



περιεχόμενα

Συνέδριο CCEAM "Recreating Linkages between Theory and Praxis in Educational Leadership" ΓΙΑΝΝΗΣ ΣΑΒΒΙΔΗΣ	2
Η Διοίκηση της Εκπαίδευσης στη Φινλανδία ΒΕΝΕΤΙΑ ΚΑΠΑΧΤΣΗ	3
Το Δημοτικό Σχολείο στη Φινλανδία ΣΑΒΒΑΣ ΠΑΠΑΧΑΡΑΛΑΜΠΟΥΣ	6
Ο ρόλος του διευθυντή στην παρώθηση/ανάπτυξη των εκπαιδευτικών - προϋποθέσεις για αποτελεσματική άσκηση του ρόλου αυτού ΓΙΑΝΝΟΣ ΠΑΠΑΧΑΡΑΛΑΜΠΟΥΣ, ΧΡΥΣΩ ΜΙΧΑΗΛ, ΜΙΧΑΛΗΣ ΘΕΟΔΩΡΙΔΗΣ	7
Ο ρόλος του Διευθυντή Δημοτικού Σχολείου στα εκπαιδευτικά συστήματα της Κύπρου, της Ελλάδας και της Αγγλίας. Μια απόπειρα σύγκρισης ΓΑΛΑΤΙΑ ΑΘΑΝΑΣΙΟΥ-ΙΩΝΑ ΔΕΣΠΩ ΕΥΑΓΓΕΛΟΥ-ΚΟΥΤΤΟΥΚΗ	11
Μοντέλα ηγεσίας για προώθηση της αυτονομίας σε σχολικές μονάδες ΗΒΗ ΚΟΥΡΑΤΟΥ	14

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ ΕΚΔΟΣΗΣ

Μαρία Γεωργίου
ΕΚΔΟΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ
Μαρία Γεωργίου
Όλγα Παπαγιάννη

ΧΟΡΗΓΟΙ:

Φ.Ε.ΠΑΝ.
Πολιτιστικές Υπηρεσίες Υπουργείου
Παιδείας και Πολιτισμού

Αντί προλόγου

Αγαπητά μέλη,

Το διοικητικό συμβούλιο του Κ.Ο.Ε.Δ. με αφορμή την κυκλοφορία του Δελτίου του Ομίλου δράττεται της ευκαιρίας να ευχηθεί σε όλους τους εκπαιδευτικούς - μέλη του Κ.Ο.Ε.Δ., η σχολική χρονιά που άρχισε να είναι καλή και παραγωγική. Ταυτόχρονα έχοντας μπει πια στην τελική ευθεία για την πραγματοποίηση του διεθνούς συνεδρίου Εκπαιδευτικής Διοίκησης που συνδιοργανώνει με το Commonwealth Council for Educational Administration and Management (CCEAM) καλεί όλα τα μέλη του να δώσουν δυναμικά το παρόν τους κατά τη διάρκεια των εργασιών του.

Στο δελτίο που κρατάτε στα χέρια σας διαβάστε σχετικό κείμενο – μήνυμα από το Γιάννη Σαββίδη πρόεδρο του Κ.Ο.Ε.Δ. .

Επίσης, χάρη σε σας και στις εργασίες που μας αποστέλλετε για δημοσίευση, στις στήλες της παρούσας έκδοσης μπορείτε να διαβάσετε μια ενδιαφέρουσα θεματολογία, σχετική πάντα με το επιστημονικό πεδίο της εκπαιδευτικής διοίκησης. Είναι με ιδιαίτερη χαρά που και σε αυτό το δελτίο φιλοξενείται υλικό που μας εστάλη από την Ελλάδα στην οποία ο Κ.Ο.Ε.Δ. και το δελτίο του άρχισε να γίνεται γνωστό, γεγονός που μας χαροποιεί ιδιαίτερα. Συγκεκριμένα, το φινλανδικό εκπαιδευτικό θαύμα έδωσε την αφορμή για το κείμενο της Βενετίας Καπαχτή η οποία καταπιάνεται με τη διοίκηση της εκπαίδευσης στη Φινλανδία και συζητά το ενδεχόμενο εφαρμογής ενός αποκεντρωτικού συστήματος τύπου Φινλανδίας στην Ελλάδα. Το κείμενο του Σάββα Παπαχαράλαμπος αποτελεί μια απόπειρα να συνοψίσει, μετά από την προσωπική εμπειρία που είχε επισκεπτόμενος ένα φινλανδικό σχολείο, τους πιθανούς λόγους στους οποίους ενδεχομένως αποδίδεται το αποδεδειγμένα επιτυχημένο μοντέλο εκπαίδευσης της Φινλανδίας. Δύο άλλες ενδιαφέρουσες ομαδικές εργασίες επικεντρώνονται στο ρόλο του διευθυντή. Ειδικότερα, ο καθοριστικός ρόλος του διευθυντή στην παρώθηση και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών απασχόλησε τους Μιχάλη Θεοδωρίδη, Χρύσω Μιχαήλ και Γιάννο Παπαχριστοφόρου. Στο κείμενο αυτό συζητείται ο ρόλος του διευθυντή ως παράγοντα που προωθεί το θεσμό του «ηγέτη εκπαιδευτικού» και οι προϋποθέσεις επιτυχίας αυτού του θεσμού. Η Γαλάτεια Αθανασίου -Ιωνά και η Δέσπω Ευαγγέλου Κουτούκη στο δικό τους κείμενο επιχειρούν μια συγκριτική προσέγγιση του ρόλου του διευθυντή δημοτικού σχολείου στα εκπαιδευτικά συστήματα της Κύπρου, της Ελλάδας και της Αγγλίας. Οι συγκρίσεις ως προς το διοικητικό, τον παιδαγωγικό και τον πολιτικό ρόλο του διευθυντή στα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών αυτών αντανακλούν το συγκεκριτικό και γραφειοκρατικό χαρακτήρα του συστήματος των δύο πρώτων και τον αποκεντρωτικό χαρακτήρα του αγγλικού συστήματος. Τέλος, το τελευταίο κείμενο γραμμένο από την Ήβη Κουράτου επικεντρώνεται στα μοντέλα ηγεσίας τα οποία πληρούν τις προϋποθέσεις για προώθηση της αυτονομίας σε σχολικές μονάδες. Παρουσιάζεται το μοντέλο της αυτόνομης σχολικής μονάδας και ο ρόλος του διευθυντή ως ηγέτη σε επιτυχημένες αυτόνομες σχολικές μονάδες για να καταλήξει στη θέση πως δεν υπάρχει μία καλύτερη «συνταγή» σε αυτές τις περιπτώσεις και πως ο διευθυντής καλείται να κινηθεί με ευελιξία, σταθμίζοντας τις συγκεκριμένες περιστάσεις προκειμένου να πετύχει την ισορροπία μεταξύ του οράματός του και της πραγματικότητας. Όπως υποστηρίζεται ο διευθυντής μια αποτελεσματικής αυτόνομης σχολικής μονάδας θα πρέπει να είναι ένας ισορροπημένος οραματιστής – πραγματιστής.

Εκδοτική επιτροπή

Οι απόψεις που παρατίθενται στα ενυπόγραφα άρθρα
δεν εκφράζουν απαραίτητα τον ΚΟΕΔ.

ΣΥΝΕΔΡΙΟ CCEAM "RECREATING LINKAGES BETWEEN THEORY AND PRAXIS IN EDUCATIONAL LEADERSHIP"

12-17 Οκτωβρίου 2006

Γιάννης Σαββίδης, Πρόεδρος Κ.Ο.Ε.Δ.

Αγαπητοί φίλοι,

Με την ευκαιρία της έναρξης του νέου σχολικού/ακαδημαϊκού έτους θα ήθελα να ευχηθώ σε όλους καλή χρονιά!

Λίγο πριν από την έναρξη μιας από τις σημαντικότερες μέχρι σήμερα δραστηριότητες του Κ.Ο.Ε.Δ., το διεθνές εκπαιδευτικό συνέδριο του Commonwealth Council for Educational Administration and Management (CCEAM), που θα διεξαχθεί στις 12-17 Οκτωβρίου 2006 στο ξενοδοχείο Hilton Cyprus και το οποίο ως Κ.Ο.Ε.Δ. συνδιοργανώνουμε με το CCEAM, το Πανεπιστήμιο Κύπρου και το Ανοικτό Πανεπιστήμιο, νιώθω την ανάγκη να επικοινωνήσω και πάλι μαζί σας για να σας πληροφορήσω για κάποια πράγματα.

Πρόκειται για ένα κορυφαίο γεγονός για τα μέλη του CCEAM, στον οποίο ανήκουν και τα μέλη του Κ.Ο.Ε.Δ., αλλά και την παγκόσμια επιστημονική κοινότητα που κινείται στο χώρο της εκπαιδευτικής διοίκησης. Το συνέδριο θα καλύψει μια ευρεία θεματολογία καλύπτοντας ανάμεσα σε άλλα θέματα όπως: Γυναίκα στην Εκπαιδευτική Διοίκηση, Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών, Εκπαίδευση Διευθυντών Σχολείου κ.ά., γεγονός που έχει προσελκύσει το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή επώνυμων ακαδημαϊκών και ερευνητών από όλο τον κόσμο, οι οποίοι ασχολούνται με την εκπαιδευτική διοίκηση. Μπορείτε να επισκεφθείτε την ιστοσελίδα του συνεδρίου στη διεύθυνση www.topkinisis.com/conference/CCEAM για το αναλυτικό πρόγραμμα των κύριων ομιλιών αλλά και για την πληθώρα των επιστημονικών εργασιών που θα παρουσιαστούν κατά το συνέδριο, καθώς και για περαιτέρω πληροφορίες αναφορικά με την όλη διοργάνωση.

Υστερα από πολλές προσπάθειες της Οργανωτικής Επιτρο-

πής του συνεδρίου, κατέστη δυνατόν να επιχορηγηθεί το δικαίωμα συμμετοχής για τους Κύπριους εκπαιδευτικούς. Θεωρούμε ότι η ευκαιρία για παρακολούθηση ενός τριήμερου συνεδρίου τέτοιας εμβέλειας με τόσο χαμηλό κόστος (£35 για μέλη του Κ.Ο.Ε.Δ. και £45 για μη μέλη) είναι μοναδική. Ένας μεγάλος αριθμός Κύπριων εκπαιδευτικών και διευθυντών σε σχολεία της δημοτικής και της μέσης εκπαίδευσης έχουν ήδη εγγραφεί και αναμένεται να παρακολουθήσουν

τις εργασίες του συνεδρίου. Για τον περιορισμένο αριθμό θέσεων που είναι ακόμη διαθέσιμες θα τηρηθεί αυστηρά σειρά προτεραιότητας. Θα ήθελα επίσης να καλέσω όλους τους Κύπριους σύλλογους να συμμετάσχουν και στο κοινωνικό μέρος του συνεδρίου μαζί με τους ξένους επισκέπτες μας, όπως είναι το επίσημο δείπνο (Σάββατο 14/10/2006), κάνοντας τη βραδιά μια πραγματικά ελληνική βραδιά.

Είναι γεγονός ότι η Κύπρος και το Πανεπιστήμιό της μα κυρίως ο Κ.Ο.Ε.Δ. ως μέλος του CCEAM, με την επιτυχία τους να τους ανατεθεί αυτή η ξεχωριστή διοργάνωση βρίσκονται μπροστά σε μια πρόκληση επιστημονικού και συνάμα πολιτιστικού ενδιαφέροντος με συνέπειες πολυσχιδείς τόσο για τον τόπο όσο και για το πανεπιστημιακό του ίδρυμα. Η απάντηση στην πρόκληση αυτή οφείλει να στοχεύσει στην επιτυχία. Είμαι βέβαιος ότι με την ενεργό συμμετοχή σας στο συνέδριο αλλά και με την προθυμία σας να βοηθήσετε στην όλη διοργάνωσή του, αν και όταν σας ζητηθεί, θα συμβάλετε στην ολόπλευρη επιτυχία του.

Με συναδελφικούς χαιρετισμούς,

Γιάννης Σαββίδης

Πρόεδρος Κ.Ο.Ε.Δ.

Η Συντακτική Επιτροπή δέχεται κείμενα (μελέτες, έρευνες, βιβλιοκριτικές κτλ.) για δημοσίευση στο Δελτίο του Ομίλου. Τα κείμενα πρέπει να είναι σύντομα (μέχρι 1500 λέξεις περίπου), σε θέμα σχετικό με την Εκπαιδευτική Διοίκηση και να αποστέλλονται σε γραπτή και ηλεκτρονική μορφή σε πρόγραμμα Word for Windows στις διευθύνσεις:

Γιάννης Σαββίδης, Αμοργού 4Α, 1048 Λευκωσία και i.savvides@cytanet.com.cy

Η ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗ ΦΙΝΛΑΝΔΙΑ

Βενετία Καπαχτοή

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια του προγράμματος «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης» του Παιδαγωγικού τμήματος του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

ΓΕΝΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Μια από τις πιο πετυχημένες ευρωπαϊκές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην υποχρεωτική εκπαίδευση είναι εκείνη της Φινλανδίας. Επετεύχθη μια αναμόρφωση του εκπαιδευτικού της συστήματος με αποδέσμευση από το αρτηριοσκληρωτικό μοντέλο της απλής μεταβίβασης γνώσεων.

Η βασική αναμόρφωση του συστήματος έγινε το 1970 και αφορούσε τη θέσπιση εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης, μια δεύτερη αφορούσε την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η τελευταία την αναβάθμιση των πτυχίων του πανεπιστημίου. Το βασικό επίτευγμα είναι η δημιουργία ενός Νέου Σχολείου όπου η μάθηση γίνεται δημιουργική ενώ οι εκπαιδευτικοί θέτουν τους στόχους που θα μπορούν να επιτευχθούν με την επιλογή σωστών μεθόδων και υλικών (Simola, 1998). Σκοπός του εκπαιδευτικού συστήματος είναι η παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους τους πολίτες ανεξαρτήτως ηλικίας, κατοικίας, φύλου, μητρικής γλώσσας και οικονομικής κατάστασης, ενώ μέσω της εκπαίδευσης προάγεται ο πολιτισμός και η ισότητα (Basic Education Act 628/98).

Η υποχρεωτική εκπαίδευση αρχίζει στα επτά. Ακολουθεί το ενιαίο σχολείο, η φοίτηση στο οποίο είναι εννιάχρονη και ακολουθούν τρία χρόνια λυκειακής ή τεχνολογικής εκπαίδευσης. Στην τρίτοβάθμια εκπαίδευση εισάγεται κάποιος μετά από εξετάσεις σε κρατικό επίπεδο. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η Φινλανδία πέτυχε στο εκπαιδευτικό της σύστημα γιατί οι επιδόσεις καταγράφονται ψηλές στον τομέα των μαθηματικών, στο γλωσσικό και στον επιστημονικό, αλλά και οι διαφορές επίδοσης ανά περιφέρεια είναι ελάχι-

Ο χαρακτήρας της οργάνωσης της φινλανδικής εκπαίδευσης είναι αποκεντρωτικός.

στες.(OECD 2003,69-76). Διαπιστώνεται πως «Γενικά το μορφωτικό επίπεδο του λαού είναι πολύ ψηλό και αυτό σφείλεται και στα ποιοτικά αναβαθμισμένα προγράμματα διδασκαλίας του όλου εκπαιδευτικού συστήματος». (Γιαγκουνίδη 1995, σ.282)

Ο χαρακτήρας της οργάνωσης της φινλανδικής εκπαίδευσης είναι αποκεντρωτικός. Σε εθνικό επίπεδο ο Υπουργός με το Εθνικό Συμβούλιο Εκπαίδευσης (National Board of Education) έχουν την ευθύνη για τα εκπαιδευτικά θέματα και θέτουν τους στόχους καθώς και το γενικό πυρήνα των προγραμμάτων σπουδών. Επίσης, το Εθνικό Συμβούλιο Εκπαίδευσης είναι υπεύθυνο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος, την ανώτερη γυμνασιακή βαθμίδα και την επιμόρφωση ενηλίκων. Για την καλύτερη οργάνωση, η Φινλανδία χωρίζεται σε έξι περιφέρειες που η καθεμία έχει το δικό της περιφερειακό γραφείο. Το περιφερειακό γραφείο(Provincial State Office) ασχολείται με θέματα εκπαιδευτικά και πολιτιστικά. Τελευταία η ανάμιξη της επαρχίας σε εκπαιδευτικά θέματα αρχίζει να μειώνεται και αυξάνεται η δύναμη της τοπικής – δημοτικής εξουσίας. Υπάρχουν 448 municipalities (δήμοι) στη Φινλανδία.

Η τοπική διοίκηση είναι αυτοδιοικούμενη. Το δημοτικό συμβούλιο εκλέγεται και ορίζονται οι διάφορες επιτροπές όπως και η ειδική επιτροπή σε θέματα εκπαίδευσης. Το δημοτικό συμβούλιο(municipal council) το οποίο εκλέγεται, παίρνει τις αποφάσεις για τα

σχολεία της αρμοδιότητάς του, και επιβάλλει φόρους (www.edu.fi).

ΕΠΙΛΟΓΗ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ

Στους μεγάλους δήμους το δημοτικό συμβούλιο επιλέγει το διευθυντή του σχολείου και το εκπαιδευτικό προσωπικό. Ο διευθυντής επιλέγεται κατόπιν υποβολής αιτήσεως μαζί με το βιογραφικό και τον προσωπικό του φάκελο. Δίνεται συνέντευξη του υποψήφιου διευθυντή και κατόπιν συνεδρίασης της επιτροπής επιλέγεται ο ικανότερος για τη διεύθυνση του σχολείου της αρμοδιότητας του δήμου. Το σχολείο βέβαια έχει κι αυτό το δικό του συμβούλιο (school board) που αποτελείται από τους δασκάλους, το διευθυντή, τους γονείς και κάποιους από τους μαθητές που εκλέγονται από τα μαθητικά συμβούλια. Το σχολικό συμβούλιο προωθεί τη συνεργασία σχολείου, γονέα και τοπικής κοινωνίας. Ενδέχεται στα μικρά σχολεία το συμβούλιο αυτό να αποφασίζει την τοποθέτηση του διευθυντή.

