

ΠΑΝΤΕΙΟΝ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

PANTEION UNIVERSITY OF SOCIAL AND POLITICAL SCIENCES



ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΔΗΜΟΣΙΑΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ

ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΣΙΑΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ

Η Σχολική Κουλτούρα στην Ελληνική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

Καλλίς Μητράκα

Αθήνα, 2020

Τριμελής Επιτροπή

Επιβλέπουσα :

Καθηγήτρια **Αγλαΐα Ρομπόκου – Καραγιάννη**, Τμήμα Δημόσιας Διοίκησης, Πάντειο Πανεπιστήμιο

Μέλη:

Καθηγητής **Βασίλειος Ν. Κέφης**, Τμήμα Δημόσιας Διοίκησης, Πάντειο Πανεπιστήμιο

Καθηγήτρια **Πηνελόπη Φουντεδάκη**, Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης και Ιστορίας, Πάντειο Πανεπιστήμιο



Copyright © Καλλίς Μητράκα, 2020

All rights reserved. Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας διδακτορικής διατριβής εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της διδακτορικής διατριβής για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα.

Η έγκριση διδακτορικής διατριβής από το Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών δεν δηλώνει αποδοχή των γνώμων του συγγραφέα.

Ευχαριστίες

Οφείλω θερμές ευχαριστίες στην κυρία Αглаΐα Ρομπόκου-Καραγιάννη, Ομότιμη Καθηγήτρια, Επιβλέπουσα, στον Καθηγητή κύριο Βασίλη Κέφη, και στην Καθηγήτρια κυρία Πηνελόπη Φουντεδάκη, οι οποίοι ορίστηκαν ως μέλη της τριμελούς Συμβουλευτικής Επιτροπής, επέβλεψαν την πρόοδο της διατριβής μου και μου διέθεσαν τον πολύτιμο χρόνο τους παρέχοντάς μου επιστημονική καθοδήγηση, ανατροφοδότηση και πολύτιμες διορθώσεις και επισημάνσεις.

Ευχαριστώ θερμά την κυρία Αθηνά Λινού, Ομότιμη Καθηγήτρια της Ιατρικής Σχολής του Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών και Πρόεδρο του Ινστιτούτου Προληπτικής, Περιβαλλοντικής και Εργασιακής Ιατρικής Prolepsis, για την εμπιστοσύνη και για τις ανεκτίμητες συμβουλές και τη στήριξη που αφειδώς μου έχει προσφέρει.

Εκφράζω τις ευχαριστίες μου στους συναδέλφους μου στο Ινστιτούτο Prolepsis για τη συνεργασία και ιδιαίτερα στον Δρ. Θανάση Πετραλιά για τη συνδρομή του στο ερευνητικό μέρος και στην Δρ. Αφροδίτη Βελουδάκη για το συνεχές και ειλικρινές ενδιαφέρον της.

Εκφράζω την ευγνωμοσύνη μου στον αγαπημένο μου Kent που είναι δίπλα μου, ακόμα κι όταν είναι χιλιάδες μίλια μακριά, στους γονείς μου, Χρύσα και Γιάννη, για την αγάπη και τη φροντίδα τους και στον αδερφό μου Αντρέα για την ώθηση, τη βοήθεια και την επιμονή του να πιστεύει σε εμένα.

Πίνακας περιεχομένων

Ευχαριστίες	3
Πίνακες	7
Γραφήματα.....	9
Περίληψη	10
Abstract: School Culture in Greek Secondary Education	12
Εισαγωγή	14
Α' ΜΕΡΟΣ – ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ	19
Κεφάλαιο Πρώτο: Θεωρητικά Προλεγόμενα	19
I. Κουλτούρα.....	19
II. Οργανωσιακή Κουλτούρα.....	22
i. Ορισμός.....	22
ii. Επίπεδα κουλτούρας (Schein).....	26
iii. Ιστός της κουλτούρας και παράγοντες που την επηρεάζουν	27
iv. Κουλτούρα και αλλαγή	30
v. Κουλτούρα και κλίμα.....	32
III. Σχολική κουλτούρα.....	33
i. Ορισμός της σχολικής κουλτούρας.....	33
ii. Το σχολείο ως κοινότητα	37
iii. Τοξική σχολική κουλτούρα	39
iv. Σχολική κουλτούρα και αλλαγή.....	41
Κεφάλαιο Δεύτερο: Η οργάνωση της ελληνικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.....	43
I. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα	43
i. Οι συνταγματικές προβλέψεις	43
ii. Η νομοθεσία περί τη δομή της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.....	44
iii. Τύποι σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης	44
iv. Σκοπός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης	48
II. Διοίκηση της Εκπαίδευσης	50
i. Συλλογικά όργανα: Υπηρεσιακά και Πειθαρχικά Συμβούλια	52
ii. Όργανα διοίκησης σχολικής μονάδας.....	53
iii. Οι εκπαιδευτικοί στα Γυμνάσια και Λύκεια.....	56
iv. Οι μαθητές και οι γονείς	57
Κεφάλαιο Τρίτο: Ο ιδιαίτερος ρόλος του Διευθυντή στην ελληνική σχολική κουλτούρα	60

I. Οι διαδικασίες και η σημασία τους	60
II. Η ηγεσία της σχολικής μονάδας και ο ρόλος της στη διαμόρφωση και στην αλλαγή της σχολικής κουλτούρας.....	62
III. Η διαδικασία επιλογής του διευθυντή της σχολικής μονάδας.....	64
IV. Η διαδικασία επιλογής διευθυντών σχολικών μονάδων στην ελληνική εκπαίδευση....	66
V. Μικρο-πολιτική (micro-politics) και εκπαιδευτική αλλαγή - Αρχικά συμπεράσματα ...	70
Κεφάλαιο Τέταρτο: Η κατανόηση της σχολικής κουλτούρας μέσω του “παραδείγματος” του σχολικού γεύματος	73
I. Το Σκανδιναβικό μοντέλο	73
i. Δανία	75
ii. Σουηδία	76
iii. Φινλανδία.....	79
II. Η σχολική σίτιση στην Ελλάδα όπως καταγράφεται από το Δίκτυο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την εκπαίδευση, «Ευρυδίκη»	82
B’ ΜΕΡΟΣ - ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ	84
I. Σκοπός της μελέτης	84
II. Μεθοδολογία της μελέτης.....	85
i. Πληθυσμός υπό μελέτη- Τυχαιοποίηση.....	85
ii. Περιγραφή της παρέμβασης	89
iii. Μεθοδολογία ταυτοποίησης	90
iv. Συλλογή δεδομένων – Εργαλεία μέτρησης.....	91
v. Δείκτης αξιολόγησης σχολικής κουλτούρας - Κλίμακα Σχολικής Κουλτούρας	92
III. Στατιστική ανάλυση.....	94
IV. Αποτελέσματα	95
i. Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία της μελέτης σχετικά με τους συμμετέχοντες	95
ii. Δημογραφικά στατιστικά στοιχεία της μελέτης σχετικά με τους συμμετέχοντες	99
iii. Σύγκριση των δυο ομάδων ως προς την αντίληψή τους για τη σχολική κουλτούρα.....	109
iv. Παραγοντική ανάλυση- Ανάλυση σε κύριες συνιστώσες και υπολογισμός τελικών δεικτών	123
v. Η αποτελεσματικότητα της παρέμβασης του σχολικού γεύματος ως προς τη βελτίωση της σχολικής κουλτούρας και των επιμέρους δεικτών	128

vi. Αποτελεσματικότητα των δύο παρεμβάσεων ως προς τη μεταβολή των δεικτών και σύγκρισή τους στο επίπεδο του μαθητή, βάσει των ερωτηματολογίων που συμπλήρωσαν οι μαθητές, οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί.....	132
Συμπερασματικές Παρατηρήσεις.....	136
Πηγές – Βιβλιογραφία	143
Νομοθεσία.....	143
Βιβλιογραφία	147
Ελληνόγλωσση.....	147
Ξενόγλωσση.....	149
Ημερήσιος Τύπος.....	169
Πηγές από το Διαδίκτυο	169
Παράρτημα Ι - Ερωτηματολόγια	177
Ερωτηματολόγιο μαθητών.....	177
Ερωτηματολόγιο γονέων	178
Ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικών.....	179
Κλίμακα Σχολικής Κουλτούρας (School Culture Scale)	180
Παράρτημα ΙΙ.....	183
Νόμος 4327/2015.....	183
Αιτιολογική Έκθεση στο σχέδιο νόμου «Επείγοντα μέτρα για την Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση».....	206
Τροποποιήσεις του Ν. 4327/2015.....	215
Απόφαση 711/2017 της Ολομέλειας του Συμβουλίου της Επικρατείας.....	217

Πίνακες

Πίνακας 1. Κατανομή μαθητών που συμμετείχαν στην κάθε ομάδα παρέμβασης, κατά την έναρξη και τη λήξη της μελέτης	96
Πίνακας 2. Κατανομή μαθητών ανάλογα με τη συμμετοχή τους ή μη στο Πρόγραμμα κατά την έναρξη και λήξη του Προγράμματος, ανά νομό	96
Πίνακας 3. Κατανομή μαθητών που συμμετείχαν στην έναρξη και στη λήξη του Προγράμματος, ανά σχολείο και κατηγορία σχολείου	97
Πίνακας 4. Κατανομή γονέων που συμμετείχαν στην έναρξη και στη λήξη του Προγράμματος, ανά ομάδα παρέμβασης και στο σύνολο των σχολείων	98
Πίνακας 5. Κατανομή γονέων που συμμετείχαν στην έναρξη και στη λήξη του Προγράμματος, ανά νομό και κατηγορία σχολείου	98
Πίνακας 6. Κατανομή εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έναρξη και στη λήξη του Προγράμματος, ανά κατηγορία σχολείου	99
Πίνακας 7. Κατανομή εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έναρξη και στη λήξη του Προγράμματος, ανά νομό και κατηγορία σχολείου.....	99
Πίνακας 8. Ηλικία των μαθητών που συμμετείχαν στην έναρξη και τη λήξη του Προγράμματος, ανά ομάδα παρέμβασης και συνολικά	99
Πίνακας 9. Χώρα γέννησης των μαθητών που συμμετείχαν στην έναρξη και τη λήξη του Προγράμματος, ανά κατηγορία σχολείου	100
Πίνακας 10. Κατανομή μαθητών που συμμετείχαν στην έναρξη και τη λήξη του Προγράμματος ανά τάξη και κατηγορία σχολείου	103
Πίνακας 11. Ηλικία γονέων που συμμετείχαν στην έναρξη και τη λήξη του Προγράμματος, ανά κατηγορία σχολείου	105
Πίνακας 12. Ιδιότητα εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έναρξη και τη λήξη του Προγράμματος, ανά κατηγορία σχολείου	108
Πίνακας 13. Έτη προϋπηρεσίας (συνολικά και στο συγκεκριμένο σχολείο) εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έναρξη και τη λήξη του Προγράμματος, ανά κατηγορία σχολείου	108
Πίνακας 14. Ποσοστό μαθητών που δηλώνουν ότι συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα στις επιμέρους ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, ξεχωριστά για κάθε ομάδα παρέμβασης στην έναρξη της μελέτης	112

Πίνακας 15. Ποσοστό μαθητών που δηλώνουν ότι συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα στις επιμέρους ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, ξεχωριστά για κάθε ομάδα παρέμβασης στη λήξη της μελέτης.....	113
Πίνακας 16. Ποσοστό γονέων που δηλώνουν ότι συμφωνούν/ συμφωνούν απόλυτα στις επιμέρους ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, ξεχωριστά για κάθε ομάδα παρέμβασης στην έναρξη της μελέτης	117
Πίνακας 17. Ποσοστό γονέων που δηλώνουν ότι συμφωνούν/ συμφωνούν απόλυτα στις επιμέρους ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, ξεχωριστά για κάθε ομάδα παρέμβασης στη λήξη της μελέτης.....	118
Πίνακας 18. Ποσοστό εκπαιδευτικών που δηλώνουν ότι συμφωνούν/ συμφωνούν απόλυτα στις επιμέρους ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, ξεχωριστά για κάθε ομάδα παρέμβασης στην έναρξη της μελέτης	121
Πίνακας 19. Ποσοστό εκπαιδευτικών που δηλώνουν ότι συμφωνούν/ συμφωνούν απόλυτα στις επιμέρους ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, ξεχωριστά για κάθε ομάδα παρέμβασης στη λήξη της μελέτης.....	122
Πίνακας 20. Βαρύτητα των κύριων συνιστωσών από τις ερωτήσεις στα ερωτηματολόγια των μαθητών κατά την έναρξη της μελέτης, έπειτα από την ορθογώνια περιστροφή	125
Πίνακας 21. Βαρύτητα των κύριων συνιστωσών από τις ερωτήσεις στα ερωτηματολόγια των γονέων κατά την έναρξη της μελέτης, έπειτα από την ορθογώνια περιστροφή	126
Πίνακας 22. Βαρύτητα των κύριων συνιστωσών από τις ερωτήσεις στα ερωτηματολόγια των εκπαιδευτικών κατά την έναρξη της μελέτης, έπειτα από την ορθογώνια περιστροφή	127
Πίνακας 23. Σύγκριση των δύο ομάδων παρέμβασης στην έναρξη και τη λήξη της μελέτης ως προς τη μέση τιμή των τεσσάρων δεικτών ξεχωριστά στην έναρξη και τη λήξη της μελέτης, ανάλογα με τα ερωτηματολόγια των μαθητών, των γονέων και των εκπαιδευτικών.....	129
Πίνακας 24. Αποτελεσματικότητα των δύο παρεμβάσεων ως προς τη μεταβολή των επιμέρους δεικτών στο επίπεδο του μαθητή και σύγκριση των δύο παρεμβάσεων μεταξύ τους, βάσει των ταυτοποιημένων ερωτηματολογίων	132

Γραφήματα

Γράφημα 1. Συνολικός αριθμός μαθητών ανά σχολείο	88
Γράφημα 2. Χώρα γέννησης του πατέρα των μαθητών που συμμετείχαν στην έναρξη και λήξη του Προγράμματος, ξεχωριστά για κάθε ομάδα παρέμβασης και στο σύνολό τους	101
Γράφημα 3. Χώρα γέννησης μητέρας των μαθητών που συμμετείχαν στην έναρξη και λήξη του Προγράμματος	102
Γράφημα 4. Συγγένεια ατόμου που συμπλήρωσε το ερωτηματολόγιο σε σχέση με τον μαθητή στην έναρξη και λήξη του Προγράμματος, ξεχωριστά για κάθε ομάδα παρέμβασης και στο σύνολό τους	104
Γράφημα 5. Χώρα γέννησης γονέων που συμμετείχαν στην έναρξη και λήξη του Προγράμματος, τόσο στο σύνολό τους, όσο και ξεχωριστά ανά ομάδα παρέμβασης.....	106
Γράφημα 6. Φύλο εκπαιδευτικών στην έναρξη και λήξη του Προγράμματος, ανάλογα με την ομάδα παρέμβασης στην οποία υπάγεται το σχολείο στο οποίο απασχολούνται	107

Περίληψη

Η σχολική κουλτούρα αποτελεί παράγοντα καθοριστικής σημασίας για την αποτελεσματικότητα και τη βελτίωση του σχολείου. Τα πρότυπα πεποιθήσεων και προσδοκιών που χαρακτηρίζουν το σχολείο ως όλον ή τις επιμέρους ομάδες που συστήνονται εντός της σχολικής μονάδας είναι χρήσιμα εργαλεία για να εντοπιστούν τα αίτια και τα αποτελέσματα συμπεριφορών. Η σχολική κουλτούρα χαρακτηρίζεται από τη συλλογικότητα και από την επιβίωση στον χρόνο και υπαγορεύει το δέον γενέσθαι, δηλαδή τη διαδικασία ή τη συμπεριφορά που πρέπει να ακολουθείται σε κάθε περίπτωση. Το σχολείο ως οργανισμός διαθέτει τα χαρακτηριστικά της κοινότητας, καθώς οι σχέσεις που αναπτύσσονται βασίζονται περισσότερο στην αφοσίωση σε κοινούς στόχους και αξίες παρά στη σύμβαση. Σε αυτό το πλαίσιο, ο βαθμός κατά τον οποίο το σχολείο κάνει τους μαθητές να αισθάνονται ότι ανήκουν σε αυτό συνδέεται με την έννοια της θετικής σχολικής κουλτούρας. Η σχολική κουλτούρα δεν σχετίζεται μόνο με τη σχολική ηγεσία. Θεμελιακής σημασίας είναι επιπλέον οι θεσπισμένες διαδικασίες, όπως αυτή για την επιλογή διευθυντή σχολικής μονάδας, καθώς πρόκειται για πυλώνες που διασφαλίζουν τη σταθερότητα και καταδεικνύουν τόσο τον βαθμό αποτελεσματικότητας του σχολείου όσο και την επιτυχία εφαρμογής και διαχείρισης αλλαγών. Το σχολείο ως οργανισμός είναι ένα πολιτικό σύστημα όπου συνυπάρχουν συνεργατικά και συγκρουσιακά στοιχεία. Η χρήση μορφών δύναμης γίνεται για την επικράτηση ομάδων ή ατόμων και την επίτευξη των στόχων τους, ενώ χαρακτηρίζει και τη λήψη αποφάσεων. Η «μικρο-πολιτική» (micro-politics) του σχολείου συνδέεται με τις διαδικασίες και την εφαρμογή τους. Γενικότερα, η πολιτική που ασκείται σε ανώτερο επίπεδο συνδέεται με τις αξίες που βρίσκονται στο επίκεντρο και οι διαδικασίες που θεσπίζονται σχετίζονται με τον τρόπο που η κεντρική πολιτική καταλήγει να εφαρμόζεται στην πράξη.

Η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας του σχολικού γεύματος που διατίθεται δωρεάν και στο σύνολο των μαθητών του σχολείου, ως ενός από τους παράγοντες που βελτιώνουν τη σχολική κουλτούρα και ενδυναμώνουν τα χαρακτηριστικά του σχολείου ως κοινότητας, αποτέλεσε αντικείμενο της έρευνας με τη μέθοδο της τυχαιοποιημένης παρέμβασης που διεξήχθη σε 22 σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Δεκαπέντε εξ αυτών έλαβαν την παρέμβαση του σχολικού γεύματος ενώ τα υπόλοιπα επτά δεν συμμετείχαν σε πρόγραμμα διατροφής. Με την εφαρμογή του σχολικού γεύματος ως πολιτικής που βασίζεται στην αρχή της παροχής ίσων ευκαιριών, όπως προκύπτει από την έρευνα που διεξήχθη, βελτιώνεται η σχολική κουλτούρα και στους τέσσερις συντελεστές που προέκυψαν, δηλαδή ως προς την ανταπόκριση των μαθητών

στους κανόνες του σχολείου, ως προς τις σχέσεις των μαθητών με τους εκπαιδευτικούς, ως προς τις σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους και ως προς τις παρεχόμενες ευκαιρίες μάθησης. Επιπλέον, στα αποτελέσματα της έρευνας καταδεικνύεται ότι ενώ στα σχολεία που λαμβάνουν σχολικό γεύμα οι μαθητές αντιλαμβάνονται βελτίωση της σχολικής κουλτούρας, και μάλιστα σε ζητήματα όπως η μείωση του σχολικού εκφοβισμού και της άσκησης βίας, στο συγκριτικό δείγμα των σχολείων που δεν λαμβάνουν γεύμα, οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι η σχολική κουλτούρα επιδεινώνεται κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους. Συνεπώς, η εφαρμογή του σχολικού γεύματος ως συνεκτικής εκπαιδευτικής πολιτικής, επιφέρει θετικά αποτελέσματα στη βελτίωση της σχολικής κουλτούρας και επομένως και στην εφαρμογή και διαχείριση αλλαγών.

Λέξεις κλειδιά: Σχολική κουλτούρα, διαχείριση αλλαγών, σχολική ηγεσία, σχολικό γεύμα, διοίκηση της εκπαίδευσης, εκπαιδευτική πολιτική

Abstract: School Culture in Greek Secondary Education

Kallis Mitraka

School culture is a key factor for school effectiveness and school improvement. Norms of beliefs and expectations are specific to school identity as a whole or to the subgroups that are formed within the school and they are useful tools for identifying behavior causes and results. School culture features are shared and perpetuated over time and they dictate the procedures or behaviors that are appropriate in any situation. School as an organization has characteristics of a community because relationships are based more on commitment to common goals and values rather than on convention. In this respect, students' sense of belonging at school is connected to positive school culture. School culture is not associated only with school leadership. Established procedures, such as selecting a school principal, are also of significant importance because they constitute the pillars of stability and indicate school effectiveness as well as successful change management. School is a political system where co-operative and conflictual forces co-exist. Various forms of power are used by groups or individuals for achieving their objectives and are evident in decision-making. School micropolitics is connected to procedures and their implementation. In general, policies designed at a higher level are attached to the values in focus, while the procedures established are related to the way that policies are put into practice.

The effectiveness of a school meal available free of charge and to all school students as a factor that can improve school culture and strengthen the characteristics of the school as a community is the aim of the randomized controlled intervention conducted in 22 secondary schools. Schools were randomly allocated between receiving the school meal intervention (15 schools) and not receiving a school meal (7 schools). The results of this research demonstrate that by implementing school meals as a policy based on the principle of providing equal opportunities, school culture is improved in all four factors identified: students' conformity to school expectations, students' relations with their teachers, student relationships, educational opportunities provided by the school. The results indicate that in schools where a school meal is offered, students perceive improvement of school culture and, in particular, in aspects such as reducing bullying and violence whereas in schools where no school meal was offered, students' perception of school culture is that it worsens throughout the school year. Therefore, by implementing school meals as a consistent educational policy, school culture is improved and so is change management.

Key words: School culture, change management, school leadership, school meal, education management, educational policy

Εισαγωγή

Η επιστήμη της δημόσιας διοίκησης διαμορφώνεται διεπιστημονικά λόγω της πολυδιάστατης υπόστασής της και για τον λόγο αυτό αποτελεί ένα πλούσιο πεδίο μελέτης. Για τους πρωτοπόρους της έρευνας στη δημόσια διοίκηση, το επίκεντρο ήταν στον όρο “διοίκηση” και όχι στον όρο “δημόσιος τομέας”, ενώ αργότερα το ενδιαφέρον της διοικητικής επιστήμης στράφηκε περισσότερο στον ιδιωτικό τομέα, μολονότι οι ερευνητικές υποθέσεις δεν αφορούσαν στον σκοπό του οργανισμού ενώ τα συμπεράσματα που εξάγονταν μπορούσαν εύκολα να εφαρμοστούν και στον δημόσιο τομέα (Vogel, 2013)¹. Οι δημόσιοι οργανισμοί αποτελούν σημαντικό αντικείμενο εμπειρικής έρευνας λόγω της μεγάλης κλίμακάς τους και διότι συνδέονται με ουσιώδη κοινωνικά ζητήματα (Kelman, 2007)². Η επιστήμη της δημόσιας διοίκησης θα πρέπει να είναι προσανατολισμένη στο πρόβλημα και στην επίλυσή του (Harmon, 2006)³ με σκοπό το δημόσιο συμφέρον και τη βελτίωση των υπηρεσιών προς τον πολίτη.

Το ζήτημα της κουλτούρας που χαρακτηρίζει τον οργανισμό έχει απασχολήσει τους ερευνητές και έχει προβληματίσει κατά κάποιον τρόπο κάθε εργαζόμενο και κάθε ηγετικό στέλεχος στην επαγγελματική του πορεία. Πρόκειται για μια έννοια περίπλοκη στον ορισμό της που ωστόσο γίνεται αντιληπτή τόσο από τα μέλη του οργανισμού, και κυρίως από τα νέα μέλη, όσο και από τους επισκέπτες. Κατά μια απλουστευμένη προσέγγιση, πρόκειται για «τον τρόπο που γίνονται εδώ τα πράγματα» (Deal & Kennedy, 1983)⁴. Όπως προκύπτει από την αγγλοσαξονική βιβλιογραφία, η πρώτη αναφορά στην κουλτούρα του οργανισμού έγινε τη δεκαετία του 1950 (Jaques, 1952)⁵. Στη συνέχεια η οργανωσιακή κουλτούρα μελετήθηκε για να αιτιολογηθεί η δυσκολία που προκαλεί στην εφαρμογή στρατηγικών αλλαγής και διαχείρισης της αλλαγής, ενώ αργότερα διαπιστώθηκε ότι η κουλτούρα σχετίζεται με όλα όσα συμβαίνουν σε έναν οργανισμό και είναι συνυφασμένη με την ίδια την ταυτότητά του και την εταιρική αποστολή (Boonstra, 2013)⁶.

¹ Vogel, R. (2013). What Happened to the Public Organization? A Bibliometric Analysis of Public Administration and Organization Studies. *The American Review of Public Administration*, 44(4), 383–408.

² Kelman, S. (2007). Public administration and organization studies. *Academy of Management Annals*, 1, 225-267.

³ Harmon, M. M. (2006). *Public Administration's Final Exam: A Pragmatist Restructuring of the Profession and the Discipline*. Amsterdam, Netherlands: Amsterdam University Press.

⁴ Deal T. E., & Kennedy A. (1983). Culture and school performance. *Educational Leadership*, 40(5), 140–1

⁵ Jaques, E. (1952). *The changing culture of a factory*. New York: Dryden Press.

⁶ Boonstra, J. J. (2013). *Cultural Change and Leadership in Organizations: A Practical Guide to Successful Organizational Change*. Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell.

Η λειτουργία και οργάνωση της δημόσιας διοίκησης έχει συνδεθεί ιστορικά με την αναμόρφωσή της ενώ η μελέτη του διοικητικού φαινομένου συνδέεται με την αλλαγή, τον εκσυγχρονισμό, τη μεταρρύθμιση (Μιχαλόπουλος, 2016)⁷. Η αλλαγή και η διαχείρισή της με αποτελεσματικό τρόπο είναι ζητούμενο στη σύγχρονη εποχή της παγκοσμιοποίησης και των ραγδαίων εξελίξεων τόσο λόγω της προόδου στην τεχνολογία και στην επιστήμη, όσο και λόγω άλλων μεταβολών, όπως είναι η κλιματική αλλαγή. Ιδιαίτερα στον δημόσιο τομέα στην Ελλάδα των τελευταίων ετών κατά τα οποία έχει σηματοδοτηθεί μια μακρά περίοδος μεταρρυθμίσεων, η αλλαγή περιγράφει την πολιτική βούληση για τη δημόσια διοίκηση και την προσδοκία της βελτίωσης των παρεχόμενων υπηρεσιών προς τον πολίτη. Η αλλαγή είναι μια κυρίαρχη όψη ενός σύγχρονου δημόσιου οργανισμού και της δημόσιας διοίκησης γενικά (Μιχαλόπουλος, 2016)⁸. Ως εκ τούτου, η διερεύνηση παραγόντων που μπορούν να βελτιώσουν τον δημόσιο οργανισμό και που καθορίζουν την εξέλιξη πολιτικών αποφάσεων και επιλογών επιταχύνοντας ή ανακόπτοντας την πορεία της υλοποίησής τους κατά τη μετατροπή τους σε διαδικασίες, αποκτά ιδιαίτερη σημασία.

Το δημόσιο σχολείο διαθέτει πολλά από τα χαρακτηριστικά του δημόσιου οργανισμού με επιπλέον το γνώρισμα της κοινότητας. Η οργανωσιακή κουλτούρα του σχολείου (σχολική κουλτούρα) έχει έναν ρόλο αποφασιστικής σημασίας στη σχολική βελτίωση. Εκτός από την ηγεσία, δηλαδή τα όργανα διοίκησης του σχολείου, που αναμφισβήτητα καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό τον τρόπο που λειτουργεί το σχολείο και κατ' επέκταση τον τρόπο που θα εφαρμοστεί η αλλαγή, στη διατριβή αυτή διερευνάται και η σημασία ενός παράγοντα που μπορεί να αποτελέσει λύση για την ενδυνάμωση του σχολείου ως κοινότητας και για τη βελτίωση της σχολικής κουλτούρας: το σχολικό γεύμα.

Το σχολείο ως οργανισμός χαρακτηρίζεται από τη δική του κουλτούρα, ενώ η ιδιαίτερη κουλτούρα κάθε σχολείου καθορίζεται από ένα σύνολο παραγόντων. Αρκετά είναι τα κοινά χαρακτηριστικά όλων των σχολείων, ωστόσο οι διαφορές που τα χαρακτηρίζουν είναι συχνά καθοριστικής σημασίας για την ποιότητα της εκπαίδευσης που δύναται να παρασχεθεί. Σε διαφορετικού τύπου σχολεία συναντώνται αναμενόμενες διαφορές, όπως ο προϋπολογισμός που διαθέτει ένα δημόσιο σχολείο σε σχέση με ένα ιδιωτικό ή η ελευθερία στην κατάρτιση και εφαρμογή των προγραμμάτων σπουδών, που είναι αυτονόητη σε ένα σχολείο που λειτουργεί

⁷ Μιχαλόπουλος, Ν. (2016). *Η Επιστήμη της Δημόσιας Διοίκησης*. Αθήνα: Παπαζήση.

⁸ *op. cit.*

σύμφωνα με ξένο εκπαιδευτικό σύστημα, σε σχέση με ένα δημόσιο σχολείο στην Ελλάδα όπου το εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται από συγκεντρωτισμό. Ωστόσο, άλλου είδους διαφορές προκαλούν ιδιαίτερο ενδιαφέρον και μάλιστα αυτές που δεν εξαρτώνται από τον τύπο του σχολείου, όπως είναι, για παράδειγμα, η αντίδραση ή η αντίσταση στην εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων, η στάση απέναντι στη σχολική περιουσία, η σημασία που αποδίδεται στα σύμβολα, ο τρόπος με τον οποίο επικοινωνούνται τα επιτεύγματα των μαθητών, η δήλωση εταιρικής αποστολής (mission statement) και η αναδιαμόρφωσή της σε τακτά χρονικά διαστήματα.

Τέτοιου είδους διαφορές δεν καθορίζονται από τη νομοθεσία ή από το εκπαιδευτικό σύστημα του κράτους, εξαρτώνται όμως απόλυτα από βαθιά ριζωμένες αντιλήψεις και πεποιθήσεις που δύσκολα αλλάζουν. Το ζήτημα της σχολικής κουλτούρας μελετάται εδώ προς αναζήτηση απαντήσεων για τις αιτίες πίσω από στάσεις και συμπεριφορές και για τον τρόπο με τον οποίο η βελτιωτική αλλαγή μπορεί να είναι εφικτή και αποτελεσματική στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Η ερευνητική υπόθεση αυτής της διατριβής είναι:

Η σχολική κουλτούρα παίζει καθοριστικό ρόλο στην αποτελεσματική εφαρμογή της αλλαγής. Ένας από τους παράγοντες που επιφέρουν βελτίωση της σχολικής κουλτούρας είναι το σχολικό γεύμα και μέσω της διάθεσής του είναι δυνατό να ενδυναμωθούν τα χαρακτηριστικά του σχολείου ως κοινότητας και να δημιουργηθούν καταλληλότερες συνθήκες για την εφαρμογή της αλλαγής.

Η έρευνα αυτή βασίστηκε κυρίως σε αγγλοσαξονική βιβλιογραφία καθώς η κουλτούρα είναι ένα χαρακτηριστικό του οργανισμού που έχει μελετηθεί εκτενώς κυρίως στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής. Στην ελληνική βιβλιογραφία υπάρχουν αναφορές στη σχολική κουλτούρα ως χαρακτηριστικό του σχολείου, το ζήτημα όμως δεν έχει διερευνηθεί παρά μόνο ακροθιγώς.

Η διατριβή χωρίζεται σε δύο μέρη: το Θεωρητικό (Μέρος Α') και το Ερευνητικό μέρος (Μέρος Β'). Αρχικά αναπτύσσεται το θεωρητικό πλαίσιο με την αποσαφήνιση των όρων, την παρουσίαση της οργάνωσης της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα, τη σημασία των διαδικασιών και ιδιαίτερα τη διαδικασία επιλογής διευθυντή σχολικής μονάδας και στη συνέχεια, γίνεται αναφορά στο σκανδιναβικό μοντέλο ως «παράδειγμα», υπόδειγμα, για τα αποτελέσματα που μπορεί να επιφέρει στη σχολική κουλτούρα ο παράγοντας δωρεάν παροχή σχολικού γεύματος.

Στο Ερευνητικό μέρος (Μέρος Β') εκπονήθηκε ερευνητική εργασία στην οποία χρησιμοποιήθηκε ερευνητική μεθοδολογία που εφαρμόζεται κατ' εξοχήν στις κοινωνικές επιστήμες, στη βιολογία, στην ιατρική και τα τελευταία χρόνια επεκτείνεται και στη νομική επιστήμη (Langbroek et al., 2017)⁹, με σκοπό από τα αποτελέσματα να ελεγχθεί η υπόθεση εργασίας και να διεξαχθούν συμπεράσματα για τη βελτίωση της σχολικής κουλτούρας. Η έρευνα που αφορά στους δημόσιους οργανισμούς και πραγματοποιείται με την εμπειρική μέθοδο, όπως για παράδειγμα με ποσοτική ανάλυση, η οποία συστηματικά εφαρμόζεται στη διοικητική επιστήμη και σε λοιπές κοινωνικές επιστήμες, φαίνεται ότι είναι μια τάση που έχει αρχίσει να επικρατεί σε μελέτες που αφορούν στο δημόσιο μάνατζμεντ (Μιχαλόπουλος, 2016)¹⁰.

Στο Πρώτο Κεφάλαιο του Θεωρητικού Μέρους δίνεται η ερμηνεία της γενικής έννοιας της κουλτούρας, της κουλτούρας του οργανισμού (οργανωσιακή κουλτούρα) και της οργανωσιακής κουλτούρας του σχολείου (σχολική κουλτούρα). Επιπλέον παρουσιάζονται οι έννοιες της οργανωσιακής αλλαγής και του σχολείου ως κοινότητας. Στο Δεύτερο Κεφάλαιο παρουσιάζεται η οργάνωση της ελληνικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με αναφορά στη δομή και στον σκοπό της και στους συμμετέχοντες στο σχολείο (ηγεσία, εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς). Στο Τρίτο Κεφάλαιο γίνεται αναφορά στις διαδικασίες ως μέσο σταθερότητας στο σχολείο. Εξετάζεται ο ρόλος του διευθυντή ως φορέα αλλαγής, και επομένως αλλαγής κουλτούρας στο σχολείο, καθώς και η διαδικασία επιλογής διευθυντή σχολικής μονάδας βάσει της πρόσφατης νομοθεσίας. Στο Τέταρτο Κεφάλαιο η σχολική κουλτούρα προσεγγίζεται μέσα από το παράδειγμα του σχολικού γεύματος, αρχικά με τον τρόπο που εφαρμόζεται στις Σκανδιναβικές χώρες και στη συνέχεια μέσα από την εφαρμογή του στην Ελλάδα. Ακολουθεί το Ερευνητικό Μέρος στο οποίο διερευνάται με μελέτη ποσοτικού τύπου και με τη μέθοδο της τυχαιοποιημένης παρέμβασης εάν η παροχή δωρεάν υγιεινών γευμάτων εντός του σχολικού περιβάλλοντος επηρεάζει τη σχολική κουλτούρα και πώς αντιλαμβάνονται οι εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία (μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικοί) την επίδραση της παροχής δωρεάν σχολικών γευμάτων στη σχολική κουλτούρα. Πιο συγκεκριμένα, τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται είναι τα εξής: α. Η παροχή δωρεάν υγιεινών γευμάτων στο σχολικό περιβάλλον επηρεάζει τη σχολική κουλτούρα; Εάν ναι, την βελτιώνει ή την επιδεινώνει; β. Πώς εκτιμούν οι εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία (μαθητές, γονείς,

⁹ Langbroek, P., van den Bos, K., Simon Thomas, M., Milo, M. & van Rossum, W. (2017). Editorial Methodology of Legal Research: Challenges and Opportunities. *Utrecht Law Review*, 13(3), pp.1–8.

¹⁰ Μιχαλόπουλος, Ν. (2016). *Η Επιστήμη της Δημόσιας Διοίκησης*. Αθήνα: Παπαζήση.

εκπαιδευτικοί) την επίδραση της παροχής δωρεάν υγιεινών σχολικών γευμάτων στη σχολική κουλτούρα και πώς αυτή αποτιμάται με βάση συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο; γ. Πώς συγκρίνονται τα αποτελέσματα παραγοντικής ανάλυσης (ως προς τον προσδιορισμό των παραγόντων) με τα αποτελέσματα των συγγραφέων του ερωτηματολογίου; Τέλος, παρατίθενται οι συμπερασματικές παρατηρήσεις και προτάσεις που προκύπτουν από αυτήν την έρευνα.

Είναι προφανές ότι το σχολικό γεύμα, στην παρούσα διατριβή, διερευνάται αποκλειστικά ως παράγοντας που μπορεί να επηρεάσει τη σχολική κουλτούρα. Ακριβώς αυτή η λειτουργία του σχολικού γεύματος ενδιαφέρει και, υπό την έννοια αυτή, αποτελεί πεδίο ανεξερεύνητο μέχρι σήμερα στην ελληνική βιβλιογραφία. Με άλλα λόγια, η έρευνα πραγματοποιείται για να διαπιστώσουμε εάν το σχολικό γεύμα μπορεί να λειτουργήσει ως εργαλείο που θα βελτιώσει τα χαρακτηριστικά του σχολείου ως κοινότητας. Η διατριβή ερευνά το “παράδειγμα” του μοντέλου ορισμένων Σκανδιναβικών χωρών, και ιδιαίτερα της Φινλανδίας. Η μεθοδολογική επιλογή του παραδείγματος στηρίζεται στο ότι οι εξαιρετικές επιδόσεις των Φινλανδών μαθητών, όπως καταγράφονται στις εκθέσεις του Προγράμματος PISA του ΟΟΣΑ, φαίνεται ότι επιτυγχάνονται με την εφαρμογή πολιτικών ίσων ευκαιριών και ανάπτυξης της συνεργασίας, αναπόσπαστο τμήμα των οποίων αποτελεί και το σχολικό γεύμα. Το δωρεάν σχολικό γεύμα ως παιδαγωγικό εργαλείο που προσφέρεται σε όλους του μαθητές για την ενδυνάμωση των χαρακτηριστικών μιας υγιούς σχολικής κοινότητας είναι το αντικείμενο αυτής της έρευνας.

Η σύγκριση του ελληνικού με το φινλανδικό μοντέλο, επί του πεδίου της συνεισφοράς του σχολικού γεύματος στη θετική οργανωσιακή κουλτούρα του σχολείου, είναι εύλογη και επιστημονικά αποδεκτή, παρά τις σημαντικές διαφορές στις δομές του κοινωνικού κράτους που ενυπάρχουν σε κάθε χώρα, ακριβώς διότι το σχολικό γεύμα, εδώ, δεν εξετάζεται καθόλου ως θεσμός εντασσόμενος στην κοινωνική πολιτική. Εξάλλου, το σχολικό γεύμα ως κοινωνική παροχή, ως μέτρο κοινωνικής προστασίας για τους μη έχοντες, ως εργαλείο για την αντιμετώπιση της παιδικής φτώχειας και της επισιτιστικής ανασφάλειας, έχει απασχολήσει πολλαπλώς τόσο την επιστήμη της κοινωνικής πολιτικής, όσο και την πολιτιστική, οικονομική και κοινωνική ιστορία της Ελλάδας. Για αυτόν τον λόγο, η διάσταση του σχολικού γεύματος ως εργαλείου του κοινωνικού κράτους απασχολεί πειθαρχίες άσχετες με αυτή που ακολουθεί η παρούσα διατριβή.

Α' ΜΕΡΟΣ – ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ

Κεφάλαιο Πρώτο: Θεωρητικά Προλεγόμενα

I. Κουλτούρα

Στη λέξη κουλτούρα αποδίδονται ορισμοί οι οποίοι βασίζονται ετυμολογικά στην έννοια της λατινικής λέξης *cultura*, της οποίας η πρωτογενής σημασία αφορούσε στην καλλιέργεια της γης (ρήμα *colere*). Ως αφηρημένη έννοια χρησιμοποιήθηκε πρώτη φορά από τον Κικέρωνα στην έκφραση *cultura animi* για να εκφράσει την εκπαίδευση στη φιλοσοφία (Beer, 2003)¹¹. Στις περισσότερες γλώσσες του δυτικού κόσμου, η λέξη κουλτούρα συνδέεται με την έννοια του πολιτισμού και της καλλιέργειας του πνεύματος και συγκεκριμένα με τα αποτελέσματα αυτής της καλλιέργειας, όπως η παιδεία, η τέχνη, η λογοτεχνία (Hofstede, 1991)¹². Στην ελληνική γλώσσα η ακριβής απόδοση της λέξης κουλτούρα ενέχει κάποιον βαθμό δυσκολίας. Στο Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής (1998)¹³ κουλτούρα ορίζεται «το σύνολο γνώσεων, τεχνικών, εξελίξεων, παραδόσεων, εθίμων, μορφών συμπεριφοράς κτλ. που χαρακτηρίζουν ή συγκροτούν ένα δεδομένο κοινωνικό σύνολο» ωστόσο στους ορισμούς των λεξικών δεν παραλείπεται η αναφορά και στη μειωτική έννοια που δύναται να έχει η λέξη και που αφορά στη σοβαροφανή διάνοηση.

Η σημασία της λέξης κουλτούρα, «μιας από τις δύο ή τρεις πιο περίπλοκες λέξεις στην αγγλική γλώσσα» (Williams, 1976)¹⁴ έχει εξελιχθεί στην πάροδο του χρόνου και εντός των διαφόρων επιστημών. Στην ανθρωπολογία η λέξη κουλτούρα χρησιμοποιήθηκε αρχικά με στόχο να περιγραφούν και να διερευνηθούν τα μοντέλα διαβίωσης φυλών, κοινωνιών και ομάδων ανθρώπων. Ο Sir Edward Burnett Tylor, στο έργο του *Primitive Culture* (1871)¹⁵ μερικώς επηρεασμένος από τη θεωρία της εξέλιξης του Δαρβίνου, ανέπτυξε τη θεωρία μιας εξελικτικής, προοδευτικής εξέλιξης από τις πρωτόγονες στις σύγχρονες κουλτούρες. Σε αυτό το έργο του ο Tylor δίνει έναν από τους πρώτους ορισμούς της κουλτούρας ως «το σύμπλεγμα που περιλαμβάνει

¹¹ Beer, B. (2003). *Ethnos, ethnie, kultur*. In Fischer H. and Beer B. (Eds.), *Ethnologie -Einführung und Überblick*, 53–72, Berlin: Reiner.

¹² Hofstede, G. H. (1991). *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. New York: McGraw-Hill.

¹³ Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (1998). *Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.

¹⁴ Williams, R. (1976). *Keywords: A Vocabulary of Culture and Society*. New York: Oxford UP.

¹⁵ Tylor, E. B. (1871). *Primitive culture: researches into the development of mythology, philosophy, religion, art, and custom* (Vol. 2). London: J. Murray.

τη γνώση, τα πιστεύω, την τέχνη, τις ηθικές αξίες, το δίκαιο, τα έθιμα, και κάθε άλλη δεξιότητα και συνήθεια που ο άνθρωπος αποκτά ως μέλος της κοινωνίας».

Αργότερα, όπως αναφέρει ο Stocking (1966)¹⁶, ο Franz Boas αντιλήφθηκε ότι ο ορισμός της κουλτούρας, όπως διαμορφωνόταν ως τότε, παρέμενε ασφαλώς ένα μοναδικό φαινόμενο, το οποίο μπορούσε ωστόσο κανείς να συναντήσει σε όλους τους λαούς. Φαίνεται ότι γύρω στο 1911 αυτή η έννοια της κουλτούρας αντικαταστάθηκε από τη λέξη «πολιτισμός», ενώ ο Boas θεώρησε τότε ότι η έννοια της «κουλτούρας» θα έπρεπε να αποδοθεί στις «κουλτούρες» μεμονωμένων ανθρώπινων ομάδων.

Ο Max Weber (1949)¹⁷ τόνισε ότι η έννοια της κουλτούρας είναι μια έννοια αξιακή (value-concept). Η εμπειρική πραγματικότητα γίνεται η «κουλτούρα» μας επειδή την σχετίζουμε με αξιακές έννοιες. Εμπεριέχει αποκλειστικά και μόνο αυτά τα στοιχεία της πραγματικότητας που έχουν καταστεί σημαντικά για εμάς εξαιτίας αυτού του αξιακού συσχετισμού. Επιπλέον κάθε ενέργεια του ανθρώπου και η θέση που παίρνει συνδέεται με το αξιακό σύστημα (Oakes, 2003)¹⁸.

Οι ανθρωπολόγοι Kroeber και Kluckhohn (1952)¹⁹ συνέλεξαν 164 ορισμούς της κουλτούρας και κατέληξαν ότι κουλτούρα συνίσταται από «πρότυπα συμπεριφοράς – ρητά ή έμμεσα – που έχουν αποκτηθεί και μεταδοθεί μέσω συμβόλων και συνιστούν διακριτά επιτεύγματα ομάδων ανθρώπων, συμπεριλαμβανομένου του συμβολικού χαρακτήρα που αποδίδεται σε αντικείμενα. Ο θεμελιώδης πυρήνας της κουλτούρας αποτελείται από παραδοσιακές ιδέες (που δηλαδή ανακύπτουν ιστορικά και επιλέγονται) και κυρίως από τις αξίες που τις συνοδεύουν. Τα συστήματα της κουλτούρας δύνανται να θεωρούνται προϊόντα δράσης αφενός και αφετέρου καθοριστικά στοιχεία για περαιτέρω δράση». Ο ορισμός τους αυτός υπονοεί την ύπαρξη μιας ευρύτερης «κουλτούρας» που συνίσταται από τις διάφορες κουλτούρες που αποτελούν την κουλτούρα της κοινωνίας. Αυτό υπονοεί ότι μπορεί να γίνει διαχωρισμός μεταξύ της κουλτούρας μιας κοινωνίας στην οποία κάποιος ανήκει και της κουλτούρας μιας άλλης ευρύτερης κοινωνίας στην οποία δεν ανήκει (Dahl, 2003)²⁰.

¹⁶ Stocking, G. W. (1966). Franz Boas and the Culture Concept in Historical Perspective. *American Anthropologist*, 68(4), 867–882.

¹⁷ Weber, M. (1949). *The Methodology of the Social Sciences*. New York: The Free Press.

¹⁸ Oakes, G. (2003). Max Weber on value rationality and value spheres: Critical remarks. *Journal of Classical Sociology*, 3(1), 27–45.

¹⁹ Kroeber, A. L., & Kluckhohn C. (1952). *Culture: A critical review of concepts and definitions*. Cambridge, MA: Peabody museum of American Archaeology and Ethnology, Harvard University.

²⁰ Dahl, S. (2003). An overview of intercultural research. *Middlesex University Business School Society for Intercultural Training and Research* UK I/10 (2/2003), London.

Ο ανθρωπολόγος Clifford Geertz (1973)²¹ ορίζει την κουλτούρα ως «ένα δίκτυο σημασιών που μεταδίδονται ιστορικά και φέρονται από σύμβολα». Αυτά τα σύμβολα περιλαμβάνουν τα γραπτά (ρητά) και τα κρυμμένα (άρρητα) μηνύματα που κωδικοποιούνται στη γλώσσα. Ο Geertz προτείνει δυο νέες ιδέες που σχετίζονται με την κουλτούρα. Η πρώτη είναι ότι η κουλτούρα αντί για ένα σύμπλεγμα συγκεκριμένων μοντέλων συμπεριφοράς (έθιμα, συνήθειες, παραδόσεις), σύμφωνα με την ως τότε κρατούσα άποψη, είναι περισσότερο ένα σύνολο μηχανισμών ελέγχου – σχέδια, συνταγές, κανόνες, οδηγίες (αυτό που οι μηχανικοί ηλεκτρονικών υπολογιστών ονομάζουν «πρόγραμμα») – για τον έλεγχο (governing) της συμπεριφοράς. Η δεύτερη ιδέα είναι ότι ο άνθρωπος είναι κατεξοχήν το ζώο που εξαρτάται απεγνωσμένα από τέτοιους εξωγενετικούς μηχανισμούς ελέγχου για την καθοδήγηση της συμπεριφοράς του. Επιπλέον επισήμανε ότι η κουλτούρα δεν είναι ένα πρόβλημα που χρειάζεται λύση, αλλά ένα πλαίσιο το οποίο μια ομάδα ανθρώπων μπορεί να χρησιμοποιήσει για να λύσει προβλήματα.

Ο Hall (1977)²² αναφέρει ότι η κουλτούρα είναι μια σειρά από πρότυπα συμπεριφοράς και σκέψης που αντιστοιχούν σε ορισμένες καταστάσεις. Προσθέτει ότι τα τρία χαρακτηριστικά της κουλτούρας για τα οποία οι ανθρωπολόγοι συμφωνούν είναι: ότι η κουλτούρα α) δεν είναι εγγενής αλλά μαθαίνεται, β) ότι οι διάφορες πτυχές της συσχετίζονται και γ) ότι την μοιράζονται ομάδες ανθρώπων, οι οποίες οριοθετούνται μέσω αυτής.

Για τον Malinowski (1939)²³ η κουλτούρα είναι το πιο κεντρικό πρόβλημα όλης της κοινωνικής επιστήμης, ενώ αργότερα ο Sahlins (1985)²⁴ επισημαίνει ότι ορισμένα κοινωνικά φαινόμενα δεν μπορούν να γίνουν κατανοητά εάν δεν κατανοήσει κανείς πρώτα τα ιστορικά γεγονότα και τη σημασία που τους αποδίδουν οι συντελεστές βάσει της κουλτούρας τους. Ο Schein (1999)²⁵ προσθέτει σε αυτό ότι, μολονότι είναι αναμφισβήτητη αλήθεια πως παράγουμε κουλτούρα μέσω της αδιάκοπης εφαρμογής της και μέσω του νοήματος που της αποδίδουμε, αληθεύει εξίσου ότι οι συντελεστές αυτών των ίδιων κοινωνικών φαινομένων φέρουν σε αυτά προϋφιστάμενες αντιλήψεις, στερεότυπα και προσδοκίες που μπορούν να γίνουν κατανοητά μόνο

²¹ Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books.

²² Hall, S. (1977). Culture, the media and the ideological effect. In J. Curran, M. Gurevitch, & J. Woollacott (Eds.), *Mass Communication and Society* (pp. 315–48). London: Arnold.

²³ Malinowski, B. (1939). The group and the individual in functional analysis. *American Journal of Sociology*, 44(6), 938–964.

²⁴ Sahlins, M. D. (1985). Hierarchy and Humanity in Polynesia. In A. Hooper & J. Huntsman (Eds.) *Transformations of Polynesian Culture*, (pp.195-217). Auckland: The Polynesian Society.

²⁵ Schein, E. H. (1999). *Sense and nonsense about culture and climate*. Commentary for Handbook of Culture and Climate. Working Paper SWP 4091. Cambridge, MA: Institute of Technology, Sloan School of Management.

μέσα σε ένα ιστορικό πλαίσιο. Η κουλτούρα, συνεχίζει ο Schein (1999)²⁶, μπορεί να περιγραφεί σαν μια «κατάσταση» του παρόντος συστήματος, μολονότι γνωρίζουμε ότι το σύστημα έχει δυναμική και εξελίσσεται διαρκώς. «Η κουλτούρα είναι μια έννοια δυναμική, πάντοτε υπό διαπραγμάτευση μέσα από διαδικασίες αποδοχής, αμφισβήτησης, μεταβολής» (Wright, 2004)²⁷.

II. Οργανωσιακή Κουλτούρα

i. Ορισμός

Η έννοια της κουλτούρας αναπτύχθηκε στην προσπάθεια διερεύνησης της συμπεριφοράς του ανθρώπου ως μέλους μια ομάδας. Η κουλτούρα παρέχει στους ανθρώπους την έννοια της ταυτότητας και την αποδεκτή κοινωνική συμπεριφορά στο περιβάλλον τους. Στην Ανθρωπολογία, και ειδικά στην Πολιτισμική Ανθρωπολογία, η κουλτούρα διερευνάται για να γίνουν κατανοητές οι διαφορές και οι ομοιότητες στα μοντέλα της συμπεριφοράς των ανθρώπων στον κόσμο, ενώ στις Επιχειρηματικές Σπουδές η κουλτούρα του οργανισμού, δηλαδή τα μοντέλα πεποιθήσεων και προσδοκιών που είναι κοινά για τα μέλη του οργανισμού (Schwartz & Davis, 1981)²⁸, διερευνάται για να εντοπιστούν τα αίτια και τα αποτελέσματά της με σκοπό να γίνει καλύτερη διαχείριση του οργανισμού και με στόχο να είναι αποτελεσματική η διαχείριση αλλαγών (change management).

Στα τέλη της δεκαετίας του 1970 έγινε αντιληπτό ότι τα παραδοσιακά πρότυπα των οργανισμών δεν επαρκούσαν για να αιτιολογηθεί η μη επίτευξη οργανωσιακών στόχων και η δυσκολία εφαρμογής του στρατηγικού σχεδιασμού του οργανισμού. Το ανθρώπινο δυναμικό περιλαμβανόταν αρκετά συχνά στους εμπλεκόμενους παράγοντες για την επιτυχία του οργανισμού, μαζί με τα συστήματα και τη δομή, όχι όμως και η έννοια της κουλτούρας (Schwartz & Davis, 1981)²⁹. Έτσι αναπτύχθηκε το ενδιαφέρον για αυτήν την έννοια σε μια προσπάθεια να κατανοηθούν αυτά τα φαινόμενα, ενώ τα μοντέλα που δεν περιλάμβαναν τον παράγοντα της κουλτούρας θεωρήθηκαν ελλιπή (Ouchi & Wilkins, 1985)³⁰.

²⁶ Schein, E. H. (1999). *Sense and nonsense about culture and climate*. Commentary for Handbook of Culture and Climate. Working Paper SWP 4091. Cambridge, MA: Institute of Technology, Sloan School of Management.

²⁷ Wright, S. (2004). Η πολιτικοποίηση της «κουλτούρας» (Μτφ. Μ. Μιχαηλίδου). Στο Χ. Δερμεντζόπουλος και Μ. Σπυριδάκης (Επιμ.) *Ετερότητες Ι: Ανθρωπολογία, κουλτούρα και πολιτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

²⁸ Schwartz, H., & Davis, S. M. (1981). Matching corporate culture and business strategy. *Organizational dynamics*, 10(1), 30–48.

²⁹ op. cit.

³⁰ Ouchi, W., & Wilkins, A. L. (1985). Organizational Culture. *Annual Review of Sociology*, 11, 457–483.

Ο όρος οργανωσιακή κουλτούρα έγινε γνωστός κατά τη δεκαετία του 1980 κυρίως μετά από τη δημοσίευση του Ouchi (1981)³¹ για τον ρόλο της κουλτούρας στην επιτυχία των ιαπωνικών οργανισμών και εν συνεχεία των Deal και Kennedy (1982)³² και Peters και Waterman (1982)³³ με τις δημοσιεύσεις τους σχετικά με τη σημασία που θα πρέπει να αποδίδουν οι επιχειρήσεις στην κουλτούρα. Οι δημοσιεύσεις αυτές ήταν το έναυσμα για να γίνει γνωστή η έννοια της κουλτούρας στον οργανισμό και να κερδίσει το ενδιαφέρον των ερευνητών (Jordan, 1994)³⁴.

Ο οργανισμός έχει ορισμένα χαρακτηριστικά από τα οποία προκύπτει και ο ορισμός του (Daft et al., 2010)³⁵. Πρόκειται για α) μια κοινωνική οντότητα (entity) β) προσανατολισμένη στην επίτευξη στόχων (goal-oriented) γ) η οποία έχει σκοπίμως σχεδιαστεί ως ένα σύστημα δραστηριοτήτων και δ) συνδέεται με το εξωτερικό περιβάλλον.

Από αυτές τις ιδιότητες καταδεικνύεται αρχικά ότι ο οργανισμός αποτελείται από ανθρώπους, επομένως έχει χαρακτηριστικά που συνδέονται με την κουλτούρα και την πολιτική και όχι μόνο με την οικονομία. Στη συνέχεια τονίζεται η επίτευξη στόχων, η οποία δεν αφορά μόνο τους στόχους του οργανισμού ως όλου, δηλαδή οι στόχοι δεν είναι πάντα κοινοί, αλλά και σε προσωπικό επίπεδο, ο κάθε εργαζόμενος αγωνίζεται για να επιτύχει τους δικούς του στόχους, όπως για παράδειγμα να αποκτήσει μια ανώτερη θέση, ή απλά να του καταβληθεί ο μισθός του. Ο οργανισμός έχει σκοπίμως σχεδιαστεί ως σύστημα δραστηριοτήτων και αντίθετα με άλλα τέτοια συστήματα, όπως η οικογένεια, έχει μια πιο οργανωμένη δομή, όπως περιγραφή καθηκόντων, κώδικα δεοντολογίας και άλλες τυποποιημένες διαδικασίες. Το εξωτερικό περιβάλλον με το οποίο συνδέεται ο οργανισμός σημαίνει το γενικότερο πλαίσιο στο οποίο αυτός εντάσσεται (Daft et al., 2010)³⁶.

Χαρακτηριστικό γνώρισμα κάθε οργανισμού είναι και η κουλτούρα του. Η οργανωσιακή κουλτούρα είναι: «οι αξίες και συμπεριφορές που συντελούν στη διαμόρφωση του κοινωνικού και

³¹ Ouchi, W. G. (1981). *Theory Z: How American management can meet the Japanese challenge*. New York: Addison-Wesley.

³² Deal, T. E., & Kennedy A. A. (1982). *Corporate Cultures: The Rites and Rituals of Organizational Life*. Reading, MA: Addison Wesley.

³³ Peters, T. J., & Waterman, R. H. (1982). *In Search of Excellence: Lessons from America's Best-Run Companies*. New York: Harper & Row.

³⁴ Jordan, A. T. (1994). Organizational culture: the anthropological approach. *Annals of Anthropological Practice*, 14(1), 3–16.

³⁵ Daft, R. L., Murphy, J., & Willmott, H. (2010). *Organization Theory and Design*. Hampshire, United Kingdom: Cengage Learning.

³⁶ op. cit.

ψυχολογικού περιβάλλοντος που είναι μοναδικά για κάθε οργανισμό» (businessdictionary.com)³⁷ ή πιο αναλυτικά «ένα πρότυπο βασικών παραδοχών, το οποίο είναι κοινό για μια ομάδα που το έχει μάθει κατά την επίλυση προβλημάτων εξωτερικής προσαρμογής και εσωτερικής ενσωμάτωσης καθώς είχε ικανοποιητικά αποτελέσματα σε τέτοιο βαθμό που να θεωρείται έγκυρο και επομένως να διδάσκεται στα νέα μέλη ως ο σωστός τρόπος να αντιλαμβάνονται, να σκέφτονται και να αισθάνονται σε σχέση με τα προβλήματα αυτά» (Schein, 2004)³⁸.

Σε ορισμούς της οργανωσιακής κουλτούρας στη βιβλιογραφία συναντώνται συστηματικά τα δυο στοιχεία που τη συνθέτουν, δηλαδή αφενός οι πεποιθήσεις και παραδοχές της ομάδας και αφετέρου η έννοια της συλλογικότητας (“common”, “shared”), δηλαδή η κουλτούρα είναι κοινή για μια ομάδα ανθρώπων, η οποία συχνά ορίζεται και ως κοινότητα (Deal & Peterson, 2009)³⁹. Άλλοι ορισμοί της οργανωσιακής κουλτούρας που έχουν διατυπωθεί τονίζοντας αυτά τα χαρακτηριστικά είναι «το σύνολο σημαντικών συμφωνηθέντων, συχνά άρρητων, τα οποία μοιράζονται από κοινού τα μέλη μιας κοινότητας» (Sathe, 1985)⁴⁰, ενώ παρατηρείται ότι στη βάση της κουλτούρας βρίσκεται η έννοια της κοινότητας και η σημασία εννοιών και αξιών που μοιράζονται τα μέλη της (Sergiovanni & Corbally, 1984)⁴¹, όπως και «το μοτίβο κοινών αξιών και πεποιθήσεων που βοηθά τα μέλη ενός οργανισμού να καταλάβουν την αιτία σε ό,τι συμβαίνει και επομένως να διδάξει τα πρότυπα συμπεριφοράς στον οργανισμό» (Deshpande & Webster, 1989)⁴². Η κουλτούρα δημιουργείται με την πάροδο του χρόνου και βασίζεται σε λύσεις και συμπεριφορές που αποδεικνύεται ότι είναι επιτυχείς και επομένως υιοθετούνται από την ομάδα. Σε αυτό το σημείο είναι σημαντικό να τονιστεί ότι χαρακτηριστικό της κουλτούρας είναι πως διδάσκεται σε νεότερα μέλη του οργανισμού. Τα νέα μέλη στην προσπάθειά τους να ενταχθούν στην ομάδα και να κατανοήσουν τους κανόνες και τις αποδεκτές συμπεριφορές, διδάσκονται την κουλτούρα ως πρότυπο από τα αρχαιότερα μέλη και με αυτόν τον τρόπο διασφαλίζεται η διάρκειά της.

³⁷ <http://www.businessdictionary.com/definition/organizational-culture.html>

³⁸ Schein, E. H. (2004). *Organizational Culture and Leadership* (3rd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.

³⁹ Deal, T. E., & Peterson K. D. (2009). *Shaping School Culture*. San Francisco: Jossey-Bass.

⁴⁰ Sathe, V. (1985). *Culture and related corporate realities: Text, cases and readings on organizational entry, establishment, and change*. Homewood, IL: R. D. Irwin.

⁴¹ Sergiovanni, T., & Corbally, J. (1984). *Leadership and organizational culture*. Urbana: University of Illinois Press.

⁴² Deshpande, R., & Webster, F. E. (1989). Organizational Culture and Marketing: Defining the Research Agenda. *The Journal of Marketing*, 53(1), 3–15.

Η κουλτούρα υφίσταται μόνο υπό την προϋπόθεση ότι υπάρχει μια ομάδα που την «κατέχει» (Schein, 1984)⁴³ και παρέχει στα μέλη της ομάδας την ταυτότητα, το αίσθημα του ανήκειν, τη δέσμευση προς τον οργανισμό και τις αξίες που καθοδηγούν συμπεριφορές (Smircich, 1983)⁴⁴. Καθώς η κουλτούρα ενσωματώνεται σε ομάδες, είναι απαραίτητο να εντοπίζεται η ομάδα που την δημιουργεί, την φιλοξενεί ή την κατέχει. Μια δεδομένη ομάδα είναι ένα σύνολο ανθρώπων α) οι οποίοι συνυπάρχουν για χρονικό διάστημα ικανό ώστε να έχουν αντιμετωπίσει από κοινού προβλήματα, β) στους οποίους δόθηκαν ευκαιρίες για να λύσουν αυτά τα προβλήματα και για να παρατηρήσουν τα αποτελέσματα των λύσεων τους και γ) που έχουν δεχθεί νέα μέλη. Η μετάδοση των λύσεων σε νέα μέλη είναι από τα απαιτούμενα στον ορισμό της κουλτούρας καθώς αυτό προϋποθέτει ότι η ομάδα διαθέτει αρκετή σταθερότητα και έχει μοιραστεί κοινές εμπειρίες ικανές για να αναπτύξει μια δική της κουλτούρα. Όλα τα μέλη του οργανισμού υπάρχουν και λειτουργούν εντός της κουλτούρας του και όλα επηρεάζονται θετικά ή αρνητικά από αυτήν (Adamy & Heinecke, 2005)⁴⁵.

Όσο συνειδητές κι αν είναι κάποιες ενέργειες και σκέψεις από όσους συμμετέχουν σε έναν οργανισμό, υπάρχει μια ροή σκέψεων, συναισθημάτων και δραστηριοτήτων που ακολουθούνται από κοινού, με βάση τις οποίες μπορούν να ερμηνευτούν πράξεις και συμπεριφορές. Αυτές οι δομές του οργανισμού εκφράζονται και μεταδίδονται με σύμβολα και πράξεις (Deal & Peterson, 1990)⁴⁶.

Μολονότι η έννοια της κουλτούρας είναι αφηρημένη, οι επιπτώσεις της στις συμπεριφορές αυτών που τη μοιράζονται είναι συγκεκριμένες (Schein, 2004)⁴⁷. Η κουλτούρα παρέχει στα μέλη του οργανισμού την έννοια της ταυτότητας και της δέσμευσης ως προς τη φιλοσοφία και τις αξίες που υπερβαίνουν το άτομο και συνδέουν τα μέλη μεταξύ τους. Δύο είναι οι βασικές λειτουργίες που εξυπηρετεί η κουλτούρα. Η μια είναι η ένταξη των μελών στον οργανισμό με την ανάπτυξη συλλογικής ταυτότητας και δεξιοτήτων αποτελεσματικής συνεργασίας. Η κουλτούρα κατευθύνει τις εργασιακές σχέσεις και την επικοινωνία, την αποδεκτή ή μη αποδεκτή συμπεριφορά και την

⁴³ Schein, E. H. (1984). Coming to a New Awareness of Organizational Culture. *Sloan Management Review*, 25(2), 3–16.

⁴⁴ Smircich, L. (1983). Concepts of culture and organizational analysis. *Administrative science quarterly*, 28(3), 339–358.

⁴⁵ Adamy, P., & Heinecke, W. (2005). The influence of organizational culture on technology integration in teacher education. *Journal of Technology and Teacher Education*, 13(2), 233–235.

⁴⁶ Deal, T. E., & Peterson, K. D. (1990). *The Principal's Role in Shaping School Culture*. Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement.

⁴⁷ Schein, E. H. (2004). *Organizational Culture and Leadership* (3rd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.

κατανομή εξουσίας και θέσεων. Η δεύτερη λειτουργία είναι η εξωτερική προσαρμογή, δηλαδή ο τρόπος με τον οποίο ο οργανισμός επιτυγχάνει τους στόχους που τίθενται και αντιμετωπίζει τους εξωτερικούς παράγοντες, όπως για παράδειγμα να ανταποκριθεί στις ανάγκες των «πελατών» ή σε κινήσεις ανταγωνιστών (Daft et al., 2010)⁴⁸.

Η κουλτούρα είναι ένα κοινωνικό φαινόμενο που αφορά τον οργανισμό ως ολότητα και όχι μεμονωμένα άτομα. Είναι δύσκολο να αλλάξει, καθώς οι άνθρωποι γενικά παραμένουν προσηλωμένοι στις ιδέες, τις αξίες και τις παραδόσεις τους. Είναι δύσκολο να μετρηθεί και να ταξινομηθεί (Hofstede et al., 1990)⁴⁹. Η κουλτούρα δεν αφορά τόσο στη συμπεριφορά που έχουν οι άνθρωποι, όσο σε ό,τι υποκινεί τους ανθρώπους σε συγκεκριμένες συμπεριφορές (Alvesson & Sveningsson, 2015)⁵⁰.

ii. Επίπεδα κουλτούρας (Schein)

Η κουλτούρα ορίζεται και αναλύεται σε επίπεδα που έχουν απασχολήσει τους ερευνητές ως προς την ταξινόμησή τους και ως προς την επιρροή που ασκούν στα μέλη του οργανισμού.

Ο Schein (2004)⁵¹ διαχωρίζει τρία επίπεδα κουλτούρας, τα οποία είναι γνωστά ως η πυραμίδα του Schein, και χαρακτηρίζονται από τον βαθμό που γίνονται αντιληπτά και είναι συνειδητά. Τα επίπεδα της ταξινόμησης του Schein έχουν υιοθετηθεί από την πλειονότητα των ερευνητών που ασχολήθηκαν με την κουλτούρα και εντοπίζονται στους ορισμούς τους.

Στο πρώτο επίπεδο είναι τα *δημιουργήματα* (artifacts), αναγνωρίσιμα και ευδιάκριτα στοιχεία, τα οποία βρίσκονται στην επιφάνεια, ορατά από όλους, ακόμα και από τα μη μέλη της ομάδας, χωρίς ωστόσο να είναι πάντα εύκολο να ερμηνευτούν. Εδώ συμπεριλαμβάνονται στοιχεία που γίνονται εύκολα αντιληπτά, όπως το φυσικό περιβάλλον, το κτήριο, η υλικο-τεχνική υποδομή, η γλώσσα που χρησιμοποιείται μεταξύ των μελών του οργανισμού, ο ενδυματολογικός κώδικας ή η απουσία του, τα σύμβολα, οι ήρωες, οι μύθοι, οι τελετές και οι εκδηλώσεις. Αυτά τα δημιουργήματα έχουν ταξινομηθεί σε τέσσερις κατηγορίες από τους Trice & Beyer (1993)⁵²: α)

⁴⁸ Daft, R. L., Murphy, J., & Willmott, H. (2010). *Organization Theory and Design*. Hampshire, United Kingdom: Cengage Learning.

⁴⁹ Hofstede, G., Bram, N., Daval, O. D., & Geert, S. (1990). Measuring organizational cultures: a qualitative and quantitative study across twenty cases. *Administrative Science Quarterly*, 35(2), 286–316.

⁵⁰ Alvesson, M., & Sveningsson, S. (2015). *Changing organizational culture: Cultural change work in progress*. Abingdon, United Kingdom: Routledge.

⁵¹ Schein, E. H. (2004). *Organizational Culture and Leadership* (3rd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.

⁵² Trice, H. M., & Beyer, J. M. (1993). *The cultures of work organizations*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc.

τα σύμβολα, όπως είναι τα φυσικά και τεχνητά αντικείμενα, το φυσικό περιβάλλον, το ανθρώπινο δυναμικό της ομάδας (performers and functionaries), β) η γλώσσα του οργανισμού (organizational language), όπως είναι η ορολογία, το χιούμορ, οι μεταφορές, τα συνθήματα, γ) οι αφηγήσεις (narratives), όπως οι ιστορίες, οι μύθοι, και δ) οι πρακτικές, όπως οι τελετές και οι εκδηλώσεις.

Στο δεύτερο επίπεδο, κατά τον Schein, βρίσκονται οι αξίες και οι πεποιθήσεις (values and beliefs). Κατά την έναρξη λειτουργίας ενός οργανισμού οι αξίες αντανakλούν αρχικά τις αξίες κάποιου συγκεκριμένου ατόμου, συνήθως του επικεφαλής ή του ιδρυτή. Αυτό συμβαίνει μέχρις ότου υπάρξει κοινή δράση από την ομάδα ως προς την επίλυση ενός προβλήματος ή την αντιμετώπιση ενός ζητήματος προκειμένου η ομάδα να αποκτήσει κοινή γνώση που θα προκύψει από την έκβαση της διαδικασίας για την επίλυση του ζητήματος αυτού. Μετά από το αποτέλεσμα η ομάδα θα ξεκινήσει να αποκτά τις δικές της αξίες για το τι είναι σωστό και τι λάθος και για το ποιες ενέργειες είναι αποτελεσματικές και ποιες δεν φέρνουν το επιθυμητό αποτέλεσμα.

Στο τρίτο, βαθύτερο επίπεδο της κλίμακας του Schein βρίσκονται οι υποθέσεις, οι παραδοχές (assumptions). Όταν στον οργανισμό γίνονται ορισμένες ενέργειες που φέρνουν επανειλημμένως θετικά αποτελέσματα με τρόπο που επιβεβαιώνει τις αρχικές υποθέσεις των μελών της ομάδας, τότε δημιουργούνται οι παραδοχές ότι συγκεκριμένες ενέργειες είναι αποτελεσματικές, αφού ελέγχθηκαν εμπειρικά, και αποτελούν στο εξής δεδομένα, τα οποία η ομάδα είναι αδιανόητο να αψηφήσει. Αυτές οι παραδοχές είναι και το κλειδί για την κατανόηση και την αλλαγή της κουλτούρας του οργανισμού.

iii. Ιστός της κουλτούρας και παράγοντες που την επηρεάζουν

Είναι σημαντικό να γνωρίζει κανείς τον οργανισμό για να αναπτύξει τον οργανωσιακό σχεδιασμό στον οποίο συνήθως συμπεριλαμβάνονται και τα σχέδια αλλαγών. Προϋπόθεση γι' αυτό είναι να διαγνωστεί και να γίνει κατανοητή η κουλτούρα του οργανισμού και επομένως να μελετηθεί ο ιστός της.

Ο ιστός της κουλτούρας (cultural web) ενός οργανισμού αποτελείται από στοιχεία που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την περιγραφή του οργανισμού ή και για την άσκηση επιρροής στον οργανισμό. Στο επίκεντρο του ιστού βρίσκεται το πρότυπο, δηλαδή η «συλλογική εμπειρία»,

όλες οι συλλογικά αποδεκτές *παραδοχές* (assumptions) που καθορίζουν τον τρόπο που πρέπει να αντιμετωπίζονται διάφορες καταστάσεις και να επιλύονται προβλήματα. Τα στοιχεία που συνθέτουν τον ιστό είναι οι *συνήθειες καθημερινές διαδικασίες* (routine), οι *τελετουργίες*, δηλαδή οι δραστηριότητες ή εκδηλώσεις που αναδεικνύουν ό,τι θεωρείται σημαντικό στην κουλτούρα του οργανισμού, οι *ιστορίες* του οργανισμού τις οποίες αφηγούνται τα μέλη της ομάδας στις μεταξύ τους συζητήσεις και στα νέα μέλη προκειμένου να συνδέσουν το παρελθόν με το παρόν και για να καταδείξουν τι θεωρείται σημαντικό ή δέον και τι όχι, τα *σύμβολα* που μπορεί να είναι αντικείμενα, περιστατικά, εκδηλώσεις ή άτομα στα οποία αποδίδεται σημασία πέραν της λειτουργικής τους αξίας, ο *συσχετισμός δυνάμεων* (power structures), δηλαδή ο τρόπος που οι διάφορες δυνάμεις δομούνται και συσχετίζονται εντός του οργανισμού, οι ομάδες επιρροής κτλ., η *οργανωσιακή δομή* από την οποία προκύπτουν οι σημαντικοί ρόλοι και σχέσεις μεταξύ των μελών της ομάδας και τέλος τα *συστήματα ελέγχου* με τα οποία γίνεται η αξιολόγηση και η επιβράβευση και αντανakλούν ό,τι θεωρείται σημαντικό στον οργανισμό (Johnson et al., 2008)⁵³.

Υπάρχουν κάποιοι παράγοντες που επηρεάζουν ιδιαίτερα τον τρόπο που αναπτύσσεται η κουλτούρα ενός οργανισμού (Mullins, 2007)⁵⁴. Η *ιστορία* του οργανισμού είναι ένας από αυτούς τους παράγοντες. Η αιτία και ο τρόπος με τον οποίο συστάθηκε ο οργανισμός, ο χρόνος λειτουργίας του, η φιλοσοφία που διέπει τη λειτουργία του, οι αξίες των ιδιοκτητών, της ηγεσίας ή των πρώτων στελεχών του. Εξίσου σημαντικά στοιχεία που μπορούν να επιφέρουν αλλαγές στην κουλτούρα του οργανισμού είναι γεγονότα που σημάδεψαν την πορεία του στον χρόνο, όπως για παράδειγμα μια συγχώνευση, μια μεταρρύθμιση ή αναδιοργάνωση, μια αλλαγή στο ανώτατο επίπεδο διοίκησης. Επιπλέον η *αρχική λειτουργία* του οργανισμού, δηλαδή το είδος των υπηρεσιών που ξεκίνησε να παρέχει ή των προϊόντων που παρήγαγε αρχικά, η δημόσια γνώμη που δημιουργήθηκε αρχικά για αυτόν και οι πελάτες που προσείλκυσε, γεγονότα ή καταστάσεις που καθόρισαν τις μεθόδους εργασίας αποτελούν χαρακτηριστικά που προσδιορίζουν σε μεγάλο βαθμό τη δομή και την κουλτούρα του οργανισμού. Η *στρατηγική* του οργανισμού, δηλαδή οι στόχοι που τίθενται προς επίτευξη σε όλους τους τομείς. Οι συνδυασμοί αυτών των στόχων και η στρατηγική, που απορρέει από τον τρόπο που αυτοί τίθενται προς επίτευξη, επηρεάζουν την κουλτούρα και ταυτόχρονα η κουλτούρα επηρεάζεται από αυτούς. Το *μέγεθος* του οργανισμού

⁵³ Johnson, G., Scholes, K., & Whittington, R. (2008). *Exploring Corporate Strategy*. UK: Financial Times Prentice Hall.

⁵⁴ Mullins, L. J. (2007). *Management and Organisational Behaviour*. London: Financial Times Prentice Hall.

επηρεάζει την κουλτούρα που θα αναπτυχθεί. Μεγάλοι οργανισμοί έχουν συνήθως περισσότερα τμήματα και διακριτές λειτουργίες με αποτέλεσμα όταν προκύπτουν ανταγωνισμοί ή δυσλειτουργική επικοινωνία, παρουσιάζονται σε διαφορετικό επίπεδο από ό,τι σε έναν οργανισμό μικρότερου μεγέθους. Αποφάσεις όπως η επέκταση ή συγχώνευση του οργανισμού ή η αλλαγή στο προσωπικό είναι βέβαιο ότι φέρουν αλλαγή στην κουλτούρα του οργανισμού. Η *τοποθεσία*, δηλαδή η γεωγραφική θέση και τα χαρακτηριστικά του τόπου στον οποίο εδρεύει ο οργανισμός μπορεί να επηρεάσει τόσο το είδος των «πελατών» όσο και τα μέλη του, όπως επίσης και το είδος των παρεχόμενων υπηρεσιών. Η *διοίκηση και η ηγεσία* του οργανισμού εμφανώς επηρεάζουν σημαντικά και την κουλτούρα καθώς θέτουν τους επιχειρησιακούς στόχους και τον τρόπο επίτευξής τους, παρέχουν κίνητρα και διανέμουν τις αμοιβές στο προσωπικό, είναι οι παράγοντες αλλαγής (change agents) και οι εκπρόσωποι του οργανισμού. Εξίσου σημαντικά είναι και τα μέλη, οι εργαζόμενοι στον οργανισμό στη διαμόρφωση της κυρίαρχης κουλτούρας, με τον τρόπο που αποδέχονται ή όχι τις πολιτικές και αποφάσεις της ηγεσίας. Τέλος το *περιβάλλον*, δηλαδή οι εξωτερικές επιρροές και ο τρόπος που ο οργανισμός ανταποκρίνεται σε ευκαιρίες, προκλήσεις, κινδύνους και περιορισμούς που αυτό φέρει.

Για την ερμηνεία της κουλτούρας ενός οργανισμού σημαντικό ρόλο έχουν οι *βασικές αρχές* που διέπουν τον οργανισμό, δηλαδή οι κανόνες που υπαγορεύονται από την ηγεσία του οργανισμού ή των ομάδων που υπερισχύουν προκειμένου να επηρεαστούν οι συμπεριφορές των μελών (Lillis & Tian, 2010)⁵⁵. Η κουλτούρα μεταδίδεται και κοινοποιείται στο ανθρώπινο δυναμικό του οργανισμού μέσα από μηχανισμούς που περιλαμβάνουν βασικά στοιχεία του οργανισμού. Οι διαδικασίες που ακολουθούνται, όπως είναι ο τρόπος λήψης αποφάσεων, η διαδικασία προσλήψεων, η επιμόρφωση των εργαζομένων, η παροχή ανταμοιβών, οι ελεγκτικοί μηχανισμοί, αποκαλύπτουν το αξιακό σύστημα του οργανισμού, το οποίο οι εργαζόμενοι αντιλαμβάνονται και ενστερνίζονται. Οι ιστορίες για περιστατικά ή καταστάσεις που έχουν συμβεί στο παρελθόν έχουν διδακτικό ρόλο για τους εργαζόμενους του οργανισμού. Στοιχεία και δεδομένα που αρχειοθετούνται (archival statements) και παραμένουν στο αρχείο του οργανισμού, όπως εγχειρίδια για τις διαδικασίες, εγχειρίδιο μαθητή κτλ., έχουν θέση γραπτών βεβαιώσεων των αξιών του οργανισμού. Οι εκδηλώσεις που διοργανώνονται βασίζονται σε αξίες που θεωρούνται σημαντικές. Οι συμπεριφορές που γίνονται εύκολα αντιληπτές, όπως ο τρόπος συμπεριφοράς της

⁵⁵ Lillis, M., & Tian, R. (2010). Cultural issues in the business world: An anthropological perspective. *Journal of Social Sciences*, 6(1), 99-112.

ηγεσίας ή ο τρόπος που οι ανώτεροι απευθύνονται στο προσωπικό τους είναι τρόποι μετάδοσης των αξιών. Επιπλέον τα σύμβολα, τα αντικείμενα που φέρουν ένα μήνυμα, όπως τα βιβλία στο γραφείο του συλλόγου καθηγητών σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό ή έργα τέχνης στους τοίχους μιας επιχείρησης αναδεικνύουν αρχές για τις οποίες υπάρχει η πρόθεση να γίνουν αντιληπτές από όλους (Lillis & Tian, 2010)⁵⁶.

iv. Κουλτούρα και αλλαγή

Τα μέλη του οργανισμού συχνά δεν αντιλαμβάνονται την κουλτούρα του παρά μόνο εάν υπάρξει προσπάθεια αλλαγής (Schein, 1992)⁵⁷. Αλλαγή είναι η πορεία από μια παρούσα κατάσταση σε μια άλλη (Lewin, 1947)⁵⁸ η οποία είναι πολλές φορές αναγκαία να γίνει σε έναν οργανισμό ως στρατηγική απόφαση της ηγεσίας με στόχο να μπορέσει ο οργανισμός να ανταποκριθεί σε προκλήσεις και προκειμένου να εξασφαλιστεί η βιωσιμότητά του. Υπάρχουν μελετητές που θεωρούν ότι η ανάγκη για αλλαγή σε έναν οργανισμό προκύπτει από τις πιέσεις που δέχεται από το εξωτερικό περιβάλλον και όχι από την επιθυμία των μελών του (Goodstein & Burke, 1991)⁵⁹ και άλλοι που αναγνωρίζουν ότι η αλλαγή υπαγορεύεται τόσο από εξωτερικές όσο και από εσωτερικές δυνάμεις (Child, 2005⁶⁰, Dawson, 2003⁶¹). Ο οργανισμός μπορεί να οδηγηθεί σε αλλαγή από δυνάμεις του εξωτερικού περιβάλλοντος που ενδέχεται να οφείλονται σε διαφορετικούς λόγους μεταξύ των οποίων συγκαταλέγονται λόγοι πολιτικοί, όπως η αλλαγή στη νομοθεσία, λόγοι που βασίζονται στην τεχνολογία, όπως για τη διευκόλυνση εργασιακών διαδικασιών, λόγοι πολιτιστικοί, όπως για να ανταποκριθεί ο οργανισμός με πολιτικώς και πολιτιστικώς ορθό τρόπο σε νέα δεδομένα, λόγοι δημογραφικοί, όπως για να ακολουθήσει νέες δημοφιλείς τάσεις, λόγοι οικονομικοί, όπως για να συμπλεύσει με τους κανόνες της αγοράς. Οι εσωτερικές δυνάμεις που μπορούν να οδηγήσουν σε αλλαγή είναι η νέα τεχνολογία, νέα προϊόντα

⁵⁶ Lillis, M., & Tian, R. (2010). Cultural issues in the business world: An anthropological perspective. *Journal of Social Sciences*, 6(1), 99-112.

⁵⁷ Schein, E. H. (1992). *Organizational culture and leadership* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.

⁵⁸ Lewin, K. (1947). Frontiers in group dynamics: Concept, method and reality in social science; social equilibria and social change. *Human relations*, 1(1), 5-41.

⁵⁹ Goodstein, L. D., & Burke, W. W. (1991). Creating successful organizational change. *Organizational Dynamics*, 19(4), 5-17.

⁶⁰ Child, J. (2005). *Organization: Contemporary Principles and Practice*. Oxford: Blackwell.

⁶¹ Dawson, P. (2003). *Understanding Organizational Change*. London: Sage Publications.

και υπηρεσίες, νέα πρόσωπα σε σημαντικές θέσεις ή ανάγκη αλλαγής της διοικητικής δομής (Dawson, 2003⁶², Leavitt, 1964⁶³).

Αλλαγή σημαίνει μεταβολή στις τρεις βασικές λειτουργικές κατηγορίες μιας σύγχρονης επιχείρησης που είναι η δομή (διάρθρωση), η τεχνολογία και το ανθρώπινο δυναμικό (Κέφης, 2005)⁶⁴. Ο ιστός της κουλτούρας (Johnson et al., 2008)⁶⁵, δηλαδή οι καθημερινές διαδικασίες, οι τελετουργίες, οι ιστορίες, τα σύμβολα, οι δομές δυνάμεων, η οργανωσιακή δομή, τα συστήματα ελέγχου, μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως διαγνωστικό εργαλείο για να επιτευχθεί η αλλαγή. Τα βήματα που χρειάζεται να ακολουθηθούν είναι α) η ανάλυση της παρούσας κατάστασης, η οποία κατανοείται όταν γνωρίζει κανείς τις θεμελιώδεις αποδεκτές παραδοχές και τις πεποιθήσεις των μελών του οργανισμού, β) η εφαρμογή πολιτικών και στρατηγικών στόχων για να καθοριστεί η νέα κατάσταση προς επίτευξη, γ) οι οργανωσιακές επιπτώσεις, δηλαδή οι αξίες που πρέπει να αλλάξουν για να συμβαδίζουν με τη νέα στρατηγική δ) η διαχείριση της αλλαγής, με επίκεντρο τις διαστάσεις που πρέπει να αλλάξουν για να επιτευχθούν οι στρατηγικοί στόχοι και ε) η παρακολούθηση και αξιολόγηση της προόδου που επιτυγχάνεται προς την αλλαγή (Heracleous, 2001)⁶⁶.

Για οποιαδήποτε οργανωσιακή αλλαγή επιχειρείται, όπως είναι για παράδειγμα και οι μεταρρυθμίσεις στον δημόσιο τομέα, είναι απαραίτητο η ηγεσία να κατανοήσει την κουλτούρα που αποτυπώνεται στους κανόνες, στην πολιτική, στις διαδικασίες, στα μοντέλα συμπεριφοράς που ακολουθούνται στον οργανισμό (Galpin, 1996)⁶⁷. Αυτό είναι σημαντικό για να καμφθεί η αναπόφευκτη αντίσταση από την πλευρά των εργαζομένων και για να διασφαλιστεί η επιτυχία και βιωσιμότητα της αλλαγής. Η αντίσταση των εργαζομένων στην αλλαγή που δρομολογείται να γίνει στον οργανισμό θεωρείται μια φυσιολογική γνωστική διαδικασία του ανθρώπου και σχετίζεται με την οργανωσιακή κουλτούρα. Κάθε αλλαγή σχετίζεται με απώλεια, άγχος και αγώνα

⁶² Dawson, P. (2003). *Understanding Organizational Change*. London: Sage Publications.

⁶³ Leavitt, H. J. (1964). Applied organizational change in industry: structural, technical and human approaches. In W. W. Cooper, H. J. Leavitt, & M. W. Shelly (Eds.), *New Perspectives in Organization Research*. New York: Wiley.

⁶⁴ Κέφης, Β. (2005) *Ολοκληρωμένο Μάνατζμεντ, Βασικές Αρχές για Σύγχρονες Οικονομικές Μονάδες*, Αθήνα: Κριτική.

⁶⁵ Johnson, G., Scholes, K., & Whittington, R. (2008). *Exploring Corporate Strategy*. UK: Financial Times Prentice Hall

⁶⁶ Heracleous, L. (2001). An ethnographic study of culture in the context of organizational change. *Journal of Applied Behavioral Science*, 37(4), 426–446.

⁶⁷ Galpin, T. J. (1996). *The Human Side of Change: A Practical Guide to Organization Redesign*. San Francisco: Wiley.

(Marris, 1975)⁶⁸. Η ηγεσία πρέπει να είναι προετοιμασμένη να αντιμετωπίσει την αντίσταση και να την διαχειριστεί φροντίζοντας να επικοινωνεί επαρκώς στους εργαζομένους τους λόγους που υπαγορεύουν την ανάγκη αλλαγής, ζητώντας την ανατροφοδότηση εκ μέρους τους και κάνοντάς τους να αισθανθούν ότι συνεισφέρουν σε αυτήν.

v. Κουλτούρα και κλίμα

Η διάσταση της κουλτούρας στον οργανισμό μελετήθηκε για πρώτη φορά το 1930 (Trice & Beyer, 1993)⁶⁹, ωστόσο η συστηματική έρευνα ξεκίνησε από τη δεκαετία του 1980 και αρχικά σε συνδυασμό με την έννοια του κλίματος. Το κλίμα, όπως και η κουλτούρα, είναι μια πολύπλοκη έννοια. Το κλίμα είναι η άμεση εντύπωση που λαμβάνει ακόμα και ο επισκέπτης από έναν οργανισμό. Είναι δηλαδή ενσωματωμένο στο φυσικό περιβάλλον, στον κώδικα ένδυσης, στις συμπεριφορές του προσωπικού. Το κλίμα αφορά σε συμπεριφορές, αισθήματα και στον τρόπο που αντιλαμβάνεται κανείς (perception) ό,τι συμβαίνει (Cameron & Quinn, 2006)⁷⁰, ενώ η κουλτούρα είναι η αιτία γι' αυτό που συμβαίνει (Gruenert & Whitaker, 2015)⁷¹. Το κλίμα αποτελεί ένα μόνο από τα επίπεδα της κουλτούρας - κατά το μοντέλο του Schein (2004) - δηλαδή τα δημιουργήματα (artifacts), τα άμεσα αντιληπτά στοιχεία της κουλτούρας ενός οργανισμού, και προκύπτει από τις αξίες που ενστερνίζεται η ομάδα και από τις κοινές παραδοχές (Schein, 1999)⁷². Δηλαδή το κλίμα εμπεριέχεται στην κουλτούρα και αποτελεί μια ιδιότητα πιο επιφανειακή από την κουλτούρα. Η κουλτούρα αντιθέτως αφορά τη συλλογικότητα, αποτελεί ένα σύστημα, έχει πιο σταθερές και περίπλοκες βάσεις και μια ιστορική πορεία στον χρόνο. Παρά τις διαφορές τους και οι δύο έννοιες αφορούν στο εσωτερικό κοινωνικο-ψυχολογικό περιβάλλον του οργανισμού και στη σχέση αυτού του περιβάλλοντος με το νόημα που του δίνουν τα άτομα. Ωστόσο το κλίμα αναφέρεται σε μια κατάσταση και συνδέεται με σκέψεις, αισθήματα και συμπεριφορές των μελών του οργανισμού και ορίζεται, επομένως, σε ένα περιορισμένο χρονικό πλαίσιο, είναι έννοια υποκειμενική και μπορεί να χειραγωγηθεί ευκολότερα από ανθρώπους που ασκούν εξουσία ή επιρροή. Αντιθέτως,

⁶⁸ Marris, P. (1975). *Loss and Change*. Garden City, NY: Anchor.

⁶⁹ Trice, H. M., & Beyer, J. M. (1993). *The cultures of work organizations*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc.

⁷⁰ Cameron, K. S., & Quinn, R. E. (2006). *Diagnosing and Changing Organizational Culture: Based on the Competing Values Framework* (rev. ed.). San Francisco, CA: Wiley.

⁷¹ Gruenert, S., & Whitaker, T. (2015). *School Culture Rewired: How to Define, Assess, and Transform It*. Alexandria, VA: ASCD.

⁷² Schein, E. H. (1999). *Sense and nonsense about culture and climate*. Commentary for Handbook of Culture and Climate. Working Paper SWP 4091. Cambridge, MA: Institute of Technology, Sloan School of Management.

η κουλτούρα αφορά σε ένα εξελισσόμενο συγκείμενο, εντός του οποίου μπορεί να εμπεριέχεται μια κατάσταση. Επομένως, έχει μεγαλύτερη χρονική διάρκεια, είναι έννοια σύνθετη και μπορεί να αποτελεί την αιτία αντίστασης σε προσπάθειες ευθείας χειραγώγησής της (Denison, 1996)⁷³.

III. Σχολική κουλτούρα

i. Ορισμός της σχολικής κουλτούρας

Το σχολείο ως οργανισμός έχει τη δική του οργανωσιακή κουλτούρα που ορίζεται ως σχολική κουλτούρα και έχει ιδιαίτερα χαρακτηριστικά. Η σχολική κουλτούρα παρομοιάζεται με έναν μεγεθυντικό φακό μέσα από τον οποίο γίνεται αντιληπτός ο κόσμος (Stoll, 1999)⁷⁴. Καθορίζει την πραγματικότητα γι' αυτούς που αποτελούν το σχολικό περιβάλλον (Hargreaves, 1995)⁷⁵, τους παρέχει κοινή ταυτότητα και γίνεται αισθητή ακόμα και σε εκείνους που απλώς επισκέπτονται το σχολείο. Οι μελετητές συμφωνούν ότι δεν υπάρχει ένας μόνο καθολικός (universal) ορισμός της σχολικής κουλτούρας. Είναι κυρίως οι πεποιθήσεις και οι αξίες που συνδέουν τα μέλη μιας κοινότητας (Deal & Kennedy, 1982)⁷⁶ ή, πιο απλά, είναι «ο τρόπος που γίνονται τα πράγματα εδώ»⁷⁷. Κάθε σχολείο έχει τη δική του κουλτούρα. Αυτό φαίνεται από το τελετουργικό των προσωπικών σχέσεων, τα ήθη, τον ηθικό κώδικα, τις ομάδες και επιμέρους ομάδες, τις τελετές, τις παραδόσεις και τη στάση απέναντι στην αλλαγή και σε κάθε τι νέο (Waller, 2014)⁷⁸.

Τη δεκαετία του 1980 ξεκίνησε ένα κίνημα για τη βελτίωση του σχολείου (school improvement movement). Οι πρωταγωνιστές του υπογράμμισαν τη σημασία του συστήματος αξιών στο σχολείο, επομένως και της σχολικής κουλτούρας, ως παραγόντων που μπορούν να

⁷³ Denison, D. R. (1996). What is the Difference between Organizational Culture and Organizational Climate? A Native's Point of View on a Decade of Paradigm Wars. *The Academy of Management Review*, 21(3), 619–654.

⁷⁴ Stoll L. (1999). School Culture: Black Hole or Fertile Garden for School Improvement? In J. Prosser (Ed.), *School Culture* (pp. 30–47). London: Paul Chapman Publishing, Sage.

⁷⁵ Hargreaves D. H. (1995). School Culture, School Effectiveness and School Improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 6(1), 23–46.

⁷⁶ Deal, T. E., & Kennedy A. A. (1982). *Corporate Cultures: The Rites and Rituals of Organizational Life*. Reading, MA: Addison Wesley.

⁷⁷ Bower, M. (1966). *The Will to Manage: Corporate success through programmed management*. New York: McGraw-Hill.

⁷⁸ Waller, W. (2014). *The Sociology of Teaching*. Eastford, CT: Martino Publishing.

καταστήσουν δυνατή την αλλαγή (Fullan, 1982)⁷⁹. Κεντρική θέση στις μελέτες για τη σχολική κουλτούρα είχε η οργανωσιακή κουλτούρα, η ηγεσία και η μεταξύ τους σχέση.

Κατά τη δεκαετία του 1990 το ενδιαφέρον για μελέτη μεταφέρθηκε από το σχολείο ως όλον στις επιμέρους κουλτούρες που αναπτύσσονται εντός του σχολικού περιβάλλοντος, δηλαδή σε ομάδες όπως οι εκπαιδευτικοί, η ηγεσία, οι μαθητές, και σε θέματα όπως η διδασκαλία και η λήψη αποφάσεων. Τα τελευταία χρόνια διερευνάται το φαινόμενο της σχολικής κουλτούρας και οι πιθανές αλλαγές στο σχολείο, επομένως και η διαδικασία της διαχείρισης της κουλτούρας.

Η έννοια της σχολικής κουλτούρας έχει χαρακτηριστεί ως δύσκολη να οριστεί αλλά πανταχού παρούσα. Συνίσταται από πεποιθήσεις, αξίες, συμφωνίες, απόψεις, ερμηνείες, πρότυπα, σύμβολα, τελετουργίες, τελετές, και προτιμώμενες συμπεριφορές. Εκδηλώνεται στη συμπεριφορά των ανθρώπων στο σχολείο. Το βασικό χαρακτηριστικό της είναι οι αξίες. Συνδέεται με το περιβάλλον εντός και εκτός σχολείου. Σχηματίζεται από την ιστορία και τις παραδόσεις του εκπαιδευτικού οργανισμού. Έχει επίσημες και ανεπίσημες πλευρές.

Η σχολική κουλτούρα αποτελείται από έναν περίπλοκο ιστό από παραδόσεις, πεποιθήσεις, αξίες, άγραφους κανόνες που αποδέχονται και βιώνουν όσοι συμμετέχουν στη σχολική ζωή (Deal & Peterson, 1999)⁸⁰. Είναι το δέον γενέσθαι, δηλαδή η διαδικασία που πρέπει να ακολουθείται σε κάθε περίπτωση στο σχολείο και οι συμπεριφορές απέναντι σε καθετί που συμβαίνει. Η βάση αυτών των κανόνων είναι συνήθως οι λύσεις και οι πρακτικές που έχουν εφαρμοστεί στο παρελθόν και έχει αποδειχθεί ότι επέφεραν θετικά αποτελέσματα. Η παράδοση ενός σχολείου είναι αυτά τα ριζωμένα χαρακτηριστικά, το κλίμα, το ήθος, η ατμόσφαιρα του σχολείου, οι βασικές κοινές αποδοχές μιας ευρύτερης ομάδας.

Στην περιγραφή του για τη σχολική κουλτούρα ο Purkey (1990)⁸¹ αναφέρει ότι κάθε περίπτωση σχολικής κουλτούρας δημιουργείται από έναν συγκεκριμένο συνδυασμό του ανθρώπινου δυναμικού του σχολείου σε μια δεδομένη χρονική στιγμή και επομένως κάθε σχολική κουλτούρα είναι μοναδική. Η κουλτούρα του σχολείου είναι πιο ισχυρή από τον διευθυντή και από τους εκπαιδευτικούς και το προσωπικό. Οι νέοι εκπαιδευτικοί σε ένα σχολείο αντιλαμβάνονται και ενστερνίζονται την κουλτούρα του σχολείου μέσα από τα σχόλια και τις

⁷⁹ Fullan, M. (1982). *The meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.

⁸⁰ Deal, T. E., & Peterson, K. D. (1999). Shaping school culture: The heart of leadership. *Adolescence*, 34(136), 802.

⁸¹ Purkey, S. C. (1990). A cultural-change approach to school discipline. In O.C. Moles (Ed.), *Student discipline strategies: Research and practice* (pp.63–76). New York: State University of New York Press.

υποδείξεις των αρχαιότερων συναδέλφων τους. Από την πρώτη συνεδρίαση του συλλόγου διδασκόντων στην οποία συμμετέχει κάποιος ως νέο μέλος της ομάδας είναι ήδη σαφές από τις αντιδράσεις των συναδέλφων τι είναι αποδεκτό και τι όχι. Οι νέοι μαθητές στο σχολείο μούνται στη σχολική κουλτούρα από τους καθηγητές τους και από τους συμμαθητές τους.

Τα τρία επίπεδα της κουλτούρας που ο Schein (2004)⁸² εντόπισε στον οργανισμό, γίνονται αντιληπτά και στο σχολείο. Στο βαθύτερο επίπεδο, στο υποσυνείδητο, βρίσκονται οι *βασικές υποθέσεις και παραδοχές* που είναι κοινές για τους εκπαιδευτικούς και που αποτελούν τη βάση της σχολικής κουλτούρας. Πρόκειται για τις πεποιθήσεις που θεωρούνται δεδομένες και που παραμένουν συχνά στο υποσυνείδητο και μόνο όταν τεθούν υπό αμφισβήτηση από κάποιον μαθητή, γονέα ή συνάδελφο γίνονται συνειδητές. Αυτοί είναι οι παράγοντες που σχηματίζουν συμπεριφορές. Το δεύτερο επίπεδο αποτελείται από τις *αξίες*, αυτό που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν «ορθό» ή «σωστό» ή «επιθυμητό» δηλαδή αυτό που αξιολογούν ως σημαντικό. Συχνά αυτές οι αξίες υπαγορεύουν πρότυπα συμπεριφορών που αποτελούν τους «άγραφους κανόνες» του σχολείου. Στο τρίτο επίπεδο στην επιφάνεια, βρίσκονται τα *δημιουργήματα* και οι *πρακτικές* (artifacts and practices) που περιλαμβάνουν τα σύμβολα, τις τελετές τα μοντέλα συμπεριφοράς που μπορεί κάποιος να αντιληφθεί σε ένα σχολείο, καθώς και τους *μύθους* (Deal, 1985)⁸³, οι οποίοι αποτελούν τις ιστορίες που δημιουργήθηκαν από περιστατικά του παρελθόντος σημαντικά για τα μέλη του σχολείου με πρωταγωνιστές συνήθως τους *ήρωες* του σχολείου, των οποίων οι δράσεις αντιπροσωπεύουν τη δέουσα συμπεριφορά για παραδειγματισμό των νέων μελών της ομάδας. Τέλος τα *σύμβολα* καταδεικνύουν τη σημασία και το νόημα που τα μέλη του σχολείου αποδίδουν σε διάφορες λειτουργίες και διαδικασίες. Ο ρόλος τους είναι πολύ σημαντικός στη διατήρηση της συνοχής της ομάδας στην οποία δίνουν την κατεύθυνση που ακολουθεί. Στο σχολείο τα σύμβολα είναι διασκορπισμένα και περιλαμβάνουν στοιχεία όπως η έκθεση εργασιών των μαθητών, ή τροπαίων που έχουν κερδίσει, ή στοιχεία που απεικονίζουν την ιστορία και την εξέλιξη του σχολείου. Συμβολισμό ενέχει επίσης και η απουσία αυτών. Ο διευθυντής του σχολείου και η καθημερινή του συμπεριφορά μεταδίδει μηνύματα και ιδέες που φέρουν έντονο συμβολισμό. Στο επίπεδο των συμβόλων συμπεριλαμβάνονται οι συνήθειες, οι τελετουργίες και οι διαδικασίες

⁸² Schein, E. H. (2004). *Organizational Culture and Leadership* (3rd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.

⁸³ Deal, T. E. (1985). The Symbolism of Effective Schools. *The Elementary School Journal*, 85(5), 601–620.

μέσω των οποίων έρχονται στην επιφάνεια οι αξίες. Όλα αυτά τα στοιχεία συνθέτουν τον «τρόπο που γίνονται εδώ τα πράγματα» (Bower, 1966)⁸⁴.

Επιπροσθέτως, τα επίπεδα της οργανωσιακής κουλτούρας του Schein (πεποιθήσεις, αξίες, δημιουργήματα) παρατηρούνται στο σχολείο μέσα από κώδικες συμπεριφοράς (ρητούς ή άγραφους), προγράμματα σπουδών, ωρολόγιο πρόγραμμα και άλλες διοικητικές πράξεις και πρακτικές που δημιουργούν ένα τελετουργικό που προσδίδει μια κανονικότητα στην καθημερινή ζωή. Οι αξίες που έχουν υιοθετηθεί στο σχολείο αποτυπώνονται για παράδειγμα στο εγχειρίδιο του μαθητή ή στην περιγραφή της αποστολής του σχολείου (mission statement), είτε αυτά έχουν διατυπωθεί ρητά είτε υπάρχουν ως άγραφοι κανόνες που κατευθύνουν συμπεριφορές. Πρόκειται γι' αυτό που πολλοί ερευνητές αποκαλούν το λανθάνον ή κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα (hidden curriculum) (Austin, 2015; Wren, 1999)⁸⁵, και αποτελεί τη διδασκαλία αξιών και κανόνων που γίνεται άτυπα μέσω συμπεριφορών στοχευμένων ή όχι, με στόχο τα μέλη της ομάδας να ενστερνιστούν κοινά κοινωνικά πρότυπα (social norms). Επιπλέον, στο σχολείο υπάρχουν βαθιά ριζωμένες παραδοχές που καθορίζουν τη λειτουργία του σε τέτοιο βαθμό που οι εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία δεν πιστεύουν ότι το σχολείο μπορεί να λειτουργήσει κατά οποιονδήποτε άλλο τρόπο (Brady, 2008)⁸⁶.

Το σχολείο ως οργανισμός δεν λειτουργεί σε κάποιο αποστειρωμένο κενό αποκομμένο από επιρροές. Η εθνική και τοπική κουλτούρα αποτελούν μέρος του. Το σχολείο λειτουργεί εντός μιας πραγματικότητας που δεν διαφέρει από αυτήν του περιβάλλοντός του (Prosser, 1999)⁸⁷. Υπό αυτή την έννοια, η κουλτούρα δεν αντανακλά μόνο την κοινή πανανθρώπινη εμπειρία και τον τρόπο που αυτή εκδηλώνεται στις τοπικές κοινωνίες, αλλά και μια ευρύτατη σειρά από κοινωνικο-πολιτιστικά συστήματα, όπως εθνικά, επαγγελματικά, φυλετικά, πολιτικά, καλλιτεχνικά και επικοινωνιακά. Η κουλτούρα ενός έθνους συνδέεται στενά με την κουλτούρα των σχολείων του. Αυτή η ευρύτερη κοινή σχολική κουλτούρα ενός έθνους, δηλαδή η κοινή θεώρηση των πραγμάτων, αντανακλά τις ομοιότητες των σχολείων σε σχέση με τα πρότυπα, τις δομές, τις

⁸⁴ Bower, M. (1966). *The Will to Manage: Corporate success through programmed management*. New York: McGraw-Hill.

⁸⁵ Austin, J. P. (2015). Trickle-down professionalism: hidden curriculum and the pediatric hospitalist. *Hospital pediatrics*, 5(6), 352-354.

Wren, D. J. (1999). School culture: Exploring the hidden curriculum. *Adolescence*, 34(135), 593-593.

⁸⁶ Brady, P. (2008). Working towards a Model of Secondary School Culture. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 73, 1-26.

⁸⁷ Prosser J. (1999). The Evolution of School Culture Research. In J. Prosser (Ed.), *School Culture* (pp.1-14). London: Paul Chapman Publishing, Sage.

τελετουργίες και τις παραδόσεις, τις κοινές αξίες και τις πρακτικές. Όσοι συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία έχουν έναν βαθμό ελευθερίας στις επιλογές τους και μπορούν να ερμηνεύουν κατά το δοκούν την ευρύτερη κοινή κουλτούρα των σχολείων, δημιουργώντας κατ' αυτόν τον τρόπο τη δική τους ξεχωριστή σχολική κουλτούρα, την κουλτούρα δηλαδή του σχολείου. Οι κουλτούρες, όπως τα άτομα και οι ομάδες που τις συνθέτουν, έχουν ιστορικές ρίζες, έχουν επηρεαστεί από οικονομικές και πολιτικές δυνάμεις, και εκφράζονται μέσα από κοινωνικές δομές. Επιπλέον, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι εκτός από την κουλτούρα που χαρακτηρίζει το σχολείο στο σύνολό του, υπάρχουν και οι επιμέρους κουλτούρες, των οποίων τα μέλη ανταγωνίζονται για να επιβάλουν την αντίληψη που έχουν για έννοιες όπως οι αξίες ή ακόμα και για την έννοια της πραγματικότητας (Nias, 1989)⁸⁸.

ii. Το σχολείο ως κοινότητα

Η έννοια της κοινότητας είναι το συστατικό που διαφοροποιεί τη σχολική κουλτούρα από την οργανωσιακή κουλτούρα.

Το σχολείο διαθέτει περισσότερα χαρακτηριστικά μιας κοινότητας απ' ό,τι ενός οργανισμού (Sergiovanni, 1994)⁸⁹ καθώς οι σχέσεις που ενώνουν όσους αφορά η εκπαιδευτική διαδικασία βασίζονται περισσότερο στη δέσμευση παρά σε κάποια σύμβαση, ενώ οι σχέσεις που αναπτύσσονται είναι σχέσεις αλληλεξάρτησης που βασίζονται σε αξίες και προθέσεις κοινές για τους συμμετέχοντες. Στο σχολείο πρέπει να υπερτερεί η εμπιστοσύνη, η συνεργασία, η υπευθυνότητα έναντι των απρόσωπων κανόνων και του σεβασμού στην ιεραρχία που χαρακτηρίζουν εν γένει τους οργανισμούς. Το ευρύτερο αλλά άμεσο πλαίσιο, στο οποίο εντάσσεται το σχολείο και συνδέεται στενά με αυτό, αποτελείται από τους μαθητές και τις οικογένειές τους, τους εκπαιδευτικούς και τη διοίκηση, οι οποίοι επικοινωνούν και έχουν ως κοινό σύνδεσμο τους κοινούς εκπαιδευτικούς στόχους (Redding, 1996)⁹⁰.

Υπάρχει μια αμφισημία στην έννοια της κοινότητας όταν αφορά στο σχολείο (Watson & Bogotch, 2016)⁹¹ διότι μπορεί να χρησιμοποιείται εννοώντας το ίδιο το σχολείο ως κοινότητα ή

⁸⁸ Nias, J. (1989). Redefining the "Cultural Perspective". *Cambridge Journal of Education*, 19(2), 143–146.

⁸⁹ Sergiovanni, T.J. (1994). *Building community in schools*, San Francisco: Jossey-Bass.

⁹⁰ Redding, S. (1996). Quantifying the components of school community. *The School Community Journal*, 6(2), 131–147.

⁹¹ Watson, T. N., & Bogotch, I. (2016). (Re)imagining school as community: Lessons learned from teachers. *School Community Journal*, 26(1), 93–114.

τη σχέση του σχολείου με το περιβάλλον του που αποτελεί μια κοινότητα. Το σχολείο αναπτύσσει δεσμούς κοινότητας όταν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές έχουν ένα κοινό όραμα, αντιλαμβάνονται τον σκοπό τους και δημιουργούν σχέσεις που βασίζονται σε αρχές (Royal & Rossi, 1997)⁹². Συμπληρωματικά αξίζει να αναφερθεί ότι το σχολείο υπηρετεί και τον σκοπό που συνδέεται με την ηθική διάσταση, η οποία θα πρέπει να έχει θέσει στη μελέτη του σχολείου ως κοινότητας (Sergiovanni 1994, 1996; Watson & Bogotch, 2016⁹³).

