



Πανεπιστήμιο Κύπρου  
Τμήμα Επιστημών της Αγωγής

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**«Σύγκριση Εκπαιδευτικών Συστημάτων με βάση το θεωρητικό μοντέλο του  
Δυναμικού Μοντέλου Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας. Τα παραδείγματα  
της Εσθονίας, της Νορβηγίας και της Κύπρου»**

**Επιβλέπων Καθηγητής: Λεωνίδας Κυριακίδης**

**Αναστασία Ευαγγέλου**

**Εαρινό Εξάμηνο**

**2022 – 2023**

## **ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ**

<b>Εισαγωγή.....</b>	<b>2</b>
<b>Κεφάλαιο 1: Ανασκόπηση Βιβλιογραφίας.....</b>	<b>5</b>
<b>Η έρευνα σχετικά με το επίπεδο του συστήματος.....</b>	<b>12</b>
<b>Η έρευνα σχετικά με την εκπαιδευτική πολιτική.....</b>	<b>26</b>
<b>Σύνοψη Βιβλιογραφικής Ανασκόπησης.....</b>	<b>33</b>
<b>Κεφάλαιο 2: Μεθοδολογία Έρευνας.....</b>	<b>36</b>
<b>Σκοπός της Έρευνας.....</b>	<b>36</b>
<b>Μέτρηση των Παραγόντων του Συστήματος.....</b>	<b>38</b>
<b>Επιλογή Θεωρητικού Εργαλείου ΔΜΕΑ.....</b>	<b>39</b>
<b>Περιορισμοί της Έρευνας.....</b>	<b>41</b>
<b>Κεφάλαιο 3: Αποτελέσματα.....</b>	<b>45</b>
<b>Εκπαιδευτικό Σύστημα Εσθονίας.....</b>	<b>45</b>
<b>Εκπαιδευτικό Σύστημα Νορβηγίας.....</b>	<b>74</b>
<b>Εκπαιδευτικό Σύστημα Κύπρου.....</b>	<b>92</b>
<b>Κεφάλαιο 4: Συμπεράσματα.....</b>	<b>119</b>
<b>Σύγκριση Εκπαιδευτικών Συστημάτων.....</b>	<b>119</b>
<b>Προτάσεις για Περαιτέρω Έρευνα.....</b>	<b>130</b>
<b>Βιβλιογραφία.....</b>	<b>134</b>
<b>Παράρτημα.....</b>	<b>151</b>

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στόχος της παρούσας μεταπτυχιακής διατριβής είναι να συγκρίνει τρία διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα και την επίδραση των κρατικών πολιτικών τους στα αποτελέσματα των μαθητών τους υπό το πρίσμα των πέντε διαστάσεων που προτείνει το Δυναμικό Μοντέλο Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας (ΔΜΕΑ). Έχοντας υπόψη ότι οι διεθνείς έρευνες (PISA, TIMSS), συγκρίνουν και κατατάσσουν τις χώρες με βάση τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών/μαθητριών στα γνωστικά αντικείμενα σε συνδυασμό με τη σύσταση ότι η έρευνα θα πρέπει να ξεφύγει από τη σύγκριση αποτελεσμάτων και να κατευθυνθεί στην επεξήγηση των πολιτικών και των πρακτικών των συστημάτων (Creemers & Kyriakides, 2015), θα επιχειρηθεί ανάλυση περιεχομένου των επίσημων εγγράφων πολιτικής τριών εκπαιδευτικών συστημάτων.

Συγκεκριμένα, επιλέχθηκε η περίπτωση της Εσθονίας, που σύμφωνα με το Διεθνές Πρόγραμμα για την Αξιολόγηση Μαθητών (Pisa), του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ), διαθέτει το καλύτερο εκπαιδευτικό σύστημα στην Ευρώπη (Schleicher, 2019). Οι πολιτικές της φαίνονται να επικεντρώνονται στο επίπεδο της τάξης και αναλυτικότερα στον/στην εκπαιδευτικό και στη διδασκαλία με μεγάλο βαθμό σχολικής αυτονομίας (OECD PISA 2018 Country Note: Estonia, 2019<sup>1</sup>; Republic of Estonia, Ministry of Education and Research, Summary of Results, 2018<sup>2</sup>; Schleicher, 2019).

Ακολούθως, επιλέχθηκε η Νορβηγία, της οποίας το εκπαιδευτικό σύστημα κατατάσσεται στο μέσο της Ευρώπης (OECD PISA 2018 Country Note: Norway, 2019<sup>3</sup>; Schleicher, 2019). Αξιοσημείωτο είναι ότι σύμφωνα με την *Έκθεση Ανθρώπινου Κεφαλαίου 2017* του Παγκόσμιου Οικονομικού Φόρουμ, στην πρώτη δεκάδα εντοπίζουμε όλες τις χώρες της Σκανδιναβίας, και συγκεκριμένα τη Νορβηγία στην πρώτη θέση, της οποίας οι πολιτικές δίνουν έμφαση στο επίπεδο του σχολείου (World Economic Forum, The Global Human Capital Report, 2017).<sup>4</sup>

---

<sup>1</sup> [https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018\\_CN\\_EST.pdf](https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_EST.pdf)

<sup>2</sup> [https://www.educationestonia.org/wp-content/uploads/2020/11/pisa\\_2018\\_english\\_summary\\_ed.pdf](https://www.educationestonia.org/wp-content/uploads/2020/11/pisa_2018_english_summary_ed.pdf)

<sup>3</sup> [https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018\\_CN\\_NOR.pdf](https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_NOR.pdf)

<sup>4</sup> <https://weforum.ent.box.com/s/dari4dktg4jt2g9xo2o5pksjpatvawdb>

Τέλος, επιλέχθηκε η Κύπρος, κράτος με αμιγώς συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα όσον αφορά στη χάραξη των εκπαιδευτικών πολιτικών με έμφαση στο επίπεδο του συστήματος και με πολύ χαμηλότερη κατάταξη όσον αφορά στα μαθησιακά αποτελέσματά της στην Ευρώπη. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η Κύπρος έχει σημαντικά υψηλότερο επίπεδο χαμηλών επιδόσεων από τις χώρες του ΟΟΣΑ στην ανάγνωση, τα μαθηματικά και τις επιστήμες και ένα σημαντικά χαμηλότερο επίπεδο υψηλών επιδόσεων από τις χώρες του ΟΟΣΑ στις ίδιες κατηγορίες. Έχει επίσης σημαντικά χαμηλότερη μέση απόδοση από τις χώρες του ΟΟΣΑ στην ανάγνωση, τα μαθηματικά και τις επιστήμες. Συγκεκριμένα, στην Έκθεση του 2018, η Κύπρος κατέλαβε την 46η θέση στα μαθηματικά (2015: 48η), την 48η στην επιστήμη (2015: 51) και την 51η στην ανάγνωση (2015: 45) ανάμεσα σε 79 χώρες που συμμετείχαν στην έρευνα (Schleicher, 2019).

Ταυτόχρονα, η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή επιχειρεί να αναδείξει το ερευνητικό κενό στο επίπεδο του συστήματος, αφού μέχρι στιγμής δεν υπάρχουν αρκετές έρευνες και μεταanalύσεις που εξετάζουν τους παράγοντες στο επίπεδο του συστήματος που σχετίζονται με τα μαθησιακά αποτελέσματα. Εξαιρεση είναι η μετανάλυση των Mejía-Rodríguez και Kyriakides (2022). Η συγκεκριμένη μετανάλυση δείχνει ότι η βιβλιογραφία δεν εξέτασε την επίδραση της πολιτικής στο επίπεδο του συστήματος στα μαθησιακά αποτελέσματα. Συνεπώς, τη δεδομένη στιγμή δεν υπάρχουν συγκριτικές έρευνες που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για περαιτέρω ανάπτυξη του ΔΜΕΑ στο επίπεδο του συστήματος ή που να μπορούν να επεξηγούν την επίδραση συγκεκριμένων εθνικών πολιτικών στα μαθησιακά αποτελέσματα σε συγκεκριμένα συγκείμενα χωρών.

Επιπλέον, η συγκεκριμένη μεταπτυχιακή διατριβή θα επιχειρήσει να εξετάσει τον ρόλο της έννοιας της πολιτικής και την επίδρασή της στη μάθηση, κάτι που μέχρι στιγμής δεν αποτέλεσε υπό έμφαση στόχο στην έρευνα των μαθησιακών αποτελεσμάτων στο επίπεδο του συστήματος. Ως εκ τούτου, όσον αφορά την έννοια της πολιτικής, διερευνάται βιβλιογραφικά η σύνδεση της έννοιας με τη μάθηση δίνοντας έμφαση στην έννοια της σχολικής πολιτικής (school policy). Συγκεκριμένα, η μεγαλύτερη έμφαση στη σχολική πολιτική φαίνεται να δίνεται σε επίπεδο συστήματος. Δύο βασικές έννοιες που εξετάζονται ως προς την εκπαιδευτική πολιτική, και οι οποίες προσεγγίζονται ως βασικές συνθήκες που

θα πρέπει να ισχύουν σε κάθε εκπαιδευτική πολιτική, είναι η συνοχή/συνέπεια (consistency) και η σαφήνεια (clarity). Τα ερωτήματα που προκύπτουν είναι κατά πόσον η κάθε εκπαιδευτική πολιτική είναι ξεκάθαρα διατυπωμένη και με σαφή προσανατολισμό και στόχευση. Με λίγα λόγια, χαρακτηρίζεται από συνέπεια και σαφήνεια; Ταυτόχρονα, λαμβάνεται υπόψη το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικές πολιτικές επιδρούν άμεσα στους εμπλεκόμενους (stakeholders). Συνεπώς, στις τρεις υπό εξέταση περιπτώσεις χωρών (Εσθονία, Νορβηγία, Κύπρος) διερευνάται κατά πόσον οι εκπαιδευτικές πολιτικές τους χαρακτηρίζονται από συνοχή και συνέπεια αλλά ταυτόχρονα και ο βαθμός εναρμόνισής τους με συγκεκριμένους και ξεκάθαρους στόχους, όπως και η πρόσληψή τους στους εμπλεκόμενους (stakeholders).

Στόχος της παρούσας μεταπτυχιακής διατριβής είναι ακόμη να διερευνηθεί κατά πόσον μπορεί να διατυπωθεί συγκεκριμένη σύσταση πολιτικής για την περίπτωση της Κύπρου, η οποία αποτελεί ένα καθαρά συγκεντρωτικό και διαφορετικό εκπαιδευτικό σύστημα από τα υπόλοιπα που εξετάζονται. Σημειώνεται, ότι τα αποτελέσματα εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας της Κύπρου αποτελούν σημείο έντονης πολιτικής κριτικής στον δημόσιο διάλογο, ο οποίος αναμοχλεύεται πιο έντονα μετά την ανάδυση των διεθνών ερευνών. Ως εκ τούτου, η συγκεκριμένη ερευνητική προσπάθεια θα επιχειρήσει να προτείνει εισηγήσεις στους φορείς χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής της Κύπρου, οι οποίες θα προκύπτουν από τα ευρήματα της συγκριτικής αυτής έρευνας αλλά και για το πώς το μοντέλο που προκύπτει μπορεί να χρησιμοποιηθεί με στόχο τη βελτίωση του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος. Διερευνάται, επίσης, εάν εκπαιδευτικές πολιτικές των δύο άλλων χωρών, που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στο κυπριακό συγκείμενο, θα μπορούσαν να μεταφερθούν και να υιοθετηθούν στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ**

Συχνά ακούμε στον δημόσιο διάλογο να γίνεται αναφορά σε μεταρρυθμίσεις και αλλαγές που θα πρέπει να τροχοδρομηθούν έτσι ώστε το εκπαιδευτικό σύστημα να γίνει αποτελεσματικό εννοώντας να μπορεί να επιδράσει θετικά στα μαθησιακά αποτελέσματα της χώρας. Αξίζει να σημειωθεί, ότι πέραν ελαχίστων εξαιρέσεων, ο δημόσιος διάλογος δεν αφορά στην εκ θεμελίων αλλαγή του υφιστάμενου εκπαιδευτικού συστήματος παρά σε μεταρρυθμίσεις και αλλαγές που θα αφορούν πολιτικές σχετικά με τη διοίκηση του σχολείου, την επιμόρφωση εκπαιδευτικού, τα αναλυτικά προγράμματα, τις διδακτικές μεθόδους, την αξιολόγηση του μαθητή και του εκπαιδευτικού και άλλες πολιτικές.

Αξίζει να σημειωθεί, επίσης, ότι οι κατατάξεις των χωρών όπως προκύπτουν από τις διεθνείς έρευνες δεν αποτελούν κατ' ανάγκη δείκτες της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων, παρά το πλήθος των δεδομένων που προσφέρουν στα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών. Εντούτοις, πώς τα συγκριτικά αυτά αποτελέσματα των χωρών που προκύπτουν από τις διεθνείς έρευνες, και τα οποία απλά περιγράφουν την εικόνα των εκπαιδευτικών συστημάτων σε συγκεκριμένα χρονικά διαστήματα, μετουσιώνονται σε εκπαιδευτικές πολιτικές;

Αναμφίβολα, τα αποτελέσματα των διεθνών ερευνών σε αρκετές περιπτώσεις λειτούργησαν ως οι καταλύτες για διεξαγωγή είτε περαιτέρω ερευνών είτε για την προώθηση εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, ενώ σε άλλες περιπτώσεις χωρών δεν φάνηκε να υπήρξε ιδιαίτερη διασύνδεση των αποτελεσμάτων με τη χάραξη της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής (Breakspear, 2012; Kyriakides et al., 2018; Livingston & McCall, 2005). Στην περίπτωση της Κύπρου, η δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων των διεθνών ερευνών προκαλεί πλήθος αρνητικών αντιδράσεων που στοχοποιούν κυρίως την εθνική εκπαιδευτική πολιτική ή ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα. Το ερώτημα που αναδύεται είναι αν η Κύπρος θα πρέπει να μελετήσει περιπτώσεις άλλων χωρών με υψηλά αποτελέσματα και να προβληματιστεί για πρακτικές που άλλες χώρες υιοθετούν. Ταυτόχρονα, προκύπτει και η εξέταση της προοπτικής σχεδιασμού επιπρόσθετων ερευνών

σε τοπικό επίπεδο σχετικά με τα μαθησιακά αποτελέσματα που να ενσωματώνουν και την αξιολόγηση δεξιοτήτων (Καραγιώργη, 2014).

Ακόμη, τα διαχρονικά αποτελέσματα μίας χώρας μπορούν να κινητοποιήσουν τη διαδικασία χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής ή τη διαδικασία μεταρρύθμισης της εκπαιδευτικής πολιτικής. Άρα, οι διεθνείς έρευνες παρέχουν ενδείξεις για τα μαθησιακά αποτελέσματα των εκπαιδευτικών συστημάτων τόσο διαχρονικά εντός συστημάτων όσο και συγκρινόμενα με άλλα εκπαιδευτικά συστήματα (Καραγιώργη, 2014). Οι Kyriakides et al. (2018) αφορμώνται από τον συλλογισμό ότι εφόσον παρατηρείται διακύμανση στην απόδοση των μαθητών σε διαφορετικές χώρες, οι υπεύθυνοι χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής θα πρέπει να ανταποκρίνονται στις επικρίσεις σχετικά με την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων. Επιπλέον, εξετάζουν και τις επιπτώσεις από τον σχεδιασμό διεθνών μελετών μεγάλης κλίμακας στην εκπαιδευτική πολιτική.

Εντούτοις, πρόκειται για συγκριτικές μετρήσεις που δεν μπορούν όμως να επεξηγήσουν το πώς διασυνδέεται το εκάστοτε εκπαιδευτικό σύστημα και οι πολιτικές του με τα μαθησιακά αποτελέσματα. Συγκεκριμένα, οι διεθνείς έρευνες ασχολούνται κυρίως με παράγοντες στο επίπεδο του/της μαθητή/μαθήτριας (π.χ. το υπόβαθρο του/της μαθητή/μαθήτριας, τα κίνητρα και οι ευκαιρίες μάθησης), και σε κάποιο βαθμό με παράγοντες του σχολικού επιπέδου (π.χ. οι διδακτικές πρακτικές και το σχολικό κλίμα). Το ερώτημα αυτό επιχειρεί εδώ και δεκαετίες να φωτίσει η Έρευνα για την Εκπαιδευτική Αποτελεσματικότητα (EEA), η οποία πέρασε από πολλές φάσεις.

Αρχικά, οι πρόδρομες έρευνες με κοινωνιολογικό και ψυχολογικό υπόβαθρο (Coleman et al., 1966; Jenks et al., 1972) στο ερώτημα «τι καθιστά ένα σχολείο περισσότερο αποτελεσματικό από άλλα» καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι καθοριστικός παράγοντας είναι το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των μαθητών και ο δείκτης ευφύιας τους, που δεν επιτρέπουν καμία άλλη ερμηνευτική διακύμανση μεταξύ των μαθητών/μαθητριών, ενώ το σχολείο παρουσιάζεται να επιδρά ελάχιστα στα μαθησιακά αποτελέσματα.

Στην παραπάνω μηδενιστική προς τον ρόλο των σχολείων προσέγγιση, ασκήθηκε κυρίως ιδεολογική κριτική και έτσι από τη δεκαετία του 1970 αλλά κυρίως από τη δεκαετία του 1980, το ερευνητικό ενδιαφέρον στράφηκε προς την ποιότητα της παρεχόμενης από το σχολείο μάθησης. Αναλυτικότερα, η ΕΕΑ χωρίζεται σε τέσσερις διακριτές φάσεις που επιχειρούν να απαντήσουν διαφορετικά ερευνητικά ερωτήματα αναπτύσσοντας έτσι θεωρητικά την ΕΕΑ. Συνοπτικά, μπορεί να εξαχθεί το συμπέρασμα ότι η βιβλιογραφική ανασκόπηση που θα παρουσιαστεί παρακάτω και των τεσσάρων φάσεων της ΕΕΑ, συνηγορεί στο βασικό ερευνητικό εύρημα ότι ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που έχει τη μεγαλύτερη επίδραση στα μαθησιακά αποτελέσματα, εύρημα που εγκυροποιείται εκτεταμένα από πλήθος ερευνών (Kyriakides et al., 2013). Πέραν όμως του καταλυτικού ρόλου του εκπαιδευτικού στη μάθηση, πλήθος άλλων παραγόντων φαίνεται να επιδρούν σε μικρότερο βαθμό σε αυτή.

Η πρώτη λοιπόν φάση της ΕΕΑ, η οποία διαδέχθηκε την προηγούμενη αφοριστική κριτική που δέχθηκε η εκπαίδευση και το σχολείο, αντισταθμίζει τα ακραία συμπεράσματα των Coleman (1966) και Jenks (1972). Στον αντίποδα τους λοιπόν, οι Brookover et al. (1979) και Rutter et al. (1979), αποδεικνύουν ότι τα σχολεία σαφώς επιδρούν στα μαθησιακά αποτελέσματα. Καταδεικνύουν ότι σχολεία με μαθητικό πληθυσμό με όμοια χαρακτηριστικά επιτυγχάνουν διαφορετικά αποτελέσματα τόσο στον γνωστικό όσο και στον συναισθηματικό τομέα. Συνεπώς, «φωτίζουν» τον ρόλο του εκπαιδευτικού και τη σημασία ύπαρξης αποτελεσματικού ή όχι εκπαιδευτικού, ενώ δείχνουν ταυτόχρονα ότι η επίδραση του εκπαιδευτικού και του σχολείου θα είναι μεγαλύτερη σε μαθητές/μαθήτριες με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο (ΚΟΕ). Η πρώτη φάση της ΕΕΑ θεμελίωσε απλά την επίδραση του σχολείου και του εκπαιδευτικού στα μαθησιακά αποτελέσματα χωρίς να εξερευνεί ποιοι παράγοντες σχετίζονται με καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα (Kyriakides et al., 2021, pp. 26-27).

Η δεύτερη φάση της ΕΕΑ τείνει να καθορίσει τους παράγοντες εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας. Ο Edmonds (1979) αναπτύσσει ένα μοντέλο πέντε παραγόντων αποτελεσματικού σχολείου, το οποίο προκύπτει από τη σύνθεση ερευνών για τη σχολική αποτελεσματικότητα. Συγκεκριμένα, οι παράγοντες αυτοί είναι: η ισχυρή εκπαιδευτική



ηγεσία, οι υψηλές προσδοκίες για τα επιτεύγματα των μαθητών/μαθητριών, η έμφαση στις βασικές δεξιότητες, η ύπαρξη ασφαλούς και οργανωμένου κλίματος και οι συχνές αξιολογήσεις της βελτίωσης των μαθητών/μαθητριών. Πολύ σημαντικό χαρακτηριστικό γνώρισμα της δεύτερης φάσης της EEA είναι η βελτίωση των μεθοδολογικών εργαλείων της EEA και η ανάπτυξη ερευνητικών προγραμμάτων διαφόρων τύπων (πειραματικές έρευνες, συσχετιστικές έρευνες, περιπτώσιακές έρευνες). Παρά τον μεγάλο όγκο ερευνών που προέκυψαν κατά τη δεύτερη φάση της EEA (Cobb et al., 1992; Hanushek & Rivkin, 2010; Hattie, 2009; Konstantopoulos & Chung, 2011; Konstantopoulos & Sun, 2012; Kyle, 1985; Muijs & Reynolds, 2001; Pate et al., 1992; Pianta et al., 2008; Reynolds & Teddlie, 2000; Rivers & Sanders, 2002; Webb, 1991), οι οποίες συγκεντρώνουν αριθμό παραγόντων που καθορίζουν την αποτελεσματικότητα μίας σχολικής μονάδας, εντούτοις δεν απαντάται ακόμη το ερώτημα γιατί συγκεκριμένοι παράγοντες επηρεάζουν θετικά τα μαθησιακά αποτελέσματα (Kyriakides et al., 2021, pp. 28-29).

Κατά την τρίτη φάση της EEA επιχειρείται μοντελοποίησή της με την ανάπτυξη θεωρητικών μοντέλων (Kyriakides et al., 2021, p. 29). Συνεπώς, πλέον δίνεται έμφαση όχι στον εντοπισμό των παραγόντων που επιδρούν στα μαθησιακά αποτελέσματα αλλά στην ανάπτυξη θεωρητικών μοντέλων που θα μπορούν να επεξηγήσουν πώς οι παράγοντες αυτοί μπορούν να επιδράσουν στην αποτελεσματικότητα σε διαφορετικά επίπεδα (Creemers, 1994; Scheerens, 1992; Stringfield & Slavin, 1992). Οι προσεγγίσεις που ακολουθούνται είναι οι ακόλουθες τρεις βασικές: η οικονομική προσέγγιση, η κοινωνιολογική/ψυχολογική προσέγγιση και τα ολιστικά/περιεκτικά μοντέλα (Creemers, 1994). Από τα ολιστικά περιεκτικά μοντέλα - τα οποία πλέον είναι πολυεπίπεδα και ενσωματώνουν παράγοντες από το επίπεδο του συστήματος, του σχολείου, της τάξης και του/της μαθητή/μαθήτριας - το ολιστικό μοντέλο εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας του Creemers (1994) ξεχωρίζει κυρίως για την ανάδειξη του σημαίνοντα ρόλου της αποτελεσματικής διδασκαλίας, του χρόνου<sup>5</sup> που αφορά στη μάθηση αλλά και των

---

<sup>5</sup> Ο Creemers στην ουσία ανέπτυξε περισσότερο εννοιολογικά το μοντέλο του Carroll (1963), αφού ξεχωρίζει τον «χρόνο» από τις «ευκαιρίες», οι οποίες ανιχνεύονται τόσο στο επίπεδο της τάξης όσο και στο επίπεδο του σχολείου. Παρότι το μοντέλο του Carroll απέχει χρονικά τρεις δεκαετίες από το μοντέλο του Creemers, εντούτοις συνδέεται άμεσα με το μοντέλο του Creemers. Ο Carroll είναι αυτός που δείχνει πρώτος ότι ο χρόνος και οι ευκαιρίες μάθησης, η ποιότητα και η ποσότητα διδασκαλίας επιδρούν σημαντικά στη μάθηση. Συνεπώς, ο Creemers (2006)

επιπέδων του σχολείου και του συστήματος. Η κριτική που ασκήθηκε στο μοντέλο του Creemers αφορούσε στη μη ανάδειξη του δυναμικού χαρακτήρα της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας.<sup>6</sup> Το μοντέλο του Creemers έτυχε εγκυροποίησης μέσα από έξι έρευνες σε Κύπρο και Ολλανδία (de Jong et al., 2004; Driessen & Sleegers, 2000; Kyriakides, 2005a; Kyriakides & Tsangaridou, 2008; Kyriakides et al., 2000; Reezigt et al., 1999). Εντούτοις, μέσα από τις έρευνες αυτές προέκυψε όχι μόνο ο πολυεπίπεδος χαρακτήρας της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας αλλά και ο σύνθετος και δυναμικός της χαρακτήρας μεταξύ των επιπέδων (Campbell et al., 2004; Kyriakides, 2008; Teddlie & Reynolds, 2000).

Ο Kyriakides (2008) συνθέτοντας όλες τις προαναφερθείσες έρευνες εισηγείται την ανάπτυξη του ολιστικού μοντέλου του Creemers λαμβάνοντας υπόψη τη δυναμική φύση της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας. Συγκεκριμένα, όλες οι έρευνες κατέδειξαν ότι οι επιδράσεις στα μαθησιακά αποτελέσματα είναι πολυεπίπεδες. Επιπλέον, το γεγονός ότι πολλά συμπεράσματα δεν μπορούσαν να επεξηγηθούν από το μοντέλο, οδηγούσε στο συμπέρασμα ότι θα έπρεπε να συμπεριληφθούν κι άλλοι παράγοντες στο επίπεδο του/της μαθητή/μαθήτριας, όπως το φύλο ή η ηλικία, το ΚΟΕ, η αρχική επίδοση, η προσωπικότητα και η εθνικότητα (Creemers & Kyriakides, 2008; Scheerens, 2014). Ταυτόχρονα, παρά την έμφαση που δόθηκε στο επίπεδο της τάξης, εμπειρικά δεν αποδείχθηκε ότι άλλοι παράγοντες που δεν περιλαμβάνονταν στο μοντέλο, όπως οι γνώσεις ή η συμπεριφορά του/της εκπαιδευτικού, δεν έπαιζαν ρόλο στα μαθησιακά αποτελέσματα. Τέλος, το μοντέλο του Creemers δεν εντόπιζε σχέσεις ανάμεσα στο επίπεδο της τάξης και στο

---

διακρίνοντας μεταξύ τους τις έννοιες του «χρόνου» και των «ευκαιριών» και τοποθετώντας τις στο επίπεδο της τάξης και του σχολείου, μπορεί να ανιχνεύσει διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών συστημάτων και όχι μεταξύ των συμπεριφορών των μαθητών. Επιπλέον, αναγνώρισε τρεις βασικές συνιστώσες στην ποιότητα της διδασκαλίας: την ποιότητα του υλικού που σχετίζεται με τα αναλυτικά προγράμματα, τις διαδικασίες ομαδοποίησης και τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού (Creemers & Kyriakides, 2008).

<sup>6</sup> Αναλυτικότερα, παρότι το μοντέλο του Creemers (2004) διέπεται από τις αρχές της συνέπειας όσον αφορά τους παράγοντες στα διάφορα επίπεδα, της συνοχής, του ελέγχου και της σταθερότητας, του ασκήθηκε κριτική σχετικά με τον βαθμό δυσκολίας που υπάρχει στην παρατήρηση αυτών των αρχών, όπως και για το ότι δεν περιγράφεται πώς οι παράγοντες στα διάφορα επίπεδα αλληλεπιδρούν. Ακόμη, το μοντέλο δεν είναι φειδωλό αλλά μάλλον σύνθετο, αφού προτείνει περισσότερες από τριάντα μεταβλητές χωρίς να διευκρινίζονται προτεραιότητες για εκπαιδευτική βελτίωση. Τέλος, στο μοντέλο του Creemers παράγοντες στο επίπεδο του μαθητή (κίνητρα εμπλοκής, κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο) δεν κρίνονται ως καθοριστικοί σχετικά με τον χρόνο που θα χρησιμοποιήσουν και κατά συνέπεια με τα μαθησιακά αποτελέσματα (Kyriakides, 2008).

επίπεδο του σχολείου. Οι Campbell et al. (2004) επισημαίνουν την ανάγκη για διερεύνηση της διαφοροποιημένης αποτελεσματικότητας, η οποία μέσα από το μοντέλο του Creemers δεν μπορεί να διερευνηθεί. Άρα, προέκυψε η αναμφίβολη σύνδεση της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας με τον συνεχή και δυναμικό χαρακτήρα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Έτσι, οι Creemers και Kyriakides (2008) προτείνουν το Δυναμικό Μοντέλο Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας (ΔΜΕΑ), το οποίο εκτός από πολυεπίπεδο ορίζει και τις δυναμικές σχέσεις μεταξύ των παραγόντων που επιδρούν στη μάθηση μέσα στα ίδια τα επίπεδα. Μέχρι σήμερα έχουν ολοκληρωθεί πολλές έρευνες που εγκυροποιούν το θεωρητικό μοντέλο ΔΜΕΑ. Συγκεκριμένα, έχουν διενεργηθεί επτά διαχρονικές έρευνες στην Κύπρο, σε ακόμη πέντε ευρωπαϊκές χώρες, στον Καναδά και στη Γκάνα, όπως και δύο μεταναλύσεις που αφορούν στο επίπεδο του σχολείου και της τάξης (Azigwe et al., 2016; Creemers & Kyriakides, 2010a; Creemers & Kyriakides, 2010b; Kyriakides & Creemers, 2008; Kyriakides & Creemers, 2009; Kyriakides et al., 2010; Kyriakides et al., 2013; Kyriakides et al., 2020; Panayiotou et al., 2014).

Επίσης, πολύ σημαντικά χαρακτηριστικά του ΔΜΕΑ πέραν της περαιτέρω αξιοποίησης των παραγόντων στα επίπεδα του/της μαθητή/μαθήτριας και της τάξης, είναι και η αξιοποίηση των παραγόντων στο επίπεδο του σχολείου, που δημιουργούν το θετικό μαθησιακό περιβάλλον, αλλά και των παραγόντων στο επίπεδο του συστήματος, που αφορούν στην επίσημη εκπαιδευτική πολιτική των κρατών. Ακόμη, το ΔΜΕΑ αξιοποιεί καθολικά όλους τους στόχους των αναλυτικών προγραμμάτων – γνωστικούς, μεταγνωστικούς, συναισθηματικούς - και δεν περιορίζεται μόνο στους γνωστικούς όπως οι πλείστες άλλες έρευνες εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας. Επιπλέον, οι πέντε διαστάσεις που χρησιμοποιεί το ΔΜΕΑ για να φωτίσει τον κάθε παράγοντα εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας μπορούν να αναδείξουν τις διαφορές στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών/μαθητριών δεδομένων των προσωπικών τους χαρακτηριστικών. Τέλος, μέσω του ΔΜΕΑ είναι εφικτή και η ομαδοποίηση των παραγόντων εντός των ίδιων επιπέδων και συνεπώς είναι εφικτή μία περισσότερο συγκροτημένη προσπάθεια για

ολιστική στρατηγική βελτίωση της αποτελεσματικότητας (Creemers & Kyriakides, 2008; Creemers & Kyriakides, 2012; Scheerens, 2014).

Σε επίπεδο εκπαιδευτικών συστημάτων, το ΔΜΕΑ δύναται να συγκεράσει την εκπαιδευτική με τη σχολική αποτελεσματικότητα κι έτσι να αξιοποιηθεί από τους φορείς χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής και να τους οδηγήσει σε αναπροσαρμογές τόσο σε επίπεδο σχολείων όσο και σε επίπεδο συστημάτων (Creemers & Kyriakides, 2010a; Creemers & Kyriakides, 2010b, Creemers & Kyriakides, 2012). Ιδιαίτερα, στο ΔΜΕΑ το επίπεδο του συστήματος παρουσιάζεται να επιδρά στα μαθησιακά αποτελέσματα έμμεσα μέσω της ανάπτυξης και αξιολόγησης της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Το εκπαιδευτικό σύστημα θα επηρεάσει τα μαθησιακά αποτελέσματα μέσω των πολιτικών του για τη διδασκαλία και τις διαδικασίες που τη διέπουν, ακόμη μέσω των αρχών και αξιών που προωθεί και τη διαμόρφωση του ευρύτερου εκπαιδευτικού πλαισίου. Επίσης, με βάση το ΔΜΕΑ, οι πολιτικές που αφορούν στους παράγοντες εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας σε επίπεδο συστήματος θα πρέπει να μετρούνται διαχρονικά και σε σχέση με υφιστάμενες αδυναμίες. Συνεπώς, τα εκπαιδευτικά συστήματα που μπορούν πρώτα και κύρια να εντοπίσουν τις αδυναμίες τους μπορούν ταυτόχρονα και να αναπτύξουν την πολιτική που απαιτείται σε κάθε περίπτωση βελτιώνοντας το επίπεδο της τάξης (διδασκαλία) και το επίπεδο του σχολείου (μαθησιακό περιβάλλον) βελτιώνοντας έμμεσα τα μαθησιακά αποτελέσματα, που αποτελεί και τον πρωταρχικό τους στόχο (Creemers & Kyriakides, 2009).

Κατά την τέταρτη φάση της ΕΕΑ, την οποία διανύουμε, επιχειρείται να διασυνδεθεί η έρευνα για τους παράγοντες που επιδρούν αποτελεσματικά στα μαθησιακά αποτελέσματα με τις δράσεις που θα πρέπει να αναληφθούν έτσι ώστε η ποιότητα της εκπαίδευσης να βελτιωθεί. Συνεπώς, να συνδεθεί η θεωρία της έρευνας για την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα με την Έρευνα για τη Βελτίωση της Αποτελεσματικότητας (σχολική βελτίωση) (EBA) (Kyriakides et al., 2021, pp. 29-30). Πρόκειται για μία ερευνητική ανάγκη σύνδεσης της ΕΕΑ με την EBA που προκύπτει από τις αρχές της δεκαετίας του 1990 (Wikeley & Murillo, 2005). Πιο συγκεκριμένα, μέσα από την EBA αναδείχθηκε η ανάγκη για ανάδειξη και μελέτη ταυτόχρονα και του συγκεκριμένου, ενώ την ίδια στιγμή φάνηκε ότι

η ανάδειξη μόνο των παραγόντων αποτελεσματικότητας που επιχείρησε η ΕΕΑ δεν ήταν αρκετή. Ούτε όμως αρκετό ήταν να επιχειρηθεί η βελτίωση μόνο μέσα από τα παρεμβατικά προγράμματα της ΕΒΑ. Ακόμη, η ΕΒΑ προκρίνει ως προϋπόθεση το κατάλληλο σχολικό κλίμα, θέματα διοίκησης και διαχείρισης από τα μέλη του σχολικού οργανισμού, όπως και τις ποιοτικές μετρήσεις. Άρα, στην τέταρτη φάση επιχειρείται σύζευξη των δύο ερευνητικών πεδίων, της ΕΕΑ και ΕΒΑ (Κυριακίδης & Δημητρίου, 2015; Kyriakides et al., 2021).

## Η ΕΡΕΥΝΑ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΤΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ

Στην τέταρτη λοιπόν φάση της ΕΕΑ αναπτύχθηκε ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον στους παράγοντες που αφορούν στον τρόπο λειτουργίας των εκπαιδευτικών συστημάτων. Η ανάπτυξη συγκριτικών μελετών γύρω από τα εκπαιδευτικά συστήματα μπορεί να οδηγήσει στην ανίχνευση παραγόντων σχολικής αποτελεσματικότητας που να αφορούν γενικά τα εκπαιδευτικά συστήματα (Mortimore & Macbeath, 2001; Reynolds et al., 2014).

Σημειώνεται ιδιαίτερα, ότι το κενό στην έρευνα σχετικά με το επίπεδο του συστήματος έχει ήδη επισημανθεί (Kyriakides, 2006b; Sammons, 2006). Ο Creemers (2006) σημειώνει την ανάγκη διεξαγωγής ερευνών που να μην περιορίζονται μόνο σε τοπικό επίπεδο αλλά να συγκρίνουν εκπαιδευτικά συστήματα και να διερευνούν το πότε κάποια εκπαιδευτικά συστήματα είναι πιο αποτελεσματικά από άλλα. Ακόμη, οι Creemers και Kyriakides (2015) επισημαίνουν την αναγκαιότητα επεξήγησης των πολιτικών και των πρακτικών που μπορούν να βοηθήσουν τα συστήματα να βελτιώσουν την αποτελεσματικότητά τους. Επιπλέον, στόχος δεν θα πρέπει να είναι απλά η κατάταξη των χωρών με βάση τα αποτελέσματα των διεθνών ερευνών αλλά η επισήμανση των παραγόντων που επιδρούν στα μαθησιακά αποτελέσματα (Kyriakides & Charalambous, 2005).

Αξίζει να σημειωθεί, ότι όσον αφορά το επίπεδο του συστήματος ολοκληρώθηκε μόλις μία μετανάλυση (Mejía-Rodríguez & Kyriakides, 2022), καθώς και το διεθνές ερευνητικό πρόγραμμα «Establishing a knowledge base for quality in education: Testing a dynamizing theory of educational effectiveness» του European Social Fund (ESF). Το πρόγραμμα αυτό

με θεωρητική βάση το ΔΜΕΑ, αποτελεί μία διεθνή συνεργασία έξι ευρωπαϊκών χωρών (Κύπρος, Ελλάδα, Γερμανία, Βέλγιο, Ιρλανδία, Σλοβενία). Πέραν των παραγόντων που καθιστούν τους εκπαιδευτικούς αποτελεσματικούς, διερεύνησε και τους παράγοντες που καθιστούν τα σχολεία αλλά και τα εκπαιδευτικά συστήματα περισσότερο αποτελεσματικά (Kyriakides et al., 2018; Panayiotou et al., 2015).

Διεθνές ερευνητικό πρόγραμμα «Establishing a knowledge base for quality in education: Testing a dynaming theory of educational effectiveness» του European Social Fund (ESF) (2018)

Όπως προαναφέρθηκε, το θεωρητικό μοντέλο στο οποίο βασίζεται η έρευνα των Kyriakides et al. (2018) σχετικά με την επίδραση των εθνικών πολιτικών στα μαθησιακά αποτελέσματα είναι το Δυναμικό Μοντέλο Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας (ΔΜΕΑ). Η βασική ειδοποιός διαφορά μεταξύ του ΔΜΕΑ και των προηγούμενων ολιστικών θεωρητικών μοντέλων εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας είναι η μέτρηση τόσο ποσοτικών όσο και ποιοτικών χαρακτηριστικών των παραγόντων αποτελεσματικότητας. Συγκεκριμένα, το μοντέλο υποθέτει ότι κάθε παράγοντας μπορεί να οριστεί και να μετρηθεί σε σχέση με πέντε διαστάσεις: συχνότητα, στάδιο, εστίαση, ποιότητα και διαφοροποίηση. Συνεπώς, η μέτρηση της εθνικής πολιτικής για τη διδασκαλία και το σχολικό μαθησιακό περιβάλλον και η επίδρασή τους στα μαθησιακά αποτελέσματα σε Μαθηματικά και Επιστήμη στις προαναφερθείσες ευρωπαϊκές χώρες, έγινε με βάση τις παραπάνω πέντε διαστάσεις. Επιπλέον, εξετάζονται και οι επιπτώσεις για τον σχεδιασμό διεθνών μελετών μεγάλης κλίμακας στην πολιτική και στην εκπαιδευτική πρακτική.

Οι Kyriakides et al. (2018) προτού προβούν σε παρουσίαση και ανάλυση του περιεχομένου των ευρημάτων τους, επιχειρούν μία συνοπτική εισαγωγή σχετικά με τις μέχρι το 2017 δημοσιεύσεις και ευρήματα γύρω από τη σχολική βελτίωση και τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων σε επίπεδο συστήματος. Επίσης, αναδεικνύουν το γεγονός ότι η μέχρι τώρα βιβλιογραφία δεν κατάφερε να αποδείξει επαρκώς με εμπειρικά στοιχεία την επίδραση των εθνικών πολιτικών στα μαθησιακά αποτελέσματα. Στο άρθρο

επεξηγείται γιατί η επίδραση είναι έμμεση, αφού θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι οι εθνικές πολιτικές θέτουν το πλαίσιο για τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Τα σχολεία θα αναπτύξουν τις δικές τους ξεχωριστές πολιτικές που θα μετουσιώνουν τις εθνικές πολιτικές, αφού υπάρχει η βασική πεποίθηση ότι η αύξηση της εξουσίας και της ευελιξίας των σχολείων θα οδηγήσει στην ανάπτυξη περισσότερο αποτελεσματικών εκπαιδευτικών διαδικασιών, οι οποίες θα ανταποκρίνονται καλύτερα στις τοπικές ανάγκες.

Ακόμη, οι συντάκτες του άρθρου επισημαίνουν το «παράδοξο» που εμφανίζεται στην ερευνητική βιβλιογραφία, όπου αντί να επικεντρώνεται στην εξέταση της ανάπτυξης πολιτικής σε σχολικό επίπεδο, επικεντρώνεται στη χάραξη πολιτικής σε κρατικό και εθνικό επίπεδο, ενώ καμία από αυτές τις έρευνες δεν αναζήτησε την επίδραση των εθνικών πολιτικών στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Η ανάλυση που δίνουν για το παραπάνω «παράδοξο» είναι ότι οι διεθνείς συγκριτικές μελέτες όπως η TIMSS και η PISA ασχολούνται κυρίως με παράγοντες σε επίπεδο μαθητή/μαθήτριας (π.χ. χαρακτηριστικά υποβάθρου, κίνητρα και ευκαιρίες μάθησης) και σε κάποιο βαθμό με παράγοντες σε επίπεδο σχολείου (π.χ. διδακτικές πρακτικές και σχολικό κλίμα). Συνεπώς, οι δευτερεύουσες αναλύσεις αυτών των συγκριτικών μελετών αναζητούν την επίδραση άλλων παραγόντων πέραν του επιπέδου του συστήματος στην επίδοση των μαθητών/μαθητριών. Οι μεταβλητές σε επίπεδο συστήματος που είναι διαθέσιμες, αφορούν κυρίως τη δομή του συστήματος και την αυτονομία του σχολείου, παρά την εθνική εκπαιδευτική πολιτική. Το εγχείρημα που αναλαμβάνεται, όπως διαγράφεται από τη συντακτική ομάδα, είναι να προσδιορίσει τον βαθμό που δύνανται οι εθνικές εκπαιδευτικές πολιτικές για τη βελτίωση της μάθησης εντός και εκτός της τάξης να εξηγήσουν τη διακύμανση των επιδόσεων των μαθητών/μαθητριών. Επισημαίνεται, ότι αντλούν θεωρητική υποστήριξη από τις θεωρίες εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας και ορίζουν τις πτυχές της εθνικής πολιτικής που θεωρούνται πιθανοί παράγοντες που σχετίζονται με τη μάθηση των μαθητών/μαθητριών. Επομένως, αρχικά επιχειρείται η εξέταση των εθνικών πολιτικών για τη διδασκαλία που μπορούν να συμβάλουν στη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας σε επίπεδο τάξης και μέσω αυτών στη μάθηση,

ενώ έπειτα εξετάζεται η σημασία της εθνικής πολιτικής για βελτίωση του σχολικού μαθησιακού περιβάλλοντος.

Με βάση λοιπόν μία περιεκτική συγκέντρωση της βιβλιογραφίας γύρω από τους παράγοντες που επεξηγούν τη διακύμανση στην επίδοση των μαθητών/μαθητριών (ποιότητα διδασκαλίας, χρόνος εργασίας, ευκαιρία για μάθηση), συνάγεται ότι τα πρόσφατα θεωρητικά μοντέλα εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας αναφέρονται σε παράγοντες που σχετίζονται με τους βασικούς αυτούς παράγοντες σε όλα τα επίπεδα (μαθητή/μαθήτρια, τάξη, σχολείο και σύστημα). Άρα, οι τρεις βασικές πτυχές της εθνικής πολιτικής για τη διδασκαλία που εξετάζονται είναι η ποσότητα της διδασκαλίας, η παροχή ευκαιριών μάθησης και η ποιότητα της διδασκαλίας. Αναλυτικότερα, η εθνική πολιτική για την ποσότητα της διδασκαλίας αφορά στους κανονισμούς και στις κατευθυντήριες γραμμές προς τα σχολεία (π.χ. κανονισμοί για την απουσία εκπαιδευτικών), που αποσκοπούν στη διατήρηση της ποσότητας της διδασκαλίας στο μέγιστο επίπεδο.

Όσον αφορά την ποσότητα διδασκαλίας, οι συντάκτες του άρθρου αναδεικνύουν τη σημαντικότητά της αναφέροντας ότι ήδη από τα πρώιμα θεωρητικά μοντέλα εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας αλλά και σε μεταναλύσεις διαφαίνεται ο αντίκτυπος της όταν διερευνώνται τα χαρακτηριστικά της αποτελεσματικότητας του/της εκπαιδευτικού και του σχολείου. Αφορμώμενοι λοιπόν από τα παραπάνω αλλά και από το εύρημα ότι η μεγιστοποίηση του διδακτικού χρόνου σχετίζεται με τα μαθησιακά αποτελέσματα, επιχειρούν να εξετάσουν την υπόθεση ότι οι εθνικές πολιτικές για την ποσότητα διδασκαλίας έχουν επίδραση στην επίδοση των μαθητών/μαθητριών και έτσι θα αναμένεται από αυτές να λειτουργούν υποστηρικτικά προς το σχολείο και τον/την εκπαιδευτικό στην προσπάθειά τους για μεγιστοποίηση του διδακτικού χρόνου.<sup>7</sup> Παρόμοια είναι και η υπόθεση που εξετάζεται για τις ευκαιρίες μάθησης, αφού αναμένεται οι εθνικές πολιτικές για την παροχή ευκαιριών μάθησης να συνδέονται με τα επιτεύγματα των μαθητών/μαθητριών υποστηρίζοντας εκπαιδευτικούς και σχολεία στην προσπάθειά τους

---

<sup>7</sup> Η συσχέτιση της ποσότητας διδασκαλίας με τα μαθησιακά αποτελέσματα προκύπτει και από άλλες ερευνητικές προσπάθειες, οι οποίες όμως εντάσσονται στον κλάδο της Οικονομικής της Εκπαίδευσης (Aucejo & Romano, 2016; Battistin & Meroni, 2016; Dobbie & Fryer, 2013; Lavy, 2015).



να εμπλουτίσουν τις ευκαιρίες μάθησης των μαθητών/μαθητριών τους. Επισημαίνουν ότι κατά την ανάλυση των εθνικών πολιτικών για την παροχή ευκαιριών μάθησης, εξετάζουν όχι μόνο τις πολιτικές για το εθνικό πρόγραμμα σπουδών κάθε χώρας, αλλά και τις προσπάθειες των υπευθύνων χάραξης πολιτικής να ενθαρρύνουν/υποστηρίξουν μαθητές και μαθήτριες/εκπαιδευτικούς/σχολεία να αναλάβουν εξωσχολικές δραστηριότητες που συμβάλλουν στην επίτευξη των στόχων των προγραμμάτων σπουδών. Η τρίτη πτυχή της πολιτικής για τη διδασκαλία αφορά τις κατευθυντήριες γραμμές και την υποστήριξη που παρέχεται στους/στις εκπαιδευτικούς στην προσπάθειά τους να χρησιμοποιήσουν αποτελεσματικές διδακτικές πρακτικές.

Ο δεύτερος στόχος της έρευνας των Kyriakides et al. (2018) είναι να εξετάσει τις εθνικές πολιτικές για τη βελτίωση του σχολικού μαθησιακού περιβάλλοντος, το οποίο ενδέχεται να επηρεάσει τη μάθηση των μαθητών/μαθητριών καθώς και πολιτικές που αφορούν την επιμόρφωση άλλων εμπλεκόμενων φορέων (γονείς, εκπαιδευτικοί, σχολική διοικητική ομάδα), αφού μέσω της βελτίωσης της δικής τους μάθησης ενδέχεται να βελτιωθεί η μάθηση των μαθητών/μαθητριών. Έτσι, οι συντάκτες του άρθρου εστιάζουν στην εξέταση των πολιτικών γύρω από τη συμπεριφορά του/της μαθητή/μαθήτριας έξω από την τάξη, τη συνεργασία και αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευτικών, τις σχέσεις μεταξύ σχολείου και κοινότητας, την παροχή επαρκών πόρων μάθησης σε μαθητές/μαθήτριες και εκπαιδευτικούς. Η ομάδα αναδεικνύει τη συμβολή δύο πολύ σημαντικών εμπλεκόμενων στη μάθηση του/της μαθητή/μαθήτριας, των γονιών αλλά και των εκπαιδευτικών, των οποίων η υποστήριξη που ενδεχομένως να παρέχουν οι εθνικές πολιτικές να συνεισφέρουν στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Όσον αφορά τη μεθοδολογία που χρησιμοποίησαν οι Kyriakides et al. (2018), για τη μέτρηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, έγινε χρήση προσθετικής μορφής αξιολόγησης, αφού η μέτρηση έγινε με βάση την επίδοση των μαθητών τετάρτης τάξης σε Μαθηματικά και Επιστήμη σε δύο χρονικά σημεία, στην αρχή και στο τέλος της σχολικής χρονιάς 2010-2011. Οι μετρήσεις αυτές αποτέλεσαν τις εξαρτημένες μεταβλητές της έρευνας. Η αρχική και τελική μέτρηση είναι η πιο ενδεδειγμένη μέθοδος στην προσπάθεια εξαγωγής συμπερασμάτων σχετικά με τη βελτίωση ή μείωση της

αποτελεσματικότητας αλλά και σχετικά με την επίδραση μίας εκπαιδευτικής διαδικασίας, πολιτικής ή παρεμβατικού προγράμματος.

Ως ανεξάρτητες μεταβλητές σε επίπεδο συστήματος χρησιμοποιήθηκαν τα μέτρα εθνικής/κρατικής πολιτικής για τη διδασκαλία και τη βελτίωση του σχολικού μαθησιακού περιβάλλοντος. Η επίδραση των εθνικών πολιτικών μετρήθηκε μέσω τριών τρόπων: α) ανάλυση περιεχομένου των εγγράφων πολιτικής, β) συνεντεύξεις με τους φορείς χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής και γ) ερωτηματολόγια διευθυντών/διευθυντριών που μετρούσαν τις αντιλήψεις τους σχετικά με την εθνική/κρατική πολιτική. Θεωρώ ότι αυτός ακριβώς ο συνδυασμός ποσοτικών και ποιοτικών μετρήσεων, που αποτελεί και πλεονέκτημα του θεωρητικού μοντέλου που χρησιμοποιήθηκε, προσέφερε τη δυνατότητα μίας πολυεπίπεδης και πιο αντικειμενικής προσέγγισης της εθνικής/κρατικής πολιτικής, αφού εξετάστηκε όχι μόνο το έγγραφο (πολιτική) αλλά και η μετουσίωσή της από τους εντεταλμένους φορείς του κράτους για την υλοποίηση των πολιτικών στο σχολικό περιβάλλον. Πολύ σωστά θα πρέπει να εξετάζεται όχι μόνο η πολιτική αλλά αναπόφευκτα η πρόσληψή της από τους εμπλεκόμενους που θα την υλοποιήσουν. Κυρίως, η επιλογή των διευθυντών/διευθυντριών είναι σημαντική, αφού οι διευθυντές/διευθύντριες είναι οι υπεύθυνοι για τη διασφάλιση της εφαρμογής της εθνικής/κρατικής πολιτικής στο σχολικό επίπεδο.

Ταυτόχρονα, διενεργήθηκε ανάλυση περιεχομένου όλων των επίσημων εγγράφων (κανονισμών και οδηγιών) εκπαιδευτικής εθνικής και κρατικής πολιτικής κάθε συμμετέχουσας στην έρευνα χώρας σχετικά με τις δύο υπό εξέταση πτυχές. Μετά την καταγραφή των υποδείξεων/κανονισμών που δόθηκαν στα σχολεία, η ερευνητική ομάδα τις αξιολόγησε προκειμένου να δημιουργηθούν βαθμολογίες ανά διάσταση. Συγκεκριμένα, η ερευνητική ομάδα έπρεπε να εξετάσει κάθε πρόταση πολιτικής λαμβάνοντας υπόψη τη χρονική περίοδο που η πολιτική για πρώτη φορά υιοθετήθηκε και τις μετέπειτα αλλαγές, τη σαφήνειά της, τον βαθμό στον οποίο αυτή συμφωνούσε με τη βιβλιογραφία, το υπόβαθρο της πρότασης, εξετάζοντας τον βαθμό στον οποίο τα σχολεία ενθαρρύνθηκαν να αναλάβουν σχετικές ενέργειες ή τους απαιτήθηκε να την υλοποιήσουν, τα ενδιαφερόμενα μέρη στα οποία απευθυνόταν κάθε πρόταση, ο βαθμός στον οποίο υπήρξε

οποιοδήποτε είδους διαφοροποίηση. Για τη μέτρηση της διάστασης της συχνότητας λήφθηκε υπόψη ο αριθμός των κατευθυντήριων γραμμών πολιτικής ανά παράγοντα, προκειμένου να διαπιστωθεί η έμφαση που δίνει το κάθε σύστημα σε κάθε παράγοντα.

Κατά την ανάλυση των εγγράφων, των ημιδομημένων συνεντεύξεων με τους/τις υπευθύνους χάραξης πολιτικής και των ερωτηματολογίων των διευθυντών/διευθυντριών δημιουργήθηκαν βαθμολογίες ανά διάσταση και παράγοντα, οι οποίες ήταν συγκρίσιμες και χρησιμοποιήθηκαν για την αναζήτηση της επίδρασης της πολιτικής στα μαθησιακά αποτελέσματα.

Όσον αφορά, τη μεθοδολογία της έρευνας, αναμφίβολα θεωρώ ότι ακολουθήθηκε μία περιεκτική και πολυεπίπεδη προσέγγιση, μέσα από πολλές διαστάσεις, η οποία έδινε τη δυνατότητα ελέγχου και εγκυροποίησης των παραγόντων σε επίπεδο χώρας, το προφίλ της οποίας εν συνεχεία συγκρινόταν με το προφίλ των υπολοίπων χωρών. Πιστεύω, ότι ακριβώς η πολυεπίπεδη και περιεκτική αυτή προσέγγιση μπορούσε να αναδείξει ακριβώς το ζητούμενο, δηλαδή την επεξήγηση της διακύμανσης των δεικτών αποτελεσματικότητας των διαφόρων εθνικών/κρατικών πολιτικών. Η δυναμική αυτή προσέγγιση κατόρθωσε να αναδείξει την πρακτική και χειροπιαστή σημασία των εθνικών πολιτικών, οι οποίες δεν αντλούν πλέον τη σημαντικότητά τους από το περιεχόμενό τους και μόνο, αλλά κυρίως από την ενεργητική υλοποίησή τους. Οι πολιτικές κρίνονται «εκ του αποτελέσματος», θα πρέπει να έχουν τόσο θεωρητικό όσο και εμπειρικό υπόβαθρο, να αξιοποιούν πολλά διαφορετικά δεδομένα και να χρησιμοποιούν πολλές διαστάσεις. Ο στόχος αυτός επιτυγχάνεται από την εμπλοκή στην έρευνα όχι μόνο των φορέων χάραξης πολιτικής αλλά και των φορέων υλοποίησης των πολιτικών, οι οποίοι είναι παράλληλα και δέκτες των πολιτικών και αυτοί που εννοιοδοτούν τις πολιτικές. Ακόμη, η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε ενώνει τον χώρο της ΕΕΑ με αυτόν της ΕΒΑ, αφού συνδυάζει τόσο ποσοτικά όσο και ποιοτικά κριτήρια μέτρησης.

Τέλος, η σύγκριση μεταξύ ευρωπαϊκών χωρών μπορεί να βοηθήσει τις χώρες να αντλήσουν τα θετικά στοιχεία και να απορρίψουν τα αρνητικά άλλων χωρών.

