του Υπουργείου σε ένα ρόλο διεκπεραιωτικό και περιορισμένο που δεν επιτρέπει την ανάληψη και ανάπτυξη πρωτοβουλιών. Ένας άλλος ερωτώμενος (Ερωτ. 3) επισημαίνει ωστόσο πως η προσωπικότητα του σχολικού ηγέτη είναι αυτή που μπορεί να επηρεάσει τις σχέσεις του με εκπαιδευτικούς, γονείς και Κοινότητα ανεξάρτητα από τον χαρακτήρα του συστήματος, συγκεντρωτικό ή αποκεντρωμένο ενώ υπάρχει και η περίπτωση ερωτώμενου (Ερωτ.10) ο

ο οποίος υποστηρίζει πως σε κάθε εκπαιδευτικό σύστημα, συγκεντρωτικό και αποκεντρωμένο, ο διευθυντής έχει από διαχειριστικά, καθημερινά καθήκοντα μέχρι καθήκοντα παιδαγωγικής φύσης όπως ότι είναι υπεύθυνος για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών του και την καλή συνεργασία όλων. Σύμφωνα με τα λεγόμενα του, « Το σύστημα όπως είναι, δεν αποκλείει τον διευθυντή να κάνει αυτά που πρέπει αλλά ίσως επιβάλλει πολύ δουλειά για την οποία οι διευθυντές είναι ανεκπαιδευτοι και ακαλλιέργητοι σε θέματα σχολικής ηγεσίας. Αν ως προσωπικότητα δεν το επιδιώκεις και δεν σκέφτεσαι από μόνος σου, το σύστημα, ως φαίνεται, ωθεί στον συγκεντρωτισμό».

Ενδεικτικές απαντήσεις που περιγράφουν τον σχολικό ηγέτη στα συγκεντρωτικά συστήματα εκπαίδευσης είναι οι ακόλουθες: « Μπορεί να υπάρχει ένα πλαίσιο ενθάρρυνσης των εκπαιδευτικών αλλά ουσιαστικά οι επιλογές του σχολικού ηγέτη είναι πολύ περιορισμένες», Ερωτ.1., « Δεν υπάρχει όραμα να μεταδοθεί εφόσον ο διευθυντής ακολουθεί την πεπατημένη. Η προσωπικότητα του καταδυναστεύεται από συγκεκριμένες απαιτήσεις και ελλείπει καινοτομιών», Ερωτ.2, « ενδιαφέρει η οργάνωση και όχι το όραμα», σύμφωνα με τον Ερωτ.4 ενώ ο Ερωτ.5 σχολιάζει χαρακτηριστικά: «Ο διευθυντής σε ένα τέτοιο (συγκεντρωτικό) σύστημα λειτουργεί πιο πολύ εποπτικά ώστε να εφαρμόζονται οι νόμοι και οι εγκύκλιοι, εξαρτάται από τους πόρους και ασχολείται με προβλήματα, Γραμματείας ή τεχνικής φύσης, που χρήζουν άμεσης αντιμετώπισης μεν αλλά τον φθείρουν. Το να προσπαθήσεις να εμπνεύσεις και να μεταδώσεις όραμα ακούγεται ωραίο μεν αλλά δυστυχώς...». Ο Ερωτ.6 αναγνωρίζει ότι «υπάρχουν δυσκολίες» και ο Ερωτ.7 επισημαίνει ότι « είναι ένα κλειστό σύνολο δραστηριοτήτων δοσμένων από το Υπουργείο από τις οποίες δραστηριότητες δεν πρέπει να παρεκκλίνει ο διευθυντής ».

« Δεν έχει πάρα πολλά περιθώρια να παρέμβει ώστε να οργανώσει καλύτερα την εκπαιδευτική και παιδαγωγική διεργασία. Περισσότερο με γραφειοκρατικά ζητήματα ασχολείται, τρέχει και με το κατσαβίδι για να βιδώνει. Υπάρχουν βέβαια και εξαιρέσεις φωτισμένες», Ερωτ.8.

Ο Ερωτ.9 αναφέρει για το όραμα του σχολικού ηγέτη στα συγκεντρωτικά συστήματα : « Το όραμα συνήθως δεν είναι ανοιχτό, στοχεύει στο γνωστικό αντικείμενο και δεν υπάρχει διαφοροποίηση που να εξυπηρετεί τους μαθητές. Στα δημόσια σχολεία ένα παραπάνω.... Να γίνεται η δουλειά».

Ο Ερωτ.10 θα πει για το σχολικό κλίμα του συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος, « Είναι συγκεντρωτικό γιατί έτσι έμαθαν να δουλεύουν ως μαθητές, καθηγητές και τώρα ως διευθυντές».

Για τη σχέση του σχολικού ηγέτη με τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και την ευρύτερη Κοινότητα ειπώθηκε: « Ο ρόλος του με γονείς και Κοινότητα είναι πυροσβεστικός τις περισσότερες φορές για να επιλύει διαφωνίες και εντάσεις», Ερωτ.1.

« .. Η σχέση με τους εκπαιδευτικούς είναι προσωπικό θέμα αλλά όταν δεν τους δίνεται χώρος να προτείνουν και να ενεργοποιηθούν, μπαίνουν στη ρουτίνα.. Γονείς και Κοινότητα χρειάζεσαι αλλά αυτό δεν συμβαίνει σε όλα τα σχολεία..», Ερωτ.2.

« Οι σχέσεις με εκπαιδευτικούς, γονείς και την Κοινότητα μάλλον είναι τυπικές ενώ θα έπρεπε να είναι ουσιαστικές και σχέσεις συνεργασίας», Ερωτ.4.

« Συνεργάζεται με γονείς αλλά συνήθως είναι κατευθυνόμενα τα πράγματα ώστε να υπηρετούν την φιλοσοφία του σχολείου και δεν υπάρχουν περιθώρια ευελιξίας», Ερωτ.9.

### **Το αποκεντρωμένο**

3<sup>ο</sup> ερώτημα:

Ποια είναι τα χαρακτηριστικά του σχολικού ηγέτη στο αποκεντρωμένο σύστημα εκπαίδευσης όσον αφορά την προσωπικότητα του, τη δημιουργία και τη μετάδοση οράματος, την οργανωσιακή κουλτούρα, τις σχέσεις του με εκπαιδευτικούς, γονείς και κοινότητα;

Όλες και όλοι οι ερωτώμενοι περιέγραψαν τον ηγέτη του αποκεντρωμένου εκπαιδευτικού συστήματος ως τέτοιο που διαθέτει περιθώρια επιλογών, είναι ευέλικτος, ελεύθερος να παρεμβαίνει, να συν-δημιουργεί και βρίσκεται σε ουσιαστική συνεργασία με το Σύλλογο, τους μαθητές και τους γονείς τους. Όπως κάποιοι από τους ερωτώμενους υπογράμμισαν για το αποκεντρωμένο μοντέλο ηγεσίας « το αποκεντρωμένο σύστημα (στην Ελλάδα) δεν υπάρχει», «είναι πιο αποδοτικό» και «έτσι (αποκεντρωμένα) πρέπει να λειτουργεί (η εκπαίδευση) ».

Μερικές από τις απαντήσεις όπως καταγράφηκαν είναι οι ακόλουθες:

Ερωτ.1, « Έχει περιθώρια επιλογών και αποφάσεων».

Ερωτ.2, « Έχει μεγαλύτερη ελευθερία σίγουρα, θέτει στόχους και έχει όραμα το οποίο φροντίζει προσωπικά να επιτευχθεί αλλά και σε συνεργασία με τους υφισταμένους του τους οποίους ακούει. Προσπαθεί να έχει δίπλα του τους γονείς, ξέρει να περιμένει και διαθέτει ενσυναίσθηση. Όμως όλα αυτά πάντα με οργάνωση και στόχους».

Ερωτ.3, « Καλλιεργεί σχέσεις εμπιστοσύνης με το προσωπικό και προσαρμόζεται πιο εύκολα στα δεδομένα αφού είναι και ευέλικτος».



Ερωτ.4, « Διευθυντής και Σύλλογος μπορούν να υλοποιήσουν το όραμα τους, οι σχέσεις είναι πιο ουσιαστικές και εμπλέκονται ενεργά όλοι και οι γονείς και οι μαθητές».

Ερωτ.5, « Έχει δυνατότητες να ελιχθεί εφόσον βέβαια υποστηρίζεται σωστά π.χ. από το Δήμο όπως συμβαίνει στην Φινλανδία».

Ερωτ.6, « Πιο εύκολα μπορεί να πάρει πρωτοβουλίες».

Ερωτ.7, « Ενθαρρύνει τους συναδέλφους μοιράζοντας αρμοδιότητες».

Ερωτ.8, « Έχει τη δυνατότητα να παρεμβαίνει στο εκπαιδευτικό και παιδαγωγικό όραμα δηλαδή χαράσσει εκπαιδευτική πολιτική μαζί με άλλους και εμπνέει εκπαιδευτικούς, γονείς την υπόλοιπη Κοινότητα».

Ερωτ.9, « Είναι ανοιχτός σε νέες ιδέες, πολύ πιο ευέλικτος, λαμβάνει υπόψη τις απόψεις του εκπαιδευτικού προσωπικού, συνεργάζεται μαζί του και δίνει πρωτοβουλίες και θέσεις ευθύνης. Συνεργάζεται και με τους γονείς ενώ είναι ανοιχτός και κοντά στους μαθητές ενθαρρύνοντας ομαδοσυνεργατικές μεθόδους».

Ερωτ.10, « Το αποκεντρωμένο σύστημα ουσιαστικά αναγκάζει τον Διευθυντή να ακολουθήσει το συμμετοχικό μοντέλο διοίκησης, να δημιουργήσει ομάδες εργασίας. Οι εκπαιδευτικοί και ο δ/ντής ενσωματώνονται σε μια συνεργατική καθημερινότητα η οποία είναι πολύ πιο δύσκολη διαφορετικά».

## **Η αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας**

4<sup>ο</sup> ερώτημα:

Θεωρείτε την απόδοση λόγου σε εξωτερικές αρχές-κεντρικές ή τοπικές-πρόβλημα ή χρήσιμο εργαλείο για την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών διαδικασιών του σχολείου ;

Όσον αφορά την απόδοση λόγου του σχολείου σε εξωτερικές Αρχές, οι απόψεις των ερωτώμενων διχάζονται καθώς άλλοι την θεωρούν κατηγορηματικά χρήσιμη, άλλοι χρήσιμη υπό προϋποθέσεις, κάποιος αντιπροτείνει την αυτο-αξιολόγηση της σχολικής μονάδας ενώ υπάρχει και η άποψη ότι δεν υπάρχει λόγος να γίνεται επειδή δεν εξυπηρετεί την εκπαιδευτική διαδικασία.

Πιο ειδικά καταγράφηκαν οι παρακάτω απόψεις:

«Δεν υπάρχει λόγος να γίνεται. Σίγουρα πρέπει να υπάρχει αποτίμηση αλλά να μένει μέσα στη σχολική μονάδα», Ερωτ.1.

« Μπορεί να είναι χρήσιμη αλλά πρέπει να υπάρχει συνεργασία και ισότιμος καταμερισμός των ευθυνών σε όλα τα εμπλεκόμενα μέλη γιατί αν υπερτερεί ένας, δεν θα έχουμε το επιθυμητό αποτέλεσμα. Οι διευθυντές δεν μπορούν να λειτουργούν αυτόνομα», Ερωτ.2.

«Πρέπει να ξέρεις τις δυσκολίες, τα προβλήματα ώστε να βελτιωθείς. Το θέμα είναι ο τρόπος και η προοπτική... Θεωρητικά είναι χρήσιμο εργαλείο αλλά μπορεί να προκύψουν προβλήματα από τη διαδικασία αν δεν γίνεται όπως πρέπει», Ερωτ.3.

«Δεν έχω ξεκάθαρη άποψη... Δίνει μια εικόνα στις Αρχές ώστε να βελτιώσουν πράγματα. Είναι δεσμευτικό να δίνεις λογαριασμό αλλά θα μπορούσε να βελτιώσει τη διοίκηση », Ερωτ.6.

«Χρήσιμος ο απολογισμός και η απόδοση λόγου αλλιώς θα υπήρχε ασυδοσία όμως η χρησιμότητα του εξαρτάται από τον βαθμό που εισχωρεί και ελέγχει την όλη κατάσταση», Ερωτ.7.

Ο Ερωτ.8 φρονεί ότι « είναι ταυτόχρονα πρόβλημα και εργαλείο. Πρόβλημα γιατί πρέπει να επιλεγεί ο τρόπος της αξιολόγησης, αντικειμενικός, περιγραφικός, συγκεντρωτικός αλλά μπορεί να βοηθήσει όντως στην επαναχάραξη ορθής εκπαιδευτικής πολιτικής.

Στο ίδιο πνεύμα κινείται και η απάντηση του Ερωτ.9 που υποστηρίζει πως « Η απόδοση λόγου είναι χρήσιμο εργαλείο αρκεί να έχει περιεχόμενο και να είναι στοχευμένη. Χρειάζεται καθοδήγηση από τους αρμόδιους για να μην λειτουργεί ως ποινή αλλά ως ενίσχυση και επιμορφωτικά».

Ο Ερωτ.10 εκφράζει ανησυχία, « Η απόδοση λόγου πάντα βοηθάει να βελτιώνεται αρκεί η Αρχή στην οποία λογοδοτείς να λειτουργεί κι αυτή με τον ίδιο τρόπο που περιμένει από εσένα., δηλαδή συμμετοχικά και συνεργατικά. Τα πράγματα να συναποφασίζονται. Με προβληματίζει ένα σχολείο να πρέπει να λογοδοτεί στο Δήμο. Οι του Δήμου θα πρέπει να ξέρουν πραγματικά τι συμβαίνει και όλο αυτό να γίνεται σε ένα πλαίσιο, να υπάρχουν αρχές, ηθική και τυπικά προσόντα. Κανείς δε νιώθει ανεξέλεγκτος έτσι».

Κατηγορηματικός ήταν ο Ερωτ.4, « Είναι χρήσιμος ο απολογισμός και πρέπει να γίνεται και σε ένα βαθμό γίνεται αφού κάθε χρόνο έχουμε την Έκθεση πεπραγμένων του Σχολικού Έτους».

Η άποψη του Ερωτ.5 διαφοροποιείται από όλους καθώς πιστεύει πως, «μπορεί σε άλλη χώρα η εξωτερική αξιολόγηση να γίνεται σωστά αλλά, στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα θα

ήταν ολέθριο γιατί δυστυχώς υπεισέρχονται παράγοντες όπως τα κόμματα και θα έβγαζαν στρεβλή εικόνα... Είμαι οπαδός της αυτό-αξιολόγησης. Βέβαια, είναι πρωτόγνωρη, έχει γραφειοκρατία αλλά σε βάθος χρόνου θα έδινε αποτέλεσμα και θα βλέπαμε τι είναι καλό και κακό ώστε να μην φτάσει να έρθει κάποιος απ' έξω να το πει».

