

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΙΡΑΙΩΣ**  
**ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ**



**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**  
**ΣΤΗΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ**  
**ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ**

**«ΑΣΚΗΣΗ ΕΣΩΤΕΡΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ**  
**ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΑΝΑΛΗΨΗ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΙΚΟΥ**  
**ΡΟΛΟΥ ΣΤΗΝ ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΕΠΟΧΗ ΑΠΟ ΓΥΝΑΙΚΕΣ**  
**ΣΤΗΝ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ».**

**ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ ΜΙΧΑΛΟΠΟΥΛΟΣ**

Διπλωματική Εργασία υποβληθείσα στο Τμήμα Οικονομικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Πειραιώς ως μέρος των απαιτήσεων για την απόκτηση Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης στην Οικονομική της Εκπαίδευσης και Διαχείριση Εκπαιδευτικών Μονάδων

**Πειραιάς, Ιούνιος 2022**

**UNIVERSITY OF PIRAEUS**  
**DEPARTMENT OF ECONOMICS**



**MASTER PROGRAM**  
**IN ECONOMICS IN EDUCATION AND**  
**MANAGEMENT OF EDUCATIONAL UNITS**

**“EXERCISE OF INTERNAL EDUCATIONAL**  
**POLICY AND ASSUMPTION OF THE LEADERSHIP**  
**ROLE IN MODERN TIME BY WOMEN IN**  
**SECONDARY EDUCATION”**

**By**  
**Panagiotis Michalopoulos**

Master Thesis submitted to the Department of Economics of the University of Piraeus in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Arts in Economics in Education and Management of Educational

Units

**Piraeus, Greece, June 2022**

## **Ευχαριστίες**

Για την αποπεράτωση της εργασίας μου αρκετοί άνθρωποι μου πρόσφεραν την πολύτιμη βοήθειά τους. Πιο συγκεκριμένα θα ήθελα να ευχαριστήσω τη Μαρία Κορομπίλη και τον Δημήτριο Αγγελόπουλο που με την υπεύθυνη στάση τους με έφεραν σε επαφή με τους καθηγητές των σχολείων έτσι ώστε να διεκπεραιωθεί το ερευνητικό μέρος της εργασίας μου. Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου και τους φίλους μου οι οποίοι είτε άμεσα είτε έμμεσα στάθηκαν αρωγοί σε όλο αυτό το έργο.

# «ΑΣΚΗΣΗ ΕΣΩΤΕΡΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΑΝΑΛΗΨΗ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΙΚΟΥ ΡΟΛΟΥ ΣΤΗΝ ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΕΠΟΧΗ ΑΠΟ ΓΥΝΑΙΚΕΣ ΣΤΗΝ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ».

**Σημαντικοί Όροι:** εκπαιδευτική διοίκηση, εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική γυναίκες διευθύντριες, ηγεσία, δευτεροβάθμια εκπαίδευση, φύλο, κίνητρα, επαγγελματική ανάπτυξη.

## Περίληψη

Τις τελευταίες δεκαετίες στο διεθνή χώρο, το ζήτημα της εκπαιδευτικής διοίκησης και ηγεσίας βρίσκεται στο επίκεντρο πολλών σύγχρονων εκπαιδευτικών συστημάτων, καθώς θεωρείται ότι σχετίζεται άμεσα με τη λειτουργία και την αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών οργανισμών.

Στην παρούσα εργασία ζητούμενο είναι η διερεύνηση της άσκησης εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, καθώς και η ανάληψη του διευθυντικού ρόλου από τις γυναίκες και κατ' επέκταση το αποτύπωμα που αφήνουν στην καθημερινότητα, του σχολικού οργανισμού. Η εκπαιδευτική μονάδα μέσα στα πλαίσια της σχετικής αυτονομίας είναι δυνατόν να εκφράσει δυναμικά την κριτική της για την εκπαιδευτική πολιτική που διαμορφώνεται κεντρικά, αλλά και να οργανώσει τη δική της «εσωτερική» εκπαιδευτική πολιτική. Οι ευκαιρίες σταδιοδρομίας θα πρέπει να προσφέρονται με αντικειμενικά κριτήρια σε όσους έχουν τη δυνατότητα να ανταποκριθούν στις αυξημένες απαιτήσεις της σύγχρονης εκπαίδευσης, ενώ παράλληλα θα δίνεται δυνατότητα προσαρμογής σε ένα μεταβαλλόμενο εκπαιδευτικό περιβάλλον σε όλους τους εκπαιδευτικούς, ανεξάρτητα από το φύλο τους.

Σκοπός μας είναι να παραθέσουμε την αναγκαιότητα ύπαρξης των γυναικών ως διευθύντριες, να αναλύσουμε το στυλ ή τα στυλ ηγεσίας που χρησιμοποιούν για την εφαρμογή της εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής, καθώς και τις δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίζουν στην εφαρμογή αυτής. Επιπρόσθετα θα γίνει προσπάθεια, για την διερεύνηση και καταγραφή των παραγόντων, κυρίως υποστηρικτικών, που επηρέασαν την πορεία των διευθυντριών προς την ανάληψη της θέσης που κατέχουν με σκοπό την προώθηση της οπτικής του φύλλου και της ισότητας.

Για τους παραπάνω λόγους, η έρευνα που θα εκπονηθεί θα αφορά την ποιοτική προσέγγιση με εργαλείο την ημιδομημένη συνέντευξη, προσπαθώντας να δώσει απαντήσεις στα παραπάνω ερωτήματα. Στην προσπάθεια εγκυρότητας και αξιοπιστίας των αποτελεσμάτων της έρευνας, οι συνεντεύξεις που θα εκπονηθούν θα αφορούν και γυναίκες διευθύντριες αλλά και άντρες διευθυντές που ασκούν ή έχουν ασκήσει στο παρελθόν τον διευθυντικό ρόλο στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Τέλος, όπως αποδεικνύεται και από την έρευνά μας παρακάτω, οι διευθυντές και διευθύντριες, έρχονται αντιμέτωποι με πληθώρα ζητημάτων που καλούνται να αντιμετωπίσουν σε καθημερινή βάση στην διοίκηση της σχολικής μονάδας και στην διαδικασία λήψης των αποφάσεων. Επίσης παρατηρείται τα τελευταία χρόνια μία άμβλυση της υποεκπροσώπησης των γυναικών σε διευθυντικές θέσεις και των έμφυλων διακρίσεων σε αυτές. Στην ευρύτερη εικόνα πάντως, γίνεται αντιληπτό πως ναι μεν οι στερεοτυπικές αντιλήψεις τείνουν να μειώνονται αλλά αυτό δεν σημαίνει πως παύουν και να υφίσταται.

# **“EXERCISE OF INTERNAL EDUCATIONAL POLICY AND ASSUMPTION OF THE LEADERSHIP ROLE IN MODERN TIME BY WOMEN IN SECONDARY EDUCATION”**

**Keywords:** education administration, internal education policy, women principals, leadership, secondary education, gender, motivation, professional development.

## **ABSTRACT**

In recent decades in the international arena, the issue of educational administration and leadership has been at the center of many modern educational systems, as it is considered to be directly related to the operation and efficiency of educational organizations.

In the present work, the aim is to investigate the exercise of internal educational policy in secondary education, as well as the assumption of the managerial role by women and consequently the imprint they leave in the daily life of the school organization. The educational unit within the framework of the relevant autonomy can dynamically express its criticism of the educational policy that is formed centrally, but also to organize its own "internal" educational policy. Career opportunities should be offered with objective criteria to those who have the opportunity to meet the increased demands of modern education, while at the same time it will be possible to adapt to a changing educational environment to all teachers, regardless of gender

Our purpose is to list the need for women as principals, to analyze the leadership style or styles they use to implement educational policy, as well as the difficulties they may face in implementing it. In addition, an effort will be made to investigate and record the factors, mainly supportive, that influenced the progress of the directors towards taking the position they hold in order to promote the vision of gender and equality.

For the above reasons, the research that will be carried out will concern the qualitative approach with the tool of the semi-structured interview, trying to give answers to the above questions. In the effort to validate and validate the results of the research, the interviews that will be conducted will concern both female principals and male principals who hold or have previously held the managerial role in Secondary Education.

Finally, as evidenced by our research below, principals are faced with a variety of issues that they are called upon to address on a daily basis in the administration of the school unit and in the decision-making process. In recent years, there has also been a decline in the under-representation of women in managerial positions and gender discrimination in them. In the bigger picture, however, it is understood that yes, stereotypes tend to decrease, but this does not mean that they cease and exist.

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη.....	iv
Abstract.....	v
Κατάλογος Σχημάτων.....	ix

### ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

Εισαγωγή.....	1
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Η δια βίου μάθηση στην Ευρωπαϊκή Ένωση.....</b>	<b>4</b>
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Θεωρητική αναφορά της Εκπαιδευτικής Πολιτικής.....</b>	<b>7</b>
2.1: Εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική. Όρια και προϋποθέσεις.....	9
2.2: Άσκηση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής.....	11
2.2.1: Εξουσία.....	11
2.2.2: Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού.....	12
2.2.3: Αναλυτικό πρόγραμμα.....	14
2.2.4: Μέθοδοι διδασκαλίας.....	14
2.2.5: Υλικοτεχνική υποδομή.....	14
2.2.6: Διαχείριση χρόνου.....	15
2.2.7: Οικονομικά θέματα.....	15
2.2.8: Εσωτερική αξιολόγηση.....	16
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Η Ηγεσία στην Εκπαίδευση.....</b>	<b>17</b>
3.1: Κατάλληλο ηγετικό στυλ.....	19
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Γυναίκες σε διοικητικές θέσεις στην Εκπαίδευση.....</b>	<b>24</b>
4.1: Η ανισότητα σε αριθμούς.....	25
4.2: Διεύθυνση σχολείων και έμφυλες διακρίσεις.....	27
4.3: Στερεοτυπικές αντιλήψεις και γυάλινη οροφή.....	28

4.4: Γυναίκες υποψήφιες διευθύντριες και διαδικασία επιλογής.....	30
---	----

## ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 : Η Έρευνα.....</b>	<b>31</b>
5.1: Μεθοδολογία έρευνας.....	32
5.2: Πεδίο έρευνας – Δείγμα.....	34
5.3: Συλλογή δεδομένων.....	34
5.4: Η συνέντευξη ως εργαλείο συλλογής δεδομένων.....	35
5.5: Οδηγός της συνέντευξης.....	37
5.6: Η διεξαγωγή των συνεντεύξεων.....	37
5.7: Δεοντολογία.....	38
5.8: Αξιοπιστία και εγκυρότητα.....	40
5.9: Επεξεργασία και ανάλυση ποιοτικών δεδομένων.....	42
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: Παρουσίαση των ευρημάτων.....</b>	<b>43</b>
6.1: Γυναίκες διευθύντριες και άντρες διευθυντές στην εφαρμογή της εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής στον σχολικό οργανισμό στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.....	43
6.1.1: Στυλ ηγεσίας που υιοθετούν τα δύο φύλλα.....	44
6.1.2: Διαχείριση της εξουσίας.....	45
6.1.3: Διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού.....	46
6.1.4: Διαχείριση του αναλυτικού προγράμματος.....	47
6.1.5: Μέθοδοι διδασκαλίας.....	48
6.1.6: Πρωτοβουλία δράσεων.....	49
6.2: Αντιμετώπιση προβλημάτων – δυσκολιών στην άσκηση της εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής που πιθανόν να συναντάτε στην εφαρμογή της.....	50

6.3: Λόγοι που οδήγησαν τις γυναίκες διευθύντριες και τους άντρες διευθυντές στην προσπάθεια ανάληψης της διευθυντικής θέσης.....	52
6.3.1: Προσωπικοί λόγοι.....	52
6.3.2: Ρόλος των τυπικών προσόντων.....	53
6.3.3: Λόγοι κύρους/αναγνώρισης.....	53
6.3.4: Οικονομικοί λόγοι.....	54
6.3.5: Ρόλος του οικογενειακού περιβάλλοντος.....	55
6.4: Ύπαρξη διακρίσεων μεταξύ των δύο φύλλων.....	55
6.4.1: Έμφυλες διακρίσεις.....	56
6.4.2: Πώς βλέπουν οι γυναίκες διευθύντριες τους άντρες διευθυντές και αντίστροφα.....	57
6.4.3: Η αναγκαιότητα ύπαρξης των γυναικών στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.....	58
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: Συμπεράσματα.....</b>	<b>59</b>
7.1: Περιορισμοί της έρευνας.....	67
7.2: Προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	67
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....</b>	<b>69</b>
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....</b>	<b>70</b>
Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία.....	70
Ξενόγλωσση βιβλιογραφία.....	74



## **Κατάλογος Σχημάτων**

**3.1 Tannenbaum-Schmidt-Leadership-Continuum**

20

## Εισαγωγή

Η απαίτηση της σύγχρονης κοινωνίας μας, να είμαστε παραγωγικοί για το μεγαλύτερο μέρος της ζωής μας, αποτελεί σίγουρα μια αναπόφευκτη πραγματικότητα. Οι γυναίκες και η εκπαίδευση τους, γενικά, είναι ένα σύνθετο σύνολο θεμάτων και συζητήσεων. Τα θέματα ισότητας των φύλων και πρόσβασης στην εκπαίδευση, η συμμετοχή γυναικών και κοριτσιών στην εκπαίδευση συμβάλλει σημαντικά στην αντιμετώπιση της φτώχειας. Αυτό σημαίνει ότι τα στάδια της ζωής μας, θα πρέπει να επαναπροσδιορισθούν, διότι τόσο οι προκλήσεις όσο και οι απαιτήσεις της ζωής, όχι μόνο αυξάνονται περισσότερο αλλά ταυτόχρονα υποθάλλουν τον ανταγωνισμό. Το γεγονός αυτό, έχει ως αποτέλεσμα, να ενισχύεται και να μεγαλώνει το χάσμα μεταξύ των δυο φύλων, διαιωνίζοντας τις όποιες προκαταλήψεις και αντιλήψεις του παρελθόντος.

Η σημερινή μας εποχή χαρακτηρίζεται από σημαντικές αλλαγές σε παγκόσμια κλίμακα, τις οποίες συναντάμε σχεδόν σε όλο το φάσμα των ανθρώπινων δραστηριοτήτων. Οι εξελίξεις και οι αλλαγές που πραγματοποιούνται στον χώρο της οικονομίας, της εργασίας, της πολιτικής, της επιστήμης και της τεχνολογίας επαναπροσδιορίζουν του στόχους που τίθενται αλλά και τα εργαλεία που χρειάζεται να συστρατευτούν για την επίτευξή τους. Η γυναικεία παρουσία στη διοίκηση αποτελεί άλλη μια κατάκτηση στο πλαίσιο της ισότητας και της αρχής των ίσων ευκαιριών. Αυτή η νέα πραγματικότητα, η οποία χαρακτηρίζεται από πολυπλοκότητα, χρήζει την ανάγκη για ανάπτυξη ισχυρών οικονομιών στο πλαίσιο μιας ανταγωνιστικής κοινωνίας τόσο στα όρια της Ευρωπαϊκής Ένωσης όσο και σε παγκόσμιο επίπεδο (Ζμας, 2007). Ας μην ξεχνάμε άλλωστε, τις πιο πρόσφατες αλλαγές που επέφερε ο κορονοϊός covid-19 στην καθημερινότητα των δραστηριοτήτων μας, σε όλους του τομείς, όπου μας έφερε αντιμέτωπους με πληθώρα προβλημάτων προς επίλυση, στην προσπάθεια, εύρυθμης λειτουργίας του κοινωνικού συνόλου. Σε αυτό το κλίμα δεν θα μπορούσε να μείνει ανεπηρέαστη η εκπαίδευση, ακόμη και αν δεχτούμε ότι αποτελεί τον πλέον συντηρητικό θεσμό (Μακράκης, 2000). Συνεπώς και το ζήτημα της ηγεσίας στην εκπαίδευση, βρίσκεται στο επίκεντρο διεθνών αλλαγών, οι οποίες χρήζουν συστηματική διερεύνηση.

Οι φορείς που ασκούν την εκπαιδευτική πολιτική και οι διαδικασίες που ακολουθούνται παίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής. Στην Ελλάδα, με το συγκεντρωτικό χαρακτήρα του εκπαιδευτικού συστήματος, η εκπαιδευτική πολιτική προβάλλεται στο πρόσωπο του εκάστοτε υπουργού Παιδείας, ο οποίος φαίνεται «προσωπικά» να παίρνει τις αποφάσεις. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα, κάθε φορά που αλλάζει η κυβέρνηση, να υπάρχουν αλλαγές ή παλινδρομήσεις σε προηγούμενα συστήματα. Επιπρόσθετα, άλλοι φορείς που συμβάλλουν στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι: η Κυβέρνηση και τα Κόμματα, οι Θεσμικοί Σύμβουλοι ( Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Κέντρο εκπαιδευτικής έρευνας ), η Ακαδημαϊκή Κοινότητα, η Κοινωνία, οι εκπαιδευτικοί, οι επιστημονικές και οι συνδικαλιστικές ενώσεις, τα μέσα Μαζικής Ενημέρωσης, οι εκπαιδευτικές μονάδες. Στη διαδικασία διαμόρφωσης και άσκησης της εκπαιδευτικής πολιτικής αναδεικνύονται συνήθως δύο ομάδες: α) οι φορείς, που διαμορφώνουν και αποφασίζουν την εκπαιδευτική πολιτική και αναφέρθηκαν παραπάνω και β) οι φορείς, που καλούνται να την εφαρμόσουν (Αθανασούλα – Ρέππα, 1999).

Πιο αναλυτικά, η διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής, συντελείται σε ανώτερο εθνικό επίπεδο (υπουργείο Παιδείας) χωρίς την παρέμβαση της εκπαιδευτικής κοινότητας, η οποία υποχρεούται απλώς να «επιτελεί» τις αποφάσεις της εκάστοτε κυβέρνησης. Δηλαδή, οι «υπουργικές» εκπαιδευτικές αποφάσεις απαιτούν γενικευμένη εφαρμογή σε όλη την επικράτεια. Όπως καταλαβαίνουμε οι διάφορες γεωγραφικές, κοινωνικές, πολιτιστικές

συνθήκες κάθε περιοχής επηρεάζουν σημαντικά την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής στην πράξη του σχολείου.

Από την άλλη, παρά τις σημαντικές μεταβολές στις θέσεις απασχόλησης των γυναικών στις χώρες του Δυτικού κόσμου και στην Ελλάδα, διαπιστώνεται υποεκπροσώπησή τους σε σημαντικούς τομείς της οικονομικής και κοινωνικής ζωής, όπως στον τομέα της επιστήμης, της έρευνας, στα κέντρα λήψης αποφάσεων και γενικά στις υψηλές βαθμίδες της επαγγελματικής ιεραρχίας. Ο καταμερισμός της εργασίας κατά φύλο συνεχίζει να αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για τη διαδικασία ένταξης και εξέλιξης των γυναικών στην αγορά εργασίας. Ο χώρος της εκπαίδευσης δεν εξαιρείται των έμφυλων διακρίσεων. Στη βασική εκπαίδευση, επικρατεί ένα παράδοξο. Αν και οι γυναίκες αποτελούν πλέον πλειοψηφία στο εκπαιδευτικό προσωπικό (Κ.Ε.Θ.Ι., 2008; UNESCO, 2011), αντιπροσωπεύονται στις διευθυντικές θέσεις σε ποσοστά που υπολείπονται των ανδρών (Μαραγκουδάκη, 2003). Οι μελέτες δείχνουν μία πολυπλοκότητα ατομικών, κοινωνικών και θεσμικών πρακτικών που αντιστρατεύονται σημαντικά στην εξέλιξη της σταδιοδρομίας των γυναικών (Fryers et al, 2010). Παρατηρούνται διαφορές στα ποσοστά σε σχέση με την περιοχή (Fuller, 2009) όπως επίσης και με τον τύπο σχολείου. Οι διαφορές αυτές, προκαλούν ερευνητικό ενδιαφέρον προκειμένου να φωτισθούν τέτοιες παράμετροι.

Η εκπαίδευση ως θεσμός και παράγοντας κοινωνικοποίησης του ατόμου, αλλά και ως θεσμός που συμβάλλει στην ανάπτυξη και την κοινωνική συνοχή του συνόλου, συμβάλλει σημαντικά και στην προώθηση και επίτευξη της ισότητας των φύλων.

Παραδοσιακά το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, θεωρείται γυναικείο και μάλιστα ένα επάγγελμα αποδεκτό γενικά και με υψηλό κύρος για το γυναικείο φύλο. Όμως η κατάληψη υψηλών θέσεων θεωρείται αντρική υπόθεση. Οι γυναίκες λοιπόν είναι αναγκασμένες να υπηρετούν τα λεγόμενα «γυναικεία» επαγγέλματα και να παραμένουν καθηλωμένες στις χαμηλότερες βαθμίδες της ιεραρχίας (Κανταρτζή, 2003).

Αυτό φαίνεται να το επιβεβαιώνουν και τα στατιστικά στοιχεία. Τα στατιστικά στοιχεία του ΥΠΕΠΘ που παραθέτει για το σχολικό έτος 2006-2007 στην πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, η αντιπροσώπευση των γυναικών στην εκπαιδευτική ηγεσία ήταν 21%, ενώ των ανδρών 79%. Επίσης για το έτος 2010, σύμφωνα με τα στατιστικά στοιχεία του Υπουργείου Παιδείας, δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων από τους 13 Περιφερειακούς Διευθυντές Εκπαίδευσης που διορίστηκαν, οι 4 μόνο ήταν γυναίκες, δηλαδή ποσοστό 31%. Επίσης οι γυναίκες σχολικοί σύμβουλοι στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση καλύπτουν το ποσοστό του 31%, ενώ στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση το ποσοστό μειώνεται σε 15% (Anastasaki, 2009).

Συνεπώς, αναδεικνύεται πως υπάρχουν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα, στον τρόπο άσκησης της διοίκησης και ιδιαίτερα στις σχολικές μονάδες. Κατά την (Shakeshaft, 1991) οι γυναίκες προωθούν τις ανθρώπινες σχέσεις και την επικοινωνία, προάγουν τα κίνητρα, οι συνάδελφοι εκπαιδευτικοί που συνεργάζονται μαζί τους έχουν μεγαλύτερο βαθμό εργασιακής ικανοποίησης εξαιτίας του τρόπου διοίκησης, προωθούν τη συλλογικότητα και γενικότερα προσανατολίζονται στους στόχους μάθησης.

Η γυναικεία διοίκηση επιφέρει θετικότερα αποτελέσματα καθώς εμπλέκει όλη την εκπαιδευτική κοινότητα στο σύνολο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Επίσης υπάρχουν καλύτερες επιδόσεις, φιλικότερο σχολικό περιβάλλον και ελαχιστοποιείται ο παράγοντας βία. Γενικά οι γυναίκες χειρίζονται αποτελεσματικότερα τα συναισθήματά τους και ειδικά το θυμό τους και αυτό οδηγεί σε καλύτερο χειρισμό και επίλυση των ενδεχόμενων προβλημάτων που προκύπτουν. Τέλος επιδιώκουν φιλικό κλίμα στο σημαντικό για αυτές τρίπτυχο, εκπαιδευτικοί-παιδιά-γονείς (Σαϊτης, 2002).

Επίσης θα πρέπει να αναφέρουμε, πως στις ανώτερες διοικητικά θέσεις, η γυναίκα αμφισβητείται καθημερινά από το άμεσο και έμμεσο εκπαιδευτικό περιβάλλον, κρίνεται

αυστηρότερα στις όποιες επιλογές – πολιτικές πρακτικές εφαρμόζει, ασχέτως αν είναι σωστές ή λανθασμένες και αποτελεί έναν συνεχόμενο αποδέκτη κριτικής από όλους και ιδιαίτερα από το αντρικό φύλο (Κανταρτζή, 2003). Είναι πιο εύθραυστη στην αποτυχία και μάλιστα την αποδίδει πιο πολύ σε δικούς της χειρισμούς και υφίσταται προσωπική ματαίωση, παρά σε εξωγενείς παράγοντες (Coleman, 2005).

Σύμφωνα με την (Kruger, 2008), πέρα από τις βιολογικές διαφορές των δύο φύλων, σημαντική θέση κατέχει η αντίληψη ότι το άτομο είναι προϊόν αλληλεπίδρασης μεταξύ γονιδίων και περιβάλλοντος. Για αυτό λοιπόν, χρειάζεται η αναγνώριση των διαφορών μεταξύ γυναικείας και ανδρικής διοίκησης στον κόσμο της σχολικής πραγματικότητας. Η αποτελεσματική διοίκηση στην εκπαίδευση και κατ' επέκταση η εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής, προϋποθέτει δημιουργία οράματος, καθοδήγηση διδασκαλίας και μάθησης, ανάπτυξη συνεργατικής κουλτούρας μεταξύ των εμπλεκόμενων και αρμόδιων φορέων, καθώς και ανάπτυξη υπευθυνότητας. Η σύνδεση της σχολικής μονάδας με την κοινωνία, θεωρείται επίσης μείζονος σημασίας (Gronn, 2000).

Έτσι, σύμφωνα με τα παραπάνω, στην παρούσα διπλωματική εργασία, θα προσπαθήσουμε να διερευνήσουμε και να αναλύσουμε τον τρόπο με τον οποίο ασκείται η εκπαιδευτική πολιτική στον οργανισμό του σχολείου στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση από τις γυναίκες διευθύντριες. Σκοπός μας είναι, η ανάδειξη των βασικών χαρακτηριστικών και δεξιοτήτων που υιοθετούνται, δηλαδή του στυλ ηγεσίας που προκύπτει για την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής τόσο από άντρες διευθυντές όσο και από γυναίκες. Επίσης θα προσπαθήσουμε να αναλύσουμε, τους λόγους και παράγοντες για τους οποίους οδηγήθηκαν οι διευθυντές στην προσπάθεια ανάληψης της διευθυντικής θέσης. Τέλος θα διερευνήσουμε την πιθανότητα έμφυλων διακρίσεων μεταξύ των ανδρών και γυναικών διευθυντών στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση καθώς και την αναγκαιότητα ύπαρξης των γυναικών σε διευθυντικές θέσεις.

Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά στη δομή της εργασίας στο 1<sup>ο</sup> Κεφάλαιο παρουσιάζεται μέσα από το πρίσμα των Ευρωπαϊκών πολιτικών, η Δια βίου μάθηση. Στη συνέχεια στο 2<sup>ο</sup> Κεφάλαιο αναλύεται η εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική γενικά στην Ελλάδα και οι προϋποθέσεις που απαιτούνται για το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα. Στο 3<sup>ο</sup> Κεφάλαιο μελετάται η εκπαιδευτική ηγεσία και τα στυλ ηγεσίας που υιοθετούνται. Το 4<sup>ο</sup> Κεφάλαιο αναφέρεται στις γυναίκες που κατέχουν διευθυντική θέση στην εκπαιδευτική διοίκηση. Επίσης, αποσαφηνίζεται ο όρος όπως το φαινόμενο «της γυάλινης οροφής», ζήτημα το οποίο εμποδίζει πολλές φορές την ενεργό συμμετοχή της γυναίκας εκπαιδευτικού στην προσπάθεια ανάληψης του διευθυντικού ρόλου και κατ' επέκταση στη διοίκηση ενός σχολείου ή ενός οργανισμού της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στο δεύτερο μέρος της εργασίας και πιο συγκεκριμένα στο 5<sup>ο</sup> Κεφάλαιο, παρατίθενται ο σκοπός και οι ερευνητικοί στόχοι, καθώς και η επιλογή της μεθόδου διεκπεραίωσης της έρευνας. Στη συνέχεια, στο 6<sup>ο</sup> Κεφάλαιο γίνεται η παρουσίαση των ευρημάτων της έρευνας και κλείνοντας στο 7<sup>ο</sup> Κεφάλαιο αναλύονται τα συμπεράσματα του ερευνητή. Στο τέλος, παρατίθενται η βιβλιογραφία όπου στηρίχτηκε η εργασία και το παράρτημα με τον οδηγό των ερωτήσεων για την πραγματοποίηση των συνεντεύξεων.

## ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

#### Η ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΥΡΩΠΑΙΚΗ ΕΝΩΣΗ

Ιστορικά, το ουσιώδες έργο της ανατροφής και της εκπαίδευσης των παιδιών και των νέων μιας κοινωνίας ήταν ευθύνη της οικογένειας ή θεσμών όπως η εκκλησία ή οι ιδιωτικοί φορείς (Bowles & Gintis, 1976). Από τη γένεση της «παιδικής ηλικίας», που ο (Ariès, 1990) την τοποθετεί στις αρχές του 16ου αιώνα στα ανώτερα στρώματα της κοινωνίας και την περίοδο του Διαφωτισμού, στα τέλη του 17ου και αρχές του 18ου αιώνα με την άνοδο της αστικής τάξης, σταδιακά η ευθύνη περνά στο σχολείο, το οποίο αντικατέστησε τη μαθητεία ως μέσο εκπαίδευσης και επέφερε μια νέα σχέση του ανθρώπου με την κοινωνία. Ερχόμενοι στο σήμερα, μία εποχή η οποία χαρακτηρίζεται από πολυπλοκότητα και συνεχείς αλλαγές στην καθημερινότητά μας, λόγω του γοργού ρυθμού των εξελίξεων που συντρέχουν σε όλα τα επίπεδα των ανθρώπινων δραστηριοτήτων, η Δια Βίου Μάθηση (ΔΒΜ) έχει αναδειχθεί ως το πολυτιμότερο εργαλείο ανάπτυξης της κοινωνίας, όπως αυτή διαμορφώνεται, μέσα από την επανάσταση των Υπολογιστικών και Δικτυακών Τεχνολογιών, του πολλαπλασιασμού της γνώσης και του φαινομένου της παγκοσμιοποίησης. Η περίοδος που το παιδί φοιτά στο σχολείο αποτέλεσε σημαντικό παράγοντα αυτής της αλλαγής κάτι που τελικά βοήθησε την ολοκλήρωση της αστικής μορφής της κοινωνίας (Φραγκιουδάκη, 1985). Για αυτόν τον λόγο, το τέλος του 19<sup>ου</sup> αιώνα και στις αρχές του 2<sup>ου</sup> καθιερώνεται η υποχρεωτική και δωρεάν φοίτηση για όλους στην κατώτερη βαθμίδα, η οποία αποτελεί την κοινωνικά αναγκαία εκπαίδευση κυρίως της κατώτερης τάξης. Οι ιδέες για τη στοιχειώδη μόρφωση σε όλους τους πολίτες του έθνους-κράτους διαδίδονται στην Ελλάδα από τους θεωρητικούς της εθνικής ανεξαρτησίας (Χατζηστεφανίδης, 1986).

Όμως τί ακριβώς είναι η Δια Βίου Μάθηση; Σύμφωνα με το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και το Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ε.Ε.) είναι η κάθε είδους γενική εκπαίδευση επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, ανεπίσημη εκπαίδευση και άτυπη μάθηση καθ' όλη τη διάρκεια του βίου που έχει ως αποτέλεσμα τη βελτίωση των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων με μια προοπτική προσωπική, του πολίτη, κοινωνική ή και εργασιακή. Περιλαμβάνει επιπλέον, την παροχή προσανατολισμού και συμβουλών. Επίσης προβάλλεται ως το ουσιαστικό στοιχείο που δίνει λύση στο πρόβλημα προσαρμογής στις ανάγκες της σύγχρονης εποχής, μίας εποχής που χαρακτηρίζεται από τις αλλαγές που προκύπτουν στον οικονομικό, κοινωνικό, πολιτιστικό και τεχνολογικό τομέα.

Ο όρος Δια Βίου Μάθηση έχει επικρατήσει έναντι της Δια Βίου Εκπαίδευσης. Αυτό θεωρείται πολύ σημαντικό καθώς ο όρος Δια Βίου Εκπαίδευση υποδηλώνει την ύπαρξη εκπαιδευτικών δομών και τη συλλογική ευθύνη λειτουργίας τους ενώ ο όρος Δια Βίου Μάθηση εμπεριέχει την ατομική ευθύνη εμπλοκής, σε άτυπες ή τυπικές εκπαιδευτικές διαδικασίες. Έτσι οι αλλαγές, οι απαιτήσεις που σχετίζονται άμεσα με τον αυξημένο ρυθμό παραγωγής της γνώσης και κατ' επέκταση της τεχνολογίας, την ανάγκη συνεχούς μάθησης με επικαιροποίηση και πιστοποίηση της γνώσης αλλά και με διαδικασίες μάθησης για την ταυτόχρονη βελτίωση των δεξιοτήτων των ατόμων, προκειμένου ν' ανταποκριθούν επαρκώς στις καθημερινές απαιτήσεις και προκλήσεις της επαγγελματικής, κοινωνικής και προσωπικής ζωής, καθιστούν

την Δια Βίου Μάθηση πολλάκις σημαντική. Στον επαγγελματικό τομέα, οι αλλαγές είναι μεγάλες και πολυδιάστατες, εξ αιτίας των νέων οικονομιών, της παγκοσμιοποίησης της αγοράς, της διάχυσης της πληροφορίας και της αυτοματοποίησης. Η γλώσσα παίζει πια κύριο ρόλο στην εργασία και το επάγγελμα. Σήμερα, το μήνυμα κατασκευάζεται με τη χρήση γλώσσας, διαγραμμάτων, στατιστικών πινάκων και πρέπει ο ενεργός πολίτης να μπορεί να προχωρά στην ανάγνωσή τους (Ιντζίδης, 2007). Η Ευρωπαϊκή Ένωση ( Ε.Ε.) έχει θέσει τη Δια Βίου Μάθηση στο επίκεντρο των στρατηγικών της, όπου προβάλλεται ως ο κρίσιμος παράγοντας για την επίτευξη ισχυρότερης και βιώσιμης οικονομικής ανάπτυξης της Ευρωπαϊκής Ένωσης και της δημιουργίας περισσότερων και καλύτερων θέσεων εργασίας. Αυτό επιτυγχάνεται, μέσω της αύξησης των επενδύσεων στην ανάπτυξη του ανθρώπινου κεφαλαίου και της δυναμικότητας των κρατών μελών για οικονομική ανάπτυξη με αντικειμενικό σκοπό την ευημερία των κρατών μελών της. Η Δια Βίου Μάθηση καλείται να καλύψει την ανάγκη επιμόρφωσης των εργαζομένων ώστε να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις και ανάγκες της ανάπτυξης (Καραντζόλα, 2009), όχι μόνο στο οικονομικό επίπεδο αλλά και σε ότι αφορά την κοινωνική και προσωπική ζωή, διαμορφώνοντας τον ενεργό και αποτελεσματικό πολίτη (European Commission, 2006), στα πλαίσια μιας πολυπολιτισμικής, πολυφωνικής και δημοκρατικής κοινωνίας. Επιπρόσθετα, τα πλαίσια της ενωμένης Ευρώπης οι βασικές προκλήσεις κινούνται στον άξονα της ανάπτυξης ενός σύγχρονου, ευέλικτου, δυναμικού, ανταγωνιστικού, αποδοτικού και δίκαιου συστήματος εκπαίδευσης και δια βίου μάθησης, το οποίο θα είναι προσαρμοσμένο και θα ανταποκρίνεται στις σύγχρονες συνθήκες, ανάγκες και προκλήσεις. Τα ζητήματα που καλείται να διαχειριστεί είναι η προσαρμογή όλων των βαθμίδων τυπικής εκπαίδευσης, η σχολική αποτυχία, η εκπαίδευση ενηλίκων, η ανταπόκριση του εκπαιδευτικού συστήματος στις ανάγκες της αγοράς, η προσπάθεια εξάλειψης των εκπαιδευτικών ανισοτήτων και του αποκλεισμού, η ισότητα ανδρών και γυναικών, τα Άτομα με Αναπηρία (ΑμεΑ) και οι Ευάλωτες Κοινωνικές Ομάδες (ΕΚΟ).

Η Δια Βίου Μάθηση προβάλλεται ως κατεξοχήν εργαλείο περιορισμού και εξάλειψης του κινδύνου του κοινωνικού αποκλεισμού. Εκτός από την αδυναμία άσκησης κοινωνικών δικαιωμάτων, συνεπάγεται και τη χαμηλή αυτοεκτίμηση των ίδιων των αποκλεισμένων, την αναξιοπρεπή διαβίωση/επιβίωση τους λόγω ισχνών σχέσεων με τους μηχανισμούς παραγωγής/διανομής πόρων. Η υποαπασχόληση και η χαμηλά αμειβόμενη απασχόληση βιώνονται συχνά ως προθάλαμοι κοινωνικού αποκλεισμού. Το ίδιο ισχύει με τον αναλφαβητισμό, την ελλιπή εκπαίδευση, τη σχολική αποτυχία (Πανούσης, 2005). Σε κάθε περίπτωση η απόσταση του ανθρώπου από τον πολίτη ορίζει τον κοινωνικό αποκλεισμό (Ιντζίδης, 2007).

Επιπρόσθετα, η Δια Βίου Μάθηση απευθυνόμενη σ' όλες τις ηλικίες, με εμπλουτισμένες διδακτικές μεθοδολογίες (εκπαίδευση ενηλίκων) και νέες ευέλικτες μορφές εκπαίδευσης και μάθησης, προβάλλεται ως ο σημαντικότερος παράγοντας και ταυτόχρονα πολιτική στρατηγική για την αντιμετώπιση των προβλημάτων οικονομικής ανάπτυξης, ανταγωνιστικότητας, απασχόλησης αλλά και των κοινωνικών ανισοτήτων (Γουβιάς, 2002).

Οι νέες ευέλικτες μορφές εκπαίδευσης, κατά τη ρητορική που τις συνοδεύει, τις θεμελιώνει και τις νομιμοποιεί, απευθύνονται στους εργαζόμενους και στις εργαζόμενες προκειμένου αδιάκοπα να εξειδικεύονται, στους άνεργους και στις άνεργες προκειμένου να ξαναμπούν δυναμικά στον εργασιακό χώρο, στα άτομα με ειδικές ανάγκες, στον ακριτικό πληθυσμό, στους μετανάστες αλλά και στις ομάδες που κινδυνεύουν με αποκλεισμό (φορείς AIDS, χρήστες ναρκωτικών κλπ.) (Κόκκος, 1999).

Ένα κύριο χαρακτηριστικό της παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας της γνώσης, είναι η επικέντρωση στην παραγωγή επιστημονικής γνώσης, τεχνογνωσίας, υψηλών τεχνολογιών και υπηρεσιών. Στο πλέγμα των νέων σχέσεων που δημιουργούνται η έννοια εργασία υπέστη

εννοιολογικές μετατοπίσεις. Από επάγγελμα, εξελίχθηκε σε απασχόληση, υποδηλώνοντας άρση της μονιμότητας όχι μόνο της εργασιακής σχέσης αλλά και του είδους εργασίας. Έπειτα, η απασχόληση εξελίχθηκε στην απασχολησιμότητα, έννοια η οποία προσπαθεί να αποτυπώσει τον τρόπο και το είδος της απασχόλησης στο πλαίσιο της κοινωνίας της γνώσης (Σταμέλος, 2010).

Οι νέες ανάγκες της αγοράς εργασίας και συνακόλουθα οι νέες μορφές οργάνωσης της εργασίας, η πληροφορική επανάσταση ή η πληροφοριακή αγορά (Δερτούζος, 1998), απαιτούν και χρειάζονται ένα εργατικό δυναμικό περισσότερο καταρτισμένο απ' ό τι τα προηγούμενα χρόνια. Ειδικότερα στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, τα ζητήματα αποκτούν μια επιπλέον διάσταση ειδικά αν την αντιληφθούμε ως αυτή που συνέλαβε την ιδέα ενός ειδικού “καθεστώτος για τις διαφορές” (Τόντοροφ, 2009). Η απαίτηση λοιπόν για ένα περισσότερο καταρτισμένο, δημιουργικό και πολυδύναμο εργατικό δυναμικό ανοίγει το χώρο για προοδευτικές παρεμβάσεις στην εκπαίδευση και στο διάλογο για τα προγράμματα σπουδών προς αναζήτηση. Με αυτόν τον τρόπο ανοίγεται ο δρόμος για προοδευτικές παρεμβάσεις στην εκπαίδευση και στον διάλογο για αναζήτηση προγραμμάτων σπουδών με στόχο την προώθηση του δημοκρατικού πολιτεύματος και της ισότητας.

Η Δια Βίου Μάθηση απευθύνεται σε όλες τις ηλικίες και τους ανθρώπους, χωρίς καμία διάκριση, ακολουθώντας νέες ευέλικτες και καινοτόμες διδακτικές μεθοδολογίες, με σκοπό την ανάπτυξη πολιτικής στρατηγικής για την αντιμετώπιση των προβλημάτων που προκύπτουν στην σύγχρονη εποχή μας, όπως είναι η οικονομική ανάπτυξη, η απασχόληση, η ανταγωνιστικότητα και η προσπάθεια άμβλυνσης των κοινωνικών διακρίσεων (Γουβιάς, 2002). Επίσης η Δια Βίου Μάθηση θεμελιώνεται από τη μια στις μορφές και εμπειρίες της τυπικής εκπαίδευσης και από την άλλη, στις επαγγελματικές ή άλλες άτυπες και μη συμβατικές εκπαιδευτικές εμπειρίες που αποκτούν τα άτομα στη ζωή τους. Η τυπική εκπαίδευση απονέμει τίτλους, που πλέον λόγω της συνεχούς μεταβαλλόμενης κατάστασης που διέπει τη εποχή μας, μπορεί εύκολα να θεωρηθεί σε μερικές περιπτώσεις επαγγελματών απαρχαιωμένη. Συνεπώς, δεν μπορούν να πιστοποιήσουν δια βίου τα προσόντα και τις δεξιότητες ούτε να προικοδοτήσουν το άτομο με το δικαίωμα της κατάκτησης μιας θέσης λόγω ειδικότητας. Το τελευταίο, δεν μπορεί να το πετύχει τώρα πια ούτε με τις διαδικασίες της Δια Βίου Μάθησης, καθώς στο πλαίσιο της ιδεολογίας της αγοράς, η αποδοχή της φιλοσοφίας της και η ένταξη σε εκπαιδευτικές διαδικασίες της που έχουν ως αποτέλεσμα την απόκτηση τυπικών και ουσιαστικών προσόντων, δεν συνοδεύονται από προβλέψιμη επαγγελματική εξέλιξη και ούτε οι δεξιότητες του εργαζόμενου εντάσσονται σε κάποιο μακροχρόνιο προγραμματισμό των επιχειρήσεων (Γουβιάς, 2002). Για αυτό το λόγο δημιουργήθηκε στην Ευρωπαϊκή Ένωση, ένα πρότυπο ιεράρχησης και καταγραφής προσόντων, που να δημιουργούν το προφίλ του απασχολούμενου. Εν κατακλείδι στην Δια Βίου Μάθηση η ικανότητα αποτελεί τον απώτερο στόχο στη θέση που παλιά κατείχε η γνώση του πώς επιτυγχάνεις κάτι, έτσι ώστε το άτομο να διαχειρίζεται την κοινωνικό-οικονομική κρίση και τους μετασχηματισμούς του εργασιακού χώρου.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

### ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΑΝΑΦΟΡΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ.

Για αρχή, θα πρέπει να αποσαφηνίσουμε τον όρο πολιτική. Η έννοια είναι εξαιρετικά πλατιά και περιλαμβάνει οποιοδήποτε είδος ηγετικής δράσης. Μιλάει κανείς για τη νομισματική πολιτική των τραπεζών, για την προεξοφλητική πολιτική της κρατικής τράπεζας, για την απεργιακή πολιτική των εργατικών οργανώσεων. Μπορεί ακόμη να μιλήσει κανείς για την εκπαιδευτική πολιτική μιας πόλης ή ενός χωριού, για την πολιτική του προέδρου ενός σωματείου. Εδώ φυσικά οι παρατηρήσεις μας δεν αναφέρονται σε μια τόσο πλατιά έννοια της πολιτικής (Weber, 1996). Στο ίδιο πνεύμα των διαδικασιών κινείται και ο (Kogan, 1978) ο οποίος αναφέρει ότι πολιτική είναι οι διαδικασίες διαλόγου μέσω των οποίων τα μέλη της κοινωνίας προσπαθούν να διεκδικήσουν και τελικά να συμβιβάσουν τις επιθυμίες τους.

Τα τελευταία χρόνια, έχει εκδηλωθεί έντονο επιστημονικό ενδιαφέρον, για έρευνα σε θέματα της εκπαιδευτικής πολιτικής. Αυτή η τάση, είναι δυνατό να ερμηνευτεί από το γεγονός, ότι οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές εκτίθενται όσο ποτέ στις άμεσες ή έμμεσες επιπτώσεις του τρόπου, με τον οποίο διαμορφώνεται ή ασκείται η εκπαιδευτική πολιτική.

Για την έρευνα και τη μελέτη της εκπαιδευτικής πολιτικής έχουν διατυπωθεί πολλές ερμηνευτικές προσεγγίσεις, οι οποίες δίνουν μεγαλύτερη έμφαση σε θέματα λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος μέσα στο ευρύτερο κοινωνικό σύστημα. Σύμφωνα με αυτή την αντίληψη, η εκπαιδευτική πολιτική επιδιώκει να εντάξει το εκπαιδευτικό σύστημα στην αποτελεσματικότερη λειτουργία του συνολικού κοινωνικού συστήματος (Αθανασούλα – Ρέππα κ. συν., 1999).