Παρόλ' αυτά, οι συντάκτες σημειώνουν ότι ο αριθμός των διευθυντών/διευθυντριών που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο σε κάθε χώρα είναι σχετικά μικρός και ως εκ τούτου, απαιτείται περαιτέρω έρευνα για να ελεγχθεί εάν τα μέτρα που προκύπτουν από την εθνική/κρατική πολιτική έχουν την ίδια σημασία σε διαφορετικές χώρες/κράτη. Η δυσκολία της παραπάνω μεθοδολογίας φαίνεται να έγκειται στη διαδικασία υλοποίησής της, αφού θα πρέπει να διασφαλιστεί ένας μεγάλος αριθμός συμμετεχόντων φορέων για να είναι τα αποτελέσματα αναμφισβήτητα.

Αναμφίβολα, η παραπάνω ερευνητική εργασία δημιουργεί νέες προοπτικές σχετικά με τη σύνδεση του επιπέδου του συστήματος και των εθνικών/κρατικών πολιτικών με τα μαθησιακά αποτελέσματα. Για πρώτη φορά, διατυπώνεται η έμμεση (και όχι η άμεση, όπως μέχρι τότε υποστηριζόταν από τη βιβλιογραφία) επίδραση των εθνικών/κρατικών πολιτικών στη μαθησιακή επίδοση. Ακόμη, για πρώτη φορά τονίζεται η ανάγκη εξέτασης όχι μόνο ποσοτικών κριτηρίων μέτρησης αλλά και ποιοτικών μέσα από πέντε διαστάσεις. Θα πρέπει να σημειωθεί ιδιαίτερα και το γεγονός ότι η εξέταση της αντίληψης των πολιτικών από τους φορείς υλοποίησής τους, ανέδειξε τις ελλείψεις αρκετών συστημάτων. Αυτές οι ελλείψεις μπορούσαν να εντοπιστούν στο σχολικό επίπεδο αλλά όχι στο επίπεδο του συστήματος.

Κυρίως όμως η παραπάνω έρευνα μετατοπίζει το ερευνητικό ενδιαφέρον από τα δύο μέχρι στιγμής υπό εξέταση χαρακτηριστικά του συστήματος (δομή συστήματος και αυτονομία), στον όρο «εκπαιδευτική πολιτική». Θεωρώ ότι η κυριότερη συμβολή του ερευνητικού αυτού προγράμματος έγκειται στο ότι πλέον αποδεικνύεται ότι οι «εκπαιδευτικές πολιτικές» του συστήματος φαίνονται να επιδρούν, έστω έμμεσα, στα μαθησιακά αποτελέσματα.

Εντούτοις, φαίνεται ότι η συγκεκριμένη ερευνητική εργασία, παρά τη σπουδαιότητά της, ενέχει κάποιους μεθοδολογικούς περιορισμούς. Συγκεκριμένα, το γεγονός της χρήσης προσθετικών μοντέλων μέτρησης συνεπάγεται μία μακροπρόθεσμη εξέταση και παρακολούθηση των εθνικών/κρατικών πολιτικών σε σχέση με τα μαθησιακά αποτελέσματα. Πιο συγκεκριμένα, ίσως η επίδραση μίας πολιτικής στα μαθησιακά αποτελέσματα να μην είναι εμφανής μόνο κατά τη διάρκεια ενός σχολικού έτους και

συνεπώς να είναι εμφανής σε βάθος χρόνου. Μία τέτοια υπόθεση δε φαίνεται να διατυπώνεται ως προβληματισμός. Ένας τέτοιος προβληματισμός γίνεται ακόμη πιο έντονος εάν αναλογιστεί κανείς τις ιδιαίτερες συνθήκες που επικράτησαν στα σχολεία κατά τα δύο προηγούμενα σχολικά έτη λόγω πανδημίας κατά τα οποία πολύτιμος σχολικός χρόνος είχε χαθεί. Παρόλ' αυτά, τέτοιες ιδιαίτερες συνθήκες φαίνεται να προκύπτουν και σε άλλες χρονικές και ιστορικές συγκυρίες, όπως πολεμικές συρράξεις, οικονομικές και κοινωνικές κρίσεις. Συνεπώς, οι πολιτικές μίας χώρας πολλές φορές δεν υλοποιούνται με βάση το σχέδιο ή καθυστερούν να υλοποιηθούν ή να αποδώσουν λόγω απρόσμενων παραγόντων.

Πιστεύω λοιπόν, ότι η περιρρέουσα κοινωνική ατμόσφαιρα, όπως και το ευρύτερο εκπαιδευτικό περιβάλλον μίας χώρας θα πρέπει να εξετάζονται εξίσου. Παρόλ' αυτά, η δυσκολία έγκειται στο ότι οι δύο αυτοί τελευταίοι παράγοντες ενδεχομένως για να αποδοθούν θα πρέπει να αυξηθεί το χρονικό διάστημα εξέτασης και παρακολούθησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων, αλλά και η αναζήτηση επιδράσεών τους και σε τομείς πέραν του γνωστικού, στον οποίο αποκλειστικά επικεντρώνεται η εν λόγω έρευνα. Τέτοιες λοιπόν μακροπρόθεσμες έρευνες πολύ πιθανόν να θεωρηθούν από το σύστημα ως μη εφικτές ή/και ασύμφωρες οικονομικά.

Παρά τους όποιους όμως περιορισμούς ή προβληματισμούς, η παρούσα ερευνητική πρόταση των Kyriakides et al. (2018) αποτελεί σταθμό στην έρευνα της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας και της σχολικής βελτίωσης, αφού επαναπροσδιορίζεται ο ρόλος του συστήματος και των εκπαιδευτικών πολιτικών.

## Μετανάλυση των Mejía-Rodríguez και Kyriakides (2022)

Πολύ σημαντικά είναι τα συμπεράσματα της μετανάλυσης των Mejía-Rodríguez και Kyriakides (2022), τα οποία θα επιχειρήσω να κωδικοποιήσω παρακάτω αρχής γενομένης από τα συμπεράσματά τους σε θεωρητικό επίπεδο.

Καταρχάς, διαπιστώνεται το συμπέρασμα ότι σε επίπεδο συστήματος προκύπτει η ανάγκη για ανάπτυξη περιεκτικών/φειδωλών (parsimonious) μοντέλων εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας. Είναι γι' αυτόν τον λόγο που στη συγκεκριμένη μετανάλυση προκρίνεται το θεωρητικό μοντέλο του ΔΜΕΑ (Creemers & Kyriakides, 2008), το οποίο δεν περιλαμβάνει μεταβλητές που συνδέονται με διαρθρωτικές μεταρρυθμίσεις, όπως η λογοδοσία, η αποκέντρωση και η διαστρωμάτωση. Παρόλ' αυτά, επισημαίνεται ορθά ότι οι παράγοντες σε επίπεδο συστήματος που περιλαμβάνει το ΔΜΕΑ (άμεσες εκπαιδευτικές πολιτικές που να επιβεβαιώνουν την ποσότητα και την ποιότητα της μάθησης αλλά και την ποιότητα του μαθησιακού περιβάλλοντος) δεν μπορούν με βεβαιότητα να διασυνδεθούν με την αποτελεσματικότητα του συστήματος, αφού πολύ λίγες έρευνες έχουν γίνει μέχρι στιγμής, οι οποίες ν' ανιχνεύουν σχέσεις μεταξύ αυτών των παραγόντων και των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων.

Επίσης, το θεωρητικό σχήμα που προτείνει η μετανάλυση των Mejía-Rodríguez και Kyriakides (2022), παρέχει ενδείξεις για χαρακτηριστικά που θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν για να περιγράψουν το ευρύτερο εκπαιδευτικό περιβάλλον, που αποτελεί παράγοντα του συστήματος που περιλαμβάνεται στο ΔΜΕΑ αλλά αναφέρεται και σε έρευνες που προηγούνται της πρώτης φάσης της ΕΕΑ και οι οποίες καθορίζονται από το ευρύτερο κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο, καθώς και από το ολιστικό πολυεπίπεδο μοντέλο.

Ταυτόχρονα, πολύ σημαντική είναι η επισήμανση των συγγραφέων της μετανάλυσης σχετικά με το περιεχόμενο του ευρύτερου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος στο πλαίσιο του ΔΜΕΑ. Συγκεκριμένα, επισημαίνουν ότι το ΔΜΕΑ εστιάζει σε δύο μόνο στοιχεία, τα οποία θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν περισσότερο εύπλαστα. Συγκεκριμένα, στο πλαίσιο του ΔΜΕΑ, το ευρύτερο εκπαιδευτικό περιβάλλον περιλαμβάνει γενικότερα το περιεχόμενο της

εκπαίδευσης, το οποίο αφορά στην υποστήριξη των σχολείων από τους διαφορετικούς φορείς και στις προσδοκίες των φορέων για τα σχολεία σχετικά με τη μάθηση και τα μαθησιακά αποτελέσματα. Παρόλ' αυτά, όπως επισημαίνουν οι συγγραφείς της μετανάλυσης, το ΔΜΕΑ δεν περιλαμβάνει στο επίπεδο του συστήματος συνθήκες, όπως η αφθονία, η ανάπτυξη και η ανισότητα, που όπως επισημαίνουν δεν αποτελούν συνθήκες που εντάσσονται στην εμβέλεια ή στις αρμοδιότητες των Υπουργείων Παιδείας ή των άλλων φορέων χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής, παρόλ' αυτά όμως έχουν σαφή συνάφεια με την εκπαίδευση και ως εκ τούτου το ΔΜΕΑ θα μπορούσε να διευρυνθεί επεξηγώντας πώς αυτές οι συνθήκες μπορούν να επιδράσουν στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών πολιτικών.

Επιπρόσθετα, στη μετανάλυση γίνεται αναφορά στις κοινωνικές και πολιτισμικές αξίες, οι οποίες συνδέονται με τις προσδοκίες των φορέων για τα σχολεία σχετικά με τη μάθηση και τα μαθησιακά αποτελέσματα. Συγκεκριμένα, περαιτέρω έρευνα θα πρέπει να γίνει για να ανιχνευθεί η σύνδεση μεταξύ των πολιτισμικών αξιών και των προσδοκιών για τη μάθηση και τα μαθησιακά αποτελέσματα όπως αναφέρονται στο ΔΜΕΑ, ή όπως αναφέρει ο Scheerens (2016), της εκτίμησης για την εκπαίδευση και του κινήτρου του πληθυσμού για επιτυχή ευόδωση της εκπαίδευσης.

Ακόμη, επισημαίνουν την ανάγκη θεωρητικής διασύνδεσης των ολιστικών και πολυεπίπεδων θεωρητικών σχημάτων, όπως το ΔΜΕΑ και το θεωρητικό σχήμα του Scheerens, με θεωρίες της επιστήμης της Ψυχολογίας που αφορούν την ανάπτυξη του παιδιού, ιδίως στο επίπεδο του συστήματος.

Ακόμη, ιδιαίτερα σημαντική είναι η μετανάλυση των Mejía-Rodríguez και Kyriakides (2022) ως προς την επισήμανση των ερευνητικών κενών σε επίπεδο συστήματος. Καταρχάς, τονίζεται η ανάγκη εγκυροποίησης παραγόντων, τόσο του ΔΜΕΑ όσο και του ολιστικού πολυεπίπεδου μοντέλου του Scheerens, για τους οποίους δεν μπόρεσαν να εντοπιστούν έρευνες εγκυροποίησής τους σχετικά με τη συνάφειά τους όσον αφορά την ΕΕΑ. Αναλυτικότερα, όσον αφορά το ΔΜΕΑ, ερευνητικό κενό εντοπίζεται στην εγκυροποίηση του παράγοντα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών πολιτικών, του παράγοντα της εθνικής ή τοπικής πολιτικής για βελτίωση του σχολικού μαθησιακού

περιβάλλοντος και του παράγοντα που αφορά στην υποστήριξη των σχολείων από διάφορους εμπλεκόμενους φορείς (εταιρείες, πανεπιστήμια, ερευνητές). Όσον αφορά στο ολιστικό πολυεπίπεδο μοντέλο, οι παράγοντες που η συγκεκριμένη μετανάλυση δεν κατόρθωσε να εντοπίσει έρευνες εγκυροποίησής τους είναι η ανάμειξη της κοινότητας στις διεργασίες του σχολείου και το στάτους του εκπαιδευτικού. Επιπλέον, επισημαίνεται ότι περαιτέρω έρευνα θα πρέπει να διεξαχθεί όσον αφορά τους διάφορους τύπους τοπικών συστημάτων, όπως και έρευνες σε γνωστικούς τομείς πέραν των Μαθηματικών, της Γλώσσας και της Επιστήμης αλλά και στους τομείς των συναισθηματικών και μη γνωστικών εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων.

Ακολούθως, η μετανάλυση φωτίζει το ερευνητικό κενό της περεταίρω διερεύνησης της επίδρασης των καθεαυτών εκπαιδευτικών πολιτικών (εγκύκλιοι, κατευθυντήρια έγγραφα), που προκύπτουν από μία εκπαιδευτική αρχή, και όχι των συνθηκών που επικρατούν. Άρα, εκτός από την έρευνα των Kyriakides et al. (2018), δεν υπάρχει αυτή τη στιγμή κάποια παρόμοια έρευνα, η οποία να μη μετρά το τι συμβαίνει στα εκπαιδευτικά συστήματα συνολικά αλλά τις επιμέρους εκπαιδευτικές πολιτικές και την επίδρασή τους αποφεύγοντας έτσι φαινόμενα οικολογικής πλάνης (ecological fallacy) αλλά και μετατόπισης του νοήματος (shift of meaning). Η συντριπτική πλειοψηφία των ερευνών μέχρι σήμερα αποτελούν δευτερογενείς αναλύσεις Διεθνών Αξιολογήσεων Μεγάλης Κλίμακας (διεθνών ερευνών). Αναμφίβολα, όμως, το μειονέκτημα αυτών των δευτερογενών αναλύσεων είναι ότι βασίζονται σε συγκριτικές αξιολογήσεις που στόχο έχουν να κατατάξουν συγκριτικά τα συστήματα και όχι να μετρήσουν τις επίσημες πολιτικές σ' επίπεδο συστήματος.

Όσον αφορά τα μεθοδολογικά θέματα που επισημαίνονται στη μετανάλυση, τα οποία χρίζουν περαιτέρω εξέλιξης είναι αρχικά η ανάγκη για περαιτέρω έρευνα γενικών χαρακτηριστικών του συστήματος που να προκύπτουν όχι μόνο από τη μελέτη γνωστικών αποτελεσμάτων στα τρία βασικά μαθήματα (Μαθηματικά, Επιστήμη και Γλώσσα), αλλά και από τη μελέτη μεταγνωστικών αλλά και μη γνωστικών αποτελεσμάτων. Κατά δεύτερον, η μετανάλυση σημειώνει την πληθώρα μονοεπίπεδων μελετών, οι οποίες ενδεχομένως να παρουσιάζουν αμφισβητούμενα μεγέθη επίδρασης παραγόντων, αφού φαίνεται ότι σε πολυεπίπεδες έρευνες τα μεγέθη επίδρασης των παραγόντων είναι



μικρότερα. Συνεπώς, σε μονοεπίπεδες έρευνες φαίνεται να υπερεκτιμάται το μέγεθος επίδρασης των παραγόντων του συστήματος που εξετάζονται. Τρίτη πολύ σημαντική μεθοδολογική παρατήρηση της μετανάλυσης των Mejía-Rodríguez και Kyriakides (2022) είναι η αριθμητική υπεροχή ερευνών που εξετάζουν άμεσες επιδράσεις των παραγόντων του συστήματος στα μαθησιακά αποτελέσματα έναντι των ερευνών που ψάχνουν έμμεσες επιδράσεις συνεξετάζοντας την αλληλεπίδραση με άλλες μεταβλητές σε επίπεδο συστήματος ή με μεταβλητές σε άλλα επίπεδα.

Ταυτόχρονα, στις έρευνες αυτές φαίνονται να μην είναι ξεκάθαροι, ή και να μην αναφέρονται και καθόλου, οι μηχανισμοί μέσω των οποίων οι παράγοντες του συστήματος επιδρούν απευθείας στα μαθησιακά αποτελέσματα. Την ίδια ώρα, τα θεωρητικά μοντέλα της ΕΕΑ που αναπτύχθηκαν κατά την τέταρτη φάση ανάπτυξής της, υποστηρίζουν ότι το επίπεδο του συστήματος δεν αναμένεται να έχει άμεση επίδραση στην επίδοση των μαθητών/μαθητριών παρά έμμεση επίδραση μέσω παραγόντων που τοποθετούνται στα επίπεδα του σχολείου και της τάξης. Συνεπώς, υπερθεματίζεται η ανάγκη για ανάπτυξη περαιτέρω έρευνας που να διαφωτίζει τα έμμεσα αυτά «μονοπάτια» χρησιμοποιώντας πολυμεταβλητές στατιστικές αναλύσεις (Μοντέλα Δομικών Εξισώσεων/Structural Equation Models), έτσι ώστε να γίνουν αντιληπτοί οι μηχανισμοί και οι συνθήκες που ισχύουν για να μπορούν κάποιοι παράγοντες του συστήματος να οδηγούν εν τέλει σε καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα.

Τελευταία μεθοδολογική παρατήρηση είναι η ανάγκη για περαιτέρω ανάπτυξη πειραματικών και διαχρονικών μελετών, εγχείρημα το οποίο επισημαίνεται ως ιδιαίτερα δύσκολο στο επίπεδο του συστήματος, κάτι το οποίο διαφαίνεται και από το γεγονός ότι μέχρι στιγμής καμία πειραματική έρευνα δεν έχει γίνει, ενώ το 80% των ερευνών που εξέτασε η μετανάλυση ήταν συγχρονικές (cross-sectional) μελέτες. Παρόλ' αυτά, οι συγχρονικές μελέτες δεν μπορούν να αξιολογήσουν την επίδραση του υπό εξέταση παράγοντα στην εξήγηση της διακύμανσης των μεγεθών των αποτελεσμάτων. Ακόμη, πολύ λίγες έρευνες έχουν γίνει που να εμπλέκουν το συστατικό του χρόνου, έτσι ώστε να παρατηρηθούν αλλαγές στη συσχέτιση ενός παράγοντα στο επίπεδο του συστήματος και των μαθησιακών επιδόσεων σε διαφορετικά χρονικά σημεία.

Σημαντικές είναι και οι συστάσεις των Mejía-Rodríguez και Kyriakides (2022) όσον αφορά την πολιτική. Ειδικότερα, τα συμπεράσματα της μετανάλυσης ενισχύουν ακόμη περισσότερο την ανάγκη για ιδιαίτερη προσοχή όταν πρόκειται για εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, και δη για μεταρρυθμίσεις που εμπλέκουν πολιτικές αποκέντρωσης/αυτονομίας και λογοδοσίας, και ιδίως όταν πρόκειται για υλοποίηση των μεταρρυθμίσεων αυτών σε διαφορετικά συγκείμενα. Συνεπώς, όσοι χαράζουν την εκπαιδευτική πολιτική, θα ήταν καλύτερο να ακολουθούν την τακτική της αναμόχλευσης, των μικρών και σχετικά όχι τόσο κοστοβόρων πολιτικών και ταυτόχρονα των καλά εστιασμένων δράσεων, οι οποίες μερικές φορές μπορούν να παράξουν σημαντικές και περισσότερο ανθεκτικές βελτιώσεις. Επιπλέον, επισημαίνουν ότι εφόσον δεν γνωρίζουμε αρκετά ακόμη για την αποτελεσματικότητα σε επίπεδο συστήματος, ενώ την ίδια στιγμή γνωρίζουμε ότι άμεσα επιδρούν στα μαθησιακά αποτελέσματα οι παράγοντες σε επίπεδο σχολείου και τάξης, όσοι χαράζουν την εκπαιδευτική πολιτική θα ήταν πιο σωστό αλλά και ασφαλές να επικεντρώσουν τις προσπάθειές τους στην ενίσχυση των σχολείων και της διδασκαλίας. Οι κατατάξεις των εκπαιδευτικών συστημάτων στις διεθνείς έρευνες δεν πρέπει να χρησιμοποιούνται παρά μόνο για να παρακολουθούν οι χώρες την δική τους εξέλιξη μέσα στον χρόνο και όχι για να εστιάζουν στη διεθνή τους κατάταξη.

Μία δεύτερη σύσταση στην οποία προβαίνουν όσον αφορά τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής είναι ο μεγάλος ρόλος της συστημικής ανισότητας στα μαθησιακά αποτελέσματα. Συνεπώς, μία άνιση διανομή των πόρων ενδέχεται να οδηγήσει σε μειωμένη εκπαιδευτική συνεισφορά και αξία στο σύνολο των μαθητών.

## Η ΕΡΕΥΝΑ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ

Στο δεύτερο μέρος της βιβλιογραφικής ανασκόπησης της παρούσας μεταπτυχιακής διατριβής επιδιώκεται η ανάπτυξη της έννοιας της πολιτικής και συγκεκριμένα δύο βασικών εννοιών που σχετίζονται με αυτήν: η συνέπεια/συνοχή (consistency) και η σαφήνεια (clarity) (Bell & Stevenson, 2006; Ben-Peretz, 2009). Η σύνδεση της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας με την εκπαιδευτική πολιτική των χωρών ή των σχολείων είναι εκ των ων ουκ άνευ. Εξάλλου, αποτελεσματικά είναι τα σχολεία που αναγνωρίζουν τα λάθη τους, αναπτύσσουν στρατηγικές και δράσεις για να τα ξεπεράσουν, αναπροσαρμόζουν την πολιτική τους και αξιολογούν την επίδραση όλων των μέτρων που λαμβάνουν (Panayiotou et al., 2015).

Προτού οριστεί η «εκπαιδευτική πολιτική», θα επιχειρηθεί αρχικά μία ιστορική αναδρομή της ως επιστημονικό πεδίο, έτσι ώστε να είναι εύληπτοι τόσο οι ορισμοί που της δόθηκαν όσο και οι νέες επιστημονικές προκλήσεις και δυνατότητες γύρω από την έννοια «εκπαιδευτική πολιτική».

Κατά τον Σταμέλο (2009), η «εκπαιδευτική πολιτική» μέχρι και τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο ταυτίστηκε με την εθνική κρατική πολιτική που αφορούσε την παροχή εθνικής εκπαίδευσης. Ακολούθως, η ανάγκη για ανάπτυξη των κρατών έστρεψε μεγάλη μερίδα οικονομολόγων προς την παροχή του αγαθού της εκπαίδευσης. Έτσι, πολλοί επιστήμονες οικονομολόγοι θα μετατραπούν σε Οικονομολόγους της Εκπαίδευσης και θα προκύψει ο κλάδος της Εκπαιδευτικής Πολιτικής, που στην ουσία θα αποτελεί την εφαρμοσμένη Οικονομία της Εκπαίδευσης. Στην πορεία, η Εκπαιδευτική Πολιτική των Οικονομολόγων θα δεχτεί έντονη αμφισβήτηση μέχρι και το 1980 από μία άλλη ομάδα επιστημόνων, τους Κοινωνιολόγους. Πλέον θα δημιουργηθεί ο κλάδος της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, ο οποίος αναδύθηκε μέσα από τα τότε κοινωνιολογικά ρεύματα (Σταμέλος, 2009).

Άρα, η έννοια της «εκπαιδευτικής πολιτικής» ήταν αρχικά συνώνυμη με την εθνική κρατική εκπαιδευτική πολιτική, ενώ στην πορεία αποτέλεσε επιστημονικό πεδίο μελέτης των επιστημών της Οικονομίας, της Κοινωνιολογίας και των Επιστημών της Εκπαίδευσης (Σταμέλος και σύν., 2015).

Την απόκλιση της «εκπαιδευτικής πολιτικής» από τη στενή της σύνδεση με τις εθνικές κυβερνήσεις υποστηρίζουν πλέον αρκετοί ερευνητές. Οι Lingard και Rawolle (2011) υποστηρίζουν ότι η παγκοσμιοποίηση έχει επιπτώσεις τόσο στην έρευνα όσο και στο θεωρητικό υπόβαθρο των κοινωνικών επιστημών. Συνεπώς, η «εκπαιδευτική πολιτική» πλέον δεν είναι, και ούτε θα μπορούσε να είναι με τα σημερινά δεδομένα, ταυτόσημη έννοια της «εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής». Αντιθέτως, η «εκπαιδευτική πολιτική» συνδέεται με υπερεθνικά και παγκόσμια επίπεδα. Αναλυτικότερα, οι εκπαιδευτικές πολιτικές σε παγκόσμιο επίπεδο τείνουν στις μέρες μας να επηρεάζουν και να σχετίζονται με την παροχή του αγαθού της εκπαίδευσης στα διάφορα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα μέσω εθνικών εκπαιδευτικών πολιτικών.

### Ορισμός Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Κατά τον Πολυχρονόπουλο (1980) «εκπαιδευτική πολιτική» ορίζεται ως το σύνολο των αρχών, κανόνων και διαδικασιών που έχουν σχεδιαστεί για την πραγματοποίηση ορισμένων στόχων μέσω του μηχανισμού των σχολείων.

Κατά τον Σαϊπτη (2008, σ. 3) με τον όρο «εκπαιδευτική πολιτική» εννοούμε «[...] το σύνολο των επιλογών, των ενεργειών και των μέσων, που πραγματοποιούνται και χρησιμοποιούνται από το κράτος για την επίτευξη συγκεκριμένων εκπαιδευτικών στόχων. Πρόκειται για ένα γενικό σχέδιο δράσης εκπαιδευτικής υφής, το οποίο προσδιορίζει τη γενική κετεύθυνση και προσανατολίζει τις διάφορες ενέργειες προς επίτευξη καθορισμένων στόχων. Σε γενικές γραμμές, ο παραπάνω όρος εκφράζει τη φιλοσοφία της εκπαιδευτικής διοίκησης για την αντιμετώπιση των διαφόρων θεμάτων της εκπαίδευσης. Καλά διατυπωμένη εκπαιδευτική πολιτική παρέχει τη σταθερή βάση, στην οποία στηρίζεται η ομαλή και αποτελεσματική λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος». Ως σύνολο δράσεων εκ μέρους των εκάστοτε κυβερνήσεων με στόχο τη δίκαιη ρύθμιση και οργάνωση της παροχής του αγαθού της εκπαίδευσης στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών συστημάτων αναφέρεται και ο Μπάκας (2014) στην προσπάθεια του να ορίσει την «εκπαιδευτική πολιτική».

Ο Blakemore (2003, p. 10) ορίζει την εκπαιδευτική πολιτική ως μία από τις ποικίλες εκφάνσεις κοινωνικής πολιτικής αφού αποτελεί «[...] στόχους ή δηλώσεις πρόθεσης για το τι πρέπει να γίνει».

Οι παραπάνω προσεγγίσεις ορισμού προκύπτουν στην ουσία από την παραδοχή ότι οι εκπαιδευτικές πολιτικές καλούνται να επιλύσουν προβλήματα. Παρόμοιες είναι και οι προσεγγίσεις των Kogan (1975), Jennings (1977) και Harman (1984). Για τον Kogan (1975), οι εκπαιδευτικές πολιτικές θεμελιώνονται από εκπαιδευτικές, κοινωνικές, οικονομικές και θεσμικές αξίες με στόχο στην πράξη να εξευρεθούν λύσεις στα προβλήματα. Ο Jennings (1977) ορίζει την εκπαιδευτική πολιτική ως τον καθορισμό της λύσης σε ένα πρόβλημα αλλάζοντας τις συνθήκες που ισχύουν έτσι ώστε να επιτευχθεί η αλλαγή (λύση). Για τον Harman (1984, p. 13) η πολιτική είναι η «άρρητη ή ρητή συγκεκριμενοποίηση των προγραμμάτων της σκόπιμης δράσης που ακολουθείται ή πρέπει να ακολουθηθεί όσον αφορά στην αντιμετώπιση ενός αναγνωρισμένου προβλήματος ή ανησυχίας και που κατευθύνεται προς την επίτευξη κάποιων σκόπιμων ή επιθυμητών ομάδων στόχων. Η πολιτική μπορεί, επίσης, να θεωρηθεί ως μια θέση ή στάση που αναπτύσσεται σε απάντηση σε ένα πρόβλημα ή ζήτημα σύγκρουσης και κατευθύνεται προς την επίτευξη κάποιων σκόπιμων ή επιθυμητών ομάδων στόχων».

Στον ορισμό του Harman άσκησαν κριτική οι Taylor et al. (1997) υποστηρίζοντας ότι οι πολιτικές δεν εφαρμόζονται ανέφελα αλλά μέσα από μία κοινή συμφωνία των εμπλεκόμενων, οι οποίοι έχουν διαφορετικές αξίες και προσβάσεις στην εξουσία αναδεικνύοντας τις συναινέσεις και συμβιβασμούς που λαμβάνουν χώρα έτσι ώστε να προκύψει μία εκπαιδευτική πολιτική και δη εκπαιδευτική αλλαγή. Συνεπώς, μία δεύτερη προσέγγιση όσον αφορά την προσπάθεια ορισμού της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι αυτή που αναδεικνύει την ίδια τη διαδικασία διαμόρφωσης της πολιτικής.

Η Αθανασούλα-Ρέππα (2008, σ. 21) εμπλέκει στον ορισμό της εκπαιδευτικής πολιτικής και την έννοια της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης, ενώ την προσεγγίζει επίσης στο επίπεδο του συστήματος και του κράτους. Συγκεκριμένα, αναδεικνύει τον σύνθετο και δυναμικό χαρακτήρα της εκπαιδευτικής πολιτικής αναφερόμενη στις επιμέρους αποφάσεις και αλλαγές σε διάφορα εκπαιδευτικά ζητήματα (διδασκτικό προσωπικό, προγράμματα

σπουδών, διοικητική διάρθρωση, πόροι χρηματοδότησης). Συγκεκριμένα, η Αθανασούλα-Ρέππα (2008, σ. 364) αναδεικνύει την ανάγκη αναπροσαρμογής των εκπαιδευτικών πολιτικών εκ μέρους των εκπαιδευτικών συστημάτων όσον αφορά τους στόχους, τους σκοπούς, τις διδακτικές πρακτικές αλλά και της φιλοσοφίας των προγραμμάτων σπουδών τους.

Ταυτόχρονα, η Αθανασούλα-Ρέππα (2008, σ. 124) και οι Στάμελος και σύν. (2015, σσ. 39-40) αναδεικνύουν και τον ρόλο των εμπλεκόμενων φορέων, πέραν του κράτους, στη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής. Τον πλουραλιστικό χαρακτήρα που θα πρέπει να χαρακτηρίζει τις υπό διαμόρφωση εκπαιδευτικές πολιτικές έτσι ώστε να διασφαλίζεται η ορθότητα, η αποδοτικότητα αλλά και η αποδοχή τους τονίζεται και από τον Μπάκα (2014). Οι εμπλεκόμενοι φορείς στην εκπαιδευτική διαδικασία (διευθυντής, εκπαιδευτικοί, γονείς, τοπικοί φορείς) είναι αυτοί που θα υλοποιήσουν τα κυβερνητικά εκπαιδευτικά προγράμματα, οι φορείς με λίγα λόγια που μεσολαβούν μεταξύ κεντρικής πολιτικής και μαθητών/μαθητριών με στόχο την επίδοση (Mpaata & Mpaata, 2018).

Οι Bell και Stevenson (2006) επεξηγούν ότι οι εκπαιδευτικές πολιτικές στην ουσία αποτελούν το αποτέλεσμα μίας δυναμικής διαδικασίας που δεν προκύπτουν από «πάνω προς τα κάτω» μόνο αλλά και από «κάτω προς τα πάνω». Αναλυτικότερα, όσοι εργάζονται σε εκπαιδευτικά ιδρύματα ασχολούνται ταυτόχρονα με την κατανόηση των δοθείσων εκ των άνω εκπαιδευτικών πολιτικών αλλά την ίδια στιγμή διαμορφώνουν τις δικές τους εκπαιδευτικές πολιτικές μέσα ακριβώς από την προαναφερθείσα πρόσληψη των εκ των άνω πολιτικών. Πρόκειται για δύο αλληλοεξαρτώμενες διεργασίες που αποτελούν ξεχωριστά στοιχεία μίας ενιαίας διαδικασίας.

Επιπλέον, μεταξύ εκπαιδευτικής πολιτικής και υλοποίησής της, πέραν των εμπλεκόμενων φορέων, μεσολαβεί και το ίδιο το κείμενο, το οποίο παράγεται και τροποποιείται και η πρόσληψή του καθορίζει και την εφαρμογή της πολιτικής. Πολλές φορές τα κείμενα που φέρουν τις πολιτικές δεν είναι πάντοτε ξεκάθαρα και νοηματικά «κλειστά», έτσι ώστε να μην επιδέχονται πολλαπλές ερμηνείες από αυτούς που θα καλεστούν να τα υλοποιήσουν. Ακόμη, τα κείμενα των εκπαιδευτικών πολιτικών προκύπτουν μέσα από δημόσιο διάλογο, υποχωρήσεις ή/και συγκρούσεις, διαπραγματεύσεις και συγκλίσεις. Τα κείμενα αυτά

μεταβάλλονται αναλόγως των πολιτικών εξελίξεων (αλλαγή κυβερνήσεων και πολιτικών προσώπων) και οι δυνατότητες αποτελεσματικής υλοποίησής τους εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από πολλούς συγκείμενους παράγοντες εντός της κοινωνίας (Ball, 1993; Rizvi & Lingard, 2009).

Ειδικότερα, ο Ball (1994) δίνει δύο ορισμούς για την πολιτική: η πολιτική ως κείμενο και η πολιτική ως λόγος. Η πολιτική ως κείμενο ενέχει τις πολλαπλές ερμηνείες και συνεπώς την απουσία μίας σαφούς πρόσληψής της αλλά πρόκειται για μία εν δυνάμει μεταβαλλόμενη διαδικασία και αναπαράσταση από τους φορείς που εμπλέκονται σε αυτή και την ερμηνεύουν. Η πολιτική ως λόγος ενέχει τις έννοιες που προκύπτουν από τη χρήση των λέξεων και των προτάσεων και ως εκ τούτου προσλαμβάνει εξουσία. Για τον Ball (1994), η πολιτική δεν εφαρμόζεται, δεν υλοποιείται αλλά πραγματώνεται αφού αυτή η διττή προσέγγιση την παρουσιάζει τόσο ως προϊόν όσο και ως διαδικασία, όχι μόνο ως δήλωση αξιών αλλά και ως η ικανότητα οι αξίες αυτές να τεθούν σε λειτουργία.

Σε μία πιο πρόσφατη προσπάθεια ορισμού της έννοιας της πολιτικής οι Ball et al. (2012, p. 12) αναφέρουν ότι «οι πολιτικές δημιουργούν συνθήκες όπου το εύρος των διαθέσιμων επιλογών στο να αποφασίσεις τι να κάνεις περιορίζονται ή αλλάζουν ή οι συγκεκριμένοι στόχοι ή τα αποτελέσματα καθορίζονται».

Μία πιο πρόσφατη προσπάθεια ορισμού της «εκπαιδευτικής πολιτικής» προέρχεται από τον Adams (2015), ο οποίος αποσυνδέει την έννοια από οποιοδήποτε εθνικό συγκείμενο και αναφέρεται γενικά στην «εκπαιδευτική πολιτική» ως μέρος της επιστήμης της πολιτικής. Συγκεκριμένα, ο Adams δεν ασχολείται με το συγκείμενο (εθνικό ή τοπικό, κρατικό ή ιδιωτικό) αποδίδοντας στην «εκπαιδευτική πολιτική» τις παρακάτω λειτουργίες που εμπίπτουν στη γενικότερη σφαίρα άσκησης πολιτικής με αντικείμενο όμως την εκπαίδευση: περιγραφή και αξιολόγηση μεταρρυθμίσεων που πρόκειται να υλοποιηθούν σε θεσμούς και οργανωσιακά σχήματα, βελτίωση της διοίκησης και εφαρμογή στρατηγικών και άλλων διεργασιών.

Ήδη από το 1985, η Archer στην προσπάθειά της να ορίσει την «εκπαιδευτική πολιτική», απομακρύνει τον όρο από τη στενή έννοια της κεντρικής κρατικής πολιτικής και

αναφέρεται σε όλες τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις που ενδέχεται να επιδρούν στην εκπαίδευση τόσο στη σφαίρα των διεθνών συζητήσεων και εξελίξεων όσο και στο τοπικό και οικογενειακό συγκείμενο του κάθε μαθητή.

Οι Bell και Stevenson (2006) επισημαίνουν την πολυπλοκότητα αλλά και τη δυσκολία να οριοθετηθεί σύντομα και περιεκτικά η έννοια της «εκπαιδευτικής πολιτικής» επισημαίνοντας την ευρύτητα και περιπλοκότητα που τη χαρακτηρίζει. Αναδεικνύουν, ακόμη, τον πολυεπίπεδο και δυναμικό χαρακτήρα της διαδικασίας δημιουργίας της εκπαιδευτικής πολιτικής (policy making) επισημαίνοντας τον πιο δόκιμο όρο της ανάπτυξης της εκπαιδευτικής πολιτικής (policy development). Ταυτόχρονα, οι Bell και Stevenson υποδεικνύοντας τις πιέσεις των κυβερνήσεων για όλο και περισσότερη προσοχή στα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής πολιτικής και στην επίδρασή της στην οικονομική ευημερία και στη διαμόρφωση της κοινωνικής ταυτότητας των πολιτών, επιχειρούν να φωτίσουν πώς διαμορφώνεται η εκπαιδευτική πολιτική και κατά συνέπεια η εμπειρία των εκπαιδευομένων από το ευρύτερο περιβάλλον πολιτικής. Έτσι, επιχειρούν να αναδείξουν τρεις ουσιώδεις πτυχές γύρω από την έννοια της «εκπαιδευτικής πολιτικής»: α) τη διαδικασία ανάπτυξης της εκπαιδευτικής πολιτικής τόσο σε επίπεδο έθνους-κράτους όσο και σε επίπεδο εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, β) τις δυνάμεις που διαμορφώνουν την πολιτική μ' έμφαση σε θέματα της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου, της πολιτότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης, όπως και σε θέματα λογοδοσίας και γ) τον αντίκτυπο/επίδραση της εκπαιδευτικής πολιτικής. Αυτό που διευκρινίζουν με έμφαση είναι ότι η εφαρμογή των πολιτικών σίγουρα δεν είναι μία γραμμική και σαφώς οριοθετημένη σε διακριτά στάδια διαδικασία.

Τέλος, οι Kyriakides et al. (2015) ορίζουν ως «εκπαιδευτική πολιτική» το σύνολο των δράσεων και κανονισμών που υιοθετούνται από έναν οργανισμό ή ένα άτομο για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων σχετικά με την εκπαίδευση. Το τρίπτυχο των δράσεων, των κανονισμών και των συγκεκριμένων στόχων, που περιέχει ο παραπάνω ορισμός, συνοψίζει τα βασικά δομικά συστατικά μίας εκπαιδευτικής πολιτικής, η οποία για να είναι αποτελεσματική θα πρέπει να τα περιέχει.



Τόσο ο ορισμός των Kyriakides et al. (2015) όσο και ο ορισμός των Lingard και Ozga (2007), τον οποίο θα αναπτύξω παρακάτω, εντάσσουν στην έννοια της εκπαιδευτικής πολιτικής όλες τις δράσεις που έχουν συγκεκριμένο στόχο όσον αφορά την εκπαίδευση. Πρόκειται για ορισμούς που εκφεύγουν εντελώς από το γενικότερο εθνικό και κρατικό πλαίσιο χάραξης πολιτικής και διοίκησης στο οποίο εντάσσονταν προηγούμενες προσπάθειες ορισμού της έννοιας. Συγκεκριμένα, οι Lingard και Ozga (2007) εντάσσουν στην «εκπαιδευτική πολιτική» όλους τους τομείς και φορείς που στόχο έχουν να εκπαιδεύσουν εκτός από το αρμόδιο Υπουργείο Παιδείας. Ταυτόχρονα, εντάσσουν στα κείμενα εκπαιδευτικής πολιτικής οποιοδήποτε γραπτό κείμενο έχει συνταχθεί σχετικά με τις εκπαιδευτικές πολιτικές (νομικά κείμενα, λόγοι Υπουργών ή αξιωματούχων, εγκύκλιοι, συνεντεύξεις, δελτία τύπου). Στον ορισμό τους εντάσσουν εκτός από τα κείμενα, και τις διαδικασίες αλλά και όλους τους εμπλεκόμενους φορείς που συστρατεύονται για την παραγωγή και υλοποίηση μίας εκπαιδευτικής πολιτικής.

Συνεπώς, πολύ σημαντικές πτυχές των εκπαιδευτικών πολιτικών είναι τα μέσα γνωστοποίησης και υλοποίησής τους αλλά και οι φορείς που καλούνται να τις υλοποιήσουν. Οι Kyriakides et al. (2018) ορίζουν ως «εκπαιδευτική πολιτική» το σύνολο των δράσεων που αποτυπώνονται στους εκπαιδευτικούς νόμους ή/και σε επίσημα έγγραφα που δημοσιεύονται από τα εθνικά ή τοπικά όργανα διοίκησης για τον καθορισμό των κανονισμών και των ρόλων των διαφορετικών ενδιαφερόμενων μερών σχετικά με την αποτελεσματική λειτουργία των σχολείων τόσο εντός όσο και εκτός της τάξης. Τα βασικά χαρακτηριστικά της προσπάθειάς τους για ορισμό της «εκπαιδευτικής πολιτικής» αποτελούν πέραν της κοινοποίησης των επίσημων εγγράφων πολιτικής (στα οποία εντάσσονται και η δημοσίευση μη θεσμοθετημένων κατευθυντήριων γραμμών), οι μηχανισμοί των πολύπλοκων εκπαιδευτικών συστημάτων (ανεξαρτήτως εάν πρόκειται για συγκεντρωτικά ή αποκεντρωτικά συστήματα), οι οποίοι αποσαφηνίζουν τις κατευθυντήριες γραμμές και τους κανονισμούς της πολιτικής στην ομάδα διαχείρισης του σχολείου αλλά και στους υπόλοιπους εμπλεκόμενους (stakeholders) του σχολείου, αφού αυτοί είναι που θα υλοποιήσουν τις πολιτικές. Συνοπτικά, όπως αναφέρουν: «Είναι

θεμελιωδώς σημαντικό για κάθε οργανισμό/σύστημα ν' αναπτύσσει τις πολιτικές που συνδέουν το όραμα και τους στόχους του με τις εσωτερικές του λειτουργίες».

Οι τελευταίοι αυτοί ορισμοί καταδεικνύουν μία προσπάθεια εξέλιξης και εννοιολογικής αναπροσαρμογής του ορισμού της «εκπαιδευτικής πολιτικής», έτσι ώστε να ικανοποιούνται οι σύγχρονες απαιτήσεις. Συγκεκριμένα, η «εκπαιδευτική πολιτική» μπορεί να εμπερικλείει οτιδήποτε σχετίζεται με τη διατύπωση και οριοθέτηση στόχων και καταλήγει μέσω συγκεκριμένων φορέων σε ένα συγκεκριμένο αποτέλεσμα. Ακόμη, έκδηλη είναι η ερευνητική τάση, η «εκπαιδευτική πολιτική» να αποσυνδεθεί από τα εθνικά κράτη και ως εκ τούτου να μην συγκρίνονται τα εκπαιδευτικά συστήματα μεταξύ τους αλλά οι εκπαιδευτικές πολιτικές των χωρών, οι οποίες υπό συγκεκριμένες προϋποθέσεις μπορούν να αναπτυχθούν σε άλλα εκπαιδευτικά συστήματα (Hargreaves, 2002; Mynbayeva et al., 2015).

## ΣΥΝΟΨΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗΣ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗΣ

Η παραπάνω βιβλιογραφία αποδεικνύει τη σημαντικότητα της συγκεκριμένης ερευνητικής προσπάθειας αλλά και τις προοπτικές για περαιτέρω έρευνα, αφού οι βασικοί στόχοι που έχουν τεθεί αρχικά φαίνονται να μην εξαντλούνται βιβλιογραφικά.

Ειδικότερα, η βιβλιογραφία καταδεικνύει ότι υπάρχει ανάγκη για ανάπτυξη συγκριτικών μελετών όσον αφορά τα εκπαιδευτικά συστήματα για ανίχνευση γενικών (generic) παραγόντων της σχολικής και εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας ή συγκριτικών μελετών που να μπορούν να επεξηγούν την επίδραση συγκεκριμένων εθνικών πολιτικών στα μαθησιακά αποτελέσματα σε συγκεκριμένα συγκείμενα χωρών. Η πρωτοτυπία της παρούσας διπλωματικής εργασίας έγκειται στο ότι έχουν επιλεγεί τρία εκπαιδευτικά συστήματα όχι με βάση δομικές και διαρθρωτικές ομοιότητες ή διαφορές τους αλλά με βάση τους δείκτες αποτελεσματικότητάς τους με βάση διεθνείς έρευνες.

Επίσης, αυτή η επιλογή εξυπηρετεί και τον δεύτερο στόχο που θέτει η εργασία και ο οποίος αφορά στη μη σύγκριση αποτελεσμάτων διεθνών ερευνών μέσα από δευτερογενή

ανάλυση αλλά σύγκριση μέσω της επεξήγησης των πολιτικών και των πρακτικών των συστημάτων. Ο στόχος της επεξήγησης και μελέτης των ιδίων των πολιτικών και όχι των συστημάτων, επιβεβαιώνεται ως ανάγκη και από την ίδια τη βιβλιογραφία, η οποία αποδεικνύει μέχρι στιγμής ότι η επίδραση των πολιτικών στο επίπεδο του συστήματος είναι έμμεση αλλά εντούτοις οι ίδιες οι πολιτικές θέτουν το πλαίσιο και τις προοπτικές για τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, ενώ από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που προηγήθηκε διαφαίνεται ότι δεν υπάρχουν αυτή τη στιγμή έρευνες που να εξετάζουν αυτή την έμμεση επίδραση του συστήματος στα μαθησιακά αποτελέσματα.

Συνεπώς, η βιβλιογραφική ανασκόπηση που προηγήθηκε αποδεικνύει ότι ο στόχος της παρούσας εργασίας για ανάλυση του περιεχομένου των ιδίων των πολιτικών των εκπαιδευτικών συστημάτων αποτελεί ερευνητικό κενό αυτή τη στιγμή, αφού δεν εντοπίζονται παρόμοιες έρευνες παρά τον μεγάλο όγκο συγκριτικών ερευνών των μαθησιακών αποτελεσμάτων με βάση τις κατατάξεις των χωρών στις διεθνείς έρευνες.

Επιπρόσθετα, η βιβλιογραφία γύρω από την προέλευση, την έννοια και τον ορισμό της «πολιτικής» δείχνει την αναγκαιότητα περαιτέρω μελέτης της «σχολικής πολιτικής» (school policy), που αποτελεί ερευνητικό στόχο της παρούσας εργασίας. Συγκεκριμένα, η βιβλιογραφία υποδεικνύει την έμμεση επίδραση του συστήματος στα μαθησιακά αποτελέσματα και γι' αυτό την ανάγκη για περαιτέρω εξέταση των πολιτικών του συστήματος που αφορούν τα επίπεδα του σχολείου και της τάξης (διδασκαλίας), που σύμφωνα με τη βιβλιογραφία οι παράγοντές τους επηρεάζουν άμεσα τη μάθηση.

Ακόμη, η βιβλιογραφική ανασκόπηση αναδεικνύει την αναγκαιότητα ανάπτυξης φειδωλών (parsimonious) και γενικών (generic) θεωρητικών μοντέλων βελτίωσης της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης. Η επιλογή χρήσης του ΔΜΕΑ εξυπηρετεί αυτή την ανάγκη, ενώ ταυτόχρονα η βιβλιογραφία αναδεικνύει και τον δυναμικό χαρακτήρα που εμπεριέχει η έννοια της εκπαιδευτικής πολιτικής. Επιπλέον, όσον αφορά το ΔΜΕΑ, η βιβλιογραφική ανασκόπηση καταδεικνύει την ανάγκη ανάπτυξης περισσότερων ερευνών εγκυροποίησης των παραγόντων του ΔΜΕΑ (άμεσες εκπαιδευτικές πολιτικές που να επιβεβαιώνουν την ποσότητα και την ποιότητα της μάθησης αλλά και την ποιότητα του μαθησιακού περιβάλλοντος) στο επίπεδο του συστήματος.

Τέλος, η εργασία αυτή κατορθώνει να συγκεράσει την έρευνα για την εκπαιδευτική και σχολική αποτελεσματικότητα με την έρευνα για την εκπαιδευτική πολιτική. Όπως υποδεικνύει η βιβλιογραφία, στόχος της ΕΕΑ και της ΕΒΑ είναι η ανίχνευση εκείνων των παραγόντων που επιδρούν στα μαθησιακά αποτελέσματα. Ταυτόχρονα, η βιβλιογραφία υποδεικνύει την στενή σύνδεση των εκπαιδευτικών πολιτικών με την ύπαρξη κάποιου προβλήματος ή έλλειψης. Συνεπώς, το εγχείρημα αυτής της εργασίας για σύμπτυξη της έρευνας γύρω από την εκπαιδευτική και σχολική αποτελεσματικότητα μαζί με την έρευνα για την εκπαιδευτική πολιτική αποτελεί ένα πρωτότυπο και ενδιαφέρον εγχείρημα. Αξίζει να σημειωθεί, ότι το εγχείρημα αυτό ενισχύεται από το γεγονός ότι βιβλιογραφικά η μέχρι στιγμής έρευνα για την εκπαιδευτική πολιτική αλλά και η έρευνα για το ΔΜΕΑ αναδεικνύουν ως βασικές συνθήκες τη συνοχή/συνέπεια (consistency) και τη σαφήνεια (clarity). Συνεπώς, τόσο η ΕΕΑ και η ΕΒΑ, όσο και η έρευνα για την εκπαιδευτική πολιτική εξετάζουν τη συνέπεια και τη σαφήνεια των εκπαιδευτικών πολιτικών. Είναι γι' αυτόν τον λόγο που ανάλογες έρευνες θα πρέπει να αναληφθούν για να εμπλουτίσουν την υφιστάμενη βιβλιογραφία.

Άρα, η βασική λογική της συγκεκριμένης εργασίας είναι ότι οι εκπαιδευτικές πολιτικές υπάρχουν για να υλοποιούνται με απώτερο στόχο την επίδραση στα μαθησιακά αποτελέσματα. Η λογική αυτή φαίνεται να υποστηρίζεται βιβλιογραφικά εφόσον η ΕΕΑ και η ΕΒΑ συμπτυχθούν με την έρευνα για την εκπαιδευτική πολιτική.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ**

### ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή επιδιώκει μία έρευνα ανάλυσης περιεχομένου νομοθεσιών τριών ξεχωριστών εκπαιδευτικών συστημάτων: της Εσθονίας, της Νορβηγίας και της Κύπρου. Λόγω του ότι πρόκειται για καθαρά ποιοτική ανάλυση, η έρευνα αυτή δεν μπορεί να επεκτείνει τα συμπεράσματά της σε πολλές χώρες, ενώ τα συμπεράσματα που εξαγονται προκύπτουν από την εις βάθος εξέταση των διαφορών των τριών χωρών με βάση συγκεκριμένα κείμενα πολιτικής τους. Τέλος, η επιλεχθείσα περιπτωσιακή μεθοδολογία της ποιοτικής ανάλυσης επιτρέπει στη διατύπωση συγκεκριμένης σύστασης για την Κύπρο, κάτι το οποίο προσμετρώ ως βασική αξία της συγκεκριμένης ερευνητικής εργασίας.

Τα έγγραφα που επιλέχθηκαν αποτελούν εκπαιδευτικούς νόμους που αφορούν χρονικά την περίοδο πριν την υγειονομική κρίση του COVID-19. Από τα δημόσια αυτά έγγραφα απομονώθηκαν τα άρθρα που αφορούν στους παράγοντες αποτελεσματικότητας που προτείνει το θεωρητικό εργαλείο του ΔΜΕΑ. Όπως έχει ήδη προαναφερθεί, η επιλογή των χωρών έγινε με βάση τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών συστημάτων αλλά και την κατάταξή τους στην Ευρώπη με βάση το Διεθνές Πρόγραμμα για την Αξιολόγηση Μαθητών (Pisa), του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ). Συνεπώς, επιλέχθηκε η Εσθονία, η Νορβηγία και η Κύπρος, των οποίων η κατάταξη των εκπαιδευτικών τους συστημάτων στην τελική κατάταξη των χωρών κυμαίνεται από την κορυφή, το μέσο και κάτω από το μέσο αντίστοιχα.

Για να επιτευχθεί ο παραπάνω στόχος προχώρησα αρχικά σε εκτενή και διεξοδική βιβλιογραφική ανασκόπηση, η οποία στόχο είχε να παρουσιάσει τη βιβλιογραφία γύρω από τις τέσσερις φάσεις της ΕΕΑ, τη βιβλιογραφία σχετικά με το θεωρητικό μοντέλο του ΔΜΕΑ, την πρόσφατη βιβλιογραφία σχετικά με το επίπεδο του συστήματος, όπως και την κυριότερη βιβλιογραφία για το θεωρητικό πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Συγκεκριμένα, τα κείμενα πολιτικής που μελετήθηκαν ήταν για την Εσθονία οι νόμοι *Basic Schools and Upper Secondary Schools Act–Riigi Teataja*<sup>8</sup> και *Preschool Child Care Institutions Act*<sup>9</sup>, για τη Νορβηγία ο νόμος *Act relating to Primary and Secondary Education and Training (the Education Act)*<sup>10</sup> και για την Κύπρο οι νόμοι *Ο περί Δημόσιας Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας Νόμος του 1969 (10/1969)*,<sup>11</sup> *Ο περί Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης (Υποχρεωτική Φοίτηση και Παροχή Δωρεάν Παιδείας) Νόμος του 1993 (24(I)/1993)*<sup>12</sup>, *Ο περί Αγωγής και Εκπαίδευσης Παιδιών με Ειδικές Ανάγκες Νόμος του 1999 (113(I)/1999)*<sup>13</sup>, *Οι περί Δημόσιας Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας (Χορήγηση Αδειών) Κανονισμοί του 1993 έως 2016 Κ.Δ.Π. 307/93*<sup>14</sup>, *Οι περί Σχολικών Εφορειών Νόμοι του 1997 (108(I)/1997)*<sup>15</sup>, *Ο περί Κοινοτικών Σχολείων Μέσης Εκπαίδευσης Νόμος της Ελληνικής Κοινοτικής Συνέλευσης, όπως τροποποιήθηκε με τα άρθρα 3 (2) και 4 του περί Μεταβιβάσεως της Ασκήσεως των Αρμοδιοτήτων της Ελληνικής Κοινοτικής Συνελεύσεως και της Ιδρύσεως Υπουργείου Παιδείας Νόμου – Οι περί Λειτουργίας των Δημοσίων Σχολείων Μέσης Εκπαίδευσης Κανονισμοί*<sup>16</sup>.

---

<sup>8</sup> <https://www.riigiteataja.ee/en/eli/501022018002/consolide>

<sup>9</sup> <https://www.riigiteataja.ee/en/eli/517062014005/consolide>

<sup>10</sup> <https://lovdata.no/dokument/NLE/lov/1998-07-17-61>

<sup>11</sup> [http://www.cylaw.org/nomoi/enop/non-ind/1969\\_1\\_10/index.html](http://www.cylaw.org/nomoi/enop/non-ind/1969_1_10/index.html)

<sup>12</sup> [http://www.cylaw.org/nomoi/enop/non-ind/1993\\_1\\_24/index.html](http://www.cylaw.org/nomoi/enop/non-ind/1993_1_24/index.html)

<sup>13</sup> [http://www.cylaw.org/nomoi/enop/non-ind/1999\\_1\\_113/index.html](http://www.cylaw.org/nomoi/enop/non-ind/1999_1_113/index.html)

<sup>14</sup> [http://archeia.moec.gov.cy/mc/494/peri\\_dimosias\\_ekpaideftikis\\_ypiresias\\_chorigisi\\_adeion\\_kanonismoι.pdf](http://archeia.moec.gov.cy/mc/494/peri_dimosias_ekpaideftikis_ypiresias_chorigisi_adeion_kanonismoι.pdf)

<sup>15</sup> [http://www.cylaw.org/nomoi/enop/non-ind/1997\\_1\\_108/index.html](http://www.cylaw.org/nomoi/enop/non-ind/1997_1_108/index.html)

<sup>16</sup> <http://www.moec.gov.cy/dme/nomothesia.html>

## ΜΕΤΡΗΣΗ ΤΩΝ ΠΑΡΑΓΟΝΤΩΝ ΤΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ

Αναλυτικότερα, τα δεδομένα που συλλέχθηκαν καταχωρήθηκαν σε ένα εργαλείο που αποτελείται από τρία μέρη (πολιτικές για την ποσότητα διδασκαλίας, πολιτικές για την ποιότητα διδασκαλίας και πολιτικές για τη βελτίωση του σχολικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος) και το οποίο εργαλείο αναπτύχθηκε τρεις ξεχωριστές φορές, μία για κάθε υπό εξέταση εκπαιδευτικό σύστημα/χώρα (Εσθονία, Νορβηγία, Κύπρος) (Πίνακας 1).

