Το Νέο Δημόσιο Μάνατζμεντ στην εκπαίδευση και ο ρόλος του Διευθυντή

Δημήτρης Σταύρου*

Περιληψη

Ο Διευθυντής του ελληνικού δημόσιου σχολείου ασχολείται από τη μια πλευρά με διαχειριστικά/γραφειοκρατικά θέματα που αφορούν την καθημερινή λειτουργία της σχολικής του μονάδας - ως εκτελεστικό όργανο της εξουσίας - και από την άλλη οφείλει να ανταποκριθεί στον ρόλο του ως ηγέτης ενός σύγχρονου, συνεργατικού και αποτελεσματικού σχολείου. Παράλληλα, η φιλοσοφία του Νέου Δημόσιου Μάνατζμεντ εκφράζεται στην εκπαίδευση με μορφές οι οποίες έχουν αποτελέσει αντικείμενο αντιπαραθέσεων και έντονων συζητήσεων. Ωστόσο, η ελληνική εκπαιδευτική διοίκηση διατηρεί τα παραδοσιακά αντανακλαστικά της με κύρια χαρακτηριστικά τη ρευστότητα των νομοθετικών ρυθμίσεων και την αμυντική συνδικαλιστική νοοτροπία.

Λέξεις-Κλειδιά: Διευθυντής, Νέο Δημόσιο Μάνατζμεντ, Εκπαιδευτική Διακυβέρνηση

1. Το Νέο Δημόσιο Μάνατζμεντ

Το ΝΔΜ εξακολουθεί να είναι ένας επίκαιρος όρος για να περιγράψει κανείς το πως διαχειριστικές τεχνικές, προερχόμενες από τον ιδιωτικό τομέα, εφαρμόζονται στις δημόσιες υπηρεσίες. Ως όρος, επινοήθηκε για να περιγράψει την πολιτική εκσυγχρονισμού του δημόσιου τομέα προκειμένου να τον καταστήσει πιο αποτελεσματικό. Η βασική ιδέα του είναι ότι η προσανατολισμένη στο μάνατζμεντ αγορά του δημόσιου τομέα θα οδηγήσει σε μεγαλύτερη οικονομική αποδοτικότητα για τις κυβερνήσεις,

* Εκπαιδευτικός, MEd ΕΚΠΑ

χωρίς να υπάρξουν αρνητικές παράπλευρες επιπτώσεις σε άλλους στόχους και εκτιμήσεις (Καραστάθης, 2018:97).Σύμφωνα με τις αρχές του Νέου Δημόσιου Μάνατζμεντ (στο εξής ΝΔΜ), ο Διευθυντής πρέπει να είναι ικανός να διαχειρίζεται τους οικονομικούς και ανθρώπινους πόρους πιο ανεξάρτητα, να έχει την ικανότητα να προσελκύει επιπλέον χρηματοδότηση για τη σχολική μονάδα, καθώς και να προσλαμβάνει και να απολύει εκπαιδευτικούς (Verger&Curran, 2014:256).

Στον χώρο της εκπαίδευσης, το ΝΔΜ γίνεται αντιληπτό ως μια προσπάθεια προσανατολισμού των εκπαιδευτικών συστημάτων και οργανισμών προς την αγορά, με τρόπους που δίνουν έμφαση σε νέες απαιτήσεις από τους εκπαιδευτικούς και, ειδικότερα, στην τυποποιημένη μέτρηση των επιδόσεών τους. Αποτελεί μία από τις πολιτικές η οποία έχει αποκτήσει «παγκόσμιο κύρος» στην ατζέντα της εκπαιδευτικής πολιτικής(Verger& Curran,2014:253-254),. Η Lynch (2014:7) εισάγει τον όρο «Διευθυντισμός» (managerialism) για να περιγράψει τις νέες προκλήσεις για τους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς, οι οποίες στις αγγλοσαξονικές χώρες έχουν πάρει τη μορφή της αυτονομίας της σχολικής μονάδας, των αποκεντρωμένων οικονομικών προϋπολογισμών, τη σύνδεση της αμοιβής με την παραγωγικότητα, των συστημάτων αξιολόγησης, των τεστ με βάση εθνικά πρότυπα για τα παιδιά και των δημόσιων κατατάξεων για τα σχολεία. Κατά τους Hall&al. (2015:488), το ΝΔΜ οδεύοντας προς τη «μέση ηλικία» του έχει λάβει μια ποικιλία από μορφές, αλλά το κοινώς αναγνωρισμένο χαρακτηριστικό του στη βιβλιογραφία είναι οι πολιτικές που δίνουν προτεραιότητα στην αγοραιοποίηση και την επιλογή, η χρήση μεθόδων διοίκησης του ιδιωτικού τομέα και η μέτρηση των επιδόσεων.

Σημείο αιχμής για τις εκπαιδευτικές πολιτικές που απορρέουν από το ΝΔΜ είναι η αυτονομία της σχολικής μονάδας η οποία εμπεριέχει τρεις διαστάσεις: α) Στην πρώτη διάσταση υπάρχει μια διοικητική λογική, επίσης γνωστή ως διοικητική αυτονομία, η οποία υποδεικνύει την αποκέντρωση των ευθυνών στο σχολικό επίπεδο και τη συγκέντρωσή τους, ιδιαίτερα, στον Διευθυντή, β) Η δεύτερη διάσταση, η οικονομική αυτονομία, αφορά τη διαχείριση των οικονομικών πόρων από τον Διευθυντή, την προσέλκυση επιπλέον χρηματοδότησης για τη σχολική μονάδα και τη σύνδεση της αμοιβής των εκπαιδευτικών με την παραγωγικότητα, Ταυτόχρονα, η σχολική αυτονομία έχει μια παιδαγωγική διάσταση η οποία περιλαμβάνει την παροχή στα σχολεία των δυνατοτήτων να αποφασίζουν για τις καταλληλότερες εκπαιδευτικές δράσεις, για τα περιεχόμενα των αναλυτικών προγραμμάτων και για τα συστήματα αξιολόγησης σύμφω-

να με τις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες του σχολείου, βασισμένες στο κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο εδράζεται. Έτσι, η παιδαγωγική αυτονομία συνεπάγεται την επαγγελματοποίηση των εκπαιδευτικών, καθώς αυτοί εκλαμβάνονται ως αυτόνομοι διανοούμενοι που αποφασίζουν για τα θεμελιώδη χαρακτηριστικά της διδακτικής-μαθησιακής διαδικασίας (Lynch, 2014·Verger&Curran, 2014).

Επομένως, σε αντίθεση με το γραφειοκρατικό μοντέλο, η σχολική αυτονομία θα μπορούσε να συνδεθεί εμε προοδευτικούς στόχους όπως η επαγγελματοποίηση και η έμφαση στη διαφορετικότητα. Σε κάθε περίπτωση, και οι τρεις ιδεατοί τύποι της σχολικής αυτονομίας (η διοικητική, η οικονομική και η παιδαγωγική) στην πραγματικότητα εμφανίζονται μάλλον σε μικτές και υβριδικές μορφές.

Μια άλλη σημαντική όψη του Νέου Δημόσιου Μάνατζμεντ αποτελεί η επιλογή σχολείου από τους γονείς, καθώς ο αριθμός των μαθητών που η σχολική μονάδα διαθέτει στις τάξεις της καθορίζει άμεσα το μέγεθος της χρηματοδότησής της. Τα σχολεία πρέπει επομένως να στραφούν στην αγορά, λειτουργώντας ανταγωνιστικά με άλλα σχολεία, προκειμένου να προσελκύσουν μαθητές. Η εφαρμογή της σχολικής επιλογής έχει λάβει διάφορες μορφές, όπως τα κουπόνια εκπαίδευσης ή εκπαιδευτικές επιταγές (schoolvouchers). Κατά το σύστημα αυτό, οι κυβερνήσεις χρηματοδοτούν απευθείας τις οικογένειες επιτρέποντάς τους να εγγράψουν τα παιδιά τους σε δημόσια ή ιδιωτικά σχολεία της επιλογής τους. Σκοπός είναι να αυξηθεί η γονική επιλογή, να προωθηθεί ο σχολικός ανταγωνισμός και να επιτραπεί στις οικογένειες με χαμηλό εισόδημα η πρόσβαση σε ιδιωτικά σχολεία. Ο θεσμός έχει υιοθετηθεί τόσο από αναπτυσσόμενες όσο και από ανεπτυγμένες χώρες (Wolf, 2008· OECD, 2012· IOBE, 2013· Patrinos, 2016).

