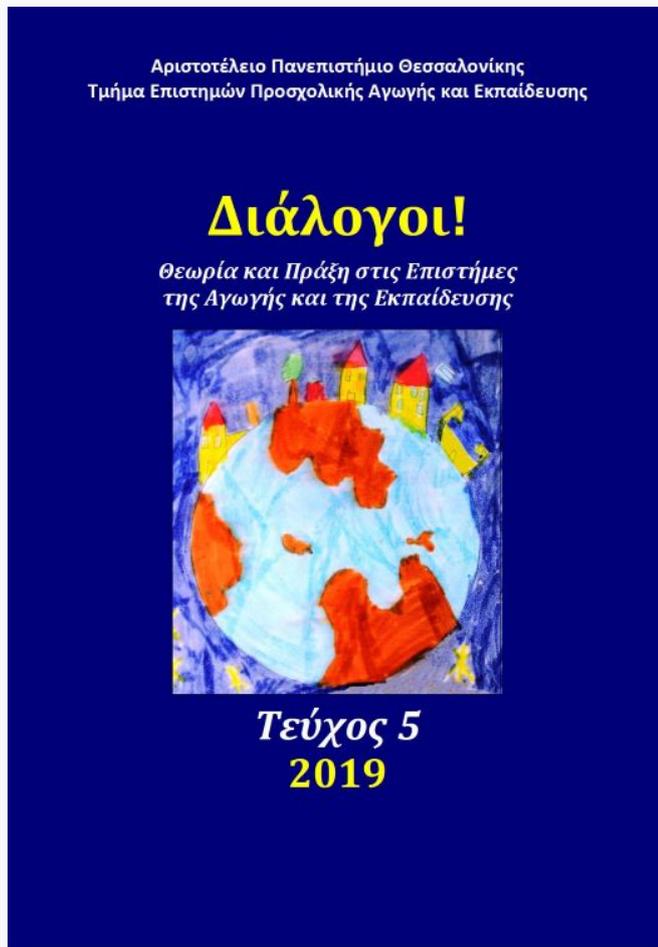


## Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης

Τόμ. 5 (2019)



### Οι επιδράσεις του νέου δημόσιου μανάτζμεντ στην εκπαίδευση

Δημήτριος Σταύρου

doi: [10.12681/dial.16435](https://doi.org/10.12681/dial.16435)

Copyright © 2019, Δημήτριος Σταύρου



Άδεια χρήσης [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

### Βιβλιογραφική αναφορά:

Σταύρου Δ. (2019). Οι επιδράσεις του νέου δημόσιου μανάτζμεντ στην εκπαίδευση. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 5, 142–149. <https://doi.org/10.12681/dial.16435>

## Οι επιδράσεις του νέου δημόσιου μάνατζμεντ στην εκπαίδευση

Δημήτριος Σταύρου

Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

### Περίληψη

Το Νέο Δημόσιο Μάνατζμεντ χαρακτηρίζεται από τη φιλοσοφία της μεταρρύθμισης του δημόσιου τομέα προς την κατεύθυνση της αποκέντρωσης και της λειτουργίας με ιδιωτικοοικονομικά κριτήρια. Στον εκπαιδευτικό χώρο, η φιλοσοφία αυτή εκφράζεται με την παιδαγωγική, διοικητική και οικονομική αυτονομία της σχολικής μονάδας η οποία έχει αποτελέσει αντικείμενο αντιπαραθέσεων και έντονων συζητήσεων, με την κριτική που ασκείται να είναι τόσο επικριτική όσο και υποστηρικτική. Ωστόσο στην Ελλάδα, η εκπαιδευτική διοίκηση με κύρια χαρακτηριστικά της αφενός τη ρευστότητα των νομοθετικών ρυθμίσεων και αφετέρου την αμυντική συνδικαλιστική νοοτροπία διατηρεί τα παραδοσιακά αντανάκλαστικά της.

**Λέξεις-Κλειδιά:** Νέο Δημόσιο Μάνατζμεντ, Εκπαιδευτική Διοίκηση, Διευθυντής, Αυτονομία Σχολικής Μονάδας.

### Abstract

New Public Management is characterized by the philosophy of public sector reform in the direction of decentralization and operation with private-economic criteria. Although educational policies stemming from NPM have common features around the world, their effects are mitigated, among other factors, by local history, socio-political and ideological conditions, and the complex interaction of international and local dynamics. A breakthrough in these policies is the pedagogical, administrative and financial autonomy of the school, while the role of principals has been greatly influenced by the above developments, resulting in the widening of their competences and the demand for accountability. The transfer of the general principles of the NPM in the field of education has been the subject of controversy and intense discussion, and its criticism is both critical and supportive. It is certain that NPM has led to the emergence of new educational processes towards directions that would not be easy to predict.