Οι πίνακες που συμπληρώθηκαν για κάθε μία πολιτική ξεχωριστά παρουσιάζουν πληροφορίες για τις διαστάσεις και τους παράγοντες που προτείνει το ΔΜΕΑ σε επίπεδο συστήματος (Kyriakides et al., 2018) (Πίνακας 2).

Ειδικότερα, ο παράγοντας ποσότητα διδασκαλίας, ποιότητα διδασκαλίας και η παροχή ευκαιριών μάθησης, αφορούν την εθνική πολιτική των χωρών για βελτίωση της διδασκαλίας. Ο κάθε ένας από τους τρεις αυτούς παράγοντες αναλύθηκε στις επί μέρους πτυχές του, για τις οποίες συμπληρώθηκε ξεχωριστός πίνακας.

Για παράδειγμα, ο παράγοντας ποσότητα διδασκαλίας εξετάζει και διερευνά: τις απουσίες των εκπαιδευτικών, τις απουσίες των μαθητών, τον μακροπρόθεσμο προγραμματισμό των εκπαιδευτικών, τη σχολική εγκατάλειψη και τη διαχείριση του χρόνου (Πίνακας 3). Έπειτα, ο παράγοντας ποιότητα διδασκαλίας αποτέλεσε έναν αυτόνομο πίνακα. Ακολούθως, ο παράγοντας παροχή ευκαιριών μάθησης εξέτασε και διερεύνησε, συμπληρώνοντας ξεχωριστούς πίνακες, τα ακόλουθα: τις δραστηριότητες που δεν προνοούνται στο αναλυτικό πρόγραμμα και την υποστήριξη και παροχή ευκαιριών σε μαθητές/μαθήτριες με εξειδικευμένες ανάγκες (Kyriakides et al., 2018).

Στη συνέχεια, ο παράγοντας μαθητική συμπεριφορά εκτός τάξης, ο παράγοντας που αφορά στη συνεργασία των εκπαιδευτικών (ομαδική διδασκαλία, ανταλλαγή επισκέψεων, το σύστημα μεντόρων και η μεταξύ των σχολείων δικτύωση), ο παράγοντας παροχής πηγών μάθησης στους/στις μαθητές/μαθήτριες και στους/στις εκπαιδευτικούς (επιμόρφωση εκπαιδευτικών, μαθησιακά μέσα και πηγές, σχολική βιβλιοθήκη), ο παράγοντας συνεργασίας με τους γονείς και την κοινότητα (συμβουλευτικά σώματα, ανακοίνωση αποτελεσμάτων αξιολόγησης στους γονείς, οργάνωση μαθησιακών

αποτελεσμάτων για τους γονείς, ενεργός εμπλοκή γονιών, χρήση των εγκαταστάσεων της κοινότητας για σκοπούς μάθησης, χρήση ειδικών στην κοινότητα για στήριξη της διδασκαλίας), αφορούν την εθνική πολιτική των χωρών για βελτίωση του σχολικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος (Πίνακας 4).

Οι διαστάσεις του ΔΜΕΑ που εξετάστηκαν, και καταγράφηκαν σε πίνακα, είναι η διαφοροποίηση, η συχνότητα αναφοράς μίας πολιτικής στο εκπαιδευτικό σύστημα, το στάδιο και η εστίαση. Αυτά τα στοιχεία είναι εκείνα που μπορούν να καταδείξουν τυχόν ελλείψεις στην εθνική εκπαιδευτική πολιτική των υπό εξέταση χωρών.

### ΕΠΙΛΟΓΗ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟΥ ΕΡΓΑΛΕΙΟΥ ΔΜΕΑ

Όπως έχει ήδη αναφερθεί στη βιβλιογραφική ανασκόπηση, η μέχρι στιγμής έρευνα γύρω από την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα κατέδειξε ότι τόσο η διδασκαλία όσο και η μάθηση αποτελούν δυναμικές διαδικασίες, οι οποίες διαμορφώνονται από τη δυναμική αλληλεπίδραση παραγόντων που δρουν σε συγκεκριμένα επίπεδα (Creemers & Kyriakides, 2008). Ως εκ τούτου, η πολυπλοκότητα της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας εκφράζεται στο θεωρητικό μοντέλο του (ΔΜΕΑ), το οποίο κατορθώνει να αναδείξει την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα ως μία δυναμική διεργασία που συντελείται στο επίπεδο της εκπαιδευτικής πολιτικής του κράτους (σύστημα), στο επίπεδο της εκπαιδευτικής πολιτικής της σχολικής μονάδας (σχολείο), στο επίπεδο της ποιότητας διδασκαλίας (εκπαιδευτικός) και τέλος στο επίπεδο του/της μαθητή/μαθήτριας. Όλα αυτά τα επίπεδα αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και συμβάλλουν στα μαθησιακά αποτελέσματα, τα οποία μπορούν να ειπωθούν στον γνωστικό, συναισθηματικό, ψυχοκινητικό και μεταγνωστικό τομέα (Kyriakides et al., 2021). Επιπρόσθετα, το ΔΜΕΑ προβάλλει την ανάγκη για διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ των διαφόρων παραγόντων αποτελεσματικότητας που εστιάζονται στο ίδιο επίπεδο (Creemers & Kyriakides, 2012).

Σημειώνεται ιδιαίτερα ότι επιλέχθηκε η χρήση του θεωρητικού μοντέλου ΔΜΕΑ, αφού είναι αναπτυγμένο με τέτοιο τρόπο έτσι ώστε να ωθεί όλους τους εμπλεκόμενους, τόσο στην κεντρική χάραξη πολιτικής όσο και στη σχολική χάραξη πολιτικής, να λαμβάνουν



εκείνες τις αποφάσεις πολιτικής που μπορούν να βελτιώσουν τα μαθησιακά αποτελέσματα. Σύμφωνα με το ΔΜΕΑ, οι παράγοντες σε επίπεδο συστήματος έχουν τόσο έμμεσες όσο και άμεσες επιδράσεις στα μαθησιακά αποτελέσματα εφόσον μπορούν να επηρεάσουν τόσο τη διδασκαλία όσο και απευθείας τους/τις μαθητές/μαθήτριες (Creemers & Kyriakides, 2008; Creemers & Kyriakides, 2012).

Ιδιαίτερα, θα πρέπει να τονιστεί ότι η επιλογή του θεωρητικού μοντέλου ΔΜΕΑ οφείλεται στο γεγονός ότι δεν καταπιάνεται με όλα τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών συστημάτων που ενδεχομένως να ερμηνεύουν διαφορές στη λειτουργία τους, δεν αναφέρεται στη δομή των συστημάτων, ενώ ασχολείται και με τις διάφορες πτυχές της εθνικής πολιτικής που ενδεχομένως να επηρεάσουν τη μάθηση στην τάξη αλλά και στο σχολικό ή εξωσχολικό περιβάλλον. Στην προκειμένη περίπτωση, επιχειρείται σύγκριση τριών εκπαιδευτικών συστημάτων που στη δομή τους διαφέρουν, χαρακτηριστικό που δεν αποτελεί εμπόδιο με βάση το ΔΜΕΑ για τη μεταξύ τους σύγκριση. Επιπλέον, το ΔΜΕΑ λόγω της πολυεπίπεδης φύσης του μπορεί να συνδέσει το επίπεδο του συστήματος με το επίπεδο του σχολείου και της τάξης (Creemers & Kyriakides, 2008). Τέλος, το ΔΜΕΑ κάνει αναφορά στο ευρύτερο εκπαιδευτικό συγκείμενο αλλά και στις αξίες που υπάρχουν στην κοινωνία όσον αφορά τη μάθηση (Creemers & Kyriakides, 2010). Με άλλα λόγια, λαμβάνει υπόψη το ευρύτερο περιβάλλον της εκπαίδευσης, το οποίο συνεπάγεται δημιουργία ή όχι ευκαιριών μάθησης αλλά και θετικών ή αρνητικών στάσεων για τη μάθηση (Kyriakides et al., 2021).

Ακόμη, το ΔΜΕΑ παρέχει τη δυνατότητα πολυδιάστατης εξέτασης του κάθε παράγοντα στο επίπεδο του συστήματος μέσω πέντε εξειδικευμένων διαστάσεων: συχνότητα, εστίαση, στάδιο, ποιότητα, διαφοροποίηση. Αναλυτικότερα, η διάσταση της συχνότητας μπορεί να δείξει τον βαθμό στον οποίο μία πολιτική ή πρακτική παρουσιάζεται στο εκπαιδευτικό σύστημα. Η διάσταση της εστίασης μπορεί να αναδείξει τον βαθμό που μία πολιτική ή πρακτική είναι συγκεκριμένη, όπως και τον σκοπό που εξυπηρετεί η πολιτική ή η πρακτική. Η διάσταση του σταδίου φωτίζει τη/τις χρονική/ές περίοδο/περιόδους κατά την/τις οποία/ες η πολιτική ή η πρακτική ενεργοποιείται και ισχύει, ενώ η διάσταση της

διαφοροποίησης υποδεικνύει τον βαθμό στον οποίο οι πολιτικές ή οι πρακτικές εφαρμόζονται το ίδιο σε όλους τους/τις μαθητές/μαθήτριες.

Επίσης, θα πρέπει να τονιστεί ότι το ΔΜΕΑ είναι ένα θεωρητικό μοντέλο που συνδέει την πολιτική των σχολείων για τη διδασκαλία και το μαθησιακό περιβάλλον με την πολιτική του συστήματος που στοχεύει στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων με βάση πάντοτε το κοινωνικό συγκείμενο και τις διαφορετικές δομές.

Κατά συνέπεια, η δυναμική και την ίδια ώρα ολιστική προσέγγιση του ΔΜΕΑ ταιριάζει, όπως έχει ήδη αναφερθεί στη βιβλιογραφική ανασκόπηση, και με τη σύγχρονη προσέγγιση των θεωριών που αναπτύχθηκαν σχετικά με την εκπαιδευτική πολιτική, για την οποία οι εκπαιδευτικές πολιτικές αποτελούν το αποτέλεσμα μίας δυναμικής διαδικασίας που δεν προκύπτουν από «πάνω προς τα κάτω» μόνο αλλά και από «κάτω προς τα πάνω» με την ενεργή εμπλοκή όλων των φορέων.

## ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Παρόλ' αυτά, η συγκεκριμένη διπλωματική εργασία ενέχει κάποιους βασικούς μεθοδολογικούς περιορισμούς, οι οποίοι ενδεχομένως σε κατοπινό στάδιο να μπορούν να εξελιχθούν και να καλυφθούν με περαιτέρω έρευνα.

Συγκεκριμένα, ο κυριότερος περιορισμός της παρούσας μεταπτυχιακής διατριβής είναι ο μικρός αριθμός των χωρών και εκπαιδευτικών συστημάτων (3), των οποίων τα έγγραφα πολιτικής έχουν μελετηθεί και κωδικοποιηθεί. Ταυτόχρονα, η μη διασύνδεση των συμπερασμάτων που προκύπτουν από την ανάλυση περιεχομένου με τα μαθησιακά αποτελέσματα των υπό εξέταση χωρών αποτελεί επίσης περιορισμό της έρευνας. Σε κατοπινό στάδιο θα μπορούσε η συγκεκριμένη ερευνητική προσπάθεια να διευρυνθεί και να διασυνδεθεί με δευτερογενή ανάλυση των αποτελεσμάτων διεθνών ερευνών, όπως η PISA και η TIMSS.

Επιπλέον, βασικός περιορισμός αποτελεί και το γεγονός ότι η μέθοδος συλλογής δεδομένων είναι μόνο μία. Προκειμένου να ερευνηθούν λοιπόν οι ερευνητικές υποθέσεις

της παρούσας εργασίας χρησιμοποιείται η μέθοδος της ανάλυσης περιεχομένου (content analysis) στους προαναφερθέντες εκπαιδευτικούς νόμους της Εσθονίας, της Νορβηγίας και της Κύπρου.

Κατά τον Krippendorff (2004), η τεχνική της ανάλυσης περιεχομένου είναι η καταλληλότερη για επιστημονική έρευνα για περιγραφικούς σκοπούς όσον αφορά τη μελέτη νόμων. Επισημαίνει, επίσης, ότι εφόσον μελετώνται κείμενα, η ανάλυση περιεχομένου μπορεί να οδηγήσει σε έγκυρα συμπεράσματα, ενώ ο Weber (1990) προσθέτει την ανάγκη για συστηματική χρήση ενός συνόλου κανόνων κατά τη χρήση της ανάλυσης περιεχομένου. Ο Babbie (1990) εντάσσει επίσης τους νόμους μεταξύ των αντικειμένων μελέτης ανθρώπινης επικοινωνίας (recorded communication) μέσω της ανάλυσης περιεχομένου. Μεταξύ των πλεονεκτημάτων της ανάλυσης περιεχομένου ως τεχνικής έρευνας αναφέρονται τα ακόλουθα: είναι διακριτή (unobtrusive), αρκετά ευέλικτη (μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε μη οργανωμένο υλικό), ευαίσθητη (sensitive) ως προς το περιεχόμενο και ικανή να χρησιμοποιηθεί σε μεγάλο αριθμό δεδομένων.

Παρόλα αυτά, η Salinas (2006) στην έρευνά της σχετικά με τη φύση του περιεχομένου των ιστοχώρων των Λατίνων γυναικών που κατοικούν στις Η.Π.Α., κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η ερευνητική μέθοδος της ανάλυσης περιεχομένου δεν μπορεί να συλλάβει την έκταση χρήσης του περιεχομένου, τον βαθμό σχέσης των εμπλεκόμενων αλλά και τον τύπο των εμπλεκόμενων.

Ορμώμενη λοιπόν από την παραπάνω εύστοχη παρατήρηση της Salinas (2006) σχετικά με τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου, θεωρώ ότι βασικό μεθοδολογικό μειονέκτημα της παρούσας εργασίας αποτελεί η αποκλειστική χρήση της ανάλυσης περιεχομένου.

Συνεπώς, όπως απορρέει και από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση η μέτρηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών πολιτικών μπορεί να γίνει μέσα από μία ολιστική και δυναμική μέτρησή τους. Ο στόχος αυτός θα μπορούσε να επιτευχθεί ίσως σε κατοπινό στάδιο με τη διεύρυνση των πηγών δεδομένων της παρούσας ερευνητικής εργασίας. Αναλυτικότερα, πέραν της ανάλυσης περιεχομένου εγγράφων πολιτικής θα πρέπει να συλλεχθούν δεδομένα μέσω συνεντεύξεων με τους φορείς χάραξης εκπαιδευτικής

πολιτικής, ενώ θα μπορούσαν προσθετικά να δοθούν ερωτηματολόγια σε εμπλεκόμενους φορείς στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών πολιτικών, δηλαδή σε διευθυντές/διευθύντριες, γονείς, ακόμη και σε μαθητές/μαθήτριες ή και σε τοπικούς παράγοντες. Η διατύπωση των αντιλήψεων αυτών των φορέων θα αποτελέσει δείκτη μέτρησης των εκπαιδευτικών πολιτικών.

Σημειώνεται, επίσης, ως σημαντικός περιορισμός το γεγονός ότι στα τρία αυτά εκπαιδευτικά συστήματα, η προώθηση των εθνικών εκπαιδευτικών πολιτικών γίνεται από διαφορετικά άτομα, με χαρακτηριστικότερο και διακριτό παράδειγμα, αυτό της Κύπρου στην οποία οι επιθεωρητές/επιθεωρήτριες αναλαμβάνουν τον συγκεκριμένο αυτό ρόλο.

Με λίγα λόγια, η ανάλυση περιεχομένου των εκπαιδευτικών νόμων μπορεί να μετρήσει μόνο την επίσημη εκ των άνω δοθείσα εκπαιδευτική πολιτική, όπως καταγράφεται σε γραπτά κείμενα (νόμοι, εγκύκλιοι, κανονισμοί). Τα έγγραφα λοιπόν δεν μπορούν να μετρήσουν τις ενέργειες που αναλαμβάνουν να φέρουν εις πέρας οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής σχετικά με την προώθηση των πολιτικών (π.χ. νόμων) που εισηγούνται. Ο στόχος αυτός θα μπορούσε να μετρηθεί μέσω των συνεντεύξεων προς τους υπευθύνους χάραξης πολιτικής. Επιπλέον, απαραίτητη είναι και η μέτρηση των ενεργειών και πράξεων των φορέων υλοποίησης των πολιτικών (π.χ. διευθυντών/διευθυντριών, εκπαιδευτικών, μαθητών/μαθητριών), οι οποίοι είναι αυτοί που θα μετουσιώσουν τις πολιτικές από τη θεωρία στην πράξη και οι φορείς που μπορούν να καταδείξουν την πρόσληψη (αντιλήψεις) που λαμβάνουν οι επίσημες εκπαιδευτικές πολιτικές.

Ακόμη, ο παραπάνω μεθοδολογικός περιορισμός της έρευνας (χρήση μόνο της μεθόδου ανάλυσης περιεχομένου εγγράφων) συνδέεται και με τη μη επιτόπια διερεύνηση των δύο εκπαιδευτικών συστημάτων της Εσθονίας και της Νορβηγίας, αφού πρόκειται για δύο πολύ διαφορετικά εκπαιδευτικά και κοινωνικά συστήματα σε σχέση με αυτό της Κύπρου, το οποίο η γράφασα το γνωρίζει βιωματικά αλλά και επαγγελματικά.

Προφανώς, λοιπόν, προκύπτουν κάποια εύλογα ερευνητικά ερωτήματα που θα μπορούσαν να θεωρηθούν ερευνητικοί περιορισμοί. Συγκεκριμένα, η περίπτωση της Εσθονίας αποτελεί ένα εντελώς αποκεντρωμένο εκπαιδευτικό σύστημα με έμφαση στο

επίπεδο της διδασκαλίας. Επιπλέον, η περίπτωση της Νορβηγίας αποτελεί ένα λιγότερο αποκεντρωμένο εκπαιδευτικό σύστημα με έμφαση στο επίπεδο του σχολείου. Ακόμη, δεν επιδιώχθηκε ούτε κάποια επικοινωνία μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου με τους υπευθύνους χάραξης εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής των χωρών αυτών για να ζητηθούν διευκρινίσεις ή για να απαντηθούν ερωτήματα που προέκυψαν.

Τέλος, βασικός μεθοδολογικός περιορισμός αποτελεί και το γεγονός ότι η κωδικοποίηση των νομοθεσιών έχει γίνει μόνο από μία ερευνήτρια με αποτέλεσμα να μη διασφαλίζεται η αξιοπιστία και η εγκυρότητα. Λαμβάνοντας υπόψη ότι ο έλεγχος της εγκυρότητας σε έρευνες ανάλυσης περιεχομένου γίνεται με ποιοτική ανάλυση και όχι με ποσοτική, τότε εξάγεται το συμπέρασμα ότι πρόκειται για συμπεράσματα που στηρίζονται στην κρίση του/της ερευνητή/ερευνήτριας και γι' αυτό δεν μπορούν να εκφραστούν αριθμητικά. Συνεπώς, τα συμπεράσματα της παρούσας εργασίας δεν μπορούν να γενικευτούν και να υιοθετηθούν αφού απαιτείται ενίσχυσή τους ως προς την εγκυρότητα που θα μπορούσε να γίνει σε κατοπινό στάδιο τόσο με την κωδικοποίηση των νομοθεσιών και από άλλους/άλλες ερευνητές/ερευνήτριες για σκοπούς διασταύρωσης των αποτελεσμάτων όσο και με την προσθήκη ποσοτικών εργαλείων, όπως ερωτηματολόγια.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Στο κεφάλαιο αυτό θα επιχειρηθεί μία ερμηνεία του συγκεντρωτικού πίνακα κωδικοποίησης των εκπαιδευτικών νομοθεσιών των τριών υπό σύγκριση εκπαιδευτικών συστημάτων με βάση τις πέντε διαστάσεις και τους παράγοντες του ΔΜΕΑ (Πίνακας 1).

### ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ ΕΣΘΟΝΙΑΣ

Αρχικά, όπως αναφέρεται στην επισκόπηση του Δικτύου Ευρυδίκη για το εκπαιδευτικό σύστημα της Εσθονίας (Eurydice, 2023a), ο βασικός εκπαιδευτικός νόμος, τον οποίο μελέτησα για τις ανάγκες αυτής της εργασίας, είναι αυτός που καθορίζει την οργάνωση και τις αρχές του εσθονικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Πρόκειται για ένα καθαρά αποκεντρωμένο εκπαιδευτικό σύστημα με σαφή διαχωρισμό της εκπαιδευτικής ευθύνης μεταξύ πολιτείας, τοπικής αυτοδιοίκησης και σχολείων, το οποίο στηρίζεται στους παρακάτω τρεις πυλώνες: στον Στρατηγικό Σχεδιασμό για την Εκπαίδευση (Education Strategy 2021-2035)<sup>17</sup> σχετικά με τις μακροπρόθεσμες εξελίξεις, στα εθνικά πρότυπα (το εθνικό πρόγραμμα σπουδών για ιδρύματα προσχολικής παιδικής μέριμνας, το εθνικό πρόγραμμα σπουδών για τα βασικά σχολεία, το εθνικό πρόγραμμα σπουδών για τα σχολεία ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τα εθνικά προγράμματα σπουδών για τις επαγγελματικές σπουδές, για το επίπεδο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και για το πρότυπο της επαγγελματικής εκπαίδευσης) σχετικά με τη διασφάλιση της παροχής ποιότητας της εκπαίδευσης και στους νόμους και κανονισμούς που καθορίζουν τις αρχές της χρηματοδότησης της εκπαίδευσης, της κρατικής εποπτείας και της αξιολόγησης ποιότητας.

Όσον αφορά τη χρηματοδότηση της εκπαίδευσης, σημειώνεται ότι αυτή καθορίζεται διά νόμου από το καθεστώς ιδιοκτησίας του κάθε εκπαιδευτικού ιδρύματος αναλόγως εάν

---

<sup>17</sup><https://digital-skills-jobs.europa.eu/en/actions/national-initiatives/national-strategies/estonia-education-strategy-2021-2035#:~:text=Overall%20objective%20of%20the%20strategy,well%20as%20global%20sustainable%20development.>



General government expenditure by function (COFOG)  
 (online data code: GOV\_10A\_EXP)  
 Source of data: Eurostat

Settings: Expenditure\_GDP

Table Line Bar Map

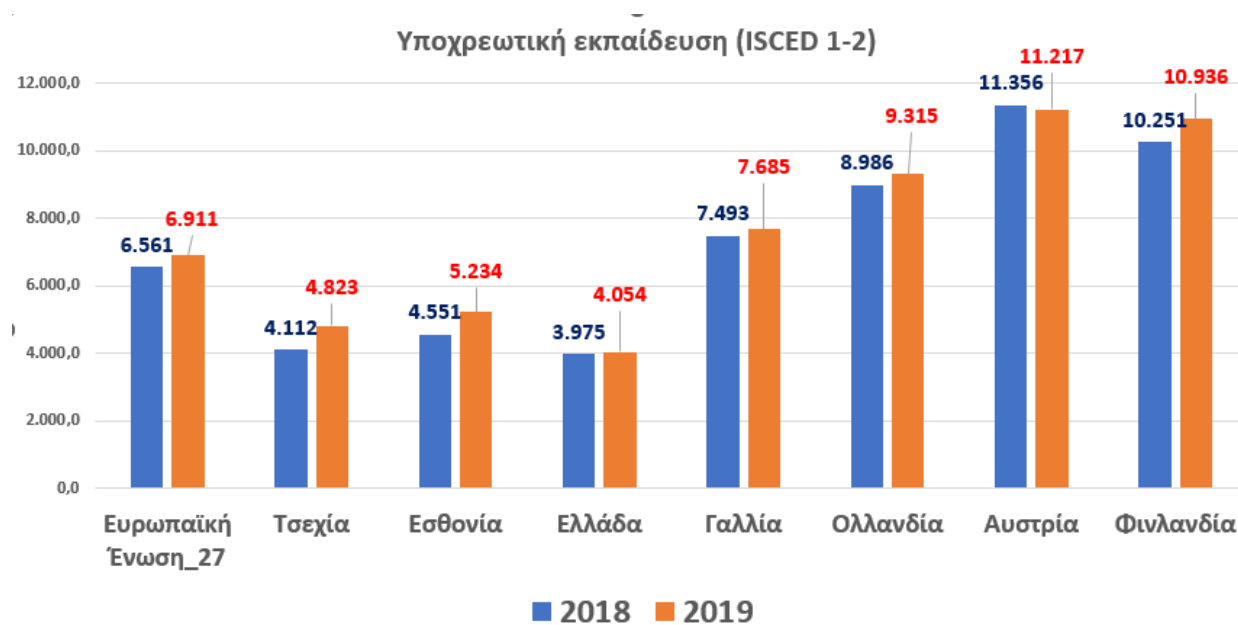
TIME	2016↓	2017↓	2018↓	2019↓	2020↓
<b>GEO↓</b>					
European Union - 27 countries (from 2020)	4.7	4.7	4.7	4.7	5.0
Euro area - 19 countries (from 2015)	4.6	4.6	4.6	4.6	4.9
Czechia	3.9	4.1	4.6	4.9	5.1
Estonia	5.7	5.7	6.2	6.1	6.6
Greece	4.0	3.9	4.1	4.0	4.5
France	5.4	5.4	5.3	5.2 (p)	5.5 (p)
Netherlands	5.3	5.1	5.1	5.0	5.3
Austria	4.9	4.8	4.8	4.8	5.1
Finland	6.0	5.6	5.5	5.6	5.9

Special value:  
 (.) not available

Available flags:  
 (n) not significant  
 (z) not applicable  
 (p) provisional

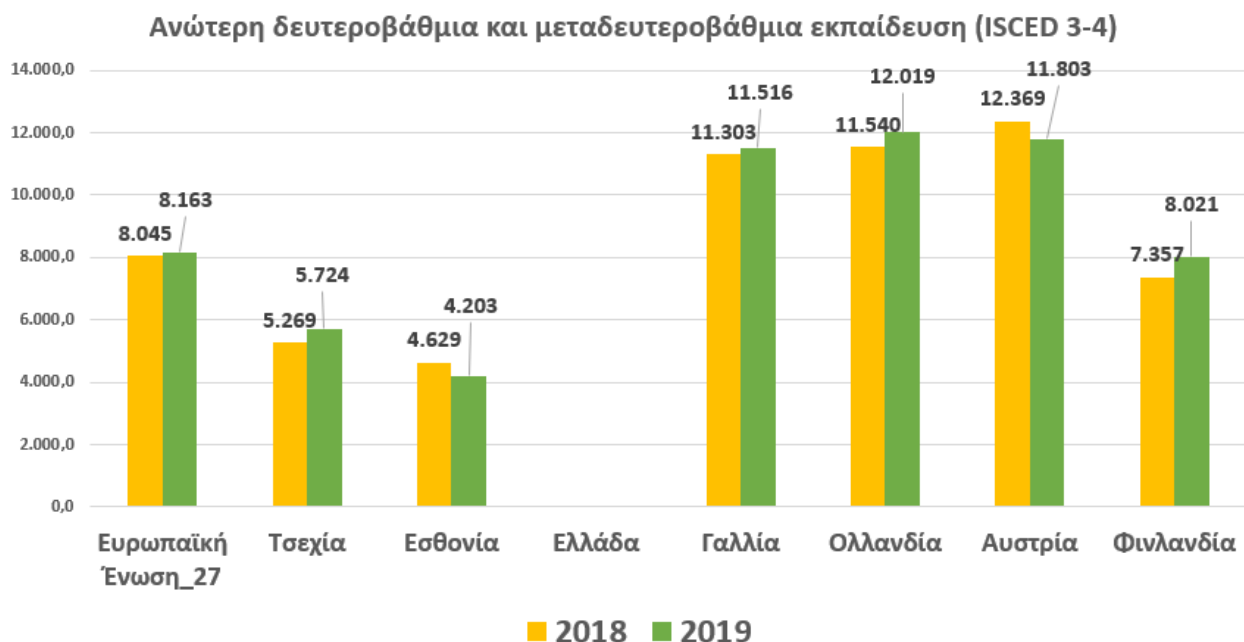
Disclaimer

Πηγή: Eurostat



Πηγή: Eurostat





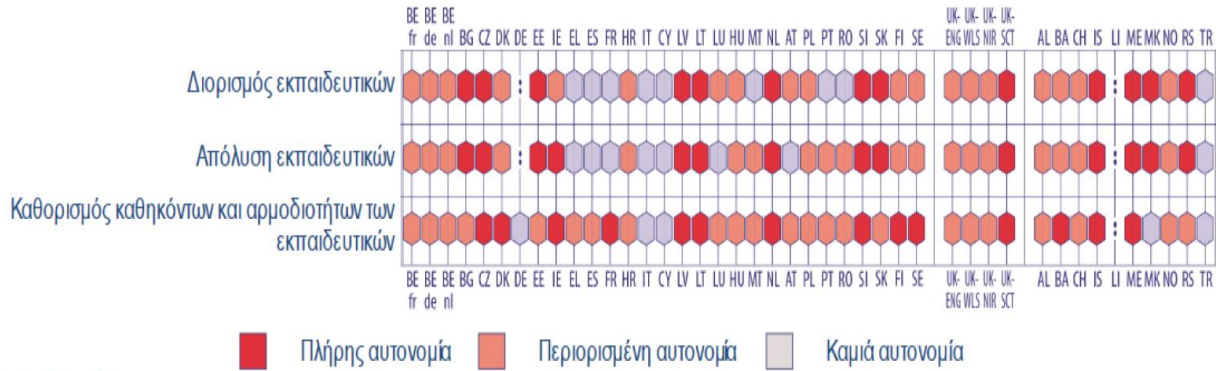
*Πηγή:* Eurostat

Το διδακτικό και διοικητικό προσωπικό όλων των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων εργάζονται βάσει συμβάσεων εργασίας. Σύμφωνα με τον Νόμο για τις Συμβάσεις Εργασίας, ο χρόνος εργασίας του εκπαιδευτικού προσωπικού καθορίζεται από το κράτος με κανονισμό. Συγκεκριμένα, ο τυπικός φόρτος εργασίας για το εκπαιδευτικό προσωπικό είναι 35 ώρες εργασίας την εβδομάδα. Η ετήσια αργία του εκπαιδευτικού προσωπικού είναι έως 56 ημερολογιακές ημέρες, εκτός εάν ο/η εργαζόμενος/εργαζόμενη και ο/η εργοδότης έχουν συμφωνήσει μεγαλύτερη ετήσια άδεια.

Σχετικά με το διδακτικό προσωπικό της Εσθονίας υπάρχει πλήρης αυτονομία στη σχολική μονάδα τόσο σε θέματα διορισμού όσο και σε θέματα απόλυσης.<sup>18</sup>

<sup>18</sup> <https://gpseducation.oecd.org/CountryProfile?plotter=h5&primaryCountry=EST&treshold=5&topic=TA>

## Βαθμός σχολικής αυτονομίας στη διαχείριση των ανθρώπινων πόρων (ISCED 1-3), 2018/19

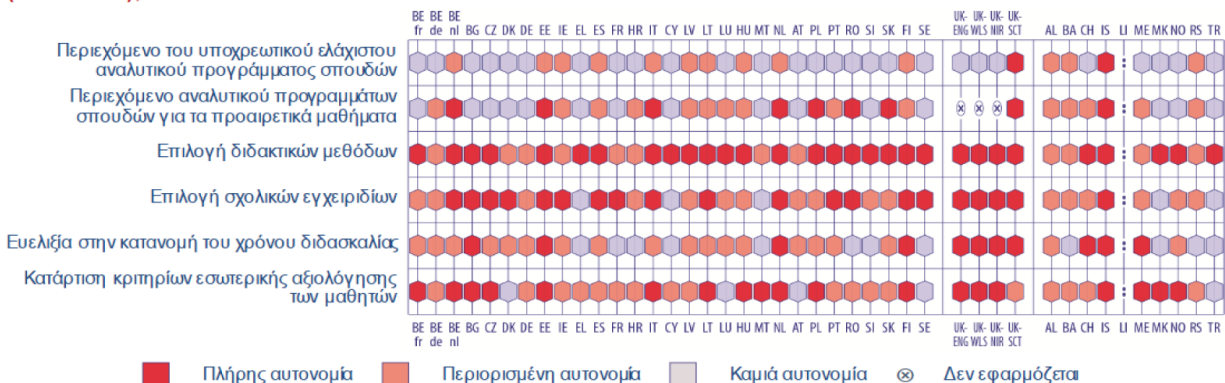


Πηγή: Ευρυδίκη.

Σε θέματα που αφορούν σε υποχρεώσεις και καθήκοντα των εκπαιδευτικών υπάρχει περιορισμένη αυτονομία στις σχολικές μονάδες. Εντούτοις, σύμφωνα με την έρευνα του ΟΟΣΑ 2018, οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν την πεποίθηση ότι συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία λήψης αποφάσεων επί σημαντικών θεμάτων που αφορούν το αντικείμενο της εργασίας τους, όπως θέματα διδασκαλίας ή προγράμματα σπουδών. Αναλυτικότερα, οι Εσθονοί εκπαιδευτικοί απολαμβάνουν πλήρη αυτονομία στην επιλογή διδακτικών μεθόδων, στην επιλογή σχολικών εγχειριδίων, σε θέματα διαχείρισης και κατανομής του διδακτικού χρόνου, σε θέματα εσωτερικής αξιολόγησης των μαθητών/μαθητριών, όπως και στην επιλογή περιεχομένου του υποχρεωτικού αναλυτικού προγράμματος σπουδών για τα προαιρετικά μαθήματα. Περιορισμένη αυτονομία απολαμβάνουν στην επιλογή περιεχομένου του υποχρεωτικού ελάχιστου αναλυτικού προγράμματος σπουδών.

## Βαθμός σχολικής αυτονομίας για τη διδακτέα ύλη και τις διαδικασίες διδασκαλίας

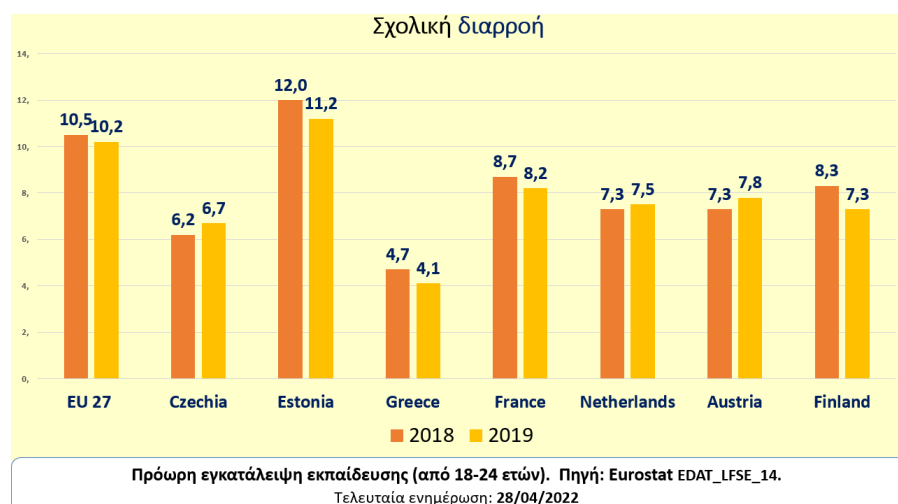
(ISCED 1-3), 2018/19



Πηγή: Ευρυδίκη.

Οι Εσθονοί εκπαιδευτικοί είναι καταρτισμένοι σε θέματα παιδαγωγικών σε πανεπιστημιακό επίπεδο. Απαραίτητη προϋπόθεση για να διδάξει κάποιος/κάποια στην προδημοτική και δημοτική εκπαίδευση είναι η κατοχή πτυχίου, ενώ στη μέση γενική και επαγγελματική εκπαίδευση η κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών.

Επιπλέον, σύμφωνα με στοιχεία που δημοσιοποίησε η Eurostat (2018-2019), η Εσθονία βρίσκεται πάνω από τον μέσο όρο της Ευρώπης (10,2%) όσον αφορά την πρόωρη σχολική εγκατάλειψη (11,2%).



Τέλος, το εσθονικό εκπαιδευτικό σύστημα παρακολουθεί στατιστικά τα δεδομένα που το αφορούν μέσω του εθνικού μητρώου EHIS,<sup>19</sup> το οποίο είναι το εσθονικό εκπαιδευτικό πληροφοριακό σύστημα. Το EHIS περιέχει πληροφορίες για τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, τους/τις μαθητές/μαθήτριες, το διδακτικό προσωπικό, τα προγράμματα σπουδών, τα δικαιώματα συμμετοχής στην εκπαίδευση και έγγραφα που πιστοποιούν την απόκτηση εκπαίδευσης. Επιπλέον, το εκπαιδευτικό σύστημα χρησιμοποιεί τη βάση δεδομένων οπτικών εκπαιδευτικών στατιστικών Haridussilm,<sup>20</sup> που επιτρέπει τη σύγκριση σχολείων με βάση μια σειρά δεικτών.

<sup>19</sup> <https://www.ehis.ee/>

<sup>20</sup> <https://www.haridussilm.ee/ee>

Τέλος, το εκπαιδευτικό σύστημα της Εσθονίας σύμφωνα με τα αποτελέσματα του διεθνούς διαγωνισμού PISA 2018, όπως παρουσιάζεται παρακάτω, έχει κατακτήσει την πρώτη θέση στην Ευρώπη και μία από τις καλύτερες θέσεις παγκοσμίως.<sup>21</sup>

Reading		Maths		Science	
Estonia	523	Estonia	523	Estonia	530
Finland	520	Holland	519	Finland	522
Ireland	518	Poland	516	Poland	511
Poland	512	Switzerland	515	Slovenia	507
Sweden	506	Denmark	509	UK	505

Πηγή: Pisa 2018

## ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΕΣΘΟΝΙΑΣ ΓΙΑ ΠΟΣΟΤΗΤΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Ο πρώτος παράγοντας του ΔΜΕΑ, ο οποίος διερευνήθηκε στα τρία υπό εξέταση εκπαιδευτικά συστήματα είναι η ποσότητα διδασκαλίας. Συγκεκριμένα, η ανίχνευση και κωδικοποίηση των άρθρων εκείνων που συνιστούν την εκπαιδευτική πολιτική των συστημάτων σχετικά με τη μεγιστοποίηση της μάθησης. Ειδικότερα, ποιες είναι οι πολιτικές που εντοπίζονται όσον αφορά τις απουσίες εκπαιδευτικών και μαθητών/μαθητριών, τη διαχείριση του διδακτικού χρόνου, τον προγραμματισμό του χρόνου των μαθημάτων και του ωρολογίου προγράμματος, και τη σχολική εγκατάλειψη (Kyriakides et al., 2021);

Στην περίπτωση της Εσθονίας εντόπισα δεκατέσσερα άρθρα σχετικά με τις απουσίες μαθητών/μαθητριών, τρία άρθρα σχετικά με τη διαχείριση του διδακτικού χρόνου, τρία άρθρα σχετικά με τη σχολική εγκατάλειψη, οκτώ άρθρα σχετικά με τον προγραμματισμό

<sup>21</sup> <https://www.educationestonia.org/pisa-2018-estonian-students-rank-1st-in-europe/>

του χρόνου των μαθημάτων και του ωρολογίου προγράμματος, ενώ δεν εντόπισα κάποιο άρθρο σχετικά με τις απουσίες εκπαιδευτικών.

### ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΧΡΟΝΟΥ

Αναλυτικότερα, στο άρθρο 75 (παράγραφος 3) του βασικού εκπαιδευτικού νόμου της Εσθονίας *Basic Schools and Upper Secondary Schools Act*, γίνεται διάκριση του χρόνου εργασίας του εκπαιδευτικού σε καθαρά διδακτικό χρόνο, σε χρόνο που αφορά στην παραγωγή εκπαιδευτικού έργου και σε τυχόν άλλα καθήκοντα που προκύπτουν από την υπογεγραμμένη σύμβαση εργασίας του, την περιγραφή της θέσης εργασίας του και τους κανόνες οργάνωσης της εργασίας του όπως αυτοί του/της παραχωρούνται από τον/την εργοδότη του/της.

Η διάκριση αυτή του χρόνου εργασίας του εκπαιδευτικού σε τρία μέρη αποδεικνύει ότι το εκπαιδευτικό σύστημα της Εσθονίας αναγνωρίζει την ανάγκη για ξεκάθαρη μέτρηση του καθαρά διδακτικού χρόνου και διαφοροποίησή του από άλλα καθήκοντα που ενδεχομένως προκύπτουν από το επάγγελμα του/της εκπαιδευτικού. Σημειώνεται, επίσης, ότι στο άρθρο 25 (παράγραφοι 4 και 5) διευκρινίζεται ότι κατά τον σχεδιασμό και την εφαρμογή της διδασκαλίας και της μάθησης, θα πρέπει να διασφαλίζεται ότι ο ακαδημαϊκός φόρτος εργασίας των μαθητών/μαθητριών αντιστοιχεί στην ηλικία τους και στις ικανότητές τους διασφαλίζοντάς τους χρόνο για ξεκούραση και χόμπι. Επίσης, ένας/μία εκπαιδευτικός σχεδιάζει τη δουλειά του σε συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς. Ο προγραμματισμός αυτός θα πρέπει να αφορά τις κύριες θεματικές που καλύπτονται κατά τη διάρκεια ενός σχολικού τριμήνου ή μαθήματος, το απαιτούμενο εκπαιδευτικό υλικό, την οργάνωση της αξιολόγησης και τις προγραμματισμένες εκδηλώσεις που κοινοποιούνται στους/στις μαθητές/μαθήτριες της βασικής εκπαίδευσης από την έναρξη του σχολικού τριμήνου, ενώ στους/στις μαθητές/μαθήτριες της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από την έναρξη του μαθήματος.

Επιπρόσθετα, στο άρθρο 70 (παράγραφοι 1 και 2) καθορίζονται τα υποχρεωτικά έγγραφα που αφορούν τη διδασκαλία και γενικότερα την παροχή εκπαίδευσης στο σχολείο.

Πρόκειται για το γενικό σχέδιο εργασίας, το μητρώο των μαθητών/μαθητριών, το ημερολόγιο της τάξης, το μητρώο κενών περιόδων τόσο στη βασική εκπαίδευση όσο και στην ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, το μητρώο εκθέσεων αποτελεσμάτων, το μητρώο επιστολών που αφορούν διακρίσεις, μετάλλια κι άλλες ανταμοιβές, τη σχολική εφημερίδα για χόμπι/εξωσχολικές δραστηριότητες και την εφημερίδα σχετικά με τις εγκαταστάσεις του οικοτροφείου του σχολείου. Όσον αφορά τις πληροφορίες που πρέπει να καταχωρούνται στα υποχρεωτικά έγγραφα διδασκαλίας και παροχής εκπαίδευσης στο σχολείο, αυτές καθορίζονται από τον αρμόδιο Υπουργό Παιδείας, ο οποίος καθορίζει και τη διαδικασία για τη συμπλήρωση και ενημέρωση των εγγράφων.

Τέλος, σημειώνεται ότι με βάση το άρθρο 73, το οποίο αφορά στις αρμοδιότητες και δυνατότητες του Διοικητικού Συμβουλίου του σχολείου, αναφέρεται ότι πρόκειται για το διοικητικό σώμα που καλείται αφενός να διασφαλίσει τις κοινές δραστηριότητες μαθητών/μαθητριών, δασκάλων, ιδιοκτήτη, γονέων, αποφοίτων και οργανισμών, που δρουν υποστηρικτικά για το σχολείο, όσον αφορά την καθοδήγηση, τον σχεδιασμό και την παρακολούθηση της διδασκαλίας και της εκπαίδευσης και αφετέρου να δημιουργήσει καλύτερες ευκαιρίες για τη διδασκαλία και την εκπαίδευση.

Συνεπώς, η νομοθεσία οριοθετεί ένα γενικό πλαίσιο και κατευθυντήριες γραμμές αλλά διασφαλίζει ταυτόχρονα την απόλυτη σχολική αυτονομία όσον αφορά την κατανομή του διδακτικού χρόνου. Υπάρχει λοιπόν ευελιξία σχετικά με την κατανομή του διδακτικού χρόνου αλλά ταυτόχρονα το σύστημα καθορίζει ένα υποχρεωτικό ελάχιστο αναλυτικό πρόγραμμα και προϋποθέτει ότι οι όποιες αποφάσεις λαμβάνονται ως προς τη διαχείριση του διδακτικού χρόνου πρέπει να στοχεύουν στη βελτίωση της διδασκαλίας, στη δημιουργία καλύτερων ευκαιριών για διδασκαλία και εκπαίδευση, στον σεβασμό και διασφάλιση του εξωσχολικού χρόνου των μαθητών/μαθητριών για χόμπι/δημιουργική ενασχόληση και ξεκούραση. Με λίγα λόγια, η διαχείριση του διδακτικού χρόνου εντάσσεται σε ένα γενικότερο πλαίσιο που στοχεύει τόσο στη μεγιστοποίηση της επίδρασης της διδασκαλίας όταν αυτή λαμβάνει χώρα κατά την ενεργή μάθηση όσο και στη μεγιστοποίηση της επίδρασής της όταν αυτή δεν λαμβάνει χώρα. Ο διδακτικός χρόνος αποτελεί ένα λειτουργικό κομμάτι του γενικότερου χρόνου των μαθητών/μαθητριών που

δυναμικά αλληλεπιδρά και συνυπάρχει με άλλους λειτουργικούς χρόνους που χαρακτηρίζουν τη ζωή των μαθητών/μαθητριών.

Επιπλέον, φαίνεται από τη διαχείριση του διδακτικού χρόνου ότι το εσθονικό εκπαιδευτικό σύστημα παρέχει την προοπτική ευέλικτων και ανοιχτών σχολείων που διαθέτουν μία γενική, αλλά προσανατολισμένη, οριοθέτηση χωρίς το σύστημα να εγκλωβίζει τους/τις εκπαιδευτικούς του ως προς το πώς διαχειρίζονται τον διδακτικό χρόνο.

### ΑΠΟΥΣΙΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΜΑΘΗΤΡΙΩΝ

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, το θέμα των απουσιών των εκπαιδευτικών ενδέχεται να έχει πολλές πηγές, όπως οι συνθήκες εργασίας, η διοίκηση της σχολικής μονάδας, τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, η επαγγελματική ικανοποίηση, το ευρύτερο κοινωνικό και πολιτιστικό περιβάλλον (Eagle & Glenn, 2018; Joseph et al., 2014; Knoster, 2016; Lee et al., 2015; Shapira-Lishchinsky, 2007; Shapira-Lishchinsky, 2012; Targan & Ariani, 2015; UNICEF, 2012). Ανεξαρτήτως όμως των αιτιών πρόκλησης του φαινομένου, η παραδοχή είναι ότι οι συνέπειες αφορούν τη λειτουργία της σχολικής μονάδας και τα μαθησιακά αποτελέσματα (UNICEF, 2012).

Στον βασικό εκπαιδευτικό νόμο της Εσθονίας δεν εντόπισα κάποιο άρθρο που να διαχειρίζεται το θέμα της απουσίας των εκπαιδευτικών, κάτι το οποίο μάλλον συνδέεται με το αποκεντρωμένο εκπαιδευτικό της σύστημα. Συνάγεται λοιπόν το συμπέρασμα ότι οι Εσθονοί εκπαιδευτικοί διαθέτουν πλήρη ελευθερία επιλογής εντός ορίων. Η ελευθερία επιλογής φαίνεται να προκύπτει από τις δικλείδες που το σύστημα θέτει ως προς την κάλυψη του ελάχιστου αναλυτικού προγράμματος και στην ελευθερία επιλογής που τους προσφέρει ως προς τις διδακτικές μεθόδους και το περιεχόμενο της διδασκαλίας τους, αλλά την ίδια ώρα εντός ελαχίστων ορίων. Τα βασικά αυτά όρια, που το σύστημα θέτει, χρησιμοποιούνται από τη διοίκηση των σχολείων για να αναπτύξουν τους δικούς τους εσωτερικούς κανονισμούς.

Ως προς το θέμα των απουσιών των μαθητών/μαθητριών, εντόπισα δεκατέσσερα άρθρα, τα οποία έχουν τροποποιηθεί δώδεκα φορές, ενώ και τα δεκατέσσερα είναι συγκεκριμένα ως προς τη στόχευση και τη θεματική τους. Ταυτόχρονα, και τα δεκατέσσερα εναρμονίζονται πλήρως με το θεωρητικό μοντέλο του ΔΜΕΑ και σε έντεκα από τα δεκατέσσερα εντόπισα στοιχεία διαφοροποίησης.

Από τα δεκατέσσερα άρθρα του βασικού εκπαιδευτικού νόμου της Εσθονίας, τα δύο οριοθετούν το θέμα των απουσιών των μαθητών/μαθητριών, ενώ τα υπόλοιπα ασχολούνται με συναφή θέματα που συνδέονται στενά ή επηρεάζουν το θέμα της συμμετοχής στη μάθηση μέσω της φυσικής παρακολούθησης. Με λίγα λόγια, πρόκειται για άρθρα που προληπτικά ρυθμίζουν την αποτροπή εμφάνισης ή ανάπτυξης των δικαιολογημένων λόγων/περιπτώσεων για εκδήλωση απουσίας.

Συνεπώς, το άρθρο 35 (παράγραφοι 1, 2, 3 και 4) καταγράφει τις διά νόμου επιτρεπτές περιπτώσεις καταγραφής απουσίας του/της μαθητή/μαθήτριας, τις μαθητικές υποχρεώσεις κατά την παρουσία του/της μαθητή/μαθήτριας, τη γενική κατεύθυνση που παρέχει το εκπαιδευτικό σύστημα για τη σύνταξη των εσωτερικών κανόνων του σχολείου σχετικά με τις απουσίες των μαθητών/μαθητριών και το πλαίσιο καταγραφής των απουσιών έτσι ώστε να παρέχεται ενημέρωση στους γονείς.

Το άρθρο 36 (παράγραφοι 1,2, 3 και 4) καταγράφει το πλαίσιο της διά νόμου υποχρέωσης των μαθητών/μαθητριών για γνωστοποίηση της απουσίας τους από την υποχρεωτική φοίτηση. Το πλαίσιο που τίθεται σχετικά με τη γνωστοποίηση της απουσίας μαθητών/μαθητριών είναι διαβαθμισμένο αναλόγως της σοβαρότητας της κάθε περίπτωσης, ενώ αναλόγως της περίπτωσης εμπλέκει και τους ανάλογους εμπλεκόμενους φορείς (γονείς, δημοτική αρχή).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον σχετικά με τις απουσίες των μαθητών/μαθητριών εμφανίζει το άρθρο 58 (παράγραφοι 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 και 12), το οποίο ασχολείται με το νομικό πλαίσιο της τιμωρίας και επιβολής κυρώσεων στους/στις μαθητές/μαθήτριες. Όπως από τον τίτλο που ο νομοθέτης δίνει στο άρθρο «Εφαρμογή μέτρων στήριξης και επιβολή κυρώσεων σε μαθητές/μαθήτριες», σκοπός της νομοθεσίας σχετικά με την τιμωρία είναι



πρωταρχικά η στήριξη του/της μαθητή/μαθήτριας, και δη στη μαθησιακή του συμμετοχή, και ακολούθως η διασφάλιση της ασφάλειας του σχολικού χώρου και κοινότητας και εντέλει η συμμόρφωση του ιδίου/της ίδιας και των συμμαθητών/συμμαθητριών του/της. Το πλαίσιο που τίθεται παρέχει το βήμα στον/στη μαθητή/μαθήτρια για να εκφράσει την δική του εξήγηση και υποστήριξη, ενώ λόγο έχουν και οι γονείς για να εκφράσουν τη γνώμη τους για τη συμπεριφορά του παιδιού τους αλλά και τη γνώμη τους για την προτεινόμενη από το σχολείο κύρωση. Τα μέτρα υποστήριξης που οφείλει το σχολείο να προτείνει είναι: η διεξαγωγή αναπτυξιακής συζήτησης, η εφαρμογή ενός ατομικού προγράμματος σπουδών, η ένταξη του/της μαθητή/μαθήτριας σε μια ημερήσια ομάδα ή σε ομάδα χόμπι ή στο οικοτροφείο του σχολείου, η παροχή υπηρεσιών ειδικού για υποστήριξη, η σύνταξη ενός σχεδίου υποστήριξης συμπεριφοράς.

Οι κυρώσεις/τιμωρίες που μπορούν να χρησιμοποιηθούν και να επιβληθούν σε έναν/μία μαθητή/μαθήτρια είναι οι ακόλουθες: συζήτηση της συμπεριφοράς του/της μαθητή/μαθήτριας με τον/τη γονέα του, συζήτηση της συμπεριφοράς του/της μαθητή/μαθήτριας μεταξύ του/της μαθητή/μαθήτριας και του/της διευθυντή/διευθύντριας του σχολείου, συζήτηση της συμπεριφοράς του/της μαθητή/μαθήτριας μεταξύ του/της μαθητή/μαθήτριας και του συμβουλίου των καθηγητών, διορισμός ενός ατόμου για παροχή υποστήριξης προς τον/τη μαθητή/μαθήτρια, γραπτή επίπληξη, ανάληψη επιμέλειας από το σχολείο αντικειμένων που χρησιμοποιεί ο/η μαθητής/μαθήτρια κατά τρόπο που δεν είναι σύμφωνος με τους εσωτερικούς κανόνες του σχολείου, απομάκρυνση από το μάθημα μαζί με το καθήκον παραμονής στον προβλεπόμενο χώρο και επίτευξη των απαιτούμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων μέχρι το τέλος του μαθήματος, συνδιαλλαγή των μερών που εμπλέκονται σε μια σύγκρουση με στόχο την επίτευξη συμφωνίας για περαιτέρω βήματα, διεξαγωγή μιας δραστηριότητας που ωφελεί το σχολείο, η οποία μπορεί να εφαρμοστεί μόνο με την έγκριση του/της μαθητή/μαθήτριας ή στην περίπτωση του/της μαθητή/μαθήτριας που έχει περιορισμένη ενεργό δικαιοπρακτική ικανότητα, έγκριση γονέα, το καθήκον παραμονής στο σχολείο μετά το τέλος των μαθημάτων και εκτέλεση της προβλεπόμενης δραστηριότητας σε έκταση 1,5 ώρας κατά τη διάρκεια μιας ημερήσιας φοίτησης,

προσωρινή απαγόρευση συμμετοχής σε εξωσχολικές δραστηριότητες (π.χ. εκδηλώσεις και εκδρομές), προσωρινή απαγόρευση συμμετοχής στη μάθηση καθώς και υποχρέωση επίτευξης των απαιτούμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων μέχρι το τέλος της περιόδου.

Σύμφωνα με τα παραπάνω υποστηρικτικά μέτρα και κυρώσεις/τιμωρίες, φαίνεται ότι εξαντλούνται πλειάδα μέτρων που μάλλον εδράζονται στη φιλοσοφία της συμμόρφωσης και κατανόησης του λάθους παρά στην αποβολή και αποκλεισμό από τη μαθησιακή διεργασία. Ο αποκλεισμός από τη μάθηση αποτελεί έσχατο μέτρο με βασική όμως προϋπόθεση να διασφαλίζεται η συμπλήρωση των μαθητικών υποχρεώσεων εκ μέρους του/της μαθητή/μαθήτριας.

Στο άρθρο 7 (παράγραφος 3) ρυθμίζεται το θέμα της απόστασης της κατοικίας των μαθητών/μαθητριών από το σχολείο, αφού θα πρέπει να διασφαλίζεται ότι το 80% των μαθητών/μαθητριών ενός σχολείου βρίσκεται σε απόσταση λιγότερης διάρκειας των 60 λεπτών. Στο ίδιο άρθρο (παράγραφος 6) υπάρχει σαφής αναφορά για διασφάλιση των ευκαιριών εκπαίδευσης των παιδιών εκπροσώπων ξένης χώρας ή διεπιστευμένου στη Δημοκρατία της Εσθονίας διεθνούς οργανισμού. Το άρθρο 39 (παράγραφοι 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 και 9) αφορά στη δημιουργία, αδειοδότηση και λειτουργία οικοτροφείου ως δομική μονάδα του σχολείου, το οποίο αποτελεί κοινωνική πρόνοια για διευκόλυνση της συμμετοχής των μαθητών/μαθητριών στη μάθηση. Επιπλέον, η κάλυψη των σχολικών εξόδων για παροχή γεύματος στους/στις μαθητές/μαθήτριες δημόσιων και ιδιωτικών σχολείων, όπως αναπτύσσεται στις παραγράφους 1, 2, 3, 4 και 5 του άρθρου 42, αποτελεί επίσης μέτρο κοινωνικής πρόνοιας για διευκόλυνση της συμμετοχής των μαθητών/μαθητριών στη μάθηση.

