



ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

**ΣΧΟΛΗ: ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ, ΓΕΩΓΡΑΦΙΑΣ & ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΩΝ
ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ**

ΤΜΗΜΑ: ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΛΟΓΙΑΣ

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ &
ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ**

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

**Τίτλος Εργασίας: Αντιλήψεις διευθυντριών για την άσκηση του ρόλου τους
στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση: η περίπτωση της περιφέρειας Γ'
Αθήνας.**

Διπλωματική Εργασία

Όνομα φοιτητή: Σταυρούλα Μπιζίμη

Αθήνα, 2017



ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

**ΣΧΟΛΗ: ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ, ΓΕΩΓΡΑΦΙΑΣ & ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΩΝ
ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ**

ΤΜΗΜΑ: ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΛΟΓΙΑΣ

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ &
ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ**

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

**Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή: Ιορδανίδης Γεώργιος, Σαΐτη Άννα,
Σαρδιανού Ελένη**

**Όνομα Πρώτου Καθηγητή (Επιβλέπων): Ιορδανίδης Γεώργιος, Βαθμίδα:
Αναπληρωτής Καθηγητής, Τμήμα: Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης
Φλώρινας, Ίδρυμα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας**

**Όνομα Δεύτερου Καθηγητή: Σαΐτη Άννα, Βαθμίδα: Καθηγήτρια, Τμήμα:
Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας, Ίδρυμα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο**

**Όνομα Τρίτου Καθηγητή: Σαρδιανού Ελένη, Βαθμίδα: Επίκ. Καθηγήτρια,
Τμήμα: Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας, Ίδρυμα: Χαροκόπειο
Πανεπιστήμιο**

**Τίτλος Εργασίας: Αντιλήψεις διευθυντριών για την άσκηση του ρόλου τους στην ελληνική δευτεροβάθμια
εκπαίδευση: η περίπτωση της περιφέρειας Γ' Αθήνας/Μπιζίμη Σταυρούλα**

Η Μπιζίμη Σταυρούλα,

δηλώνω υπεύθυνα ότι:

- 1) Είμαι ο κάτοχος των πνευματικών δικαιωμάτων της πρωτότυπης αυτής εργασίας και από όσο γνωρίζω η εργασία μου δε συκοφαντεί πρόσωπα, ούτε προσβάλει τα πνευματικά δικαιώματα τρίτων.
- 2) Αποδέχομαι ότι η ΒΚΠ μπορεί, χωρίς να αλλάξει το περιεχόμενο της εργασίας μου, να τη διαθέσει σε ηλεκτρονική μορφή μέσα από τη ψηφιακή Βιβλιοθήκη της, να την αντιγράψει σε οποιοδήποτε μέσο ή/και σε οποιοδήποτε μορφότυπο καθώς και να κρατά περισσότερα από ένα αντίγραφα για λόγους συντήρησης και ασφάλειας.

Τίτλος Εργασίας: Αντιλήψεις διευθυντριών για την άσκηση του ρόλου τους στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση: η περίπτωση της περιφέρειας Γ' Αθήνας/Μπιζίμη Σταυρούλα

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα να ευχαριστήσω όλες τις διευθύντριες Γυμνασίων και Λυκείων της Γ' Αθήνας που έλαβαν μέρος στην έρευνα και οι οποίες από την αρχή στάθηκαν θετικά διακείμενες, δίνοντας μου την άδεια των συνεντεύξεων στο χώρο του σχολείου τους. Η ευγενική τους διάθεση, μου προσέφερε μεγάλη βοήθεια και υποστήριξη, στην πραγματοποίηση της έρευνας, διότι χωρίς αυτές δε θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί η συλλογή του υλικού.

Τέλος, ένα μεγάλο ευχαριστώ οφείλω στον επιβλέποντα καθηγητή της διπλωματικής μου εργασίας, κο Γιώργο Ιορδανίδη, για τις πολύτιμες και εύστοχες υποδείξεις και παρατηρήσεις του, οι οποίες με βοήθησαν να διαμορφώσω και να αναμορφώσω τις δικές μου προσεγγίσεις.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Περίληψη στα Ελληνικά.....	
Περίληψη στα Αγγλικά.....	
Κατάλογος Πινάκων.....	
Εισαγωγή.....	
Κεφ.1.....	
Κεφ.2.....	
.....	
Βιβλιογραφία.....	
Παράρτημα	

Περίληψη στα Ελληνικά

Η μελέτη που παρουσιάζουμε επιδιώκει να καταγράψει και να αναλύσει την πολυδιάστατη πραγματικότητα που βιώνουν οι γυναίκες σε διευθυντικές θέσεις στην Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, μέσα από τις δικές τους αφηγήσεις. Αφετηρία του ενδιαφέροντος μου στάθηκε η ενεργή συμμετοχή μου στη διοίκηση, ως υποδιευθύντρια σε ΕΠΑΛ της περιοχής Γ' Αθήνας. Με γνώμονα ότι η αντίληψη που έχουν οι διευθύντριες για τον διοικητικό τους ρόλο, έχει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση του τρόπου που διαχειρίζονται και ασκούν την εξουσία που διαθέτουν, διερευνώνται οι διοικητικές πρακτικές και οι προσανατολισμοί τους (Dubrin, 1998).

Η μέθοδος διεξαγωγής της έρευνας στηρίχθηκε στη ποιοτική μέθοδο, βάσει ατομικής συνέντευξης που παραχώρησαν γυναίκες που ήδη ασκούσαν διοίκηση σε σχολεία Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, στην περιοχή της Γ' Αθήνας. Όπως αποδείχθηκε οι διευθύντριες των σχολείων αυτών, ασκούν δημοκρατική, ήπια διοίκηση, λειτουργώντας με μεθοδικότητα, επικοινωνία, συνεργασία και σεβασμό στην προσωπικότητα όλου του ανθρώπινου δυναμικού του σχολείου.

Λέξεις-κλειδιά: Ρόλος, διεύθυνση σχολείου, γυναίκα διευθύντρια.

Abstract

This study set sights on the perceptions that female principals hold, about their administrative role in Greek secondary education, focusing on the case of the 3rd region of Athens. The administration of education has been analysed by a male perspective and has been enriched with elements that come from the experience of men. This means that the female experience are generally not heard, we have women's silence and the absence of women's voice, in theoretical and research basis.

Taking under consideration that the perception of the administrative role by the directors of schools holds a significant meaning in the configuration of their administrative behaviour and noting that issues related to gender relationship have not been much discussed, especially in terms of power relations in school, the demands of their role, the development prospects of their career and mainly on the obstacles faced (compliance or resistance patterns), their professional values, the aim of this study is to assess and evaluate those factors and conditions that are involved in the female, administrative, school reality of high school.

The survey was based on the qualitative method, using personal interviews from women who were already directors. The survey proved that the women in question, perceived their role as either administrative (compliance rules) either as coordinating or supporting or guiding, towards pupils and teachers of the school unit. Moreover, they use a more democratic, participatory, administrative style, interpersonal oriented, contributing to educational administration with "feminine values and practices".

Key words: Role, school administration, female principal.

Τίτλος Εργασίας: Αντιλήψεις διευθυντριών για την άσκηση του ρόλου τους στην ελληνική δευτεροβάθμια
εκπαίδευση: η περίπτωση της περιφέρειας Γ' Αθήνας/Μπιζιμη Σταυρούλα

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίν.1: Ποσοστιαία κατανομή ανδρών και γυναικών στις διευθύνσεις σχολικών μονάδων Β/θμιας Εκπαίδευσης Γ' Αθήνας	σ.37
Πίν.2: Αριθμός διευθυντριών του δείγματος ανα τύπο σχολείου	σ.44
Πίν.3: Ερευνητικά Ερωτήματα-Άξονες και Ερωτήσεις Συνέντευξης.....	σ.51
Πίν.4: Ερευνητικό Ερώτημα Β.....	σ.70
Πίν.5: Ερευνητικό Ερώτημα Γ	σ.72
Πίν.6: Ερευνητικό Ερώτημα Δ	σ.75
Πίν.7: Ερευνητικό Ερώτημα Ε	σ.76
Πίν.8: Συνοπτικός Πίνακας:Γενίκευση Συμπερασμάτων.....	σ.88

Τίτλος Εργασίας: Αντιλήψεις διευθυντριών για την άσκηση του ρόλου τους στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση: η περίπτωση της περιφέρειας Γ' Αθήνας/Μπιζιμη Σταυρούλα

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ

Σχ.1: Κατανομή διευθυντών ανά φύλο σε Γυμνάσια και Λύκεια.....	σ.36
Σχ.2: Ηλικιακή κατανομή του δείγματος ανά τύπο σχολείου.....	σ.45
Σχ.3: Κατανομή του δείγματος με βάση την οικογενειακή κατάσταση.....	σ.45
Σχ.4,5: Κατανομή του δείγματος με βάση τα έτη προυπηρεσίας.....	σ.46
Σχ.6,7: Κατανομή του δείγματος με βάση τους τίτλους σπουδών.....	σ.47

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σύμφωνα με την Acker(1992a), το φύλο είναι παρόν στις διαδικασίες, πρακτικές, εικόνες, ιδεολογίες και κατανομές δύναμης σε ολόκληρη την κοινωνία.

Η διοίκηση της εκπαίδευσης έχει αναλυθεί από μια ανδρική οπτική και έχει εμπλουτισθεί με στοιχεία που προέρχονται από τις εμπειρίες των ανδρών (Riehl & Lee, 1996· Μαραγκουδάκη, 1997), καθώς υπάρχει μια υπονοούμενη υπόθεση, ότι η αρσενική εμπειρία είναι ο κανόνας στη σχολική διοίκηση. Αυτό σημαίνει ότι η θηλυκή εμπειρία γενικά δεν ακούγεται, έχουμε τις σιωπές των γυναικών και την απουσία της φωνής των γυναικών (Gilligan, 1982· Robertson , 1995· Gold, 1996).

Έτσι η εικόνα των διευθυντριών σχολείων, δομείται ως ισχυρή και ανίσχυρη ταυτόχρονα, καθώς ταλαντεύονται ανάμεσα στον ιδιωτικό και δημόσιο χώρο (Goodman, 1997). Η ελληνική επιστημονική έρευνα, ενώ έχει ασχοληθεί με θέματα διοίκησης της εκπαίδευσης και παρουσιάζει όλο και μεγαλύτερο ενδιαφέρον γι' αυτήν, δεν έχει ασχοληθεί διεξοδικά σε θεωρητική και ερευνητική βάση με τις γυναίκες ως υποκείμενα και τη θέση τους στη διοίκηση των σχολείων και συγκεκριμένα σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Σαϊτής,1998).

Όπως επισημαίνει η Acker (1995), δεν έχει γίνει πολλή συζήτηση για ζητήματα που αφορούν στη σχέση φύλου - ρόλου διευθυντικών στελεχών, και, ιδιαίτερα για την εμπειρία των γυναικών σε διευθυντικές θέσεις σχολείων, όσον αφορά στις σχέσεις εξουσίας στο σχολείο, τις απαιτήσεις του ρόλου τους, τις προοπτικές ανάπτυξης της καριέρας τους και κυρίως, για τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν (τη συμμόρφωση ή αντίσταση σε πρότυπα), τις επαγγελματικές τους αξίες, την οπτική τους στη διατύπωση των θεωριών που αφορούν τη διοίκηση. Υπάρχει ένα κενό, το «κενό της υποκειμενικής ματιάς» ή αλλιώς υποτονική προβολή της γυναικείας υποκειμενικότητας στο ρόλο αυτό (Cooper, 1995 · Tamboukou, 2000· Cammack & Kalmbach-Phillips, 2002)

Με αυτά τα δεδομένα, η προσέγγιση του διοικητικού ρόλου σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από γυναίκες διευθύντριες, καθώς και ο λόγος που εκφέρουν οι ίδιες, για θέματα που άπτονται είτε στη κουλτούρα διοίκησης ενός σχολικού οργανισμού, είτε στον τομέα των σχέσεων και των αλληλεπιδράσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των ιδίων και των υπολοίπων μελών της σχολικής κοινότητας, αποκτά ξεχωριστό ενδιαφέρον για περαιτέρω κριτική και αναστοχασμό.

Η αντίληψη των διευθυντριών για το ρόλο τους αποτελεί κομβικό σημείο για τον τρόπο που ασκούν τη διοίκηση, καθώς, μεταξύ άλλων, εάν ο φορέας ενός ρόλου δεν έχει ξεκάθαρη αντίληψη του ρόλου του, τότε είναι πιθανό να κατευθύνεται από τις προσδοκίες των άλλων ή να

βρίσκεται σε κατάσταση έντασης ή σύγκρουσης ή να μην αντιλαμβάνεται ποιες ατομικές ικανότητες μπορεί να διοχετεύσει στο ρόλο του μέσα στη σχολική μονάδα (Χριστοδούλου, 2007).

Με άλλα λόγια η αυτογνωσία που έχουν οι διευθύντριες για τον ρόλο τους, καθορίζει ουσιαστικά την ερμηνεία του «ανήκειν» στην κοινωνική κατηγορία των «σχολικών ηγετών», και τις «δυνατότητες υπαρξής τους στους ποικίλους τομείς δράσης» (Tamboukou, 2000), δηλαδή τον τρόπο που επιτελούν το έργο τους, αλλά και την ποιότητα της διεύθυνσης που ασκούν στο σχολείο τους (Ely, 1994· Hiller, 2005). Πρόκειται για τα μηνύματα έμπνευσης και οράματος, που μεταφέρουν, τα συναισθήματα, τις ιδεολογικές και ηθικές τους αξίες (Lowe & Gardner, 2000· Newcombe & Ashkanasy, 2002· Avolio, 2005), την προσοχή, που επιδεικνύουν προς τους υφισταμένους και την πνευματική κινητοποίηση, που προκαλούν με τις ενέργειες τους (Bass, 1985· Burns, 1978).

Στόχος της συγκεκριμένης εργασίας είναι, να προσεγγίσει τη σύγχρονη διευθύντρια ως «πρόσωπο», διερευνώντας τις «δομές και τις ιδεολογίες» που προσδιορίζουν τις πεποιθήσεις, τις αξίες, τις προσδοκίες, που άμεσα ή έμμεσα συνιστούν την υποκειμενική αντίληψη που έχει για το πολυδιάστατο ρόλο της και κατά συνέπεια τα χαρακτηριστικά που συνθέτουν το διοικητικό της προφίλ (διαχείριση και άσκηση εξουσίας) (Παπαναούμ, 1995) .

Η εργασία χωρίζεται σε δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος παρουσιάζονται μέσα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, οι κυρίαρχες θεωρίες που αφορούν τη σχολική διεύθυνση, το ρόλο διευθυντή σχολικής μονάδας, τις φεμινιστικές προσεγγίσεις για τη διοίκηση στην εκπαίδευση, τη διευθυντική συμπεριφορά των γυναικών, ενώ γίνεται αναφορά στην παρουσία των γυναικών στη διοίκηση των σχολείων Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με έμφαση στα ποσοτικά στοιχεία συμμετοχής τους, στην περίπτωση της περιφέρειας Γ' Αθήνας, στο χρονικό διάστημα 2016-2017.

Το δεύτερο μέρος περιλαμβάνει την παρουσίαση της έρευνας, με αναφορά στην μεθοδολογία και αναλυτική παρουσίαση της διαδικασίας που ακολουθήθηκε από τη στιγμή του σχεδιασμού της έρευνας, μέχρι και την ποιοτική ανάλυση του υλικού και την παραγωγή του τελικού κειμένου.

ΚΕΦ.1: Αντίληψη ρόλου και Σχολική διεύθυνση

1.1. Σχολική διεύθυνση

Η διεύθυνση σχολικής μονάδας αφορά περισσότερο τη ανθρωποκεντρική διάσταση της διοίκησης, εφόσον έγκειται «στο μεθοδικό χειρισμό των μελών μιας οργάνωσης, στη καθοδήγησή τους για τη συνεργασία μεταξύ τους και στη παρακίνησή τους για τη μεγιστοποίηση των προσπαθειών τους» (Σαΐτης, 2005). Ωστόσο η διεύθυνση περιλαμβάνει και ένα διαχειριστικό μέρος, ιδιαίτερα σημαντικό, που σχετίζεται με την λειτουργικότητα των λειτουργιών της σχολικής μονάδας και αποτελεί «έγνοια» του διευθυντή¹ της. Θεωρείται πολύ σημαντικό ο διευθυντής να ενεργεί με συνέπεια και υπευθυνότητα, εστιάζοντας στη μεγιστοποίηση της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης. Όμως περισσότερο σημαντικό θεωρείται, ο διευθυντής να χρησιμοποιεί επωφελώς τις γνώσεις και την εμπειρία του προκειμένου να προσανατολίζει, να εμπνυχώνει τους υφισταμένους του, να διευκολύνει συνεργατικές διαδικασίες, να χειρίζεται με αποτελεσματικό τρόπο τις διαφορές που προκύπτουν αναπτύσσοντας γόνιμη επικοινωνία, να συμπράττει στη δημιουργία ευνοϊκού εργασιακού κλίματος (Κατσαρός, 2008). Η προκαθορισμένη δέσμευση του να ικανοποιεί τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών αρχών, οι οποίες τον έχουν τοποθετήσει στη συγκεκριμένη θέση και δικαιοδοτούν την εξουσία που κατέχει, συνυπάρχει με την ηθική υποχρέωση και ευθύνη ανταπόκρισης, στις απαιτήσεις των μελών της ομάδας της οποίας ηγείται. Υποστηρίζεται ότι, ο διευθυντής ενεργεί καθημερινά ανάμεσα σε «πυρά εκατέρωθεν», ισορροπώντας ανάμεσα στις ανάγκες και τα αιτήματα των μαθητών, των εκπαιδευτικών, των προϊσταμένων του, των γονέων και των υπόλοιπων μελών της σχολικής κοινότητας (Eacott, 2010). Γίνεται αντιληπτό ότι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, είναι απαραίτητο να ισορροπεί, ανάμεσα στη σταθερότητα και την αλλαγή, τη λεπτομέρεια και την «καλή εντύπωση», την εστίαση και επικέντρωση στον άνθρωπο ή στο επιτυχές αποτέλεσμα, την αφοσίωση στην οργανωτική δομή και την αξιολόγηση (Dinham, Cairney, Craigie, & Wilson, 1995). Συνεπώς, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, αν και η θέση του βρίσκεται στην κατώτερη βαθμίδα της διοικητικής οργάνωσης της εκπαίδευσης, είναι υπεύθυνος να διεκπεραιώσει ένα δύσκολο, πολύπλοκο και υψηλών απαιτήσεων έργο μέσα στο πεδίο της εκπαίδευσης. Η συνθετότητα του έργου του συνίσταται στη καλύτερη δυνατή αξιοποίηση και συντονισμό όλων των διαθέσιμων παραγωγικών πόρων, ανθρώπινων ή υλικών, που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, ή σχετίζονται με τη λειτουργία της σχολικής μονάδας, συχνά μέσα από ασυμφωνίες και αντιθέσεις. Επιπλέον, ο τρόπος δράσης ή

¹ Όταν εμφανίζεται ο όρος «διευθυντής» εννοείται ο όρος «διευθυντής/ντρια».

συμπεριφοράς του διευθυντή της σχολικής μονάδας, αναγνωρίζεται ως ένας ισχυρός παράγοντας διαμόρφωσης της κουλτούρας και της οργάνωσης της σχολικής κοινότητας, επηρεάζοντας ποικιλοτρόπως την καθημερινότητα της, ενώ συγχρόνως καθορίζεται αφενός από την προσωπική προσέγγιση του έργου του και αφετέρου, από την επίδραση του οργανωσιακού πλαισίου του σχολείου αλλά και του εξωτερικού του περιβάλλοντος (Cheung & Walker, 2006). Η καταλληλότητα του διευθυντή του σχολείου, οι αξίες του, οι προδιαθέσεις του, τα χαρακτηριστικά και οι ικανότητες του, ο τρόπος που αντιλαμβάνεται το ρόλο του, οι στρατηγικές που χρησιμοποιεί και εφαρμόζει μέσα στις ειδικές συνθήκες κάθε σχολικής μονάδας, αναδεικνύουν το διευθυντή ως ιδιαίτερα σημαντικό και κρίσιμο παράγοντα, ο οποίος μπορεί να αλληλεπιδράσει θετικά ή αρνητικά στη συμπεριφορά των μαθητών, στην αφοσίωση του προσωπικού, στο σχολικό κλίμα και στη ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου (Day et al, 2009). Η επιτυχημένη ηγεσία επιδρά ευνοϊκά στη σχολική μονάδα. Ένας επιδέξιος διευθυντής, που διαθέτει αποφασιστικότητα και επιμονή, μπορεί να λειτουργήσει υποστηρικτικά απέναντι στις συνεχώς αυξανόμενες και συχνά αντιφατικές απαιτήσεις του εξωτερικού περιβάλλοντος του σχολείου (OECD, 2003), δημιουργώντας ένα ήρεμο και δημιουργικό εργασιακό περιβάλλον. Σύμφωνα με τους Sanzo, Sherman, & Clayton (2011), οι εύστοχοι διευθυντές, δρώντας με ηθική και δικαιοσύνη, εφαρμόζουν πρακτικές, οι οποίες τους καθιστούν ικανούς να παρέχουν εξιδανικευμένους στόχους στο εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου τους. Παράλληλα οι επιτυχημένοι διευθυντές είναι άνθρωποι που συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς, σέβονται την εργασιακή τους κουλτούρα και βρίσκουν διάφορους τρόπους για να τους υποστηρίξουν στην εργασία τους (OECD, 2003).

Γίνεται βέβαια κατανοητό ότι οι ιδιαιτερότητες, τα χαρακτηριστικά και οι περιορισμοί ενός εκπαιδευτικού συστήματος, είναι δυνατόν να επηρεάσουν σημαντικά τη διοίκηση των εκπαιδευτικών μονάδων (Κουτούζης, 2008).

1.2. Ορισμοί ρόλου-Η θεωρία των ρόλων

Κοινωνιολογικά, ο ορισμός του ρόλου αναφέρεται «...στην κοινωνική συμπεριφορά που αναμένεται από πρόσωπο το οποίο κατέχει συγκεκριμένη κοινωνική θέση σε σχέση με τον κάτοχο άλλης θέσεως» (Μπαμπινιώτης, 1998:1570), ή ως «ένα σύνολο δραστηριοτήτων που έχουν σχέση με μια θέση ή λειτουργία στην κοινωνία γενικότερα, σ' έναν οργανισμό ή σε μια ομάδα» (Κανελλόπουλος, 1991:241), ή ορίζεται ως «η χαρακτηριστική συμπεριφορά που εκδηλώνεται σ' ένα άτομο που βρίσκεται μέσα σε μια ομάδα» (Ζαβλανός, 1989:36).

Για κάποιους άλλους εκλαμβάνεται ως ένα πλέγμα προδιαγραφών (κανόνες-νόρμες-προσδοκίες), που ενυπάρχει σε μία θέση. Άλλοι θεωρούν ότι ο ρόλος αποτελεί δυναμική

διάσταση κι έκφραση μιας «θέσης» κι ορίζεται ως το πρότυπο συμπεριφοράς που αντιστοιχεί σε μια προσδιορισμένη θέση κι αναμένεται να ασκηθεί από τον κάτοχο αυτής. Η προσωπικότητα του ατόμου που αναλαμβάνει ένα ρόλο επηρεάζει τον τρόπο κατά τον οποίο αυτός ασκείται (Κωνσταντίνου, 1994).

Οι ρόλοι ως σύνολο καθορισμένων δικαιωμάτων και υποχρεώσεων, ενυπάρχουν πριν τα άτομα κληθούν να καταλάβουν μια θέση (Van Sell et al., 1981· Παπαναούμ, 1984).

Οι θεωρητικοί των κοινωνικών συστημάτων ορίζουν το ρόλο ως τα δομικά ή κανονιστικά στοιχεία που καθορίζουν τη συμπεριφορά αυτών που κατέχουν υπεύθυνες θέσεις, καθώς και τα κοινά δικαιώματα και υποχρεώσεις μέσα σε ένα ιδιαίτερο κοινωνικό σύστημα (Bredeson, 1989). Έτσι, οι ρόλοι είναι προσδοκίες προς αξιολόγηση, ή πρότυπα αξιολόγησης της συμπεριφοράς των ατόμων που κατέχουν ειδικές κοινωνικές θέσεις (Scott, 1992).

Αντίθετα, οι οπαδοί της θεωρίας της αλληλεπίδρασης παρουσιάζουν μια πολυδιάστατη και σύνθετη έννοια του ρόλου. Πέραν των προδιαγραφών που καθορίζουν κάθε θέση και τις οποίες το άτομο εσωτερικεύει υπάρχουν και οι σχέσεις του με άλλα άτομα που το πλαισιώνουν στο συγκεκριμένο ρόλο, οι πράξεις των οποίων διαμορφώνουν ρόλους τους οποίους το άτομο οφείλει να αναγνωρίσει (Schmidt, 2000). Έτσι, ο ρόλος θεωρείται ως το σύνολο αναμενόμενων δραστηριοτήτων ή συμπεριφοράς που απορρέουν από ένα επάγγελμα (Dubrin, 1998).

Η αντίληψη του ρόλου σχετίζεται με τον τρόπο που τα άτομα εκτελούν τους ρόλους τους. Η αντίληψη του ρόλου θεωρείται ως μία παρεμβαίνουσα μεταβλητή μεταξύ των προδιαγραφών της εργασίας και της απόδοσης (Ortiz, 1982). Ο Sergiojanni (1991) θεωρεί ότι, οι σκοποί (το προσωπικό όραμα), οι πράξεις και η πραγματικότητα περιπλέκονται. Η αντίληψη του ρόλου περιλαμβάνει τις αξίες και τις πεποιθήσεις που αφορούν τα καθήκοντα τα οποία θεωρούνται περισσότερο σπουδαία.

Το περιεχόμενο της αντίληψης του ρόλου στη βιβλιογραφία, ορίζεται από κοινωνική και από ατομική σκοπιά. Από την κοινωνική σκοπιά, το περιεχόμενο της αντίληψης του ρόλου αναφέρεται στην εικόνα για το επάγγελμα που διατηρούν τα μέλη μιας επαγγελματικής κατηγορίας σε σχέση με την κοινωνία (Martin & Willower, 1981· Leithwood, 1992· Parkay et al., 1992). Από την ατομική σκοπιά το περιεχόμενο της αντίληψης του ρόλου αναλύεται σε όρους της ταυτότητας του προσώπου η οποία αναπτύσσεται από κοινού με τον εργασιακό ρόλο. Το περιεχόμενο της αντίληψης του ρόλου, είτε οριστεί από την ατομική σκοπιά, είτε από κοινωνική σκοπιά, μπορεί να διαμορφώνεται από διάφορους παράγοντες όπως: κοινωνικούς (επιμόρφωση, γόητρο, κοινωνικές αξίες), εργασιακούς (ιστορικές αλλαγές, σταθερότητα),

οργανωτικούς (αντιλήψεις συνεργατών, υφισταμένων, και ανωτέρων, πολιτικές και διαδικασίες του σχολικού συστήματος, ποικίλα δημογραφικά και δομικά χαρακτηριστικά) ή ατομικούς (το στάδιο της ζωής, οι εμπειρίες καριέρας, οικογένεια και ενδιαφέροντα, θέματα αυτοβελτίωσης) (Crow,1990) .

Τρεις διαφορετικές προσεγγίσεις στην αντίληψη του ρόλου αναφέρει ο Robbins (1989):

— τη **δομική προσέγγιση** σύμφωνα με την οποία, παρά την κυρίαρχη επιρροή των προσδοκιών και απαιτήσεων άλλων ανθρώπων, ο φορέας του ρόλου διατηρεί την ουσιαστική ευκαιρία για την επιλογή στην απόδοση ρόλου του.

— τη **λειτουργική (functionalist) προσέγγιση** σύμφωνα με την οποία ,η διοίκηση μπορεί να θεωρηθεί ως η διαδικασία κατανομής και συνένωσης των ρόλων του προσωπικού προκειμένου να μεγιστοποιήσει την πιθανότητα της επίτευξης των στόχων της οργάνωσης.

— την **προοπτική της αλληλεπίδρασης (interactionist)** σύμφωνα με την οποία οι ρόλοι θεωρούνται προϊόν αλληλεπίδρασης διαφόρων κοινωνικών παραγόντων.

Τέλος, αντίστοιχες θεωρήσεις της δομικής και ερμηνευτικής προσέγγισης, θεωρούν τους ρόλους ότι παρέχονται από το κοινωνικό σύστημα, είναι δεδομένοι κι απομένει στα άτομα να τους ενεργοποιήσουν, ακολουθώντας τις κατευθύνσεις που αυτοί περιέχουν. Επιπλέον θεωρούν ότι οι ρόλοι είναι ασαφείς, καθώς στην καλύτερη περίπτωση συνιστούν πολύ γενικές οδηγίες για δράση. Έτσι στα δρώντα πρόσωπα παρέχονται μεγάλα περιθώρια για ορισμό των χαρακτηριστικών του ρόλου σε κάθε δεδομένη κατάσταση. Εκείνο που έχει σημασία από αυτήν την άποψη, είναι το νόημα που το ενεργό πρόσωπο δίνει στο ρόλο του, καθώς αυτό περιλαμβάνει μια ερμηνεία και έναν ορισμό της σχέσης του εαυτού με την κατάσταση (Blummer,1969). Αυτό συμβαίνει γιατί οι άνθρωποι έχουν τη δυνατότητα να αλληλεπιδρούν και με τον εαυτό τους, να κάνουν νύξεις και εισηγήσεις στον εαυτό τους, για τα νοήματα των δεδομένων της κατάστασης και της δράσης των άλλων και για τον καταλληλότερο τρόπο διαμόρφωσης της δικής τους δράσης (Cooley, 1922).

1.3. Η έννοια του ρόλου του διευθυντή/ντριας σχολικής μονάδας

Η έννοια του «ρόλου» σύμφωνα με τους Getzels & Thelen(1972),καθορίζει τις πράξεις που πρέπει να εκτελέσουν τα άτομα και τις συμπεριφορές που πρέπει να επιδείξουν, ανάλογα με τις θέσεις και τα αξιώματα που κατέχουν μέσα σε ένα σύστημα. Βέβαια, αυτές οι πράξεις και οι συμπεριφορές στην περίπτωση διευθυντών σχολείων δεν προσδιορίζονται μόνο από τα ίδια τα

άτομα, αλλά από το εκπαιδευτικό στην περίπτωση του σχολείου σύστημα. Σύμφωνα με τον Packwood(1981), ο ρόλος του διευθυντή σχολικής μονάδας τον τοποθετεί «στο λαιμό μιας κλεψύδρας που δέχεται την πίεση από εσωτερικές αλλά και εξωτερικές δυνάμεις».

Είναι ένας ρόλος που αντιστοιχεί σε δικαιώματα και υποχρεώσεις, αποτελεί αντικείμενο εκμάθησης και συνιστά σύστημα συμπεριφορών που τελεί σε αρμονία με τις προσδοκίες τρίτων.

Συνεπώς, ο καθορισμός του ρόλου του διευθυντή δεν μπορεί να θεωρείται μια στατική διαδικασία, αντίθετα, παραμένει μια δυναμική και δημιουργική διαδικασία που εμπεριέχει τις έννοιες της αλλαγής, των χαρακτηριστικών της κατάστασης και μία ατέλειωτη σειρά άλλων στοιχείων που διακρίνουν τον διοικητικό ρόλο (Miklos, 1983 · Bredeson, 1989).

Μπορούμε να πούμε ότι οι ενέργειες του διευθυντή σχολείου, δεν είναι αυθόρμητες, αλλά υπακούουν, από τη μια μεριά, στα θεσμικά χαρακτηριστικά του ρόλου του, δηλαδή στις προσδιορισμένες από την Πολιτεία λειτουργίες αυτού και στα ανάλογα πρότυπα προσδοκιών, καθώς άπτονται της κανονιστικής διάστασης του εν λόγω ρόλου, και από την άλλη, οι ενέργειες του διευθυντή προσδιορίζονται κι από την προσωπική διάσταση, δηλαδή από τις αντιλήψεις, τις ανάγκες και τους σκοπούς των ιδίων των ατόμων μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα. Πρόκειται λοιπόν για δυο διαστάσεις του διευθυντικού ρόλου, τη νομοθετική και την ιδιογραφική. (Παπαναούμ, 1998 · Χριστοδούλου, 2007).

Ειδικότερα, ο ρόλος του διευθυντή σχολικής μονάδας είναι αλληλοεξαρτώμενος και συμπληρωματικός, αφού αποκτά νόημα και πραγματοποιείται σε σχέση με τους άλλους ρόλους στο σύστημα. Για παράδειγμα, ο ρόλος του διευθυντή σχολείου δεν μπορεί να οριστεί ή να εκπληρωθεί παρά μόνο σε συνάρτηση με τους ρόλους του μαθητή και του εκπαιδευτικού. Χαρακτηριστικό, επίσης, των ρόλων είναι οι προσδοκίες που τους συνοδεύουν κι ορίζουν τι αναμένεται, τι οφείλει να κάνει κάποιος, εφόσον έχει αναλάβει ένα συγκεκριμένο ρόλο. Με άλλα λόγια το να βρίσκεται κάποιος σε ένα διευθυντικό ρόλο σχολείου, σημαίνει ότι οι άλλοι έχουν προσδοκίες από αυτόν (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς, ανώτερα ηγετικά στελέχη της εκπαίδευσης), και αυτός από τους άλλους (Biddle, 1979). Αυτό μπορεί να προκαλέσει «σύγκρουση» ή ένταση στο πλαίσιο του ρόλου. Οι προσδοκίες αυτές, ωστόσο, πολύ σπάνια προσδιορίζουν το καθετί που κάνει ο διευθυντής. Συνήθως του παρέχουν μία γενική γραμμή πλεύσης ή ένα γενικό σύστημα κανόνων βάσει του οποίου λειτουργεί (Χριστοδούλου, 2007).

Έρευνες στο χώρο της εκπαιδευτικής διοίκησης δίνουν έμφαση σε δύο παραμέτρους: α) στην αντίληψη του ατόμου, που πιθανόν να αποτελείται από πεποιθήσεις πως το σχολείο εργάζεται, το σκοπό της εκπαίδευσης και τη φύση της εξουσίας και της ηγεσίας ή β) στο νόημα που ένα άτομο δίνει στη μελλοντική εξέλιξη της καριέρας του (Crow, 1990· Sergiovanni ,1991).

Ειδικότερα, η ανάληψη ενός διευθυντικού ρόλου σχολείου από μία γυναίκα, τοποθετεί τη γυναίκα αυτή, σε ένα πλαίσιο προσδοκιών που δίνει «ένα αδρό σχήμα στις πράξεις της». Αναγκαία είναι η επεξεργασία των λεπτομερειών του ρόλου μέσα σε αυτό το πλαίσιο. Αυτό γίνεται χρησιμοποιώντας οι διευθύντριες την αντίληψη για τον εαυτό τους, την άποψη τους για το ρόλο τους, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο ερμηνεύουν τους ρόλους των άλλων (Χριστοδούλου,2007). Το υποκείμενο, άλλωστε, όταν δρα στο πλαίσιο ενός ρόλου, καλείται να πάρει πολλές και «σημαντικές αποφάσεις»(Blackledge & Hunt, 2000).

Οι ρόλοι, αντιπροσωπεύονται από άτομα που εξ ορισμού διακρίνονται για τη διαφορετικότητα τους, καθώς κάθε άτομο διαθέτει ιδιαίτερα προσωπικά χαρακτηριστικά και δρα και συμπεριφέρεται, με βάση κάποιες ιδιαίτερες προσωπικές αντιλήψεις, ανάγκες και διαθέσεις που έχουν σχέση με την ψυχολογία του, με τον τρόπο ανατροφής του, τις εμπειρίες του, και τους σκοπούς που θέτει σε ορισμένες καταστάσεις (Hall,2004).

Ως εκ τούτου η προσέγγιση του ρόλου του διευθυντή σχολείου από μια γυναίκα περιλαμβάνει πράξεις και συμπεριφορές που αντιστοιχούν στο ρόλο της, κατά τρόπο που να ανταποκρίνεται στην ιδιαίτερη προσωπικότητα της και στα γνωρίσματα του φύλου της (Eagly, 1987). Όσο πιο ισχυρή δε είναι αυτή η προσέγγιση, τόσο πιο επιτυχημένη είναι η πορεία αυτής (Hall,2004).

Οι διαφορές δε στην ηλικία και στην εμπειρία, έδειξαν ότι επίσης διαφοροποιούν την αντίληψη του διευθυντικού ρόλου (Browne-Ferrigno,2003).

Τέλος, ένας κοινωνικός ρόλος όπως αυτός του/της διευθυντή/ντριας σχολείου, είναι άθροισμα αρμοδιοτήτων, καθηκόντων και δικαιωμάτων, τα οποία του/της ανατίθενται για να μπορεί να επιτελέσει αποτελεσματικά το έργο του/της, μια πρόκληση επίτευξης στόχων και οραμάτων. Εμπεριέχει τις στρατηγικές που αναπτύσσουν οι διευθυντές/ντριες στην αλληλεπίδρασή τους με τα άλλα άτομα, σε συνάρτηση με την ανάγκη κατανόησης του πλαισίου αναφοράς, της οπτικής των άλλων, ή ως προϋπόθεση της αποτελεσματικής κοινωνικής αλληλεπίδρασης(Mead, 1965).

Η συνθετότητα δε αυτή του ρόλου του διευθυντή/ντριας αντικατοπτρίζεται εύγλωττα στην ανάλυση του Sergioupani(1987), σύμφωνα με την οποία ο συγκεκριμένος ηγετικός ρόλος περικλείει μια δέσμη από πέντε δυνάμεις: την τεχνική, τη διαπροσωπική, την παιδαγωγική, τη συμβολική και την πολιτισμική δύναμη. Ο κάθε διευθυντής καλείται συνεπώς να αναγνωρίσει τον εαυτό του και να αποκωδικοποιήσει τις ενέργειες του, με σημείο αναφοράς την περιγραφή των πέντε αυτών δυνάμεων, που έχει στη διάθεση του.

Οι Bolman & Deal (1992) θα ορίσουν το ρόλο των διευθυντών/ντριάων ως «ενιαίο», καθώς αυτοί/τες εκτελούν ποικίλους ηγετικούς ρόλους, όπως διοικητικό, πολιτικό, εκπαιδευτικό, θεσμικό, ανθρώπινων πόρων και συμβολικό στα σχολεία τους.

ΚΕΦ.2: Γυναίκες και σχολική διοίκηση

2.1. Εκπαιδευτική ηγεσία και οι φεμινιστικές προσεγγίσεις

Η ηγεσία στην εκπαίδευση αποτελεί μια «ξεχωριστή μορφή ηγεσίας» καθώς «είναι μια σύνθετη λειτουργία με κοινωνικές και ηθικές προεκτάσεις» (Παπαναούμ, 1998). Η εκπαιδευτική ηγεσία (educational leadership) αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο τα άτομα δουλεύουν με άλλους, μέσα σε προσδιορισμένο και οριοθετημένο πλαίσιο συνθηκών και σχέσεων, διαμορφώνοντας έτσι καθημερινές πρακτικές και μακροπρόθεσμους πιθανούς σκοπούς (Blackmore, 2004). Κάποιες απόψεις περί εκπαιδευτικής ηγεσίας, όπως της πατριαρχικής ανδροκρατίας, σε συσχετισμό με την τυπολατρία, δημιούργησαν μια μορφή ηγεσίας που δεν συμπεριελάμβανε τις γυναίκες στη διοίκηση των σχολείων, πριμοδοτώντας αποκλειστικά τους άντρες ως πρότυπα (Μαραγκουδάκη, 1997· Δαράκη, 2007). Κύριος συλλογισμός ήταν η «έμφυτη» ικανότητα των ανδρών στη κυριότητα και στην άσκηση εξουσίας και αντίστοιχα η «έμφυτη» κλίση των γυναικών στη μητρότητα, στοιχείο που τις καθιστούσε καλές δασκάλες, αλλά όχι διευθύντριες. Ύστερα υπερίσχυσε η πατερναλιστική ανδροκρατία σε συνδυασμό με μία σκέψη ουδετερότητας. Για να διοριστούν γυναίκες ως διευθύντριες, έπρεπε να εμφανίζουν ανδρικά γνωρίσματα, όπως δύναμη επιβολής, αποφασιστικότητα, να διακρίνονται για τα προσόντα τους ή την ποιότητά τους, αλλά να χειρίζονται τις συμπεριφορές των άλλων με αγάπη.

Η αδυναμία συνύπαρξης μεταξύ του γυναικείου φύλου και της ηγεσίας, ερμηνεύεται από τον έμφυλο χαρακτήρα της κουλτούρας των οργανισμών (Chilsholm, 2001). Το στοιχείο εκείνο που η Blackmore (1993) και άλλες, όπως η Schmitt (1994), προβάλλουν, είναι ότι επικρατεί μια ανδροκρατική υπεροχή και στη θεωρία και στην πρακτική της εκπαιδευτικής διοίκησης. Σε αυτό το ανδροκρατικά ορισμένο πλαίσιο, ακόμα και εκείνες οι γυναίκες οι οποίες αναλαμβάνουν να εκτελέσουν διοικητικές λειτουργίες, διαπραγματεύονται σε έναν «ανδρικό κόσμο». Αν και η ευδόκιμη άσκηση αυτών των καθηκόντων είναι ένα κατόρθωμα, χωρίς αμφιβολία «*δεν αμφισβητεί την ηγεμονική ανδροπρέπεια η οποία είναι αναπόσπαστο τμήμα των αρχών και των δομών της διοίκησης*» (Blackmore, 1993:45).

Πιο συγκεκριμένα, η φεμινιστική ανάλυση υποστηρίζει ότι, ο υπερτονισμός του ορθολογισμού, δημιουργεί ένα προσδιορισμένο ηγεμονικό μοντέλο του «καλού διευθυντή» που αποκλείει τις γυναίκες. Η αναποτελεσματικότητα στη διοίκηση συνδέεται κυρίως με «γυναικεία» χαρακτηριστικά, όπως η αδυναμία διαχείρισης συναισθημάτων και της σύγκρουσης αξιών, το αίσθημα της ανασφάλειας, η έλλειψη αυτοπεποίθησης (Blackmore, 1995).

Η Schmuck (1996) αναφέρει ότι, η θεώρηση της κοινωνικής κατασκευής του φύλου προσδιορίζει ότι οι γυναίκες, εξαιτίας της κατωτερότητας και της περιθωριοποίησης τους ως διοικητικά στελέχη σε δημόσια σχολεία, ταυτόχρονα θεωρούν τους εαυτούς τους σαν τους «από μέσα» (insiders) και τους «από έξω» (outsiders) στις σχολικές οργανώσεις. Έτσι, ως οι «από μέσα» ενστερνίζονται τους ρόλους, τα πρότυπα, τις συμπεριφορές και τις προσδοκίες από τον ρόλο της θέσης που κατέχουν ως διευθύντριες. Αλλά επειδή οι συνθήκες των κοινωνικών ρόλων των φύλων το απαιτούν, αυτές εξακολουθούν να βρίσκονται ως «από έξω» γιατί δεν εκφράζουν τις πολιτισμικές απαιτήσεις του ρόλου του «ηγέτη» άνδρα.

Η εξέταση του ζητήματος από αυτή τη σκοπιά, ουσιαστικά συμβάλλει στο σχηματισμό μιας εικόνας για τη διοίκηση στην εκπαίδευση, σύμφωνα με την οποία οι γυναίκες διοικητικά στελέχη δεν θεωρούνται σαν κάτι το κοινότυπο αλλά σαν μια απόκλιση, σαν ανατροπή, παρόλο που έχουν διοικητικές ικανότητες και στοιχεία σημαντικά για μια τελέσφορη και επιτυχημένη δράση (Burke & Collins, 2001).

Αξίζει να αναφερθεί ότι, όπως έχει παρατηρηθεί οι γυναίκες έχουν κατανοήσει την ύπαρξη των αναγκαίων ικανοτήτων ή δυνατοτήτων που έχουν σχέση με τις σημερινές ανάγκες, για την επάρκεια στο διευθυντικό ρόλο. Η βιβλιογραφία παρουσιάζει τη γυναίκα να είναι πολύ καλά προετοιμασμένη προκειμένου να κάνει αίτηση για διευθυντική θέση, διαθέτοντας μεταπτυχιακό ή διδακτορικό τίτλο (Μαυροσκούφης, 2003· Hoff & Mitcell ,2008). Κατά τη φεμινιστική κριτική, οι γυναίκες που προβάλλουν αξιώσεις για διευθυντική θέση αισθάνονται ιδιαίτερα ανασφαλείς και για αυτό επιχειρούν να το κάνουν, μόνο αφού έχουν αποκτήσει υψηλά αντικειμενικά και αποδεδειγμένα προσόντα (Ozga, 1993).

Επικρατέστερη σήμερα θεωρείται από το φεμινιστικό λόγο η στρατηγική ανδροκρατία σε συνδυασμό με την ελεύθερη αγορά, που εμφανίζει την εικόνα ενός ηγέτη χαρισματικού, με βλέψεις και όραμα, ενός διαχειριστή (manager). Αυτού του είδους η ηγεσία αποβλέπει να αξιοποιήσει τη διαφορά φύλου και να μεταδώσει με έμμεσο, ανεπίσημο τρόπο, προσωπικές επιθυμίες, πάθος και έντονη-πολύμορφη δράση, για την επίτευξη των στόχων του οργανισμού. Έτσι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί με ηγετικό ρόλο αναδεικνύονται περισσότερο αξιόπιστες, καθώς θεωρούνται καλές στη διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού. Ταυτόχρονα όμως η εικόνα τους πλήττεται από προσεγγίσεις που τις παρουσιάζουν όχι τόσο ικανές στη διαχείριση των οικονομικών πόρων. Παλαιότερες θεωρίες που συνδέουν τις γυναίκες με τον ανορθολογισμό και την έλλειψη «έμφυτων» ηγετικών προσόντων φαίνεται να ανακτώνται (Blackmore, 1999). Παρά ταύτα, στα σχολεία είναι απαραίτητες και οι διαπροσωπικές και οι στρατηγικές δεξιότητες για

να ασκηθεί η ηγεσία. Οι διαπροσωπικές δεξιότητες σχετίζονται με «γυναικεία» χαρακτηριστικά: διαχείριση συναισθημάτων, φροντίδα, επικοινωνία, καλούς τρόπους.

Ο μεταμοντερνισμός ευνόησε την τοποθέτηση γυναικών σε διευθυντικές θέσεις στα σχολεία, νομιμοποιώντας τις στο δημόσιο χώρο. Τα χαρακτηριστικά του θεωρούμενου «γυναικείου» στυλ διοίκησης, αξιολογήθηκαν θετικά, κυρίως η διάθεση ανταλλαγής απόψεων για λήψη αποφάσεων και επίλυσης προβλημάτων καθώς και η διάθεση συναίνεσης.

Στο πλαίσιο αυτό, η Blackmore (1999), θεωρεί ότι οι θέσεις του μεταμοντερνισμού, αν και γεννούν ελπίδες για ευελιξία, διαφορετικότητα και αυτοτέλεια στην άσκηση ηγεσίας, μπορεί στην πράξη να επιφέρουν αρνητικά αποτελέσματα, γιατί «τέτοιου είδους αλλαγές, παράγουν συμπεριφορές ελέγχου και συμβιβασμού, που δεν ταιριάζουν και δεν είναι αρεστές στο "γυναικείο στυλ" ηγεσίας».

Εντούτοις, οι γυναίκες σε διευθυντικές θέσεις «εντέλλονται» από τη φεμινιστική θεωρία να διαχειρίζονται τα αρνητικά συναισθήματα και τα δικά τους και των άλλων, συχνά με απάρνηση αυτών, ώστε να μην φαντάζουν αδύναμες ως αναπόφευκτο επακόλουθο της θηλυκότητας τους ή αντίθετα υπερβολικά σκληρές, ταυτισμένες με τον άνδρα ηγέτη (Blackmore, 1999). Στην περίπτωση αυτή, τίθεται το θέμα της συνύπαρξης του ηγετικού με τον γυναικείο ρόλο, που φαίνεται να εξαρτάται από τον ορισμό του ηγετικού ρόλου, την ενεργοποίηση του γυναικείου ρόλου σε κάθε περίπτωση και τον προσωπικό ορισμό του κάθε υποκειμένου στους έμφυλους ρόλους (Eagly & Karau, 2002).

2.2. Γυναίκες και σχολική διοίκηση-Έμφυλα στερεότυπα

Σύμφωνα με τους Gosetti & Rusch (1995), οι γυναίκες που απέχουν από την κυρίαρχη διοικητική κουλτούρα δεν γνωρίζουν τις προϋποθέσεις ή και τις αξίες που ορίζει αυτή η κουλτούρα, μέχρι οι ίδιες να αποφασίσουν να ασχοληθούν με θέματα της διοίκησης, με αποτέλεσμα να μην επιτυγχάνουν τα επιθυμητά αποτελέσματα. Θεωρούνται ελλειμματικές ή ακατάλληλες για διευθυντικές θέσεις, είτε εξαιτίας της φυσικής τους κλίσης, είτε εξαιτίας του ρόλου τους στο σπίτι και συχνά παραιτούνται νωρίς από τη διευθυντική τους θέση (Robertson, 1995).

Η Grant (1989) επισημαίνει ότι, στην επαγγελματική τους πορεία οι γυναίκες διευθύντριες δεν έχουν προσχεδιάσει την αναρρίχηση τους σε ανώτερη βαθμίδα εξουσίας, καθώς δεν διαθέτουν μεγαλεπήβολες επιδιώξεις.

Όσον αφορά στη μικρή διεκδίκηση του διευθυντικού ρόλου, γίνονται αναφορές για ευθυνοφοβία των γυναικών, για έλλειψη κινήτρων και έντονης επιθυμίας για προσωπική ανάδειξη και προβολή, για δική τους επιλογή εξαιτίας άλλων ενδιαφερόντων (Σαΐτη, 2000).

Ειδικότερα, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί εξαιτίας των αυξημένων οικογενειακών υποχρεώσεων, των ευθυνών και πολλών ωρών απασχόλησης που προκύπτουν από τη διευθυντική θέση, δεν υποβάλλουν αίτηση για την κατάληψη της διευθυντικής θέσης (Μαραγκουδάκη, 1997).

Στην περίπτωση όμως, που μια γυναίκα εκπαιδευτικός καταλάβει διευθυντική θέση, φαίνεται ότι κατά την άσκηση των διευθυντικών της καθηκόντων βρίσκεται αντιμέτωπη με περισσότερα προβλήματα σε σχέση με τον άντρα διευθυντή (Μαραγκουδάκη, 1997· Coleman, 2002· Δαράκη 2007). Πρωτίστως, η παρουσία γυναίκας σε διευθυντική θέση προκαλεί αναστάτωση στη «φυσική» ισορροπία του εκπαιδευτικού χώρου, που η διαχρονική παρουσία του αρσενικού φύλου συνέβαλε στην ταύτισή της με αυτόν. Η θέση της διευθύντριας καθίσταται δύσκολη ανάλογα με τον τρόπο ή στιλ διοίκησης που θα επιλέξει να εφαρμόσει στη διοικητική της πρακτική. Επιλέγοντας το λεγόμενο «ανδρικό» στιλ διοίκησης και ακολουθώντας ανδρικές πρακτικές όπως, καταπιεστική και αυθαίρετη συμπεριφορά, ανεξέλεγκτη άσκηση εξουσίας, γρήγορες αποφάσεις, απολυτοσύνη, άρνηση κάθε συμβιβασμού ή υποχώρησης κλπ, τότε κινδυνεύει να χαρακτηριστεί ως σκληρή και άκαμπτη, που δεν υποχωρεί σε δυσκολίες ή πιέσεις. Από την άλλη, αν εφαρμόσει διαφορετικό στιλ και δείξει μετριοπάθεια, υποχωρητικότητα στην επίλυση διαφορών, εγκαρδιότητα, συνεργατικότητα και φιλική συμπεριφορά, τείνει να χαρακτηριστεί ως αναποτελεσματική και ανεπαρκής (Eagly & Karau, 2002· Fiske, Cuddy, Glick, & Xu, 2002· Rhode & Kellerman, 2007).

Η Μαραγκουδάκη (1997) ενισχύει την ίδια άποψη λέγοντας ότι, οι γυναίκες σε διευθυντική θέση αν υιοθετήσουν πιο γυναικείες πρακτικές και μια «συνεργατική και μητρική αλληλεπίδραση» με τους εκπαιδευτικούς και με τους μαθητές/τριες κατά την άσκηση του έργου τους, δίνουν την εντύπωση ότι δεν ανταποκρίνονται στον αναγκαίο βαθμό, στις απαιτήσεις της θέσης τους και είναι ανεπαρκείς. Αν πάλι υιοθετήσουν ανδρικές πρακτικές δέχονται αντιδράσεις, αντιρρήσεις ως προς την ορθότητα των ενεργειών τους και κριτική, τόσο από το μαθητικό σύνολο όσο και από το διδακτικό προσωπικό, και ιδιαίτερα από τους άντρες εκπαιδευτικούς. Η αποδοχή τους σε μια θέση εξουσίας είναι πολύ δύσκολη.

Κατά παρόμοιο τρόπο, η Λιακοπούλου (2005) παρουσιάζει τις γυναίκες, οι οποίες δεν υιοθετούν τις παραδοσιακές αντρικές μορφές συμπεριφοράς, ως αναποτελεσματικές, ενώ στην αντίθετη περίπτωση ως αυταρχικές, που επιβάλουν τη θέληση τους με απόλυτο τρόπο, επαληθεύοντας το

στερεότυπο που θέλει τις γυναίκες που αναλαμβάνουν εξουσία να είναι ιδιαίτερα «ανεπιεικείς» και «μοχθηρές».

Σχετικές έρευνες υποστηρίζουν ότι «δεν υπάρχει κάποια μορφή γυναικείας διοίκησης σε ουσιοκρατική βάση που να διαφοροποιείται από την ανδρική, καθώς ο τρόπος γυναικείας διοίκησης εξαρτάται από την ποικιλία των θηλυκοτήτων και τις μορφές που αυτές παίρνουν στα σχολικά συγκείμενα, τις αρμοδιότητες που αναλαμβάνουν και το μέγεθος της εξουσίας που κατέχουν»(Δαράκη,2007:88).

Όπως παρατηρεί η Khalifa (1989:90): «Η δουλειά της διεύθυνσης είναι, λοιπόν, πολύ πιο δύσκολη για τις γυναίκες γενικά, εξαιτίας της απομόνωσης και της ανάγκης να διαπραγματεύονται την πορεία τους μέσω προκλήσεων αναφορικά με το δικαίωμα τους να διευθύνουν». Οι αμφισβητήσεις και οι προκλήσεις αυτές, όπως υποστηρίζεται από τους Ortiz & Marsall (1988), δεν έχουν να κάνουν με την αποτελεσματικότητα των διευθυντριών αλλά κυρίως με τη έντονη δυσανεμία που προκαλεί η παρουσία τους σε διευθυντική θέση, μια και αναιρεί τις καθιερωμένες σχέσεις ανάμεσα σε άνδρες και γυναίκες (Δεληγιάννη-Ζιώγου,1997:279).

Βιβλιογραφικά, η γυναίκα εκπαιδευτικός όποιο στιλ διοίκησης και αν επιλέξει στη διοικητική της πρακτική, θα δεχθεί έντονες αμφισβητήσεις, δυσμενή κριτική και αποδοκιμασία, από το ανδρικό και γυναικείο εκπαιδευτικό προσωπικό και μοιάζει να σχοινοβατεί (Taylor, 1995· Μαραγκουδάκη, 1997· Coleman, 2002 · Δαράκη,2007). Χαρακτηριστικές είναι οι απόψεις διευθυντριών: «είναι σαν να βαδίζεις σε ένα τεντωμένο σχοινί, επειδή μερικά από τα χαρακτηριστικά που θεωρούνται αποδεκτά για τη διευθυντική θέση είναι ανδρικά, αποδεκτά για τους άνδρες και αξιολογούνται θετικά μόνο για τους άνδρες. Τα ίδια ακριβώς χαρακτηριστικά, όταν εκδηλώνονται από γυναίκες, αντιμετωπίζονται λιγότερο θετικά» (Taylor ,1995:130).

Επιπλέον, όπως δήλωσαν διευθύντριες σε συνεντεύξεις στα πλαίσια σχετικών ερευνών (Powney & Weiner, 1992 · Burton, 1993· Taylor, 1995), παρατηρούνται εξακολουθητικά από τους υφισταμένους, μήπως παρεκκλίνουν και αστοχήσουν διοικητικά, κρίνονται ανεπιεικώς και χρειάζεται να αποδώσουν πολύ περισσότερο από ότι οι άνδρες διευθυντές, προκειμένου να καθιερωθούν στη διευθυντική θέση και να επιβεβαιώσουν κατά τρόπο αναμφισβήτητο ότι, αξίζουν τη θέση που κατέχουν (Δεληγιάννη-Ζιώγου, 1997· Coleman, 2005· Δαράκη, 2007).

Χαρακτηριστικά αναφέρεται ότι, «και αν ακόμη οι γυναίκες τα καταφέρουν να τρέξουν εξίσου καλά με τους άντρες, με την υπόθεση ότι η διευθυντική θέση είναι ένας αγώνας δρόμου, οι άνθρωποι τις επικρίνουν γιατί δεν τρέχουν χαριτωμένα» (Coleman, 2002:83).

Στην προσπάθεια αυτή να δικαιολογηθούν ως γυναίκες και ως διευθύντριες αναλαμβάνουν περισσότερες ώρες εργασίας (Παπασταμάτης & Κανταρτζή, 2006).

Επισημαίνεται ότι, οι διευθύντριες ακόμη και όταν εμφανίζονται ως επιτυχημένες στην εργασία τους, φαίνονται συχνά χωρίς προσωπική ευτυχία, δηλαδή χωρίς οικογένεια ή με οικογενειακά προβλήματα (Kotsilieri & Marshall, 2004).

Περαιτέρω, αντιμετωπίζουν προβλήματα συγκεκρικαλυμμένης ή φανεράς διάκρισης, αρνητική αντρική προδιάθεση, η οποία βασίζεται σε αυθαίρετες γενικεύσεις και στερεότυπες πεποιθήσεις, καθώς και αμφισβήτηση έργου, που συνδυαστικά οδηγούν, σε έλλειψη αυτοαποτελεσματικότητας και αισθήματα χαμηλού αυτοσεβασμού (Gupton & Slick, 1996· Gatenby & Humphries, 1999· McLay & Brown, 2000). Οι εν λόγω στερεοτυπικές απόψεις πολλές φορές δημιουργούν πίεση και άγχος στις γυναίκες διευθύντριες, αλλά και εγκατάλειψη της θέσης τους, υποχωρώντας μπροστά στην έλλειψη ψυχικής δύναμης, να αντιμετωπίσουν την ανδροκρατούμενη οργανωσιακή κουλτούρα και την έλλειψη ευκαιριών για εξέλιξη (Τάκη, 2009).

