ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

"ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ"

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

«Άσκηση γυναικείας εκπαιδευτικής ηγεσίας με έμφαση στην ηθική της φροντίδας. Αντιλήψεις διευθυντριών των σχολείων Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης του νομού Πέλλας στην κατεύθυνση της ηθικής της φροντίδας».

της

ΑΡΒΑΝΙΤΙΔΟΥ ΣΤΑΜΑΤΙΑΣ (Α.Μ. 17003)

Υποβλήθηκε ως απαιτούμενο για την απόκτηση του μεταπτυχιακού διπλώματος ειδίκευσης στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης και της Δια βίου Μάθησης (με ειδίκευση στην Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ηγεσία).

Απρίλιος, 2019

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ,2019

Η παρούσα Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία (Μ.Δ.Ε.), η οποία εκπονήθηκε στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών: *Επιστήμες της Εκπαίδευσης και της Δια Βίου Μάθησης,*(στην Κατεύθυνση: Εκπαιδευτική διοίκηση και ηγεσία), και τα λοιπά αποτελέσματα αυτής αποτελούν συνιδιοκτησία του Πανεπιστημίου Μακεδονίας και του φοιτητή, ο καθένας από τους οποίους έχει το δικαίωμα ανεξάρτητης χρήσης και αναπαραγωγής τους (στο σύνολο ή τμηματικά) για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, σε κάθε περίπτωση αναφέροντας τον τίτλο και τον συγγραφέα και το Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, όπου εκπονήθηκε η Μ.Δ.Ε. καθώς και τον Επιβλέποντα Καθηγητή και την Επιτροπή Αξιολόγησης.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

"ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ"

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

«Άσκηση γυναικείας εκπαιδευτικής ηγεσίας με έμφαση στην ηθική της φροντίδας. Αντιλήψεις διευθυντριών των σχολείων Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης του νομού Πέλλας στην κατεύθυνση της ηθικής της φροντίδας».

της

ΑΡΒΑΝΙΤΙΔΟΥ ΣΤΑΜΑΤΙΑΣ (Α.Μ. 17003)

Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή:

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Καραβάκου Βασιλική

Μέλη: Μακρής Σπυρίδων

Μπουτσιούκη Σοφία

Απρίλιος, 2019

Αφιέρωση

Με την ολοκλήρωση της παρούσας μεταπτυχιακής εργασίας, αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτρια κα Καραβάκου Βασιλική για το συμβουλευτικό και καθοδηγητικό της έργο, καθώς και για την ηθική στήριξη που μου παρείχε.

Δεύτερον, θα ήθελα να ευχαριστήσω τις διευθύντριες της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Πέλλας που διέθεσαν χρόνο και ενέργεια για τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω και τη δική μου οικογένεια, τον υποστηρικτικό σύζυγο και γιο που έδειξαν και δείχνουν υπομονή, κατανόηση και ενσυναίσθηση σε αυτό το ταξίδι μου της δια βίου μάθησης στον χώρο της εκπαίδευσης.

Πρόλογος

Οι άνθρωποι δεν λειτουργούν μεμονωμένα, αλλά αλληλεπιδρούν μεταξύ τους τόσο σε προσωπικό επίπεδο όσο και σε επαγγελματικό και οικοδομούν σχέσεις που διαμορφώνουν τον χαρακτήρα τους, τη συμπεριφορά και τις ηθικές ευθύνες. Αυτό ονομάζεται «ηθική της φροντίδας», ένας όρος που δημιουργήθηκε από την Gilligan (1982), που υποστήριξε ότι ο εαυτός και οι άλλοι αλληλοεξαρτώνται και η προέλευση της επιθετικότητας βρίσκεται στην αποτυχία της σύνδεσης του εαυτού με τον άλλο.

Στερεοτυπικά η ηθική της φροντίδας είναι συμβατή με τις εμπειρίες των γυναικών, λόγω της μητρότητας. Η ηθική της φροντίδας ως αφοσίωση, ως σχέση, ως συναίσθημα, ως γονεϊκότητα μπορεί να αποτελέσει μεταφορά και να εκφραστεί και στην εκπαίδευση και μάλιστα στην άσκηση της διοίκησης/ηγεσίας.

Η άσκηση της εκπαιδευτικής ηγεσίας με κατεύθυνση την ηθική της φροντίδας περικλείει αξίες όπως η αποδοχή της διαφορετικότητας, η δεκτικότητα, η φροντίδα, η μέριμνα, η αγάπη, η υπευθυνότητα, η οικοδόμηση σχέσεων, η εμπιστοσύνη και η συνεργασιμότητα. Παράλληλα, η ηθική της φροντίδας συμβαδίζει με τα πορίσματα, τις αρχές και τις διαπιστώσεις των θεωρητικών της συναισθηματικής νοημοσύνης και αποκτά ακόμα μεγαλύτερη αξία για την ευημερία της σχολικής κοινότητας, όταν τη βλέπουμε ως πρακτική της σχολικής ηγεσίας.

Επομένως, η παρούσα διπλωματική μεταπτυχιακή εργασία με τίτλο «Άσκηση γυναικείας εκπαιδευτικής ηγεσίας με έμφαση στην ηθική της φροντίδας. Αντιλήψεις διευθυντριών των σχολείων Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης του νομού Πέλλας στην κατεύθυνση της ηθικής της φροντίδας», η οποία υλοποιείται στο πλαίσιο του προγράμματος μεταπτυχιακών σπουδών «Επιστήμες της Εκπαίδευσης και της Δια βίου Μάθησης», με ειδίκευση στην «Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ηγεσία», του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, αναγνωρίζοντας ότι στο πρόσωπο της κάθε διευθύντριας σχολείου υπάρχει μια ηγέτιδα, επιχειρεί να διερευνήσει τις αντιλήψεις των διευθυντριών σχετικά με την άσκηση της ηγεσίας τους με έμφαση στην ηθική της φροντίδας, δηλαδή της φροντίδας ευάλωτων παιδιών του σχολείου, αλλοδαπών ή μεταναστών ή ημεδαπών που έχουν πληγεί από την οικονομική κρίση και αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες. Επιπλέον η παρούσα διπλωματική εργασία επιχειρεί να εντοπίσει και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των εκπαιδευτικών ηγετών που είναι δυνατό να συμβάλλουν σε μια εκπαιδευτική ηγεσία με προσανατολισμό στην ηθική της φροντίδας.

Περίληψη

Καθώς ο πλανήτης μας απειλείται από βίαιες συρράξεις, μετατοπίσεις μεγάλων πληθυσμιακών ομάδων και ευρείας κλίμακας περιβαλλοντικές καταστροφές, ως συνέπεια της επιθετικής ανθρώπινης δραστηριότητας που κυριαρχεί σε τομείς όπως η πολιτική και η οικονομία, το σχολείο και η εκπαίδευση καλούνται να λειτουργήσουν επανορθωτικά στις πηγές αυτές.

Με την παρούσα μεταπτυχιακή ερευνητική εργασία επιχειρείται η καταγραφή των αντιλήψεων δέκα διευθυντριών όλων των βαθμίδων του νομού Πέλλας σχετικά με την άσκηση της εκπαιδευτικής τους ηγεσίας με έμφαση στην ηθική της φροντίδας. Από άλλες έρευνες διαπιστώνεται ο καταλυτικός ρόλος της διεύθυνσης του σχολείου στην ανάπτυξη ενός σχολικού κλίματος και μιας κουλτούρας «φροντίδας» όλων των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Ταυτόχρονα, δεν υπάρχει στην Ελλάδα μια προηγούμενη εκπαίδευση των υποψήφιων διευθυντών στις αξίες της ηθικής της φροντίδας. Ωστόσο, υπάρχει σύνδεση μεταξύ της προσωπικότητας και των εμπειριών ή βιωμάτων του εκάστοτε διευθυντή ή διευθύντριας του σχολείου και του είδους της ηγεσίας που επιλέγει να ασκήσει.

Για το ερευνητικό μέρος της εργασίας αξιοποιήθηκε η ποιοτική έρευνα με ερευνητικά εργαλεία την ημι δομημένη συνέντευξη και το ερωτηματολόγιο για τη συγκέντρωση των δημογραφικών στοιχείων των ερωτώμενων. Η παρούσα έρευνα καταλήγει στα συμπεράσματα ότι: α) η ηθική της φροντίδας ήταν κυρίαρχη πρακτική στην άσκηση της δημοκρατικής/συνεργατικής και συμμετοχικής εκπαιδευτικής ηγεσίας που επέλεξαν να ασκήσουν οι δέκα διευθύντριες της έρευνας και β) η κοινωνικοποίηση, οι κοινωνικές προσδοκίες, τα άδηλα στερεότυπα, η ανατροφή, οι εμπειρίες, τα βιώματα, οι δια βίου ανθρωπιστικές σπουδές και τα πρότυπα των άλλων διευθυντών επηρέασαν τις επιλογές των διευθυντριών και τον τρόπο της διοικητικής τους συμπεριφοράς με προσανατολισμό σε μια δημοκρατική/συνεργατική και συμμετοχική εκπαιδευτική ηγεσία με έμφαση στην ηθική της φροντίδας.

