

Ο ΘΕΣΜΟΣ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ. ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

Ελένη Α. Κατσιγιάννη
Εκπαιδευτικός Β/βάθμιας εκπαίδευσης
Υποψήφια διδάκτωρ
Πανεπιστήμιο Πατρών

Αμαλία Α. Υφαντή
Καθηγήτρια
Πανεπιστήμιο Πατρών

Abstract

This paper seeks to examine whether the institutional changes, being introduced under the influence of the New Public Management, diversified in a substantive way the Greek school principal's role. It thus investigates the possible impact of tenure/non-tenure, selection and duties on the secondary school principal's role. By following the qualitative content analysis, the relevant institutional framework from the systematic organisation of the Greek secondary education (1836) to the most recent Law of 2015 was examined. Data analysis indicates that the impact of the New Public Management on the Greek educational system was limited, as the small scale institutional changes concerning the secondary school principal since 1981 have not diversified his role in a substantive way, mainly due to centralised-bureaucratic nature of the Greek educational system.

Λέξεις κλειδιά

Διευθυντής, δευτεροβάθμιο σχολείο, Νέα Δημόσια Διοίκηση, Ελλάδα.

0. Εισαγωγή

Το άρθρο αυτό πραγματεύεται το ζήτημα της λειτουργίας του θεσμού του διευθυντή σχολείου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και της πιθανής επίδρασης της μονιμότητας/θητείας στο ρόλο του υπό το πρίσμα της Νέας Δημόσιας Διοίκησης (New Public Management). Η ανάγκη κατανόησης της πολιτικής που ακολούθησε η ελληνική Πολιτεία στο εν λόγω ζήτημα υπαγόρευσε στην παρούσα μελέτη τη συνεξέταση των σχετικών νομοθετικών μεταβολών που έλαβαν χώρα από το 1836 έως σήμερα μαζί με το θεσμικό πλαίσιο της επιλογής και των καθηκόντων του διευθυντή.

Για το σκοπό της εργασίας, υιοθετήθηκαν οι όροι *μονιμότητα* – *θητεία*. Στον όρο *μονιμότητα* συμπεριελήφθησαν πέρα από τις μόνιμες θέσεις και οι διαρκώς ανανεούμενες συμβάσεις, ενώ στον όρο *θητεία* συγκαταλέχτηκε κάθε μορφή περιορισμένης

και εκ των προτέρων προκαθορισμένης θέσης εργασίας (π.χ. συμβάσεις ορισμένου χρόνου). Πιο συγκεκριμένα, τα μόνιμα διευθυντικά στελέχη δεν υπηρετούν για ένα περιορισμένο, εκ των προτέρων καθορισμένο χρονικό διάστημα και, κατά συνέπεια, δεν μπορούν να απομακρυνθούν από τη θέση τους χωρίς νομικά θεμελιωμένο λόγο (Loeb et al., 2015: 200).

Προκειμένου να φωτιστεί το υπό εξέταση θέμα, αρχικά παρουσιάζονται σύντομα οι διεθνείς εξελίξεις στη διοίκηση της εκπαίδευσης με εστίαση στο συγκεντρωτικό-γραφειοκρατικό μοντέλο/Νέα Δημόσια Διοίκηση και στη συζήτηση για τη μονιμότητα/θητεία. Στη συνέχεια, παρατίθενται επιλεγμένα παραδείγματα από άλλες χώρες (ΗΠΑ, Αγγλία, Ιταλία, Πορτογαλία), προκειμένου να διαφανεί η επίδραση των εν λόγω πολιτικών στη θέση του διευθυντή. Ακολουθεί η παρουσίαση των δεδομένων της μελέτης μέσα από μια ιστορική προσέγγιση και υπό το πρίσμα των προαναφερθέντων μοντέλων, διερευνώντας την απήχησή τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Τέλος, γίνεται ανάλυση των δεδομένων με στόχο να απαντηθεί το βασικό ερώτημα της μελέτης, δηλαδή κατά πόσον οι θεσμικές μεταβολές που επιχειρήθηκαν υπό την επίδραση των διεθνών εξελίξεων διαφοροποίησαν ουσιαστικά το ρόλο του διευθυντή σχολείου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

1. Συγκεντρωτισμός, γραφειοκρατία και Νέα Δημόσια Διοίκηση

Η διερεύνηση της πιθανής επίδρασης της Νέας Δημόσιας Διοίκησης στο συγκεντρωτικό-γραφειοκρατικό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα προϋποθέτει την παρουσίαση των εν λόγω μοντέλων.

Σε γενικές γραμμές, το συγκεντρωτικό μοντέλο χαρακτηρίζεται από τη συμπύκνωση της εξουσίας σε μια ανώτατη κεντρική αρχή, ενώ τα κατώτερα επίπεδα διοίκησης φέρουν μόνο την ευθύνη της εφαρμογής των άνωθεν αποφάσεων (Lauglo, 1995: 6). Η ιεραρχική δομή της γραφειοκρατίας (Merton, 1940) οδηγεί στη διασύνδεσή της με το συγκεντρωτισμό (Υφαντή, 2011). Στη γραφειοκρατία οι αξιωματούχοι είναι υπάλληλοι του κράτους (Lauglo, 1995: 6), διορίζονται συνήθως από κάποιον ανώτερο στην ιεραρχία και/ή μέσω διαγωνισμού, ενώ, σε ορισμένες περιπτώσεις, οι ανώτεροι αξιωματούχοι εκλέγονται από «σώμα εκλεκτόρων» του οποίου εκφράζουν τη βούληση (Merton, 1940: 561). Η προαγωγή στην ιεραρχία βασίζεται στην αρχαιότητα και/ή τις ικανότητες (Weber, 1978, στο: Giddens, 2002: 396). Η μονιμότητα των στελεχών διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη σταθερότητα του οργανισμού, προσφέροντας επαγγελματική ασφάλεια ως αντάλλαγμα για την πιστή εκτέλεση των καθηκόντων (Merton, 1940).

Όπως έχει επισημανθεί, στο συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό σύστημα, το σχολείο λειτουργεί ως γραφειοκρατικός, ιεραρχικά δομημένος οργανισμός (Dimopoulos

et al., 2015: 199, Ifanti, 1995). Στο πλαίσιο αυτό, σύμφωνα με τους Dimopoulos et al. (2015: 199), πρωτεύον ζήτημα είναι η συμμόρφωση προς τις εκ των άνω υπαγορευμένες πολιτικές, στοιχείο που αποτελεί και τον πυρήνα του διευθυντικού ρόλου. Κατά τον τρόπο αυτό, ο διευθυ-ντής λειτουργεί, ως επί το πλείστον, ως διοικητικό στέλεχος και *manager*, έχοντας ως κύριο μέλημά του την εφαρμογή των άνωθεν πολιτικών, όπως αυτές υπαγορεύονται στη νομοθεσία, τη διεκπεραίωση διοικητικών θεμάτων και τη διατήρηση της σταθερότητας στο σχολικό οργανισμό (Dimopoulos et al., 2015: 201).

Η εμφάνιση, ωστόσο, της Νέας Δημόσιας Διοίκησης, κατά τη δεκαετία του 1980 (Dempster, 2001), σηματοδότησε τη σταδιακή προσπάθεια «απογραφειοκρατικοποίησης της κοινωνίας» (Murphy & Hallinger, 1992: 78). Στις θεμελιώδεις επιδιώξεις του μοντέλου είναι η άρση του διαχωρισμού μεταξύ δημόσιου και ιδιωτικού τομέα, ώστε ο δημόσιος τομέας να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις των πολιτών, νοουμένων ως καταναλωτών των δημόσιων αγαθών και υπηρεσιών (Dimopoulos et al., 2015: 199-200, Hood, 1995, Lynn, 1998). Υπό το πρίσμα αυτής της αρχής το πνεύμα της Νέας Δημόσιας Διοίκησης εκδηλώθηκε στην εκπαίδευση με τη διεϊσδυση στρατηγικών της διοίκησης των επιχειρήσεων, τη θέσπιση εκπαιδευτικών προτύπων και μηχανισμών απόδοσης λόγου για τη μέτρηση της επίδοσης μαθητών, σχολείων και εκπαιδευτικών, την αυξημένη γονεϊκή εμπλοκή, την εντατικοποίηση του ανταγωνισμού μεταξύ των σχολείων και την επικράτηση αποκεντρωτικών πολιτικών με παραχώρηση μεγαλύτερης αυτονομίας στο σχολείο (Astiz et al., 2002: 70, Ball, 1998: 123, 125, Ball, 2009, Dempster, 2001: 5-6, Torres, 2013: 89). Το αποκεντρωτικό μοντέλο, ειδικότερα, αναφέρεται στη κατανομή της εξουσίας σε διαφορετικά επίπεδα (Lauglo, 1995), ενώ, στην πιο ακραία μορφή του, το τοπικό επίπεδο έχει τη δυνατότητα να λαμβάνει αποφάσεις χωρίς προηγούμενη έγκριση από το ανώτερο ιεραρχικά επίπεδο (Bray, 1994: 819).