Οι Cooper και Davidson (1982), δίνουν έμφαση στο ότι, οι γυναίκες σε ηγετικές θέσεις εκτίθενται σε μεγαλύτερη πίεση από τους άνδρες σε αντίστοιχες θέσεις.

Ειδικότερα, οι γυναίκες διευθύντριες αντιμετωπίζουν μια σειρά προβλημάτων που προέρχονται από τις αξίες, τις στάσεις, και τη συμπεριφορά των συναδέλφων τους, ανδρών και γυναικών. Η αμφισβήτηση είναι μεγαλύτερη και χρειάζεται να αποδείξουν ότι έχουν την ικανότητα να διεκπεραιώνουν τα καθήκοντα που απορρέουν από τη θέση που κατέχουν (Κανταρτζή, 2003). Κατά την Μαραγκουδάκη (1997) και την Coleman (2005), οι γυναίκες εκπαιδευτικοί γίνονται αποδέκτες αντιδράσεων, αμφισβητήσεων και κριτικής από όλους, ιδιαίτερα από τους άνδρες υπο την μορφή ενός καλυπτόμενου σεξισμού. Έτσι βιώνουν ένα είδος μεροληπτικής συμπεριφοράς απέναντι στο πρόσωπο τους, ως αποτέλεσμα των προκαταλήψεων των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων (Φρόση, Κουϊμτζή και Παπαδήμου, 2001).

Αν και από θεωρητική άποψη όλοι αποφαινούνται θετικά για την διευθύντρια, στην πράξη, η θέση της υποσκάπτεται με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους και από τα δυο φύλα (Λιακοπούλου, 2005). Αξιοσημείωτο είναι ότι, οι γυναίκες που κατέχουν διευθυντικές θέσεις θεωρούνται σημαντικές και αυτό επισύρει λιγότερους συμμάχους, λιγότερα πρότυπα και λιγότερους μέντορες (Milwid, 1990).

Λαμβάνοντας δε υπόψιν τα χαρακτηριστικά που συνοδεύουν τις γυναίκες, οι διευθύντριες μπορούν συγκριτικά με έναν διευθυντή, να παρουσιάζουν ευκολότερα, χαρακτηριστικά όπως η

βραδύτητα στη λήψη των αποφάσεων, ματαίωση διαδικασιών, προκαλώντας δυσανασχέτηση και αγανάκτηση εκ μέρους των υφισταμένων τους (Everand & Moris, 1999). Σύμφωνα με τους ισχυρισμούς των ανδρών, οι θέσεις διεύθυνσης δεν συμβαδίζουν με το γυναικείο τύπο, που είναι αυθόρμητος και ενθουσιώδης, ασταθής και καθόλου αποφασιστικός (Χατζηπαναγιώτου, 1997).

Ακόμα, οι γυναίκες είναι πιο επιρρεπείς στην αποτυχία, την οποία την αποδίδουν πιο πολύ σε ατέλειες του χαρακτήρα τους, παρά σε εξωτερικές παραμέτρους (Coleman, 2005).

Από τα παραπάνω, συμπεραίνεται, ότι οι γυναίκες χρειάζεται να ξεπεράσουν τους πολιτισμικούς ρόλους των φύλων όσον αφορά τη διοίκηση στην εκπαίδευση και να αναζητήσουν την μοναδικότητα τους, σαν γυναίκες και σαν διοικητικά στελέχη. Οι γυναίκες που διαδέχθηκαν διοικητικές θέσεις τις οποίες κατείχαν προγενέστερα άνδρες, έρχονται αντιμέτωπες με τα χαρακτηριστικά των διάφορων τύπων της οργανωσιακής κουλτούρας και αντιλαμβάνονται συνειδητά ή ασυνείδητα, ότι οι κοινωνικά κατασκευασμένοι ρόλοι και οι κοινωνικές προσδοκίες, προσανατολίζουν και ελέγχουν τις ίδιες για το ρόλο τους.

Οι Bloot & Browne (1996), θα προσθέσουν ότι, το στερεοτυπικά καθορισμένο, ανδρικό μοντέλο άσκησης εξουσίας, επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο βιώνουν το ρόλο τους οι διευθύντριες, υιοθετώντας αρκετές έως πολλές ανδρικές μεθόδους διοίκησης, προκειμένου να ανταπεξέλθουν με επιτυχία τα καθήκοντά τους και να αποφύγουν αρνητικούς σχολιασμούς (Sinclair, 1998· Shakeshaft, 1998· Kawakami, White & Langer, 2000· Μεϊντάση, 2011).

Ωστόσο, η απόφαση υιοθέτησης ανδρικών πρακτικών ηγετικής συμπεριφοράς, δεν βρίσκει ομόγνωμες τις υπόλοιπες γυναίκες (Addi-Raccah, 2006), με αποτέλεσμα συχνά να αντιμετωπίζουν το πρόβλημα της έλλειψης επικοινωνίας και επαφής τόσο με το διδακτικό προσωπικό όσο και με τους συναδέλφους τους, να περιχαράκωνονται, να αποδοκιμάζονται, να περιθωριοποιούνται (Tallerico & Burstyn, 1996). Κατά επανάληψη μάλιστα έρχονται αντιμέτωπες και με μια μορφή χάσματος, που προκύπτει ανάμεσα σ' αυτές και τις άλλες γυναίκες του συστήματος, που δεν κατέχουν κάποιες διοικητικές θέσεις (Reay & Ball, 2000).

Σύμφωνα με τους (Meskin, 1974 · Frasher & Frasher, 1979), οι διευθύντριες φαίνεται να ασκούν το ρόλο τους με συμπεριφορές που συμμορφώνονται και προσαρμόζονται με τα έμφυλα στερεότυπα, που οι κοινωνικοί κανόνες, το περιβάλλον τους, αλλά και οι ίδιες διαιωνίζουν.

Ακόμη και όταν τα έμφυλα στερεότυπα δεν κυριαρχούν στις αντιλήψεις του προσωπικού του σχολείου, εκείνες ενεργούν, υπο την επίδραση των έμφυλων στερεοτύπων που οι ίδιες ενστερνίζονται για το ρόλο μιας γυναίκας (Shakeshaft, 1989).

Η υιοθέτηση αυτών των μεροληπτικών και στερεοτυπικών στάσεων από μέρους των διευθυντριών, δηλώνει άγχος και δικαιολογείται, από τον τρόπο με τον οποίο μεγάλωσαν, με τα κοινωνικά στερεότυπα που λειτουργούσαν εις βάρος της γυναίκας, με τον αντίστοιχο υποβιβασμό της (Shakeshaft, 1989).

Στην έρευνα του Brunner (2000), παρατηρήθηκε οι γυναίκες που κατείχαν διοικητικές θέσεις στην εκπαίδευση, να μιλούν για τη αξιοποίηση άλλων ανθρώπων (συχνότερα ανδρών) ως εξουσιοδοτημένων εκπροσώπων τους, στο να ενεργούν διοικητικά κατ' εντολή και για λογαριασμό τους. Οι ίδιες οι διευθύντριες δηλαδή, φάνηκε να υιοθετούν έμφυλα στερεότυπα κατά την άσκηση των καθηκόντων τους, μειώνοντας ηθικά και αξιολογικά το ίδιο τους το φύλο (Cialdini & Trost, 1998). Παρατηρείται επιπλέον το παράδοξο, ακόμη και αν υπάρχουν γυναίκες σε ηγετικές θέσεις, οι αποφάσεις να λαμβάνονται από τους άνδρες (Μουσούρου, 1993).

Τέλος, οι ίδιες οι διευθύντριες δηλώνουν δυσαρεστημένες με το τρόπο που αναγκάζονται να διοικούν, θεωρώντας αυτή την επιλογή μόνο και μόνο ως την πιο αποτελεσματική, με προσωπικό κόστος να αντιμετωπίζονται με αμφιβολία και επιφυλακτικότητα, αποστροφή και απομόνωση από την υπόλοιπη εκπαιδευτική και μαθητική κοινότητα (Χατζηπαναγιώτου, 1997).

2.3. Διευθυντική συμπεριφορά γυναικών

Η Acker (1992) υποστηρίζει ότι το φύλο αποτελεί κομμάτι της φιλοσοφίας των οργανώσεων για να υποδείξουν τις πρακτικές που θα υιοθετηθούν.

Οι Appelbaum, Audet & Miller(2003) και οι Burke & Collins(2001), παρουσιάζουν την ανομοιότητα των γυναικών στην άσκηση διοίκησης ως κάτι το κοινό για όλες τις γυναίκες.

Έχει διαπιστωθεί, ότι οι γυναίκες δε συμβιβάζονται με τον απρόσωπο χαρακτήρα και το αυστηρά τυποποιημένο κανονιστικό πλαίσιο των γραφειοκρατικών οργανώσεων, αλλά ζητούν βιώματα και προκλήσεις, με διαφορετικές αντιλήψεις και υποδείγματα (Cooper, 1995). Ειδικότερα, το γυναικείο διοικητικό στυλ προσβλέπει στη «μετασχηματιστική ηγεσία» (transformational leadership), δηλαδή σε μια ηγεσία με ομαδική εύρεση λύσεων, προτροπή συμμετοχής, πληροφόρηση, αλλά και μοίρασμα εξουσίας (Pouder & Coleman, 2002). Ο προσδιορισμός του γυναικείου διοικητικού στυλ παραπέμπει σε αξίες όπως, φροντίδα, συναίσθημα, ενδιαφέρον και εκδήλωση συμπαράστασης, διάθεση συναίνεσης, ενίσχυση της ψυχικής δύναμης των ανθρώπων, παροχή ελευθερίας κινήσεων και ανάπτυξης πρωτοβουλιών, κλίμα δημοκρατικό, συμμετοχικό και αλληλέγγυο, που γενικότερα αυξάνει τη συνολική ικανότητα για ευστοχία στόχων και όχι για υπεροχή (Acker, 1995· Chliwniak, 1997). Συγχρόνως δείχνουν πίστη στις ικανότητες και έκφραση εκτίμησης για την προσφορά των

άλλων, ενώ λειτουργούν ως «ενδυναμωτές», με κριτήριο τη βασική αρχή ότι «η εξουσία δεν εξαντλείται, αλλά διευρύνεται, όταν κατανέμεται» (Conner, 1992 · Adler et al., 1993). Συχνά δε, μεταδίδουν τις σκέψεις και τις εμπειρίες τους στους εκπαιδευτικούς, εξασφαλίζοντας το δικαίωμα συμμετοχής όλων των εμπλεκόμενων μελών στη λήψη αποφάσεων, αλλά και τη σύμπραξη και την μεταφορά εξουσίας και λειτουργιών, που ενδυναμώνει το αίσθημα εμπιστοσύνης, την ευσυνειδησία, τον αλληλοσεβασμό. Σε γενικές γραμμές, οι γυναίκες αντιλαμβάνονται την διευθυντική θέση ως μια ευκαιρία για εξέλιξη και βελτίωση της σχολικής μονάδας, και όχι ως δυνατότητα επιβολής, καθώς επικεντρώνονται στις διαπροσωπικές και ειλικρινείς σχέσεις, με διάθεση στήριξης και συνδρομής προς τους άλλους (Rhode & Kellerman, 2007).

Οι Powney & Weiner, (1991), ο Burton, (1993) και ο Taylor, (1995) βεβαιώνουν επιπροσθέτως την ίδια άποψη, ότι οι διευθύντριες τείνουν να εκδηλώνουν σεβασμό στην προσωπικότητα των εκπαιδευτικών και διάθεση δημιουργίας καλού κλίματος στο σχολείο και ομαδικής εργασίας (Coleman, 2000 · Bear & Wooley, 2011). Αναφορικά με τον τρόπο που διαχειρίζονται τις ποικίλες διενέξεις και συγκρούσεις στο σχολικό χώρο, υποστηρίζεται ότι, οι περισσότερες διευθύντριες φαίνεται να ελέγχουν τα δυσάρεστα συναισθήματα, όπως έντονα ξεσπάσματα θυμού, με αποτέλεσμα να καταλαγιάζουν παρά να μεγενθύνουν, ενδοσχολικές συγκρούσεις (Ozga, 1993· Shakeshaft et al., 1991), ενώ κάποιοι θεωρούν την αντίδραση αυτή ως αδυναμία (Ozga, 1993 : 31-34).

Ο Gold (1996), ισχυρίζεται, πως οι ηγέτιδες στην εκπαίδευση διακρίνονται για την ικανότητά τους να αναπτύξουν και να διευρύνουν ένα όραμα, για τον προσανατολισμό τους στο συνεργατικό στιλ λήψης αποφάσεων και για το ότι αντιλαμβάνονται τους εαυτούς τους ως συντονίστριες, οι οποίες αξιοποιούν και ενθαρρύνουν τους άλλους για το κοινό καλό.

Ακολούθως, εισάγουν ένα διαφορετικό τρόπο άσκησης της ηγεσίας στην εκπαίδευση, ένα τρόπο που δημιουργεί τις προϋποθέσεις για την ανάπτυξη των ανθρώπινων σχέσεων και της επικοινωνίας, ένα τρόπο πιο συμμετοχικό και λιγότερο ανταγωνιστικό (Adams & Hambright, 2004 · Coleman, 2003), όπου δημιουργούν περισσότερα κίνητρα στους άλλους και απολαμβάνουν μεγαλύτερη υποστήριξη από τον περίγυρο.

Το γυναικείο στιλ διοίκησης συνδέθηκε με την ηθική της φροντίδας (Gilligan, 1982) και οι γυναίκες αξιολογήθηκαν ως ικανότερες διευθύντριες, γιατί το σύνολο των γυναικείων εμπειριών με σημαντικότερη τη μητρότητα, τις προτρέπουν να υιοθετούν ένα στιλ ηγεσίας υποστηρικτικό και δημοκρατικό, που βασίζεται στην ενσυναίσθηση (empathy) και στη δημιουργία ομαδικού πνεύματος (Boulton & Goldron, 1998· Chilsholm, 2001). Όπως αναφέρει και η Fagenson

(1993), οι γυναίκες ως στελέχη διοίκησης «έχουν μετασχηματιστικό, δημοκρατικό ή/και διασυνδεδετικό ύφος ηγεσίας, παρά ένα ιεραρχικό και ικανοποιούν περισσότερο τους/τις υφισταμένους/ες».

Ομοίως, σε μία επιστημονική μελέτη της Fennel (2001) στον Καναδά, η οποία είχε ως σκοπό τη συστηματική εξέταση της εμπειρίας των διευθυντριών όσον αφορά στις σχέσεις εξουσίας στο σχολείο, παρουσιάζει στοιχεία όπου, οι διευθύντριες έβλεπαν την εξουσία σαν μια προϋπόθεση για την αλλαγή και την ανάπτυξη των σχολείων, παρά σαν ένα τρόπο κυριαρχίας από πάνω προς τα κάτω. Συγκεκριμένα, οι διευθύντριες αναφέρονται στο μοίρασμα της εξουσίας, στην αλληλοβοήθεια και στην αποκέντρωση όσον αφορά τον τρόπο λήψης των αποφάσεων. Οι σχέσεις ανάμεσα σε αυτές και στους/ στις εκπαιδευτικούς και στους/ τις μαθητές/ τριες βασίζονται στην εμπιστοσύνη, στην εκτίμηση και στην ανάπτυξη της συνέπειας. Επιζητούν την επικοινωνία και επαφή με τα άτομα του εργασιακού τους περιβάλλοντος μέσα από το θετικό μοντέλο του διευθυντικού ρόλου που προβάλλουν, λειτουργώντας οι ίδιες ως παράδειγμα (Getskow, 1996).

Στις έρευνες του ο Krüger (1994, 1996, 1999), κατέληξε πως οι γυναίκες είναι πιο δυναμικές ηγέτιδες από τους άνδρες συναδέλφους τους. Πραγματοποιούν περισσότερες εκπαιδευτικές δραστηριότητες και καταναλώνουν περισσότερο χρόνο σε εκπαιδευτικά θέματα σε σύγκριση με τους άνδρες. Οι γυναίκες δίνουν μεγαλύτερη σημασία στη διαδικασία με την οποία μεταδίδονται οι γνώσεις και την εκπαίδευση, στους σχολικούς στόχους. Είναι καλύτερες στο να δημιουργούν θετική κουλτούρα και ένα μεθοδικά συγκροτημένο περιβάλλον μάθησης. Αναγνωρίζουν και ανταμείβουν πιο συχνά την προσφορά των εκπαιδευτικών και δημιουργούν περισσότερες δυνατότητες για την επαγγελματική τους εξέλιξη (Krüger et al., 2007). Το όραμα τους είναι πιο επικεντρωμένο σε εκπαιδευτικά θέματα και είναι πιο ενσωματωμένες με το εκπαιδευτικό σύστημα του σχολείου τους, και λειτουργικά (εκπαιδευτική ηγεσία) και στρατηγικά (στρατηγική εκπαιδευτική ηγεσία). Αντίθετα δίνουν μικρή έμφαση στις δημόσιες σχέσεις, στην εκτεταμένη και συστηματική παρουσίαση του σχολείου προς τα έξω και τις διασυνδέσεις, με την ανώτερη διοικητική ιεραρχία της εκπαίδευσης και με τους τοπικούς παράγοντες (Shakeshaft et al., 1991).

Τις ενδιαφέρει η ανάπτυξη της σύμπνοιας και συλλογικότητας στο σχολείο και όχι η άσκηση δυσμενούς κριτικής και ο ανταγωνισμός, ενώ η προσοχή τους στρέφεται στη διδακτική / εκπαιδευτική πλευρά του ρόλου της (Goodman, 1997· Coleman, 2003).

Όσον αφορά δε τη σχέση τους με την καινοτομία οι Adams & Hambricht (2004) διαπιστώνουν ότι, οι διευθύντριες εφαρμόζουν πιο συχνά νέες και κατά κανόνα πρωτοποριακές ιδέες, συστήματα ή μεθόδους, χωρίς να είναι σε καμία περίπτωση υπερσυντηρητικές.

Οι Macmillan, Meyer και Sherman (2001) επιβεβαιώνουν στην έρευνα τους τα στοιχεία τα οποία περιγράφουν το θηλυκό ηγετικό ύφος, το οποίο περιλαμβάνει, έμφαση στη δημιουργία σχέσεων με τους άλλους για την επίτευξη από κοινού του εκπαιδευτικού έργου και εξισορρόπηση των απαιτήσεων της δημόσιας και ιδιωτικής ζωής.

Στην κατεύθυνση αυτή οι διευθύντριες χρησιμοποιούν προσωπικές στρατηγικές, οι οποίες μπορούν να διακριθούν σε δύο μεγάλες κατηγορίες: τις συνειδητές και τις ασυνειδητές. Τα όρια των δύο αυτών στρατηγικών μερικές φορές είναι σαφή, ενώ άλλες φορές είναι απροσδιόριστα ή διαπλέκονται. Κάποιες απορρίπτουν τη γυναικεία ταυτότητα, προσαρμόζοντας τις ενέργειες και την συμπεριφορά τους στον ανδρικό τρόπο διοίκησης, ο οποίος περιλαμβάνει αυξημένο έλεγχο και γραφειοκρατική αντίληψη. Ενστερνίζονται δηλαδή έναν τρόπο διοίκησης λειτουργώντας σαν «άνδρες με φούστες» (men in skirts) (Sherman, 2000). Επίσης δεν είναι τυχαίο ότι πολλές φορές ντύνονται στην υπηρεσία με κοστούμι ή ταγέρ, θεωρώντας το κάτι αντίστοιχο με στολή που αρμόζει στη θέση τους, στοιχείο που χαρακτηρίζει ιδιαίτερα το ανδρικό γραφειοκρατικό στιλ διοίκησης (Γιαμαρέλου, 2007). Κάποιες άλλες αντιλαμβάνονται την «προσφορά» ως ουσία του διοικητικού τους έργου. Μια άλλη τακτική που φαίνεται να λειτουργεί θετικά είναι αυτή της μη αντιπαράθεσης των γυναικών με τα πρόσωπα που τις αντιμετωπίζουν φαλλοκρατικά, εκδηλώνοντας υποτιμητικές συμπεριφορές. Πρόκειται για μια εκδοχή όπου οι γυναίκες διοικούν, θεωρώντας το χώρο εργασίας ότι δεν «υπόκειται στο περιορισμό» ως προς το φύλο (gender blind) (Maddock & Parkin, 1993).

Παράλληλα, φαίνεται πως η θεωρητικά τουλάχιστον, «καλή» εκπαιδευτική ηγεσία σχετίζεται περισσότερο με τη γυναικεία πρακτική (Strachan, 1993). Ο Hensel (1991) & ο Ryder (1994) θα αναπαραστήσουν τις διευθύντριες ως «πολύ αποδοτικές, παραγωγικές και ικανές. Οι Lyman & Athanasoula – Reppa & Lazaridou (2009), θα παραθέσουν ως πλεονέκτημα των διευθυντριών τη διορατικότητα, το ένστικτο, την ικανότητα τους να βλέπουν τα πράγματα στο σύνολο τους, να συνθέτουν ιδέες, να έχουν ευγενικό φέρσιμο, να είναι λιγότερο δηκτικές. Η Beverly Alimo-Metcalf (1995), διαπιστώνει σε έρευνα της, ότι οι διευθύντριες συνδέονται με τους συνεργάτες/ιδες σε πλαίσιο ισότητας ως προς τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις, είναι υποστηρικτικές, ενδιαφέρονται στο να τους πείσουν για τις θέσεις τους, αναγνωρίζουν την συμβολή τους στην απόδοση της δικής τους εργασίας, δεν παραβιάζουν τις αξίες τους και έχουν αυτογνωσία.

Υπάρχουν, λοιπόν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που αναγνωρίζονται ως «γυναικεία» στον τρόπο άσκησης εξουσίας. Ωστόσο αυτό δεν δηλώνει ότι κάποιες γυναίκες δεν εφαρμόζουν το ανδρικό πρότυπο διοίκησης, που διακρίνεται από ανταγωνιστικότητα, στενή εφαρμογή των

κανόνων και συμμόρφωση, τυπικότητα και αφοσίωση στους στόχους του οργανισμού (Coleman, 2000). Έρευνα που έγινε στην Αγγλία και την Ουαλία δείχνει ότι οι γυναίκες σε διευθυντικές θέσεις στα σχολεία, ακολουθούν το γυναικείο στυλ διοίκησης, δηλαδή αξιολογούν ως σημαντικά χαρακτηριστικά τη φροντίδα, την αναγνώριση των ατομικών διαφορών, την ανοχή, την επιείκεια, το ένστικτο, χωρίς ωστόσο να καταργούν και την υιοθέτηση στοιχείων από το ανδρικό στυλ, όπως η πειθαρχία, η ανταγωνιστικότητα, η εκτίμηση της αποδοτικότητας. Θα μπορούσαμε έτσι να συμπεράνουμε ότι, πρόκειται για ένα στυλ διοίκησης που συνδυάζει και ανδρικά και γυναικεία χαρακτηριστικά (androgynous style of management) (Coleman, 2000). Ακόμη, δεν αποκλείεται να αλλάξουν στυλ διοίκησης κατά τη διάρκεια της διοικητικής τους πορείας και να μεταβούν από το ανδρικό στυλ στο γυναικείο ή αντίστροφα (Gutmann, 1987· Oplatka, 2001).

Εντούτοις συμβαίνει συχνά, γυναίκες που κατέχουν ηγετικές θέσεις να εντάσσουν σε μεγάλο βαθμό στη καθημερινή διοικητική τους πρακτική «ανδρικές» πρακτικές, θεωρώντας ότι αυτό είναι το εύστοχο μοντέλο διοίκησης (Collard, 2001· Wajcman, 1999· Δαράκη, 2007).

Μερικοί μελετητές υποστηρίζουν ότι η ανάγκη των γυναικών να διαπραγματευτούν, να συμβιβάσουν, να επιλύσουν διαφορές, να βελτιώσουν σχέσεις και να επικοινωνήσουν, αντιπροσωπεύει το αποτελεσματικότερο ύφος ηγεσίας, το οποίο μειώνει την ιεραρχία, με αποτέλεσμα την ικανοποίηση των υφισταμένων και την επίτευξη θετικών αποτελεσμάτων (Powell, 1989· Kruger, 2008).

Το ίδιο ισχύει και για τους μαθητές. Σύμφωνα με τη Sherman (2000), πρώτη σειρά ενδιαφέροντος στην ιεράρχηση των στόχων των διευθυντριών είναι, η ανάπτυξη μιας καλής επικοινωνιακής σχέσης με τους μαθητές και τις μαθήτριες. Η ανάγκη αυτή καλλιεργείται με έμφαση στη φροντίδα και στη στήριξη των άλλων και λιγότερο με την εμμονή στην επιβολή ιεραρχικών σχέσεων μεταξύ διεύθυνσης και μαθητών/τριών (Lee, Smith & Cioci, 1993).

Ο σεβασμός και η διάθεση για συζήτηση και κατανόηση των προβλημάτων των εκπαιδευτικών και των παιδιών είναι στοιχεία που χαρακτηρίζουν το γυναικείο στυλ διοίκησης (Shakeshaft, 1991).

Ο Bjork (2000:11) διατυπώνει ότι, «τα συνήθη προσόντα των ηγέτιδων που προσδιορίστηκαν σε μελέτες που διεξήχθησαν στο διάστημα των τελευταίων 30 χρόνων, επαληθεύουν την άποψη ότι, οι γυναίκες προσεγγίζουν την ηγεσία του σχολείου από διαφορετική σκοπιά σε σχέση με τους άνδρες και ότι τα χαρακτηριστικά τους μοιάζουν να ικανοποιούν τις απαιτήσεις που προβάλλονται για την αναμόρφωση του σχολείου». Και συνεχίζει λέγοντας, «Οι γυναίκες επίσης θεωρούνται ότι είναι πιο πιθανό να είναι εύκολες και συνεργάσιμες στις εργασιακές τους σχέσεις, και τείνουν να

χρησιμοποιούν δημοκρατικές μορφές και δύναμη ηγεσίας». Οι Eagley & Johnson (1990), εμφανίζουν τις διευθύντριες να εμπλέκουν όλα τα μέλη στη λήψη αποφάσεων, ενισχύοντας το ηθικό των διδασκόντων και κατά συνέπεια και τη διδακτική αποτελεσματικότητα.

Τέλος, σύμφωνα με την Shakeshaft (1991), όταν οι γυναικείες αξίες και στάσεις αφήνονται ελεύθερες στα σχολεία, τότε ωφελούνται όλοι οι παράγοντες της εκπαιδευτικής διαδικασίας (μαθητές, εκπαιδευτικοί, διοίκηση).

ΚΕΦ.3: Γυναίκες και διοίκηση σχολείων Δ/θμιας Εκπαίδευσης

3.1. Η παρουσία των γυναικών στη διοίκηση σχολείων Δ/θμιας εκπαίδευσης

Οι Polydorides και Ζαμπέτα (1997), υποστηρίζουν ότι ο ελληνικός πολιτισμός και η κοινωνικοποίηση των γυναικών αποτελούν θέματα εξαιρετικής σημασίας για την εκπαίδευση και την ευρύτερη κοινωνία, και συνεισφέρουν στην μειωμένη αντιπροσώπευση των γυναικών στη σχολική διοίκηση.

Όπως έχει αποτυπωθεί παλαιότερα *«η εκπαίδευση αποτελεί ένα πεδίο όπου είναι σαφής η αποτυχία των γυναικών ως προς την διεκδίκηση και κατοχή ανώτερων διοικητικών θέσεων»* (Limerick & Anderson, 1999:37).

Η Δευτεροβάθμια εκπαίδευση όπως φαίνεται όχι μόνο στη σύγχρονη ελληνική κοινωνία αλλά επισημαίνεται και στη διεθνή βιβλιογραφία, παρουσιάζει «αριθμητική υστέρηση» των γυναικών σε διευθυντικές θέσεις, τόσο στο δημόσιο, όσο και στον ιδιωτικό τομέα (Strachan, et al., 2007· Aladejana et al., 2005· Μαυροσκούφης, 2003· Σαίτη, 2000· Ozga, 1993· Shakeshaft, 1993· Acker ,1989 · Harrison & Williams, 1989) .

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Grant (1989:41): *«Η έννοια του επιπέδου φιλοδοξιών, ως ένα στατικό και αντικειμενικό μέτρο των στόχων καριέρας το οποίο διαφοροποιεί τους φιλόδοξους εκπαιδευτικούς από τους υπόλοιπους, θεμελιώνεται πάνω στις ανδρικές νόρμες και εμπειρίες και λειτουργεί έτσι, ώστε να μπλοκάρει τις γυναίκες από τις διαδικασίες προαγωγής»* (όπως αναφέρεται στο Μαραγκουδάκη, 1997: 270-271).

Σε μια ανδροκρατική κοινωνία όπου η ηγεσία έχει ταυτιστεί με το ανδρικό φύλο και η γυναίκα έχει στερεοποιηθεί να διαδραματίσει ένα κατώτερο ρόλο, η γυναίκα εκπαιδευτικός έχει λιγότερες πιθανότητες από τον άνδρα συνάδελφό της να καταλάβει διοικητικές θέσεις στην ιεραρχία της εκπαίδευσης (Shakeshaft, 1989· Ouston, 1993· Ozga, 1993· Μαραγκουδάκη, 1997).

Στο ίδιο θεωρητικό πλαίσιο η Παντελίδου- Μαλούτα (2002), διαπιστώνει ότι, η εικόνα αυτή συνδέεται με τη γενικότερη μειονεκτική ‘αντιπροσώπευση’ των γυναικών σε όλες τις ηγετικές ομάδες, και παραπέμπει στους δομικούς και ιδεολογικούς αποκλεισμούς των γυναικών, και στα διαφοροποιημένα πρότυπα ζωής των φύλων.

Όπως αποκαλύπτει έρευνα της Horner (1970), οι γυναίκες υποβάλλονται σε έναν ψυχολογικό φραγμό, τον οποίο ονομάζει κίνητρο αποφυγής της επιτυχίας. Σύμφωνα με τη θεωρία της, οι γυναίκες αναστέλλουν την επιθυμία για διάκριση, λόγω του άγχους για τις αρνητικές επιπτώσεις που θα ακολουθήσουν την επιτυχία.

Οι γυναίκες επίσης στερούνται από τα πρότυπα εκείνα που θα λειτουργήσουν ενθαρρυντικά στη διεκδίκηση υψηλών θέσεων, με αποτέλεσμα να εμφανίζονται διστακτικές και αδιάφορες, με αίσθημα μειονεκτικότητας και ανασφάλειας, που λειτουργεί ως τροχοπέδη για περαιτέρω εξέλιξη (Μαραγκουδάκη, 1997).

Παράλληλα, κυρίαρχη είναι η άποψη ότι οι γυναίκες δε δεσμεύονται εύκολα, τη στιγμή που η φύση της ίδιας της διοίκησης απαιτεί υψηλή επαγγελματική δέσμευση, ενώ φοβούνται τον ανταγωνισμό, κάτι που συνολικά ως στάση, μειώνει το κύρος του επαγγέλματος το οποίο ασκούν (Ouston, 1993).

Η διοίκηση της εκπαίδευσης συμπεριλαμβανομένης και της δευτεροβάθμιας, διαθέτει πατριαρχικά κατάλοιπα που νοσηματοδοτούν ένα περιβάλλον ευαίσθητης διστακτικότητας στην όποια επιλογή της γυναικείας απόφασης. Επιβεβαιώνεται το *think manager- think male* και συνεπώς η πρόκριση και κατίσχυση του ιεραρχικού δίπολου της διάκρισης μεταξύ ανδρός-γυναίκας και της αντίστιξης: ενεργητικότητα-παθητικότητα, ορθολογισμός-συναίσθημα, σκληρότητα-πραότητα (Schein, 2001· Δαράκη, 2006).

Ως συνέπεια η παρουσία τους σε διευθυντικές θέσεις σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δεν θεωρείται «φυσική» αποτελώντας μειοψηφία. Η θέση τους με άλλα λόγια είναι θέση απόκλισης (*a token position*). Το να βρίσκονται σε θέση απόκλισης οδηγεί συνήθως σε τρία δομικά αποτελέσματα: ορατότητα, αφομοίωση και αντίθεση. Τα αποτελέσματα αυτά οδηγούν με τη σειρά τους τις διευθύντριες να συμπεριφέρονται κατά ένα συγκεκριμένο τρόπο. «Ορατότητα σημαίνει ότι οι γυναίκες γίνονται αντιληπτές και φαίνονται περισσότερο από τους άντρες διευθυντές, που αποτελούν την πλειοψηφία. Γίνονται εκπρόσωποι των γυναικών ως κοινωνική ομάδα και η απόδοση τους εκλαμβάνεται ως αντιπροσωπευτική του φύλου τους. Όταν τα βλέμματα και η κριτική των άλλων είναι διαρκώς επάνω τους έχουν ιδιαίτερο ψυχολογικό άγχος. Αισθάνονται ότι πρέπει να δουλέψουν με ιδιαίτερο τρόπο και ίσως επίπονο για να αναγνωριστούν οι ικανότητες τους. «Αφομοίωση» σημαίνει ότι τα αποκλίνοντα άτομα δεν επιτρέπεται να παρουσιάσουν οποιαδήποτε διαφορετικότητα ή ατομικότητα. Μία διευθύντρια που βρίσκεται σε θέση απόκλισης κρίνεται βάσει των υπάρχοντων στερεοτύπων και των γενικεύσεων για τις γυναίκες. Αυτό συχνά τις αναγκάζει να υιοθετούν συγκεκριμένες συμπεριφορές που τις θεωρούν περιοριστικές (Wahl et al., 2005). Για να μην απορριφθούν ως εκτροπή οι γυναίκες, αναγκάζονται «να κινούνται μέσα σε ένα Λόγο (*discourse*) του οποίου την κατασκευή δεν έχουν συμβάλλει στο ελάχιστο και εκφράζουν, περιγράφουν και συντηρούν τις λειτουργικές αρχές και το λεξιλόγιο ενός τοπίου στο οποίο είναι ξένες» (Smith, 1987:52).

Περισσότερο, αυτές πρέπει να αποδείξουν ότι αξίζουν και η διαδικασία αυτή ενέχει πολύ μεγάλο συναισθηματικό κόστος, πολύ μεγαλύτερο μάλιστα από τα ανταποδοτικά οφέλη που μπορεί να προσφέρει. Αυτό εντείνεται ιδιαίτερα, όταν επιφορτίζεται από τα συναισθήματα της απογοήτευσης, της μοναξιάς, της απομόνωσης, της ενοχής, της βιολογικής εξάντλησης (Sachs & Blackmore, 1998).

Συναισθήματα απογοήτευσης αισθάνονται οι διευθύντριες από την έλλειψη συναδελφικότητας και την παρουσία υπονομευτικών τακτικών της διευθυντικής προσπάθειας και της εύρυθμης λειτουργίας των σχολείων. Στο σχολικό διευθυντικό χώρο, που η αντρική παρουσία είναι προέχουσα, η απουσία υποστήριξης από τις γυναίκες και ο σεξισμός από τους άντρες αποτελεί ιδιαίτερο άγχος για τη διευθύντρια. Εγκυμονεί ο κίνδυνος για παράδειγμα ένας διευθυντής να προβεί σε υποτιμητικές κρίσεις για τον τρόπο αντιμετώπισης των προβλημάτων από μία διευθύντρια (Κελαιδίτου, 2012).

Ωστόσο όταν οι γυναίκες αισθάνονται έτοιμες να αναλάβουν διοικητικό ρόλο, διαθέτουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση, αίσθημα διευθυντικής αυτεπάρκειας και εμπιστοσύνης στις ικανότητες τους (Cubillo, Brown, 2003), δεν φοβούνται την αρνητική αξιολόγηση (Boatwright & Egidio, 2003). Οι διευθύντριες που διαθέτουν αίσθημα αυτεπάρκειας στο διευθυντικό ρόλο, επιδεικνύουν μεγαλύτερη επιμονή και καρτερικότητα στο να υπερκεράσουν τα εμπόδια που ορθώνονται στην πορεία τους προς την διοίκηση των σχολείων. Οι Tallerico & Burstyn (1996), προσθέτουν ότι στο πεδίο της εκπαιδευτικής ηγεσίας οι γυναίκες ξοδεύουν περισσότερα χρόνια ως διευθύντριες και καθηγήτριες, και έχουν τα περισσότερα πτυχία. Το «φορτωμένο» βιογραφικό τους φαίνεται επίσης πως καλύπτει το αίσθημα ανασφάλειας που νιώθουν εξαιτίας των κοινωνικών στερεότυπων με τα οποία μεγάλωσαν (Ozga, 1993).

Από την άλλη σύμφωνα με τους Kruger, Eck & Vermeulen (2005), οι γυναίκες αργοπορούν να μπουν στη διοίκηση και αποχωρούν γρήγορα.

Επιπλέον, η διαφορετικότητα στους επιμέρους στόχους ανάμεσα στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο, δημιουργεί την υπόθεση ότι και οι διευθύντριες ανάλογα με τη βαθμίδα που υπηρετούν, θα διαφέρουν όσον αφορά στον τρόπο που ασκούν τη διεύθυνση στο σχολείο τους. Από την άλλη έχει διαπιστωθεί ότι, το φύλο φαίνεται να επηρεάζει την αντίληψη, που έχουν οι διευθυντές για το ρόλο τους (στόχοι, αρμοδιότητες, αυτονομία) και ιδιαίτερα τον τρόπο που διαχειρίζονται και ασκούν την εξουσία που διαθέτουν, περισσότερο από όσο ο τύπος του σχολείου, που υπηρετούν (Παπαναούμ, 1995· Μαραγκουδάκη, 1997).

Η Παπαναούμ (1995), προσθέτει χαρακτηριστικά, ότι ο τρόπος που τα συγκεκριμένα άτομα ασκούν τη διεύθυνση, αντιλαμβάνονται το έργο τους και προσδιορίζουν το ρόλο τους,

διαφοροποιείται μέσα στο πολιτισμικό πλαίσιο κάθε σχολικής μονάδας. Έτσι οι διευθύντριες Γυμνασίου αναμένεται να υιοθετούν ένα πιο παιδαγωγικό προφίλ, σε σχέση με τις διευθύντριες Λυκείου, που ίσως χαρακτηρίζονται από μια πιο «τεχνοκρατική» αντίληψη του ρόλου τους.

3.2. Δομή και λειτουργία της Ελληνικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

Η Ελληνική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση χωρίζεται σε δύο τριετείς κύκλους-αυτοτελείς σχολικές βαθμίδες (το Γυμνάσιο και το Λύκειο). Πρόκειται για δύο διαφορετικά εκπαιδευτικά ιδρύματα, το πρώτο είναι ενιαίο και υποχρεωτικό, το δεύτερο διαφοροποιημένο σε Γενικό (ΓΕΛ), και Επαγγελματικό Λύκειο (ΕΠΑΛ) και τις Σχολές Επαγγελματικής Κατάρτισης(Σ.Ε.Κ). Όπως και στην περίπτωση των άλλων εκπαιδευτικών βαθμίδων, λειτουργούν εναλλακτικές δομές, στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση περιλαμβάνονται τα Επαγγελματικά Πρότυπα-Πειραματικά Λύκεια και Επαγγελματικά Λύκεια Ειδικής Αγωγής (Σαϊτης, 2008).

Με άλλα λόγια η Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση διακρίνεται σε δύο επίπεδα. Το πρώτο επίπεδο (Κατώτερη Δευτεροβάθμια) περιλαμβάνει το *Γυμνάσιο* και το *Εσπερινό Γυμνάσιο*, που αποτελεί το τελευταίο στάδιο της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (ν. 1566/ 85, άρθρο 5). Το δεύτερο επίπεδο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Ανώτερη Δευτεροβάθμια) είναι μη υποχρεωτικό και περιλαμβάνει το *Γενικό Λύκειο*, το *Εσπερινό Γενικό Λύκειο*, το *Επαγγελματικό Λύκειο (ΕΠΑ.Λ.)*, το *Εσπερινό Επαγγελματικό Λύκειο* και τις *Σχολές Επαγγελματικής Κατάρτισης (Σ.Ε.Κ.)* (οι οποίες, βάσει του Νόμου 4186/2013 (Φ.Ε.Κ. 193/17.09.2013) αντικατέστησαν τις *Επαγγελματικές Σχολές (ΕΠΑ.Σ.)* (Σαϊτης, 2008).

Διευθυντές/τριες προβλέπονται για όλα τα σχολεία της Β/βάθμιας εκπαίδευσης. Ανάμεσα στα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες της διευθυντικής θέσης περιλαμβάνεται η άσκηση ελέγχου και εξουσίας τόσο σε σχέση με το εκπαιδευτικό προσωπικό, όσο και με τους/τις μαθητές/τριες. Ειδικότερα, ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας βρίσκεται στην κορυφή της σχολικής κοινότητας και είναι διοικητικός αλλά και επιστημονικός παιδαγωγικός υπεύθυνος στο χώρο αυτό.

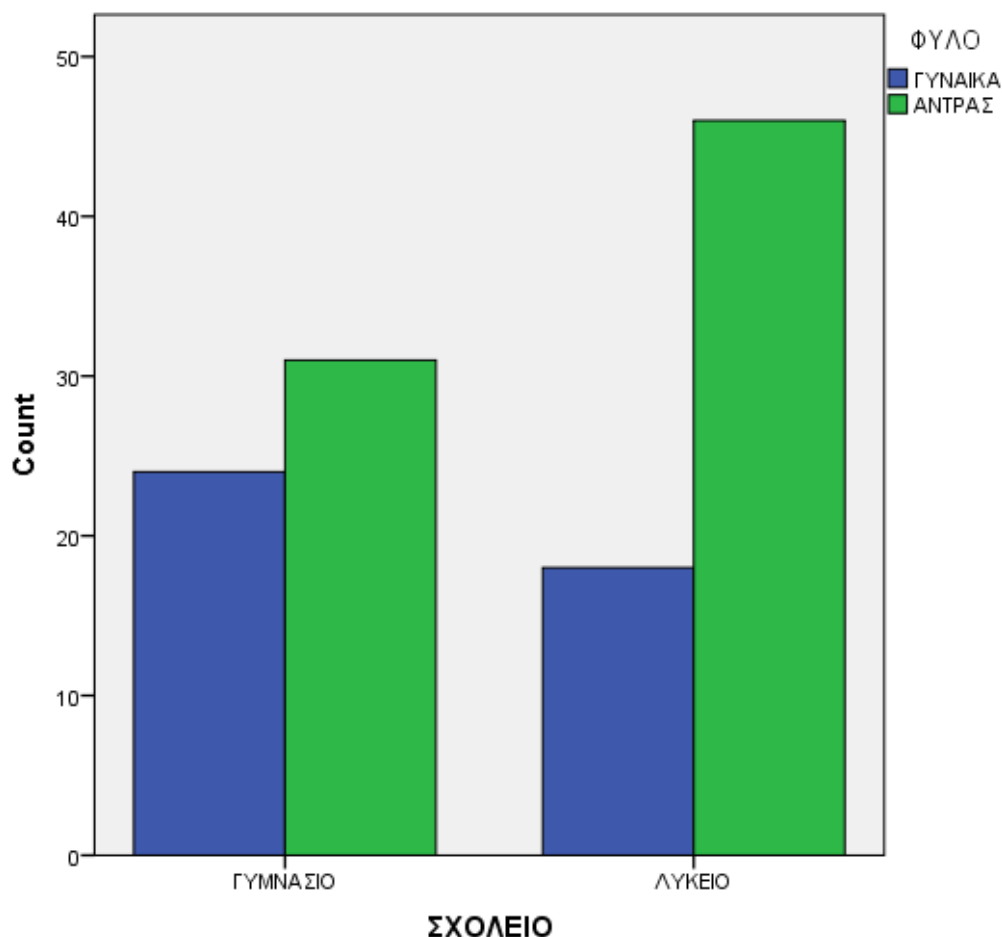
Οι διευθυντές των σχολικών μονάδων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, δραστηριοποιούνται μέσα στο πεδίο της εκπαίδευσης, μέσα από εμπρόθετες και συστηματικές ενέργειες και πρακτικές, οι οποίες ωστόσο υπακούουν στις επιταγές των θεσμών του κάθε σχολείου (Γυμνασίου ή Λυκείου) και των υπόλοιπων αντικειμενικών δυνάμεων (όπως π.χ. των εμπειριών τους, ή των εσωτερικευμένων δομών, δηλαδή των αντικειμενικών συνθηκών της ύπαρξής τους), που εν μέρει καθορίζουν και κατευθύνουν τη δράση τους (Tannenbaum & Schmidt, 1958). Διατυπώνεται λοιπόν η υπόθεση ότι οι διευθυντές ανάλογα με την βαθμίδα που υπηρετούν θα

διαφέρουν όσον αφορά τις αντιλήψεις τους για την ιεράρχηση των προτεραιοτήτων στην εκπαίδευση αλλά και στον τρόπο που ασκούν τη διεύθυνση στο σχολείο τους.

3.3. Η παρουσία των γυναικών στη διοίκηση σχολείων Δ/θμιας εκπαίδευσης περιφέρειας Γ'Αθήνας

Σύμφωνα με τα στοιχεία της Δ/νσης Δ/θμιας Εκπ/σης Γ' Αθήνας, για το σχολικό έτος 2016-2017, από τους 117 εν ενεργεία συνολικά διευθυντές Γυμνασίων και Λυκείων της περιοχής, οι 76 είναι άνδρες ενώ οι γυναίκες είναι μόλις 41. Η κατανομή των φύλων στο σύνολο των διευθυντικών θέσεων των σχολείων στην περιοχή Γ Αθήνας, κατόπιν στατιστικής επεξεργασίας χρησιμοποιώντας το πρόγραμμα SPSS21, αποτυπώνεται ως εξής:

ΣΧΗΜΑ 1: ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΑΝΑ ΦΥΛΟ ΣΕ ΓΥΜΝΑΣΙΑ ΚΑΙ ΛΥΚΕΙΑ(ΓΕΝΙΚΑ-ΕΠΑΛ)-ΣΧ.ΕΤΟΣ 2016-2017



ΠΙΝΑΚΑΣ 1: ΠΟΣΟΣΤΙΑΙΑ ΑΝΑΛΟΓΙΑ ΑΝΔΡΩΝ ΚΑΙ ΓΥΝΑΙΚΩΝ ΣΤΙΣ ΔΙΕΥΘΥΝΣΕΙΣ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ Β/ΘΜΙΑΣ ΕΚΠ/ΣΗΣ Γ' ΑΘΗΝΑΣ ΚΑΤΑ ΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΤΟΣ 2016-2017

<i>Σχολικές μονάδες Β/θμιας Εκπ/σης</i>	<i>Σύνολο σχολικών μονάδων</i>	<i>Άντρες Δ/ντές αριθμός/ποσοστό</i>	<i>Γυναίκες Δ/ντριες αριθμός/ποσοστό</i>
Γυμνάσια	54	30/55,6%	24/44,4%
Λύκεια(ΓΕΛ)	38	26/68,4%	12/31,6%
ΕΠΑΛ	20	16/80%	4/20%
Ειδικά Σχολεία	5	4/80%	1/20%
Σύνολο	117	76	41

Πηγή: Δ/ση Δ/θμιας Εκπ/σης Γ' Αθήνας

Αν και τα παραπάνω στοιχεία δεν είναι πανελλαδικά, ωστόσο είναι ενδεικτικό ότι το μεγαλύτερο ποσοστό εκπροσώπησης διευθυντριών σημειώνεται στα Γυμνάσια, όπου ενδεχομένως ο δείκτης δυσκολίας να είναι μικρότερος και οι ανάγκες «επαγγελματισμού» να εμφανίζονται περιορισμένες. Έρευνα της Στραβάκου (2003:107), καταλήγει ότι δυσκολότερα θα βρεί κάποιος/α διευθύντριες σε Λύκεια από ότι σε Γυμνάσια. «.....όσο ανώτερη είναι μία σχολική βαθμίδα, τόσο λιγότερες διευθύντριες υπάρχουν.....». Διοικητική ισορροπία ωστόσο μεταξύ των διευθυντών των δύο φύλων δεν υπάρχει, καθώς διαφαίνεται οι άντρες να διοικούν και οι γυναίκες να διδάσκουν (Μαραγκουδάκη, 2007).

ΚΕΦ. 4: Η προβληματική της έρευνας

4.1. Προβληματισμός

Με βάση το θεωρητικό πλαίσιο, οι διευθύντριες σχολείων συγκροτούνται καθημερινά ως έμφυλα «επαρκείς» ή μη, μέσα στα σχολικά συγκείμενα, μέσω των μορφών διεύθυνσης- ηγεσίας που ασκούν και των ποικίλων συμπεριφορών στις οποίες εμπλέκονται κατά την όλη σχολική διαδικασία, (Skelton, 2001). Περαιτέρω φαίνεται να ασκούν αλληλεπιδραστική ηγεσία, με προσωπική εξουσία που απορρέει από τις διαπροσωπικές δεξιότητές τους, πετυχαίνοντας την ενεργοποίηση των συνεργατών/ιδών τους.

Το στοιχείο αυτό είναι αρκετό για να μας οδηγήσει στην διαπίστωση/υπόθεση ότι οι γυναίκες αυτές έχουν αυξημένη ικανότητα και κίνητρα προσανατολισμού για ένταξη στο ευρύτερο εκπαιδευτικό και κατ' επέκταση κοινωνικό περιβάλλον, καθώς και ηγετικά χαρακτηριστικά ποιότητας.

Από την άλλη, η εικόνα αυτή μας παραπέμπει σε ζητήματα ατομικών αντιλήψεων και θεωρήσεων που αφορούν στη δημιουργική και κατ'επέκταση αποτελεσματική άσκηση του ρόλου τους, είτε σε υποθετικές ανάγκες, προβλήματα, δυσκολίες και περιορισμούς (ιδιοσυγκρουσιακής- ιδεολογικής φύσης), που μπορεί η ίδια η γυναίκα διευθύντρια να θέτει στον εαυτό της ή που θέτονται από άλλους φυσικούς, κοινωνικούς και πολιτιστικούς παράγοντες (Χαρίστου, 1989· Λύτρας, 1991· Wearing, 1999).

Με άλλα λόγια μας απασχολεί η κουλτούρα, η νοοτροπία των γυναικών αυτών, καθώς επίσης και τα χαρακτηριστικά του συστήματος των πολιτιστικών αξιών και προτύπων μέσα στο οποίο κινούνται, τα ενδιαφέροντα, οι επιθυμίες τους, όπως επίσης οι εμπειρίες, οι δυνατότητες και οι συνθήκες δράσης, και όλα αυτά σε συνάρτηση με την ολότητα της καθημερινής τους ζωής στο Γυμνάσιο ή στο Λύκειο.

Έτσι στην περίπτωση σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, κάθε διευθύντρια ερμηνεύει το ρόλο της, με βάση τις προδιαθέσεις της και τα αντιληπτικά της σχήματα (πολιτισμικό κεφάλαιο) και επιλέγει συγκεκριμένες πρακτικές με τις οποίες αντιμετωπίζει τα μεγάλα και μικρά θέματα της καθημερινότητας της σχολικής μονάδας.

Δημιουργείται λοιπόν ο προβληματισμός σχετικά με το ποια είναι η οπτική γωνία με την οποία αντιλαμβάνονται οι διευθύντριες των σχολικών μονάδων την εκπαιδευτική ηγεσία, πώς έχουν διαμορφωθεί οι αντιλήψεις τους και ποιες πρακτικές υιοθετούν στα πλαίσια των συνεργασιών τους στην καθημερινότητα του σχολείου (Μωυσίδου, 2012).

Στο πλαίσιο αυτό, αναπτύσσονται δύο ερευνητικές κατευθύνσεις: αφενός πώς διαμορφώνονται, εκφράζονται και οργανώνονται οι διοικητικές τους προσεγγίσεις, βλέψεις και συμπεριφορές, και αφετέρου όλες εκείνες οι παράμετροι που αποτελούν το υπόβαθρο, που υπαγορεύει και προσδιορίζει τις προσεγγίσεις αυτές.

Για να αποτιμηθούν λοιπόν με όσο το δυνατόν πιο σαφή και λεπτομερή τρόπο όλες οι εμφανείς ή αφανείς εκφάνσεις που τεκμηριώνουν και αποσαφηνίζουν την αντίληψη που έχουν για τον επαγγελματικό και ηγετικό τους ρόλο οι συμμετέχουσες διευθύντριες ως προς το δέον και ως προς την καθημερινή πρακτική τους, εγείρονται τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

1. Πώς οι ίδιες οι διευθύντριες σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αντιλαμβάνονται, σκιαγραφούν και ερμηνεύουν το ρόλο τους και τις αρμοδιότητές τους;
2. Πώς ορίζουν την αυτοεικόνα τους για τις διευθυντικές τους ικανότητες και τη διοικητική τους αυτεπάρκεια;
3. Ποιοι είναι οι στόχοι και οι προτεραιότητές τους;
4. Ποιες είναι οι επιλογές δράσης τους;

Πιο συγκεκριμένα, το **πρώτο ερευνητικό ερώτημα** θα αναδείξει τις πολύπλευρες ατομικές οπτικές και τα συστήματα αξιών των γυναικών αυτών, όπως η κουλτούρα, οι επιρροές τους, οι αντιδράσεις τους, ο τρόπος σκέψης, στοιχεία που έχουν άμεση επίδραση στην συνείδηση του ρόλου και την ευρύτερη πλευρά της συμπεριφοράς τους, στον τρόπο δηλαδή που προσεγγίζουν την εργασία τους, τη συγκρότηση της επαγγελματικής τους ταυτότητας. Επιπλέον, η αντίληψη του ρόλου για το άτομο που τον ασκεί, προδιαγράφει τα αναμενόμενα αποτελέσματα της εργασίας και της δράσης του.

Παράλληλα θα αναδειχθούν οι αντιληπτές ικανοποιήσεις και ψυχοκοινωνικές λειτουργίες που εξυπηρετεί για τις ίδιες, η ανάληψη του συγκεκριμένου ρόλου (π.χ ικανοποίηση του βαθύτερου εαυτού, ευχαρίστηση, απόκτηση κοινωνικού κύρους, ολοκλήρωση, πνευματική ανάπτυξη, κοινωνικές σχέσεις-επικοινωνία, προσφορά νέων εμπειριών) (Χαριστού, 1989· Wearing, 1999 · McCormick *et al.*, 2002).

Σύμφωνα με το **δεύτερο ερευνητικό ερώτημα**, αναμένεται αφενός να προσδιορισθούν το αίσθημα εναρμόνισης των διευθυντριών σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο διευθυντικό τους ρόλο, και αφετέρου να καθορισθούν η ηγετική ετοιμότητα, η διάθεση, η πίστη στις ικανότητές τους, η δυναμικότητα (επαγγελματικός δυναμισμός), η αποφασιστικότητα, η ενεργητικότητα τους, καθώς και τυχόν αδυναμίες (Morgan, King & Robinson, 1981).

Το **τρίτο ερευνητικό ερώτημα**, με τη διερεύνηση των στόχων και των προτεραιοτήτων που θέτουν για το σχολείο, αλλά και τις δικές τους ως Διευθύντριες, θα αναδείξει τον προσανατολισμό ρόλου των διευθυντριών, τις σημασίες που αποδίδουν στα γεγονότα, τις προσδοκίες, τις επιθυμίες και τις ελπίδες τους ίσως, για διευθέτηση όλων εκείνων των παραγόντων που δρουν ανασταλτικά στις προσπάθειες τους(κουλτούρα ελληνικού σχολείου).

Το **τέταρτο ερευνητικό ερώτημα**, μέσα από τις επιλογές δράσεων των διευθυντριών, θα προσδιορίσει την υιοθέτηση ρόλου, τον τρόπο άσκησης ηγεσίας και τις ποικίλες οργανωτικές συμπεριφορές στις οποίες εμπλέκονται κατά την όλη σχολική διαδικασία. Έτσι θα υπάρξει κατανόηση των συμπεριφορών ελέγχου και στρατηγικών διαχείρισης του σχολικού οργανισμού.

4.1.1. Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι, να μελετήσει γυναίκες σε διευθυντικές θέσεις σχολείων της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, από τη σκοπιά των δικών τους όρων και λόγων και να επισημάνει, να αναδείξει και να αξιολογήσει **α)** το βαθμό ετοιμότητας τους για άσκηση διοίκησης **β)** τις επαγγελματικές νοοτροπίες-θεωρήσεις και διοικητικές πρακτικές που υιοθετούν κατά την άσκηση των καθηκόντων τους **γ)** τους προσωπικούς στόχους –επιδιώξεις-φιλοδοξίες που θέτουν στον επαγγελματικό τους χώρο **δ)** την επαγγελματική – διοικητική τους κουλτούρα γενικότερα.

Πιο συγκεκριμένα βασικοί **στόχοι** της έρευνας είναι να **προσδιορίσει:**

- Τις προσωπικές τους θεωρήσεις για την αποσαφήνιση του όρου «σχολική ηγεσία», όπως αντιλαμβάνονται (μοναδικά και υποκειμενικά) και κάνουν πράξη οι γυναίκες σε διευθυντικές θέσεις στη Β/θμια Εκπαίδευση.
- Τις συνθήκες, τις δυσκολίες και τα προβλήματα που οι ίδιες αντιμετωπίζουν στην άσκηση του ηγετικού ,διοικητικού, επαγγελματικού τους ρόλου, θεωρώντας, τι είναι σημαντικό, σχετικό και σπουδαίο.
- Τον ηγετικό/διοικητικό προσανατολισμό των διευθυντριών (leadership orientations), τον τρόπο διοίκησης που αποδέχονται και ασκούν (συνεργατικό, δημοκρατικό, αυταρχικό)
- Το εργασιακό πλαίσιο (κουλτούρα ελληνικού σχολείου), που υπηρετούν και την εναρμόνιση του με την ταυτότητα του φύλου τους.

4.2. Είδος προσέγγισης

Σύμφωνα με το σκοπό και τους στόχους που αναφέρθηκαν, το ερευνητικό πλαίσιο της παρούσας έρευνας, είναι φανερό ότι επικεντρώνεται στην **ίδια** την διευθύντρια και στην λεπτομερή εξέταση και ερμηνεία της αυτοσυνείδησης του ρόλου της (Cohen & Manion, 2000).

Προσανατολίζεται στην εύρεση στοιχείων, ώστε να γίνει κατανοητή η σχέση που προκύπτει, ανάμεσα στον διευθυντικό ρόλο που έχει αναλάβει και στην κουλτούρα των σχολικών οργανισμών, σε συσχέτιση με τις προσωπικές της προσδοκίες.

