

ΜΑΓΔΑΛΙΝΗ Γ. ΚΩΣΤΟΠΟΥΛΟΥ

Ο ρόλος του διευθυντή του σχολείου ως ηγέτης βασισμένος στην Ευρωπαϊκή οικονομική πολιτική της λιτότητας

Οι περιπτώσεις της Ιταλίας, της Πορτογαλίας και της Ελλάδας



ΕΚΔΟΣΕΙΣ
ΔΕΔΕΒΕΣΗ

ΑΡΓΟΣ 2025

ΜΑΓΔΑΛΙΝΗ Γ. ΚΩΣΤΟΠΟΥΛΟΥ

Ο ρόλος του διευθυντή του σχολείου ως ηγέτης
βασισμένος στην Ευρωπαϊκή οικονομική πολιτική
της ποιότητας

Οι περιπτώσεις της Ιταλίας, της Πορτογαλίας
και της Ελλάδας

© Copyright 2025

ΜΑΓΔΑΛΙΝΗ Γ. ΚΩΣΤΟΠΟΥΛΟΥ

e-mail: magda.kostopoulou@gmail.com

Καλλιτεχνική επιμέλεια / Σελιδοποίηση
Αφοί Α. Δεδεβέση Ο.Ε.

Εκδόσεις ΔΕΔΕΒΕΣΗ

Ινάχου 172, 212 31 Άργος

τηλ. 27510 62012

e-mail: info@dedeveis.gr

www.dedeveis.gr

ISBN: 978-618-87179-5-4

Σύμφωνα με τις διατάξεις των άρθρων 57 ΑΚ, του Ν 2121/1993 περί πνευματικής ιδιοκτησίας, απαγορεύεται η αναδημοσίευση, η αναπαραγωγή, ολική, μερική ή περιληπτική ή κατά παράφραση ή διασκευή απόδοση του περιεχομένου του παρόντος με οποιονδήποτε τρόπο, ηλεκτρονικό, μηχανικό, φωτοτυπικό, ηχογράφηση ή άλλο, χωρίς προηγούμενη γραπτή άδεια του εκδότη.

Περιεχόμενα

Εισαγωγή.....	6
ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ.....	8
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	8
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1	9
ΝΟΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΗ ΟΡΩΝ.....	9
1.1. Νοηματοδότηση του όρου «εκπαιδευτική πολιτική»	9
1.2. Νοηματοδότηση του όρου «διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων»	10
1.3. Νοηματοδότηση του όρου «Ευρωπαϊκή Ένωση».....	11
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2	14
Η διοίκηση της εκπαίδευσης στον ευρωπαϊκό λόγο.....	14
για την εκπαίδευση τον 21^ο αιώνα	14
2.1. Η διαμόρφωση της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής στα πλαίσια της παγκοσμιοποίησης	14
2.2. Αλλαγές στο πεδίο της διοίκησης της εκπαίδευσης	18
2.3. Ο ρόλος του διευθυντή-ηγέτη στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής- Η πολιτική της λιτότητας.....	21
ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ	28
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	28
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3	29
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	29
3.1 Μεθοδολογία	29
3.2. Η διοίκηση της εκπαίδευσης στα Ευρωπαϊκά κράτη-μέλη.....	30
3.3. Η διοίκηση της εκπαίδευσης στην Ελλάδα	32

3.4. Η διοίκηση της εκπαίδευσης στην Ιταλία	38
3.5. Η διοίκηση της εκπαίδευσης στην Πορτογαλία.....	43
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	47
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ.....	50
Ελληνόγλωσση ή από μετάφραση	50
Ξενόγλωσση.....	53

Εισαγωγή

Η διοίκηση των εκπαιδευτικών συστημάτων αποτελεί αντικείμενο ερευνών όχι μόνο σε πλαίσιο εκπαιδευτικής πολιτικής, αλλά εν γένει παιδαγωγικής. Αν παρατηρήσει κανείς σε βάθος χρόνου τις αλλαγές στον τομέα αυτόν, θα έρθει αντιμέτωπος με ποικίλα νομοθετήματα διαφόρων ειδών, κάθε ένα από τα οποία αντανακλά την ευρύτερη πολιτική και οικονομική κατάσταση των χωρών στις οποίες θεσπίζονται. Η Ελλάδα δεν αποτελεί φυσικά εξαίρεση. Ιστορική αναδρομή στον τομέα της εκπαιδευτικής διοίκησης αναδεικνύει τέτοιου είδους διαφοροποιήσεις σε επίπεδο επιλογής στελεχών εκπαίδευσης, καθηκόντων και αρμοδιοτήτων ανάλογα με την εκάστοτε πολιτική ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας (Μπουζάκης, 2001). Εύκολα μπορεί κανείς να συμπεράνει ότι η πολιτική εξουσία δίνει ιδιαίτερη έμφαση στα στελέχη εκπαίδευσης, καθώς αυτά αποτελούν τους αποκεντρωμένους φορείς εφαρμογής των εκπαιδευτικών πολιτικών. Ουσιαστικά, είναι αυτά που οργανώνουν παραγωγικά και λειτουργούν τις εκπαιδευτικές δομές (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1990).

Αυτά τα ζητήματα φαίνεται να εντοπίζονται, ωστόσο, όχι μόνο στο ελλαδικό έδαφος, αλλά και ευρύτερα εντός των υπερεθνικών και διεθνών φορέων εξουσίας και πολιτικής, οι οποίοι διαμορφώνουν ανάλογα τις πολιτικές παρέμβασης, χρηματοδότησης και αξιολόγησης. Τα στελέχη εκπαίδευσης σε ευρωπαϊκό πιο συγκεκριμένα επίπεδο αποτελούν σημαντικούς δείκτες της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων των χωρών (Δασκαλάκης, 2014). Κατά αυτόν τον τρόπο, οποιαδήποτε μεταβολή στο πολιτικό, οικονομικό, κοινωνικό γίνεσθαι επηρεάζει ραγδαία τον τρόπο διοίκησης των σχολικών μονάδων.

Η ευρωπαϊκή πολιτική των τελευταίων δεκαετιών διαμορφώθηκε συμπληρωματικά με τις ισχύουσες πολιτικές αιχμής που έχουν να κάνουν με την ανταγωνιστικότητα, την απασχόληση και την κοινωνική συνοχή, όπως συναντά κανείς σε επίσημα διατάξεις και συμβάσεις («Ατζέντα 2000», «Στρατηγική της Λισσαβόνας», «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2000», «Education for all»). Προχωρώντας ιστορικά φτάνοντας στην Ευρώπη του 2020, όπου η πολιτική της λιτότητας κυριαρχεί σε οιαδήποτε πολιτική απόφαση, ο ρόλος του διευθυντή των σχολικών μονάδων άρχισε να μετεξελίσσεται σε έναν οικονομικό φορέα λήψης αποφάσεων.

Οι αναδυόμενες προκλήσεις και ανάγκες προβάλλουν νέες αλλαγές και απαιτούν την καθολική εφαρμογή αυτών στα ευρωπαϊκά κράτη μέλη. Η παρούσα βιβλιογραφική έρευνα αποσκοπεί στην ανάδειξη των εκπαιδευτικών πολιτικών της λιτότητας και των επιρροών τους στη διοίκηση των εκπαιδευτικών μονάδων. Ειδικότερα, βασικοί στόχοι είναι η καταγραφή της εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ελλάδα, την Ιταλία και την Πορτογαλία, η συγκριτική μελέτη των διαφοροποιήσεων και των προοπτικών των πολιτικών τους, καθώς και η αναστοχαστική παρουσίαση των συμπερασμάτων από αυτές.

Ως στέλεχος εκπαίδευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η συνεχώς διαφοροποιημένη εκπαιδευτική πολιτική επηρεάζει ρητά τον ρόλο και τον τρόπο διοίκησης, ενώ συχνά δημιουργεί αναταράξεις στον ήδη διαμορφωμένο τρόπο δράσης. Υπό αυτή την έννοια και στα πλαίσια μιας προσωπικής αναστοχαστικής διαδικασίας, επιλέχθηκε το παρόν θέμα. Το πρώτο μέρος της εργασίας συμπεριλαμβάνει την θεωρητική πλαισίωση του θέματος, με έμφαση στην ευρωπαϊκή στάση σε ζητήματα εκπαίδευσης, ενώ το δεύτερο μέρος θα περιλαμβάνει τη συγκριτική αναφορά και περιγραφή των ισχυουσών εκπαιδευτικών πολιτικών σε Ελλάδα, Ιταλία και Πορτογαλία.

Για την εκπόνηση της παρούσας πτυχιακής, θα ήθελα να ευχαριστήσω όσους σταθερά υποστηρίζουν την επιθυμία μου για δια βίου μάθηση , αναγνωρίζοντας πως αποτελεί σημείο αναφοράς και στάση ζωής για την εξέλιξή μου ως άνθρωπο και εκπαιδευτικό.

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΝΟΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΗ ΟΡΩΝ

1.1. Νοηματοδότηση του όρου «εκπαιδευτική πολιτική»

Με τον όρο «εκπαιδευτική πολιτική» εννοείται 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 κατεύθυνση και προσανατολίζει τις διάφορες ενέργειες προς επίτευξη των 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». (Σαϊτης, 2008:8).

Για να σχεδιαστεί η εκπαιδευτική πολιτική από τα αρμόδια πολιτικά όργανα μιας χώρας (Υπουργείο Παιδείας αυτοτελώς ή σε διϋπουργική συνεργασία) είναι σημαντικό να ληφθούν υπόψη ο ιδεολογικός και αξιακός προσανατολισμός του πληθυσμού στον οποίο απευθύνεται όπως και ο θεσμικός και πρακτικός ρόλος για τον οποίο θεσπίζεται. Αφορά τόσο δημόσιους όσο και ιδιωτικούς φορείς που ασχολούνται με την εκπαίδευση ενώ εκτείνεται σε τοπικό, περιφερειακό, νομαρχιακό, εθνικό και διεθνές επίπεδο. Οι έννοιες της εξουσίας και της οργάνωσης ως προς τον σχεδιασμό και τη λήψη των αποφάσεων είναι κεντρικές στο πλαίσιο αυτής (Σταμέλος, 2009).

Βασικός σκοπός κάθε φορά είναι η αναβάθμιση και η καλύτερη λειτουργία των εκπαιδευτικών δομών οιασδήποτε μορφής. Σύμφωνα με τον Σαϊτή (2001: 197), επιμέρους στόχοι αποτελούν οι εξής:

- Γενική και ειδική εφαρμογή σε όλους τους τομείς εκπαίδευσης.
- Κατάρτιση του ανθρωπίνου δυναμικού με βάση τις ανάγκες της εποχής και τα διεθνή δεδομένα.
- Σύνδεση της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας.

- Παροχή ευελιξίας και προσαρμοστικότητας στους εκπαιδευτικούς φορείς με βάση τις προσωποποιημένες ανάγκες τους.
- Ερευνητική εξέλιξη και αξιοποίηση νέων ερευνητικών δεδομένων.
- Εφαρμογή στην πράξη δράσεων και προγραμμάτων.
- Θέσπιση κοινών στόχων και κριτηρίων αξιολόγησης.
- Διάρθρωση και αναδιάρθρωση εκπαιδευτικών σχημάτων με βάση τις ανάγκες της κοινωνίας, όπως τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας κλπ. (Γουβιάς & Θεριανός, 2014).

Η εκπαιδευτική πολιτική για να δομηθεί συνδιαλέγεται με τις επιστήμες της Παιδαγωγικής, της Ψυχολογίας, της Κοινωνιολογίας, της Νομικής, της Ανθρωπολογίας, της Οικονομίας και της Διοίκησης, όπως και με τα αρμόδια όργανα και φορείς (Υπουργεία, Σύμβουλοι, Ακαδημαϊκοί, Εκπαιδευτικοί, Στελέχη Εκπαίδευσης, Πολίτες), ώστε να παρέχει κάθε φορά το κατάλληλο εκπαιδευτικό πλαίσιο με βάση τις διεθνείς επιταγές (Ενεργός Πολίτης και Εκπαίδευση, 2008).

Όπως γίνεται αντιληπτό, εξ ορισμού η εκπαιδευτική πολιτική συνάδει με όρους αποτελεσματικότητας και ανταγωνιστικότητας σε μια κοινωνία συνεχώς διαφοροποιημένη και γεμάτη με προκλήσεις διαφορετικές κάθε φορά. Τέλος, δε σχεδιάζεται αυτοτελώς, αλλά επηρεάζεται από την κοινωνικο-οικονομική-πολιτισμική-ιστορική κατάσταση της χώρας στην οποία εφαρμόζεται.

1.2. Νοηματοδότηση του όρου «διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων»

Η διοίκηση των εκπαιδευτικών μονάδων σχετίζεται με την επίτευξη των στόχων αυτής (Σαΐτης, 2000). Αρχικά ο όρος συνδεόταν με τον οίκο, τη επιμέλεια και την ομαλή λειτουργία αυτού. Αργότερα, εντάχθηκε και αξιοποιήθηκε από την Οργανωτική και Διοικητική Επιστήμη. Βιβλιογραφικά, εντοπίζονται πολλοί ορισμοί, τονίζοντας την πολυπλοκότητα του όρου, εφόσον εντοπίζεται και σε πολλούς διαφορετικούς επιστημονικούς κλάδους. Στην παρούσα εργασία, δε θα γίνει εκτεταμένη αναφορά σε αυτούς, αλλά περισσότερο μια προσπάθεια συγκέντρωσης των βασικών στοιχείων της. Με βάση τον Κατσαρό (2008), η διοίκηση σχετίζεται με κάποια κοινά

βασικά χαρακτηριστικά. Πιο συγκεκριμένα, συνδέεται με την επίτευξη στόχων στον καλύτερο δυνατό βαθμό. Επίσης, αξιοποιεί και οργανώνει μέσα και πόρους που είναι διαθέσιμοι την αντίστοιχη χρονική περίοδο που αναζητούνται. Περιλαμβάνει και εμπεριέχει ακόμη πολλαπλές λειτουργίες: διεύθυνσης, οργάνωσης, προγραμματισμού, συντονισμού, ελέγχου, διαχείρισης κρίσεων, επίλυσης προβλημάτων.

Η διοίκηση ξεπερνά την απλή γραφειοκρατική διαδικασία. Συνδέεται με την ηγεσία, με την επιρροή των σκέψεων, του οράματος, των ιδεών, των συμπεριφορών της ομάδας (Μπουραντάς, 2005). Ο ηγέτης οφείλει να σέβεται και να αναγνωρίζει τα άτομα με τα οποία συναναστρέφεται, να τα ωθεί να εξελίσσονται, να προωθεί καινοτομίες και αλλαγές (Bush, 2003).

Στη βιβλιογραφία εντοπίζονται διάφορα μοντέλα εκπαιδευτικής διοίκησης-ηγεσίας, όπως η διαχειριστική ηγεσία, η συναλλακτική, η δημοκρατική, η μετασχηματιστική, η συμμετοχική, η ηθική, η βιώσιμη (Γιασεμής 2016· Σαϊτή & Σαϊτής, 2011). Κάθε μοντέλο από αυτά διακρίνεται από διαφορετικούς ρόλους και τρόπους διαχείρισης της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι δεν υπάρχει ένα μοντέλο που να υπερτερεί έναντι των άλλων. Το κάθε ένα από αυτά έχει τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματά του και μπορεί να αξιοποιηθεί συνδυαστικά ανάλογα με την περίπτωση. Όμως, δε θα αναλυθούν περαιτέρω λόγω του ότι δεν αποτελούν κεντρικό ζήτημα του παρόντος πονήματος.

Καταλήγοντας, η διοίκηση μιας εκπαιδευτικής μονάδας συνδέεται με πολλαπλές λειτουργίες και πολλαπλούς ρόλους. Όποιο άτομο φέρει την ευθύνη αυτής χρειάζεται να έχει ποικίλες γνώσεις και δεξιότητες που εκτείνονται και αφορούν τομείς όπως η οργάνωση και η διοίκηση, η ψυχολογία και η συμβουλευτική, η διαπολιτισμική και ενταξιακή παιδαγωγική, η οικονομία και η επιχειρηματικότητα. Ο ρόλος του είναι ζωτικός για την παροχή ποιοτικών εκπαιδευτικών υπηρεσιών και την αρμονική λειτουργία των σχολείων.

1.3. Νοηματοδότηση του όρου «Ευρωπαϊκή Ένωση»

Η Ευρωπαϊκή Ένωση (Ε.Ε.) αποτελεί μια γεωπολιτική οντότητα, που δημιουργήθηκε κατόπιν αλληπάλληλων Συνθηκών και οδυνηρών συνεπειών των δύο Παγκοσμίων πολέμων που είχαν προηγηθεί, με στόχο τη σύσταση μιας ομάδας κρατών όπου θα σέβονται, θα διατηρούν και

δε θα καταπατούν στοιχειώδη δικαιώματα, αξίες, ιδεολογίες και την ελευθερία των πολιτών τους (Berend, 2009). Μεγάλες φυσιογνωμίες του πολιτικού κόσμου της εποχής οραματίζονταν μια ενωμένη και ειρηνική Ευρώπη, που απεμπολούσε τον εθνικισμό και θα δρούσε υπό τις έννοιες της ελευθερίας, της ισοτιμίας, της ισότητας και της εμπιστοσύνης. Βάσει του σχεδίου Schuman το 1951 με τη Συνθήκη του Άνθρακα, το Βέλγιο, η Γαλλία, η Γερμανία, η Ιταλία, οι Κάτω Χώρες και το Λουξεμβούργο ενοποίησαν τις βιομηχανίες τους. Το 1957 οι ίδιες χώρες ίδρυσαν την Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα (ΕΟΚ) και την Ευρωπαϊκή Κοινότητα Ατομικής Ενέργειας (Euratom).

Στο οικοδόμημα της ΕΕ σταδιακά συμμετείχαν και άλλες ευρωπαϊκές χώρες, όπως η Ελλάδα το 1981. Οι χώρες που εντάσσονται σε αυτή ονομάζονται «κράτη-μέλη», και συνυπογράφουν στην τήρηση οικονομικών και εθνικών κανόνων (Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2004). Η οικονομική ένωση γίνεται πολιτική με τη Συνθήκη του Μάαστριχτ. Το 2016 η Ευρωπαϊκή Ένωση φτάνει τα 28 κράτη-μέλη. Οι επίσημες γλώσσες εντός αυτής είναι 24, ενώ ο συνολικός πληθυσμός ξεπερνά τα 500 εκατομμύρια. Το 2020, συνέβη το BREXIT, όπου η Μεγάλη Βρετανία αποχώρησε και τα κράτη- μέλη έμειναν 27.

Οι Συνθήκες εντός της Ευρωπαϊκής Ένωσης είναι δεσμευτικές για τα κράτη-μέλη, ενώ υπάρχουν αυστηρές κυρώσεις σε περιπτώσεις μη εφαρμογής. Με βάση αυτές ορίζονται η λειτουργία της ΕΕ, των κρατών-μελών, οι στόχοι, οι κανόνες, οι ποινές και οι κυρώσεις, τα δικαιώματα και οι υποχρεώσεις, τα προνόμια, τα θεσμικά όργανα, ο τρόπος λήψης αποφάσεων, ευρύτερες πολιτικές πρακτικές στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης, προγράμματα και επιχορηγήσεις (Berend, 2009).