Οι αποκεντρωτικές τάσεις, με τη συνακόλουθη ανάγκη για στελέχη με ικανότητα να επιλύουν προβλήματα σε τοπικό επίπεδο, επέφεραν ουσιαστική αλλαγή στο ρόλο του διευθυντή σχολείου ήδη από τη δεκαετία του 1990 (Murphy & Hallinger, 1992). Το πρότυπο του γραφειοκράτη/*manager* διευθυντή υποχώρησε δίνοντας τη θέση του στο πρότυπο του ηγέτη, που στην πράξη σήμαινε ότι το αιτούμενο ήταν όχι απλώς η εφαρμογή των άνωθεν πολιτικών αλλά η εισαγωγή ριζικών αλλαγών στο σχολείο, ώστε να καταστεί ανταγωνιστικό (Gunter, 2004, 2015, 2016). Ανάλογη ήταν και η μεταβολή στην ιεράρχηση των καθηκόντων του με την πρόταξη της ευθύνης για βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης έναντι των διοικητικών καθηκόντων (European Union, 2009), παράλληλα με την έμφαση που δόθηκε στην αξιολόγηση και την απόδοση λόγου για την επίτευξή της (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation [UNESCO], 2009).

Σε ορισμένες περιπτώσεις η εντατικοποίηση των πολιτικών απόδοσης λόγω οδήγησε σε μεταβολές του εργασιακού καθεστώτος γενικά (Hood, 1995) και των διευθυντών ειδικότερα. Το ζητούμενο ήταν η αποτελεσματικότητα. Για κάποιους αυτή επιτυγχάνεται με μόνιμες θέσεις που διασφαλίζουν τη συνέχεια και τη σταθερότητα, το μακροπρόθεσμο σχεδιασμό, την αύξηση της απόδοσης, την ενίσχυση του κύρους του διευθυντή και την προστασία του από εξωτερικές πιέσεις (Dlugosh, 1995, Kahlenberg, 2016, Σαΐτης, 1996, Semendinger, 2000). Αντίθετα, ο λόγος υπέρ της θητείας υπογραμμίζει τον κίνδυνο γραφειοκρατικοποίησης των διευθυντών, τη μειωμένη απόδοση λόγω έλλειψης κινήτρων, σε συνδυασμό με την ανάγκη για πρόσληψη νέων και ικανότερων στελεχών (Αθανασούλα-Ρέττα, 1992, Bess, 1998, Erwin, 1992, Hendrie, 1998, Organisation for Economic Cooperation and Development [OECD], 2008, Σαΐτης, 1996).

Φαίνεται, επομένως, ότι η ρητορική για την κατάργηση της μονιμότητας συνδέεται στενά με το αίτημα για την αύξηση της απόδοσης μέσω συνεχούς αξιολόγησης, γεγονός που επηρέασε και την πολιτική στο θέμα αυτό. Ήδη από τη δεκαετία του 1990, ορισμένες Πολιτείες των ΗΠΑ (π.χ. Georgia, North Carolina, Oregon, Massachusetts) υιοθέτησαν συμβάσεις εργασίας ορισμένου χρόνου, ενώ σε ορισμένες περιπτώσεις το τοπικό σχολικό συμβούλιο έχει τη δυνατότητα να αποφασίζει για τη διάρκεια αυτών των συμβάσεων (Public Affairs Research Council of Alabama [PARCA], 1998).

Στην Αγγλία, οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις από το 1988 και εξής οδήγησαν στην υιοθέτηση πρακτικών από τον ιδιωτικό τομέα (Gunter, 2015). Στα σχολεία που ελέγχονται από τις τοπικές εκπαιδευτικές αρχές, τα σχολικά διοικητικά συμβούλια έχουν την ευθύνη της επιλογής των διευθυντών (European Commission/EACEA/Eurydice, 2013: 115), ενώ η διάρκεια παραμονής στη θέση καθορίζεται [επίσης] σε τοπικό επίπεδο (Barzanò, 2011: 197). Παράλληλα, στη διεύθυνση του σχολείου μπορεί να μετέχουν στελέχη που δεν είναι εκπαιδευτικοί (Gunter, 2015: 31).

Στην Πορτογαλία, οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις του 1986 και 1998 οδήγησαν στην εγκατάλειψη του συγκεντρωτικού-γραφειοκρατικού μοντέλου με την προώθηση της αυτονομίας του σχολείου και της συμμετοχικής διοίκησης (Barzanò, 2007). Οι διευθυντές επιλέγονται με τετραετή θητεία, που μπορεί να ανανεωθεί με την επανάληψη της διαδικασίας εκλογής τους (Barzanò, 2011: 197).

Στην Ιταλία, στα τέλη της δεκαετίας του 1990, ενισχύθηκε ο ρόλος και η αυτονομία του διευθυντή με νέες αρμοδιότητες (Barzanò, 2007). Ωστόσο, οι Ιταλοί διευθυντές επιλέγονται με διαγωνισμό (European Commission/EACEA/Eurydice, 2013), ενώ η παραμονή στη θέση καθορίζεται σε κεντρικό και περιφερειακό επίπεδο (Barzanò, 2011: 197).

Στην Ελλάδα, το 1985 η εισαγωγή αποκεντρωτικών πολιτικών συνοδεύτηκε από την καθιέρωση της τετραετούς θητείας για τους σχολικούς διευθυντές, με δυνατότητα ανανέωσης (Υφαντή, 2011). Το 2015 η θητεία έγινε διετής, ενώ συγχρόνως εισήχθησαν

μεταβολές στη διαδικασία επιλογής. Όπως, ωστόσο, έχει επισημανθεί, οι εκσυγχρονιστικές προσπάθειες που επιχειρήθηκαν μέχρι το 1992 δεν υπερέβησαν τις καλά εδραιωμένες γραφειοκρατικές θέσεις (Ifanti, 2009, Μαυροσκούφης, 1992).

Εύλογα, επομένως, τίθεται το ερώτημα κατά πόσον αυτές οι θεσμικές μεταβολές στην Ελλάδα ήταν υπαγορευμένες από τις διεθνείς εξελίξεις και σε ποιο βαθμό άλλαξαν ουσιαδώς το ρόλο του διευθυντή του δευτεροβάθμιου σχολείου στη χώρα μας.

2. Μεθοδολογία

Η παρούσα εργασία βασίστηκε στο θεσμικό πλαίσιο για το διευθυντή του ελληνικού δευτεροβάθμιου σχολείου από τη συστηματική οργάνωση αυτής της βαθμίδας εκπαίδευσης στην Ελλάδα (1836) μέχρι τον πιο πρόσφατο σχετικό Νόμο του 2015. Η επιλογή των πρωτογενών πηγών (βλ.: Πίνακα 1) έγινε με κριτήριο τη συνάφεια με το υπό εξέταση θέμα. Η μελέτη του υλικού της έρευνας διενεργήθηκε με άξονα δύο βασικές περιόδους, ήτοι: α. 1836 – 1981 και β. 1981 – 2015, δεδομένου ότι μετά τις εκλογές του 1981 το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα εισήλθε σε νέα φάση λειτουργίας. Η έρευνα του θεσμικού πλαισίου στηρίχτηκε στις νομοθετικές μεταβολές που αφορούσαν στο καθεστώς μονιμότητας/θητείας των διευθυντών σε συνδυασμό με τις αλλαγές στη διαδικασία επιλογής και στις αρμοδιότητές τους, όπως αυτές υπαγορεύτηκαν από τις πολιτικές αλλαγές στη χώρα.