Και επειδή το ίδιο γεγονός, μέσα σε διαφορετικές συνθήκες, μπορεί να αποκτά διαφορετικό νόημα ανάλογα με το πώς προσλαμβάνεται από τα υποκείμενα (Κυριαζή, 2000), αυτό που έχει σημασία είναι, η υποκειμενική ανάγνωση της πραγματικότητας, δηλαδή η περιγραφή και ανάλυση του νοήματος που οι ίδιες οι διευθύντριες αποδίδουν στη συγκεκριμένη εμπειρία (Cohen & Manion, 2000).

Με βάση λοιπόν το διερευνητικό και ερμηνευτικό χαρακτήρα της έρευνας, η συγκέντρωση των δεδομένων της βασίστηκε σε ποιοτικού τύπου προσέγγιση, για να δοθεί έμφαση και να γνωστοποιηθούν χωρίς καμία αλλαγή, όλες εκείνες οι πληροφορίες, που μας επιτρέπουν να έχουμε γνώση για τον τρόπο σκέψης, τις αντιλήψεις και τις αξίες τους και οι οποίες πιστοποιούν την πραγματική διάσταση της διοικητικής πράξης (Bird & συν., 1999· Mason, 2003).

Επιπλέον το μοντέλο της ποιοτικής έρευνας επιλέχθηκε, καθώς σύμφωνα με τα χαρακτηριστικά της: α) εστιάζει στη διαδικασία β) ενδιαφέρεται για την επαγωγική ανάλυση και την τεκμηριωμένη θεωρία γ) αναλύει και ερμηνεύει σε βάθος καταστάσεις και συμπεριφορές δ) τη χαρακτηρίζει ευελιξία, μπορεί δηλαδή να δώσει όλο το φάσμα των απαντήσεων των γυναικών και τη δυνατότητα ανακάλυψης ίσως και κάποιων συλλογισμών, που δεν είχαν προληφθεί ε) περιλαμβάνει διάφορες ερμηνευτικού τύπου πρακτικές, οι οποίες δημιουργούν αναπαραστατικές εικόνες για τον κόσμο (Denzin & Lincoln ,2005 · Bird κ.συν.,1999 · Λάζος, 1998).

Η σύνδεση της θεωρητικής προσέγγισης του θέματος με ερμηνευτικές και ποιοτικές μεθόδους έρευνας, που βασίζονται στην υποκειμενική εμπειρία των ατόμων τα οποία θεωρείται ότι δημιουργούν, μεταμορφώνουν και ερμηνεύουν τον κόσμο τους, φαίνεται να είναι πιο κοντά και στη φεμινιστική προσέγγιση (Conger, 1998· Cohen & Manion, 2000).

Ειδικότερα, υποστηρίζεται ότι οι ποσοτικές μέθοδοι φαίνεται να είναι ανεπαρκείς, να διερευνήσουν τη φύση της ηγεσίας, νοούμενης ως διαδικασίας με έντονη κοινωνική επίδραση (Parry, 1998) .

4.3. Μέθοδος συλλογής δεδομένων

Η διερεύνηση και η καταγραφή των απόψεων των εν λόγω γυναικών, για την αυτοαντίληψη του ρόλου τους, βασίστηκε στη περιγραφική μέθοδο της επισκόπησης (μικρής κλίμακας), λόγω του περιορισμένου χρόνου διεξαγωγής της έρευνας και ανάλυσης των δεδομένων, με αποτέλεσμα η μελέτη να μην είναι εκτατή, αλλά περισσότερο αφετηρία για προβληματισμό και περαιτέρω διερεύνηση (Cohen & Manion, 1994 · Grawitz, 2006). Ωστόσο η διατύπωση μιας θεωρίας που αφορά τη συγκεκριμένη ερευνώμενη ομάδα μπορεί να είναι συμβατή αναλογικά και με άλλες περιπτώσεις με παρόμοια χαρακτηριστικά (Λυδάκη, 2007).

4.4. Τεχνική συλλογής δεδομένων

Ως μέσο συλλογής των δεδομένων, επιλέχτηκε η ατομική συνέντευξη, καθώς οι αντιλήψεις των γυναικών σχετικά με το ρόλο τους ως διευθύντριες, αποτελούν εκδήλωση συναισθημάτων, σκέψεων, επιθυμιών, αξιών και πεποιθήσεων, που μόνο με τον ελεύθερο λόγο στο πλαίσιο μιας συζήτησης, θα μπορούσαν να αναδειχθούν και να αποσαφηνιστούν (Landsheere, 1996· Grawitz, 2006).

Επιπλέον, η ατομική συνέντευξη ως διαπροσωπική διαδικασία, μπορεί να δημιουργήσει όλες εκείνες τις προϋποθέσεις για μια άμεση λεκτική επικοινωνία, ή αλλιώς ένα κλίμα προφορικής αλληλεπίδρασης με τις διευθύντριες, ενθαρρύνοντας τις να εκφραστούν για το θέμα, εύκολα, ελεύθερα και αυθόρμητα, χωρίς άγχος και έμμεσες αναφορές (Mason, 2003).

Συγκεκριμένα, ακολουθήθηκε ο τύπος της ημιδομημένης συνέντευξης, ο οποίος μέσα από ένα αφετηριακό ποιοτικό σχέδιο έρευνας, με βάση ένα σταθερό πλαίσιο επιλεγόμενων θεμάτων και με ένα σύνολο σχετικά μη καθορισμένων και μη κατευθυνόμενων διερευνητικών ερωτήσεων, ανοιχτού τύπου, δημιούργησε μια φυσική και χαλαρή προσέγγιση των γυναικών αυτών, ενισχύοντας την ανταποκρισιμότητα τους.

Πρόσθετα, ο τρόπος οργάνωσης της ημιδομημένης συνέντευξης, έδωσε την δυνατότητα, να παρεμβάλλονται διευκρινιστικές ερωτήσεις, στην περίπτωση που οι διευθύντριες δεν είχαν καταλάβει επαρκώς το ερώτημα, προκειμένου να εξασφαλιστούν σαφείς, πλήρεις και περιεκτικές ομολογίες, καθώς και να μεταβάλλεται η διερευνητική κατεύθυνση, όταν προκύπτουν ενδιαφέροντα σχόλια και ερμηνείες, που ενδόμυχα άπτονται στην υποκειμενική διαπραγμάτευση της αλήθειας (Λάζος, 1998· Cohen & Manion, 2000· Bell, 2001· Verma & Mallick, 2004· Robson, 2007· Ιωσηφίδης, 2008).

4.5. Δείγμα της έρευνας & διαδικασία συγκρότησης

4.5.1. Χώρος έρευνας-Πηγή δεδομένων της έρευνας

Προκειμένου να προσδιοριστεί ο πληθυσμός της έρευνας, αναζητήθηκαν από την διεύθυνση δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Γ' Αθήνας, ονομαστική λίστα διευθυντών ανά σχολείο της περιοχής, με διευθύνσεις και τηλέφωνα. Ανάμεσα τους, ως χώροι συγκρότησης του δείγματος και διεξαγωγής της παρούσας έρευνας, επελέγησαν, Γυμνάσια, Ημερήσια Γενικά Λύκεια(ΓΕΛ), Ημερήσια Επαγγελματικά (ΕΠΑΛ), καθώς και Εσπερινά Επαγγελματικά (ΕΠΑΛ)-Ε.Κ, με κριτήριο την εναλλαγή της δομής και του περιεχομένου των εκπαιδευτικών τους προγραμμάτων.

4.5.2. Δείγμα της έρευνας-Διαδικασία επιλογής

Για να εξασφαλιστεί η συγκέντρωση των επιθυμητών δεδομένων, τόσο σε ποιότητα όσο και σε ποσότητα, και για να γίνουν συγκρίσεις που θα είναι σημαντικές ως προς τη σχέση τους με τα ερευνητικά ερωτήματα και τη θεωρητική προσέγγιση στα πλαίσια της ανάλυσης, το δείγμα αποτελείται από 15 στο σύνολο διευθύντριες, το οποίο διαμορφώθηκε με δειγματοληψία ευκολίας ή ευκαιριακή, ή διαθέσιμου δείγματος (availability-purposive sample).

Πιο συγκεκριμένα έγινε επιλογή των πλησιέστερων και πιο εύκαιρων, δηλαδή των πιο εύκολα προσβάσιμων ατόμων ή αλλιώς των ατόμων που ήταν διαθέσιμα για την έρευνα (Robson, 2007· Cohen, Manion & Morrison, 2008 · Κυριαζή, 2000).

Αυτό το είδος δειγματοληψίας δε διασφάλισε δείγμα αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού και ως εκ τούτου γενίκευση των συμπερασμάτων. Όμως η γενίκευση δεν αποτελεί στόχο της ποιοτικής έρευνας και δεν αποτελεί πρόθεση της παρούσας έρευνας, αφού με τη χρήση της ερμηνευτικής προσέγγισης, απορρίπτεται η γενίκευση ως σκοπός (Κυριαζή, 2000).

Η επιλογή ατόμων με κριτήριο την προθυμία τους να μοιραστούν όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, αν και δεν οδηγεί σε γενικεύσεις, μπορεί να υποστηριχθεί ότι συνεισέφερε στη ανάδειξη του θέματος που εξετάζεται με ολοκληρωμένο και σφαιρικό τρόπο, για κάθε ξεχωριστή περίπτωση διευθύντριας.

Το τελικό δείγμα προέκυψε ύστερα από μια σειρά προσωπικών επαφών με ένα αριθμό 20 περίπου διευθυντριών, κατόπιν επίσκεψης που πραγματοποιήθηκε στα συγκεκριμένα σχολεία, οι οποίες ενημερώθηκαν για το σκοπό και τους στόχους της έρευνας, δόθηκαν οι απαραίτητες εξηγήσεις καθώς και η διαβεβαίωση της διασφάλισης της ανωνυμίας τους και ότι δεν θα επιτρεπόταν με κανένα τρόπο να εξαχθούν συμπεράσματα για την ταυτότητα των ίδιων ή των

σχολικών μονάδων τους. Αφετέρου ότι τα αποτελέσματα της έρευνας θα μπορούσαν να αποβούν ωφέλιμα για τους ίδιους και το έργο τους (Cohen, Manion & Morrison, 2008).

Ο αριθμός των συνεντεύξεων είναι μικρός, ωστόσο πληροί την προϋπόθεση του «πληροφοριακού κορεσμού» (Θανοπούλου, Πετρονότη, 1987), δηλαδή την επανάληψη ίδιων βασικών δεδομένων στις απαντήσεις των γυναικών που συμμετείχαν. Σύμφωνα με την Αβδελά (1990:215), «οι ατομικές φωνές μέσα από κοινές πεποιθήσεις και εμπειρίες θα μας επιτρέψουν να αντιληφθούμε τα επαναλαμβανόμενα στοιχεία της ατομικής ταυτότητας στις συλλογικές διαστάσεις της».

4.5.3. Ποιοτικά χαρακτηριστικά του δείγματος

Το δείγμα των 15 διευθυντριών δεν είχε ομοιογενή χαρακτήρα, όσο αφορά τον τύπο σχολείου που διεύθυναν, την ηλικία, την οικογενειακή τους κατάσταση, τα έτη προϋπηρεσίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, τους τίτλους σπουδών τους.

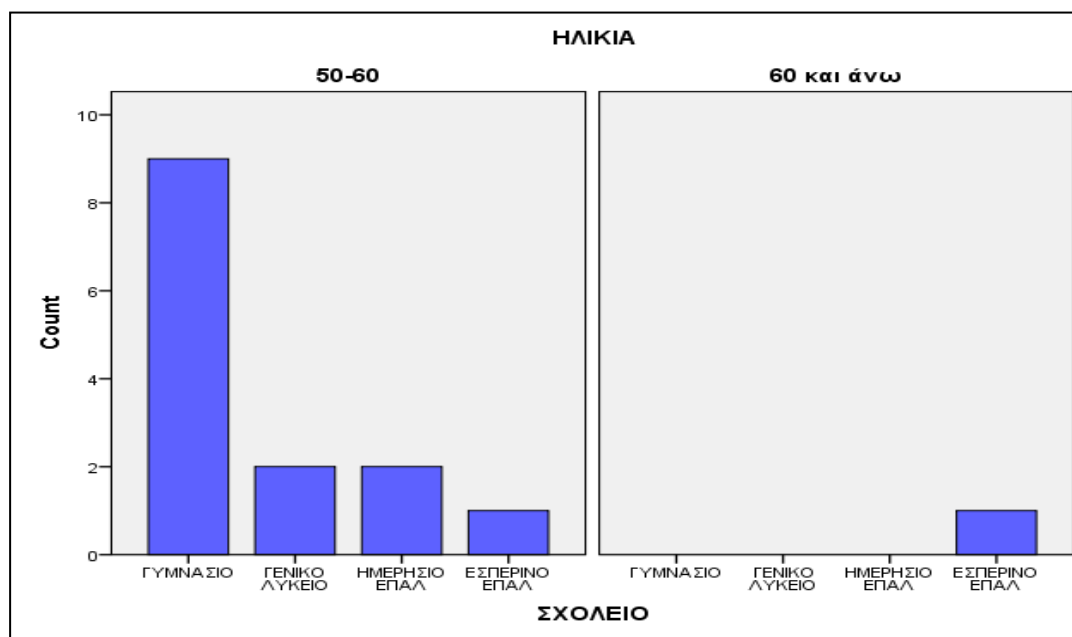
Τα δημογραφικά τους στοιχεία, συνελέγησαν μέσω ερωτηματολογίου, το οποίο συντάχθηκε για αυτό το σκοπό και συμπληρώθηκε από τις ίδιες πριν από τη διαδικασία της συνέντευξης.

Στους πίνακες και στα γραφήματα που ακολουθούν παρουσιάζονται αναλυτικά οι αντίστοιχες κατανομές του δείγματος της έρευνας.

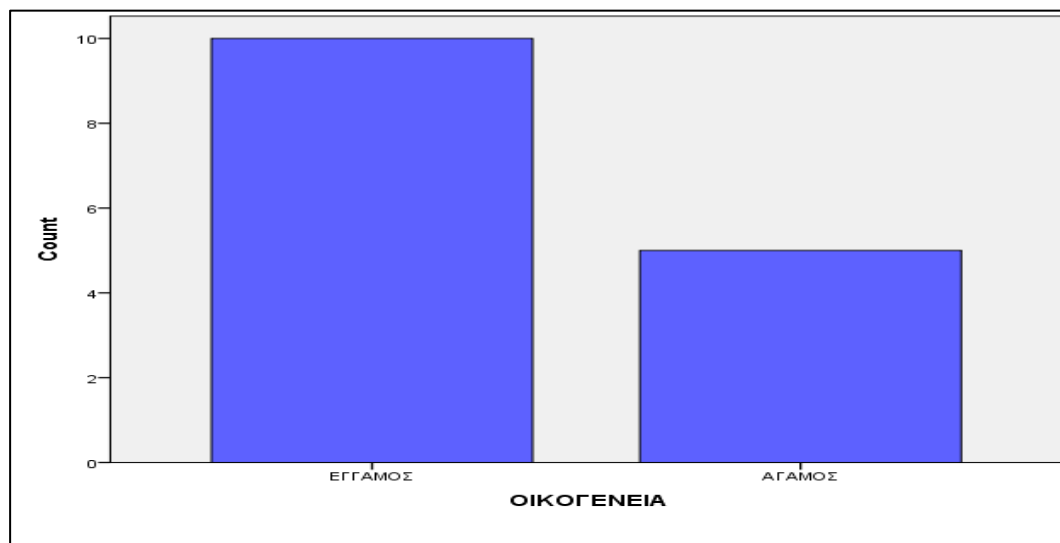
ΠΙΝΑΚΑΣ 2: ΑΡΙΘΜΟΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΡΙΩΝ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ ΑΝΑ ΤΥΠΟ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

<i>Τύπος Σχολικής μονάδας Β/θμιας Εκπ/σης</i>	<i>Διευθύντριες δείγματος</i>	<i>Ποσοστό Διευθυντριών</i>
Γυμνάσια	9	60,%
Λύκεια(ΓΕΛ)	2	13,3%
Ημερήσια ΕΠΑΛ	2	13,3%
Εσπερινά ΕΠΑΛ	2	13,3%
Σύνολο	15	100%

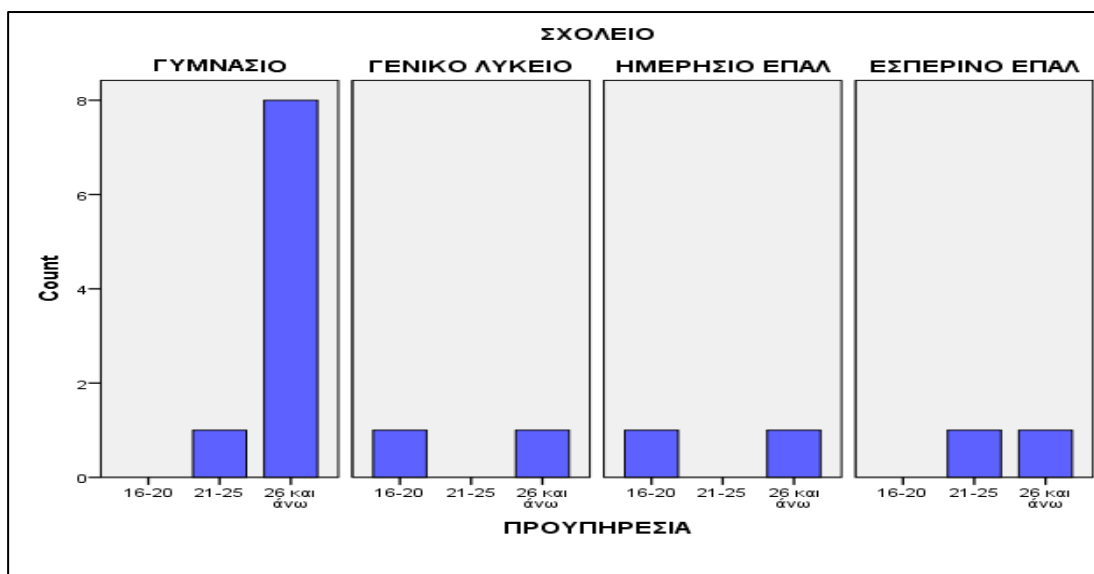
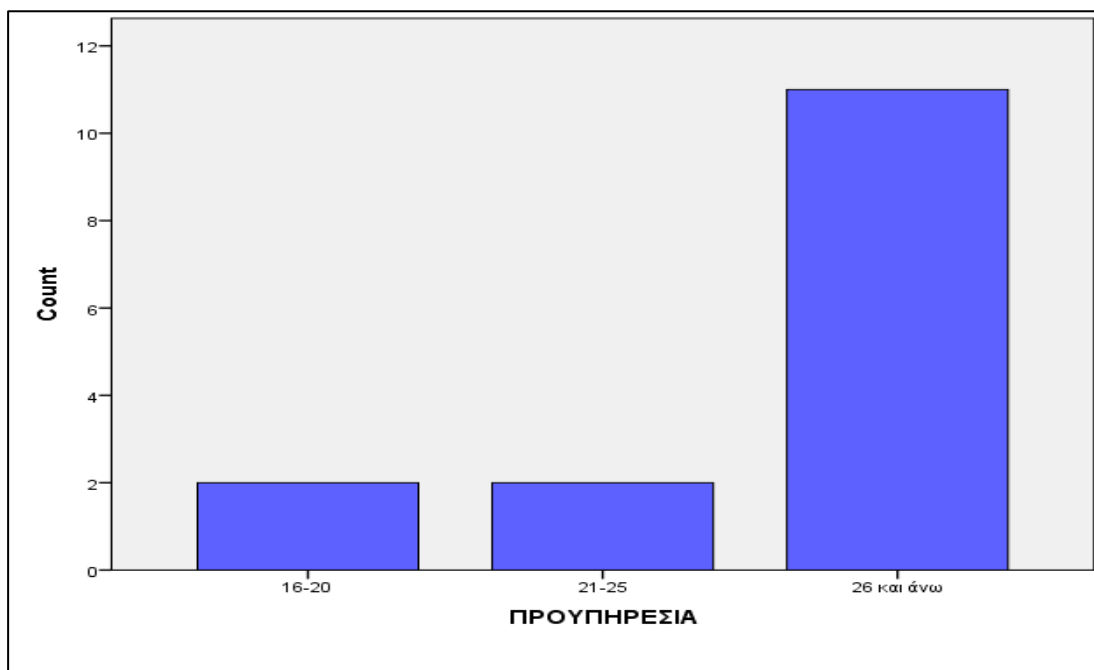
ΣΧΗΜΑ 2: ΗΛΙΚΙΑΚΗ ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ ΑΝΑ ΤΥΠΟ ΣΧΟΛΕΙΟΥ



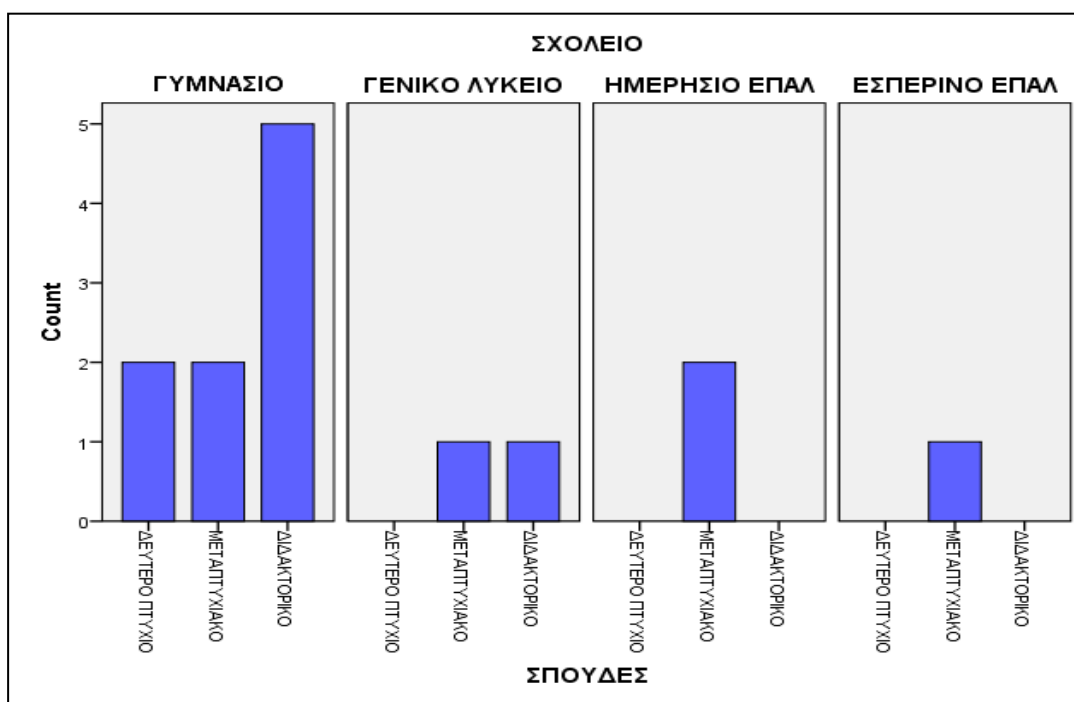
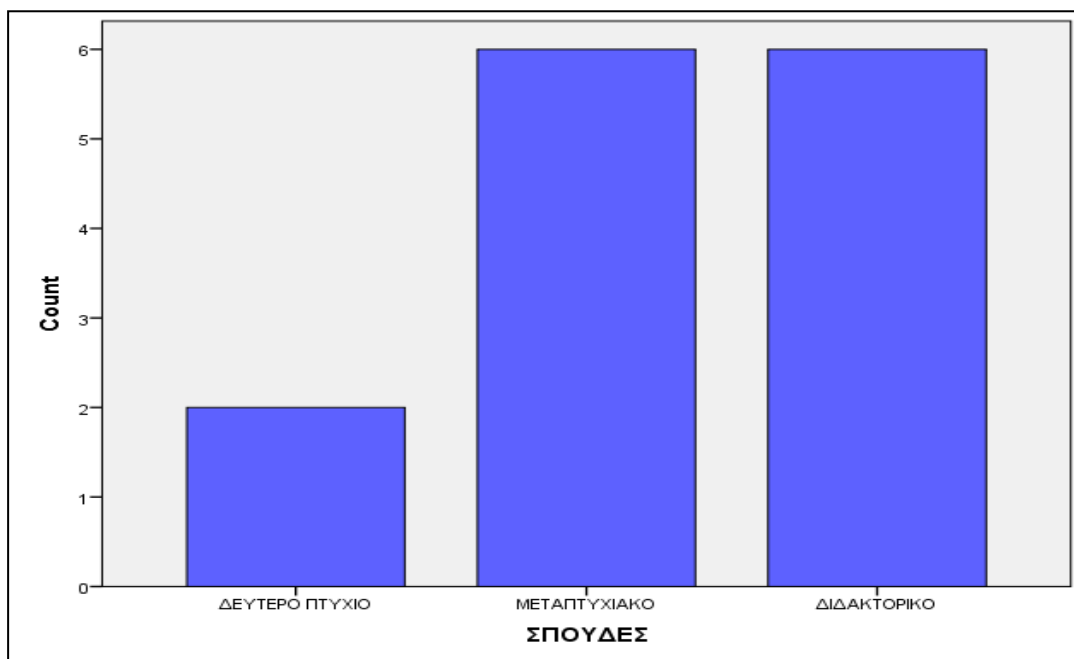
ΣΧΗΜΑ 3 : ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗΝ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΤΟΥ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ



ΣΧΗΜΑ 4,5 : ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΑ ΕΤΗ ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑΣ



ΣΧΗΜΑ 6,7: ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΟΥΣ ΤΙΤΛΟΥΣ ΣΠΟΥΔΩΝ



Παρατηρείται στελέχωση των σχολικών μονάδων από γυναίκες μεγαλύτερης προϋπηρεσίας (26 και άνω), άρα και ηλικίας (μεταξύ 50-60 ετών), με ότι αυτό δύναται να σημαίνει, όσον αφορά την προσωπικότητά τους και την αντίληψη τους. Στη συντριπτική πλειοψηφία είναι έγγαμες με μεγάλα παιδιά (Ιωσηφίδης, 2008 · Mason, 2003)

4.6. Ερευνητική διαδικασία για τη συλλογή των δεδομένων

Η οργάνωση των ατομικών συνεντεύξεων περιλάμβανε τις εξής διαδικασίες:

- A) την προσέγγιση των διευθυντριών και το «συμβόλαιο» της έρευνας
- B) τον σχεδιασμό της συνέντευξης, προσδιορίζοντας τους θεματικούς άξονες
- Γ) τον προσδιορισμό του τόπου και του χρόνου της συνάντησης και της διεξαγωγής της

Η πρώτη προσέγγιση των διευθυντριών που επελέγησαν να πάρουν μέρος στην συνέντευξη, έγινε προσωπικά και τηλεφωνικά, όπου αφενός αναλύθηκε το θέμα της έρευνας, ο σκοπός και οι στόχοι της (Bell,2001), καθώς και η ίδια η διαδικασία της συνέντευξης (π.χ διάρκεια), και αφετέρου ο λόγος για τον οποίο ζητάτε η συμβολή τους στην έρευνα.

Επίσης, υπήρξε διαβεβαίωση ότι τα στοιχεία που θα καταγραφούν θα αποτελούν προσωπικά δεδομένα (Παρασκευόπουλος,1993), ώστε να αρθεί κάθε προυπάρχουσα επιφυλακτικότητα και ανησυχία.

Σε αυτή την πρώτη επικοινωνία διευκρινίστηκε και ο τρόπος καταγραφής της συζήτησης, δηλαδή η μαγνητοφώνηση, εξασφαλίζοντας τη συναίνεση των συμμετεχουσών (Cohen&Manion, 2000· Ιωσηφίδης, 2008). Στο σημείο αυτό δόθηκαν εξηγήσεις για την επιλογή της διαδικασίας της μαγνητοφώνησης, με το σκεπτικό ότι εξασφαλίζει την πιστή αναπαραγωγή των λεχθέντων και την εγκυρότητα των απαντήσεων(Robson, 2007).

Τέλος, πριν τη διεξαγωγή της κύριας έρευνας πραγματοποιήθηκε πιλοτική εφαρμογή των ερωτήσεων του βασικού οδηγού της συνέντευξης, σε δύο (2) διευθύντριες, για την βελτίωση τυχόν προβλημάτων που θα εντοπίζονταν στη διαδικασία των συνεντεύξεων, προκειμένου να οριστικοποιηθεί το περιεχόμενο τους (Faulkner & συν., 1999).

Η επιλογή του χώρου του σχολείου και του χρόνου πραγματοποίησης των συνεντεύξεων, έγινε από τις ίδιες τις διευθύντριες, ώστε να αποφευχθεί τυχόν πίεση, άγχος, αμηχανία, δυσκολία (Robson, 2007). Ωστόσο η διάρκεια κάθε συνέντευξης κυμαινόταν από 40 έως 60 λεπτά.

4.6.1. Σχεδιασμός των συνεντεύξεων- Άξονες και ερωτήσεις συνέντευξης

Η ημιδομημένη συνέντευξη εστίασε τη συζήτηση γύρω από έναν οδηγό, με **πέντε** θεματικούς άξονες, με διακριτή θεματική σύμπτυξη (Φίλιας, 2005), στους οποίους αντιστοιχούν ομάδες ερωτήσεων διερευνητικού τύπου με ανοικτές απαντήσεις(εκτός από τον πρώτο άξονα), προκειμένου να εξασφαλιστεί μεγαλύτερη ευελιξία και ελευθερία τόσο στη διερευνητική κατεύθυνση, όσο και στις απαντήσεις των ερωτωμένων γυναικών, και να ζητηθούν διευκρινίσεις

όπου ήταν απαραίτητο. Παράλληλα οργανώθηκε κατά τέτοιο τρόπο ώστε οι συνεντευξιαζόμενες να τη βιώνουν ως συζήτηση παρά ως βομβαρδισμό ερωτήσεων (Robson, 2007· Ιωσηφίδης, 2008), ενισχύοντας τόσο τη συνεργασία, την επικοινωνία όσο και τη διάθεση για ειλικρινείς και περιεκτικές ομολογίες (Cohen & Manion, 1994· Faulkner & συν., 1999).

Στο δείγμα, απευθύνθηκαν με τον ίδιο αριθμό και το ίδιο περιεχόμενο οι ομάδες των ερωτήσεων ανοιχτού τύπου, ώστε να προκύψουν δεδομένα που να μπορέσουν εύκολα να κατηγοριοποιηθούν και να αναλυθούν (Bell, 2001).

Ειδικότερα το περιεχόμενο των συνεντεύξεων συγκροτήθηκε στους παρακάτω **πέντε άξονες**:

Ο πρώτος άξονας (Α) —«**Προφίλ διευθυντριών**», περιλάμβανε ερωτήσεις σχετικά με την ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, τυπικά προσόντα, εμπειρία των διευθυντριών.

Ο δεύτερος άξονας (Β) —«**Συνείδηση ρόλου**», περιλάμβανε ερωτήσεις, που αντιστοιχούν στη κάλυψη του **πρώτου ερευνητικού στόχου** της έρευνας, ώστε να αναδειχθεί πόσο έντονα αναπτυγμένη είναι η επαγγελματική συνείδηση και αυτογνωσία των διευθυντριών της έρευνας, όσο αφορά τις αρμοδιότητες, τα καθήκοντα και τις απαιτήσεις της θέσης που έχουν αναλάβει.

- **B.1.** Τι σημαίνει για σένα η έκφραση «ασκώ καθήκοντα διευθύντριας» σε ένα σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης; Με ποιες λέξεις θα την προσδιόριζες(**περιγραφή ρόλου**) ;
- **B.2.** Πώς διαμορφώσατε πλήρη εικόνα για τις απαιτήσεις της συγκεκριμένης θέσης ;
- **B.3.** Πόσο σημαντικό είναι για σένα να ηγείσαι ενός σχολείου και γιατί;
- **B.4.** Ποια πιστεύεις ότι είναι η βαθύτερη επιθυμία που σε οδήγησε στο να αναλάβεις διευθυντικά καθήκοντα;
- **B.5.** Ποια είναι η γνώμη σου για τις αρμοδιότητες του διευθυντή σχολικής μονάδας δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης;
- **B.6.** Πως ερμηνεύεις το γεγονός ότι πολλές γυναίκες δεν επιθυμούν να αναλάβουν θέση ευθύνης όπως εσύ; Που αποδίδεις την αιτία;

Ο τρίτος άξονας (Γ) —«**Ηγετική ετοιμότητα**», περιελάμβανε ερωτήσεις, που αφορούν το **δεύτερο ερευνητικό στόχο**, και αποδεικνύουν αν και σε ποιο βαθμό οι γυναίκες διευθύντριες αισθάνονται σιγουριά στην άσκηση των καθηκόντων τους, αυτοπεποίθηση και επάρκεια διοικητικών ικανοτήτων.

- **Γ.1.** Πως βιώνεις τη θέση της διευθύντριας στο σχολείο σου;
- **Γ.2.** Νοιώθετε ότι σας ταιριάζει αυτή η θέση; Για ποιο λόγο;

- **Γ.3.** Υπήρξε προοπτική απασχόλησης στη θέση αυτή; Αναφέρατε τα βήματα που ακολουθήσατε προκειμένου να προετοιμαστείτε(**προγραμματισμός σταδιοδρομίας**).
- **Γ.4.** Νοιώσατε ποτέ το φόβο της αποτυχίας άσκησης καθηκόντων διοίκησης και που οφείλεται αυτό;
- **Γ.5.** Ποια είναι η θεώρησή σας για το ότι η θέση ενός διευθυντή σχολείου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι έμφυλα προσδιορισμένη;
- **Γ.6.** Αισθάνεστε ότι είστε αποτελεσματική στην άσκηση του ρόλου σας; Αν ναι, τι σας βοηθά σε αυτό κι αν όχι, ποια είναι τα εμπόδια-περιορισμοί που συναντάτε;

Ο τέταρτος άξονας (Δ) –«Προσανατολισμός ρόλου», περιελάμβανε ερωτήσεις, που αφορούν τον **τρίτο ερευνητικό στόχο**, και ζητούν τον προσανατολισμό των διευθυντριών όσο αφορά τη φιλοσοφία διοίκησης του σχολείου, τις πεποιθήσεις, αντιλήψεις, τους στόχους που θέτουν, το όραμα, καθώς και τους περιορισμούς που προκύπτουν.

- **Δ.1.** Σε τι προσβλέπεις/ελπίζεις, μέσα από τη συμμετοχή σου στη συγκεκριμένη εκπαιδευτική διοικητική θέση; Ποιοι είναι οι στόχοι σου;
- **Δ.2.** Τί το διαφορετικό κατά τη γνώμη σας φέρνουν οι γυναίκες στην διοίκηση σχολείων;
- **Δ.3.** Υπήρξε διάγνωση ή επιβεβαίωση των προσδοκιών σας αναφορικά με τη θέση του Διευθυντή και σε ποιο σημείο;
- **Δ.4.** Θεωρείς τους Διευθυντές/ντριες ως παράγοντες αλλαγής και βελτίωσης της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας;

Ο πέμπτος άξονας (Ε) – «Άσκηση ρόλου», περιελάμβανε ερωτήσεις, που αφορούν τον **τέταρτο ερευνητικό στόχο**, και ζητούν τις πρακτικές (επαναλαμβανόμενες ενέργειες και συμπεριφορές του διευθυντή), στρατηγικές, όπως αυτές εκδηλώνονται στα πλαίσια της άσκησης του έργου τους.

- **Ε.1.** Ποια επίθετα θα χρησιμοποιούσατε για να προσδιορίσετε τον εαυτό σας ως διευθυντή;
- **Ε.2** Πως θα χαρακτηρίζατε το ρόλο σας μέσα στη σχολική μονάδα και πώς αυτή η αντίληψη του ρόλου σας επηρεάζει τις προσδοκίες και σχέσεις μέσα στον Σύλλογο Διδασκόντων;
- **Ε.3.** Δώστε ένα περίγραμμα που να αντανakλά τον τρόπο πραγμάτωσης του έργου σας στο πλαίσιο της σχολικής σας μονάδας;

- **E.4** Πώς φαντάζεσαι την ιδανική σχέση και συνύπαρξη του διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς και μαθητές;

Ο ακόλουθος πίνακας παρουσιάζει τη σχετική ομαδοποίηση:

**ΠΙΝΑΚΑΣ 3 :ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ-ΑΞΟΝΕΣ & ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ
ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ**

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ	ΑΞΟΝΕΣ	ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ
	A. Προφίλ διευθυντριών	
1) Πώς οι ίδιες οι γυναίκες διευθύντριες σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αντιλαμβάνονται, σκιαγραφούν και ερμηνεύουν το ρόλο τους και τις αρμοδιότητες τους;	B. Συνείδηση ρόλου	• B.1. • B.2. • B.3. • B.4. • B.5. • B.6.
2) Πώς ορίζουν την αυτοεικόνα τους για τις διευθυντικές τους ικανότητες-τη διοικητική τους αυτεπάρκεια;	Γ. Ηγετική ετοιμότητα	• Γ.1. • Γ.2. • Γ.3. • Γ.4. • Γ.5. • Γ.6.
3) Ποιοι είναι οι στόχοι και οι προτεραιότητες τους;	Δ. Προσανατολισμός ρόλου	• Δ.1. • Δ.2. • Δ.3. • Δ.4. • Δ.5.
4) Ποιες είναι οι επιλογές δράσης τους;	Ε. Άσκηση ρόλου	• E.1. • E.2. • E.3. • E.4.

4.7. Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων

Για την ανάλυση των δεδομένων της συνέντευξης, ακολουθήθηκαν όλες οι διαδικασίες ομαδοποίησης, κατηγοριοποίησης και θεωρητικοποίησης τους, με στόχο την απάντηση των

ερευνητικών ερωτημάτων (Bird et.al., 1999 · Ιωσηφίδης, 2008), περιλαμβάνοντας ορισμένα βασικά στάδια και βήματα.

Πιο συγκεκριμένα το πρώτο στάδιο, το οποίο ήταν αρκετά χρονοβόρο, περιελάμβανε την απομαγνητοφώνηση και μετατροπή των δεδομένων από την ηχογραφημένη μορφή στην οποία βρίσκονταν, σε μορφή κειμένου.

Ακολούθησε γενική επισκόπηση του υλικού και ομαδοποίηση, ενδελεχή μελέτη και ταξινόμηση αυτού σε κατηγορίες. Η περιεκτική επεξεργασία των δεδομένων συνεισέφερε στη συνεχή αναζήτηση ομοιοτήτων και διαφορών στις απόψεις του ερευνώμενου πληθυσμού, με σκοπό την ολοκληρωμένη διερεύνηση της πολυπλοκότητας και της ποικιλίας των δεδομένων.

Για την απεικόνιση της ομαδοποίησης των κατηγοριών των δεδομένων κατασκευάστηκαν ομάδες δεδομένων με τίτλους, που αφορούν τα ερευνητικά δεδομένα και τις αντίστοιχες ερωτήσεις. Τα δεδομένα καταγράφηκαν σε πλαίσια, όπου σε κάθε ένα από αυτά, εμφανίζονται τα βασικά στοιχεία των απαντήσεων των υποκειμένων της έρευνας.

Επισημαίνεται ότι η ομαδοποίηση των ευρημάτων προχώρησε, επιδιώκοντας πάντα την επίδειξη της δέουσας προσοχής, το στοχασμό και τη συνοχή στη συλλογή των δεδομένων (Ιωσηφίδης, 2008).

Για την σύνθεση και ερμηνεία των δεδομένων ακολουθήθηκε η τεχνική ανάλυσης λόγου. Η ανάλυση λόγου, ως μορφή κοινωνικής πρακτικής, επεξεργαζόμενη κάθε συνέντευξη ξεχωριστά, απομονώνοντας τα αποσπάσματα λόγου της κάθε ερωτώμενης (τις λέξεις και εκφράσεις κάθε περιγραφής και αφήγησης), που αντιστοιχούν σε κάθε μία από τις θεματικές ενότητες του άξονα της συνέντευξης, επιδίωξε ακριβέστερα το στόχο της έρευνας, που είναι η ανακάλυψη της κοινωνικής πραγματικότητας, με τις κυρίαρχες ερμηνείες και σχέσεις (Bird et.al., 1999· Grawitz, 2006 · Ιωσηφίδης, 2008).

Κατά την περιεκτική επεξεργασία των δεδομένων, έγινε ανάλυση του συνόλου τους και όχι μόνο αυτών που οδηγούν σε επιθυμητές ερμηνείες και συμπεράσματα (Ιωσηφίδης, 2008).

Στο τελευταίο στάδιο, διατυπώνονται τα συμπεράσματα, αποδίδοντας νόημα στα ποιοτικά δεδομένα, ενώ δομείται το ερμηνευτικό πλαίσιο της έρευνας σε σύνδεση με τη θεωρία.

4.8. Δυσκολίες στην έρευνα

Σε γενικές γραμμές δεν προέκυψαν ουσιαστικά προβλήματα στην υλοποίηση της έρευνας. Η μεγαλύτερη πρόκληση και δυσκολία στο σχεδιασμό του εμπειρικού μέρους της συγκεκριμένης εργασίας, εντοπίστηκε κυρίως στη συγκρότηση του δείγματος. Πιο συγκεκριμένα:

A) Υπήρξε σχετική δυσκολία εύρεσης του δείγματος, επικοινωνίας και καθορισμού της συνάντησης για τη συνέντευξη.

B) Η συναίνεση συμμετοχής των διευθυντριών στην έρευνα δεν ήταν εύκολη, καθώς υπήρχε δυσανασχέτηση, δυσπιστία, έλλειψη θετικής διάθεσης και διστακτικότητα στην ιδέα παραχώρησης της συνέντευξης. Καταναλώθηκε αρκετός προσωπικός χρόνος στη προσπάθεια να πεισθούν για την ανωνυμία και εμπιστευτικότητα της συμμετοχής τους στην ερευνητική διαδικασία, όπου σε πολλές περιπτώσεις χρησιμοποιήθηκε και η διαμεσολάβηση τρίτων προσώπων, ως δικλείδα ασφαλείας. Τα ραντεβού για τη πραγματοποίηση των συνεντεύξεων απείχαν αρκετό διάστημα μεταξύ τους λόγω περιορισμένης διαθεσιμότητας χρόνου των συνεντευξιαζόμενων και των αυξημένων υποχρεώσεων τους. Οι χρονικές προϋποθέσεις που εκείνες έθεταν δημιούργησαν μεγάλα χρονικά κενά και καθυστερήσεις ανάμεσα στις συνεντεύξεις, και κατά συνέπεια ένα άγχος όσο αφορά το χρονοδιάγραμμα διεκπεραίωσης της έρευνας.

Γ) Οι απαντήσεις πολλές φορές ήταν σύντομες και λιτές, λόγω έλλειψης επικοινωνιακής διάθεσης, με αποτέλεσμα να δυσχεραίνεται η πορεία της συζήτησης, καθώς απαιτούσε πολλές συμπληρωματικές ερωτήσεις.

ΚΕΦ. 5:Αποτελέσματα ανάλυσης δεδομένων

5. 1. Αναλυτική παρουσίαση των ευρημάτων της έρευνας

5.1.1 ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΡΙΩΝ

Οι σπουδές των διευθυντριών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι αξιόλογες, αφού στην πλειοψηφία τους διαθέτουν μεταπτυχιακούς ή και διδακτορικούς τίτλους αλλά και επιμορφώσεις, εξειδικεύσεις, δεύτερο πτυχίο.

Αρκετές από τις διευθύντριες εκτός από τα επιστημονικά τους διαπιστευτήρια διαθέτουν και αξιόλογη διοικητική εμπειρία, στοιχεία που συμβολικά τουλάχιστον βελτιώνουν την εικόνα τους ως ηγέτιδες του εκπαιδευτικού χώρου, και συγχρόνως τους παρέχουν δυνατότητες σε πρακτικό επίπεδο, να φέρουν σε πέρας διανοητικά εγχειρήματα, αυξάνοντας τις επικοινωνιακές τους ικανότητες.

Επιπλέον αναλαμβάνουν διευθυντική θέση σε ηλικία που έχουν απαλλαγεί από τις οικογενειακές ευθύνες κυρίως των παιδιών που τις βαραίνουν.

5.1.2 ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ-ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΔΙΕΥΘΥΝΤΙΚΟΥ ΡΟΛΟΥ

Από την ανάλυση των δεδομένων έγινε εμφανή η διαφοροποίηση της οπτικής κάθε διευθύντριας απέναντι στην έννοια της άσκησης σχολικής διοίκησης. Κατατέθηκαν διαφορετικές ερμηνείες, με βάση την ατομική φιλοσοφία και τα επαγγελματικά βιώματα της καθεμιάς. Η άσκηση του διευθυντικού ρόλου δεν αποτελεί ενιαία πραγματικότητα για όλες τις συμμετέχουσες.

Κάποιες από τις διευθύντριες που συμμετέχουν στην έρευνα ταυτίζουν την έννοια της σχολικής διοίκησης με το όραμα του αποτελεσματικού σχολείου, την συντονισμένη δράση με απόδοση. Αντιπροσωπευτικές ερμηνείες είναι: *«Η έκφραση «ασκώ καθήκοντα διευθύντριας» σημαίνει για μένα διοικώ το σχολείο, με βάση την ισχύουσα νομοθεσία, διασφαλίζοντας την ομαλή λειτουργία του (τήρηση προγράμματος, ωραρίου λειτουργίας, αρχείων, εγκυκλίων κλπ) (1η). «Οργάνωση, λειτουργία με τον καλύτερο δυνατό τρόπο» (9η). «Σημαίνει συντονίζω-ελέγχο-αξιολογώ ανθρώπινη δύναμη με στόχο την αποτελεσματικότητα του σχολείου» (8η).*

Θεωρούν σε μεγάλο βαθμό το άτομο που ασκεί σχολική διοίκηση ως συντονιστή, που αναλαμβάνει ευθύνες και πολλές αρμοδιότητες, και που μπορεί να εμπνέει και να συνεργάζεται στη δημιουργία και την επίτευξη εκπαιδευτικών στόχων. Χαρακτηριστικές είναι οι αναφορές: *«Σημαίνει ότι λειτουργώ ως προπονητής, καθώς κατευθύνω, δίνω οδηγίες, διορθώνω, επαινώ, ενθαρρύνω, προετοιμάζω τους συναδέλφους να ανταποκριθούν στα καθήκοντα τους με τον καλύτερο δυνατό τρόπο». (13η). «Μεγάλη ευθύνη, πολλές παγίδες, μια τρέλα. Είναι ένας ρόλος*

συντονιστικός» (12η). «Σημαίνει ευθύνη λόγω των αυξημένων και διαφορετικών μεταξύ τους καθηκόντων (παιδαγωγός, διαχειρίστρια οικονομικών, άσκηση διοίκησης, management), διάθεση να μπορώ να εμπνέω τους συναδέλφους μου και τους μαθητές στο ρόλο τους και να αναπροσαρμόζω τις συμπεριφορές μου και τις συμπεριφορές τους στον ρόλο αυτό»(3η).

Τέλος ένας άλλος προσανατολισμός της άσκησης των καθηκόντων διοίκησης είναι, η σύνδεση αυτών με τα χαρακτηριστικά της «πρωτοβουλίας, συνέπειας, δικαιοσύνης» (2η).

Γενικότερα η σχολική διεύθυνση διαφαίνεται ως μια πολυσύνθετη διαδικασία για τις διευθύντριες της έρευνας, αφού δεν αφορά μόνο στις διοικητικές της λειτουργίες, όπως η οργάνωση, ο προγραμματισμός, ο συντονισμός κι ο έλεγχος, αλλά και στις παιδαγωγικές λειτουργίες που σκοπό έχουν τη μετάδοση γνώσεων και δεξιοτήτων καθώς και στη διαμόρφωση στάσεων, αξιών και συμπεριφορών.

5.1.3 ΓΝΩΣΗ ΑΠΑΙΤΗΣΕΩΝ ΤΗΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΙΚΗΣ ΘΕΣΗΣ

Οι διευθύντριες της έρευνας μπορούν να διακριθούν σ' αυτές που διέθεταν διοικητική πείρα πριν αναλάβουν τη διευθυντική θέση και σε αυτές που δεν είχαν ασκήσει παρόμοιο ρόλο προηγουμένως. Στην πρώτη περίπτωση, η γνώση των απαιτήσεων της διευθυντικής θέσης προέρχεται κυρίως είτε από σχολική εμπειρία(διδασκαλία πάνω από 15 έτη και ενασχόληση μέσα στο σχολείο με θέματα διοικητικά-γραφειοκρατικά), είτε από ανάληψη διοικητικού έργου ως Υποδιευθυντριών και δευτερευόντως, από συνδικαλιστική δράση, κοινωνικές συναναστροφές, επιμορφώσεις, είτε από υπηρετήση σε άλλους τομείς στην Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Χαρακτηριστικές είναι οι αναφορές: «Από τη θέση του «παρατηρητή» ως καθηγήτρια(15 χρόνια), και εκτελώντας έργο διοικητικό ως υποδιευθύντρια(4 χρόνια)»(1η). «Από την συνεργασία μου με διευθυντές σχολείων ως: α)υποδιευθύντρια επί 12 χρόνια στο σχολείο της οργανικής μου θέσης β) υπεύθυνη μαθητικών θεμάτων επί 3 χρόνια στη Δ.Ε Γ' Αθήνας γ) ως προισταμένη εκπαιδευτικών θεμάτων επί 1 χρόνο στην Δ.Ε Γ'Αθήνας» (7η). «Διαμόρφωσα εικόνα στην αρχή μέσω της εμπειρίας που απέκτησα ως καθηγήτρια και στη συνέχεια ως υποδιευθύντρια. Η εικόνα ολοκληρώθηκε στα πρώτα χρόνια άσκησης διευθυντικών καθηκόντων και μέσω της εμπειρίας αλλά και μέσω προσπάθειας προσωπικής για απόκτηση θεωρητικών γνώσεων και συστηματοποίησης τους» (10η). «Ως εκπαιδευτικός με θητεία 30 χρόνων υπήρξα παρατηρητής της διοίκησης, εννοώντας ότι μετά από τόσα χρόνια εργασίας γνώριζα (καθώς είχα διοικητικό ρόλο εργασίας στα σχολεία),τις ευθύνες που έχει ένας διευθυντής»(8η). «Διευρυμένη σχολικά, κοινωνικά, πολιτικά εμπειρία» (9η).

Στην δεύτερη περίπτωση εμφανίζεται μια μόνο διευθύντρια που δεν είχε αναλάβει κάποιο διοικητικό ρόλο πριν την παρούσα θέση τους, η οποία και δηλώνει χαρακτηριστικά: «Δεν μπορώ να πω ότι γνώριζα πλήρως τις απαιτήσεις της συγκεκριμένης θέσης, τις έμαθα με την πράξη ως διευθύντρια» (5η).

5.1.4 Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ

Οι διευθύντριες της έρευνας αντιλαμβάνονται τη διευθυντική θέση Γυμνασίου ή Λυκείου, ως θέση προσφοράς στα παιδιά και το συλλογικό καλό και από αυτή την αντίληψή τους πηγάζει και η φιλοδοξία τους να συμβάλλουν δημιουργικά στο χώρο της παιδείας. Χαρακτηριστικές είναι οι αναφορές: «Πολύ σημαντικό, γιατί νιώθω ότι μέσα από αυτή τη θέση μπορώ να αλλάξω προς το καλύτερο την εκπαιδευτική διαδικασία» (13η). «Πολύ σημαντικό, θεωρώντας ότι η εμπειρία μου και η πολυτέλεια της ηλικίας μου, έχουν να προσφέρουν στην εκπαίδευση»(6η). «Είναι σημαντικό, διότι ο ρόλος αυτός αποτελεί ένα λόγο να επέμβω και να συμμετάσχω σε θέματα που μέχρι τώρα παρακολουθούσα από απόσταση αν και είχα διαμορφωμένη θέση. Μέσα από αυτή τη θέση μπορώ να πάρω μέρος σε αυτά, να εκτεθώ, και όχι μόνο να κρίνω. Είναι με άλλα λόγια ένας επεμβατικός ρόλος, όπου σταματάς να λειτουργείς ως παρατηρητής και επεμβαίνεις στα «κακώς κείμενα της εκπαίδευσης»(8η). «Είναι σημαντικό, γιατί μπορώ να συμβάλλω καλύτερα στην πνευματική και ηθική αγωγή των νέων, στην ολοκλήρωση της παιδείας με την καλλιέργεια των ανώτατων αξιών της σκέψης και της ψυχής» (9η).

Αναγνωρίζουν την πολυπλοκότητα και υπευθυνότητα του ρόλου τους, που έγκειται στην καθοδήγηση και τον συντονισμό των ατόμων στο συγκεκριμένο σχολικό πλαίσιο, την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων, την ικανοποίηση τους. «Είναι πολύ σημαντικό και πολύ δύσκολο, γιατί όλοι έχουν προσδοκίες από τον διευθυντή, περιμένουν ένα είδος προστασίας από αυτόν, για να νιώσουν εμπιστοσύνη. Όλα πρέπει να είναι υπο έλεγχο, να υπάρχει πειθαρχία σε καθηγητές και μαθητές, αλλιώς επικρατεί αναρχία»(1η). «Είναι πολύ σημαντικό γιατί έχω τον κύριο συντονισμό όλων των παραγόντων της σχολικής μονάδας» (11η).

Τέλος, οι αναφορές τους δηλώνουν έντονη συναισθηματική δέσμευση με το ρόλο τους, εντονότερη συνείδηση και αναγνώριση της αξίας της σχολικής ηγεσίας, βαθιά αντίληψη και γνώση των αναγκών, των απαιτήσεων και των επαγγελματικών τους ευθυνών.

5.1.5 ΚΙΝΗΤΡΑ ΔΙΕΚΔΙΚΗΣΗΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΙΚΗΣ ΘΕΣΗΣ

Σε ότι αφορά τα « κίνητρα που ώθησαν τις συμμετέχουσες να διεκδικήσουν και να καταλάβουν διευθυντική θέση» σε γενικές γραμμές, οι απόψεις κάποιων διευθυντριών εμφανίζονται να ταυτίζονται με τις βιβλιογραφικές αναφορές, που θέλουν αυτές να βλέπουν την εξουσία σαν μια δυναμική για αλλαγή και ανάπτυξη της σχολικής μονάδας, και όχι ως δυνατότητα κυριαρχίας (Fennel ,2001). Η διάθεση προσφοράς στα παιδιά, στην εκπαίδευση αποτυπώνεται απο αντιπροσωπευτικές φράσεις όπως: «Τα κίνητρά μου ήτανγια να συμβάλλω στη δημιουργία ενός οργανωμένου σχολείου»(1η). «Η επιθυμία μου να βοηθήσω στην ομαλή λειτουργία του σχολείου» (11η).

Το κίνητρο όμως που αποτυπώνεται ως το διαφορετικό, αρκετά ισχυρό και ανάμεσα στα κυρίαρχα, είναι η επιθυμία προσέγγισης της εκπαίδευσης μέσα από άλλο ρόλο εκτός από το διδακτικό, η οποία σε συνδυασμό με τις διοικητικές τους γνώσεις, οι οποίες πρέπει να σημειώσουμε ότι αποκτήθηκαν και μέσω της εμπειρίας και βάσει σχετικών σπουδών, επιβεβαιώνουν τις διοικητικές τους ικανότητες, τον επαγγελματισμό τους. Είναι εμφανές ότι το ανήσυχο πνεύμα των γυναικών αυτών, η διάθεση για αλλαγή, βρίσκει την ευκαιρία να εκφραστεί και να ενεργοποιηθεί. Χαρακτηριστικές είναι οι δηλώσεις όπως: «Ήθελα να πειραματιστώ με ενήλικες(το θεώρησα ευκολότερο), να είμαι έξω από την τάξη και όχι μέσα, να πάψω να έχω τον ρομαντικό ρόλο του καθηγητή. Ήθελα να κάνω κάτι καινούριο, να μεγαλώσω μέσα από άλλο ρόλο» (8η).

Ακολουθούν κάποιες διευθύντριες οι οποίες αναφέρουν «τη γνώση» και την «εμπειρία τους» πάνω στα διοικητικά θέματα, ως κίνητρα λέγοντας χαρακτηριστικά: «Η ανάγκη να πραγματοποιήσω όλα όσα είχα μάθει στη διοίκηση εμπειρικά ως υποδιευθύντρια και να εφαρμόσω και όσα θεωρητικά είχα μάθει σε σχετικά σεμινάρια» (3η). «Λόγω της εμπειρίας που είχα αποκτήσει, νόμιζα ότι θα μπορούσα να το κάνω» (1η). Κάποιες άλλες διευθύντριες, επικαλούνται είτε προσωπικούς λόγους π.χ «Η βαθύτερη επιθυμία που με οδήγησε σε αυτό ήταν η απάνθρωπη, αντισυναδελφική και απαράδεκτη συμπεριφορά μιας διευθύντριας και ενός διευθυντή που είχα ως πρωτοδιόριστη καθηγήτρια» (7η), είτε οικονομικούς, με αναφορές όπως: «Τα κίνητρα μου ήταν λίγο οικονομικά(αύξηση μισθού)» (1η).

5.1.6 ΑΡΜΟΔΙΟΤΗΤΕΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ

Σε γενικές γραμμές οι διευθύντριες που συμμετέχουν στην έρευνα ταυτίζουν τις αρμοδιότητες του διευθυντή Γυμνασίου ή Λυκείου, με έναν πολυδύναμο και πολυεπίπεδο ρόλο, με πληθώρα κι ευρύτητα καθηκόντων, ρόλο που με τη σειρά του προϋποθέτει κι ευρεία γκάμα προσόντων και ικανοτήτων. Χαρακτηριστικές είναι οι αναφορές: «Οι αρμοδιότητες του διευθυντή σχολικής μονάδας δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι πολλές, χωρίς όρια, επί παντός θέματος, με πολύ

παράπλευρο έργο. Ο διευθυντής απαιτείται να έχει απάντηση σε όλα» (1η). «Πρέπει να διοικεί με αυτοβουλία, αυτενέργεια, πρωτοβουλία, συναισθηματική ευφυΐα, ενσυναίσθηση»(9η).