**Keywords:** New Public Management, Educational Management, School Principal, School Autonomy.

### Εννοιολογική αποσαφήνιση

Η διεθνής τάση που εμφανίστηκε στη Δημόσια Διοίκηση κατά τις τελευταίες δεκαετίες, υιοθέτησε τις αρχές της ελεύθερης αγοράς και την εφαρμογή ιδιωτικοοικονομικών κριτηρίων στην οργάνωση και τη λειτουργία του δημόσιου τομέα.

---

Υπεύθυνος επικοινωνίας: Δημήτριος Σταύρου, [distavrou@yahoo.gr](mailto:distavrou@yahoo.gr), δάσκαλος, ΜΔΕ, υποψήφιος Διδάκτορας, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Ηλεκτρονικός εκδότης: Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης, Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών  
URL: <http://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/dialogoi>

Η νέα τάση έχει προσδιορισθεί εννοιολογικά με τους όρους «Νέο Δημόσιο Μάνατζμεντ», «Νέος Διευθυντισμός», «Μετανεωτερική Διοίκηση», «Διοικητισμός» και η ατζέντα της περιλαμβάνει την αποκέντρωση των λειτουργιών προς δομές που καθορίζονται από αυτόνομα συμβόλαια και από την αγορά, ιδιαιτέρως εισάγοντας τη διάκριση μεταξύ «πελάτη» και «παρόχου», εκθέτοντας στον ανταγωνισμό τις δημόσιες υπηρεσίες είτε μεταξύ τους είτε με τις ιδιωτικές, και παρέχοντας περισσότερη ελευθερία επιλογής στους χρήστες (Hall et al., 2015· Lynch, 2014· Tolofari, 2005· Verger & Curran, 2014). 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 (Gunter & Forrester, 2009, όπ. αναφ. στο Verger & Curran, 2014).

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. Σύμφωνα με τους Verger και Curran (2014), το ΝΔΜ αποτελεί μία από τις πολιτικές η οποία –μαζί με τις Συμπράξεις Δημόσιου και Ιδιωτικού Τομέα, τις παιδοκεντρικές παιδαγωγικές και τις εξετάσεις με βάση σταθερά πρότυπα– έχει αποκτήσει «παγκόσμιο κύρος» στην ατζέντα της εκπαιδευτικής πολιτικής. Η Lynch (2014) 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 et al. (2015), 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 (Verger & Curran, 2014).

β) Η δεύτερη διάσταση, η οικονομική αυτονομία, αφορά τη διαχείριση των οικονομικών πόρων από τον Διευθυντή, την προσέλκυση επιπλέον χρηματοδότησης για τη σχολική μονάδα (Verger & Curran, 2014) και τη σύνδεση της αμοιβής των εκπαιδευτικών με την παραγωγικότητα (Lynch, 2014).

γ) 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 σύμφωνα 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 (Sleegers & Wesselingh, 1995, όπ. αναφ. στο Verger & Curran, 2014).

Επομένως, σε αντίθεση με το γραφειοκρατικό μοντέλο, η σχολική αυτονομία θα μπορούσε να συνδεθεί εδώ με 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) μπορούν στην πραγματικότητα να 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 (school vouchers). 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 (IOBE, 2013· OECD, 2012· Patrinos, 2016· Wolf, 2008).

Οι Hall et al. (2015) 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 et al. (2015), 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 και Peters (2004, όπ. αναφ. στο Hall et al., 2015) 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) 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) 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.

## Η ελληνική περίπτωση

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 Διοίκησης της Ελληνικής Εκπαίδευσης προς την κατεύθυνση της αποσυγκέντρωσης, της διαφάνειας και της λογοδοσίας.

Η αποκέντρωση των αρμοδιοτήτων και η παιδαγωγική αυτονομία της σχολικής μονάδας έχουν αναφερθεί κατά καιρούς ως επίσημοι στόχοι της Πολιτείας (Βουλή των Ελλήνων, 2016· Υ.ΠΟ.ΠΑΙ.Θ., 2015β· 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 πρόσφατη 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 (σσ. 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 (Eurydice, 2017· Μαυρογιώργος, 2013). 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» (σ. 1).

Έτσι, 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)» (σ. 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 καινοτόμο 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 αθώσει 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 Εκπαίδευσης, 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.

Παράλληλα με τις παραπάνω διαπιστώσεις, σήμερα μπορούμε να διακρίνουμε 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 Δράσεις, 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· Μαυρογιώργος, 2013· ΥΠ.Ε.Π.Θ., 1998· ΥΠ.Π.Ε.Θ., 2017α· ΥΠ.Π.Ε.Θ., 2017β· ΥΠ.Π.Ε.Θ., 2017γ).