Οι Hall&al. (2015:503) καταλογίζουν στο ΝΔΜ ότι έμμεσα καταρρίπτει την εμπιστοσύνη προς τους εκπαιδευτικούς, η οποία αποτελεί βασικό πυλώνα του επαγγελματισμού. Αν και σε διαφορετικές ιστορικές φάσεις, στις χώρες όπου προωθήθηκαν οι μεταρρυθμίσεις του ΝΔΜ παρατηρήθηκε μία ρητορική καταλογισμού και εχθρότητας για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, προτείνοντας ταυτόχρονα τη συνεχή αξιολόγηση και παρακολούθηση του έργου τους προκειμένου να εξασφαλιστεί η ποιότητα. Εδώ, κατά τους Hall&al., προκύπτει ένα παράδοξο αφού ο Διευθυντισμός συναντά την προτυποποίηση απαιτώντας καλύτερα αποτελέσματα από τους επαγγελματίες εκπαιδευτικούς. Όμως, η απαίτηση για διαφάνεια, συνεχή αξιολόγηση, καλύτερα αποτελέσματα και επιδοκιμασία ή αποδοκιμασία από τους καταναλωτές, ζητείται ακριβώς από εκείνους (τους

εκπαιδευτικούς) από τους οποίους αναμένεται να δρουν δημιουργικά προκειμένου να αποτελούν τους καταλύτες για την αλλαγή και τον εκσυγχρονισμό, ενώ ταυτόχρονα αντιμετωπίζονται ως αναξιόπιστοι διανομείς εξωτερικά σχεδιασμένων προγραμμάτων σπουδών, διδακτικών μεθοδολογιών και πρακτικών. Παράδοξο διαπιστώνουν και οι Hood&Peters (2004, όπ. αν. στο Hall&al., 2015:503) το οποίο κατονομάζουν ως «η ειρωνεία της γραφειοκρατίας». Σύμφωνα με αυτό, η αύξηση των ελέγχων, των δεικτών απόδοσης, των σχεδίων βελτίωσης και των εκθέσεων αξιολόγησης παράγουν ακούσια ένα καθεστώς με ακόμα περισσότερες ρυθμίσεις και διαδικασίες από ό,τι οι παραδοσιακές μορφές της κρατικής γραφειοκρατίας την οποία το ΝΔΜ υποτίθεται ότι θα καταργούσε.

Υποστηρικτής των αρχών του ΝΔΜ είναι ο Stanfield (2012:39) ο οποίος ισχυρίζεται ότι τα σχολεία οφείλουν να συνεργάζονται με εξειδικευμένους προμηθευτές ώστε να αποκτήσουν πολύ καλύτερες υπηρεσίες σε χαμηλότερο κόστος από ότι αν το σχολείο προσπαθούσε να προσφέρει τις ίδιες υπηρεσίες από μόνο του. Αυτό μπορεί να περιλαμβάνει τη δημιουργία Αναλυτικών Προγραμμάτων ή π.χ. τη συνεργασία με τοπικούς αθλητικούς συλλόγους και επαγγελματίες της Φυσικής Αγωγής. Μέρος της επιχειρηματικότητας είναι η διαδικασία της έρευνας, ανάπτυξης και συνεχούς καινοτομίας στο τοπικό επίπεδο και έτσι κάθε εκπαιδευτική εταιρεία θα προσπαθεί να ανακαλύψει τις πιο αποτελεσματικές μεθόδους, μοντέλα και προσεγγίσεις.

Επίσης, τασσόμενος εναντίον του κεντρικού κρατικού σχεδιασμού στην εκπαίδευση, ο Horwitz (2012:58) εκτιμά ότι οι κρατικοί παράγοντες είναι πιθανόν να λειτουργούν με ιδιοτελή κίνητρα (κύρος, πολιτικό κόστος) και συνεπώς δεν μας παρέχονται επαρκείς εγγυήσεις ότι θα παράγουν καλύτερα εκπαιδευτικά αποτελέσματα από ότι οι αυτόνομες σχολικές μονάδες. Και καταλήγει ότι είναι προτιμότερο να επιλέγουν οι άνθρωποι (γονείς, μαθητές) τα αγαθά που επιθυμούν οι ίδιοι παρά να τα προκρίνουν οι παραγωγοί με αμφιλεγόμενα κριτήρια.

2. Μετά το ΝΔΜ

Στις μέρες μας,πολλοί μελετητές μιλούν για τη «μετά-ΝΔΜ εποχή» αφού παρατηρείται μία σταθερά εξελισσόμενη στροφή προς την αναζήτηση σταθερότητας, σύμφωνα με την οποία ο δημόσιος τομέας είναι κάτι διακριτά διαφορετικό από τον ιδιωτικό. Ένας από τους ακρογωνιαίους λίθους

αυτής της τάσης είναι η ιδέα της σταθερότητας, ως θεμελιώδες χαρακτηριστικό της γραφειοκρατίας (Bringselius&Thomasson, 2017: 156) που εκφράζεται κυρίωςμε τις μεταρρυθμιστικές προσεγγίσεις της *Δημόσιας Διακυβέρνησης* και του *Νέου Βεμπεριανού Μοντέλου* (Καραστάθης, 2018:91).

Η στροφή αυτή παρατηρήθηκε μετά την παρατεταμένη κυριαρχία και εφαρμογή του ΝΔΜ και της κριτικής που ασκήθηκε στη δράση και τις επιδόσεις του και κύριος στόχος της είναι η σταδιακή εξάλειψη της αποσύνθεσης ή του κατακερματισμού που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του ΝΔΜ και η επιστροφή των φορέων του δημόσιου τομέα σε μία κατάσταση ευρύτερης ολοκλήρωσης και συντονισμού (Christensen&Lægreid, 2007).

2.1. Η Δημόσια Διακυβέρνηση

Η *Δημόσια Διακυβέρνηση* (PublicGovernance) αναφέρεται στη βασική λήψη απόφασης μέσω της οποίας η κυβέρνηση, εντός του θεσμικού πλαισίου του Κράτους, προσδιορίζει τους στόχους της κοινωνίας και καθορίζει τις συγκεκριμένες σχέσεις που πρέπει να δημιουργηθούν μεταξύ των κυβερνητικών, ιδιωτικών και κοινωνικών φορέων για την επίτευξη των κοινωνικών στόχων, καθώς και τις προτεινόμενες ενέργειες για τέτοιους σκοπούς (Καραστάθης, 2018:98).

Ενώ η χρήση των όρων «Διακυβέρνηση» και «ΝΔΜ» στη διεθνή βιβλιογραφία είναι ενίοτε εναλλακτική, το μεγαλύτερο μέρος των ερευνών εντοπίζει διαφορές μεταξύ τους. Ουσιαστικά, η Διακυβέρνηση είναι μία πολιτική θεωρία, ενώ το ΝΔΜ είναι μία οργανωτική θεωρία (Peters&Pierre, 1998). Υποστηρίζεται ότι «*η Διακυβέρνηση σχετίζεται με τις διαδικασίες, ενώ το ΝΔΜ σχετίζεται με τις εκροές και τα αποτελέσματα*» (Peters&Pierre, 1998: 232).

Η Διακυβέρνηση αναφέρεται στην ανάπτυξη διοικητικών μορφών στις οποίες τα όρια μεταξύ και εντός των δημόσιων και ιδιωτικών τομέων δεν είναι σαφή. Η ουσία της Διακυβέρνησης είναι η εστίασή της σε μηχανισμούς που δεν βασίζονται στην προσφυγή στην εξουσία και τις κυρώσεις της κυβέρνησης. Αφορά τις δυνατότητες σύναψης συμβάσεων, franchising και νέων κανονιστικών και ρυθμιστικών μορφών. Ωστόσο, αποτελεί κάτι περισσότερο από ένα νέο σύνολο διαχειριστικών εργαλείων για την επίτευξη μεγαλύτερης αποτελεσματικότητας στην παραγωγή δημόσιας υπηρεσίας (Stoker, 1998: 17-18).

Σύμφωνα με τους Cepicu & Mititelu(2010: 61), τα χαρακτηριστικά της Δημόσιας Διακυβέρνησης είναι η εξωστρεφής εστίαση, η συστηματική

προσέγγιση, ο έλεγχος διαδικασιών και αποτελεσμάτων, το πλουραλιστικό κράτος (δίκτυα), ο νέο-κορπορατισμός, η συμμετοχική λήψη αποφάσεων και οι συνεργατικές σχέσεις μεταξύ πολιτικών και μάνατζερ.

2.2. Το Νέο Βεμπεριανό Κράτος

Το πιο πρόσφατο και πολυσυζητημένο «μετά-ΝΔΜ» μοντέλο είναι το λεγόμενο *Νέο Βεμπεριανό Κράτος* (Neo-WeberianState, NWS), που συν-επιλέγει τα θετικά στοιχεία του ΝΔΜ σε γραφειοκρατικά θεμέλια, επικεντρώνεται στο Κράτος και διατηρεί τα παραδοσιακά γραφειοκρατικά χαρακτηριστικά του. Η έννοια του Νέο-Βεμπεριανού κράτους (NeoWeberianState), που εισήχθη για πρώτη φορά από τους Pollitt και Bouckaert (2004), αποτελεί μία ρεαλιστική πρόταση απέναντι στο ΝΔΜ, ενώ θεωρείται από τους εισηγητές του ως πρότυπο μεταρρύθμισης της Δημόσιας Διοίκησης (Καραστάθης, 2018:101). Το μοντέλο του Νέο-Βεμπεριανού κράτους δεν είναι απλώς ένα μίγμα παραδοσιακής γραφειοκρατίας του Weber με ορισμένα εργαλεία απόδοσης ΝΔΜ. Αντίθετα, επιδιώκει να εκσυγχρονίσει το κράτος διατηρώντας το κύριο μέρος του παραδοσιακού Βεμπεριανού μοντέλου (Pollitt, 2008: 14). Η Πολιτεία αποτελεί τη βάση του μοντέλου και είναι ο πιο αξιόπιστος φορέας για την επίλυση προβλημάτων ευρείας εμβέλειας. Χαρακτηρίζεται από τον οργανικό ορθολογισμό της Βεμπεριανής γραφειοκρατίας στοχεύοντας στην επίτευξη οικονομικών οφελών, μέσω του περιορισμού (downsizing) των προγραμμάτων φορολογικής ελάφρυνσης και ιδιωτικοποίησης τα οποία σχεδιάστηκαν με σκοπό την επίτευξη της νέας αποτελεσματικότητας (Dunn&Miller, 2007: 355). Παρατηρείται λοιπόν ότι η Νέο-Βεμπεριανή προσέγγιση βασίζεται σε προγενέστερους θεμελιώδεις άξονες που εκσυγχρονίζονται και επικαιροποιούνται, σύμφωνα με τις νέες τάσεις και απαιτήσεις της κοινωνίας και των πολιτών, καθώς και του υφιστάμενου παγκόσμιου περιβάλλοντος που φέρει τις συνέπειες του ΝΔΜ.