Επιπρόσθετα εξειδικεύοντας στον όρο «εκπαιδευτική πολιτική», η (Archer, 1985) αναφέρει πως θα μπορούσε να συμπεριλάβει όλο το φάσμα των «κοινωνικών αλληλεπιδράσεων» που επηρεάζουν την εκπαίδευση, από τις επιπτώσεις της συζήτησης σε παγκόσμιο επίπεδο ως τις επιπτώσεις των αλληλεπιδράσεων σε τοπικό επίπεδο ακόμα και αυτές που συμβαίνουν στην κάθε οικογένεια που στέλνει το παιδί της στο σχολείο. Για τον (Σταμέλο, 2009), η έννοια της πολιτικής διαρθρώνεται σε δύο καθοριστικούς άξονες. Ο πρώτος άξονας είναι αυτός του αξιακού προσανατολισμού και συμπεριλαμβάνει τις ιδέες και αξίες, δηλαδή αυτό που αποκαλείται «ιδεολογία» ή «φιλοσοφία» της πολιτικής. Ο δεύτερος είναι η παράδοση και ο θεσμικός της ρόλος, στην οποία καθοριστικός παράγοντας είναι η ίδια η κοινωνία στην οποία αναφέρεται μια πολιτική. Επιχειρώντας να αποσαφηνίσει τον όρο «πολιτική», ο (Παπαδάκης, 2003) αναδεικνύει τρεις κυρίαρχες τάσεις εννοιολογικής οριοθέτησης: α) εξουσιαστική επικοινωνία, β) σώμα-σύνολο αλληλοεπιδρώντων δράσεων και γ) δέσμη λύσεων σε κάποιο ή κάποια συγκεκριμένα προβλήματα.

Η κρατική πολιτική, η οποία αφορά τη γενικότερη κατεύθυνση, συνίσταται στις επιμέρους πολιτικές που αφορούν κάθε τομέα π.χ. οικονομική πολιτική, αγροτική πολιτική, εκπαιδευτική πολιτική, αμυντική πολιτική κλπ. Σε μια προσπάθεια να γενικεύσουμε τα πλαίσια που αναδεικνύει ο κάθε ερευνητής θα μπορούσαμε να πούμε ότι η διαδικασία αποτύπωσης της εκπαιδευτικής πολιτικής συμπεριλαμβάνει όλες εκείνες τις αλληλεπιδράσεις και πρακτικές, των υπερεθνικών οργανισμών, του κράτους, των κοινωνικών τάξεων, των ομάδων πίεσης, των οργανισμών, ακόμα και της οικογένειας ή και μεμονωμένων ατόμων, οι οποίες επιδιώκουν να καταστήσουν τις απόψεις τους κυρίαρχες με σκοπό να μετατρέψουν το σύνολο αξιών και αντιλήψεων που πρεσβεύουν, σε συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς θεσμούς και πρακτικές του



εκπαιδευτικού συστήματος και των εκπαιδευτικών, ώστε να οδηγήσουν στην κοινωνία που οραματίζονται.

Γενικά, για να κατανοήσουμε την εκπαιδευτική πολιτική, παραδεχόμαστε ότι η εκπαίδευση αναγνωρίζεται ως θεμελιώδης μηχανισμός κοινωνικής αναπαραγωγής, που έχει ταυτόχρονα οικονομική, πολιτική και ιδεολογική σημασία. Η εξυπηρέτηση συγκεκριμένων συμφερόντων και η επίλυση ή μη ορισμένου τύπου εκπαιδευτικών προβλημάτων αποτελεί επιλογή, που αναδεικνύει τον πολιτικό και μη ουδέτερο ρόλο του κράτους και της εκπαιδευτικής πολιτικής (Αθανασούλα - Ρέππα, κ. συν., 1999). Αυτό συμβαίνει διότι η εκπαίδευση αναπαράγει τις υφιστάμενες κοινωνικές σχέσεις δηλαδή τα συμφέροντα, τις αντιθέσεις και τις συγκρούσεις.

Όσον αφορά την «εκπαιδευτική πολιτική» στη χώρα μας, με τη ρητή αναφορά του ισχύοντος Συντάγματος ορίζεται 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 διάπλαση τους σε ελεύθερους και υπευθύνους πολίτες.» (Βουλή των Ελλήνων, 2010). Έτσι η κυβέρνηση, που ασκεί κρατική εξουσία εκφράζοντας τη βούληση του ελληνικού λαού και είναι υπεύθυνη για τη διαμόρφωση των πολιτικών της, δια του αρμόδιου Υπουργείου Παιδείας καταθέτει στη Βουλή των Ελλήνων, προς ψήφιση, τα μέτρα που θα λάβει στον τομέα της εκπαίδευσης, και προβαίνει σε όλες τις ρυθμίσεις εκείνες που κινούνται μέσα στα πλαίσια των ανωτέρω συνταγματικών δεσμεύσεων καθώς και των προεκλογικών τους προτάσεων, οι οποίες αποτελούν την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική. Η επίσημη «εκπαιδευτική πολιτική» αναφέρεται στο σύνολο των επιλογών, των ενεργειών και των θεσμικών μέσων, που εκφράζουν το εκπαιδευτικό σύστημα με στόχο την επίτευξη συγκεκριμένων εκπαιδευτικών στόχων, οι οποίοι συνάδουν με τη γενικότερη κυβερνητική πολιτική. Επίσης επισημαίνεται ότι η εκπαιδευτική πολιτική παρέχει τη σταθερή βάση, στην οποία στηρίζεται η ομαλή και αποτελεσματική λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος (Σαϊτής, 2008).

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, εμφανίζεται στο σύνολό του ως ένα από τα πλέον συγκεντρωτικά συστήματα, καθώς η εξουσία βρίσκεται συγκεντρωμένη στα κεντρικά όργανα και οργανισμούς (π.χ. υπουργείο Παιδείας και Παιδαγωγικό Ινστιτούτο αντίστοιχα). Με αυτόν τον τρόπο, είναι ελάχιστες οι αρμοδιότητες, που μεταβιβάζονται στα τοπικά διοικητικά όργανα (π.χ. σχολικό συμβούλιο). Τα κεντρικά όργανα λαμβάνουν αποφάσεις, που αφορούν σε όλη την επικράτεια. Επίσης σε επίπεδο διοικητικής περιφέρειας, δεν έχει ενεργοποιηθεί καμιά εκχώρηση αρμοδιότητας για λήψη εκπαιδευτικών αποφάσεων.

Σήμερα λοιπόν, σε αυτό το συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα, η εκπαιδευτική μονάδα αντιμετωπίζεται ως ο τελικός αποδέκτης αποφάσεων για την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής. Οι αποφάσεις που λαμβάνονται κεντρικά από μια συγκεντρωτική εκπαιδευτική διοίκηση (Υπουργείο Παιδείας) και προωθούνται για γενικευμένη εφαρμογή σε εθνικό επίπεδο αρκετές φορές, δεν είναι αποτελεσματικές, λόγω παραγόντων που αφορούν και στην ίδια την εκπαιδευτική μονάδα, αλλά και στις οικονομικές, κοινωνικές, πολιτιστικές συνθήκες της κοινωνίας, στην οποία ζει το ανθρώπινο δυναμικό της εκπαιδευτικής μονάδας. Η εκπαιδευτική μονάδα δηλαδή, καλείται να εφαρμόσει την εκπαιδευτική πολιτική, ανεξάρτητα από το αν η πολιτική αυτή, απαντά στις τοπικές ανάγκες και ιδιαιτερότητες οι οποίες συνήθως είναι ποικίλες.

Οι εκπαιδευτικές αλλαγές και μεταρρυθμίσεις, σχεδιάζονται και αποφασίζονται κεντρικά και οι εκπαιδευτικοί καλούνται να τις κατανοήσουν με τη μελέτη οδηγιών και αναλύσεων ή με παρακολούθηση σεμιναρίων επιμόρφωσης. Οι αλλαγές στην εκπαιδευτική πολιτική, όσο ριζικές και αν είναι, δεν γίνονται αυτόματα, ούτε αναδύονται ξαφνικά μέσα από ένα εργαστήριο, αντιθέτως επισυμβαίνουν σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό, οικονομικό και πολιτικό πλαίσιο μέσα στο οποίο αλληλεπιδρούν δρώντα άτομα, συλλογικοί φορείς, ομάδες

συμπερόντων, κοινωνικά δίκτυα, τα οποία διέπονται από σχέσεις εξουσίας (Δακοπούλου, 2004). Αν και τα δεδομένα της κοινωνίας αλλάζουν και επηρεάζονται από όλους τους παράγοντες που προαναφέρθηκαν, το κράτος αναδεικνύεται σε βασικό παράγοντα που διαμορφώνει κάθε πτυχή της εκπαιδευτικής πολιτικής, καθώς απ' αυτό πηγάζουν όλες οι μορφές εξουσίας και από τα χαρακτηριστικά του εξαρτάται η κρατική εξουσία που οργανώνει, διευθύνει και διαχειρίζεται το εκπαιδευτικό σύστημα (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994).

Από την άλλη, είναι φανερό ότι οι εκπαιδευτικοί, αιφνιδιάζονται μπροστά σε αυτές τις εκπαιδευτικές αλλαγές και δεν παρακινούνται στο να αναλαμβάνουν οι ίδιοι πρωτοβουλίες εκπαιδευτικών καινοτομιών. Αυτό συμβαίνει, είτε σε θέματα διδακτικών προσεγγίσεων, είτε σε θέματα αποδοχής «μαθημάτων» όπως: η θεατρική παιδεία, η περιβαλλοντική εκπαίδευση αλλά και η αγωγή υγείας. Για αυτό αρκετές φορές, υπάρχει περιορισμένη αποδοχή έως και αρνητική στάση από τους εκπαιδευτικούς, για αυτά τα μαθήματα που προαναφέραμε, λόγω και των διδακτικών υποχρεώσεων, αλλά και της απουσίας οποιουδήποτε κινήτρου (μείωση ωραρίου, ωριαία αποζημίωση). Αποτέλεσμα των παραπάνω είναι, η σταδιακή υποβάθμιση των εκπαιδευτικών, αλλά και η διαμόρφωση μιας αντίληψης ότι η εκπαιδευτική μονάδα έχει πολύ περιορισμένη ευθύνη στην αποτυχία των αλλαγών, για τις οποίες ούτε αποφάσισε, ούτε και είναι σίγουρο ότι θα τις χρειαζόταν (Αθανασούλα – Ρέππα, κ. συν., 1999).

Στο ελληνικό συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα, όλα τα σχολεία κάθε εκπαιδευτικής βαθμίδας θεωρούνται ίδια, για αυτό οι στόχοι, τα αναλυτικά προγράμματα, τα βιβλία, τα προσόντα των εκπαιδευτικών και οι μέθοδοι διδασκαλίας και αξιολόγησης είναι ενιαία, σε όλη την επικράτεια. Όμως όλοι μας γνωρίζουμε, ότι τα σχολεία παρουσιάζουν μια διαφορετικότητα. Διαφέρουν στο κτίριο, στην υλικοτεχνική υποδομή, στην επάρκεια σε προσωπικό, στις σχέσεις επικοινωνίας ακόμα και στο ανάγλυφο της κάθε περιοχής (βουνό-θάλασσα). Όλα αυτά βέβαια θέτουν σοβαρούς προβληματισμούς για το πως ένα σχολείο μπορεί να διοικηθεί. Διαφέρουν επίσης και στον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την παιδαγωγική τους αποστολή και τη φέρουν σε πέρας, τους άγραφους κανόνες δεοντολογίας, που σέβονται και εφαρμόζουν, τις παραδόσεις που τηρούν, για τις οποίες νιώθουν υπερήφανα. Επομένως, αναδεικνύεται επιτακτική η ανάγκη η εκπαιδευτική μονάδα να αποκτήσει τις ουσιαστικές προϋποθέσεις για συμμετοχή στη διαμόρφωση και στην άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής.

## **2.1: Εσωτερική Εκπαιδευτική Πολιτική. Όρια και προϋποθέσεις.**

Το εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς αποτελεί ζωντανό οργανισμό βρίσκεται σε συνεχή αλληλεπίδραση και αλληλεξάρτηση με το εξωτερικό περιβάλλον. Η ανάλυση ενός συστήματος στηρίζεται στο γεγονός ότι πρόκειται για ένα οργανωμένο σύνολο που αποτελείται από αλληλένδετα μέρη. Αυτό σημαίνει ότι οτιδήποτε συμβαίνει σε ένα από αυτά τα μέρη επηρεάζει και τα υπόλοιπα και κατά συνέπεια και το σύνολο. Η πολιτική κατανομή της εξουσίας στη δημόσια εκπαίδευση, οφείλει να ισορροπεί ανάμεσα στις αρμοδιότητες της κεντρικής διοίκησης και σε αυτές που πρέπει να αποκεντρωθούν, γεγονός που δεν είναι εύκολο να επιτευχθεί (Σαΐτης, 2005).

Η εκπαιδευτική μονάδα προβάλλεται ως το κύτταρο του εκπαιδευτικού συστήματος που προσφέρεται τόσο για την κριτική υποδοχή της εκπαιδευτικής πολιτικής, που διαμορφώνεται κεντρικά, όσο και για τη διαμόρφωση «εσωτερικής» εκπαιδευτικής πολιτικής της μονάδας για τα σχολεία και την τοπική κοινωνία. Κάθε εκπαιδευτική μονάδα, στο πλαίσιο της σχετικής της αυτονομίας μπορεί να σχεδιάζει, να προγραμματίζει, να κατανέμει πόρους, να αποφασίζει, να αξιολογεί και να λογοδοτεί για ιδιαίτερα ζητήματα, που προσδιορίζουν την εκπαιδευτική

της λειτουργία, όπως π.χ. πολυπολιτισμική σύνθεση, σύνδεση με την τοπική κοινωνία, επίδοση, εγκατάλειψη σχολείου, εμπλουτισμός προγραμμάτων με τοπικά στοιχεία, επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, ενδοσχολική επιμόρφωση, σχολική βιβλιοθήκη (Αθανασούλα- Ρέππα, κ. συν., 1999).

Η εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική θα έπρεπε βεβαίως να συνυπάρχει με την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική. Η εκπαιδευτική μονάδα δεν είναι αυτόνομη, αλλά στηρίζεται σε ένα πλαίσιο κεντρικής οργάνωσης και διοίκησης. Το κράτος θα πρέπει να προβλέπει, στο να παρέχει σταθερό προσανατολισμό, πόρους και συνεχή υποστήριξη στις προσπάθειες αλλαγής του σχολείου. Είναι ξεκάθαρο πως παρατηρείται, μια δυσκαμψία, μια αναποτελεσματικότητα, γραφειοκρατία και η απόλυτη συγκέντρωση εξουσίας στις ανώτερες βαθμίδες της δημόσιας διοίκησης, που χαρακτηρίζουν το συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα, με αποτέλεσμα να συνεπάγονται πλήθος αρνητικών φαινομένων και συνεπειών. Η έλλειψη ευελιξίας που χαρακτηρίζει το συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα, η απαίτηση για αποτελεσματικότητα στη δημόσια διοίκηση, έχουν οδηγήσει στην αμφισβήτηση των συγκεντρωτικών μορφών εξουσίας, όχι μόνον από τον κοινωνικό περίγυρο, αλλά και από τους ίδιους τους διαμορφωτές της (Κατσαρός, 2008). Για να μπορέσει η εκπαιδευτική μονάδα να διαμορφώσει και να ασκήσει εκπαιδευτική πολιτική, μέσα στα πλαίσια της σχετικής αυτονομίας που της παρέχεται (Μαυρογιώργος, 1999) πρέπει:

- να βρίσκεται μέσα σε ένα αποκεντρωμένο εκπαιδευτικό σύστημα,
- να υπάρχει ένα γενικό όραμα για την εκπαίδευση με διαμορφωμένους στόχους. Αυτό το όραμα να είναι προϊόν συλλογικών διαδικασιών, όπου οι απόψεις των εκπαιδευτικών και των εμπλεκόμενων φορέων (μαθητές, γονείς, τοπική κοινωνία) να έχουν κοινό τόπο συνάντησης, να συμπίπτουν δηλ. τα συμφέροντα των μαθητών, οι ανάγκες και οι προτεραιότητες.
- σε επίπεδο εκπαιδευτικής μονάδας να υπάρχει οργανωτικός σχεδιασμός, που αφορά στα θέματα συνεργασίας, συμμετοχής, συλλογικότητας, έρευνας και δράσης
- να υπάρχει σύστημα καθοδήγησης και υποστήριξης σε θέματα όπως α) σχεδιασμός, προγραμματισμός και κατανομή του εκπαιδευτικού, διοικητικού και παιδαγωγικού έργου, β) εμπλουτισμός αναλυτικών προγραμμάτων και ανάπτυξης διδακτικών μεθόδων για την αντιμετώπιση των ιδιαίτερων προβλημάτων της εκπαιδευτικής μονάδας, γ) επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, δ) παρακολούθηση της εφαρμογής των εκπαιδευτικών αλλαγών, αξιολόγησης και λογοδοσίας και ε) σύνδεση της εκπαιδευτικής μονάδας με την τοπική κοινωνία.

Από την άλλη, απαιτείται να πληρούνται τρεις προϋποθέσεις προκειμένου να επιτευχθεί η βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου (Χατζηπαναγιώτου, 2003).

1. Εσωτερική αναμόρφωση της σχολικής μονάδας, εδραιωμένη στη βάση της αυτονομίας.
2. Ενδυνάμωση των συμμετεχόντων στη σχολική οργάνωση
3. Συμμετοχή, κυρίως των εκπαιδευτικών, αλλά και όσων είναι αποδέκτες (μαθητές, γονείς, τοπική κοινωνία) της εκπαίδευσης, την οποία παρέχουν τα σχολεία, προκειμένου να μοιράζεται η δύναμη και η ευθύνη λήψεως των αποφάσεων. Αυτό προϋποθέτει και έναν νέο, διευρυμένο ρόλο από τους εκπαιδευτικούς, που αξιώνει νέες ικανότητες και απαιτεί υψηλού βαθμού επαγγελματισμό, ενώ προϋποθέτει κλίμα συνεργασίας, εμπιστοσύνης και κοινών στόχων.

Εν κατακλείδι, η αξιοποίηση από την εκπαιδευτική μονάδα της όποιας σχετικής αυτονομίας της, κατά την άσκηση της «εσωτερικής» εκπαιδευτικής πολιτικής δεν αφορά στην υπέρβαση ή στην κατάργηση του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά αξιοποιείται για να δώσει πιο δημιουργικές, πιο αποτελεσματικές, πιο πειστικές λύσεις σε εκπαιδευτικά θέματα και να αναδείξει ιδιαιτερότητες, πρωτοβουλίες πάνω σε εκπαιδευτικά ζητήματα.

## 2.2: Άσκηση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής.

Κατά την άσκηση της εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής, η εκπαιδευτική μονάδα είναι δυνατόν να επιφέρει αλλαγές σε σημαντικά θέματα όπως: η εξουσία, η διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού, το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, οι μέθοδοι διδασκαλίας, η υλικοτεχνική υποδομή της εκπαιδευτικής μονάδας, η διαχείριση του χρόνου και τα οικονομικά θέματα. Για να είναι αποτελεσματικότερη η «εσωτερική» εκπαιδευτική πολιτική είναι αναγκαίο:

α) να εκχωρηθούν αρμοδιότητες για το σχεδιασμό και τη λήψη εκπαιδευτικών αποφάσεων από το ανώτερο, εθνικό επίπεδο (υπουργείο Παιδείας) στο κατώτερο, τοπικό επίπεδο (εκπαιδευτική μονάδα).

β) να αλλάξει η οργανωτική δομή της εκπαιδευτικής μονάδας και από διευθυντοκεντρική, που είναι σήμερα να προσανατολίζεται σε πιο συλλογικές διαδικασίες, με το ρόλο του διευθυντή να είναι περισσότερο εμπνευστικός, συντονιστικός και διευκολυντικός μιας συλλογικής, συνεργατικής διαδικασίας. Με αυτό τον τρόπο ο εκπαιδευτικός βρίσκεται στο κέντρο των αλλαγών και καθημερινά και γρήγορα παίρνει πολλές και κρίσιμες αποφάσεις για τους μαθητές και για τους συναδέλφους. Πολλές φορές ο εκπαιδευτικός καλείται να αντιμετωπίζει ζητήματα των οποίων οι αιτίες βρίσκονται έξω από το σχολείο όπως π.χ. παραβατικότητα, ανεργία, υπό-επίδοση, αποκλεισμός και εγκατάλειψη. Ζητείται από τους εκπαιδευτικούς να κατανοούν το έργο τους και να το αξιολογούν και να πειραματίζονται για την αλλαγή του. Σύμφωνα με τους Fullan M. και Hargreaves A., οπ. αναφ. (Αθανασούλα-Ρέππα, 1999) δεν μπορεί να υπάρξει βελτίωση της εκπαίδευσης χωρίς τους εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικές αλλαγές που επιβάλλονται από «πάνω» ή «απ' έξω» από τη σχολική μονάδα, όπως προαναφέραμε, συναντούν πολλές μορφές αντίστασης. γ) να ενθαρρύνονται οι πειραματισμοί σε επίπεδα εκπαιδευτικής μονάδας με αποτελεσματικές επιτροπές, που να έχουν συμβουλευτικό, είτε αποφασιστικό χαρακτήρα και να συμμετέχουν όλοι (γονείς, εκπαιδευτικοί, μαθητές, φορείς).

δ) να υπάρχει υποστήριξη της εκπαιδευτικής μονάδας στο νέο της ρόλο από συνδικάτα, τοπικές εκπαιδευτικές αρχές.

ε) να αναπτυχθεί το «συνεργατικό» μοντέλο: η εξουσία και η λήψη των αποφάσεων μοιράζονται ανάμεσα σε μερικά ή όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής μονάδας μέσα από μια κουλτούρα συνεργασίας, κατά την οποία αναγνωρίζεται η αξία των ατόμων, αλλά και της ομάδας και αξιοποιούνται οι εμπειρίες και οι ανησυχίες όλων: εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων και προωθείται το «όραμα» αλλαγής της εκπαιδευτικής μονάδας.

Απαιτείται δηλαδή συνολική κινητοποίηση του σχολείου ώστε να διαμορφωθεί εσωτερικά κλίμα συνεργασίας και έτσι να αρχίσουν και τα όργανα συμμετοχής να λειτουργούν ουσιαστικά και όχι γραφειοκρατικά.

### 2.2.1 Εξουσία

Για αρχή η διοίκηση στο πλαίσιο ενός εκπαιδευτικού οργανισμού ελέγχει τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί το σύστημα, ενώ καθοριστικό ρόλο διαδραματίζει εντός αυτού του συστήματος και επιμερίζεται αφενός στην κεντρική εξουσία και στις επιμέρους εξουσίες. Το σύνολο των εξουσιών αποτελεί βασικό στοιχείο στη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος και

εντοπίζεται σε όλα τα επίπεδά του από τη βάση μέχρι την κορυφή (Κουτουζής, 2008). Αναφορικά με τις βασικές λειτουργίες της διοίκησης δεν θα πρέπει να παραληφθεί ότι σε αυτές περιλαμβάνεται το σχεδιασμός και ο προγραμματισμός, δύο βασικές ενέργειες που διασφαλίζουν στον εκάστοτε εκπαιδευτικό οργανισμό την επίτευξη των στόχων που τίθενται. Στις παραπάνω ενέργειες προστίθενται η οργάνωση, αλλά και ο τρόπος διευθέτησης των διαθέσιμων πόρων, καθώς επίσης περιλαμβάνονται παράμετροι, όπως είναι η στελέχωση, η παρακίνηση και η επικοινωνία μεταξύ των διοικούντων και των διοικούμενων (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013).

Σχετικά με την έννοια της εξουσίας, θα πρέπει να σημειωθεί πως αυτή επηρεάζει με καταλυτικό τρόπο την οργάνωση, τη διοίκηση, τη λειτουργία αλλά και την απόδοση ενός σχολικού οργανισμού συνιστώντας καθοριστικό παράγοντα για την ανθρώπινη παραγωγικότητα. Η σχολική διεύθυνση επηρεάζει την ομαλή και αποδοτική λειτουργία της σχολικής μονάδας και επιτελείται ενός καθορισμένου πλαισίου, το οποίο σε μικρο-επίπεδο καθορίζεται από το νομικό πλαίσιο του τρόπου λειτουργίας της σχολικής μονάδας ενώ σε μακρο-επίπεδο, καθορίζεται από την κοινωνία της γνώσης, την Ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης και την παγκοσμιοποίηση (Θεοφιλίδης, 2012).

Σύμφωνα με το Μαυρογιώργο, οπ. Αναφ. στο (Αθανασούλα– Ρέππα, κ. συν.,1999) υποστηρίζει ότι σε ένα δημοκρατικό σύστημα λειτουργίας και οργάνωσης της εκπαίδευσης αυτά τα όργανα μπορούν να μετεξελιχθούν σε πραγματικά όργανα συμμετοχής με βάση τις αρχές: α) της αποκέντρωσης, β) της συλλογικότητας και γ) της αντιπροσωπευτικότητας των φορέων, που συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων με στόχο την ποιοτική αναβάθμιση της εκπαιδευτικής μονάδας .

Ο διευθυντής της εκπαιδευτικής μονάδας, ως δυναμικός ηγέτης, κατανοεί τις συνολικές ανάγκες των συνεργατών του, προτιμά να αφήνει χώρο για δικές τους πρωτοβουλίες, φροντίζοντας πάντα να επηρεάζει διακριτικά τις στρατηγικές τους επιλογές. Η ικανότητά του βρίσκεται επίσης, στο να μοιράζεται την ευθύνη, να εκχωρεί αρμοδιότητες και να επιδιώκει τη συνεργασία όλων στη λήψη αποφάσεων και τη δημιουργία λύσεων για τα προβλήματα του σχολείου. Ο διευθυντής μπορεί επίσης να αξιολογήσει αποτελεσματικά, εφόσον είναι αντικειμενικός, έχει διάθεση να ακούει, είναι ανοιχτός στην κριτική, προτιμά τη συμβουλή από τις υποκειμενικές κρίσεις, σχεδιάζει και υλοποιεί διαρκώς νέους στόχους (Αθανασούλα– Ρέππα, κ. συν.,1999).

Επομένως ο διευθυντής καλείται να μεταβληθεί σε ενεργό ηγέτη μιας δυναμικής εκπαιδευτικής μονάδας στον πυρήνα της οποίας βρίσκεται η διδασκαλία. Είναι σαφές ότι μια συνολική εικόνα ποιότητας, προσελκύει εξίσου μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς για μια συνεργασία με στόχο την αύξηση της αποδοτικότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής μονάδας.

Η σχολική διεύθυνση είναι άρρηκτα συνυφασμένη με ζητήματα ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού, διαμόρφωσης αξιών και οράματος, μεταβάλλοντας τον τρόπο με τον οποίο σκέπτονται οι άνθρωποι για το τι είναι επιθυμητό, δυνατό και αναγκαίο (Κατσαρός, 2008).

### **2.2.2. Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού**

Η εκπαίδευση περιλαμβάνει ένα σύνολο λειτουργιών, οι οποίες ανταποκρίνονται περισσότερο στις ψυχικές και πνευματικές και λιγότερο στις υλικές ανάγκες του ανθρώπου. Για παράδειγμα, σε ένα σχολείο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης το ανθρώπινο δυναμικό

αποτελούν: οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί, το βοηθητικό προσωπικό (επιστάτης, φύλακας, προσωπικό καθαριότητας), οι γονείς, τοπική κοινότητα. Προκειμένου να είναι επιτυχής η διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαιδευτικής μονάδας θα πρέπει να κινείται μέσα σε μια «ατμόσφαιρα» αισιοδοξίας, ευχάριστη και δημιουργική. Είναι αναγκαίο να επικρατεί μια κουλτούρα θετική, που προάγει την επικοινωνία και τις ανθρώπινες σχέσεις ανάμεσα στους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς, γιατί τους παρέχει την ευκαιρία να εξωτερικεύσουν κάποια προβλήματα ή καταστάσεις της ζωής τους, που είναι πιθανόν να δυσχεραίνουν ή και να διευκολύνουν τη μάθηση. Η οργάνωση δραστηριοτήτων εκτός του κανονικού προγράμματος του σχολείου, με τη συμμετοχή των μαθητών σε σχολικές δραστηριότητες (αθλητικού, καλλιτεχνικού και κοινωνικού χαρακτήρα), επηρεάζει θετικά την αίσθηση ικανοποίησης των μαθητών και την παρουσία τους στο σχολείο, αλλά και τη μελλοντική συμμετοχή τους στα κοινά.

Έχει αποδειχτεί άλλωστε ότι η ανάθεση πρωτοβουλιών, η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και η γενικότερη αναγνώριση των ικανοτήτων των μαθητών μέσα στο σχολείο έχει θετική επίδραση στην επίδοση, τη διαγωγή τους και τη γνώμη τους για το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς (Αθανασούλα- Ρέππα, κ. συν, 1999).

Σημαντική είναι και η ενεργός ανάμειξη των γονέων είτε στην οργάνωση είτε στη συμμετοχή σε δραστηριότητες, αλλά και η προσφορά εθελοντικής εργασίας από μέρους τους. Το γεγονός αυτό ανοίγει καινούριους ορίζοντες και στην επικοινωνία και τις σχέσεις μέσα στο σχολείο.

Η θετική η εικόνα των σχολείων, σύμφωνα με τη Lightfoot, οφείλεται σε διευθυντές που δημιουργούν θετικό κλίμα, καθηγητές που νοιάζεται πραγματικά για τους μαθητές, που έχουν μια αίσθηση περηφάνιας για τις επιτυχίες του σχολείου, που υπάρχει σεβασμός προς τους καθηγητές και μια αίσθηση κοινότητας και η επιθυμία για βελτίωση (Αθανασούλα- Ρέππα, κ. συν., 1999).

Σημαντικότερο ρόλο στη διαμόρφωση ενός φιλικού, θετικού και δημιουργικού κλίματος μέσα στην εκπαιδευτική μονάδα παίζει ο διευθυντής, ο οποίος παρέχει την ευκαιρία στους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς για ενεργό συμμετοχή στα δρώμενα της εκπαιδευτικής μονάδας. Ο διευθυντής ενθαρρύνει για την ανάληψη πρωτοβουλιών, για τη λήψη αποφάσεων, παροτρύνει για ενημέρωση πάνω στις νέες διδακτικές μεθόδους και τους παρακινεί για συνεχή βελτίωση και επιμόρφωση.

Σύμφωνα με το Μαυρογιώργο, με την επιμόρφωση μέσα στο σχολείο αντιμετωπίζονται οι άμεσες και ειδικές ανάγκες της σχολικής μονάδας και οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και διευκολύνεται η εφαρμογή νέων και σύγχρονων προσεγγίσεων στη σχολική πράξη (Μαυρογιώργο, 2002).

Ιδιαίτερη μέριμνα είναι αναγκαίο να υπάρξει μέσα στην εκπαιδευτική μονάδα και για την αντιμετώπιση των θεμάτων που σχετίζονται με την ηλικία, την ψυχολογική κατάσταση, τις οικογενειακές σχέσεις, ή την κοινωνική ένταξη του μαθητικού δυναμικού της εκπαιδευτικής μονάδας (μετανάστες, παλιννοστούντες). Μόνο που στη χώρα μας η προετοιμασία και η μόρφωση των εκπαιδευτικών δεν προβλέπει την επαρκή ενημέρωση και ευαισθητοποίησή τους για τα ψυχοκοινωνικά, μαθησιακά ή άλλα προβλήματα των μαθητών (Αθανασούλα - Ρέππα, κ. συν., 1999). Ο διευθυντής και πάλι έχει χρέος να φροντίζει ώστε το προσωπικό του σχολείου να είναι έτοιμο να αντιμετωπίσει κάθε περίπτωση. Η ετοιμότητα αυτή επιτυγχάνεται μέσω της διαρκούς ενημέρωσης, με την οργάνωση επιμορφωτικών σεμιναρίων ή ημερίδων για αυτά τα θέματα.

### **2.2.3. Το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών.**

Ο εμπλουτισμός του αναλυτικού προγράμματος αποτελεί εσωτερική υπόθεση κάθε εκπαιδευτικής μονάδας. Διαμορφώνεται από τους εκπαιδευτικούς, αφού λάβουν υπόψη τους τις τοπικές ιδιαιτερότητες, την τοπική ιστορία, τις γεωγραφικές, κοινωνικές, πολιτισμικές ιδιαιτερότητες.

Μπορούμε να αναφέρουμε για παράδειγμα την ένταξη του μαθήματος της τοπικής ιστορίας μέσα στη γενική ιστορία. Για την προσέγγιση της τοπικής ιστορίας μέσα στο πλαίσιο της σχολικής Παιδείας θα επιλέγονται τα θέματα, που έχουν άμεση σχέση με τη συγκεκριμένη γεωγραφική περιοχή ή την τοπική κοινωνία στην οποία ανήκει το σχολείο. Ενδεικτικά θέματα επιλογής: Αρχαιολογικοί χώροι που βρίσκονται στην περιοχή του σχολείου (Μυκήνες), Μεσαιωνικά μνημεία (Μονεμβασιά), Χώροι παραδοσιακής παραγωγής (Μουσείο υδροκίνησης στη Δημητσάνα), μνημεία της νεότερης ιστορίας (οι στρατώνες του Καποδίστρια στο Άργος). Ενδεικτικοί στόχοι του μαθήματος της τοπικής ιστορίας είναι: α) να εκτιμήσουν οι μαθητές την ιστορία και τον πολιτισμό του τόπου τους και να τα εντάξουν στη γενική ιστορία β) να μνηθούν στην παρατήρηση, στην έρευνα και την ερμηνεία συγκεκριμένων ιστορικών χώρων ή θεμάτων, στα οποία εμπλέκονται πολλές πλευρές της ανθρώπινης δραστηριότητας (οικονομική, κοινωνική, πολιτική, θρησκευτική, καλλιτεχνική κ. τ. λ.).

### **2.2.4. Μέθοδοι διδασκαλίας.**

Οι μέθοδοι διδασκαλίας σχεδιάζονται μέσα στην εκπαιδευτική μονάδα με βάση τις γεωγραφικές, γλωσσικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ανάγκες της τοπικής κοινωνίας. Υλοποιούνται από συγκεκριμένες εκπαιδευτικούς, και απευθύνονται σε συγκεκριμένο μαθητικό δυναμικό με τις συγκεκριμένες ιδιαιτερότητες του.

Η σύγχρονη κοινωνία απορρίπτει το πρότυπο της δασκαλοκεντρικής διδασκαλίας μέσα στο σχολείο και υποστηρίζει ένα σχολείο, που είναι πηγή ειδικών τρόπων σκέψης και δράσης. Μέσα σε αυτό οι εκπαιδευτικοί, εφαρμόζοντας τη μαθητοκεντρική μέθοδο διδασκαλίας, ενθαρρύνουν τους μαθητές να αναλάβουν έναν πιο ενεργό ρόλο στη διαδικασία της δικής τους εξέλιξης και μάθησης, τους καθιστούν ικανούς να διαμορφώνουν καταστάσεις από τις οποίες μαθαίνουν, να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες για την κατάκτηση γνωστικών δεξιοτήτων.

Ιδιαίτερη σημασία έχει η εναλλαγή των τεχνικών μεθόδων διεξαγωγής της διδασκαλίας από τον εκπαιδευτικό, όταν οι περιστάσεις το απαιτούν ( διάλογος, έρευνα των πηγών, ατομικές και ομαδικές εργασίες εντός και εκτός της σχολικής τάξης, συνεντεύξεις, φωτογραφίσεις, δραματοποίηση). Με αυτό τον τρόπο οι μαθητές εξελίσσονται σε ώριμους σκεπτόμενους ανθρώπους ικανούς να συμμετάσχουν ενεργητικά στο κοινωνικοπολιτισμικό τους περιβάλλον.

### **2.2.5.Υλικοτεχνική υποδομή.**

Η σημασία της υλικοτεχνικής υποδομής μιας εκπαιδευτικής μονάδας είναι μεγάλη. Η αισθητική του κτιρίου (καθαρό, βαμμένο με ευχάριστα χρώματα, περιστοιχισμένο με δένδρα, κ.τ.λ.) συμβάλλει στην καλή διάθεση εκπαιδευτικών και μαθητών για τη διδασκαλία και μάθηση. Η αξιοποίηση των χώρων της εκπαιδευτικής μονάδας (βιβλιοθήκη, εργαστήρια Φυσικής και Χημείας, Πληροφορικής, Τεχνολογίας) κι ο κατάλληλος εξοπλισμός σε υλικά και

μέσα διδασκαλίας (χάρτες, εφημερίδες, κόμικς, γελοιογραφίες, διαφάνειες, βιντεοταινίες, προτζέκτορες και ηλεκτρονικών υπολογιστών) ενεργοποιούν τους μαθητές να προσεγγίσουν πολύπλευρα και να κατανοήσουν τα διάφορα γνωστικά αντικείμενα και προάγουν την κριτική τους σκέψη.

### **2.2.6. Η διαχείριση του χρόνου.**

Η εισαγωγή αλλαγών, σύμφωνα με το Morris, απαιτεί πάντοτε χρόνο. Κάθε αλλαγή σημαίνει και απρόβλεπτα προβλήματα, αλλά η ικανότητα των μαθητών να επιτύχουν στο μεταβαλλόμενο περιβάλλον εξαρτάται από την ικανότητα των εκπαιδευτικών να προσαρμόσουν το περιεχόμενο, τις μεθόδους και το ήθος της Παιδείας στις νέες ανάγκες (Everard και Morris, 1999).

Η εκπαιδευτική μονάδα, επομένως, μπορεί να παρεμβαίνει για την κατανομή και τη διευθέτηση του χρόνου, ώστε να αξιοποιείται καλύτερα και να ανταποκρίνεται στην ιεράρχηση προτεραιοτήτων της εκπαιδευτικής μονάδας. Είναι σημαντικό επίσης να γίνεται η ιεράρχηση των προτεραιοτήτων. Οι επείγουσες υποθέσεις προηγούνται χρονικά των σημαντικών, αλλά να μην παραμερίζονται οι σημαντικές, όσο εκτελούνται οι επείγουσες.

Είναι σημαντικό να οργανώνεται ο χρόνος στην εκπαιδευτική μονάδα και να χρησιμοποιείται έξυπνα. Σύμφωνα με τον Adair, ο χρόνος είναι μια σπάνια και πολύτιμη πηγή, επειδή είναι αναντικατάστατος και πεπερασμένος. Μπορεί επίσης να ξοδευτεί, να χρησιμοποιηθεί για αυτό και να οργανωθεί με πολλούς και ποικίλους τρόπους κατά τον Wood. (Αθανασούλα– Ρέππα, κ. συν., 1999).

Η διαχείριση του χρόνου κατέχει εξέχουσα θέση στην εκπαιδευτική διοίκηση. Ο σχεδιασμός και ο προγραμματισμός και η λήψη αποφάσεων σε μια εκπαιδευτική μονάδα είναι σημαντικές διαδικασίες και χρονικά πεπερασμένες. Λέγεται ότι κάθε λεπτό, που ξοδεύεις για τον σχεδιασμό προγραμματισμό σε κάνει να κερδίζεις τρεις ή τέσσερις φορές χρόνο κατά την εκτέλεση και έτσι οδηγείσαι σε αποτελεσματικότητα. (Αθανασούλα– Ρέππα, κ. συν., 1999).

### **2.2.7 Οικονομικά θέματα.**

Είναι σημαντική η χρησιμότητα και η συμβολή των οικονομικών στη λήψη αποφάσεων σχετικά με την αξιοποίηση των πόρων στην εκπαίδευση. Είναι σημαντικό το υπουργείο Παιδείας να αυξάνει τις δαπάνες για την παιδεία, διότι σύμφωνα με το Schultz ένα σημαντικό μέρος της ανάπτυξης των Ηνωμένων Πολιτειών της Αμερικής, οφείλεται στην υψηλή απόδοση του ανθρώπινου δυναμικού, λόγω της καλύτερης εκπαίδευσής του. Επομένως οι επενδύσεις στην εκπαίδευση συμβάλλουν στην οικονομική ανάπτυξη και με αυτή την έννοια η εκπαίδευση μπορεί να θεωρηθεί οικονομικό αγαθό (Αθανασούλα – Ρέππα, κ. συν., 1999).

Η επιδίωξη του διευθυντή της εκπαιδευτικής μονάδας πρέπει να είναι η ανεύρεση πηγών οικονομικής υποστήριξης όπως: χορηγίες και δωρεές από φορείς της τοπικής κοινωνίας κονδύλια και επιδοτήσεις από προγράμματα της Ευρωπαϊκής Κοινότητας. Ο διευθυντής κάθε εκπαιδευτικής μονάδας, επομένως, χρειάζεται μια βαθύτερη κατανόηση των οικονομικών θεμάτων έτσι ώστε να παίρνει αποφάσεις, που βελτιώνουν την αποτελεσματικότητα και την αποδοτικότητα της εκπαιδευτικής μονάδας.



Είναι δύσκολο, βέβαια, να καθοριστεί με ακρίβεια, ποια θα είναι η επίπτωση της αύξησης της δαπάνης (εισροές = πόροι που απαιτούνται για να λειτουργήσει ένας εκπαιδευτικός οργανισμός) στην επίδοση των μαθητών (εκροές = ποικίλες μορφές γνώσης και μάθησης). Για παράδειγμα η επίδοση ενός μαθητή οφείλεται περισσότερο στο περιβάλλον του και στην έμφυτη ικανότητά του ή στην επιρροή της εκπαιδευτικής μονάδας (Αθανασούλα – Ρέππα, κ. συν.,1999).

## 2.2.8 Εσωτερική αξιολόγηση.

Η εσωτερική αξιολόγηση πραγματοποιείται με την ευθύνη και τη συμμετοχή μελών της σχολικής κοινότητας με δική τους πρωτοβουλία με την ενθάρρυνση και την προτροπή εξωτερικών παραγόντων. Πρόκειται δηλαδή για αυτοαξιολόγηση της εκπαιδευτικής μονάδας, μια συλλογική εσωτερική αξιολόγηση, που επιχειρείται, από όλες τις ομάδες που απαρτίζουν τη σχολική κοινότητα: εκπαιδευτικοί, γονείς, μαθητές, τοπικές διοικητικές εκπαιδευτικές αρχές.

Πιστεύουμε ότι οι εκπαιδευτικές αλλαγές είναι δυνατόν να πραγματοποιηθούν μόνο, αφού προηγηθεί η διαδικασία της εσωτερικής αξιολόγησης (αποτίμηση, της σχολικής πραγματικότητας: διοικητική, εκπαιδευτική, παιδαγωγική, κοινωνική) κάθε σχολικής μονάδας. Με βάση τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης η εκπαιδευτική μονάδα μπορεί να προχωρήσει σε μια πραγματική εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική, δηλαδή να προγραμματίζει δραστηριότητες για τη βελτίωση της.

Σύμφωνα με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, που οργάνωσε και υλοποίησε ένα πιλοτικό πρόγραμμα εσωτερικής αξιολόγησης ορισμένων εκπαιδευτικών μονάδων, η συμμετοχή του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαιδευτικής μονάδας στη διαδικασία της εσωτερικής αξιολόγησης προσφέρει μια αξιολογία και χρήσιμη εμπειρία σε όλους, ενεργοποιεί το σύλλογο διδασκόντων, συμβάλλει στην ανάπτυξη σχέσεων επικοινωνίας και συλλογικότητας ανάμεσα σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας, δημιουργεί γόνιμο προβληματισμό, οδηγεί σε βαθύτερη συνειδητοποίηση των σχολικών καταστάσεων, προσφέρει τη δυνατότητα για προσδιορισμό προβλημάτων και καθορισμό πρακτικών αντιμετώπισής τους. Σε ενδοσχολικό, λοιπόν, επίπεδο η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου μπορεί να υπηρετήσει τους στόχους:

α) παρακολούθηση και βελτίωση της ποιότητάς τους ως αυτοσκοπός

β) ενθάρρυνση της συμμετοχής του εκπαιδευτικού προσωπικού στις διαδικασίες εισαγωγής, αποδοχής και σταθεροποίησης των εκπαιδευτικών αλλαγών και την καλλιέργεια της σχετικής κουλτούρας.

γ) προσπάθεια βελτίωσης του επαγγελματικού προφίλ ή και της εικόνας του σχολείου προς τα « έξω » (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2000).

Με βάση τα αποτελέσματα της εσωτερικής αξιολόγησής της κάθε εκπαιδευτική μονάδα προχωρά στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό, που προτείνεται ως διαφορετικός τρόπος οργάνωσης και διαχείρισης της εκπαιδευτικής λειτουργίας και στο σχέδιο βελτίωσης, διαδικασία κατά την οποία τα άτομα μέλη της σχολικής κοινότητας θεωρούνται πρόθυμα και ικανά να ξεπεραστούν οι προσωπικές προκαταλήψεις και αναστολές και να αντιμετωπίσουν κριτικά το έργο τους. Είναι έτοιμα να προχωρήσουμε στην υιοθέτηση και συστηματική εφαρμογή όσων μέτρων υπαγορεύει η προσπάθεια βελτίωσης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2000).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

### Η ΗΓΕΣΙΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στα θεσμοθετημένα όργανα «συμμετοχής» στην εκπαίδευση (σχολική Επιτροπή, σχολικό Συμβούλιο, δημοτική Επιτροπή Παιδείας, Νομαρχιακή Επιτροπή Παιδείας), δεν έχει εκχωρηθεί εξουσία και ευθύνη για λήψη αποφάσεων, ανάληψη πρωτοβουλιών, χορήγηση εντολών, διαχείριση καταστάσεων από το Εθνικό επίπεδο (υπουργείο Παιδείας) στο κατώτερο επίπεδο διοίκησης (εκπαιδευτική μονάδα).

Στην βιβλιογραφία υπάρχουν εκατοντάδες ορισμοί της ηγεσίας. Αξιοποιώντας και συνθέτοντας τους πιο έγκυρους ορισμούς που υπάρχουν, ως ηγεσία θα μπορούσε να οριστεί η διαδικασία επηρεασμού της σκέψης, των συναισθημάτων, των στάσεων και των συμπεριφορών μιας μικρής ή μεγάλης, τυπικής ή άτυπης ομάδας ανθρώπων από ένα άτομο (ηγέτη), με τέτοιο τρόπο ώστε εθελοντικά και πρόθυμα και με την κατάλληλη συνεργασία να δίνουν τον καλύτερό τους εαυτό για να υλοποιούν αποτελεσματικούς στόχους που απορρέουν από την αποστολή της ομάδας και τη φιλοδοξία της για πρόοδο ή ένα καλύτερο μέλλον (Μπουραντάς, 2005).