5<sup>ο</sup> ερώτημα:

Λέγεται ότι η διαμοιρασμένη ηγεσία, δηλαδή η κατανομή καθηκόντων και αρμοδιοτήτων στο προσωπικό, ενισχύει την υπευθυνότητα του. Πιστεύετε ότι μπορεί να βελτιώσει και το αίσθημα εργασιακής ικανοποίησης των διευθυντών-ηγετών;

Όλοι οι ερωτώμενοι αποτίμησαν θετικά την διαμοιρασμένη ηγεσία, εκτιμώντας πως βελτιώνει το αίσθημα εργασιακής ικανοποίησης των διευθυντών, συμβάλλει στη δημιουργία κλίματος συνεργασίας και ότι καθιστά το σχολείο πιο αποτελεσματικό. Διατυπώθηκαν μικρές μόνο επιφυλάξεις που σχετίζονται κυρίως με τη διάθεση των εκπαιδευτικών να αναλάβουν ευθύνες για το σχολείο, αλλά και επιφυλάξεις σχετικά με την προσωπικότητα κάποιων συγκεντρωτικών διευθυντών που δυσκολεύονται να εκχωρήσουν εξουσία και αρμοδιότητες.

Συγκεκριμένα επισημαίνουν:

« Ναι, και το έργο του διευθυντή διευκολύνεται και ικανοποιείται γιατί οι εκπαιδευτικοί είναι συνεργάτες του», Ερωτ.1.

« Φυσικά, απολύτως γιατί όταν κάποιος αισθάνεται υπεύθυνος γι' αυτό που κάνει, το φέρνει και καλύτερα σε πέρας», Ερωτ.2.

« Ο διευθυντής θα πρέπει να στηρίζει τους εκπαιδευτικούς στην υλοποίηση πρωτοβουλιών και συγχρόνως τότε θα τον ευχαριστεί», Ερωτ.4.

« Όταν αναθέτεις εργασίες και έχουν αποτέλεσμα, αισθάνεσαι ως διευθυντής πιο ικανοποιημένος και για την επιλογή των συνεργατών και επειδή έχεις αποφορτιστεί από ευθύνες», Ερωτ.6.

«...Ναι, γιατί θα ικανοποιούνταν όλοι και ανάμεσα σε αυτούς και ο διευθυντής», Ερωτ.8.

Τον παράγοντα των προϋποθέσεων αναδεικνύει ο Ερωτ.3 υπογραμμίζοντας ότι « Εξαρτάται από την προσωπικότητα του διευθυντή. Αν είναι πιο κοντά στο ανοιχτό σύστημα, τότε ναι, γιατί θα αισθάνεται ότι λειτουργούν πιο ευχάριστα και οι εκπαιδευτικοί. Αν όμως είναι ως ιδιοσυγκρασία συγκεντρωτικός, τότε θα τον ξενίζει ο διαμοιρασμός καθηκόντων επειδή δεν ξέρει να λειτουργεί αναλόγως».

Προϋποθέσεις ανέδειξε και ο Ερωτ.9 που υποστήριξε ότι: « Διευκολύνεται ο ηγέτης αλλά πρέπει να υπάρχει πλήρης εμπιστοσύνη προς τους συνεργάτες του, να τους θεωρεί ικανούς. Διαφορετικά, η κατανομή δημιουργεί άγχος και αναγκάζεσαι να δουλεύεις διπλά και να ελέγχεις και αυτά που έχεις βάλει να κάνουν, οπότε δώρον-άδωρον».

Ο Ερωτ.10 απαντά: « Είναι σίγουρα το πιο αποτελεσματικό με την προϋπόθεση ότι, αφενός ο διευθυντής έχει τα προσόντα να το εκτιμά και να το θέλει-γιατί ένα τεράστιο ποσοστό δεν το θέλει, θεωρούν ότι η δύναμη τους μικραίνει. Από την άλλη, και οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι συνειδητοποιημένοι, να ενεργούν για το καλό του σχολείου... Η κατανομή των ευθυνών δεν είναι κάτι που θέλουν όλοι, θεωρούν ότι απειλείται η καθημερινότητα τους και τότε οι διευθυντές γίνονται πιο συγκεντρωτικοί για να προχωρήσουν, να γίνουν οι δουλειές. Χρειάζεται βοήθεια για να υποστηριχθεί αυτό, που δεν την έχουν οι άνθρωποι, ούτε οι διευθυντές, ούτε οι εκπαιδευτικοί».

Τέλος, αναφορικά με την κατανεμημένη ηγεσία και τον συσχετισμό της με την εργασιακή ικανοποίηση των διευθυντών ο Ερωτ.5 υπερθεματίζει και εισηγείται την εξής πρόταση: « Ναι, συμβάλλει σ' ένα καλύτερο κλίμα, δεν πιστεύω στον άνθρωπο ορχήστρα γενικότερα... Σαφώς να υπάρχουν αρμοδιότητες, Διευθυντές, Τομεάρχες, υπεύθυνοι τμήματος. Πιστεύω όχι στο σύστημα της εξουσίας αλλά στην έννοια των ρόλων... Όχι διευθυντές μέχρι τα 80..Όλοι πρέπει να περνάνε από αυτή τη διαδικασία γιατί έτσι θα δούνε με διαφορετικό μάτι τον διευθυντή και ο διευθυντής θα κατανοήσει καλύτερα τον εκπαιδευτικό αφού αύριο, μεθαύριο θα γυρίσει στην τάξη. Αν μπορούσαμε να το αποδεχτούμε αυτό, θα ήταν ό, τι καλύτερο».

## **Το Φινλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα**

6<sup>ο</sup> ερώτημα:

Κατά πόσο μπορεί το συστημικό μοντέλο οργάνωσης που εφαρμόζεται στην Φινλανδία να εφαρμοστεί και στην Ελλάδα;

Το παρακάτω αποτελεί απόσπασμα της παρούσης εργασίας και δόθηκε στους ερωτώμενους προκειμένου να σχηματίσουν μια εκτίμηση για το συστημικό μοντέλο οργάνωσης όπως εφαρμόζεται στην Φινλανδία και κατόπιν να απαντήσουν στο έκτο ερώτημα του παρόντος οδηγού συνέντευξης.

« Στην Φινλανδία η εκπαιδευτική πολιτική ορίζεται από το Κοινοβούλιο και την Κυβέρνηση σε κεντρικό επίπεδο. Το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού είναι υπεύθυνο για τη δημόσια χρηματοδότηση και την εκπαιδευτική νομοθεσία. Υπάρχουν επίσης τα Περιφερειακά Συμβούλια που καταρτίζουν σχέδια ανάπτυξης σε περιφερειακό επίπεδο, σε συνεργασία με τις τοπικές αρχές. Υπεύθυνοι για την οργάνωση των σχολικών μονάδων είναι οι Δήμοι που διαθέτουν Τμήμα Εκπαίδευσης το οποίο καθοδηγείται από επικεφαλής ή ομάδα ανθρώπων και στελεχώνεται από προσωπικό σχεδιασμού, καθοδήγησης και ανάπτυξης.

Οι Δήμοι είναι υπεύθυνοι για την οργάνωση της βασικής εκπαίδευσης σε τοπικό επίπεδο, εν μέρει για τη χρηματοδότησή των σχολείων και με τη σύμφωνη γνώμη των εκπαιδευτικών, είναι αυτοί που επιλέγουν τους διευθυντές. Σε ορισμένες περιπτώσεις, προκύπτει μια σύμβαση μεταξύ διευθυντή και Δήμου η οποία περιγράφει τα αναμενόμενα από την άσκηση της ηγεσίας αποτελέσματα. Οι δήμοι, για παράδειγμα, μπορούν να επιλέξουν αν οι διευθυντές θα πρέπει να έχουν διευθυντική εξουσία ή να είναι πρωτίστως παιδαγωγικοί ηγέτες. Άλλοτε πάλι, ορισμένοι από τους ηγέτες της Δημοτικής Αρχής διατυπώνουν συγκεκριμένες απαιτήσεις και προτάσεις και ζητούν την εφαρμογή συγκεκριμένου τύπου ηγεσίας στη σχολική μονάδα. Πάντως, η αξιολόγηση των σχολικών διευθυντών, όπως και η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, αντιμετωπίζονται διαφορετικά σε κάθε Δήμο.

Ο τρόπος λήψης αποφάσεων είναι συμμετοχικός. Ομάδες εκπαιδευτικών και ο Διευθυντής γράφουν ένα μεγάλο μέρος του αναλυτικού προγράμματος σπουδών σε επίπεδο Δήμου.

Το πρότυπο διοίκησης και οργάνωσης είναι συστημικό, εφόσον υπάρχει σύνδεση με την Κοινότητα, τους τοπικούς φορείς, τις επιχειρήσεις, τα πανεπιστήμια, τους φορείς χάραξης πολιτικής.

Οι διευθυντές εκτός από τη διοίκηση των δικών τους σχολείων, συντονίζουν λειτουργίες της ευρύτερης περιοχής, όπως ο σχεδιασμός, η ανάπτυξη ή η αξιολόγηση και αφιερώνουν το 1/3 του χρόνου τους στη διαχείριση και άλλων σχολείων του Δήμου και της Περιφέρειας στην οποία υπάγονται. Δίκτυα συνεργασίας σχολείων δημιουργούνται και το ένα βοηθάει το άλλο με ανταλλαγή βέλτιστων πρακτικών ».

Το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτώμενων κρίνει πολύ δύσκολα πραγματοποιήσιμο το συστημικό μοντέλο οργάνωσης στα εκπαιδευτικά δρώμενα της Ελλάδας. Επτά από τα δέκα στελέχη που ρωτήθηκαν χαρακτηρίζουν μια τέτοια απόπειρα «αμφιβόλου αποτελέσματος», « πάρα πολύ δύσκολη», « δύσκολη έως αδύνατη». Οι δυσκολίες που επισημαίνουν αφορούν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της Ελλάδας που σχετίζονται με την οικονομική και κοινωνική οργάνωση καθώς και την οργάνωση των Δήμων από τους οποίους απουσιάζει όπως

υποστήριξαν Τμήμα αρμόδιο για τα εκπαιδευτικά ζητήματα. Ως τροχοπέδη υπογραμμίζουν επίσης και την ελληνική κουλτούρα-νοοτροπία η οποία επιδιώκει ατομικά συμφέροντα καθώς και την έλλειψη κουλτούρας συνεργασίας ευρύτερα.

Συγκεκριμένα, αποφαινόνται:

« Θα μπορούσε να εφαρμοστεί αλλά με αμφίβολα αποτελέσματα λόγω κουλτούρας και λειτουργίας των Δήμων μας», Ερωτ.1.

«Πάρα πολύ δύσκολο. Νομίζω πως όχι.. Χρειάζεται να υποστηριχθεί από καταρτισμένους ανθρώπους..», Ερωτ.2.

« Νομίζω δύσκολα. Θα προκύψουν προβλήματα σε διαπροσωπικές σχέσεις οι οποίες θα επηρεάζουν καταστάσεις, θα υπάρχουν παρεμβάσεις στο έργο του Δήμου και στο εκπαιδευτικό έργο άρα από δύσκολο έως αδύνατο», Ερωτ.3.

« Πρέπει να υπάρχουν υποδομές πρώτα για να εφαρμοστεί κατόπιν. Διχάζεται η άποψη μου. Μήπως δημιουργούνται σχολεία διαφόρων ταχυτήτων; Μήπως οι Δήμοι δεν είναι αντικειμενικοί; Υπάρχει και κίνδυνος να επηρεάζονται τα πράγματα από προσωπικές σχέσεις... Δύσκολο για την Ελλάδα..», Ερωτ.6.

« Είναι αδύνατον διότι στην Ελλάδα-όπως και παντού-η χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής είναι πολιτικό θέμα .Χρειάζεται εκ βάθρων μεταρρύθμιση για να έχουμε τέτοιο μοντέλο διοίκησης»,Ερωτ.8.

« Πρέπει να αλλάξει η νοοτροπία. Να οργανωθούν οι Δήμοι. Οικονομικά θέματα θα ανακύψουν με την αξιοποίηση των κονδυλίων. Αν υπάρξει αξιοπιστία... Δύσκολο με τις δεδομένες συνθήκες», Ερωτ.9.

Υπήρχαν ωστόσο και τρεις απαντήσεις που διαφοροποιούνται:

«Μπορούν να εφαρμοστούν τα πάντα αρκεί να προετοιμαστούμε γι' αυτό. Σήμερα δεν είμαστε έτοιμοι να το εφαρμόσουμε, ούτε οι εκπαιδευτικοί, ούτε οι άλλοι φορείς», Ερωτ.4.

« Κάποια χαρακτηριστικά θα μπορούσαμε να τα υιοθετήσουμε, π.χ. συνεργασία με τοπικούς φορείς, Δήμους στο βαθμό που μπορούν να βοηθήσουν, όχι εμπλοκή και έλεγχος γιατί θα ανέκυπταν ζητήματα», Ερωτ.5.

«Το συστημικό μοντέλο οργάνωσης δεν είναι μακριά από το ελληνικό καθεστώς εφόσον οι Δήμοι ήδη εμπλέκονται. Θα μπορούσαν να εμπλέκονται και λίγο παραπάνω και να κατευθύνουν λίγο παραπάνω τα σχολεία ή να επιλέγουν διευθυντές. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν είναι αποτυχημένο, ο τρόπος με τον οποίο υποστηρίζεται έχει ελλείψεις», Ερωτ.10.

7<sup>ο</sup> ερώτημα:

Κατά πόσο μπορεί να αξιοποιηθεί στην ελληνική εκπαίδευση το αποκεντρωμένο πρότυπο ηγεσίας που ισχύει στο φινλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα;

Το παρακάτω αποτελεί απόσπασμα της παρούσης εργασίας και δόθηκε στους ερωτώμενους προκειμένου να σχηματίσουν μια εκτίμηση για το αποκεντρωμένο πρότυπο ηγεσίας που ισχύει στο φινλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα και κατόπιν να απαντήσουν στο έβδομο ερώτημα του παρόντος οδηγού συνέντευξης.

«Η νομοθεσία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι μία και ενιαία αλλά η διοίκηση είναι αποκεντρωμένη και η ηγεσία κατανεμημένη. Η ευθύνη διαχείρισης του σχολείου ανήκει στους διευθυντές οι οποίοι είναι ελεύθεροι να οργανώνουν τη διοίκησή τους με τον τρόπο που κρίνουν σκόπιμο αλλά βασικά μέλη του συστήματος είναι και οι υποδιευθυντές που μαζί με τον αναπληρωτή διευθυντή και τον διευθυντή έχουν πρωταγωνιστικό ρόλο.

Ο διευθυντής έχει καθήκον να δημιουργεί και να κατευθύνει ομάδες εργασίας που αποφασίζουν σχετικά με κοινωνικές εκδηλώσεις, την ευημερία των παιδιών, τη διαχείριση του σχολικού ωραρίου και συναφή θέματα. Μέρος αυτών των ομάδων είναι και ο ίδιος.

Επιπλέον, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα όλων των βαθμίδων, εκτός από το εκπαιδευτικό προσωπικό, απασχολούν βοηθητικό προσωπικό υποστήριξης ανάλογα με τις ανάγκες τους. Αυτό το προσωπικό μαζί με τους εκπαιδευτικούς σχηματίζει τις λεγόμενες «ομάδες μαθητικής ευημερίας» των οποίων προϊστάται ο Διευθυντής. Οι ομάδες εξετάζουν τις επιπτώσεις των παιδαγωγικών μεθόδων στους μαθητές, την ανάπτυξη και την πρόοδο τους και όταν χρειάζεται, συνεργάζονται με γονείς και κηδεμόνες.