Όσον αφορά τα προσόντα που απαιτούνται για την επιλογή των διευθυντών, ιδιαίτερα με την ψήφιση του νόμου (Teaching Qualification Act) του 1999, αυτά είναι τα ακόλουθα: πτυχίο master, διδακτικά προσόντα, διδακτική εμπειρία καθώς επίσης και το πιστοποιητικό εκπαιδευτικής διοίκησης (certificate in educational administration). Εκπαιδευτικοί χωρίς τα παραπάνω προσόντα υπάρχει πιθανότητα να διοριστούν μόνο σε μικρά σχολεία.

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ

«Οι διευθυντές γίνονται πραγματικοί 'actors' στο τοπικό σχολείο». (Alava 2005).

Μέχρι το 1970 η θέση του διευθυντή δεν ήταν επιθυμητή και οι δάσκαλοι διορίζονταν διευθυντές ακόμη και χωρίς τη θέλησή τους. Η θέση αυτή ήταν θέση δασκάλου με μειωμένα διδακτικά καθήκοντα. Η θέση των διευθυντών όμως ενδυναμώθηκε από το 1990 και ειδικότερα από το 1999 οπότε απέκτησε ηγετική θέση. Συγχρόνως ο διευθυντής θεωρείται υπεύθυνος για τα αποτελέσματα των επιδόσεων της σχολικής μονάδας. Επιπροσθέτως, ο διευθυντής είναι υπεύθυνος διοικητικών θεμάτων, manager, διαχειριστής των οικονομικών ενώ ταυτόχρονα αναλαμβάνει και παιδαγωγικό ρόλο. «Οι διευθυντές γίνονται πραγματικοί 'actors' στο τοπικό σχολείο». (Alava, 2005).

Αναλυτικότερα, όσον αφορά τα οικονομικά ο διευθυντής διαχειρίζεται χρηματικά ποσά που έρχονται κατευθείαν στο σχολείο και επίσης γίνεται και διαχειριστής της περιουσίας του σχολείου. Τα έξοδα του σχολείου καλύπτονται από το κράτος αλλά και από τις τοπικές αρχές. Ο αριθμός των μαθητών και η οικονομική δυνατότητα των κοινοτήτων ρυθμίζουν το ύψος των επιδοτήσεων. Η επιδότηση επιδίδεται απευθείας στον εκπαιδευτικό οργανισμό. Συγχρόνως ο διευθυντής παίρνει αποφάσεις για τα οικονομικά θέματα στις συνεδριάσεις του δημοτικού συμβουλίου.

Όσον αφορά τον παιδαγωγικό του ρόλο, ο διευθυντής μαζί με το διδακτικό προσωπικό συμβάλλει στη δημιουργία των αναλυτικών προγραμμάτων. Βέβαια, οι πυρήνες (core) των προγραμμάτων είναι ευθύνη του εθνικού συμβουλίου αλλά η οριστική διαμόρφωση είναι ευθύνη του σχολείου. Με αυτόν τον τρόπο ο διευθυντής σύμφωνα με την Jukka Alava (2005) αναλαμβάνει να δώσει και το επαγγελματικό εκπαιδευτικό πλαίσιο (professional leader framework) αντί του γραφειοκρατικού (professional bureaucratic framework) (CEM 2005).

Ένα άλλο καθήκον του διευθυντή είναι η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Στην αξιολόγηση ο διευθυντής αναφέρει την επίτευξη των εκπαιδευτικών και παιδαγωγικών στόχων, το πρόγραμμα σπουδών που ακολουθήθηκε κατά τη διάρκεια της σχολικής

χρονιάς και τη χρήση των διάφορων πηγών από τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας. (Alava 2005)

Σύμφωνα με άρθρο των Kyosti Varri και Jukka Alava (2005) ο διευθυντής καθίσταται "professional και educational leader" επαγγελματίας ηγέτης και εκπαιδευτικός. Οι πολλαπλές αρμοδιότητες είναι ένα σχετικά καινούριο φαινόμενο στη Φινλανδία γι' αυτό και θεωρούν την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών επιτακτική ανάγκη. Έτσι οργανώνονται διάφορα προγράμματα για την επιμόρφωση των διευθυντών.

Η ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΕΝΟΣ ΑΠΟΚΕΝΤΡΩΤΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ ΤΥΠΟΥ ΦΙΝΛΑΝΔΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ: ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ Η ΟΥΤΟΠΙΑ;

Αξιολογώντας το φινλανδικό σύστημα θα πρέπει βέβαια να ληφθούν υπόψη κάποιες μεταβλητές όπως η γεωγραφική σύνθεση, η δημογραφική σύνθεση του πληθυσμού και η ιστορική εξέλιξη.

Φαίνεται όμως πως είναι αρκετά ευέλικτο, προσαρμόζεται στις ανάγκες της τοπικής κοινωνίας, διευκολύνει την ανάληψη πρωτοβουλιών και καινοτομιών, ενισχύει την επαγγελματική και παιδαγωγική αυτονομία των εκπαιδευτικών και διευκολύνει τη συμμετοχή κοινωνικών φορέων στη λήψη αποφάσεων. Επίσης διευκολύνει την ενδυνάμωση της θέσης του διευθυντή και τη διαχείριση οικονομικών πόρων από τους τοπικούς παράγοντες ή τη σχολική μονάδα.

Όμως θα μπορούσαμε να διαμορφώσουμε μια τέτοια κατάσταση στην Ελλάδα; Τα σημερινά δεδομένα και ειδικότερα οι ιδιαιτερότητες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, οι περιφερειακές ανισότητες που κάνουν αναπόφευκτη τη λειτουργία πολλών μικρών σχολείων είτε στην ορεινή είτε στη νησιωτική Ελλάδα, το σύστημα διορισμών και μεταθέσεων και η επικρατούσα νοοτροπία θα επέτρεπαν την αλλαγή του εκπαιδευτικού μας συστήματος; Ίσως θα γινόταν να επιτευχθεί μια «κατάσταση ισορροπίας» μεταξύ των αρμοδιοτήτων που πρέπει να παραμείνουν στην κεντρική διοίκηση και αυτών που πρέπει να αποκεντρωθούν στις τοπικές κοινωνίες και στη

Το φινλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα φαίνεται πως είναι αρκετά ευέλικτο, προσαρμόζεται στις ανάγκες της τοπικής κοινωνίας, διευκολύνει την ανάληψη πρωτοβουλιών και καινοτομιών, ενισχύει την επαγγελματική και παιδαγωγική αυτονομία των εκπαιδευτικών και διευκολύνει τη συμμετοχή κοινωνικών φορέων στη λήψη αποφάσεων. Επίσης διευκολύνει την ενδυνάμωση της θέσης του διευθυντή και τη διαχείριση οικονομικών πόρων από τους τοπικούς παράγοντες ή τη σχολική μονάδα.

σχολική μονάδα. Μια μεθοδική μεταβίβαση στα κατώτερα στρώματα διοίκησης θα μπορούσε να επιφέρει καλύτερα αποτελέσματα στη διοίκηση της εκπαίδευσης.

Θα συμφωνήσω με την πρόταση ότι η εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα θα πρέπει να βασίζεται στο τρίπτυχο:

1. εθνική εκπαιδευτική πολιτική με δυνατότητες προσαρμογής στις τοπικές ιδιαιτερότητες και προτιμήσεις.
2. μέγιστη δυνατή συμμετοχή όλων των ενδιαφερόμενων φορέων στη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής και τη λήψη των σχετικών αποφάσεων.
3. μέγιστη δυνατή διοικητική αποκέντρωση. (Λαϊνιάς 1993, 274)

Με αυτές τις αλλαγές «η οργανωτική αποτελεσματικότητα και η ποιότητα που είναι κύριες έννοιες στα ανοιχτά συστήματα» (Πασιαρδή 2000) θα γίνουν πράξη στην ελληνική πραγματικότητα και ο διευθυντής της σχολικής μονάδας θα έχει πολλές δυνατότητες να αναλάβει πραγματικό ηγετικό ρόλο, να έχει το δικό του όραμα και σύστημα εργασίας, να αξιολογεί το εκπαιδευτικό προσωπικό να έχει την απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή και να προσπαθεί για τη συνεχή επιμόρφωση του προσωπικού αλλά και τη δική του (headlearner) (Πασιαρδής 2006).

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΣΤΑ ΔΥΟ ΣΥΣΤΗΜΑΤΑ ΣΤΗ ΣΗΜΕΡΙΝΗ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

ΕΛΛΑΔΑ

1. Το Υπουργείο Παιδείας είναι ο βασικός ρυθμιστής των εκπαιδευτικών και λειτουργικών θεμάτων.

2. Το Υπουργείο Παιδείας διορίζει το διευθυντή. Τα Περιφερειακά συμβούλια με τους αιρετούς εκπροσώπους των πολιτικών παρατάξεων προκαθορίζουν την επιλογή των διευθυντών.

3. Ο διευθυντής διαχειρίζεται κάποια ποσά που καλύπτουν λειτουργικά έξοδα της σχολικής μονάδας.

4. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των διδασκόντων περιορίζεται μόνο σε μια απλή καταγραφή των πεπραγμένων από το διευθυντή.

5. Ο διευθυντής με το σύλλογο διδασκόντων της σχολικής μονάδας λαμβάνουν αποφάσεις για θέματα που αφορούν κυρίως την πρόοδο των μαθητών.

6. Ο ρόλος του διευθυντή περιορίζεται στην εκτέλεση γραφειοκρατικών καθηκόντων.

7. Δεν γίνεται καμία επιμόρφωση των στελεχών της εκπαίδευσης.

8. Τα χρόνια υπηρεσίας αλλά και οι διάφορες πελατειακές σχέσεις αποτελούν τα κριτήρια επιλογής των διευθυντών των σχολικών μονάδων.

ΦΙΛΑΝΔΙΑ

Το Υπουργείο Παιδείας θέτει τους στόχους, τις βασικές αρχές του συστήματος ενώ ο κύριος ρυθμιστής των λειτουργικών και εκπαιδευτικών θεμάτων είναι το δημοτικό συμβούλιο και ο διευθυντής της σχολικής μονάδας.

Η επιλογή του διδακτικού προσωπικού αλλά και του διευθυντή γίνεται από το δημοτικό συμβούλιο ή από τη σχολική μονάδα στα μικρά σχολεία.

Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας είναι ο οικονομικός διαχειριστής της σχολικής μονάδας και ο υπεύθυνος της ποιότητας του σχολείου.

Γίνεται αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα από το διευθυντή και αποστέλλεται στο Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας. Σκοπός όλης της διαδικασίας η βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Ο διευθυντής με το σύλλογο διδασκόντων αποφασίζουν τα αναλυτικά προγράμματα και τις μεθόδους διδασκαλίας.

Ο ρόλος του διευθυντή είναι διοικητικός, παιδαγωγικός διαχειριστικός, ηγετικός.

Γίνονται επιμορφώσεις εκπαιδευτικών με σκοπό την απόκτηση του certificate in educational administration.

Για τη θέση του διευθυντή απαιτούνται πτυχίο master, διδακτικά προσόντα και διδακτική εμπειρία καθώς επίσης πιστοποιητικό εκπαιδευτικής διοίκησης (certificate in educational administration).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ανδρέου, Α., & Μαντζούρα Π., (1999). *Θέματα Οργάνωσης και Διοίκησης της εκπαίδευσης και της σχολικής μονάδας*. Αθήνα: Νέα Σύνορα.
- Γιαγκουνίδης, Π., (1995). *Εκπαιδευτικά συστήματα της Ευρωπαϊκής Ένωσης*. Αθήνα: ART TEXT.
- Λαϊνός, Θ. (1993). Διοίκηση της εκπαίδευσης και αναλυτικά προγράμματα. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 19, 255- 275.
- Μούτσιος, Σ.(2001). Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στις οικονομικά αναπτυγμένες αγγλόφωνες χώρες:σχολική αυτονομία και εκπαιδευτική αγορά. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 31.
- Νόμος 1566/ 1985 για τη λειτουργία των σχολικών επιτροπών ΦΕΚ 110Α άρθρο 5
- Παπαναούμ, Ζ. (1995). *Η διεύθυνση του σχολείου: θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Pashiardis P, Thody A, Papanauom Z, & Johansson, O. (2003). *European Education leadership: a search for consensus in diversity* (CD).

Πασιαρδής, Π., & Πασιαρδή Γ. (2000). *Αποτελεσματικά σχολεία: πραγματικότητα ή ουτοπία*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Πασιαρδής, Π.(2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία*. Αθήνα: Μεταίχιμο.

Σαϊτς, Χ. (2005). *Οργάνωση και Διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Simola, H.(1998).Rationalism of hopes: a discursive basis for a world culture of educational reforms» στο Kazamias A, και Spillance, M. «*Education and the structuring of the European space*» Αθήνα:Serious Editions.

Φαναριώτης, Π. (1999). *Δημόσια Διοίκηση, Αποκέντρωση και Αυτοδιοίκηση*. Αθήνα: Σταμούλης.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2003). *Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

ΔΙΚΤΥΑΚΟΙ ΤΟΠΟΙ

Eurydice- Eurybase: *The education System in Finland*
[http://www.eurydice.org/Eurybase\(27/10/0\)](http://www.eurydice.org/Eurybase(27/10/0))

Ιστοσελίδα του Υπουργείου Παιδείας της Φινλανδίας
[http://www.minedu.fi/minedu/education\(17/10/05\)](http://www.minedu.fi/minedu/education(17/10/05))

Kyosti Varri-Jukka Alava CEM-Centre for Education Management Research CEM BI research 15 2005(στο διαδίκτυο)

OECD/PISA: *The Finnish success in PISA and some reasons*
[http://www.jyu.fi/ktl/pisa/publication\(15/10/05\)](http://www.jyu.fi/ktl/pisa/publication(15/10/05))

ΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΣΤΗ ΦΙΝΛΑΝΔΙΑ

Σάββας Παπαχαλαμάπους, Εκπαιδευτικός

Μέσα στα πλαίσια του εκπαιδευτικού προγράμματος Comenius στο οποίο συμμετέχει το σχολείο μου, είχα την ευκαιρία μαζί με άλλους δασκάλους από άλλες χώρες (Ελλάδα, Ισπανία) να επισκεφθώ ένα δημοτικό σχολείο της Φινλανδίας. Κατά τη διάρκεια της διήμερης επίσκεψής μου στο σχολείο προσπάθησα να ανακαλύψω το μυστικό για το εκπαιδευτικό θαύμα της χώρας αυτής. Η απάντηση στο ερώτημα αυτό δεν είναι και τόσο εύκολη, μια και υπάρχουν μια σειρά από λόγους που καθιστούν το σύστημα αυτό πολύ επιτυχημένο. Κατά τη διάρκεια του άρθρου αυτού θα προσπαθήσω να αναλύσω τους λόγους επιτυχίας του φινλανδικού συστήματος που περιήλθαν στην αντίληψή μου.

Στη Φινλανδία πραγματικά σέβονται την εκπαίδευση και επενδύουν σε αυτή με στόχο την παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους τους μαθητές. Αυτό αποδεικνύεται από τις εγκαταστάσεις και την υποδομή του συγκεκριμένου σχολείου. Εκτός από τις αίθουσες διδασκαλίας, μέσα στο σχολείο υπάρχει εστιατόριο, εξοπλισμένη κουζίνα στην οποία εργοδοτούνται επαγγελματίες μάγειρες, κλειστή αίθουσα γυμναστικής με ειδικό πάτωμα, αίθουσα ηλεκτρονικών υπολογιστών, αίθουσες ενισχυτικής διδασκαλίας, οικοκυρικών, σχεδιασμού και τεχνολογίας και ειδικό αμφιθέατρο στο οποίο γίνονται οι εκδηλώσεις του σχολείου τους. Εξάλλου, σε κάθε τάξη υπάρχει ανακλαστικό επιδασκόπιο, τηλεόραση, βιβλιοθήκη, στρογγυλό τραπέζι για ομαδικές εργασίες και μικρή κουζίνα. Έξω από την τάξη μέσα στο διάδρομο υπάρχει ειδικός χώρος για να βγάζουν τα παπούτσια τους (για να μη λερώνουν το πάτωμα) και τα σακάκια τους οι μαθητές. Η θέρμανση που έχουν εγκαταστημένη είναι υποδαπέδια και έτσι τα παιδιά μπορούν να κυκλοφορούν ακόμα και χωρίς παπούτσια μέσα στην τάξη τους. Η φοίτηση είναι δωρεάν όπως και τα βιβλία και τα γεύματα τα οποία προσφέρονται καθημερινά στους μαθητές. Επίσης, τους χορηγούνται και δωρεάν λεωφορεία για τη μεταφορά τους, όταν κατοικούν σε μακρινή απόσταση από

το σχολείο. Όπως μας εξήγησαν όλα αυτά δεν υπάρχουν μόνο στο συγκεκριμένο σχολείο αλλά σε όλα τα σχολεία της Φινλανδίας γιατί για τους Φινλανδούς, η εκπαίδευση είναι πολύ σημαντική. Κάθε Φινλανδός έχει ως στόχο στη ζωή του να σπουδάσει διότι διαφορετικά θα είναι πολύ δύσκολο για αυτόν να βρει εργασία λόγω του ότι η Φινλανδία δεν είναι χώρα με τουρισμό ή άλλες υπηρεσίες.