Η έννοια της ηγεσίας είναι πολύπλευρη και δεν είχε πάντα την ίδια σημασία. Παλαιότερα ως ηγέτης θεωρούνταν εκείνος που κατείχε μια θέση εξουσίας στην κοινωνία. Εδώ και πολλά χρόνια αυτό άλλαξε και με τον όρο ηγεσία δεν εννοούνται μόνο ορισμένα πρόσωπα που έχουν ηγετικά χαρακτηριστικά, αλλά ακόμη και ολόκληρες ομάδες (Κυριακίδης, 2003). Οι έννοιες της δύναμης, της εξουσίας και της επιρροής συχνά συγχέονται με την έννοια της ηγεσίας. Για αυτό θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι δεν αποτελούν ταυτόσημες έννοιες. Πιο συγκεκριμένα, η δύναμη, η εξουσία και η επιρροή δε μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως συνώνυμα του όρου ηγεσία, αλλά αποτελούν σημαντικά χαρακτηριστικά της (Φωτόπουλος, 2003). Αρχικά, η ηγεσία θα μπορούσε να οριστεί ως η υπακοή των υπαλλήλων στις ανάγκες και απαιτήσεις ενός οργανισμού (Katz & Kahn, 1978), ή ως η προσπάθεια να επηρεαστεί μια ομάδα από ένα άτομο, ώστε να υλοποιήσει τους στόχους ενός οργανισμού με όσο το δυνατόν λιγότερο κόστος (Μαντάς και συν., 1992).

Έτσι, ο ηγέτης είναι εκείνο το άτομο, το οποίο ασκεί επιρροή πάνω σε άλλα άτομα και τα κάνει να τον ακολουθούν εθελοντικά και πρόθυμα. Ηγέτης είναι αυτός, που κερδίζει την εθελοντική και πρόθυμη συμμετοχή των ανθρώπων στην υλοποίηση στόχων ή έργου. Κερδίζει τον ενθουσιασμό, το κέφι, το μεράκι, την όρεξη, το πάθος, την αφοσίωση, την δέσμευση, την πίστη, την εμπιστοσύνη, το μυαλό, την ψυχή και την καρδιά των ανθρώπων και τους κάνει να δίνουν το καλύτερό τους εαυτό ως άτομα και ως ομάδα για να επιτύχουν στόχους, σε μια πορεία προόδου για ένα καλύτερο μέλλον (Μπουραντάς, 2005). Σύμφωνα με τα παραπάνω λοιπόν, στόχοι της ηγεσίας είναι η διαμόρφωση κατάλληλων συνθηκών στο εργασιακό περιβάλλον, η αποτελεσματική εργασία και η επαγγελματική ικανοποίηση των εργαζομένων. Η ηγεσία αποτελεί την πιο σημαντική διοικητική λειτουργία για την επίτευξη των οργανωσιακών στόχων. Η οικονομική κρίση, που ταλαιπώρησε τη χώρα, τα τελευταία χρόνια, είχε επιπτώσεις στη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος. Εξαιτίας των αρνητικών αυτών επιπτώσεων, είναι σημαντική η ύπαρξη ορθής ηγεσίας.

Γενικά πάντως, τα στοιχεία που απαρτίζουν και νοηματοδοτούν την έννοια της ηγεσίας, σύμφωνα με τον (Bryman, 1996), είναι:

- ο ηγέτης, δηλαδή το άτομο που ασκεί την ηγεσία
- η ομάδα/υφιστάμενοι, δηλαδή τα άτομα που υλοποιούν τους στόχους του οργανισμού σύμφωνα με τις οδηγίες του ηγέτη

- το έργο, δηλαδή ο στόχος του ηγέτη
- η πηγή ισχύος, δηλαδή από πού πηγάζει η δύναμη εξουσίας του ηγέτη
- η κουλτούρα, δηλαδή οι αξίες και οι στόχοι του οργανισμού που συνδέουν τον ηγέτη με τους συνεργάτες
- το περιβάλλον στο οποίο δρουν ο ηγέτης και η ομάδα

Επιπλέον σύμφωνα τώρα με τους Kouzes και Posner οπ αναφ. στο (Μπουραντάς, 2005) προτείνουν ως «συνταγή της επιτυχίας» δέκα ηγετικές ενέργειες του ηγέτη. Αυτές είναι:

### **Πρόκληση καινοτομιών**

- Υιοθετεί καινοτομίες συνεργατών, όντας έτοιμος να προκαλέσει το κατεστημένο.
- Είναι πρόθυμος να αναλάβει ρίσκο και να μάθει από τα λάθη και τις επιτυχίες του.

### **Έμπνευση κοινού οράματος**

- Δημιουργεί όραμα (ένα συναρπαστικό, ελκυστικό, ποθητό μέλλον).
- Κάνει τους συνεργάτες του κοινωνούς του οράματος του.

### **Ενεργοποίηση συνεργατών**

- Καλλιεργεί την ομαδικότητα και τη συνεργασία.
- Ενδυναμώνει τους συνεργάτες του, εμπνέοντας εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους και ψυχολογική δέσμευση στο έργο.

### **Διαμόρφωση σχεδίου**

- Κάνει πράξη τα όσα πρεσβεύει, αποτελώντας παράδειγμα για τους συνεργάτες του (leading by example).
- Καταρτίζει λεπτομερειακά σχέδια, παρακολουθεί την υλοποίησή τους, αναλαμβάνει διορθωτικές ενέργειες, κερδίζει μικρές ενδιάμεσες μάχες.

### **Ψυχική ενθάρρυνση**

- Έχει γνήσιο ενδιαφέρον και αγάπη για τους συνεργάτες του, τη δουλειά του, τα προϊόντα.
- Επιβραβεύει τους συνεργάτες του με ατομική αναγνώριση και ομαδικούς εορτασμούς επιτευγμάτων.

Πιο συγκεκριμένα στο θέμα της ηγεσίας στην εκπαίδευση, είναι γενικά κατανοητό πως αποτελεί περίπτωση ενός ιδιαίτερου τύπου ηγεσίας, όπου ο ρόλος της διοίκησης είναι να υποστηρίξει, να καθοδηγεί και να διευκολύνει το έργο των εκπαιδευτικών, το οποίο είναι η διδασκαλία και η μάθηση – η οποία περιλαμβάνει όχι μόνο την απομνημόνευση πληροφοριών, αλλά και τη διανοητική και συναισθηματική κινητοποίηση, την κατανόηση της σχέσης του υποκειμένου με τον κόσμο, τον εαυτό του και τους άλλους (Δεδούλη, 2001). Ο (Stogdill, 1974) διαπίστωσε ότι υπάρχουν τόσοι ορισμοί για την ηγεσία, όσοι είναι και οι άνθρωποι που επιχειρήσαν να προσδιορίσουν το περιεχόμενό της. Σε όλους τους ορισμούς βρίσκουμε τοποθετήσεις στις οποίες υπάρχουν κοινά στοιχεία, αλλά και διαφοροποιήσεις. Όλοι όμως καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η ηγεσία, είτε ως ιδιότητα, είτε ως τέχνη, είτε ως διαδικασία, σημαίνει επιρροή.

Γίνεται, λοιπόν, αντιληπτό, ότι στην εκπαίδευση το ζητούμενο δεν είναι να έχουμε μόνο διευθυντές ή ηγέτες, αλλά παιδαγωγούς με γνώσεις για το πώς να ασκούνται αποτελεσματικά οι ρόλοι του διευθυντή και του ηγέτη ανάλογα με τις περιστάσεις (Whitaker, 2000). Πιο συγκεκριμένα, στόχος της ηγεσίας στην εκπαίδευση είναι η ενίσχυση της επίδοσης των

μαθητών, η επαγγελματική ικανοποίηση όλων των μελών που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία και γενικότερα η αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου (Αυγητίδου, 2016).

Ο (Grace, 1995) υποστηρίζει ότι τα τελευταία χρόνια η κουλτούρα της εκπαιδευτικής διοίκησης ως επιστήμης, έχει επανασυσταθεί ως μορφή ή μέρος της διαχείρισης. Η εκπαιδευτική ηγεσία που είχε αναγνωρισμένη θέση στις μελέτες πριν από την άνοδο της διοικητικής επιστήμης, έχασε τη διακριτική εννοιολογική της ταυτότητα σε μεταγενέστερες μελέτες. Κάθε συζήτηση για την ηγεσία φαίνεται να καταλήγει σε μια συζήτηση για αποτελεσματικές τεχνικές διαχείρισης.

Η διοίκηση στην εκπαίδευση είναι η διαδικασία του συντονισμού των ανθρώπων (μαθητών, δασκάλων, βοηθητικού προσωπικού), δραστηριοτήτων και υπαρχόντων μέσων για την παροχή εκπαίδευσης με τον πιο αποτελεσματικό τρόπο (Κουτούζη, 1999). Σύμφωνα με τον (Κατσαρό, 2008) διοίκηση είναι η εξειδικευμένη ανθρώπινη δραστηριότητα που αναπτύσσεται στο πλαίσιο των πάσης φύσεως εκπαιδευτικών οργανισμών ή του εκπαιδευτικού συστήματος στο σύνολό του και επιδιώκει την πραγματοποίηση, στον καλύτερο δυνατό βαθμό των σκοπών της εκπαίδευσης με αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων – ανθρώπινων και υλικών – μέσα από λειτουργίες, όπως είναι ο προγραμματισμός, η οργάνωση, η διεύθυνση, ο συντονισμός και ο έλεγχος.

Οι σχολικοί ηγέτες εργάζονται κυρίως μέσω αλλά και μαζί με άλλα άτομα βοηθώντας τα να είναι αποτελεσματικά προωθώντας τους σχολικούς στόχους βραχυχρόνια και μακροχρόνια στην σχολική μονάδα. Η σχολική ηγεσία είναι περισσότερο λειτούργημα και λιγότερο ρόλος, οπότε μπορεί να εξασκείται είτε από άτομα που έχουν τυπική εξουσία είτε από άτομα που έχουν διαφορετικό ρόλο σε μια σχολική μονάδα. Ακόμα οι σχολικοί ηγέτες δεν επιβάλλουν στόχους στους υφισταμένους τους αλλά εργάζονται συλλογικά ώστε να δημιουργήσουν την αίσθηση του κοινού σκοπού (Leithwood & Riehl, 2003),

Γενικά οι επιστήμονες φαίνεται να συμφωνούν ότι η διοίκηση στο σχολείο τείνει να εστιάζει την προσοχή της στα ζητήματα που αφορούν το τεχνικό κομμάτι της διαχείρισης ενός οργανισμού (σύστημα, νόμοι, πολιτική υπουργείου, διασφάλιση αποφυγής λαθών, αυστηρότητα, γνώσεις), ενώ η ηγεσία επικεντρώνεται στα ζητήματα που αφορούν τους ανθρώπους (όραμα, καινοτομία, πρωτοβουλία, θετική ενίσχυση ως κίνητρο, εκτίμηση και σεβασμός, συνεργασία, συμπαράσταση) (Πισιαρδής, 2004-Μπαραλός & Ζωγόπουλος, 2012).

Η εκπαιδευτική ηγεσία αναγνωρίζεται ως η διαδικασία μέσα από την οποία ένα άτομο μπορεί να επηρεάσει τη συμπεριφορά αλλά και τις πράξεις άλλων ατόμων με απώτερο στόχο να επιτευχθούν κάποιοι στόχοι. Στο πλαίσιο εφαρμογής της εκπαιδευτικής ηγεσίας ο εκάστοτε εκπαιδευτικός οργανισμός για να μπορεί να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στις υποχρεώσεις του και να μπορεί να λειτουργεί ομαλά, ο κάθε σχολικός διευθυντής θα πρέπει να υιοθετήσει ένα μοντέλο ηγεσίας το οποίο να αποβλέπει στη συνεχή βελτίωση της λειτουργίας του σχολείου και παράλληλα, στην αναβάθμιση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου (Κουτούζη, 2008). Με βάση τα παραπάνω καθίσταται εμφανές πως στο πλαίσιο της σχολικής ηγεσίας είναι καθοριστικής σημασίας ο ρόλος που διαδραματίζει ο διευθυντής, ο οποίος σε συνεργασία με τα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού θα πρέπει να λαμβάνει αποφάσεις και να εξειδικεύει τις κατευθύνσεις που παρέχονται από την εκπαιδευτική πολιτική με βάση τα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες της σχολικής μονάδας (Χυτήρης, 2001).

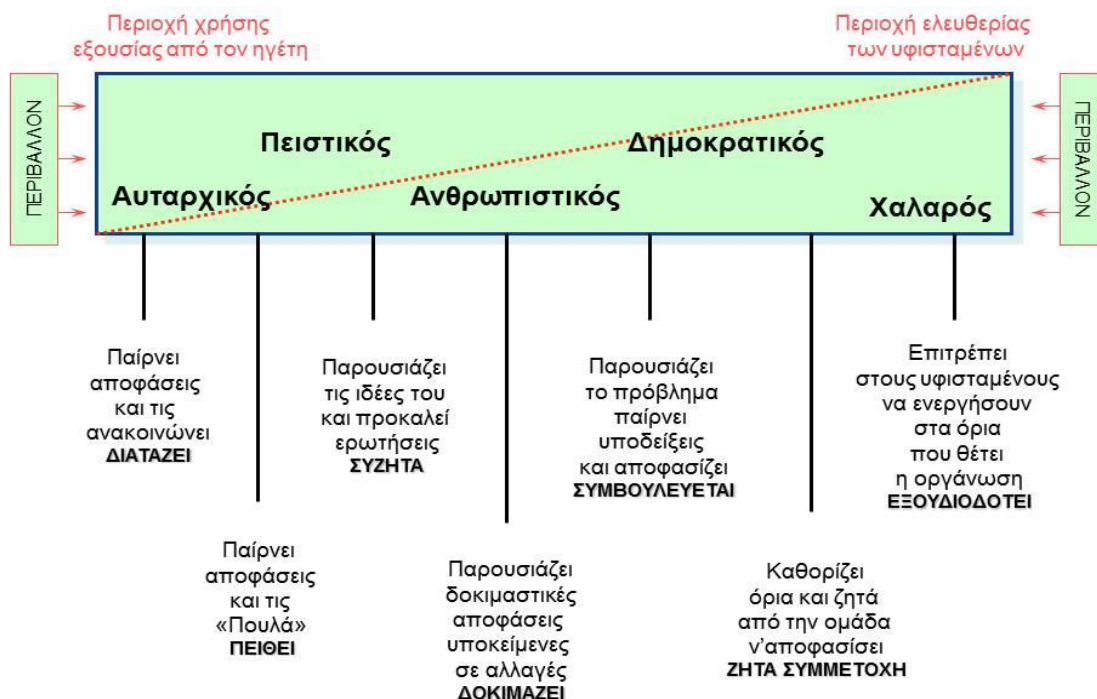
### **3.1: Κατάλληλο Ηγετικό Στυλ**

Το τί κάνει ένας ηγέτης, δηλαδή οι ηγετικοί ρόλοι που ασκεί, αποτελεί το περιεχόμενο της ηγετικής συμπεριφοράς, Αυτό όμως συνιστά μόνο τη μία της διάσταση. Η άλλη διάσταση είναι

ο χαρακτήρας της συμπεριφοράς του ηγέτη διότι ο χαρακτήρας δεν φαίνεται παρά μόνον από την συμπεριφορά του, την οποία την βλέπουμε, την ερμηνεύουμε και την αξιολογούμε και με βάση αυτή διαμορφώνουμε την εικόνα μας για το χαρακτήρα του ατόμου. Ο χαρακτήρας της ηγετικής συμπεριφοράς του προϊσταμένου – ηγέτη είναι καθοριστικός για την αποτελεσματικότητά της, δηλαδή στο να κερδίζει το μυαλό, την ψυχή και την καρδιά των ανθρώπων (Μπουραντάς, 2005).

Μέχρι τώρα, έχουν αναπτυχθεί πολλές σοβαρές θεωρίες που επιχειρούν να περιγράψουν τα ηγετικά στυλ και την καταλληλότητα αυτών. Αυτές κυρίως οι προσπάθειες επικεντρώνονται σε μία βασική διάσταση της ηγετικής συμπεριφοράς, οποία αφορά την άσκηση δύναμης της εξουσίας από τον ηγέτη πάνω στους συνεργάτες τους και την αντίστοιχη ελευθερία πρωτοβουλιών, αυτονομία σκέψης και δράσης αυτών. Έτσι περιγράφονται ως σύνθετες εναλλακτικά στυλ ηγεσίας το αυταρχικό στυλ και το δημοκρατικό ή αλλιώς συμμετοχικό στυλ.

Με βάση αυτή τη διάσταση, η ηγετική συμπεριφορά ενός προϊσταμένου μπορεί να χαρακτηριστεί ως αυταρχική ή ως δημοκρατική, συμμετοχική. Οι Tannenbaum και Schmidt προτείνουν το ακόλουθο εννοιολογικό πλαίσιο.



Πηγή: <https://www.compass-services.gr/o-epityximenos-kai-apotelesmatikos-project-manager/>

Σχήμα 3.1

Tannenbaum-Schmidt-Leadership-Continuum

Στο αυταρχικό στυλ ηγεσίας, στο αριστερό άκρο της συνεχούς γραμμής, ο προϊστάμενος – ηγέτης, βλέπουμε ότι ασκεί πλήρως τη δύναμη – εξουσία του στους συνεργάτες του και δεν τους επιτρέπει τον παραμικρό βαθμό ελευθερίας, αυτονομίας. Αυτός αποφασίζει και διατάζει για τα πάντα, δηλαδή για το τί θα γίνει, πώς θα γίνει, πότε θα γίνει και από ποιόν θα γίνει. Επίσης δεν επιτρέπει το δικαίωμα της διαφωνίας ή της αντίρρησης ακόμη και την ελεύθερη έκφραση γνώμης. Από την άλλη πλευρά, στο δεξιό άκρο της συνεχούς γραμμής ο προϊστάμενος – ηγέτης, βρίσκεται στο απόλυτο εξουσιοδοτικό στυλ, όπου ουσιαστικά μεταβιβάζει όλη του την εξουσία στους συνεργάτες του επιτρέποντάς τους πλήρη ελευθερία σκέψης, δράσης και κινήσεων. Μέσα σε αυτό το φάσμα των ακραίων στυλ ηγεσίας, εμπίπτουν στυλ ηγεσίας τα οποία θα μπορούσαμε να πούμε ότι είναι πιο πρακτικά και ότι τα συναντάμε περισσότερο στη καθημερινότητα τα οποία με τη σειρά τους είναι περισσότερο ή λιγότερο αυταρχικά και από την άλλη πλευρά περισσότερο ή λιγότερο δημοκρατικά – συμμετοχικά.

Όπως γίνεται αντιληπτό και από το παραπάνω γράφημα, τα στυλ ηγεσίας που στην ουσία ακολουθούν και υιοθετούν οι ηγέτες, αποτυπώνονται στις παρακάτω συμπεριφορές:

- Να διατάζει: Ο ηγέτης λαμβάνει την απόφαση και την ανακοινώνει στους υφιστάμενους για εκτέλεση.
- Να πείθει: Ο ηγέτης αφού αποφασίσει, προσπαθεί να «περάσει» με πειθώ την απόφασή του στους υφισταμένους.
- Να συζητά: Ο ηγέτης παρουσιάζει τις αποφάσεις, προκαλεί ερωτήσεις των υφισταμένων και συζητά εμπόδια ή τρόπους υλοποίησης.
- Να δοκιμάζει: Παρουσιάζει δοκιμαστικές αποφάσεις, τις οποίες μετά από συζήτηση με τους υφισταμένους μπορεί να τις αλλάξει.
- Να συμβουλευέται: Αποφασίζει, αφού πρώτα παρουσιάσει το πρόβλημα και συγκεντρώσει τις απόψεις και γνώμες των υφισταμένων, τις οποίες λαμβάνει σοβαρά υπόψη.
- Να ζητά συμμετοχή: Ο ηγέτης θέτει όρια και ζητά από τους υφισταμένους να συναποφασίσουν.
- Να εξουσιοδοτεί: Επιτρέπει στους υφισταμένους να ενεργήσουν όπως αυτοί νομίζουν, στα πλαίσια που τίθενται από τους ανωτέρους τους ή την οργάνωση.

Μελετώντας τη συναφή διεθνή βιβλιογραφία, διαπιστώνει κανείς ότι οι θεωρητικοί που μελετούν τη σχολική διοίκηση και τα μοντέλα ηγεσίας στην εκπαίδευση έχουν διατυπώσει ποικιλία μοντέλων ηγεσίας. Πολλές φορές οι διευθυντές εφαρμόζουν συνδυαστικά διάφορα στυλ ηγεσίας. Το στυλ που θα εφαρμόσει ο διευθυντής εξαρτάται από τον τρόπο που θα χρησιμοποιήσει την εξουσία λόγω θέσης στη λήψη αποφάσεων, την προσωπικότητά του, τα κίνητρα, τη συμπεριφορά και τις συνθήκες που επικρατούν κάθε φορά στη σχολική μονάδα (Χριστοφίδου & Πασιαρδής, 2006). Έχουν καταλήξει λοιπόν, ως πιο συνηθέστερα στυλ εκπαιδευτικής ηγεσίας, στα εξής:

- Μετασχηματιστική ηγεσία

Η μορφή αυτή ηγεσίας συνδέεται με την καινοτομία, την αλλαγή της σχολικής κουλτούρας και τον χαρισματικό ηγέτη, ο οποίος προβάλλει ένα σαφές όραμα για το σχολείο, επηρεάζει και εμπνέει τους εκπαιδευτικούς να εργαστούν για την επίτευξή του, κατανοώντας τις ανάγκες

τους και αξιοποιώντας τις δυνατότητές τους. Το μοντέλο αυτό εστιάζει κυρίως στη διαδικασία παρά σε συγκεκριμένα αποτελέσματα, η «ηγεσία» υπερτερεί της «διοίκησης» και μέσω αυτής ενισχύονται οι συνεργασίες και η αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευτικών (Leithwood & Jantzi, 2005). Θεωρείται η ιδανική πρακτική ηγεσίας στα σχολεία σήμερα, καθώς είναι ηγεσία αλλαγής, αφού χρησιμοποιεί αλλαγές στρατηγικής, ενθαρρύνοντας τη συνεχή μάθηση στους υφισταμένους, διαχέοντας τη μάθηση μέσα και έξω από τον οργανισμό, με στόχο να πετύχει ευρύτερους οργανωτικούς στόχους (Onorato, 2013). Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες δίνουν έμφαση στην εσωτερική παρακίνηση, διευκολύνουν την επαγγελματική ανάπτυξη των οπαδών τους και διαπραγματεύονται μαζί με αυτούς το όραμά τους (Sergiovanni, 2001). Οι (Avolio και Bass, 2004), μετά από έρευνες, κατέληξαν πως τα χαρακτηριστικά ενός μετασχηματιστικού ηγέτη είναι:

α) γίνεται πηγή έμπνευσης, διαμέσου της δέσμευσης με τους υφισταμένους του, χρησιμοποιώντας την επιμονή του, τη θέλησή του να παίρνει ρίσκο και την έντονη επιθυμία του να κατορθώνει αυτό, για το οποίο έχει δεσμευτεί.

β) διαγιγνώσκει τις ανάγκες των υφισταμένων του και τις προσαρμόζει ανάλογα με τις δυνατότητες αυτών, πιστεύοντας ότι προάγει τη βελτίωσή τους.

γ) κινητοποιεί τους υφισταμένους του να δουν τον κόσμο από άλλη οπτική γωνία και πηγές, αναζητώντας τις πιο επιτυχημένες στρατηγικές, για να βελτιώσουν τον χρόνο τους.

δ) οι υφιστάμενοι τον εμπιστεύονται, ώστε να ξεπερνούν κάθε εμπόδιο, εξαιτίας της σκληρής δουλειάς του, της θέλησής του να θυσιάσει την ιδιοτέλειά του και των προηγούμενων επιτυχιών του.

Εκτός των άλλων, πρόκειται για ένα τύπο ηγεσίας που ταιριάζει καλύτερα σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς που επιδιώκουν την καινοτομία και την αλλαγή και παράλληλα διαθέτουν την απαραίτητη αυτονομία. Όμως, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όντας έντονα γραφειοκρατικό και συγκεντρωτικό, απαιτεί ηγέτες που να ακολουθούν τις κυβερνητικές εντολές, οι οποίες επηρεάζουν τους σκοπούς, το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος και, πολλές φορές, τις αξίες. Η πολύπλοκη εκπαιδευτική νομοθεσία, το δύσκαμπτο συγκεντρωτικό σύστημα και ο επιτακτικός χαρακτήρας των καθημερινών προβλημάτων αλλοτριώνουν τη σκέψη και το όραμα των στελεχών και δεν τους αφήνουν τα περιθώρια και τη δύναμη να αναπτύξουν το εκπαιδευτικό έργο που έχουν οραματιστεί (Ιορδανίδης, 2002).

#### ▪ Η συναλλακτική ηγεσία

Αρκετοί ερευνητές έχουν ασχοληθεί με το μοντέλο της συναλλακτικής ηγεσίας κατά την οποία ο διευθυντής λειτουργεί με ένα σύστημα ποινής ή ανταμοιβής, ανάλογα με την επιθυμητή ή μη συμπεριφορά των υπαλλήλων του, με αποτέλεσμα τα μέλη του οργανισμού να μη συνεισφέρουν περισσότερο πέρα από αυτό που έχει προκαθοριστεί (Κουτούζης, 2016). Όμως, για να εξελιχθεί ο εκπαιδευτικός οργανισμός πρέπει να δίνεται προτεραιότητα στην ανάπτυξη του ανθρώπου, αναζητώντας τη βελτίωση μέσω της μετασχηματιστικής δύναμης των ανθρώπινων αλληλεπιδράσεων. Ως εκ τούτου καταρρίπτεται και το συναλλακτικό πρότυπο ηγεσίας, όπου ο ηγέτης δραστηριοποιεί τους υφισταμένους του μέσω της συναλλαγής π.χ. ανταμειβώντας τους επειδή ολοκλήρωσαν μια εργασία που τους είχε αναθέσει.

#### ▪ Η ηθική ηγεσία

Η ηθική ηγεσία βασίζεται σε τρεις βασικές αρχές : 1) η καθοδήγηση που ασκείται από τον ηγέτη δεν εκπορεύεται από την επιβολή εξουσίας, αλλά από την ύπαρξη κοινών αναγκών, αξιών και μελλοντικών στόχων, 2) οι οπαδοί συμμετέχουν στη διαδικασία της ηγεσίας με το να παραχωρούν εθελοντικά την εξουσία σε κάποιον ηγέτη και έχουν το δικαίωμα αν δεν είναι ευχαριστημένοι να την πάρουν πίσω και 3) ο ηγέτης αναλαμβάνει την ευθύνη των όποιων υποχρεώσεων επιβάλλονται στους οπαδούς του όταν υφίσταται διαπραγματεύσεις μεταξύ του ιδίου και των οπαδών (Αθανασούλα Ρέππα, 2008). Οι (Shapiro & Stefkovich, 2011) παρουσιάζουν ένα μοντέλο συζήτησης και ανάλυσης των ηθικών διλημάτων της πραγματικής ζωής εφαρμόζοντας τέσσερα διαφορετικά είδη ηθικής: την ηθική της δικαιοσύνης, την ηθική της κριτικής, την ηθική της πρόνοιας και την ηθική του επαγγέλματος. Έτσι, καταλήγουν σε ένα νέο παράδειγμα επαγγελματικής ηθικής βασισμένο στα παραπάνω τέσσερα είδη και περαιτέρω επεξεργασμένο, ώστε να απαντά στις περίπλοκες ανάγκες των σύγχρονων σχολείων και να βοηθά τους σχολικούς ηγέτες στη λήψη ηθικών αποφάσεων. Η παραπάνω διαπίστωση βρίσκει σύμφωνη την (Argyroulou, 2011) η οποία θεωρεί την ηθική ηγεσία τον προσφορότερο – ίσως τρόπο να προσεγγιστεί το φαινόμενο της Σχολικής Ηγεσίας στις μέρες μας. Διακρίνει το «ηθικό» (ethical) από το «ορθό» (moral) υπό την έννοια ότι η «Ηθική» (Ethics) αποτελεί ένα σύστημα εννοιών και αξιών ενώ η «Ορθότητα» (morality) είναι η έμπρακτη έκφραση των εννοιών και των αξιών. Η ηθική είναι στενά συνδεδεμένη με τις αξίες της κάθε κοινότητας και η ηθική ηγεσία έχει πολύ μεγάλη επίδραση στην ομάδα. Υπό αυτή την έννοια, είναι το κλειδί για να αλλάξουμε όχι μόνο τα σχολεία αλλά γενικότερα το σύστημα όλο. Όλοι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εκπαιδεύονται στην ηθική ηγεσία προκειμένου να λαμβάνουν με τον δικαιότερο τρόπο τις αποφάσεις στα σχολεία τους κυρίως σε θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης, όπως αδύναμοι μαθητές, μετανάστες και μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

- Η κατανεμημένη ηγεσία

Τον όρο «κατανεμημένη ηγεσία» πρώτος τον χρησιμοποίησε ο Αυστραλός ψυχολόγος (Gibb, 1954), ο οποίος έδωσε έμφαση στις διαδικασίες και τη δυναμική της επιρροής στο έργο των διαφόρων ομάδων και εισηγήθηκε ότι η ηγεσία δεν πρέπει να θεωρείται ως το μονοπώλιο ενός ατόμου, αλλά μάλλον ως κοινές λειτουργίες μεταξύ των ατόμων. Σύμφωνα επίσης, με τον (Spillane, 2005), η κατανεμημένη ηγεσία (διαμοιρασμένη με αρμοδιότητες, (distributed leadership) ορίζεται ως ένα σύστημα πρακτικής που αποτελείται από ένα σύνολο αλληλοεπιδρώντων συστατικών: τους ηγέτες, τους ακόλουθους και το υφιστάμενο πλαίσιο. Αυτά τα αλληλοεπιδρώντα συστατικά πρέπει να συλλαμβάνονται από κοινού, διότι το σύστημα είναι κάτι περισσότερο από το άθροισμα των συστατικών μερών ή των πρακτικών. Ωστόσο, ο (Woods, 2004), αντιπαραβάλλει τη δημοκρατική με την κατανεμημένη ηγεσία, αναφέροντας την πρώτη ως μια ευρύτερη έννοια σε σχέση με τη δεύτερη. Η δημοκρατική ηγεσία προκύπτει από ένα ενδιαφέρον με φιλοσοφικές, πολιτικές και κοινωνιολογικές πτυχές, το οποίο επιφανειακά μόνο ταυτίζεται με τη κατανεμημένη, αλλά κάνει πράξη τα ιδανικά της δημοκρατικής λογικής. Εφόσον η διαμοιρασμένη διοίκηση απέχει από παρόμοια ερωτήματα και συνεπάγεται μια ανεξέταστη αποδοχή των κυρίαρχων λογικών και αξιών, υπάρχει ο κίνδυνος η διεύρυνση των ορίων της να υποσκάπτει την εξέταση των βαθύτερων ζητημάτων που σχετίζονται με τη δημοκρατική διοίκηση. Αντιθέτως, στη δημοκρατική ηγεσία γίνονται ορατά αυτά τα βαθύτερα ζητήματα.



Οι υποστηρικτές των συναδελφικών μοντέλων (Wallace, 1989, Brundret, 1989, Little, 1990, Lumpy, 2003) τονίζουν πως οι συμμετοχικές προσεγγίσεις αντιπροσωπεύουν το πιο κατάλληλο μέσο διαχείρισης των εκπαιδευτικών οργανισμών και αποτελούν ένα αναγκαίο αντίδοτο στις αυστηρές ιεραρχικές δομές των τυπικών μοντέλων. Τη θέση αυτή ενισχύει το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί σήμερα διαθέτουν εξειδικευμένη γνώση, η οποία αιτιολογεί την ανάμειξή τους στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων. Επίσης, οι υποστηρικτές των συναδελφικών μοντέλων ισχυρίζονται ότι η ενεργή στήριξη για αλλαγή είναι πιο πιθανό να προωθηθεί, όταν οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να συνεισφέρουν στη διαδικασία της διαμόρφωσης πολιτικής, παρά όταν είναι απλοί δέκτες μιας αυστηρής ιεραρχικής εντολής, όπως συμβαίνει στα τυπικά μοντέλα (Βιτσιλάκη & Ράπτης, 2007).

Ο διευθυντής προχωρά πέρα από την απλή εκχώρηση εξουσιών σε μεμονωμένα άτομα, στο ρόλο του έχοντας την ευθύνη για την προώθηση της διανομής της εξουσίας σε αλληλεπιδρόντα άτομα μέσα από συνεργατικές διαδικασίες, ενθαρρύνοντας την αλλαγή του σχολείου και παρέχοντας κάθε διευκόλυνση για την επίτευξή της. Παράλληλα, κρατά την τελική ευθύνη τόσο για την οριοθέτηση των αποφάσεων στους γενικά αποδεκτούς κανόνες, όσο και για τον τελικό λόγο στις περιπτώσεις που η διαδικασία παρουσιάζει δισεπίλυτες δυσλειτουργίες (Wallace, 2001).

Εν κατακλείδι, οι άντρες στην εκπαιδευτική διοίκηση, υιοθετούν ένα στυλ που χαρακτηρίζεται ως «διακεπραιωτική ηγεσία», transactional leadership (Τάκη, 2006). Οι γυναίκες, αντίστοιχα, υιοθετούν το μοντέλο της «μετασχηματιστικής ηγεσίας», transformational leadership, ένα στυλ που διαπνέεται περισσότερο από δημοκρατικά ή συμμετοχικά στοιχεία και εστίαση στους συναισθηματικούς στόχους του αναλυτικού προγράμματος (Δαράκη, 2007· Coleman, 2011· Μαραγκουδάκη, 1997· Van de Boon, 2003). Τα δύο αυτά στυλ ηγεσίας αντικατοπτρίζουν, πρακτικά, δύο διαφορετικές διοικητικές συμπεριφορές. Σε ζητήματα επικοινωνίας, αρχικά, οι γυναίκες υπερθεματίζουν τη συνεργασία και ουσιαστική επαφή με συναδέλφους-εκπαιδευτικούς, μαθητές και κηδεμόνες. Είναι πρόθυμες να ακούσουν και να συζητήσουν οποιοδήποτε θέμα, επιδιώκουν στις διαπροσωπικές σχέσεις τη δημιουργία κλίματος κατανόησης και μητρικής φροντίδας εφαρμόζοντας αξίες και πρακτικές ανάλογες με αυτές της οικογένειας. Υστερούν, όμως, στη δημιουργία διασυνδέσεων με πολιτικούς, οικονομικούς και τοπικούς παράγοντες (Τάκη, 2006). Σε θέματα διαχείρισης κρίσεων, πάλι, ελέγχουν τον θυμό, επιδεικνύουν διπλωματικότητα και στοχεύουν στην ύπαρξη θετικού πνεύματος και εύρυθμης λειτουργίας του οργανισμού που ηγούνται. Επιπλέον, είναι περισσότερο προσανατολισμένες στο παιδαγωγικό έργο, διατηρούν την επαφή με την τάξη και τη διδασκαλία και συνάμα εμψυχώνουν το προσωπικό και προωθούν την επαγγελματική του επιμόρφωση (Oplatka, 2006).

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4**

### **ΓΥΝΑΙΚΕΣ ΣΕ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΕΣ ΘΕΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.**

Το φαινόμενο της υποεκπροσώπησης των γυναικών στη διοίκηση της εκπαίδευσης και του τρόπου εξάσκησης της από γυναίκες αποτελεί αντικείμενο πολλών ερευνών. Αρκετές έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί, παρουσιάζουν το φύλο των διευθυντών στην εκπαίδευση, ωστόσο είναι πολύ λίγες έρευνες που ασχολήθηκαν με την ανίχνευση των διαδικασιών εκείνων μέσω

των οποίων κατασκευάζουν κυρίαρχες μορφές ανδρισμού, ιδιαίτερα στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, από την περίοδο 1974 έως το 1997, διαπιστώνεται η πατριαρχική αριθμητικά διοίκηση της ελληνικής εκπαίδευσης (Μαραγκουδάκη, 2001). Στην εν λόγω έρευνα οι διευθυντές γραφείων εκπαίδευσης, αλλά και σχολικών μονάδων παρουσιάζουν μία σαφή υπεροχή. Η (Φουσέκα, 1994) αναφέρει ότι οι γυναίκες διευθύντριες αποτελούν το 40% του συνόλου των διευθυντών σύμφωνα με στοιχεία της τότε περιόδου για το Νομό της Αττικής. Η διοίκηση είναι τομέας από χαρακτηρίζεται από έμφυλες διακρίσεις. Αν και από το 2004 έως το 2011 οι γυναίκες έχουν αυξήσει τα ποσοστά συμμετοχής τους στις διευθυντικές θέσεις στις περισσότερες χώρες, τα ποσοστά συμμετοχής τους σε ανώτερα επίπεδα διοικητικής θέσης παραμένουν εξαιρετικά χαμηλά. Οι στατιστικές που αφορούν σε γυναίκες διευθύντριες διαφοροποιούνται ακόμα περισσότερο, όταν εξετάζονται ιδιαίτερες περιπτώσεις όπως γυναίκες μαύρες, γυναίκες με συγκεκριμένο σεξουαλικό προσανατολισμό, διαφορετική θρησκεία κ.ά. (Davidson & Burke, 2011). Επίσης, χαρακτηριστικό είναι ότι όσο μεγαλώνει η βαθμίδα εκπαίδευσης τόσο τα ποσοστά των γυναικών περιορίζονται (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, EACEA, Eurydice, 2013). Στην Ελλάδα, έρευνα των (Παπασταμάτη και Κανταρτζή, 2006) αποκαλύπτει ότι το διδακτικό προσωπικό των σχολικών μονάδων αντιμετωπίζει τη γυναίκα διευθύντρια με καχυποψία και ως εκ τούτου, θεωρεί τον άνδρα καταλληλότερο για την διευθυντική θέση. Παρά την ύπαρξη νομοθεσίας που προωθεί τις ίσες ευκαιρίες, τις θετικές δράσεις και την υποστήριξη των επαγγελματικών φιλοδοξιών των γυναικών στην αγορά εργασίας, αυτές συνεχίζουν να αποτελούν μειονότητα στις διευθυντικές θέσεις των δημόσιων σχολείων (Boyle, 2004; Gladstone, 2001) και της εκπαίδευσης γενικότερα. Η ύπαρξη σχετικής νομοθεσίας για την ισότητα και η ρητορική που συνοδεύει τις πολιτικές αυτές έρχεται πολλές φορές σε αντίφαση με πολιτικές αποφάσεις και πρακτικές. Για παράδειγμα, η Ελληνίδα Υπουργός Παιδείας στο δελτίο τύπου που συνόδευσε την απόφαση ορισμού των 13 Περιφερειακών Διευθυντών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αναφέρει ότι ένα από τα κριτήρια επιλογής ήταν και η ενίσχυση της παρουσίας των γυναικών. Οι γυναίκες τελικά που ορίστηκαν ήταν τέσσερις δηλαδή το 30% των επιλεγέντων. Το ποσοστό αυτό είναι χαμηλό και απέχει πολύ από τον χαρακτηρισμό του ικανοποιητικού. Αμέσως μετά η υπουργός ορίζει τα 13 περιφερειακά υπηρεσιακά συμβούλια Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης όπου η εκπροσώπηση των γυναικών στα πέντε από αυτά είναι μηδενική, στα έξι είναι σε ποσοστό 20% και μόλις στα δύο το ποσοστό είναι 40%. (Ayodeji, 2010; Ferrante, Haynes & Kingsley, 1988; European Commission, 2010).

#### **4.1 Η ανισότητα σε αριθμούς.**

Η υποεκπροσώπηση των γυναικών σε διευθυντικές θέσεις της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι ένα φαινόμενο που συναντάται παγκοσμίως (Coleman 2001). Σε πολλές χώρες μικρό ποσοστό γυναικών υποβάλλουν αιτήσεις για διευθυντικές θέσεις και μικρότερο ακόμα ποσοστό επιλέγεται γι' αυτές (Rostiawati, 2006). Στις αρχές του 2000, στη άλλη άκρη του ατλαντικού, στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής, το ποσοστό των γυναικών διευθυντριών είχε διαμορφωθεί στο 44% σημειώνοντας αύξηση σε σχέση με το 1997 όπου ήταν 34,5%.

Από την άλλη όμως, υπάρχουν αντιρρήσεις για τα ποσοστά αυτά τα οποία ορισμένοι θεωρούν παραπλανητικά του ζητήματος και κρίνουν ότι απαιτούνται περισσότερα στοιχεία για να καθορίσουν το εύρος του όντως υπαρκτού ζητήματος (Rivers-Wrushen.& Sherman, 2008). Στην αντίπερα όχθη, οι στατιστικές στην περιοχή της Ευρώπης και συγκεκριμένα στις

παρακάτω χώρες, Μεγάλη Βρετανία, Γαλλία, Ιταλία, Κάτω Χώρες, Πορτογαλία και Ισπανία δείχνουν ότι το ποσοστό των γυναικών εκπαιδευτικών στην εκπαίδευση κυμαίνεται μεταξύ 75% και 90%. Παρόλο αυτά στις διευθυντικές θέσεις οι άνδρες είναι διπλάσιοι σε αριθμό από τις γυναίκες (Gold, 1996). Τώρα, όσον αφορά ειδικά την κατάσταση στην Ελλάδα, έρευνες που μελετούν και καταγράφουν στατιστικά στοιχεία καταδεικνύουν το χαμηλό ποσοστό, εκ μέρους των γυναικών, υποβολής αιτήσεων διεκδίκησης ανώτερων ιεραρχικά θέσεων, το χαμηλότερο ποσοστό αυτών που τελικά προσέρχονται στις συνεντεύξεις επιλογής και το ακόμα χαμηλότερο αυτών που επιλέγονται. Πιο συγκεκριμένα, στις επιλογές που πραγματοποιήθηκαν το 1997 για τις διευθυντικές θέσεις και από στοιχεία που αναφέρονται στους νομούς της Θεσσαλονίκης και της Ημαθίας, κατεγράφησαν υποψηφιότητες γυναικών της τάξης του 12,5%, ενώ τελικά τις θέσεις απέσπασαν μόνο το 6% (Βουρτσάκη και συν., 1998).

Νεότερα πανελλαδικά στοιχεία που αφορούν τις θέσεις επιλογής των διευθυντών το 2007 δείχνουν, ότι στην προσπάθεια που επιχειρούν οι γυναίκες για την ανάληψη της διευθυντικής θέσης, ανέρχεται στο ποσοστό του 29,7% στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και στο 22% στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Δηλαδή κατά αναλογία με τους υποψήφιους άνδρες διευθυντές, μία γυναίκα στους τρεις άνδρες θα εκδηλώσει ενδιαφέρον στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και μία γυναίκα στους τέσσερις άνδρες θα εκδηλώσει ενδιαφέρον στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, περίπου. Από την άλλη μεριά, οι άνδρες υποψήφιοι εκδηλώνουν ενδιαφέρον σε ποσοστό 70,3% στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και 78% στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. (Τραχανοπούλου & Τραχανοπούλου, 2008).

Σύμφωνα με τους (Σαϊτή, 2002) και (Coleman, 2011), οι διοικητικές διαφορές είναι μεγαλύτερες όχι μεταξύ ανδρών και γυναικών αλλά μεταξύ ατόμων της ίδιας ομάδας που διαφοροποιούνται ως προς τη φυλή, την ηλικία τη μόρφωση, την κοινωνικοποίηση και την εργασιακή εμπειρία. Επίσης, για το φαινόμενο αυτό της υποεκπρωσώπισης των γυναικών στη διοίκηση της εκπαίδευσης, οι έρευνες εστίαζαν στα εσωτερικά (ψυχολογικά) και εξωτερικά (θεσμικά) εμπόδια που έρχονταν αντιμέτωπες για την ανάληψη της διευθυντικής θέσης. Στη ουσία, οι έρευνες αυτές, έπρεπε να απαντήσουν στο ερώτημα γιατί ενώ οι γυναίκες αποτελούν την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, αποτελούν μειοψηφία στις διευθυντικές θέσεις. Αυτό που έχει επισημανθεί είναι ότι έχουν επηρεασθεί από προκαταλήψεις φύλου και στερεότυπες αντιλήψεις, είτε στην εστίαση των θεμάτων, είτε στη μεθοδολογία τους. Αυτές οι έρευνες έτειναν συχνά να συγκρίνουν τους άνδρες με τις γυναίκες ως διοικητές χρησιμοποιώντας τα "αρσενικά" πρότυπα, παραμελώντας πολλά από τα ζητήματα που ήταν σημαντικά για τις γυναίκες (Sadker, Sadker & Klein, 1991). Δηλαδή, ένα από τα προβλήματα που συνδέονται με την έρευνα στην εκπαιδευτική διοίκηση είναι ότι ενδεχομένως είναι «ανδροκεντρικά προκατειλημμένη», με αποτέλεσμα η θέαση της κοινωνίας και της διαμόρφωσης της πραγματικότητας να γίνονται μέσω του ανδρικού τρόπου θέασης του κόσμου (Shakeshaft, 1989). Το συγκεκριμένο πλαίσιο ερμηνείας δικαιολογείται από μια κακώς εννοούμενη ισότητα που αγνοεί τις γυναικείες εμπειρίες αφού τις θεωρεί ίδιες με αυτές των ανδρών. Με το σκεπτικό αυτό τα συμπεράσματα των ερευνών μπορούν να γενικευτούν και για τα δύο φύλα (Adler, Laney & Packer, 1993).

Από μία άλλη οπτική, οι (Collard και Reynolds, 2005) προτρέπουν σε αντίσταση απέναντι σε απλοϊκές θέσεις για το φύλο και προτείνουν την εξέταση περισσότερο περίπλοκων θεωρητικών πλαισίων στην έρευνα για το φύλο που το συνδέουν με πολιτιστικά, ιστορικά και κοινωνιολογικά πλαίσια και με ζητήματα δύναμης είτε θεσμικά είτε στον δημόσιο και τον ιδιωτικό τομέα.