Τα τέσσερα βασικά θεσμικά όργανα της ΕΕ είναι: 1.Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2.το Συμβούλιο της ΕΕ, 3. η Ευρωπαϊκή Επιτροπή και 4.το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο (Ζαρταμόπουλος, & Ανδρουλιδάκης, 2008). Από την ίδρυση της και ύστερα, η Ευρωπαϊκή Ένωση φαίνεται να βιώνει περιόδους σημαντικής ευφορίας και ανάπτυξης. Τον 20° αιώνα, δεδομένα δείχνουν ότι δεκαπλασιάστηκε η αγροτική και βιομηχανική παραγωγή της, αυξάνοντας το μερίδιο της στις παγκόσμιες αγορές (Berend, 2009). Παρ' όλα αυτά, η οικονομική κρίση που έπληξε αρκετά κράτη-μέλη της από το 2009, φαίνεται να διατάραξε την οικονομική της εξέλιξη και να οδήγησε σε αύξηση φόρων και γενικότερη οικονομική σταθερότητα. Διανύοντας τον 21° αιώνα, η ανάδειξη

νέων οικονομιών, όπως η Κίνα και η Ιαπωνία, πιθανότατα να έχει αρχίσει να τροποποιεί τα δεδομένα στη διεθνή σκακιέρα και αν οδηγήσει σε νέες αλλαγές την Ευρωπαϊκή Ένωση. Πάντως, η Ευρωπαϊκή Ένωση τον 21^ο αιώνα χαρακτηρίζεται από μια γενικευμένη πολιτική λιτότητας, προσπαθώντας να εξισορροπήσει τις συνέπειες της ευρωπαϊκής δημοσιονομικής κρίσης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

Η διοίκηση της εκπαίδευσης στον ευρωπαϊκό λόγο

για την εκπαίδευση τον 21^ο αιώνα

2.1. Η διαμόρφωση της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής στα πλαίσια της παγκοσμιοποίησης

Στη διεθνή και εγχώριο βιβλιογραφία είναι κοινώς αποδεκτό ότι οι εκπαιδευτικές πολιτικές διαμορφώνονται, αναπτύσσονται και τροποποιούνται κάτω από την επίδραση του διεθνούς λόγου για την εκπαίδευση σε εθνική και παγκόσμια κλίμακα όσο και στα πλαίσια της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Τον αιώνα που διανύουμε, κυριαρχεί ο λόγος της παγκοσμιοποίησης στον χώρο της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Για να είναι εφικτή και στοχευμένη, επομένως, στη συνέχεια η συγκριτική ανάλυση της εκπαιδευτικής πολιτικής στα πλαίσια της πολιτικής της λιτότητας της Ευρώπης 2020, είναι καίριο να γίνει αναφορά στον λόγο της παγκοσμιοποίησης και στον τρόπο που αυτή έχει οδηγήσει στην τρέχουσα πραγματικότητα.

Η παγκοσμιοποίηση αποτελεί μια συνθήκη, μια ευρύτερη κατάσταση που προσδιορίζεται και αναπτύσσεται εντός συγκεκριμένων οικονομικών, τεχνολογικών, πολιτιστικών και πολιτικών παραμέτρων που ρυθμίζουν το εκάστοτε πλαίσιο δράσης στις σύγχρονες κοινωνίες και εκπαιδευτικά συστήματα (Ball, 1998b). Αποτελεί ένα πολυδιάστατο φαινόμενο που επιδρά σημαντικά σε πολλαπλά επίπεδα της ανθρώπινης εμπειρίας, δημιουργώντας και πολυποίκιλες αλληλεπιδράσεις ανάμεσα σε αυτά τα επίπεδα (Υφαντή & Βοζαΐτης, 2005). Από αρκετούς ερευνητικά θεωρείται ότι συνδέεται με μια γενικότερη απελευθέρωση τόσο των κοινωνιών όσο και των ανθρώπων. Σύνορα και εμπόδια στη διακίνηση προϊόντων και ιδεών καταργούνται, πολιτιστικά στοιχεία διαδίδονται και αναπαράγονται εν ριπή οφθαλμού σε παγκόσμιο επίπεδο μέσω της ανάπτυξης της τεχνολογίας, σχέσεις και διαδράσεις ανάμεσα σε ανθρώπους πραγματοποιούνται σε σύντομο χρονικό διάστημα ψηφιακά (Καμαριανός, 2008).

Σε αυτήν την ισχύουσα πραγματικότητα, υπερεθνικοί θεσμοί και διακρατικές οργανώσεις διαμορφώνουν ανάλογα τις πολιτικές εντός των χωρών σε μια προσπάθεια υιοθέτησης μιας

παγκόσμιας κοινής γραμμής, αποσιωπώντας πολλές φορές τις ιδιαιτερότητες της κάθε χώρας και οδηγώντας σε εντάσεις και ενδοκρατικές δυσφορίες (Henry et al, 2001). Η οικονομική παγκοσμιοποίηση είναι αυτή που φαίνεται να κυριαρχεί περισσότερο των άλλων τύπων παγκοσμιοποίησης (εκπαιδευτικό, πολιτισμικό, ιστορικό) και είναι αυτή που οδηγεί σε νεοφιλελεύθερα και νεοδιοικητικά μοντέλα δράσης στην εκπαίδευση, καθώς οργανισμοί όπως ο Ο.Ο.Σ.Α., η Παγκόσμια Τράπεζα, το Δ.Ν.Τ. και άλλοι αναπαράγουν τον κυρίαρχο λόγο της παγκοσμιοποίησης σε κάθε χώρα σε ευρωπαϊκό και μη επίπεδο (Lingard et al, 2002). Η αναπλαισίωση αυτού του λόγου στο πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής συνάδει με οικονομικές μεταρρυθμίσεις στην εκπαίδευση, η οποία τείνει να συνδέεται με όρους οικονομίας και πληροφόρησης (Lingard et al, 2016).

Αυτή η εξέλιξη έχει επιτελέσει ραγδαίες αλλαγές στη δομή, την εφαρμογή και της λειτουργία της εκπαιδευτικής πολιτικής. Οι οικονομικοί δείκτες οδηγούν στον συνδυασμό της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων ως οικονομικών πλέον οργανισμών (Ozga, et al, 2006). Για την Ευρωπαϊκή Ένωση, η εκπαίδευση των τελευταίων δεκαετιών, έτσι, αποκτά όρους απασχόλησης, ανταγωνιστικότητας και αποσκοπεί στη δημιουργία ισχυρότερων οικονομιών και ανταγωνιστικότερων αγορών εργασίας.

Ο παγκοσμιοποιημένος λόγος για την εκπαίδευση θεμελιώνεται στη θεωρία του Ανθρώπινου Κεφαλαίου και η κατάκτηση της γνώσης ρητορική πολιτική στο βωμό της οικονομικής ανάπτυξης που βασίζεται στη γνώση (Knowledge-based economies) (Lingard et al, 2016). Σε αυτό συνάδουν και τα αποτελέσματα των ερευνών των Beemer και Gregg (2010), που δεικνύουν την οικονομιστική θέαση των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων εντός του Ο.Ο.Σ.Α. Προγράμματα όπως «Programme for International Student Assessment (PISA) και «Programme for International Assessment of Adult Competencies (PIAAC)», φαίνεται να κυριαρχούν στην ευρωπαϊκή εκπαιδευτική ατζέντα και να οδηγούν σε μια κατεύθυνση αριθμών και επιδόσεων. Η κουλτούρα της εκτελεστικότητας και της αποτελεσματικότητας με ποσοστά διαμορφώνουν ένα πλαίσιο νοημάτων και κανόνων, όπου το ανθρώπινο κεφάλαιο αποτελεί παράγοντα αριθμητικής επιτυχίας (Lingard, 2010).

Ο νέος τρόπος δόμησης και σύστασης των σχολικών μονάδων οδηγεί σε ανασύσταση τους πέρα από τα όρια των εκπαιδευτικών οργανισμών, αναδιαμορφώνοντας τον τρόπο εργασίας, αλλά

και την επαγγελματική ταυτότητα των εμπλεκόμενων μελών (διευθυντών/τριών, εκπαιδευτικών, στελεχών εκπαίδευσης) (Seddon et al, 2014). Η ίδια η γνώση ταυτόχρονα γίνεται τοπική και παγκόσμια, εθνική και διεθνής, εκπαιδευτική και οικονομική. Πάλλεται ανάμεσα στην παιδαγωγική ιδεολογία και τα οικονομικά συμφέροντα και τα στελέχη της εκπαίδευσης καλούνται να αναζητήσουν λύσεις μέσα σε αυτόν τον κυκεώνα αλλαγών και προκλήσεων. Η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική ακολουθώντας τις διεθνείς επιταγές οδηγεί σε μια εκπαίδευση «ατομικής μάθησης και ανάπτυξης», στο βωμό της παγκόσμιας ανταγωνιστικής αγοράς (Dale, 2003).

Αυτό που αξίζει σε αυτό το σημείο να τονιστεί είναι, όμως, ότι η Ευρωπαϊκή Ένωση δε δέχεται μόνο τις επιρροές του παγκοσμιοποιημένου λόγου. Αντίθετα, φαίνεται μέσα από τα νομοθετήματα των οργανισμών και των φορέων της ότι αλληλεπιδρά με το παγκόσμιο περιβάλλον. Με άλλα λόγια, εντοπίζεται αμφίδρομη επιρροή ανάμεσα σε αυτή και το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης. Τις τελευταίες δεκαετίες μια σειρά κειμένων («Ατζέντα 2000» «Στρατηγική της Λισσαβόνας», «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2000», «Education for all») διαμορφώνουν τις εκπαιδευτικές αλλαγές στο πλαίσιο της ανταγωνιστικότητας αλλά με όρους ευρωπαϊκούς.

Για παράδειγμα, στο κείμενο των συμπερασμάτων του Συμβουλίου της 26^{ης} Νοεμβρίου 2009 αναφορικά με την Επαγγελματική Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών και των Διευθυντών Σχολείων» (άρθρο 5, παράγραφος 3 της Συνθήκης για την Ευρωπαϊκή Ένωση ΣΕΕ), αναφορά γίνεται τόσο σε δεξιότητες ατομικού και ομαδικού χαρακτήρα όσο και αντίστοιχες γνώσεις για την ποιοτική λειτουργία των σχολείων. Η αποτελεσματικότητα ατομικού χαρακτήρα δε φαίνεται να αποσιωπά την ανάγκη για την ύπαρξη ισχυρών ομάδων. Βιβλιογραφικά, αυτή η αμφίδρομη σχέση ανάμεσα στην Ευρωπαϊκή Ένωση και την παγκοσμιοποίηση σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής ορίζεται ως «ευρωπαϊκοποίηση» (Europeanization) (Dale, 2003). Προγράμματα διάδρασης και συνεργασίας κάνουν πιο έντονα την εμφάνισή τους ανάμεσα στις ευρωπαϊκές σχολικές κοινότητες, ενώ η πρόοδος και η ανάπτυξη του ενός ευρωπαϊκού κράτους θεωρείται ότι μπορεί να ευνοήσει και το άλλο (Stehr, 2004), χωρίς να λαμβάνεται πάντα υπόψη βέβαια η διαφορετικότητα του κάθε κράτους- μέλους.

Κατά συνέπεια, η ευρωπαϊκοποίηση έτεινε να κυριαρχεί ιδίως μετά το 2000 και τη Σύνοδο της Λισσαβόνας, σε μια προσπάθεια της Ευρώπης να επιτύχει οικονομική ανάπτυξη συνδυαστικά με την κοινωνική. Η Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική στα πλαίσια αυτής συναρτά βασικές

κατευθυντήριες γραμμές για όλα τα κράτη μέλη, ενώ η Ευρωπαϊκή Ένωση και τα όργανά της αποτελούν συνεπικουρικούς φορείς στην εφαρμογή αυτών (Dale, 2003). Κατά αυτόν τον τρόπο, πραγματοποιούνται και οι χρηματοδοτήσεις των κρατών μελών. Έτσι, ενώ η Ευρωπαϊκή Ένωση ουσιαστικά αποτελεί επικουρικό φορέα, στην πραγματικότητα ασκεί ουσιαστική πίεση στα κράτη μέλη για την εφαρμογή των προγραμμάτων της μέσα από το πρόσχημα των επιχορηγήσεών της. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Ζμας (2007:44) *«εδραιώθηκε ουσιαστικά η πολιτική των 'χρυσών χαλιναριών'»*. Η Ευρωπαϊκή Ένωση λειτουργεί, επομένως, ως ένας υπερεθνικός φορέας που λαμβάνει αποφάσεις για το πλαίσιο, τους όρους, τις προϋποθέσεις διαμόρφωσης των εκπαιδευτικών πολιτικών των κρατών της μέσα σε από ένα διάλογο με τις γενικότερες διεθνείς τάσεις.

Φυσικά, όλη αυτή διαδικασία δεν πραγματοποιεί χωρίς εσωτερικές διαπραγματεύσεις και αναταραχές. Η αποδοχή του ευρωπαϊκού λόγου από κάθε χώρα, κράτος μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης δε γίνεται απλά και μηχανιστικά (Lingard et al, 2002), αλλά μέσα από ζυμώσεις και διαπραγματεύσεις. Συνεπώς, οι πιέσεις που ασκούνται κάθε φορά φαίνεται ότι μπορεί να εντοπιστούν μέσα στις ανορθόδοξες κάποιες φορές πρακτικές που υιοθετούνται εντός των κρατών μελών. Τα τελευταία προσπαθώντας να διατηρήσουν κατά κάποιο τρόπο την προσωπική τους ταυτότητα και με βάση τις δικές τους δυνατότητες, δέχονται τις ευρωπαϊκές επιταγές και τις εφαρμόζουν είτε στο πλαίσιο της πολιτικής ρητορικής είτε με επιφανειακά μέτρα (Ματθαίου, 2007). Αυτό το γεγονός είναι αρκετά έκδηλο φυσικά στις αντιφάσεις των εκπαιδευτικών νομοθετημάτων, όπως θα φανεί και στο επόμενο μέρος αυτού του πονήματος.

Σύμφωνα με τους Lingard και συνεργάτες (2000:81), αυτό αποτελεί μέρος της «ιδιωματικής παγκοσμιοποίησης» (vernacular globalization). Ο όρος αυτός αναδεικνύει ουσιαστικά τις ζυμώσεις ανάμεσα στο τοπικό, ευρωπαϊκό και παγκόσμιο γίνεσθαι αναφορικά με τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής. Αυτό τονίζει ότι ερευνητικά έχει σημασία κανείς να μελετά όχι μόνο το *τι* αναπλαισιώνεται και εφαρμόζεται κάθε φορά, αλλά και το *πώς* βρίσκει εφαρμογή σε κάθε κράτος με βάση τον προσωπικό εθνικό του χαρακτήρα (Lingard & Sellar, 2013).

2.2. Αλλαγές στο πεδίο της διοίκησης της εκπαίδευσης

Η εκπαίδευση μέσα στην Ευρώπη του 20^{ου} και 21^{ου} αιώνα διακατέχεται από τις αξίες της ποιότητας, της αξιολόγησης και της ανταγωνιστικότητας. Νέες προκλήσεις, επομένως, αναδεικνύονται λόγω των νέων μορφών γνώσης, εξουσίας και διοίκησης που δημιουργούνται με απώτερο στόχο την επίτευξη της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών φορέων. Σε αυτό το κεφάλαιο θα γίνει προσπάθεια να συγκεντρωθούν –όσο το δυνατόν πιο συμπυκνωμένα- οι αλλαγές που εντοπίζονται στον εκπαιδευτικό κλάδο μέσα στο πλαίσιο του νεοδιοικητισμού.

Οι εκπαιδευτικοί φορείς υπό τις νέες εξελίξεις εντάσσονται υποχρεωτικά σε μια διαδικασία ανασυγκρότησης με έμφαση στην ιδιωτικοποίηση και την αποσυγκέντρωση. Ξεκινώντας τη συζήτηση από την ιδιωτικοποίηση, αυτή σχετίζεται όχι με την ύπαρξη των ιδιωτικών σχολείων που χρονολογείται πολλών ετών ήδη πίσω, αλλά περισσότερο με την παραχώρηση ιδιωτικής πρωτοβουλίας στα μέχρι τώρα δημόσια εκπαιδευτικά ιδρύματα. Λόγω των περιορισμένων δημόσιων χρηματικών δαπανών, η ιδιωτικοποίηση για πολλούς μπορεί να συνάδει με αποτελεσματική λύση, αφού καλύπτει την ανεπάρκεια του δημοσίου (Ball & Youdell, 2008).

Ωστόσο, οι πολιτικές που προάγουν αυτή τη νόρμα, φαίνεται ότι εστιάζουν σε πολύ βαθύτερα επίπεδα από την απλή, επιφανειακή κάλυψη των «κενών» του δημοσίου. Όροι, όπως «δικαίωμα επιλογής», «λογοδοσία», «αποκέντρωση» εμφανίζονται και μετατρέπουν την εκπαίδευση από δημόσιο αγαθό σε μια ιδιωτική επιχείρηση με όρους και λειτουργίες που συνάδουν ανάλογα. Έτσι, οι Ball και Youdell (όπ.π.) αναφέρουν ότι εν τέλει αυτό λαμβάνει χώρα είναι η υιοθέτηση της τάσης για «κρυμμένη ιδιωτικοποίηση», υιοθετώντας ενδογενείς και εξωγενείς πολιτικές.

Η πρώτη κατηγορία πολιτικών αφορά τις αλλαγές σε επίπεδο ιδιωτικοποίησης *στη* δημόσια εκπαίδευση. Με άλλα λόγια, τα εκπαιδευτικά συστήματα μοιάζουν και δρουν ως επιχειρήσεις: υιοθετούν κανόνες αγοράς, η διοίκηση οργανώνει τους στόχους των σχολείων με βάση όρους ανταγωνιστικότητας, το προσωπικό καλείται να λογοδώσει και να αξιολογείται με κλίμακες αποτελεσματικότητας. Η δεύτερη κατηγορία αφορά πολιτικές σε επίπεδο ιδιωτικοποίησης *της* δημόσιας *εκπαίδευσης*. Πιο συγκεκριμένα, τα δημόσια σχολεία λαμβάνουν ιδιωτικές χρηματοδοτήσεις, με αποτέλεσμα ο ιδιωτικός τομέας να λαμβάνει μέρος και αποφάσεις σχετικά

με το σχεδιασμό, τη διαχείριση και τη στοχοθεσία τους. Επιπλέον, υπάρχει η δυνατότητα ακόμα και να παρέχει ο ίδιος μέρος της δημόσιας εκπαίδευσης, αναλαμβάνοντας εξ ολοκλήρου τον τρόπο δόμησης και την ποιότητα παροχής της. Στην πράξη αυτό υφίσταται ήδη σήμερα, είτε όταν ιδιωτικοί φορείς αναλαμβάνουν να προγραμματίσουν επιμορφώσεις των δημόσιων λειτουργών, είτε μέσα από τις συμπράξεις Δημόσιου και Ιδιωτικού τομέα, είτε με την είσοδο γνωστών ιδρυμάτων και πολυεθνικών στο πλαίσιο σχολικών διαγωνισμών, είτε μέσω της αναζήτησης ιδιωτικών χρηματοδοτήσεων και αγοράς εξοπλισμού και υλικών από τα σχολεία.