Ένας δεύτερος λόγος που καθιστά τη Φινλανδία ως πρώτη χώρα στην εκπαίδευση είναι η σκληρή εργασία (μαθητών και δασκάλων) σε συνδυασμό με την αποτελεσματικότητά τους. Μέσα στις τάξεις οι μαθητές κάθονταν ήρεμα, πειθαρχημένα και μελετούσαν με πολλή προσοχή τις ασκήσεις που τους έδινε ο δάσκαλος. Οι δάσκαλοι δεν καταπιézουν τους μαθητές αλλά από την άλλη καταφέρνουν να κερδίζουν τη συνεργασία τους με τον ευγενικό τρόπο. Ήταν φανερό, από το ύψιστο επίπεδο καθαριότητας που υπήρχε μέσα και έξω από το σχολείο ότι οι μαθητές σέβονται τους χώρους του. Ακόμα το επίπεδο πειθαρχίας και σεβασμού τους μέσα στο σχολείο ήταν φανερό κατά το μεσημεριανό τους γεύμα όπου τα παιδιά στέκονταν στη γραμμή περιμένοντας υπομονετικά τη δική τους σειρά, ενώ μεγαλύτεροι συμμαθητές τους ήταν υπεύθυνοι για να τους βάλουν φαγητό.

Ένας τρίτος λόγος που συμβάλλει στην επιτυχία του φινλανδικού σχολείου κατά την άποψή μου, είναι η εισδοχή των παιδιών στο κανονικό σχολείο στα επτά τους χρόνια, όταν δηλαδή είναι αρκετά ώριμα. Πριν από αυτό υπάρχει μια προκαταρκτική τάξη, που δεν είναι υποχρεωτική, παρόλο που όλα σχεδόν τα παιδιά την παρακολουθούν. Νωρίτερα πηγαίνουν στο νηπιαγωγείο ή στους παιδικούς σταθμούς.

Επιπλέον, τα βιβλία του αναλυτικού τους προγράμματος βελτιώνονται και αναθεωρούνται συνεχώς. Σύμφωνα με το διευθυντή του σχολείου κάθε μερικά χρόνια τα βιβλία προσαρμόζονται ανάλογα με τις ανάγκες και την εξέλιξη στην κοινωνία της γνώσης. Δεν αλλάζει ολόκληρο το βιβλίο αλλά μπορεί να

προσθεθεί ή να αφαιρεθεί ένα κεφάλαιο. Επίσης το αναλυτικό τους πρόγραμμα είναι πολύ ευέλικτο και συνεχώς τροποποιείται για να συμβαδίζει με την πρόοδο και εξέλιξη της τεχνολογίας. Σύμφωνα με το αναλυτικό τους πρόγραμμα οι μικρές τάξεις παραμένουν στο σχολείο 19 ώρες, 23 αργότερα, για να καταλήξουμε στις μεγάλες τάξεις στις 30 ώρες. Το αργότερο που σχολούν οι μαθητές των μεγάλων τάξεων είναι στις 2:30 μ.μ. Κυρίως μετά το μεσημεριανό τους γεύμα, παρακολουθούν διάφορα μαθήματα επιλογής όπως γυμναστικής, μουσικής, σχεδιασμού και τεχνολογίας, οικοκυρικών, αγγλικών κτλ. Τα παιδιά δεν έχουν καθόλου ανάγκη από φροντιστήρια αφού τα πάντα τα παρέχει το σχολείο στο ψηλότερο επίπεδο.

Επίσης ένας άλλος σημαντικός λόγος στον οποίο αποδίδεται η επιτυχία του σχολείου στη Φινλανδία είναι η μεγάλη έμφαση που δίνεται στις ατομικές ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή, σε τάξεις μικτής ικανότητας. Στα περισσότερα μαθήματα ο κάθε δάσκαλος ετοιμάζει τρία διαφορετικά επίπεδα ασκήσεων (ένα που να ανταποκρίνεται στο μεσαίο επίπεδο της τάξης με το οποίο αρχίζει το μάθημά του, ένα για τους πιο αδύνατους και ένα άλλο με επιπρόσθετες ασκήσεις για τους πολύ δυνατούς). Επίσης οι μαθητές στα κύρια μαθήματα (γλώσσα, μαθηματικά, αγγλικά) χωρίζονται σε δύο ομάδες (Α-Β) ούτως ώστε ο κάθε δάσκαλος να μπορεί να προσφέρει ατομική βοήθεια εκεί που χρειάζεται, αφού θα έχει λιγότερους μαθητές τη συγκεκριμένη ώρα. Σε περίπτωση που κάποιος μαθητής αντιμετωπίζει κάποιο μαθησιακό πρόβλημα αντιμετωπίζεται ανάλογα με τη φύση του προβλήματος. Για παράδειγμα, στο σχολείο που επισκεφθήκαμε υπήρχαν τρεις κατηγορίες τέτοιων προβλημάτων. Στη μια περίπτωση υπήρχε ειδική δασκάλα που βοηθούσε τρεις μαθητές ταυτόχρονα με αναγνωστικές δυσκολίες μέσω τριών ηλεκτρονικών υπολογιστών με ειδικά προγράμματα που είχε στη διάθεσή της. Σε μια δεύτερη περίπτωση μια άλλη δασκάλα βοηθούσε πέντε παιδιά

ταυτόχρονα με προβλήματα συμπεριφοράς και προσαρμοστικότητας. Τέλος τρεις άλλες δασκάλες βοηθούσαν πέντε παιδιά με πιο σοβαρά προβλήματα σε δύο ειδικές αίθουσες πλήρως εξοπλισμένες για το σκοπό αυτό. Επιπλέον, στο σχολείο αυτό εργάζονται πέντε βοηθοί δάσκαλοι οι οποίοι βοηθούν τα παιδιά που αντιμετωπίζουν κάποια δυσκολία κατά τη διάρκεια του μαθήματος μέσα στην τάξη και ακόμη μερικές φορές αντικαθιστούν κάποιο δάσκαλο όταν απουσιάζει.

Δεν μπορούμε επίσης να αγνοήσουμε ως σημαντικό παράγοντα επιτυχίας την εσωτερική επιμόρφωση μέσα στο σχολείο μεταξύ των δασκάλων. Με βάση το διευθυντή του σχολείου (ηλικίας 37 χρόνων και εδώ και επτά χρόνια διευθυντή) στις συνεδρίες του προσωπικού συζητούνται κυρίως σύγχρονες μέθοδοι διδασκαλίας και τρόποι πρόληψης και αντιμετώπισης προβλημάτων πειθαρχίας μέσα στο σχολείο. Επί-

σης, ο διευθυντής του σχολείου επισκέπτεται τις τάξεις σε τακτά χρονικά διαστήματα για να συμβουλευτεί και να βοηθήσει δασκάλους, όπου χρειάζεται. Επιπρόσθετα, είναι δυνατόν να γίνεται και αλληλοπαρακολούθηση μεταξύ των δασκάλων κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τους. Ο θεσμός του επιθεωρητή έχει καταργηθεί εντελώς και κύριος υπεύθυνος για την απόδοση των δασκάλων είναι ο ίδιος ο διευθυντής. Κάτι επίσης σημαντικό στο δημοτικό σχολείο της Φινλανδίας είναι ότι τις περισσότερες φορές ένας δάσκαλος συνεχίζει μια τάξη για μεγάλο χρονικό διάστημα τρία με τέσσερα χρόνια. Ακόμη ένας διευθυντής παραμένει σε ένα σχολείο όσα χρόνια θέλει, εκτός κι αν δημιουργηθεί κάποιο σοβαρό πρόβλημα για το οποίο φέρει την ευθύνη ο ίδιος.

Απαντώντας, τώρα στο αρχικό μας ερώτημα για το ποιο είναι το μυστικό της επιτυχίας του φινλανδικού σχολεί-

Ο θεσμός του επιθεωρητή έχει καταργηθεί εντελώς και κύριος υπεύθυνος για την απόδοση των δασκάλων είναι ο ίδιος ο διευθυντής.

ου, μπορούμε να καταλήξουμε στο συμπέρασμα ότι αυτό είναι η σκληρή δουλειά από την πλευρά των δασκάλων και των μαθητών, το αποτελεσματικό σύστημα και η απόλυτη οργάνωση που έχουν, η πειθαρχία και ο σεβασμός από την πλευρά μαθητών σε αυτό που ονομάζουμε κουλτούρα του σχολείου, η ποιότητα και η διαφοροποίηση της διδασκαλίας που προσφέρεται για τις ανάγκες του κάθε μαθητή και τέλος στο γεγονός ότι προσπαθούν να προλάβουν τη σχολική αποτυχία όσο το δυνατό πιο νωρίς ούτως ώστε να μη συνεχίζουν μαθητές με σοβαρές αδυναμίες στις μεγαλύτερες τάξεις.

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΣΤΗΝ ΠΑΡΩΘΗΣΗ / ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ – ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΓΙΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗ ΑΣΚΗΣΗ ΤΟΥ ΡΟΛΟΥ ΑΥΤΟΥ

Γιάννος Παπαχριστοφόρου, Χρύσω Μιχαήλ, Μιχάλης Θεοδωρίδης

1. Εισαγωγή

Στη διοίκηση λαμβάνουμε σοβαρά υπόψη τις ανάγκες του οργανισμού. Κάθε οργανισμός (σχολείο, επιχείρηση) κ.τ.λ., οφείλει να επιτύχει το στόχο του. Άνθρωποι και οργανισμός έχουν ανάγκες. Η επιτυχία των στόχων του οργανισμού εξαρτάται άμεσα από το βαθμό ικανοποίησης των αναγκών των εργαζομένων στον οργανισμό. Για να είναι σε θέση ο οργανισμός να ικανοποιήσει τις ανάγκες των εργαζομένων, πρέπει οι εργαζόμενοι να εργάζονται με όλες τους τις δυνάμεις για να αυξηθεί η παραγωγικότητα του οργανισμού. Επομένως, η ικανοποίηση τόσο των εργαζομένων όσο και η επιτυχία του οργανισμού, είναι φαινόμενα αλληλοεξαρτώμενα. Αν ο οργανισμός προσπαθήσει να ικανοποιήσει τις ανάγκες των εργαζομένων, τότε τους παρωθεί να εργαστούν πιο

αποτελεσματικά για να ικανοποιήσουν τις ανάγκες του οργανισμού. Ο διευθυντής του οργανισμού, πρέπει να γνωρίζει τους τρόπους παρώθησης των εργαζομένων για να επιτύχει τη μεγιστοποίηση του αποτελέσματος.

2. Ο ρόλος του διευθυντή στην παρώθηση και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών με βάση τις αρχές των διάφορων θεωριών παρώθησης.

Οι ανάγκες της αναγνώρισης και ολοκλήρωσης κατά τον Maslow (1943), συνδέονται άμεσα με την αξιοποίηση των προσόντων, των ικανοτήτων και των δυνατοτήτων του κάθε εκπαιδευτικού. Για την ικανοποίηση των αναγκών αυτών, η συμβολή του διευθυντή είναι σημαντική.

Στηριζόμενοι στις θεωρίες τους για την παρώθηση των ατόμων, οι Maslow (1943), και Vroom (1964), προχωρούν και κάνουν εισηγήσεις για τη διοικητική συμπεριφορά και δράση του διευθυντή του σχολείου στην παρώθηση και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών του.

Ο Maslow (1943), ισχυρίζεται πως η θεωρία του για τις ανθρώπινες ανάγκες μπορεί να μεταφερθεί στην εκπαίδευση και ο διευθυντής να χρησιμοποιήσει σε σημαντικό βαθμό την παρωθητική δύναμη της ικανοποίησης των κοινωνικών αναγκών, όπως και των αναγκών για αναγνώριση και ολοκλήρωση, στην παρώθηση και ανάπτυξη του διδακτικού του προσωπικού. Για την ικανοποίηση των κοινωνικών αναγκών, ο σχολικός ηγέτης, θα πρέπει να δημιουργεί ένα ευχάριστο, άνετο και φιλικό περιβάλλον για τους εκπαιδευτικούς του, να μεριμνά για την ανάπτυξη

ξη αρμονικών σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών, να δίνει ευκαιρίες στους δασκάλους να συνεργάζονται, να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και να οργανώνουν κοινωνικές εκδηλώσεις μέσα στο σχολείο, ιδιαίτερα κατά τον ελεύθερό τους χρόνο. Οι ανάγκες της αναγνώρισης και ολοκλήρωσης κατά τον Maslow (1943), συνδέονται άμεσα με την αξιοποίηση των προσόντων, των ικανοτήτων και των δυνατοτήτων του κάθε εκπαιδευτικού. Για την ικανοποίηση των αναγκών αυτών, η συμβολή του διευθυντή είναι σημαντική. Θα πρέπει να αξιοποιήσει τα προσόντα και τις δυνατότητες του κάθε εκπαιδευτικού, κατά την κατανομή των τάξεων, των μαθημάτων, των διαφόρων καθηκόντων – υπευθυνοτήτων και όλα αυτά μέσα στα πλαίσια της ίσης μεταχείρισης των δασκάλων. Ταυτόχρονα, θα πρέπει να χρησιμοποιήσει την ικανοποίηση των αναγκών αυτών, ως παρωθητική δύναμη για να κάνει τους δασκάλους του να εργάζονται με περισσότερο ζήλο και ενθουσιασμό. Αυτό, βέβαια, θα το επιτύχει με το να επιβραβεύει (έστω και με λόγια), την προσπάθεια, την πρωτοβουλία και τα καλά αποτελέσματα του κάθε εκπαιδευτικού, τόσο ιδιαίτερα όσο και δημόσια. Επίσης, ο σχολικός ηγέτης μπορεί να δίνει πολλές ευκαιρίες στους συναδέλφους του για να αναγνωρίζονται οι ικανότητές τους, με το να τους προτρέπει: α) να κάνουν δειγματικά μαθήματα όπου θα εφαρμόζουν τις νέες ιδέες τους και τα οποία θα παρακολουθούν άλλοι, β) να αναπτύσσουν κάποιο θέμα στις συνεδρίες προσωπικού, γ) να κάνουν μικροέρευνες και να τις ανακοινώνουν, δ) να αναλαμβάνουν διάφορες ευθύνες, ε) να εκφράζουν τη γνώμη τους κατά τις συνεδρίες προσωπικού και στ) να συναποφασίζουν για θέματα που αφορούν την πρόοδο της σχολικής τους μονάδας.

Η θεωρία της προσδοκίας του Vroom (1964), κρίνεται επίσης σημαντική για την παρότρυνση των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, η συγκεκριμένη θεωρία υποβάλλει στους σχολικούς ηγέτες τι να κάνουν σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς τους που έχουν μειωμένη αυτοεικόνα και δεν αξιοποιούν το δυναμισμό και την ικανότητά τους. Θα πρέπει

οι σχολικοί ηγέτες να κάνουν τους συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς να πιστέψουν πως, αν καταβάλουν μεγαλύτερη προσπάθεια, θα αυξηθεί η αποδοτικότητα τους και θα έχουν επιτυχίες και ανταμοιβή.

3. Προτάσεις για το ρόλο του διευθυντή στην παρώθηση και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών - Διαστάσεις του ρόλου του διευθυντή στην παρότρυνση και ενίσχυση των εκπαιδευτικών μέσα από σχετικές μελέτες και έρευνες.

Η ενίσχυση των εκπαιδευτικών, θα μπορούσε βασικά να οριστεί ως η παροχή τέτοιων ευκαιριών σ' αυτούς, μέσα κυρίως από την εμπλοκή τους στη διαδικασία λήψεως αποφάσεων, ώστε να αποκτήσουν τη δύναμη που χρειάζονται για να δραστηριοποιηθούν σε ικανοποιητικό βαθμό και να θέσουν σε εφαρμογή τις ιδέες τους. Μια από τις απαραίτητες, βέβαια, προϋποθέσεις για μια τέτοια ενίσχυση του προσωπικού, είναι η προθυμία από τη μεριά του διευθυντή να εμπιστευθεί στους εκπαιδευτικούς του μέρος της δικής του εξουσίας και δύναμης (Θεοφιλίδης & Στυλιανίδης, 2000). Με τον τρόπο αυτό, ο ηγέτης της σχολικής μονάδας λειτουργεί αποκεντρωτικά, μοιράζεται με τους υπόλοιπους μέρος της ευθύνης αλλά και της δύναμης που του παρέχει η ηγεσία, ενώ δίνει ταυτόχρονα την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να εργάζονται συνεταιριστικά και συλλογικά. Όπως επισημαίνει ο West – Burnham (1992), «η παροχή εξουσίας και δύναμης στους εκπαιδευτικούς είναι βασικό στοιχείο της ποιοτικής ηγετικής συμπεριφοράς, το οποίο απελευθερώνει τις δυνάμεις και τις δυνατότητες των εκπαιδευτικών για μια χωρίς περιορισμούς ανάπτυξη και βελτίωση» (σ.112).

3.1 Ο διευθυντής ως παράγοντας που προωθεί την «ηγεσία του εκπαιδευτικού»

Οι Muijs και Harris (2003), αναφερόμενοι στην εξουσία του ηγέτη, υποστηρίζουν ότι η εξουσία αυτή δεν πρέπει να περιορίζεται στο πρόσωπο του ηγέτη, αλλά θα πρέπει να διαχέεται μέσα στο σχολείο και ανάμεσα στο προσωπικό του σχολείου. Θα πρέπει με άλλα λό-

για, να αφορά κυρίως τις σχέσεις και τις διασυνδέσεις των ατόμων μέσα στο σχολείο. Μέσα στα πλαίσια αυτά, οι συγκεκριμένοι μελετητές, προώθησαν την ιδέα του «ηγέτη εκπαιδευτικού», ενός εκπαιδευτικού που θα αναλαμβάνει, κατόπιν προτροπής και ενθάρρυνσης από το διευθυντή, ηγετικούς ρόλους. Οι ρόλοι που μπορεί να αναλάβει ένας « ηγέτης εκπαιδευτικός», είναι οι παρακάτω:

- (α) Να καθοδηγεί άλλους εκπαιδευτικούς και μαθητές.
- (β) Να αναθέτει αρμοδιότητες σε άλλους εκπαιδευτικούς για τη διεκπεραίωση λειτουργικών καθηκόντων.
- (γ) Να λαμβάνει αποφάσεις και να προωθεί τη συμμετοχικότητα.
- (δ) Να διαμορφώνει στενές σχέσεις με τα άλλα άτομα εκπαιδευτικούς, μέσω των οποίων θα επιτυγχάνεται μια αλληλοδιδασκαλία και μάθηση.
- (ε) Να δίνει το αίσθημα σ' όλους τους άλλους εκπαιδευτικούς ότι αποτελούν μέρος της αλλαγής και της ανάπτυξης, καθώς και το αίσθημα της προσωπικής ιδιοκτησίας.