Λέξεις κλειδιά: Ηθική της φροντίδας, γυναικεία εκπαιδευτική ηγεσία, διαφορές στην κοινωνικοποίηση των δύο φύλων

Abstract

As our planet is threatened by violent conflicts, displacements of large population groups, and widespread environmental disasters as a consequence of aggressive human activity dominating areas such as politics and the economy, school and education are called upon to remediate these wounds.

This post-graduate research project attempts to capture the perceptions of ten directors of all levels of the prefecture of Pella on the exercise of their educational leadership with emphasis on the ethics of care. Other research shows the catalytic role of the school management in developing a school climate and a "care" culture of all those involved in the educational process.

At the same time, there is no previous education of prospective directors in Greece in the values of moral care. However, there is a connection between the personality and the experience or experience of the school principal or director and the kind of leadership he chooses to exercise.

For the research part of the work, qualitative research with research tools was used, the semi-structured interview and the questionnaire for the gathering of the respondents' demographic data. The present study concludes that: a) the moral of care was a dominant practice in the exercise of the democratic / cooperative and participatory educational leadership chosen by the ten directors of research; and b) socialization, social expectations, obscure stereotypes, upbringings, experiences, experiences, lifelong humanities, and the standards of other directors influenced the choices of directors and the way their administrative behavior is directed towards a democratic / cooperative and participatory educational leadership with an emphasis on the ethics of care.

Key words: Ethics of care, female educational leadership, differences in gender socialization

Περιεχόμενα

Πρόλογος

Περίληψη

Abstract

Εισαγωγή 11

Α΄ Μέρος- Θεωρητική Επισκόπηση

Κεφάλαιο 1ο 15

ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΔΙΑΣΑΦΗΝΙΣΕΙΣ ΟΡΩΝ-ΕΙΔΗ ΗΓΕΣΙΑΣ

1.1.Εισαγωγή 16

1.2.Διασαφήνιση των όρων εκπαιδευτική «διοίκηση» και «ηγεσία» 16

1.3.Είδη εκπαιδευτικής ηγεσίας 19

1.3.1.Συναλλακτική, μετασχηματιστική, κατανεμημένη και επιμεριστική ηγεσία 19

1.3.2.Η συνεργατική ηγεσία 25

1.3.3. Η συμμετοχική ή δημοκρατική ηγεσία 27
1.3.4. Η ηθική ηγεσία 30
1.3.5. Τα αρμονικά και τα δυσαρμονικά στυλ ηγεσίας 31
1.4.Τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της προσωπικότητας και οι δεξιότητες του αποτελεσματικού σχολικού ηγέτη 33
1.5. Η εκπαίδευση και η ανάπτυξη των ηγετικών ικανοτήτων 37
1.6. Συμπερασματικές επισημάνσεις 39

Κεφάλαιο 2ο 40

Η ΗΘΙΚΗ ΤΗΣ ΦΡΟΝΤΙΔΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ –ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΕΠΙΣΗΜΑΝΣΕΙΣ

2.1.Εισαγωγή 40

2.2. Διασαφήνιση των όρων «φροντίδα»/care και ηθική της φροντίδας 40

2.2.1. Η ηθική της φροντίδας 41

2.2.1.1. Η ηθική της φροντίδας στην εκπαίδευση 45

2.2.1.2. Το όραμα της ηθικής της φροντίδας 51

2.3.Συμπερασματικές επισημάνσεις 52

Κεφάλαιο 3ο 54

Η ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΗΘΙΚΗΣ ΤΗΣ ΦΡΟΝΤΙΔΑΣ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΑΥΘΕΝΤΙΚΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ-ΓΥΝΑΙΚΕΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ ΚΑΙ ΗΘΙΚΗ ΤΗΣ ΦΡΟΝΤΙΔΑΣ

3.1.Εισαγωγή 54

3.2. Ηγεσία και ηθική της φροντίδας 54

3.2.1.Μετασχηματιστική ηγεσία και ηθική της φροντίδας 56

3.2.2. Αυθεντική ηγεσία και ηθική της φροντίδας 57

3.3.Γυναικεία εκπαιδευτική ηγεσία και ηθική της φροντίδας 59

3.3.1.Φεμινιστική εκπαιδευτική ηγεσία και ηθική της φροντίδας (το παράδειγμα στη Νέα Ζηλανδία) 59

3.3.2.Γυναικεία ηγεσία και ηθική της φροντίδας(το παράδειγμα στην Πενσυλβάνια των ΗΠΑ) 60

3.3.3.Γυναικεία ηγεσία και ηθική της φροντίδας (το παράδειγμα στη Ρουμανία) 62

3.3.4. Γυναικεία ηγεσία και οικοδόμηση της προσωπικής και επαγγελματικής ταυτότητας στα αγγλικά σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης 64

3.3.5.Έρευνες στην Ελλάδα σχετικά με την άσκηση της γυναικείας εκπαιδευτικής ηγεσίας με έμφαση στη φροντίδα 66

3.4. Συμπερασματικές επισημάνσεις 66

Β΄ Μέρος- Η εμπειρική έρευνα

Κεφάλαιο 4ο 69

ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΠΟΙΟΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

4.1.Εισαγωγικά 69

4.2.Σκοπός της ποιοτικής έρευνας 70
4.3.Τα ερευνητικά ερωτήματα 71
4.4.Η επιλογή του δείγματος 72
4.5 Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας 73
4.6 Η διαδικασία ανάλυσης των ποιοτικών δεδομένων 74
4.7 Το προφίλ των διευθυντριών της έρευνας 75
4.8 Παρουσίαση ποιοτικών δεδομένων 77
4.8.1 Η μετάβαση από τη διδασκαλία στη διοίκηση ενός σχολείου 77
4.8.2Το όραμα για ένα δημοκρατικό, δημιουργικό σχολείο της συμπερίληψης και των ίσων ευκαιριών με κέντρο τον μαθητή και ανοιχτό στην κοινωνία 90

4.8.3 Συνεργατικές και δημοκρατικές πρακτικές διοίκησης για την ανάπτυξη, τη φροντίδα και την ενδυνάμωση των μαθητών, του προσωπικού και όλων των εργαζομένων στον σχολικό οργανισμό. 96

4.8.4 Καθοδήγηση από ένα ισχυρό σύστημα ηθικών αξιών συμπεριλαμβανομένης και της ηθικής της φροντίδας 105
4.8.5 Η επίδραση του φύλου: α) Οι διευθύντριες συνάντησαν δυσκολίες λόγω του φύλου τους; β) Οι αντιλήψεις τους και οι επιλογές τους επηρεάστηκαν από το φύλο τους; γ) Διαφέρουν άντρες και γυναίκες στη διοίκηση και την ηθική; 114

4.9.Συμπερασματικές επισημάνσεις 122

Κεφάλαιο 5ο

ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΚΑΙ ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΠΟΡΙΣΜΑΤΩΝ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ-ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΙ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

5.1.Εισαγωγή 123

5.2.Ερμηνεία και συζήτηση των πορισμάτων 123

5.3. Συμπερασματικές παρατηρήσεις 132

5.4.Προβληματισμοί και προτάσεις 134

Επίλογος 139

Βιβλιογραφία 143

Παράρτημα 148

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια που υπηρετώ στα σχολεία του νομού Πέλλας παρατήρησα ότι, ενώ το ποσοστό των γυναικών που διδάσκουν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ανέρχεται στο 70% και των ανδρών στο 30%, εντούτοις, αυτό το ποσοστό αντιστρέφεται στις θέσεις ευθύνης, γεγονός που αποτέλεσε πηγή έντονου προσωπικού προβληματισμού.

Στις πρόσφατες, όμως, κρίσεις των διευθυντών/διευθυντριών του 2017, στον νομό Πέλλας, στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, το ποσοστό των γυναικών διευθυντριών ανήλθε στο 39%, ενώ των ανδρών στο 61%, γεγονός που δείχνει μια σταδιακή αλλαγή στη νοοτροπία ότι «ο άνδρας διοικεί και η γυναίκα διδάσκει». Αυτό πιθανόν να οφείλεται σε κάποιες αλλαγές που σημειώνονται τα τελευταία χρόνια στον εκπαιδευτικό χώρο.