Όπως γίνεται αντιληπτό, οι πολιτικές αυτές ορίστηκαν ως «κρυφές», γιατί δε θεσμοθετούνται φανερά σε κάποιο νομοθετικό κείμενο, αλλά διαχέονται μέσω της εκπαιδευτικής πολιτικής της κάθε χώρας σε όλα τα σχολεία. Οι Ball και Youdell (2008:18) μέσα από την έρευνά τους καταλήγουν στο ότι *«οι κοινωνικές αξίες της εκπαίδευσης παραμερίζονται και η αξία της ως συλλογικού δημόσιου αγαθού- κάτι απ' το ωφελούμαστε όλοι- αγνοείται συστηματικά. Η ιδιωτικοποίηση βαδίζει χέρι-χέρι με τον ανταγωνιστικό ατομικισμό και αλλάζει τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές και οι οικογένειές τους σκέφτονται και αποφασίζουν για την εκπαίδευση»*.

Σε επόμενες έρευνες του ο Ball (2009a, 2009b) καταλήγει στα ίδια συμπεράσματα τονίζοντας τις προκλήσεις της ιδιωτικοποίησης σε επίπεδο εργασιακών σχέσεων, εκπαιδευτικών ανισοτήτων, εκπαιδευτικών ταυτοτήτων, εκπαιδευτικών πρακτικών. Η έμφαση δίνεται στο τελικό προϊόν και όχι στη διαδικασία, ο εκπαιδευτικός καλείται να γίνει μηχανιστικός εφαρμοστής καινοτόμων πρακτικών, ο διευθυντής οικονομικός διαχειριστής, οι μαθητές αποτελεσματικοί «εργάτες».

Οι αλλαγές, επομένως, στο πλαίσιο της εκπαίδευσης αφορούν την υιοθέτηση πολιτικών και την προώθηση κανόνων αγοράς εργασίας, μεθόδων μάνατζμεντ, δεξιοτήτων για την εκπλήρωση της αρχής της επιτελεσματικότητας (2003). Έτσι, ιδεολογίες που σχετίζονται με το ατομικό δικαίωμα επιλογής των πολιτών οδηγούν σε αυτό που ονομάζεται «αποκέντρωση». Σε ένα περιβάλλον όπου η εκπαίδευση συνδέεται στενά με την αγορά εργασίας, η έννοια της αυτόνομης επιλογής και της συμμετοχικής δημοκρατίας κάνει την εμφάνισή της (Ball, 2009b). Αυτό οδηγεί στη μεταφορά από το γραφειοκρατικό συγκεντρωτικό μοντέλο της εκπαιδευτικής διοίκησης στη διανεμητική διοίκηση, δηλαδή στην αποκέντρωση των διαδικασιών λήψης αποφάσεων αναφορικά με τη λειτουργία των σχολείων (Hudson, 2007).

Σε μικρο-επίπεδο σχολική διοίκηση καλείται κατά αυτόν τον τρόπο να είναι ανοικτή και συνδιαλέγεται με άλλους φορείς, δομές και την τοπική κοινωνία. Σε μακρο-επίπεδο, το κράτος αποκεντρώνοντας τις ευθύνες για ποιοτική παροχή εκπαίδευσης, τις διανέμει στις τοπικές αρχές, στα στελέχη εκπαίδευσης, στους ιδιώτες. Η συνεχώς αναδιαμορφωμένη και ετερογενής κοινωνία συνδέεται με πολλαπλές προκλήσεις. Για να ανταπεξέλθει το κράτος σε αυτές, επιλέγει την αποκεντρωτική πολιτική, διατηρώντας την ευθύνη σε επίπεδο θέσπισης των γενικών κανόνων και προγραμμάτων αποτελεσματικότητας και αξιολόγησης της ποιότητας της εκπαίδευσης. Το κράτος ουσιαστικά κινεί τα νήματα του πολιτική παιχνιδιού, αλλά αφήνει περιθώρια στους ιδιώτες να δράσουν αυτόνομα (Gunter, 2012). Σε αυτή τη διαδικασία, διατηρεί τον έλεγχο του δημοσίου μέσω των ανεξάρτητων δημόσιων υπηρεσιών (Gunter & Forrester, 2009). Σε ευρωπαϊκό επίπεδο, όμως, το εκάστοτε κράτος ελέγχεται από τους υπερεθνικούς οργανισμούς (Ο.Ο.Σ.Α., Διεθνή Τράπεζα κλπ) που θέτουν κάθε φορά το περιεχόμενο, τους στόχους, τα κριτήρια και τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα. Το ερώτημα που προκύπτει εν τέλει μέσα από όλα αυτά είναι, τελικά η αυτονομία επιτυγχάνεται ή μήπως η Ευρωπαϊκή Ένωση κινεί τα νήματα και τα κράτη- μέλη και οι ιδιώτες λειτουργούν ως απλοί εφαρμοστές αυτών χωρίς ουσιαστικά οι δικές τους πρωτοβουλίες να είναι δικές τους;

Μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, πλήθος ερευνών εντοπίστηκαν που αναδεικνύουν την τάση των ευρωπαϊκών κρατών να προσπαθούν να υιοθετήσουν αυτόνομες πρωτοβουλίες βελτίωσης της εκπαίδευσής τους αξιοποιώντας μηχανισμούς τους, οικονομικούς, τηλεπικοινωνιακούς, πολιτικούς, κοινωνικούς (Ball & Youdell, 2008· Gewirtz et al, 2004· Lingard & Rawolle, 2004). Οι πρακτικές αυτές διαχέονται μέσω εξειδικευμένων εκπροσώπων, δικτύων και φορέων από χώρα σε χώρα (Rönnberg, 2015· Zoltan, 2010).

Η υιοθέτηση της ιδεολογίας του επιχειρηματικού μάνατζμεντ στον εκπαιδευτικό χώρο και η τάση αποκέντρωσης από τις κρατικές επιλογές έχει ήδη ξεκινήσει ήδη από το 1980 (Ball, 1998a), ενώ όσο περνάμε στα χρόνια της παγκοσμιοποίησης και διανύοντας ακόμα έτη οικονομικής κρίσης φαίνεται να αναδεικνύεται ως η πιο αποτελεσματική λύση (Thrupp & Wilmott, 2003). Έτσι, μαθήματα επιχειρηματικότητας εισάγονται στην τριτοβάθμια εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, εγχειρίδια ανάλογα εκδίδονται, προγράμματα επιμόρφωσης για εκπαιδευτικούς και στελέχη της

εκπαίδευσης πραγματοποιούνται, με έμφαση στην απόκτηση και γενίκευση δεξιοτήτων μάνατζμεντ (Ball, 2010· Mahon, 2008).

Οι αλλαγές αυτές όμως φαίνεται ότι λειτούργησαν αντιστρόφως ανάλογα για καίρια και ουσιαστικά ζητήματα της εκπαίδευσης, που συνδέονται σημαντικά με την ποιότητα και την αποτελεσματικότητά της. Δεδομένα ερευνών τονίζουν ότι ο κόσμος του μάνατζμεντ οδήγησε τους εκπαιδευτικούς λειτουργούν στη μείωση ενασχόλησης με την κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, τα προγράμματα σπουδών, τις διδακτικές πρακτικές ένταξης των διαφορετικών δυναμικών των μαθητών, την κοινωνική δικαιοσύνη, την άρση έμμεσων και άμεσων μορφών αποκλεισμού, την ψυχοεκπαίδευση οικογενειών, τη δημιουργία θετικού κλίματος με έμφαση στην προσπάθεια και όχι στο τελικό αποτέλεσμα και τη βαθμοθηρία (Thrupp & Wilmott, 2003).

Τα εκπαιδευτικά ζητήματα προσεγγίζονται, επομένως, περισσότερο «εργαλεία», ενώ τα εμπλεκόμενα μέλη καλούνται να δεσμευτούν σε ένα όραμα αυξημένης παραγωγικότητας (Hartley, 2006· Sugrue, 2009). Το σχολείο δε λαμβάνεται υπόψη ως ολότητα, ενώ η μετασχηματιστική ηγεσία συνδέεται με την οικονομία, την πολιτική και την παραγωγή, υιοθετώντας διαφορετικές νόρμες και πρότυπα. Η εκπαίδευση μετατρέπεται σε ένα εμπορεύσιμο είδος, ενώ η μελέτη της εκπαιδευτικής διοίκησης υποβαθμίζεται και συμπυκνώνεται στη μελέτη του εκπαιδευτικού μάνατζμεντ (Lingard, et al, 2003). Η Gunter (2012) ορίζει αυτή τη μετατροπή ως διάβρωση της εκπαιδευτικής διοίκησης μέσα από τη γέννηση της «βιομηχανίας ηγεσίας».

2.3. Ο ρόλος του διευθυντή-ηγέτη στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής- Η πολιτική της λιτότητας

Οι υπερεθνικοί οργανισμοί διαμορφώνουν ένα διεθνές σύστημα προτύπων για την εκπαίδευση. προσδιορίζουν τις μορφές γνώσης, τα όργανα εφαρμογής και παρέμβασης, τα εργαλεία αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας αυτών, τον τρόπο εξέλιξης και ανάπτυξης αυτών (Carvalho et al, 2010). Στη συνέχεια, η Ευρωπαϊκή Ένωση δέχεται αυτό το σύστημα και το αναπλαισιώνει με βάση τις προτεραιότητες και τις ανάγκες της στο Χώρο της Ευρωπαϊκής

Εκπαιδευτικής Πολιτικής οργανώνοντας επιτροπές και ερευνητικά προγράμματα που να τις εντοπίζουν κάθε φορά (Beemer & Greg, 2010).

Το ερευνητικό πρόγραμμα KNOW & POL (Knowledge and Policy in education and health sectors» αποτελεί ένα τέτοιο ερευνητικό πρόγραμμα ανίχνευσης αναγκών στον τομέα της εκπαίδευσης και της υγείας των τελευταίων δεκαετιών στα κράτη μέλη. Οι ερευνητικές εκθέσεις ανέδειξαν αρχικά πρακτικές, μηχανισμούς και διαδικασίες παρακολούθησης, σύγκρισης και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού και διοικητικού έργου (Carvalho et al, 2010). Εκτός των άλλων, όμως, από το 2019 και έπειτα έφεραν στο φως την κυριαρχία της πολιτικής της λιτότητας και την οικονομική εξασθένηση των κρατών-μελών εντός της σφοδρής δημοσιονομικής κρίσης που έπληξε τα κράτη-μέλη. Τα τελευταία σε μια προσπάθεια αντιμετώπισης της κρίσης που εντάθηκε εντός της περιόδου COVID, φαίνεται να αποκρυστάλλωσαν νέες μορφές γνώσης και εξουσίας και αναθεώρησαν στον τρόπο διοίκησης των εκπαιδευτικών μονάδων. Στη βάση των πολιτικών εξακολουθεί φυσικά να υφίσταται η ανάγκη για οικονομική διαιώνιση της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Αυτό έφερε ως αποτέλεσμα η στρατηγική της Ευρώπης 2020 να εκμεταλλεύεται τα ισχυρά σημεία της - στόχους για ανάπτυξη και δημιουργία θέσεων εργασίας - και να προσπαθεί να διορθώσει τις αδυναμίες της - όπως η ανεπαρκής εφαρμογή με μεγάλες διαφορές μεταξύ των χωρών της ΕΕ σε ό,τι αφορά την ταχύτητα και το βάθος των μεταρρυθμίσεων. Οι νέες προσθήκες στο πλαίσιο αυτής περιλαμβάνουν:

α) μια νέα μορφή ανάπτυξης - βιώσιμη, έξυπνη και ανοικτή σε όλους, η οποία θα επιτευχθεί μέσω της βελτίωσης των επαγγελματικών δεξιοτήτων και της ενίσχυσης της δια βίου μάθησης, της προώθησης της έρευνας και της καινοτομίας, της ευρύτερης χρήσης έξυπνων δικτύων και ψηφιακής οικονομίας, του εκσυγχρονισμού της βιομηχανίας, καθώς και της βελτίωσης της ενεργειακής απόδοσης και της αποτελεσματικότερης χρήσης πόρων,

β) ενίσχυση της διακυβέρνησης μέσω τακτικής και διαφανούς παρακολούθησης, καθώς και της ανάληψης ηγετικού ρόλου στο υψηλότερο πολιτικό επίπεδο, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο,

γ) αυξημένος οικονομικός συντονισμός μέσω της εφαρμογής του Ευρωπαϊκού Εξαμήνου - ενός νέου μηχανισμού για τον συντονισμό των οικονομικών πολιτικών - με τις κυβερνήσεις να υποβάλλουν εκθέσεις για οικονομικές μεταρρυθμίσεις και σταθερότητα και σύγκλιση,

δ) βελτίωση των επιπέδων εκπαίδευσης με στόχο τη μείωση του ποσοστού πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου και την αύξηση του ποσοστού ολοκλήρωσης της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης για τον πληθυσμό ηλικίας 33-44 ετών,

ε) προώθηση της κοινωνικής ένταξης με τη μείωση της φτώχειας και την αύξηση του ποσοστού ατόμων που δεν ζουν κάτω από το όριο της φτώχειας και κινδυνεύουν από κοινωνικό αποκλεισμό,

στ) μείωση των εκπομπών αερίων του θερμοκηπίου κατά 20% σε σχέση με τα επίπεδα του 1990 και αύξηση του μεριδίου ανανεώσιμων πηγών ενέργειας και της ενεργειακής απόδοσης κατά 20%.

ζ) ανασυγκρότηση της δομής της διοίκησης της εκπαίδευσης με μεγαλύτερη έμφαση σε νόρμες ιδιωτικοποίησης και αποκέντρωσης της εκπαίδευσης (Ball & Yoodell, 2008).

Οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί στο βωμό του οικονομικού ελέγχου και της αύξησης της ανταγωνιστικότητας μετατρέπονται σε επιχειρηματικούς φορείς. Οι τάσεις αυτές αποτυπώνονται ρητά στις πολιτικές των κυβερνήσεων, ενώ στο πλαίσιο της πολιτικής ρητορείας των αποτελεσματικών σχολείων οι διευθυντές μετατρέπονται από ηγέτες σχολικών μονάδων σε μάνατζερ και διαχειριστικά όργανα.

Η ιδιωτικοποίηση βαδίζει στενά με τον ανταγωνιστικό ατομικισμό και επιφέρει ραγδαίες αλλαγές στον τρόπο που οι μαθητές, οι οικογένειές τους, αλλά και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί και τα στελέχη της εκπαίδευσης σκέφτονται και την αντιμετωπίζουν (Ball & Yoodell, 2008), όπως ήδη έχει αναφερθεί και στο προηγούμενο κεφάλαιο. Νέα πρότυπα, νέες αξίες, νέα κίνητρα, νέες εκπαιδευτικές πραγματικότητες έρχονται στο φως... Οι εργασιακές σχέσεις ανάμεσα στα μέλη των σχολικών μονάδων διαφοροποιούνται, οι ηθικές αξίες μεταβάλλονται, η μετατροπή της εκπαίδευσης από δημόσιο σε ιδιωτικό αγαθό, των διευθυντών σε ερευνητών επιχορηγήσεων και των γονέων σε εθελοντικών υποστηρικτικών των υλικοτεχνικών και άλλων αναγκών των σχολείων φαίνεται να αποτελεί την κεντρική εικόνα αυτών των δεκαετιών. Η ιδιωτικοποίηση, έτσι, οδηγεί σε αλλαγές των ταυτοτήτων στην πολιτική της λιτότητας: ο εκπαιδευτικός γίνεται τεχνικός, ο μαθητής γίνεται οικονομικό «προϊόν», ο διευθυντής γίνεται μάνατζερ, η εκπαίδευση γίνεται οικονομική επιχείρηση (Cribb, 2009).

Όπως αναφέρει και ο Ball (2010), οι νέο-φιλελεύθερες ιδέες καθιστούν το υποκείμενο προσαρμοστικό στις απαιτήσεις της εποχής και οδηγούν στην ανάδειξη ενός νέου συστήματος νέο-διοικητισμού στα σχολεία των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Κατά συνέπεια, οι νέες μορφές διακυβέρνησης της εκπαίδευσης αφορούν την εγκαθίδρυση κανόνων αγοράς στα σχολεία, την υιοθέτηση της θεωρίας και των μεθόδων του μάνατζμεντ, καθώς και την εκπλήρωση της αρχής της επιτελεσματικότητας (Ball, 2003a· 2003b). Υπό αυτήν την πολιτική τα σχολεία μετατρέπονται σε θεσμοί οιονεί αγοράς (quasi-market institutions), συνδέονται και διοικούνται με οικονομικούς στόχους, ενώ η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου συνάδει όχι με την ποιότητα και τις προσωποποιημένες ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού, αλλά με βάση την εκτέλεση και διάχυση γνώσεων και δεξιοτήτων απαραίτητων για την αγορά εργασίας.

Ο νέος τρόπος διοίκησης των σχολικών μονάδων ανέδειξε την ανάγκη για νέες δεξιότητες και μορφές γνώσης. Αυτές είναι εμπορευματοποιημένες και διαχέονται ευρύτερα στον χώρο της εκπαίδευσης ως στρατηγικές βελτίωσης της παραγωγικότητας και της αποτελεσματικότητας των σχολείων και του προσωπικού. Ο Ο.Ο.Σ.Α μάλιστα υλοποίησε και το πρόγραμμα «Improving School Leadership» στην προσπάθεια της ενδυνάμωσης αυτής της νέας μορφής διοίκησης. Όπως αναφέρεται σε αυτό, η σχολική ηγεσία αποτελεί βασικό φορέα της εκπαιδευτικής παραγωγικότητας και μέσω αυτής προσδιορίζονται ρητά ένα σύνολο ρόλων και απαιτήσεων σχετικών κυρίως με τη διαχείριση οικονομικών και ανθρώπινων πόρων (Cribb, 2009).

Το ζήτημα αυτής της νέας τάξης πραγμάτων στη σχολική διοίκηση έχει αποτελέσει σημείο αιχμής τόσο σε επίπεδο πολιτικό όσο και ερευνητικό. Από τη μια, στη βιβλιογραφία αναφέρεται ότι μέρος της σχολικής ηγεσίας αποτελεί το μάνατζμεντ εξ ορισμού (Lingard et al, 2002). Επίσης, σύμφωνα με τον Ball (2003), ένας διευθυντής-ηγέτης οφείλει να υπολογίζει τις δράσεις με σχέσεις ζημίας-αποτελέσματος, εντοπίζοντας τα δυνατά και τροποποιώντας τα αδύναμα σημεία. Κατά αυτόν τον τρόπο, η μετασχηματιστική ηγεσία που συνδέεται με την επίτευξη ενός ευρύτερου οράματος μπορεί να χαρακτηριστεί με όρους επιτυχίας και μη, με όρους υπολογίσιμους και εύκολα μετρήσιμους.