Επίσης, υπάρχουν ομάδες που δραστηριοποιούνται σε θέματα ψυχαγωγίας, ειδικής αγωγή και πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης, την εκπαίδευση των μεταναστών, την ενημέρωση και κάθε εκπαιδευτικός υπάγεται σε μια. Με αυτόν τον τρόπο επεκτείνονται οι ομάδες ηγεσίας και κατανέμεται η ηγεσία στα σχολεία όπου μαθητές και εκπαιδευτικοί παίρνουν από κοινού πρωτοβουλίες και συνεργάζονται».

Οι συμμετέχουσες και συμμετέχοντες στην έρευνα θεωρούν εφικτή την εφαρμογή της αποκεντρωμένης διοίκησης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, κρίνουν όμως αναγκαία προϋπόθεση την αλλαγή της εκπαιδευτικής πολιτικής και την επιμόρφωση διευθυντών και εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, είπαν:

«Είναι εφικτό και με πολύ καλά αποτελέσματα αλλά θα πρέπει να αλλάξει όλη η εκπαιδευτική πολιτική και όλο το εκπαιδευτικό σύστημα, σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης», Ερωτ.1.

«Θα ήταν ιδανικό να μοιράζονται οι ευθύνες... και να υπάρχουν ομάδες υποστήριξης. Το αν είναι ή όχι εφικτό εξαρτάται αρχικά από τον Διευθυντή και από το κατά πόσο τον υποστηρίζει το σύστημα. Χρειάζεται επιμόρφωση για να υποστηριχθεί. Λίγο δύσκολο όπως είναι τώρα το σύστημα», Ερωτ.2.

« Μπορεί, νομίζω, ναι. Είναι θέμα απόφασης κεντρικής εξουσίας και ήδη γίνονται βήματα προς μια πιο ανοιχτή οργάνωση», Ερωτ.3.

«Θα ήταν ωραίος τρόπος οργάνωσης αλλά εμείς δεν έχουμε μάθει να σκεφτόμαστε και να δουλεύουμε έτσι, άρα χρειάζεται μια διαδικασία για να προετοιμαστούμε», Ερωτ.7.

«Αυτό επιδιώκουν να κάνουν τώρα, με την πιο πρόσφατη νομοθεσία ..Να βάλουν τα σχολεία να συνεργάζονται. Η προσπάθεια γίνεται με τρόπο αδόκιμο κατά τη γνώμη μου. Στην Ελλάδα τα πράγματα είναι συγκεντρωτικά. Μπορεί να εφαρμοστεί σε ένα σημείο αλλά θέλει πάρα πολύ μεγάλη επιμόρφωση και πάρα πολύ μεγάλη αλλαγή νοοτροπίας και κατ' αρχάς των εκπαιδευτικών», Ερωτ.8.

« Χρειάζεται εκπαίδευση ....Δεν είναι δύσκολο. Χρειάζονται και σπουδές στο management και γνώσεις ψυχολογίας..», Ερωτ.9.

« Θα ήταν εφικτό και θα εξυπηρετούσε ίσως και τις ιδιαιτερότητες και τον ειδικό προσανατολισμό των Δήμων.. Αλλά πρέπει να καταλάβουμε ότι αυτό είναι καθημερινότητα και όχι επιπλέον εργασιακό καθήκον..», Ερωτ.10.

8<sup>ο</sup> ερώτημα:

Αν υποθέσουμε ότι το φινλανδικό μοντέλο οργάνωσης και διοίκησης των σχολικών μονάδων εφαρμόζεται τελικά και στην Ελλάδα, ποια προβλήματα ή περιορισμούς πιστεύετε ότι θα συναντούσε η εφαρμογή του όσον αφορά α.) τη συνεργασία με εξωτερικούς τοπικούς φορείς (Δήμο, Οργανισμούς, τοπικές επιχειρήσεις κ.α.) β.) το Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων στο πλαίσιο δράσεων του σχολείου, γ.) την παρακίνηση του έργου των εκπαιδευτικών δ.) τη διαχείριση των καθημερινών λειτουργικών ζητημάτων του σχολείου;

Οι ερωτώμενες/-οι περιέγραψαν πλήθος προβληματικών καταστάσεων που πιθανόν να ανακύψουν από την προσπάθεια να εφαρμοστεί στην Ελλάδα ένα σύστημα ανάλογο του Φινλανδικού. Εκτιμούν ότι η συνεργασία με τοπικές επιχειρήσεις δεν θα αντιμετώπιζε προβλήματα εφόσον οι επιχειρήσεις θα είχαν κέρδος και τα σχολεία τη δυνατότητα να



πραγματοποιήσουν εκπαιδευτικές επισκέψεις. Εντόπισαν όμως συγκεκριμένα κωλύματα στην επικείμενη συνεργασία με τους Δήμους τα οποία αφορούν φαινόμενα προσωπικής εξυπηρέτησης, πολιτικής ανάμειξης και εκδούλευσης, αναξιοπιστίας από την έλλειψη ειδικού και ενήμερου εκπαιδευτικά προσωπικού στους Δήμους, την έλλειψη κουλτούρας συνεργασίας επίσης.

Όσον αφορά τη συνεργασία του σχολείου με το Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων σε ένα ενιαίο πλαίσιο δράσεων, τα στελέχη επισημαίνουν ως πιθανά προσκόμματα της αλληλεπίδρασης την παρεμβατική συμπεριφορά και απαξίωση του σχολείου εκ μέρους των γονέων που φτάνει μέχρι και τον έλεγχο της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Σχετικά με την παρακίνηση των εκπαιδευτικών οι απόψεις δίστανται. Κάποιοι θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν θα επιθυμούσαν να εφαρμοστεί ένα σύστημα που θα προϋπόθετε την μετατόπιση τους από τα παραδεδομένα ενώ άλλοι από τους ερωτηθέντες εκτιμούν πως είναι εφικτό να κινητοποιηθούν οι εκπαιδευτικοί και να ξεπεράσουν τελικά την έλλειψη κουλτούρας συνεργασίας.

Τέλος, αναφορικά με τους περιορισμούς ή όχι που θα συναντούσε ένα σύστημα ανάλογο του φιλανθικού στην καθημερινή ζωή του ελληνικού σχολείου, οι ερωτηθείσες και ερωτηθέντες εκφράζουν κυρίως σκεπτικισμό . Οι μισοί πιστεύουν ότι ένα τέτοιο εγχείρημα περισσότερο θα έλυνε παρά θα δημιουργούσε προβλήματα ακόμα και αν απαιτούσε χρόνο να εμπεδωθεί, ενώ οι άλλοι μισοί ανησυχούν πως θα συναντούσε κατά κύριο λόγο οργανωτικά προσκόμματα, την αναξιοκρατία ακόμα και το πενιχρό ενδιαφέρον των διευθυντών.

Ενδεικτικά αναφέρονται:

« Δεν είναι στην ελληνική κουλτούρα. Οι Δήμοι λειτουργούν με ρουσφέτι... Από ποιόν θα γινόταν λ.χ. η επιλογή του προσωπικού; ...Στα καθημερινά ζητήματα όμως θα είχε θετικά αποτελέσματα, κάθε σχολική μονάδα χρειάζεται έναν βαθμό αυτονομίας », Ερωτ.1.

« Χρειάζεται σίγουρα κατάρτιση καθώς λείπουν από τους Δήμους εκείνοι που γνωρίζουν πώς θα αξιολογήσουν και πώς θα αξιοποιήσουν το εκπαιδευτικό κομμάτι... Στην καθημερινότητα νομίζω θα υπάρχουν επίσης προβλήματα οργάνωσης και συντονισμού. Χρειάζονται νέες θέσεις εργασίας για να το στηρίξουν », Ερωτ.2.

« Θεωρητικά καλό να έχεις άμεση σχέση αλλά η έλλειψη κουλτούρας συνεργασίας, θα προκαλούσε εμπλοκές, παρεμβάσεις και τελικά προβλήματα αναξιοπιστίας.... Θα είχαμε και προβλήματα στην καθημερινή λειτουργία του Συλλόγου αν το σύστημα δεν ήταν αξιοκρατικό τελικά ».Ερωτ. 3.

« Είμαι επιφυλακτικός. Φοβάμαι την πολιτική ανάμειξη, το έκαναν με άσχημο τρόπο στο παρελθόν... στις τοποθετήσεις και τις προαγωγές..», Ερωτ.5.

« Δυσκολίες θα υπήρχαν εάν υπήρχε εξάρτηση από το Δήμο γιατί ήδη υπάρχει δυσκολία στις σχέσεις. Αντίθετα, δεν θεωρώ ότι θα υπήρχαν καθημερινά λειτουργικά προβλήματα, θα λύνονταν προβλήματα με τη συνεργασία, η συνεργασία σε ομάδες πάντα βοηθάει. Αυτό πρέπει να διδάξουμε και στα παιδιά », Ερωτ.6.

« Προβλήματα θα δημιουργούσε το λειτουργικό και το οικονομικό θέμα, οι επιχειρήσεις μόνο κέρδος θα είχαν. Λειτουργικά, θα ενδιαφέρονταν να ελέγξουν περισσότερο τα οικονομικά οι Διευθυντές και λιγότερο την ποιότητα της εκπαίδευσης », Ερωτ.10.

Όσον αφορά τα προβλήματα ή τους περιορισμούς του συστήματος αναφορικά με το Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων είπαν:

« Οι γονείς πραγματικά βοηθάνε αλλά χρειάζεται διαχείριση », Ερωτ.2.

«Δεν υπάρχει κουλτούρα συνεργασίας και πρέπει να δημιουργηθούν σχέσεις. Αν τα όρια είναι διακριτά, δεν θα υπάρχει πρόβλημα, αρκεί να ξέρει ο καθένας το πλαίσιο που μπορεί να κινηθεί », Ερωτ.4.

« Μπορεί να υπήρχε πρόβλημα με συγκεκριμένους γονείς οι οποίοι έχουν παρεμβατική διάθεση... Υπάρχουν ζητήματα στα οποία δεν πρέπει να αναμειγνύονται, λειτουργικά. Είναι διαφορετικοί οι ρόλοι του καθενός, δεν έχουν κατάλληλη εκπαίδευση ώστε να κρίνουν τη λειτουργία ενός σχολείου από μέσα», Ερωτ.5.

«Κίνδυνος για παρεμβατική συμπεριφορά δημοτικών φορέων και Γονέων. Εμείς χρειαζόμαστε εκπαίδευση και να εκπαιδύσουμε και τους μαθητές για να αποδώσει αυτό σε 10-15 χρόνια», Ερωτ.7.

«Οι γονείς θα παρέμβαιναν για να παρεμβαίνουν στην εκπαιδευτική διαδικασία επί της ουσίας μέσα στην τάξη. Βέβαια, υπάρχουν και φωτεινές εξαιρέσεις», Ερωτ.8.

«Είναι θέμα χειρισμού.. Χρειάζεται οριοθέτηση γιατί αλλιώς θα υπήρχε θέμα ανεξάρτητα από το αν ένα σχολείο ακολουθεί αποκεντρωμένη ή συγκεντρωτική κατεύθυνση, είναι θέμα Διεύθυνσης», Ερωτ.9.

Τέλος, σχετικά με την παρακίνηση των εκπαιδευτικών δήλωσαν χαρακτηριστικά:

« Θετικό για την παρακίνηση των εκπαιδευτικών αλλά οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί δεν θα το επιθυμούσαν να εφαρμοστεί», Ερωτ.1.

« Χρειάζεται όραμα και ένας διευθυντής που το μεταδίδει και που αξιοποιεί τα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις των εκπαιδευτικών του», Ερωτ.2.

« Εφικτό να κινητοποιηθούν οι συνάδελφοι πλην εξαιρέσεων. Ήδη προσαρμόζονται σε νέα άνωθεν δεδομένα», Ερωτ.6.

« Οι εκπαιδευτικοί παρακινούνται», Ερωτ.7.

«Αναμφισβήτητα, οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους αρκούνται στην δημοσιοϋπαλληλική τους σχέση, καλύπτονται πίσω από αυτήν και τη σκόνη του χρόνου που κουβαλάει πάνω του», Ερωτ.8.

«Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς, αν δεν τους ζητηθεί να κάνουν κάτι παραπάνω, κανείς δεν θα έχει ουσιαστικό προβληματισμό εφόσον δεν θα απολύονταν άνθρωποι», Ερωτ.10.

9<sup>ο</sup> ερώτημα:

Εκτιμάτε ότι τα προβλήματα αυτά μπορούν να επιλυθούν; Και αν ναι, από ποιους παράγοντες εξαρτάται η επίλυση τους;

Με εξαίρεση ένα στέλεχος από τα δέκα που ρωτήθηκαν, το σύνολο των ερωτηθεισών/ερωτηθέντων εκτιμούν ότι τελικά τα προβλήματα μπορούν να επιλυθούν εφόσον υπάρξει μια ευρύτερη αλλαγή κουλτούρας αλλά και συνεργασία μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων φορέων. Θεωρούν επίσης ότι δεν αρκεί η ατομική προσπάθεια αλλά απαιτούνται πρωτοβουλίες αλλαγής σε πολιτικό επίπεδο. Γι' αυτό, είπαν συγκεκριμένα:

«Δεν μπορούν να επιλυθούν γιατί δεν αλλάζει εύκολα η ελληνική κουλτούρα και η ελληνική νοοτροπία», Ερωτ.1

«Τα προβλήματα επιλύονται. Χρειάζεται μια γενικότερη αλλαγή κουλτούρας πράγμα που δεν είναι εύκολο αλλά, αν υπάρχει η πολιτική βούληση για να εφαρμοστούν αυτά και δοθούν κίνητρα και διευκρινήσεις, θα μπορούν να επιλυθούν», Ερωτ.3.

«Χρειάζονται περισσότερες συναντήσεις με τους γονείς, ουσιαστικές, όχι με την ευκαιρία της επίδοσης των βαθμών όπου θα πεις συγκεκριμένα μόνο πράγματα για την βαθμολογία. Να μιλήσουμε για το σχολείο όλοι, για βοήθεια, περισσότερη εμπλοκή... Με το Δήμο πρέπει να είμαστε σε επαφή όχι μόνο για τα οικονομικά και το τιμολόγιο, θα μπορούσαμε να έχουμε πιο εποικοδομητικές σχέσεις. Π.χ. να δούμε τους χώρους εκπαίδευσης..», Ερωτ.5.

«Ναι, με πνεύμα συνεργασίας και καλή διάθεση και εφόσον δούμε κάποια αποτελέσματα ενθαρρυντικά, μετά θα 'ναι πιο εύκολο να παροτρύνουμε και άλλους που ήταν διστακτικοί στην αρχή ώστε να ενσωματωθούν», Ερωτ.7.

« Επιλύονται, απαιτείται συνολική μεταρρύθμιση προς ένα ανοιχτό, δημοκρατικό σχολείο. Θα έπρεπε δηλαδή να υπάρχει χρόνος άφθονος για να μελετηθεί το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα από ειδικούς, από ομάδες πανεπιστημιακών, να μεταρρυθμιστεί ώστε να μπορέσει εκ βάθρων να αλλάξει, πράγμα πάρα πολύ δύσκολο», Ερωτ.8.