Πίνακας 1. Νομοθεσία

1836-1981	
1836-1899	Διάταγμα 31 Δεκεμβρίου 1836 (87/31 Δεκεμβρίου 1836) Διάταγμα 18 Οκτωβρίου 1850 Εγκύκλιος 5619/ 7 Σεπτεμβρίου 1857 Εγκύκλιος 6776/ 26 Αυγούστου 1867 Διάταγμα 15 Αυγούστου 1868 Εγκύκλιος 7764/ 24 Σεπτεμβρίου 1877 Εγκύκλιος 8423/ 3 Οκτωβρίου 1877 Νόμος 1264/ 26 Ιουλίου 1885 Διάταγμα 4 Νοεμβρίου 1885 Διάταγμα 26 Νοεμβρίου 1885 Διάταγμα 27 Μαΐου 1886 Διάταγμα 7 Μαρτίου 1892
1899-1932	Νόμος 3091/1905 (133/A/23 Ιουλίου 1905) Σύνταγμα 1911 (127/A/1 Ιουνίου 1911) Νόμος 240/1914 (97/A/16 Απριλίου 1914) Διάταγμα 5 Μαΐου 1915 (168/A/5 Μαΐου 1915) Νόμος 1381/1918 (94/A/30 Απριλίου 1918) Νόμος 1422/1918 (106/A/15 Μαΐου 1918)
1932-1949	Νόμος 767/1937 (255/A/5 Ιουλίου 1937) Νόμος 1849/1939 (300/A/25 Ιουλίου 1939)
1949-1967	Διάταγμα 3379/1955 (260/A/26 Σεπτεμβρίου 1955) Διάταγμα 25 Ιουνίου 1958 (98/A/25 Ιουνίου 1958)
1967-1974	Διάταγμα 651/1970 (179/A/29 Αυγούστου 1970)
1974-1981	Νόμος 309/1976 (100/A/30 Απριλίου 1976)
1981-2015	
1981-1989	Νόμος 1304/1982 (144/A/7 Δεκεμβρίου 1982) Εισηγητική Έκθεση Νόμου 1566/1985 Νόμος 1566/1985 (167/A/30 Σεπτεμβρίου 1985) Νόμος 1824/1988 (296/A/30 Δεκεμβρίου 1988)
1989-1990/1990-1993	Εισηγητική Έκθεση Νόμου 2043/1992 Νόμος 2043/1992 (79/A/19 Μαΐου 1992) Διάταγμα 320/1993 (138/A/25 Αυγούστου 1993)
1993-2004	Εισηγητική Έκθεση Νόμου 2188/1994 Νόμος 2188/1994 (18/A/16 Φεβρουαρίου 1994) Διάταγμα 398/1995 (223/A/31 Οκτωβρίου 1995) Νόμος 2817/2000 (78/A/14 Μαρτίου 2000) Διάταγμα 25/2002 (20/A/7 Φεβρουαρίου 2002) Νόμος 2986/2002 (24/A/13 Φεβρουαρίου 2002) Υπουργική Απόφαση Φ.353.1/324/105657/Δ1/2002 (1340/B/16 Οκτωβρίου 2002)
2004-2009	Νόμος 3467/2006 (128/A/21 Ιουνίου 2006)
2009-2012	Νόμος 3848/2010 (71/A/19 Μαΐου 2010)
2012-2015 (Ιανουάριος)	Υπουργική Απόφαση 30972/Γ1/2013 (614/B/15 Μαρτίου 2013) Νόμος 4186/2013 (193/A/17 Σεπτεμβρίου 2013) Διάταγμα 152/2013 (240/A/5 Νοεμβρίου 2013) Διάταγμα 68/2014 (110/A/7 Μαΐου 2014)
2015 (Ιανουάριος) και εξής	Αιτιολογική Έκθεση Νόμου 4327/2015 Νόμος 4327/2015 (50/A/14 Μαΐου 2015)

Προκειμένου να καταγραφούν όλες οι μεταβολές του υπό διερεύνηση θεσμικού πλαισίου, επιλέχθηκε η μέθοδος της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου με βάση τις εξής κατηγορίες ανάλυσης: α. μονιμότητα/θητεία β. επιλογή (διαδικασία – κριτήρια), γ. καθήκοντα (βλ.: Βάμβουκας 2010: 273).

Στο σημείο αυτό πρέπει, επίσης, να επισημανθεί ότι στους περιορισμούς της έρευνάς μας εντοπίζεται η υποκειμενικότητα της μεθόδου ανάλυσης γραπτών τεκμηρίων, όπως εξάλλου γενικότερα σχολιάζεται και στη σχετική βιβλιογραφία (Duverger, 1990: 60, McCulloch, 2004: 42-44), καθώς και η δυσκολία πρόσβασης σε πηγές των δύο προηγούμενων αιώνων (19^{ου} και 20^{ου}).

3. Ο θεσμός του διευθυντή στο ελληνικό δευτεροβάθμιο σχολείο (1836 – 2015)

3.1. Η περίοδος 1836 – 1981

Με το Διάταγμα της 31^{ης} Δεκεμβρίου 1836 η δευτεροβάθμια εκπαίδευση οργανώθηκε συστηματικά από τους Βαυαρούς (Clogg, 1999) και τελούσε υπό την εποπτεία της *επί των Εκκλησιαστικών Γραμματείας της Επικρατείας* (Υπουργείο Παιδείας). Σύμφωνα με το Διάταγμα αυτό και τις μετέπειτα νομοθετικές προβλέψεις, τη διεύθυνση του δευτεροβάθμιου σχολείου αναλάμβανε ο διδάσκων στην ανώτατη τάξη, με κριτήρια τις εξετάσεις, την αρχαιότητα και τα προσόντα. Ο γυμνασιάρχης έπρεπε να είναι καθηγητής των ελληνικών γραμμάτων.¹ Το πρώτο ρήγμα σε αυτό το αποκλειστικό προνόμιο των φιλολόγων εμφανίζεται το 1939, όταν αυτή η δυνατότητα δόθηκε και σε καθηγητές της Φυσικής και των Μαθηματικών (Νόμος 1849/1939).

Μέχρι και τις αρχές του 20^{ου} αιώνα, ωστόσο, «δεν υπήρχε μονιμότητα των λειτουργιών [δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης] (...) και ουσιαστικά όλη η διοίκηση και η εποπτεία, από το 1836, ήταν συγκεντρωμένη στο Υπουργείο Παιδείας (...)» (Ευαγγελόπουλος 1987, τ. Β': 51). Στη ρευστότητα που φαίνεται ότι χαρακτήριζε τα εκπαιδευτικά πράγματα συνέβαλε και η πολιτική αστάθεια (Δημαράς, 2013). Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η θεσμοθέτηση (1885) και η ανάκληση της μονιμότητας των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε διάστημα λίγων μηνών.² Οι πρώτοι περιορισμοί στην εκτελεστική εξουσία (Λέφας, 1921) τέθηκαν με το Νόμο 3091/1905 επί κυβέρνησης Ράλλη (Δημαράς, 2013). Με αυτόν εισήχθη ο θεσμός του επιθεωρητή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και συστήθηκε το εποπτικό συμβούλιο με γνωμοδοτική αρμοδιότητα επί των υπηρεσιακών μεταβολών των εκπαιδευτικών αυτής της βαθμίδας. Λίγο αργότερα, με το Σύνταγμα του 1911 (κυβέρνηση Βενιζέλου), καθιερώνεται η μονιμότητα για όλους τους δημοσίους υπαλλήλους.³

Στη συνέχεια, οι Νόμοι 1381 και 1422 του 1918 (κυβέρνηση Βενιζέλου) προσδιόρισαν με πιο συστηματικό τρόπο τις διαδικασίες διορισμού και προαγωγής των διευθυντών. Σύμφωνα με αυτούς, το εκπαιδευτικό συμβούλιο είχε την ευθύνη της

σύνταξης πινάκων προακτέων κατ' εκλογή και κατ' αρχαιότητα που επικυρώνονταν από τον Υπουργό Παιδείας. Πέραν των κριτηρίων της αρχαιότητας και της αξιολόγησης των επιστημονικών, διδακτικών, διοικητικών ικανοτήτων, καθώς και του ήθους και της συμπεριφοράς των υποψηφίων, για πρώτη φορά δόθηκε προβάδισμα στους κατόχους πτυχίου Διδασκαλείου. Ο Νόμος 767/1937 του Ι. Μεταξά, ωστόσο, προέταξε την «ευδόκιμον υπηρεσίαν» και την αρχαιότητα ως τα βασικότερα κριτήρια προαγωγής στις θέσεις των διευθυντών (άρθρο 11).