Οι Darling – Hammond et al. (1995), αναφερόμενοι και αυτοί στην ιδέα του « ηγέτη εκπαιδευτικού», υποστηρίζουν ότι ο ηγετικός ρόλος του εκπαιδευτικού στη σχολική μονάδα, μπορεί να πάρει εκτός από τα πιο πάνω, και τις παρακάτω μορφές. Ειδικότερα :

- (α) Ο εκπαιδευτικός μπορεί να λειτουργήσει ως σχεδιαστής Αναλυτικών Προγραμμάτων.
- (β) Ως άτομο που θα επιλύει προβλήματα και συγκρούσεις.
- (γ) Ως ερευνητής εμπλεκόμενος στη δημιουργία της γνώσης.

3.1.1. Προϋποθέσεις επιτυχίας του θεσμού του «ηγέτη εκπαιδευτικού»

Για να μπορέσει να αναπτυχθεί και να ενδυναμωθεί ο θεσμός του «ηγέτη εκπαιδευτικού», που περιγράφηκε πιο πάνω, θα πρέπει, σύμφωνα με τους Vail and Redick (1993):

- Η παραδοσιακή δομή (από πάνω

προς τα κάτω) της διεύθυνσης των σχολείων, να αντικατασταθεί από δομές όπου δίνεται έμφαση σε διαδικασίες μερισμού λήψης των αποφάσεων και όπου οι διευθυντές ενισχύουν τους εκπαιδευτικούς προσφέροντας τις υπηρεσίες τους για προώθηση του έργου που αυτοί επιτελούν αντί να είναι οι εκ των άνω «αφέντες» τους.

- Η διεύθυνση να αναπτύξει τις παρακάτω δεξιότητες: δεξιότητες ανάπτυξης της εμπιστοσύνης και ομοψυχίας ανάμεσα στους συναδέλφους, της κατανόησης και της εφαρμογής διαδικασιών αλλαγής, της οργάνωσης της δουλειάς και της ανάπτυξης ανάλογων δεξιοτήτων στους άλλους.
- Παράλληλα με τα πιο πάνω, η διεύθυνση θα πρέπει να διαθέτει χρόνο για την οργάνωση συνεδριών για τη συζήτηση θεμάτων που αφορούν το πρόγραμμα, τα σχέδια ανάπτυξης του σχολείου, τις ομάδες μελέτης, τις επισκέψεις σε άλλα σχολεία, τη συνεργασία με ομολόγους και να δίνει πολλές και διαφορετικές ευκαιρίες για συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη στους τομείς των δεξιοτήτων και της γνώσης και σε θέματα ειδικά για το ρόλο του ηγέτη. Τέλος, θα πρέπει να βελτιώνει την αυτοπεποίθηση του δασκάλου, ότι δηλαδή μπορεί να λειτουργεί ως ηγέτης μέσα στο σχολείο.

3.2 Ηγεσία καθοδηγούμενη από αξίες – Μια πρόσθετη διάσταση του ρόλου του διευθυντή στην παρώθηση και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών του.

Στηριζόμενοι στα πορίσματα των ερευνών τους, οι Day et al. (2000), έρχονται να εισηγηθούν ένα νέο στυλ ηγεσίας, το οποίο θα συμβάλλει αποτελεσματικά στην παρώθηση και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Αυτή η σπουδαία πτυχή στο νέο πρόσωπο του ηγέτη που προτείνουν, είναι η συνεργασία και η ευθυγράμμιση των άλλων στις αξίες και το όραμα του ηγέτη. Οι διευθυντές, θα πρέπει να διαβιβάζουν το όραμά τους και τις αξίες τους μέσω των σχέσεών τους. Θα πρέπει να λειτουργούν στη βάση μέτρων ποιοτικού ελέγχου που καθορίζονται εσωτερικά και εξωτερικά, με στόχο να δια-

σφαλίζεται το όραμα για καλό σχολείο και καλούς εκπαιδευτικούς. Στην προσπάθειά τους αυτή, είναι καλό να εμπλέκουν όλους στον οργανισμό και να επιδιώκουν συστηματικά να διασφαλίζουν ότι τα ποιοτικά επίπεδα βελτιώνονται συνεχώς. Αυτό θα το κατορθώσουν, όταν ενισχύουν την αυτοπεποίθηση, το ηθικό και την αίσθηση των εκπαιδευτικών ότι επιτυγχάνουν υψηλά επιτεύγματα, όταν ενισχύουν ανοικτό σχολικό κλίμα μεταξύ των εκπαιδευτικών και όταν ενθαρρύνουν το προσωπικό να συμμετέχει σε συζητήσεις για τις αξίες και τα πιστεύω της εκπαιδευτικής κοινότητας, δίνοντας έτσι έμφαση στον αμοιβαίο σεβασμό και προσφέροντας υποστηρικτική ηγεσία για όλους τους εκπαιδευτικούς.

3.2.1 Προϋποθέσεις επιτυχίας του νέου προτύπου ηγεσίας

Απαραίτητη προϋπόθεση επιτυχίας του νέου προτύπου ηγεσίας, είναι πρώτα απ' όλα, η ύπαρξη εμπιστοσύνης, πίστης και αισιοδοξίας από μέλους του σχολικού ηγέτη, ότι οι εκπαιδευτικοί του μπορούν να αναπτυχθούν. Βέβαια, βασικός παρονομαστής της επιτυχίας, θα είναι ο τρόπος με τον οποίο οι διευθυντές συνεργάζονται με τους άλλους. Οι σχολικοί ηγέτες θα πρέπει να χαρακτηρίζονται από ανθρωποκεντρισμό, που θα τους καθιστά ικανούς να ηγούνται των άλλων αποτελεσματικά και να δημιουργούν στους άλλους εμπιστοσύνη ότι το όραμά τους αξίζει να το μοιράζονται μαζί τους. Παράλληλα, οι πρακτικές τους πρέπει να βασίζονται σε ξεκάθαρες και διαβιβάσιμες αξίες, κοινά αποδεκτές απ' όλους τους εκπαιδευτικούς (Day et al. 2000).

3.3. Θέσεις και απόψεις για το ρόλο του διευθυντή στην παρώθηση/ ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα.

Από έρευνα που πραγματοποίησαν οι Menon και Christou (2002), στην Κύπρο, διαφάνηκε ότι οι εν υπηρεσία εκπαιδευτικοί, δεν είναι ικανοποιημένοι από τα κίνητρα, τις συνθήκες εργασίας και την αξιολόγησή τους. Η έρευνα, επίσης, της Πασιαρδή (2000), έδειξε ότι δεν υπάρχει ικανοποιητική στήριξη

των εκπαιδευτικών από πλευράς διαφόρων παραγόντων. Ειδικότερα:

- Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι δεν υπάρχει ξεκάθαρη γνωστοποίηση των προσδοκιών που τρέφει ο σχολικός ηγέτης όσον αφορά αυτούς.
- Δεν παρέχονται κίνητρα για ανάπτυξη της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, πιθανώς γιατί το κλίμα είναι πολύ ανταγωνιστικό.
- Δεν προσφέρεται ικανοποιητική καθοδήγηση και στήριξη στη διδασκαλία.
- Η παροχή αυτονομίας και το δικαίωμα συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων, είναι περιορισμένα.
- Η παροχή, επίσης, υλικής στήριξης στους εκπαιδευτικούς είναι μειωμένη.

4. Κριτική θέσεων και προτάσεων – Εισηγήσεις

Η παρώθηση και η ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι, οπωσδήποτε, η πιο ουσιαστική παράμετρος του ρόλου του διευθυντή οποιασδήποτε σχολικής μονάδας ή επιχείρησης. Γι' αυτό, απαραίτητη προϋπόθεση για να επιτύχει ο διευθυντής στο έργο του, είναι να γνωρίζει τις μεθόδους και τις συμπεριφορές παρώθησης των εκπαιδευτικών, όπως αυτές προκύπτουν μέσα από τις έγκυρες και αξιόπιστες θεωρίες, μελέτες και έρευνες.

Η θεωρία του Maslow (1943), για τις κοινωνικές ανάγκες του ανθρώπου, της αναγνώρισης και της ολοκλήρωσης, αποτελεί την αφετηρία από την οποία ξεκινούν και το τέρμα στο οποίο καταλήγουν οι μελέτες και οι έρευνες που παρουσιάζονται στην εργασία αυτή.

Ο θεσμός του «ηγέτη εκπαιδευτικού», που υποστηρίζουν οι Muijs και Harris (2003), και οι Darling – Hammond et al. (1995), προσφέρει το πρότυπο της συμπεριφοράς στο διευθυντή μιας

Όταν οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα και τις ευκαιρίες να αναλαμβάνουν ρόλους ηγετικούς, τα σχολεία μεταβάλλονται σε κοινότητες μάθησης.

σχολικής μονάδας που επιθυμεί να ανταποκριθεί στην ευθύνη που έχει, να προσφέρει ενθάρρυνση και να συμβάλει στην ανάπτυξη του προσωπικού που εργάζεται υπό την ηγεσία του. Η εξουσία μέσα σ' ένα σχολείο, όπου γίνεται σεβαστή η αρχή του εκπαιδευτικού ηγέτη, δεν περιορίζεται αποκλειστικά στο πρόσωπο του διευθυντή, αλλά διαχέεται σ' όλο το διδακτικό προσωπικό του σχολείου. Όταν οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα και τις ευκαιρίες να αναλαμβάνουν ρόλους ηγετικούς, τα σχολεία μεταβάλλονται σε κοινότητες μάθησης. Σ' αυτές όλοι οι εκπαιδευτικοί μετέχουν σε ηγετικές δράσεις και στη λήψη των απαιτούμενων αποφάσεων, με αποτέλεσμα η λειτουργία των σχολείων να προσλαμβάνει μορφή συνεργατική και όλοι οι εργαζόμενοι να αισθάνονται ότι το σχολείο είναι δικό τους και ότι η επιτυχία ή αποτυχία του αφορά άμεσα τους ίδιους και αντανακλά θετικά ή αρνητικά στο αυτοείδωλο, την αυτοϊκανοποίηση και αυτοκαταξίωσή τους.

Η ύπαρξη κοινού οράματος και συστήματος αξιών μέσα σε μια σχολική ομάδα ανάμεσα στο διευθυντή και όλο το διδακτικό προσωπικό, όπως συνάγεται από την έρευνα των Day et al. (2000), συμβάλλει στην ανάπτυξη ενός κλίματος συνεργασίας, στην επιδίωξη ανώτερων στόχων, ανθρωποκεντρικών, στην υπέρβαση των εντάσεων και στην καλλιέργεια αμοιβαίου σεβασμού και αλληλοϋποστήριξης. Οι ανθρωποκεντρικοί ηγέτες δίνουν ζωή στο εργασιακό περιβάλλον, διατηρούν τους εκπαιδευτικούς ενεργοποιημένους και συγκεντρωμένους και οικοδομούν την αυτοεκτίμησή τους. Βέβαια, η ευθύνη για την ανάπτυξη ενός κοινού οράματος και για την κατάρτιση κοινών αξιών στη σχολική δράση και συμπεριφορά ανήκει, κατά κύριο λόγο, στο διευθυντή, γιατί αυτός είναι που πρέπει και μπορεί να εμπνεύσει αυτό το κοινό όραμα και να συμβάλει στην εμπέδωση της κλίμακας των αξιών που θα ισχύουν στο σχολείο.

Στην Κύπρο, όπως αποδεικνύεται και από την σχετική έρευνα (Πασιαρδή, 2000), το θέμα του ρόλου του διευθυντή στην παρώθηση και ανάπτυξη των

εκπαιδευτικών, εξακολουθεί να παραμένει στο περιθώριο της συζήτησης για τα εκπαιδευτικά πράγματα. Είναι χαρακτηριστικά κάποια από τα πορίσματα της έρευνας Πασιαρδή (2000): Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι δε γνωρίζουν με σαφήνεια ούτε καν ποιες είναι οι προσδοκίες των διευθυντών τους σε σχέση με αυτούς, ότι δεν προσφέρονται κίνητρα σ' αυτούς για την ανάπτυξη της συνεργασίας τους με άλλους εκπαιδευτικούς και ότι οι ευκαιρίες συμμετοχής τους στη λήψη των αποφάσεων και στην ανάπτυξη αυτονομίας, είναι εξαιρετικά περιορισμένες.

Οπωσδήποτε, για να μπορέσει ο σχολικός ηγέτης να ανταποκριθεί στο ρόλο του ως βασικός παράγοντας παρώθησης και προαγωγής της επαγγελματικής ανάπτυξης των υφισταμένων του εκπαιδευτικών, θα πρέπει να ασπάζεται και να υιοθετεί τις παρακάτω στρατηγικές που υποστηρίζουν οι Blase και Blase (1997), και οι οποίες συνάδουν λίγο ή πολύ με τα πορίσματα των διαφόρων μελετών και ερευνών που προαναφέρθηκαν: Να έχει εμπιστοσύνη στους εκπαιδευτικούς, να εφαρμόζει συμμετοχικές δομές στη διοίκηση που ασκεί, να ενθαρρύνει την αυτονομία του εκπαιδευτικού, να προσδοκά σε καινοτομίες από μέρος του εκπαιδευτικού, να μην αποφεύγει το ρίσκο και να είναι πρόθυμος να ανταμείβει και να στηρίζει τους δασκάλους, να ενδιαφέρεται πραγματικά για τα μέλη του προσωπικού και να καλλιεργεί μ' αυτούς, σχέσεις φιλίας και συναδελφικότητας.

Εισηγήσεις για έρευνα

Μέσα στα πλαίσια της μελέτης του ρόλου του διευθυντή στην παρώθηση και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών του, θα ήταν καλό να διεξαχθούν οι παρακάτω έρευνες :

- Διερεύνηση των τομέων της λειτουργίας των σχολείων, στους οποίους οι διευθυντές ζητούν τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη των αποφάσεων και προωθούν την άσκηση από μέρος τους, του ρόλου ηγέτη.
- Διερεύνηση του κατά πόσο υπάρχει κοινό όραμα στη σχολική μονάδα και κοινό σύστημα αξιών ανάμεσα

στο διευθυντή και το διδακτικό προσωπικό και πώς αυτό αποδεικνύεται στην καθημερινή ζωή του σχολείου;

Βιβλιογραφία

- Blase, J. & Blase, J. (1997). The Micropolitical Orientation of Facilitative School Principals and its Effects on Teachers' Sense of Empowerment. *Journal of Educational Administration*, 35 (2), 138-164.
- Darling – Hammond, L., Bullmaster, M.L. & Cobb, V.L. (1995). Rethinking Teacher Leadership Through Professional Development Schools. *Elementary School Journal*, 96 (1), 87-106.
- Day, C., Harris, A., & Hadfield, M. (2000). Grounding Knowledge of Schools in Stakeholder Realities : A Multi – Perspective Study of Effective School Leaders. *School Leadership and Management*, 21 (1), 19-42.
- Θεοφιλίδης, Χ., & Στυλιανίδης, Μ. (2000). *Φιλοσοφία και πρακτική της διοίκησης δημοτικού σχολείου στην Κύπρο*. Λευκωσία: Kailas Printers and Lithographers Ltd.
- Maslow, A.H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50, 370-396.
- Menon, M.E., & Christou, C. (2002). Perceptions of future and current teachers on the organization of elementary schools: a dissonance approach to the investigation of job satisfaction. *Educational Research*, 44 (1), 97-110.
- Muijs, D., & Harris, A. (2003). Teacher Leadership – Improvement through Empowerment? An Overview of the Literature. *Educational Management and Administration*, 31(4), 437-448.
- Πασιαρδή, Γ. (2001). Το σχολικό κλίμα στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση από τη σκοπιά των Κύπριων Εκπαιδευτικών. *Νέα Παιδεία*, 97, 27-46.
- Vail, A., & Redick, S. (1993). Predictors of Teacher Leadership Performance of Vocational and Nonvocational Teachers. *Journal of Vocational Education*, Vol. 18(1), 51-76.
- Vroom, V. (1964). *Work and Motivation*. New York: John Wiley and Sons.
- West-Burnham, J. (1992). *Managing Quality in Schools*. Essex: Longman.

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΣΥΣΤΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΚΥΠΡΟΥ, ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΑΓΓΛΙΑΣ: ΜΙΑ ΑΠΟΠΕΙΡΑ ΣΥΓΚΡΙΣΗΣ

Γαλάτεια Αθανασίου-Ιωνά, Μ.Α. Εκπαιδευτικός
Δέσπω Ευαγγέλου-Κουττούκη, Μ.Α. Εκπαιδευτικός

1. Εισαγωγή

Από τις πρωτόγονες κοινωνίες μέχρι τις σύγχρονες, το επίπεδο του πολιτισμού ενός λαού έχει πάντα άμεση σχέση με το εύρος και την ποιότητα της εκπαίδευσής του. Μέσα στο φιλελεύθερο και ανοικτό σύστημα που λέγεται εκπαίδευση η ανάληψη ρόλων και οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των κατόχων των ρόλων αναπτύσσονται εξελικτικά, διαπλέκονται συνεταιριστικά και αρμονίζονται για να πετύχουν τον επιδιωκόμενο στόχο (Λεοντίου, 1987). Όσο πιο πετυχημένη είναι η επιτέλεση των ρόλων, τόσο πιο αδιατάρακτη είναι η κοινωνική ισορροπία και η προοδευτική πολιτιστική ανάπτυξη μιας χώρας.