Ειδικότερα, τα τελευταία χρόνια, αυξάνονται τα γυναικεία διευθυντικά πρότυπα που κινητοποιούν τις νέες και επίδοξες σχολικές ηγέτιδες, δημιουργούνται άτυπα υποστηρικτικά δίκτυα από γυναίκες διευθύντριες που βοηθούν νεότερες διευθύντριες στο έργο τους, διαμορφώνονται άτυπες μεντορικές πρακτικές στην καθοδήγηση και συμβουλευτική των νέων διευθυντριών και αυξάνονται τα προγράμματα μεταπτυχιακών σπουδών στη διοίκηση της εκπαίδευσης.

Ο τελευταίος παράγοντας συμβάλλει στο να γίνονται γνωστά τα πορίσματα των ξένων ερευνών στους Έλληνες ερευνητές και τις Ελληνίδες ερευνήτριες της εκπαιδευτικής ηγεσίας, καθώς οι έρευνες σχετικά με την εκπαιδευτική ηγεσία είναι ιδιαίτερα δημοφιλείς στον ελληνικό εκπαιδευτικό κόσμο, επειδή έχει συνειδητοποιηθεί από τους περισσότερους ο σημαντικός ρόλος του διευθυντή και της διευθύντριας στην αποτελεσματικότητα του σύγχρονου σχολείου του 21^{ου} αιώνα(Καραβάκου,2017). Ωστόσο, δεν πρέπει να υποτιμάμε τα εμπόδια που παραμένουν αρκετά ακόμα και υφίσταται η λεγόμενη «γυάλινη οροφή», που είναι το αποτέλεσμα διακριτών φραγμών που εμποδίζουν τις γυναίκες να προωθούνται στην ηγεσία της εκπαίδευσης.

Οι γυναίκες δεν εξελίσσονται γρήγορα στην εργασιακή ιεραρχία, αν και κατέχουν τα τυπικά προσόντα (όπως επιπλέον σπουδές και πτυχία ξένων γλωσσών). Η διαφορετική κοινωνικοποίηση και ανατροφή, στερεοτυπικές αντιλήψεις για τη θέση των γυναικών στην οικονομία, την πολιτική και την κοινωνία εξακολουθούν να αποτελούν πηγή διακρίσεων σε βάρος της επαγγελματικής τους εξέλιξης, την οποία οριοθετούν αυστηρά.

Επιπλέον, οι περισσότερες γυναίκες, επειδή πρέπει να φροντίσουν ένα σπίτι και μια οικογένεια, ασχολούνται κυρίως με επαγγελματικούς τομείς «φροντίδας» και επαγγέλματα βοηθητικά στην επαγγελματική ιεραρχία, με μικρότερη πρόσβαση στις ανώτερες θέσεις. Το ζήτημα γίνεται ακόμα πιο δύσκολο όταν διασταυρώνονται και θέματα άλλα, όπως η εθνικότητα, η φυλή και η σεξουαλικότητα.

Η βιβλιογραφία επίσης αναγνωρίζει ότι οι γυναίκες πρέπει να αποδείξουν την αξία τους στην εκπλήρωση των ρόλων ηγεσίας (Coleman,2005), καθώς η γενική υπόθεση είναι ότι ο ηγέτης είναι αυτόματα άνδρας(Coleman,2002). Ωστόσο, όταν οι γυναίκες καταφέρνουν να σπάσουν τη «γυάλινη οροφή», η μεγαλύτερη πρόκληση δεν έχει ακόμα έρθει. Από τη βιβλιογραφία φαίνεται ότι γυναίκες και άνδρες αναμένεται να ασκήσουν την ηγεσία διαφορετικά. Το στυλ ηγεσίας των γυναικών είναι κατά κύριο λόγο συνεργατικό και βασισμένο στη φροντίδα (Coleman,2002;Πασιαρδής,2012; Τάκη,2009).

Η άσκηση της εκπαιδευτικής ηγεσίας με έμφαση στην ηθική της φροντίδας δημιουργεί ένα σχολικό κλίμα δημοκρατικό, συνεργατικό, ανθρωποκεντρικό, και συμβαδίζει με τα πορίσματα, τις αρχές και τις διαπιστώσεις των θεωρητικών της συναισθηματικής νοημοσύνης που την αναγνωρίζουν ως ουσιώδες χαρακτηριστικό της επιτυχημένης ηγεσίας και διεύθυνσης. Έτσι η ηθική της φροντίδας αποκτά ακόμα μεγαλύτερη αξία για την ευημερία της σχολικής κοινότητας, όταν την βλέπουμε ως πρακτική της σχολικής ηγεσίας (Δαράκη,2007).

Σήμερα καθώς ο πλανήτης μας απειλείται από βίαιες συρράξεις, μετατοπίσεις μεγάλων πληθυσμιακών ομάδων και ευρείας κλίμακας περιβαλλοντικές καταστροφές, ως συνέπεια της επιθετικής ανθρώπινης δραστηριότητας που κυριαρχεί σε τομείς όπως η πολιτική και η οικονομία, η ιδέα μιας εκπαιδευτικής ηγεσίας προσανατολισμένης στην ηθική της φροντίδας, δηλαδή της φροντίδας ευάλωτων παιδιών του σχολείου, αλλοδαπών ή μεταναστών ή ημεδαπών που έχουν πληγεί από την οικονομική κρίση και αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες, τίθεται ως επιτακτικό αίτημα της εποχής μας.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να εξετάσει αν οι δέκα διευθύντριες του δείγματος ασκούν την εκπαιδευτική ηγεσία με βάση το έμφυλο χαρακτηριστικό της φροντίδας και να ανιχνεύσει αν οι διευθύντριες δημιουργούν στερεότυπα σχετικά με το φύλο, κατά τα οποία οι γυναίκες θεωρούνται ότι από τη φύση τους είναι μητέρες και αυτές που φροντίζουν τους άλλους. Επιπλέον, εξετάζει τις αντιλήψεις των δέκα διευθυντριών σχετικά με την εκπαιδευτική ηγεσία, το περιεχόμενο που δίνουν στις έννοιες διοίκηση και ηγεσία και τη διάκριση των δύο εννοιών

στην οποία προβαίνουν. Παράλληλα, αναφύονται τα πρότυπα που είχαν σε θέματα σχολικής διεύθυνσης, το όραμά τους για το σχολείο, τα εμπόδια, οι δυσκολίες και οι διακρίσεις που προέκυψαν στο δρόμο τους για τη διεκδίκηση της διευθυντικής θέσης. Επιπρόσθετα, αναδεικνύονται και οι βοηθητικοί - προστατευτικοί παράγοντες της επαγγελματικής ανέλιξης των δέκα διευθυντριών. Το εργαλείο της ημι δομημένης συνέντευξης που χρησιμοποιήθηκε περιλαμβάνει εικοσιπέντε ερωτήσεις χωρισμένες σε πέντε θεματικούς άξονες προκειμένου να συλλάβουμε τις εμπειρίες και τις αντιλήψεις των δέκα διευθυντριών σχετικά με τη «γυάλινη οροφή», την καριέρα, την οικογένεια, τη μητρότητα και την ηγεσία.

Με βάση τα παραπάνω, η παρούσα έρευνα διατυπώνει προς διερεύνηση τα εξής ερευνητικά ερωτήματα: α) ασκούν την ηγεσία οι γυναίκες διευθύντριες με βάση το έμφυλο χαρακτηριστικό της φροντίδας των άλλων; β) βιώνουν το άγχος της σύγκρουσης των οικογενειακών και των επαγγελματικών ρόλων από τη διεκδίκηση της θέσης ευθύνης; γ) ποιες είναι οι αντιλήψεις τους για τη «φύση» της ηγεσίας; δ) πώς αντιμετωπίζουν την εξουσία; ε) υιοθετούν οι διευθύντριες «ανδρικές» μορφές διεύθυνσης-ηγεσίας/ ή με βάση ποιο πρότυπο διευθύνουν; στ) ποιο είναι το όραμά τους για το σχολείο που διευθύνουν;

Η διάρθρωση της εργασίας έχει ως εξής: Το πρώτο μέρος της εργασίας, η θεωρητική επισκόπηση, αποτελείται από τρία κεφάλαια, εκ των οποίων στο πρώτο επιχειρούνται οι εννοιολογικές διασαφηνίσεις των όρων «διοίκηση» και «ηγεσία». Στη συνέχεια, αναφέρονται τα είδη της εκπαιδευτικής ηγεσίας, τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της προσωπικότητας του αποτελεσματικού σχολικού ηγέτη και γίνονται προτάσεις για την εκπαίδευση/ανάπτυξη των ηγετικών ικανοτήτων.