Σύμφωνα με τους Pollitt and Bouckaert (2004: 99–100), τα νέα στοιχεία είναι η μετακίνηση από έναν εσωτερικό προς έναν εξωτερικό προσανατολισμό, η ικανοποίηση των αναγκών και επιθυμιών των πολιτών και η τήρηση γραφειοκρατικών κανόνων. Οι αλλαγές περιλαμβάνουν ακόμη τη συμπλήρωση (όχι αντικατάσταση) του ρόλου της αντιπροσωπευτικής δημοκρατίας από μία σειρά τεχνικών που στοχεύουν στη διαβούλευση και την άμεση εκπροσώπηση όλων των πολιτών, καθώς επίσης και τον επαγγελματισμό στην παροχή των υπηρεσιών του δημο-

σίου τομέα έτσι ώστε ο «γραφειοκράτης» να μη θεωρείται απλώς ένας ειδικός των νόμων που σχετίζεται με το πλαίσιο δραστηριότητάς του, αλλά και ένας επαγγελματίας προσανατολισμένος στην κάλυψη των αναγκών των πολιτών/χρηστών. Επίσης, ο εκσυγχρονισμός της σχετικής νομοθεσίας θεωρείται αναγκαίος προκειμένου να ενθαρρυνθεί ο προσανατολισμός στην επίτευξη των αποτελεσμάτων και όχι απλώς στη σωστή ακολουθία της διαδικασίας.

Η προοπτική του Νέο-Βεμπεριανού μοντέλου φαίνεται να αντικατοπτρίζει τις ακόλουθες αρχές (Pollitt&Bouckaert, 2004: 99-100): Επικέντρωση στο Κράτος, μεταρρύθμιση και επιβολή του διοικητικού δικαίου, διατήρηση της δημόσιας υπηρεσίας, αντιπροσωπευτική δημοκρατία, εξωστρεφής προσανατολισμός προς τους πολίτες, συμπληρωματική δημόσια διαβούλευση και άμεση συμμετοχή των πολιτών, προσανατολισμός στα αποτελέσματα, επαγγελματική διαχείριση.

3. Τάσεις στην ελληνική εκπαιδευτική διακυβέρνηση

Στην Ελλάδα, ως μέρος της εξελισσόμενης εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, παρατηρείται κατά τις τελευταίες δεκαετίες, τόσο σε επίπεδο λόγων (νομοθετικά κείμενα, πορίσματα επιτροπών, πολιτικά προγράμματα και δηλώσεις υπουργών) όσο και σε επίπεδο πρακτικών, η επιθυμία για την ανάπτυξη ενός νέου μοντέλου Διακυβέρνησης προς την κατεύθυνση κάποιων από τις αρχές του ΝΔΜ, όπως η αποσυγκέντρωση, η διαφάνεια και τη λογοδοσία.

Η αποκέντρωση των αρμοδιοτήτων και η παιδαγωγική αυτονομία της σχολικής μονάδας έχουν αναφερθεί κατά καιρούς ως επίσημοι στόχοι της Πολιτείας (Υ.ΠΟ.ΠΑΙ.Θ., 2015β· Βουλή των Ελλήνων, 2016· ΥΠ.Π.Ε.Θ., 2016α· ΥΠ.Π.Ε.Θ., 2016β· ΥΠ.Π.Ε.Θ., 2018). Προς την κατεύθυνση της αυτονομίας της σχολικής μονάδας κινείται και η πρόταση του ΥΠ.Π.Ε.Θ. (2017στ) για τα τις νέες δομές του εκπαιδευτικού συστήματος (ΠΕ.ΚΕ.Σ., ΚΕ.ΣΥ., ΚΕ.Α., Ομάδες Σχολείων), καθώς προβλέπεται η «σταδιακή αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος», η «Παιδαγωγική Αυτονομία Σχολικής Μονάδας», η διαμόρφωση «Εσωτερικού Κανονισμού Λειτουργίας του σχολείου» , αλλά και η συμμετοχή των γονέων – μέσω του Σχολικού Συμβουλίου - στις διαδικασίες προγραμματισμού και αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας (σ. 3-7). Αξιοσημείωτη είναι, επίσης, η συνεχώς εξελισσόμενη μηχανογραφική υποστήριξη της Διοίκησης της Εκπαίδευσης

- είτε αυτοτελώς, είτε ως μέρος της Ηλεκτρονικής Διακυβέρνησης – με τη δημιουργία συστημάτων που επιτρέπουν την ενίσχυση της διαφάνειας και της λογοδοσίας.

Όμως, παρά τη σχετική ρητορική αλλά και τις προσπάθειες θεσμικού χαρακτήρα, ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος δεν έχει επιτρέψει στη σχολική μονάδα να αποκτήσει εμπειρία στη λήψη αποφάσεων σχετικά με την εκπαιδευτική πολιτική (Μαυρογιώργος, 2013· Eurydice, 2017). Τα περιθώρια ανάπτυξης πρωτοβουλιών περιορίζονται, αφού η κεντρική εξουσία αποφασίζει και θέτει τους κεντρικούς στόχους. Όπως τονίζει η Πανελλήνια Επιστημονική Ένωση Διευθυντών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (ΠΕΕΔΠΕ, 2016) «το υφιστάμενο νομοθετικό πλαίσιο λειτουργίας των σχολικών μονάδων επιδέχεται πολλαπλές ερμηνείες, λόγω της πολυνομίας, των επικαλύψεων αρμοδιοτήτων και των ασαφειών, δημιουργώντας προστριβές και συγκρουσιακό κλίμα» (σελ. 1).

Όπως χαρακτηριστικά τονίζει ο Σαλτερής (2010), «στη θέση του σχεδιασμού αναπτύσσονται ευκαιριακές και ετερο-χρηματοδοτούμενες εκπαιδευτικές πολιτικές που δημιουργούν περισσότερα προβλήματα από όσα λύνουν κάθε φορά (Ολοήμερο, κατασκευή κτιρίων χωρίς προηγούμενο προσδιορισμό αναγκών και μείωση αριθμού σχολικών μονάδων)» (σελ. 1). Σε αυτό το περιβάλλον η ίδρυση αποκεντρωμένων οντοτήτων όπως οι Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης παραμένουν ανίσχυρες, αν δεν αυξάνουν την ήδη βεβαρημένη εκπαιδευτική γραφειοκρατία.

Ως παρένθεση, το εγχείρημα της Αυτοαξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου (ΑΕΕ) εφαρμόστηκε πιλοτικά στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα κατά την περίοδο 2010-2012, στο πλαίσιο του πιλοτικού προγράμματος «Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου – Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης» με φορέα υλοποίησης το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Η Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος αντέδρασε έντονα στην εφαρμογή της Αυτοαξιολόγησης με επιχειρήματα όπως: «οι δαπάνες για την Παιδεία έχουν συρρικνωθεί δραματικά» , «το Υπουργείο Παιδείας προχωρά στην αναζήτηση των ευθυνών για την κατάσταση στο χώρο της εκπαίδευσης , κυρίως στη σχολική μονάδα και στους εκπαιδευτικούς κι επιδιώκει, ολοφάνερα, να αθωώσει την πολιτεία από τις διαχρονικές της ευθύνες για την εγκατάλειψη και αποσάθρωση του Δημόσιου Σχολείου» (ΔΟΕ, 2013), αλλά και με πρακτικές όπως η συγκέντρωση υπογραφών από τους εκπαιδευτικούς εναντίον της Αυτοαξιολόγησης (58.560 υπογραφές, ποσοστό 93% των υπηρετούντων εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευ-

σης, ΔΟΕ, 2014β), κήρυξη διαρκούς στάσης εργασίας κάθε φορά που οι εκπαιδευτικοί καλούνται να συμμετάσχουν στις ομάδες εργασίας (ΔΟΕ, 2014γ), αποστολή στους Συλλόγους Διδασκόντων Υποδείγματος Σχεδίου Πρακτικού ενάντια στην ΑΕΕ (ΔΟΕ, 2014α). Τελικά, η εφαρμογή της Αυτοαξιολόγησης γενικεύθηκε το σχολικό έτος 2013-2014 και καταργήθηκε το 2015 επί υπουργίας του Υ.ΠΟ.ΠΑΙ.Θ. Αριστείδη Μπαλτά.

Ας μην ξεχνάμε ότι το ελληνικό κοινωνικο-οικονομικό συγκείμενο έχει αλλάξει δραματικά κατά τα τελευταία χρόνια, με έναν συνδυασμό σημαντικής συρρίκνωσης του εθνικού εισοδήματος, μείωσης των δημοσίων δαπανών και αυξανόμενων επιπέδων ανεργίας, εν μέσω μιας έντονης οικονομικής κρίσης. Υπάρχουν σημαντικές μειώσεις στους προϋπολογισμούς για την Παιδεία, με αποτέλεσμα ένα έντονο και δύσκολο πλαίσιο για οποιαδήποτε εκπαιδευτική μεταρρύθμιση.