« Κυρίως επιμόρφωση και φυσικά χρειάζονται και κατάλληλοι συνεργάτες στη σχολική μονάδα, να έχουν τη διάθεση.. Βέβαια κι αυτό διαμορφώνεται από τη Διεύθυνση, αν τους προσεγγίσεις (το προσωπικό) με το σωστό τρόπο, είσαι φιλικός, δοτικός, θεωρώ ότι το μεγαλύτερο ποσοστό θα το κερδίσεις και θα συνεργαστούν πολύ καλύτερα μαζί σου. Επιπλέον, θα συνεργαστούν, αν τους δώσεις κίνητρα», Ερωτ.9.

« Δεν υπάρχουν μαγικές λύσεις. Όλοι πρέπει να νιώθουν το σχολείο δικό τους. Προϋποθέτει κίνητρα», Ερωτ.10.

10ο ερώτημα:

Ποιος κατά την κρίση σας αποφασίζει για τα εκπαιδευτικά ζητήματα και διαμορφώνει την ισορροπία στα εκπαιδευτικά πράγματα της Φινλανδίας, η πολιτική ή η εκπαιδευτική εξουσία;

Έξι από τους δέκα που ρωτήθηκαν θεωρούν πως τα εκπαιδευτικά πράγματα στην Φινλανδία διαμορφώνονται κατόπιν συνεργασίας μεταξύ πολιτικής και εκπαιδευτικής εξουσίας, δυο τα αποδίδουν στην τοπική αυτοδιοίκηση και την πολιτική δραστηριότητα και δυο αναγνωρίζουν ως πρωταγωνιστές των εκπαιδευτικών ζητημάτων, την εκπαιδευτική εξουσία.

Χαρακτηριστικά υποστήριξαν ότι:

« Περισσότερο η τοπική αυτοδιοίκηση και η πολιτική εξουσία. Η εκπαιδευτική υστερεί», Ερωτ.1.

«Τον πρώτο λόγο παντού, νομίζω, τον έχει η πολιτική εξουσία», Ερωτ.4.

« Ο συνδυασμός είναι που φέρνει απόλυτη επιτυχία. Οι πολιτικοί δίνουν κατεύθυνση από τη στιγμή που σε υποστηρίζουν χρηματοοικονομικά και ο διευθυντής είναι αυτός που θα λάβει την πρωτοβουλία για την αποτελεσματικότητα μιας σχολικής μονάδας», Ερωτ.2.

«Ταυτόχρονα, δηλαδή υπάρχει μια διαρκής κοινοβουλευτική ομάδα που χαράσσει τις κεντρικές γραμμές και συγχρόνως οι Δήμοι και τα σχολεία έχουν τη δυνατότητα να χαράσσουν την εκπαιδευτική πολιτική στις δικές τους Κοινότητες», Ερωτ.8.

«Η πολιτική ηγεσία δίνει μια κατεύθυνση, έχει ένα ρόλο εποπτικό ίσως, και οι επιτροπές-ομάδες που συντονίζουν το σχολείο είναι κυρίως από την εκπαίδευση», Ερωτ.10.

«Περισσότερο υπεύθυνη είναι η εκπαιδευτική εξουσία. Αν και εμπλέκονται και οι Δήμοι, οι διευθυντές των σχολείων έχουν το λόγο», Ερωτ.9.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4<sup>ο</sup> - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

### 4.1 Αποτελέσματα

Ο χαρακτηρισμός ενός εκπαιδευτικού συστήματος στο σύνολο του ως συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό δεν αποδίδει τον τρόπο λειτουργίας όλων των σχολικών μονάδων του. Λόγου χάρη, εθνογραφικές μελέτες συγκεντρωτικών συστημάτων όπως αυτή για το εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου (Παπαϊωάννου, 2010) έχουν δείξει ότι αλλαγές στο κοινωνικό περιβάλλον ενός σχολείου όπως για παράδειγμα η φοίτηση προσφύγων, οδηγούν σε ανασυγκρότηση του συνολικού τρόπου λειτουργίας του.

Αναλόγως, όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας εντοπίζονται ημι-αυτόνομες και απογραφειοκρατικοποιημένες σχολικές μονάδες και στην κατά τα άλλα συγκεντρωτική γραφειοκρατία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Φαίνεται, λοιπόν, ότι ακόμα και σε ένα κλειστό σύστημα όπως το ελληνικό, το σχολείο μπορεί να αναπροσαρμόζει τη δομή και τη λειτουργία του και να εισάγει καινοτομίες.

Πιο συγκεκριμένα, από την παρούσα έρευνα διαπιστώνεται ότι αποτελεί κοινή πεποίθηση όλων σχεδόν των ερωτώμενων πως το υφιστάμενο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα προωθεί κυρίως τον διεκπεραιωτικό ηγέτη και το γραφειοκρατικό μοντέλο ηγεσίας. Οι διευθυντές των σχολικών μονάδων βαδίζουν σύμφωνα με τις επιταγές του υπουργείου Παιδείας και την ενιαία νομοθεσία η οποία διατρέχει την οργανωσιακή κουλτούρα του συστήματος. Πρόκειται για ένα σύστημα στο φάσμα του συγκεντρωτισμού, κλειστό και υπό κεντρικό έλεγχο. Περιθώρια ευελιξίας υπάρχουν αλλά εξαρτάται κυρίως από την προσωπικότητα του Διευθυντή η ανάληψη δημιουργικών πρωτοβουλιών.

Από τον σχολικό ηγέτη σε ένα συγκεντρωτικό σύστημα επισημάνθηκε ότι απουσιάζουν η διαχειριστική ευελιξία, η ανάπτυξη δημιουργικών καινοτομιών, η ευκολία μετάδοσης του οράματος και οι ουσιαστικές σχέσεις με άτομα εκτός της σχολικής κοινότητας όπως είναι ο Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων. Στον αντίποδα αυτής της περιγραφής, ο σχολικός ηγέτης του αποκεντρωμένου συστήματος σκιαγραφείται από όλα τα στελέχη που ρωτήθηκαν ως ευέλικτος στις αποφάσεις και τις επιλογές, ενθαρρυντικός και ουσιαστικός σε σχέση με τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας εντός και εκτός σχολικής μονάδας με τα οποία συνεργάζεται σε κλίμα ομαδικότητας.

Όσον αφορά την απόδοση λόγου της σχολικής μονάδας και του εκπαιδευτικού έργου σε εξωτερικές Αρχές οι απόψεις δίστανται. Θεωρείται από τους περισσότερους ένα χρήσιμο εργαλείο αναστοχαστικού χαρακτήρα για τη Διεύθυνση του Σχολείου, ωστόσο εκφράζονται επιφυλάξεις σχετικά με τις διαδικασίες αξιολόγησης, το είδος, τα πρόσωπα και τους σκοπούς που θα εξυπηρετεί. Προκειμένου να αποφευχθούν αγκυλώσεις και παρεμβάσεις προσωπικού και κομματικού χαρακτήρα κάποιοι από τους ερωτώμενους υπογραμμίζουν την ανάγκη σχεδιασμού και εφαρμογής ενός πρότυπου πλαισίου Αξιολόγησης αλλά και την προοπτική της αυτο-αξιολόγησης επίσης.

Σχετικά με τη διαμοιρασμένη ηγεσία και τη διανομή αρμοδιοτήτων στο εκπαιδευτικό προσωπικό, το σύνολο των ερωτηθεισών/ερωτηθέντων διατύπωσαν ομόφωνα την άποψη ότι τονώνει το αίσθημα εργασιακής ικανοποίησης των διευθυντών με την προϋπόθεση ότι απευθύνονται σε ευσυνείδητους εκπαιδευτικούς τους οποίους εμπιστεύονται. Ως μοντέλο ηγεσίας αξιολογείται πιο δημιουργικά από μια Διεύθυνση με ανάλογη προσωπικότητα και δημοκρατική ιδιοσυγκρασία, επομένως η απόδοση του εξαρτάται από υποκειμενικά στοιχεία. Ενδιαφέροντα είναι τα πορίσματα από τις συνεντεύξεις των στελεχών τα οποία αφορούν το συστημικό μοντέλο οργάνωσης. Έχουν την πεποίθηση ότι η ελληνική κοινωνία είναι ανώριμη να αναλάβει ανάλογες ευθύνες και ότι η συνεργασία με τοπικούς φορείς και Δήμους θα συναντούσε κομματικές αγκυλώσεις τη στιγμή μάλιστα που απουσιάζουν θεσμικά από τις τοπικές Αρχές, τα Γραφεία Εκπαίδευσης. Μια τέτοια εκπαιδευτική μεταρρύθμιση θα ήταν εφικτή εφόσον συνοδευόταν από ευρεία κοινωνική και οικονομική μεταρρύθμιση επίσης. Όσον αφορά το αποκεντρωμένο εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο προτανέει στα φιλανδικά σχολεία, οι Διευθύντριες/ντες της έρευνας εμφανίζονται περισσότερο αισιόδοξοι και αποτιμούν εφικτή την εφαρμογή του στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Τονίζουν ότι η από-συγκέντρωση προϋποθέτει ωστόσο την αλλαγή εκπαιδευτικής πολιτικής που θα αρχίσει με την επιμόρφωση διευθυντών και εκπαιδευτικών.

Η εφαρμογή του συστημικού και από-συγκεντρωμένου φιλανδικού μοντέλου στην Ελλάδα θα συναντούσε προβλήματα και περιορισμούς αν και όλα τα στελέχη συμφωνούν ότι κάθε σχολική μονάδα χρειάζεται έναν βαθμό αυτονομίας και ευελιξία στη διαχείριση. Πιο συγκεκριμένα, σε ένα αυτοδιοικούμενο περιβάλλον μπορεί ευκολότερα να ευδοκιμήσει η συνεργασία με εξωτερικά δίκτυα και πόρους όπως είναι οι τοπικές επιχειρήσεις, αλλά δεν ισχύει το ίδιο για τη συνεργασία των σχολείων με τους Δήμους με τους οποίους η οικοδόμηση σχέσεων αλληλεπίδρασης εκτιμάται ως αναξιώπιστη και προβληματική

δεδομένων των συνθηκών που διαμορφώνουν τα φαινόμενα του νεποτισμού και της ευνοιοκρατίας στην πολιτική ζωή της χώρας, Επίσης, η λειτουργία και οι εκπαιδευτικές διαδικασίες των σχολικών μονάδων θα μπορούσαν να επηρεαστούν αρνητικά από την παρεμβατική διάθεση γονέων και κηδεμόνων. Προκειμένου να μην απαξιωθεί η συνεργασία τους με τους Συλλόγους διδασκόντων απαραίτητες προϋποθέσεις είναι η επίγνωση του διακριτού ρόλου που έχουν στη σχολική ζωή των παιδιών τους και η εκτέλεση διαχειριστικών ενεργειών από την πλευρά του Διευθυντή.

Όσον αφορά την παρακίνηση των εκπαιδευτικών θεωρούν ότι θα ήταν εφικτή εφόσον όμως πρώτα αναπληρωθεί από πλεόνασμα, το έλλειμμα κουλτούρας συνεργασίας που υπάρχει σήμερα. Εφόσον ιδίως επιλυθούν τα οργανωτικά εμπόδια των αρχικών σταδίων και διασφαλιστούν αξιοκρατία και γνήσιο ενδιαφέρον στις διαμειβόμενες σχέσεις, το φιλανδικό μοντέλο κρίνεται το ιδανικό μοντέλο οργάνωσης και διοίκησης για την διαχείριση των λειτουργικών ζητημάτων στην κανονιστική καθημερινότητα του σχολείου.

Οι περιοριστικοί παράγοντες που εμποδίζουν την εφαρμογή και διάδοση της αποκεντρωμένης και συστημικής ηγεσίας μπορούν να αντιμετωπιστούν αφού πρώτα κλιμακωθεί μια ευρύτερη αλλαγή στην κουλτούρα συνεργασίας που φέρουν Διευθυντές, εκπαιδευτικοί, Δήμοι και θεσμοί της Εκπαίδευσης. Δεν αρκεί η προσπάθεια μεμονωμένων σχολικών μονάδων και η καλή προαίρεση εκπαιδευτικών σε ατομικό επίπεδο. Για ένα ανοιχτό σχολείο απαιτούνται πρωτοβουλίες αλλαγής σε πολιτικό επίπεδο, ενημέρωση των κοινωνικών δυνάμεων και επιμόρφωση των εμπλεκόμενων.

Και αποτελεί βασική πεποίθηση των περισσότερων στελεχών της παρούσας έρευνας ότι στο εκπαιδευτικό σύστημα της Φινλανδίας και σε κάθε σύστημα όπως το φιλανδικό, το εκπαιδευτικό όραμα διαμορφώνεται, προωθείται και ενυλώνεται ισότιμα από την πολιτική εξουσία που προτείνει και χρηματοδοτεί και την εκπαιδευτική εξουσία που διαχειρίζεται τις προτάσεις και αναθέτει επί μέρους ρόλους και ευθύνες.

## **4.2 Προτάσεις**

Κάθε εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί νοητική κατασκευή προορισμένη να ανταποκρίνεται σε συγκεκριμένο σκοπό, χώρο και χρόνο και ως εκ τούτου δεν μπορεί να αξιοποιηθεί ως αυτούσιο δάνειο εκπαιδευτικής πολιτικής από άλλες χώρες, (Παπαϊωάννου, 2010). Μπορεί μια χώρα να δανειστεί τις αρχές και την φιλοσοφία ενός αλλότριου εκπαιδευτικού

συστήματος, δεν μπορεί όμως να δανειστεί καθολικά το σύστημα. Και προκειμένου να εισαχθεί μια καινοτομία, δεν αφήνει κανείς τα πράγματα στην διαίσθηση και στην απλή αλληλεπίδραση. Οι αρμόδιοι φορείς οφείλουν να παρακολουθούν τις τρέχουσες εξελίξεις σε παγκόσμιο επίπεδο και να εντοπίζουν τις ανάγκες στο εγχώριο.

Αρχικά, αδιαμφισβήτητη κρίνεται η ανάγκη χάραξης εθνικής στρατηγικής στο θέμα των διευθυντών. Δεν αρκεί η ατομική ευαισθησία και η εμπειρία στην τάξη ή σε θέση ευθύνης. Σύμφωνα με τους Bush & Jackson (2002) η προετοιμασία και ανάπτυξη των σχολικών ηγετών αποτελούν πλέον ζήτημα της ημερήσιας διάταξης στην παγκόσμια ατζέντα των εκπαιδευτικών θεμάτων που άπτονται της σχολικής ηγεσίας. Η Παπαϊωάννου (2010) επισημαίνει πως δεν αμφισβητεί κανείς πια την αναγκαιότητα κατάρτισης των διευθυντών εκπαιδευτικών μονάδων. Απεναντίας, η σύγχρονη έρευνα είναι επικεντρωμένη στη διερεύνηση των ειδικών παραγόντων που συμβάλλουν στην αναβάθμιση των προγραμμάτων κατάρτισης των διευθυντών προκειμένου να καλύπτουν τις ανάγκες του ρόλου τους, (Cowie & Crawford, 2007).