Στο δεύτερο κεφάλαιο αναλύεται η έννοια της ηθικής της φροντίδας και προσδιορίζεται η θέση της στην εκπαίδευση. Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η εφαρμογή της ηθικής της φροντίδας στη μετασχηματιστική και την αυθεντική ηγεσία και γίνεται η επισκόπηση της ξένης και της ελληνικής βιβλιογραφίας σχετικά με τη γυναικεία εκπαιδευτική ηγεσία και τη σύνδεσή της με την ηθική της φροντίδας.

Το δεύτερο μέρος της εργασίας, η εμπειρική έρευνα, περιλαμβάνει τον σχεδιασμό της έρευνας, την ανάλυση και την ερμηνεία των ευρημάτων και αποτελείται από δύο κεφάλαια, εκ των οποίων το ένα, το τέταρτο κεφάλαιο, αναφέρεται στον σκοπό της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα, το δείγμα, τη μεθοδολογία της έρευνας, τη διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων και την παρουσίαση των ποιοτικών δεδομένων, ενώ στο άλλο κεφάλαιο, το πέμπτο, απαντώνται τα

ερευνητικά ερωτήματα, ερμηνεύονται και συζητιούνται τα πορίσματα της έρευνας, γίνεται η σύνδεση με το θεωρητικό μέρος, αναφέρονται τα νέα ερωτήματα που προκύπτουν, οι μελλοντικές έρευνες που διανοίγονται και οι περιορισμοί ή οι αδυναμίες της μελέτης. Τέλος, κατατίθενται οι συμπερασματικές παρατηρήσεις, οι προβληματισμοί και οι προτάσεις.

Α΄ Μέρος: Θεωρητική επισκόπηση

Κεφάλαιο 1ο

Εννοιολογικές διασαφηνίσεις όρων-Είδη ηγεσίας

1.1.Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο «Εννοιολογικές διασαφηνίσεις όρων-Είδη ηγεσίας» επιδιώκεται μια σύντομη αποτύπωση του περιεχομένου των όρων «διοίκηση» και «ηγεσία» στην εκπαίδευση, έτσι όπως καταγράφονται στην ελληνική και ξένη βιβλιογραφία. Αυτό κρίνεται απαραίτητο γιατί α) υπάρχει μια πληθώρα ορισμών, χωρίς ομοφωνία των μελετητών της διοίκησης της εκπαίδευσης σχετικά με το περιεχόμενο των παραπάνω όρων, και β) στη βιβλιογραφία επισημαίνονται διαφορές μεταξύ αυτών των δύο όρων, η επισήμανση των οποίων έχει επιπτώσεις στις αποσαφηνίσεις των όρων των επόμενων κεφαλαίων της παρούσας έρευνας. Στη συνέχεια, η αναφορά στα είδη της ηγεσίας, κρίνεται απαραίτητη α) για να σκιαγραφηθούν οι περιστάσεις και τα συγκείμενα μέσα στα οποία ασκείται η εκπαιδευτική ηγεσία, και β) για να φανεί ότι συνεχίζεται ευρέως η διερεύνηση του φαινομένου της ηγεσίας. Τέλος, προσδιορίζονται τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα και οι δεξιότητες του αποτελεσματικού σχολικού ηγέτη και το κεφάλαιο κλείνει με αναφορά στην ανάγκη εκπαίδευσης την σχολικών ηγετών για την ανάπτυξη των ηγετικών τους ικανοτήτων.

1.2.Διασαφήνιση των όρων εκπαιδευτική «διοίκηση» και «ηγεσία».

Οι πολλοί ορισμοί που έχουν διατυπωθεί για τον όρο «διοίκηση» συγκλίνουν ότι διοίκηση είναι η εναρμόνιση όλων των συντελεστών παραγωγής (ανθρώπινων και υλικών πόρων) για την επίτευξη συγκεκριμένου αποτελέσματος. Η εργασία αυτή διακρίνεται σε πέντε επιμέρους διοικητικές λειτουργίες: τον προγραμματισμό, την οργάνωση, τη διεύθυνση, τον έλεγχο και τον συντονισμό(ακρωνύμιο ΠΟΔΕΣ), ενώ για τη λέξη «ηγεσία», οι ορισμοί συγκλίνουν στο ότι η ηγεσία εκλαμβάνεται γενικά ως επιρροή ή τέχνη ή διαδικασία επηρεασμού των ατόμων έτσι ώστε να εργαστούν πρόθυμα για την επίτευξη των ομαδικών στόχων (Διερωνίτου,2016, σ.105).

Υπάρχουν διαφορές στην άσκηση της διοίκησης στον χώρο των επιχειρήσεων σε σχέση με τα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Γι'αυτό δημιουργήθηκε ένας ξεχωριστός τομέας, αυτός της εκπαιδευτικής διοίκησης, με ξεχωριστή θεωρία, μοντέλα και επιστημονική έρευνα (Γιασεμής, 2016, σ.146).

Αποσαφηνίζοντας τις έννοιες εκπαιδευτική διοίκηση και ηγεσία, έχει ειπωθεί ότι οι διευθυντές «κάνουν τα πράγματα σωστά», ενώ οι ηγέτες «κάνουν τα σωστά πράγματα». Δηλαδή οι διευθυντές διαχειρίζονται σωστά τα πράγματα ακολουθώντας τις διαδικασίες, τους νόμους και τους κανονισμούς, ενώ οι ηγέτες προχωρούν ένα βήμα πιο πέρα και ουσιαστικά καθοδηγούν τον οργανισμό διαμορφώνοντας τις στάσεις, τις αξίες, τις αρχές, τα κίνητρα και τις συμπεριφορές των μελών του οργανισμού (Γιασεμής, ό.π.).

Ο Dimmock (1999, όπως παρατίθεται από τον Γιασεμή, ό.π. σ.147-149) διαχωρίζει τα καθήκοντα των εκπαιδευτικών ηγετών σε τρεις κατηγορίες: εκπαιδευτική ηγεσία, διοίκηση και διεύθυνση. Καθήκοντα όπως η βελτίωση του προσωπικού, η ενίσχυση των μαθητών, η ενίσχυση της αποδοτικότητας της σχολικής μονάδας σχετίζονται με την ηγεσία. Καθήκοντα όπως η ανάθεση και η διεκπεραίωση γραφειοκρατικών διαδικασιών σχετίζονται με τη διοίκηση. Τέλος, καθήκοντα όπως η συντήρηση του κτιρίου, οι παραγγελίες υλικών και μέσων σχετίζονται με τη διεύθυνση.

Οι εκπαιδευτικοί ηγέτες επιφέρουν αλλαγές στους οργανισμούς που ηγούνται και εισάγουν καινοτομίες για το συμφέρον του οργανισμού ώστε αυτός να είναι αποτελεσματικότερος και αποδοτικότερος, με καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα για τους μαθητές. Επίσης ο εκπαιδευτικός ηγέτης διαμορφώνει τα κίνητρα των εκπαιδευτικών, αλλά και την κουλτούρα του οργανισμού ώστε οι εκπαιδευτικοί συνεχώς να αναπτύσσονται επαγγελματικά και ο οργανισμός συνεχώς να βελτιώνεται.

Οι έννοιες διοίκηση/διεύθυνση και ηγεσία είναι απαραίτητες για να λειτουργήσουν οι οργανισμοί και καμία από αυτές δεν μπορεί να αντικαταστήσει την άλλη. Ωστόσο, ενώ έχουμε να κάνουμε με διαφορετικές έννοιες, όμως επικαλύπτονται και αλληλοσυμπληρώνονται σε μεγάλο βαθμό. Κατά τους Ράπτη & Ψαρά (2015, σ.96-97) ο διευθυντής εστιάζει στο παρόν, ενώ ο ηγέτης στο μέλλον. Ο διευθυντής επιδιώκει τη διατήρηση του καθεστώτος, της υπάρχουσας δομής και τη σταθερότητα, ενώ ο ηγέτης δημιουργεί την αλλαγή. Ο διευθυντής εφαρμόζει τις πολιτικές και τις αλλαγές, ενώ ο ηγέτης αρχίζει τις προσπάθειες και τις στρατηγικές για την επίτευξη των στόχων. Ο διευθυντής παραμένει σε απόσταση για να διατηρήσει την αντικειμενικότητα, ενώ ο ηγέτης εγκαθιστά μια συναισθηματική σύνδεση με τους άλλους. Τέλος, ο διευθυντής χρησιμοποιεί τη δύναμη της θέσης, ενώ ο ηγέτης χρησιμοποιεί την προσωπική δύναμη.