Στο άρθρο 9 (παράγραφος 3) προβλέπεται η ρύθμιση του ενδεχομένου μαθητή/μαθήτρια να μην έχει επιτύχει την ετοιμότητα για το σχολείο που απαιτείται για την έναρξη των μαθημάτων κατά την προβλεπόμενη ηλικία υποχρεωτικής φοίτησης λόγω της κατάστασης της υγείας του ή της ατομικής του εξέλιξης. Βάσει εισήγησης της εξωτερικής συμβουλευτικής ομάδας, που καθορίζεται στο άρθρο 47 του παρόντος Νόμου, αυτοί/αυτές οι μαθητές/μαθήτριες μπορούν να αρχίσουν την υποχρεωτική εκπαίδευση

ένα σχολικό έτος αργότερα κι αφού η εξωτερική συμβουλευτική ομάδα έχει προβεί σε αξιολόγηση, σύμφωνα και με την παράγραφο 4 του ίδιου άρθρου.

Το άρθρο 10 (παράγραφοι 1, 2 και 3) οριοθετεί τη νομική υποχρέωση των τοπικών αρχών για δημιουργία των ευκαιριών εκείνων που η ύπαρξή τους θα διασφαλίζει την υποχρέωση για σχολική παρακολούθηση. Ακόμη, ο Νόμος στο άρθρο 11 (παράγραφοι 1, 2, 3, 4, 5 και 6) οριοθετεί τη νομική υποχρέωση των γονέων για δημιουργία των συνθηκών εκείνων που η ύπαρξή τους θα διασφαλίζει την υποχρέωση για σχολική παρακολούθηση.

Το άρθρο 27 (παράγραφος 1) θέτει το γενικό πλαίσιο σχετικά με το θέμα της εισαγωγής των μαθητών/μαθητριών στο σχολείο, το οποίο στοχεύει στη διευκόλυνση της οικογένειας παρέχοντας την ελευθερία στους γονείς για επιλογή σχολείου εφόσον το σχολείο διαθέτει κενές θέσεις μαθητών/μαθητριών, ενώ ρητά αναφέρεται ότι το σχολείο έχει νομική υποχρέωση να δέχεται όλα τα άτομα που υπόκεινται στο καθήκον φοίτησης στο σχολείο που έχουν εκφράσει τέτοια επιθυμία και για τα οποία το σχολείο είναι το σχολείο κατοικίας τους.

Το άρθρο 28 (παράγραφοι 1, 2, 3, 4 και 5) οριοθετεί τα δεδομένα και τις συνθήκες που πρέπει να ισχύουν για να μπορεί να αποκλειστεί μαθητής/μαθήτρια από τη σχολική παρακολούθηση/συμμετοχή. Το γεγονός ότι ο Νόμος καταγράφει ρητά και ξεκάθαρα όλες τις περιπτώσεις που το εκπαιδευτικό σύστημα έννομα απορρίπτει μαθητή/μαθήτρια, αποτελεί δικλείδα για αποφυγή απουσιών μαθητών/μαθητριών από τη μάθηση.

## ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΓΚΑΤΑΛΕΙΨΗ

Όπως προανέφερα ήδη, η Εσθονία κατά τη Eurostat (2021) βρίσκεται πάνω από τον μέσο όρο σχετικά με τη σχολική διαρροή και σχολική εγκατάλειψη. Στον βασικό της εκπαιδευτικό νόμο εντόπισα τρία άρθρα νόμου που αφορούν τη σχολική εγκατάλειψη (dropout).

Συγκεκριμένα, στο άρθρο 7 (παράγραφος 5), ένας αγροτικός δήμος ή πόλη παρέχει σε άτομα ηλικίας 17 ετών και άνω, που δεν έχουν αποκτήσει βασική εκπαίδευση και των

οποίων ο τόπος διαμονής βρίσκεται στον αγροτικό δήμο ή πόλη, ευκαιρίες για απόκτηση βασικής εκπαίδευσης μέσω μη στάσιμων σπουδών. Στο άρθρο 28 (παράγραφοι 1, 2, 3, 4 και 5) τίθεται ξεκάθαρα οριοθετημένο νομικό πλαίσιο για απόρριψη μαθητή/μαθήτριας από το εκπαιδευτικό σύστημα. Στο άρθρο 50 (παράγραφοι 1, 2, 3 και 4) τίθεται το νομικό πλαίσιο για παροχή πρόσθετων/συμπληρωματικών σπουδών από τη σχολική μονάδα σε αποφοίτους της βασικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που δεν είναι έτοιμοι ακαδημαϊκά να συνεχίσουν τις σπουδές τους ή να εισέλθουν στην αγορά εργασίας ή που δεν έγιναν δεκτοί στο επιθυμητό εκπαιδευτικό ίδρυμα.

Το άρθρο 7 καλύπτει το θέμα της πρόωρης σχολικής εγκατάλειψης στην περίπτωση ατόμων που εγκαταλείπουν ή δεν κατόρθωσαν να τελειώσουν το βασικό σχολικό πρόγραμμα, ενώ το άρθρο 50 καλύπτει το θέμα της εγκατάλειψης της εκπαίδευσης όταν η βασική εκπαίδευση έχει συμπληρωθεί και έχει αποκτηθεί το βασικό σχολικό απολυτήριο. Και οι δύο περιπτώσεις είναι πολύ σημαντικές αφού αφενός το εκπαιδευτικό σύστημα οφείλει να διασφαλίζει τη συμπλήρωση των απαιτήσεων του από το σύνολο των μαθητών/μαθητριών και αφετέρου το εκπαιδευτικό σύστημα οφείλει να προσδίδει προοπτική στο απολυτήριό του για περαιτέρω μάθηση είτε επαγγελματική είτε τριτοβάθμια ακαδημαϊκή. Το γεγονός ότι υπάρχει στον εκπαιδευτικό νόμο της Εσθονίας άρθρο νόμου για παροχή ενισχυτικών μαθημάτων διάρκειας μίας σχολικής χρονιάς σε αποφοίτους που δεν κατόρθωσαν να συνεχίσουν σε σπουδές επαγγελματικές ή γενικότερης τριτοβάθμιας εκπαίδευσης προσδίδει προσθετική αξία στο απολυτήριο και στο εκπαιδευτικό της σύστημα. Ακόμη, το γεγονός ότι υπάρχει σαφώς οριοθετημένο νομικό πλαίσιο για την απόρριψη μαθητών/μαθητριών από το εκπαιδευτικό σύστημα (άρθρο 28), αποτρέπει τη σχολική διαρροή, αφού οι περιπτώσεις αποβολής από το σύστημα συγκεκριμενοποιούνται.

Εντούτοις, αξίζει να αναφερθεί ότι η ποσότητα των άρθρων που συσχετίσα με τη σχολική εγκατάλειψη είναι σχετικά μικρός με μόνο δύο τροποποιήσεις των άρθρων. Με βάση λοιπόν τον πάνω του μέσου όρου της ΕΕ για τη σχολική εγκατάλειψη δείκτη της Εσθονίας, θεωρώ ότι ίσως θα πρέπει το εκπαιδευτικό της σύστημα να επενδύσει περισσότερο στο εν λόγω θέμα.

## ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΧΡΟΝΟΥ ΤΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΤΟΥ ΩΡΟΛΟΓΙΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Στο άρθρο 24 (παράγραφοι 1, 2, 3, 4, 5, 6 και 7) του βασικού εκπαιδευτικού νόμου της Εσθονίας ορίζεται συγκεκριμένα ο προγραμματισμός της σχολικής χρονιάς, η οποία διαρκεί δώδεκα μήνες. Με λίγα λόγια η σχολική χρονιά αρχίζει την 1<sup>η</sup> Σεπτεμβρίου και τελειώνει την 31<sup>η</sup> Αυγούστου και αποτελείται από ακαδημαϊκά τρίμηνα και σχολικές αργίες. Ένα ακαδημαϊκό τρίμηνο περιλαμβάνει τουλάχιστον 175 σχολικές ημέρες συνολικά, ενώ δεν γίνονται μαθήματα την ημέρα της τελικής εξέτασης και τις δύο προηγούμενες ημέρες. Η ημέρα της τελικής εξέτασης και οι δύο προηγούμενες ημέρες περιλαμβάνονται στον αριθμό των σχολικών ημερών.

Σχολική ημέρα είναι η ημερολογιακή ημέρα κατά την οποία ο/η μαθητής/μαθήτρια υποχρεούται να συμμετάσχει σε σπουδές σύμφωνα με το ημερήσιο πρόγραμμα ή το ατομικό πρόγραμμα σπουδών. Μια εβδομάδα περιλαμβάνει έως και πέντε σχολικές ημέρες, ενώ μάθημα είναι μια περίοδος που ορίζεται για κατευθυνόμενες σπουδές στο ημερήσιο πρόγραμμα ενός σχολείου ή στο ατομικό πρόγραμμα σπουδών ενός/μίας μαθητή/μαθήτριας. Οι κατευθυνόμενες σπουδές είναι μελέτες που διεξάγονται με τον τρόπο που καθορίζει το σχολείο, για παράδειγμα, διάλεξη, ατομικό μάθημα, συμβουλευτική, ηλεκτρονική μάθηση και επίσκεψη μελέτης, που στοχεύουν στην απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων και λαμβάνουν χώρα σε περιβάλλον μάθησης και διδασκαλίας, ενώ συμμετέχουν τόσο ο/η μαθητής/μαθήτρια όσο και ο/η εκπαιδευτικός. Η υπολογισμένη διάρκεια ενός μαθήματος είναι σαράντα πέντε λεπτά, ενώ ένα μάθημα ακολουθείται από διάλειμμα. Επίσης, υπάρχει η δυνατότητα ένα μάθημα να μπορεί να χωριστεί σε πολλά μέρη και να παρέχεται διδασκαλία μέχρι δύο συνεχόμενα μαθήματα χωρίς διάλειμμα. Η διάρκεια ενός διαλείμματος είναι τουλάχιστον δέκα λεπτά ανά μάθημα.

Σε ένα βασικό σχολείο, δραστηριότητες που σχετίζονται με πρόσθετες σπουδές μπορούν να οργανωθούν κατά τη διάρκεια των καλοκαιρινών διακοπών, λαμβανομένου υπόψη ότι εξασφαλίζεται άδεια τουλάχιστον δέκα συνεχόμενων εβδομάδων χωρίς δραστηριότητες σχετικές με σπουδές και εξετάσεις για έναν/μία μαθητή/μαθήτρια που αποκτά βασική εκπαίδευση.

Ο αρμόδιος για τον τομέα υπουργός καθιερώνει τις σχολικές αργίες, ενώ με βάση πρόταση της προϊσταμένης του σχολείου και με την έγκριση του διοικητικού συμβουλίου, ο/η ιδιοκτήτης ενός σχολείου μπορεί να καθιερώσει σχολικές αργίες διαφορετικές από αυτές που ορίζει ο/η αρμόδιος υπουργός λαμβάνοντας υπόψη ότι κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους υπάρχουν τέσσερις σχολικές αργίες συνολικής διάρκειας τουλάχιστον δώδεκα εβδομάδων, οπότε οι καλοκαιρινές διακοπές διαρκούν τουλάχιστον οκτώ συνεχόμενες εβδομάδες.

Στο άρθρο 25 (παράγραφοι 1, 2, 3, 4, 5, 6 και 7) καθορίζεται ο ακαδημαϊκός φόρτος εργασίας και το ωρολόγιο σχολικό πρόγραμμα. Συγκεκριμένα, υπάρχουν έξι διαβαθμίσεις για τον εβδομαδιαίο σχολικό φόρτο εργασίας. Για παράδειγμα, ο ελάχιστος επιτρεπόμενος ακαδημαϊκός φόρτος εργασίας σε σχολείο ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι ενενήντα έξι μαθήματα (εβδομήντα δύο στις μη στατικές σπουδές). Επιπλέον, ένα μάθημα αντιστοιχεί σε τριάντα πέντε παραδόσεις διδασκαλίας. Κατά τον σχεδιασμό και την εφαρμογή διδασκαλίας και μάθησης, διασφαλίζεται ότι ο ακαδημαϊκός φόρτος εργασίας των μαθητών/μαθητριών αντιστοιχεί στην ηλικία τους και στις ικανότητές τους προϋποθέτοντάς τους χρόνο για ξεκούραση και χόμπι. Ένας/μία εκπαιδευτικός σχεδιάζει τη δουλειά του/της σε συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς. Τα κύρια θέματα που καλύπτονται κατά τη διάρκεια ενός σχολικού τριμήνου ή μαθήματος, το απαιτούμενο εκπαιδευτικό υλικό, η οργάνωση της αξιολόγησης και οι προγραμματισμένες εκδηλώσεις κοινοποιούνται στους/στις μαθητές/μαθήτριες βασικών σχολείων στην έναρξη του ακαδημαϊκού τριμήνου και σε μαθητές/μαθήτριες ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην αρχή του μαθήματος. Το ημερήσιο πρόγραμμα ενός σχολείου αντικατοπτρίζει τη σειρά και τη διάρκεια των δραστηριοτήτων μελέτης και των εξωσχολικών δραστηριοτήτων που υποστηρίζουν το σχολείο και το πρόγραμμα σπουδών, όπως δραστηριότητες που οργανώνονται σε ομάδες ημερίδας ή σε ομάδες ομίλων δραστηριοτήτων. Το ημερήσιο πρόγραμμα ενός σχολείου καθορίζεται από τον/τη διευθυντή/διευθύντρια του σχολείου.

Άρα, το ωρολόγιο πρόγραμμα του ακαδημαϊκού τριμήνου είναι οριοθετημένο από τον Νόμο και αποτελεί νομική υποχρέωση να προκύπτει μέσα από συλλογική αποδοχή των βασικών εμπλεκομένων: σχολείου, εκπαιδευτικών, μαθητών/μαθητριών.

Στο άρθρο 38 (παράγραφοι 1, 2, 3 και 4) ρυθμίζεται νομοθετικά το πλαίσιο του επιμέρους θέματος των ημερίδων δραστηριοτήτων. Στο άρθρο 40 (παράγραφοι 1 και 2) ρυθμίζεται νομοθετικά το επιμέρους θέμα των δραστηριοτήτων χόμπι, που υποστηρίζουν την ολοκλήρωση ενός σχολικού προγράμματος σπουδών ή άλλων εξωσχολικών δραστηριοτήτων που λαμβάνουν χώρα ή οργανώνονται από ένα σχολείο. Διάφορες μορφές και μέθοδοι μελέτης χρησιμοποιούνται σε δραστηριότητες χόμπι. Στις εξωσχολικές αυτές δραστηριότητες ο/η μαθητής/μαθήτρια έχει το δικαίωμα να χρησιμοποιεί τις κτηριακές εγκαταστάσεις, τις αίθουσες και τη βιβλιοθήκη του σχολείου σύμφωνα με τη διαδικασία που προβλέπεται στον εσωτερικό κανονισμό του σχολείου.

Ακόμη, σύμφωνα με το άρθρο 66 (παράγραφοι 1 και 2), τα σχολεία έχουν νομική υποχρέωση να καταρτίζουν καταστατικά λειτουργίας, στα οποία εντάσσονται τα θέματα ωρολογίου προγράμματος και προγραμματισμού του χρόνου των μαθημάτων.

## ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΕΣΘΟΝΙΑΣ ΓΙΑ ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

### ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Το κύριο καθήκον του/της εκπαιδευτικού με βάση το άρθρο 75 (παράγραφος 2) είναι να υποστηρίζει την ανάπτυξη κάθε μαθητή/μαθήτριας και να βοηθά τον/την μαθητή/μαθήτρια να διαμορφώσει τη μάθησή του/της σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητές του/της. Επίσης, με βάση την ίδια παράγραφο του Νόμου, επαγγελματικό καθήκον του/της εκπαιδευτικού είναι να αναπτύξει τις επαγγελματικές του/της δεξιότητες και να εξοικειωθεί με τις καινοτομίες της εκπαίδευσης. Επίσης, στο άρθρο 78 (παράγραφοι 1, 2 και 3) φαίνεται ότι η εσωτερική αξιολόγηση του σχολείου αποτελεί μία συνεχή διαδικασία που στόχο έχει τη διασφάλιση των συνθηκών που υποστηρίζουν την ανάπτυξη των μαθητών/μαθητριών και του σχολείου μέσω του καταρτισμού του αναπτυξιακού σχεδίου του σχολείου στο οποίο η διδασκαλία αποτελεί βασικό στοιχείο. Τέλος, το Υπουργείο Παιδείας σύμφωνα με το άρθρο 84 (παράγραφος 1) και το άρθρο 86 ασκεί

διοικητική εποπτεία μεταξύ άλλων και σε θέματα οργάνωσης της διδασκαλίας και της εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με το άρθρο 7ι (παράγραφος 1), ο/η ιδιοκτήτης του σχολείου έχει νομική υποχρέωση να διασφαλίζει ότι στο σχολείο του/της υπάρχουν καταρτισμένοι εκπαιδευτικοί. Στο άρθρο 21 (παράγραφοι 1, 2, 3, 4, 5, 6 και 7) ρυθμίζεται νομικά το θέμα της γλωσσικής και πολιτισμικής διδασκαλίας. Στο άρθρο αυτό προβλέπεται η δημιουργία των ευκαιριών εκείνων για διασφάλιση ποιοτικής διδασκαλίας σε μαθητές/μαθήτριες που είτε η εσθονική είναι η μητρική τους γλώσσα είτε η εσθονική δεν είναι η μητρική τους γλώσσα. Ακόμη, το άρθρο 57 θέτει ένα γενικό πλαίσιο σχετικά με τον έπαινο/παροχή βραβείων μαθητών/μαθητριών, αφού σύμφωνα με τον Νόμο κάθε σχολείο μπορεί να θέτει δικούς του εσωτερικούς κανονισμούς. Επιπρόσθετα, πολύ σημαντικό είναι και το άρθρο 58 (παράγραφοι 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 και 12), το οποίο ασχολείται με το νομικό πλαίσιο της τιμωρίας και επιβολής κυρώσεων στους/στις μαθητές/μαθήτριες. Όπως έχει ήδη αναπτυχθεί παραπάνω, η επιβολή κυρώσεων και τιμωρίας στον εσθονικό νόμο έχει έντονο παιδαγωγικό χαρακτήρα και στόχευση και ως εκ τούτου, εμπλέκει σε μεγάλο βαθμό τον/την ίδιο/ίδια τον/την εκπαιδευτικό αφού η αναμόρφωση του/της μαθητή/μαθήτριας είναι μέρος της διδασκαλίας του/της και της παροχής εκπαίδευσης.

Το άρθρο 47 (παράγραφοι 1, 2, 3, 4 και 5) αφορά στη διατύπωση εισηγήσεων σχετικά με την οργάνωση των σπουδών και της εκπαίδευσης αλλά και την υλοποίηση υποστηρικτικών υπηρεσιών, η οποία αποτελεί από τον Νόμο υποχρέωση του Υπουργείου Παιδείας που μπορεί να υλοποιηθεί μέσω υπογραφής σύμβασης του Υπουργείου Παιδείας με εξωτερική συμβουλευτική ομάδα, που μπορεί να αποτελείται από ειδικούς σε θέματα εκπαίδευσης, υγείας αλλά και κοινωνικά θέματα. Το άρθρο 63 (παράγραφος 3, σημείο 4) αναφέρει ότι για την παροχή άδειας λειτουργίας κοινοτικού σχολείου, θα πρέπει να υπάρχει πιστοποίηση από τον ιδιοκτήτη του σχολείου ότι οι εκπαιδευτικοί είναι όλοι προσοντούχοι/προσοντούχες σύμφωνα με τις απαιτήσεις του νόμου. Ταυτόχρονα, σύμφωνα με το άρθρο 64 (παράγραφοι 1 και 2), το αρμόδιο Υπουργείο Παιδείας μπορεί να ανακαλέσει άδεια λειτουργίας κοινοτικού σχολείου στην περίπτωση που καθίσταται εμφανές κατά τη διάρκεια της διοικητικής εποπτείας ότι ο/η διευθυντής/διευθύντρια και



οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στο σχολείο δεν συμμορφώνονται με τις απαιτήσεις προσόντων, ενώ οι σπουδές τους δεν συμμορφώνονται με τις απαιτήσεις για τα εθνικά προγράμματα σπουδών ή το σχολικό πρόγραμμα σπουδών που έχει θεσπιστεί βάσει αυτών. Ακόμη, ανάκληση άδειας μπορεί να γίνει όταν η εφαρμογή των μέτρων που προβλέπονται στη νομοθεσία για την υποστήριξη της ανάπτυξης των μαθητών/μαθητριών δεν είναι σύμφωνη με τις απαιτήσεις της νομοθεσίας ή το περιβάλλον μάθησης και διδασκαλίας δεν συμμορφώνεται με τις απαιτήσεις ασφάλειας, υγείας ή του προγράμματος σπουδών ή οι δραστηριότητες του σχολείου έρχονται σε αντίθεση με τις πράξεις ή τη νομοθεσία και οι αρχές που έχουν τεθεί για τον σκοπό της εξάλειψης των ελλείψεων δεν έχουν τηρηθεί εντός της προβλεπόμενης προθεσμίας ή σύμφωνα με την προβλεπόμενη διαδικασία.

Στο άρθρο 70 (παράγραφοι 1 και 2), όπως έχει ήδη αναπτυχθεί, καθορίζονται τα υποχρεωτικά έγγραφα που αφορούν τη διδασκαλία και γενικότερα την παροχή εκπαίδευσης στο σχολείο. Συνεπώς, τα έγγραφα αυτά οριοθετούν την παροχή διδασκαλίας, μπορούν να αποτελέσουν δείκτη μέτρησης και αποδεικνύουν τη διδασκαλία σε ημερήσια βάση.

Οι αρμοδιότητες του συλλόγου των εκπαιδευτικών οριοθετούνται στο άρθρο 72 (παράγραφοι 1, 2 και 3). Ο σύλλογος οφείλει να αναλύει και να αξιολογεί τη διδασκαλία και τη λειτουργία της εκπαίδευσης εντός των ορίων των αρμοδιοτήτων του. Ο Υπουργός Παιδείας είναι αυτός που καθορίζει τις λειτουργίες και τον εσωτερικό κανονισμό του συλλόγου των εκπαιδευτικών.

#### ΠΑΡΟΧΗ ΕΥΚΑΙΡΙΩΝ ΜΑΘΗΣΗΣ: ΕΞΩΣΧΟΛΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

Ο όρος «εξωσχολική δραστηριότητα» δεν φαίνεται να μπορεί να υποστηριχθεί στο εκπαιδευτικό σύστημα της Εσθονίας, αφού όπως συνάγεται από τα έντεκα άρθρα του βασικού εκπαιδευτικού νόμου της χώρας, οι δραστηριότητες που δεν αφορούν την παροχή διδασκαλίας εντός της τάξης και το αναλυτικό πρόγραμμα, αποτελούν ζωντικό

κομμάτι της εκπαίδευσης εντός του σχολείου. Με λίγα λόγια, στην Εσθονία ο όρος «εξωσχολική δραστηριότητα» δεν είναι δόκιμος.

Σύμφωνα με το άρθρο 40 (παράγραφοι 1 και 2), οι δραστηριότητες χόμπι είναι δραστηριότητες που υποστηρίζουν την ολοκλήρωση ενός σχολικού προγράμματος σπουδών ή άλλων εξωσχολικών δραστηριοτήτων που λαμβάνουν χώρα ή οργανώνονται από ένα σχολείο. Σημειώνεται ιδιαίτερα ότι ο νόμος διευκρινίζει ότι οι δραστηριότητες χόμπι αποτελούν τρόπο μάθησης και μέθοδο μελέτης, ενώ κατά την άσκησή τους οι μαθητές/μαθήτριες έχουν το δικαίωμα να χρησιμοποιούν όλες τις κτιριακές εγκαταστάσεις, τη βιβλιοθήκη, τον αθλητικό ή άλλο εξοπλισμό του σχολείου. Στο άρθρο 66 (παράγραφος 6) αναφέρεται ότι η οργάνωση των εξωσχολικών δραστηριοτήτων ρυθμίζεται και στο καταστατικό του σχολείου.

Αξίζει να σημειωθεί, ότι υπάρχει ξεχωριστός νόμος που αφορά στην εκπαίδευση για τα χόμπι, ο οποίος όμως δεν μελετάται σε αυτή την εργασία.<sup>22</sup> Στον βασικό εκπαιδευτικό νόμο της Εσθονίας, σύμφωνα με το άρθρο 25 (παράγραφοι 4, 5 και 6), οι δραστηριότητες χόμπι εντάσσονται λειτουργικά και ισάξια στο ωρολόγιο πρόγραμμα ενώ συνυπολογίζονται κατά τη μέτρηση του ακαδημαϊκού φόρτου εργασίας. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται «κατά τον σχεδιασμό και την εφαρμογή της διδασκαλίας και της μάθησης, διασφαλίζεται ότι ο ακαδημαϊκός φόρτος εργασίας των μαθητών/μαθητριών αντιστοιχεί στην ηλικία τους και στις ικανότητές τους δίνοντάς τους χρόνο για ξεκούραση και χόμπι». Ακόμη, σύμφωνα με την παράγραφο 6 του ίδιου άρθρου «το ημερήσιο πρόγραμμα ενός σχολείου αντικατοπτρίζει τη σειρά και τη διάρκεια των δραστηριοτήτων μελέτης και των εξωσχολικών δραστηριοτήτων που υποστηρίζουν το σχολείο και το πρόγραμμα σπουδών, όπως δραστηριότητες που οργανώνονται σε ομάδες ημερίδας, ομάδες χόμπι».

Ενδιαφέρον επίσης συγκεντρώνει η παράγραφος 11 στο άρθρο 58, το οποίο καλύπτει το πλαίσιο για την τιμωρία και τις κυρώσεις σε μαθητές/μαθήτριες, αφού ένα από τα τελικά μέτρα τιμωρίας αποτελεί η απαγόρευση συμμετοχής σε εξωσχολικές δραστηριότητες.

---

<sup>22</sup>[https://www.riigiteataja.ee/en/eli/520122013002/consolidate#:~:text=\(1\)%20This%20Act%20provides%20for,of%20hobby%20schools%20and%20state](https://www.riigiteataja.ee/en/eli/520122013002/consolidate#:~:text=(1)%20This%20Act%20provides%20for,of%20hobby%20schools%20and%20state)

## ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ/ΠΑΡΟΧΗ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΕΥΚΑΙΡΙΩΝ ΜΑΘΗΣΗΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ/ΜΑΘΗΤΡΙΕΣ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ

Σύμφωνα με το άρθρο 15 (παράγραφος 2) το πρότυπο βασικής εκπαίδευσης, το οποίο καθιερώνεται στο εθνικό πρόγραμμα σπουδών (national curriculum), αφορά το ίδιο τους/τις μαθητές/μαθήτριες με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες, τους/τις μαθητές/μαθήτριες με μέτριες μαθησιακές δυσκολίες και τους/τις μαθητές/μαθήτριες με σοβαρές και βαθιές μαθησιακές δυσκολίες αλλά με απλουστευμένο εθνικό πρόγραμμα σπουδών για τα βασικά σχολεία. Επιπλέον, σύμφωνα με το άρθρο 17 (παράγραφος 4), ο Νόμος επιτρέπει στο σχολείο να εξετάσει το ενδεχόμενο παρακολούθησης σπουδών ή δραστηριοτήτων που δεν εμπίπτουν στο σχολικό πρόγραμμα σπουδών, συμπεριλαμβανομένων των σπουδών σε άλλο σχολείο γενικής εκπαίδευσης, ως μέρος της διδασκαλίας που διεξάγεται από το σχολείο, υπό τον όρο ότι επιτρέπει στον/στη μαθητή/μαθήτρια να επιτύχει τα μαθησιακά αποτελέσματα που καθορίζονται στο σχολικό πρόγραμμα σπουδών ή στο ατομικό πρόγραμμα σπουδών του/της μαθητή/μαθήτριας.

Ακόμη, στο άρθρο 18 (παράγραφοι 1, 2 και 3) προβλέπεται η δυνατότητα καταρτισμού ατομικού προγράμματος σπουδών στην περίπτωση που τα αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα επηρεάζονται θετικά. Το ατομικό πρόγραμμα σπουδών μπορεί να καταρτιστεί σε περιπτώσεις μαθητών/μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ενώ καταρτίζεται και εφαρμόζεται έπειτα από σύσταση εξωτερικής συμβουλευτικής ομάδας.

Αξίζει να σημειωθεί, ότι το εκπαιδευτικό σύστημα της Εσθονίας προβλέπει διά νόμου όλες εκείνες τις περιπτώσεις που μαθητές/μαθήτριες αποτελούν μειονοτική πληθυσμιακή ομάδα χωρίς να τους αποκλείει από τη μάθηση και επί ίσοις όροις με τους υπόλοιπους μαθητές/μαθήτριες χωρίς να επηρεάζεται αρνητικά η μάθηση του οποιουδήποτε άλλου μαθητή/μαθήτριας. Για παράδειγμα, στο άρθρο 21 (παράγραφοι 1, 2, 3, 4, 5, 6 και 7), που ασχολείται με τη γλώσσα διδασκαλίας, αναφέρεται ρητά ότι μπορεί γλώσσα διδασκαλίας να είναι οποιαδήποτε γλώσσα ζητηθεί (εφόσον ζητηθεί από τουλάχιστον δέκα μαθητές/μαθήτριες) είτε σε σχολείο είτε σε μεμονωμένες τάξεις του σχολείου με προϋπόθεση όμως την ταυτόχρονη διδασκαλία της εσθονικής γλώσσας. Η γλώσσα διδασκαλίας προσεγγίζεται ως κομμάτι συγκεκριμένου πολιτισμού και ως εκ τούτου είναι

απολύτως αποδεκτή και σεβαστή, ενώ στο συγκεκριμένο άρθρο γίνεται αναφορά στη διασφάλιση της προσφοράς τόσο της γλωσσικής όσο και της πολιτισμικής διδασκαλίας.

Ταυτόχρονα, σύμφωνα με το άρθρο 23 (παράγραφοι 1, 2, 3, 4 και 5), το εκπαιδευτικό σύστημα παρέχει την δυνατότητα της κατ' οίκον εκπαίδευσης ή της εκπαίδευσης σε νοσοκομείο σε περιπτώσεις που η υγεία του/της μαθητή/μαθήτριας δεν επιτρέπουν την παρακολούθηση στο σχολείο ή ακόμη την δυνατότητα της κατ' οίκον εκπαίδευσης εάν οι γονείς επιθυμούν να χρηματοδοτήσουν και να οργανώσουν οι ίδιοι την εκπαίδευση του παιδιού τους.

Στην περίπτωση που ο/η εκπαιδευτικός κρίνουν ότι ένας/μία μαθητής/μαθήτρια χρειάζεται για τη μαθησιακή του εξέλιξη ενίσχυση από κάποιον/κάποια ειδικό (π.χ. λογοθεραπευτή/λογοθεραπεύτρια, εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής, ψυχολόγο), τότε το σχολείο οφείλει να δημιουργήσει εκείνες τις ευκαιρίες για να είναι εφικτή η παροχή αυτών των εξειδικευμένων υπηρεσιών. Εφόσον λοιπόν υπάρχει σύσταση από εξωτερική συμβουλευτική ομάδα, οι τοπικές αρχές οφείλουν μαζί με το σχολείο να υλοποιήσουν τη σύσταση δημιουργώντας τις ευκαιρίες και συνθήκες προς όφελος των μαθητών/μαθητριών (άρθρο 37, παράγραφοι 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7; άρθρο 46, παράγραφοι 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11; άρθρο 48, παράγραφοι 1, 2, 3; άρθρο 82, παράγραφος 3).

Το άρθρο 49 (παράγραφοι 1, 2 και 3) οριοθετεί επακριβώς τις περιπτώσεις που μπορεί να εφαρμοστεί η ενισχυμένη στήριξη αλλά και η ειδική στήριξη σε μαθητή/μαθήτρια με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Συγκεκριμένα, η ενισχυτική υποστήριξη εφαρμόζεται σε μαθητή/μαθήτρια, που λόγω της μόνιμης μαθησιακής δυσκολίας ή ψυχικής ή συμπεριφορικής διαταραχής ή άλλης κατάστασης υγείας ή αναπηρίας χρειάζεται τουλάχιστον μία από τις ακόλουθες υπηρεσίες: μια εξειδικευμένη υπηρεσία συνεχούς υποστήριξης και ένα ατομικό πρόγραμμα σπουδών σε ένα, περισσότερα ή σε όλα τα μαθήματα, μια εξειδικευμένη υπηρεσία συνεχούς υποστήριξης και σπουδές μερικής απασχόλησης ατομικά ή ομαδικά, μια συνεχή εξειδικευμένη υπηρεσία υποστήριξης και ατομική υποστήριξη κατά τη διάρκεια των σπουδών στην τάξη, παροχή μάθησης σε ειδικά διαμορφωμένη τάξη. Στην περίπτωση που ο/η ιδιοκτήτης του σχολείου δεν συμμορφωθεί

με την υποχρέωσή του/της να παρέχει στους/στις μαθητές/μαθήτριες με ειδικές ανάγκες την προκαθορισμένη από τον νόμο υποστήριξη εντός της καθορισμένης προθεσμίας, τότε ενδέχεται να πληρώσει ποινή μέχρι και 10000 ευρώ (άρθρο 87, παράγραφος 7).

Εν ολίγοις, το εκπαιδευτικό σύστημα της Εσθονίας διασφαλίζει νομικά την δωρεάν ισότητα ευκαιριών χωρίς διαχωρισμούς προς όλους/όλες ανεξαρτήτως πολιτισμικής προέλευσης. Πρόκειται για ένα σύστημα που έχει υψηλές μαθησιακές προσδοκίες εφόσον κατορθώνει να προσφέρει όλα εκείνα τα μέσα που ο μαθητικός της πληθυσμός χρειάζεται για να τις επιτύχει και ένα σύστημα το οποίο καλείται να προσαρμοστεί στους/στις μαθητές/μαθήτριές του και όχι οι μαθητές/μαθήτριες στο σύστημα.

## ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΕΣΘΟΝΙΑΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΘΝΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΓΙΑ ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΜΑΘΗΣΙΑΚΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ

### ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΜΑΘΗΤΗ/ΜΑΘΗΤΡΙΑΣ ΕΞΩ ΑΠΟ ΤΗΝ ΤΑΞΗ

Στον βασικό εκπαιδευτικό νόμο της Εσθονίας δεν κατόρθωσα να εντοπίσω κάποιο άρθρο νόμου που να αφορά αποκλειστικά στη συμπεριφορά των μαθητών/μαθητριών στον σχολικό χώρο έξω από την τάξη διδασκαλίας. Παρόλ' αυτά κάποια άρθρα που αφορούν συγκεκριμένα θέματα της σχολικής ζωής θα μπορούσαν να ενταχθούν εμμέσως σε αυτόν τον παράγοντα.

Το συμπέρασμα που θα μπορούσε να εξαχθεί είναι ότι το σύστημα προσεγγίζει τη μαθητική εμπειρία ολιστικά κι έτσι η συμπεριφορά του/της μαθητή/μαθήτριας δεν είναι ανάγκη να οριοθετηθεί ξεχωριστά. Στην ουσία, η φιλοσοφία που απορρέει από την εκπαιδευτική νομοθεσία της Εσθονίας είναι ότι η μάθηση λαμβάνει χώρα γενικότερα στο σχολείο είτε μέσα στην τάξη είτε έξω από αυτή. Είναι γι' αυτό τον λόγο που οι δραστηριότητες και τα χόμπι των μαθητών/μαθητριών διενεργούνται κατά τη διάρκεια του σχολείου και είναι ενταγμένα, όπως και η διδασκαλία, στο εθνικό αναλυτικό πρόγραμμα και στο ωρολόγιο πρόγραμμα.

### ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ: ΠΡΩΘΗΣΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΔΙΚΤΥΩΣΗΣ

Δεν εντόπισα κάποιο άρθρο νόμου που να ασχολείται με το θέμα της δικτύωσης και συνεργασίας μεταξύ σχολικών μονάδων.

### ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ: ΟΜΑΔΙΚΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ-ΑΛΛΗΛΟΫΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ

Υπάρχει μόνο μία σαφής αναφορά για υποχρέωση των εκπαιδευτικών για μεταξύ τους συνεργασία. Έτσι, στην παράγραφο 5 του άρθρου 28 αναφέρεται ότι ένας εκπαιδευτικός σχεδιάζει τη δουλειά του σε συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς όσον αφορά τα κύρια θέματα που καλύπτονται κατά τη διάρκεια ενός ακαδημαϊκού τριμήνου ή μαθήματος, το απαιτούμενο μαθησιακό υλικό, την οργάνωση της αξιολόγησης και τις προγραμματισμένες εκδηλώσεις. Το γεγονός ότι, ο νόμος δεν ασχολείται με το θέμα της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών πέραν αυτής της σύντομης αλλά περιεκτικής ρήτρας, ίσως να υποδηλοί ότι στόχος είναι περισσότερο ένας ελάχιστος έλεγχος σε επίπεδο συστήματος ενώ η ανάπτυξη κουλτούρας συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών εναπόκειται στο σχέδιο δράσης κάθε σχολικής μονάδας ξεχωριστά.

### ΠΑΡΟΧΗ ΠΟΡΩΝ: ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Δεν εντόπισα κάποιο άρθρο νόμου που να ασχολείται με το θέμα της επιμόρφωσης εκπαιδευτικών.

### ΠΑΡΟΧΗ ΠΟΡΩΝ: ΠΑΡΟΧΗ ΒΟΗΘΗΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΠΟΡΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΠΡΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ

Το εσθονικό εκπαιδευτικό σύστημα παρέχει τόσο στους/στις εκπαιδευτικούς του όσο και στους/στις μαθητές/μαθήτριές του τη δυνατότητα να χρησιμοποιούν ελεύθερα για τους σκοπούς της μάθησης και της διδασκαλίας τις εγκαταστάσεις του σχολείου αλλά και τα

σχολικά βιβλία, τα οποία εκδίδει το αρμόδιο Υπουργείο Παιδείας (άρθρο 20, παράγραφοι 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10; άρθρο 40, παράγραφος 2).

Επίσης, όπως έχει ήδη προαναφερθεί, το εκπαιδευτικό σύστημα της Εσθονίας προσαρμόζεται στις ανάγκες των μαθητών/μαθητριών του διασφαλίζοντας τις ίσες ευκαιρίες για όλους/όλες. Έτσι, όπου υπάρχει ανάγκη χρηματοδοτεί και προσφέρει τα υλικά και τα μέσα που χρειάζεται ο/η εκπαιδευτικός για να ενισχύσει τη διδασκαλία του προς όφελος των μαθητών/μαθητριών (άρθρο 21, παράγραφος 8; άρθρο 40, παράγραφος 2; άρθρο 46, παράγραφοι 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11; άρθρο 49, παράγραφος 1).

#### ΠΑΡΟΧΗ ΠΟΡΩΝ: ΣΧΟΛΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ

Σύμφωνα με το άρθρο 41 (παράγραφοι 1, 2, 3, 4 και 5), κάθε σχολείο έχει νομική υποχρέωση να διαθέτει σχολική βιβλιοθήκη, της οποίας κύρια λειτουργία είναι η υποστήριξη της διδασκαλίας του αναλυτικού προγράμματος και του προγράμματος σπουδών του σχολείου. Επίσης, πρέπει η βιβλιοθήκη να λειτουργεί υποστηρικτικά όσον αφορά την ανάπτυξη ατομικών δεξιοτήτων μάθησης και απόκτησης πληροφοριών από τους/τις μαθητές/μαθήτριες. Ακόμη, να αναπτύσσει το ενδιαφέρον τους για ανάγνωση μέσω της διατήρησης έντυπου υλικού, οπτικοακουστικών μέσων και άλλων μέσων δεδομένων, τα οποία θα είναι διαθέσιμα και προσβάσιμα. Με βάση τον σκοπό χρήσης, οι βιβλιοθήκες χωρίζονται στην κύρια συλλογή και στη συλλογή εκπαιδευτικής βιβλιογραφίας. Ο αρμόδιος Υπουργός Παιδείας καθορίζει τις βάσεις της οργάνωσης και λειτουργίας των σχολικών βιβλιοθηκών. Τέλος, μια δημόσια βιβλιοθήκη μπορεί να επιτελεί την κύρια λειτουργία μιας σχολικής βιβλιοθήκης σε σχέση με την κύρια συλλογή και όπου η δημόσια βιβλιοθήκη βρίσκεται στο ίδιο κτίριο με το σχολείο ή αρκετά κοντά στο σχολείο. Σε μια τέτοια περίπτωση η σχολική βιβλιοθήκη απαιτείται να διαθέτει τουλάχιστον μια συλλογή εκπαιδευτικής βιβλιογραφίας.

## ΠΑΡΟΧΗ ΠΟΡΩΝ: ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΑ ΟΡΓΑΝΑ

Ο εκπαιδευτικός νόμος της Εσθονίας δεσμεύει την ιδιοκτησία και διοίκηση των σχολείων να ανιχνεύουν τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών/μαθητριών και να τις καλύπτουν. Σύμφωνα με το άρθρο 46 (παράγραφος 2, 3, 4, 5, 6, 8 και 10), ο/η διευθυντής/διευθύντρια του σχολείου ορίζει συντονιστή/συντονίστρια για τις σπουδές του/της μαθητή/μαθήτριας με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθήκον του/της οποίου/οποίας είναι να οργανώνει την εσωτερική ομαδική εργασία που απαιτείται για την υποστήριξη και εξέλιξη των σπουδών και να συντονίζει την εξωτερική δικτύωση. Ο/Η συντονιστής/συντονίστρια των σπουδών του/της μαθητή/μαθήτριας με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες υποστηρίζει και επιβλέπει τον/την εκπαιδευτικό κατά τον εντοπισμό ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, συμβουλεύει τους γονείς και προτείνει προτάσεις στον/στην εκπαιδευτικό και στον/στη διευθυντή/διευθύντρια του σχολείου για περαιτέρω εκπαιδευτικό έργο και εφαρμογή μέτρων στο σχολείο με στόχο την υποστήριξη της εξέλιξης και ανάπτυξης του/της μαθητή/μαθήτριας ή τη διενέργεια πρόσθετων ερευνών και την υποστήριξη της μετακίνησης από τη μια βαθμίδα εκπαίδευσης στην άλλη. Όταν διαπιστωθεί ότι ένας/μία μαθητής/μαθήτρια χρειάζεται υποστήριξη, ειδοποιούνται οι γονείς και το σχολείο διευθετεί παιδαγωγική και ψυχολογική αξιολόγηση του/της μαθητή/μαθήτριας. Όπου χρειάζεται, επιδιώκεται η συνεργασία με ειδικούς άλλων τομέων και προτείνονται πρόσθετες έρευνες. Το σχολείο παρέχει σε μαθητή/μαθήτρια που δυσκολεύεται να παρακολουθήσει ή υστερεί στην επίτευξη των αποτελεσμάτων της μελέτης με βάση τη γενική υποστήριξη, τη δυνατότητα ομαδικής ή ατομικής υποβοήθησης σπουδών. Όταν η γενική υποστήριξη που παρέχεται από το σχολείο δεν παράγει τα επιθυμητά αποτελέσματα για την ανάπτυξη του/της μαθητή/μαθήτριας, μπορεί να εφαρμοστεί ενισχυμένη υποστήριξη ή εξειδικευμένη υποστήριξη κατόπιν σύστασης εξωτερικής συμβουλευτικής ομάδας. Τουλάχιστον μία φορά τον χρόνο, και εφόσον έχει λήξει το χρονικό όριο εφαρμογής της υποστήριξης που ορίζει η εξωτερική συμβουλευτική ομάδα, ο/η συντονιστής/συντονίστρια των σπουδών του/της μαθητή/μαθήτριας με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αξιολογεί σε συνεργασία με τους/τις εκπαιδευτικούς και τους/τις ειδικούς υποστήριξης τον αντίκτυπο της εφαρμογής της συνιστώμενης



υποστήριξης και υποβάλλει προτάσεις για περαιτέρω βήματα. Κατά τη διδασκαλία ενός/μίας μαθητή/μαθήτριας, που χρειάζεται ειδική υποστήριξη σε μια συνηθισμένη τάξη, πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι συστάσεις της εξωτερικής συμβουλευτικής ομάδας.

Γενικότερα, το εκπαιδευτικό σύστημα της Εσθονίας φροντίζει μέσω άρθρων του νόμου για επιμέρους θέματα, να υποχρεώνει τα σχολεία, που απολαμβάνουν μεγάλο βαθμό αυτονομίας, να συστήνουν συμβουλευτικά σώματα με εξωτερικούς ειδικούς (άρθρο 47, παράγραφοι 2, 3, 4, 5; άρθρο 48, παράγραφοι 1, 2, 3; άρθρο 49, παράγραφοι 1, 2, 3).

#### ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ: ΑΝΑΦΟΡΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΣΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ

Στο άρθρο 55 (παράγραφοι 1, 5) κατοχυρώνεται το δικαίωμα των γονιών και των μαθητών/μαθητριών να λαμβάνουν πληροφορίες και εξηγήσεις από το σχολείο σχετικά με την οργάνωση των σπουδών τους, τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις τους. Το σχολείο υποχρεούται να χορηγήσει στους γονείς πρόσβαση στις πληροφορίες που έχει στην κατοχή του το σχολείο σχετικά με τον/τη μαθητή/μαθήτρια. Τα σχολεία ενημερώνουν τους/τις μαθητές/μαθήτριες και τους γονείς τους για την αξιολόγησή τους.

#### ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ: ΕΝΕΡΓΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΓΟΝΕΩΝ

Οι γονείς έχουν ενεργό ρόλο στη μαθητική εμπειρία των παιδιών τους μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Πέραν της νομικής υποχρέωσης του σχολείου να συγκαλεί τουλάχιστον μία επίσημη συνάντηση με τους γονείς για ενημέρωση και συζήτηση για το πλάνο του σχολείου, οι γονείς διατηρούν το δικαίωμα σύγκλησης συνάντησης με το σχολείο (άρθρο 56). Ιδιαίτερα ενδιαφέρον είναι το άρθρο για την επιβολή τιμωρίας ή κυρώσεων προς τους/τις μαθητές/μαθήτριες, αφού επιτρέπεται στους γονείς να εκφράσουν τη γνώμη τους για τη συμπεριφορά του/της μαθητή/μαθήτριας όπως και για την επιβολή της τιμωρίας πριν από την τελική επιβολή της (άρθρο 58, παράγραφος 2).

### ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ: ΧΡΗΣΗ ΔΙΑΘΕΣΙΜΩΝ ΕΓΚΑΤΑΣΤΑΣΕΩΝ ΣΤΗΝ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Δεν εντόπισα κάποιο άρθρο νόμου που να ασχολείται με το θέμα της χρήσης διαθέσιμων εγκαταστάσεων στην κοινότητα για την υποστήριξη της διδασκαλίας. Πολύ πιθανόν αυτό να οφείλεται στο ότι τα σχολεία στην Εσθονία απολαμβάνουν μεγάλη αυτονομία, η οποία όμως στηρίζεται και χρηματοδοτείται πλήρως από το κράτος.

### ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ: ΧΡΗΣΗ ΕΙΔΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΓΙΑ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Η υποστήριξη της διδασκαλίας από ειδικούς είναι βασική προϋπόθεση για το εκπαιδευτικό σύστημα της Εσθονίας, το οποίο στηρίζει την παροχή διδασκαλίας στη βάση των εξειδικευμένων αναγκών του μαθητικού πληθυσμού. Άρα, εφόσον διατηρεί τάξεις μικτής ικανότητας αλλά με την προϋπόθεση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, οι ειδικοί στην κοινότητα καλούνται από το σχολείο με τη χρηματοδότηση του κράτους να βοηθήσουν τα παιδιά και τους/τις εκπαιδευτικούς κατά τη διδασκαλία αλλά και γενικότερα στο σχολικό περιβάλλον (άρθρο 49, παράγραφοι 1, 2, 3; άρθρο 47, παράγραφοι 1, 2, 3, 4, 5).

### ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ: ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ ΓΙΑ ΓΟΝΕΙΣ

Δεν φαίνεται να υπάρχει σε επίπεδο συστήματος πολιτική για την επιμόρφωση των γονέων σχετικά με την ενίσχυση της μάθησης των παιδιών τους.

## ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ ΝΟΡΒΗΓΙΑΣ

Όπως και το οικονομικό μοντέλο της Νορβηγίας έτσι και το εκπαιδευτικό της μοντέλο χαρακτηρίζεται ως μοντέλο πρόνοιας. Συγκεκριμένα, το νορβηγικό σύστημα πρόνοιας είναι καλά αναπτυγμένο και βασισμένο σε καθολικά δικαιώματα. Ως προς τη δομή του συστήματος, οι δήμοι είναι υπεύθυνοι για τις βασικές υπηρεσίες πρόνοιας, συμπεριλαμβανομένης της πρωτοβάθμιας και κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ έχουν ουσιαστική αυτονομία στην κατανομή των πόρων μεταξύ των τομέων όπως και στην παροχή υπηρεσιών. Οι κομητείες είναι υπεύθυνες για την ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και κατάρτιση όπως και για τη μεταδευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση, ενώ η εθνική κυβέρνηση είναι υπεύθυνη για την υπόλοιπη τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ακόμη, σύμφωνα με το Δίκτυο Ευρυδική η εκπαίδευση είναι το κλειδί για τη διατήρηση των υψηλών ποσοστών απασχόλησης και ενός παραγωγικού και καινοτόμου εργατικού δυναμικού. Επίσης, είναι βασική για την ανάπτυξη και τη βελτίωση μιας δημοκρατικής κουλτούρας. Το νορβηγικό εκπαιδευτικό σύστημα παρέχει δωρεάν και χωρίς αποκλεισμούς εκπαίδευση. Με λίγα λόγια, τα παιδιά και οι νέοι έχουν ίσα δικαιώματα και πρόσβαση στην εκπαίδευση, ανεξάρτητα από το πού ζουν, το φύλο, το κοινωνικό ή πολιτιστικό τους υπόβαθρο ή τυχόν ειδικές ανάγκες (Eurydice, 2023b).

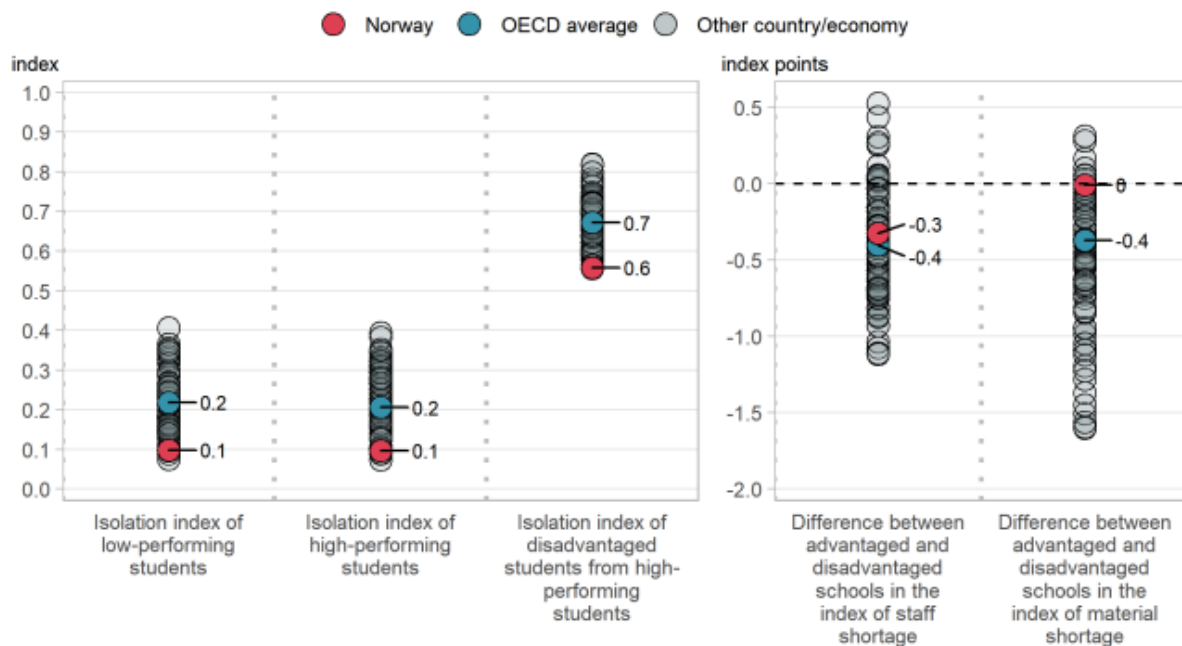
Η πρωτοβάθμια και η κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στη Νορβηγία θεμελιώνονται στην αρχή ενός ενιαίου σχολείου που παρέχει ισότιμη και προσαρμοσμένη εκπαίδευση σε όλους/όλες τους/τις μαθητές/μαθήτριες. Υπάρχει ένα κοινό εθνικό πρόγραμμα σπουδών για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αλλά στο πλαίσιο αυτό οι δημοτικές και νομαρχιακές αρχές, τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί μπορούν να επηρεάσουν την εφαρμογή της εκπαίδευσης και της κατάρτισης (Eurydice, 2023b).

Όσον αφορά τον πολιτισμό και τις παραδόσεις της μειονοτικής κοινότητας των Σάμι, θα πρέπει να σημειωθεί ότι αποτελούν μέρος της κοινής νορβηγικής και σκανδιναβικής κουλτούρας, την οποία τόσο τα εθνικά όσο και τα προγράμματα σπουδών των Σάμι απαιτούν να γνωρίζουν όλοι οι μαθητές/μαθήτριες. Σε περιοχές που ορίζονται ως συνοικίες των Σάμι, η διδασκαλία γίνεται σύμφωνα με το πρόγραμμα σπουδών των Σάμι. Το

πρόγραμμα σπουδών των Σάμι διασφαλίζει ότι οι μαθητές/μαθήτριες των Σάμι λαμβάνουν διδασκαλία υψηλής ποιότητας με βάση το δικό τους πολιτισμικό υπόβαθρο και τη γλώσσα τους (Eurydice, 2023b).

Το βασικό χαρακτηριστικό του νορβηγικού εκπαιδευτικού συστήματος δηλαδή η ικανότητά του να αντισταθμίζει την κοινωνική ανισότητα, ενδεχομένως να επεξηγεί τα αποτελέσματα της χώρας στη διεθνή έρευνα της PISA 2018, στην οποία οι κοινωνικοοικονομικά προνομιούχοι μαθητές ξεπέρασαν τους μειονεκτούντες μαθητές στην ανάγνωση κατά 73 βαθμούς (OECD, 2018).

**Figure 4. School segregation, and gap in material and staff shortage between advantaged and disadvantaged schools**



Πηγή: OECD 2018

Αξίζει να σημειωθεί ακόμη, ότι λόγω του ιδιαίτερα προνοιακού εκπαιδευτικού συστήματος της Νορβηγίας, τα ειδικά σχολεία είναι πολύ λίγα (Eurydice, 2023b), αφού το σύστημα κατορθώνει να μη διαχωρίζει τους/τις μαθητές/μαθήτριες με ειδικές ανάγκες αλλά να

καλύπτει όλες τις ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού μέσω της αρωγής των τοπικών αρχών.

Η σχολική μέρα είναι σύντομη για τα μικρότερα παιδιά και οι δήμοι είναι υποχρεωμένοι να προσφέρουν εγκαταστάσεις ημερήσιας φροντίδας για τα παιδιά των τάξεων 1–4 και για παιδιά με ειδικές ανάγκες από τις τάξεις 1–7. Όλοι οι δήμοι υποχρεούνται να έχουν το δικό τους σχολείο πολιτισμού. Αυτά τα σχολεία προσφέρουν μαθήματα και εκπαίδευση για παιδιά και νέους στη μουσική, στον χορό, στο θέατρο και γενικότερα στις τέχνες. Τα σχολεία πολιτισμού συχνά συνεργάζονται με εγκαταστάσεις ημερήσιας φροντίδας για παιδιά σχολικής ηλικίας και προσφέρουν μαθήματα για τα παιδιά που φοιτούν στους παιδικούς σταθμούς. Οι γονείς υποχρεούνται να πληρώσουν ένα αντίτιμο για τη συμμετοχή σε ημερήσια φροντίδα μετά το σχολείο και σε δραστηριότητες του σχολείου πολιτισμού (Eurydice, 2023b).

## ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΝΟΡΒΗΓΙΑΣ ΓΙΑ ΠΟΣΟΤΗΤΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

### ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΧΡΟΝΟΥ

Κατά τη μελέτη του βασικού εκπαιδευτικού νόμου της Νορβηγίας δεν εντόπισα κάποιο άρθρο του νόμου που να ρυθμίζει ή να κατευθύνει τη διαχείριση του διδακτικού χρόνου. Συνεπώς, η διαχείριση του διδακτικού χρόνου στα σχολεία της Νορβηγίας δεν αποτελεί θέμα που ρυθμίζεται από το εκπαιδευτικό σύστημα αλλά από την ίδια τη σχολική μονάδα και τους/τις εκπαιδευτικούς της.

Σύμφωνα με την έκθεση του Δικτύου Ευρυδίκη *Συνιστώμενος Ετήσιος Χρόνος Διδασκαλίας για την Υποχρεωτική Εκπαίδευση Πλήρους Φοίτησης στην Ευρώπη 2018/19-Ευρυδίκη – Στοιχεία και Αριθμοί*<sup>23</sup>, όπως στην Εσθονία έτσι και στη Νορβηγία, ισχύει κάθετη ευελιξία ως προς τη διαχείριση του διδακτικού χρόνου. Αναλυτικότερα, το εκπαιδευτικό σύστημα υποδεικνύει τον συνολικό αριθμό ωρών για συγκεκριμένο διδακτικό αντικείμενο χωρίς να προσδιορίζεται ο τρόπος που θα κατανεμηθούν οι ώρες αυτές. Το

---

<sup>23</sup> [http://publications.europa.eu/resource/cellar/0aebecce-9e05-11e9-9d01-01aa75ed71a1.0002.01/DOC\\_1](http://publications.europa.eu/resource/cellar/0aebecce-9e05-11e9-9d01-01aa75ed71a1.0002.01/DOC_1)

γεγονός ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα τόσο της Εσθονίας όσο και της Νορβηγίας ορίζουν λιγότερες απαιτήσεις ως προς τη διαχείριση του διδακτικού χρόνου, επιτρέπει στα σχολεία να χαίρουν μεγαλύτερης ευελιξίας στη λήψη αποφάσεων για τον χρόνο διδασκαλίας που θα διατεθεί στα διάφορα υποχρεωτικά διδακτικά αντικείμενα και την επιλογή των προσφερόμενων διδακτικών αντικειμένων. Αυτή η ευελιξία επιτρέπει στα σχολεία να προσαρμόσουν την εκπαίδευση στις συγκεκριμένες ανάγκες των μαθητών/μαθητριών τους. Επίσης, σύμφωνα με την Έκθεση του Δικτύου Ευρυδίκη, ενδέχεται να ενισχύσει την ανάγκη για καλύτερο συντονισμό μεταξύ τάξεων και κλάδων σπουδών.

#### ΑΠΟΥΣΙΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΜΑΘΗΤΡΙΩΝ

Όπως και στην περίπτωση της Εσθονίας, έτσι και στην περίπτωση της Νορβηγίας δεν εντοπίζεται κάποιο άρθρο στον βασικό εκπαιδευτικό νόμο της χώρας, που να αφορά τη ρύθμιση των απουσιών των εκπαιδευτικών, κάτι που οφείλεται μάλλον στο αποκεντρωμένο εκπαιδευτικό σύστημα της Νορβηγίας που επιτρέπει στα σχολεία να ρυθμίζουν με εσωτερικούς κανονισμούς το θέμα αυτό.

Όσον αφορά τις απουσίες των μαθητών/μαθητριών, στην περίπτωση της Νορβηγίας παρατηρείται ότι ο Νόμος σχετικά με κυρώσεις και τιμωρίες (κεφάλαιο 2, ενότητα 10; κεφάλαιο 3, ενότητα 8) προβλέπει πρωτίστως την αποβολή και αποκλεισμό από τη διδασκαλία σε αντίθεση με την Εσθονία που αποτελούσε έσχατο πειθαρχικό μέτρο. Επίσης, σε αντίθεση με την Εσθονία, ο νόμος της Νορβηγίας δεν προβλέπει διασφάλιση της υλοποίησης των μαθητικών υποχρεώσεων έναντι του αναλυτικού προγράμματος. Επίσης, στο ίδιο κεφάλαιο (ενότητα 11), υπάρχει πρόβλεψη για δικαιολογημένη απουσία από τη διδασκαλία μέχρι και δύο εβδομάδες για θρησκευτικούς λόγους, παρότι ούτε σε αυτή την περίπτωση υπάρχει ρήτρα για αναπλήρωση των χαμένων ωρών διδασκαλίας.

## ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΓΚΑΤΑΛΕΙΨΗ

Στο νορβηγικό εκπαιδευτικό σύστημα υπάρχει πρόνοια για παρακολούθηση των αποφοίτων του μέχρι και τη συμπλήρωση του εικοστού πρώτου έτους της ηλικίας τους μέσω της Υπηρεσίας Παρακολούθησης (the follow-up service). Η υπηρεσία παρακολουθεί μεταξύ άλλων νέους που έχουν χάσει το δικαίωμα στην ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και κατάρτιση (κεφάλαιο 3, ενότητα 6). Ακόμη, η Νορβηγία οριοθετεί επακριβώς στο κεφάλαιο 4<sup>A</sup>, ενότητες 1, 2, 3, 4, το δικαίωμα στην πρωτοβάθμια και κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση για ενήλικες, οι οποίοι προφανώς δεν έχουν λάβει τη βασική εκπαίδευση κατά την ανήλικη τους ζωή. Στο ίδιο κεφάλαιο (4A) στις ενότητες 7 και 8, ο νόμος προβλέπει διευκολύνσεις, όπως προσφορά μεταφοράς ανεξαρτήτως απόστασης, προσφορά καταλύματος και υπηρεσίες συμβουλευτικής.

## ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΧΡΟΝΟΥ ΤΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΤΟΥ ΩΡΟΛΟΓΙΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Στο κεφάλαιο 2, στην ενότητα 3 οριοθετείται το περιεχόμενο της πρωτοβάθμιας και κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη Νορβηγία. Συγκεκριμένα, η πρωτοβάθμια και κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση περιλαμβάνει το μάθημα των Θρησκευτικών, της Φιλοσοφίας της Ζωής και της Ηθικής, των Νορβηγικών, των Μαθηματικών, των Ξένων Γλωσσών, της Φυσικής Αγωγής, της Οικιακής Οικονομίας, των Κοινωνικών και Φυσικών Επιστημών, της Αισθητικής, Πρακτικής και Κοινωνικής εκπαίδευσης. Μέρος του διδακτικού χρόνου που αναφέρεται στην ενότητα 2 του ίδιου κεφαλαίου μπορεί να διατεθεί σε θέματα και δραστηριότητες που επιλέγονται από το σχολείο και τους/τις μαθητές/μαθήτριες, σε δραστηριότητες σχολικής κατασκήνωσης και σε διδασκαλία σε άλλα σχολεία ή σε χώρο εργασίας εκτός σχολείου. Οι δήμοι είναι αρμόδιοι να αποφασίζουν για τη χρήση των ωρών διδασκαλίας που υπερβαίνουν τον ελάχιστο αριθμό που ορίζεται στους κανονισμούς σύμφωνα με την ενότητα 2 του κεφαλαίου 2. Αξίζει να αναφερθεί, ότι μαθητές/μαθήτριες που λαμβάνουν ειδική εκπαίδευση δεν απαλλάσσονται διδακτικών ωρών αλλά ο νόμος ξεκαθαρίζει ότι πρέπει να έχουν συνολικά στο ωρολόγιό τους

πρόγραμμα ίδιο αριθμό διδακτικών ωρών με τους/τις άλλους/άλλες μαθητές/μαθήτριες (κεφάλαιο 5, ενότητα 1).

Στο κεφάλαιο 3, ενότητα 2, οριοθετείται ο προγραμματισμός του χρόνου των μαθημάτων και του ωρολογίου προγράμματος στην ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και κατάρτιση. Το Υπουργείο Παιδείας εκδίδει κανονισμούς σχετικά με τον συνολικό αριθμό των ωρών διδασκαλίας στην ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και κατάρτιση, συμπεριλαμβανομένης της συνολικής διάρκειας μαθητείας ή περιόδων για μαθητευόμενους και υποψηφίους επαγγελματικής κατάρτισης. Ο χρόνος που διατίθεται για τη διδασκαλία στο σχολείο δεν πρέπει να είναι μικρότερος από τριάντα οκτώ σχολικές εβδομάδες σε πλαίσιο σαράντα πέντε συνεχόμενων εβδομάδων κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους. Η επαρχιακή αρχή εκδίδει κανονισμούς σχετικά με τις σχολικές ημέρες και τις αργίες κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους για τους/τις μαθητές/μαθήτριες. Το Υπουργείο Παιδείας μπορεί να εκδίδει κανονισμούς σχετικά με τον ημερήσιο αριθμό των ωρών διδασκαλίας και των διαλειμμάτων των μαθητών/μαθητριών, ενώ ακόμη εκδίδει κανονισμούς που αφορούν τα σχολικά μαθήματα, τους εκπαιδευτικούς στόχους, τη διάρκεια και το περιεχόμενο της διδασκαλίας στα μαθήματα και τη διεξαγωγή της διδασκαλίας.

Το διδακτικό προσωπικό οργανώνει και διεξάγει τη διδασκαλία σύμφωνα με τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών που εκδίδονται σύμφωνα με τον παρόντα νόμο. Έπειτα από αίτημα των τοπικών αρχών, το Υπουργείο Παιδείας μπορεί να επιτρέψει σε ένα σχολείο να παρεκκλίνει από κανονισμούς που αφορούν τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, υπό τον όρο ότι αυτό δεν συνεπάγεται μείωση των συνολικών απαιτήσεων διδασκαλίας. Προτού χορηγηθεί τέτοια άδεια, η συντονιστική επιτροπή του σχολείου πρέπει να έχει υποβάλει δήλωση διαβούλευσης.

Όσον αφορά τον προγραμματισμό του ωρολογίου προγράμματος, ενδιαφέρον παρουσιάζει στο κεφάλαιο 2, στην ενότητα 3<sup>A</sup>, σχετικά με τις προϋποθέσεις απαλλαγής από τη διδασκαλία συγκεκριμένων μαθημάτων ή δραστηριοτήτων. Το σχολείο σέβεται τις θρησκευτικές και φιλοσοφικές πεποιθήσεις των μαθητών/μαθητριών και των γονέων και διασφαλίζει το δικαίωμά τους σε ισότιμη εκπαίδευση. Μετά από γραπτή ειδοποίηση από



τους γονείς, οι μαθητές/μαθήτριες εξαιρούνται από την παρακολούθηση εκείνων των τμημάτων της διδασκαλίας που σύμφωνα με τη δική τους θρησκεία ή τη δική τους φιλοσοφία ζωής, αντιλαμβάνονται αυτά τα μαθήματα ως πρακτική μιας άλλης θρησκείας ή άλλης φιλοσοφίας ζωής ή τα αντιλαμβάνονται ως προσβλητικά ή ως απαράδεκτα. Δεν μπορεί να ζητηθεί εξαίρεση από τη διδασκαλία στο ακαδημαϊκό περιεχόμενο των διαφόρων θεμάτων του προγράμματος σπουδών. Εάν το σχολείο δεν αποδεχθεί εξαίρεση σε τέτοια βάση, πρέπει να αντιμετωπίσει το θέμα σύμφωνα με τις διατάξεις που αφορούν τις ατομικές αποφάσεις που ορίζονται στον νόμο περί δημόσιας διοίκησης. Μετά την αποδοχή της εξαίρεσης, το σχολείο διασφαλίζει την εφαρμογή της και προβλέπει την προσαρμοσμένη διδασκαλία εντός του πεδίου εφαρμογής του προγράμματος σπουδών. Ο/Η ιδιοκτήτης του σχολείου ενημερώνει ετησίως τους/τις μαθητές/μαθήτριες και τους γονείς των μαθητών/μαθητριών κάτω των δεκαπέντε ετών για τους κανόνες εξαίρεσης.

Ο παράγοντας προγραμματισμός του χρόνου των μαθημάτων και του ωρολογίου προγράμματος αναπτύσσει ιδιαίτερο ενδιαφέρον στον νορβηγικό εκπαιδευτικό νόμο, αφού φαίνεται να λαμβάνεται ιδιαίτερα υπόψη η διαφοροποιημένη διδασκαλία για λόγους σεβασμού της θρησκείας, του πολιτισμού ή των πεποιθήσεων των μαθητών/μαθητριών και των οικογενειών τους. Έτσι, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι το αναλυτικό πρόγραμμα μπορεί να συνδιαμορφώνεται από το σύστημα και το σχολείο αλλά ταυτόχρονα βρίσκεται σε έναν ανοικτό διάλογο και διαβούλευση με την ίδια την κοινωνία. Ακόμη, σε αντίθεση με τον εσθονικό εκπαιδευτικό νόμο, που παρέχει σχεδόν καθολική αυτονομία στο σχολείο σχετικά με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, στον νορβηγικό εκπαιδευτικό νόμο δεν προσφέρεται στα σχολεία η ίδια αυτονομία αλλά αντιθέτως υπάρχει μία δοτή γραμμή από το σύστημα, την οποία ακολουθούν τα σχολεία.

# ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΝΟΡΒΗΓΙΑΣ ΓΙΑ ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

## ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Όσον αφορά την ποιότητα διδασκαλίας, ο Νόμος προβλέπει την υποχρέωση εσωτερικού ελέγχου από τα σχολεία. Συγκεκριμένα, το σχολείο πρέπει να διαθέτει εσωτερικά συστήματα διασφάλισης ποιότητας, έτσι ώστε ο/η μαθητής/μαθήτρια να λαμβάνει εκπαίδευση σύμφωνα με τον παρόντα νόμο και τους κανονισμούς του. Επιπρόσθετα, ένας ή περισσότεροι εκπρόσωποι των εργαζομένων (εκπαιδευτικών) πρέπει να επικουρούν τακτικά τον/την ή τους/τις επόπτες εκπαίδευσης για να διασφαλίζουν ότι το σχολείο εκπληρώνει τις υποχρεώσεις του σύμφωνα με τον εκπαιδευτικό νόμο και τους κανονισμούς του. Το σχολείο υποβάλλει ετήσια έκθεση στην κομητευτική αρχή σχετικά με την εκπαίδευση που παρέχεται σε μαθητές/μαθήτριες.

Πολύ σημαντικές είναι και οι ενότητες 1 και 2 του κεφαλαίου 10, στις οποίες οριοθετούνται οι απαιτήσεις των προσόντων που ο Νόμος προβλέπει για το διδακτικό προσωπικό. Τα άτομα που διορίζονται σε θέσεις διδασκαλίας στην πρωτοβάθμια, κατώτερη δευτεροβάθμια και ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση πρέπει να διαθέτουν σχετικά επαγγελματικά και εκπαιδευτικά προσόντα. Το Υπουργείο Παιδείας εκδίδει περαιτέρω ρυθμίσεις σχετικά με τις απαιτήσεις όσον αφορά τα εκπαιδευτικά προσόντα και την εμπειρία για άτομα που διορίζονται σε θέσεις διδασκαλίας σε διαφορετικές τάξεις και διαφορετικούς τύπους σχολείων. Συνεπώς, η επιλογή των ατόμων από το σύστημα γίνεται διαφοροποιημένα αναλόγως των αναγκών διδασκαλίας και με στόχο τη διασφάλιση της ποιότητας διδασκαλίας. Τέλος, η επιλογή γίνεται με κριτήρια που το σύστημα θέτει, ενώ ο/η ιδιοκτήτης του σχολείου διατηρεί το δικαίωμα αναλόγως των αναγκών του σχολείου του/της να παραιτηθεί από την απαίτηση για σχετικά προσόντα σε διδασκόμενα μαθήματα, εάν το σχολείο δεν διαθέτει επαρκές εκπαιδευτικό προσωπικό στο αντικείμενο. Στο ίδιο κεφάλαιο, στην ενότητα 4, υπάρχει ρύθμιση που αφορά στη δημοσιοποίηση των θέσεων εργασίας διδακτικού και διευθυντικού προσωπικού, κάτι που θα μπορούσε να θεωρηθεί μέτρο δημιουργίας ανταγωνισμού που οδηγεί αναπόφευκτα στην επιλογή προσωπικού με ποιοτικά κριτήρια, τα οποία αναφέρονται στις ενότητες 5, 6 και 6α του

ιδίου κεφαλαίου. Τα κριτήρια επιλογής είναι η ακαδημαϊκή εκπαίδευση και η εργασιακή εμπειρία, οι διδακτικές ανάγκες που στοχεύει να εκπληρώσει ο διορισμός και άλλα προσόντα του/της αιτούντος/αιτούσης για τη θέση. Το γεγονός ότι η επιλογή δεν γίνεται με βάση μόνο την εμπειρία (αρχαιότητα) αλλά και με τις ανάγκες διδασκαλίας υποδεικνύει ότι στόχος του συστήματος είναι να εξυπηρετήσει ποιοτικά την ίδια τη διδασκαλία.

Ο νόμος ρυθμίζει στην ενότητα 11 του κεφαλαίου 10, το καθεστώς του προσωπικό που δεν διορίζεται σε θέση διδασκαλίας, αλλά που θα συνδράμει στη διδασκαλία. Συγκεκριμένα, το βοηθητικό διδακτικό προσωπικό μπορεί να βοηθήσει στην εκπαίδευση εάν λάβει την απαραίτητη καθοδήγηση. Αυτή η βοήθεια πρέπει να παρέχεται μόνο με τέτοιο τρόπο και εύρος ώστε ο/η μαθητής/μαθήτρια να επωφελείται επαρκώς από τη διδασκαλία. Το προσωπικό που δεν διορίζεται σε θέση διδασκαλίας δεν μπορεί να είναι υπεύθυνο για τη διδασκαλία.

Όσον αφορά την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αυτή αναπτύσσεται στην ενότητα 8 του κεφαλαίου 10. Αναλυτικότερα, ο/η ιδιοκτήτης του σχολείου είναι υπεύθυνος/υπεύθυνη για τη διασφάλιση της σωστής και απαραίτητης ικανότητας των εκπαιδευτικών στο σχολείο. Έτσι, θα πρέπει να αναπτύξει ένα συγκεκριμένο σύστημα για να παρέχει στο διδακτικό προσωπικό, στους/στις διευθυντές/διευθύντριες και στο προσωπικό με ειδικές αρμοδιότητες στο σχολείο, ευκαιρίες για την απαραίτητη βελτίωση των ικανοτήτων τους με σκοπό την ανανέωση και επέκταση των επαγγελματικών και εκπαιδευτικών τους γνώσεων και τη δυνατότητα να είναι ενήμεροι για τις εξελίξεις στο σχολείο και στην κοινωνία.

Το Υπουργείο Παιδείας της Νορβηγίας εκδίδει κανονισμούς που αφορούν τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών και τα γνωστικά αντικείμενα, τους εκπαιδευτικούς στόχους, το εύρος και το περιεχόμενο της διδασκαλίας σε αντικείμενα και γενικά την οργάνωση της εκπαίδευσης και κατάρτισης. Επίσης, εκδίδει κανονισμούς σχετικά με την αξιολόγηση των μαθητών/μαθητριών.

Οι μαθητές/μαθήτριες με βάση τον νόμο συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διεργασία, ενώ τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών είναι δεσμευτικά για το εκπαιδευτικό

προσωπικό. Ακόμη, ο/η διευθυντής/διευθύντρια οφείλει να οργανώσει το σχολείο σύμφωνα με τους κανονισμούς του κεφαλαίου 1, ενότητες 1 και 3, και σύμφωνα με το κεφάλαιο 3, ενότητα 3 (κεφάλαιο 3, ενότητα 4).

Επίσης, σύμφωνα με το κεφάλαιο 2, ενότητα 4, ο νόμος οριοθετεί το περιεχόμενο και τις μεθόδους διδασκαλίας συγκεκριμένων μαθημάτων και δη των μαθημάτων των Θρησκευτικών, της Φιλοσοφίας της Ζωής και της Ηθικής.

Ταυτόχρονα, στον νορβηγικό νόμο δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία, η οποία πρέπει να αξιολογείται ποιοτικά και να διασφαλίζεται ότι προωθούνται οι προοπτικές ανάπτυξης του/της μαθητή/μαθήτριας. Για παράδειγμα, στο κεφάλαιο 5, ενότητα 1, ασχολείται με το δικαίωμα στην ειδική αγωγή για μαθητές/μαθήτριες που δεν μπορούν να επωφεληθούν ικανοποιητικά από τη συνήθη διδασκαλία (κεφάλαιο 5, ενότητα 1; κεφάλαιο 6, ενότητες 2, 3).

Ακόμη, σύμφωνα με το κεφάλαιο 8, ενότητα 2, η οργάνωση μαθητών/μαθητριών σε τάξεις πρέπει να έχει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και να μη γίνεται με κριτήριο τον/τη διδάσκοντα/διδάσκουσα ή το επίπεδο των ικανοτήτων των μαθητών/μαθητριών, το φύλο ή την εθνικότητά τους καταγωγή. Αντιθέτως, οι μαθητές/μαθήτριες πρέπει να χωρίζονται σε τάξεις που θα καλύπτουν την ανάγκη τους για κοινωνική συμμετοχή και μόνο. Για ορισμένες από τις οδηγίες, οι μαθητές/μαθήτριες μπορούν να χωριστούν σε άλλες ομάδες ανάλογα με τις ανάγκες τους. Οι τάξεις, επίσης, δεν πρέπει να είναι μεγαλύτερες από ότι δικαιολογείται σε σχέση με την παιδαγωγική και την ασφάλεια. Η τάξη πρέπει να έχει έναν/μία ή περισσότερους εκπαιδευτικούς (εκπαιδευτικοί επικοινωνίας), που θα έχουν ειδική ευθύνη για τα πρακτικά, διοικητικά και κοινωνικά εκπαιδευτικά καθήκοντα που αφορούν την τάξη και τους/τις μαθητές/μαθήτριες σε αυτήν, συμπεριλαμβανομένης της επαφής με το σπίτι. Όσον αφορά τα διοικητικά καθήκοντα του/της εκπαιδευτικού, ο νορβηγικός νόμος δεν φαίνεται να διαχωρίζει τον χρόνο για αυτά τα καθήκοντα από τον χρόνο διδασκαλίας.

## ΠΑΡΟΧΗ ΕΥΚΑΙΡΙΩΝ ΜΑΘΗΣΗΣ: ΕΞΩΣΧΟΛΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

Σε αντίθεση με το εσθονικό εκπαιδευτικό σύστημα, στον νορβηγικό νόμο η έννοια των εξωσχολικών δραστηριοτήτων δεν αποτελεί μέρος του αναλυτικού προγράμματος και της διδασκαλίας και δεν λαμβάνουν χώρα εντός του σχολικού χώρου. Παρόλα αυτά, ο νόμος προβλέπει και οριοθετεί στο κεφάλαιο 13, στην ενότητα 6, την παροχή κάποιων εξωσχολικών δραστηριοτήτων. Συγκεκριμένα, την παροχή μαθημάτων μουσικής και άλλων πολιτιστικών δραστηριοτήτων. Όλοι οι δήμοι, είτε μόνοι είτε σε συνεργασία με άλλους δήμους, πρέπει να παρέχουν μαθήματα μουσικής και άλλες πολιτιστικές δραστηριότητες για παιδιά και νέους, οργανωμένα σε συνεργασία με το σχολικό σύστημα και την τοπική πολιτιστική ζωή. Επιπλέον, γίνεται εμβόλιμα στην ενότητα 3 του κεφαλαίου 2, κάποια αναφορά σε δραστηριότητες σχολικής κατασκήνωσης ως μία διδακτική δυνατότητα στο πλαίσιο της διδασκαλίας των μαθημάτων των Θρησκευτικών, της Φιλοσοφίας της Ζωής και της Ηθικής, που είναι βασικά μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος.

Θα μπορούσε να υποστηριχθεί, ότι το νορβηγικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν ασχολείται στην εκπαιδευτική του νομοθεσία με τις εξωσχολικές δραστηριότητες στον ίδιο βαθμό που ασχολείται το εσθονικό, το οποίο κατόρθωσε να τις εντάξει ζωτικά και λειτουργικά στη σχολική και διδακτική εμπειρία των μαθητών/μαθητριών αντιλαμβανόμενο ότι οι δραστηριότητες αυτές προσφέρουν παιδαγωγικά και επιδρούν στα μαθησιακά αποτελέσματα.

## ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ/ΠΑΡΟΧΗ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΕΥΚΑΙΡΙΩΝ ΜΑΘΗΣΗΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ/ΜΑΘΗΤΡΙΕΣ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ

Το νορβηγικό εκπαιδευτικό σύστημα μέσα από πλειάδα άρθρων της νομοθεσίας του προβλέπει τη δημιουργία ίσων ευκαιριών μάθησης και την κάλυψη ειδικών αναγκών του μαθητικού πληθυσμού του. Ποσοτικά, η νορβηγική εκπαιδευτική νομοθεσία φαίνεται να έχει τον μεγαλύτερο αριθμό αναφορών σε ρήτρες που στοχεύουν στην παροχή ευκαιριών

και κάλυψη ειδικών αναγκών σε σχέση με την εσθονική ή κυπριακή εκπαιδευτική νομοθεσία.

Συνεπώς, ο τρόπος που συντάσσονται τα άρθρα της νορβηγικής εκπαιδευτικής νομοθεσίας είναι τέτοιος έτσι ώστε να προβλέπεται η κάλυψη των αναγκών όλου του μαθητικού πληθυσμού, ο οποίος ποικίλει σε ειδικά και ιδιαίτερα χαρακτηριστικά. Αυτό φαίνεται, στο κεφάλαιο 2 στην ενότητα 5, όπου αναπτύσσεται η πολιτική γύρω από τη διδασκαλία των Νορβηγικών με μεγάλη δυνατότητα επιλογής από τους γονείς και τους/τις μαθητές/μαθήτριες για τη γραπτή και προφορική μορφή της γλώσσας που θα χρησιμοποιούν κατά τη διδασκαλία. Στην ενότητα 6 του ίδιου κεφαλαίου υπάρχει ανάλογη πρόνοια και για τους/τις μαθητές/μαθήτριες που επιλέγουν ως γλώσσα διδασκαλίας τη νοηματική ή τη φινλανδική στην ενότητα 7. Ταυτόχρονα, στην ενότητα 8 οριοθετείται νομικά η πολιτική για την προσαρμοσμένη γλωσσική εκπαίδευση για μαθητές/μαθήτριες από γλωσσικές μειονότητες. Οι μαθητές/μαθήτριες που φοιτούν στην πρωτοβάθμια και κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και έχουν μητρική γλώσσα διαφορετική από τη νορβηγική ή τη Σάμι έχουν το δικαίωμα να έχουν προσαρμοσμένη εκπαίδευση στα νορβηγικά έως ότου είναι επαρκώς ικανοί στα νορβηγικά ώστε να ακολουθούν την κανονική διδασκαλία του σχολείου. Εάν είναι απαραίτητο, αυτοί οι μαθητές/μαθήτριες δικαιούνται επίσης διδασκαλία της μητρικής γλώσσας, δίγλωσση διδασκαλία ή και τα δύο.

Πρόνοιες για παροχή ευκαιριών και υποστήριξη της μάθησης υπάρχουν για εξατομικευμένη ή ιδιωτική εκπαίδευση, για εκπαίδευση μαθητών/μαθητριών με προβλήματα όρασης, μαθητών/μαθητριών που είναι έγκλειστοι, για παροχή βοήθειας στην κατ' οίκον εργασία, ακόμη υπάρχουν πρόνοιες για προσαρμογή του αναλυτικού και ωρολογίου προγράμματος βάσει των μαθητικών αναγκών, όπου κρίνεται απαραίτητο, και για κάλυψη της μεταφοράς και συνοδείας των μαθητών/μαθητριών όταν δεν είναι εύκολη η πρόσβασή τους στον σχολικό χώρο ή ακόμη και στην παροχή καταλύματος. Τέλος, ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην οριοθέτηση της ειδικής εκπαίδευσης, η οποία συγκεντρώνει έναν μεγάλο αριθμό ενοτήτων που αφορούν στη στόχευσή της, στον εντοπισμό, στην οργάνωση, στη συμμετοχή, στα εκπαιδευτικά μέσα και μεθόδους, και γενικότερα στην υποστήριξή της.

Πολύ σημαντική πρόνοια είναι και η νομική υποχρέωση του κράτους για διαμόρφωση του σχολικού (κτηριακού) περιβάλλοντος όταν κρίνεται ότι αυτό θα εξυπηρετήσει την κάλυψη ειδικών αναγκών του μαθητικού πληθυσμού (κεφάλαιο 9<sup>Α</sup>, ενότητα 7).

## ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΝΟΡΒΗΓΙΑΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΘΝΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΓΙΑ ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΜΑΘΗΣΙΑΚΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ

### ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΜΑΘΗΤΗ/ΜΑΘΗΤΡΙΑΣ ΕΞΩ ΑΠΟ ΤΗΝ ΤΑΞΗ

Πέραν από την έμφαση που δίνει ο νορβηγικός εκπαιδευτικός νόμος για θέματα ισότητας, ιδιαίτερη έμφαση δίνει και σε θέματα βελτίωσης του σχολικού μαθησιακού περιβάλλοντος. Όσον αφορά τη συμπεριφορά του/της μαθητή/μαθήτριας έξω από την τάξη, ο νόμος προνοεί τη δημιουργία ενός υγιούς για τη σωματική και ψυχοκοινωνική υγεία του μαθητικού πληθυσμού περιβάλλοντος τόσο εντός όσο και εκτός της τάξης (κεφάλαιο 9<sup>Α</sup>, ενότητα 2), όπως και μηδέν ανοχή σε περιστατικά βίας, διακρίσεων, σχολικού εκφοβισμού και παρενόχλησης μέσω κυρίως της διασφάλισης της εφαρμογής προληπτικής πολιτικής από τη σχολική διοίκηση (κεφάλαιο 9<sup>Α</sup>, ενότητα 3).

Κατά την ενότητα 4 του κεφαλαίου 9<sup>Α</sup>, όλοι όσοι εργάζονται στο σχολείο πρέπει να παρακολουθούν τους/τις μαθητές/μαθήτριες για να διασφαλίζουν ότι έχουν ένα καλό ψυχοκοινωνικό σχολικό περιβάλλον και, αν είναι δυνατόν, να παρεμβαίνουν ενάντια σε παραβιάσεις όπως ο εκφοβισμός, η βία, οι διακρίσεις και η παρενόχληση. Ακόμη, οφείλουν να ενημερώνουν τον/την διευθυντή/διευθύντρια εάν υποψιάζονται ή ανακαλύπτουν ότι ένας/μία μαθητής/μαθήτρια δεν απολαμβάνει καλό ψυχοκοινωνικό σχολικό περιβάλλον.

Όταν υπάρχει υποψία ή είναι γνωστό (είτε από τον/την ίδιο/ίδια τον/την μαθητή/μαθήτρια είτε από τον περίγυρο είτε από έρευνα) ότι ένας/μία μαθητής/μαθήτρια δεν απολαμβάνει καλό ψυχοκοινωνικό σχολικό περιβάλλον, το σχολείο πρέπει να διερευνήσει το θέμα το συντομότερο δυνατό. Στην προσπάθεια για σχεδιασμό και υλοποίηση ενός καλού ψυχοκοινωνικού περιβάλλοντος προβλέπεται και η ίδια η συμμετοχή των μαθητών/μαθητριών, ενώ το μαθητικό συμβούλιο μπορεί να ορίσει εκπροσώπους για τη

διασφάλιση των συμφερόντων των μαθητών/μαθητριών σε σχέση με το σχολείο και τις δημόσιες αρχές σε θέματα που αφορούν το σχολικό περιβάλλον. Εάν υπάρχει επιτροπή εργασιακού περιβάλλοντος ή παρόμοιο όργανο στο σχολείο, οι μαθητές/μαθήτριες μπορούν να εκπροσωπηθούν με έως δύο εκπροσώπους όταν η επιτροπή εξετάζει θέματα που αφορούν το σχολικό περιβάλλον (κεφάλαιο 9<sup>Α</sup>, ενότητα 8).

Υπάρχουν, επίσης, πρόνοιες για τη διασφάλιση της ανεμπόδιστης έκφρασης απόψεων, όπως και για την υποχρέωση αποκάλυψης πληροφοριών που προστατεύουν τη συμπεριφορά των μαθητών/μαθητριών εκτός τάξης, ενώ ο νόμος ορίζει όπως επιβάλλονται ποινές όπως η αποβολή και η μετακίνηση σε άλλο σχολείο σε περίπτωση που η μαθητική συμπεριφορά εντός ή εκτός της τάξης δεν είναι η ενδεδειγμένη με βάση τους σχολικούς κανόνες. Τέλος, υπάρχει πρόνοια για σύσταση επιτροπής σχολικού περιβάλλοντος και μαθητικό συμβούλιο (κεφάλαιο 11, ενότητα 2). Στην επιτροπή περιβάλλοντος του σχολείου πρέπει να εκπροσωπούνται όλοι οι μαθητές/μαθήτριες, το συμβούλιο γονέων, οι εργαζόμενοι, η διεύθυνση του σχολείου και ο δήμος. Η επιτροπή σχολικού περιβάλλοντος πρέπει να καταβάλει προσπάθειες για να εξασφαλίσει ότι το σχολείο, οι εργαζόμενοι, οι μαθητές/μαθήτριες και οι γονείς συμμετέχουν ενεργά στις εργασίες για τη δημιουργία ενός ικανοποιητικού σχολικού περιβάλλοντος (κεφάλαιο 11, ενότητα 1<sup>α</sup>).

#### ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ: ΠΡΩΘΩΗΣΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΔΙΚΤΥΩΣΗΣ

Πέραν μίας απλής αναφοράς για συνεργασία μεταξύ σχολείων στην ενότητα 3 του κεφαλαίου 2, που αφορά στο περιεχόμενο σπουδών και στην αξιολόγηση της πρωτοβάθμιας και κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, δεν εντόπισα κάποια συγκεκριμένη και αναπτυγμένη πρόνοια που να οριοθετεί την υποχρέωση ή δυνατότητα για σχολική δικτύωση.



## ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ: ΟΜΑΔΙΚΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ-ΑΛΛΗΛΟΪΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ

Δεν εντόπισα κάποιο άρθρο νόμου που να ασχολείται με το θέμα της ομαδικής συνεργασίας και αλληλοϋποστήριξης μεταξύ του εκπαιδευτικού προσωπικού.

## ΠΑΡΟΧΗ ΠΟΡΩΝ: ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Σύμφωνα με την ενότητα 2 του κεφαλαίου 10, πριν την επικύρωση διορισμού των εκπαιδευτικών, προβλέπεται ένα γενικό πρόγραμμα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, ενώ σε περιπτώσεις που δεν είναι εφικτή η πρόσληψη εκπαιδευτικών με τα διά νόμου απαιτούμενα προσόντα, υπάρχει πρόνοια για επιμόρφωση εκπαιδευτικών που μπορεί να μην διαθέτουν όλα τα κριτήρια διορισμού.

Γενικότερα, όμως, οι οποιοσδήποτε αναφορές σε επιμόρφωση που εντόπισα, αφορούν επιμόρφωση πριν την επικύρωση διορισμού ενώ δεν εντόπισα πρόνοιες για ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση εκπαιδευτικού.

## ΠΑΡΟΧΗ ΠΟΡΩΝ: ΠΑΡΟΧΗ ΒΟΗΘΗΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΠΟΡΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΠΡΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ

Κατά τις ενότητες 9 του κεφαλαίου 5 και 3 του κεφαλαίου 9, καθήκον του κράτους είναι να διασφαλίζει τη διαθεσιμότητα διδακτικών μέσων και να μεριμνά ώστε να προετοιμάζονται σχολικά βιβλία και άλλα εκπαιδευτικά βοηθήματα για την ειδική αγωγή, καθώς και να διασφαλίζει την πρόσβαση των σχολείων στον απαραίτητο εξοπλισμό και στους απαραίτητους εκπαιδευτικούς πόρους.

#### ΠΑΡΟΧΗ ΠΟΡΩΝ: ΣΧΟΛΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ

Όσον αφορά το θέμα της σχολικής βιβλιοθήκης, ο νορβηγικός νόμος κάνει μία απλή αναφορά στην ενότητα 2 του κεφαλαίου 9 σχετικά με το δικαίωμα των μαθητών/μαθητριών για πρόσβαση στη σχολική βιβλιοθήκη.

#### ΠΑΡΟΧΗ ΠΟΡΩΝ: ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΑ ΟΡΓΑΝΑ

Το νορβηγικό εκπαιδευτικό σύστημα σύμφωνα με την εκπαιδευτική του νομοθεσία, φαίνεται να συμπληρώνει ανάγκες που προκύπτουν και ενισχύουν τη μάθηση με τη σύσταση είτε συμβουλευτικών σωμάτων που αξιολογούν και προτείνουν είτε με την αγορά υπηρεσιών (ή εκμίσθωση) ειδικών συμβουλευτικών σωμάτων.

Ιδιαίτερα για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, το ίδιο του υπουργείο διορίζει γνωμοδοτικά συμβούλια. Κάθε τομέας της Βιομηχανίας ο οποίος μπορεί να παρέχει εκπαίδευση μαθητείας σε ιδρύματα κατάρτισης, πρέπει να υπάγεται σε συμβουλευτικό συμβούλιο (κεφάλαιο 12, ενότητες 2, 3 και 4).

Ένα άλλο παράδειγμα συμβουλευτικού οργάνου είναι οι ομάδες των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών. Το υπουργείο διορίζει αυτές τις ομάδες που θα βοηθήσουν στο έργο της απόφασης για το περιεχόμενο της κατάρτισης σε επαγγέλματα ή τομείς εργασίας για τους οποίους τα ιδρύματα κατάρτισης παρέχουν θέσεις μαθητείας (κεφάλαιο 12, ενότητα 5).

#### ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ: ΑΝΑΦΟΡΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΣΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ

Σύμφωνα με τη νορβηγική εκπαιδευτική νομοθεσία, το σχολείο οφείλει να ενημερώνει τους γονείς για οποιαδήποτε αξιολόγηση ή απόφαση παρθεί που αφορά στην ακαδημαϊκή επίδοση ή ακαδημαϊκή εξέλιξη των παιδιών τους. Εντούτοις, το σχολείο δεν υποχρεούται να συναποφασίσει με τους γονείς, όπως συμβαίνει στο εσθονικό σχολείο, παρά μόνο να ενημερώσει.

### ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ: ΕΝΕΡΓΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΓΟΝΕΩΝ

Σύμφωνα με την ενότητα 3d του κεφαλαίου 13, ο Δήμος και η νομαρχιακή αρχή έχουν υποχρέωση να διασφαλίζουν τη συνεργασία με τους γονείς των μαθητών/μαθητριών. Η συνεργασία με τους γονείς πρέπει να οργανώνεται λαμβάνοντας υπόψη τις τοπικές συνθήκες, ενώ το Υπουργείο Παιδείας εκδίδει περαιτέρω ρυθμίσεις.

Γενικότερα, η εμπλοκή των γονέων στη σχολική ζωή φαίνεται να είναι αρκετή, αφού σε ό,τι αφορά τους/τις μαθητές/μαθήτριες, οι γονείς ενημερώνονται χωρίς όμως να έχουν τη ζωτική και λειτουργική εμπλοκή που έχουν οι γονείς στην Εσθονία. Ταυτόχρονα, οι γονείς στη Νορβηγία διά νόμου εκπροσωπούνται επισήμως μέσα από τα εκλεγμένα συμβούλια γονέων και στην επιτροπή για τη διασφάλιση ενός υγιούς ψυχοκοινωνικού σχολικού περιβάλλοντος.

### ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ: ΧΡΗΣΗ ΔΙΑΘΕΣΙΜΩΝ ΕΓΚΑΤΑΣΤΑΣΕΩΝ ΣΤΗΝ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Όσον αφορά τη χρήση διαθέσιμων εγκαταστάσεων στην κοινότητα για την υποστήριξη της διδασκαλίας, ο νορβηγικός εκπαιδευτικός νόμος προνοεί μία τέτοια χρήση κυρίως στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση. Συγκεκριμένα, η πρακτική εξάσκηση των μαθητών/μαθητριών λαμβάνει χώρα σε πραγματικές εγκαταστάσεις της Βιομηχανίας (κεφάλαιο 4, ενότητες 3, 4, 8).

Σε γενικές γραμμές, οι νομαρχιακές και δημοτικές αρχές έχουν ενεργό ρόλο στην προσφορά της εκπαίδευσης παρέχοντας διευκολύνσεις σε εκπαιδευτικό υλικό και εγκαταστάσεις.

### ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ: ΧΡΗΣΗ ΕΙΔΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΓΙΑ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Η νορβηγική εκπαιδευτική νομοθεσία δίνει ίσως τη μεγαλύτερη έμφαση σε σύγκριση με την εσθονική και την κυπριακή νομοθεσία ως προς το θέμα της ισότητας στην παροχή

της εκπαίδευσης. Είναι γι' αυτό τον λόγο που φαίνεται ότι και σε αυτόν τον παράγοντα - χρήση ειδικών στην κοινότητα για υποστήριξη της διδασκαλίας – εντοπίζεται μεγάλος αριθμός άρθρων και προνοιών, που βρίσκονται σε πλήρη αρμονία με τη «γραμμή» του ΔΜΕΑ, πρόνοιες εντελώς στοχοπροσηλωμένες και συγκεκριμένες, ενώ τέλος, με αρκετά μεγάλο αριθμό τροποποιήσεων και αναπροσαρμογών. Στην ουσία, οι πρόνοιες στον παράγοντα υποστήριξη/παροχή περαιτέρω ευκαιριών μάθησης σε μαθητές/μαθήτριες με ειδικές ανάγκες προνοούν και τη χρήση ειδικών στις ανάγκες αυτές από την κοινότητα.

Ακόμη, στην ενότητα 3 του κεφαλαίου 5 υπάρχει ειδική νομική πρόνοια σχετικά με την αξιολόγηση των εμπειρογνομόνων, κάτι που υποδηλοί τη μεγάλη σημασία που δίνει το εκπαιδευτικό σύστημα της Νορβηγίας στην ποιοτική παροχή υπηρεσιών από ειδικούς για ενίσχυση και υποστήριξη της διδασκαλίας. Έτσι, προτού ο δήμος ή η κομητευτική αρχή λάβουν απόφαση σχετικά με την ειδική αγωγή, σύμφωνα με την ενότητα 1 του κεφαλαίου 5, πρέπει να γίνει αξιολόγηση από εμπειρογνώμονα των ειδικών αναγκών του/της μαθητή/μαθήτριας. Αυτή η αξιολόγηση πρέπει να καθορίσει εάν ο/η μαθητής/μαθήτρια χρειάζεται ειδική εκπαίδευση και τι είδους διδασκαλία πρέπει να του/της παρασχεθεί. Η αξιολόγηση των εμπειρογνομόνων πρέπει, μεταξύ άλλων, να λαμβάνει υπόψη και να καθορίζει τα ακόλουθα: τα μαθησιακά αποτελέσματα του/της μαθητή/μαθήτριας από τις συνήθειες εκπαιδευτικές διατάξεις, τις μαθησιακές δυσκολίες του/της μαθητή/μαθήτριας και άλλες ειδικές συνθήκες που έχουν σημασία για την εκπαίδευση, όπως ρεαλιστικούς εκπαιδευτικούς στόχους για τον/τη μαθητή/μαθήτρια, εάν είναι δυνατή η παροχή βοήθειας για τις δυσκολίες του/της μαθητή/μαθήτριας στο πλαίσιο των συνηθισμένων εκπαιδευτικών διατάξεων και τι είδους διδασκαλία ενδείκνυται να παρασχεθεί. Το Υπουργείο Παιδείας μπορεί να εκδώσει περαιτέρω ρυθμίσεις σχετικά με την πραγματογνωμοσύνη.

Μία πρόνοια, η οποία αποδεικνύει την άμεση συνδρομή και υποστήριξη της κοινότητας στα σχολεία είναι η σύσταση εκπαιδευτικής και ψυχολογικής συμβουλευτικής υπηρεσίας. Συγκεκριμένα, κάθε δήμος και νομαρχιακή αρχή πρέπει να παρέχει εκπαιδευτική και ψυχολογική συμβουλευτική υπηρεσία, η οποία μπορεί να οργανωθεί σε συνεργασία με άλλους δήμους ή με την επαρχιακή αρχή. Η υπηρεσία πρέπει να βοηθά το σχολείο στις

εργασίες του για την ενίσχυση των μαθησιακών ικανοτήτων, όπως και την οργανωτική ανάπτυξη, προκειμένου να βελτιωθεί η προσαρμογή της εκπαίδευσης για μαθητές/μαθήτριες με ειδικές ανάγκες. Η εκπαιδευτική και ψυχολογική συμβουλευτική υπηρεσία πρέπει να διασφαλίζει ότι προετοιμάζονται αξιολογήσεις εμπειρογνομόνων όπου αυτό απαιτείται από τον Νόμο. Το Υπουργείο Παιδείας μπορεί να εκδίδει κανονισμούς που αφορούν τις λοιπές αρμοδιότητες της υπηρεσίας (κεφάλαιο 5, ενότητα 6).

#### ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ: ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ ΓΙΑ ΓΟΝΕΙΣ

Δεν εντόπισα κάποιο άρθρο νόμου που να ασχολείται με το θέμα της οργάνωσης μαθησιακών δραστηριοτήτων για γονείς.

#### ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ ΚΥΠΡΟΥ

Βασικό χαρακτηριστικό του εκπαιδευτικού συστήματος της Κύπρου είναι η δωρεάν δημόσια εκπαίδευση για όλους/όλες τους/τις μαθητές/μαθήτριες από τεσσάρων ετών και οκτώ μηνών έως δεκαοχτώ ετών. Τα διδακτικά βιβλία παρέχονται επίσης δωρεάν τόσο σε μαθητές/μαθήτριες όσο και σε εκπαιδευτικούς.

Όσον αφορά την εθνική εκπαιδευτική νομοθεσία, αξίζει να σημειωθεί ότι θέτει τους στόχους και τις αρχές της εκπαίδευσης, τους κανονισμούς λειτουργίας των σχολείων ή άλλων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, τις εξετάσεις, τη χρηματοδότηση και θέματα σχετικά με το προσωπικό. Η διακυβέρνηση της εκπαίδευσης είναι συγκεντρωτική με τους ακόλουθους φορείς που ασκούν έλεγχο στην εκπαίδευση: Το Υπουργικό Συμβούλιο, που αποτελεί την ανώτατη αρχή στη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής, το Υπουργείο Παιδείας Αθλητισμού και Νεολαίας (ΥΠΑΝ), που έχει τη συνολική ευθύνη για την εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, είναι αρμόδιο για τη διοίκηση της εκπαίδευσης, την επιβολή των εκπαιδευτικών νόμων και την εφαρμογή των εκπαιδευτικών πολιτικών, την κατάρτιση του προϋπολογισμού της εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών λογαριασμών και την ανέγερση σχολικών κτιρίων. Καθορίζει, επίσης, προγράμματα σπουδών, αναλυτικά προγράμματα και σχολικά βιβλία.

Ακολούθως, φορέας που ασκεί έλεγχο στην εκπαίδευση είναι και η Επιτροπή Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας, η οποία είναι ένα ανεξάρτητο, πενταμελές όργανο, που διορίζεται από τον Πρόεδρο της Δημοκρατίας για εξαετή θητεία. Είναι αρμόδιο για διορισμούς, αποσπάσεις, μετατάξεις, προαγωγές και πειθαρχία (συμπεριλαμβανομένης της απόλυσης) εκπαιδευτικών και σχολικών επιθεωρητών. Τέλος, τα Τοπικά Σχολικά Συμβούλια (Σχολικές Εφορείες), τα οποία είναι αρμόδια για τη συντήρηση και τον εξοπλισμό των σχολικών κτιρίων σε συνεργασία με το Τμήμα Τεχνικών Υπηρεσιών του ΥΠΑΝ.

Θα πρέπει να σημειωθεί, ότι ως αποτέλεσμα της συγκεντρωτικής διακυβέρνησης του εκπαιδευτικού συστήματος, η αυτονομία είναι πολύ περιορισμένη σε επίπεδο σχολικής εκπαίδευσης. Ειδικότερα, μόνο μερικά στοιχεία αποκέντρωσης μπορούν να εντοπιστούν σε επίπεδο σχολικής μονάδας, όπως η αυτονομία των εκπαιδευτικών ως προς τις μεθόδους διδασκαλίας που χρησιμοποιούν στην τάξη τους ή το δικαίωμα των διευθυντών/διευθυντριών να διαχειρίζονται μικρό προϋπολογισμό για επιπλέον έξοδα της σχολικής μονάδας (π.χ. ελαφρύ εξοπλισμό) (Eurydice, 2023c).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα αποτελέσματα της Διεθνούς Έρευνας, TALIS 2018, η οποία είναι μια διεθνής, μεγάλης κλίμακας έρευνα, βασικός σκοπός της οποίας είναι η συλλογή πληροφοριών από τους/τις διευθυντές/διευθύντριες και τους/τις εκπαιδευτικούς γυμνασιακού επιπέδου σε διεθνές επίπεδο σε σχέση με την επαγγελματική τους ανάπτυξη, τη διδασκαλία και την επίδραση των εκπαιδευτικών στη μάθηση, όπως και για το μαθησιακό περιβάλλον στα σχολεία.

Σύμφωνα λοιπόν με τα ευρήματα της έρευνας για την Κύπρο το 2018, οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν όσον αφορά τις διδακτικές πρακτικές και μεθόδους τους, αυτές που στοχεύουν στη βελτίωση της διαχείρισης της τάξης και της αποσαφήνισης της διδασκαλίας. Ακόμη, σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, πρακτικές που περιλαμβάνουν τη γνωστική ενεργοποίηση των μαθητών/μαθητριών, οι οποίες είναι γνωστό ότι είναι σημαντικές για τη μάθηση, είναι λιγότερο διαδεδομένες, με μόνο τους μισούς περίπου εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιούν αυτές τις μεθόδους. Αναλυτικότερα, στην Κύπρο, το 46% των εκπαιδευτικών αναφέρει ότι ζητά συχνά από τους/τις

μαθητές/μαθήτριες να αποφασίσουν για τις δικές τους διαδικασίες επίλυσης σύνθετων εργασιών, σε σύγκριση με 45% κατά μέσο όρο σε άλλες χώρες του ΟΟΣΑ. Επίσης, κατά τη διάρκεια ενός τυπικού μαθήματος, οι δάσκαλοι αφιερώνουν το 78% του χρόνου στην τάξη στην καθαρή διδασκαλία, ποσοστό που είναι ίδιο με τον μέσο όρο των άλλων χωρών του ΟΟΣΑ. Επιπλέον, θα πρέπει να σημειωθεί ιδιαίτερα ότι στην Κύπρο τα τελευταία χρόνια πριν το 2018, ο χρόνος που αφιερώνεται στην καθαρή διδασκαλία στην τάξη είχε μειωθεί κατά τρεις ποσοστιαίες μονάδες (TALIS, 2018).

## ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΚΥΠΡΟΥ ΓΙΑ ΠΟΣΟΤΗΤΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

### ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΧΡΟΝΟΥ

Σε αντίθεση με τις δύο προηγούμενες εκπαιδευτικές νομοθεσίες της Εσθονίας και της Νορβηγίας, τις οποίες εξέτασα και ανέπτυξα παραπάνω, στην εκπαιδευτική νομοθεσία της Κύπρου οριοθετείται επακριβώς η κατανομή και η διαχείριση του διδακτικού χρόνου σε επίπεδο τάξης αλλά και σχολείου. Συγκεκριμένα, το σύστημα προνόησε να ορίσει νομικά πέραν της έκτασης της σχολικής χρονιάς, των σχολικών διακοπών, των αργιών και των γιορτών και τον χρόνο για ελεύθερες δραστηριότητες, εκδρομές και προγράμματα δημιουργικής δράσης (π.χ. το πρόγραμμα «Δημιουργικότητα-Δράση-Κοινωνική Προσφορά»), που το σύστημα δεν τα θεωρεί διδασκαλία αλλά μάλλον χρόνο στον οποίο οι μαθητές/μαθήτριες δεν διδάσκονται.

Επίσης, σε επίπεδο σχολείου οριοθετείται η διάρκεια και χρονική τοποθέτηση των εγγραφών, ο χρόνος περιόδων διδασκαλίας που μπορούν να αφιερωθούν για τη σύσταση μαθητικών συμβουλίων και ομίλων.

Σε αντίθεση με τις εκπαιδευτικές νομοθεσίες των δύο προαναφερθέντων χωρών, οι δραστηριότητες αυτές (ελεύθερες δραστηριότητες, εκδρομές, όμιλοι) δεν έχουν ενταχθεί λειτουργικά μέσα στη διδασκαλία και ούτε αποτελούν μέρος της. Έτσι, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι η ύπαρξή τους μέσα στο ωρολόγιο σχολικό πρόγραμμα μάλλον μειώνει παρά αυξάνει τον διδακτικό χρόνο.

Επιπλέον , η εξέταση των άρθρων που αφορούν στη σύσταση και λειτουργία πειθαρχικού συμβουλίου, όπως και το άρθρο που αφορά στη σύνθεση, στη λειτουργία, στα καθήκοντα και στις αρμοδιότητες του καθηγητικού συλλόγου δείχνουν μία αυστηρή διάταξη του χρόνου, η οποία δεν μπορεί να διαφοροποιηθεί ούτε να είναι ευέλικτη στην περίπτωση που οι ανάγκες του προγραμματισμού του σχολείου προς όφελος της διδασκαλίας συνιστούν μία άλλη διευθέτηση και διαχείριση του χρόνου.

Επίσης, στην κυπριακή εκπαιδευτική νομοθεσία υπάρχει πρόνοια για απαλλαγή από διδακτικές ώρες από τους/τις πιο έμπειρους/ έμπειρες εκπαιδευτικούς (διευθυντική ομάδα σχολείου) λόγω ανάληψης διοικητικών καθηκόντων. Εάν αναλογιστεί κανείς ότι κριτήριο μισθολογικής ανέλιξης είναι κυρίως η αρχαιότητα, αυτό σημαίνει ότι οι πιο έμπειροι καθηγητές διδάσκουν τις λιγότερες περιόδους. Συνεπώς, τις περισσότερες διδακτικές περιόδους τις αναλαμβάνουν οι πρωτοδιόριστοι εκπαιδευτικοί, κάτι που μπορεί να επιδρά αρνητικά στα μαθησιακά αποτελέσματα.

Τέλος, στην κυπριακή εκπαιδευτική νομοθεσία προβλέπεται απαλλαγή μαθητών/μαθητριών της ειδικής αγωγής από διδακτικές περιόδους ως διευκόλυνση χωρίς όμως να αναφέρεται στη νομοθεσία η αναπλήρωση των διδακτικών ωρών που αφαιρούνται.

#### ΑΠΟΥΣΙΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΜΑΘΗΤΡΙΩΝ

Οι απουσίες των εκπαιδευτικών από τη διδασκαλία ρυθμίζονται στην κυπριακή νομοθεσία κυρίως από τους «Περί Δημόσιας Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας (Χορήγηση Αδειών) Κανονισμούς του 1993 έως 2016 Κ.Δ.Π. 307/93», παρότι ρυθμίσεις υπάρχουν και στους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς νόμους, ενώ ενίοτε το ΥΠΑΝ αποστέλλει προς τα σχολεία περαιτέρω οδηγίες μέσω εγκυκλίων. Αν και λοιπόν στις εκπαιδευτικές νομοθεσίες της Εσθονίας και της Νορβηγίας δεν εντοπίζονται άρθρα που να οριοθετούν κεντρικά την απώλεια διδακτικού χρόνου λόγω απουσιών των εκπαιδευτικών, στην Κύπρο συμβαίνει ακριβώς το αντίθετο, κάτι το οποίο προκύπτει μάλλον από το γεγονός ότι το κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα είναι συγκεντρωτικό, ενώ στις δύο άλλες χώρες αποκεντρωτικό.