Οι Higgins d'Alessandro και Sadh (1998)⁹⁴ επισημαίνουν ότι η ιδέα της σχολικής κουλτούρας ως έννοια και διαδικασία χρησιμοποιείται για να εκφράσει κατά πόσο ένα σχολείο έχει τα χαρακτηριστικά της κοινότητας. Οι Royal και Rossi (1997)⁹⁵ στην αναζήτησή τους για τα στοιχεία που ορίζουν την έννοια της κοινότητας στα σχολεία αναφέρουν περιπτώσεις ερευνητών που έχουν προσπαθήσει να εντοπίσουν τα θεμελιώδη χαρακτηριστικά γνωρίσματα μιας υγιούς και ζωτικής σχολικής κοινότητας. Για τους Bryk και Driscoll (1988)⁹⁶ η έννοια της οργάνωσης του σχολείου ως κοινότητας συμπίπτει σε πολλά σημεία με την έννοια της σχολικής κουλτούρας. Στο σχολείο οι παραδόσεις και οι αξίες δημιουργούν δεσμούς μεταξύ των μελών της ευρύτερης αυτής ομάδας, οι οποίοι ενθαρρύνονται και διευκολύνονται με τον τρόπο που αυτή η κοινωνική ομάδα είναι δομημένη. Το σχολείο που οργανώνεται ως κοινότητα χαρακτηρίζεται από ένα σύστημα κοινά αποδεκτών αξιών που σχετίζονται με το σχολείο και με την εκπαίδευση γενικά. Συγκεκριμένα, τα χαρακτηριστικά αυτά περιλαμβάνουν κοινές δραστηριότητες που συνδέουν τα μέλη της σχολικής κοινότητας μεταξύ τους και με τις σχολικές παραδόσεις, ένα «ήθος φροντίδας» στις διαπροσωπικές σχέσεις, που αποδεικνύεται μέσω της συναδελφικής επικοινωνίας των εργαζομένων και έναν εκτενέστερο ρόλο των εκπαιδευτικών που περιλαμβάνει τομείς που διευρύνονται πέρα από τη διδασκαλία στην τάξη. Η προσπάθεια και η διαδικασία να αποκτήσουν

⁹² Royal, M. A., & Rossi, R. J. (1997). *Schools as Communities*. ERIC Digest, Number 111.

⁹³ Sergiovanni, T.J. (1994). *Building community in schools*, San Francisco: Jossey-Bass.

Sergiovanni, T. J. (1996). *Leadership for the Schoolhouse: How Is It Different? Why Is It Important?* San Francisco: Jossey-Bass.

Watson, T. N., & Bogotch, I. (2016). (Re)imagining school as community: Lessons learned from teachers. *School Community Journal*, 26(1), 93–114.

⁹⁴ Higgins-D'Alessandro, A., & Sadh, D. (1998). The dimensions and measurement of school culture: Understanding school culture as the basis for school reform. *International Journal of Educational Research*, 27(7), 553–569.

⁹⁵ Royal, M. A., & Rossi, R. J. (1997). *Schools as communities*. ERIC Digest, No. 111. ERIC Clearinghouse on Educational Management Eugene, OR. (ERIC Document Reproduction Service No. ED405641).

⁹⁶ Bryk, A. S., & Driscoll M. E. (1988). *The High School as Community: Contextual Influences and Consequences for Students and Teachers*. Madison, Wisconsin: National Center on Effective Secondary Schools, University of Wisconsin.

τα σχολεία τα χαρακτηριστικά κοινότητας θα είναι το πρώτο απαραίτητο βήμα προς την αλλαγή χάρη στην οποία θα αντιμετωπιστούν επιτυχώς τα προβλήματα συμπεριφοράς, απουσιών και χαμηλών επιδόσεων των μαθητών (Sergiovanni, 1994)⁹⁷. Η συμμετοχική παρουσία των μαθητών στο σχολείο και η δέσμευσή τους (engagement) βασίζεται στον βαθμό στον οποίο το σχολείο κάνει τους μαθητές να αισθάνονται ότι ανήκουν σε αυτό αποδεχόμενοι τις αξίες του. Αυτό σημαίνει ότι η έννοια της σχολικής κοινότητας στην οποία ανήκουν οι μαθητές συνδέεται με την έννοια της θετικής κουλτούρας του σχολείου η οποία καθορίζεται από τους εκπαιδευτικούς και τη διοίκηση (Willms, 2003)⁹⁸.

iii. Τοξική σχολική κουλτούρα

Στην αμερικανική βιβλιογραφία που σχετίζεται με την οργανωσιακή επιστήμη, συναντώνται συχνά οι όροι «τοξικός οργανισμός», «τοξική κουλτούρα», «τοξικό σχολείο».

Τα τοξικά χαρακτηριστικά ενός οργανισμού είναι η αδυναμία επίτευξης στόχων και δεσμεύσεων, η επίλυση προβλημάτων με διαδικασίες που καθοδηγούνται από τον φόβο, η αναποτελεσματική εσωτερική επικοινωνία, η κατασπατάληση χρόνου και χρήματος που οφείλονται σε λανθασμένες αποφάσεις (Bacal, 2000)⁹⁹. Οι Deal και Peterson (2009)¹⁰⁰ έχουν μελετήσει την τοξική σχολική κουλτούρα και συμπεραίνουν ότι διαθέτει τα ίδια στοιχεία με την υγιή κουλτούρα. Ωστόσο τα στοιχεία αυτά έχουν αρνητικό πρόσημο, αφού τα τοξικά σχολεία επικεντρώνονται σε αρνητικές αξίες. Τα σχολεία αυτά, αφιλόξενα και καταστροφικά, μοιάζουν με απομονωμένους χώρους όπου τίποτα δεν συνενώνει τους ανθρώπους που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το ανθρώπινο δίκτυο επιρροής είναι εχθρικό, ενώ οι μαθητές αντιμετωπίζονται σαν βάρος. Υπάρχει έλλειψη ενθουσιασμού και πνευματικής ανάτασης και δεν οργανώνονται τελετές ή εκδηλώσεις που θα ενθάρρυναν το αίσθημα του ανήκειν. Οι συγγραφείς καταλήγουν στη δυσάρεστη παρατήρηση ότι οι τοξικές κουλτούρες δύσκολα αλλάζουν γιατί οι άνθρωποι βρίσκουν νόημα στον αρνητισμό.

⁹⁷ Sergiovanni, T.J. (1994). *Building community in schools*, San Francisco: Jossey-Bass.

⁹⁸ Willms, J. D. (2003). *Student Engagement at School: A Sense of Belonging and Participation: Results from PISA 2000*, OECD Publishing, Paris.

⁹⁹ Bacal, R. (2000). *Toxic Organizations—Welcome to the Fire of an Unhealthy Workplace*. <http://work911.com/articles/toxicorgs.htm>

¹⁰⁰ Deal, T. E., & Peterson K. D. (2009). *Shaping School Culture*. San Francisco: Jossey-Bass.

Οι Deal και Peterson (2009)¹⁰¹ κάνουν λόγο για ένα δίκτυο ανεπίσημων παικτών που έχουν ως αποστολή να διαιωνίζουν το απαισιόδοξο status quo ενός σχολείου. Αναφέρονται σε τυπικές συμπεριφορές, όπως των «σαμποτέρ», που βρίσκουν τον τρόπο να καταστρέφουν νέες ιδέες, σε ανθρώπους που συχνά αφηγούνται ιστορίες του παρελθόντος με σκοπό να δηλητηριάσουν την κουλτούρα και να καταπνίγουν τον ενθουσιασμό, σε «μάρτυρες», δηλαδή ανθρώπους που θεωρούν ότι το σχολείο οφείλει να ικανοποιεί όλες τις προσωπικές τους ανάγκες, σε ανθρώπους που διαδίδουν αρνητικές φήμες σε τέτοιο ρυθμό που οτιδήποτε θετικό και άξιο αναφοράς γίνεται στο σχολείο να αποσιωπάται. Οι συγγραφείς αναφέρονται επίσης σε εκπαιδευτικούς που διακωμωδούν μαθητές, που καταστρώνουν σενάρια εναντίον της Διεύθυνσης, που προσπαθούν να συμπαρασύρουν και άλλους συναδέλφους τους, που διαρκώς παραπονούνται.

Ο ηγέτης ενός οργανισμού μπορεί να είναι φορέας τοξικότητας όταν δημιουργεί ένα αρνητικό εργασιακό περιβάλλον. Σε έναν οργανισμό με τοξική κουλτούρα αυτού του είδους η ηγεσία μπορεί ακόμα και να επιβραβεύεται και να ενθαρρύνεται (Appelbaum & Roy-Girard, 2007)¹⁰². Σε κάθε οργανισμό είναι σύνηθες φαινόμενο να δημιουργούνται τριβές και συγκρούσεις. Προκειμένου ο ηγέτης ή ο μάνατζερ ενός οργανισμού να ασκήσει τα καθήκοντά του, όπως να αναπτύξει πρωτοβουλίες, να εισαγάγει και να διαχειριστεί αλλαγές, αναπόφευκτα θα χρειαστεί να ωθήσει τα μέλη της ομάδας να βγουν από τη ζώνη στην οποία αισθάνονται άνετα (comfort zone). Τα αρνητικά συναισθήματα που προκαλούνται θα πρέπει να αναγνωρίζονται και να αντιμετωπίζονται από τον ηγέτη, ο οποίος εκτιμά την αναγκαιότητα ενός υγιούς εργασιακού περιβάλλοντος, προτού αυτά δημιουργήσουν καταστάσεις τοξικότητας. Η διαχείριση τοξικών καταστάσεων αποτελεί ζήτημα το οποίο απασχολεί τους ηγέτες, είτε αυτές αποτελούν τμήμα της τυπικής ιεραρχίας, είτε είναι άτυπες. Σημαντικό ρόλο για την αποφυγή της δημιουργίας τοξικού περιβάλλοντος είναι η πρόληψη, μέσω πολιτικών επιλογής προσωπικού και στελεχών που με τη συμπεριφορά τους θα συνεισφέρουν στη διατήρηση ή στη δημιουργία θετικού περιβάλλοντος (Frost, 2004)¹⁰³.

¹⁰¹ Deal, T. E., & Peterson K. D. (2009). *Shaping School Culture*. San Francisco: Jossey-Bass.

¹⁰² Appelbaum, S. H., & Roy-Girard, D. (2007). Toxins in the workplace: affect on organizations and employees. *Corporate Governance: The international journal of business in society*, 7(1), 17-28.

¹⁰³ Frost P. (2004). Handling Toxic Emotions. *Organizational Dynamics*, 33(2), 111-127.

iv. Σχολική κουλτούρα και αλλαγή

Εκπαιδευτική αλλαγή είναι η αλλαγή που γίνεται με πρόθεση τη βελτίωση στην επίδοση των μαθητών, στις συνθήκες εκπαίδευσης ή στις διαδικασίες (Burner, 2018)¹⁰⁴.

Παρά τον σημαντικό ρόλο που παίζει σε όλες τις εκφάνσεις της σχολικής ζωής, η σχολική κουλτούρα δεν είναι μια παράμετρος που λαμβάνεται συχνά υπόψη στον σχεδιασμό για τη βελτίωση των μαθητικών επιδόσεων. Αντίθετα άλλοι παράγοντες όπως η ηγεσία, η παρακολούθηση της προόδου των μαθητών, τα προγράμματα σπουδών και η συνεργασία των εκπαιδευτικών φαίνεται ότι θεωρούνται από τους εκπαιδευτικούς παράγοντες που ελέγχονται πιο εύκολα (Jerald, 2006)¹⁰⁵.

Προκειμένου να υλοποιηθεί με αποτελεσματικότητα η αλλαγή στην εκπαίδευση απαραίτητη είναι η συμμετοχή όλων όσοι εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, συμπεριλαμβανομένων και των μαθητών. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι καθοριστικής σημασίας, καθώς η αλλαγή δεν θα επιτευχθεί εάν εκείνοι δεν συμφωνήσουν να την εφαρμόσουν (Fullan, 2001)¹⁰⁶. Υπάρχει ένα τεράστιο χάσμα ανάμεσα στη σχολική πραγματικότητα και το όραμα της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης (Kaufman & McDonald, 1995)¹⁰⁷. Επομένως, είναι απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί να κατανοήσουν τους στόχους προς επίτευξη και να τους αντιμετωπίσουν ως δικούς τους στόχους (Levin, 2000)¹⁰⁸. Τότε θα είναι ευκολότερο να μειωθεί η αντίσταση, η οποία, στην περίπτωση των εκπαιδευτικών, μπορεί να στηρίζεται στην αντίληψή τους ότι η ιδεολογία στην οποία βασίζεται η εκπαιδευτική αλλαγή αντιπαρατίθεται στη δική τους ή στην αντίληψη που έχουν οι ίδιοι για την εκπαιδευτική πραγματικότητα (Bascia & Hargreaves, 2000)¹⁰⁹.

Η πραγματική βελτίωση μπορεί να επέλθει μόνο μέσα από το ίδιο το σχολείο και αυτό σημαίνει ότι θα πρέπει να περάσει μέσα από έναν περίπλοκο ιστό από αξίες, πεποιθήσεις, κανόνες, συναισθήματα, κοινωνικές σχέσεις και σχέσεις δύναμης (Stoll, 1999)¹¹⁰. Η αλλαγή στο σχολείο

¹⁰⁴ Burner, T. (2018). Why is educational change so difficult and how can we make it more effective? *Forskning Og Forandring*, 1(1), 122.

¹⁰⁵ Jerald, C. D. (2006). School culture. *Center for Comprehensive School Reform and Improvement*. <https://eric.ed.gov/?id=ED495013>

¹⁰⁶ Fullan, M. (2001). *The New Meaning of Educational Change* (3rd ed.). New York: Teachers College Press.

¹⁰⁷ Kaufman, J. & McDonald, J. (1995). Preparing Teachers to Become Agents of Change. *The Radical Teacher*, 47, 47-50.

¹⁰⁸ Levin, B. (2000). Putting Students at the Centre of Educational Reform. *Journal of Educational Change*, 1(2), 155-172.

¹⁰⁹ Bascia, N., & Hargreaves, A. (2000). *The Sharp Edge of Educational Change: Teaching, Leading and the Realities of Reform (Educational Change and Development Series)*. Oxon: Routledge.

¹¹⁰ Stoll L. (1999). School Culture: Black Hole or Fertile Garden for School Improvement? In J. Prosser (Ed.), *School Culture* (pp. 30-47). London: Paul Chapman Publishing, Sage.

δεν επέρχεται απλώς με την αλλαγή στα προγράμματα σπουδών, στις στρατηγικές διδασκαλίας και εκμάθησης, στην αξιολόγηση μαθητών, στις δομές, στους ρόλους και στις ευθύνες. Προϋποθέτει κατανόηση και σεβασμό στον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται και ερμηνεύουν τις εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες.

Κεφάλαιο Δεύτερο: Η οργάνωση της ελληνικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

I. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

i. Οι συνταγματικές προβλέψεις

Το άρθρο 16 του Συντάγματος ορίζει ότι η παιδεία αποτελεί βασική αποστολή του Κράτους και έχει σκοπό την ηθική, πνευματική, επαγγελματική και φυσική αγωγή των Ελλήνων, την ανάπτυξη της εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης και τη διάπλασή τους σε ελεύθερους και υπεύθυνους πολίτες¹¹¹. Τα έτη υποχρεωτικής φοίτησης δεν μπορεί να είναι λιγότερα από εννέα, ενώ ορίζεται ότι όλοι οι Έλληνες έχουν δικαίωμα δωρεάν παιδείας, σε όλες τις βαθμίδες της, στα κρατικά εκπαιδευτήρια¹¹².

Αναγνωρίζεται, επίσης, το δικαίωμα σε ιδιώτες να ιδρύουν και να λειτουργούν ιδιωτικά εκπαιδευτήρια βάσει νόμου που ορίζει τις προϋποθέσεις και τους όρους χορήγησης άδειας, την κρατική εποπτεία επ' αυτών καθώς και την υπηρεσιακή κατάσταση του διδακτικού προσωπικού τους¹¹³.

Σύμφωνα με την κρατούσα ερμηνεία, οι μορφωτικές ελευθερίες του άρθρου 16 περιλαμβάνουν ένα σύνολο δικαιωμάτων που αφορούν τη διαμόρφωση ενός χώρου αυτοκαθορισμού του ατόμου. Αποκτούν όμως ένα πραγματικό νόημα ως πεδίο ελευθερίας όταν το κράτος εγγυάται τη δυνατότητα όλων να ασχοληθούν με τους τομείς της επιστήμης, της τέχνης και του αθλητισμού. Σε διαφορετική περίπτωση οι μορφωτικές ελευθερίες αποτελούν προνόμιο των ολίγων που οι ίδιοι ή οι οικογένειές τους διαθέτουν τα οικονομικά μέσα και τις πνευματικές, καλλιτεχνικές και φυσικές ικανότητες που τους επιτρέπουν την ενασχόληση με αυτούς τους τομείς. Οι εκπαιδευτικές ελευθερίες σχετίζονται με την οργανωμένη παροχή εκπαίδευσης από το κράτος και τους σχετικούς ιδιωτικούς φορείς. Κατευθυντήρια αρχή αποτελεί η διάταξη της παρ.2 για τη βασική αποστολή του κράτους που θέτει έναν συγκεκριμένο προσανατολισμό: τη διάπλαση ελεύθερων και υπεύθυνων πολιτών. Υπό το πρίσμα αυτό οι πολίτες μπορούν να κατανοούν την ευθύνη των πράξεών τους για τα δικαιώματα των άλλων ως ατόμων και ως μελών του κοινωνικού συνόλου. Από τη ρητή υποχρέωση των πολιτών να σπουδάζουν κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής τους προκύπτει η αντίστοιχη υποχρέωση του κράτους να παρέχει τα αναγκαία μέσα στους πολίτες για να μπορούν να τηρήσουν την υποχρέωση αυτή. Επιπλέον, η παροχή του δικαιώματος δωρεάν

¹¹¹ Άρθρο 16, παρ. 2, Σύνταγμα της Ελλάδος, 1975/1986/2001/2008/2019

¹¹² στο ίδιο, παρ. 3 και 4

¹¹³ στο ίδιο, παρ. 8

παιδείας συνεπάγεται τη θεσμοθέτηση της αρχής των ίσων ευκαιριών και της αξιοκρατίας. Συνεπώς, το Σύνταγμα δεν αρκείται στην τυπική ισότητα αλλά επιβάλλει στο κράτος να δημιουργήσει ένα εκπαιδευτικό σύστημα που να παρέχει τις προϋποθέσεις για ουσιαστική ισότητα ευκαιριών μεταξύ των μαθητών, λαμβάνοντας ειδικά μέτρα κατά παρέκκλιση από την τυπική αρχή της ισότητας¹¹⁴.

ii. Η νομοθεσία περί τη δομή της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

Το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα περιλαμβάνει τρεις βαθμίδες: την Πρωτοβάθμια, τη Δευτεροβάθμια και την Τριτοβάθμια (Ανώτατη) Εκπαίδευση. Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση αποτελείται από το Νηπιαγωγείο (προσχολική εκπαίδευση, διετής) και το Δημοτικό σχολείο. Με τον Ν. 1566/1985 (άρθρο 2) η φοίτηση στο Δημοτικό (εξαετής) και στο Γυμνάσιο (τριετής) ορίστηκε ως υποχρεωτική εκπαίδευση εφόσον ο μαθητής δεν έχει υπερβεί το δέκατο έκτο έτος της ηλικίας του. Εν συνεχεία, με τον Ν. 3518/2006 (άρθρο 73), προστίθεται ένα επιπλέον έτος υποχρεωτικής εκπαίδευσης στο Νηπιαγωγείο, από το πέμπτο έτος της ηλικίας των παιδιών, ενώ με τον Ν. 4521/2018 (άρθρο 33) η διετής φοίτηση στο Νηπιαγωγείο γίνεται υποχρεωτική σταδιακά από το σχολικό έτος 2018-19 και σε κάθε περίπτωση εντός τριετίας.

Η Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση αποτελείται από δύο κύκλους σπουδών: την υποχρεωτική δευτεροβάθμια εκπαίδευση που είναι το Γυμνάσιο, με τριετή φοίτηση, στο οποίο εγγράφονται οι απόφοιτοι Δημοτικού χωρίς εξετάσεις, και τη μη-υποχρεωτική, με τριετή φοίτηση όπου εγγράφονται οι απόφοιτοι του Γυμνασίου χωρίς εξετάσεις, και που αποτελείται από το Γενικό Λύκειο (ΓΕΛ), το οποίο περιλαμβάνει μαθήματα γενικής παιδείας και μαθήματα προσανατολισμού και το Επαγγελματικό Λύκειο (ΕΠΑΛ), το οποίο προσφέρει τον δευτεροβάθμιο κύκλο σπουδών τριετούς φοίτησης και τον μεταδευτεροβάθμιο προαιρετικό κύκλο σπουδών (Τάξη Μαθητείας - μη τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα).

iii. Τύποι σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Η γενική υποχρεωτική και μη-υποχρεωτική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση παρέχεται από τα Γυμνάσια και τα Γενικά Λύκεια και καλύπτει τις ανάγκες της πλειονότητας του μαθητικού

¹¹⁴ Σαραφιανός, Δ. (2017). Άρθρο 16. Στο Φ. Σπυρόπουλος, Ξ. Κοντιάδης, Χ. Ανθόπουλος και Γ. Γεραπετρίτης, *Σύνταγμα. Κατ' άρθρο ερμηνεία*. Αθήνα: Σάκκουλας, σ.380-410.

πληθυσμού. Επιπλέον λειτουργούν και άλλοι τύποι σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης τα οποία οδηγούν σε ισότιμους τίτλους σπουδών και έχουν πιο εξειδικευμένα προγράμματα για να καλύψουν ιδιαίτερες κλίσεις μαθητών ή ανάγκες τους. Τα σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης διακρίνονται στους τύπους που ακολουθούν¹¹⁵:

1) Τα ημερήσια Γυμνάσια και Γενικά Λύκεια (ΓΕΛ) είναι οι φορείς παρεχόμενης γενικής παιδείας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Επί του παρόντος 1.572 ημερήσια Γυμνάσια και 991¹¹⁶ Γενικά Λύκεια λειτουργούν στην Ελλάδα.

2) Τα εσπερινά Γυμνάσια και Λύκεια απευθύνονται σε εργαζόμενους μαθητές. Η φοίτηση στα εσπερινά Γυμνάσια είναι τριετής και οι μαθητές μπορούν να φοιτήσουν αφού έχουν συμπληρώσει το 14^ο έτος της ηλικίας τους. Στην Ελλάδα λειτουργούν 73 εσπερινά Γυμνάσια. Στα εσπερινά Λύκεια η φοίτηση είναι τετραετής. Ο αριθμός τους ανέρχεται σε 48 στην επικράτεια.

3) Τα Πρότυπα και τα Πειραματικά Σχολεία (σύμφωνα με τον Ν. 3966/2011, όπως τροποποιήθηκε με τον Ν. 4327/2015) είναι σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στις οποίες δοκιμάζονται νέα προγράμματα σπουδών και ωρολόγια προγράμματα, διδακτικά εργαλεία, σχολικά εγχειρίδια, διδακτικές μέθοδοι και τρόποι διοίκησης και λειτουργίας της σχολικής μονάδας. Οι μαθητές μπορούν να φοιτούν σε αυτά ανεξαρτήτως τύπου διαμονής. Οι εκπαιδευτικοί αυτών των σχολείων διαθέτουν αυξημένα τυπικά προσόντα και διδακτική εμπειρία. Οι μαθητές εισάγονται «αποκλειστικά με κλήρωση και υπό όρους απόλυτης διαφάνειας» στα Πειραματικά Σχολεία μετά από αίτηση των γονέων τους. Η διαδικασία και τα κριτήρια επιλογής μαθητών στα Πρότυπα Γυμνάσια καθορίζονται κάθε φορά με απόφαση της Διοικούσας Επιτροπής Πρότυπων και Πειραματικών Σχολείων (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) που αποτελεί το όργανο διοίκησης των Πρότυπων και Πειραματικών Σχολείων σε εθνικό επίπεδο. Η επιλογή αφορά στην εισαγωγική τάξη (Α' Γυμνασίου) και μόνο. Η Δ.Ε.Π.Π.Σ. υποστηρίζει την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής των Προτύπων και Πειραματικών Σχολείων, προωθεί και προβάλλει το έργο τους, ορίζει το πλαίσιο των ερευνητικών τους δραστηριοτήτων και αποφασίζει για τα κριτήρια εισαγωγής στα εν λόγω σχολεία. Ο αριθμός των Πρότυπων Γυμνασίων που λειτουργούν σε ολόκληρη τη χώρα

¹¹⁵ Τα στοιχεία παρατίθενται όπως είναι πρόσφατα καταγεγραμμένα (Μάιος 2018) στο δίκτυο «Ευρυδίκη» του Εκτελεστικού Οργανισμού Εκπαίδευσης, Οπτικοακουστικών Θεμάτων και Πολιτισμού (EACEA) της Ευρωπαϊκής Επιτροπής https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/greece_el

¹¹⁶ https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisation-general-lower-secondary-education-16_el
https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisation-general-upper-secondary-education-23_el

ανέρχεται σε 5, ενώ τα Πειραματικά Γυμνάσια ανέρχονται σε 13 και τα Πρότυπα Λύκεια είναι 4 ενώ τα Πειραματικά Λύκεια 14¹¹⁷.

4) Τα Μουσικά Γυμνάσια και Λύκεια έχουν ως σκοπό την προετοιμασία και κατάρτιση των νέων που επιθυμούν να ακολουθήσουν την επαγγελματική κατεύθυνση της μουσικής, χωρίς να υστερούν σε γενική παιδεία, σε περίπτωση που επιλέξουν τελικά άλλον επιστημονικό ή επαγγελματικό τομέα¹¹⁸. Στα σχολεία αυτά οι μαθητές παρακολουθούν μαθήματα γενικής παιδείας, κοινά με αυτά των ημερησίων Γυμνασίων και επιπλέον 13 με 14 ώρες εβδομαδιαίως μουσικά μαθήματα. Στα Μουσικά Γυμνάσια εγγράφονται απόφοιτοι Δημοτικών Σχολείων μετά από επιλογή που γίνεται από ειδική επιτροπή που συγκροτείται για κάθε μουσικό σχολείο. Στα Μουσικά Λύκεια εγγράφονται οι αποφοιτήσαντες από το οικείο Μουσικό Γυμνάσιο και επιτυχόντες μέσω κατατακτηρίων άλλων γενικών σχολείων εάν υπάρξουν κενές θέσεις. Στην Ελλάδα λειτουργούν 46 Μουσικά Σχολεία.

5) Τα Καλλιτεχνικά Γυμνάσια και Λύκεια έχουν ως σκοπό την εξοικείωση, προετοιμασία, ενθάρρυνση και στήριξη του ενδιαφέροντος των μαθητών για τις τέχνες καθώς και την καλλιέργεια και εκπαίδευση των δεξιοτήτων τους. Εκτός από τα μαθήματα Γενικής Παιδείας, περιλαμβάνουν μαθήματα Καλλιτεχνικής Παιδείας τριών κατευθύνσεων: Εικαστικών Τεχνών, Θεάτρου και Κινηματογράφου, Χορού. Στα Καλλιτεχνικά σχολεία εγγράφονται στην Α' Τάξη αποφοιτήσαντες από το Δημοτικό μετά από εισαγωγικές εξετάσεις. Επί του παρόντος λειτουργούν πέντε Καλλιτεχνικά Γυμνάσια και πέντε Λύκεια στην Ελλάδα.

6) Τα Εκκλησιαστικά Γυμνάσια και Λύκεια έχουν σκοπό την ανάδειξη και κατάρτιση κληρικών και λαϊκών στελεχών της Ορθόδοξης Εκκλησίας στην Ελλάδα. Οι μαθητές των σχολείων αυτών παρακολουθούν το ίδιο πρόγραμμα που παρέχεται στα Γυμνάσια και Λύκεια Γενικής εκπαίδευσης με επιπλέον μαθήματα ειδίκευσης. Στην Ελλάδα λειτουργούν 7 Εκκλησιαστικά Γυμνάσια και 10 Εκκλησιαστικά Λύκεια.

7) Τα Γυμνάσια και Λύκεια Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Ε.Α.Ε) απευθύνονται σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αποτελούνται από μια προκαταρκτική τάξη και τρεις επόμενες Α', Β', Γ'. Λειτουργούν 8 Γυμνάσια και 4 Λύκεια Ειδικής Αγωγής και

¹¹⁷ Υπουργική Απόφαση 30813/Δ6/7-3-2018. Εισαγωγή μαθητών/τριών και σχετικές ρυθμίσεις στα Πειραματικά και στα Πρότυπα Σχολεία για το σχολικό έτος 2018-2019. ΦΕΚ 810, τ. Β', 7 Μαρτίου 2018, Υπ. Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων

¹¹⁸ Υπουργική Απόφαση 3345/Γ2/2-9-1988. Ίδρυση και λειτουργία Μουσικών Σχολείων. ΦΕΚ 649, τ. Β', 7 Σεπτεμβρίου 2018, Υπ. Παιδείας και Θρησκευμάτων

Εκπαίδευσης. Λειτουργούν και Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Σ.Μ.Ε.Α.Ε.) Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

8) Τα Διαπολιτισμικά Γυμνάσια και Λύκεια λειτουργούν με σκοπό την εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη μαθητών μεταναστευτικής καταγωγής¹¹⁹. Στην Ελλάδα λειτουργούν 8 Διαπολιτισμικά Γυμνάσια και 4 Λύκεια. Λειτουργούν και Διαπολιτισμικά σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

9) Τα Μειονοτικά Γυμνάσια και Λύκεια, όπως και τα μειονοτικά Δημοτικά σχολεία, απευθύνονται σε μαθητές εγγεγραμμένους στα δημοτολόγια οριοθετημένων περιοχών της Θράκης, οι οποίοι είναι Έλληνες πολίτες, Μουσουλμάνοι στο θρήσκευμα και αποτελούν μέλη της Μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης. Η μειονοτική εκπαίδευση θεμελιώνεται από τη Συνθήκη της Λωζάνης (1923) καθώς και από Μορφωτικά Πρωτόκολλα που ακολούθησαν και από την Ελληνική Νομοθεσία. Πρόκειται για ένα δίγλωσσο πρόγραμμα στο οποίο τα μαθήματα είναι καταναμεμένα στην ελληνική γλώσσα και στην επικρατούσα γλώσσα της μειονότητας. Η φοίτηση σε σχολεία Μειονοτικής εκπαίδευσης δεν είναι υποχρεωτική για τους μαθητές – μέλη της Μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης, οι οποίοι δύνανται να εγγραφούν σε σχολεία γενικής παιδείας. Δυο Μειονοτικά Γυμνάσια και δυο Μειονοτικά Λύκεια λειτουργούν στη Θράκη.

10) Τα Μουσουλμανικά Ιεροσπουδαστήρια Θράκης είναι σχολεία θρησκευτικής εκπαίδευσης στα οποία έχουν δικαίωμα φοίτησης μόνο μέλη της Μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης. Καλύπτουν τις βαθμίδες Γυμνασίου και Λυκείου και χορηγούν τίτλους σπουδών ισότιμους με των Γενικών Λυκείων. Εκτός από τα μαθήματα που διδάσκονται στα Γυμνάσια και Λύκεια Γενικής Εκπαίδευσης, οι μαθητές διδάσκονται και μαθήματα θρησκευτικής εξειδίκευσης.

11) Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας ιδρύθηκαν για να καλύψουν τις ανάγκες ενηλίκων που δεν ολοκλήρωσαν τις σπουδές τους στην υποχρεωτική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στους οποίους παρέχεται η δυνατότητα να συνεχίσουν τις σπουδές τους και να αποκτήσουν τίτλο σπουδών ισότιμο με το απολυτήριο Γυμνασίου. Στα σχολεία αυτά έχουν δικαίωμα φοίτησης πολίτες ηλικίας 18 ετών και άνω και η συνολική διάρκεια φοίτησης είναι σε δύο σχολικά έτη.

12) Το Σχολείο Ευρωπαϊκής Παιδείας (Σ.Ε.Π.) ιδρύθηκε στο Ηράκλειο, Κρήτης με τον Ν. 3376/2005 για την παροχή προσχολικής, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στα τέκνα υπαλλήλων του Ευρωπαϊκού Οργανισμού για την Ασφάλεια των Δικτύων και των

¹¹⁹ Υπό την αντίθετη εκδοχή, της παροχής ελληνικής παιδείας στους απόδημους Έλληνες, βλ. Κριάρη, Ι. (2008). *Η συνταγματική προστασία της Παιδείας του απόδημου ελληνισμού*. Αθήνα-Θεσσαλονίκη: Σάκκουλας.

Πληροφοριών (ENISA) στο Ηράκλειο, Κρήτης. Το Σχολείο Ευρωπαϊκής Παιδείας είναι δημόσιο σχολείο που υπάγεται στην αρμοδιότητα του Περιφερειακού Διευθυντή Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κρήτης και ακολουθεί την οργάνωση, δομή και το πρόγραμμα σπουδών των Ευρωπαϊκών Σχολείων. Στο σχολείο λειτουργούν δυο γλωσσικά τμήματα: αγγλόφωνο και ελληνόφωνο.

iv. Σκοπός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Με τον Νόμο 1566/1985 «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις»¹²⁰ καθορίστηκε το νομοθετικό πλαίσιο μιας σημαντικής εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης και με όσες τροποποιήσεις και προσθήκες έχουν πραγματοποιηθεί από τότε, παραμένει σε μεγάλο βαθμό η βάση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Σκοπός της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ορίζεται η συμβολή στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε, ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή, να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά (άρθρο 1, παρ. 1). Για την επίτευξη αυτού του σκοπού τονίζεται η σημασία της κατάρτισης και προσωπικότητας των εκπαιδευτικών, τα κατάλληλα εκπαιδευτικά προγράμματα, τα εκσυγχρονισμένα διδακτικά εγχειρίδια και μέσα διδασκαλίας, οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών και εν γένει οι απαραίτητες προϋποθέσεις για την απρόσκοπτη λειτουργία των σχολείων ¹²¹.

Στον Ν.1566/1985 (άρθρο 5, παρ.1) ορίζεται ότι σκοπός της εκπαίδευσης στο Γυμνάσιο είναι «να προωθήσει, μέσα στο πνεύμα του ευρύτερου σκοπού της εκπαίδευσης, την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών σε σχέση με τις δυνατότητες που έχουν στην ηλικία αυτή και τις αντίστοιχες απαιτήσεις της ζωής. Ειδικότερα, η φοίτηση στο Γυμνάσιο βοηθά τους μαθητές: α) Να διευρύνουν το σύστημα αξιών τους (ηθικές, θρησκευτικές, εθνικές, ανθρωπιστικές, και άλλες αξίες), ώστε να ρυθμίζουν τη συμπεριφορά τους σύμφωνα με τις επιταγές του. Να ελέγχουν και να κατευθύνουν τον συναισθηματικό τους κόσμο σε στόχους δημιουργικούς και πράξεις ανθρωπιστικές, β) Να συμπληρώνουν και να συνδυάζουν την κατάκτηση της γνώσης με τους ανάλογους κοινωνικούς προβληματισμούς, ώστε να αντιμετωπίζουν με επιτυχία διάφορες

¹²⁰ Φ.Ε.Κ. 167/30-9-1985, τ. Α΄

¹²¹ Ευαγγελόπουλος, Σ. (1999). *Ελληνική Εκπαίδευση*. Τόμος Β΄. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

καταστάσεις και να αναζητούν λύσεις των προβλημάτων της ζωής με υπευθυνότητα, μέσα σε κλίμα δημιουργικού διαλόγου και συλλογικής προσπάθειας, γ) Να καλλιεργούν τη γλωσσική τους έκφραση, ώστε να διατυπώνουν τις σκέψεις τους στον προφορικό και γραπτό λόγο με σαφήνεια και ορθότητα, δ) Να αναπτύσσουν ομαλά το σώμα τους για τη λειτουργική βελτίωση του οργανισμού και να καλλιεργούν τις κινητικές τους κλίσεις και ικανότητες, ε) Να γνωρίζουν τις διάφορες μορφές της τέχνης και να διαμορφώνουν αισθητικό κριτήριο, χρήσιμο και για τη δική τους καλλιτεχνική έκφραση, στ) Να συνειδητοποιούν τις δυνατότητες, τις κλίσεις, τις δεξιότητες και τα ενδιαφέροντά τους, να αποκτούν γνώση για τα διάφορα επαγγέλματα και να επιδιώκουν την παραπέρα βελτίωσή τους μέσα στα πλαίσια της πολιτιστικής, κοινωνικής και οικονομικής ζωής, ώστε να αναπτύσσονται σύμμετρα ως άνθρωποι και ως μελλοντικοί εργαζόμενοι, κατανοώντας την ισότιμη συμβολή της πνευματικής και χειρωνακτικής εργασίας στην κοινωνική πρόοδο και την ανάπτυξη».

Ο Νόμος (1566/1985 άρθρο 6, παρ. 2) ορίζει ως σκοπό της εκπαίδευσης στο Λύκειο την επιδίωξη ολοκλήρωσης των σκοπών της εκπαίδευσης. Με τον Ν.4186/2013, όπως τροποποιήθηκε από τον Ν.4532/2018, ορίζεται ότι το «Γενικό Λύκειο» (Ημερήσιο και Εσπερινό) έχει σκοπό την παροχή γενικής παιδείας και τη βαθμιαία εμβάθυνση και εξειδίκευση στα επιμέρους γνωστικά αντικείμενα. Σκοποί του Γενικού Λυκείου είναι ιδίως: «α) Η παροχή γενικής παιδείας υψηλού επιπέδου, που θα συμβάλλει στην ισόρροπη γνωστική, συναισθηματική, πνευματική και σωματική ανάπτυξη όλων των μαθητών, β) Η προαγωγή της κριτικής σκέψης, της πρωτοβουλίας, της δημιουργικότητας και των ικανοτήτων των μαθητών, γ) Η καλλιέργεια της εθνικής, θρησκευτικής και πολιτισμικής μας κληρονομιάς αλλά και η προετοιμασία των νέων για την κοινωνία των ευρωπαίων πολιτών, δ) Ο σεβασμός των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, της διαφορετικότητας και της πολιτισμικής ετερότητας στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας, ε) Η ενδυνάμωση των αξιών της ελευθερίας, της δημοκρατίας, της συλλογικότητας και της αλληλεγγύης και η διαμόρφωση συνείδησης ενεργού πολίτη, στ) Η διασφάλιση της ισορροπίας στη σχολική ζωή ούτως ώστε οι μαθητές να έχουν τη δυνατότητα να συνδυάζουν τη γνώση, τον ελεύθερο χρόνο, τη δημιουργία και τη δυνατότητα να συμμετέχουν στην παραγωγή κοινών έργων στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής κοινότητας στην οποία μετέχουν, ζ) Η ανάπτυξη δεξιοτήτων εφαρμογής της γνώσης και επίλυσης προβλημάτων. η) Η καλλιέργεια της ικανότητας κάθε ατόμου για κριτική προσέγγιση και η ανάπτυξη δεξιοτήτων αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών πληροφορίας και

επικοινωνιών και θ) Η καλλιέργεια δεξιοτήτων που θα διευκολύνουν την πρόσβαση των μαθητών στην αγορά εργασίας».

Οι δαπάνες λειτουργίας των σχολείων αντιμετωπίζονται με κρατικές επιχορηγήσεις προς την τοπική αυτοδιοίκηση, η οποία έχει την ευθύνη της διάθεσης και διαχείρισης των σχετικών πιστώσεων (Ν.1566/1985, άρθ. 2, παρ.8).

II. Διοίκηση της Εκπαίδευσης

Όπως καταγράφεται στο Ευρωπαϊκό Δίκτυο για την Εκπαίδευση «Ευρυδίκη»¹²², το Ελληνικό Εκπαιδευτικό σύστημα παραμένει συγκεντρωτικό καθώς η πλειονότητα των αρμοδιοτήτων εκπαιδευτικής πολιτικής και διοίκησης της εκπαίδευσης αποτελούν ευθύνη του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων. Ένα σύστημα διοικητικής οργάνωσης χαρακτηρίζεται συγκεντρωτικό όταν η πλειονότητα των αποφάσεων λαμβάνεται από τα κεντρικά όργανα του κράτους, τα οποία έχουν αυτήν την αρμοδιότητα (Πουλής, 2003)¹²³.

Από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων λαμβάνονται οι αποφάσεις για τους στόχους και τη λειτουργία της εκπαίδευσης και ρυθμίζονται ζητήματα, όπως τα προγράμματα σπουδών, η δημιουργία και διανομή μαθητικών συγγραμμάτων, η τοποθέτηση του διδακτικού προσωπικού, η χρηματοδότηση των σχολείων και οι μισθοί των εκπαιδευτικών.

Η διοίκηση και διακυβέρνηση της σχολικής εκπαίδευσης εφαρμόζεται σε κεντρικό επίπεδο από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, σε επίπεδο περιφέρειας από τις Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης, σε επίπεδο νομού από τις Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και σε τοπικό επίπεδο από την κάθε σχολική μονάδα.

Οι Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης συνιστούν αποκεντρωμένες υπηρεσίες του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, στις οργανικές μονάδες των οποίων περιλαμβάνονται οι Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, σύμφωνα με το άρθρο 3 του Ν. 4547/2018. Στις Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης εντάσσονται τα Περιφερειακά Κέντρα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.Κ.Ε.Σ.) που ιδρύονται σύμφωνα με το άρθρο 4 του ίδιου νόμου

¹²² https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisation-and-governance-33_el

¹²³ Πουλής, Π. (2003). *Εισαγωγή στο Δημόσιο Δίκαιο*. Αθήνα-Κομοτηνή: Σάκκουλας.

και τα Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (Κ.Ε.Σ.Υ.) που ιδρύονται σύμφωνα με το άρθρο 6 του ίδιου νόμου¹²⁴.

Καθεμία από τις δεκατρείς (13) Περιφερειακές Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: α) λειτουργεί ως αποκεντρωμένη υπηρεσία υπαγόμενη στον Γενικό/Διοικητικό Γραμματέα του Υπουργείου, β) ασκεί τις αρμοδιότητες που προβλέπονται από το προεδρικό διάταγμα 18/2018, γ) έχει την έδρα της στην πρωτεύουσα της εκάστοτε περιφέρειας που περιγράφεται στον Ν. 3852/2010, στα όρια της οποίας ασκεί και τις αρμοδιότητές της, δ) συγκροτείται από αα) την Αυτοτελή Διεύθυνση Διοικητικής, Οικονομικής και Παιδαγωγικής Υποστήριξης, ββ) τις Διευθύνσεις Εκπαίδευσης Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της οικείας περιφέρειας.

Σύμφωνα με το άρθρο 49 του Π.Δ.18/2018 «Επιχειρησιακός στόχος κάθε μίας από τις δεκατρείς (13) Περιφερειακές Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης είναι ο συντονισμός και η παρακολούθηση της εφαρμογής της πολιτικής για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, στην περιοχή αρμοδιότητάς της, και η συμβολή στον σχεδιασμό και τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής σε περιφερειακό επίπεδο».

Οι Περιφερειακοί Διευθυντές Εκπαίδευσης είναι εκπαιδευτικοί της δημόσιας πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι έως πριν την ψήφιση του Ν. 4547/2018 ήταν μετακλητοί και διορίζονταν και παύονταν με Απόφαση του Υπουργού Παιδείας. Με τον Ν. 4547/2018, ορίζεται ότι στο εξής «για την πλήρωση των θέσεων των στελεχών της δημόσιας εκπαίδευσης επιλέγονται εκπαιδευτικοί με βάση αξιολογικούς πίνακες επιλογής και προτάσεις», στα οποία στελέχη συμπεριλαμβάνονται και οι Περιφερειακοί Διευθυντές Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (άρθρο 21, παρ. 1 και 2).

Οι Διευθύνσεις της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του κάθε νομού υπάγονται στην οικεία Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης και οι σχολικές μονάδες υπάγονται στην οικεία Διεύθυνση Εκπαίδευσης.

¹²⁴ Στις αποκεντρωμένες υπηρεσίες του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων ανήκουν επιπλέον τα Κέντρα Εκπαίδευσης για την Αειφορία (Κ.Ε.Α.), τα Εργαστηριακά Κέντρα (Ε.Κ.) και οι σχολικές μονάδες.

i. Συλλογικά όργανα: Υπηρεσιακά και Πειθαρχικά Συμβούλια

Κ.Υ.Σ.Δ.Ε.

Για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση λειτουργεί στη Γενική Γραμματεία (πρώην κεντρική υπηρεσία) του Υπουργείου Παιδείας πενταμελές Κεντρικό Υπηρεσιακό Συμβούλιο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Κ.Υ.Σ.Δ.Ε.) που αποτελείται από τρεις διευθυντές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και δυο τακτικούς αιρετούς εκπροσώπους των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Το Κ.Υ.Σ.Δ.Ε., μεταξύ άλλων, προτείνει τις μεταθέσεις εκπαιδευτικών από νομό σε νομό, γνωμοδοτεί για τις αποσπάσεις εκπαιδευτικών από νομό σε νομό και για τις μετατάξεις εκπαιδευτικών, εξετάζει θέματα υπηρεσιακής κατάστασης εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που προβλέπονται από τις κείμενες διατάξεις καθώς και κάθε άλλο εκπαιδευτικό θέμα που προβλέπεται από ειδικές διατάξεις, εφόσον αυτά δεν ανήκουν στην αρμοδιότητα των Α.Π.Υ.Σ.Δ.Ε. ή των Π.Υ.Σ.Δ.Ε.¹²⁵. Επιπλέον το Κ.Υ.Σ.Δ.Ε. εκδικάζει πειθαρχικές υποθέσεις κατά των διευθυντών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Α.Π.Υ.Σ.Δ.Ε.

Το Ανώτερο Υπηρεσιακό Συμβούλιο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Α.Π.Υ.Σ.Δ.Ε.) έχει συσταθεί σύμφωνα με τις διατάξεις του άρθρου 14, παρ. 29 του Ν. 2817/2000 (Α' 78) και του άρθρου 7 του Ν. 2986/2002 (Α' 24). Η σύνθεση και συγκρότησή του προβλέπεται από τα άρθρα 6 και 10 του Π.Δ. 1/2003 (Α' 1) με απόφαση του Υπουργού Παιδείας. Το Α.Π.Υ.Σ.Δ.Ε. είναι πενταμελές υπηρεσιακό και πειθαρχικό συμβούλιο που λειτουργεί στην έδρα κάθε περιφερειακής διεύθυνσης εκπαίδευσης για θέματα που αφορούν στο εκπαιδευτικό προσωπικό της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αποτελείται από τον περιφερειακό διευθυντή εκπαίδευσης, ως πρόεδρο, τον προϊστάμενο του τμήματος επιστημονικής παιδαγωγικής καθοδήγησης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως αντιπρόεδρο, έναν διευθυντή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και δυο τακτικούς αιρετούς εκπροσώπους των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Μεταξύ των αρμοδιοτήτων του Α.Π.Υ.Σ.Δ.Ε. είναι η πρόταση για απόσπαση εκπαιδευτικών σε θέσεις διοικητικών υπαλλήλων των περιφερειακών διευθύνσεων εκπαίδευσης, η εκδίκαση πειθαρχικών υποθέσεων κατά διευθυντών σχολικών μονάδων, η απόφαση για χορήγηση αδειών άνευ αποδοχών και άλλες.

¹²⁵ Π.Δ. 1/2003, άρθ. 9 και άρθ. 18

Π.Υ.Σ.Δ.Ε.

Στην έδρα κάθε διεύθυνσης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης λειτουργεί πενταμελές περιφερειακό υπηρεσιακό και πειθαρχικό συμβούλιο για το εκπαιδευτικό προσωπικό της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Π.Υ.Σ.Δ.Ε.). Το συμβούλιο αποτελείται από τον διευθυντή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και δυο τακτικούς αιρετούς εκπροσώπους των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ως προς τα υπόλοιπα δύο μέλη, με τον Ν. 4342/2015 άρθρο 42 παρ. 3 (ΦΕΚ Α'143) ορίζεται να είναι δυο εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης οι οποίοι υπηρετούν σε οργανική θέση στην περιφέρεια του οικείου ΠΥΣΔΕ, έχουν τουλάχιστον δεκαπενταετή εκπαιδευτική υπηρεσία και ορίζονται από τον οικείο Περιφερειακό Διευθυντή Εκπαίδευσης. Σημειώνεται ότι το άρθρο 3 του Π.Δ. 1/2003 όριζε για τις θέσεις αυτών των δυο μελών ΠΥΣΔΕ προϊσταμένους γραφείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ή σε περίπτωση που αυτοί δεν υπήρχαν ή δεν επαρκούσαν, διευθυντές σχολικών μονάδων και σε περίπτωση έλλειψης και αυτών, εκπαιδευτικούς με βαθμό Α'. Οι αρμοδιότητες του ΠΥΣΔΕ είναι, μεταξύ άλλων, να συντάσσει πίνακες υποψηφίων διευθυντών σχολικών μονάδων, στην οποία περίπτωση συνεδριάζει με τη διευρυμένη επταμελή του σύνθεση (Ν. 4547/2018, άρθρο 26), να προτείνει την τοποθέτηση διευθυντών στις σχολικές μονάδες ή τη μετάθεσή τους εντός της ίδιας διεύθυνσης εκπαίδευσης, να προτείνει την προσωρινή τοποθέτηση νεοδιόριστων εκπαιδευτικών, να εξετάζει θέματα υπηρεσιακής κατάστασης εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Επιπλέον, το ΠΥΣΔΕ έχει την αρμοδιότητα να προτείνει την τοποθέτηση σε σχολείο των μετατεθέντων και αποσπασθέντων από άλλο ΠΥΣΔΕ εκπαιδευτικών, την τοποθέτηση υπεράριθμων εκπαιδευτικών, την οριστική τοποθέτηση των νεοδιόριστων και των μεταταγέντων, καθώς επίσης και τη μετάθεση για βελτίωση θέσης. Συμπληρωματικά, το ΠΥΣΔΕ προτείνει τη μετάθεση εκπαιδευτικών για το συμφέρον της υπηρεσίας εντός της ίδιας διεύθυνσης εκπαίδευσης, καθώς και την κάθε είδους απόσπαση εκπαιδευτικών εντός της ίδιας διεύθυνσης εκπαίδευσης, όπως και τη διάθεση εκπαιδευτικών για συμπλήρωση του υποχρεωτικού ωραρίου διδασκαλίας σε σχολεία της ίδιας διεύθυνσης εκπαίδευσης.

ii. Όργανα διοίκησης σχολικής μονάδας

Ο Ν. 1566/1985, στο άρθρο 11 που αναθεωρήθηκε και πρόσφατα, τον Ιούνιο 2018, ορίζει ως όργανα διοίκησης κάθε σχολείου πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης τον

διευθυντή, τον υποδιευθυντή και τον σύλλογο διδασκόντων. Με τον ίδιο νόμο ορίζονται και τα καθήκοντά τους.

Διευθυντής και Υποδιευθυντής

Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας είναι διοικητικό όργανο καθώς και επιστημονικός και παιδαγωγικός υπεύθυνος βάσει των αρμοδιοτήτων που του εκχωρούνται για τη δομή και λειτουργία της εκπαίδευσης¹²⁶. Ο Διευθυντής είναι υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία του σχολείου, για τον συντονισμό της σχολικής ζωής, την τήρηση των νόμων, των εγκυκλίων και των υπηρεσιακών εντολών και την εφαρμογή των αποφάσεων του συλλόγου των διδασκόντων¹²⁷. Με Υπουργική Απόφαση¹²⁸ καθορίζονται τα ειδικότερα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες των διευθυντών και υποδιευθυντών σχολικών μονάδων και των συλλόγων διδασκόντων. Ειδικότερα, έργο των διευθυντών ορίζεται η καθοδήγηση της σχολικής κοινότητας «ώστε να θέσει υψηλούς στόχους και να εξασφαλίσει τις προϋποθέσεις για την επίτευξή τους για ένα σχολείο δημοκρατικό και ανοικτό στην κοινωνία». Επιπλέον καθοδηγεί και βοηθά τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους και οφείλει να αποτελεί παράδειγμα. Φροντίζει ώστε το σχολείο να γίνει στοιχειώδης μονάδα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε διοικητικά, παιδαγωγικά και επιστημονικά θέματα. Προϊσταται των εκπαιδευτικών και συντονίζει το έργο τους, ενώ διατηρεί και ενισχύει τη συνοχή του Συλλόγου Διδασκόντων. Ελέγχει την πορεία των εργασιών και κατευθύνει τους εκπαιδευτικούς ώστε να ανταποκρίνονται έγκαιρα στις υποχρεώσεις τους. Τέλος, στην Υπουργική Απόφαση προβλέπεται και η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από τον Διευθυντή.

Τα καθήκοντα του Διευθυντή που αναφέρθηκαν αμέσως παραπάνω συμπληρώνονται με τη συμμετοχή του στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών του σχολείου του και τη συνεργασία του με τους σχολικούς συμβούλους.

Ο Υποδιευθυντής αναπληρώνει τον Διευθυντή του σχολείου, όταν αυτός, απουσιάζει, κωλύεται ή δεν υπάρχει. Εάν υπηρετούν περισσότεροι του ενός υποδιευθυντές, ο Διευθυντής ορίζει τον αναπληρωτή του. Ο Υποδιευθυντής βοηθά τον Διευθυντή στην άσκηση των καθηκόντων του και είναι υπεύθυνος για τη διεξαγωγή της διοικητικής υπηρεσίας του σχολείου. "Τα ειδικότερα καθήκοντα των διευθυντών, υποδιευθυντών και προϊσταμένων των σχολείων

¹²⁶ Πουλής, Π. (2006). *Εκπαιδευτικό δίκαιο και θεσμοί*. (Γ' έκδοση). Αθήνα: Σάκκουλας.

¹²⁷ Ν.1566/1985 Φ.Ε.Κ. 167/30-9-1985, τ. Α' όπως ισχύει σήμερα.

¹²⁸ Υ.Α. Φ.353.1/324/105657/Δ1/2002 (ΦΕΚ 1340/16-10-2002, Τ.Β') Κεφ. Δ', άρθ. 27

καθορίζονται με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, με εξαίρεση τα καθήκοντα τους, που έχουν σχέση με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τα οποία καθορίζονται με προεδρικό διάταγμα, που εκδίδεται ύστερα από πρόταση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, με το οποίο ρυθμίζονται και όλα τα θέματα αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών και ορίζονται τα κριτήρια της αξιολόγησης, η διαδικασία, ο τύπος, ο χρόνος, το περιεχόμενο και τα όργανα της αξιολόγησης, τα δικαιώματα και οι εγγυήσεις υπέρ των αξιολογούμενων και κάθε άλλη αναγκαία για την αξιολόγηση αυτή λεπτομέρεια»¹²⁹.

Σύλλογος Διδασκόντων

Ο Σύλλογος Διδασκόντων αποτελεί συλλογικό όργανο διοίκησης κάθε σχολείου. Η σύνθεση και η λειτουργία του έχουν οριστεί με Απόφαση του Υπουργού Παιδείας και Θρησκευμάτων¹³⁰. Μέλη του είναι όλοι οι διδάσκοντες στο σχολείο με οποιαδήποτε σχέση εργασίας και έχει ως πρόεδρο τον διευθυντή του σχολείου. Όταν στις συνεδριάσεις του συλλόγου εξετάζονται ειδικά θέματα μαθητών μετέχουν και δύο εκπρόσωποί τους που ορίζονται από το διοικητικό συμβούλιο των μαθητικών κοινοτήτων.

Ο σύλλογος των διδασκόντων συνεδριάζει τακτικά, ύστερα από πρόσκληση του προέδρου του, τουλάχιστον μία φορά πριν από την έναρξη των μαθημάτων και μία φορά στο τέλος κάθε τριμήνου και έκτακτα, όταν το κρίνει σκόπιμο ο πρόεδρος ή το ζητήσει εγγράφως για συγκεκριμένα θέματα τουλάχιστον το ένα τρίτο των μελών του. Οι συνεδριάσεις γίνονται μέσα στο ωράριο εργασίας και σε καμιά περίπτωση σε ώρες διδασκαλίας των μαθημάτων. Ο σύλλογος διδασκόντων αποτελεί συλλογικό όργανο για τη χάραξη κατευθύνσεων για την καλύτερη εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής και την καλύτερη λειτουργία του σχολείου. Έχει την ευθύνη για την εφαρμογή του ωρολογίου και αναλυτικού προγράμματος, την υγεία και προστασία των μαθητών, την καθαριότητα των σχολικών χώρων και την οργάνωση της σχολικής ζωής. Ιεραρχεί τις σχολικές ανάγκες και φροντίζει για την αντιμετώπισή τους. Αξιοποιεί τις δυνατότητες συνεργασίας ανάμεσα στο διδακτικό προσωπικό και τους κοινωνικούς φορείς του

¹²⁹ Ν. 1566/1985, Φ.Ε.Κ. 167/30-9-1985, τ. Α', άρθρο 11, Κεφ. Δ', παρ. 3

¹³⁰ Υ.Α.Φ.353.1/324/105657/Δ1 (Φ.Ε.Κ.1340/16-10-2002, τ. Β')

τόπου. Μπορεί να αποφασίσει τον χωρισμό των μελών του σε τομείς γνώσεων, με στόχο τον καλύτερο συντονισμό της διδασκαλίας και της εφαρμογής των εκπαιδευτικών μεθόδων¹³¹.

Στην Ευρωπαϊκή πλατφόρμα για την εκπαίδευση «Ευρυδίκη» συμπληρωματικά αναφέρεται ότι τα όργανα διοίκησης υποστηρίζονται από τη σχολική επιτροπή και τα όργανα δημοκρατικού προγραμματισμού, όπως η Δημοτική Επιτροπή Παιδείας, οι σύλλογοι γονέων κτλ¹³². Με τις πρόσφατες μεταρρυθμίσεις ο ρόλος των φορέων εκπαίδευσης επαναπροσδιορίζεται σε τοπικό επίπεδο και αποδίδεται στη σχολική μονάδα «μεγαλύτερη αυτονομία στη δυνατότητα να προγραμματίζει, να οργανώνει και να αξιολογεί το έργο της»¹³³.

iii. Οι εκπαιδευτικοί στα Γυμνάσια και Λύκεια

Από το έτος 2003, οι διορισμοί των εκπαιδευτικών γίνονται αποκλειστικά από πίνακες που καταρτίζονται από το Ανώτατο Συμβούλιο Επιλογής Προσωπικού, το οποίο προκηρύσσει και διενεργεί διαγωνισμό ανά διετία (από το 1998) κατά κλάδο και ειδικότητα για εκπαιδευτικούς στα σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της επικράτειας¹³⁴.

Οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί είναι τακτικοί δημόσιοι πολιτικοί υπάλληλοι και υπάγονται στον υπαλληλικό κώδικα για όσα θέματα δεν ρυθμίζονται από τις ειδικές για αυτούς διατάξεις.

Το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων καταγράφει τις εκπαιδευτικές ανάγκες που προκύπτουν στην επικράτεια και υποβάλλει αίτημα στο Ανώτατο Συμβούλιο Επιλογής Προσωπικού (ΑΣΕΠ), το οποίο προκηρύσσει και διενεργεί διαγωνισμό για την κατάρτιση πίνακα κατάταξης εκπαιδευτικών κατά κλάδο και ειδικότητα με σκοπό τον μόνιμο διορισμό των εκπαιδευτικών ή την πρόσληψή τους ως αναπληρωτών.

Η μετακίνηση των εκπαιδευτικών γίνεται μέσω μεταθέσεων εντός της επικράτειας ή αποσπάσεων εντός και εκτός της επικράτειας. Οι μεταθέσεις πραγματοποιούνται για το συμφέρον της υπηρεσίας ή εξαιτίας υπεραριθμίας στα σχολεία ή κατόπιν αίτησης των εκπαιδευτικών.

Κριτήρια για τις μεταθέσεις των εκπαιδευτικών είναι η συνολική υπηρεσία, η συνυπηρέτηση, οι οικογενειακοί λόγοι, οι συνθήκες διαβίωσης στις έδρες των σχολείων στα οποία έχουν υπηρετήσει, η εντοπιότητα και η πρώτη προτίμηση.

¹³¹ Ν.1566/1985, Φ.Ε.Κ. 167/30-9-1985, τ. Α' άρθρο 11, Κεφ. ΣΤ', παρ. 3

¹³² https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisation-and-governance-33_el

¹³³ https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisation-and-governance-33_el

¹³⁴ Ν.2525/1997, Φ.Ε.Κ. 188/23-9-1997, τ. Α', άρθρο 6, παρ.2

Αποσπάσεις πραγματοποιούνται για να καλυφθούν υπηρεσιακές ανάγκες ή ανάγκες των ίδιων των εκπαιδευτικών και γίνονται με απόφαση του Υπουργού Παιδείας και με τη γνωμοδότηση του αρμόδιου υπηρεσιακού συμβουλίου. Κριτήρια αποσπάσεων αποτελούν η συνολική υπηρεσία του εκπαιδευτικού, η συνυπηρέτηση και η εντοπιότητα. Αποσπάσεις μπορούν να πραγματοποιηθούν από μια σχολική μονάδα σε άλλη, στη Γενική Γραμματεία του Υπουργείου Παιδείας (κεντρική υπηρεσία), σε διευθύνσεις εκπαίδευσης ή σε εποπτευόμενους από το Υπουργείο Παιδείας φορείς (νομικά πρόσωπα δημοσίου δικαίου) ή σε άλλους φορείς.

Εκτός από τους μόνιμους διορισμούς πραγματοποιούνται και προσλήψεις αναπληρωτών εκπαιδευτικών οι οποίοι καλύπτουν ανάγκες που προκύπτουν από λειτουργικά κενά. Οι προσλήψεις αυτές γίνονται με σχέση εργασίας ιδιωτικού δικαίου ορισμένου χρόνου κατόπιν αιτήσεώς τους. Στην απόφαση πρόσληψής τους ορίζεται ο χρόνος διάρκειας της σύμβασης εργασίας που δεν μπορεί να είναι μικρότερος από τη λήξη του διδακτικού έτους¹³⁵.

iv. Οι μαθητές και οι γονείς

Στην αγγλοσαξονική βιβλιογραφία οι μαθητές και οι γονείς χαρακτηρίζονται «μέτοχοι» (stakeholders), δηλαδή συμμετέχοντες στην εκπαίδευση (Anderson et al, 2001)¹³⁶ με την έννοια ότι είναι οι άμεσα ενδιαφερόμενοι και έχουν συμφέρον ως προς την επιτυχία και αποτελεσματικότητα του σχολείου. Συνθέτουν μάλιστα, μαζί με τους εκπαιδευτικούς, τη διοίκηση, το βοηθητικό προσωπικό και τους τακτικούς επισκέπτες του σχολείου, τους εσωτερικούς μετόχους (συμμετέχοντες) που ασκούν τη μεγαλύτερη επιρροή στις αντιλήψεις, στην προσωπικότητα, και στην απόδοση του σχολείου και που έχουν τη μεγαλύτερη ευθύνη για την εικόνα που δημιουργείται για το σχολείο στην ευρύτερη κοινότητα.

Οι μαθητές

Οι μεταρρυθμίσεις και οι αλλαγές στην εκπαίδευση έχουν πάντα για επίκεντρο τον μαθητή. Η ενεργή συνδρομή των μαθητών σε ζητήματα που τους αφορούν συνεισφέρει στην επιτυχία του τελικού αποτελέσματος (Levin, 2000)¹³⁷. Μολονότι είναι σαφές ότι ο λόγος ύπαρξης των

¹³⁵ https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/conditions-service-teachers-working-early-childhood-and-school-education-32_el

¹³⁶ Anderson, L., Briggs, A. R., & Burton, N. (2001). *Managing finance, resources and stakeholders in education*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

¹³⁷ Levin, B. (2000). Putting Students at the Centre of Educational Reform. *Journal of Educational Change*, 1(2), 155–172.

σχολείων είναι οι μαθητές, η συμμετοχή τους στον σχεδιασμό των αλλαγών είναι ελλιπής ή ανύπαρκτη.

Στο Σύνταγμα των Ελλήνων, με τις διατάξεις του άρθρου 16, παρ. 3 και 4, καθορίζεται η υποχρεωτική εκπαίδευση, τα έτη της οποίας δεν μπορεί να είναι λιγότερα από εννέα και ορίζεται το δικαίωμα όλων των Ελλήνων στη δωρεάν παιδεία σε όλες τις βαθμίδες της στα κρατικά εκπαιδευτήρια.

Με τις διατάξεις των άρθρων 45-47 του Ν. 1566/85 «για τη δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης» ορίζεται η οργάνωση της μαθητικής ζωής και με την Υπουργική Απόφαση 23613/6/Γ2/4094/23-9-86 (ΦΕΚ Β' 619) αρχικά και στη συνέχεια με άλλες που την τροποποίησαν ορίζεται η οργάνωση και λειτουργία μαθητικών κοινοτήτων, τα όργανα διοίκησής τους, ο τρόπος εκλογής των οργάνων και ο τρόπος συμμετοχής τους στη μαθητική ζωή.

Η συμμετοχή των γονέων

Η συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση και τα αποτελέσματά της ήταν πάντα αντικείμενο έρευνας. Με σαφήνεια προκύπτει ότι ο υποστηρικτικός ρόλος των γονέων από το σπίτι, το ενδιαφέρον και η φροντίδα για τα παιδιά τους αποτελούν βασικό παράγοντα για την επιτυχία των παιδιών στο σχολείο, ωστόσο τα τελευταία χρόνια διερευνάται συμπληρωματικά και η ενεργότερη συμμετοχή των γονέων. Η προσέγγιση κατά την οποία το σχολείο αποτελεί κοινότητα διέπεται από την αρχή ότι τόσο το ίδιο το σχολείο όσο και η κοινότητα μοιράζονται από κοινού την ευθύνη για την επιτυχία των μαθητών εντός και εκτός σχολείου. Γίνεται πλέον λόγος για συνεργασία (partnership) ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια και δημιουργείται η ανάγκη να τεθεί ένα σαφές πλαίσιο για την επίτευξή της καθώς και να αναπτυχθούν ανάλογες επικοινωνιακές δεξιότητες από τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να ξεπεραστούν τα εμπόδια, όπως αυτά του χαμηλού κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου ή της διαφορετικής εθνικότητας ή κουλτούρας των γονέων (O'Hehir & Savelsberg, 2014)¹³⁸. Εξάλλου, καθώς η δομή και η

¹³⁸ O'Hehir, J. & Savelsberg, H. (2014). *Towards Best Practice in Parent Involvement in Education: A literature review. A report prepared for the Office of Non-Government Schools and Services, Government of South Australia*. University of South Australia.

λειτουργία της οικογένειας έχει εξελιχθεί, είναι απαραίτητο οι γονείς να λάβουν την κατάλληλη εκπαίδευση ή ενημέρωση για να ανταποκριθούν στις σύγχρονες απαιτήσεις (Γεωργίου, 2000)¹³⁹.

Στην ελληνική νομοθεσία, γίνεται αναφορά για τη συμμετοχή των γονέων στο σχολείο στο άρθρο 1510 του Αστικού Κώδικα (Α.Κ.) που ορίζει το δικαίωμα και την υποχρέωση των γονέων για τη φροντίδα της μόρφωσης των παιδιών τους. Επιπλέον στον Ν. 1566/1985 επισημαίνεται και ο ρόλος της συμμετοχής των γονέων στη σχολική λειτουργία, ενώ πιο συγκεκριμένα στο άρθρο 53 γίνεται αναφορά στη συμμετοχή των γονέων μαθητών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε συλλογικά όργανα μέσω εκπροσώπων τους υπό την προϋπόθεση συγκρότησης και λειτουργίας συλλόγων γονέων ως σωματείων¹⁴⁰.

Τέλος, με το άρθρο 51 του Ν. 1566/1985 ορίζεται ότι σε κάθε δημόσιο σχολείο λειτουργεί σχολικό συμβούλιο, το οποίο αποτελείται από τον σύλλογο διδασκόντων, τα μέλη του διοικητικού συμβουλίου του συλλόγου γονέων και τον εκπρόσωπο της τοπικής αυτοδιοίκησης στη σχολική επιτροπή. Στα σχολικά συμβούλια των σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μετέχουν και τρεις εκπρόσωποι των μαθητικών κοινοτήτων που ορίζονται με απόφαση του συμβουλίου τους. Έργο του σχολικού συμβουλίου είναι η εξασφάλιση της ομαλής λειτουργίας του σχολείου με κάθε πρόσφορο τρόπο, η καθιέρωση τρόπων αμοιβαίας επικοινωνίας διδασκόντων και οικογενειών των μαθητών καθώς και η υγιεινή των μαθητών και του σχολικού περιβάλλοντος.

¹³⁹ Γεωργίου, Σ. Ν. (2000). *Σχέση σχολείου – οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

¹⁴⁰ Πουλής, Π. (2006). *Εκπαιδευτικό δίκαιο και θεσμοί*. (Γ' έκδοση). Αθήνα: Σάκκουλας.

Κεφάλαιο Τρίτο: Ο ιδιαίτερος ρόλος του Διευθυντή στην ελληνική σχολική κουλτούρα

I. Οι διαδικασίες και η σημασία τους

Στη βιβλιογραφία που αναφέρεται στην οργανωσιακή επιστήμη και ιδιαίτερα στην επιτυχή διαχείριση του οργανισμού, υπάρχει συνήθως η έμμεση παραδοχή ότι ο οργανισμός χαρακτηρίζεται από σταθερότητα και αυτοματισμό (Thietart & Forgues, 1995)¹⁴¹. Ωστόσο ο οργανισμός αντιμετωπίζει συνεχώς την αβεβαιότητα, τα ανεξέλεγκτα περιστατικά και τη νέα πραγματικότητα που προέρχεται είτε από το εξωτερικό περιβάλλον είτε εκ των έσω και είναι, επομένως, απαραίτητο να παρέχει μέσω της ηγεσίας ένα σταθερό και ευκρινές σχέδιο δράσης στοχεύοντας στη σταθερότητα για τους συμμετέχοντες (Daft et al., 1986)¹⁴² και στην εκπλήρωση της αποστολής του (Thietart & Forgues, 1995)¹⁴³. Η διατήρηση της ισορροπίας μεταξύ δυο αντίρροπων δυνάμεων, αυτής που ωθεί το σύστημα προς την αστάθεια, όπως είναι η δύναμη της καινοτομίας, και αυτής που το ωθεί προς τη σταθερότητα, όπως είναι η δύναμη του σχεδιασμού και της οργάνωσης, είναι μια μεγάλη πρόκληση και ταυτόχρονα η εγγύηση της επιβίωσης και της επιτυχίας του οργανισμού (Thietart & Forgues, 1995)¹⁴⁴.

Η σταθερότητα στον οργανισμό παρέχεται, μεταξύ άλλων, και μέσω των διαδικασιών. Οι διαδικασίες είναι το σύνολο των εργασιών που στο σύνολό τους, και μόνο ως σύνολο, μετατρέπουν τις εισροές, δηλαδή τους πόρους, σε εκροές, δηλαδή σε παραγόμενες υπηρεσίες ή προϊόντα (Garvin, 1998)¹⁴⁵. Οι διαδικασίες κατά τον Garvin (1998) μπορούν να ταξινομηθούν σε τρεις κατηγορίες: α) εκείνες που αφορούν στις εργασίες, β) εκείνες που αφορούν στις συμπεριφορές και γ) εκείνες που αφορούν στην αλλαγή.

Οι πρώτες, οι διαδικασίες που αφορούν στις εργασίες είναι οι λειτουργικές, δηλαδή απαραίτητες για την παραγωγή προϊόντων ή υπηρεσιών (π.χ. ανάπτυξη νέων προϊόντων) και οι διοικητικές που είναι απαραίτητες για τη διαχείριση του οργανισμού (π.χ. στρατηγικός σχεδιασμός). Το κοινό χαρακτηριστικό αυτών των διαδικασιών είναι ότι συνήθως δεν ελέγχονται

¹⁴¹ Thietart, R. A., & Forgues, B. (1995). Chaos theory and organization. *Organization science*, 6(1), 19–31.

¹⁴² Daft, R. L., Griffin, R. W., & Yates, V. (1986). *Organizations as Information Processing Systems. Toward a Model of the Research Factors Associated with Significant Research Outcomes*. College Station, Texas: Dept. of Management, Texas A & M University.

¹⁴³ op.cit.

¹⁴⁴ op.cit.

¹⁴⁵ Garvin, D. A. (1998). The processes of organization and management. *Sloan Management Review*, 39(4), 33–51.

για την αποτελεσματικότητά τους και ότι δεν έχουν σχεδιαστεί με πρόθεση να εξυπηρετήσουν συγκεκριμένους σκοπούς αλλά έχουν απλώς προκύψει και έχουν περάσει στους εργαζόμενους από γενιά σε γενιά.

Οι διαδικασίες που αφορούν στις συμπεριφορές επικεντρώνονται σε πρότυπα συμπεριφοράς που είναι αποδεκτά στον οργανισμό για τον τρόπο που οι συμμετέχοντες πρέπει να δρουν, όπως είναι π.χ. οι διαδικασίες επικοινωνίας ή λήψης αποφάσεων. Πρόκειται για διαδικασίες βαθιά ριζωμένες που σχετίζονται με τις διαδικασίες εργασίας και καθορίζουν τον τρόπο που αυτές διεξάγονται.

Τέλος, οι διαδικασίες που αφορούν στην αλλαγή επικεντρώνονται στην ακολουθία γεγονότων στο πέρασμα του χρόνου. Αυτές οι ακολουθίες γεγονότων, οι διαδικασίες, καταδεικνύουν τον τρόπο που τα άτομα, οι ομάδες και οι οργανισμοί προσαρμόζονται και αναπτύσσονται. Οι διαδικασίες αλλαγής μπορεί να είναι είτε αυτόνομες, δηλαδή να προέρχονται από εσωτερικές δυναμικές του οργανισμού, είτε οργανωμένες. Οι διαδικασίες αλλαγής κατατάσσονται συνήθως σε τρία στάδια από τους μελετητές. Ο Lewin (1951) και ο Schein (1972)¹⁴⁶ δίνουν στα στάδια αυτά τις ονομασίες: *απόψυξη* (unfreezing) της παρούσας κατάστασης, εφαρμογή της *αλλαγής* (changing) και *ψύξη* (refreezing) με σταθεροποίηση της νέας κατάστασης, ενώ οι Tichy & DeVanna (1986)¹⁴⁷ ονομάζουν τα τρία αυτά στάδια *αφύπνιση* (awakening), *κινητοποίηση* (mobilizing) και *ενίσχυση* (reinforcing). Και στις δύο περιπτώσεις, η διαδικασία περιγράφεται κατά τον ίδιο τρόπο με πρώτο στάδιο την αμφισβήτηση για την παρούσα κατάσταση, η οποία πρέπει να αξιολογηθεί και στη συνέχεια να επιλεγεί ό,τι χρειάζεται να εκτοπιστεί από το υφιστάμενο μοντέλο. Στη συνέχεια, οι παλαιές πρακτικές τίθενται σε αναστολή και εισρέουν οι νέες προσεγγίσεις και πρακτικές που ελέγχονται, αναπτύσσονται και τέλος υιοθετούνται και εδραιώνονται στο συνολικό εύρος του οργανισμού.

Για τον Schein (1988)¹⁴⁸ οι διαδικασίες που ακολουθούνται στον οργανισμό είναι ενδεικτικές για την αποτελεσματικότητά του. Είναι απαραίτητο να καταλάβει κανείς πώς τίθενται οι στόχοι, πώς καθορίζονται τα μέσα που θα χρησιμοποιηθούν, οι τρόποι επικοινωνίας μεταξύ των μελών του, οι τρόποι επίλυσης προβλημάτων και λήψης αποφάσεων, ο τρόπος που διεξάγονται οι

¹⁴⁶ Lewin, K. (1951). *Field theory in social science*. New York: Harper & Row.

Schein, E. H. (1972). *Professional Education: Some new directions*. New York: Mc Graw-Hill

¹⁴⁷ Tichy, N. M., & DeVanna, M. A. (1986). *The Transformational Leader*. New York: Wiley.

¹⁴⁸ Schein, E. H. (1988). *Process Consultation: Its Role in Organization Development* (2nd ed.). Reading, MA: Addison-Wesley.

συνελεύσεις και οι συναντήσεις, ο τρόπος που οι προϊστάμενοι και υφιστάμενοι συνεργάζονται και, τελικά, ο τρόπος κατά τον οποίο ηγείται η ηγεσία.

Από τον ορισμό και την ανάλυση των διαδικασιών στον οργανισμό προκύπτει ότι η ηγεσία του οργανισμού, και επομένως και του σχολείου, θα πρέπει να έχει την επίγνωση ότι προκειμένου να μετατραπούν οι στόχοι που τίθενται από το Υπουργείο Παιδείας και εκείνοι που θέτει ο ίδιος ο διευθυντής σε βήματα που θα οδηγήσουν στην αλλαγή, αυτά θα πρέπει να ενταχθούν στο πλαίσιο μιας διαδικασίας και να μην παραμείνουν απλώς απαρίθμηση ρόλων και ευθυνών.

II. Η ηγεσία της σχολικής μονάδας και ο ρόλος της στη διαμόρφωση και στην αλλαγή της σχολικής κουλτούρας

Στον ορισμό της ηγεσίας στην εκπαίδευση περιλαμβάνονται η παροχή σκοπού και κατεύθυνσης στα άτομα και στις ομάδες, ο σχηματισμός της σχολικής κουλτούρας και των αξιών που την διέπουν, η διευκόλυνση της ανάπτυξης κοινού στρατηγικού οράματος για το σχολείο, ο σχηματισμός στόχων και ο σχεδιασμός προσπαθειών για την αλλαγή, σε συνεργασία με το προσωπικό, καθώς και ο καθορισμός προτεραιοτήτων για το σχολείο στο πλαίσιο των προτεραιοτήτων της κοινότητας και του σχολείου και των αναγκών των μαθητών και του προσωπικού (Thomson, 1993)¹⁴⁹.

Από τον ορισμό αυτό προκύπτει ο κυρίαρχος ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας στον σχηματισμό της σχολικής κουλτούρας. Εξάλλου, ο Schein (1985)¹⁵⁰ που έχει μελετήσει σε βάθος την επιρροή του ηγέτη στην οργανωσιακή κουλτούρα, έχει εκφράσει την άποψη ότι “το μόνο αληθινά σημαντικό πράγμα που κάνουν οι ηγέτες είναι να δημιουργούν και να διαχειρίζονται την κουλτούρα”, ενώ έχει επιπλέον τονίσει τη σημασία των μηχανισμών που διαθέτει η ηγεσία ενός οργανισμού για να εισαγάγει τις αρχές και τις αξίες του (Schein, 2004)¹⁵¹. Σε αυτούς τους μηχανισμούς περιλαμβάνονται όλα αυτά στα οποία ο ηγέτης εστιάζει την προσοχή του συστηματικά, ο τρόπος με τον οποίο αντιδρά σε κρίσιμα περιστατικά και ο τρόπος που διαχειρίζεται κρίσεις, ο τρόπος με τον οποίο διαθέτει τους πόρους, τα πρότυπα που θέτει με τη

¹⁴⁹ Thomson, S. (1993). *Principals for our changing schools: The knowledge and skill base*. Alexandria, VA: National Policy Board for Educational Administration.

¹⁵⁰ Schein, E. H. (1985). *Organizational Culture and Leadership* (1st ed.). San Francisco: Jossey-Bass.

¹⁵¹ Schein, E. H. (2004). *Organizational Culture and Leadership* (3rd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.

συμπεριφορά του, ο τρόπος με τον οποίο κατανέμει αμοιβές και θέσεις ευθύνης, ο τρόπος με τον οποίο προσλαμβάνει και επιλέγει το προσωπικό, προάγει και αποπέμπει.

Η ηγεσία είναι επομένως το πιο ισχυρό συστατικό για την οργανωσιακή αλλαγή (Clement, 1994)¹⁵². Ωστόσο, από τη στιγμή που οι πολιτικοί σχεδιασμοί άρχισαν να εντάσσουν τον ρόλο του ηγέτη της σχολικής μονάδας στις πρωτοβουλίες για αλλαγή, φάνηκαν οι σημαντικές δυσκολίες που υπάρχουν για την αλλαγή της σχολικής κουλτούρας (Fullan, 2007)¹⁵³. Σε μια πολυετή έρευνα που διεξήχθη υπό την αιγίδα του Ιδρύματος Wallace από τον Leithwood και τους συνεργάτες του (Leithwood et al., 2004)¹⁵⁴ συμπεραίνεται ότι οι επιτυχημένοι ηγέτες της σχολικής μονάδας είναι αυτοί που α) θέτουν τις κατευθύνσεις, δηλαδή αναπτύσσουν συμφωνίες για το σχολείο και τις δραστηριότητές του και στόχους που εμπεριέχουν ένα όραμα, β) αναπτύσσουν τις ικανότητες των ανθρώπων στηρίζοντάς τους και δείχνοντάς τους πρότυπα καλών πρακτικών και γ) επανασχεδιάζουν τον οργανισμό, ενδυναμώνοντας τη σχολική κουλτούρα και οικοδομώντας παραγωγικές σχέσεις με τους γονείς και την κοινότητα.

Κατά τις πιο σημαντικές προσπάθειες που έχουν πραγματοποιηθεί με στόχο την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, η ηγεσία του σχολείου προσδιορίζεται ως σημαντικό συστατικό της εκπαιδευτικής αλλαγής και σε μεγάλο βαθμό αποδίδεται σε αυτήν η επιτυχία ή αποτυχία της μεταρρύθμισης. Ως εκ τούτου, ο αριθμός των απαιτούμενων προσόντων για την επιλογή των διευθυντών σχολείων αυξάνεται όλο και περισσότερο από τους ασκούντες πολιτική (Fink, 2005)¹⁵⁵.

Σε μια έρευνα μεγάλης κλίμακας που διεξήχθη για τρεις δεκαετίες (από τη δεκαετία του 1970 ως τη δεκαετία του 1990) σε οκτώ λύκεια των Η.Π.Α. και του Καναδά με θέμα την αλλαγή στην εκπαίδευση (Hargreaves & Goodson, 2006)¹⁵⁶ και στην οποία συμμετείχαν περισσότεροι από διακόσιοι εκπαιδευτικοί και διευθυντικά στελέχη, τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι τρεις από τους πρωταρχικούς παράγοντες που επηρεάζουν την αλλαγή και τη συνέχισή της μακροπρόθεσμα είναι η ηγεσία, η βιωσιμότητα της ηγεσίας και η διαδοχή στην ηγεσία. Επιπλέον η ίδια έρευνα

¹⁵² Clement, R. W. (1994). Culture, Leadership and Power: The Keys to Organizational Change. *Business Horizons*, 37(1), 33–39.

¹⁵³ Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change* (4th ed.). New York: Teachers College Press.

¹⁵⁴ Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *Review of research: How Leadership Influences Student Learning*. New York: The Wallace Foundation.

¹⁵⁵ Fink, D. (2005). Developing leaders for their future not our past. In: M. J. Coles, & G. Southworth (Eds.), *Developing Leaders: Creating the Schools of Tomorrow*, Maidenhead, UK: Open University Press.

¹⁵⁶ Hargreaves, A., & Goodson, I. (2006). Educational change over time? The sustainability and nonsustainability of three decades of secondary school change and continuity. *Educational Administration Quarterly*, 42(1), 3–41.

καταδεικνύει ότι οι περισσότερες διαδικασίες και πρακτικές που σχετίζονται με τη σχολική ηγεσία δημιουργούν μια προσωρινή δραστηριότητα αλλαγής χωρίς ευρεία και διαρκή βελτίωση.

Κάθε προσπάθεια αλλαγής θα πρέπει να είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τη βιωσιμότητα στη μάθηση (Stoll et al., 2005)¹⁵⁷, δηλαδή να αποσκοπεί στη μάθηση που διαρκεί και που οδηγεί στην πνευματική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών (Hargreaves & Fink, 2004)¹⁵⁸. Αυτή είναι και η ευθύνη της εκπαιδευτικής ηγεσίας. Από την έρευνα προκύπτουν τρεις κύριοι άξονες για τον τρόπο με τον οποίο η ηγεσία του σχολείου θα προωθήσει τη θετική σχολική κουλτούρα με επίκεντρο τη μάθηση. Πρόκειται για τους ευκρινείς στόχους που έχουν οι διευθυντές αξιοποιώντας τη σχολική κοινότητα, την ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης με τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τις οικογένειές τους και την υποστήριξη των πρωτοβουλιών που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί (Prokorchuk, 2016)¹⁵⁹, αυτό που αλλιώς έχει χαρακτηριστεί βιώσιμη ηγεσία, η οποία στηρίζει και την ηγεσία των άλλων (Hargreaves & Fink, 2004)¹⁶⁰.

III. Η διαδικασία επιλογής του διευθυντή της σχολικής μονάδας

Οι μελετητές συμφωνούν ότι κατά τον ίδιο τρόπο που η ηγεσία του οργανισμού επηρεάζει την κουλτούρα του, ο διευθυντής του σχολείου επηρεάζει άμεσα τη σχολική κουλτούρα με θετικό ή αρνητικό τρόπο (Fullan, 2008)¹⁶¹.

Η διοίκηση στην ελληνική σχολική μονάδα ασκείται από τον διευθυντή, τον υποδιευθυντή και τον σύλλογο διδασκόντων, ωστόσο ο διευθυντής είναι αυτός που ορίζεται «ιδίως υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία του σχολείου, τον συντονισμό της σχολικής ζωής, την τήρηση των νόμων, των εγκυκλίων και των υπηρεσιακών εντολών και την εφαρμογή των αποφάσεων του συλλόγου των διδασκόντων, που εκδίδονται σύμφωνα με την υπουργική απόφαση για τις αρμοδιότητες του συλλόγου των διδασκόντων» (Ν.1566/1985, άρθρο 11). Μολονότι η θέση του διευθυντή βρίσκεται στην κατώτατη βαθμίδα της διοικητικής οργάνωσης της εκπαίδευσης, ο ίδιος

¹⁵⁷ Stoll, L., Fink, D., & Earl, L. (2005). *It's about Learning (and It's about Time): What's in it for Schools?* London: Routledge.

¹⁵⁸ Hargreaves, A., & Fink, D. (2004). The seven principles of sustainable leadership. *Educational leadership*, 61(7), 8–13.

¹⁵⁹ Prokorchuk, J. (2016). Unpacking the Impact of School Culture: A Principal's Role in Creating and Sustaining the Culture of a School. *SELU Research Review Journal*, 1(2), 73–82.

¹⁶⁰ Hargreaves, A., & Fink, D. (2004). The seven principles of sustainable leadership. *Educational leadership*, 61(7), 8–13.

¹⁶¹ Fullan, M. (2008). *The six secrets of change: What the best leaders do to help their organization survive and thrive*. San Francisco, CA: Jossey-Bass A Wiley Imprint.

είναι στην κορυφή της σχολικής κοινότητας και είναι διοικητικός και επιστημονικός - παιδαγωγικός υπεύθυνος στο σχολείο του (Υ.Α. Φ.353.1/324/105657/Δ1, ΦΕΚ 1340/2002 τ.Β', Κεφάλαιο Δ', άρθρα 27-32), επομένως η αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου εξαρτάται σε πολύ μεγάλο βαθμό από αυτόν (Σαΐτης, 2008)¹⁶². Με την Υ.Α. Φ.353.1/324/105657/Δ1 άρθρο 27 (ΦΕΚ 1340/2002 τ. Β') ως έργο των διευθυντών σχολικών μονάδων ορίζεται η καθοδήγηση της σχολικής κοινότητας ώστε να τεθούν υψηλοί στόχοι και να εξασφαλιστούν οι προϋποθέσεις για την επίτευξή τους για ένα σχολείο δημοκρατικό και ανοικτό στην κοινωνία. Επιπλέον είναι αρμοδιότητα του διευθυντή να καθοδηγεί και να βοηθά τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους και ιδιαίτερα εκείνους με τη λιγότερη εμπειρία ενώ οφείλει να ηγείται δια του παραδείγματος. Είναι καθήκον του να φροντίζει να γίνει το σχολείο μονάδα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς ισότιμα, ωστόσο προΐσταται αυτών και συντονίζει το έργο τους. Ενισχύει τη συνοχή του Συλλόγου Διδασκόντων αμβλύνοντας τις αντιθέσεις, ενθαρρύνει τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών και τους παρέχει θετικά κίνητρα. Κατευθύνει τους εκπαιδευτικούς να ανταποκρίνονται εγκαίρως στις υποχρεώσεις που έχουν αναλάβει και τέλος τους αξιολογεί σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία.

Προκύπτει εμφανώς ότι το έργο του διευθυντή της σχολικής μονάδας είναι πολυδιάστατο και οι αρμοδιότητες και υποχρεώσεις του σύνθετες, επομένως η διαδικασία της επιλογής των κατάλληλων στελεχών είναι ζήτημα υψίστης σπουδαιότητας.

Η επιλογή των ηγετικών στελεχών στην εκπαίδευση με κριτήρια που θα εξασφαλίσουν την τοποθέτηση κατάλληλων διευθυντών έχει απασχολήσει σε μεγάλο βαθμό τους ερευνητές. Η πιο διαδομένη μέθοδος έχει χαρακτηριστεί η συνέντευξη που στην ελληνική εκπαίδευση εντάχθηκε για πρώτη φορά με τον Ν. 1824/1988 (ΦΕΚ 296 Α') ως δυνατότητα του Περιφερειακού Υπηρεσιακού Συμβουλίου να την χρησιμοποιήσει και με τον Ν. 2043/1992 (ΦΕΚ 79 Α') απέκτησε υποχρεωτικό χαρακτήρα. Ωστόσο, ακόμα και η συνέντευξη δεν αποτελεί εγγύηση για την επιτυχημένη επιλογή για την πλήρωση αυτής της σημαντικής θέσης, καθώς χαρακτηρίζεται από υποκειμενικότητα και δεν εξασφαλίζει απαραίτητα την επιλογή του υποψηφίου που θα επιτύχει στο έργο που θα του ανατεθεί (Pashiardis, 1993)¹⁶³.

¹⁶² Σαΐτης, Χ. (2008). *Ο Διευθυντής στο δημόσιο σχολείο*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

¹⁶³ Pashiardis, P. (1993). Selection methods for educational administrators in the USA. *International Journal of Educational Management*, 7(1), 27– 35.

IV. Η διαδικασία επιλογής διευθυντών σχολικών μονάδων στην ελληνική εκπαίδευση

Η επιτυχία της διαδικασίας επιλογής διευθυντών, που θεσπίζεται κάθε φορά, εξαρτάται από τον βαθμό κατά τον οποίο αυτή η διαδικασία έχει σχεδιαστεί με στόχους που θα επιτευχθούν μακροπρόθεσμα αντί «του βραχύβιου χαρακτήρα που μολύνει πολλές προσπάθειες στην εκπαίδευση οι οποίες γίνονται με πολιτικά κίνητρα» (Fink, 2005)¹⁶⁴.

Στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα, οι αλλαγές χαράσσονται από την πολιτική ηγεσία προκειμένου να οδηγήσουν στον πολιτικό στρατηγικό σχεδιασμό που έχει καταρτιστεί. Προκειμένου να εφαρμοστεί η πολιτική που έχει σχεδιαστεί και να εξασφαλιστεί η βιωσιμότητά της στον τομέα της εκπαίδευσης, πραγματοποιούνται αλλαγές, μεταξύ άλλων, και στις διαδικασίες και στα κριτήρια επιλογής των διευθυντών και υποδιευθυντών σχολικών μονάδων, με γνώμονα κάθε φορά όσα θεωρούνται σημαντικότερες προτεραιότητες σύμφωνα με τον πολιτικό προσανατολισμό κάθε κυβέρνησης. Αυτό συνεπάγεται συχνές τροποποιήσεις στη νομοθεσία που ρυθμίζει τις διαδικασίες επιλογής των ηγετικών στελεχών στην εκπαίδευση. Ωστόσο αυτό που οραματίζονται όσοι συμμετέχουν στον στρατηγικό σχεδιασμό δεν καταλήγει πάντα σε αποτελεσματική ρύθμιση και σε κάποιες περιπτώσεις τυχάνει να υπερβαίνει και τα όρια της συμβατότητας με το Σύνταγμα. Αυτό συνέβη και στην περίπτωση των διατάξεων για την επιλογή διευθυντών σχολικών μονάδων με τον Ν.4327/2015 (ΦΕΚ 50 τ. Α' 14-5-2015 «Επείγονται μέτρα για την Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις», ο οποίος αντικατέστησε τον Ν.3848/2010 (ΦΕΚ 71 τ. Α' 19-5-2010 «Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού – καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις») και ο οποίος με την Απόφαση 711/2017 του Συμβουλίου της Επικρατείας κρίθηκε αντίθετος με το Σύνταγμα στο σημείο που όριζε ότι ο σύλλογος διδασκόντων της σχολικής μονάδας θα αποφάσιζε με ψηφοφορία για την πλήρωση της θέσης του διευθυντή της και το αποτέλεσμα της ψηφοφορίας θα προσμετράτο στην τελική επιλογή.

Η μονιμότητα των Διευθυντών σχολικών μονάδων καταργήθηκε με τον Ν. 1566/1985 ΦΕΚ τ. Α' 167/ 30-09-1985 «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις», ο οποίος χαρακτηρίζεται νόμος πλαίσιο και θεωρείται μια σημαντική μεταρρύθμιση στην εκπαίδευση. Με τον νόμο αυτόν καθιερώθηκε η θητεία στη θέση

¹⁶⁴ Fink, D. (2005). Developing leaders for their future not our past. In: M. J. Coles, & G. Southworth (Eds.), *Developing Leaders: Creating the Schools of Tomorrow*, Maidenhead, UK: Open University Press.

του διευθυντή, δόθηκε η δυνατότητα σε εκπαιδευτικούς όλων την ειδικοτήτων να διεκδικήσουν τη θέση και ορίστηκαν κριτήρια επιλογής επιπλέον του κριτηρίου των ετών υπηρεσίας του εκπαιδευτικού, όπως το κοινωνικό έργο, η εκπαιδευτική προσφορά, οι μεταπτυχιακές σπουδές, η επιμόρφωση, η συγγραφική εργασία. Τα περιφερειακά υπηρεσιακά συμβούλια είναι αυτά που καταρτίζουν τους πίνακες κατάταξης.

Με τον Νόμο 1824/1988 (ΦΕΚ 296 τ. Α' 30-12-1988 «Ρύθμιση θεμάτων εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις») όλες οι αρμοδιότητες για την επιλογή Διευθυντών Σχολικών Μονάδων εκχωρούνται στα οικεία Περιφερειακά Υπηρεσιακά Συμβούλια, χωρίς παρέμβαση του Κεντρικού Υπηρεσιακού Συμβουλίου. Δίνεται δυνατότητα στο Περιφερειακό Υπηρεσιακό Συμβούλιο να καλέσει τους υποψηφίους σε προφορική συνέντευξη, μολονότι αυτό δεν θεωρείται υποχρεωτικό.

Με τον Νόμο 2043/1992 (ΦΕΚ τ. Α' 79/19-5-1992 «Εποπτεία και διοίκηση της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις»), επανέρχεται η μονιμότητα των διευθυντών των σχολικών μονάδων μετά από μια πλήρη και συνεχή τριετή θητεία, εκτός εάν οι διευθυντές με αίτησή τους ζητήσουν εξαίρεση. Η πρόθεση αυτή να θεσπιστεί εκ νέου η μονιμότητα των διευθυντών δεν ευδοκίμησε λόγω αλλαγής της κυβέρνησης (Στραβάκου, 2003)¹⁶⁵. Η συνέντευξη αποκτά σημαντικό ρόλο στην επιλογή των διευθυντών. Διεξάγεται από τα μέλη του αρμόδιου υπηρεσιακού συμβουλίου και αφορά σε θέματα επιστημονικά, παιδαγωγικά ή σχετικά με την οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης.

Με το Π.Δ. 398/1995, το Π.Δ. 25/2002 και τελικά με τον Ν. 3467/2006 (ΦΕΚ τ. Α' 128/21-6-2006 «Επιλογή στελεχών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ρύθμιση θεμάτων διοίκησης και εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις») αποτιμάται η προσωπικότητα και η συγκρότηση του υποψηφίου από το αρμόδιο συμβούλιο επιλογής με βάση το βιογραφικό σημείωμα και την προσωπική συνέντευξη που βασίζεται σε θέματα παιδαγωγικών ή σχετικών με την οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης.

Με τον Νόμο 3467/2006 (ΦΕΚ τ. Α' 128/21-6-2006 «Επιλογή στελεχών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ρύθμιση θεμάτων διοίκησης και εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις»), η συνέντευξη των υποψηφίων από τα υπηρεσιακά συμβούλια διατηρεί τη βαρύτητά της. Ωστόσο, αποδεικνύεται ότι η συνέντευξη αποκτά ρόλο ρυθμιστικό για την επιλογή των διευθυντών καθώς τα μέλη των υπηρεσιακών συμβουλίων γνωρίζουν τα μόρια των

¹⁶⁵ Στραβάκου, Π. Α., (2003). *Ο Διευθυντής της Σχολικής Μονάδας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.

υποψηφίων όπως διαμορφώνονται πριν από τη συνέντευξη καθώς και τις δηλώσεις προτιμήσεών τους για τοποθέτηση σε σχολικές μονάδες και ως εκ τούτου δύνανται να διαμορφώσουν τη βαθμολογία της συνέντευξης με τρόπο κατά τον οποίο τα ίδια τα μέλη του Συμβουλίου επιθυμούν να διανείμουν τις θέσεις κατά τη βούλησή τους (Ντάφου, 2008)¹⁶⁶.

Στην Αιτιολογική Έκθεση του Ν. 3848/2010 (ΦΕΚ τ. Α' 71/19-5-2010 «Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού – καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις») γίνεται λόγος για αναβάθμιση της διαδικασίας της συνέντευξης: «εισάγεται στη διαδικασία στάδιο προετοιμασίας του υποψηφίου σε συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης, ώστε η συνέντευξη να εστιάζει στις ικανότητες του υποψηφίου για αντίληψη της πραγματικότητας και αξιοποίηση των δυνατοτήτων του για ανάληψη πρωτοβουλιών. Θεσπίζεται η μαγνητοφώνηση της συνέντευξης και η υποχρέωση των μελών του συμβουλίου για ξεχωριστή και αιτιολογημένη βαθμολογία». Η διαδικασία της συνέντευξης περιλαμβάνει την προετοιμασία του υποψηφίου σε μια μελέτη περίπτωσης που του ανατίθεται, την εισήγηση από ένα μέλος του συμβουλίου σχετικά με τον φάκελο του υποψηφίου και την παρουσίαση από τον υποψήφιο του θέματος της περίπτωσης που του έχει ανατεθεί. Με τον νόμο αυτό καθιερώνεται ένα σύστημα επιλογής στελεχών της δημόσιας εκπαίδευσης με βάση την κατάρτιση αξιολογικών πινάκων επιλογής που έχουν ισχύ για τέσσερα έτη.

Στη συνέχεια, με τον Ν. 4327/2015 (ΦΕΚ τ. Α' 50/14-5-2015), ο οποίος αντικατέστησε τον Ν.3848/2010, η συνέντευξη που διεξαγόταν μέχρι πρότινος από το αρμόδιο υπηρεσιακό συμβούλιο καταργείται και τη θέση της παίρνει η απόφαση του Συλλόγου Διδασκόντων που με μυστική ψηφοφορία ψηφίζει για την πλήρωση της θέσης του Διευθυντή της σχολικής μονάδας. Στην αιτιολογική έκθεση του νόμου αυτού αναφέρεται ότι «σε θέσεις ευθύνης πρέπει να τοποθετούνται εκπαιδευτικοί οι οποίοι, πέρα από τα τυπικά τους προσόντα (επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση, διδακτική και διοικητική εμπειρία) οφείλουν να έχουν σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις, δημοκρατική συμπεριφορά, να διαθέτουν επικοινωνιακές δεξιότητες, να εμφορούνται από διάθεση για ουσιαστική συνεργασία με όλους/ες όσοι/ες συναποτελούν τη σχολική κοινότητα και να σέβονται τους/τις συναδέλφους, τους μαθητές/τις μαθήτριες και τους γονείς». Στη συνέχεια αιτιολογείται η απόφαση για την κατάργηση της συνέντευξης με διάταξη

¹⁶⁶ Ντάφου, Ε. (2008). Η Επιλογή Στελεχών στην Εκπαίδευση, με ειδική αναφορά στο Νόμο 3467/2006. *Διοικητική ενημέρωση*, 47(10), σσ. 50–63.

αυτού του νόμου καθώς κρίνεται ότι: «Οι παραπάνω προϋποθέσεις δεν είναι δυνατόν να διαπιστωθούν εάν συντρέχουν ή όχι στη διάρκεια μιας ολιγόλεπτης συνέντευξης η οποία στο παρελθόν χρησιμοποιήθηκε κατά κόρον για την επιλογή “ημετέρων” της εκάστοτε εξουσίας. Γι’ αυτόν τον λόγο, η ηγεσία του Υπουργείου Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων αποσύρει τη διαδικασία της συνέντευξης [...]». Με τη μυστική ψηφοφορία κρίνεται ότι αποτιμάται το κριτήριο που χαρακτηρίζεται «Συμβολή στο εκπαιδευτικό έργο – Προσωπικότητα – γενική συγκρότηση».

Η νέα αυτή διαδικασία που θεσπίστηκε, κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί κάθε σχολείου θα αποφάσιζαν οι ίδιοι με μυστική ψηφοφορία για την ηγεσία του, χωρίς να προβλέπεται τεκμηρίωση της ψήφου, παραπέμφθηκε στο Συμβούλιο της Επικρατείας, το οποίο με την Απόφαση 711/2017 έκρινε ότι οι σχετικές διατάξεις του Ν. 4327/2015 προσκρούουν στις «αρχές της ισότητας και της ίσης προσβάσεως στις δημόσιες θέσεις» που υπαγορεύονται από το άρθρο 4 του Συντάγματος και την «αρχή της αξιοκρατίας η οποία απορρέει από το άρθρο 5 του Συντάγματος». Συγκεκριμένα, η Απόφαση ορίζει ότι «η διοίκηση των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σύμφωνα με τις αναφερθείσες συνταγματικές αρχές, πρέπει να αναδεικνύεται από κατάλληλο όργανο που συγκροτείται και λειτουργεί με εχέγγυα αξιοκρατίας, αμεροληψίας και αντικειμενικότητας (όπως είναι τα καθιερωμένα υπηρεσιακά συμβούλια της Διοικήσεως) και με διαφανή και αντικειμενική διαδικασία». Και στη συνέχεια ορίζεται ότι «η έλλειψη αιτιολογίας και ειδικότερα πρακτικού ή άλλου στοιχείου, στο οποίο διατυπώνονται ειδικές σκέψεις και κρίσεις που τεκμηριώνουν την αποτίμηση του κριτηρίου [συμβολής στο εκπαιδευτικό έργο] σύμφωνα με τον φάκελο, καθιστά την επίδικη διαδικασία [...] αντίθετη στις αρχές της ισότητας και της αξιοκρατίας κα δη στην αρχή της ελεύθερης προσβάσεως και σταδιοδρομίας κάθε Έλληνα στις δημόσιες θέσεις κατά τον λόγο της προσωπικής του αξίας και ικανότητας, διότι δεν εξασφαλίζονται οι προϋποθέσεις αξιοκρατικής κρίσεως και αφετέρου δεν καθίσταται γνωστή στους υποψήφιους και ελέγξιμη από τον ακυρωτικό δικαστή [...]».

Καθώς τα Περιφερειακά Υπηρεσιακά Συμβούλια είναι αυτά που καταρτίζουν πίνακες επιλογής διευθυντών, αξίζει να αναφερθεί συμπληρωματικά ότι με τον Ν. 4342/2015 (ΦΕΚ 143/9-11-2015) άρθρο 42, το Περιφερειακό Συμβούλιο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Π.Υ.Σ.Δ.Ε.) συγκροτείται από τον Περιφερειακό Διευθυντή Εκπαίδευσης και αποτελείται από: α) τον Διευθυντή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ως Πρόεδρο, ο οποίος αναπληρώνεται από Διευθυντή σχολικής μονάδας, β) δύο εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με τους αναπληρωτές τους, οι οποίοι υπηρετούν σε οργανική θέση στην περιφέρεια του οικείου Π.Υ.Σ.Δ.Ε., έχουν

τουλάχιστον δεκαπενταετή εκπαιδευτική υπηρεσία και ορίζονται από τον οικείο Περιφερειακό Διευθυντή Εκπαίδευσης, γ) δύο τακτικούς αιρετούς εκπροσώπους των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ο νόμος αυτός αντικατέστησε τον Ν. 4283/2014, ο οποίος στο άρθρο 13 όριζε ότι το Π.Υ.Σ.Δ.Ε. συγκροτείται από τον Περιφερειακό Διευθυντή Εκπαίδευσης, ύστερα από εισήγηση του οικείου Διευθυντή εκπαίδευσης, ενώ οι δυο εκπαιδευτικοί της περίπτωσης β' στον νόμο αυτό ορίζεται ότι πρέπει να έχουν τουλάχιστο βαθμό Γ' δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και να υπηρετούν σε οργανική θέση στην περιφέρεια του οικείου Π.Υ.Σ.Δ.Ε. και ότι επιλέγονται με τους αναπληρωτές τους μεταξύ των δεκαπέντε που κατά την ημερομηνία συγκρότησης κατέχουν τη μεγαλύτερη πραγματική διοικητική υπηρεσία σε θέσεις διευθυντή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, προϊσταμένου γραφείου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ή διευθυντή σχολικής μονάδας δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Επομένως, τα κριτήρια για την επιλογή των δυο εκπαιδευτικών που θα συμμετέχουν ως μέλη των Π.Υ.Σ.Δ.Ε. καταργούνται, όπως καταργείται και η εισήγηση του οικείου Διευθυντή Εκπαίδευσης. Οι δυο εκπαιδευτικοί – μέλη του Π.Υ.Σ.Δ.Ε. ορίζονται απευθείας από τον Περιφερειακό Διευθυντή.

V. Μικρο-πολιτική (micro-politics) και εκπαιδευτική αλλαγή - Αρχικά συμπεράσματα

Τα σχολεία και τα σχολικά συστήματα είναι πολιτικοί οργανισμοί, χαρακτηριστικό των οποίων είναι η δύναμη (Sarason, 1990)¹⁶⁷. Από το 1961 ο Burns¹⁶⁸ είχε προσεγγίσει τον οργανισμό ως πολιτικό σύστημα που συνίσταται από συνεργατικά και συγκρουσιακά στοιχεία. Σε αυτό το πλαίσιο η πολιτική έχει την έννοια των αποφάσεων που σχετίζονται με τον καθορισμό αξιών για μια κοινωνία ή για έναν δεδομένο κοινωνικό οργανισμό και αφορούν στο ποιος κερδίζει τι, πώς και πότε (Blase & Blase, 2002)¹⁶⁹. Η επιτυχία ή η αποτυχία της εθνικής πολιτικής αποδεικνύεται ότι εξαρτάται από τον τρόπο εκτέλεσής της σε τοπικό επίπεδο (Chakravarty, 2013)¹⁷⁰. Η

¹⁶⁷ Sarason, S. B. (1990). *The predictable failure of education reform: Can we change course before it's too late?* San Francisco: Jossey-Bass.

¹⁶⁸ Burns, T. (1961). Micropolitics: Mechanisms of Institutional Change. *Administrative Science Quarterly*, 6(3), 257.

¹⁶⁹ Blase, J., & Blase, J. (2002). The micropolitics of instructional supervision: A call for research. *Educational Administration Quarterly*, 38(1), 6–40.

¹⁷⁰ Chakravarty, A. (2013). Political Science and the “Micro-Politics” Research Agenda. *Journal of Political Sciences & Public Affairs*, 01(01), e103.

εκπαιδευτική αλλαγή επικεντρώνεται στη μικρο-πολιτική (micro-politics) (Blase,1998)¹⁷¹, μια έννοια που βρίσκεται σε αντιπαράβολή με τη μακρο-πολιτική (macro-politics) κατά τις έννοιες «μακρο-οικονομία» και «μικρο-οικονομία» των οικονομικών επιστημών. Μικρο-πολιτική είναι η χρήση τυπικών ή άτυπων μορφών δύναμης από άτομα και ομάδες με σκοπό να επιτύχουν τους σκοπούς τους στον οργανισμό (Blase, 1991)¹⁷². Με τη μελέτη της μικρο-πολιτικής επιχειρείται να διερευνηθούν δυο βασικές πλευρές της οργανωσιακής ζωής του σχολείου: η σύγκρουση και η κυριαρχία, ενώ η μακρο-πολιτική αφορά στις εξωτερικές σχέσεις του σχολείου σε επίπεδο τοπικής αυτοδιοίκησης και σε εθνικό επίπεδο (Willower, 1991)¹⁷³ και εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο καθορίζονται οι πολιτικές αποφάσεις (policies) (Blase & Blase, 2002)¹⁷⁴.

Από τις νομοθετικές ρυθμίσεις και τη νομολογία που ενδεικτικά αναφέρθηκε προκύπτει ότι η πολιτική ηγεσία στο νομοθετικό της έργο ως προς την επιλογή στελεχών στην εκπαίδευση και συγκεκριμένα διευθυντών σχολικών μονάδων δεν λαμβάνει υπόψη τη σημασία της σχολικής κουλτούρας, της οργανωσιακής αλλαγής, των διαδικασιών και τον πολυσύνθετο ρόλο του διευθυντή στην εφαρμογή των μεταρρυθμίσεων και στη σχολική ζωή. Η πρόθεση για αντικειμενικότητα στην επιλογή της ηγεσίας του σχολείου, όπως διατυπώνεται συνήθως στις αιτιολογικές εκθέσεις των σχετικών νόμων, δεν διαφαίνεται πάντα στο τελικό αποτέλεσμα, είτε λόγω ελλειπών ή βραχυπρόθεσμου σχεδιασμού, είτε επειδή ο συγκεντρωτισμός του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και ο έλεγχος που η κεντρική πολιτική ηγεσία έχει ανάγκη να ασκεί οδηγεί σε μέτριες λύσεις.