4. Ο Σχολικός Διευθυντής

Ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, δεν έχει επιτρέψει στη σχολική μονάδα να αποκτήσει εμπειρία στη λήψη αποφάσεων σχετικά με την εκπαιδευτική πολιτική (ΟΟΣΑ, 2011· Μαυρογιώργος, 2013· Eurydice, 2017). Σε σχετική έρευνα (Κουτούζης, 2016:4), διαπιστώθηκε ότι οι διευθυντές των σχολικών μονάδων στην Ελλάδα αντιλαμβάνονται σε πολύ μεγάλο ποσοστό τον ρόλο τους ως διαχειριστικό – διεκπεραιωτικό, ενώ και τα βασικά προβλήματα που καλούνται να αντιμετωπίσουν είναι τα διαχειριστικά, και όσα αφορούν την διεκπεραίωση καθημερινών προβλημάτων λειτουργίας των μονάδων.

Ο Έλληνας διευθυντής σχολικής μονάδας λειτουργεί υπό το καθεστώς μιας καθημερινής αντίφασης: Από τη μία πλευρά ασχολείται με διαχειριστικά/γραφειοκρατικά θέματα που αφορούν την καθημερινή λειτουργία του σχολείου – ως εκτελεστικό όργανο της εξουσίας – και από την άλλη οφείλει να ανταποκριθεί στο ρόλο του ως ηγέτης ενός σύγχρονου, συνεργατικού και αποτελεσματικού οργανισμού που βρίσκεται σε μια συνεχή αλληλεπίδραση με την κοινωνία. Οφείλει λοιπόν να ξεπεράσει την αντίληψη του διευθυντή - διαχειριστή του γραφειοκρατικού μοντέλου διοίκησης, να διαχειριστεί με ένα λειτουργικό τρόπο τις ανάγκες των μελών της σχολικής κοινότητας και να ανακαλύψει τον κοινό τόπο του οράματος και των στόχων του σχολείου με τους συντελεστές επίτευξής τους (δασκάλους, μαθητές, γονείς) (Γεωργιάδου & Καμπουρίδης, 2005:121-124).

Ωστόσο, παράλληλα με τις παραπάνω διαπιστώσεις σήμερα μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι έχουν δημιουργηθεί κάποια πεδία σχετικής αυτονομίας τα οποία επιτρέπουν τη διαμόρφωση διακριτών πολιτικών από τη σχολική μονάδα, όπως οι δραστηριότητες Σχολικής Ζωής και Πολιτισμού (εθνικές και άλλες εορτές), η Ευέλικτη Ζώνη και οι Καινοτόμες Σχολικές Δραστηριότητες, οι ημερήσιες εκδρομές, οι διδακτικές επισκέψεις και η συμμετοχή σε εκδηλώσεις, ο προγραμματισμός κάλυψης της διδακτέας ύλης, η ορθολογική αξιοποίηση των σχολικών εγκαταστάσεων, ο εξοπλισμός της μονάδας με εποπτικό υλικό, η καλλιέργεια εποικοδομητικών σχέσεων με τους γονείς, το άνοιγμα της σχολικής μονάδας προς την κοινωνία, η διαμόρφωση θετικού συναδελφικού κλίματος, η ενδοσχολική επιμόρφωση των διδασκόντων, η βελτίωση της σχολικής επίδοσης, η βελτίωση του παιδαγωγικού κλίματος (κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών, αποδοχή και αξιοποίηση της διαφορετικότητας, πρόληψη της ενδοσχολικής βίας) (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994· Κουτούζης, 2016· Μαυρογιώργος, 2013· Λαϊνάς, 2000· ΥΠ.Ε.Π.Θ., 1998· ΥΠ.Π.Ε.Θ., 2017α· ΥΠ.Π.Ε.Θ., 2017β· ΥΠ.Π.Ε.Θ., 2017γ).

Επομένως, δημιουργούνται συνθήκες άσκησης ηγεσίας με τον διευθυντή να είναι ο κύριος υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία του σχολείου και τον συντονισμό της σχολικής ζωής (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 1985:11), αφού πρέπει να γνωρίζει πώς να εμπνέει και να συντονίζει μέσα από ανοιχτές και συμμετοχικές δράσεις όλους τους συμμετέχοντες, ώστε να διατηρούν τον δυναμισμό, το πάθος και την πρωτοβουλία για την ανάληψη καινοτόμων δραστηριοτήτων και δράσεων που συμβάλλουν στην αλλαγή νοοτροπίας, πρακτικών, ρόλων και κλίματος της σχολικής κοινότητας. Εξάλλου, επίσημα καθήκοντα του διευθυντή αποτελούν, μεταξύ άλλων, η καθοδήγηση της σχολικής κοινότητας στο σύνολό της, η μέριμνα για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ο έλεγχος και η αξιολόγηση (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2002:27).

Συνεπώς, η συζήτηση στρέφεται στο κατά πόσο είναι σκόπιμη ή όχι η αύξηση αυτών των βαθμών αυτονομίας έτσι ώστε να περιλαμβάνουν και πιο δομικές ελευθερίες για τη σχολική μονάδα, π.χ. επιλογή προγραμμάτων σπουδών και εγχειριδίων, προσλήψεις/απολύσεις προσωπικού, προσέλκυση και άλλων οικονομικών πόρων εκτός του κρατικού προϋπολογισμού.

5. Μελέτη περίπτωσης: Απόψεις διευθυντών σχολικών μονάδων Π.Ε. για το Νέο Δημόσιο Μάνατζμεντ

Σε έρευνα που πραγματοποιήσαμε το 2017, σκοπός μας ήταν να διερευνηθούν οι στάσεις και οι αντιλήψεις των Διευθυντών σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Αττικής, για το Νέο Δημόσιο Μάνατζμεντ στην Εκπαίδευση, σε σχέση με το στυλ ηγεσίας το οποίο εφάρμοσαν στις σχολικές τους μονάδες.

Η έρευνα διεξήχθη από τον Μάιο του 2017 έως τον Οκτώβριο του 2017 και ειδικότερα οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν από τις 24/5/2017 έως και τις 7/10/2017. Ο πληθυσμός-στόχος ήταν Διευθυντές σχολικών μονάδων Α'/θμιας Εκπαίδευσης του νομού Αττικής, ενώ τα σχολεία επιλέχθηκαν με απλή τυχαία δειγματοληψία. Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη καθώς μας ενδιέφερε να διερευνήσουμε σε βάθος τις στάσεις και τις αντιλήψεις των διευθυντών, γνώρισμα άλλωστε που χαρακτηρίζει μια ποιοτική έρευνα (Cohen&Manion, 1997: 374).

Προκειμένου να ερμηνεύσουμε τις στάσεις και τις αντιλήψεις των διευθυντών ως προς το Νέο Δημόσιο Μάνατζμεντ, χρησιμοποιήσαμε οχτώ (8) βασικά χαρακτηριστικά του ΝΔΜ που αφορούν τη σχολική μονάδα, διερευνώντας τη γνώμη τους για τα εξής: 1. Διοικητική Αυτονομία της σχολικής μονάδας: Επιλογή Διευθυντή από τη σχολική μονάδα (Σχολικό Συμβούλιο) και επιλογή εκπαιδευτικών από τον Διευθυντή. 2. Οικονομική Αυτονομία της σχολικής μονάδας: Χρηματοδότηση της σχολικής μονάδας από τους γονείς, από τις επιχειρήσεις και από Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις (ΜΚΟ). 3. Παιδαγωγική Αυτονομία της σχολικής μονάδας: Διαφοροποίηση των προγραμμάτων σπουδών και ανάπτυξη καινοτόμων δράσεων και προγραμμάτων. 4. Συμμετοχή των γονέων στη Διοίκηση: Συστηματικότητα της ενημέρωσης του διευθυντή προς τους γονείς και ανάθεση εθελοντικής εργασίας των γονέων εντός της σχολικής μονάδας. 5. Τυποποιημένη Αξιολόγηση των Εκπαιδευτικών: Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών με μετρήσιμους δείκτες. 6. Επαγγελματική και Κοινωνική Λογοδοσία: Διάχυση των αποτελεσμάτων της σχολικής μονάδας και Λογοδοσία. 7. Σύνδεση της Αξιολόγησης με την αμοιβή: Διερευνάται με ευθεία ερώτηση προς τους Διευθυντές. 8. Τυποποιημένη Μέτρηση Στόχων: Τυποποιημένη μέτρηση των μαθητικών επιδόσεων, της ικανοποίησης των γονέων και της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών.

Ως προς την Αξιολόγηση του Διευθυντή από τους Εκπαιδευτικούς, η

πλειοψηφία των ερωτώμενων (73,3%) εκφράζει θετική αντίληψη. Θεωρούν ότι πρέπει να υλοποιείται με μετρήσιμα κριτήρια τα οποία θα αξιολογούνται από τους εκπαιδευτικούς με μυστική ψηφοφορία. Πιστεύουν ότι οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν καλύτερα από τον καθένα τον Διευθυντή τους, αλλά στην αξιολόγησή του θα έπρεπε να συμμετέχουν και άλλοι παράγοντες. Τέσσερις (4) διευθυντές της έρευνάς (26,6%) μας, εκφράζουν αρνητική αντίληψη με την αιτιολογία ότι αυτό δεν αρκεί, ότι κάνει κακό στην εκπαίδευση καθώς διαπιστώνουν ανωριμότητα, κίνδυνο συναλλακτικών σχέσεων, πρόκληση δυσκολιών στην καθημερινότητα ιδιαίτερα όταν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης είναι αρνητικά.