## 4.2: Διεύθυνση Σχολείων και Έμφυλες Διακρίσεις.

Τα τελευταία χρόνια, η κατάσταση αυτή της υποεκπροσώπησης των γυναικών, φαίνεται να διαφοροποιείται σύμφωνα με μία πιο πρόσφατη έρευνα. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον (Ανδρέου, 2018) παρατηρείται μία υπεροχή του γυναικείου φύλου έναντι του αντρικού σε ηγετικές θέσεις στο χώρο της εκπαίδευσης, όπου σε σύνολο 13.310 σχολικών μονάδων, την ηγεσία σε 7898 θέσεις ασκούν γυναίκες (60%), ενώ οι άντρες ασκούν διοίκηση σε 5.232 σχολικές μονάδες (40%) (Ανδρέου, 2018).

Οι στατιστικές δείχνουν ότι οι γυναίκες αποτελούν την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Eurydice, 2012a ; The Office for National Statistics, 2007). Παρόλο που ο χώρος της εκπαίδευσης φαίνεται να «γυναικοκρατείται», παρατηρούνται οριζόντιες και κάθετες έμφυλες διακρίσεις. Οριζόντια, οι έμφυλες αυτές διακρίσεις αφορούν στην υπεραντιπροσώπηση από το ένα ή το άλλο φύλο σε διάφορους τομείς και πολλές φορές και στις οικονομικές απολαβές (Stone, 1985). Έτσι σε τομείς και ειδικότητες που θεωρούνται «ανδρικοί», όπως οι θετικές επιστήμες, υπερισχύουν οι άνδρες και σε τομείς που θεωρούνται «γυναικείοι», όπως είναι οι θεωρητικές επιστήμες υπερισχύουν οι γυναίκες. Άλλες διαφορές που καταγράφονται αφορούν την εκπροσώπηση των φύλων στα επίπεδα εκπαίδευσης. Στην Πρωτοβάθμια υπηρετούν περισσότερες γυναίκες σε σύγκριση με τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και οι άνδρες εκπαιδευτικοί προτιμούν την πέμπτη και την έκτη τάξη Δημοτικού ενώ στη Δευτεροβάθμια οι γυναίκες «αποφεύγουν» το Λύκειο προτιμώντας τα Γυμνάσια για την άσκηση του εκπαιδευτικού τους ρόλου (Κανταράκη, Παγκάκη & Σταματελοπούλου, 2008). Κάθετα, οι έμφυλες διακρίσεις παρατηρούνται στην άνιση κατανομή των δύο φύλων στην ιεραρχία.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, οι αριθμοί αποδεικνύουν την υπάρχουσα ανισότητα, αλλά ένα ερώτημα που γεννιέται είναι γιατί θα πρέπει οι γυναίκες να εισέλθουν στη διοίκηση της εκπαίδευσης. Πρωτίστως, θα μπορούσαμε να πούμε ότι υφίστανται λόγοι δικαιοσύνης και δημοκρατίας. Οι γυναίκες πρέπει να έχουν την ίδια ακριβώς πρόσβαση με τους άνδρες στην εξουσία και τους πόρους και να μην υπόκεινται σε διακρίσεις. Έπειτα, άλλος ένας σημαντικός λόγος είναι αυτός του ύφους. Οι γυναίκες σε μεγάλο ποσοστό διαχειρίζονται τις καταστάσεις διαφορετικά από τους άνδρες, από άλλη οπτική και εισάγουν στην εκπαίδευση ένα διαφορετικό και σαφέστερο σύνολο αξιών για την ανάπτυξη και την υποστήριξη των συναδέλφων τους όπως επίσης και μια πληρέστερη κατανόηση των διαπροσωπικών σχέσεων από αυτά που φέρουν πολλοί άνδρες.

Επιπρόσθετα ένας ακόμη λόγος είναι η ύπαρξη προτύπων για ρόλους που υιοθετούν τα δύο φύλα. Πρέπει να υπάρξουν γυναίκες αποτελεσματικές στη διοίκηση, ώστε να αρχίσουν τα κορίτσια να καταλαβαίνουν ότι οι γυναίκες μπορούν να υποστηρίξουν τις θέσεις εξουσίας και εργασίας, αποτελεσματικά μεν αλλά διαφορετικά από τους άνδρες (Gold, 1996). Να λειτουργήσουν δηλαδή ως μέντορες για άλλες γυναίκες. Σύμφωνα με την έρευνα των (Burke και McKeen, 1997) αναδεικνύεται ότι υπάρχουν διαφοροποιήσεις και στη συμπεριφορά και στην ψυχολογία των γυναικών όταν έχουν άλλη γυναίκα ως μέντορα, αλλά εκφράζουν την επιφύλαξη ότι τα οφέλη πιθανόν να είναι μικρότερα από αυτά που προσδοκούν οι θιασώτες του mentoring.

Τέλος, οι έμφυλες ανισότητες στην εκπαίδευση δεν είναι μια αποδοτική οικονομική επιλογή. Κοινωνίες που υποπενδύουν στις γυναίκες πληρώνουν το τίμημα της αργής ανάπτυξης και του χαμηλού εισοδήματος (Dollar & Gatti, 1999).

### 4.3: Στερεοτυπικές αντιλήψεις και γυάλινη οροφή.

Η διαδρομή μιας γυναίκας προς την ανάληψη μίας διευθυντικής θέσης, περνάει και από το σκόπελο της διαδικασίας επιλογής, με κύριο όργανο τη συνέντευξη από κάποιο συμβούλιο επιλογής, συνήθως ανδροκρατούμενο. Οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί, συμπεραίνουν ότι οι γυναίκες υπόκεινται σε διακρίσεις που οδηγούν σε παραπέρα αποκλεισμούς και τελικά δρουν αποτρεπτικά στην προσπάθειά τους να υποβάλλουν υποψηφιότητα για την ανάληψη της διευθυντικής θέσης στην οποία αποσκοπούν. Μελετώντας τις πεποιθήσεις (συνειδητές ή υποσυνειδητές) σχετικά με το φύλο, το έθνος και τη φυλή, των ιεραρχικά ανώτερων των διευθυντών που συμμετέχουν στα συμβούλια επιλογής, διαπίστωσαν ότι έχουν επιπτώσεις στις αποφάσεις τους με τις οποίες ορίζουν την εναλλαγή ή τη διαδοχή της σχολικής διεύθυνσης. Κατέληξαν ότι παρά τις επαναλαμβανόμενες θέσεις από τους συμμετέχοντες ότι το φύλο δεν ήταν παράγοντας που έπαιζε ρόλο στις διαδικασίες λήψης των αποφάσεων, εν τούτοις τεχνικοί, κοινωνικοί, ρυθμιστικοί και πρόσθετοι οργανωτικοί κανόνες μπορούν να λειτουργήσουν έτσι ώστε να έχουν επιπτώσεις στις αποφάσεις για τις γυναίκες (Reynolds και συν., 2008). Οι διακρίσεις εις βάρος των γυναικών κατά τη διαδικασία των συνεντεύξεων επιλογής, έχουν καταγραφεί ερευνητικά και όπως οι ίδιες δήλωσαν υποβλήθηκαν σε παράτυπες ή παράνομες ερωτήσεις σχετικά με την οικογενειακή τους κατάσταση (Pavan, 1989). Πολλές φορές οι διακρίσεις εκ μέρους των ανδροκρατούμενων συμβουλίων είναι συνειδητές και οι λόγοι που επικαλούνται για να τη δικαιολογήσουν είναι ότι τους είναι άβολο να συνεργάζονται με γυναίκες ή ότι φοβούνται ότι θα νοιώσουν σεξουαλική έλξη (Shakeshaft, 1989). Απ' την άλλη φαίνονται να υπάρχουν διακρίσεις σε εθνοτικές και φυλετικές ομάδες, καθώς όταν η διεύθυνση ασκείται από γυναίκες, η έρευνα δείχνει ότι το πιθανότερο είναι να είναι λευκή (Barber & Meyerson, 2007).

Επειδή οι γυναίκες εκπαιδευτικοί δεν είναι ιδιαίτερα κομματικοποιημένες, ούτε και ιδιαίτερα ασχολούνται με το συνδικαλισμό, αντιμετωπίζονται διαφορετικά σε σχέση με τους άνδρες από τα συμβούλια επιλογής, με αποτέλεσμα να είναι περισσότερο δύσκολο να επιλεγούν σε διευθυντικές θέσεις (Φρόση, Κουϊμτζή & Παπαδήμου, 2001). Οι (Καραγού και Bush, 2007) σε έρευνά τους στην περιοχή της Αθήνας, επιβεβαιώνουν το γεγονός αυτό καθώς διαπιστώνουν υποκειμενικότητα και συγκεκριμένες διακρίσεις στη διαδικασία επιλογής, δηλαδή διαπιστώνουν αόρατα εμπόδια στην πορεία των γυναικών. Όσο για την θέση των γυναικών μελών των συμβουλίων επιλογής, καταγράφεται ως υποστηρικτική ή ότι φτάνει στο σημείο να ανέχεται τις διακρίσεις. Σε έρευνα με συμμετέχουσες τέτοιες γυναίκες (Garfinkel, 1988 οπ. Αναφ. στο Shakeshaft, 1989) φαίνονται είτε να μη στηρίζουν άλλες γυναίκες είτε να κρατούν στα συμβούλια στάση 'συμβολικής παρουσίας' χωρίς δηλαδή να συμμετέχουν ενεργά στις αποφάσεις. Οι ίδιες οι γυναίκες ανέφεραν ότι αισθάνθηκαν εσωτερικές πιέσεις να αποστασιοποιηθούν από τις γυναίκες υποψήφιες ή ότι αισθάνθηκαν απειλή από τις υποψήφιες που αφορά στην εργασιακή τους ασφάλεια. Στον ελληνικό χώρο έχει καταγραφεί ως μια συναφής αιτία αποκλεισμού γυναικών από διευθυντικές θέσεις η μεροληπτική στάση των ανδροκρατούμενων Συμβουλίων Επιλογής (Νάκος, 2005) και επιπλέον η αντίληψη των γυναικών διευθυντριών ότι η υποεκπροσώπησή τους οφείλεται στην έλλειψη ενός αξιοκρατικού συστήματος επιλογής διευθυντικών στελεχών (Πόταρη, 2009).

Μέχρι και σήμερα, οι έρευνες που έχουν εκπονηθεί και έχουν προσφέρει συμπεράσματα, προσανατολίζονται κυρίως σε θέματα για το πώς γίνεται αντιληπτή η ηγεσία του σχολείου σε σχέση με το φύλο, τα πιθανά εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι γυναίκες κατά την κατάθεση και κρίση της υποψηφιότητάς τους, τις διακρίσεις που υφίστανται πριν και κατά τη διάρκεια που ασκούν ηγεσία και τους τρόπους που η ηγεσία αυτή ασκείται. Ο δρόμος προς την διεκδίκηση και την ανάληψη μίας διευθυντικής θέσης από γυναίκες εκπαιδευτικούς, η άσκηση της ηγεσίας,

το στυλ και η ‘νομιμοποίησή’ της είναι καταστάσεις σαφέστατα πιο εύκολες για τους άνδρες απ’ ότι είναι για τις γυναίκες, με αποτέλεσμα να προβάλλονται με αυτόν τον τρόπο οι έμφυλες διακρίσεις, οι οποίες είναι μεγαλύτερες όσο μεγαλύτερη είναι η εξουσία και η δύναμη που ασκείται από τη θέση ηγεσίας (Wirth, 2002).

Πολλές φορές οι γυναίκες παραμένουν καθηλωμένες σε συγκεκριμένες θέσεις ή δυσκολεύονται να ανέλθουν ιεραρχικά εξ αιτίας ενός φαινομένου πολύ σύνηθες, αυτό του φαινομένου της γυάλινης οροφής (glass ceiling). Σύμφωνα με το φαινόμενο αυτό, ορίζεται με αόρατο τρόπο, τα όρια της επαγγελματικής ανάπτυξης του ανθρώπου τα οποία τον περιορίζουν σε συγκεκριμένους τομείς. Δηλαδή συναντούν οριζόντια και κάθετα εμπόδια στο κοινωνικό, πολιτισμό και εργασιακό περιβάλλον τους (Cubillo & Brown, 2003). Τα αόρατα αυτά εμπόδια έχουν ως αποτέλεσμα να συναντώνται πολλές γυναίκες διευθύντριες σε τομείς που αφορούν εργασιακά περιβάλλοντα όπως οι υπηρεσίες, οι ασφάλειες, οι παροχές συντάξεων παρά σε τομείς όπως η έρευνα, η ανάπτυξη ή οι κατασκευές (Wirth, 2002). Έτσι και στην εκπαίδευση συναντώνται πολύ συχνότερα γυναίκες σε διοικητικές θέσεις φροντίδας (π.χ. γραμματείς επιτροπών ή δραστηριοτήτων) παρά σε θέσεις διευθυντριών. Οι έρευνες καταγράφουν στερεοτυπικές απόψεις που συνδέουν τη θέση της διεύθυνσης του σχολείου περισσότερο με τους άνδρες και οι οποίες δομούν τη γυάλινη οροφή από μικρές παγίδες για τις γυναίκες, που προκύπτουν από καταχρηστικά, αλλά αποδεκτά από μεγάλο μέρος της κοινωνίας, προγονικά προνόμια των ανδρών. Οι στερεοτυπικές αυτές απόψεις πολλές φορές δημιουργούν εκβιαστικές καταστάσεις για τις γυναίκες (Guinovart, 2008).

Μια ακόμη, κυρίαρχη στερεοτυπική αντίληψη, αναφέρει ότι οι γυναίκες είναι καλύτερες δασκάλες και οι άνδρες καλύτεροι διευθυντές (Gold, 1996). Έχουν καταγραφεί απόψεις, που προκύπτουν από βαθιά ριζωμένες προκαταλήψεις, ότι οι γυναίκες δεν μπορούν να ασκήσουν αποτελεσματικό διοικητικό ρόλο ως υπερβολικά σεξουαλικές ή συναισθηματικές (Calabrese & Wallich, 1989). Μια επίσης, στερεοτυπική αντίληψη που κυριαρχεί είναι ότι οι γυναίκες δεν ανταποκρίνονται στο πρότυπο του αφοσιωμένου επαγγελματία αφού βάζουν την οικογένεια τους σε προτεραιότητα (Φρόση, Κουϊμτζή & Παπαδήμου, 2001). Οι στερεοτυπικές αντιλήψεις αυτές της κοινωνίας γύρω από το φύλο σε σχέση με τη διοίκηση διατηρούν αντοχή στο χρόνο και διαμορφώνονται από νωρίς. Σε μία άλλη έρευνα για τις αντιλήψεις των παιδιών, σε ελληνικό σχολείο της Βόρειας Ελλάδας, γύρω από το ζήτημα αυτό, επιβεβαίωσε το τεκμηριωμένο και από άλλες έρευνες γεγονός, ότι τα παιδιά του Δημοτικού σχολείου έχουν ήδη διαμορφωμένες αντιλήψεις περί του φύλου της ηγεσίας. Ειδικά τα αγόρια βρέθηκαν να έχουν περισσότερο παγιωμένες αντιλήψεις από τα κορίτσια. Τον διευθυντή λυκείου τον φαντάζονταν μόνο άνδρα ενώ τις γυναίκες τις φαντάζονταν ως διευθύντριες μόνο σε κέντρα αδυνατίσματος, τηλεοπτικούς σταθμούς ή νοσοκομεία, δηλαδή σε θέσεις που σχετίζονται με την εξωτερική εμφάνιση, την ενημέρωση, την διασκέδαση και την παροχή φροντίδας (Μιχάλογλου, 1998).

Όμως και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών γύρω από τη διοίκηση της εκπαίδευσης, δεν φαίνεται να διαφοροποιούνται στην ουσία τους από τις αντιλήψεις των παιδιών. Σε έρευνα των (Δεληγιάννη, Ζιώγου και Αθανασιάδου, 1995) καταγράφηκε ότι η συμμετοχή των γυναικών στην διεκδίκηση διευθυντικών θέσεων γίνεται αντιληπτή ως περιθωριακή από ένα ικανό ποσοστό εκπαιδευτικών (34,4%). Επιπλέον, η αντίληψη ενός μεγάλου ποσοστού (74,2%) ότι οι άνδρες ασκούν σημαντική επιρροή στους περισσότερους τομείς της δημόσιας ζωής και ότι δεν συναντούν δυσκολίες στην διεκδίκηση διευθυντικών θέσεων, εναρμονίζεται με την λεγόμενη ανδροπρέπεια του χώρου της διοίκησης.

Οι στερεοτυπικές λοιπόν αντιλήψεις σχετικά με το φύλο της ηγεσίας αποτελούν ένα πρώτο φράγμα στην πορεία των γυναικών προς τη προσπάθεια διεκδίκησης και ανάληψης μιας διευθυντικής θέσης. Σε γυναίκες πάντως που επιδίωξαν και κατέλαβαν ηγετική θέση στην

εκπαίδευση, βρέθηκε να έχουν παίξει σημαντικό ρόλο οι προσδοκίες που είχαν αυτές οι γονείς τους ήδη από την παιδική ηλικία (Γιαμαρέλου, 2007). Επίσης οι συνεργασίες και η ελαχιστοποίηση της απομάκρυνσης από τη σχολική σταδιοδρομία για οικογενειακούς ή άλλους λόγους, αποτελούν ανασταλτικούς παράγοντες για την κατάκτηση του στόχου της διευθυντικής θέσης από τις γυναίκες (Coleman, 1996).

Όσον αφορά γυναίκες που ανήκουν σε μη προνομιούχες κοινωνικές ομάδες ή αντιμετωπίζουν ρατσισμό, όπως οι μαύρες, έχει καταγραφεί ότι επιδιώκουν να αναλάβουν μια θέση ηγεσίας σε σχολείο, με την αντίληψη της μη θυματοποίησης του εαυτού τους. Δηλαδή, αυτές οι γυναίκες ενώ έζησαν περιόδους αντιπαλότητας, απόρριψης, ακόμη και ήττας, πέτυχαν στο στόχο τους γιατί δεν ένοιωσαν και δεν άφησαν και τους άλλους να νοιώσουν, ότι είναι θύματα. Αυτό που καθοριστικά τις βοήθησε είναι η γνώση ότι το να είσαι «μαύρος» ή «άσπρος» είναι ισχυρά κοινωνικά κατασκευάσματα. Σύμφωνα με τις απόψεις που κατέθεσαν, φαίνεται ότι οι γυναίκες αυτές άντεξαν και αναπτύχθηκαν μέσω μιας δέσμευσης με την οικογένεια, την κοινότητα και την πνευματικότητα. Η στρατηγική αυτή είναι ενδιαφέρουσα και δείχνει μεγάλη συνειδητοποίηση και της σημασίας της ισότητας αλλά και του ρόλου της γυναίκας στην εκπαίδευση (Bloom & Erlandson, 2003).

#### **4.4: Γυναίκες υποψήφιες διευθύντριες και διαδικασία επιλογής.**

Από τη στιγμή που μια γυναίκα επιλεγεί ως διευθύντρια σχολείου, αντιμετωπίζει πρόσθετα προβλήματα, από έναν άνδρα που είναι στην ίδια θέση, αφού, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, τα στερεότυπα είναι πολλά γύρω από το φύλο της εξουσίας. Οι δυσκολίες αυτές μεγαλώνουν όταν οι διευθύντριες ανήκουν σε μειονοτικές ομάδες (Sadker, Sadker & Klein, 1991). Ειδικά σε χώρες όπου ακόμα το ζήτημα της ισότητας των φύλων δεν έχει εμπεδωθεί επαρκώς και η κυρίαρχη κουλτούρα είναι ανδροκρατική, καταγράφονται διακρίσεις προς τις γυναίκες διευθύντριες από τις προϊστάμενες αρχές και αρνήσεις εκ μέρους ανδρών εκπαιδευτικών που εμφανίζονται απρόθυμοι και αρνητικοί στο να δεχθούν μια γυναίκα ως διευθύντρια (Καραγού & Bush, 2007). Για παράδειγμα, οι Αφροαμερικανοί καθηγητές αντιδρούν αρνητικά όταν δέχονται οδηγίες από μια γυναίκα διευθύντρια και ειδικά από μια μαύρη γυναίκα διευθύντρια (Bloom & Erlandson, 2003).

Υπάρχουν όμως και μελέτες, που δείχνουν ότι γυναίκες και άνδρες εκπαιδευτικοί έχουν τις ίδιες προσδοκίες από τη διοίκηση του σχολείου άσχετα από το φύλο της ηγεσίας. Έχουν καταγραφεί και απόψεις ανδρών που χαιρετίζουν με ευχαρίστηση την διαδοχή ενός άνδρα διευθυντή από μια γυναίκα διευθύντρια (Hudson & Rea, 1998) καθώς η κυρίαρχη αντίληψη είναι ότι άνδρες και γυναίκες διοικούν με διαφορετικό τρόπο. Τα γνωρίσματα ηγεσίας, που παραδοσιακά αποδίδονται στις γυναίκες διευθύντριες, είναι το ενδιαφέρον για τους άλλους, η ανησυχία τους για τους μαθητές και τους εκπαιδευόμενους και η αναζήτηση της βελτίωσης της εκπαίδευσής τους. Όταν χρειάζεται μπορούν να είναι αυταρχικές, αλλά κυρίως προτιμούν ένα συνεργάσιμο και επικοινωνιακό ύφος, το οποίο εκτιμάται από τους περισσότερους ανθρώπους που εργάζονται μαζί τους (Everett, 1992).

Όσον αφορά δε τη σχέση τους με την καινοτομία οι (Fischer & Fischer, 2009) διαπιστώνουν σε Ιταλικά σχολεία ότι οι γυναίκες διευθύντριες είναι πιο συχνά καινοτόμες στην ηγεσία και σε μικρότερη συχνότητα υπερσυντηρητικές. Οι (Macmillan, Meyer και Sherman, 2001) επιβεβαιώνουν στην έρευνα τους τα στοιχεία τα οποία χαρακτηρίζουν το θηλυκό ηγετικό ύφος, το οποίο περιλαμβάνει έμφαση στην δημιουργία σχέσεων με τους άλλους για την οικοδόμηση εκπαιδευτικής κοινότητας και εξισορρόπηση των απαιτήσεων της δημόσιας και ιδιωτικής ζωής. Το βλέπουν να ξεχωρίζει από το παραδοσιακό ανδρικό πρότυπο, το οποίο περιλαμβάνει

αυστηρό προσανατολισμό, αντικειμενικότητα, ανεξαρτησία και επιθετικότητα. Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί σε έρευνες για τα επιθυμητά χαρακτηριστικά αυτού ή αυτής που διοικεί αναφέρονται σε ικανότητα επικοινωνίας, προσεκτικής ακρόασης και επίλυσης προβλημάτων, καλής γνώσης του αναλυτικού προγράμματος και των τρόπων διδασκαλίας, επιπλέον τον ή την θέλουν ευπαρουσίαστο ή ευπαρουσίαστη και να μπορεί να παραχωρεί εξουσίες.

Άλλοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι η παραδοσιακή άποψη ότι οι γυναίκες διοικούν συμβουλευτικά υιοθετώντας στάσεις προνοίας και φροντίδας ενώ οι άνδρες είναι πιο αυταρχικοί, απορρίπτεται υπέρ μιας θεωρίας των πολλών μορφών ανδρισμού και θηλυκότητας που διαμορφώνονται σε αλληλεπίδραση με τη φυλή, την κοινωνική τάξη, το κοινωνικό πλαίσιο και τον πολιτισμό. Στο πλαίσιο αυτό θεώρησης δεν βρίσκουν διαφορές στο στυλ ηγεσίας ανδρών και γυναικών αλλά διακρίνουν πολλαπλές μορφές ηγεσίας οι οποίες εξαρτώνται από το κοινωνικό περιβάλλον και βασίζονται σε ιστορικούς παράγοντες (Arms, 2006).

Η εκπροσώπηση της γυναίκας εκπαιδευτικού στη ιεραρχία είναι δυσανάλογη της δυναμικής της στο επάγγελμα. Παρά το ότι εμμένουν τα διοικητικά στερεότυπα και οι διακρίσεις αρσενικής και θηλυκής διοίκησης από το εκπαιδευτικό περιβάλλον και τα συμβούλια επιλογής, εντούτοις δε συναρτάται διόλου η διοικητική ικανότητα και αποτελεσματικότητα με το φύλο αλλά θεωρείται απόρροια άλλων, εξίσου σημαντικών παραγόντων, όπως προσωπικότητα, κατάρτιση, διοικητική εμπειρία της προϊστάμενης αρχής (Ely, Ibarra & Kolb, 2011).

Παράλληλα, καταγράφεται πληθώρα εμποδίων που δυσχεραίνουν την ανέλιξη των γυναικών όπως είναι η προτίμηση στη διδασκαλία, απέχθεια για τη διοίκηση, έλλειψη στήριξης και κινήτρων, και ανασφάλεια, με βασικότερο τη μητρότητα και τις συνεπαγόμενες οικογενειακές υποχρεώσεις που καθίστανται καθοριστικές (Κελαϊδίτου, 2012 Σταθάκη, 2007). Παρόμοια, σύμφωνα με έρευνα της (Αδαμοπούλου, 2016) οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν υποστηρίζουν ότι οι λόγοι που οδηγούν στη διαμόρφωση των πολύ μικρών ποσοστών συμμετοχής των γυναικών σε αξιώματα στελεχών της εκπαίδευσης, είναι οι οικογενειακές υποχρεώσεις, η αποφυγή υπηρεσιακών ευθυνών και το ανδρικό κατεστημένο. Επιπρόσθετα η έρευνα αυτή κατέδειξε, μεταξύ άλλων, την κοινωνία με τις στερεότυπες αντιλήψεις της, τις αυξημένες οικογενειακές υποχρεώσεις των γυναικών εκπαιδευτικών, την ίδια τη γυναίκα, καθώς και την αγάπη των γυναικών εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία να αποτελούν τους κύριους ανασταλτικούς παράγοντες για τη διεκδίκηση των θέσεων ηγεσίας. Τα κίνητρα των γυναικών για την ανάληψη της διευθυντικής θέσης είναι η προσφορά τους στην εκπαίδευση και την κοινωνία, το κύρος και η αναγνώριση αλλά και το οικονομικό όφελος.

Από την άλλη, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, πιστεύουν ότι οι άνδρες διευθυντές έχουν διαφορετικά κίνητρα για την ανάληψη θέσεων εξουσίας και ότι ασκούν διαφορετικό μοντέλο ηγεσίας στα σχολεία. Μεταξύ των κινήτρων συχνά συγκαταλέγεται και ο κομματισμός ή το πολιτικό όφελος (Αθανασούλα – Ρέππα, 2002).



## **ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ**

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5**

#### **Η ΕΡΕΥΝΑ**

Στην προσπάθεια εκπόνησης της παρούσας Διπλωματικής εργασίας, η έρευνα αυτή καθ' αυτή ξεκίνησε με τη μελέτη της σχετικής υπάρχουσας με το θέμα βιβλιογραφίας. Οι πληροφορίες αντλήθηκαν κυρίως από το διαδίκτυο, με πρόσβαση στον Ιστότοπο του Πανεπιστημίου Πειραιώς, του Heal Link, της Γενικής Γραμματείας Δια Βίου Μάθησης, της βιβλιοθήκης του ΚΕΣΥΠ Αργολίδας, της σχολικής βιβλιοθήκης Γυμνασίου Ναυπλίου, καθώς και από την προσωπική βιβλιοθήκη του ερευνητή και την προσωπική βιβλιοθήκη πρώην Διευθύντριας Γυμνασίου στον νομό Αργολίδας. Μετά την βιβλιογραφική επισκόπηση, έγινε η επιλογή της μεθοδολογίας της έρευνας και διατυπώθηκαν οι στόχοι της.

#### **Σκοπός και Ερευνητικοί Στόχοι**

Στην παρούσα εργασία ζητούμενο είναι η διερεύνηση της άσκησης εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, καθώς και η ανάληψη του διευθυντικού ρόλου από τις γυναίκες και τους άντρες και κατ' επέκταση το αποτύπωμα που αφήνουν στην καθημερινότητα, του σχολικού οργανισμού.

Επειδή πρόκειται για έρευνα διερευνητικού τύπου, τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται είναι τα εξής:

- Πια/πιο στυλ ηγεσίας υιοθετούνται από τους διευθυντές για την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής
- Αν αντιμετωπίζουν προβλήματα στην εφαρμογή της πολιτικής που ακολουθούν
- Ποιοι λόγοι τους οδήγησαν στην προσπάθεια ανάληψης της διευθυντικής θέσης
- Αν πιστεύουν πως υπάρχουν έμφυλες διακρίσεις μεταξύ ανδρών και γυναικών διευθυντών στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση
- Πως βλέπουν οι άντρες διευθυντές τις γυναίκες διευθύντριες και το αντίστροφο
- Αν πιστεύουν ότι είναι αναγκαία η ύπαρξη των γυναικών σε διευθυντικές θέσεις στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

#### **5.1: Μεθοδολογία Έρευνας.**

Το μεθοδολογικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για την συλλογή των δεδομένων του εξεταζόμενου θέματος, είναι ο ποιοτικός προσανατολισμός με εργαλείο την ημιδομημένη συνέντευξη. Μια μορφή συστηματικής εμπειρικής έρευνας με στόχο το νόημα και την ουσία των πεπραγμένων εις βάθος. Με τον όρο συστηματική, εννοούμε προγραμματισμένη, διαταγμένη και δημόσια. Ακολουθώντας τους συμφωνημένους κανόνες από τα μέλη της ερευνητικής κοινότητας των ποιοτικών μεθόδων και εμπειρική, σημαίνει ότι αυτός ο τύπος έρευνας στηρίζεται στον κόσμο της εμπειρίας (Ospina, 2004). Η ποιοτική έρευνα κρίνεται ως κατάλληλη καθώς αποτελεί τη διαδικασία με την οποία προσπαθούμε να κατανοήσουμε το πλαίσιο στο οποίο λαμβάνουν χώρα οι αποφάσεις, οι ενέργειες και τα γεγονότα που αποτελούν θέματα στη συνέντευξη. Η διερεύνηση και η ανάλυση του στυλ ηγεσίας που υιοθετούν οι

διευθυντές για την εφαρμογή της εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής καθώς και οι λόγοι που τους οδήγησαν στην προσπάθεια ανάληψης της θέσης του διευθυντικού ρόλου στην σχολική μονάδα, όπου καθορίζουν τις επιλογές τους, δεν θα μπορούσε να επιτευχθεί σε μετρήσιμες ποσότητες. Γι' αυτό η κεντρική επιλογή εστιάζεται στην ποιοτική μέθοδο, όπου τα χαρακτηριστικά της υποστηρίζουν τους στόχους της συγκεκριμένης έρευνας. Επίσης η καταλληλότητα της ποιοτικής μεθόδου για τη διερεύνηση έμφυλων ζητημάτων στην εκπαίδευση έχει υποστηριχθεί και από την (UNESCO, 2005), για τους εξής λόγους.

Οι ποιοτικοί ερευνητικοί στόχοι τείνουν να είναι συσσωρευτικοί, δηλαδή να περιγράφουν μια κατάσταση και τους παράγοντες που κρύβονται κάτω από αυτήν κατά τη διάρκεια της χρονικής εξέλιξης και των διαφορετικών περιστάσεων. Επίσης η ποιοτική έρευνα είναι ολιστική, εστιάζοντας στη συλλογή ποικίλων σε βάθος πληροφοριών, μέσα από προσωπικά βιώματα, έτσι ώστε ο ερευνητής να είναι σε θέση να δει πίσω από την επιφανειακή συμπεριφορά ενός προσώπου, τις προσδοκίες, τις πεποιθήσεις, τις αντιλήψεις και τις προθέσεις που το καθορίζουν. Επίσης η ποιοτική έρευνα προσπαθεί να ξεμπερδέψει τις λεπτές διαφορές στις στάσεις, τις αξίες, τις προσδοκίες των συμμετεχουσών σε σχέση με το γενικότερο πλαίσιο του σχολείου, της οικογένειας, του κοινωνικού περιβάλλοντος ακόμα και σε σχέση με τις πολιτικές επιλογής στελεχών και να καταστήσει κατανοητό πώς αλληλεπιδρούν και πώς καθορίζουν τις αποφάσεις των ατόμων. Τέλος η ποιοτική έρευνα υποθέτει ότι οι άνθρωποι ενεργούν γενικά λογικά και αυθόρμητα σύμφωνα με τον κόσμο όπως τον αντιλαμβάνονται. Επιδιώκει να καταλάβει γιατί τα υποκείμενα της έρευνας παίρνουν αυτές τις αποφάσεις σε σημαντικά και καίρια ζητήματα, όπως τα ζητήματα σχέσης γυναικών και ιεραρχίας, που είναι γνωστό ότι οι γυναίκες αντιμετωπίζουν το φαινόμενο της γυάλινης οροφής στην εξέλιξη τους στην ιεραρχία εντός ενός σχολικού οργανισμού. Το συγκεκριμένο ζήτημα, έχει μετρηθεί ποσοτικά πολλές φορές ως προς τις ανισότητες, και ακόμα και σήμερα δεν θεωρούνται λυμένα καθώς το θεωρητικό πλαίσιο εξακολουθεί να είναι ρευστό (Κυριαζή, 1999, σ.37). Για αυτό το λόγο, χρειάζεται εμπλουτισμός και ανάπτυξη για την διερεύνηση αυτού του φαινομένου με συνέπεια η ποιοτική έρευνα να κρίνεται ως πιο κατάλληλη γιατί οι συνθήκες κάθε φορά που το δημιουργούν δεν μπορούν να προβλεφθούν και οι ανισότητες που δημιουργεί συμπληρώνουν το μεγάλο παζλ των έμφυλων αλλά και των άλλων ανισοτήτων. Η επιλογή του εργαλείου της ημιδομημένης συνέντευξης αιτιολογείται επαρκώς, αφού με αυτήν, γίνεται διερεύνηση στάσεων, αντιλήψεων και εμπειριών διευθυντριών και διευθυντών σχετικά με την διεκδίκηση ανάληψης της διευθυντικής θέσης στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, και του τρόπου που προωθούν ζητήματα ισότητας φύλων στο σχολείο τους, καθώς και στον τρόπο που ασκούν την εσωτερική πολιτική της εκπαιδευτικής μονάδας, σε σχέση με τους άντρες διευθυντές. Στόχος των ημιδομημένων συνεντεύξεων είναι να δοθεί η ευκαιρία στους συμμετέχοντες της έρευνας να θίξουν ζητήματα, ακόμα και τέτοια τα οποία δεν είχαν αρχικά προβλεφθεί από τον συνεντευκτή, εκφράζοντας ελεύθερα και αβίαστα τις σκέψεις τους, τις εμπειρίες τους και τις στάσεις τους. Με τον τρόπο αυτόν, μέσα από ανοικτές ερωτήσεις γίνεται δυνατόν, παράλληλα με τη συλλογή ερευνητικού υλικού, να διαφανούν πεποιθήσεις, που δεν θα μπορούσαν να αποκαλυφθούν με ένα τυποποιημένο ερωτηματολόγιο. Η συγκεκριμένη τεχνική χαρακτηρίζεται από ένα σύνολο προκαθορισμένων ερωτήσεων αλλά ταυτόχρονα παρουσιάζει μεγάλη ευελιξία ως προς τη σειρά των ερωτήσεων, ως προς την τροποποίηση του περιεχομένου των ερωτήσεων ανάλογα με το συνεντευξιζόμενο πρόσωπο καθώς και ως προς την προσθαφαίρεση ερωτήσεων και θεμάτων για συζήτηση (Ιωσηφίδης, 2003). Η συνέντευξη είναι ένας τρόπος ποιοτικής έρευνας που αφήνει πολυάριθμες επιλογές ανοικτές στον ερευνητή για το πώς να πορευτεί. Επίσης, δημιουργεί για τον ερευνητή ένα ευρύ πεδίο, όπου του δίνονται οι ευκαιρίες να αξιοποιήσει τις δεξιότητες, τις γνώσεις και τη διαίσθησή του. Είναι μια πράξη πιο κοντά στην τέχνη παρά στις τυποποιημένες μεθόδους των κοινωνικών επιστημών (Kvale,

1996). Δίνει τη δυνατότητα της καταγραφής των γνώσεων και των πληροφοριών, των αξιών και προτιμήσεων καθώς και των στάσεων και πεποιθήσεων ενός ατόμου (Tuckman, 1972; Cohen & Manion, 1994). Επίσης χρησιμοποιείται για τον εντοπισμό και την παρακολούθηση μη αναμενόμενων δεδομένων καθώς και για την εξέταση σε βάθος των κινήτρων των συμμετεχουσών διευθυντών τόσο των γυναικών όσο και των αντρών. Επιπλέον η διερεύνηση ζητημάτων που αφορούν ευάλωτες ευαίσθητες κοινωνικές ομάδες ή ομάδες που αντιμετωπίζουν διακρίσεις όπως είναι οι γυναίκες, είναι ένα έργο που παρουσιάζει ιδιαιτερότητα και δυσκολία. Η ιδιαιτερότητα αυτή έγκειται στην αντίφαση του γεγονότος ότι από τη μια απαιτεί λεπτούς χειρισμούς και διακριτικότητα ενώ από την άλλη απαιτείται διεισδυτική ματιά καθώς ζητούμενο είναι να αναδυθούν διαστάσεις αυτών των ζητημάτων που παραμένουν αθέατες είτε συνειδητά είτε ασυνείδητα εκ μέρους των συμμετεχουσών (Mason, 2003). Προκειμένου λοιπόν να επιτευχθούν οι ερευνητικοί στόχοι, απαιτείται να υιοθετηθεί ένας ευέλικτος ερευνητικός τρόπος, που θα δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή αφενός να παρέχει την απαραίτητη εγκυρότητα και αξιοπιστία στην εμπειρική μελέτη και αφετέρου να προσεγγίσει και να αναδείξει αντιλήψεις που έχουν σχέση αιτίας - αιτιατού με το κοινωνικό πλαίσιο. Η ημιδομημένη συνέντευξη αποτελεί ένα τέτοιο εργαλείο, καθώς μέσα από την σχετική ελευθερία που παρέχει στους συμμετέχοντες, έχει τη δυνατότητα να φέρει στο φως όλη αυτή την γκάμα αντιλήψεων, ερμηνειών, στοιχείων της προσωπικότητας και κοινωνικών πρακτικών, που συγκροτούν τόσο οι γυναίκες διευθύντριες όσο και οι άντρες μέσα στον σχολικό οργανισμό, ως κοινωνικό υποκείμενο (Ανθογαλίδου, 1998).

## **5.2: Πεδίο έρευνας – Δείγμα.**

Η ποιοτική δειγματοληψία βασίζεται σε δύο βασικούς κανόνες, αυτούς της επάρκειας και της καταλληλότητας. Δηλαδή, για την ποιοτική έρευνα το δείγμα θα πρέπει να είναι το κατάλληλο για την ερμηνεία του φαινομένου που ερευνάται και θα πρέπει να είναι επαρκές όχι σε ποσότητα αλλά σε παροχή ποιοτικών πληροφοριών που θα επιτρέψουν να επιτευχθεί η έννοια του κορεσμού, αναφορικά με τις πληροφορίες για το υπό έρευνα φαινόμενο (Morse, 1994). Η γεωγραφική έκταση που καλύπτει η επισκόπηση της παρούσας έρευνας στρέφεται γύρω από σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Αργολίδας, Αττικής και Αρκαδίας. Το δείγμα επιλέχθηκε με κριτήρια πρώτον τη γεωγραφική κατανομή και δεύτερο το προφίλ που σχηματίζουν τα τυπικά προσόντα, με την προϋπόθεση βέβαια της προθυμίας των διευθυντών, γυναικών και αντρών να συμμετάσχουν στην έρευνα. Για την εκπόνηση της έρευνας, επιλέξαμε τέσσερις εν ενεργεία διευθυντές και δύο πρώην διευθυντές, οι οποίοι έχουν συνταξιοδοτηθεί. Όσον αφορά τους εν ενεργεία τέσσερις διευθυντές, οι δύο είναι γυναίκες και οι άλλοι δύο είναι άντρες. Για τους πρώην διευθυντές (συνταξιούχοι) η μία είναι γυναίκα και ο άλλος είναι άντρας. Οπότε το δείγμα μας καθορίστηκε σύμφωνα με τα παραπάνω σε έξι συμμετέχοντες και με την λήψη έξι συνεντεύξεων. Ο διαχωρισμός αυτός έγινε με σκοπό να δούμε τις συμπεριφορές των δύο φύλων στην άσκηση της εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής, στην προσπάθεια που κατέλαβαν για την ανάληψη της διευθυντικής θέσης και στην αναζήτηση ύπαρξης διακρίσεων στο εργασιακό περιβάλλον.

## **5.3: Συλλογή Δεδομένων.**

Η συλλογή των δεδομένων είναι μια σημαντική πτυχή της κάθε είδους ερευνητικής μελέτης που εκπονείται. Η ανακριβής συλλογή δεδομένων μπορεί να επηρεάσει τα αποτελέσματα της μελέτης ως προς την εγκυρότητά και την αξιοπιστία τους. Ως εργαλείο για τη συγκεκριμένη

έρευνα, όπως έχει διατυπωθεί και παραπάνω, επιλέχθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη, μία συνέντευξη σε βάθος ένας εύλικτος τρόπος, που δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να παρέχει την απαραίτητη εγκυρότητα και αξιοπιστία στην εμπειρική μελέτη και αφετέρου να προσεγγίσει και να αναδείξει αντιλήψεις που έχουν σχέση αιτίας - αιτιατού με το κοινωνικό πλαίσιο (Kvale, 1996). Στην υπό ενότητά που ακολουθεί παρατίθενται οι λόγοι επιλογής και οι μορφές της συνέντευξης που ακολουθήθηκαν.

#### **5.4: Η συνέντευξη ως εργαλείο συλλογής δεδομένων.**

Οι συνεντεύξεις μπορούν να είναι δια ζώσης, δηλαδή πρόσωπο με πρόσωπο ή εξ αποστάσεως, όπως τηλεφωνικές ή μέσω βιντεοκλήσης. Οι πρόσωπο με πρόσωπο συνεντεύξεις έχουν ένα ξεχωριστό πλεονέκτημα καθώς επιτρέπουν στον ερευνητή να κερδίσει πιο εύκολα την συνεργασία των συμμετεχόντων στην έρευνα και επιτρέπει τη διευκρίνιση διαφορούμενων απαντήσεων ή την αναζήτηση πρόσθετων πληροφοριών. Ως μειονέκτημα της συνέντευξης αναφέρεται η μεγάλη δαπάνη πόρων που απαιτείται ειδικά όταν το δείγμα της έρευνας είναι μεγάλο (Leedy & Ormrod, 2001) πράγμα που δεν συνέβη στην συγκεκριμένη περίπτωση. Οι τηλεφωνικές και γενικά οι συνεντεύξεις εξ αποστάσεως, είναι λιγότερο χρονοβόρες και λιγότερο δαπανηρές και ο ερευνητής έχει εύκολη πρόσβαση σε οποιονδήποτε τόπο της επικράτειας. Μειονέκτημα τους όμως, αποτελεί ο μικρότερος βαθμός ανταπόκρισης των συμμετεχόντων από όσο στις συνεντεύξεις πρόσωπο με πρόσωπο. Πρόβλημα αποτελεί όταν η έρευνα απαιτείται να γίνει σε ομάδα ή ομάδες, που όμως τα μέλη της ενδέχεται να μην έχουν πρόσβαση σε τηλέφωνα ή σε ηλεκτρονικούς υπολογιστές. Βασικό μειονέκτημα αποτελεί το ότι δεν καταγράφεται η μη λεκτική επικοινωνία δηλαδή οι εκφράσεις του προσώπου, οι χειρονομίες, και γενικά η γλώσσα του σώματος (Onwuegbuzie, Leech & Collins, 2010). Οι αλλαγές στο τεχνολογικό επίπεδο των επικοινωνιών, καθώς και οι σύγχρονες προκλήσεις που καλούμαστε όλοι να αντιμετωπίσουμε εν καιρό της πανδημίας του κορονοϊού covid – 19, δημιουργούν νέες δυνατότητες λήψης συνεντεύξεων. Η ύπαρξη λογισμικών που επιτρέπουν την επικοινωνία στο Διαδίκτυο, αυξάνουν τις δυνατότητες εύκολης επαφής και διεξαγωγής των συνεντεύξεων σε οποιοδήποτε χώρο και χρόνο. Το Skype για παράδειγμα, αποτελεί μια τέτοια εφαρμογή λογισμικού, όπου πρόκειται για ένα πρόγραμμα μέσω του οποίου προσφέρεται η δυνατότητα επικοινωνίας σε πραγματικό χρόνο με γραπτό κείμενο, ήχο και εικόνα σε όποιο σημείο του πλανήτη και μάλιστα εντελώς δωρεάν. Η λήψη συνεντεύξεων μέσω του λογισμικού Skype μπορεί να θεωρηθεί μια μορφή συνέντευξης πρόσωπο με πρόσωπο, παρόλο που γίνεται εξ αποστάσεως και υπάρχει μέχρι τώρα αρκετή έρευνα η οποία τεκμηριώνει τη χρησιμότητα του εργαλείου (Hanna, 2012). Η χρησιμοποίηση του Skype για την πραγματοποίηση ερευνητικών συνεντεύξεων παρουσιάζει πολυάριθμα πλεονεκτήματα, διότι πραγματοποιείται χωρίς ιδιαίτερο κόστος, είναι γεωγραφικά εύκαμπτο, είναι φιλικό προς το χρήστη, εύκολο να εγκατασταθεί και να χρησιμοποιηθεί και είναι ορατή η μη λεκτική επικοινωνία (Saumure & Given, 2010). Μειονέκτημα της χρήσης του λογισμικού Skype αποτελεί το γεγονός ότι δεν μπορεί να καταγράψει τη συνομιλία. Επίσης, άλλα προβλήματα που μπορούν να υπάρξουν στη διαδικασία συνέντευξης με τη χρήση του Skype είναι η χρονική καθυστέρηση στη συνομιλία, η οποία μπορεί να ανακόψει τη ροή της συνέντευξης, η πιθανή απώλεια της σύνδεσης κατά τη διάρκεια της συνομιλίας, η αστοχία του υλικού του υπολογιστή ή άλλες τεχνικές βλάβες που μπορεί να προκύψουν κατά τη διάρκεια μιας συνέντευξης (Saumure & Given, 2010). Οι σε βάθος συνεντεύξεις είναι μια αποτελεσματική ποιοτική μέθοδος για συλλογή δεδομένων αφού οι συμμετέχοντες μπορούν να μιλήσουν για τα προσωπικά τους συναισθήματα, τις απόψεις και την εμπειρία τους. Είναι επίσης μια ευκαιρία για τον ερευνητή να αποκτήσει την επίγνωση για

το πώς οι άνθρωποι ερμηνεύουν και ιεραρχούν την πραγματικότητα και επιπλέον να εξετάσει τις αιτιώδεις σχέσεις ή συνδέσεις μεταξύ των γεγονότων, των φαινομένων και των πεποιθήσεων. Οι συνεντεύξεις είναι επίσης ιδιαίτερα κατάλληλες για την εξέταση ευαίσθητων θεμάτων που οι άνθρωποι ενδεχομένως να είναι απρόθυμοι να συζητήσουν σε μια ομάδα (Mack et al., 2005). Απαιτείται βέβαια ο ερευνητής συνεχώς να βρίσκεται σε μια εγρήγορση εξέτασης των παραδοχών του καθώς η ελευθερία της συνέντευξης εκτός από το ότι του δίνει πολλές δυνατότητες, του δημιουργεί και μεγάλη ευθύνη για τη ορθή ολοκλήρωση της έρευνας. Η κατανόηση του εαυτού του είναι πρωταρχικός όρος της εκπλήρωσης αυτής της ευθύνης. Γιατί ενώ μπορεί να ελέγχει πολλές πτυχές του εαυτού του σε σχέση με τους άλλους, πιθανά να παραμένουν ανεξέλεγκτοι λιγότερο συνειδητοί ή ασυναίσθητοι παράγοντες έξω από τη συνειδητοποίησή του. Ο κίνδυνος δεν είναι μόνο η επιρροή που ασκεί ο ερευνητής στην αλληλεπίδραση με τους συμμετέχοντες, αλλά πιθανά και ο φόβος του ερευνητή να έρθει σε επαφή με κάτι που θα μάθει και που πιθανόν να του είναι δυσάρεστο (Goldstein, 2003).