Ωστόσο, με τέτοιου είδους προσέγγιση, τελικά υποτιμάται ο κομβικός ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας, ενώ ταυτόχρονα διαφαίνεται η ανασφάλεια της κεντρικής εξουσίας ως προς την εφαρμογή της πολιτικής της. Εντούτοις, εάν η πολιτική αυτή αναλυθεί, επεξηγηθεί και επικοινωνηθεί σωστά ως στόχος προς επίτευξη και εάν ληφθούν υπόψη και συνυπολογιστούν οι παράμετροι για τη διαχείριση της οργανωσιακής αλλαγής που επιδιώκεται, είναι πολύ πιθανό ότι θα υπάρξει και η αποδοχή από μεγάλο μέρος των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία

¹⁷¹ Blase, J. (1998). The micropolitics of educational change. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopkins (Eds.), *International handbook of educational change* (pp. 544-557). Dordrecht, Netherlands: Kluwer.

¹⁷² Blase, J. (1991). *The Politics of life in schools: power, conflict, and cooperation*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

¹⁷³ Willower, D. J. (1991). Micropolitics and the sociology of school organizations. *Education and Urban Society*, 4(23), 442-454.

¹⁷⁴ Blase, J., & Blase, J. (2002). The micropolitics of instructional supervision: A call for research. *Educational Administration Quarterly*, 38(1), 6-40.

(ηγεσία, εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς, κοινότητα). Εάν επιπλέον δοθεί μεγαλύτερη αυτονομία στους διευθυντές, οι οποίοι θα έχουν επιλεγεί αξιοκρατικά με διαφανείς διαδικασίες, είναι δυνατό να μειωθεί η αμφισβήτηση και η δυσπιστία.

Κεφάλαιο Τέταρτο: Η κατανόηση της σχολικής κουλτούρας μέσω του “παράδειγματος”¹⁷⁵ του σχολικού γεύματος

I. Το Σκανδιναβικό μοντέλο

Τα τελευταία χρόνια οι ερευνητές έχουν αρχίσει να ασχολούνται με τα οφέλη των προγραμμάτων σίτισης στα σχολεία. Σε σχετική έκθεση της Παγκόσμιας Τράπεζας που δημοσιεύτηκε το 2009¹⁷⁶, αναφέρεται ότι τα προγράμματα σίτισης στο σχολείο εφαρμόζονται είτε για να καλύψουν κοινωνικές ανάγκες και να παράσχουν ένα κοινωνικό δίκτυ ασφαλείας σε περιόδους κρίσης, είτε για να υποστηρίξουν την ανάπτυξη των παιδιών μέσω βελτιωμένης μάθησης και καλύτερης διατροφής. Επιπλέον, σε έκθεση του 2008 (International Food Policy Research Institute, 2008)¹⁷⁷ για την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων σχολικών προγραμμάτων σίτισης αναφέρεται πιο συγκεκριμένα ότι σε πολλές χώρες η διάθεση ενός θρεπτικού γεύματος στο σχολείο εφαρμόζεται με σκοπό να προσελκύσει τα παιδιά να παραμείνουν στο σχολείο και να μειώσει τις απουσίες και τη σχολική εγκατάλειψη. Σε κάθε περίπτωση, η σίτιση στο σχολείο είναι μια παρέμβαση για τη φροντίδα του παιδιού (World Food Programme, Έκθεση 2013)¹⁷⁸.

Προκειμένου να γίνει αντιληπτή η έννοια της σχολικής κουλτούρας στην Ελλάδα μέσα από το “παράδειγμα” του σχολικού γεύματος θεωρείται απαραίτητη η συγκριτική θεώρηση με χώρες στις οποίες εφαρμόζεται ένα πρότυπο μοντέλο. Για τον λόγο αυτό προκρίθηκε ως καταλληλότερο το παράδειγμα των Σκανδιναβικών Χωρών (Βορείων Χωρών) και συγκεκριμένα της Δανίας, της Σουηδίας και της Φινλανδίας, καθώς το σχολικό γεύμα σε αυτές, και κυρίως στις

¹⁷⁵ Εδώ η λέξη «παράδειγμα» βρίσκεται σε εισαγωγικά διότι χρησιμοποιείται με την έννοια του πρότυπου παραδείγματος, του υποδείγματος, κατά τον ορισμό της αγγλικής λέξης “paradigm” (The Merriam Webster Dictionary <https://www.merriam-webster.com/dictionary/paradigm>). Ο Kuhn (1970) εισήγαγε την έννοια των «παραδειγμάτων» (“paradigms”), όπως χρησιμοποιείται στη Φιλοσοφία της Επιστήμης, ως επιστημονικών επιτευγμάτων καθολικά αναγνωρισμένων, που για ορισμένο χρόνο παρέχουν στην επιστημονική κοινότητα υποδείγματα προβλημάτων και λύσεων.

¹⁷⁶ Bundy, D., Burbano, C., Grosh M., Gelli A., Jukes M., Drake, L. (2009) *Rethinking School Feeding Social Safety Nets, Child Development, and the Education Sector*. Washington DC: The International Bank for Reconstruction and Development / The World Bank. http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099080042112/DID_School_Feeding.pdf

¹⁷⁷ Adelman, S., Gilligan, D., & Lehrer, K. (2008). *How effective are food for education programs? A critical assessment of the evidence from developing countries* (Vol. 9). Washington, DC, International Food Policy Research Institute.

¹⁷⁸ World Food Programme (2013). *State of School Feeding Worldwide* https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/13536/WFP_StateofSchoolFeeding2013_web.pdf?sequence=1&isAllowed=y

δύο τελευταίες, προσφέρεται ως στοιχείο κοινωνικής πολιτικής και όχι λόγω ελλείμματος του κοινωνικού κράτους.

Σημειώνεται ότι η συνεργασία των Βορείων Χωρών περιλαμβάνει τη Δανία, τη Νορβηγία, τη Σουηδία, τη Φινλανδία και την Ισλανδία καθώς και τις Φερόες Νήσους, τη Γροιλανδία και τις Νήσους Ωλαντ¹⁷⁹. Ο όρος Norden (ο Βορράς) άρχισε να χρησιμοποιείται κατά τη διάρκεια του Μεσοπολέμου αντικαθιστώντας σταδιακά τον όρο Σκανδιναβία (Hilson, 2008)¹⁸⁰. Καθώς στην ελληνική γλώσσα έχει επικρατήσει ο όρος Σκανδιναβία, στο εξής θα χρησιμοποιείται αυτός και τα παράγωγά του για την αναφορά στις Βόρειες Χώρες και στα σχετικά με αυτές.

Στις Σκανδιναβικές χώρες οι διατροφικές συνήθειες είναι κοινές σε μεγάλο βαθμό και επομένως είναι κοινές και οι διατροφικές οδηγίες που εφαρμόζονται, όπως ορίζονται από το Συμβούλιο Υπουργών των Σκανδιναβικών Χωρών (Συμβούλιο στο πλαίσιο της Συνεργασίας των Βορείων Χωρών, *Nordic Co-operation*) (Becker et al., 2004)¹⁸¹. Το γεύμα στο σχολείο αποτελεί θεσμό σε αυτές τις χώρες, αν και με διαφορετικό τρόπο στην καθεμία. Η Φινλανδία και η Σουηδία είναι δύο από τις πολύ λίγες χώρες στον κόσμο οι οποίες έχουν νομοθετήσει για την παροχή δωρεάν γευμάτων στα σχολεία. Για τις υπόλοιπες Σκανδιναβικές χώρες ο νόμος προβλέπει είτε επιδότηση των σχολικών γευμάτων από το κράτος, είτε αναθέτει την ευθύνη στους γονείς σε οικονομικό και πρακτικό επίπεδο. Αυτές οι συνθήκες δημιουργούν μια μοναδική ευκαιρία για έρευνα στο θέμα των σχολικών γευμάτων και στα αποτελέσματά τους σε διάφορα επίπεδα στις χώρες αυτές (Waling et al., 2016)¹⁸².

Η συζήτηση για το ζήτημα του σχολικού γεύματος σε όλες τις βαθμίδες βρίσκεται σε προτεραιότητα για τη λήψη αποφάσεων στις Σκανδιναβικές χώρες και ιδιαίτερα στη Νορβηγία και στην Ισλανδία, όπως αναφέρει σε άρθρο του ο B.E. Mikkelsen (2016)¹⁸³, καθηγητής στο Πανεπιστήμιο Aalborg, στη Δανία, ο οποίος μελετά τα διατροφικά τοπία (foodscapes). Η έννοια του διατροφικού τοπίου προκύπτει με το δάνειο της λέξης *τοπίο* από το πεδίο των φυσικών

¹⁷⁹ Nordic Co-operation. *Facts about the Nordic Region*. <https://www.norden.org/en/information/facts-about-nordic-countries>

¹⁸⁰ Hilson, M. (2008). *The Nordic Model: Scandinavia since 1945*. London: Reaktion Books.

¹⁸¹ Becker, W., Lyhne, N., Pedersen, A. N., Aro, A., Fogelholm, M., Phorsdottir, I., ... & Pedersen, J. I. (2004). Nordic Nutrition Recommendations 2004 - integrating nutrition and physical activity. *Scandinavian Journal of Nutrition*, 48(4), 178–187.

¹⁸² Waling, M., Olafsdottir, A. S., Lagström, H., Wergedahl, H., Jonsson, B., Olsson, C., ... Hörmell, A. (2016). School meal provision, health, and cognitive function in a Nordic setting – the ProMeal-study: description of methodology and the Nordic context. *Food & Nutrition Research*, 60(1), 30468.

¹⁸³ Mikkelsen, B. E. (2016). Mad på skolen. En luftig vision eller en politisk mulighed? www.folkeskolen.dk/593730/mad-paa-skolen-en-luftig-vision-eller-en-politisk-mulighed

επιστημών. Με τη χρήση της λέξης τοπίο (-scape) γίνονται ευκολότερα κατανοητά περίπλοκα κοινωνικά συστήματα στα οποία υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ ανθρώπων, δημιουργημάτων (artifacts) και του περιβάλλοντος. Η τροφή και η διατροφή εντός του περιβάλλοντός μας καθώς και οι ενδεχόμενες αλληλεπιδράσεις τους με τους ανθρώπους είναι το παράδειγμα ενός τέτοιου συστήματος (Mikkelsen, 2011)¹⁸⁴.

i. Δανία

Στη Δανία το σχολικό γεύμα δεν προσφέρεται δωρεάν. Οι μαθητές συνηθίζεται να φέρνουν το φαγητό τους από το σπίτι. Ωστόσο η παροχή δωρεάν σχολικών γευμάτων έχει μακρά παράδοση σε αυτήν τη χώρα. Κατά το τέλος του δέκατου ένατου και αρχές του εικοστού αιώνα, οι τοπικές αρχές θεωρούσαν καθήκον τους την παροχή γεύματος σε παιδιά μη προνομιούχα που είχαν ανάγκη σίτισης σε αστικές περιοχές. Τα σχολικά γεύματα θεωρούντο κοινωνικό αγαθό το οποίο έπρεπε να είναι κοινό για όλα τα παιδιά. Κατά τη δεκαετία του 1970 στα νέα σχολεία που κατασκευάζονταν υπήρχε πρόβλεψη για χώρο κυλικείου όπου πωλούνταν μόνο συγκεκριμένα τρόφιμα, όπως γάλα, ψωμί, σάντουιτς και φρούτα. Από το 1980 ως το 2000 εφαρμόστηκαν διάφορα μεμονωμένα προγράμματα σίτισης στο πλαίσιο της αγωγής υγείας. Ωστόσο είναι γεγονός ότι το σχολικό γεύμα αποτελεί μέρος της σχολικής διαδικασίας είτε είναι δωρεάν, είτε διατίθεται προς πώληση, είτε προέρχεται από το σπίτι (Benn & Carlsson, 2014)¹⁸⁵.

Η χορήγηση πρωινού γεύματος στη Δανία, που διεξήχθη στο πλαίσιο ερευνητικών προγραμμάτων, έδειξε ότι πρόκειται για σημαντικό παράγοντα που επιφέρει πρόοδο όχι μόνο στον προφανή τομέα της διατροφής, αλλά και στον κοινωνικό τομέα που συνδέεται με το ότι οι μαθητές παίρνουν το πρωινό τους μαζί στον ίδιο χώρο. Στο άρθρο *Αυξημένη συνεργασία των Βορείων Χωρών στα σχολικά γεύματα* (Øget nordisk samarbejde om skolemad) σημειώνεται επιπλέον ότι η ένταξη της διατροφικής αγωγής στην τάξη μπορεί να συνεισφέρει στην εξομάλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων (Mikkelsen, 2016)¹⁸⁶. Η ιδέα της υγιεινής διατροφής και της προαγωγής υγείας στο σχολείο σε όλες τις βαθμίδες διατηρεί σημαντικό ρόλο στο πλαίσιο του Σκανδιναβικού πρότυπου του κοινωνικού κράτους.

¹⁸⁴ Mikkelsen, B. E. (2011). Images of foodscapes: Introduction to foodscape studies and their application. *Perspectives in Public Health*, 131(5), 209–216.

¹⁸⁵ Benn, J., & Carlsson, M. (2014). Learning through school meals? *Appetite*, 78, 23-31.

¹⁸⁶ Mikkelsen, B. E. (2016). Øget nordisk samarbejde om skolemad. www.altinget.dk/foedevareer/artikel/oeget-nordisk-samarbejde-om-skolemad

ii. Σουηδία

Η Σουηδία έχει μακρά ιστορία στην παροχή σίτισης. Στο δεύτερο μισό του δέκατου ένατου αιώνα μόνο τα παιδιά που προέρχονταν από ασθενές κοινωνικο-οικονομικό περιβάλλον σιτίζονταν στο σχολείο. Στις αρχές του εικοστού αιώνα ιδιωτικοί φορείς ανέλαβαν την παροχή γευμάτων στο σχολείο σιτίζοντας έτσι μεγαλύτερο αριθμό παιδιών.

Από τα τέλη της δεκαετίας του 1930 το κράτος άρχισε να συνεισφέρει στη σίτιση περιορισμένου αριθμού σχολείων, που αντιστοιχούσε στο 13% των μαθητών της χώρας (Gullberg, 2006)¹⁸⁷.

Με βάση τον ορισμό του Hofstede (Hofstede, 1996)¹⁸⁸ για την κουλτούρα, δηλαδή τον τρόπο που οι άνθρωποι συλλογικά μοιράζονται πρότυπα ως προς τη σκέψη, τα αισθήματα και τη δράση, έχει μελετηθεί ο ρόλος του σχολικού γεύματος που παρέχεται στη Σουηδία δωρεάν (Persson Osowski, 2012)¹⁸⁹. Από το 1946 το Σουηδικό κοινοβούλιο αποφάσισε να εντάξει στο σχολικό πρόγραμμα γεύματα που θα χρηματοδοτούντο από το κράτος. Η απόφαση αυτή υιοθετήθηκε πλήρως από τους δήμους της χώρας τριάντα χρόνια αργότερα. Στόχοι της παροχής γεύματος ήταν η προώθηση της κοινωνικής ισότητας με την παροχή ίδιου φαγητού σε όλους τους μαθητές και η ισότητα των φύλων, αφού έτσι οι γυναίκες μπορούσαν να έχουν θέση στην αγορά εργασίας χωρίς τη δέσμευση να φροντίζουν στο σπίτι τις ανάγκες της οικογένειας, μεταξύ άλλων και το παιδικό μεσημεριανό γεύμα. Επιπλέον, η παροχή θρεπτικών σχολικών γευμάτων προωθείτο ως τρόπος βελτίωσης των διατροφικών επιλογών. Το σχολείο εκτός από την αγωγή και την παροχή γνώσης ήταν φορέας εκπαίδευσης υγείων πολιτών και επομένως η ευθύνη για την ανατροφή των παιδιών δεν ανήκε αποκλειστικά στους γονείς αλλά αποτελούσε γενικότερη κοινωνική ευθύνη. Το 1967 η ευθύνη για τα σχολικά γεύματα πέρασε από την κεντρική κρατική επιχορήγηση στους δήμους, ενώ το 1997 ψηφίστηκε ο νόμος για την Εκπαίδευση (νόμος 1212) που καθιερώνει την προσφορά δωρεάν σχολικού γεύματος σε όλους τους μαθητές της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και ορίζει ότι «η Εκπαίδευση είναι δωρεάν. Οι μαθητές έχουν δωρεάν πρόσβαση σε βιβλία και λοιπό διδακτικό υλικό καθώς και σε σχολικά γεύματα». Στην αναθεώρηση του νόμου (2011)

¹⁸⁷ Gullberg, E. (2006). Food for future citizens: school meal culture in Sweden. *Food, Culture & Society*, 9(3), 337–343.

¹⁸⁸ Hofstede, G. (1996). The nation-state as a source of common mental programming: similarities and differences across eastern and western Europe. In S. G. L. Lewin (Ed.), *The future of the nation state: essays on cultural pluralism and political integration* (pp. 19-48). London: Routledge.

¹⁸⁹ Persson Osowski, C. (2012). *The Swedish school meal as a public meal. Collective thinking, actions and meal patterns* (doctoral dissertation). Uppsala: Uppsala University.

προστέθηκε η λέξη «θρεπτικά» σχολικά γεύματα παραπέμποντας έτσι στον επίσημο διατροφικό οδηγό του Σουηδικού κράτους καθώς και των Σκανδιναβικών Χωρών. Το 2007, η Αρχή για την Ασφάλεια στα Τρόφιμα εξέδωσε την οδηγία «Σωστό Φαγητό στο Σχολείο» εστιάζοντας στη σημασία της παροχής αυτής της υπηρεσίας στο σωστό περιβάλλον με κατάλληλη οργάνωση (Patterson & Elinder, 2014)¹⁹⁰.

Η εφαρμογή του νόμου ελέγχεται από τη Σουηδική Σχολική Επιθεώρηση. Αρμοδιότητα για τη διεξαγωγή και τον έλεγχο των σχολικών γευμάτων έχουν: ο Οργανισμός Σχολικής Αξιολόγησης ([Skolinspektion](https://www.skolinspektionen.se/en/About-Skolinspektionen/About-the-Swedish-Schools-Inspectorate/?langurl=English%20(Engelska)))¹⁹¹ με αποστολή να ελέγχει ότι τα σχολεία συμμορφώνονται με όλες τις διατάξεις του νόμου για την Εκπαίδευση και ο Οργανισμός για την Εθνική Διατροφή ([Livsmedelsverket](https://www.livsmedelsverket.se/en))¹⁹² που εκπονεί τις εθνικές οδηγίες για τα σχολικά γεύματα.

Από το 2012 με το δωρεάν διαδικτυακό εργαλείο SkolmatSverige¹⁹³ (Φαγητό στο Σχολείο -Σουηδία) τα δημοτικά σχολεία και οι δημοτικές αρχές της Σουηδίας μπορούν να αξιολογήσουν τα σχολικά γεύματα με σκοπό να διατηρηθεί η υψηλή ποιότητα στην παροχή γευμάτων. Το εργαλείο καλύπτει έξι τομείς που επηρεάζουν την ποιότητα: την ποικιλία που προσφέρεται από το σχολείο, τη διατροφική ποιότητα του φαγητού, τον τρόπο διασφάλισης της υγιεινής και ασφάλειας από το σχολείο, τον τρόπο που το σχολείο φροντίζει να βελτιώνει την υπηρεσία παροχής γευμάτων και την αξιοποίηση του σχολικού γεύματος ως παιδαγωγικού πόρου, τον βαθμό κατά τον οποίο το σχολείο λαμβάνει υπόψη τις επιπτώσεις της τροφής στο περιβάλλον και ζητήματα που αφορούν στην οργάνωση και στη διαχείριση της υπηρεσίας παροχής σχολικών γευμάτων. Το διαδικτυακό αυτό εργαλείο διαθέτει επιπλέον ερωτηματολόγια για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς που σιτίζονται. Ένα από τα αποτελέσματα αυτής της αξιολόγησης καταδεικνύει ότι όσο πιο συχνά ένα σχολείο χρησιμοποιούσε αυτό το εργαλείο από το 2012, τόσο καλύτερα αποτελέσματα είχε στους τομείς της υπηρεσίας, της παιδαγωγικής και των επιπτώσεων στο περιβάλλον.

Σήμερα αναφέρονται επιπρόσθετοι λόγοι για την ανάγκη παροχής σχολικών γευμάτων, μεταξύ των οποίων είναι και η καταπολέμηση της παχυσαρκίας και η βελτίωση των διατροφικών συνηθειών των παιδιών (National Food Administration, 2009)¹⁹⁴.

¹⁹⁰ Patterson, E., & Elinder, L. S. (2014). Improvements in school meal quality in Sweden after the introduction of new legislation—a 2-year follow-up. *The European Journal of Public Health*, 25(4), 655–660.

¹⁹¹ Swedish Schools Inspectorate [https://www.skolinspektionen.se/en/About-Skolinspektionen/About-the-Swedish-Schools-Inspectorate/?langurl=English%20\(Engelska\)](https://www.skolinspektionen.se/en/About-Skolinspektionen/About-the-Swedish-Schools-Inspectorate/?langurl=English%20(Engelska))

¹⁹² Swedish Food Agency <https://www.livsmedelsverket.se/en>

¹⁹³ <http://www.skolmatsverige.se/in-english>

¹⁹⁴ National Food Administration, Sweden (2009). *Utvärdering av Bra mat i skolan* www.livsmedelsverket.se/globalassets/rapporter/2009/2009_utvardering_bra_mat_i_skolan.pdf

Ως προς τη διάσταση του σχολικού γεύματος ως κοινωνικής παροχής, αρκετοί ερευνητές (Persson Osowski, 2012, Arnesen & Lundahl, 2006)¹⁹⁵ αναφέρονται στην ταξινόμηση του Esping-Andersen, (Esping-Andersen, 1990)¹⁹⁶ κατά την οποία τα κρατικά συστήματα πρόνοιας κατατάσσονται σε τρεις κατηγορίες με βάση τον βαθμό στον οποίο είναι μοιρασμένες οι ευθύνες μεταξύ του κράτους, της αγοράς και της οικογένειας: α) το φιλελεύθερο καθεστώς πρόνοιας που συναντάται σε χώρες όπως οι Η.Π.Α., ο Καναδάς, η Αυστραλία, όπου το κράτος παρέχει κοινωνική πολιτική σε ελάχιστο βαθμό και μόνο προς τα φτωχά στρώματα, β) το συντηρητικό καθεστώς πρόνοιας που συναντάται σε χώρες όπως η Αυστρία, η Γαλλία, η Γερμανία, η Ιταλία, όπου η κοινωνική πρόνοια στηρίζεται ως επί το πλείστον στο ανδρικό εργατικό δυναμικό και βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στην οικογένεια για να φροντίσει για τις κοινωνικές παροχές, γ) το σοσιαλδημοκρατικό μοντέλο που συναντάται στις Σκανδιναβικές χώρες. Σε αυτές, η κοινωνική πρόνοια απευθύνεται σε όλους και τα προνόμια κατανέμονται σε μεγάλο βαθμό ισομερώς. Σε αυτό το σύστημα πολλές από τις υποχρεώσεις της οικογένειας ανατίθενται στο κοινωνικό κράτος (Arts & Gelissen, 2002)¹⁹⁷. Μία από αυτές θεωρείται και το γεύμα των παιδιών που προσφέρει το σχολείο. Το μοντέλο της Σουηδίας, που υποστηρίζει την ευθύνη του κράτους να αναλάβει τη σίτιση των μαθητών, διαχωρίζεται από αυτό των γειτονικών Σκανδιναβικών Χωρών, όπως της Δανίας, της Ισλανδίας και της Νορβηγίας, στις οποίες η παροχή τροφής και η αγωγή καλών τρόπων συμπεριφοράς θεωρείται θέμα της οικογένειας και για τον λόγο αυτό τα παιδιά συνηθίζεται να φέρνουν το μεσημεριανό φαγητό τους από το σπίτι (Persson Osowski, 2012)¹⁹⁸. Το Σουηδικό κράτος πρόνοιας χαρακτηρίζεται με τον όρο «κρατικός ατομικισμός» (statist individualism) (Berggren & Trägårdh, 2010)¹⁹⁹ με επίκεντρο τη σχέση μεταξύ κράτους και ατόμου αντί της σχέσης μεταξύ ατόμου και οικογένειας. Κατ' αυτόν τον τρόπο το άτομο αυτονομείται και ανεξαρτητοποιείται. Τον εικοστό αιώνα στη Σουηδία και στη Σκανδιναβία γενικότερα, ψηφίστηκαν νέοι νόμοι οικογενειακού δικαίου προκειμένου το άτομο να απεξαρτηθεί από την

¹⁹⁵ Arnesen, A. L., & Lundahl, L. (2006). Still social and democratic? Inclusive education policies in the Nordic welfare states. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(3), 285-300.

¹⁹⁶ Esping-Andersen, G. (1990). *The three worlds of welfare capitalism*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

¹⁹⁷ Arts, W., & Gelissen, J. (2002). Three worlds of welfare capitalism or more? A state-of-the-art report. *Journal of European social policy*, 12(2), 137-158.

¹⁹⁸ Persson Osowski, C. (2012). *The Swedish school meal as a public meal. Collective thinking, actions and meal patterns* (doctoral dissertation). Uppsala: Uppsala University.

¹⁹⁹ Berggren, H., & Trägårdh, L. (2010). Pippi Longstocking: The autonomous child and the moral logic of the Swedish welfare state. In H. Mattsson, & S.-O. Wallenstein (Eds.), *Swedish modernism: architecture, consumption and the welfare state* (pp. 50-65). London: Black Dog.

οικογένεια με στόχο να χαλαρώσουν οι οικογενειακοί δεσμοί. Σε αυτό το πλαίσιο, η σίτιση στο σχολείο αποτελεί μέρος της ανεξαρτητοποίησης του παιδιού, το οποίο δεν έχει ανάγκη να βασίζεται στην οικογένεια για τη φροντίδα του φαγητού του κατά τις σχολικές ώρες, αφού αυτό το έχει αναλάβει το κράτος.

iii. Φινλανδία

Στην Φινλανδία η εκπαιδευτική πολιτική χαράσσεται και εφαρμόζεται από δύο φορείς: το Υπουργείο Παιδείας που είναι η ανώτατη αρχή για την εκπαίδευση και την κατάρτιση, η οποία νομοθετεί, λαμβάνει αποφάσεις και έχει την ευθύνη του προϋπολογισμού, και το Εθνικό Συμβούλιο Εκπαίδευσης (Finnish National Agency for Education) που είναι ο φορέας με αρμοδιότητα την ανάπτυξη σε όλους τους τομείς της εκπαίδευσης, με εξαίρεση την τριτοβάθμια, η οποία εμπίπτει στις αρμοδιότητες του Υπουργείου Παιδείας. Το Εθνικό Συμβούλιο Εκπαίδευσης της Φινλανδίας σε μια από τις εκδόσεις του που αφορούν στο φινλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα²⁰⁰, εστιάζει στο σχολικό γεύμα και στη σημασία που του αποδίδεται ως επένδυση για το μέλλον. Όλοι οι μαθητές από την προσχολική έως και την ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση λαμβάνουν ένα δωρεάν σχολικό γεύμα. Ο νόμος για την παροχή δωρεάν γευμάτων σε όλους τους μαθητές εφαρμόζεται από το 1943, ενώ επί του παρόντος τα σχολικά γεύματα παρέχονται βάσει νόμων και αποφάσεων για την εκπαίδευση καθώς και από τα προγράμματα σπουδών στα οποία ορίζονται οι αρχές για τη διάθεση του σχολικού γεύματος και οι εκπαιδευτικοί στόχοι σε επίπεδο υγείας, διατροφής και κοινωνικής συμπεριφοράς. Επιπλέον, σύμφωνα και με τη νομοθεσία, τα σχολικά γεύματα πρέπει να αξιολογούνται ως προς την υλοποίηση, την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα, ως μέρος της συνολικής αξιολόγησης στην εκπαίδευση. Επομένως η ανατροφοδότηση από τους μαθητές και η ενεργή συμμετοχή τους θεωρείται σημαντική. Στην προγενέστερη έκδοση του Εθνικού Συμβουλίου Εκπαίδευσης της Φινλανδίας (2008)²⁰¹, γίνεται πιο λεπτομερής αναφορά στη σίτιση στα σχολεία. Επισημαίνεται ότι πρόκειται για την πρώτη χώρα στον κόσμο που προσέφερε δωρεάν σχολικά γεύματα ξεκινώντας συστηματικά από το 1948, μολονότι εφαρμοζόταν ήδη σε μικρότερη κλίμακα από τις αρχές του εικοστού αιώνα. Έως την

²⁰⁰ Finnish National Board of Education (2014). School meals in Finland. http://www.oph.fi/download/155535_School_meals_in_finland.pdf

²⁰¹ Finnish National Board of Education (2008). School meals in Finland. http://www.oph.fi/download/47657_school_meals_in_finland.pdf

αρχή της δεκαετίας 1960, το σχολικό γεύμα περιλάμβανε σούπες και χυλούς. Οι μαθητές έφερναν ψωμί και γάλα από το σπίτι για να συμπληρώσουν το σχολικό τους γεύμα, το οποίο ήταν υποτυπώδες. Στη δεκαετία του 1960 τα σχολικά γεύματα αποκτούν μεγαλύτερη ποικιλία με την προσθήκη περισσότερων λαχανικών. Στη δεκαετία του 1970 προστέθηκαν τροφές όπως ρύζι και ζυμαρικά, ενώ πολλά παιδιά στο σχολείο έμαθαν να τρώνε λαχανικά και φρούτα.

Ως μέρος του προγράμματος σπουδών, κάθε δημοτική αρχή έχει την υποχρέωση να εκπονεί ένα σχέδιο για την ευημερία των μαθητών. Το σχέδιο παρέχει τις βασικές αρχές για τη διάθεση των σχολικών γευμάτων και καθορίζει τους στόχους για την αγωγή υγείας, τη διατροφική αγωγή και για την κοινωνική συμπεριφορά. Το Εθνικό Συμβούλιο Διατροφής (National Nutrition Council) της Φινλανδίας²⁰², εκπονεί τους διατροφικούς οδηγούς για τα σχολεία διευκολύνοντας αυτόν τον σχεδιασμό. Στην ιστοσελίδα του Δήμου του Ελσίνκι, στη σελίδα με θέμα τα σχολικά γεύματα στον Δήμο αναφερόταν χαρακτηριστικά σε προηγούμενη ανάρτηση (Δεκέμβριος 2017) ότι «το σχολικό γεύμα αποτελεί κορυφαίο προϊόν της Φινλανδίας»²⁰³, και ότι έχει κινήσει το ενδιαφέρον σε κράτη της Ευρώπης, Αμερικής και Ασίας. Το Εθνικό Συμβούλιο Εκπαίδευσης εξέδωσε πρόσφατα έκθεση σε συνεργασία με το Υπουργείο Εξωτερικών της Φινλανδίας με τίτλο «Σχολικά Γεύματα για όλους»²⁰⁴ στην οποία το δωρεάν γεύμα που διανέμεται σε όλους τους μαθητές στα σχολεία της Φινλανδίας χαρακτηρίζεται «φινλανδική κοινωνική καινοτομία που παίζει ουσιαστικό ρόλο στο φινλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα».

Στον εκπαιδευτικό κόσμο το Φινλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα θεωρείται ότι είναι ένα από τα καλύτερα παγκοσμίως. Όταν πριν από δεκαετίες κρίθηκε απαραίτητο να μεταρρυθμιστεί το εκπαιδευτικό σύστημα της Φινλανδίας, το πρόγραμμα που θεσπίστηκε και που έως σήμερα ξεχωρίζει ως προς τα αποτελέσματά του, είχε ως βάση την ισότητα, τις ίσες ευκαιρίες. Από τη δεκαετία του 1980 η αρχή στην οποία βασίστηκε το εκπαιδευτικό σύστημα ήταν ότι όλα τα παιδιά θα έχουν ίσες ευκαιρίες μάθησης ανεξάρτητα από το οικογενειακό περιβάλλον από το οποίο προέρχονται ή το εισόδημα της οικογένειας ή τη γεωγραφική θέση της κατοικίας τους. Η εκπαίδευση αντιμετωπίστηκε όχι ως μέσον για να δημιουργήσει εξαιρετικές επιδόσεις στους μαθητές αλλά κυρίως για να εξαλειφθούν οι κοινωνικές ανισότητες. Θεωρήθηκε ότι αυτό μπορεί

²⁰² Finnish Food Authority, National Nutrition Council <https://www.ruokavirasto.fi/en/themes/healthy-diet/national-nutrition-council/>

²⁰³ <https://www.hel.fi/palvelukeskus/en/food-services/school-meals>

²⁰⁴ Ministry for Foreign Affairs of Finland & Finnish National Agency for Education (2019). School meals for all. School feeding: investment in effective learning – Case Finland. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/um_casestudyfinland_schoolfeeding_june2019_netti.pdf

να επιτευχθεί κάνοντας το σχολείο ένα περιβάλλον ασφαλές και υγιές. Η δωρεάν σίτιση στο σχολείο, η ιατροφαρμακευτική περίθαλψη, η συμβουλευτική σε ψυχολογικό επίπεδο και σε επίπεδο σπουδών αποτελούν θεμελιώδεις παροχές προς τους μαθητές. Καθώς η αριστεία δεν ήταν προτεραιότητα στο Φινλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα, όταν οι Φινλανδοί μαθητές πέτυχαν εξαιρετική απόδοση στα αποτελέσματα του Προγράμματος PISA (Programme for International Student Assessment) του ΟΟΣΑ (Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης), ορισμένοι Φινλανδοί το απέδωσαν σε λάθος. Ωστόσο η συνεχής κατάταξη των Φινλανδών μαθητών στην πρώτη θέση των επιδόσεων, όπως φαίνεται στις εκθέσεις του Προγράμματος PISA, καταδεικνύει ότι εστιάζοντας στις ίσες ευκαιρίες και στη συνεργασία αντί του ανταγωνισμού επιτυγχάνεται παράλληλα και η αριστεία (Barclay, 2015)²⁰⁵.

Στην ιστοσελίδα του Εθνικού Οργανισμού της Φινλανδίας για την Εκπαίδευση, σε έκθεση που αφορά στη βασική εκπαίδευση σε Σκανδιναβικές χώρες²⁰⁶, εκτός από τα θετικά αποτελέσματα που επιφέρουν τα σχολικά γεύματα ως προς την προαγωγή υγείας, την ανάπτυξη και την ευεξία του παιδιού, τονίζεται η σημασία της κοινωνικοποίησης και της συμμετοχής στην ομάδα. Συμπληρωματικά, στην ιστοσελίδα του οργανισμού για τη συνεργασία των Σκανδιναβικών χωρών, στην ενότητα ενημέρωσης, καταχωρίστηκε άρθρο (με τίτλο: Towards equality, one public meal at a time), που αφορά στα «δημόσια γεύματα» (δηλαδή τα γεύματα που διατίθενται στον δημόσιο τομέα, για παράδειγμα σε σχολεία, νοσοκομεία, φυλακές, γηροκομεία κτλ.) σε Σκανδιναβικές χώρες, στο οποίο αναφέρεται ότι στη Φινλανδία γίνεται πλέον λόγος «για κουλτούρα του σχολικού γεύματος», καθώς το δωρεάν σχολικό γεύμα έχει ενταχθεί στο εκπαιδευτικό σύστημα ως αναπόσπαστο μέρος του. Η εκπαίδευση στη διατροφή και η ίδια η διατροφή αποτελούν εργαλεία μάθησης καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής ημέρας. Στο ίδιο άρθρο καταγράφεται η θέση της S. Garam, επικεφαλής και μάνατζερ Καινοτομίας του Δικτύου Σχολικών Γευμάτων της Φινλανδίας: «Είναι σημαντικό τα παιδιά να μην υφίστανται το στρες που προκαλεί η μεγάλη αβεβαιότητα για το μέλλον. Εντάσσοντας θρεπτικά και φιλικά προς το περιβάλλον γεύματα εντός του σχολικού προγράμματος δημιουργούμε τη νέα κανονικότητα»²⁰⁷.

²⁰⁵ Barclay, J. (2015). *Conscious culture: How to build a high performing workplace through values, ethics, and leadership*. New York: Morgan James Publishing.

²⁰⁶ Finnish National Agency for Education (2019). *Basic Education in the Nordic Region*. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/30955454_basic_education_in_the_nordic_region_netti_19_04_08_0.pdf

²⁰⁷ <https://www.norden.org/en/information/towards-equality-one-public-meal-time>

II. Η σχολική σίτιση στην Ελλάδα όπως καταγράφεται από το Δίκτυο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την εκπαίδευση, «Ευρυδίκη»

Το 2016 δημοσιεύτηκε από την Πολωνική μονάδα του δικτύου «Ευρυδίκη» της Ευρωπαϊκής Επιτροπής Έκθεση με θέμα «Τα σχολικά γεύματα στην Ευρώπη»²⁰⁸. Στην Έκθεση γίνεται αναφορά σε δέκα τέσσερις χώρες, μεταξύ των οποίων και η Ελλάδα, οι οποίες ανταποκρίθηκαν στα ερωτηματολόγια της Πολωνίας. Ως προς τις Βόρειες Χώρες, στην Έκθεση γίνεται εκτενής αναφορά στο μοντέλο της Φινλανδίας, η οποία είναι και η μοναδική χώρα μεταξύ των συμμετεχουσών στην έρευνα όπου όλοι οι μαθητές από το Νηπιαγωγείο έως την ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση λαμβάνουν ένα δωρεάν σχολικό γεύμα για μεσημεριανό, το οποίο αριθμητικά ισοδυναμεί (με στοιχεία του 2015) σε 830.000 μαθητές. Στην έκθεση αναφέρεται ότι επιπροσθέτως περίπου 60.000 μαθητές, που συμμετέχουν σε δραστηριότητες πριν από την έναρξη και μετά από τη λήξη του σχολικού προγράμματος, λαμβάνουν ένα μικρό γεύμα (σνακ). Οι δημοτικές αρχές και άλλοι φορείς διοίκησης του σχολείου είναι υπεύθυνοι για την παροχή σχολικών γευμάτων και για την κατανομή των πόρων σχετικά με τη σχολική σίτιση.

Στην Έκθεση αυτή, στην αναφορά ως προς την Ελλάδα για το έτος 2015, γίνεται αρχικά λόγος για τη συνεργασία Υπουργείου Παιδείας (τότε Υπουργείου Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων) με το Υπουργείο Υγείας στο πλαίσιο της Εθνικής Διατροφικής Πολιτικής, βάσει της οποίας τίθενται οι κατευθυντήριες γραμμές και οι προτεραιότητες για την προαγωγή της υγείας των παιδιών. Σε αυτό το θέμα, οι ελληνικές αρχές που συνεισέφεραν στην έκθεση προσθέτουν ότι τα σχολικά κυλικεία πωλούν υγιεινές τροφές σε λογικές τιμές. Είναι ενδιαφέρον ότι στο υπόλοιπο τμήμα του μέρους που αφορά στην Ελλάδα γίνεται εκτενής αναφορά στο Πρόγραμμα Σίτισης και Προώθησης Υγιεινής Διατροφής ΔΙΑΤΡΟΦΗ, ως πρακτική της Ελλάδας στη σχολική σίτιση, το οποίο από την έναρξη της εφαρμογής του τελεί υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας. Το Πρόγραμμα χαρακτηρίζεται «πιλοτικό», μολονότι η πιλοτική του λειτουργία ήταν μόνο οι αρχικοί τρεις μήνες εφαρμογής του: Απρίλιος – Ιούνιος του σχολικού έτους 2012-13 και από τότε εφαρμόζεται ανελλιπώς σε μικρότερη ή μεγαλύτερη έκταση, ανάλογα με το εύρος των πόρων που εξασφαλίζονται. Συγκεκριμένα αναφέρεται ότι το Πρόγραμμα ΔΙΑΤΡΟΦΗ εφαρμόζεται από το Ινστιτούτο Προληπτικής, Περιβαλλοντικής και Εργασιακής Ιατρικής Prolepsis με κύρια

²⁰⁸ Polish Eurydice Unit (2016). *School meals in Europe*. http://eurydice.org.pl/wp-content/uploads/2016/05/meals_raport_ENG.pdf

χρηματοδότηση του Ιδρύματος Σταύρος Νιάρχος και ότι στηρίζει μαθητές δημοσίων σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που βρίσκονται σε κοινωνικο-οικονομικά ευπαθείς περιοχές της Ελλάδας. Στη συνέχεια γίνεται λόγος για τον διττό σκοπό του προγράμματος, δηλαδή να σιτίσει όλους τους μαθητές των συμμετεχόντων σχολείων παρέχοντας καθημερινά ένα μικρό υγιεινό και θρεπτικό γεύμα και να βελτιώσει τις υγιεινές διατροφικές συνήθειες μέσω εκπαιδευτικού υλικού και δραστηριοτήτων που στοχεύουν στους μαθητές και στις οικογένειές τους. Διατίθεται επιπλέον παραπομπή σε υπερσύνδεσμο με την ιστοσελίδα του Προγράμματος ΔΙΑΤΡΟΦΗ. Τέλος γίνεται αναφορά στη συμμετοχή «δήμων που προσφέρουν δωρεάν γεύματα στο δημοτικό και στο νηπιαγωγείο». Μολονότι αναφέρεται ότι αυτό συμβαίνει «εντός του ίδιου πλαισίου» δεν είναι σαφές εάν πρόκειται για κάποια πιλοτική δράση των δήμων, σε ποια έκταση και για ποιο χρονικό διάστημα. Τέλος γίνεται αναφορά στον στόχο του Προγράμματος ΔΙΑΤΡΟΦΗ ο οποίος είναι η μείωση της επισιτιστικής ανασφάλειας που βιώνουν χιλιάδες οικογένειες ως αποτέλεσμα της οικονομικής κρίσης.

Β' ΜΕΡΟΣ - ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ

Ι. Σκοπός της μελέτης

Το σχολικό γεύμα συνδέεται άμεσα με την περίπλοκη κοινωνική πραγματικότητα που βιώνουν και αποκωδικοποιούν οι μαθητές κατά τη διάρκεια της σχολικής ημέρας. Γι' αυτόν τον λόγο σχεδιάστηκε η παρούσα μελέτη, σκοπός της οποίας είναι η σύγκριση της παροχής ενός προγράμματος σίτισης μαθητών, που ταυτόχρονα προωθεί την υγιεινή διατροφή και εφαρμόζει εκπαιδευτικές δράσεις που απευθύνονται σε αυτούς και τους γονείς τους, με τη μη παροχή ενός τέτοιου προγράμματος σίτισης, ως προς τη βελτίωση της σχολικής κουλτούρας, σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που ανήκουν σε ευπαθείς περιοχές της χώρας, με τη χρήση συγκεκριμένου ερωτηματολογίου από τους μαθητές, τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς. Η σύγκριση της αποτελεσματικότητας της παροχής υγιεινών γευμάτων με την μη εφαρμογή του προγράμματος αυτού, πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της τυχαιοποιημένης παρέμβασης στο επίπεδο του σχολείου. Επιπλέον, σκοπός της μελέτης είναι να διερευνηθεί εάν η ομαδοποίηση των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου (Higgins-D'Alessandro & Sath, 1998)²⁰⁹ που εφαρμόστηκε έτσι όπως παρέχεται από τις συγγραφείς, ισχύει και στο δείγμα της μελέτης μας.

Για τη μελέτη συλλέχθηκαν πληροφορίες από σχολεία στα οποία υλοποιήθηκε το Πρόγραμμα Σίτισης και Προώθησης Υγιεινής Διατροφής ΔΙΑΤΡΟΦΗ και από σχολεία στα οποία δεν υλοποιήθηκε, με κύριο στόχο να απαντηθούν τα εξής κύρια ερευνητικά ερωτήματα:

- α. Η παροχή δωρεάν υγιεινών γευμάτων στο σχολικό περιβάλλον επηρεάζει τη σχολική κουλτούρα; Εάν ναι, την βελτιώνει ή την επιδεινώνει;
- β. Πώς εκτιμούν οι εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία (μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικοί) την επίδραση της παροχής δωρεάν υγιεινών σχολικών γευμάτων στη σχολική κουλτούρα και πώς αυτή αποτιμάται με βάση συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο;
- γ. Πώς συγκρίνονται τα αποτελέσματα παραγοντικής ανάλυσης (ως προς τον προσδιορισμό των παραγόντων) με τα αποτελέσματα των συγγραφέων του ερωτηματολογίου;

²⁰⁹ Higgins-D'Alessandro, A., & Sath, D. (1998). The dimensions and measurement of school culture: Understanding school culture as the basis for school reform. *International Journal of Educational Research*, 27(7), 553–569.

II. Μεθοδολογία της μελέτης

Στην παρούσα ερευνητική εργασία εκπονήθηκε μελέτη ποσοτικού τύπου κατά την οποία τα χαρακτηριστικά των μελετωμένων μετατρέπονται σε αριθμητικά στοιχεία και οι συγκρίσεις γίνονται μεταξύ ομοειδών σχολείων με κύρια διαφορά την παρέμβαση. Ως παρέμβαση χρησιμοποιήθηκε η παροχή δωρεάν σχολικού γεύματος. Η συγκρισιμότητα των σχολείων εξασφαλίστηκε με τη μέθοδο της τυχαιοποίησης, ενώ κατά τη στατιστική ανάλυση εφαρμόστηκε πολυπαραγοντική ανάλυση που ελαχιστοποιεί περαιτέρω τις διαφορές μεταξύ του μαθητικού πληθυσμού των σχολείων.

Η ποσοτική μέθοδος εφαρμόστηκε σε επαναλαμβανόμενες μετρήσεις με τη χρήση ενός ειδικά διαμορφωμένου ερωτηματολογίου, προκειμένου να συγκεντρωθούν οι απαραίτητες πληροφορίες για τη μελέτη και ανάλυση της σχολικής κουλτούρας. Η μελέτη διεξήχθη σε εθνικό επίπεδο και ξεκίνησε με την έναρξη υλοποίησης του Προγράμματος ΔΙΑΤΡΟΦΗ για το σχολικό έτος 2014-15 με κατά μέσο όρο τετράμηνη διάρκεια. Στη μελέτη συμμετείχαν μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικοί από σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης μεγάλων αστικών και ημιαστικών κέντρων της Ελλάδας, στα οποία εφαρμόστηκε ή δεν εφαρμόστηκε πρόγραμμα σίτισης ανάλογα με την ομάδα που τοποθετήθηκαν κατά την τυχαιοποίηση.

Οι συμμετέχοντες χρειάστηκε να απασχοληθούν δέκα με δεκαπέντε λεπτά για τη συμπλήρωση των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου, όπως είχε προβλεφθεί στην αίτηση έγκρισης. Ο χρόνος αυτός διατέθηκε στην αρχή ή στο τέλος μιας διδακτικής περιόδου, κατά την προτίμηση της διεύθυνσης του σχολείου. Τα ερωτηματολόγια ήταν ανώνυμα για τη διασφάλιση της προστασίας προσωπικών δεδομένων των συμμετεχόντων και του αδιάβλητου των απαντήσεων. Οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς δεν είναι οι άμεσα ωφελούμενοι από το Πρόγραμμα Σίτισης. Ωστόσο, επειδή πρόκειται για μέλη της σχολικής κοινότητας και συμμετέχοντες («μετόχους») στην εκπαίδευση που επενδύουν στην επιτυχία του σχολείου, κρίθηκε σημαντική η αποτύπωση και της δικής τους εκτίμησης ως προς τη σχολική κουλτούρα και τον βαθμό στον οποίο η διαδικασία δωρεάν διάθεσης του σχολικού γεύματος μπορεί να την επηρεάσει.

i. Πληθυσμός υπό μελέτη - Τυχαιοποίηση

Η μελέτη διεξήχθη σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ευπαθών περιοχών στους νομούς Αττικής, Θεσσαλονίκης, Ημαθίας, Πιερίας και Έβρου. Τα σχολεία επιλέχθηκαν από το

σύνολο των σχολείων, στα οποία εφαρμόστηκε το Πρόγραμμα ΔΙΑΤΡΟΦΗ κατά το σχολικό έτος 2014-2015.

Το Πρόγραμμα Σίτισης και Προώθησης Υγιεινής Διατροφής ΔΙΑΤΡΟΦΗ υλοποιείται από το 2012 από το Ινστιτούτο Προληπτικής, Περιβαλλοντικής και Εργασιακής Ιατρικής Prolepsis, με χορηγία από το Ίδρυμα Σταύρος Νιάρχος και τελεί υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων. Αποτελεί το πρώτο πρόγραμμα σχολικής σίτισης και προώθησης υγιεινής διατροφής που εφαρμόστηκε σε δημόσια σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε ευπαθείς περιοχές της Ελλάδας και σχεδιάστηκε για να καλύψει τις ανάγκες των μαθητών για σίτιση, οι οποίες αυξήθηκαν λόγω της οικονομικής κρίσης, προωθώντας ταυτόχρονα υγιεινές διατροφικές συνήθειες.

Κατά το σχολικό έτος 2014-15 συμμετείχαν συνολικά στο Πρόγραμμα ΔΙΑΤΡΟΦΗ 209 σχολεία στα οποία φοιτούσαν 23.989 μαθητές, εκ των οποίων τα 27 σχολεία ανήκαν στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση (24 Γυμνάσια και 3 Λύκεια, που αντιστοιχούν σε 3.456 μαθητές Γυμνασίου και 219 μαθητές Λυκείου). Τα κριτήρια που τέθηκαν για τη συμμετοχή των σχολείων ήταν:

α. Χαμηλό φορολογητέο εισόδημα βάσει ταχυδρομικού κώδικα (βάσει στοιχείων διαθέσιμων από το Υπουργείο Οικονομικών)

β. Υψηλά ποσοστά ανεργίας ανά δήμο (βάσει στοιχείων του Ελληνικού Οργανισμού Απασχόλησης Εργατικού Δυναμικού)

γ. Έγγραφες αναφορές των Διευθυντών σχολείων για το εκτιμώμενο ποσοστό παιδιών με επισιτιστική ανασφάλεια και για στοιχεία όπως ποσοστά ευάλωτων ομάδων στο σχολείο (μετανάστες, Ρομά κτλ.)

δ. Για σχολεία που συμμετείχαν στο Πρόγραμμα σε προηγούμενα έτη, ποσοστά επισιτιστικής ανασφάλειας όπως αυτά έχουν ήδη καταγραφεί.

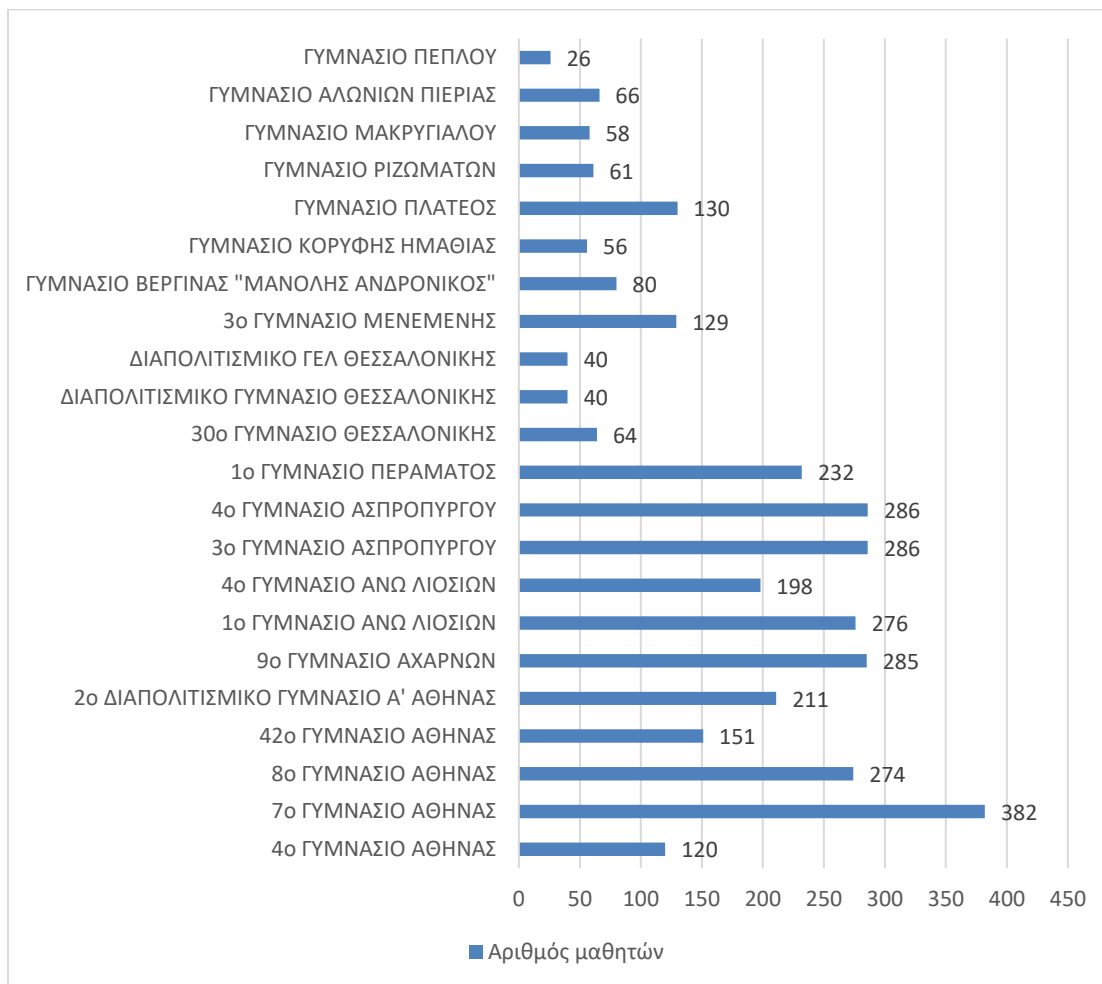
Προκειμένου να γίνει ορθή διαχείριση των πόρων, η επιλογή των σχολείων έγινε μετά από την κατάταξή τους σε τρεις ομάδες διαφορετικής προτεραιότητας. Αναλυτικότερα, στην ομάδα πρώτης προτεραιότητας κατατάχθηκαν τα σχολεία που κάλυπταν και τα τέσσερα από τα παραπάνω κριτήρια και εντάχθηκαν όλα στο Πρόγραμμα ΔΙΑΤΡΟΦΗ χωρίς να γίνει τυχαιοποίηση. Στην ομάδα δεύτερης προτεραιότητας κατατάχθηκαν τα σχολεία που πληρούσαν από ένα έως τρία από τα παραπάνω κριτήρια και από τα οποία επελέγησαν με τυχαιοποίηση τα σχολεία που θα εντάσσονταν στο Πρόγραμμα. Τέλος, τα σχολεία που εντάχθηκαν στην ομάδα

τρίτης προτεραιότητας ήταν αυτά που δεν κάλυπταν κανένα από τα παραπάνω κριτήρια και διαγράφηκαν από τη διαδικασία επιλογής.

Για την παρούσα μελέτη, τα σχολεία στα οποία διανεμήθηκαν ερωτηματολόγια είναι σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που συμμετείχαν στο Πρόγραμμα ΔΙΑΤΡΟΦΗ και επελέγησαν με τυχαία μέθοδο για να συμμετάσχουν στη μελέτη για τη σχολική κουλτούρα (case). Επιπλέον, για συγκριτικούς λόγους, επελέγησαν με τυχαία μέθοδο σχολεία παρόμοιας κοινωνικο-οικονομικής κατάστασης, στα οποία δεν εφαρμόστηκε πρόγραμμα σίτισης (control). Τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν εντός του σχολικού χώρου σε όλους τους μαθητές, στους εκπαιδευτικούς, στη διεύθυνση του σχολείου και σε όσους γονείς ήθελαν να συμμετάσχουν και μετά από τη συμπλήρωσή τους, μέσω των διευθυντών των σχολείων κατατέθηκαν στους συντονιστές του Προγράμματος ΔΙΑΤΡΟΦΗ, οι οποίοι λειτουργούν ως σύνδεσμοι μεταξύ του σχολείου και του φορέα υλοποίησης του Προγράμματος σίτισης. Η διεξαγωγή της μελέτης εγκρίθηκε με την Πράξη 71/2014 του Δ.Σ. του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, όπως αναφέρεται στο υπ' αρ. πρωτ. 210376/Δ2/23-12-2014 έγγραφο του Τμήματος Α' της Διεύθυνσης Σπουδών, Προγραμμάτων και Οργάνωσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Γενικής Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων και, ως εκ τούτου, η πρώτη μέτρηση διεξήχθη στην αρχή της υλοποίησης του Προγράμματος ΔΙΑΤΡΟΦΗ για το σχολικό έτος 2014-15 (Ιανουάριος 2015) και η επαναληπτική στο τέλος του σχολικού έτους (Μάιος 2015).

Η δειγματοληπτική έρευνα διεξήχθη σε 22 συνολικά σχολεία Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και σε σύνολο 3.451 μαθητών (Γράφημα 1). Συγκεκριμένα, ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν σε 11 Γυμνάσια του Νομού Αττικής, 3 Γυμνάσια και ένα Λύκειο του Νομού Θεσσαλονίκης, 4 Γυμνάσια του Νομού Ημαθίας, σε 2 Γυμνάσια του Νομού Πιερίας και σε ένα Γυμνάσιο του Νομού Έβρου. Κρίθηκε σημαντικό να ληφθεί δείγμα και εκτός αστικών κέντρων προκειμένου το υποσύνολο να είναι αντιπροσωπευτικό. Το Πρόγραμμα ΔΙΑΤΡΟΦΗ υλοποιήθηκε σε 15 από αυτά τα σχολεία, ενώ σε 7 σχολεία από αυτά δεν εφαρμόστηκε πρόγραμμα σίτισης. Στη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων είχε δικαίωμα συμμετοχής το σύνολο των μαθητών κάθε σχολείου από όλες τις τάξεις, εφόσον το επιθυμούσαν, καθώς και όσοι εκπαιδευτικοί και γονείς ήθελαν να συμμετάσχουν.

Γράφημα 1. Συνολικός αριθμός μαθητών ανά σχολείο



Σημειώνεται ότι υπήρξαν δυο Γυμνάσια της Αττικής στα οποία οι εκπαιδευτικοί αρνήθηκαν τη συμμετοχή των ίδιων και των μαθητών τους στην έρευνα. Ωστόσο σε ένα από αυτά τα δυο Γυμνάσια, στους γονείς είχε ήδη διανεμηθεί ερωτηματολόγιο, το οποίο είχαν ήδη συμπληρώσει. Επιπλέον, σε δυο Γυμνάσια της Αττικής δεν εστάλησαν ερωτηματολόγια στους γονείς και σε ένα Λύκειο της Θεσσαλονίκης, ένα Γυμνάσιο της Πιερίας και ένα Γυμνάσιο του Έβρου δεν εστάλησαν ερωτηματολόγια στους μαθητές και εκπαιδευτικούς. Από τον αρχικό πληθυσμό της μελέτης (3.451 μαθητές) συμμετείχαν τελικά 2.822 μαθητές. Συνολικά επεστράφησαν 3.209 ερωτηματολόγια, εκ των οποίων τα 1.990 συλλέχθηκαν κατά την έναρξη του Προγράμματος και τα 1.219 κατά τη λήξη του Προγράμματος. Το μέγεθος του δείγματος ανήλθε στους 1.990 μαθητές κατά την έναρξη του Προγράμματος (ποσοστό ανταπόκρισης 57.7% και

70.5% του αρχικού και τελικού πληθυσμού, αντίστοιχα) και σε 1.219 μαθητές κατά τη λήξη του Προγράμματος (ποσοστό ανταπόκρισης 35.3% και 43.2% του αρχικού και τελικού πληθυσμού, αντίστοιχα). Επιπλέον, οι μαθητές που φοιτούσαν σε σχολεία στα οποία υλοποιήθηκε το Πρόγραμμα ήταν 1.041 στην έναρξη και 766 στη λήξη, ενώ οι μαθητές σχολείων του συγκριτικού δείγματος στα οποία δεν υλοποιήθηκε το Πρόγραμμα ήταν 949 στην έναρξη και 453 στη λήξη.

ii. Περιγραφή της παρέμβασης

Η παρέμβαση του Προγράμματος ΔΙΑΤΡΟΦΗ περιλάμβανε την καθημερινή διανομή υγιεινών γευμάτων σε όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές κάθε σχολείου που συμμετείχε στο πρόγραμμα και εκπαιδευτικές δράσεις για την προώθηση της υγιεινής διατροφής στους μαθητές και τους γονείς.

Τα γεύματα που χορηγήθηκαν σχεδιάστηκαν με βάση τις διεθνείς συστάσεις που αφορούν στα σχολικά γεύματα (WHO/EUROPE, 2006²¹⁰; USDA, 2010²¹¹; EFSA, 2013²¹²), και σύμφωνα με τις οδηγίες του Εθνικού Διατροφικού Οδηγού για βρέφη, παιδιά και εφήβους (Ε.Δ.Ο., 2014²¹³). Η παρασκευή των γευμάτων πραγματοποιήθηκε από προμηθευτές, οι οποίοι επελέγησαν με διαδικασία ανοικτού διαγωνισμού και η διανομή στα σχολεία γινόταν καθημερινά με φορτηγά ψυγεία. Τα γεύματα παραλαμβάνονταν από τον υπεύθυνο κυλικείου ή τον Διευθυντή (όπου δεν υπήρχε κυλικείο) και αποθηκεύονταν σε ψυγεία. Η διανομή γινόταν από τα ίδια τα παιδιά στους συμμαθητές τους. Όλα τα απαραίτητα μέτρα λαμβάνονταν για τη διασφάλιση των παραμέτρων υγιεινής και ποιότητας. Για τη διασφάλιση της τήρησης των κανόνων υγιεινής και ποιότητας των παρεχόμενων γευμάτων πραγματοποιήθηκαν συχνές απροειδοποίητες επισκέψεις στις εγκαταστάσεις των προμηθευτών. Σε όποιες περιπτώσεις παρέστη ανάγκη οι προμηθευτές ειδοποιήθηκαν εγγράφως για λήψη κατάλληλων διορθωτικών ενεργειών. Επιπλέον, αυστηρός καθημερινός έλεγχος πραγματοποιείτο με στόχο την πληρέστερη διασφάλιση των παραμέτρων υγιεινής και ποιότητας. Λήψη τυχαίων αντιπροσωπευτικών γευμάτων και πρώτων υλών

²¹⁰ WHO (2006). *Food and nutrition policy for schools. A tool for the development of school nutrition programmes in the European Region*. WHO Regional Office for Europe, Copenhagen.

²¹¹ USDA (U.S. Department of Agriculture, U.S Department of Health and Human Services) (2010). *Dietary Guidelines for Americans 2010*, 7th ed. Washington, DC: Government Printing Office.

²¹² EFSA, European Food Safety Authority (2013). Panel on Dietetic Products, Nutrition and Allergies; Scientific Opinion on Dietary Reference Values for Energy. *EFSA Journal*, 11(1), 3005.

²¹³ Εθνικοί Διατροφικοί Οδηγοί, Ευ Δια...Τροφήν. *Εθνικός Διατροφικός Οδηγός για βρέφη, παιδιά και εφήβους* (2014). Ινστιτούτο Προληπτικής Περιβαλλοντικής και Εργασιακής Ιατρικής, Prolepsis.

παρασκευής τους γινόταν με όλες τις προβλεπόμενες συνθήκες από τα σχολεία και απευθείας από τις εγκαταστάσεις των προμηθευτών, χωρίς καμία προηγούμενη ειδοποίηση. Τα δείγματα αποστέλλονταν σε εξωτερικά συνεργαζόμενα Διαπιστευμένα Εργαστήρια Ανάλυσης Τροφίμων για επιπρόσθετους εργαστηριακούς ελέγχους. Ταυτόχρονα διενεργήθηκαν ενημερωτικές και εκπαιδευτικές δράσεις με στόχο την προώθηση της υγιεινής διατροφής στους μαθητές και τους γονείς τους. Οι δράσεις για τους μαθητές περιλάμβαναν αφίσες, διατροφικά μηνύματα στις συσκευασίες, παρουσιάσεις και εκπαιδευτικό υλικό. Στους γονείς διανεμήθηκε ενημερωτικό φυλλάδιο με πληροφορίες για την υγιεινή διατροφή και βιβλίο με υγιεινές και οικονομικές συνταγές.

iii. Μεθοδολογία ταυτοποίησης

Προκειμένου να γίνει η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας των δύο παρεμβάσεων ως προς τη μεταβολή των δεικτών, καθώς και η απαραίτητη σύγκρισή τους στο επίπεδο των μαθητών, διενεργήθηκε ταυτοποίηση των ερωτηματολογίων των μαθητών, των γονέων και των εκπαιδευτικών μεταξύ της έναρξης και της λήξης της μελέτης.

Η ταυτοποίηση αυτή βασίστηκε στα παρακάτω κριτήρια, βάσει των οποίων καθορίζεται ότι αναφερόμαστε στον ίδιο μαθητή στην έναρξη και τη λήξη της μελέτης:

Ταυτοποίηση των ερωτηματολογίων των μαθητών:

- 1) Να φοιτούν στο ίδιο σχολείο
- 2) Το σχολείο τους να βρίσκεται στην ίδια ομάδα παρέμβασης
- 3) Να έχουν το ίδιο φύλο
- 4) Να έχουν γεννηθεί το ίδιο έτος
- 5) Να πηγαίνουν στην ίδια τάξη
- 6) Οι γονείς τους να έχουν γεννηθεί στην ίδια χώρα

Ταυτοποίηση των ερωτηματολογίων των γονέων:

- 1) Τα παιδιά τους να φοιτούν στο ίδιο σχολείο
- 2) Το σχολείο να βρίσκεται στην ίδια ομάδα παρέμβασης
- 3) Η χώρα γέννησης να είναι ίδια
- 4) Το έτος γέννησης να είναι ίδιο
- 5) Η συγγένεια με το παιδί να είναι η ίδια

Ταυτοποίηση των ερωτηματολογίων των εκπαιδευτικών:

- 1) Να εργάζονται στο ίδιο σχολείο
- 2) Το σχολείο τους να βρίσκεται στην ίδια ομάδα παρέμβασης
- 3) Να έχουν το ίδιο φύλο
- 4) Να έχουν την ίδια ιδιότητα

Σύμφωνα λοιπόν με αυτά τα κριτήρια, βάσει των ερωτηματολογίων των μαθητών καταλήξαμε σε 264 μαθητές κοινούς μεταξύ των δύο φάσεων της μελέτης, βάσει των ερωτηματολογίων των γονέων σε 172 και βάσει των ερωτηματολογίων των εκπαιδευτικών σε 25. Μολονότι το μέγεθος αυτό είναι μικρότερο συγκριτικά με το αντίστοιχο πλήθος ερωτηματολογίων στην έναρξη και τη λήξη της μελέτης, είναι ο μοναδικός τρόπος με τον οποίο μπορεί να αξιολογηθεί η αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων καθώς και να διεξαχθεί η σύγκριση μεταξύ τους στο επίπεδο του μαθητή.

iv. Συλλογή δεδομένων – Εργαλεία μέτρησης

Μετά από μελέτη εργαλείων μέτρησης της σχολικής κουλτούρας κρίθηκε καταλληλότερο το School Culture Scale («Κλίμακα Σχολικής Κουλτούρας») των Ann Higgins-D'Alessandro και Devyani Sath (1998)²¹⁴, το οποίο μεταφράστηκε στα ελληνικά από τη συγγραφέα της διατριβής και αναπροσαρμόστηκε με βάση τα ελληνικά δεδομένα. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο επελέγη, σε σύγκριση με άλλα, για τους λόγους που ακολουθούν. Αρχικά, οι ίδιες οι συγγραφείς αναφέρουν ότι η «Κλίμακα Σχολικής Κουλτούρας» μπορεί να προσαρμοστεί προς χρήση σε σχολεία της Ευρώπης μολονότι σχεδιάστηκε βάσει αμερικανικών δειγμάτων. Επιπροσθέτως, η «Κλίμακα Σχολικής Κουλτούρας» έχει χρησιμοποιηθεί για να διερευνηθεί η σχολική κουλτούρα με την έννοια της κοινότητας και μάλιστα της δίκαιης κοινότητας (“Just Community”)²¹⁵. Αυτή η διάσταση της έννοιας της κοινότητας και της κουλτούρας με επίκεντρο τους μαθητές και τις σχέσεις και συμπεριφορές που αναπτύσσονται στο σχολείο ως προς την ισοτιμία, τις ίσες ευκαιρίες και την ανάπτυξη ενός συστήματος αξιών είναι σημαντική για τη μελέτη των αποτελεσμάτων που μπορεί να έχει ένα δωρεάν πρόγραμμα σίτισης ως παράγοντας αλλαγής της

²¹⁴ Higgins-D'Alessandro, A., & Sath, D. (1998). The dimensions and measurement of school culture: Understanding school culture as the basis for school reform. *International Journal of Educational Research*, 27(7), 553–569.

²¹⁵ Power, C. (1988). The just community approach to moral education. *Journal of Moral Education*, 17(3), 195–208.

σχολικής κουλτούρας. Τέλος, σημαντικός παράγοντας για την επιλογή του εργαλείου αυτού είναι ότι απευθύνεται σε μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όπως προκύπτει και από τη φύση των ερωτήσεων, απ' όπου αντλείται το δείγμα αυτής της έρευνας.

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα και παρατίθεται στο Παράρτημα Ι είναι δομημένο σε δύο μέρη. Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει γενικές ερωτήσεις που αφορούν στα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων και το δεύτερο μέρος περιλαμβάνει το Ερωτηματολόγιο Κλίμακας Σχολικής Κουλτούρας, στο οποίο για κάθε ερώτηση δίνονται πέντε εναλλακτικές απαντήσεις διαβαθμιστικής επιλογής της κλίμακας Likert.

Συνολικά διανεμήθηκαν τρία ερωτηματολόγια, ένα στους μαθητές, ένα στους γονείς και ένα στους εκπαιδευτικούς με τις ίδιες ερωτήσεις, στην ίδια σειρά. Εκτός από την ημερομηνία συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων που επαναλαμβάνεται και στα τρία ερωτηματολόγια, υπάρχουν διαφορές στα δημογραφικά στοιχεία που ζητούνται. Στο ερωτηματολόγιο των μαθητών επιλέχθηκε να καταγραφεί το φύλο, η ηλικία, η τάξη, η χώρα γέννησης του παιδιού, του πατέρα και της μητέρας. Στο ερωτηματολόγιο των γονέων καταγράφεται ο βαθμός συγγένειας με το παιδί που φοιτά στο σχολείο και με αυτόν τον τρόπο και το φύλο (πατέρας, μητέρα κτλ.), το έτος γέννησης και η χώρα γέννησης. Στο ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών καταγράφεται το φύλο, η ιδιότητα ως προς τη μονιμότητα (μόνιμος ή αναπληρωτής), η θέση στη σχολική διοίκηση (διευθυντής ή υποδιευθυντής), η ειδικότητα, τα έτη προϋπηρεσίας συνολικά και τα έτη υπηρεσίας στο συγκεκριμένο σχολείο.

v. Δείκτης αξιολόγησης σχολικής κουλτούρας - Κλίμακα Σχολικής Κουλτούρας

Οι ερωτήσεις αξιολόγησης της σχολικής κουλτούρας (Ερώτηση 1 έως Ερώτηση 25), όπως καταγράφονται στα ερωτηματολόγια των μαθητών, γονέων και εκπαιδευτικών, είναι βασισμένες στην Κλίμακα της Σχολικής Κουλτούρας των Higgins D' Alessandro και Sath (1998)²¹⁶. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η συγκεκριμένη κλίμακα συνοψίζεται στους ακόλουθους συντελεστές-μεταβλητές ως εξής:

²¹⁶ Higgins-D'Alessandro, A., & Sath, D. (1998). The dimensions and measurement of school culture: Understanding school culture as the basis for school reform. *International Journal of Educational Research*, 27(7), 553–569.

▪ **Συντελεστής 1 - Ανταπόκριση στους κανόνες του σχολείου** (Ερωτήσεις 11-17) (“Normative expectations”), πρόκειται για τη διάσταση της σχολικής κουλτούρας που επηρεάζεται περισσότερο από τη σχολική διακυβέρνηση και τους κανόνες που εφαρμόζονται. Οι ερωτήσεις περιλαμβάνουν θέματα όπως περιστατικά σχολικού εκφοβισμού και άσκησης βίας, σκασιαρχείο, κλοπές, καταστροφές στη σχολική περιουσία, χρήση ναρκωτικών ουσιών ή αλκοολούχων ποτών, υβριστικές εκφράσεις, αντιγραφή και οικειοποίηση εργασιών άλλων.

▪ **Συντελεστής 2 - Σχέσεις μαθητών - εκπαιδευτικών** (Ερωτήσεις 5-10) (“Student-Teacher / School relationships”), αφορά στον ρόλο των εκπαιδευτικών και στην άποψη που έχουν οι μαθητές για τους κανόνες του σχολείου ως προς τον βαθμό δικαιοσύνης που τους διέπει. Τα θέματα που περιλαμβάνουν οι ερωτήσεις είναι ο σεβασμός μεταξύ καθηγητών και μαθητών, η δίκαιη και ισότιμη αντιμετώπιση των μαθητών από τους καθηγητές, η πρόθεση των καθηγητών να βοηθήσουν τους μαθητές, η ανοιχτή συζήτηση μεταξύ μαθητών και καθηγητών, ο βαθμός συμμετοχής των μαθητών στη λήψη αποφάσεων.

▪ **Συντελεστής 3 - Σχέσεις μαθητών μεταξύ τους** (Ερωτήσεις 1-4) (“Student relationships”), αφορά στον τρόπο που οι μαθητές αξιολογούν τις μεταξύ τους σχέσεις ως προς τον σεβασμό και τη φιλικότητα. Οι ερωτήσεις αφορούν σε θέματα όπως ο σεβασμός μεταξύ μαθητών, η αλληλοβοήθεια, η φιλική διάθεση χωρίς διακρίσεις, η εμπιστοσύνη.

▪ **Συντελεστής 4 - Παρεχόμενες ευκαιρίες για μάθηση** (Ερωτήσεις 18-25) (“Educational opportunities”), αφορά στις ευκαιρίες που παρέχονται για μάθηση και στα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι ερωτήσεις αφορούν στις γνώσεις που παρέχονται στους μαθητές από το σχολείο, στην υπευθυνότητα και την αλληλεγγύη που ενθαρρύνεται από το σχολείο, στην ελεύθερη έκφραση, στον στοχασμό για ζητήματα της ζωής εκτός σχολικού περιβάλλοντος, στην προσοχή με την οποία οι μαθητές μαθαίνουν να ακούν και να δέχονται διαφορετικές απόψεις, στον αυτοέλεγχο πριν εκφραστούν και πριν ενεργήσουν, στις ευκαιρίες που τους παρέχονται για το μέλλον.

Προκειμένου να διαμορφωθούν αυτοί οι συντελεστές, προστέθηκαν οι επιμέρους ερωτήσεις μεταξύ τους και έτσι προέκυψε για κάθε μαθητή, γονέα και εκπαιδευτικό ένα συνολικό σκορ σχετικά με την ανταπόκριση στους κανόνες του σχολείου, τις σχέσεις μαθητών-εκπαιδευτικών, τις σχέσεις μαθητών μεταξύ τους και τις παρεχόμενες ευκαιρίες για μάθηση. Τέλος, σημειώνεται πως το υψηλότερο σκορ αντικατοπτρίζει και την υψηλότερη συμφωνία των μαθητών, των γονέων και των εκπαιδευτικών στις επιμέρους ερωτήσεις.

III. Στατιστική ανάλυση

Πραγματοποιήθηκε περιγραφική στατιστική ανάλυση για τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των μαθητών, των γονέων και των εκπαιδευτικών τόσο για τις ποσοτικές όσο και για τις ποιοτικές μεταβλητές που συλλέχθηκαν στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης. Η σχέση των δημογραφικών χαρακτηριστικών στις δύο ομάδες παρέμβασης διερευνήθηκε με τη χρήση του Pearson Chi-Square Test για τις κατηγορικές μεταβλητές και με τη χρήση του Independent samples t-test για τις συνεχείς μεταβλητές.

Επίσης, για τον έλεγχο της στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς μεταξύ των δύο ομάδων παρέμβασης ως προς τους τέσσερις επιμέρους δείκτες των ερωτηματολογίων, ξεχωριστά στις δύο φάσεις της μελέτης, χρησιμοποιήθηκε και πάλι το Independent samples t-test, ενώ για τον έλεγχο της αποτελεσματικότητας των δύο παρεμβάσεων στο επίπεδο των μαθητών χρησιμοποιήθηκε το Paired samples t-test, καθώς και το Wilcoxon signed rank test.

Επιπλέον, για τον έλεγχο εάν η αποτελεσματικότητα της εφαρμογής του προγράμματος σίτισης είναι σημαντικά διαφορετική από τη μη εφαρμογή του προγράμματος, ως προς τη μεταβολή των επιμέρους δεικτών, χρησιμοποιήθηκε το Independent samples t-test καθώς και το Mann Whitney U test, όταν δεν ικανοποιείτο το κριτήριο της κανονικότητας.

Σχετικά με τη διερεύνηση εάν το συγκεκριμένο δείγμα ικανοποιεί την ομαδοποίηση των ερωτήσεων σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, πραγματοποιήθηκε ανάλυση σε κύριες συνιστώσες (principal components analysis) στα ερωτηματολόγια και των τριών εμπλεκόμενων ομάδων (μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικοί), τόσο στην έναρξη, όσο και στη λήξη της μελέτης. Για να εξασφαλισθεί η καταλληλότητα των δεδομένων για τη διεξαγωγή της ανάλυσης αυτής, χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο του Kaiser- Mayer- Olkin (KMO), καθώς και το τεστ σφαιρικότητας του Bartlett. Πιο συγκεκριμένα, το κριτήριο KMO μετρά την επάρκεια ενός δείγματος από την άποψη της κατανομής τιμών για την εκτέλεση της παραγοντικής ανάλυσης, ενώ οι αποδεκτές τιμές πρέπει να είναι μεγαλύτερες από την τιμή 0,5²¹⁷. Παράλληλα, το τεστ του Bartlett καθορίζει εάν ο πίνακας συσχετίσεων είναι ο μοναδιαίος πίνακας. Στην περίπτωση αυτή η παραγοντική ανάλυση δεν έχει νόημα²¹⁸. Αναφορικά με τα σκορ των κυρίων συνιστωσών, υπολογίστηκαν αδρά ως το

²¹⁷ Darren G, & Mallery P. (1999). *Spss for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

²¹⁸ Field, A. P. (2000). *Discovering Statistics Using SPSS for Windows: Advanced Techniques for the Beginner*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Darren G, & Mallery P. (1999). *Spss for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

άθροισμα των επιμέρους ερωτήσεων που ανήκουν σε κάθε συνιστώσα, προκειμένου η ερμηνεία τους να είναι πιο κατανοητή, ενώ για τις ελλείπουσες τιμές στις επιμέρους ερωτήσεις χρησιμοποιήθηκε η επιλογή της διαγραφής τους κατά ζεύγη (exclude cases pairwise), πράγμα το οποίο προσδίδει μεγαλύτερη ισχύ στην επιχειρηματολογία της έρευνας.

Καθώς η ανάλυση κύριων συνιστωσών οδηγεί σε μεγάλο αριθμό λύσεων (όσες είναι και οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, δηλαδή 25 ερωτήσεις), είναι σημαντικό να προσδιοριστούν οι βασικοί συντελεστές της σχολικής κουλτούρας. Πρώτα εξετάστηκαν οι ερωτήσεις με ιδιοτιμές μεγαλύτερες της μονάδας και στη συνέχεια ο τελικός αριθμός των συνιστωσών καθορίστηκε από τον “κανόνα του αγκώνα” στο σχετικό γράφημα (scree plot).²¹⁹ Οι προσδιορισμένες ερωτήσεις περιστράφηκαν ορθογώνια σύμφωνα με τη μέθοδο Varimax, που οδήγησε στην απλοποίηση της δομής των συνιστωσών και στην ενίσχυση της ερμηνείας τους. Για κάθε συνιστώσα, ερωτήσεις των οποίων η απόλυτη τιμή των επιβαρύνσεων τους (φορτία) είναι μεγαλύτερη από την τιμή του 0,4²²⁰ θεωρήθηκε ότι συνέβαλαν σημαντικά στον εκάστοτε συντελεστή σχολικής κουλτούρας και χρησιμοποιήθηκαν για τον υπολογισμό των τελικών συνιστωσών. Η επεξεργασία, η στατιστική ανάλυση και η παρουσίαση των αποτελεσμάτων διεξήχθη με τη χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS v.24²²¹, ενώ η στατιστική σημαντικότητα τέθηκε στο επίπεδο του 0,05.

IV. Αποτελέσματα

ι. Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία της μελέτης σχετικά με τους συμμετέχοντες

α. Πληθυσμός υπό μελέτη: μαθητές. Στο σύνολο 3.209 ερωτηματολογίων που συμπληρώθηκαν από τους μαθητές, 1.990 (62,0%) απαντήθηκαν στην έναρξη του Προγράμματος και 1.219 (38,0%) στη λήξη. Κατά την έναρξη του προγράμματος, 1.041 μαθητές ανήκαν σε σχολεία στα οποία εφαρμόστηκε το πρόγραμμα (52,3%), ενώ 949 μαθητές ανήκαν σε σχολεία του συγκριτικού δείγματος (47,7%). Αντίστοιχα στη λήξη του προγράμματος, οι 766 μαθητές (62,8%) ανήκαν στην ομάδα παρέμβασης, ενώ οι 453 (37,2%) ανήκαν στην ομάδα σύγκρισης. (Πίνακας 1).

²¹⁹ Costello, A. B., & Osborne, J. W. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical assessment, research & evaluation*, 10(7), 1–9.

²²⁰ Schulze, M. B., Hoffmann, K., Kroke, A., & Boeing, H. (2003). An approach to construct simplified measures of dietary patterns from exploratory factor analysis. *British Journal of Nutrition*, 89(3), 409–418.

²²¹ IBM Corp. Released 2016. IBM SPSS Statistics for Windows, Version 24.0. Armonk, NY: IBM Corp.

Πίνακας 1. Κατανομή μαθητών που συμμετείχαν στην κάθε ομάδα παρέμβασης, κατά την έναρξη και τη λήξη της μελέτης

N (%)	Ομάδα παρέμβασης	
	Μη εφαρμογή Προγράμματος	Εφαρμογή Προγράμματος
Έναρξη (N = 1.990)	949 (47,7)	1041 (52,3)
Λήξη (N = 1.219)	453 (37,2)	766 (62,8)

Επιπλέον, η πλειοψηφία του δείγματος των μαθητών που συμμετείχε στην έρευνα κατά την έναρξη και λήξη του Προγράμματος προέρχεται από σχολεία της Αττικής (79,8% και 74,0%, αντίστοιχα), ακολουθούν οι μαθητές από την Ημαθία με ποσοστό 10,6% στην έναρξη και 11,4% στη λήξη, οι μαθητές από την Θεσσαλονίκη με ποσοστό 7,8% στην έναρξη και 12,3% στη λήξη και τέλος οι μαθητές από την Πιερία με ποσοστό 1,7% στην έναρξη και 2,3% στη λήξη (**Πίνακας 2**). Η κατανομή των μαθητών που συμμετείχαν στην έναρξη και λήξη του Προγράμματος ως προς το σχολείο περιγράφεται στον **Πίνακα 3**.

Πίνακας 2. Κατανομή μαθητών ανάλογα με τη συμμετοχή τους ή μη στο Πρόγραμμα κατά την έναρξη και λήξη του Προγράμματος, ανά νομό

Νομός	Μη εφαρμογή προγράμματος		Εφαρμογή προγράμματος		Σύνολο	
	Έναρξη N (%)	Λήξη N (%)	Έναρξη N (%)	Λήξη N (%)	Έναρξη N (%)	Λήξη N (%)
Αττικής	861 (90,7)	412 (90,9)	728 (69,9)	490 (64,0)	1589 (79,8)	902 (74,0)
Θεσσαλονίκης	0 (0,0)	0 (0,0)	156 (15,0)	150 (19,6)	156 (7,8)	150 (12,3)
Ημαθίας	88 (9,3)	41 (9,1)	123 (11,8)	98 (12,8)	211 (10,6)	139 (11,4)
Πιερίας	0 (0,0)	0 (0,0)	34 (3,3)	28 (3,7)	34 (1,7)	28 (2,3)

Πίνακας 3. Κατανομή μαθητών που συμμετείχαν στην έναρξη και στη λήξη του Προγράμματος, ανά σχολείο και κατηγορία σχολείου

Σχολείο [N(%)]	Μη εφαρμογή προγράμματος		Εφαρμογή προγράμματος		Σύνολο	
	Έναρξη	Λήξη	Έναρξη	Λήξη	Έναρξη	Λήξη
1 ^ο Γυμνάσιο Άνω Λιοσίων	269 (28,3)	16 (3,5)	0 (0,0)	0 (0,0)	269 (13,5)	16 (1,3)
1 ^ο Γυμνάσιο Περάματος	0 (0,0)	0 (0,0)	192 (18,4)	25 (3,3)	192 (9,6)	25 (2,1)
30 ^ο Γυμνάσιο Θεσσαλονίκης	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	51 (6,7)	0 (0,0)	51 (4,2)
3 ^ο Γυμνάσιο Μενεμένης	0 (0,0)	0 (0,0)	79 (7,6)	74 (9,7)	79 (4,0)	74 (6,1)
42 ^ο Γυμνάσιο Αθηνών	0 (0,0)	0 (0,0)	148 (14,2)	48 (6,3)	148 (7,4)	48 (3,9)
4 ^ο Γυμνάσιο Αθηνών	103 (10,9)	104 (23,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	103 (5,2)	104 (8,5)
4 ^ο Γυμνάσιο Άνω Λιοσίων	0 (0,0)	0 (0,0)	169 (16,2)	174 (22,7)	169 (8,5)	174 (14,3)
4 ^ο Γυμνάσιο Ασπροπύργου	180 (19,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	180 (9,0)	0 (0,0)
7 ^ο Γυμνάσιο Αθηνών	267 (28,1)	292 (64,5)	0 (0,0)	0 (0,0)	267 (13,4)	292 (24,0)
8 ^ο Γυμνάσιο Αθηνών	0 (0,0)	0 (0,0)	219 (21,0)	243 (31,7)	219 (11,0)	243 (19,9)
9 ^ο Γυμνάσιο Αχαρνών	42 (4,4)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	42 (2,1)	0 (0,0)
Γυμνάσιο Βεργίνας "Μανόλης Ανδρόνικος"	0 (0,0)	0 (0,0)	68 (6,5)	37 (4,8)	68 (3,4)	37 (3,0)
Γυμνάσιο Κορυφής Ημαθίας	46 (4,8)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	46 (2,3)	0 (0,0)
Γυμνάσιο Μακρύ Γιαλού	0 (0,0)	0 (0,0)	34 (3,3)	28 (3,7)	34 (1,7)	28 (2,3)
Γυμνάσιο Πλατέος	42 (4,4)	41 (9,1)	0 (0,0)	0 (0,0)	42 (2,1)	41 (3,4)
Γυμνάσιο Ριζωμάτων	0 (0,0)	0 (0,0)	55 (5,3)	61 (8,0)	55 (2,8)	61 (5,0)
Διαπολιτισμικό Γυμνάσιο Θεσσαλονίκης	0 (0,0)	0 (0,0)	77 (7,4)	25 (3,3)	77 (3,9)	25 (2,1)

β. Πληθυσμός υπό μελέτη: γονείς. Στο σύνολο 1.808 ερωτηματολογίων που συμπληρώθηκαν από τους γονείς, 1.321 (73,1%) απαντήθηκαν στην έναρξη του Προγράμματος και 487 (26,9%) στη λήξη. Κατά την έναρξη της μελέτης, τα ερωτηματολόγια τα οποία συμπλήρωσαν οι γονείς των μαθητών που φοιτούσαν σε σχολεία στα οποία υλοποιήθηκε το Πρόγραμμα ήταν 837 (63,4%) και 378 (77,6%) στη λήξη, ενώ τα ερωτηματολόγια του συγκριτικού δείγματος, δηλαδή των γονέων των οποίων τα παιδιά φοιτούσαν σε σχολεία στα οποία δεν υλοποιήθηκε το Πρόγραμμα ανήλθαν σε 484 (36,6%) στην έναρξη και σε 109 (22,4%) στη λήξη (**Πίνακας 4**).

Το μεγαλύτερο μέρος των ερωτηματολογίων που συμπληρώθηκαν από τους γονείς προέρχεται από σχολεία της Αττικής (58,5% στην έναρξη και 38,6% στη λήξη) και ακολουθεί ο νομός Ημαθίας (18,1% στην έναρξη και 26,9% στη λήξη), ο νομός Θεσσαλονίκης (13,6% στην έναρξη και 14,8% στη λήξη), ο νομός Πιερίας (8,3% στην έναρξη και 16,0% στη λήξη) και τέλος ο νομός Έβρου (1,6% στην έναρξη και 3,7% στη λήξη) (**Πίνακας 5**).

Πίνακας 4. Κατανομή γονέων που συμμετείχαν στην έναρξη και στη λήξη του Προγράμματος, ανά ομάδα παρέμβασης και στο σύνολο των σχολείων

N (%)	Ομάδα παρέμβασης	
	Μη εφαρμογή Προγράμματος	Εφαρμογή Προγράμματος
Έναρξη (N = 1.321)	484 (36,6)	837 (63,4)
Λήξη (N = 487)	109 (22,4)	378 (77,6)

Πίνακας 5. Κατανομή γονέων που συμμετείχαν στην έναρξη και στη λήξη του Προγράμματος, ανά νομό και κατηγορία σχολείου

Νομός	Μη εφαρμογή προγράμματος		Εφαρμογή προγράμματος		Σύνολο	
	Έναρξη N (%)	Λήξη N (%)	Έναρξη N (%)	Λήξη N (%)	Έναρξη N (%)	Λήξη N (%)
Αττικής	367 (75,8)	71 (65,1)	406 (48,5)	117 (31,0)	773 (58,5)	188 (38,6)
Έβρου	0 (0,0)	0 (0,0)	21 (2,5)	18 (4,8)	21 (1,6)	18 (3,7)
Ημαθίας	117 (24,2)	38 (34,9)	122 (14,6)	93 (24,6)	239 (18,1)	131 (26,9)
Θεσσαλονίκης	0 (0,0)	0 (0,0)	179 (21,4)	72 (19,0)	179 (13,6)	72 (14,8)
Πιερίας	0 (0,0)	0 (0,0)	109 (13,0)	78 (20,6)	109 (8,3)	78 (16,0)

γ. Πληθυσμός υπό μελέτη: εκπαιδευτικοί. Στο σύνολο 314 ερωτηματολογίων που συμπληρώθηκαν από τους εκπαιδευτικούς, 171 (54,5%) απαντήθηκαν στην έναρξη του Προγράμματος και 143 (45,5%) στη λήξη. Τα 110 ερωτηματολόγια στην έναρξη (64,3%) και τα 78 στη λήξη (54,5%), συμπληρώθηκαν από εκπαιδευτικούς οι οποίοι υπηρετούσαν σε σχολεία όπου εφαρμόστηκε το πρόγραμμα σίτισης των μαθητών. Αντίθετα, τα συμπληρωματικά μεγέθη ερωτηματολογίων, συμπληρώθηκαν από εκπαιδευτικούς που υπηρετούσαν σε σχολεία της συγκριτικής ομάδας (Πίνακας 6).

Η πλειοψηφία των ερωτηματολογίων που συμπληρώθηκαν από τους εκπαιδευτικούς προέρχεται από σχολεία της Αττικής (64,9% στην έναρξη και 72,0% στη λήξη) και ακολουθεί ο νομός Ημαθίας (18,1% στην έναρξη και 11,9% στη λήξη), ο νομός Θεσσαλονίκης (13,5% στην έναρξη και 11,9% στη λήξη) και τέλος ο νομός Πιερίας (3,5% στην έναρξη και 4,2% στη λήξη) (Πίνακας 7).

Πίνακας 6. Κατανομή εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έναρξη και στη λήξη του Προγράμματος, ανά κατηγορία σχολείου

N (%)	Ομάδα παρέμβασης	
	Μη εφαρμογή Προγράμματος	Εφαρμογή Προγράμματος
Έναρξη (N = 171)	61 (35,7)	110 (64,3)
Λήξη (N = 143)	65 (45,5)	78 (54,5)

Πίνακας 7. Κατανομή εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έναρξη και στη λήξη του Προγράμματος, ανά νομό και κατηγορία σχολείου

Νομός	Μη εφαρμογή προγράμματος		Εφαρμογή προγράμματος		Σύνολο	
	Έναρξη [N(%)]	Λήξη [N(%)]	Έναρξη [N(%)]	Λήξη [N(%)]	Έναρξη [N(%)]	Λήξη [N(%)]
Αττικής	46 (75,4)	56 (86,2)	65 (59,1)	47 (60,3)	111 (64,9)	103 (72,0)
Ημαθίας	15 (24,6)	9 (13,8)	16 (14,5)	8 (10,3)	31 (18,1)	17 (11,9)
Θεσσαλονίκης	0 (0,0)	0 (0,0)	23 (20,9)	17 (21,8)	23 (13,5)	17 (11,9)
Περίας	0 (0,0)	0 (0,0)	6 (5,5)	6 (7,7)	6 (3,5)	6 (4,2)

ii. Δημογραφικά στατιστικά στοιχεία της μελέτης σχετικά με τους συμμετέχοντες

α. Πληθυσμός υπό μελέτη: μαθητές. Ως προς το φύλο των μαθητών που συμμετείχαν δεν υπήρχε σημαντική αριθμητική διαφορά, με τα αγόρια να συμμετέχουν σε ποσοστό 50,9% στην έναρξη και 50,1% στη λήξη και τα κορίτσια 49,1% στην έναρξη και 49,9% στη λήξη.

Αναφορικά με την ηλικία των συμμετεχόντων, παρατηρείται πως η ηλικία των μαθητών που συμμετείχαν κατά την έναρξη του Προγράμματος ήταν κατά μέσο όρο τα 14,3 έτη, ενώ κατά τη λήξη τα 14,2 έτη (**Πίνακας 8**). Σημειώνεται ότι παρατηρείται διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων παρέμβασης στην έναρξη του προγράμματος ως προς τη μέση ηλικία των μαθητών.

Πίνακας 8. Ηλικία των μαθητών που συμμετείχαν στην έναρξη και τη λήξη του Προγράμματος, ανά ομάδα παρέμβασης και συνολικά

Μέση τιμή (τυπ. απόκλιση)	Έναρξη της μελέτης (1.990 μαθητές; 16 σχολεία)	Λήξη της μελέτης (1.219 μαθητές; 14 σχολεία)
Εφαρμογή προγράμματος	14,4	14,3
Μη εφαρμογή προγράμματος	14,1	14,1
Συνολικά	14,3	14,2

Παρατηρείται πως η πλειονότητα των μαθητών ήταν γεννημένοι στην Ελλάδα, τόσο στην έναρξη (87,6%), όσο και στη λήξη της μελέτης (86,7%). Ωστόσο, σημαντικά υψηλότερο φαίνεται να είναι το ποσοστό των Ελλήνων μαθητών που ανήκαν στη συγκριτική ομάδα κατά την έναρξη της μελέτης, σε σχέση με το αντίστοιχο ποσοστό Ελλήνων μαθητών που ανήκαν στην ομάδα παρέμβασης. Εντούτοις αυτή η διαφορά εξομαλύνεται στη λήξη της μελέτης (**Πίνακας 9**).

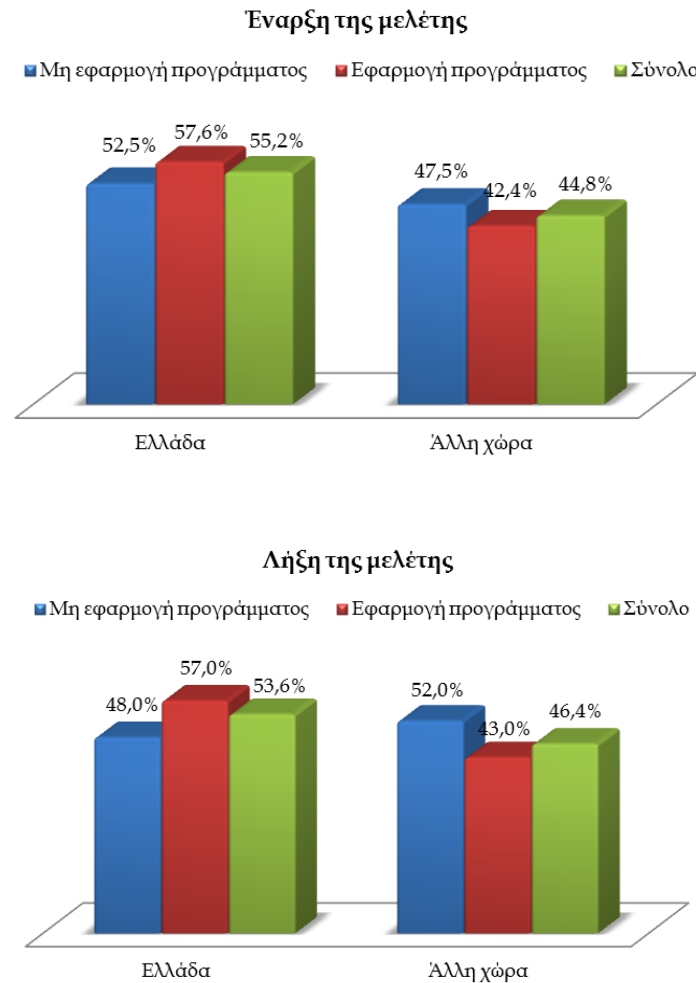
Πίνακας 9. Χώρα γέννησης των μαθητών που συμμετείχαν στην έναρξη και τη λήξη του Προγράμματος, ανά κατηγορία σχολείου

		Ελλάδα	Άλλη Χώρα
Έναρξη της μελέτης	Εφαρμογή προγράμματος (1.028 μαθητές; 9 σχολεία)	859 (83,6%)	169 (16,4%)
	Μη εφαρμογή προγράμματος (944 μαθητές; 7 σχολεία)	868 (91,9%)	76 (8,1%)
	Σύνολο (1.972 μαθητές; 16 σχολεία)	1.727 (87,6%)	245 (12,4%)
	p-value	<0,001***	
Λήξη της μελέτης	Εφαρμογή προγράμματος (758 μαθητές; 10 σχολεία)	653 (86,1%)	105 (13,9%)
	Μη εφαρμογή προγράμματος (450 μαθητές; 4 σχολεία)	394 (87,6%)	56 (12,4%)
	Σύνολο (1.208 μαθητές; 14 σχολεία)	1.047 (86,7%)	161 (13,3%)
	p-value	0,486	

Σημείωση: Το p-value αφορά στη σύγκριση της κατανομής των μαθητών ως προς τη χώρα γέννησης τους μεταξύ των δύο ομάδων παρέμβασης, ξεχωριστά σε κάθε χρονική στιγμή εφαρμογής του προγράμματος (**p<0,001, *p<0,05, p<0,10). Το p-value προέκυψε από το Pearson Chi- square test.

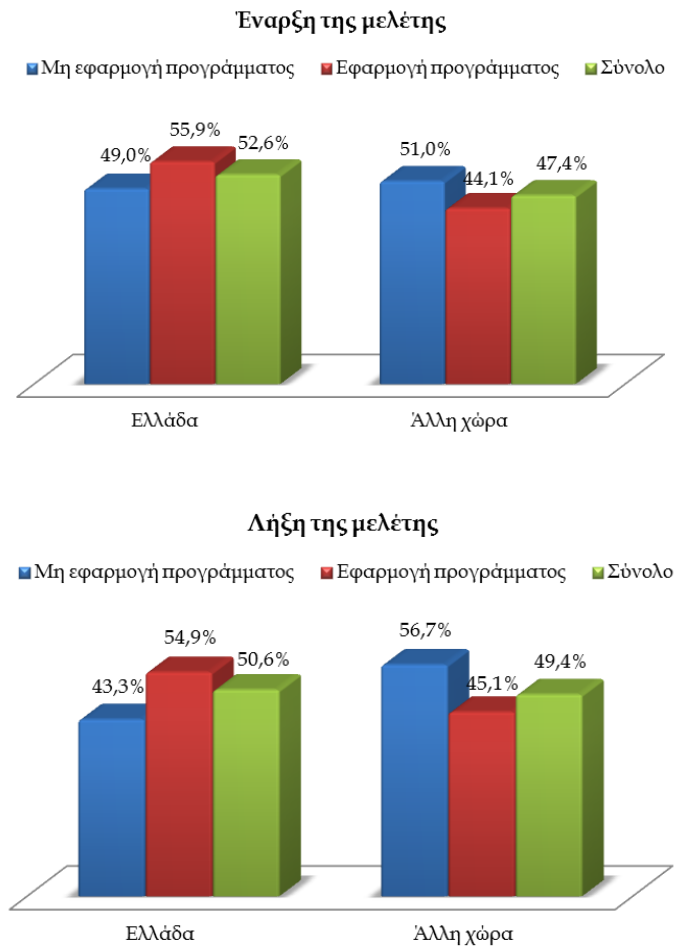
Στο **Γράφημα 2** και **Γράφημα 3** παρουσιάζεται η κατανομή των μαθητών ανάλογα με τη χώρα γέννησης των γονέων τους στις δύο χρονικές περιόδους της μελέτης, ξεχωριστά για κάθε ομάδα παρέμβασης, καθώς και στο σύνολό τους. Παρατηρείται πως στο σύνολο των μαθητών, η πλειοψηφία τους έχουν Έλληνες γονείς.

Γράφημα 2. Χώρα γέννησης του πατέρα των μαθητών που συμμετείχαν στην έναρξη και λήξη του Προγράμματος, ξεχωριστά για κάθε ομάδα παρέμβασης και στο σύνολό τους



Επίσης, παρατηρείται πως τα ποσοστά των παιδιών με Έλληνες γονείς είναι υψηλότερο στην ομάδα στην οποία εφαρμόστηκε το πρόγραμμα σίτισης σε σχέση με την ομάδα μη εφαρμογής του προγράμματος, τόσο στην έναρξη, όσο και στη λήξη της μελέτης.

Γράφημα 3. Χώρα γέννησης μητέρας των μαθητών που συμμετείχαν στην έναρξη και λήξη του Προγράμματος



Το δείγμα αφορά κατά κύριο λόγο σε μαθητές Γυμνασίου. Οι μαθητές που απάντησαν κατά την έναρξη φοιτούσαν κατά το 33,3% στην Α' Γυμνασίου, κατά το 33,6% στην Β' Γυμνασίου και κατά το 31,1% στην Γ' Γυμνασίου. Αντίστοιχα, κατά τη λήξη, από τους μαθητές που απάντησαν το 35,7% φοιτούσε στην Α' Γυμνασίου, το 32,4% στη Β' Γυμνασίου και το 29,0% στη Γ' Γυμνασίου. Σημειώνεται πως υπήρχε και ένα μικρό ποσοστό μαθητών Λυκείου (Α' Λυκείου: 0,9% στην έναρξη και 1,6% στη λήξη, Β' Λυκείου 0,4% στην έναρξη και στη λήξη και Γ' Λυκείου 0,7% στην έναρξη και 0,9% στη λήξη) (**Πίνακας 10**).

Πίνακας 10. Κατανομή μαθητών που συμμετείχαν στην έναρξη και τη λήξη του Προγράμματος ανά τάξη και κατηγορία σχολείου

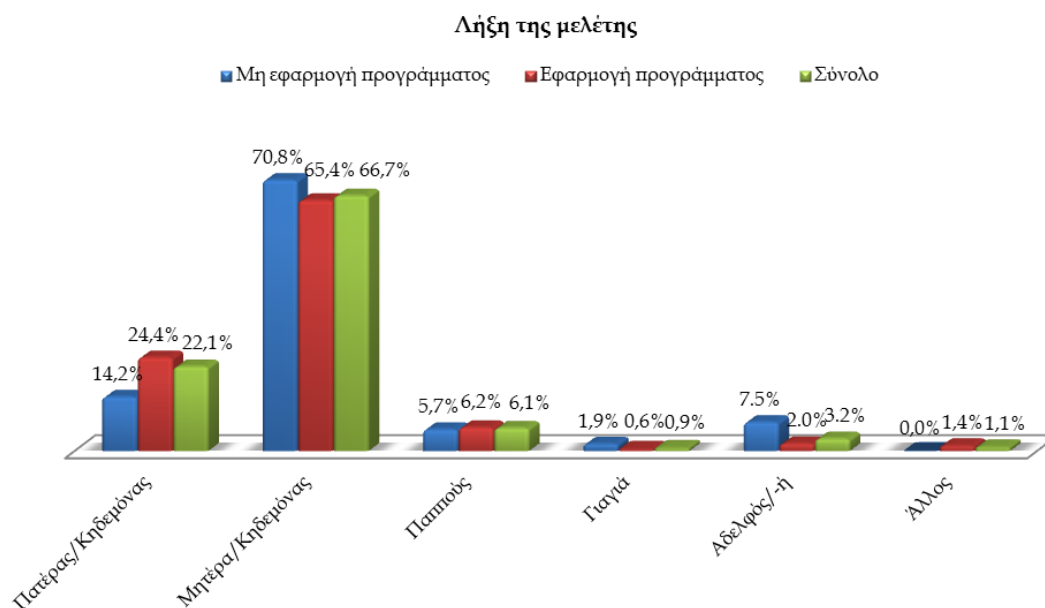
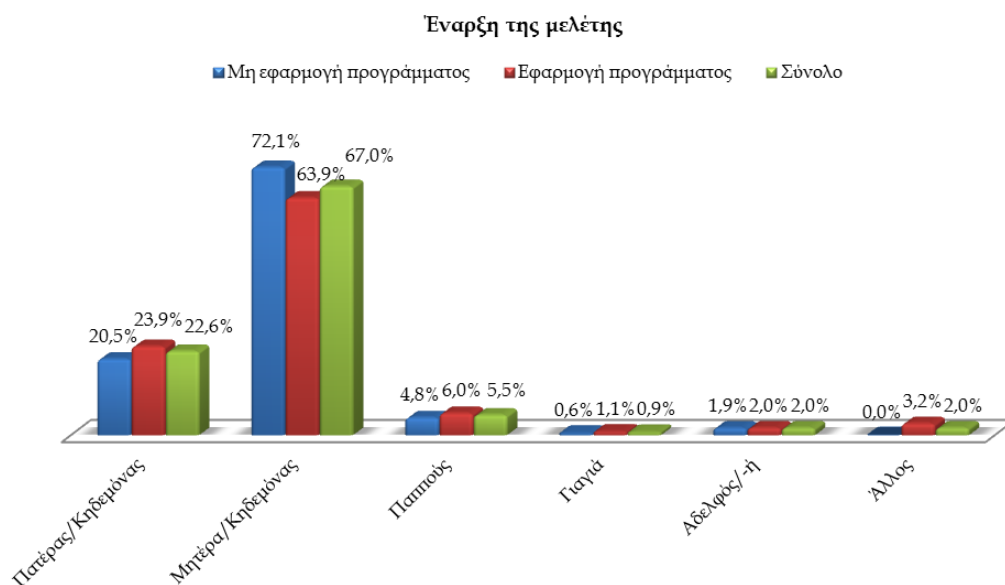
N (%)	Έναρξη της μελέτης			p	Λήξη της μελέτης			p
	Μη εφαρμογή προγράμματος (N = 949)	Εφαρμογή προγράμματος (N = 1.041)	Σύνολο (N = 1.990)		Μη εφαρμογή προγράμματος (N = 453)	Εφαρμογή προγράμματος (N=766)	Σύνολο (N=1.219)	
A' Γυμνασίου	333 (35,6)	314 (31,2)	647 (33,3)	<0,001***	153 (34,5)	274 (36,4)	427 (35,7)	0,033**
B' Γυμνασίου	328 (35,1)	324 (32,2)	652 (33,6)		160 (36,1)	227 (30,2)	387 (32,4)	
Γ' Γυμνασίου	273 (29,2)	330 (32,8)	603 (31,1)		125 (28,2)	221 (29,4)	346 (29,0)	
A' Λυκείου	0 (0,0)	17 (1,7)	17 (0,9)		4 (0,9)	15 (2,0)	19 (1,6)	
B' Λυκείου	0 (0,0)	8 (0,8)	8 (0,4)		0 (0,0)	5 (0,7)	5 (0,4)	
Γ' Λυκείου	1 (0,1)	13 (1,3)	14 (0,7)		1 (0,2)	10 (1,3)	11 (0,9)	

Σημείωση: Το p-value αφορά στη σύγκριση της κατανομής των μαθητών στις τάξεις του Γυμνασίου και του Λυκείου μεταξύ των δύο ομάδων παρέμβασης, ξεχωριστά σε κάθε χρονική στιγμή εφαρμογής του προγράμματος (***p<0,001, **p<0,05, *p<0,10). Το p-value προέκυψε από το Pearson Chi- square test.

β. Πληθυσμός υπό μελέτη: γονείς. Στους Πίνακες και τα Γραφήματα που ακολουθούν παρουσιάζονται αναλυτικά τα δημογραφικά στοιχεία των γονέων.

Η πλειοψηφία των γονέων που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο ήταν οι μητέρες των μαθητών (67,0% κατά την έναρξη και 66,7% κατά τη λήξη του Προγράμματος, αντίστοιχα). Ακολουθούν οι πατέρες (με ποσοστό 22,6% κατά την έναρξη και 22,1% κατά τη λήξη), οι παππούδες (με ποσοστό 5,5% κατά την έναρξη και 6,1% κατά τη λήξη), τα αδέρφια (με ποσοστό 2,0% κατά την έναρξη και 3,2% κατά τη λήξη), κάποιος άλλος (με ποσοστό 2,0% κατά την έναρξη και 1,1% κατά τη λήξη) και τέλος οι γιαγιάδες (με ποσοστό 0,9% κατά την έναρξη και τη λήξη). Παρόμοια φαίνεται να είναι και τα ποσοστά στις δύο επιμέρους ομάδες παρέμβασης, τόσο στην έναρξη, όσο και στη λήξη της μελέτης (**Γράφημα 4**).