Από την άλλη μεριά, ο Lingard και οι συνεργάτες του (2002), έχοντας ως θεωρητική βάση τις κοινωνιολογικές θεωρίες του Bourdieu και του Foucault, υποστηρίζουν ότι εννοιολογικά η έννοια ηγεσία μονιμοποιείται μέσα από την προσωπική δέσμευση των ανθρώπων που τη φέρουν

όσο και αυτών που την υφίστανται. Οι προσωπικές αλληλεπιδράσεις αυτού του τύπου δεν μπορούν, επομένως, να συνδεθούν με τις αξίες του μανάτζμεντ, οι οποίες υποδηλώνουν διαφορετικές μορφές επίτευξης στόχων. Στην πρώτη περίπτωση, ο μετασχηματιστικός ηγέτης εμπνέει και ηγείται μέσω αλλαγών στις κοινωνικές και οργανωσιακές δομές, ενώ στη δεύτερη μέσα από διαχειριστικές και εκτελεστικές λειτουργίες (Cribb, 2009).

Ο Gunter (2012) πολύ εύστοχα χαρακτήρισαν αυτή τη βιβλιογραφική-ερευνητική διαμάχη ως «βιομηχανία ηγεσίας», εστιάζοντας στις πολλαπλές παραμέτρους που λαμβάνει η κάθε μεριά υπόψη της κάθε φορά ώστε να επιχειρηματολογήσει υπέρ της θέσης της. Συστηματικά μετα-αναλύοντας και παρουσιάζοντας το δίπολο *οικονομία-εξουσία* στο σχολείο, ανέδειξαν ότι στα συστήματα που ο ζυγός γέρνει υπέρ της οικονομίας, η διοίκηση των σχολικών μονάδων δε χρειάζεται να στελεχώνεται από εκπαιδευτικό, αλλά από έναν άλλον υπάλληλο γνώστη διοίκησης και οικονομικής διαχείρισης (όπ.π.). Ωστόσο, εδώ εντοπίζεται αντίφαση με τα πολιτικά πεπραγμένα. Ενώ, λοιπόν, η οικονομία υπερτερεί σε κάθε νέο νομοθέτημα της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής, υπάρχει απαίτηση αυξανόμενων προσόντων και επιπλέον δεξιοτήτων από τους εκπαιδευτικούς για να αποτελέσουν ένα εν ενεργεία στέλεχος εκπαίδευσης (Gunter, 2012). Επιπρόσθετα, αυτοί οι νέοι καταρτισμένοι διευθυντές καλούνται να διαμεσολαβήσουν ανάμεσα στους πολιτικούς αναλυτές-συμβούλους (πολιτικοί ηγέτες) και στους θεωρητικούς συμβούλους (ακαδημαϊκοί ηγέτες). Άρα, υπάρχει συστηματικός έλεγχος και τεχνοκρατική πλαισίωση των σχολείων περιορίζοντας την προσωποποιημένη λήψη αποφάσεων από τους διευθυντές-ηγέτες.

Οι παραπάνω εξελίξεις γίνονται πράξη στις ευρωπαϊκές χώρες μέσα από την ανάδειξη και χρήση νέων εργαλείων, που λειτουργούν ρυθμιστικά ως προς τη λειτουργία των εθνικών συστημάτων, των φορέων και των στελεχών εκπαίδευσης και όχι μόνο. Η Στρατηγική της Λισαβόνας (2000) και το Πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Κατάρτιση, 2010/2020» εισήγαγαν αυτούς τους μηχανισμούς, οι οποίοι μπορούν να συνοψιστούν ως εξής:

- Ανοικτή Μέθοδος Συντονισμού (Open Method Coordination): Αφορά τη διαδικασία και την επίτευξη προγραμματισμένων στόχων ενός οργανισμού, όπως και τη διάχυση βέλτιστων πρακτικών με βάση τα πρότυπα της Ευρωπαϊκής

Ένωσης. Αποτελείται από Επιτροπή που ορίζει το κανονιστικό πλαίσιο για εφαρμογή στοχοθεσίας ανά κράτος μέλος (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2000)

- Πολιτικές Διασφάλισης Ποιότητας και Αξιολόγησης (Quality Assurance & Evaluation): Αφορούν την υιοθέτηση κατάλληλων ανά κράτος πολιτικών, με απώτερο σκοπό την αποτελεσματικότερη λειτουργία των οργανισμών, των φορέων και των δομών του.

Στο ίδιο πλαίσιο, το Πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Κατάρτιση, 2010/2020» αναδεικνύει τη σημασία της εκπαίδευσης και της κατάρτισης στην επίτευξη της ανταγωνιστικότητας, στην αντιμετώπιση των αρνητικών συνεπειών της παγκοσμιοποίησης, στη βελτίωση των εκπαιδευτικών συστημάτων ανά κράτος- μέλος, ώστε να συνάδουν με αυτά τα πρότυπα. Συγκεκριμενοποιώντας τον λόγο, το παρόν πρόγραμμα συγκεντρώνει τους στόχους αυτούς όπως φαίνονται στη συνέχεια (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2002):

- 1^{ος} Στόχος: «Ποιότητα»: Αναδιαμόρφωση των εκπαιδευτικών συστημάτων με έμφαση στη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας αυτών- αξιολόγηση με κοινά εργαλεία στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης.
- 2^{ος} Στόχος: «Προσβασιμότητα»: τη διαμόρφωση προσβάσιμων εκπαιδευτικών συστημάτων.
- 3^{ος} Στόχος: «Ανοικτότητα»: το άνοιγμα των εκπαιδευτικών συστημάτων στον ευρύτερο κόσμο στο πλαίσιο παγκόσμιας συνεργασίας και διάχυσης βέλτιστων πρακτικών.

Εστιάζοντας στον τομέα της σχολικής διοίκησης, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι μέσα σε αυτά τα θεσμικά κείμενα, ο ρόλος του/της διευθυντή/τριας αναδεικνύεται ως εξαιρετικά σημαίνουν για την επίτευξη αυτών των στόχων στο επίπεδο της σχολικής μονάδας μέσα από τις δράσεις, τα προγράμματα και την κουλτούρα που διαπερνά τη δομή που διοικεί.

Ειδικότερα, το Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης στη συνάντηση για τα γενικά Συμπεράσματα στις 26 Νοεμβρίου 2009 (Ευρωπαϊκή Ένωση, 2009) κάνει λόγο για τα προσόντα και την επαγγελματική εξέλιξη των σχολικών διευθυντών. Μεταξύ άλλων αναφέρει ότι τα διευθυντικά στελέχη οφείλουν να παρέχουν κίνητρα στους συναδέλφους τους, να ενισχύουν τις φιλοδοξίες όλων των εμπλεκόμενων μελών (εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων, όπως και να εκπαιδεύονται συνεχώς σε αποτελεσματικές δεξιότητες διοίκησης και ηγεσίας (ό.π.). Οι πολιτικές

αυτές συνδέονται φυσικά με μια σειρά από εκσυγχρονιστικές δράσεις και νομοθετικές μεταρρυθμίσεις στην εκπαίδευση.

Η εκπαιδευτική διοίκηση-ηγεσία έχει, όπως φαίνεται, διαβρωθεί σε επίπεδο αξιών (Gunter, 2012), λόγω της μεγάλης έμφασης στο οικονομικό επίπεδο της σχολικής διοίκησης. Αυτό φέρει ως αποτέλεσμα η γνώση και η αναζήτηση των σχέσεων εξουσίας, η αποδόμηση των αντιφάσεων των νομοθετημάτων, η νοηματοδότηση του τρόπου λειτουργίας και των υπαγορευμένων συνθηκών δράσης να αναδεικνύεται, λοιπόν, καίριας σημασίας στο πλαίσιο της κριτικής εφαρμογής όλων των προτεινόμενων μεθόδων και ιδεών (Thomson et al, 2013).

Στο επόμενο κεφάλαιο, θα γίνει προσπάθεια ανάλυσης των εκπαιδευτικών πολιτικών ως προς τη σχολική διοίκηση-ηγεσία σε τρία κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, την Ελλάδα, την Ιταλία και την Πορτογαλία. Μέσα από την ερευνητική αποκρυστάλλωση της επιρροής του εκπαιδευτικού μάνατζμεντ στις εκπαιδευτικές πολιτικές, στόχος είναι η ανάδειξη των νέων προκλήσεων του νεοδιοικητισμού στην εκπαίδευση στην Ευρώπη του 21^{ου} αιώνα.

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

3.1 Μεθοδολογία

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται την ανάδειξη των εκπαιδευτικών πολιτικών της λιτότητας και των επιρροών τους στη διοίκηση των εκπαιδευτικών μονάδων. Υιοθετείται η θεωρητική μεθοδολογική προσέγγιση της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, και πιο συγκεκριμένα της συστηματικής ανασκόπησης (Πατελάρου & Μπροκαλάκη, 2010). Πιο συγκεκριμένα, αναζητήθηκαν και έτυχαν επεξεργασίας εθνικά μεταρρυθμιστικά προγράμματα για τον τομέα της εκπαίδευσης κάθε κράτους μέλους της Ευρωπαϊκής Ένωσης, ευρωπαϊκά θεσμικά κείμενα, άρθρα, έρευνες και μετα-αναλύσεις από τη διεθνή και ξένη βιβλιογραφία σχετικά με το θέμα. Αξιοποιήθηκαν λέξεις-κλειδιά (mesh terms) και συνδυασμός αυτών με τη μέθοδο αναζήτησης «AND» και «OR»: «σχολική διοίκηση/ school leadership», «εκπαιδευτικό μάνατζμεντ/ Educational management», «Ευρωπαϊκή Ένωση/ European Union», «ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική/ European educational policy». Τα χρονολογικά όρια ήταν 1900-2024, ενώ αποκλείστηκαν από την έρευνα κείμενα άλλων γλωσσών εκτός της ελληνικής και της αγγλικής, όπως και άρθρα γενικού περιεχομένου. Συνολικά, η αναζήτηση και η ανασκόπηση πραγματοποιήθηκε σε 88 βιβλιογραφικές πηγές και νομοθετικά κείμενα.

Η συγκεκριμένη βιβλιογραφική ανασκόπηση στο ερευνητικό μέρος εστίασε σε τρεις μελέτες περίπτωσης: την Ελλάδα, την Ιταλία και την Πορτογαλία. Η βιβλιογραφική αναζήτηση ακολούθησε την ίδια διαδικασία και τα ίδια βήματα με το θεωρητικό μέρος, εισάγοντας κάθε φορά την αντίστοιχη χώρα στο πλαίσιο των λέξεων-κλειδιά. Αυτή η διαφοροποίηση στο δεύτερο μέρος του παρόντος πονήματος εξυπηρέτησε αρχικά το προσωπικό κίνητρο της ερευνήτριας για την εμβριθή μελέτη των τριών αυτών εκπαιδευτικών πολιτικών, με στόχο τη συστηματική ανάλυση εις βάθος (Iiris Aaltio, 2009) και τη συγκριτική παρουσίαση των υπό διερεύνηση φαινομένων.

3.2. Η διοίκηση της εκπαίδευσης στα Ευρωπαϊκά κράτη-μέλη

Οι διευθυντές-ηγέτες των σχολικών μονάδων διαδραματίζουν ζωτικό ρόλο στην παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης και στην εξασφάλιση ισότιμων ευκαιριών εκπαίδευσης για όλους τους μαθητές. Δημιουργούν τις κατάλληλες συνθήκες για αποτελεσματική διδασκαλία και μάθηση, παρέχουν και αναζητούν τους αναγκαίους πόρους, υποστηρίζουν και παρακινούν σε συνεχή εξέλιξη όλα τα εμπλεκόμενα μέλη (Bush, 2003). Μπορούν να συμβάλλουν σημαντικά στη δημιουργία και διατήρηση ενός θετικού σχολικού κλίματος και μιας κουλτούρας ειρήνης, αποδοχής, ανεκτικότητας, ισότητας, ισοτιμίας, ένταξης, συνεργασίας, οργάνωσης και πειθαρχίας στα σχολεία τους προς όφελος ολόκληρης της σχολικής κοινότητας.

Η ηγεσία των σχολείων διαμορφώνεται και κινείται μέσα σε διάφορα και δυναμικά επικοινωνιακά πλαίσια. Οι ρόλοι των σχολικών ηγετών συνεχίζουν να εξελίσσονται σε απάντηση των νέων προκλήσεων, όπως η αποκέντρωση, η παγκοσμιοποίηση και οι αυξημένες κοινωνικές, οικονομικές και πολιτισμικές διαφοροποιήσεις. Καθώς οι χώρες προσπαθούν να προσαρμόσουν τα εκπαιδευτικά τους συστήματα στις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας, οι προσδοκίες για τα σχολεία και τους ηγέτες αυτών έχουν αλλάξει βαθιά.

Στο πλαίσιο της γενικότερης αυτονομίησης στα ευρωπαϊκά κράτη, πολλές χώρες δίνουν περισσότερες πρωτοβουλίες στα σχολεία ως προς τη λήψη αποφάσεων, ενώ ταυτόχρονα απαιτούν από το διδακτικό και διοικητικό προσωπικό να υιοθετήσουν νέες, βασισμένες στην έρευνα, προσεγγίσεις για τη διδασκαλία και τη μάθηση. Η έλευση της χρηματοπιστωτικής και οικονομικής κρίσης το 2008, που επηρέασε πολλές χώρες στην Ευρώπη, οδήγησε σε περικοπές πολλούς προϋπολογισμούς για την εκπαίδευση και την παιδεία γενικότερα, παρουσιάζοντας έτσι νέες προκλήσεις για τους/τις διευθυντές/τριες των σχολείων (Eurydice, 2011). Παρά την πίεση στους προϋπολογισμούς οι τελευταίοι, όπως και τα σχολεία αναμένεται να διατηρούν άριστες υπηρεσίες και να «κάνουν περισσότερα με λιγότερα».

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή Συνδικάτων για την Εκπαίδευση (ETUCE), η Ευρωπαϊκή Περιφέρεια της Διεθνούς Εκπαίδευσης (EI), έχει μια ευρύτερη άποψη για την ηγεσία των σχολείων, που περιλαμβάνει όχι μόνο τον διευθυντή της εκπαιδευτικής ιδρύματος, αλλά και άλλα άτομα που αναλαμβάνουν ηγετικούς ρόλους (ETUCE, 2012). Σε πολλές χώρες, αυτά συνήθως

περιλαμβάνουν τον διευθυντή, τον αναπληρωτή διευθυντή, τους επικεφαλής τμημάτων/μαθημάτων, τους εκπαιδευτικούς- μέντορες και άλλα μέλη του προσωπικού που είναι επιφορτισμένα με διοικητικές ή οργανωτικές ευθύνες. Οι ευρωπαϊκές αρχές, επομένως, σχετικά με τη διοίκηση των σχολικών μονάδων φαίνεται να τονίζουν την αποκέντρωση και τον διαμοιρασμό των ευθυνών, τη συνεργατική λήψη αποφάσεων, την επίτευξη ενός κοινού στόχου και οράματος για το σχολείο. Στην κατεύθυνση της προώθησης αυτού του μοντέλου σχολικής ηγεσίας, τον Οκτώβριο του 2010 ιδρύθηκε η Ευρωπαϊκή Ομάδα Εργασίας για την Ηγεσία των Σχολείων (European School Leadership Working Group) προκειμένου να ηγηθεί και να καθοδηγήσει το έργο της σε θέματα ηγεσίας των σχολικών μονάδων, ορίζοντας γενικές κατευθυντήριες γραμμές για τα κράτη-μέλη.

Στην Ευρώπη του 21^{ου} αιώνα, επομένως, σύμφωνα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που προηγήθηκε και στο πρώτο μέρος του παρόντος πονήματος, κυριαρχούν οι τάσεις αποκέντρωσης και ιδιωτικοποίησης της εκπαίδευσης. Ωστόσο, αυτό που γίνεται ξεκάθαρο είναι ότι η κεντρική ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική καθορίζει και προωθεί στα κράτη- μέλη το περιεχόμενο, τις αρχές, τις μεθοδολογίες και του μηχανισμούς αξιολόγησης και ελέγχου της ποιότητας και της ανταγωνιστικότητας των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών. Σε κάθε περίπτωση, η εκπαιδευτική πολιτική έχει σημαντικά επηρεαστεί από τις οικονομικές πολιτικές λιτότητας που καθιερώθηκαν θεσμικά στην μέσω της «Ευρωπαϊκής Στρατηγικής 2020», σε μια προσπάθεια εξυγίανσης των μεγάλων οικονομικών ανισοτήτων που διαπιστώθηκαν στις ευρωπαϊκές χώρες τα τελευταία χρόνια.

Το ερώτημα που προκύπτει μέσα από τη συστηματική ανάλυση των ευρωπαϊκών θεσμικών κειμένων και των αντίστοιχων ερευνητικών μελετών είναι το εξής *«Πώς τα κράτη-μέλη υιοθετούν τις νέες τάσεις νεοδιοικητισμού;»* και πιο συγκεκριμένα *«πώς έχει επηρεάσει ο νεοδιοικητισμός τη διοίκηση των σχολικών μονάδων στην Ελλάδα, την Ιταλία και την Πορτογαλία;»* Στο παρόν κεφάλαιο γίνεται προσπάθεια να απαντηθούν τα συγκεκριμένα ερευνητικά ερωτήματα μέσα από την περιγραφή και ανάλυση εθνικών νομοθετημάτων και κοινωνικο-πολιτικών ερευνών αναφορικά με αυτά τα τρία κράτη-μέλη.

Οι χώρες αυτές επιλέχθηκαν, καθώς παρουσιάζουν ομοιότητες ως προς τη γεωστρατηγική τους θέση, την αρνητική οικονομική τους ανάπτυξη, τα υψηλά ποσοστά ανεργίας, την ταχύτατη

αποδόμηση των κοινωνικών τους χαρακτηριστικών, τους αργότερους ρυθμούς ανάπτυξης σε σχέση με τα κεντρικά και βόρεια κράτη μέλη της Ευρώπης και σαφέστατα τη λειτουργία τους ως πύλες ανεξέλεγκτης πολλές φορές εισόδου μεταναστευτικών ροών. Οι παραπάνω παράγοντες μπορούν να συντελέσουν καθοριστικά στον τρόπο λειτουργίας της σχολικής διοίκησης και αναδείξουν τις προκλήσεις στο πλαίσιο του νεο-διοικητισμού.

3.3. Η διοίκηση της εκπαίδευσης στην Ελλάδα

Στο πλαίσιο κατανόησης και αποδόμησης της εκπαιδευτικής πολιτικής ώστε να αναδειχθούν οι κατάλληλες οπτικές της είναι σημαίνον να παρουσιαστεί η τελευταία στην ολότητά της αναφορικά με τη σχολική διοίκηση. Κατά αυτόν τον τρόπο θεωρείται ότι θα υπάρξει καλύτερη κατανόηση του τι είναι η εκπαιδευτική ηγεσία ή τι θα έπρεπε να είναι.