Η υψηλή ποιότητα στην εκπαίδευση είναι πλέον μονόδρομος στον ενιαίο ευρωπαϊκό χώρο (Σάββα, 1999). Οι εκπαιδευτικοί ηγέτες βρίσκονται σχεδόν πάντα στο επίκεντρο των αλλαγών που γίνονται στην εκπαίδευση ή που έχουν αντίκτυπο σε αυτήν (Cranston, 2002). Μελετώντας συγκριτικά τα εκπαιδευτικά συστήματα της Κύπρου, της Ελλάδας και της Αγγλίας προκύπτει το συμπέρασμα ότι θα ήταν καλό να υπάρξει εναρμόνιση, ένα κοινό πλαίσιο δράσης σε θέματα εκπαιδευτικής διοίκησης με σκοπό την αλληλεπίδραση και την ανταλλαγή προτάσεων και εμπειριών.

Στη συνέχεια, γίνεται σύγκριση του ρόλου του εκπαιδευτικού ηγέτη στα εκπαιδευτικά συστήματα της Κύπρου, της Ελλάδας και της Αγγλίας. Επιπλέον, γίνεται προσπάθεια ερμηνείας των ομοιοτήτων και των διαφορών που προκύπτουν από τη σύγκριση.

2. Σύγκριση του ρόλου του Διευθυντή Δημοτικού σχολείου στα εκπαιδευτικά συστήματα της Κύπρου, της Ελλάδας και της Αγγλίας

Σύμφωνα με τον Μπαλάσκα (1986) τα καθήκοντα του Διευθυντή είναι σύνθετα: οργανωτικά, συντονιστικά, εκτελεστικά, διοικητικά και παιδαγωγικά χωρίς να μπορούμε να τα διακρίνουμε, αφού όλα συνυπάρχουν και συγκλίνουν στον κύριο σκοπό που είναι η βελτίωση του παιδαγωγικού έργου της σχολικής μονάδας. Για σκοπούς καλύτερης σύγκρισης, ο ρόλος του Διευθυντή θα αναλυθεί σε τρεις τομείς, διοικητικό, παιδαγωγικό και πολιτικό.

Διοικητικός ρόλος

Ο Διευθυντής ως διοικητικός ηγέτης του σχολείου είναι ο άμεσα υπεύθυνος για την οργάνωση και τη λειτουργία του σχολείου. Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, όσον αφορά το διοικητικό ρόλο του Διευθυντή, φαίνεται ότι και στα τρία εκπαιδευτικά συστήματα ο Διευθυντής είναι ο συνδεδεμένος κρίκος ανάμεσα στη σχολική μονάδα και το Υπουργείο Παιδείας.

Και στις τρεις χώρες το διοικητικό έργο του Διευθυντή εξαρτάται από τις τυπικές γραφειοκρατικές διαδικασίες, τις οποίες πρέπει να εκτελεί και αφορούν κυρίως την επικοινωνία του με το Υπουργείο Παιδείας, τις Σχολικές Επιτροπές, το Σύλλογο των Εκπαιδευτικών και το Σύνδεσμο Γονέων.

Η στελέχωση των σχολείων είναι μια από τις σημαντικότερες λειτουργίες της Εκπαιδευτικής Διοίκησης. Στην Ελλάδα όσο και στην Κύπρο ο Διευθυντής δεν έχει τη δυνατότητα επιλο-

γής για το προσωπικό του. Τα σχολεία στην Κύπρο στελεχώνονται κατά τρόπο απρόσωπο και χωρίς ο ίδιος ο Διευθυντής να έχει κάποιο δικαίωμα επιλογής της ομάδας του προσωπικού του. Συγκεκριμένα, υπεύθυνη για τη στελέχωση των σχολείων είναι η Επιτροπή Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας. Η στελέχωση στο πεδίο του εκπαιδευτικού συστήματος της Ελλάδας είναι ευθύνη της κεντρικής διοίκησης, η οποία ανάλογα με τις ανάγκες τις οποίες εκτιμά και ανάλογα με την πολιτική της στην εκπαίδευση, προβαίνει σε προσλήψεις προσωπικού (Σαΐτης, 2000). Σε αντίθεση με τα εκπαιδευτικά συστήματα της Κύπρου και της Ελλάδας, στην Αγγλία υπεύθυνος για το διορισμό του προσωπικού είναι ο Διευθυντής ο οποίος συνεργάζεται με το ανώτερο προσωπικό και την επιτροπή προσωπικού του σχολείου.

Στα εκπαιδευτικά συστήματα της Κύπρου και της Ελλάδας ο Διευθυντής δε φέρει την ευθύνη ανεύρεσης οικονομικών πόρων, αλλά τούτη αποτελεί αποκλειστική ευθύνη του κράτους. Αντίθετα, στην Αγγλία ο διοικητικός ρόλος του Διευθυντή είναι περισσότερο επιχειρησιακός, δηλαδή στοχεύει στην εξασφάλιση της οικονομικής αυτάρκειας του σχολείου (επιχείρησης).

Παιδαγωγικός ρόλος

Ο παιδαγωγικός ρόλος του Διευθυντή αφορά την ανάληψη διδακτικών καθηκόντων στα πλαίσια του αναλυτικού και ωρολογίου προγράμματος, την παρακολούθηση και στήριξη του διδακτικού έργου των μελών του διδακτικού προσωπικού, την επικοινωνία με τα παιδιά και τους γονείς, την

παρακολούθηση των σχέσεων του προσωπικού και τη δημιουργία και αναπροσαρμογή των αναλυτικών προγραμμάτων.

Ανάμεσα στα βασικά καθήκοντα και ευθύνες του Διευθυντή στο Κυπριακό Εκπαιδευτικό Σύστημα, όπως αυτό υπαγορεύεται από τα ισχύοντα σχέδια υπηρεσίας, είναι και η ανάληψη διδακτικών καθηκόντων. Σύμφωνα με την έρευνα των Σαββίδη κ.ά. (2002), η διδασκαλία συμπεριλαμβανομένης και της προπαρασκευής καταλάμβανε το 31% του συνολικού χρόνου του Διευθυντή. Σε έρευνα που έγινε στον ελληνικό χώρο από τους Σαϊτή κ.ά. (1997) προέκυψε ότι ο Διευθυντής ασχολείται με το διδακτικό έργο σε καθημερινή βάση από αρκετά ως πάρα πολύ. Στην Αγγλία, ο Διευθυντής αναλαμβάνει περιορισμένα διδακτικά καθήκοντα.

Ο Διευθυντής θεωρείται βασικός παράγοντας διαμόρφωσης του ήθους του σχολείου. Έρευνα που έχει γίνει από τον Πασιαρδή (1997) έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί ηγέτες στην Κύπρο αποδίδουν μεγάλη σημασία στις σχέσεις ανάμεσα στο προσωπικό του σχολείου τους και στο σχολικό κλίμα γενικότερα. Ανάμεσα στις μυριάδες των καθηκόντων του Διευθυντή στην Ελλάδα είναι και η ανάπτυξη παιδαγωγικού κλίματος μέσω της επικοινωνίας και των διαπροσωπικών σχέσεων. Ένας από τους σκοπούς των εκπαιδευτικών ηγετών στην Αγγλία είναι να δημιουργούν ένα τέτοιο κλίμα που να συμβάλλει στην καλή διδασκαλία και μάθηση για όλους (Pashardis et al., 2003).

Η λειτουργία της παρακολούθησης των δασκάλων στην τάξη είναι σημαντική και εμπίπτει στα πλαίσια της σχέσης Διευθυντή και διδακτικού προσωπικού. Το σύστημα επιθεώρησης και αξιολόγησης που υπάρχει στην Κύπρο περιορίζεται στη σύνταξη εκθέσεων αξιολόγησης από το Διευθυντή, για τα μέλη του διδακτικού προσωπικού. Στην Ελλάδα τον πιο σημαντικό ρόλο για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών κατέχει ο Σχολικός Σύμβουλος (Pashardis et al., 2003). Σύμφωνα

και με τη νομοθεσία, ο Διευθυντής αξιολογεί τους εκπαιδευτικούς και συντάσσει αξιολογικές εκθέσεις έχοντας ως γνώμονα τους στόχους της αξιολόγησης (Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, 2002). Ο Διευθυντής στην Αγγλία μέσα στα πλαίσια του παιδαγωγικού του ρόλου πραγματοποιεί επισκέψεις στις τάξεις και ενημερώνεται για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι δάσκαλοι σε συγκεκριμένους τομείς που αφορούν τη διδασκαλία. Η αξιολόγηση όμως των εκπαιδευτικών γίνεται μέσα στα πλαίσια της αξιολόγησης των σχολικών μονάδων. Τα σχολεία επιθεωρούνται κάθε 4-5 χρόνια από εκπαιδευμένους επιθεωρητές.

Το αγγλικό εκπαιδευτικό σύστημα συνδυάζει το συγκεντρωτισμό και την αυτονομία. Υπάρχει μια τάση αυτοδιαχείρισης η οποία συνυπάρχει με ένα ισχυρό πλαίσιο συγκέντρωσης (Pashardis et al., 2003).

Η δημιουργία και αναπροσαρμογή αναλυτικών προγραμμάτων είναι σημαντικό μέρος του παιδαγωγικού ρόλου του διευθυντή. Στην Κύπρο και στην Ελλάδα δε συμβαίνει κάτι τέτοιο. Στην περίπτωση εισαγωγής καινοτομιών στα δύο εκπαιδευτικά συστήματα, οι καινοτομίες εφαρμόζονται από πάνω προς τα κάτω και ο Διευθυντής είναι υπόχρεος για την εφαρμογή τους. Στην Αγγλία, σύμφωνα με το νόμο του 2002, το 10% των επιτυχημένων σχολείων έχουν δικαίωμα να εφαρμόζουν καινοτόμα πιλοτικά προγράμματα. Σημαντικό ρόλο στην υποστήριξη και ανάληψη ευθυνών όσον αφορά τις καινοτομίες έχει ο Διευθυντής (Pashardis et al., 2003).

Πολιτικός ρόλος (Policy role)

Ο πολιτικός ρόλος του Διευθυντή αφορά το ρόλο του σε θέματα χάραξης πολιτικής και σχεδιασμού οράματος.

Στην Κύπρο και την Ελλάδα, υπεύθυνο για τον καθορισμό και την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι το Υπουργείο Παιδείας. Ο Διευθυντής δε χαράζει εκπαιδευτική πολιτική, απλά εφαρμόζει την πολιτική που του επιβάλλεται από τους προϊσταμένους του. Η διαδικασία που ακολουθείται για ποικίλες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις έχει τη μορφή του μοντέλου από το κέντρο στην περιφέρεια -"Center-periphery" model- (Kyriakides & Campbell, 2003). Ο ρόλος του Διευθυντή στην Ελλάδα περιορίζεται βασικά σε μια διαρκή προσπάθεια να διαβαστεί και να ερμηνευθεί ο νόμος (Λαϊνάς, 2000). Το Υπουργείο Παιδείας τόσο της Κύπρου όσο και της Ελλάδας δεν παρέχει τη δυνατότητα στο Διευθυντή να επιλέξει τα διδακτικά εγχειρίδια τα οποία ο ίδιος πιστεύει ότι αρμόζουν στις ιδιαιτερότητες της σχολικής του μονάδας. Μετά από τις μεταρρυθμίσεις του 1988 και του 2002, το αγγλικό εκπαιδευτικό σύστημα συνδυάζει το συγκεντρωτισμό και την αυτονομία. Υπάρχει μια τάση αυτοδιαχείρισης η οποία συνυπάρχει με ένα ισχυρό πλαίσιο συγκέντρωσης (Pashardis et al., 2003). Ο Διευθυντής είναι ο άμεσα υπεύθυνος για την επιλογή των διδακτικών εγχειριδίων.

3. Ερμηνεία των ομοιοτήτων και διαφορών του ρόλου του Διευθυντή Δημοτικού στα τρία Εκπαιδευτικά Συστήματα

Από τη σύγκριση του ρόλου του Διευθυντή στα τρία εκπαιδευτικά συστήματα προκύπτουν πολλές ομοιότητες και πολλές διαφορές.

Είναι φανερό ότι συγκρίνοντας το εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου και της Ελλάδας υπάρχουν περισσότερες ομοιότητες παρά διαφορές. Αυτές οι ομοιότητες μπορούν να ερμηνευθούν καλύτερα αν ληφθεί υπόψη το συγκείμενο των δύο χωρών. Ελλάδα και Κύπρος συμπορεύονται με κοινούς και στενούς εθνικούς, ιστορικούς, πολιτισμικούς και συναισθηματικούς δεσμούς. Μια άλλη ερ-

μηνεία που επεξηγεί τις ομοιότητες του ρόλου του Διευθυντή στα εκπαιδευτικά συστήματα της Ελλάδας και της Κύπρου είναι ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας τους.

Οι μικρές διαφορές που παρατηρήθηκαν ανάμεσα στο ρόλο του Διευθυντή στην Ελλάδα και στην Κύπρο πιθανόν να οφείλονται στο γεγονός ότι το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα βρίσκεται σε μια μεταβατική εποχή και οδηγείται προς την αποκέντρωση. Η διάδραση της Ελλάδας στην Ευρώπη την έχει βοηθήσει να αποκτήσει περισσότερες εμπειρίες, να προβληματιστεί και να εμπλουτίσει τις ιδέες της, να αναπτύξει νέες στρατηγικές και νέους τρόπους σκέψης (Pashiardis et al., 2003).

Οι διαφορές που έχουν επισημανθεί μεταξύ του ρόλου του Κύπριου και του Άγγλου Διευθυντή είναι πιθανόν να οφείλονται στο γεγονός ότι η Κύπρος είναι μια χώρα με εθνικό πρόβλημα, ενώ η Αγγλία δεν αντιμετώπισε τέτοιο σοβαρό πρόβλημα. Το εθνικό πρόβλημα της Κύπρου και η εξέλιξή του σε διαφορετικές περιόδους επηρέασε την εκπαιδευτική πολιτική και κατ'επέκταση το ρόλο του Διευθυντή. Στην Αγγλία από τη δεκαετία του '90 παρατηρείται από τις διάφορες κυβερνήσεις ένας συνεχής πειραματισμός και αλλαγή στους εκπαιδευτικούς νόμους, κάτι που είχε αντίκτυπο στην αλλαγή του ρόλου του Διευθυντή. Η διαφορά στην κουλτούρα των τριών χωρών οδηγεί προς τη διαμόρφωση διαφορετικών αντιλήψεων για το ρόλο του Διευθυντή.

4. Συμπερασματικά

Το εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου πρέπει να μεταποιστεί από το συγκεντρωτισμό προς την αποκέντρωση. Πηγή άντλησης πληροφοριών προς αυτή την κατεύθυνση μπορεί να αποτελέσει το εκπαιδευτικό σύστημα της Αγγλίας, το οποίο κινείται μεταξύ συγκεντρωτισμού και αυτονομίας. Επιβάλλονται αλλαγές στα κέντρα λήψης αποφάσεων και στις δομές εξουσίας με τη διαμόρφωση συστημάτων μεταβίβασης εξου-

σίας στο τοπικό επίπεδο, εκχώρησης δικαιοδοσιών και καθηκόντων ή περιφερειακών συστημάτων διοίκησης (Παπαϊωάννου, 2004).

Στην Κύπρο, η κατάληψη των θέσεων Διευθυντή, στις πλείστες των περιπτώσεων, συμπίπτει με τα τελευταία χρόνια πριν την αφυπηρέτηση των υποψηφίων. Η υπάρχουσα κατάσταση αξιολόγησης είναι απηρχαιωμένη και αντιπαραγωγική, αναπόσπαστο στοιχείο του συγκεντρωτικού-γραφειοκρατικού συστήματος (Καζαμίας κ.ά., 2004). Είναι απαραίτητο να εισαχθεί ένα νέο σύστημα αξιολόγησης. Επιβάλλεται η αναπροσαρμογή των σχεδίων υπηρεσίας και η εισαγωγή βελτιωμένων μεθόδων αξιολόγησης. Για παράδειγμα, θα μπορούσε η επιλογή του Διευθυντή να γίνεται από ανεξάρτητα κέντρα αξιολόγησης.

Για ενίσχυση της επιτυχούς διεκπεραίωσης του έργου του Διευθυντή η απόκτηση μεταπτυχιακού τίτλου στην Εκπαιδευτική Διοίκηση επιβάλλεται. Χρειάζεται κατάρτιση και συνεχής επιμόρφωση του Διευθυντή έτσι ώστε να μπορεί να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στο διοικητικό, παιδαγωγικό και πολιτικό του ρόλο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Cranston, N. C. (2002). School-based Management, Leaders and Leadership: Change and Challenges for Principals. *International Studies in Educational Administration*, 30(1), 2-12.

Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (2002), 1340 (2), 17881 17903.

Καζαμίας, Α., Γαγάτσος, Α., Κεραυνού, Ε., Μπουζάκης, Σ., Τσιάκαλος, Γ., Φιλίππου, Γ., & Χρυσοστόμου, Κ. (2004). *Δημοκρατική και Ανθρώπινη Παιδεία στην Ευρωπαϊκή Πολιτεία. Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*. Λευκωσία: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού.

Kyriakides, L. & Campbell, R. J. (2003). Teacher Evaluation in Cyprus: Some Conceptual and methodological Issues Arising from Teacher and School

Effectiveness Research. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 17(1), 21-40.

Λαϊνός, Θ. (2000). Διοίκηση και Προγραμματισμός Σχολικού Έργου: Επιστημονικές προοπτικές και Ελληνική πραγματικότητα στο: Ζ. Παπαναούμ, Ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα. Θεσσαλονίκη, 23-40.