Προβληματισμός υπάρχει επίσης και για το πλήθος των επαφών για την ολοκλήρωση μιας συνέντευξης, καθώς υφίστανται διαφορές απόψεων για τον αριθμό των απαιτούμενων συναντήσεων ολοκλήρωσης της συνέντευξης ενός συμμετέχοντα σε μια έρευνα. Κάποιες τοποθετήσεις υποστηρίζουν ότι πρέπει να ολοκληρώνεται σε μια επαφή και άλλες σε περισσότερες της μιας (May, 1991). Οι υποστηρικτές των πολλών συνεδριάσεων θεωρούν ότι η μοναδική επαφή με έναν συμμετέχοντα με τον οποίο ο ερευνητής δεν έχει συναντηθεί ή έχει μιλήσει ποτέ πριν, μπορεί να αποτύχει στο να αποσπάσει τις βασισμένες στα συμφραζόμενα ζωτικής σημασίας πληροφορίες που θα προκύπταν πιθανότερα σε πολλαπλάσιες συνεδρίες συνεντεύξεων, που μπορούν να ενθαρρύνουν μια ισχυρότερη σχέση μεταξύ του ερευνητή και των συμμετεχόντων (Knox & Burkard, 2009). Ύστερα από πολλές συναντήσεις, οι συμμετέχοντες μπορούν να αισθανθούν πιο άνετα και να προχωρήσουν ευκολότερα στην περιγραφή σε βάθος της δύσκολης ή συναισθηματικά φορτωμένης εμπειρίας τους. Στη συγκεκριμένη έρευνα η τελική επιλογή ήταν η συνέντευξη να ολοκληρωθεί με τους συμμετέχοντες σε μια συνάντηση αλλά αφού είχαν προηγηθεί ορισμένες τηλεφωνικές επαφές έτσι ώστε να υπάρχει μία πρώτη ιδέα για το υπό διερεύνηση ζήτημα της έρευνας. Και οι έξι συνεντεύξεις, διεξήχθησαν δια ζώσης. Οι ερωτήσεις που τέθηκαν μπορούν να ενταχθούν στις εξής κατηγορίες:

- Ανοικτές ερωτήσεις, δηλαδή ερωτήσεις οι οποίες αφήνουν τον ερωτώμενο ελεύθερο να αναπτύξει την απάντηση του δίχως προκαθορισμούς.
- Περιγραφικές ερωτήσεις, όπου ζητούνται από τον ερωτώμενο περισσότερες πληροφορίες για το υπό διερεύνηση θέμα.
- Ερωτήσεις γνώμης, όπου εκφράζονται ελεύθερα οι γνώμες των συμμετεχόντων.
- Δομικές ερωτήσεις, οι οποίες στοχεύουν στην εύρεση των αιτιωδών σχέσεων.
- Υποθετικές ερωτήσεις.
- Ερωτήσεις γέφυρα, που σκοπό έχουν την σύνδεση των επιμέρους θεμάτων.
- Εισαγωγικές και συμπερασματικές ερωτήσεις που ανοίγουν και κλείνουν τη συνέντευξη.

(Ιωσηφίδης, 2003).

## 5.5: Οδηγός της Συνέντευξης.

Στην ημιδομημένη συνέντευξη, οι απαντήσεις συνήθως δεν είναι προβλέψιμες, και αυτό το χαρακτηριστικό δίνει τη δυνατότητα να μπορούν να αντληθούν δεδομένα, μέσα από τη φωνή και τη γλώσσα του σώματος των συμμετεχόντων στην έρευνα και έπειτα να αναλυθούν και να ερμηνευτούν οι απόψεις, οι αντιλήψεις, τα στερεότυπα, οι αναπαραστάσεις και οι εμπειρίες τους (Cohen & Manion, 1997). Οι ερωτήσεις στην ημιδομημένη συνέντευξη, επιβάλλεται να διατυπώνονται με ιδιαίτερη προσοχή ώστε να μην κατευθύνουν τους συμμετέχοντες και είναι απαραίτητος ένας οδηγός συνέντευξης, ώστε η συζήτηση να οδηγείται στην κατεύθυνση της συγκεκριμένης έρευνας. Ο σχεδιασμός του οδηγού αποτελεί σημαντικό κομμάτι του σχεδιασμού της έρευνας και ουσιαστικά αποτελεί τη βάση της αποτελεσματικής συνέντευξης (Mason, 2003). Ο οδηγός συντάχθηκε πάνω στα ερευνητικά ερωτήματα και στους θεματικούς τομείς που εξετάζει η έρευνα και παρατίθεται σε παράρτημα. Κατά τη διεξαγωγή της συνέντευξης δεν ακολουθήθηκε πάντα η σειρά των θεμάτων, αλλά σκοπός του ερευνητή ήταν τελικά να συζητηθούν όλα τα θέματα. Ο οδηγός της συνέντευξης μπορεί να βοηθήσει στην κατεύθυνση αυτή και αποτελεί έναν οδηγό ελέγχου του τελικού αποτελέσματος. Τέλος, έγινε προσπάθεια οι ερωτήσεις να κλιμακώνονται από τις απλές και ανώδυνες στις πιο προσωπικές και ευαίσθητες.

## 5.6: Η διεξαγωγή των Συνεντεύξεων.

Προκειμένου η διαδικασία της συνέντευξης να είναι αποτελεσματική, δόθηκε πολύ μεγάλη βαρύτητα στην επικοινωνία, τόσο από την πλευρά του ερευνητή όσο και από τους ίδιους τους συμμετέχοντες. Χωρίς αυτή την προϋπόθεση, οι συνεντεύξεις δεν θα ήταν δυνατόν να υλοποιηθούν. Αρχικά υπήρξε τηλεφωνική επαφή με τους υποψήφιους για συνέντευξη διευθυντές και διευθύντριες, όπου και εξηγήθηκαν οι λόγοι και ο σκοπός της συνέντευξης, έτσι ώστε να μην υπάρχουν ανακρίβειες ή πιθανές παρεξηγήσεις. Στην συνέχεια, άφησα τους συμμετέχοντες να ορίσουν αυτοί το ραντεβού για την συνέντευξη λόγο των υποχρεώσεων και του βεβαρημένου προγράμματος που πιθανόν να είχαν. Αξίζει να σημειωθεί, πως οι διευθυντές που πήραν μέρος στην διαδικασία αυτή, ήταν θετικοί από την πρώτη στιγμή και φάνηκε πόσο πραγματικά ήθελαν και οι ίδιοι να συμμετέχουν στην έρευνα. Το γεγονός αυτό δημιούργησε πολύ καλό κλίμα σε όλες τις συνεντεύξεις. Παρόλο αυτά σε δύο περιπτώσεις εμφανίστηκε δυσκολία και ενδεχομένως άρνηση, με αποτέλεσμα να εγκαταλειφθεί η προσπάθεια. Μέσα από τις τηλεφωνικές συνεννοήσεις ορίσαμε το ραντεβού για τη διεξαγωγή της συνέντευξης. Όλοι οι συμμετέχοντες στη διαδικασία δέχθηκαν με μεγάλη άνεση την καταγραφή σε ψηφιακή μορφή και τη διαβεβαίωσή μου ότι θα τηρηθεί ανωνυμία του σχολείου τους και του ονόματός τους. Οι παραπάνω ενέργειες είχαν σαν στόχο τη διαφάνεια της διαδικασίας η οποία επιβάλλεται να προωθείται από τον ερευνητή αλλά να γίνει και αντιληπτή από τους συμμετέχοντες (Bryman, 2001). Με τον τρόπο αυτόν, αυξάνεται το αίσθημα της ασφάλειας των συμμετεχόντων, γεγονός που επηρεάζει θετικά τη συνέντευξη και τελικά την εγκυρότητα της έρευνας. Η διεξαγωγή των συνεντεύξεων έγινε με μικρή χρονική απόσταση μεταξύ τους (ολοκληρώθηκαν σε ένα μήνα) και σε χώρο και χρόνο που τους εξυπηρετούσε. Επίσης για την εκπόνηση των συνεντεύξεων, έγινε χρήση ψηφιακής καταγραφής από τον ίδιο τον ερευνητή. Οι συνεντεύξεις διήρκεσαν από δέκα πέντε λεπτά έως είκοσι πέντε λεπτά της ώρας. Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης χρησιμοποιήθηκαν οι παρακάτω τεχνικές (Berry, 1999) προκειμένου η διαδικασία να είναι πιο αποδοτική :

- Σύνδεση : Συνεπάγεται σχόλιο του συνεντευκτή που συνδέεται με σχόλιο της συμμετέχουσας, με σκοπό να αντληθεί επιπλέον πληροφορία.
- Πρόκληση : Συνεπάγεται παράκληση περισσότερων πληροφοριών για να στηρίξουν οι συμμετέχοντες την διατυπωθείσα άποψη ή εμπειρία τους.
- Ενθάρρυνση : Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης δίνονται φιλοφρονήσεις, βασισμένες όμως σε πραγματικά στοιχεία, ώστε να ενθαρρυνθούν οι συμμετέχοντες να συνεχίσουν.
- Παρουσιάζοντας κατανόηση : Πρέπει να δίνεται στους συμμετέχοντες να καταλάβουν ότι τα σχόλιά τους γίνονται κατανοητά και να τους διατίθεται χρόνος για περαιτέρω σχόλια.
- Αναγνώριση : Επανάληψη της απάντησης των συμμετεχόντων για να αποδειχτεί η προσοχή του ερευνητή.
- Άμεση ερώτηση : Τίθεται άμεσο ερώτημα για περισσότερες πληροφορίες.

### 5.7: Δεοντολογία.

Στην Ελλάδα, η προστασία των προσωπικών δεδομένων κατοχυρώνεται με το Σύνταγμα της χώρας. Συνεπώς, ο «σεβασμός και η προστασία της αξίας του ανθρώπου αποτελούν πρωταρχική υποχρέωση της Πολιτείας» (άρθρο 2). Στο άρθρο 9Α διασφαλίζεται το «δικαίωμα προστασίας από τη συλλογή, επεξεργασία και χρήση, ιδίως με ηλεκτρονικά μέσα, των προσωπικών του δεδομένων». Επιπλέον, κατοχύρωση των προσωπικών δεδομένων προκύπτει και από μια σειρά νομοθετημάτων. Η εκπαιδευτική έρευνα οφείλει να εφαρμόζεται σύμφωνα με τη δεοντολογία που αφορά το σεβασμό της προσωπικότητας, της γνώσης, της ποιότητας της έρευνας και της ακαδημαϊκής ελευθερίας. Είναι αναγκαίο οι ερευνητές να λάβουν υπόψη τους, ότι συχνά οι έρευνες που διεκπεραιώνουν εξετάζουν ευαίσθητα θέματα και ευάλωτες ομάδες και κατά επέκταση τα αποτελέσματά τους ασκούν σε κάποιο βαθμό επίδραση.

Γι' αυτό ιδιαίτερα θα πρέπει να προσεχθεί η δεοντολογία και η ηθική της έρευνας και οι ερευνητές επιβάλλεται να μπορούν να στηρίξουν και να υπερασπισθούν τους λόγους τις έρευνάς τους (Howe & Moses, 1999). Σημαντικό επίσης είναι οι συμμετέχοντες να μην βλάπτονται ως αποτέλεσμα της έρευνας και τα δικαιώματά τους θα πρέπει να γίνονται σεβαστά (Ezzy, 2002). Έχει γίνει μεγάλη προσπάθεια από Πανεπιστήμια και ερευνητικά ιδρύματα να καθορίσουν αρχές και δημοσιεύουν οδηγίες για την πραγματοποίηση ερευνών κατά τρόπο δεοντολογικά ορθό. Οι βασικές αρχές που διέπουν τόσο την ποσοτική όσο και την ποιοτική έρευνα είναι ουσιαστικά οι ίδιες. Εντούτοις, λόγω της ιδιαίτερης φύσης της ποιοτικής έρευνας κάποιες διαστάσεις των αρχών δεοντολογίας διαφοροποιούνται ή αποκτούν άλλο νόημα στο πλαίσιο της συγκεκριμένης προσέγγισης (Howitt, 2010· Willig, 2015). Πιο συγκεκριμένα, επισημαίνονται ορισμένα χαρακτηριστικά και πρακτικές της ποιοτικής έρευνας που αποτελούν ιδιαίτερη πρόκληση όσον αφορά σε ζητήματα δεοντολογίας:

- Οι συμμετέχοντες αντιμετωπίζονται ως πρόσωπα στην ολότητά τους και τα ψυχικά φαινόμενα δεν εξετάζονται ως διακριτές, αποσπασμένες μεταβλητές. Επίσης, τα άτομα δεν γίνονται αντιληπτά σαν «αντικείμενα» ή «υποκείμενα» από τα οποία με τις κατάλληλες τεχνικές συλλέγουμε χρήσιμα δεδομένα (Howitt, 2010).

- Η επαφή και σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στον ερευνητή και στους συμμετέχοντες είναι άμεση και συνήθως ο ερευνητής εμπλέκεται ενεργά στην κοινωνική ζωή των υποκειμένων. Για παράδειγμα στην επιτόπια έρευνα μπορεί να εμπλακεί για μακρύ χρονικό διάστημα στη ζωή των ατόμων που μελετά και να βρεθεί αντιμέτωπος με δεδομένα και

καταστάσεις που δεν είναι προετοιμασμένος και ούτε του επιτρέπεται να διαχειριστεί. Παρομοίως, στο πλαίσιο μια συνέντευξης σε βάθος η σχέση με τον ερευνητή μπορεί να εκληφθεί ως φιλική ή ακόμη και θεραπευτική (Willig, 2008).

- Η φύση της ερευνητικής διαδικασίας είναι ανοιχτή και διερευνητική, στοχεύοντας συνήθως στην ανάδειξη της βιωμένης εμπειρίας και στην προσωπική νοηματοδότησή της. Επομένως, το είδος των δεδομένων που παράγονται είναι πλούσιο, λεπτομερές και πολύ προσωπικό, καθιστώντας πιο δύσκολη την προστασία της ταυτότητας των συμμετεχόντων (Mason, 2003).

- Στην ποιοτική έρευνα, το πλαίσιο στο οποίο διαβιών και λειτουργούν οι συμμετέχοντες διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο, τόσο κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας γεγονός που θέτει την όλη διαδικασία ανοιχτή σε πολλά ενδεχόμενα και απρόοπτα, όσο και κατά την ανάλυση των δεδομένων, στοιχείο που επίσης μπορεί να θέσει σε κίνδυνο την ανωνυμία των ατόμων που έλαβαν μέρος στην έρευνα (Traianou, 2014).

- Ο ερευνητικός σχεδιασμός είναι ευέλικτος και ανοιχτός σε αλλαγές και τροποποιήσεις, υπό το πρίσμα των αναδυόμενων ευρημάτων. Υπό αυτή την έννοια, και ο σχεδιασμός για ζητήματα που άπτονται της δεοντολογίας δεν είναι δυνατόν να καθοριστεί εκ των προτέρων. Αντιθέτως, ο ερευνητής οφείλει να βρίσκεται συνεχώς σε εγρήγορση για την αντιμετώπιση νέων ηθικών διλημάτων και προκλήσεων κατά την ερευνητική διαδικασία (Traianou, 2014).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, οι βασικές δεοντολογικές αρχές που αφορούν την ερευνητική διαδικασία στο πλαίσιο της ποιοτικής έρευνας είναι : α) η ενημερωμένη και εθελοντική συγκατάθεση των συμμετεχόντων β) η εμπιστευτικότητα των πληροφοριών γ) η ανωνυμία των συμμετεχόντων στην έρευνα και δ) η ωφέλεια ή καμία ζημιά στους συμμετέχοντες (Halai, 2006). Κατά τη διεξαγωγή της παρούσης έρευνας λήφθηκαν υπόψη όλα τα παραπάνω ζητήματα. Πιο συγκεκριμένα, εξηγήθηκαν από την αρχή οι σκοποί και το πλαίσιο της έρευνας και θεωρήθηκε απαραίτητη προϋπόθεση η συναίνεση των συμμετεχόντων προκειμένου να διεξαχθούν οι συνεντεύξεις. Επειδή το ζήτημα της ανωνυμίας είναι καίριο για τις έρευνες που διεξάγονται με συνεντεύξεις, οι συμμετέχοντες, ενημερώθηκαν για την τήρηση της ανωνυμίας τους, την διαφύλαξη των προσωπικών τους δεδομένων και για το δικαίωμα πρόσβασής τους στα αποτελέσματα της έρευνας, ενώ στις απομαγνητοφωνήσεις για τον διαχωρισμό τους, και κατά την παρουσίαση της έρευνας και των αποτελεσμάτων της χρησιμοποιήθηκαν οι εξής κωδικοί:

ΓΔ1, ΓΔ2, ΣΓΔ, ΑΔ1, ΑΔ2, ΣΑΔ, όπου

ΓΔ1=γυναίκα διευθύντρια

ΓΔ2=γυναίκα διευθύντρια

ΣΓΔ=συνταξιούχος γυναίκα διευθύντρια

ΑΔ1=άντρας διευθυντής

ΑΔ2=άντρας διευθυντής

ΣΑΔ=συνταξιούχος άντρας διευθυντής

Όσον αφορά στη δημοσίευση της έρευνας, κοινοποιούνται στους αναγνώστες μεγάλες αναφορές από τους συμμετέχοντες, ακόμα και όταν αποκλείονται τα ονόματα και άλλα προσδιοριστικά στα στοιχεία που συλλέγονται στην ποιοτική έρευνα, η ιδιαιτερότητα της φρασεολογίας των κειμένων, είναι δυνατόν να οδηγήσουν σε αποκάλυψη της ταυτότητας του συμμετέχοντα. Το συγκεκριμένο αποτελεί μεγάλο πρόβλημα στις έρευνες που πραγματοποιούνται σε μικρές ομάδες (Κnapik, 2002). Στη συγκεκριμένη έρευνα αποφεύχθηκε η λεπτομερής αναφορά σε γεγονότα των σχολείων, ώστε να μην αποκαλυφθεί η ταυτότητά τους και οι συμμετέχοντες διευθυντές.



## 5.8: Αξιοπιστία και Εγκυρότητα

Οι ποιοτικές έρευνες, ειδικά στον χώρο της εκπαίδευσης, τυγχάνουν να επιδέχονται μεγαλύτερη κριτική για την εγκυρότητα και την αξιοπιστία τους σε σχέση με τις ποσοτικές έρευνες. Οι ποιοτικές έρευνες, κατηγορούνται ότι χρησιμοποιούν μαλακές ή αλλιώς θαμπές ερευνητικές διαδικασίες, αφού οι ερευνητές που τις διεξάγουν δεν έχουν κανένα τρόπο να επιβεβαιώσουν εάν το τί δηλώνουν είναι αληθινό ή όχι (Denzin & Lincoln, 2000).

Η ποιοτική ερευνητική μέθοδος συνδέεται με την υποκειμενιστική προσέγγιση της κοινωνικής επιστήμης, αφού διέπεται από την αντί-θετικιστική αντίληψη σύμφωνα με την οποία τα κοινωνικά φαινόμενα δεν μπορούν να ερευνηθούν και ερμηνευθούν αποκλειστικά με μεθόδους φυσικών επιστημών καθώς δεν δέχονται την αιτιοκρατία αλλά τη βούληση του μέλους της κοινωνικής ομάδας. Δίνεται έμφαση δηλαδή στο ιδιαίτερο και το ατομικό, προσεγγίζοντας έτσι την ατομική συμπεριφορά δηλαδή με μια μέθοδο «ιδεογραφική» (Cohen & Manion, 1994). Θέτονται δηλαδή ζήτημα εγκυρότητας, αξιοπιστίας, σκοπιμότητας κ.ά. τα οποία μπορούν να αντιμετωπισθούν με διαδικασίες και κανόνες αξιολόγησης των ποιοτικών ερευνών.

Μετά την επιλογή του θεωρητικού και επιστημολογικού πλαισίου, τη διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων και τον καθορισμό του δείγματος, το επόμενο βήμα στην ποιοτική έρευνα είναι η επιλογή και παρουσίαση της κατάλληλης μεθόδου ή μεθόδων για τη συλλογή ή παραγωγή δεδομένων. Η Mason (2009) κάνει διάκριση μεταξύ πηγών δεδομένων από τη μια και μεθόδων για την παραγωγή δεδομένων από την άλλη. Βασικές πηγές δεδομένων στον χώρο της ψυχολογίας ή της εκπαίδευσης αποτελούν οι άνθρωποι και όλα όσα έχουν σχέση με τους ανθρώπους όπως: οι εμπειρίες, οι ιστορίες, οι αφηγήσεις οι αναμνήσεις, τα συναισθήματα, οι σχέσεις, οι ηθικές αρχές, οι δραστηριότητες, οι συμπεριφορές, οι πρακτικές, οι αντιλήψεις οι διαδράσεις, οι σχέσεις και τα δημιουργήματα των ανθρώπων. Άλλες πηγές που έχουν ουσιαστικά σχέση με τον άνθρωπο, μπορούν όμως να εκτιμηθούν και ως αυτόνομες πηγές δεδομένων, περιλαμβάνουν: τον λόγο, τη γλώσσα, τα κείμενα, την τέχνη, φωτογραφίες, τους χάρτες, τα προϊόντα των μέσων ενημέρωσης, ομάδες, οργανισμούς, νόμους, γεγονότα κ.ά.

Οι Henwood και Pidgeon (1994), αναφέρουν πως η αξιολόγηση μιας επιστημονικής ερευνάς δεν μπορεί να είναι μόνο μία τεχνική ή μια διαδικασία κρίσης, αλλά αυτό πρέπει να αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης εξέτασης των ηθικών, δεοντολογικών και πολιτικών επιλογών όπου οι ερευνητές και οι κοινωνίες πρέπει αναπόφευκτα να κάνουν.

Το ζήτημα της εγκυρότητας στις κοινωνικές επιστήμες είναι «ένα από τα κριτήρια που παραδοσιακά χρησιμεύει ως σημείο αναφοράς για την έρευνα. Η εγκυρότητα είναι ένα επιστημικό κριτήριο, λέγοντας ότι τα πορίσματα των κοινωνικών επιστημονικών ερευνών είναι (ή πρέπει να είναι) έγκυρα και αφορά τη θέση ότι τα ευρήματά τους είναι στην πραγματικότητα (ή πρέπει να είναι) αληθινά και συγκεκριμένα» (Schwandt, 1997). Η αλήθεια στο πλαίσιο των ποιοτικών ερευνών θα πρέπει να γίνει κατανοητή στο πνεύμα του ανθρωπιστικού «παραδείγματος» (Πουρκός, 2010α) και όχι του παραδοσιακού φυσιοκρατικού, θετικιστικού «παραδείγματος». Οι Denzin και Lincoln (2000), περιγράφοντας την τρέχουσα φάση ανάπτυξης της ποιοτικής έρευνας ως μια περίοδο «τριπλής κρίσης σε ό,τι αφορά την παρουσίαση, αιτιολόγηση και πράξη» της ποιοτικής έρευνας, υποστηρίζουν ότι χρειάζεται «σοβαρός επαναστοχασμός των όρων, όπως είναι η εγκυρότητα, η γενικευσιμότητα και η αξιοπιστία»

Υπάρχουν επομένως διάφοροι τρόποι προσδιορισμού και κατανόησης των κριτηρίων της εγκυρότητας, της αξιοπιστίας, και της μεταβιβασιμότητας - γενικευσιμότητας. Η Lather (1997), για παράδειγμα, περιγράφει την εγκυρότητα ως πάντα μερική, πλαισιοθετημένη και σε συνάρτηση με τα συμφραζόμενα, τον εαυτό και σχετίζεται με τα ανάμεικτα/θολά είδη (blurred

genres), τις πολλαπλές προοπτικές, τον αναστοχασμό και τις αφηγήσεις. Τέλος, σύμφωνα με τη Lather (1997), είναι ο αναγνώστης της έρευνας που καθορίζει την εγκυρότητά της με βάση τον βαθμό όπου μπορεί αυτή να μεταφερθεί και κατανοηθεί «στο δικό της πλαίσιο αναφοράς». Όπως επίσης υποστηρίζει, «ρόλο-κλειδί στην ποιοτική έρευνα διαδραματίζει το πως λογοδοτούμε για τους εαυτούς μας, πώς αποκαλύπτουμε τον κρυφό κόσμο» της ερευνητικής διαδικασίας, με τρόπο που να «δείχνουμε το χέρι και να ανοίγουμε τον νου του ερευνητή στον αναγνώστη».

Ο Seale (1999) προτείνει ένα μοντέλο αξιολόγησης μιας δημοσιευμένης ποιοτικής έρευνας που βασίζεται σε κάποια κριτήρια τα οποία κατηγοριοποιούνται σε τέσσερις βασικούς άξονες: γενικά ζητήματα, μεθοδολογία, ανάλυση και παρουσίαση. Οι άξονες αυτοί μπορούν να αποτελέσουν έναν οδηγό για τον ερευνητή, προκειμένου να διαπιστώσει την εγκυρότητα και αξιοπιστία της εργασίας, και για αυτό η έρευνά μας βασίστηκε σε αυτό το μοντέλο. Πρέπει να σημειωθεί πως η συμμετοχή ενός τρίτου σαν παρατηρητή ή σαν εξωτερικού αξιολογητή, θα είχε ακόμη καλύτερα αποτελέσματα όσον αφορά την αξιολόγηση και την εγκυρότητα της έρευνά μας.

Άξονας Πρώτος :

Γενικά Ζητήματα α) Πρόσβαση στο πεδίο. Ένα πρώτο κριτήριο που πρέπει να εξετασθεί είναι κατά πόσο η επιλογή της ποιοτικής μεθόδου είναι κατάλληλη για τη φύση του ερευνητικού ερωτήματος, για το αν η έρευνα επιδιώκει να καταλάβει τις διαδικασίες και τις δομές φέρνοντας στην επιφάνεια τις υποκειμενικές εμπειρίες των γυναικών και των αντρών διευθυντών, για το εάν τα αποτελέσματα μπορούν να προσδιοριστούν εκ των προτέρων και τέλος για το αν μια ποσοτική προσέγγιση θα μπορούσε να αντιμετωπίσει τα ζητήματα καλύτερα (Seale, 1999). Η καταλληλότητα της ποιοτικής μεθόδου για το εξεταζόμενο ζήτημα έχει περιγραφεί σε προηγούμενη υποενότητα. Συνοπτικά το θέμα προσεγγίζεται μέσα από ποιοτική έρευνα καθώς ο ερευνητής επιδιώκει να εξερευνήσει και να κατανοήσει σε βάθος τις υποκειμενικές αντιλήψεις, πεποιθήσεις και εμπειρίες των συγκεκριμένων διευθυντών. Επιδίωξη είναι να δημιουργηθεί μια βαθύτερη, αρτιότερη και περισσότερο επεξεργασμένη γνώση για τις διεργασίες που δημιουργούν τις επιλογές γυναικών διευθυντριών και αντρών διευθυντών, που επιδιώκουν να υπηρετήσουν το θεσμό της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Επειδή το φαινόμενο έχει να κάνει με την αλήθεια των γεγονότων που επηρεάζουν τις αποφάσεις και τις επιθυμίες των συμμετεχόντων στην έρευνα, όπως υποκειμενικά βιώνονται από αυτούς η ενδεδειγμένη μεθοδολογία είναι η ποιοτική, καθώς σ' αυτήν λαμβάνονται σοβαρά οι ιδιαιτερότητες του κοινωνικού, εργασιακού περιβάλλοντος (Mason, 2003).

Το δεύτερο κριτήριο για την αξιολόγηση της ποιότητας της έρευνας, είναι κατά πόσο το εξεταζόμενο θέμα συνδέεται σαφώς με την προϋπάρχουσα γνώση και κατά πόσο η θεματολογία και η εργασία καθαυτή κάνουν αναφορές στην υπάρχουσα βιβλιογραφία (Seale, 1999). Η εξεταζόμενη έρευνα συνδέεται με το σώμα της γνώσης γύρω από το ζήτημα της άνισης πρόσβασης των γυναικών και της δυσκολίας που αντιμετωπίζουν στην ανάληψη της διευθυντικής θέσης στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Στην εργασία έχει γίνει σημαντική προσπάθεια να τεκμηριωθεί βιβλιογραφικά το ζήτημα της άνισης αυτής πρόσβασης.

β) Ζητήματα δεοντολογίας. Ένα τρίτο και πολύ σημαντικό κριτήριο ποιότητας αποτελεί το κατά πόσο τα ηθικά ζητήματα ή ζητήματα δεοντολογίας έχουν αντιμετωπιστεί επαρκώς (Seale, ο.π). Στην υποενότητα 5.7 περιγράφεται η προσπάθεια του ερευνητή να τηρηθεί η δεοντολογία.

Άξονας Δεύτερος :

Μεθοδολογία α) Ο Seale (1999) τονίζει τη σημασία της δήλωσης της σχέσης και θέσης του ερευνητή σε σχέση με το φαινόμενο, πράγμα που έχει δηλωθεί και εξηγηθεί επαρκώς. β) Η κατάλληλη επιλογή της μεθόδου συλλογής δεδομένων και η επάρκεια της ως προς την κάλυψη των ερευνητικών ερωτήσεων αποτελεί δύο ακόμα αξιολογικά κριτήρια της ποιότητας μιας

ποιοτικής διερεύνησης (Seale, 1999). Στην εργασία έχει πάλι εξηγηθεί επαρκώς οι λόγοι επιλογής της ημιδομημένης συνέντευξης, ως εργαλείου συλλογής δεδομένων. γ) Η επιλογή του δείγματος αποτελεί σημαντικό στάδιο της έρευνας αλλά και ταυτόχρονα παράγοντα αποτελεσματικότητας και ως εκ τούτου κριτήριο αξιολόγησής της. Συνεπώς η επιλογή αυτή έγινε προσπάθεια να είναι σαφής και τεκμηριωμένη. Η σκόπιμη δειγματοληψία (Silverman, 2000) έγινε με κριτήριο τη δυνατότητα του δείγματος να προσφέρει επαρκείς και κατάλληλες πληροφορίες για το υπό έρευνα θέμα. Η επιλογή εξηγείται μέσα από την παραδοχή ότι οι ‘γυναίκες’, δεν είναι μια ομοιογενής ομάδα.

Άξονας Τρίτος :

Ανάλυση των δεδομένων α) Ανάλυση : Καταβλήθηκε όσο το δυνατόν μεγαλύτερη προσπάθεια ώστε να γίνει η καλύτερη ανάλυση περιεχομένου. Τα κείμενα διαβάστηκαν και ξαναδιαβάστηκαν, ώστε να αρχίσουν να γίνονται κατανοητά δηλαδή να μπορέσει να αποκτηθεί μια ολοκληρωμένη αντίληψη ως προς το τι λένε και πώς πράττουν οι συμμετέχοντες στην έρευνα. Έγινε κωδικοποίηση και δημιουργήθηκαν θεματικές ενότητες των στοιχείων (Huberman & Miles, 1998). β) Αποτελέσματα, συμπεράσματα, συζήτηση : Έγιναν οι απαιτούμενες ενέργειες και η συζήτηση των δεδομένων και πρώτων συμπερασμάτων κρίνεται ως επαρκής. γ) Εγκυρότητα και αξιοπιστία : Για να ενισχυθούν τα κριτήρια αυτά φροντίστηκε ώστε τα βήματα σχεδιασμού και υλοποίησης της ερευνητικής διαδικασίας να είναι έγκυρα, δηλαδή να ακολουθηθούν οι κανόνες που η επιστήμη της έρευνας προτείνει και κατά τρόπο που να συνδέονται λογικά και με συνέπεια μεταξύ τους. Με άλλα λόγια το κατά πόσο τα συμπεράσματα μιας ποιοτικής έρευνας κρίνονται έγκυρα εξαρτάται από το κατά πόσο τα βήματα της ερευνητικής διαδικασίας χαρακτηρίζονται από συνέπεια, συνέχεια και αλληλουχία.

Άξονας Τέταρτος :

Παρουσίαση της εργασίας. Προκειμένου μια έρευνα να δημοσιευθεί είναι αναγκαίο ακολουθούνται κάποιοι κανόνες για την διαδικασία εκπόνησής της. Στη συγκεκριμένη εργασία ακολουθήθηκε ο οδηγός του ίδιου του μεταπτυχιακού προγράμματος του Πανεπιστημίου Πειραιώς. Για τη λίστα βιβλιογραφικών αναφορών χρησιμοποιήθηκε το APA style.

## **5.9: Επεξεργασία και Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων.**

Η επεξεργασία και η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων, πραγματοποιήθηκε με τη χρήση της τεχνικής της ανάλυσης περιεχομένου, όπου έγινε η επεξεργασία του ερευνητικού υλικού, που συλλέχθηκε μέσω των συνεντεύξεων, η οποία περιλαμβάνει τις παρακάτω φάσεις:

1. Της τμηματοποίησης των δεδομένων : Στη φάση αυτή πραγματοποιήθηκε ο διαχωρισμός του ερευνητικού μας υλικού σε μικρότερα τμήματα, τα οποία εμφανίζουν κοινά σημεία μεταξύ τους.

2. Της κωδικοποίησης των δεδομένων : Στη φάση αυτή έγινε απόδοση νοήματος σε κάθε ένα από τα τμήματα του ερευνητικού υλικού (Ιωσηφίδης, 2003,σ.75), που έχουν δημιουργηθεί στην 1η φάση της διαδικασίας. Η λειτουργία αυτή ονομάζεται κωδικοποίηση και είναι καθοριστικής σημασίας γιατί συμβάλει στη δημιουργία κατηγοριών ποιοτικού υλικού, γεγονός που οδηγεί στην ερμηνεία και στην ανάπτυξη μιας θεωρίας, που αφορά στα ποιοτικά δεδομένα που συλλέξαμε . Στο σχεδιασμό της συνέντευξης κατηγοριοποιήσαμε τις ερωτήσεις της σε θεματικές ενότητες και με τη βοήθεια του ερευνητικού υλικού που συλλέχθηκε στη συνέχεια διαμορφώθηκε σε θεματικά πεδία. Τα θεματικά πεδία που διαμορφώσαμε από την επεξεργασία των ποιοτικών δεδομένων κατά την κωδικοποίησή τους είναι :

Α) Γυναίκες διευθύντριες και άντρες διευθυντές στην εφαρμογή της εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής στον σχολικό οργανισμό στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

1. Στυλ ηγεσίας που υιοθετούν
2. Διαχείριση της εξουσίας
3. Διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού
4. Διαχείριση του αναλυτικού προγράμματος
5. Μέθοδοι διδασκαλίας
6. Πρωτοβουλία δράσεων

Β) Αντιμετώπιση προβλημάτων – δυσκολιών στην άσκηση της πολιτικής που πιθανόν να συναντάνε στην εφαρμογή της.

Γ) Λόγοι που οδήγησαν τις γυναίκες διευθύντριες και τους άντρες διευθυντές στην προσπάθεια ανάληψης της διευθυντικής θέσης.

1. Τυπικά προσόντα
2. Λόγοι κύρους, αναγνώρισης
3. Οικονομικοί λόγοι
4. Οικογενειακό Περιβάλλον

Δ) Ύπαρξη διακρίσεων μεταξύ των δύο φύλλων

1. Έμφυλες διακρίσεις
2. Πώς βλέπουν οι γυναίκες διευθύντριες τους άντρες διευθυντές και αντίστροφα
3. Αναγκαιότητα ύπαρξης γυναικών στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

3) Της κατηγοριοποίησης των δεδομένων : Στη φάση αυτή έγινε η ομαδοποίηση των τμημάτων του ποιοτικού υλικού, η οποία οδήγησε στην ανάπτυξη των εννοιολογικών, θεωρητικών και ερμηνευτικών κατηγοριών. Οι θεματικές κατηγορίες που διαμορφώθηκαν συνδέουν ερμηνευτικά τους διάφορους κωδικούς μεταξύ τους (Ιωσηφίδης, 2003). 3) Του σχολιασμού των δεδομένων : Στη φάση αυτή πραγματοποιήθηκε μελέτη του ερευνητικού υλικού, η οποία ξεκίνησε από τα αρχικά στάδια της αναλυτικής διαδικασίας, χρησιμοποιώντας το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας. Σκοπός αυτού του σταδίου είναι η καταγραφή και η υπογράμμιση των σημείων εκείνων του υλικού που έχουν σημαντική ερμηνευτική αξία .

4) Του προσδιορισμού προτύπων και τάσεων : Κατά τη φάση αυτή εντοπίζονται διαφορές, ομοιότητες και σχέσεις που υπάρχουν ανάμεσα στα δεδομένα με βασικό στόχο την ανάπτυξη ερμηνευτικής τους προσέγγισης.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

### ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ

**6.1: Γυναίκες διευθύντριες και άντρες διευθυντές στην εφαρμογή της εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής στον σχολικό οργανισμό στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.**

Όπως έχει αναφερθεί και παραπάνω, η εκπροσώπηση της γυναίκας εκπαιδευτικού στη ιεραρχία είναι δυσανάλογη της δυναμικής της στο επάγγελμα, παρότι η ψαλίδα αυτή τα τελευταία χρόνια τείνει να κλίσει. Παρά το ότι εμμένουν τα διοικητικά στερεότυπα και οι διακρίσεις αρσενικής και θηλυκής διοίκησης από το εκπαιδευτικό περιβάλλον και τα συμβούλια επιλογής, εντούτοις δε συναρτάται διόλου η διοικητική ικανότητα και αποτελεσματικότητα με το φύλο.

### 6.1.1 Στυλ ηγεσίας που υιοθετούν τα δύο φύλλα.

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα, κατά την άσκηση των καθηκόντων τους περιλαμβάνει την υιοθέτηση στυλ ηγεσίας με σκοπό την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Καταγράφεται στα λόγια τους το ενδιαφέρον για όλους τους άμεσους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία δηλαδή για τους εκπαιδευτικούς και τους εκπαιδευόμενους. Σε αυτό αποτυπώνεται και η επιλογή του στυλ ηγεσίας που ακολουθούν. Ως πιο σύνθητες στυλ που ακολουθούν είναι το δημοκρατικό, και ο καθένας το ασκεί από την δική του οπτική.

*«ΓΔ1: Ως διευθύντρια υιοθετώ ένα δημοκρατικό στυλ ηγεσίας γιατί έχω διαπιστώσει από την εμπειρία μου ότι είναι πιο αποδοτικό και πιο κοντά στις σκέψεις των εκπαιδευτικών γενικότερα και μου ταιριάζει και εμένα ως χαρακτηριστικό της συμπεριφοράς μου και προσεγγίζει καλύτερα τις θέσεις των εκπαιδευτικών. Όλες οι αποφάσεις λαμβάνονται από κοινού προς όφελος της σχολικής μονάδας αλλά και προς όφελος των παιδιών».*

Αναφέρεται η παιδαγωγική οπτική της διευθύντριας με επίκεντρο τους εκπαιδευόμενους.

*«ΓΔ2: Πάντα πίστευα και ισχύει ότι το στυλ ηγεσίας στο σχολείο, εξαρτάται πάρα πολύ από το νομοθετικό πλαίσιο και των κανονισμών. Δηλαδή ο διευθυντής δεν έχει πάρα πολλές επιλογές να κάνει ότι θέλει στο σχολείο του. Παρόλο αυτά προσπαθώ να διοικώ με ένα παιδαγωγικό στυλ με επίκεντρο τον μαθητή. Δεν είμαι καθόλου αυταρχική, βέβαια αυτό μπορεί να είναι αρνητικό για κάποιους και δικαίωμά τους βέβαια. Εγώ δεν μπορώ να είμαι ή να παριστάνω κάτι που δεν ήμουν ποτέ δηλαδή δεν εφαρμόζω πράγματα που δεν τα πιστεύω και για αυτό δεν είμαι καθόλου αυταρχική. Πιστεύω πολύ στην συμμετοχή του συναδέλφου στην ηγεσία του σχολείου και των υποδιευθυντών και το βλέπω πάρα πολύ να εφαρμόζεται σε αυτό το σχολείο».*

Καταγράφεται μία συμβουλευτική τάση σε συνδυασμό με τους εκπαιδευτικούς αλλά και μία αποφασιστικότητα.

*«ΣΓΔ: Κατά τη διάρκεια της θητείας μου, είχα υιοθετήσει ένα δημοκρατικό στυλ ηγεσίας κατά το οποίο βασιζόμουν στην ουσία στους συναδέλφους μου, με τους οποίους συζητούσα τα διάφορα θέματα που προκύπταν, τους συμβουλευόμουν, τους ανέθετα πρωτοβουλίες και παίρναμε από κοινού τις αποφάσεις, από τις συνελεύσεις του συλλόγου των διδασκόντων. Σε συγκεκριμένες περιπτώσεις όμως χρειαζόταν να ληφθούν αποφάσεις άμεσα και αποφασιστικά, οπότε λειτουργούσα και σύμφωνα με τα δικά μου κριτήρια με βάση τις δημοκρατικές μου αρχές, τα πιστεύω μου προκειμένου να επέλθει κάτι καλό στη διοίκηση της εκπαιδευτικής μονάδας».*

Βλέπουμε στον συγκεκριμένο διευθυντή μία αλλαγή προσέγγισης όπου κάποτε λειτουργούσε εν μέρη αυταρχικά αλλά στην συνέχεια έκανε αλλαγή στο στυλ ηγεσίας του για να έχει ένα πιο ικανοποιημένο σύνολο.

*«ΑΔ1: Υιοθετώ το δημοκρατικό στυλ στην ηγεσία της σχολικής μονάδας διότι βλέπω μέσα από την πολύχρονη πείρα μου πως αυτό είναι πιο αποτελεσματικό πρακτικά. Τί εννοώ. Είχαν υπάρξει περιπτώσεις στο παρελθόν όπου μπορεί να λειτουργούσα αυταρχικά δηλαδή να έπαιρνα μία απόφαση και να την ανακοίνωνα στους συναδέλφους καθηγητές χωρίς να τους ρωτήσω και δεν υπήρχε θέμα, αυτοί την εφάρμοζαν. Όμως όταν αποφάσιζα να καλέσω τον*

σύλλογο και τους καθηγητές και τους ρωτούσα σκέφτομαι να κάνω αυτό, εσείς τί λέτε?, και στη συνέχεια παίρναμε από κοινού στην απόφαση, τότες τους έβλεπα πολύ πιο ικανοποιημένους. Επίσης έβλεπα με αυτόν τον τρόπο μεγαλύτερη διάθεση από αυτούς να αναλάβουν ή να φέρουν εις πέρας μία απόφαση διότι αποτελούσαν και αυτοί μέρος της απόφασης».

«ΑΔ2: Ξεκάθαρα υιοθετώ ένα δημοκρατικό στυλ ηγεσίας από την πλευρά μου στην διοίκηση του οργανισμού του σχολείου. Θεωρώ ότι είναι το πλέον αποδεκτό αλλά και αποδοτικό. Συμμερίζομαι πάντα τις απόψεις και τις γνώμες στων συναδέλφων μου. Πορευόμαστε από κοινού θα έλεγα με γνώμονα αλλά και ως επίκεντρο τις ανάγκες των μαθητών. Μόνο μέσα από ένα κοινό και δεμένο σύνολο μπορούν να υπάρξουν τα επιθυμητά αποτελέσματα, όχι μόνο στο σχολείο αλλά και στην καθημερινότητά μας θεωρώ. Είμαι φαν του πλουραλισμού και πολλές φορές μπορεί να αλλάξω την σκέψη μου για μία απόφαση που πιθανόν να νομίζω ότι είναι σωστή, όταν ακούω τις γνώμες των συναδέλφων μου. Με βάζουν πολλές φορές σε δεύτερες και τρίτες σκέψεις και έχω παρατηρήσει πως πολλές φορές τυγχάνει να μην έχω υπολογίσει όλες τις παραμέτρους που χρειάζονται στην διαδικασία λήψης των αποφάσεων. Οπότε θα μπορούσαμε να πούμε πως με βοηθάνε και τους βοηθάω και υπάρχει μία αλληλοστήριξη αλλά και ένας αμοιβαίως σεβασμός μεταξύ εμού και των συναδέλφων μου».