Όπως έχει αναφερθεί ξανά, στην Ευρωπαϊκή Ένωση τα τελευταία χρόνια φαίνεται να επικρατεί μια τάση για αποεθνικοποίηση με βάση τις ιδιαιτερότητες και τις δυνατότητες του κάθε κράτους-μέλους. Η τάση, ωστόσο, αυτή δείχνει να μη συνδέεται με τη δημιουργία μιας Ευρώπης χωρίς σύνορα, αλλά περισσότερο με την ανάδειξη των προσωπικών αναγκών και την ανάληψη ευθυνών από τα αντίστοιχα κράτη.

Για να διατυπωθεί με διαφορετικούς όρους, τα κράτη-μέλη ωθούνται να αναδομηθούν εσωτερικά, υποστηριζόμενα από άλλα κράτη στο πλαίσιο της εξωτερικής συνεργασίας, ώστε να γίνουν περισσότερο αποτελεσματικά σε εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο. Εθνικές αλλαγές συνδέονται με υπερεθνικές τάσεις αναδιαμορφώνοντας ή τροποποιώντας υπάρχουσες δομές και φορείς στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι. Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της κάθε χώρας, από άποψη γεωστρατηγικής θέσης, οικονομικής και πολιτισμικής ανάπτυξης, διεθνών και υπερεθνικών σχέσεων φαίνεται να επηρεάζουν αυτή τη διαδικασία αναδόμησης (Ζμας, 2007). Εντοπίζεται, επομένως, μια τάση «αυτοχθονοποίησης» μέσα στους κόλπους της ευρωπαϊκοποίησης (ό.π.)

Εστιάζοντας τον λόγο στην Ελλάδα, φαίνεται ότι και αυτή ακολουθεί διαδικασίες επανακαθορισμού των ορίων μεταξύ κράτους, ιδιωτικού και δημόσιου συμφέροντος, κοινωνίας και πολιτών σε τοπικό, εθνικό και διεθνές επίπεδο (Robertson, 2011). Η Ελλάδα επίσημα εισήχθη

στην Ευρωπαϊκή Ένωση την 1^η Ιανουαρίου 1981. Έκτοτε περνά μέσα από διάφορες φάσεις εκσυγχρονισμού με σημαντικές επιρροές στην εκπαιδευτική πολιτική της.

Οι αλλαγές σε επίπεδο εκπαίδευσης φαίνεται να μην ακολουθούν μια συνεχή ροή, αλλά να διαφοροποιούνται ανάλογα με την εκάστοτε πολιτική ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας της χώρας. Τρεις φάσεις εντοπίζονται στη βιβλιογραφία, οι οποίες αναδεικνύουν σημαντικές παραμέτρους της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής αναφορικά με τη σχολική διοίκηση και τον ρόλο των στελεχών εκπαίδευσης. Αυτές οι πολιτικές υιοθετηθήκαν από το ίδιο πολιτικό κόμμα που ήταν στην εξουσία σε αυτά τα χρονικά διαστήματα που εφαρμόστηκαν, οπότε εδραιώνονται στην ίδια πολιτική ιδεολογία και κουλτούρα. Στη συνέχεια, θα γίνει σύντομη αναφορά στις δύο πρώτες φάσεις, ενώ η έμφαση θα δοθεί στην τρίτη που σχετίζεται στενά με τον νεοδιοικητισμό.

Η πρώτη φάση αφορά την περίοδο 1982-1985 που από το καθαρά γραφειοκρατικό μοντέλο διοίκησης περνάμε στο αποσυγκεντρωμένο μοντέλο. Κυβέρνηση τότε ήταν το Πανελλήνιο Σοσιαλιστικό Κίνημα (ΠΑΣΟΚ), το οποίο εισήγαγε το νομοσχέδιο 1304/1982, με το οποίο οι διευθυντές των σχολικών μονάδων αναλαμβάνουν διοικητικά χρέη και όχι την επιστημονική και παιδαγωγική ευθύνη που δίνετε στους Σχολικούς Συμβούλους. Ακολούθως, με τον Ν. 1566/1985, ορίζονται τρία επίπεδα διοίκησης, το εθνικό (Υπουργείο Παιδείας), το νομαρχιακό (Διευθύνσεις Εκπαίδευσης) και το τοπικό (Γραφεία Εκπαίδευσης). Προωθείται η τάση για ενίσχυση του συνδικαλισμού, δημοκρατικότερο προγραμματισμό των σχολείων και συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Σε αυτό το πλαίσιο ο διευθυντής μπορεί να επικοινωνεί άμεσα με το τοπικό επίπεδο και μέσω αυτού να διεκδικεί ό,τι χρειάζεται η σχολική μονάδα στην οποία υπηρετεί, όπως και να δέχεται προτάσεις για την καλύτερη διοίκηση αυτής.

Σε αυτή φάση, η αναδιάρθρωση των πολιτικών μηχανισμών ελέγχου της αποτελεσματικότητας των σχολείων στο πλαίσιο της αποκέντρωσης δείχνει την εισαγωγή της τάσης για εύρεση νέων διαφορετικών τρόπων και μηχανισμών αξιολόγησης (Μαυρογιώργος, 1992· Σταμέλος, 2009). Η κεντρική εξουσία φαίνεται, βέβαια και πάλι, να έχει τον κεντρικό έλεγχο, όμως αρχίζει σταδιακά να δίνεται περισσότερος χώρος στη συμμετοχικότητα στη λήψη των αποφάσεων (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994).

Η δεύτερη φάση χρονολογείται στην περίοδο 1997-2003 υπό την ηγεσία του ΠΑΣΟΚ ξανά. Σε αυτή την περίοδο εντοπίζεται ο Ν. 2525/1997, όπου εισάγεται ένα σύστημα αξιολόγησης του

εκπαιδευτικού έργου μέσα από την ίδρυση 13 Περιφερειακών Κέντρων Στήριξης του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕΚΕΣΕΣ), όπως και υπό το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (1999) συγκροτείται ομάδα αυτοαξιολόγησης των σχολείων. Οι συγκεκριμένες πολιτικές δεν ολοκληρώθηκαν, όμως, δείχνουν τον τρόπο που η Ελλάδα υιοθετεί τις ευρωπαϊκές επιταγές (OECD, 1997α· 1997β). Εν συνεχεία, με τους Ν. 2817/2000 και Ν. 2986/2002 αναδιαρθρώνονται οι νομαρχιακές και περιφερειακές αυτοδιοικήσεις και αναλόγως και ο ρόλος των διευθυντών, οι οποίοι καλούνται να εφαρμόζουν τους νόμους του κράτους και να λειτουργούν διαμεσολαβητικά στις απαιτήσεις των αντίστοιχων διοικήσεων. Οι αλλαγές αυτές αναφέρεται ότι βελτίωναν σημαντικά την ποιότητα του σχολείου καθιστώντας το περισσότερο ανταγωνιστικό σε τοπικό αρχικά επίπεδο (Αρσένης, 2015). Σε αυτήν την περίοδο, η Ελλάδα λαμβάνει αρκετές ευρωπαϊκές επιχορηγήσεις, γεγονός που αποτελεί ένδειξη της υποστήριξης της Ευρωπαϊκής Ένωσης στις συγκεκριμένες πολιτικές. Σύμφωνα με την Αθανασούλα- Ρέππα (2008: 23) αυτά τα δεδομένα *«οδηγούν προς την ύπαρξη μιας σχετικά συγκροτημένης ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής που πιέζει με ποικίλους τρόπους την ολόενα και μεγαλύτερη σύγκλιση των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων και την ανταπόκρισή τους σε συγκεκριμένα κριτήρια και δείκτες»*. Ο τρόπος, δε, αναδόμησης, των διοικητικών δομών υπακούει σε αρχές τεχνοκρατικές και ορθολογικές, ενώ η παραγωγικότητα και η ανταγωνιστικότητα αρχίζουν και εκδηλώνονται όλο και πιο έντονα σε αυτήν την περίοδο (Μπουζάκης, κα, 2001).

Οι δύο αυτές φάσεις αναδεικνύουν ότι παρά την προσπάθεια μέσω νομοθετημάτων και θεσμικών αλλαγών υπό την τάση της αποκέντρωσης, η εστίαση στον συγκεντρωτισμό, τη γραφειοκρατία και τις χρονοβόρες διαδικασίες μέχρι να εγκριθεί ο σχολικός προγραμματισμός και οι αποφάσεις της σχολικής διοίκησης παραμένουν και αγκυλώνουν την εκπαιδευτική διαδικασία (Υφαντή, 2011α· 2011β).

Συνεχίζοντας τη νομοθετική επισκόπηση, περνάμε στην τρίτη φάση αποκέντρωσης και εκσυγχρονισμού του σχολείου. Αυτή η φάση ξεκίνησε το 2009 και συνεχίζεται ως σήμερα με κεντρικό πυρήνα τη δημιουργία ενός «Νέου Σχολείου», ενταξιακού και ανοικτού, όπου ο μαθητής αποτελεί το επίκεντρο όλων των δράσεων. Η φάση αυτή ξεκίνησε υπό την ηγεσία του ΠΑΣΟΚ και συνεχίστηκε από τις κυβερνήσεις του ΣΥΡΙΖΑ και της Νέας Δημοκρατίας.

Ο εκσυγχρονισμός της εκπαιδευτικής πολιτικής αφορά παρεμβάσεις σε επίπεδο δομής, περιεχομένου και διοίκησης. Σχολικά εγχειρίδια, προγράμματα σπουδών, οδηγοί εκπαιδευτικών, απαιτούμενες δράσεις ανοίγματος στην τοπική και παγκόσμια κοινωνία έχουν την τιμητική τους. Σκοπός είναι η δημιουργία ικανών Ευρωπαίων πολιτών, με καλές σχολικές αποδόσεις στα γνωστικά αντικείμενα, με εμπλουτισμό των γνώσεων τους σε επίπεδο προγραμματισμού, τεχνολογίας και ξένων γλωσσών, με μείωση της σχολικής διαρροής, με προσλήψεις γενικών και ειδικών εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της ενταξιακής εκπαίδευσης και της παροχής ισότιμων ευκαιριών μάθησης, με εμπλουτισμό της διδασκαλίας και των μαθησιακών πόρων με τεχνολογικά μέσα και τεχνητή νοημοσύνη.

Αυτά τα προσόντα ήδη από το 2009 απαιτούνται ως βασικά προσόντα και μοριοδοτούνται σε θέσεις ευθύνης και διοίκησης. Με βάση το Ν. 3848/2010 εξειδικεύονται οι προϋποθέσεις επιλογής και ως κριτήρια για την επιλογή διευθυντών σχολικών μονάδων είναι η παιδαγωγική και επιστημονική γνώση του αντικειμένου, η υπηρεσιακή, εκπαιδευτική και διοικητική εμπειρία, η προσωπικότητα και οι δεξιότητες του, το εκπαιδευτικό του έργο, οι γνώσεις πληροφορικής και διοίκησης. Στρατηγικοί στόχοι του Υπ. Παιδείας (2009), οι οποίοι απορρέουν από την ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική, είναι: α) η προώθηση της δια βίου μάθησης, β) η βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, γ) η προαγωγή της κοινωνικής συνοχής και της ενεργού συμμετοχής στα κοινά, δ) η ενίσχυση της καινοτομίας, δημιουργικότητας και επιχειρηματικού πνεύματος.

Οι εκσυγχρονιστικές δράσεις της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής αναφορικά με τη σχολική διοίκηση, αλλά και εν γένει με την παιδαγωγική διαδικασία, ξεκινούν και συνδέονται πλέον όλο και πιο έντονα και εμφανώς στην ανταγωνιστικότητα των σχολικών μονάδων. Τα στελέχη εκπαίδευσης καλούνται να έχουν πολλαπλούς ρόλους και πολλαπλές δεξιότητες και προσόντα για να αναλαμβάνουν θέσεις ευθύνης. Όσοι δεν τα κατέχουν, αυτόματα αποκλείονται ακόμα και αν έχουν περισσότερο και μεγαλύτερο εκπαιδευτικό έργο.

Η συνεχόμενη επιμόρφωση σε όποια νέα καινοτομία εισάγεται στην εκπαιδευτική κοινότητα αποτελεί μονόδρομος ακόμα και σήμερα. Διαφορετικά μπορεί κάποιος να κριθεί κάποιος ανεπαρκής με βάση τα πρότυπα του προγράμματος «Εκπαίδευση και Κατάρτιση, 2020» (COM, 2011). Στην ίδια εικόνα συνηγορεί και η αναφορά «Επαγγελματική Ανάπτυξη

Εκπαιδευτικών- Η Ευρώπη σε Διεθνή Σύγκριση» του 2010 σε συνεργασία με το πρόγραμμα TALIS του Ο.Ο.Σ.Α., το Ευρωπαϊκό Δίκτυο «INSIGHT», όπως και το «Παρατηρητήριο για τις νέες τεχνολογίες και την εκπαίδευση».

Επιπρόσθετα, η διοικητική επάρκεια, απαραίτητη για να μπορέσει να αναλάβει κανείς θέση διοίκησης σε σχολική μονάδα σχετίζεται με αντίστοιχες επιμορφωτικές διαδικασίες σύμφωνα με τα πρότυπα της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Σε αυτήν την κατεύθυνση, φαίνεται ότι εντάσσεται και ο σχεδιασμός από την ελληνική πολιτική ηγεσία του Εθνικού Κέντρου Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης (Ε.Κ.Δ.Δ.Α.). Αρχικά, κατά την πιλοτική εφαρμογή του, αφορούσε την εκπαίδευση και πιστοποίηση στελεχών και υπαλλήλων δημόσιων υπηρεσιών. Σήμερα, περιλαμβάνει επιμορφώσεις και για τα στελέχη εκπαίδευσης σε θέματα αναφορικά με τη διοίκηση στο πλαίσιο του Νέου Δημοσίου Μάνατζμεντ (New Public Management).

Στην πρόσκληση Νο 38 (Α.Π. 1610/27.08.2010) με τίτλο «Ανοικτή Πρόσκληση για υποβολή προτάσεων στο επιχειρησιακό πρόγραμμα “Διοικητική Μεταρρύθμιση 2007-2013”» αναφέρεται ρητά ότι *«Για πρώτη φορά, με στόχο την επίτευξη υψηλότερου αποτελέσματος, σχεδιάζεται και εφαρμόζεται οργανωμένο πρόγραμμα, που οδηγεί στην απόκτηση Πιστοποιητικού Διοικητικής Επάρκειας και Πιστοποιητικό Καθοδηγητικής Επάρκειας, όπως καθιερώθηκε με σχετική διάταξη νόμου, ούτως ώστε τα μελλοντικά Στελέχη Διοίκησης της Εκπαίδευσης να διαθέτουν επάρκεια γνώσεων και δεξιοτήτων για την αποτελεσματική άσκηση των καθηκόντων τους. [...]»*. Αντίστοιχα επιμορφωτικά προγράμματα πραγματοποιήθηκαν από το 2013-2014. Στη συνέχεια παρατηρήθηκε μια παύση με μικρότερα σε χρονική διάρκεια προγράμματα, ενώ τα τελευταία χρόνια το Ε.Κ.Δ.Δ.Α. απευθύνει προσκλήσεις σε διευθυντές και Συμβούλους Εκπαιδευτικού Έργου για την εθελούσια συμμετοχή τους σε προγραμματισμένα προγράμματα επιμόρφωσης.

Συνεχίζοντας τη ροή του λόγου, η υιοθέτηση επιχειρησιακών αρχών και πρακτικών από την Ευρωπαϊκή Ένωση φαίνεται στο ελλαδικό πλαίσιο και από τη διαδικασία αξιολόγησης. Ήδη από το 1981 εισήχθη στην Ελλάδα το ζήτημα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου με έμφαση στην αποτελεσματικότητα και την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Ωστόσο, υπήρχε ως νομοθετικό πλαίσιο, αλλά δεν εφαρμοζόταν ουσιαστικά στην πράξη, με αποτέλεσμα να υπάρχει μια ευελιξία στον τρόπο διδασκαλίας, αλλά και διοίκησης των σχολικών μονάδων.

Η συζήτηση έγινε πιο έντονη με την εισαγωγή των προγραμμάτων του «Νέου Σχολείου». Χαρακτηριστικά αναφέρεται στο ειδικό σχέδιο περί αξιολόγησης του τότε Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων (2009:9) ότι: *«Οι μέτριες επιδόσεις, αφενός του εκπαιδευτικού συστήματος σε σχέση με τους στόχους της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την Εκπαίδευση και Κατάρτιση (ET 2010) και αφετέρου των Ελλήνων μαθητών σε διεθνείς αξιολογήσεις όπως αυτή της PISA, καθώς επίσης η χαμηλότερη θέση της Ελλάδας ως προς τη χρήση της τεχνολογίας και το φαινόμενο της αποδημίας Ελλήνων επιστημόνων, δημιουργούν μια απογοητευτική εικόνα απόδοσης του ελληνικού σχολείου. Αυτό θα αλλάξει. Είναι ώριμες πλέον οι συνθήκες στην εκπαιδευτική κοινότητα και στην κοινωνία για αλλαγές και βαθιές τομές, σωστά μελετημένες και ιεραρχημένες».*

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και η ελληνική πολιτική ηγεσία πασχίζει να αυξήσει την αποτελεσματικότητά της. Για αυτό με τον Ν.3848/2010 και στη συνέχεια με την Υπουργική Απόφαση 30972/Γ1/15-03-2013 (ΦΕΚ 614/1-3-2013) και τον Ν.4142/2013, θεσπίζονται περισσότερο δομημένα και στοιχειοθετούνται διαδικασίες «Αυτοαξιολόγησης της Σχολικής Μονάδας». Στο πλαίσιο αυτής αξιολογούνται τομείς, όπως οι πόροι, η διοίκηση, τα προγράμματα, το κλίμα και οι σχέσεις των εμπλεκόμενων μελών, το άνοιγμα στην τοπική κοινωνία, τα αποτελέσματα και οι μέθοδοι αξιολόγησης.

Στη συνέχεια, με τον Ν.4823/2021, οι νεοδιοριζόμενοι εκπαιδευτικοί, προϊστάμενοι και διευθυντές καλούνται να αξιολογηθούν από τους ανωτέρους τους (Συμβούλους Εκπαιδευτικού Έργου, Διευθυντές σχολικών μονάδων, Διευθυντές Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης), προκειμένου να μονιμοποιηθούν. Βέβαια, δεν έχει γίνει αποδεκτό από το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας ως μέτρο, με αποτέλεσμα να δημιουργεί εντάσεις στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι. Η αξιολόγηση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου πλέον όλο και έντονα αφορά και σχετίζεται και με το εργασιακό καθεστώς των υπαλλήλων των εκπαιδευτικών δομών, τονίζοντας για ακόμη μια φορά ότι η εκπαίδευση πλαισιώνεται από όρους ανταγωνιστικότητας, επάρκειας και ανεπάρκειας, αποτελεσματικότητας και επιτελεσματικότητας.