Λεοντίου, Ν. (1987). *Επικοινωνία για μια νέα παιδεία*. Λευκωσία.

Μπαλάσκας, Κ. (1986). Ο παιδαγωγικός ρόλος του διευθυντή Σ.Μ. *Νέα Παιδεία*, 40, 92-94.

National College for School Leadership (2004, October 19). *NCSL leadership development*. [On-line]. Available: <http://www.ncsl.org.uk/index.cfm?pafeid=ldeventry-npqh-intro>

Παπαϊωάννου, Μ. (2004). Η αναδόμηση ως ομοιοστατικός μηχανισμός απάντησης των σχολικών μονάδων στην αλλαγή. *Σύγχρονες τάσεις στην εκπαιδευτική έρευνα και πρακτική. Πρακτικά – VIII Παγκύπριου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*. Λευκωσία. 165-174.

Πασιαρδής, Π. (2003). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης: Άρθρα και σημειώσεις*. Λευκωσία.

Pashiardis, P., Thody, A., Papanoum, Z., & Johansson, O. (2003). *European Educational Leadership: A search for consensus in diversity*. [CD-Rom].

Σάββα, Ε. (1999). Το ευρωπαϊκό-κοινωνικό ενδιαφέρον για τα θέματα της εκπαίδευσης. *Νέα Παιδεία*, 90, 13-23.

Σαββίδης, Ι., Στυλιανίδης, Μ., & Τσιάκκιρος, Α. (2002). Η κατανομή του χρόνου των διευθυντών: Μια ποσοτική και ποιοτική προσέγγιση στους Α. Γαγάτσος, Λ. Κυριακίδης, Ν. Τσαγγαρίδου, Ε. Φτιάκα, και Μ. Κουτσούλης (Ε.Κ.Δ). *Η εκπαιδευτική έρευνα στην εποχή της παγκοσμιοποίησης. Πρακτικά – Τόμος Α'. VII Παγκύπριου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*. Λευκωσία. 251-262.

Σαΐτης, Χ. (2000). *Οργάνωση και Διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα.

Σαΐτης, Χ., Τσιαμάση, Φ., & Χατζή, Μ. (1997). Ο Διευθυντής του Σχολείου: Manager – Ηγέτης ή Παραδοσιακός Γραφειοκράτης. *Νέα Παιδεία*, 83-84, 66-77.

ΜΟΝΤΕΛΑ ΗΓΕΣΙΑΣ ΓΙΑ ΠΡΩΘΗΣΗ ΤΗΣ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑΣ ΣΕ ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΜΟΝΑΔΕΣ

Έβη Κουράτου, Εκπαιδευτικός

Η εκπαιδευτική αλλαγή, είτε αυτή προκύπτει ως αποτέλεσμα πολιτικών μεταρρυθμίσεων, είτε αυτή λειτουργεί πρωταρχικά ως παράγοντας παρώθησής τους, παρουσιάζεται με ραγδαίους ρυθμούς και αλυσιδωτές αντιδράσεις τον τελευταίο αιώνα. Μια τέτοια αλλαγή υλοποιήθηκε στα συστήματα δυτικο-ευρωπαϊκών χωρών πριν τρεις περίπου δεκαετίες και αφορούσε σε μια «μαγική» και ελκυστικότητα έννοια: την «αυτονομία».

Πώς θα αντιδρούσε ένας σχολικός οργανισμός σε ένα καθεστώς αυτονομίας; Η πρώτη αντίδραση, ειδικά αυτών που δε βίωσαν ακόμη την αυτονομία στο εκπαιδευτικό τους σύστημα, είναι ίσως ένα ενθουσιώδες επιφώνημα θαυμασμού. Από την άλλη, οι περισσότερο αμφισβητούντες και ίσως «παθόντες», μπορεί να αφήσουν ένα επιφώνημα αποδοκιμασίας, αναγνωρίζοντας ότι το νόμισμα έχει πάντα δύο όψεις. Το σίγουρο είναι ένα: πως μια τέτοια αλλαγή αποκέντρωσης δημιουργεί σημαντικές αλλαγές σε όλα τα σημεία του σχολείου ως οργανισμού και επηρεάζει όλους τους εμπλεκόμενους και το ρόλο που έχουν να διαδραματίσουν.

Στη βιβλιογραφία για το αυτόνομο σχολείο δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στον κεντρικό ρόλο που έχει να επιτελέσει ένας ηγέτης, ώστε αυτή η αλλαγή να προάγει τελικά την βελτίωση της μαθητικής επίδοσης. Είναι αξιοσημείωτο το πόσο πολύ μελάνι έχει χυθεί στην αναζήτηση αυτού του σωτήριου «τύπου» ηγέτη, ο οποίος θα βοηθήσει το σχολείο να γίνει ένας αποτελεσματικός οργανισμός. Αποτέλεσμα των τόσων ερευνών είναι να γεννηθούν πολλά μοντέλα ηγεσίας, των οποίων «συνήγοροι» έγιναν πολλοί ερευνητές εκπαιδευτικής διοίκησης. Η περαιτέρω φιλοσοφική απορία όμως που μπορεί να γεννηθεί μαζί με όλα αυτά τα μοντέλα είναι: «Μήπως τελικά δεν υπάρχει μια συνταγή για το ίδιο γλυκό; Ή μήπως το γλυκό δεν είναι καν το ίδιο σε όλες τις περιπτώσεις;».

Σκοπός του άρθρου είναι να εξετάσει ποιο είναι το μοντέλο ηγεσίας το οποίο εφαρμόζει ένας αποτελεσματικός ηγέτης μιας Αυτόνομης Σχολικής Μονάδας. Πιο συγκεκριμένα, στη συνέχεια του άρθρου επιχειρείται να απαντηθούν τα πιο κάτω ερωτήματα:

- Πώς αλλάζει ο ρόλος του διευθυντή ως ηγέτη σε μια Αυτόνομη Σχολική Μονάδα (ΑΣΜ);
- Ποια είναι τα χαρακτηριστικά ενός ηγέτη που αναδύονται από μια επιτυχημένη εφαρμογή μοντέλου ΑΣΜ;
- Τι μοντέλο-μοντέλα ηγεσίας εφαρμόζει ένας αποτελεσματικός ηγέτης ΑΣΜ;

Τι είναι το μοντέλο ΑΣΜ

Η Αυτόνομη Σχολική Μονάδα (ΑΣΜ) παρουσιάζεται τη δεκαετία του '60 με μια δημοφιλή εκπαιδευτική μεταρρύθμιση η οποία «έχει σαφώς αναγνωριστεί ως χαρακτηριστικό σχολικής διοίκησης σε χώρες με μητρική γλώσσα την Αγγλική»

(ΗΠΑ, Αγγλία, Αυστραλία, Νέα Ζηλανδία) δηλαδή κυρίως σε δυτικοευρωπαϊκές χώρες (Dempster, 2000, p.47). Ο όρος ΑΣΜ (στη βιβλιογραφία συναντάται ως school based management αλλά και site based management, ανάλογα με τη χώρα που την εφαρμόζει), αναφέρεται στην αύξηση της σχολικής εξουσίας σε τοπικό επίπεδο και βασίζεται την ιδέα της ενδυνάμωσης των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία, σε επίπεδο σχολείου, για τη λήψη αποφάσεων που αφορούν θέματα όπως τις προσλήψεις, τον προϋπολογισμό, το αναλυτικό πρόγραμμα και τη διοίκηση του σχολείου (Briggs & Wohlstetter, 2003). Έχουμε με λίγα λόγια αποκέντρωση στη λήψη αποφάσεων που αφορούν το κάθε σχολείο σε τοπικό επίπεδο.

Ποιος είναι ο σκοπός μιας τέτοιας μεταρρύθμισης; Είναι λογικό και σχεδόν αυτονόητο ότι ο τελικός σκοπός κάθε εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης πρέπει να έχει άμεση σχέση με τον ίδιο το μαθητή, για τον οποίο άλλωστε υφίσταται το εκπαιδευτικό σύστημα.

Έρευνες έχουν δείξει ότι *όσο μαθητοκεντρικές είναι οι αποφάσεις, τόσο πιο χρήσιμες και αποτελεσματικές είναι αυτές για την επίδοσή του* (Briggs & Wohlstetter, 2003). Έτσι, μεταθέτοντας μέρος των ευθυνών από ένα κεντρικό γραφείο σε σχολικό επίπεδο, οι αποφάσεις λαμβάνονται πιο κοντά στις ανάγκες των παιδιών και τις απόψεις της τοπικής κοινότητας για αυτές, και επιπλέον τώρα είναι περισσότεροι αυτοί οι οποίοι εμπλέκονται στη λήψη αποφάσεων (*δάσκαλοι, γονείς, ευρύτερη κοινότητα σχολείου*). Αυτό είναι το κύριο επιχείρημα όσων προώθησαν μια τέτοια αλλαγή. Είναι όμως και ο μόνος λόγος που αυτή εφαρμόστηκε;

Σύγχρονοι κριτικοί της μεταρρύθμισης ΑΣΜ υποστηρίζουν ότι πολλές φορές χρησιμοποιείται ως λύση σε προβλήματα της εκάστοτε κυβέρνησης σε σχέση με το εκπαιδευτικό σύστημα, η οποία φαίνεται ότι με την αποκέντρωση προσπαθεί να αποποιηθεί μέρος των ευθυνών της. Ένα άλλο μέρος της κριτικής που δέχεται το μοντέλο ΑΣΜ αφορά στην άποψη ότι όταν εφαρμόζεται το μοντέλο της σχολικής αυτοδιοίκησης δεν προκύπτουν κατ' ανάγκη τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Η εφαρμογή ενός θεσμού δεν έχει πάντα τα αναμενόμενα αποτελέσματα γιατί κατά τη διάρκεια εφαρμογής του υπεισέρχονται πολλές διαφορετικές μεταβλητές, που επηρεάζουν τα αποτελέσματα, και επιπλέον στην εκπαίδευση πρέπει να περάσει κάποιο σχετικά μεγάλο χρονικό διάστημα για να δούμε ουσιαστικές αλλαγές. Ακόμη δεν μπορούμε να καταδικάσουμε τη μεταρρύθμιση, εφόσον έχουμε παραδείγματα αποτελεσματικής εφαρμογής της, όπως θα δούμε στη συνέχεια.

Τα θετικά στοιχεία που απορρέουν από την εφαρμογή της ΑΣΜ είναι πολύ σημαντικά για να την απορρίψουμε είτε επειδή μπορεί να ακολουθήθηκε λόγω άλλων μη εκπαιδευτικών σκοπιμοτήτων είτε επειδή κάποτε η εφαρμογή της

αποτυγχάνει να βελτιώσει την επίδοση των μαθητών. Οι Briggs και Wohlstetter (2003) αναφέρουν ως τέτοια θετικά στοιχεία:

- Την ανακατανομή της εξουσίας στον οργανισμό.
- Τη λήψη απόφασης που εξυπηρετεί πλέον τις ανάγκες της κοινότητας του σχολείου.
- Την ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού, εφόσον του δίνεται μερίδιο της εξουσίας μέσω της συμμετοχής του στη λήψη αποφάσεων.
- Τη δέσμευση της κοινότητας προς εκπαιδευτικές αλλαγές.

Οπότε, προσπάθεια πρέπει να γίνει ως προς την αναζήτηση των στοιχείων που οδηγούν σε επιτυχημένη εφαρμογή του θεσμού της ΑΣΜ και όχι σε εγκατάλειψή του.

Οι Briggs και Wohlstetter (2003), παρουσιάζουν συγκρίσεις που έχουν κάνει μεταξύ σχολείων που επιτυχημένα έχουν χρησιμοποιήσει τη σχολική αυτοδιοίκηση με αποτέλεσμα μια σημαντική αναδόμηση στο σχολείο, και σχολείων που «πάλευαν να εφαρμόσουν τη σχολική αυτοδιοίκηση ως ένα μέσο για τη λύση προβλημάτων». Καταλήγουν σε οχτώ στοιχεία που συνδέονται με την επιτυχημένη εφαρμογή του μοντέλου ΑΣΜ.

1. Ύπαρξη ενός οράματος εστιασμένου στη διδασκαλία και τη μάθηση.
2. Εξουσία για τη λήψη απόφασης με εστίαση στην αλλαγή βασικών πτυχών της σχολικής διδασκαλίας.
3. Κατανομή της εξουσίας που διατίθεται σε κάθε σημείο του σχολείου.
4. Ανάπτυξη των δεξιοτήτων και των γνώσεων των δασκάλων η οποία είναι προσανατολισμένη προς την αλλαγή, προς μια επαγγελματική κοινότητα μάθησης, και στην από κοινού γνώση.
5. Ύπαρξη μηχανισμών για τη συλλογή και μετάδοση πληροφοριών σχετικά με τις προτεραιότητες του σχολείου.
6. Χρηματικές και μη αμοιβές προς τους εκπαιδευτικούς.

Η εφαρμογή της ΑΣΜ ποικίλει ανάλογα με τη χώρα, τις διαφορετικές συνθήκες και ανάγκες της κοινότητας μέσα στην οποία εφαρμόζεται και την πολιτική της κυβέρνησης. Η αξιολόγηση του μοντέλου ΑΣΜ δείχνει όμως μια κοινή συνισταμένη των διαφορετικών εφαρμογών: την έμφαση ως προς τη διάσταση της εξουσίας και πώς αυτή συμβάλλει στις σχέσεις σχολείου και κράτους, αλλά και μέσα στον οργανισμό. Αυτή όμως η έμφαση στις πλείστες των περιπτώσεων παραγκώνισε τη σημασία που πρέπει να δοθεί και σε άλλους τομείς, πληροφορίες, γνώση και αμοιβές, που εξασφαλίζουν την ενδυνάμωση των δασκάλων, οι οποίοι αποτελούν τον επιχειρησιακό πυρήνα του σχολικού οργανισμού. Αυτό αποτελεί και έναν από τους λόγους που το μοντέλο ΑΣΜ απέτυχε σε διάφορες περιπτώσεις να λειτουργήσει ως μηχανισμός αλλαγής και βελτίωσης των σχολείων. Η επιτυχία του θεσμού έγκειται στην αποκέντρωση και άλλων τομέων αλλά και-όπως θα δούμε στη συνέχεια-στον ρόλο του ηγέτη της σχολικής μονάδας ως προς το πώς χειρίζεται αυτούς τους τομείς. Ο ρόλος του διευθυντή ενισχύεται σε πολύ μεγάλο βαθ-

μό, πράγμα που τον καθιστά ως τον άνθρωπο-κλειδί σε ότι αφορά την πορεία της σχολικής μονάδας.

Η αλλαγή του ρόλου του διευθυντή στις ΑΣΜ

Ο ρόλος του διευθυντή μιας ΑΣΜ, είναι ένας ρόλος φορτωμένος με τόσες ευθύνες όσο ποτέ άλλοτε. Με τη μεταφορά της ευθύνης για τη λήψη αποφάσεων που αφορούν θέματα όπως το προσωπικό, τον προϋπολογισμό, το αναλυτικό πρόγραμμα και τη διοίκηση του σχολείου σε τοπικό επίπεδο, βλέπουμε νέα στοιχεία να προστίθενται και να αυξάνουν το φόρτο εργασίας του και πολλές φορές να παραγκωνίζουν σημαντικούς τομείς, όπως τις σχέσεις με τους συναδέλφους και την επαφή με την ίδια τη διδασκαλία και τη μάθηση που συμβαίνει στο σχολείο.

Σε ό,τι αφορά θέματα προϋπολογισμού και οικονομικής διαχείρισης, τώρα πρέπει να λειτουργεί και ως "manager" αλλά και ως "marketing agent" (Moore, George & Halpin, 2002), εφόσον είναι ο κύριος υπεύθυνος προβολής της δημόσιας εικόνας του σχολείου. Χρειάζεται να πείσει τόσο τις εξωτερικές πηγές χρηματοδότησης, ότι το σχολείο του είναι τόσο καλό για να μπορεί να τύχει της οικονομικής τους χορήγησης, όσο να πείσει και τους γονείς, ότι το σχολείο βελτιώνει την επίδοση των μαθητών, έτσι ώστε να επιλέγεται από αυτούς για τη φοίτηση των παιδιών τους (school choice practice). Το ότι αυξάνεται σίγουρα ο φόρτος εργασίας του διευθυντή από αυτή την πλευρά αποτελεί σημείο για κριτική της ΑΣΜ, αλλά καλώς ή κακώς αυτή είναι η πραγματικότητα και θα πρέπει να αναζητηθούν τρόποι όπου η διαχείριση δε θα έχει αρνητική επίπτωση στα υπόλοιπα καθήκοντα του διευθυντή.

Σε αυτό το σημείο είναι απαραίτητο να γίνει μια διάκριση: Οι Day et al. (2000) έχουν χωρίσει τα καθήκοντα των διευθυντών σε δύο συμπληρωματικές και βασικές λειτουργίες: της ηγεσίας (leading) και της διαχείρισης (managing) όπως φαίνεται στον πίνακα 1:

Πίνακας 1- Διάκριση Leading και Managing

Ηγεσία (Leading) ασχολείται με:	Διαχείριση (Managing) ασχολείται με:
<ul style="list-style-type: none"> • Όραμα • Θέματα στρατηγικής • Μετασχηματισμό (transformation) • Αποτελέσματα • Ανθρώπους • "Doing the right things" 	<ul style="list-style-type: none"> • Υλοποίηση • Θέματα επιχειρήσεων • Συναλλαγή (transaction) • Μέσα • Συστήματα • "Doing things right"

(West-Burnham)

Πηγή: (Day, 2000, 17)

Από αυτό τον πίνακα φαίνεται η διάκριση των εννοιών της διαχείρισης και της ηγεσίας. Επειδή όμως ένα πρόβλημα που προέκυψε στις ΑΣΜ ήταν ότι ο διευθυντής σε αρχικά στάδια έδινε έμφαση σχεδόν μόνο στη διαχείριση, είναι δυνατό να υπάρξει η παρανόηση ότι το ένα εμποδίζει τις λειτουργίες του άλλου, ότι δηλαδή λειτουργούν ανταγωνιστικά.