Συνεπώς, η στελέχωση των σχολείων, η οποία στα άλλα δύο συστήματα γίνεται ευέλικτα και εσωτερικά από τα ίδια τα σχολεία σε συνεργασία με τις τοπικές αρχές, στην Κύπρο αναλαμβάνεται από την Επιτροπή Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας σε συνεργασία με το ΥΠΑΝ (Ο περί Δημόσιας Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας Νόμος του 1969 (10/1969), άρθρα 5, 34). Η διαφορά ως προς τη στελέχωση μεταξύ των δύο αποκεντρωμένων εκπαιδευτικών συστημάτων και του συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος της Κύπρου είναι ότι μία δημόσια υπηρεσία, στην περίπτωση της Κύπρου, αναλαμβάνει κεντρικά να διασφαλίσει ότι τα σχολεία δεν θα μένουν χωρίς διδακτικό προσωπικό αφού μπορεί να στελεχώνει τα σχολεία σε περίπτωση κενωθείσας θέσης είτε λόγω παραίτησης, αφυπηρέτησης ή ιατρικής άδειας των εκπαιδευτικών. Το γεγονός λοιπόν ότι το εκπαιδευτικό σύστημα παρέχει την ασφάλεια της συνεχούς προσφοράς εκπαιδευτικών αποκλείει την περίπτωση κατά την οποία σχολεία να μην μπορούν να βρουν εκπαιδευτικούς με τουλάχιστον το ελάχιστο προσόν (πτυχίο) που απαιτεί ο νόμος για πρόσληψη στην εκπαίδευση. Ένα τέτοιο όμως ενδεχόμενο είναι πιθανόν να συμβεί στα άλλα δύο συστήματα, τα οποία υπόκεινται στη βασική αρχή του ανταγωνισμού: στη σχέση προσφοράς και ζήτησης.

Ακόμη, σύμφωνα με τα άρθρα 41 και το άρθρο 50 του Περί Δημόσιας Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας Νόμος του 1969 (10/1969), φαίνεται ότι είναι εξαιρετικά δύσκολο ένας/μία εκπαιδευτικός να μπορεί να παραιτηθεί χωρίς την άδεια της Επιτροπής Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας, ενώ σε περίπτωση που δεν ζητηθεί από τον ίδιο/την ίδια τον/την εκπαιδευτικό άδεια από την Επιτροπή για απουσία από τα καθήκοντά του/της, τότε υπόκειται διά νόμου σε πειθαρχική δίωξη ή σε απόλυση. Επίσης, η αδικαιολόγητη απουσία εκπαιδευτικού από τα καθήκοντά του/της, η οποία θεωρείται αδικαιολόγητη εφόσον δεν εξασφαλίζει την άδεια της Επιτροπής Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας, αποτελεί αδίκημα που εκδικάζεται από την Επιτροπή, ενώ ανάλογο αδίκημα είναι και η καθυστέρηση προσέλευσης στον χώρο εργασίας (Ο περί Δημόσιας Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας Νόμος του 1969 (10/1969), άρθρα 5, 71).

Οι γενικοί κανόνες που αφορούν την παραχώρηση άδειας απουσίας, σύμφωνα με το άρθρο 3 του Περί Δημόσιας Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας (Χορήγηση Αδειών) Κανονισμούς του 1993 έως 2016 Κ.Δ.Π. 307/93, αποδεικνύουν ότι το εκπαιδευτικό σύστημα στην

Κύπρο δεν ευνοεί καθόλου τη χορήγηση άδειας στους/στις εκπαιδευτικούς, ενώ ο νόμος προβλέπει και ρυθμίζει νομοθετικά όλες τις πιθανές περιπτώσεις απουσίας του/της εκπαιδευτικού από την εργασία του (Ο περί Δημόσιας Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας Νόμος του 1969 (10/1969), άρθρα 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12).

Ακόμη, ο νόμος προβλέπει ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να συμμετέχουν σε τακτές μηνιαίες συνεδριάσεις του καθηγητικού συλλόγου σε ώρες που δεν μειώνουν ή επηρεάζουν τον διδακτικό χρόνο (Οι Περί Λειτουργίας των Δημοσίων Σχολείων Μέσης Εκπαίδευσης Κανονισμοί, Μέρος VI, άρθρο 25).

Όσον αφορά τις έκτακτες απουσίες των εκπαιδευτικών, ο νόμος προβλέπει την ανάθεση από τον/την Διευθυντή/Διευθύντρια των αναπληρώσεων σε άλλους/άλλες εκπαιδευτικούς που εργάζονται στο σχολείο (Οι Περί Λειτουργίας των Δημοσίων Σχολείων Μέσης Εκπαίδευσης Κανονισμοί, Μέρος VI, άρθρο 30).

### ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΓΚΑΤΑΛΕΙΨΗ

Όσον αφορά το ποσοστό της Πρόωρης Σχολικής Εγκατάλειψης (ΠΣΕ) στην Κύπρο, αυτό ανερχόταν το 2014 στο 6,2%, ενώ το 2017 αυξήθηκε στο 8,6% (Έκθεση Παρακολούθησης της εκπαίδευσης και κατάρτισης, 2019, σ. 7), το 2019 στο 9.2% και κατά το 2020 στο 11,5% (European Commission, 2020; Eurostat, 2021). Παρά το γεγονός, όμως ότι το ποσοστό παραμένει κάτω από 10%, δεν μπορεί να μην ανησυχεί η σταδιακή αύξησή του.

Ως εκ τούτου, η αύξηση του ποσοστού της ΠΣΕ καταδεικνύει ότι το πρόβλημα είναι υπαρκτό στην Κύπρο και απαιτεί σωστή διαχείριση σε εθνικό επίπεδο. Παρότι ως μέλος της Ε.Ε. η Κύπρος κατάφερε να πετύχει τον ευρωπαϊκό στόχο της Στρατηγικής Ευρώπη 2020, εντούτοις δε φαίνεται να διατηρεί σε βάθος χρόνου τον στόχο για ποσοστό χαμηλότερο του 10%. Αξίζει να σημειωθεί, ότι στην *Έκθεση του Δικτύου Ευρυδίκη και του Cedefop: Αντιμετωπίζοντας την Πρόωρη Εγκατάλειψη της Εκπαίδευσης και της Κατάρτισης. Στρατηγικές, Πολιτικές και Μέτρα*, γίνεται σύσταση όπως στις χώρες όπου

έχει σημειωθεί αύξηση του ποσοστού πρόωρης σχολικής εγκατάλειψης να διπλασιαστούν οι προσπάθειες για ανατροπή αυτής της τάσης (2014, σ. 8). Επιπρόσθετα, σημειώνεται ότι η ανάγκη για ανάπτυξη ολοκληρωμένης και στοιχειοθετημένης πολιτικής για την ΠΣΕ καταγράφεται από τη Γενική Διευθύντρια του ΥΠΑΝ το 2015 (Κυπριακή Δημοκρατία Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2015).

Ακόμη, δεν είναι άνευ σημασίας το γεγονός ότι στην Κύπρο δεν τηρείται εθνική συλλογή στοιχείων σχετικά με την ΠΣΕ πέραν των στοιχείων που παρέχονται από την Έρευνα Εργατικού Δυναμικού της Ε.Ε. Η απουσία ενός εθνικού μηχανισμού μέτρησης και παρακολούθησης της ΠΣΕ δεν επιτρέπει στην Κύπρο ως κράτος να παρακολουθεί και να καταγράφει την απουσία με αποτέλεσμα να μη διαθέτει ένα σύστημα έγκαιρης προειδοποίησης των σχολείων και των αρμοδίων αρχών όσον αφορά την κατάλληλη στιγμή επέμβασης και στήριξης μαθητών/μαθητριών που αντιμετωπίζουν τον κίνδυνο της ΠΣΕ. Επιπρόσθετα, η μη συλλογή στοιχείων σε εθνικό επίπεδο δεν επιτρέπει την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των πολιτικών σχετικά με την ΠΣΕ (European Education and Culture Executive Agency, Eurydice, 2017).

Επιπρόσθετα, σημειώνονται τα ακόλουθα στοιχεία τα οποία σχετίζονται άμεσα με το φαινόμενο της ΠΣΕ αλλά και με τη χάραξη εθνικής πολιτικής για την ΠΣΕ. Ειδικότερα, η Κύπρος αποτελεί μία εκ των 16 κρατών-μελών της Ε.Ε. όπου ο εκπαιδευτικός και επαγγελματικός προσανατολισμός προσφέρεται μόνο σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και όχι σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ οι μαθητές/μαθήτριες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δεν λαμβάνουν γενικότερα καμία στήριξη ή καθοδήγηση που να μπορεί να τροχοδρομήσει και να αναπτύξει τις προσδοκίες τους για τις μετέπειτα εκπαιδευτικές τους επιλογές (European Education and Culture Executive Agency, Eurydice, 2017). Επιπλέον, οι μεταρρυθμίσεις για τη βελτίωση της ποιότητας, της ελκυστικότητας και της ευελιξίας του συστήματος τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης που ανέλαβε να ολοκληρώσει η Κύπρος βοήθησαν μεταξύ άλλων και στην αντιμετώπιση της ΠΣΕ, αφού οι μεταρρυθμίσεις αυτές περιλαμβάνουν αλλαγές στο σύστημα πιστοποίησης με στόχο τη βελτίωση της αναγνώρισης και της επικύρωσης των δεξιοτήτων (European Education and Culture Executive Agency,

Eurydice, 2017). Ταυτόχρονα, θετική αναφορά αποτελεί για την Κύπρο η καταγραφή συνεργασίας πολλών εμπλεκόμενων επαγγελματιών για την αντιμετώπιση της ΠΣΕ σε κοινοτικό και σχολικό επίπεδο, καθώς και η αναφορά για παροχή εξειδικευμένης βοήθειας σε ατομικό επίπεδο από ειδικούς επαγγελματίες ώστε οι μαθητές/μαθήτριες να ανταπεξέλθουν σε συγκεκριμένα προβλήματα, ενώ σημειώνεται επίσης ότι το εκπαιδευτικό προσωπικό που είναι υπεύθυνο για τον προσανατολισμό λαμβάνει εκπαίδευση στις δεξιότητες που απαιτούνται για την αντιμετώπιση ομάδων μαθητών/μαθητριών που διατρέχουν κίνδυνο πρόωρης σχολικής εγκατάλειψης (European Education and Culture Executive Agency, Eurydice, 2017).

Παρότι ο στρατηγικός σχεδιασμός του ΥΠΑΝ για το 2018-2020, δεν περιλαμβάνει ξεκάθαρα την ΠΣΕ στο Όραμα ή στις Αξίες ή στις Στρατηγικές του Επιδιώξεις (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Στρατηγικός Σχεδιασμός 2018-2020, σσ. 5-6), θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι η ΠΣΕ έμμεσα θα μπορούσε να συνδεθεί με τα παρακάτω αποσπάσματα: Αποστολή: «Η συνεχής αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης για διασφάλιση [...] της συμμετοχικότητας [...] με στόχο τη διά βίου ισορροπημένη και ολόπλευρη ανάπτυξη [...]», Στρατηγικές Επιδιώξεις: «[...] 4. Στήριξη και ενίσχυση κάθε μαθητή, με αναγνώριση της διαφορετικότητας».

Επίσης, θα πρέπει να σημειωθεί ότι η ΠΣΕ δεν αποτελεί οριζόντια δράση στον Στρατηγικό Σχεδιασμό του ΥΠΑΝ (2018-2020), εντούτοις συγκεκριμένες δομές και προγράμματα που υπάρχουν στον σχεδιασμό των Διευθύνσεων του ΥΠΑΝ θα μπορούσαν να θεωρηθούν ως παρεμβατικά προγράμματα ή/και αντισταθμιστικά όσον αφορά και το φαινόμενο της ΠΣΕ, αφού η ΠΣΕ αναφέρεται στους στόχους και στις επιδιώξεις αυτών των προγραμμάτων.

Αξίζει να σημειωθεί, ότι στην *Εθνική Στρατηγική Διά Βίου Μάθησης 2014-2020* η μείωση της ΠΣΕ αναφέρεται ως ένας από τους στόχους των δράσεων για τη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης και της κατάρτισης. Επίσης, στόχος αποτελεί και η μείωση της πρόωρης εγκατάλειψης της εκπαίδευσης και κατάρτισης σε ενήλικες μέσω της ενίσχυσης προγραμμάτων όπως τα Ανοικτά Σχολεία (Γενική Διεύθυνση Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων, Συντονισμού και Ανάπτυξης, 2013). Αντισταθμιστικά προγράμματα του ΥΠΑΝ που σχετίζονται με την ΠΣΕ είναι τα Εσπερινά

Σχολεία, η Νέα Σύγχρονη Μαθητεία, οι Δράσεις Σχολικής και Κοινωνικής Ένταξης - ΔΡΑ.Σ.Ε. και η Ομάδα Άμεσης Παρέμβασης (ΟΑΠ).

Η εκπαιδευτική νομοθεσία της Κύπρου ασχολείται ελάχιστα με το θέμα της ΠΣΕ αφού δεν υπάρχει κάποιο άρθρο που να ρυθμίζει αποκλειστικά το θέμα αυτό, ενώ ό,τι εντοπίζεται ασχολείται εμμέσως με την ΠΣΕ και ως εκ τούτου η οποιαδήποτε επίδραση της νομοθεσίας στο θέμα αυτό θα είναι μάλλον έμμεση και όχι άμεση και δραστική. Συγκεκριμένα, θα μπορούσε να θεωρηθεί υποβοηθητική η πολιτική σχετικά με τις εγγραφές και τις μετεγγραφές προς τους/τις μαθητές/μαθήτριες υψηλού κινδύνου για ΠΣΕ. Ειδικότερα, το γεγονός ότι δίνεται η δυνατότητα για επέκταση των ηλικιακών ορίων κατά ένα χρόνο σε εξαιρετικές περιπτώσεις, όπως και η δυνατότητα μετεγγραφής σε άλλη εκπαιδευτική περιφέρεια όταν ισχύουν, σύμφωνα με τον Νόμο, συγκεκριμένες προϋποθέσεις, όπως η στασιμότητα μαθητή/μαθήτριας για δύο σχολικές χρονιές, θα μπορούσαν να θεωρηθούν έμμεσα υποβοηθητικές πρόνοιες για την ΠΣΕ (Οι Περί Λειτουργίας των Δημοσίων Σχολείων Μέσης Εκπαίδευσης Κανονισμοί, Μέρος IV, άρθρα 12(9), 13). Επιπλέον, στους Περί Λειτουργίας των Δημοσίων Σχολείων Μέσης Εκπαίδευσης Κανονισμούς στο Μέρος IV, στο άρθρο 16, υπάρχει πρόνοια για διασφάλιση της εξατομικευμένης και διαφοροποιημένης προσέγγισης που πρέπει να έχει ο καθηγητικός σύλλογος όταν λαμβάνει αποφάσεις απόλυσης ή προαγωγής μαθητών/μαθητριών.

Ακόμη, άλλες πρόνοιες που σχετίζονται με τη στασιμότητα μαθητών/μαθητριών και τη μη απόλυσή τους, φαίνονται να μην είναι σε αρμονία με το θεωρητικό μοντέλο ΔΜΕΑ. Για παράδειγμα, το γεγονός ότι μαθητής/μαθήτρια που δεν απολύεται τον Ιούνιο, δικαιούται ύστερα από γραπτή αίτησή του/της στον/στη διευθυντή/διευθύντρια του σχολείου του/της να προσέρχεται σε απολυτήριες γραπτές μόνο εξετάσεις κατά τις εξεταστικές περιόδους στα τέλη και στα μέσα της σχολικής χρονιάς μέσα στις επόμενες τρεις σχολικές χρονιές, δεν φαίνεται να αποτελεί μέτρο που να μπορεί να βοηθήσει τον/τη μαθητή/μαθήτρια να ξεπεράσει τις δυσκολίες του/της που δεν τον/την αφήνουν να περάσει τις εξετάσεις και έτσι να προχωρήσει στην επόμενη τάξη ή να πάρει απολυτήριο (Οι Περί Λειτουργίας των Δημοσίων Σχολείων Μέσης Εκπαίδευσης Κανονισμοί, Μέρος IV, άρθρο 15(19)).

Τέλος, το ότι η νομοθεσία οριοθετεί επακριβώς τι αποτελεί μη πλήρης φοίτηση (Οι Περί Λειτουργίας των Δημοσίων Σχολείων Μέσης Εκπαίδευσης Κανονισμοί, Μέρος IV, άρθρο 18), αποτελεί μία σωστή αφετηρία για περαιτέρω νομοθετική ρύθμιση μέτρων που θα δεσμεύουν όλους τους συμβαλλομένους (ΥΠΑΝ, σχολείο, εκπαιδευτικούς, γονείς, πολιτεία/κοινωνία) στη μείωση ή πρόληψη της ΠΣΕ, κάτι που αυτή τη στιγμή δεν προβλέπεται θεματικά και στοχευμένα από τον νόμο.

Τα παιδαγωγικά μέτρα που προβλέπονται από τον νόμο αποτελούν επίσης μέτρα που ενδεχομένως να επιδρούν στη μείωση της ΠΣΕ παρά το γεγονός ότι κάποια από αυτά δεν εναρμονίζονται με το θεωρητικό μοντέλο του ΔΜΕΑ, όπως για παράδειγμα η απομάκρυνση μαθητών/μαθητριών από τη διδασκαλία λόγω αποβολής χωρίς πρόνοια για αναπλήρωση του χαμένου διδακτικού χρόνου (Οι Περί Λειτουργίας των Δημοσίων Σχολείων Μέσης Εκπαίδευσης Κανονισμοί, Μέρος V, άρθρο 22).

Άρα, φαίνεται ότι η εκπαιδευτική νομοθεσία της Κύπρου δεν προσεγγίζει ούτε το πολύ ευαίσθητο θέμα της σχολικής εγκατάλειψης με προνοιακή πολιτική. Το συμπέρασμα αυτό ενισχύεται και από το γεγονός ότι μέχρι στιγμής δεν υπάρχει στρατηγικό σχέδιο πολιτικής, το οποίο θα εμπλέκει πέραν του ΥΠΑΝ κι άλλους κρατικούς φορείς, όπως για παράδειγμα το Υφυπουργείο Κοινωνικής Πρόνοιας αλλά και από την αρνητική θέση της Κύπρου όσον αφορά τους NEETs (Not in Education, Employment or Training), δηλαδή τους/τις νέους/νέες που βρίσκονται εκτός της τυπικής εκπαίδευσης, είναι άνεργοι ή βρίσκονται εκτός προγραμμάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης, σε σχέση με τα υπόλοιπα κράτη-μέλη της Ε.Ε. (Eurostat, 2021).

Η παραπάνω αναγκαιότητα σε επίπεδο πολιτικής, προκύπτει και από το γεγονός ότι η ΠΣΕ αποτελεί ένα πολυσύνθετο και πολύπλευρο φαινόμενο στο οποίο εμπλέκονται πέραν των εκπαιδευτικών παραγόντων, κοινωνικοί, οικονομικοί και οικογενειακοί παράγοντες. Επίσης, η ύπαρξη μίας ολιστικής αλλά και αντισταθμιστικής πολιτικής προσέγγισης υποδηλοί μία πολιτεία με κοινωνικό πρόσωπο και που εξυπηρετεί πραγματικά το μοντέλο κράτους πρόνοιας. Μία τέτοια προσέγγιση, θα απαλλάξει το κράτος από αποσπασματικές κινήσεις και βραχυπρόσθεσμες πολιτικές που δεν μπορούν να έχουν αποτέλεσμα σε βάθος

χρόνου μέχρι την τελική απάλειψη του φαινομένου, που αναμφίβολα θα πρέπει να αποτελεί τον απώτερο τελικό στόχο.

Επιπρόσθετα, η ύπαρξη ενός συντονισμένου στρατηγικού σχεδίου πολιτικής θα νοηματοδοτήσει εποικοδομητικά και άλλες υφιστάμενες εκπαιδευτικές πολιτικές που σαφώς συνδέονται άμεσα με το φαινόμενο της ΠΣΕ και οι οποίες θα πρέπει να εντάσσονται σε ένα τέτοιο στρατηγικό σχέδιο (π.χ. η εκπαιδευτική πολιτική για τον γραμματικό αναλφαβητισμό, η πολιτική ένταξης παιδιών με μεταναστευτική και προσφυγική βιογραφία στην εκπαίδευση, η αντιρατσιστική εκπαιδευτική πολιτική, η πολιτική για στήριξη ευάλωτων ομάδων σε απογευματινό χρόνο, η πολιτική για πρόληψη της βίας και καταπολέμηση της βίας στην οικογένεια, η εκπαιδευτική πολιτική για τη φιλαγνωσία και άλλες). Βασική προϋπόθεση θα πρέπει να είναι και η ανάπτυξη ενός εθνικού μηχανισμού μέτρησης της πραγματικής εικόνας της ΠΣΕ, ο οποίος θα λειτουργεί όπως ένα σύστημα έγκαιρης προειδοποίησης στις προσπάθειες πρόληψης της ΠΣΕ αφού θα μπορεί να εντοπίζει έγκαιρα τους/τις μαθητές/μαθήτριες υψηλού κινδύνου, θ' αναγνωρίζει τις μαθητικές τάσεις και μοτίβα που σχετίζονται με υψηλά ποσοστά εγκατάλειψης ενώ θα εντοπίζει και εν δυνάμει περιπτώσεις εγκατάλειψης (Uekawa et al., 2010).

Η ύπαρξη ενός εθνικού στρατηγικού σχεδίου θα πρέπει να επιτρέπει και την αυτονόμηση της σχολικής μονάδας σχετικά με την αντιμετώπιση της ΠΣΕ. Κατά τον Πασιαρδή (2004), μία σχολική μονάδα μπορεί να μελετηθεί ως ένα αυτόνομο σύστημα, μπορεί όμως να αποτελέσει και μέρος ενός ευρύτερου συστήματος. Επίσης, η σχολική μονάδα αποτελεί ένα ανοικτό σύστημα που δέχεται εισροές και ασκεί συγκεκριμένες εκροές στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο τοποθετείται. Κάθε σχολική μονάδα αποτελεί διαφορετικό ανοικτό σύστημα με δικά του υποσυστήματα που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2000). Νοούμενου λοιπόν ότι το φαινόμενο της ΠΣΕ διαφέρει από περιοχή σε περιοχή λόγω της υψηλής σύνδεσής του με κοινωνικοοικονομικούς παράγοντες, θα ήταν θεμιτό όπως κάθε σχολική μονάδα να μπορεί να αναπτύσσει δικό της σχέδιο δράσης για πρόληψη και αντιμετώπιση του φαινομένου. Έτσι, η σχολική μονάδα θα μπορεί πιο γρήγορα και εύστοχα να αντιδρά, να χρησιμοποιεί

τα δικά της δεδομένα και να παρέχει εξατομικευμένη και εξειδικευμένη υποστήριξη στους/στις μαθητές/μαθήτριες που είναι υψηλού κινδύνου για ΠΣΕ.

## ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΧΡΟΝΟΥ ΤΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΤΟΥ ΩΡΟΛΟΓΙΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Στην περίπτωση του συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος της Κύπρου, παρατηρείται μία αθρόα ρύθμιση του χρόνου των μαθημάτων τόσο στο επίπεδο της τάξης όσο και στο επίπεδο του σχολείου από την ίδια την εκπαιδευτική νομοθεσία της χώρας. Συνεπώς, στον νόμο εντοπίζονται πολλές πρόνοιες για τον σχολικό χρόνο, όπως η ρύθμιση της χρονικής τοποθέτησης και διάρκειας των ελεύθερων δραστηριοτήτων, των εκδρομών, των εγγραφών και μετεγγραφών, των διαφόρων συμβουλίων (π.χ. μαθητικό συμβούλιο, πειθαρχικό συμβούλιο, συμβούλιο Διεύθυνσης, συνεδριάσεις καθηγητικού συλλόγου), αργίες, χρόνος υπευθύνων τμημάτων.

Εντούτοις, πολλές από τις παραπάνω πρόνοιες δεν εναρμονίζονται με το θεωρητικό μοντέλο του ΔΜΕΑ, αφού η ύπαρξή τους φαίνεται να μειώνει τον διδακτικό χρόνο εις βάρος της μάθησης. Για παράδειγμα, η ρύθμιση του χρόνου που αφιερώνουν οι υπεύθυνοι τμημάτων γίνεται εις βάρος της διδασκαλίας αφού μειώνεται ο διδακτικός χρόνος (Οι Περί Λειτουργίας των Δημοσίων Σχολείων Μέσης Εκπαίδευσης Κανονισμοί, Μέρος VI, άρθρο 31). Ένα άλλο ανάλογο παράδειγμα είναι η ρύθμιση του χρόνου σχετικά με τις συνεδρίες των μαθητικών συμβουλίων. Ο νόμος δεν προνοεί αναπλήρωση των χαμένων διδακτικών περιόδων για τους/τις μαθητές/μαθήτριες που συμμετέχουν στα μαθητικά συμβούλια (Οι Περί Λειτουργίας των Δημοσίων Σχολείων Μέσης Εκπαίδευσης Κανονισμοί, Μέρος V, άρθρο 20).

Συμπεραίνεται λοιπόν ότι το σύστημα καλείται να ρυθμίζει τα πάντα γύρω από τον σχολικό χρόνο, ενώ προσεγγίζει όλες τις σχολικές μονάδες το ίδιο χωρίς να προνοεί περισσότερο ευέλικτες ρυθμίσεις αναλόγως των αναγκών και ιδιαιτεροτήτων της κάθε σχολικής μονάδας ξεχωριστά.



## ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΚΥΠΡΟΥ ΓΙΑ ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

### ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Σύμφωνα με την *Έκθεση παρακολούθησης της εκπαίδευσης και κατάρτισης 2019. Κύπρος (2019)*, ένα μεγάλο ποσοστό των δαπανών των γονέων για την εκπαίδευση αφορά τις δαπάνες για ιδιωτική εκπαίδευση εννοώντας τη συμπληρωματική ιδιωτική διδασκαλία (21%) χωρίς αυτό το ποσοστό να οφείλεται στην κοινωνικοοικονομική κατάσταση των μαθητών/μαθητριών, αφού τα φτωχότερα νοικοκυριά παρουσιάζουν σχεδόν τις ίδιες πιθανότητες με τις οικογένειες υψηλού εισοδήματος να επενδύσουν στην ιδιωτική συμπληρωματική διδασκαλία. Το φαινόμενο αυτό αποτελεί συχνά βάσιμο επιχείρημα όσων επικρίνουν την ποιότητα της παρεχόμενης δημόσιας εκπαίδευσης υποστηρίζοντας ότι η ποιότητα διδασκαλίας στα δημόσια σχολεία είναι ανεπαρκής και γι' αυτό προκύπτει η ανάγκη ενισχυτικής απογευματινής διδασκαλίας. Συνεπώς, αξίζει να διερευνηθεί κατά πόσον η εκπαιδευτική νομοθεσία της Κύπρου οριοθετεί ξεκάθαρα συγκεκριμένη πολιτική που διασφαλίζει την ποιότητα διδασκαλίας σύμφωνα και με το θεωρητικό μοντέλο του ΔΜΕΑ.

Η στενή σύνδεση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας με τον ίδιο τον/την εκπαιδευτικό επιτάσσει να εξεταστεί ο τρόπος και τα κριτήρια επιλογής των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, υιοθετήθηκε και εφαρμόζεται από το 2017 νέα διαδικασία αξιολογικής επιλογής των εκπαιδευτικών, που δε βασίζεται στο κριτήριο της αρχαιότητας, όπως η πριν το 2017 διαδικασία επιλογής. Από το 2017 για διορισμό στα δημόσια σχολεία της Κύπρου ισχύουν δύο κατάλογοι. Ο Πίνακας Διοριστέων, ο οποίος θα ισχύει μέχρι και το 2027 και ο Πίνακας Διορισίμων από τον οποίο γίνονται διορισμοί μέσω γραπτών εξετάσεων. Οι νέοι διορισμοί από το 2018, γίνονται και από τους δύο πίνακες μέχρι το 2027, ενώ από το 2028 καταργείται ο Πίνακας Διοριστέων και οι διορισμοί θα γίνονται μόνο από τον Πίνακα Διορισίμων μέσω εξετάσεων (Ο περί Δημόσιας Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας Νόμος του 1969 (10/1969), άρθρο 5, παράγραφος 3β). Το γεγονός ότι ο κατάλογος Διοριστέων, ο οποίος προέκυπε κυρίως από κριτήρια με βάση την αρχαιότητα, αντικατασταίνεται σταδιακά από έναν άλλο κατάλογο που προκύπτει μέσα από συγκριτικές

εξετάσεις με στόχο την επιλογή των καταλληλοτέρων ακαδημαϊκά και παιδαγωγικά, αφού συνεχίζει να προσμετράται η πρότερη εκπαιδευτική εμπειρία, αποτελεί μία θετική εξέλιξη, η οποία εναρμονίζεται με το θεωρητικό μοντέλο του ΔΜΕΑ.

Πολύ σημαντική, πέραν της επιλογής των καταλληλοτέρων εκπαιδευτικών, είναι και η σωστή και επαρκής αξιολόγηση του έργου τους. Εντούτοις, η Κύπρος παρά τις επανειλημμένες ειδικές συστάσεις του Συμβουλίου της Ευρώπης για υλοποίηση της μεταρρύθμισης της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών (Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2019), εφαρμόζει στην ουσία το ίδιο σύστημα αξιολόγησης εκπαιδευτικών από το 1976 με ελάχιστες και μικρές τροποποιήσεις. Σύμφωνα λοιπόν με τον περί Δημόσιας Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας Νόμο του 1969 (10/1969), άρθρο 30<sup>Α</sup>, καταρτίζεται από τις αρμόδιες υπηρεσίες του Υπουργείου σύστημα αξιολόγησης εκπαιδευτικών ως προς την παιδαγωγική και διδακτική τους επάρκεια και ειδικό πρόγραμμα παιδαγωγικής και διδακτικής κατάρτισής τους. Το παρόν σύστημα αξιολόγησης εκπαιδευτικού στερείται διαμορφωτικής αξιολόγησης τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των σχολείων, όπως και ουσιαστικής στήριξης προς τους εκπαιδευτικούς που δεν είναι μόνιμο εκπαιδευτικό προσωπικό ή προσωπικό μεγάλης διάρκειας. Ακόμη, το παρόν σύστημα δεν προβλέπει αξιολόγηση των αξιολογητών και αδιάλειπτη στήριξη προς τους εκπαιδευτικούς. Επιπλέον, ο ρόλος της διευθυντικής ομάδας ως προς την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών του σχολείου που διευθύνει θα πρέπει να διευρυνθεί, αφού αυτή τη στιγμή ο/η Επιθεωρητής/Επιθεωρήτρια του κλάδου φαίνεται να έχει τον ουσιαστικό λόγο στην αξιολόγηση εκπαιδευτικού.

Όσον αφορά την επιμόρφωση εκπαιδευτικού, υπάρχει πρόνοια για παροχή σειράς εκπαιδευτικών μαθημάτων και άλλων διευκολύνσεων που ενδεχομένως να διευθετηθούν προς τον σκοπό της βελτίωσης της ικανότητας των εκπαιδευτικών στην εκτέλεση των καθηκόντων τους και στην απόκτηση των απαιτούμενων προσόντων για βελτίωση των υπηρεσιών τους (Ο περί Δημόσιας Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας Νόμο του 1969 (10/1969), άρθρο 40). Γενικά, δεν διαφαίνεται μέσα από τον νόμο να υπάρχει κάποια πολιτική για συνεχή επαγγελματική και ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που να δίνει έμφαση στις διδακτικές μεθόδους και να είναι προσαρμοσμένη στις διδακτικές ανάγκες

του κάθε εκπαιδευτικού αναλόγως του σχολείου που είναι τοποθετημένος/τοποθετημένη και των τάξεων που διδάσκει. Αντιθέτως, η επιμόρφωση που φαίνεται να λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί στην Κύπρο περιορίζεται κυρίως στην περίοδο πριν την ανάληψη καθηκόντων αλλά και η οποιαδήποτε μετέπειτα επιμόρφωση είναι κυρίως πληροφοριακή και δεν προκύπτει μέσα από την κάθε περίπτωση διδασκαλίας.

Ακόμη, στην περίπτωση της Κύπρου, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν διά νόμου μεγάλη γκάμα καθηκόντων, πέραν της διδασκαλίας, κάτι που μπορεί να λειτουργεί εις βάρος του χρόνου που θα πρέπει να αφιερώσουν για διδασκαλία και προετοιμασία, η οποία δεν προβλέπεται καθόλου από τον νόμο (Οι Περί Λειτουργίας των Δημοσίων Σχολείων Μέσης Εκπαίδευσης Κανονισμοί, Μέρος VI, άρθρα 25, 26, 29, 30, 31).

#### ΠΑΡΟΧΗ ΕΥΚΑΙΡΙΩΝ ΜΑΘΗΣΗΣ: ΕΞΩΣΧΟΛΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

Σύμφωνα με τους περί λειτουργίας των δημοσίων σχολείων Μέσης Εκπαίδευσης κανονισμούς, ο νόμος προβλέπει δραστηριότητες που δεν εντάσσονται στο αναλυτικό πρόγραμμα διδασκαλίας και οι οποίες διακρίνονται σε ελεύθερες δραστηριότητες, σε εκδρομές και στο Πρόγραμμα Δημιουργικότητα-Δράση-Κοινωνική Προσφορά.

Οι ελεύθερες δραστηριότητες αποβλέπουν στη δημιουργική απασχόληση των μαθητών/μαθητριών κατά τον εργάσιμο χρόνο του σχολείου με θέματα του προσωπικού τους ενδιαφέροντος ή των δεξιοτήτων τους, τα οποία είτε αποτελούν προέκταση των μαθημάτων είτε είναι και ανεξάρτητα απ' αυτά. Για τον σκοπό αυτό γίνεται η κατάλληλη προετοιμασία και καταρτίζεται λεπτομερές πρόγραμμα, σύμφωνα με το οποίο οι μαθητές/μαθήτριες εντάσσονται σε ομίλους ή ομάδες και αναλαμβάνουν ποικίλες δραστηριότητες. Κατά τον μήνα Σεπτέμβριο κάθε σχολικής χρονιάς, ο υπεύθυνος του προγράμματος καταρτίζει, σε συνεργασία με το Κεντρικό Μαθητικό Συμβούλιο (Κ.Μ.Σ.), κατάλογο με τους ομίλους που θα λειτουργήσουν και ενημερώνει τους/τις μαθητές/μαθήτριες για τους στόχους και το περιεχόμενο των ομίλων αυτών, σε συνεργασία με τους Υπευθύνους Τμήματος. Οι μαθητές/μαθήτριες κατατάσσονται υποχρεωτικά σε έναν όμιλο, αφού δηλώσουν τις προτιμήσεις τους κατά σειρά

προτεραιότητας. Οι όμιλοι λειτουργούν και δραστηριοποιούνται καθ' όλη τη διάρκεια του χρόνου και οι υπεύθυνοι εκπαιδευτικοί ενημερώνουν τα μέλη του ομίλου και τη σχολική κοινότητα για τις δράσεις που προγραμματίζουν. Επισκέψεις των ομίλων σε χώρους του ενδιαφέροντός τους μπορούν να πραγματοποιούνται, εφόσον γίνονται σε μικρές ομάδες, με έγκριση του/της διευθυντή/διευθύντριας και οργανώνονται με τρόπο που δεν παρεμποδίζει την ομαλή λειτουργία του σχολείου, ενώ οι όμιλοι υποχρεούνται να παρουσιάσουν το έργο τους σε ημέρα που καθορίζει το σχολείο στο τέλος της σχολικής χρονιάς. Ακόμη, στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς οργανώνεται μία ημερίδα στίβου που εντάσσεται στο πλαίσιο των ελεύθερων δραστηριοτήτων, ενώ οι ελεύθερες δραστηριότητες μπορούν να πραγματοποιηθούν και σε συνεργασία με τις τοπικές αρχές (Οι Περί Λειτουργίας των Δημοσίων Σχολείων Μέσης Εκπαίδευσης Κανονισμοί, Μέρος ΙΙΙ, άρθρα 9, 33, 34).

Επίσης, ο νόμος προβλέπει τη διεξαγωγή δύο προγραμματισμένων εκδρομών κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, που θα αποβλέπουν σε εκπαιδευτικούς και ψυχαγωγικούς σκοπούς, ενώ ο νόμος προβλέπει και τη διοργάνωση άλλων επισκέψεων στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθημάτων ή των ομίλων χωρίς την ομαδική μετάβαση όλων των μαθητών/μαθητριών ενός σχολείου. Επίσης, σύμφωνα με τον νόμο, οι εκδρομές αποτελούν αναγκαίο συμπλήρωμα της αγωγής των μαθητών/μαθητριών, παρέχοντάς τους την ευκαιρία να επικοινωνήσουν μεταξύ τους ως ομάδα και να γνωρίσουν το φυσικό, ιστορικό, πολιτιστικό και κοινωνικό περιβάλλον του τόπου τους, ή οι εκδρομές μπορούν να συνδυαστούν με προσφορά ομαδικής εργασίας σε κοινωφελείς υπηρεσίες, όπως η δεντροφύτευση, η καθαριότητα χώρου, οι φιλανθρωπικές επισκέψεις. Οι εκδρομές, για να εκπληρώσουν τον σκοπό τους, γίνονται με ολιγάριθμες ομάδες μαθητών/μαθητριών, ώστε να αποφεύγεται η μαζική μετακίνηση και η συσσώρευση των μαθητών/μαθητριών στους ίδιους χώρους, με συνέπεια την έλλειψη ή αδυναμία προσωπικής επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών/μαθητριών από διαφορετικά σχολεία. Κάθε σχολείο καταρτίζει κατά τον μήνα Σεπτέμβριο και υποβάλλει στο ΥΠΑΝ πρόγραμμα εκδρομών για όλες τις τάξεις, το οποίο καλύπτει τους σημαντικότερους χώρους από πλευράς πολιτισμού (αρχαιολογικοί χώροι, μουσεία, μνημεία, εκκλησίες, μοναστήρια, μνημεία ηρώων, πινακοθήκες, χώροι εκθέσεων

έργων τέχνης), κοινωνίας (εργοστάσια, τόποι εργασίας, ιδρύματα) και φυσικού περιβάλλοντος (δασικές περιοχές, φράγματα, φυτείες) (Οι Περί Λειτουργίας των Δημοσίων Σχολείων Μέσης Εκπαίδευσης Κανονισμοί, Μέρος ΙΙΙ, άρθρο 10).

Τόσο στα γυμνάσια όσο και στα λύκεια και στις τεχνικές σχολές όλες οι εξωδιδακτικές δραστηριότητες του σχολείου εντάσσονται στο πρόγραμμα Δημιουργικότητα - Δράση - Κοινωνική Προσφορά. Το πρόγραμμα Δημιουργικότητα - Δράση - Κοινωνική Προσφορά (Δ.Δ.Κ.) οργανώνεται με τη συνδρομή του Κεντρικού Μαθητικού Συμβουλίου εκ μέρους του σχολείου και εγκρίνεται από το ΥΠΑΝ. Το πρόγραμμα είναι υποχρεωτικό για όλους/όλες τους/τις μαθητές/μαθήτριες και η αποτίμηση της συμμετοχής του/της κάθε μαθητή/μαθήτριας σ' αυτό παρουσιάζεται σε ειδικό πιστοποιητικό αξιολόγησης Δ.Δ.Κ., που δίνεται στον/στη μαθητή/μαθήτρια στο τέλος της σχολικής χρονιάς. Σκοποί του προγράμματος είναι η ενίσχυση της δημιουργικής απασχόλησης των μαθητών/μαθητριών, η ενθάρρυνση της ανάπτυξης πρωτοβουλιών, δεξιοτήτων και ενδιαφερόντων, η γνωριμία και η προσφορά υπηρεσιών όχι μόνο στη σχολική κοινότητα, αλλά και στην τοπική και διεθνή κοινότητα και στο περιβάλλον, η εμπέδωση δημοκρατικής συνείδησης και ανεκτικότητας, η ενδυνάμωση του ερευνητικού πνεύματος, της αυτοπεποίθησης και της υπευθυνότητας των μαθητών/μαθητριών, η επικέντρωση των στόχων όχι στον/στην εκπαιδευτικό, αλλά στον/στη μαθητή/μαθήτρια, που πρέπει να επινοεί, να σχεδιάζει και να εκτελεί, και η παροχή περισσότερων ευκαιριών για επικοινωνία ανάμεσα στους/στις μαθητές/μαθήτριες, αλλά και ανάμεσα στους/στις εκπαιδευτικούς και τους/τις μαθητές/μαθήτριες. Τέλος, στο πρόγραμμα Δημιουργικότητα - Δράση - Κοινωνική Προσφορά περιλαμβάνονται όλες οι δραστηριότητες που γίνονται εκτός των περιόδων διδασκαλίας και κατά τη διάρκεια του εργάσιμου χρόνου. Δραστηριότητες εκτός του εργάσιμου χρόνου γίνονται σε εθελοντική βάση για τους/τις μαθητές/μαθήτριες και για τους/τις εκπαιδευτικούς, μετά από έγκριση της διεύθυνσης του σχολείου. Στο πρόγραμμα Δημιουργικότητα - Δράση - Κοινωνική Προσφορά εντάσσονται οι ακόλουθες δραστηριότητες: σχολικοί εορτασμοί/εκδηλώσεις, ελεύθερες δραστηριότητες/όμιλοι, εκπαιδευτικές εκδρομές και επισκέψεις, οι οποίες διοργανώνονται στο πλαίσιο των ομιλών ή δραστηριοτήτων Δ.Δ.Κ., αθλητικές δραστηριότητες που διοργανώνονται από το σχολείο

ή το ΥΠΑΝ, διαγωνισμοί που προκηρύσσονται με την έγκριση του ΥΠΑΝ, μαθητικά συνέδρια που διοργανώνονται από το σχολείο ή από το ΥΠΑΝ, δραστηριότητες σε μη εργάσιμο χρόνο που γίνονται υπό την αιγίδα του ΥΠΑΝ, φιλανθρωπικές δράσεις και άλλες εθελοντικές δράσεις που διοργανώνονται από το σχολείο ή από το ΥΠΑΝ (Οι Περί Λειτουργίας των Δημοσίων Σχολείων Μέσης Εκπαίδευσης Κανονισμοί, Μέρος ΙΙΙ, άρθρο 11).

Και οι τρεις πτυχές δραστηριοτήτων που αναπτύχθηκαν παραπάνω αναμφίβολα δίνουν την ευκαιρία στους/στις μαθητές/μαθήτριες να αποκτήσουν εμπειρίες και θετικές στάσεις απέναντι στον πολιτισμό, το περιβάλλον και την κοινωνία. Εντούτοις, τα σχετικά άρθρα του νόμου αναπτύσσουν τους στόχους των δραστηριοτήτων αυτών ιδιαίτερα εκτενώς χωρίς όμως να γίνεται αυτό ως προς τον χρονικό προγραμματισμό τους στο πλαίσιο του ωρολογίου προγράμματος (εκτός από την περίπτωση των εκδρομών). Ακόμη, οι δραστηριότητες αυτές προσεγγίζονται από τον νόμο ως κάτι ξεχωριστό από τη διδακτική ύλη, και σε αντίθεση με την περίπτωση της Εσθονίας, που τις έχει εντάξει λειτουργικά μέσα στο ωρολόγιο πρόγραμμα, στην περίπτωση της Κύπρου, οι δραστηριότητες αυτές αποτελούν ξεχωριστό κομμάτι της μαθητικής εμπειρίας. Επιπρόσθετα, οι δραστηριότητες αυτές δεν εξυπηρετούν διαφοροποιημένα και εξατομικευμένα τις ανάγκες των μαθητών/μαθητριών, όπως συμβαίνει με την περίπτωση της Εσθονίας και της Νορβηγίας.

#### ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ/ΠΑΡΟΧΗ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΕΥΚΑΙΡΙΩΝ ΜΑΘΗΣΗΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ/ΜΑΘΗΤΡΙΕΣ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ

Ο περί Αγωγής και Εκπαίδευσης Παιδιών με Ειδικές Ανάγκες Νόμος του 1999 (113(I)/1999) ρυθμίζει νομικά την παροχή ειδικής εκπαίδευσης στην Κύπρο, ενώ και στις άλλες εκπαιδευτικές νομοθεσίες της Κύπρου εντοπίζονται κάποιες ρυθμίσεις για διαφοροποιημένη εκπαίδευση αναλόγως των αναγκών των μαθητών/μαθητριών.

Καταρχάς, η ειδική εκπαίδευση στην Κύπρο παρέχεται εντός των «συνηθισμένων» σχολείων, τα οποία είναι εφοδιασμένα με τις κατάλληλες υποδομές, εκτός από εξαιρετικές περιπτώσεις για τις οποίες, σύμφωνα με τις διατάξεις του παρόντος νόμου, κρίνεται

διαφορετικά (Ο περί Αγωγής και Εκπαίδευσης Παιδιών με Ειδικές Ανάγκες Νόμος του 1999 (113(I)/1999), Μέρος II, άρθρο 3). Ο νόμος προβλέπει, επίσης, εκπαίδευση σε ειδική μονάδα συνηθισμένου σχολείου ή σε σχολείο ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης ή οπουδήποτε αλλού υπαγορεύεται (Ο περί Αγωγής και Εκπαίδευσης Παιδιών με Ειδικές Ανάγκες Νόμος του 1999 (113(I)/1999), Μέρος II, άρθρο 4).

Πολύ σημαντική ρύθμιση είναι και ο μηχανισμός για εντοπισμό και αξιολόγηση των αναγκών παιδιών με ειδικές ανάγκες (Ο περί Αγωγής και Εκπαίδευσης Παιδιών με Ειδικές Ανάγκες Νόμος του 1999 (113(I)/1999), Μέρος IV, άρθρα 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16).

Ακόμη, ο νόμος προβλέπει την πρόσληψη του αναγκαίου επιστημονικού και άλλου προσωπικού, την εξασφάλιση κάθε άλλης αναγκαίας επιστημονικής ή/και άλλης υπηρεσίας, τον εφοδιασμό των χώρων στους οποίους παρέχεται η ειδική αγωγή και εκπαίδευση με όλα τα απαραίτητα σύγχρονα εκπαιδευτικά ή/και άλλα μέσα και εξοπλισμό, γενικό ή ατομικό, για να καλυφθούν οι ειδικές ανάγκες κάθε παιδιού, την ύπαρξη στους χώρους, στους οποίους παρέχεται η ειδική αγωγή και εκπαίδευση, όλων των απαραίτητων διευκολύνσεων για απρόσκοπτη διακίνηση, δραστηριοποίηση, εξάσκηση, ψυχαγωγία και γενικά για την ικανοποίηση των ατομικών αναγκών κάθε παιδιού, στο πλαίσιο της έννοιας της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (Ο περί Αγωγής και Εκπαίδευσης Παιδιών με Ειδικές Ανάγκες Νόμος του 1999 (113(I)/1999), Μέρος V, άρθρα 17, 18).

Θα πρέπει να σημειωθεί, όμως, ότι η εκπαιδευτική νομοθεσία της Κύπρου δίνει ιδιαίτερη έμφαση στα παιδιά με αναπηρία και δεν προσεγγίζει τον όρο «ειδικές ανάγκες» ολιστικά και συμπεριληπτικά. Με λίγα λόγια, όπως υποδεικνύει και η Επίτροπος Προστασίας των Δικαιωμάτων του Παιδιού σχετικά με την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του ΥΠΑΝ για μετάβαση στην ενιαία εκπαίδευση (2019)<sup>24</sup>, η ενιαία εκπαίδευση δεν αφορά μόνο παιδιά με αναπηρία, αλλά όλους/όλες ανεξαιρέτως τους/τις μαθητές/μαθήτριες, ώστε να συμπεριλαμβάνει ισότιμες ευκαιρίες πρόσβασης σε ποιοτική εκπαίδευση, με ειδικότερες

---

24

[https://www.pio.gov.cy/assets/pdf/newsroom/2019/04/20190409\\_THESH\\_ENIAIA%20EKPAIDEUSH%20MARCH%202019.pdf](https://www.pio.gov.cy/assets/pdf/newsroom/2019/04/20190409_THESH_ENIAIA%20EKPAIDEUSH%20MARCH%202019.pdf)

ρυθμίσεις ως προς την άρση των περιβαλλοντικών εμποδίων που αντιμετωπίζουν, κυρίως, οι ευάλωτες ομάδες του μαθητικού πληθυσμού (at risk children/learners). Σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή (European Commission), ένα παιδί μπορεί να βρίσκεται σε ευάλωτη κατάσταση εξαιτίας διαφόρων παραγόντων, π.χ. αναπηρία (disability), κίνδυνος απόρριψης/κακοποίησης (at risk of neglect/abuse), μετανάστες/αιτητές ασύλου (migrants/asylum seekers), φτώχεια ή κοινωνική δυσμένεια (in poverty or socially disadvantaged), γλωσσική δυσμένεια (migrant and/or second language background), παιδιά υπό φροντίδα (in alternative care), περιορισμένη πρόσβαση σε υπηρεσίες (limited access to services), Ρομά και παιδιά που διακινούνται (Roma and traveller children) κ.ά.

Εμπειρογνώμονες του Ευρωπαϊκού Φορέα για την Ειδική και Ενιαία Εκπαίδευση (European Agency for Special Needs and Inclusive Education), οι οποίοι αξιολόγησαν το υφιστάμενο εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου, υπέβαλαν είκοσι τρεις συστάσεις που αφορούν τη νομοθεσία με στόχο τη μεταρρύθμιση στον εν λόγω τομέα. Συγκεκριμένα, οι συστάσεις τους ως προς τη νομοθεσία είναι η διασφάλιση ποιοτικών ευκαιριών εκπαίδευσης κάθε μαθητή/μαθήτριας στην τοπική του κοινότητα, η προσέγγιση ανθρωπίνων δικαιωμάτων με βάση την αρχή του «Καθολικού Σχεδιασμού» (Universal Design for Learning), η υιοθέτηση του κοινωνικού μοντέλου αναπηρίας (και όχι ταμπελοποίηση/επισήμανση μεμονωμένων ατόμων). Η νέα ορολογία πρέπει να αναφέρεται σε μαθητές/μαθήτριες με «επιπρόσθετες ανάγκες υποστήριξης» (additional support needs), για άρση των περιβαλλοντικών εμποδίων, η ενιαία εκπαίδευση (inclusion education) πρέπει να είναι διατομεακή (cross-sectoral) και διυπουργική (cross-ministerial), η έννοια της διάκρισης (discrimination) πρέπει να ορίζεται ξεκάθαρα μέσα από τη νομοθεσία, ενώ θα πρέπει να υιοθετηθεί το μοντέλο παροχής τριών επιπέδων υποστήριξης στο γενικό σχολείο (mainstream school): (α) Γενική υποστήριξη (general support), η οποία να παρέχεται στις ευάλωτες ομάδες, χωρίς να απαιτείται «επίσημη απόφαση», (β) Εντατική υποστήριξη (intensified support), η οποία μπορεί να περιλαμβάνει επιπρόσθετη διδασκαλία, διαφοροποιημένο αναλυτικό πρόγραμμα, συνδιδασκαλία κ.ά. και (γ) Ειδική υποστήριξη (special support), η οποία περιλαμβάνει επιπρόσθετα μέτρα, σημαντική αναπροσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος και της αξιολόγησης, ατομικό πρόγραμμα εκπαίδευσης κ.ά.



Σημειώνεται ότι, η μετάβαση σε κάθε επόμενο επίπεδο υποστήριξης εφαρμόζεται μόνο αν η προηγούμενη μορφή υποστήριξης έχει αποδειχτεί ανεπαρκής. Ακόμη, η ενιαία εκπαίδευση μαθητών με επιπρόσθετες ανάγκες υποστήριξης πρέπει να παρέχεται στο γενικό σχολείο, αλλά σε περιπτώσεις που η υποστήριξη αποδειχτεί ανεπαρκής, τότε οι μαθητές/μαθήτριες μπορούν να φοιτήσουν σε Ειδικές Μονάδες γενικών σχολείων (με ξεκάθαρα καθορισμένα καθήκοντα προσωπικό) ή σε άλλο ειδικό πλαίσιο (special setting) για όσο το δυνατό περιορισμένο χρόνο, μέχρι τη σταδιακή μετατροπή των Ειδικών Σχολείων σε Κέντρα Στήριξης για την Ενιαία Εκπαίδευση (Resource Centres for Inclusion). Η νομοθεσία πρέπει να υποστηρίζει ξεκάθαρα τη μετατροπή των Ειδικών Σχολείων, αυξάνοντας, παράλληλα, τη δυναμική των γενικών σχολείων ως προς την παροχή ενιαίας εκπαίδευσης. Τέλος, θα πρέπει να υποστηρίξει τον ενεργό ρόλο και τη συμμετοχή παιδιών και γονέων ως προς τη διατύπωση απόψεων και την αναπροσαρμογή προγραμμάτων, με τρόπο που να εξυπηρετείται το καλύτερο συμφέρον του παιδιού.

Ταυτόχρονα, οι εμπειρογνώμονες υπέβαλαν συστάσεις ως προς την πολιτική. Συγκεκριμένα, συστήνουν τη δικαιωματική προσέγγιση που να επιδιώκει την ποιότητα και την ισοτιμία στην εκπαίδευση, την ενδυνάμωση των επαγγελματιών, ώστε να ανταποκρίνονται ικανοποιητικά στις ανάγκες των μαθητών/μαθητριών. Επίσης, το αναλυτικό πρόγραμμα να συνάδει με την αρχή του Καθολικού Σχεδιασμού και εξασφάλιση κατάλληλων δομών και διαδικασιών για παροχή ενιαίας εκπαίδευσης σε όλους/όλες τους/τις μαθητές/μαθήτριες. Οι εξειδικευμένες υποστηρικτικές υπηρεσίες (στις οποίες συμπεριλαμβάνονται η φυσιοθεραπεία, η εργοθεραπεία, η λογοθεραπεία, η ψυχοθεραπεία κ.ά.) να είναι διαθέσιμες στα γενικά σχολεία. Συστήνουν διαθέσιμες και προσβάσιμες υποδομές σε όλα τα δημόσια σχολεία και τον ενεργό ρόλο και συνεργασία μαθητών/μαθητριών και γονέων με το σχολείο, έτσι ώστε να είναι ισότιμοι εταίροι στη διαδικασία λήψης αποφάσεων.

Τέλος, υπέβαλαν συστάσεις ως προς τις λειτουργικές αρχές (δομές και διαδικασίες). Συγκεκριμένα, να εφαρμοστούν μέτρα και σχέδια δράσης για την ενιαία εκπαίδευση μαθητών/μαθητριών με επιπρόσθετες ανάγκες υποστήριξης, ώστε να αποφευχθούν οι περιττές τοποθετήσεις σε Ειδικά Σχολεία. Το επιδιωκόμενο είναι όπως, οι

μαθητές/μαθήτριες περνούν τουλάχιστον το 80% του σχολικού χρόνου στη γενική τάξη μαζί με τους/τις συμμαθητές/συμμαθήτριές τους, ώστε να θεωρείται ενιαίο το εκπαιδευτικό πλαίσιο. Επιπλέον, ανάπτυξη σχεδίων δράσης με ξεκάθαρο χρονοδιάγραμμα για μετατροπή των Ειδικών Σχολείων σε Κέντρα Στήριξης για την Ενιαία Εκπαίδευση. Παράλληλα, πρέπει να επιδιώκεται η σταδιακή μεταφορά των μαθητών/μαθητριών από τα Ειδικά Σχολεία στα γενικά σχολεία με την κατάλληλη έμπυση και τεχνική υποστήριξη και να επιδιωχθεί ο καθορισμός ξεκάθਾਰου ρόλου και αρμοδιοτήτων των Κέντρων Στήριξης για την Ενιαία Εκπαίδευση (π.χ. υποστήριξη εκπαιδευτικών γενικών σχολείων και ειδικών παιδαγωγών, ανάπτυξη ατομικών προγραμμάτων εκπαίδευσης, οργάνωση ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης, οργάνωση συνδιδασκαλίας κ.ά.). Να αναπτυχθούν σχέδια δράσης για την παροχή των τριών επιπέδων υποστήριξης στα γενικά σχολεία, να καθοριστούν μηχανισμοί για έγκαιρη διάγνωση, πρόληψη και έγκαιρη παρέμβαση, με τη συγκρότηση διεπιστημονικών (πολυθεματικών) ομάδων και τη λειτουργία Περιφερειακών Κέντρων για Αξιολόγηση και Υποστήριξη της Ενιαίας Εκπαίδευσης (Regional Centres for Assessment and Support for Inclusive Education). Ακόμη, να καθοριστούν στρατηγικές για την αντιμετώπιση της ποικιλομορφίας αναγκών, π.χ. ευέλικτο ενιαίο αναλυτικό πρόγραμμα, προσβάσιμο υλικό, διαφοροποίηση, συνδιδασκαλία από δεύτερο προσοντούχο εκπαιδευτικό, υποδομές, επιμόρφωση, καθορισμός κριτηρίων πρόσληψης και απαιτούμενων προσόντων του βοηθητικού προσωπικού/συνοδών κ.ά., και τέλος να γίνεται προϋπηρεσιακή και συνεχής ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση προσωπικού.<sup>25</sup>

Με βάση όλα τα παραπάνω, συνάγεται το συμπέρασμα, ότι το εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου δεν κατάφερε ακόμη να παρέχει εκπαίδευση απαλλαγμένη από διακρίσεις και στη βάση της παροχής ευκαιριών με βάση τις ειδικές ανάγκες όλων των μαθητών/μαθητριών του εκπαιδευτικού συστήματος. Στόχος φαίνεται να είναι η οριοθέτηση της ειδικής εκπαίδευσης, ενώ στα εκπαιδευτικά συστήματα της Εσθονίας και της Νορβηγίας, στόχος είναι η παροχή ποιοτικής και ισότιμης εκπαίδευσης σε όλους/όλες.