Σύμφωνα με τον Winston (2016,σ.24-25) ένας διευθυντής ασχολείται πρωταρχικά με τη διεκπεραίωση υποθέσεων (κατανομή καθηκόντων, εργασιών και πόρων), ενώ ένας ηγέτης ασχολείται πρωταρχικά με μια μακροπρόθεσμη στρατηγική διαχείρισης των πραγμάτων που πρέπει να γίνουν, και στη συνέχεια με την παρότρυνση των ανθρώπων για την επίτευξη αυτών των πραγμάτων. Συχνά ο ηγέτης χρησιμοποιεί λέξεις όπως «δέσμευση» και «όραμα». Στο ερώτημα «Πού σταματά κάποιος να είναι διευθυντής και γίνεται ηγέτης;» ο Winston υπογραμμίζει ότι δεν υπάρχει ένα σαφές σημείο στο οποίο όλα αλλάζουν. Για να είναι κάποιος ένας πολύ καλός διευθυντής, θα πρέπει να ηγείται των ανθρώπων, και για να είναι κάποιος ένας πολύ καλός ηγέτης θα πρέπει να μπορεί να καταλάβει και να διαχειριστεί πόρους, διαδικασίες και συστήματα.

Η αλλαγή από διευθυντή σε ηγέτη είναι περισσότερο μια σταδιακή πορεία, παρά ένας ξεκάθαρος διαχωρισμός σύμφωνα με το διάσημο διάγραμμα των Tannenbaum & Schmidt (1973, όπως παρατίθεται από τον Winston, ό.π.,σ.25), όπου ο διευθυντής και ο ηγέτης δεν είναι δύο ξεχωριστές έννοιες, αλλά αλλάζει το σημείο εστίασης, καθώς ανεβαίνει κάποιος στην ιεραρχία του οργανισμού.

Κατά τους Leithwood & Riehl (2003,σ.3, όπως παρατίθεται από τον Θεοφιλίδη, 2012,σ.186) οι ηγέτες α) δεν επιβάλλουν στόχους στους υφισταμένους, αλλά εργάζονται με αυτούς για να δημιουργήσουν μια κοινή αίσθηση σκοπού και κατεύθυνσης. Στη δημόσια εκπαίδευση, οι σκοποί ολοένα και περισσότερο επικεντρώνονται στα μαθησιακά αποτελέσματα ,συμπεριλαμβανομένων της ακαδημαϊκής γνώσης, της απόκτησης δεξιοτήτων και της καλλιέργειας αξιών και στάσεων, β) εργάζονται κυρίως μέσω και μαζί με άλλα άτομα. Βοηθούν επίσης να δημιουργηθούν καταστάσεις που επιτρέπουν στους άλλους να είναι αποτελεσματικοί. Έτσι, η ηγεσία επιδρά στους σχολικούς στόχους τόσο έμμεσα όσο και άμεσα και γ) η ηγεσία είναι περισσότερο λειτούργημα και λιγότερο ρόλος. Παρόλο που η ηγεσία συχνά ανατίθεται σε άτομα που κατέχουν κάποια θέση, αυτή περιλαμβάνει ένα σύνολο λειτουργιών που μπορεί να εξασκούνται από διαφορετικά άτομα που έχουν διαφορετικούς ρόλους σε μια σχολική μονάδα.

Συμπερασματικά, κατά τον Day (2003, σ.190) οι διευθυντές πρέπει να είναι τόσο διαχειριστές, οι οποίοι να σχεδιάζουν και να εφαρμόζουν πλάνα, να εστιάζουν στην επίτευξη στόχων, να ασχολούνται με τις δομές και τα συστήματα, με το άμεσο μέλλον και το status quo, όσο και ηγέτες που εκφράζουν μια άποψη, προάγουν την κοινή κυριότητα και εμπλέκονται σε εξελικτικό σχεδιασμό, ασχολούμενοι με την κουλτούρα, το απώτερο μέλλον και την αλλαγή.

1.3. Είδη εκπαιδευτικής ηγεσίας

Εδώ και 30 χρόνια, η ηγεσία προσδιορίστηκε ως ένα από τα βασικότερα στοιχεία για τη σχολική βελτίωση και ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες για την επιτυχία των σχολικών μονάδων είναι η ποιότητα της ηγεσίας τους. Ένα οργανωμένο σχολικό περιβάλλον που είναι καλά διοικούμενο παρέχει τις ευκαιρίες για ενισχυμένη μάθηση των μαθητών. Η συναλλακτική ηγεσία, η μετασχηματιστική, η χαρισματική, η κατανεμημένη, η επιμεριστική, η συνεργατική, η συμμετοχική και η ηθική ηγεσία που επιλέχθηκαν να συζητηθούν σε αυτήν την ενότητα παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον όσον αφορά τις κατάλληλες συνθήκες που δημιουργούν για να υπάρχουν ευκαιρίες μάθησης για όλους τους μαθητές (Πασιαρδής,2012, σ.18).

1.3.1.Συναλλακτική, μετασχηματιστική, κατανεμημένη και επιμεριστική ηγεσία

Η διάκριση μεταξύ της συναλλακτικής και της μετασχηματιστικής ηγεσίας έγινε από τον Burns(1978), ο οποίος εισήγαγε τη διάκριση μεταξύ των συνηθισμένων (συναλλακτικών) ηγετών, που αντάλλαζαν τις απτές ανταμοιβές για την εργασία και την πίστη των υφισταμένων τους, και των εξαιρετικών (μετασχηματιστικών) ηγετών που δεσμεύονταν με τους υφισταμένους τους, εστιάζοντας στις υψηλότερες βάσεις εξουσίας και ενδυναμώνοντας τη συνείδησή τους για τη σημασία που έχουν τα καλά αποτελέσματα, καθώς και η επίτευξή τους με άλλους, δημιουργικότερους τρόπους (Πασιαρδής,2012, σ.19).

Ειδικότερα, ο Burns στο βραβευμένο του βιβλίο «Leadership» (1978) αναφέρει ότι η συναλλακτική ηγεσία εμφανίζεται όταν ένα άτομο παίρνει την πρωτοβουλία να έρθει σε επαφή με ένα άλλο άτομο με σκοπό την ανταλλαγή σημαντικών γι' αυτούς πραγμάτων. Ο συναλλακτικός ηγέτης βολιδοσκοπεί τις ανάγκες των υφισταμένων του και προσπαθεί να τις ικανοποιήσει, εξαργυρώνοντας αυτή τους την ενέργεια με ανταπόδοση σε έργο ή υπηρεσία από τους υφισταμένους (Πασιαρδής, 2004, σ.76). Η συναλλακτική ηγεσία δίνει κίνητρα στους οπαδούς απευθυνόμενη στο ατομικό συμφέρον τους και στη διανομή οφελών (όπως αμοιβές και αναγνώριση) με ανταπόδοση τη συμμετοχή και την πίστη τους (Δαράκη,2007,σ.56). Η συναλλακτική ηγεσία μπορεί να περικλείει αξίες, αλλά αυτές εντάσσονται στα πλαίσια της ανταλλαγής. Τέτοιες αξίες μπορεί να είναι η ειλικρίνεια, η δικαιοσύνη, η υπευθυνότητα και η αμοιβαιότητα (Yukl, 2009,σ.322-323).

Επιπρόσθετα, η συναλλακτική ηγεσία περιλαμβάνει τρεις τύπους συναλλακτικής συμπεριφοράς, τη συμπεριφορά της προσδοκώμενης-ενδεχόμενης αμοιβής (περιλαμβάνει την αποσαφήνιση της εργασίας και τη χρήση επιμισθίων παραγωγικότητας και ενδεχόμενων αμοιβών ως κίνητρα), τη συμπεριφορά της ενεργητικής διοίκησης κατ'εξαίρεση (που περιλαμβάνει την αναζήτηση σφαλμάτων και την επιβολή κανόνων προς αποφυγή σφαλμάτων) και τη συμπεριφορά της παθητικής διοίκησης κατ'εξαίρεση (η οποία περιλαμβάνει τη χρήση οικονομικών προστίμων και άλλων διορθωτικών ενεργειών ως απάντηση σε προφανείς παρεκκλίσεις από τα αποδεκτά επίπεδα απόδοσης) (Yukl, ό.π.,σ.339-340).

Πίνακας 1: Συναλλακτικές συμπεριφορές

Συναλλακτικές συμπεριφορές
Προσδοκώμενη-Ενδεχόμενη αμοιβή
Ενεργή διοίκηση κατ' εξαίρεση
Παθητική διοίκηση κατ' εξαίρεση

Πηγή:Yukl (2009,σ.339).