Σχετικά με τη συστηματική ενημέρωση των γονέων από τον Διευθυντή, περίπου οι μισοί ερωτώμενοι (53,3%), ενημερώνουν συστηματικά και ποικιλοτρόπως τους γονείς επειδή τους θεωρούν ζωντανό κομμάτι της σχολικής κοινότητας και σημαντικούς συνεργάτες με κοινούς στόχους. Οι συναντήσεις τους είναι συστηματικές, στοχευμένες και με τη συμμετοχή ειδικών επιστημόνων. Η ενημέρωση που παρέχεται από τον διευθυντή προς τους γονείς χαρακτηρίζεται από διαφάνεια και ειλικρίνεια. Το ποσοστό αυξάνεται σε 73,3% όταν ερωτώνται για την εκχώρηση δικαιωμάτων εθελοντικής εργασίας προς τους γονείς εντός της σχολικής μονάδας, όπως προετοιμασία σεμιναρίων, υλικοτεχνική υποστήριξη, επισκευές, ενώ μία Διευθύντρια αποδέχεται για το Σχολείο της δωρεές σε είδος και οικονομική ενίσχυση για στοχευμένες δράσεις. Το δεύτερο ήμισυ (46,6%) του δείγματος επικαλείται ανετοιμότητα των γονέων να συμμεριστούν το όραμα του σχολείου, τηρεί διακριτές αποστάσεις, περιορίζεται σε μία αρχική ή σε ελάχιστες ενημερώσεις και αφήνει το υπόλοιπο μέρος της ενημέρωσης να γίνεται από τους δασκάλους σε κάθε τάξη.

Η πλειοψηφία των ερωτώμενων (53,3%) συνηθίζει να διαχέει τις καλές πρακτικές της σχολικής μονάδας, μέσω σχολικών εκδηλώσεων, ενημερώσεων γονέων, ιστοσελίδας του σχολείου, δημοσιεύσεων στον τοπικό τύπο και ιστοσελίδων των Δήμων. Ωστόσο στο ερώτημα σχετικά με την αντίληψή τους για τη Λογοδοσία των αποτελεσμάτων του Σχολείου, το 40% απαντά αρνητικά και το 33,3% θετικά. Η αρνητική αντίληψη συνδέεται με επιφυλάξεις ως προς τις παρεξηγήσεις που είναι πιθανόν να δημιουργηθούν σχετικά με τις προθέσεις των σχολείων που προβάλλουν το έργο τους, με κινδύνους για τη φήμη του σχολείου, καθώς και με τη μειωμένη χρησιμότητα της Λογοδοσίας ή της Διάχυσης των αποτελεσμάτων. Η θετική αντίληψη τεκμηριώνεται με τη συσχέτιση της Λογοδοσίας με τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, με την κινητροδότηση

και ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών, καθώς επίσης και με τη θεώρησή της ως αυτονόητη διαδικασία για κάθε οργανισμό.

Ως προς τη Ανάπτυξη Καινοτόμων Προγραμμάτων, η μεγάλη πλειοψηφία (80%) των ερωτώμενωναπαντούν ότι στη σχολική τους μονάδα υλοποιείται πληθώρα Καινοτόμων Δράσεων, Προγραμμάτων και συμμετοχή σε διαγωνισμούς, τόσο ενδοσχολικά όσο και διασχολικά, πανελλαδικά και διεθνώς.

Αρνητική στάση καταγράφεται ως προς την Τυποποιημένη Μέτρηση των Στόχων, καθώς οι ερωτώμενοι δεν εφαρμόζουν, στη συντριπτική πλειοψηφία τους, κανενός είδους Τυποποιημένης Μέτρησης μαθησιακών επιδόσεων (73,3%), ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από το εργασιακό περιβάλλον (80%), ούτε ικανοποίησης των γονέων από τη λειτουργία της σχολικής μονάδας (93,3%). Οι αιτίες που επικαλούνται οι διευθυντές της έρευνάς μας για αυτή τη στάση περιλαμβάνουν την επίκληση θεσμικών κωλυμάτων, την επιστημονική τους αντίθεση προς την αριθμητική βαθμολογία, καθώς επίσης και την επίκληση της επάρκειας της βαθμολόγησης από τους δασκάλους ανά τάξη και της προφορικής ενημέρωσης κατά τις απολογιστικές συναντήσεις. Προτιμούν την περιγραφική αξιολόγηση, τους μη δεσμευτικούς στόχους, τη συζήτηση με τους δασκάλους, την προσωπική επαφή με τους μαθητές και την παρουσίαση των προβλημάτων κατά την τριμηνιαία αποτίμηση. Ως προς την κατανόηση της ικανοποίησης ή μη των εκπαιδευτικών, προτιμούν να παρατηρούν την επιλογή της σχολικής μονάδας από εκπαιδευτικούς που εδράζονται σε μακρινή απόσταση, τη διατήρηση σχέσεων και διαπροσωπικών επαφών με παλαιότερους εκπαιδευτικούς, τα άτυπα μηνύματα που εκπέμπονται σε κάθε συζήτηση, την παραμονή των εκπαιδευτικών στο σχολείο, την ανταπόκριση των εκπαιδευτικών στις επιπλέον απαιτήσεις του διευθυντή, τη διάθεσή τους, καθώς επίσης και τον αριθμό απουσιών. Άτυπους τρόπους αποτίμησης χρησιμοποιούν και σε σχέση με την ικανοποίηση των γονέων, όπως την εμπιστοσύνη που δείχνουν οι γονείς, τα μηνύματα που εκπέμπονται κατά τις συναντήσεις με τον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων, τις θετικές δηλώσεις των γονέων, την πρόθυμη συνεργασία των γονέων με το σχολείο, τις μετεγγραφές που αιτούνται γονείς άλλων σχολείων προς το δικό τους, καθώς επίσης και ανεπίσημες πληροφορίες που λαμβάνουν οι διευθυντές από άλλες πηγές. Μόνο τέσσερις (4) διευθυντές της έρευνάς μας διάκεινται θετικά στην τυποποιημένη μέτρηση των μαθησιακών επιδόσεων και γι' αυτό κρατούν σχετικό Αρχείο οι ίδιοι ή συμμετέχουν σε διαγωνισμούς προκειμένου να συγκρίνουν τα αποτελέσματα του Σχολείου τους με εκείνα

άλλων σχολείων. Μόλις μία Διευθύντρια διερεύνησε με αντίστοιχο τρόπο την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από το εργασιακό περιβάλλον της σχολικής μονάδας, χρησιμοποιώντας ερωτηματολόγιο με 10 κλειστές και 2 ανοιχτές ερωτήσεις.

Ως προς την Επιλογή Διευθυντή από τη Σχολική Μονάδα, παρατηρείται μια σαφής πλειοψηφία (80%) εναντίωσης. Η άποψή τους τεκμηριώνεται με επιφύλαξη προς την αντικειμενικότητα των Σχολικών Συμβουλίων και την ικανότητα των τοπικών αρχών, τον κίνδυνο της διαπλοκής, την ιδιαιτερότητα ή την ανωριμότητα της ελληνικής κοινωνίας. Θεωρούν ότι ενέχονται κίνδυνοι, ότι θα προσπαθούν να είναι περισσότερο αρεστοί και ότι θα καταστρατηγηθεί η αντικειμενικότητα. Άλλοι θεωρούν αρνητικό στοιχείο τον έλεγχο από τους τοπικούς παράγοντες επειδή αυτός εμπεριέχει συμφέροντα, εντάσεις, και αντιπαλότητες. Ως αρνητικός παράγοντας εκλαμβάνεται και η ενδεχόμενη συμμετοχή των γονέων στα συμβούλια επιλογής, καθώς δεν είναι ειδικοί και γνώστες του αντικειμένου της Σχολικής Διοίκησης και ειδικά για την ελληνική πραγματικότητα πιστεύουν ότι θα ήταν ολέθριο και χαοτικό. Θεωρούν ότι οι διευθυντές πρέπει να επιλέγονται κεντρικά, από ανθρώπους που γνωρίζουν το αντικείμενο και ότι το υπάρχον σύστημα επιλογής είναι περισσότερο αποδεκτό, αν και ατελές.

Ως προς την Επιλογή Εκπαιδευτικών από τον Διευθυντή, οι απόψεις διίστανται: Ένα σημαντικό μέρος των ερωτώμενων (60%) εκφράζει αρνητική αντίληψη, καθώς οι διευθυντές διαφωνούν για λόγους συγκεντρωτισμού – είτε όταν είναι υπέρ είτε όταν τον θεωρούν «αναγκαίο κακό» - αλλά και για λόγους ευθυνοφοβίας, διατάραξης του σχολικού κλίματος και επιφύλαξης ως προς την επίτευξη αξιοκρατίας, με την έννοια του κινδύνου της συνδιαλλαγής. Θεωρούν ότι η επιλογή και τοποθέτηση εκπαιδευτικών πρέπει να αφορά μόνο τις κεντρικές δομές, ότι οι διευθυντές δεν είναι τεχνοκράτες, ότι είναι ανέφικτο να έχουν πλήρη εικόνα, ότι θα λειτουργούσε εναντίον της διαφορετικότητας στο προσωπικό και ότι αυτό το μοντέλο δεν ταιριάζει στην ελληνική κοινωνία. Άλλοι εκφράζουν τον φόβο του ρίσκου και της μεγάλης ευθύνης, της συνδιαλλαγής και της διατάραξης του ήρεμου κλίματος του Συλλόγου Διδασκόντων, ενώ άλλοι θα το εκλάμβαναν ως ομολογία αδυναμίας και ηττοπάθειας αφού το ταλέντο του ηγέτη φαίνεται όταν μπορεί να διαχειριστεί όλες τις περιπτώσεις εργαζομένων.