Στην πραγματικότητα, η διαχείριση αποτελεί απαραίτητο κομμάτι της ηγεσίας, τη συμπληρώνει και ταυτόχρονα δε την επικαλύπτει, κινείται και αναπτύσσεται παράλληλα και στα πλαίσια αυτής.

Ένας, άλλος, νέος ρόλος, που καλείται να παίξει ο διευθυντής είναι αυτός του «ρήτορα» (rhetorician) (Moore, George & Halpin 2002). Το γεγονός ότι σε πολλές περιπτώσεις ταυτόνομα σχολεία έχουν τη δυνατότητα διαχείρισης των πόρων, του προσωπικού, αλλά δέχονται κατευθύνσεις από το κράτος σε θέματα αναλυτικού προγράμματος (παράδειγμα Αγγλίας με το Εθνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα) δημιουργεί τόσο εσωτερικά διλήμματα στα άτομα, εφόσον οι αξίες τους μπορεί να συγκρούονται με την πολιτική της χώρας, όσο και εξωτερικές συγκρούσεις, εφόσον ο διευθυντής καλείται να βρει τρόπους να πείσει ουσιαστικά τους εκπαιδευτικούς να ακολουθήσουν την επίσημη πολιτική (η ικανότητα της ρητορικής).

Από αυτά προκύπτει και ο ρυθμιστικός ρόλος που ο διευθυντής καλείται να παίξει, έτσι ώστε η σχέση μεταξύ του σχολείου και του κράτους να είναι μια σχέση δυναμική, όπου τα δύο μέρη του συστήματος κινούνται σε παράλληλες και όχι αντίθετες πορείες. Δηλαδή, ο διευθυντής καλείται να κρατά τις ισορροπίες μεταξύ της ύπαρξης ουσιαστικής αυτονομίας του σχολείου σε θέματα διδασκαλίας και μάθησης και της πολιτικής που ακολουθεί η χώρα, έτσι ώστε το σχολείο και οι μαθητές να μη βρεθούν στο μέσο διαξιφισμών για το ποιος τελικά έχει τον έλεγχο.

Από την άλλη, η συμμετοχική λήψη αποφάσεων στο σχολικό επίπεδο, τον καλεί να αναλάβει το ρόλο του παρωθητή (motivator) των εκπαιδευτικών και των γονιών, *εφόσον δεν μπορούμε να θεωρούμε de facto ότι όλοι θέλουν να συμμετέχουν τελικά στη λήψη των αποφάσεων.*

Ο Διευθυντής ως ηγέτης σε μια επιτυχημένη ΑΣΜ

«Οι ηγέτες είναι σημαντικοί γιατί χρησιμεύουν σαν άγκυρες, παρέχουν καθοδήγηση σε περιόδους αλλαγής και είναι υπεύθυνοι για την αποτελεσματικότητα των οργανισμών»

(Hoy and Miskel, 1997, 372).

Όπως προκύπτουν μέσα από έρευνες για την επιτυχημένη εφαρμογή της ΑΣΜ τα χαρακτηριστικά που πρέπει ως ηγέτης να συγκεντρώνει στο πρόσωπό του ένας διευθυντής αναφέρονται σε εσωτερικές αντιλήψεις του και σε ενέργειές του που αφορούν στους τέσσερις τομείς αποκέντρωσης: την εξουσία, τη γνώση, τις πληροφορίες και τις αμοιβές.

Οι αντιλήψεις του ηγέτη για τον οργανισμό και την αλλαγή

Όπως έχει ήδη ειπωθεί, το σχολείο ως οργανισμός περνά από μια δραματική περίοδο αλλαγής. Σύμφωνα με τον Portin (1998), τέτοιες αλλαγές απαιτούν την αναθεμελίωση όρων όπως ο οργανισμός. Είναι αδιανόητο ο ηγέτης του σχολείου να μην αντιλαμβάνεται και να κατανοεί το τι συμβαίνει στο σχολείο του, εφόσον αναμένεται από εκείνον να το βοηθήσει, ώστε να οδηγηθεί μέσα από τις πολυφωνικές κοινωνικές συνθήκες στη βελτίωση. Έτσι, ένας αποτελεσματικός ηγέτης σε μια ΑΣΜ, ξεκινά με το να κατανοήσει βαθιά ποιες είναι οι δυνάμεις (εξωτερικές και εσωτερικές) οι οποίες ως μεταβλητές επηρεάζουν το αποτέλεσμα της σχολικής μονάδας και συνεχίζει με το να αναπτύξει τέτοιες δεξιότητες (π.χ. πολιτικές δεξιότητες για τη διαχείριση της πολιτικής του κράτους σε σχέση με το σχολείο) που θα τον βοηθήσουν να αντεπεξέλθει στο έργο του.

Η κατανόηση του ρόλου του

«Οι νέοι ρόλοι απαιτούν νέες δεξιότητες», αναφέρει ο Portin

(1998). Πολλοί διευθυντές κάνουν το λάθος, ενώ αναγνωρίζουν την αλλαγή στο ρόλο τους, να συνεχίζουν να χρησιμοποιούν τις ίδιες τακτικές και δεξιότητες από την περίοδο που πρωτομπήκαν το επάγγελμα. Αν αυτό το πράγμα τους βολεύει για κάποιο χρονικό διάστημα, θα έρθει κάποτε η στιγμή, που πολύ απλά δε θα είναι αρκετό αυτό που διαθέτουν. Έτσι, απαιτείται να κατανοήσουν τι αναμένεται από αυτούς να πράξουν και στη συνέχεια να αναπτύξουν τις κατάλληλες δεξιότητες για να αντεπεξέλθουν. Για παράδειγμα, στην περίπτωση της διαχειριστικής πτυχής του ρόλου τους (manager), θα πρέπει να έχουν την κατάλληλη επιμόρφωση σε θέματα διαχείρισης και διοίκησης των επιχειρήσεων γενικά.

Η ανακατανομή της εξουσίας

Το πώς αντιλαμβανόμαστε τον όρο εξουσία έχει μεγάλη σημασία στο πώς θα αντιμετωπίσουμε τα άτομα-ομάδες του οργανισμού. Με την εφαρμογή του μοντέλου ΑΣΜ, οι ευθύνες, και μαζί τους η εξουσία που εμπεριέχουν, μεταφέρεται στο τοπικό επίπεδο, άρα το σχολείο ως οργανισμός αποκτά περισσότερη δύναμη. Από εκεί και πέρα, ο ηγέτης, παίζοντας το ρόλο του συντονιστή-ρυθμιστή, πρέπει να δει προς τα πού και πώς κατευθύνεται η δύναμη. Οι Wohlstetter και Mohrman (1995), μέσα από την αξιολόγηση των ΑΣΜ στις ΗΠΑ, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι αποτελεσματικοί διευθυντές είναι αυτοί οι οποίοι διαχέουν τη δύναμη σε κάθε σημείο του οργανισμού. Έτσι, παράλληλα με το τοπικό συμβούλιο, απαιτείται η δημιουργία από το διευθυντή, τέτοιων ομάδων εργασίας, οι οποίες να απλώνονται μέχρι και την τελευταία γωνιά του σχολείου και να έχουν την εξουσία να αποφασίζουν για τα θέματα τα οποία αναλαμβάνουν. Για παράδειγμα, ο διευθυντής μπορεί να δημιουργήσει μια ομάδα εργασίας που να αναλάβει τα σχολικά εγχειρίδια των μαθηματικών. Από τη στιγμή εκείνη τους εξουσιοδοτεί να λαμβάνουν τις αποφάσεις πάνω σε αυτό τον τομέα αλλά δε «δίνει» απλά ένα «κομμάτι» της δύναμης του οργανισμού. Βρίσκεται εκεί για να δει τα αποτελέσματα της δουλειάς τους και να τους βοηθήσει όταν αυτοί το χρειάζονται.

Ο χειρισμός της γνώσης- η επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού

Οι Wohlstetter και Mohrman (1995) αναφέρουν ότι οι αποτελεσματικοί διευθυντές δίνουν σημασία στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών του σχολείου τους και στη διάχυση της γνώσης πάλι σε κάθε σημείο του οργανισμού. Από την έρευνά τους φάνηκε ότι ακόμη και σε περιπτώσεις που το σχολείο δεν είχε την οικονομική ευχέρεια να επιμορφώσει όλους τους εκπαιδευτικούς, μέσα από την εκπαίδευση μιας μικρής ομάδας, η οποία μοιραζόταν στη συνέχεια τη γνώση της με το υπόλοιπο προσωπικό, ο διευθυντής πετύχαινε ώστε η γνώση να είναι προσβάσιμη από όλους. Έτσι, απαιτείται από ένα αποτελεσματικό διευθυντή, εκτός από το να προωθήσει την επιμόρφωση του προσωπικού του, να κάνει όσο το δυνατό γίνεται, πιο εύκολη την πρόσβαση προς αυτή.

Η διαχείριση της πληροφορίας- 'sharing information'

Η πληροφορία στα χέρια ενός ατόμου όπως ο διευθυντής ενός αυτόνομου σχολείου, αποτελεί μεγάλη δύναμη. Έτσι, όπως οι αποτελεσματικοί διευθυντές κατευθύνουν τη δύναμη και τη γνώση σε όλα τα σημεία του σχολείου, την ίδια τακτική πρέπει να ακολουθήσουν και με τις πληροφορίες. Οι

πληροφορίες αφορούν σε ό,τι έχει σχέση με το σχολείο, είτε αυτό είναι η απόφαση μιας ομάδας εργασίας για το τι εγχειρίδια θα χρησιμοποιηθούν στα μαθηματικά, είτε είναι μια νέα ιδέα από έρευνες έξω από το σχολείο. Σε όλες τις διαφορετικές εκφάνσεις της πληροφορίας, οι αποτελεσματικοί διευθυντές σε ΑΣΜ χρησιμοποίησαν διάφορες στρατηγικές για τη διάχυσή τους (information sharing). Μια κοινή στρατηγική των αποτελεσματικών διευθυντών ήταν η δημιουργία ενός κοινού και ξεκάθਾਰου οράματος για το σχολείο, το οποίο θα κατευθύνει τη ροή των πληροφοριών.

Ο χειρισμός των αμοιβών

Η αύξηση του φόρτου εργασίας των εκπαιδευτικών που υπάρχει στις ΑΣΜ είναι αδιαμφισβήτητη. Σύμφωνα με σύγχρονες θεωρίες παρώθησης, οι αμοιβές, και όχι κατ' ανάγκη οι χρηματικές, δίνουν στα άτομα κίνητρο όχι μόνο για να κάνουν κάτι αλλά για να συνεχίσουν να το κάνουν καλά. Οι αποτελεσματικοί διευθυντές σύμφωνα με τις Wohlstetter και Mohrman (1995), ήταν αυτοί που με διάφορους τρόπους παρείχαν αμοιβές στο προσωπικό είτε σε ατομικό είτε σε ομαδικό επίπεδο. Τέτοιοι τρόποι μπορεί να είναι από ένα απλό ευχαριστήριο σημείωμα μέχρι και μειωμένο ωράριο διδασκαλίας, ενώ σε ομαδικό επίπεδο η διαφάνεια προς την κοινότητα της εργασίας που επιτελείται από το προσωπικό του σχολείου. Αυτό άλλωστε εξυπηρετεί και στη διαφήμιση του σχολείου, έτσι ώστε οι διάφοροι εξωτερικοί οικονομικοί φορείς να ενδιαφερθούν να επιχορηγήσουν το έργο του.

Μοντέλα ηγεσίας στην ΑΣΜ

Τελικά ποιο ή ποια μοντέλα ηγεσίας φαίνεται να εφαρμόζει ο αποτελεσματικός ηγέτης μιας ΑΣΜ; Αρχικά θα παρατεθούν συνοπτικά με τη μορφή πίνακα τα επιμέρους στοιχεία που προκύπτουν ως αποτέλεσμα των ενεργειών των αποτελεσματικών ηγετών ΑΣΜ, έτσι ώστε να γίνει δυνατή η σύγκριση με τα διάφορα μοντέλα ηγεσίας.

Πίνακας 2: Σχέση χαρακτηριστικών ηγεσίας και αποτελεσμάτων διοίκησης

Χαρακτηριστικό αποτελεσματικού ηγέτη ΑΣΜ	Επιμέρους αποτέλεσμα
Εσωτερικές αντιλήψεις	
<i>Η κατανόηση του οργανισμού και της αλλαγής στην οποία υπόκειται</i>	→ Γνώση της κουλτούρας του οργανισμού (Retallick & Fink, 2002). → Ανάπτυξη δεξιοτήτων για τη διαχείριση των σχέσεων μέσα και έξω από τον οργανισμό.
<i>Η κατανόηση του ρόλου του</i>	→ Ανάπτυξη δεξιοτήτων για να ανταποκρίνεται στους διάφορους νέους ρόλους που επιτελεί (manager, marketing agent κτλ.).
Εξωτερικές ενέργειες-δράσεις	
<i>Η ανακατανομή της εξουσίας σε όλα τα σημεία του οργανισμού</i>	→ Δημιουργία ομάδων εργασίας και μεταφορά δύναμης σε αυτές (διανομή ευθυνών).
<i>Η κατεύθυνση της γνώσης σε όλα τα σημεία του οργανισμού</i>	→ Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.
<i>Η διάχυση των πληροφοριών σε όλα τα σημεία του οργανισμού</i>	→ Ανάπτυξη κοινού και ξεκάθਾਰου οράματος για το σχολείο βασισμένου σε κοινές αξίες.
<i>Ο σωστός χειρισμός των αμοιβών</i>	→ Παροχή κινήτρων στο προσωπικό για την καλύτερη απόδοση. Διαφάνεια για έργο που επιτελεί το σχολείο προς την κοινωνία.

Σύμφωνα με τον Hallinger (2003), αν λάβουμε υπόψη τις εμπειρικές μελέτες που έχουν γίνει μέχρι τώρα για μοντέλα ηγεσίας, δύο είναι αυτά που φαίνεται να κρατούν το κύριο ενδιαφέρον: το μοντέλο της παιδαγωγικής ηγεσίας (instructional leadership) και το μοντέλο της μετασχηματιστικής ηγεσίας (transformational leadership). Και τα δύο μοντέλα φαίνεται να απασχολούν τους ερευνητές λόγω της σημαντικής στροφής που έγινε στο ρόλο του διευθυντή με τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που είχαν και έχουν ως στόχο τη σχολική αποτελεσματικότητα. Παρακάτω θα παρατεθούν τα κύρια σημεία των δύο μοντέλων και θα εξεταστεί κατά πόσο ανταποκρίνονται στον αποτελεσματικό ηγέτη της ΑΣΜ.

Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του '80, με την έμφαση που δόθηκε στη σχολική αποτελεσματικότητα, γεννήθηκε το μοντέλο του παιδαγωγικού ηγέτη, το οποίο έγινε αντικείμενο πολλών ερευνών στη βιβλιογραφία. Σύμφωνα με τον Hallinger (2003), είναι τρεις οι διαστάσεις που λαμβάνει υπόψη ο διευθυντής όταν ασκεί ένα μοντέλο παιδαγωγικής ηγεσίας:

- Οι στόχοι του σχολείου να μπαίνουν σε πλαίσια και να ορίζεται μια ξεκάθαρη αποστολή του σχολείου.
- Ο υπό έμφαση ο συντονισμός και ο έλεγχος της διδασκαλίας και του αναλυτικού προγράμματος.
- Η προώθηση ενός θετικού κλίματος μάθησης στο σχολείο.

Το μοντέλο αυτό δίνει πολύ μεγάλη έμφαση στον κεντρικό ρόλο του διευθυντή, ειδικά στο θέμα της διδασκαλίας και της μάθησης. Υπάρχουν ομοιότητες σε σχέση με τον αποτελεσματικό διευθυντή ΑΣΜ, π.χ. ο ορισμός ξεκάθαρης αποστολής του σχολείου, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών για καλύτερη διδασκαλία και μάθηση. Η κύρια όμως διαφορά που φαίνεται να προκύπτει μεταξύ του παιδαγωγικού μοντέλου ηγεσίας και του αποτελεσματικού διευθυντή ΑΣΜ είναι ότι ο αποτελεσματικός διευθυντής ΑΣΜ, κάνοντας ανακατανομή της εξουσίας στο σχολείο, αφήνει περισσότερη ελευθερία στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς σε θέματα διδασκαλίας και αναλυτικού προγράμματος. Δίνει έμφαση στη διδασκαλία και τη μάθηση και το ρόλο του συντονιστή, αλλά κυρίως ως αξιολογητής του αποτελέσματος της ομαδικής εργασίας των εκπαιδευτικών και όχι τόσο ως καθοδηγητής του προγράμματος. Οι κριτικοί του μοντέλου αυτού τονίζουν ότι δεν ήταν και δε θα είναι ποτέ ο παιδαγωγικός ρόλος ο μόνος ρόλος του ηγέτη (Hallinger, 2003). Αν και σκοπός του μοντέλου αυτού είναι η βελτίωση της επίδοσης των μαθητών, ο περιορισμός και η έμφαση μόνο στο ρόλο του παιδαγωγού αφήνει ελλιπή την άσκηση άλλων σημαντικών ρόλων, όπως του διαχειριστικού και του πολιτικού. *Γενικά και όπως προκύπτει από τη βιβλιογραφία (π.χ. Webb, 2005) ο αποτελεσματικός ηγέτης ΑΣΜ δε λειτουργεί πάντοτε και μόνο ως παιδαγωγικός ηγέτης.*

Από την άλλη το μοντέλο του μετασχηματιστικού ηγέτη εμφανίζεται ως όρος τη δεκαετία του '70. Αξιοποιήθηκε ως θεωρητική βάση στα πλαίσια μιας γενικής αντίδρασης ενάντια στην κυριαρχία ενός ηγέτη-παιδαγωγού αλλά και στις "top down" σχέσεις μέσα στον οργανισμό, που περιορίζουν την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών.