Με το Διάταγμα 3379/1955 (κυβέρνηση Παπάγου) η προαγωγή στις ανώτερες θέσεις (γενικός επιθεωρητής, γυμνασιάρχης) ορίστηκε να γίνεται μόνο με απόλυτη εκλογή, δηλαδή με κριτήριο τη βαθμολογία στις αξιολογικές εκθέσεις. Όπως έχει επισημανθεί για όλη τη μεταπολεμική νομοθεσία, οι εκπαιδευτικοί, μεταξύ άλλων, βαθμολογούνταν «και για το ήθος και το χαρακτήρα, την κοινωνική παράστασιν, τη συμπεριφορά τους εντός και εκτός υπηρεσίας» (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994: 277-278). Ιδιαίτερα κατά την περίοδο της δικτατορίας (1967-1974), υπερτονίστηκε η σημασία του ήθους των προακτέων για τις διευθυντικές θέσεις με την έννοια της αφοσίωσης στα ελληνοχριστιανικά ιδεώδη (Νόμος 651/1970).

Μετά την πτώση της δικτατορίας (1974) οι κύριοι στόχοι ήταν η έξοδος της Ελλάδας από την απομόνωση και ο εκδημοκρατισμός (Clogg, 1999, Δημαράς, 2013). Απόπειρα συμπίεσης με αυτούς θεωρήθηκε η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση της κυβέρνησης της Νέας Δημοκρατίας (1974 - 1981) (OECD, 1982). Ωστόσο, οι βασικοί άξονες του προηγούμενου συστήματος προαγωγών διατηρήθηκαν με επιμέρους διαφοροποιήσεις (π.χ. διεύρυνση των ειδικοτήτων εκπαιδευτικών που μπορούσαν να προαχθούν σε θέση διευθυντή, δεκαπενταετής προϋπηρεσία κατ' ελάχιστο) (Νόμος 309/1976). Για την όλη δε μεταρρυθμιστική προσπάθεια επισημάνθηκε ότι απαιτούνταν περαιτέρω αποκέντρωση του συστήματος σε συνδυασμό με την επέκταση του ρόλου των διευθυντών, την κατάλληλη επιμόρφωσή τους και την αξιοποίηση εκπαιδευτικών με υψηλά προσόντα (OECD, 1982).

Ως προς τα καθήκοντα των διευθυντών, σύμφωνα με το Διάταγμα του 1836, ο διευθυντής είχε την ευθύνη της βελτίωσης του σχολείου, της εποπτείας μαθητών και εκπαιδευτικών και του συνολικού ελέγχου των σχολικών δραστηριοτήτων. Ελλείπει δε επιθεωρητού μέχρι το 1905, ο γυμνασιάρχης επιθεωρούσε τα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τα καθήκοντά του προσδιορίστηκαν με μεγαλύτερη ακρίβεια με το Νόμο 240/1914 (κυβέρνηση Βενιζέλου) και ιδίως με το Διάταγμα της 5^{ης} Μαΐου 1915 (κυβέρνηση Γούναρη). Σύμφωνα με αυτά τα νομοθετήματα, πέραν των διδακτικών καθηκόντων, ο διευθυντής ήταν υπεύθυνος για την εφαρμογή της νομοθεσίας, την καλή λειτουργία του σχολείου, το σχολικό κτήριο και την τήρηση του αρχείου. Παράλληλα, μπορούσε να προσλαμβάνει και να απολύει το βοηθητικό προσωπικό, ενώ επόπτευε τους εκπαιδευτικούς καταγράφοντας πράξεις και παραλείψεις, προκειμένου να ενημερώνει τον επιθεωρητή (Διάταγμα 5^{ης} Μαΐου 1915).

Αργότερα, ο ελεγκτικός ρόλος του ενισχύθηκε περισσότερο με την ανάθεση πειθαρχικών αρμοδιοτήτων (Διάταγμα της 25^{ης} Ιουνίου 1958 της κυβέρνησης Καραμανλή) και την ευθύνη σύνταξης υπηρεσιακών εκθέσεων για το εκπαιδευτικό προσωπικό (Διάταγμα 651/1970, Νόμος 309/1976).

3.2. Η περίοδος 1981–2015

Το 1981 η Ελλάδα έγινε μέλος τής (τότε) Ευρωπαϊκής Οικονομικής Κοινότητας [ΕΟΚ] (Clogg, 1999) και, έπειτα από τις εκλογές του 1981, το Πανελλήνιο Σοσιαλιστικό Κίνημα [ΠΑΣΟΚ] ανέλαβε την εξουσία. Μια σειρά νομοθετικών μεταβολών (π.χ. η αντικατάσταση του θεσμού του επιθεωρητή από το σχολικό σύμβουλο, η σύσταση γραφείων και διευθύνσεων εκπαίδευσης (Νόμος 1304/1982), η θεσμοθέτηση του σχολικού συμβουλίου, της σχολικής επιτροπής και των μαθητικών κοινοτήτων (Νόμος 1566/1985) επιβεβαιώνουν τις πολιτικές προθέσεις για εκσυγχρονισμό και αποκέντρωση του συστήματος.

Παράλληλα, εισάγεται νέο σύστημα επιλογής των διευθυντών σε θέσεις τετραετούς θητείας (Νόμος 1566/1985) με δικαίωμα επανεκλογής, «εφόσον διαπιστώνεται η θετική προσφορά τους» (Εισηγητική Έκθεση Νόμου 1566/1985: 11). Σκοπός ήταν να επιτευχθεί μεγαλύτερη ευελιξία μέσω της διεύρυνσης του αριθμού των υποψηφίων και της δυνατότητας συνεχούς ανανέωσης και αξιοκρατικής επιλογής των ικανότερων στελεχών (Εισηγητική Έκθεση Νόμου 1566/1985).

Η επάνοδος της Νέας Δημοκρατίας στην εξουσία (1990-1993) συνοδεύτηκε από αλλαγές σε τέσσερις κυρίως άξονες: μεταφορά διοικητικών αρμοδιοτήτων στο περιφερειακό επίπεδο, ενεργοποίηση παλαιότερων νομοθετικών διατάξεων (από το 1955) (Δημαράς, 2013, Υφαντή, 2011), αξιολόγηση των εκπαιδευτικών (Διάταγμα 320/1993) και μονιμότητα των στελεχών της εκπαίδευσης (Νόμος 2043/1992).

Ειδικότερα, με το Νόμο 2043/1992 προβλεπόταν η αρχική επιλογή διευθυντών για τριετή θητεία, στη λήξη της οποίας θα προκρίνονταν οι καταλληλότεροι για μονιμοποίηση. Σύμφωνα με την επίσημη ρητορική, η μονιμότητα θα συνέβαλε στην αύξηση της αποτελεσματικότητας μέσω της συνέχειας στη διοίκηση και της παροχής κινήτρου στους ικανότερους να διεκδικήσουν τη θέση με τρόπο αξιοκρατικό (Εισηγητική Έκθεση του Νόμου 2043/1992).

Η επιστροφή του ΠΑΣΟΚ στην εξουσία (1993) εμπόδισε την εφαρμογή του Νόμου 2043/1992, που άλλωστε είχε συναντήσει την αντίδραση των συνδικαλιστικών οργανώσεων των εκπαιδευτικών και των δύο βαθμίδων (Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδας [ΔΟΕ], 1991, Ομοσπονδία Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης [ΟΛΜΕ] φ. 631, στο: Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994). Οι μεταρρυθμιστικές πρωτοβουλίες της δεύτερης διακυβέρνησης του ΠΑΣΟΚ (π.χ.: ίδρυση Περιφερειακών Διευθύνσεων Εκπαίδευσης (Νόμος 2817/2000), αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου (Νόμος 2986/2002),

αν και εξέφρασαν την πρόθεση για συμπόρευση με τα διεθνή και ευρωπαϊκά πρότυπα, δεν ήταν βέβαιο ότι πέτυχαν το στόχο, καθώς ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του συστήματος παρέμεινε (Ifanti, 2009, Κάτσικας & Θεριανός, 2007). Επιπλέον, επανήλθε η τετραετής θητεία (Νόμος 2188/1994) με κύριο επιχείρημα την ανάγκη για αξιοκρατία, συνεχή αξιολόγηση και προσαρμογή της σχολικής ηγεσίας στις εξελίξεις (Εισηγητική Έκθεση του Νόμου 2188/1994).