Ενώ στις παραπάνω περιπτώσεις βλέπουμε το δημοκρατικό στυλ ηγεσίας να κυριαρχεί, εδώ παρατηρούμε μία απόκλιση η οποία καταγράφεται ως εξής:

«ΣΑΔ: Κατά την διάρκεια της θητείας μου ως διευθυντής χρησιμοποιούσα ένα αυταρχικό στυλ ηγεσίας. Και αυτό γιατί πίστευα πως έτσι έρχονται τα επιθυμητά αποτελέσματα στην σχολική μονάδα. Ήμουν πάντα αυστηρός και ακέραιος στις απόψεις μου αλλά και στην εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής».

### **6.1.2 Διαχείριση της εξουσίας.**

Από τις απαντήσεις των διευθυντών παρατηρούμε μία εκχώρηση της άσκησης της εξουσίας από πάνω προς τα κάτω. Χαρακτηριστικό είναι και πάλι οι δημοκρατικές αρχές των διευθυντών και η συμμετοχική διοίκηση που προσπαθούν να προωθήσουν. Επίσης βλέπουμε και εκχώρηση ελευθερίας στους εκπαιδευτικούς καθηγητές.

«ΓΔ1: Πάντα με δημοκρατικές διαδικασίες παίρνουμε ή τουλάχιστον προσπαθούμε από κοινού να πάρουμε τις κατάλληλες και πιο σωστές αποφάσεις Δίνω ελεύθερη βούληση και η ελεύθερη γνώμη όλων είναι σεβαστή και την σέβομαι και την αποδέχομαι μέσα σε ένα πλαίσιο που διέπτεται από τις δημοκρατικές αρχές».

«ΓΔ2: Όπως είπαμε δίνω ελευθερία στους συναδέλφους μου οπότε θα μπορούσα να πω πως παραχωρώ εξουσίες σε αυτούς. Δεν είμαι καθόλου παρεμβατική και αυτό μπορεί να είναι αρνητικό για κάποιους αφού μπορεί να θεωρεί ότι δεν έχω πυγμή. Βέβαια η πυγμή δεν φαίνεται από το να επιβάλλεις στους άλλους τί να κάνουν και για αυτό είμαι αρκετά ελεύθερη στην εκχώρηση εξουσιών προς τους συναδέλφους μου. Παρόλο αυτά επειδή η θέση αυτή είναι διαφορετική πλέον και παρόλο που έχω καλή σχέση με τους συναδέλφους μου τώρα είμαι η προϊσταμένη τους και έχω αλλάξει και τον ρόλο μου απέναντί τους».

Παρατηρούμε επίσης και την πειθώ ως τεχνική από μία συνταξιούχο διευθύντρια η οποία αποφασίζει και προσπαθεί να περάσει τις αποφάσεις της στους υφισταμένους της.

«ΣΓΔ: Βασιζόταν κυρίως στις δημοκρατικές μου αρχές, δεν ασκούσα αυταρχική πολιτική διότι δεν πίστευα ποτέ σε αυτό αλλά προσπαθούσα μέσα από τον δυναμικό μου χαρακτήρα να βρίσκω λύσεις και να της εφαρμόζω μέσα στην σχολική μονάδα. Η πειθώ ήταν ένα ακόμη στοιχείο που χρησιμοποιούσα με επιχειρήματα έτσι έθετα τα ζητήματα, προσπαθούσα να

*πείσω και να αλλάξω ίσως προς το καλύτερο την γνώμη κάποιων που διαφωνούσαν ή αντιδρούσαν. Ο διευθυντής μπορεί να εμπνεύσει με τον χαρακτήρα του με το παράδειγμά του κυρίως να οδηγήσει και τους εκπαιδευτικούς να γίνουν καλύτεροι όπως και εγώ γινόμουν καλύτερη κάθε φορά που αντιμετωπίζαμε διάφορα θέματα. Μάθαινα και εγώ μέσα από αυτό».*

Εδώ παρατηρούμε μια πιο συμμετοχική διάσταση αφού οι διευθυντές ζητούν τη συμμετοχή των υφιστάμενων και συναποφασίζουν.

*«ΑΔ1: Την εξουσία την διαχειριζόμουν επιμεριστικά. Δηλαδή έδινα το δικαίωμα και στον άλλον να λαμβάνει μέρος στην απόφαση. Ο σκοπός ήταν πάνω απ' όλα παιδαγωγικός και η εξουσία στην ουσία για αυτόν τον λόγο γινόταν συμμετοχική και όχι από ένα πρόσωπο. Αυτό αυξάνει επίσης το κίνητρο του συμμετέχοντος στην άσκηση εξουσίας και την ικανοποίησή του αφού σέβεσαι τη γνώμη του».*

Εδώ βλέπουμε τον διευθυντή να συμβουλευεται τους εκπαιδευτικούς αφού πρώτα έχει παρουσιάσει το οργανόγραμμά του.

*«ΑΔ2: Επειδή η άσκηση της εξουσίας αποτελεί βασικό στοιχείο στη δομή του οργανισμού, αρχικά γίνεται από μέρος μου ένας αρχικός σχεδιασμός και προγραμματισμός για την επίτευξη των στόχων. Στη συνέχεια τα παρουσιάζω αυτά στους συναδέλφους μου και μέσα από τη συζήτηση και τη συμμετοχή τους, τους συμβουλεύομαι και στη συνέχεια προχωράμε σε αλλαγές όπου κρίνεται απαραίτητο. Προσπαθώ γενικά να γίνονται όλες οι διαδικασίες ομαλά με σκοπό την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας».*

Η απάντηση του συνταξιούχου διευθυντή προβάλλει και πάλι ένα αυταρχισμό στην διαχείριση της εξουσίας αφού είναι αυτός που έπαιρνε όλες τις αποφάσεις.

*«ΣΑΔ: Πάντα έπαιρνα τις αποφάσεις μόνος μου για το καλό του σχολείου και έκανα πάντα αυτό που θεωρούσα ότι ήταν το σωστό. Ο διευθυντής πρέπει να εμπνέει σεβασμό και κινούμουν προς αυτή την κατεύθυνση. Στις αποφάσεις που έπαιρνα, παρακολουθούσα πάντα από κοντά την εφαρμογή τους για τυχόν παρατυπίες. Ανακοίνωνα τις αποφάσεις μου στο σύλλογο των καθηγητών και τους έλεγα πώς θα τις εφαρμόσουν έτσι ώστε να μην υπάρχουν αντιπαραθέσεις και πιθανές διενέξεις».*

### **6.1.3 Διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού.**

Όσον αφορά τη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού στην εκπαιδευτική μονάδα, καταγράφονται από τους συμμετέχοντες, διευθύντριες και διευθυντές, μια επιμεριστική τάση αρμοδιοτήτων με βάση κυρίως τις ικανότητες και δεξιότητες των εκπαιδευτικών που κατέχουν, με σκοπό την καλύτερη δυνατή λειτουργία του σχολείου. Ο καταμερισμός δηλαδή των εργασιών παίζει μεγάλο ρόλο.

*«ΓΔ1: Το βασικό είναι να συζητάμε τα πάντα μεταξύ μας για να παίρνουμε τις καλύτερες αποφάσεις. Σίγουρα, διαπιστώνω τις ιδιαίτερες κλίσεις και δεξιότητες κάποιων συναδέλφων ειδικά σε προγράμματα που αφορούν εξωσχολικές δραστηριότητες, όπου τους δίνω πρωτοβουλίες στο να αναπτύξουν τη δική τους ενεργητικότητα και δραστηριότητα αφού συνεργαστούν με τα παιδιά και τους γονείς, να προχωρήσουμε στην υλοποίηση των προγραμμάτων».*

Η χρόνια συνένωση στον εργασιακό χώρο, φαίνεται να κάνει τα πράγματα και τις αποφάσεις πιο εύκολες αφού υπάρχει εμπιστοσύνη.

*«ΓΔ2: Οι περισσότεροι συνάδελφοι με γνωρίζουν πάρα πολύ καλά, είμαστε πάρα πολλά χρόνια μαζί και με εμπιστεύονται και τους εμπιστεύομαι και αυτό φαίνεται και στις πρωτοβουλίες που παίρνουμε μαζί. Είμαι πολύ ανοικτή σε πρωτοβουλίες και το ξέρουν αυτό οι συνάδελφοι και αναλαμβάνουν και μόνοι τους πάρα πολλά πράγματα. Ξέρουν ότι δεν θα βρουν από εμένα εμπόδια και δυσκολίες και οι συνάδελφοι είναι ελεύθεροι να*

αυτοσχεδιάζουν και να κάνουν πάρα πολλά πράγματα στο σχολείο και έτσι τους αναθέτω αυτό που θέλουν και θεωρούν ότι μπορούν να ανταπεξέλθουν σε άριστο θα έλεγα βαθμό».

«ΣΓΔ: Λειτουργούσα πάντα με σεβασμό απέναντι στους συναδέλφους μου. Πιστεύω στον άνθρωπο και στον συνεργάτη και στην συνεννόηση μέσα από τη συζήτηση για το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα. Έθετα αρμοδιότητες για διάφορα πράγματα στους εκπαιδευτικούς εκεί όπου έκρινα ότι θα τους ταίριαζε και που θα ήταν αποτελεσματικοί. Όλοι μας προσανατολιζόμασταν στο να κάνουμε τα παιδιά μας χαρούμενα μέσα στο σχολείο, να αγαπούν το σχολείο».

«ΑΔ1: Το ανθρώπινο δυναμικό σε γενικές γραμμές το διαχειρίζομαι με δύο τρόπους. Σύμφωνα με τις δικές του ανάγκες αλλά σε συνδυασμό με τις ικανότητες που έχει να προσφέρει. Επιπρόσθετα επειδή έχω στην ουσία γνώση του χαρακτήρα τους επιλέγω να τους αναθέτω πράγματα με σκοπό να εξυπηρετηθεί ο ίδιος αλλά και αυτός να εκφράσει με το καλύτερο δυνατό τρόπο τις δεξιότητές του».

«ΑΔ2: Πιστεύω ότι είναι αναγκαίο όλα τα συμβαλλόμενα μέρη που απαρτίζουν την λειτουργία της σχολικής μονάδας να είναι ευχαριστημένα. Έχουμε μεταξύ μας μία θετική προσέγγιση και καλή επικοινωνία. Με γνώμονα αυτά κατανέμω δραστηριότητες και παιδιά ευθύνης στους καθηγητές με βάση τις δικές τους προτιμήσεις και δεξιότητες. Σκοπός μου είναι να είναι όλοι όσο το δυνατόν περισσότερο γίνεται, ευχαριστημένοι και χαρούμενοι γιατί με αυτόν τον τρόπο όλοι μας αποδίδουμε καλύτερα».

«ΣΑΔ: Έθετα αρμοδιότητες στους καθηγητές και διαχειριζόμουν γενικά το ανθρώπινο δυναμικό με τέτοιο τρόπο που να μου είναι χρήσιμο έτσι ώστε να πετυχαίνει τους εκάστοτε στόχους που είχα θέσει για το σχολείο. Προτεραιότητά μου ήταν οι ανάγκες του σχολείου και δευτερεύοντος οι ανάγκες του προσωπικού».

#### **6.1.4 Διαχείριση του αναλυτικού προγράμματος.**

Στην διαχείριση του αναλυτικού προγράμματος οι απαντήσεις που δίνονται αφορούν την προσπάθεια που κάνουν στο να είναι ευέλικτοι, αλλά και στην δυσκολία που μπορεί να αντιμετωπίζουν σύμφωνα με την γραμμή του Υπουργείου Παιδείας, στην εφαρμογή του.

«ΓΔ1: Δυστυχώς για το αναλυτικό πρόγραμμα δεν μπορώ να κάνω και πολλά αφού είμαι υποχρεωμένη να το ακολουθώ λόγω των κατευθυντήριων που δίνονται κεντρικά και αφορά όλα τα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Παρόλο αυτά προσπαθώ να διαφοροποιούμε καμιά φορά για να κάνω την εκπαιδευτική διδασκαλία λίγο πιο ευχάριστη».

«ΓΔ2: Δεν υπάρχει μεγάλη ευελιξία σε αυτόν το τομέα αφού όλα καθορίζονται από τον νόμο».

«ΣΓΔ: Συνήθως έδινα πρωτοβουλίες στους εκπαιδευτικούς να χειρίζονται το πρόγραμμα ανάλογα με την δυναμική των μαθητών του κάθε τμήματος έτσι ώστε να αναδεικνύονται οι ιδιαίτερες κλίσεις και δεξιότητες των μαθητών χωρίς βέβαια να παρεκκλίνουμε από το γράμμα του νόμου που μας όριζε το Υπουργείο».

«ΑΔ1: Στο αναλυτικό πρόγραμμα επιλέγω να είμαι ευέλικτος. Παρόλο που το αναλυτικό πρόγραμμα εμπεριέχει μία σταθερή ύλη και μία σταθερή γραμμή σύμφωνα με την νομοθεσία πολλές φορές χωρίς να αλλοιώνεται η βασική στοχοθεσία, γίνονται ευέλικτες τροποποιήσεις



λαμβάνοντας υπόψιν τα ενδιαφέροντα και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών. Σκοπός είναι η δημιουργία ενός πιο ευχάριστου περιβάλλοντος για τον μαθητή».

«ΑΔ2: Το αναλυτικό πρόγραμμα χρειάζεται εμπλουτισμό σίγουρα. Προσπαθώ να το αντιμετωπίσω με ευελιξία. Πολλές φορές θα πρέπει να ξεφύγουμε από τα χρονικά περιθώρια και την διδασκαλία και εφαρμογή της ύλης που ορίζει το Υπουργείο Παιδείας αλλά δυστυχώς δεν γίνεται αυτό σε μεγάλο βαθμό. Προσπαθούμε γενικά έτσι σαν σχολείο να είμαστε πιο ευέλικτοι, να τηρούμε κάποια πράγματα και σε κάποια άλλα να κάνουμε τα στραβά μάτια».

Σε αυτήν την περίπτωση παρατηρούμε από την απάντηση την πλήρη ευθυγράμμιση και εφαρμογή του νομικού πλαισίου στο αναλυτικό πρόγραμμα.

«ΣΑΔ: Πάντα έλεγχα το αναλυτικό πρόγραμμα που ερχόταν από το Υπουργείο και φρόντιζα να εφαρμόζεται χωρίς παρεκκλίσεις. Έκανα συνέχεια έλεγχο στην εφαρμογή του γιατί ήμουν ιδιαίτερα επιφυλακτικός όσον αφορά τις αλλαγές που μπορεί ενδεχομένως να έκαναν οι καθηγητές με δικές τους πρωτοβουλίες. Υπάρχει λόγος που οι αποφάσεις έρχονται και διατυπώνονται από το Υπουργείο Παιδείας και ήμουν υποχρεωμένος να τις ακολουθώ κατά γράμμα για την εύρυθμη λειτουργία όλων των εμπλεκόμενων φορέων».

### 6.1.5 Μέθοδοι διδασκαλίας.

Όσον αφορά τις μεθόδους διδασκαλίας παρατηρούμε και εδώ μία προσπάθεια εναλλακτικής προσέγγισης στο θέμα αυτό. Οι διευθύντριες και διευθυντές προσπαθούν να αποβάλλουν τη δασκαλοκεντρική μέθοδο αντικαθιστώντας την με άλλες. Βέβαια λόγω και της περιόδου της πανδημίας, τα τελευταία δύο χρόνια είχαν σαν βασική μόνο την τηλεκπαίδευση αφού το απαιτούσαν οι καταστάσεις. Πάντως βλέπουμε τις ανησυχίες τους στην εφαρμογή αυτής της μεθόδου διότι με γνώμονα τον μαθητή που είναι στο βασικό επίκεντρο ως αποδέκτης της γνώσης, θεωρούν πως μάλλον ήταν αποτυχημένη.

«ΓΔ1: Δυστυχώς με αυτά που ζήσαμε τα δύο χρόνια με τον κορονοϊό, στον τρόπο διδασκαλίας, η τηλεκπαίδευση ήταν μία εκπαίδευση... δεν θα την χαρακτηρίσω εκπαίδευση, δεν πιστεύω ότι τα παιδιά πήραν κάτι από όλο αυτό το διάστημα. Σημαντικό ήταν μόνο η επικοινωνία μαζί μας για να πούμε την αλήθεια. Μόνο ένα πολύ μικρό ποσοστό μπορούσε να εξελίξει και τις γνώσεις του στο γνωστικό επίπεδο».

«ΓΔ2: Είναι γνωστό πως το δασκαλοκεντρικό έτσι σύστημα κυριαρχεί αλλά εγώ δίνω την ελευθερία στους συναδέλφους να χρησιμοποιούν και άλλες μεθόδους διδασκαλίας όπως για παράδειγμα την ομαδοσυνεργατική μέθοδο που ωφελεί πολύ τα παιδιά. Βέβαια κυρίαρχη διδασκαλία τα τελευταία δύο χρόνια λόγω της πανδημίας όπως είναι γνωστό και θα ξέρεις ήταν η τηλεκπαίδευση. Ελπίζω να μην ξανά χρειαστεί ποτέ».

«ΣΓΔ: Πάντα επιδίωκα την συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Δεν μου άρεσε να είμαι εγώ το επίκεντρο διότι η διδασκαλία αφορά και έχει αντίκτυπο στους μαθητές».

Στον συγκεκριμένο διευθυντή παρατηρούμε με βάση τα λεγόμενά του μια μεταστροφή της αρχικής του προσέγγισης.

«ΑΔ1: Στα πρώτα χρόνια της θητείας μου, υιοθετούσα μία μετωπική ως πούμε ή δασκαλοκεντρική προσέγγιση. Διαπίστωσα όμως με την πάροδο του χρόνου πως αυτό ήταν και είναι ακόμα πιστεύω κουραστικό για τους μαθητές και δεν μπορούν να αποδώσουν σε πολλά πράγματα. Έτσι, στην πορεία άλλαξα προσέγγιση και χρησιμοποιούσα και χρησιμοποιώ πολύ περισσότερο τον διάλογο και τις ερωτήσεις και την παρακίνηση του μαθητή. Είναι σίγουρα πολύ πιο αποτελεσματικό και ευχάριστο τόσο για εμένα αλλά και για τους μαθητές στην διαδικασία της μάθησης».

Εδώ ο συμμετέχων χρησιμοποιεί πληθώρα εναλλακτικών μεθόδων διδασκαλίας τονίζοντας βέβαια την ανάγκη αλλαγής από τις κατευθυντήριες που δίνει το Υπουργείο Παιδείας.

*«ΑΔ2: Εντάξει, εδώ θα πρέπει να αλλάξουν πολλά πράγματα. Πιστεύω ακράδαντα ότι το δασκαλοκεντρικό σύστημα διδασκαλίας θα πρέπει να σταματήσει ή αν όχι να σταματήσει να μειωθεί στο ελάχιστο. Πρέπει να υπάρξει αναδιοργάνωση από το Υπουργείο Παιδείας. Είναι μεγάλο αυτό το πρόβλημα γιατί έχει να κάνει με την διαδικασία της μάθησης και το επίκεντρο πιστεύω θα πρέπει να είναι ο μαθητής. Εμείς σαν σχολείο ξεφεύγουμε από αυτό χωρίς βέβαια να αλλοιώνεται ο σκοπός, εφαρμόζοντας διάφορες εναλλακτικές, όπως η διδασκαλία σε εξωτερικούς χώρους του σχολείου. Γίνεται ομαδοσυνεργατική μέθοδο μέσα στην τάξη και τα παιδιά έτσι μαθαίνουν να συνεργάζονται από κοινού για την επίτευξη ενός στόχου, κάνουμε πλήρη χρήση της τεχνολογίας με την υλικοτεχνική δομή που διαθέτουμε και άλλα πράγματα που είναι πιο ευχάριστα για τον μαθητή και γενικά πιστεύω ότι με αυτούς τους τρόπους η γνώση μεταλαμπαδεύεται πιο αποτελεσματικά. Βέβαια δεν θα πρέπει να ξεχνάμε πως τα τελευταία δύο χρόνια η κυρίαρχη μέθοδος διδασκαλίας ήταν η τηλεκπαίδευση. Μία ανεπιτυχής για εμένα μέθοδο αλλά αναγκαία με βάση τις νέες ανάγκες που δημιούργησε η πανδημία».*

Εδώ καταγράφεται ξεκάθαρα μία δασκαλοκεντρική διδασκαλία.

*«ΣΑΔ: : Όταν έμπαινα στην τάξη ήμουν το επίκεντρο παραδοσιακά του μαθήματος και οι μαθητές ήταν πάντα προσηλωμένοι σε αυτά που έλεγα και έγραφα στον πίνακα».*

### **6.1.6 Πρωτοβουλία δράσεων.**

Σύμφωνα με τα λεγόμενα των συμμετεχόντων στην πρωτοβουλία των δράσεων που αναλαμβάνουν να φέρουν εις πέρας, παρατηρούμε μία αρκετά εξωστρεφείς θα λέγαμε προσέγγιση αφού δεν είναι λίγοι οι διευθυντές και διευθύντριες που προβάλλουν ως μέρος των δράσεών τους τα προγράμματα Erasmus, προωθώντας εναλλακτικές δραστηριότητες. Μόνο ο συνταξιούχος άντρας διευθυντής και πάλι περιορίζεται στην πρωτοβουλία των δράσεων πραγματοποιώντας μόνο τα απαραίτητα.

*«ΓΔ1: Σε συνεργασία με τους αρμόδιους καθηγητές, οργανώνουμε και υλοποιούμε προγράμματα όπως είναι τα περιβαλλοντικά προγράμματα, τα ευρωπαϊκά προγράμματα, πολιτιστικά, προγράμματα θεατρικά και μουσικά επίσης προγράμματα που διενεργούμε».*

Η συμμετέχουσα στην έρευνα αποτυπώνει στην συνέντευξή της τον ενθουσιασμό και την ευχαρίστησή της από τις δραστηριότητες που εκπονούν στο σχολείο. Φαίνεται πως η αλληλεπίδραση και η ευχαρίστηση για τους μαθητές που λαμβάνουν από αυτές τις δράσεις αλλά και από τους γονείς, να την ευχαριστεί ιδιαίτερα.

*«ΓΔ2: Προτείνουμε και κάνουμε εκδρομές και διδακτικές επισκέψεις που δεν έχουν ξανά γίνει στο σχολείο ή που δεν γίνονται συνήθως σε άλλα σχολεία. Με τις δικές μου προσπάθειες σχετικά με το σχολείο και τα προγράμματα που έκανα εγώ, ξεκινήσαμε ομάδα ρομποτικής στο σχολείο από το 2015 και μετά, ζητήσαμε εξοπλισμό και έχουμε εξοπλισμό πολύ καλό για την ρομποτική. Ζητήσαμε δωρεές και από το σύλλογο γονέων. Μετά ξεκινήσαμε εράσμους για την επιμόρφωση των καθηγητών την οποία την θεωρώ πολύ απαραίτητη, την επιμόρφωση, στο εξωτερικό ιδιαίτερα και μετά ξεκινήσαμε εράσμους με ανταλλαγές με άλλα σχολεία, με τα παιδιά μαζί οι μετακινήσεις. Όλα αυτά είδα ότι είχαν πάρα πολύ καλή επίδραση στο σχολείο. Τα παιδιά και οι οικογένειες ήταν κατευχαριστημένες με όλα αυτά τα προγράμματα που κάναμε. Παράλληλα βέβαια δεν ήταν μόνο αυτά που έκανα εγώ, υπήρχαν και πολλοί συνάδελφοι που έκαναν και άλλα Ευρωπαϊκά προγράμματα eTwinning και πολιτισμικά προγράμματα. Είναι πάρα πολύ δραστήριο το σχολείο. Και θεατρικές ομάδες έχουμε, εφημερίδες γράφουμε κ.α. Θεωρώ ότι με αυτό ανοίγει το σχολείο προς τα έξω, ενθουσιάζει*

*πάρα πολύ τα παιδιά και καταλαβαίνουν πια γιατί είναι στο σχολείο, γιατί μαθαίνουν αυτά που μαθαίνουν, ενώνουνε την γνώση και τις δράσεις του σχολείου με τον έξω κόσμο. Το ότι κάνουμε δράσεις και προσπαθούμε είναι σίγουρα πολύ σημαντικό».*

*«ΣΓΔ: Εκτός από τις γνώσεις που θα αποκτούσαν να αποκτούσαν και δεξιότητες μέσα από διάφορες δραστηριότητες από προγράμματα που είχαν να κάνουν με εξωσχολικές δραστηριότητες, από προγράμματα ευρωπαϊκά όπως τα εράσμιους όπου δουλέψαμε πάρα πολύ με μαθητές από το εξωτερικό και την υπόλοιπη Ελλάδα και η εμπειρία όλων μας και των παιδιών και των εκπαιδευτικών ήταν πάρα πολύ σημαντική πολύ εποικοδομητική και πάρα πολύ υποστηρικτική από την πλευρά των γονιών αλλά και από διάφορους φορείς βέβαια και ήταν ευχαριστήματα και τα παιδιά και οι γονείς μέσα από αυτήν τη διαδικασία. Δεν είχαμε ένα σχολείο στατικό, αλλά δημιουργικό».*

*«ΑΔ1: Στο συγκεκριμένο σχολείο έχουμε αθλητική υποδομή, αφού είναι αθλητικό σχολείο. Χρησιμοποιούμε την υποδομή αυτή για να έχουμε όσο το δυνατόν περισσότερες αθλητικές εκδηλώσεις, πράγμα που είναι μέσα στα ενδιαφέροντα των μαθητών. Επίσης πραγματοποιούμε πολλές πολιτισμικές εκδηλώσεις, επισκέψεις σε χώρους ενδιαφέροντος καθώς και περιβαλλοντικές εκδρομές. Η σημαντικότερη όμως δράση που πραγματοποιούμε είναι τα προγράμματα ανταλλαγής με παιδιά από το εξωτερικό τα γνωστά Erasmus. Βοηθάνε πάρα πολύ τους μαθητές να διευρύνουν τους ορίζοντές τους αλλά και εμάς τους ίδιους τους καθηγητές. Βέβαια τα τελευταία δύο χρόνια λόγω του κορονοϊού έχουμε σταματήσει αυτήν την επιδραστική δράση αλλά σκοπεύω τον επόμενο χρόνο να την υλοποιήσω πάλι».*

*«ΑΔ2: Οι δράσεις που αναλαμβάνουμε στον σχολικό οργανισμό είναι ποικίλες θα έλεγα. Πέρα από τα συνηθισμένα που είναι οι επισκέψεις σε μουσεία ή οι περίπατοι, διοργανώνουμε περιβαλλοντικές εκδρομές, θεατρικές παραστάσεις, χορευτικές επίσης. Επισκεπτόμαστε άλλα σχολεία και άλλα επισκέπτονται εμάς κυρίως για αθλητικές δραστηριότητες. Επίσης έχουμε και μουσική ομάδα και δίνουμε παραστάσεις και με αυτήν».*

Εδώ συναντάμε και πάλι μία μονόπλευρη προσέγγιση δράσεων η οποία περιορίζεται στις εντολές του Υπουργείου.

*«ΣΑΔ: Γενικά δεν πρόκρινα μεγάλο αριθμό δράσεων για να μην διαταράσσεται η ομαλή λειτουργία του σχολείου. Προσπαθούσα να περιορίζομαι σε όσες δράσεις προβλέπονταν από το πρόγραμμα του Υπουργείου».*

## **6.2 Αντιμετώπιση προβλημάτων – δυσκολιών στην άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής που πιθανόν να συναντάνε στην εφαρμογή της.**

Οι γυναίκες διευθύντριες και οι άντρες διευθυντές, έρχονται αντιμέτωποι καθημερινώς με ποικίλα προβλήματα που χρήζουν αντιμετώπισης. Ωστόσο σε αυτά που καταγράφονται μέσα από τις συνεντεύξεις παρατηρούμε ότι είναι προβλήματα που σχετίζονται με τους ίδιους τους συναδέλφους τους, και τις δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίζουν από την Δευτεροβάθμια διεύθυνση και του Υπουργείου. Το μεγαλύτερο όμως πρόβλημα που είχαν να αντιμετωπίσουν ειδικά οι κατ' ενεργεία διευθύντριες και διευθυντές ήταν αυτό της τηλεκπαίδευσης και του κλειστού σχολείου αφού όπως θα δούμε και στις παρακάτω απαντήσεις η φθορά που υπέστησαν τόσο οι ίδιοι όσο και οι μαθητές και το εκπαιδευτικό προσωπικό και οι γονείς ήταν πολύ μεγάλη.

«ΓΔ1: Πάντα υπάρχουν προβλήματα στην λειτουργία της σχολικής μονάδας από διάφορους παράγοντες, είτε από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, είτε από τους ανωτέρους μας, την ηγεσία του Υπουργείου. Ειδικά όταν είναι να εφαρμόσεις νόμους υπάρχουν πολλές αντιδράσεις πολλές αντιπαραθέσεις. Όσον αφορά τα τελευταία δύο χρόνια εεεε, τί να πούμε! Το σχολείο δοκιμάστηκε πάρα πολύ. Δοκιμαστήκαμε και εμείς ως εκπαιδευτικοί, τα παιδιά επίσης, οι γονείς αλλά και η κοινωνία ολόκληρη εννοείται. Μόνο η επικοινωνία που είχαμε με τα παιδιά μας κράτησε ζωντανούς και περισσότερο στο συναισθηματικό τομέα στην περίοδο της πανδημίας και δυνατούς να ανταπεξέλθουμε σε αυτές τις δύσκολες στιγμές. Τα παιδιά γύρισαν στο σχολείο πολύ κουρασμένα και απείθαρχα θα έλεγα με μία συμπεριφορά που κυρίως είχε να κάνει με την έλλειψη αποδοχής των κανόνων, με την έλλειψη σεβασμού στα άλλα παιδιά. Πολύ επιθετικότητα παρουσιάστηκε. Οι γονείς επίσης με τα προβλήματα που αντιμετώπιζαν στην οικογένεια, οικονομικά κ.α., εμφανίστηκαν και αυτοί να μην είναι τόσο συνεργάσιμοι σε σχέση με τα προηγούμενα χρόνια».

«ΓΔ2: Τα περισσότερα εμπόδια θεωρώ ότι τα βάζει το τυπικό της λειτουργίας του σχολείου με τους διάφορους νόμους οι οποίοι σε πολλές περιπτώσεις είναι δύσκολο να εφαρμοστούν σε όλο το φάσμα τους. Σε σχέση με τους μαθητές πάντα προσπαθώ να λύνω τα προβλήματα με συζήτηση και ηρεμία. Το καταφέρνω. Νομίζω το καταφέρνω πολύ καλά. Βέβαια δεν είναι χωρίς κόστος αυτό γιατί η πίεση υπάρχει πολύ αυξημένη ιδιαίτερα φέτος σε όλες τις λειτουργίες μας και στις σχέσεις μας μεταξύ των παιδιών, υπάρχει πάρα πολύ μεγάλη πίεση και αυτό το εισπράττω και φορτώνεται μέσα μου. Το σχολείο ήταν κλειστό ενάμιση χρόνο. Ουσιαστικά κλειστό, δεν νομίζω ότι εισπράξαμε κάτι από την τηλεκπαίδευση. Τα παιδιά και οι οικογένειες ήταν πάρα πολύ πιεσμένοι όλοι και οικονομικά αλλά και ψυχολογικά λόγω του κορονοϊού και όλη αυτή η πίεση βγαίνει στο σχολείο. Φέτος είχαμε πάρα πολλά πράγματα που είδαμε όπου άλλες χρονιές δεν τα βλέπαμε. Πραγματικά έχουμε πολλούς περιορισμούς από τον νόμο. Δεν μπορώ να πω ότι διαφημίζω ένα ανοιχτό σχολείο επουδενί. Το ότι κάνουμε δράσεις και προσπαθούμε να αυξήσουμε την εξωστρέφεια εντάξει αλλά οι δυσκολίες είναι πάρα πολλές από την κεντρική διοίκηση δυστυχώς. Αυτό βέβαια δεν με απογοητεύει στην προσπάθειά μου και θα συνεχίσω σε αυτό το μοτίβο. Επειδή ας πούμε το Υπουργείο έχει αυτούς τους παραμέτρους και μας προβάλλει δυσκολίες ή το σοβαρό πρόβλημα της οικονομικής υποστήριξης του σχολείου ή της έγκαιρης τοποθέτησης των καθηγητών που είναι θεμελιώδη και βασικά ζητήματα. Αυτά δεν προσπερνιούνται επειδή θα κάνω εγώ ένα Erasmus αλλά ωστόσο δεν θα σταματήσω να προσπαθώ».

«ΣΓΔ: Δυσκολία στην εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής κυρίως υπήρχαν οι οποίες βασιζόντουσαν στην αντιμετώπιση που είχα από ορισμένους συναδέλφους. Πάντα υπάρχουν αντιδράσεις, δεν υπάρχει ομοφωνία πάντοτε αλλά είναι σεβαστές οι απόψεις όλων και με βάση αυτό το κριτήριο προχωρούσαμε το έργο μας».

«ΑΔ1: Γενικά τα προβλήματα που αντιμετωπίζει μία σχολική μονάδα θεωρώ πως παντού πάνω κάτω είναι τα ίδια. Πρώτα απ' όλα υπάρχουν στο εσωτερικό του σχολείου και αυτά αφορούν τους μαθητές αλλά και τους συναδέλφους καθηγητές. Όταν έχω προβλήματα τέτοιας φύσεως τους καλώ στο γραφείο να εκφράσουν ελεύθερα τη γνώμη τους και το συμβάν ο καθένας με τον δικό του τρόπο. Εγώ όπως καταλαβαίνεις παίρνω τον ρόλο του διαιτητή και προσπαθώ μέσω του αμοιβαίου σεβασμού να αμβλύνω τις αντιπαραθέσεις. Άλλα προβλήματα μπορεί να είναι με τους γονείς ιδικά το τελευταίο διάστημα λόγω κορονοϊού. Γενικά μέσα στην κατάσταση της πανδημίας νομίζω πως πολύς κόσμος αντιμετωπίζει αυξανόμενα προβλήματα και αυτό φαίνεται στις συμπεριφορές όλων. Τώρα υπάρχουν και άλλα προβλήματα τα οποία έχουν να κάνουν με τις ανάγκες του σχολείου δηλαδή τις υποδομές την θέρμανση, την συντήρηση του σχολείου, οικονομικά θέματα και βέβαια ένα χρόνιο πρόβλημα αυτό της καθυστέρησης σε επαρκή βαθμό βιβλίων».

Ο συγκεκριμένος διευθυντής έρχεται αντιμέτωπος με προβλήματα που αφορά συγκεκριμένη ομάδα μαθητών οι οποίοι δεν είναι ικανοί να υποστηριχθούν από την υπάρχουσα εκπαιδευτική μονάδα και οι διαδικασίες που χρειάζεται να γίνουν για την εξυπηρέτηση των μαθητών κινούνται με αργούς ρυθμούς.

*«ΑΔ2: Τα προβλήματα που αντιμετωπίζουμε κυρίως σαν οργανισμός θα μπορούσα να πω ότι είναι με τους εμπλεκόμενους φορείς της Δευτεροβάθμιας διεύθυνσης του νομού και αφορά κάποιους μαθητές οι οποίοι αντιμετωπίζουν διάφορα προβλήματα από το οικογενειακό τους περιβάλλον. Δεν θα ήθελα να επεκταθώ περισσότερο για τί είδους προβλήματα αντιμετωπίζουν, αλλά δεν μπορεί να υποστηρίξει το σχολείο δυστυχώς αυτήν την ομάδα μαθητών γιατί δεν είναι το κατάλληλο. Ας πούμε ότι πρέπει να πάνε σε ειδικό σχολείο ύστερα από τις διαδικασίες που έχουν γίνει και η διεύθυνση καθυστερεί στην απόφαση της μεταγραφής. Άλλο ένα μεγάλο πρόβλημα που είχαμε να αντιμετωπίσουμε εν καιρό πανδημίας, ήταν η διδασκαλία με την τηλεκπαίδευση. Χώρια του ότι μπορεί να μην δούλευε το σύστημα, να έπεφτε η σύνδεση και να μην ξέρεις πού είναι και τί κάνουν τα παιδιά, θεωρώ πως μόνο καλό δεν τους έκανε και δεν ήταν καθόλου αποτελεσματική».*

*«ΣΑΔ: Υπήρχαν πολλά προβλήματα. Κυρίως ήταν προβλήματα συνεργασίας τόσο μεταξύ των καθηγητών όσο και μεταξύ των μαθητών. Αισθανόμουν ότι όλα έπρεπε να περάσουν από εμένα και ένιωθα ότι δεν είχα βοήθεια από πουθενά και εγώ έπρεπε να ελέγγω σχεδόν όλα τα θέματα που προκύπταν και χρήζανε επίλυσης».*

### **6.3 Λόγοι που οδήγησαν τις γυναίκες διευθύντριες και τους άντρες διευθυντές στην προσπάθεια ανάληψης της διευθυντικής θέσης.**

Οι λόγοι που οδήγησαν τόσο τις γυναίκες διευθύντριες όσο και τους άντρες διευθυντές στην προσπάθεια ανάληψης της διευθυντικής θέσης στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, αποτυπώνονται στους εξής, με βάση τις ερωτήσεις και τις απαντήσεις των συνεντευξιαζόμενων.

#### **6.3.1 Προσωπικοί λόγοι.**

Με βάση τα λεγόμενα των συμμετεχόντων, όχι όλων βέβαια, στην προσπάθεια ανάληψης της διευθυντικής θέσης έπαιξαν ρόλο προσωπικοί λόγοι και λόγοι ικανοποίησης.

Στην συγκεκριμένη διευθύντρια καταγράφεται σαν όνειρο ζωής που έγινε πραγματικότητα καθώς από μικρή ήθελε να το πράξει. Επίσης λειτούργησε μάλλον σαν πρότυπο το συγκεκριμένο επάγγελμα.

*«ΓΔ1: Για να πω την αλήθεια, πιστεύω ότι αυτό το ερέθισμα στο να γίνω διευθύντρια το είχα λάβει από μικρό παιδί. Όσο μεγάλωνα και άλλαζα και τις σχολικές βαθμίδες νομίζω πως μου γινότανε πιο έντονο. Θαύμαζα τους διευθυντές μου και έλεγα ότι όταν μεγαλώσω θέλω να γίνω διευθύντρια και τελικά τα κατάφερα. Ήταν αυτό θα έλεγα που ήθελα να κάνω πάντα».*

Εδώ βλέπουμε πως δεν ήταν στα αρχικά σχέδια της διευθύντριας να αναλάβει τον διευθυντικό ρόλο, αλλά όταν της δόθηκε η ευκαιρία το έπραξε.

*«ΓΔ2: Η ανάληψη της θέσης ήρθε πιο πολύ από σύμπτωση. Είχα πάρει την θέση της υποδιευθύντριας τα τελευταία χρόνια στο σχολείο και κάποια στιγμή παραιτήθηκε η διευθύντριά μου και έτσι πήρα εγώ τη θέση της. Θα μπορούσα να πω και όχι, δεν το είπα οπότε εντάξει δεν ήταν ακριβώς σύμπτωση αλλά ήταν και απόφαση δική μου εν τέλει να αναλάβω την θέση. Ήταν μία ευκαιρία όπου την θεώρησα μεγάλη ευκαιρία για να δοκιμαστώ. Είναι μεγάλη δοκιμασία για εμένα και νομίζω ότι βγαίνουν και πολλά καλά πράγματα από*

*αυτό. Αυξάνω τις δεξιότητές μου, την κρίση μου, δοκιμάζεται η υπομονή μου, γενικά δοκιμάζομαι σε πάρα πολλά επίπεδα».*

*«ΣΓΔ: Το να έχεις μία θέση ευθύνης δεν είναι εύκολο αλλά πάντα μου άρεσε σαν ιδέα.»*

*«ΑΔ1: Περισσότερο θα έλεγα ότι ο λόγος που επέλεξα να προσπαθήσω να γίνω διευθυντής, ήταν η προσωπική προσφορά και ικανοποίησης. Αυτή η αίσθηση ότι μπορείς να βοηθάς μου έδινε πάντα μία ικανοποίηση και μου δίνει ακόμα».*

Μπορεί να λειτουργήσει σαν μία πρόκληση για τον συγκεκριμένο διευθυντή η ανάληψη της θέσης.

*«ΑΔ2: Περισσότερο όμως ήθελα να δοκιμάσω τις δυνατότητές μου από μία έτσι θέση ευθύνης. Μπορώ να πω πως ήταν μία πρόκληση για εμένα».*

### **6.3.2 Τυπικά προσόντα.**

Στις απαντήσεις των συμμετεχόντων, παρατηρούμε πως τα τυπικά προσόντα αποτελούν απαραίτητη προϋπόθεση στην προσπάθεια που έκαναν για την ανάληψη της διευθυντικής θέσης.

*«ΓΔ1: Σαφώς τα τυπικά μου προσόντα και οι σπουδές που έκανα με βοήθησαν στην προσπάθειά μου και πιθανόν να με βοήθησε και η εκπαίδευση ενηλίκων, όσον αφορά την διαχείριση στη συνέχεια του εκπαιδευτικού προσωπικού που είναι υπό την εποπτεία μου».*

*«ΓΔ2: Σίγουρα τα τυπικά προσόντα είναι αυτά που σου δίνουν τα εφόδια για να πράξει κανείς αναλόγως όπως και έκανα».*

*«ΣΓΔ: Έκανα σπουδές μεταπτυχιακού πάνω στο αντικείμενο δηλαδή στη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων. Μέσα από αυτές τις σπουδές πήρα πολλές γνώσεις και οδηγήθηκα στην απόφαση να πάρω μία θέση διευθυντική».*

*«ΑΔ1: Επίσης και τα τυπικά προσόντα είναι απαραίτητη προϋπόθεση αλλά προσωπικά αισθανόμουν ότι μπορώ να προσφέρω. Αυτό ήταν για εμένα το μεγαλύτερο κίνητρο».*

*«ΑΔ2: Ναι σίγουρα λόγο των τυπικών προσόντων που έχω επιδίωξα να αναλάβω τη θέση της διεύθυνσης του σχολείου. Έχω δύο πτυχία, αυτό της φιλολογίας και των θεατρικών σπουδών. Περισσότερο όμως ήθελα να δοκιμάσω τις δυνατότητές μου από μία έτσι θέση ευθύνης».*

*«ΣΑΔ: Ναι. Τα τυπικά προσόντα έπαιζαν τον κυρίαρχο λόγο αφού με βάση αυτά και την συνέντευξη γίνεται κάποιος διευθυντής».*

### **6.3.3 Λόγοι κύρους/αναγνώρισης.**

Σύμφωνα με τις απαντήσεις, το κύρος και η αναγνώριση που μπορεί να αποκτήσουν οι συνεντευξιαζόμενοι από την ανάληψη της διευθυντικής θέσης, παίζει ρόλο αλλά δεν κρίνεται ως ο σημαντικότερος. Επιπρόσθετα οι άντρες διευθυντές πιθανόν τον προκρίνουν ως πιο σημαντικό σε σχέση με τις γυναίκες διευθύντριες.

*«ΓΔ1: Προσωπικοί λόγοι ήταν αυτοί κυρίως που με παρότρυναν στην προσπάθεια ανάληψης της διευθυντικής θέσης αλλά και το ότι πίστευα πως μέσα από αυτήν τη θέση θα μπορούσα να προσφέρω σε ένα διαφορετικό τομέα πέρα από την τάξη. Παρόλα αυτά μπορώ να πω πως μετά πολλοί με έβλεπαν με άλλο μάτι αλλά εγώ δεν είχα σαν σκοπό να αναλάβω ως διευθύντρια για να ανεβάσω το κοινωνικό μου status. Δεν το έβλεπα ποτέ έτσι».*

«ΓΔ2: Δεν θεωρώ ότι έχω μεγαλύτερο κύρος από ότι έχει ένας συνάδελφος παρόλο που φορτώνομαι περισσότερα πράγματα και φθείρομαι πιο πολύ από αυτήν τη θέση».

Ο δυναμισμός του χαρακτήρα της φαίνεται να οδήγησε την συνταξιούχο διευθύντρια να αναλάβει την θέση.

«ΣΓΔ: Πάντα ήμουν πολύ θετική στο να είμαι μέσα στην τάξη εξ αρχής γιατί αγαπούσα την διδασκαλία αλλά με την πάροδο του χρόνου κατάλαβα ότι χρειάζεται ένας δυναμισμός στη διοίκηση το και γνωρίζοντας τον εαυτό μου και από τον δυναμισμό του χαρακτήρα μου αποφάσισα να τον βγάλω μέσα από μία θέση κύρους».

«ΑΔ1: Υπήρχαν σίγουρα και λόγοι κύρους που με οδήγησαν στην προσπάθεια ανάληψης της διευθυντικής θέσης, αλλά αν δεν μπορούσα και δεν ήμουν ευχαριστημένος δεν θα το έκανα».

«ΑΔ2: Σίγουρα και το κύρος έπαιξε ρόλο στην προσπάθειά μου αυτή αλλά δεν ήταν ο πρωταρχικός μου και ο κυρίαρχος ας πούμε λόγος για να αναλάβω την διευθυντική θέση».

Σε αυτήν την απάντηση γίνεται αντιληπτό πως ο λόγος του κύρους αποτελούσε το κυρίαρχο κίνητρο.

«ΣΑΔ: Πρωτίστως επέλεξα να γίνω Λυκειάρχης για λόγους κύρους και κοινωνικής αναγνώρισης. Το να είσαι διευθυντής σε σχολείο ειδικά στην εποχή μου ήταν πολύ μεγάλο πράγμα και όλοι στην κοινωνία σε αντιμετωπίζανε με διαφορετικό μάτι».