Στα σύγχρονα αναδομημένα εκπαιδευτικά συστήματα όπως αυτό της Φινλανδίας και των αγγλόφωνων χωρών οι Διευθυντές οφείλουν να ανταποκριθούν σε ιδιαίτερα οργανωσιακά και διαχειριστικά καθήκοντα όπως την αξιοποίηση των πόρων, την πρόσληψη και μίσθωση προσωπικού, την ανάπτυξη του αναλυτικού Προγράμματος στο μικροεπίπεδο της σχολικής μονάδας. Πρόκειται για αποκεντρωμένα συστήματα που εφαρμόζουν δεκαετίες τώρα πολιτικές διοικητικής αυτονομίας των σχολείων τους με ποικίλες μάλιστα παραλλαγές καθώς και μεταρρυθμίσεις που αποσκοπούν στην απογραφειοκρατικοποίηση (debureaucratization) των εκπαιδευτικών τους συστημάτων μέσω της μεταβίβασης αρμοδιοτήτων ελέγχου και εξουσίας στα σχολεία, (Παπαϊωάννου, 2010). Προφανώς και είναι εκπαιδευτικά συστήματα διαφορετικά οργανωμένα σε σύγκριση με το ελληνικό συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό. Αυτό όμως δεν μπορεί να αποτελεί επιχείρημα για την απουσία προγραμμάτων κατάρτισης διευθυντικών στελεχών στην Ελλάδα ώστε ο διαχειριστικός ρόλος τους να αναβαθμιστεί από θεσμικό επιστάτη σε manager.

Στην Ελλάδα, η υπηρεσία του Υπουργείου Παιδείας δεν παρέχει στα στελέχη της τις τυπικές διοικητικές γνώσεις και δεξιότητες με αποτέλεσμα τα καθήκοντα να ασκούνται με βάση την πείρα και τη συναισθηματική νοημοσύνη που χαρακτηρίζει τον καθένα διευθυντή. Και δεν είναι ήσσονος σημασίας το γεγονός ότι στις κρίσεις των διευθυντών η συνέντευξη μοριοδοτείται πολύ περισσότερο (20 μόρια μέχρι πρότινος και 14 μόρια με τον πρόσφατο



νόμο 4547/2018) από ένα μεταπτυχιακό (4 μόρια), ενώ δεν υπάρχει καμία πρόβλεψη για αυξημένη μοριοδότηση των μεταπτυχιακών τίτλων που αφορούν τη διοίκηση και οργάνωση των εκπαιδευτικών Μονάδων. Απεναντίας, η προϋπηρεσία έδινε μέχρι και φέτος 1,5 μόριο για κάθε χρόνο με αποτέλεσμα η επιλογή και τοποθέτηση του διευθυντή να κρίνονται από την παλαιότητα και την προφορική συνέντευξη. Στο νόμο 4547 το κριτήριο της διοικητικής και διδακτικής εμπειρίας παραμένει και αξιολογείται με 14 κατ' ανώτατο όριο μονάδες που προκύπτουν από την προηγούμενη θητεία σε θέση ευθύνης ή σε σχολική μονάδα. Ωστόσο, η αναγκαιότητα επένδυσης στην επιμόρφωση και κατάρτιση των διοικητικών στελεχών σε συγκεκριμένα μάλιστα επιστημονικά πεδία της εκπαιδευτικής ηγεσίας παραμένει και προκύπτει από όλα τα πορίσματα των σύγχρονων, διεθνών επιστημονικών ερευνών οι οποίες εξετάζουν τη σημασία του διευθυντικού ρόλου στη σχολική βελτίωση και αποτελεσματικότητα, στις επιδόσεις και στα κίνητρα μαθητών και εκπαιδευτικών, (Lambert,1998, Dalin,1998, Creemers,1996, Fullan,1992).

Κρίνεται επομένως αναγκαίο να θεσπιστούν, οργανωθούν και προωθηθούν από την κεντρική υπηρεσία του Υπουργείου Παιδείας μεταπτυχιακά προγράμματα με έμφαση στο management και τις πρακτικές μοντέλων ηγεσίας αλλά και την καινοτομία. Επίσης, προτείνεται να εισαχθούν και να εντατικοποιηθούν πανεπιστημιακά μαθήματα σε θέματα ηγεσίας, διοίκησης και διαχείρισης των Αναλυτικών Προγραμμάτων σε όλες τις καθηγητικές σχολές.

Ειδικότερα, προτείνεται η θέσπιση από το Υπουργείο ενός Εθνικού Κέντρου Εκπαιδευτικής Ηγεσίας το οποίο θα σχεδιάζει και θα υλοποιεί προγράμματα κατάρτισης και πιστοποίησης των νεοδιοριζόμενων Διευθυντών με τη μορφή της υποχρεωτικής προϋπηρεσιακής κατάρτισης. Η εισαγωγική επιμόρφωση για τους νέους διευθυντές σε ένα ετήσιο πρόγραμμα σπουδών και η περιοδική επιμόρφωση για τους εν υπηρεσία, πέραν των τριών ετών, διευθυντές διασφαλίζουν την απόκτηση διπλώματος εκπαιδευτικής Διοίκησης και επικαιροποιούν το απαιτούμενο θεωρητικό υπόβαθρο των εν δυνάμει σχολικών ηγετών. Ένα σύστημα εθνικής πιστοποίησης του αποτελεσματικού ηγέτη επικεντρωμένο στην ανάπτυξη του μοντέλου της διανεμητικής ηγεσίας και στις δεξιότητες ομαδικής λήψης αποφάσεων όσων εμπλέκονται στη λειτουργία του σχολείου, μπορεί να δημιουργήσει ανοιχτούς εκπαιδευτικούς οργανισμούς και να αποτελέσει εργαλείο ποιότητας.

Σύμφωνα με τους Mulford & Silins (2003) η διευθυντική θέση αυτή καθεαυτή δεν συνιστά επαρκή συνθήκη αλλά είναι πιο αποτελεσματική όταν συνδυάζεται με ένα μοντέλο διανεμητικής ηγεσίας. Γι' αυτό άλλωστε πολλές χώρες συμπεριλαμβάνουν τη διανεμητική ηγεσία ως υποχρεωτικό επιστημονικό πεδίο στα προγράμματα κατάρτισης των νέο-

τοποθετημένων διευθυντών των σχολικών μονάδων τους, (Παπαϊωάννου, 2010). Από τα προγράμματα αυτά δεν πρέπει να εξαιρούνται οι υποδιευθυντές οι οποίοι όπως και οι διευθυντές καλό είναι να εξακολουθούν να πληρώνονται ακόμα και αν βρίσκονται μακριά από τα καθημερινά καθήκοντα τους σε όλη τη διάρκεια της επιμόρφωσης τους.

Εκτός από τα μεταπτυχιακά προγράμματα, τη διαλεκτική σχέση των μελών μιας σχολικής Κοινότητας, τα δίκτυα μεταξύ τους και τη συνεργατική κουλτούρα θεμελιώνει και εξελίσσει η μεντορική σχέση του εκπαιδευόμενου διευθυντή με έναν έμπειρο παλαιότερο, (Ευταξία & Βαλαδίδου, 2017). Η εξάσκηση στην σχολική ηγεσία δίπλα σε διευθυντές που πλησιάζουν τη συνταξιοδότηση συμβάλλει σημαντικά στην αποτελεσματικότητα της διοίκησης και θεωρείται πετυχημένο εκπαιδευτικό εργαλείο (Παπαϊωάννου, 2010) αν και στην Ελλάδα δεν εφαρμόστηκε ποτέ στην πράξη. Η καθοδήγηση αυτού του τύπου μπορεί να αξιοποιηθεί για να διαμορφώσει επαγγελματικά πρότυπα όσον αφορά τον διευθυντικό ρόλο και να βοηθήσει στην κατεύθυνση της αποκέντρωσης του ελληνικού δημόσιου σχολείου ενισχύοντας τα περιθώρια αυτονομίας του στη λήψη αποφάσεων και στην εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων. Στην περίπτωση των γεωγραφικά απομακρυσμένων σχολικών μονάδων προτείνεται να εφαρμοστεί η διαδικτυακή συνάντηση μέσω της υπηρεσίας τηλεδιάσκεψης του Πανελληνίου Σχολικού Δικτύου (ΠΔΣ) και η αξιοποίηση του e-mentoring. Εκτός από την καθοδηγητική σχέση νέου και παλιότερου, ενδιαφέρουσα πρόταση θα ήταν και το mentoring μεταξύ ομότιμων όπου «δύο άτομα της ίδιας ηλικίας, εμπειρίας ή / και εξουσίας συνεργάζονται για να αλληλοβοηθηθούν σε θέματα καριέρας και ψυχολογικής υποστήριξης» (Terrion & Leonard, 2007).

Κουλτούρα συνεργασίας διαμορφώνουν επίσης οι με το νέο νόμο (4547/2018) συσταθείσες ομάδες εκπαιδευτικών και όμορων σχολείων σύμφωνα με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί και οι Σύλλογοι συνεργάζονται με στόχο την ανταλλαγή ιδεών και διδακτικού υλικού, τον από κοινού σχεδιασμό της διδασκαλίας, καθώς και την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου ενώ αναλαμβάνουν επίσης και πρωτοβουλίες επιμορφωτικού χαρακτήρα. Καθώς η εμπλοκή των εκπαιδευτικών κοινοτήτων σε κοινές δράσεις είναι πλέον θεσμοθετημένη, προτείνεται η οργάνωση και υλοποίηση Αγώνων Καινοτομίας με τη συμμετοχή όσο το δυνατόν περισσότερων ατόμων και ομάδων και με τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και τους μαθητές σε αλληλεπίδραση. Η εφαρμογή του συμμετοχικού μοντέλου διοίκησης θα συντονίσει όλους τους παράγοντες και συγχρόνως θα παρέμβει αποφασιστικά στον κοινωνικό χώρο με καινοτόμες λύσεις συμβάλλοντας έτσι στην εξέλιξη και την πρόοδο του συνόλου. Η

καινοτόμος δράση θα υποστηρίξει επίσης το αποκεντρωμένο σύστημα εκχωρώντας στα σχολεία ουσιαστικές αρμοδιότητες όπως τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, το ευέλικτο πρόγραμμα και τη δυνατότητα παρέμβασης στο αναλυτικό πρόγραμμα, (Γιαννακάκη, 2002).

Ένας συνασπισμός επιστημονικών δυνάμεων χωρίς κερδοσκοπικό ή κομματικό χαρακτήρα μπορεί να συγκροτήσει την Μονάδα Συλλογής και Καταγραφής των πιο πρόσφατων Ερευνητικών Δεδομένων -σε θέματα που αφορούν την εκπαιδευτική διοίκηση - και των Επιμορφωτικών Αναγκών των διευθυντών. Έτσι, δημιουργείται μια τράπεζα πληροφοριών αποκλειστικά για Διευθυντές, υποδιευθυντές αλλά και υπεύθυνους σχεδιασμού επιμορφωτικών προγραμμάτων στην οποία μπορεί να λειτουργήσει πλατφόρμα ψηφιακής επικοινωνίας για την ανταλλαγή προβληματισμών και καλών πρακτικών μεταξύ των στελεχών εκπαίδευσης. Με αυτό τον τρόπο αίρεται ο απομονωτισμός και η ατομικότητα και καλλιεργούνται οι «μαλακές» δεξιότητες της επικοινωνίας, της ομαδικής εργασίας, της παρουσίας στο κοινό, της διαπραγμάτευσης και της ηγεσίας.

Ενδείκνυται επίσης να θεσπιστεί ένα ετήσιο 20ήμερο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, το οποίο θα περιλαμβάνει επισκέψεις σχολείων σε άλλα σχολεία και οργανισμούς με απώτερο σκοπό τη δημιουργία δικτύων συνεργασίας, την προώθηση της εκπαιδευτικής καινοτομίας, τη βελτίωση μέσα από την παρατήρηση και την ανταλλαγή πρακτικών. Οι μαθήτριες/μαθητές έχουν το δικαίωμα να επιλέγουν διδακτικά αντικείμενα, θεματικούς κύκλους και σχετικές δραστηριότητες κατά τη διάρκεια του εκπαιδευτικού προγράμματος. Στο ίδιο χρονικό διάστημα συναντήσεις με διοικητικά στελέχη Δήμων, Περιφερειών και Εκπαίδευσης καθώς και με φορείς του εμπορίου, της βιοτεχνίας και βιομηχανίας, της αγροτικής και ζωικής παραγωγής λαμβάνουν χώρα ώστε να συμμετέχει η τοπική κοινωνία στην κατάρτιση και εκπαίδευση των νέων της. Εφόσον το επιτάσσουν οι ανάγκες της τοπικής οικονομίας, η κατάρτιση και τα προγράμματα είναι εξειδικευμένα και προσαρμοσμένα στις ανάγκες της περιοχής.

Κατ' επέκταση, οι τοπικές Κοινότητες μπορούν να συμμετέχουν και στην κατάρτιση των στελεχών του σχολείου ιδρύοντας ακόμα και τοπικές Ακαδημίες Εκπαιδευτικής Διοίκησης και Παιδαγωγικής Επάρκειας. Αυτός ο συστημικός τρόπος διαμόρφωσης εκπαιδευτικής πολιτικής χωρίς να υπερβαίνει την ενιαία εκπαιδευτική νομοθεσία, συντονίζει το σχολείο με την ευρύτερη περιοχή και αξιοποιεί τις πλουτοπαραγωγικές και εκπαιδευτικές δυνάμεις του τόπου. Γι' αυτό και η υποστήριξη πειραματικών έργων που βασίζονται στη συνεργασία

μεταξύ σχολείων, τοπικών κοινοτήτων και φορέων κατάρτισης εκπαιδευτικών είναι μια μορφή συστημικής ηγεσίας που καλό είναι να υποστηριχθεί θεσμικά.

Η ομαδικότητα στη λήψη των αποφάσεων και η συστημική προσέγγιση καθίστανται εφικτές με την εφαρμογή των αρχών της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας. Η ΔΟΠ μεγιστοποιεί την αξία του εκπαιδευτικού προϊόντος καθώς αξιώνει την συμμετοχή όλων των ανθρώπινων πόρων (Deming,1986) καθιστώντας το σχολείο ένα ανοιχτό σύστημα με επίπεδη δομή. Η επιλογή μαθημάτων και εκπαιδευτικού υλικού, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και των στελεχών σε μια διαδικασία συνεχούς εκπαίδευσης και αυτό-βελτίωσης προτείνονται ως μερικά μόνο από τα εργαλεία της ΔΟΠ για τα οποία θα πρέπει να ενημερωθεί επισταμένα η εκπαιδευτική αλλά και η τοπική κοινότητα προκειμένου να τα αφομοιώσει και να τα ενσωματώσει σε καθημερινή πρακτική.