Στο νέο σύστημα επιλογής, πέραν της μείωσης της απαιτούμενης προϋπηρεσίας, υιοθετήθηκε σε ορισμένες περιπτώσεις μια διαφορετική διατύπωση των αξιολογούμενων προσόντων (π.χ. το *ήθος* αντικαταστάθηκε από την *κοινωνική προσφορά* και την *προσωπικότητα*), χωρίς ωστόσο να υπάρχει μοριοδότησή τους (Νόμος 1566/1985). Η όλη δε διαδικασία, στην οποία συμπεριελήφθη και η συνέντευξη, ανατέθηκε κυρίως στο Περιφερειακό Υπηρεσιακό Συμβούλιο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης [ΠΥΣΔΕ] (Νόμος 1824/1988).

Με το Νόμο 2043/1992 εισήχθη η μοριοδότηση των κριτηρίων των υποψηφίων, η οποία, κατά την πρώτη εφαρμογή της, ήταν η εξής: α. υπηρεσιακή κατάσταση (αρχαιότητα και διοικητική προϋπηρεσία, 45 μονάδες), β. επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση (30 μονάδες), γ. γενική συγκρότηση (συνέντευξη και βιογραφικό σημείωμα, 25 μονάδες). Σύμφωνα με το Νόμο, οι υποψήφιοι έπρεπε να έχουν δωδεκαετή προϋπηρεσία.⁴

Κατά τα επόμενα χρόνια, η εναλλαγή των κυβερνήσεων ΠΑΣΟΚ (1993-2004) και Νέας Δημοκρατίας (2004-2009) οδήγησε σε αυξομειώσεις της απαιτούμενης προϋπηρεσίας και της μοριοδότησης των κριτηρίων (π.χ.: οκταετής και με αυξημένη μοριοδότηση στο Διάταγμα 25/2002, δωδεκαετής και με αυξημένη μοριοδότηση στην υπηρεσιακή κατάσταση στο Νόμο 3467/2006) (Υφαντή & Κατσιγιάννη, 2014).

Από το 2009 και εξής, παρατηρείται εντατικοποίηση των αποκεντρωτικών πολιτικών τόσο από την κυβέρνηση του ΠΑΣΟΚ (2009 – 2011) όσο και από την επόμενη κυβέρνηση συνεργασίας Ν.Δ. και ΠΑΣΟΚ με Πρωθυπουργό τον Α. Σαμαρά (2012 – Ιανουάριος 2015). Έμφαση δόθηκε στη στενότερη διασύνδεση με τις διεθνείς και ευρωπαϊκές πρακτικές (European Commission, 2014, 2015, OECD, 2011, 2015, Υπουργείο Παιδείας, 2009), σε μια δεινή περίοδο όμως για τη χώρα, η οποία ήδη «βρισκόταν κάτω από ένα πρόγραμμα οικονομικής προσαρμογής», όπως είχε σχολιαστεί (European Commission, 2014: 3), λόγω της οικονομικής κρίσης.

Σε αυτές τις συνθήκες, διαμορφώθηκε ένα αυστηρότερο πλαίσιο για την επιλογή των διευθυντών (Νόμος 3848/2010). Πέραν της μείωσης της απαιτούμενης προϋπηρεσίας σε οκτώ έτη και της έμφασης στην επιστημονική και παιδαγωγική συγκρότηση των υποψηφίων, νέα στοιχεία επιλογής προβλήθηκαν από την κεντρική εξουσία, όπως ήταν η πιστοποιημένη επιμόρφωση των υποψηφίων στις τεχνολογίες των πληροφοριών και της επικοινωνίας, η επιπλέον συμμετοχή του σχολικού συμβούλου και

του διευθυντή σχολείου στο συμβούλιο επιλογής, η παρουσίαση από τον υποψήφιο μιας μελέτης περίπτωσης και μιας έκθεσης αυτοαξιολόγησης και προγραμματισμού του έργου του, καθώς και η μαγνητοφώνηση της συνέντευξης.

Επιπλέον, κατά την περίοδο 2012 - Ιανουάριος 2015 εισήχθησαν μεταρρυθμίσεις με κεντρικό άξονα την εντατικοποίηση της αξιολόγησης σε όλα τα επίπεδα (μαθητές, εκπαιδευτικοί, σχολείο).⁵ Στο πλαίσιο των μεταρρυθμίσεων αυτών, προβλεπόταν η ενεργοποίηση του ρόλου του διευθυντή ως αξιολογητή (Διάταγμα 152/2013), στην οποία υπήρξε διαχρονικά αντίθετη η ΟΛΜΕ, θεωρώντας το μέτρο αυτό ως μέσο άσκησης ελέγχου επί των εκπαιδευτικών (ΟΛΜΕ, 2005, 2015).

Η επόμενη κυβέρνηση του Συνασπισμού Ριζοσπαστικής Αριστεράς [ΣΥΡΙΖΑ] (Ιανουάριος 2015) ανέστειλε τις διαδικασίες αξιολόγησης του εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού έργου (Υπουργείο Παιδείας, 2015) και εισήγαγε αλλαγές στο θεσμικό πλαίσιο για την επιλογή των σχολικών διευθυντών. Με το νέο σύστημα έμφαση δόθηκε στα κριτήρια της υπηρεσιακής κατάστασης και στα αποτελέσματα της ψηφοφορίας του συλλόγου των διδασκόντων εκάστης σχολικής μονάδας (συνολικό άθροισμα 23 μονάδων σε γενικό σύνολο 35) (Νόμος 4327/2015). Η αντικατάσταση της συνέντευξης από την εκφρασμένη δια της ψηφοφορίας βούληση των εκπαιδευτικών του σχολείου θεωρήθηκε ότι θα συμβάλει στην προώθηση υποψηφίων διευθυντών με δημοκρατικό ήθος και επικοινωνιακή και συντονιστική ικανότητα (Αιτιολογική Έκθεση του Νόμου 4327/2015).

Από την άλλη πλευρά, η περιγραφή των γενικών καθηκόντων του διευθυντή (ήτοι: ομαλή λειτουργία και συντονισμός του σχολείου, εφαρμογή της κείμενης νομοθεσίας και των αποφάσεων του συλλόγου διδασκόντων, συνεργασία με τους σχολικούς συμβούλους και συμμετοχή στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών (Νόμος 1566/1985) αναδεικνύει, εκτός των άλλων, τη διαχρονικότητα της αναφοράς στην ευθύνη εφαρμογής της κείμενης νομοθεσίας από το διευθυντή καθώς και στη συμμετοχή του στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών.

Η λεπτομερέστερη εξάλλου καταγραφή των καθηκόντων του διευθυντή, με την Υπουργική Απόφαση Φ.353.1/324/105657/Δ1/16-10-2002, χωρίς να μετακινείται από αυτή τη γραμμή, διασαφήνισε και επέκτεινε το ρόλο του προς την κατεύθυνση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και της συνεργασίας με όλους τους συντελεστές της σχολικής εκπαίδευσης, δηλαδή το σύλλογο διδασκόντων, τους μαθητές, τους σχολικούς συμβούλους, τους προϊστάμενους, το σχολικό συμβούλιο και τους γονείς.

4. Συζήτηση – Συμπεράσματα

Κατά πόσον λοιπόν διαφοροποιήθηκε ουσιαστικά ο ρόλος του διευθυντή σχολείου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα από το 1836 έως τις μέρες μας υπό το πρίσμα των διεθνών εξελίξεων; Η μελέτη των μεταβολών στο καθεστώς της μονιμότητας/θητείας του και των αλλαγών που συντελέστηκαν στο θεσμικό πλαίσιο επιλογής του καθώς και στον καθορισμό των καθηκόντων του μάς οδηγεί στις ακόλουθες διαπιστώσεις.