Όμως, ένα εξίσου σημαντικό μέρος (40%) του δείγματος εκφράζει θετική αντίληψη την οποία συνδέει με την ύπαρξη οράματος και στρατηγικών στόχων, αλλά και με την απογοήτευση που έχουν βιώσει στις περιπτώσεις που δεν κατόρθωσαν να συνεργαστούν με συγκεκριμένους

εκπαιδευτικούς. Θεωρούν ότι θα ήταν καλό ο διευθυντής να έχει λόγο στην επιλογή των εκπαιδευτικών υπό την προϋπόθεση να διαθέτει πλήρη εικόνα μέσω του βιογραφικού τους σημειώματος ή του υπηρεσιακού τους φακέλου. Άλλοι συσχετίζουν την επιλογή με την ιδιότητα του ηγέτη, καθώς ο διευθυντής θα επιλέγει εκπαιδευτικούς που έχουν συμβατό προφίλ με το όραμα και τις στρατηγικές του. Έμφαση δίνεται και σε εμπειρίες που είχαν με εκπαιδευτικούς που συνεργάστηκαν προσωρινά και για τους οποίους σχημάτισαν άποψη, η οποία όμως δεν αξιοποιήθηκε για τις μετέπειτα τοποθετήσεις.

Ως προς την Οικονομική Αυτονομία της Σχολικής μονάδας, η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτώμενων είναι αρνητική. Οι συγκεκριμένοι διευθυντές απορρίπτουν τη χρηματοδότηση του Σχολείου από γονείς (93,3%), επιχειρήσεις (93,3%) και ΜΚΟ (80%). Η διαφωνία τους αιτιολογείται με την επιφύλαξή τους απέναντι σε «αγοραίες» πρακτικές (πχ. διαφήμιση), σε σύγχυση εξουσιών και αρμοδιοτήτων που πιθανόν να προκύψουν από τα δικαιώματα που θα αποκτήσουν οι χρηματοδότες και σε αδιαφάνεια που υποψιάζονται ότι χαρακτηρίζει ορισμένες ΜΚΟ. Πιστεύουν ότι οι επιχειρήσεις, αν ενθαρρυνθούν, θα εγείρουν παράλογες απαιτήσεις. Επίσης, απορρίπτουν τη διαφήμιση διότι θεωρούν ότι θα χρησιμοποιήσει τα ανήλικα παιδιά για να τα επηρεάσει αρνητικά.

Ως προς τη γενική αντίληψη σχετικά με την Αξιολόγηση, η συντριπτική πλειοψηφία (93,3%) των ερωτώμενων τάσσεται θετικά. Η αντίληψη αυτή αιτιολογείται με επιχειρήματα υπέρ της βελτίωσης της ποιότητας, της ανατροφοδότησης, της καθοδήγησης, της αυτοβελτίωσης και του νοήματος που αποδίδουν στην αξιολόγηση ως μια αυτονόητη λειτουργία κάθε οργανισμού. Τάσσονται υπέρ της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, επιθυμούν να γίνει με κριτήρια που θα φτιάξουν ειδικοί, τη συνδέουν με ανατροφοδότηση, αυτοδιόρθωση, καθοδήγηση από τον διευθυντή προς την εκπλήρωση των επιθυμητών στόχων. Την εκλαμβάνουν ως αυτονόητη διαδικασία οποιασδήποτε κοινότητας, που καταλήγει σε εσωτερικό απολογισμό, σε αναστοχασμό και σε καλύτερο προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου.

Ωστόσο, η εικόνα αλλάζει όταν το παραπάνω ερώτημα συγκεκριμενοποιείται ως προς την Τυποποιημένη Αποτίμηση της απόδοσης των εκπαιδευτικών που αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό του Νέου Δημόσιου Μάνατζμεντ. Εδώ, το 40% των ερωτώμενων απαντούν αρνητικά. Οι διευθυντές αυτοί προτιμούν την περιγραφική αξιολόγηση, εκφράζουν επιφυλάξεις προς την κατηγοριοποίηση με την έννοια ότι είναι πιθανόν

να διαβάλει τη φήμη κάποιων εκπαιδευτικών, θεωρούν τα αριθμητικά δεδομένα αντιπαραγωγικά και γραφειοκρατικά, ενώ άλλοι θεωρούν ότι δεν υπάρχουν αντικειμενικά κριτήρια και ότι αρκεί η εκδήλωση θετικών συναισθημάτων από την πλευρά των παιδιών και των γονέων. Το 33,3% του δείγματος εκφράζει θετική στάση και προτιμά κριτήρια αποδεκτά από την εκπαιδευτική κοινότητα, μετρήσιμα, αντικειμενικά, από ανεξάρτητους φορείς, κατά προτίμηση από εξωτερικούς, ειδικευμένους, επαγγελματίες.

Διάσταση αντιλήψεων παρατηρείται και ως προς την Αξιολόγηση των Εκπαιδευτικών από τον Διευθυντή. Το ένα μέρος (46,6%) των ερωτώμενων εκφράζεται θετικάκαι με επιχειρήματα υπέρ της καλύτερης εποπτείας που έχει ο Διευθυντής εκ της θέσεώς του ή υπέρ της καλύτερης ποιότητας της αξιολόγησης όταν αυτή είναι πολύπλευρη. Πιστεύουν ότι ο Διευθυντής είναι ο άμεσα υπεύθυνος, ιδιαίτερα ως προς την αξιολόγηση των διοικητικών καθηκόντων. Το δεύτερο μέρος των ερωτώμενων (40%) εκφράζει επιφύλαξη ως προς την αντικειμενικότητα και την επάρκεια των Διευθυντών για αυτή τη διαδικασία, υποστηρίζει ότι ο ρόλος του Διευθυντή είναι διαφορετικός, εκφράζει φόβο για διατάραξη του σχολικού κλίματος αλλά και για την επιδείνωση της φήμης κάποιων εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, ισχυρίζονται ότι χρειάζεται επιμόρφωση του διευθυντή για αυτό το θέμα, ότι το μόνο που μπορεί να κάνει είναι μια μικρή έκθεση αξιολόγησης, ότι ο ρόλος του διευθυντή είναι να εμψυχώνει, ότι θα δημιουργηθούν εντάσεις, ότι για πολλούς διευθυντές υπεισέρχονται προσωπικοί παράγοντες και σχέσεις που αναπτύσσονται, καθώς επίσης και ότι θα δημιουργηθούν εντάσεις, αντιδικίες και διαπροσωπικά προβλήματα.

Διιστάμενες είναι οι απόψεις και ως προς τη Σύνδεση της Αξιολόγησης με τη Μισθολογική Εξέλιξη. Περίπου οι μισοί (53,3%) ερωτώμενοι διάκεινται αρνητικά. Αντιλαμβάνονται την εν λόγω σύνδεση ως εκδικητικότητα, απειλή για την ποιότητα ζωής των εκπαιδευτικών, περιττή ή/και προωθημένη λύση για την ελληνική κοινωνία. Ειδικότερα, πιστεύουν ότι η βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος είναι εφικτή χωρίς εκδικητικές πρακτικές, ότι με την εν λόγω σύνδεση κάποιοι εκπαιδευτικοί θα οδηγηθούν στην οικονομική εξαθλίωση, ότι δεν είμαστε ώριμοι ως κοινωνία για κάτι τέτοιο, ότι αυτή η λύση δεν απαντάει στην ουσία των προβλημάτων αλλά προσφέρει μόνο δημοσιονομικά δεδομένα και ότι ο μισθός δεν πρέπει να χρησιμοποιείται ως έπαθλο. Οι υπόλοιποι ερωτώμενοι (40%) διάκεινται θετικά, επικαλούμενοι τη δίκαιη ανταμοιβή της προσφοράς, την επιβράβευση, τον παραδειγματισμό προς μίμηση, την ενίσχυση και τη συμβολή στη γενικότερη εξέλιξη των εκπαιδευτικών.

Γίνεται αντιληπτό ότι οι σχολικοί διευθυντές στην Ελλάδα βιώνουν έντονα τον δισυπόστατο ρόλο που τους έχει ανατεθεί από την Πολιτεία. Από τη μία η υποχρέωση της τήρησης της νομοθεσίας και της διεκπεραίωσης των υπηρεσιακών εντύπων και βιβλίων και από την άλλη, η προσπάθεια ηγεσίας με όλες τις δύσκολες απαιτήσεις που τη συνοδεύουν. Αυτή η έντονη προσπάθεια καθημερινής εξισορρόπησης στον πολύπλοκο χώρο της σχολικής μονάδας αποτυπώνεται και από την ανάλογη διάσταση απόψεων στις απαντήσεις των διευθυντών της έρευνάς μας.