Οι Hoy και Miskel (1997) αναφέρουν ότι η μετασχηματιστική ηγεσία είναι πολύ κοντά σε αυτό που οι άνθρωποι έχουν στο

μυαλό τους όταν περιγράφουν τον ιδανικό τους ηγέτη. «Πρακτικά, σημαίνει ότι οι ηγέτες καλλιεργούν στους 'οπαδούς' τους υψηλές προσδοκίες για αυτό που κάνουν παρά να περνούν το χρόνο τους σε δραστηριότητες απλής συναλλαγής (με τους συναδέλφους)...» (Hoy & Miskel, 1997). Έτσι συνεπάγεται μια αλλαγή στη σχέση του διευθυντή και των εκπαιδευτικών, μια έντονη διάθεση από μέρους του διευθυντή να «μετασχηματίσει», να αλλάξει τις απόψεις των εκπαιδευτικών όταν αυτές δε βοηθούν το σχολείο, πράγμα που θα ωθήσει τη σχολική μονάδα προς το καλύτερο.

Οι Leithwood et al. (2002) παρουσιάζουν ένα ολοκληρωμένο μοντέλο του μετασχηματιστικού ηγέτη, που περιλαμβάνει εννέα διαστάσεις:

- Όραμα-έμπνευση
- Πνευματική παρακίνηση (intellectual stimulation)
- Εξατομικευμένη υποστήριξη του προσωπικού
- Ομοφωνία στους στόχους (goal consensus)-Μοντελοποίηση στοχοθεσίας (goal modeling)
- Υψηλές προσδοκίες
- Αμοιβές ανάλογα με την περίπτωση (contingent reward)
- Οικοδόμηση κουλτούρας (culture building)
- Δόμηση
- Σχέσεις σχολείου-κοινότητας

Αν πάρουμε τον ορισμό που δόθηκε για τον αποτελεσματικό ηγέτη ΑΣΜ με το μοντέλο των εννέα διαστάσεων των Leithwood et. al και το συνοπτικό πίνακα 2, βλέπουμε ότι πολλές και σημαντικές συγκλίσεις ανάμεσα στο μετασχηματιστικό ηγέτη και τον αποτελεσματικό ηγέτη ΑΣΜ οι οποίες εμφανίζονται υπό μορφή πίνακα ως εξής:

Πίνακας -Συγκλίσεις μετασχηματιστικής ηγεσίας και αποτελεσματικού διευθυντή ΑΣΜ

Μετασχηματιστικός Ηγέτης	Αποτελεσματικός Ηγέτης ΑΣΜ
Όραμα-έμπνευση	Διαθέτει και μεταδίδει ένα όραμα. Ανάπτυξη κοινού και ξεκάθਾਰου οράματος για το σχολείο βασισμένου σε κοινές αξίες.
Πνευματική παρακίνηση (intellectual stimulation)	Παροχή κινήτρων στο προσωπικό για την καλύτερη απόδοση.
Εξατομικευμένη υποστήριξη του προσωπικού.	Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.
Ομοφωνία στους στόχους (goal consensus)-Από κοινού δημιουργία στόχων (goal modeling)	Ανάπτυξη κοινού και ξεκάθਾਰου οράματος για το σχολείο βασισμένου σε κοινές αξίες.
Υψηλές προσδοκίες	Παροχή κινήτρων στο προσωπικό για την καλύτερη απόδοση.
Αμοιβές ανάλογα με την περίπτωση (contingent reward)	Σωστός χειρισμός των αμοιβών.
Δημιουργία κουλτούρας (culture building)	Γνώση της κουλτούρας του οργανισμού. Οργανώνει και αναπτύσσει οργανισμιακή κουλτούρα.
Σχέσεις σχολείου-κοινότητας	Διαφάνεια για έργο που επιτελεί το σχολείο προς την κοινωνία.

Κάποιος μπορεί εύκολα να συμπεράνει ότι ο αποτελεσματικός ηγέτης ΑΣΜ είναι ταυτόχρονα ένας μετασχηματιστικός

ηγέτης. Θα ήταν όμως λάθος να πούμε ότι εφόσον έχουν κοινά χαρακτηριστικά, ο αποτελεσματικός ηγέτης ΑΣΜ είναι πάντοτε ένας μετασχηματιστικός ηγέτης. Άλλωστε, τα πορίσματα ερευνών γύρω από το ρόλο του ηγέτη σε ΑΣΜ (Harris, 2002, Wohlstetter & Mohrman, 1995) δείχνουν ότι αυτοί υιοθετούν ηγετικές προσεγγίσεις οι οποίες ταιριάζουν με το συγκεκριμένο στάδιο της ανάπτυξης του σχολείου. Για παράδειγμα, όταν το σχολείο περνούσε περίοδο κρίσης, οι διευθυντές υιοθέτησαν μια περισσότερο καθοδηγητική-απόλυτη προσέγγιση. Όταν το σχολείο βρισκόταν σε περίοδο αρμονίας και βελτίωσης, υιοθέτησαν μια πιο συμμετοχική-δημοκρατική προσέγγιση με πιο μακροπρόθεσμους στόχους αλλαγής της σχολικής μονάδας. Συμπερασματικά, ο αποτελεσματικός ηγέτης ΑΣΜ, μπορεί να είναι μετασχηματιστικός ή καθοδηγητικός, όταν οι περιστάσεις το επιτρέπουν. Η διαπίστωση αυτή, μας παραπέμπει σε ένα μοντέλο διοικητικού έργου ανάλογα με τις εκάστοτε περιστάσεις.

Αν ακολουθήσουμε το σκεπτικό "There is no one best solution" στο ερώτημα του ποιο μοντέλο εφαρμόζει τελικά ο αποτελεσματικός ηγέτης ΑΣΜ, μπορούμε να πούμε ότι δεν είναι ένα συγκεκριμένο μοντέλο το οποίο τίθεται υπό εφαρμογή αλλά ο συνδυασμός πολλών διαφορετικών μοντέλων ηγεσίας, ανάλογα με την περίπτωση (περιστασιακή προσέγγιση της ηγεσίας- contingency approach).

Η ανάλυση της περιστασιακής ηγεσίας από τους Hoy και Miskel (1997) καλύπτει πολύ περισσότερες έννοιες που υπάγονται στον όρο «ηγεσία», κάνοντάς την έτσι, εφαρμόσιμη σε μεγαλύτερη κλίμακα. Σύμφωνα με την άποψή τους, η περιστασιακή προσέγγιση της ηγεσίας πρέπει να λαμβάνει υπόψη τουλάχιστον τέσσερις διαφορετικές διαστάσεις: τις ιδιαιτερότητες του ηγέτη, τη συμπεριφορά του ηγέτη, τα χαρακτηριστικά της δεδομένης κατάστασης, και την αποτελεσματικότητα του ηγέτη.

Η πολυπλοκότητα της ηγεσίας μπορεί να γίνει περισσότερο αντιληπτή αν ληφθεί υπόψη πως: οι ιδιαιτερότητες του ηγέτη περιλαμβάνουν

- τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του
 - τα κίνητρα εργασίας
 - τις δεξιότητές του
- και τα χαρακτηριστικά της κατάστασης περιλαμβάνουν:
- τις δυνατότητες, την προσωπικότητα και τα κίνητρα των εκπαιδευτικών
 - το μέγεθος και την ιεραρχία του οργανισμού
 - το ρόλο του ηγέτη
 - το περιβάλλον (κουλτούρα, κλίμα, κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο).

Συνεπώς, είναι εμφανές ότι προκύπτουν πολλές διαφορετικές διαστάσεις που πρέπει να λάβουμε υπόψη όταν αναφερόμαστε στην ηγεσία, γεγονός που μας δείχνει ότι ένα μόνο μοντέλο ηγεσίας δεν είναι δυνατό να ισχύει πάντα και πάντοτε σε μια ΑΣΜ.

Οι Hershey και Blanchard δίνουν ένα από τα καλύτερα παραδείγματα μοντέλου ηγεσίας, το οποίο λαμβάνει υπόψη τις διαφορετικές διαστάσεις και περιστάσεις της ηγεσίας. Γι' αυτούς, δεν αρκεί το πόσο καλός είναι ένας ηγέτης. Θέτουν ως επιπλέον κριτήριο αξιοποίησης διαφορετικών ηγετικών προσεγγίσεων και το επίπεδο ωριμότητας του προσωπικού.

Έτσι, αν οι εκπαιδευτικοί είναι νέοι στο επάγγελμα ή νέοι στο συγκεκριμένο σχολείο, ο ηγέτης θα λειτουργήσει πιο καθοδηγητικά και υποστηρικτικά προς αυτούς, ενώ θα λειτουργήσει πιο συμμετοχικά και ενδυναμωτικά με εκπαιδευτικούς οι οποίοι είναι έμπειροι και δε χρειάζονται καθοδήγηση (Πασιαρδής, 2004).

«Κλείνοντας τον κύκλο... Το κλειδί που δεν ανοίγει όλες τις πόρτες και ο ... ελέφαντας».

"There is no one best solution". Πράγματι, από τη μελέτη των χαρακτηριστικών του αποτελεσματικού ηγέτη και τη σύγκρισή του με δύο μοντέλα ηγεσίας, τα οποία γεννήθηκαν από τη συζήτηση γύρω από τον κατάλληλο ηγέτη σε ένα αυτόνομο σχολείο, φάνηκε ότι δεν υπάρχει ακριβώς ένα συγκεκριμένο μοντέλο ηγεσίας που να καλύπτει όλες τις πιθανές μεταβλητές που υπεισέρχονται στην έννοια «ηγεσία».

Αν σκεφτούμε τον ηγέτη μιας ΑΣΜ ως αυτόν που φέρει το κλειδί για την επιτυχία της, και το κλειδί ως το μοντέλο ηγεσίας που ακολουθεί, θα ήταν λάθος η έμφαση να δίνεται μόνο στο άτομο που φέρει το κλειδί, ή στο ίδιο και μοναδικό κλειδί, χωρίς να ληφθεί υπόψη το τι υπάρχει πίσω από κάθε πόρτα που ανοίγει. Είναι δεδομένο ότι πίσω από κάθε πόρτα υπάρχουν: εκπαιδευτικοί διαφορετικών «ταχυτήτων» και εμπειριών, σχολεία σε διαφορετικό επίπεδο εξέλιξης και δυσκολιών, διαφορετικές προσωπικότητες και ιδιαιτερότητες ατόμων που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική πράξη. Το κλειδί πασπαρτού, σε μια τέτοια περίπτωση, αποτελεί μια απλουστευμένη και ισοπεδωτική λύση, μια προσπάθεια άρνησης της πραγματικότητας, από μέρους του ηγέτη, με αποτέλεσμα την αποτυχία της σχολικής μονάδας.

Έτσι, οι μελλοντικοί ηγέτες που επιθυμούν να καλλιεργήσουν στοιχεία αυτονομίας στα σχολεία τους, θα πρέπει πρώτα να δουν την ηγεσία ως κάτι το πολυδιάστατο, για το οποίο δεν υπάρχει μία και μόνο «συνταγή» επιτυχίας, και ως κάτι στο οποίο ο ρόλος τους θα είναι καθοριστικός. Οι Moore et al. (2002) εισηγούνται μια προσέγγιση «μετρημένου εκλεκτικισμού» (measured eclecticism), όπου ο ηγέτης, ανάλογα των περιστάσεων, κάνει επιλογές στο πώς θα λειτουργήσει με γνώμονα την ισορροπία μεταξύ του οράματός του και της πραγματικότητας, είναι δηλαδή ένας ισορροπημένος οραματιστής-πραγματιστής. Με αυτό τον τρόπο ο ρόλος του είναι καθοριστικός, εφόσον λειτουργεί ως «φίλτρο» των εκπαιδευτικών αλλαγών και ως σημείο ελέγχου των εισερχόμενων αποτελεσμάτων των αλλαγών μέσα στο σχολείο, αφήνοντας να περάσουν τα ωφέλιμα και απαραίτητα και μπλοκάροντας τα επιζήμια ή άχρηστα.

Έπειτα, είναι και το γνωστό ευτράπελο: Πώς μπορείς να χωρέσεις ένα ελέφαντα σε ένα μίνι αυτοκίνητο; Οι απαντήσεις ποικίλουν: «Τον κάνεις μπρελόκ», «Τον κατατεμαχίζεις» κτλ.. Σε όλες τις περιπτώσεις είναι φανερό ότι ο ελέφαντας δεν επιβιώνει της συγκεκριμένης λύσης. Κάποιος, θέλοντας να αποφύγει την μακάβρια έκβαση του αστείου μπορεί να πει: «Δε θα τον βάζεις από την αρχή μέσα στο μίνι αυτοκίνητο αλλά μέσα σε ένα μεγαλύτερο όχημα». Έτσι μάλλον και ο ηγέτης, δε θα προσπαθήσει να σφηνώσει την κάθε περίπτωση σε ένα καλούπι, αλλά θα αλλάζει το καλούπι, όπως θα το απαιτούν οι εκάστοτε ανάγκες.

Βιβλιογραφία :

- Bennett, C. (1994). The New Zealand Principal Post-Picot. *Journal of Educational Administration*. 32, 35-44.
- Briggs, K., & Wohlstetter, P. (2003). Key elements of a successful school-based management strategy. *School Effectiveness and School Improvement*. 14, 351-372.
- Day, C., Harris, A. & Hadfield, M. (2001). Challenging the orthodoxy of effective school leadership. *Leadership in Education*. 4, 39-56.
- Day, C., Harris, A., Hadfield, M., Tolley, H. & Beresford, J. (2000). *Leading Schools in Times of Change* (1st ed.). Great Britain: The Cromwell Press.
- Dempster, N. (2000). Guilty or not: the impact and effects of site-based management on schools. *Journal of Educational Administration*. 38, 47-63.
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*. 33, 329-351.
- Harris, A. (2002). Effective leadership in schools facing challenging context. *School Leadership and Management*. 22, 15-26.
- Hoy, W., & Miskel, C. (1996). *Educational Administration-Theory, Research, and Practice* (5th ed.). McGraw Hill.
- Leithwood, K., Jantzi, D. & Steinbach. (2002). *Changing Leadership for Changing Time* (4th ed.). Great Britain: St. Edmundsbury Press.
- Moore, A., George, R., & Haplin, D. (2002). The developing role of the headteacher in English schools-Management, Leadership and Pragmatism. *Educational Management & Administration*. 30, 175-188.
- Πασιαρδής, Π. (2004). Εκπαιδευτική Ηγεσία-Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή (1η Έκδοση). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Portin, S. (1998). From change and challenge to new directions for school leadership. *International Journal of Educational Leadership*. 29, 381-391.
- Retallick, J., & Fink, D. (2002). Framing leadership: contribution and impediments to educational change. *Leadership in Education*. 5, 91-104.
- Webb, R. (2005). Leading Teaching and Learning in the Primary School. *Educational Management Administration & Leadership*. 33, 69-91.
- West, A., Pennell, H. & West, R. (2000). New labour and school based education in England: changing the system of funding?. *British Educational Research Journal*. 26, 523-536.
- Wohlstetter, P., & Mohrman, S. (1995). *Assessment of School-Based Management-Volume 1-Preface and Acknowledgments*. California.

ΠΡΟΣΚΛΗΣΗ

Ο Πρόεδρος και τα Μέλη της Οργανωτικής Επιτροπής του Συνεδρίου του Κοινοπολιτειακού Συμβουλίου Εκπαιδευτικής Διοίκησης (CCEAM) σας προσκαλούν στην τελετή έναρξης του συνεδρίου που θα πραγματοποιηθεί στο Ξενοδοχείο HILTON CYPRUS την Πέμπτη 12 Οκτωβρίου 2006, στις 6:00 μ.μ.

(Προσέλευση μέχρι 5:50 μ.μ.)

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΤΕΛΕΤΗΣ ΕΝΑΡΞΗΣ

ΜΕΡΟΣ Α΄:

- Καλωσόρισμα των συνέδρων από τον Πρόεδρο του Κοινοπολιτειακού Συμβουλίου Εκπαιδευτικής Διοίκησης Καθηγητή Πέτρο Πασιαρδή
- Χαιρετισμός από τον Πρύτανη του Πανεπιστημίου Κύπρου Καθηγητή Σταύρο Ζένιο
- Χαιρετισμός από τον Πρόεδρο του Κυπριακού Ομίλου Εκπαιδευτικής Διοίκησης (Κ.Ο.Ε.Δ.) κύριο Γιάννη Σαββίδη
- Χαιρετισμός από το Βοηθό Γενικό Γραμματέα της Κοινοπολιτείας κύριο Ransford Smith
- Κήρυξη της έναρξης των εργασιών του συνεδρίου από την Α.Ε. τον Πρόεδρο της Κυπριακής Δημοκρατίας κύριο Τάσσο Παπαδόπουλο

ΜΕΡΟΣ Β΄:

- Πρόγραμμα κλασικής μουσικής από την Κρατική Ορχήστρα Νέων Κύπρου υπό τη διεύθυνση του μαέστρου κύριου **Άγι Ιωαννίδη**
Georg Friedrich HANDEL (1685 - 1759)
 Sinfonia from Act III of Salomo
Wolfgang Amadeus MOZART (1756 - 1791)
 Concerto for piano and orchestra in C major, KV 467
 2nd movement: Andante
 3rd movement: Allegro vivace assai
 Solo piano: **Yiorgos Mannouris**
Camille SAINT-SAENS (1835 - 1921) arr. Merle J. Isaac
 Danse Macabre
- Χορευτικό δρώμενο από μαθητές και μαθήτριες του Λυκείου Αρχιεπισκόπου Μακαρίου Γ', Δασούπολη, Λευκωσία

Διάρκεια εκδήλωσης: 2 ώρες