Γράφημα 4. Συγγένεια ατόμου που συμπλήρωσε το ερωτηματολόγιο σε σχέση με τον μαθητή στην έναρξη και λήξη του Προγράμματος, ξεχωριστά για κάθε ομάδα παρέμβασης και στο σύνολό τους



Στον **Πίνακα 11** παρουσιάζεται η μέση ηλικία των γονέων που συμμετείχαν στη μελέτη, τόσο στο σύνολό τους, όσο και ξεχωριστά για κάθε ομάδα παρέμβασης, σε κάθε μία από τις δύο χρονικές περιόδους της μελέτης. Η ηλικία τους κατά μέσο όρο κυμαίνεται στα 40 και στα 42 έτη, περίπου, στην έναρξη και στη λήξη της μελέτης, αντιστοίχως. Παράλληλα, στην έναρξη

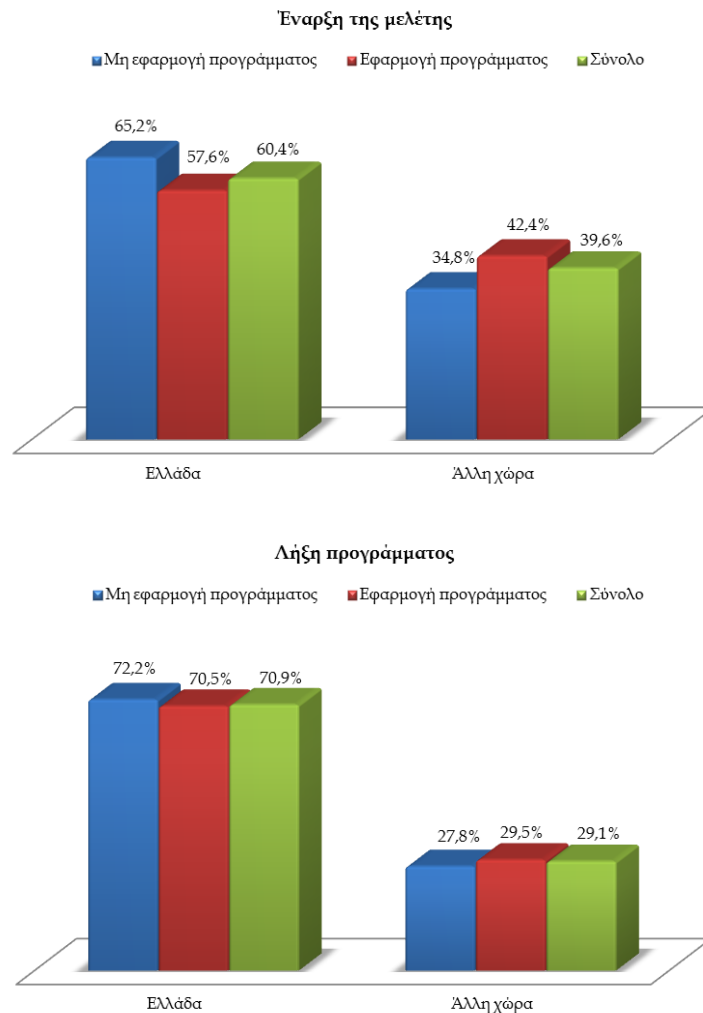
σημειώνεται σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων παρέμβασης, με τους γονείς των οποίων τα παιδιά πηγαίνουν σε σχολείο στο οποίο δεν εφαρμόστηκε το πρόγραμμα σίτισης να είναι μεγαλύτεροι, συγκριτικά με τους γονείς των παιδιών που πηγαίνουν σε σχολείο της ομάδας παρέμβασης.

Πίνακας 11. Ηλικία γονέων που συμμετείχαν στην έναρξη και τη λήξη του Προγράμματος, ανά κατηγορία σχολείου

Μέση τιμή (τυπ. απόκλιση)	Έναρξη της μελέτης (1.321 γονείς)	Λήξη της μελέτης (487 γονείς)
Εφαρμογή προγράμματος	39,7	42,1
Μη εφαρμογή προγράμματος	41,5	43,6
Συνολικά	40,4	42,23

Στο **Γράφημα 5** απεικονίζεται η κατανομή των γονέων που συμμετείχαν, ανάλογα με τη χώρα γέννησής τους, στην έναρξη και τη λήξη του προγράμματος, ξεχωριστά για κάθε ομάδα παρέμβασης. Παρατηρείται στο σύνολο τους πως η πλειονότητα των γονέων που συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια ήταν γεννημένοι στην Ελλάδα (60,4% το ποσοστό των Ελλήνων γονέων κατά την έναρξη και 70,9% κατά τη λήξη). Παρόμοια είναι τα μεγέθη και στις δύο επιμέρους ομάδες παρέμβασης, καθώς παρατηρούμε ότι η πλειοψηφία των γονέων και στις δύο ομάδες, τόσο στην έναρξη, όσο και στη λήξη της μελέτης, έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα.

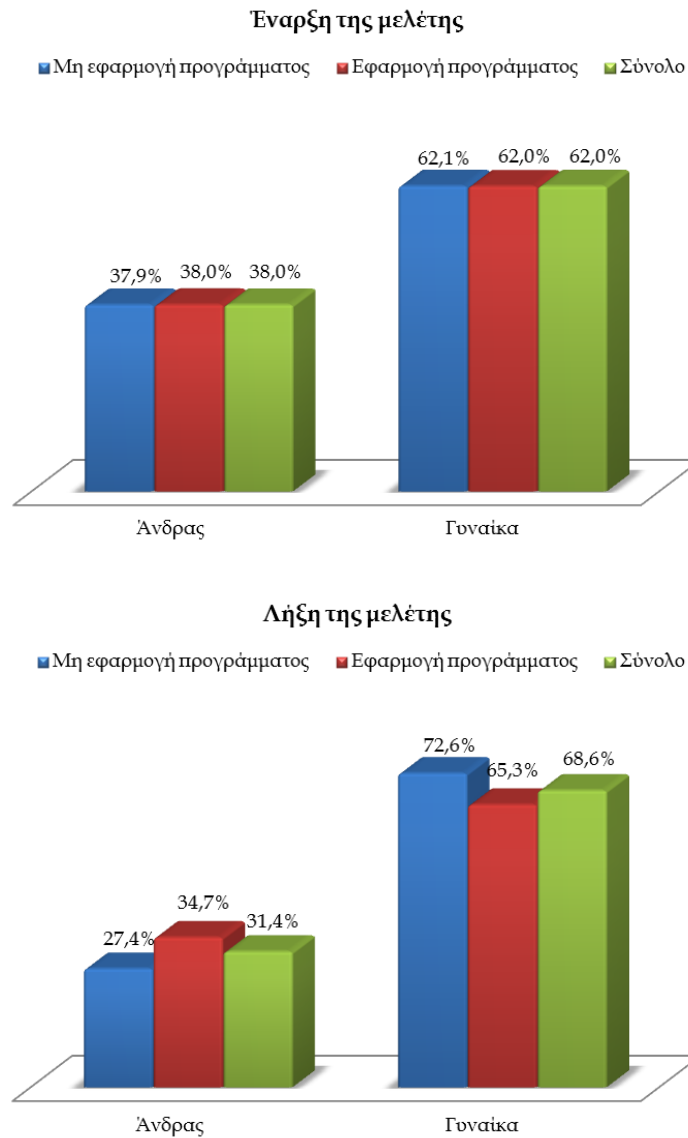
Γράφημα 5. Χώρα γέννησης γονέων που συμμετείχαν στην έναρξη και λήξη του Προγράμματος, τόσο στο σύνολό τους, όσο και ξεχωριστά ανά ομάδα παρέμβασης



γ. Πληθυσμός υπό μελέτη: εκπαιδευτικοί. Τέλος, στους παρακάτω πίνακες και τα γραφήματα παρουσιάζονται αναλυτικά τα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών.

Στο **Γράφημα 6** απεικονίζεται η κατανομή των εκπαιδευτικών ανάλογα με το φύλο τους. Παρατηρείται πως οι γυναίκες εκπαιδευτικοί που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο υπερτερούν αριθμητικά κατά το διπλάσιο σε σχέση με τους άντρες, τόσο στο σύνολο τους, όσο και ξεχωριστά ανά ομάδα παρέμβασης και στις δύο χρονικές περιόδους της μελέτης. Συνολικά, οι γυναίκες συμμετείχαν σε ποσοστό 62,0% στην έναρξη και 68,6% στη λήξη, ενώ οι άντρες σε ποσοστό 38,0% στην έναρξη και 31,4% στη λήξη αντιστοίχως.

Γράφημα 6. Φύλο εκπαιδευτικών στην έναρξη και λήξη του Προγράμματος, ανάλογα με την ομάδα παρέμβασης στην οποία υπάγεται το σχολείο στο οποίο απασχολούνται



Ως προς την ιδιότητά τους, κατά πλειονότητα οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν ήταν μόνιμοι (με ποσοστό 87,5% στην έναρξη και 93,3% στη λήξη), ενώ οι αναπληρωτές ήταν πολύ λίγοι (με ποσοστό 2,1% στην έναρξη και 0,7% στη λήξη). Στην έρευνα απάντησαν και εκπαιδευτικοί με θέση στη σχολική ηγεσία (Διευθυντής: 4,2% στην έναρξη και 3,0% στη λήξη, Υποδιευθυντής: 6,3% στην έναρξη και 3,0% στη λήξη, αντίστοιχα) (**Πίνακας 12**).

Πίνακας 12. Ιδιότητα εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έναρξη και τη λήξη του Προγράμματος, ανά κατηγορία σχολείου

Ιδιότητα εκπαιδευτικού	Μη εφαρμογή προγράμματος		Εφαρμογή προγράμματος		Σύνολο	
	Έναρξη N(%)	Λήξη N(%)	Έναρξη N(%)	Λήξη N(%)	Έναρξη N(%)	Λήξη N(%)
Διευθυντής	1 (2,6%)	2 (3,3%)	5 (4,7%)	2 (2,7%)	6 (4,2%)	4 (3,0%)
Υποδιευθυντής	3 (7,9%)	2 (3,3%)	6 (5,7%)	2 (2,7%)	9 (6,3%)	4 (3,0%)
Μόνιμος εκπαιδευτικός	32 (84,2%)	56 (93,3%)	94 (88,7%)	69 (93,2%)	126 (87,5%)	125 (93,3%)
Αναπληρωτής	2 (5,3%)	0 (0,0%)	1 (0,9%)	1 (1,4%)	3 (2,1%)	1 (0,7%)

Τέλος, στο σύνολο των εκπαιδευτικών που απάντησαν τα ερωτηματολόγια, παρατηρείται πως στην έναρξη η προϋπηρεσία τους κυμαίνεται στα 17 περίπου έτη και στη λήξη στα 18 περίπου έτη. Επίσης, τόσο στην έναρξη όσο και στη λήξη της μελέτης, οι εκπαιδευτικοί εργάζονται τα τελευταία 6 έτη κατά μέσον όρο στο σχολείο στο οποίο συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο.

Στον **Πίνακα 13** παρουσιάζονται τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών καθώς και τα έτη που απασχολούνται στο συγκεκριμένο σχολείο, ανά ομάδα παρέμβασης, όπου παρατηρούμε πως δεν σημειώνονται σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων, σε καμία από τις δύο χρονικές στιγμές της μελέτης.

Πίνακας 13. Έτη προϋπηρεσίας (συνολικά και στο συγκεκριμένο σχολείο) εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έναρξη και τη λήξη του Προγράμματος, ανά κατηγορία σχολείου

	Έναρξη			Λήξη		
	Μη εφαρμογή προγράμματος	Εφαρμογή προγράμματος	<i>p</i>	Μη εφαρμογή προγράμματος	Εφαρμογή προγράμματος	<i>p</i>
Συνολικά έτη προϋπηρεσίας	15,76 (7,73)	16,77 (7,28)	0,474	17,61 (7,84)	17,57 (7,06)	0,978
Έτη εργασίας στο συγκεκριμένο σχολείο	7,35 (6,37)	6,59 (6,28)	0,529	7,13 (6,62)	7,01 (6,53)	0,917

Σημείωση: Το *p*-value αφορά στη σύγκριση των μέσων ετών προϋπηρεσίας και των μέσων ετών εργασίας στο συγκεκριμένο σχολείο μεταξύ των δύο ομάδων παρέμβασης, ξεχωριστά σε κάθε χρονική στιγμή εφαρμογής του προγράμματος (***p*<0,001, ***p*<0,05, **p*<0,10). Το *p*-value προέκυψε από το Independent samples t-test.

iii. Σύγκριση των δυο ομάδων ως προς την αντίληψή τους για τη σχολική κουλτούρα

α. Πληθυσμός υπό μελέτη: μαθητές

Στον **Πίνακα 14** και στον **Πίνακα 15** παρουσιάζεται το ποσοστό των μαθητών οι οποίοι συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα στις επιμέρους ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, τόσο στην έναρξη όσο και στη λήξη της μελέτης, ξεχωριστά για κάθε ομάδα παρέμβασης.

Έναρξη της μελέτης

Σημαντική διαφορά παρατηρείται μεταξύ των δύο ομάδων παρέμβασης στις ερωτήσεις 8-10, 12 και 14-17, όπου σημαντικά υψηλότερο ποσοστό μαθητών που φοιτούν σε σχολεία όπου εφαρμόστηκε το πρόγραμμα σίτισης δηλώνει ότι συμφωνεί ή συμφωνεί απόλυτα. Πιο συγκεκριμένα, το 38,5% των μαθητών που φοιτούν σε σχολεία τα οποία σιτίστηκαν συμφωνούν πως οι μαθητές συζητούν ανοικτά τα προβλήματα τους με τους καθηγητές τους (Ερώτηση 8), ενώ το αντίστοιχο ποσοστό μαθητών που φοιτούν στα σχολεία της ομάδας ελέγχου, ανέρχεται στο 35,6% ($p=0,044$). Παράλληλα, το 58,8% και το 42,8% των μαθητών που φοιτούν σε σχολεία όπου εφαρμόστηκε το πρόγραμμα σίτισης, συμφωνούν ότι οι καθηγητές και η διεύθυνση συζητούν με τους μαθητές τους κανόνες του σχολείου και τις αποφάσεις που λαμβάνονται (Ερώτηση 9), καθώς και ότι υπάρχουν αποφάσεις που διαμορφώνονται από τον σύλλογο διδασκόντων αφού ληφθεί υπόψη η άποψη των μαθητών (Ερώτηση 10) αντιστοίχως, ενώ σημαντικά μικρότερα είναι τα ποσοστά που εμφανίζονται στην ομάδα ελέγχου, με το ποσοστό των μαθητών που συμφωνούν στην ερώτηση 9 να ισούται με 51,7% ($p<0,001$) και στην ερώτηση 10 με 33,7% ($p<0,001$).

Επιπλέον, σημαντικά υψηλότερο είναι το ποσοστό των μαθητών που φοιτούν στα σχολεία που σιτίστηκαν και συμφωνούν ότι οι μαθητές δεν κάνουν σκασιαρχείο (Ερώτηση 12), συγκριτικά με το αντίστοιχο ποσοστό των μαθητών που βρίσκονται στην ομάδα ελέγχου (31,2% έναντι 22,5%; $p<0,001$). Αναφορικά με τις διάφορες συμπεριφορές στον χώρο του σχολείου, το 27,0% των μαθητών της ομάδας παρέμβασης δηλώνει πως δεν γίνονται καταστροφές στη σχολική περιουσία (Ερώτηση 14), το 54,7% εξ αυτών δηλώνει πως δεν γίνεται χρήση ναρκωτικών ουσιών ή αλκοολούχων ποτών από μαθητές στο σχολείο (Ερώτηση 15) και το 27,0% δηλώνει πως δεν ακούγονται υβριστικές ή ταπεινωτικές εκφράσεις (Ερώτηση 16), έναντι του 21,5% ($p=0,001$), 47,8% ($p=0,005$) και 14,6% ($p=0,007$) των μαθητών της ομάδας ελέγχου, αντιστοίχως. Τέλος, ως προς τη συνήθεια των μαθητών να αντιγράφουν (Ερώτηση 17), το 27,6% των μαθητών της

ομάδας παρέμβασης δηλώνει πως οι μαθητές δεν αντιγράφουν και δεν οικειοποιούνται τη δουλειά των άλλων, έναντι του 22,3% των μαθητών της ομάδας ελέγχου ($p= 0,001$).

Λήξη της μελέτης

Σημειώνεται και πάλι σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων παρέμβασης, όχι μόνο ως προς τις ερωτήσεις που σημειώθηκαν στην έναρξη, αλλά και σε άλλες. Πιο συγκεκριμένα, παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μαθητών των δύο ομάδων παρέμβασης στις 21 από τις 25 επιμέρους ερωτήσεις του ερωτηματολογίου (Πίνακας 15). Μάλιστα φαίνεται πως το ποσοστό των μαθητών που δηλώνει ότι συμφωνεί ή συμφωνεί απόλυτα σε αυτές τις ερωτήσεις, είναι σημαντικά υψηλότερο στα σχολεία όπου εφαρμόστηκε το πρόγραμμα σίτισης, συγκριτικά με τα σχολεία της ομάδας ελέγχου. Επίσης, αξίζει να σημειωθεί πως εκτός από τις νέες ερωτήσεις όπου παρατηρούνται διαφορές, οι ήδη υπάρχουσες διαφορές από την έναρξη της μελέτης φαίνεται να ενισχύονται ύστερα από τη χορήγηση του γεύματος, με αποτέλεσμα οι μαθητές που φοιτούν στα σχολεία που σιτίστηκαν να έχουν ακόμα μεγαλύτερη υπεροχή, έναντι των μαθητών που φοιτούν στα σχολεία της ομάδας ελέγχου. Γενικά, στη λήξη της μελέτης βλέπουμε πως τα σχολεία που σιτίστηκαν παρουσιάζουν μία υπεροχή έναντι των σχολείων της ομάδας ελέγχου, καθώς, ακόμα και στις επιμέρους ερωτήσεις όπου η διαφορά δεν είναι στατιστικά σημαντική, το ποσοστό των μαθητών που συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα με τις προτάσεις είναι υψηλότερο.

Πιο αναλυτικά, στη λήξη της μελέτης, οι μαθητές της ομάδας παρέμβασης φαίνεται να έχουν μία καλύτερη άποψη ως προς τις μεταξύ τους σχέσεις, καθώς το 45,3% εξ αυτών θεωρεί πως στις μεταξύ τους σχέσεις δείχνουν σεβασμό και είναι δίκαιοι (Ερώτηση 1) και ότι βοηθούν ο ένας τον άλλον ακόμα και αν δεν είναι φίλοι (Ερώτηση 2), ενώ το 46,0% συμφωνεί σχετικά με το ότι υπάρχει εμπιστοσύνη μεταξύ τους (Ερώτηση 4), έναντι του 29,7% ($p< 0,001$), 34,6% ($p< 0,001$) και 35,2% ($p< 0,001$) των μαθητών της ομάδας ελέγχου, αντιστοίχως. Παράλληλα, φαίνεται να ενισχύεται η θετική άποψη των μαθητών της ομάδας παρέμβασης και όσον αφορά στις σχέσεις που έχουν με τους καθηγητές τους, καθώς το 61,4% συμφωνεί σχετικά με την ύπαρξη σεβασμού στις μεταξύ τους σχέσεις (Ερώτηση 5), το 63,5% συμφωνεί σχετικά με την ισότιμη αντιμετώπιση όλων των μαθητών εκ μέρους των καθηγητών (Ερώτηση 6), το 41,3% θεωρεί πως οι μαθητές και οι καθηγητές συζητούν τα προβλήματα ανοικτά, χωρίς διάθεση συγκάλυψης (Ερώτηση 8), το 59,6% δηλώνει σύμφωνο ότι οι καθηγητές και η διεύθυνση συζητούν με τους μαθητές τους κανόνες του σχολείου και τις αποφάσεις που λαμβάνονται (Ερώτηση 9), ενώ το 45,9% εξ αυτών θεωρεί πως υπάρχουν αποφάσεις που διαμορφώνονται από τον σύλλογο

διδασκόντων αφού ληφθεί υπόψη η άποψη των μαθητών (Ερώτηση 10). Τα αντίστοιχα ποσοστά των μαθητών που συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα στις προηγούμενες ερωτήσεις και φοιτούν σε σχολεία τα οποία δεν σιτίστηκαν, διαμορφώνονται στο 49,4% ($p = 0,001$), 54,4% ($p = 0,016$), 35,4% ($p = 0,027$), 47,8% ($p < 0,001$) και 30,1% ($p < 0,001$), αντιστοίχως.

Εκτός αυτών, σημαντικά καλύτερη φαίνεται να είναι και η ανταπόκριση των μαθητών που σιτίστηκαν στους κανόνες του σχολείου τους συγκριτικά με τους μαθητές της ομάδας ελέγχου. Συγκεκριμένα, μεταξύ των μαθητών της ομάδας παρέμβασης, το 35,8% δηλώνει πως δεν υπάρχουν περιστατικά σχολικού εκφοβισμού και άσκησης βίας στο σχολείο (Ερώτηση 11: έναντι 20,6% στην ομάδα ελέγχου; $p < 0,001$), το 32,0% συμφωνεί πως οι μαθητές δεν κάνουν σκασιαρχείο (Ερώτηση 12: έναντι 15,1% στην ομάδα ελέγχου; $p < 0,001$), το 39,2% δηλώνει πως δεν γίνονται κλοπές εντός του σχολικού χώρου (Ερώτηση 13: έναντι του 20,1% στην ομάδα ελέγχου; $p < 0,001$), το 34,0% συμφωνεί πως δεν γίνονται καταστροφές στη σχολική περιουσία (έναντι του 18,7% στην ομάδα ελέγχου; $p < 0,001$), το 56,8% δηλώνει πως δεν γίνεται χρήση ναρκωτικών ουσιών ή αλκοολούχων ποτών από τους μαθητές (Ερώτηση 15: έναντι του 40,0% στην ομάδα ελέγχου; $p < 0,001$), το 26,8% συμφωνεί πως δεν ακούγονται υβριστικές εκφράσεις (Ερώτηση 16: έναντι του 10,3% στην ομάδα ελέγχου; $p < 0,001$), ενώ το 37,1% δηλώνει πως γενικά οι μαθητές δεν αντιγράφουν (Ερώτηση 17: έναντι του μόλις 17,5% στην ομάδα ελέγχου; $p < 0,001$).

Τέλος, σημαντικά υψηλότερο φαίνεται να είναι το ποσοστό των μαθητών από την ομάδα παρέμβασης που συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα με τις επιμέρους ερωτήσεις αναφορικά με τα οφέλη που τους προσφέρει το σχολείο, σε σύγκριση με το αντίστοιχο ποσοστό των μαθητών της ομάδας ελέγχου. Πιο αναλυτικά, το 61,4% αυτών θεωρεί πως μαθαίνουν να γίνονται περισσότερο υπεύθυνοι και να νοιάζονται τους άλλους (Ερώτηση 19: έναντι 54,8% στην ομάδα ελέγχου; $p = 0,014$), το 68,5% δηλώνει πως μαθαίνουν να εκφράζουν ελεύθερα τη γνώμη τους (Ερώτηση 20: έναντι του 62,6%; $p = 0,040$), το 64,6% θεωρεί πως τους δίνεται η ευκαιρία να σκέφτονται για ζητήματα της ζωής έξω από το σχολείο (Ερώτηση 21: έναντι του 57,9% στην ομάδα ελέγχου; $p = 0,024$), το 58,6% συμφωνεί πως μαθαίνουν να δέχονται τις απόψεις των άλλων (Ερώτηση 23: έναντι του 49,9% στην ομάδα ελέγχου; $p = 0,009$), το 54,8% θεωρεί πως μαθαίνουν να σκέφτονται προτού ενεργήσουν (Ερώτηση 24: έναντι του 45,1%; $p = 0,001$), ενώ το 77,0% αυτών συμφωνεί ότι τους δίνεται η ευκαιρία για ένα καλύτερο μέλλον (Ερώτηση 25: έναντι του 66,0% στην ομάδα ελέγχου; $p < 0,001$).

Πίνακας 14. Ποσοστό μαθητών που δηλώνουν ότι συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα στις επιμέρους ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, ξεχωριστά για κάθε ομάδα παρέμβασης στην έναρξη της μελέτης

% μαθητών που δήλωσαν: «Συμφωνώ»/ «Συμφωνώ Απόλυτα»	Έναρξη (N= 1.990 μαθητές)		p
	Εφαρμογή προγράμματος (1.041 μαθητές)	Μη εφαρμογή προγράμματος (949 μαθητές)	
Ερώτηση 1: Οι μαθητές στις μεταξύ τους σχέσεις δείχνουν σεβασμό και είναι δίκαιοι	42,1	40,3	0,280
Ερώτηση 2: Οι μαθητές βοηθούν ο ένας τον άλλον ακόμα και αν δεν είναι φίλοι	44,3	42,5	0,858
Ερώτηση 3: Οι μαθητές που ανήκουν σε διαφορετικές ομάδες (πχ φύλου, εθνικότητας κτλ.) φέρονται φιλικά	65,9	62,6	0,179
Ερώτηση 4: Οι μαθητές δείχνουν εμπιστοσύνη ο ένας στον άλλον	38,9	39,0	0,254
Ερώτηση 5: Οι μαθητές και οι καθηγητές δείχνουν σεβασμό μεταξύ τους	59,0	57,9	0,930
Ερώτηση 6: Οι καθηγητές είναι δίκαιοι απέναντι στους μαθητές και τους αντιμετωπίζουν ισότιμα	55,0	53,1	0,590
Ερώτηση 7: Οι καθηγητές ενδιαφέρονται για τους μαθητές και θέλουν να τους βοηθήσουν	72,0	70,5	0,363
Ερώτηση 8: Οι μαθητές και οι καθηγητές συζητούν τα προβλήματα ανοικτά, χωρίς διάθεση συγκάλυψης	38,5	35,6	0,044**
Ερώτηση 9: Οι καθηγητές και η διεύθυνση συζητούν με τους μαθητές τους κανόνες του σχολείου και τις αποφάσεις που λαμβάνονται	58,8	51,7	<0,001***
Ερώτηση 10: Υπάρχουν αποφάσεις που διαμορφώνονται από τον σύλλογο διδασκόντων αφού ληφθεί υπόψη η άποψη των μαθητών	42,8	33,7	<0,001***
Ερώτηση 11: Δεν υπάρχουν περιστατικά σχολικού εκφοβισμού & άσκησης βίας στο σχολείο	34,6	33,3	0,625
Ερώτηση 12: Οι μαθητές δεν κάνουν σκασιαρχείο	31,2	22,5	<0,001***
Ερώτηση 13: Δεν γίνονται κλοπές στο σχολείο	32,0	30,2	0,357
Ερώτηση 14: Δεν γίνονται καταστροφές στη σχολική περιουσία	27,0	21,5	0,001**
Ερώτηση 15: Δεν γίνεται χρήση ναρκωτικών ουσιών ή αλκοολούχων ποτών από μαθητές στο σχολείο	54,7	47,8	0,005**
Ερώτηση 16: Δεν ακούγονται υβριστικές ή ταπεινωτικές εκφράσεις	19,7	14,6	0,007**
Ερώτηση 17: Οι μαθητές δεν αντιγράφουν και δεν οικειοποιούνται δουλειά που δεν είναι δική τους	27,6	22,3	0,001**
Ερώτηση 18: Οι μαθητές αποκτούν πολλές γνώσεις στο σχολείο	64,9	67,3	0,172
Ερώτηση 19: Οι μαθητές μαθαίνουν να γίνονται περισσότερο υπεύθυνοι και να νοιάζονται τους άλλους	55,9	53,9	0,581
Ερώτηση 20: Οι μαθητές μαθαίνουν να εκφράζουν ελεύθερα τη γνώμη τους	65,1	62,3	0,473
Ερώτηση 21: Στους μαθητές δίνεται η ευκαιρία να σκέφτονται για ζητήματα της ζωής έξω από το σχολείο	57,8	56,8	0,825
Ερώτηση 22: Οι μαθητές μαθαίνουν να ακούν τις απόψεις των άλλων	53,4	54,4	0,531
Ερώτηση 23: Οι μαθητές μαθαίνουν να δέχονται απόψεις των άλλων	50,7	49,8	0,837
Ερώτηση 24: Οι μαθητές μαθαίνουν να σκέφτονται πριν να μιλήσουν ή ενεργήσουν	47,6	43,4	0,199
Ερώτηση 25: Στους μαθητές δίνεται η ευκαιρία για ένα καλύτερο μέλλον	71,3	69,6	0,780

Σημείωση: Το p-value αφορά στη σύγκριση των δύο ομάδων παρέμβασης στην έναρξη της μελέτης. Προέκυψε από το Linear-by-linear association Chi- squared test (***p<0,001, **p<0,05, *p<0,10)

Πίνακας 15. Ποσοστό μαθητών που δηλώνουν ότι συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα στις επιμέρους ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, ξεχωριστά για κάθε ομάδα παρέμβασης στη λήξη της μελέτης

% μαθητών που δήλωσαν: «Συμφωνώ»/ «Συμφωνώ Απόλυτα»	Λήξη (N= 1.219 μαθητές)		p
	Εφαρμογή προγράμματος (766 μαθητές)	Μη εφαρμογή προγράμματος (453 μαθητές)	
Ερώτηση 1: Οι μαθητές στις μεταξύ τους σχέσεις δείχνουν σεβασμό και είναι δίκαιοι	45,3	29,7	<0,001***
Ερώτηση 2: Οι μαθητές βοηθούν ο ένας τον άλλον ακόμα και αν δεν είναι φίλοι	45,3	34,6	<0,001***
Ερώτηση 3: Οι μαθητές που ανήκουν σε διαφορετικές ομάδες (πχ φύλου, εθνικότητας κτλ.) φέρονται φιλικά	65,9	62,8	0,280
Ερώτηση 4: Οι μαθητές δείχνουν εμπιστοσύνη ο ένας στον άλλον	46,0	35,2	<0,001***
Ερώτηση 5: Οι μαθητές και οι καθηγητές δείχνουν σεβασμό μεταξύ τους	61,4	49,4	0,001**
Ερώτηση 6: Οι καθηγητές είναι δίκαιοι απέναντι στους μαθητές και τους αντιμετωπίζουν ισότιμα	63,5	54,4	0,016**
Ερώτηση 7: Οι καθηγητές ενδιαφέρονται για τους μαθητές και θέλουν να τους βοηθήσουν	74,8	72,5	0,330
Ερώτηση 8: Οι μαθητές και οι καθηγητές συζητούν τα προβλήματα ανοικτά, χωρίς διάθεση συγκάλυψης	41,3	35,4	0,027**
Ερώτηση 9: Οι καθηγητές και η διεύθυνση συζητούν με τους μαθητές τους κανόνες του σχολείου και τις αποφάσεις που λαμβάνονται	59,6	47,8	<0,001***
Ερώτηση 10: Υπάρχουν αποφάσεις που διαμορφώνονται από τον σύλλογο διδασκόντων αφού ληφθεί υπόψη η άποψη των μαθητών	45,9	30,1	<0,001***
Ερώτηση 11: Δεν υπάρχουν περιστατικά σχολικού εκφοβισμού & άσκησης βίας στο σχολείο	35,8	20,6	<0,001***
Ερώτηση 12: Οι μαθητές δεν κάνουν σκασιαρχείο	32,0	15,1	<0,001***
Ερώτηση 13: Δεν γίνονται κλοπές στο σχολείο	39,2	20,1	<0,001***
Ερώτηση 14: Δεν γίνονται καταστροφές στη σχολική περιουσία	34,0	18,7	<0,001***
Ερώτηση 15: Δεν γίνεται χρήση ναρκωτικών ουσιών ή αλκοολούχων ποτών από μαθητές στο σχολείο	56,8	40,0	<0,001***
Ερώτηση 16: Δεν ακούγονται υβριστικές ή ταπεινωτικές εκφράσεις	26,8	10,3	<0,001***
Ερώτηση 17: Οι μαθητές δεν αντιγράφουν και δεν οικειοποιούνται δουλειά που δεν είναι δική τους	37,1	17,5	<0,001***
Ερώτηση 18: Οι μαθητές αποκτούν πολλές γνώσεις στο σχολείο	70,9	69,1	0,701
Ερώτηση 19: Οι μαθητές μαθαίνουν να γίνονται περισσότερο υπεύθυνοι και να νοιάζονται τους άλλους	61,4	54,8	0,014**
Ερώτηση 20: Οι μαθητές μαθαίνουν να εκφράζουν ελεύθερα τη γνώμη τους	68,5	62,6	0,040**
Ερώτηση 21: Στους μαθητές δίνεται η ευκαιρία να σκέφτονται για ζητήματα της ζωής έξω από το σχολείο	64,6	57,9	0,024**
Ερώτηση 22: Οι μαθητές μαθαίνουν να ακούν τις απόψεις των άλλων	61,5	54,8	0,053*
Ερώτηση 23: Οι μαθητές μαθαίνουν να δέχονται απόψεις των άλλων	58,6	49,9	0,009**
Ερώτηση 24: Οι μαθητές μαθαίνουν να σκέφτονται πριν να μιλήσουν ή ενεργήσουν	54,8	45,1	0,001**
Ερώτηση 25: Στους μαθητές δίνεται η ευκαιρία για ένα καλύτερο μέλλον	77,0	66,0	<0,001***

Σημείωση: Το p-value αφορά στη σύγκριση των δύο ομάδων παρέμβασης στην έναρξη της μελέτης. Προέκυψε από το Linear-by-linear association Chi- squared test (***p<0,001, **p<0,05, *p<0,10)

β. Πληθυσμός υπό μελέτη: γονείς

Αντίστοιχη διερεύνηση διεξήχθη και σχετικά με το ποσοστό των γονέων που συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα στις επιμέρους ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που τους διανεμήθηκε. Στον **Πίνακα 16** και **Πίνακα 17** παρουσιάζονται τα αναλυτικά ποσοστά συμφωνίας/ απόλυτης συμφωνίας, όπου παρατηρείται ότι τόσο μεταξύ των γονέων της έναρξης, όσο και μεταξύ των γονέων της λήξης, σημειώνονται σημαντικές διαφορές σε ποικίλες από τις επιμέρους ερωτήσεις μεταξύ των δύο ομάδων παρέμβασης, με τους γονείς των οποίων τα παιδιά φοιτούν σε σχολεία στα οποία εφαρμόστηκε το πρόγραμμα σίτισης, να παρουσιάζουν υψηλότερα ποσοστά συμφωνίας/ απόλυτης συμφωνίας.

Έναρξη της μελέτης

Πιο συγκεκριμένα, μεταξύ των γονέων των οποίων τα παιδιά φοιτούν σε σχολεία τα οποία σιτίστηκαν, παρατηρείται πως το 70,2% συμφωνεί ότι οι μαθητές και οι καθηγητές δείχνουν σεβασμό μεταξύ τους (Ερώτηση 5: έναντι του 60,5% στην ομάδα ελέγχου; $p=0,005$), το 69,2% θεωρεί πως οι καθηγητές είναι δίκαιοι απέναντι στους μαθητές και τους αντιμετωπίζουν ισότιμα (Ερώτηση 6: έναντι του 60,6% στην ομάδα ελέγχου; $p=0,013$), το 56,1% συμφωνεί ότι οι μαθητές και οι καθηγητές συζητούν τα προβλήματα ανοιχτά, χωρίς διάθεση συγκάλυψης (Ερώτηση 8: έναντι του 50,2% στην ομάδα ελέγχου; $p=0,018$), το 58,8% θεωρεί πως υπάρχουν αποφάσεις που διαμορφώνονται από τον σύλλογο διδασκόντων αφού ληφθεί υπόψη η άποψη των μαθητών (Ερώτηση 10: έναντι του 48,3% στην ομάδα ελέγχου; $p=0,001$), το 49,0% συμφωνεί πως οι μαθητές δεν κάνουν σκασιαρχείο (Ερώτηση 12: έναντι του 39,1%; $p=0,003$), το 47,0% υποστηρίζει πως δεν γίνονται καταστροφές στη σχολική περιουσία (Ερώτηση 14: έναντι του 36,7%; $p=0,001$), το 37,4% θεωρεί πως δεν ακούγονται υβριστικές ή ταπεινωτικές εκφράσεις (Ερώτηση 16: έναντι του 24,8% στην ομάδα ελέγχου; $p<0,001$), ενώ το 44,1% των γονέων συμφωνεί ότι οι μαθητές δεν αντιγράφουν και δεν οικειοποιούνται δουλειά που δεν είναι δική τους (Ερώτηση 17: έναντι του 32,7% στην ομάδα ελέγχου; $p=0,001$).

Λήξη της μελέτης

Όπως και στην περίπτωση των ερωτηματολογίων των μαθητών, παρατηρούμε πως τα σχολεία που σιτίστηκαν υπερτερούν και πάλι έναντι των σχολείων στα οποία δεν χορηγήθηκε το γεύμα, όχι μόνο στις ερωτήσεις που παρουσίασαν σημαντική διαφορά στην έναρξη της μελέτης, αλλά και σε ακόμα περισσότερες. Μάλιστα, αξίζει να σημειωθεί πως αναφορικά με τις ερωτήσεις στις

οποίες παρουσιάστηκε σημαντική διαφορά και στην έναρξη της μελέτης, η απόκλιση μεταξύ των δύο ομάδων παρέμβασης είναι ακόμα μεγαλύτερη.

Αναφορικά με τις ερωτήσεις σχετικά με τις σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους, από τους γονείς των οποίων τα παιδιά σιτίστηκαν, το 53,1% φαίνεται να συμφωνεί ότι οι μαθητές στις μεταξύ τους σχέσεις δείχνουν σεβασμό και είναι δίκαιοι (Ερώτηση 1: έναντι του 38,5% στην ομάδα ελέγχου; $p=0,021$), το 55,0% συμφωνεί σχετικά με την αλληλοβοήθεια μεταξύ των συμμαθητών ακόμα και αν δεν υπάρχει φιλία (Ερώτηση 2: έναντι του 39,4% στην ομάδα ελέγχου; $p=0,011$), το 63,0% θεωρεί πως οι μαθητές που ανήκουν σε διαφορετικές ομάδες φέρονται φιλικά (Ερώτηση 3: έναντι του 45,9% στην ομάδα ελέγχου; $p=0,015$) και το 50,0% συμφωνεί ότι οι μαθητές εμπιστεύονται ο ένας τον άλλον (Ερώτηση 4: έναντι του 38,5% στην ομάδα ελέγχου; $p=0,031$).

Όσον αφορά στις ερωτήσεις σχετικά με τις σχέσεις των μαθητών με τους καθηγητές τους, παρατηρείται και πάλι στατιστικά σημαντική υπεροχή της ομάδας παρέμβασης έναντι της ομάδας ελέγχου. Αναλυτικότερα, από τους γονείς των οποίων τα παιδιά βρίσκονται στην ομάδα παρέμβασης, το 78,6% συμφωνεί ότι οι καθηγητές ενδιαφέρονται για τους μαθητές και θέλουν να τους βοηθήσουν (Ερώτηση 7: έναντι του 64,2% στην ομάδα ελέγχου; $p=0,014$), το 63,1% υποστηρίζει πως οι μαθητές και οι καθηγητές συζητούν τα προβλήματα ανοικτά, χωρίς διάθεση συγκάλυψης (Ερώτηση 8: έναντι του 51,9% στην ομάδα ελέγχου; $p=0,028$), το 73,2% συμφωνεί ότι οι καθηγητές και η διεύθυνση συζητούν με τους μαθητές τους κανόνες του σχολείου και τις αποφάσεις που λαμβάνονται (Ερώτηση 9: έναντι του 58,3% στην ομάδα ελέγχου; $p=0,004$), καθώς και το 57,5% συμφωνεί ότι υπάρχουν αποφάσεις που διαμορφώνονται από τον σύλλογο διδασκόντων αφού ληφθεί υπόψη η άποψη των μαθητών (Ερώτηση 10: έναντι του 41,7% στην ομάδα ελέγχου; $p=0,024$).

Παράλληλα, σημαντικά υψηλότερα φαίνεται να είναι τα ποσοστά συμφωνίας/ απόλυτης συμφωνίας των γονέων των παιδιών που σιτίστηκαν, σχετικά με τις ερωτήσεις που αφορούν στην ανταπόκριση των μαθητών στους κανόνες του σχολείου. Πιο συγκεκριμένα, από τους γονείς των παιδιών της ομάδας παρέμβασης, το 48,0% συμφωνεί ότι δεν υπάρχουν περιστατικά σχολικού εκφοβισμού & άσκησης βίας στο σχολείο (Ερώτηση 11: έναντι του 32,7% στην ομάδα ελέγχου; $p=0,040$), το 46,1% δηλώνει σύμφωνο ότι οι μαθητές δεν κάνουν σκασιαρχείο (Ερώτηση 12: έναντι του 26,7% στην ομάδα ελέγχου; $p=0,010$), το 49,6% συμφωνεί ότι δεν γίνονται κλοπές στο σχολείο (Ερώτηση 13: έναντι του 32,1% στην ομάδα ελέγχου; $p=0,010$), το 49,0% θεωρεί

ότι δεν γίνονται καταστροφές στη σχολική περιουσία (Ερώτηση 14: έναντι του 27,4% στην ομάδα ελέγχου; $p= 0,001$), το 65,0% συμφωνεί ότι δεν γίνεται χρήση ναρκωτικών ουσιών ή αλκοολούχων ποτών από μαθητές στο σχολείο (Ερώτηση 15: έναντι του 44,2%; $p= 0,012$), το 33,6% δηλώνει σύμφωνο ότι δεν ακούγονται υβριστικές ή ταπεινωτικές εκφράσεις στο χώρο του σχολείου (Ερώτηση 16: έναντι του 18,1% στην ομάδα ελέγχου; $p< 0,001$) και τέλος, το 42,5% των γονέων συμφωνεί ότι τα παιδιά τους δεν αντιγράφουν και δεν οικειοποιούνται δουλειά που δεν είναι δική τους (Ερώτηση 17: έναντι του 24,3%; $p= 0,001$).

Τέλος, σημαντική είναι η διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων σχολείων ως προς τα ποσοστά συμφωνίας/ απόλυτης συμφωνίας των γονέων, σχετικά με τις επιμέρους ερωτήσεις που αφορούν στα οφέλη που έχει για τα παιδιά τους το σχολείο. Συγκεκριμένα, σημαντικά υψηλότερο ποσοστό γονέων των οποίων τα παιδιά σιτίστηκαν φαίνεται πως συμφωνούν σε κάποιες από τις σχετικές ερωτήσεις συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου, και μάλιστα φαίνεται πως το 73,6% των γονέων θεωρεί ότι δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να σκέφτονται για ζητήματα της ζωής έξω από το σχολείο (Ερώτηση 21: έναντι του 61,7% στην ομάδα ελέγχου; $p= 0,043$), το 62,4% υποστηρίζει ότι οι μαθητές μαθαίνουν να σκέφτονται πριν να μιλήσουν ή ενεργήσουν (Ερώτηση 24: έναντι του 47,2% στην ομάδα ελέγχου; $p= 0,017$), και τέλος το 74,7% συμφωνεί ότι δίνεται η ευκαιρία στα παιδιά τους για ένα καλύτερο μέλλον (Ερώτηση 25: έναντι του 61,5% στην ομάδα ελέγχου; $p= 0,004$).

Πίνακας 16. Ποσοστό γονέων που δηλώνουν ότι συμφωνούν/ συμφωνούν απόλυτα στις επιμέρους ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, ξεχωριστά για κάθε ομάδα παρέμβασης στην έναρξη της μελέτης

% γονέων που δήλωσαν: «Συμφωνώ»/ «Συμφωνώ Απόλυτα»	Έναρξη (N= 1.321 γονείς)		p
	Εφαρμογή προγράμματος (837 γονείς)	Μη εφαρμογή προγράμματος (484 γονείς)	
Ερώτηση 1: Οι μαθητές στις μεταξύ τους σχέσεις δείχνουν σεβασμό και είναι δίκαιοι	54,6	48,8	0,231
Ερώτηση 2: Οι μαθητές βοηθούν ο ένας τον άλλον ακόμα και αν δεν είναι φίλοι	55,7	50,2	0,158
Ερώτηση 3: Οι μαθητές που ανήκουν σε διαφορετικές ομάδες (πχ φύλου, εθνικότητας κτλ.) φέρονται φιλικά	63,7	61,2	0,847
Ερώτηση 4: Οι μαθητές δείχνουν εμπιστοσύνη ο ένας στον άλλον	51,8	45,0	0,176
Ερώτηση 5: Οι μαθητές και οι καθηγητές δείχνουν σεβασμό μεταξύ τους	70,2	60,5	0,005**
Ερώτηση 6: Οι καθηγητές είναι δίκαιοι απέναντι στους μαθητές και τους αντιμετωπίζουν ισότιμα	69,2	60,6	0,013**
Ερώτηση 7: Οι καθηγητές ενδιαφέρονται για τους μαθητές και θέλουν να τους βοηθήσουν	78,6	73,5	0,068*
Ερώτηση 8: Οι μαθητές και οι καθηγητές συζητούν τα προβλήματα ανοικτά, χωρίς διάθεση συγκάλυψης	56,1	50,2	0,018**
Ερώτηση 9: Οι καθηγητές και η διεύθυνση συζητούν με τους μαθητές τους κανόνες του σχολείου και τις αποφάσεις που λαμβάνονται	74,2	70,6	0,811
Ερώτηση 10: Υπάρχουν αποφάσεις που διαμορφώνονται από τον σύλλογο διδασκόντων αφού ληφθεί υπόψη η άποψη των μαθητών	58,8	48,3	0,001**
Ερώτηση 11: Δεν υπάρχουν περιστατικά σχολικού εκφοβισμού & άσκησης βίας στο σχολείο	49,1	44,9	0,327
Ερώτηση 12: Οι μαθητές δεν κάνουν σκασιαρχείο	49,0	39,1	0,003**
Ερώτηση 13: Δεν γίνονται κλοπές στο σχολείο	48,3	44,2	0,533
Ερώτηση 14: Δεν γίνονται καταστροφές στη σχολική περιουσία	47,0	36,7	0,001**
Ερώτηση 15: Δεν γίνεται χρήση ναρκωτικών ουσιών ή αλκοολούχων ποτών από μαθητές στο σχολείο	63,4	60,4	0,283
Ερώτηση 16: Δεν ακούγονται υβριστικές ή ταπεινωτικές εκφράσεις	37,4	24,8	<0,001***
Ερώτηση 17: Οι μαθητές δεν αντιγράφουν και δεν οικειοποιούνται δουλειά που δεν είναι δική τους	44,1	32,7	0,001**
Ερώτηση 18: Οι μαθητές αποκτούν πολλές γνώσεις στο σχολείο	75,2	74,1	0,593
Ερώτηση 19: Οι μαθητές μαθαίνουν να γίνονται περισσότερο υπεύθυνοι και να νοιάζονται τους άλλους	70,9	65,1	0,080*
Ερώτηση 20: Οι μαθητές μαθαίνουν να εκφράζουν ελεύθερα τη γνώμη τους	74,6	72,2	0,945
Ερώτηση 21: Στους μαθητές δίνεται η ευκαιρία να σκέφτονται για ζητήματα της ζωής έξω από το σχολείο	67,6	67,0	0,557
Ερώτηση 22: Οι μαθητές μαθαίνουν να ακούν τις απόψεις των άλλων	72,0	69,9	0,909
Ερώτηση 23: Οι μαθητές μαθαίνουν να δέχονται απόψεις των άλλων	67,9	66,4	0,825
Ερώτηση 24: Οι μαθητές μαθαίνουν να σκέφτονται πριν να μιλήσουν ή ενεργήσουν	61,7	58,4	0,249
Ερώτηση 25: Στους μαθητές δίνεται η ευκαιρία για ένα καλύτερο μέλλον	75,6	70,8	0,094*

Σημείωση: Το p-value αφορά στη σύγκριση των δύο ομάδων παρέμβασης στην έναρξη της μελέτης. Προέκυψε από το Linear-by-linear association Chi- squared test (***p<0,001, **p<0,05, *p<0,10)

Πίνακας 17. Ποσοστό γονέων που δηλώνουν ότι συμφωνούν/ συμφωνούν απόλυτα στις επιμέρους ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, ξεχωριστά για κάθε ομάδα παρέμβασης στη λήξη της μελέτης

% γονέων που δήλωσαν: «Συμφωνώ»/ «Συμφωνώ Απόλυτα»	Λήξη (N= 487 γονείς)		p
	Εφαρμογή προγράμματος (378 γονείς)	Μη εφαρμογή προγράμματος (109 γονείς)	
Ερώτηση 1: Οι μαθητές στις μεταξύ τους σχέσεις δείχνουν σεβασμό και είναι δίκαιοι	53,1	38,5	0,021**
Ερώτηση 2: Οι μαθητές βοηθούν ο ένας τον άλλον ακόμα και αν δεν είναι φίλοι	55,0	39,4	0,011**
Ερώτηση 3: Οι μαθητές που ανήκουν σε διαφορετικές ομάδες (πχ φύλου, εθνικότητας κτλ.) φέρονται φιλικά	63,0	45,9	0,015**
Ερώτηση 4: Οι μαθητές δείχνουν εμπιστοσύνη ο ένας στον άλλον	50,0	38,5	0,031**
Ερώτηση 5: Οι μαθητές και οι καθηγητές δείχνουν σεβασμό μεταξύ τους	69,5	57,5	0,115
Ερώτηση 6: Οι καθηγητές είναι δίκαιοι απέναντι στους μαθητές και τους αντιμετωπίζουν ισότιμα	67,7	59,3	0,059*
Ερώτηση 7: Οι καθηγητές ενδιαφέρονται για τους μαθητές και θέλουν να τους βοηθήσουν	78,6	64,2	0,014**
Ερώτηση 8: Οι μαθητές και οι καθηγητές συζητούν τα προβλήματα ανοικτά, χωρίς διάθεση συγκάλυψης	63,1	51,9	0,028**
Ερώτηση 9: Οι καθηγητές και η διεύθυνση συζητούν με τους μαθητές τους κανόνες του σχολείου και τις αποφάσεις που λαμβάνονται	73,2	58,3	0,004**
Ερώτηση 10: Υπάρχουν αποφάσεις που διαμορφώνονται από τον σύλλογο διδασκόντων αφού ληφθεί υπόψη η άποψη των μαθητών	57,5	41,7	0,024**
Ερώτηση 11: Δεν υπάρχουν περιστατικά σχολικού εκφοβισμού & άσκησης βίας στο σχολείο	48,0	32,7	0,040**
Ερώτηση 12: Οι μαθητές δεν κάνουν σκασιαρχείο	46,1	26,7	0,010**
Ερώτηση 13: Δεν γίνονται κλοπές στο σχολείο	49,6	32,1	0,010**
Ερώτηση 14: Δεν γίνονται καταστροφές στη σχολική περιουσία	49,0	27,4	0,001**
Ερώτηση 15: Δεν γίνεται χρήση ναρκωτικών ουσιών ή αλκοολούχων ποτών από μαθητές στο σχολείο	65,0	44,2	0,012**
Ερώτηση 16: Δεν ακούγονται υβριστικές ή ταπεινωτικές εκφράσεις	33,6	18,1	<0,001***
Ερώτηση 17: Οι μαθητές δεν αντιγράφουν και δεν οικειοποιούνται δουλειά που δεν είναι δική τους	42,5	24,3	0,001**
Ερώτηση 18: Οι μαθητές αποκτούν πολλές γνώσεις στο σχολείο	75,7	66,3	0,069*
Ερώτηση 19: Οι μαθητές μαθαίνουν να γίνονται περισσότερο υπεύθυνοι και να νοιάζονται τους άλλους	70,7	60,2	0,308
Ερώτηση 20: Οι μαθητές μαθαίνουν να εκφράζουν ελεύθερα τη γνώμη τους	75,4	67,6	0,093*
Ερώτηση 21: Στους μαθητές δίνεται η ευκαιρία να σκέφτονται για ζητήματα της ζωής έξω από το σχολείο	73,6	61,7	0,043**
Ερώτηση 22: Οι μαθητές μαθαίνουν να ακούν τις απόψεις των άλλων	72,0	70,1	0,926
Ερώτηση 23: Οι μαθητές μαθαίνουν να δέχονται απόψεις των άλλων	68,2	60,4	0,099*
Ερώτηση 24: Οι μαθητές μαθαίνουν να σκέφτονται πριν να μιλήσουν ή ενεργήσουν	62,4	47,2	0,017**
Ερώτηση 25: Στους μαθητές δίνεται η ευκαιρία για ένα καλύτερο μέλλον	74,7	61,5	0,004**

Σημείωση: Το p-value αφορά στη σύγκριση των δύο ομάδων παρέμβασης στην έναρξη της μελέτης. Προέκυψε από το Linear-by-linear association Chi- squared test (***p<0,001, **p<0,05, *p<0,10)

γ. Πληθυσμός υπό μελέτη: εκπαιδευτικοί

Τέλος, διερευνήθηκε η διαφοροποίηση των ποσοστών συμφωνίας/ απόλυτης συμφωνίας των εκπαιδευτικών στις επιμέρους ερωτήσεις των ερωτηματολογίων τους. Όπως παρατηρείται στον **Πίνακα 18** και **Πίνακα 19**, τόσο στην έναρξη, όσο και στη λήξη της μελέτης, το ποσοστό των εκπαιδευτικών που συμφωνεί ή συμφωνεί απόλυτα στις επιμέρους ερωτήσεις του ερωτηματολογίου είναι κατά μέσο όρο υψηλότερο μεταξύ της ομάδας ελέγχου από αυτό που παρατηρείται στην ομάδα των σχολείων όπου εφαρμόστηκε το πρόγραμμα σίτισης. Ωστόσο, οι διαφορές αυτές που παρατηρούνται δεν είναι στατιστικά σημαντικές, με αποτέλεσμα οι δύο ομάδες παρέμβασης να θεωρούνται «στατιστικά ίσες» ως προς το ποσοστό συμφωνίας τους και στις δύο φάσεις της μελέτης.

Έναρξη της μελέτης

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι μολονότι στην έναρξη της μελέτης εμφανίζονται ορισμένες σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων σχολείων, υποδεικνύοντας την υπεροχή της μη χορήγησης του γεύματος, αυτές μειώνονται και γίνονται μη σημαντικές κατά τη λήξη της μελέτης, όπου πλέον έχει χορηγηθεί το γεύμα στα σχολεία. Πιο συγκεκριμένα, στην έναρξη της μελέτης, από τους εκπαιδευτικούς που βρίσκονται σε σχολεία στα οποία δεν εφαρμόστηκε το πρόγραμμα σίτισης, το 61,0% φαίνεται να συμφωνεί πως οι μαθητές εμπιστεύονται ο ένας τον άλλον (Ερώτηση 4: έναντι του 49,1% στην ομάδα παρέμβασης; $p=0,047$), ενώ παράλληλα το 57,4% είναι σύμφωνο ότι δεν υπάρχουν περιστατικά σχολικού εκφοβισμού και άσκησης βίας στο σχολείο (Ερώτηση 11: έναντι του 38,5% στην ομάδα παρέμβασης; $p=0,005$).

Λήξη της μελέτης

Αντιθέτως, στη λήξη της μελέτης τα ποσοστά αυτά φαίνεται να εξισώνονται μεταξύ των δύο ομάδων των σχολείων, καθώς το 45,5% και το 49,2% των εκπαιδευτικών από την ομάδα παρέμβασης και την ομάδα ελέγχου αντιστοίχως, θεωρούν ότι οι μαθητές εμπιστεύονται ο ένας τον άλλον ($p=0,681$), ενώ παράλληλα, το 27,3% και το 33,3% των εκπαιδευτικών από την ομάδα παρέμβασης και την ομάδα ελέγχου αντίστοιχα, συμφωνούν ότι δεν σημειώνονται περιστατικά σχολικού εκφοβισμού εντός του σχολείου ($p=0,681$). Επιπλέον, στη λήξη της μελέτης, η μόνη σημαντική διαφορά παρατηρείται ως προς την άποψη των εκπαιδευτικών σχετικά με τις καταστροφές που γίνονται στο σχολείο (Ερώτηση 14), καθώς το 51,0% περίπου των εκπαιδευτικών σε σχολεία της ομάδας ελέγχου θεωρούν ότι δεν γίνονται, ενώ στην ομάδα παρέμβασης το αντίστοιχο ποσοστό ανέρχεται μόλις στο 24,7% ($p=0,043$).

Ενδιαφέρον παρουσιάζει επίσης και το γεγονός ότι, ενώ σε κάποιες από τις ερωτήσεις κατά την έναρξη της μελέτης οι εκπαιδευτικοί σε σχολεία της ομάδας ελέγχου συμφωνούσαν περισσότερο συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς της ομάδας παρέμβασης, αυτή η σχέση φαίνεται πως αντιστρέφεται έπειτα από την χορήγηση του γεύματος. Συγκεκριμένα, στην έναρξη της μελέτης, από τους εκπαιδευτικούς σε σχολεία της ομάδας ελέγχου, το 59,0% συμφωνούσε ότι οι μαθητές αλληλοβοηθούνται ακόμα και αν δεν είναι φίλοι (Ερώτηση 2: έναντι του 50,5% στην ομάδα παρέμβασης; $p=0,546$), το 77,0% θεωρούσε πως υπάρχει σεβασμός μεταξύ των μαθητών και των καθηγητών (Ερώτηση 5: έναντι του 56,9% στην ομάδα παρέμβασης; $p=0,082$), το 23,3% δήλωνε σύμφωνο ότι οι μαθητές δεν αντιγράφουν και δεν οικειοποιούνται τη δουλειά των άλλων (Ερώτηση 17: έναντι του 22,7% στην ομάδα παρέμβασης; $p=0,981$) και το 70,5% υποστήριζε πως οι μαθητές μαθαίνουν να ακούν τις απόψεις των άλλων (Ερώτηση 22: έναντι του 68,5% στην ομάδα παρέμβασης; $p=0,784$).

Αντιθέτως, στη λήξη της μελέτης, φαίνεται πως το ποσοστό των εκπαιδευτικών που συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα σε αυτές τις ερωτήσεις είναι, αν και μη σημαντικά, υψηλότερο μεταξύ των σχολείων όπου χορηγήθηκε το γεύμα, σε σχέση με την ομάδα ελέγχου. Αναλυτικότερα, από τους εκπαιδευτικούς σε σχολεία που σιτίστηκαν, το 51,3%, το 78,9% το 32,1% και το 73,1% φαίνεται να συμφωνούν ή να συμφωνούν απόλυτα στις προηγούμενες ερωτήσεις, ενώ τα αντίστοιχα ποσοστά συμφωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών σε σχολεία της ομάδας ελέγχου, διαμορφώθηκαν στο 46,9%, 75,0%, 24,3% και 70,3% αντιστοίχως.

Πίνακας 18. Ποσοστό εκπαιδευτικών που δηλώνουν ότι συμφωνούν/ συμφωνούν απόλυτα στις επιμέρους ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, ξεχωριστά για κάθε ομάδα παρέμβασης στην έναρξη της μελέτης

% εκπαιδευτικών που δήλωσαν: «Συμφωνώ»/ «Συμφωνώ Απόλυτα»	Έναρξη (N= 171 εκπαιδευτικοί)		p
	Εφαρμογή προγράμματος (110 εκπαιδευτικοί)	Μη εφαρμογή προγράμματος (61 εκπαιδευτικοί)	
Ερώτηση 1: Οι μαθητές στις μεταξύ τους σχέσεις δείχνουν σεβασμό και είναι δίκαιοι	48,1	62,3	0,057*
Ερώτηση 2: Οι μαθητές βοηθούν ο ένας τον άλλον ακόμα και αν δεν είναι φίλοι	50,5	59,0	0,546
Ερώτηση 3: Οι μαθητές που ανήκουν σε διαφορετικές ομάδες (πχ φύλου, εθνικότητας κτλ.) φέρονται φιλικά	60,2	59,0	0,735
Ερώτηση 4: Οι μαθητές δείχνουν εμπιστοσύνη ο ένας στον άλλον	49,1	61,0	0,047**
Ερώτηση 5: Οι μαθητές και οι καθηγητές δείχνουν σεβασμό μεταξύ τους	56,9	77,0	0,082*
Ερώτηση 6: Οι καθηγητές είναι δίκαιοι απέναντι στους μαθητές και τους αντιμετωπίζουν ισότιμα	95,5	91,7	0,236
Ερώτηση 7: Οι καθηγητές ενδιαφέρονται για τους μαθητές και θέλουν να τους βοηθήσουν	98,1	96,7	0,559
Ερώτηση 8: Οι μαθητές και οι καθηγητές συζητούν τα προβλήματα ανοικτά, χωρίς διάθεση συγκάλυψης	73,1	72,1	0,779
Ερώτηση 9: Οι καθηγητές και η διεύθυνση συζητούν με τους μαθητές τους κανόνες του σχολείου και τις αποφάσεις που λαμβάνονται	82,6	88,5	0,161
Ερώτηση 10: Υπάρχουν αποφάσεις που διαμορφώνονται από τον σύλλογο διδασκόντων αφού ληφθεί υπόψη η άποψη των μαθητών	88,0	86,7	0,564
Ερώτηση 11: Δεν υπάρχουν περιστατικά σχολικού εκφοβισμού & άσκησης βίας στο σχολείο	38,5	57,4	0,005**
Ερώτηση 12: Οι μαθητές δεν κάνουν σκασιαρχείο	29,1	24,6	0,507
Ερώτηση 13: Δεν γίνονται κλοπές στο σχολείο	43,4	51,7	0,065*
Ερώτηση 14: Δεν γίνονται καταστροφές στη σχολική περιουσία	24,8	33,3	0,308
Ερώτηση 15: Δεν γίνεται χρήση ναρκωτικών ουσιών ή αλκοολούχων ποτών από μαθητές στο σχολείο	79,1	83,1	0,919
Ερώτηση 16: Δεν ακούγονται υβριστικές ή ταπεινωτικές εκφράσεις	21,8	23,7	0,463
Ερώτηση 17: Οι μαθητές δεν αντιγράφουν και δεν οικειοποιούνται δουλειά που δεν είναι δική τους	22,7	23,3	0,981
Ερώτηση 18: Οι μαθητές αποκτούν πολλές γνώσεις στο σχολείο	60,2	72,1	0,124
Ερώτηση 19: Οι μαθητές μαθαίνουν να γίνονται περισσότερο υπεύθυνοι και να νοιάζονται τους άλλους	76,1	76,7	0,486
Ερώτηση 20: Οι μαθητές μαθαίνουν να εκφράζουν ελεύθερα τη γνώμη τους	90,0	83,1	0,148
Ερώτηση 21: Στους μαθητές δίνεται η ευκαιρία να σκέφτονται για ζητήματα της ζωής έξω από το σχολείο	84,1	81,4	0,523
Ερώτηση 22: Οι μαθητές μαθαίνουν να ακούν τις απόψεις των άλλων	68,5	70,5	0,784
Ερώτηση 23: Οι μαθητές μαθαίνουν να δέχονται απόψεις των άλλων	52,8	64,4	0,164
Ερώτηση 24: Οι μαθητές μαθαίνουν να σκέφτονται πριν να μιλήσουν ή ενεργήσουν	57,3	49,2	0,983
Ερώτηση 25: Στους μαθητές δίνεται η ευκαιρία για ένα καλύτερο μέλλον	78,0	78,0	0,677

Σημείωση: Το p-value αφορά στη σύγκριση των δύο ομάδων παρέμβασης στην έναρξη της μελέτης ξεχωριστά. Προέκυψε από το Linear-by-linear association Chi- squared test (**p<0,001, *p<0,05, *p<0,10)

Πίνακας 19. Ποσοστό εκπαιδευτικών που δηλώνουν ότι συμφωνούν/ συμφωνούν απόλυτα στις επιμέρους ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, ξεχωριστά για κάθε ομάδα παρέμβασης στη λήξη της μελέτης

% εκπαιδευτικών που δήλωσαν: «Συμφωνώ»/ «Συμφωνώ Απόλυτα»	Λήξη (N= 143 εκπαιδευτικοί)		p
	Εφαρμογή προγράμματος (78 εκπαιδευτικοί)	Μη εφαρμογή προγράμματος (65 εκπαιδευτικοί)	
Ερώτηση 1: Οι μαθητές στις μεταξύ τους σχέσεις δείχνουν σεβασμό και είναι δίκαιοι	44,7	48,4	0,755
Ερώτηση 2: Οι μαθητές βοηθούν ο ένας τον άλλον ακόμα και αν δεν είναι φίλοι	51,3	46,9	0,611
Ερώτηση 3: Οι μαθητές που ανήκουν σε διαφορετικές ομάδες (πχ φύλου, εθνικότητας κτλ.) φέρονται φιλικά	71,8	62,5	0,231
Ερώτηση 4: Οι μαθητές δείχνουν εμπιστοσύνη ο ένας στον άλλον	45,5	49,2	0,681
Ερώτηση 5: Οι μαθητές και οι καθηγητές δείχνουν σεβασμό μεταξύ τους	78,9	75,0	0,291
Ερώτηση 6: Οι καθηγητές είναι δίκαιοι απέναντι στους μαθητές και τους αντιμετωπίζουν ισότιμα	96,2	95,2	0,552
Ερώτηση 7: Οι καθηγητές ενδιαφέρονται για τους μαθητές και θέλουν να τους βοηθήσουν	97,3	96,9	0,807
Ερώτηση 8: Οι μαθητές και οι καθηγητές συζητούν τα προβλήματα ανοικτά, χωρίς διάθεση συγκάλυψης	75,3	73,0	0,517
Ερώτηση 9: Οι καθηγητές και η διεύθυνση συζητούν με τους μαθητές τους κανόνες του σχολείου και τις αποφάσεις που λαμβάνονται	92,2	93,8	0,723
Ερώτηση 10: Υπάρχουν αποφάσεις που διαμορφώνονται από τον σύλλογο διδασκόντων αφού ληφθεί υπόψη η άποψη των μαθητών	92,0	82,5	0,072*
Ερώτηση 11: Δεν υπάρχουν περιστατικά σχολικού εκφοβισμού & άσκησης βίας στο σχολείο	27,3	33,3	0,681
Ερώτηση 12: Οι μαθητές δεν κάνουν σκασιαρχείο	25,6	30,6	0,445
Ερώτηση 13: Δεν γίνονται κλοπές στο σχολείο	33,3	51,6	0,052*
Ερώτηση 14: Δεν γίνονται καταστροφές στη σχολική περιουσία	24,7	50,8	0,043**
Ερώτηση 15: Δεν γίνεται χρήση ναρκωτικών ουσιών ή αλκοολούχων ποτών από μαθητές στο σχολείο	73,7	81,3	0,700
Ερώτηση 16: Δεν ακούγονται υβριστικές ή ταπεινωτικές εκφράσεις	18,2	20,3	0,712
Ερώτηση 17: Οι μαθητές δεν αντιγράφουν και δεν οικειοποιούνται δουλειά που δεν είναι δική τους	32,1	24,3	0,297
Ερώτηση 18: Οι μαθητές αποκτούν πολλές γνώσεις στο σχολείο	68,0	71,9	0,995
Ερώτηση 19: Οι μαθητές μαθαίνουν να γίνονται περισσότερο υπεύθυνοι και να νοιάζονται τους άλλους	73,1	74,6	0,807
Ερώτηση 20: Οι μαθητές μαθαίνουν να εκφράζουν ελεύθερα τη γνώμη τους	92,2	92,1	0,739
Ερώτηση 21: Στους μαθητές δίνεται η ευκαιρία να σκέφτονται για ζητήματα της ζωής έξω από το σχολείο	85,9	87,3	0,553
Ερώτηση 22: Οι μαθητές μαθαίνουν να ακούν τις απόψεις των άλλων	73,1	70,3	0,935
Ερώτηση 23: Οι μαθητές μαθαίνουν να δέχονται απόψεις των άλλων	62,8	65,1	0,857
Ερώτηση 24: Οι μαθητές μαθαίνουν να σκέφτονται πριν να μιλήσουν ή ενεργήσουν	60,3	66,7	0,283
Ερώτηση 25: Στους μαθητές δίνεται η ευκαιρία για ένα καλύτερο μέλλον	75,6	77,8	0,710

Σημείωση: Το p-value αφορά στη σύγκριση των δύο ομάδων παρέμβασης στην έναρξη της μελέτης ξεχωριστά. Προέκυψε από το Linear-by-linear association Chi- squared test (**p<0,001, **p<0,05, *p<0,10)

iv. Παραγοντική ανάλυση- Ανάλυση σε κύριες συνιστώσες και υπολογισμός τελικών δεικτών

α. Ερωτηματολόγια μαθητών

Αρχικά πραγματοποιήθηκε η ανάλυση σε κύριες συνιστώσες των 25 ερωτήσεων του ερωτηματολογίου των μαθητών. Το τεστ του KMO έδωσε τιμή ίση με 0,942 ($> 0,5$), ενώ το τεστ σφαιρικότητας του Bartlett ήταν υψηλό με τιμή 18.621,816 που σχετίζεται με τιμή πιθανότητας $< 0,001$. Έτσι φαίνεται πως τα δεδομένα είναι πράγματι κατάλληλα για τη διενέργεια της ανάλυσης σε κύριες συνιστώσες.

Η ανάλυση σε κύριες συνιστώσες αναγνώρισε 4 ομάδες ερωτήσεων οι οποίες εξηγούν το 53.8% περίπου της συνολικής μεταβλητότητας των απαντήσεων των μαθητών και επιπλέον ταυτίστηκαν απόλυτα με την ομαδοποίησή τους από το ερωτηματολόγιο των συγγραφέων Higgins D'Alessandro και Sath (1998)²²². Πιο συγκεκριμένα, η πρώτη συνιστώσα χαρακτηρίστηκε από υψηλά φορτία στις ερωτήσεις 18-25 (Παρεχόμενες ευκαιρίες για μάθηση), η δεύτερη από υψηλά φορτία στις ερωτήσεις 11-17 (Ανταπόκριση στους κανόνες του σχολείου), η τρίτη από υψηλά φορτία στις ερωτήσεις 5-10 (Σχέσεις μαθητών - εκπαιδευτικών), ενώ η τέταρτη από υψηλή βαρύτητα στις ερωτήσεις 1-4 (Σχέσεις μαθητών μεταξύ τους). Παρατηρούμε λοιπόν ότι στα ερωτηματολόγια των μαθητών, οι κύριες συνιστώσες στις οποίες καταλήξαμε μέσω της σχετικής ανάλυσης είναι ακριβώς ίδιες με τους συντελεστές 1 έως 4 που συναντούμε στο ερωτηματολόγιο των συγγραφέων Higgins D'Alessandro και Sath (1998)²²³. Όμοια ήταν και τα αποτελέσματα της ανάλυσης στα ερωτηματολόγια των μαθητών που συλλέχθηκαν κατά τη λήξη της μελέτης. Στον **Πίνακα 20** απεικονίζεται η βαρύτητα - φορτία σε κάθε μία συνιστώσα έπειτα από την ορθογώνια (varimax) περιστροφή τους.

β. Ερωτηματολόγια γονέων

Όσον αφορά στα ερωτηματολόγια των γονέων κατά την έναρξη της μελέτης, το τεστ του KMO έδωσε τιμή ίση με 0,955 ($> 0,5$), ενώ το τεστ του Bartlett ήταν και πάλι υψηλό δίνοντας τιμή ίση με 15.623,670 η οποία σχετίστηκε με πιθανότητα $p < 0,001$. Η ανάλυση σε κύριες συνιστώσες έδωσε και πάλι τέσσερις ομάδες ερωτήσεων οι οποίες φαίνεται να εξηγούν το 61,4% της συνολικής μεταβλητότητας των απαντήσεων των γονέων και μάλιστα η ομαδοποίηση των

²²² Higgins-D'Alessandro, A., & Sath, D. (1998). The dimensions and measurement of school culture: Understanding school culture as the basis for school reform. *International Journal of Educational Research*, 27(7), 553-569.

²²³ op.cit.

ερωτήσεων ταυτίζεται και πάλι με το ερωτηματολόγιο των συγγραφέων Higgins D'Alessandro και Sadh (1998)²²⁴.

Πιο συγκεκριμένα, η πρώτη συνιστώσα χαρακτηρίστηκε από υψηλή βαρύτητα για τις ερωτήσεις 18-25 (Παρεχόμενες ευκαιρίες για μάθηση), η δεύτερη από υψηλά φορτία στις ερωτήσεις 11-17 (Ανταπόκριση στους κανόνες του σχολείου), η τρίτη από υψηλά φορτία στις ερωτήσεις 5-10 (Σχέσεις μαθητών - εκπαιδευτικών), ενώ η τέταρτη από υψηλή βαρύτητα στις ερωτήσεις 1-4 (Σχέσεις μαθητών μεταξύ τους). Παρατηρείται λοιπόν ότι και στα ερωτηματολόγια των γονέων κατά την έναρξη της μελέτης, οι κύριες συνιστώσες που προέκυψαν ταυτίζονται απόλυτα με τους συντελεστές 1 έως 4 του ερωτηματολογίου των συγγραφέων Higgins D'Alessandro και Sadh (1998)²²⁵. Τέλος, η ίδια ανάλυση έγινε και για τα ερωτηματολόγια των γονέων που συλλέχθηκαν στη λήξη της μελέτης, δίνοντας ακριβώς τις ίδιες κύριες συνιστώσες. Στον **Πίνακα 21** απεικονίζεται η βαρύτητα σε κάθε μία εκ των τεσσάρων κύριων συνιστωσών, έπειτα από την ορθογόνια περιστροφή των επιμέρους ερωτήσεων.

γ. Ερωτηματολόγια εκπαιδευτικών

Αναφορικά με τα ερωτηματολόγια των εκπαιδευτικών, πραγματοποιήθηκε και πάλι ανάλυση κύριων συνιστωσών για την ομαδοποίηση των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου κατά την έναρξη της μελέτης. Αρχικά η μέθοδος μας οδήγησε σε έξι κύριες συνιστώσες, ωστόσο λόγω του ερωτηματολογίου των συγγραφέων Higgins D'Alessandro και Sadh (1998)²²⁶ περιορίσαμε των αριθμό των κύριων συνιστωσών στις τέσσερις. Έτσι καταλήξαμε στις ίδιες τέσσερις κύριες συνιστώσες όπως και στα ερωτηματολόγια των μαθητών και των γονέων τους, οι οποίες φαίνεται να εξηγούν το 53,4% περίπου της συνολικής μεταβλητότητας των απαντήσεων των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης παρουσιάζονται αναλυτικά στον **Πίνακα 22**.

²²⁴ Higgins-D'Alessandro, A., & Sadh, D. (1998). The dimensions and measurement of school culture: Understanding school culture as the basis for school reform. *International Journal of Educational Research*, 27(7), 553–569.

²²⁵ op.cit.

²²⁶ op.cit.

Πίνακας 20. Βαρύτητα των κύριων συνιστωσών από τις ερωτήσεις στα ερωτηματολόγια των μαθητών κατά την έναρξη της μελέτης, έπειτα από την ορθογώνια περιστροφή

	Κύριες Συνιστώσες				Σχέσεις μαθητών-εκπαιδευτικών	Σχέσεις μαθητών μεταξύ τους
	Παρεχόμενες ευκαιρίες για μάθηση	Ανταπόκριση στους κανόνες του σχολείου				
Ερ. 22: Οι μαθητές μαθαίνουν να ακούν τις απόψεις των άλλων	0,745	.	.	.	.	.
Ερ. 23: Οι μαθητές μαθαίνουν να δέχονται απόψεις των άλλων	0,737	.	.	.	.	.
Ερ. 19: Οι μαθητές μαθαίνουν να γίνονται περισσότερο υπεύθυνοι και να νοιάζονται τους άλλους	0,702	.	.	.	.	.
Ερ. 24: Οι μαθητές μαθαίνουν να σκέφτονται πριν να μιλήσουν ή ενεργήσουν	0,655	.	.	.	.	.
Ερ. 20: Οι μαθητές μαθαίνουν να εκφράζουν ελεύθερα τη γνώμη τους	0,625	.	.	.	.	.
Ερ. 21: Στους μαθητές δίνεται η ευκαιρία να σκέφτονται για ζητήματα της ζωής έξω από το σχολείο	0,616	.	.	.	.	.
Ερ. 18: Οι μαθητές αποκτούν πολλές γνώσεις στο σχολείο	0,592	.	.	.	.	.
Ερ. 25: Στους μαθητές δίνεται η ευκαιρία για ένα καλύτερο μέλλον	0,573	.	.	.	.	.
Ερ. 14: Δεν γίνονται καταστροφές στη σχολική περιουσία	.	0,756	.	.	.	.
Ερ. 13: Δεν γίνονται κλοπές στο σχολείο	.	0,736	.	.	.	.
Ερ. 16: Δεν ακούγονται υβριστικές ή ταπεινωτικές εκφράσεις	.	0,728	.	.	.	.
Ερ. 12: Οι μαθητές δεν κάνουν σκασαρχείο	.	0,713	.	.	.	.
Ερ. 11: Δεν υπάρχουν περιστατικά σχολικού εκφοβισμού & άσκησης βίας στο σχολείο	.	0,643	.	.	.	.
Ερ. 17: Οι μαθητές δεν αντιγράφουν και δεν οικειοποιούνται δουλειά που δεν είναι δική τους	.	0,590	.	.	.	.
Ερ 15: Δεν γίνεται χρήση ναρκωτικών ουσιών ή αλκοολούχων ποτών από μαθητές στο σχολείο	.	0,461	.	.	.	.
Ερ. 6: Οι καθηγητές είναι δίκαιοι απέναντι στους μαθητές και τους αντιμετωπίζουν ισότιμα	.	.	.	0,749	.	.
Ερ. 7: Οι καθηγητές ενδιαφέρονται για τους μαθητές και θέλουν να τους βοηθήσουν	.	.	.	0,746	.	.
Ερ. 9: Οι καθηγητές και η διεύθυνση συζητούν με τους μαθητές τους κανόνες του σχολείου και τις αποφάσεις που λαμβάνονται	.	.	.	0,616	.	.
Ερ. 8: Οι μαθητές και οι καθηγητές συζητούν τα προβλήματα ανοικτά, χωρίς διάθεση συγκάλυψης	.	.	.	0,607	.	.
Ερ. 5: Οι μαθητές και οι καθηγητές δείχνουν σεβασμό μεταξύ τους	.	.	.	0,554	.	.
Ερ. 10: Υπάρχουν αποφάσεις που διαμορφώνονται από τον σύλλογο διδασκόντων αφού ληφθεί υπόψη η άποψη των μαθητών	.	.	.	0,510	.	.
Ερ. 1: Οι μαθητές στις μεταξύ τους σχέσεις δείχνουν σεβασμό και είναι δίκαιοι	.	.	.	.	.	0,703
Ερ. 2: Οι μαθητές βοηθούν ο ένας τον άλλον ακόμα και αν δεν είναι φίλοι	.	.	.	.	.	0,699
Ερ. 3: Οι μαθητές που ανήκουν σε διαφορετικές ομάδες (πχ φύλου, εθνικότητας κτλ.) φέρονται φιλικά	.	.	.	.	.	0,658
Ερ. 4: Οι μαθητές δείχνουν εμπιστοσύνη ο ένας στον άλλον	.	.	.	.	.	0,656

Σημείωση: Τα αποτελέσματα βασίζονται στην ανάλυση κύριων συνιστωσών για τα ερωτηματολόγια των μαθητών κατά την έναρξη της μελέτης. Όμοια ήταν τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την αντίστοιχη ανάλυση κατά τη λήξη της μελέτης. Παρουσιάζονται μόνο οι επιβαρύνσεις με απόλυτη τιμή άνω της τιμής του 0,4.

Πίνακας 21. Βαρύτητα των κύριων συνιστωσών από τις ερωτήσεις στα ερωτηματολόγια των γονέων κατά την έναρξη της μελέτης, έπειτα από την ορθογώνια περιστροφή

	Κύριες Συνιστώσες				Σχέσεις μαθητών-εκπαιδευτικών	Σχέσεις μαθητών μεταξύ τους
	Παρεχόμενες ευκαιρίες για μάθηση	Ανταπόκριση στους κανόνες του σχολείου	Σχέσεις μαθητών-εκπαιδευτικών	Σχέσεις μαθητών-εκπαιδευτικών		
Ερ. 22: Οι μαθητές μαθαίνουν να ακούν τις απόψεις των άλλων	0.766	.	.	.	.	.
Ερ. 23: Οι μαθητές μαθαίνουν να δέχονται απόψεις των άλλων	0.758	.	.	.	.	.
Ερ. 19: Οι μαθητές μαθαίνουν να γίνονται περισσότερο υπεύθυνοι και να νοιάζονται τους άλλους	0.727	.	.	.	.	.
Ερ. 24: Οι μαθητές μαθαίνουν να σκέφτονται πριν να μιλήσουν ή ενεργήσουν	0.720	.	.	.	.	.
Ερ. 21: Στους μαθητές δίνεται η ευκαιρία να σκέφτονται για ζητήματα της ζωής έξω από το σχολείο	0.718	.	.	.	.	.
Ερ. 20: Οι μαθητές μαθαίνουν να εκφράζουν ελεύθερα τη γνώμη τους	0.673	.	.	.	.	.
Ερ. 25: Στους μαθητές δίνεται η ευκαιρία για ένα καλύτερο μέλλον	0.666	.	.	.	.	.
Ερ. 18: Οι μαθητές αποκτούν πολλές γνώσεις στο σχολείο	0.657	.	.	.	.	.
Ερ. 13: Δεν γίνονται κλοπές στο σχολείο	.	0.815	.	.	.	.
Ερ. 14: Δεν γίνονται καταστροφές στη σχολική περιουσία	.	0.773	.	.	.	.
Ερ. 12: Οι μαθητές δεν κάνουν σκασιραχείο	.	0.712	.	.	.	.
Ερ. 16: Δεν ακούγονται υβριστικές ή ταπεινωτικές εκφράσεις	.	0.687	.	.	.	.
Ερ. 17: Οι μαθητές δεν αντιγράφουν και δεν οικειοποιούνται δουλειά που δεν είναι δική τους	.	0.656	.	.	.	.
Ερ. 11: Δεν υπάρχουν περιστατικά σχολικού εκφοβισμού & άσκησης βίας στο σχολείο	.	0.649	.	.	.	.
Ερ. 15: Δεν γίνεται χρήση ναρκωτικών ουσιών ή αλκοολούχων ποτών από μαθητές στο σχολείο	.	0.604	.	.	.	.
Ερ. 8: Οι μαθητές και οι καθηγητές συζητούν τα προβλήματα ανοικτά, χωρίς διάθεση συγκάλυψης	.	.	0.696	.	.	.
Ερ. 7: Οι καθηγητές ενδιαφέρονται για τους μαθητές και θέλουν να τους βοηθήσουν	.	.	0.693	.	.	.
Ερ. 9: Οι καθηγητές και η διεύθυνση συζητούν με τους μαθητές τους κανόνες του σχολείου και τις αποφάσεις που λαμβάνονται	.	.	0.688	.	.	.
Ερ. 6: Οι καθηγητές είναι δίκαιοι απέναντι στους μαθητές και τους αντιμετωπίζουν ισότιμα	.	.	0.658	.	.	.
Ερ. 10: Υπάρχουν αποφάσεις που διαμορφώνονται από τον σύλλογο διδασκόντων αφού ληφθεί υπόψη η άποψη των μαθητών	.	.	0.610	.	.	.
Ερ. 5: Οι μαθητές και οι καθηγητές δείχνουν σεβασμό μεταξύ τους	.	.	0.476	.	.	.
Ερ. 2: Οι μαθητές βοηθούν ο ένας τον άλλον ακόμα και αν δεν είναι φίλοι	.	.	.	.	0.764	.
Ερ. 1: Οι μαθητές στις μεταξύ τους σχέσεις δείχνουν σεβασμό και είναι δίκαιοι	.	.	.	.	0.735	.
Ερ. 4: Οι μαθητές δείχνουν εμπιστοσύνη ο ένας στον άλλον	.	.	.	.	0.725	.
Ερ. 3: Οι μαθητές που ανήκουν σε διαφορετικές ομάδες (πχ φύλου, εθνικότητας κτλ.) φέρονται φιλικά	.	.	.	.	0.724	.

Σημείωση: Τα αποτελέσματα βασίζονται στην ανάλυση κύριων συνιστωσών για τα ερωτηματολόγια των γονέων κατά την έναρξη της μελέτης. Όμοια ήταν τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την αντίστοιχη ανάλυση κατά τη λήξη της μελέτης. Παρουσιάζονται μόνο οι επιβαρύνσεις με απόλυτη τιμή άνω της τιμής του 0,4.

Πίνακας 22. Βαρύτητα των κύριων συνιστωσών από τις ερωτήσεις στα ερωτηματολόγια των εκπαιδευτικών κατά την έναρξη της μελέτης, έπειτα από την ορθογώνια περιστροφή

		Κύριες Συνιστώσες			
		Παρεχόμενες ευκαιρίες για μάθηση	Ανταπόκριση στους κανόνες του σχολείου	Σχέσεις μαθητών-εκπαιδευτικών	Σχέσεις μαθητών μεταξύ τους
Ερ. 22: Οι μαθητές μαθαίνουν να ακούν τις απόψεις των άλλων Ερ. 21: Στους μαθητές δίνεται η ευκαιρία να σκέφτονται για ζητήματα της ζωής έξω από το σχολείο Ερ. 23: Οι μαθητές μαθαίνουν να δέχονται απόψεις των άλλων Ερ. 24: Οι μαθητές μαθαίνουν να σκέφτονται πριν να μιλήσουν ή ενεργήσουν Ερ. 19: Οι μαθητές μαθαίνουν να γίνονται περισσότερο υπεύθυνοι και να νοιάζονται τους άλλους Ερ. 18: Οι μαθητές αποκτούν πολλές γνώσεις στο σχολείο Ερ. 25: Στους μαθητές δίνεται η ευκαιρία για ένα καλύτερο μέλλον Ερ. 20: Οι μαθητές μαθαίνουν να εκφράζουν ελεύθερα τη γνώμη τους		0.828	.	.	.
		0.694	.	.	.
		0.684	.	.	.
		0.682	.	.	.
		0.618	.	.	.
		0.500	.	.	.
		0.456	.	.	.
		0.499	.	.	.
		.	0.831	.	.
		.	0.776	.	.
Ερ. 12: Οι μαθητές δεν κάνουν σκασιαρχείο Ερ. 14: Δεν γίνονται καταστροφές στη σχολική περιουσία Ερ. 13: Δεν γίνονται κλοπές στο σχολείο Ερ. 16: Δεν ακούγονται υβριστικές ή ταπεινωτικές εκφράσεις Ερ. 17: Οι μαθητές δεν αντιγράφουν και δεν οικειοποιούνται δουλειά που δεν είναι δική τους Ερ. 11: Δεν υπάρχουν περιστατικά σχολικού εκφοβισμού & άσκησης βίας στο σχολείο Ερ. 15: Δεν γίνεται χρήση ναρκωτικών ουσιών ή αλκοολούχων ποτών από μαθητές στο σχολείο		.	0.831	.	.
		.	0.776	.	.
		.	0.728	.	.
		.	0.662	.	.
		.	0.587	.	.
		.	0.494	.	.
		.	0.412	.	.
		.	.	0.789	.
		.	.	0.722	.
		.	.	0.722	.
Ερ. 5: Οι μαθητές και οι καθηγητές δείχνουν σεβασμό μεταξύ τους Ερ. 6: Οι καθηγητές είναι δίκαιοι απέναντι στους μαθητές και τους αντιμετωπίζουν ισότιμα Ερ. 7: Οι καθηγητές ενδιαφέρονται για τους μαθητές και θέλουν να τους βοηθήσουν Ερ. 10: Υπάρχουν αποφάσεις που διαμορφώνονται από τον σύλλογο διδασκόντων αφού ληφθεί υπόψη η άποψη των μαθητών Ερ. 9: Οι καθηγητές και η διεύθυνση συζητούν με τους μαθητές τους κανόνες του σχολείου και τις αποφάσεις που λαμβάνονται Ερ. 8: Οι μαθητές και οι καθηγητές συζητούν τα προβλήματα ανοικτά, χωρίς διάθεση συγκάλυψης		.	.	.	0.650
		.	.	.	0.718
		.	.	.	0.666
		.	.	.	0.615
		.	.	.	0.592
		.	.	.	0.393
		.	.	.	.
		.	.	.	.
		.	.	.	.
		.	.	.	.

Σημείωση: Τα αποτελέσματα βασίζονται στην ανάλυση κύριων συνιστωσών για τα ερωτηματολόγια των εκπαιδευτικών κατά την έναρξη της μελέτης. Όμοια ήταν τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την αντίστοιχη ανάλυση κατά τη λήξη της μελέτης. Παρουσιάζονται μόνο οι επιβαρύνσεις με απόλυτη τιμή άνω της τιμής του 0,4.

ν. Η αποτελεσματικότητα της παρέμβασης του σχολικού γεύματος ως προς τη βελτίωση της σχολικής κουλτούρας και των επιμέρους δεικτών

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, με βάση τη βιβλιογραφία και την ανάλυση κύριων συνιστωσών, υπολογίστηκαν τα συνολικά σκορ (raw scores) του κάθε παράγοντα σε κάθε κατηγορία δεδομένων (μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικοί). Πιο συγκεκριμένα, υπολογίστηκαν τα συνολικά σκορ κάθε παράγοντα αθροίζοντας τις απαντήσεις των αντίστοιχων ερωτήσεων, έτσι ώστε η ερμηνεία τους να είναι πιο άμεση, με τις μεγαλύτερες τιμές να υποδεικνύουν και υψηλότερη συμφωνία στην ομάδα ερωτήσεων από τις οποίες απαρτίζεται ο κάθε παράγοντας-συνιστώσα. Έτσι τα συνολικά σκορ που προέκυψαν για τους μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς είναι τα εξής:

- **Παρεχόμενες ευκαιρίες για μάθηση** = Άθροισμα των Ερωτήσεων 18-25
- **Ανταπόκριση στους κανόνες του σχολείου** = Άθροισμα των Ερωτήσεων 11-17
- **Σχέσεις μαθητών - εκπαιδευτικών** = Άθροισμα των Ερωτήσεων 5-10
- **Σχέσεις μαθητών μεταξύ τους** = Άθροισμα των Ερωτήσεων 1-4

Σύγκριση της μέσης τιμής των τεσσάρων δεικτών μεταξύ των δύο ομάδων παρέμβασης, ξεχωριστά στην έναρξη και τη λήξη της μελέτης

Αρχικά, ελέγχθηκε εάν σημειώνεται σημαντική διαφορά στις μέσες τιμές των δεικτών μεταξύ των σχολείων στα οποία πραγματοποιήθηκε το Πρόγραμμα σε σχέση με τα σχολεία στα οποία δεν πραγματοποιήθηκε, ξεχωριστά για την έναρξη και τη λήξη της μελέτης.

Πίνακας 23. Σύγκριση των δύο ομάδων παρέμβασης στην έναρξη και τη λήξη της μελέτης ως προς τη μέση τιμή των τεσσάρων δεικτών ξεχωριστά στην έναρξη και τη λήξη της μελέτης, ανάλογα με τα ερωτηματολόγια των μαθητών, των γονέων και των εκπαιδευτικών

Μέση τιμή (τυπική απόκλιση)	Έναρξη μελέτης			Λήξη μελέτης		
Ερωτηματολόγια μαθητών	Εφαρμογή προγράμματος	Μη εφαρμογή προγράμματος	p	Εφαρμογή προγράμματος	Μη εφαρμογή προγράμματος	p
Παρεχόμενες ευκαιρίες για μάθηση	27,88 (7,38)	27,93 (6,57)	0,870	29,55 (6,28)	28,54 (6,14)	0,007**
Ανταπόκριση στους κανόνες του σχολείου	18,94 (6,78)	18,04 (6,05)	0,002**	20,81 (6,67)	17,15 (6,08)	<0,001***
Σχέσεις μαθητών- εκπαιδευτικών	20,39 (5,25)	19,91 (4,92)	0,039**	21,15 (4,62)	19,99 (4,23)	<0,001***
Σχέσεις μαθητών μεταξύ τους	13,08 (3,43)	13,17 (3,15)	0,560	13,75 (3,17)	12,84 (2,95)	<0,001***
Ερωτηματολόγια γονέων						
Παρεχόμενες ευκαιρίες για μάθηση	29,63 (7,19)	29,67 (6,50)	0,926	30,91 (6,32)	29,19 (6,08)	0,012**
Ανταπόκριση στους κανόνες του σχολείου	21,90 (7,17)	20,87 (6,57)	0,009**	22,57 (7,04)	19,93 (6,28)	<0,001***
Σχέσεις μαθητών- εκπαιδευτικών	21,82 (5,03)	21,02 (4,81)	0,005**	22,42 (4,78)	20,76 (4,83)	0,002**
Σχέσεις μαθητών μεταξύ τους	13,69 (3,77)	13,51 (3,40)	0,385	14,04 (3,51)	13,24 (3,32)	0,034**
Ερωτηματολόγια εκπαιδευτικών						
Παρεχόμενες ευκαιρίες για μάθηση	30,12 (4,54)	29,57 (4,50)	0,445	30,67 (4,42)	29,95 (4,05)	0,322
Ανταπόκριση στους κανόνες του σχολείου	20,99 (5,91)	21,59 (5,34)	0,512	21,35 (5,14)	21,75 (4,72)	0,630
Σχέσεις μαθητών- εκπαιδευτικών	24,45 (3,43)	24,49 (3,17)	0,944	24,56 (3,14)	24,39 (3,00)	0,739
Σχέσεις μαθητών μεταξύ τους	13,31 (2,97)	13,90 (2,51)	0,169	13,65 (2,59)	13,52 (2,17)	0,735

Σημείωση: Το p-value αφορά στη σύγκριση των δύο ομάδων παρέμβασης στην έναρξη και τη λήξη της μελέτης ξεχωριστά για κάθε ένα από τους επιμέρους δείκτες. Προέκυψε από το Independent samples t-test μεταξύ των δύο ομάδων (***p<0,001, **p<0,05, *p<0,10).

Στον **Πίνακα 23** παρουσιάζεται η μέση τιμή των τεσσάρων δεικτών ξεχωριστά για κάθε ομάδα παρέμβασης, τόσο στην έναρξη, όσο και στη λήξη της μελέτης, η οποία προέκυψε από τα ερωτηματολόγια των μαθητών, των γονέων και των εκπαιδευτικών.

Κατά την έναρξη της μελέτης, σύμφωνα με τα ερωτηματολόγια των μαθητών παρατηρείται πως αυτοί που φοιτούν σε σχολεία που σιτίστηκαν έχουν στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερη ανταπόκριση στους κανόνες του σχολείου ($p=0,002$), ενώ παράλληλα οι σχέσεις με τους καθηγητές τους είναι σημαντικά καλύτερες ($p=0,039$), συγκριτικά με τους μαθητές που φοιτούν στα σχολεία όπου δεν εφαρμόστηκε το πρόγραμμα σίτισης. Άλλωστε, όπως ήδη σημειώθηκε στην ενότητα Β. IV. iii. α. (Σύγκριση των δύο ομάδων ως προς την αντίληψή τους για τη σχολική κουλτούρα), κατά την έναρξη της μελέτης οι δύο ομάδες παρουσίασαν σημαντικές διαφορές στις επιμέρους ερωτήσεις αυτών των δεικτών. Πιο συγκεκριμένα, αναφορικά με τον δείκτη για την ανταπόκριση των μαθητών στους κανόνες του σχολείου, είδαμε πως υπάρχει σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων παρέμβασης στις ερωτήσεις 12 και 14-17.

Παράλληλα, όσον αφορά στον δείκτη σχετικά με τις σχέσεις των μαθητών με τους καθηγητές τους παρατηρήθηκε σημαντική διαφορά των δύο ομάδων παρέμβασης ως προς το ποσοστό συμφωνίας/ απόλυτης συμφωνίας, στις ερωτήσεις 8-10. Επομένως, συμπεραίνεται ότι η στατιστική σημαντικότητα της διαφοράς των δεικτών αυτών μεταξύ των δύο ομάδων παρέμβασης οφείλεται στα διαφορετικά ποσοστά συμφωνίας ή διαφωνίας στις ερωτήσεις από τις οποίες απαρτίζονται.

Από την άλλη πλευρά, στη λήξη της μελέτης παρατηρείται πως στα σχολεία όπου χορηγήθηκε το πρόγραμμα σίτισης η σχολική κουλτούρα βελτιώθηκε στατιστικά σημαντικά συγκριτικά με τους μαθητές της ομάδας ελέγχου. Μάλιστα βλέπουμε πως σημειώνεται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων σε όλους τους επιμέρους δείκτες, πράγμα το οποίο σημαίνει πως οι μαθητές που σιτίζονται αντιλαμβάνονται ότι το σχολείο τους παρέχει σημαντικά βελτιωμένες ευκαιρίες μάθησης ($p = 0,007$), ανταποκρίνονται σημαντικά καλύτερα στους κανόνες του σχολείου ($p < 0,001$), ενώ παράλληλα έχουν σημαντικά καλύτερες διαπροσωπικές σχέσεις, τόσο σε σχέση με τους καθηγητές τους ($p < 0,001$), όσο και με τους συμμαθητές τους ($p < 0,001$). Ανάλογα ήταν και τα συμπεράσματα που προέκυψαν στην ενότητα Β. IV. iii. α. (Σύγκριση των δύο ομάδων ως προς την αντίληψή τους για τη σχολική κουλτούρα), όπου παρατηρήθηκε ότι σε όλες τις επιμέρους ερωτήσεις των τεσσάρων δεικτών, εκτός από τέσσερις, υπήρχε σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων παρέμβασης ως προς το ποσοστό των μαθητών που συμφωνούσαν ή συμφωνούσαν απόλυτα.

Βάσει των ερωτηματολογίων των γονέων τους, στην έναρξη της μελέτης παρατηρείται πως η αντίληψη των γονέων είναι ότι οι μαθητές που φοιτούν σε σχολεία τα οποία σιτίστηκαν ανταποκρίνονται σημαντικά καλύτερα στους κανόνες του σχολείου ($p = 0,009$) και παράλληλα έχουν σημαντικά καλύτερες σχέσεις με τους καθηγητές τους ($p < 0,005$), σε σύγκριση με την αντίληψη των γονέων για τα τέκνα τους στην ομάδα ελέγχου. Αυτό άλλωστε παρατηρήθηκε και στην ενότητα Β. IV. iii. β. (Σύγκριση των δύο ομάδων ως προς την αντίληψή τους για τη σχολική κουλτούρα), όπου παρατηρήθηκε σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων παρέμβασης ως προς το ποσοστό συμφωνίας/ απόλυτης συμφωνίας στις ερωτήσεις 12, 14, 16, 17 (δείκτης για την ανταπόκριση των μαθητών στους κανόνες τους σχολείου), καθώς και στις ερωτήσεις 5, 6, 8 και 10 (δείκτης για τις σχέσεις μαθητών - εκπαιδευτικών).

Στη λήξη της μελέτης παρατηρείται στατιστικά σημαντική υπεροχή των σχολείων που σιτίστηκαν καθώς φαίνεται πως η σχολική κουλτούρα σε αυτά έχει βελτιωθεί σημαντικά σε

σύγκριση με την κουλτούρα των σχολείων της ομάδας ελέγχου. Πιο συγκεκριμένα, παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά των δύο ομάδων σχολείων ως προς όλους τους επιμέρους δείκτες της σχολικής κουλτούρας, καταδεικνύοντας πως οι μαθητές που σιτίστηκαν αντιλαμβάνονται ότι το σχολείο παρέχει βελτιωμένες ευκαιρίες μάθησης ($p = 0,012$), ανταποκρίνονται καλύτερα στους κανόνες της σχολικής κοινότητας ($p < 0,001$), ενώ ταυτόχρονα φαίνεται πως έχουν σημαντικά καλύτερες σχέσεις τόσο με τους καθηγητές ($p = 0,002$) όσο και με τους συμμαθητές τους ($p = 0,034$), συγκριτικά με τους μαθητές οι οποίοι φοιτούν σε σχολεία στα οποία δεν εφαρμόστηκε το πρόγραμμα σίτισης. Όμοια φάνηκε να είναι τα συμπεράσματα και στην ενότητα Β. IV. iii. β. (Σύγκριση των δύο ομάδων ως προς την αντίληψή τους για τη σχολική κουλτούρα) όπου σημειώθηκε σημαντική διαφορά των δύο ομάδων παρέμβασης ως προς το ποσοστό συμφωνίας/ απόλυτης συμφωνίας στις επιμέρους ερωτήσεις των δεικτών, και συγκεκριμένα στις ερωτήσεις 1-4 (δείκτης σχετικά με τις σχέσεις των μαθητών με τους συμμαθητές τους), 7-10 (μέρος ερωτήσεων για το δείκτη σχετικά με τις σχέσεις των μαθητών με τους καθηγητές τους), 11-17 (δείκτης σχετικά με την ανταπόκριση των μαθητών στους κανόνες του σχολείου), καθώς και στις ερωτήσεις 21, 24 και 25 που αποτελούν μέρος του δείκτη σχετικά με τις παρεχόμενες ευκαιρίες του σχολείου.

Τέλος, βάσει των ερωτηματολογίων των εκπαιδευτικών, δεν παρατηρούνται σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων παρέμβασης, αναφορικά με τη σχολική κουλτούρα του σχολείου, ούτε στην έναρξη αλλά ούτε και στη λήξη της μελέτης. Ωστόσο αυτό που αξίζει να σημειωθεί είναι πως ενώ στην έναρξη για τους εκπαιδευτικούς στα σχολεία που δεν σιτίστηκαν παρουσιάζονται υψηλότερα μεγέθη σε όλους τους επιμέρους δείκτες της σχολικής κουλτούρας, εκτός από τον δείκτη σχετικά με τις παρεχόμενες ευκαιρίες από το σχολείο τους, αυτή η σχέση φαίνεται να αντιστρέφεται στη λήξη της μελέτης, καθώς η ομάδα στην οποία εφαρμόστηκε το πρόγραμμα σίτισης παρουσιάζει υψηλότερα μεγέθη σε όλους τους δείκτες, εκτός από αυτόν σχετικά με την ανταπόκριση των μαθητών στους κανόνες του σχολείου. Όμοια ήταν τα ευρήματα άλλωστε και στην ενότητα Β. IV. iii. γ. (Σύγκριση των δύο ομάδων ως προς την αντίληψή τους για τη σχολική κουλτούρα), όπου εξετάστηκαν τα ποσοστά συμφωνίας/ απόλυτης συμφωνίας στις επιμέρους ερωτήσεις των τεσσάρων δεικτών. Και εκεί, ενώ είχε παρατηρηθεί μία μικρή υπεροχή της ομάδας ελέγχου κατά την έναρξη της μελέτης, στη λήξη της, η ομάδα παρέμβασης φάνηκε να υπερτερεί. Βέβαια, όπως έχει αναφερθεί, οι μικροδιαφορές αυτές που παρατηρήθηκαν δεν ήταν στατιστικά σημαντικές και αυτό αντικατοπτρίζεται και στους συνολικούς δείκτες σχετικά με τις

παρεχόμενες ευκαιρίες για μάθηση, την ανταπόκριση των μαθητών στους κανόνες του σχολείου, καθώς και τις σχέσεις των μαθητών με τους καθηγητές και τους συμμαθητές τους.

vi. Αποτελεσματικότητα των δύο παρεμβάσεων ως προς τη μεταβολή των δεικτών και σύγκρισή τους στο επίπεδο του μαθητή, βάσει των ερωτηματολογίων που συμπλήρωσαν οι μαθητές, οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί

Η αποτελεσματικότητα των δύο παρεμβάσεων διερευνήθηκε ως προς τη μεταβολή των προηγούμενων δεικτών, βάσει της ταυτοποίησης των ερωτηματολογίων, η οποία έχει αναλυθεί στην ενότητα Β. II.iii (Μεθοδολογία ταυτοποίησης).

Βάσει της ταυτοποίησης των ερωτηματολογίων των μαθητών και κατά τη μεταξύ τους σύγκριση στον **Πίνακα 24** παρουσιάζονται τα στοιχεία αποτελεσματικότητας των παρεμβάσεων.

Πίνακας 24. Αποτελεσματικότητα των δύο παρεμβάσεων ως προς τη μεταβολή των επιμέρους δεικτών στο επίπεδο του μαθητή και σύγκριση των δύο παρεμβάσεων μεταξύ τους, βάσει των ταυτοποιημένων ερωτηματολογίων

Μέση τιμή (τυπική απόκλιση)	Εφαρμογή του προγράμματος				Μη εφαρμογή του προγράμματος				
Δείκτης για:	Έναρξη	Λήξη	Μεταβολή (Λήξη - Έναρξη)	p^1	Έναρξη	Λήξη	Μεταβολή (Λήξη - Έναρξη)	p^1	p^2
Ταυτοποιημένα ζεύγη ερωτηματολογίων των μαθητών (264 ερωτηματολόγια)									
Παρεχόμενες ευκαιρίες για μάθηση	28,73 (7,34)	29,97 (5,62)	1,09 (8,17)	0,105	27,32 (6,85)	28,86 (7,07)	1,23 (9,09)	0,172	0,894
Ανταπόκριση στους κανόνες του σχολείου	18,93 (7,18)	20,49 (6,30)	1,35 (8,15)	0,045**	17,91 (6,51)	17,42 (6,57)	-0,09 (7,74)	0,907	0,166
Σχέσεις μαθητών-εκπαιδευτικών	21,58 (5,42)	21,54 (3,96)	0,10 (6,25)	0,843	20,06 (4,61)	19,84 (4,50)	-0,22 (5,72)	0,698	0,680
Σχέσεις μαθητών μεταξύ τους	13,21 (3,47)	13,55 (2,79)	0,33 (4,28)	0,346	13,28 (2,66)	12,66 (3,28)	-0,64 (3,68)	0,082*	0,063*
Ταυτοποιημένα ζεύγη ερωτηματολογίων των γονέων (172 ερωτηματολόγια)									
Παρεχόμενες ευκαιρίες για μάθηση	29,25 (9,21)	29,90 (8,43)	0,65 (11,97)	0,588	27,96 (6,77)	29,38 (5,93)	1,42 (8,50)	0,322	0,578
Ανταπόκριση στους κανόνες του σχολείου	21,51 (8,54)	22,02 (7,88)	0,52 (11,30)	0,553	19,26 (6,56)	18,98 (6,55)	-0,28 (9,16)	0,634	0,547
Σχέσεις μαθητών-εκπαιδευτικών	22,11 (6,10)	22,09 (6,21)	-0,02 (8,31)	0,968	19,28 (5,25)	20,60 (5,47)	1,32 (7,31)	0,274	0,372
Σχέσεις μαθητών μεταξύ τους	13,80 (3,91)	13,52 (4,16)	-0,27 (5,75)	0,746	12,60 (3,77)	13,46 (3,41)	0,86 (4,44)	0,234	0,240
Ταυτοποιημένα ζεύγη ερωτηματολογίων των εκπαιδευτικών (25 ερωτηματολόγια)									
Παρεχόμενες ευκαιρίες για μάθηση	31,20 (4,57)	29,80 (4,46)	-1,40 (6,27)	0,379	30,50 (1,69)	28,38 (3,70)	-2,13 (3,94)	0,172	0,925
Ανταπόκριση στους κανόνες του σχολείου	21,27 (5,80)	21,60 (5,83)	0,33 (7,94)	0,624	22,86 (3,24)	18,57 (3,74)	-4,29 (3,68)	0,045**	0,123
Σχέσεις μαθητών-εκπαιδευτικών	24,87 (2,97)	25,07 (2,69)	0,20 (2,96)	0,954	26,13 (2,23)	22,75 (3,06)	-3,38 (3,11)	0,017**	0,034**
Σχέσεις μαθητών μεταξύ τους	14,06 (2,70)	13,06 (3,21)	-1,00 (2,35)	0,080*	16,13 (2,03)	13,38 (2,13)	-2,75 (2,55)	0,016**	0,057*

Σημείωση: Το p^1 αφορά στη σύγκριση των μέσων δεικτών μεταξύ των δύο περιόδων της μελέτης, ξεχωριστά για κάθε ομάδα παρέμβασης και το p^2 αφορά στη σύγκριση των δύο παρεμβάσεων ως προς την αποτελεσματικότητά τους. Το p^1 προέκυψε από το Paired samples t-test, λόγω της ταυτοποίησης των ερωτηματολογίων, ενώ το p^2 προέκυψε από το Independent samples t-test μεταξύ των δύο ομάδων. Στην περίπτωση των ερωτηματολογίων των γονέων και των εκπαιδευτικών, αντί των παραμετρικών tests, τα p-values προέκυψαν από το Wilcoxon signed rank test (p^1) και το Mann Whitney U test αντιστοίχως (p^2) (** $p < 0,001$, ** $p < 0,05$, * $p < 0,10$).

Με βάση τα ταυτοποιημένα ερωτηματολόγια των μαθητών: Σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των μαθητών με μέση ηλικία τα 12 έτη περίπου (Εφαρμογή προγράμματος: 11,97 έτη (τυπ. απόκλιση= 5,51 έτη. Μη εφαρμογή προγράμματος: 12,01 έτη (τυπ. απόκλιση= 5,61 έτη). p -value= 0,961), παρατηρείται πως η εφαρμογή του προγράμματος σίτισης στα σχολεία οδήγησε στην αύξηση όλων των επιμέρους δεικτών της σχολικής κουλτούρας, εκτός από αυτόν σχετικά με τις σχέσεις των μαθητών με τους καθηγητές τους, όπου σημειώνεται μία πολύ μικρή μείωση. Επίσης, αξίζει να σημειωθεί πως οι μαθητές φαίνεται να ανταποκρίνονται καλύτερα στους κανόνες του σχολείου, αφού η αύξηση που σημειώθηκε στον σχετικό δείκτη είναι στατιστικά σημαντική (αύξηση κατά 1,56 μονάδες; $p = 0,045$).

Όσον αφορά στην ομάδα ελέγχου, παρατηρούμε πως σε όλους τους επιμέρους δείκτες της σχολικής κουλτούρας, εκτός από αυτόν σχετικά με τις παρεχόμενες ευκαιρίες από το σχολείο, σημειώθηκε μία μικρή μείωση, με αυτή που σημειώθηκε στον δείκτη σχετικά με τις σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους να είναι οριακά μη στατιστικά σημαντική (μείωση κατά 0,62 μονάδες; $p = 0,082$). Αυτό σημαίνει πως η σχολική κουλτούρα στα σχολεία όπου δεν εφαρμόστηκε το πρόγραμμα σίτισης, επιδεινώθηκε έως το τέλος του σχολικού έτους.