Κατά την πρώτη περίοδο (1836 – 1981), η θεσμοθέτηση της μονιμότητας των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σε συνδυασμό με την επέκταση του μέτρου για όλους τους δημοσίους υπαλλήλους, μπορεί να θεωρηθεί βήμα προόδου στο πλαίσιο ενός συγκεντρωτικού-γραφειοκρατικού συστήματος, τον απόλυτο έλεγχο του οποίου είχε το Υπουργείο Παιδείας (Ifanti, 1995). Στην περίπτωση αυτή, η μονιμότητα αναμενόταν να λειτουργήσει ως αποτρεπτικό μέσο στις παρεμβάσεις της κεντρικής εξουσίας, παρέχοντας ταυτόχρονα εργασιακή σταθερότητα στους εκπαιδευτικούς (βλ. επίσης: Δεσποτόπουλος, 1924).

Πλην όμως, ο συγκεντρωτικός έλεγχος διατηρήθηκε, καθώς η κεντρική εξουσία επέπτευε τη διαδικασία προαγωγής και τους επιθεωρητές, οι οποίοι διενεργούσαν και αξιολόγηση. Στις εκπαιδευτικές πολιτικές που ανέπτυξαν όλες σχεδόν οι κυβερνήσεις, με μικρότερες ή μεγαλύτερες αποκλίσεις, η αξιολόγηση των διευθυντών σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης βασιζόταν στην ειδικότητα, την αρχαιότητα, τα προσόντα και το ήθος (Υφαντή & Κατσιγιάννη, 2014). Ιδιαίτερα η νοσηματοδότηση του ήθους και η αξιολόγησή του με συγκεκριμένα ιδεολογικά κριτήρια φαίνεται ότι λειτούργησε κατά καιρούς ως μέσο για την διασφάλιση της ανόδου στη διοικητική ιεραρχία εκείνων που διακρίνονταν για την προσήλωσή τους στους στόχους της κεντρικής εξουσίας (Katsigianni & Ifanti, 2016).

Σε αυτό το πλαίσιο, ο ρόλος των διευθυντών δεν διαφοροποιήθηκε αισθητά από το πρότυπο του αξιωματούχου σε ένα αυστηρά συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό περιβάλλον. Ως εκπρόσωποι της εκάστοτε κεντρικής πολιτικής, είχαν την ευθύνη της μεταβίβασης και της τήρησής της στο επίπεδο του σχολείου. Για την επίτευξη αυτού του σκοπού περιβάλλονταν με κύρος που πήγαζε από την ανωτερότητα της αρχαιότητας και των προσόντων τους, καθώς και από τη μονιμότητα της θέσης τους. Μπορεί, επομένως, να υποστηριχτεί η άποψη ότι η μονιμότητα λειτούργησε ως στοιχείο ενδυνάμωσης του διευθυντή στην επιτέλεση των εν λόγω καθηκόντων του και εμφανίστηκε ως ένα αναπόσπαστο στοιχείο του συγκεντρωτικού-γραφειοκρατικού συστήματος εκείνης της περιόδου (Katsigianni & Ifanti, 2016).

Από το 1981 και εξής, η ελληνική πολιτεία επιχείρησε πιο ενεργά την έξοδο από τη στασιμότητα και τη συμπίεση με τις διεθνείς εξελίξεις, που ήδη κινούνταν προς

νέες μορφές διακυβέρνησης και ελέγχου. Ωστόσο, όπως έχει επισημανθεί, οι απόπειρες αποκέντρωσης δεν μετέβαλαν ουσιωδώς το συγκεντρωτικό χαρακτήρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (Ifanti, 2009, OECD, 1995, Υφαντή, 2011), ενώ οι αλλαγές της περιόδου 1990–1993 φαίνεται ότι «είχαν περισσότερο αντιμεταρρυθμιστικό χαρακτήρα (...)» (Υφαντή, 2011: 41).

Επίσης, έχει παρατηρηθεί ότι η εντατικοποίηση των προσπαθειών για εναρμόνιση της χώρας με τα ευρωπαϊκά και διεθνή πρότυπα, από το 2009 και εξής, ενίσχυσε το συγκεντρωτικό χαρακτήρα του συστήματος (Sifakakis et al., 2015), πιθανώς λόγω της άσκησης ισχυρού συγκεντρωτικού ελέγχου, που θεωρήθηκε ως προαπαιτούμενο για την εφαρμογή των αλλαγών. Σχετικά δε με τις τελευταίες εξελίξεις, έχει επισημανθεί ότι αποτελούν ένα βήμα οπισθοδρόμησης σε σύγκριση με τις προηγούμενες μεταρρυθμίσεις, ιδίως σε ό, τι αφορά την αυτονομία του σχολείου και την αξιολόγηση (European Commission, 2015: 6).

Σε αυτό το πλαίσιο, η καθιέρωση της θητείας του διευθυντή (1985) υπήρξε ένα μέτρο σύστοιχο με το ευρύτερο αίτημα για εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης μετά την πτώση της δικτατορίας (Υφαντή, 2014). Παράλληλα, όμως, η έμφαση στην ανάγκη αξιολόγησης και ανανέωσης των εκπαιδευτικών στελεχών αποτελούσε έκφραση της πολιτικής πρόθεσης για εναρμόνιση με τις διεθνείς πρακτικές, οι οποίες ακολούθως υπαγορεύονταν από το πνεύμα της Νέας Πολιτικής Διοίκησης. Αντίθετα, η απόπειρα επαναφοράς της μονιμότητας (1992) μπορεί να θεωρηθεί ως μέρος της ευρύτερης προσπάθειας για επιστροφή στο προδικτατορικό μοντέλο (Δημαράς, 2013).

Περαιτέρω, φαίνεται ότι μέχρι το 2015 τα δύο κόμματα εξουσίας (ΝΔ και ΠΑΣΟΚ) κατέληξαν σε ένα σχήμα επιλογής των διευθυντών, του οποίου τα βασικά χαρακτηριστικά ήταν: α. ο κεντρικός σχεδιασμός, β. το προαπαιτούμενο της προϋπηρεσίας (με διαφοροποίηση στα έτη), γ. τα κοινά κριτήρια (με διαφορετική μοριοδότηση), δ. ο κεντρικός ρόλος του ΠΥΣΔΕ. Σημαντική διαφοροποίηση από αυτό το γραφειοκρατικό χαρακτήρα σχήμα μπορεί να θεωρηθεί η πρόσφατη αντικατάσταση της συνέντευξης από την ψηφοφορία του συλλόγου διδασκόντων. Πλην όμως, επανήλθε το προβάδισμα της αρχαιότητας και διατηρήθηκε ο έλεγχος της όλης διαδικασίας από το Υπουργείο Παιδείας (Katsigianni & Ifanti, 2016).

Επιπλέον, οι σχετικές νομοθετικές προβλέψεις επέκτειναν ως ένα βαθμό το ρόλο του διευθυντή, διατηρώντας ταυτόχρονα δύο στοιχεία του παρελθόντος: α. την οριοθέτησή του εντός του κεντρικά καθορισμένου θεσμικού πλαισίου και β. την πτυχή του ρόλου του ως αξιολογητή. Όπως εξάλλου επισημαίνεται, τα καθήκοντά του παρέμειναν πρωτίστως διοικητικά, κυρίως λόγω του συγκεντρωτικού-γραφειοκρατικού χαρακτήρα του όλου συστήματος, με συνέπεια ο ρόλος του να παραμένει προσδεμένος σε μεγάλο βαθμό στο γραφειοκρατικό μηχανισμό, ενώ παράλληλα

στερείται αυτονομίας (Dimopoulos et al., 2015, Kararou & Bush, 2015, OECD, 2009 στο: Schleicher, 2012).