### 6.3.4 Οικονομικοί λόγοι.

Και εδώ παρατηρούμε πως το οικονομικό σκέλος στην μισθοδοσία των διευθυντριών και διευθυντών είναι λόγος στην προσπάθειά τους για την ανάληψη της θέσης, αλλά όχι ο κύριος.

«ΓΔ1: Ναι τα λεφτά είναι καλύτερα οπότε μπορώ να πω πως ένας λόγος ήταν και αυτός».

«ΓΔ2: Μπορεί να είναι και οικονομικοί οι λόγοι αφού έχω και ένα μικρό παιδί. Αυτό το μικρό επίδομα το οποίο βέβαια δεν μπορεί να καλύψει αυτήν την προσπάθεια, παρόλα αυτά είναι αναγκαίο για εμένα».

Η συνταξιούχος διευθύντρια προβάλλει ως μεγαλύτερο κίνητρο την προσφορά και την αγάπη για τα παιδιά.

«ΣΓΔ: Δεν μπορώ να πω ότι υπήρχαν τόσο οικονομικοί λόγοι γιατί πραγματικά το κίνητρο δεν μπορεί να είναι οικονομικό, είναι τόσο μικρό το ποσό που παίρνει ένας διευθυντής επιπλέον στο σχολείο συγκεκριμένα σε σχέση με το έργο που προσφέρει. Σίγουρα το κίνητρο δεν είναι οικονομικό αλλά περισσότερο η αγάπη του να κάνεις κάτι καλύτερο σε ένα χώρο που ασχολείται με την εκπαίδευση νέων παιδιών».

«ΑΔ1: Εντάξει, όχι και τόσο. Ναι μεν παίρνεις κάποια περισσότερα χρήματα αλλά σε σχέση με αυτά που κάνεις και προσφέρεις δυστυχώς δεν αντικατοπτρίζουν την αξία σου».

«ΑΔ2: Δεν θα το έλεγα απαραίτητα γιατί τα λεφτά που παίρνεις σαν διευθυντής δεν είναι πολύ περισσότερα από το να είσαι δάσκαλος. Καλοδεχόμενα είναι αλλά δεν είναι αυτό το κίνητρο. Το κίνητρο για εμένα είναι αυτό της προσωπικής δοκιμασίας και προσφοράς στην σχολική μονάδα».

«ΣΑΔ: Προφανώς και ήταν σημαντικό και το οικονομικό κομμάτι. Υπήρχαν καλύτερες απολαβές σε σχέση με την προηγούμενη ιδιότητά μου σαν καθηγητής. Και αυτό έπαιξε ρόλο στο να γίνω διευθυντής».

### 6.3.5 Οικογενειακό περιβάλλον

Στη διαδικασία υποβολής της υποψηφιότητάς τους οι συμμετέχοντες εμφανίζονται να έχουν την υποστήριξη της οικογενείας τους. Μάλιστα οι σύζυγοι σε κάποιες περιπτώσεις έπαιξαν καταλυτικό ρόλο.

*«ΓΔ1: Η οικογένειά μου επίσης με παρότρυνε να αναλάβω την διευθυντική θέση, ο σύζυγός μου όπου ήταν πάρα πολύ υποστηρικτικός γιατί και το ωράριο διευρύνθηκε πάρα πολύ. Το γεγονός ότι έχουμε αποκτήσει μόνο ένα παιδί και αυτός ήταν ένας λόγος που μου άφηνε περιθώρια χρόνου να ασχοληθώ και να αφοσιωθώ στο διευθυντικό μου έργο».*

*«ΓΔ2: Η οικογένειά μου με ενθάρρυνε στο να αναλάβω τη θέση και με την προοπτική ότι θα ήταν σύντομο το διάστημα της θητείας και αυτό ήταν καλό γιατί δεν θα ήταν δέσμευση μεγάλη για εμένα για μια τετραετία, αλλά για ένα χρόνο και έτσι ήταν πιο εύκολη η απόφαση να το κάνω».*

*«ΣΓΔ: Η οικογένεια και ιδιαίτερα ο σύζυγός μου με βοήθησαν σε αυτήν την προσπάθεια».*

*«ΑΔ1: Σίγουρα η οικογένειά μου και ιδιαίτερα η γυναίκα μου με στήριξαν και με παρότρυναν να αναλάβω ως διευθυντής. Το ήθελαν και αυτοί πάρα πολύ αλλά και εγώ ο ίδιος όπως έχω προαναφέρει»*

*«ΑΔ2: Η οικογένειά μου ήταν εξαιρετικά υποστηρικτική και με παρότρυνε να αναλάβω τον διευθυντικό ρόλο, ιδιαίτερα η γυναίκα μου με την οποία έχω και δυο παιδιά. Επίσης οι γονείς μου ήταν και αυτοί δάσκαλοι και ο πατέρας μου διευθυντής κιόλας σε δημοτικό σχολείο και ίσως και υποσυνείδητα να λειτουργούσα και να στόχευα προς αυτήν την κατεύθυνση».*

*«ΣΑΔ: Οι γονείς μου τότε με πίεσαν να γίνω διευθυντής και να αναλάβω διευθυντική θέση και ήταν και πολύ πιο εύκολο να ακολουθήσω μια τέτοια καριέρα αφού ήμουν τότε ανύπαντρος».*

### 6.4 Ύπαρξη διακρίσεων μεταξύ των δύο φύλλων

Δεν είναι καθόλου τυχαίο το γεγονός ότι σε όλες τις κοινωνίες και τους αιώνες οι άνθρωποι θεωρούσαν ότι τα αρσενικά και τα θηλυκά είναι διαφορετικά αφού κατ' αρχάς διαφέρουν ανατομικά αλλά και ποιοτικά, στο πνεύμα, στην ψυχή και στις ικανότητες. Διάχυτη ήταν η άποψη, ότι δεν είναι δυνατόν να κάνουν τα ίδια πράγματα ούτε να σκέφτονται με τον ίδιο τρόπο.

Η κατάσταση αυτή αντιμετωπίζεται, με την ενσωμάτωση του στόχου της ισότητας μεταξύ ανδρών και γυναικών σε όλες τις πολιτικές έτσι ώστε οι ανησυχίες, οι ανάγκες και οι φιλοδοξίες των γυναικών να λαμβάνονται υπόψη και να έχουν την ίδια σημασία με αυτές των ανδρών στο σχεδιασμό και στην εφαρμογή πολιτικών.

Σήμερα το σημαντικότερο για την ουσιαστική πρόοδο της γυναίκας αφού πλέον είναι ανοιχτές όλες οι πόρτες γι' αυτήν από το νόμο, είναι να παραμεριστούν τα εμπόδια που υπάρχουν στην πράξη. Και αυτά μπορεί να παραμεριστούν με διάφορα μέτρα που προτείνονται, με σχέδια δράσης, προγράμματα κ.λπ. Αλλά κυρίως με τη συμμετοχή των ίδιων των γυναικών στα αρμόδια όργανα, μέσα στα οποία συζητούνται και λαμβάνονται μέτρα και γενικά με την συμμετοχή τους στα κέντρα λήψης αποφάσεων. Με άλλα λόγια, σήμερα, εκτός από τα νομοθετικά μέτρα, θεωρείται αναγκαία αυτή η συμμετοχή των γυναικών για να γίνει η νομοθεσία πραγματικότητα.



### 6.4.1 Έμφυλες διακρίσεις

Όσον αφορά τις διακρίσεις μεταξύ των δύο φύλλων, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων, μέσα από τις απαντήσεις τους, φαίνεται να πιστεύουν ότι δεν έχουν εξαλειφθεί πλήρως. Συμφωνούν ότι πιθανόν να υπάρχουν αλλά δεν είναι τόσο έντονο το φαινόμενο όσο παλαιότερα.

Η συγκεκριμένη διευθύντρια και η συνταξιούχος διευθύντρια, υποστηρίζουν πως δεν έχουν βιώσει κάποιου είδους διάκριση, λόγω του δυναμισμού του χαρακτήρα τους, χωρίς να αποκλείουν βέβαια την πιθανότητα ύπαρξής τους.

*«ΓΔ1: Μπορεί και να υπάρχουν έμφυλες διακρίσεις αλλά εγώ προσωπικά δεν το έχω συναντήσει αυτό. Θεωρώ και ίσως κινούμενη από τον εαυτό μου, ότι η προσωπική ζωή του καθένα και οι επιλογές του δεν πρέπει να μπαίνουν με κανένα τρόπο μέσα στον εργασιακό χώρο και να μην είναι αφετηρία συγκρούσεων ή άλλων αντιπαραθέσεων. Ένας διευθυντής θεωρώ ότι θα πρέπει να είναι απερίσπαστος στο έργο του και να σέβεται τους συναδέλφους του ειδικά μέσα σε μια σχολική μονάδα. Πρέπει να είναι αφοσιωμένος για το καλό των παιδιών αλλά και των συναδέλφων του. Θα πρέπει όλοι να νιώθουν καλά ειδικά στον χώρο που έρχονται καθημερινά να εργαστούν και ευχάριστα και να μην έχουν άγχος για τον διευθυντή ή την διευθύντρια. Αυτό προσπαθώ τουλάχιστον εγώ να πράξω μέσα στο σχολείο μου, με γνώμονα τον σεβασμό στον άνθρωπο».*

*«ΣΓΔ: Δεν το πιστεύω προσωπικά, ούτε είχα παρατηρήσει κάτι. Νομίζω ότι αν ένας χαρακτήρας είναι δυναμικός είτε είναι άντρας είτε είναι γυναίκα, όσον αφορά τα φύλλα, μπορεί να αντιμετωπίζει και να λειτουργεί δυναμικά και αποδοτικά. Κυρίως είναι ο χαρακτήρας του ανθρώπου και η προσωπικότητά του και αν δεν επιτρέπεις στους άλλους ή δεν δίνεις δικαιώματα, τότε σιγά σιγά σε σέβονται ανεξαρτήτου φύλλου».*

Στην απάντηση της διευθύντριας παρατηρείται ο εντοπισμός στερεότυπων αντιλήψεων που υπάρχουν ακόμα στην κοινωνία μας και αφορά τους εκπαιδευτικούς αλλά και τους γονείς, στην υιοθέτησή αυτών. Βέβαια τονίζει πως αυτές οι αντιλήψεις είναι μειωμένες σε σχέση με το παρελθόν.

*«ΓΔ2: Αν το δούμε αντικειμενικά επειδή η κρίση των διευθυντών είναι ανεξαρτήτου φύλλου, δηλαδή στην αρχή μαζεύονται τα τυπικά μόρια, τα προσόντα και μετά γίνεται και η συνέντευξη, θεωρητικά δεν υπάρχουν έμφυλες διακρίσεις. Όμως βλέπω μία αντιμετώπιση των ανδρών διευθυντών από τις γυναίκες αλλά και από τους συναδέλφους και από τους μαθητές και τους γονείς. Δηλαδή ο άντρας ο διευθυντής έχει μεγαλύτερο κύρος από ότι έχει η γυναίκα διευθύντρια. Ο άντρας διευθυντής όταν φωνάζει και είναι αυστηρός, θα είναι άντρας ενώ η γυναίκα θα είναι στριφνή, τα κλισέ τα γνωστά, δεν είναι κάτι καινούργιο. Υπάρχουν κοινωνικά κλισέ, στερεότυπα αρκετά. Βέβαια μειωμένα σε σχέση με το παρελθόν. Νομίζω ότι υπάρχουν και περισσότερες γυναίκες πια δηλαδή στα είκοσι χρόνια που είμαι στην υπηρεσία είναι διαφορετική πια η αντιμετώπιση, δεν είναι όπως παλιά. Παλαιότερα συναντούσες πολύ λιγότερες διευθύντριες σε σχέση με το σήμερα».*

Οι διευθυντές που ακολουθούν, εντοπίζουν διακρίσεις στο εργασιακό περιβάλλον αλλά υποστηρίζουν πως όσο περνούν τα χρόνια αυτές μειώνονται, ειδικά στα σχολεία. Όσον αφορά τον συνταξιούχο διευθυντή από την απάντησή του διαπιστώνεται η αντίληψη που έχει περί ανικανότητας των γυναικών σε διοικητικές θέσεις λόγω της αδυναμίας τους, όπως υποστηρίζει, στο να επιβληθούν.

*«ΑΔ1: Νομίζω ότι υπάρχουν ακόμα διακρίσεις στα εργασιακά περιβάλλοντα αλλά στον χώρο της εκπαίδευσης νομίζω ότι είναι λιγότερες. Επειδή ο χώρος της εκπαίδευσης είναι παιδαγωγικός, έχει παρατηρηθεί ότι οι διακρίσεις αυτές μειώνονται. Δεν μπορούμε να πούμε ότι είναι μηδενικές αλλά οι τάσεις αυτές μειώνονται συνεχώς».*

Εδώ, ο συγκεκριμένος διευθυντής προβάλλει επιπρόσθετα, πιθανόν κομματικές διακρίσεις, πέραν των στερεοτυπικών αντιλήψεων.

*«ΑΔ2: Κοίταξε να δεις. Τα πράγματα δεν είναι πλέον όπως ήταν πριν από δεκαπέντε είκοσι χρόνια. Μπορεί να υπάρχουν ακόμα αλλά στα σχολεία θεωρώ σε λιγότερο βαθμό. Θεωρώ πως εξαλείφονται σιγά σιγά στερεοτυπικές ας πούμε αντιλήψεις. Ίσως στις διευθυντικές θέσεις να υπάρχουν ακόμα κάποιες έτσι διακρίσεις και να θεωρούν μερικοί πως οι γυναίκες δεν είναι κατάλληλες λόγω ας πούμε επειδή δεν μπορούν να επιβληθούν. Έχει να κάνει με τον χαρακτήρα περισσότερο νομίζω γιατί έχω συναντήσει και γυναίκες τόσο διευθύντριες όσο και καθηγήτριες οι οποίες είναι εξαιρετικά ικανές και δραστήριες. Θα μπορούσα μόνο να πω ότι ίσως υπάρχουν έτσι κάποια κομματικά κριτήρια ή λόγοι στους οποίους όμως δεν θα ήθελα να επεκταθώ».*

*«ΣΑΔ: Νομίζω ότι ναι, υπάρχουν έμφυλες διακρίσεις στην εκπαίδευση αλλά μπορώ να πω πως είναι και δικαιολογημένες εν μέρη. Και αυτό οφείλεται πιστεύω στην μικρότερη εμπειρία που είχαν οι γυναίκες εκπαιδευτικοί σε σχέση με τους άντρες στα διοικητικά θέματα και γενικά δεν μπορούσαν να επιβληθούν εύκολα».*

#### **6.4.2 Πώς βλέπουν οι γυναίκες διευθύντριες τους άντρες διευθυντές και αντίστροφα**

Οι απαντήσεις που δίνουν οι γυναίκες διευθύντριες σε αυτό το πεδίο, προκρίνουν τον δυναμισμό του χαρακτήρα και την θέληση της προσφοράς στη σχολική μονάδα για να μπορεί κάποιος να διοικήσει. Οπότε βλέπουν και τα δύο φύλλα από την ίδια οπτική.

*«ΓΔ1: Όταν υπάρχουν ικανά στελέχη είτε γυναίκες είτε άντρες διευθυντές και διακρίνονται από δυναμισμό και θέληση να προσφέρουν και να βελτιώσουν τα πράγματα στον εκπαιδευτικό χώρο και ιδιαίτερα στην σχολική μονάδα, δεν έχει ιδιαίτερη σημασία για το ποιο φύλλο διευθύνει».*

*«ΓΔ2: Δεν θα χρησιμοποιήσω κανένα κλισέ. Ο καθένας έχει την ιδιοσυγκρασία του. Αυτό επηρεάζεται από το πώς τον βλέπουν οι άλλοι. Δηλαδή αν οι άλλοι τον σέβονται περισσότερο βέβαια θα του είναι πιο εύκολη η δουλειά του και η καθημερινή του ζωή στο σχολείο. Αλλά γενικά θεωρώ πως είναι το ίδιο πράγμα».*

*«ΣΓΔ: Όταν έχεις μία σοβαρή προσωπικότητα και έναν δυναμισμό τα καταφέρνεις είτε είσαι άντρας είτε είσαι γυναίκα. Ναι, νομίζω, όπως των αντρών έτσι και των γυναικών, η ύπαρξη διευθυντών είναι αναγκαία. Οι γυναίκες έχουν περισσότερο έκδηλο το συναίσθημα και ίσως αυτό βοηθάει να επικοινωνεί καλύτερα με τα παιδιά. Μέσα από της δική μου εμπειρία νομίζω ότι χρειάζονται και οι άντρες και οι γυναίκες στην εκπαίδευση και στην ηγεσία γιατί πιστεύω πως όλοι μας έχουμε ένα κοινό σκοπό, να κάνουμε τα παιδιά μας πιο ευτυχισμένα μέσα στα σχολεία μας».*

Από την πλευρά τους, οι άντρες διευθυντές, σύμφωνα με τα λεγόμενά τους, πιστεύουν ότι οι γυναίκες διευθύντριες προκρίνουν περισσότερο την ευαίσθητη πλευρά τους σε σχέση με αυτούς, και αυτό συμβάλλει θετικά στην αλληλεπίδραση με τους μαθητές. Τις θεωρούν επίσης εξίσου ικανές με τους άντρες.

*«ΑΔ1: Θεωρώ ότι οι γυναίκες διευθύντριες αλλά και οι καθηγήτριες, είναι ικανές και χρήσιμες και μπορούν να προσφέρουν σε πολλά θέματα επειδή έχουν μία ξεχωριστή ευαισθησία και ψυχολογία. Μπορούν να αντιληφθούν καλύτερα ίσως από τους άντρες τον εσωτερικό κόσμο, τις ευαισθησίες και την ψυχολογία των μαθητών».*

*«ΑΔ2: Όπως είπαμε υπάρχουν πολλές γυναίκες διευθύντριες που είναι ικανές και δραστήριες στην διοίκηση ενός σχολείου. Θα έλεγα ότι η διαφορά μας αφορά περισσότερο*

*στην ευαισθησία που μπορεί να δείχνουν σε κάποια θέματα με τους μαθητές. Ίσως έχουν περισσότερη ενσυναίσθηση και αυτό το λέω γιατί τα παιδιά εκφράζουν συνήθως τους προβληματισμούς τους πρώτα στις γυναίκες εκπαιδευτικούς. Πάντως θεωρώ πως και στην διοίκηση είναι και αυτές εξίσου ικανές σε σχέση με τους άντρες».*

Σε αυτήν την απάντηση καταγράφεται η πεποίθηση των γυναικών ως κατάλληλες μόνο για το παιδαγωγικό κομμάτι και υποστηρίζεται για ακόμα άλλη μια φορά η αδυναμία τους στην επιβολή και άσκηση της διευθυντικής θέσης.

*«ΣΑΔ: Χωρίς να θέλω να μειώσω την αξία των γυναικών διευθυντριών θεωρώ ότι οι γυναίκες ήταν περισσότερο χρήσιμες και ικανές ως εκπαιδευτικοί και ως παιδαγωγοί και λιγότερο ικανές σε διευθυντικές θέσεις γιατί όπως είπα και πριν δεν μπορούν να επιβληθούν εύκολα και πολλές φορές πιστεύω δεν εμπνέουν την απαιτούμενη εμπιστοσύνη».*

### **6.4.3 Η αναγκαιότητα ύπαρξης γυναικών στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση**

Οι απαντήσεις γύρω από αυτό το θέμα έχουν κοινά στοιχεία μεταξύ τους. Η αλληλεπίδρασή τους με τους μαθητές προκρίνεται ως το κυρίαρχο στοιχείο αυτής της αναγκαιότητας. Επίσης λόγω της ψυχοσύνθεσης των γυναικών η αλληλεπίδραση αυτή μπορεί να γίνει και πιο έντονη αφού οι μαθητές συζητούν και επιδιώκουν να λύσουν τα προβλήματά τους με επίκεντρο αυτές.

*«ΓΔ1: Απλά θα ήθελα να πω ότι είναι αναγκαία η ύπαρξη των γυναικών στην Δευτεροβάθμια εκπαίδευση γιατί όπως έχω διαπιστώσει, τα παιδιά σε πλησιάζουν πιο εύκολα, είναι πιο πρόθυμα να σου μιλήσουν, να σου εκμυστηρευτούν κάποιο πρόβλημά τους. Μαθαίνουμε πιο εύκολα εμείς οι γυναίκες αν υπάρχει κάποιο πρόβλημα που έχουν μεταφέρει στο σπίτι και μετά οι γονείς έρχονται και μας το λένε αν δεν έχει γίνει αντιληπτό από εμάς. Γενικά νομίζω πως οι μαθητές είναι λίγο πιο εξοικειωμένοι με το γυναικείο φύλλο αλλά αυτό έχει να κάνει και με τον χαρακτήρα, αλλά μπορεί να έχει να κάνει επίσης και με το αίσθημα της μητρότητας. Πολλά παιδιά μου έχει τύχει να με πλησιάζουν και να μου εκμυστηρεύονται πράγματα που μπορεί να είδαν στο διαδίκτυο, είτε είναι αγόρια είτε είναι κορίτσια, ή μια κατάσταση bullying που μπορεί να τους έχει συμβεί ακόμα και θέματα που έχουν να κάνουν με την επιθετικότητα των γονιών μέσα στο σπίτι. Προσωπικά έχω βοηθήσει τέτοια παιδιά, να τα φέρω σε επικοινωνία με το χαμόγελο του παιδιού. Γενικά έχω παρατηρήσει πως τα παιδιά πλησιάζουν πιο εύκολα μία καθηγήτρια και μπορεί να σου πουν ακόμη και συναισθηματικά ζητήματα όπως για παράδειγμα και ερωτικά θέματα, τους δεσμούς τους με το άλλο φύλλο».*

*«ΓΔ2: Ιδιαίτερα στην εκπαίδευση νομίζω ότι είναι αναγκαία η ύπαρξη των διευθυντριών. Χωρίς πάλι να χρησιμοποιώ κλισέ, νομίζω πως οι γυναίκες έχουν περισσότερη ενσυναίσθηση και επίσης μπορούν να κάνουν περισσότερες δουλειές, αυτό το multi task που λέμε, δηλαδή πολλές δουλειές ταυτόχρονα. Αυτές είναι ιδιότητες μάλλον το τονίζω μάλλον των γυναικών γιατί όπως είπαμε ο καθένας έχει την ιδιοσυγκρασία του. Ειλικρινά νομίζω ότι στα δημοτικά οι γυναίκες διευθύντριες είναι πιο χρήσιμες από τους άντρες. Δηλαδή τα παιδιά νιώθουν πιο οικεία. Όσο μεγαλώνουν τα παιδιά αυτό μένει πίσω. Όσο περνάει η παιδική ηλικία δεν εμπιστεύονται περισσότερο τις γυναίκες από τους άντρες αλλά τους βλέπουν στην ίδια απόσταση. Επειδή όμως στο Γυμνάσιο είμαστε κάπου στην μέση μεταξύ παιδικής ηλικίας και εφηβείας, ας πούμε ότι ναι, τις γυναίκες τις βλέπουν λίγο πιο κοντά τα παιδιά».*

*«ΣΓΔ: Οι γυναίκες έχουν περισσότερο εκδηλο το συναίσθημα και ίσως αυτό βοηθάει να επικοινωνεί καλύτερα με τα παιδιά. Οπότε ναι, είναι αναγκαία η ύπαρξη των γυναικών ως διευθύντριες ειδικά και στην διαδικασία προώθησης της ισότητας του φύλλου. Δηλαδή τα παιδιά θα πρέπει και έτσι γίνεται νομίζω άσχετα αν δεν το καταλαβαίνουν, να παραδειγματίζονται από αυτό».*

*«ΑΔ1: Βεβαίως και είναι αναγκαία και πολύ μάλιστα θα έλεγα η ύπαρξη γυναικών στα σχολεία Δευτεροβάθμιας αλλά και σε οποιαδήποτε βαθμίδα της εκπαίδευσης. Είναι εξαιρετικά χρήσιμες και είναι αναγκαίο όλοι οι μαθητές να βλέπουν τις γυναίκες να εργάζονται άμα θέλεις και από την οπτική του φύλλου της ισότητας. Το σχολείο είναι μία μικρογραφία, ένα κύτταρο της κοινωνίας όπου αντιπροσωπεύεται και από τα δύο φύλλα και τον άντρα και τη γυναίκα. Μπορούν δηλαδή να συμπληρώσουν και να δώσουν μεγαλύτερη συνολική αξία στα προβλήματα της εκπαίδευσης».*

*«ΑΔ2: Προφανώς και είναι αναγκαία η ύπαρξη των γυναικών σε θέσεις διοίκησης πόσο μάλιστα στην εκπαίδευση όπου καθημερινά συναναστρέφονται και τα δύο φύλλα όσον αφορά τους μαθητές αλλά και από την πλευρά των καθηγητών».*

*«ΣΑΔ: Ναι, είναι αναγκαία η ύπαρξη γυναικών στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση διότι είναι χρήσιμες στην καθημερινότητα του σχολείου, αφού μπορούν και αλληλεπιδρούν καλύτερα με τους μαθητές».*

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7**

### **ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ**

Στην παραπάνω έρευνα όπως γίνεται αντιληπτό, διερευνήθηκαν με την ποιοτική έρευνα και με εργαλείο την ημιδομημένη συνέντευξη, οι απόψεις ενεργών και συνταξιούχων διευθυντών και των δύο φύλλων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Ζητούμενο ήταν η διερεύνηση της άσκησης εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, καθώς και η ανάληψη του διευθυντικού ρόλου από τις γυναίκες και κατ' επέκταση το αποτύπωμα που αφήνουν στην καθημερινότητα, του σχολικού οργανισμού. Σκοπός μας ήταν να παραθέσουμε την αναγκαιότητα ύπαρξης των γυναικών ως διευθύντριες. Για την επίτευξη αυτού του σκοπού και μέσα από το πλαίσιο της προώθησης της ισότητας των δύο φύλλων στο εργασιακό περιβάλλον, δεν θα μπορούσε να λείπει και η οπτική του ανδρικού φύλλου στη διοίκηση της σχολικής μονάδας. Με γνώμονα αυτό, προσπαθήσαμε να αναλύσουμε το στυλ ηγεσίας που χρησιμοποιούν για την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής τα δύο φύλλα καθώς και τις δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίζουν στην εφαρμογή αυτής. Επιπρόσθετα έγινε προσπάθεια, για την διερεύνηση και καταγραφή των παραγόντων, κυρίως υποστηρικτικών, που επηρέασαν την πορεία και των δύο φύλλων προς την ανάληψη της θέσης που κατέχουν ή κατείχαν στο παρελθόν.

Η διαδικασία αποτύπωσης της εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής συμπεριλαμβάνει όλες εκείνες τις αλληλεπιδράσεις και πρακτικές, των οργανισμών, του κράτους, των κοινωνικών τάξεων, των ομάδων πίεσης, των οργανισμών, ακόμα και της οικογένειας ή και μεμονωμένων ατόμων, οι οποίες επιδιώκουν να καταστήσουν τις απόψεις τους κυρίαρχες με σκοπό να μετατρέψουν το σύνολο αξιών και αντιλήψεων που πρεσβεύουν, σε συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς θεσμούς και πρακτικές του εκπαιδευτικού συστήματος και των εκπαιδευτικών, ώστε να οδηγήσουν στην κοινωνία που οραματίζονται.

Όπως προκύπτει και από την έρευνά μας, η εξυπηρέτηση συγκεκριμένων συμφερόντων και η επίλυση ή μη ορισμένου τύπου εκπαιδευτικών προβλημάτων, αποτελεί επιλογή, που αναδεικνύει τον πολιτικό και μη ουδέτερο ρόλο του κράτους και της εκπαιδευτικής πολιτικής

(Αθανασούλα - Ρέππα, κ. συν.,1999). Αυτό συμβαίνει διότι η εκπαίδευση αναπαράγει τις υφιστάμενες κοινωνικές σχέσεις συμφέροντα, αντιθέσεις και συγκρούσεις.

Η συνολική διοίκηση ασκείται σε ένα συνεργατικό περιβάλλον, όπου υφίσταται συνεργασία και διάλογος μεταξύ των διευθυντών, των εκπαιδευόμενων, των εκπαιδευτικών και σε συνεργασία με εξωσχολικά πρόσωπα όπως είναι οι γονείς και με διάφορους φορείς. Οι διευθύντριες επιλέγουν να είναι συνεργάσιμες, επικοινωνιακές, να αναθέτουν σε ομάδες συγκεκριμένες εργασίες, να ακούν με προσοχή, να δίνουν το παράδειγμα και να ζητούν τη συμβουλή και τις ιδέες των άλλων. Σημαντικό επίσης κρίνεται ότι η καινοτομία ανάγεται σε σοβαρό ζήτημα της διοίκησής τους. Αυτό έχει ως συνέπεια και την βελτίωση της αυτοεικόνας και αυτοεκτίμησης των εκπαιδευόμενων (Γουβιάς, 2003) αλλά και του εκπαιδευτικού προσωπικού.

Τα ευρήματα δείχνουν προς την κατεύθυνση της μετασχηματιστικής ηγεσίας, αφού οι διευθύντριες επιδιώκουν να εμπνέουν τα υπόλοιπα μέλη του σχολείου, να τα δραστηριοποιούν, να τους θέτουν προσκλήσεις, να βάζουν ομαδικούς στόχους με στόχο την προσωπική τους ανάπτυξη και συμφωνούν με τα πορίσματα ερευνών (Alimo-Metcalf, 1995) που υπέδειξαν πολύ περισσότερο τις γυναίκες ως φορείς μετασχηματιστικής ηγεσίας ενώ τους άνδρες της διεκπεραιωτικής ηγεσίας.

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα γυναίκες και άντρες, διακρίνονται όπως γίνεται κατανοητό, από τις φιλοδοξίες τους αφού κατέβαλαν προσπάθεια για την ανάληψη διευθυντικής θέσης στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Για να επιτευχθεί όμως ο σκοπός τους αυτός, έπαιξαν ρόλο κάποιιο υποστηρικτικοί παράγοντες. Οι λόγοι αυτοί αφορούν προσωπικούς λόγους, τα τυπικά τους προσόντα, το κύρος που αποκτούν, οικονομικούς λόγους καθώς και η υποστήριξη που έλαβαν από το οικογενειακό τους περιβάλλον.

Το φαινόμενο της υποεκπροσώπησης των γυναικών στη διοίκηση της εκπαίδευσης και του τρόπου εξάσκησής της από τις γυναίκες αποτελεί αντικείμενο πολλών ερευνών διαχρονικά. Τα τελευταία χρόνια, η κατάσταση αυτή της υποεκπροσώπησης των γυναικών, φαίνεται να διαφοροποιείται σύμφωνα με τις πιο πρόσφατες έρευνες, όπου αναδεικνύεται ότι στο σύνολο των σχολικών μονάδων, το γυναικείο φύλο έχει κατακτήσει πλέον τα ηνία στις διευθυντικές θέσεις έναντι των αντρών σε ποσοστό (60%) (Ανδρέου, 2018).

Από τη στιγμή που μια γυναίκα επιλεγεί ως διευθύντρια σχολείου, αντιμετωπίζει πρόσθετα προβλήματα, από έναν άνδρα που είναι στην ίδια θέση, αφού τα στερεότυπα είναι ακόμα εμφανή γύρω από το φύλο της εξουσίας. Αυτό αποδεικνύεται και στην έρευνά μας από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων όπου προκαλεί μεγάλο ενδιαφέρον από τις απαντήσεις που μας δίνουν αφού πιστεύουν και οι άντρες διευθυντές αλλά και οι γυναίκες διευθύντριες πως ναι μεν οι στερεοτυπικές αντιλήψεις τείνουν να μειώνονται τα τελευταία χρόνια αλλά δεν παύουν να υπάρχουν.

Με βάση τα παραπάνω, στο κεφάλαιο αυτό αναφέρονται τα συμπεράσματα αυτής της μελέτης που δεν στοχεύουν στη γενίκευση, αλλά παρέχουν γνώση γύρω από τα εξεταζόμενα ζητήματα, απεικονίζοντας μια εικόνα της πραγματικότητας που εξετάστηκε και μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να εξηγήσει τις διάφορες καταστάσεις που βιώνουν και έχουν βιώσει και τα δύο φύλλα στην διοίκηση του σχολείου στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ακόμη, τα συμπεράσματα αυτά με τη σειρά τους, μπορεί να προκαλέσουν και άλλη περαιτέρω ερευνητική δράση. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται ανά ερευνητικό ερώτημα τα συμπεράσματα της έρευνας που εκπονήθηκε και κατόπιν ακολουθούν συστάσεις για μελλοντικές έρευνες.

### Στυλ ηγεσίας που υιοθετούν τα δύο φύλλα.

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα, κατά την άσκηση των καθηκόντων, έχουν να επιλέξουν πιο στυλ ηγεσίας είναι το κατάλληλο σκοπό την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Τόσο οι γυναίκες όσο και οι άντρες διευθυντές, δείχνουν το ενδιαφέρον τους για όλους τους άμεσους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία δηλαδή για τους εκπαιδευτικούς και τους εκπαιδευόμενους. Σε αυτό αποτυπώνεται και η επιλογή του στυλ ηγεσίας που ακολουθούν. Ως πιο σύνηθες στυλ που ακολουθούν είναι το δημοκρατικό, και ο καθένας το ασκεί από την δική του οπτική για το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα. Επιπλέον τα ευρήματα της έρευνας υποδεικνύουν ότι οι διευθύντριες εργάζονται στην κατεύθυνση της μετασχηματιστικής ηγεσίας, όπου κυριαρχεί η συνεργασία, ο διάλογος, η επικοινωνία, η ανάθεση, η ομαδική δουλειά και η προώθηση της καινοτομίας, ενώ οι άντρες ναι μεν χρησιμοποιούν και αυτοί τα παραπάνω στοιχεία εντούτοις τείνουν σε μία πιο κατανεμημένη ηγεσία με εξαίρεση βέβαια μία περίπτωση όπου υιοθετείται η αυταρχική προσέγγιση της διοίκησης. Η καινοτομία αποτελεί σημαντικό τομέα άσκησης της διοίκησής τους. Όλες υλοποιούν καινοτομικές δράσεις και οι περισσότερες θεωρούν τις γυναίκες πιο καινοτόμες από τους άνδρες και πιο τολμηρές αλλά βάζουν και τη διάσταση της κατοχής εμπειριών είτε από διευθυντές είτε από διευθύντριες. Η προσήλωση των διευθυντριών στην καινοτομία, ίσως αποτελεί και έναν τρόπο με τον οποίο αποδεικνύουν στο κοινωνικό περιβάλλον, ότι πράγματι αξίζουν τη θέση που κατέλαβαν.

### Διαχείριση της εξουσίας.

Η διαχείριση της εξουσίας σχετίζεται άμεσα με το στυλ ηγεσίας που ακολουθούν οι διευθυντές στην διοίκηση της σχολικής μονάδας και δεν μπορούν να ξεφύγουν από τα προκαθορισμένα όρια και αρχές που οι ίδιοι επιδεικνύουν στην άσκηση και εφαρμογή της εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Χαρακτηριστικό είναι και πάλι, ότι η άσκηση της εξουσίας γίνεται μέσα σε ένα πλαίσιο δημοκρατικών αρχών και συμμετοχής του εμπλεκόμενου προσωπικού. Γι' αυτό το λόγο παρατηρείται η εκχώρηση εξουσιών από πάνω προς τα κάτω. Οι γυναίκες διευθύντριες δίνουν πιο πολύ ελευθερία και προσπαθούν να είναι λιγότερο παρεμβατικές. Βέβαια η συνταξιούχος διευθύντρια χρησιμοποιούσε την πειθώ και τον δυναμισμό της σε διαφωνίες και προσπαθούσε να εμπνεύσει. Από την άλλη οι άντρες διευθυντές βάση του προγράμματός τους επιλέγουν μία επιμεριστική προσέγγιση. Εξαίρεση αποτελεί μόνο μία περίπτωση, όπου διακρίνεται η αποστασιοποίηση από τους υπολοίπους διευθυντές, άντρες και γυναίκες, όπου η διαχείριση της εξουσίας γίνεται και πάλι με τρόπο αυταρχικό.

### Διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού.

Οι απαντήσεις που λαμβάνουν χώρα για την διοίκηση και διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού, έρχονται σε μία ευθυγράμμιση, στον καταμερισμό των εργασιών. Καταγράφεται τόσο από τις γυναίκες διευθύντριες όσο και από τους άντρες διευθυντές, μία επιμεριστική προσέγγιση αρμοδιοτήτων που αφορά τις ανάγκες και τη λειτουργία του σχολείου. Δίνεται μεγάλη βάση από όλους, στις δεξιότητες και ικανότητες του εκπαιδευτικού προσωπικού και ανάλογα με αυτές αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και αρμοδιότητες με σκοπό την καλύτερη δυνατή λειτουργία και την επίτευξη των στόχων στα πλαίσια που έθετε ο σχολικός οργανισμός. Σε αυτό βοηθάει η ήδη υπάρχον γνωριμία και συνεργασία μεταξύ τους αφού βρίσκονται πολλοί

από αυτούς για χρόνια στο ίδιο εργασιακό περιβάλλον. Επίσης προάγετε και ο σεβασμός και η αλληλοκατανόηση με σκοπό την ικανοποίηση των ίδιων των εκπαιδευτικών, για την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας.

#### Διαχείριση του αναλυτικού προγράμματος.

Όσον αφορά την διαχείριση του αναλυτικού προγράμματος, οι συμμετέχοντες έρχονται αντιμέτωποι με μία διαδικασία στην οποία κυρίαρχο ρόλο παίζει όπως είναι γνωστό το Υπουργείο Παιδείας. Παρόλα αυτά μέσα σε αυτό το νομικό πλαίσιο προσπαθούν να κινηθούν ευέλικτα στην εφαρμογή του με σκοπό να κάνουν την διδασκαλία της μάθησης πιο ευχάριστη για τους μαθητές. Σε δύο περιπτώσεις βέβαια μίας γυναίκας διευθύντριας και ενός άντρα διευθυντή, παρατηρούμε την ευθυγράμμισή τους με το νομικό πλαίσιο που προέρχεται από το Υπουργείο Παιδείας όπου δεν παρεκκλίνουν από αυτό στο συγκεκριμένο θέμα.

#### Μέθοδοι διδασκαλίας.

Έχει μεγάλο ενδιαφέρον, η προσπάθεια που γίνεται σε γενικές γραμμές από όλους τους διευθυντές, η εναλλακτική προσέγγιση στις μεθόδους διδασκαλίας. Πλην μίας περίπτωσης, οι υπόλοιποι διευθυντές και διευθύντριες προσπαθούν να αποβάλουν την δασκαλοκεντρική προσέγγιση στο ζήτημα αυτό. Την θεωρούν αναχρονιστική και μη αποτελεσματική τις περισσότερες φορές αφού δεν έχει πάντα θετική επίδραση στους μαθητές αλλά και στην διαδικασία της μάθησης. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η απάντηση ενός διευθυντή ο οποίος στην αρχή της καριέρας του εφάρμοζε μία δασκαλοκεντρική προσέγγιση αλλά με την πάροδο του χρόνου την άφησε πίσω διότι δεν είχε τα επιθυμητά αποτελέσματα τόσο σε αυτόν αλλά και στους μαθητές. Μόνο σε μία περίπτωση υιοθετείται η δασκαλοκεντρική μέθοδος διδασκαλίας. Ένας άλλος διευθυντής ξεφεύγει από τα συνηθισμένα, αφού με βάση τα λεγόμενά του, μεταφέρει την διδασκαλία πολλές φορές στο προαύλιο του σχολείου. Σε γενικές γραμμές οι συμμετέχοντες προτιμούν ομαδοσυνεργατικές μεθόδους διδασκαλίας, ειδικά οι άντρες, αλλά και οι γυναίκες θεωρούν απαραίτητη την συμμετοχή των μαθητών στην διαδικασία αφού αποδέκτες της γνώσης είναι οι μαθητές και αυτοί πρέπει να βρίσκονται στο επίκεντρο. Μέσα από αυτό μαθαίνουν να συνεργάζονται και να συζητούν, με αποτέλεσμα να παρακινούνται και κατ' επέκταση να ανεβάζουν την αυτοεκτίμησή τους από τη στιγμή που νιώθουν μέλη του σχολικού συνόλου. Όμως τα τελευταία δύο χρόνια, όλοι οι σχολικοί οργανισμοί ήρθαν αντιμέτωποι με μία νέα πραγματικότητα η οποία τους άλλαξε σχεδόν ολοκληρωτικά την ομαλή λειτουργία της καθημερινότητας του σχολείου και γενικά την ζωή τους. Η πανδημία έπαυξε τον μοναδικό καθοριστικό παράγοντα σε μία νέα για τα ελληνικά δεδομένα μορφή διδασκαλίας, αντικαθιστώντας όλες τις υπόλοιπες, αυτή της τηλεεκπαίδευσης. Εδώ θα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή αφού οι απαντήσεις όλων των κατ' ενεργεία διευθυντών αμφιβάλλουν για την αξιοπιστία της στην μεταφορά της γνώσης και στα οφέλη που μπορούν να αποκομίσουν ή να αποκόμισαν οι μαθητές από αυτήν.

#### Πρωτοβουλία δράσεων.

Ενδιαφέρον προκαλεί από τους συνεντευξιζόμενους διευθυντές και διευθύντριες οι πρωτοβουλίες που λαμβάνουν για την διεκπεραίωση των δράσεων που καλούνται να φέρουν εις πέρας στην εκπαιδευτική μονάδα. Υπάρχει πληθώρα δράσεων και προώθηση εναλλακτικών δραστηριοτήτων η οποίες διακρίνονται για την εξωστρέφειά τους. Πέρα από τα περιβαλλοντικά, τα πολιτιστικά, θεατρικά και μουσικά προγράμματα, δύο άντρες διευθυντές

και δύο γυναίκες, εκπονούν ευρωπαϊκά προγράμματα τα γνωστά Erasmus όπου συμπεριλαμβάνουν ανταλλαγές μαθητών με σχολεία του εξωτερικού. Αυτή η αλληλεπίδραση των ξένων σχολείων με των ελληνικών είναι εξαιρετικά καινοτόμα αφού φέρνει σε επαφή καθηγητές και μαθητές με διαφορετικές κουλτούρες πράγμα πολύ σημαντικό αφού μέσα στο πλαίσιο αυτής της πολιτισμικής συναναστροφής διευρύνονται οι ορίζοντες όλων των εμπλεκόμενων φορέων. Οι γονείς βλέπουν με πολύ θετικό τρόπο αυτού του είδους τα προγράμματα και αυτό αποτυπώνεται από την ευχαρίστηση και τον ενθουσιασμό που λαμβάνουν από τα παιδιά τους. Επιπρόσθετα μία άλλη διευθύντρια έφερε στον σχολικό οργανισμό μία καινοτόμα δράση δημιουργώντας ομάδα ρομποτικής και εκχωρώντας στους συναδέλφους της την ανάληψη του προγράμματος eTwinning. Το eTwinning αποτελεί μια πρωτοβουλία της Ευρωπαϊκής Επιτροπής μέσω της οποίας σχολεία από διαφορετικές ευρωπαϊκές χώρες με τη χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) συνεργάζονται ώστε να αποκομίσουν παιδαγωγικά, κοινωνικά και πολιτισμικά οφέλη. Το eTwinning που στην ουσία μεταφράζεται ως η Κοινότητα των Σχολείων της Ευρώπης, είναι μια ασφαλής διαδικτυακή πλατφόρμα που παρέχει ευρύ φάσμα δυνατοτήτων για συνεργατικές δραστηριότητες όπως κοινά έργα σχολείων σε υπερεθνικό αλλά και σε εθνικό επίπεδο καθώς και δυνατότητες επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών με τη χρήση των τεχνολογιών της πληροφορίας. Εκπαιδευτικοί από όλες τις χώρες που συμμετέχουν, μπορούν να εγγραφούν και να χρησιμοποιήσουν τα διαδικτυακά εργαλεία του eTwinning για να γνωριστούν, να ανταλλάξουν ιδέες και καλές πρακτικές, να συμμετέχουν σε ομάδες τα λεγόμενα (eTwinning Groups), να μάθουν μαζί στις εκδηλώσεις εκμάθησης (Learning Events) και να αναλάβουν τη υλοποίηση συνεργατικών έργων. Ενσωματώνοντας ένα έργο eTwinning στο πρόγραμμα σπουδών, οι μαθητές μαθαίνουν μαζί με άλλους μαθητές και από άλλους μαθητές, μετατρέποντας έτσι τη μάθηση σε μία βιωματική διαδικασία.

Όλα αυτά αποτελούν μία καινοτόμο, δυναμική, διδακτική εκπαιδευτική δράση, όπου εστιάζει στην καλλιέργεια δεξιοτήτων ζωής, τεχνολογίας και επιστήμης για τους μαθητές και καθηγητές στην εκπαιδευτική μονάδα.

Επίσης συναντάμε και πρωτοβουλίες δράσεων με αθλητική κατεύθυνση λόγω της αθλητικής υποδομής που διαθέτουν δύο σχολεία.

Μόνο σε μία περίπτωση συναντάμε και πάλι περιορισμό των δράσεων στα πλαίσια που ορίζει η γραμμή του Υπουργείου Παιδείας.