Επιπλέον, αναφορικά με τη σύγκριση των δύο παρεμβάσεων, στα σχολεία όπου εφαρμόστηκε το πρόγραμμα σίτισης η σχολική κουλτούρα βελτιώθηκε, με τους τρεις από τους τέσσερις επιμέρους δείκτες να σημειώνουν αύξηση, ενώ η σχολική κουλτούρα στα σχολεία της άλλης ομάδας φαίνεται πως επιδεινώνεται, με μόλις τον ένα εκ των τεσσάρων επιμέρους δεικτών να εμφανίζει αύξηση συγκριτικά με την έναρξη της μελέτης.

Τέλος, οι σχέσεις των μαθητών που φοιτούν σε σχολεία που σιτίστηκαν με τους συμμαθητές τους, φαίνεται να βελτιώνονται, ενώ στα σχολεία της άλλης ομάδας φαίνεται πως χειροτερεύουν, με τη διαφορά αυτή μεταξύ των δύο παρεμβάσεων να είναι οριακά μη στατιστικά σημαντική ($p = 0,063$). Για τους υπόλοιπους επιμέρους δείκτες σημειώνεται μία ένδειξη υπεροχής του προγράμματος σίτισης, πράγμα το οποίο υποδεικνύει την ανάγκη για περαιτέρω μελέτη.

Με βάση τα ταυτοποιημένα ερωτηματολόγια των γονέων: Η εφαρμογή του προγράμματος σίτισης φαίνεται να είναι αποτελεσματική αναφορικά με τη βελτίωση των παρεχόμενων ευκαιριών για μάθηση (αύξηση δείκτη κατά 0,65 μονάδες), καθώς και με τη βελτίωση της ανταπόκρισης των μαθητών στους κανόνες του σχολείου (αύξηση κατά 0,52 μονάδες), χωρίς όμως αυτές οι αυξήσεις των δεικτών να είναι στατιστικά σημαντικές. Από την άλλη πλευρά, η σχολική κουλτούρα φαίνεται να βελτιώνεται και στα σχολεία που δεν σιτίστηκαν, αφού σημειώνεται αύξηση των τριών από τους τέσσερις επιμέρους σχετικούς δείκτες. Παρ' όλα αυτά, η διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων παρέμβασης δεν φαίνεται να είναι στατιστικά σημαντική.

Με βάση τα ταυτοποιημένα ερωτηματολόγια των εκπαιδευτικών: Αναφορικά με την αποτελεσματικότητα της εφαρμογής του προγράμματος, παρατηρούμε πως σημειώνεται βελτίωση της σχολικής κουλτούρας καθώς σημειώνεται αύξηση στους δύο από τους τέσσερις επιμέρους δείκτες, χωρίς όμως αυτή η αύξηση να είναι σημαντική. Από την άλλη πλευρά, παρατηρούμε πως η μη εφαρμογή του προγράμματος οδήγησε σε σημαντική επιδείνωση της σχολικής κουλτούρας, αφού βλέπουμε πως μειώνεται σημαντικά η ανταπόκριση των μαθητών στους κανόνες του σχολείου ($p=0,045$), ενώ παράλληλα, σημειώνεται σημαντική επιδείνωση και των σχέσεων των μαθητών με τους καθηγητές τους ($p= 0,017$), όπως και με τους συμμαθητές τους ($p= 0,016$).

Τέλος, σημειώνεται σημαντική υπεροχή του προγράμματος σίτισης έναντι της ομάδας ελέγχου αναφορικά με τη βελτίωση των σχέσεων των μαθητών με τους καθηγητές τους, καθώς ενώ η εφαρμογή του προγράμματος οδηγεί σε αύξηση του σχετικού δείκτη κατά 0,20 μονάδες κατά μέσο όρο, η μη εφαρμογή του οδηγεί σε μείωση αυτού του δείκτη σχεδόν κατά 4 μονάδες ($p= 0,037$). Παράλληλα βέβαια, οριακά μη στατιστικά σημαντική φαίνεται να είναι η υπεροχή της εφαρμογής του προγράμματος ως προς τις σχέσεις με τους συμμαθητές, καθώς ακόμα και αν οδηγεί σε μία μικρή μείωση του σχετικού δείκτη κατά 1 μονάδα, ταυτόχρονα είναι και οριακά μη στατιστικά σημαντικά μικρότερη από την αντίστοιχη μείωση που επιφέρει η μη χορήγηση της σίτισης κατά 2,75 μονάδες κατά μέσον όρο.

Συμπεράσματα που προκύπτουν από την ποσοτική ανάλυση

Με βάση τα παραπάνω στοιχεία εξάγονται τα εξής συμπεράσματα για την αποτελεσματικότητα των δυο παρεμβάσεων, της εφαρμογής προγράμματος σίτισης και της μη εφαρμογής προγράμματος σίτισης σε σχέση με τη σχολική κουλτούρα:

1. Η εφαρμογή του προγράμματος σίτισης βελτιώνει όλους τους δείκτες της σχολικής κουλτούρας με βάση τα ερωτηματολόγια των μαθητών, και μερικούς δείκτες της σχολικής κουλτούρας με βάση τα ερωτηματολόγια των γονέων και των εκπαιδευτικών.

2. Πιο συγκεκριμένα, λαμβάνοντας υπόψη τα τρία ερωτηματολόγια (μαθητών, γονέων, εκπαιδευτικών) βελτιώνεται η ανταπόκριση των μαθητών στους κανόνες του σχολείου, βάσει των απαντήσεων μαθητών και γονέων βελτιώνονται οι παρεχόμενες ευκαιρίες για μάθηση, βάσει των απαντήσεων μαθητών και εκπαιδευτικών βελτιώνονται οι μεταξύ τους σχέσεις (δηλαδή οι σχέσεις μαθητών – εκπαιδευτικών), ενώ σύμφωνα με τις απαντήσεις των μαθητών, βελτιώνονται οι σχέσεις τους με τους συμμαθητές τους.

3. Εξάλλου, η μη εφαρμογή του προγράμματος σίτισης με την πάροδο του χρόνου επιδεινώνει τη σχολική κουλτούρα προκαλώντας μείωση είτε σε όλους τους δείκτες της σχολικής κουλτούρας, όπως φαίνεται από τα ερωτηματολόγια των εκπαιδευτικών, είτε σε κάποιους από τους δείκτες, όπως δείχνουν τα ερωτηματολόγια μαθητών.

4. Γενικά, σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των μαθητών και των εκπαιδευτικών η μη εφαρμογή του προγράμματος σίτισης συνδέεται με τη μείωση όλων των δεικτών, αν και στατιστικά μη σημαντικά, και συνεπώς αυτό οδηγεί στην επιδείνωση της σχολικής κουλτούρας. Εξαίρεση φαίνεται να αποτελεί η άποψη των γονέων, καθώς θεωρούν πως ακόμα και η μη σίτιση συνδέεται με βελτίωση της σχολικής κουλτούρας, μολονότι αυτό δεν επιβεβαιώνεται από τους άμεσα εμπλεκόμενους στη σχολική διαδικασία και εντός του σχολικού χώρου, μαθητές και εκπαιδευτικούς.

Συμπερασματικές Παρατηρήσεις

Η διερεύνηση του θέματος της κουλτούρας ενός δημόσιου οργανισμού, όπως για παράδειγμα ενός σχολείου, είναι σημαντική όταν ο στόχος είναι η ταυτοποίηση και η ταξινόμησή της, ωστόσο το θέμα αποκτά ακόμα μεγαλύτερη βαρύτητα όταν σκοπός είναι η εξαγωγή συμπερασμάτων προκειμένου να βρεθούν λύσεις και να παρασχεθούν προτάσεις για την καλύτερη διαχείριση του οργανισμού και για την αποτελεσματικότερη διαχείριση αλλαγών.

Η σχολική κουλτούρα έχει βασικά χαρακτηριστικά της οργανωσιακής κουλτούρας, δηλαδή το σύνολο των πεποιθήσεων, αξιών, παραδοχών, δημιουργημάτων και συμβόλων που μοιράζονται τα μέλη ενός οργανισμού και υπαγορεύει συμπεριφορές που βασίζονται σε υποθέσεις οι οποίες ελέγχθηκαν εμπειρικά από την ομάδα και εξελίχθηκαν σε δεδομένες αντιλήψεις. Η κουλτούρα δημιουργείται με την πορεία του χρόνου, εδραιώνεται στα μέλη του οργανισμού και διδάσκεται στα νέα μέλη παρέχοντας σε όσους την μοιράζονται ταυτότητα και το αίσθημα του ανήκειν.

Το σχολείο έχει περισσότερο τα χαρακτηριστικά της κοινότητας από αυτά του οργανισμού καθώς οι σχέσεις που αναπτύσσονται βασίζονται κυρίως στην αλληλεπίδραση, στην αφοσίωση, σε αξίες και κοινούς στόχους και λιγότερο στη σύμβαση. Επιπλέον το σχολείο εξυπηρετεί σκοπούς που συνδέονται με την ηθική διάσταση. Όταν τα χαρακτηριστικά της κοινότητας ενδυναμώνονται στο σχολείο, τότε βελτιώνεται και η σχολική κουλτούρα ενώ ταυτόχρονα ανοίγει και ο δρόμος για την εφαρμογή της αλλαγής.

Σε έναν κόσμο συνεχώς μεταβαλλόμενο, το σχολείο δεν μπορεί να μένει αμέτοχο στην αλλαγή. Προκειμένου να επέλθει η αλλαγή χρειάζεται να διακοπούν οι παλαιοί κανόνες και τα μοντέλα συμπεριφορών και αυτό αναπόφευκτα προκαλεί αναστάτωση. Αποτυχημένες προσπάθειες αλλαγής ή μεταρρυθμίσεων στην εκπαίδευση οφείλονται σε μεγάλο βαθμό στο γεγονός ότι δεν ελήφθη υπόψη η σχολική κουλτούρα. Μολονότι μπορεί να υπάρχει η εντύπωση ότι η κουλτούρα είναι στατική, στην πραγματικότητα έχει δυναμική και διαρκώς εξελίσσεται. Τα μέλη του οργανισμού συχνά δεν αντιλαμβάνονται την κουλτούρα του παρά μόνο όταν γίνει κάποια προσπάθεια αλλαγής και τότε, εάν δεν υπάρξει αποτελεσματική διαχείριση, η αντίσταση που εκδηλώνεται ως αντίδραση μπορεί να ανακόψει κάθε πρόθεση για πρόοδο.

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οι συμμετέχοντες, δηλαδή όσοι σχετίζονται με το σχολείο και όσοι επενδύουν στην ευημερία και στην επιτυχία του,

όπως οι μαθητές, οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί, η ηγεσία του σχολείου, οι αρχές της τοπικής αυτοδιοίκησης, συνεισφέρουν ως σύνολο αλλά και ο καθένας χωριστά στη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας και στον βαθμό που το σχολείο θα ενδυναμωθεί ως κοινότητα. Ιδιαίτερα σημαντική είναι η επίδραση της σχολικής ηγεσίας και συγκεκριμένα του διευθυντή του σχολείου τόσο στη σχολική κουλτούρα όσο και στη σταθερότητα και στη διαχείριση της αλλαγής. Επομένως είναι απαραίτητο οι διαδικασίες για την ανάδειξη των κατάλληλων ηγετικών στελεχών στη θέση του διευθυντή σχολικής μονάδας να είναι τέτοιες που να εξασφαλίζουν, στο μέτρο του δυνατού, την επιλογή των αξιότερων. Εξάλλου με την ποιότητα των διαδικασιών διασφαλίζεται η σταθερότητα και η αποτελεσματικότητα του οργανισμού εν γένει.

Στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση η διαδικασία ανάδειξης διευθυντή σχολικής μονάδας έχει υποστεί πολλές τροποποιήσεις, τόσο για λόγους συμμόρφωσης με τα νέα επιστημονικά, εκπαιδευτικά και κοινωνικά δεδομένα, όσο και για να διευκολυνθεί, με τις κατάλληλες επιλογές, η άσκηση της πολιτικής που χαράσσεται. Η συνέντευξη του υποψήφιου διευθυντή ως στάδιο της διαδικασίας αξιολόγησης έχει υπάρξει σημείο διένεξης και πεδίο παρέμβασης. Η πρόθεση παρέμβασης οδήγησε με πρόσφατο νόμο έως και στην εξ ολοκλήρου κατάργηση της συνέντευξης και στην αντικατάστασή της με μυστική ψηφοφορία από τον σύλλογο διδασκόντων. Η διαδικασία αυτή, όπως έκρινε το Συμβούλιο της Επικρατείας, προσέκρουε στην αρχή της ισότητας και της ίσης πρόσβασης στις δημόσιες θέσεις (Σύνταγμα των Ελλήνων, άρθρο 4) και στην αρχή της αξιοκρατίας (Σύνταγμα των Ελλήνων, άρθρο 5), καθώς αφενός δεν προέβλεπε τεκμηρίωση ψήφου μέσω κάποιων στοιχείων αιτιολογίας ή αποτίμησης κριτηρίου και αφετέρου δεν καθιστούσε γνωστή στους υποψηφίους την αξιολόγησή τους ως προς αυτό το κριτήριο και ελέγξιμη από τον ακυρωτικό δικαστή. Με τέτοιου είδους παρεμβάσεις είναι σαφές ότι υποτιμάται ο κρίσιμος ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας στη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας και στη διαχείριση της αλλαγής, ενώ η πρόθεση της κεντρικής εξουσίας για αντικειμενικότητα δεν αποτυπώνεται πάντα στην αντίστοιχη διαδικασία που θεσπίζεται για την ανάδειξη άξιων στελεχών. Οι ορθολογικές διαδικασίες στηρίζονται σε μετρήσιμα αποτελέσματα με προσδιορισμένη έκβαση και αντιπαραβάλλονται με περιβάλλοντα στα οποία κυριαρχεί η πολιτική πρωτοβουλία που ενισχύει την ευνοιοκρατία.

Εκτός από την ηγεσία του σχολείου και τους υπόλοιπους συμμετέχοντες, από την έρευνα που διεξήχθη προέκυψε ότι υπάρχει ένας παράγοντας που μπορεί να βελτιώσει τη σχολική

κουλτούρα ενδυναμώνοντας τους δεσμούς του σχολείου ως κοινότητας. Ο παράγοντας αυτός είναι το σχολικό γεύμα, το οποίο εδώ εξετάστηκε κατ' αρχάς μέσα από την εφαρμογή του σε Σκανδιναβικές χώρες όπου υλοποιείται επιτυχώς για δεκαετίες. Η σίτιση των μαθητών στις χώρες αυτές ξεκίνησε ως πολιτική κοινωνικής πρόνοιας του σκανδιναβικού σοσιαλδημοκρατικού μοντέλου προκειμένου να ενισχυθούν οι σχέσεις ατόμου και κράτους. Ωστόσο, στην εξέλιξή του, το σχολικό γεύμα αποτελεί πλέον, ειδικά στη Φινλανδία που ξεχωρίζει για το αποτελεσματικό εκπαιδευτικό της σύστημα, στο οποίο εντάσσεται και το δωρεάν σχολικό γεύμα, μια πολιτική για την εξασφάλιση της ισότητας και της παροχής ίσων ευκαιριών στους μαθητές όλων των ηλικιών.

Στην Ελλάδα εφαρμόζεται από το 2012 πρόγραμμα σίτισης και υγιεινής διατροφής σε δημόσια σχολεία, το οποίο αποτέλεσε και το πεδίο της μελέτης που διεξήχθη σε αυτήν τη διατριβή. Η κουλτούρα χαρακτηρίζεται από το τελετουργικό που δημιουργεί την κανονικότητα στην καθημερινή ζωή του σχολείου και η συμμετοχική παρουσία των μαθητών στη σχολική κοινότητα τους κάνει να αισθάνονται ότι ανήκουν σε αυτό, με αποτέλεσμα να βελτιώνεται η σχολική κουλτούρα. Σε αυτόν τον συλλογισμό εντάσσεται και η μελέτη για την επίδραση του σχολικού γεύματος μέσω της οποίας επιβεβαιώθηκε η ερευνητική υπόθεση και απαντήθηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα.

Η σχέση που μπορεί να έχει το σχολικό γεύμα με τη βελτίωση της σχολικής κουλτούρας διερευνάται για πρώτη φορά στην Ελλάδα. Από τη μελέτη ποσοτικού τύπου με τη μέθοδο της τυχαιοποιημένης παρέμβασης που διεξήχθη σε ευρεία κλίμακα και σε μεγάλο δείγμα σχολείων στα οποία η παρέμβαση είναι το πρόγραμμα σίτισης και σε συγκριτικό δείγμα σχολείων στα οποία δεν διατέθηκε σχολικό γεύμα, καταδεικνύεται ότι η παροχή υγιεινού σχολικού γεύματος εντός του σχολικού περιβάλλοντος βελτιώνει τη σχολική κουλτούρα, όπως προκύπτει κυρίως από τις απαντήσεις των μαθητών, οι οποίοι είναι και οι άμεσα ωφελούμενοι από το σχολικό γεύμα, και σε μεγάλο βαθμό από τις απαντήσεις γονέων και εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, με βάση το ερωτηματολόγιο που διατέθηκε, στο οποίο η σχολική κουλτούρα συνδέεται με τη διάσταση του σχολείου ως κοινότητας, προκύπτει ότι κατά τη λήξη της μελέτης (παρέμβασης), οι μαθητές που έλαβαν σχολικό γεύμα αντιλαμβάνονται βελτίωση της σχολικής κουλτούρας απαντώντας θετικά σε βαθμό στατιστικά σημαντικό στις 21 από τις 25 επιμέρους ερωτήσεις του ερωτηματολογίου σε σχέση με τους μαθητές που δεν έλαβαν σχολικό γεύμα. Ανάλογη βελτίωση, σε 22 ερωτήσεις, αντιλαμβάνονται και οι γονείς στα σχολεία που σιτίστηκαν. Στους εκπαιδευτικούς ωστόσο των

σχολείων στα οποία διατέθηκε σχολικό γεύμα η διαφορά δεν ήταν εξίσου εμφανής μεταξύ της έναρξης και της λήξης της έρευνας ως προς τις επιμέρους ερωτήσεις, δηλαδή οι εκπαιδευτικοί δεν αντελήφθησαν βελτίωση της σχολικής κουλτούρας, στον βαθμό που διαπιστώνεται στους μαθητές και τους γονείς. Αυτό θα μπορούσε να αποδοθεί ενδεχομένως στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι οι άμεσα ωφελούμενοι και αφετέρου, και πιθανότερα, στο σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης (burnout syndrome) και στην αποστασιοποίηση που προκαλείται εξ αιτίας αυτού. Οι εκπαιδευτικοί είναι ομάδα υψηλού κινδύνου για την εμφάνιση αυτού του συνδρόμου καθώς ασκούν ένα επάγγελμα με συνεχή ανθρώπινη επαφή και υψηλό βαθμό ευθύνης το οποίο είναι ιδιαίτερα στρεσογόνο δεδομένου ότι η αποτελεσματικότητα της εργασίας τους εξαρτάται κατά πολύ από παράγοντες που οι ίδιοι δεν ελέγχουν και βρίσκονται για μεγάλα χρονικά διαστήματα σε υψηλό βαθμό εγρήγορσης (Haberman, 2005)²²⁷. Οι αλληπάλληλες οικονομικές και κοινωνικές αλλαγές, που έχουν συντελεστεί κατά τα τελευταία χρόνια, έχουν αντίκτυπο στην επικοινωνία του σχολείου με τους μαθητές και τους γονείς, ενώ οι συνεχείς αλλαγές στις διαδικασίες πλήττουν τη σταθερότητα του σχολείου. Προκειμένου να διαπιστωθεί εάν το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης είναι η αιτία για την απόκλιση στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, οι οποίοι δεν αντιλαμβάνονται τη βελτίωση στη σχολική κουλτούρα την οποία διαπιστώνουν οι μαθητές και οι γονείς, θα άξιζε να διεξαχθεί περαιτέρω έρευνα.

Στη μελέτη που διεξήχθη η ανάλυση σε κύριες συνιστώσες αναγνώρισε τέσσερις ομάδες ερωτήσεων που ταυτίστηκαν με την ομαδοποίησή τους από τις συγγραφείς του ερωτηματολογίου Higgins d'Alessandro και Sadh (1998)²²⁸, δηλαδή: ανταπόκριση των μαθητών στους κανόνες του σχολείου, σχέσεις των μαθητών με τους εκπαιδευτικούς, σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους και παρεχόμενες ευκαιρίες για μάθηση. Από τη σύγκριση των δύο ομάδων παρέμβασης ως προς τη μέση τιμή των τεσσάρων παραπάνω δεικτών στην έναρξη και στη λήξη προκύπτει ότι, κατά τη λήξη, οι μαθητές που έλαβαν το σχολικό γεύμα αντιλαμβάνονται στατιστικά σημαντική βελτίωση στη σχολική κουλτούρα σε όλους τους παραπάνω επιμέρους δείκτες σε σχέση με τους μαθητές που δεν σιτίστηκαν. Το ίδιο ισχύει και για τους γονείς με αντίστοιχη αύξηση στους τέσσερις δείκτες, όχι όμως και στους εκπαιδευτικούς. Τέλος, κατά τη σύγκριση στα ταυτοποιημένα

²²⁷ Haberman, M. (2005). Teacher Burnout in Black and White. *The New Educator*, 1(3), 153–175.

²²⁸ Higgins-D'Alessandro, A., & Sadh, D. (1998). The dimensions and measurement of school culture: Understanding school culture as the basis for school reform. *International Journal of Educational Research*, 27(7), 553–569.

ερωτηματολόγια στην αρχή και στη λήξη της μελέτης, οι μαθητές που έλαβαν σχολικό γεύμα αντιλαμβάνονται στη λήξη στατιστικά σημαντική βελτίωση ως προς την ανταπόκρισή τους στους κανόνες του σχολείου, δηλαδή σε ζητήματα όπως ο σχολικός εκφοβισμός και η άσκηση βίας, οι καταστροφές στη σχολική περιουσία κτλ.. Βελτίωση καταγράφηκε και σε δύο επιπλέον παράγοντες της σχολικής κουλτούρας, δηλαδή στις παρεχόμενες ευκαιρίες για μάθηση και στις σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους, αν και στατιστική μη σημαντική. Αντίθετα, στα σχολεία στα οποία δεν εφαρμόστηκε πρόγραμμα σχολικού γεύματος, οι μαθητές αντιλαμβάνονται μείωση ως προς τις σχέσεις τους με τους συμμαθητές τους, η οποία είναι οριακά μη στατιστικά σημαντική. Μείωση καταγράφηκε επίσης στον δείκτη της σχολικής κουλτούρας που αφορά στην ανταπόκριση στους κανόνες του σχολείου και στις σχέσεις τους με τους εκπαιδευτικούς, αν και στατιστικά μη σημαντική. Συνεπώς, συνολικά από την έρευνα που διεξήχθη η υπεροχή των μαθητών που έλαβαν το σχολικό γεύμα σε σχέση με αυτούς που δεν το έλαβαν είναι εμφανής. Μολονότι το διάστημα μεταξύ των ερωτηματολογίων έναρξης και λήξης ήταν μόνο κατά μέσον όρο τέσσερις μήνες, η βελτίωση στη σχολική κουλτούρα που καταγράφηκε από τις απαντήσεις αποτελεί σημαντικό εύρημα στο μέτρο που η αλλαγή στη σχολική κουλτούρα είναι μια διαδικασία που απαιτεί ικανό χρόνο για να πραγματοποιηθεί.

Μια έννοια που εξετάστηκε εδώ σε σχέση με τη σχολική κουλτούρα, τις διαδικασίες και την επιλογή του διευθυντή σχολικής μονάδας είναι και η μικροπολιτική (micropolitics) στο σχολείο, δηλαδή η χρήση δύναμης από άτομα και ομάδες για την επίτευξη των στόχων τους. Οι στόχοι αυτοί συνδέονται με ό,τι η κάθε πλευρά θεωρεί σημαντικό και επομένως σχετίζονται και με το αξιακό σύστημα. Η μικροπολιτική στο σχολείο, οι συγκρούσεις, οι σχέσεις ισχύος, είναι χαρακτηριστικά κάθε σχολείου. Αυτή η διάσταση της σχολικής ζωής, η οποία εμφανώς σχετίζεται με τη σχολική κουλτούρα και με τις επιμέρους κουλτούρες του σχολείου δεν έχει μελετηθεί αρκετά. Αυτό δείχνει ότι η σχολική ζωή μελετάται στην υπεραπλουστευμένη εκδοχή της κατά την οποία η σύγκρουση αποτελεί πρόβλημα που θα πρέπει να αποφεύγεται και επομένως αγνοούνται σημαντικές πτυχές, όπως η αδικία και η ανισότητα στις καθημερινές σχολικές διαδικασίες (Flessa, 2009)²²⁹. Αυτός ο συσχετισμός σχολικής κουλτούρας και μικροπολιτικής, ο οποίος δεν έχει μελετηθεί εκτενώς, θα μπορούσε να αποτελέσει αντικείμενο μελλοντικής έρευνας.

²²⁹ Flessa, J. (2009). Educational micropolitics and distributed leadership. *Peabody Journal of Education*, 84(3), 331–349.

Η εκπαιδευτική πολιτική εμπεριέχει την έννοια της αλλαγής που προτίθεται να εισαγάγει ως προς τον τρόπο λειτουργίας της εκπαίδευσης. Η εκπαιδευτική πολιτική χαράσσεται από την πολιτική ηγεσία με βάση τις αξίες που την χαρακτηρίζουν, απευθύνεται στους συμμετέχοντες στην εκπαίδευση και στο σχολικό περιβάλλον, με τη στενή ή την ευρύτερη έννοια, και αποτελεί στόχο που πρέπει να υλοποιηθεί από τα στελέχη της εκπαίδευσης και τους εκπαιδευτικούς. Η υλοποίηση ωστόσο της εκπαιδευτικής πολιτικής που τίθεται εκ των άνω (top down) μπορεί να παρεμποδιστεί από διάφορους παράγοντες, όπως είναι ομάδες των οποίων τα συμφέροντα προσκρούουν στην προς εφαρμογή πολιτική, στόχοι που δεν είναι ρεαλιστικά επιτεύξιμοι ή διαδικασίες ασαφείς και χωρίς αξιολόγηση. Ειδικά η απουσία συστήματος έγκυρης αξιολόγησης δομών, διαδικασιών και παραγόμενων αποτελεσμάτων, αποτελεί χαρακτηριστικό του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (ΚΑΝΕΠ, 2016)²³⁰. Η διαδικασία υλοποίησης της εκπαιδευτικής πολιτικής βασίζεται στις αξίες και πεποιθήσεις των συμμετεχόντων, οι οποίες διαμορφώνουν τις αντιλήψεις αυτών ως προς τον δημόσιο βίο και τις λύσεις που οι ίδιοι θεωρούν αποτελεσματικές (Viennet & Pont, 2017)²³¹. Επομένως, όπως προκύπτει από αυτήν τη διατριβή, η σχολική κουλτούρα αποτελεί μια από τις παραμέτρους στις οποίες μπορεί να οφείλεται η επιτυχία ή μη της υλοποίησης της εκπαιδευτικής πολιτικής, της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης και της διαχείρισης της αλλαγής και ως εκ τούτου θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη στον σχεδιασμό και στην εφαρμογή στρατηγικών και επιχειρησιακών στόχων.

Συμπληρωματικά, ένα επιπλέον στοιχείο που προκύπτει από αυτήν τη διατριβή, και που θα ήταν σκόπιμο να εξεταστεί στο πλαίσιο χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής, είναι η σημασία της παροχής δωρεάν υγιεινού σχολικού γεύματος για την ενδυνάμωση του σχολείου ως κοινότητας, τη βελτίωση της σχολικής κουλτούρας και μείωση των στοιχείων τοξικής κουλτούρας, μέσω της συμπερίληψης και των ίσων ευκαιριών. Η μεταρρύθμιση στην εκπαίδευση αφορά κυρίως σε τομείς όπως η παροχή ίσων ευκαιριών και ποιότητας, η προετοιμασία των μαθητών για το μέλλον, η βελτίωση του σχολικού και εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, η βελτίωση των αποτελεσμάτων των επιδόσεων των μαθητών, η αποτελεσματική διακυβέρνηση εκπαιδευτικών συστημάτων (OECD,

²³⁰ Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΚΑΝΕΠ), Γενική Συνομοσπονδία Εργαζομένων Ελλάδας (2016). *Τα βασικά μεγέθη της εκπαίδευσης. Η ελληνική πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Μέρος Β': το εθνικό πλαίσιο αναφοράς (2001-2014)*. Αθήνα: ΚΑΝΕΠ/ ΓΣΕΕ.

²³¹ Viennet, R. & Pont B. (2017), "Education policy implementation: A literature review and proposed framework", *OECD Education Working Papers*, No. 162, OECD Publishing, Paris.

2015)²³². Η έρευνα που διεξήχθη στο πλαίσιο αυτής της διατριβής κατέδειξε ότι το σχολικό γεύμα που έχει σχεδιαστεί ειδικά για να καλύπτει τις διατροφικές ανάγκες των μαθητών και που διατίθεται σε όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές του σχολείου επιφέρει θετικά αποτελέσματα στους περισσότερους από τους παραπάνω τομείς.

Η σχολική κουλτούρα είναι ένας άυλος πόρος, βασικός παράγοντας για τη διαχείριση της αλλαγής, μολονότι δύσκολα μετρήσιμος, σε αντίθεση με τους πόρους και τις διαδικασίες που συνήθως λαμβάνονται κυρίως υπόψη κατά τον σχεδιασμό και την εφαρμογή της αλλαγής. Η θετική σχολική κουλτούρα ενισχύει τη λειτουργία του σχολείου ως κοινότητας, και διασφαλίζει την επικοινωνία και τη συνοχή στις σχέσεις μεταξύ όλων των συμμετεχόντων. Η συντονισμένη κοινή προσπάθεια και η προσήλωση στον στόχο του σχολείου που λειτουργεί ως ομάδα και που εμπνέει εμπιστοσύνη και πνεύμα συνεργασίας στα μέλη του, οδηγεί στην αντιμετώπιση των προκλήσεων και την επίλυση των προβλημάτων. Η ταυτότητα κάθε σχολείου αντανακλάται στην κουλτούρα του, η οποία αξίζει να αποτελεί αντικείμενο παρατήρησης και μελέτης με στόχο τη βελτίωσή της και, κατ' επέκταση, τη βελτίωση του σχολείου.

²³² OECD (2015), *Education Policy Outlook 2015: Making Reforms Happen*, OECD Publishing, Paris.

Πηγές – Βιβλιογραφία

Νομοθεσία

- N. 1566/1985 (Φ.Ε.Κ. 167/30-9-1985, τ.Α') «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».
- N. 1824/1988 (Φ.Ε.Κ. 296/30-12-1988 τ.Α') «Ρύθμιση θεμάτων εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις».
- N. 2043/1992 (Φ.Ε.Κ. 79/19-5-1992, τ.Α') «Εποπτεία και διοίκηση της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».
- N. 2525/1997 (Φ.Ε.Κ. 188/23-9-1997, τ.Α') «Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις».
- N. 2817/2000 (Φ.Ε.Κ. 78/14-3-2000, τ.Α') «Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις».
- N. 2986/2002 (Φ.Ε.Κ. 24/13-2-2002, τ.Α') «Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις».
- N. 3376/2005 (Φ.Ε.Κ. 191/2-8-2005, τ.Α'): «Ίδρυση Σχολείου Ευρωπαϊκής Παιδείας».
- N. 3467/2006 (Φ.Ε.Κ. 128/21-6-2006, τ.Α') «Επιλογή στελεχών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ρύθμιση θεμάτων διοίκησης και εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».
- N. 3475/2006 (Φ.Ε.Κ. 146/13-7-2006, τ.Α') «Οργάνωση και λειτουργία της δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».
- N. 3518/2006 (Φ.Ε.Κ. 272/21-12-2006, τ.Α') «Αναδιάρθρωση των κλάδων του Ταμείου Συντάξεων Μηχανικών και Εργοληπτών Δημοσίων Έργων (Τ.Σ.Μ.Ε.Δ.Ε.) και ρύθμιση άλλων θεμάτων αρμοδιότητας του Υπουργείου Απασχόλησης και Κοινωνικής Προστασίας».
- N. 3848/2010 (Φ.Ε.Κ. 71/19-5-2010, τ.Α') «Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού - καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις».
- N. 3852/2010 (Φ.Ε.Κ. 87/7-6-2010, τ.Α') «Νέα Αρχιτεκτονική της Αυτοδιοίκησης και της Αποκεντρωμένης Διοίκησης – Πρόγραμμα Καλλικράτης».

- N. 3966/2011 (Φ.Ε.Κ. 118/24-5-2011, τ.Α') «Θεσμικό πλαίσιο των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων, Ίδρυση Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Οργάνωση του Ινστιτούτου Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ» και λοιπές διατάξεις».
- N. 4186/2013 (Φ.Ε.Κ. 193/17-9-2013, τ.Α') «Αναδιάρθρωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και λοιπές διατάξεις».
- N. 4283/2014 (Φ.Ε.Κ. 189/10-9-2014, τ.Α') «Ίδρυση και οργάνωση Συμβουλίου Εθνικής Πολιτικής για την Παιδεία και άλλες διατάξεις».
- N. 4327/2015 (Φ.Ε.Κ. 50/14-5-2015, τ.Α') «Επείγονται μέτρα για την Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».
- N. 4342/2015 (Φ.Ε.Κ. 143/9-11-2015, τ.Α') «Συνταξιοδοτικές ρυθμίσεις, ενσωμάτωση στο Ελληνικό Δίκαιο της Οδηγίας 2012/27/ΕΕ του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 25ης Οκτωβρίου 2012 «Για την ενεργειακή απόδοση, την τροποποίηση των Οδηγιών 2009/125/ΕΚ και 2010/30/ΕΕ και την κατάργηση των Οδηγιών 2004/8/ΕΚ και 2006/32/ΕΚ», όπως τροποποιήθηκε από την Οδηγία 2013/12/ΕΕ του Συμβουλίου της 13ης Μαΐου 2013 «Για την προσαρμογή της Οδηγίας 2012/27/ΕΕ του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου για την ενεργειακή απόδοση, λόγω της προσχώρησης της Δημοκρατίας της Κροατίας» και άλλες διατάξεις».
- N. 4521/2018 (Φ.Ε.Κ. 38/2-3-2018, τ.Α') «Ίδρυση Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής και άλλες διατάξεις».
- N. 4532/2018 (Φ.Ε.Κ. 63/5-4-2018, τ.Α') «Ενσωμάτωση στην ελληνική νομοθεσία της Οδηγίας (ΕΕ) 2015/1794 και άλλες διατάξεις».
- N. 4547/2018 (Φ.Ε.Κ. 102/12-6-2018, τ.Α') «Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».
- Π.Δ. 104/1979 (Φ.Ε.Κ. 23/7-2-1979, τ.Α') «Περί σχολικού και διδακτικού έτους, υπηρεσιακών βιβλίων, μετεγγραφών, φοιτήσεως, διαγωγής και τιμητικών διακρίσεων των σχολείων Μέσης Γενικής Εκπαιδύσεως».
- Π.Δ. 63/1981 (Φ.Ε.Κ.22/28-1-1981, τ.Α') «Περί αρχειοθέτησεως εγγράφων των περιφερειακών υπηρεσιών του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων».
- Π.Δ. 188/1985 (Φ.Ε.Κ. 75/26-4-1985, τ.Α') «Τροποποίηση και συμπλήρωση διατάξεων που ρυθμίζουν θέματα των σχολείων Μέσης Γενικής Εκπαιδύσεως».

- Π.Δ. 226/1985 (Φ.Ε.Κ. 85/9-5-1985, τ.Α') «Τροποποίηση των διατάξεων που αναφέρονται στη λήξη της διδασκαλίας μαθημάτων και στην έναρξη διενέργειας εξετάσεων στα σχολεία Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης».
- Π.Δ. 157/1986 (Φ.Ε.Κ.60/30-4-1986, τ.Α') «Τροποποίηση και συμπλήρωση διατάξεων που ρυθμίζουν θέματα των σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης».
- Π.Δ. 191/1992 (Φ.Ε.Κ.90/2-6-1992, τ.Α') «Τροποποίηση και συμπλήρωση διατάξεων που ρυθμίζουν θέματα σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης».
- Π.Δ. 376/1993 (Φ.Ε.Κ.159/15-9-1993, τ.Α') «Δομή και λειτουργία ενιαίων πολυκλαδικών λυκείων».
- Π.Δ. 398/1995 (Φ.Ε.Κ. 223/31-10-1995, τ.Α') «Καθορισμός προσόντων, κριτηρίων και διαδικασίας επιλογής των στελεχών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης».
- Π.Δ. 50/1996 (Φ.Ε.Κ.45/8-3-1996, τ.Α') «Μεταθέσεις και τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών της δημόσιας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης».
- Π.Δ. 100/1997 (Φ.Ε.Κ.94/22-5-1997, τ.Α') «Τροποποίηση του Π.Δ.50/96 (Φ.Ε.Κ.45Α) Μεταθέσεις και τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών της δημόσιας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης».
- Π.Δ.161/2000 (Φ.Ε.Κ.145/23-6-2000, τ.Α') «Μεταβίβαση στις νομαρχιακές αυτοδιοικήσεις αρμοδιοτήτων τοπικού ενδιαφέροντος, που αφορούν την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση».
- Π.Δ. 25/2002 (Φ.Ε.Κ. 20/7-2-2002. τ.Α') «Αναπροσδιορισμός των προσόντων και κριτηρίων επιλογής των στελεχών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και τροποποίηση της διαδικασίας επιλογής αυτών».
- Π.Δ. 1/2003 (Φ.Ε.Κ.1/3-1-2003, τ.Α') «Σύνθεση, συγκρότηση και λειτουργία υπηρεσιακών συμβουλίων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και Ειδικής Αγωγής, αρμοδιότητες αυτών, όροι, προϋποθέσεις και διαδικασία εκλογής των αιρετών τακτικών και αναπληρωτών μελών των συμβουλίων αυτών».
- Π.Δ. 60/2006 (Φ.Ε.Κ.65/30-3-2006, τ.Α') «Αξιολόγηση των μαθητών του Ενιαίου Λυκείου».
- Π.Δ. 18/2018 (Φ.Ε.Κ.31/23-2-2018, τ.Α') «Οργανισμός Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων».

- K.Y.A. 64321/ΔΑ (ΦΕΚ 1003/ 30-5-2008, τ.Β'), Υπουργών Εσωτερικών και Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων «Λειτουργία κυλικείων δημοσίων σχολείων».
- Υ.Α. 23613/6/Γ2/4094/1986 (Φ.Ε.Κ. 619/25-9-1986, τ.Β') «Κανονισμός λειτουργίας μαθητικών κοινοτήτων». Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- Υ.Α. 3345/Γ2/2-9-1988 (Φ.Ε.Κ. 649/7-9-2018, τ.Β') «Ίδρυση και λειτουργία Μουσικών Σχολείων». Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- Υ.Α. Φ.353.1/324/105657/Δ1/2002 (Φ.Ε.Κ.1340/16-10-2002, τ.Β') «Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων των διδασκόντων». Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- Υ.Α. Υ1γ/ Γ.Π/οικ 81025 (Φ.Ε.Κ. 2135/29-8-2013, τ.Β') «Κανόνες υγιεινής σχολικών κυλικείων, καντινών (σταθερών), χώρων εστίασης εντός των σχολείων και καθορισμός των προϊόντων που διατίθενται από αυτά εντός δημοσίων και ιδιωτικών σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης». Υπουργείο Υγείας.
- Υ.Α. 30813/Δ6/7-3-2018 (Φ.Ε.Κ. 810/7-3-2018, τ.Β') «Εισαγωγή μαθητών/τριών και σχετικές ρυθμίσεις στα Πειραματικά και στα Πρότυπα Σχολεία για το σχολικό έτος 2018-2019». Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Ανδρέου, Α. (1999). *Θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης και της σχολικής μονάδας*. Αθήνα: Λιβάνη.
- Αργυροπούλου, Ε. & Συμεωνίδης, Α. (2017). Η ανάδειξη των προσόντων του αποτελεσματικού Διευθυντή Σχολικής Μονάδας μέσα από τις διαδικασίες επιλογής. Μια εμπειρική μελέτη περίπτωσης. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 6(1), 53-72.
- Γεωργίου, Σ. Ν. (2000). *Σχέση σχολείου – οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γιαννάκος, Ι. & Ζήση, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Νομοθεσία*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Δρούλια, Θ. & Πολίτης, Φ. (2008). *Δημόσια Διοίκηση και Στελέχη Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Ευαγγελόπουλος, Σ. (1999). *Ελληνική Εκπαίδευση*. Τόμος Β'. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζαβλανός, Μ. (2003). *Η Ολική Ποιότητα στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Σταμούλη.
- Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών. (1998). *Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.
- Καραγεώργος, Δ. (2002). *Μεθοδολογία έρευνας στις επιστήμες της αγωγής*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Καράκωστας, Β. (2007). *Δίκαιο Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κατσαρού, Ε. & Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κέφης, Β. (1998). *Το management των Δημοσίων Επιχειρήσεων και Οργανισμών*. Αθήνα: Interbooks.
- Κέφης, Β. (2005). *Διοίκηση Ολικής Ποιότητας, Θεωρία και Πρότυπα*. Αθήνα: Κριτική.
- Κέφης, Β. (2005). *Ολοκληρωμένο Μάνατζμεντ, Βασικές Αρχές για Σύγχρονες Οικονομικές Μονάδες*. Αθήνα: Κριτική.
- Κριάρη-Κατράνη, Ι. (2008). *Η συνταγματική προστασία της Παιδείας του απόδημου ελληνισμού*. Αθήνα-Θεσσαλονίκη: Σάκκουλας.

- Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η σχολική τάξη*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- MacBeath, J. (2001). *Η Αυτοαξιολόγηση στο Σχολείο* (Μτφ. Χ. Δούκας, Ζ. Πολυμεροπούλου). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. (Το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 1999).
- Mialaret, G. (1999). *Εισαγωγή στις Επιστήμες της Αγωγής* (Μτφ. Γ. Ζακοπούλου). Αθήνα: Τυποθήτω.
- Μιχαλόπουλος, Ν. (2003). *Από τη Δημόσια Γραφειοκρατία στο Δημόσιο Management*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Μιχαλόπουλος, Ν. (2016). *Η Επιστήμη της Δημόσιας Διοίκησης*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Μπουραντάς, Δ. (1992). *Μάνατζμεντ : Οργανωτική θεωρία και συμπεράσματα*. Αθήνα: Εκδόσεις Team.
- Μπρίνια, Β. (2008). *Management Εκπαιδευτικών Μονάδων και Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Σταμούλη.
- Ντάφου, Ε. (2008). Η Επιλογή Στελεχών στην Εκπαίδευση, με ειδική αναφορά στο Νόμο 3467/2006. *Διοικητική ενημέρωση*, 47(10), 50–63.
- Παρασκευά, Φ. & Παπαγιάννη, Α. (2008). *Επιστημονικές και παιδαγωγικές δεξιότητες για τα στελέχη της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Πασιαρδής Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πουλής, Π. (2003). *Εισαγωγή στο Δημόσιο Δίκαιο*. Αθήνα-Κομοτηνή: Σάκκουλας.
- Πουλής, Π. (2006). *Εκπαιδευτικό δίκαιο και θεσμοί*. (Γ' έκδοση). Αθήνα: Σάκκουλας.
- Ρομπόκου-Καραγιάννη, Α. (2004). *Ο συνήγορος του πολίτη ως υπερασπιστής των δικαιωμάτων του παιδιού*. Αθήνα: Σάκκουλας.
- Ρομπόκου-Καραγιάννη, Α. (2007). *Κοινωνική προστασία των ανηλίκων στην Ελλάδα*. Αθήνα: Σάκκουλας.
- Ρούση, Γ. (2007). *Η Ολική Ποιότητα στη Διοίκηση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης* (Διδακτορική Διατριβή). Πάντειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα.
- Σαΐτης, Χ. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (2008). *Ο Διευθυντής στο δημόσιο σχολείο*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Σαραφιανός, Δ. (2017). Άρθρο 16. Στο: Φ. Σπυρόπουλος, Ξ. Κοντιάδης, Χ. Ανθόπουλος και Γ. Γεραπετρίτης, *Σύνταγμα. Κατ' άρθρο ερμηνεία*. Αθήνα: Σάκκουλας, σ.380-410.

- Στραβάκου, Π. Α. (2003). *Ο Διευθυντής της Σχολικής Μονάδας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Συμεού, Α. (2002). Εμπλοκή των γονιών στο σχολείο. Η προοπτική των διευθυντών δημοτικής. *Πρακτικά VII Παγκύπριου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου* (1), 263-273.
- Τσόνιας, Σ. (2005). *Επιλογή Στελεχών στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ομήγυρις.
- Τύπας, Γ. & Κατσαρός, Γ. (2003). *Εισαγωγή στη διοικητική επιστήμη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Φουντεδάκη, Π. (2007). Το κοινωνικό δικαίωμα στην παιδεία: Η διάσταση θεωρίας και πράξης ως η αλήθεια του δικαιώματος. Στο Γ. Σωτηρέλη και Χ. Τσαϊτουρίδη (Επιμ.), *Κοινωνικά Δικαιώματα και κρίση του κράτους πρόνοιας*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Verma, G. K., & Mallick, K. (2004). *Εκπαιδευτική Έρευνα, Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Τεχνικές* (Μτφ. Ε. Γρίβα). Αθήνα: Τυποθήτω.
- Weber, M. (1996). *Κοινωνιολογία του Κράτους* (Μτφ. Μ. Γ. Κυπραίος). Αθήνα: Κένταυρος.
- Wright, S. (2004). Η πολιτικοποίηση της «κουλτούρας» (Μτφ. Μ. Μιχαηλίδου). Στο Χ. Δερμεντζόπουλος και Μ. Σπυριδάκης (Επιμ.), *Ετερότητες Ι: Ανθρωπολογία, κουλτούρα και πολιτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ξενόγλωσση

Βιβλία - Μονογραφίες

- Alvesson, M., & Sveningsson, S. (2015). *Changing organizational culture: Cultural change work in progress*. Abingdon, United Kingdom: Routledge.
- Anderson, L., Briggs, A. R., & Burton, N. (2001). *Managing finance, resources and stakeholders in education*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Barclay, J. (2015). *Conscious culture: How to build a high performing workplace through values, ethics, and leadership*. New York: Morgan James Publishing.
- Barrère, A., & Sembel, N. (2005). *Sociologie de l'éducation*. Paris: Nathan.
- Bascia, N., & Hargreaves, A. (2000). *The Sharp Edge of Educational Change: Teaching, Leading and the Realities of Reform (Educational Change and Development Series)*. Oxon: Routledge.

- Bassey, M. (1999). *Case study research in educational settings*. Buckingham: Open University Press.
- Bauman, Z. (1999). *Culture as Praxis*. London: Sage Publications.
- Bell, J., & Waters, S. (1993). *Doing Your Research Project: A Guide for First-time Researchers* (2nd ed.). London: McGraw-Hill Education.
- Blanchet, A., & Trognon, A. (1994). *La psychologie des groupes*. Paris: Nathan.
- Blase, J. (1991). *The Politics of life in schools: power, conflict, and cooperation*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Boas, F. (1911). *The mind of primitive man*. New York: Macmillan Co.
- Boonstra, J. J. (2013). *Cultural Change and Leadership in Organizations: A Practical Guide to Successful Organizational Change*. Hoboken, NJ: Wiley-Backwell.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*. Oxon: Routledge.
- Bower, M. (1966). *The Will to Manage: Corporate success through programmed management*. New York: McGraw-Hill.
- Brown, J. L., Beardslee, W. H., & Prothrow-Stith, D. (2008). *Impact of School Breakfast on Children's Health and Learning. An analysis of the Scientific Research*. USA: Sodexo Foundation.
- Bryk, A. S., & Driscoll M. E. (1988). *The High School as Community: Contextual Influences and Consequences for Students and Teachers*. Madison, Wisconsin: National Center on Effective Secondary Schools, University of Wisconsin. (ED 302 539)
- Cameron, K. S., & Quinn, R. E. (2006). *Diagnosing and Changing Organizational Culture: Based on the Competing Values Framework* (Rev. ed.). San Francisco, CA: Wiley.
- Cavanaugh, R. F., & Dellar, G. B. (1997). *Towards a model of school culture*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.
- Child, J. (2005). *Organization: Contemporary Principles and Practice*. Oxford: Blackwell.
- Clift, S., & Jensen, B. (2005). *The Health Promoting School: International Advances in Theory, Evaluation and Practice*. Copenhagen, Denmark: Danish University of Education Press.
- Daft, R. L., Griffin, R. W., & Yates, V. (1986). *Organizations as Information Processing Systems. Toward a Model of the Research Factors Associated with Significant Research Outcomes*. College Station, Texas: Dept. of Management, Texas A & M University.

- Daft, R. L., Murphy, J., & Willmott, H. (2010). *Organization Theory and Design*. Hampshire, United Kingdom: Cengage Learning.
- Darren G, & Mallery P. (1999). *Spss for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Davis, S. (1984). *Managing corporate culture*. Cambridge, MA: Ballinger.
- Dawson, P. (2003). *Understanding Organizational Change*. London: Sage Publications.
- Deal, T. E., & Kennedy A. A. (1982). *Corporate Cultures: The Rites and Rituals of Organizational Life*. Reading, MA: Addison Wesley.
- Deal, T. E., & Peterson K. D. (2009). *Shaping School Culture*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Deal, T. E., & Peterson, K. D. (1990). *The Principal's Role in Shaping School Culture*. Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement.
- Dean, J. (2002). *Implementing Performance Management: A Handbook for Schools*. London: Routledge/Falmer.
- Dent, J., Harden, R. M., Hunt, D., & Hodges, B. D. (2017). *A Practical Guide for Medical Teachers* (5th ed.). Elsevier.
- Eco, U. (2015). *How to Write a Thesis*. (C.M. Farina, & G. Farina, Trans.). Cambridge, MA: MIT Press. (Original work published 1977).
- Esping-Andersen, G. (1990). *The three worlds of welfare capitalism*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Field, A. P. (2000). *Discovering Statistics Using SPSS for Windows: Advanced Techniques for the Beginner*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Finnan, C. (1992). *Becoming an Accelerated Middle School: Initiating School Culture Change*. Palo Alto, CA: The Accelerated Schools Project, Stanford University.
- Fullan, M. (1982). *The meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. (2001). *The New Meaning of Educational Change* (3rd ed.). New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change* (4th ed.). New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. (2008). *The six secrets of change: What the best leaders do to help their organization survive and thrive*. San Francisco, CA: Jossey-Bass A Wiley Imprint.

- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1996). *What's Worth Fighting for in Your School?* New York: Teachers College Press.
- Galpin, T. J. (1996). *The Human Side of Change: A Practical Guide to Organization Redesign*. San Francisco: Wiley.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books.
- George, D., & Mallery, P. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Gruenert, S., & Whitaker, T. (2015). *School Culture Rewired: How to Define, Assess, and Transform It*. Alexandria, VA: ASCD.
- Hall, E. T. (1977). *Beyond culture*. New York: Anchor Books.
- Hargreaves, A. & Goodson, I. (2004). *Change over Time? A Report of Educational Change over 30 years in eight U.S. and Canadian Schools*. Chicago: Spencer Foundation.
- Hargreaves, D. H. (1967). *Social relations in a secondary school*. London: Routledge & K. Paul.
- Harmon, M. M. (2006). *Public Administration's Final Exam: A Pragmatist Restructuring of the Profession and the Discipline*. Amsterdam, Netherlands: Amsterdam University Press.
- Hilson, M. (2008). *The Nordic Model: Scandinavia since 1945*. London: Reaktion Books.
- Hofstede, G. H. (1991). *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. New York: McGraw-Hill.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Kottkamp, R. B. (1991). *Open schools, healthy schools: measuring organizational climate*. Newbury Park, CA: Corwin.
- Jackson, P. W. (1968). *Life in classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Jaques, E. (1952). *The changing culture of a factory*. New York: Dryden Press.
- Jerald, C.D. (2006). *The Hidden Costs of Curriculum Narrowing*. [Issue Brief]. Washington, D.C.: Center for Comprehensive School Reform and Improvement.
- Johnson, G., Scholes, K., & Whittington, R. (2008). *Exploring Corporate Strategy*. UK: Financial Times Prentice Hall.
- Kroeber, A. L., & Kluckhohn C. (1952). *Culture: A critical review of concepts and definitions*. Cambridge, MA: Peabody museum of American Archaeology and Ethnology, Harvard University.

- Kruse, S. D., & Louis, K. S. (2009). *Building Strong School Cultures: A Guide to Leading Change*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Kuhn, T. S. (1970). *The Structure of Scientific Revolutions* (2nd ed.). Chicago: University of Chicago Press.
- Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *Review of research: How Leadership Influences Student Learning*. New York: The Wallace Foundation.
- Lewin, K. (1951). *Field theory in social science*. New York: Harper & Row.
- Maehr, M. L. (1998). *Confronting culture with culture: creating optimum learning environments for students of diverse sociocultural backgrounds*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA.
- Marris, P. (1975). *Loss and Change*. Garden City, NY: Anchor.
- Marsden, T., & Morley, A. (2014). *Sustainable Food Systems: Building a New Paradigm (Earthscan Food and Agriculture)*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Martin, J. (2002). *Organizational Culture*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Maslowski, R. (2001). *School culture and school performance: an explorative study into the organizational culture of secondary schools and their effects* (doctoral dissertation). Enschede: Twente University Press (TUP).
- Morgan, G. (1986). *Images of Organization*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Mullins, L. J. (2007). *Management and Organisational Behaviour*. London: Financial Times Prentice Hall.
- Ouchi, W. G. (1981). *Theory Z: How American management can meet the Japanese challenge*. New York: Addison-Welsey.
- Persson Osowski, C. (2012). *The Swedish school meal as a public meal. Collective thinking, actions and meal patterns* (doctoral dissertation). Uppsala: Uppsala University.
- Peters, T. J., & Waterman, R. H. (1982). *In Search of Excellence: Lessons from America's Best-Run Companies*. New York: Harper & Row.
- Petit, F., & Dubois, M. (1998). *Introduction à la psychologie des organisations*. Paris: Dunod.
- Redding, S., & Thomas, L. G. (2001). *The Community of the School*. Linkonln, IL: Academic Development Institute.
- Sahlins, M. (1985). *Islands of history*. Chicago: University of Chicago Press.

- Sallis, E. (2002). *Total quality management in education*. London: Kogan Page Ltd.
- Sarason, S. B. (1990). *The predictable failure of education reform: Can we change course before it's too late?* San Francisco: Jossey-Bass.
- Sathe, V. (1985). *Culture and related corporate realities: Text, cases and readings on organizational entry, establishment, and change*. Homewood, IL: R. D. Irwin.
- Schein, E. H. (1972). *Professional Education: Some new directions*. New York: Mc Graw-Hill.
- Schein, E. H. (1985). *Organizational culture and leadership* (1st ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Schein, E. H. (1988). *Process Consultation: Its Role in Organization Development* (2nd ed.). Reading, MA: Addison-Wesley.
- Schein, E. H. (1992). *Organizational Culture and Leadership* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Schein, E. H. (1999). *Sense and nonsense about culture and climate*. Commentary for Handbook of Culture and Climate. Working Paper SWP 4091. Cambridge, MA: Institute of Technology, Sloan School of Management.
- Schein, E. H. (2004). *Organizational Culture and Leadership* (3rd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Schuh, J., & Herrington, C. (1990). *Electing versus Appointing District Superintendents of Schools*. Southeastern Educational Improvement Lab. Washington DC: Office of Educational Research and Improvement.
- Senge, P. M. (1990). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. New York: Doubleday/Currency.
- Sergiovanni, T., & Corbally, J. (1984). *Leadership and organizational culture*. Urbana: University of Illinois Press.
- Sergiovanni, T. J. (1994). *Building community in schools*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Sergiovanni, T. J. (1996). *Leadership for the Schoolhouse: How Is It Different? Why Is It Important?* San Francisco: Jossey-Bass.
- Stoll, L., Fink, D., & Earl, L. (2005). *It's about Learning (and It's about Time): What's in it for Schools?* London: Routledge.

- Stolp, S. W., & Smith, S. C. (1995). *Transforming school culture: Stories, symbols, values, and the leader's role*. Eugene, OR: ERIC Clearinghouse on Educational Management, University of Oregon.
- Thomson, S. (1993). *Principals for our changing schools: The knowledge and skill base*. Alexandria, VA: National Policy Board for Educational Administration.
- Tichy, N. M., & DeVanna, M. A. (1986). *The Transformational Leader*. New York: Wiley.
- Trice, H. M., & Beyer, J. M. (1993). *The cultures of work organizations*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc.
- Tylor, E. B. (1871). *Primitive culture: researches into the development of mythology, philosophy, religion, art, and custom* (Vol. 2). London: J. Murray.
- Usher, R., & Edwards, R. (1994). *Postmodernism and Education*. London: Routledge.
- Waller, W. (2014). *The Sociology of Teaching*. Eastford, CT: Martino Publishing.
- Weber, M. (1949). *The Methodology of the Social Sciences*. New York: The Free Press.
- White, R. E., & Cooper, K. (2011). *Principals in Succession: Transfer and Rotation in Educational Administration (Studies in Educational Leadership)*. Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Williams, R. (1976). *Keywords: A Vocabulary of Culture and Society*. New York: Oxford UP.

Άρθρα σε επιστημονικά περιοδικά ή σε συλλογικούς τόμους

- Adamy, P., & Heinecke, W. (2005). The influence of organizational culture on technology integration in teacher education. *Journal of Technology and Teacher Education*, 13(2), 233-235.
- Adelman, S., Gilligan, D., & Lehrer, K. (2008). *How effective are food for education programs? A critical assessment of the evidence from developing countries* (Vol. 9). Washington, DC, International Food Policy Research Institute.
- Anderson, S., & Stiegelbauer, S. (1994). Institutionalization and renewal in a restructured secondary school. *School Organization*, 14(3), 279-293.
- Appelbaum, S. H., & Roy-Girard, D. (2007). Toxins in the workplace: affect on organizations and employees. *Corporate Governance: The international journal of business in society*, 7(1), 17-28.

- Apte, M. (1994). Language in sociocultural context. In: R. E. Asher (Ed.), *The Encyclopedia of Language and Linguistics*. 4, 2000-2010. Oxford: Pergamon Press.
- Arnesen, A. L., & Lundahl, L. (2006). Still social and democratic? Inclusive education policies in the Nordic welfare states. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(3), 285-300.
- Arts, W., & Gelissen, J. (2002). Three worlds of welfare capitalism or more? A state-of-the-art report. *Journal of European social policy*, 12(2), 137-158.
- Austin, J. P. (2015). Trickle-Down Professionalism: Hidden Curriculum and the Pediatric Hospitalist. *Hospital Pediatrics*, 5(6), 352–354. <https://doi.org/10.1542/hpeds.2014-0180>
- Barr, J. J., & Higgins-D'Alessandro, A. (2007). Adolescent empathy and prosocial behavior in the multidimensional context of school culture. *The Journal of Genetic Psychology*, 168(3), 231-250.
- Barth, R. S. (2002). The culture builder. *Educational Leadership*, 59(8), 6-11.
- Bates, R. (2006). Culture and Leadership in Educational Administration: A Historical Study of What Was and What Might Have Been. *Journal of Educational Administration and History*, 38(2), 155 -168.
- Becker, W., Lyhne, N., Pedersen, A. N., Aro, A., Fogelholm, M., Phorsdottir, I., ... & Pedersen, J. I. (2004). Nordic Nutrition Recommendations 2004 - integrating nutrition and physical activity. *Scandinavian Journal of Nutrition*, 48(4), 178–187.
<https://doi.org/10.1080/1102680410003794>
- Beer, B. (2003). Ethnos, ethnologie, kultur. In Fischer H. and Beer B. (Eds.), *Ethnologie -Einführung und Überblick*, 53-72, Berlin: Reiner.
- Belias, D. & Koustelios, A. (2014). The impact of leadership and change management strategy on organizational culture. *European Scientific Journal*, 10(7), 451-470.
- Belot, M., & James, J. (2011). Healthy School Meals and Educational Outcomes. *Journal of Health Economics*, 30, 489-504.
- Benn, J., & Carlsson, M. (2014). Learning through school meals? *Appetite*, 78, 23-31.
- Berggren, H., & Trägårdh, L. (2010). Pippi Longstocking: The autonomous child and the moral logic of the Swedish welfare state. In H. Mattsson, & S.-O. Wallenstein (Eds.), *Swedish modernism: architecture, consumption and the welfare state* (pp. 50-65). London: Black Dog.

- Blase, J. (1998). The micropolitics of educational change. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopkins (Eds.), *International handbook of educational change* (pp. 544-557). Dordrecht, Netherlands: Kluwer.
- Blase, J., & Blase, J. (2002). The micropolitics of instructional supervision: A call for research. *Educational Administration Quarterly*, 38(1), 6–40.
- Brady, P. (2008). Working towards a Model of Secondary School Culture. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 73, 1–26.
- Brembeck, H., Johansson, B., Bergström, K., Engelbrektsson, P., Hillén, S., Jonsson, L., ... Shanahan, H. (2013). Exploring children's foodscapes. *Children's Geographies*, 11(1), 74–88. <https://doi.org/10.1080/14733285.2013.743282>
- Bryk, A. S., & Driscoll, M. E. (1988). *The High School as Community: Contextual Influences and Consequences for Students and Teachers*. Madison, Wisconsin: National Center on Effective Secondary Schools, University of Wisconsin. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 302 539)
- Burner, T. (2018). Why is educational change so difficult and how can we make it more effective? *Forskning Og Forandring*, 1(1), 122. <https://doi.org/10.23865/fof.v1.1081>
- Burns, T. (1961). Micropolitics: Mechanisms of Institutional Change. *Administrative Science Quarterly*, 6(3), 257. <https://doi.org/10.2307/2390703>
- Cameron, K. S., & Ettington, D. R. (1988). The conceptual foundations of organizational culture. In J. C. Smart, (Ed.), *Higher education: Handbook of theory and research* (pp. 356–396). New York: Agathon Press.
- Carrington, S. (1999). Inclusion needs a different school culture. *International Journal of Inclusive Education*, 3(3), 257–268.
- Caruso, L. F. (2013). The Micropolitics of Educational Change Experienced by Novice Public Middle School Principals. *NASSP Bulletin*, 97(3), 218–252. <https://doi.org/10.1177/0192636513483355>
- Chakravarty, A. (2013). Political Science and the “Micro-Politics” Research Agenda. *Journal of Political Sciences & Public Affairs*, 01(01). <https://doi.org/10.4172/2332-0761.1000e103>
- Cheong, C. Y. (2000). Cultural factors in educational effectiveness: A framework for comparative research. *School leadership & management*, 20(2), 207–225.

- Clark, B. (1972). The organizational saga in higher education. *Administrative Science Quarterly*, 17(2), 178–184.
- Clarke, P., Gray, D., & Mearman, A. (2006). The marketing curriculum and educational aims: towards a professional education? *Marketing Intelligence & Planning*, 24(3), 189–201. <https://doi.org/10.1108/02634500610665673>
- Clement, R. W. (1994). Culture, Leadership and Power: The Keys to Organizational Change. *Business Horizons*, 37(1), 33–39. [https://doi.org/10.1016/s0007-6813\(05\)80225-3](https://doi.org/10.1016/s0007-6813(05)80225-3)
- Cooke, R. A., & Rousseau, D. M. (1988). Behavioral norms and expectations: A quantitative approach to the assessment of organizational culture. *Group & Organization Studies*, 13(3), 245–273.
- Costello, A. B., & Osborne, J. W. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical assessment, research & evaluation*, 10(7), 1–9.
- Creemers, B. P., Stoll, L., Reezigt, G., & ESI Team. (2007). Effective school improvement-Ingredients for success: The results of an international comparative study of best practice case studies. In *International handbook of school effectiveness and improvement* (pp. 825–838). Dordrecht: Springer.
- Dahl, S. (2003). An overview of intercultural research. *Middlesex University Business School Society for Intercultural Training and Research UK I/10 (2/2003)*, London.
- Dalma, A., Petralias, A., Tsiampalis, T., Nikolakopoulos, S., Veloudaki, A., Kastorini, C.-M., ... Linos, A. (2019). Effectiveness of a school food aid programme in improving household food insecurity; a cluster randomized trial. *European Journal of Public Health*. <https://doi.org/10.1093/eurpub/ckz091>
- Dalma, A., Veloudaki, A., Petralias, A., Mitraka, K., Zota, D., Kastorini, C.-M., Yannakoulia, M.; Linos, A. (2015). A School Based Intervention for Combating Food Insecurity and Promoting Healthy Nutrition in a Developed Country Undergoing Economic Crisis: A Qualitative Study. *Forum on Public Policy Online*, 2. (ERIC Document Reproduction Service No. EJ1091515)
- Dalma, A., Zota, D., Kouvari, M., Kastorini, C.-M., Veloudaki, A., Ellis-Montalban, P., ... Linos, A. (2018). Daily distribution of free healthy school meals or food-voucher intervention?

- Perceptions and attitudes of parents and educators. *Appetite*, 120(1), 627–635.
<https://doi.org/10.1016/j.appet.2017.10.025>
- Davidson, B. M., & Taylor, D. L. (1998). *The Effects of Principal Succession in an Accelerated School*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA.
- De Miguel-Etayo, P., Bueno, G., Garagorri, J. M., & Moreno, L. A. (2013). Interventions for treating obesity in children. *World Review of Nutrition & Dietetics*, 108, 98–106.
- Deal, T. E. (1985). The Symbolism of Effective Schools. *The Elementary School Journal*, 85(5), 601–620. <https://doi.org/10.1086/461424>
- Deal, T. E., & Kennedy, A. (1983). Culture and school performance. *Educational Leadership*, 40(5), 140–141.
- Deal, T. E., & Peterson, K. D. (1999). Shaping school culture: The heart of leadership. *Adolescence*, 34(136), 802.
- Denison, D. R. (1996). What is the Difference between Organizational Culture and Organizational Climate? A Native's Point of View on a Decade of Paradigm Wars. *The Academy of Management Review*, 21(3), 619–654. <https://doi.org/10.2307/258997>
- Deshpande, R., & Webster, F. E. (1989). Organizational Culture and Marketing: Defining the Research Agenda. *The Journal of Marketing*, 53(1), 3–15.
- Detert, J. R., Schroeder, R. G., & Mauriel, J. J. (2000). A framework for linking culture and improvement initiatives in organizations. *Academy of Management Review*, 25(4), 850–863.
- Eisenmann, J. C., Gundersen, C., Lohman, B. J., Garasky, S. and Stewart S. D. (2011). Is food insecurity related to overweight and obesity in children and adolescents? A summary of studies, 1995–2009. *Obesity Review: An Official Journal of the International Association for the Study of Obesity*, 12(5), e73–83.
- Engels, N., Hotton, G., Devos, G., Bouckenooghe, D., & Aelterman, A. (2008). Principals in schools with a positive school culture. *Educational studies*, 34(3), 159–174.
- Feldman, M. (1991). The meanings of ambiguity: Learning from stories and metaphors. In P. Frost, L. Moore, M. Louis, C. Lundberg, & J. Martin (Eds.), *Reframing organizational culture*. Newbury Park, CA: Sage.

- Fink, D. (2005). Developing leaders for their future not our past. In: M. J. Coles, & G. Southworth (Eds.), *Developing Leaders: Creating the Schools of Tomorrow*, Maidenhead, UK: Open University Press.
- Flessa, J. (2009). Educational micropolitics and distributed leadership. *Peabody Journal of Education*, 84(3), 331–349.
- Foltz, J. L., May, A. L., Belay, B., Nihiser, A. J., Dooyema, C. A., & Blanck, H. M. (2012). Population-level intervention strategies and examples for obesity prevention in children. *Annual Review of Nutrition*, 32, 391–415.
- Frost, P. (2004). Handling Toxic Emotions. *Organizational Dynamics*, 33(2), 111–127.
- Fukuyama, F. (2004). Why there is no Science of Public Administration. *Journal of International Affairs*, 58(1), 189–201.
- Fullan, M. G., Bennett B., & Roleheiser-Bennett C. (1990). Linking classroom and school improvement. *Educational Leadership*, 47(8), 13–19.
- Fullan, M. G. (1992). Visions That Blind. *Educational Leadership*, 49(5), 19–22.
- Garvin, D. A. (1998). The processes of organization and management. *Sloan Management Review*, 39(4), 33–51.
- Geertz, C. (1973). Religion as a Cultural System. In C. Geertz (Ed.), *The Interpretation of Cultures* (pp. 87–125). New York: Basic Books.
- Geertz, C. (2000). The Impact of the Concept of Culture on the Concept of Man. In B. A. U. Levinson, K. M. Borman, & M. Eisenhart (Eds.), *Schooling the symbolic animal: Social and cultural dimensions of education* (p.25). Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield.
- Goodstein, L. D., & Burke, W. W. (1991). Creating successful organizational change. *Organizational Dynamics*, 19(4), 5–17.
- Greenlee, B. J., & Bruner, D. Y. (2004). Why school culture both attracts and resists whole school reform models. *Essays in Education*, 10(1), 4.
- Gullberg, E. (2006). Food for future citizens: school meal culture in Sweden. *Food, Culture & Society*, 9(3), 337–343.
- Guo, S. S., Wu, W., Chumlea, W. C., & Roche A. F. (2002). Predicting overweight and obesity in adulthood from body mass index values in childhood and adolescence. *American Journal of Clinical Nutrition*, 76(3), 653–658.

- Haberman M. (2005). Teacher Burnout in Black and White. *The New Educator*, 1(3), 153–175.
DOI: 10.1080/15476880590966303
- Hall, S. (1977). Culture, the media and the ideological effect. In J. Curran, M. Gurevitch, & J. Woollacott (Eds.), *Mass Communication and Society* (pp. 315–48). London: Arnold.
- Hargreaves, D. H. (1995). School Culture, School Effectiveness and School Improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 6(1), 23–46. DOI: 10.1080/0924345950060102
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2004). The seven principles of sustainable leadership. *Educational leadership*, 61(7), 8–13.
- Hargreaves, A., & Goodson, I. (2006). Educational change over time? The sustainability and nonsustainability of three decades of secondary school change and continuity. *Educational Administration Quarterly*, 42(1), 3–41.
- Heracleous, L. (2001). An ethnographic study of culture in the context of organizational change. *Journal of Applied Behavioral Science*, 37(4), 426–446.
- Higgins-D'Alessandro, A., & Sath, D. (1998). The dimensions and measurement of school culture: Understanding school culture as the basis for school reform. *International Journal of Educational Research*, 27(7), 553–569. [https://doi.org/10.1016/s0883-0355\(97\)00054-2](https://doi.org/10.1016/s0883-0355(97)00054-2)
- Hinde, E. R. (2004). School culture and change: An examination of the effects of school culture on the process of change. *Essays in Education*, 12(3), 1–12.
- Hofstede, G. (1984). National cultures and corporate cultures. In L.A. Samovar, & R.E. Porter (Eds.), *Communication between Cultures*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Hofstede, G. (1986). Cultural differences in teaching and learning. *International Journal of Intercultural Relations*, 10(3), 301–320. [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(86\)90015-5](https://doi.org/10.1016/0147-1767(86)90015-5)
- Hofstede, G. (1994). Business culture. *UNESCO Courier*, 47(4), 12–16.
- Hofstede, G. (1996). The nation-state as a source of common mental programming: similarities and differences across eastern and western Europe. In S. G. L. Lewin (Ed.), *The future of the nation state: essays on cultural pluralism and political integration* (pp. 19-48). London: Routledge.

- Hofstede, G., Bram, N., Daval, O. D., & Geert, S. (1990). Measuring organizational cultures: a qualitative and quantitative study across twenty cases. *Administrative Science Quarterly*, 35(2), 286–316.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Kottkamp, R. B. (1991). *Open schools, healthy schools: measuring organizational climate*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Inkeles, A. (1977). *Continuity and change in the American national character*. Paper prepared for the American Sociological Association Annual Meeting, Chicago.
- Johnson, W. L., Snyder, K. J., Anderson, R. H., & Johnson, A. M. (1996). School work culture and productivity. *The Journal of experimental education*, 64(2), 139–156.
- Jordan, A. T. (1994). Organizational culture: the anthropological approach. *Annals of Anthropological Practice*, 14(1), 3–16.
- Kamii, C. (1984) Autonomy: The Aim of Education Envisioned by Piaget. *Phi Delta Kappan*, 65(6), 410–415.
- Kastorini, C. M., Lykou, A., Yannakoulia, M., Petralias, A., Riza, E., & Linos, A. (2016). The influence of a school-based intervention programme regarding adherence to a healthy diet in children and adolescents from disadvantaged areas in Greece: the DIATROFI study. *J Epidemiol Community Health*, 70(7), 671–677.
- Katz, D. L., O'Connell, M., Njike, V. Y., Yeh, M. C., & Nawaz, H. (2008). Strategies for the prevention and control of obesity in the school setting: systematic review and meta-analysis. *International Journal of Obesity*, 32(12), 1780–1789.
- Kaufman, J. & McDonald, J. (1995). Preparing Teachers to Become Agents of Change. *The Radical Teacher*, 47, 47-50.
- Keiser, K. A., & Schulte, L. E. (2009). Seeking the sense of community: A comparison of two elementary schools' ethical climates. *The School Community Journal*, 19(2), 45–58.
- Kelman, S. (2007). Public administration and organization studies. *Academy of Management Annals*, 1, 225-267.
- Kristjansson, E. A., Robinson, V., Petticrew, M., MacDonald, B., Krasevec, J., Janzen, L. ..., & Tugwell, P. (2007). School feeding for improving the physical and psychosocial health of disadvantaged elementary school children. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 24(1), CD004676.

- Langbroek, P., van den Bos, K., Simon Thomas, M., Milo, M. & van Rossum, W. (2017). Editorial Methodology of Legal Research: Challenges and Opportunities. *Utrecht Law Review*, 13(3), pp.1–8.
- Larrea, C., & Kawachi I. (2005). Does economic inequality affect child malnutrition? The case of Ecuador. *Social Science & Medicine*, 60(1), 165–78.
- Leavitt, H. J. (1964). Applied organizational change in industry: structural, technical and human approaches. In W. W. Cooper, H. J. Leavitt, & M. W. Shelly (Eds.), *New Perspectives in Organization Research*. New York: Wiley.
- Leithwood, K., & Day, C. (2007). Starting with what we know. In C. Day and K. Leithwood (Eds.), *Successful Principal Leadership in Times of Change*, (pp. 1–15). Dordrecht, the Netherlands: Springer.
- Levin, B. (2000). Putting Students at the Centre of Educational Reform. *Journal of Educational Change*, 1(2), 155–172. <https://doi.org/10.1023/a:1010024225888>.
- Lewin, K. (1947). Frontiers in group dynamics: Concept, method and reality in social science; social equilibria and social change. *Human relations*, 1(1), 5–41.
<https://doi.org/10.1177/001872674700100103>
- Lewis, D. S., French, E., & Steane, P. (1997). A culture of conflict. *Leadership and Organizational Development Journal*, 18(6), 275–282.
- Lillis, M., & Tian, R. (2010). Cultural issues in the business world: An anthropological perspective. *Journal of Social Sciences*, 6(1), 99–112.
- Ludvigsen, A., & Scott, S. (2009). Real kids don't eat quiche: What food means to children. *Food, Culture and Society*, 12(4), 417–436.
- Main, K. (2009). “Mind the gap”: cultural revitalisation and educational change. *School Effectiveness and School Improvement*, 20(4), 457–478.
<https://doi.org/10.1080/09243450903251481>
- Malinowski, B. (1939). The group and the individual in functional analysis. *American Journal of Sociology*, 44(6), 938–964.
- Maslowski, R. (2006). A review of inventories for diagnosing school culture. *Journal of Educational Administration*, 44(1), 6–35.

- McCotter, S. S. (2002). If we only had better students: Re-learning how to be a good teacher. *Teaching Education*, 13(3), 329–340.
- McKinnon, J. W., & Renner J. W. (1971). Are Colleges Concerned with Intellectual Development? *American Journal of Physics*, 39(9), 1047–1052.
- McMaster, C. (2013). Building Inclusion from the Ground Up: A Review of Whole School Reculturing Programmes for Sustaining Inclusive Change. *International Journal of Whole Schooling*, 9(2), 1–24.
- McMillan, D. W., & Chavis, D. M. (1986). Sense of community: A definition and theory. *Journal of community psychology*, 14(1), 6–23.
- Michie, S. & Gooty, J. (2005). Values, emotions, and authenticity: Will the real leader please stand up? *The Leadership Quarterly*, 16(3), 441–457.
- Mikkelsen, B. E. (2011). Images of foodscapes: Introduction to foodscape studies and their application. *Perspectives in Public Health*, 131(5), 209–216. <https://doi.org/10.1177/1757913911415150>
- Mikkelsen, B. E. (2013). European Schools in Transition - need for rethinking the role that school meals play for health and nutrition education (European Perspective). Paper presented in European Public Health Conference. *European Journal of Public Health*, 23(1), 73.
- Mikkelsen, B. E., Engesveen, K., Afflerbach, T., & Barnekow, V. (2015). The human rights framework, the school and healthier eating among young people: a European perspective. *Public Health Nutrition*, 19(1), 15–25. <https://doi.org/10.1017/s1368980015001627>
- Morris, C. T., Courtney, A., Bryant, C. A., & McDermott, R. J. (2010). Grab ‘N’ Go Breakfast at School: Observation from a Pilot Program. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, 42(3), 208–209.
- Nias, J. (1989). Redefining the “Cultural Perspective”. *Cambridge Journal of Education*, 19(2), 143–146. DOI: 10.1080/0305764890190204
- Noddings, N. (2006). Educational leaders as caring teachers. *School Leadership & Management*, 26(4), 339–345. DOI: 10.1080/13632430600886848
- Oakes, G. (2003). Max Weber on value rationality and value spheres: Critical remarks. *Journal of Classical Sociology*, 3(1), 27–45.

- Oostindjer, M., Aschemann-Witzel, J., Wang, Q., Skuland, S. E., Egelanddal, B., Amdam, G. V., ...& Van Kleef, E. (2016). Are school meals a viable and sustainable tool to improve the healthiness and sustainability of children's diet and food consumption? A cross-national comparative perspective. *Critical Reviews in Food Science and Nutrition*, 57(18), 3942–3958. <https://doi.org/10.1080/10408398.2016.1197180>
- Ouchi, W. G. (1981). The Z organization. *Classics of organization theory*, 6(3), 451-460.
- Ouchi, W. G., & Wilkins, A. L. (1985). Organizational Culture. *Annual Review of Sociology*, 11, 457–483.
- Pashiardis, P. (1993). Selection methods for educational administrators in the USA. *International Journal of Educational Management*, 7(1), 27– 35.
- Patterson, E., & Elinder, L. S. (2014). Improvements in school meal quality in Sweden after the introduction of new legislation—a 2-year follow-up. *The European Journal of Public Health*, 25(4), 655–660. <https://doi.org/10.1093/eurpub/cku184>
- Pazzaglia, G., & Williams, C. (2012). Bring food and culture to the classroom. *Journal of School Health*, 82(12), 577–580.
- Petralias, A., Papadimitriou, E., Riza, E., Karagas, M. R., Zagouras, A. B., Linos, A., & DIATROFI Program Research Team. (2016). The impact of a school food aid program on household food insecurity. *The European Journal of Public Health*, 26(2), 290–296.
- Pietarinen, J. (2000). Transfer to and study at secondary school in Finnish school culture: developing schools on the basis of pupils' experiences. *International Journal of Educational Research*, 33(4), 383–400.
- Pol, M., Hlouskova, L., Novotny, P., Vaclavikova, E., & Zounek, J. (2005). School Culture as an Object of Research. *New Educational Review*, 5(1), 147–165.
- Pollard, A. (1982). A model of classroom coping strategies. *British Journal of Sociology of Education*, 3(1), 19–37.
- Power, C. (1988). The just community approach to moral education. *Journal of Moral Education*, 17(3), 195–208.
- Power, F. C., & Higgins-D'Alessandro, A. (2008). The just community approach to moral education and the moral atmosphere of the school. In L. P. Nucci, & D. Narvaez (Eds.), *Handbook of moral and character education* (pp. 230–247). New York, NY: Routledge.

- Prokopchuk, J. (2016). Unpacking the Impact of School Culture: A Principal's Role in Creating and Sustaining the Culture of a School. *SELU Research Review Journal*, 1(2), 73–82.
- Prosser, J. (1999). The Evolution of School Culture Research. In J. Prosser (Ed.), *School Culture* (pp.1-14). London: Paul Chapman Publishing, Sage.
- Purkey, S. C. (1990). A cultural-change approach to school discipline. In O.C. Moles (Ed.), *Student discipline strategies: Research and practice* (pp.63–76). New York: State University of New York Press.
- Raywid, M. A. (1993). Community: An Alternative School Accomplishment. In G.A. Smith (Ed.), *Public Schools that Work: Creating Community* (pp. 23–44). New York: Routledge.
- Redding, S. (1996). Quantifying the components of school community. *The School Community Journal*, 6(2), 131–147.
- Reynolds, D., Hopkins, D., & Stoll, L. (1993). Linking School Effectiveness Knowledge and School Improvement Practice: Towards a Synergy. *School Effectiveness and School Improvement*, 4(1), 37–58. DOI: 10.1080/0924345930040103
- Robokou-Karagianni, A. (2014), The European Ombudsman, The Principle of Good Administration and the Code of Good Administrative Behaviour – key tools for the vision of EU Integration and defending citizens' rights. *Review of Decentralization Local Government and Regional Development*, 75, 3-37.
- Rossell, C. H. (1993). Using Multiple Criteria to Evaluate Public Policies. *American Politics Quarterly*, 21(2), 155–184. <https://doi.org/10.1177/1532673x9302100201>
- Rovai, A. P., Wighting, M. J., & Lucking, R. (2004). The classroom and school community inventory: Development, refinement, and validation of a self-report measure for educational research. *The Internet and Higher Education*, 7(4), 263–280.
- Royal, M. A., & Rossi, R. J. (1997). *Schools as communities*. ERIC Digest, No. 111. ERIC Clearinghouse on Educational Management Eugene, OR. (ERIC Document Reproduction Service No. ED405641)
- Sahlins, M. D. (1985). Hierarchy and Humanity in Polynesia. In A. Hooper & J. Huntsman (Eds.) *Transformations of Polynesian Culture*, (pp.195-217). Auckland: The Polynesian Society.
- Saphier, J., & King, M. (1985). Good seeds grow in strong cultures. *Educational Leadership*, 42(6), 67–74.

- Schein, E. H. (1984). Coming to a New Awareness of Organizational Culture. *Sloan Management Review*, 25(2), 3–16.
- Schulze, M. B., Hoffmann, K., Kroke, A., & Boeing, H. (2003). An approach to construct simplified measures of dietary patterns from exploratory factor analysis. *British Journal of Nutrition*, 89(3), 409–418.
- Schwartz, H., & Davis, S. M. (1981). Matching corporate culture and business strategy. *Organizational dynamics*, 10(1), 30–48.
- Siehl, C. J. (1985). After the founder: An opportunity to manage culture. In P. J. Frost, L. F., Moore, M. R. Louis, C. C. Lundberg, & J. Martin (Eds.), *Organizational culture* (pp. 125–140). Beverly Hills, CA: Sage.
- Silveira, J. A., Taddei, J. A., Guerra, P. H., & Nobre, M. R. (2011). Effectiveness of school-based nutrition education interventions to prevent and reduce excessive weight gain in children and adolescents: a systematic review. *The Journal of Pediatrics*, 87(5), 382–392.
- Smircich, L. (1983). Concepts of culture and organizational analysis. *Administrative science quarterly*, 28(3), 339–358.
- Solvason, C. (2005). Investigating specialist school ethos... or do you mean culture? *Educational Studies*, 31(1), 85–94.
- Sørli, M.-A., & Torsheim, T. (2011). Multilevel analysis of the relationship between teacher collective efficacy and problem behaviour in school. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(2), 175–191. <https://doi.org/10.1080/09243453.2011.563074>
- Stocking, G. W. (1966). Franz Boas and the Culture Concept in Historical Perspective. *American Anthropologist*, 68(4), 867–882.
- Stoll, L. (1999). School Culture: Black Hole or Fertile Garden for School Improvement? In J. Prosser (Ed.), *School Culture* (pp. 30–47). London: Paul Chapman Publishing, Sage.
- Thietart, R. A., & Forgues, B. (1995). Chaos theory and organization. *Organization science*, 6(1), 19–31.
- Vallance, E. (1973). Hiding the hidden curriculum. *Curriculum Theory Network*, 4(1), 5–21.
- Van Houtte, M. (2005). Climate or culture? A plea for conceptual clarity in school effectiveness research. *School effectiveness and school improvement*, 16(1), 71–89.
- Veugelers, W., & Vedder, P. (2003). Values in teaching. *Teachers and Teaching*, 9(4), 377–389.

- Vlismas, K., Stavrinou, V., & Panagiotakos, D. B. (2009). Socio-economic status, dietary habits and health-related outcomes in various parts of the world: a review. *Central European Journal of Public Health*, 17(2), 55–63.
- Vogel, R. (2013). What Happened to the Public Organization? A Bibliometric Analysis of Public Administration and Organization Studies. *The American Review of Public Administration*, 44(4), 383–408. <https://doi.org/10.1177/0275074012470867>
- Wagner, C. (2006). The school leader's tool for assessing and improving school culture. *Principal Leadership*, 7(4), 41–44.
- Waling, M., Olafsdottir, A. S., Lagström, H., Wergedahl, H., Jonsson, B., Olsson, C., ... Hörnell, A. (2016). School meal provision, health, and cognitive function in a Nordic setting – the ProMeal-study: description of methodology and the Nordic context. *Food & Nutrition Research*, 60(1), 30468. <https://doi.org/10.3402/fnr.v60.30468>
- Wallace, M. (1996). A Crisis of Identity: school merger and cultural transition. *British Educational Research Journal*, 22(4), 459–473. DOI: 10.1080/0141192960220406
- Waters, E., de Silva-Sanigorski, A., Burford, B. J., Brown, T., Campbell, K. J., Gao, Y., ... Summerbell, C. D. (2011). Interventions for preventing obesity in children. *Cochrane Database of Systematic Reviews*. <https://doi.org/10.1002/14651858.cd001871.pub3>
- Watson, T. N., & Bogotch, I. (2016). (Re)imagining school as community: Lessons learned from teachers. *School Community Journal*, 26(1), 93–114.
- Weaver-Hightower, M. B. (2011). Why Education Researchers Should Take School Food Seriously. *Educational Researcher*, 40(1), 15-2. <https://doi.org/10.3102/0013189x10397043>
- Webb, R., & Vulliamy, G. (1996). Impact of ERA on primary school management. *British Educational Research Journal*, 22(4), 441–458.
- Wesnes, K. A., Pincock, C., Richardson, D., Helm, G., & Hails, S. (2003). Breakfast reduces declines in attention and memory over the morning in schoolchildren. *Appetite*, 41(3), 329-331.
- Willower, D. J. (1991). Micropolitics and the sociology of school organizations. *Education and Urban Society*, 4(23), 442–454.

- Woods, P. (1993). Responding to the Consumer: Parental Choice and School Effectiveness. *School Effectiveness and School Improvement*, 4(3), 205–229. DOI: 10.1080/092434593004030
- Wren, D. J. (1999). School Culture: Exploring the Hidden Curriculum. *Adolescence*, 34(135), 593–596.
- Wright, S. (1998). The politicization of “culture”. *Anthropology today*, 14(1), 7–15.
- Yannakoulia, M., Lykou, A., Kastorini, C. M., Saranti Papasaranti, E., Petralias, A., Veloudaki, A., & Linos, A. (2016). Socio-economic and lifestyle parameters associated with diet quality of children and adolescents using classification and regression tree analysis: the DIATROFI study. *Public Health Nutrition*, 19(2), 339–347. <https://doi.org/10.1017/s136898001500110x>
- Zota, D., Dalma, A., Petralias, A., Lykou, A., Kastorini, C.-M., Yannakoulia, M., ... Linos, A. (2016). Promotion of healthy nutrition among students participating in a school food aid program: a randomized trial. *International Journal of Public Health*, 61(5), 583–592. <https://doi.org/10.1007/s00038-016-0813-0>

Ημερήσιος Τύπος

- Τζιόβας Δ., (2002/6/9). Κουλτούρα και Πολιτική. *Το Βήμα*.
<http://www.tovima.gr/opinions/article/?aid=143223>

Πηγές από το Διαδίκτυο

- Adrogué, C. & Orlicki, M. E. (2013). Do in-school feeding programs have an impact on academic performance and dropouts? The case of public schools in Argentina. *Education Policy Analysis Archives*, 21(50). Retrieved 2016/01/22, from <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1162>
- Bacal, R. (2000). *Toxic Organizations—Welcome to the Fire of an Unhealthy Workplace*. Retrieved 2018/12/10, from <http://work911.com/articles/toxicorgs.htm>
- Bundy, D., Burbano, C., Grosh M., Gelli A., Jukes M., & Drake, L. (2009). *Rethinking School Feeding Social Safety Nets, Child Development, and the Education Sector*. Washington

- DC: The International Bank for Reconstruction and Development / The World Bank.
Retrieved on 2019/12/10, from
http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099080042112/DID_School_Feeding.pdf
- BusinessDictionary.com website. Organizational culture. Retrieved 2018/12/05, from
<http://www.businessdictionary.com/definition/organizational-culture.html>
- City of Helsinki. School Meals. Retrieved 2017/11/27, from
<https://www.hel.fi/palvelukeskus/en/food-services/school-meals>
- Council of Europe (2005). Parliamentary Assembly, Doc. 10767 (20/12/2005) Education for balanced development in schools. Retrieved on 2017/10/12, from
<http://www.assembly.coe.int/ASP/Doc/XrefViewPDF.asp?FileID=17444&Language=EN>
<https://rm.coe.int/09000016807977eb>
- EFSA, European Food Safety Authority (2013). Panel on Dietetic Products, Nutrition and Allergies; Scientific Opinion on Dietary Reference Values for Energy. *EFSA Journal*, 11(1), 3005. Retrieved 2014/09/20, from
<https://www.efsa.europa.eu/en/efsajournal/pub/3005>
- Ehrhart, M. G., & Schneider, B. (2016). Organizational Climate and Culture. *Oxford Research Encyclopedia of Psychology*. Retrieved 2019/3/22, from
<https://oxfordre.com/psychology/view/10.1093/acrefore/9780190236557.001.0001/acrefore-9780190236557-e-3?rskey=pnRP2A&result=1>
- Εθνικοί Διατροφικοί Οδηγοί, Ευ Δια...Τροφήν (2014). Ινστιτούτο Προληπτικής Περιβαλλοντικής και Εργασιακής Ιατρικής, Prolepsis. Ανακτήθηκε στις 2018/12/20 από:
<http://www.diatrofikoiodigoi.gr/default.aspx?page=home>
- Εκπαιδευτική κλίμακα. (2015). *Ανάλυση στο νέο σύστημα επιλογής διευθυντών εκπαίδευσης*. Ανακτήθηκε στις 2019/12/09 από: <https://edu.klimaka.gr/apopseis/56-se-genika-endiaferonta/2608-systhma-epilogh-stelexos-ekpaidevsi>
- Ευρωπαϊκό Δίκτυο για την Εκπαίδευση «Ευρυδίκη». *Εθνικά Εκπαιδευτικά Συστήματα. Ελλάδα, Οργάνωση και Διακυβέρνηση*. Ανακτήθηκε στις 2017/11/28 από:
https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisation-and-governance-33_el

- Ευρωπαϊκή Επιτροπή, ΓΔ Εκπαίδευσης και Πολιτισμού, Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020, *Εκπαιδευτική πολιτική για τα σχολεία, Μια ολιστική προσέγγιση του σχολείου για την αντιμετώπιση της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου*, Ανακτήθηκε στις 2019/07/02 από https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/document-library-docs/policy_rec_greek_final.pdf
- Finnish Food Authority, National Nutrition Council. Retrieved 2017/11/28, from <https://www.ruokavirasto.fi/en/themes/healthy-diet/national-nutrition-council/>
- Finnish National Agency for Education (2019). *Basic Education in the Nordic Region*. Retrieved 2019/12/10, from https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/30955454_basic_education_in_the_nordic_region_netti_19_04_08_0.pdf
- Finnish National Board of Education (2008). School meals in Finland. Retrieved 2017/11/28, from http://www.oph.fi/download/47657_school_meals_in_finland.pdf
- Finnish National Board of Education (2014). School meals in Finland. Retrieved 2017/11/28, from http://www.oph.fi/download/155535_School_meals_in_finland.pdf
- Fondation Robert Schuman (2011). Organisation of School Time in the European Union. Policy Paper. *European issues n°212, 5th September 2011*. Retrieved 2017/11/27, from <https://www.robert-schuman.eu/en/doc/questions-d-europe/qe-212-en.pdf>
- Greenlee, B., & Bruner, D. (2004). Why School Culture Both Attracts and Resists Whole School Reform Models. *Essays in Education, 10*. Retrieved 2018/12/9, from <https://openriver.winona.edu/eie/vol10/iss1/4/>
- Halloran, A. *Towards equality, one public meal at a time*. Nordic Co-operation. Retrieved 2019/12/10, from <https://www.norden.org/en/information/towards-equality-one-public-meal-time>
- Halloran, A. (lead), Fischer-Møller, M. F., Persson, M., Skylare E. (Eds), (2018). *Solutions Menu – A Nordic guide to sustainable food policy*. Nordic Council of Ministers. Retrieved 2019/12/10, from <https://norden.diva-portal.org/smash/get/diva2:1214792/FULLTEXT01.pdf>
- Harper, C., Wood, L., & Mitchell, C. (2008) *The Provision of School Food in 18 Countries*. Sheffield, UK: School Food Trust. Retrieved 2017/11/29, from

- https://www.researchgate.net/publication/265032327_The_provision_of_school_food_in_18_countries
- Hofstede G. (2011) Seven deadly sins in a multicultural world. Hofstede Symposium 2011. Retrieved 2012/12/20, from <http://www.youtube.com/watch?NR=1&v=AM5NjIar5ec>
- Jerald, C. D. (2006). School culture. *Center for Comprehensive School Reform and Improvement*. Retrieved 2019/2/2, from <https://eric.ed.gov/?id=ED495013>
- Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Γενική Συνομοσπονδία Εργαζομένων Ελλάδας (2010), *Τα βασικά μεγέθη της εκπαίδευσης, πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση-2010, έτη 2005-06, 2006-07, 2007-08*. Ανακτήθηκε στις 2019/04/10 από <https://www.kanep-gsee.gr/ekdoseis/-/etisia-ekthesi-gia-tin-typiki-ekpaidefsi-2010/>
- Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Γενική Συνομοσπονδία Εργαζομένων Ελλάδας (2016). Τα βασικά μεγέθη της εκπαίδευσης. Η ελληνική πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Μέρος Β': το εθνικό πλαίσιο αναφοράς (2001-2014). Ανακτήθηκε στις 2019/04/10 από <https://www.kanep-gsee.gr/nea-anakoinoseis/-/etisia-ekthesi-gia-tin-ekpaidefsi-2016/>
- Kools, M., & Stoll L. (2016), "What Makes a School a Learning Organisation?", *OECD Education Working Papers*, No. 137, OECD Publishing, Paris, Retrieved 2018/11/20, from <https://doi.org/10.1787/5jlwm62b3bvh-en>
<https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/5jlwm62b3bvh-en.pdf?expires=1574943694&id=id&accname=guest&checksum=605273C1E5AED5DA18376EBF590ABEE6>
- Maslowski, R. (2001). *School culture and school performance: an explorative study into the organizational culture of secondary schools and their effects*. Enschede: Twente University Press (TUP). Retrieved 2013/01/29, from <https://research.utwente.nl/en/publications/school-culture-and-school-performance-an-explorative-study-into-t>
- Ministry of Education, Ontario (2010). *Caring and Safe Schools in Ontario*, Toronto: Ministry of Education, Province of Ontario. Retrieved 2013/03/20, from http://www.edu.gov.on.ca/eng/general/elemsec/speced/caring_safe_school.pdf

- Mikkelsen, B. E. (2016). Mad på skolen. En luftig vision eller en politisk mulighed ? (Σχολικά γεύματα. Απιαστο όραμα ή πολιτική ευκαιρία;). Ανακτήθηκε στις 2017/11/21 από <https://www.folkeskolen.dk/593730/mad-paa-skolen-en-luftig-vision-eller-en-politisk-mulighed>
- Mikkelsen, B. E. (2016). Øget nordisk samarbejde om skolemad (Αυξημένη συνεργασία των Βορείων Χωρών στα σχολικά γεύματα). Ανακτήθηκε στις 2017/11/21 από www.altinget.dk/foedeverer/artikel/oeget-nordisk-samarbejde-om-skolemad
- Mikkelsen, B. E. (Denmark), & Mertanen, E. (Finland), Chairpersons (2013). G.3:. Workshop: The changing face of European school meal culture – implications for public health: Organised by: EUPHA section on Food and Nutrition, *European Journal of Public Health*, 23(1), October 2013, ckt126.169, Retrieved 2017/11/28, from <https://doi.org/10.1093/eurpub/ckt126.169>
http://academic.oup.com/eurpub/article/23/suppl_1/ckt126.169/2838033=
- Ministry for Foreign Affairs of Finland & Finnish National Agency for Education (2019). School meals for all. School feeding: investment in effective learning – Case Finland. Retrieved 2019/12/09, from https://www.opf.fi/sites/default/files/documents/um_casestudyfinland_schoolfeeding_june2019_netti.pdf
- Morgan G, (1993). *Organisational Metaphor*. Retrieved 2014/11/28, from <http://www.systems-thinking.ca/myfiles/garethmorgan.pdf>
- National Food Administration, Sweden (2009). *Utvärdering av Bra mat i skolan*. Retrieved 2017/11/22, from https://www.livsmedelsverket.se/globalassets/publikationsdatabas/rapporter/2009/2009_utvardering_bra_mat_i_skolan.pdf?AspxAutoDetectCookieSupport=1
- Nordic Co-operation. *Facts about the Nordic Region*. Retrieved 2017/11/22, from <https://www.norden.org/en/information/facts-about-nordic-countries>
- OECD (2010). *PISA (Programme for International Student Assessment) 2009 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Reading, Mathematics and Science (Volume I)*. Retrieved 2017/11/26, from <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091450-en>
http://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2012-results-what-students-know-and-can-do-volume-i_9789264201118-en

- OECD (2014). Obesity update June 2014. OECD Directorate for Employment, Labour and Social Affairs. Retrieved 2014/10/19, from <http://www.oecd.org/health/Obesity-Update-2014.pdf>
- OECD (2015), *Education Policy Outlook 2015: Making Reforms Happen*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264225442-en>. Retrieved 2019/11/10, from https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-policy-outlook-2015_9789264225442-en
- OECD (2018). The Greek education system in context. In *Education for a Bright Future in Greece*, OECD Publishing, Paris. Retrieved 2019/08/02, from <https://doi.org/10.1787/9789264298750-3-en>.
https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-for-a-bright-future-in-greece_9789264298750-en
- O’Hehir, J. & Savelsberg, H. (2014). *Towards Best Practice in Parent Involvement in Education: A literature review. A report prepared for the Office of Non-Government Schools and Services, Government of South Australia*. University of South Australia. Retrieved 2019/11/20, from https://www.education.sa.gov.au/sites/default/files/towards-best-practice-parent-involvement.pdf?acsf_files_redirect
- Organizational culture. In *BusinessDictionary.com*. Retrieved 2018/12/05, from <http://www.businessdictionary.com/definition/organizational-culture.html>
- Paradigm. In *The Merriam-Webster.com Dictionary*. Retrieved 2019/11/20, from <https://www.merriam-webster.com/dictionary/paradigm>
- Polish Eurydice Unit (2016). *School meals in Europe*. Retrieved 2017/10/22, from https://eurydice.org.pl/wp-content/uploads/2016/05/meals_raport_ENG.pdf
https://www.dcu.ie/sites/default/files/edc/pdf/meals_report_polish_eurydice_2.pdf
- Pont, B., Nusche D., & Moorman, H. (2008). *Improving School Leadership, Volume 1: Policy and Practice*, OECD Publishing, Paris. Retrieved 2019/1/20, from <https://doi.org/10.1787/9789264044715-en>
- SkolmatSverige (School Food Sweden) Retrieved 2017/11/24, from <http://www.skolmatsverige.se/in-english>

- Spencer-Oatey, H. (2012). What is culture? A compilation of quotations. GlobalPAD Core Concepts. Retrieved 2015/05/23, from <http://go.warwick.ac.uk/globalpadintercultural>
http://www2.warwick.ac.uk/fac/soc/al/globalpad/openhouse/interculturalskills/global_pad_-_what_is_culture.pdf
- Stolp, S. (1994). *Leadership for school culture*. ERIC Digest, No. 91. ERIC Clearinghouse on Educational Management, Eugene, OR. (ERIC Document Reproduction Service No. ED370198). Retrieved 2016/11/20, from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED370198.pdf>
- Swedish Schools Inspectorate. Retrieved 2017/11/23, from [https://www.skolinspektionen.se/en/About-Skolinspektionen/About-the-Swedish-Schools-Inspectorate/?langurl=English%20\(Engelska\)](https://www.skolinspektionen.se/en/About-Skolinspektionen/About-the-Swedish-Schools-Inspectorate/?langurl=English%20(Engelska))
- Swedish Food Agency. Retrieved 2017/11/23, from https://www.livsmedelsverket.se/en/www.livsmedelsverket.se/globalassets/rapporter/2009/2009_utvardering_bra_mat_i_skolan.pdf
- Tableman B., & Herron A. (2004), *Best practices briefs: School Climate and Learning*, No. 31, December 2004. East Lansing, MI: University-Community Partnership at Michigan State University. Retrieved 2015/11/22, from <http://outreach.msu.edu/bpbriefs/issues/brief31.pdf>
- UNICEF (2010). Defining quality in education: a paper presented by UNICEF at a meeting of the International Working Group on Education, Florence, June 2000. Retrieved 2019/1/20, from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000199104?posInSet=1&queryId=6e516f68-def3-487c-ae0b-b5212f01d3db>
- UNICEF (2012). Έκθεση: *Η Κατάσταση των παιδιών στην Ελλάδα 2012*, Ελληνική Εθνική Επιτροπή, Αθήνα. Ανάκτηση 2014/10/12 από <https://www.unicef.gr/έκθεση-η-κατάσταση-των-παιδιών-στην-ελλάδα-2012/a2-451-9>
- USDA (U.S. Department of Agriculture, U.S Department of Health and Human Services) (2010). *Dietary Guidelines for Americans*, 7th ed. Washington, DC: Government Printing Office, 2010. Retrieved 2014/9/18, from <https://health.gov/dietaryguidelines/dga2010/dietaryguidelines2010.pdf>

- Viennet, R. and B. Pont (2017), "Education policy implementation: A literature review and proposed framework", *OECD Education Working Papers*, No. 162, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/fc467a64-en>. Retrieved 2019/11/10, from https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-policy-implementation_fc467a64-en
- Wagner, C. (2006). School Leader's Tool for assessing and improving school culture. *Principal Leadership*, 7(4), 41-44. Retrieved 2016/09/20, from <https://eric.ed.gov/?id=EJ767851>
- WHO (2006). *Food and nutrition policy for schools. A tool for the development of school nutrition programmes in the European Region*. WHO Regional Office for Europe, Copenhagen. Retrieved 2014/09/18, from <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/107797/E89501.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Willms, J. D. (2003). *Student Engagement at School: A Sense of Belonging and Participation: Results from PISA 2000*, OECD Publishing, Paris. Retrieved 2018/01/10, from <https://doi.org/10.1787/9789264018938-en>
https://www.oecd-ilibrary.org/education/student-engagement-at-school_9789264018938-en
- World Food Programme (2013). *State of School Feeding Worldwide*. Retrieved 2019/12/10, from https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/13536/WFP_StateofSchoolFeeding2013_web.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Παράρτημα Ι - Ερωτηματολόγια

Ερωτηματολόγιο μαθητών

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΙΤΙΣΗΣ ΚΑΙ ΠΡΟΩΘΗΣΗΣ ΥΓΙΕΙΝΗΣ ΔΙΑΤΡΟΦΗΣ - ΔΙΑΤΡΟΦΗ

Κλίμακα Σχολικής Κουλτούρας - Ερωτηματολόγιο για Μαθητές

Παρακαλούμε να απαντήσετε σύμφωνα με ό,τι αντιλαμβάνεστε για το περιβάλλον του σχολείου σας:

Ημερομηνία συμπλήρωσης ερωτηματολογίου:		ΗΜΕΡΑ	ΜΗΝΑΣ	ΕΤΟΣ		
		□□	- □□	- □□□□		
Φύλο:	☐ Αγόρι ☐ Κορίτσι	Ετος γέννησης: □□□□				
Τάξη:	☐ Α' Γυμνασίου ☐ Β' Γυμνασίου ☐ Γ' Γυμνασίου ☐ Α' Λυκείου ☐ Β' Λυκείου ☐ Γ' Λυκείου					
Χώρα γέννησης:	☐ Ελλάδα ☐ Άλλη:	□□□□□□□□□□□□□□□□□□				
Χώρα γέννησης πατέρα:	☐ Ελλάδα ☐ Άλλη:	□□□□□□□□□□□□□□□□□□				
Χώρα γέννησης μητέρας:	☐ Ελλάδα ☐ Άλλη:	□□□□□□□□□□□□□□□□□□				
		Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ αρκετά	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
1. Οι μαθητές στις μεταξύ τους σχέσεις δείχνουν σεβασμό και είναι δίκαιοι		☐	☐	☐	☐	☐
2. Οι μαθητές βοηθούν ο ένας τον άλλο ακόμα κι αν δεν είναι φίλοι		☐	☐	☐	☐	☐
3. Οι μαθητές που ανήκουν σε διαφορετικές ομάδες (φύλου, εθνότητας κτλ.) φέρονται φιλικά		☐	☐	☐	☐	☐
4. Οι μαθητές δείχνουν εμπιστοσύνη ο ένας στον άλλον		☐	☐	☐	☐	☐
5. Οι μαθητές και οι καθηγητές δείχνουν σεβασμό μεταξύ τους		☐	☐	☐	☐	☐
6. Οι καθηγητές είναι δίκαιοι απέναντι στους μαθητές και τους αντιμετωπίζουν ισότιμα		☐	☐	☐	☐	☐
7. Οι καθηγητές ενδιαφέρονται για τους μαθητές και θέλουν να τους βοηθήσουν		☐	☐	☐	☐	☐
8. Οι μαθητές και οι καθηγητές συζητούν τα προβλήματα ανοιχτά, χωρίς διάθεση συγκάλυψης		☐	☐	☐	☐	☐
9. Οι καθηγητές και η διεύθυνση συζητούν με τους μαθητές τους κανόνες του σχολείου και τις αποφάσεις που λαμβάνονται		☐	☐	☐	☐	☐
10. Υπάρχουν αποφάσεις που διαμορφώνονται από τον σύλλογο διδασκόντων αφού ληφθεί υπόψη η άποψη των μαθητών		☐	☐	☐	☐	☐
11. Δεν υπάρχουν περιστατικά σχολικού εκφοβισμού & άσκησης βίας στο σχολείο		☐	☐	☐	☐	☐
12. Οι μαθητές δεν κάνουν σκασιαρχείο		☐	☐	☐	☐	☐
13. Δεν γίνονται κλοπές στο σχολείο		☐	☐	☐	☐	☐
14. Δεν γίνονται καταστροφές στη σχολική περιουσία		☐	☐	☐	☐	☐
15. Δεν γίνεται χρήση ναρκωτικών ουσιών ή αλκοολούχων ποτών από μαθητές στο σχολείο		☐	☐	☐	☐	☐
16. Δεν ακούγονται υβριστικές ή ταπεινωτικές εκφράσεις		☐	☐	☐	☐	☐
17. Οι μαθητές δεν αντιγράφουν και δεν οικειοποιούνται δουλειά που δεν είναι δική τους		☐	☐	☐	☐	☐
18. Οι μαθητές αποκτούν πολλές γνώσεις στο σχολείο		☐	☐	☐	☐	☐
19. Οι μαθητές μαθαίνουν να γίνονται περισσότερο υπεύθυνοι και να νοιάζονται τους άλλους		☐	☐	☐	☐	☐
20. Οι μαθητές μαθαίνουν να εκφράζουν ελεύθερα την γνώμη τους		☐	☐	☐	☐	☐
21. Στους μαθητές δίνεται η ευκαιρία να σκέφτονται για ζητήματα της ζωής έξω από το σχολείο		☐	☐	☐	☐	☐
22. Οι μαθητές μαθαίνουν να ακούν τις απόψεις των άλλων		☐	☐	☐	☐	☐
23. Οι μαθητές μαθαίνουν να δέχονται απόψεις των άλλων		☐	☐	☐	☐	☐
24. Οι μαθητές μαθαίνουν να σκέφτονται πριν μιλήσουν ή πριν ενεργήσουν		☐	☐	☐	☐	☐
25. Στους μαθητές δίνεται η ευκαιρία για ένα καλύτερο μέλλον		☐	☐	☐	☐	☐



Βασισμένο στο School Culture Scale των Ann Higgins-D'Alessandro και Devyani Sadih (1997)

Ερωτηματολόγιο γονέων

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΙΤΙΣΗΣ ΚΑΙ ΠΡΟΩΘΗΣΗΣ ΥΓΙΕΙΝΗΣ ΔΙΑΤΡΟΦΗΣ - ΔΙΑΤΡΟΦΗ

ΕΠΙΠΡΟΣΘΕΤΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΠΡΟΣ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΓΥΜΝΑΣΙΩΝ & ΛΥΚΕΙΩΝ

Παρακαλούμε να απαντήσετε σύμφωνα με ό,τι αντιλαμβάνεστε για το περιβάλλον του σχολείου που φοιτά το παιδί σας.