Από την άλλη διαπιστώνεται η έλλειψη ουσιαστικών αρμοδιοτήτων και αυτονομίας από το διευθυντικό ρόλο. Χαρακτηριστικά δηλώνουν: « Πρέπει να αποσαφηνισθούν μαζί με τον τρόπο επιλογής του. Δεν είναι σαφείς οι αρμοδιότητες του. Σε ένα τέτοιο συγκεντρωτικό σύστημα όπως της Ελλάδας, πώς μπορώ να μιλάω για αρμοδιότητες διευθυντή, όταν ο διευθυντής δεν μπορεί να πάρει πρωτοβουλίες;» (8η). « Δυστυχώς, στην Ελλάδα, οι αρμοδιότητες είναι περιορισμένες ενώ αντίθετα οι ευθύνες πολλές. Δεν υπάρχει καν Γραμματέας, οπότε ο Διευθυντής κάνει τα διαβιβαστικά, χειρίζεται τα οικονομικά, διδάσκει, έχει να αντιμετωπίσει μαθητές, γονείς, καθηγητές, Δήμο, Διεύθυνση εκπαίδευσης, κοινωνία, και ενίοτε...πρέπει να τρέχει για τουαλέτες που βούλωσαν. Ο διευθυντής είναι απλός διεκπεραιωτής και πολύ συχνά απογοητεύεται». (6η). «Πολλές ευθύνες, λίγες αρμοδιότητες, διότι για τα περισσότερα αποφασίζει ο Σύλλογος» (14η).

Οι διευθύντριες του δείγματος διαπιστώνεται ωστόσο να ζητούν ενίσχυση του ρόλου τους, αναφέροντας ότι: «Οι αρμοδιότητες είναι πολλαπλές και σε διαφορετικά επίπεδα, γι' αυτό θεωρώ ότι ο διευθυντής δεν επαρκεί ως άτομο. Χρειάζεται βοήθεια σε καθημερινή βάση, από υποδιευθυντή/τές, γραμματειακή υποστήριξη, επιστάτη, ψυχολόγο ή κοινωνικό λειτουργό»(3η).

Είναι φανερό ότι η πολλαπλότητα του ρόλου των διευθυντών σχολικών μονάδων, δημιουργεί συγκρούσεις, καθώς, κάποιοι από αυτούς τους ρόλους έρχονται σε αντίθεση μεταξύ τους.

5.1.7 ΑΙΤΙΑ ΜΕΙΩΜΕΝΗΣ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΓΥΝΑΙΚΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΕ ΔΙΕΥΘΥΝΤΙΚΕΣ ΘΕΣΕΙΣ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΔΕΥΤ/ΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠ/ΣΗΣ

Η έρευνα κατέδειξε **δέκα** βασικούς προσανατολισμούς, που υπαγορεύουν τη συμμετοχή των γυναικών εκπαιδευτικών σε διευθυντικές θέσεις σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, και οι οποίοι δεν εντοπίζονται πάντα στις ίδιες και στους περιορισμούς που θέτουν στον εαυτό τους(ψυχολογικά αίτια), αλλά στη δυναμική που αναπτύσσεται ανάμεσα σε εκείνες και στο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον.

Πιο συγκεκριμένα η έλλειψη ενισχυτικών παραγόντων όπως η παρότρυνση και υποστήριξη, η έλλειψη χρόνου λόγω αυξημένων οικογενειακών υποχρεώσεων καθώς και οικονομικών-θεσμικών κινήτρων, οι έμφυλες προκαταλήψεις που δημιουργούν αρνητική προδιάθεση και παθητικότητα μαζί με τις προσωπικές αναστολές του κοινωνικού τους ρόλου, ο φόβος ανάληψης ευθυνών, παρουσιάζονται ως τα πιθανότερα αντικίνητρα συμμετοχής, επιβεβαιώνοντας την βιβλιογραφία(Σαίτη 2000, Μαραγκουδάκη, 1997). Χαρακτηριστικές είναι οι αναφορές: «Λόγω του έμφυλου διαχωρισμού στη μόρφωση από μικρή ηλικία, του κοινωνικού

ρόλου. Οι γυναίκες δεν υποστηρίζουν το κοινωνικό status.» (5η). «Υπάρχουν πολλοί λόγοι κατά την άποψη μου. Πρώτα από όλα η ύπαρξη μικρών παιδιών που χρειάζονται φροντίδα. Δεύτερον, το «βόλεμα. «Να κάνω το μάθημα μου και να φύγω». Τρίτον, η ανυπαρξία σοβαρών κινήτρων(οικονομικών,θεσμικών) που αποθαρρύνουν αξιόλογα άτομα από το να επιδιώξουν μια θέση διευθυντή» (6η). «Πάνω από όλα είναι μητέρες και έχουν πολλές υποχρεώσεις. Αποφεύγουν την πίεση»(11η). «Στην έλλειψη χρόνου λόγω υπερβολικών οικογενειακών υποχρεώσεων, στο γεγονός ότι φοβούνται τις υπερβολικές ευθύνες, στην αδυναμία επιβάλλοντος ή στο ότι δεν παροτρύνθηκαν προς αυτό» (7η). «Η αιτία είναι ότι ασκούν πολύμορφους ρόλους(σύζυγος, μητέρα, νοικοκυρά, εργαζόμενη), συχνά αλληλοσυγκρουόμενους, που την καταπονούν σωματικά και πνευματικά, ενώ εξακολουθούν να υφίστανται προκαταλήψεις που δυσχεραίνουν την επαγγελματική τους εξέλιξη» (9η).

Αντιφατική ωστόσο όσο αφορά το χαρακτήρα των γυναικών, ήταν η δήλωση, η οποία αναφέρθηκε «στην αδιαφορία και στη μειωμένη επιθυμία τους να συμβάλλουν στην βελτίωση της αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας». (13η).

5.1.8 ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΣΚΕΨΕΙΣ ΩΣ ΕΝΕΡΓΕΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΡΙΕΣ

Αρκετές από τις διευθύντριες που συμμετέχουν στην έρευνα εκφράζουν θετικά συναισθήματα για το διοικητικό τους έργο, το οποίο περιγράφουν ως «μια όμορφη και συγκλονιστική εμπειρία» (7η), ως «μία πρόκληση» (2η). «Έχει ενδιαφέρον, τους αρέσει». (8η). Δηλώνουν ότι «δεν δυσανασχετούν, ότι είναι κάτι που τις ευχαριστεί» (4η), κάτι που «βιώνουν άνετα χωρίς ουσιαστικά προβλήματα»(5η). Ιδιαίτερη ευχαρίστηση και ικανοποίηση αντλούν από την «αρμονική συνεργασία με τους συναδέλφους, τους μαθητές, τους γονείς, και την αγάπη που εισπράττουν από αυτούς καθώς και ενεργητικότητα ,δύναμη και κουράγιο να συνεχίσουν». (7η). Επίσης παρόλο που αποκαλούν τον πολυδιάστατο διοικητικό τους ρόλο ως «ένα συνεχές τρέξιμο» (1^η), «βιώνουν τη διοίκηση ως συνήθεια, ως τρόπο ζωής», δηλώνοντας χαρακτηριστικά ότι «την απολαμβάνουν χωρίς να είναι σε συνεχές άγχος» (10η), και με αυτοπεποίθηση, «την βιώνω σε όλες της τις διαστάσεις. Άλλοτε χαλαρά και άλλοτε πιο έντονα ανάλογα με τις υποχρεώσεις που προκύπτουν» (15η).

Δεν αναφέρονται σε αρνητικά βιώματα και συναισθήματα, ενώ κάποιες διευθύντριες φαίνεται να παρουσιάζουν σχετικό άγχος για την επιτυχή ανταπόκριση στις απαιτήσεις της θέσης. Χαρακτηριστικά αναφέρουν: «Έτσι, άλλοτε το απολαμβάνω, όταν τα αποτελέσματα των προσπαθειών έρχονται ή είναι θετικά και άλλοτε βιώνω έντονα άγχος» (3η).«Πολλές ημέρες την βιώνω ευχάριστα, μερικές με αρκετή πίεση και άγχος να προλάβω προθεσμίες» (14η).

Η ύπαρξη μιας οικιοθελούς και όχι αναγκαστικής σχέσης με την σχολική διοίκηση τεκμηριώνεται.

5.1.9 ΒΑΘΜΟΣ ΚΑΤΑΛΛΗΛΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗ ΔΙΕΥΘΥΝΤΙΚΗ ΘΕΣΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Συνοπτικά, οι διευθύντριες της έρευνας φαίνεται να διακρίνονται από αίσθημα πίστης στον εαυτό τους όταν μιλούν για την καταλληλότητα τους στην διευθυντική θέση, μια επαρκή αντίληψη του «εαυτού», την οποία απέκτησαν μετά από χρόνια πείρας στη διοικητική θέση.

Βασιζόμενες και στην πείρα τους (4η), αλλά και στα τυπικά τους προσόντα(5η), αξιολογούν τον εαυτό τους θετικά και δηλώνουν πως αισθάνονται επαρκείς για το ρόλο που ασκούν.

Κάποιες αναγνωρίζουν στον εαυτό τους ότι τους ταιριάζει η διευθυντική θέση του σχολείου, εξαιτίας ορισμένων στοιχείων του χαρακτήρα τους, όπως της δημιουργικότητας, της δυναμικότητας(14η), της οργάνωσης(3η), της ανάληψης ευθυνών και πρωτοβουλιών(2η), της επίλυσης των προβλημάτων(11η), της συνεργατικότητας τους(14η). Άλλες δικαιολογούν το βαθμό καταλληλότητας τους, προτάσσοντας την ηπιότητα του χαρακτήρα τους(11η), τον προοδευτισμό τους(9η).

Σε γενικές γραμμές οι διευθύντριες με βάση τις δηλώσεις: *«Ναι μου ταιριάζει, διότι δεν ήρθα στη θέση αυτή ως ξένο σώμα, με ψευδαισθήσεις, αλλά γνωρίζοντας με τι έχω να κάνω. Δεν είμαι άμοιρη ευθυνών»(8η) και «Πιστεύω πως αυτή η θέση μου ταιριάζει, όπως θα μου ταίριαζε βέβαια και η διδασκαλία στην τάξη. Οι λόγοι είναι ότι αφενός κάνω κάτι που μου αρέσει και αφετέρου έχω την αίσθηση ότι το κάνω καλά»(10η)*, εμφανίζονται έτοιμες/πρόθυμες και εμφανώς ενδυναμωμένες και συνειδητοποιημένες, να κάνουν ένα βήμα προς τα εμπρός στη ζωή τους.

Μόνο μια εξαίρεση υπήρξε, όπου με τη δήλωση : *«Όχι ιδιαίτερα. Νομίζω ότι είμαι πολύ τελειομανής και αυτό φορτίζει την κατάσταση» (1η)*, διαφαίνεται ένα σχετικό άγχος που προέρχεται από την ιδιαίτερη σημασία που αποδίδουν στις καλές διαπροσωπικές σχέσεις. Η επιδίωξη των καλών ανθρώπινων σχέσεων ενισχύεται από την αναφορά *«Από τη στιγμή που δεν νιώθω δυσάρεστα σε αυτή τη θέση και ούτε και οι συνάδελφοι μαζί μου, οι οποίοι με ενθαρρύνουν να συνεχίσω, πιστεύω πως μου ταιριάζει»(7η)*.

5.1.10 ΠΡΟΟΠΤΙΚΗ ΑΠΑΣΧΟΛΗΣΗΣ ΣΤΗ ΔΙΕΥΘΥΝΤΙΚΗ ΘΕΣΗ

Σε γενικές γραμμές, δεν υπήρξε ένα προκαταρτισμένο σχέδιο ανάληψης διευθυντικής θέσης, μέσα από προπαρασκευαστικά στάδια. Στην επαγγελματική τους πορεία οι συμμετέχουσες διευθύντριες θεωρούν πως η διευθυντική θέση ήρθε «φυσικά», ήταν μια γραμμική διαδρομή αλλά όχι προσχεδιασμένη. Με άλλα λόγια οι διευθύντριες της έρευνας δεν διέθεταν

προσχεδιασμένο δρόμο επαγγελματικής ανέλιξης (Whitehead J. 1993, Agnew D 1989). Χαρακτηριστικές είναι οι αναφορές: «Όχι, τουλάχιστον συνειδητά. Ήμουν 20 χρόνια υποδιευθύντρια στο σχολείο και απλά προέκυψε (συνταξιοδότηση της προηγούμενης διευθύντριας). Από την άλλη πλευρά ήταν κάτι με το οποίο ήθελα να ασχοληθώ, γιατί ήμουν «δίπλα» σε διευθυντές για το μεγαλύτερο χρονικό διάστημα που δούλεψα ως καθηγήτρια»(3η). «Δεν υπήρχε καμία προοπτική, βγήκε στην πορεία, ως φυσική εξέλιξη μετά από 30 χρόνια εργασίας και αντίστοιχης επιμόρφωσης(σεμινάρια διοίκησης). Ήθελα την εξέλιξη, δεν μου άρεσε η στασιμότητα»(8η).

Δεν διεκδίκησαν οι ίδιες την διευθυντική θέση, προτιμούσαν το έργο στην τάξη, και όταν αυτή τους προτάθηκε, προερχόταν είτε λόγω διοικητικής πείρας σε άλλες διοικητικές θέσεις, είτε από προτροπή συναδέλφων, προισταμένων και προηγούμενων διευθυντών των συμμετεχουσών. «Δεν υπήρξε τέτοια προοπτική από την αρχή. Όλα ξεκίνησαν από τις προτροπές και τα καλά λόγια της προηγούμενης διευθύντριας» (4η). « Αυτή η θέση για μένα ήρθε σαν κάτι φυσικό, σαν ένα «επόμενο σκαλί», αφού προηγουμένως είχα θέση προισταμένης εκπαιδευτικών θεμάτων και υποδιευθύντριας» (7η). «Δεν είχα σχεδιάσει να ασχοληθώ με τη Διοίκηση. Εξάλλου η τάξη πάντα με μάγευε. Το 1996 έγινα υποδιευθύντρια χωρίς να το επιζητώ. Συγκεκριμένα εκείνη τη χρονιά στο σχολείο δημιουργήθηκε 13^ο τμήμα και έτσι υπήρχε ανάγκη για δεύτερο υποδιευθυντή. Καθώς κανείς από το σύλλογο δεν έκανε αίτηση η διευθύντρια πρότεινε στο ΠΥΣΔΕ δυο καθηγητές, εκ των οποίων ο ένας ήμουν εγώ. Το ΠΥΣΔΕ πήρε απόφαση για μένα καθώς είχα διδακτορικό τίτλο(πράγμα σπάνιο για εκείνη την εποχή). Στη συνέχεια, όπως ανέφερα παραπάνω, διεκδίκησα τη θέση της διευθύντριας το 2002, κατόπιν παρότρυνσης του Συλλόγου Διδασκόντων, εφόσον ο τότε διευθυντής αποχώρησε»(10η).

5.1.11 ΦΟΒΟΙ ΚΑΙ ΑΝΑΣΦΑΛΕΙΕΣ ΑΣΚΗΣΗΣ ΚΑΘΗΚΟΝΤΩΝ

Οι διευθύντριες δεν φοβούνται την άσκηση της σχολικής διοίκησης, είτε λόγω σχετικής εμπειρίας από την διεκπεραίωση των διοικητικών αρμοδιοτήτων από τη θέση της υποδιεύθυνσης, είτε λόγω θετικής αυτοαντίληψης για τις ικανότητες τους και τη θετικότητα του χαρακτήρα τους. Η διοικητική τους ετοιμότητα φαίνεται από τις σχετικές αναφορές: «Δεν ένιωσα ποτέ τέτοιο φόβο, γιατί λόγω της προηγούμενης εμπειρίας μου, πιστεύω ότι δεν βαδίζω «ξυπόλητη στα αγκάθια»(7η). «Όχι ποτέ, έχω μεγάλη εμπιστοσύνη στον εαυτό μου, λόγω εμπειρίας, αφού ήμουν 12 χρόνια υποδιευθύντρια»(13η). «Όχι λόγω της επίγνωσης των ευθυνών και της άσκησης αυτών με ευγένεια, σοβαρότητα και προπάντων «ανθρωπιστικό στόχο»(9η). « Όχι ποτέ, έχω πίστη στις ικανότητες μου, στον εαυτό μου»(5η). «Όχι ποτέ, γιατί νοιώθω έμπειρη, δυνατή, ικανή» (6η).

Ωστόσο παράγοντες που σχετίζονται με τις καθημερινές απαιτήσεις της εργασίας τους, όπως ο μεγάλος αριθμός ευθυνών και αρμοδιοτήτων, η έλλειψη αρμονικής συνεργασίας-κοινών στόχων με το διδακτικό προσωπικό, καθώς και κάποιοι εξωγενείς αστάθμητοι παράγοντες, φαίνεται να τις επηρεάζουν αρνητικά και να δημιουργούν ανασφάλεια και φόβο. Χαρακτηριστικές είναι οι αναφορές: «Ναι το νοιώθω ίσως γιατί θεωρώ ότι μια αποτυχία και μάλιστα σε σοβαρό θέμα, μετακυλιέται σε όλη τη σχολική κοινότητα»(3η). «Φυσικά και ένιωσα φόβο, όπως όλοι νομίζω. Έχεις να κάνεις με «ζωντανό υλικό» και δεν μπορείς να προβλέψεις τα πάντα» (4η). «Ναι όταν υπάρχει αδυναμία να μοιραστείς συγκεκριμένους στόχους σε επίπεδο συναδέλφων»(8η).

5.1.12 ΕΜΦΥΛΑ ΣΤΕΡΕΟΤΥΠΑ

Ως προς τη διαδικασία επιλογής τους στη διευθυντική θέση οι διευθύντριες δηλώνουν πως δεν συνάντησαν εμπόδια. Χαρακτηριστικές είναι οι αναφορές: «Η εξουσία είναι αντρική υπόθεση. Εγώ όμως επιλέχθηκα ισότιμα με άντρες συνυποψήφιους, με κριτήριο τα προσόντα που απαιτούσε η θέση και όχι το φύλο.» (13η).« Δεν θεωρώ ότι το φύλο παίζει ρόλο από τη στιγμή που μια γυναίκα έχει τα ίδια προσόντα με έναν άνδρα και δηλώσει επιθυμία να γίνει διευθύντρια σε σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης»(6η).

Κάποιοι «αέρας» προκατάληψης, εξαιτίας του φύλου τους, υπάρχει, αλλά δεν αντιμετωπίστηκαν ποτέ διαφορετικά, είτε με επιφυλακτικότητα είτε με αμφισβήτηση. Όπως φαίνεται οι κυρίαρχες στερεότυπες αντιλήψεις για το φύλο των διευθυντών έχουν περιοριστεί σημαντικά. Χαρακτηριστικά αναφέρουν: «Νομίζω όχι ιδιαίτερα. Δεν αντιμετώπισα μέχρι τώρα τέτοιες στάσεις. Στη δική μου περίπτωση συμμετείχα στη διαδικασία επιλογής και εξέλεξη»(1η). «Παίζει ρόλο το στερεότυπο της ηγεσίας-αρχηγίας που ταυτίζεται με τη δύναμη, στοιχείο που στη συνείδηση όλων ταυτίζεται με την αρρενωπότητα. Στη διοίκηση-ηγεσία, όμως, θεωρώ ότι πρωταρχικό ρόλο παίζει το ένστικτο και η εσωτερική δύναμη»(3η).«Θεωρώ ότι η αντίληψη αυτή είναι λάθος. Δεν ισχύει κάτι τέτοιο»(7η). «Είναι έμφυλα προσδιορισμένη, αλλά δεν θα έπρεπε να είναι, διότι έχω γνωρίσει πολλούς άντρες διευθυντές ακατάλληλους έως και ανίκανους για τη θέση αυτή. Εγώ δεν δοκίμασα όμως καμία προκατάληψη και διάκριση εξαιτίας του φύλου μου, καθώς ούτε συνδικαλίστρια υπήρξα, ούτε γνωριμίες είχα»(4η).

Αντιφατική ωστόσο είναι η ακόλουθη δήλωση, η οποία μιλά με ιδιαίτερη έμφαση για τα στερεότυπα στη διοίκηση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τονίζοντας ότι: «Ισχύει πολύ έντονα αυτό στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, εάν δεις το ποσοστό των γυναικών εκπαιδευτικών και το ποσοστό των γυναικών που αναλαμβάνουν διευθυντικά καθήκοντα. Η εικόνα μιλάει από μόνη της. Δεν υπάρχει καθιέρωση ποσοστωσης ανά φύλο για την ισόρροπη συμμετοχή ανδρών και

γυναικών στις διευθυντικές θέσεις των σχολείων. Στο Ίλιον για παράδειγμα είμαστε μόνο 2 γυναίκες διευθύντριες ανάμεσα σε 21 άντρες διευθυντές»(8η).

5.1.13 ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΣΥΝΤΕΛΟΥΝ ΣΤΗΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΕΡΓΟΥ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ

Συνοπτικά, όσον αφορά στην αυτεπίγνωση της αποτελεσματικότητας, οι διευθύντριες της έρευνας πιστεύουν ότι μπορούν να εκτελέσουν αποτελεσματικά το καθήκον που τους ανατέθηκε, αντλώντας ικανοποίηση. Διαθέτουν με άλλα λόγια αντίληψη της προσωπικής τους ικανότητας και αίσθηση αποτελεσματικότητας.

Αντλούν θετικά συναισθήματα και στήριξη στο δύσκολο έργο τους από τις καλές σχέσεις και την συνεργασία που έχουν αναπτύξει με το ανθρώπινο δυναμικό του σχολείου. Το προσωπικό τους αίσθημα επιτυχίας και αποτελεσματικότητας στο εξαρτούν από τους μαθητές, τους/τις εκπαιδευτικούς του σχολείου, και από πολλές άλλες σχέσεις και αλληλεπιδράσεις, όπως τους γονείς, τους τοπικούς φορείς και την Δευτεροβάθμια εκπαίδευση Γ' Αθήνας. Δείχνουν δηλαδή να είναι εξοικειωμένες με την έννοια της συμμετοχικής διοίκησης, η συμβολή της οποίας στην αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου θεωρείται καθοριστική. Οι δηλώσεις τους είναι χαρακτηριστικές όπως: «Σε γενικές γραμμές θεωρώ ότι είμαι αποτελεσματική. Σε αυτό συμβάλλει η καλή σχέση με το σύλλογο, η σχέση με τους μαθητές και τους γονείς τους»(3η). «Αισθάνομαι ότι είμαι αποτελεσματική, όταν έχω καλή συνεργασία με τον σύλλογο των καθηγητών και όταν έχω στον σύλλογο ανθρώπους με όρεξη για δουλειά, που αγαπούν τη δουλειά μας. Χρειάζεται επίσης επαφή με τους μαθητές, πάντα όμως οριοθετώντας τη σχέση αυτή»(4η). «Αισθάνομαι αρκετά αποτελεσματική, αλλά με πολλή προσπάθεια. Με βοηθά ο Σύλλογος διδασκόντων στην πλειοψηφία του»(5η). «Θεωρώ πως ναι. Σε αυτό με βοηθά η αγάπη μου για το σχολείο, τους συναδέλφους, τους μαθητές και οι καλές σχέσεις και η άποψη συνεργασία με όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας, τους τοπικούς φορείς και την Δ.Ε Γ' Αθήνας»(7η). «Ναι το αισθάνομαι, πετυχαίνω αυτά που θέλω. Με βοηθά σε αυτό ο χαρακτήρας μου, η καλή σχέση με τους συναδέλφους. Οι συνάδελφοι με υπολογίζουν, με σκέφτονται, υπάρχει μια οικειότητα μεταξύ μας, πολύ καλή συνεργασία. Στηρίζομαι στους καλούς συναδέλφους»(12η).

Μιλούν με ιδιαίτερη έμφαση για την διοικητική εμπειρία και γνώση που διαθέτουν, καθώς και την αγάπη για το επάγγελμα, δυο στοιχεία που τους βοηθούν στην διεκπεραίωση του διοικητικού και γραφειοκρατικού τους ρόλου. Χαρακτηριστικά αναφέρουν: «Είμαι αποτελεσματική, με βοηθάει η γνώση μου για το αντικείμενο. Δεν συναντάω εμπόδια. Ότι συναντάω το παλεύω» (13η).«Ναι, σε αυτό με βοηθά η εμπειρία μου στην δευτεροβάθμια

εκπαίδευση, το γεγονός ότι γνωρίζω και εφαρμόζω τις βασικές αρχές οργάνωσης και διοίκησης και το ότι είμαι επικοινωνιακή» (11η).

Αξιοσημείωτες είναι οι αναφορές για την «ελλιπή χρηματοδότηση των σχολείων» και την γραφειοκρατία ως παράγοντες που δυσκολεύουν την αποτελεσματικότητα του έργου τους. Χαρακτηριστικά αναφέρουν: «Αισθάνομαι αποτελεσματική, με βοηθάει η εμπειρία (είμαι 10 χρόνια διευθύντρια Γυμνασίου). Εμπόδιο είναι μόνον τα οικονομικά της Σχολικής επιτροπής»(6η). «Φυσικά υπάρχουν ελλείψεις υλικών-εξοπλισμού λόγω ανεπάρκειας οικονομικών πόρων του σχολείου καθώς και συγκρούσεις μεταξύ συναδέλφων που δυσχεραίνουν ενίοτε αυτή την αποτελεσματικότητα του ρόλου» (8η).

Επιπλέον οι συγκρούσεις φαίνονται να διαταράσσουν το κλίμα ηρεμίας και συνεργασίας του σχολείου, επηρεάζοντας αρνητικά την οποιαδήποτε στοχοθεσία για ποιοτική αλλαγή και αποτελεσματικότητα αυτού.

5.1.14 ΦΙΛΟΔΟΞΙΕΣ-ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΑ ΣΧΕΔΙΑ

Οι διευθύντριες της έρευνας υιοθετούν μια συμβιβαστική στάση απέναντι στο ρόλο τους, καθώς δεν επιδεικνύουν βλέψεις για περαιτέρω επαγγελματική ανέλιξη, αλλά περισσότερο κρατούν για τον εαυτό τους το ρόλο του «διαχειριστικού» και «διαπροσωπικού» διευθυντή. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν: «Δεν έχω προσωπικούς στόχους, το μόνο που θέλω είναι να βοηθήσω τους μαθητές/τριες» (13η).«Τελειώνω εδώ, δεν έχω περαιτέρω βλέψεις. Στόχος μου είναι όλοι να περνούν καλά αλλά να γίνεται και η δουλειά μας σωστά»(12η).«Δεν στοχεύω σε κάτι περισσότερο από το να συνεχίσω να είμαι διευθύντρια στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα. Οι στόχοι μου είναι να συνεχίσω να προσπαθώ να είμαι αποτελεσματική και καλή στη δουλειά μου» (10η).

Στην επαγγελματική τους πρακτική θέτουν ως προτεραιότητα τα παιδιά, την πολύπλευρη μόρφωσή τους, το δημιουργικό σχολείο που είναι ανοιχτό στο κοινωνικό περιβάλλον. Από τις πιο αντιπροσωπευτικές φράσεις είναι: « Να συμβάλλω στην πρώτη «αρετή» του δασκάλου, την αγάπη για το παιδί, στην παιδεία του(με την έννοια της πολιτισμικής αγωγής»(9η). «Προσβλέπω στην ποιοτική αναβάθμιση της παιδείας. Οι στόχοι μου είναι να γίνει το σχολείο «πιο ελκυστικό» ανοιχτό στην τοπική κοινωνία, με πρωτοβουλίες για την ενδοσχολική και όχι μόνο επιμόρφωση των καθηγητών»(7η). «Προσβλέπω στην καλή φήμη και εικόνα του σχολείου προς τα έξω. Χαίρομαι πολύ κάθε φορά που ακούω να λέγεται κάτι καλό για αυτό» (4η).

Επιπλέον θεωρούν σημαντικές τις διαπροσωπικές σχέσεις και την επικοινωνία που αναπτύσσουν με μαθητές/τριες, εκπαιδευτικούς και γονείς αναλαμβάνοντας, όμως, και διεκπεραιώνοντας με ευελιξία το διοικητικό τους ρόλο. Όπως αναφέρουν: «Οι στόχοι μου είναι η εύρυθμη λειτουργία του σχολείου, η γόνιμη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς, η επίτευξη καινοτόμων προγραμμάτων στις διδακτικές διαδικασίες, το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία (6η).«Προσβλέπω σε ένα πιο ευέλικτο τρόπο διοίκησης, στην δημιουργική σχέση με συναδέλφους –μαθητές και φορείς»(3η).

5.1.15 ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ

Οι συμμετέχουσες διευθύντριες στην έρευνα γενικά δέχονται ότι, γυναίκες και άνδρες διαφέρουν και ως προς τα ηγετικά χαρακτηριστικά τους και ως προς την άσκηση του ηγετικού ρόλου.

Κατά τις συμμετέχουσες οι γυναίκες ως διευθύντριες Γυμνασίων ή Λυκείων, διαθέτουν μεγαλύτερη ευαισθησία, ικανότητα οργάνωσης, ηπιότητα στο χαρακτήρα. Όπως αναφέρουν: «Μπορούν να κατανοήσουν καλύτερα τον ψυχισμό των παιδιών αλλά και των ενηλίκων και να εξομαλύνουν καταστάσεις»(4η).«Διαθέτουν διαφορετική προσέγγιση των θεμάτων που ανακύπτουν. Πιο ολοκληρωμένη και ευαισθητοποιημένη οπτική»(5η).

Λόγω της γυναικείας φύσης τους παρουσιάζουν χαρακτηριστικά όπως: «Κατανόηση, αποδοχή των άλλων, αφοσίωση, νοικοκύρεμα»(8η),«Ηρεμία, ομορφιά, τάξη, αισθητική, γλυκύτητα, ότι χρειάζεται ακριβώς ένα σχολείο για να φτάσει ψηλά»(12η), «Φαντασία, ενεργητικότητα»(2η), «Λογική, εσωτερικότητα, δυναμισμό στην επίλυση των προβλημάτων»(9η), «Τάξη και πειθαρχία, συνετή οικονομική διαχείριση, ζεστό κλίμα» »(6η).

Υπάρχουν, ωστόσο, και διευθύντριες που θεωρούν ότι δεν υπάρχουν διαφορές ως προς τα ηγετικά χαρακτηριστικά μεταξύ ανδρών και γυναικών. Χαρακτηριστικά αναφέρουν: «Δεν έχω την άποψη ότι οι γυναίκες μπορούν να φέρουν κάτι διαφορετικό. Νομίζω ότι η αποτελεσματικότητα, η επιτυχία και γενικότερα ότι έχει σχέση με την θέση του διευθυντή, είναι θέμα ατόμου άσχετα από το φύλο» (10η). «Τίποτα το διαφορετικό, απλά υπάρχει μια σεξιστική αντιμετώπιση, οι άλλοι περιμένουν να δουν κάτι διαφορετικό»(13η). «Ίσως έχουν περισσότερο ένστικτο. Ως καθηγήτρια και υποδιευθύντρια δεν είχα θετικές εντυπώσεις από τις γυναίκες διευθύντριες. Έμαθα πολλά από τα λάθη τους. Θεωρώ ότι πρωταρχικό ρόλο παίζει ο χαρακτήρας και όχι το φύλο»(3η).

Ως μειονέκτημα εμφανίζεται η πολυπλοκότητα του χαρακτήρα τους, χαρακτηριστικό που τις καθιστά ως δύσκολες και λεπτομερείς στην άσκηση του ρόλου τους.

5.1.16 ΔΙΑΨΕΥΣΗ-ΕΠΑΛΗΘΕΥΣΗ ΠΡΟΣΔΟΚΙΩΝ

Οι διευθύντριες της έρευνας φαίνεται να έχουν συνειδητοποιήσει και τα αρνητικά και τα θετικά στοιχεία της διευθυντικής θέσης και σηκώνουν το βάρος των επιλογών τους. Χαρακτηριστικές είναι οι αναφορές: *«Υπήρξε επιβεβαίωση των προσδοκιών μου.30 χρόνια εργασίας ως εκπαιδευτικός ήταν αρκετά για να ξέρω ακριβώς που πάω. Γνώριζα ότι τον διευθυντή τον «τραβάνε από το χέρι», οι εκπαιδευτικοί, ο δήμος, η διεύθυνση δευτεροβάθμιας, οι γονείς, οι μαθητές και ότι υπάρχει ποικιλία ενασχολήσεων» (7η).* *«Επιβεβαιώθηκα σε όλα. Ήξερα τις δυσκολίες» (8η).* *«Πιστεύω ότι επιβεβαιώθηκα. Νομίζω ότι είναι αυτό που περίμενα»(10η).* *«Όχι. Γνώριζα τις δυσκολίες που θα αντιμετώπιζα και ήμουν προετοιμασμένη να τις επιλύσω. Όλα καλά» (11η).*

Από την άλλη μερικές από τις διευθύντριες της έρευνας φαίνεται να γνωρίζουν μια σειρά διαψεύσεων που προέρχονται είτε από τους πολλαπλούς ρόλους που πρέπει να συνδυάσουν στην άσκηση των διευθυντικών καθηκόντων τους, είτε από παγιωμένες τακτικές και νοοτροπίες των συναδέλφων εκπαιδευτικών. Χαρακτηριστικά αναφέρουν: *«Είναι διαφορετικό. Υπήρξε διάψευση προσδοκιών, λόγω των πολλών αρμοδιοτήτων»(5η).* *«Φυσικό είναι να υπάρχουν απογοητεύσεις και διάψευση προσδοκιών, κυρίως από συμπεριφορές και νοοτροπίες συναδέλφων» (6η).*

Κάποια από τις διευθύντριες μίλησε και για τη μοναξιά που αισθάνονται εξαιτίας της θέσης τους λέγοντας: *«Ναι υπήρξε διάψευση μερικών προσδοκιών. Η θέση του διευθυντή είναι πιο απομονωμένη. Το περιβάλλον δεν δείχνει ιδιαίτερη ικανοποίηση. Δεν είναι δυνατό να μην εμπλακείς σε θετικά και αρνητικά» (1η).*

5.1.17 ΣΥΜΒΟΛΗ ΔΙΕΘΥΝΤΩΝ/ΝΤΡΙΩΝ ΣΤΗΝ ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΤΗΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ

Οι συμμετέχουσες της έρευνας θεωρούν ότι ο διευθυντής συμβάλει σε μεγάλο βαθμό στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας μιας σχολικής μονάδας, μόνο και εφόσον λειτουργεί ως δημιουργική οντότητα που προσπαθεί να διευρύνει το διοικητικό του ρόλο, μέσα απο παραγωγικές στάσεις και συμπεριφορές που εμπνέουν και καθοδηγούν. Αντιπροσωπευτική αναφορά είναι: *«Βέβαια, οι διευθυντές καθοδηγούν, θέτουν στόχους, περνούν μηνύματα, αποτελούν πρότυπα εργασίας, είναι τα πάντα για μια σχολική μονάδα» (11η).*

Πιστεύουν στη δύναμη του διοικητικού ρόλου ειδικά όταν το κίνητρο δεν είναι η εξουσία, αλλά η προσφορά με αυτοσυνειδησία και όχι ναρκισσιστικές απολύξεις, αναφέροντας: *«Ναι, διότι*

καθώς διαχειρίζονται τα πάντα, μπορούν να επηρεάσουν, να βελτιώσουν διαδικασίες, νοοτροπίες, συμπεριφορές» (5η). «Αρκεί να μην επιλέγουν με διαφορετικά κριτήρια τη θέση αυτή, για το κύρος ίσως»(4η). «Ναι, τους θεωρώ. Μπορούν εάν θέλουν να εμπνεύσουν, να αποτελέσουν οι ίδιοι πρότυπα παραγωγικών συμπεριφορών μέσα στη σχολική μονάδα. Αυτό βέβαια προϋποθέτει όραμα και αφοσίωση» (7η).

Δίνουν αξία στο συναίσθημα, «...καθώς ο διευθυντής ως ανθρώπινος παράγοντας, μπορεί να δώσει μια άλλη διάσταση στο τυπικό πλαίσιο των καθηκόντων του, με την προσωπικότητα του, τη συγκρότηση του, το συναισθηματικό του κόσμο, την ευαισθησία του» (13η), ενώ τάσσονται υπέρ της προοδευτικότητας των διευθυντών λέγοντας «Ναι, ειδικά όταν είναι καινοτόμοι, ανοιχτόμυαλοι» (4η).

Ωστόσο, υπάρχει και διευθύντρια που θεωρεί πως η αποτελεσματικότητα του διευθυντή, ακυρώνεται ή και δεν υφίσταται στο ελληνικό δημόσιο σχολείο, γιατί ο ρόλος του είναι κυρίως διεκπεραιωτικός, όπως επιβάλλει το εκπαιδευτικό σύστημα. Χαρακτηριστικά αναφέρει: «Σίγουρα μπορούν να είναι, ειδικά όταν δεν εφησυχάζουν. Στο συγκεντρωτικό όμως ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αναρωτιέμαι, κατά πόσο μπορεί να λειτουργήσει ως παράγοντας αλλαγής και βελτίωσης, αφού στην πράξη όλα είναι προκαθορισμένα(προγράμματα, κανονισμοί, συμπεριφορές, ρόλοι» (8η).

5.1.18 ΑΥΤΟΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΙ ΩΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΡΙΕΣ

Οι συμμετέχουσες στην έρευνα διευθύντριες, αυτοπροσδιορίζονται ως «δίκαιες, στρατηγικά ευέλικτες και παραγωγικές»(13η), ενώ παρουσιάζονται «διαλλακτικές, καλόβουλες, με διαρκή επιθυμία για γνώση και παιδαγωγική ευελιξία»(9η). Τους ενδιαφέρει να μιλούν «με έργα και πράξεις»(4η), ώστε να είναι αποτελεσματικές. Προτιμούν την «τάξη και την οργάνωση»(15η), την «επικοινωνία»(11η), την «συνεργασία» (6η), την «διακριτικότητα»(11η), στη διοικητική τους συμπεριφορά. Επικαλούνται διαπροσωπικές δεξιότητες που συνδέονται με «γυναικεία» χαρακτηριστικά όπως «η οργάνωση, η επιείκεια, η υπομονή, η δημιουργικότητα» και στρατηγικές δεξιότητες, όπως η αποφασιστικότητα, η επιμονή, επαληθεύοντας τη διαδεδομένη πεποίθηση, ότι οι γυναίκες φέρνουν στη σχολική διεύθυνση, ένα πιο τρυφερό και ανθρώπινο μοντέλο διοίκησης (Δαράκη, 2007· Kruger, 2008). Χαρακτηριστικές είναι οι αναφορές :«Δεν θεωρώ ότι είμαι αλάθητη. Παραδέχομαι τα λάθη μου και προσπαθώ να τα διορθώσω. Προσδιορίζομαι από τα επίθετα : δημοκρατική, ήπιων τόνων, ευέλικτη, αποφασιστική» (7η). «Ηπια,δημοκρατική, συναινετική, υπολογίζω τους συναδέλφους, θέλω να είναι ικανοποιημένοι και παράλληλα να γίνεται και η δουλειά»(12η).

Κάποιες πάντως από τις διευθύντριες φαίνεται πως δεν απορρίπτουν την αυστηρότητα (3η) και τον συγκεντρωτισμό στην καθημερινή τους πρακτική(14η).

5.1.19 ΑΝΤΙΛΗΨΗ ΡΟΛΟΥ ΚΑΙ ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΣΤΙΣ ΣΧΕΣΕΙΣ ΜΕ ΣΥΝΑΔΕΛΦΟΥΣ

Ο τρόπος που οι διευθύντριες της έρευνας αντιλαμβάνονται και λένε ότι ασκούν το ρόλο τους, διαμορφώνει και τις συνθήκες κάτω από τις οποίες εργάζονται.

Αναλαμβάνουν συνειδητά τις ευθύνες του ηγετικού τους ρόλου και ασκούν εξουσία παραγωγικά όχι κατασταλτικά, αφού συνήθως δεν καταναγκάζουν, αλλά προσπαθούν να εμπνεύσουν, να εμπυχώσουν. Χαρακτηριστικές δηλώσεις είναι: *«Πιστεύω ότι έχω πολλαπλούς ρόλους όπως το ρόλο του: διεκπεραιωτή, συντονιστή, εμπνευστή, διαμεσολαβητή, εμπυχωτή, πυροσβέστη, ελεγκτή. Οπωσδήποτε τόσο οι προσδοκίες όσο και οι στάσεις των συναδέλφων μου εναρμονίζονται με τους ρόλους που εγώ έχω αναλάβει και που έχω καταστήσει σαφές ότι θα τους υπηρετήσω με συνέπεια» (10η).* *«Ο ρόλος μου είναι κυρίως υποστηρικτικός, καθοδηγητικός. Ακούω τους συναδέλφους και μετά πράττω. Στέκομαι δίπλα τους. Προσπαθώ να επηρεάζω το σύλλογο θετικά, περνώντας διακριτικά αυτό που θέλω» (12η).* *«Ο ρόλος μου είναι να λειτουργώ σαν προπονήτρια και να οδηγώ στην νίκη, με ότι αυτό απαιτεί»(13η).* *«Η ισχυρή θέληση για συνεχή βελτίωση του σχολείου και η πολλή δουλειά, παρασύρει και εμπνέει τους διδάσκοντες» (14η).*

Αυτό που λένε πως θέλουν να επιτύχουν ως διευθύντριες είναι η καλή σχέση επικοινωνίας με όλους όσους εμπλέκονται στην σχολική κοινότητα, τη «σύμπλευση» όπως την αποκαλούν και για αυτό χρησιμοποιούν την ευαισθησία τους, την ευελιξία τους, την πειθώ τους(6η).: *«Νομίζω ότι είναι αρκετά διεισδυτικός, εμβαθύνω, χρησιμοποιώ τρόπο για να επιβάλλω τις θέσεις μου, χωρίς να εκθέσω την αξιοπρέπεια κανενός»(2η).* *«Συνλειτουργώ με το σύλλογο διδασκόντων, δημιουργώντας καλό σχολικό κλίμα-εργασιακό περιβάλλον, με αποτέλεσμα να υπάρχει μεγάλη προσφορά και στήριξη για οτιδήποτε» (6η).*

Καθώς, θέτουν ως προτεραιότητα το κλίμα συνεργασίας, την ήρεμη ατμόσφαιρα, τις καλές διαπροσωπικές σχέσεις στο σχολείο, η εύρεση ισορροπιών στον πολύπλοκο ρόλο τους αποτελεί στόχο. Όπως οι ίδιες αναφέρουν: *«Δεν είμαστε πάντα αρεστοί σε όλους, υπάρχουν αντιδράσεις όταν κάτι δεν γίνεται αποδεκτό, τα «θέλω» τις περισσότερες φορές συγκρούονται. Ο ρόλος μου είναι μάλλον πυροσβεστικός» (8η).* *«Ισορροπητικό και καθοδηγητικό ρόλο. Έτσι υπάρχει καλό κλίμα με το Σύλλογο διδασκόντων»(11η).* *«..... προσπαθώ να υπάρχει μια ηρεμία στην καθημερινότητα του σχολείου, χωρίς εντάσεις και συγκρούσεις. Έτσι οι τόνοι διατηρούνται χαμηλοί και ο καθένας αφοσιώνεται στο έργο του» (15η).*

5.1.20 ΤΡΟΠΟΣ ΠΡΑΓΜΑΤΩΣΗΣ ΕΡΓΟΥ

Οι διευθύντριες που συμμετείχαν στην έρευνα προκρίνουν την επικοινωνία, την συνεργασία, την «δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης ανάμεσα στη διεύθυνση και το διδακτικό προσωπικό/μαθητές/γονείς»(3η,14η) καθώς και τον «....καταμερισμό και κατανόηση ρόλων-έργου, για να υπάρχουν συγκεκριμένα καθήκοντα και αποτελέσματα» (8η), ως τον αποτελεσματικότερο τρόπο πραγμάτωσης του έργου τους στη σχολική μονάδα.

Θεωρούν προτεραιότητα την «ενημέρωση»(3η), ενώ συμφωνούν σχεδόν καθολικά, πως η αυταρχικότητα ως τακτική επιβολής είναι αναποτελεσματική και ξεπερασμένη. Χαρακτηριστική είναι η αναφορά: «Με συνεργασία, καταμερισμό εργασιών, όχι αυταρχισμό, όχι στην επιβολή, με ήπια διοίκηση. Τηρούνται τα πάντα, αλλά μέσα σε ένα πλαίσιο καλής συνεργασίας» (12η).

Ως προς το ηγετικό τους στιλ, οι διευθύντριες της έρευνας λειτουργούν με «σταθερότητα, πρόγραμμα»(1η), « ενθάρρυνση, οργάνωση, απολογισμό»(5η) και «μεθοδικότητα»(11η), χωρίς να εκδηλώνουν έντονα αρνητικά συναισθήματα.

5.1.21 ΙΔΑΝΙΚΗ ΣΧΕΣΗ ΜΕΤΑΞΥ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗΣ ΚΑΙ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΙΝΟΥ ΔΥΝΑΜΙΚΟΥ

Η ιδανική σχέση και συνύπαρξη της σχολικής διεύθυνσης με το ανθρώπινο δυναμικό της σχολικής μονάδας, σχετίζονται ως επί το πλείστον με την διαρκή αναπροσαρμογή των συμπεριφορών, με σκοπό την διεύρυνση της αμοιβαίας επικοινωνίας και συνεργασίας και τη μακροπρόθεσμη αξιοποίηση τους (3η). Είναι «σαν μια αμφίδρομη σχέση ειλικρίνειας, αλληλοσεβασμού, αγάπης, συνέπειας λόγων και έργων» (7η) .

Οι διευθύντριες υποστηρίζουν ότι «η ιδανική σχέση συνύπαρξης μεταξύ διευθυντή-εκπαιδευτικών και διευθυντή-μαθητών καλλιεργείται μέσω της επικοινωνίας. Η επικοινωνία μειώνει αποστάσεις-χάσματα, εξομαλύνει σχέσεις, διατηρεί ήρεμο παιδαγωγικό κλίμα (6η)». Θεωρούν ότι η επίτευξη της ιδανικότητας στη σχέση αυτή προϋποθέτει «έμπνευση, όραμα, διάλογο, ανάμεσα σε όλους τους εμπλεκόμενους» (2η, 5η)», «υπέρβαση εαυτού» (4η), «ευγένεια, ευπρέπεια, γενναιοκαρδία,ταπεινοφροσύνη» (9η), καθώς και την ύπαρξη «απόστασης» ώστε να μην διαταράσσονται οι «καλές σχέσεις» (1η).

Τέλος φαντάζονται μια σχέση τέτοια, «που μπορεί να έχει πρόσβαση στα αισθήματα, στις σκέψεις, στις επιθυμίες όλων» (9η), στοιχείο που επιβεβαιώνει την ευαισθησία της γυναικείας φύσης καθώς και την αξία που προσδίδουν στο συναίσθημα.

5.2. Ομαδοποίηση των ευρημάτων της έρευνας

Προκειμένου να γίνει η επεξεργασία των ποιοτικών δεδομένων, τα οποία στη συνέχεια θα αποτελέσουν και το φυτώριο των νέων ιδεών, θεωρήθηκε σκόπιμο, η ομαδοποίηση αυτών.

Το πλαίσιο ομαδοποίησης που προέκυψε είναι το ακόλουθο:

ΠΙΝΑΚΑΣ 4: Ερευνητικό Ερώτημα Β

B.1 Ομαδοποίηση απαντήσεων σχετικά με την προσωπική ερμηνεία της έκφρασης «ασκώ καθήκοντα διευθύντριας» σε ένα σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης-προσδιορισμός ρόλου	
Ασκώ καθήκοντα διευθύντριας σημαίνει:	-Εφαρμογή ισχύουσας νομοθεσίας με στόχο την αποτελεσματικότητα του σχολείου. -Ανάληψη πρωτοβουλιών -Συνέπεια -Δικαιοσύνη -Πολλές αρμοδιότητες-Μεγάλη ευθύνη -Έμπνευση -Οραμα -Στόχοι -Δράση με απόδοση -Προσφορά
Προσδιορισμός ρόλου	-Οργανωτικός-Συντονιστικός ρόλος -Εποπτικός ρόλος -Βελτιωτικός ρόλος
B.2 Ομαδοποίηση απόψεων σχετικά με την διαμόρφωση εικόνας για τις απαιτήσεις της συγκεκριμένης θέσης	
Πλειοψηφία γυναικών	-Από σχολική εμπειρία(διδασκαλία πάνω από 15 έτη) -Από ανάληψη διοικητικού έργου ως Υποδιευθύντριες

	(τουλάχιστον 8 έτη)
Μειοψηφία γυναικών	-Από υπηρετήση σε διάφορους τομείς και τμήματα της Διεύθυνσης της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης -Από επιμορφώσεις -Από κοινωνικές συναναστροφές με άλλες Διευθύντριες
B.3 Ομαδοποίηση απόψεων σχετικά με την σημασία που αποδίδουν στην ηγεσία ενός σχολείου.	
Καθολική αναγνώριση της σημαντικότητας της ηγεσίας ενός σχολείου, ως πράξη:	-Πολύ δύσκολη(συνέπεια λόγων και έργων, καθοδήγηση, συντονισμός ανθρώπων) -Πολύ υπεύθυνη(τήρηση πειθαρχίας, ομαλής λειτουργίας σχολείου -Πολύ απαιτητική (ικανοποίηση προσωπική, ικανοποίηση προσδοκίων συναδέλφων-μαθητών, καλλιέργεια σχέσεων εμπιστοσύνης) -Πολύ επεμβατική(άμεση προσφορά στην εκπαίδευση με συμβολή στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και στην πνευματική και ηθική ανάπτυξη των νέων)
B.4 Ομαδοποίηση απόψεων σχετικά με τα βαθύτερα κίνητρα μετάβασης στην διευθυντική θέση σχολείου	
Πλειοψηφία γυναικών	-Επιθυμία προσέγγισης της εκπαίδευσης μέσα από άλλο ρόλο εκτός από το διδακτικό.-Επαγγελματική εξέλιξη -Η μεγαλύτερη προσφορά στην εκπαίδευση και στην οργάνωση του σχολείου. -Ανάδειξη ικανοτήτων (αυξημένα τυπικά προσόντα λόγω σπουδών) -Η πίστη στις ικανότητες. -Προηγούμενη εμπειρία στη διοίκηση λόγω εργασίας σε θέση υποδιευθυντή
Μειοψηφία γυναικών	-Τα οικονομικά κίνητρα -Επαγγελματισμός-Επαγγελματική παιδεία-αφοσίωση -Αναθεώρηση κακών προτύπων διευθυντών
B.5 Ομαδοποίηση απόψεων σχετικά με τις αρμοδιότητες του διευθυντή σχολικής μονάδας δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.	
Πλειοψηφία	-Πολλαπλές-Πολύμορφες-Σύνθετες-Πολύπλευρες

γυναικών	-Ασαφείς-Χωρίς όρια
Μειοψηφία γυναικών	-Απαιτητικές-Ανάγκη για υποστήριξη, ευελιξία
B.6 Ομαδοποίηση απόψεων σχετικά με την έλλειψη επιθυμίας πολλών γυναικών για ανάληψη διευθυντικών καθηκόντων σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης	
Αίτια	-Έλλειψη χρόνου λόγω αυξημένων οικογενειακών υποχρεώσεων που προκύπτουν από την φροντίδα μικρών παιδιών και ηλικιωμένων -Συντηρητικές αντιλήψεις και αναστολές του κοινωνικού τους ρόλου. -Έμφυλες προκαταλήψεις που δυσχεραίνουν την επαγγελματική τους εξέλιξη. -Έλλειψη προτροπής και παρότρυνσης -Έλλειψη σοβαρών κινήτρων (οικονομικών, θεσμικών) -Υψηλές απαιτήσεις της ίδια της θέσης(ωράριο, ευθύνες) -Αδυναμία ανταπόκρισης -Φόβος ανάληψης ευθυνών-Αποφυγή ανάληψης ευθυνών-πίεσης -Έλλειψη φιλοδοξιών -Αδιαφορία και μειωμένη επιθυμία συμβολής στην βελτίωση της αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

ΠΙΝΑΚΑΣ 5 :Ερευνητικό Ερώτημα Γ

Γ.1 Ομαδοποίηση απόψεων σχετικά με τον τρόπο που βιώνουν τη θέση της διευθύντριας σχολείου	
Πλειοψηφία γυναικών	-Με ευχαρίστηση, με χαρά -Με προσωπική ικανοποίηση-αρέσκεια -Με ενδιαφέρον -Με άνεση χωρίς ουσιαστικά προβλήματα - Με δύναμη και κουράγιο -Με σεβασμό στο ανθρώπινο δυναμικό που διαχειρίζονται

	-Ως έντονη και συνειδητή εμπειρία -Ως πρόκληση με ευχάριστες ή δυσάρεστες εκπλήξεις -Ως συνήθεια, ως τρόπο ζωής
Μειοψηφία γυναικών	-Με σχετικό άγχος για την επιτυχή ανταπόκριση στις απαιτήσεις της θέσης
Γ.2 Ομαδοποίηση απόψεων σχετικά με το βαθμό καταλληλότητας τους στη θέση του διευθυντή	
Απόλυτη αναγνώριση στοιχείων του χαρακτήρα τους που δικαιολογούν την καταλληλότητα τους, όπως:	-Δημιουργικότητα -Ανάληψη πρωτοβουλιών-ευθυνών -Οργάνωση -Εργασιακή αγάπη, αφοσίωση,πάθος -Προσόντα -Εμπειρία σε διοικητική θέση –Ετοιμότητα -Όχι δυσαρέσκεια, δυσανασχέτηση -Ύπαρξη προοδευτικών στόχων -Ικανότητα επίλυσης προβλημάτων -Ηπιότητα στο χαρακτήρα τους -Επίδειξη συνεργατικότητας
Γ.3 Ομαδοποίηση απόψεων σχετικά με την προοπτική απασχόλησης στη θέση του διευθυντή.	
Πλειοψηφία γυναικών	-Δεν υπήρξε από την αρχή προοπτική σταδιοδρομίας στη θέση αυτή. -Προέκυψε ως φυσική εξέλιξη λόγω: - α)προηγούμενης διοικητικής εμπειρίας σε θέση υποδιεύθυνσης β) παρότρυνσης από το Σύλλογο Διδασκόντων
Μειοψηφία γυναικών	Υπήρξε προοπτική διεκδίκησης της θέσης από την αρχή-Μάζεμα τυπικών προσόντων

Γ.4 Ομαδοποίηση απόψεων σχετικά με την ύπαρξη ή μη συναισθήματος φόβου κατά την άσκηση των καθηκόντων της σχολικής διοίκησης.	
Πλειοψηφία γυναικών	Μη ύπαρξη φόβου λόγω: -Επίγνωσης των ευθυνών από εμπειρία στη θέση της Υποδιεύθυνσης -Πίστης στις ικανότητες τους -Θετικής και καλοπροαίρετης στάσης σε όλα τα πράγματα
Μειοψηφία γυναικών	Ύπαρξη σχετικού φόβου λόγω: -Πλήθους ευθυνών και συνθετότητας έργου -Αστάθμητων εξωγενών παραγόντων που επηρεάζουν το έργο τους και που δεν μπορούν να προβλεφθούν -Μη στήριξης από τον Σύλλογο διδασκόντων
Γ.5 Ομαδοποίηση απόψεων σχετικά με τον έμφυλο προσδιορισμό της θέσης του διευθυντή	
Πλειοψηφία γυναικών	-Υπάρχει κάποια προκατάληψη στο φύλο, η οποία όμως δεν φαίνεται να αποτελεί εμπόδιο για την κατάκτηση της θέσης, καθώς τα προσόντα αποτελούν το βασικό κριτήριο επιλογής. **Τα στερεότυπα της αντρικής σχολικής ηγεσίας ενισχύονται στο Λύκειο(πολύ μικρό ποσοστό των γυναικών διευθυντριών), ως θέση μεγαλύτερης ευθύνης και γοήτρου από το Γυμνάσιο.
Γ.6 Ομαδοποίηση απόψεων σχετικά με το βαθμό αποτελεσματικότητας τους καθώς και τους παράγοντες που τους ευνοούν ή τους δυσκολεύουν.	
Καθολική αίσθηση επίτευξης στόχων	<u>Ενισχυτικοί παράγοντες</u> -Ο ενεργητικός και διεκδικητικός χαρακτήρας τους, χωρίς ιδεοληψίες και a priori τοποθετήσεις -Η καλή σχέση και συνεργασία με τους συναδέλφους, μαθητές, γονείς -Η εμπειρία που διαθέτουν, η γνώση του αντικειμένου -Η αγάπη για το επάγγελμα -Η μεγαλύτερη χρονικά απασχόληση με τα καθήκοντα, λόγω μειωμένων οικογενειακών υποχρεώσεων (μη ύπαρξης παιδιών) <u>Εμπόδια</u>

	-Έλλειψη συνεργασίας με συναδέλφους -Περιορισμένοι οικονομικοί πόροι -Συγκρούσεις -Γραφειοκρατία
--	---

ΠΙΝΑΚΑΣ 6 :Ερευνητικό Ερώτημα Δ

Δ.1 Ομαδοποίηση στόχων-προσδοκιών μέσα απο τη διευθυντική θέση σχολείου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.	
Καμία αναφορά για προσωπικές βλέψεις και φιλοδοξίες	<u>ΣΤΟΧΟΙ</u> -Η εύρυθμη λειτουργία του σχολείου και η αποτελεσματικότητα του -Μεγαλύτερη ευελιξία στον τρόπο διοίκησης -Ανάπτυξη δημιουργικής και συνεργατικής σχέσης με τους εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς -Άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία -Συμβολή στην ποιοτική αναβάθμιση της παιδείας
Δ.2 Ομαδοποίηση απόψεων σχετικά με την διαφορετικότητα που εισάγουν στην διεύθυνση σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης	
Πλεονεκτήματα	-Κατανόηση Δεκτικότητα - Ευαισθησία, Αφοσίωση -Λογική, Δυναμισμό, Ενεργητικότητα -Ηρεμία, Ζεστό κλίμα - Ομορφιά, Αισθητική, Φαντασία -Πειθαρχία, Τάξη, Νοικοκύρεμα -Καλή διαχείριση των οικονομικών -Συνέπεια,Δικαιοσύνη -Καλύτερη επικοινωνία
Μειονεκτήματα	-Σχολαστικότητα(λεπτομερειακή) -Σύνθετη φύση(Δύσκολη)
Δ.3 Ομαδοποίηση απόψεων σχετικά με την διάψευση ή επαλήθευση των προσδοκιών	

τους για τη θέση του διευθυντή.	
Πλειοψηφία γυναικών	-Επαλήθευση προσδοκιών-δεν υπήρξαν απογοητεύσεις-γνώριζαν τις δυσκολίες
Μειοψηφία γυναικών	-Διάψευση προσδοκιών και απογοήτευση απο: - Συμπεριφορές συναδέλφων - Τις πολλές αρμοδιότητες και ευθύνες
Δ.4 Ομαδοποίηση απόψεων για την συμβολή των διευθυντών στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας.	
Θετική στάση και αναγνώριση στοιχείων στον διευθυντή που συμβάλλουν στην βελτίωση της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας όπως:	-Η υιοθέτηση καινοτομιών -Η ικανότητα επιρροής και βελτίωσης συμπεριφορών - Η ύπαρξη οράματος, αφοσίωσης και κοινωνικών δεξιοτήτων -Η παροχή κατεύθυνσης και η διαμόρφωση προτύπων παραγωγικής συμπεριφοράς

ΠΙΝΑΚΑΣ 7 :Ερευνητικό Ερώτημα Ε

Ε.1 Ομαδοποίηση επιθέτων αυτοπροσδιορισμού ως διευθύντριες	
Στοιχεία συμπεριφοράς	- Εργατική - Ανθρώπινη - Επικοινωνιακή - Αποτελεσματική - Συντονιστική - Διαλλακτική - Ευέλικτη - Συνεργατική - Καθοδηγητική - Φιλική - Συγκεντρωτική

Στοιχεία χαρακτήρα	- Δυνατή - Δίκαιη - Ειλικρινής - Επίμονη-Απαιτητική - Προσγειωμένη, Ρεαλίστρια - Ήπιων τόνων - Καινοτόμα - Διακριτική - Αποφασιστική - Φίλοπρόοδος - Οραματίστρια
E.2 Ομαδοποίηση απόψεων σχετικά με το χαρακτηρισμό του ρόλου τους μέσα στη σχολική μονάδα και την επίδραση αυτού στις σχέσεις τους με τους συναδέλφους.	
Χαρακτηρισμός ρόλου	-Υποστηρικτικός -Συντονιστικός - Συνεργατικός -Καθοδηγητικός -Διεκπεραιωτικός -Ισορροπητικός
Αποτελέσματα στις σχέσεις με τους συναδέλφους	-Σύμπλευση -Συν λειτουργία -Καλλιέργεια θετικού κλίματος
E.3 Ομαδοποίηση δηλώσεων σχετικά με τον τρόπο πραγμάτωσης του έργου τους στη σχολική μονάδα.	
-Με μεθοδικότητα, οργάνωση, προγραμματισμό -Με καταμερισμό εργασιών, κατεύθυνση και έλεγχο(πλάνο,στρατηγική) -Με επικοινωνία, συνεργασία και σεβασμό στην προσωπικότητα όλου του ανθρώπινου δυναμικού. -Με συνεχή ενημέρωση, πληροφόρηση -Όχι με αυταρχισμό, επιβολή αλλά με δημοκρατία	
E.4 Ομαδοποίηση απόψεων σχετικά με την δυνητική ύπαρξη ιδανικής σχέσης και συνύπαρξης του διευθυντή, με τους εκπαιδευτικούς και μαθητές της σχολικής μονάδας.	