Ο εκπαιδευτικός κλάδος και ιδίως οι διευθυντές καλούνται να ανταπεξέλθουν σε αυτές τις εκσυγχρονιστικές, τεχνοκρατικές αλλαγές αφού φέρουν ευθύνη όχι απλά διεκπεραίωσης αυτών, αλλά και προσαρμογής τους στη σχολική μονάδα όπου υπηρετούν με βάση τις εξατομικευμένες ανάγκες. Ο ευρωπαϊκός λόγος της ιδιωτικοποίησης και της αποκέντρωσης φαίνεται να έχει

επηρεάσει ραγδαία την ελληνική εκπαιδευτική πολιτική, η οποία μέσα σε περιόδους οικονομικής κρίσης καλείται να υιοθετήσει και να εφαρμόσει ρηξικέλευθες αλλαγές σε επίπεδο διοίκησης και οργάνωσης των εκπαιδευτικών μονάδων. Η ανάγκη της «Ευρώπης 2020» να αντισταθμίσει τα υψηλά ποσοστά ανεργίας, να βελτίωση τις σχολικές επιδόσεις και να δημιουργήσει θέσεις εργασίας οδηγεί στην υιοθέτηση αυτών των κακέκτυπων πολλές φορές μέτρων.

Η Ελλάδα αποτελεί μια από τις δυσκολότερες περιπτώσεις ανάμεσα στις χώρες του ευρωπαϊκού νότου, καθώς η κρίση έχει σχεδόν διαλύσει τον κοινωνικό ιστό και την κοινωνική πολιτική που λογικά αναμένετο να εφαρμοσθεί κάτω από μέτρα δυσβάσταχτης δημοσιονομικής εξυγίανσης. Η ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα, έτσι, φαίνεται να αντικρούει αυτές τις αλλαγές και να αναζητά περισσότερο ρεαλιστικές μεταρρυθμίσεις με βάση το ελλαδικό περιβάλλον. Σε αντίθεση με την πολιτική ηγεσία που τις υιοθετεί και τις θεσμοθετεί στο πλαίσιο πολιτικής ρητορικής πολλές φορές ή αποσπασματικής εφαρμογής, αναδεικνύοντας πολλές ρωγμές στον πυρήνα της εκπαίδευσης στη χώρα.

3.4. Η διοίκηση της εκπαίδευσης στην Ιταλία

Το ιταλικό εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται από διοικητική και οργανωτική πολυπλοκότητα, η οποία καθιστά το έργο των διευθυντών των σχολικών μονάδων εξαιρετικά απαιτητικό και περίπλοκο. Η γραφειοκρατική διαδικασία με την οποία ορίζονται οι σχολικοί διευθυντές φαίνεται να έχει διαφοροποιηθεί με την πάροδο των ετών. Το 2004, 2011 και το 2017, το ιταλικό Υπουργείο Παιδείας διενεργούσε διαγνωστικούς διαγωνισμούς, με στόχο την αξιολόγηση και την πρόσληψη στελεχών εκπαίδευσης (Nicolosi, 2022).

Πιο συγκεκριμένα, ο διαγωνισμός του 2004 προέβλεπε τουλάχιστον επτά χρόνια ενεργούς υπηρεσίας στα σχολεία και οι υποψήφιοι διανέμονταν σε περιφερειακό επίπεδο. Στο πλαίσιο του διαγωνισμού, οι υποψήφιοι κατέθεταν φάκελο με τα προσόντα τους, συμμετείχαν σε γραπτές και προφορικές εξετάσεις σχετικά με τη νομοθεσία, το πρόγραμμα σπουδών, τον σχεδιασμό ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, διοικητικές και οργανωτικές ερωτήσεις.

Το 2011, ο επόμενος διαγωνισμός είχε τροποποιηθεί σε ορισμένα σημεία. Επαναδιοργανώθηκε σε περιφερειακό επίπεδο, αλλά ήταν απαραίτητο να έχει κανείς τουλάχιστον πέντε χρόνια ενεργούς υπηρεσίας σε δημόσια σχολεία. Ο διαγωνισμός χωριζόταν σε δύο φάσεις: στην πρώτη έπρεπε να απαντηθούν εκατό ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής σχετικές με τη διοικητική λειτουργία, τη γνώση εξοπλισμού και εφαρμογών πληροφορικής, καθώς και τη χρήση μιας ξένης γλώσσας σε επίπεδο B1, τη γνώση του ευρωπαϊκού πλαισίου μεταξύ γαλλικών, αγγλικών, γερμανικών και ισπανικών. Μετά από αυτή τη φάση και εφόσον είχε επιτύχει, ο υποψήφιος προχωρούσε στην κύρια εξέταση που αποτελούνταν από δύο γραπτές δοκιμασίες (ένα δοκίμιο και μια μελέτη περίπτωσης) σε ξεχωριστές ημέρες. Με την επιτυχία και των δύο δοκιμασιών, ο υποψήφιος μπορούσε να συμμετάσχει στην προφορική εξέταση, η επιτυχία της οποίας οδηγούσε στην ολοκλήρωση των εξετάσεων. Ακολουθούσε η αξιολόγηση των προσόντων και η υπηρεσιακή εμπειρία. Σε κάποιες περιπτώσεις ζητούνταν και πρακτική άσκηση σε δημόσιο φορέα, ως τεκμήριο των προσόντων.

Ο τελευταίος διαγωνισμός σχολικών διευθυντών που πραγματοποιήθηκε το 2017 και αφορούσε ξανά περιφερειακό επίπεδο. Οι απαιτήσεις εισαγωγής παρέμειναν τα πέντε χρόνια υπηρεσίας σε σχολεία ή ιδιωτικά εκπαιδευτικά ιδρύματα. Η διαδικασία δε διαφοροποιήθηκε ιδιαίτερα σε σχέση με τον προηγούμενο διαγωνισμό. Ωστόσο, στη δεύτερη φάση προστέθηκαν και ερωτήσεις σε δεύτερη ξένη γλώσσα.

Η ιταλική εκπαιδευτική πολιτική φαίνεται να λαμβάνει υπόψη εκπαιδευτική γενικά εμπειρία και να μην ορίζει ως υποχρεωτική διοικητική προϋπηρεσία, όπως συμβαίνει στην Ελλάδα. Ωστόσο, είναι υποχρεωτικό για τους υποψήφιους διευθυντές να έχουν τουλάχιστον πέντε χρόνια διδακτικής εμπειρίας. Η εκπαιδευτική εμπειρία και η γνώση της τάξης θεωρείται πιο σημαντική από τη διοικητική στην προσπάθεια βελτίωσης της εκπαιδευτικής πραγματικότητας (Nicolosi, 2022). Επιπρόσθετα, οι διευθυντές των σχολείων δεν επιφορτίζονται με γραφειοκρατικές και διοικητικές εργασίες, αλλά αντίθετα τις αναθέτουν σε εξειδικευμένο διοικητικό προσωπικό. Στην Ιταλία, οι διευθυντές συμμετέχουν σε εξωσχολικές δραστηριότητες και επιμορφώσεις, αλλά φαίνεται ότι αυτό δεν υφίσταται στον ίδιο βαθμό που συμβαίνει σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες. Κύριο μέλημα είναι η βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης και η έμφαση στην παιδαγωγική και μαθησιακή εξέλιξη των μαθητών. Συνεργασίες με σύλλογο διδασκόντων,

με άλλα σχολεία εντός και εκτός της χώρας, με την τοπική και εθνική κοινότητα, δια βίου επαγγελματική ανάπτυξη, εύρεση και αξιοποίηση πόρων και διασφάλιση ενός παραγωγικού εργασιακού περιβάλλοντος αποτελούν τα βασικά εργασιακά τους καθήκοντα (ό.π.).

Κατά τον 21^ο αιώνα, η Ιταλία χαρακτηρίζεται με τη μεγαλύτερη μείωση οικονομικών και ανθρώπινων πόρων που αφορούν το εκπαιδευτικό σύστημα. Αποτελούσε μια από τις χώρες στις οποίες αποδόθηκε η οικονομική ύφεση στη μειωμένη αποτελεσματικότητα του ιταλικού εκπαιδευτικού συστήματος. Το ζήτημα αυτό στο πλαίσιο της «Ευρώπης 2020» φαίνεται να προσπάθησε να αντιμετωπιστεί μέσω της μέσω της τυποποίησης της εκπαιδευτικής πρακτικής όσον αφορά στα μαθησιακά αποτελέσματα. Αυτή η ερμηνεία αναπτύχθηκε πριν από τη δραματοποίηση της κρίσης, αλλά αποτελεί τον κυρίαρχο λόγο χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ιταλία. Η προσήλωση στα πρότυπα είναι αποτέλεσμα διακομματικής πολιτικής τροχιάς που ξεκίνησε νωρίτερα με σαφή στροφή στον νεοφιλελευθερισμό που διακρίνει την ανάπτυξη των αγορών (Arnone, 2009).

Στην πραγματικότητα τα πρότυπα αποτελούν μια νέα μορφή ελέγχου. Δεν υποκαθιστούν την κυβερνητική πολιτική, αλλά παρέχουν ένα μοχλό ελέγχου των κενών που σχετίζονται με την εκπαιδευτική επίδοση και λειτουργούν ως «μετρητές» προκειμένου να συγκρατηθούν οι δημόσιες δαπάνες για την εκπαίδευση. Είναι εθελοντικές κανονιστικές ρυθμίσεις που μπορούν να παράγουν θεσμικό ισομορφισμό (Ball, 2010).

Συγκεκριμενοποιώντας τον λόγο και περιγράφοντας συνοπτικά τα θεσμικά κείμενα της ιταλικής κυβέρνησης μπορεί κανείς να εντοπίσει αυτή την τάση. Με τον Ν. 133/2008, εισάγεται εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στο πλαίσιο εξορθολογισμού των στόχων των σχολείων. Η διδακτέα ύλη, ο μαθητικός πληθυσμός που υποστηριζόταν ανά σχολική μονάδα, το μέγεθος των σχολείων, το μη μόνιμο προσωπικό μειώθηκε. Η καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία πλήττεται σωρευτικά, αφήνοντας τους διευθυντές των σχολικών μονάδων να προσπαθούν να διατηρήσουν υψηλές τις εκπαιδευτικές υπηρεσίες με όσα τους είχαν απομείνει.

Σχετικά, δε, με την αναθεώρηση του σχολικού προγράμματος, τα προγράμματα σπουδών των διαφόρων επιπέδων διδασκαλίας αξιολογούνται ως προς την αναγκαιότητα τους και ακολούθως μειώνονται τα αντίστοιχα χρονοδιαγράμματά τους. Επίσης, ορισμένες εκπαιδευτικές καινοτομίες, έχασαν τις οργανωτικές υποδομές τους, οι οποίες δεν προβλέπεται να συνεχίσουν να

εφαρμόζονται. Αξιοσημείωτο είναι πως για το δημοτικό σχολείο το μοντέλο των τριών (3) δασκάλων ανά δύο τάξεις- κάτι που θεωρούνταν διδακτική και μαθησιακή καινοτομία- έχει ξεκάθαρα υποτιμηθεί. Οι πρόσφατες αλλαγές προβλέπουν διδασκαλία για 24 ώρες εβδομαδιαίως, οι οποίες ανάλογα με τις απαιτήσεις μπορεί να αυξηθούν σε 27 έως 30 ώρες. Ύστερα από μια δεκαετία αυτονομίας υιοθετήθηκε ο συνδυασμός επικαιροποίησης και εξορθολογισμού, με απώτερο στόχο τόσο τη μείωση των απολύσεων όσο και για την αντιμετώπιση της αναποτελεσματικής ανακατανομής των σχολείων στην περιφέρεια σε συνδυασμό με την κοινωνικο-δημογραφική δυναμική. Το πέρασμα στην κυβέρνηση Monti το 2011 δεν άλλαξε την πολιτική της λιτότητας, την τροχιά του εξορθολογισμού ή τη σταθεροποίηση της νέας διακυβέρνησης, οι οποίες περιελάμβαναν δείκτες επιδόσεων και τυποποίηση της εκπαιδευτικής τάξης. Το ιταλικό εκπαιδευτικό σύστημα παραμένει ετοιμόρροπο.

Επιπρόσθετα, συστήνεται το INVALSI (Εθνικό Ινστιτούτο Αξιολόγησης του εκπαιδευτικού συστήματος εκπαίδευσης και κατάρτισης) στο πλαίσιο του Σχεδίου Quaderno Bianco sulla scuola (2007). Το 2001, πραγματοποιήθηκαν τρεις (3) πιλοτικές έρευνες σε εθελοντική βάση σε περιορισμένο αριθμό δείγματος, αναφορικά με τα μαθησιακά αποτελέσματα του σχολείου. Επαναλήφθηκαν το 2002-2003. Το 2004 το INVALSI διεξήγαγε καθολική υποχρεωτική έρευνα εν μέσω δριμείας κριτικής, η οποία κατέδειξε θεσμικά την ανάγκη να καθοριστεί ένα ισχυρότερο ερευνητικό πρωτόκολλο. Την ίδια χρονιά, ανέλαβε το έργο της διαχείρισης της συστηματικής και επαναλαμβανόμενης αξιολόγησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Τυποποίησε τα μαθησιακά συμπεράσματα, ώστε τα σχολεία να έχουν σημείο αναφοράς για τον προσανατολισμό του εκπαιδευτικού τους έργου, την αντιμετώπιση της δυναμικής της κοινωνικής αναπαραγωγής και τον κίνδυνο αύξησης κοινωνικών ανισοτήτων (INVALSI, 2021). Ουσιαστικά, η ισορροπία της σχολικής αυτονομίας αντικαθίσταται από τα τυποποιημένα εθνικά τεστ, που δεν λαμβάνουν υπόψη τις προσωποποιημένες ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού και τα ατομικά προφίλ τους. Παράλληλα, αναπτύχθηκε η άσκηση εξωτερικού ελέγχου στην εργασία των εκπαιδευτικών και η κινητοποίηση της γνώσης λαμβάνει ξεκάθαρα κανονιστική νομιμοποίηση από τη δημοκρατική αρχή προσδιορισμού των ουσιαστών επιπέδων απόδοσης των σχολείων. Σε αυτό το πλαίσιο και από αυτήν την επιτροπή, αξιολογούνται

και οι διευθυντές των σχολικών μονάδων (Ν. 296/2007) οι οποίοι οφείλουν να καταρτίζονται με βάση το συγκεκριμένο τυποποιημένο πρωτόκολλο της (Baldazzi & Cascioli, 2019).

Οι προσπάθειες που έγιναν για την αμφισβήτηση της νομιμότητας των δοκιμασιών, εκφράζοντας αντιδράσεις μέσω διαμαρτυριών και μποϊκοτάζ, δεν κατέστη δυνατό να σταματήσουν τη σταθεροποίηση του INVALSI, που κινητοποιούσε ένα κύκλωμα εκπαιδευτικών, σχολείων, διευθυντών, επαγγελματιών ερευνητών και του προσωπικού του Ινστιτούτου σχετικά με το σχεδιασμό, προέλεγχο, παράδοση των εξετάσεων και διάχυση των δεδομένων από τις ετήσιες αξιολογήσεις.

Η προώθηση της ιδέας της Ευρωπαϊκοποίησης φαίνεται ξεκάθαρα μέσα από τη θεσμική εφαρμογή στην οποία προχώρησε η Ιταλική κυβέρνηση, προκειμένου να εξασφαλίσει ανταγωνιστική οικονομία της γνώσης, αλλά και κοινωνικής συνοχής δεδομένης της πολυπολιτισμικότητας που διακρίνει τη χώρα. Το τρίπτυχο «οικονομία – απασχόληση-εκπαίδευση, διατρέχει την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση που λαμβάνει χώρα (Hall, 2015). Είναι προφανές πως ο Ευρωπαϊκός χώρος Εκπαίδευσης εκλαμβάνεται και χρησιμοποιείται ως μέσο, αλλά και πεδίο διακυβέρνησης, προσανατολισμένο στην στρατηγική Ευρώπη 2020. Αντίστοιχα, οι διευθυντές των σχολικών μονάδων οφείλουν να δράσουν πιο δυναμικά εστιάζοντας σε δράσεις και προγράμματα στην καλυτέρευση της ποιότητας των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών και στην αύξηση της αποτελεσματικότητας των σχολικών τους μονάδων, ώστε να θεωρούνται επαρκείς να λαμβάνουν πόρους από ευρωπαϊκό και εθνικό επίπεδο.

Καθίσταται σαφές, πως στόχος είναι το μέχρι τώρα αναποτελεσματικό εκπαιδευτικό σύστημα να καταστεί αποτελεσματικό. Η εισαγωγή συγκεκριμένων προτύπων και δεικτών σχολικής αποτελεσματικότητας, η αύξηση της σχολικής λογοδοσίας εκ μέρους εκπαιδευτικών και διευθυντών, η συνεχόμενη αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας φαίνεται να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο (Ferrera, 1995) στην Ιταλία του 21^{ου} αιώνα σε μια προσπάθεια να αντιμετωπίσει την δημοσιονομική κρίση που την πλήττει.

Συμπερασματικά, η πολιτική λιτότητας συνοδεύεται και εν μέρει πραγματοποιείται από την κατασκευή ενός νέου καθεστώτος επιτελεσματικότητας. Η έλλειψη εκπαιδευτικής γραφειοκρατίας στην Ιταλία ισχυροποιεί την ευθυγράμμιση με τη ρητορική του νέου δημόσιου μανάτζμεντ και δη με το σχεδιασμό και την εφαρμογή μιας μορφής διακυβέρνησης μέσω

προτύπων, δεδομένων και επιδόσεων. Το ιταλικό εκπαιδευτικό σύστημα είχε εκδηλώσει ενδιαφέρον για την πολιτική λιτότητας πριν την οικονομική και χρηματοπιστωτική κρίση και οδήγησε σε συγκράτηση δαπανών στον τομέα της διδασκαλίας. Παρατηρείται στροφή στη μάθηση με προσανατολισμό την ανάπτυξη Βασικών Ικανοτήτων. Η προσήλωση στα πρότυπα κυρίως κατά την διάρκεια της τελευταίας δεκαετίας, θα πρέπει να καθησυχάσει τις διεθνείς αγορές, καθώς η Ιταλία τουλάχιστο στον τομέα της διδασκαλίας φαίνεται πως συμμορφώθηκε και ακολούθησε ρητά τους κανόνες.