Ο εθνικός εκπαιδευτικός στόχος όλων των Σκανδιναβικών/Νορδικών χωρών είναι να αναπτύσσονται τα παιδιά σε ικανούς και μορφωμένους πολίτες δημοκρατικών κοινωνιών αν και υπάρχουν αποκλίσεις και ορισμένοι προκρίνουν τη γνώση από την ηθικοποίηση. (Johansson 2001a). Το βέβαιο είναι ότι η εκπαίδευση και η δημοκρατία είναι τόσο αλληλένδετες, όσο και κρίσιμες η μια για τη ζωτικότητα της άλλης. Στο σχολείο ωστόσο, εκτός από τη δημοκρατία, υπάρχουν και άλλα πεδία δυνάμεων, επίσημων και ανεπίσημων (Bourdieu, 1977) που ρυθμίζουν τις σχέσεις και τα εκπαιδευτικά ιδεώδη. Το ερώτημα είναι και θα παραμένει για ποια ιδανικά εργαζόμαστε. Ακόμα και αν το εξωτερικό περιβάλλον απαιτεί από τους σχολικούς διευθυντές ηγεσία ιεραρχικού τύπου και άσκηση ελέγχου, καλό είναι οι διευθυντές να ενδιαφέρονται για τη συναίνεση στο σχολικό περιβάλλον και την οικοδόμηση εμπιστοσύνης. Και αυτό γιατί εξουσία χωρίς εμπιστοσύνη συνιστά δύναμη καταστροφής και εξουσία χωρίς επικοινωνία συνιστά αλαζονεία. Και η αλαζονεία δεν έχει καμία θέση εκεί που ανθίζει ο «παιδαγωγικός έρωτας».

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Ελληνική

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά*, Αθήνα: Έλλην.

Ανδρέου, Α., Παπακωνσταντίνου, Γ. (1990). *Οργάνωση και Διοίκηση του Εκπαιδευτικού Συστήματος*. Αθήνα: Εξάντας

Ανδρέου, Α., Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και Οργάνωση-Διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: Νέα Σύνορα-Α.Α. Λιβάνη.

Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση - Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. (2016). *Έκθεση Διαρκής Επιτροπή Μορφωτικών Υποθέσεων της Βουλής: Προτάσεις και Πεπραγμένα*. Ανακτήθηκε 21 Ιουλίου 2018 από <http://www.adippde.gr/images/data/ektheseis/ekth2015-16.pdf>

Γαβριηλίδου Ζωή, Δ.Π.Θ. *Ανάλυση περιεχομένου*. Σημειώσεις από ηλεκτρονικό μάθημα ανακτήθηκε 23 Αυγούστου 2018 από [//eclass.duth.gr/modules/document/file.php/KOM04364/ΓΑΒΡΗΛΙΔΟΥ\\_ανάλυσηπεριεχομένου.pdf](http://eclass.duth.gr/modules/document/file.php/KOM04364/ΓΑΒΡΗΛΙΔΟΥ_ανάλυσηπεριεχομένου.pdf)

Γιαννακάκη, Μ.-Στ., (2002). *Διοικητική αποκέντρωση και εφαρμογή της καινοτομίας στη σχολική μονάδα*. Ελληνική παιδαγωγική και εκπαιδευτική έρευνα, τόμος Β'. Σε Παπάς, Τσιπλητάρης Α, Πετρουλάκης (Επιμ) Αθήνα, Ατραπός, Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος.

Διαρκής Επιτροπή Μορφωτικών Υποθέσεων της Βουλής (2016). *Εθνικός και Κοινωνικός Διάλογος για την Παιδεία, Διαπιστώσεις, Προτάσεις και Χρονοδιαγράμματα Υλοποίησης*. Ανακτήθηκε 1 Σεπτεμβρίου 2018 από [https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/epitropi\\_morfotikon\\_ypotheseon\\_-\\_diapistoseis.pdf](https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/epitropi_morfotikon_ypotheseon_-_diapistoseis.pdf)

Ευρυδίκη, (2008). *Επίπεδα Αυτονομίας και Ευθύνες των Εκπαιδευτικών στην Ευρώπη*. Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού της Κύπρου.

Ευρυδίκη, (2018). Ελλάδα: Διδασκαλία και Εκμάθηση στη Μετα-Δευτεροβάθμια μη- Ανώτατη Εκπαίδευση. Ανακτήθηκε 14 Ιουλίου 2018 από [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/teaching-and-learning-post-secondary-non-tertiary-education-11\\_el](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/teaching-and-learning-post-secondary-non-tertiary-education-11_el)

Ευρωπαϊκή Μονάδα Ευρυδίκη, (2009). *Αριθμοί Κλειδιά της Εκπαίδευσης στην Ευρώπη 2009*. Βρυξέλλες: Εκτελεστικός Οργανισμός Εκπαίδευσης, Οπτικοακουστικών Μέσων και Πολιτισμού.

Eurydice (2018). Ελλάδα: *Διοικητικό Προσωπικό της Προσχολικής και της Σχολικής Εκπαίδευσης* . Ανακτήθηκε 15 Ιουλίου 2018 από [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/management-staff-early-childhood-and-school-education-27\\_el](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/management-staff-early-childhood-and-school-education-27_el)

Eurydice (2018). Ελλάδα: *Δευτεροβάθμια και Μετα-Δευτεροβάθμια μη Ανώτατη Εκπαίδευση* (διαθέσιμο στο διαδίκτυο: [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/secondary-and-post-secondary-non-tertiary-education-20\\_el](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/secondary-and-post-secondary-non-tertiary-education-20_el) ανακτήθηκε 13/7/2018)

Eurydice (2018). Ελλάδα: *Οργάνωση και διακυβέρνηση* Ανακτήθηκε 14 Ιουλίου 2018 από [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisation-and-governance-33\\_el](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisation-and-governance-33_el)

Eurydice (2018). Ελλάδα: *Οργάνωση της Γενικής Υποχρεωτικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης* Ανακτήθηκε 14 Ιουλίου 2018 από [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisation-general-lower-secondary-education-16\\_el](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisation-general-lower-secondary-education-16_el)

Eurydice (2018). Ελλάδα: *Χρηματοδότηση της Εκπαίδευσης* .Ανακτήθηκε 13 Ιουλίου 2018 από [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/funding-education-33\\_el](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/funding-education-33_el)

Ευταξία, & Βαλαδίδου (2017). Τα οφέλη των νηπιαγωγών από την συμμετοχή τους σε πρόγραμμα peer e-mentoring με στόχο την διδασκαλία αγγλικών στο νηπιαγωγείο. Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 9, 160-173

Ζαφειρόπουλος, Κ. (2015). *Πώς γίνεται μια επιστημονική εργασία; Επιστημονική έρευνα και συγγραφή εργασιών*, 2<sup>η</sup> έκδοση, Εκδόσεις Κριτική ΑΕ.

Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.

Καλογιαννάκη-Χουρδάκη, Π. (2006). *Συγκριτική Εκπαίδευση και Εκπαιδευτικά Φαινόμενα Μια Θεωρητική – Κριτική Προσέγγιση*, στο: *Συγκριτική Παιδαγωγική III*. Αθήνα, Gutenberg.

Καλογιάννης, Δ. (2015). *Επαγγελματισμός, Επαγγελματικοποίηση και Επαγγελματικές ικανότητες της σχολικής ηγεσίας, Τάσεις, Θεσμικές διαστάσεις, Χαρακτηριστικά και Προοπτικές στην διεθνή και την ελληνική πραγματικότητα, Διδακτορική Διατριβή*, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, 2015.

Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής της .Γ.Σ.Ε.Ε.-Κ.ΑΝ.Ε.Π./Γ.Σ.Ε.Ε. (2017). Τα Βασικά Μεγέθη της Εκπαίδευσης 2016, Η ελληνική Πρωτοβάθμια & Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Μέρος Β': το εθνικό πλαίσιο αναφοράς (2001-2014). ΑΘΗΝΑ. Κ.ΑΝ.Ε.Π./ Γ.Σ.Ε.Ε. Ηλεκτρονική έκδοση (σε μορφή PDF). Ανακτήθηκε 25 Ιουλίου 2018 από <https://www.kanep-gsee.gr/nea-anakoinoseis/-/etisia-ekthesi-gia-tin-ekpaidefsi-2016/>

Κουτούζης, Μ. (2012). *Διοίκηση-Ηγεσία-Αποτελεσματικότητα: Αναζητώντας Πεδίο Εφαρμογής στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα, Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Αναζητώντας το Νέο Σχολείο*, Επίκεντρο.

Μαμάκου, Κ. (2017). *Ο ρόλος του αποτελεσματικού Διευθυντή σχολικής μονάδας με βάσεις τις απόψεις των Διευθυντών Σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στο νομό Κιλκίς*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Θεσσαλονίκη.

Μαράτος, Α. (2014). *Αυτονομία εκπαιδευτικών σε σχολικές μονάδες επαγγελματικής εκπαίδευσης*. Πτυχιακή εργασία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.

Μπουζάκης, Σ. (2003). *Συγκριτική Παιδαγωγική: Θεωρητική προσέγγιση, Συγκριτική Παιδαγωγική II*. Αθήνα, Gutenberg.

Ο.Ο.Σ.Α. (2004). *Μια ματιά στην Εκπαίδευση: Δείκτες του ΟΟΣΑ-Έκδοση 2004*, Περίληψη στα ελληνικά. Ανακτήθηκε 11 Αυγούστου 2018 από <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/33716892.pdf>

- Ο.Ο.Σ.Α. (2011). *Καλύτερες Επιδόσεις και Επιτυχείς Μεταρρυθμίσεις στην Εκπαίδευση, Προτάσεις για την Εκπαιδευτική Πολιτική στην Ελλάδα*. Ανακτήθηκε 2 Σεπτεμβρίου 2018 από <https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/oosa.pdf>
- ΟΟΣΑ,(2017).*Η εκπαίδευση με μια ματιά 2017, Δείκτες ΟΟΣΑ, Περίληψη στα ελληνικά*. Ανακτήθηκε 23/7/2018 από [https://read.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2017/summary/greek\\_71acb30c-el#page1](https://read.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2017/summary/greek_71acb30c-el#page1)
- Παπαϊωάννου,, Μ.(2007), *Η αναδόμηση ως ομοιοστατικός μηχανισμός απάντησης των σχολικών συστημάτων στην αλλαγή: η μελέτη του πολιπολιτισμικού φαινομένου στο Κυπριακό Εκπαιδευτικό Σύστημα*. Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Παπαϊωάννου, Μ. (2010). *Η κατάρτιση των Διευθυντών Σχολικών Μονάδων: Παγκόσμιες Τάσεις και Ελληνική Πραγματικότητα. Συγκριτική και Διεθνής Παιδαγωγική Επιθεώρηση*,15, 55-79
- Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ε. (2008) *Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις*. *Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology* 4 (1). Ανακτήθηκε 1 Ιουλίου 2017 από <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/openjournal>
- Παρθένη,Ευ.(2017). *Εξ αποστάσεως επιμόρφωση στην εκπαιδευτική ρομποτική και στο προγραμματιζόμενο παιχνίδι BEE-BOT. Μελέτη περίπτωσης*, Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Σχολή Κοινωνικών, Ανθρωπιστικών Επιστημών και Τεχνών, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής.
- Σαΐτης, Α. & Σαΐτης, Χ, (2012). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης: Θεωρία, Έρευνα και Μελέτη περιπτώσεων*. Αθήνα: Αυτό-έκδοση.
- Σαΐτη, Χρ., (2005α). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*, Αθήνα, Αυτό-έκδοση.
- Στραβάκου, Π. (2003). *Ο Διευθυντής της Σχολικής Μονάδας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Θεωρητική Ανάλυση και Εμπειρική Διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε.
- Συμεού, Λ. (2007). *Εγκυρότητα και αξιοπιστία στην ποιοτική εκπαιδευτική έρευνα: Παρουσίαση, αιτιολόγηση και πράξη*. *Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας*



Ελλάδας “25 Χρόνια Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας” (Τομ. 2, σσ. 333-339). Θεσσαλονίκη: Α/φοί Κυριακίδη.

Συρακούλη, Δ. (2013). Σχολική αυτονομία και θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας των ΣΔΕ: Απόψεις εκπαιδευτικών .Πτυχιακή εργασία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Βόλος.

Τουλουμάκου, Αν., (2015). *Μαθήματα εκπαιδευτικής πολιτικής από τους καλύτερους: το Φινλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα*. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2015, 1404-1411.

Τσαρούχα, Μ. (2017). *Αντιλήψεις Σχολικών Ηγετών για τον επαγγελματικό ρόλο και την επαγγελματική τους ανάπτυξη*. Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.

Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, *Το εκπαιδευτικό σύστημα*. Ανακτήθηκε 3 Ιουλίου 2018 από <https://www.minedu.gov.gr/grafeio-typou/298.../299-to-ekpaideytiko-systima>

Υφαντή, Α.,(2011). *Εκπαιδευτική πολιτική και σχεδιασμός για ένα σύγχρονο σχολείο*. Εκδοτικός οργανισμός Λιβάνη.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2003). *Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη, Α.Ε.

Loizos Symeou, (2007). *Εγκυρότητα και αξιοπιστία στην ποιοτική εκπαιδευτική έρευνα: Παρουσίαση, αιτιολόγηση και πράξη*. Conference Paper, European University, Cyprus November 2007

## Ξενόγλωσση

Adamowski, S., Therriault S. B. & Cavanna, A. P., (2007) . *The autonomy gap, Barriers to Effective School Leadership*. A joint project of the American Institutes for Research and Thomas B. Fordham Institute. Ανακτήθηκε στις 11 Σεπτεμβρίου 2018 από <https://edexcellence.net/publications/autonomygap.html>

Aho, E., Pitkänen, K. & Sahlberg, P. (2006) *Policy development and reform principles of basic and secondary education in Finland since 1968* (Washington, DC, World Bank).

Alexandersson, M. (1994), “Fordjupad reflektion bland larare for okat larande”, in Madsen, T. (Ed.), *Larares larande, Studentlitteratur*, Lund, pp. 157-73.

- Apple, M. and Beane, J.A., (2007), *Democratic Schools. Lessons in Powerful Education*, 2nd ed., Heinemann, Portsmouth.
- Atjonen, P., et al. (2008). Tavoitteista vuorovaikutukseen [From goals to interaction]. Perusopetuksen *pedagogiikan* arviointi. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisu 30. *Report of the Finnish Education Evaluation Council*, no. 30, 2008.
- Berg, G., (1996). *Steering, school leadership and the invisible contract*, in: J. KALOUS & F. VAN WIERINGEN (Eds) *Improving Educational Management* (De Lier, Academisch Boeken Centrum).
- Biddle, B. J. & Berliner, D. C., (2002) Research synthesis: small class size and its effects, *Educational Leadership*, 59 (5), 12–23.
- Bourdieu, P., (1977) . *Outline of a theory of practice*, trans., R. Nice. Cambridge, England : Cambridge University Press.
- Boyatzis, E. R, (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bush. T. & Jackson, D., (2002). *A preparation for school leadership: International Perspectives*, *Educational Management and Administration*, 30, 4, 417-429.
- Caldwell, B.& Vaughan, T., (2016). What the Principals Say, On School Autonomy and Student Learning In Australia in the 21th Century. An Australian contribution to the International Study on School Autonomy and Learning (ISSAL). *Educational Transformations*,2016. Ανακτήθηκε στις 7 Οκτωβρίου 2018 από <http://educationaltransformations.com.au/wp-content/uploads/Principals-Survey-September-1-2016-custom-size-Update.pdf>
- Cowie, M.& Crawford, M., (2007). Principal Preparation-still an act of faith? *School Leadership and Management*, 27,2, σελ.129-146.
- Creemers,B., (1996). The School Effectiveness Knowledge Base, In D. Reynolds, R. Bollen, B. Creemers, D. Hopkins, L. Stoll and N. Lagerweij (eds), *Making Good Schools:Linking School Effectiveness and School Improvement*, .σελ. 21-35. London: Routledge.