Συμπερασματικά, οι διεθνείς τάσεις, όπως αυτές διαμορφώθηκαν υπό την επίδραση της Νέας Δημόσιας Διοίκησης, επηρέασαν ως ένα βαθμό το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς εντοπίζονται σε αυτό προσπάθειες εκσυγχρονισμού. Η σύνδεση, ωστόσο, του θεσμού της μονιμότητας/θητείας του διευθυντή σχολείου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη χώρα μας με τις εν λόγω τάσεις αποκαλύπτει ότι οι σχετικές με το υπό διερεύνηση ζήτημα θεσμικές μεταβολές που συντελέστηκαν από το 1981 και εξής κόμισαν μικρής κλίμακας αλλαγές. Ως εκ τούτου, η δυνατότητα του Έλληνα διευθυντή να εναρμονιστεί με το διεθνώς προβαλλόμενο πρότυπο του ηγέτη, επιφέροντας ουσιαστικές αλλαγές στο σχολείο, παραμένει περιορισμένη, ανεξάρτητα από το αν είναι μόνιμος ή με θητεία.

Σημειώσεις

1. Λέφας, 1921: 8, Διάταγμα 18 Οκτωβρίου 1850 στο: Παρίσης, 1884: 255, Εγκύκλιος 5619/7 Σεπτεμβρίου 1857 στο Παρίσης, 1884: 303, Διάταγμα 15 Αυγούστου 1868 στο: Παρίσης 1884: 346-347, Διάταγμα 26 Νοεμβρίου 1885 στο: Παρίσης 1886: 82-85, Εγκύκλιοι 6776/26 Αυγούστου 1867, 7764/24 Σεπτεμβρίου 1877, 8423/3 Οκτωβρίου 1877 στο: Παρίσης 1884: 341, 398-399, Νόμος 1264/26 Ιουλίου 1885 στο: Παρίσης 1886: 57-58, Διάταγμα 7 Μαρτίου 1892 στο: Παρίσης 1893: 180.
2. Διάταγμα 4ης Νοεμβρίου 1885 στο: Παρίσης 1886: 81, Διάταγμα 27ης Μαΐου 1886 στο: Παρίσης 1886: 95.
3. Τα στοιχεία για τις ελληνικές κυβερνήσεις από το 1909 και εξής προέρχονται από τη Γενική Γραμματεία της Κυβέρνησης (http://www.ggk.gov.gr/?page_id=776&sort=time).
4. Στα αναφερόμενα νομοθετήματα από το 1992 και εξής υπάρχει πρόβλεψη για μοριοδότηση των αξιολογικών εκθέσεων, που όμως παρέμεινε ανενεργή. Εξάιρεση αποτέλεσε το Διάταγμα 398/1995 με το οποίο τη θέση των αξιολογικών εκθέσεων πήρε εισήγηση τριμελούς επιτροπής σχετικά με την ικανότητα επικοινωνίας και συνεργασίας των υποψηφίων με τους γονείς και φορείς της τοπικής κοινωνίας.
5. Βλ.: Νόμος 4186/2013, Υπουργική Απόφαση 30972/Γ1/15-3-2013, Διάταγμα 68/2014.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Ανδρέου, Α. & Γ. Παπακωνσταντίνου (1994) *Εξουσία και οργάνωση – διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: Νέα Σύνορα - Λιβάνης.
- Αθανασούλα – Ρέππα, Α. (1992) *Η δευτεροβάθμια τεχνικοεπαγγελματική εκπαίδευση και η περιφερειακή της διάσταση στην Ελλάδα*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Πάντειο Πανεπιστήμιο.

- Astiz, F.M., A.W. Wiseman & D.P. Baker (2002) Slouching towards decentralisation: Consequences of globalization for curricular control in national education systems. *Comparative Education Review*, 46 (1): 66-88.
- Ball, S.J. (1998) Big policies/small world: An introduction to international perspectives in education policy. *Comparative Education*, 34 (2): 119-130. DOI: 10.1080/03050069828225.
- Ball, S.J. (2009) Privatising education, privatising education policy, privatizing educational research: Network governance and the 'competition state'. *Journal of Education Policy*, 24 (1): 83-99. DOI: 10.1080/02680930802419474.
- Βάμβουκας, Μ.Ι. (2010) *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης (9^η έκδ.).
- Barzanò, G. (2007) *Headship and accountability in three European countries: England, Italy and Portugal*. Unpublished Thesis (PhD), Institute of Education, University of London.
- Barzanò, G. (2011) School autonomy and the new "accountabilities" of European education leaders: England, France, Italy and Portugal. *Italian Journal of Sociology of Education*, 3: 184-209.
- Bess, J.L. (1998) Contract systems, bureaucracies and faculty motivation: the probable effects of a no-tenure policy. *Journal of higher education*, 69(1): 1-22.
- Bray, M. (1994) Centralization/decentralization and privatization/publicization: Conceptual issues and the need for more research. *International Journal of Educational Research*, 21 (8): 817-824. DOI: 10.1016/0883-0355(94)90008-6.
- Clogg, R. (μετ. Χ. Φουντέας) (1999) *Σύντομη ιστορία της νεότερης Ελλάδας*. Αθήνα: Καρδαμίτσας (5^η έκδ.).
- Dempster, N. (2001) *The ethical development of school principals*. Griffith University: Centre for Leadership and Management.
- Δεσποτόπουλος, Κ. Χ. (1924) *Ο θεσμός της μονιμότητας των δημοσίων πολιτικών υπαλλήλων. Μελέτη επί του ελληνικού διοικητικού δικαίου*. Διατριβή επί διδασκατορίας. Αθήνα: Π.Γ. Μακρής & Σία.
- Δημαράς, Α. (επιμ. Β. Βασιλού-Παπαγεωργίου) (2013) *Ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Dimopoulos, K., K. Dalkavouki & V. Koulaidis (2015) Job realities of primary school principals in Greece: Similarities and variations in a highly centralized system. *International Journal of Leadership in Education*, 18(2): 197-224. DOI: 10.1080/13603124.2014.954627.
- Dlugosh, L.L. (1995) The moving puzzle: school size, politics and superintendent tenure. *Rural educator*, 16(2): 16-20.

- ΔΟΕ (1991) *Διδασκαλικό Βήμα*, Μάιος – Ιούνιος, φ.1037-1038. Αθήνα: ΔΟΕ.
- Duverger, M. (1990) *Μέθοδοι κοινωνικών επιστημών* (μετ. Ν. Παπαδόδημας). Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών (5^η επανατύπωση).
- Erwin, A. (1992) Poor leaders can't hide behind tenure. *The school administrator*, 38.
- European Commission (2014) Education and training monitor. Greece [online]. Διαθέσιμο στο: http://ec.europa.eu/education/tools/et-monitor_en.htm [Πρόσβαση 10 Δεκεμβρίου 2015].
- European Commission (2015) Education and training monitor. Greece [online]. Διαθέσιμο στο: http://ec.europa.eu/education/tools/et-monitor_en.htm [Πρόσβαση 10 Δεκεμβρίου 2015].
- European Commission/EACEA/Eurydice (2013) Key data on teachers and school leaders in Europe. 2013 Edition. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union [online]. Διαθέσιμο στο: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice> [Πρόσβαση 15 Νοεμβρίου 2015] DOI: 10.2797/91785.
- European Union (2009) Council conclusions of 26 November 2009 on the professional development of teachers and school leaders. Official Journal 2009/C 302/04, 12 December 2009 [online]. Διαθέσιμο στο: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:302:0006:0009:EN:PDF> [Πρόσβαση 11 Οκτωβρίου 2015].
- Ευαγγελόπουλος, Σ. (1987) *Ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης. Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*, τ. Β'. Αθήνα: Δανιάς.
- Giddens, A. (μετ. Δ. Τσαούσης) (2002) *Κοινωνιολογία*. Αθήνα: Gutenberg (2^η έκδ.).
- Gunter, H. (2004) Labels and labelling in the field of educational leadership. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 25(1): 21-41. DOI: 10.1080/0159630042000178464.
- Gunter, H.M. (2015) Why leadership? Why now? *Educational Cultural and Psychological Studies*, 11: 29-43. DOI: 10.7358/ecps-2015-011-gunt.
- Gunter, H.M. (2016) *An intellectual history of school leadership. Practice and research*. London: Bloomsbury Press.
- Hendrie, C. (1998) Principals losing tenure. *Teacher magazine*, 9(7): 6-7.
- Hood, C. (1995) The «New Public Management» in the 1980s: Variations on a theme. *Accounting, Organizations and Society*, 20 (2/3): 93-109.
- Ifanti, A.A. (1995) *Policy making, politics and administration in education in Greece. Educational Management and Administration*, 23 (4): 271-278.
- Ifanti, A.A. (2009) Attempts to empower schools in the Greek educational system. In A. Nir (Ed.) *Centralization and school empowerment. From rhetoric to practice*. New York: Nova Books, 107-119.