#### *Προβλήματα που αντιμετωπίζει η διοίκηση της σχολικής μονάδας στην άσκηση και εφαρμογή της εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής.*

Τα προβλήματα με τα οποία έρχονται αντιμέτωποι οι γυναίκες διευθύντριες και οι άντρες διευθυντές, στον σχολικό οργανισμό, είναι ποικίλα και πολυδιάστατα. Αυτά αφορούν κυρίως το εσωτερικό του σχολείου όπως είναι οι αντιδράσεις και οι συγκρούσεις από ομάδες συμφερόντων όπως αυτές των καθηγητών και των μαθητών. Η διεύθυνση έρχεται αντιμέτωπη με αυτά τα προβλήματα αφού δεν υπάρχει πάντα ομοφωνία και προσπαθεί να τα επιλύσει με τρόπο τέτοιο ώστε να ακούγονται όλες οι απόψεις και μετά να τίθενται μία βάση συζήτησης με γνώμονα τον σεβασμό όλων των εμπλεκόμενων προς το πρόσωπό τους είτε είναι καθηγητές είτε είναι μαθητές. Επίσης άλλος ένας σημαντικός παράγοντας που τους δημιουργεί προβλήματα, όπως αναφέρουν δύο διευθύντριες, σχετίζεται με το τυπικό της λειτουργίας του σχολικού οργανισμού όπου στην ουσία ορίζεται από τους νόμους του Υπουργείου Παιδείας, διότι σε πολλές περιπτώσεις είναι δύσκολο να εφαρμοστούν σε όλο το φάσμα τους. Ένας άλλος διευθυντής έρχεται αντιμέτωπος με προβλήματα που αφορούν μία ομάδα μαθητών με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, και οικογενειακά προβλήματα που αντιμετωπίζουν. Ενώ έχει απευθυνθεί στην



αρμόδια αρχή της δευτεροβάθμιας διεύθυνσης του νομού του, αυτή καθυστερεί στην απόφαση για μεταγραφή σε σχολείο που πληροί τις προϋποθέσεις υποστήριξής τους. Υπάρχουν βέβαια και άλλα προβλήματα, όπως επισημάνει ένας άλλος διευθυντής, και αυτά σχετίζονται με τις ανάγκες του σχολείου δηλαδή τις υποδομές την θέρμανση, την συντήρηση του σχολείου, οικονομικά θέματα και βέβαια ένα χρόνιο πρόβλημα αυτό της καθυστέρησης σε παράδοση αλλά και σε επαρκή βαθμό βιβλίων.

Όμως το μεγαλύτερο ενδιαφέρον στην έρευνά μας προκαλεί το νεοσύστατο πρόβλημα που δημιουργήθηκε εν καιρό πανδημίας λόγω του κορονοϊού, αυτό της τηλεκαίτευσης. Οι εν ενεργεία διευθύντριες και διευθυντές, ήρθαν αντιμέτωποι με μία πρωτόγνωρη κατάσταση η οποία έφθειρε ψυχολογικά τόσο τους ίδιους όσο και τους μαθητές του σχολικού οργανισμού. Το σχολείο ως ένας θεσμός αναγκαίος στην κοινωνία λειτουργεί με σκοπό την ωρίμανση της σκέψης, την γνωστική επάρκεια, τον επαγγελματικό προσανατολισμό, την κοινωνικοποίηση αλλά και τη συναισθηματική και ψυχική ωρίμανση προκειμένου οι μαθητές να ενταχθούν στο κοινωνικό σύνολο με όλα εκείνα τα εφόδια που θα τους καθιστούν ενεργά και αξιόμαχα μέλη. Αυτό όπως γίνεται αντιληπτό προϋποθέτει να είναι ανοιχτή η σχολική μονάδα, ειδικά όταν οι μαθητές αντιμετωπίζουν μία εναλλαγή της ηλικίας τους αυτής της εφηβείας, αφού περνάνε μία κρίσιμη καμπή. Είναι απαραίτητη η αλληλεπίδραση των μαθητών μεταξύ τους αλλά και με τους εκπαιδευτικούς τους. Όταν το σχολείο παραμένει κλειστό όλα αυτά μένουν πίσω και η σταδιακή απαγκίστρωση που επιχειρείται από αυτήν την κατάσταση ίσως είναι ακόμα πιο δύσκολη αφού σε αυτήν την κρίσιμη ηλικία η συναναστροφή είναι άκρως απαραίτητη. Οι γυναίκες διευθύντριες θεωρούν πως μέσα από αυτήν την κατάσταση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης τα οφέλη ήταν ελάχιστα έως και μηδαμινά όσον αφορά την εκπαιδευτική προσέγγιση. Επίσης επισημάνουν την έλλειψη αυτοσυγκράτησης και πειθαρχίας που είχαν οι εκπαιδευόμενοι μετά την επιστροφή τους αφού η επιθετική συμπεριφορά που πρόβαλαν ήταν πρωτόγνωρη για αυτές. Ένας άλλος διευθυντής στάθηκε στα τεχνικά προβλήματα που υπήρχαν μέσα από αυτήν την διαδικασία, κρίνοντάς την αναποτελεσματική.

*Λόγοι που οδήγησαν τις γυναίκες διευθύντριες και τους άντρες διευθυντές στην προσπάθεια ανάληψης της διευθυντικής θέσης.*

#### *Προσωπικοί λόγοι.*

Οι φιλοδοξίες των συμμετεχόντων στην έρευνα, είναι εκφρασμένες από την στιγμή που κάνουν προσπάθεια για την ανάληψη της διευθυντικής θέσης. Οι περισσότεροι αναφέρουν ότι προσωπικοί λόγοι ήταν αυτοί που τους οδήγησε σε αυτήν την προσπάθεια αλλά και λόγοι ικανοποίησης και προσφοράς. Κάποιοι άλλοι ήθελαν να δοκιμάσουν τις δυνατότητές τους αναλαμβάνοντας μία θέση ευθύνης.

#### *Ο ρόλος των τυπικών προσόντων.*

Η εκπαίδευση και η κατάρτιση, εμφανίζεται ως καθοριστικός παράγοντας στην απόφαση των γυναικών και των αντρών εκπαιδευτικών να διεκδικήσουν μία διευθυντική θέση στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Καθοριστικότερο ρόλο έπαιξε το γεγονός ότι είχαν μεταπτυχιακή εκπαίδευση μερικοί από αυτούς αλλά και κατάρτιση στην εκπαίδευση ενηλίκων όπως υποστηρίζει μία διευθύντρια. Ένας διευθυντής είναι κάτοχος δύο πτυχίων. Επιπλέον η διαδικασία απόκτησης και αύξησης των τυπικών προσόντων, φαίνεται να αποτελεί κυρίαρχη τακτική, που τους διευθυντές και διευθύντριες να διεκδικήσουν τη θέση, τους καταξιώνει στην κοινωνία και ισχυροποιεί το επιστημονικό, επαγγελματικό και διευθυντικό τους προφίλ.

Ταυτόχρονα το πεδίο της Εκπαίδευσης ενηλίκων, συνάδει με τα χαρακτηριστικά που αποδίδονται στο γυναικείο φύλο καθώς η θεωρία της εκπαίδευσης ενηλίκων αναπτύσσει τη ρητορική για ευελιξία, προσωπική ανάπτυξη και μη ιεραρχικές δομές στη διαδικασία εκπαίδευσης.

#### Λόγοι κύρους και αναγνώρισης.

Σύμφωνα με τις απαντήσεις, το κύρος και η αναγνώριση που μπορεί να αποκτήσουν οι γυναίκες διευθύντριες από την ανάληψη της διευθυντικής θέσης και την άσκηση της διοίκησης από μέρους τους παίζει ρόλο αλλά δεν κρίνεται ως ο σημαντικότερος. Παρόλο αυτά όπως επισημάνει μία αναγνώριζε την διάκριση αυτή αφού την βιώνει μέσα από το κοινωνικό σύνολο αλλά και από τον εκπαιδευτικό οργανισμό. Σε άλλη μία περίπτωση, ο δυναμισμός του χαρακτήρα της φαίνεται να την οδήγησε σε αυτήν την προσπάθεια υποδεικνύοντας μάλλον υποσυνείδητα την θέλησή της για αναγνώριση. Επιπρόσθετα οι άντρες διευθυντές πιθανόν να προκρίνουν ως πιο σημαντικό τον λόγο του κύρους σε σχέση με τις γυναίκες διευθύντριες τους. Ένας μάλιστα αναφέρει πως ήταν το κυρίαρχο κίνητρο η αναγνώρισή του από το κοινωνικό σύνολο στην προσπάθεια ανάληψης της διευθυντικής θέσης.

#### Οικονομικοί λόγοι.

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των συνεντευξιζόμενων παρατηρούμε πως οι οικονομικοί λόγοι σίγουρα επιφέρουν κίνητρο στην προσπάθειά που έκαναν για την ανάληψη της θέσης αλλά όχι σε όλους. Πιο συγκεκριμένα οι δύο κατ' ενεργεία διευθύντριες υποστηρίζουν το μισθολογικό κίνητρο αφού μάλιστα είναι και μητέρες. Επίσης και για τον συνταξιούχο διευθυντή αποτελούσε οικονομικό κίνητρο η προσπάθειά του. Από την άλλη πλευρά οι άνδρες διευθυντές και η συνταξιούχος διευθύντρια δεν το θεωρούν σημαντικό παράγοντα αφού αυτά τα πρόσθετα χρήματα δεν αντικατοπτρίζουν τον κόπο της δουλειάς τους. Επιπρόσθετα η συνταξιούχος διευθύντρια προβάλλει ως μεγαλύτερο κίνητρο την προσφορά και την αγάπη για τα παιδιά.

#### Επιρροή από το οικογενειακό περιβάλλον.

Το οικογενειακό περιβάλλον αναδεικνύεται στην παρούσα έρευνα, ως σημαντικός παράγοντας υποστήριξης της υποψηφιότητας αλλά και της μετέπειτα δράσης των διευθυντριών και διευθυντών. Η αναφορά των συμμετεχόντων γίνεται κυρίως στο ρόλο των συζύγων. Στη συντριπτική πλειοψηφία τους υποστήριζαν την κατάθεση υποψηφιότητας των συμμετεχουσών και σε δύο μια περιπτώσεις πολύ έντονα. Επίσης η ύπαρξη παιδιών δεν τους εμπόδισε τόσο τους άντρες όσο και τις γυναίκες δείγμα υποστηρικτικής προσέγγισης και αλληλοκατανόησης των ζευγαριών.

#### Υπαρξη διακρίσεων μεταξύ των δυο φύλλων.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα ευρήματα τις έρευνας από την οπτική των δύο φύλλων αφού οι συμμετέχοντες αποτελούνται από γυναίκες διευθύντριες και άντρες διευθυντές όπου οι τέσσερις από αυτούς είναι εν ενεργεία και οι δύο συνταξιούχοι. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων, μέσα από τις απαντήσεις τους, φαίνεται να πιστεύουν ότι δεν έχουν εξαιρεθεί πλήρως οι έμφυλες διακρίσεις. Συμφωνούν ότι πιθανόν να υπάρχουν αλλά δεν είναι τόσο έντονο το φαινόμενο όσο παλαιότερα. Πιο συγκεκριμένα δύο απαντήσεις υποστηρίζουν πως

δεν έχουν βιώσει κάποιου είδους διάκριση, λόγω του δυναμισμού του χαρακτήρα τους, χωρίς να αποκλείουν βέβαια την πιθανότητα ύπαρξής τους.

Σε άλλη μία απάντηση διευθύντριας παρατηρείται ο εντοπισμός στερεότυπων αντιλήψεων που υπάρχουν ακόμα στην κοινωνία μας και αφορά τους εκπαιδευτικούς αλλά και τους γονείς, στην υιοθέτησή αυτών. Βέβαια τονίζει και αυτή, πως αυτές οι αντιλήψεις είναι μειωμένες σε σχέση με το παρελθόν.

Ενδιαφέρον επίσης προκαλεί, ο εντοπισμός διακρίσεων των δύο εν ενεργεία διευθυντών, στο εργασιακό περιβάλλον αλλά υποστηρίζουν πως όσο περνούν τα χρόνια αυτές μειώνονται, ειδικά στα σχολεία. Άλλος ένας διευθυντής προβάλλει επιπρόσθετα, πιθανόν κομματικές διακρίσεις, πέραν των στερεοτυπικών αντιλήψεων. Τέλος ο συνταξιούχος διευθυντής από την απάντησή του διαπιστώνεται η αντίληψη που έχει περί ανικανότητας των γυναικών σε διοικητικές θέσεις λόγω της αδυναμίας τους, όπως υποστηρίζει, στο να επιβληθούν, μία ξεκάθαρα στερεοτυπική αντίληψη.

#### *Πώς βλέπουν οι γυναίκες διευθύντριες τους άντρες διευθυντές και αντίστροφα.*

Οι απαντήσεις που λαμβάνουμε από τις γυναίκες διευθύντριες σε αυτό το πεδίο, προκρίνουν τον δυναμισμό του χαρακτήρα τους και την θέληση της προσφοράς στη σχολική μονάδα για να μπορεί κάποιος να διοικήσει. Όπως αναφέρει μία διευθύντρια στην απάντησή της, δεν θέλει να χρησιμοποιήσει κάποιο κλισέ και ο καθένας έχει την ιδιοσυγκρασία του. Οπότε βλέπουν και τα δύο φύλλα στη διοίκηση της σχολικής μονάδας, από την ίδια οπτική.

Όσον αφορά τους άντρες διευθυντές, σύμφωνα με τα λεγόμενά τους στην έρευνα, πιστεύουν ότι οι γυναίκες διευθύντριες προκρίνουν περισσότερο την ευαίσθητη πλευρά τους σε σχέση με αυτούς, και αυτό συμβάλλει θετικά στην αλληλεπίδραση με τους μαθητές. Τις θεωρούν επίσης εξίσου ικανές με τους άντρες. Μόνο σε μία απάντηση καταγράφεται η πεποίθηση των γυναικών ως κατάλληλες μόνο για το παιδαγωγικό κομμάτι και υποστηρίζεται για ακόμα άλλη μια φορά η αδυναμία τους στην επιβολή και άσκηση της διευθυντικού ρόλου.

#### *Η αναγκαιότητα ύπαρξης γυναικών στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.*

Οι απαντήσεις γύρω από αυτό το θέμα στην συντριπτική τους πλειοψηφία, έχουν κοινά στοιχεία μεταξύ τους. Τόσο οι γυναίκες διευθύντριες όσο και οι άντρες διευθυντές, σημειώνουν ότι η αλληλεπίδρασή τους με τους μαθητές προκρίνεται ως το κυρίαρχο στοιχείο αυτής της αναγκαιότητας. Επίσης λόγω της ψυχοσύνθεσης των γυναικών η αλληλεπίδραση αυτή μπορεί να γίνει και πιο έντονη αφού οι μαθητές συζητούν και επιδιώκουν να λύσουν τα προβλήματά τους με επίκεντρο αυτές. Μία διευθύντρια υποστηρίζει επίσης την αναγκαιότητα ύπαρξης τους στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση και στην διοίκηση της σχολικής εκπαιδευτικής μονάδας λόγω της πολυδιάστατης πλευράς του χαρακτήρα των γυναικών αφού μπορούν να κάνουν πολλά πράγματα ταυτόχρονα. Επίσης ένας διευθυντής προκρίνει την αναγκαιότητα ύπαρξης των γυναικών μέσα από την οπτική του φύλλου της ισότητας και των ίσων ευκαιριών αναφέροντας πως το σχολείο είναι μία μικρογραφία, ένα κύτταρο της κοινωνίας όπου αντιπροσωπεύεται και από τα δύο φύλλα και τον άντρα και τη γυναίκα. Μπορούν δηλαδή να συμπληρώσουν και να δώσουν μεγαλύτερη συνολική αξία στα προβλήματα της εκπαίδευσης.

## 7.1: Περιορισμοί της έρευνας.

Ένα πρόβλημα με την πραγματοποίηση μιας έρευνας είναι το ζήτημα των αμφισβητούμενων δεδομένων. Ο συγγραφέας μιας συγκεκριμένης ερευνητικής έκθεσης μπορεί να μην έχει συγκεντρώσει τις πληροφορίες από άτομα που είναι σε θέση να κατανοήσουν τα ερωτήματα ή το πρόβλημα. Ο αριθμός των συμμετεχόντων μπορεί επίσης να είναι χαμηλός, γεγονός που μπορεί να προκαλέσει προβλήματα στην εξαγωγή κατάλληλων συμπερασμάτων. Η έρευνα που χρησιμοποιήθηκε σε μια μελέτη μπορεί να περιέχει ερωτήματα που είναι ασαφή ή επιδέχονται πολλές διαφορετικές απαντήσεις. (Creswell, 2013).

Στην έρευνα που εκπονήθηκε, θα πρέπει να ληφθεί υπόψιν, ότι ήταν μικρής κλίμακας και τα αποτελέσματα δεν είναι εύκολα γενικεύσιμα. Οι περιορισμοί αφορούν αρχικά τον αριθμό των σχολείων. Τα αποτελέσματα που προκύπτουν από ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα, προφανώς αφορούν τα συγκεκριμένα σχολεία και μόνο. Απουσιάζει σχετική έρευνα σε πανελλαδικό επίπεδο, η οποία δεν είναι δυνατόν να διεξαχθεί στο πλαίσιο μιας μεταπτυχιακής διατριβής, λόγω των περιορισμών κόστους και χρόνου.

Στην παρούσα έρευνα το δείγμα είναι ιδιαίτερα περιορισμένο, καθώς αποτελείται από εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και μόνο. Εάν το δείγμα ήταν πιο διευρυμένο και συμπεριλάμβανε εκπαιδευτικούς και από άλλα μέρη της Ελλάδος, θα μπορούσαν να διερευνηθούν διαφοροποιήσεις ως προς τις απόψεις τόσο για τις γυναίκες διευθύντριες και τη συμμετοχή τους σε διευθυντικές θέσεις, όσο και για τους άντρες διευθυντές. Επίσης, παρότι έγινε προσπάθεια να διευρυνθεί το δείγμα και σε άλλες περιοχές, ο αριθμός των συμμετεχόντων από άλλες περιοχές δεν ήταν αρκετός, για να μπορέσει να υποστηριχθεί με βεβαιότητα, πως τα αποτελέσματα είναι απολύτως αντιπροσωπευτικά για όλο το σύνολο των εκπαιδευτικών, με αποτέλεσμα το δείγμα να παραμένει γεωγραφικά περιορισμένο.

## 7.2: Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Στο πλαίσιο των συμπερασμάτων αυτής της μελέτης, μπορούν να έχουν επιπτώσεις στην διενέργεια άλλων ερευνών στον τομέα της γυναικείας και αντρικής διοίκησης στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Προτείνονται από τον ερευνητή τα εξής:

- Να εξετασθούν ποσοτικά ζητήματα σχετικά με τα ερωτήματα της παρούσας έρευνας, συμπεριλαμβανομένων περισσότερων γυναικών διευθυντριών και αντρών διευθυντών από περισσότερους νομούς, έτσι ώστε να υπάρξει ένας ικανός αριθμός ερωτηματολογίων.
- Να διερευνηθούν περισσότεροι υποστηρικτικοί παράγοντες που οδήγησαν στην απόφαση και των δύο φύλλων στην προσπάθεια που πραγματοποίησαν για την ανάληψη της διευθυντικής θέσης.
- Να ερευνηθούν σε βάθος οι τρόποι που αντιμετωπίζουν οι γυναίκες διευθύντριες στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση τις στερεοτυπικές αντιλήψεις με τη στρατηγική της τριγωνοποίησης των μεθόδων και των δεδομένων, με τη συμμετοχή εκπαιδευτών, εκπαιδευτριών, εκπαιδευομένων και των ερχόμενων σε επαφή με το σχολείο.

- Να πραγματοποιηθεί έρευνα με τη μέθοδο της συμμετοχικής παρατήρησης, πάνω σε ζητήματα στα οποία εστίασε η παρούσα έρευνα στην άσκηση και εφαρμογή της εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Για παράδειγμα, συμμετοχική παρατήρηση του ερευνητή στην σχεδίαση και υλοποίηση ενός οργανογράμματος της σχολικής μονάδας.

## **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ**

### **ΟΔΗΓΟΣ ΕΡΩΤΗΜΑΤΩΝ ΗΜΙΔΟΜΗΜΕΝΗΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ**

#### **ΔΙΟΙΚΗΣΗ**

Ποιο στυλ ηγεσίας υιοθετείται στην διοίκηση της σχολικής μονάδας

Χρησιμοποιείται δημοκρατικό στυλ

Χρησιμοποιείται αυταρχικό στυλ

Πως εφαρμόζεται την εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική στου σχολικού οργανισμού

Πώς διαχειρίζεστε την εξουσία

Πώς διαχειρίζεστε το ανθρώπινο δυναμικό

Πώς διαχειρίζεστε το αναλυτικό πρόγραμμα

Πώς εφαρμόζετε το αναλυτικό πρόγραμμα

Ποιες μεθόδους διδασκαλίας υιοθετείτε

Τί δράσεις αναλαμβάνετε στα πλαίσια της διοίκησης στην σχολική μονάδα

Αντιμετωπίζεται προβλήματα στην εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής

Ποια είναι αυτά τα προβλήματα. Μπορείτε να τα προσδιορίσετε

#### **ΕΠΙΛΟΓΗ ΚΑΙ ΛΟΓΟΙ**

Ποιοι λόγοι σας οδήγησαν στην προσπάθεια ανάληψης της διευθυντικής θέσης σε σχολείο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Έπαιξαν ρόλο τα τυπικά προσόντα στην προσπάθεια που κάνατε

Υπήρχαν λόγοι κύρους και αναγνώρισης

Υπήρχαν οικονομικοί λόγοι

Πως σας επηρέασε το οικογενειακό περιβάλλον σε αυτή την προσπάθεια

#### **ΔΙΑΚΡΙΣΕΙΣ**

Πιστεύετε ότι υπάρχουν διακρίσεις

Πιστεύεται ότι υπάρχουν έμφυλες διακρίσεις

Πως βλέπετε τους άντρες διευθυντές

Πως βλέπετε τις γυναίκες διευθύντριες

Πιστεύετε ότι είναι αναγκαία η ύπαρξη γυναικών ως διευθύντριες στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Πιστεύετε ότι είναι γενικά αναγκαία η ύπαρξη γυναικών στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

# ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

## Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

- Αδαμοπούλου, Φ. (2016). *Η γυναίκα και η διοίκηση της σχολικής μονάδας. Μια εμπειρική έρευνα σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δυτικής Θεσσαλονίκης μετά την εφαρμογή του ν. 4327/15*. (Διπλωματική Εργασία, Ε.Α.Π.). Πάτρα
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά: Η παιδαγωγική της διοίκησης της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ίων.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2002). *Το ζήτημα των ίσων ευκαιριών στην ελληνική εκπαιδευτική διοίκηση: Προβλήματα, τάσεις και προοπτικές*. (Πασιαρδής και Σαββίδης επιμ.). Λευκωσία.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Γ. (1999). *Υποεκπροσώπηση των γυναικών στα κέντρα αποφάσεων των σχολείων, μια κακή κατανομή της εξουσίας στο μηχανισμό του σχολείου*. Στο Σ. Καραγιωργα (επιμ.), Ανακοίνωση, με την 7ο Επιστημονικό Συνέδριο. Πάντειο Πανεπιστήμιο.
- Ανδρέου, Α., & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και οργάνωση - διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: Λιβάνη.
- Ανδρέου, Γ. (2018). *Εκπαιδευτική διοίκηση και φύλο: Η συμμετοχή των γυναικών στη διοίκηση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης* (Μη δημοσιευμένη διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Ανθογαλίδου, Θ. (1998). *Ιστορίες ζωής και κοινωνική συνείδηση. Virtual School. The sciences of Education on line*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.auth.gr/virtualschool/1.3/Praxis/AnthogalidouLifeStories.html>
- Αυγητίδου, Σ. (2016). *Αντιμέτωπιση των επιπτώσεων της κρίσης στην εκπαίδευση: Απόψεις και πρακτικές διευθυντών και προϊσταμένων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Αλεξανδρούπολη.
- Βιτσιλάκη, Χ., & Ράπτης, Ν. (2007). *Ηγεσία και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων - Η ταυτότητα του Διευθυντή Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αδελφών Κυριακίδη.
- Βουλή των Ελλήνων, (2010). *Σύνταγμα της Ελλάδας*.
- Βουρτσάκη, Ε., Μυλωνά, Ζ., Παπαγεωργίου, Α., & Χατζηθεοδωρίδου, Μ. (1998). *Πλειοψηφία στις τάξεις, μειοψηφία στη διοίκηση. Ρωγμές εν Τάξει*.
- Γιαμαρέλου, Α. (2007). *Γυναίκες Σε Υψηλές Θέσεις Διοικητικής Ιεραρχίας στην Πρωτοβάθμια & Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Κοινωνικοί Επικαθορισμοί και Προσωπικές Στρατηγικές*. Διπλωματική εργασία. ΕΑΠ.
- Γουβιάς Δ. (2002). *‘Δια βίου μάθηση; Ευχαριστώ, δεν θα πάρω!’ - Η σημασία της δημιουργίας ‘ζήτησης’ για εκπαίδευση ενηλίκων με χρήση των Τεχνολογιών της Πληροφορικής & Επικοινωνιών*: 2ου Συνεδρίου Κοινωνιολογίας, 8-10 Νοεμβρίου 2002: πρακτικά: Θεσσαλονίκη.

Δακοπούλου, Α. (2004). *Πολιτικές επιμόρφωσης των Ελλήνων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: η περίπτωση των διδασκαλείων δημοτικής εκπαίδευσης* (Διδακτορική Διατριβή), Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα. Retrieved from <http://phdtheses.ekt.gr/eadd/handle/10442/17575>

Δαράκη, Ε. (2007). *Εκπαιδευτική ηγεσία και φύλο*. Αθήνα: Επίκεντρο.

Δεδούλη, Μ. (2001). *Βιωματική μάθηση – δυνατότητες αξιοποίησής της στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*.

Δεληγιάννη, Β., Ζιώγου, Σ. & Αθανασιάδου, Χ. (1995). *Προωθώντας τον εκδημοκρατισμό στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: διαστάσεις φύλου και ταυτότητας του πολίτη* (Μ. Ι. Βάμβουκας & Α. Γ. Χουρδάκης μετ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Δερτούζος, Μ. (1998). *Τι μέλλει γενέσθαι*. Αθήνα: Λιβάνης.

Ζμας, Α. (2007). *Παγκοσμιοποίηση και εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

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

Ιντζίδης, Β. (2007). *Εκπαίδευση στο αγωνιστικό δημοκρατικό πεδίο : Με αφορμή τη ρητορική περί «καλών» και «κακών» νέων σχολικών βιβλίων. Κριτική/Επιστήμη & Εκπαίδευση*.

Ιορδανίδης, Γ. (2002). *Ο ρόλος του Προϊσταμένου Διεύθυνσης και Γραφείου Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα : Κριτική.

Κανταράκη, Μ., Παγκάκη, Μ. & Σταματελοπούλου, Ε. (2008). *Κατά φύλο Επαγγελματικός Διαχωρισμός (Κάθετος και Οριζόντιος) : Διακρίσεις και Ανισότητες κατά των Γυναικών στην Εκπαίδευση*. Αθήνα : ΚΕΘΙ.

Κανταρτζή, Ε. (2003). *Τα στερεότυπα του Ρόλου των Φύλων στα Σχολικά Εγχειρίδια του Δημοτικού Σχολείου*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Καραντζόλα, Ε. (2009). *Εργασιακός χώρος και «νέες» βασικές δεξιότητες*. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.

Κελαϊδίτου, Μ. (2012). *Το γυναικείο φύλο στη διοίκηση σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: Παράγοντες διαμόρφωσης φιλοδοξιών*. (Μη δημοσιευμένη διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Αιγαίου: Ρόδος.

Κ.Ε.Θ.Ι (2008). *Σειρά Εκθέσεων με Εξειδικευμένα Θέματα με Αποδέκτες Κέντρα Λήψης Αποφάσεων και Άσκησης Πολιτικής*. Αθήνα : ΚΕΘΙ.

Κόκκος, Α. (1999). *Εκπαίδευση Ενηλίκων, Το πεδίο, Οι αρχές μάθησης, Οι συντελεστές*. Πάτρα : ΕΑΠ.

Κουτούζης, Μ. (2008). *Η εκπαιδευτική μονάδα ως οργανισμός*. Πάτρα: ΕΑΠ.

Κυριαζή, Ν. (1999). *Η κοινωνιολογική έρευνα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.



- Κυριακίδης, Α. Π. (2003). *Η σημασία της ηγεσίας στην κοινωνία*. Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Ιωάννινα.
- Μακράκης, Β. (2000). *Υπερμέσα στην Εκπαίδευση: Μια Κοινωνικοεποικοδομιστική Προσέγγιση*. Αθήνα: Μεταίχμο.
- Μαντάς, Ν., Κακούνης, Π. & Ντάνος, Α. (1992). *Διοικητική Δεοντολογία και Πρακτική*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκδοτική.
- Μαραγκουδάκη, Ε. (2001). *Η σύνθεση του διδακτικού προσωπικού και ο καταμερισμός εργασίας με βάση τον παράγοντα φύλο στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση κατά το χρονικό διάστημα 1974-1997*. Ιωάννινα: Δωδώνη.
- Μαραγκουδάκη, Ε. (2003). *Ο παράγοντας φύλο στη Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: όψεις συνέχειας και μεταβολής*. Στο Β. Δεληγιάννη, Σ. Ζιώγου & Λ. Φρόση (επιμ.), *Φύλο και εκπαιδευτική πραγματικότητα στην Ελλάδα: προωθώντας παρεμβάσεις για την ισότητα των φύλων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*. Μελέτη. Αθήνα : Κ.Ε.Θ.Ι.
- Μαραγκουδάκη, Ε., (1997). *Οι γυναίκες διδάσκουν και οι άνδρες διοικούν*. Στο: Β. Δεληγιάννη & Σ. Ζιώγου (επιμ.), *Φύλο και Σχολική Πράξη*. Θεσσαλονίκη.
- Μαυρογιώργος Γ.,(2002). «*Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Οι μορφές της και το κοινωνικοπολιτικό τους πλαίσιο*», *Παράλληλα Κείμενα*. Πάτρα.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1999). *Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής*.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2008). *Εκπαιδευτική Μονάδα και Άσκηση Εκπαιδευτικής Πολιτικής*. (Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Δακοπούλου, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ. & Χαλκιώτης, Δ. μετ.). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2008). *Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής*. (Δακοπούλου, Α. Μαυρογιώργος, Γ.& Χαλκιώτης, Δ. μετ.). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Μιχάλογλου, Θ. (1998). *Έχουν οι διευθυντικές θέσεις φύλο; Απόψεις παιδιών Δημοτικού Σχολείου*. Συνεδρίου Εκπαίδευση και Φύλο, Νέες Τεχνολογίες: πρακτικά, (σ. 76-79). Αθήνα : ΚΕΘΙ.
- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία, ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική.
- Νάκος, Ν. (2005). *Φύλο και διοίκηση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών)*. Στο Π. Γεωργογιάννης (επιμ.), 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου Διοίκηση Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2000). «*Εισαγωγή στην αξιολόγηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Βασικές έννοιες και παραδοχές* ». Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
- Πανούσης, Ι. (2005). *Από την Κοινωνία της Αγοράς στην Αγοραία Εκπαίδευση*. (Δ. Γράβαρης & Ν. Παπαδάκης μετ.). Αθήνα: Σαββάλας.
- Παπαδάκης, Νίκος. (2003). *Εκπαιδευτική πολιτική: η εκπαιδευτική πολιτική ως κοινωνική πολιτική; Επιστημολογικές μεθοδολογικές όψεις και θεματικά πεδία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Παπακωνσταντίνου, Γ. & Αναστασίου, Σ. (2013). *Αρχές διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπασταμάτης, Α., & Κανταρτζή, Ε. (2006). *Φύλο και ηγεσία. Εμπειρίες γυναικών στελεχών της εκπαίδευσης: 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου Διοίκησης Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης: Πρακτικά*: Άρτα.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο Επιστήμες.
- Πόταρη, Π. (2009). Ανάλυση διευθυντικού ρόλου και γυναικείο φύλο: απόψεις διευθυντριών σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ .ΕΑΠ.
- Πουρκός, Μ. (2010α). Η έννοια της θεωρίας και ο ρόλος της στην έρευνα των κοινωνικών επιστημών: Οι «κρίσεις» και τα βασικά «παραδείγματα». Στο Μ. Πουρκός & Μ. Δαφέρμος (Επιμ.), *Ποιοτική έρευνα στις κοινωνικές επιστήμες: Επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα*. Αθήνα: Τόπος.
- Σαΐτης, Χ. (2002). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο: Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα.
- Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και λειτουργία των σχολικών μονάδων*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (2008). *Εκπαιδευτική Πολιτική & Διοίκηση Ο.Α.Ε.Δ.* (Ed.) Retrieved from [http://repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/1093/3/1093\\_01\\_oaed\\_enotita05\\_v01.pdf](http://repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/1093/3/1093_01_oaed_enotita05_v01.pdf)
- Σταθάκη, Ν. (2007). *Διερεύνηση των παραγόντων υποαντιπροσώπησης του γυναικείου φύλου στην ελληνική σχολική διοίκηση*. (Διπλωματική Εργασία, Ε.Α.Π.). Πάτρα.
- Σταμέλος, Γ. (2010). *Κοινωνία της γνώσης και διά βίου μάθηση: αντιφάσεις και αδιέξοδα. Η η πορεία προς την κοινωνική έκρηξη*. (μετ. Ν. Παπαδάκης & Μ. Σπυριδάκης μετ.). Αγορά εργασίας κατάρτιση, διά βίου μάθηση και απασχόληση: Δομές, Θεσμοί και Πολιτικές. Αθήνα: Σιδέρης.
- Σταμέλος, Γιώργος. (2009). *Εκπαιδευτική Πολιτική*. Αθήνα: ΔΙΟΝΙΚΟΣ.
- Τάκη, Π. (2006). *Γυναίκες Εκπαιδευτικοί στη διοίκηση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. (Διδακτορική Διατριβή), Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο: Θεσσαλονίκη.
- Τόντοροφ, Τ. (2009). *Ο πλούτος της διαφοράς*. Κυριακάτικη Ελευθεροτυπία.
- Τραχανοπούλου & Τραχανοπούλου Ι. (2008). « *παρουσία των δύο φύλων στη Διοίκηση της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σύμφωνα με τις κρίσεις του 2007*». 3<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο Διοίκησης Α/Θμιας και Β/Θμιας Εκπαίδευσης: Πρακτικά Εισηγήσεων. Άρτα.
- Φουσέκα, Μ. (1994). *Γυναίκα εκπαιδευτικός και θέση της στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Εκπαιδευτική Κοινότητα*.
- Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης - Θεωρίες για την Κοινωνική Ανισότητα στο Σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Φρόση, Λ., Κουϊμτζή, Ε. και Παπαδήμου, Χ. (2001). *Παράγοντας φύλο και σχολική πραγματικότητα στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: ΚΕΘΙ.
- Φωτόπουλος, Ν. (2003). *Αποτελεσματική ηγεσία στην εργασία*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Χατζηστεφανίδης, Δ. Θ. (1986). *Ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης, 1821-1986*. Αθήνα: Παπαδήμας.

Χριστοφίδου, Ε. & Πασιαρδής, Π. (2006). *Μελέτη της σχέσης της προσωπικότητας και του στυλ ηγεσίας των διευθυντών δημοτικής, σε σχέση με τη διαχείριση της αλλαγής. η σύγχρονη εκπαιδευτική έρευνα στην Κύπρο: προτεραιότητες και προοπτικές*. Λευκωσία.

Χυτήρης, Λ. Χ. (2001). *Οργανωσιακή συμπεριφορά. Η ανθρώπινη συμπεριφορά σε οργανισμό και επιχειρήσεις*. Αθήνα: Interbooks.

## Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

Adler, S., Laney, J. & Packer, M. (1993). *Managing women*. London: Open University Press.

Anastasaki, A. (2009). *Women and Leadership in top positions in Greek Primary Education from era*.

Archer, M. (1985). *Educational Politics: a model for their analysis*. Oxford: Pergamon Press.

Ariés, P. (1990). *Αιώνες παιδικής ηλικίας*. Αθήνα: Γλάρος.

Arms, E. (2006). *Leadership, Gender & Culture in Education. Male & Female Perspectives*. J Educ Change.

Avolio, B. J. & Bass, B. M. (2004). *Multifactor Leadership Questionnaire. Manual and sampler set*. Redwood City, CA: Mind Garden.

Ayodeji, I. (2010). *Gender-Stereotypes Belief and Practices in the Classroom: The Nigerian Post-Primary School Teachers*. Global Journal of Human Social Science.

Barber, M. & Meyerson, D. (2007). *The Gendering of School Leadership: "Reconstructing the Principalship"*. In the proceedings of the annual meeting of the American Educational Research Association. Chicago, Illinois.

Berry, R. (1999). *Collecting data by in-depth interviewing*. Brighton: University of Sussex.

Bloom, C. & Erlandson, D. (2003). *African American Women Principals in Urban Schools: Realities, (Re)constructions, and Resolutions*. Educational Administration Quarterly.

Bowles, S. & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America: educational reform and the contradictions of economic life*. London: Routledge and Kegan Paul.

Boyle, P. (2004). *School boards and public values*. American School Board Journal, \

Bryman, A. (1996). *Leadership in organizations*. London: Sage.

Bryman, A. (2001). *Social Research Methods*. Oxford: Oxford University Press.

Calabrese, R. L., & Wallich, L. (1989). *Attribution: The male rationale for denying women access into school administration*. High School Journal.

Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Coleman, M. (1996). *Barriers to career progress for women in education: the perceptions of female headteachers*.
- Coleman, M. (2001). *Achievement against the odds: The female secondary headteachers in England and Wales*: School Leadership & Management.
- Coleman, M. (2011). *Women at the Top: Challenges, Choices and Change*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Coleman, M., (2005). *Gender and School Leadership. International Studies in Educational Administration*.
- Collard, J. & Reynolds. C. (2005). *Leadership, Gender & Culture in Education - Male and Female perspectives*. Maidenhead Berkshire: Open University Press - McGraw Hill Education.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing among Five Approaches*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Cubillo, L. & Brown, M. (2003). *Women into educational leadership and management: international differences?* Journal of Educational Administration.
- Davidson, M. J., & Burke, R. J. (2011). *Women in management worldwide: Progress and prospects*. Surrey: Gower Publishing.
- Dollar, D. & Gatti, R. (1999). *Gender Inequality, Income, and Growth: Are Good Times Good for Women?* Washington D.C.: World Bank.
- Ely, R. J., Ibarra, H., & Kolb, D. M. (2011). *Taking gender into account: Theory and design for women's leadership development programs*. Academy of Management Learning & Education.
- European Commission (2006). *Lifelong Learning, Governance and Active Citizenship in Europe*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- European Commission (2010). *Advisory Committee on Equal Opportunities for Women and Men. Opinion on "Breaking gender stereotypes in the media"*. Brussels: European Commission.
- Eurydice (2012). *Key Data on Education in Europe 2012*. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA P9 Eurydice).
- Everard K. B. & Morris G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική*. Πάτρα.
- Everett, L. W. (1992). *Woman Educational Administrator - No Longer a Contradiction in Terms*. *Women in Management Review*.
- Ezzy, D. (2002). *Qualitative analysis, Practice and Innovation*. London: Routledge.
- Ferrante, C.L., Haynes, A.M., & Kingsley, S.M. (1988). *Image of women in television advertising*. *Journal of Broadcasting and Electronic Media*.
- Fischer, L & Fischer, M.G. (2009). *Quantitative survey of Italian head teachers*. *Italian Journal of Sociology of Education*.

- Fryers, A., McNamara, O., Gunter, H. & Howson, J. (2010). *Gendered Patterns in School Leadership. In proceedings of The European Conference on Educational Research 'Education and Cultural Change'*. Helsinki, Finland.
- Fuller, K. (2009). *Women secondary headteachers. Alive and well in Birmingham at the beginning of the twenty-first century.*
- Gibb, C.A. (1954). *Leadership. Handbook of Social Psychology.* Cambridge, MA: Addison-Wesley.
- Gladstone, L. W. (2001). *The long road to equality: What women won from the ERA ratification effort.*
- Gold, A. (1996). *Women and educational Management, paper presented at the European union-funded Conference.* Dublin, Ireland.
- Goldstein, A. (2003). *Researcher on the Couch: Is "understanding the Self" critical for qualitative research?* Nyhedsbrevet.
- Grace, G. (1995). *School Leadership: Beyond Education Management An Essay in Policy Scholarship,* London, Falmer Press.
- Guinovart, J. (2008). *It takes two to tango.* Spanish Society of Biochemistry and Molecular Biology Magazine.
- Halai, A. (2006). *Ethics in Qualitative Research: Issues and Challenges.* Karachi: The Aga Khan University.
- Hanna, P. (2012). *Using internet technologies (such as Skype) as a research medium: a research note.*
- Henwood, K., & Pidgeon, N. (1994). Beyond the qualitative paradigm: A framework for introducing diversity within qualitative psychology. *Journal of Community & Applied Social Psychology, 4.*
- Howe, K. & Moses, M. (1999). *Ethics in educational research. Review of Research in Education.*
- Howitt, D. (2010). *Introduction to Qualitative Methods in Psychology.* London: Pearson Education Limited.
- Hudson, J. & Rea, D. (1998). *Teachers' Perceptions of Women In The Principalship A Current Perspective.* AWL Journal.
- Kaparou, M. & Bush, T. (2007). *Invisible barriers: the career progress of women secondary school principals in Greece.* Journal of Comparative and International Education.
- Katz, D., & Kahn, R. L. (1978). *The social psychology of organizations.* New York: Wiley.
- Knapik, M. (2002). *Ethics in qualitative research: Searching for practice guidelines.* Calgary.
- Knox, S., & Burkard, A. W. (2009). *Qualitative research interviews. Psychotherapy Research.*
- Kogan, Maurice. (1978). *The politics of educational change.* Manchester: Manchester University Press.

- Krüger, Meta L. (2008). *School leadership, sex and gender: welcome to difference*. International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice.
- Kvale, S. (1996). *InterViews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. London: Sage.
- Lather, P. (1997). *Validity as an incitement to discourse: Qualitative research and the crisis of legitimation*. *Handbook of research on teaching*. V. Richardson.
- Leedy, P. D & Ormrod, J. E. (2001). *Practical Research: Planning and Design*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (2005). *A review of transformational school leadership research*. *Leadership and Policy in Schools*.
- Leithwood, K. & Riehl, C. (2003). *What we know about successful school leadership. A report to Division A of AERA*. National College for School Leadership.
- Mack, N., Woodsong, C., MacQueen, K., Guest, G. & Namey, E. (2005). *Qualitative Research Methods: A Data Collector's Field Guide*. Durham: Family Health International.
- Macmillan, R., Meyer, M. & Sherman, A. (2001). *The Evolving Role of Educational Administrators*. In *proceedings of 2001*, Quebec City: Laval University.
- Mason, J. (2003). *Η Διεξαγωγή της Ποιοτικής Έρευνας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Mason, J. (2003). *Η Διεξαγωγή της Ποιοτικής Έρευνας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- May, K. A. (1991). *Interview techniques in qualitative research: Concerns and challenges*. In *J. M. Morse Qualitative nursing research: A contemporary dialogue*. Thousand Oaks.
- Morse, M.J. (1994). *Critical issues in qualitative research methods*. Thousand Oaks : Sage Publ.
- Onwuegbuzie, A., Leech, N. & Collins, K. (2010). *Innovative Data Collection Strategies in Qualitative Research. The Qualitative Report*.
- Oplatka, I. (2006). *Women in educational administration within developing countries. Towards a new international research agenda*. Journal of Educational Administration.
- Ospina, S. (2004). *Qualitative Methods. Encyclopedia of Leadership*. London: Sage Publication.
- Pavan, B. N. (1989). *Searching for female leaders for America's schools. Are the women to blame?* Paper presented at the University Council for Educational Administration convention, Scottsdale.
- Reynolds, C., White, V., Brayman, C. & Moore, S. (2008). *Women and Secondary School Principal Rotation/Succession: A Study of the Beliefs of Decision Makers in Four Provinces*. Canadian Journal of Education.
- Rivers-Wrushen, B. & Sherman, W. (2008). *Women secondary school principals: multicultural voices from the field*. International Journal of Qualitative Studies in Education.

- Rostiawati, Y. (2006). *Gender-Related Issues: Current Situation of Access to and Quality of Formal and Nonformal Junior Secondary Education in Dbe3 Target Areas*. Washington, D.C.: USAID.
- Sadker, M., Sadker, D. & Klein, S. (1991). *The Issue of Gender in Elementary and Secondary Education*.
- Saumure, K. & Given, L. (2010). *Using Skype as a Research Tool: Lessons Learned from Qualitative Interviews with Distance Students in a Teacher-Librarianship Program*. Maryland.
- Schwandt, T. (1997). *Qualitative inquiry: A dictionary of terms*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sergiovanni, Th. (2001). *Leadership. What's in it for schools?* London: Routledge & Falmer.
- Shakeshaft, C. (1989). *The gender gap in research in educational administration*. Educational Administration Quarterly.
- Stogdill, R. M. (1974). *Handbook of Leadership: A Survey of the Literature*. New York, NY: Free Press.
- Stone, J. (1985). *Determinants of Administrators' Salaries in Public Schools: Differences for Men and Women*.
- The Office for National Statistics (2007). *Teacher numbers. Upturn in teacher numbers*.
- Tuckman, B. W. (1972). *Conducting Educational Research*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- UNESCO (2005). *Exploring and understanding gender in education: a qualitative research manual for education practitioners and gender focal points*. Bangkok: UNESCO Bangkok.
- UNESCO (2011). *Women and the Teaching Profession. Exploring the Feminisation Debate*. London and Paris: Commonwealth Secretariat and UNESCO.
- Van der Boon, M. (2003). *Women in international management: an international perspective on women's ways of leadership*. Women in Management Review.
- Wallace, M. (2001). *Sharing Leadership of Schools Through Teamwork: A Justifiable Risk? Educational Management Administration & Leadership*.
- Weber, Max. (1996). *Κοινωνιολογία του Κράτους*. Αθήνα: Κένταυρος.
- Whitaker, P. (2000). *Managing change in Schools*. London: Open University Press.
- Willig, C. (2015). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στην Ψυχολογία. Εισαγωγή*. Αθήνα: Gutenberg.
- Wirth, L. (2002). *Breaking Through the Glass Ceiling: Women in Management. Proceedings of First International Conference Pay Equity between Women and Men: Myth or Reality?* Luxembourg.
- Traianou, A. (2014). *The centrality of ethics in qualitative research*. New York: Oxford University Press.