Αντίθετα, ο μετασχηματιστικός ηγέτης εμφανίζεται όταν ένα ή περισσότερα πρόσωπα δεσμεύουν το ένα το άλλο ενεργώντας σε ανώτερα επίπεδα κινήτρων και ηθικής (Πασιαρδής,2012,σ.19). Με τη μετασχηματιστική ηγεσία, οι οπαδοί νιώθουν εμπιστοσύνη, θαυμασμό, αφοσίωση και σεβασμό προς τον ηγέτη και παρακινούνται να πράξουν περισσότερα προς τους τιθέμενους στόχους από όσα αρχικά αναμενόταν να πράξουν (Yukl, 2009,σ.338). Η μετασχηματιστική ηγεσία στοχεύει στην αφύπνιση των οπαδών σχετικά με θέματα ηθικής, έτσι ώστε να κινητοποιήσει την ενεργητικότητα και την επινοητικότητά τους για την ανασυγκρότηση των θεσμών (Yukl, ό.π.,σ.322), τον μετασχηματισμό του οργανισμού και τη δημιουργία νέας κουλτούρας, όπου προτάσσονται συνεργατικές πρακτικές, προσήλωση στη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού και δημιουργία μιας πολυ-πολιτισμικής, αντι-ρατσιστικής και αντι-σεξιστικής σχολικής κουλτούρας (Δαράκη, 2007,σ.56).

Επομένως η μετασχηματιστική ηγεσία δίνει έμφαση στις αλληλεπιδραστικές σχέσεις και διεργασίες μεταξύ του μετασχηματιστικού ηγέτη και των υφισταμένων του. Τόσο ο ηγέτης όσο και οι υφιστάμενοί του εμπλέκονται και δεσμεύονται από κοινού σε μια μετασχηματιστική διαδικασία θετικής αλλαγής, μέσω της οποίας οι σκοποί, τα κίνητρα και το δυναμικό όλων των εμπλεκομένων ανυψώνονται και αλλάζουν προς το καλύτερο. Ηγέτης και υφιστάμενοι δεσμεύονται απέναντι σε κοινούς σκοπούς και στην περαιτέρω ανάπτυξη των ικανοτήτων τους

προκειμένου να πετύχουν αυτούς τους σκοπούς. Έτσι, σύμφωνα με τον Burns, στην ιδανική της εφαρμογή η μετασχηματιστική ηγεσία έχει τη δυνατότητα να μετασχηματίσει τους υφιστάμενους σε μελλοντικούς ηγέτες (Παπαθωμόπουλος, 2016, σ.39).

Η ιδέα της μετασχηματιστικής ηγεσίας αναπτύχθηκε περαιτέρω από τον Bass (1985,1996), ο οποίος ισχυρίστηκε ότι οι δύο μορφές ηγεσίας, η μετασχηματιστική και η συναλλακτική, παρά τις διαφορές τους, αποτελούν συμπληρωματικές ηγεσίες που ενισχύουν η μια την άλλη και μπορεί οι αποτελεσματικοί ηγέτες να χρησιμοποιούν ένα συνδυασμό και των δύο τύπων ηγεσίας, αλλιώς, να υιοθετούν, ανάλογα με τις περιστάσεις, χαρακτηριστικά και από τις δύο μορφές ηγεσίας.

Η μετασχηματιστική ηγεσία εμφανίζεται όταν οι εργαζόμενοι υποκινούνται από τον ηγέτη να κοιτάξουν πέρα από το δικό τους προσωπικό συμφέρον και το καλό της ομάδας, νιώθοντας αμοιβαία δέσμευση για την πραγματοποίηση ενός ανώτερου συλλογικού σκοπού ή μιας κοινωνικής αλλαγής. Επίσης η μετασχηματιστική ηγεσία βασίζεται στην αναστοχαστική αλλαγή της συμπεριφοράς, των αξιών και των πεποιθήσεων από τους ηγέτες και τους υφισταμένους τους (Δαράκη,2007,σ.57;Πασιαρδής,2012,σ.21), καθώς ο μετασχηματιστικός ηγέτης υποβάλλει τους υφισταμένους του σε μια διαδικασία αναστοχασμού, αυτοεξέτασης και αυτοδιόρθωσης, ενώ ταυτόχρονα ο ίδιος ο ηγέτης, μέσα από τη συστηματική παρατήρηση των άλλων, αναβαθμίζει και ο ίδιος την αυτογνωσία του (Διερωνίτου,2016).

Περιληπτικά, μπορεί κάποιος να πει ότι ο μετασχηματιστικός ηγέτης διατυπώνει το όραμά του κατά τρόπο σαφή και ελκυστικό, εξηγεί πώς θα επιτύχει αυτό το όραμα, ενεργεί με βεβαιότητα και αισιοδοξία, εκφράζει την εμπιστοσύνη του στους υφισταμένους του, υποστηρίζει τις αξίες με συμβολικές ενέργειες, οδηγεί μέσα από το παράδειγμα και εξουσιοδοτεί τους υφισταμένους του για να επιτύχει το όραμά του. Επίσης, έχει υποστηριχθεί ότι η συναλλακτική ηγεσία απευθύνεται στις κατώτερες, κατά Maslow, ανάγκες του ατόμου (υλικές, ασφάλεια), ενώ η μετασχηματιστική ηγεσία απευθύνεται στις ανώτερες ανάγκες του ατόμου (επίτευξη, αναγνώριση, αυτοπραγμάτωση, π.χ. να αγαπήσουν, να μάθουν και να αφήσουν κληρονομιά στους άλλους τις ιδέες τους) (Πασιαρδής,ό.π.,σ.22).

Οι περισσότεροι μελετητές της εκπαιδευτικής ηγεσίας προτείνουν τέσσερις τύπους μετασχηματιστικής συμπεριφοράς οι οποίοι αποτελούν τη μετασχηματιστική ηγεσία (Πασιαρδής,2012.,σ.21;Yukl,2009, σ.339), όπως την εξιδανικευμένη επιρροή, την εμπνευσμένη παρώθηση, την πνευματική/διανοητική διέγερση και την εξατομικευμένη στήριξη/φροντίδα, ενώ

οι Leithwood & Jantzi (1998), που έχουν προσαρμόσει την έννοια της μετασχηματιστικής ηγεσίας που προτείνει ο Bass (1985) στην εκπαίδευση, εισηγούνται οκτώ τομείς στο μοντέλο (όπως παρατίθεται από τον Θεοφιλίδη,2012,σελ.211), που είναι το παράδειγμα προς μίμηση, οι υψηλές προσδοκίες, οι αμοιβές, η οικοδόμηση κουλτούρας, η νοητική παρώθηση, οι κοινοί στόχοι, το όραμα και η εξατομικευμένη στήριξη.

Επιπρόσθετα, κατά τον Θεοφιλίδη (2012, σελ.215) ο μετασχηματιστικός σχολικός ηγέτης απορρίπτει την εξουσιαστική-καταναγκαστική φιλοσοφία, να δίνει οδηγίες και να περιμένει συμμόρφωση προς αυτές, χρησιμοποιώντας ως πειθώ τη δύναμη του ελέγχου και της επιβράβευσης. Υιοθετεί μάλλον μια αναμορφωτική-κανονιστική φιλοσοφία ώστε οι συνάδελφοί του να γίνουν εταίροι σε μια κοινότητα μάθησης όπου συμμορφώνονται σε εσωτερικούς κανονισμούς της ομάδας, αποδέχονται νόρμες στο πλαίσιο της κουλτούρας που οι ίδιοι διαμόρφωσαν, αλλάζουν τη συμπεριφορά τους και αναλαμβάνουν δράση για την προώθηση της καινοτομίας στην πράξη, με επόμενο στάδιο την αυτοαξιολόγηση και τον αναστοχασμό για την τελείωση της δράσης.

Ένα ζήτημα που έχει εγερθεί από αυτούς που ασχολούνται σε βάθος με τη μελέτη της ηγεσίας είναι αν η μετασχηματιστική ηγεσία και η χαρισματική ηγεσία είναι παρόμοιες και συμβατές. Η ουσία του χαρίσματος είναι να θεωρείται ένας ηγέτης ως εξαιρετικός από τους οπαδούς του, οι οποίοι εξαρτώνται από αυτόν για καθοδήγηση και έμπνευση. Η ουσία της μετασχηματιστικής ηγεσίας φαίνεται να είναι το γεγονός ότι ο μετασχηματιστικός ηγέτης εμπνέει τους οπαδούς σχετικά με την αφοσίωση σε κοινούς στόχους, ενισχύει την κοινωνική ταυτότητα, αναπτύσσει τις ικανότητες των οπαδών και προάγει τη συλλογική αποτελεσματικότητα.

Επομένως, φαίνεται ότι οι μετασχηματιστικοί ηγέτες κάνουν περισσότερα πράγματα γύρω από το ξεδίπλωμα της προσωπικότητας των υφισταμένων τους, ενισχύουν τους οπαδούς και τους καθιστούν λιγότερο εξαρτημένους από τον ηγέτη (περισσότερη ανάθεση και εξουσιοδότηση σε ατομικό επίπεδο και σε επίπεδο ομάδων), ενώ οι χαρισματικοί ηγέτες ενδεχομένως να κάνουν περισσότερα πράγματα προκειμένου να καλλιεργήσουν την εικόνα ενός ηγέτη με εξαιρετικές ικανότητες και ανάληψη προσωπικού ρίσκου (Yukl, 2009,σ.349-350).