Η σχέση αυτή περιγράφεται ως:	-Μία διαρκή αναπροσαρμογή των συμπεριφορών με σκοπό την αгаστή επικοινωνία, συνεργασία και βελτίωση σχέσεων -Μία αμφίδρομη σχέση ειλικρίνειας, αλληλοσεβασμού, που στηρίζεται στην ενσυναίσθηση και στη δικαιοσύνη. -Μία μητρική σχέση, με εντάσεις που αντικαθίστανται από γόνιμους διαλόγους και θετικότητα. -Κοινό όραμα-στόχος, αμοιβαία έμπνευση
--------------------------------------	---

ΚΕΦ. 6: Συζήτηση

6.1. Αποτελέσματα

Μελετώντας τα δεδομένα επιβεβαιώνονται παραδοχές, αποκαλύπτονται αλήθειες, συνειδητοποιούνται και αποσαφηνίζονται καταστάσεις, μεταβάλλονται απόψεις, ενώ νέα δεδομένα και στοιχεία που αναδύονται από τις συνεντεύξεις, δίνουν μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα για την σχολική ηγεσία, από γυναίκες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Όπως αποδεικνύεται, οι γυναίκες διευθύντριες Γυμνασίων και Λυκείων, αποτελούν ένα κρυμμένο ηγετικό κεφάλαιο (hidden leadership capital), με προσωπικότητα, συγκρότηση, συναισθηματικό κόσμο, ευαισθησία, στοιχεία ικανά να δώσουν μια άλλη διάσταση στο τυπικό πλαίσιο των καθηκόντων τους. Όχι μόνο αναδείχθηκαν με την αξία τους, αλλά φαίνεται να εναρμονίζονται και να ανταποκρίνονται στο ρόλο τους, στο job specification και στο job description της συγκεκριμένης εργασίας. Μπορούν και πρέπει να είναι διευθύντριες, καθώς όπως προκύπτει, διαθέτουν την ανάλογη ετοιμότητα που τους χρειάζεται για να διοικήσουν τη σχολική μονάδα και να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στο έργο τους.

Παίρνοντας υπόψη τις ατομικές τους ερμηνείες όσο αφορά την έννοια του διευθυντικού τους ρόλου, καθίσταται σαφές ότι, η λογική τους είναι απαλλαγμένη από έναν ρόλο κενό, «άμορφο», παθητικό και ανιαρό, αλλά αντίθετα διακατέχεται από την αίσθηση της ωφέλιμης και εποικοδομητικής χρήσης του, προβάλλοντας ως κυρίαρχο αποτέλεσμα την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα(Krüger, 1994 · 1996· 1999). Οι ίδιες, ερμηνεύουν την άσκηση των καθηκόντων διοίκησης στη σχολική μονάδα, ως «όραμα, στόχοι, αποφασιστικότητα, οργάνωση, απόδοση, βελτίωση, δράση», λειτουργώντας ως μέλη ενός συνόλου και συμμετέχοντας ως συντελεστές σε μια συλλογική προσπάθεια.

Ωστόσο δεν είναι τυχαίο, αλλά αναμενόμενο σύμφωνα με την βιβλιογραφία (Μαυροσκούφης, 2003· Hoff & Mitcell, 2008), ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των γυναικών του δείγματος είναι προσοντούχες, διαθέτοντας μεταπτυχιακό ή διδακτορικό τίτλο.

Η διαδικασία απόκτησης και αύξησης των τυπικών και ουσιαστικών προσόντων, με μεταπτυχιακούς, διδακτορικούς τίτλους ή επιμορφώσεις, φαίνεται να μην αποτελεί κυρίαρχη τακτική, ως προγραμματισμό σταδιοδρομίας, ως το αποτέλεσμα μιας εκ των προτέρων σχεδιασμένης πορείας, αν και ισχυροποιεί το επιστημονικό, επαγγελματικό και διευθυντικό τους προφίλ (Grant, 1989). Από την άλλη, αντιφατικά θα λέγαμε, οι γυναίκες του δείγματος δίνουν αξία και επιζητούν την αξιοποίηση των επαγγελματικών τους προσόντων, προετοιμάζοντας και

δημιουργώντας ευκαιρίες για τον εαυτό τους, στην διεκδίκηση ανώτερων θέσεων. Ο ρόλος των σπουδών εξάλλου, στην διαμόρφωση της διοικητικής ετοιμότητας των γυναικών, έχει βιβλιογραφικά αναδειχθεί (Taeuber,1996).

Η εικόνα αυτή είναι ακόμη πιο ενθαρρυντική αν ληφθεί υπόψη ότι γενικότερα, λόγω των αυξημένων οικογενειακών υποχρεώσεων, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έχουν μικρές δυνατότητες για την απόκτηση επιπλέον τίτλων σπουδών (Μαραγκουδάκη,1997).

Επιπροσθέτως, οι συμμετέχουσες ήδη είχαν υπηρετήσει ως υποδιευθύντριες, πριν την επιλογή τους ως διευθύντριες. Διαθέτουν λοιπόν μεγάλο χρόνο κοινωνικοποίησης και συσσώρευσης εμπειριών στη θέση του υποδιευθυντή, με αποτέλεσμα ο ρόλος τους να καθίσταται πιο ξεκάθαρος.

Αυτή η πρακτική ενασχόληση εκτός ότι τους παρέχει συγκεκριμένες επαγγελματικές δεξιότητες και συμπεριφορές που τις κάνουν να αισθάνονται πιο σίγουρες, αυξάνοντας την αυτοπεποίθησή τους, στη φιλοδοξία ανάληψης του ηγετικού ρόλου της διευθύντριας, χρησιμεύει και ως μια απόδειξη, προς την κοινωνία, της ικανότητάς τους να διοικήσουν. Η θεωρητική προσέγγιση (Hensel, 1991· Burke & Collins, 2001) ότι, έχουν διοικητικές ικανότητες και στοιχεία σημαντικά για μια αποτελεσματική και επιτυχημένη δράση, επιβεβαιώνεται.

Εκτός αυτού, η εμπειρία ορισμένων ως διευθύντριες σε άλλους τομείς της εκπαίδευσης, τους παρείχε γνώση του νομοθετικού πλαισίου που αφορά γενικά την οργάνωση και λειτουργία σχολικής μονάδας και ειδικότερα τα καθήκοντα του διευθυντή και του εκπαιδευτικού προσωπικού.

Η πορεία τους λοιπόν προς τις διοικητικές θέσεις ήταν συνειδητή απόφαση(καθώς γνώριζαν τα αρνητικά και τα θετικά της συγκεκριμένης θέσης), αλλά όχι προγραμματισμένη, ενώ η προηγούμενη εμπειρία που είχαν αποκτήσει και τα χρόνια υπηρεσίας, αποτέλεσαν τους παράγοντες εκείνους που αξιοποιήθηκαν θετικά στην εξέλιξη της καριέρας τους.

Οι διευθύντριες της έρευνας αντιλαμβάνονται την επαγγελματική τους διαδρομή ως «φυσική» και «γραμμική» χωρίς ιδιαίτερες αναταράξεις ή πισωγυρίσματα. Σ' αυτό φαίνεται να ευνοεί και ο δημόσιος χαρακτήρας του επαγγέλματος του/της εκπαιδευτικού. Επιπλέον, ανέλαβαν τα διοικητικά τους καθήκοντα σε σχετικά ώριμη υπηρεσιακή (ή και βιολογική) ηλικία (Kruger, Eck & Vermeulen, 2005), χωρίς ιδιαίτερες πιέσεις και διλήμματα, με προσωπική βούληση και προκαθορισμένους στόχους, γεγονός που εξασφαλίζει την ενεργητική συμμετοχή τους (Δελγιάννη-Κουιμτζή & Αθανασιάδου,1997).

Θεωρούν, ότι το σύστημα επιλογής στελεχών της εκπαίδευσης δεν τις παρακάμπτει, αλλά μάλλον αποτελεί έναν αντικειμενικό τρόπο επιλογής, προωθώντας άτομα με αξία και ικανότητες, ενώ απλουστευτικές και ανεπαρκείς εμφανίζονται οι παραδοχές για το «μπλοκάρισμα» τους από τις διαδικασίες προαγωγής» (Μαραγκουδάκη, 1997).

Η επαγγελματική τους ανέλιξη έγινε το μέσο για να υπηρετήσουν ένα αίσθημα προσφοράς που είχαν μέσα τους. Άλλοτε ήταν το ανήσυχο πνεύμα τους που τις οδήγησε στην ανάληψη διευθυντικής θέσης ή μια γενικότερη φιλοδοξία να κάνουν κάτι καλύτερο γι' αυτές τις ίδιες, να βελτιωθούν ατομικά ως «άσκηση αυτογνωσίας» και στη συνέχεια αυτό που οι ίδιες αποκόμισαν, να το προσφέρουν και στους άλλους.

Τα κίνητρα συμμετοχής τους στην διευθυντική θέση(π.χ προσέγγιση της εκπαίδευσης μέσα από άλλο ρόλο εκτός από το διδακτικό, η προσφορά στην εκπαίδευση και στην οργάνωση του σχολείου, η αναθεώρηση κακών προτύπων διευθυντών κλπ.), φαίνεται να διέπονται από ρεαλιστικούς επαγγελματικούς –κοινωνικούς-προσωπικούς στόχους και προσδοκίες ανάπτυξης και εξέλιξης, ιδιαίτερα συνειδητούς και συγκεκριμένους, γεγονός που σημαίνει ότι υπάρχει πλήρη αυτογνωσία και εναρμόνιση των εσωτερικών «θέλω» με τα εξωτερικά «μπορώ», πίστη στον εαυτό, αυτοέλεγχο κινήσεων και αυτοπροσδιορισμό(Σαίτη, 2000· McCormick *et al.*,2002).

Προσεγγίσεις των (Heather- Jane Robertson, 1992· Μαραγκουδάκη, 1997) που απέδιδαν στην γυναίκα εκπαιδευτικό, απουσία φιλοδοξιών και ενδιαφέροντος για επαγγελματική ανέλιξη, έλλειψη αυτοπεποίθησης και διοικητικών ικανοτήτων, ανεπαρκή επαγγελματική αφοσίωση και αφιέρωση, διαψεύδονται.

Το γεγονός ότι οι γυναίκες του δείγματος, οι εν ενεργεία διευθύντριες, έχουν αναλάβει θέσεις σε ένα πλαίσιο όπου η παρουσία τους είναι σπάνια, δηλώνει σταθερή αίσθηση εαυτού, αποφασιστικότητα στην πρόκληση, αυτοπεποίθηση (Cubillo,Brown,2003), ανταγωνιστικότητα με τα όπως αποκαλούνται «double standards» (Foschi, 2000· Lyness & Heilman, 2006). Η ανάληψη θέσης αποτέλεσε μία πρόκληση, ενώ κατάφεραν να σπάσουν την γυάλινη οροφή, βασιζόμενες στις δεξιότητες και στις στάσεις που ανέπτυξαν από τις δικές τους εμπειρίες(π.χ θέση υποδιεύθυνσης) (Rosener,1990). Σε καμία περίπτωση λοιπόν δεν αποτυγχάνουν, αντίθετα η αξιοπιστία τους προέρχεται από τις δεξιότητες τους (Gosetti & Rusch, 1995).

Οι διευθύντριες της έρευνας με τις απόψεις τους διαγράφουν και επιβεβαιώνουν τα χαρακτηριστικά του επαγγελματία διευθυντή: Διαθέτουν όχι μόνο υψηλού επιπέδου σπουδές, επαγγελματική κατάρτιση, αλλά και ηθικές αξίες, προσανατολισμένες στον άνθρωπο και στις

ειλικρινείς διαπροσωπικές σχέσεις. Υπάρχει με άλλα λόγια έντονη επαγγελματική ταυτότητα, ένα αποκλειστικό πεδίο γνώσεων και μια ηθική διάσταση(OECD, 2003).

Υιοθετούν έναν τρόπο άσκησης των καθηκόντων τους που διαφοροποιείται σημαντικά από το κυρίαρχο αυστηρό, τυπικό και αυταρχικό πρότυπο (Λιακοπούλου,2005), με έντονη την παρουσία του «ανθρώπινου παράγοντα», ο οποίος γίνεται το επίκεντρο του ενδιαφέροντος και των προσπαθειών της. Επικοινωνούν με τους μαθητές, με το διδακτικό προσωπικό, εκδηλώνοντας ανάλογο σεβασμό στην προσωπικότητα αυτών, καθώς και διάθεση να συζητήσουν και να κατανοήσουν (Shakeshaft, 1991· Sherman, 2000), επαληθεύοντας το στερεότυπο γυναικείο χαρακτηριστικό, της ευαισθησίας, της συνεργατικότητας, της συνδετικότητας και της πιο στενής επαφής με τα παιδιά (Lee, Smith & Cioci ,1993). Ενδιαφέρονται για την αποτελεσματική διεκπεραίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, και τις καλές σχέσεις με το τρίπτυχο εκπαιδευτικοί-μαθητές-γονείς. Δεν κάνουν σε καμία περίπτωση κατάχρηση εξουσίας και δεν εμμένουν σε ένα σχήμα στατικό, το οποίο στηρίζεται σε απόλυτα τυπικούς κανόνες και σε έμφυλα διοικητικά στερεότυπα (Meskin, 1974 · Fraser & Fraser, 1979).

Η εξουσία τους στη σχολική μονάδα φαίνεται να απορρέει από την σχέση που αναπτύσσουν με τους άλλους, ως συμμετοχική και αλληλεπιδραστική εξουσία, πετυχαίνοντας την ενεργοποίηση των συναδέλφων, διαχέοντας πληροφόρηση, βοήθεια ή επιρροή μέσα στα δίκτυα ανάπτυξης διαπροσωπικών σχέσεων και καθοδήγησης(mentoring) και όχι από την επίδειξη ικανότητας, κυριαρχίας και επιβολής της θέλησης τους πάνω στους συναδέλφους (Acker,1995). Η θεώρηση στο πλαίσιο της έρευνας ότι, οι γυναίκες βλέπουν την εξουσία ως μια δυναμική για αλλαγή και ανάπτυξη της σχολικής μονάδας, και όχι ως δυνατότητα κυριαρχίας, τελικά απεδείχθη (Fennel, 2001).

Σε σχέση με τη λειτουργία του σχολείου, αντιλαμβάνονται το ρόλο τους είτε ως διαχειριστικό (τήρηση κανόνων) είτε ως συντονιστικό ή υποστηρικτικό ή καθοδηγητικό, απέναντι στους μαθητές αλλά και στους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας (Beverly Alimo-Metcalf, 1995· Gold, 1996 · Boulton & Goldron , 1998· Chilsholm, 2001). Επιδεικνύουν δε επαγγελματική ευθύνη, ιδιαίτερη σημασία στην οργάνωση και αποτελεσματική λειτουργία των εκπαιδευτικών διαδικασιών για την ευόδωση των στόχων της εκπαίδευσης και έναν έκδηλο προοδευτισμό (Blackmore, 1999· Krüger et al., 2007). Την αποτελεσματικότητα του έργου τους δεν την αντιλαμβάνονται ως προσωπική υπόθεση, αλλά εμφανίζονται πιο ομαδικές, μοιράζοντας τα εύσημα και στον υπόλοιπο Σύλλογο, υποδηλώνοντας έμμεσα, πως τους αρέσει να μοιράζονται τη δύναμη (Daily και Dalton, 2003 · Van Knippenberg et al., 2004). Για το λόγο αυτό παρέχουν την δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς, αλλά και σε όλους όσους συνεργάζονται μαζί τους, να

εκφράζονται και να αποτελούν παράγοντες συνδιαχείρισης και συνδιαμόρφωσης της καθημερινότητας της σχολικής μονάδας (Rhode & Kellerman ,2007).

Έχουν ισχυρό αίσθημα ευθύνης και μεγάλη αφοσίωση στο έργο τους ανεξαρτήτου ηλικίας, εμπειρίας και τύπο σχολείου, διαψεύδοντας αντίστοιχες θεωρήσεις (Παπαναούμ, 1995· Browne-Ferrigno, 2003) περί διαφοροποίησης στην αντίληψη ρόλου. Επικεντρώνουν την προσοχή τους κυρίως στα πρόσωπα και όχι στα πράγματα. Οι κοινωνικές τους δεξιότητες τους επιτρέπουν να χειρίζονται καταστάσεις που απαιτούν διακριτικότητα και ελιγμούς και να βρίσκουν τις ισορροπίες σε δύσκολες καταστάσεις. Δεν εμφανίζουν ιδεοληψίες και *a priori* τοποθετήσεις όσο αφορά την άσκηση των καθηκόντων τους, ενώ με την ενεργητική και διεκδικητική τους στάση σε όλους τους τομείς δραστηριοποίησης τους, στοχεύουν στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας (Powell, 1989· Kruger, 2008).

Στην καθημερινή, ωστόσο, σχολική πραγματικότητα αναγνωρίζουν ότι συχνά εμφανίζονται διάφορα εμπόδια, που προσανατολίζουν το ρόλο τους και προς άλλες, πιο πρακτικές κατευθύνσεις. Άλλωστε, μία διαπίστωση, αναφορικά με την άσκηση του ρόλου τους, είναι ότι οι Διευθυντές αναλώνουν τον περισσότερο χρόνο τους μαχόμενοι με τη γραφειοκρατία και τα λειτουργικά προβλήματα του σχολείου, επισημαίνοντας την ανάγκη διοικητικής υποστήριξης.

Η καθημερινή εργασία τους χαρακτηρίζεται από ποικιλομορφία, πολυπλοκότητα και ασάφεια καθηκόντων. Επιφορτίζονται κυρίως με καθήκοντα αλλά όχι με αρμοδιότητες. Η διεύθυνση του σχολείου αποδεικνύεται μια σύνθετη λειτουργία, όχι μόνο σε επίπεδο δεοντολογικό αλλά και σε επίπεδο καθημερινής άσκησης, επαληθεύοντας τη γενικότερη θεώρηση του ρόλου του διευθυντή σχολικής μονάδας στην ελληνική και ξένη βιβλιογραφία (Sergiovanni, 1987· Σαίτης, 2008).

Χωρίς αμφιβολία δεν χάνουν τα προσωπικά τους χαρακτηριστικά, αντίθετα χωρίς άσκοπους αυταρχισμούς διατηρούν τα θετικά εκείνα στοιχεία της γυναικείας φύσης και ιδιοσυγκρασίας, που τους επιτρέπουν την υλοποίηση μιας αποτελεσματικής σχολικής διοίκησης, αναιρώντας την αντίληψη ότι προσαρμόζουν την προσωπικότητα τους και το προσωπικό τους στιλ, σε ένα πιο ανδροκρατούμενο μοντέλο διοίκησης (Sinclair, 1998 · Shakeshaft, 1998· Μεϊντάση, 2011), ή ότι διοικούν με έμφυλα στερεότυπα (Shakeshaft, 1989). Αξίζει να αναφερθεί ότι φαινόμενα όπως η ασάφεια στον καθορισμό των καθηκόντων που οδηγούν σε αταξία και απειθαρχία, αποφεύγονται στη διοικητική τους πρακτική.

Αναπτύσσουν το δικό τους αυθεντικό γυναικείο στιλ ηγεσίας, καθώς δρούν και πράττουν σύμφωνα με το προσωπικό τους ύφος και συμπεριφορά (Eagly, 1987), συνδυάζοντας τις γραφειοκρατικές προσδοκίες της σχολικής τους μονάδας με τις ατομικές τους ανάγκες και αξίες

(Παπαναούμ, 1998· Χριστοδούλου, 2007). Οι προσωπικές τους αξίες ευθυγραμμίζονται με επιδιωκόμενους στόχους αναπτύσσοντας την αίσθηση του σκοπού, προωθώντας το συλλογικό καλό και την ικανοποίηση όλων (Fagenson, 1993). Όπως φαίνεται έχουν εσωτερικευμένη μια ηγετική ταυτότητα όπου διαπραγματεύονται ρόλους και προσδοκίες, τόσο αυτές που προέρχονται από το περιβάλλον όσο και αυτές που πηγάζουν από το ίδιο το «εγώ» τους, σε ένα πλαίσιο σημαντικών αναγκών και επιθυμιών. Οι προσωπικές τους πεποιθήσεις εμπλέκονται με τον επαγγελματικό τους ρόλο κατά την ενάσκηση των καθηκόντων τους.

Ο ρόλος τους δύσκολα οριοθετείται, καθώς οι προσδοκίες που προβάλλονται στο πρόσωπο τους, εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό, από τον τρόπο που αυτός προσεγγίζεται. Ωστόσο όπως αποδεικνύεται έρχονται αντιμέτωπες με πολύ ισχυρές απαιτήσεις (Biddle, 1979).

Προσωπικοί ρόλοι ωστόσο, φαίνεται να ενσωματώνονται με τον ηγετικό, οπότε υπάρχει ικανοποίηση (Eagly & Karau, 2002). Αξιοσημείωτο είναι ότι οι γυναίκες της έρευνας αισθάνονται ικανοποιημένες, και ενθουσιασμένες από τη συμμετοχή τους στην συγκεκριμένη θέση, χωρίς να μεταφέρουν αμφιθυμίες, εσωτερικές συγκρούσεις και συμβιβασμούς, γεγονός που δείχνει όχι μόνο μία συναισθηματική ισορροπία και μία ψυχική ολοκλήρωση, αλλά και μια σταθερότητα απόψεων όσο αφορά τις επιθυμίες και τις επιλογές τους. Ως εκ τούτου, συμπεραίνουμε ότι η οικογενειακή τους κατάσταση τους επιτρέπει την ενασχόληση αυτή, αναιρώντας τις βιβλιογραφικές αναφορές (Kotsilieri & Marshall, 2004) περί δυσαρμονίας μεταξύ της εργασιακής επιτυχίας και της προσωπικής ευτυχίας, δημιουργίας συγκρούσεων και ασυμβατότητα ανάμεσα σε εργασιακό και οικογενειακό ρόλο (Kotsilieri & Marshall, 2004· Cinamon, 2005). Επιβεβαίωση της διαπίστωσης αυτής αποτελεί και το γεγονός ότι, στην πλειοψηφία τους είναι έγγαμες. Επιπλέον, στο επίπεδο της συμφιλίωσης της ιδιωτικής και επαγγελματικής τους ζωής, το υψηλό ποσοστό αυτεπάρκειας τους, συνδέεται ως διαμεσολαβητικός παράγοντας, με θετικότερες πεποιθήσεις και με υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής αποτελεσματικότητας (Houle et.al, 2009).

Οι ίδιες ορίζουν τον εαυτό τους και χαρακτηρίζουν το έργο τους, επιλέγοντας λέξεις που αφορούν τη συνεργασία, την επικοινωνία, την αποδοτικότητα, την δημοκρατία, τη δικαιοσύνη, την ευαισθησία, την οργάνωση, επαληθεύοντας τις αρχές της ισότητας, της συνεργασίας, της συνοχής της σχολικής οργάνωσης. Οι αρχές αυτές εμπεριέχουν ένα ηθικό περιεχόμενο, όπως ενδιαφέρον για την δημιουργία και ενίσχυση ενός θετικού κλίματος στη σχολική μονάδα, ισότητα και όχι απλή δικαιοσύνη, ενότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού (Acker, 1995· Chliwniak, 1997· Πασιαρδής, 2004· Rhode & Kellerman, 2007· Κατσαρός, 2008). Αναφέρουν δε ως «μητρική σχέση» τη σχέση με τους συναδέλφους και τους μαθητές, δηλώνοντας μια σχέση

ουσιαστική και όχι αποστασιοποιημένη και μακρινή, μια συναισθηματική υποχρέωση (Blackmore,1999). Σε καμία περίπτωση δεν επιθυμούν να επιβάλουν αξίες αλλά να τις διοχετεύσουν, μέσα από το μοντέλο της διευρυμένης διεύθυνσης (Conner, 1992· Adler et al., 1993 · Bornstein, 2007).

Οι διευθύντριες όπως προκύπτει από την κατάθεση συναισθημάτων και εμπειριών, δεν βιώνουν έμφυλες διακρίσεις και καχυποψία των συναδέλφων εναντίον τους, δεν περιθωριοποιούνται ως «διαφορετικές» και «κατώτερες» (Robertson ,1995).

Δεν αισθάνονται ότι αμφισβητούνται εξαιτίας του φύλου τους και των στερεοτυπικών αντιλήψεων που συνδέουν τις ιεραρχικά ανώτερες θέσεις με το ανδρικό φύλο, αν και ισχύει σε κάποιο βαθμό ο έμφυλος προσδιορισμός της θέσης(κυρίως στη σχολική ηγεσία των Λυκείων), χωρίς ωστόσο να αποτελεί απροσπέλαστο εμπόδιο για την κατάκτηση αυτής, όπως συμβαίνει πιθανόν σε άλλα επαγγέλματα. Η αίσθηση αυτή ενισχύεται άλλωστε από το ότι, κάποιες διευθύντριες θεωρούν πως δεν υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στα φύλα, παρά μόνο ανάμεσα στα άτομα και από το γεγονός ότι, δεν αισθάνθηκαν ποτέ αδικημένες και ανένταχτες. Είχαν και έχουν την σωστή αντιμετώπιση.

Συνεπώς, δεν αντιμετωπίζουν σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Taylor, 1995 · Μαραγκουδάκη, 1997· Δεληγιάννη-Ζιώγου, 1997· Coleman, 2002· Δαράκη, 2007) ούτε από τους μαθητές/τριες ούτε από το διδακτικό προσωπικό, ορατές, δυνατές και διάχυτες στερεότυπες αντιλήψεις και πεποιθήσεις, προκαταλήψεις, αντιδράσεις και αμφισβήτηση έργου εξαιτίας του φύλου τους, ενώ η παρουσία τους στη διευθυντική θέση δεν προκαλεί καμία δυσφορία όπως θεωρητικά αναφέρεται (Gatenby & Humphries, 1999). Περαιτέρω δε εμπόδια, οργανωσιακά και θεσμικά, που να αναχαιτίζουν τις φιλοδοξίες και τη δυνατότητα αναρρίχησης σε διευθυντικές θέσεις, δεν σχολιάζονται. Από την άλλη αδικαιολόγητη είναι η ιδιαίτερος μειωμένη σε αριθμό παρουσία τους στις διευθυντικές θέσεις Λυκείων της περιοχής που εξετάζεται, η οποία παραπέμπει είτε σε καλυμμένες ή αμφισβητήσιμες πηγές προκατάληψης (Gupton & Slick, 1996· Gatenby & Humphries, 1999· McLay & Brown, 2000), είτε σε μη διεκδίκηση των θέσεων αυτών από τις ίδιες τις εκπαιδευτικούς, εξαιτίας των αυξημένων καθηκόντων και απαιτήσεων ή εξαιτίας της φροντίδας της οικογένειας. Άλλωστε την κεκαλυμμένη διάκριση, δύσκολα μπορούν να την αιτιολογήσουν και να την διαχειριστούν ως «μη νομιμοποιημένη» (Boulton & Coldron,1998:155).

Αρκετές ωστόσο, αλλά όχι ανυπέρβλητες για τις συμμετέχουσες, είναι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν. Στην άσκηση του επαγγελματικού τους ρόλου έρχονται αντιμέτωπες με το συγκεντρωτικό, γραφειοκρατικό σύστημα διοίκησης της εκπαίδευσης που τους παρέχει μόνο

αρμοδιότητες και πολλές ευθύνες. Αναγνωρίζουν δε ότι η πολυπραγμοσύνη που απαιτεί η θέση του διευθυντή, καθώς και οι απαιτήσεις του ειδικού αυτού ρόλου, όπως η περισσότερη αφιέρωση χρόνου, λειτουργούν ως τροχοπέδη στην συμμετοχή των περισσότερων γυναικών συναδέλφων τους στην σχολική ηγεσία, επιβεβαιώνοντας τη βιβλιογραφία (Μαραγκουδάκη,1997).

Οι διευθύντριες της έρευνας μοιάζουν να έχουν καταφέρει να συνταιριάξουν τον ορθολογισμό που συνεπάγεται ο όρος επαγγελματίας με το συναίσθημα που συνεπάγεται η γυναικεία φύση. Είναι γυναίκες που ασκούν εξουσία, όχι κυριαρχία ενσωματώνοντας μια μορφή «ανθρώπινης εξουσίας», η οποία κερδίζεται μέσα από τον αμοιβαίο σεβασμό και την εμπιστοσύνη. Δεν είναι στις περισσότερες περιπτώσεις η απλά τυπική, απρόσωπη, συμβολική εξουσία, που μένει σε στερεότυπες καταστάσεις και συμπεριφορές διοικητικού ρόλου.

Παράλληλα, οι φιλοδοξίες τους κατευθύνονται μόνο στην απλή εκτέλεση καθηκόντων παρά σε προσπάθεια διάκρισης(καριέρα), παρόλο που η κατάρτισή τους και τα ουσιαστικά τους εφόδια, θα δικαιολογούσαν την δήλωση μεγαλύτερων φιλοδοξιών ιεραρχικής ανόδου εκ μέρους τους. Όπως υποστηρίζει η Μουσούρου (1993:113), *«η επιδίωξη θέσης γοήτρου και η αναζήτηση υψηλότερων αποδοχών, δηλαδή η επιδίωξη επαγγελματικής επιτυχίας, δεν περιλαμβάνονται στους γυναικείους στόχους, ακόμα και μεταξύ εκείνων που έχουν ιδιαίτερα υψηλά εκπαιδευτικά εφόδια»*. Στο ίδιο πλαίσιο, ο Marshall (1984) κατέδειξε ότι, οι γυναίκες θεωρούν πιο σημαντικές την πρόκληση και ικανοποίηση από μία συγκεκριμένη εργασία, από τις προσωπικές προαγωγές.

Οι συμμετέχουσες μέσα από το διευθυντικό τους ρόλο, άντλησαν και αντλούν θετικά συναισθήματα χωρίς να αντιμετωπίζουν ιδιαίτερα προβλήματα σχετικά με το ρόλο τους. Ο «υπερβολικός φόρτος εργασίας» και η «έλλειψη πόρων» δεν τους επηρεάζουν ιδιαίτερα στην πραγμάτωση του έργου τους. Αισθάνονται ικανοποίηση, αποδοχή, πληρότητα, δύναμη και καταξίωση, καθώς αξιολογούνται θετικά (Scott, 1992), αναγνωρίζονται, υποστηρίζονται και ενθαρρύνονται οι προσπάθειές τους από τους συναδέλφους. Ταυτόχρονα, όμως, οι πολλοί ρόλοι τους σε συνδυασμό με τις ευθύνες και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν(π.χ αποκλίσεις συναδέλφων από τον κοινό στόχο-συγκρούσεις) τις οδηγούν συχνά σε άγχος, προσωπική πίεση και επιβάρυνση, συναισθήματα φόβου και διαψεύσεις, ιδίως όταν υπάρχει ανεπάρκεια σε εμπειρία ή διοικητική γνώση. Η έκφραση θετικών ή λιγότερο των αρνητικών συναισθημάτων, επιβεβαιώνουν, την συναισθηματική διάσταση του διευθυντικού ρόλου (Παπαναούμ,1995).

Αναντίρρητα, οι διευθύντριες της έρευνας φαίνεται ότι διαθέτουν φωνή, κυριότητα, ανάληψη ρίσκου, προσαρμοστικότητα, θετική πλαισίωση (επίγνωση, επίκτητη αισιοδοξία), δημιουργία αντικτύπου (παρουσία, ανθεκτικότητα, αίσθηση του ανήκειν), ικανότητα του «συνεργάζεσθαι»,

ευαισθησία, η οποία εκφράζεται με την κατανόηση στα συναισθήματα, τις διαπροσωπικές σχέσεις (Bhindi & Duignan, 1997), σύνολα ικανοτήτων που μόνο εξαιρετικά επιτυχημένες γυναίκες διευθύντριες αντιπροσωπεύουν.

Αξιολογούν θετικά την οικειότητα, τις ηθικές αξίες, ενώ ψηλά στην κλίμακα των προτεραιοτήτων τους βρίσκεται η επιμονή για αποτελεσματικότητα. Η ανταπόκριση και η αντοχή στις πολλαπλές υποχρεώσεις της διεύθυνσης, το πάθος, η εργατικότητα, η υπευθυνότητα, η αποφασιστικότητα όπως και η ωριμότητα (ήξεραν τις απαιτήσεις της θέσης) αποτελούν όχι μόνο βασικά ευρήματα της έρευνας, αλλά και ενδείξεις συνέπειας και ευσυνειδησίας (Πασιαρδής, 2012).

Ειδικότερα, υπάρχει αυτοπεποίθηση, θετικότητα, ανάπτυξη επάρκειας, διαθέτουν γνώσεις και διοικητική υπευθυνότητα (Cubillo, Brown, 2003). Οι μεταπτυχιακές σπουδές και το διοικητικό προστάδιο (π.χ υποδιεύθυνσης), δικαιολογούν τις διαπιστώσεις αυτές, καθώς αυξάνουν την εμπιστοσύνη που έχουν στις ικανότητες τους, την επίγνωση ευθυνών, την επαγγελματική ικανοποίηση που νοιώθουν και την αφοσίωση που παρουσιάζουν στο ρόλο τους (Cubillo, Brown, 2003). Το υψηλό αίσθημα αυτεπάρκειας, συνδέεται με τη δυναμικότητα που παρουσιάζουν στο ρόλο τους, καθώς δεν αισθάνονται ευάλωτες στο περιβάλλον του διοικητικού χώρου, δεν είναι ευθυνόφοβες, αγχωτικές. Ασκούν εξουσία με λιγότερη ένταση και αποτελεσματικότητα, επιδεικνύοντας επιθυμία για εξασφάλιση ήρεμου σχολικού περιβάλλοντος (Riehl & Lee, 1996). Για να το πετύχουν αυτό εισάγουν το συναίσθημα όπου χρειάζεται, επιστρατεύουν την τεχνική της επικοινωνίας μειώνοντας χάσματα και αποστάσεις, την «ευελιξία» και την «κατανόηση», προς αποφυγή συγκρούσεων και επίτευξης συμβιβασμών. Η προσωπικότητα τους διαφαίνεται χαρισματική, προσανατολισμένη τόσο στους σκοπούς και στόχους του σχολικού οργανισμού όσο και στις διαπροσωπικές σχέσεις, καθώς ουσιαστικά υιοθετούν ένα μοντέλο «μετασχηματιστικής ηγεσίας» (Burke & Collins, 2001· Pounder & Coleman, 2002· Δαράκη, 2007). Η διάθεση προσφοράς, ο αλτρουισμός και η αγάπη για τη δουλειά τους, τις αναπαραστούν δίκαιες, ανθρώπινες και ικανές να ανταπεξέλθουν στο πολύπλευρο έργο τους (Powell, 1988). Η θεωρητική αντίληψη ότι οι γυναίκες συνεισφέρουν στην εκπαιδευτική διοίκηση με «ηθικές αξίες και πρακτικές» ενισχύεται και διαιωνίζεται (Eagley & Johnson, 1990· Bjork, 2000).

Οι διευθύντριες της έρευνας αναπτύσσουν ένα επαγγελματισμό αλληλεπίδρασης και συνεργασίας, μια νέα κουλτούρα, επιδεικνύοντας επιθυμία, να καταστήσουν το σχολικό περιβάλλον τέτοιο ώστε, να είναι ευνοϊκό για οποιονδήποτε εμπλέκεται και λειτουργεί σε αυτό (McLoughlin, 1992). Σημαντικά στοιχεία στην καινοτομική προσπάθεια είναι ο παραμερισμός της διοικητικής τυπικότητας και αντικατάσταση αυτής από την αμοιβαία και γνήσια

επικοινωνία, η οποία βασίζεται στην κατανόηση, τον αλληλοσεβασμό, την ευαισθησία, την εμπιστοσύνη (Δανασσής – Αφεντάκης, 1997).

Παράλληλα προβάλλεται ένας καινούργιος τύπος διοίκησης (soft management) που θεωρείται καταλληλότερος για πολύπλοκους οργανισμούς ή κοινότητες όπως τα σχολεία (Eggins, 1997) και ειδικότερα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όπου η διοίκηση δεν αποτελεί σίγουρα μια εύκολη υπόθεση.

6.2. Σύνοψη

8. ΣΥΝΟΠΤΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ : ΓΕΝΙΚΕΥΣΗ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΩΝ	
1 Οι γυναίκες διευθύντριες χρησιμοποιούν ένα δημοκρατικό, συμμετοχικό, διοικητικό στιλ, διαπροσωπικά προσανατολισμένο. 2 Διαθέτουν υψηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης. 3 Προβάλλουν τις ισότιμες σχέσεις, οι οποίες εκφράζονται με το σεβασμό προς τα μέλη της σχολικής οργάνωσης. 4 Αντιλαμβάνονται τη θέση τους όχι ως θέση ισχύος αλλά ως θέση «εργατικότητας και πολυπλοκότητας». 5 Η εργατικότητα και η υπευθυνότητα τους, αντανακλώνται και εκφράζονται με την αποδοχή τους από τους άλλους. 6 Δεν υπάρχει έμφυλη διοικητική τυποποίηση στο χώρο τους. 7 Είναι αποδεκτές από τη σχολική κοινότητα, κερδίζουν εμπιστοσύνη	8 Οι γυναίκες διευθύντριες δεν επιθυμούν να ανελιχθούν στην ιεραρχική πυραμίδα της εκπαίδευσης. 9 Δεν υιοθετούν έμφυλα στερεότυπα κατά την άσκηση των καθηκόντων τους . 10 Δίνουν έμφαση στους ανθρώπους στα συναισθήματα, στην καλλιέργεια διαπροσωπικών σχέσεων, για την ανάπτυξη καλού κλίματος. 10 Διοικητική τους πρακτική, η δομημένη εργασία και ο καταμερισμός εργασιών.

ΚΕΦ. 7: Προτάσεις

Η μειωμένη σε αριθμό εκπροσώπηση των γυναικών σε θέσεις ηγεσίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οφείλει να προκαλέσει προβληματισμό στην Πολιτεία αλλά και στην κοινωνία γενικότερα, για τις τυχόν επιπτώσεις της στην εκπαιδευτική και κοινωνική πραγματικότητα.

Η εμφάνιση ενός διαφορετικού από το καθιερωμένο και συμβατικό τρόπο άσκησης της σχολικής ηγεσίας, που η μελέτη της βιβλιογραφίας ανέδειξε, ίσως με τη γνωστοποίηση της και τον ευρύτερο συλλογισμό, προκαλέσει τροποποιήσεις στο κυρίαρχο εκπαιδευτικό καθεστώς και οδηγήσει στο μέλλον σε αναθεωρήσεις στο σύστημα των θεσμών, αξιών και αντιλήψεων στο χώρο της εκπαίδευσης.

Όπως επισημαίνει η Grogan (1999), πέραν από τις διάχυτες αναφορές σε ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής πρέπει να επικεντρωθούμε σε ζητήματα στενότερης κλίμακας, ανάμεσα στα οποία και το θέμα του φύλου των ηγετών/ιδων και των αρνητικών προδιαθέσεων που το συνοδεύουν.

Απομένει να δούμε ένα πλαίσιο σχεδιασμένο με πρότυπο σκέψης και συμπεριφοράς μια αντίστοιχη ομάδα γυναικών διευθυντριών, ή ένα που να αντανακλά με τρόπο γνήσιο και αληθινό, τα ηγετικά προσόντα και τις δυνατότητες και των δύο φύλων. Όταν αναγνωρισθεί η διπλή φύση της ηγετικής νοοτροπίας (και το γεγονός ότι η ίδια η ηγεσία ως έννοια δεν είναι απόλυτη και ερμηνεύεται με περιορισμούς, εξαιρέσεις, όρους ή επιφυλάξεις σε διαφορετικές κουλτούρες), τότε οι ενδοσκοπήσεις που έχουν οι γυναίκες με τους εαυτούς του, μπορεί να τους επιτρέψουν να προσδώσουν μεγαλύτερη αξία στο δικό τους στιλ ηγεσίας και να γίνουν πιο διεκδικητικές ως προς στην υιοθέτησή του.

Η σύγχρονη προσέγγιση των έμφυλων ταυτοτήτων στον εκπαιδευτικό χώρο, τίθενται ενάντια στον περιορισμό του φύλου σε «άντρας» και «γυναίκα» και αποτελεί προϋπόθεση για την εισαγωγή δημοκρατικών θεσμών, συστημάτων, ιδεών στο χώρο της εκπαίδευσης και της κοινωνίας (Δαράκη,2007).

Παράλληλα, τα τελευταία χρόνια το επιστημονικό ενδιαφέρον για τη διοίκηση στην εκπαίδευση μεγαλώνει και συσχετίζεται με συνειρμική συνάφεια, με την αξίωση για αναβάθμιση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. Η όποια απόπειρα ενέργειας ποιοτικής αναβάθμισης του σχολείου, απαιτεί αλλαγές στον τρόπο διοίκησής του. Γίνεται εμφανές, λοιπόν, ότι το αίτημα βελτίωσης του εκπαιδευτικού συστήματος περνά μέσα από τις γυναίκες εκπαιδευτικούς και από τη θέση τους στην ιεραρχία της εκπαίδευσης. Το σχολείο στερείται από την ευκαιρία να χρησιμοποιήσει επωφελώς ένα διαφορετικό τρόπο διεκπεραίωσης της διοικητικής διαδικασίας,

που φαίνεται να συμμετέχει στην επίτευξη της αποτελεσματικότερης λειτουργίας του (Μαραγκουδάκη,1997).

Χρειάζεται στην πραγματικότητα να ρυθμιστούν εκ νέου και να αναπλαισιωθούν, οι ρόλοι και οι αρμοδιότητες και αυτών που διοικούν τα σχολεία και της κεντρικής διοίκησης. Ο μετασχηματισμός των θεωριών είναι αναγκαίος, ώστε να αναπτυχθεί μια πιο περιεκτική άποψη των ανθρώπινων-γυναικείων εμπειριών στην σχολική διοίκηση. Όπως αναφέρει η Valentine (1995:354) τα γυναικεία μοντέλα διοίκησης *«στο βαθμό που θα επιτραπεί να αναπτυχθούν και να αποδώσουν, έχουν τη δυνατότητα να συνεισφέρουν θετικά στις διοικητικές πρακτικές, καθώς επίσης και στην οργανωσιακή και διοικητική βιβλιογραφία»*.

Επισημαίνεται, ως ιδιαίτερα σημαντική η παρουσία «προτύπων ισότητας» στην εκπαιδευτική πραγματικότητα. Εκπαίδευση με ένα σημαντικό αριθμό γυναικών σε διευθυντικές θέσεις, θα συντελούσε στη διαφοροποίηση του χαρακτήρα των σχολείων σε θέματα φύλου, ενισχύοντας τις κυρίαρχες κοινωνικές αντιλήψεις για την επάρκεια τους. Η *«πρόοδος εξάλλου προκύπτει όταν κάνουμε βήματα, τα οποία αυξάνουν τον αριθμό των ανθρώπων που επηρεάζονται»*(Fullan,1982:92).

Μία διαφορούμενη διατύπωση θα ήταν, να υπερσκελίσουμε το ενδιαφέρον μας για το θέμα των γυναικών και της σχολικής ηγεσίας και να του δώσουμε πολιτικό νόημα, συνδέοντας το χωρίς υπεκφυγές με ευρύτερους εκπαιδευτικούς προβληματισμούς, που έχουν να κάνουν, με την έλλειψη ισότητας των κοινωνικών ομάδων ως προς τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις τους, την εκπαιδευτική αλλαγή και την κοινωνική δικαιοσύνη. Συγχρόνως, θα έπρεπε να συνδυάσουμε λογικά κρίσεις και εντυπώσεις για τις υλικές και πολιτισμικές συνθήκες, που έγιναν αφορμή να δημιουργηθούν οι συγκεκριμένες αντιλήψεις για την ηγεσία, αντιλήψεις οι οποίες αποκλείουν τις γυναίκες και ενισχύουν τους άνδρες. Ακόμα θα έπρεπε να προβληματιστούμε για την ίδια την έννοια της ηγεσίας, ως γνώμονα στην εκπαιδευτική διοίκηση και ίσως να την απορρίψουμε, γιατί μπορεί η έντονη επικέντρωση στην σημαντικότητα της ηγεσίας, να αποτελεί το μεγαλύτερο εμπόδιο για την ισότητα των φύλων (Blackmore, 1999).

Ενδιαφέροντες τομείς για περαιτέρω έρευνα θα ήταν επίσης, η συστηματική και οργανωμένη παρατήρηση άνδρα και γυναίκας κατά την άσκηση του διευθυντικού ρόλου τους στο σχολείο, οι αντιλήψεις που τα παιδιά έχουν για άνδρες και γυναίκες στο διευθυντικό ρόλο, η διαχείριση συναισθημάτων (θετικών και αρνητικών) από άνδρες και γυναίκες σε διευθυντικό ρόλο κατά την άσκηση του έργου τους.

Με αυτό τον τρόπο θα δημιουργηθούν νέες ιδέες για την σχολική ηγεσία που θα θέσουν υπό αίρεση τη διαίρεση αρσενικό/θηλυκό, θα προσφέρουν σημαντικές δεοντολογικές αρχές και απόψεις, αλλά και θα επιμηκύνουν τη συζήτηση για τα διοικητικά τους αποτελέσματα (Blackmore, 1999).

Θα πρέπει ωστόσο να λάβουμε υπόψη μας ότι οι δυναμικές των φύλων μπορούν να έχουν μία διαμορφωτική επίδραση στους κρατικούς μηχανισμούς και στη γραφειοκρατία (Connell, 1990), δίνοντας την ευκαιρία σε όλους, όσους συμμετέχουν ενεργά στο εκπαιδευτικό σύστημα, να εξασφαλίζουν ένα όχι απλά λειτουργικό, αλλά συνεργατικό και αποδοτικό μοντέλο διοίκησης.

Ο προβληματισμός λοιπόν που τίθεται στα επόμενα χρόνια είναι, πώς θα τελεσφορήσει η ισότητα στο πλαίσιο της αποκεντρωτικής-συμμετοχικής διοίκησης και της ελευθερίας αρχών και ιδεών στην εκπαίδευση και βέβαια, καθώς μέσα σε αυτό το πλαίσιο, το αντίτιμο για τις εκπαιδευτικούς και διευθύντριες είναι ιδιαίτερα υψηλό, δεν πρέπει απλά να ξεπεραστούν τα δομικά εμπόδια, αλλά «να καθορίσουμε σε νέα βάση τί σημαίνει καλή διοικητική πρακτική» (Ozga, 1993).

Η συναισθηματική διάσταση της σχολικής ζωής και διοίκησης είναι ένα από τα μεγαλύτερα χάσματα στην ανάλυση της συνθετότητας που παρουσιάζει η επιστημονική περιοχή της σχολικής ηγεσίας (Sachs & Blackmore, 1998). Και καθώς ο ορθολογισμός κρίθηκε ιδανικός για τη διοίκηση των σχολείων, οι γυναίκες σε διευθυντικούς ρόλους βρίσκονται στη δύσκολη θέση της επιλογής, ανάμεσα στη πίστη και αφοσίωση στο κανονιστικό πλαίσιο των οργανισμών, και στη διαχείριση του συναισθήματος, διάσταση που για αυτές είναι προτιμότερη στη διαπραγμάτευση κοινωνικών καταστάσεων. Οι πραγματικοί στόχοι της εκπαίδευσης, δεν είναι η εξουσία και ο έλεγχος, αλλά η επίτευξη της αρμονίας και η αύξηση της αποδοτικότητας (Darling-Hammond, 1990). Η οποιαδήποτε επίμονη προσπάθεια εύρεσης ενός παγκόσμιου στιλ σχολικής ηγεσίας θεωρείται μη εφαρμόσιμη, αφού αυτό εξαρτάται από τις εκάστοτε συνθήκες αλλά και από το πλαίσιο μέσα στο οποίο ενεργεί ο εκάστοτε διευθυντής-ηγέτης (Tannenbaum & Schmidt, 1958).

Τελικά, είναι σημαντικό να υποβάλλουμε την ερώτηση στον εαυτό μας, ποιος είναι ο τελικός σκοπός του ρόλου ενός σχολικού ηγέτη και τί προαναγγέλεται όσον αφορά στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, σε μια κοινωνία όπως η Ελληνική, που βρίσκεται ανάμεσα στην παράδοση, την αποδοχή και την εφαρμογή νέων κατά κανόνα ιδεών, συστημάτων ή μεθόδων; (Crow, 1993)

Η εποχή που διανύουμε, καθώς τα όρια μεταξύ θεσμών συγχέονται και οι ρόλοι συγκρούονται, με καθοριστικής σημασίας επιπτώσεις στην εκπαίδευση και στη διοίκησή της, μας ωθεί, ώστε οι ηγέτες/τιδες των εκπαιδευτικών οργανισμών να γίνουν φορείς αλλαγής, αφήνοντας πίσω τις παλιές παραδοσιακές νόρμες, υιοθετώντας εναλλακτικές μορφές ηγεσίας και δημιουργώντας μια

νέα ενδοσχολική κουλτούρα, χωρίς ατομικιστικές τάσεις και παραμένοντας στις επάλξεις των αλλαγών, δεδομένου της αντίφασης ότι, η μοναδική σταθερά στην εποχή μας είναι η αλλαγή (Fullan ,2000; 2002).

Αυτό που η Blackmore (1993) και άλλες θεωρητικοί υποστηρίζουν, είναι η ανάγκη ενός νέου ορισμού της έννοιας της διεύθυνσης (leadership), ο οποίος θα είναι περιεκτικός πολλαπλών οπτικών, συμπεριλαμβανομένων και εκείνων οι οποίοι βασίζονται στο φύλο.

ΞΕΝΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Acker, S. (1983).** “Women and teaching:A semi-detached sociology of a semi-profession”, in WALKER,S.and BARTON,L.(Eds) *Gender, Class and Education*, Lewes:Falmer Press,pp.123-39
- Acker, S. (1989).** “ Rethinking Teachers Careers”, in Acker S. (ed) *Teachers Gender and Carrers*. East Sussex: Falmer Press,pp:7-20.
- Acker, S. (1995).** “The Head Teacher as Carreer Broker:Stories from An English Primary School”, in D.Dunlap & P.Schmuck(eds) *Women Leading in Education*.Albany:State University of New York Press, pp.49-70
- Acker, J. (1992).** “ Gendering Organizational Theory”, in Mills, A. & P. Tancred (Eds.). *Gendering Organizational Analysis*. Newbury Park-London-New Delhi: Sage Publications, pp:248–260.
- Acker, J. (1992a).** From sex roles to gendered institutions.*Contemporary Sociology*,Vol 21,No 5,pp:565-569
- Adams, K. & Hambright, G. (2004).** Encouraged or discouraged: women teacher leaders becoming principals. *The Clearing House*, Vol 77,No 5,pp:209-211.
- Addi-Raccah, A. (2006).**Accessing Internal Leadership Positions at School: Testing the Similarity-Attraction Approach Regarding Gender in Three Educational Systems in Israel, *Educational Administration Quarterly*, Vol 42, No 3, pp: 291-323.
- Adler, S., Laney, J. and Packer, M. (1993)** *Managing Women: Feminism and Power in Educational Management*. Buckingham: Open University Press.
- Aladejana, F., Aladejana, T.I., Awolowo, O. (2005).** Leadership in Education: The Place of Nigerian Women. *Gender Issues in Leadership*, Vol 33,No 2,pp: 69-75.
- Alimo-Metcalf, B. (1995).** An investigation of female and male constructs of leadership and empowerment. *Women in Management Review*, Vol 10, No 2, pp:3-6
- Alimo-Metchalfe B. (1995).** “Leadership and Assessment”, in S. Vinnicombe & N. Colwill (eds), *The essence of women in management*. London: Prentice Hall, pp. 92- 109.

Al-Khalifa, E. (1989). “Management by halves»: Women Teachers and School Management” in: H. De Lyon & F.W. Migniuolo , *Women Teachers: Issues and Experiences*. Milton Keynes-Philadelphia: Open University Press,pp: 83-96.

Arnot, M. (2006). *Διαδικασίες αναπαραγωγής του φύλου* (μετάφραση Αθανασιάδου,Χ.& Δαλακούρα,Κ.): Μεταίχμιο.

Avolio, J. B. (2005). *Leadership Development in Balance: Made/Born*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: Free Press.

Bear, J. B., & Woolley, A. W. (2011). The role of gender in team collaboration and performance. *Interdisciplinary Science Reviews*, Vol 36, No 2, pp.146–153.

Bell, J. (2001). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg

Biddle, B. J. 1979. *Role Theory: Expectations, Identities, and Behaviors*. New York: Academic.

Bjork, L. G. (2000). Introduction: Women in the Superintendency-Advances in Research and Theory, *Educational Administration Quarterly*, Vol 36,No 1,pp: 5-17.

Bird, M., Hammeersley, M., Gomm, R., Woods, P. (1999). *Εκπαιδευτική Έρευνα στην Πράξη. Εγχειρίδιο Μελέτης*. (μετ. Φράγκου, Ε.) Πάτρα: ΕΑΠ.

Bhindi, N. & Duignan, P. (1997). Authenticity in leadership: An emerging perspective. *Journal of Educational Administration*, Vol 35, No 3, pp:105-209.

Blackledge, D. και Hunt, B., 2000. *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. Μτφρ. Μ. Δεληγιάννη. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Blackmore, J. (1993). “In the shadow of men: The historical construction of educational administration as a «masculinist» enterprise”, in Blackmore, J., Kenway, J.(eds) *Gender Matters in Educational Administration and Policy: A Feminist Introduction*.London: Falmer Press,pp: 27-48

Blackmore, J. (1995). «Policy as Dialogue: administrators working for educational change», *Gender and Education*, Vol 7, No 3, pp:292-313

Blackmore, J. (1999). *Troubling Women: Feminism, Leadership and Educational Change*. Buckingham: Open University Press.

- Blackmore, J. (2004).** “Restructuring Educational Leadership in changing contexts: A local/global account of restructuring in Australia”, *Journal of Educational Change*, Vol 5, pp: 267-288.
- Blummer, H. (1969).** *Symbolic interactionism: Perspective and method*. Englewood Cliffs,NJ: Prentice-Hall.
- Blout R. & Browne J. (1996).** “Reasons for the Underrepresentation of Females at Head of Department Level in Physical Education in Government Schools in Western Australia”, *Gender and Education*, Vol 8, No 1, pp:81-101
- Boatwright, K. J., & Egidio, R. K. (2003).** Psychological predictors of college women’s leadership aspirations. *Journal of College Student Development*, Vol 44, No 5,pp: 653-669
- Bolman, L. G., & Deal, T. E. (1992).** Leading and managing: Effects of context, culture, and gender. *Educational Administration Quarterly*, Vol 28,No 3,pp: 314-329.
- Bolman, L., & Deal, T. (1993).** *Leading with soul: An uncommon journey of spirit*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bornstein, David (2007).** *How to Change the World: Social Entrepreneurs and the Power of New Ideas*. New York: Oxford.
- Boulton P. & Coldron J. (1998).** “Why women teachers say stuff it to promotion a failure of equal opportunities”, *Gender and Education*, Vol 10, No 2, pp:149-161
- Bredeson, P. V. (1989).** Empowered teachers--empowered principals: Principal's perceptions of leadership in schools. Paper presented at The University Council for Educational Administration Convention, Scottsdale, AZ (ERIC Document Reproduction Service No. 337856).
- Browne-Ferrigno, T. (2003).** Becoming a principal: Role conception, initial socialization, roleidentity transformation, purposeful engagement. *Educational Administration Quarterly*, Vol 39, No 4, pp:468-503.
- Brunner, C. (2000).** Unsettled Moments in Settled Discourse: Women Superintendents’ Experiences of Inequality, *Educational Administration Quarterly*, Vol 36,No 1, pp:76-116.
- Burke, S. & Collins, K. (2001).** Gender Difference in Leadership Styles and Management Skills. *Women in Management Review*, Vol 16, No 5,pp: 244-256.
- Burns, J. M. (1978).** *Leadership*. New York: Harper & Row.

Burton,L.(1993). «Management,Race and Gender: an unilekly alliance?», *British Educational Research Journal*, Vol 19, No 3.

Cammack, J. C. & Kalmbach-Phillips, D. (2002). Discourses and Subjectivities of the Gendered Teacher, *Gender and Education*, Vol 14, No 2, pp:123-133.