- Crowther, F., S. Kaagan, M. Ferguson and L. Hann, (2002), *Developing Teacher Leaders: How Teacher Leadership Enhances School Success*, Corwin Press, Thousand Oaks.
- Dalin, P., (1998). *School Development Theories and Strategies*. London : Cassell.
- Darling-Hammond L., Rothman R., eds., *Teacher and Leader Effectiveness in High-Performing Education Systems* (Washington, DC: Alliance for Excellent Education and Stanford, CA: Stanford Center for Opportunity Policy in Education, 2011).
- Day K.,(2015), The less is more AEUJOURNAL SA, *Official publication of the Australian Education Union* (SA Branch),May 2015 vol.47,No. 3.
- Deming, W. E.,(1986). *Out of the Crisis*. Cambridge, MA: Massachusetts Institute of Technology, Center for Advanced Study
- European Commission/EACEA/Euridice,2012.*Developing Key Competences at School in Europe: Challenges and Opportunities for Policy-2011/12*. Eurydice Report. Luxembourg:Publications Office of the European Union.
- European Commission (2013). *The Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2013: Main findings from the survey and implications for education and training policies in Europe*. Ανακτήθηκε 27 Σεπτεμβρίου 2018 από [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/repository/education/library/reports/2014/talis\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/library/reports/2014/talis_en.pdf)
- European Commission/EACEA/Eurydice, (2017). *The Structure of the European Education Systems 2017/18: Schematic Diagrams*. Eurydice Facts and Figures. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Eurydice,(2008). *Higher education governance in Europe. Policies, structures, funding and academic staff*. Brussels: Eurydice, European Commission, Education and Culture DG.
- Eurydice,(2018). *Finland, Management and Other Education Staff*. Ανακτήθηκε στις 15 Σεπτεμβρίου 2018 από [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/management-and-other-education-staff-21\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/management-and-other-education-staff-21_en).

Finnish Basic Education Act, (1998). Ανακτήθηκε στις 2 Ιουλίου 2018 από <http://www.finlex.fi/en/laki/kaannokset/1998/en19980628.pdf>

Finnish National Board of Education, (2004). *National Core Curriculum for Basic Education 2004*, Ανακτήθηκε στις 2 Ιουλίου 2018 από [https://www.oph.fi/english/curricula\\_and\\_qualifications/basic\\_education/curricula\\_2004](https://www.oph.fi/english/curricula_and_qualifications/basic_education/curricula_2004)

Fullan, M., (1992α). *Successful School Improvement*. Buckingham:Open University Press.

Fullan, M., (1992β). *What's Worth Fighting for in Headship*. Buckingham:Open University Press

Fullan, M. (2006), *Turnaround Leadership*, Jossey-Bass, San Francisco.

Glickman, C. D., (1995). Super vision for democratic education: Returning to our core. *Educational Horizons* 73(2): 81-9.

Habermas, J., (2001). *Warum braucht Europa eine Verfassung? [Why does Europe need a constitution?]* Lecture given to the University of Hamburg, June 26.

Hargreaves,A., Rapporteur, Halász, G., Beatriz Pont, B., (2007), *School leadership for systemic improvement in Finland,A case study report for the OECD activity Improving school leadership*, OECD.

Hargreaves, D., (2004). *Education Epidemic: Transforming Secondary Schools through Innovation Networks*, Demos, London.

Hargreaves, A., Halasz, G., & Pont, B. (2007). *School leadership for systemic improvement in Finland*. A case study report for the OECD activity Improving school leadership.

Halinen, I. (2006a). The Finnish curriculum development process. In A. Crisan (Ed.), *Current and future challenges in curriculum development: Policies, practices and networking for change* (pp. 62–78).Center Education 2000? and UNESCO/IBE Bucharest: Humanitas Educational.

- Halinen, I. (2006b). L'école de l'équité et de l'intégration: Le cas de la Finlande [The equal and inclusive school: The Finnish case]. *Revue internationale d'éducation*, 41.
- Halinen Irm. Jarvinen Æ Ritva, (2008). Towards inclusive education: the case of Finland, *Published online*: 23 September 2008, UNESCO IBE
- Harris, A. (2001), "Building the Capacity for School Improvement", *School Leadership and Management*, Vol. 21, No. 30, pp. 261-270.
- Harris, A. (2004) Teacher Leadership and Distributed Leadership: An exploration of the literature in *Leading and Managing* Vol 10 no 2 p 1-10 ISSN 1329-4539
- Harris, A. (2005). Leading from the chalk-face: An overview of school leadership. *Leadership*, February 2005, 73-87.
- Hopkins, D., (2007). *Every school a great school. Realizing the potential of system leadership*. Maidenhead: Open University Press.
- Johansson, O., (2001a). School leadership training in Sweden : Perspectives for tomorrow. *Journal of In Service Education* 27(2) :185-202.
- Johannesson, I. A., Lindblad, S. & Simola, H. (2002) An inevitable progress? Educational restructuring in Finland, Iceland and Sweden at the turn of the millennium, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 46(3), pp. 325–340.
- Ketovuori, H.(2007). Inklusion haasteet perusopetuksessa [Challenges of inclusion in basic education]. *Kasvatus*, 1, 63–65.
- Kirkeby, O. F. (2001) Ledelse og loyalitet [Leadership and loyalty], *Vera*, 17, pp. 6–16.
- Koivula, P. (2008). Inclusive education in Finland. *Paper presented at International Workshop on Inclusive Education, Nordic Countries*, 6–7 March, 2008, Helsinki.
- Kupari, P. & Välijärvi, J. (Eds) (2005). Osaaminen kestäväällä pohjalla. *PISA 2003 Suomessa* [Competences on solid ground. PISA 2003 in Finland] (Jyväskylä, Institute for Educational Research, University of Jyväskylä).

Lambert, L., (1998). *Building Leadership Capacity in Schools*, ASCD.

Lejf Moos, Jorunn Möller & Olof Johansson, (2004.) A Scandinavian Perspective on Educational Leadership, *The Educational Forum*, 68:3, 200-210,

Lejf M. & Jorunn M., (2003). Schools and Leadership in Transition: the case of Scandinavia, *Cambridge Journal of Education*, 33:3, 353-370,

Leithwood, K. A., Jantzi, D., & Steinbach, R., (1999). *Changing leadership for changing times*. New York: Taylor & Francis.

Leithwood, K. and K. S. Louis (eds.) (1998), *Organizational Learning in Schools*, Swets and Zeitlinger, Lisse.

Levin, B., (2000), Putting Students at the Centre in Education Reform, *The Journal of Educational Change*, Vol. 1, No. 2, pp. 155-172.

Lincoln, Yvonna, (2001). Varieties of validity: Quality in qualitative research. Στούς J. Smart, & W. Tierney (Εκδ.), *Higher education: Handbook of theory and research*. New York: Agathon Press.

Linda Darling-Hammond and Robert Rothman, eds., (2011). *Teacher and Leader Effectiveness in High-Performing Education Systems* (Washington, DC: Alliance for Excellent Education and Stanford, CA: Stanford Center for Opportunity Policy in Education.

Lindblad, L., Johannesson, I. A. & Simola, H. (2002). Education governance in transition: an introduction, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 46(3), pp. 237–246.

Louis, K. S., J. Toole and A. Hargreaves (1999), “Rethinking School Improvement”, in K. S. Louis and J. Murphy (eds.), *Handbook of Research in Educational Administration: A Project of the American Educational Research Association*, Longman, New York, pp. 251-276.

Martin N Marshall, (1996). Sampling for qualitative research, *Oxford University Press* 1996, Vol. 13, No. 6

- Mintzberg, H.,(1979).*The Structuring of Organizations: A Synthesis of the Research*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs.
- Moberg, S. (2001). Opettajien näkömynkset inklusiivisesta opetuksesta [Inclusive education from the teachers' point of view]. In P. Murto, A. Naukkarinen, & T. Saloviita (Eds.), *Inklusion haastekoululle. Opetus 2000* (pp. 82–95). Jyvaskyla: PS-kustannus.
- Moberg, S., & Savolainen, H., (2008). Suomalaisten 9- ja 15-vuotiaiden lukutaidon muutos 1960-luvulta 2000-luvulle [Changes in reading skills of 9-to 15-year-old Finnish pupils from the 1960s to the 2000s]. *Kasvatus*, 1, 31–38.
- Moller, J., (2002) . Democratic leadership in an age of managerial accountability. *Improving Schools* 5(1): 11- 21.
- Moos, L., (2003) . Educational leadership : Leading for/ as 'Dannelse'? In *Educational leaders/lip*, ed . L. Moos, 53-75. Copenhagen:Danish University Press .
- Moos, L.,S. Carney, O., Johansson, and J. Mehlbye., (2000).*School leaders in Scandinavia*. Copenhagen: Nordic Council
- Moos L.& Miller J. (2003) Schools and Leadership in Transition: the case of Scandinavia, *Cambridge Journal of Education*, 33:3, 353-370
- Moos, L., Møller, J. and Johansson, O. (2004), “A Scandinavian perspective on educational leadership”, *The Educational Forum*, Vol. 68 No. 3, pp. 200-10.
- Mulford & Silins, (2003). Leadership for organizational learning and improved student outcomes. *Cambridge Journal of Education*, 33,2,pp.175-195.
- Mulford, W. (1998), “Organizational Learning and Educational Change”, in A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan and D. Hopkins (eds.), *International Handbook of Educational Change*, Kluwer Academic, Dordrecht.
- NBE (National Board of Education). (2002). *Valtion erityiskoulut palvelevat* [How the State Special Schools' Serve]. Helsinki: Opetushallitus

NBE (National Board of Education). (2004). National core curriculum for basic education. Helsinki: Finnish National Board of Education.

Norberg K., Johansson O., (2010). "The ethical dimensions of curriculum leadership in Scandinavian countries", *Journal of Educational Administration*, Vol. 48 Issue: 3, pp.327-336.

Nygren, A.-M., Johansson O., (2000). Den svenske rektorn efter 1945: Kvalifikationer, arbetsuppgifter och utmaningar. Ingar i *Skoleledelse i Norden*, ed . L. Moos, S. Carn ey, O. Johansson, and J. Mehl bye, 258-312. Kopenhamn: En rapport till Nordisk Ministerrad.

OECD,(2007),Finland, DAC Peer Review: Main Findings and Recommendations. Ανακτήθηκε στις 11/7/2018 από <http://www.oecd.org/finland/finland2007dacpeerreviewmainfindingsandrecommendations.htm>

OECD, (2011). School autonomy and accountability: Are they related to student performance? PISA in Focus, 2011/9, OECD Publishing, Paris. Ανακτήθηκε 20 Σεπτεμβρίου 2018 από <http://www.oecd.org/pisaproducts/pisainfocus/48910490.pdf>

OECD (2011) *Education Policy Advice for Greece, Strong Performers and Successful Reformers in Education*, OECD Publishing. Ανακτήθηκε 20 Σεπτεμβρίου 2018 από <http://dx.doi.org/10.1787/9789264119581-en>.

OECD, (2016). *What makes a school a learning organisation?* Ανακτήθηκε στις 20 Σεπτεμβρίου 2018 από <http://www.oecd.org/education/school/school-learning-organisation.pdf>

OECD, (2017). *Education Policy in Greece. A Preliminary Assessment*. Ανακτήθηκε 10 Αυγούστου 2018 από <http://www.oecd.org/education/Education-Policy-in-Greece-Preliminary-Assessment-2017.pdf>

OECD,(2018).Education for a bright future in Greece, of National Policies for Education, Publishing, Paris.OECD Reviews Ανακτήθηκε στις 23/7/2018 από [https://read.oecd-ilibrary.org/education/education-for-a-bright-future-in-greece\\_9789264298750-en#page2](https://read.oecd-ilibrary.org/education/education-for-a-bright-future-in-greece_9789264298750-en#page2)



- Patton MQ., (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. 3rd Sage Publications; Thousand Oaks, CA: 2002. Ανακτήθηκε στις 28 Νοεμβρίου 2018 από <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4012002/#R36>
- Peltonen, H. (Ed.). (2005). *Opiskelun tuki esi- ja perusopetuksessa [Support for learning in preschool and basic education]*. Helsinki: Opetushallitus.
- Peters, M., Marshall, J. & Fitzsimons, P., (2000). Managerialism and educational policy in a global context: Foucault, neoliberalism, and the doctrine of self-management, in: N. C. BURBULES & C. A. TORRES (2000) *Globalization and Education: critical perspectives* (New York, Routledge).
- PISA,(2000).The Results of PISA 2000. Ανακτήθηκε 23 Σεπτεμβρίου 2018 από <https://minedu.fi/en/pisa-2000-en>.
- PISA, (2003). *Διεθνές Πρόγραμμα του ΟΟΣΑ για την Αξιολόγηση των Μαθητών*. Ανακτήθηκε στις 23 Σεπτεμβρίου 2018 από <http://www.iep.edu.gr/pisa/--pisa/pisa2003>
- PISA, (2006). *Διεθνές Πρόγραμμα του ΟΟΣΑ για την Αξιολόγηση των Μαθητών*. Ανακτήθηκε στις 23 Σεπτεμβρίου 2018 από <http://www.iep.edu.gr/pisa/--pisa/pisa2006>
- PISA, (2009). *Διεθνές Πρόγραμμα του ΟΟΣΑ για την Αξιολόγηση των Μαθητών*. Ανακτήθηκε στις 23 Σεπτεμβρίου 2018 από <http://www.iep.edu.gr/pisa/--pisa/pisa2009>
- PISA, (2015). *Διεθνές Πρόγραμμα του ΟΟΣΑ για την Αξιολόγηση των Μαθητών*. Ανακτήθηκε στις 23 Σεπτεμβρίου 2018 από <http://www.iep.edu.gr/pisa/--pisa/pisa-2015>
- PISA,(2015). Results in Focus. Ανακτήθηκε στις 29 Σεπτεμβρίου 2018 από <http://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf>
- Rajala, R. (Ed.). (2007). *Lapsen parhaaksi: Tukea aamu- ja iltapäivätoimintaan [For the best for the child:Support for before- and after-school activities]*. Helsinki: Opetusministerio, Opetushallitus.