Συγγένεια ατόμου (σε σχέση με το παιδί) που συμπληρώνει το παρόν ερωτηματολόγιο:

☐ Πατέρας/κηδεμόνας
 ☐ Μητέρα/κηδεμόνας
 ☐ Παππούς
 ☐ Γιαγιά
 ☐ Αδελφός/ή

☐ Άλλος
 Προσδιορίστε

Έτος γέννησης:

Χώρα γέννησης:

☐ Ελλάδα
 ☐ Αλβανία
 ☐ Ρωσία
 ☐ Καζακστάν

☐ Γερμανία
 ☐ Γεωργία
 ☐ Φιλιππίνες
 ☐ Ρουμανία
 ☐ Πολωνία

☐ Βουλγαρία
 ☐ Ουκρανία
 ☐ Ουζμπεκιστάν
 ☐ Αίγυπτος
 ☐ Άλλη

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ αρκετά	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
1. Οι μαθητές στις μεταξύ τους σχέσεις δείχνουν σεβασμό και είναι δίκαιοι	☐	☐	☐	☐	☐
2. Οι μαθητές βοηθούν ο ένας τον άλλο ακόμα κι αν δεν είναι φίλοι	☐	☐	☐	☐	☐
3. Οι μαθητές που ανήκουν σε διαφορετικές ομάδες (φύλου, εθνότητας κτλ.) φέρονται φιλικά	☐	☐	☐	☐	☐
4. Οι μαθητές δείχνουν εμπιστοσύνη ο ένας στον άλλον	☐	☐	☐	☐	☐
5. Οι μαθητές και οι καθηγητές δείχνουν σεβασμό μεταξύ τους	☐	☐	☐	☐	☐
6. Οι καθηγητές είναι δίκαιοι απέναντι στους μαθητές και τους αντιμετωπίζουν ισότιμα	☐	☐	☐	☐	☐
7. Οι καθηγητές ενδιαφέρονται για τους μαθητές και θέλουν να τους βοηθήσουν	☐	☐	☐	☐	☐
8. Οι μαθητές και οι καθηγητές συζητούν τα προβλήματα ανοιχτά, χωρίς διάθεση συγκάλυψης	☐	☐	☐	☐	☐
9. Οι καθηγητές και η διεύθυνση συζητούν με τους μαθητές τους κανόνες του σχολείου και τις αποφάσεις που λαμβάνονται	☐	☐	☐	☐	☐
10. Υπάρχουν αποφάσεις που διαμορφώνονται από τον σύλλογο διδασκόντων αφού ληφθεί υπόψη η άποψη των μαθητών	☐	☐	☐	☐	☐
11. Δεν υπάρχουν περιστατικά σχολικού εκφοβισμού & άσκησης βίας στο σχολείο	☐	☐	☐	☐	☐
12. Οι μαθητές δεν κάνουν σκασιαρχείο	☐	☐	☐	☐	☐
13. Δεν γίνονται κλοπές στο σχολείο	☐	☐	☐	☐	☐
14. Δεν γίνονται καταστροφές στη σχολική περιουσία	☐	☐	☐	☐	☐
15. Δεν γίνεται χρήση ναρκωτικών ουσιών ή αλκοολούχων ποτών από μαθητές στο σχολείο	☐	☐	☐	☐	☐
16. Δεν ακούγονται υβριστικές ή ταπεινωτικές εκφράσεις	☐	☐	☐	☐	☐
17. Οι μαθητές δεν αντιγράφουν και δεν οικειοποιούνται δουλειά που δεν είναι δική τους	☐	☐	☐	☐	☐
18. Οι μαθητές αποκτούν πολλές γνώσεις στο σχολείο	☐	☐	☐	☐	☐
19. Οι μαθητές μαθαίνουν να γίνονται περισσότερο υπεύθυνοι και να νοιάζονται τους άλλους	☐	☐	☐	☐	☐
20. Οι μαθητές μαθαίνουν να εκφράζουν ελεύθερα την γνώμη τους	☐	☐	☐	☐	☐
21. Στους μαθητές δίνεται η ευκαιρία να σκέφτονται για ζητήματα της ζωής έξω από το σχολείο	☐	☐	☐	☐	☐
22. Οι μαθητές μαθαίνουν να ακούν τις απόψεις των άλλων	☐	☐	☐	☐	☐
23. Οι μαθητές μαθαίνουν να δέχονται απόψεις των άλλων	☐	☐	☐	☐	☐
24. Οι μαθητές μαθαίνουν να σκέφτονται πριν μιλήσουν ή πριν ενεργήσουν	☐	☐	☐	☐	☐
25. Στους μαθητές δίνεται η ευκαιρία για ένα καλύτερο μέλλον	☐	☐	☐	☐	☐



9 8 1 8 3 7 5 1 8 8 9 0 9

Βασισμένο στο School Culture Scale των Ann Higgins-D'Alessandro και Devyani Sadh (1997)

Ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικών

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΙΤΙΣΗΣ ΚΑΙ ΠΡΟΩΘΗΣΗΣ ΥΓΙΕΙΝΗΣ ΔΙΑΤΡΟΦΗΣ - ΔΙΑΤΡΟΦΗ

Κλίμακα Σχολικής Κουλτούρας - Ερωτηματολόγιο για Εκπαιδευτικούς

Παρακαλούμε να απαντήσετε σύμφωνα με ό,τι αντιλαμβάνεστε για το περιβάλλον του σχολείου σας:

Ημερομηνία συμπλήρωσης ερωτηματολογίου:	ΗΜΕΡΑ □□	-	ΜΗΝΑΣ □□	-	ΕΤΟΣ □□□□
Φύλο:	☐ Άνδρας	☐ Γυναίκα			
Ιδιότητα:	☐ Διευθυντής	☐ Υποδιευθυντής	☐ Μόνιμος εκπαιδευτικός	☐ Αναπληρωτής	
Ειδικότητα ΠΕ:	□□				
Συνολικά έτη υπηρεσίας:	□□				
Έτη που εργάζεστε στο συγκεκριμένο σχολείο:	□□				

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ αρκετά	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
1. Οι μαθητές στις μεταξύ τους σχέσεις δείχνουν σεβασμό και είναι δίκαιοι	☐	☐	☐	☐	☐
2. Οι μαθητές βοηθούν ο ένας τον άλλο ακόμα κι αν δεν είναι φίλοι	☐	☐	☐	☐	☐
3. Οι μαθητές που ανήκουν σε διαφορετικές ομάδες (φύλου, εθνότητας κτλ.) φέρονται φιλικά	☐	☐	☐	☐	☐
4. Οι μαθητές δείχνουν εμπιστοσύνη ο ένας στον άλλον	☐	☐	☐	☐	☐
5. Οι μαθητές και οι καθηγητές δείχνουν σεβασμό μεταξύ τους	☐	☐	☐	☐	☐
6. Οι καθηγητές είναι δίκαιοι απέναντι στους μαθητές και τους αντιμετωπίζουν ισότιμα	☐	☐	☐	☐	☐
7. Οι καθηγητές ενδιαφέρονται για τους μαθητές και θέλουν να τους βοηθήσουν	☐	☐	☐	☐	☐
8. Οι μαθητές και οι καθηγητές συζητούν τα προβλήματα ανοιχτά, χωρίς διάθεση συγκάλυψης	☐	☐	☐	☐	☐
9. Οι καθηγητές και η διεύθυνση συζητούν με τους μαθητές τους κανόνες του σχολείου και τις αποφάσεις που λαμβάνονται	☐	☐	☐	☐	☐
10. Υπάρχουν αποφάσεις που διαμορφώνονται από τον σύλλογο διδασκόντων αφού ληφθεί υπόψη η άποψη των μαθητών	☐	☐	☐	☐	☐
11. Δεν υπάρχουν περιστατικά σχολικού εκφοβισμού & άσκησης βίας στο σχολείο	☐	☐	☐	☐	☐
12. Οι μαθητές δεν κάνουν σκασισαρχείο	☐	☐	☐	☐	☐
13. Δεν γίνονται κλοπές στο σχολείο	☐	☐	☐	☐	☐
14. Δεν γίνονται καταστροφές στη σχολική περιουσία	☐	☐	☐	☐	☐
15. Δεν γίνεται χρήση ναρκωτικών ουσιών ή αλκοολούχων ποτών από μαθητές στο σχολείο	☐	☐	☐	☐	☐
16. Δεν ακούγονται υβριστικές ή ταπεινωτικές εκφράσεις	☐	☐	☐	☐	☐
17. Οι μαθητές δεν αντιγράφουν και δεν οικειοποιούνται δουλειά που δεν είναι δική τους	☐	☐	☐	☐	☐
18. Οι μαθητές αποκτούν πολλές γνώσεις στο σχολείο	☐	☐	☐	☐	☐
19. Οι μαθητές μαθαίνουν να γίνονται περισσότερο υπεύθυνοι και να νοιάζονται τους άλλους	☐	☐	☐	☐	☐
20. Οι μαθητές μαθαίνουν να εκφράζουν ελεύθερα την γνώμη τους	☐	☐	☐	☐	☐
21. Στους μαθητές δίνεται η ευκαιρία να σκέφτονται για ζητήματα της ζωής έξω από το σχολείο	☐	☐	☐	☐	☐
22. Οι μαθητές μαθαίνουν να ακούν τις απόψεις των άλλων	☐	☐	☐	☐	☐
23. Οι μαθητές μαθαίνουν να δέχονται απόψεις των άλλων	☐	☐	☐	☐	☐
24. Οι μαθητές μαθαίνουν να σκέφτονται πριν μιλήσουν ή πριν ενεργήσουν	☐	☐	☐	☐	☐
25. Στους μαθητές δίνεται η ευκαιρία για ένα καλύτερο μέλλον	☐	☐	☐	☐	☐

Βασισμένο στο School Culture Scale των Ann Higgins-D'Alessandro και Devyani Sath (1997)



8 183 79 6943 15

Κλίμακα Σχολικής Κουλτούρας (School Culture Scale)

Copyright Ann Higgins-D'Alessandro and Devyani Sadh 1997

SCHOOL CULTURE SCALE

The following statements describe situations found in many schools. Rate how true these statements are in your school.

Use the following scale:

1=false 2=often false 3= sometimes true, sometimes false
4= often true 5= true

1. Students generally treat each other with respect and fairness.

1	2	3	4	5
false	often false	sometimes true, sometimes false	often true	true

2. Students help each other even if they are not friends.

1	2	3	4	5
false	often false	sometimes true, sometimes false	often true	true

3. Students who belong to different groups are friendly.

1	2	3	4	5
false	often false	sometimes true, sometimes false	often true	true

4. Students trust each other.

1	2	3	4	5
false	often false	sometimes true, sometimes false	often true	true

5. Students and teachers trust each other.

1	2	3	4	5
false	often false	sometimes true, sometimes false	often true	true

6. Teachers generally treat students with respect and fairness.

1	2	3	4	5
false	often false	sometimes true, sometimes false	often true	true

7. Teachers are really interested in students and want to help.

1	2	3	4	5
false	often false	sometimes true, sometimes false	often true	true

8. Students and teachers openly discuss problems.
- | | | | | |
|-------|-------------|------------------------------------|------------|------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| false | often false | sometimes true,
sometimes false | often true | true |
9. Teachers give students a say in decisions about school rules.
- | | | | | |
|-------|-------------|------------------------------------|------------|------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| false | often false | sometimes true,
sometimes false | often true | true |
10. Some rules are made by votes by both students and teachers.
- | | | | | |
|-------|-------------|------------------------------------|------------|------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| false | often false | sometimes true,
sometimes false | often true | true |
11. There is no fighting in this school.
- | | | | | |
|-------|-------------|------------------------------------|------------|------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| false | often false | sometimes true,
sometimes false | often true | true |
12. There is no cutting classes or skipping school.
- | | | | | |
|-------|-------------|------------------------------------|------------|------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| false | often false | sometimes true,
sometimes false | often true | true |
13. There no stealing in this school.
- | | | | | |
|-------|-------------|------------------------------------|------------|------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| false | often false | sometimes true,
sometimes false | often true | true |
14. There is no damage done to school property.
- | | | | | |
|-------|-------------|------------------------------------|------------|------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| false | often false | sometimes true,
sometimes false | often true | true |
15. There is no use of drugs or alcohol by students in this school.
- | | | | | |
|-------|-------------|------------------------------------|------------|------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| false | often false | sometimes true,
sometimes false | often true | true |
16. There is almost no verbal abuse or putting people down.
- | | | | | |
|-------|-------------|------------------------------------|------------|------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| false | often false | sometimes true,
sometimes false | often true | true |

17. There is almost no cheating.

1	2	3	4	5
false	often false	sometimes true, sometimes false	often true	true

18. Students get a good education and learn a lot.

1	2	3	4	5
false	often false	sometimes true, sometimes false	often true	true

19. Students learn to become more responsible and care for other people.

1	2	3	4	5
false	often false	sometimes true, sometimes false	often true	true

20. Students learn how to speak up and express opinions.

1	2	3	4	5
false	often false	sometimes true, sometimes false	often true	true

21. Students have a chance to think about real issues.

1	2	3	4	5
false	often false	sometimes true, sometimes false	often true	true

22. Students learn how to listen to other people's ideas better.

1	2	3	4	5
false	often false	sometimes true, sometimes false	often true	true

23. Students learn how to take other people's points of view.

1	2	3	4	5
false	often false	sometimes true, sometimes false	often true	true

24. Students learn to stop and think about things before speaking/acting.

1	2	3	4	5
false	often false	sometimes true, sometimes false	often true	true

25. Students get a chance for a better future.

1	2	3	4	5
false	often false	sometimes true, sometimes false	often true	true

Higgins-D'Alessandro, A. & Sath, D. (1997). The dimensions and measurement of school culture: Understanding school culture as the basis for school reform. *International Journal of Educational Research*, 27, pp. 553-569.

Ομάδα Προσανατολισμού ΘΕΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΜΑΘΗΜΑΤΑ	ΩΡΕΣ
ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ	5
ΦΥΣΙΚΗ	3
ΧΗΜΕΙΑ	3
ΒΙΟΛΟΓΙΑ	2
ΑΕΠΠ (Ανάπτυξη Εφαρμογών σε Προγραμματιστικό Περιβάλλον)	2
ΣΥΝΟΛΟ	15

Ομάδα Προσανατολισμού ΣΠΟΥΔΩΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ

ΜΑΘΗΜΑΤΑ	ΩΡΕΣ
ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ	5
ΑΟΘ (Αρχές Οικονομικής Θεωρίας)	3
ΙΣΤΟΡΙΑ	3
ΑΕΠΠ (Ανάπτυξη Εφαρμογών σε Προγραμματιστικό Περιβάλλον)	2
ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑ	2
ΣΥΝΟΛΟ	15

4. Στο άρθρο 2 του ν. 4186/2013 (Α' 193) προστίθεται παράγραφος 3Γ, ως ακολούθως:

«3Γ. Τα Μαθήματα Επιλογής της Γ' τάξης Ημερήσιου Γενικού Λυκείου διδάσκονται δύο (2) ώρες και οι μαθητές της επιλέγουν μεταξύ των εξής προσφερόμενων μαθημάτων: α) Δεύτερη Ξένη γλώσσα (Αγγλικά ή Γαλλικά ή Γερμανικά), β) Ελεύθερο Σχέδιο, γ) Γραμμικό Σχέδιο, δ) Ιστορία της Τέχνης, ε) Αρχές Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων και Υπηρεσιών (ΑΟΔΕΥ). Όσοι μαθητές επιθυμούν να προετοιμαστούν για τις εξετάσεις των Ειδικών Μαθημάτων Ελεύθερου Σχεδίου και Γραμμικού Σχεδίου, δύνανται να δηλώσουν ότι θέλουν να παρακολουθήσουν και τα δύο μαθήματα, εκ των οποίων το ένα θα διδάσκεται μετά τη λήξη του ημερήσιου ωρολόγιου προγράμματος.

Στη Δ' τάξη Εσπερινού Γενικού Λυκείου δεν προβλέπονται μαθήματα επιλογής.»

5. Η ισχύς του παρόντος άρθρου άρχεται από το σχολικό έτος 2015-2016.

Άρθρο 2**Απόλυση Μαθητών Γ' τάξης Ημερήσιου Γενικού Λυκείου και Δ' τάξης Εσπερινού Γενικού Λυκείου**

1. Η παρ. 5 του άρθρου 3 του ν. 4186/2013 (Α' 193), όπως το πρώτο εδάφιο, αντικαταστάθηκε με την παρ.1 του άρθρου 59 του ν. 4310/2014 (Α' 258), αντικαθίσταται ως εξής: «Οι γραπτές απολυτήριες εξετάσεις στην Γ' τάξη Ημερήσιου Γενικού Λυκείου και στη Δ' τάξη Εσπερινού Γενικού Λυκείου διεξάγονται ενδοσχολικά και περιλαμβάνουν όλα τα διδασκόμενα μαθήματα εκτός του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής. Τα θέματα των απολυτηρίων εξετάσεων ορίζονται αποκλειστικά από τον διδάσκοντα/τους διδάσκοντες, το μάθημα. Τα γραπτά διορθώνονται από τον οικείο διδάσκοντα. Η Τράπεζα

Θεμάτων διαβαθμισμένης δυσκολίας που δημιουργήθηκε στο πλαίσιο της Οριζόντιας Πράξης 466112 Προγράμματος ΕΣΠΑ δύνανται να λειτουργήσει ως προαιρετικό συμβουλευτικό εργαλείο για μαθητές και εκπαιδευτικούς. Για την απόλυση των μαθητών απαιτείται γενικός μέσος όρος τουλάχιστον εννέα και πέντε δέκατα (9,5), ο οποίος προκύπτει από τον Μ.Ο. των βαθμών ετήσιας επίδοσης του μαθητή όλων των γραπτώς εξεταζόμενων μαθημάτων.»

2. Η ισχύς της παραγράφου 1 του παρόντος άρθρου άρχεται από το διδακτικό έτος 2015-2016.

Άρθρο 3**Εισαγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση αποφοίτων Γενικού Λυκείου**

1. Η παρ. 1 του άρθρου 4 του ν. 4186/2013 (Α' 193), όπως έχει αντικατασταθεί με την παρ.1 του άρθρου 58 του ν. 4310/2014 (Α' 258), αντικαθίσταται ως εξής:

«1. Οι εξετάσεις για την εισαγωγή στις Σχολές, τα Τμήματα και τις Εισαγωγικές Κατευθύνσεις Τμημάτων των Πανεπιστημίων, των Ανωτάτων Εκκλησιαστικών Ακαδημιών, των Τ.Ε.Ι., των Ανώτερων Σχολών Τουριστικής Εκπαίδευσης του Υπουργείου Τουρισμού, των Ανωτάτων Στρατιωτικών Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων (Α.Σ.Ε.Ι.) και Ανώτερων Στρατιωτικών Σχολών Υπαξιωματικών (Α.Σ.Σ.Υ.), των Σχολών της Αστυνομικής και Πυροσβεστικής Ακαδημίας, καθώς και της Ακαδημίας Εμπορικού Ναυτικού διεξάγονται σε πανελλαδικό επίπεδο με θέματα από την εξεταστέα ύλη της τάξης αυτής, που προκύπτουν αποκλειστικά από κεντρική επιτροπή εξετάσεων.»

2. Η παρ. 2 του άρθρου 4 του ν. 4186/2013 (Α' 193) όπως έχει αντικατασταθεί με την παρ.2 του άρθρου 58 του ν. 4310/2014 (Α' 258), αντικαθίσταται ως εξής:

«Οι μαθητές της Γ' Τάξης Ημερησίου και Δ' Τάξης Εσπερινού Γενικού Λυκείου με την έναρξη του σχολικού έτους και όχι αργότερα της 20ής Σεπτεμβρίου επιβεβαιώνουν οριστικά την Αρχική Δήλωση Ομάδας Μαθημάτων Προσανατολισμού, που έχουν υποβάλει στη σχολική τους μονάδα, προ της λήξης του προηγούμενου διδακτικού έτους. Έκαστος μαθητής επιλέγει υποχρεωτικά μία (1) Ομάδα Μαθημάτων Προσανατολισμού.

Οι Ομάδες Προσανατολισμού επιτρέπουν την πρόσβαση σε συγκεκριμένα Επιστημονικά Πεδία. Ως Επιστημονικό Πεδίο νοείται ένα σύνολο ομοειδών ή συγγενών γνωστικών αντικειμένων, που θεραπεύονται από αντίστοιχα τμήματα των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Τα Τμήματα των ιδρυμάτων της παραγράφου 1 κατατάσσονται σε πέντε Επιστημονικά Πεδία, που ορίζονται ως εξής:

1ο Επιστημονικό πεδίο: Ανθρωπιστικές, Νομικές και Κοινωνικές Επιστήμες

2ο Επιστημονικό πεδίο: Θετικές και Τεχνολογικές Επιστήμες

3ο Επιστημονικό πεδίο: Επιστήμες Υγείας και Ζωής

4ο Επιστημονικό πεδίο: Επιστήμες της Εκπαίδευσης

5ο Επιστημονικό πεδίο: Επιστήμες Οικονομίας και Πληροφορική.

Οι υποψήφιοι για εισαγωγή, μετά την ανακοίνωση των αποτελεσμάτων απόλυσης από το Γενικό Λύκειο και των αποτελεσμάτων των Εξετάσεων Εισαγωγής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, καταθέτουν δήλωση προτίμησης για δύο (2) κατ' ανώτατο όριο Επιστημονικά Πεδία και για συγκεκριμένα τμήματα ή σχολές των πεδίων αυτών.

Ο υποψήφιος που μεταξύ των Τμημάτων που επέλεξε περιέλαβε και Τμήμα για το οποίο απαιτείται εξέταση σε ένα ή περισσότερα ειδικά μαθήματα ή δοκιμασίες, σύμφωνα με τις διατάξεις που ισχύουν κάθε φορά, πρέπει να έχει εξεταστεί το ίδιο έτος στα απαιτούμενα ειδικά μαθήματα ή δοκιμασίες και να έχει επιτύχει βαθμολογία στο καθένα από αυτά τουλάχιστον ίση με το μισό της προβλεπόμενης μέγιστης δυνατής.»

3. Η παρ. 3 του άρθρου 4 του ν. 4186/2013 (Α' 193), όπως έχει αντικατασταθεί με την παρ. 3 του άρθρου 58 του ν. 4310/2014 (Α' 258), αντικαθίσταται ως εξής:

«α) Οι μαθητές που επιθυμούν να είναι υποψήφιοι σε ένα (1) μόνο Επιστημονικό Πεδίο εξετάζονται σε τέσσερα (4) μαθήματα. Οι μαθητές που επιθυμούν να είναι υποψήφιοι σε δύο (2) Επιστημονικά Πεδία εξετάζονται και σε ένα πέμπτο (5ο) μάθημα, το οποίο μπορεί να είναι Γενικής Παιδείας ή Ομάδας Προσανατολισμού.

β) Οι μαθητές μπορούν να επιλέξουν έναν ή δύο από τους εξής εναλλακτικούς συνδυασμούς μαθημάτων ανά Ομάδα Προσανατολισμού, λαμβάνοντας υπόψη και τα μαθήματα στα οποία υπάρχουν αυξημένοι συντελεστές βαρύτητας. Για την εισαγωγή στα τμήματα κάθε Επιστημονικού Πεδίου θα υπολογίζονται τα μαθήματα και οι συντελεστές βαρύτητας τα οποία προβλέπονται στην

Ομάδα Προσανατολισμού όπου ανήκει ο υποψήφιος για το συγκεκριμένο Επιστημονικό Πεδίο.

Ομάδα Προσανατολισμού ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
α) Τα κοινά μαθήματα, στα οποία εξετάζονται υποχρεωτικά οι μαθητές της Ομάδας Προσανατολισμού Ανθρωπιστικών Σπουδών, σε όποιο Επιστημονικό Πεδίο κι αν κατευθύνονται, είναι τα εξής τρία (3): τα Αρχαία Ελληνικά Ομάδας Προσανατολισμού, η Ιστορία Ομάδας Προσανατολισμού και η Νεοελληνική Γλώσσα (Γενικής Παιδείας).

Αν οι υποψήφιοι εκτός από τα ανωτέρω τρία κοινά μαθήματα επιλέξουν να εξετασθούν και στα Λατινικά της Ομάδας Προσανατολισμού, τότε έχουν πρόσβαση στο 1ο Επιστημονικό Πεδίο.

Αν οι υποψήφιοι εκτός από τα ανωτέρω τρία κοινά μαθήματα επιλέξουν να εξετασθούν και στη Βιολογία Γενικής Παιδείας, τότε έχουν πρόσβαση στο 3ο Επιστημονικό Πεδίο.

Αν οι υποψήφιοι εκτός από τα ανωτέρω τρία κοινά μαθήματα επιλέξουν να εξετασθούν και στα Μαθηματικά Γενικής Παιδείας, τότε έχουν πρόσβαση στο 4ο Επιστημονικό Πεδίο.

ββ) Οι εναλλακτικοί συνδυασμοί πανελλαδικώς εξεταζόμενων μαθημάτων της Ομάδας Προσανατολισμού Ανθρωπιστικών Σπουδών παρουσιάζονται στους παρακάτω πίνακες:

1 ^ο Ε.Π. Ανθρωπιστικές, Νομικές και Κοινωνικές Επιστήμες	Αρχαία Ελληνικά Προσανατολισμού
	Ιστορία Προσανατολισμού
	Νεοελληνική Γλώσσα
	Λατινικά (Προσανατολισμού)

3 ^ο Ε.Π. Επιστήμες Υγείας και Ζωής	Αρχαία Ελληνικά Προσανατολισμού
	Ιστορία Προσανατολισμού
	Νεοελληνική Γλώσσα
	Βιολογία Γενικής Παιδείας

4 ^ο Ε.Π. Επιστήμες της Εκπαίδευσης	Αρχαία Ελληνικά Προσανατολισμού
	Ιστορία Προσανατολισμού
	Νεοελληνική Γλώσσα
	Μαθηματικά Γενικής Παιδείας

Ομάδα Προσανατολισμού ΘΕΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

αα) Τα κοινά μαθήματα, στα οποία εξετάζονται υποχρεωτικά οι μαθητές της Ομάδας Προσανατολισμού Θετικών Σπουδών, σε όποιο Επιστημονικό Πεδίο κι αν κατευθύνονται, είναι τα εξής τρία (3): η Φυσική Ομάδας Προσανατολισμού, η Χημεία Ομάδας Προσανατολισμού και η Νεοελληνική Γλώσσα (Γενικής Παιδείας).

Αν οι υποψήφιοι, εκτός από τα ανωτέρω τρία κοινά μαθήματα, επιλέξουν να εξετασθούν στα Μαθηματικά Ομάδας Προσανατολισμού, τότε έχουν πρόσβαση στα Τμήματα του 2ου Επιστημονικού Πεδίου.

Αν οι υποψήφιοι εκτός από τα ανωτέρω τρία κοινά μαθήματα, επιλέξουν να εξετασθούν στη Βιολογία Ομάδας Προσανατολισμού, τότε έχουν πρόσβαση στο 3ο Επιστημονικό Πεδίο.

Αν οι υποψήφιοι, εκτός από τα ανωτέρω τρία κοινά μαθήματα, επιλέξουν να εξετασθούν και στην Ιστορία Γενικής Παιδείας, τότε έχουν πρόσβαση στο 4ο Επιστημονικό Πεδίο.

ββ) Οι εναλλακτικοί συνδυασμοί πανελλαδικώς εξεταζόμενων μαθημάτων της Ομάδας Προσανατολισμού Θετικών Σπουδών παρουσιάζονται στους παρακάτω πίνακες:

2 ^ο Ε.Π. Θετικές και Τεχνολογικές Επιστήμες	Φυσική Προσανατολισμού
	Χημεία Προσανατολισμού
	Νεοελληνική Γλώσσα
	Μαθηματικά Προσανατολισμού

3 ^ο Ε.Π. Επιστήμες Υγείας και Ζωής	Φυσική Προσανατολισμού
	Χημεία Προσανατολισμού
	Νεοελληνική Γλώσσα
	Βιολογία Προσανατολισμού

4 ^ο Ε.Π. Επιστήμες Εκπαίδευσης της	Φυσική Προσανατολισμού
	Χημεία Προσανατολισμού
	Νεοελληνική Γλώσσα
	Ιστορία Γενικής Παιδείας

Ομάδα Προσανατολισμού ΣΠΟΥΔΩΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ και ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ

αα) Τα κοινά μαθήματα, στα οποία εξετάζονται υποχρεωτικά οι μαθητές της Ομάδας Προσανατολισμού Σπουδών Οικονομίας και Πληροφορικής, σε όποιο Επιστημονικό Πεδίο κι αν κατευθύνονται, είναι τα εξής τρία (3): τα Μαθηματικά Ομάδας Προσανατολισμού, η Ανάπτυξη Εφαρμογών σε Προγραμματιστικό Περιβάλλον (ΑΕΠΠ) και η Νεοελληνική Γλώσσα (Γενικής Παιδείας).

Αν οι υποψήφιοι, εκτός από τα ανωτέρω τρία κοινά μαθήματα επιλέξουν να εξετασθούν και στη Βιολογία Γενικής Παιδείας, τότε έχουν πρόσβαση στο 3ο Επιστημονικό Πεδίο.

Αν οι υποψήφιοι, εκτός από τα ανωτέρω τρία κοινά μαθήματα επιλέξουν να εξετασθούν και στην Ιστορία Γενικής Παιδείας, τότε έχουν πρόσβαση στο 4ο Επιστημονικό Πεδίο.

Αν οι υποψήφιοι εκτός από τα ανωτέρω τρία κοινά μαθήματα επιλέξουν να εξετασθούν και στις Αρχές Οικονομικής Θεωρίας (ΑΟΘ), τότε έχουν πρόσβαση στο 5ο Επιστημονικό Πεδίο.

ββ) Οι εναλλακτικοί συνδυασμοί πανελλαδικώς εξεταζόμενων μαθημάτων της Ομάδας Προσανατολισμού Σπουδών Οικονομίας και Πληροφορικής παρουσιάζονται στους παρακάτω πίνακες:

3 ^ο Ε.Π. Επιστήμες Υγείας και Ζωής	Μαθηματικά Προσανατολισμού
	Α.Ε.Π.Π. (Προσανατολισμού)
	Νεοελληνική Γλώσσα
	Βιολογία Γενικής Παιδείας

4 ^ο Ε.Π. Επιστήμες Εκπαίδευσης της	Μαθηματικά Προσανατολισμού
	Α.Ε.Π.Π. (Προσανατολισμού)
	Νεοελληνική Γλώσσα
	Ιστορία Γενικής Παιδείας

5 ^ο Ε.Π. Επιστήμες Οικονομίας και Πληροφορική	Μαθηματικά Προσανατολισμού
	Α.Ε.Π.Π. (Προσανατολισμού)
	Νεοελληνική Γλώσσα
	Α.Ο.Θ. (Προσανατολισμού)

4. Η παρ. 4 του άρθρου 4 του ν. 4186/2013 (Α' 193), όπως έχει τροποποιηθεί με την παρ. 4 του άρθρου 58 του ν. 4310/2014 (Α' 258), καταργείται.

5. Η περίπτωση στ' της παρ. 2 του άρθρου 42 του ν. 4186/2013 (Α' 193) καταργείται.

6. Η ισχύς του παρόντος άρθρου αρχεται από το διδακτικό έτος 2015-2016.

Άρθρο 4 Εξουσιοδοτικές διατάξεις

1. Με απόφαση του Υπουργού Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων, που δημοσιεύεται στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, ορίζονται η ακριβής κατάταξη των Τμημάτων της παραγράφου 1 του άρθρου 3 του παρόντος στα Επιστημονικά Πεδία και οι συντελεστές βαρύτητας σε δύο (2) μαθήματα ανά Σχολή ή Τμήμα ή εισαγωγική κατεύθυνση. Οι προαναφερθείσες αποφάσεις εκδίδονται το αργότερο μέχρι τη λήξη εκάστου σχολικού έτους και ισχύουν για τις πανελλαδικές εξετάσεις του επόμενου σχολικού έτους.

2. Με απόφαση του Υπουργού Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων καθορίζεται ο χρόνος διενέργειας των ενδοσχολικών γραπτών απολυτηρίων εξετάσεων

στη Γ' τάξη του Ημερήσιου Γενικού Λυκείου και στη Δ' τάξη του Εσπερινού Γενικού Λυκείου.

Άρθρο 5 Έννοια και ίδρυση Επαγγελματικών Λυκείων

1. Το πρώτο εδάφιο της παρ. 2 του άρθρου 5 του ν. 4186/2013 (Α' 193), αντικαθίσταται ως ακολούθως: «Τα Επαγγελματικά Λύκεια (Δημόσια ή Ιδιωτικά, σύμφωνα με το πλαίσιο λειτουργίας των Ιδιωτικών Σχολείων, ν. 682/1977) διακρίνονται σε Ημερήσια και Εσπερινά. Ημερήσια και Εσπερινά Επαγγελματικά Λύκεια ιδρύονται με κοινή απόφαση των Υπουργών Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων και Οικονομικών, που δημοσιεύεται στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως. Στην απόφαση αυτή ορίζεται και κάθε αναγκαία λεπτομέρεια για τη λειτουργία των ανωτέρω σχολείων.»

2. Το πρώτο εδάφιο της παρ. 3 του άρθρου 5 του ν. 4186/2013 (Α' 193), αντικαθίσταται ως ακολούθως: «Επαγγελματικά Πειραματικά Λύκεια και Επαγγελματικά Λύκεια Ειδικής Αγωγής ιδρύονται με κοινή απόφαση του Υπουργού Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων και Οικονομικών, που δημοσιεύεται στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως.»

Άρθρο 6**Επανασύσταση καταργηθεισών ειδικοτήτων
δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης**

1. Στο άρθρο 8 του ν. 4186/2013 μετά την Ομάδα Προσανατολισμού Ναυτιλιακών Επαγγελματιών και τους αντίστοιχους Τομείς και Ειδικότητες της προστίθενται οι ακόλουθες Ομάδες Προσανατολισμού με τους αντίστοιχους Τομείς και τις αντίστοιχες Ειδικότητες:

«Ομάδα Προσανατολισμού Υγείας - Πρόνοιας και**Αισθητικής - Κομμωτικής**

Τομέας Υγείας - Πρόνοιας

Βοηθός Νοσηλεύτη

Βοηθός Ιατρικών -Βιολογικών Εργαστηρίων

Βοηθός Βρεφονηπιοκόμων

Βοηθός Φυσικοθεραπευτή

Βοηθός Οδοντοτεχνίτη

Βοηθός Ακτινολογικών Εργαστηρίων

Βοηθός Φαρμακείου

Βοηθών Χημικών Εργαστηρίων και ποιοτικού ελέγχου

Τομέας Αισθητικής - Κομμωτικής

Αισθητικής Τέχνης

Κομμωτικής Τέχνης

Ομάδα Προσανατολισμού Εφαρμοσμένων Τεχνών**και Καλλιτεχνικών Εφαρμογών**

Τομέας Εφαρμοσμένων Τεχνών

Γραφικών Τεχνών

Σχεδιασμού Εσωτερικών Χώρων

Αργυροχρυσοχοΐας

Συντήρηση Έργων Τέχνης - Αποκατάστασης

Ψηφιογραφίας - Υαλογραφίας

Τομέας Βιομηχανικού Σχεδιασμού

Σχεδίασης και Παραγωγής Ενδύματος

Επιπλοποιίας - Ξυλογλυπτικής»

2. Στο τέλος του άρθρου 8 προστίθενται τα ακόλουθα εδάφια:

«Σε περίπτωση που δεν κατατεθούν προτάσεις εκ μέρους των Περιφερειακών Επιτροπών Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Π.Ε.Ε.Κ.) εντός είκοσι (20) ημερών από την υποβολή προς αυτές του σχετικού αιτήματος, η προβλεπόμενη στο άρθρο αυτό απόφαση εκδίδεται και χωρίς τις προτάσεις τους. Κατ' εξαίρεση και για τις ανάγκες του σχολικού έτους 2015-2016 με αποφάσεις των Περιφερειακών Διευθυντών Εκπαίδευσης, οι οποίες εκδίδονται ύστερα από εισήγηση των οικείων Διευθυντών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης συνιστώνται εντός ενός μήνα από τη δημοσίευση του παρόντος νόμου, κατά περίπτωση στα ΕΠΑ.Λ., στα οποία επαναποθετούνται οργανικά οι εκπαιδευτικοί των ειδικοτήτων που τέθηκαν σε διαθεσιμότητα με τις διατάξεις του άρθρου 82 του ν. 4172/2013 (Α' 167), οι ομάδες προσανατολισμού, οι τομείς και οι ειδικότητες που προστίθενται με τον παρόντα νόμο στο άρθρο 8 του ν. 4186/2013.»

3. Στο τέλος της περίπτωσης β' της παρ. 1 του άρθρου 9 του ν. 4186/2013 προστίθεται:

«5. Ομάδα Προσανατολισμού Υγείας-Πρόνοιας**και Αισθητικής-Κομμωτικής**

Αγωγή Υγείας (3 ώρες)

Στοιχεία Υγιεινής και Ιατρικής Βιολογίας (2 ώρες)

Πρώτες Βοήθειες (2 ώρες)

Επικοινωνία, Διαπροσωπικές Σχέσεις (2 ώρες)

Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός -

Περιβάλλον Εργασίας - Ασφάλεια και Υγιεινή

(2 ώρες)

Εφαρμογές Πληροφορικής (2 ώρες).

**6. Ομάδα Προσανατολισμού Εφαρμοσμένων
Τεχνών και Καλλιτεχνικών Εφαρμογών**

1. Ελεύθερο Σχέδιο (3 ώρες)

2. Αρχές Σύνθεσης (3 ώρες)

3. Ιστορία της Τέχνης (2 ώρες)

4. Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός - Περιβάλλον Εργασίας - Ασφάλεια και Υγιεινή (2 ώρες)

5. Εφαρμογές Πληροφορικής (3 ώρες).»

4. Για τα σχολικά έτη 2014-2015 και 2015-2016 και μέχρι να ολοκληρωθεί η ανάπτυξη των Β' και Γ' τάξεων των ημερησίων ΕΠΑ.Λ. και των Β', Γ' και Δ' τάξεων των εσπερινών ΕΠΑ.Λ. με τις ειδικότητες του άρθρου 8 του ν. 4186/2013 όπως αυτό συμπληρώθηκε με το παρόν, οι εκπαιδευτικοί των ομάδων προσανατολισμού και των ειδικοτήτων που προστίθενται με το παρόν άρθρο δι-ατίθενται ανάλογα με τις υφιστάμενες εκπαιδευτικές και διοικητικές ανάγκες σε υπηρεσίες του Υπουργείου Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων, σύμφωνα με τις ισχύουσες διατάξεις. Όλες οι λεπτομέρειες των δι-αθέσεων ρυθμίζονται με απόφαση του Υπουργού Πολι-τισμού Παιδείας και Θρησκευμάτων. Ειδικά οι ανωτέρω εκπαιδευτικοί που διαθέτουν και δεύτερο αναγνωρι-σμένο πτυχίο μπορεί να διατίθενται με αίτησή τους για συμπλήρωση ωραρίου μερικά ή και ολικά, σε άλλη σχολική μονάδα της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με απόφαση του οικείου διευθυντή δευ-τεροβάθμιας εκπαίδευσης.»

5. Στην παρ. 5 του άρθρου 46 του ν. 4186/2013, όπως αντικαταστάθηκε με την παρ. 6 του άρθρου 10 του ν. 4283/2014 (Α' 189), προστίθενται τα ακόλουθα εδάφια: «Το εκπαιδευτικό προσωπικό των ΕΠΑ.Σ. οι οποίες καταργήθηκαν εντάσσεται οργανικά αυτοδικαίως στο εκπαιδευτικό προσωπικό των ΕΠΑ.Λ., σύμφωνα με τις διατάξεις της παρούσας παραγράφου.»

6. Η παρ. 10 του άρθρου 26 του ν. 3879/2010 αντικα-θίσταται ως ακολούθως:

«Με απόφαση του Υπουργού Παιδείας, Πολιτισμού και Θρησκευμάτων, ύστερα από σχετική αίτηση των δημόσιων Ι.Ε.Κ. που υπάγονται στην αρμοδιότητα της Γενικής Γραμματείας Δια Βίου Μάθησης, είναι δυνατή η ολική ή μερική διάθεση εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στα δημόσια Ι.Ε.Κ., κατά προτεραιότητα σε όσα εδρεύουν στην περιοχή αρμοδιότητας της οικεί-ας Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, για την κάλυψη του υποχρεωτικού διδακτικού ωραρίου τους.

Η κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών των δημόσιων Ι.Ε.Κ. γίνεται κατά προτεραιότητα από τους εκπαιδευ-τικούς που διατίθενται, σύμφωνα με το προηγούμενο εδάφιο και, εφόσον αυτοί δεν επαρκούν, σύμφωνα με τις κείμενες διατάξεις για την πρόσληψη εκπαιδευτών στα Ι.Ε.Κ..

Οι λεπτομέρειες εφαρμογής της παραγράφου αυτής καθορίζονται με απόφαση του Υπουργού Παιδείας, Πο-λιτισμού και Θρησκευμάτων.»

7. Οι ειδικότητες των ΕΠΑ.Σ. εντάσσονται σε παρεμ-φερείς τομείς των ΕΠΑ.Λ. με κατάλληλη προσαρμογή των προγραμμάτων τους. Με απόφαση του Υπουργού Παιδείας, Πολιτισμού και Θρησκευμάτων καθορίζονται όλα τα σχετικά ζητήματα για την εφαρμογή της παρα-γράφου αυτής, συμπεριλαμβανομένων και των σχολών των Τ.Ε.Ι. στις οποίες δύνανται οι ενδιαφερόμενοι να συνεχίσουν τις σπουδές τους.

Άρθρο 7 **Αναλυτικά προγράμματα σπουδών** **Επαγγελματικού Λυκείου**

Το άρθρο 10 του ν. 4186/2013 (Α' 193), όπως έχει α-ντικατασταθεί με την παρ. 4 του άρθρου 72 του ν. 4310/2014 (Α' 258), αντικαθίσταται ως εξής:

«1. Τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών του «Δευτεροβάθμιου και Μεταδευτεροβάθμιου Κύκλου Σπουδών», και του Προπαρασκευαστικού Προγράμματος Πιστοποίησης, του Επαγγελματικού Λυκείου καθορίζονται με απόφαση του Υπουργού Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων, ύστερα από γνώμη του Ι.Ε.Π. και περιλαμβάνουν:

α) Σαφώς διατυπωμένα επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα, που αναλύονται σε γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες ανά μάθημα, τομέα και ειδικότητα.

β) Διδακτέα ύλη διαμορφωμένη, σύμφωνα με τα επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα κάθε μαθήματος. Η διδακτέα ύλη των μαθημάτων εργαστηριακής εκπαίδευσης συνοδεύεται από παράρτημα, που περιγράφει τον απαιτούμενο εργαστηριακό εξοπλισμό για την υλοποίησή τους.

γ) Οδηγίες διδασκαλίας, συμπεριλαμβανομένων και των διδακτικών τεχνικών, των μεθόδων διδασκαλίας και των ενδεδειγμένων εποπτικών μέσων.

2. Τα κατά την προηγούμενη παράγραφο αναλυτικά προγράμματα σπουδών διαμορφώνονται, σύμφωνα με τις κατευθύνσεις του ευρωπαϊκού συστήματος πιστωτικών μονάδων για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση (European Credit System for Vocational and Education and Training - ECVET), που περιγράφεται στη Σύσταση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 18ης Ιουνίου 2009 (Ε.Ε. C 155/02 της 8.7.2009).

3. Για τη διαμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών κάθε τομέα και ειδικότητας λαμβάνονται υπόψη, εφόσον υπάρχουν, και τα σχετικά επαγγελματικά περιγράμματα που πιστοποιούνται από τον Εθνικό Οργανισμό Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π.), σύμφωνα με τις διατάξεις του άρθρου 3 του ν. 3369/2005 (Α' 171).

4. Τα ωρολόγια και τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών επανεκτιμώνται, αξιολογούνται και, αν κριθεί σκόπιμο, ανανεώνονται.

5. Με απόφαση του Υπουργού Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων καθορίζεται κάθε αναγκαία λεπτομέρεια για την εφαρμογή του παρόντος άρθρου.»

Άρθρο 8 **Πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση** **αποφοίτων Επαγγελματικού Λυκείου**

1. Η δεύτερη περίοδος της παρ. 1 του άρθρου 13 του ν. 4186/2013 (Α' 193) αντικαθίσταται ως εξής:

«Οι υποψήφιοι εξετάζονται σε τέσσερα (4) μαθήματα της Γ' Τάξης Ημερήσιων και Δ' Τάξης Εσπερινών ΕΠΑ.Λ., δύο (2) μαθήματα γενικής παιδείας με συντελεστή βαρύτητας 1,5 και δύο (2) μαθήματα ειδικότητας με συντελεστή βαρύτητας 3,5 τα οποία καθορίζονται με υπουργική απόφαση που δημοσιεύεται στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως. Οι εξετάσεις για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση διεξάγονται, μετά την απόλυση του μαθητή από το Επαγγελματικό Λύκειο,

σε πανελλαδικό επίπεδο με θέματα από την εξεταστέα ύλη της τάξης αυτής που προκύπτουν αποκλειστικά από κεντρική επιτροπή εξετάσεων. Οι ειδικές πανελλαδικές εξετάσεις μπορούν να επαναλαμβάνονται κατά το ίδιο σχολικό έτος, με απόφαση του Υπουργού Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων, κατόπιν ειδικά αιτιολογημένης γνώμης του Εθνικού Οργανισμού Εξετάσεων.»

2. Η ισχύς του παρόντος άρθρου άρχεται από το διδακτικό έτος 2015-2016.

Άρθρο 9 **Μεταβατικές και λοιπές διατάξεις**

1. Ειδικά για το σχολικό έτος 2014-2015 ρυθμίζονται με Απόφαση του Υπουργού Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων που δημοσιεύεται στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως ζητήματα περί της αξιολόγησης των μαθητών των Α' και Β' τάξεων του Ημερήσιου Γενικού Λυκείου και Α', Β' και Γ' Τάξεων Εσπερινού Γενικού Λυκείου, καθώς και των Α' και Β' Τάξεων του Ημερήσιου και Εσπερινού Επαγγελματικού Λυκείου, και ειδικότερα: α) γενικά θέματα (χαρακτηρισμός των διδασκόμενων μαθημάτων, κλάδοι μαθημάτων, βαθμολογική κλίμακα), β) θέματα σχετικά με τις γραπτές προαγωγικές εξετάσεις των μαθητών (τρόπος ορισμού θεμάτων, εξεταστέα ύλη, τρόπος εξέτασης των μαθημάτων, διενέργεια των εξετάσεων, ζητήματα των μαθητών που δεν προσέρχονται στις γραπτές εξετάσεις), γ) θέματα σχετικά με την ετήσια επίδοση του μαθητή (τρόπος εξαγωγής του βαθμού προαγωγής/βαθμού ετήσιας επίδοσης, προϋποθέσεις προαγωγής, επανεξέταση μαθητών, θέματα προαγωγής μαθητών που έχουν φοιτήσει σε ξένα σχολεία του εξωτερικού, θέματα κατατακτηρίων εξετάσεων των «κατ' ιδίαν διδασκόντων» μαθητών).

Κατά τη ρύθμιση των ανωτέρω θεμάτων περί της αξιολόγησης των μαθητών των Α' και Β' τάξεων του Ημερήσιου Γενικού Λυκείου και Α', Β' και Γ' Τάξεων Εσπερινού Γενικού Λυκείου, καθώς και των Α' και Β' Τάξεων του Ημερήσιου και Εσπερινού Επαγγελματικού Λυκείου λαμβάνεται υπόψη προεχόντως ότι: α) τα θέματα των προαγωγικών εξετάσεων ορίζονται αποκλειστικά από τον διδάσκοντα/τους διδασκόντες το μάθημα, ενώ η Τράπεζα Θεμάτων Διαβαθμισμένης Δυσκολίας δύναται να λειτουργήσει ως προαιρετικό συμβουλευτικό εργαλείο για μαθητές και εκπαιδευτικούς, β) ο γενικός μέσος όρος προαγωγής των μαθητών είναι εννέα και πέντε δέκατα (9,5) και γ) τα μαθήματα των Α' και Β' Τάξεων του Ημερήσιου Γενικού Λυκείου, καθώς και της Α' Τάξης του Εσπερινού Γενικού Λυκείου κατανέμονται σε τρεις (3) ομάδες, ενώ τα μαθήματα των Β' και Γ' Τάξεων του Εσπερινού Γενικού Λυκείου κατανέμονται σε δύο (2) ομάδες.

Κατά τα λοιπά ισχύουν τα π.δ. 60/2006 (Α' 65) και π.δ. 50/2008 (Α' 81) όπως τροποποιήθηκαν και ισχύουν.

2. Η περίπτωση α' της παρ. 5 του άρθρου 42 του ν. 4186/2013 (Α' 193), όπως προστέθηκε με την παρ. 3 του άρθρου 45 του ν. 4264/2014 (Α' 118) και όπως τροποποιήθηκε με την παρ. 4 του άρθρου 59 του ν. 4310/2014 (Α' 258), καταργείται.

3. Η περίπτωση α' της παρ. 6 του άρθρου 43 του ν. 4186/2013 (Α' 193), όπως προστέθηκε με την παρ. 4 του άρθρου 45 του ν. 4264/2014 (Α' 118), καταργείται.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Β΄ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΥΠΑ ΣΧΟΛΕΙΑ

Άρθρο 10

Διάκριση Πρότυπων και Πειραματικών Σχολείων

1. Το άρθρο 36 του ν. 3966/2011 (Α΄ 118) αντικαθίσταται ως εξής:

« 1. Οι σχολικές μονάδες που έχουν χαρακτηριστεί ως «Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία» αποχαρακτηρίζονται και ορίζονται ως «Πειραματικά Σχολεία», εκτός από τις παρακάτω σχολικές μονάδες που ορίζονται ως «Πρότυπα Σχολεία»:

α) Βαρβάκειο Πρότυπο Γυμνάσιο, β) Πρότυπο Γυμνάσιο Ιωνιδείου Σχολής Πειραιά, γ) Πρότυπο Γυμνάσιο Ευαγγελικής Σχολής Σμύρνης, δ) Πρότυπο Γυμνάσιο Αναβρύτων, ε) Πρότυπο Γυμνάσιο Ζωσιμαίας Σχολής Ιωαννίνων, στ) Πρότυπο ΓΕΛ Βαρβακείου Σχολής, ζ) Πρότυπο ΓΕΛ Ιωνιδείου Σχολής Πειραιά, η) Πρότυπο ΓΕΛ Ευαγγελικής Σχολής Σμύρνης, θ) Πρότυπο ΓΕΛ Αναβρύτων.

2. Ο όρος «Πρότυπο Πειραματικό Σχολείο» καταργείται. Όπου αναφέρεται ο όρος «Πρότυπα Πειραματικά» Σχολεία νοούνται εφεξής τα «Πρότυπα» και τα «Πειραματικά» σχολεία, όπως αυτά ορίζονται στην παράγραφο 1 του παρόντος άρθρου.

3. Όπου αναφέρεται ο όρος «Διοικούσα Επιτροπή Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων» νοείται εφεξής η «Διοικούσα Επιτροπή Πρότυπων και Πειραματικών Σχολείων».

4. Τα Πειραματικά σχολεία είναι σχολικές μονάδες που ανήκουν σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, όπου δοκιμάζονται νέα προγράμματα σπουδών και ωρολόγια προγράμματα, διδακτικά εργαλεία, σχολικά εγχειρίδια και άλλο εκπαιδευτικό υλικό, διδακτικές μέθοδοι, τρόποι διοίκησης και λειτουργίας της σχολικής μονάδας. Οι πιλοτικές αυτές εφαρμογές σχεδιάζονται από το Υπουργείο Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων, μετά από γνώμη του Ι.Ε.Π., των Πανεπιστημίων ή των ερευνητικών κέντρων που σχετίζονται με την εκπαίδευση, καθώς και από τη Δ.Ε.Π.Σ. ή τις ίδιες τις σχολικές μονάδες, με στόχο τη συναγωγή συμπερασμάτων αξιοποιήσιμων για τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής. Οι εκπαιδευτικοί αυτών των σχολείων διαθέτουν αυξημένα τυπικά προσόντα και κυρίως την κατάλληλη επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση και διδακτική εμπειρία, ώστε να είναι σε θέση να υλοποιήσουν τις πιλοτικές εφαρμογές, να συμβάλουν στην

αποτίμηση των αποτελεσμάτων τους και να προσφέρουν την απαραίτητη ανατροφοδότηση για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού σχεδιασμού, οι δε μαθητές και μαθήτριες εισάγονται με τρόπο που δεν παραβιάζει τις βασικές προϋποθέσεις ενός κατά το δυνατόν τυχαίου δείγματος, απαραίτητη προϋπόθεση για την εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων.

5. Ο όρος «Πρότυπα» αναφέρεται στις συγκεκριμένες σχολικές μονάδες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της παραγράφου 1 του παρόντος. Έχουν εκπαιδευτικούς με αυξημένα τυπικά προσόντα και διδακτική εμπειρία και όσον αφορά το μαθητικό δυναμικό αυτών των σχολικών μονάδων, ορίζονται τα κριτήρια και ο τρόπος εισαγωγής των μαθητών και των μαθητριών στην πρώτη τάξη της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με τη διαδικασία που προβλέπεται στις διατάξεις του άρθρου 44 του ν. 3966/2011 (Α΄ 118), όπως τροποποιείται με το άρθρο 11 του παρόντος. Τα Πρότυπα σχολεία μπορούν να εισηγηθούν στη Δ.Ε.Π.Σ. την προσαρμογή των διδακτικών μεθόδων, των μεθόδων αξιολόγησης και του ετήσιου προγραμματισμού των γνωστικών αντικειμένων, σύμφωνα με τα κριτήρια που θέτει κάθε σχολείο.

6. Τα Πειραματικά σχολεία, κατ' εξοχήν, αξιοποιούνται για την εκπαίδευση με πρακτική άσκηση των προπτυχιακών φοιτητών και σπουδαστών Τμημάτων Α.Ε.Ι., καθώς και των μεταπτυχιακών φοιτητών στις επιστήμες της εκπαίδευσης (αγωγής), σε συνεργασία με τις αντίστοιχες Σχολές και Τμήματα. Σε αυτό το πλαίσιο δύνανται να αξιοποιούνται και τα Πρότυπα σχολεία.

7. Κατά τα λοιπά τόσο τα Πειραματικά όσο και τα Πρότυπα Σχολεία εξυπηρετούν από κοινού με όλα τα υπόλοιπα σχολεία τους σκοπούς και τους στόχους της εκπαίδευσης όπως ορίζονται στην κείμενη νομοθεσία.»

Άρθρο 11

Το άρθρο 44 του ν. 3966/2011 (Α΄ 118), όπως έχει τροποποιηθεί και ισχύει, αντικαθίσταται ως εξής:

«1. Τα Πειραματικά Νηπιαγωγεία μπορεί να συνδέονται με Πειραματικά Δημοτικά, τα οποία επίσης μπορεί να συνδέονται με Πειραματικά Γυμνάσια και εκείνα μπορεί να συνδέονται με Πειραματικά Λύκεια. Τα Πρότυπα Γυμνάσια, επίσης, μπορεί να συνδέονται με Πρότυπα Λύκεια.

2α) Ως συνδεδεμένα Πειραματικά σχολεία ορίζονται τα ακόλουθα:

ΟΝΟΜΑ ΣΧΟΛΕΙΟΥ
ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΑΘΗΝΩΝ - Π.Σ.Π.Α. (6/Θ ΔΗΜΟΤΙΚΟ)
ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΑΘΗΝΩΝ - Π.Σ.Π.Α. (ΓΥΜΝΑΣΙΟ)
ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΑΘΗΝΩΝ - Π.Σ.Π.Α. (ΛΥΚΕΙΟ)
ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΑΓΙΩΝ ΑΝΑΓΥΡΩΝ
ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟ ΓΕΛ ΑΓΙΩΝ ΑΝΑΓΥΡΩΝ

1ο ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΑΘΗΝΩΝ 1ο ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟ ΓΕΛ ΑΘΗΝΩΝ – ΓΕΝΝΑΔΕΙΟ
2ο ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΑΘΗΝΑΣ 2ο ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟ ΓΕΛ ΑΘΗΝΑΣ
ΖΑΝΝΕΙΟ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΖΑΝΝΕΙΟ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟ ΓΕΛ
2/Θ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΠΑΤΡΩΝ (ΜΗ ΕΝΤΑΓΜΕΝΟ ΣΕ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ - ΣΥΝΕΡΓΑΖΟΜΕΝΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ) 8/Θ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟ Δ.Σ. ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΠΑΤΡΩΝ (ΜΗ ΕΝΤΑΓΜΕΝΟ ΣΕ Π.Τ.Δ.Ε.) ΜΙΚΤΟ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΠΑΤΡΩΝ (ΓΥΜΝΑΣΙΟ) ΜΙΚΤΟ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΠΑΤΡΩΝ (ΛΥΚΕΙΟ)
2/Θ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟ Δ.Σ. ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΠΑΤΡΩΝ (ΜΗ ΕΝΤΑΓΜΕΝΟ ΣΕ Π.Τ.Δ.Ε. -ΣΥΝΕΡΓΑΖΟΜΕΝΟ ΟΛΙΓΟΘΕΣΙΟ) ΜΙΚΤΟ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΠΑΤΡΩΝ (ΓΥΜΝΑΣΙΟ) ΜΙΚΤΟ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΠΑΤΡΩΝ (ΛΥΚΕΙΟ)
ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΠΑΤΡΩΝ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟ ΓΕΛ ΠΑΤΡΩΝ
1/Θ ΟΛΟΗΜΕΡΟ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ ΜΗ ΕΝΤΑΓΜΕΝΟ ΣΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ (ΣΥΝΕΡΓΑΖΟΜΕΝΟ Π.Σ.Π.Θ.) ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ - Π.Σ.Π.Θ. (6/Θ ΔΗΜΟΤΙΚΟ) ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ - Π.Σ.Π.Θ. (ΓΥΜΝΑΣΙΟ) ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ - Π.Σ.Π.Θ. (ΛΥΚΕΙΟ)
2ο ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ 1ο ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟ ΓΕΛ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ "Μ. ΑΝΔΡΟΝΙΚΟΣ"
1ο ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ 2ο ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟ ΓΕΛ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ
ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟ ΓΕΛ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΡΕΘΥΜΝΟΥ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΚΡΗΤΗΣ 5ο ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟ ΓΕΛ ΡΕΘΥΜΝΟΥ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΚΡΗΤΗΣ
ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΗΡΑΚΛΕΙΟΥ ΚΡΗΤΗΣ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟ ΓΕΛ ΗΡΑΚΛΕΙΟΥ ΚΡΗΤΗΣ

ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΑ ΔΗΜΟΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΤΟΥ ΕΘΝΙΚΟΥ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟΥ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ
ΑΘΗΝΩΝ (ΜΑΡΑΣΛΕΙΟ) 1ο ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΑΘΗΝΑΣ

β). Ως συνδεδεμένα Πρότυπα σχολεία ορίζονται τα ακόλουθα:

ΟΝΟΜΑ ΣΧΟΛΕΙΟΥ
ΒΑΡΒΑΚΕΙΟ ΠΡΟΤΥΠΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΠΡΟΤΥΠΟ ΓΕΛ ΒΑΡΒΑΚΕΙΟΥ ΣΧΟΛΗΣ
ΠΡΟΤΥΠΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΑΝΑΒΡΥΤΩΝ ΠΡΟΤΥΠΟ ΓΕΛ ΑΝΑΒΡΥΤΩΝ
ΠΡΟΤΥΠΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΕΥΑΓΓΕΛΙΚΗΣ ΣΧΟΛΗΣ ΣΜΥΡΝΗΣ ΠΡΟΤΥΠΟ ΓΕΛ ΕΥΑΓΓΕΛΙΚΗΣ ΣΧΟΛΗΣ ΣΜΥΡΝΗΣ
ΠΡΟΤΥΠΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΙΩΝΙΔΕΙΟΥ ΣΧΟΛΗΣ ΠΕΙΡΑΙΑ ΠΡΟΤΥΠΟ ΓΕΛ ΙΩΝΙΔΕΙΟΥ ΣΧΟΛΗΣ ΠΕΙΡΑΙΑ

3. Η σύνδεση σχολικών μονάδων, σύμφωνα με τις διατάξεις της παραγράφου 1 του παρόντος άρθρου θα πραγματοποιείται εφεξής με απόφαση του Υπουργού Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων, ύστερα από εισήγηση της Δ.Ε.Π.Π.Σ.. Τα συνδεδεμένα Πειραματικά ή Πρότυπα σχολεία διατηρούν τη διοικητική τους αυτοτέλεια.

4. Ο αριθμός των μαθητών και μαθητριών που μπορεί να εγγραφούν στο Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο ή Πειραματικό Γυμνάσιο ή Πειραματικό Λύκειο είναι τουλάχιστον ίσος με τον αριθμό των αποφοίτων του συνδεδεμένου Πειραματικού Νηπιαγωγείου ή Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου ή Πειραματικού Γυμνασίου αντίστοιχα. Αν οι ιδιαίτερες υλικοτεχνικές και άλλες συνθήκες στην ανώτερη βαθμίδα επιτρέπουν μεγαλύτερο αριθμό τμημάτων από ό,τι στην κατώτερη ή επιτρέπουν αύξηση του αριθμού των μαθητών ανά τμήμα, το οικείο Ε.Π.Ε.Σ. καταθέτει αιτιολογημένη εισήγηση στη Δ.Ε.Π.Π.Σ., η οποία αποφασίζει τον ακριβή αριθμό των μαθητών που θα εγγραφούν στο σχολείο που εισηγείται την εν λόγω αύξηση. Τα παραπάνω ισχύουν και στην περίπτωση των συνδεδεμένων Πρότυπων Γυμνασίων και Πρότυπων Λυκείων.

5. Η εισαγωγή μαθητών και μαθητριών στα Πειραματικά Σχολεία γίνεται αποκλειστικά με κλήρωση και υπό όρους απόλυτης διαφάνειας. Την κατά σχολείο εφαρμογή των διαδικασιών κλήρωσης αναλαμβάνει το Επιστημονικό Εποπτικό Συμβούλιο σε άμεση συνεργασία με τον διευθυντή του σχολείου, το σύλλογο διδασκόντων και το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων. Η Δ.Ε.Π.Π.Σ. διασφαλίζει το αδιάβλητο της διαδικασίας της κλήρωσης στα Πειραματικά σχολεία. Σε κάθε περίπτωση η κλήρωση των μαθητών και μαθητριών αφορά στην εισαγωγική σχολική τάξη και μόνο, ενώ για τη μετάβαση από το σχολείο της μίας βαθμίδας στο σχολείο της επόμενης

βαθμίδας εκπαίδευσης με το οποίο συνδέεται, εφόσον αυτό υπάρχει, δεν διενεργείται επιπλέον κλήρωση. Διαδικασίες κλήρωσης μαθητών και μαθητριών διενεργούνται μετά την εισαγωγική σχολική τάξη μόνο για τη συμπλήρωση τυχόν κενών θέσεων που προκύπτουν στην επόμενη τάξη της ίδιας ή της επόμενης βαθμίδας, στην περίπτωση που το σχολείο είναι συνδεδεμένο με σχολείο επόμενης βαθμίδας. Οι κληρώσεις αυτές γίνονται με ευθύνη των οργάνων διοίκησης της σχολικής μονάδας.

6. Η διαδικασία και τα κριτήρια επιλογής μαθητών και μαθητριών στα Πρότυπα Γυμνάσια καθορίζονται κάθε φορά με απόφαση της Δ.Ε.Π.Π.Σ., ύστερα από εισήγηση του Συλλόγου Διδασκόντων και του Ε.Π.Ε.Σ. του σχολείου. Η Δ.Ε.Π.Π.Σ., επίσης, συντονίζει και έχει τη γενική ευθύνη για την εφαρμογή των σχετικών διαδικασιών και διασφαλίζει το αδιάβλητο αυτών. Η επιλογή των μαθητών και μαθητριών αφορά στην εισαγωγική σχολική τάξη (Α' τάξη Γυμνασίου) και μόνο, ενώ η σχολική πορεία των μαθητών και μαθητριών από το Γυμνάσιο στο Λύκειο των σχολείων αυτών υπόκειται μόνο στις ενδοσχολικές απολυτήριες εξετάσεις. Η πλήρωση τυχόν κενών θέσεων στα Πρότυπα Σχολεία στις λοιπές τάξεις πλην της εισαγωγικής γίνεται με την ίδια διαδικασία με την οποία επιλέχθηκαν αρχικά οι μαθητές που φοιτούν στην ίδια τάξη. Την ευθύνη για αυτή τη συμπληρωματική διαδικασία έχουν τα όργανα διοίκησης του σχολείου στο οποίο έχουν προκύψει οι κενές θέσεις.

7. Κάθε ενδιαφερόμενος δικαιούται να συμμετέχει στις διαδικασίες επιλογής μίας και μόνο μίας σχολικής μονάδας. Στην περίπτωση των δευτεροβάθμιων σχολικών μονάδων κάθε ενδιαφερόμενος οφείλει να καταθέσει την αίτηση συμμετοχής του στις διαδικασίες επιλογής είτε σε μία Πειραματική είτε σε μία Πρότυπη σχολική μονάδα.

8. Ο αριθμός των μαθητών και μαθητριών σε κάθε τμήμα για το Νηπιαγωγείο ή την Α' Δημοτικού ή την Α' Γυμνασίου ή την Α' Λυκείου Πειραματικού ή Πρότυπου Σχολείου για κάθε σχολικό έτος καθορίζεται με απόφαση της Δ.Ε.Π.Σ., που εκδίδεται ύστερα από αιτιολογημένη εισήγηση του ΕΠ.Ε.Σ. κάθε σχολείου, αφού ληφθούν υπόψη οι συνθήκες λειτουργίας του.

9. Η επιλογή των μαθητών και μαθητριών στα Πειραματικά ή Πρότυπα Σχολεία, σύμφωνα με τις διατάξεις του παρόντος άρθρου, γίνεται ανεξάρτητα από τον τόπο διαμονής τους. Η ευθύνη και τα έξοδα μετακίνησης των μαθητών και μαθητριών βαρύνουν τους ασκούντες τη γονική τους μέριμνα τόσο για την πλήρη φοίτησή τους όσο και για τη φοίτησή τους στους ομίλους.»

Άρθρο 12 **Αρμοδιότητες της Δ.Ε.Π.Σ.**

Το εδάφιο γ' της παρ. 3 του άρθρου 40 του ν. 3966/2011, όπως ισχύει, αντικαθίσταται ως εξής:

«γ. Επιλέγει τους εκπαιδευτικούς των Πειραματικών και των Πρότυπων σχολείων, σύμφωνα με τις διατάξεις του άρθρου 48.»

Άρθρο 13 **Διευθυντής, Υποδιευθυντής και σύλλογος διδασκόντων**

1. Η παρ. 3 του άρθρου 42 του ν. 3966/2011, όπως έχει τροποποιηθεί και ισχύει αντικαθίσταται ως εξής:

«3. Ο Διευθυντής και ο Υποδιευθυντής του Πειραματικού και Πρότυπου Σχολείου επιλέγονται για διετή θητεία, σύμφωνα με τα κριτήρια και τη διαδικασία που προβλέπεται για τις λοιπές σχολικές μονάδες. Υποψήφιοι για τις θέσεις Διευθυντών των πειραματικών και πρότυπων σχολείων, εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας ή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που έχουν 18 τουλάχιστον μήνες προϋπηρεσία με οργανική θέση ή θέση επί θητεία σε ένα από τα σχολεία, τα οριζόμενα ως πειραματικά ή ως πρότυπα, και διαθέτουν τα προσόντα άσκησης καθηκόντων Διευθυντή στα λοιπά σχολεία αντίστοιχης βαθμίδας. Πρόσθετη προϋπόθεση υποβολής υποψηφιότητας σε θέση Διευθυντή συνιστά η κατοχή διδακτορικού διπλώματος ή μεταπτυχιακού διπλώματος ειδίκευσης.»

2. Οι παράγραφοι 2, 4, 5, 6 και 7 του άρθρου 42 του ν. 3966/2011, όπως έχει τροποποιηθεί και ισχύει, καταργούνται.

3. Με την έναρξη ισχύος του παρόντος νόμου λήγει η θητεία των Διευθυντών και των Υποδιευθυντών των Πειραματικών και Πρότυπων σχολείων, οι οποίοι εξακολουθούν να ασκούν τα καθήκοντά τους μέχρι να αναλάβουν υπηρεσία οι νέοι Διευθυντές και Υποδιευθυντές.

Άρθρο 14 **Θέματα εκπαιδευτικού προσωπικού**

1. Η παρ. 2 του άρθρου 48 του ν. 3966/2011 (Α' 118) αντικαθίσταται ως εξής:

«2. Ως εκπαιδευτικοί των Πειραματικών και Πρότυπων Σχολείων επιλέγονται δημόσιοι εκπαιδευτικοί της οικείας βαθμίδας, καθώς και δημόσιοι εκπαιδευτικοί διαφορετικής βαθμίδας που δύνανται από τις ισχύουσες κάθε φορά διατάξεις να απασχολούνται και στις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης, οι οποίοι/ες έχουν τουλάχιστον τετραετή διδακτική υπηρεσία στη δημόσια ή ιδιωτική εκπαίδευση. Στις αρχές κάθε ημερολογιακού

έτους εκδίδεται προ- κήρυξη της Δ.Ε.Π.Σ., ύστερα από εισηγήσεις των ΕΠ.Ε.Σ., η οποία δημοσιεύεται σε δύο ημερήσιες εφημερίδες πανελλήνιας κυκλοφορίας και με την οποία καλούνται οι εκπαιδευτικοί που έχουν τα νόμιμα προσόντα και επιθυμούν να επιλεγούν σε θέσεις με θητεία εκπαιδευτικών των Πειραματικών ή Πρότυπων Σχολείων να υποβάλουν αίτηση που συνοδεύεται από τα αναγκαία δικαιολογητικά, εντός της προθεσμίας που προβλέπεται στην προκήρυξη.»

2. Η παρ. 9 εδάφιο δ' του άρθρου 48 του ν. 3966/2011 (Α' 118), ως έχει τροποποιηθεί και ισχύει, αντικαθίσταται ως εξής:

«Αν για οποιονδήποτε λόγο δεν καταστεί δυνατή η πρόσληψη αναπληρωτών με αυξημένα ακαδημαϊκά προσόντα, σύμφωνα με τα παραπάνω, τα κενά καλύπτονται από τους πίνακες κατάταξης αναπληρωτών εκπαιδευτικών των μη πρότυπων και πειραματικών σχολείων.»

Άρθρο 15 **Λοιπές ρυθμίσεις**

1. Το άρθρο 52 του ν. 3966/2011 (Α' 118) αντικαθίσταται ως εξής:

«1. Για τα θέματα που δεν ρυθμίζονται από τις διατάξεις του παρόντος Κεφαλαίου εφαρμόζονται συμπληρωματικά οι διατάξεις που ισχύουν για τις σχολικές μονάδες της δημόσιας πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

2. Με αποφάσεις του Υπουργού Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων που δημοσιεύονται στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως ρυθμίζονται ειδικότερα θέματα που αφορούν στη διεξαγωγή της κλήρωσης ή της γραπτής ή άλλης δοκιμασίας και εν γένει θέματα εφαρμογής των διατάξεων του παρόντος, στο πλαίσιο της ομαλής μετάβασης στο νέο πλαίσιο λειτουργίας των αναφερομένων στο παρόν σχολικών μονάδων.

3. Μεταβατικά, για το σχολικό έτος 2015-2016 στις Β' και Γ' τάξεις Γυμνασίων και Λυκείων των Πειραματικών και των Πρότυπων και για το σχολικό έτος 2016-2017 στις Γ' τάξεις Γυμνασίων και Λυκείων των Πειραματικών και των Πρότυπων η πλήρωση τυχόν κενών θέσεων θα γίνει με εξετάσεις, που θα διενεργηθούν με ευθύνη των σχολικών μονάδων, εκτός εάν η Διοικούσα Επιτροπή μετά από εισήγηση του Συλλόγου Διδασκόντων και του ΕΠ.Ε.Σ. του σχολείου ορίσει διαφορετικά.

4. Η θητεία των μελών των ΕΠ.Ε.Σ. παρατείνεται έως τη λήξη του σχολικού έτους 2014-2015, εφόσον εξακολουθούν να συντρέχουν οι προϋποθέσεις ορισμού τους. Ειδικά για το ημερολογιακό έτος 2015 δύνανται η θητεία των μελών των ΕΠ.Ε.Σ. να παραταθεί με απόφαση της Δ.Ε.Π.Σ..

5. Για το σχολικό έτος 2014-2015 οι τίτλοι σπουδών των σχολείων, που χαρακτηρίζονται με το παρόν ως Πειραματικά ή Πρότυπα, θα εκδοθούν με το χαρακτηρισμό «Πρότυπο Πειραματικό».

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Γ' **ΕΠΙΛΟΓΗ ΣΤΕΛΕΧΩΝ**

Άρθρο 16 **Πίνακες επιλογής στελεχών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης**

Το άρθρο 10 του ν. 3848/2010 (Α' 71) αντικαθίσταται ως ακολούθως:

«1. Για την πλήρωση των θέσεων των στελεχών της δημόσιας εκπαίδευσης, οι οποίες μνημονεύονται στις επόμενες παραγράφους, επιλέγονται εκπαιδευτικοί της δημόσιας εκπαίδευσης με βάση πίνακες επιλογής, που καταρτίζονται σύμφωνα με τις διατάξεις του παρόντος κεφαλαίου.

2. Για την επιλογή και τοποθέτηση στις παραπάνω θέσεις καταρτίζονται οι ακόλουθοι πίνακες επιλογής:

- α) Διευθυντών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης,
- β) Διευθυντών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης,
- γ) Προϊσταμένων διθέσιων και τριθέσιων νηπιαγωγείων,
- δ) Διευθυντών τετραθέσιων και άνω νηπιαγωγείων,
- ε) Προϊσταμένων διθέσιων και τριθέσιων δημοτικών σχολείων,
- στ) Διευθυντών δημοτικών σχολείων,
- ζ) Διευθυντών γυμνασίων,
- η) Διευθυντών Γενικών Λυκείων (ΓΕ.Λ.),
- θ) Διευθυντών Επαγγελματικών Λυκείων (ΕΠΑ.Λ.),
- ι) Διευθυντών Εργαστηριακών Κέντρων (ΕΚ.),
- ια) Διευθυντών Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Σ.Μ.Ε.Α.Ε.) Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, (ιβ) Διευθυντών γυμνασίων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Ε.Α.Ε.),
- ιγ) Διευθυντών λυκείων Ε.Α.Ε.,
- ιδ) Διευθυντών ειδικών επαγγελματικών γυμνασίων,
- ιε) Διευθυντών ειδικών ΕΠΑ.Λ.,
- ιστ) Προϊσταμένων πειραματικών νηπιαγωγείων,
- ιζ) Διευθυντών πειραματικών δημοτικών σχολείων,
- ιη) Διευθυντών πειραματικών και προτύπων γυμνασίων,
- ιθ) Διευθυντών πειραματικών και προτύπων γενικών λυκείων,
- κ) Διευθυντών μουσικών σχολείων,
- κα) Διευθυντών καλλιτεχνικών σχολείων,
- κβ) Διευθυντών Εργαστηρίων Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.),
- κγ) Προϊσταμένων Κέντρων Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών (ΚΕ.Δ.Δ.Υ.),
- κδ) Υποδιευθυντών σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης,
- κε) Υποδιευθυντών σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης,
- κστ) Υποδιευθυντών ΕΚ.,
- κζ) Υπευθύνων τομέων ΕΚ.,
- κη) Υποδιευθυντών Σ.Μ.Ε.Α.Ε. Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης,
- κθ) Υποδιευθυντών Σ.Μ.Ε.Α.Ε. Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.»

Άρθρο 17 Προϋποθέσεις επιλογής

Το άρθρο 11 του ν. 3848/2010 (Α' 71), όπως έχει τροποποιηθεί, αντικαθίσταται ως ακολούθως:

«1. Ως Διευθυντές Εκπαίδευσης επιλέγονται εκπαιδευτικοί της οικείας βαθμίδας, με δωδεκαετή (12) τουλάχιστον εκπαιδευτική υπηρεσία στην Πρωτοβάθμια ή Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οι οποίοι έχουν ασκήσει διδακτικά καθήκοντα για δέκα (10) τουλάχιστον έτη, από τα οποία τουλάχιστον επτά (7) σε σχολεία της οικείας βαθμίδας.

2. Ως Διευθυντές σχολικών μονάδων και ΕΚ. επιλέγονται εκπαιδευτικοί της οικείας βαθμίδας με δεκαετή (10)

τουλάχιστον εκπαιδευτική υπηρεσία, οι οποίοι έχουν ασκήσει διδακτικά καθήκοντα για οκτώ (8) τουλάχιστον έτη στην Πρωτοβάθμια ή Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Από τα ανωτέρω οκτώ (8) έτη άσκησης διδακτικών καθηκόντων, τα τρία (3) τουλάχιστον θα πρέπει να έχουν ασκηθεί σε αντίστοιχους με την προς κάλυψη θέση τύπους σχολείων της οικείας βαθμίδας, συμπληρώνοντας σε αυτά τουλάχιστον το 50% του υποχρεωτικού τους ωραρίου, με την επιφύλαξη της περίπτωσης ζ' της παρούσης παραγράφου. Ειδικά, για τις Σ.Μ.Ε.Α.Ε., εκτός των εκπαιδευτικών μπορούν να επιλέγονται ως Διευθυντές και μέλη ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού με δεκαετή τουλάχιστον εκπαιδευτική υπηρεσία σε Σ.Μ.Ε.Α.Ε. ή ΚΕ.Δ.Δ.Υ. από την οποία τα τρία (3) τουλάχιστον έτη να έχουν υπηρετηθεί σε αντίστοιχο με την προς κάλυψη θέση τύπο Σ.Μ.Ε.Α.Ε..

Αν οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας δεν πληρούν την προϋπόθεση της οκταετούς διδακτικής υπηρεσίας, υποψήφιοι μπορεί να είναι και εκπαιδευτικοί με μικρότερο χρόνο υπηρεσίας.

Ειδικότερα:

α) Υποψήφιοι για τις θέσεις Διευθυντών δημοτικών σχολείων μπορεί να είναι εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων των κλάδων που υπηρετούν στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, στους οποίους συμπεριλαμβάνονται και οι εκπαιδευτικοί που αναφέρονται στο π.δ. 323/1993.

β) Υποψήφιοι για τις θέσεις Διευθυντών νηπιαγωγείων μπορεί να είναι εκπαιδευτικοί του κλάδου ΠΕ 60.

γ) Υποψήφιοι για τις θέσεις Διευθυντών σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και ΕΚ. μπορεί να είναι:

αα) Για τις θέσεις Διευθυντών γυμνασίων, ΓΕ.Λ. και ΕΠΑ.Λ., εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης των κλάδων ΠΕ 01 έως και ΠΕ 20, ΠΕ 32 και ΠΕ 33.

ββ) Για τις θέσεις Διευθυντών ΕΚ., εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης των κλάδων ΠΕ 12, ΠΕ 14, ΠΕ 17, ΠΕ 18, ΠΕ 19 και ΠΕ 20.

γγ) Ως Διευθυντές στα γυμνάσια, τα λύκεια και τις λυκειακές τάξεις, που λειτουργούν εντός των Ειδικών Καταστημάτων Κράτησης Νέων, διορίζονται με υπουργική απόφαση μετά από πρόσκληση ενδιαφέροντος εκπαιδευτικοί που έχουν ασκήσει επί τρία (3) τουλάχιστον έτη διδακτική υπηρεσία σε σχολική μονάδα που λειτουργεί σε Ειδικό Κατάστημα Κράτησης Νέων.

δ) Υποψήφιοι για τις θέσεις Διευθυντών Σ.Μ.Ε.Α.Ε. μπορεί να είναι:

αα) για θέσεις Διευθυντών των δημοτικών σχολείων Ε.Α.Ε. μόνιμοι εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων των κλάδων που υπηρετούν σε αυτά, συμπεριλαμβανομένων και των εκπαιδευτικών του π.δ. 323/1993, εφόσον έχουν τα προσόντα διορισμού και τοποθέτησης σε Σ.Μ.Ε.Α.Ε. ή υπηρετούν οργανικά σε Σ.Μ.Ε.Α.Ε. ή ΚΕ.Δ.Δ.Υ. ή έχουν διδακτική υπηρεσία τουλάχιστον τριών ετών σε Σ.Μ.Ε.Α.Ε. ή ΚΕ.Δ.Δ.Υ., καθώς και τα μέλη του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού (Ε.Ε.Π.).

ββ) Υποψήφιοι για τις θέσεις Διευθυντών σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας και επαγγελματικής Ε.Α.Ε. (ειδικά γυμνάσια, ειδικά ΓΕ.Λ., ειδικά επαγγελματικά γυμνάσια, ειδικά ΕΠΑ.Λ. και Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.), μόνιμοι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης των αντίστοιχων προς τα διδασκόμενα γνωστικά αντικείμενα κλάδων, εφόσον έχουν τα προσόντα διορισμού και τοποθέτησης σε Σ.Μ.Ε.Α.Ε. ή υπηρετούν οργανικά σε Σ.Μ.Ε.Α.Ε. ή

ΚΕ.Δ.Δ.Υ. ή έχουν διδακτική υπηρεσία τουλάχιστον τριών ετών σε Σ.Μ.Ε.Α.Ε. ή ΚΕ.Δ.Δ.Υ., καθώς και τα μέλη του Ε.Ε.Π. Επιπλέον και μόνο για τις θέσεις Διευθυντών των Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. υποψήφιοι μπορεί να είναι και εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του κλάδου δασκάλων και εκπαιδευτικοί του π.δ. 323/1993, εφόσον πληρούν τις προϋποθέσεις της παρούσας παραγράφου.

ε) Υποψήφιοι για τις θέσεις Διευθυντών στα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, εκπαιδευτικοί κάτοχοι τίτλου ξένης γλώσσας, κατά προτίμηση της χώρας προέλευσης της πλειονότητας των μαθητών, σε επίπεδο τουλάχιστον Β2.

στ) Υποψήφιοι για τις θέσεις Διευθυντών στα μουσικά ή καλλιτεχνικά σχολεία, εκπαιδευτικοί που έχουν τα ειδικά προσόντα που απαιτούνται για την τοποθέτηση στα σχολεία αυτά.

ζ) Υποψήφιοι για τις θέσεις Διευθυντών των πειραματικών και προτύπων σχολείων, εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας ή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που έχουν 18 τουλάχιστον μήνες προϋπηρεσία με οργανική θέση ή θέση επί θητεία σε ένα από τα σχολεία τα οριζόμενα από τον παρόντα νόμο ως πειραματικά ή ως πρότυπα, διαθέτουν τα προσόντα άσκησης καθηκόντων Διευθυντή στα λοιπά σχολεία αντίστοιχης βαθμίδας και είναι κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος ή μεταπτυχιακού διπλώματος ειδίκευσης.

3. Ως προϊστάμενοι διθέσιων και τριθέσιων δημοτικών σχολείων και νηπιαγωγείων, υποδιευθυντές δημοτικών σχολείων, υποδιευθυντές σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, επιλέγονται εκπαιδευτικοί με οκταετή τουλάχιστον διδακτική υπηρεσία που υπηρετούν κατά το χρόνο επιλογής σε οργανική θέση, την οποία αφορά η επιλογή.

Ειδική προϋπόθεση για την επιλογή σε θέση υποδιευθυντή και υπεύθυνου τομέα Ε.Κ. είναι ο εκπαιδευτικός να ανήκει σε κλάδο ή ειδικότητα που προβλέπεται για το Ε.Κ..

Ως υποδιευθυντές Ε.Κ., στα οποία ασκούνται 250 τουλάχιστον μαθητές και τα οποία λειτουργούν σε πρωινό και απογευματινό ή εσπερινό κύκλο, καθώς και ως Υπεύθυνοι τομέων Ε.Κ., επιλέγονται εκπαιδευτικοί με οκταετή (8) τουλάχιστον διδακτική υπηρεσία, οι οποίοι υπηρετούν κατά το χρόνο επιλογής σε σχολική μονάδα η οποία εξυπηρετείται από το Ε.Κ. και δεν έχουν κριθεί ως υπεράριθμοι.

Ειδικά για τις Σ.Μ.Ε.Α.Ε. ως υποδιευθυντές μπορούν να επιλέγονται και μέλη Ε.Ε.Π. με οκταετή (8) τουλάχιστον εκπαιδευτική υπηρεσία που υπηρετούν κατά το χρόνο επιλογής σε οργανική θέση ή θέση επί θητεία στη Σ.Μ.Ε.Α.Ε., την οποία αφορά η επιλογή.

Αν οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας δεν πληρούν την προϋπόθεση της οκταετούς διδακτικής υπηρεσίας, υποψήφιοι μπορεί να είναι και εκπαιδευτικοί με μικρότερο χρόνο υπηρεσίας.

4. Ως προϊστάμενοι τμημάτων εκπαιδευτικών θεμάτων των Διευθύνσεων Εκπαίδευσης επιλέγονται εκπαιδευτικοί με οκταετή (8) τουλάχιστον διδακτική υπηρεσία. Ως προϊστάμενοι τμημάτων εκπαιδευτικών θεμάτων στις Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης επιλέγονται εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων των κλάδων που υπηρετούν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Ως προϊστάμενοι τμημάτων εκπαιδευτικών θεμάτων στις Διευθύνσεις Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης επιλέγονται

εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης των κλάδων ΠΕ 01 έως και ΠΕ 20, ΠΕ 32 και ΠΕ 33. Σε περίπτωση που δεν υπάρχουν υποψήφιοι που πληρούν τις ανωτέρω προϋποθέσεις, μπορεί να είναι υποψήφιοι και εκπαιδευτικοί με μικρότερο χρόνο υπηρεσίας.

5. Ως Προϊστάμενοι ΚΕ.Δ.Δ.Υ. επιλέγονται: α) εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης των κλάδων νηπιαγωγών και δασκάλων, εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του π.δ. 323/1993 και εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης των κλάδων ΠΕ 02 Φιλολόγων, ΠΕ 03 Μαθηματικών και ΠΕ 11 Φυσικής Αγωγής, οι οποίοι έχουν τα τυπικά προσόντα τοποθέτησης σε Σ.Μ.Ε.Α.Ε. ή ΚΕ.Δ.Δ.Υ., δεκαετή (10) συνολική διδακτική υπηρεσία στην Πρωτοβάθμια ή Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση από την οποία τουλάχιστον τρία (3) διδακτικά έτη σε Σ.Μ.Ε.Α.Ε. ή ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και β) μέλη του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού (Ε.Ε.Π.) όλων των κλάδων, με δεκαετή (10) συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία σε Σ.Μ.Ε.Α.Ε. ή ΚΕ.Δ.Δ.Υ..

6. Δεν επιλέγεται ως στέλεχος της εκπαίδευσης εκπαιδευτικός, ο οποίος έχει καταδικαστεί τελεσίδικα για πειθαρχικό παράπτωμα με την ποινή της προσωρινής ή της οριστικής παύσης, σύμφωνα με τα οριζόμενα στο άρθρο 109 του Υπαλληλικού Κώδικα (κ.ν. 3528/2007, Α' 26) ή για τον οποίον συντρέχουν τα κωλύματα διορισμού της παραγράφου 1 του άρθρου 8 του ίδιου Κώδικα. Επίσης, δεν επιλέγεται ως στέλεχος της εκπαίδευσης, εκπαιδευτικός, του οποίου τα πιστοποιητικά των αντικειμενικών κριτηρίων που προσκομίζονται κατά τη διαδικασία επιλογής είναι πλαστά ή αναληθή με σκοπό την παραπλάνηση της υπηρεσίας.

7. Όπου στις διατάξεις του παρόντος άρθρου προβλέπεται εκπαιδευτική υπηρεσία, υπολογίζεται η προϋπηρεσία τόσο στη δημόσια όσο και στην ιδιωτική εκπαίδευση, καθώς και η προϋπηρεσία των υποψηφίων ως προσωρινών αναπληρωτών και ωρομισθίων με αναγωγή στο υποχρεωτικό εβδομαδιαίο ωράριο διδασκαλίας.

Όπου στις διατάξεις του παρόντος άρθρου προβλέπεται διδακτική υπηρεσία, λογίζεται: α) η άσκηση διδακτικού έργου σε μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, β) οι άδειες κήσης, λοχείας, ανατροφής τέκνου, γ) η θητεία σχολικού συμβούλου, δ) η θητεία σε Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Κ.Π.Ε.), ε) η θητεία σε θέσεις Υπευθύνων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αγωγής, Υγείας, Πολιτιστικών θεμάτων και σχολικών δραστηριοτήτων, στ) η θητεία των υπευθύνων ΓΡΑΣΕΠ, ΚΕΣΥΠ, ΣΕΠ, ΚΕΠΛΗΝΕΤ, ΕΚΦΕ και Συμβουλευτικών Σταθμών Νέων.

Όπου στις ίδιες διατάξεις προβλέπεται εκπαιδευτική ή διδακτική υπηρεσία σε Σ.Μ.Ε.Α.Ε. ή ΚΕ.Δ.Δ.Υ., υπολογίζεται η υπηρεσία των υποψηφίων σε Κέντρα Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης (Κ.Δ.Α.Υ.) ή ΚΕ.Δ.Δ.Υ., σε αυτοτελείς Σ.Μ.Ε.Α.Ε., σε Τμήματα Ένταξης, σε προγράμματα παράλληλης στήριξης, σε προγράμματα διδασκαλίας στο σπίτι ή στις εκπαιδευτικές δομές Ε.Α.Ε. που προβλέπονται στην περίπτωση β' της παρ. 4 του άρθρου 6 του ν. 3699/2008 (Α' 199).

8. Οι προϋποθέσεις και τα κριτήρια επιλογής πρέπει να συντρέχουν κατά τη λήξη της προθεσμίας υποβολής των αιτήσεων υποψηφιοτήτων. Τα κωλύματα επιλογής της παραγράφου 6 του παρόντος δεν πρέπει να συντρέχουν τόσο κατά το χρόνο λήξης της προθεσμίας

υποβολής της αίτησης υποψηφιότητας όσο και κατά το χρόνο τοποθέτησης από το αρμόδιο όργανο.»

Άρθρο 18 **Κριτήρια επιλογής**

Το άρθρο 12 του ν. 3848/2010 (Α' 71) αντικαθίσταται ως ακολούθως:

«1. Κριτήρια επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης αποτελούν:

α) Η επιστημονική - παιδαγωγική συγκρότηση και κατάρτιση, όπως προκύπτει από τα στοιχεία του φακέλου του υποψηφίου και τα συνυποβαλλόμενα αποδεικτικά στοιχεία.

β) Η υπηρεσιακή κατάσταση, καθοδηγητική και διοικητική εμπειρία, όπως προκύπτει από στοιχεία του φακέλου του υποψηφίου.

γ) Η συμβολή του υποψηφίου στο εκπαιδευτικό έργο, όπως προκύπτει από τις θέσεις στις οποίες έχει υπηρετήσει, καθώς και η προσωπικότητα και η γενική συγκρότηση του υποψηφίου που αποτιμώνται πρώτον στην περίπτωση των υποψηφίων Διευθυντών σχολικών μονάδων και Ε.Κ. κατά τη μυστική ψηφοφορία του συλλόγου διδασκόντων, δεύτερον στην περίπτωση των υποψηφίων υποδιευθυντών σχολικών μονάδων και Ε.Κ. και υποψηφίων υπευθύνων τομέων Ε.Κ. κατά τη μυστική ψηφοφορία του συλλόγου διδασκόντων και τρίτον στην περίπτωση των υποψηφίων Διευθυντών Εκπαίδευσης κατά τη μυστική ψηφοφορία των Διευθυντών και υποδιευθυντών σχολικών μονάδων και Ε.Κ., των Προϊσταμένων Δημοτικών σχολείων.

2. Οι υποψήφιοι κατατάσσονται στον οικείο πίνακα με βάση το άθροισμα των μονάδων, τις οποίες συγκεντρώνουν κατά την αποτίμηση των παραπάνω κριτηρίων, σύμφωνα με τα επόμενα άρθρα. Το σύνολο των μονάδων για τους υποψηφίους Διευθυντές σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ανέρχεται σε 37, το σύνολο των μονάδων για τους υποψηφίους Διευθυντές σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και Ε.Κ. ανέρχεται σε 35, το σύνολο των μονάδων για τους υποψηφίους Διευθυντές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ανέρχεται σε 38 και το σύνολο των μονάδων για τους υποψηφίους Διευθυντές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ανέρχεται σε 36.»

Άρθρο 19 **Αποτίμηση κριτηρίων επιλογής Διευθυντών Εκπαίδευσης, Προϊσταμένων ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και Διευθυντών σχολικών μονάδων και Ε.Κ.**

Το άρθρο 14 του ν. 3848/2010 (Α' 71) αντικαθίσταται ως ακολούθως:

«1. Τα κριτήρια επιλογής Διευθυντών Εκπαίδευσης και Διευθυντών σχολικών μονάδων και Ε.Κ. αποτιμώνται κατά τα οριζόμενα στις επόμενες παραγράφους.

2. Το κριτήριο της επιστημονικής - παιδαγωγικής συγκρότησης και κατάρτισης αποτιμάται με 9 έως 11 μονάδες κατ' ανώτατο όριο, οι οποίες κατανέμονται ως εξής:

α) Διδακτορικό δίπλωμα: 4 μονάδες και Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών: 2,5 μονάδες. Σε περίπτωση που ο υποψήφιος κατέχει Διδακτορικό δίπλωμα και Μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών λαμβάνει κατά ανώτατο όριο 4 μονάδες. Διδακτορικό δίπλωμα ή μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών που ήταν αναγκαίο προσόν για το διορισμό δεν μοριοδοτείται. Η κατοχή δεύτερου μεταπτυχιακού

ή διδακτορικού τίτλου σπουδών δεν μοριοδοτείται επιπροσθέτως.

β) Τίτλος Διδασκαλείου Εκπαίδευσης (μόνο για στελέχη της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης): 2 μονάδες.

γ) Δεύτερο πτυχίο πανεπιστημίου ή Τ.Ε.Ι.: 2 μονάδες εφόσον δεν ήταν αναγκαίο προσόν για το διορισμό.

δ) Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας ή Σχολής Νηπιαγωγών: 0,5 μονάδα, εφόσον δεν ήταν αναγκαίο προσόν για το διορισμό ή δεν αποτέλεσε προϋπόθεση για απόκτηση πτυχίου εξομίσωσης, το οποίο χρησιμοποιήθηκε για διορισμό και εφόσον δεν υφίσταται η μοριοδότηση της προηγούμενης περίπτωσης β'.

Όλοι οι τίτλοι σπουδών, εφόσον προέρχονται από ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης της αλλοδαπής, πρέπει να είναι αναγνωρισμένοι από το Δ.Ο.Α.Τ.Α.Π. / Δ.Ι.Κ.Α.Τ.Σ.Α. ή Ινστιτούτο Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (Ι.Τ.Ε.).

ε) Βεβαίωση ή πιστοποιητικό ετήσιας επιμόρφωσης σε Σ.Ε.Λ.Μ.Ε., Σ.Ε.Λ.Δ.Ε., Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. / Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε., εφόσον δεν ήταν αναγκαίο προσόν για το διορισμό: 0,5 μονάδα. Αν ο υποψήφιος έχει περισσότερα πιστοποιητικά ή βεβαιώσεις δεν μοριοδοτούνται αθροιστικά.

στ) Πιστοποιημένη επιμόρφωση στις Τ.Π.Ε. επιπέδου 1: 0,5 μονάδα. Οι εκπαιδευτικοί των κλάδων ΠΕ 19 και ΠΕ 20 δεν μοριοδοτούνται.

ζ) Πιστοποιημένη γνώση μίας ξένης γλώσσας με τίτλο επιπέδου Β2: 0,5 μονάδα.

η) Πιστοποιημένη γνώση μίας ξένης γλώσσας με τίτλο επιπέδου ανώτερου του Β2: 1 μονάδα. Αν ο υποψήφιος κατέχει διαφόρων επιπέδων αποδεικτικά γνώσης της ίδιας ξένης γλώσσας μοριοδοτείται μόνον η πιστοποιημένη γνώση στο ανώτερο επίπεδο. Η πιστοποιημένη γνώση και δεύτερης ξένης γλώσσας μοριοδοτείται κατά το ήμισυ της μοριοδότησης της πρώτης ξένης γλώσσας. Η γνώση ξένης γλώσσας μοριοδοτείται με βάση τίτλους που ορίζονται από τα προβλεπόμενα στις διαδικασίες επιλογής του Α.Σ.Ε.Π..

3. Το κριτήριο της υπηρεσιακής κατάστασης, καθοδηγητικής και διοικητικής εμπειρίας αποτιμάται με 14 μονάδες κατ' ανώτατο όριο, οι οποίες κατανέμονται ως εξής:

α) Υπηρεσιακή κατάσταση: 11 μονάδες κατ' ανώτατο όριο. Οι μονάδες αυτές υπολογίζονται με βάση τη διδακτική υπηρεσία αποτιμώμενη με 1 μονάδα για κάθε έτος πέραν του χρόνου που αποτελεί προϋπόθεση για τη συμμετοχή στη διαδικασία επιλογής Διευθυντών Εκπαίδευσης και Διευθυντών σχολικών μονάδων ή Ε.Κ.. Για τους υποψηφίους Διευθυντές των Σ.Μ.Ε.Α.Ε. που είναι μέλη Ε.Ε.Π. οι μονάδες υπολογίζονται με βάση την εκπαιδευτική υπηρεσία αποτιμώμενη με μία μονάδα για κάθε έτος πέραν των οκτώ (8).

β) Διοικητική και καθοδηγητική εμπειρία: 3 μονάδες κατ' ανώτατο όριο για τους Διευθυντές Σχολικών Μονάδων και 4 μονάδες κατ' ανώτατο όριο για τους Διευθυντές Εκπαίδευσης.

Ειδικότερα:

αα) Άσκηση καθηκόντων περιφερειακού Διευθυντή εκπαίδευσης, σχολικού συμβούλου, Διευθυντή Εκπαίδευσης ή προϊσταμένου γραφείου εκπαίδευσης, προϊσταμένου ΚΕ.Δ.Δ.Υ. ή αναπληρωτή προϊσταμένου ΚΕ.Δ.Δ.Υ., Διευθυντή σχολικής μονάδας Σ.Ε.Κ. (Σχολικά Εργαστηριακά Κέντρα) ή Ε.Κ., υπεύθυνου ΚΠΕ: 0,5 μονάδα για

κάθε έτος. Η άσκηση καθηκόντων για κάθε θέση του παρόντος εδαφίου αποτιμάται με δύο (2) μονάδες κατ' ανώτατο όριο για τους Διευθυντές Σχολικών Μονάδων και τρεις (3) μονάδες κατ' ανώτατο όριο για τους Διευθυντές Εκπαίδευσης.

Άσκηση καθηκόντων προϊσταμένου σχολικής μονάδας, προϊσταμένου τμήματος εκπαιδευτικών θεμάτων διεύθυνσης εκπαίδευσης, υποδιευθυντή σχολικής μονάδας, Σ.Ε.Κ. ή Ε.Κ., Υπευθύνου Τομέα Σ.Ε.Κ. ή Ε.Κ., υπευθύνου περιβαλλοντικής εκπαίδευσης ή αγωγής υγείας ή πολιτιστικών θεμάτων στη διεύθυνση εκπαίδευσης, υπευθύνου Κέντρου Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού (ΚΕ.ΣΥ.Π.), Γραφείου Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Σ.Ε.Π.), Εργαστηριακού Κέντρου Φυσικών Επιστημών (Ε.Κ.Φ.Ε.), Κέντρου Πληροφορικής και Νέων Τεχνολογιών (ΠΛΗ.ΝΕ.Τ.), Συμβουλευτικού Σταθμού Νέων: 0,25 μονάδες για κάθε έτος και μέχρι μία (1) μονάδα κατ' ανώτατο όριο.

Η άσκηση καθηκόντων σε περισσότερες από μία θέσεις από αυτές που περιγράφονται στα προηγούμενα δύο εδάφια μοριοδοτείται αθροιστικά, με 2 μονάδες κατ' ανώτατο όριο για τους Διευθυντές Σχολικών Μονάδων και 3 μονάδες κατ' ανώτατο όριο για τους Διευθυντές Εκπαίδευσης.

ββ) Συμμετοχή σε κεντρικά, ανώτερα περιφερειακά και περιφερειακά υπηρεσιακά συμβούλια ή σε συμβούλια επιλογής στελεχών, ως αιρετό μέλος: 0,25 μονάδες για κάθε έτος και μέχρι 1 μονάδα κατ' ανώτατο όριο. Παράλληλη συμμετοχή σε περισσότερα συμβούλια το ίδιο χρονικό διάστημα δεν μοριοδοτείται αθροιστικά. Σε περίπτωση παράλληλης άσκησης καθηκόντων σε θέσεις της προηγούμενης περίπτωσης αα' δεν υπολογίζονται μονάδες από συμμετοχή σε υπηρεσιακά συμβούλια ή σε συμβούλια επιλογής στελεχών. Για τη μοριοδότηση των αναπληρωματικών αιρετών μελών των συμβουλίων δεν απαιτείται συμμετοχή τους σε πέντε τουλάχιστον συνεδριάσεις ανά έτος.

γγ) Τα κριτήρια επιλογής για τους προϊσταμένους ΚΕ.Δ.Δ.Υ. αποτιμώνται όπως και για τους Διευθυντές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

γ) Για την εφαρμογή των παραπάνω περιπτώσεων α' και β', χρόνος διδακτικής υπηρεσίας των εκπαιδευτικών (ή εκπαιδευτικής για το Ε.Ε.Π.) ή καθοδηγητικής ή διοικητικής εμπειρίας βραχύτερος του έτους μοριοδοτείται με το ένα τέταρτο (1/4) της αντίστοιχης ετήσιας μοριοδότησης για κάθε τρίμηνο. Χρόνος μικρότερος του τριμήνου δεν υπολογίζεται.

4. Συμβολή στο εκπαιδευτικό έργο - Προσωπικότητα - γενική συγκρότηση: 12 μονάδες κατ' ανώτατο όριο.

α) Για τους υποψηφίους Διευθυντές σχολικών μονάδων και Ε.Κ.:

Το κριτήριο αυτό αποτιμάται με τη μυστική ψηφοφορία του συλλόγου διδασκόντων της σχολικής μονάδας που ο υποψήφιος θα επιλέξει, σύμφωνα με τα οριζόμενα κατωτέρω. Στη μυστική ψηφοφορία δεν συμμετέχει ο ίδιος ή σύζυγος ή συγγενής δευτέρου βαθμού εξ αίματος. Μέσω της μυστικής ψηφοφορίας εκτιμώνται στοιχεία της προσωπικότητας που έχουν αναδειχθεί στην καθημερινότητα της σχολικής ζωής, όπως η προσωπικότητα, το ήθος, η εντιμότητα, το αίσθημα δικαιοσύνης, η δημοκρατική συμπεριφορά, η επαγγελματική ανάπτυξη και συνέπεια, καθώς και οι ικανότητες του υποψηφίου. Στις ικανότητες

του υποψηφίου περιλαμβάνονται ενδεικτικώς: η ικανότητα επικοινωνίας και συνεργασίας, η ικανότητα ανάπτυξης πρωτοβουλιών και επίλυσης προβλημάτων ιδίως διδακτικών, διοικητικών, οργανωτικών και λειτουργικών, καθώς και η ικανότητα δημιουργίας κατάλληλου παιδαγωγικού περιβάλλοντος έμπνευσης των εκπαιδευτικών κατά την άσκηση των καθηκόντων τους.

Ο σύλλογος διδασκόντων κατά την εκτίμησή του λαμβάνει, επίσης, υπόψη: Τα στοιχεία τα οποία ο υποψήφιος έχει καταθέσει προς μοριοδότηση στο οικείο ΠΥΣΠΕ ή ΠΥΣΔΕ, καθώς και τα στοιχεία τα οποία αναφέρει στο βιογραφικό του σημείωμα, αποδεικνύονται με παραστατικά (αντίγραφα, βεβαιώσεις) και δεν μοριοδοτούνται, όπως: άλλες σπουδές, επιμόρφωση και μετεκπαίδευση, οργάνωση εκπαιδευτικών συνεδρίων, σεμιναρίων και εκπαιδευτικών προγραμμάτων ή συμμετοχή σε αυτά με την ιδιότητα του εισηγητή, του μέλους της επιστημονικής ομάδας ή του επιμορφωτή, συγγραφικό και ερευνητικό έργο, πρωτοβουλίες σε σχέση με το εκπαιδευτικό έργο, υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και εφαρμογή καινοτομιών, σχετική με την εκπαίδευση διοικητική ή καθοδηγητική εμπειρία, επιμορφωτικές συναντήσεις, συμμετοχή σε συμβούλια, επιτροπές ή ομάδες εργασίας, κοινωνική και συνδικαλιστική δράση, συμμετοχή σε όργανα διοίκησης επιστημονικών και εκπαιδευτικών οργανώσεων ή σε όργανα λαϊκής συμμετοχής και επίσημες διακρίσεις.

Ο αριθμός των μορίων που ο υποψήφιος λαμβάνει κατά τη μυστική ψηφοφορία υπολογίζεται ως ακολούθως: το ποσοστό των ψήφων που έλαβε επί του συνόλου των έγκυρων ψήφων ανάγεται σε ποσοστό επί των 12 μορίων που μπορεί να λάβει κατ' ανώτατο όριο ο υποψήφιος.

Υποψήφιο στέλεχος το οποίο δεν συγκεντρώνει κατά τη μυστική ψηφοφορία τουλάχιστον το 20% των έγκυρων ψήφων, δεν συμμετέχει στην περαιτέρω διαδικασία επιλογής.

Προκειμένου η ψηφοφορία να είναι έγκυρη, απαιτείται αυξημένη συμμετοχή, τουλάχιστον 65% των μελών του συλλόγου διδασκόντων.

Στην ψηφοφορία συμμετέχουν μόνιμοι και αναπληρωτές εκπαιδευτικοί. Αν εκπαιδευτικός διδάσκει σε περισσότερες σχολικές μονάδες ή Ε.Κ. ψηφίζει στη σχολική μονάδα όπου έχει τις περισσότερες ώρες, με βάση την απόφαση διάθεσης των Υπηρεσιακών Συμβουλίων που επικαιροποιούν και αποστέλλουν αλφαβητικό πίνακα με τις αποφάσεις των διαθέσεων των εκπαιδευτικών στα σχολεία, πριν τη διαδικασία επιλογής των Διευθυντών Σχολικών Μονάδων.

β) Για τους υποψηφίους Διευθυντές Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης:

Για τους υποψηφίους Διευθυντές Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης η αποτίμηση γίνεται με μυστική ψηφοφορία των Διευθυντών σχολικών μονάδων και Ε.Κ., καθώς και των υποδιευθυντών σχολικών μονάδων και Ε.Κ. της οικείας βαθμίδας, οι οποίοι τοποθετήθηκαν με τη διαδικασία του παρόντος.

Ειδικότερα, αναφορικά για τους υποψηφίους Διευθυντές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη διαδικασία ψηφοφορίας συμμετέχουν επιπλέον και το 30% των Προϊσταμένων νηπιαγωγείων, καθώς και το 30% των Προϊσταμένων Δημοτικών Σχολείων του οικείου ΠΥΣΠΕ, το οποίο ορίζεται με σειρά αρχαιότητας.

Ο αριθμός των μορίων που ο υποψήφιος λαμβάνει κατά τη μυστική ψηφοφορία υπολογίζεται ως ακολούθως: το ποσοστό των ψήφων που έλαβε επί του συνόλου των έγκυρων ψήφων ανάγεται σε ποσοστό επί των 12 μορίων που μπορεί να λάβει κατά ανώτατο όριο ο υποψήφιος.

Υποψήφιο στέλεχος το οποίο δεν συγκεντρώνει κατά τη μυστική ψηφοφορία τουλάχιστον το 20% των έγκυρων ψήφων, δεν συμμετέχει στην περαιτέρω διαδικασία επιλογής.

Προκειμένου η ψηφοφορία να είναι έγκυρη απαιτείται αυξημένη συμμετοχή του σώματος των Διευθυντών σχολικών μονάδων και Προϊσταμένων νηπιαγωγείων του αντίστοιχου Π.Υ.Σ.Π.Ε. ή Π.Υ.Σ.Δ.Ε., και πιο συγκεκριμένα τουλάχιστον 65%.

γ) Ειδικά για την επιλογή των προϊσταμένων ΚΕ.Δ.Δ.Υ. η διαδικασία της παρούσας παραγράφου καθορίζεται με απόφαση του Υπουργού Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων που δημοσιεύεται στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως. Με την ίδια υπουργική απόφαση καθορίζονται ο χρόνος και η διαδικασία υποβολής των αιτήσεων των υποψηφίων, τα υποβλητέα δικαιολογητικά και κάθε άλλη λεπτομέρεια που αφορά στη διαδικασία επιλογής, εκλογής και τοποθέτησης των προϊσταμένων ΚΕ.Δ.Δ.Υ.»

Άρθρο 20

Αποτίμηση κριτηρίων επιλογής προϊσταμένων τμημάτων εκπαιδευτικών θεμάτων, υποδιευθυντών σχολικών μονάδων και Ε.Κ., υπεύθυνων τομέων Ε.Κ. και προϊσταμένων νηπιαγωγείων και διθέσιων και τριθέσιων δημοτικών σχολείων

Το άρθρο 15 του ν. 3848/2010 (Α' 71) αντικαθίσταται ως ακολούθως:

«1. Κριτήρια επιλογής των στελεχών του άρθρου αυτού είναι ιδίως η προσωπικότητα και η γενική συγκρότηση του υποψηφίου, η ικανότητα του υποψηφίου να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, να επιλύει προβλήματα (διδασκικά, διοικητικά, οργανωτικά, λειτουργικά κ.λπ.), να δημιουργεί κατάλληλο παιδαγωγικό περιβάλλον και να εμπνέει τους εκπαιδευτικούς κατά την άσκηση των καθηκόντων τους. Βασικό κριτήριο είναι η γνώση του αντικειμένου του προς άσκηση έργου, η οποία συνάγεται από: α) την επιστημονική - παιδαγωγική συγκρότηση του υποψηφίου και κυρίως το επίπεδο των σπουδών και γενικότερα τις σπουδές του, την ύπαρξη σπουδών ή επιμορφώσεων στην οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης και την πιστοποιημένη γνώση ξένων γλωσσών και Τ.Π.Ε., υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και εφαρμογή καινοτομιών, συμμετοχή σε συμβούλια, επιτροπές ή ομάδες εργασίας, κοινωνική και συνδικαλιστική δράση, συμμετοχή σε όργανα διοίκησης επιστημονικών και εκπαιδευτικών οργανώσεων ή σε όργανα λαϊκής συμμετοχής και επίσημες διακρίσεις και β) την υπηρεσιακή κατάσταση και τη διοικητική εμπειρία, όπως προκύπτει από τη συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία του υποψηφίου αλλά και την προϋπηρεσία σε άσκηση διοικητικού έργου.