3.5. Η διοίκηση της εκπαίδευσης στην Πορτογαλία

Το εκπαιδευτικό σύστημα της Πορτογαλίας αποτελείται από μια σειρά οργανωμένων δομών και δραστηριοτήτων, οι οποίες προωθούνται και διοικούνται από δημόσιους και ιδιωτικούς φορείς, οργανισμούς και συνεταιρισμούς. Αναφορικά με τη σχολική ηγεσία, παρατηρείται ότι η εκπαιδευτική πολιτική τα τελευταία 20 χρόνια συνεχώς επαναπροσδιορίζεται. Αυτή η αναδιοργάνωση έχει φέρει συνέπειες για τις συνθήκες, τις διαδικασίες και τις πρακτικές της εργασίας των διευθυντών. Οι προτεινόμενες αλλαγές αποτελούν μέρος μιας γενικότερης μεταρρυθμιστικής κίνησης αναφορικά με τη διαχείριση των σχολείων, η οποία υπάγεται στο πλαίσιο των μεταρρυθμίσεων της δημόσιας διοίκησης που εφαρμόζονται από τη Νέα Δημόσια Διαχείριση (NPM). Οι προσανατολισμοί της NPM συνυπάρχουν με εθνικές πολιτικές, τοπικά πλαίσια και ιστορικά διαμορφωμένες αναφορές σχετικά με το ρόλο των διευθυντών, δημιουργώντας έτσι κάποιο βαθμό ασάφειας και ανασφάλειας στη διαχείριση των σχολείων. Επομένως, οι διάφοροι τρόποι με τους οποίους αυτοί οι προσανατολισμοί ερμηνεύονται από τους διευθυντές επηρεάζουν σημαντικά τις διαδικασίες ρύθμισης που αφορούν την ηγεσία και τη διαχείριση των σχολείων.

Στην Πορτογαλία, οι επεμβάσεις της δημόσιας αρχής προς ενδυνάμωση του ρόλου των διευθυντών των σχολικών μονάδων συνδέονται σαφώς με τις τάσεις για μεγαλύτερη εξειδίκευση στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Βασικοί στόχοι αυτών είναι οι εξής (Clímaco, Maria do Carmo & Silva, Ana Paula, 2015):

- να ενδυναμωθεί η σχολική ηγεσία ως προς την αξιολόγηση του σχολείου και το σχεδιασμό προγραμμάτων βελτίωσης των σχολικών μονάδων,
- να αναλάβουν οι σχολικοί διευθυντές την αντιμετώπιση ζητημάτων ισότητας στα σχολεία που διοικούν,
- να αποκτήσουν περισσότερο χώρο ώστε να ορίσουν προτεραιότητες και να στοχεύσουν σε πόρους κατάλληλους για την επίτευξη του προγραμματισμού τους,
- να ενισχυθεί η συμμετοχή των διευθυντών των σχολείων σε νέα μαθήματα και επιμορφώσεις σχετικά με παιδαγωγικά και διοικητικά ζητήματα,
- να προωθηθεί η ομαδική εργασία των εκπαιδευτικών και των στελεχών εκπαίδευσης
- να προωθηθεί η συμμετοχή των σχολείων σε τοπικές και εθνικές κοινότητες
- να ενισχυθεί η εμπλοκή των εκπαιδευτικών και άλλων ενδιαφερομένων στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων, ώστε να κατανεμηθεί η σχολική ηγεσία,
- να ενισχυθεί ο κοινός καθορισμός των ευθυνών και των στόχων
- και συνεπώς να ενισχυθούν τα μέλη της σχολικής κοινότητας για να αναλάβουν συνηγετικούς ρόλους.

Σε αυτό το πλαίσιο, ο διευθυντής καλείται –έχοντας όλα τα απαραίτητα εκπαιδευτικά και διοικητικά προσόντα- να ηγηθεί της σχολικής του μονάδα, όπως και να συνάπτει «εκπαιδευτικές συμμαχίες», ώστε να βελτιώσει τις εκπαιδευτικές υπηρεσίες που προσφέρει (Viseu & Carvahlo, 2018). Προωθείται από τη μια η σχολική αυτονομία, αλλά θεωρείται κεντρικός πυλώνας η συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς φορείς και δομές. Επιπλέον, ο δημόσιος έλεγχος της διαχείρισης και ηγεσίας των σχολείων αυξάνεται εξίσου, μέσω της παρακολούθησης και αξιολόγησης των αποτελεσμάτων των σχολείων που διενεργεί ο φορέας επιθεώρησης του αντίστοιχου Υπουργείου Παιδείας (Carvalho, 2016).

Εστιάζοντας τον λόγο στην εξειδίκευση των διευθυντών των σχολικών μονάδων, η εκπαιδευτική πολιτική ηγεσία της Πορτογαλίας πραγματοποίησε τρεις επεμβατικές μεταρρυθμίσεις. Αρχικά, δημιούργησε ένα μοναδικό διοικητικό σχήμα των σχολείων με τη μορφή προτύπου. Η ισχυρή σχολική ηγεσία συνδέθηκε με την ποιότητα των σχολικών μονάδων, ενώ υπήρξε κινητοποίηση για συμμετοχή των τοπικών κοινοτήτων στις εκπαιδευτικές δράσεις και τα προγράμματα του σχολείου. Έτσι, η Νέα Δημόσια Διαχείριση προσπάθησε να ισχυροποιήσει τον

ρόλο του σχολικού διευθυντή, ώστε να αυξήσει την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ο διευθυντής αποκτά ρόλο «μαέστρου», οργανωτή, αξιολογητή, καθοδηγητή της εκπαιδευτικής, αλλά και της τοπικής κοινότητας. Στον νέο αυτό ρόλο του, υποχρεούται να αναπτύξει και να τεκμηριώσει μέσα από αντίστοιχες επιμορφώσεις δεξιότητες και γνώσεις σε επίπεδο διοικητικό και παιδαγωγικό.

Στη συνέχεια, ενίσχυσε τα σχολικά δίκτυα διαφορετικών βαθμίδων κάτω από την ηγεσία ενός σχολικού διευθυντή. Στόχος ήταν να ενισχύσει την υιοθέτηση κοινού οράματος και συνέχειας από βαθμίδα σε βαθμίδα. Ωστόσο, αυτή η κίνηση ευνοούσε και την περικοπή θέσεων εργασίας, που εξυπηρετούσε την πολιτική της λιτότητας που υιοθετείται από την Ευρωπαϊκή Ένωση τη συγκεκριμένη περίοδο. Αξίζει να σημειωθεί ότι τα τελευταία χρόνια έχουν συρρικνωθεί 4.700 σχολικές μονάδες (CNE, 2014).

Το 2007, δε, το πορτογαλικό Υπουργείο Παιδείας ίδρυσε μια Σχολική Επιτροπή, η οποία είχε ρόλο συμβουλευτικό ως προς την εφαρμογή των ευρύτερων εκπαιδευτικών πολιτικών της χώρας. Οι διευθυντές των σχολικών μονάδων συμμετείχαν σε αυτήν έχοντας διοικητικό κυρίως ρόλο και εκπροσωπώντας το σχολείο και τις ανάγκες από το μικρο-επίπεδο (Viseu & Carvahlo, 2018). Αναφορικά με τον ρόλο αυτό, οι Raul Rina, Cabral Ilidia και ο Alves Jose Matias (2015) σε πρόσφατη έρευνά τους επισημαίνουν πως οι διευθυντές ασκούν μια ηγεσία μετασχηματιστικού τύπου. Η πρωτοβουλία αυτή επεδίωκε την ενδυνάμωση του ρόλου των διευθυντών και την κινητοποίηση για περισσότερο ανταγωνιστική συμπεριφορά στην καθημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα. Η τάση για αυτονόμηση, αλλά ταυτόχρονα τυποποίηση και ανταγωνιστικότητα είναι έκδηλη και στις μεταρρυθμίσεις της πορτογαλικής εκπαιδευτικής πολιτικής.

Στην Ευρώπη του 2020, η σχολική ηγεσία στην Πορτογαλία φαίνεται να είναι περισσότερο ενδυναμωμένη, αλλά ταυτόχρονα περισσότερο προσκολλημένη στην εκπαιδευτική πολιτική παρά στην καθημερινή παιδαγωγική πρακτική (Viseu & Carvahlo, 2018). Ενώ, η ενίσχυση της εξειδίκευσης των διευθυντών μπορεί να θεωρηθεί μια θετική προσέγγιση, ταυτόχρονα συνδέεται με την αύξηση της παρακολούθησης και της αξιολόγησης (Rinne et al, 2016). Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που εισήχθησαν συνδέονταν αφενός με τη δημιουργία εκπαιδευτικών συμμαχιών και το άνοιγμα του σχολείου στην τοπική κοινότητα και αφετέρου με τη συμμετοχή των διευθυντών στη Σχολική Επιτροπή με διοικητικό-αξιολογικό ρόλο (Rice, 2006).

Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να υπάρχει σύγχυση και να εντοπίζονται αντιφάσεις στο έργο των διευθυντών, καθώς η εκπαιδευτική μαθησιακή διαδικασία χαρακτηρίζεται από εκπαιδευτικά απρόοπτα και ισχυρούς συναισθηματικούς δεσμούς, οι οποίοι δε συνάδουν πάντα με την αξιολογική δράση. Η πολιτική της λιτότητας φαίνεται ότι δίχασε την εκπαιδευτική κοινότητα στην Πορτογαλία. Επηρέασε σημαντικά τον πυρήνα της δράσης των σχολικών διευθυντών. Δεν είναι πάντα εύκολο ένας αφοσιωμένος διοικητικός επαγγελματίας να δίνει την ίδια βαρύτητα στα καθημερινά παιδαγωγικά και κοινωνικο-συναισθηματικά ζητήματα των σχολείων (Bredeson & Kose, 2007).

Εν κατακλείδι, ο ρόλος του διευθυντή στην Πορτογαλία τείνει προς τη διαμόρφωση ενός περισσότερο διοικητικού ύφους της σχολικής ηγεσίας. Η έκταση της εκπαιδευτικής ηγεσίας μέσω της αυστηρής εποπτείας, της υποστήριξης της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και τον καθορισμό των στόχων του σχολείου, είναι σχετικά αδύναμη στο συγκεκριμένο κράτος μέλος. Η Πορτογαλία, θα μπορούσε να επικαλεστεί κάποιος, πως αποτελεί το παράδειγμα ενός κράτους μέλους το οποίο κατόρθωσε να εξέλθει μιας μνημονιακής πολιτικής σε σχετικά σύντομο χρονικό διάστημα, αποτελώντας για την ΕΕ πρότυπο «καλής μαθητείας». Ωστόσο, η πραγματικότητα που υφίσταται πίσω από τα νούμερα, διαφέρει. Η συγκεκριμένη χώρα βιώνει μεγάλες ανατροπές με σαφέστατο βαρύ κοινωνικό και ανθρωπιστικό αντίκτυπο. Ανατροπές, οι οποίες αποδεικνύουν πως η σαφής στροφή στην οικονομική ανάπτυξη δεν εξομαλύνει τα ακανθώδη ζητήματα μιας ολοένα και περισσότερο συρρικνωμένης κοινωνικής πολιτικής.

Η εκπαίδευση κινείται ομοίως στους έξωθεν ευρωπαϊκούς ρυθμούς ανανέωσης με εμφανή τα χαρακτηριστικά του νεοδιοικητισμού (New Public Management) με σαφέστατη στροφή στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, σε όσο το δυνατό νεαρότερες ηλικίες. Η διαδικασία της επανακατάρτισης των εκπαιδευτικών ως προϋπόθεση ποιοτικότερης και αποτελεσματικότερης εκπαίδευσης, αν και προβάλλεται ως αίτημα από την πλειοψηφία της εκπαιδευτικής βάσης, είναι ακόμα αδύναμη στη χώρα αυτή, όπως και ο ρόλος του διευθυντή που δε διακρίνεται για την κάθετη εφαρμογή των νέων στόχων βάσει των επιταγών του νεοδιοικητισμού, αλλά επενδύει σε μια ηγεσία μετασχηματιστικού τύπου.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Σκοπός της παρούσας βιβλιογραφικής μελέτης είναι η ανάδειξη των εκπαιδευτικών πολιτικών της λιτότητας και των επιρροών τους στη διοίκηση των εκπαιδευτικών μονάδων. Ειδικότερα, βασικοί στόχοι είναι η καταγραφή της εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ελλάδα, την Ιταλία και την Πορτογαλία, η συγκριτική μελέτη των διαφοροποιήσεων και των προοπτικών των πολιτικών τους, καθώς και η αναστοχαστική παρουσίαση των συμπερασμάτων από αυτές.

Η Ευρωπαϊκή Ένωση αποτελεί ένα οικονομικό και πολιτικό γεωστρατηγικό οικοδόμημα με κοινούς στόχους και προγράμματα για τα κράτη-μέλη της. Κατά τον 21^ο αιώνα, αρκετά από αυτά εισήχθησαν σε περίοδο λιτότητας λόγω εκτεταμένης δημοσιονομικής κρίσης. Οι συνέπειες αυτής ήταν ραγδαίες σε όλα τα επίπεδα και τους τομείς ζωής και δράσης των πολιτών τους. Η υγεία και η εκπαίδευση αποτελούν δύο τομείς που επηρεάστηκαν ρηζικέλευθα και υπέστησαν σημαντικές περικοπές κονδυλίων και επιχορηγήσεων.

Εστιάζοντας στην εκπαίδευση, η πολιτική της λιτότητας που υιοθετήθηκε φαίνεται να συνάδει με την υιοθέτηση του νεοδιοικητισμού ως μοντέλου αντιμετώπισης των χαμηλών οικονομικών ποσοστών. Με βάση αυτόν, οι σχολικές μονάδες και εν γένει τα εκπαιδευτικά ιδρύματα αποτελούν φορείς ανταγωνιστικότητας και αποτελεσματικότητας. Βασικός σκοπός τους οφείλει να είναι η παροχή όσο το δυνατόν ποιοτικότερων εκπαιδευτικών υπηρεσιών, η βελτίωση των μαθησιακών επιδόσεων των μαθητών, ο εμπλουτισμός των γνώσεων τους με δεξιότητες απαραίτητες για την αγορά εργασίας, η ισότιμη πρόσβαση όλων σε ένα ενταξιακό και πολυπρισματικό μαθησιακό περιβάλλον (Robertson, 2011). Τα σχολεία φαίνεται να μετατρέπονται σε μικρο-αγορές εργασίας και η λειτουργία τους να συνδέεται με την παραγωγή σωστών «προϊόντων» και όχι με δημιουργικές διαδικασίες μάθησης.

Στο νέο πλαίσιο εκπαιδευτικού μάνατζμεντ που κυριαρχεί τα τελευταία χρόνια στην Ευρωπαϊκή Ένωση, ο ρόλος της διοίκησης των εκπαιδευτικών μονάδων έχει φυσικά επηρεαστεί. Ο διευθυντής του σχολείου πλέον αποκτά έναν περισσότερο οργανωτικό και διοικητικό ρόλο, ενώ καλείται να παραμένει ο ίδιος ανταγωνιστικός μέσα από τη συνεχή επιμόρφωση και κατάρτιση (Υφαντή, 2011α). Οφείλει ταυτόχρονα να υιοθετεί κατάλληλα μοντέλα σχολικής ηγεσίας που να προωθούν ένα υγιές και ανοικτό εργασιακό περιβάλλον, αλλά και να αξιολογεί και να

παρακολουθεί στενά όλες τις εξελίξεις στο εκπαιδευτικό γίνεσθαι της σχολικής μονάδας που διοικεί.

Ο ρόλος του σχολικού διευθυντή-ηγέτη στην παρούσα εργασία διερευνήθηκε ξεχωριστά σε τρία κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Ξεκινώντας από την Ελλάδα, που αποτελεί και τη χώρα αναφοράς της ερευνήτριας φαίνεται ότι ο νεοδιοικητισμός έχει εισέλθει δυναμικά στην εκπαιδευτική πολιτική της χώρας. Πολλαπλά νομοθετικά κείμενα που έχουν θεσπιστεί τα τελευταία χρόνια αναδεικνύουν την τάση για την ενδυνάμωση και τη βελτίωση των σχολείων μέσα από όρους ανταγωνιστικότητας και παραγωγικής αποτελεσματικότητας (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Οι διευθυντές αναλαμβάνουν όλο και περισσότερες αρμοδιότητες και ρόλους, ενώ οι χρηματοδοτήσεις του δημοσίου παραμένουν σε πενιχρά επίπεδα. Τα τελευταία τρία χρόνια υπάρχει μια τάση για αύξηση προσλήψεων εκπαιδευτικών, ωστόσο με την άμεση σύνδεση της πρόσληψης με την αξιολόγησή τους. Το μοντέλο της επιτελεσματικότητας εξακολουθεί να υφίσταται και το σχολείο εξακολουθεί να αντιμετωπίζεται ως επιχείρηση και όχι ως ένας δυναμικός κόλπος δημιουργίας και εξέλιξης.

Συνεχίζοντας τη ροή του λόγου το ιταλικό εκπαιδευτικό σύστημα φαίνεται να ακολουθεί πιστά τις προτάσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης για περικοπές και μειώσεις στην εκπαίδευση. Το τρίπτυχο «οικονομία – απασχόληση- εκπαίδευση, διατρέχει την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση που λαμβάνει χώρα (Hall, 2015). Η Νέα Δημόσια Διαχείριση προσπάθησε να ισχυροποιήσει τον ρόλο του σχολικού διευθυντή, ώστε να αυξήσει την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ο διευθυντής αποκτά ρόλο οργανωτή, αξιολογητή, καθοδηγητή της εκπαιδευτικής, αλλά και της τοπικής κοινότητας. Στον νέο αυτό ρόλο του, υποχρεούται να αναπτύξει και να τεκμηριώσει μέσα από αντίστοιχες επιμορφώσεις δεξιότητες και γνώσεις σε επίπεδο διοικητικό και παιδαγωγικό. Επίσης, τυποποιημένα πρότυπα και αξιολογικά κριτήρια υιοθετούνται και εφαρμόζονται στο επίπεδο της παρακολούθησης της αποτελεσματικότητας των σχολικών μονάδων.

Παρόμοια εικόνα παρουσιάζει και η Πορτογαλία. Μόνο που εκεί δεν εντοπίζονται τόσο μεγάλες περικοπές σε επίπεδο εκπαιδευτικού προσωπικού, όπως στην Ιταλία. Ο σχολικός διευθυντής καλείται ταυτόχρονα να είναι αξιολογητής, αλλά και ρυθμιστής και κινητοποιητής των μελών με τα οποία συνεργάζεται και της τοπικής κοινότητας. Ο ρόλος και οι αρμοδιότητες

αυξάνονται συνεχώς, ενώ η τάση για ανταγωνιστικότητα δεν εκλείπει. Ωστόσο, η βαθιά κοινωνική και πολιτισμική κρίση φαίνεται να δημιουργεί σύγχυση και αντιφάσεις ως προς τον ρόλο του διευθυντή της σχολικής μονάδας (Bredeson & Kose, 2007).

Συγκεντρωτικά, τα τρία αυτά κράτη- μέλη πέρα από την παρόμοια γεωστρατηγική τους θέση, παρουσιάζουν αρκετά κοινά και ως προς τον τρόπο επιρροής του νεοδιοικητισμού στο πλαίσιο της Ευρώπης 2020. Η οικονομική κρίση οδήγησε την ΕΕ σε μια διαδικασία αποκέντρωσης και παροχής πρωτοβουλιών στα εκάστοτε κράτη-μέλη. Τα τελευταία ακολουθώντας την ίδια τάση έδωσαν περισσότερο χώρο ως προς τη λήψη αποφάσεων στους διευθυντές της σχολικής μονάδας. Αυτή η επιδιωκόμενη, όμως, αυτονομία συνδυάστηκε με τυποποιημένα πρότυπα και κριτήρια αξιολόγησης, που οδηγούν τον σχολικό διευθυντή όλο και πιο κοντά στα όργανα εκπαιδευτικής πολιτικής.