Συνεπώς, η συζήτηση θα πρέπει να αφορά το κατά πόσο είναι σκόπιμη ή όχι η αύξηση αυτού του βαθμού έτσι ώστε να περιλαμβάνει 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. 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 καταστρεπτικής οικονομικής κρίσης. Μία πρωτοφανής προσφυγική κρίση συνεχίζεται και υπάρχουν σημαντικές μειώσεις

στους προϋπολογισμούς για την Παιδεία, με αποτέλεσμα ένα έντονο και δύσκολο πλαίσιο για οποιαδήποτε εκπαιδευτική μεταρρύθμιση.

## Η ελληνική περίπτωση

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 εκκροές 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 - και όλα αυτά εν μέσω μιας έντονης οικονομικής και μιας προσφυγικής κρίσης που ακόμα συνεχίζονται - διατηρεί τα παραδοσιακά αντανάκλαστικά της προσδίδοντας διαφορετικές και ιδιόμορφες νοηματοδοτήσεις στις παραπάνω αρχές.

## Βιβλιογραφία

- 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.
- 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.
- European Commission, Eurydice network (2017). Greece: Organisation and Government. Ανακτήθηκε στις 16/10/2017 από [https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Greece:Organisation\\_and\\_Governance](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Greece:Organisation_and_Governance)
- Everard, K., & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική εκπαιδευτική διοίκηση*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- 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.

- Horwitz, S. (2012). Profit is about learning, not just motivation. In J. Stanfield (Ed.), *The Profit Motive in Education: Continuing the Revolution*. IEA.
- Hultin, A. (2012). Why is there no IKEA in education? In J. Stanfield (Ed.), *The Profit Motive in Education: Continuing the Revolution*. IEA.
- IOBE. (2013). *Δημόσια και ιδιωτική εκπαίδευση: Συγκριτική ανάλυση*. Αθήνα: IOBE.
- Lynch, K. (2014). New managerialism: The impact on education. *Concept*, 5(3), 11.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2013). Καινοτομία και εκπαιδευτική πολιτική του σχολείου. Ανακτήθηκε στις 23/11/2017 από <http://www.innovation.edu.gr/wp-content/uploads/2013/11/Καινοτομία-και-Εκπαιδευτική-Πολιτική-του-Σχολείου.pdf>
- 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.
- Πανελλήνια Επιστημονική Ένωση Διευθυντών Σχολικών Μονάδων Π.Ε. (2016). Θέσεις της Πανελλήνιας Επιστημονικής Ένωσης Διευθυντών Σχολικών Μονάδων Π.Ε. Ανακτήθηκε στις 30/6/2017 από <https://www.panenosi.gr/index.php/theseis/29-theseis-se-geniki-synelevis>
- Patrinos, A. (2016). School vouchers can help improve education systems. *WISE ed. review*. Retrieved from <https://www.wise-qatar.org/school-vouchers-usa-harry-anthony-patrinov/>
- Σαλτερής, Ν. (2010). Εκπαιδευτικές πολιτικές, μεταρρύθμιση και ποιότητα της εκπαίδευσης. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 47, 87-93.
- Stanfield, J. (2012). Questioning the anti-profit mentality. In J. Stanfield (Ed.), *The Profit Motive in Education: Continuing the Revolution*. IEA.
- Thrupp, M., & Willmott, R. (2003). *Education management in managerialist times: Beyond the textual apologists*. Maidenhead, Philadelphia: Open University Press.
- Tolofari, S. (2005). New Public Management in Education. *Policy Futures in Education*, 3(1), 75-89.
- 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. J. (2008). School Voucher Programs: What the Research Says About Parental School Choice. *BYU Law Review*, 415(2), art. 9.

### Κυβερνητικές Εκδόσεις

- 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.ΟΙΚ. (2015). Ν. 4336/2015, «Συνταξιοδοτικές διατάξεις – Κύρωση του Σχεδίου Σύμβασης Οικονομικής Ενίσχυσης από τον Ευρωπαϊκό Μηχανισμό Σταθερότητας και ρυθμίσεις για την υλοποίηση της Συμφωνίας Χρηματοδότησης», ΦΕΚ 94, τ. Α', 14-8-2015.
- Βουλή των Ελλήνων (2016), Εθνικός και Κοινωνικός Διάλογος για την Παιδεία: Συζήτηση επί του συνόλου των προτάσεων και του χρονοδιαγράμματος για την υλοποίησή τους, Διαρκής Επιτροπή Μορφωτικών Υποθέσεων, Αρ. Πρ.: 40:1, Περ. ΙΖ', Σύν. Α'.
- 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-tyroy-kai-dimosion-sxeseon/deltia-tyroy/25874-09-12-16-h-omilia-tou-kosta-gavroglou-sti-syzitisi-gia-ton-progologismo-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.