Chenug,M.B.,& Walker,A.(2006).Inner worlds and outer limits: The formation of beginning school principals in Hong Kong. *Journal of Educational Administration*,Vol 4,No 4,pp:389-407

Chisholm, L. (2001). “Gender and Leadership in South African. Educational Administration”, *Gender and Education*, Vol 13, No 4.

Chliwniak,L.(1997).*Higher education leadership: Analyzing the gender gap.*Washington,DC: George Washington University

Cialdini, R.B., & Trost, M.R. (1998). “Social influence: Social norms, conformity, and compliance.” In D. Gilbert, S. Fiske, & G. Lindzey (Eds.) “*The handbook of social psychology*, (4th edition) vol. 2”, pp: 151-192. New York: McGraw-Hill. ISBN 0070237107.

Cinamon, R. G. (2005). Work-family conflict among female teachers. *Teaching and Teacher Education*, Vol 21, No 4, pp: 365-378

Cohen,L., & Manion,L.(2000). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

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

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Collard, J. (2001). Leadership and Gender :An Australian Perspective. *Educational Management Administration*, Vol 24,No 2, pp: 163-74

Coleman, M. (2000). The female secondary headteacher in England and Wales: leadership and management styles, *Educational Research*,Vol 42, No 1, pp:13–27.

Coleman, M. (2002). Women as headteachers: striking the balance, Stoke in Trent, Trentham Books
Creswell, J. W. (2003). *Research design. Qualitative & Quantitative and mixed method approaches*. Thousand Oaks, California. Sage Publications, pp.70, 143-169.

Coleman, M. (2003). Gender and the Orthodoxies of Leadership. *School Leadership & Management*,Vol 23, No 3, pp:325–339.

Coleman M (2005). Gender and secondary school leadership: International Studies. *Educational Administration*, Vol 33, No 2, pp: 3-20.

Collings,S.,Conner,L.,McPherson,K.,Midson,B.,& Wilson,C.(2011).Learning to be leaders in higher education:What helps or hinders women's advancement as leaders in universities.*Educational Management Administration & Leadership*,Vol 39, No 1,pp:44-62

Conger, J. A. (1998). Qualitative research as the cornerstone methodology for understanding leadership. *The Leadership Quarterly*, Vol 9, No 1, pp:107–121.

Conner, N. L. (1992). Restructuring schools: Will there be a place for women? *Clearing House*, Vol 65, No 6, pp: 337-339.

Cooley,C. (1922). Human Nature and the Social Order(Revised edition),New York: Charles Scribner's Sons.

Cooper,J.(1995). Administrative Women and Their Writing: Reproduction and Resistance in Bureaucracies. In D.Dunlap & P.Schmuck(eds) *Women Leading in Education*, Albany:State University of New York Press,pp:235-246

Cooper, C.L., & Davidson, M. (1982) *High Pressure: Working Lives of Women Managers*. Fontana, London.

Connell, R.W. (1990). The state, gender and sexual politics, *Theory and Society*, Vol 19, pp: 507-544

Crow, G. M.(1990). Perceived career incentives of suburban elementary school principals. *Journal of Educational Administration*, Vol 28, No 1,pp:38-52

Crow, G. M., Glascock C. (1995). Socialization to a new conception of the principalship. *Journal of Educational Administration*,Vol 33, No 1, pp:22–43.

Cubillo, L. & Brown, M. (2003). Women into educational leadership and management: international differences? *Journal of Educational Administration*, Vol. 41, No 3, pp:278-291.

Daily, C. M. & Dalton D. R. (2003). Women in the boardroom: A business imperative, *Journal of Business Strategy*, Vol 24, No 5, pp:8-9.

Darling-Hammond, L. (1990). Teaching and knowledge: Policy issues posed by alternative certification for teachers. In W. D. Hawley (Ed.), *Peabody Journal of Education*, Vol 67, No 3, pp:123-154.

Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., Brown, E., Ahtaridou, E. & Kington, A. (2009), *The Impact of School Leadership on Pupil Outcomes: Final Report*, UK Department for Children, Schools and Families Research.

Denzin, N.K., & Lincoln, Y.S. (2005). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *The sage handbook of qualitative research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Dinham, S., Cairney,T., Craigie,D., & Wilson, S. (1995). School climate and leadership:research into three secondary schools.*Journal of Educational Administration*,Vol 33, No 4,pp:36-58

Dubrin, A. (1998). *Leadership: Research findings, practice, and skills*. 2nd edition, Houghton Mifflin, Boston

Eacott,S.(2010).Studying school leadership practice: A methodological discussion. *Issues in Educational Research*,Vol 20, No 3,pp:220-233

Eagly, A. H., & Karau, S. J. (2002). Role congruity theory of prejudice toward female leaders. *Psychological Review*, Vol 109, pp:573 – 598.

Eagly,A.H.,& Johnson,B.T.(1990). Gender and leadership style: A meta-analysis.*Phychological Bulletin*,Vol 108, No 2 ,pp:233-256

Eagly,A.H.(1987). *Sex differences in social behavior. A social role interpretation*. Hillsdale,NJ: Erl bann

Eggins, H., (1997) *Women as Leaders and Managers in Higher Education*, Buckingham, Open University Press.

Everard, B. & Morris, G. (1999). *Effective School Management*. London: Chapman.

Ely,R.J.(1994). The effects of organizational demographics and social identity on relationships among professional women. *Administrative Science Quarterly*,Vol 39, pp:203-238

Fagenson, E. (Ed.).(1993).*Women in management: Trends, issues and challenges in managerial diversity*. Newbury Park, CA:Sage.

Fennel, H. A. (2001) Letting Go while Holding on: Women Principals' lived Experiences with Power. *Journal of Educational Administration*, Vol 40, No 2, pp:95- 117

Fiske, S. T., Cuddy, A. J. C., Glick, P. S., & Xu, J. (2002). A model of (often mixed) stereotype content: Competence and warmth respectively follow from perceived status and competition. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol 82, pp:878–902

Foschi, M. (2000). ‘Double Standards for Competence: Theory and Research’, *Annual Review of Sociology*, Vol 26, pp: 21-42

Frasher, J., & Frasher, R. S. (1979). Educational administration: A feminine profession, *Educational Administration Quarterly*, Vol 15, No 2, pp:1-13

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

Fullan, M. (2000). The return of large-scale reform. *Journal of Educational Change*, Vol 1, No 1, pp: 5–28

Fullan, M. (2002). Principals as leaders in a culture of change. *Educational leadership*, May, 2002.

Gatenby, B. & Humphries, M. (1999). Exploring Gender, Management Education and Careers: Speaking in the silences. *Gender and Education*. Vol 11, No 3, pp: 281-294

Getskow, V. (1996). *Women in community college leadership roles*. ERIC Clearinghouse for Community Colleges.

Getzels, J. W., & Thelen, H. A. (1972). A conceptual framework for the study of the classroom group as a social system. In A. Morrison & D. McIntyre (Eds.), *The Social Psychology of teaching*. New York: Penguin Books Ltd

Gilligan, C. (1982). *In A Different Voice : Psychological theory and women’s development*. Cambridge, Massachusetts: MA Harvard University Press.

Gold, A. (1996). Women and educational Management, paper presented at the European union-funded Conference, “*Gender Equity for 2000 and beyond*”, Dublin, Ireland, October 21-23, Vol 31, No 4, pp: 419-433.

Goodman J. (1997). “A question of management style: women school governors 1800-1862”, *Gender and Education*, Vol 9, No 2, pp:149-160

Gosetti, P. & Rusch, E. (1995). Reexamining Educational Leadership: Challenging Assumptions. In D. Dunlap & P. Schmuck (eds) *Women Leading in Education*. Albany: State University of New York Press, pp: 11-35.

Grant, R. (1989). Alternative model of career. In S. Acker (Ed.), *Teachers, Gender, & Careers* (pp. 35-50). Lewes, England: Falmer Press.

Grawitz,M.(2006). *Μέθοδοι των κοινωνικών επιστημών*, Αθήνα: Οδυσσέας

Gupton, L. S. & Slick, A. G. (1996). Highly Successful Women Administrators: The Inside Stories of How They Got There. California: Corwin Press

Gutmann, D.(1987). *Reclaimed Powers: toward a new psychology of men and women in later life*. New York:Basic Books

Hall,D.T.(2004). Self-awareness, identity, and leader development. In D.V.Day,S.J.Zaccaro & S.M.Halpin (Eds), *Leader development for transforming organizations: Growing leaders for tomorrow*(pp.153-176).Mahwah,NJ:Lawrence Erlbaum Associates

Harrison R. & Williams J. (1993). “A Training Initiative” in Ozga J. (ed) *Women in Educational Management*, Open University Press

Hensel, N.(1991). *Realizing Gender Equality in Higher Education: The need to Integrate Work/Family Issues*. ASHE-ERIC Higher Education Report 2. Washington, DC: George Washington University

Hiller,N.J.(2005). .An examination of leadership beliefs and leadership self-identity: Constructs, correlates, and outcomes. *Dissertation Abstracts International* 66(12),B.(UMI No.3202503)

Hoff, D., & Mitchell, S. (2008). In search of leaders: Gender factors in school administration. *Advancing Women in Leadership*,Vol 26, No 2.

Horner, M. S. (1970). Femininity and successful achievement: A basic inconsistency. In J. Bardwick, E. M. Douvan, M.S. Horner, & D. Gutmann (Eds.), *Feminine personality and conflict*. Belmont, CA: Brooks-Cole.

Houle,L.,Chiocchio,Fr.,Favreau,E,O1.,Villeneuve,M.(2009).Role conflict and well-Being among employed mothers: The mediating effects of self-efficacy.*Gender in Management. An International Journal*, Vol 24,No 40,pp:270-285

Immegart,G.L.(1988). ‘Leadership and Leader Behavior’, in N.Boyan (ed.). *Handbook of Research on Educational Administration*,pp.259-77.New York

Kawakami, C., White, J. B., & Langer, E. J. (2000). Mindful and masculine: Freeing women leaders from the constraints of gender roles, *Journal of Social Issues*, Vol 56, No 1, pp: 49-64

Kotsilieri, F. & Marshall, J. (2004). Hellenic women managers in the telecommunications sector: Living in transition. *New Technology, Work and Employment*, Vol 19, No 3, pp: 177-191

Krüger, M. L. (1994). Sekseverschillen in Schoolleiderschap [Gender Differences in School Leadership] (Alphen aan den Rijn, The Netherlands: Samsom H. D. Tjeenk Willink).

Krüger, M. L. (1996) Gender issues in school headship: quality versus power? *European Journal of Education*, Vol 31, No 4, pp: 447–461

Krüger, M. L. (1999). Gender differences in school principal ship: prejudices and facts, in: R. Bolam and F. van Wieringen (eds) *Research on Educational Management in Europe* (Münster, Germany: Waxmann Verlag), pp: 157–175

Kruger, M. L. (2008). “School leadership, sex and gender: welcome to difference” *International Journal Leadership in Education*, Vol 11, No 2, pp:155-168

Krüger, M. L., van Eck, E., Vermeulen, A. (2005). Why principals leave: Risk factors for premature departure in the Netherlands compared for women and men. *School Leadership & Management*, Vol 25, No 3, pp: 241-261. doi: 10.1080/13603120701576266

Krüger, M. L., Witziers, B. & Sleegers., P. J. C. (2007) The impact of school leadership on school level factors: validation of a causal model. *School Effectiveness and School Improvement*, Vol 18, No 1, pp:1–20

Landsheere, De, G. (1996). *Η εμπειρική έρευνα στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Δαρδανός

Lee,V. E., Smith, J. B. & Cioci, M. (1993). Teachers and principals: Gender-related perceptions of leadership and power in secondary schools, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Vol 15, No 2, pp:153-180

Leithwood, K.(1992). Transformational leadership: Where does it stand? *Educational Leadership*, Vol 49, pp:8-12

Leithwood,K.Duke,D.(1999). A century’s quest to understanding school leadership. In J.Murphy & L.Seashore(Eds.), *Handbook of Research on Educational Administration*.2nd ed.(pp.45-73).San Francisco:Jossey-Bass

Limerick, B. & Anderson, C. (1999). ‘Go out there and go for broke: senior women and promotion in Education Queensland, Australia’, *Women in Management Review*, Vol 14, No 2, pp: 37-43.

Lowe, K.B. & Gardner, W. L. (2000). Ten Years of the leadership Quarterly: contributions and challenges for the future. *The Leadership Quarterly*, Vol 11,pp: 459-514.

Lyman, L., Athanasoula – Reppa A., & Lazaridou A., (2009). Leadership, Change and Gender: Reflections of Greek and U.S. Women Leaders, chapter in : Sobehart (ed.) *Women Leading Education across the Continents – Sharing the Spirit, Fanning the Flame*. Rowman & Littlefield Education ,pp: 115- 127

Lyness, K. S., & Heilman, M. E. (2006). When fit is fundamental: Performance evaluations and promotions of upper-level female and male managers . *Journal of Applied Psychology*, Vol 91,pp: 777–785.

Macmillan,R.,Meyer,M.,& Sherman,A.(2001). *The evolving role of educational administrators*.Paper presented for the 2001 Pan-Canadian Education Research Agenda Symposium Teacher Education/Education Training: Current Trends and Future Suggestions.

Maddock, S. & Parkin, D. (1993). Gender, cultures: Women's choices and strategiesat work. *Women in Management Review*. Vol 8, No 2, pp: 3-9

Martin, W., & Willower, D., (1981). The managerial behavior of high school principals. *Educational Administration Quarterly* , Vol 17, No 1, pp: 69-90

Marshall,J.(1984). *Women Managers:Travellers in a Male World*. Chichester:John Wiley and sons.

Mason, J.(2003). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

McCormick MJ, Tanguma J, Lopez-Forment AS.(2002). Extending self-efficacy theory to leadership: a review and empirical test. *J Leadership Educ*. Vol 1,pp:34–49.

McLay, M., & Brown, M. (2000). The Under-representation of Women in Senior Management in UK Independent Secondary Schools, *The International Journal of Education Management*, Vol 14, No 3, pp:101-106.

McLoughin,J.(1992). *Up and Running:Women in Business*.London:Virago

Mead, G.H. (1965). «Mind, Self and Society», University of Chicago Press, Chicago.

Meskin, J. D. (1974). The performance of women school administrators-A review of the literature, *Administrators Notebook*,Vol 23,No 1, pp:1-4.

Miklos, E. (1983). Alternate images of the administrator. *Canadian Administrator*, Vol 22, No 7, pp:1-6

Milwid,B.(1990). *Working with men*. New York: Berkley Books

Morgan C.T., King R.A., & Robinson N.M. (1981). *Introduction To Psychology*. London: McGraw-Hall.

Newcombe, M. J., & Ashkanasy, N. M. (2002). The role of affect and affective congruence in perceptions of leaders: An experimental study. *The Leadership Quarterly*, Vol 13, pp:601-614

OECD.(2003). School leaders: Changing roles and impact on teacher and school effectiveness. *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. April, 2003. OECD.

Ozga J. (ed.) (1993). *Women in Educational Management*, Open University Press, Buckingham.

Oplatka, I. (2001). The phenomenon of women headteachers self-renewal in mid-career. Unpublished doctoral dissertation, The Hebrew University of Jerusalem.

Oplatka, I. (2006). “Women in educational administration within developing countries. Towards a new international research agenda”, *Journal of Educational Administration*, Vol 44, No 6, pp:604-624

Ortiz,F.I.(1982). *Carrer Patterns in Education:Men,Women and Minorities in Public School Administration*.New York:Praeger

Ortiz, F.I. & Marsall Ch.(1988). «Women in Educational Administration» in: W.J.Boyan(επιμ.) *Handbook of Research in Educational Administration*. Longman, New York.

Ouston, J.(ed.)(1993). *Women in Education Management*. London: Longman

Packwood,T(1981) ‘Policy-making in Schools’ *Management and Administration in Education Course E323* Open University Press, Milton Keynes

Parkay F. W., & Hall G. E. (Eds.). (1992). *Becoming a principal: The challenges of beginning leadership*. Boston: Allyn and Bacon.

Parry, K. (1998). Grounded Theory and Social Process: A New Direction for Leadership Research. *Leadership Quarterly*, Vol 9, No 1, pp: 85-105

Polydorides, G., & Zambeta, E.(1997). Greece, in: M.Wilson (Ed.) *Women in educational management: a European perspective* (London, Paul Chapman Publishing Ltd).

Powney, J. & Weiner, G. (1992). *Outside the Norm: Equity and Management in Educational Institutions*, South Bank University: London

Pounder, S. & Coleman, M. (2002). “Women better leaders than men? In general and educational management it still “all depends” *Leadership and Organization Development Journal*, Vol 23, No 3, pp:122-133

Powell, G. N. (1989) *Handbook of gender and work*, USA, Sage Publications

Reay, D., & Ball, S.J. (2000). Essentials of female management, *Educational Management and Administration*, Vol 28, pp:145–159.

Rhode, D.L., & Kellerman, B. (2007). Women and leadership: The state of play. In B. Kellerman & D.L. Rhode (Eds.), *Women and leadership: The state of play and strategies for change*. San Francisco, CA: Jossey-Bass

Riehl, C., & Lee, V. (1996). Gender Organizations and Leadership. In Leithwood, K. et al (eds) *International Handbook of Educational Leadership and Administration*. Netherlands: Kluwer Academic Publishers, pp:873-919

Robertson, R. (1995): Glocalization: Time-Space and Homogeneity Heterogeneity, in M. Featherstone, L. Lash, and R. Robertson (eds.), *Global Modernities* (London UK, Sage), pp: 25-44

Robertson H.-J. (1995). «Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών και η δίκαιη αντιμετώπιση των δύο φύλων», στο: A. Hargraves & M.G. Fullan (επιμ.) : *Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών*, μτφρ. Π. Χατζηπαντελή, σσ:77-105. Εκδ. Πατάκη, Αθήνα.

Robbins, S. P. (1989). *Organizational Behavior: Concepts, Controversies, and Applications* (Fourth Edition ed.). New Jersey: Prentice Hall.

Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Αθήνα: Gutenberg

Rosener, J. B. (1990). Ways women lead. *Harvard Business Review*, Vol 68, No 6, pp:119–125.
doi:10.1007/978-90-481-9014-0_3

Ryder, M. (1994). Women in educational administration. *Thrust for Educational Leadership*, Vol 23, No 7, pp:28- 35.

Sachs J., & Blackmore J. (1998). “You Never Show You Can’t Cope: Women in school leadership roles managing their emotions”, *Gender and Education*, Vol 10, No 3, pp:265-279

Sanzo, K.L.Sherman,H.W.&Clayton,J.(2011). Leadership practices of successful middle school principals. *Journal of Education Administration*,Vol 49, No 1,pp:31-45

Schein,V.E.(2001). A global look at psychological barriers to women’s progress in management. *Journal of Social Issues*,Vol 57,pp: 675-688

Schmitt, D. (1994). “Integrating new theory and practice to prepare women for roles I Educational Administration”, Paper prepared for the Annual Meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education

Schmidt, B. (2000) .The Modelling of Human Behaviour, SCS-Europe BVBA, Ghent

Schmuck, P.A. (1996). Women’s place in educational administration: Past, present, and future. In K. Leithwood, J. Chapman, D. Corson, P. Hallinger, & A. Hart (Eds.), *International handbook of educational leadership and administration*. Netherlands: Kluwer Academic Publishers,p:345.

Scott, W. R.(1992). *Organizations : rational, natural, and open systems*.3rd ed. London : Prentice-Hall International.

Sergiovanni, T. J. (1987). The theoretical basis for cultural leadership, in L.T.Sheive and M.B.Schoenheit(eds) *1987 Yearbook of the Association for Supervision and Curriculum Development*. Alexandria,VA:ASCA

Sergiovanni, T. J. (1991). *The Principalship: A Reflective Practice Perspective*. Massachusetts: Alyn and Bacon.

Shakeshaft, C. (1989). The Gender Gap in Research in Educational Administration. *Educational Administration Quarterly* ,Vol 25, No 4,pp: 324–37

Shakeshaft, C. (1989). Women in Educational Administration. Newbury Park, California: Sage Publications. Smith-Doerr, L. (2004). *Women's work*.

Shakeshaft, C. (1993). Gender equity in schools. In C. A. Capper (Ed.), *Educational administration in a pluralistic society* (pp: 87-109). Albany: State University of New York Press.

Shakeshaft, C. (1998). Wild patience and bad fit: Assessing the impact of affirmative action on women in school administration. *Educational Researcher*, Vol 27, No 9,pp: 10-12.

Shakeshaft, C., Nowell, I., & Perry, A. (1991). Gender and Supervision, *Theory into Practice*, Vol 30, No 2, pp:134-139.

Sherman, A. (2000). Women Managing/Managing Women: The Marginalization of Female Leadership in Rural School Settings, *Educational Management & Administration*, Vol 28, No 2, pp:133-143

Sinclair, A. (1998). “Doing Leadership Differently: Gender, Power and Sexuality in a Changing Business Environment”, *Melbourne University Press*

Skelton, C. (2001). *Schooling the Boys : Masculinities and Primary Education*. Buckingham. Open University Press

Skrla, L., Reyes, P., & Schurich, J. (2000). Sexism, Silence, and Solutions: Superintendents Speak Up and Speak Out, *Educational Administration Quarterly*, Vol 36, No 1, pp:44-75

Smith, D. (1987). Institutional ethnography: A feminist research strategy. In *The everyday world as problematic: A feminist sociology* (pp. 151-179). Toronto, ON: University of Toronto Press

Strachan, J. (1993). 'Including the personal and the professional: Researching women in Educational Leadership', in *Gender and Education*: Vol 5, No 1, pp: 71-80

Strachan, J., Saunders, R., Jimmy, L., Lapi, G. (2007). Ni Vanuatu women and Educational leadership development. Paper presented at the 10th Pacific Islands Political Studies Association (PIPSA) Conference, “*Securing Governance: Security, Stability and Governance*” , Pacific University of the South Pacific (Emalus Campus) Port Vila Vanuatu, 7-8 December 2007.

Taeuber, C. (1996). *Statistical handbook on women in America*. 2nd ed. Phoenix: Oryx

Tallerico, M., & Burstyn, J. (1996). Retaining Women in the Superintendency: The Location Matters. *Educational Administration Quarterly*, Vol 32, pp:642-664.

Tamboukou, M. (2000) The Paradox of Being a Woman Teacher. *Gender and Education*, Vol 12, No 4, pp:463-478

Tannenbaum, A.S. & Schmitt, W.H. (1958) “How to choose a leadership pattern”, *Harvard Business Review*, Vol 36, pp: 95-101

Taylor, A. (1995). Glass Ceiling and Stone Walls: Employment equity for women in Ontario school boards. *Gender and Education*, Vol 7, No 2.

The White House Project. (2009). *The White House Project Report*. Brooklyn, NY: Author.

Valentine,P.(1995). Women's Working Worlds: A Case Study of a Female Organization, in Dunlap and Schmuck (eds).*Women Leading in Education*.Albany:SUNY Press

Van Knippenberg, D., Van Knippenberg, B., De Cremer, D., & Hogg, M. A. (2004). Leadership, self, and identity: A review and research agenda. *The Leadership Quarterly*, Vol 15, pp:825 – 856.

Van Sell, M., Brief,A.P.,& Schuler,R.S.(1981). Role conflict and role ambiguity: Integration of the literature and directions for future research. *Humans Relations*,Vol 34, No 1,pp:43-71

Verma,G.,Mallick,K.(2004). *Εκπαιδευτική Έρευνα, Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Τεχνικές*. Αθήνα: Δαρδανός

Wahl, A., Holgersson, C., Hook, P., & Linghag, S.(2005). In Order: Theories about Organisations and Gender. Athens: Centre for Research on Gender Equality (KETHI) (in Greek).

Wajcman, J. (1999). *Managing Like a Man: Women and men in corporate management*. St. Leonards, Sydney: Allen and Unwin.

Wearing, B.(1999). *Leisure and Feminist theory*, London: Sage Publications

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αβδελά, Ε. (1990). *Δημόσιοι Υπάλληλοι Γένους Θηλυκού: Καταμερισμός της Εργασίας κατά Φύλο στο Δημόσιο Τομέα 1908-1955*. Αθήνα: Ίδρυμα Έρευνας και Παιδείας της Εμπορικής Τράπεζας της Ελλάδος.

****Γιαμαρέλου, Α.Ε. (2007).** *Γυναίκες σε υψηλές θέσεις διοικητικής ιεραρχίας στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση : κοινωνικοί επικαθορισμοί και προσωπικές στρατηγικές*. Διπλωματική εργασία. ΕΑΠ, <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/20258>

Δανασσής-Αφεντάκης, Α. (1997). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Δαράκη, Ε. (2006). *Γυναίκες και διοίκηση σχολικών μονάδων: Οι εμπειρίες έξι διευθυντριών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Στο: *Πρακτικά του 2ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Διοίκησης Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης*, Άρτα.

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

Δεληγιάννη Β., & Ζιώγου Σ. (1997). *Φύλο και Σχολική πράξη*. Εκδόσεις Βάνιας

Δεληγιάννη-Κουιμτζή Β., & Αθανασιάδου Χ. (1997). *Αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών για τα φύλα*. Στο Β. Δεληγιάννη & Σ. Ζιώγου (επιμ.) *Φύλο και σχολική πράξη*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας, σ. 95-126.

Ζαβλανός, Μ. (1989). *Εποπτεία προσωπικού*. Αθήνα: Σύγχρονη εκδοτική.

Θανοπούλου, Μ., & Πετρονότη, Μ. (1987). *Βιογραφική προσέγγιση: Μια άλλη πρόταση για την κοινωνιολογική θεώρηση της ανθρώπινης εμπειρίας*, *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 64, Αθήνα, σ. 25-26.

Ιωσηφίδης, Θ., (2008) *Ποιοτική κοινωνική έρευνα : μεθοδολογικές προσεγγίσεις και ανάλυση δεδομένων*, Αθήνα: Κριτική

Κανελλόπουλος, Χ. (1991). *Διοίκηση Προσωπικού. Τα Ανθρώπινα Προβλήματα του Management*. Θεωρία και Πράξη, Αθήνα.

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

Κατσαρός, Ι. (2008). «Στελέχη εκπαίδευσης και εξωτερικό περιβάλλον», στο: *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σ.σ: 160-178

****Κελαϊδίτου, Μ. (2006).** *Το γυναικείο φύλο στη διοίκηση και οργάνωση σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα: αίτια μειωμένης παρουσίας του,*(Πρακτικά 1^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου του Κέντρου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών, Άρτα, 1-3 Δεκεμβρίου 2006), Τόμος 3, Συνεδρία 10^η, <http://www.inpatras.com/praktika/arta2006/eisigiseis/kelaiditou.php>

Κουτούζης, Μ. (2008). Η εκπαιδευτική μονάδα ως οργανισμός. Στο Ομάδα εκτέλεσης έργου (Επιμ). *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων* (τομ. Α' – Εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική, σσ: 27 – 48). Πάτρα :Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Κυριαζή, Ν. (2000). *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών.* Αθήνα. Ελληνικά Γράμματα.

Κωνσταντίνου, Χ.Ι.(1994). *Το Σχολείο ως Γραφειοκρατικός Οργανισμός και ο Ρόλος του Εκπαιδευτικού σ' αυτόν.* Εκδόσεις Σμυρنيωτάκη, Αθήνα.

Λάζος, Γ.(1998). *Το πρόβλημα της ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες. Θεωρία και πράξη.* Αθήνα: Παπαζήση.

Λιακοπούλου, Ε. (2005). Γυναίκες και διοίκηση σχολικών μονάδων, *2ο Πανελλήνιο Συνέδριο για τη Διοίκηση Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης*, τ. 3, σσ: 230-239, Πάτρα. Νόμος 1566/85 (ΦΕΚ 167, 30-9-85).

Λυδάκη, Α. (2007). *Η ποιοτική προσέγγιση των κοινωνικών φαινομένων. Θεωρία και πράξη. Ζητήματα θεωρίας και μεθόδου των κοινωνικών επιστημών*, Παπαϊωάννου Σ. (επιμ.). Ρέθυμνο: Κριτική.

Λύτρας, Π.(1991) .*Η Κοινωνία της Αναψυχής: Ο συγκερασμός τουρισμού και αθλητισμού μπροστά στο 2000. Δοκίμια Κοινωνικής Ψυχολογίας των Εργασιακών Σχέσεων*, Αθήνα, Interbooks

Μαραγκουδάκη, Ε. (1997). «Οι γυναίκες διδάσκουν και οι άνδρες διοικούν» στο Δεληγιάννη Β. & Ζιώγου Σ. (επ.) *Φύλο και σχολική πράξη*, εκδ. Βάνιας

Μαυροσκούφης, Α. (2003). «Η επιλογή διευθυντών και διευθυντριών των σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης :η περίπτωση της Κεντρικής Μακεδονίας» στο Παπαναούμ Ζ.& Χατζηπαναγιώτου Π.(επιμ.) *Η Δ/ση της σχολικής μονάδας τάσεις και πρακτικές*. Εκδόσεις Κυριακίδη.

Μεϊντάση, Α. (2011). *Η επαγγελματική ανάπτυξη των γυναικών ως παράγοντας για την αντιπροσώπευση τους στην Διοίκηση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*, Διπλωματική Εργασία. Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.

Μουσούρου, Α. (1993). *Γυναίκα και απασχόληση: Δέκα ζητήματα*. Αθήνα: Gutenberg

Μπαμπινιώτης, Γ. Α.(1998). Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας με Σχόλια για τη Σωστή Χρήση των Λέξεων, Κέντρο Λεξικολογίας, Αθήνα

Μουσιδου, Ε.(2012). *Το εργασιακό habitus των διευθυντών πολυθέσιων σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Πατρών.

Παντελίδου-Μαλούτα, Μ.(1992). *Γυναίκες και Πολιτική*, εκδ.Gutenberg,Αθήνα.

Παπαναούμ, Ζ. (1984). *Ο εκπαιδευτικός και το έργο του από τη σκοπιά των μαθητών-Συμβολή στη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού*. Διδακτορική διατριβή+Φιλοσοφική Σχολή+Α.Π.Θ.

Παπαναούμ, Ζ. (1995). *Η Διεύθυνση σχολείου: Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*,Εκδ. Κυριακίδη Α.Ε.,Θεσσαλονίκη.

Παπαναούμ, Ζ. (1998). Περιβάλλον και εκπαίδευση από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών: μια εμπειρική διερεύνηση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ. 28,σσ: 171- 193.

Παπασταμάτης, Α., & Κανταρτζή, Ε. (2006). “Φύλο και Ηγεσία. Εμπειρίες γυναικών και στελεχών της εκπαίδευσης”, στα πρακτικά του 2^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Διοίκησης Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Άρτα 2-4 Δεκεμβρίου 2005, Πανεπιστήμιο Πατρών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης .

Παρασκευόπουλος,Ι.(1993).*Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας*.Τόμος 2, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Εκδόσεις Μεταίχμιο, Αθήνα

Πασιαρδής, Π. (2012). *Επιτυχημένη Σχολική Ηγεσία: Θεωρίες και Πρακτικές. Στο Επιτυχημένοι Διευθυντές Σχολείων*. Αθήνα:ΙΩΝ

Πολίτης ,Φ.(2007). *Γυναίκες & άνδρες εκπαιδευτικοί στην ηγεσία σχολικών μονάδων: Μια ποιοτική προσέγγιση με προ(σ)κλήσεις από τη φεμινιστική διανόηση*. Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

- Σαϊτη, Α. (2000).** Γυναίκες εκπαιδευτικοί και σχολική Διοίκηση στην Ελλάδα. *Τα εκπαιδευτικά*, τ. 57-58, σσ: 150-63
- Σαϊτης, Χ. (1998).** Ο θεσμός του υποδιευθυντή σχολείου ως βάση για την ανάπτυξη ηγετικών στελεχών στην εκπαίδευση, στο περιοδικό *Διοικητική Ενημέρωση*, τεύχος 11, Μάιος, σσ:39-59.
- Σαϊτης, Χ. (2005).** *Οργάνωση & διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαϊτης, Χ. (2008).** *Ο διευθυντής στο δημόσιο σχολείο*. Εκδόσεις: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα.
- Τάκη, Β. (2009).** *Έμφυλη απουσία-Γυναίκες στη διοίκηση της εκπαίδευσης, ένα εναλλακτικό μοντέλο*. Εκδ. Επίκεντρο, Θεσσαλονίκη
- Φίλιας, Β. (2005).** (επιμ.) *Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών ερευνών*, Αθήνα: Gutenberg.
- Φρόση, Α., Κουϊμτζή, Ε. Μ. & Παπαδήμου, Χ. (2001).** Ο Παράγοντας Φύλο και η Σχολική Πραγματικότητα στην Πρωτοβάθμια και την Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, Μελέτη Επισκόπησης. Θεσσαλονίκη: Κ.Ε.Θ.Ι.
- Χαρίστου, Μ. (1989).** Ελεύθερος χρόνος, Εργασία και Εκπαίδευση. *Σύγχρονη εκπαίδευση*, τεύχος 47, σσ:55-63
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (1997).** Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε θέματα διοίκησης και διαχείρισης της σχολικής μονάδας. Η επίδραση του παράγοντα φύλου. Στο Β. Δεληγιάννη, & Σ. Ζιώγου (επιμ.) *Φύλο και Σχολική Πράξη*, Εκδ. Βάνιας, Θεσσαλονίκη, σσ: 293-301.
- **Χριστοδούλου, Α. (2007).** *Η Διοίκηση της Σχολικής Μονάδας από τη σκοπιά του Διευθυντή: αυτοαντίληψη του ρόλου*. Αδημοσίευτη Διπλωματική εργασία. Α.Π.Θ., Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγική, Τομέας Παιδαγωγικής, Θεσσαλονίκη, <http://invenio.lib.auth.gr/record/78788/files/gri-2007-571.pdf>
- ΑΝΑΡΤΗΣΗ ΑΠΟ ΤΟ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ**
- **Γιαμαρέλου, Α.Ε. (2007).** *Γυναίκες σε υψηλές θέσεις διοικητικής ιεραρχίας στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση : κοινωνικοί επικαθορισμοί και προσωπικές στρατηγικές*. Διπλωματική εργασία. ΕΑΠ. Ανακτήθηκε απο:

<https://apothesis.eap.gr/handle/repo/20258>

****Κελαϊδίτου, Μ. (2006)** *Το γυναικείο φύλο στη διοίκηση και οργάνωση σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα: αίτια μειωμένης παρουσίας του,* (Πρακτικά 1^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου του Κέντρου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών, Άρτα, 1-3 Δεκεμβρίου 2006), Τόμος 3, Συνεδρία 10^η. Ανακτήθηκε απο:

<http://www.inpatras.com/praktika/arta2006/eisigiseis/kelaiditou.php>

****Χριστοδούλου, Α. (2007).** *Η Διοίκηση της Σχολικής Μονάδας από τη σκοπιά του Διευθυντή: αυτοαντίληψη του ρόλου.* Αδημοσίευτη Διπλωματική εργασία. Α.Π.Θ., Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγική, Τομέας Παιδαγωγικής, Θεσσαλονίκη .Ανακτήθηκε από:

<http://invenio.lib.auth.gr/record/78788/files/gri-2007-571.pdf>

1^η Συνέντευξη

- Διευθύντρια ΓΕΛ
- A1. Ηλικία : 50-60
- A2. Οικογενειακή κατάσταση : Έγγαμη με παιδιά
- A3 .Έτη υπηρεσίας στην Δευτεροβάθμια εκπαίδευση: 16-20
- A4. Κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών
- **Ερώτηση (B.1.) :** Τι σημαίνει για σένα η έκφραση «ασκώ καθήκοντα διευθύντριας» σε ένα σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης; Με ποιες λέξεις θα προσδιόριζες το ρόλο σου;
Απάντηση: Η έκφραση «ασκώ καθήκοντα διευθύντριας» σημαίνει για μένα **διοικώ** το σχολείο, με βάση την ισχύουσα νομοθεσία, διασφαλίζοντας την **ομαλή λειτουργία** του(τήρηση προγράμματος, ωραρίου λειτουργίας, αρχείων, εγκυκλίων κλπ). Ο ρόλος μου θεωρώ ότι είναι και οργανωτικός (ανάθεση εργασιών) και ελεγκτικός(έλεγχος εργασιών) .Είναι απαιτητικός, καθώς πρέπει να τα ξέρεις όλα για να μπορείς να ελέγχεις.
- **Ερώτηση (B.2.):** Πώς διαμορφώσατε πλήρη εικόνα για τις απαιτήσεις της συγκεκριμένης θέσης;
Απάντηση: Από τη θέση του «παρατηρητή» ως καθηγήτρια(15 χρόνια), και εκτελώντας έργο διοικητικό ως υποδιευθύντρια(4 χρόνια)
- **Ερώτηση (B.3.):**Πόσο σημαντικό είναι για σένα να ηγείσαι ενός σχολείου και γιατί;
Απάντηση: Είναι πολύ σημαντικό και πολύ δύσκολο, γιατί όλοι έχουν προσδοκίες από τον διευθυντή, περιμένουν ένα είδος προστασίας από αυτόν, για να νιώσουν

εμπιστοσύνη. Όλα πρέπει να είναι υπο έλεγχο, να υπάρχει πειθαρχία σε καθηγητές και μαθητές, αλλιώς επικρατεί αναρχία.

- **Ερώτηση (B.4.):** Ποια πιστεύεις ότι είναι η βαθύτερη επιθυμία που σε οδήγησε στο να αναλάβεις διευθυντικά καθήκοντα;

Απάντηση: Τα κίνητρα μου ήταν λίγο οικονομικά(αύξηση μισθού), και λίγο να «αναδείξω» τις ικανότητές μου, ως φιλοδοξία ίσως, για να συμβάλλω στη δημιουργία ενός οργανωμένου σχολείου. Λόγω της εμπειρίας που είχα αποκτήσει, νόμιζα ότι θα μπορούσα να το κάνω.

- **Ερώτηση (B.5.):** Ποια είναι η γνώμη σου για τις αρμοδιότητες του διευθυντή σχολικής μονάδας δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης;

Απάντηση: Οι αρμοδιότητες του διευθυντή σχολικής μονάδας δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι πολλές, χωρίς όρια, επί παντός θέματος, με πολύ παράπλευρο έργο. Ο διευθυντής απαιτείται να έχει απάντηση σε όλα.

- **Ερώτηση (B.6.):** Πώς ερμηνεύεις το γεγονός ότι πολλές γυναίκες δεν επιθυμούν να αναλάβουν θέση ευθύνης, όπως εσύ; Που αποδίδεις την αιτία;

Απάντηση: Οι γυναίκες έχουν βαρύ εργασιακό φορτίο και στο χώρο εργασίας και στο σπίτι. Έτσι δεν είναι εύκολο να ανταποκριθούν σε μια τόσο απαιτητική θέση, όπως ένας άντρας, που στηρίζεται από το σπίτι του και δεν ασχολείται με τίποτα άλλο εκτός από την εργασία του. Οι γυναίκες δεν είναι μονόδρομα αφοσιωμένες στο έργο τους, έχουν διάσπαση σε πολλά και άγχος. Επιπλέον τα στερεότυπα θέλουν «άνδρα» διευθυντή ως προς ήρεμο και αποδεκτό, ενώ οι γυναίκες θεωρούνται πιο ευαίσθητες, αλλά και πιο γκρινιάρες, πιο ομιλητικές και κρατούν μικρότερες αποστάσεις.

- **Ερώτηση (Γ.1.):** Πώς βιώνεις τη θέση της διευθύντριας στο σχολείο σου;

Απάντηση: Είναι ένα συνεχές τρέξιμο. Ο χρόνος πιέζει και γίνεσαι αποδέκτης και του μικρότερου και πιο ασήμαντου αιτήματος, ανα πάσα στιγμή. Υπάρχει σεβασμός και εμπιστοσύνη αλλά που και που το κλίμα ανατρέπεται και δυσκολεύει.

- **Ερώτηση (Γ.2.):** Νοιώθετε ότι σας ταιριάζει αυτή η θέση; Για ποιο λόγο;

Απάντηση: Όχι ιδιαίτερα. Νομίζω ότι είμαι πολύ τελειομανής και αυτό φορτίζει την κατάσταση.

- **Ερώτηση (Γ.3.):** Υπήρξε προοπτική απασχόλησης στη θέση αυτή; Αναφέρατε τα βήματα που ακολουθήσατε προκειμένου να προετοιμαστείτε.

Απάντηση: Δεν υπήρξε φάση προετοιμασίας αν και θα έπρεπε, αφού η πράξη αποδείχθηκε πολύ πιο απαιτητική, στις πραγματικές συνθήκες του σχολείου.

- **Ερώτηση (Γ.4.):** Νοιώσατε ποτέ το φόβο της αποτυχίας άσκησης καθηκόντων διοίκησης και που οφείλεται αυτό;

Απάντηση: Φυσικά. Όταν πρέπει με όλους τους τρόπους να υποδεικνύεις το σωστό και να είναι όλοι ευχαριστημένοι, είναι πολύ δύσκολο. Δεν είναι εύκολο να επιβληθεί η πειθαρχία σε καθηγητές και μαθητές που έχουν τάσεις αυτενέργειας και αμφισβήτησης.

- **Ερώτηση (Γ.5.):** Ποια είναι η θεώρησή σας για το ότι η θέση ενός διευθυντή σχολείου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι έμφυλα προσδιορισμένη ;

Απάντηση: Νομίζω όχι ιδιαίτερα. Δεν αντιμετώπισα μέχρι τώρα τέτοιες στάσεις. Στη δική μου περίπτωση συμμετείχα στη διαδικασία επιλογής και εξελέγη.

- **Ερώτηση (Γ.6.):** Αισθάνεστε ότι είστε αποτελεσματική στην άσκηση του ρόλου σας; Αν ναι, τι σας βοηθά σε αυτό κι αν όχι, ποια είναι τα εμπόδια-περιορισμοί που συναντάτε;

Απάντηση: Είμαι αρκετά ικανοποιημένη από τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας του σχολείου. Όταν συνεργάζεσαι με ανθρώπους που ξέρουν την πορεία κάθε εργασίας, είναι υπάκουοι, υπάρχει προστασία του διευθυντή.

- **Ερώτηση (Δ.1.):** Σε τι προσβλέπεις/ελπίζεις, μέσα από την συμμετοχή σου στη συγκεκριμένη εκπαιδευτική-διοικητική θέση; Ποιοι είναι οι στόχοι σου;

Απάντηση: Προσβλέπω σε ένα καλά οργανωμένο και μαζεμένο σχολείο και στην εμπειρία που θα κερδίσω στον τομέα του χειρισμού του ανθρώπινου δυναμικού, που ίσως αποτελεί και το δυσκολότερο κομμάτι. Στόχος μου είναι να κτίσω όσο μπορώ το σχολείο με το σωστό τρόπο και να κρατήσω για το εαυτό μου αυτή την πολύτιμη εμπειρία ή να τη μεταδώσω στους νεότερους διευθυντές.

- **Ερώτηση (Δ.2.):** Τι το διαφορετικό φέρνουν οι γυναίκες στη διοίκηση σχολείων;

Απάντηση: Οι γυναίκες διαθέτουν τα εξής χαρακτηριστικά: κύριο πλεονέκτημα, η ευαισθησία (πιο κοντά στους μαθητές), κύριο μειονέκτημα η πολυπλοκότητα(εμπλοκή σε όλα).

- **Ερώτηση (Δ.3.):** Υπήρξε διάψευση ή επιβεβαίωση των προσδοκιών σας αναφορικά με τη θέση του διευθυντή και σε ποιο σημείο ;

Απάντηση: Ναι υπήρξε διάψευση μερικών προσδοκιών. Η θέση του διευθυντή είναι πιο απομονωμένη. Το περιβάλλον δεν δείχνει ιδιαίτερη ικανοποίηση. Δεν είναι δυνατό να μην εμπλακείς σε θετικά και αρνητικά.

- **Ερώτηση (Δ.4.):** Θεωρείς τους Διευθυντές/ντριες ως παράγοντες αλλαγής και βελτίωσης της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας;

Απάντηση: Ναι, θεωρώ ότι βοηθούν στην αποτελεσματικότητα του σχολείου, αρκεί να είναι δυνατοί, και να ξέρουν να κατευθύνουν και όχι να κατευθύνονται.

- **Ερώτηση (Ε.1.):** Ποια επίθετα θα χρησιμοποιούσατε για να προσδιορίσετε τον εαυτό σας ως διευθυντή ;

Απάντηση: Εργατική, οργανωτική, επιεικής, φιλική, απαιτητική.

- **Ερώτηση (Ε.2.):** Πώς θα χαρακτηρίζατε το ρόλο σας μέσα στη σχολική μονάδα και πώς αυτή η αντίληψη του ρόλου σας επηρεάζει τις προσδοκίες και σχέσεις μέσα στο Σύλλογο διδασκόντων;

Απάντηση: Προσπαθώ να περάσω τον παιδαγωγικό χαρακτήρα του σχολείου και αυτό επηρεάζει το Σύλλογο διδασκόντων, δημιουργώντας ανατροπές και διατάραξη

ισορροπιών. Παίζω τον ρόλο του ισορροπιστή, ώστε όλοι να απολαμβάνουν τα ίδια προνόμια αλλά και τα ίδια καθήκοντα.

- **Ερώτηση (Ε.3.):** Δώσε ένα περίγραμμα που να αντανakλά τον τρόπο πραγμάτωσης του έργου σας στο πλαίσιο της σχολικής σας μονάδας;

Απάντηση: Σταθερότητα, πρόγραμμα, σαφείς οδηγίες.

- **Ερώτηση (Ε.4.):** Πως φαντάζεσαι την ιδανική σχέση και συνύπαρξη του διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς και μαθητές;

Απάντηση: Δεν είναι εύκολη η συνύπαρξη αυτή, ο ίδιος ο ρόλος φαίνεται ότι απαιτεί την ύπαρξη «απόστασης» ώστε να μην διαταράσσονται οι «καλές σχέσεις».

2^η Συνέντευξη

- **Διευθύντρια ΕΠΑΛ**
- **A1.Ηλικία :** 50-60
- **A2.Οικογενειακή κατάσταση :** Έγγαμη με παιδιά
- **A3.Έτη υπηρεσίας στην Δευτεροβάθμια εκπαίδευση:** 26 και άνω
- **A4.Κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών**
- **Ερώτηση (B.1.) :** Τι σημαίνει για σένα η έκφραση «ασκώ καθήκοντα διευθύντριας» σε ένα σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης; Με ποιες λέξεις θα προσδιόριζες το ρόλο σου;

Απάντηση: Σημαίνει πρωτοβουλία, συνέπεια, δικαιοσύνη.

- **Ερώτηση (B.2.):** Πώς διαμορφώσατε πλήρη εικόνα για τις απαιτήσεις της συγκεκριμένης θέσης;

Απάντηση: Διαβάζοντας, σταχυολογώντας πληροφορίες σε επιμορφωτικά σεμινάρια.

- **Ερώτηση (B.3.):** Πόσο σημαντικό είναι για σένα να ηγείσαι ενός σχολείου και γιατί;

Απάντηση: Το σχολείο είναι ο διευθυντής. Η σημαντικότητα του ρόλου είναι η συνέπεια λόγων και έργων, είναι αξία ζωής.

- **Ερώτηση (B.4.):** Ποια πιστεύεις ότι είναι η βαθύτερη επιθυμία που σε οδήγησε στο να αναλάβεις διευθυντικά καθήκοντα;

Απάντηση: Πιστεύω στην αποτελμάτωση της εκπαίδευσης που ξεκινά από τις σχολικές μονάδες.

- **Ερώτηση (B.5.):** Ποια είναι η γνώμη σου για τις αρμοδιότητες του διευθυντή σχολικής μονάδας δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης;

Απάντηση: Είναι αυτή τη στιγμή περιορισμένες και είναι υπόλογος, ασχέτων και αδιάφορων στα εκπαιδευτικά θέματα ατόμων.

- **Ερώτηση (B.6.):** Πώς ερμηνεύεις το γεγονός ότι πολλές γυναίκες δεν επιθυμούν να αναλάβουν θέση ευθύνης, όπως εσύ; Που αποδίδεις την αιτία;

Απάντηση: Στην φοβία της ανάληψης ευθυνών

- **Ερώτηση (Γ.1.):** Πώς βιώνεις τη θέση της διευθύντριας στο σχολείο σου;

Απάντηση: Είναι δύσκολη αλλά παράλληλα αποτελεί και πρόκληση.

- **Ερώτηση (Γ.2.):** Νοιώθετε ότι σας ταιριάζει αυτή η θέση; Για ποιο λόγο;

Απάντηση: Νομίζω ναι. Είμαι δημιουργική, παίρνω έστω και με ρίσκο πρωτοβουλίες, αναλαμβάνω τις ευθύνες.

- **Ερώτηση (Γ.3.):** Υπήρξε προοπτική απασχόλησης στη θέση αυτή; Αναφέρατε τα βήματα που ακολουθήσατε προκειμένου να προετοιμαστείτε.

Απάντηση: Ναι υπήρξε, για το λόγο αυτό προσπάθησα να μαζέψω προσόντα, φοιτώντας σε δυο Πανεπιστήμια και μαθαίνοντας ξένες γλώσσες.

- **Ερώτηση (Γ.4.):** Νοιώσατε ποτέ το φόβο της αποτυχίας άσκησης καθηκόντων διοίκησης και που οφείλεται αυτό;

Απάντηση: Μόνο σε εξωγενείς παράγοντες, όπως η κακεντρέχεια τρίτων.

- **Ερώτηση (Γ.5.):** Ποια είναι η θεώρηση σας για το ότι η θέση ενός διευθυντή σχολείου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι έμφυλα προσδιορισμένη ;

Απάντηση: Υπάρχει προκατάληψη που προσπαθούμε να την εξαλείψουμε. Εγώ προσωπικά αντιμετωπίστηκα πολύ καλά από τους συναδέλφους.

- **Ερώτηση (Γ.6.):** Αισθάνεστε ότι είστε αποτελεσματική στην άσκηση του ρόλου σας; Αν ναι, τι σας βοηθά σε αυτό κι αν όχι, ποια είναι τα εμπόδια-περιορισμοί που συναντάτε;

Απάντηση: Πολύ. Με βοηθούν οι σωστοί συνεργάτες και η εμπειρία.

- **Ερώτηση (Δ.1.):** Σε τι προσβλέπεις/ελπίζεις, μέσα από την συμμετοχή σου στη συγκεκριμένη εκπαιδευτική-διοικητική θέση; Ποιοι είναι οι στόχοι σου;

Απάντηση: Βασικός μου στόχος είναι η Τεχνική εκπαίδευση να πάρει την θέση που της ανήκει, σε τοπικό και πανελλήνιο επίπεδο.

- **Ερώτηση (Δ.2.):** Τι το διαφορετικό φέρνουν οι γυναίκες στη διοίκηση σχολείων;

Απάντηση: Τάξη, φαντασία, ενεργητικότητα.

- **Ερώτηση (Δ.3.):** Υπήρξε διάψευση ή επιβεβαίωση των προσδοκιών σας αναφορικά με τη θέση του διευθυντή και σε ποιο σημείο ;

Απάντηση: Από μέρους των συναδέλφων μου απόλυτη επιβεβαίωση. Από μέρους των τρίτων η απόλυτη διάψευση.

- **Ερώτηση (Δ.4.):** Θεωρείς τους Διευθυντές/ντριες ως παράγοντες αλλαγής και βελτίωσης της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας;

Απάντηση: Ναι, καθώς ο διευθυντής είναι ο φορέας θετικότητας ή αρνητικότητας στη σχολική μονάδα.

- **Ερώτηση (Ε.1.):** Ποια επίθετα θα χρησιμοποιούσατε για να προσδιορίσετε τον εαυτό σας ως διευθυντή ;

Απάντηση: Δυνατή, ανθεκτική, δίκαιη.

- **Ερώτηση (Ε.2.):** Πώς θα χαρακτηρίζατε το ρόλο σας μέσα στη σχολική μονάδα και πώς αυτή η αντίληψη του ρόλου σας επηρεάζει τις προσδοκίες και σχέσεις μέσα στο Σύλλογο διδασκόντων;

Απάντηση: Νομίζω ότι είναι αρκετά διεισδυτικός, εμβαθύνω, χρησιμοποιώ τρόπο για να επιβάλλω τις θέσεις μου, χωρίς να εκθέσω την αξιοπρέπεια κανενός.

- **Ερώτηση (Ε.3.):** Δώσε ένα περίγραμμα που να αντανακλά τον τρόπο πραγμάτωσης του έργου σας στο πλαίσιο της σχολικής σας μονάδας;

Απάντηση: Με δράσεις, που χτίζουν ισχυρά θεμέλια επικοινωνίας στο εσωτερικό και εξωτερικό περιβάλλον της σχολικής μονάδας και που εξυψώνουν το παραγόμενο έργο.

- **Ερώτηση (Ε.4.):** Πως φαντάζεσαι την ιδανική σχέση και συνύπαρξη του διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς και μαθητές;

Απάντηση: Περίπου σαν μάνα με παιδί. Με εντάσεις που εύκολα ξεχνιούνται, για να αντικατασταθούν απο δυνατούς διαλόγους.

3^η Συνέντευξη

- **Διευθύντρια ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ**

- **A1.Ηλικία :** 50-60
 - **A2.Οικογενειακή κατάσταση :** Έγγαμη με παιδιά
 - **A3.Έτη υπηρεσίας στην Δευτεροβάθμια εκπαίδευση:** 26 και άνω
 - **A4.Κάτοχος δεύτερου πτυχίου+μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών**
- **Ερώτηση (B.1.) :** Τι σημαίνει για σένα η έκφραση «ασκώ καθήκοντα διευθύντριας» σε ένα σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης; Με ποιες λέξεις θα προσδιόριζες το ρόλο σου;
- Απάντηση:** Σημαίνει ευθύνη λόγω των αυξημένων και διαφορετικών μεταξύ τους καθηκόντων (παιδαγωγός, διαχειρίστρια οικονομικών, άσκηση διοίκησης, management), διάθεση να μπορώ να εμπνέω τους συναδέλφους μου και τους μαθητές στο ρόλο τους και να αναπροσαρμόζω τις συμπεριφορές μου και τις συμπεριφορές τους στον ρόλο αυτό.
- **Ερώτηση (B.2.):** Πώς διαμορφώσατε πλήρη εικόνα για τις απαιτήσεις της συγκεκριμένης θέσης;
- Απάντηση:** Πλήρη εικόνα διαμόρφωσα και συνεχίζω να διαμορφώνω, μόνο μέσα από την καθημερινή πρακτική, αν και ήμουν 20 χρόνια υποδιευθύντρια.
- **Ερώτηση (B.3.):**Πόσο σημαντικό είναι για σένα να ηγείσαι ενός σχολείου και γιατί;
- Απάντηση:** Πολύ σημαντικό, γιατί το να ηγείσαι ενός σχολείου είναι ο τρόπος με τον οποίο οδηγείς ένα σύνολο ανθρώπων να ενεργεί με υπεύθυνες επιλογές.
- **Ερώτηση (B.4.):** Ποια πιστεύεις ότι είναι η βαθύτερη επιθυμία που σε οδήγησε στο να αναλάβεις διευθυντικά καθήκοντα;
- Απάντηση:** Η ανάγκη να πραγματοποιήσω όλα όσα είχα μάθει στη διοίκηση εμπειρικά ως υποδιευθύντρια και να εφαρμόσω και όσα θεωρητικά είχα μάθει σε σχετικά σεμινάρια.

- **Ερώτηση (B.5.):** Ποια είναι η γνώμη σου για τις αρμοδιότητες του διευθυντή σχολικής μονάδας δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης;

Απάντηση: Οι αρμοδιότητες είναι πολλαπλές και σε διαφορετικά επίπεδα, γι' αυτό θεωρώ ότι ο διευθυντής δεν επαρκεί ως άτομο. Χρειάζεται βοήθεια σε καθημερινή βάση, από υποδιευθυντή/τές, γραμματειακή υποστήριξη, επιστάτη, ψυχολόγο ή κοινωνικό λειτουργό.

- **Ερώτηση (B.6.):** Πώς ερμηνεύεις το γεγονός ότι πολλές γυναίκες δεν επιθυμούν να αναλάβουν θέση ευθύνης, όπως εσύ; Που αποδίδεις την αιτία;

Απάντηση: Ίσως γιατί πολλές γυναίκες έχουν πολύ βαρύ έργο στο σπίτι με την οικογένεια/παιδιά ή έχουν «τακτοποιηθεί» με την παρουσία ενός «πετυχημένου» συζύγου στο σπίτι.

- **Ερώτηση (Γ.1.):** Πώς βιώνεις τη θέση της διευθύντριας στο σχολείο σου;

Απάντηση: Η φύση της θέσης του διευθυντή είναι τέτοια που κάθε μέρα είναι μια έκπληξη ευχάριστη ή δυσάρεστη. Έτσι, άλλοτε το απολαμβάνω, όταν τα αποτελέσματα των προσπαθειών έρχονται ή είναι θετικά και άλλοτε βιώνω έντονα άγχος.

- **Ερώτηση (Γ.2.):** Νοιώθετε ότι σας ταιριάζει αυτή η θέση; Για ποιο λόγο;

Απάντηση: Μάλλον ναι, λόγω του οργανωτικού χαρακτήρα μου.

- **Ερώτηση (Γ.3.):** Υπήρξε προοπτική απασχόλησης στη θέση αυτή; Αναφέρατε τα βήματα που ακολουθήσατε προκειμένου να προετοιμαστείτε.

Απάντηση: Όχι, τουλάχιστον συνειδητά. Ήμουν 20 χρόνια υποδιευθύντρια στο σχολείο και απλά προέκυψε (συνταξιοδότηση της προηγούμενης διευθύντριας). Από την άλλη πλευρά ήταν κάτι με το οποίο ήθελα να ασχοληθώ, γιατί ήμουν «δίπλα» σε διευθυντές για το μεγαλύτερο χρονικό διάστημα που δούλεψα ως καθηγήτρια.

- **Ερώτηση (Γ.4.):** Νοιώσατε ποτέ το φόβο της αποτυχίας άσκησης καθηκόντων διοίκησης και που οφείλεται αυτό;

Απάντηση: Ναι το νοιώθω ίσως γιατί θεωρώ ότι μια αποτυχία και μάλιστα σε σοβαρό θέμα, μετακυλιέται σε όλη τη σχολική κοινότητα.