Κατά τον Leithwood (1990,όπως παρατίθεται από τη Δαράκη,2007,σ.57) η μετασχηματιστική ηγεσία είναι μια μορφή ομόφωνης ή διευκολυντικής εξουσίας που διακηρύσσεται μέσω άλλων ανθρώπων και όχι πάνω από άλλους ανθρώπους και συντίθεται από τα εξής στοιχεία:

συνεργατική λήψη αποφάσεων, έμφαση στον επαγγελματισμό και την ενδυνάμωση του προσωπικού, ενθάρρυνση του προβληματισμού και των ερωτήσεων και ενθάρρυνση για αλλαγή.

Καθώς πρωταρχικό καθήκον ενός αποτελεσματικού σχολείου είναι να αυξηθεί η δράση των εκπαιδευτικών, θα πρέπει η μετασχηματιστική ηγεσία να προωθείται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς με τον όρο να είναι πλήρως εμπλεκόμενοι στη διαδικασία της εκπαιδευτικής έρευνας και να διακατέχονται από τις θεμελιώδεις αρχές της υπευθυνότητας, της αμοιβαίας λογοδοσίας και της συνεργασίας. Τότε θα επέλθει η πραγματική αλλαγή στο σχολείο και θα γίνει λόγος για μια ηγεσία των εκπαιδευτικών (Δαράκη,2007,σ.58).

Κατά τον Θεοφιλίδη (2012,σ.221) η μετασχηματιστική ηγεσία είναι ταυτόχρονα και κατανεμημένη γιατί περιλαμβάνει την έννοια της συλλογικότητας. Ο όρος χρησιμοποιήθηκε αρχικά από τον Αυστραλιανό ψυχολόγο Gibb (1954) στην προσπάθειά του να ερμηνεύσει την ενδοομαδική επίδραση τυπικών και άτυπων ομάδων.

Η κατανεμημένη ηγεσία είναι το σύνολο των ρόλων και συμπεριφορών οι οποίες μπορεί να επιμερίζονται, να εμφανίζονται διαδοχικά ή συγχρονικά, ή να εναλλάσσονται. Αυτό σημαίνει ότι στην ομάδα διαφορετικά άτομα μπορούν να αναλάβουν ηγετικό ρόλο σε συγκεκριμένο τομέα και αλληλοσυμπληρώνονται στην άσκηση αυτού του ρόλου. Η βασική παραδοχή είναι ότι πρέπει να βρεθεί ένας τρόπος εμπλοκής του προσωπικού του σχολείου στη διοίκηση της σχολικής μονάδας, αναλαμβάνοντας διάφορες ευθύνες και καθήκοντα– είτε πρόκειται για βοηθούς διευθυντές είτε πρόκειται για απλούς εκπαιδευτικούς-καθώς το κάθε μέλος διαθέτει ηγετικές ικανότητες, οι οποίες αποδεικνύονται χρήσιμες για την ομάδα και αξιοποιείται το πνευματικό κεφάλαιο που υπάρχει στο περιβάλλον της σχολικής μονάδας.

Υπάρχουν περιπτώσεις όπου η κατανεμημένη ηγεσία «αναδύεται» στην προσπάθεια να λυθεί κάποιο πρόβλημα ή να ληφθεί απόφαση για δράση. Η προστιθέμενη αξία της κατανεμημένης ηγεσίας είναι η ενίσχυση της ικανότητας, η ενδυνάμωση της συνοχής και της εμπιστοσύνης των μελών του οργανισμού μεταξύ τους, η ανάπτυξη των ατόμων, η βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, η αύξηση της δέσμευσης των εκπαιδευτικών προς το έργο της σχολικής μονάδας και της επίτευξης των επιδιωκόμενων στόχων (Γιασεμής,2016,σ.157) και η οργανισμική αλλαγή, αφού οι εκπαιδευτικοί έχουν ευκαιρίες να συνεργαστούν και να εμπλακούν στην προώθηση της αλλαγής και της καινοτομίας στη σχολική μονάδα.

Συγχρόνως, ο επίσημος ηγέτης δεν τίθεται στο περιθώριο, ούτε πλεονάζει. Τιθασσεύει και απελευθερώνει το πνευματικό κεφάλαιο των μελών του προσωπικού, ενορχηστρώνει, αξιολογεί,

διαπιστώνει, διευκολύνει την επικοινωνία, λαμβάνει αποφάσεις, ενδυναμώνει την ηγεσία όπως κατανεμήθηκε και τη συνδέει με τις επιδιώξεις της σχολικής μονάδας (Θεοφιλίδης ό.π.σ.224). Η εποχή του μεγάλου ηγέτη, του ήρωα έχει ξεπεραστεί. Γι' αυτό η επιλογή των κατάλληλων ατόμων για κατανομή των διαφόρων ευθυνών αποτελεί το σημαντικότερο και καθοριστικότερο βήμα για επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας, αφού αυτό θα ενισχύσει τον εκπαιδευτικό ηγέτη στην υλοποίηση του οράματος της σχολικής μονάδας (Γιασεμής, ό.π. σ.158).

Κατά τη Δαράκη (2007, σ.58) η αντίληψη ότι όλοι οι εργαζόμενοι σε έναν οργανισμό, σε κάθε επίπεδο και ρόλο μπορούν να ασκήσουν ηγετική επιρροή πάνω στους συναδέλφους τους (αν έχουν τη διάθεση και αν εξασκηθούν σε αυτό) μας οδηγεί στον όρο διασπαρμένη ηγεσία. Έτσι, η ηγεσία αναγνωρίζεται ως δραστηριότητα που μπορεί να ασκηθεί εκτός γραφείου διευθυντή, από διάφορα άτομα του σχολείου και σε διαφορετικά περιβάλλοντα και ο ηγέτης αναγνωρίζεται στη βάση των σχέσεών του με την ομάδα και όχι στη βάση των χαρακτηριστικών γνωρισμάτων της προσωπικότητάς του.

Σε μια διασπαρμένη ηγεσία μέσα στο σχολείο έχουμε και τη μαθητική ηγεσία όπου λειτουργούν μαθητικά συμβούλια, μαθητικά έντυπα, ομάδες εργασίας των μαθητών και η γνώση δεν μεταδίδεται από τους εκπαιδευτικούς, αλλά οικοδομείται από τους ίδιους τους μαθητές.

Στα 1970 ο Greenleaf (όπως παρατίθεται από τον Yukl, 2009, σ.537) πρότεινε την ιδέα της ηγεσίας που «υπηρετεί» τους οπαδούς. Η υπηρεσία αυτή περιλαμβάνει ανατροφή, υπεράσπιση και εξουσιοδότηση των οπαδών αντί ο ηγέτης να χρησιμοποιεί την δύναμή του για να εξουσιάζει τους οπαδούς του. Ο «υπηρετικός» ηγέτης πρέπει να βοηθάει τους οπαδούς να γίνουν υγιέστεροι, σοφότεροι, και προθυμότεροι να δεχτούν τις ευθύνες τους. Βασικές παράμετροι είναι ο ηγέτης να διακατέχεται από κατανόηση, εμπιστοσύνη, ειλικρίνεια, συνέπεια και ανοιχτότητα απέναντι στους οπαδούς του. Επιπλέον, ο «υπηρετικός» ηγέτης στοχεύει στην καταπολέμηση της κοινωνικής αδικίας και της ανισότητας. Ακόμα και τα αδύναμα και περιθωριακά μέλη αντιμετωπίζονται με σεβασμό και εκτίμηση. Καταληκτικά, ο «υπηρετικός» ηγέτης, εμπνέοντας τους οπαδούς του, τους προετοιμάζει να γίνουν και αυτοί «υπηρετικοί» ηγέτες, όταν παρουσιαστεί η ευκαιρία.

Η Δαράκη (ό.π.σ.55) κατά την προσέγγιση της ηγεσίας σε συνάρτηση με τις σχέσεις που αναπτύσσει ο ηγέτης με τους συνεργάτες του (μέσα από μια αλληλεξάρτηση ρόλων) αναφέρεται

στον όρο «υπηρετική ηγεσία» όπου ο ηγέτης- «υπηρέτης» φροντίζει και στηρίζει την ομάδα, ενθαρρύνει, ενδυναμώνει και εμπιστεύεται χωρίς να απαιτεί μια επίσημη θέση ηγεσίας.