---

25

[https://www.pio.gov.cy/assets/pdf/newsroom/2019/04/20190409\\_THESH\\_ENIAIA%20EKPAIDEUSH%20MARCH%202019.pdf](https://www.pio.gov.cy/assets/pdf/newsroom/2019/04/20190409_THESH_ENIAIA%20EKPAIDEUSH%20MARCH%202019.pdf)

## ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΚΥΠΡΟΥ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΘΝΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΓΙΑ ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΜΑΘΗΣΙΑΚΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ

### ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΜΑΘΗΤΗ/ΜΑΘΗΤΡΙΑΣ ΕΞΩ ΑΠΟ ΤΗΝ ΤΑΞΗ

Όσον αφορά τη συμπεριφορά του/της μαθητή/μαθήτριας έξω από την τάξη, σημειώνεται ότι δεν εξάγεται κάποια σαφής πολιτική από την κυπριακή εκπαιδευτική νομοθεσία σχετικά με την ενίσχυση και προαγωγή ενός υγιούς μαθησιακού σχολικού περιβάλλοντος, που συνεπακόλουθα θα στηρίζει και θα καλλιεργεί υγιείς στάσεις και συμπεριφορές των μαθητών/μαθητριών γενικότερα στο σχολείο και έξω από την αίθουσα διδασκαλίας. Αντιθέτως, η νομοθεσία στο θέμα αυτό ρυθμίζει κυρίως θέματα επιτήρησης και παιδονομίας, όπως και θέματα τιμωρίας αρνητικών συμπεριφορών.

### ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ: ΠΡΟΩΘΗΣΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΔΙΚΤΥΩΣΗΣ

Ούτε για την πολιτική της συνεργασίας των εκπαιδευτικών και την προώθηση της σχολικής δικτύωσης, φαίνεται να προκύπτει μέσα από την εκπαιδευτική νομοθεσία της Κύπρου κάποια σαφής πολιτική.

### ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ: ΟΜΑΔΙΚΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ-ΑΛΛΗΛΟΪΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ

Σύμφωνα με την εκπαιδευτική νομοθεσία της Κύπρου, η οποιαδήποτε ομαδική συνεργασία και αλληλοϋποστήριξη του εκπαιδευτικού προσωπικού φαίνεται να προκύπτει από δική τους πρωτοβουλία και όχι ως επίδραση κάποιας συγκεκριμένης, σαφούς και επακόλουθης πολιτικής του εκπαιδευτικού συστήματος.

## ΠΑΡΟΧΗ ΠΟΡΩΝ: ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Το άρθρο 30<sup>Α</sup> του περί Δημόσιας Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας Νόμου του 1969 (10/1969), αναφέρεται στην προϋπηρεσιακή κατάρτιση που λαμβάνουν κατά τη διάρκεια των πρώτων δύο ετών του διορισμού τους οι επί δοκιμασία εκπαιδευτικοί, ενώ το άρθρο 40 του ιδίου νόμου αναφέρεται στην ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση που λαμβάνουν οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί. Αξίζει να σημειωθεί, ότι το πρώτο άρθρο τροποποιήθηκε για πρώτη φορά το 2015, ενώ το δεύτερο δεν τροποποιήθηκε από το 1969 οπότεν και συντάχθηκε στον νόμο. Οι οποιοσδήποτε άλλες αναφορές σε επιμόρφωση εντός της εκπαιδευτικής νομοθεσίας είναι έμμεσες και όχι σαφείς.

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου έχει αναλάβει τόσο την παροχή προϋπηρεσιακής κατάρτισης όσο και της ενδοϋπηρεσιακής ως φορέας επιμόρφωσης. Φορέας επιμόρφωσης είναι και ο/η διευθυντής/διευθύντρια του σχολείου.

Επίσης, σημειώνεται ότι η νομοθεσία δεν προβλέπει προϋπηρεσιακή επιμόρφωση σε έκτακτους εκπαιδευτικούς, παρότι μεγάλος αριθμός εκτάκτων διδάσκουν με αυτό το εργασιακό καθεστώς για χρόνια.

Σημειώνεται, λοιπόν, ότι με βάση την εκπαιδευτική νομοθεσία της Κύπρου, η επιμόρφωση παραμένει κυρίως γενική και πληροφοριακή και όχι ενδοϋπηρεσιακή, ενώ δεν συνδέεται με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, τη δια βίου μάθηση και τις ανάγκες της καθημερινής πράξης έκαστου/έκαστης ξεχωριστά εκπαιδευτικού στη σχολική του/της μονάδα.

## ΠΑΡΟΧΗ ΠΟΡΩΝ: ΠΑΡΟΧΗ ΒΟΗΘΗΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΠΟΡΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΠΡΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ

Δεν προκύπτει μέσα από τη νομοθεσία κάποια συγκεκριμένη, σαφής και επακόλουθη πολιτική για αξιοποίηση πόρων και βοηθημάτων για ενίσχυση της διδασκαλίας, πέραν της σαφούς αναφοράς στον περί Αγωγής και Εκπαίδευσης Παιδιών με Ειδικές Ανάγκες Νόμο του 1999 (113(I)/1999).

## ΠΑΡΟΧΗ ΠΟΡΩΝ: ΣΧΟΛΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ

Όσον αφορά το θέμα της σχολικής βιβλιοθήκης, δεν εντοπίζεται κάποια πολιτική που να ρυθμίζει τη λειτουργία, χρήση ή αξιοποίηση της σχολική βιβλιοθήκης.

## ΠΑΡΟΧΗ ΠΟΡΩΝ: ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΑ ΟΡΓΑΝΑ

Ο συγκεκριμένος παράγοντας του θεωρητικού μοντέλου ΔΜΕΑ φαίνεται να εντοπίζεται σε μεγάλο βαθμό στην εκπαιδευτική νομοθεσία της Κύπρου, αφού διάφορες επιτροπές συστήνονται διά νόμου με στόχο την ενίσχυση, εποπτεία και αξιολόγηση ότι ο νόμος τηρείται. Συγκεκριμένα, οι επιτροπές αυτές ασχολούνται με την εποπτεία για εφαρμογή της παροχής ειδικής αγωγής, με θέματα διαχείρισης των υποδομών και εξοπλισμού των σχολικών μονάδων, όπως και γενικότερα θέματα που αφορούν την κοινότητα ενός σχολείου.

Παρόλ' αυτά, θα πρέπει να σημειωθεί ότι τα σώματα αυτά, στην περίπτωση της Κύπρου, δεν ενισχύουν το άνοιγμα του σχολείου και γενικότερα του εκπαιδευτικού συστήματος προς της κοινωνία και την κοινότητα, αφού πρόκειται για σώματα που συστήνονται από το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα με συμμετέχοντες τους ίδιους τους/τις εκπαιδευτικούς ή αξιωματούχους του ΥΠΑΝ. Δεν παρατηρείται σχεδόν καθόλου άνοιγμα προς ειδικούς και εξειδικευμένο προσωπικό που υπάρχει εκτός εκπαιδευτικού συστήματος, που θα μπορούσε να επιδράσει ενισχυτικά στο υφιστάμενο εκπαιδευτικό σύστημα, κάτι το οποίο παρατηρείται στα δύο άλλα εκπαιδευτικά συστήματα που εξετάστηκαν.

## ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ: ΑΝΑΦΟΡΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΣΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ

Μέσα από την εκπαιδευτική νομοθεσία της Κύπρου, απορρέει ότι το εκπαιδευτικό σύστημα οφείλει να ενημερώνει τους γονείς αμέσως μετά την οποιαδήποτε λήψη απόφασης αφορά τους/τις μαθητές/μαθήτριες, όπως για παράδειγμα αποφάσεις για την παροχή ειδικής εκπαίδευσης ή μετά την ανακοίνωση αξιολόγησης ή πειθαρχικής απόφασης. Εντούτοις, δεν φαίνεται η αναφορά των αποτελεσμάτων αξιολόγησης στους γονείς να γίνεται

παράλληλα με την διδασκαλία, ενώ οι γονείς δεν εμπλέκονται ενεργά στη διαδικασία αξιολόγησης, έτσι ώστε να μπορούν να ενισχύσουν και να βοηθήσουν το έργο των εκπαιδευτικών προς το συμφέρον των παιδιών τους παρέχοντάς τους έγκαιρα και σε συχνή βάση τη δική τους ανατροφοδότηση.

#### ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ: ΕΝΕΡΓΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΓΟΝΕΩΝ

Σημειώνεται ότι παρατηρείται ενεργή εμπλοκή και συμμετοχή των γονέων κυρίως στη νομοθεσία για παροχή ειδικής αγωγής, αφού η όλη διαδικασία προϋποθέτει σε όλα της τα στάδια τόσο την ενημέρωση και συναίνεση όσο και τη συμμετοχή και συνεργασία των γονέων. Όσον αφορά την υπόλοιπη εκπαιδευτική νομοθεσία, παρατηρείται ότι συμμετέχουν απλά οι εκπρόσωποι του Συνδέσμου Γονέων σε επιτροπές του σχολείου, όπως στη Συμβουλευτική Επιτροπή του σχολείου, στο Πειθαρχικό Συμβούλιο, σε συγκεκριμένες συνεδρίες του καθηγητικού συλλόγου, ενώ ο νόμος προβλέπει ενεργή εμπλοκή των γονέων στην εκδρομή στην Ελλάδα.

Συνεπώς, δεν υπάρχει κάποια σαφής πολιτική που να εμπλέκει τους γονείς στο σύνολό τους στο σχολικό περιβάλλον, παρά μόνο μερική αντιπροσώπευση μέσω των εκπροσώπων τους σε μακροεπίπεδο.

Άρα, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι δεν υπάρχει πολιτική για προώθηση συνεργασίας σχολείου και οικογένειας, όπως ούτε και καθορισμένη πολιτική για τον ρόλο των γονέων σε σχέση με την με κατ' οίκον εργασία και την παροχή ανατροφοδότησης από το σπίτι προς το σχολείο. Επίσης, η εκπαιδευτική νομοθεσία της Κύπρου δεν επιδιώκει να εντοπίσει τους τρόπους εμπλοκής των γονέων στο σχολικό περιβάλλον και στο εκπαιδευτικό έργο του σχολείου. Ακόμη, η νομοθεσία δεν επιδιώκει να προσεγγίσει τους γονείς ως σημαντικούς συμβαλλομένους στην προώθηση δράσεων και έργων του σχολείου, όπως ούτε και σε προγράμματα αξιολόγησης της σχολικής μονάδας για βελτίωση της αποτελεσματικότητάς της.

## ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ: ΧΡΗΣΗ ΔΙΑΘΕΣΙΜΩΝ ΕΓΚΑΤΑΣΤΑΣΕΩΝ ΣΤΗΝ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Δεν εντοπίζεται κάποια σαφής πολιτική σχετικά με τη χρήση διαθέσιμων εγκαταστάσεων στην κοινότητα για την υποστήριξη της διδασκαλίας, παρά μόνο κάποιες αναφορές σε άρθρα του νόμου για την παροχή ειδικής εκπαίδευσης.

Φαίνεται, λοιπόν, ότι στην περίπτωση του εκπαιδευτικού συστήματος της Κύπρου η διδασκαλία διενεργείται σχεδόν αποκλειστικά εντός της παραδοσιακής τάξης, η κοινότητα δεν συμμετέχει ενεργά και λειτουργικά στη διαδικασία της μάθησης παρέχοντας εγκαταστάσεις ή εξοπλισμό. Στην ουσία, όπως παρατηρήθηκε και προηγουμένως, συνάγεται το συμπέρασμα ότι η νομοθεσία συντηρεί ένα εσωστρεφές σχολείο και καθόλου ανοικτό προς την κοινωνία και την κοινότητα.

## ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ: ΧΡΗΣΗ ΕΙΔΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΓΙΑ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Δεν εντοπίζεται κάποια σαφής πολιτική σχετικά με την εμπλοκή ειδικών στην κοινότητα για υποστήριξη της διδασκαλίας, παρά συγκεκριμένων ειδικών στην περίπτωση της νομοθεσίας για παροχή ειδικής εκπαίδευσης. Το γεγονός αυτό ενδεχομένως να οφείλεται στην απουσία πολιτικής για ενιαία εκπαίδευση (αντί ειδικής εκπαίδευσης που ισχύει τώρα), η οποία να προνοεί από το εκπαιδευτικό σύστημα την κάλυψη όλων των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών/μαθητριών στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού. Επίσης, η απουσία πολιτικής για προώθηση δραστηριοτήτων πέραν των ακαδημαϊκών απαιτήσεων και ομαλής ένταξης των ελεύθερων και δημιουργικών (αυτή τη στιγμή εξωσχολικών) δραστηριοτήτων στο αναλυτικό πρόγραμμα δεν απαιτεί την εμπλοκή άλλου εξειδικευμένου προσωπικού.

Συνεπώς, η τάση του εκπαιδευτικού συστήματος της Κύπρου, όπως απορρέει από την εκπαιδευτική νομοθεσία, για ομογενοποίηση μαθητών/μαθητριών με έμφαση στις μαθησιακές τους αποδόσεις και περιορισμένη προσοχή στις διαφορετικές τους ανάγκες

και ικανότητες, οδηγεί στο συμπέρασμα ότι το σύστημα δεν προνοεί εξωστρεφή και ανοικτά σχολεία προς την κοινότητα και την κοινωνία.

#### ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ: ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ ΓΙΑ ΓΟΝΕΙΣ

Δεν εντοπίζεται κάποια πολιτική σχετικά με την οργάνωση μαθησιακών δραστηριοτήτων για γονείς, πέραν μίας αναφοράς στον νόμο για την ειδική εκπαίδευση για κατάρτισμό σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς εξατομικευμένου προγράμματος εκπαίδευσης και παρακολούθησης της εξέλιξης του παιδιού στη βάση των αξιολογημένων αναγκών του (Ο περί Αγωγής και Εκπαίδευσης Παιδιών με Ειδικές Ανάγκες Νόμος του 1999 (113(I)/1999), Μέρος IV, άρθρο 13).

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ**

### ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΥΣΤΗΜΑΤΩΝ

Η συγκεκριμένη έρευνα επικεντρώθηκε στη σύγκριση εκπαιδευτικών πολιτικών σε τρία εκπαιδευτικά συστήματα χρησιμοποιώντας το θεωρητικό μοντέλο του ΔΜΕΑ. Η σύγκριση αυτή επιδιώχθηκε μέσω ανάλυσης περιεχομένου εκπαιδευτικών νόμων της Εσθονίας, της Νορβηγίας και της Κύπρου. Όπως αναφέρθηκε ήδη από την ανασκόπηση βιβλιογραφίας στόχος της συγκεκριμένης διπλωματικής εργασίας ήταν να μη συγκρίνει τις κατατάξεις των χωρών ως προς τα μαθησιακά αποτελέσματα σε γνωστικά αντικείμενα σε διεθνείς έρευνες αφού ένα τέτοιο εγχείρημα ήδη επιχειρήθηκε πολλάκις στη βιβλιογραφία ως δευτερογενείς αναλύσεις, οι οποίες όμως δεν μπορούν να βοηθήσουν τα εκπαιδευτικά συστήματα να κατανοήσουν τις ελλείψεις και τα λάθη τους και εντέλει να βελτιώσουν την αποτελεσματικότητα των μαθητών/μαθητριών τους.

Ως εκ τούτου, στόχος της ερευνητικής αυτής προσπάθειας ήταν να κατευθυνθεί στην ανάλυση και επεξήγηση των πολιτικών και των πρακτικών των τριών υπό εξέταση εκπαιδευτικών συστημάτων. Με λίγα λόγια, η διπλωματική αυτή εργασία δομήθηκε στη



λογική ότι η ύπαρξη πολιτικής εκ μέρους των συστημάτων φανερώνουν εθνικές προτεραιότητες, ύπαρξη δημοσίων προβλημάτων αλλά και σενάρια δράσης, ενώ την ίδια ώρα η μη ύπαρξη πολιτικών φανερώνει και την απόσταση του εκπαιδευτικού συστήματος από την οποιαδήποτε θετική επίδραση στη μάθηση. Πώς λοιπόν συνδέεται το επίπεδο του συστήματος και οι εκπαιδευτικές πολιτικές του με το τελικό επιθυμητό αλλά και επιδιωκόμενο για κάθε εκπαιδευτικό σύστημα αποτέλεσμα, το οποίο είναι τα μαθησιακά αποτελέσματα, δηλαδή η μάθηση των αποδεκτών (μαθητών/μαθητριών) των πολιτικών του συστήματος; Συνεπώς, αυτό που η συγκεκριμένη εργασία εισηγείται είναι ο εμπλουτισμός της Έρευνας για την Εκπαιδευτική και Σχολική Αποτελεσματικότητα με την έρευνα για τις ίδιες τις εκπαιδευτικές πολιτικές.

Αναλυτικότερα, το βασικό συμπέρασμα που προκύπτει και από την συγκεκριμένη διπλωματική εργασία είναι ότι εφόσον η επίδραση των παραγόντων του επιπέδου του συστήματος είναι έμμεση στα μαθησιακά αποτελέσματα, σε αντίθεση με την άμεση επίδραση των παραγόντων του επιπέδου του σχολείου και της τάξης (διδασκαλίας), η έρευνα θα πρέπει να επικεντρωθεί στη μελέτη των εκπαιδευτικών πολιτικών του συστήματος που αφορούν το σχολείο και τη διδασκαλία (Kyriakides et al., 2021).

Η μελέτη λοιπόν των εκπαιδευτικών νομοθεσιών των προαναφερθείσων χωρών οδηγεί σε κάποια συμπεράσματα, τα οποία όμως δεν μπορούν να γενικευθούν για τους μεθοδολογικούς λόγους που αναφέρονται στο Κεφάλαιο 2.

Ειδικότερα, όσον αφορά το εκπαιδευτικό σύστημα της Εσθονίας, το οποίο είναι το αποτελεσματικότερο και αποδοτικότερο στην Ευρώπη, παρατηρείται ότι η νομοθεσία κυρίως θέτει ένα γενικό πλαίσιο λειτουργίας των σχολείων. Πρόκειται για ένα ισχυρά αποκεντρωμένο εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο επιδιώκει μέσω της εκπαιδευτικής του νομοθεσίας να λειτουργήσει υποστηρικτικά προς τα σχολεία, εξασφαλίζοντας για παράδειγμα τη χρηματοδότησή τους. Όπως φαίνεται και στον Πίνακα 1, η Εσθονία συγκεντρώνει τον μικρότερο αριθμό πολιτικών στους παράγοντες του συστήματος με βάση το θεωρητικό μοντέλο του ΔΜΕΑ, σε σύγκριση με τις άλλες δύο χώρες που εξετάζονται. Συνεπώς, μελετώντας την εσθονική εκπαιδευτική νομοθεσία παρατηρώ ότι η πλειοψηφία των σημαντικών αποφάσεων (π.χ. διαχείριση διδακτικού χρόνου,

επιμόρφωση εκπαιδευτικών, απουσίες εκπαιδευτικών, πρόσληψη και απόλυση εκπαιδευτικών, αξιολόγηση μαθητών/μαθητριών, επιλογή διδακτικών μεθόδων και διδακτικών εγχειριδίων, περιεχόμενο αναλυτικού προγράμματος σε προαιρετικά μαθήματα) λαμβάνονται σε επίπεδο σχολείου, ενώ το εκπαιδευτικό σύστημα περιορίζει την σχεδόν απόλυτη αυτονομία των σχολείων κυρίως σε θέματα που αφορούν τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες των εκπαιδευτικών ή σε θέματα που αφορούν το βασικό (ελάχιστο) αναλυτικό πρόγραμμα.

Περιορισμένη αυτονομία παρατηρείται, επίσης, σε θέματα οικονομικής διαχείρισης των σχολείων, αφού το κράτος διασφαλίζει την οικονομική ευρωστία όλων των σχολικών μονάδων, δημοσίων και ιδιωτικών, με στόχο τη διασφάλιση της παροχής ίσων ευκαιριών μάθησης τόσο σε ποσότητα όσο και σε ποιότητα. Η επιλογή της Εσθονίας να περιορίσει την απόλυτη σχεδόν αυτονομία των σχολείων της σε θέματα οικονομικής διαχείρισης δείχνει την πολιτική σημασία που δίνει το εκπαιδευτικό της σύστημα σε θέματα ισότητας ευκαιριών. Συγκεκριμένα, το σύστημα έρχεται να ενισχύσει και να καλύψει κενά οποιουδήποτε σχολείου, δημοσίου ή ιδιωτικού, εφόσον καταγράφεται ανάγκη για χρηματοδότηση. Στην ουσία το εκπαιδευτικό σύστημα παρέχει ίσες ευκαιρίες προς όλο τον μαθητικό πληθυσμό, μειονοτικό ή όχι, ανήλικο ή ενήλικο, εντελώς δωρεάν στηρίζοντας τα σχολεία του.

Ταυτόχρονα, ως προς τη διάσταση του σταδίου, σύμφωνα με το θεωρητικό μοντέλο του ΔΜΕΑ, παρατηρείται ότι η εκπαιδευτική νομοθεσία προβαίνει σε προσεκτικές τροποποιήσεις, σε μικρές και στοχευμένες αλλαγές.

Άρα, συνάγεται το συμπέρασμα ότι το εσθονικό εκπαιδευτικό σύστημα ωθεί τους/τις μαθητές/μαθήτριες αλλά και τους/τις εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διεργασία παρακινώντας τους προς την ανάληψη πρωτοβουλιών. Πολύ σημαντική παρατήρηση είναι ότι πέραν των εκπαιδευτικών και των μαθητών/μαθητριών, ενεργό και λειτουργικό ρόλο στη σχολική και εκπαιδευτική διεργασία έχουν και οι γονείς, οι οποίοι δεν είναι απλοί εξωτερικοί παρατηρητές, όπως συμβαίνει στα άλλα δύο υπό εξέταση εκπαιδευτικά συστήματα, αλλά αντιθέτως είναι συνδιαμορφωτές καθώς και ζωτικό και ενεργό στοιχείο της σχολικής και εκπαιδευτικής ζωής των παιδιών τους. Με

λίγα λόγια, η εκπαιδευτική νομοθεσία διασφαλίζει ότι οι γονείς θα έχουν αξιακά την ίδια συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών τους, όπως τα ίδια τα παιδιά και οι εκπαιδευτικοί. Εν ολίγοις, η εκπαιδευτική νομοθεσία κατορθώνει να δημιουργήσει το αίσθημα του «ανήκειν» (ownership) και συνεπακόλουθα της ευθύνης στους βασικούς εμπλεκόμενους στη μάθηση.

Ταυτόχρονα, μέσα από τη μελέτη της εσθονικής εκπαιδευτικής νομοθεσίας, προκύπτει ότι υπάρχει το νομοθετικό πλαίσιο που προάγει την όχι συμβατική διδασκαλία της παράδοσης/παράθεσης γνώσεων. Το σύστημα μέσα από τη νομοθεσία του προωθεί τη βιωματική διδασκαλία αφού όλες οι «εξωσχολικές» δραστηριότητες εντάσσονται στη διδασκαλία και στη μάθηση. Το εσθονικό παράδειγμα εκπαίδευσης, όπως μπορεί να περιγραφεί από τη νομοθεσία του, προάγει πέραν των γνωστικών δεξιοτήτων, τις μεταγνωστικές αλλά και συναισθηματικές δεξιότητες, τις οποίες οι διεθνείς έρευνες δεν μετρούν. Επιπλέον, στο εσθονικό εκπαιδευτικό σύστημα διασφαλίζεται η διαφοροποιημένη διδασκαλία και η κάλυψη όλων των μαθησιακών αναγκών του συνόλου του μαθητικού πληθυσμού με ενίσχυση του συστήματος με ειδικούς όλων των ειδικοτήτων αγοράζοντας τις υπηρεσίες τους η ίδια η κοινότητα με χρηματοδότηση του κράτους. Σημειώνεται, επίσης, ότι με βάση τη νομοθεσία πριν την έναρξη της φοίτησης των παιδιών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην ηλικία των επτά χρόνων, το σύστημα αξιολογεί τον/την μαθητή/μαθήτρια γνωστικά και μεταγνωστικά από την προδημοτική εκπαίδευση με στόχο την υποστήριξη γνωστικά και μεταγνωστικά των παιδιών με ειδικούς (λογοθεραπευτές, εργοθεραπευτές, ψυχολόγους) διασφαλίζοντας την ομαλή μετάβασή τους και την σωστή τους ενσωμάτωση στο βασικό/υποχρεωτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα.

Αξίζει να σημειωθεί ακόμη, ότι το εσθονικό σχολείο, όπως παρουσιάζεται μέσα από την εκπαιδευτική νομοθεσία, είναι ιδιαίτερα εξυπηρετικό προς τις μαθησιακές ανάγκες του μαθητικού του πληθυσμού. Θα μπορούσε να ειπωθεί ότι το σχολείο προσαρμόζεται στις ανάγκες του/της μαθητή/μαθήτριας και όχι ο/η μαθητής/μαθήτρια στις ανάγκες του σχολείου, κάτι που όπως επισημαίνεται παρακάτω ισχύει στο εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου. Συνεπώς, στην εσθονική εκπαιδευτική νομοθεσία εντόπισα άρθρα νόμου που δημιουργούν τις συνθήκες εκείνες για υποστήριξη της μάθησης με στόχο ο/η

μαθητής/μαθήτρια να μπορεί απρόσκοπτα να αφιερωθεί στην εκπαίδευσή του/της. Οι υποστηρικτικές αυτές παροχές του συστήματος είναι για παράδειγμα η διασφάλιση της σίτισης, της απρόσκοπτης και έγκαιρης μεταφοράς των μαθητών/μαθητριών, ακόμη και της διαμονής ως οικότροφοι.

Ακόμη και οι εγκαταστάσεις του σχολικού κτηρίου εξυπηρετούν όχι μόνο την συμβατική διδασκαλία/παρακολούθηση αλλά και τη βιωματική διδασκαλία μέσα από τη χρήση τους από τους/τις μαθητές/μαθήτριες για τα χόμπι και τις δραστηριότητές τους. Εάν οι μαθητές/μαθήτριες δεν μπορούν να υλοποιήσουν τα ενδιαφέροντά τους στον σχολικό χώρο λόγω ανεπαρκούς εξοπλισμού ή έλλειψης του αντίστοιχου προσωπικού, τότε το κράτος καλύπτει το κενό μέσω των τοπικών του αρχών. Άρα, ο χώρος του σχολείου μετατρέπεται σε χώρο που οι μαθητές/μαθήτριες διδάσκονται, μαθαίνουν, αναπτύσσουν δεξιότητες, ξεκουράζονται και ψυχαγωγούνται. Κατά συνέπεια, δεν υπάρχουν εξωσχολικές δραστηριότητες στο εσθονικό σχολείο, αφού όλες οι δραστηριότητες, χόμπι και ενδιαφέροντα λαμβάνουν χώρα εντός του σχολείου.

Η ίδια εκπαιδευτική φιλοσοφία απορρέει και από τα άρθρα του νόμου σχετικά με την πειθαρχία και την τιμωρία. Αναλυτικότερα, φαίνεται ότι στο εκπαιδευτικό σύστημα της Εσθονίας δεν υπάρχει η έννοια της «τιμωρίας» αλλά της παιδαγωγικής αναμόρφωσης των μαθητών/μαθητριών. Τα παιδαγωγικά μέτρα που προτείνει ο νόμος είναι εντελώς συμβατά με το θεωρητικό μοντέλο του ΔΜΕΑ, αφού σε καμία περίπτωση δεν στερείται διδακτικό χρόνο ο/η μαθητής/μαθήτρια, το οποίο σε αντίθετη περίπτωση θα μπορούσε να αποτελεί και κίνητρο για τον/την μαθητή/μαθήτρια που επιλέγει να μην πειθαρχεί.

Από τα παραπάνω, προκύπτει το συμπέρασμα ότι η Εσθονία ακολούθησε μακροπρόθεσμα μία συνετή εκπαιδευτική πολιτική, η οποία σε μεγάλο βαθμό είναι αντισταθμιστική (ο παράγοντας του ΚΟΕ μέσω της εκπαιδευτικής πολιτικής παύει να επιδρά στη μάθηση αρνητικά) ενώ ταυτόχρονα στηρίξε μέσω των πολιτικών της τη διδασκαλία και το σχολείο. Βασικό όραμα που απορρέει οριζόντια από όλη την εκπαιδευτική της νομοθεσία και αφορά όλους τους παράγοντες του ΔΜΕΑ στο επίπεδο του συστήματος είναι η εξασφάλιση της ισότητας των ευκαιριών και γι' αυτόν τον λόγο θα μπορούσε να ειπωθεί ότι οι πολιτικές της απευθύνονται κυρίως στο επίπεδο του σχολείου και της τάξης.

Ακόμη, πέραν της διάστασης της διαφοροποίησης, η οποία είναι συνεχώς παρούσα οριζόντια σε όλη τη νομοθεσία, παρατηρείται ότι και η διάσταση της εστίασης αλλά και της ποιότητας φαίνονται να είναι συνεχώς παρούσες στην εσθονική εκπαιδευτική νομοθεσία. Με λίγα λόγια, τα άρθρα του νόμου που μελέτησα, παρατήρησα ότι είναι εστιασμένα στην εκπαιδευτική πολιτική που αναφέρονταν και εντελώς συμβατά με τη βιβλιογραφία της ΕΕΑ. Τέλος, στην περίπτωση της Εσθονίας θεωρώ πολύ σημαντικές τις διαστάσεις της συχνότητας και του σταδίου. Σχετικά με τη συχνότητα, φαίνεται ότι δεν υπάρχει τεράστιος όγκος εκπαιδευτικής νομοθεσίας σε αρκετούς παράγοντες αποτελεσματικότητας του συστήματος, κυρίως σε θέματα διαχείρισης της διδασκαλίας και των εκπαιδευτικών, όπως και σε θέματα σχολικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Όσον αφορά τη διάσταση του σταδίου παρατηρείται ότι η εκπαιδευτική νομοθεσία δεν τροποποιείται απερίσκεπτα αλλά μάλλον στοχευμένα σε βάθος χρόνου με μικρές αλλαγές, οι οποίες δεν αλλάζουν ούτε επηρεάζουν τη φιλοσοφία και το όραμα του εσθονικού εκπαιδευτικού συστήματος για στοχευμένη εκπαιδευτική πολιτική στη βάση της ισότητας των ευκαιριών και στην παροχή ελευθερίας στο επίπεδο της τάξης και του σχολείου διασφαλίζοντας μία ποιοτική εκπαιδευτική ζωή στους τελικούς παραλήπτες της μάθησης, δηλαδή στους/στις μαθητές/μαθήτριες.

Όσον αφορά το εκπαιδευτικό σύστημα της Νορβηγίας, όπως έχει ήδη προαναφερθεί στην Εισαγωγή, σημειώνεται ότι επιλέχθηκε η σκανδιναβική αυτή χώρα λόγω της κατάταξης της στο μέσο της Ευρώπης με βάση τα μαθησιακά της αποτελέσματα ενώ μεταξύ των χωρών της Σκανδιναβίας κατατάσσεται πρώτη ως προς τον αριθμό πολιτικών που αφορούν το επίπεδο του σχολείου.

Το νορβηγικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν είναι πλήρως αποκεντρωμένο, όπως συμβαίνει στην περίπτωση της Εσθονίας, αλλά μερικώς αποκεντρωμένο με μεγάλη έμφαση στη διαχείριση των σχολείων από τις τοπικές αρχές (δήμους και κομητείες), οι οποίες είναι ταυτόχρονα και οι ιδιοκτήτες των σχολικών μονάδων. Η μερική και όχι πλήρης αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος της Νορβηγίας φαίνεται και από τη διάσταση της συχνότητας αφού σε σχέση με την Εσθονία παρατηρείται μεγαλύτερος

αριθμός άρθρων νόμου που ρυθμίζουν συγκεκριμένες πολιτικές με βάση τους παράγοντες του ΔΜΕΑ στο επίπεδο του συστήματος.

Αξίζει να σημειωθεί, ότι το βασικό συμπέρασμα που απορρέει με βάση τη διάσταση της συχνότητας, είναι ότι η Νορβηγία δίνει ιδιαίτερη έμφαση στη ρύθμιση και οριοθέτηση των εκπαιδευτικών πολιτικών που αφορούν την παροχή ίσων ευκαιριών αλλά και πολιτικές που αφορούν το σχολικό περιβάλλον. Όσον αφορά την ισότητα των ευκαιριών, και στη Νορβηγία το σύστημα εξασφαλίζει την ίση πρόσβαση χωρίς αποκλεισμούς όλων των μαθητών/μαθητριών είτε προέρχονται από μειονοτικές είτε από πλειονοτικές ομάδες του πληθυσμού. Η ισότητα των ευκαιριών φαίνεται να διατρέχει οριζόντια όλη την εκπαιδευτική νομοθεσία και να βασίζεται σε συγκεκριμένο αξιακό σύστημα, το οποίο εκφράζεται και από το βασικό αναλυτικό πρόγραμμα. Συγκεκριμένα, μαθήματα όπως τα Θρησκευτικά και η Φιλοσοφία είναι βασικά μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος και στόχο έχουν την ανάπτυξη κριτικής σκέψης.

Όσον αφορά τους υπόλοιπους εμπλεκόμενους στη μαθησιακή διεργασία, παρατηρώ ότι οι τοπικές αρχές διαδραματίζουν σημαίνοντα και βασικό λειτουργικό ρόλο, οι ειδικοί συνεπικουρούν στη μάθηση καλύπτοντας κενά μετά από διευθέτηση των τοπικών αρχών, ενώ οι γονείς δεν κατέχουν τον ίδιο ρόλο που κατέχουν οι γονείς στην Εσθονία αλλά διατηρούν το δικαίωμα της ελεύθερης επιλογής σχολείου με βάση τις ανάγκες της οικογένειας και του παιδιού τους. Το γεγονός ότι, το σύστημα παρέχει στους γονείς το δικαίωμα της ελεύθερης επιλογής σχολείου σε συνδυασμό με μία ελάχιστη χρηματοδότηση από το κράτος των σπουδών των παιδιών τους, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι η Νορβηγία κινείται σε πιο νεοφιλελεύθερες τάσεις στην παιδεία, οι οποίες καθορίζονται από τη βασική αρχή της αγοράς: της προσφοράς και της ζήτησης. Εντούτοις, η ύπαρξη ενός κοινού εθνικού προγράμματος σπουδών και η διασφάλιση από τον νόμο των ίσων ευκαιριών ελέγχουν τον ανταγωνισμό.

Συνοψίζοντας, το εκπαιδευτικό σύστημα της Νορβηγίας θέτει κάποιους βασικούς εθνικούς στόχους επιτρέποντας στους εμπλεκόμενους φορείς να θέσουν τους δικούς τους όρους ως προς την υλοποίησή τους. Οι εμπλεκόμενοι φορείς είναι οι τοπικές αρχές, η διεύθυνση των σχολείων, οι εκπαιδευτικοί και οι σύλλογοι των γονέων και όχι απευθείας το σύνολο

των γονέων, όπως συμβαίνει στην Εσθονία. Οι εμπλεκόμενοι φορείς είναι αυτοί που καλούνται να λάβουν αποφάσεις για τη διαχείριση, τη συντήρηση και την αξιοποίηση του κτηριακού εξοπλισμού ή την πρόσληψη και απόλυση εκπαιδευτικού προσωπικού. Για παράδειγμα, η νορβηγική εκπαιδευτική νομοθεσία προβλέπει το δικαίωμα της πρόσβασης των μαθητών/μαθητριών των σχολείων σε βιβλιοθήκη, η οποία να διαθέτει συλλογή σχολικών βιβλίων και εγχειρημάτων. Οι ιδιοκτήτες των σχολείων (τοπικές αρχές) πρέπει να αξιοποιήσουν την πιο κοντινή βιβλιοθήκη στο σχολείο ενισχύοντάς την με τη σχετική σύμφωνα με τον νόμο σχολική συλλογή βιβλίων.

Όπως και στην Εσθονία έτσι και στη Νορβηγία, παρατηρείται η συμπερίληψη και η ενιαία εκπαίδευση με διαφοροποίηση διδασκαλίας. Πρόκειται για εκπαιδευτικά συστήματα ευέλικτα και ανοικτά στη διαφορετικότητα με βασική αρχή τους την ισότητα στην πρόσβαση. Για παράδειγμα, στη Νορβηγία πολύ σημαντικός είναι ο νόμος για τη γλωσσική και πολιτισμική διδασκαλία, στον οποίο φαίνεται ξεκάθαρα η ισάξια προσέγγιση της μειονοτικής γλώσσας Σάμι, η οποία είναι η μεγαλύτερη μειονοτική γλώσσα στη χώρα, με τη νορβηγική. Γενικότερα, ο νορβηγικός εκπαιδευτικός νόμος αγγίζει θέματα ετερότητας και συμπερίληψης οριζόντια σε όλες τις εκπαιδευτικές πολιτικές του με βάση τους παράγοντες του συστήματος στο ΔΜΕΑ. Η βασική αυτή προσέγγιση του συστήματος αφορά όχι μόνο τη διδακτική διεργασία αλλά και τις παρασχολικές και εξωσχολικές δραστηριότητες (εκδρομές, γιορτές, εκδηλώσεις, μαθητικά συμβούλια και σύνδεσμοι γονέων).

Ακόμη, ο νόμος δίνει ιδιαίτερη έμφαση στη δημιουργία κατάλληλου και υποστηρικτικού για τη μάθηση σχολικού περιβάλλοντος με μεγάλο αριθμό εκπαιδευτικών πολιτικών να αφορούν τη διασφάλιση ενός υγιούς και ασφαλούς σχολικού περιβάλλοντος, το οποίο δρα υποστηρικτικά και στην τάξη. Τα νορβηγικά σχολεία μέσα και από τις διατάξεις του νόμου λειτουργούν ως πρότυπες κοινωνίες αφού προωθούνται υγιείς κοινωνικές συμπεριφορές.

Επιπλέον, το εκπαιδευτικό σύστημα της Νορβηγίας παρέχει συνεχείς ευκαιρίες για επανένταξη ή συνέχιση της μάθησης και ιδιαίτερη έμφαση στην αξιοποίηση των δεξιοτήτων πέραν της παροχής γνώσεων αναπτύσσοντας μία στενή σχέση μεταξύ εκπαίδευσης και Βιομηχανίας. Στον νορβηγικό εκπαιδευτικό νόμο, η επαγγελματική

εκπαίδευση και κατάρτιση είναι σαφώς οριοθετημένη ως διπλό σύστημα μάθησης με ενεργή εμπλοκή της Βιομηχανίας τόσο στον καταρτισμό όσο και στην υλοποίηση και αξιολόγησή του.

Όπως και στην περίπτωση της Εσθονίας έτσι και στην περίπτωση της Νορβηγίας, παρατηρείται ότι τα άρθρα της εκπαιδευτικής νομοθεσίας είναι εστιασμένα στην εκπαιδευτική πολιτική που συμφωνεί με τα πορίσματα της μέχρι στιγμής ΕΕΑ, ενώ ως προς τη διάσταση του σταδίου δεν παρατηρείται υπερβολικά μεγάλος αριθμός τροποποιήσεων.

Όσον αφορά το εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου, εντοπίζω μία βασική διαφορά σε σχέση με τα δύο άλλα υπό εξέταση εκπαιδευτικά συστήματα στον τρόπο λειτουργίας του, η οποία απορρέει και από την ανάλυση περιεχομένου των εκπαιδευτικών του νόμων αλλά και από την κωδικοποίησή τους με βάση το εργαλείο του ΔΜΕΑ. Συγκεκριμένα, το πλήρως συγκεντρωτικό σύστημα εκπαίδευσης στην Κύπρο (όλα σχεδόν ρυθμίζονται κεντρικά από το κράτος χωρίς παροχή αυτονομίας στις τοπικές αρχές ή στους εμπλεκόμενους στη μάθηση: εκπαιδευτικούς, διεύθυνση σχολείων, μαθητές/μαθήτριες, γονείς, παρότι ενδεχομένως να παρέχεται ελάχιστη αυτονομία στους διευθυντές/διευθύντριες σε επουσιώδη διοικητικά θέματα των σχολείων), ρυθμίζει και κανονικοποιεί τα πάντα. Είναι γι' αυτόν τον λόγο που ποσοτικά (διάσταση συχνότητας) η Κύπρος επιδεικνύει μεγάλο αριθμό εκπαιδευτικών νομοθεσιών με σωρεία εκτενών άρθρων και με συχνές και πολλές τροποποιήσεις (διάσταση σταδίου).

Σε αντίθεση, με τα εκπαιδευτικά συστήματα της Εσθονίας και της Νορβηγίας, τα οποία ανεξαρτήτως πολιτικής διακυβέρνησης των χωρών, διαθέτουν έναν μακροχρόνιο σχεδιασμό τον οποίο παρακολουθούν καταγράφοντας τα αποτελέσματα της εξέλιξής του, στην Κύπρο παρατηρείται το φαινόμενο των συχνών τροποποιήσεων των νόμων, των συχνών μεταρρυθμιστικών αλλαγών και της μη καταγραφής της επίδρασης αυτών των αλλαγών. Ταυτόχρονα, παρατηρείται και το φαινόμενο της μη ουσιαστικής αναπροσαρμογής βασικών εκπαιδευτικών νόμων, όπως για παράδειγμα η μη ουσιαστική αλλαγή του τρόπου αξιολόγησης των εκπαιδευτικών από το 1976 μέχρι και σήμερα ή η μη αλλαγή του τρόπου πρόσληψης και αντικατάστασης εκπαιδευτικού προσωπικού από



την δεκαετία του 1960 μέχρι και το 2017. Συνεπώς, είναι πολύ δύσκολο, σε αντίθεση με τις άλλες δύο χώρες, να εντοπιστεί το βασικό εκπαιδευτικό όραμα της Κύπρου, το οποίο να προκύπτει από την εκπαιδευτική της νομοθεσία, που στην ουσία θα καλεστεί οριζόντια να το υλοποιήσει. Τόσο οι ξεχωριστές νομοθεσίες όσο και τα ίδια τα άρθρα των νόμων φαίνονται να διεκπεραιώνουν και να κανονικοποιούν συγκεκριμένο στόχο κάθε φορά χωρίς να μπορούν να ενταχθούν κάτω από ένα κοινό και γενικό όραμα.

Για παράδειγμα, η νομοθεσία για την ειδική εκπαίδευση ρυθμίζει ξεχωριστά, και ανεξάρτητα από οτιδήποτε άλλο, μόνο τον τρόπο παροχής εκπαίδευσης σε παιδιά με οποιασδήποτε φύσης «αναπηρία». Η νομοθεσία αυτή διαχωρίζει τους/τις μαθητές/μαθήτριες και αγνοεί τις εκπαιδευτικές ανάγκες του συνόλου του μαθητικού πληθυσμού.

Επιπλέον, η εικόνα του δημοσίου σχολείου στην Κύπρο, όπως αυτή προκύπτει μέσα από τη νομοθεσία, είναι η εικόνα ενός κλειστού προς την κοινωνία και καθόλου ευέλικτου οργανισμού. Οι γονείς ενημερώνονται τυπικά δύο φορές τον χρόνο για την αξιολόγηση των παιδιών τους, δεν έχουν ουσιαστικό λόγο και εμπλοκή κατά τη διάρκεια της μαθητικής διεργασίας. Ακόμη, σε αντίθεση με τα δύο άλλα εκπαιδευτικά συστήματα, οι σχολικές μονάδες δεν είναι ανοιχτές για επώρρωση του έργου τους από ειδικούς στην κοινότητα, αφού αυτοί παρέχονται κεντρικά από το σύστημα αναλόγως της διαθεσιμότητας και της οικονομικής ευχέρειας. Ταυτόχρονα, ειδικά συμβουλευτικά σώματα για διάφορα θέματα στελεχώνονται όχι από ειδικούς αλλά από στελέχη του ΥΠΑΝ και της διεύθυνσης των σχολείων.

Με βάση τις παραπάνω παρατηρήσεις, προκύπτει ότι παρά τον μεγάλο όγκο εκπαιδευτικής νομοθεσίας στην Κύπρο, την ίδια στιγμή η νομοθεσία αυτή φαίνεται να μην έχει συγκεκριμένο όραμα ή στόχο, να μη συσχετίζεται με τον απώτερο στόχο της εκπαίδευσης, που είναι η βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, ενώ η νομοθεσία φαίνεται να μην απευθύνεται σε ξεκάθαρες πολιτικές. Όπως έχει ήδη διατυπωθεί στην έρευνα, η εκπαίδευση στην Κύπρο φαίνεται να ακολουθεί τα πολιτικά γεγονότα, τα οποία συνήθως καθορίζονται από σκοπιμότητες συγκεκριμένων συμφερόντων ομάδων εξουσίας χωρίς να

μπορέσει ακόμη να καταρτίσει ένα μακρόπνοο εκπαιδευτικό σχεδιασμό (Klerides, 2011; Koutselini, 1997).

Επιπλέον, παρατηρώ ότι η εκπαιδευτική νομοθεσία στην Κύπρο περιορίζει δραστικά τους/τις εκπαιδευτικούς, οι οποίοι δεν απολαμβάνουν ελευθερία επιλογής διδακτικών εγχειριδίων που να εξυπηρετούν τις κάθε φορά ανάγκες των μαθητών/μαθητριών τους, όπως ούτε για παράδειγμα ελευθερία στη διαχείριση και ρύθμιση του διδακτικού τους χρόνου ή του τρόπου αξιολόγησης/ανατροφοδότησης των μαθητών/μαθητριών τους. Ακόμη, φαίνεται ότι γενικά η εκπαιδευτική νομοθεσία της Κύπρου δεν ασχολείται στον ίδιο βαθμό και έκταση με παράγοντες του επιπέδου του σχολείου και της τάξης, όπως στις δύο άλλες υπό εξέταση χώρες. Με λίγα λόγια, φαίνεται να απουσιάζει η από τα κάτω προς τα πάνω «επικοινωνία» και ανατροφοδότηση του συστήματος από τους/τις μαθητές/μαθήτριες και τους/τις εκπαιδευτικούς. Αν αναλογιστεί κανείς ότι η νομοθεσία αφορά στην εγκαθίδρυση της αλλαγής θεσμικά (Goodson, 2014), η απουσία στην κυπριακή νομοθεσία σαφών πολιτικών που να αφορούν τη διδασκαλία (π.χ. ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση, διδακτικές μέθοδοι) δείχνει τη δυσκολία του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος να προωθήσει εσωτερικές εκπαιδευτικές αλλαγές.

Καταλήγοντας, προκύπτει ότι το εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου θα πρέπει να επιδιώξει μεγαλύτερη αντιστοιχία της εκπαιδευτικής νομοθεσίας του με ξεκάθαρες εκπαιδευτικές πολιτικές, σαφώς και σύντομα διατυπωμένες και με ξεκάθαρη στόχευση εκπαιδευτικές πολιτικές. Επιπρόσθετα, βασικό είναι να καταρτίσει μακροπρόθεσμο στρατηγικό σχεδιασμό που να διατυπώνει οριζόντια ένα ξεκάθαρο και στοχευμένο όραμα για το μέλλον της εκπαίδευσης στην Κύπρο. Είναι αδήριτη ανάγκη, επίσης, να επικεντρωθεί κυρίως στη σύσταση στοχευμένων εκπαιδευτικών πολιτικών που να αφορούν πρώτα και κύρια παράγοντες της αποτελεσματικότητας των μαθητών στο επίπεδο του σχολείου και της τάξης. Τέλος, να γίνει περισσότερο ανοικτό και ευέλικτο σύστημα για να μπορεί να λαμβάνει την ανατροφοδότηση από αυτούς που ασκούν και δέχονται την εκπαίδευση στην πράξη (εκπαιδευτικοί, μαθητές/μαθήτριες, γονείς) και την ίδια στιγμή να μπορεί να καταμετρά την επίδραση των πολιτικών του για να μπορεί να αξιολογεί και να αποφασίζει

για τα περαιτέρω βήματα. Άλλα εκπαιδευτικά συστήματα, όπως της Εσθονίας και της Νορβηγίας, μπορούν να αποτελέσουν θετικά παραδείγματα στην προσπάθεια αυτή.

Τα παραπάνω συμπεράσματα της σύγκρισης συμφωνούν και με τα συμπεράσματα των Mejía-Rodríguez και Kyriakides (2022) όσον αφορά την πολιτική. Ειδικότερα, τα συμπεράσματα της μετανάλυσης ενισχύουν ακόμη περισσότερο την ανάγκη για ιδιαίτερη προσοχή όταν πρόκειται για εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, και δη για μεταρρυθμίσεις που εμπλέκουν πολιτικές αποκέντρωσης/αυτονομίας και λογοδοσίας, και ιδίως όταν πρόκειται για υλοποίηση των μεταρρυθμίσεων αυτών σε διαφορετικά συγκείμενα. Συνεπώς, όσοι χαράζουν την εκπαιδευτική πολιτική, θα ήταν καλύτερο να ακολουθούν την τακτική της αναμόχλευσης, των μικρών και σχετικά όχι τόσο κοστοβόρων πολιτικών και ταυτόχρονα των καλά εστιασμένων δράσεων, οι οποίες μερικές φορές μπορούν να παράξουν σημαντικές και περισσότερο ανθεκτικές βελτιώσεις.

## ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΕΡΕΥΝΑ

Κύριος στόχος της συγκεκριμένης διπλωματικής εργασίας ήταν να αναδείξει τη στενή συνάφεια της ΕΕΑ και της ΕΒΑ στο επίπεδο του συστήματος με τις ίδιες τις εκπαιδευτικές πολιτικές επιλέγοντας το θεωρητικό μοντέλο του ΔΜΕΑ. Αυτή όμως η ερευνητική προσπάθεια θα πρέπει να επεκταθεί και κυρίως να εγκυροποιηθεί. Οι παρακάτω προτάσεις για περαιτέρω έρευνα προκύπτουν από τους περιορισμούς της παρούσας εργασίας, η οποία μπορεί να προεκταθεί.

Επομένως, θα ήταν ενδιαφέρον η ΕΕΑ σχετικά με τους παράγοντες στο επίπεδο του συστήματος να κατευθυνθεί στην επεξήγηση των πολιτικών και πρακτικών στο επίπεδο της τάξης και του σχολείου των εκπαιδευτικών συστημάτων. Η ερευνητική αυτή ανάγκη αποτελεί αυτή τη στιγμή ερευνητικό κενό εφόσον στο επίπεδο του συστήματος δεν υπάρχουν αρκετές έρευνες και μεταanalύσεις που να εξετάζουν και να εγκυροποιούν τους παράγοντες του ΔΜΕΑ στο επίπεδο του συστήματος. Κυρίως όμως η έρευνα δεν εξέτασε την επίδραση της πολιτικής στο επίπεδο του συστήματος στα τελικά μαθησιακά αποτελέσματα. Το ερώτημα που θα πρέπει η έρευνα να απαντήσει είναι κατά πόσον η

έννοια της αποτελεσματικής πολιτικής διασυνδέεται με αποτελεσματικά εκπαιδευτικά συστήματα, όπως και κατά πόσον τα εκπαιδευτικά συστήματα μπορούν να εντοπίσουν τις αδυναμίες τους και έτσι να αναπτύξουν αντίστοιχες πολιτικές.

Ακόμη, αφορμώμενη από την προσπάθεια σύγκρισης των τριών παραπάνω εκπαιδευτικών συστημάτων με βάση την ανάλυση περιεχομένου των νομοθεσιών τους, εντόπισα ερευνητικό κενό ως προς την ύπαρξη συγκριτικών ερευνών για περαιτέρω ανάπτυξη του ΔΜΕΑ στο επίπεδο του συστήματος, οι οποίες να μπορούν να επεξηγούν την επίδραση συγκεκριμένων εθνικών εκπαιδευτικών πολιτικών στα μαθησιακά αποτελέσματα σε συγκεκριμένα συγκείμενα χωρών.

Η μελέτη των νομοθεσιών της Εσθονίας και της Νορβηγίας, εκπαιδευτικών συστημάτων περισσότερο ανοικτών στην κοινωνία από ότι αυτό της Κύπρου, έδειξε ότι το ευρύτερο εκπαιδευτικό περιβάλλον μπορεί να επιδράσει στα μαθησιακά αποτελέσματα. Περισσότερες έρευνες θα πρέπει να γίνουν για να εξετάσουν τον παράγοντα του ευρύτερου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος και συγκεκριμένα να μελετούν τα χαρακτηριστικά εκείνα που θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν για να περιγράψουν το «ευρύτερο εκπαιδευτικό περιβάλλον». Συνεπακόλουθα, ερευνητικό κενό εντόπισα και στη μελέτη των κοινωνικών και πολιτισμικών αξιών που συνδέονται με τις προσδοκίες των φορέων της εκπαίδευσης στα σχολεία σχετικά με τη μάθηση γενικότερα και τα μαθησιακά αποτελέσματα ή με την εκτίμηση της κοινωνίας για την εκπαίδευση και του κινήτρου του πληθυσμού για επιτυχή ευόδωση της εκπαίδευσης.

Η μελέτη των νομοθεσιών κυρίως στην Εσθονία και στη Νορβηγία κατέδειξε ότι πέραν των γνωστικών δεξιοτήτων, τα εκπαιδευτικά συστήματα θα πρέπει να εξετάζουν και να μετρούν και τις μεταγνωστικές δεξιότητες αλλά και τη ψυχολογία των παιδιών/εκπαιδευτικών. Συνεπώς, θα πρέπει να διασυνδεθούν οι εκπαιδευτικές πολιτικές με θεωρίες της Ψυχολογίας που αφορούν κυρίως την ανάπτυξη του παιδιού.

Ακόμη, η μελέτη των νομοθεσιών θα πρέπει να εμπλουτιστεί με περαιτέρω διερεύνηση της επίδρασης των καθεαυτών εκπαιδευτικών πολιτικών (εγκύκλιοι, κατευθυντήρια έγγραφα), που προκύπτουν από μία εκπαιδευτική αρχή, και όχι των συνθηκών που

επικρατούν. Άρα, εκτός από την έρευνα των Kyriakides et al. (2018), δεν υπάρχει αυτή τη στιγμή κάποια παρόμοια έρευνα, η οποία να μη μετρά το τι συμβαίνει στα εκπαιδευτικά συστήματα συνολικά αλλά τις επιμέρους εκπαιδευτικές πολιτικές. Η συντριπτική πλειοψηφία των ερευνών μέχρι σήμερα αποτελούν δευτερογενείς αναλύσεις Διεθνών Αξιολογήσεων Μεγάλης Κλίμακας (διεθνών ερευνών). Αναμφίβολα, όμως, το μειονέκτημα αυτών των δευτερογενών αναλύσεων είναι ότι βασίζονται σε συγκριτικές αξιολογήσεις που στόχο έχουν να κατατάξουν συγκριτικά τα συστήματα και όχι να μετρήσουν τις επίσημες πολιτικές σ' επίπεδο συστήματος.