- **Ερώτηση (Γ.5.):** Ποια είναι η θεώρησή σας για το ότι η θέση ενός διευθυντή σχολείου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι έμφυλα προσδιορισμένη ;

Απάντηση: Παίζει ρόλο το στερεότυπο της ηγεσίας-αρχηγίας που ταυτίζεται με τη δύναμη, στοιχείο που στη συνείδηση όλων ταυτίζεται με την αρρενωπότητα. Στη διοίκηση-ηγεσία, όμως, θεωρώ ότι πρωταρχικό ρόλο παίζει το ένστικτο και η εσωτερική δύναμη.

- **Ερώτηση (Γ.6.):** Αισθάνεστε ότι είστε αποτελεσματική στην άσκηση του ρόλου σας; Αν ναι, τι σας βοηθά σε αυτό κι αν όχι, ποια είναι τα εμπόδια-περιορισμοί που συναντάτε;

Απάντηση: Σε γενικές γραμμές θεωρώ ότι είμαι αποτελεσματική. Σε αυτό συμβάλλει η καλή σχέση με το σύλλογο, η σχέση με τους μαθητές και τους γονείς τους. Βασικό εμπόδιο είναι όταν υπάρχει έλλειψη συνεργασίας και προκατάληψη από αυτές τις πλευρές(καθηγητές-γονείς-μαθητές).

- **Ερώτηση (Δ.1.):** Σε τι προσβλέπεις/ελπίζεις, μέσα από την συμμετοχή σου στη συγκεκριμένη εκπαιδευτική-διοικητική θέση; Ποιοι είναι οι στόχοι σου;

Απάντηση: Προσβλέπω σε ένα πιο ευέλικτο τρόπο διοίκησης, στην δημιουργική σχέση με συναδέλφους –μαθητές και φορείς.

- **Ερώτηση (Δ.2.):**Τι το διαφορετικό φέρνουν οι γυναίκες στη διοίκηση σχολείων;

Απάντηση: Ίσως έχουν περισσότερο ένστικτο. Ως καθηγήτρια και υποδιευθύντρια δεν είχα θετικές εντυπώσεις από τις γυναίκες διευθύντριες. Έμαθα πολλά από τα λάθη τους. Θεωρώ ότι πρωταρχικό ρόλο παίζει ο χαρακτήρας και όχι το φύλο.

- **Ερώτηση (Δ.3.):** Υπήρξε διάψευση ή επιβεβαίωση των προσδοκιών σας αναφορικά με τη θέση του διευθυντή και σε ποιο σημείο ;

Απάντηση: Ναι αρκετά. Αν και δεν άλλαξα σχολικό περιβάλλον, η ίδια η θέση ευθύνης είναι πολύ απαιτητική. Καθημερινά υπάρχει εναλλαγή διαψεύσεων ή επιβεβαίωσης των προσδοκιών μου. Η πλάστιγγα γέρνει προς την επιβεβαίωση.

- **Ερώτηση (Δ.4.):** Θεωρείς τους Διευθυντές/ντριες ως παράγοντες αλλαγής και βελτίωσης της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας;

Απάντηση: Ναι, ειδικά όταν είναι καινοτόμοι, ανοιχτόμυαλοι.

- **Ερώτηση (Ε.1.):** Ποια επίθετα θα χρησιμοποιούσατε για να προσδιορίσετε τον εαυτό σας ως διευθυντή ;

Απάντηση: Αυστηρή, δίκαιη, με κατανόηση.

- **Ερώτηση (Ε.2.):** Πώς θα χαρακτηρίζατε το ρόλο σας μέσα στη σχολική μονάδα και πώς αυτή η αντίληψη του ρόλου σας επηρεάζει τις προσδοκίες και σχέσεις μέσα στο Σύλλογο διδασκόντων;

Απάντηση: Το ρόλο μου θα τον χαρακτήριζα σημαντικό, που πρέπει να επηρεάζει θετικά.

- **Ερώτηση (Ε.3.):** Δώσε ένα περίγραμμα που να αντανakλά τον τρόπο πραγμάτωσης του έργου σας στο πλαίσιο της σχολικής σας μονάδας;

Απάντηση: Δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης ανάμεσα στη διεύθυνση και το διδακτικό προσωπικό/μαθητές/γονείς. Συνεχής ενημέρωση(σε γονείς – μαθητές).Δημιουργία εναλλακτικών τρόπων αντιμετώπισης των καθημερινών προβλημάτων της σχολικής ζωής. Μείωση αυστηρότητας, χωρίς να σημειώνεται «χαλαρότητα».

- **Ερώτηση (Ε.4.):**Πως φαντάζεσαι την ιδανική σχέση και συνύπαρξη του διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς και μαθητές;

Απάντηση: Σαν μια διαρκή αναπροσαρμογή των συμπεριφορών μας με σκοπό την αगाστή και δημιουργική επικοινωνία διευθυντή, εκπαιδευτικών και μαθητών. Μια συνεχή έμπνευση.

4^η Συνέντευξη

- **Διευθύντρια ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ**
- **A1.Ηλικία :** 50-60
- **A2.Οικογενειακή κατάσταση :** Έγγαμη με παιδιά
- **A3.Έτη υπηρεσίας στην Δευτεροβάθμια εκπαίδευση:** 26 και άνω
- **A4. Κάτοχος δεύτερου πτυχίου**
- **Ερώτηση (B.1.) :** Τι σημαίνει για σένα η έκφραση «ασκώ καθήκοντα διευθύντριας» σε ένα σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης; Με ποιες λέξεις θα προσδιόριζες το ρόλο σου;
Απάντηση: Σημαίνει πολυσύνθετες δραστηριότητες και καθήκοντα. Είσαι ταυτόχρονα μέρος της διοίκησης, δασκάλα, παιδαγωγός, συνάδελφος, μητέρα 200 παιδιών και πρέπει να προλαβαίνεις πολλαπλά ζητήματα.
- **Ερώτηση (B.2.):** Πώς διαμορφώσατε πλήρη εικόνα για τις απαιτήσεις της συγκεκριμένης θέσης;

Απάντηση: Ασκώντας τα καθήκοντα της Υποδιευθύντριας.

- **Ερώτηση (B.3.):** Πόσο σημαντικό είναι για σένα να ηγείσαι ενός σχολείου και γιατί;

Απάντηση: Δεν ήταν αυτοσκοπός. Πρωτίστως μου αρέσει να δουλεύω μέσα στην τάξη.

- **Ερώτηση (B.4.):** Ποια πιστεύεις ότι είναι η βαθύτερη επιθυμία που σε οδήγησε στο να αναλάβεις διευθυντικά καθήκοντα;

Απάντηση: Το θεώρησα ως λογική εξέλιξη μετά την άσκηση καθηκόντων από τη θέση της Υποδιευθύντριας.

- **Ερώτηση (B.5.):** Ποια είναι η γνώμη σου για τις αρμοδιότητες του διευθυντή σχολικής μονάδας δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης;

Απάντηση: Υπερβολικά πολλές. Το σχολείο γίνεται όχι το «δεύτερο σπίτι σου» αλλά το σπίτι σου.

- **Ερώτηση (B.6.):** Πώς ερμηνεύεις το γεγονός ότι πολλές γυναίκες δεν επιθυμούν να αναλάβουν θέση ευθύνης, όπως εσύ; Που αποδίδεις την αιτία;

Απάντηση: Οι πολλές και διαφορετικές υποχρεώσεις, το ωράριο, οι ευθύνες, η επαφή με τα παιδιά και τους ενήλικες, που δεν είναι πάντα εύκολη. Οι υποχρεώσεις προς την οικογένεια, ιδιαίτερα αν υπάρχουν μικρά παιδιά.

- **Ερώτηση (Γ.1.):** Πώς βιώνεις τη θέση της διευθύντριας στο σχολείο σου;

Απάντηση: Δεν δυσανασχετώ, είναι κάτι που με ευχαριστεί.

- **Ερώτηση (Γ.2.):** Νοιώθετε ότι σας ταιριάζει αυτή η θέση; Για ποιο λόγο;

Απάντηση: Δεν ξέρω αν μου ταιριάζει απόλυτα, θα ήθελα την γνώμη των άλλων σε αυτό. Από την άλλη, η εμπειρία που διαθέτω, όσο δουλεύω, είναι πολύ καλή βοηθός.

- **Ερώτηση (Γ.3.):** Υπήρξε προοπτική απασχόλησης στη θέση αυτή; Αναφέρατε τα βήματα που ακολουθήσατε προκειμένου να προετοιμαστείτε.

Απάντηση: Δεν υπήρξε τέτοια προοπτική από την αρχή. Όλα ξεκίνησαν από τις προτροπές και τα καλά λόγια της προηγούμενης διευθύντριας.

- **Ερώτηση (Γ.4.):** Νοιώσατε ποτέ το φόβο της αποτυχίας άσκησης καθηκόντων διοίκησης και που οφείλεται αυτό;

Απάντηση: Φυσικά και ένιωσα φόβο, όπως όλοι νομίζω. Έχεις να κάνεις με «ζωντανό υλικό» και δεν μπορείς να προβλέψεις τα πάντα.

- **Ερώτηση (Γ.5.):** Ποια είναι η θεώρησή σας για το ότι η θέση ενός διευθυντή σχολείου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι έμφυλα προσδιορισμένη ;

Απάντηση: Είναι έμφυλα προσδιορισμένη, αλλά δεν θα έπρεπε να είναι, διότι έχω γνωρίσει πολλούς άντρες διευθυντές ακατάλληλους έως και ανίκανους για τη θέση αυτή. Εγώ δεν δοκίμασα όμως καμία προκατάληψη και διάκριση εξαιτίας του φύλου μου, καθώς ούτε συνδικαλίστρια υπήρξα, ούτε γνωριμίες είχα.

- **Ερώτηση (Γ.6.):** Αισθάνεστε ότι είστε αποτελεσματική στην άσκηση του ρόλου σας; Αν ναι, τι σας βοηθά σε αυτό κι αν όχι, ποια είναι τα εμπόδια-περιορισμοί που συναντάτε;

Απάντηση: Αισθάνομαι ότι είμαι αποτελεσματική, όταν έχω καλή συνεργασία με τον σύλλογο των καθηγητών και όταν έχω στον σύλλογο ανθρώπους με όρεξη για δουλειά, που αγαπούν τη δουλειά μας. Χρειάζεται επίσης επαφή με τους μαθητές, πάντα όμως οριοθετώντας τη σχέση αυτή.

- **Ερώτηση (Δ.1.):** Σε τι προσβλέπεις/ελπίζεις, μέσα από την συμμετοχή σου στη συγκεκριμένη εκπαιδευτική-διοικητική θέση; Ποιοι είναι οι στόχοι σου;

Απάντηση: Προσβλέπω στην καλή φήμη και εικόνα του σχολείου προς τα έξω. Χαίρομαι πολύ κάθε φορά που ακούω να λέγεται κάτι καλό για αυτό. Εξάλλου δουλεύω στο σχολείο αυτό πάνω από 20 χρόνια.

- **Ερώτηση (Δ.2.):** Τι το διαφορετικό φέρνουν οι γυναίκες στη διοίκηση σχολείων;

Απάντηση: Μπορούν να κατανοήσουν καλύτερα τον ψυχισμό των παιδιών αλλά και των ενηλίκων και να εξομαλύνουν καταστάσεις.

- **Ερώτηση (Δ.3.):** Υπήρξε διάψευση ή επιβεβαίωση των προσδοκιών σας αναφορικά με τη θέση του διευθυντή και σε ποιο σημείο ;

Απάντηση: Δεν υπάρχει νομίζω καθηγητής που να τρέφει ψευδαισθήσεις για τη θέση του διευθυντή. Ο διευθυντής ενός σχολείου δεν είναι χωμένος σε ένα γραφείο, έχει υποχρεωτικές ώρες μαθημάτων, συνυπάρχει με όλους. Η εικόνα είναι σαφής.

- **Ερώτηση (Δ.4.):** Θεωρείς τους Διευθυντές/ντριες ως παράγοντες αλλαγής και βελτίωσης της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας;

Απάντηση: Σε γενικές γραμμές ναι. Υπάρχουν όμως και κάποιοι που επιλέγουν με διαφορετικά κριτήρια τη θέση αυτή, για το κύρος ίσως.

- **Ερώτηση (Ε.1.):** Ποια επίθετα θα χρησιμοποιούσατε για να προσδιορίσετε τον εαυτό σας ως διευθυντή ;

Απάντηση: «Αρχή άνδρα δείκνυσι». Μιλώ πάντα με πράξεις και έργα. Τα καλύτερα λόγια είναι οι πράξεις.

- **Ερώτηση (Ε.2.):** Πώς θα χαρακτηρίζατε το ρόλο σας μέσα στη σχολική μονάδα και πώς αυτή η αντίληψη του ρόλου σας επηρεάζει τις προσδοκίες και σχέσεις μέσα στο Σύλλογο διδασκόντων;

Απάντηση: Ο διευθυντής μοιάζει με μαέστρο ορχήστρας. Πρέπει να υποστηρίζει πρωτοβουλίες, να δίνει χώρο έκφρασης, να «μπαλώνει» τα προβλήματα. Στο σχολείο μας υπάρχει καλή συνεργασία και ατμόσφαιρα και πολλή όρεξη για δουλειά.

- **Ερώτηση (Ε.3.):** Δώσε ένα περίγραμμα που να αντανakλά τον τρόπο πραγμάτωσης του έργου σας στο πλαίσιο της σχολικής σας μονάδας;

Απάντηση: Μέσω συνεννόησης και καλής συνεργασίας.

- **Ερώτηση (Ε.4.):** Πως φαντάζεσαι την ιδανική σχέση και συνύπαρξη του διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς και μαθητές;

Απάντηση: Δεν υπάρχει ιδανικό και τέλειο σε αυτή την περίπτωση. Έχεις να κάνεις με πάρα πολλούς ανθρώπους και πρέπει κάθε μέρα να ξεπερνάς τον εαυτό σου.

5^η Συνέντευξη

- **Διευθύντρια ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ**
- **A1.Ηλικία :** 50-60
- **A2.Οικογενειακή κατάσταση :** Άγαμος
- **A3.Ετη υπηρεσίας στην Δευτεροβάθμια εκπαίδευση:** 21-25
- **A4.Κάτοχος διδακτορικού**
- **Ερώτηση (B.1.) :** Τι σημαίνει για σένα η έκφραση «ασκώ καθήκοντα διευθύντριας» σε ένα σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης; Με ποιες λέξεις θα προσδιόριζες το ρόλο σου;
Απάντηση: Όραμα, στόχοι, αποφασιστικότητα, οργάνωση, απόδοση, βελτίωση, δράση.

- **Ερώτηση (B.2.):** Πώς διαμορφώσατε πλήρη εικόνα για τις απαιτήσεις της συγκεκριμένης θέσης;

Απάντηση: Δεν μπορώ να πω ότι γνώριζα πλήρως τις απαιτήσεις της συγκεκριμένης θέσης, τις έμαθα με την πράξη ως διευθύντρια.

- **Ερώτηση (B.3.):** Πόσο σημαντικό είναι για σένα να ηγείσαι ενός σχολείου και γιατί;

Απάντηση: Είναι πολύ σημαντικό, ειδικά όταν έχεις να κάνεις με παιδιά, όπου η ευθύνη είναι μεγάλη.

- **Ερώτηση (Β.4.):** Ποια πιστεύεις ότι είναι η βαθύτερη επιθυμία που σε οδήγησε στο να αναλάβεις διευθυντικά καθήκοντα;

Απάντηση: Πίστη στις δυνατότητες μου, η επιθυμία γνωριμίας της εκπαίδευσης από άλλη θέση. Κίνητρο οι σπουδές μου.

- **Ερώτηση (Β.5.):** Ποια είναι η γνώμη σου για τις αρμοδιότητες του διευθυντή σχολικής μονάδας δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης;

Απάντηση: Πολλές, διαφορετικές, απαιτητικές.

- **Ερώτηση (Β.6.):** Πώς ερμηνεύεις το γεγονός ότι πολλές γυναίκες δεν επιθυμούν να αναλάβουν θέση ευθύνης, όπως εσύ; Που αποδίδεις την αιτία;

Απάντηση: Λόγω του έμφυλου διαχωρισμού στη μόρφωση από μικρή ηλικία, του κοινωνικού ρόλου. Οι γυναίκες δεν υποστηρίζουν το κοινωνικό status.

- **Ερώτηση (Γ.1.):** Πώς βιώνεις τη θέση της διευθύντριας στο σχολείο σου;

Απάντηση: Την βιώνω άνετα χωρίς ουσιαστικά προβλήματα.

- **Ερώτηση (Γ.2.):** Νοιώθετε ότι σας ταιριάζει αυτή η θέση; Για ποιο λόγο;

Απάντηση: Μου ταιριάζει επειδή κρίνω πως διαθέτω τα προσόντα.

- **Ερώτηση (Γ.3.):** Υπήρξε προοπτική απασχόλησης στη θέση αυτή; Αναφέρατε τα βήματα που ακολουθήσατε προκειμένου να προετοιμαστείτε.

Απάντηση: Δεν θα έλεγα ότι υπήρχε προοπτική. Οι σπουδές μου προυπήρχαν, ουσιαστικά αξιοποίησα τα προσόντα μου.

- **Ερώτηση (Γ.4.):** Νοιώσατε ποτέ το φόβο της αποτυχίας άσκησης καθηκόντων διοίκησης και που οφείλεται αυτό;

Απάντηση: Όχι ποτέ, έχω πίστη στις ικανότητες μου, στον εαυτό μου.

- **Ερώτηση (Γ.5.):** Ποια είναι η θεώρησή σας για το ότι η θέση ενός διευθυντή σχολείου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι έμφυλα προσδιορισμένη ;

Απάντηση: Ισχύει σε μεγάλο βαθμό ο έμφυλος προσδιορισμός της θέσης αυτής, χωρίς ωστόσο να αποτελεί το φύλο εμπόδιο για την κατάκτηση της θέσης, όπως συμβαίνει πιθανόν σε άλλα επαγγέλματα.

- **Ερώτηση (Γ.6.):** Αισθάνεστε ότι είστε αποτελεσματική στην άσκηση του ρόλου σας; Αν ναι, τι σας βοηθά σε αυτό κι αν όχι, ποια είναι τα εμπόδια-περιορισμοί που συναντάτε;

Απάντηση: Αισθάνομαι αρκετά αποτελεσματική, αλλά με πολλή προσπάθεια. Με βοηθά ο Σύλλογος διδασκόντων στην πλειοψηφία του.

- **Ερώτηση (Δ.1.):** Σε τι προσβλέπεις/ελπίζεις, μέσα από την συμμετοχή σου στη συγκεκριμένη εκπαιδευτική-διοικητική θέση; Ποιοι είναι οι στόχοι σου;

Απάντηση: Προσβλέπω στην αποτελεσματικότητα προς όφελος του σχολείου και των μαθητών.

- **Ερώτηση (Δ.2.):** Τι το διαφορετικό φέρνουν οι γυναίκες στη διοίκηση σχολείων;

Απάντηση: Διαφορετική προσέγγιση των θεμάτων που ανακύπτουν. Πιο ολοκληρωμένη και ευαισθητοποιημένη οπτική.

- **Ερώτηση (Δ.3.):** Υπήρξε διάψευση ή επιβεβαίωση των προσδοκιών σας αναφορικά με τη θέση του διευθυντή και σε ποιο σημείο ;

Απάντηση: Είναι διαφορετικό. Υπήρξε διάψευση προσδοκιών, λόγω των πολλών αρμοδιοτήτων.

- **Ερώτηση (Δ.4.):** Θεωρείς τους Διευθυντές/ντριες ως παράγοντες αλλαγής και βελτίωσης της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας;

Απάντηση: Ναι, διότι καθώς διαχειρίζονται τα πάντα, μπορούν να επηρεάσουν, να βελτιώσουν διαδικασίες, νοοτροπίες, συμπεριφορές.

- **Ερώτηση (Ε.1.):** Ποια επίθετα θα χρησιμοποιούσατε για να προσδιορίσετε τον εαυτό σας ως διευθυντή ;

Απάντηση: Υπομονετική, οργανωτική, αποφασιστική, ευπροσήγορη.

- **Ερώτηση (Ε.2.):** Πώς θα χαρακτηρίζατε το ρόλο σας μέσα στη σχολική μονάδα και πώς αυτή η αντίληψη του ρόλου σας επηρεάζει τις προσδοκίες και σχέσεις μέσα στο Σύλλογο διδασκόντων;

Απάντηση: Ρόλος καθοριστικός και αποφασιστικός. Σύμπλευση με το Σύλλογο διδασκόντων.

- **Ερώτηση (Ε.3.):** Δώσε ένα περίγραμμα που να αντανακλά τον τρόπο πραγμάτωσης του έργου σας στο πλαίσιο της σχολικής σας μονάδας;

Απάντηση: Προγραμματισμός, ενθάρρυνση, οργάνωση, πραγμάτωση, απολογισμός.

- **Ερώτηση (Ε.4.):** Πως φαντάζεσαι την ιδανική σχέση και συνύπαρξη του διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς και μαθητές;

Απάντηση: Ιδανική σχέση είναι αυτή κατά την οποία όλοι οι εμπλεκόμενοι έχουν κοινό όραμα και στόχο. Ωστόσο δεν μπορεί να υπάρχει απόλυτα, καθώς χαρακτηρίζεται από μία δυναμική, δεν μπορεί λοιπόν να έχει μονιμότητα και σταθερότητα.

6^η Συνέντευξη

- **Διευθύντρια ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ**
- **A1.Ηλικία :** 50-60
- **A2.Οικογενειακή κατάσταση :** Έγγαμη
- **A3.Έτη υπηρεσίας στην Δευτεροβάθμια εκπαίδευση:** 26 και άνω
- **A4.Κάτοχος διδακτορικού-μεταπτυχιακού-δεύτερου πτυχίου**
- **Ερώτηση (Β.1.) :** Τι σημαίνει για σένα η έκφραση «ασκώ καθήκοντα διευθύντριας» σε ένα σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης; Με ποιες λέξεις θα προσδιόριζες το ρόλο σου;

Απάντηση: Σημαίνει μια θέση ευθύνης λειτουργίας ενός συνόλου ατόμων κάτω από μια στέγη. Επαγρύπνηση ανά πάσα στιγμή. Είσαι δάσκαλος, καθοδηγητής, εμπυχωτής, μυστικοσύμβουλος, νομικός, λογιστής. Πρέπει να είσαι δίκαιος προς όλους, να αναλαμβάνεις πρωτοβουλίες και να παίρνεις γρήγορες αποφάσεις.

- **Ερώτηση (B.2.):** Πώς διαμορφώσατε πλήρη εικόνα για τις απαιτήσεις της συγκεκριμένης θέσης;

Απάντηση: Υπήρξα ιδιοκτήτρια φροντιστηρίου με 300 μαθητές στην επαρχία. Στη συνέχεια ταξίδεψα σαν αποσπασμένη καθηγήτρια στην Αιθιοπία όπου έκανα χρέη διευθύντριας, υπηρέτησα στο γραφείο Συντονιστή Δυτ. Ευρώπης και σε γραφείο Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για 4 χρόνια.

- **Ερώτηση (B.3.):** Πόσο σημαντικό είναι για σένα να ηγείσαι ενός σχολείου και γιατί;

Απάντηση: Πολύ σημαντικό, θεωρώντας ότι η εμπειρία μου και η πολυτέλεια της ηλικίας μου, έχουν να προσφέρουν στην εκπαίδευση.

- **Ερώτηση (B.4.):** Ποια πιστεύεις ότι είναι η βαθύτερη επιθυμία που σε οδήγησε στο να αναλάβεις διευθυντικά καθήκοντα;

Απάντηση: Οικονομικά κίνητρα δεν υπήρξαν. Το επίδομα θέσης δεν ανταποκρίνεται ούτε στο ελάχιστο στις υποχρεώσεις. Χρειάζεται μεράκι και διάθεση προσφοράς και, φυσικά, εμπιστοσύνη στον εαυτό σου.

- **Ερώτηση (B.5.):** Ποια είναι η γνώμη σου για τις αρμοδιότητες του διευθυντή σχολικής μονάδας δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης;

Απάντηση: Δυστυχώς, στην Ελλάδα, οι αρμοδιότητες είναι περιορισμένες ενώ αντίθετα οι ευθύνες πολλές. Δεν υπάρχει καν Γραμματέας, οπότε ο Διευθυντής κάνει τα διαβιβαστικά, χειρίζεται τα οικονομικά, διδάσκει, έχει να αντιμετωπίσει μαθητές, γονείς, καθηγητές, Δήμο, Διεύθυνση εκπαίδευσης, κοινωνία, και ενίοτε...πρέπει να τρέχει για τουαλέτες που βούλωσαν. Ο διευθυντής είναι απλός διεκπεραιωτής και πολύ συχνά απογοητεύεται.

- **Ερώτηση (B.6.):** Πώς ερμηνεύεις το γεγονός ότι πολλές γυναίκες δεν επιθυμούν να αναλάβουν θέση ευθύνης, όπως εσύ; Που αποδίδεις την αιτία;

Απάντηση: Υπάρχουν πολλοί λόγοι κατά την άποψη μου. Πρώτα από όλα η ύπαρξη μικρών παιδιών που χρειάζονται φροντίδα. Δεύτερον, το «βόλεμα». «Να κάνω το μάθημα μου και να φύγω». Τρίτον, η ανυπαρξία σοβαρών κινήτρων(οικονομικών,θεσμικών) που αποθαρρύνουν αξιόλογα άτομα από το να επιδιώξουν μια θέση διευθυντή. Τέταρτον, η νοοτροπία των Ελλήνων.

- **Ερώτηση (Γ.1.):** Πώς βιώνεις τη θέση της διευθύντριας στο σχολείο σου;

Απάντηση: Είμαι πολύ τυχερή γιατί υπηρετώ σε ένα σχολείο με σύλλογο που λειτουργεί ομαδικά. Έχουμε κοινή γραμμή σε όλα τα θέματα και πολύ καλή συνεργασία μεταξύ μας.

- **Ερώτηση (Γ.2.):** Νοιώθετε ότι σας ταιριάζει αυτή η θέση; Για ποιο λόγο;

Απάντηση: Ναι, γιατί αγαπώ πολύ τη δουλειά μου.

- **Ερώτηση (Γ.3.):** Υπήρξε προοπτική απασχόλησης στη θέση αυτή; Αναφέρατε τα βήματα που ακολουθήσατε προκειμένου να προετοιμαστείτε.

Απάντηση: Ούτε θετική προοπτική υπήρξε αλλά ούτε και αρνητική. Η θέση αυτή προέκυψε πολύ φυσικά, ως συνέχεια της όλης μου πορείας στην διοίκηση της εκπαίδευσης.

- **Ερώτηση (Γ.4.):** Νοιώσατε ποτέ το φόβο της αποτυχίας άσκησης καθηκόντων διοίκησης και που οφείλεται αυτό;

Απάντηση: Όχι ποτέ, γιατί νοιώθω έμπειρη, δυνατή, ικανή.

- **Ερώτηση (Γ.5.):** Ποια είναι η θεώρηση σας για το ότι η θέση ενός διευθυντή σχολείου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι έμφυλα προσδιορισμένη ;

Απάντηση: Δεν θεωρώ ότι το φύλο παίζει ρόλο από τη στιγμή που μια γυναίκα έχει τα ίδια προσόντα με έναν άνδρα και δηλώνει επιθυμία να γίνει διευθύντρια σε σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

- **Ερώτηση (Γ.6.):** Αισθάνεστε ότι είστε αποτελεσματική στην άσκηση του ρόλου σας; Αν ναι, τι σας βοηθά σε αυτό κι αν όχι, ποια είναι τα εμπόδια-περιορισμοί που συναντάτε;

Απάντηση: Αισθάνομαι αποτελεσματική, με βοηθάει η εμπειρία (είμαι 10 χρόνια διευθύντρια Γυμνασίου). Εμπόδιο είναι μόνον τα οικονομικά της Σχολικής επιτροπής.

- **Ερώτηση (Δ.1.):** Σε τι προσβλέπεις/ελπίζεις, μέσα από την συμμετοχή σου στη συγκεκριμένη εκπαιδευτική-διοικητική θέση; Ποιοι είναι οι στόχοι σου;

Απάντηση: Οι στόχοι μου είναι η εύρυθμη λειτουργία του σχολείου, η γόνιμη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς, η επίτευξη καινοτόμων προγραμμάτων στις διδακτικές διαδικασίες, το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία.

- **Ερώτηση (Δ.2.):** Τι το διαφορετικό φέρνουν οι γυναίκες στη διοίκηση σχολείων;

Απάντηση: Τάξη και πειθαρχία, συνετή οικονομική διαχείριση, ζεστό κλίμα.

- **Ερώτηση (Δ.3.):** Υπήρξε διάψευση ή επιβεβαίωση των προσδοκιών σας αναφορικά με τη θέση του διευθυντή και σε ποιο σημείο;

Απάντηση: Φυσικό είναι να υπάρχουν απογοητεύσεις και διάψευση προσδοκιών, κυρίως από συμπεριφορές και νοοτροπίες συναδέλφων.

- **Ερώτηση (Δ.4.):** Θεωρείς τους Διευθυντές/ντριες ως παράγοντες αλλαγής και βελτίωσης της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας;

Απάντηση: Σίγουρα. Κάθε διευθυντής βάζει την προσωπική του σφραγίδα στο σχολείο.

- **Ερώτηση (Ε.1.):** Ποια επίθετα θα χρησιμοποιούσατε για να προσδιορίσετε τον εαυτό σας ως διευθυντή ;

Απάντηση: Εργατική, υπεύθυνη, δίκαιη, δημιουργική, πρωτοπόρα, συνεργατική, συντονιστική.

- **Ερώτηση (Ε.2.):** Πώς θα χαρακτηρίζατε το ρόλο σας μέσα στη σχολική μονάδα και πώς αυτή η αντίληψη του ρόλου σας επηρεάζει τις προσδοκίες και σχέσεις μέσα στο Σύλλογο διδασκόντων;

Απάντηση: Συνλειτουργώ με το σύλλογο διδασκόντων, δημιουργώντας καλό σχολικό κλίμα-εργασιακό περιβάλλον, με αποτέλεσμα να υπάρχει μεγάλη προσφορά και στήριξη για οτιδήποτε.

- **Ερώτηση (Ε.3.):** Δώσε ένα περίγραμμα που να αντανακλά τον τρόπο πραγμάτωσης του έργου σας στο πλαίσιο της σχολικής σας μονάδας;

Απάντηση: Συνεργασία, ομαδικότητα, ενημέρωση.

- **Ερώτηση (Ε.4.):** Πως φαντάζεσαι την ιδανική σχέση και συνύπαρξη του διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς και μαθητές;

Απάντηση: Η ιδανική σχέση συνύπαρξης μεταξύ διευθυντή-εκπαιδευτικών και διευθυντή-μαθητών καλλιεργείται μέσω της επικοινωνίας. Η επικοινωνία μειώνει αποστάσεις- χάσματα ,εξομαλύνει σχέσεις, διατηρεί ήρεμο παιδαγωγικό κλίμα.

7η Συνέντευξη

- **Διευθύντρια ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ**
- **A1.Ηλικία :** 50-60
- **A2.Οικογενειακή κατάσταση :** Άγαμη
- **A3.Έτη υπηρεσίας στην Δευτεροβάθμια εκπαίδευση:** 26 και άνω
- **A4.Κάτοχος διδακτορικού-μεταπτυχιακού-δεύτερου πτυχίου**
- **Ερώτηση (B.1.) :** Τι σημαίνει για σένα η έκφραση «ασκώ καθήκοντα διευθύντριας» σε ένα σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης; Με ποιες λέξεις θα προσδιόριζες το ρόλο σου;

Απάντηση: Για μένα ο ρόλος του διευθυντή είναι κυρίως εποπτικός, που στηρίζεται σε μια σχέση αμοιβαίου σεβασμού με το διδακτικό προσωπικό. Άλλοτε επαινώ το έργο των συναδέρφων, άλλοτε συμβουλευώ, άλλοτε κάνω φιλικές συστάσεις. Η άσκηση καθηκόντων διευθύντριας είναι μια συνεχής «άσκηση αυτογνωσίας» και κατά συνέπεια αυτοβελτίωσης, αφού μέσα από τις διάφορες δυσκολίες που αντιμετωπίζω, βελτιώνομαι και η ίδια.

- **Ερώτηση (B.2.):** Πώς διαμορφώσατε πλήρη εικόνα για τις απαιτήσεις της συγκεκριμένης θέσης;

Απάντηση: Από την συνεργασία μου με διευθυντές σχολείων ως: α)υποδιευθύντρια επί 12 χρόνια στο σχολείο της οργανικής μου θέσης β) υπεύθυνη μαθητικών θεμάτων επί 3 χρόνια στη Δ.Ε Γ' Αθήνας γ) ως προισταμένη εκπαιδευτικών θεμάτων επί 1 χρόνο στην Δ.Ε Γ' Αθήνας.

- **Ερώτηση (B.3.):**Πόσο σημαντικό είναι για σένα να ηγείσαι ενός σχολείου και γιατί;

Απάντηση: Η ηγεσία ενός σχολείου δεν είναι αυτοσκοπός, είναι όμως για μένα σημαντικό και ενδιαφέρον, γιατί το σχολείο είναι ζωντανός οργανισμός και η διοίκηση του πιστεύω ότι είναι περισσότερο τέχνη, παρά θεωρία. Με την κατάλληλη διαχείριση

του ανθρώπινου δυναμικού(ενθάρρυνση, καθοδήγηση, εξασφάλιση ήρεμου περιβάλλοντος), έχω την ηθική ικανοποίηση ότι συντελώ στην πρόκληση ενδιαφέροντος, στην ανάπτυξη αισθήματος αλληλεγγύης και στη συλλογική προσπάθεια. Αισθάνομαι ότι μεταξύ των συναδέλφων μου είμαι «prima inter pares» (πρώτη μεταξύ ίσων).

- **Ερώτηση (B.4.):** Ποια πιστεύεις ότι είναι η βαθύτερη επιθυμία που σε οδήγησε στο να αναλάβεις διευθυντικά καθήκοντα;

Απάντηση: Τα κίνητρα δεν ήταν οικονομικά, ούτε είχα ποτέ την επιθυμία άσκησης αυταρχικής διοίκησης. Η βαθύτερη επιθυμία που με οδήγησε σε αυτό ήταν η απάνθρωπη, αντισυναδελφική και απαράδεκτη συμπεριφορά μιας διευθύντριας και ενός διευθυντή που είχα ως πρωτοδιόριστη καθηγήτρια.

- **Ερώτηση (B.5.):** Ποια είναι η γνώμη σου για τις αρμοδιότητες του διευθυντή σχολικής μονάδας δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης;

Απάντηση: Οι αρμοδιότητες είναι πολλές, αλλά απαραίτητες για την ομαλή λειτουργία του σχολείου. Πιστεύω ότι ο διευθυντής πρέπει να ασκεί και διδακτικό έργο για να είναι ενήμερος για τις εξελίξεις του εκπαιδευτικού τομέα και για να αναλαμβάνει ρόλο «μέντορα» στο σχολείο.

- **Ερώτηση (B.6.):** Πώς ερμηνεύεις το γεγονός ότι πολλές γυναίκες δεν επιθυμούν να αναλάβουν θέση ευθύνης, όπως εσύ; Που αποδίδεις την αιτία;

Απάντηση: Στην έλλειψη χρόνου λόγω υπερβολικών οικογενειακών υποχρεώσεων, στο γεγονός ότι φοβούνται τις υπερβολικές ευθύνες, στην αδυναμία επιβάλλοντος ή στο ότι δεν παροτρύνθηκαν προς αυτό.

- **Ερώτηση (Γ.1.):** Πώς βιώνεις τη θέση της διευθύντριας στο σχολείο σου;

Απάντηση: Την βιώνω ως μια όμορφη και συγκλονιστική εμπειρία, μέσα σε ένα ήρεμο παιδαγωγικό κλίμα αμοιβαίου σεβασμού. Βέβαια δεν λείπουν και τα δυσάρεστα περιστατικά (όπως συγκρούσεις μαθητών, ή κακοήθεις αναφορές κάποιων γονέων), όμως η αρμονική συνεργασία με τους συναδέλφους, τους μαθητές, τους γονείς, και η αγάπη που έχω εισπράξει από αυτούς, τα τελευταία 9 χρόνια, μου δίνουν δύναμη και κουράγιο να συνεχίσω.

- **Ερώτηση (Γ.2.):** Νοιώθετε ότι σας ταιριάζει αυτή η θέση; Για ποιο λόγο;

Απάντηση: Από τη στιγμή που δεν νιώθω δυσάρεστα σε αυτή τη θέση και ούτε και οι συνάδελφοι μαζί μου, οι οποίοι με ενθαρρύνουν να συνεχίσω, πιστεύω πως μου ταιριάζει.

- **Ερώτηση (Γ.3.):** Υπήρξε προοπτική απασχόλησης στη θέση αυτή; Αναφέρατε τα βήματα που ακολουθήσατε προκειμένου να προετοιμαστείτε.

Απάντηση: Αυτή η θέση για μένα ήρθε σαν κάτι φυσικό, σαν ένα «επόμενο σκαλί», αφού προηγουμένως είχα θέση προισταμένης εκπαιδευτικών θεμάτων και υποδιευθύντριας.

- **Ερώτηση (Γ.4.):** Νοιώσατε ποτέ το φόβο της αποτυχίας άσκησης καθηκόντων διοίκησης και που οφείλεται αυτό;

Απάντηση: Δεν ένιωσα ποτέ τέτοιο φόβο, γιατί λόγω της προηγούμενης εμπειρίας μου, πιστεύω ότι δεν βαδίζω «ξυπόλητη στα αγκάθια»

- **Ερώτηση (Γ.5.):** Ποια είναι η θεώρησή σας για το ότι η θέση ενός διευθυντή σχολείου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι έμφυλα προσδιορισμένη ;

Απάντηση: Θεωρώ ότι η αντίληψη αυτή είναι λάθος. Δεν ισχύει κάτι τέτοιο.

- **Ερώτηση (Γ.6.):** Αισθάνεστε ότι είστε αποτελεσματική στην άσκηση του ρόλου σας; Αν ναι, τι σας βοηθά σε αυτό κι αν όχι, ποια είναι τα εμπόδια-περιορισμοί που συναντάτε;

Απάντηση: Θεωρώ πως ναι. Σε αυτό με βοηθά η αγάπη μου για το σχολείο, τους συναδέλφους, τους μαθητές και οι καλές σχέσεις και η άψογη συνεργασία με όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας, τους τοπικούς φορείς και την Δ.Ε Γ' Αθήνας.

- **Ερώτηση (Δ.1.):** Σε τι προσβλέπεις/ελπίζεις, μέσα από την συμμετοχή σου στη συγκεκριμένη εκπαιδευτική-διοικητική θέση; Ποιοι είναι οι στόχοι σου;

Απάντηση: Προσβλέπω στην ποιοτική αναβάθμιση της παιδείας. Οι στόχοι μου είναι να γίνει το σχολείο «πιο ελκυστικό» ανοικτό στην τοπική κοινωνία, με πρωτοβουλίες για την ενδοσχολική και όχι μόνο επιμόρφωση των καθηγητών.

- **Ερώτηση (Δ.2.):** Τι το διαφορετικό φέρνουν οι γυναίκες στη διοίκηση σχολείων;

Απάντηση: Το «νοικοκύρεμα» κυριολεκτικά και μεταφορικά.

- **Ερώτηση (Δ.3.):** Υπήρξε διάψευση ή επιβεβαίωση των προσδοκιών σας αναφορικά με τη θέση του διευθυντή και σε ποιο σημείο ;

Απάντηση: Υπήρξε επιβεβαίωση των προσδοκιών μου. Δεν ήμουν προετοιμασμένη για κάτι το διαφορετικό.

- **Ερώτηση (Δ.4.):** Θεωρείς τους Διευθυντές/ντριες ως παράγοντες αλλαγής και βελτίωσης της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας;

Απάντηση: Ναι, τους θεωρώ. Μπορούν εάν θέλουν να εμπνεύσουν, να αποτελέσουν οι ίδιοι πρότυπα παραγωγικών συμπεριφορών μέσα στη σχολική μονάδα. Αυτό βέβαια προϋποθέτει όραμα και αφοσίωση.

- **Ερώτηση (Ε.1.):** Ποια επίθετα θα χρησιμοποιούσατε για να προσδιορίσετε τον εαυτό σας ως διευθυντή ;

Απάντηση: Δεν θεωρώ ότι είμαι αλάθητη. Παραδέχομαι τα λάθη μου και προσπαθώ να τα διορθώσω. Προσδιορίζομαι από τα επίθετα: δημοκρατική, ήπιων τόνων, ευέλικτη, αποφασιστική.

- **Ερώτηση (Ε.2.):** Πώς θα χαρακτηρίζατε το ρόλο σας μέσα στη σχολική μονάδα και πώς αυτή η αντίληψη του ρόλου σας επηρεάζει τις προσδοκίες και σχέσεις μέσα στο Σύλλογο διδασκόντων;

Απάντηση: Ο ρόλος μου είναι εμπνευστικός, καθοδηγητικός, συντονιστικός-Μέντορα. Προσπαθώ να είμαι παράδειγμα για μίμηση και αυτό έχει αντίκτυπο στο σύλλογο, καθώς όλοι μαζί προσπαθούμε για το καλύτερο.

- **Ερώτηση (Ε.3.):** Δώσε ένα περίγραμμα που να αντανakλά τον τρόπο πραγμάτωσης του έργου σας στο πλαίσιο της σχολικής σας μονάδας;

Απάντηση: Προγραμματισμός καινοτόμων δράσεων και πρακτικών, πρωτοβουλίες ώστε το σχολείο να γίνεται όλο και πιο ελκυστικό για μαθητές και καθηγητές(θεατρικές παραστάσεις-συμμετοχή σε διαγωνισμούς-ενδοσχολική επιμόρφωση καθηγητών-υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων).

- **Ερώτηση (Ε.4.):** Πως φαντάζεσαι την ιδανική σχέση και συνύπαρξη του διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς και μαθητές;

Απάντηση: Σαν μια αμφίδρομη σχέση ειλικρίνειας, αλληλοσεβασμού, αγάπης, συνέπειας λόγων και έργων, γιατί πιστεύω ακράδαντα ότι εισπράττουμε αυτό που προσφέρουμε.

8η Συνέντευξη

- **Διευθύντρια ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ**
- **A1.Ηλικία :** 50-60
- **A2.Οικογενειακή κατάσταση :** Έγγαμη
- **A3.Έτη υπηρεσίας στην Δευτεροβάθμια εκπαίδευση:** 26 και άνω
- **A4.Κάτοχος διδακτορικού**
- **Ερώτηση (B.1.) :** Τι σημαίνει για σένα η έκφραση «ασκώ καθήκοντα διευθύντριας» σε ένα σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης; Με ποιες λέξεις θα προσδιόριζες το ρόλο σου;

Απάντηση: Σημαίνει συντονίζω-ελέγχω-αξιολογώ ανθρώπινη δύναμη με στόχο την αποτελεσματικότητα του σχολείου.

- **Ερώτηση (B.2.):** Πώς διαμορφώσατε πλήρη εικόνα για τις απαιτήσεις της συγκεκριμένης θέσης;

Απάντηση: Ως εκπαιδευτικός με θητεία 30 χρόνων υπήρξα παρατηρητής της διοίκησης, εννοώντας ότι μετά από τόσα χρόνια εργασίας γνώριζα (καθώς είχα διοικητικό ρόλο εργασίας στα σχολεία), τις ευθύνες που έχει ένας διευθυντής. Επιπλέον είχα φίλες που βρίσκονταν σε διευθυντικές θέσεις σχολείων , οι οποίες μου μετέφεραν το όλο κλίμα.

- **Ερώτηση (B.3.):** Πόσο σημαντικό είναι για σένα να ηγείσαι ενός σχολείου και γιατί;

Απάντηση: Είναι σημαντικό, διότι ο ρόλος αυτός αποτελεί ένα λόγο να επέμβω και να συμμετάσχω σε θέματα που μέχρι τώρα παρακολουθούσα από απόσταση αν και είχα διαμορφωμένη θέση. Μέσα από αυτή τη θέση μπορώ να πάρω μέρος σε αυτά, να εκτεθώ, και όχι μόνο να κρίνω. Είναι με άλλα λόγια ένας επεμβατικός ρόλος, όπου σταματάς να λειτουργείς ως παρατηρητής και επεμβαίνεις στα «κακώς κείμενα της εκπαίδευσης».

- **Ερώτηση (B.4.):** Ποια πιστεύεις ότι είναι η βαθύτερη επιθυμία που σε οδήγησε στο να αναλάβεις διευθυντικά καθήκοντα;

Απάντηση: Τα κίνητρα δεν ήταν οικονομικά, ούτε ανταγωνιστικά. Ήταν η ενασχόληση με ενήλικες. Ήθελα να πειραματιστώ με ενήλικες (το θεώρησα ευκολότερο), να είμαι έξω από την τάξη και όχι μέσα, να πάψω να έχω τον ρομαντικό ρόλο του καθηγητή. Ήθελα να κάνω κάτι καινούριο, να μεγαλώσω μέσα από άλλο ρόλο.

- **Ερώτηση (B.5.):** Ποια είναι η γνώμη σου για τις αρμοδιότητες του διευθυντή σχολικής μονάδας δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης;

Απάντηση: Πρέπει να αποφημισθούν μαζί με τον τρόπο επιλογής του. Δεν είναι σαφείς οι αρμοδιότητες του. Σε ένα τέτοιο συγκεντρωτικό σύστημα όπως της Ελλάδας, πώς μπορώ να μιλάω για αρμοδιότητες διευθυντή, όταν ο διευθυντής δεν μπορεί να πάρει πρωτοβουλίες;

- **Ερώτηση (B.6.):** Πώς ερμηνεύεις το γεγονός ότι πολλές γυναίκες δεν επιθυμούν να αναλάβουν θέση ευθύνης, όπως εσύ; Που αποδίδεις την αιτία;

Απάντηση: Ο χρόνος που πρέπει να διατεθεί σε μια θέση ευθύνης είναι μεγάλος. Οι περισσότερες γυναίκες δεν διαθέτουν αυτό τον χρόνο, είτε λόγω ύπαρξης μικρών παιδιών, είτε λόγω φροντίδας υπερήλικων γονέων. Υπάρχει δυσκολία συνδυασμού οικογενειακής και επαγγελματικής ζωής.

- **Ερώτηση (Γ.1.):** Πώς βιώνεις τη θέση της διευθύντριας στο σχολείο σου;

Απάντηση: Έχει ενδιαφέρον, μου αρέσει. Την βιώνω ως μια κανονική ροή.

- **Ερώτηση (Γ.2.):** Νοιώθετε ότι σας ταιριάζει αυτή η θέση; Για ποιο λόγο;

Απάντηση: Ναι μου ταιριάζει, διότι δεν ήρθα στη θέση αυτή ως ξένο σώμα, με ψευδαισθήσεις, αλλά γνωρίζοντας με τι έχω να κάνω. Δεν είμαι άμοιρη ευθυνών.

- **Ερώτηση (Γ.3.):** Υπήρξε προοπτική απασχόλησης στη θέση αυτή; Αναφέρατε τα βήματα που ακολουθήσατε προκειμένου να προετοιμαστείτε.

Απάντηση: Δεν υπήρχε καμία προοπτική, βγήκε στην πορεία, ως φυσική εξέλιξη μετά από 30 χρόνια εργασίας και αντίστοιχης επιμόρφωσης (σεμινάρια διοίκησης). Ήθελα την εξέλιξη, δεν μου άρεσε η στασιμότητα.

- **Ερώτηση (Γ.4.):** Νοιώσατε ποτέ το φόβο της αποτυχίας άσκησης καθηκόντων διοίκησης και που οφείλεται αυτό;

Απάντηση: Ναι όταν υπάρχει αδυναμία να μοιραστείς συγκεκριμένους στόχους σε επίπεδο συναδέλφων.

- **Ερώτηση (Γ.5.):** Ποια είναι η θεώρηση σας για το ότι η θέση ενός διευθυντή σχολείου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι έμφυλα προσδιορισμένη ;

Απάντηση: Ισχύει πολύ έντονα αυτό στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, εάν δεις το ποσοστό των γυναικών εκπαιδευτικών και το ποσοστό των γυναικών που αναλαμβάνουν διευθυντικά καθήκοντα. Η εικόνα μιλάει από μόνη της. Δεν υπάρχει καθιέρωση ποσοστωσίας ανά φύλο για την ισόρροπη συμμετοχή ανδρών και γυναικών στις διευθυντικές θέσεις των σχολείων. Στο Ίλιον για παράδειγμα είμαστε μόνο 2 γυναίκες διευθύντριες ανάμεσα σε 21 άντρες διευθυντές.

- **Ερώτηση (Γ.6.):** Αισθάνεστε ότι είστε αποτελεσματική στην άσκηση του ρόλου σας; Αν ναι, τι σας βοηθά σε αυτό κι αν όχι, ποια είναι τα εμπόδια-περιορισμοί που συναντάτε;

Απάντηση: Ναι σε γενικές γραμμές νοιώθω ότι είμαι αποτελεσματική γιατί θεωρώ ότι έχω αντίληψη όλων των αναγκών. Ωστόσο έχω ένα πολύ ικανό σύλλογο διδασκόντων, με προσόντα, που με βοηθούν, ενώ μεγάλη βοήθεια έχω και από τους μαθητές. Φυσικά υπάρχουν ελλείψεις υλικών-εξοπλισμού λόγω ανεπάρκειας οικονομικών πόρων του σχολείου καθώς και συγκρούσεις μεταξύ συναδέλφων που δυσχεραίνουν ενίοτε αυτή την αποτελεσματικότητα του ρόλου.

- **Ερώτηση (Δ.1.):** Σε τι προσβλέπεις/ελπίζεις, μέσα από την συμμετοχή σου στη συγκεκριμένη εκπαιδευτική-διοικητική θέση; Ποιοι είναι οι στόχοι σου;

Απάντηση: Στόχος μου είναι η βελτίωση όλων, η «ενηλικίωση όλων».

- **Ερώτηση (Δ.2.):** Τι το διαφορετικό φέρνουν οι γυναίκες στη διοίκηση σχολείων;

Απάντηση: Τα χαρακτηριστικά της γυναικείας φύσης, κατανόηση, αποδοχή των άλλων, αφοσίωση, νοικοκύρεμα.

- **Ερώτηση (Δ.3.):** Υπήρξε διάψευση ή επιβεβαίωση των προσδοκιών σας αναφορικά με τη θέση του διευθυντή και σε ποιο σημείο;

Απάντηση: Υπήρξε επιβεβαίωση των προσδοκιών μου.30 χρόνια εργασίας ως εκπαιδευτικός ήταν αρκετά για να ξέρω ακριβώς που πάω. Γνώριζα ότι τον διευθυντή τον «τραβάνε από το χέρι», οι εκπαιδευτικοί, ο δήμος, η διεύθυνση δευτεροβάθμιας, οι γονείς, οι μαθητές και ότι υπάρχει ποικιλία ενασχολήσεων. Σίγουρα η άσκηση του συγκεκριμένου ρόλου δεν είναι άσκηση επί χάρτου.

- **Ερώτηση (Δ.4.):** Θεωρείς τους Διευθυντές/ντριες ως παράγοντες αλλαγής και βελτίωσης της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας;

Απάντηση: Σίγουρα μπορούν να είναι, ειδικά όταν δεν εφησυχάζουν. Στο συγκεντρωτικό όμως ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αναρωτιέμαι, κατά πόσο μπορεί να λειτουργήσει ως παράγοντας αλλαγής και βελτίωσης, αφού στην πράξη όλα είναι προκαθορισμένα(προγράμματα, κανονισμοί, συμπεριφορές, ρόλοι)

- **Ερώτηση (Ε.1.):** Ποια επίθετα θα χρησιμοποιούσατε για να προσδιορίσετε τον εαυτό σας ως διευθυντή ;

Απάντηση: Αποτελεσματική, φιλική, προσγειωμένη, έντιμη, καλών διαθέσεων, ειλικρινής.

- **Ερώτηση (Ε.2.):** Πώς θα χαρακτηρίζατε το ρόλο σας μέσα στη σχολική μονάδα και πώς αυτή η αντίληψη του ρόλου σας επηρεάζει τις προσδοκίες και σχέσεις μέσα στο Σύλλογο διδασκόντων;

Απάντηση: Δεν είμαστε πάντα αρεστοί σε όλους, υπάρχουν αντιδράσεις όταν κάτι δεν γίνεται αποδεκτό, τα «θέλω» τις περισσότερες φορές συγκρούονται. Ο ρόλος μου είναι μάλλον πυροσβεστικός.

- **Ερώτηση (Ε.3.):** Δώσε ένα περίγραμμα που να αντανakλά τον τρόπο πραγμάτωσης του έργου σας στο πλαίσιο της σχολικής σας μονάδας;

Απάντηση: Λειτουργώ πάντα σε συνεργασία και επικοινωνία με όλους, καθηγητές και μαθητές. Δημιουργώ σχέσεις αμοιβαίας εμπιστοσύνης, αφού πρώτα τους πείσω για τους στόχους που θέτω. Επιμερίζω ρόλους, κανένας δεν μπαίνει στα «χωράφια του άλλου». Καταμερισμός και κατανόηση ρόλων-έργου, για να υπάρχουν συγκεκριμένα καθήκοντα και αποτελέσματα.

- **Ερώτηση (Ε.4.):** Πώς φαντάζεσαι την ιδανική σχέση και συνύπαρξη του διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς και μαθητές;

Απάντηση: Η συνύπαρξη θα επέλθει όταν οι διευθυντές θα είναι επαγγελματίες ως προς την γνώση και την εμπειρία και ερασιτέχνες ως προς την αγάπη στο «άθλημα». Γνωρίζοντας καλύτερα εκπαιδευτικούς και μαθητές θα γνωρίσουν καλύτερα τον εαυτό τους, αναπτύσσοντας καλύτερες σχέσεις.

9η Συνέντευξη

- **Διευθύντρια ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ**
- **A1.Ηλικία :** 50-60
- **A2.Οικογενειακή κατάσταση :** Έγγαμη
- **A3.Έτη υπηρεσίας στην Δευτεροβάθμια εκπαίδευση:** 26 και άνω
- **A4.Κάτοχος διδακτορικού-μεταπτυχιακού**
- **Ερώτηση (B.1.) :** Τι σημαίνει για σένα η έκφραση «ασκώ καθήκοντα διευθύντριας» σε ένα σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης; Με ποιες λέξεις θα προσδιόριζες το ρόλο σου;
Απάντηση: Οργάνωση, λειτουργία με τον καλύτερο δυνατό τρόπο
- **Ερώτηση (B.2.):** Πώς διαμορφώσατε πλήρη εικόνα για τις απαιτήσεις της συγκεκριμένης θέσης;
Απάντηση: Διευρυμένη σχολικά, κοινωνικά, πολιτικά(με την έννοια του ενεργού πολίτη που συναποφασίζει) εμπειρία.
- **Ερώτηση (B.3.):** Πόσο σημαντικό είναι για σένα να ηγείσαι ενός σχολείου και γιατί;
Απάντηση: Είναι σημαντικό, γιατί μπορώ να συμβάλλω καλύτερα στην πνευματική και ηθική αγωγή των νέων, στην ολοκλήρωση της παιδείας με την καλλιέργεια των ανώτατων αξιών της σκέψης και της ψυχής
- **Ερώτηση (B.4.):** Ποια πιστεύεις ότι είναι η βαθύτερη επιθυμία που σε οδήγησε στο να αναλάβεις διευθυντικά καθήκοντα;

Απάντηση: Η επαγγελματισμός μου(η επαγγελματική μου παιδεία) σε συνδυασμό με την πολιτική αγωγή μου.

- **Ερώτηση (B.5.):** Ποια είναι η γνώμη σου για τις αρμοδιότητες του διευθυντή σχολικής μονάδας δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης;

Απάντηση: Πρέπει να διοικεί με αυτοβουλία, αυτενέργεια, πρωτοβουλία, συναισθηματική ευφυΐα, ενσυναίσθηση.

- **Ερώτηση (B.6.):** Πώς ερμηνεύεις το γεγονός ότι πολλές γυναίκες δεν επιθυμούν να αναλάβουν θέση ευθύνης, όπως εσύ; Που αποδίδεις την αιτία;

Απάντηση: Η αιτία είναι ότι ασκούν πολύμορφους ρόλους(σύζυγος, μητέρα, νοικοκυρά, εργαζόμενη), συχνά αλληλοσυγκρουόμενους, που την καταπονούν σωματικά και πνευματικά, ενώ εξακολουθούν να υφίστανται προκαταλήψεις που δυσχεραίνουν την επαγγελματική τους εξέλιξη.

- **Ερώτηση (Γ.1.):** Πώς βιώνεις τη θέση της διευθύντριας στο σχολείο σου;

Απάντηση: Με αμοιβαίο σεβασμό στην προσωπικότητα του άλλου, αναγνώριση της διαφορετικότητας.

- **Ερώτηση (Γ.2.):** Νοιώθετε ότι σας ταιριάζει αυτή η θέση; Για ποιο λόγο;

Απάντηση: Ναι γιατί έχω στόχους προοδευτικούς, όπως το να κάνω το νέο άνθρωπο αυθύπαρκτο και ανεξάρτητο.

- **Ερώτηση (Γ.3.):** Υπήρξε προοπτική απασχόλησης στη θέση αυτή; Αναφέρατε τα βήματα που ακολουθήσατε προκειμένου να προετοιμαστείτε.

Απάντηση: Μεθόδευσα σκέψεις, παρατηρήσεις, εκτιμήσεις, κατάρτισα πρόγραμμα δράσης με βάση την παιδευτική σχέση δασκάλου-μαθητή

- **Ερώτηση (Γ.4.):** Νοιώσατε ποτέ το φόβο της αποτυχίας άσκησης καθηκόντων διοίκησης και που οφείλεται αυτό;

Απάντηση: Όχι λόγω της επίγνωσης των ευθυνών και της άσκησης αυτών με ευγένεια, σοβαρότητα και προπάντων «ανθρωπιστικό στόχο».

- **Ερώτηση (Γ.5.):** Ποια είναι η θεώρησή σας για το ότι η θέση ενός διευθυντή σχολείου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι έμφυλα προσδιορισμένη ;

Απάντηση: Εξαιτίας παρωχημένων αντιλήψεων κωλύεται η συνειδητοποίηση της αξίας της ουσιαστικής ισοτιμίας.

- **Ερώτηση (Γ.6.):** Αισθάνεστε ότι είστε αποτελεσματική στην άσκηση του ρόλου σας; Αν ναι, τι σας βοηθά σε αυτό κι αν όχι, ποια είναι τα εμπόδια-περιορισμοί που συναντάτε;

Απάντηση: Αισθάνομαι αποτελεσματική λόγω της ενεργητικής, διεκδικητικής στάσης σε όλους τους τομείς και τα επίπεδα άσκησης καθηκόντων, χωρίς ιδεοληψίες και a priori τοποθετήσεις.