Επιπρόσθετα, ο διαμοιρασμός της ηγεσίας και η επιδίωξη της δημιουργίας δικτύων σε εθνικό και τοπικό επίπεδο συνδυάστηκε με αυξημένη καταγραφή και παρακολούθηση των δράσεων και των προγραμμάτων των σχολικών μονάδων. Όλα τα παραπάνω συνηγορούν στο ίδιο αποτέλεσμα: τα σχολεία αποτελούν μοχλούς οικονομικής ανάπτυξης της Ευρωπαϊκής Ένωσης μέσω της υιοθέτησης πολιτικών που δεν προσαρμόζονται τελικά στη μοναδικότητα της κάθε χώρας. Οι αντιφάσεις που εντοπίζονται είναι ποικίλες, αλλά φαίνεται να υπάρχουν και στα τρία υπό διερεύνηση κράτη-μέλη. Αυτό υποδεικνύει για ακόμη μια φορά τον συγκεντρωτισμό στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης και την έλλειψη ουσιαστικής αυτονομίας από τα μέλη της.

Κλείνοντας την παρούσα έρευνα, θα ήταν ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα η συστηματική συγκριτική ανάλυση της επιρροής του νεοδιοικητισμού και στα υπόλοιπα κράτη-μέλη. Επίσης, η πιθανότητα διερεύνησης των ίδιων των στελεχών εκπαίδευσης σε μια συγκριτική πάλι μελέτη θα προσέδιδε τον βιωματικό χαρακτήρα αυτού του θέματος. Εξάλλου, είναι σημαντικό να μη ξεχνά κανείς ότι τα σχολεία αποτελούν δυναμικούς, επικοινωνιακούς φορείς όπου κάθε στιγμή και κάθε περιστατικό αποτελεί άξιο σημείο αναφοράς που δεν μπορεί να περιοριστεί σε τυποποιημένα κριτήρια και γενικευμένα πρότυπα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ελληνόγλωσση ή από μετάφραση

Αθανασούλα – Ρέππα, Α. *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά. Η Παιδαγωγική της Διοίκησης της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Έλλην. 2008.

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

Αρσένης, Γ. *Γιατί δεν έκατσα καλά. Η εμπειρία της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης 1996-2000*. Αθήνα: Gutenberg. 2015.

Berend Ivan T., *Οικονομική Ιστορία του Ευρωπαϊκού 20ου αιώνα, Τα οικονομικά καθεστώτα από το Laissez-Faire στην Παγκοσμιοποίηση*, μτφ. Θανάσης Α. Βασιλείου. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg! 282-283. 2009.

Γουβιάς, Δ. & Θεριανός Κ.Ν. *Εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα. Gutenberg. 2014

COM. *Ευρωπαϊκή Διακυβέρνηση. Μια Λευκή Βίβλος. Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων*. Βρυξέλλες. 25.7.2001.428. 2011.

Διονύσης Σ. Γουβιάς-Κώστας Ν. Θεριανός. *Εκπαιδευτική Πολιτική*, Αθήνα, Gutenberg. 2014.

Δασκαλάκης, Δ. (επιμ.). *Ζητήματα Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Διάδραση. 2014.

ΕΕ. «*Συμπεράσματα του Συμβουλίου της 26^{ης} Νοεμβρίου 2009 για την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών και των διευθυντών σχολείων*». Επίσημη Εφημερίδα. C302/04, 12-12-2009.

Ενεργός Πολίτης και Εκπαίδευση. Επιμέλεια-Εισαγωγή: Στάθης Μπάλιας, Αθήνα, Παπαζήση Ευρωπαϊκό Συμβούλιο. Lisbon European Council. *Presidency Conclusions*. 23 and 24 March 2000. 2008.

- Ευρωπαϊκό Συμβούλιο. Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Βαρκελώνης. *Συμπεράσματα της Προεδρίας*. 2002.
- Ferrera M. Η ανασυγκρότηση του κοινωνικού κράτους στη Νότια Ευρώπη, στο Ματσαγγάνης (επιμ): Προοπτικές του κοινωνικού κράτους στην Νότια Ευρώπη, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, σελ. 44-45. 1995.
- Ζαρταμόπουλος Ν., & Γιάννης Ανδρουλιδάκης, *Βασικοί Θεσμοί της Ελληνικής Πολιτείας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης* (Αθήνα: Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων. 71. 2008.
- Ζμας, Α. *Παγκοσμιοποίηση και εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο. 2007.
- Καμαριανός, Ι. Εκπαίδευση και εξουσία στην Κοινωνία της Πληροφορίας: αναζητώντας τον ενεργό πολίτη. Στο: Μπάλιας, Σ. (επιμ.), *Ενεργός πολίτης και εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήση. 2008.
- Μαυρογιώργος, Γ. *Εκπαιδευτικοί και Διδασκαλία. Για μια Αντί(-πάλη) πρόταση*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση. 1992.
- Μπουζάκης, Σ. Παγκοσμιοποίηση και Εκπαίδευση: Κυρίαρχα παραδείγματα, εκπαιδευτικές πολιτικές, σύγχρονες τάσεις. Πρακτικά Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας με θέμα: «*Ελληνική Παιδεία και Παγκοσμιοποίηση*». Ναύπλιο. 2001.
- Μπουζάκης Σ, Κουστουράκης Γ. & Μπερδούση Ε. *Εκπαιδευτική πολιτική και συγκριτική επιχειρηματολογία στο παράδειγμα των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων της γενικής και τεχνικο-επαγγελματικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα κατά τη διάρκεια του 21^{ου} αιώνα, Μεταρρυθμιστικά επεισόδια 1923, 1929, 1959, 1964, 1976/77, 1985 και 1997/98*. Αθήνα: Gutenberg. 2001.
- ΝΟΜΟΣ 1304/1982. «*Για την επιστημονική - παιδαγωγική καθοδήγηση και τη διοίκηση στη Γενική και τη Μέση Τεχνική - Επαγγελματική Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις.*» ΦΕΚ Α' 144/7.12.1982.

- NOMOS 1566/1985. «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις». ΦΕΚ Α' 167/30.09.1985.
- NOMOS 2817/2000. «Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις». ΦΕΚ Α' 78/14/03/2000.
- NOMOS 2986/2002. «Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις». ΦΕΚ Α' 24/13.02.2002.
- NOMOS 3467/2006. «Επιλογή στελεχών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ρύθμιση θεμάτων διοίκησης και εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις». ΦΕΚ 128.2006.
- NOMOS 3848/2010. «Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού - καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις». ΦΕΚ Α 71/19/5/2010.
- NOMOS 4142/2013. «Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.).» ΦΕΚ Α' 83/9.4.2013.
- NOMOS 4823/2021. «Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις». ΦΕΚ Α 136/3.8.2021.
- Πατελάρου, Ε., & Μπροκαλάκη, Η. Μεθοδολογία της συστηματικής ανασκόπησης και μετα-ανάλυσης. *Νοσηλευτική*, 49(2), 122-130. 2010.
- Σαϊτης Χ.Α. *Ο διευθυντής στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. 2008.
- Σαϊτη, Α & Σαϊτης Χ. *Εισαγωγή στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης (τόμοι Α' και Β')*. Αθήνα: ιδ έκδοση. 2011.
- Σταμέλος Γιώργος. *Εκπαιδευτική πολιτική*, Αθήνα, Διόνικος. 2009.
- Σταμέλος Γ., & Βασιλόπουλος Α., *Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο, 2004.

Υφαντή, Α. *Εκπαιδευτική πολιτική και σχεδιασμός για ένα σύγχρονο σχολείο*. Αθήνα: Λιβάνη. 2011α.

Υφαντή, Α. Συγκεντρωτισμός και προσπάθειες αποκεντρωτικών πολιτικών στη διοίκηση της εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Στο Μπουζάκης, Σ. (επιμ.) *Πανόραμα Ιστορίας της Εκπαίδευσης. Όψεις και απόψεις. Τομ. Β' (Νεοελληνική Εκπαίδευση 1821-2010)* (σσ. 735-748. Αθήνα: Gutenberg. 2011β.

Υφαντή, Α., Βοζαΐτης, Γ. Απόπειρες αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού ελέγχου και ενδυνάμωσης του σχολείου στην Ελλάδα. *Διοικητική Ενημέρωση*, 34, 28-44. 2005.

Ξενόγλωσση

Aaltio Iris , Case Study as a Methodological Approach: from locality to understanding the essence , Univerity of Jyväskylä , pp 1-15. 2009.

Armone Anna. *Managerial leadership in the Italian school system: an outline of adiministrative science*. Padova University. 2009.

Ball, S.J.” Educational Studies, Policy Entrepreneurship and Social Theory”, στο Slee, Roger& Weiner, Gaby (eds). *School Effectivenes for Whom? Challenges to the school effectiveness and School Improvement Movements*, Falmer Press, London: 70-83. 1998α.

Ball, St.J. Big Policies/Small World: An introduction to international perspectives in education policy. *Comparative Education*, 34 (2), 119-130. 1998β.

Ball, S. J. Class Strategies and the Education Market: The Middle Classes ans Social Advantage. London and New York: Routledge. 2003^α.

Ball, St.J. (2003β). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18 (2), 215-228. 2003β.

- Ball, St.J. Privatising education, privatising education policy, privatising educational research: network governance and the competition state. *Journal of Education Policy*, 24 (1), 83-99. 2009^α.
- Ball, St.J. EDITORIAL: the governance turn. *Journal of Education Policy*, 24 (5), 537-538. 2009^β.
- Ball S.J., New Class Inequalities in Education: Why Education Policy may be looking in the wrong place! Education Policy, Civil Society and Social Class, *International Journal of Sociology and Social Policy*, pp 1-21. 2010.
- Ball, S. J. & Yoodell, D. Hidden privatization in Public education. Education international 5th Congress Preliminary report. London: Institute of Education, University of London. 2008.
- Baldazzi B., Cascioli R. The Early School Leavers as Indicator of Educational Poverty, presented at “Educational Poverty: Definitions, measures and Mapping, Lunch-to-lunch Workshop”, Pisa, November 4-5, 2019.
- Beemer, B.A. & Greff, D.G. Dynamic interaction in knowledge-based systems: An exploratory investigation and empirical evaluation. *Decision Support Systems*, 49. 386-395. 2010.
- Bredeson, P. V. & Kose, B. W. Responding to the education reform agenda: A study of school superintendents’ instructional leadership. *Education Policy Analysis Archives*, 15(5). 2007.
- Bush, T. *Theories of Educational Leadership and Management*, 3rd Edition, Sage Publication, London. 2003.
- Carvalho, L. M. Políticas educativas e governação da escola. In J. Machado & J. Matias Alves (org.). *Professores e escola: conhecimento, formação e ação* (p.8-30). Porto: Universidade Católica Editora. 2016.

- Carvalho, L. Costa T. & Dominginhos P.(2010). *Creating an Entrepreneurship Ecosystem in Higher Education, New Achievements in Technology Education and Development*, Safeeullah Soomro (Ed.).2010.
- Clímaco, Maria do Carmo & Silva, Ana Paula. A good practice in School Leadership – Portuguese case study Revista Lusófona de Educação, núm. 30. 191-197. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias Lisboa, Portugal. 2015.
- Conselho Nacional de Educação. *O estado da Educação 2013*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. 2014.
- Cribb. A.Y. Determinantes da transferência de tecnologia na agroindústria Brasileira de alimento: Identificação e caracterização. Universidad Alberto Hurtado. *Journal of Technology Management & Innovation*, 4. 2009.
- Dale, B. *Managing Quality (Paperback)*. Blackwell Publishing. 2003.
- Eurydice. *Teachers' and School Heads' Salaries and Allowances in Europe, 2009/10*: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/tools/salaries.pdf>. 2011.
- ETUCE. *School Leadership in Europe: issue, challenges and opportunities*. European Trade Union Committee for Education. 2012.
- Gewirtz, Sh., Dickson, M. & Power, S. Unravelling a 'spun' policy: a case study of the constitutive role of 'spin' in the education policy process. *Journal of Education Policy*, 19 (3), 321-342. 2004.
- Gunter, F. R. A simple model of entrepreneurship for principles of economics courses. *Journal of Economic Education*, 43(4), 386-396. 2012.
- Gunter, H.M. and Forrester, G. Institutionalized Governance: The Case of the National College for School Leadership. *International Journal of Public Administration*, 32 (5), 349-369. 2009^a.

- Hall David, Educational Reform and Modernisation in Europe: The role of national contexts in mediating the new public management. *European Educational Research Journal*, Vol.14, No 6, pp 487-507. 2015.
- Hartley, D. The instrumentalization of the expressive in education. In A. Moore (Ed.), *Schooling society and the curriculum* (pp.60-70). London: Routledge.2006.
- Henry, M., Lingard, B., Rizvi, F. & Taylor, S. *The OECD globalization and education policy*. Amsterdam, London, NY: Pergamon. 2001.
- Hudson, Ch. Governing the Governance of Education: the state strikes back? *European Educational Research Journal*, 6 (3), 266-282. 2007.
- INVALSI. *INVALSI data to investigate the characteristics of students, school and society*. INVALSI Per La Ricerca Studi E Ricerche. 2021.
- Lingard, B. Policy borrowing, policy learning: Testing times in Australian schooling. *Critical Studies in Education*. 51(2), 129-147. 2010.
- Lingard, B. and Rawolle, S. Mediatizing educational policy: the journalistic field, science policy, and cross-field effects. *Journal of Education Policy*, 19 (3), 361-380. 2004.
- Lingard, B., Hayes, D., Mills, M. & Christie, P. *Leading Learning, Making hope practical in schools*. Maidenhead-Philadelphia: Open University Press. 2003.
- Lingard, B., Millis, M. & Hayes, D. Teachers, school reform and social justice: Challenging research and practice. *Australian Educational Researcher*, 27 (3), 93-109. 2000.
- Lingard, B., Hayes, D., & Millis, M. (2002). Developments in school based management: The specific case of Queensland, Australia. *Journal of Educational Administration*, 40 (1), 6-30. 2002.
- Lingard, B. & Sellar, S. Catalyst data: Perverse systemic effects of audit and accountability in Australian schooling. *Journal of Education Policy*. 28(5). 634-656. 2013.

- Lingard, B, Martino, W., Rezai-Rashti, G. & Sellar, S. Testing regimes, accountabilities and educational policy: Globalizing educational accountabilities. New York: Routledge. 2016.
- Mahon, R. The post-bureaucracy shift: between path dependency, bricolage and translation. Commentary on the orientation 1 of the KNOW&POL project. 2008.
- Nicolosi Anna Maria. To Be A Principal In Two Different European School Systems. Some Interview Results. Ser Director Escolar En Dos Sistemas Educativos Europeo. Algunos Resultados De Una Entrevista. *Revista Boletin Redipe 11 (3)*: 156-173. 2022.
- OECD (1997α). Reviews of National Policies for Education: Greece. Paris.
- OECD (1997β). Education at a Glance. OECD Indicators. Paris.
- Ozga J., Seddon T. & Popkewitz T.S. (Eds). *Education, Research and Policy: Steering the knowledge-based economy. World Yearbook of Education 2006*. London: Routledge.2006.
- Rina Raul, Cabral Ilidia, Alves Jose Matias. Principal's leadership on student's outcomes, Procedia –Social and Behavioral Sciences, Vol.197, pp 949-954. Το συγκεκριμένο άρθρο αποτέλεσε εισήγηση , στο «7th World Conference on Educational Sciences ,(WC5ES-2015), 05-07 Feb. 2015, Athens». 2015.
- Rice, A. Technical and further education (TAFE) head teachers: Their changing role. *Research in post-compulsory Education*,10(1), 39-56. 2006.
- Rinne, R., Järvinen, T., Tikkanen, J., & Aro, M. Changes in education policies and the status of schools in Europe: the views of school principals from eight European countries. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 46(5), 764-788. 2016.
- Robertson, S.L. The new spatial politics of (re)bordering and (re)ordering the state-education-citizen relation. *International Review of Education*, 57, 277-297. 2011.

- Rönnberg, L. Marketisation on Export. Representations of the Swedish free school model in English media. *European Educational Research Journal*, 14 (6), 549-565. 2015.
- Seddon, F., Hazenberg, R. and Denny, S. "Reintegrating socially excluded individuals through a social enterprise intervention", *Social Enterprise Journal*, Vol. 10 No. 3, pp. 222-238. 2014.
- Stehr N. *The Governance of Knowledge*. Edison, NJ: Transaction Publishers. 2004.
- Sugrue, C. Performativity and Professionalism: Irish primary principals' experience of building leadership capacity. *European Educational Research Journal*, 8 (3), 372-386. 2009.
- Thrupp, M. and Willmott, R. *Education management in managerialist times, Beyond the textual apologists*. Maidenhead-Philadelphia: Open University Press. 2003.
- Viseu Sofia & Carvahlo Luis Miguel. Changes in school governance and the reshaping of head teachers' roles and identities in Portugal. Luis Miguel Carvalho, Liu Min, Romuald Normand, Dalila Andrade Oliveira (ed). *Education policies and the restructuring of the educational profession. Global and comparative perspectives*. Singapore: Springer Verlag, pp. 57-70. 2018.
- Zoltan, B.A. (with the contribution of Kiss, A.). The decentralization of the pre-university education system, Orientation 2, Public Action 2. Project KNOW and POL, National report, Romania – Education. 2010.

Η Μαγδαλινή Κωστοπούλου γεννήθηκε στο Ναύπλιο. Σπούδασε στο Παιδαγωγικό Τμήμα του Πανεπιστημίου της Πάτρας. Μετεκπαιδεύτηκε στο Διδασκαλείο του Πανεπιστημίου της Πάτρας στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση. Πραγματοποίησε μεταπτυχιακές σπουδές στο Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου όπου και ολοκλήρωσε το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα «Ευρωπαϊκή Κοινωνική Πολιτική». Ακολούθως παρακολούθησε και ολοκλήρωσε το μεταπτυχιακό πρόγραμμα «Εκπαιδευτική Ηγεσία, Διοίκηση και αναδυόμενες τεχνολογίες» από το Πανεπιστήμιο Gulielmo Marconi. Παράλληλα επιμορφώθηκε από την Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης ολοκληρώνοντας το πρόγραμμα «Σύγχρονη Σχολική Ηγεσία και Δεξιότητες στον 21ο αιώνα».

Από το 2000 έως το 2011 υπηρέτησε σε σχολεία Γενικής Αγωγής. Μετά την μετεκπαίδευσή της επέλεξε το χώρο της Ειδικής Αγωγής ,ως εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής. Από το 2019 έως και σήμερα είναι διευθύντρια δημοτικών σχολείων στο ν. Αργολίδας. Τα ενδιαφέροντά της αφορούν στον τομέα της ειδικής αγωγής στα πλαίσια της εφαρμοζόμενης Ευρωπαϊκής Κοινωνικής Πολιτικής , καθώς και η μετασχηματιζόμενη Εκπαιδευτική Ηγεσία και Διοίκηση. .

ISBN 978-618-87179-5-4



9 786188 717954 >