2. Οι προϊστάμενοι των τμημάτων εκπαιδευτικών θεμάτων επιλέγονται από τα οικεία περιφερειακά υπηρεσιακά συμβούλια.

3. Οι υποδιευθυντές των σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι υποδιευθυντές και υπεύθυνοι τομέων Ε.Κ. επιλέγονται με μυστι-

κή ψηφοφορία από τους συλλόγους διδασκόντων και κυρώνονται με πράξη του οικείου Υπηρεσιακού Συμβουλίου. Σε περίπτωση που το Υπηρεσιακό Συμβούλιο δεν εγκρίνει την επιλογή του συλλόγου των διδασκόντων θα πρέπει να αιτιολογήσει πλήρως την απόφασή του αυτή προς τον Περιφερειακό Διευθυντή Εκπαίδευσης, ο οποίος παίρνει την τελική απόφαση.

4. Οι προϊστάμενοι διθέσιων και τριθέσιων νηπιαγωγείων και δημοτικών σχολείων επιλέγονται από τα οικεία περιφερειακά υπηρεσιακά συμβούλια. Με απόφαση του Υπουργού Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων, που δημοσιεύεται στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, καθορίζονται η διαδικασία, τα κριτήρια και κάθε αναγκαία λεπτομέρεια για την επιλογή των στελεχών εκπαίδευσης της παρούσας παραγράφου από τα ανωτέρω αρμόδια υπηρεσιακά συμβούλια. Κατά τον καθορισμό των κριτηρίων λαμβάνονται υπόψη τα προβλεπόμενα κριτήρια στα άρθρα 12 και 14, όπως αντικαθίστανται με το παρόν.»

Άρθρο 21

Συμβούλια επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης

Το άρθρο 16 του ν. 3848/2010 (Α' 71) αντικαθίσταται ως ακολούθως:

«1. Στην έδρα της Γενικής Γραμματείας Υπουργείου Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων λειτουργούν τα ακόλουθα συμβούλια για την κατάρτιση των πινάκων επιλογής και την επιλογή των σχολικών συμβούλων:

α) συμβούλιο επιλογής σχολικών συμβούλων προσχολικής αγωγής, δημοτικής εκπαίδευσης και Ε.Α.Ε.,
β) συμβούλιο επιλογής σχολικών συμβούλων Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

2. Τα κατά την προηγούμενη παράγραφο συμβούλια είναι επταμελή και αποτελούνται από:

α) Έναν πρόεδρο ή διατελέσαντα πρόεδρο παιδαγωγικού τμήματος ή καθηγητικής σχολής Α.Ε.Ι. με αναγνωρισμένη συμβολή στα θέματα παιδείας ή εκπαιδευτικό με αναγνωρισμένη εμπειρία στη διοίκηση και συμβολή στα θέματα παιδείας, ο οποίος ορίζεται με τον αναπληρωτή του από τον Υπουργό Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων, ύστερα από γνώμη της αρμόδιας, κατά τον Κανονισμό της Βουλής, Επιτροπής.

β) Δύο μέλη Διδακτικού - Ερευνητικού Προσωπικού (Δ.Ε.Π.) βαθμίδας καθηγητή ή αναπληρωτή καθηγητή με εμπειρία στην άσκηση διοίκησης που ανήκουν σε παιδαγωγικά τμήματα ή καθηγητικές σχολές των Α.Ε.Ι. Τα μέλη προτείνονται με τους αναπληρωτές τους από τα πρωτανικά συμβούλια των πανεπιστημίων, στα οποία απευθύνεται εγγράφως ο Υπουργός Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων. Από τα προτεινόμενα μέλη, ο Υπουργός επιλέγει δύο ως τακτικά και δύο ως αναπληρωματικά.

γ) Δύο εκπροσώπους του Υπουργείου Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων, οι οποίοι ορίζονται από τον Υπουργό.

δ) Τους δύο αιρετούς εκπροσώπους των εκπαιδευτικών στα κεντρικά υπηρεσιακά συμβούλια της αντίστοιχης βαθμίδας, που αναπληρώνονται από τους νόμιμους αναπληρωτές τους.

3. Η συγκρότηση των συμβουλίων επιλογής της παραγράφου 1 γίνεται από τον Υπουργό Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων. Με απόφαση των Υπουργών Οικονομικών και Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων, που δημοσιεύεται στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, καθορίζεται το ύψος της αποζημίωσης που καταβάλλεται

στα μέλη και στον γραμματέα των ανωτέρω συμβουλίων επιλογής κατά τις κείμενες διατάξεις.

4. Ο αριθμός των μελών των συμβουλίων που ορίζονται από κάθε φύλο ανέρχεται σε ποσοστό ίσο τουλάχιστον με το ένα τρίτο του συνόλου των μελών.

5. Με την απόφαση συγκρότησης ορίζεται ο πρόεδρος και ο γραμματέας με τον αναπληρωτή του. Πρόεδρος ορίζεται το μέλος υπό στοιχείο 2α του παρόντος άρθρου. Ως γραμματέας ορίζεται διοικητικός υπάλληλος της Γενικής Γραμματείας Υπουργείου Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων ή αποσπασμένος σε αυτήν εκπαιδευτικός.

6. Τα συμβούλια επιλογής σχολικών συμβούλων είναι αρμόδια και για τα θέματα υπηρεσιακής κατάστασης και πειθαρχικού δικαίου των σχολικών συμβούλων. Εισηγητής για τα θέματα αυτά ορίζεται ο προϊστάμενος της Διεύθυνσης Προσωπικού Πρωτοβάθμιας ή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ή τμήματος της ίδιας διεύθυνσης του Υπουργείου Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων, αντίστοιχα.

7. Οι Διευθυντές των σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και οι Διευθυντές των Ε.Κ. τοποθετούνται, κατόπιν συνυπολογισμού όλων των μορίων τους, σύμφωνα με τα οριζόμενα στις διατάξεις του παρόντος νόμου, με απόφαση του Περιφερειακού Διευθυντή Εκπαίδευσης, ύστερα από πράξη των οικείων περιφερειακών υπηρεσιακών συμβουλίων Πρωτοβάθμιας ή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Π.Υ.Σ.Π.Ε. - Π.Υ.Σ.Δ.Ε.). Οι Διευθυντές Εκπαίδευσης τοποθετούνται κατόπιν συνυπολογισμού όλων των μορίων τους, σύμφωνα με τα οριζόμενα στις διατάξεις του παρόντος νόμου, με απόφαση του Υπουργού Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων ύστερα από πράξη των αντίστοιχων Κεντρικών Υπηρεσιακών Συμβουλίων ΚΥΣΠΕ και ΚΥΣΔΕ.

8. Οι προϊστάμενοι των τμημάτων εκπαιδευτικών θεμάτων επιλέγονται από τα οικεία περιφερειακά υπηρεσιακά συμβούλια και τοποθετούνται με απόφαση του οικείου Διευθυντή Εκπαίδευσης.

9. Οι υποδιευθυντές των σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι υποδιευθυντές και υπεύθυνοι τομέων Ε.Κ., καθώς και οι προϊστάμενοι νηπιαγωγείων και δημοτικών σχολείων επιλέγονται από τα όργανα και με τη διαδικασία που προβλέπεται από τις διατάξεις του παρόντος νόμου και τοποθετούνται με απόφαση του οικείου Διευθυντή Εκπαίδευσης.

10. Κάθε μέλος συμβουλίου επιλογής, με εξαίρεση τον πρόεδρο, αναλαμβάνει τη μελέτη συγκεκριμένου αριθμού φακέλων υποψηφίων που του ανατίθενται από το συμβούλιο και προετοιμάζει σχετική τεκμηριωμένη εισήγηση για κάθε υποψήφιο. Η κατανομή των φακέλων των υποψηφίων στα μέλη του συμβουλίου γίνεται κατά τυχάιο τρόπο.

11. Η θητεία του προέδρου, των μελών και του γραμματέα των συμβουλίων επιλογής αρχίζει με υπουργική απόφαση και είναι διετής.

12. Οι προϊστάμενοι των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. επιλέγονται από το ΚΥΣΕΕΠ το οποίο συνεδριάζει υπό την προεδρία ενός περιφερειακού Διευθυντή Εκπαίδευσης κατά προτίμηση με σπουδές ή εμπειρία στην ειδική αγωγή, αναπληρούμενο από άλλον Περιφερειακό Διευθυντή Εκπαίδευσης, τη συμμετοχή ενός σχολικού συμβούλου Ε.Α.Ε. με τον αναπληρωτή του, επίσης, σύμβουλο Ε.Α.Ε., τον Προϊστά-

μενο της Διεύθυνσης Ειδικής Αγωγής, αναπληρούμενο από τον αναπληρωτή Προϊστάμενο της Διεύθυνσης και τα δύο αιρετά μέλη Ε.Ε.Π. αναπληρούμενα από τα αναπληρωματικά αιρετά μέλη Ε.Ε.Π.

13. Στα υπηρεσιακά συμβούλια που αναφέρονται στο παρόν, όταν κρίνονται θέματα επιλογής στελεχών εκπαίδευσης, συμμετέχουν επιπλέον: α) στην περίπτωση των ΚΥΣΠΕ και ΚΥΣΔΕ ένας σχολικός σύμβουλος και ένας εκπαιδευτικός με δεκαπενταετή τουλάχιστον εκπαιδευτική υπηρεσία και β) στην περίπτωση των ΚΥΣΠΕ και ΚΥΣΔΕ δύο σχολικοί σύμβουλοι. Τα μέλη της περίπτωσης α' ορίζονται με τους αναπληρωτές τους με απόφαση του Υπουργού Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων ύστερα από γνώμη του οικείου Περιφερειακού Διευθυντή Εκπαίδευσης. Τα μέλη της περίπτωσης β' ορίζονται με τους αναπληρωτές τους με απόφαση του Υπουργού Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Μέλος συμβουλίου που είναι ταυτόχρονα αναπληρωματικό μέλος έχουν κώλυμα συμμετοχής, κατά τα ανωτέρω, αναπληρώνονται από τους επόμενους του ίδιου συνδυασμού στη σειρά εκλογής της περίπτωσης ι' της παραγράφου 3 του άρθρου 31 του π.δ. 1/2003 (Α'1). Στην περίπτωση που ο Πρόεδρος έχει κώλυμα συμμετοχής προεδρεύει ο αναπληρωτής του και αν και αυτός έχει κώλυμα προεδρεύει ο σχολικός σύμβουλος.»

Άρθρο 22

Χρόνος και διαδικασία υποβολής αιτήσεων

Το άρθρο 18 του ν. 3848/2010 (Α' 71) αντικαθίσταται ως ακολούθως:

«1. Οι υποψήφιοι για τις θέσεις Διευθυντών Εκπαίδευσης Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που επιθυμούν να θέσουν υποψηφιότητα υποβάλλουν στο Αυτοτελές Τμήμα Στελεχών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του τώως Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων αίτηση και φάκελο υποψηφιότητας, στον οποίο εμπεριέχονται όλα τα απαραίτητα για την απόδειξη των τυπικών τους προσόντων δικαιολογητικά. Οι υποψήφιοι για τις θέσεις Διευθυντών σχολικών μονάδων και Ε.Κ. που επιθυμούν να θέσουν υποψηφιότητα υποβάλλουν αίτηση και φάκελο υποψηφιότητας, στον οποίο εμπεριέχονται όλα τα απαραίτητα για την απόδειξη των τυπικών τους προσόντων δικαιολογητικά, στη Διεύθυνση Εκπαίδευσης στην αρμοδιότητα της οποίας υπάγονται οι σχολικές μονάδες που θέτουν υποψηφιότητα.

2. Μετά την τοποθέτηση των Διευθυντών των σχολικών μονάδων και Ε.Κ., ο οικείος Διευθυντής Εκπαίδευσης προσκαλεί τους εκπαιδευτικούς που έχουν τα τυπικά προσόντα και επιθυμούν να ασκήσουν καθήκοντα υποδιευθυντή, καθώς και υποδιευθυντή Ε.Κ. και υπεύθυνου τομέα Ε.Κ., να υποβάλουν σχετική αίτηση στον Διευθυντή της σχολικής μονάδας όπου ανήκουν οργανικά. Αντιστοίχως, προσκαλεί τους εκπαιδευτικούς που έχουν τα τυπικά προσόντα και επιθυμούν να ασκήσουν τα καθήκοντα προϊσταμένου ολιγοθέσιου δημοτικού σχολείου ή νηπιαγωγείου να υποβάλουν στον Διευθυντή Εκπαίδευσης σχετική αίτηση εντός προθεσμίων που ορίζονται με υπουργική απόφαση.

3. Μετά την τοποθέτηση των υποδιευθυντών ο οικείος Διευθυντής Εκπαίδευσης με πρόσκλησή του που κοινοποιείται στις σχολικές μονάδες του νομού και δημοσιεύεται στο διαδίκτυο προσκαλεί τους εκπαιδευτικούς που έχουν τα τυπικά προσόντα και επιθυμούν να ασκήσουν τα καθήκοντα προϊστάμενων των τμημάτων εκπαιδευτικών θεμάτων των Διευθύνσεων Εκπαίδευσης του νομού, να υποβάλουν εντός προθεσμίων που ορίζονται με υπουργική απόφαση αίτηση επιλογής για τις θέσεις αυτές.

4. Τα υποψήφια στελέχη της εκπαίδευσης καταθέτουν δήλωση προτίμησης για τις προκηρυχθείσες θέσεις ως ακολούθως:

α) Οι υποψήφιοι Διευθυντές σχολικών μονάδων, οι υποψήφιοι Διευθυντές τετραθέσιων και άνω νηπιαγωγείων και οι υποψήφιοι Διευθυντές Ε.Κ. για τις θέσεις κατ' ανώτατο αριθμό τριών σχολικών μονάδων και Ε.Κ. ως ακολούθως: αα) η μία σχολική μονάδα θα μπορεί να είναι είτε όπου κατέχουν οργανική θέση, είτε σε μία από τις σχολικές μονάδες που υπηρέτησαν την τελευταία πενταετία, ως στελέχη ή ως εκπαιδευτικοί για τουλάχιστον 8 διδακτικές ώρες την εβδομάδα, ββ) η δεύτερη σχολική μονάδα εντός του Π.Υ.Σ.Π.Ε. ή Π.Υ.Σ.Δ.Ε. όπου υπηρέτησαν ή υπηρέτησαν την τελευταία πενταετία, γγ) η επιλογή της τρίτης σχολικής μονάδας δεν υπόκειται σε κανέναν επιπρόσθετο περιορισμό. Σε κάθε περίπτωση, ο επιλεγείς Διευθυντής σχολικής μονάδας θα πρέπει να συμπληρώνει το υποχρεωτικό ωράριο της θέσης του Διευθυντή στη σχολική μονάδα ή το Ε.Κ. που έχει εκλεγεί.

β) Οι υποψήφιοι Διευθυντές Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τις θέσεις κατ' ανώτατο αριθμό δύο Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, εκ των οποίων η μία υποχρεωτικά είναι αυτή όπου υπηρετεί.

γ) Οι υποψήφιοι προϊστάμενοι τμημάτων εκπαιδευτικών θεμάτων των Διευθύνσεων Εκπαίδευσης για τη θέση μίας μόνο διεύθυνσης εκπαίδευσης.

δ) Οι υποψήφιοι υποδιευθυντές σχολικών μονάδων για τις θέσεις στις σχολικές μονάδες που κατέχουν οργανική θέση και δεν έχουν κριθεί υπεράριθμοι.

ε) Οι υποψήφιοι προϊστάμενοι νηπιαγωγείων και οι υποψήφιοι προϊστάμενοι δημοτικών σχολείων για τις θέσεις των σχολικών μονάδων, στις σχολικές μονάδες που κατέχουν οργανική θέση.

στ) Οι υποψήφιοι υποδιευθυντές και υπεύθυνοι τομέων Ε.Κ. για τις αντίστοιχες θέσεις στα Ε.Κ., τα οποία εξυπηρετούν τις σχολικές μονάδες στις οποίες κατέχουν οργανική θέση και δεν έχουν κριθεί υπεράριθμοι, με την προϋπόθεση να έχουν υπηρετήσει στο Ε.Κ., για δύο (2) τουλάχιστον σχολικά έτη είτε ως στελέχη, είτε ως εκπαιδευτικοί με ωράριο τουλάχιστον οκτώ (8) διδακτικές ώρες την εβδομάδα.

Σε κάθε περίπτωση, οι επιλεγέντες ως Διευθυντές, υποδιευθυντές και υπεύθυνοι τομέων Ε.Κ., θα πρέπει να συμπληρώνουν το υποχρεωτικό ωράριο της θέσης στο Ε.Κ. που έχουν τοποθετηθεί με την ολοκλήρωση της διαδικασίας επιλογής και δεν πρέπει να έχουν κριθεί υπεράριθμοι.

ζ) Οι υποψήφιοι Προϊστάμενοι ΚΕ.Δ.Δ.Υ. έχουν δικαίωμα να θέσουν υποψηφιότητα σε μέχρι δύο ΚΕ.Δ.Δ.Υ. της ίδιας περιφερειακής διεύθυνσης εκπαίδευσης εκ των οποίων το ένα θα είναι αυτό στο οποίο υπηρετούν οργανικά ή έχουν υπηρετήσει κατά την τελευταία πενταετία.

η) Εκπαιδευτικοί οι οποίοι πληρούν τις προϋποθέσεις να είναι υποψήφιοι για θέσεις υποδιευθυντών ΕΠΑΛ και υποδιευθυντών ή υπευθύνων τομέων Ε.Κ. έχουν δικαίωμα να υποβάλουν αίτηση μόνο για μία θέση, είτε για θέση υποδιευθυντή ΕΠΑΛ, είτε για θέση υποδιευθυντή Ε.Κ., είτε για θέση υπεύθυνου τομέα Ε.Κ..

5. Με απόφαση του Υπουργού Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων, που δημοσιεύεται στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, καθορίζονται: α) Ο χρόνος υποβολής αιτήσεων των υποψηφίων Διευθυντών Εκπαίδευσης, των Διευθυντών σχολικών μονάδων ή Ε.Κ. των Προϊσταμένων νηπιαγωγείων και των Προϊσταμένων δημοτικών σχολείων και β) η διαδικασία υποβολής των αιτήσεων όλων των υποψηφίων στελεχών της εκπαίδευσης, τα υποβλητέα δικαιολογητικά, οι λεπτομέρειες της διαδικασίας εκλογής και επιλογής και κάθε άλλη σχετική αναγκαία λεπτομέρεια.»

Άρθρο 23

Κρίση και επιλογή Διευθυντών Εκπαίδευσης

Το άρθρο 20 του ν. 3848/2010 (Α' 71) αντικαθίσταται ως ακολούθως:

«1. Το Αυτοτελές Τμήμα Στελεχών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του τέως Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων καταρτίζει πίνακα υποψηφίων Διευθυντών Εκπαίδευσης, σύμφωνα με το άρθρο 14, όπως αντικαθίσταται με το παρόν.

2. Οι καταρτιζόμενοι πίνακες αναρτώνται στις οικείες διευθύνσεις εκπαίδευσης. Οι υποψήφιοι μπορούν να υποβάλουν εγγράφως ένσταση κατά των ως άνω πινάκων εντός τριών ημερών από την ανάρτησή τους. Ύστερα από εξέταση των ενστάσεων από το αρμόδιο ΚΥΣΠΕ ή ΚΥΣΔΕ επί και την ανασύνταξη των πινάκων, αυτοί υποβάλλονται στον περιφερειακό διευθυντή Εκπαίδευσης από τον οποίο κυρώνονται. Σε περίπτωση κενούμηνης και κενής θέσης η επιλογή γίνεται με επανάληψη της διαδικασίας. Μέχρις ότου ολοκληρωθεί η επανάληψη της διαδικασίας οι κενές ή κενούμενες θέσεις πληρώνονται με απόφαση του οικείου ΚΥΣΠΕ ή ΚΥΣΔΕ.»

Άρθρο 24

Κρίση και επιλογή Διευθυντών σχολικών μονάδων και Ε.Κ.

Το άρθρο 21 του ν. 3848/2010 (Α' 71) αντικαθίσταται ως ακολούθως:

«1. Οι αρμόδιες Διευθύνσεις Εκπαίδευσης καταρτίζουν πίνακα υποψηφίων Διευθυντών σχολικών μονάδων και Ε.Κ. με βάση το άρθρο 14, όπως αντικαθίσταται με το παρόν, και στη συνέχεια επιμέρους πίνακες με βάση τις υποβληθείσες δηλώσεις προτίμησης, ανά σχολική μονάδα.

2. Οι καταρτιζόμενοι πίνακες αναρτώνται στις οικείες Διευθύνσεις Εκπαίδευσης. Οι υποψήφιοι μπορούν να υποβάλουν εγγράφως ένσταση κατά των ως άνω πινάκων εντός τριών ημερών από την ανάρτησή τους. Ύστερα από εξέταση των ενστάσεων από το οικείο Π.Υ.Σ.Π.Ε. ή Π.Υ.Σ.Δ.Ε. επί και την ανασύνταξη των πινάκων, αυτοί υποβάλλονται στον περιφερειακό Διευθυντή Εκπαίδευσης από τον οποίο κυρώνονται. Σε περίπτωση κενούμηνης και κενής θέσης η επιλογή γίνεται με επανάληψη της διαδικασίας. Μέχρις ότου ολοκληρωθεί η επανάληψη της διαδικασίας οι κενές ή κενούμενες θέσεις πληρώνονται με απόφαση του οικείου Π.Υ.Σ.Π.Ε. ή Π.Υ.Σ.Δ.Ε.»

Άρθρο 25**Κρίση και επιλογή υποδιευθυντών σχολικών μονάδων και Ε.Κ., υπεύθυνων τομέων Ε.Κ. και προϊσταμένων ολιγοθέσιων νηπιαγωγείων και δημοτικών σχολείων**

Το άρθρο 23 του ν. 3848/2010 (Α' 71) αντικαθίσταται ως ακολούθως:

«1. Ο σύλλογος των διδασκόντων κάθε σχολικής μονάδας και Ε.Κ., σε συνεδρίασή του και με βάση τα κριτήρια του άρθρου 15, όπως αντικαθίσταται με το παρόν, προβαίνει σε μυστική ψηφοφορία και συντάσσει αιτιολογημένη απόφαση επιλογής υποδιευθυντή ή όπου απαιτείται υποδιευθυντών της σχολικής μονάδας ή του Ε.Κ. και υπευθύνων των τομέων του Ε.Κ..

2. Η απόφαση μαζί με το πρακτικό του συλλόγου των διδασκόντων διαβιβάζεται από τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας ή του Ε.Κ. στο αρμόδιο υπηρεσιακό συμβούλιο (Π.Υ.Σ.Π.Ε./Π.Υ.Σ.Δ.Ε.) το οποίο, μετά από έλεγχο της συνδρομής των προϋποθέσεων και της νομιμότητας της διαδικασίας διαμόρφωσης της απόφασης, επικυρώνει την τοποθέτηση των στελεχών της προηγούμενης παραγράφου. Σε κάθε αντίθετη περίπτωση ισχύουν τα προβλεπόμενα στο άρθρο 15 παράγραφος 3, όπως αντικαθίσταται με το παρόν.

3. Αν ο σύλλογος των διδασκόντων παραλείψει να υποβάλει την απόφαση της παραγράφου 1, η τοποθέτηση γίνεται με απόφαση του οικείου Διευθυντή εκπαίδευσης, ύστερα από πρόταση του οικείου υπηρεσιακού συμβουλίου, το οποίο λαμβάνει υπόψη τα κριτήρια του άρθρου 15, όπως αντικαθίσταται με το παρόν.

4. Στην περίπτωση προϊσταμένων νηπιαγωγείων ή δημοτικών σχολείων η τοποθέτηση προϊσταμένων γίνεται με απόφαση του οικείου διευθυντή εκπαίδευσης, ύστερα από αιτιολογημένη πρόταση του οικείου περιφερειακού υπηρεσιακού συμβουλίου, η οποία βασίζεται στα κριτήρια του άρθρου 15, όπως αντικαθίσταται με το παρόν.»

Άρθρο 26**Τοποθέτηση στελεχών εκπαίδευσης**

Το άρθρο 24 του ν. 3848/2010 (Α' 71) αντικαθίσταται ως ακολούθως:

«1. Η τοποθέτηση γίνεται κατά την εξής σειρά: Προηγείται η διαδικασία επιλογής και τοποθέτησης των Διευθυντών σχολικών μονάδων και Ε.Κ., ακολουθεί η διαδικασία επιλογής και τοποθέτησης Διευθυντών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, έπεται η διαδικασία επιλογής και τοποθέτησης των προϊσταμένων ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και ακολουθεί η διαδικασία επιλογής και τοποθέτησης σχολικών συμβούλων.

2. Όσον αφορά την επιλογή Διευθυντών σχολικών μονάδων και Ε.Κ., σε περίπτωση μη υποβολής υποψηφιότητας ή μη ικανοποίησης των απαιτούμενων κριτηρίων υποψηφιότητας σε κάποια σχολική μονάδα, η επιλογή Διευθυντή πραγματοποιείται με απόφαση του οικείου Π.Υ.Σ.Π.Ε. ή Π.Υ.Σ.Δ.Ε. Όσον αφορά την επιλογή Διευθυντών Πρωτοβάθμιας ή Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σε περίπτωση μη υποβολής υποψηφιότητας ή μη ικανοποίησης των απαιτούμενων κριτηρίων υποψηφιότητας σε κάποια διεύθυνση εκπαίδευσης, η επιλογή Διευθυντή πραγματοποιείται με απόφαση του αντίστοιχου ΚΥΣ-ΠΕ ή ΚΥΣΔΕ. Όσον αφορά την επιλογή προϊσταμένων σχολικών μονάδων, η επιλογή προϊσταμένων πραγματοποιείται με απόφαση του οικείου Π.Υ.Σ.Π.Ε..

Με απόφαση του Υπουργού Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων, που δημοσιεύεται στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, καθορίζονται η διαδικασία, τα κριτήρια και κάθε αναγκαία λεπτομέρεια για την επιλογή των στελεχών εκπαίδευσης της παρούσας παραγράφου από τα ανωτέρω αρμόδια υπηρεσιακά συμβούλια. Κατά τον καθορισμό των κριτηρίων λαμβάνονται υπόψη τα προβλεπόμενα κριτήρια στα άρθρα 12 και 14, όπως αντικαθίστανται με το παρόν.

3. Οι εγγεγραμμένοι στους πίνακες επιλογής σχολικών συμβούλων τοποθετούνται σε κενές και κενούμενες θέσεις με απόφαση του Υπουργού Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων, ύστερα από πρόταση του οικείου συμβουλίου επιλογής, κατά τη σειρά εγγραφής τους στον αξιολογικό πίνακα επιλογής και με βάση τις δηλωθείσες προτιμήσεις.

4. Αν δεν είναι δυνατή η τοποθέτηση των υποψηφίων σχολικών συμβούλων σε θέσεις της προτίμησής τους, τοποθετούνται στις θέσεις που απομένουν κενές αν εκ νέου το δηλώσουν. Για το σκοπό αυτόν καλούνται να υποβάλουν νέα δήλωση προτίμησης για τις θέσεις των ίδιων περιφερειακών Διευθύνσεων. Η τοποθέτηση γίνεται κατά τη σειρά των συνολικών μονάδων αποτίμησης και με βάση τις δηλωθείσες προτιμήσεις.

Αν και με τη διαδικασία αυτή δεν συμπληρωθούν οι κενές θέσεις των σχολικών συμβούλων, καλούνται οι εγγεγραμμένοι στους πίνακες επιλογής σχολικών συμβούλων όλων των περιφερειακών Διευθύνσεων να υποβάλουν νέα δήλωση προτίμησης για τις θέσεις που απομένουν κενές. Η τοποθέτηση γίνεται κατά τη σειρά των συνολικών μονάδων αποτίμησης και με βάση τις δηλωθείσες προτιμήσεις.

5. Προϊστάμενοι των τμημάτων επιστημονικής - παιδαγωγικής καθοδήγησης της περιφερειακής διεύθυνσης Εκπαίδευσης τοποθετούνται σχολικοί σύμβουλοι της οικείας βαθμίδας με απόφαση του Υπουργού Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων, ύστερα από πρόσκληση του Υπουργού για την εκδήλωση ενδιαφέροντος και ειρήνηση του συμβουλίου επιλογής σχολικών συμβούλων.»

Άρθρο 27**Θητεία στελεχών και ανάληψη υπηρεσίας**

Το άρθρο 25 του ν. 3848/2010 (Α' 71) αντικαθίσταται ως ακολούθως:

«Η επιλογή και τοποθέτηση των στελεχών της δημόσιας εκπαίδευσης του παρόντος νόμου γίνεται για διετή θητεία, η οποία ξεκινά με την τοποθέτησή τους και λήγει την 31η Ιουλίου του δεύτερου έτους που ακολουθεί την επιλογή τους. Η επιλογή και τοποθέτηση στις κενούμενες θέσεις γίνεται για το υπόλοιπο της θητείας αυτής. Οι τοποθετούμενοι σε κενές ή κενούμενες θέσεις εξακολουθούν να ασκούν τα καθήκοντά τους μέχρι την ανάληψη της υπηρεσίας των νέων στελεχών.»

Άρθρο 28**Λοιπές ρυθμίσεις**

1. Η παρ. 4 του άρθρου 27 του ν. 3848/2010 (Α' 71) αντικαθίσταται ως ακολούθως:

«4. Διευθυντής σχολικής μονάδας, η οποία καταργείται, τοποθετείται με αίτησή του για το υπόλοιπο της θητείας του, σε κενή θέση εκπαιδευτικού σχολικών μονάδων της προτίμησής του με απόφαση του οικείου περιφερειακού Διευθυντή Εκπαίδευσης, ύστερα από πρόταση του αρμόδιου υπηρεσιακού συμβουλίου.»

2. Το άρθρο 17 του ν. 3848/2010 (Α' 71) καταργείται.
3. Παρατείνεται η θητεία των υπηρετούντων σχολικών συμβούλων έως 31 Δεκεμβρίου 2015. Η θητεία των λοιπών στελεχών εκπαίδευσης λήγει με την τοποθέτηση των στελεχών εκπαίδευσης που θα επιλεγούν, σύμφωνα με τις διατάξεις του παρόντος νόμου.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Δ' ΛΟΙΠΑ ΘΕΜΑΤΑ

Άρθρο 29

Μεταφορά θέσεων φοίτησης στελεχών Ενόπλων Δυνάμεων και Σωμάτων Ασφαλείας

Κατ' εξαίρεση των ισχυουσών, περί μεταφοράς θέσεων εισαγωγής σε Α.Ε.Ι. διατάξεων, οι φοιτητές των Α.Ε.Ι., οι οποίοι είναι μόνιμα υπηρετούντες στις Ένοπλες Δυνάμεις και στα Σώματα Ασφαλείας, δικαιούνται να μεταφέρουν, κατά τις κείμενες διατάξεις, τη θέση φοίτησής τους σε αντίστοιχη Σχολή ή Τμήμα Πανεπιστημίου, εφόσον είναι φοιτητές Πανεπιστημίου και σε αντίστοιχη Σχολή ή Τμήμα Τ.Ε.Ι., εφόσον είναι φοιτητές Τ.Ε.Ι., που εδρεύει στην πόλη όπου υπηρετούν. Σε περίπτωση που δεν υφίσταται αντίστοιχη Σχολή ή Τμήμα Α.Ε.Ι. στον τόπο αυτό, οι ανωτέρω δύνανται να μεταφέρουν τη θέση φοίτησής τους στο πλησιέστερο Α.Ε.Ι. της πόλης όπου υπηρετούν. Με απόφαση του Υπουργού Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων ρυθμίζεται η διαδικασία μεταφοράς των θέσεων φοίτησης των ανωτέρω φοιτητών, καθώς και κάθε αναγκαία λεπτομέρεια για την εφαρμογή της παρούσας διάταξης.

Άρθρο 30

ΕΣΕΤΑΚ και Ερευνητικά Κέντρα

1. Στο άρθρο 12 του ν. 4310/2014 προστίθεται νέα παράγραφος 7, η οποία έχει ως εξής:

«7. α. Έως τη συγκρότηση του ΕΣΕΤΑΚ, σύμφωνα με τις διατάξεις του παρόντος άρθρου, εξακολουθεί να λειτουργεί το ΕΣΕΤ, το οποίο έχει συσταθεί σύμφωνα με το άρθρο 46 του ν. 3848/2010 και το οποίο ασκεί τις αρμοδιότητες που ο παρών νόμος αναθέτει στο ΕΣΕΤΑΚ. Αντίστοιχα, όπου αναφέρεται στο νόμο γνώμη ή απόφαση του ΕΣΕΤΑΚ και έως τη συγκρότηση του οργάνου αυτού, νοείται γνώμη ή απόφαση του ΕΣΕΤ.

β. Από τη συγκρότηση του ΕΣΕΤΑΚ, σύμφωνα με τις διατάξεις του παρόντος άρθρου, λήγει αυτοδικαίως η θητεία των μελών του ΕΣΕΤ και καταργείται το άρθρο 46 του ν. 3848/2010. Μέχρι τον ορισμό των εκπροσώπων από το ΠΣΕΚ, το ΕΣΕΤΑΚ δύναται να συγκροτηθεί χωρίς να περιλαμβάνονται οι εκπρόσωποι του ΠΣΕΚ και να συνέρχεται νομίμως, με απαρτία υπολογιζόμενη με βάση την ανωτέρω μειωμένη σύνθεση.»

2. Στο άρθρο 27 του ν. 4310/2014 προστίθεται νέα παράγραφος 11, η οποία έχει ως εξής:

«11. Μέχρι τη σύσταση του Μητρώου Πιστοποιημένων Αξιολογητών, σύμφωνα με τη διαδικασία του παρόντος άρθρου, η συγκρότηση οργάνων αξιολόγησης και πιστοποίησης έργων ΕΤΑΚ πραγματοποιείται, σύμφωνα με τις διατάξεις του π.δ. 274/2000 (Α' 225).»

3. Οι προκηρύξεις για τις θέσεις Διευθυντών Ερευνητικών Κέντρων, Διευθυντών Κεντρικής Διεύθυνσης και Διευθυντών Ερευνητικών Ινστιτούτων, που εκδόθηκαν έως την έναρξη ισχύος του ν. 4310/2014 είναι νόμιμες και η σχετική διαδικασία ολοκληρώνεται, σύμφωνα με τα οριζόμενα στο ν. 1514/1985, όπως έχει τροποποιηθεί και ισχύει.

4. Μέχρι τη συμπλήρωση του Δ.Σ. των Ερευνητικών Κέντρων από τον εκπρόσωπο της Γ.Γ.Ε.Τ. και τον εκπρόσωπο από κοινού των ερευνητών και των ΕΛΕ και τον κοινό εκπρόσωπο του ειδικού επιστημονικού - τεχνικού και διοικητικού τακτικού προσωπικού, σύμφωνα με τις διατάξεις του άρθρου 15 του ν. 4310/2014, τα Δ.Σ. των Ερευνητικών Κέντρων συνέρχονται νομίμως, ακόμα και πριν τον ορισμό των ανωτέρω εκπροσώπων, με απαρτία υπολογιζόμενη με βάση την ανωτέρω μειωμένη σύνθεση. Η ισχύς της διάταξης αυτής άρχεται από 8.3.2015 και λήγει στις 31.7.2015.

Άρθρο 31

Σχολεία Ευρωπαϊκής Παιδείας

1. Μετά από το πρώτο εδάφιο της παρ. 3 του άρθρου 5 του ν. 3376/2005 (Α' 191), όπως αντικαταστάθηκε από την παρ. 1 του άρθρου 15 του ν. 3577/2007 (Α' 130), προστίθεται εδάφιο ως εξής:

«Η απόσπαση των μονίμων εκπαιδευτικών στο ελληνόφωνο τμήμα του Σχολείου Ευρωπαϊκής Παιδείας διαρκεί επτά σχολικά έτη, μετά από δοκιμαστική περίοδο δύο ετών υπό τους όρους και τις προϋποθέσεις που προβλέπονται από τις διατάξεις της παρ. 2 του άρθρου 3 της Καταστατικής Σύμβασης των Ευρωπαϊκών Σχολείων (ν. 3025/2002, Α' 148) και των σχετικών άρθρων του Κανονισμού υπηρεσιακής Κατάστασης του αποσπασμένου προσωπικού των Ευρωπαϊκών Σχολείων. Με απόφαση του Υπουργού Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων μπορεί να αυξομειώνεται η διάρκεια της απόσπασης εφόσον αυτό απαιτείται από το Καταστατικό των Ευρωπαϊκών Σχολείων και από τις ανάγκες για διδακτικό προσωπικό στο Σχολείο Ευρωπαϊκής Παιδείας.»

2. Το τελευταίο εδάφιο της παρ. 5 του άρθρου 7 του ν. 3376/2005 (Α' 191), όπως τροποποιήθηκε με την παρ. 2 του άρθρου 15 του ν. 3577/2007 (Α' 130), αντικαθίσταται ως εξής:

«Με όμοια απόφαση ρυθμίζονται τα θέματα που αφορούν στη διαχείριση των πιστώσεων που διατίθενται για τις λειτουργικές δαπάνες του Σ.Ε.Π., το διαχειριστικό έλεγχο των πράξεων της επιτροπής του άρθρου 6 παράγραφος 3, τις δαπάνες διεξαγωγής των εξετάσεων του Ευρωπαϊκού Απολυτηρίου, την εφάπαξ ή κατά ημέρα επιθεώρησης αποζημίωση των επιθεωρητών των Ευρωπαϊκών Σχολείων, καθώς και το αντίτιμο των εισιτηρίων των συγκοινωνιακών μέσων που χρησιμοποιούν και τις τυχόν ποσοστιαίες αυξήσεις των αποδοχών του κάθε φύσης και σχέσης εργασίας διδακτικού προσωπικού, καθώς και κάθε άλλη σχετική λεπτομέρεια.»

Άρθρο 32

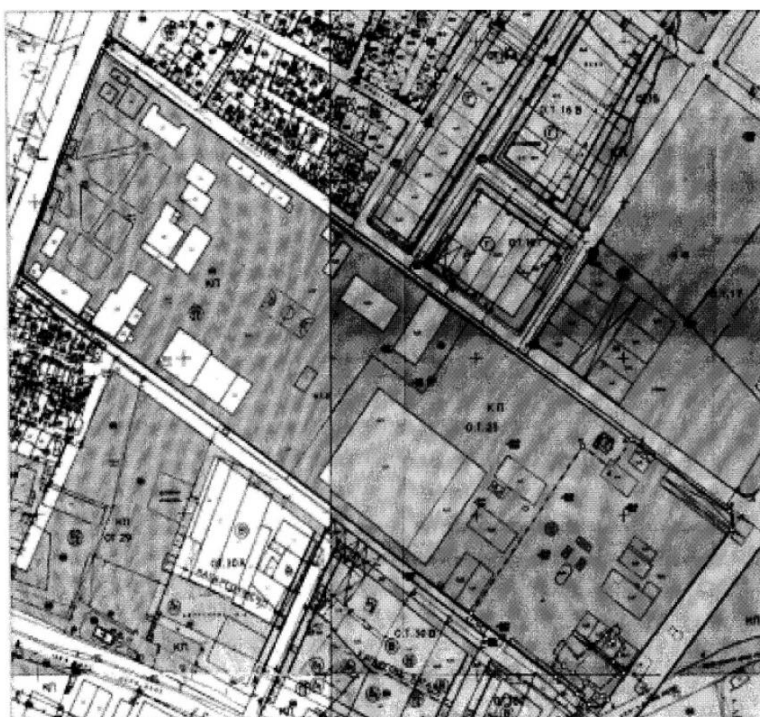
Λήξη θητείας συλλογικών και μονομελών οργάνων Διοίκησης Ν.Π.Δ.Δ. και Ν.Π.Ι.Δ.

1. Με απόφαση του Υπουργού Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων λήγει αζημίως η θητεία των μελών διοικητικών συμβουλίων ή άλλης ονομασίας συλλογικών οργάνων διοίκησης και των μονομελών οργάνων διοίκησης στα νομικά πρόσωπα δημοσίου δικαίου, στα νομικά πρόσωπα ιδιωτικού δικαίου, στις ανώνυμες εταιρείες και στις Αποκεντρωμένες Δημόσιες Υπηρεσίες που εποπτεύονται από το Υπουργείο Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων. Στις εταιρείες που προηγούμενου εδαφίου υπάγονται όσες ανήκουν στο κράτος ή το κράτος κατέχει το 51% του μετοχικού ή εταιρικού κεφαλαίου ή διορίζει τον διοικητή ή τον πρόεδρο ή το διοικητικό συμβούλιο ή τον Διευθύνοντα Σύμβουλο.

νήτου (Α.Β.Κ. 46) που εμπίπτει στο Ο.Τ. 25 της περιοχής «Βοτανικού» του εγκεκριμένου ρυμοτομικού σχεδίου του Δήμου Αθηναίων, και συνοδεύει τις ρυθμίσεις του άρθρου 3 του ν. 3512/2006 (Α' 264), όπως αυτό αντικαταστάθηκε με την παρ. 5ii του άρθρου 29 του ν. 4014/2011 (Α' 209), με το από 23.9.2014 διάγραμμα ίδιας κλίμακας, με συνοδευτικό πίνακα συντεταγμένων, που συνοδεύει την 1η πράξη, της 12ης συνεδρίασης της Εκτελεστικής Επιτροπής του Ο.Ρ.Σ.Α., και αφορά σε τμήμα ίδιας συνολικής επιφανείας, του ιδίου δημοσίου ακινήτου, όπως αυτή προσδιορίζεται εντός του κόκκινου περιγράμματος με τα στοιχεία Α', Β', Γ', Δ', Ε', Ζ', Η', Θ', Ι', Κ', Λ', Μ', Α', ακριβές αντίγραφο του οποίου θεωρήθηκε από τον Προϊστάμενο της Διεύθυνσης Σχεδιασμού Μητροπολιτικών Αστικών και Περιφερειακών Περιοχών του Υπουργείου Παραγωγικής Ανασυγκρότησης, Περιβάλλοντος και Ενέργειας, συνοδεύει την παρούσα ρύθμιση και αντίγραφο του δημοσιεύεται σε φωτοσάκκισμα στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως.

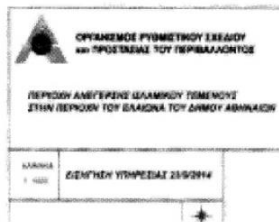
Το άρθρο 80 παρ. 9 περιπτώσεις α', β', γ' και ε' του ν. 4009/2011 (Α' 195), όπως τροποποιήθηκε και ισχύει, καταργείται από του ισχύου. Η φοιτητική ιδιότητα των υπαχθέντων στην καταργούμενη διάταξη θεωρείται ως μηδέποτε αποσπασθείσα και όλες οι πράξεις που έχουν εκδοθεί με βάση αυτή θεωρούνται ως μηδέποτε εκδοθείσες.

Αντικαθίσταται στο διάγραμμα κλίμακας 1:1000, που αφορά στο τμήμα επιφανείας 850 τ.μ. του δημοσίου ακι-

[illegible][illegible]

28-A 205-1-00-000000

Wp	X	Y
R	473488.77	4204150.80
R	473496.40	4204155.46
R	473498.53	4204160.16
G	473499.77	4204163.15
R	473481.78	4204158.95
F	473488.93	4204155.90
H	473494.08	4204157.17
OP	473472.16	4204150.60
F	473466.81	4204149.15
R	473491.83	4204159.08
R	473491.52	4204158.54
M	473483.03	4204152.22



Άρθρο 35

1. Η θητεία των μονομελών και συλλογικών οργάνων διοίκησης των Πανεπιστημίων και των Τ.Ε.Ι., η οποία ολοκληρώνεται εντός του έτους 2015, παρατείνεται έως 31.10.2015.

2. Στην περίπτωση αποχώρησης μονομελών οργάνων διοίκησης, για οποιονδήποτε λόγο, συμπεριλαμβανομένου του λόγου της παραίτησης ή συνταξιοδότησης, η Σύγκλητος του οικείου Ιδρύματος ορίζει μεταξύ των μελών της τον αντικαταστάτη αυτών μέχρι τη λήξη της προθεσμίας της παραγράφου 1 του παρόντος άρθρου. Η κατά τα ανωτέρω θητεία αντικατάστασης δεν θεωρείται πλήρης θητεία.

Άρθρο 36

1. Ειδικά και μόνο για το ακαδημαϊκό έτος 2015-2016, στους υποψηφίους που υπέβαλαν σε Λύκεια της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Κεφαλληνίας Αίτηση-Δήλωση για συμμετοχή στις πανελλαδικές εξετάσεις των Γενικών Λυκείων ή των Επαγγελματικών Λυκείων, προβλέπονται θέσεις επιπλέον του αριθμού εισακτέων για την εισαγωγή τους σε σχολές, τμήματα και εισαγωγικές κατευθύνσεις των Πανεπιστημίων, των Ανώτατων Εκκλησιαστικών Ακαδημιών, των ΤΕΙ, και της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε..

2. Οι θέσεις αυτές καταλαμβάνονται από τους ανωτέρω υποψηφίους, εφόσον δεν επιλέγονται κατά πρώτον για τις θέσεις της περίπτωσης ι της παρ. 11β του άρθρου 59 του ν. 3966/2011 (Α' 118).

3. Οι θέσεις αυτές ορίζονται ως εξής: α) Για τους υποψηφίους των πανελλαδικών εξετάσεων των ημερήσιων ΓΕΛ και ΕΠΑ.Λ. - ομάδα Β' σε ποσοστό 0,5% καθ' υπέρβαση του αριθμού εισακτέων, β) για τους υποψηφίους των πανελλαδικών εξετάσεων των ημερήσιων ΕΠΑ.Λ. ομάδα Α' σε ποσοστό 0,5% καθ' υπέρβαση του αριθμού εισακτέων, γ) για τους υποψηφίους των εσπερινών ΓΕΛ και ΕΠΑ.Λ.-ομάδα Β' δίνεται το δικαίωμα να διεκδικήσουν όσες θέσεις της ανωτέρω περίπτωσης α' μείνουν κενές, με αίτησή τους μετά την έκδοση των αποτελεσμάτων, σύμφωνα με τα επιστημονικά πεδία που μπορούν να δηλώσουν με βάση την ισχύουσα νομοθεσία, δ) κατά τον προσδιορισμό των θέσεων που αντιστοιχούν στα ποσοστά που αναφέρονται στις περιπτώσεις α' και β' της παραγράφου αυτής, γίνεται στρογγυλοποίηση στην αμέσως επόμενη ακέραιη μονάδα, αν προκύπτει δεκαδικό υπόλοιπο ίσο ή μεγαλύτερο από το μισό της ακέραιης μονάδας. Αν το δεκαδικό υπόλοιπο είναι μικρότερο από το μισό της ακέραιης μονάδας, δεν λαμβάνεται υπόψη, εκτός εάν μηδενίζεται η θέση, οπότε γίνεται στρογγυλοποίηση στην ακέραιη μονάδα, ώστε σε κάθε περίπτωση να υπάρχει μία τουλάχιστον θέση για κάθε Σχολή ή Τμήμα ή εισαγωγική κατεύθυνση.

4. Για τους μαθητές του σχολικού έτους 2013-2014 από Λύκεια της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κεφαλληνίας, οι οποίοι συμμετείχαν στις πανελλαδικές εξετάσεις των Γενικών Λυκείων ή των Επαγγελματικών Λυκείων και αποφοίτησαν και οι οποίοι θα κάνουν χρήση του 10% για την εισαγωγή τους στις ίδιες σχολές που

αναφέρονται στην παράγραφο 1 κατά το ακαδημαϊκό έτος 2015-2016, προβλέπονται θέσεις επιπλέον του αριθμού εισακτέων για την κατηγορία αυτή. Οι θέσεις αυτές ορίζονται σε ποσοστό 0,5% καθ' υπέρβαση του αριθμού εισακτέων της κατηγορίας αυτής και κατανέμονται μεταξύ των υποψηφίων με τον τρόπο που ορίζεται στην παράγραφο 3.

Άρθρο 37

Παρατείνεται η λειτουργία των ΕΠΑ.Σ. Μαθητείας του Ο.Α.Ε.Δ. του ν. 3475/2006 (Α' 146), όπως τροποποιήθηκε με το άρθρο 46 παρ. 3 του ν. 4186/2013 και το άρθρο 51 του ν. 4262/2014 (Α' 114), για τα σχολικά έτη 2015-2016 και 2016-2017 και η λειτουργία τους παύει τη 15η Σεπτεμβρίου 2017.

Κάθε άλλη γενική ή ειδική διάταξη που ρυθμίζει διαφορετικά τα θέματα του παρόντος καταργείται.

Άρθρο 38

1. Στο πρώτο εδάφιο του άρθρου 35 του ν. 4262/2014 (Α' 114), όπως τροποποιήθηκε με την παρ. 1 του άρθρου 235 του ν. 4281/2014 (Α' 160) και εν συνεχεία με την παρ. 1 του άρθρου 111 του ν. 4316/2014 (Α' 270), η ημερομηνία «30.4.2015» αντικαθίσταται με την ημερομηνία «31.8.2015».

2. Οι οφειλές του ΟΜΜΑ προς το ΙΚΑ/ΕΤΑΜ οι οποίες έχουν ήδη ενταχθεί σε υφιστάμενο πρόγραμμα ρύθμισης, βάσει του άρθρου 35 του ν. 4262/2014 (Α' 114), ρυθμίζονται και εξοφλούνται σε ενενήντα ισόποσες μηνιαίες δόσεις, με την πρώτη δόση καταβλητέα μέχρι το τέλος του επόμενου μηνός από τη δημοσίευση του παρόντος νόμου. Για τις προσαυξήσεις και τα πρόσθετα τέλη των ως άνω οφειλών παρέχεται έκπτωση 50% κατ' αναλογία των διατάξεων του άρθρου 28 του ν. 4321/2015 (Α' 32).

3. Η θητεία του Διοικητικού Συμβουλίου που έχει νομίμως οριστεί και διοικεί τον Οργανισμό Μεγάρου Μουσικής Αθηνών κατά το χρόνο κατάθεσης του παρόντος και η οποία παρατάθηκε σύμφωνα με το άρθρο 111 παρ. 2 του ν. 4316/2014 μέχρι 30.4.2015 παρατείνεται μέχρι 30.8.2015.

4. Η ισχύς της παρούσας διάταξης άρχεται την 1.5.2015.

Άρθρο 39

Για το τρέχον ακαδημαϊκό εξάμηνο του 2015, οι επί πτυχίω φοιτητές των Α.Ε.Ι. και Α.Τ.Ε.Ι. έχουν τη δυνατότητα να εξεταστούν σε όλα τα μαθήματα που διδάχθηκαν σε προηγούμενα εξάμηνα.

Άρθρο 40

Επανιδρύεται το 6^ο Ημερήσιο ΕΠΑΛ Πειραιά της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Πειραιά, της Περιφερειακής Διεύθυνσης ΠΕ και ΔΕ Αττικής, που καταργήθηκε με την υπ' αριθμ. 132356/Δ4/21.8.2014 υπουργική απόφαση (Β' 2385) και λειτουργεί με όλους τους τομείς και τις ειδικότητες που κάλυπτε, πριν την κατάργησή του και των τομέων και ειδικοτήτων που καταργήθηκαν με το ν. 4172/2013.

Κάθε άλλη γενική ή ειδική διάταξη που ρυθμίζει διαφορετικά τα θέματα του παρόντος καταργείται.

Άρθρο 41
Έναρξη ισχύος

Η ισχύς του παρόντος νόμου αρχίζει από τη δημοσίευσή του στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, εκτός αν υφίσταται διαφορετική πρόβλεψη σε ειδικότερες διατάξεις του.

Παραγγέλλομε τη δημοσίευση του παρόντος στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως και την εκτέλεσή του ως νόμου του Κράτους.

Αθήνα, 14 Μαΐου 2015

Ο ΠΡΟΕΔΡΟΣ ΤΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ
ΠΡΟΚΟΠΙΟΣ Β. ΠΑΥΛΟΠΟΥΛΟΣ

ΟΙ ΥΠΟΥΡΓΟΙ

ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ, ΠΑΙΔΕΙΑΣ
ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΑΡΙΣΤΕΙΔΗΣ ΜΠΑΛΤΑΣ

ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ ΥΠΟΥΡΓΟΣ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ,
ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΝΙΚΟΛΑΟΣ ΞΥΔΑΚΗΣ

ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ ΥΠΟΥΡΓΟΣ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ,
ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΑΝΑΣΤΑΣΙΟΣ ΚΟΥΡΑΚΗΣ

ΠΑΡΑΓΩΓΙΚΗΣ ΑΝΑΣΥΓΚΡΟΤΗΣΗΣ,
ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ ΚΑΙ ΕΝΕΡΓΕΙΑΣ
ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ ΛΑΦΑΖΑΝΗΣ

ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ ΥΠΟΥΡΓΟΣ ΠΑΡΑΓΩΓΙΚΗΣ
ΑΝΑΣΥΓΚΡΟΤΗΣΗΣ, ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ ΚΑΙ ΕΝΕΡΓΕΙΑΣ
ΙΩΑΝΝΗΣ ΤΣΙΡΩΝΗΣ

ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ
ΓΙΑΝΗΣ ΒΑΡΟΥΦΑΚΗΣ

ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ
ΥΠΟΥΡΓΟΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ
ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ ΜΑΡΔΑΣ

ΕΡΓΑΣΙΑΣ, ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΑΣΦΑΛΙΣΗΣ
ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΑΛΛΗΛΕΓΓΥΗΣ
ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ ΣΚΟΥΡΛΕΤΗΣ

ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ ΥΠΟΥΡΓΟΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ,
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΑΣΦΑΛΙΣΗΣ,
ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΑΛΛΗΛΕΓΓΥΗΣ
ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ ΣΤΡΑΤΟΥΛΗΣ

Θεωρήθηκε και τέθηκε η Μεγάλη Σφραγίδα του Κράτους.

Αθήνα, 14 Μαΐου 2015

Ο ΕΠΙ ΤΗΣ ΔΙΚΑΙΟΣΥΝΗΣ ΥΠΟΥΡΓΟΣ
ΝΙΚΟΛΑΟΣ ΠΑΡΑΣΚΕΥΟΠΟΥΛΟΣ

Αιτιολογική Έκθεση στο σχέδιο νόμου «Επείγοντα μέτρα για την Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση»

ΑΙΤΙΟΛΟΓΙΚΗ ΕΚΘΕΣΗ

στο σχέδιο νόμου «Επείγοντα μέτρα για την Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση»

Προς τη Βουλή των Ελλήνων

Οι ρυθμίσεις που κατατίθενται υλοποιούν δεσμεύσεις του κυβερνητικού προγράμματος, άμεσα μέτρα επανόρθωσης αδικιών, διόρθωσης στρεβλώσεων και βελτίωσης της λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος. Οι ρυθμίσεις αυτές έχουν μεταβατικό και, με αυτή την έννοια, πιλοτικό χαρακτήρα, αφού είναι πρόθεση του ΥΠΟΠΑΙΘ να προχωρήσει σε συνολικότερη μεταρρύθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος αργότερα, αφού πρώτα προηγηθεί ευρεία διαβούλευση με όλους τους εμπλεκόμενους κοινωνικούς φορείς και φυσικά με όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής και επιστημονικής κοινότητας.

Οι ρυθμίσεις αυτές κατατίθενται ως επείγουσες, καθώς είναι επιτακτική ανάγκη να έχουν ψηφιστεί από την Ολομέλεια της Βουλής το συντομότερο δυνατόν, προκειμένου να προχωρήσουν πρακτικά οι σχετικές διαδικασίες στα σχολεία. Με τις ρυθμίσεις αυτές ρυθμίζονται ζητήματα που αφορούν στο σύστημα προαγωγής και απολύσεως μαθητών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και εισαγωγής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, στη διαδικασία επιλογής των μαθητών για τα πειραματικά και τα πρότυπα σχολεία και άλλα επείγοντα θέματα.

Αναλυτικότερα επί των ρυθμίσεων:

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Α'

ΓΕΝΙΚΟ ΛΥΚΕΙΟ - ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟ ΛΥΚΕΙΟ
ΤΡΟΠΟΠΟΙΗΣΗ ΔΙΑΤΑΞΕΩΝ ΤΟΥ Ν. 4186/2013

1. Γενικά

Α. Προχωρούμε στη θέσπιση μεταβατικού θεσμικού πλαισίου για το σύστημα εισαγωγής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, που θα ισχύσει έως ότου μετά από ευρύ διάλογο με όλους τους εμπλεκόμενους φορείς θεσμοθετήσουμε συνολικά νέο σύστημα για το Λύκειο, το οποίο όχι απλώς θα προετοιμάζει για την εισαγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση αλλά και θα συμβάλλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας, στην καλλιέργεια της δημιουργικότητας, της κριτικής σκέψης και στην εμπέδωση των δημοκρατικών αξιών. Οι λόγοι για τους οποίους επείγει η θέσπιση αυτού του μεταβατικού θεσμικού πλαισίου είναι εξής:

1) Με το σύστημα του Νέου Λυκείου, οι μαθητές της Γ' Τάξης είχαν δυνατότητα πρόσβασης σε πολύ περιορισμένο αριθμό τμημάτων, αφού οι επιλογές τους περιορίζονταν μόνο σε ένα επιστημονικό πεδίο. Εξαιτίας αυτού του εγκλωβισμού των υποψηφίων σε πολύ μικρό αριθμό τμημάτων, θα αποκλείονταν χιλιάδες νέοι και νέες από την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, παρότι μπορεί να είχαν επιτύχει υψηλή βαθμολογία στις εξετάσεις. Παράλληλα, αυτή η ρύθμιση θα έπληττε εκτός από τους μαθητές/τριες και τα ίδια τα Πανεπιστήμια, καθώς ήταν εξαιρετικά πιθανό να στερούνταν φοιτητές/τριες με πολύ υψηλές επιδόσεις, οι οποίοι δεν θα κατάφεραν να εισαχθούν στο ένα και μοναδικό επιστημονικό πεδίο στο οποίο μπορούσαν να είναι υποψήφιοι.

2) Υπήρχαν επίσης σοβαροί τεχνικοί λόγοι που επέβαλαν τις νέες ρυθμίσεις. Λόγω καθυστέρησης του έργου των επιστημονικών επιτροπών του Ινστιτούτου Εκπαι-

δευτικής Πολιτικής που είχε σημειωθεί ήδη πριν από την αλλαγή της ηγεσίας του ΥΠΟΠΑΙΘ, δεν έχει ολοκληρωθεί ακόμα η σύνταξη των προγραμμάτων σπουδών όλων των μαθημάτων της Γ' τάξης του Νέου Λυκείου και δεν έχουν καν ξεκινήσει οι διαδικασίες συγγραφής και κρίσης των αντίστοιχων σχολικών εγχειριδίων. Συνεπώς, δεν είναι εφικτή η εφαρμογή της νομοθεσίας του Νέου Λυκείου για τη Γ' Λυκείου. Να σημειωθεί ότι σε όλη την εκπαιδευτική διαδικασία και ακόμα περισσότερο σε αυτήν την τάξη απαιτείται έγκαιρη ενημέρωση και προετοιμασία των μαθητών/τριών, καθώς και έγκαιρη και επαρκής ενημέρωση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που αναλαμβάνουν τη διδασκαλία νέων προγραμμάτων σπουδών και σχολικών εγχειριδίων.

3) Επιπλέον, δεν ήταν δυνατόν να διατηρηθεί ανέπαφο το σύστημα εισαγωγής της φετινής Γ' Ημερήσιου ΓΕΛ και Δ' Εσπερινού ΓΕΛ - για τις οποίες υπάρχουν βέβαια εγκεκριμένα προγράμματα σπουδών και σχολικά εγχειρίδια- επειδή θα αιφνιδιαζόνταν οι υποψήφιοι του σχ. έτους 2015-2016 για τους εξής λόγους: ενώ γνώριζαν ότι θα έδιναν Πανελλαδικές εξετάσεις σε τέσσερα (4) μαθήματα, θα έπρεπε να προετοιμαστούν για έξι (6) ή επτά (7) μαθήματα και βέβαια οι υπάρχουσες Κατευθύνσεις (Θεωρητική, Θετική και Τεχνολογική) απαιτούσαν διαφορετικό συνδυασμό πανελλαδικώς εξεταζόμενων μαθημάτων για τα επιστημονικά πεδία από εκείνον που τους είχε ήδη ανακοινωθεί.

4) Επιπρόσθετα, στο ισχύον μέχρι φέτος σύστημα εισαγωγής έχουν παρατηρηθεί στρεβλώσεις που θεωρήθηκε αναγκαίο να αντιμετωπισθούν.

Στοχεύοντας στην παροχή περισσότερων διεξόδων στους υποψήφιους της επόμενης σχολικής χρονιάς από εκείνες που έδινε το σύστημα του Νέου Λυκείου και παράλληλα στον μη αιφνιδιασμό τους με μέτρα που θα ανέτρεπαν τον προγραμματισμό τους, το ΥΠΟΠΑΙΘ θεωρεί αναγκαίο να προχωρήσει στην κατάθεση των παρακάτω ρυθμίσεων:

1) Όσον αφορά στη δομή του ωρολογίου προγράμματος διαμορφώνονται τρεις ομάδες προσανατολισμού (Ανθρωπιστικών Σπουδών, Θετικών Σπουδών και Σπουδών Οικονομίας και Πληροφορικής), ορίζονται δε πέντε Επιστημονικά πεδία (Ανθρωπιστικές, Νομικές και Κοινωνικές Επιστήμες, Θετικές Επιστήμες, Επιστήμες Ζωής και Υγείας, Επιστήμες της Εκπαίδευσης, Επιστήμες Οικονομίας και Πληροφορική).

2) Στις Εξετάσεις Εισαγωγής του σχολικού έτους 2015-2016 δίνονται στους μαθητές και στις μαθήτριες οι εξής δυνατότητες:

α) Να δώσουν εξετάσεις σε τέσσερα (4) μαθήματα και να είναι υποψήφιοι/ες σε ένα μόνο Επιστημονικό Πεδίο, όπως προβλεπόταν από το πρόσφατα νομοθετημένο σύστημα εισαγωγής.

β) Να έχουν τη δυνατότητα πρόσβασης σε ένα δεύτερο Επιστημονικό Πεδίο, αν επιλέξουν και ένα 5ο πανελλαδικώς εξεταζόμενο μάθημα.

3) Όλοι οι υποψήφιοι, ανεξάρτητα από την ομάδα προσανατολισμού, έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν από τρία επιστημονικά πεδία το ένα ή τα δύο επιστημονικά πεδία στα οποία θα έχουν πρόσβαση.

4) Κάθε ομάδα Προσανατολισμού έχει τρία κοινά μαθήματα που απαιτούνται σε όλα τα επιστημονικά πεδία όπου έχει πρόσβαση η Ομάδα Προσανατολισμού. Το τέταρτο μάθημα αντιστοιχεί σε συγκεκριμένο επιστημονικό πεδίο. Με ένα διαφορετικό τέταρτο μάθημα ανοίγεται η δυνατότητα πρόσβασης σε δεύτερο επιστημονικό πεδίο.

5) Για όλα τα γνωστικά αντικείμενα (Μαθήματα Γενικής Παιδείας, Μαθήματα Προσανατολισμού και Μαθήματα Επιλογής) θα ακολουθηθούν προγράμματα σπουδών ήδη εγκεκριμένα από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο ή το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, που αντιστοιχούν σε επίσημη ήδη εγκεκριμένα σχολικά εγχειρίδια, τα οποία θα ορισθούν με υπουργική απόφαση.

Β. Παράλληλα κατατίθενται ρυθμίσεις που συμπληρώνουν το άρθρο 13 του παρόντος νομοσχεδίου σε ό,τι αφορά το βαθμό προαγωγής και απόλυσης κατά τις τελευταίες τάξεις των ημερησίων και εσπερινών λυκείων αλλά και την κατάργηση της επιλογής θεμάτων κατά πενήντα τοις εκατό (50%) από την Τράπεζα Θεμάτων κατά τις εξετάσεις εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση από το σχολικό έτος 2015-2016. Ο Υπουργός Παιδείας εξουσιοδοτείται να ρυθμίσει με υπουργική απόφαση τις λεπτομέρειες της διεξαγωγής των προαγωγικών και απολυτηρίων εξετάσεων του σχολικού έτους 2014-2015, σύμφωνα με τις κατευθυντήριες γραμμές που προκύπτουν από τις ρυθμίσεις της Υπουργικής Τροπολογίας και κατά τα ισχύοντα Προεδρικά Διατάγματα.

Γ. Τέλος, ανατάσσονται σοβαρές δυσλειτουργίες στο χώρο της Δευτεροβάθμιας Επαγγελματικής Εκπαίδευσης. Οι μνημονιακοί νόμοι, στο χώρο της επαγγελματικής εκπαίδευσης, αφαιρέσαν το δικαίωμα από μεγάλα στρώματα της ελληνικής κοινωνίας με χαμηλά ή καθόλου εισοδήματα να μπορούν να αποκτήσουν δωρεάν επαγγελματική ειδίκευση που θα τους επέτρεπε να διεκδικήσουν από καλύτερες θέσεις, εργασία και επαγγελματική αποκατάσταση. Ταυτόχρονα, κατάργησαν βίαια το συνταγματικό κατοχυρωμένο δικαίωμα στην εργασία από 2.500 περίπου εκπαιδευτικούς, που ανήκαν σε 50 διαφορετικές ειδικότητες και ασκούσαν το λειτουργήμα τους στη δημόσια Επαγγελματική Εκπαίδευση. Αυτές οι νομοθετικές ρυθμίσεις βρίσκονται σε εναρμόνιση με το άρθρο 18, παράγραφος 1, του υπό ψήφιση νόμου του Υπουργείου Εσωτερικών και Διοικητικής Ανασυγκρότησης, που επαναφέρει τους εκπαιδευτικούς από το καθεστώς διαθεσιμότητας – απόλυσης, στα σχολεία και τις οργανικές θέσεις που υπηρετούσαν. Έτσι το ΥΠΟΠΑΙΘ προχωρεί στην επανασύσταση των τομέων και ειδικοτήτων που είχαν καταργηθεί και είχαν δοθεί αποκλειστικά ως δώρο στα ιδιωτικά σχολεία, προκαλώντας αποκλεισμό των φτωχότερων στρωμάτων από την επαγγελματική εκπαίδευση, που σε πολύ μεγάλο βαθμό έδειχναν την προτίμησή τους σε αυτές τις ειδικότητες. Οι καθηγητές επιστρέφουν στις θέσεις τους έγκαιρα, οπότε το νέο σχολικό έτος θα είναι σε θέση να προσφέρουν τις υπηρεσίες τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Β' ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΥΠΑ ΣΧΟΛΕΙΑ

Πρόθεση του ΥΠΟΠΑΙΘ είναι να προχωρήσει στον επαναπροσδιορισμό της έννοιας και του χαρακτήρα των Πειραματικών και Προτύπων Σχολείων. Το ΥΠΟΠΑΙΘ αντιλαμβάνεται το εκπαιδευτικό σύστημα ως ένα οργανισμό που προκειμένου να υπηρετεί αποτελεσματικά τους γενικούς σκοπούς της εκπαίδευσης και να ανταποκρίνεται στις σύγχρονες ανάγκες της κοινωνίας αλλά και στα ενδιαφέροντα των παιδιών και των εφήβων, χρειάζεται «μηχανισμούς εκσυγχρονισμού» ώστε να βρίσκεται σε διαρκή επικοινωνία και αλληλεπίδραση με τις επιστημο-

νικές διεργασίες. Ιδιαίτερα θεωρεί επιθυμητή και αναγκαία τη λειτουργία εκπαιδευτικών θεσμών όπου θα διεξάγεται επιστημονικά εποπτευόμενη εκπαιδευτική έρευνα και συστηματική πιλοτική εφαρμογή των νέων αναλυτικών και ωρολογίων προγραμμάτων, των διδακτικών μεθόδων, των εργαλείων, των εγχειριδίων, των καλών πρακτικών που θα πρέπει να διαχυθούν, αφού μελετηθούν πιλοτικά, στο σύνολο του εκπαιδευτικού συστήματος. Αυτή είναι η αποστολή που πρέπει να υπηρετούν τα Πειραματικά Σχολεία και βέβαια η αναλυτικό πλαίσιο της λειτουργίας τους θα αποτελέσει αντικείμενο βαθύτερης μελέτης και διαβούλευσης με το σύνολο της εκπαιδευτικής και επιστημονικής κοινότητας στους επόμενους μήνες. Στα σχολεία αυτά θα πρέπει να περιλαμβάνονται και τα Επαγγελματικά Λύκεια, που οι μέχρι σήμερα ρυθμίσεις τόσο για τα πειραματικά όσο και για τα πρότυπα σχολεία έχουν αγνοήσει συστηματικά.

Βασικός άξονας των κατατεθεισών ρυθμίσεων είναι η κατάργηση της σύζευξης «πειραματικού και προτύπου». Ο διπλός όρος «πρότυπο-πειραματικό» που καθιέρωσε ο ν. 3966/2011 είναι αντιεπιστημονικός. Η συνύπαρξη δύο τόσο διαφορετικών προφίλ σχολείου σε μια σχολική μονάδα είναι αδύνατη και, επί της ουσίας, η λειτουργία της σχολικής μονάδας ως σχολείου «αριστείας» ακυρώνει τη λειτουργία της ως σχολείου πειραματικού. Είναι αδύνατο να εξαχθούν συμπεράσματα χρήσιμα για το Υπουργείο Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων όσον αφορά τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής, αν οι πιλοτικές εφαρμογές γίνονται σε σχολεία με μαθητικό πληθυσμό επιλεγμένο με εισαγωγικές εξετάσεις, δηλαδή με διαγωνισμό και μάλιστα πολύ ανταγωνιστικό, γιατί αυτός ο πληθυσμός δεν αποτελεί κατά καμία έννοια αντιπροσωπευτικό δείγμα.

Επίσης, στα σχολεία αυτά λαμβάνει χώρα η πρακτική άσκηση των φοιτητών/τριών και η επιμόρφωση των πρωτοδόριστων εκπαιδευτικών και θα πρέπει να πραγματοποιούνται στο μέλλον και δράσεις επιμορφωτικές και των εν ενεργεία εκπαιδευτικών. Άρα είναι σημαντικό το μαθητικό δυναμικό των τάξεων να μην είναι επιλεγμένο, ώστε να είναι τα σχέδια μαθημάτων πειστικό παράδειγμα ως προς τη δυνατότητα εφαρμογής τους σε συνήθη τμήματα μαθητών/τριών. Αν οι φοιτητές/τριες ή οι επιμορφούμενοι/ες γνωρίζουν ότι δεν είναι επιλεγμένο το μαθητικό δυναμικό των τμημάτων, μπορούν να πεισθούν ότι είναι εφικτό να εφαρμόσουν παρόμοιες μεθόδους ή σχέδια μαθήματος και στα τμήματα των συνήθων σχολείων.

Ως συνέπεια των παραπάνω, επειδή η κοινωνία έχει κυρίως ανάγκη από σχολεία που θα συμβάλλουν α) στη θεμελιωμένη σε έρευνα λήψη αποφάσεων εκπαιδευτικού σχεδιασμού, με στόχο τη βελτίωση της παιδείας της παρεχόμενης σε όλους και όλες και β) στη διάχυση πειστικών όσον αφορά τη δυνατότητα εφαρμογής τους διδακτικών παραδειγμάτων στους μελλοντικούς και τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς, αποφασίζονται:

Α) η κατάργηση του όρου «πρότυπο-πειραματικό» σχολείο,

Β) ο διαχωρισμός των πειραματικών από τα πρότυπα,

Γ) η μετατροπή της συντριπτικής πλειονότητας αυτών των υβριδικών σχολείων σε πειραματικά, στα οποία η εισαγωγή θα γίνεται με κλήρωση και

Δ) ο ορισμός κάποιων σχολείων ως προτύπων, για ιστορικούς αποκλειστικούς λόγους.

Αναφορικά με την επιλογή διευθυντή σχολικής μονάδας στα πειραματικά και πρότυπα σχολεία, επειδή αλλάζουν τα κριτήρια και η διαδικασία όσον αφορά την επιλογή των διευθυντών σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, προσαρμόζονται οι σχετικές διατάξεις του ν. 3966/2011 στα νέα δεδομένα. Τέλος, για να θεραπευθούν και ορισμένα κενά ή δυσλειτουργίες του ν. 3966/2011, συντάχθηκαν και ορισμένες ρυθμίσεις κυρίως σε σχέση με το εκπαιδευτικό προσωπικό των εν λόγω σχολείων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Γ΄ ΣΤΕΛΕΧΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Η ηγεσία του Υπουργείου Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων κρίνει αναγκαίο να προχωρήσει σε νομοθετική ρύθμιση για την επιλογή των Διευθυντών σχολικών μονάδων και των Διευθυντών Εκπαίδευσης. Τα στελέχη Εκπαίδευσης που αναλαμβάνουν θέσεις ευθύνης έχουν ως κύρια αποστολή να συντονίζουν και να διευκολύνουν το εκπαιδευτικό και διοικητικό έργο που επιτελείται. Επομένως, σε θέσεις ευθύνης πρέπει να τοποθετούνται εκπαιδευτικοί οι οποίοι, πέρα από τα τυπικά τους προσόντα (επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση, διδακτική και διοικητική εμπειρία), οφείλουν να έχουν σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις, δημοκρατική συμπεριφορά, να διαθέτουν ικανότητες διοίκησης, οργάνωσης και συντονισμού, να διαθέτουν επικοινωνιακές δεξιότητες, να εμφορούνται από διάθεση για ουσιαστική συνεργασία με όλους/ες όσοι/ες συναποτελούν τη σχολική κοινότητα και να σέβονται τους/τις συναδέλφους, τους μαθητές/τις μαθήτριες και τους γονείς.

Οι παραπάνω προϋποθέσεις δεν είναι δυνατόν να διαπιστωθούν εάν συντρέχουν ή όχι στη διάρκεια μιας ολιγόλεπτης συνέντευξης η οποία στο παρελθόν χρησιμοποιήθηκε κατά κόρον για την επιλογή «ημετέρων» της εκάστοτε εξουσίας. Γι' αυτόν τον λόγο, η ηγεσία του Υπουργείου Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων αποσύρει τη διαδικασία της συνέντευξης και οι ρυθμίσεις του νέου συστήματος επιλογής των στελεχών εκπαίδευσης είναι οι εξής:

Όσον αφορά τους υποψήφιους Διευθυντές σχολικών μονάδων:

i. Οι εκπαιδευτικοί που επιθυμούν να θέσουν υποψηφιότητα για Διευθυντές σχολικών μονάδων καταθέτουν αίτηση και φάκελο υποψηφιότητας στο οικείο ΠΥΣΠΕ και ΠΥΣΔΕ όπου εμπεριέχονται και αποδεικνύονται τα τυπικά τους προσόντα.

ii. Απαραίτητες προϋποθέσεις προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να θέσουν υποψηφιότητα είναι η οκταετής διδακτική προϋπηρεσία.

iii. Ως επιπλέον μοριοδοτούμενα προσόντα των υποψηφίων θεωρούνται η διοικητική εμπειρία, η διδακτική εμπειρία, η παιδαγωγική συγκρότηση και κατάρτισή τους (66% επί της συνολικής μοριοδότησης) και η γνώμη του Συλλόγου διδασκόντων του σχολείου, στο οποίο επιθυμούν να βάλουν υποψηφιότητα (33% επί της συνολικής μοριοδότησης).

iv. Κάθε υποψήφιος/α μπορεί να βάλει υποψηφιότητα σε δυο το πολύ σχολικές μονάδες.

v. Υποψήφιος που συγκεντρώνει ποσοστό μικρότερο του είκοσι τοις εκατό (20%) των ψήφων, κατά τη διαδικασία ψηφοφορίας στον σύλλογο διδασκόντων, αποκλείεται της περαιτέρω διαδικασίας επιλογής, καθώς θεωρεί-

ται ότι δεν ικανοποιεί επαρκώς το κριτήριο αποδοχής εκ μέρους της εκπαιδευτικής κοινότητας.

vi. Η ψηφοφορία είναι μυστική και απαιτείται η αυξημένη απαρτία (66%) του συλλόγου διδασκόντων. Σε αυτήν δικαίωμα ψήφου έχουν οι υπηρετούντες εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας, μόνιμοι και αναπληρωτές.

Όσον αφορά τους Διευθυντές εκπαίδευσης:

i. Οι εκπαιδευτικοί που επιθυμούν να θέσουν υποψηφιότητα για Διευθυντές Εκπαίδευσης καταθέτουν αίτηση και φάκελο υποψηφιότητας στο οικείο ΚΥΣΠΕ και ΚΥΣΔΕ όπου εμπεριέχονται και αποδεικνύονται τα τυπικά τους προσόντα.

ii. Απαραίτητες προϋποθέσεις προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να θέσουν υποψηφιότητα είναι η δεκαετής διδακτική προϋπηρεσία.

iii. Ως επιπλέον μοριοδοτούμενα προσόντα των υποψηφίων θεωρούνται η διοικητική εμπειρία, η διδακτική εμπειρία, η παιδαγωγική συγκρότηση και κατάρτισή τους (66% επί της συνολικής μοριοδότησης) και η γνώμη των Διευθυντών Σχολικών Μονάδων της Περιφέρειας στην οποία επιθυμούν να βάλουν υποψηφιότητα (33% επί της συνολικής μοριοδότησης).

iv. Κάθε υποψήφιος μπορεί να βάλει υποψηφιότητα σε δυο το πολύ Διευθύνσεις Εκπαίδευσης.

v. Υποψήφιος που συγκεντρώνει ποσοστό μικρότερο του είκοσι τοις εκατό (20%) των ψήφων, κατά τη διαδικασία ψηφοφορίας από τους Διευθυντές Σχολικών Μονάδων, αποκλείεται της περαιτέρω διαδικασίας επιλογής, καθώς θεωρείται ότι δεν ικανοποιεί επαρκώς το κριτήριο αποδοχής εκ μέρους της εκπαιδευτικής κοινότητας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Δ΄ ΛΟΙΠΑ ΘΕΜΑΤΑ

1. Τα στελέχη των ενόπλων δυνάμεων λόγω της φύσης και του χαρακτήρα της επαγγελματικής τους ιδιότητας μετατίθενται σε διάφορες περιοχές της Ελληνικής Επικράτειας για τις ανάγκες της υπηρεσίας. Ταυτόχρονα το προσωπικό των Ενόπλων Δυνάμεων και των Σωμάτων Ασφαλείας έχει το δικαίωμα να συμμετάσχει στη διεκδίκηση μίας θέσης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση παράλληλα με την άσκηση των υπηρεσιακών του καθηκόντων. Στην περίπτωση, όμως, που το προσωπικό αυτό πετύχει την εισαγωγή του σε Α.Ε.Ι. ή Τ.Ε.Ι. σε περιοχή όπου δεν υπάρχει αντίστοιχη της ειδικότητάς του οργανική μονάδα η παρακολούθηση των σπουδών του είναι αδύνατη. Προτείνεται λοιπόν ρύθμιση που έχει ως σκοπό να δώσει τη δυνατότητα στα στελέχη των Ενόπλων Δυνάμεων και των Σωμάτων Ασφαλείας να ακολουθήσουν απρόσκοπτα τις σπουδές τους, εκπληρώνοντας ταυτόχρονα τα υπηρεσιακά τους καθήκοντα.

2. Ρυθμίζονται παραλείψεις του μεταβατικού πλαισίου του ν. 4310/2014 «Ερευνα, Τεχνολογική Ανάπτυξη και Καινοτομία και άλλες διατάξεις» (Α' 258) που δημιουργούν σοβαρές δυσλειτουργίες στους ερευνητικούς φορείς της χώρας.

3. Επιχειρείται η εναρμόνιση της ελληνικής νομοθεσίας με τον κανονισμό υπηρεσιακής κατάστασης του αποσπασμένου προσωπικού των Ευρωπαϊκών Σχολείων και προτείνεται ρύθμιση που να επιτρέπει τη ρύθμιση με ΚΥΑ οικονομικών ζητημάτων που προκύπτουν από την διεξαγωγή των εξετάσεων του Ευρωπαϊκού Απολυτηρίου στο Σχολείο Ευρωπαϊκής Παιδείας Ηρακλείου.

4. Με στόχο να αντιμετωπισθούν δυσλειτουργίες στη

διοίκηση των εποπτευόμενων από το ΥΠΟΠΑΙΘ νομικών προσώπων και λαμβάνοντας μέριμνα, ώστε να μην παραβλαφθεί η νόμιμη σύνθεση των οργάνων διοίκησης και να μην παρακωλυθεί η λειτουργία των νομικών προσώπων, παρέχεται εξουσιοδότηση στον Υπουργό Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων για την έκδοση αποφάσεων, προκειμένου να λήξει αζημίως η θητεία μελών διοικητικών συμβουλίων ή άλλης ονομασίας συλλογικών οργάνων διοίκησης και των μονομελών οργάνων διοίκησης στα νομικά πρόσωπα δημοσίου δικαίου, στα νομικά πρόσωπα ιδιωτικού δικαίου και στις ανώνυμες εταιρείες που εποπτεύονται από το Υπουργείο Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων.

5. Λαμβάνονται υπόψη οι συνεχιζόμενες δυσχερείς οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες στην χώρα μας και επιδιώκεται να δοθεί η δυνατότητα στους φοιτητές, που απώλεσαν την φοιτητική τους ιδιότητα κατά το ν. 4009/2011, όπως τροποποιήθηκε και ισχύει, να μπορέσουν να ολοκληρώσουν τις σπουδές τους. Η εξακολούθηση της φοίτησής τους δεν επιβαρύνει, άλλωστε, οικονομικά το Δημόσιο και τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα, δεδομένου ότι δεν προβλέπεται οποιαδήποτε παροχή του Δημοσίου προς τους φοιτητές αυτούς (όπως συγγράμματα, ιατροφαρμακευτική περίθαλψη, σίτιση, στέγαση, εκπώσεις στις μεταφορές, επιδόματα, κ.λπ.).

2. Κατ' άρθρο

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Α΄ ΓΕΝΙΚΟ ΛΥΚΕΙΟ-ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟ ΛΥΚΕΙΟ: ΤΡΟΠΟΠΟΙΗΣΗ ΔΙΑΤΑΞΕΩΝ ΤΟΥ Ν. 4186/2013

Άρθρο 1

Στην παράγραφο 1 αντικαθίσταται η παρ. 3 του άρθρου 2 του ν. 4186/2013 (Α΄ 193) όπως ισχύει, προκειμένου να προσδιοριστούν οι Ομάδες Προσανατολισμού και οι κατηγορίες μαθημάτων της τελευταίας τάξης των ημερήσιων και εσπερινών ΓΕΛ (Μαθήματα Γενικής Παιδείας, Μαθήματα Ομάδας Προσανατολισμού και Μαθήματα Επιλογής).

Στην παρ. 2, στο άρθρο 2 του ν. 4186/2013 (Α΄ 193) προστίθεται παράγραφος 3Α με την οποία ορίζεται το ωρολόγιο πρόγραμμα των Μαθημάτων Γενικής Παιδείας.

Στην παρ. 3 στο άρθρο 2 του ν. 4186/2013 (Α΄ 193) προστίθεται παράγραφος 3Β με την οποία ορίζεται το ωρολόγιο πρόγραμμα των τριών Ομάδων Προσανατολισμού.

Στην παρ. 4, στο άρθρο 2 του ν. 4186/2013 (Α΄ 193) προστίθεται παράγραφος 3Γ με την οποία ορίζονται τα Μαθήματα Επιλογής από τα οποία επιλέγουν ένα οι μαθητές/τριες των ημερήσιων ΓΕΛ, καθώς και ο αριθμός διδακτικών ωρών που τους αναλογεί.

Στην παράγραφο 5 ορίζεται ότι η ισχύς του παρόντος άρθρου άρχεται από το διδακτικό έτος 2015-2016.

Άρθρο 2

Στην παράγραφο 1 αντικαθίσταται η παρ. 5 του άρθρου 3 του ν. 4186/2013 (Α΄ 193) όπως ισχύει και προβλέπεται ότι οι γραπτές απολυτήριες εξετάσεις στην Γ΄ τάξη Ημερήσιου Γενικού Λυκείου και στη Δ΄ τάξη Εσπερινού Γενικού Λυκείου διεξάγονται ενδοσχολικά και ότι τα θέματα των απολυτηρίων εξετάσεων ορίζονται αποκλειστικά α-

πό τον διδάσκοντα/τους διδάσκοντες το μάθημα. Η Τράπεζα Θεμάτων διαβαθμισμένης δυσκολίας δύναται να λειτουργήσει ως προαιρετικό συμβουλευτικό εργαλείο για μαθητές και εκπαιδευτικούς. Επίσης προβλέπεται ότι για την απόλυση των μαθητών απαιτείται γενικός μέσος όρος τουλάχιστον εννέα και πέντε δέκατα (9,5), ο οποίος προκύπτει από τον Μ.Ο. των βαθμών ετήσιας επίδοσης του μαθητή όλων των γραπτώς εξεταζόμενων μαθημάτων.

Στην παράγραφο 2 ορίζεται ότι η ισχύς της παραγράφου 1 άρχεται από το διδακτικό έτος 2015-2016.

Άρθρο 3

Στην παράγραφο 1 αντικαθίσταται η παρ. 1 του άρθρου 4 του ν. 4186/2013 (Α΄ 193), όπως ισχύει ώστε τα θέματα των εξετάσεων εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση να καθορίζονται αποκλειστικά από την Κεντρική Επιτροπή Εξετάσεων και καταργείται η δυνατότητα επιλογής των θεμάτων αυτών κατά πενήντα τοις εκατό (50%) από την Τράπεζα Θεμάτων.

Στην παράγραφο 2, η παρ. 2 του άρθρου 4 του ν. 4186/2013 (Α΄ 193) όπως ισχύει αντικαθίσταται ώστε να οριστούν οι ημερομηνίες εντός των οποίων οι μαθητές/τριες οφείλουν να επιβεβαιώσουν οριστικά την Αρχική Δήλωση Ομάδας Μαθημάτων Προσανατολισμού. Επίσης προσδιορίζει τα Επιστημονικά Πεδία και ορίζει ότι κάθε μαθητής/τρια έχει δικαίωμα να δηλώσει σε δύο Επιστημονικά Πεδία.

Στην παράγραφο 3, η παρ. 3 του άρθρου 4 του ν. 4186/2013 (Α΄ 193) όπως ισχύει, αντικαθίσταται ώστε να ορίσει ότι οι μαθητές/τριες μπορούν είτε να εξετασθούν σε τέσσερα μαθήματα, για να έχουν πρόσβαση σε ένα Επιστημονικό Πεδίο, είτε να εξετασθούν και σε ένα πέμπτο, για να αποκτήσουν πρόσβαση και σε ένα δεύτερο Επιστημονικό Πεδίο. Επίσης προσδιορίζει τα πανελλαδικώς εξεταζόμενα μαθήματα ανά Ομάδα Προσανατολισμού και ανά Επιστημονικό πεδίο.

Οι παράγραφοι 4 και 5 αφορούν στην αποδέσμευση των βαθμών προαγωγής και απόλυσης των μαθητών λυκείου από το βαθμό πρόσβασης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

Η παράγραφος 6 ορίζει ότι η ισχύς του παρόντος άρθρου άρχεται από το διδακτικό έτος 2015-2016.

Άρθρο 4

Στην παράγραφο 1 ορίζεται ότι με απόφαση του Υπουργού Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων ορίζονται η ακριβής κατάταξη των Τμημάτων της παραγράφου 1 του άρθρου 3 του παρόντος στα Επιστημονικά Πεδία και οι συντελεστές βαρύτητας σε δύο (2) μαθήματα ανά Σχολή ή Τμήμα ή εισαγωγική κατεύθυνση. Οι προαναφερθείσες αποφάσεις εκδίδονται το αργότερο μέχρι τη λήξη εκάστου σχολικού έτους και ισχύουν για τις πανελλαδικές εξετάσεις του επόμενου σχολικού έτους.

Στην παράγραφο 2 ορίζεται ότι ο χρόνος διενέργειας των ενδοσχολικών γραπτών απολυτηρίων εξετάσεων στη Γ΄ τάξη του Ημερήσιου Γενικού Λυκείου και στη Δ΄ τάξη του Εσπερινού Γενικού Λυκείου καθορίζεται με απόφαση του Υπουργού Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Άρθρο 5

Στην παράγραφο 1 ορίζεται ότι για την ίδρυση Επαγγελματικών Λυκείων απαιτείται Κοινή Απόφαση των Υπουργών Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων και Οικονομικών.

Στην παράγραφο 2 ορίζεται ότι είναι δυνατή η ίδρυση Επαγγελματικών Πειραματικών Λυκείων και Επαγγελματικών Λυκείων Ειδικής Αγωγής.

Άρθρο 6

Στην παρ. 1, στο άρθρο 8 του ν. 4186/2013 όπως ισχύει και μετά την Ομάδα Προσανατολισμού Ναυτιλιακών Επαγγελμάτων και τους αντίστοιχους Τομείς και Ειδικότητες, προστίθενται Ομάδες Προσανατολισμού με τους αντίστοιχους Τομείς και τις αντίστοιχες ειδικότητες.

Στην παρ. 2, στο άρθρο 8 του ν. 4186/2013 όπως ισχύει, προστίθεται παράγραφος με την οποία διασφαλίζεται η λειτουργία των προστιθέμενων, κατά την προηγούμενη παράγραφο 1 του παρόντος, Ομάδων Προσανατολισμού και Τομέων στα Επαγγελματικά Λύκεια, ήδη από το σχολικό έτος 2015-2016.

Στην παράγραφο 3, στο τέλος της περίπτωσης β' της παρ. 1 του άρθρου 9 του ν. 4186/2013 όπως ισχύει, προστίθενται εδάφια 5 και 6 με τα οποία ορίζονται οι ομάδες προσανατολισμού, τα μαθήματα και το ωρολόγιο πρόγραμμα που θα ισχύσουν στην Α' τάξη Επαγγελματικού Λυκείου κατά το σχολικό έτος 2015-2016, για τους τομείς και τις ειδικότητες της παραγράφου 1 του παρόντος.

Στην παρ. 4, στο άρθρο 46 του ν. 4186/2013 όπως ισχύει, προστίθεται παράγραφος 15 με την οποία ρυθμίζεται η διάθεση των εκπαιδευτικών σε υπηρεσίες του Υπουργείου Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων, σύμφωνα με τις ισχύουσες διατάξεις και ανάλογα με τις υφιστάμενες εκπαιδευτικές και διοικητικές ανάγκες. Επίσης ορίζεται ότι όλες οι λεπτομέρειες θα ρυθμιστούν με απόφαση του Υπουργού Πολιτισμού Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Με την παράγραφο 5, στην παρ. 5 του άρθρου 46 του ν. 4186/2013 όπως ισχύει, προστίθενται εδάφια με τα οποία ορίζεται ότι τόσο οι ειδικότητες και οι κλάδοι επανασυστήθηκαν με το άρθρο 18 του ν., όσο και το εκπαιδευτικό προσωπικό των ΕΠΑ.Λ. που καταργήθηκαν εντάσσεται οργανικά αυτοδικαίως στο εκπαιδευτικό προσωπικό των ΕΠΑ.Λ., σύμφωνα με τις διατάξεις της παρούσας παραγράφου.

Στην παράγραφο 6, η παρ. 10 του άρθρου 26 του ν. 3879/2010 αντικαθίσταται ώστε να είναι δυνατή η ολική ή μερική διάθεση εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στα δημόσια Ι.Ε.Κ., κατά προτεραιότητα σε όσα εδρεύουν στην περιοχή αρμοδιότητας της οικείας Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, για την κάλυψη του υποχρεωτικού διδακτικού ωραρίου τους.

Στην παράγραφο 7, οι ειδικότητες των ΕΠΑΣ εντάσσονται σε παρεμφερείς τομείς των ΕΠΑ.Λ. με κατάλληλη προσαρμογή των προγραμμάτων τους, ενώ ορίζεται ότι με απόφαση του Υπουργού Παιδείας, Πολιτισμού και Θρησκευμάτων καθορίζονται όλα τα σχετικά ζητήματα.

Άρθρο 7

Το άρθρο 10 του ν. 4186 / 2013 (Α' 193), όπως ισχύει, αντικαθίσταται ώστε τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών του «Δευτεροβάθμιου και Μεταδευτεροβάθμιου Κύκλου Σπουδών», και του Προπαρασκευαστικού Προγράμματος Πιστοποίησης, του Επαγγελματικού Λυκείου να καθορίζονται με απόφαση του Υπουργού Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων, ύστερα από γνώμη του Ι.Ε.Π.

Άρθρο 8

Στην παράγραφο 1, η δεύτερη περίοδος της παρ. 1 του άρθρου 13 του ν. 4186/2013 (Α' 193), όπως ισχύει αντικαθίσταται προκειμένου να ρυθμιστούν οι εξετάσεις για την εισαγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση των αποφοίτων των Επαγγελματικών Λυκείων.

Στην παράγραφο 2 ορίζεται ότι η ισχύς του παρόντος άρθρου άρχεται από το διδακτικό έτος 2015-2016.

Άρθρο 9

Με την παράγραφο 1 θεσπίζεται μία μεταβατική διάταξη για το τρέχον διδακτικό έτος, με την οποία παρέχεται η κατ' εξαίρεση δυνατότητα καθορισμού των ζητημάτων αξιολόγησης των μαθητών των Α' και Β' τάξεων του Ημερήσιου Γενικού Λυκείου και Α', Β' και Γ' Τάξεων Εσπερινού Γενικού Λυκείου, καθώς και των Α' και Β' Τάξεων του Ημερήσιου και Εσπερινού Επαγγελματικού Λυκείου, με Υπουργική Απόφαση. Η εν λόγω ρύθμιση καθίσταται αναγκαία, καθόσον οι ρυθμίσεις, με τις οποίες μεταβάλλεται ο ρόλος της Τράπεζας Θεμάτων και ορίζεται ότι η προαγωγή των μαθητών θα γίνεται με μέσο όρο 9,5 για τις ανωτέρω τάξεις, εφαρμόζονται από το τρέχον διδακτικό έτος. Επειδή στην κείμενη νομοθεσία προβλέπεται ότι για την αξιολόγηση των μαθητών χρειάζεται η έκδοση Προεδρικού Διατάγματος και επειδή δεν υφίστανται χρονικά περιθώρια έκδοσης σχετικού τροποποιητικού Προεδρικού Διατάγματος, το Υπουργείο προτείνει την ως άνω όλως απαραίτητη μεταβατική ρύθμιση καθορισμού των απαραίτητων με την αξιολόγηση των μαθητών ζητημάτων με Υπουργική Απόφαση, στην οποία ρύθμιση περιλαμβάνονται και οι βασικές κατευθύνσεις βάσει των οποίων θα πρέπει να γίνει η εν λόγω αξιολόγηση.

Με τις παραγράφους 2 και 3 καταργούνται σχετικές με την Τράπεζα Θεμάτων εξουσιοδοτικές διατάξεις του ν. 4186/2013. Συγκεκριμένα, καταργείται η περίπτωση α' της παρ. 5 του άρθρου 42 του ν. 4186/2013 (Α' 193) και η περίπτωση α' της παρ. 6 του άρθρου 43 του ν. 4186/2013 (Α' 193).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Β'
ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΥΠΑ ΣΧΟΛΕΙΑ

Άρθρο 10

Το άρθρο 36 του ν. 3966/2011 (Α' 118) αντικαθίσταται ως εξής:

Η παράγραφος 1 αποχαρακτηρίζει τα «Πρότυπα Πειραματικά» και τα μετατρέπει όλα σε «Πειραματικά» ε-

κτός από τις παρακάτω σχολικές μονάδες που ορίζονται ως «Πρότυπα Σχολεία»:

α) Βαρβάκειο Πρότυπο Γυμνάσιο, β) Πρότυπο Γυμνάσιο Ιωνιδείου Σχολής Πειραιά, γ) Πρότυπο Γυμνάσιο Ζωσιμαίας Σχολής Ιωαννίνων, δ) Πρότυπο Γυμνάσιο Ευαγγελικής Σχολής Σμύρνης, ε) Πρότυπο Γυμνάσιο Αναβρύτων, στ) Πρότυπο ΓΕΛ Βαρβακείου Σχολής, ζ) Πρότυπο ΓΕΛ Ιωνιδείου Σχολής Πειραιά, η) Πρότυπο ΓΕΛ Ευαγγελικής Σχολής Σμύρνης, θ) Πρότυπο ΓΕΛ Αναβρύτων.

Στην παράγραφο 2 ορίζεται ότι ο όρος «Πρότυπο Πειραματικό Σχολείο» καταργείται και ότι εφεξής ο όρος «Πρότυπα Πειραματικά» Σχολεία αντικαθίσταται εφεξής από τους όρους «Πρότυπα» και «Πειραματικά» Σχολεία αντιστοίχως, κατά τα οριζόμενα της παραγράφου 1 του παρόντος άρθρου.

Στην παράγραφο 3 ορίζεται ότι ο όρος «Διοικούσα Επιτροπή Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων» αντικαθίσταται εφεξής από τον όρο «Διοικούσα Επιτροπή Πρότυπων και Πειραματικών Σχολείων».

Στην παράγραφο 4 καθορίζονται τα χαρακτηριστικά των Πειραματικών ως σχολείων που αξιοποιούνται στην εκπαιδευτική έρευνα και γι' αυτό επιλέγουν το μαθητικό δυναμικό τους με κλήρωση.

Στην παράγραφο 5 καθορίζονται τα χαρακτηριστικά των Προτύπων ως σχολείων που μπορούν τα ίδια να θέσουν τα κριτήρια επιλογής των μαθητών/τριών τους.

Η παράγραφος 6 ορίζει ως ότι τα Πειραματικά σχολεία κατ' εξοχήν μπορούν να αξιοποιηθούν για την εκπαίδευση με πρακτική άσκηση των προπτυχιακών φοιτητών και σπουδαστών Τμημάτων Α.Ε.Ι., καθώς και των μεταπτυχιακών φοιτητών στις επιστήμες της εκπαίδευσης (αγωγής), σε συνεργασία με τις αντίστοιχες Σχολές και Τμήματα. Σε αυτό το πλαίσιο δύνανται να αξιοποιούνται και τα Πρότυπα σχολεία.

Η παράγραφος 7 ορίζει ότι τόσο τα Πειραματικά όσο και τα Πρότυπα Σχολεία εξυπηρετούν από κοινού με όλα τα υπόλοιπα σχολεία τους σκοπούς και τους στόχους της εκπαίδευσης όπως ορίζονται στην κείμενη νομοθεσία.

Άρθρο 11

Το άρθρο 44 του ν. 3966/2011 (Α' 118) όπως έχει τροποποιηθεί και ισχύει αντικαθίσταται ως εξής:

Η παράγραφος 1 ορίζει ότι είναι δυνατόν να συνδεθούν Πειραματικά ή Πρότυπα σχολεία διαδοχικών βαθμίδων.

Η παράγραφος 2 προσδιορίζει ποια Πειραματικά και ποια Πρότυπα σχολεία είναι αυτή τη στιγμή συνδεδεμένα.

Η παράγραφος 3 περιγράφει τον τρόπο με τον οποία μπορούν να συνδεθούν στο μέλλον άλλες σχολικές μονάδες.

Η παράγραφος 4 επιτρέπει προσαύξηση του αριθμού των μαθητών/τριών της επόμενης βαθμίδας του συνδεδεμένου σχολείου στο πενήντα τοις εκατό (50%) του αριθμού των αποφοίτων του σχολείου της προηγούμενης βαθμίδας.

Η παράγραφος 5 θέτει τα γενικά στοιχεία της διαδικασίας της κλήρωσης με την οποία επιλέγεται το μαθητικό δυναμικό των πειραματικών σχολείων.

Η παράγραφος 6 ορίζει πώς προσδιορίζονται τα κριτήρια της διαδικασίας επιλογής του μαθητικού δυναμικού των πρότυπων σχολείων και ορίζει ότι η διαδικασία αυτή αφορά μόνον στην εισαγωγή στην Α τάξη του Γυμνασίου.

Η παράγραφος 7 περιορίζει σε ένα και μόνο σχολείο τη δυνατότητα υποβολής αίτησης των ενδιαφερόμενων για εγγραφή σε πειραματικό ή πρότυπο σχολείο.

Η παράγραφος 8 περιγράφει τη διαδικασία προσδιορισμού του αριθμού των θέσεων σε κάθε Α τάξη πειραματικού ή πρότυπου σχολείου.

Η παράγραφος 9 ορίζει ότι η επιλογή των μαθητών/τριών γίνεται ανεξάρτητα από τον τόπο κατοικίας και ότι η μεταφορά των παιδιών στο και από το σχολείο είναι ευθύνη των κηδεμόνων.

Άρθρο 12

Επειδή αλλάζουν τα κριτήρια και η διαδικασία όσον αφορά την επιλογή των διευθυντών σχολικών μονάδων, από το εδάφιο γ' της παραγράφου 3 αφαιρείται από τις αρμοδιότητες της Δ.Ε.Π.Π.Σ. η διαδικασία της συνέντευξης των υποψηφίων.

Άρθρο 13

Με την παράγραφο 1 προσαρμόζονται στις νέες ρυθμίσεις που αφορούν το σύνολο των διευθυντών σχολικών μονάδων οι διατάξεις του ν. 3966/2011 που αναφέρονται στην επιλογή των διευθυντών σχολικών μονάδων στα Πειραματικά και στα Πρότυπα σχολεία.

Με την παράγραφο 2 διαγράφονται παράγραφοι του ν. 3966/2011 που δεν είναι συμβατές με τις νέες ρυθμίσεις.

Άρθρο 14

Στην παράγραφο 1, η παρ. 2 του άρθρου 48 του ν. 3966/2011 (Α' 118) αντικαθίσταται ώστε να ορίζει ότι ως εκπαιδευτικό προσωπικό των Πειραματικών και των Πρότυπων σχολείων επιλέγονται όχι μόνο εκπαιδευτικοί της οικείας βαθμίδας αλλά και εκπαιδευτικοί διαφορετικής βαθμίδας, σύμφωνα με τις ισχύουσες κάθε φορά διατάξεις.

Στην παράγραφο 2, η παρ. 9 εδάφιο δ' του άρθρου 48 του ν. 3966/2011 (Α' 118), ως έχει τροποποιηθεί και ισχύει, αντικαθίσταται ώστε να ορίζει ότι αν υπάρχει αδυναμία να προσληφθούν αναπληρωτές με αυξημένα ακαδημαϊκά προσόντα, τα κενά θα καλύπτονται από τους πίνακες κατάταξης αναπληρωτών.

Άρθρο 15

Το άρθρο 52 του ν. 3966/2011 (Α' 118) αντικαθίσταται ως εξής: Η παράγραφος 1 ορίζει ότι για θέματα που δεν ρυθμίζονται από το παρόν κεφάλαιο εφαρμόζονται οι διατάξεις που ισχύουν για τις λοιπές σχολικές μονάδες.

Η παράγραφος 2 προβλέπει ότι με υπουργικές αποφάσεις θα ρυθμιστούν ειδικότερα θέματα για τον τρόπο εισαγωγής στα Πειραματικά και στα Πρότυπα ή γενικά για την εφαρμογή των διατάξεων του παρόντος.

Η παράγραφος 3 ορίζει τον τρόπο συμπλήρωσης των κενών θέσεων στο μαθητικό δυναμικό για τη μετάβαση φάση από το καθεστώς των Πρότυπων Πειραματικών στο καθεστώς των Πειραματικών.

Η παράγραφος 4 παρατείνει τη θητεία των ΕΠΕΣ.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Γ΄ ΣΤΕΛΕΧΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Άρθρο 16

Η παράγραφος 1 ορίζει ότι καταρτίζονται αξιολογικοί πίνακες για την επιλογή στελεχών, σύμφωνα με νέα κριτήρια που περιγράφονται σε επόμενα άρθρα

Η παράγραφος 2 απαριθμεί τα στελέχη στα οποία αναφέρονται οι εν λόγω ρυθμίσεις.

Άρθρο 17

Η παράγραφος 1 θέτει τις προϋποθέσεις για την υποβολή υποψηφιότητας σε θέσεις διευθυντών εκπαίδευσης.

Η παράγραφος 2 θέτει τις προϋποθέσεις για την υποβολή υποψηφιότητας σε θέσεις διευθυντών σχολικών μονάδων γενικά και ανά κατηγορία σχολικής μονάδας.

Η παράγραφος 3 θέτει τις προϋποθέσεις για την υποβολή υποψηφιότητας σε θέσεις προϊσταμένων διθέσιων και τριθέσιων δημοτικών σχολείων και νηπιαγωγείων, καθώς και τις προϋποθέσεις για την υποβολή υποψηφιότητας σε θέσεις υποδιευθυντών σχολικών μονάδων, καθώς και τις προϋποθέσεις για την υποβολή υποψηφιότητας σε θέσεις υποδιευθυντών και υπεύθυνων τομέων Ε.Κ..

Η παράγραφος 4 θέτει τις προϋποθέσεις για την υποβολή υποψηφιότητας σε θέσεις προϊσταμένων τμημάτων εκπαιδευτικών θεμάτων των διευθύνσεων εκπαίδευσης.

Η παράγραφος 5 θέτει τις προϋποθέσεις για την υποβολή υποψηφιότητας σε θέσεις προϊσταμένων Κ.Ε.Δ.Δ.Υ..

Η παράγραφος 6 αποκλείει από την υποβολή υποψηφιότητας σε θέση στελέχους εκπαιδευτικούς που έχουν καταδικαστεί τελεσίδικα για πειθαρχικό παράπτωμα με την ποινή της προσωρινής ή της οριστικής λύσης.

Η παράγραφος 7 ορίζει τι υπολογίζεται ως εκπαιδευτική και ως διδακτική υπηρεσία.

Η παράγραφος 8 ορίζει ότι οι προϋποθέσεις και τα κριτήρια επιλογής πρέπει να συντρέχουν κατά τη λήξη της προθεσμίας υποβολής των αιτήσεων υποψηφιότητων.

Άρθρο 18

Η παράγραφος 1 ορίζει τα κριτήρια επιλογής των στελεχών εκπαίδευσης,

Η παράγραφος 2 ορίζει το άθροισμα των αξιολογικών μονάδων για τους διευθυντές σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και τους διευθυντές εκπαίδευσης.

Άρθρο 19

Η παράγραφος 1 ορίζει ότι τα κριτήρια επιλογής των διευθυντών εκπαίδευσης και των διευθυντών σχολικών μονάδων είναι στις γενικές τους κατηγορίες κοινά.

Η παράγραφος 2 περιγράφει το κριτήριο της επιστημονικής- παιδαγωγικής συγκρότησης και κατάρτισης και καθορίζει τα μόρια που λαμβάνουν συγκεκριμένοι τίτλοι.

Η παράγραφος 3 περιγράφει το κριτήριο της υπηρεσιακής κατάστασης, καθοδηγητικής και διοικητικής εμπειρίας και καθορίζει τα μόρια που λαμβάνουν η διδακτική και διοικητική εμπειρία.

Η παράγραφος 4 περιγράφει τον τρόπο με τον οποίο αποτιμάται το κριτήριο της συμβολής στο εκπαιδευτικό έργο και της προσωπικότητας στην περίπτωση των διευθυντών σχολικών μονάδων και στην περίπτωση των διευθυντών εκπαίδευσης.

Άρθρο 20

Η παράγραφος 1 ορίζει τα κριτήρια επιλογής των υποδιευθυντών σχολικών μονάδων, προϊσταμένων εκπαιδευτικών θεμάτων, νηπιαγωγείων, ολιγοθέσιων δημοτικών σχολείων, υποδιευθυντών και υπεύθυνων τομέων Ε.Κ..

Η παράγραφος 2 ορίζει τον τρόπο επιλογής των προϊσταμένων των τμημάτων εκπαιδευτικών θεμάτων.

Η παράγραφος 3 ορίζει τον τρόπο επιλογής των υποδιευθυντών σχολικών μονάδων, των υποδιευθυντών και των υπεύθυνων τομέων Ε.Κ..

Η παράγραφος 4 ορίζει τον τρόπο επιλογής των προϊσταμένων ολιγοθέσιων νηπιαγωγείων και δημοτικών σχολείων.

Άρθρο 21

Η παράγραφος 1 ορίζει τα συμβούλια επιλογής των σχολικών συμβούλων.

Η παράγραφος 2 ορίζει τη σύνθεση αυτών των συμβουλίων.

Η παράγραφος 3 περιγράφει τον τρόπο διορισμού των συμβουλίων αυτών.

Η παράγραφος 4 ορίζει ποσόστωση ενός τρίτου του συνόλου των μελών για κάθε φύλο.

Η παράγραφος 5 ορίζει τη συγκρότηση των των συμβουλίων.

Η παράγραφος 6 αναθέτει πειθαρχικές αρμοδιότητες στα εν λόγω συμβούλια.

Η παράγραφος 7 αναθέτει την τοποθέτηση των διευθυντών σχολικών μονάδων στα ΠΥΣΠΕ και ΠΥΣΔΕ, και την τοποθέτηση των διευθυντών εκπαίδευσης στα ΚΥΣΠΕ και ΚΥΣΔΕ

Η παράγραφος 8 αναθέτει την επιλογή των προϊσταμένων εκπαιδευτικών θεμάτων στα οικεία περιφερειακά συμβούλια.

Η παράγραφος 9 ορίζει τον τρόπο επιλογής των υποδιευθυντών, των υπεύθυνων τομέων Ε.Κ. και των προϊσταμένων σχολικών μονάδων.

Η παράγραφος 10 ορίζει τον τρόπο σύνταξης εισήγησης για τον κάθε υποψήφιο.

Η παράγραφος 11 ορίζει τη θητεία των συμβουλίων.
Η παράγραφος 12 αποκλείει τη συμμετοχή στις συνεδριάσεις κρίσης και επιλογής τα μέλη που είναι ταυτόχρονα και υποψήφιοι.