- **Ερώτηση (Δ.1.):** Σε τι προσβλέπεις/ελπίζεις, μέσα από την συμμετοχή σου στη συγκεκριμένη εκπαιδευτική-διοικητική θέση; Ποιοι είναι οι στόχοι σου;

Απάντηση: Να συμβάλλω στην πρώτη «αρετή» του δασκάλου: την αγάπη για το παιδί, στην παιδεία(με την έννοια της πολιτισμικής αγωγής) ενάντια στον λαϊκισμό και την μαζικοποίηση.

- **Ερώτηση (Δ.2.):** Τι το διαφορετικό φέρνουν οι γυναίκες στη διοίκηση σχολείων;

Απάντηση: Λογική, εσωτερικότητα, δυναμισμό στην επίλυση των προβλημάτων «φύσει και θέσει».

- **Ερώτηση (Δ.3.):** Υπήρξε διάψευση ή επιβεβαίωση των προσδοκιών σας αναφορικά με τη θέση του διευθυντή και σε ποιο σημείο ;

Απάντηση: Υπήρξε επιβεβαίωση γιατί το σχολείο είναι αναπόσπαστο «τμήμα» του κοινωνικού «όλου». Άρα γνωρίζεις το «τι» και το «πώς» στις εκάστοτε συνθήκες.

- **Ερώτηση (Δ.4.):** Θεωρείς τους Διευθυντές/ντριες ως παράγοντες αλλαγής και βελτίωσης της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας;

Απάντηση: Οπωσδήποτε, με την προϋπόθεση της ορθής κατεύθυνσης της πράξης των φορέων της σχολικής διαδικασίας.

- **Ερώτηση (Ε.1.):** Ποια επίθετα θα χρησιμοποιούσατε για να προσδιορίσετε τον εαυτό σας ως διευθυντή ;

Απάντηση: Διαλλακτική, καλόβουλη με διαρκή επιθυμία για γνώση και παιδαγωγική ευελιξία.

- **Ερώτηση (Ε.2.):** Πώς θα χαρακτηρίζατε το ρόλο σας μέσα στη σχολική μονάδα και πώς αυτή η αντίληψη του ρόλου σας επηρεάζει τις προσδοκίες και σχέσεις μέσα στο Σύλλογο διδασκόντων;

Απάντηση: Δυναμικό, δημιουργικό με αναγνώριση της αξίας της ατομικότητας που καθορίζει την προσωπικότητα και όχι υποταγμένο στις «αγεληδόν» αποφάσεις.

- **Ερώτηση (Ε.3.):** Δώσε ένα περίγραμμα που να αντανακλά τον τρόπο πραγμάτωσης του έργου σας στο πλαίσιο της σχολικής σας μονάδας;

Απάντηση: Κοινωνικό πλαίσιο, πολιτισμός, παιδαγωγική, διάπλαση πνεύματος -ψυχής, αυτοδυναμία, ουσιαστική παιδεία.

- **Ερώτηση (Ε.4.):** Πως φαντάζεσαι την ιδανική σχέση και συνύπαρξη του διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς και μαθητές;

Απάντηση: Την φαντάζομαι να α) μπορεί να έχει πρόσβαση στα αισθήματα, στις σκέψεις, στις επιθυμίες τους β) συμπεριφέρεται με ευγένεια, ευπρέπεια, γενναιοκαρδία, ταπεινοφροσύνη.

10η Συνέντευξη

- Διευθύντρια ΓΕΛ
- **A1.Ηλικία :** 50-60
- **A2.Οικογενειακή κατάσταση :** Έγγαμη
- **A3.Έτη υπηρεσίας στην Δευτεροβάθμια εκπαίδευση:** 26 και άνω
- **A4.Κάτοχος διδακτορικού**
- **Ερώτηση (Β.1.) :** Τι σημαίνει για σένα η έκφραση «ασκώ καθήκοντα διευθύντριας» σε ένα σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης; Με ποιες λέξεις θα προσδιόριζες το ρόλο σου;

Απάντηση: Οργάνωση, άσκηση ελέγχου, σχέσεις με ανθρώπινο δυναμικό(καθηγητές, γονείς, μαθητές), φιλοδοξία για τα καλύτερα αποτελέσματα στη σωστή κοινωνικοποίηση των μαθητών.

- **Ερώτηση (B.2.):** Πώς διαμορφώσατε πλήρη εικόνα για τις απαιτήσεις της συγκεκριμένης θέσης;

Απάντηση: Διαμόρφωσα εικόνα στην αρχή μέσω της εμπειρίας που απέκτησα ως καθηγήτρια και στη συνέχεια ως υποδιευθύντρια. Η εικόνα ολοκληρώθηκε στα πρώτα χρόνια άσκησης διευθυντικών καθηκόντων και μέσω της εμπειρίας αλλά και μέσω προσπάθειας προσωπικής για απόκτηση θεωρητικών γνώσεων και συστηματοποίησης τους.

- **Ερώτηση (B.3.):**Πόσο σημαντικό είναι για σένα να ηγείσαι ενός σχολείου και γιατί;

Απάντηση: Είναι πολύ σημαντικό για μένα να ηγούμαι μιας εκπαιδευτικής μονάδας αλλά όχι «πάση θυσία». Οι λόγοι είναι πολλοί, δύο όμως έχουν τη μεγαλύτερη σημασία για μένα:α) η προσωπική ικανοποίηση που αντλώ, όταν η μονάδα έχει πετύχει σε ικανοποιητικό βαθμό τους στόχους που έχει βάλει στην αρχή της σχολικής χρονιάς και β) η διοίκηση σχολικής μονάδας έχει άμεση σχέση με την οργάνωση, κάτι που μου αρέσει πολύ σε όλα τα επίπεδα και όχι μόνο στην επαγγελματική μου δραστηριότητα.

- **Ερώτηση (B.4.):** Ποια πιστεύεις ότι είναι η βαθύτερη επιθυμία που σε οδήγησε στο να αναλάβεις διευθυντικά καθήκοντα;

Απάντηση: Ήταν μια θέση στην οποία βρέθηκα κατόπιν πίεσης συναδέλφων, εφόσον αποχωρούσε ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας. Στη συνέχεια το κίνητρο μου ήταν ότι είχα τη δυνατότητα μαζί με τους συναδέλφους μου να οργανώσουμε τη σχολική μονάδα έτσι όπως εμείς την οραματιζόμασταν, περιοριζόμενοι βέβαια από την κεντρική εκπαιδευτική πολιτική, εκμεταλλευόμενοι όμως τις δυνατότητες που μας δίνονταν.

- **Ερώτηση (B.5.):**Ποια είναι η γνώμη σου για τις αρμοδιότητες του διευθυντή σχολικής μονάδας δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης;

Απάντηση: Ο Διευθυντής μιας σχολικής μονάδας έχει πολλές ευθύνες αλλά περιορισμένο αριθμό εργαλείων.

- **Ερώτηση (B.6.):** Πώς ερμηνεύεις το γεγονός ότι πολλές γυναίκες δεν επιθυμούν να αναλάβουν θέση ευθύνης, όπως εσύ; Που αποδίδεις την αιτία;

Απάντηση: Δεν είμαι σίγουρη ότι ισχύει πως οι γυναίκες δεν επιθυμούν να αναλάβουν θέση ευθύνης. Σε κάθε περίπτωση πιστεύω ότι οι γυναίκες έχουν ως προτεραιότητα το ρόλο τους στην οικογένεια και ως εκ τούτου έχουν περιορισμένο χρόνο. Επίσης πιστεύω ότι το μέγεθος των ευθυνών είναι ανασταλτικός παράγοντας. Γενικά δεν έχω ολοκληρωμένη άποψη για το θέμα.

- **Ερώτηση (Γ.1.):** Πώς βιώνεις τη θέση της διευθύντριας στο σχολείο σου;

Απάντηση: Επειδή βρίσκομαι στον 15^ο χρόνο διοίκησης(χωρίς να συνυπολογίσει κανείς τα 3 χρόνια υποδιεύθυνσης) έχω τη δυνατότητα να απολαμβάνω τη διοίκηση χωρίς να είμαι σε συνεχή άγχος, κάτω από την πίεση των ευθυνών. Αυτό δε σημαίνει βέβαια ότι δεν είμαι καθ'όλη την διάρκεια του σχολικού έτους σε εγρήγορση, προσπαθώντας να προλάβω όπου και όσο αυτό είναι δυνατόν, την εμφάνιση δύσκολων καταστάσεων. Αυτό όμως μου έχει γίνει πλέον τρόπος ζωής.

- **Ερώτηση (Γ.2.):** Νοιώθετε ότι σας ταιριάζει αυτή η θέση; Για ποιο λόγο;

Απάντηση: Πιστεύω πως αυτή η θέση μου ταιριάζει, όπως θα μου ταίριαζε βέβαια και η διδασκαλία στην τάξη. Οι λόγοι είναι ότι αφενός κάνω κάτι που μου αρέσει και αφετέρου έχω την αίσθηση ότι το κάνω καλά

- **Ερώτηση (Γ.3.):** Υπήρξε προοπτική απασχόλησης στη θέση αυτή; Αναφέρατε τα βήματα που ακολουθήσατε προκειμένου να προετοιμαστείτε.

Απάντηση: Δεν είχα σχεδιάσει να ασχοληθώ με τη Διοίκηση. Εξάλλου η τάξη πάντα με μάγευε. Το 1996 έγινα υποδιευθύντρια χωρίς να το επιζητώ. Συγκεκριμένα εκείνη τη χρονιά στο σχολείο δημιουργήθηκε 13^ο τμήμα και έτσι υπήρχε ανάγκη για δεύτερο υποδιευθυντή. Καθώς κανείς από το σύλλογο δεν έκανε αίτηση η διευθύντρια πρότεινε στο ΠΥΣΔΕ δυο καθηγητές, εκ των οποίων ο ένας ήμουν εγώ. Το ΠΥΣΔΕ πήρε απόφαση για μένα καθώς είχα διδακτορικό τίτλο(πράγμα σπάνιο για εκείνη την εποχή). Στη συνέχεια, όπως ανέφερα παραπάνω, διεκδίκησα τη θέση της διευθύντριας το 2002, κατόπιν παρότρυνσης του Συλλόγου Διδασκόντων, εφόσον ο τότε διευθυντής αποχώρησε.

- **Ερώτηση (Γ.4.):** Νοιώσατε ποτέ το φόβο της αποτυχίας άσκησης καθηκόντων διοίκησης και που οφείλεται αυτό;

Απάντηση: Μέχρι στιγμής δεν έχω νιώσει φόβο αποτυχίας. Υπερβολική και επικίνδυνη εμπιστοσύνη στον εαυτό μου; Μπορεί. Αισθάνομαι όμως φόβο και οργή ταυτόχρονα επειδή συνεχώς καλούμαι να εφαρμόσω πολιτικές, οι οποίες πέρα από το ότι αλλάζουν συνεχώς, δεν λαμβάνουν υπόψη τους την εμπειρία τόσο του διευθυντή όσο και του διδακτικού προσωπικού στο συνολό τους.

- **Ερώτηση (Γ.5.):** Ποια είναι η θεώρησή σας για το ότι η θέση ενός διευθυντή σχολείου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι έμφυλα προσδιορισμένη ;

Απάντηση: Πρόκειται για μια γενικότερη αντίληψη για θέσεις ευθύνης, δεν νομίζω δηλαδή ότι περιορίζεται στη θέση του διευθυντή της σχολικής μονάδας.

- **Ερώτηση (Γ.6.):** Αισθάνεστε ότι είστε αποτελεσματική στην άσκηση του ρόλου σας; Αν ναι, τι σας βοηθά σε αυτό κι αν όχι, ποια είναι τα εμπόδια-περιορισμοί που συναντάτε;

Απάντηση: Αισθάνομαι ότι είμαι αποτελεσματική (χωρίς αυτό να σημαίνει βέβαια ότι είμαι). Σε αυτό με βοηθάει ότι μου αρέσει πολύ αυτό που κάνω και ότι ασχολούμαι πάρα πολλές ώρες με τη Διοίκηση τόσο σε επίπεδο πρακτικό(άσκηση διοίκησης) όσο και σε επίπεδο θεωρητικό(συνεχής προσπάθεια για επιστημονική ενημέρωση στην άσκηση της διοίκησης σχολικών μονάδων). Το γεγονός βέβαια ότι δεν έχω παιδιά μου επιτρέπει την πολύωρη, καθημερινή ενασχόληση μου με τη διοίκηση.

- **Ερώτηση (Δ.1.):** Σε τι προσβλέπεις/ελπίζεις, μέσα από την συμμετοχή σου στη συγκεκριμένη εκπαιδευτική-διοικητική θέση; Ποιοι είναι οι στόχοι σου;

Απάντηση: Δεν στοχεύω σε κάτι περισσότερο από το να συνεχίσω να είμαι διευθύντρια στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα. Οι στόχοι μου είναι να συνεχίσω να προσπαθώ να είμαι αποτελεσματική και καλή στη δουλειά μου.

- **Ερώτηση (Δ.2.):** Τι το διαφορετικό φέρνουν οι γυναίκες στη διοίκηση σχολείων;

Απάντηση: Δεν έχω την άποψη ότι οι γυναίκες μπορούν να φέρουν κάτι διαφορετικό. Νομίζω ότι η αποτελεσματικότητα, η επιτυχία και γενικότερα ότι έχει σχέση με την θέση του διευθυντή, είναι θέμα ατόμου άσχετα από το φύλο.

- **Ερώτηση (Δ.3.):** Υπήρξε διάψευση ή επιβεβαίωση των προσδοκιών σας αναφορικά με τη θέση του διευθυντή και σε ποιο σημείο;

Απάντηση: Πιστεύω ότι επιβεβαιώθηκα. Νομίζω ότι είναι αυτό που περίμενα.

- **Ερώτηση (Δ.4.):** Θεωρείς τους Διευθυντές/ντριες ως παράγοντες αλλαγής και βελτίωσης της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας;

Απάντηση: Σαφώς και θεωρώ ότι ο διευθυντής έχει τις δυνατότητες εφαρμογής της κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής και να επιφέρει αλλαγές καθώς και να βελτιώσει τη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Έχει τη δυνατότητα να της προσδώσει μια φυσιογνωμία που την διαφοροποιεί από τις υπόλοιπες και την προσδιορίζει μέσα στο περιβάλλον της.

- **Ερώτηση (Ε.1.):** Ποια επίθετα θα χρησιμοποιούσατε για να προσδιορίσετε τον εαυτό σας ως διευθυντή;

Απάντηση: Έμπειρη, καχύποπτη, επιφυλακτική απέναντι στην καινοτομία (περισσότερο σκεπτική θα έλεγα), επίμονη, συγκεντρωτική.

- **Ερώτηση (Ε.2.):** Πώς θα χαρακτηρίζατε το ρόλο σας μέσα στη σχολική μονάδα και πώς αυτή η αντίληψη του ρόλου σας επηρεάζει τις προσδοκίες και σχέσεις μέσα στο Σύλλογο διδασκόντων;

Απάντηση: Πιστεύω ότι έχω πολλαπλούς ρόλους όπως το ρόλο του: διεκπεραιωτή, συντονιστή, εμπνευστή, διαμεσολαβητή, εμψυχωτή, πυροσβέστη, ελεγκτή. Οποσδήποτε τόσο οι προσδοκίες όσο και οι στάσεις των συναδέλφων μου εναρμονίζονται με τους ρόλους που εγώ έχω αναλάβει και που έχω καταστήσει σαφές ότι θα τους υπηρετήσω με συνέπεια.

- **Ερώτηση (Ε.3.):** Δώσε ένα περίγραμμα που να αντανakλά τον τρόπο πραγμάτωσης του έργου σας στο πλαίσιο της σχολικής σας μονάδας;

Απάντηση: Με έλεγχο, με αυστηρότητα.

- **Ερώτηση (Ε.4.):** Πως φαντάζεσαι την ιδανική σχέση και συνύπαρξη του διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς και μαθητές;

Απάντηση: Ιδανική σχέση είναι για μένα αυτή που χαρακτηρίζεται από συνεργασία με όλα τα μέρη της σχολικής κοινότητας: καθηγητές, μαθητές και γονείς. Βασικό επίσης είναι να έχουν αντιληφθεί επακριβώς όλοι όσοι αποτελούν τη σχολική κοινότητα το ρόλο τους και να τον υπηρετούν σωστά, με απόλυτο σεβασμό και απέναντι στους νόμους και τους κανόνες που ορίζουν τη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Επίσης δυο

βασικές έννοιες που θα πρέπει να χαρακτηρίζουν τη ζωή της σχολικής μονάδας: ενσυναίσθηση και δικαιοσύνη.

11η Συνέντευξη

- **Διευθύντρια ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ**
- **A1.Ηλικία :** 50-60
- **A2.Οικογενειακή κατάσταση :** Έγγαμη
- **A3. Έτη υπηρεσίας στην Δευτεροβάθμια εκπαίδευση:** 26 και άνω
- **A4.Κάτοχος δεύτερου πτυχίου**
- **Ερώτηση (B.1.) :** Τι σημαίνει για σένα η έκφραση «ασκώ καθήκοντα διευθύντριας» σε ένα σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης; Με ποιες λέξεις θα προσδιόριζες το ρόλο σου;

Απάντηση: Σημαίνει εκπροσωπώ, ενημερώνω, φροντίζω,υπογράφω, βεβαιώνω,εγκρίνω,μεριμνώ,εισηγούμαι, επικοινωνώ,τηρώ ισορροπίες.

- **Ερώτηση (B.2.):** Πώς διαμορφώσατε πλήρη εικόνα για τις απαιτήσεις της συγκεκριμένης θέσης;

Απάντηση: Από την πολύπειρη εμπειρία μου στον εκπαιδευτικό κλάδο και από την εμπειρία μου ως υποδιευθύντρια.

- **Ερώτηση (B.3.):**Πόσο σημαντικό είναι για σένα να ηγείσαι ενός σχολείου και γιατί;

Απάντηση: Είναι πολύ σημαντικό γιατί έχω τον κύριο συντονισμό όλων των παραγόντων της σχολικής μονάδας.

- **Ερώτηση (B.4.):** Ποια πιστεύεις ότι είναι η βαθύτερη επιθυμία που σε οδήγησε στο να αναλάβεις διευθυντικά καθήκοντα;

Απάντηση: Η επιθυμία μου να βοηθήσω στην ομαλή λειτουργία του σχολείου.

- **Ερώτηση (B.5.):**Ποια είναι η γνώμη σου για τις αρμοδιότητες του διευθυντή σχολικής μονάδας δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης;

Απάντηση: Αυτή την εποχή είναι πολύμορφες και σύνθετες.

- **Ερώτηση (Β.6):** Πώς ερμηνεύεις το γεγονός ότι πολλές γυναίκες δεν επιθυμούν να αναλάβουν θέση ευθύνης, όπως εσύ; Που αποδίδεις την αιτία;

Απάντηση: Πάνω από όλα είναι μητέρες και έχουν πολλές υποχρεώσεις. Αποφεύγουν την πίεση.

- **Ερώτηση (Γ.1):** Πώς βιώνεις τη θέση της διευθύντριας στο σχολείο σου;

Απάντηση: Η θέση μου είναι δύσκολη. Προσπαθώ να συνεργάζομαι με τους συναδέλφους μου για να νοιώθω πιο καλά.

- **Ερώτηση (Γ.2):** Νοιώθετε ότι σας ταιριάζει αυτή η θέση; Για ποιο λόγο;

Απάντηση: Νοιώθω να μου ταιριάζει γιατί νομίζω ότι έχω τον τρόπο να λύνω προβλήματα.

- **Ερώτηση (Γ.3):** Υπήρξε προοπτική απασχόλησης στη θέση αυτή; Αναφέρατε τα βήματα που ακολουθήσατε προκειμένου να προετοιμαστείτε.

Απάντηση: Δεν είχα σκεφτεί ποτέ ότι θα γινόμουν διευθύντρια σχολείου. Ήταν κάτι το οποίο προέκυψε σταδιακά, και σε αυτό σημαντικό ρόλο έπαιξε η μακρόχρονη εμπειρία μου στη θέση της υποδιευθύντριας .

- **Ερώτηση (Γ.4):** Νοιώσατε ποτέ το φόβο της αποτυχίας άσκησης καθηκόντων διοίκησης και που οφείλεται αυτό;

Απάντηση: Λίγες φορές πριν αναλάβω τα καθήκοντα μου, λόγω απειρίας στη θέση αυτή.

- **Ερώτηση (Γ.5):** Ποια είναι η θεώρηση σας για το ότι η θέση ενός διευθυντή σχολείου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι έμφυλα προσδιορισμένη ;

Απάντηση: Δεν πιστεύω ότι ισχύει αυτή η άποψη. Εγώ τουλάχιστον δεν έχω αισθανθεί ποτέ έτσι.

- **Ερώτηση (Γ.6):** Αισθάνεστε ότι είστε αποτελεσματική στην άσκηση του ρόλου σας; Αν ναι, τι σας βοηθά σε αυτό κι αν όχι, ποια είναι τα εμπόδια-περιορισμοί που συναντάτε;

Απάντηση: Ναι, σε αυτό με βοηθά η εμπειρία μου στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, το γεγονός ότι γνωρίζω και εφαρμόζω τις βασικές αρχές οργάνωσης και διοίκησης και το ότι είμαι επικοινωνιακή.

- **Ερώτηση (Δ.1.):** Σε τι προσβλέπεις/ελπίζεις, μέσα από την συμμετοχή σου στη συγκεκριμένη εκπαιδευτική-διοικητική θέση; Ποιοι είναι οι στόχοι σου;

Απάντηση: Δεν έχω περαιτέρω στόχους.

- **Ερώτηση (Δ.2.):** Τι το διαφορετικό φέρνουν οι γυναίκες στη διοίκηση σχολείων;

Απάντηση: Είναι πιο σχολαστικές και επικοινωνιακές.

- **Ερώτηση (Δ.3.):** Υπήρξε διάψευση ή επιβεβαίωση των προσδοκιών σας αναφορικά με τη θέση του διευθυντή και σε ποιο σημείο ;

Απάντηση: Όχι. Γνώριζα τις δυσκολίες που θα αντιμετώπιζα και ήμουν προετοιμασμένη να τις επιλύσω. Όλα καλά.

- **Ερώτηση (Δ.4.):** Θεωρείς τους Διευθυντές/ντριες ως παράγοντες αλλαγής και βελτίωσης της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας;

Απάντηση: Ναι οπωσδήποτε, ειδικά όταν ξέρουν να ελίσσονται , ή ερευνούν το αποτέλεσμα

- **Ερώτηση (Ε.1.):** Ποια επίθετα θα χρησιμοποιούσατε για να προσδιορίσετε τον εαυτό σας ως διευθυντή ;

Απάντηση: Υπεύθυνη, αποτελεσματική, επικοινωνιακή, ανθρώπινη, καθοδηγητική, συνεργάσιμη, δίκαιη, προσεκτική, ειλικρινής, διακριτική, αντικειμενική, δημιουργική.

- **Ερώτηση (Ε.2.):** Πώς θα χαρακτηρίζατε το ρόλο σας μέσα στη σχολική μονάδα και πώς αυτή η αντίληψη του ρόλου σας επηρεάζει τις προσδοκίες και σχέσεις μέσα στο Σύλλογο διδασκόντων;

Απάντηση: Ισορροπητικό και καθοδηγητικό ρόλο. Έτσι υπάρχει καλό κλίμα με το Σύλλογο διδασκόντων.

- **Ερώτηση (Ε.3.):** Δώσε ένα περίγραμμα που να αντανακλά τον τρόπο πραγμάτωσης του έργου σας στο πλαίσιο της σχολικής σας μονάδας;

Απάντηση: Με μεθοδικότητα, επικοινωνία, συνεργασία και σεβασμό στην προσωπικότητα όλου του ανθρώπινου δυναμικού του σχολείου.

- **Ερώτηση (Ε.4.):** Πώς φαντάζεσαι την ιδανική σχέση και συνύπαρξη του διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς και μαθητές;

Απάντηση: Η εξασφάλιση της αρμονικής συνεργασίας μεταξύ του διευθυντή και των εκπαιδευτικών είναι βασική. Ο σεβασμός στην προσωπικότητα, η κατανόηση στα ατομικά προβλήματα, η αντικειμενική συμπεριφορά έναντι όλων, η ειλικρινής συνεργασία, είναι στοιχεία που εξασφαλίζουν συνθήκες ομαλής και καλής λειτουργίας του σχολείου. Η ιδανική σχέση με τους μαθητές, σε συνεργασία πάντα με το διδακτικό προσωπικό, πρέπει να στηρίζεται σε παιδαγωγικές συμπεριφορές, σε ειλικρινές ενδιαφέρον, στην δίκαιη αντιμετώπιση, στην επικοινωνία, στην κατανόηση του παιδικού ψυχισμού.

12η Συνέντευξη

- **Διευθύντρια ΕΣΠΕΡΙΝΟΥ Ε.Κ**
- **A1.Ηλικία :** 60 και άνω
- **A2.Οικογενειακή κατάσταση :** Έγγαμη
- **A3.Έτη υπηρεσίας στην Δευτεροβάθμια εκπαίδευση:** 26 και άνω
- **A4.Κάτοχος βασικού τίτλου σπουδών.**
- **Ερώτηση (B.1.) :** Τι σημαίνει για σένα η έκφραση «ασκώ καθήκοντα διευθύντριας» σε ένα σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης; Με ποιες λέξεις θα προσδιόριζες το ρόλο σου;
Απάντηση: Μεγάλη ευθύνη, πολλές παγίδες, μια τρέλα. Είναι ένας ρόλος συντονιστικός.
- **Ερώτηση (B.2.):** Πώς διαμορφώσατε πλήρη εικόνα για τις απαιτήσεις της συγκεκριμένης θέσης;

Απάντηση: Υπήρξα Υποδιευθύντρια για 10 χρόνια, άλλα 10 χρόνια τομεάρχης σε σχολικά εργαστήρια, και παρακολούθησα για ένα χρονικό διάστημα αρκετές

επιμορφώσεις στο αντικείμενο. Έχω περάσει από πολλά στάδια πριν αναλάβω καθήκοντα.

- **Ερώτηση (B.3.):** Πόσο σημαντικό είναι για σένα να ηγείσαι ενός σχολείου και γιατί;

Απάντηση: Ηγεσία για μένα σημαίνει καθοδήγηση. Υπό αυτή την έννοια νοιώθω πολύ τυχερή που είμαι διευθύντρια και βρίσκομαι σε αυτή τη θέση. Είναι κάτι που μου αρέσει, που μου προσφέρει προσωπική ικανοποίηση και δεν χρησιμοποιώ την διοίκηση για προβολή ή κάτι περισσότερο.

- **Ερώτηση (B.4.):** Ποια πιστεύεις ότι είναι η βαθύτερη επιθυμία που σε οδήγησε στο να αναλάβεις διευθυντικά καθήκοντα;

Απάντηση: Ως υποδιευθύντρια ένιωθα ότι εκτελούσα χρέη διευθυντή, οπότε αποφάσισα να δικαιολογήσω την εργασία μου και την εμπειρία μου, διεκδικώντας τη θέση της διευθύντριας.

- **Ερώτηση (B.5.):** Ποια είναι η γνώμη σου για τις αρμοδιότητες του διευθυντή σχολικής μονάδας δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης;

Απάντηση: Πολλές ευθύνες τόσο για έμψυχο υλικό όσο και για άψυχο (εξοπλισμοί εργαστηρίων)

- **Ερώτηση (B.6.):** Πώς ερμηνεύεις το γεγονός ότι πολλές γυναίκες δεν επιθυμούν να αναλάβουν θέση ευθύνης, όπως εσύ; Που αποδίδεις την αιτία;

Απάντηση: Στο χρόνο που δεν υπάρχει, λόγω ανατροφής μικρών παιδιών. Η θέση αυτή απαιτεί χρόνο, που ειδικά οι γυναίκες εκπαιδευτικοί μικρότερης ηλικίας με μικρά παιδιά δεν διαθέτουν.

- **Ερώτηση (Γ.1.):** Πώς βιώνεις τη θέση της διευθύντριας στο σχολείο σου;

Απάντηση: Μου αρέσει πολύ, νοιώθω ότι γεννήθηκα για να κάνω αυτό ακριβώς. Νοιώθω ευχάριστα, περνάω καλά. Εάν δεν περνούσα καλά δεν θα το έκανα. Μετά δε από 10 χρόνια διευθύντρια βιώνω τη διοίκηση ως συνήθεια, ως τρόπο ζωής.

- **Ερώτηση (Γ.2.):** Νοιώθετε ότι σας ταιριάζει αυτή η θέση; Για ποιο λόγο;

Απάντηση: Νοιώθω να μου ταιριάζει γιατί νομίζω, ότι έχω τον τρόπο να λύνω προβλήματα, καθώς είμαι ένας άνθρωπος χαμηλών τόνων, με μεγάλη εμπειρία.

- **Ερώτηση (Γ.3.):** Υπήρξε προοπτική απασχόλησης στη θέση αυτή; Αναφέρατε τα βήματα που ακολουθήσατε προκειμένου να προετοιμαστείτε.

Απάντηση: Όχι δεν υπήρχε τουλάχιστον στην αρχή. Ήταν κάτι που προέκυψε από μόνο του, γιατί ενώ ήμουν υποδιευθύντρια, αναλάμβανα άτυπα όλα τα καθήκοντα του διευθυντή. Έτσι διεκδίκησα τη διευθυντική θέση για να δικαιολογήσω τον κόπο μου, τις γνώσεις μου και την εργασία μου.

- **Ερώτηση (Γ.4.):** Νοιώσατε ποτέ το φόβο της αποτυχίας άσκησης καθηκόντων διοίκησης και που οφείλεται αυτό;

Απάντηση: Φόβο συνήθως αισθανόμαστε όταν δεν ξέρουμε κάτι. Εγώ δεν αισθάνθηκα φόβο, αν και υπήρχαν άγνωστα πράγματα. Με διακρίνει μια θετικότητα, πιστεύω ότι όλα θα πάνε καλά, είμαι καλοπροαίρετη σε όλα τα πράγματα.

- **Ερώτηση (Γ.5.):** Ποια είναι η θεώρηση σας για το ότι η θέση ενός διευθυντή σχολείου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι έμφυλα προσδιορισμένη;

Απάντηση: Είναι έμφυλα προσδιορισμένη η θέση αυτή ειδικά στο Λύκειο και όχι στο Γυμνάσιο. Στην σχολική ηγεσία των Γυμνασίων για παράδειγμα οι γυναίκες διευθύντριες υπερτερούν. Στο Εσπερινό Λύκειο που είμαι εγώ, όταν ανέλαβα καθήκοντα υπήρχαν τα στερεότυπα του άντρα διευθυντή που τα καταφέρνει.

- **Ερώτηση (Γ.6.):** Αισθάνεστε ότι είστε αποτελεσματική στην άσκηση του ρόλου σας; Αν ναι, τι σας βοηθά σε αυτό κι αν όχι, ποια είναι τα εμπόδια-περιορισμοί που συναντάτε;

Απάντηση: Ναι το αισθάνομαι, πετυχαίνω αυτά που θέλω. Με βοηθά σε αυτό ο χαρακτήρας μου, η καλή σχέση με τους συναδέλφους. Οι συνάδελφοι με υπολογίζουν, με σκέφτονται, υπάρχει μια οικειότητα μεταξύ μας, πολύ καλή συνεργασία. Στηρίζομαι στους καλούς συναδέλφους.

- **Ερώτηση (Δ.1.):** Σε τι προσβλέπεις/ελπίζεις, μέσα από την συμμετοχή σου στη συγκεκριμένη εκπαιδευτική-διοικητική θέση; Ποιοι είναι οι στόχοι σου;

Απάντηση: Τελειώνω εδώ, δεν έχω περαιτέρω βλέψεις. Στόχος μου είναι όλοι να περνούν καλά αλλά να γίνεται και η δουλειά μας σωστά.

- **Ερώτηση (Δ.2.):** Τι το διαφορετικό φέρνουν οι γυναίκες στη διοίκηση σχολείων;

Απάντηση: Ηρεμία, ομορφιά, τάξη , αισθητική, γλυκύτητα, ότι χρειάζεται ακριβώς ένα σχολείο για να φτάσει ψηλά.

- **Ερώτηση (Δ.3.):** Υπήρξε διάψευση ή επιβεβαίωση των προσδοκιών σας αναφορικά με τη θέση του διευθυντή και σε ποιο σημείο ;

Απάντηση: Επαληθεύτηκα, καθώς δεν είχα διαφορετικές προσδοκίες-στόχους.

- **Ερώτηση (Δ.4.):** Θεωρείς τους Διευθυντές/ντριες ως παράγοντες αλλαγής και βελτίωσης της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας;

Απάντηση: Βέβαια, οι διευθυντές καθοδηγούν, θέτουν στόχους, περνούν μηνύματα, αποτελούν πρότυπα εργασίας, είναι τα πάντα για μια σχολική μονάδα.

- **Ερώτηση (Ε.1.):** Ποια επίθετα θα χρησιμοποιούσατε για να προσδιορίσετε τον εαυτό σας ως διευθυντή ;

Απάντηση: Ήπια, δημοκρατική, συναινετική, υπολογίζω τους συναδέλφους, θέλω να είναι ικανοποιημένοι και παράλληλα να γίνεται και η δουλειά.

- **Ερώτηση (Ε.2.):** Πώς θα χαρακτηρίζατε το ρόλο σας μέσα στη σχολική μονάδα και πώς αυτή η αντίληψη του ρόλου σας επηρεάζει τις προσδοκίες και σχέσεις μέσα στο Σύλλογο διδασκόντων;

Απάντηση: Ο ρόλος μου είναι κυρίως υποστηρικτικός, καθοδηγητικός. Ακούω τους συναδέλφους και μετά πράττω. Στέκομαι δίπλα τους. Προσπαθώ να επηρεάζω το σύλλογο θετικά, περνώντας διακριτικά αυτό που θέλω.

- **Ερώτηση (Ε.3.):** Δώσε ένα περίγραμμα που να αντανakλά τον τρόπο πραγμάτωσης του έργου σας στο πλαίσιο της σχολικής σας μονάδας;

Απάντηση: Με συνεργασία, καταμερισμό εργασιών, όχι αυταρχισμό, όχι στην επιβολή, με ήπια διοίκηση. Τηρούνται τα πάντα, αλλά μέσα σε ένα πλαίσιο καλής συνεργασίας.

- **Ερώτηση (Ε.4.):** Πώς φαντάζεσαι την ιδανική σχέση και συνύπαρξη του διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς και μαθητές;

Απάντηση: Θα ήθελα να με βλέπουν ως φίλη, ως ένα άνθρωπο που μπορούν να εμπιστευτούν, να μιλήσουν, να επικοινωνήσουν με οικειότητα. Μέσω αυτού του τρόπου καλλιεργείται η ιδανική σχέση.

13η Συνέντευξη

- **Διευθύντρια ΕΣΠΕΡΙΝΟΥ ΕΠΑΛ**
- **A1.Ηλικία :** 50 -60
- **A2.Οικογενειακή κατάσταση :** ΑΓΑΜΟΣ
- **A3.Έτη υπηρεσίας στην Δευτεροβάθμια εκπαίδευση:** 21-25
- **A4.Κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών.**
- **Ερώτηση (Β.1.) :** Τι σημαίνει για σένα η έκφραση «ασκώ καθήκοντα διευθύντριας» σε ένα σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης; Με ποιες λέξεις θα προσδιόριζες το ρόλο σου;

Απάντηση: Σημαίνει ότι λειτουργώ ως προπονητής, καθώς κατευθύνω, δίνω οδηγίες, διορθώνω, επαινώ, ενθαρρύνω, προετοιμάζω τους συναδέλφους να ανταποκριθούν στα καθήκοντα τους με τον καλύτερο δυνατό τρόπο.

- **Ερώτηση (Β.2.):** Πώς διαμορφώσατε πλήρη εικόνα για τις απαιτήσεις της συγκεκριμένης θέσης;

Απάντηση: Υπήρξα Υποδιευθύντρια για 12 χρόνια, γεγονός που μου έδωσε μεγάλη εμπειρία.

- **Ερώτηση (Β.3.):** Πόσο σημαντικό είναι για σένα να ηγείσαι ενός σχολείου και γιατί;

Απάντηση: Πολύ σημαντικό, γιατί νιώθω ότι μέσα από αυτή τη θέση μπορώ να αλλάξω προς το καλύτερο την εκπαιδευτική διαδικασία.

- **Ερώτηση (B.4.):** Ποια πιστεύεις ότι είναι η βαθύτερη επιθυμία που σε οδήγησε στο να αναλάβεις διευθυντικά καθήκοντα;

Απάντηση: Η αγάπη για αυτό που κάνω.

- **Ερώτηση (B.5.):** Ποια είναι η γνώμη σου για τις αρμοδιότητες του διευθυντή σχολικής μονάδας δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης;

Απάντηση: Είναι αρκετές οι αρμοδιότητες του διευθυντή και για το λόγο αυτό χρειάζεται να είναι ευέλικτος.

- **Ερώτηση (B.6.):** Πώς ερμηνεύεις το γεγονός ότι πολλές γυναίκες δεν επιθυμούν να αναλάβουν θέση ευθύνης, όπως εσύ; Που αποδίδεις την αιτία;

Απάντηση: Στην αδιαφορία τους και στη μειωμένη επιθυμία τους να συμβάλλουν στην βελτίωση της αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

- **Ερώτηση (Γ.1.):** Πώς βιώνεις τη θέση της διευθύντριας στο σχολείο σου;

Απάντηση: Με απίστευτα μεγάλη χαρά, είναι κάτι που με γεμίζει, με ευχαριστεί και κατά συνέπεια δεν με κουράζει.

- **Ερώτηση (Γ.2.):** Νοιώθετε ότι σας ταιριάζει αυτή η θέση; Για ποιο λόγο;

Απάντηση: Νοιώθω ότι μου ταιριάζει πολύ γιατί την αγαπώ και έχω πάθος για αυτό.

- **Ερώτηση (Γ.3.):** Υπήρξε προοπτική απασχόλησης στη θέση αυτή; Αναφέρατε τα βήματα που ακολουθήσατε προκειμένου να προετοιμαστείτε.

Απάντηση: Όχι δεν είχε περάσει ποτέ από το μυαλό μου, προέκυψε με τα χρόνια.

- **Ερώτηση (Γ.4.):** Νοιώσατε ποτέ το φόβο της αποτυχίας άσκησης καθηκόντων διοίκησης και που οφείλεται αυτό;

Απάντηση: Όχι ποτέ, έχω μεγάλη εμπιστοσύνη στον εαυτό μου, λόγω εμπειρίας, αφού ήμουν 12 χρόνια υποδιευθύντρια.

Ερώτηση (Γ.5.): Ποια είναι η θεώρηση σας για το ότι η θέση ενός διευθυντή σχολείου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι έμφυλα προσδιορισμένη ;

Απάντηση: Η εξουσία είναι αντρική υπόθεση. Εγώ όμως επιλέχθηκα ισότιμα με άντρες συνυποψήφιους, με κριτήριο τα προσόντα που απαιτούσε η θέση και όχι το φύλο. Δεν αισθάνθηκα ποτέ αδικημένη, είτε ανένταχτη, είχα και έχω την σωστή αντιμετώπιση.

- **Ερώτηση (Γ.6.):** Αισθάνεστε ότι είστε αποτελεσματική στην άσκηση του ρόλου σας; Αν ναι, τι σας βοηθά σε αυτό κι αν όχι, ποια είναι τα εμπόδια-περιορισμοί που συναντάτε;

Απάντηση: Είμαι αποτελεσματική, με βοηθάει η γνώση μου για το αντικείμενο. Δεν συναντώ εμπόδια. Ότι συναντώ το παλεύω.

- **Ερώτηση (Δ.1.):** Σε τι προσβλέπεις/ελπίζεις, μέσα από την συμμετοχή σου στη συγκεκριμένη εκπαιδευτική-διοικητική θέση; Ποιοι είναι οι στόχοι σου;

Απάντηση: Δεν έχω προσωπικούς στόχους, το μόνο που θέλω είναι να βοηθήσω τους μαθητές/τριες.

- **Ερώτηση (Δ.2.):** Τι το διαφορετικό φέρνουν οι γυναίκες στη διοίκηση σχολείων;

Απάντηση: Τίποτα το διαφορετικό, απλά υπάρχει μια σεξιστική αντιμετώπιση, οι άλλοι περιμένουν να δουν κάτι διαφορετικό.

- **Ερώτηση (Δ.3.):** Υπήρξε διάψευση ή επιβεβαίωση των προσδοκιών σας αναφορικά με τη θέση του διευθυντή και σε ποιο σημείο;

Απάντηση: Επιβεβαιώθηκα σε όλα. Ήξερα τις δυσκολίες.

- **Ερώτηση (Δ.4.):** Θεωρείς τους Διευθυντές/ντριες ως παράγοντες αλλαγής και βελτίωσης της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας;

Απάντηση: Απόλυτα, καθώς διευθυντής ως ανθρώπινος παράγοντας, μπορεί να δώσει μια άλλη διάσταση στο τυπικό πλαίσιο των καθηκόντων του, με την προσωπικότητά του, τη συγκρότησή του, το συναισθηματικό του κόσμο, την ευαισθησία του.

- **Ερώτηση (Ε.1.):** Ποια επίθετα θα χρησιμοποιούσατε για να προσδιορίσετε τον εαυτό σας ως διευθυντή;

Απάντηση: Δίκαιη, στρατηγικά ευέλικτη, παραγωγική.

- **Ερώτηση (Ε.2.):** Πώς θα χαρακτηρίζατε το ρόλο σας μέσα στη σχολική μονάδα και πώς αυτή η αντίληψη του ρόλου σας επηρεάζει τις προσδοκίες και σχέσεις μέσα στο Σύλλογο διδασκόντων;

Απάντηση: Ο ρόλος μου είναι να λειτουργώ σαν προπονήτρια και να οδηγώ στην νίκη, με ότι αυτό απαιτεί.

- **Ερώτηση (Ε.3.):** Δώσε ένα περίγραμμα που να αντανakλά τον τρόπο πραγμάτωσης του έργου σας στο πλαίσιο της σχολικής σας μονάδας;

Απάντηση: Προσπαθώ να εμφυσήσω το πάθος μου στους συναδέλφους.

- **Ερώτηση (Ε.4.):** Πως φαντάζεσαι την ιδανική σχέση και συνύπαρξη του διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς και μαθητές;

Απάντηση: Θα ήθελα να εμπνέομαι από αυτούς και αυτοί από εμένα.

14η Συνέντευξη

- **Διευθύντρια ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ**
- **A1.Ηλικία : 50 -60**
- **A2.Οικογενειακή κατάσταση : ΕΓΓΑΜΟΣ**
- **A3.Έτη υπηρεσίας στην Δευτεροβάθμια εκπαίδευση: 26 και άνω**
- **A4.Κάτοχος διδακτορικού τίτλου σπουδών.**
- **Ερώτηση (B.1.) :** Τι σημαίνει για σένα η έκφραση «ασκώ καθήκοντα διευθύντριας» σε ένα σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης; Με ποιες λέξεις θα προσδιόριζες το ρόλο σου;

Απάντηση: Σημαίνει προσφορά.Υπηρετώ.Στηρίζω.Φροντίζω το δημόσιο συμφέρον

- **Ερώτηση (B.2.):** Πώς διαμορφώσατε πλήρη εικόνα για τις απαιτήσεις της συγκεκριμένης θέσης;

Απάντηση: Μετά από 8 χρόνια έτη εμπειρίας.

- **Ερώτηση (B.3.):**Πόσο σημαντικό είναι για σένα να ηγείσαι ενός σχολείου και γιατί;

Απάντηση: Πολύ σημαντικό, γιατί νιώθω ότι προσφέρω πολύ περισσότερα στην εκπαίδευση τώρα από αυτή τη θέση από την απλή θέση του εκπαιδευτικού.

- **Ερώτηση (B.4.):** Ποια πιστεύεις ότι είναι η βαθύτερη επιθυμία που σε οδήγησε στο να αναλάβεις διευθυντικά καθήκοντα;

Απάντηση: Η πεποίθηση ότι είμαι ικανή να συντονίζω, να οργανώνω πράγματα, να βελτιώνω τις συνθήκες, να στηρίζω τους άλλους.

- **Ερώτηση (B.5.):**Ποια είναι η γνώμη σου για τις αρμοδιότητες του διευθυντή σχολικής μονάδας δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης;

Απάντηση: Πολλές ευθύνες, λίγες αρμοδιότητες, διότι για τα περισσότερα αποφασίζει ο Σύλλογος.

- **Ερώτηση (B.6):** Πώς ερμηνεύεις το γεγονός ότι πολλές γυναίκες δεν επιθυμούν να αναλάβουν θέση ευθύνης, όπως εσύ; Που αποδίδεις την αιτία;

Απάντηση: Η θέση απαιτεί πάρα πολύ χρόνο, υπομονή, αφαίρεση χρόνου από την οικογένεια.

- **Ερώτηση (Γ.1):** Πώς βιώνεις τη θέση της διευθύντριας στο σχολείο σου;

Απάντηση: Άλλες ημέρες ευχάριστα, άλλες πάλι με αρκετή πίεση και άγχος να προλάβω προθεσμίες.

- **Ερώτηση (Γ.2):** Νοιώθετε ότι σας ταιριάζει αυτή η θέση; Για ποιο λόγο;

Απάντηση: Νοιώθω ότι μου ταιριάζει γιατί είμαι δυναμική σαν άνθρωπος, παίρνω πρωτοβουλίες, συνεργάζομαι εύκολα.

- **Ερώτηση (Γ.3):** Υπήρξε προοπτική απασχόλησης στη θέση αυτή; Αναφέρατε τα βήματα που ακολουθήσατε προκειμένου να προετοιμαστείτε.

Απάντηση: Προετοιμάστηκα με σεμινάρια, υπήρξα υποδιευθύντρια, έχω καλό βιογραφικό.

- **Ερώτηση (Γ.4):** Νοιώσατε ποτέ το φόβο της αποτυχίας άσκησης καθηκόντων διοίκησης και που οφείλεται αυτό;

Απάντηση: Ναι, μερικές φορές, διότι δεν κατάφερα να πείσω τους άλλους σε κοινή προσπάθεια.

- **Ερώτηση (Γ.5):** Ποια είναι η θεώρησή σας για το ότι η θέση ενός διευθυντή σχολείου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι έμφυλα προσδιορισμένη ;

Απάντηση: Είναι μύθος. Νομίζω ότι μία γυναίκα μπορεί να τα καταφέρει καλύτερα.

- **Ερώτηση (Γ.6.):** Αισθάνεστε ότι είστε αποτελεσματική στην άσκηση του ρόλου σας; Αν ναι, τι σας βοηθά σε αυτό κι αν όχι, ποια είναι τα εμπόδια-περιορισμοί που συναντάτε;

Απάντηση: Αισθάνομαι ότι είμαι αποτελεσματική, με βοηθάει ότι συνεργάζομαι με ευκολία με τους συναδέλφους για κοινή δράση. Εμπόδιο αποτελούν οι διαφορετικές αντιλήψεις για την εκπαίδευση(από λίγους) και η γραφειοκρατία.

- **Ερώτηση (Δ.1.):** Σε τι προσβλέπεις/ελπίζεις, μέσα από την συμμετοχή σου στη συγκεκριμένη εκπαιδευτική-διοικητική θέση; Ποιοι είναι οι στόχοι σου;

Απάντηση: Προσβλέπω στην συνεχή βελτίωση του σχολείου και στην αναγνώριση αυτών των προσπαθειών.

- **Ερώτηση (Δ.2.):** Τι το διαφορετικό φέρνουν οι γυναίκες στη διοίκηση σχολείων;

Απάντηση: Καλύτερη κατανόηση των προβλημάτων, καλύτερη επικοινωνία.

- **Ερώτηση (Δ.3.):** Υπήρξε διάψευση ή επιβεβαίωση των προσδοκιών σας αναφορικά με τη θέση του διευθυντή και σε ποιο σημείο;

Απάντηση: Τα προβλήματα των σχολείων μου ήταν γνωστά. Ήμουν προετοιμασμένη, αλλά μερικές φορές αιφνιδιάζομαι από την συμπεριφορά άλλων.

- **Ερώτηση (Δ.4.):** Θεωρείς τους Διευθυντές/ντριες ως παράγοντες αλλαγής και βελτίωσης της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας;

Απάντηση: Ναι, αποτελούν τον βασικό παράγοντα βελτίωσης ενός σχολείου. Όλα έγκεινται στην δυνατότητα ή στην αδυναμία του διευθυντή, να διαχειρισθεί καταστάσεις, δηλαδή τον ανθρώπινο παράγοντα.

- **Ερώτηση (Ε.1.):** Ποια επίθετα θα χρησιμοποιούσατε για να προσδιορίσετε τον εαυτό σας ως διευθυντή ;

Απάντηση: Αποτελεσματική, εργασιομανής, συγκεντρωτική, καινοτόμος, φιλοπρόοδος, οραματιστής.

- **Ερώτηση (Ε.2.):** Πώς θα χαρακτηρίζατε το ρόλο σας μέσα στη σχολική μονάδα και πώς αυτή η αντίληψη του ρόλου σας επηρεάζει τις προσδοκίες και σχέσεις μέσα στο Σύλλογο διδασκόντων;

Απάντηση: Η ισχυρή θέληση για συνεχή βελτίωση του σχολείου και η πολλή δουλειά, παρασύρει και εμπνέει τους διδάσκοντες.

- **Ερώτηση (Ε.3.):** Δώσε ένα περίγραμμα που να αντανakλά τον τρόπο πραγμάτωσης του έργου σας στο πλαίσιο της σχολικής σας μονάδας;

Απάντηση: Καλός προγραμματισμός, μέριμνα για όλα, υποστήριξη των εκπαιδευτικών, καλή σχέση με γονείς, κλίμα πειθαρχίας στους μαθητές, δημοκρατική λειτουργία σχολείου.

- **Ερώτηση (Ε.4.):** Πως φαντάζεσαι την ιδανική σχέση και συνύπαρξη του διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς και μαθητές;

Απάντηση: Δημοκρατική λειτουργία: Σύλλογου Διδασκόντων-Μαθητικές κοινότητες- Σύλλογος Γονέων. Ενδιαφέρον για την καθημερινή βελτίωση χώρων-τεχνολογικός εκσυγχρονισμός. Συνεχής διάλογος και θετική αντιμετώπιση αιτημάτων.

15η Συνέντευξη

- **Διευθύντρια ΕΠΑΛ**
- **A1. Ηλικία : 50 -60**
- **A2. Οικογενειακή κατάσταση : ΕΓΓΑΜΗ**
- **A3. Έτη υπηρεσίας στην Δευτεροβάθμια εκπαίδευση: 16-20**

- **A4.Κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών.**

- **Ερώτηση (B.1.) :** Τι σημαίνει για σένα η έκφραση «ασκώ καθήκοντα διευθύντριας» σε ένα σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης; Με ποιες λέξεις θα προσδιόριζες το ρόλο σου;

Απάντηση: Σημαίνει μια τεράστια ευθύνη, ώστε να φέρω εις πέρας τα καθήκοντα μου, εξασφαλίζοντας την εύρυθμη καθημερινή λειτουργία του σχολείου με οποιοδήποτε κόστος.

- **Ερώτηση (B.2.):** Πώς διαμορφώσατε πλήρη εικόνα για τις απαιτήσεις της συγκεκριμένης θέσης;

Απάντηση: Υπήρξα Υποδιευθύντρια για 2 χρόνια, ενώ διαθέτω μεταπτυχιακό στην οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης.

- **Ερώτηση (B.3.):**Πόσο σημαντικό είναι για σένα να ηγείσαι ενός σχολείου και γιατί;

Απάντηση: Είναι σημαντικό γιατί ξεφεύγεις από τα διδακτικά καθήκοντα και ενσωματώνεσαι σε ένα άλλο πλαίσιο της εκπαίδευσης, το διοικητικό, το οποίο συνεισφέρει σε αυτό που λέμε αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης.

- **Ερώτηση (B.4.):** Ποια πιστεύεις ότι είναι η βαθύτερη επιθυμία που σε οδήγησε στο να αναλάβεις διευθυντικά καθήκοντα;

Απάντηση: Η εργατικότητα μου και οι διαπροσωπικές μου ικανότητες.

- **Ερώτηση (B.5.):**Ποια είναι η γνώμη σου για τις αρμοδιότητες του διευθυντή σχολικής μονάδας δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης;

Απάντηση: Είναι πάρα πολλές, διαχέονται σε πολλά μέτωπα και απαιτούν καλή γνώση και διοικητική εμπειρία.

- **Ερώτηση (B.6.):**Πώς ερμηνεύεις το γεγονός ότι πολλές γυναίκες δεν επιθυμούν να αναλάβουν θέση ευθύνης, όπως εσύ; Που αποδίδεις την αιτία;

Απάντηση: Η θέση αυτή απαιτεί συγκεκριμένες ικανότητες, ένα δυναμισμό, που δυστυχώς λείπει από τις περισσότερες γυναίκες.

- **Ερώτηση (Γ.1.):** Πώς βιώνεις τη θέση της διευθύντριας στο σχολείο σου;

Απάντηση: Την βιώνω σε όλες της τις διαστάσεις. Άλλοτε χαλαρά και άλλοτε πιο έντονα ανάλογα με τις υποχρεώσεις που προκύπτουν.

- **Ερώτηση (Γ.2.):** Νοιώθετε ότι σας ταιριάζει αυτή η θέση; Για ποιο λόγο;

Απάντηση: Νοιώθω ουδέτερα, απλά θεωρώ ότι επειδή είμαι εργατική, έντιμη και καλοπροαίρετη, μπορώ να αποδώσω στη θέση αυτή.

- **Ερώτηση (Γ.3.):** Υπήρξε προοπτική απασχόλησης στη θέση αυτή; Αναφέρατε τα βήματα που ακολουθήσατε προκειμένου να προετοιμαστείτε.

Απάντηση: Όχι δεν είχε περάσει ποτέ από το μυαλό μου, προέκυψε κατόπιν συγκυριών.

- **Ερώτηση (Γ.4.):** Νοιώσατε ποτέ το φόβο της αποτυχίας άσκησης καθηκόντων διοίκησης και που οφείλεται αυτό;

Απάντηση: Φυσικά, ιδίως τον πρώτο καιρό, διότι άλλο να είσαι παρατηρητής ή θεωρητικός και άλλο να είσαι εσύ αυτός που αποφασίζει, που έχει την ευθύνη για όλα.

Ερώτηση (Γ.5.): Ποια είναι η θεώρησή σας για το ότι η θέση ενός διευθυντή σχολείου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι έμφυλα προσδιορισμένη ;

Απάντηση: Δεν έχω νοιώσει έτσι ποτέ, πιθανόν γιατί δεν με απασχολεί το τι μπορεί να σκέφτονται οι άλλοι για μένα.

- **Ερώτηση (Γ.6.):** Αισθάνεστε ότι είστε αποτελεσματική στην άσκηση του ρόλου σας; Αν ναι, τι σας βοηθά σε αυτό κι αν όχι, ποια είναι τα εμπόδια-περιορισμοί που συναντάτε;

Απάντηση: Είμαι αποτελεσματική, διότι είμαι εργατική και τελειομανής. Φυσικά με βοηθά η διοικητική γνώση που διαθέτω λόγω των μεταπτυχιακών σπουδών μου, καθώς και οι συνεργάτες μου.

- **Ερώτηση (Δ.1.):** Σε τι προσβλέπεις/ελπίζεις, μέσα από την συμμετοχή σου στη συγκεκριμένη εκπαιδευτική-διοικητική θέση; Ποιοι είναι οι στόχοι σου;

Απάντηση: Δεν έχω άλλους στόχους, παρά μόνο την σωστή εκπλήρωση των καθηκόντων μου και την ικανοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού που δουλεύει μαζί μου.

- **Ερώτηση (Δ.2.):** Τι το διαφορετικό φέρνουν οι γυναίκες στη διοίκηση σχολείων;

Απάντηση: Ευαισθησία, τάξη και οργάνωση.

- **Ερώτηση (Δ.3.):** Υπήρξε διάψευση ή επιβεβαίωση των προσδοκιών σας αναφορικά με τη θέση του διευθυντή και σε ποιο σημείο;

Απάντηση: Περισσότερες δυσκολίες όσο αφορά την διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού.

- **Ερώτηση (Δ.4.):** Θεωρείς τους Διευθυντές/ντριες ως παράγοντες αλλαγής και βελτίωσης της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας;

Απάντηση: Σίγουρα, ο διευθυντής μπορεί με την καθημερινή του πρακτική είτε να βελτιώσει ένα σχολείο, είτε να το οπισθοδρομήσει. Θέλει «μεράκι, διάθεση, προσωπικό ενδιαφέρον» η θέση αυτή, για να μπορέσει ο διευθυντής να επιφέρει αποτέλεσμα στη σχολική μονάδα.

- **Ερώτηση (Ε.1.):** Ποια επίθετα θα χρησιμοποιούσατε για να προσδιορίσετε τον εαυτό σας ως διευθυντή ;

Απάντηση: Υπεύθυνη, ανθρώπινη

- **Ερώτηση (Ε.2.):** Πώς θα χαρακτηρίζατε το ρόλο σας μέσα στη σχολική μονάδα και πώς αυτή η αντίληψη του ρόλου σας επηρεάζει τις προσδοκίες και σχέσεις μέσα στο Σύλλογο διδασκόντων;

Απάντηση: Συνεκτικό, προσπαθώ να υπάρχει μια ηρεμία στην καθημερινότητα του σχολείου, χωρίς εντάσεις και συγκρούσεις. Έτσι οι τόνοι διατηρούνται χαμηλοί και ο καθένας αφοσιώνεται στο έργο του.

- **Ερώτηση (Ε.3.):** Δώσε ένα περίγραμμα που να αντανακλά τον τρόπο πραγμάτωσης του έργου σας στο πλαίσιο της σχολικής σας μονάδας;

Απάντηση: Διαμόρφωση καλών σχέσεων με όλο το ανθρώπινο δυναμικό της σχολικής μονάδας, ώστε να υπάρχει θετικότητα από όλες τις πλευρές και καλή διάθεση για επικοινωνία και επίλυση προβλημάτων.

- **Ερώτηση (Ε.4.):** Πως φαντάζεσαι την ιδανική σχέση και συνύπαρξη του διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς και μαθητές;

Απάντηση: Την φαντάζομαι ως μια ανθρώπινη σχέση βασισμένη στην ειλικρινή διάθεση για κατανόηση και ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών προβλημάτων.