- Rinola, M. (2008). Integraatio ja inklusio peruskoulussa. Luokanopettajien asennoituminen kaikille yhteiseen kouluun. [*Integration and inclusion in basic education. The attitudes of class teachers concerning the common school for all*]. *Kasvatus*, 1, 39–49.
- Routti, J. & Ylä-Anttila, P. (2006) *Finland as a knowledge economy: elements of success and lessons learned* (Washington, DC, World Bank).
- Sahlberg, P. (2011) *Finnish Lessons, What can the world learn From Educational Change in Finland?* Teachers College, Columbia University, New York and London
- Sahlberg, P. (2012). Finnish Lessons. Παρουσίαση. Ανακτήθηκε στις 4 Αυγούστου 2018 από <https://edpolicy.stanford.edu/sites/default/files/events/materials/sahlberg-book-talk-ppt.pdf>
- Sahlberg, P. (2015). *Finnish Lesson 2.0, What Can the World Learn from Educational Change in Finland?* 2nd Revised ed. Edition.
- Sahlberg, P. (2013). Finnish Lessons. What is a great teacher. Ανακτήθηκε στις 4 Αυγούστου 2018 από <https://edpolicy.stanford.edu/sites/default/files/events/materials/sahlberg-book-talk-ppt.pdf>
- Sergiovanni, T. (1995) *The Principalship. A Reflective Practice Perspective* (Boston, MA, Allyn & Bacon).
- Spillane, J., (2006), *Distributed Leadership*, Jossey Bass, San Francisco.
- Starrat, R. J., (1993). *The Drama of Leadership* (London, Washington DC, Falmer Press).
- Terrion, J .L., & Leonard, D, (2007). A taxonomy of the characteristics of student peer mentors in higher education: Findings from a literature review. *Mentoring & Tutoring*, 15(2), 149-164.
- Tilus, P. (Ed.), (2007). Sairaalaopetus tanaan [Hospital education today]. *Jyväskylaˆ: Saireke-hankkeen raportteja ja kehittäˆmismateriaaleja 1*.
- Tilus, P. (Ed.). (2008). Sairaalakoulut 2008 [Hospital schools 2008]. *Jyväskylaˆ: Saireke-hankkeen raportteja 2*.

Vehmas, S. (2001). Etiikka erityiskasvatuksen ja vammaistutkimuksen perustana [Ethics as a basis for research into special needs education and disability]. In M. Jahnukainen (Ed.), *Lasten erityishuolto jaopetus Suomessa* (pp. 364–375). Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto.

Veuglers, W. and J. M. O'Hair, (2005). *School-University Networks and Educational Change*, Open University Press, Maidenstone.

Yukl, G. A. (2006). *Leadership in organizations*. 6th Edition. Englewood Cliffs, N.J:Prentice Hall.

## NOMOI

Εγκύκλιος 123948/Δ2/06-09-2013 *Ωράριο Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Ανακτήθηκε 1 Οκτωβρίου 2018 από <https://www.alfavita.gr/sites/default/files/attachments/neo-orario-2013-14.pdf>

N.1304/1982, (ΦΕΚ 144/A/7-12-1982 *Για την επιστημονική - Παιδαγωγική καθοδήγηση και τη διοίκηση στη Γενική και τη Μέση Τεχνική- Επαγγελματική Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις*. Ανακτήθηκε 2 Σεπτεμβρίου 2018 από <http://users.sch.gr/cevag/nomos/readlaw1.php?id=524>

N.1566/1985, (ΦΕΚ 167/A/ 30-9-1985) *Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*. Ανακτήθηκε 24 Σεπτεμβρίου 2018 από [https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2018/EPAL\\_N\\_1566\\_1985.pdf](https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2018/EPAL_N_1566_1985.pdf)

N.3475/2006 (ΦΕΚ 146A/13-7-2006) *Οργάνωση και Λειτουργία της Δευτεροβάθμιας Επαγγελματικής εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*. Ανακτήθηκε 2 Σεπτεμβρίου 2018 από <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/deutero bathmia-ekpaideuse/n-3475-2006.html>

N.3852/2010 (ΦΕΚ 87 A/ 7-6-2010 *Νέα Αρχιτεκτονική της Αυτοδιοίκησης και της Αποκεντρωμένης Διοίκησης – Πρόγραμμα Καλλικράτης*. Ανακτήθηκε 3 Σεπτεμβρίου 2018 από [http://www.ypes.gr/UserFiles/f0ff9297-f516-40ff-a70e-eca84e2ec9b9/nomos\\_kallikrati\\_9\\_6\\_2010.pdf](http://www.ypes.gr/UserFiles/f0ff9297-f516-40ff-a70e-eca84e2ec9b9/nomos_kallikrati_9_6_2010.pdf)

N.4547/2018 ΦΕΚ 102/A/ 12-6-2018. *Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*. Ανακτήθηκε 17 Σεπτεμβρίου 2018 από [https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2018/EPAL\\_N\\_4547\\_FEK\\_102A\\_12-06-2018.pdf](https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2018/EPAL_N_4547_FEK_102A_12-06-2018.pdf) Ανακτήθηκε 7/9/2018

Ν. 3848/2010 ΦΕΚ 71/Α/19/5/2010 . *Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού-καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις*. Ανακτήθηκε στις 27 Οκτωβρίου 2018 από <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-3848-2010.html>

Ν. 4473/2017 (ΦΕΚ 78/30-5-2017): *Μέτρα για την επιτάχυνση του κυβερνητικού έργου σε θέματα εκπαίδευσης*. Ανακτήθηκε στις 18 Οκτωβρίου 2018 από [https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/nomos\\_44732017\\_fek78.pdf](https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/nomos_44732017_fek78.pdf)

Σύνταγμα της Ελλάδος, αναθεωρημένο, 2008, Βουλή των Ελλήνων. Ανακτήθηκε στις 7 Σεπτεμβρίου 2018 από <https://www.hellenicparliament.gr/UserFiles/8c3e9046-78fb-48f4-bd82-bbba28ca1ef5/SYNTAGMA.pdf>

## **ΥΠΟΥΡΓΙΚΕΣ ΑΠΟΦΑΣΕΙΣ**

Υ.Α. Δ22/οικ. 11828/293/2017. *Καθορισμός προϋποθέσεων για άδεια ίδρυσης και λειτουργίας Μονάδων Φροντίδας, προσχολικής Αγωγής και Διαπαιδαγώγησης (Βρεφικών - Παιδικών - Βρεφονηπιακών Σταθμών, Μονάδων Απασχόλησης βρεφών και νηπίων) από φορείς Ιδιωτικού Δικαίου, κερδοσκοπικού και μη χαρακτήρα*. Ανακτήθηκε 13 Σεπτεμβρίου 2018 από <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ygeia/paidikoi-stathmoi/upourgike-apophase-d22-oik-11828-293-2017.html>.

Υ.Α. Φ.7Α/ΦΜ/212191/Δ1/4-12-2017-ΦΕΚ 1358/Β/13-12-2017. *Έντυπο ελέγχου προόδου μαθητών Δημοτικού σχολείου*. Ανακτήθηκε 13 Σεπτεμβρίου 2018 από: <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/protobathmia-ekpaideuse/upourgike-apophase-ph7-aphm-212191-d1-2017.html>.

Αριθ.Φ.353.1/324/105657/Δ1. Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων των διδασκόντων. Ανακτήθηκε 7 Ιουλίου 2018 από <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/ya-f353-1-324-105657-d1-2002.html>

## **Ιστότοποι**

[https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/greece\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/greece_en)

<https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/finland>

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ: Ο οδηγός της συνέντευξης - Το ερωτηματολόγιο της έρευνας

1. Ποια νομίζετε ότι είναι τα χαρακτηριστικά του ελληνικού, εκπαιδευτικού συστήματος σήμερα;  
Θα το περιγράψατε ως ανοιχτό, αυτόνομο και αποκεντρωμένο ή ως κλειστό, υπό κεντρικό έλεγχο και συγκεντρωτικό;
2. Ποια είναι τα χαρακτηριστικά του σχολικού ηγέτη στο συγκεντρωτικό σύστημα εκπαίδευσης όσον αφορά την προσωπικότητα του, τη δημιουργία και τη μετάδοση οράματος, την οργανωσιακή κουλτούρα, τις σχέσεις του με εκπαιδευτικούς, γονείς και κοινότητα;
3. Ποια είναι τα χαρακτηριστικά του σχολικού ηγέτη στο αποκεντρωμένο σύστημα εκπαίδευσης όσον αφορά την προσωπικότητα του, τη δημιουργία και τη μετάδοση οράματος, την οργανωσιακή κουλτούρα, τις σχέσεις του με εκπαιδευτικούς, γονείς και κοινότητα;
4. Θεωρείτε την απόδοση λόγου σε εξωτερικές αρχές- κεντρικές ή τοπικές- πρόβλημα ή χρήσιμο εργαλείο για την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών διαδικασιών του σχολείου ;
5. Λέγεται ότι η διαμοιρασμένη ηγεσία, δηλαδή η κατανομή καθηκόντων και αρμοδιοτήτων στο προσωπικό, ενισχύει την υπευθυνότητα του. Πιστεύετε ότι μπορεί να βελτιώσει και το αίσθημα εργασιακής ικανοποίησης των διευθυντών- ηγετών;

*«Στην Φινλανδία η εκπαιδευτική πολιτική ορίζεται από το Κοινοβούλιο και την Κυβέρνηση σε κεντρικό επίπεδο. Το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού είναι υπεύθυνο για τη δημόσια χρηματοδότηση και την εκπαιδευτική νομοθεσία. Υπάρχουν επίσης τα Περιφερειακά Συμβούλια που καταρτίζουν σχέδια ανάπτυξης σε περιφερειακό επίπεδο, σε συνεργασία με τις τοπικές αρχές. Υπεύθυνοι για την οργάνωση των σχολικών μονάδων είναι οι Δήμοι που διαθέτουν Τμήμα Εκπαίδευσης το οποίο καθοδηγείται από επικεφαλής ή ομάδα ανθρώπων και στελεχώνεται από προσωπικό σχεδιασμού, καθοδήγησης και ανάπτυξης.*

*Οι Δήμοι είναι υπεύθυνοι για την οργάνωση της βασικής εκπαίδευσης σε τοπικό επίπεδο, εν μέρει για τη χρηματοδότησή των σχολείων και με τη σύμφωνη γνώμη των εκπαιδευτικών, είναι*

αυτοί που επιλέγουν τους διευθυντές. Σε ορισμένες περιπτώσεις, προκύπτει μια σύμβαση μεταξύ διευθυντή και Δήμου η οποία περιγράφει τα αναμενόμενα από την άσκηση της ηγεσίας αποτελέσματα. Οι δήμοι, για παράδειγμα, μπορούν να επιλέξουν αν οι διευθυντές θα πρέπει να έχουν διευθυντική εξουσία ή να είναι πρωτίστως παιδαγωγικοί ηγέτες. Άλλοτε πάλι, ορισμένοι από τους ηγέτες της Δημοτικής Αρχής διατυπώνουν συγκεκριμένες απαιτήσεις και προτάσεις και ζητούν την εφαρμογή συγκεκριμένου τύπου ηγεσίας στη σχολική μονάδα. Πάντως, η αξιολόγηση των σχολικών διευθυντών, όπως και η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, αντιμετωπίζονται διαφορετικά σε κάθε Δήμο.

Ο τρόπος λήψης αποφάσεων είναι συμμετοχικός. Ομάδες εκπαιδευτικών και ο Διευθυντής γράφουν ένα μεγάλο μέρος του αναλυτικού προγράμματος σπουδών σε επίπεδο Δήμου.

Το πρότυπο διοίκησης και οργάνωσης είναι συστημικό, εφόσον υπάρχει σύνδεση με την Κοινότητα, τους τοπικούς φορείς, τις επιχειρήσεις, τα πανεπιστήμια, τους φορείς χάραξης πολιτικής.

Οι διευθυντές εκτός από τη διοίκηση των δικών τους σχολείων, συντονίζουν λειτουργίες της ευρύτερης περιοχής, όπως ο σχεδιασμός, η ανάπτυξη ή η αξιολόγηση και αφιερώνουν το 1/3 του χρόνου τους στη διαχείριση και άλλων σχολείων του Δήμου και της Περιφέρειας στην οποία υπάγονται. Δίκτυα συνεργασίας σχολείων δημιουργούνται και το ένα βοηθάει το άλλο με ανταλλαγή βέλτιστων πρακτικών».

6. Κατά πόσο μπορεί να εφαρμοστεί ένα τέτοιο συστημικό μοντέλο οργάνωσης και στην Ελλάδα;

«Η νομοθεσία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι μία και ενιαία αλλά η διοίκηση είναι αποκεντρωμένη και η ηγεσία κατανεμημένη. Η ευθύνη διαχείρισης του σχολείου ανήκει στους διευθυντές οι οποίοι είναι ελεύθεροι να οργανώνουν τη διοίκησή τους με τον τρόπο που κρίνουν σκόπιμο αλλά βασικά μέλη του συστήματος είναι και οι υποδιευθυντές που μαζί με τον αναπληρωτή διευθυντή και τον διευθυντή έχουν πρωταγωνιστικό ρόλο.

Ο διευθυντής έχει καθήκον να δημιουργεί και να κατευθύνει ομάδες εργασίας που αποφασίζουν σχετικά με κοινωνικές εκδηλώσεις, την ευημερία των παιδιών, τη διαχείριση του σχολικού ωραρίου και συναφή θέματα. Μέρος αυτών των ομάδων είναι και ο ίδιος.

Επιπλέον, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα όλων των βαθμίδων, εκτός από το εκπαιδευτικό προσωπικό, απασχολούν βοηθητικό προσωπικό υποστήριξης ανάλογα με τις ανάγκες τους. Αυτό το προσωπικό μαζί με τους εκπαιδευτικούς σχηματίζει τις λεγόμενες «ομάδες μαθητικής ευημερίας» των οποίων προΐσταται ο Διευθυντής. Οι ομάδες εξετάζουν τις επιπτώσεις των

*παιδαγωγικών μεθόδων στους μαθητές, την ανάπτυξη και την πρόοδο τους και όταν χρειάζεται, συνεργάζονται με γονείς και κηδεμόνες.*

*Επίσης, υπάρχουν ομάδες που δραστηριοποιούνται σε θέματα ψυχαγωγίας, ειδικής αγωγή και πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης, την εκπαίδευση των μεταναστών, την ενημέρωση και κάθε εκπαιδευτικός υπάγεται σε μια. Με αυτόν τον τρόπο επεκτείνονται οι ομάδες ηγεσίας και κατανέμεται η ηγεσία στα σχολεία όπου μαθητές και εκπαιδευτικοί παίρνουν από κοινού πρωτοβουλίες και συνεργάζονται».*

7. Κατά πόσο μπορεί να αξιοποιηθεί το αποκεντρωμένο πρότυπο ηγεσίας και στην ελληνική εκπαίδευση;
8. Αν υποθέσουμε ότι το φινλανδικό μοντέλο οργάνωσης και διοίκησης των σχολικών μονάδων εφαρμόζεται τελικά και στην Ελλάδα, ποια προβλήματα ή περιορισμούς πιστεύετε ότι θα συναντούσε η εφαρμογή του όσον αφορά
  - α.) τη συνεργασία με εξωτερικούς τοπικούς φορείς (Δήμο, Οργανισμούς, τοπικές επιχειρήσεις κ.α.)
  - β.) το Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων στο πλαίσιο δράσεων του σχολείου,
  - γ.) την παρακίνηση του έργου των εκπαιδευτικών
  - δ.) τη διαχείριση των καθημερινών λειτουργικών ζητημάτων του σχολείου;
9. Εκτιμάτε ότι τα προβλήματα αυτά μπορούν να επιλυθούν; Και αν ναι, από ποιους παράγοντες εξαρτάται η επίλυση τους;
10. Ποιος κατά την κρίση σας αποφασίζει για τα εκπαιδευτικά ζητήματα και διαμορφώνει την ισορροπία στα εκπαιδευτικά πράγματα της Φινλανδίας, η πολιτική ή η εκπαιδευτική εξουσία;