Η παράγραφος 13 ορίζει τον τρόπο επιλογής των προισταμένων των ΚΕΔΔΥ.

Άρθρο 22

Η παράγραφος 1 ορίζει τα της υποβολής αίτησης και φακέλου υποψηφιότητας των υποψηφίων διευθυντών εκπαίδευσης και διευθυντών σχολικών μονάδων.

Η παράγραφος 2 ορίζει τα της υποβολής αίτησης υποψηφιότητας για θέσεις υποδιευθυντών και για θέσεις προϊσταμένων σχολικών μονάδων.

Η παράγραφος 3 ορίζει τα της υποβολής υποψηφιότητας για θέσεις προϊσταμένων εκπαιδευτικών θεμάτων.

Η παράγραφος 4 ορίζει τον αριθμό θέσεων ανά περίπτωση στις οποίες δηλώνουν υποψηφιότητα οι ενδιαφερόμενοι.

Η παράγραφος 5 εξουσιοδοτεί τον Υπουργό να καθορίσει τον χρόνο, τις λεπτομέρειες και τη διαδικασία υποβολής των αιτήσεων.

Άρθρο 23

Η παράγραφος 1 περιγράφει την κατάρτιση πίνακα υποψηφίων διευθυντών εκπαίδευσης και προϊσταμένων ΚΕΔΔΥ.

Η παράγραφος 2 προβλέπει τη διαδικασία ενστάσεων και τη διαδικασία πλήρωσης της κενής ή κενωθείσας θέσης διευθυντή εκπαίδευσης και προϊσταμένου ΚΕΔΔΥ.

Άρθρο 24

Η παράγραφος 1 περιγράφει την κατάρτιση πίνακα υποψηφίων διευθυντών σχολικών μονάδων και ΕΚ.

Η παράγραφος 2 προβλέπει τη διαδικασία ενστάσεων και τη διαδικασία πλήρωσης της κενής ή κενωθείσας θέσης διευθυντών σχολικών μονάδων και ΕΚ.

Άρθρο 25

Η παράγραφος 1 προβλέπει μυστική ψηφοφορία για την επιλογή υποδιευθυντή σχολικής μονάδας ή υπεύθυνου τομέα ΕΚ.

Η παράγραφος 2 περιγράφει τη διαδικασία επικύρωσης του αποτελέσματος της ψηφοφορίας από τα ΠΥΣΠΕ και ΠΥΣΔΕ.

Η παράγραφος 3 προβλέπει λύση σε περίπτωση μη αποστολής της απόφασης του συλλόγου διδασκόντων.

Η παράγραφος 4 ορίζει πώς τοποθετούνται προϊστάμενοι νηπιαγωγείων-δημοτικών.

Άρθρο 26

Η παράγραφος 1 ορίζει τη σειρά τοποθέτησης των στελεχών.

Η παράγραφος 2 ορίζει τον τρόπο τοποθέτησης των στελεχών, σε περίπτωση μη υποβολής υποψηφιοτήτων ή μη ικανοποίησης των απαιτούμενων κριτηρίων υποψηφιότητας.

Η παράγραφος 3 ορίζει τον τρόπο τοποθέτησης των σχολικών συμβούλων σε κενές ή κενούμενες θέσεις.

Η παράγραφος 4 προβλέπει μια δεύτερη διαδικασία τοποθετήσεων σχολικών συμβούλων σε θέσεις που έχουν απομείνει κενές.

Η παράγραφος 5 ορίζει τη διαδικασία τοποθέτησης Προισταμένων των τμημάτων επιστημονικής-παιδαγωγικής καθοδήγησης.

Άρθρο 27

Ορίζει την έναρξη και τη διάρκεια της θητείας των στελεχών.

Άρθρο 28

Η παράγραφος 1 προβλέπει την τοποθέτηση των διευθυντών σχολικών μονάδων που καταργούνται σε κενή θέση της προτίμησής του.

Η παράγραφος 2 καταργεί προηγούμενη διάταξη.

Η παράγραφος 3 παρατείνει τη θητεία των υπηρετούντων σχολικών συμβούλων και ρυθμίζει τη λήξη της θητείας των νυν στελεχών εκπαίδευσης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Δ΄ ΛΟΙΠΑ ΘΕΜΑΤΑ

Άρθρο 29

Με το συγκεκριμένο άρθρο δίνεται η δυνατότητα στα στελέχη των Ενόπλων Δυνάμεων και των Σωμάτων Ασφαλείας να ακολουθήσουν απρόσκοπτα τις σπουδές τους, εκπληρώνοντας ταυτόχρονα τα υπηρεσιακά τους καθήκοντα.

Άρθρο 30

Με την πρώτη παράγραφο ρυθμίζεται η μεταβατική περίοδος λειτουργίας του ΕΣΕΤ και τονίζεται ότι, μέχρι η συγκρότηση του ΕΣΕΤΑΚ, σύμφωνα με τη διαδικασία που προβλέπεται στο άρθρο 12 του ν. 4310/2014, εξακολουθεί να λειτουργεί το ΕΣΕΤ, το οποίο έχει συσταθεί, σύμφωνα με το άρθρο 46 του ν. 3848/2010. Αντίστοιχα, ορίζεται ότι από τη στιγμή της συγκρότησης του ΕΣΕΤΑΚ, λήγει αυτοδικαίως η θητεία των μελών του ΕΣΕΤ.

Με την δεύτερη παράγραφο αντιμετωπίζεται ένα πρόβλημα που είχε δημιουργηθεί με το Μητρώο Πιστοποιημένων Αξιολογητών και με την απουσία μεταβατικής ρύθμισης στο ν. 4310/2014. Ειδικότερα, προκειμένου να καταστεί δυνατή η συνέχιση της αξιολόγησης και της πιστοποίησης των έργων ΕΤΑΚ, διατηρούνται σε ισχύ οι διατάξεις του π.δ. 274/2000 (Α΄ 225) χωρίς επιβάρυνση του τακτικού προϋπολογισμού.

Με την τρίτη παράγραφο, ορίζεται ότι οι προκηρύξεις για τις θέσεις Διευθυντών Ερευνητικών Κέντρων, Διευθυντών Κεντρικής Διεύθυνσης και Διευθυντών Ερευνητικών Ινστιτούτων που εκδόθηκαν έως την έναρξη ισχύος του ν. 4310/2014 είναι νόμιμες και ολοκληρώνονται, σύμφωνα με τα οριζόμενα στο ν. 1514/1985, όπως έχει τροποποιηθεί και ισχύει.

Με την τέταρτη παράγραφο αντιμετωπίζεται ένα πρόβλημα που είχε δημιουργηθεί στα Δ.Σ. των ερευνητικών κέντρων και σχετιζόταν με τη συγκρότηση και την απαρτία τους.

Άρθρο 31

Με την παράγραφο 1, που αφορά στα έτη απόσπασης των εκπαιδευτικών στο Σχολείο Ευρωπαϊκής Παιδείας Ηρακλείου, επιχειρείται η εναρμόνιση της ελληνικής νομοθεσίας με τον κανονισμό υπηρεσιακής κατάστασης του αποσπασμένου προσωπικού των Ευρωπαϊκών Σχολείων.

Με την παράγραφο 2 προστίθεται στο συγκεκριμένο ε-δάφιο η φράση για «τις δαπάνες διεξαγωγής των εξετάσεων του Ευρωπαϊκού Απολυτηρίου», ώστε να είναι δυνατόν να ρυθμίζονται με ΚΥΑ οικονομικά ζητήματα που προκύπτουν από την διεξαγωγή των εξετάσεων του Ευρωπαϊκού Απολυτηρίου στο Σχολείο Ευρωπαϊκής Παιδείας Ηρακλείου.

Άρθρο 32

Παρέχεται εξουσιοδότηση στον Υπουργό Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων για την έκδοση απόφασης, προκειμένου να λήξει αζημίως η θητεία μελών διοικητικών συμβουλίων ή άλλης ονομασίας συλλογικών οργάνων διοίκησης που εποπτεύονται από το ΥΠΟΠΑΙΘ, εξαιρώντας τα μέλη που εκλέγονται ή υποδεικνύονται από τρίτους, πλην του Υπουργού Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Άρθρο 33

Δίνεται η δυνατότητα στους φοιτητές, που απώλεσαν την φοιτητική τους ιδιότητα κατά το νόμο 4009/2011, όπως τροποποιήθηκε και ισχύει, να μπορέσουν να ολοκληρώσουν τις σπουδές τους.

Αθήνα, 30 Απριλίου 2015

ΟΙ ΥΠΟΥΡΓΟΙ

ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ,
ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ
ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

Ο ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ
ΥΠΟΥΡΓΟΣ
ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ,
ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ
ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

Α. Ν.-Δ. Μπαλτάς

Α. Κουράκης

ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ

Γ. Βαρουφάκης

Τροποποιήσεις του Ν. 4327/2015

Ο Ν. 4327/2015 τροποποιήθηκε στα άρθρα 9, 28 και 30, ως εξής:

Άρθρο 9 Μεταβατικές και λοιπές διατάξεις

Με το άρθρο 5 της ΠΝΠ 08.10.2015 (ΦΕΚ Α' 127/8.10.2015) προστέθηκε παρ.4 στο άρθρο 9:

«4. Μαθητές οι οποίοι το σχολικό έτος 2014-2015 ή και τα προηγούμενα έτη φοίτησαν στις ειδικότητες που λειτούργησαν στη Γ' τάξη ημερήσιου Επαγγελματικού Λυκείου (Ν. 3475/2006) συμπεριλαμβανομένης και της ειδικότητας «Γραφικών Τεχνών» του «Τομέα Εφαρμοσμένων Τεχνών» καθώς και των τριών ειδικοτήτων του τομέα «Υγείας και Πρόνοιας» της Δ' τάξης Εσπερινού Επαγγελματικού Λυκείου (Ν. 3475/2006) και έχουν απορριφθεί λόγω ανεπαρκούς φοίτησης, δύνανται να προσέρχονται σε ολική ή μερική, προφορική και γραπτή εξέταση τον Φεβρουάριο του 2016, Μάιο-Ιούνιο 2016, Σεπτέμβριο 2016. Μαθητές οι οποίοι κατά το σχολικό έτος 2014-2015 ή και τα προηγούμενα έτη φοίτησαν στις ειδικότητες που λειτούργησαν στη Γ' τάξη εσπερινού Επαγγελματικού Λυκείου (Ν. 3475/2006) συμπεριλαμβανομένης και της ειδικότητας «Γραφικών Τεχνών» του «Τομέα Εφαρμοσμένων Τεχνών» και έχουν απορριφθεί λόγω ανεπαρκούς φοίτησης, δύνανται να προσέλθουν σε ολική προφορική και γραπτή εξέταση έως 15 Νοεμβρίου 2015 προκειμένου να προαχθούν στην επόμενη τάξη. Στην περίπτωση κατά την οποία οι μαθητές που αναφέρονται στο προηγούμενο εδάφιο, δεν επιθυμούν να προσέλθουν στις προαναφερόμενες προφορικές και γραπτές εξετάσεις, δύνανται να συνεχίσουν τη φοίτησή τους στη Β' τάξη ημερήσιου ή εσπερινού Επαγγελματικού Λυκείου (Ν. 4186/2013). Με απόφαση του Υπουργού Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων καθορίζονται όλες οι λεπτομέρειες που αφορούν στις εξετάσεις των μαθητών.»

Άρθρο 28 Λοιπές ρυθμίσεις

Με το άρθρο 44 παρ.1 του Ν. 4342/2015 (Α' 143/9.11.2015) αντικαταστάθηκε το πρώτο εδάφιο της παρ.3 (εντός εισαγωγικών) και στη συνέχεια αντικαταστάθηκε εκ νέου από το άρθ. 39 παρ.3 του Ν. 4403/2016 (Α' 125/7.7.2016).

3. «Η θητεία των υπηρετούντων σχολικών συμβούλων παρατείνεται έως την ολοκλήρωση της διαδικασίας επιλογής νέων και την τοποθέτησή τους». Η θητεία των λοιπών στελεχών εκπαίδευσης λήγει με την τοποθέτηση των στελεχών εκπαίδευσης που θα επιλεγούν, σύμφωνα με τις διατάξεις του παρόντος νόμου.

Άρθρο 30 ΕΣΕΤΑΚ και Ερευνητικά Κέντρα

Με το άρθ. 7 παρ.3 της ΠΝΠ 08.10.2015 (ΦΕΚ Α' 127/8.10.2015) αντικαταστάθηκε το δεύτερο εδάφιο της παρ.4 (εντός εισαγωγικών).

4. Μέχρι τη συμπλήρωση του Δ.Σ. των Ερευνητικών Κέντρων από τον εκπρόσωπο της Γ.Γ.Ε.Τ. και τον εκπρόσωπο από κοινού των ερευνητών και των ΕΛΕ και τον κοινό εκπρόσωπο του ειδικού επιστημονικού - τεχνικού και διοικητικού τακτικού προσωπικού, σύμφωνα με τις

διατάξεις του άρθρου 15 του ν. 4310/2014, τα Δ.Σ. των Ερευνητικών Κέντρων συνέρχονται νομίμως, ακόμα και πριν τον ορισμό των ανωτέρω εκπροσώπων, με απαρτία υπολογιζόμενη με βάση την ανωτέρω μειωμένη σύνθεση. «Η ισχύς της διάταξης αυτής άρχεται από 8.3.2015 και λήγει στις 31.12.2015».

Απόφαση 711/2017 της Ολομέλειας του Συμβουλίου της Επικρατείας

ΤΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ ΤΗΣ ΕΠΙΚΡΑΤΕΙΑΣ

ΟΛΟΜΕΛΕΙΑ

Συνεδρίασε δημόσια στο ακροατήριό του στις 3 Ιουνίου 2016, με την εξής σύνθεση: Νικ. Σακελλαρίου, Πρόεδρος, Αθ. Ράντος, Ν. Μαρκουλάκης, Μ. Καραμανώφ, Αντιπρόεδροι του Συμβουλίου της Επικρατείας, Δ. Αλεξανδρής, Μ. - Ε. Κωνσταντινίδου, Π. Ευστρατίου, Σ. Μαρκάτης, Α. Καλογεροπούλου, Ο. Ζύγουρα, Κ. Φιλοπούλου, Κ. Πισπιρίγκος, Δ. Μακρής, Τ. Κόμβου, Β. Αναγνωστοπούλου - Σαρρή, Π. Μπραϊμή, Χρ. Ντουχάνης, Θ. Τζοβαρίδου, Ο. Παπαδοπούλου, Σύμβουλοι, Κ. Λαζαράκη, Χ. Μπολόφη, Στ. Λαμπροπούλου, Πάρεδροι. Από τους ανωτέρω οι Σύμβουλοι Β. Αναγνωστοπούλου - Σαρρή και Χρ. Ντουχάνης καθώς και η Πάρεδρος Κ. Λαζαράκη μετέχουν ως αναπληρωματικά μέλη, σύμφωνα με το άρθρο 26 παρ. 2 του ν. 3719/2008. Γραμματέας η Μ. Παπασαράντη.

Για να δικάσει την από 8 Ιουνίου 2015 αίτηση:

των: 1) ...και 58) ...

κατά του Υπουργού Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων και ήδη Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, ο οποίος παρέστη με τις: α) Νίκη Μαριόλη, Νομική Σύμβουλο του Κράτους και β) Μυρτώ Γερμάνη, Πάρεδρο του Νομικού Συμβουλίου του Κράτους.

Με την αίτηση αυτή οι αιτούντες επιδιώκουν να ακυρωθούν: α) η Φ.361.22/26/79840/Ε3/19.5.2015 απόφαση του Αναπληρωτή Υπουργού Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων και β) οι Φ.361.22/27/80025/Ε3/ 19.5.2015, Φ.361.22/31/81732/Ε3/21.5.2015 και Φ.361.22/33/ 83657/Ε3/ 26.5.2015 εγκύκλιοι του ιδίου ως άνω Αναπληρωτή Υπουργού και κάθε άλλη σχετική πράξη ή παράλειψη της Διοικήσεως.

Η πιο πάνω αίτηση παραπέμφθηκε στην Ολομέλεια του Δικαστηρίου, κατόπιν της υπ' αριθμ. 865/2016 αποφάσεως του Γ' Τμήματος του Συμβουλίου της Επικρατείας, προκειμένου να επιλύσει η Ολομέλεια το ζήτημα που αναφέρεται στην απόφαση.

Η εκδίκαση άρχισε με την ανάγνωση της εκθέσεως του εισηγητή, Συμβούλου Δ. Μακρή.

Κατόπιν το δικαστήριο άκουσε τον πληρεξούσιο των αιτούντων που παρέστησαν, ο οποίος ανέπτυξε και προφορικά τους προβαλλόμενους λόγους ακυρώσεως και ζήτησε να γίνει δεκτή η αίτηση και τις αντιπροσώπους του Υπουργού, οι οποίες ζήτησαν την απόρριψή της.

Μετά τη δημόσια συνεδρίαση το δικαστήριο συνήλθε σε διάσκεψη σε αίθουσα του δικαστηρίου
κ α ι

Α φ ο ύ μ ε λ έ τ η σ ε τ α σ χ ε τ ι κ ά έ γ γ ρ α φ α

Σ κ έ φ θ η κ ε κ α τ ά τ ο ν Ν ό μ ο

1. Επειδή λόγω κωλύματος κατά την έννοια του άρθρου 26 του ν. 3719/2008 (Α' 214) του Συμβούλου Δημητρίου Αλεξανδρή, τακτικού μέλους της συνθέσεως που εκδίκασε την κρινόμενη υπόθεση, έλαβε μέρος στην διάσκεψη αντ' αυτού ως τακτικό μέλος η Σύμβουλος Βασιλική Αναγνωστοπούλου - Σαρρή, αναπληρωματικό μέχρι τώρα μέλος της συνθέσεως (βλ. Πρακτικό Διασκέψεως της Ολομελείας 157α/2016 - ΣτΕ 1/2016, 3176/2014, 2260 - 2262/2013 Ολομέλεια κ.ά.).
2. Επειδή για την άσκηση της κρινόμενης αιτήσεως έχει καταβληθεί το νόμιμο παράβολο (1391812, 4079696/2015 ειδικά γραμμάτια παραβόλου).
3. Επειδή με την υπό κρίση αίτηση ζητείται η ακύρωση α) της Φ.361.22/26/79840/Ε3/19.5.2015 αποφάσεως του Αναπληρωτή Υπουργού Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων «Καθορισμός της διαδικασίας υποβολής αιτήσεων και επιλογής διευθυντών σχολικών μονάδων και εργαστηριακών κέντρων» (Β' 915/20.5.2015), β) των Φ.361.22/27/80025/ Ε3/19.5.2015, Φ.361.22/31/81732/Ε3/21.5.2015 και Φ.361.22/33/83657/ Ε3/26.5.2015 εγκυκλίων του ιδίου Αναπληρωτή Υπουργού, με τις οποίες παρέχονται διευκρινίσεις σχετικά με την επιλογή των υποψηφίων διευθυντών όλων των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσως και γ) κάθε άλλης σχετικής, προγενέστερης ή μεταγενέστερης πράξεως ή παραλείψεως της Διοικήσεως και ιδίως των προσκλήσεων εκδηλώσεως ενδιαφέροντος για την συμμετοχή στην διαδικασία επιλογής διευθυντών όλων των τύπων σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσως στις περιφερειακές ενότητες της Χώρας.
4. Επειδή η υπόθεση εισάγεται προς συζήτηση στην Ολομέλεια κατόπιν της 865/2016 αποφάσεως της επταμελούς συνθέσεως του Γ' Τμήματος του Συμβουλίου της Επικρατείας.
5. Επειδή το δικόγραφο της κρινόμενης αιτήσεως υπογράφεται από δύο δικηγόρους ως πληρεξούσιους των αιτούντων. Οι εν λόγω δικηγόροι παρέστησαν κατά την συζήτηση της υποθέσεως στο ακροατήριο ενώπιον του Γ' Τμήματος και ζήτησαν και έλαβαν από την Πρόεδρό του προθεσμία μέχρι τις 30.11.2015 για την νομιμοποίησή τους, σύμφωνα με την παράγραφο 3 του άρθρου 27 του π.δ. 18/1989 (Α' 8), όπως αντικαταστάθηκε με την παράγραφο 13 του άρθρου 1 του ν. 1968/1991 (Α' 150). Η ταχθείσα, όμως, αυτή προθεσμία παρήλθε άπρακτη για την τρίτη, τον έκτο, τον έβδομο, τον όγδοο, τον ένατο, τον ενδέκατο, τον δέκατο τρίτο, τον δέκατο πέμπτο, τον δέκατο έκτο, τον δέκατο όγδοο, την δέκατη ένατη, τον εικοστό, τον εικοστό πρώτο, τον εικοστό τρίτο, την εικοστή πέμπτη, τον εικοστό έκτο, τον εικοστό έβδομο, τον εικοστό ένατο, τον τριακοστό, την τριακοστή δεύτερη, τον τριακοστό τέταρτο, τον τριακοστό πέμπτο, τον τριακοστό έκτο, τον τριακοστό έβδομο, τον τριακοστό ένατο, τον τεσσαρακοστό δεύτερο, την τεσσαρακοστή πέμπτη, τον τεσσαρακοστό έκτο, τον τεσσαρακοστό έβδομο, την τεσσαρακοστή ενάτη, τον πεντηκοστό, τον πεντηκοστό πρώτο, την πεντηκοστή δεύτερη, την πεντηκοστή τρίτη, την πεντηκοστή τέταρτη, την πεντηκοστή πέμπτη και την πεντηκοστή έκτη από τους αιτούντες, οι οποίοι δεν νομιμοποίησαν τους δικηγόρους που υπογράφουν την αίτηση με κάποιον από τους τρόπους που προβλέπουν οι διατάξεις του άρθρου 27 του π.δ. 18/1989, όπως αντικαταστάθηκαν από την παράγραφο 2 του άρθρου 4 του ν. 2479/1997 (Α' 67). Συνεπώς για τον λόγο αυτό, η

κρινόμενη αίτηση είναι απορριπτέα ως προς τους προαναφερόμενους αιτούντες ως απαράδεκτη, σύμφωνα με τις διατάξεις του άρθρου 27 του π.δ. 18/1989, όπως ισχύουν.

6. Επειδή με τις προσβαλλόμενες εγκυκλίους, οι οποίες απευθύνονται στις Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης, στις Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και στις Διευθύνσεις Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Χώρας, παρέχονται διευκρινίσεις σχετικά με την επιλογή των υποψηφίων διευθυντών όλων των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και το χρονοδιάγραμμα της διαδικασίας αυτής, σύμφωνα με τα οριζόμενα στις διατάξεις του ν. 4327/2015 και της Φ.361.22/26/ 79840/Ε3/19.5.2015 αποφάσεως του Αναπληρωτή Υπουργού Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων. Με το περιεχόμενο, όμως, αυτό οι πράξεις αυτές ουδεμία νέα ρύθμιση εισάγουν και ουδεμία έννομη συνέπεια επάγονται, αλλά έχουν χαρακτήρα απλών ερμηνευτικών εγκυκλίων, με τις οποίες παρέχονται οδηγίες και διευκρινίσεις στις αρμόδιες υπηρεσίες για την εφαρμογή των αναφερθεισών ρυθμίσεων και για τον λόγο αυτό δεν έχουν εκτελεστό χαρακτήρα και, ως εκ τούτου, απαραδέκτως προσβάλλονται με την κρινόμενη αίτηση (ΣτΕ 844/2013 επταμελής, 3769/2012 επταμελής, 31/2008 επταμελής, 2818-19/2007 επταμελής, 1332/2000 Ολομέλεια, κ.ά.).

7. Επειδή κατά τα ρητώς οριζόμενα στο άρθρο 17 παράγραφος 3 του π.δ. 18/1989 (Α' 8), η αόριστη μνεία στο δικόγραφο της αιτήσεως ακυρώσεως ως συμπροσβαλλόμενης «και κάθε άλλης συναφούς πράξης ή παράλειψης» δεν υποχρεώνει το Δικαστήριο να ερευνήσει την υπόθεση από την άποψη αυτή (πρβλ. και ΣτΕ 4200/2015, 910/2011, 14 - 15/2010 κ.ά.). Συνεπώς η αόριστη μνεία στο δικόγραφο της κρινόμενης αιτήσεως ακυρώσεως ως προσβαλλόμενης και κάθε συναφούς πράξεως ή παραλείψεως, προγενέστερης ή μεταγενέστερης, της Διοικήσεως και ιδίως των προσκλήσεων εκδηλώσεως ενδιαφέροντος για την συμμετοχή στην διαδικασία επιλογής διευθυντών όλων των τύπων σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δεν υποχρεώνει το Δικαστήριο να ερευνήσει την υπόθεση από την άποψη αυτήν.

8. Επειδή οι αιτούντες επιδιώκουν την ακύρωση της Φ.361.22/26/ 79840/Ε3/19.5.2015 υπουργικής αποφάσεως κατά το μέρος που με αυτήν ρυθμίζεται η επιλογή διευθυντών σχολικών μονάδων, προβάλλοντας ότι οι υπ' αριθμ. 1 - 44 και 57 - 58 από τους αυτούς υπηρετούν ως εκπαιδευτικοί (ως διευθυντές σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και ως προϊστάμενοι εκπαιδευτικών θεμάτων σε διευθύνσεις πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αντιστοίχως) και ότι το υπ' αριθμ. 48 αιτούν σωματείο με την επωνυμία «Πανελλήνια Ένωση Διευθυντών Εκπαίδευσης» έχει, σύμφωνα με το προσκομισθέν καταστατικό του, ως τακτικά μέλη όλους τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς που υπηρετούν ως διευθυντές εκπαίδευσης στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση και ως σκοπούς, μεταξύ άλλων, την συμβολή στην διαμόρφωση της εθνικής πολιτικής για την παιδεία και τον εκσυγχρονισμό της διοίκησης του εκπαιδευτικού συστήματος και την προαγωγή της διοίκησης της εκπαίδευσης. Εν όψει της ιδιότητας των αιτούντων φυσικών προσώπων και των σκοπών του αιτούντος σωματείου που προαναφέρθηκαν, με έννομο συμφέρον αμφισβητείται με την κρινόμενη αίτηση η νομιμότητα ρυθμίσεων περί την επιλογή των προϊσταμένων σχολικών μονάδων που αφορούν την διοίκηση της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

9. Επειδή όπως έχει κριθεί, οι αρχές της ισότητας και της ίσης προσβάσεως στις δημόσιες θέσεις, τις οποίες καθιερώνει το άρθρο 4 παράγραφοι 1 και 4 του Συντάγματος, αποτελούν συνταγματικό κανόνα που επιβάλλει την ομοιόμορφη μεταχείριση των προσώπων που τελούν υπό τις αυτές ή παρόμοιες συνθήκες. Ο κανόνας αυτός δεσμεύει τα συντεταγμένα όργανα της Πολιτείας και ειδικότερα τόσο τον κοινό νομοθέτη κατά την ενάσκηση της νομοθετικής λειτουργίας όσο και την Διοίκηση, όταν θεσπίζει κατά νομοθετική εξουσιοδότηση κανονιστική ρύθμιση. Η παραβίαση των συνταγματικών αυτών αρχών ελέγχεται από τα δικαστήρια, ώστε να διασφαλίζεται η πραγμάτωση του κράτους δικαίου και η ελεύθερη ανάπτυξη της προσωπικότητας εκάστου με ίσους όρους. Κατά τον δικαστικό αυτό έλεγχο, που είναι έλεγχος ορίων και όχι της ορθότητας των νομοθετικών επιλογών, αναγνωρίζεται στον κοινό νομοθέτη ή την κατ' εξουσιοδότηση θεσμοθετούσα Διοίκηση η ευχέρεια να ρυθμίσει με ενιαίο ή με διαφορετικό τρόπο τις ποικίλες προσωπικές ή πραγματικές καταστάσεις και σχέσεις, λαμβάνοντας υπ' όψιν τις υφιστάμενες κοινωνικές, οικονομικές, επαγγελματικές ή άλλες συνθήκες, που συνδέονται με κάθε μία από τις καταστάσεις ή σχέσεις αυτές, με βάση γενικά και αντικειμενικά κριτήρια, που βρίσκονται σε συνάφεια προς το αντικείμενο της ρυθμίσεως. Πρέπει, όμως, η επιλεγόμενη ρύθμιση να κινείται μέσα στα όρια που διαγράφονται από την αρχή της ισότητας και τα οποία αποκλείουν τόσο την έκδηλα άνιση μεταχείριση, με την μορφή της εισαγωγής καθαρά χαριστικού μέτρου μη συνδεόμενου προς αξιολογικά κριτήρια ή της επιβολής αδικαιολόγητης επιβαρύνσεως, όσο και την αυθαίρετη εξομοίωση διαφορετικών καταστάσεων ή την ενιαία μεταχείριση προσώπων που τελούν υπό διαφορετικές συνθήκες, με βάση όλως τυπικά ή συμπτωματικά ή άσχετα μεταξύ τους κριτήρια (ΣτΕ 1205/2015, 986988/2014 Ολομέλεια, 2756/2011, 2462/2010 επταμελής, 4498/2005, 2396/2004 Ολομέλεια, 1252-1253/2003 Ολομέλεια κ.ά.). Περαιτέρω, η αρχή της αξιοκρατίας, η οποία απορρέει από το άρθρο 5 παράγραφος 1 του Συντάγματος, υπαγορεύει όπως η πρόσβαση σε δημόσιες θέσεις και αξιώματα γίνεται με κριτήρια που συνάπτονται με την προσωπική αξία και ικανότητα των ενδιαφερομένων για την κατάληψή τους (ΣτΕ 1205/2015, 959, 1539, 1997/2015 Ολομέλεια, 3584/2013 επταμελής, 2756/2011, 2462/2010 επταμελής, 2396/2004 Ολομέλεια κ.ά.).

10. Επειδή ως εγγύηση τηρήσεως των συνταγματικών αρχών της ισότητας και της αξιοκρατίας και, ειδικότερα, της ελεύθερης προσβάσεως και σταδιοδρομίας κάθε Έλληνα στις δημόσιες θέσεις κατά τον λόγο της προσωπικής του αξίας και ικανότητας (άρθρο 4 παράγραφοι 1 και 4 και άρθρο 5 παράγραφος 1 του Συντάγματος), της διαφάνειας (άρθρο 103 παράγραφος 7 του Συντάγματος), που κατά την έννοιά τους, καταλαμβάνουν όχι μόνο την διαδικασία εισόδου στο υπαλληλικό σώμα αλλά και, περαιτέρω, εν γένει τις διαδικασίες εξελίξεως (προαγωγής και αναθέσεως καθηκόντων) των δημοσίων υπαλλήλων, καθώς και του κράτους δικαίου (άρθρο 25 παράγραφος 1 του Συντάγματος), επί διαδικασίας εξελίξεως υπαλλήλων του Δημοσίου με επιλογή υποψηφίων κατόπιν αξιολογήσεως των ουσιαστικών προσόντων και της προσωπικότητάς τους, επιβάλλεται το όργανο που είναι αρμόδιο για να εκφέρει σχετική κρίση να συγκροτείται και λειτουργεί με εχέγγυα αξιοκρατίας, αμεροληψίας και αντικειμενικότητας, σε πλαίσιο διαφανούς και αντικειμενικής διαδικασίας και περαιτέρω να προκύπτουν από τα στοιχεία του φακέλου η διενεργηθείσα από το αρμόδιο αυτό όργανο σχετική κρίση και τα δεδομένα εν όψει των οποίων αυτή εξηγήθη. Ειδικότερα στην περίπτωση κατά την οποία προβλέπεται ότι η αξιολόγηση της προσωπικότητας, της ικανότητας και της εν γένει καταλληλότητας για την άσκηση των καθηκόντων διενεργείται μέσω συνεντεύξεως των υποψηφίων, πρέπει να τηρείται πρακτικό στο

οποίο να αναφέρεται, έστω συνοπτικά, το περιεχόμενο της συνεντεύξεως με μνεία των ερωτήσεων που υποβλήθηκαν από το αρμόδιο όργανο και των απαντήσεων που δόθηκαν από τους υποψήφιους. Περαιτέρω πρέπει να εκφέρεται εξατομικευμένη για κάθε υποψήφιο κρίση από το αρμόδιο όργανο ως προς την αξιολόγηση της παρουσίας του και, ειδικότερα, για την προσωπικότητά του και την εν γένει ικανότητά του να ασκεί τα κρίσιμα καθήκοντα που απαιτούν ανάλογες ικανότητες και προσόντα (επί διευθυντικών στελεχών: ευχέρεια προγραμματισμού, συντονισμού, αναλήψεως πρωτοβουλιών, λήψεως αποτελεσματικών αποφάσεων και διαχειρίσεως κρίσεων). Με την αιτιολόγηση της αναφερθείσας κρίσεως σύμφωνα με τα στοιχεία του φακέλου αφενός εξασφαλίζονται οι προϋποθέσεις αμερόληπτης και αξιοκρατικής κρίσεως και αφετέρου καθίσταται γνωστή στους υποψήφιους και ελέγξιμη από τον ακυρωτικό δικαστή, εν όψει του κατά το άρθρο 20 παράγραφος 1 του Συντάγματος δικαιώματος παροχής έννομης προστασίας και του άρθρου 95 παράγραφος 1 εδάφιο α' του Συντάγματος περί κατοχυρώσεως της αιτήσεως ακυρώσεως ενώπιον του Συμβουλίου της Επικρατείας, η αξιολόγηση των υποψηφίων κατά την σχετική διαδικασία (ΣτΕ 2162/2014, 3766/2012 επταμελής, 148/2011 επταμελής, 3052, 3058/2009 Ολομέλεια κ.ά.).

11. Επειδή αρχικώς με τον ν. 3848/2010 (Α' 71/19.5.2010) ορίσθηκε ότι για τις θέσεις στελεχών της δημόσιας εκπαίδευσης (στους οποίους περιλαμβάνονται οι διευθυντές σχολικών μονάδων) επιλέγονται εκπαιδευτικοί με βάση αξιολογικούς πίνακες επιλογής, οι οποίοι ισχύουν για τέσσερα έτη (άρθρο 10), καθορίσθηκαν οι προϋποθέσεις επιλογής (όπως είναι η εκπαιδευτική υπηρεσία στην πρωτοβάθμια ή δευτεροβάθμια εκπαίδευση) και τα κωλύματα (άρθρο 11), καθώς και τα κριτήρια επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης (άρθρο 12). Το κριτήριο της γνώσεως του αντικειμένου του προς άσκηση έργου, η οποία συνάγεται από την επιστημονική-παιδαγωγική συγκρότηση και κατάρτιση και την υπηρεσιακή κατάσταση, καθοδηγητική και διοικητική εμπειρία, βάσει του φακέλου του υποψηφίου και των αποδεικτικών στοιχείων που υποβάλλονται (άρθρο 12 παράγραφος 1 εδάφιο α'), αποτιμάται με συγκεκριμένες κατ' ανώτατο όριο μονάδες (24 και 14, αντιστοίχως) με αντικειμενικό - μαθηματικό τρόπο (άρθρο 14 παράγραφοι 2 και 3). Το κριτήριο της προσωπικότητας και της γενικής συγκροτήσεως του υποψηφίου αξιολογείται με προφορική συνέντευξη ενώπιον του αρμοδίου συμβουλίου επιλογής (άρθρο 12 παράγραφος 1 εδάφιο β'), για την αποτίμηση δε των στοιχείων αυτών ορίζονται 15 κατ' ανώτατο όριο μονάδες και προβλέπεται ότι γίνεται χρήση έντυπων υποδειγμάτων που περιλαμβάνουν τα αξιολογούμενα στοιχεία και υποχρεώνουν κάθε μέλος του συμβουλίου να δώσει ξεχωριστή και αιτιολογημένη βαθμολογία και η οποία μαγνητοφωνείται για την διασφάλιση της διαφάνειας (άρθρο 14 παράγραφος 3 εδάφιο γ' σε συνδυασμό με το άρθρο 13 παράγραφοι 4 και 5). Το κριτήριο της συμβολής του υποψηφίου στο εκπαιδευτικό έργο από τις θέσεις που έχει υπηρετήσει αποτιμάται με 12 μονάδες κατ' ανώτατο όριο με βάση τις αξιολογικές εκθέσεις του που προβλέπονται στον νόμο (άρθρο 12 παράγραφος 1 εδάφιο γ' και 14 παράγραφος 3 εδάφιο δ'). Η επιλογή ενεργείται από συμβούλια επιλογής που συνιστώνται στην κεντρική υπηρεσία του Υπουργείου Παιδείας, από τα ανώτερα περιφερειακά υπηρεσιακά συμβούλια με την συμμετοχή επί πλέον μελών, και, από τα οικεία περιφερειακά υπηρεσιακά συμβούλια με τη συμμετοχή κατά περίπτωση επί πλέον μελών (άρθρο 16). Οι υποψήφιοι κατατάσσονται σε πίνακα με βάση το άθροισμα των αξιολογικών μονάδων που συγκεντρώνουν κατά την αποτίμηση των προαναφερθέντων κριτηρίων, οι οποίοι τελικώς κυρώνονται από τον περιφερειακό διευθυντή εκπαίδευσης (άρθρα 12 παράγραφος 2 και

21). Η τοποθέτηση σε θέσεις διευθυντών σχολικών μονάδων γίνεται με απόφαση του περιφερειακού διευθυντή εκπαίδευσης, ύστερα από πρόταση του οικείου περιφερειακού υπηρεσιακού συμβουλίου με βάση την σειρά εγγραφής των υποψηφίων στον αξιολογικό πίνακα επιλογής και τις δηλωθείσες προτιμήσεις (άρθρο 24 παράγραφος 7). Ακολούθησε ο ν. 4327/2015 (Α' 50/14.5.2015), ο οποίος ορίζει στο κεφάλαιο Γ' (επιλογή στελεχών) τα εξής: άρθρο 16 (πίνακες επιλογής στελεχών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης) Το άρθρο 10 του ν. 3848/2010 ... αντικαθίσταται ως ακολούθως: «1. Για την πλήρωση των θέσεων των στελεχών της δημόσιας εκπαίδευσης, οι οποίες μνημονεύονται στις επόμενες παραγράφους, επιλέγονται εκπαιδευτικοί της δημόσιας εκπαίδευσης με βάση πίνακες επιλογής, που καταρτίζονται, σύμφωνα με τις διατάξεις του παρόντος κεφαλαίου. 2. Για την επιλογή και τοποθέτηση στις παραπάνω θέσεις καταρτίζονται οι ακόλουθοι πίνακες επιλογής: α) ... στ) Διευθυντών δημοτικών σχολείων, ζ) Διευθυντών γυμνασίων, η) Διευθυντών Γενικών Λυκείων (ΓΕ.Λ.), θ) Διευθυντών Επαγγελματικών Λυκείων (ΕΠΑ.Λ.), ι) Διευθυντών Εργαστηριακών Κέντρων (Ε.Κ.), ια) Διευθυντών Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Σ.Μ.Ε.Α.Ε.) Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ιβ) Διευθυντών γυμνασίων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Ε.Α.Ε.), ιγ) Διευθυντών λυκείων Ε.Α.Ε., ιδ) Διευθυντών ειδικών επαγγελματικών γυμνασίων, ιε) Διευθυντών ειδικών ΕΠΑ.Λ., ιστ) ... ιζ) Διευθυντών πειραματικών δημοτικών σχολείων, ιη) Διευθυντών πειραματικών και προτύπων γυμνασίων, ιθ) Διευθυντών πειραματικών και προτύπων γενικών λυκείων, κ) Διευθυντών μουσικών σχολείων, κα) Διευθυντών καλλιτεχνικών σχολείων, κβ) ... κθ) ... », άρθρο 17 (Προϋποθέσεις επιλογής) Το άρθρο 11 του ν. 3848/2010 ... όπως έχει τροποποιηθεί, αντικαθίσταται ως ακολούθως: «1. Ως Διευθυντές Εκπαίδευσης επιλέγονται ... 2. Ως Διευθυντές σχολικών μονάδων και Ε.Κ. επιλέγονται εκπαιδευτικοί της οικείας βαθμίδας με δεκαετή (10) τουλάχιστον εκπαιδευτική υπηρεσία, οι οποίοι έχουν ασκήσει διδακτικά καθήκοντα για οκτώ (8) τουλάχιστον έτη στην Πρωτοβάθμια ή Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Από τα ανωτέρω οκτώ (8) έτη άσκησης διδακτικών καθηκόντων, τα τρία (3) τουλάχιστον θα πρέπει να έχουν ασκηθεί σε αντίστοιχους με την προς κάλυψη θέση τύπους σχολείων της οικείας βαθμίδας, συμπληρώνοντας σε αυτά τουλάχιστον το 50% του υποχρεωτικού τους ωραρίου, με την επιφύλαξη της περίπτωσης ζ' της παρούσης παραγράφου. Ειδικά, για τις Σ.Μ.Ε.Α.Ε. ... Αν οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας δεν πληρούν την προϋπόθεση της οκταετούς διδακτικής υπηρεσίας, υποψήφιοι μπορεί να είναι και εκπαιδευτικοί με μικρότερο χρόνο υπηρεσίας. Ειδικότερα: α) Υποψήφιοι για τις θέσεις Διευθυντών δημοτικών σχολείων μπορεί να είναι εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων των κλάδων που υπηρετούν στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, στους οποίους συμπεριλαμβάνονται και οι εκπαιδευτικοί που αναφέρονται στο π.δ. 323/1993. β) ... γ) Υποψήφιοι για τις θέσεις Διευθυντών σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και Ε.Κ. μπορεί να είναι: αα) Για τις θέσεις Διευθυντών γυμνασίων, ΓΕΛ και ΕΠΑ.Λ., εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης των κλάδων ΠΕ 01 έως και ΠΕ 20, ΠΕ 32 και ΠΕ 33. ββ) Για τις θέσεις Διευθυντών Ε.Κ., εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης των κλάδων ΠΕ 12, ΠΕ 14, ΠΕ 17, ΠΕ 18, ΠΕ 19 και ΠΕ 20. γγ) Ως Διευθυντές στα γυμνάσια, τα λύκεια και τις λυκειακές τάξεις, που λειτουργούν εντός των Ειδικών Καταστημάτων Κράτησης Νέων, διορίζονται με υπουργική απόφαση μετά από πρόσκληση ενδιαφέροντος εκπαιδευτικοί που έχουν ασκήσει επί τρία (3) τουλάχιστον έτη διδακτική υπηρεσία σε σχολική μονάδα που λειτουργεί σε Ειδικό Κατάστημα Κράτησης Νέων. δ) Υποψήφιοι για τις θέσεις Διευθυντών Σ.Μ.Ε.Α.Ε. μπορεί

να είναι ... ε) Υποψήφιοι για τις θέσεις Διευθυντών στα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ... ζ) Υποψήφιοι για τις θέσεις Διευθυντών των πειραματικών και προτύπων σχολείων ... 3. ... 4. ... 5. ... 6. Δεν επιλέγεται ως στέλεχος της εκπαίδευσης εκπαιδευτικός, ο οποίος έχει καταδικαστεί τελεσίδικα για πειθαρχικό παράπτωμα με την ποινή της προσωρινής ή της οριστικής παύσης, σύμφωνα με τα οριζόμενα στο άρθρο 109 του Υπαλληλικού Κώδικα (κ.ν. 3528/2007, Α' 26) ή για τον οποίον συντρέχουν τα κωλύματα διορισμού της παραγράφου 1 του άρθρου 8 του ίδιου Κώδικα. Επίσης, δεν επιλέγεται ως στέλεχος της εκπαίδευσης, εκπαιδευτικός, του οποίου τα πιστοποιητικά των αντικειμενικών κριτηρίων που προσκομίζονται κατά τη διαδικασία επιλογής είναι πλαστά ή αναληθή με σκοπό την παραπλάνηση της υπηρεσίας. 7. Όπου στις διατάξεις του παρόντος άρθρου προβλέπεται εκπαιδευτική υπηρεσία, υπολογίζεται η προϋπηρεσία τόσο στη δημόσια όσο και στην ιδιωτική εκπαίδευση, καθώς και η προϋπηρεσία των υποψηφίων ως προσωρινών αναπληρωτών και ωρομισθίων με αναγωγή στο υποχρεωτικό εβδομαδιαίο ωράριο διδασκαλίας. Όπου στις διατάξεις του παρόντος άρθρου προβλέπεται διδακτική υπηρεσία, λογίζεται: α) η άσκηση διδακτικού έργου σε μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, β) οι άδειες κύησης, λοχείας, ανατροφής τέκνου, γ) η θητεία σχολικού συμβούλου, δ) η θητεία σε Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Κ.Π.Ε.), ε) η θητεία σε θέσεις Υπευθύνων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αγωγής, Υγείας, Πολιτιστικών θεμάτων και σχολικών δραστηριοτήτων, στ) η θητεία των υπευθύνων ΓΡΑΣΕΠ, ΚΕΣΥΠ, ΣΕΠ, ΚΕΠΑΗΝΕΤ, ΕΚΦΕ και Συμβουλευτικών Σταθμών Νέων. ... 8. Οι προϋποθέσεις και τα κριτήρια επιλογής πρέπει να συντρέχουν κατά τη λήξη της προθεσμίας υποβολής των αιτήσεων υποψηφιοτήτων. Τα κωλύματα επιλογής της παραγράφου 6 του παρόντος δεν πρέπει να συντρέχουν τόσο κατά το χρόνο λήξης της προθεσμίας υποβολής της αίτησης υποψηφιότητας όσο και κατά το χρόνο τοποθέτησης από το αρμόδιο όργανο», άρθρο 18 (κριτήρια επιλογής) Το άρθρο 12 του ν. 3848/2010 ... αντικαθίσταται ως ακολούθως: «1. Κριτήρια επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης αποτελούν: α) Η επιστημονική - παιδαγωγική συγκρότηση και κατάρτιση, όπως προκύπτει από τα στοιχεία του φακέλου του υποψηφίου και τα συνυποβαλλόμενα αποδεικτικά στοιχεία. β) Η υπηρεσιακή κατάσταση, καθοδηγητική και διοικητική εμπειρία, όπως προκύπτει από στοιχεία του φακέλου του υποψηφίου. γ) Η συμβολή του υποψηφίου στο εκπαιδευτικό έργο, όπως προκύπτει από τις θέσεις στις οποίες έχει υπηρετήσει, καθώς και η προσωπικότητα και η γενική συγκρότηση του υποψηφίου που αποτιμώνται πρώτον στην περίπτωση των υποψηφίων Διευθυντών σχολικών μονάδων και Ε.Κ. κατά τη μυστική ψηφοφορία του συλλόγου διδασκόντων ... 2. Οι υποψήφιοι κατατάσσονται στον οικείο πίνακα με βάση το άθροισμα των μονάδων, τις οποίες συγκεντρώνουν κατά την αποτίμηση των παραπάνω κριτηρίων, σύμφωνα με τα επόμενα άρθρα. Το σύνολο των μονάδων για τους υποψηφίους Διευθυντές σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ανέρχεται σε 37, το σύνολο των μονάδων για τους υποψηφίους Διευθυντές σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και Ε.Κ. ανέρχεται σε 35 ... », άρθρο 19 (Αποτίμηση κριτηρίων επιλογής Διευθυντών Εκπαίδευσης, Προϊσταμένων ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και Διευθυντών σχολικών μονάδων και Ε.Κ.) Το άρθρο 14 του ν. 3848/2010 ... αντικαθίσταται ως ακολούθως: «1. Τα κριτήρια επιλογής Διευθυντών Εκπαίδευσης και Διευθυντών σχολικών μονάδων και Ε.Κ. αποτιμώνται κατά τα οριζόμενα στις επόμενες παραγράφους. 2. Το κριτήριο της επιστημονικής - παιδαγωγικής συγκρότησης και κατάρτισης αποτιμάται με 9 έως 11 μονάδες κατ' ανώτατο όριο, οι οποίες κατανέμονται ως εξής: α) Διδακτορικό δίπλωμα: 4 μονάδες και Μεταπτυχιακός τίτλος

σπουδών: 2,5 μονάδες. ... β) Τίτλος Διδασκαλείου Εκπαίδευσης (μόνο για στελέχη της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης): 2 μονάδες. γ) Δεύτερο πτυχίο πανεπιστημίου ή Τ.Ε.Ι.: 2 μονάδες εφόσον δεν ήταν αναγκαίο προσόν για το διορισμό. δ) Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας ή Σχολής Νηπιαγωγών: 0,5 μονάδα, εφόσον δεν ήταν αναγκαίο προσόν για το διορισμό ή δεν αποτέλεσε προϋπόθεση για απόκτηση πτυχίου εξομοίωσης, το οποίο χρησιμοποιήθηκε για διορισμό και εφόσον δεν υφίσταται η μοριοδότηση της προηγούμενης περίπτωσης β'. ... ε) Βεβαίωση ή πιστοποιητικό ετήσιας επιμόρφωσης σε Σ.Ε.Λ.Μ.Ε., Σ.Ε.Λ.Δ.Ε., Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. / Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε., εφόσον δεν ήταν αναγκαίο προσόν για το διορισμό: 0,5 μονάδα. ... στ) Πιστοποιημένη επιμόρφωση στις Τ.Π.Ε. επιπέδου 1: 0,5 μονάδα. Οι εκπαιδευτικοί των κλάδων ΠΕ 19 και ΠΕ 20 δεν μοριοδοτούνται. ζ) Πιστοποιημένη γνώση μίας ξένης γλώσσας με τίτλο επιπέδου B2: 0,5 μονάδα. η) Πιστοποιημένη γνώση μίας ξένης γλώσσας με τίτλο επιπέδου ανώτερου του B2: 1 μονάδα. ... 3. Το κριτήριο της υπηρεσιακής κατάστασης, καθοδηγητικής και διοικητικής εμπειρίας αποτιμάται με 14 μονάδες (με 15 [δεκαπέντε] μονάδες, κατ' άρθρο 46 παράγραφος 12 του ν. 4351/2015, Α' 164/4.12.2015) κατ' ανώτατο όριο, οι οποίες κατανέμονται ως εξής: α) Υπηρεσιακή κατάσταση: 11 μονάδες κατ' ανώτατο όριο. Οι μονάδες αυτές υπολογίζονται με βάση τη διδακτική υπηρεσία αποτιμώμενη με 1 μονάδα για κάθε έτος πέραν του χρόνου που αποτελεί προϋπόθεση για τη συμμετοχή στη διαδικασία επιλογής Διευθυντών Εκπαίδευσης και Διευθυντών σχολικών μονάδων ή Ε.Κ. ... β) Διοικητική και καθοδηγητική εμπειρία: 3 μονάδες κατ' ανώτατο όριο για τους Διευθυντές Σχολικών Μονάδων ... Ειδικότερα: αα) 'σκηση καθηκόντων περιφερειακού Διευθυντή εκπαίδευσης, σχολικού συμβούλου, Διευθυντή Εκπαίδευσης ή προϊσταμένου γραφείου εκπαίδευσης, προϊσταμένου ΚΕ.Δ.Δ.Υ. ή αναπληρωτή προϊσταμένου ΚΕ.Δ.Δ.Υ., Διευθυντή σχολικής μονάδας Σ.Ε.Κ. (Σχολικά Εργαστηριακά Κέντρα) ή Ε.Κ., υπεύθυνου ΚΠΕ: 0,5 μονάδα για κάθε έτος. Η άσκηση καθηκόντων για κάθε θέση του παρόντος εδαφίου αποτιμάται με δύο (2) μονάδες κατ' ανώτατο όριο για τους Διευθυντές Σχολικών Μονάδων και τρεις (3) μονάδες κατ' ανώτατο όριο για τους Διευθυντές Εκπαίδευσης. 'σκηση καθηκόντων προϊσταμένου σχολικής μονάδας, προϊσταμένου τμήματος εκπαιδευτικών θεμάτων διεύθυνσης εκπαίδευσης, υποδιευθυντή σχολικής μονάδας ... : 0,25 μονάδες για κάθε έτος και μέχρι μία (1) μονάδα κατ' ανώτατο όριο. ... ββ) Συμμετοχή σε κεντρικά, ανώτερα περιφερειακά και περιφερειακά υπηρεσιακά συμβούλια ή σε συμβούλια επιλογής στελεχών, ως αιρετό μέλος: 0,25 μονάδες για κάθε έτος και μέχρι 1 μονάδα κατ' ανώτατο όριο. ... γγ) ... γ) Για την εφαρμογή των παραπάνω περιπτώσεων α' και β', χρόνος διδακτικής υπηρεσίας των εκπαιδευτικών (ή εκπαιδευτικής για το Ε.Ε.Π.) ή καθοδηγητικής ή διοικητικής εμπειρίας βραχύτερος του έτους μοριοδοτείται με το ένα τέταρτο (1/4) της αντίστοιχης ετήσιας μοριοδότησης για κάθε τρίμηνο. Χρόνος μικρότερος του τριμήνου δεν υπολογίζεται. 4. Συμβολή στο εκπαιδευτικό έργο Προσωπικότητα - γενική συγκρότηση: 12 μονάδες κατ' ανώτατο όριο (με το άρθρο 46 παράγραφος 4 περιπτώσεις α' και β' του ν. 4351/2015 η φράση «12 μονάδες κατ' ανώτατο όριο» έχει τεθεί μετά το πρώτο εδάφιο της ακόλουθης περιπτώσεως α'). α) Για τους υποψηφίους Διευθυντές σχολικών μονάδων και Ε.Κ.: Το κριτήριο αυτό αποτιμάται με τη μυστική ψηφοφορία του συλλόγου διδασκόντων της σχολικής μονάδας που ο υποψήφιος θα επιλέξει, σύμφωνα με τα οριζόμενα κατωτέρω. Στη μυστική ψηφοφορία δεν συμμετέχει ο ίδιος ή σύζυγος ή συγγενής δευτέρου βαθμού εξ αίματος. Μέσω της μυστικής ψηφοφορίας εκτιμώνται στοιχεία της προσωπικότητας που έχουν αναδειχθεί στην καθημερινότητα της σχολικής ζωής, όπως η

προσωπικότητα, το ήθος, η εντιμότητα, το αίσθημα δικαιοσύνης, η δημοκρατική συμπεριφορά, η επαγγελματική ανάπτυξη και συνέπεια, καθώς και οι ικανότητες του υποψηφίου. Στις ικανότητες του υποψηφίου περιλαμβάνονται ενδεικτικώς: η ικανότητα επικοινωνίας και συνεργασίας, η ικανότητα ανάπτυξης πρωτοβουλιών και επίλυσης προβλημάτων ιδίως διδακτικών, διοικητικών, οργανωτικών και λειτουργικών, καθώς και η ικανότητα δημιουργίας κατάλληλου παιδαγωγικού περιβάλλοντος έμπνευσης των εκπαιδευτικών κατά την άσκηση των καθηκόντων τους. Ο σύλλογος διδασκόντων κατά την εκτίμησή του λαμβάνει, επίσης, υπόψη: Τα στοιχεία τα οποία ο υποψήφιος έχει καταθέσει προς μοριοδότηση στο οικείο ΠΥΣΠΕ ή ΠΥΣΔΕ, καθώς και τα στοιχεία τα οποία αναφέρει στο βιογραφικό του σημείωμα, αποδεικνύονται με παραστατικά (αντίγραφα, βεβαιώσεις) και δεν μοριοδοτούνται, όπως: άλλες σπουδές, επιμόρφωση και μετεκπαίδευση, οργάνωση εκπαιδευτικών συνεδρίων, σεμιναρίων και εκπαιδευτικών προγραμμάτων ή συμμετοχή σε αυτά με την ιδιότητα του εισηγητή, του μέλους της επιστημονικής ομάδας ή του επιμορφωτή, συγγραφικό και ερευνητικό έργο, πρωτοβουλίες σε σχέση με το εκπαιδευτικό έργο, υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και εφαρμογή καινοτομιών, σχετική με την εκπαίδευση διοικητική ή καθοδηγητική εμπειρία, επιμορφωτικές συναντήσεις, συμμετοχή σε συμβούλια, επιτροπές ή ομάδες εργασίας, κοινωνική και συνδικαλιστική δράση, συμμετοχή σε όργανα διοίκησης επιστημονικών και εκπαιδευτικών οργανώσεων ή σε όργανα λαϊκής συμμετοχής και επίσημες διακρίσεις. Ο αριθμός των μορίων που ο υποψήφιος λαμβάνει κατά τη μυστική ψηφοφορία υπολογίζεται ως ακολούθως: το ποσοστό των ψήφων που έλαβε επί του συνόλου των έγκυρων ψήφων ανάγεται σε ποσοστό επί των 12 μορίων που μπορεί να λάβει κατά ανώτατο όριο ο υποψήφιος. Υποψήφιο στέλεχος το οποίο δεν συγκεντρώνει κατά τη μυστική ψηφοφορία τουλάχιστον το 20% των έγκυρων ψήφων, δεν συμμετέχει στην περαιτέρω διαδικασία επιλογής. Προκειμένου η ψηφοφορία να είναι έγκυρη, απαιτείται αυξημένη συμμετοχή, τουλάχιστον 65% των μελών του συλλόγου διδασκόντων. Στην ψηφοφορία συμμετέχουν μόνιμοι και αναπληρωτές εκπαιδευτικοί. Αν εκπαιδευτικός διδάσκει σε περισσότερες σχολικές μονάδες ή Ε.Κ. ψηφίζει στη σχολική μονάδα όπου έχει τις περισσότερες ώρες, με βάση την απόφαση διάθεσης των Υπηρεσιακών Συμβουλίων που επικαιροποιούν και αποστέλλουν αλφαβητικό πίνακα με τις αποφάσεις των διαθέσεων των εκπαιδευτικών στα σχολεία, πριν τη διαδικασία επιλογής των Διευθυντών Σχολικών Μονάδων. β) Για τους υποψηφίους Διευθυντές Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ... γ) Ειδικά για την επιλογή των προϊσταμένων ΚΕ.Δ.Δ.Υ. ... », άρθρο 20 (Αποτίμηση κριτηρίων επιλογής προϊσταμένων τμημάτων εκπαιδευτικών θεμάτων, υποδιευθυντών σχολικών μονάδων και Ε.Κ., υπεύθυνων τομέων Ε.Κ. και προϊσταμένων νηπιαγωγείων και διθέσιων και τριθέσιων δημοτικών σχολείων) Το άρθρο 15 του ν. 3848/2010 ... αντικαθίσταται ως ακολούθως: ... άρθρο 21 (Συμβούλια επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης) Το άρθρο 16 του ν. 3848/2010 ... αντικαθίσταται ως ακολούθως: «1. ... 7. Οι Διευθυντές των σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και οι Διευθυντές των Ε.Κ. τοποθετούνται, κατόπιν συνυπολογισμού όλων των μορίων τους, σύμφωνα με τα οριζόμενα στις διατάξεις του παρόντος νόμου, με απόφαση του Περιφερειακού Διευθυντή Εκπαίδευσης, ύστερα από πράξη των οικείων περιφερειακών υπηρεσιακών συμβουλίων Πρωτοβάθμιας ή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Π.Υ.Σ.Π.Ε. - Π.Υ.Σ.Δ.Ε.). ... 11. Η θητεία του προέδρου, των μελών και του γραμματέα των συμβουλίων επιλογής αρχίζει με υπουργική απόφαση και είναι διετής. 12. ... 13. Στα υπηρεσιακά συμβούλια που αναφέρονται στο

παρόν, όταν κρίνονται θέματα επιλογής στελεχών εκπαίδευσης, συμμετέχουν επιπλέον: α) στην περίπτωση των ΠΥΣΠΕ και ΠΥΣΔΕ ένας σχολικός σύμβουλος και ένας εκπαιδευτικός με δεκαπενταετή τουλάχιστον εκπαιδευτική υπηρεσία και β) ... Τα μέλη της περίπτωσης α' ορίζονται με τους αναπληρωτές τους με απόφαση του Υπουργού Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων ύστερα από γνώμη του οικείου Περιφερειακού Διευθυντή Εκπαίδευσης. ... άρθρο 22 (Χρόνος και διαδικασία υποβολής αιτήσεων) Το άρθρο 18 του ν. 3848/2010 ... αντικαθίσταται ως ακολούθως: «1. ... Οι υποψήφιοι για τις θέσεις Διευθυντών σχολικών μονάδων και Ε.Κ. που επιθυμούν να θέσουν υποψηφιότητα υποβάλλουν αίτηση και φάκελο υποψηφιότητας, στον οποίο εμπεριέχονται όλα τα απαραίτητα για την απόδειξη των τυπικών τους προσόντων δικαιολογητικά, στη Διεύθυνση Εκπαίδευσης στην αρμοδιότητα της οποίας υπάγονται οι σχολικές μονάδες που θέτουν υποψηφιότητα. 2. ... 3. ... 4. Τα υποψήφια στελέχη της εκπαίδευσης καταθέτουν δήλωση προτίμησης για τις προκηρυχθείσες θέσεις ως ακολούθως: α) Οι υποψήφιοι Διευθυντές σχολικών μονάδων ... και οι υποψήφιοι Διευθυντές Ε.Κ. για τις θέσεις κατ' ανώτατο αριθμό τριών σχολικών μονάδων και Ε.Κ. ως ακολούθως ... 5. Με απόφαση του Υπουργού Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων, που δημοσιεύεται στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, καθορίζονται: α) Ο χρόνος υποβολής αιτήσεων των υποψήφιων Διευθυντών Εκπαίδευσης, των Διευθυντών σχολικών μονάδων ή Ε.Κ. των Προϊσταμένων νηπιαγωγείων και των Προϊσταμένων δημοτικών σχολείων και β) η διαδικασία υποβολής των αιτήσεων όλων των υποψήφιων στελεχών της εκπαίδευσης, τα υποβλητέα δικαιολογητικά, οι λεπτομέρειες της διαδικασίας εκλογής και επιλογής και κάθε άλλη σχετική αναγκαία λεπτομέρεια», άρθρο 24 (Κρίση και επιλογή Διευθυντών σχολικών μονάδων και Ε.Κ.) Το άρθρο 21 του ν. 3848/2010 ... αντικαθίσταται ως ακολούθως: «1. Οι αρμόδιες Διευθύνσεις Εκπαίδευσης καταρτίζουν πίνακα υποψήφιων Διευθυντών σχολικών μονάδων και Ε.Κ. με βάση το άρθρο 14, όπως αντικαθίσταται με το παρόν, και στη συνέχεια επιμέρους πίνακες με βάση τις υποβληθείσες δηλώσεις προτίμησης, ανά σχολική μονάδα. 2. Οι καταρτιζόμενοι πίνακες αναρτώνται στις οικείες Διευθύνσεις Εκπαίδευσης. Οι υποψήφιοι μπορούν να υποβάλουν εγγράφως ένσταση κατά των ως άνω πινάκων εντός τριών ημερών από την ανάρτησή τους. Ύστερα από εξέταση των ενστάσεων από το οικείο Π.Υ.Σ.Π.Ε. ή Π.Υ.Σ.Δ.Ε. επί και την ανασύνταξη των πινάκων, αυτοί υποβάλλονται στον περιφερειακό Διευθυντή Εκπαίδευσης από τον οποίο κυρώνονται. Σε περίπτωση κενούμενης και κενής θέσης η επιλογή γίνεται με επανάληψη της διαδικασίας. Μέχρις ότου ολοκληρωθεί η επανάληψη της διαδικασίας οι κενές ή κενούμενες θέσεις πληρώνονται με απόφαση του οικείου Π.Υ.Σ.Π.Ε. ή Π.Υ.Σ.Δ.Ε.», άρθρο 25 (κρίση και επιλογή υποδιευθυντών σχολικών μονάδων και Ε.Κ. ...) ... άρθρο 26 (Τοποθέτηση στελεχών εκπαίδευσης) Το άρθρο 24 του ν. 3848/2010 ... αντικαθίσταται ως ακολούθως: «1. Η τοποθέτηση γίνεται κατά την εξής σειρά: Προηγείται η διαδικασία επιλογής και τοποθέτησης των Διευθυντών σχολικών μονάδων και Ε.Κ., ακολουθεί η διαδικασία επιλογής και τοποθέτησης Διευθυντών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, έπεται η διαδικασία επιλογής και τοποθέτησης των προϊστάμενων ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και ακολουθεί η διαδικασία επιλογής και τοποθέτησης σχολικών συμβούλων. 2. Όσον αφορά την επιλογή Διευθυντών σχολικών μονάδων και Ε.Κ., σε περίπτωση μη υποβολής υποψηφιοτήτων ή μη ικανοποίησης των απαιτούμενων κριτηρίων υποψηφιότητας σε κάποια σχολική μονάδα, η επιλογή Διευθυντή πραγματοποιείται με απόφαση του οικείου Π.Υ.Σ.Π.Ε. ή Π.Υ.Σ.Δ.Ε. ... Με απόφαση του Υπουργού Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων, που δημοσιεύεται στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, καθορίζονται

η διαδικασία, τα κριτήρια και κάθε αναγκαία λεπτομέρεια για την επιλογή των στελεχών εκπαίδευσης της παρούσας παραγράφου από τα ανωτέρω αρμόδια υπηρεσιακά συμβούλια. Κατά τον καθορισμό των κριτηρίων λαμβάνονται υπόψη τα προβλεπόμενα κριτήρια στα άρθρα 12 και 14, όπως αντικαθίστανται με το παρόν. 3. ... », άρθρο 27 (Θητεία στελεχών και ανάληψη υπηρεσίας) Το άρθρο 25 του ν. 3848/2010 ... αντικαθίσταται ως ακολούθως: «Η επιλογή και τοποθέτηση των στελεχών της δημόσιας εκπαίδευσης του παρόντος νόμου γίνεται για διετή θητεία, η οποία ξεκινά με την τοποθέτησή τους και λήγει την 31η Ιουλίου του δεύτερου έτους που ακολουθεί την επιλογή τους. Η επιλογή και τοποθέτηση στις κενούμενες θέσεις γίνεται για το υπόλοιπο της θητείας αυτής. Οι τοποθετούμενοι σε κενές ή κενούμενες θέσεις εξακολουθούν να ασκούν τα καθήκοντά τους μέχρι την ανάληψη της υπηρεσίας των νέων στελεχών», άρθρο 28 (Λοιπές ρυθμίσεις).

12. Επειδή κατ' επίκληση των διατάξεων του κεφαλαίου Γ' του ν. 4327/2015 εκδόθηκε η προσβαλλόμενη απόφαση στην οποία ορίζονται τα εξής: «Άρθρο 1 (Προκήρυξη - υποβολή αιτήσεων) Ο οικείος Διευθυντής Εκπαίδευσης εκδίδει προκήρυξη πλήρωσης θέσεων διευθυντών σχολικών μονάδων και εργαστηριακών κέντρων με την οποία προσκαλούνται οι ενδιαφερόμενοι εκπαιδευτικοί που έχουν τα νόμιμα προσόντα και επιθυμούν να συμμετάσχουν στη διαδικασία επιλογής να υποβάλουν αίτηση που συνοδεύεται από τα αναγκαία δικαιολογητικά, εντός της προθεσμίας που προβλέπεται στη σχετική προκήρυξη. Η προκήρυξη αναρτάται στην ιστοσελίδα της Διεύθυνσης Εκπαίδευσης και κοινοποιείται σε όλες τις σχολικές μονάδες αρμοδιότητάς της. Άρθρο 2 (Διαδικασία υποβολής αιτήσεων) Οι αιτήσεις υποψηφιότητας για τοποθέτηση σύμφωνα με την παρ. 2 του άρθρου 17 του Ν. 4327/2015 υποβάλλονται όπως προβλέπεται από τις διατάξεις της παρ. 1 του άρθρου 22 του ίδιου νόμου και συνοδεύονται από: 1. Βιογραφικό σημείωμα. 2. Αντίγραφα τίτλων σπουδών και μετεκπαίδευσης. 3. Αποδεικτικά γνώσης ξένων γλωσσών. 4. Πιστοποιητικό επιμόρφωσης στις Τ.Π.Ε. 5. Αντίγραφα άλλων σχετικών τίτλων που τυχόν έχει αποκτήσει ο υποψήφιος. 6. Βεβαιώσεις ή υπηρεσιακά έγγραφα που αφορούν στην υπηρεσιακή κατάσταση, στην καθοδηγητική και διοικητική εμπειρία καθώς και τη συμμετοχή σε υπηρεσιακά συμβούλια, τα οποία πρέπει να αναφέρουν χρόνο έναρξης και λήξης, κατά περίπτωση. 7. Υπεύθυνη δήλωση του Ν. 1599/1986 με την οποία βεβαιώνεται ότι α) ο εκπαιδευτικός δεν έχει καταδικαστεί τελεσίδικα για πειθαρχικό παράπτωμα με την ποινή της προσωρινής ή της οριστικής παύσης σύμφωνα με τα οριζόμενα στο άρθρο 109 του Υπαλληλικού Κώδικα (Ν. 3528/2007 Α' 26) και β) δεν συντρέχουν τα κωλύματα διορισμού της παρ. 1 του άρθρου 8 του ίδιου κώδικα, σύμφωνα με τις διατάξεις της παρ. 6 του άρθρου 17 του Ν. 4327/2015. 8. Δήλωση προτίμησης και σειρά προτίμησης Σχολικών μονάδων και Ε.Κ. όπου θέτει υποψηφιότητα ο εκπαιδευτικός. Όλοι οι τίτλοι σπουδών που προέρχονται από ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης της αλλοδαπής, πρέπει να είναι αναγνωρισμένοι από το Δ.Ο.Α.Τ.Α.Π./ΔΙ.Κ.Α.Τ.Σ.Α. ή το Ινστιτούτο Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (Ι.Τ.Ε.), ή το Συμβούλιο Αναγνώρισης Επαγγελματικών Ισοτιμιών (Σ.Α.Ε.Ι.). Τυχόν ξενόγλωσσες βεβαιώσεις ή έγγραφα πρέπει να έχουν επίσημα μεταφραστεί από την αρμόδια υπηρεσία του Υπουργείου Εξωτερικών ή άλλο αρμόδιο κατά νόμο όργανο. Μετά τη λήξη της προθεσμίας υποβολής των αιτήσεων δεν γίνεται δεκτή οποιαδήποτε μεταβολή στη δήλωση προτίμησης, ενώ επιτρέπεται η προσκόμιση των συνοδευτικών δικαιολογητικών της αίτησης εντός προθεσμίας δύο εργάσιμων ημερών από αυτή. Παράλληλα οι υποψήφιοι αποστέλλουν στις σχολικές μονάδες για τις οποίες έχουν εκδηλώσει ενδιαφέρον τοποθέτησης όλα εκείνα τα στοιχεία

που προβλέπονται στην παρ. 4 του άρθρου 19 του Ν. 4327/2015, τα οποία πρέπει να λάβει υπόψη ο σύλλογος διδασκόντων κατά τη διαδικασία της μυστικής ψηφοφορίας. Άρθρο 3 (Αποτίμηση κριτηρίων) Οι Διευθύνσεις Εκπαίδευσης μετά τη λήξη υποβολής των αιτήσεων προβαίνουν σε σύνταξη πινάκων δεκτών και μη δεκτών υποψηφιοτήτων στη διαδικασία επιλογής με βάση τις προϋποθέσεις που προβλέπονται στην κείμενη νομοθεσία, καθώς και στην αποτίμηση και σύνταξη πινάκων των μοριοδοτούμενων κριτηρίων των υποψηφίων. Οι ανωτέρω πίνακες αναρτώνται στην ιστοσελίδα της Διεύθυνσης για ενημέρωση των υποψηφίων οι οποίοι δύνανται να υποβάλουν ενστάσεις εντός αποκλειστικής προθεσμίας τριών ημερών. Μετά την εκδίκαση των ενστάσεων από τα διευρυμένα οικεία ΠΥΣΠΕΠΥΣΔΕ αναρτώνται οι αναμορφωμένοι πίνακες. Άρθρο 4 (Πίνακες υποψηφίων) Κάθε Διεύθυνση Εκπαίδευσης λαμβάνοντας υπόψη τις δηλώσεις προτίμησης των υποψηφίων, ενημερώνει τις αντίστοιχες Διευθύνσεις Εκπαίδευσης για τους υποψηφίους που εκδήλωσαν ενδιαφέρον για τοποθέτηση σε σχολική μονάδα ή εργαστηριακό κέντρο αρμοδιότητας τους, αποστέλλοντας ταυτόχρονα και την αποτίμηση των μοριοδοτούμενων κριτηρίων. Άρθρο 5 (Πίνακες εκλογέων) Με ευθύνη των οικείων Διευθύνσεων Εκπαίδευσης καταρτίζονται πίνακες εκλογέων ανά σχολική μονάδα και εργαστηριακό κέντρο σύμφωνα με την παρ. 4 του 2 άρθρου 19 του Ν. 4327/2015. Οι εκπαιδευτικοί - εκλογείς που συμπληρώνουν διδακτικό ωράριο σε δύο ή περισσότερα σχολεία ισόποσες ώρες εντάσσονται στους καταλόγους των σχολικών μονάδων τοποθέτησης τους. Οι εν λόγω πίνακες αποστέλλονται στις αντίστοιχες σχολικές μονάδες. Άρθρο 6 (Παρουσίαση υποψηφίων στους συλλόγους διδασκόντων) Οι υποψήφιοι μπορούν να επισκεφτούν τις σχολικές μονάδες και τα εργαστηριακά κέντρα για τις οποίες έχουν καταθέσει υποψηφιότητα, για να αυτοπαρουσιαστούν στο σύλλογο διδασκόντων. Επίσης, ο σύλλογος διδασκόντων έχει τη δυνατότητα να προσκαλέσει τον υποψήφιο να αυτοπαρουσιαστεί σε περίπτωση που ο τελευταίος δεν το έχει πράξει με δική του πρωτοβουλία. Σε κάθε περίπτωση, η μη πραγματοποίηση των παραπάνω δεν επιφέρει καμία συνέπεια ούτε στις υποψηφιότητες ούτε στην εγκυρότητα της εκλογικής διαδικασίας. Για την πραγματοποίηση των παραπάνω ο εκπαιδευτικός δικαιούται σχετικής άδειας από την προϊστάμενη αρχή του. Άρθρο 7 (Εφορευτικές Επιτροπές και Κεντρική Επιτροπή Εκλογών) Σε κάθε σχολική μονάδα και εργαστηριακό κέντρο εκλέγεται από το σύλλογο διδασκόντων τριμελής εφορευτική επιτροπή προκειμένου να προετοιμάσει και να διεξαγάγει τη μυστική ψηφοφορία του άρθρου 19 του Ν. 4327/2015. Στην εφορευτική επιτροπή δεν μπορούν να μετέχουν υποψήφιοι. Σε περίπτωση που δεν είναι δυνατό να συγκροτηθεί τριμελής επιτροπή είναι δυνατό να λειτουργήσει με ελλιπή σύνθεση. Στην έδρα κάθε Διεύθυνσης Εκπαίδευσης συγκροτείται με απόφαση του Διευθυντή Εκπαίδευσης τριμελής Κεντρική Επιτροπή Εκλογών, η οποία έχει ως αρμοδιότητα το συντονισμό του έργου των εφορευτικών επιτροπών της προηγούμενης παραγράφου καθώς επίσης και τη συγκέντρωση των πρακτικών τους. Στην αρμοδιότητα της Κεντρικής Επιτροπής περιλαμβάνεται επίσης ο αποκλεισμός των υποψηφίων που δεν έλαβαν το απαιτούμενο ποσοστό του 20%, καθώς και ο υπολογισμός των μορίων που λαμβάνουν οι υποψήφιοι που συνεχίζουν στη διαδικασία με βάση τον αριθμό ψήφων που έλαβαν. Ο αριθμός των μορίων που ο υποψήφιος λαμβάνει κατά τη μυστική ψηφοφορία υπολογίζεται ως ακολούθως: το ποσοστό των ψήφων που έλαβε επί του συνόλου των έγκυρων ψήφων ανάγεται σε ποσοστό επί των δώδεκα (12) μορίων που μπορεί να λάβει κατ' ανώτατο όριο ο υποψήφιος. Ο αριθμός των μορίων που προκύπτει στρογγυλοποιείται με προσέγγιση εκατοστού. Άρθρο 8 (Ψηφοδέλτια) Με ευθύνη των εφορευτικών επιτροπών

εκτυπώνονται σε λευκό χαρτί μεγέθους Α4 τα ψηφοδέλτια που αναγράφουν αλφαβητικά το ονοματεπώνυμο και το πατρώνυμο των υποψηφίων. Επίσης, η εφορευτική επιτροπή φροντίζει για την προμήθεια φακέλων λευκού χρώματος και λευκών ψηφοδελτίων. Άρθρο 9 (Ψηφοφορία) Πριν την έναρξη της διαδικασίας η εφορευτική επιτροπή αντιπαραβάλλει τον πίνακα των εκλογέων με τον αριθμό των παρόντων στην ειδική συνεδρίαση του Συλλόγου Διδασκόντων, για να διαπιστώσει εάν υπάρχει η προϋπόθεση της αυξημένης συμμετοχής τουλάχιστον κατά 65% των εκλογέων ώστε να προχωρήσει η διαδικασία της εκλογής. Κάθε ψηφοφόρος παίρνει από την εφορευτική επιτροπή το λευκό ψηφοδέλτιο, το ψηφοδέλτιο που αναγράφει τα ονοματεπώνυμα των υποψηφίων και αφού σημειώσει το σταυρό προτίμησης τοποθετεί το ψηφοδέλτιο στο φάκελο. Ο φάκελος σφραγίζεται και ρίχνεται στην ψηφοδόχο. Κάθε ψηφοφόρος σημειώνει στο ψηφοδέλτιο μέχρι ένα σταυρό. Λαθεμένη σημείωση ή απουσία σταυρού ακυρώνει το ψηφοδέλτιο. Η εφορευτική επιτροπή ελέγχει τα στοιχεία αυτών που ψηφίζουν, σημειώνει τα ονόματα τους στον πίνακα των εκλογέων και τους καταγράφει σε ξεχωριστή κατάσταση ψηφισάντων, όπου και υπογράφουν. Κατά τη διάρκεια της ψηφοφορίας, της διαλογής των ψηφοδελτίων και της έκδοσης των αποτελεσμάτων μπορούν να είναι παρόντες στην εφορευτική επιτροπή οι ίδιοι οι υποψήφιοι ή αντιπρόσωποι τους. Σε καμιά όμως περίπτωση δεν επιτρέπεται να υποκαθιστούν μέλη της εφορευτικής επιτροπής κατά την ψηφοφορία ή να συμμετέχουν στη διαδικασία διαλογής των ψηφοδελτίων και, πολύ περισσότερο, της καταμέτρησης των ψήφων. Κάθε υποψήφιος έχει δικαίωμα να αποσύρει την υποψηφιότητα του πριν την έναρξη της ψηφοφορίας με έγγραφη δήλωση του την οποία καταθέτει στην εφορευτική επιτροπή της οικείας σχολικής μονάδας ή εργαστηριακού κέντρου. Στην περίπτωση αυτή αποκλείεται από τη διαδικασία και τη συνέχιση της επιλογής στο συγκεκριμένο σχολείο, διατηρεί όμως το δικαίωμα υποψηφιότητας του στις υπόλοιπες σχολικές μονάδες και εργαστηριακά κέντρα για τις οποίες έχει εκδηλώσει ενδιαφέρον. Άρθρο 10 (Διαλογή) Η εφορευτική επιτροπή, μετά το τέλος της ψηφοφορίας, συνεδριάζει και κάνει τη διαλογή των ψήφων ως εξής: α. Αποσφραγίζει την ψηφοδόχο, βγάζει τους φακέλους, τους αριθμεί και τους μονογράφει. β. Ανοίγει τους φακέλους με τα ψηφοδέλτια και μονογράφει δίπλα από το όνομα του υποψηφίου που έχει σταυρό προτίμησης. γ. Κρίνει, αμέσως μετά το άνοιγμα κάθε φακέλου, το κύρος των ψηφοδελτίων που περιέχονται σ' αυτόν και αποφασίζει την ακύρωση ψηφοδελτίου, αν συντρέχει νόμιμος λόγος. Τα ψηφοδέλτια είναι άκυρα αν έχουν σημεία τα οποία παραβιάζουν τη μυστικότητα της ψηφοφορίας ή αν βρεθούν στο φάκελο περισσότερα από ένα ψηφοδέλτια. Τα λευκά ψηφοδέλτια καταμετρώνται ως έγκυρα. δ. Κάνει τη διαλογή των ψηφοδελτίων, προβαίνει στην καταμέτρηση των ψήφων που έλαβε κάθε υποψήφιος και καταγράφει το αποτέλεσμα της στο πρακτικό που συντάσσει για τη διενέργεια της εκλογής. Άρθρο 11 (Πρακτικά εκλογής) Η εφορευτική επιτροπή τηρεί με λεπτομέρεια πρακτικά για την εκλογή στα οποία αναφέρονται: ολόκληρη η πορεία της εκλογής, κάθε θέμα που παρουσιάστηκε κατά τη διάρκεια αυτής, καθώς και οι αποφάσεις που αυτή έλαβε, οι οποίες πρέπει να είναι πλήρως αιτιολογημένες. Το εν λόγω πρακτικό επίσης περιλαμβάνει κατάσταση υποψηφίων που δεν έλαβαν το απαιτούμενο ποσοστό του 20% και αποκλείονται. Μετά την καταμέτρηση των ψήφων τα αποτελέσματα της μυστικής ψηφοφορίας θα αποστέλλονται αυθημερόν στην Κεντρική Επιτροπή Εκλογών με ηλεκτρονικό τρόπο, με τη φροντίδα και την ευθύνη του προέδρου της εφορευτικής επιτροπής. Με τη φροντίδα και την ευθύνη των προέδρων των εφορευτικών επιτροπών συντάσσεται πρακτικό, το οποίο παραμένει στη σχολική μονάδα ή εργαστηριακό

κέντρο μαζί με τους φακέλους και τα ψηφοδέλτια της μυστικής ψηφοφορίας. Επικυρωμένο αντίγραφο του πρακτικού θα υποβάλλεται την επόμενη ημέρα στην Κεντρική Επιτροπή Εκλογών. Η Κεντρική Επιτροπή Εκλογών τηρεί με λεπτομέρεια πρακτικό στο οποίο μεταξύ άλλων περιλαμβάνεται η πρόταση για τον αποκλεισμό των υποψηφίων που δεν έλαβαν το απαιτούμενο ποσοστό του 20%, καθώς επίσης και ο υπολογισμός των μορίων που λαμβάνουν οι υποψήφιοι που συνεχίζουν στη διαδικασία με βάση τον αριθμό των ψήφων που έλαβαν. Το πρακτικό, υπογεγραμμένο από τον πρόεδρο της επιτροπής, διαβιβάζεται στην οικεία Διεύθυνση Εκπαίδευσης. Άρθρο 12 (Ενστάσεις) Οι υποψήφιοι μπορούν κατά τη διαδικασία εκλογής να ασκήσουν ένσταση ενώπιον της οικείας εφορευτικής επιτροπής η οποία αποφασίζει άμεσα επ' αυτής. Η εν λόγω απόφαση συμπεριλαμβάνεται στο πρακτικό εκλογής. Άρθρο 13 (Τελικός πίνακας μοριοδότησης) Με ευθύνη της οικείας Διεύθυνσης Εκπαίδευσης καταρτίζεται ο τελικός πίνακας υποψηφίων ανά σχολική μονάδα και εργαστηριακό κέντρο που περιλαμβάνει το άθροισμα της μοριοδότησης της επιστημονικής - παιδαγωγικής συγκρότησης και κατάρτισης, της υπηρεσιακής κατάστασης διοικητικής και καθοδηγητικής εμπειρίας καθώς και της μοριοδότησης από την μυστική ψηφοφορία του συλλόγου διδασκόντων. Οι ανωτέρω πίνακες αναρτώνται στην ιστοσελίδα της Διεύθυνσης. Κατά των πινάκων αυτών δύναται να υποβληθούν ενστάσεις εντός αποκλειστικής προθεσμίας τριών (3) ημερών. Μετά την εκδίκαση των ενστάσεων από τα διευρυμένα οικεία ΠΥΣΠΕ-ΠΥΣΔΕ οι αναμορφωμένοι πίνακες υποβάλλονται προς κύρωση στον οικείο Περιφερειακό Διευθυντή Εκπαίδευσης και αναρτώνται στην ιστοσελίδα της Διεύθυνσης. Άρθρο 14 (Τοποθέτηση) Η τοποθέτηση των διευθυντών σχολικών μονάδων και εργαστηριακών κέντρων γίνεται με απόφαση του Περιφερειακού Διευθυντή Εκπαίδευσης ύστερα από πρόταση των οικείων διευρυμένων ΠΥΣΠΕ-ΠΥΣΔΕ. Τα ανωτέρω συμβούλια διαμορφώνουν την πρόταση τους λαμβάνοντας υπόψη τους κυρωμένους πίνακες καθώς και τις δηλωθείσες προτιμήσεις των υποψηφίων. Β..

13. Επειδή με τις προπαρατεθείσες διατάξεις του Κεφαλαίου Γ' (άρθρα 16 έως 28) του ν. 4327/2015 αντικαταστάθηκαν τα άρθρα 10 έως και 27 παράγραφος 4 του ν. 3848/2010 (πλην των άρθρων 13, 17, 19, 22, 26 και 27 παράγραφοι 1-3) και ρυθμίζεται εκ νέου η διαδικασία και τίθενται νέες προϋποθέσεις επιλογής και τοποθέτησεως στελεχών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, και, ειδικώς, των διευθυντών σχολικών μονάδων. Στην αιτιολογική έκθεση του ν. 4327/2015 αναφέρονται σχετικώς τα εξής: « ... Τα στελέχη Εκπαίδευσης που αναλαμβάνουν θέσεις ευθύνης έχουν ως κύρια αποστολή να συντονίζουν και να διευκολύνουν το εκπαιδευτικό και διοικητικό έργο που επιτελείται. Επομένως, σε θέσεις ευθύνης πρέπει να τοποθετούνται εκπαιδευτικοί οι οποίοι, πέρα από τα τυπικά τους προσόντα (επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση, διδακτική και διοικητική εμπειρία), οφείλουν να έχουν σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις, δημοκρατική συμπεριφορά, να διαθέτουν ικανότητες διοίκησης, οργάνωσης και συντονισμού, να διαθέτουν επικοινωνιακές δεξιότητες, να εμφορούνται από διάθεση για ουσιαστική συνεργασία με όλους/ες όσοι/ες συναποτελούν τη σχολική κοινότητα και να σέβονται τους/τις συναδέλφους, τους μαθητές/τις μαθήτριες και τους γονείς. Οι παραπάνω προϋποθέσεις δεν είναι δυνατόν να διαπιστωθούν εάν συντρέχουν ή όχι στη διάρκεια μιας ολιγόλεπτης συνέντευξης η οποία στο παρελθόν χρησιμοποιήθηκε κατά κόρον για την επιλογή «ημετέρων» της εκάστοτε εξουσίας. Γι' αυτόν τον λόγο, η ηγεσία του Υπουργείου Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων αποσύρει τη διαδικασία της συνέντευξης ... ». Η νομοθετική εξουσιοδότηση της

προεκτεθείσας παραγράφου 5 του άρθρου 22 του ν. 4327/2015 αποτελεί κατ' αρχήν νόμιμο έρεισμα της προσβαλλόμενης αποφάσεως, με την οποία επιχειρείται η ρύθμιση ειδικότερων θεμάτων ή θεμάτων με χαρακτήρα τεχνικό ή λεπτομερειακό που ανάγονται στον χρόνο υποβολής αιτήσεων των υποψήφιων, στην διαδικασία υποβολής των αιτήσεων όλων των υποψήφιων στελεχών της εκπαίδευσεως, στα υποβλητέα δικαιολογητικά, στις λεπτομέρειες της διαδικασίας εκλογής και επιλογής και σε κάθε άλλη σχετική αναγκαία λεπτομέρεια. Περαιτέρω σύμφωνα με τις εν λόγω διατάξεις, η επιλογή και τοποθέτηση των στελεχών της δημόσιας εκπαίδευσεως γίνεται για διετή θητεία, ειδικότερα δε η επιλογή διευθυντών σχολικών μονάδων διενεργείται κατόπιν προκηρύξεως και υποβολής αιτήσεως υποψηφιότητας από τους ενδιαφερομένους που συνοδεύεται από τα οριζόμενα δικαιολογητικά και δήλωση προτιμήσεως και σειράς προτιμήσεως των σχολικών μονάδων, στις οποίες θέτει υποψηφιότητα ο εκπαιδευτικός. Για να επιλεγούν οι εκπαιδευτικοί στις εν λόγω θέσεις προβλέπονται ορισμένες προϋποθέσεις, μεταξύ των οποίων βασική είναι η ύπαρξη του καθοριζόμενου χρόνου υπηρεσίας, καθώς και ορισμένα κωλύματα. Περαιτέρω κριτήρια επιλογής των υποψηφίων αποτελούν α. η επιστημονική – παιδαγωγική συγκρότηση και κατάρτιση, όπως προκύπτει από τα στοιχεία του φακέλου τους και τα συνυποβαλλόμενα αποδεικτικά στοιχεία, που αποτιμάται με 9 έως 11 μονάδες, κατανεμόμενες κατά τα ειδικότερα οριζόμενα με αντικειμενικό μαθηματικό τρόπο, β. η υπηρεσιακή κατάσταση, καθοδηγητική και διοικητική εμπειρία, όπως προκύπτει από τα στοιχεία του φακέλου τους, που αποτιμάται με 14 μονάδες (ήδη με 15 μονάδες, κατά την αναφερθείσα διάταξη του ν. 4351/2015), κατανεμόμενες κατά τα ειδικότερα οριζόμενα με αντικειμενικό - μαθηματικό τρόπο και γ. η συμβολή τους στο εκπαιδευτικό έργο, όπως προκύπτει από τις θέσεις στις οποίες έχει υπηρετήσει, καθώς και η προσωπικότητα και η γενική συγκρότησή τους, που αποτιμάται με 12 μονάδες. Το σύνολο των μονάδων για τους υποψηφίους διευθυντές σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσεως ανέρχεται σε 37 και το σύνολο των μονάδων για τους υποψηφίους διευθυντές σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσεως και εργαστηριακών κέντρων ανέρχεται σε 35. Μετά την λήξη της προθεσμίας υποβολής υποψηφιοτήτων, διενεργείται η σύνταξη πινάκων δεκτών και μη δεκτών υποψηφιοτήτων στην σχετική διαδικασία με βάση τις προβλεπόμενες προϋποθέσεις, καθώς και η αποτίμηση και σύνταξη πινάκων των μοριοδοτούμενων κριτηρίων. Μετά την οριζόμενη ανάρτηση των πινάκων αυτών και την εκδίκαση των υποβληθείσων ενστάσεων από τα περιφερειακά υπηρεσιακά συμβούλια πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσεως διευρυμένης συνθέσεως αναρτώνται οι αναμορφωμένοι πίνακες. Η αποτίμηση του κριτηρίου επιλογής που ανάγεται στην συμβολή στο εκπαιδευτικό έργο, την προσωπικότητα και την γενική συγκρότηση (κατά τα αναλυτικώς προβλεπόμενα) για τους υποψηφίους διευθυντές σχολικών μονάδων διενεργείται με μυστική ψηφοφορία του συλλόγου διδασκόντων της σχολικής μονάδας στην οποία θέτει υποψηφιότητα ο εκπαιδευτικός, κατά την οποία δικαίωμα ψήφου έχουν οι υπηρετούντες σε αυτήν εκπαιδευτικοί (μόνιμοι και αναπληρωτές). Προς τούτο α. από τις Διευθύνσεις Εκπαίδευσης αποστέλλονται στις αντίστοιχες Διευθύνσεις Εκπαίδευσης πίνακες υποψηφίων που εκδήλωσαν ενδιαφέρον για τοποθέτηση σε σχολική μονάδα αρμοδιότητάς τους, με ταυτόχρονη αποστολή της αποτιμήσεως των μοριοδοτούμενων κριτηρίων και β. οι Διευθύνσεις Εκπαίδευσης καταρτίζουν πίνακες εκλογέων ανά σχολική μονάδα που αποστέλλουν στις αντίστοιχες σχολικές μονάδες. Οι υποψήφιοι μπορούν να επισκεφθούν τις σχολικές μονάδες που έχουν θέσει υποψηφιότητα και να αυτοπαρουσιαστούν στον σύλλογο διδασκόντων είτε με δική

τους πρωτοβουλία είτε κατόπιν προσκλήσεως του εν λόγω συλλόγου, από την σχετική όμως παράλειψη δεν επέρχεται συνέπεια στις υποψηφιότητες ή την εγκυρότητα της εκλογικής διαδικασίας. Η ψηφοφορία είναι μυστική και απαιτείται αυξημένη απαρτία (66%) του συλλόγου των διδασκόντων. Ο σύλλογος διδασκόντων κατά την μυστική ψηφοφορία εκτιμά τα στοιχεία της προσωπικότητας καθώς και τις ικανότητες των υποψηφίων που ορίζονται, κατά την εκτίμησή του δε αυτή λαμβάνει υπ' όψιν τα στοιχεία που έχουν καταθέσει προς μοριοδότηση στο οικείο υπηρεσιακό συμβούλιο και τα στοιχεία που αναφέρουν στο βιογραφικό τους σημείωμα και αποδεικνύονται με παραστατικά στοιχεία και δεν μοριοδοούνται, τα οποία ανάγονται σε σπουδές, επιμόρφωση, συγγραφικό, εκπαιδευτικό και ερευνητικό έργο, συμμετοχή σε συμβούλια, επιτροπές ή ομάδες εργασίας, κοινωνική ή συνδικαλιστική δράση, συμμετοχή σε όργανα διοικήσεως επιστημονικών και εκπαιδευτικών οργανώσεων ή σε όργανα λαϊκής συμμετοχής και επίσημες διακρίσεις. Ο αριθμός των μορίων που λαμβάνει ο υποψήφιος κατά την εν λόγω μυστική ψηφοφορία προκύπτει από την αναγωγή του ποσοστού των ψήφων που έλαβε ο υποψήφιος επί του συνόλου των εγκύρων ψήφων σε ποσοστό επί των 12 μονάδων που κατ' ανώτατο όριο προβλέπεται για την αποτίμηση του κριτηρίου αυτού. Για την διαδικασία της εκλογής και ειδικότερα για την καταμέτρηση των ψήφων τηρούνται πρακτικά από την εφορευτική επιτροπή, στα οποία καταγράφονται οι υποψήφιοι που αποκλείονται της περαιτέρω διαδικασίας επιλογής λόγω μη συγκεντρώσεως του απαιτούμενου ποσοστού 20% των εγκύρων ψήφων. Η κεντρική επιτροπή εκλογών τηρεί πρακτικό στο οποίο περιλαμβάνεται μεταξύ άλλων η πρόταση για τον αποκλεισμό όσων δεν έλαβαν το προαναφερθέν ποσοστό 20%, καθώς και υπολογισμός των μορίων που λαμβάνουν οι υποψήφιοι που συνεχίζουν να συμμετέχουν στην διαδικασία βάσει των ψήφων που έλαβαν. Οι Διευθύνσεις Εκπαίδευσης καταρτίζουν τον τελικό πίνακα υποψηφίων ανά σχολική μονάδα που περιλαμβάνει το άθροισμα της μοριοδοτήσεως της επιστημονικής - παιδαγωγικής συγκροτήσεως και καταρτίσεως και της υπηρεσιακής καταστάσεως, καθοδηγητικής και διοικητικής εμπειρίας καθώς της μοριοδοτήσεως της συμβολής στο εκπαιδευτικό έργο, της προσωπικότητας και της γενικής συγκροτήσεως κατόπιν της αναφερθείσας αναγωγής του ποσοστού των ψήφων κατά την σχετική μυστική ψηφοφορία. Μετά την εκδίκαση των ενστάσεων από τα αναφερθέντα περιφερειακά υπηρεσιακά συμβούλια πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαιδεύσεως διευρυμένης συνθέσεως, οι αναμορφωμένοι σχετικοί πίνακες κυρώνονται από τον περιφερειακό διευθυντή εκπαίδευσης. Οι διευθυντές των εν λόγω σχολικών μονάδων τοποθετούνται κατόπιν συνυπολογισμού όλων των μορίων που έλαβαν με απόφαση του περιφερειακού διευθυντή εκπαίδευσης κατόπιν πράξεως οικείων περιφερειακών υπηρεσιακών συμβουλίων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαιδεύσεως. Τέλος εάν δεν υποβληθούν υποψηφιότητες ή εάν δεν πληρούνται τα απαιτούμενα κριτήρια υποψηφιότητας σε κάποια σχολική μονάδα, η επιλογή του διευθυντή διενεργείται με απόφαση του οικείου περιφερειακού υπηρεσιακού συμβουλίου πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαιδεύσεως.

14. Επειδή σύμφωνα με τα προεκτεθέντα, στην διαδικασία επιλογής και τοποθετήσεως διευθυντών σχολικών μονάδων ο σύλλογος διδασκόντων της οικείας σχολικής μονάδας, έχει την αποφασιστική αρμοδιότητα για την αποτίμηση μέσω μυστικής ψηφοφορίας της συμβολής στο εκπαιδευτικό έργο, της προσωπικότητας και της γενικής συγκροτήσεως του υποψηφίου, κριτήριο το οποίο λαμβάνει συνολικά το ένα τρίτο (1/3) περίπου της μέγιστης συνολικά βαθμολογίας που μπορεί να συγκεντρώσει ο υποψήφιος. Μέσω της εν λόγω μυστικής ψηφοφορίας αποτιμώνται η

προσωπικότητα, το ήθος, η εντιμότητα, το αίσθημα δικαιοσύνης, η δημοκρατική συμπεριφορά, η επαγγελματική ανάπτυξη και συνέπεια, καθώς και οι ικανότητες του υποψηφίου (όπως: ικανότητα επικοινωνίας και συνεργασίας, ικανότητα ανάπτυξης πρωτοβουλιών και επίλυσης προβλημάτων, ικανότητα δημιουργίας κατάλληλου παιδαγωγικού περιβάλλοντος), δηλαδή με τον τρόπο αυτό αποτιμάται τόσο η προσωπικότητα του υποψηφίου όσο και προσόντα του, τα οποία δεν περιλαμβάνονται μεταξύ των προσόντων που συνεκτιμώνται κατά την μοριοδότηση των λοιπών προβλεπόμενων κριτηρίων. Κατά παράβαση όμως των προαναφερθεισών εγγυήσεων τηρήσεως των συνταγματικών αρχών της ισότητας και της αξιοκρατίας και, ειδικότερα, της ελεύθερης προσβάσεως και σταδιοδρομίας κάθε Έλληνα στις δημόσιες θέσεις κατά τον λόγο της προσωπικής του αξίας και ικανότητας ανατίθεται η εν λόγω αρμοδιότητα στον σύλλογο διδασκόντων, στον οποίο μετέχουν (αδιακρίτως) όλοι οι υπηρετούντες στην οικεία σχολική μονάδα μόνιμοι και αναπληρωματικοί εκπαιδευτικοί, και με την διαδικασία της μυστικής ψηφοφορίας (που ως διαδικασία αναδείξεως οργάνων εν γένει διοικήσεως προσιδιάζει σε αυτοδιοικούμενες μονάδες ή είναι πρόσφορη σε περίπτωση αναδείξεως εκπροσώπων στα όργανα αυτά), ενώ η διοίκηση των σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαιδεύσεως, σύμφωνα με τις αναφερθείσες συνταγματικές αρχές, πρέπει να αναδεικνύεται από κατάλληλο όργανο που συγκροτείται και λειτουργεί με εχέγγυα αξιοκρατίας, αμεροληψίας και αντικειμενικότητας (όπως είναι τα καθιερωμένα υπηρεσιακά συμβούλια της Διοικήσεως) και με διαφανή και αντικειμενική διαδικασία, κατάλληλη για την διασφάλιση της ενιαίας και ομοιόμορφης εφαρμογής των οριζόμενων κριτηρίων και στο πλαίσιο της ιεραρχικής δομής της Υπηρεσίας. Περαιτέρω τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και προσόντα του υποψηφίου που σχετίζονται με το κριτήριο της συμβολής στο εκπαιδευτικό έργο, της προσωπικότητας και της γενικής συγκροτήσεώς του, δεν αξιολογούνται με αιτιολογία, αφού η επίδικη διαδικασία καταλήγει στην βαθμολογική αποτίμηση του κριτηρίου αυτού, η οποία προκύπτει από την αναγωγή του ποσοστού των ψήφων που έλαβε αυτός κατά την μυστική ψηφοφορία σε ποσοστό επί του αριθμού των κατ' ανώτατο όριο μονάδων που αναλογούν στο εν λόγω κριτήριο. Η έλλειψη αιτιολογίας και ειδικότερα πρακτικού ή άλλου στοιχείου, στο οποίο διατυπώνονται ειδικές σκέψεις και κρίσεις που τεκμηριώνουν την αποτίμηση του κριτηρίου αυτού σύμφωνα με τον φάκελο, καθιστά την επίδικη διαδικασία, σύμφωνα με τα προεκτεθέντα, αντίθετη στις αρχές της ισότητας και της αξιοκρατίας και δη στην αρχή της ελεύθερης προσβάσεως και σταδιοδρομίας κάθε Έλληνα στις δημόσιες θέσεις κατά τον λόγο της προσωπικής του αξίας και ικανότητας, διότι δεν εξασφαλίζονται οι προϋποθέσεις αξιοκρατικής κρίσεως και αφετέρου δεν καθίσταται γνωστή στους υποψηφίους και ελέγξιμη από τον ακυρωτικό δικαστή, εν όψει του κατά το άρθρο 20 παράγραφος 1 του Συντάγματος δικαιώματος παροχής έννομης προστασίας και του άρθρου 95 παράγραφος 1 εδάφιο α' του Συντάγματος περί κατοχυρώσεως της αιτήσεως ακυρώσεως ενώπιον του Συμβουλίου της Επικρατείας, η αξιολόγηση των υποψηφίων ως προς το μνησθέν κριτήριο. Επί πλέον ειδικά η σχετική διαδικασία της μυστικής ψηφοφορίας του συλλόγου διδασκόντων, κατά το μέρος που αφορά την αποτίμηση της συμβολής στο εκπαιδευτικό έργο του υποψηφίου, εκτός από το ότι κατά τα προαναφερθέντα δεν διενεργείται από κατάλληλο όργανο, δεν διασφαλίζει την έγκυρη αξιολόγηση με αντικειμενική και αξιοκρατική διαδικασία, δηλαδή κατά τρόπο που καθίσταται ελέγξιμη η ουσιαστική αποτίμηση, και άρα δεν είναι πρόσφορη για την αξιοκρατική επιλογή των ικανοτέρων, όπως είναι σχετικά πρόσφορος για την υπηρεσιακή εξέλιξη των υπαλλήλων ο θεσμός των υπηρεσιακών εκθέσεων

αξιολογήσεως (βλ. ΠΕ 596/1995 και 45/2002), που ειδικά για τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσεως ρυθμίζεται με τις διατάξεις του π.δ. 152/2013 (Α' 240/5.11.2013). Για τους λόγους αυτούς κατά παράβαση των προαναφερθεισών συνταγματικών διατάξεων θεσπίζεται η επίδικη επιλογή διευθυντών σχολικών μονάδων βάσει της αποτιμήσεως του κριτηρίου της συμβολής στο εκπαιδευτικό έργο, της προσωπικότητας και της γενικής συγκροτήσεως από τον σύλλογο διδασκόντων με την προεκτεθείσα διαδικασία της μυστικής ψηφοφορίας, κατά τα βασίμως προβαλλόμενα. Κατά συνέπεια η προσβαλλόμενη υπουργική απόφαση κατά το μέρος που με αυτήν ρυθμίζεται η επιλογή διευθυντών σχολικών μονάδων είναι παράνομη, αφού στηρίζεται στις διατάξεις του ν. 4327/2015 που έρχονται σε αντίθεση προς το Σύνταγμα και δεν μπορούν να εφαρμοσθούν. Κατά την γνώμη, όμως, της Συμβούλου Όλγας Ζύγουρα, αυτή και μόνη η προβλεπόμενη με τις ως άνω διατάξεις συμμετοχή στην διαδικασία επιλογής διευθυντών σχολικών μονάδων του συλλόγου διδασκόντων με την ανάθεση σ' αυτόν της αρμοδιότητας αξιολογήσεως των υποψηφίων διευθυντών ως προς την συμβολή στο εκπαιδευτικό έργο, την προσωπικότητα και την γενική συγκρότηση τους (κατά τα αναλυτικώς προβλεπόμενα), ήτοι κριτηρίων, τα οποία προσδιορίζουν κατά ποσοστόν εγγίζον το 1/3 την συνολική βαθμολογία του κρινομένου, δεν αντίκειται, κατ' αρχήν, στις συνταγματικές διατάξεις (άρθρο 4 παρ. 1 και 4 και άρθρο 5 παρ. 1), με τις οποίες κατοχυρώνονται οι αρχές της ισότητας και της αξιοκρατίας και δή της ελευθέρως προσβάσεως και σταδιοδρομίας των πολιτών στις δημόσιες θέσεις κατά λόγον της προσωπικής των αξίας και ικανότητας. Τούτο, διότι ο σύλλογος των διδασκόντων της οικείας σχολικής μονάδος - πέραν του ότι έχει εγγύτερη γνώση των συνθηκών λειτουργίας και των αναγκών της συγκεκριμένης σχολικής μονάδος- είναι εν πάση περιπτώσει όργανο μετέχον της εκπαιδευτικής διαδικασίας, μη στερούμενο, κατ' αρχήν, των εχεγγύων της αξιοκρατίας, αμεροληψίας και αντικειμενικότητας. Ως εκ τούτου, δεν παρίσταται προδήλως ακατάλληλη ή απρόσφορη η συμμετοχή του στην ως άνω διαδικασία επιλογής διευθυντού, η οποία (επιλογή) αποβλέπει, άλλως τε, στο δημόσιο συμφέρον, ήτοι στην εξασφάλιση της βέλτιστης και ομαλής λειτουργίας της σχολικής μονάδος και ασκήσεως του εκπαιδευτικού έργου. Εν τούτοις, η προβλεπόμενη με τις ανωτέρω διατάξεις διαδικασία αξιολογήσεως των υποψηφίων διευθυντών αντίκειται, και κατά την γνώμη αυτή, προς τις ανωτέρω συνταγματικές διατάξεις των άρθρων 4 παρ. 1, 4 και 5 παρ. 1, καθώς και προς την κατά το άρθρο 103 παρ. 7 του Συντάγματος διέπουσα τις ως άνω διαδικασίες επιλογής αρχή της διαφάνειας (ανωτ. 10η σκέψη). Τούτο, διότι με την δια της μυστικής ψηφοφορίας των μελών του συλλόγου των διδασκόντων αξιολόγηση των προαναφερθέντων προσόντων, όπως αυτή οργανώνεται με την προσβαλλόμενη πράξη, περιοριζόμενη, δηλαδή, στην σημείωση επί χορηγούμενου από την οικεία εφορευτική επιτροπή ψηφοδελτίου με τα ονόματα των υποψηφίων διευθυντών ενός σταυρού προτιμήσεως (άρθρο 8 της προσβαλλομένης πράξεως), δεν προκύπτουν τα στοιχεία, βάσει των οποίων διαμορφώνεται η σχετική κρίση του συλλόγου διδασκόντων και τα δεδομένα, εν όψει των οποίων αυτή εξηγήθη, ούτε, με την διαδικασία αυτή, εκφέρεται εξατομικευμένη και αιτιολογημένη κρίση για κάθε υποψήφιο εν σχέσει προς τα αξιολογούμενα προσόντα, ώστε να καθίσταται γνωστή στους υποψήφιους και ελέγξιμη από τον ακυρωτικό δικαστή η ανωτέρω αξιολόγηση.

15. Επειδή με τα δεδομένα αυτά και σύμφωνα με τα προαναφερθέντα, πρέπει να γίνει δεκτή η κρινόμενη αίτηση ακυρώσεως και να ακυρωθεί η Φ.361.22/26/79840/Ε3/19.5.2015 υπουργική απόφαση και ως εκ τούτου είναι αλυσιτελής η εξέταση των λοιπών λόγων ακυρώσεως, με τους οποίους προσάπτονται πλημμέλειες για το ζήτημα αυτό, καθώς και των λόγων ακυρώσεως που ανάγονται στο κριτήριο της υπηρεσιακής καταστάσεως, της καθοδηγητικής και διοικητικής εμπειρίας και στην αποτίμησή του.

Δ ι ά τ α ύ τ α

Απορρίπτει την αίτηση κατά το μέρος που ασκείται από την τρίτη, τον έκτο, τον έβδομο, τον όγδοο, τον ένατο, τον ενδέκατο, τον δέκατο τρίτο, τον δέκατο πέμπτο, τον δέκατο έκτο, τον δέκατο όγδοο, την δέκατη ένατη, τον εικοστό, τον εικοστό πρώτο, τον εικοστό τρίτο, την εικοστή πέμπτη, τον εικοστό έκτο, τον εικοστό έβδομο, τον εικοστό ένατο, τον τριακοστό, την τριακοστή δεύτερη, τον τριακοστό τέταρτο, τον τριακοστό πέμπτο, τον τριακοστό έκτο, τον τριακοστό έβδομο, τον τριακοστό ένατο, τον τεσσαρακοστό δεύτερο, την τεσσαρακοστή πέμπτη, τον τεσσαρακοστό έκτο, τον τεσσαρακοστό έβδομο, την τεσσαρακοστή ενάτη, τον πεντηκοστό, τον πεντηκοστό πρώτο, την πεντηκοστή δεύτερη, την πεντηκοστή τρίτη, την πεντηκοστή τέταρτη, την πεντηκοστή πέμπτη και την πεντηκοστή έκτη από τους αιτούντες, κατά το αιτιολογικό.

Δέχεται την αίτηση, ως προς τους λοιπούς αιτούντες.

Ακυρώνει την Φ.361.22/26/79840/Ε3/19.5.2015 απόφαση του Αναπληρωτή Υπουργού Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων «Καθορισμός της διαδικασίας υποβολής αιτήσεων και επιλογής διευθυντών σχολικών μονάδων και εργαστηριακών κέντρων» (Β' 915/20.5.2015), κατά τα εις το αιτιολογικό.

Διατάσσει την απόδοση του παραβόλου στους αιτούντες ως προς τους οποίους γίνεται δεκτή η αίτηση.

Επιβάλλει στο Δημόσιο την δικαστική δαπάνη των αιτούντων ως προς τους οποίους γίνεται δεκτή η αίτηση, που ανέρχεται σε χίλια τριακόσια ογδόντα (1380) ευρώ.

Η διάσκεψη έγινε στην Αθήνα την 17η Οκτωβρίου 2016