Όπως επισημαίνουν οι Mejía-Rodríguez και Kyriakides (2022) υπάρχει αριθμητική υπεροχή ερευνών που εξετάζουν άμεσες επιδράσεις των παραγόντων του συστήματος στα μαθησιακά αποτελέσματα έναντι των ερευνών που ψάχνουν έμμεσες επιδράσεις συνεξετάζοντας την αλληλεπίδραση με άλλες μεταβλητές σε επίπεδο συστήματος ή με μεταβλητές σε άλλα επίπεδα. Όπως έχει ήδη σημειωθεί, τα θεωρητικά μοντέλα της ΕΕΑ που αναπτύχθηκαν κατά την τέταρτη φάση ανάπτυξής της, υποστηρίζουν ότι το επίπεδο του συστήματος δεν αναμένεται να έχει άμεση επίδραση στην επίδοση των μαθητών παρά έμμεση επίδραση μέσω παραγόντων που τοποθετούνται στα επίπεδα του σχολείου και της τάξης. Συνεπώς, υπερθεματίζεται η ανάγκη για ανάπτυξη περαιτέρω έρευνας που να διαφωτίζει τα έμμεσα αυτά «μονοπάτια» χρησιμοποιώντας πολυμεταβλητές στατιστικές αναλύσεις (Μοντέλα Δομικών Εξισώσεων/Structural Equation Models), έτσι ώστε να γίνουν αντιληπτοί οι μηχανισμοί και οι συνθήκες που ισχύουν για να μπορούν κάποιοι παράγοντες του συστήματος να οδηγούν εν τέλει σε καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα.

Ερευνητική ανάγκη είναι και η περαιτέρω ανάπτυξη πειραματικών και διαχρονικών μελετών, εγχείρημα το οποίο επισημαίνεται ως ιδιαίτερα δύσκολο στο επίπεδο του συστήματος, κάτι το οποίο διαφαίνεται και από το γεγονός ότι μέχρι στιγμής καμία πειραματική έρευνα δεν έχει γίνει, ενώ το 80% των ερευνών που εξετάζει η μετανάλυση των Mejía-Rodríguez και Kyriakides (2022) ήταν συγχρονικές (cross-sectional) μελέτες. Οι συγχρονικές μελέτες δεν μπορούν να αξιολογήσουν την επίδραση του υπό εξέταση παράγοντα και των πολιτικών του στην εξήγηση της διακύμανσης των μεγεθών των αποτελεσμάτων. Ακόμη, πολύ λίγες έρευνες έχουν γίνει που να εμπλέκουν το συστατικό

του χρόνου, έτσι ώστε να παρατηρηθούν αλλαγές στη συσχέτιση ενός παράγοντα στο επίπεδο του συστήματος και των πολιτικών του με τις μαθησιακές επιδόσεις σε διαφορετικά χρονικά σημεία.

Επιπλέον, θα μπορούσε η έρευνα να ασχοληθεί περαιτέρω και με την εξέλιξη του ορισμού της «εκπαιδευτικής πολιτικής», αποδίδοντάς του τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών πολιτικών όπως προκύπτουν από την ΕΕΑ και την ΕΒΑ.

Τέλος, από την παραπάνω έρευνα διαφαίνεται ότι υπάρχει δυνατότητα διεύρυνσης του ΔΜΕΑ. Συγκεκριμένα, φαίνεται ότι παράγοντες όπως η ισότητα μπορούν να προβληθούν περαιτέρω στο εργαλείο. Παρότι λοιπόν το ΔΜΕΑ ασχολείται εμμέσως με την ισότητα μέσω της διάστασης της διαφοροποίησης, δεν έχει ιδιαίτερη πολιτική αποκλειστικά για την ισότητα, που τόσο στην περίπτωση της Εσθονίας όσο και στην περίπτωση της Νορβηγίας αποτελεί ιδιαίτερα σημαντικό παράγοντα στο σύνολο της εκπαιδευτικής τους νομοθεσίας. Ακόμη, άλλος παράγοντας που θα μπορούσε να περιληφθεί στο ΔΜΕΑ είναι η κατανομή των εκπαιδευτικών (teacher sorting). Ο τρόπος κατανομής των εκπαιδευτικών διαφέρει και στα τρία εκπαιδευτικά συστήματα που μελετήθηκαν, αφού όπως φαίνεται ρυθμίζεται διαφορετικά στη νομοθεσία τους. Θα μπορούσε λοιπόν ο παράγοντας αυτός να διασυνδεθεί με τα μαθησιακά αποτελέσματα και ως εκ τούτου να δικαιολογείται η ένταξη του στο ΔΜΕΑ;

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

### ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Adams, P. (2015). Education policy: explaining, framing and forming. *Journal of Education Policy*, 31(3), 290-307. <https://doi.org/10.1080/02680939.2015.1084387>

Archer, M. (1985). Educational Politics. A model for their analysis. In McNay, I., & Ozga, J. (Eds.), *Policy Making in Education: The breakdown of consensus. A reader* (pp. 39-64). Oxford, England: Pergamon Press.

Aucejo, E., & Romano, T. F. (2016). Assessing the effect of school days and absences on test score performance. *Economics of Education Review*, 55, 70-87. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2016.08.007>

Azigwe, J. B., Kyriakides, L., Panayiotou, A., & Creemers, B. P. M. (2016). The impact of effective teaching characteristics in promoting student achievement in Ghana. *International Journal of Educational Development*, 51, 51-61. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2016.07.004>

Babbie, E. R. (1990). *Survey research methods*. Wadsworth Pub. Co.

Ball, S. J. (1993). What Is Policy? Texts, Trajectories and Toolboxes. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 13(2), 10-17. <https://doi.org/10.1080/0159630930130203>

Ball, S. J. (1994). *Education reform: A critical and post-structural approach*. Buckingham and Philadelphia: Open University Press.

Ball, S. J., Maguire, M., & Braun, A. (2012). *How Schools Do Policy: Policy Enactments in Secondary Schools*. London, England: Routledge.

Battistin, E., & Meroni, E. C. (2016). Should we increase instruction time in low achieving schools? Evidence from Southern Italy. *Economics of Education Review*, 55, 39-56. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2016.08.003>

- Bell, L., & Stevenson, H. (2006). *Education policy: Process, themes and impact*. Leadership for learning. London: Routledge.
- Ben-Peretz, M. (2009). *Policy-Making in Education: A Holistic Approach in Response to Global Changes*. R&L Education.
- Blakemore, K. (2003). *Social Policy: An Introduction*. Buckingham: Open University Press.
- Breakspear, S. (2012). *The Policy Impact of PISA: An Exploration of the Normative Effects of International Benchmarking in School System Performance, OECD Education Working Papers, No. 71*. OECD Publishing. [dx.doi.org/10.1787/5k9fdfqffr28-en](https://doi.org/10.1787/5k9fdfqffr28-en).
- Brookover, W., Beady, C., Flood, P., Schweitzer, J., & Wisenbaker, J. (1979). *School social systems and student achievement: Schools can make a difference*. New York, NY: Praeger.
- Campbell, R. J., Kyriakides, L., Muijs, R.D., & Robinson, W. (2004). *Assessing teacher effectiveness: a differentiated model*. London: Routledge/Falmer.
- Carroll, J. B. (1963). A model of school learning. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 64(8), 723-733. <https://doi.org/10.1177/016146816306400801>
- Cobb, P., Yackel, E., & Wood, T. (1992). A constructivist alternative to the representational view of mind in mathematics education. *Journal for Research in Mathematics Education*, 23(1), 2-33. <https://doi.org/10.2307/749161>
- Coleman, J., Campbell, E., Hobson, C., McPartland, J., Mood, A., Weinfeld, F., & York, R. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office.
- Creemers, B. P. M. (1994). *The effective classroom*. London: Cassell.
- Creemers, B. P. M. (2006). The importance and perspectives of international studies in educational effectiveness. *Educational Research and Evaluation*, 12(6), 499-511. <https://doi.org/10.1080/13803610600873978>



- Creemers, B. P. M., & Kyriakides, L. (2008). *The dynamics of educational effectiveness: A contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*. London: Routledge.
- Creemers, B. P. M., & Kyriakides, L. (2009). Situational effects of the school factors included in the dynamic model of educational effectiveness. *South African Journal of Education, 29*(3), 293-315. <https://doi.org/10.15700/saje.v29n3a270>
- Creemers B. P. M., & Kyriakides, L. (2010a). School Factors Explaining Achievement on Cognitive and Affective Outcomes: Establishing a Dynamic Model of Educational Effectiveness. *Scandinavian Journal of Educational Research, 54*(3), 263-294. <https://doi.org/10.1080/00313831003764529>
- Creemers, B. P. M., & Kyriakides, L. (2010b). Using the Dynamic Model to develop an evidence-based and theory-driven approach to school improvement. *Irish Educational Studies, 29*(1), 5-23. <https://doi.org/10.1080/03323310903522669>
- Creemers, B.P.M., & Kyriakides, L. (2012). *Improving Quality in Education: Dynamic Approaches to School Improvement*. London: Routledge.
- Creemers, B.P.M., & Kyriakides, L. (2015). Developing, testing, and using theoretical models for promoting quality in education. *School effectiveness and School Improvement, 26*(1), 102-119. <https://doi.org/10.1080/09243453.2013.869233>
- de Jong, R., Westerhof, K. J., & Kruiter, J. H. (2004). Empirical evidence of a comprehensive model of school effectiveness: A multilevel study in mathematics in the 1<sup>st</sup> year of junior general education in the Netherlands. *School Effectiveness and School Improvement, 15*(1), 3-31. <https://doi.org/10.1076/sesi.15.1.3.27490>
- Dobbie, W., & Fryer R. G. (2013). "Getting beneath the veil of effective schools: Evidence from New York City". *American Economic Journal: Applied Economics 2013, 5*(4), 28-60. <http://dx.doi.org/10.1257/app.5.4.28>
- Driessen, G., & Slegers, P. (2000). Consistency of Teaching Approach and Student Achievement: An Empirical Test. *School Effectiveness and School Improvement, 11*(1), 57-79.

Eagle, D., & Glenn, W. (2018). Teacher Absences in the Commonwealth of Virginia: An Analysis of Patterns and Predictors and Implications for Policy. *Journal of School Administration Research and Development*, 3(1), 32-41. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1191011.pdf>

Edmonds, R. (1979). Effective Schools for the Urban Poor. *Educational Leadership*, 37, 15-24. <https://typeset.io/papers/effective-schools-for-the-urban-poor-33tri9ik9b>

European Commission. (2014). *Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care*. Report of the Working Group on Early Childhood Education and Care under the auspices of the European Commission. <https://www.earlychildhoodworkforce.org/sites/default/files/resources/Proposal%20for%20key%20principles%20of%20a%20Quality%20Framework%20for%20ECEC.pdf>

European Commission. (2020). *Education and Training Monitor 2020, Cyprus*. Education and Training Monitor 2020. <https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor-2020/countries/cyprus.html>

Eurostat. (2018). *Annual expenditure on educational institutions per pupil/student based on FTE, by education level and programme orientation*. <https://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/submitViewTableAction.do>

Eurostat. (2018-2019). General government expenditure by function. [https://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=gov\\_10a\\_exp&lang=en](https://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=gov_10a_exp&lang=en)

Eurostat. (2019). *Pupils enrolled in upper-secondary education by programme orientation, sex and age*. [http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=educ\\_uoe\\_enrs05&lang=en](http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=educ_uoe_enrs05&lang=en)

Eurostat. (2021). *Early leavers from education and training*. <https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/SEPDF/cache/1150.pdf>

Eurostat. (2021). *Statistics on young people neither in employment nor in education or training*.

[https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Statistics\\_on\\_young\\_people\\_neither\\_in\\_employment\\_nor\\_in\\_education\\_or\\_training#Young\\_people\\_neither\\_in\\_employment\\_nor\\_in\\_education\\_or\\_training](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Statistics_on_young_people_neither_in_employment_nor_in_education_or_training#Young_people_neither_in_employment_nor_in_education_or_training)

Eurydice. (2023a). Estonia. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/estonia/overview>

Eurydice. (2023b). Norway. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/norway/overview>

Eurydice. (2023c). Cyprus. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/cyprus/overview>

Fullan, M. (1995). The Evolution of Change & The New Work of the Educational Leader. In Wong, K. C. A., & Cheng, K. M. (Eds.), *Educational Leadership & Change: An International Perspective* (pp. 15-27). Hong Kong: University Press.

Fullan, M. (1998). Leadership for the 21st Century: Breaking the Bonds of Dependency. *Educational leadership*, 55(7), 6-10. <http://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2016/06/13396037970.pdf>

Fullan, M. (2005). *Leadership and Sustainability*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Toronto: Ontario Principal's Council.

Goodson, I. F. (2014). Context, curriculum and professional knowledge, *History of Education: Journal of the History of Education Society*, 43(6), 768-776. <https://doi.org/10.1080/0046760X.2014.943813>

Hanushek, E., & Rivkin, S. (2010). The Quality and Distribution of teachers under then No Child left behind act. *Journal of Economic Perspectives*, 24(3). 133-150. <http://hanushek.stanford.edu/sites/default/files/publications/Hanushek%2BRivkin%202010%20JEP%2024%283%29.pdf>

- Hargreaves, A. (2002). Professional learning communities & performance training cults: The emerging apartheid of school improvement. In Harris, A., Day, C., Hadfield, M., Hopkins, D., Hargreaves, A., & Chapman, C. (Eds.), *Effective leadership for school improvement*. London: Routledge.
- Harman, G. (1984). Conceptual and theoretical issues. In Hough, J. R. (Eds.), *Educational Policy: An International Survey* (pp13–29). London, Croom Helm.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge.
- Hoover, M. (1978). Characteristics of Black Schools at Grade Level: A Description. *Reading Teacher, 31*, 757-762.
- Jenks, C. (1972). *Inequality: A reassessment of the effect of family and schooling in America*. Penguin Books.
- Jennings, R. (1977). *Education and Politics: Policy Making in Local Education Authorities*. London: Batsford.
- Joseph, N., Waymack, N., & Zielaski, D. (2014). Roll Call: The Importance of Teacher Attendance. *National Council on Teacher Quality*.  
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED556249.pdf>
- Keeves, J. P. (1975). The home, the school, and achievement in mathematics and science. *Science Education, 59*(4), 439-460. <https://doi.org/10.1002/sce.3730590402>
- Klerides, E. (2011). "Cypriots First": Identity, education and conflict regulation on a divided Island. In Hanf. T. (Eds.), *The political function of education in deeply divided countries* (pp. 37-60). Baden-Baden: Nomos.
- Knoster, K. (2016). *Strategies for addressing student and teacher absenteeism: A literature review*. Washington, DC: U.S. Department of Education, North Central Comprehensive Center. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED584860.pdf>

Kogan, M. (1975). *Educational Policy-Making: A Study on Interest Groups and Parliament*. London: George Allen and Unwin Ltd.

Konstantopoulos, S., & Chung, V. (2011). The Persistence of Teacher Effects in Elementary Grades. *American Journal of Education*, 48(2), 361-386. <https://doi.org/10.3102/0002831210382888>

Konstantopoulos, S., & Sun, M. (2012). Is the Persistence of Teacher Effects in Early Grades Larger For Lower-Performing Students? *American Journal of Education*, 118(3). 309-339. [https://www.education.uw.edu/epal/wp-content/uploads/2017/10/8.-Konstantopoulos--Sun\\_-2012\\_-Is-the-persistence-of-teacher-effects.pdf](https://www.education.uw.edu/epal/wp-content/uploads/2017/10/8.-Konstantopoulos--Sun_-2012_-Is-the-persistence-of-teacher-effects.pdf)

Koutselini, M. (1997). Contemporary trends and perspectives of the curricula: Towards a meta-modern paradigm for curriculum. *Curriculum Studies*, 5(1), 87-101. <https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/14681369700200005?needAccess=true&role=button>

Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Kyle, R. M. J. (1985). *Reaching for Excellence. An Effective Schools Sourcebook*. Washington: U.S. Government Printing Office.

Kyriakides, L. (2005a). Extending the comprehensive model of educational effectiveness by an empirical investigation. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(2), 103-152. <https://doi.org/10.1080/09243450500113936>

Kyriakides, L. (2006b). Using international comparative studies to develop the theoretical framework of educational effectiveness research: a secondary analysis of TIMSS 1999 dat. *Educational Research and Evaluation*, 12(6), 513-534. <https://doi.org/10.1080/13803610600873986>

Kyriakides, L. (2008). Testing the validity of the comprehensive model of educational effectiveness: a step towards the development of a dynamic model of effectiveness.

*School Effectiveness and School Improvement*, 19(4), 429–446.  
<https://doi.org/10.1080/09243450802535208>

Kyriakides, L. Anthimou, M., & Panayiotou, A. (2020). Searching for the impact of teacher behavior on promoting students' cognitive and metacognitive skills. *Studies in Educational Evaluation*, 64. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2019.100810>

Kyriakides, L., Archambault, I., & Janosz, M. (2013). Searching for stages of effective teaching: A study testing the validity of the dynamic model in Canada. *Journal of Classroom Interaction*, 48(2), 11-24. <https://www.jstor.org/stable/43858891>

Kyriakides, L., Campbell, R. J., & Gagatsis, A. (2000). The significance of the classroom effect in primary schools: An application of Creemers' comprehensive model of educational effectiveness. *School Effectiveness and School Improvement*, 11(4), 501-529. <https://doi.org/10.1076/sesi.11.4.501.3560>

Kyriakides, L., & Charalambous, C. (2005). Using educational effectiveness research to design international comparative studies. *Research Papers in Education*, 2(4), 391-412. <https://doi.org/10.1080/02671520500335816>

Kyriakides, L., Christoforou, C., & Charalambous, C. (2013). What matters for student learning outcomes: A meta-analysis of studies exploring factors of effective teaching. *Teaching and Teacher Education*, 36, 143-152. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.07.010>

Kyriakides, L., & Creemers, B. P. M. (2008a). A longitudinal study on the stability over time of school and teacher effects on student learning outcomes. *Oxford Review of Education*, 34(5), 521-545. <https://doi.org/10.1080/03054980701782064>

Kyriakides, L., & Creemers, B. P. M. (2008b). Using a multidimensional approach to measure the impact of classroom level factors upon student achievement: A study testing the validity of the dynamic model. *School Effectiveness and School Improvement*, 19(2), 183-205. <https://doi.org/10.1080/09243450802047873>

Kyriakides, L., Creemers, B. P. M., Antoniou, P., & Demetriou, D. (2010). A synthesis of studies searching for school factors: Implications for theory and research. *British Educational Research Journal*, 36(5), 807-830. <https://doi.org/10.1080/01411920903165603>

Kyriakides, L., Creemers, B. P. M., Antoniou, P., Demetriou, D., & Charalambous, C. (2015). The impact of school policy and stakeholders' actions on student learning: A longitudinal study. *Learning and Instruction*, 36, 113-124. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2015.01.004>

Kyriakides, L., Creemers, B. P. M., Panayiotou, A., & Charalambous, E. (2021). *Quality and Equity in Education: Revisiting Theory and Research on Educational Effectiveness and Improvement*. London and New York: Routledge.

Kyriakides, L., & Demetriou, D. (2010). *Using International Comparative Studies for establishing generic and differentiated models of educational effectiveness research: the PISA study*. Paper presented at AERA conference.

Kyriakides, L., Georgiou, M. P., Creemers, B. P. M., Panayiotou, A., & Reynolds, D. (2018). The impact of national educational policies on student achievement: a European study. *School Effectiveness and School Improvement*, 29(2), 171-203. [https://pure.rug.nl/ws/portalfiles/portal/61677510/The\\_impact\\_of\\_national\\_educational\\_policies\\_on\\_student\\_achievement\\_a\\_European\\_study.pdf](https://pure.rug.nl/ws/portalfiles/portal/61677510/The_impact_of_national_educational_policies_on_student_achievement_a_European_study.pdf)

Kyriakides, L., & Tsangaridou, N. (2008). Towards the development of generic and differentiated models of educational effectiveness: a study on school and teacher Effectiveness in Physical Education. *British Educational Research Journal*, 34(6), 807-838. <https://doi.org/10.1080/01411920802041467>

Kurz, A. (2011). Access to what should be taught and will be tested: Students opportunity to learn the intended curriculum. In Elliott, S. N., Kettler, R. J., Beddow, P. A., & Kurz, A. (Eds.), *The handbook of accessible achievement tests for all students: Bridging the gaps between research, practice, and policy*. New York, NY: Springer.

Lavy, V. (2015). Do differences in schools' instruction time explain international achievement gaps? Evidence from developed and developing countries. *The Economic Journal*, 125(588), F397-F424. <https://www.nber.org/papers/w16227.pdf>

Lee, M., Goodman, C., Dandapani, N, & Kekahio, W. (2015). *Review of international research on factors underlying teacher absenteeism* (REL 2015–087). Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Pacific: <http://ies.ed.gov/ncee/edlabs>.

Lingard, B., & Rawolle, S. (2011). New scalar politics: implications for education policy. *Comparative Education*, 47(4), 489-502. doi: 10.1080/03050068.2011.555941.

Livingston, K., & McCall, J. (2005). Evaluation: Judgmental or developmental? *European Journal of Teacher Education*, 28(2), 165-178. <https://doi.org/10.1080/02619760500093198>

Mackenzie, D. (1983). Research for school Improvement: an appraisal of some recent trends. *Educational Researcher*, 12(4), 5-16. <https://doi.org/10.3102/0013189X012004005>

McDonald, J., Mohr, N., Dichter, A., & McDonald, E. (2003). *The Power of Protocols: An Educator's Guide to Better Practice*. New York: Teachers College Press.

McKnight, C. C. (1987). *The Under-Achieving Curriculum: Assessing U.S. school mathematics from an international perspective. A national report on the Second International Mathematics Study*. Champaign, IL: Stipes.

Mejía-Rodríguez & Kyriakides (2022). What matters for student learning outcomes? A systematic review of studies exploring system-level factors of educational effectiveness. *Review of education*, 10(3), 1-35. <https://bera-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/rev3.3374>



Mortimore, P., Sammons, P., & Thomas, S. (1995). School Effectiveness and Value Added Measures, *Assessment in Education: Principle Policy & Practice*, 1(3), 315-332. <https://doi.org/10.1080/0969594940010307>

Mortimore, P., & Macbeath, J. (2001). School effectiveness and improvement: the story so far. In Preedy, M., Glatter, R., & Wise, C. (Eds.), *Strategic leadership and educational improvement* (pp. 233-249). London: Open University/Paul Chapman.

Mpaata, A.K., & Mpaata, Z. (2018). The Secondary school head teacher's leadership role in educational policy implementation in Uganda. *Journal of Education and Practice*, 9(17), 1-9.

<https://ir.iuiu.ac.ug/bitstream/handle/20.500.12309/533/Mpaata%20%26%20Mpaata%20-%20FMS%202018.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Muijs, D., & Reynolds, D. (2001). *Effective Teaching: Evidence and Practice*. London: Paul Chapman Publishing.

Murphy, D. F. (1999). Developing a culture of evaluation. *The Journal of Tesol France*, 6, 5-13. [https://www.tesol-france.org/uploaded\\_files/files/TESOL%20Vol%206%201999%201%20Developing%20a%20Culture.pdf](https://www.tesol-france.org/uploaded_files/files/TESOL%20Vol%206%201999%201%20Developing%20a%20Culture.pdf)

Mynbayevaa, A., Yesseyevab, M., & Anarbekc, N. (2015). Research of the educational policy in Kazakhstan: Analysis reflection and modeling. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 171, 642 – 647.

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815002025>

OECD. (2018). TALIS 2018 Results (Volume I), Teachers and School Leaders as Lifelong Learners. <https://www.oecd.org/education/talis-2018-results-volume-i-1d0bc92a-en.htm>

OECD. (2018). TALIS 2018 Results (Volume II), Teachers and School Leaders as Valued Professionals. <https://www.oecd.org/publications/talis-2018-results-volume-ii-19cf08df-en.htm>

OECD. (2018). Programme for International Student Assessment (PISA). Results from PISA 2018. Country note: Norway. [https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018\\_CN\\_NOR.pdf](https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_NOR.pdf)

Ozga, J., & Lingard, B. (2007). Globalisation, education policy and politics. In B. Lingard & Ozga, J. (Eds.), *The Routledge Falmer reader in education policy and Politics* (pp. 65-82). London: Routledge.

Panayiotou, A., Kyriakides, L., & Creemers B. P. M. (2015). Testing the validity of the dynamic model at school level: a European study. *School Leadership & Management*, 36(1), 1-20. <https://doi.org/10.1080/13632434.2015.1107537>

Pate-Bain, H., Achilles, C. M., Boyd-Zaharias, J., & Mc Kenna, B. (1992). Class size does make a difference. *Phi Delta Kappan*, 74(3), 253-256. [http://www.project2061.org/publications/designs/online/pdfs/reprints/6\\_pate.pdf](http://www.project2061.org/publications/designs/online/pdfs/reprints/6_pate.pdf)

Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System (CLASS)*. Baltimore: Paul H. Brookes.

Reynolds, D., Sammons, P., De Fraine, B., Van Damme, J., Townsend, T., Teddlie, C., & Stringfield, S. (2014). Educational effectiveness research (EER): A state-of-the-art review. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 197-230. <https://doi.org/10.1080/09243453.2014.885450>

Reezigt, G. J., Guldmond, H., & Creemers, B. P. M. (1999). Empirical validity for a comprehensive model on educational effectiveness. *School Effectiveness and School Improvement*, 10(2), 193-216. <https://doi.org/10.1076/sesi.10.2.193.3503>

Results from TALIS 2018. Country Note. Cyprus (2018). [https://www.oecd.org/countries/cyprus/TALIS2018\\_CN\\_CYP.pdf](https://www.oecd.org/countries/cyprus/TALIS2018_CN_CYP.pdf)

Rivers, J. C., Sanders, W. L. (2002). Teacher Quality and Equity in Educational Opportunity: Findings and Policy Implications. *Teacher quality*. 13-23. [https://www.hoover.org/sites/default/files/uploads/documents/0817929320\\_13.pdf](https://www.hoover.org/sites/default/files/uploads/documents/0817929320_13.pdf)

- Rizvi, F., & Lingard, B. (2009). *Globalizing education policy*. Routledge
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., & Ouston, J. (1979). *Fifteen Thousand Hours: Schools and Their Effects on Children*. London: Open Books
- Salinas, R. (2006). A content analysis of Latina Web content. *Library & Information Science Research*, 28, 297-324. <https://doi.org/10.1016/j.lisr.2006.03.007>
- Sammons, P. (2006). The contribution of international studies on educational effectiveness current and future directions. *Educational Research and Evaluation*, 12(6), 583-593. <https://doi.org/10.1080/13803610600874091>
- Scheerens, J. (1992). *Effective Schooling, Research, Theory and Practice*. London, UK: Cassell.
- Scheerens, J. (2000). *Improving School Effectiveness*. Paris: UNESCO, International Institute for Educational Planning.
- Scheerens, J. (2014). School, teaching, and system effectiveness: Some comments on three state-of-the-art reviews. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 282-290. <https://doi.org/10.1080/09243453.2014.885453>
- Scheerens, J. (2016). *Educational effectiveness and ineffectiveness: A critical review of the knowledge base*. Dordrecht, the Netherlands: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-017-7459-8>
- Scheerens, J., & Demeuse, M. (2005). The theoretical basis of the effective school improvement model (ESI). *School Effectiveness and School Improvement*, 16(4), 373-385. <https://doi.org/10.1080/09243450500234567>
- Scheerens, J., Seidel, T., Witziers, B., Hendriks, M., & Doornekamp, G. (2005). *Positioning ND Validating the Supervision Framework*. Enschede/Kiel: University of Twente, Department of Educational Organisational and Management.

Schleicher, A. (2019). *PISA 2018. Insights and Interpretations*. <https://www.oecd.org/pisa/PISA%202018%20Insights%20and%20Interpretations%20FINAL%20PDF.pdf>

Schmidt, W. H., Mcknight, C., & Raizen, S. (1997). *A Splinted Vision: An Investigation of U.S. Science and Mathematics Education*. Dordrecht: Kluwer.

Schoen, L., & Teddlie, C. (2008). A new model of school culture: a response to a call for conceptual clarity. *School Effectiveness and School Improvement, 19*(2), 129-153. <http://dx.doi.org/10.1080/09243450802095278>

Shapira-Lishchinsky, O. (2007). Israeli Teachers' Perceptions of Lateness: A Gender Comparison. *Sex Roles, 57*, 187-199. <https://doi.org/10.1007/s11199-007-9246-9>

Shapira-Lishchinsky, O. (2012). Teachers' withdrawal behaviors: integrating theory and findings. *Journal of Educational Administration, 50* (3), 307-326. <https://doi.org/10.1108/09578231211223329>

Stedman, L. C. (1985). A new look at the effective schools literature. *Urban Education, 20*(3), 295-326. <https://doi.org/10.1177/004208598502000304>

Stringfield, S. C., & Slavin, R. E. (1992). A hierarchical longitudinal model for elementary school effects. In Creemers, B. P. M., & Reezigt, G. J. (Eds.), *Evaluation of educational effectiveness* (pp. 35-69). Groningen: ICO.

Sun, H., Creemers, B. P. M., & de Jong, R. (2007). Contextual factors and effective school improvement. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice, 18*(1), 93-122. <http://dx.doi.org/10.1080/09243450601058287>

Targan, V., & Ariani, D. W. (2015). Empirical study relations job satisfaction, organizational commitment, and turnover intention. *Advances in Management and Applied Economics, 5*(2), 21-42. [https://www.researchgate.net/publication/318946084\\_Empirical\\_Study\\_Relations\\_Job\\_Satisfaction\\_Organizational\\_Commitment\\_and\\_Turnover\\_Intention](https://www.researchgate.net/publication/318946084_Empirical_Study_Relations_Job_Satisfaction_Organizational_Commitment_and_Turnover_Intention)

Taylor, S., Rizvi, F., Lingard, B., & Henry, M. (1997). *Educational Policy and the Politics of Change*, London: Routledge.

Teddlie, C., & Reynolds, D. (2000). *The International Handbook of School Effectiveness Research*. London: Falmer Press.

Uekawa, K., Merola, S., Fernandez, F., & Porowski, A. (2010). Creating an Early Warning System: Predictors of Dropout in Delaware, *REL Mid-Atlantic Technical Assistance Brief*, 1-47. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED565682.pdf>

UNICEF. (2012). "We like being taught"—A study on teacher absenteeism in Papua and West Papua. New York: United Nations Children's. <https://eric.ed.gov/?id=ED566745>

Webb, N. (1991). Task-Related Verbal Interaction and Mathematics Learning in Small Groups. *Journal for Research in Mathematics Education*, 22(5), 366-389. <https://psycnet.apa.org/doi/10.2307/749186>

Weber, G. (1971). *Inter-City Children Can be Taught to Read: Four Successful Schools*. Washington DC: Council for Basic Education.

Weber, R. P., *Basic content analysis*. SAGE Publications, Inc.

Wikeley, F., & Murillo, J. (2005). Effective school improvement: an introduction. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(4), 355-358. <https://doi.org/10.1080/09243450500234336>

## ΕΛΛΗΝΟΦΩΝΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά. Η Παιδαγωγική της Διοίκησης της Εκπαίδευσης*. Έλλην.

Γενική Διεύθυνση Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων, Συντονισμού και Ανάπτυξης. (2013). *Εθνική Στρατηγική δια Βίου Μάθησης 2014-2020*. Κυπριακή Δημοκρατία. <https://www.anad.org.cy/wps/wcm/connect/hrda/5f000404-4d4d-432e-88dc-7ff8d3b15ba4/EthnikiStratigikiDiaViouMathisis2014.pdf?MOD=AJPERES>

Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2019). *Έκθεση παρακολούθησης της εκπαίδευσης και κατάρτισης 2019. Κύπρος*. [https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/document-library-docs/et-monitor-report-2019-cyprus\\_el.pdf](https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/document-library-docs/et-monitor-report-2019-cyprus_el.pdf)

Ευρυδίκη. (2019). *Συνιστώμενος Ετήσιος Χρόνος Διδασκαλίας για την Υποχρεωτική Εκπαίδευση Πλήρους Φοίτησης στην Ευρώπη – 2018/19. Ευρυδίκη – Στοιχεία και Αριθμοί*. Υπηρεσία Εκδόσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης. [http://publications.europa.eu/resource/cellar/0aeebecc-9e05-11e9-9d01-01aa75ed71a1.0002.01/DOC\\_1](http://publications.europa.eu/resource/cellar/0aeebecc-9e05-11e9-9d01-01aa75ed71a1.0002.01/DOC_1)

Καραγιώργη, Γ. (2014). *Τα Μαθησιακά Αποτελέσματα, οι Διεθνείς Έρευνες, και η Εκπαιδευτική Πολιτική και Πρακτική: Διεθνές και Κυπριακό Πλαίσιο*, 16ο Δελτίο Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, 31 - 36. [https://www.pi.ac.cy/pi/files/tekmiriosi/ekdoseis/deltia/deltio16\\_dec2014.pdf](https://www.pi.ac.cy/pi/files/tekmiriosi/ekdoseis/deltia/deltio16_dec2014.pdf)

Κυπριακή Δημοκρατία Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. (2015). *Καλωσόρισμα Γενικής Διευθύντριας «Παρουσίαση Έργου Ομάδας Εργασίας της Ε.Ε. για την "Πρόωρη Σχολική Εγκατάλειψη με αφορμή την ολοκλήρωση των εργασιών της – Διαμόρφωση Πρότασης Πολιτικής για την Κύπρο»*. Κύπρος: Microsoft Word - template\_50chrona.docx (moec.gov.cy).

Κυριακίδης, Λ., & Δημητρίου, Δ. (2015). Η έρευνα για τη βελτίωση της σχολικής αποτελεσματικότητας. Στο Πασιαρδής, Π. (2015). (Επιμ.) *Διαχείριση αλλαγής, Σχολική Αποτελεσματικότητα και Στρατηγικός Σχεδιασμός* (σσ. 353-384). Έλλην.

Μίλεση, Χ., & Πασχαλιώρη, Β. (2002). Σύγχρονες τάσεις στην εκπαιδευτική πολιτική- Μελέτη υποθέσεων συγκεκριμένων χώρων στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. *2<sup>ο</sup> Διεθνές Συνέδριο: Η παιδεία στην αυγή του 21ου αιώνα. Ιστορικο-Συγκριτικές προσεγγίσεις*. Συνεδριακό Κέντρο Πανεπιστημίου Πατρών.

Μπάκας, Θ. (2014). *Εισαγωγή στην Εκπαιδευτική Πολιτική. Διαδικασία διαμόρφωσης της εκπαιδευτικής πολιτικής*. Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το Σχολικό Κλίμα*. Τυπωθήτω.

Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Πασιαρδής, Π., & Πασιαρδή, Γ. (2000). *Αποτελεσματικά Σχολεία: Πραγματικότητα Ή Ουτοπία*. Τυπωθήτω.

Πολυχρονόπουλος, Π., (1980). *Παιδεία και πολιτική στην Ελλάδα*. Καστανιώτης.

Σαϊτης, Χρ. (2008). Σχολική ηγεσία: Από τη θεωρία στην πράξη. Στο *Επιμόρφωση στελεχών της εκπαίδευσης: Δράσεις – Αποτελέσματα – Προοπτικές, Πρακτικά Συνεδρίου* (σ. 260). ΥΠ. Ε. Π. Θ.

Σταμέλος, Γ. (2009). *Εκπαιδευτική πολιτική*. Διόνικος.

Σταμέλος, Γ., Βασιλόπουλος, Α., & Καβασακάλης, Α. (2015). *Εισαγωγή στις Εκπαιδευτικές Πολιτικές*. ΣΕΑΒ.

ΥΠΠΑΝ. (2017). *Στρατηγικός Σχεδιασμός 2018-2022*. Κύπρος

European Education and Culture Executive Agency, Eurydice. (2017). Αντιμετωπίζοντας την πρόωρη εγκατάλειψη της Εκπαίδευση και της Κατάρτισης στην Ευρώπη – Στρατηγικές, Πολιτικές και Μέτρα. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/77139>

Grouws, D., & Cebulla, K. (2007). *Βελτιώνοντας την Επίδοση των Μαθητών στα Μαθηματικά*. UNESCO. Educational Practices Series.

## **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ**

*Πίνακας 1.* Μέτρηση των πολιτικών της Εσθονίας, της Νορβηγίας και της Κύπρου για την ποσότητα διδασκαλίας, για την ποιότητα διδασκαλίας και για τη βελτίωση του σχολικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος με βάση τις πέντε διαστάσεις του ΔΜΕΑ



**QUANTITY OF TEACHING: TEACHER ABSENTEEISM**

COUNTRIES	FREQUENCY	STAGE	FOCUS: number of specific	QUALITY	DIFFERENTIATION
Norway	0		0		0
Estonia	0		0		0
Cyprus	13	3 (33 οποποιήσεις άρθρων νόμου)	3 (number of specific: 13)	In line with the model/literature (9/13)	

**QUANTITY OF TEACHING: STUDENT ABSENTEEISM**

COUNTRIES	FREQUENCY	STAGE	FOCUS: number of specific	QUALITY	DIFFERENTIATION
Norway	26	3 (40 τροποποιήσεις άρθρων νόμου)	3 (number of specific: 25)	In line with the model/literature (26/26)	in 17 suggestions/26
Estonia	14	2 (12 τροποποιήσεις άρθρων νόμου)	3 (number of specific: 14)	In line with the model/literature (14/14)	in 11 suggestions/14
Cyprus	24	3 (45 τροποποιήσεις άρθρων νόμου)	3 (number of specific: 24)	In line with the model/literature (19/24)	in 14 suggestions/24

**QUANTITY OF TEACHING: LONG TERM PLANNING OF THE TEACHERS**

COUNTRIES	FREQUENCY	STAGE	FOCUS: number of specific	QUALITY	DIFFERENTIATION
Norway	0		0	0	0
Estonia	4	1 (1 τροποποίηση άρθρου νόμου)	3 (number of specific: 4)	In line with the model/literature (4/4)	
Cyprus	14	3 (30 τροποποιήσεις άρθρων νόμου)	3 (number of specific: 14)	In line with the model/literature (8/14)	

**QUANTITY OF TEACHING: DROPOUT**

COUNTRIES	FREQUENCY	STAGE	FOCUS: number of specific	QUALITY	DIFFERENTIATION
Norway	8	3 (14 τροποποιήσεις άρθρων νόμου)	3 (number of specific: 8)	In line with the model/literature (8/8)	in 8 suggestions/8
Estonia	3	2 (2 τροποποιήσεις άρθρων νόμου)	3 (number of specific: 3)	In line with the model/literature (3/3)	in 3 suggestions/3
Cyprus	7	1 (0 τροποποιήσεις άρθρων νόμου)	3 (number of specific: 7)	In line with the model/literature (5/7)	in 7 suggestions/7

**QUANTITY OF TEACHING: MANAGEMENT OF TIME AT CLASSROOM AND/OR SCHOOL LEVEL**

COUNTRIES	FREQUENCY	STAGE	FOCUS: number of specific	QUALITY	DIFFERENTIATION
Norway	5	2 (6 τροποποιήσεις άρθρων νόμου)	3 (number of specific: 5)	In line with the model/literature (5/5)	in 2 suggestions/5
Estonia	8	2 (7 τροποποιήσεις άρθρων νόμου)	3 (number of specific: 8)	In line with the model/literature (8/8)	in 1 suggestion/8
Cyprus	19	2 (24 τροποποιήσεις άρθρων νόμου)	3 (number of specific: 19)	In line with the model/literature (13/19)	in 8 suggestions/19

**QUALITY OF TEACHING: QUALITY OF INSTRUCTION**

COUNTRIES	FREQUENCY	STAGE	FOCUS: number of specific	QUALITY	DIFFERENTIATION
Norway	25	2 (32 τροποποιήσεις άρθρων νόμου)	3 (number of specific: 19)	In line with the model/literature (6/25),	in 9 suggestions/25
Estonia	17	2 (7 τροποποιήσεις άρθρων νόμου)	3 (number of specific: 13)	In line with the model/literature (17/17),	in 5 suggestions/17
Cyprus	27	2 (37 τροποποιήσεις άρθρων νόμου)	3 (number of specific: 27)	In line with the model/literature (16/27),	in 8 suggestions/27

**PROVISION OF LEARNING OPPORTUNITIES: EXTRACURRICULAR ACTIVITIES**

COUNTRIES	FREQUENCY	STAGE	FOCUS: number of specific	QUALITY	DIFFERENTIATION
Norway	3	3 (10 τροποποιήσεις άρθρων νόμου)	3 (number of specific: 3)	In line with the model/literature (3/3)	in 2 suggestions/3
Estonia	11	2 (8 τροποποιήσεις άρθρων νόμου)	3 (number of specific: 11)	In line with the model/literature (11/11)	in 2 suggestions/11

Cyprus	14	3 (41 τροποποιήσεις άρθρων νόμου)	3 (number of specific: 14)	In line with the model/literature (12/14)	in 7 suggestions/14
--------	----	-----------------------------------	----------------------------	---	---------------------

**PROVISION OF LEARNING OPPORTUNITIES: SUPPORT/FURTHER OPPORTUNITIES PROVIDED TO STUDENT WITH SPECIAL NEEDS**

COUNTRIES	FREQUENCY	STAGE	FOCUS: number of specific	QUALITY	DIFFERENTIATION
Norway	46	3 (61 τροποποιήσεις άρθρων νόμου)	3 (number of specific: 43)	In line with the model/literature (45/46),	in 45 suggestions/46
Estonia	24	2 (15 τροποποιήσεις άρθρων νόμου)	3 (number of specific: 24)	In line with the model/literature (24/24),	in 24 suggestions/24
Cyprus	34	2 (11 τροποποιήσεις άρθρων νόμου)	3 (number of specific: 34)	In line with the model/literature (32/34),	in 34 suggestions/34

**NATIONAL/STATE POLICY FOR IMPROVING THE SLE**

**STUDENT BEHAVIOR OUTSIDE THE CLASSROOM: STUDENT BEHAVIOR OUTSIDE THE CLASSROOM**

COUNTRIES	FREQUENCY	STAGE	FOCUS: number of specific	QUALITY	DIFFERENTIATION
Norway	29	2 (11 τροποποιήσεις άρθρων νόμου)	3 (27 number of specific)	In line with the model/literature (28/29),	in 6 suggestions/29
Estonia	10	2 (7 τροποποιήσεις άρθρων νόμου)	3 (10 number of specific)	In line with the model/literature (10/10),	in 1 suggestion/10
Cyprus	24	3 (43 τροποποιήσεις άρθρων νόμου)	3 (24 number of specific)	In line with the model/literature (23/24),	in 13 suggestions/24

**TEACHER COLLABORATION: PROMOTING SCHOOL NETWORKING**

COUNTRIES	FREQUENCY	STAGE	FOCUS: number of specific	QUALITY	DIFFERENTIATION
Norway	1	3 (4 τροποποιήσεις άρθρων νόμου)	0 (0 number of specific)	In line with the model/literature (1/1),	in 1 suggestion/1
Estonia	0				
Cyprus	4	2 (3 τροποποιήσεις άρθρων νόμου)	3 (4 number of specific)	In line with the model/literature (4/4),	in 3 suggestions/4

**TEACHER COLLABORATION: TEAM TEACHING-STAFF SUPPORT**

COUNTRIES	FREQUENCY	STAGE	FOCUS: number of specific	QUALITY	DIFFERENTIATION
Norway	0		0		
Estonia	1		0	1 (1 number of specific)	In line with the model/literature (1/1)
Cyprus	6	3 (14 τροποποιήσεις άρθρων νόμου)	3 (6 number of specific)	In line with the model/literature (6/6)	in 3 suggestions/6

**PROVIDING RESOURCES: TEACHER TRAINING**

COUNTRIES	FREQUENCY	STAGE	FOCUS: number of specific	QUALITY	DIFFERENTIATION
Norway	4	2 (4 τροποποιήσεις άρθρων νόμου)	3 (4 number of specific)	In line with the model/literature (3/4),	in 1 suggestion/4
Estonia	0				
Cyprus	7	3 (15 τροποποιήσεις άρθρων νόμου)	3 (7 number of specific)	In line with the model/literature (6/7),	in 2 suggestions/7

**PROVIDING RESOURCES: TEACHING AIDS AND RESOURCES**

COUNTRIES	FREQUENCY	STAGE	FOCUS: number of specific	QUALITY	DIFFERENTIATION
Norway	13	2 (7 τροποποιήσεις άρθρων νόμου)	3 (12 number of specific)	In line with the model/literature (12/13),	in 2 suggestions/13
Estonia	11	2 (11 τροποποιήσεις άρθρων νόμου)	3 (11 number of specific)	In line with the model/literature (11/11)	in 3 suggestions/11
Cyprus	10	2 (16 τροποποιήσεις άρθρων νόμου)	3 (10 number of specific)	In line with the model/literature (10/10)	in 8 suggestions/10

**PROVIDING RESOURCES: SCHOOL LIBRARY**

COUNTRIES	FREQUENCY	STAGE	FOCUS: number of specific	QUALITY	DIFFERENTIATION
Norway	1	1 (0 τροποποιήσεις άρθρων νόμου)	1 (1 number of specific)	In line with the model/literature (1/1)	
Estonia	2	1 (0 τροποποιήσεις άρθρων νόμου)	3 (2 number of specific)	In line with the model/literature (2/2)	
Cyprus	2	3 (14 τροποποιήσεις άρθρων νόμου)	3 (2 number of specific)	In line with the model/literature (2/2)	in 1 suggestion/2

**PROVIDING RESOURCES: ADVISORY BODIES**

COUNTRIES	FREQUENCY	STAGE	FOCUS: number of specific	QUALITY	DIFFERENTIATION
Norway	8	3 (14 τροποποιήσεις άρθρων νόμου)	3 (8 number of specific)	In line with the model/literature (8/8)	in 1 suggestion/8
Estonia	9	1 (0 τροποποιήσεις άρθρων νόμου)	3 (9 number of specific)	In line with the model/literature (9/9)	in 7 suggestions/9
Cyprus	25	2 (31 τροποποιήσεις άρθρων νόμου)	3 (25 number of specific)	In line with the model/literature (24/25)	in 21 suggestions/25

**PARTNERSHIP: REPORTING ASSESSMENT RESULTS TO THE PARENTS**

COUNTRIES	FREQUENCY	STAGE	FOCUS: number of specific	QUALITY	DIFFERENTIATION
Norway	4	2 (6 τροποποιήσεις άρθρων νόμου)	3 (4 number of specific)	In line with the model/literature (4/4)	in 3 suggestions/4
Estonia	4	2 (3 τροποποιήσεις άρθρων νόμου)	3 (4 number of specific)	In line with the model/literature (4/4)	in 2 suggestions/4
Cyprus	17	2 (16 τροποποιήσεις άρθρων νόμου)	3 (17 number of specific)	In line with the model/literature (16/17)	in 15 suggestions/17

**PARTNERSHIP: ACTIVE PARTICIPATION FOR PARENTS**

COUNTRIES	FREQUENCY	STAGE	FOCUS: number of specific	QUALITY	DIFFERENTIATION
Norway	22	2 (18 τροποποιήσεις άρθρων νόμου)	3 (20 number of specific)	In line with the model/literature (22/22)	in 9 suggestions/22
Estonia	8	2 (6 τροποποιήσεις άρθρων νόμου)	3 (8 number of specific)	In line with the model/literature (8/8)	in 4 suggestions/8
Cyprus	27	2 (33 τροποποιήσεις άρθρων νόμου)	3 (27 number of specific)	In line with the model/literature (25/27)	in 20 suggestions/27

**PARTNERSHIP: USING FACILITIES AVAILABLE IN THE COMMUNITY FOR TEACHING**

COUNTRIES	FREQUENCY	STAGE	FOCUS: number of specific	QUALITY	DIFFERENTIATION
Norway	11	3 (23 τροποποιήσεις άρθρων νόμου)	3 (11 number of specific)	In line with the model/literature (11/11)	in 8 suggestions/11
Estonia	0				
Cyprus	13	3 (26 τροποποιήσεις άρθρων νόμου)	3 (13 number of specific)	In line with the model/literature (12/13)	in 7 suggestions/13

**PARTNERSHIP: USE OF EXPERTISE WITHIN THE COMMUNITY TO SUPPORT TEACHING**

COUNTRIES	FREQUENCY	STAGE	FOCUS: number of specific	QUALITY	DIFFERENTIATION
Norway	22	2 (27 τροποποιήσεις άρθρων νόμου)	3 (22 number of specific)	In line with the model/literature (22/22)	in 15 suggestions/22
Estonia	10	1 (0 τροποποίηση άρθρου νόμου)	3 (10 number of specific)	In line with the model/literature (10/10)	in 8 suggestions/10
Cyprus	25	2 (5 τροποποιήσεις άρθρων νόμου)	3 (25 number of specific)	In line with the model/literature (24/25)	in 24 suggestions/25

**PARTNERSHIP: ORGANIZING LEARNING ACTIVITIES FOR PARENTS**

COUNTRIES	FREQUENCY	STAGE	FOCUS: number of specific	QUALITY	DIFFERENTIATION
Norway	0		0		0

Estonia	1	1 (1 τροποποίηση άρθρου νόμου)	3 (1 number of specific)	In line with the model/literature (1/1)
Cyprus	1	1 (1 τροποποίηση άρθρου νόμου)	3 (1 number of specific)	In line with the model/literature (1/1) in 1 suggestion/1

*Πίνακας 2.* Ένα παράδειγμα πολιτικής/πρότασης σχετικά με συγκεκριμένη πτυχή που αφορά στην υποστήριξη/παροχή περαιτέρω ευκαιριών μάθησης σε μαθητές/μαθήτριες με ειδικές ανάγκες και οι κώδικες που προκύπτουν από την ανάλυση του περιεχομένου αυτής της πρότασης/πολιτικής

Suggestion	Guideline (optional) or law (compulsory)	For primary/secondary education	Groups/persons that are involved	In line with the model/literature Impact	Differentiation according to the age/group of teachers	Period of establishment / change of suggestion
<p><b>Section 3-10. Braille instruction, etc.</b></p> <p>Visually impaired and blind pupils have the right to necessary instruction in the use of Braille and necessary technical aids. Such pupils have also the right to necessary orientation and mobility instruction in connection with movement at school, to and from school and at home. The duration and content of the education are decided in regulations pursuant to sections 3-2 and 3-4 of this Act.</p>	Law	Primary and Secondary Education	System (Government), Schools, Experts, Pupils	In line with the model	YES	2000

Before decisions are made concerning such instruction, expert assessments must have been submitted.						
---	--	--	--	--	--	--

*Πίνακας 3.* Τα αποτελέσματα σχετικά με τον τρόπο αντιμετώπισης της ποσότητας διδασκαλίας όπως προέκυψαν από την ανάλυση των πολιτικών/προτάσεων που περιλαμβάνονται στα έγγραφα πολιτικής της Νορβηγίας

STATE/NATIONAL POLICY ON QUANTITY OF TEACHING					
Type of actions	No policy	No clear policy	Encouragement	Requirement	Accountability
a. National policy supports the fulfilment of students duty to attend school.				8 Suggestions: 1) Chapter 2, Section 2-1 (1998, 2003), 2) Chapter 2, Section 2-15 (2003), 3) Chapter 13, Section 13-1 (1998 ,2003, 2014), 4) Chapter 13, Section 13-2 (1998, 2002, 2003, 2004, 2006, 2007) 5) Chapter 13, Section 13-2a (2014),	

				<p>6) Chapter 13, Section 13-3 (1998, 2000, 2005, 2014),</p> <p>7) Chapter 13, Section 13-3a (2002, 2004, 2006),</p> <p>8) Chapter 14, Section 14-3 (1998, 2011)</p> <p>Specificity: 8</p> <p>Differentiation: 6</p>	
b. Suggestions on how to deal with Quantity of teaching (Management of time at classroom and/or school level)				<p>3 Suggestions:</p> <p>1) Chapter 5, Section 5-1 (1998),</p> <p>2) Chapter 3, Section 3-2 (1998, 2000),</p> <p>3) Chapter 2, Section 2-2 (1998)</p> <p>Specificity: 3</p> <p>Differentiation: 1</p>	
c. Suggestions on how to deal with Dropout				<p>8 Suggestions:</p> <p>1) Chapter 3, Section 3-1 (1998, 2000, 2005, 2007, 2008, 2014),</p> <p>2) Chapter 3, Section 3-6 (1998, 2005),</p> <p>3) Chapter 4A, Section 4A-1 (2000, 2014),</p>	

				<p>4) Chapter 4A, Section 4A-2 (2000),</p> <p>5) Chapter 4A, Section 4A-3 (2000, 2003, 2006, 2007, 2008, 2014),</p> <p>6) Chapter 4A, Section 4A-4 (2000, 2002, 2003),</p> <p>7) Chapter 4A, Section 4A-7 (2000),</p> <p>8) Chapter 4A, Section 4A-8 (2000)</p> <p>Specificity: 8</p> <p>Differentiation: 8</p>	
d. National policy facilitates students attendance			<p>1 Suggestion:</p> <p>1) Chapter 7, Section 7-4 (1998, 2010)</p> <p>Specificity: 1</p> <p>Differentiation: 0</p>	<p>9 Suggestions</p> <p>1) Chapter 2, Section 2-14 (2000),</p> <p>2) Chapter 3, Section 3-1 (1998, 2000, 2005, 2007, 2008, 2014)</p> <p>3) Chapter 8, Section 8-1 (1998, 2000, 2013),</p> <p>4) Chapter 13, Section 13-1 (1998, 2003, 2014),</p> <p>5) Chapter 13, Section 13-2 (1998, 2002,</p>	

				<p>2003, 2004, 2006, 2007),</p> <p>6) Chapter 13, Section 13-2a (2014),</p> <p>7) Chapter 13, Section 13-3 (1998, 2000, 2005, 2014),</p> <p>8) Chapter 13, Section 13-3a (2002, 2004, 2006),</p> <p>9) Chapter 14, Section 14-3 (1998, 2011)</p> <p>Specificity: 9</p> <p>Differentiation: 9</p>	
e. National policy for the organization of time during a school year				<p>2 Suggestions:</p> <p>1) Chapter 2, Section 2-3 (1998, 1999, 2002, 2005, 2008)</p> <p>2) Chapter 2, Section 2-3a (2005, 2008)</p> <p>Specificity: 2</p> <p>Differentiation: 1</p>	
f. National policy regarding the exclusion of students from school			<p>2 Suggestions:</p> <p>1) Chapter 2, Section 2-10 (1998, 2005, 2010),</p> <p>2) Chapter 4A, Section 4A-9 (2000)</p>	<p>4 Suggestions:</p> <p>1) Chapter 2, Section 2-9 (1998),</p> <p>2) Chapter 3, Section 3-7 (1998),</p>	



			Specificity: 2 Differentiation: 0	3) Chapter 3, Section 3-8 (1998, 2005, 2010), 4) Chapter 9A, Section 9A-11 (2020) Specificity: 3 Differentiation: 0	
g. National policy regarding student absenteeism			1 Suggestion: 1) Chapter 2, Section 2-11 (1998) Specificity: 1 Differentiation: 1	1 Suggestion: 1) Chapter 2, Section 2-13 (1998, 2008), Specificity: 1 Differentiation: 1	

*Πίνακας 4. Aspects of Each System Level Factor Concerned with Policy for Improving Teaching and the SLE Examined in Analyzing Policy Documents*

<b>System level factors</b>	<b>Aspects of each factor</b>
<b>National/State policy for improving teaching</b>	
a) Quantity of teaching	Teacher absenteeism Student absenteeism Long term planning of the teachers Dropout Management of time at classroom and/or school level
b) Quality of teaching	Quality of instruction
c) Provision of learning opportunities	Extracurricular activities Support/further opportunities provided to student with special needs

## National/State policy for improving the SLE

a) Student behavior outside the classroom	Student behavior outside the classroom
b) Teacher collaboration	Team teaching – staff support Exchange of visits – Observation of teaching Mentoring system Promoting school networking
c) Providing resources	Teacher training Teaching aids and resources School library Advisory bodies
d) Partnership	Reporting assessment results to the parents Organizing learning activities for parents Active participation of parents Using facilities available in the community for teaching Use of expertise within the community to support teaching

---

*Σημείωση.* Από *The impact of national educational policies on student achievement: a European study. School Effectiveness and School Improvement*, (p. 177) by Kyriakides et al., 2018, Taylor & Francis Group.