6. Επίλογος

Όπως προκύπτει, οι αρχές του Νέου Δημόσιου Μάνατζμεντ υποδεικνύουν τη μετάβαση σε μια εκπαιδευτική φάση που χαρακτηρίζεται από την απουσία εξαναγκασμού και όπου ο καθένας, σύμφωνα με τις δυνάμεις του, θα επιλέγει να «αγοράσει» τη γνώση που επιθυμεί. Παράγονται πολλές και ενδιαφέρουσες μορφές εκπαιδευτικών διαδικασιών προς κατευθύνσεις που δεν είναι εύκολο να προβλεφθούν. Μετατοπίζεται η έμφαση από τον κεντρικό γραφειοκρατικό εκπαιδευτικό σχεδιασμό στις ιδιαίτερες ανάγκες του μαθητή/καταναλωτή, το σχολείο λειτουργεί με κριτήρια ικανοποίησης των αναγκών των μαθητών/πελατών και ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως επαγγελματίας που κρίνεται από τα αποτελέσματά του και τις εκροές του σχολείου του εν γένει.

Στο ελληνικό συγκεντρωτικό - γραφειοκρατικό εκπαιδευτικό σύστημα έχουν γίνει προσπάθειες για την ευκολότερη είσοδο στην πολιτική συζήτηση των λόγων που σχετίζονται με τις αρχές του Νέου Δημόσιου Μάνατζμεντ, όπως αυτές καθορίζονται από τη βιβλιογραφία. Ωστόσο, σε πρακτικό επίπεδο, η ελληνική εκπαιδευτική διοίκηση, με κύρια χαρακτηριστικά της αφενός τη ρευστότητα των νομοθετικών ρυθμίσεων και αφετέρου την αμυντική συνδικαλιστική νοοτροπία διατηρεί τα παραδοσιακά αντανακλαστικά της προσδίδοντας διαφορετικές και ιδιόμορφες νοηματοδοτήσεις στις παραπάνω αρχές.

Εν κατακλείδι, οι Έλληνες διευθυντές των Δημοτικών Σχολείων βρίσκονται στο επίκεντρο: α) της ρητορικής των αιτημάτων για «ποιότητα» και «αποτελεσματικότητα» που εκπορεύεται κυρίως από διεθνείς οργανισμούς, β) των ήδη συντελεσμένων αλλαγών όπως η αποσυγκέντρωση των φορέων διοίκησης, η αποκέντρωση της επιλογής διευθυντών, το Ολοήμερο Σχολείο, οι Καινοτόμες Δράσεις, οι απόπειρες για Αξιολόγηση

και Αυτοαξιολόγηση, η εφαρμογή της κινητικότητας των εκπαιδευτικών και η συρρίκνωση του εισοδήματός τους και γ) των αμυντικών αντανακλαστικών ενός συγκεντρωτικού συστήματος που κλυδωνίζεται από τις παραπάνω αλλαγές.

7. Βιβλιογραφικές αναφορές

Α. Ελληνόγλωσσες

Αθανασούλα – Ρέππα, Α. (2008). Λήψη Αποφάσεων στον Χώρο της Εκπαίδευσης στο: Αθανασούλα-Ρέππα, Α. κ.α., *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*, Α:71-118. Πάτρα: ΕΑΠ.

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

Αργυροπούλου, Ε. (2015). *Προσεγγίζοντας το αβέβαιο μέλλον: Η λειτουργία του προγραμματισμού στην εκπαίδευση,*εκδ. Δίσιγμα.

Βάμβουκας, Μ. (2007). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*, Αθήνα: Γρηγόρης.

Γεωργιάδου, Β, Καμπουρίδης, Γ. (2005). Ο διευθυντής-ηγέτης, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 10:121-129.

Cohen, L. &Manion, L. (1997*). Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας,* Αθήνα: Έκφραση.

Creswell, J. (2011). *Η έρευνα στην Εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ίων.

ΔΟΕ, (2013). *Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας γενίκευση του θεσμού της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου*, αρ. πρωτ. 362/05-11-2013.

ΔΟΕ, (2014). *Αποστολή υποδείγματος πρακτικού Συλλόγου Διδασκόντων ενάντια στην αυτοαξιολόγηση,*αρ. πρωτ. 653/19-02-2014.

ΔΟΕ, (2014). *Καταγραφή αποφάσεων των συλλόγων διδασκόντων για τη μη συγκρότηση των ομάδων εργασίας της αυτοαξιολόγησης*, αρ. πρωτ. 731/20-03-2014.

ΔΟΕ, (2014). *Υλοποίηση των αποφάσεων για αποτροπή της Α.Ε.Ε. στην πράξη*, αρ. πρωτ. 822/02-05-2014.

Everard, K., Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*, εκδ. ΕΑΠ, Πάτρα.

Θεοφιλίδης, Χ. (2012). *Σχολική ηγεσία και διοίκηση. Από τη γραφειοκρατία στη μετασχηματιστική ηγεσία,* Αθήνα: Γρηγόρη.

ΙΟΒΕ (2013). *Δημόσια και Ιδιωτική Εκπαίδευση: Συγκριτική Ανάλυση*. Αθήνα: ΙΟΒΕ.

Καραστάθης, Δ. (2018),*Το Νέο Δημόσιο Μάνατζμεντ και ο Αντίκτυπος της Δημοσιονομικής Κρίσης στην Ελληνική Δημόσια Διοίκηση,* Διδακτορική διατριβή,

Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Σχολή Επιστημών, Οικονομίας και Διοίκησης, Τμήμα Δημόσιας Διοίκησης.

Κουτούζης, Μ. (2016). Διοίκηση-Ηγεσία - Αποτελεσματικότητα: Αναζητώντας πεδίο εφαρμογής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ΠΜΣ «Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση της Εκπαίδευσης», σημειώσεις μαθήματος, Β' εξάμηνο, ΦΠΨ, ΕΚΠΑ.

Λαϊνάς, Α. (2000). Διοίκηση και προγραμματισμός σχολικών μονάδων: Επιστημονικές προσεγγίσεις και ελληνική πραγματικότητα, στο: Παπαναούμ, Ζ. (επ.), *Ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα*, Θεσσαλονίκη.

Μαυρογιώργος, Γ., (2013). Καινοτομία και Εκπαιδευτική Πολιτική του Σχολείου, διαθέσιμο στον ιστότοπο: http://www.innovation.edu.gr/wpcontent/uploads/2013/11/Καινοτομία-και-Εκπαιδευτική-Πολιτική-τουΣχοελίου.pdf, ανακτ. 23-11-2017.

Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία, ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*, Αθήνα: Κριτική.

Μπρίνια, Β. (2008). *Management εκπαιδευτικών μονάδων & εκπαίδευσης*, Αθήνα: Σταμούλη.

ΟΟΣΑ (2008α). *Βελτίωση της Σχολικής Ηγεσίας*, Παρίσι: ΟΟΣΑ.

ΟΟΣΑ (2011). *Καλύτερες Επιδόσεις και Επιτυχείς Μεταρρυθμίσεις στην Εκπαίδευση: Προτάσεις για την Εκπαιδευτική Πολιτική στην Ελλάδα*, στο ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ, 140: 130-142.

Πανελλήνια Επιστημονική Ένωση Διευθυντών Σχολικών Μονάδων Π.Ε. (2016). Θέσεις της Πανελλήνιας Επιστημονικής Ένωσης Διευθυντών Σχολικών Μονάδων Π.Ε, διαθέσιμο στον ιστότοπο: https://www.panenosi.gr/index.php/theseis/29-theseis-se-geniki-syneleysi , ανακτ. 30-6-2017.

Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου,* Αθήνα: Gutenberg.

Σαλτερής, Ν. (2006). Ηγεσία για τη μάθηση: αδιέξοδα σταυροδρόμια στην Ελληνική Εκπαίδευση, εισήγηση στο 1ο Διεθνές Συνέδριο: Διοίκηση Εκπαίδευσης, Άρτα.

Σαλτερής, Ν. (2010). Εκπαιδευτικές πολιτικές, μεταρρύθμιση και Ποιότητα της Εκπαίδευσης, στο Θέματα Ειδικής Αγωγής, τ. 47:87-93.

Β. Ξενόγλωσσες

Argyropoulou, E. (2011). Ethical Leadership: a prerequisite for School Leadership today or just another leadership construct ? , Comenius Network Conference – Leading Ahead, León, Spain – Oct 19-22.

Blase, J. & Anderson, G.L. (1995). The micropolitics of educational leadership, στο Coelho, E. (1998), Teaching and learning in multicultural schools: an integrated approach, Clevedon: Multilingual Matters.

Bringselius, L., & Thomasson, A. (2017). Balancing stability and change in the

New Weberian State. Statsvetenskapligtidskrift · Årgång 119 · 2017 /1, pp. 155- 162.

Cepicu, D., &Mititelu, C. (2010). Public administration reforms in transition countries: Albania and Romania between the Weberian model and the New Public Management. Transylvanian Review of Administrative Sciences, 30E, pp. 55-78.

Christensen, T., &Lagreid, P. (2007). NPM and beyond–leadership, culture, and demography. Working Paper 3. Stein Rokkan Centre for Social Studies Unifob AS.

Connell, R. (2013). The neoliberal cascade and education: an essay on the market agenda and its consequences, Critical Studies in Education, 54:2, 99-112.

Dunn, W. N., & Miller, D. Y. (2007). A critique of the New Public Management and the NWS: Advancing a critical theory of administrative reform. Public Organization Review, 7, (4), pp. 345-358.

European Commission (2010). School Leadership for learning. E & T 2020 programme, Thematic Working Group «Teacher Professional Development», Report of a Peer Learning Activity in Limassol, Cyprus 17-21/10/2010.

European Commission, Eurydice network (2017). Greece: Organisation and Government, διαθέσιμοστονιστότοπο: https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Greece:Organi sation_and_Governance ,ανάκτ. 16/10/2017.

Fullan, M. (1991). The new meaning of education change. London: Cassell.