- Katsigianni, E.A. & A.A. Ifanti (2016) Tenured and non-tenured school principals in Greece: A historical approach. *Journal of Educational Administration and History*, 48(3): 1-18. DOI: 10.1080/00220620.2016.1173023.
- Kahlenberg, R.D. (2016) *Teacher tenure has a long history and, hopefully, a future*. Phi Delta Kappan, March 2016: 16-21.
- Kaparou, M. & T. Bush (2015) Instructional leadership in centralised systems: evidence from Greek high-performing secondary schools. *School Leadership and Management: Formerly School Organisation*, 35(3): 321-345. DOI: 10.1080/13632434.2015.1041489.
- Κάτσιας, Χ. & Κ.Ν. Θεριανός (2007) *Ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Σαβάλας.
- Lauglo, J. (1995) Forms of decentralisation and their implications for education. *Comparative Education*, 31 (1): 5-30. DOI: 10.1080/03050069529182.
- Λέφας, Χ. (1921) *Η εξέλιξις της νομοθεσίας της Μέσης Εκπαιδύσεως*. Αθήνα: Μαντζεβελάκης.
- Loeb, S., L.S. Miller & J. Wyckoff (2015) Performance screens for school improvement: The case of teacher tenure reform in New York City. *Educational Researcher*, 44(4): 199-212.
- Lynn, L.E (1998) A critical analysis of the New Public Management. *International Public Management Journal*, 1(1): 107-123.
- Μαυροσκούφης, Δ.Κ. (1992) Όψεις του Ζητήματος της Αξιολόγησης, της Επιλογής και του Ρόλου των Διευθυντών των Σχολείων της Β/θμιας Εκπαίδευσης. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 64: 22-36.
- McCulloch, G. (2004) *Documentary research in education, history and the social sciences*. London and New York: Routledge Falmer.
- Merton, R.K. (1940) Bureaucratic structure and personality. *Social Forces*, 18 (4): 560-568.
- Murphy, J. & P. Hallinger (1992) The principalship in an era of transformation. *Journal of Educational Administration*, 30(3): 77-88. DOI: 10.1108/09578230010320082.
- OECD (1982) *Reviews of national policies for education*. Greece. Paris: OECD.
- OECD (1995) *Reviews of national policies for education: Greece*. Paris: OECD [online]. Διαθέσιμο στο: <http://www.stat-athens.aueb.gr/~jpan/oecd-review.html> [Πρόσβαση 3 Μαρτίου 2015].
- OECD (2008) *Improving school principalship*. Executive summaries. Reports commissioned by the Education and Training Policy Division, OECD, as part of the OECD Improving School Principalship Activity. Paris: OECD [online]. Διαθέσιμο στο: <http://www.oecd.org/edu/school/40545479.pdf> [Πρόσβαση 28 Απριλίου 2013].

- OECD (2011) Education policy advice for Greece. Strong performers and successful reformers in education. Paris: OECD [online]. Διαθέσιμο στο: http://www.oecd-ilibrary.org/education/education-policy-advice-for-greece_9789264119581-en [Πρόσβαση 18 Νοεμβρίου 2014].
- OECD (2015) Education policy outlook 2015: making reforms happen. Paris: OECD [online]. Διαθέσιμο στο: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264225442-en> [Πρόσβαση 27 Μαρτίου 2015].
- ΟΛΜΕ (2005) Έκθεση πεπραγμένων του ΔΣ της ΟΛΜΕ (2003-2005) [online]. Διαθέσιμο στο: <http://www.olme.gr/oldsite/2002/ekthesi2etias.htm> [Πρόσβαση 15 Φεβρουαρίου 2015].
- ΟΛΜΕ (2015) Υπόμνημα του ΔΣ της ΟΛΜΕ. Για τα επείγοντα προβλήματα της εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών [online]. Διαθέσιμο στο: <http://olme-attik.att.sch.gr/new/?p=8983> [Πρόσβαση 7 Νοεμβρίου 2015].
- PARCA (1998) Current status of employment protection for school principals in the fifty states [online]. Διαθέσιμο στο: <http://parca.samford.edu/PARCA2/execsummaries/principal.pdf?AspxAutoDetectCookieSupport=1> [Πρόσβαση 28 Μαρτίου 2016].
- Παρίσης, Σ. (1884) *Ανωτέρα και μέση εκπαίδευσις ήτοι συλλογή των διεπόντων την ανωτέραν και μέσην εκπαίδευσιν νόμων β. διαταγμάτων και εγκυκλίων του επί των Εκκλησιαστικών και της Δημοσίας εκπαιδεύσεως Υπουργείου από του 1833-1884*. Αθήνα: Παλαμήδης.
- Παρίσης, Σ. (1886) *Ανωτέρα και μέση εκπαίδευσις ήτοι συλλογή των διεπόντων την ανωτέραν και μέσην εκπαίδευσιν νόμων β. διαταγμάτων και εγκυκλίων του επί των Εκκλησιαστικών και της Δημοσίας εκπαιδεύσεως Υπουργείου από του 1884-1886*, τ. Β'. Αθήνα: Παλαμήδης.
- Παρίσης, Σ. (1893) *Ανωτέρα και μέση εκπαίδευσις ήτοι συλλογή των διεπόντων την ανωτέραν και μέσην εκπαίδευσιν νόμων β. διαταγμάτων και εγκυκλίων του επί των Εκκλησιαστικών και της Δημοσίας εκπαιδεύσεως Υπουργείου από του 1886-1893*, τ. Γ' Αθήνα: Κουσουλίνος.
- Σαΐτης, Χ. (1996) Το χρονικό ενός θεσμού: Ο διευθυντής δημοτικού σχολείου. *Διοικητική Ενημέρωση*, 5: 99-108.
- Schleicher, A. (2012) (Ed.) *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century: lessons from around the world*. Paris: OECD.
- Semendinger, P.R. (2000) *New Jersey public school principals' perceptions of the impact of tenure on principal performance*. Unpublished Thesis (PhD), Seton Hall University.
- Sifakakis, P., A. Tsatsaroni, A. Sarakinioti & M. Kourou (2015) Governance and knowledge transformations in educational administration: Greek responses to global policies. *Journal of Educational Administration and History*, 48(1): 35-67. DOI: 10.1080/00220620.2015.1040377.

- Torres, C.A. (2013) Neoliberalism as a new historical bloc: A Gramscian analysis of neoliberalism's common sense in education. *International Studies in Sociology of Education*, 23 (2): 80-106. doi: 10.1080/09620214.2013.790658.
- UNESCO (2009) The new roles of secondary school headteacher. Paris: UNESCO (ED-2009/WS/57) [online]. Διαθέσιμο στο: unesdoc.unesco.org/images/0014/001490/149057e.pdf [Πρόσβαση 7 Μαΐου 2015].
- Υπουργείο Παιδείας (2009) *Νέο σχολείο: Πρώτα ο μαθητής*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας.
- Υπουργείο Παιδείας (2015) Δελτίου Τύπου 31 Ιανουαρίου 2015: Διευκρινίσεις για τις εξεταστικές διαδικασίες του λυκείου κατά το τρέχον σχολικό έτος [online]. Διαθέσιμο στο: <http://www.minedu.gov.gr/grafeio-tyrou/80-deltia-tyrou> [Πρόσβαση 14 Μαρτίου 2015].
- Υφαντή, Α.Α. (2011) *Εκπαιδευτική πολιτική και σχεδιασμός για ένα σύγχρονο σχολείο*. Αθήνα: Λιβάνης.
- Υφαντή, Α.Α. (2014) *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Διάδραση.
- Υφαντή, Α.Α. & Ε. Κατσιγιάννη (2014) Ο διευθυντής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα: Θητεία ή μονιμότητα για την ενδυνάμωση του σχολείου; *Νέα Παιδεία*, 152: 46-64.