Fullan, M. (2002). The Role of Leadership in the Promotion of Knowledge Management in Schools, Teachers and Teaching, 8:3, 409-419.

Fullan, M. (2003). The Moral Imperative of School Leadership, Corwin Press, CA. Gillham, B. (2005). Research interviewing. The range of techniques, Open University Press: New York.

Hall, D., Grimaldi, E., Gunter, H., Møller, J., Serpieri, R. &Skedsmo, G. (2015). Educational reform and modernisation in Europe: The role of national contexts in mediating the new public management, European Educational Research Journal, 14(6): 487–507.

Hargreaves, A., (1998). The emotional politics of teaching and teacher development: with implications for educational leadership, International Journal of Leadership in Education, 1,4:315-336.

Hargreaves, A., Fullan, M. (2013). *The Power of Professional Capital*, JSD, Vol. 34:3.

Horwitz, S. (2012). «Profit is about learning, not just motivation», στο Stanfield, J., (ed.), The Profit Motive in Education: Continuing the Revolution, iea.

Hultin, A. (2012). «Why is there no IKEA in education?», στο Stanfield, J., (ed.), The Profit Motive in Education: Continuing the Revolution, iea.

Leithwood, K. &Jantzi, D. (2005). A Review of Transformational School Leadership Research 1996–2005, Leadership and Policy in Schools, 4:3, 177-199.

Leithwood K., Day D., Sammons P., Harris A. and Hopkins D., (2006). Seven Strong Claims About Leadership, Nottingham: NCSL.
Lynch, K. (2014). New Managerialism: The Impact on Education, Concept, 5:3.
OECD (2012). *Are school vouchers associated with equity in education?*, PISA in focus, n. 20, Paris: OECD.
OECD (2017). *Educational Policy in Greece: A Preliminary Assessment*, Paris: OECD.
Onorato, M. (2013), Transformational leadership style in the educational sector: an empirical study of corporate managers and educational leaders, Academy of Educational Leadership Journal, 17: 33-47.
Patrinos, A. (2016). *School Vouchers Can Help Improve Education Systems*, WISE ed. review.
Peters, B. G., & Pierre, J. (1998). Governance without government? Rethinking public administration. Journal of Public Administration Research and Theory, 8(2), pp. 223-243.
Pinaa, R., Cabrala, I., Alves, J.M. (2015). Principal`s leadership on students` outcomes, Procedia - Social and Behavioral Sciences, 197, 2015:949 – 954.
Pollitt, C. (2008). An overview of the papers and propositions of the first trans-european dialogue (TED1). The NISPAcee Journal of Public Administration and Policy Special Issue: A Distinctive European Model? The Neo-Weberian State, I(2), Winter 2008/2009, pp. 9-16.
Pollitt, C., &Bouckaert, G. (2004). Public management reform: A Comparative analysis. 2nd edn. Oxford: Oxford University Press.
Sergiovanni, T. (1990). Value-Added Leadership: How to get Extraordinary Results in Schools Reviews, New York.
Shapiro, J. P., Stefkovich, J. (2011). Ethical Leadership and Decision Making in Education, 3rd edition, Routledge, NY.
Spillane, J. P., Halverson, R. and Diamond, J. B. (2001). Investigating School Leadership Practice: A Distributive Perspective. Educational Researcher, 23–28.
Spillane, J. (2005). Distributed Leadership, The Educational Forum, 69:2, 143-150.
Stanfield, J. (2012). Questioning the anti-profit mentality, στο Stanfield, J., (ed.), The Profit Motive in Education: Continuing the Revolution, iea.
Starratt, R. (2004). Ethical Leadership, Jossey Bass, S. Francisco.
Stoker, G. (1998). Governance as theory: Five propositions. International Social Science Journal, 50(1), pp. 17-28.
Strike, K., (2007). Ethical Leadership in Schools, Corwin Press, CA.
Thrupp, M., Willmott, R. (2003). Education management in managerialist times: Beyond the textual apologists, Open University Press, Maidenhead, Philadelphia.
Tolofari, S. (2005). New Public Management in Education, Policy Futures in Education, Volume 3:1.
Verger, A. & Curran, M. (2014). New public management as a global education

policy: its adoption and re-contextualization in a Southern European setting, Critical Studies in Education, 55:3, 253-27.
Wolf, P., (2008). School Voucher Programs: What the Research Says About Parental School Choice, BYU Law Review, 415(2), art. 9.
Woods, Ph., (2004). Democratic leadership: drawing distinctions with distributed leadership, International Journal of Leadership in Education, 7(1):3-26.

Γ. Κυβερνητικές Εκδόσεις

ΥΠ.Ε.Π.Θ. (1985). Ν. 1566/ 30.09.1985, «Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις», ΦΕΚ 167, Τ.Α΄.
ΥΠ.Ε.Π.Θ. (1998). Π.Δ. 201/1998, «Οργάνωση και λειτουργία Δημοτικών Σχολείων», ΦΕΚ 161, τ. Α', 13-07-1998.
ΥΠ.Ε.Π.Θ. (2002). Υ.Α. Φ.353.1/324/105657/Δ1, «Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων των διδασκόντων», ΦΕΚ 1340, τ. Β', 16-10-2002.
ΥΠ.Π.Δ.Β.Μ.Θ. (2010). Ν. 3848/19.05.2010, «Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού – καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην Εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις.» ΦΕΚ 71, Τ.Α΄./19-05-2010.
Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α./Ι.Ε.Π. (2012). Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης στη Σχολική Μονάδα, Τόμος 1: Βασικό Πλαίσιο, Αθήνα: ΙΕΠ.
Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α. (2013). Π.Δ. 152/2013 «Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης», ΦΕΚ 240,τ. Α', 05-11-2013.
Υ.ΠΟ.ΠΑΙ.Θ. (2015). Ν. 4327/2015, «Επείγοντα μέτρα για την Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις», ΦΕΚ 50,τ. Α',14-05-2015.
Υ.ΠΟ.ΠΑΙ.Θ. (2015). «Λειτουργία σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για το σχολικό έτος 2015-2016. Ενημέρωση και οδηγίες», Αρ. Πρωτ.Φ.3/1105/141440/Δ1/10-09-2015.
ΥΠ.Π.Ε.Θ. (2016). Υ.Α. Φ12/657/70691/Δ1, «Ωρολόγιο Πρόγραμμα Ενιαίου Τύπου Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου», ΦΕΚ 1324, τ. Β', 11-05-2016 .
ΥΠ.Π.Ε.Θ. (2016). Η Ομιλία του Κώστα Γαβρόγλου στη συζήτηση για τον προϋπολογισμό στη Βουλή, διαθέσιμο στο http://www.minedu.gov.gr/grafeio-typoy-kai-dimosion-sxeseon/deltia-typoy/25874-09-12-16-h-omilia-tou-kosta-gavroglou-sti-syzitisi-gia-ton-proypologismo-sti-vouli-4 , ανακτ. 23-11-2017.
ΥΠ.Π.Ε.Θ. (2017). Ν. 4473/2017, «Μέτρα για την επιτάχυνση του κυβερνητικού

έργου σε θέματα εκπαίδευσης», ΦΕΚ 78, τ. Α', 30-05-2017.
ΥΠ.Π.Ε.Θ. (2017). Υ.Α. 83939/Δ1, «Ωρολόγιο Πρόγραμμα Ολιγοθέσιων Δημοτικών Σχολείων», ΦΕΚ 1800, τ. Β', 24-05-2017.
ΥΠ.Π.Ε.Θ. (2017). «Ενέργειες προγραμματισμού του εκπαιδευτικού έργου των Ολιγοθέσιων Δημοτικών Σχολείων (1/θέσια, 2/θέσια και 3/θέσια) για το σχολικό έτος 2017-2018 – προγραμματισμός λειτουργίας Ολοήμερου Προγράμματος», Αρ. Πρωτ. 96315/Δ1/9-6-2017.
ΥΠ.Π.Ε.Θ. (2017). Π.Δ. 79/2017, «Οργάνωση και λειτουργία νηπιαγωγείων και δημοτικών σχολείων», ΦΕΚ 109, τ. Α', 01-08-2017.
ΥΠ.Π.Ε.Θ. (2017). Το τριετές σχέδιο για την Εκπαίδευση: Πλαίσιο κατευθύνσεων και προτάσεις, διαθέσιμο στο https://www.minedu.gov.gr/news/28206-19-05-17-to-trietes-sxedio-gia-tin-ekpaidefsi-plaisio-katefthynseon-kai-protaseis , ανακτ. 23-11-2017.
ΥΠ.Π.Ε.Θ. (2017). Η πρόταση του Υπουργείου για το Νέο Δίκτυο Δομών Υποστήριξης του Εκπαιδευτικού έργου - Ημερίδα, διαθέσιμο στο https://www.minedu.gov.gr/news/31043-23-10-17-i-protasi-tou-ypourgeiou-gia-to-neo-diktyo-domon-ypostiriksis-tou-ekpaideftikoy-ergou-imerida, ανακτ. 23-11-2017.

Abstract

The Principal of the Greek Public School, on the one hand, deals with managerial / bureaucratic issues concerning the day-to-day operation of his school unit - as an executive agent - and on the other hand must fulfill his role as the leader of a modern, cooperative and efficient organization. At the same time, the philosophy of the NPM is expressed in education in forms that have been the subject of controversy and intense debate. However, the Greek educational system maintains its traditional reflexes with the main characteristics being the fluidity of legal regulations and the defensive trade union mentality.

Keywords: Principal, New Public Management, Educational Governance