Κατά την Bachelder (2018, σ. 112) η ηγεσία που υπηρετεί απαιτεί τεράστιο θάρρος και την ίδια στιγμή σεμνή ψυχή. Το θάρρος του ηγέτη για να οδηγεί τους ανθρώπους σε έναν τολμηρό προορισμό όσο και τη σεμνότητα του ηγέτη για να υπηρετεί τους άλλους με ανιδιοτέλεια στη διαδρομή, σκεπτόμενος περισσότερο τις ανάγκες των άλλων, συνειδητοποιώντας ότι η επιτυχία του οργανισμού οφείλεται στις προσπάθειες της ομάδας και όχι σε ένα άτομο και νιώθοντας την ηθική υποχρέωση της παροχής σωστής φροντίδας στους ανθρώπους και στον οργανισμό.

Τέλος, ένας άλλος όρος για την ηγεσία που μοιράζεται από τον διευθυντή σε διαφορετικά άτομα είναι η επιμεριστική ηγεσία, η οποία σύμφωνα με την ερμηνεία των Spillane, Halverson & Diamond (2001, όπως παρατίθεται από τον Πασιαρδή,2012, σ.23-24) γίνεται κατανοητή ως η πρακτική σοφία που κατανέμεται από τους ηγέτες προς τους υφισταμένους τους και ενσωματώνει τις δραστηριότητες πολλαπλών ομάδων και ατόμων. Αυτό συνεπάγεται μια κοινωνική διανομή και ανακατανομή της εξουσίας ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης πολλών ηγετών. Επιπλέον, δίνεται έμφαση στο κοινωνικό συγκείμενο και στις αλληλεξαρτήσεις μέσα στον οργανισμό -χωρίς να υπάρχουν περιορισμοί, στις πρακτικές ηγεσίας- και όχι στην κατοχή ηγετικών θέσεων ή ηγετικών ρόλων, και στην ευρεία συμμετοχή στη διαδικασία λήψης αποφάσεων των εκπαιδευτικών, άλλων επαγγελματιών, μαθητών, γονέων και της ευρύτερης κοινότητας.

1.3.2. Η συνεργατική ηγεσία

Η συνεργασία σημαίνει «το να δουλεύουμε μαζί». Πρόκειται για μια αμοιβαία και επωφελή σχέση και αλληλεπίδραση μεταξύ δύο ή περισσοτέρων ενδιαφερομένων μελών, οι οποίοι μοιράζονται γλώσσα και αξίες και αναλαμβάνουν συλλογική δράση για την επίτευξη συλλογικών στόχων, με επιμερισμό υπευθυνοτήτων, εξουσίας κα αρμοδιοτήτων για την επίτευξη αποτελεσμάτων. Ο σκοπός της συνεργασίας είναι να δημιουργηθεί ένα κοινό όραμα και κοινές στρατηγικές για να αντιμετωπιστούν προβλήματα που υπερβαίνουν τις αρμοδιότητες αλλά και τις δυνάμεις κάθε μέλους χωριστά (Ράπτης & Ψαράς, 2015, σ.62-63).

Ο όρος «ενδιαφερόμενα μέλη» περιλαμβάνει όλους όσοι έχουν ενδιαφέρον και επηρεάζονται από τη συλλογική δράση. Για την εκπαίδευση τα «ενδιαφερόμενα μέλη» είναι οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές, οι γονείς, οι υπηρεσιακοί παράγοντες της εκπαίδευσης, οι εκπρόσωποι της

αυτοδιοίκησης και άλλοι με εκπαιδευτικές ανησυχίες και ενδιαφέροντα, όπως τα Πανεπιστημιακά τμήματα.

Όλο και περισσότεροι μελετητές καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η συνεργασία στο σχολείο ενδυναμώνει τα μέλη της σχολικής κοινότητας και αυξάνει τη σχολική αποτελεσματικότητα σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο, καθώς, μέσω της συνεργατικής δράσης, παράγονται υψηλότερης ποιότητας ιδέες και λύσεις, είναι πιο πιθανό οι άνθρωποι να υποστηρίξουν μια απόφαση και αυτή να τύχει εφαρμογής, αν είχαν συμβάλει στη διαδικασία λήψης της, αυξάνεται η μάθηση όλων και η κατανόηση των άλλων, βελτιώνεται η επικοινωνία, μεγαλώνει η αίσθηση της ασφάλειας στη σχολική κοινότητα και αναπτύσσονται οι προσωπικές σχέσεις (Ράπτης & Ψαράς, ό.π, σ.65 και 84).

Υπάρχει όμως δυσκολία όταν περνάμε από τα λόγια στα έργα. Οι περισσότεροι άνθρωποι δεν ξέρουν πώς να συνεργαστούν αποτελεσματικά. Η συνεργασία είναι μια τέχνη που χρειάζεται να διδαχτεί, καθώς στο ελληνικό σχολείο η παραδοσιακή κουλτούρα της απομόνωσης και της αυτονομίας δύσκολα εγκαταλείπεται (Ράπτης & Ψαράς, ό.π., σ.78-82).

Βασικές προϋποθέσεις που μπορούν να κάνουν τη συνεργασία να λειτουργήσει είναι να υπάρχουν οι κατάλληλοι άνθρωποι που θα δημιουργήσουν αυθεντικά οράματα και στρατηγικές για την αντιμετώπιση των κοινών προβλημάτων του οργανισμού, χρησιμοποιώντας εποικοδομητικούς τρόπους και διαθέτοντας τις σωστές πληροφορίες. Επιπλέον, η συνεργασία απαιτεί προσωπική δέσμευση, διάλογο, συμπερίληψη, μοίρασμα της εξουσίας, αμοιβαία μάθηση και προσωπική αφοσίωση σε μια κοινή προσπάθεια(Ράπτης & Ψαράς, ό.π., σ.69 και 72).

Σε μια συνεργασία υπάρχει ένας πυρήνας ατόμων, η οργανωτική ομάδα, που φέρνει κοντά τα «ενδιαφερόμενα μέλη» ώστε να ξεκινήσει ο μεταξύ τους διάλογος. Ακόμα, βασικά στοιχεία για να ευδοκιμήσει η συνεργασία είναι η ύπαρξη συνεργατικής κουλτούρας για την αντιμετώπιση των πραγματικών προκλήσεων και ηγέτες που θα κάνουν σημαντικές αλλαγές στον παραδοσιακό τρόπο σκέψης και δράσης, τον δικό τους και των άλλων(Ράπτης & Ψαράς, ό.π., σ.76 και 80).

Ένας συνεργατικός ηγέτης μπορεί να επέμβει διευκολύνοντας τη συνεργασία μέσα στις ομάδες του σχολείου του δίνοντας σε αυτές περισσότερο χρόνο για να δουλέψουν, διασφαλίζοντας την καλύτερη προετοιμασία των συναντήσεων των εκπαιδευτικών, κάνοντας έναν δημιουργικό σχεδιασμό και χρησιμοποιώντας ατομικές ανταμοιβές, ακολουθώντας ένα πλάνο, ενεργοποιώντας τα ατομικά κίνητρα και ενθαρρύνοντας τα άτομα, λύνοντας

εποικοδομητικά τις συγκρούσεις, συναντώντας ένα ένα τα άτομα ή και τις υποομάδες που διαφωνούν και αντιδρούν, εφαρμόζοντας τον προγραμματισμό, τις εναλλαγές, την ανάθεση ρόλων (με έλεγχο και ξεκάθαρες οδηγίες) και εισάγοντας στις ομάδες νέα πρόσωπα ή ειδικούς ώστε να δοθεί το ερέθισμα για την ανάπτυξη καινούργιων ιδεών (Ράπτης & Ψαράς, ό.π., σ.83 - 85).

Επομένως, η ηγεσία όχι μόνο επηρεάζει τη σχολική βελτίωση, αλλά επίσης διαμορφώνεται από το πλαίσιο στο οποίο ασκείται. Η συνεργατική ηγεσία μπορεί να προσφέρει ένα μονοπάτι προς μια περισσότερο βιώσιμη σχολική βελτίωση. Η συμπερίληψη ενός ευρύτερου φάσματος ηγετών (σύλλογος διδασκόντων) ανοίγει μεγάλους δρόμους στην ικανότητα της σχολικής βελτίωσης και δημιουργεί συνθήκες που επηρεάζουν άμεσα τη διδασκαλία και τη μάθηση. Η σε πλήρη ανάπτυξη συνεργατική ηγεσία εξασφαλίζει ότι το όραμα του σχολείου γίνεται «θεσμοποιημένο» (έκφραση των Sergiovanni & Starratt,1988). Η συνεργατική ηγεσία είναι μετασχηματιστική ηγεσία, που διευκολύνει την ανάπτυξη και τη διατήρηση μιας κουλτούρας εμποτισμένης στα δομικά, ανθρώπινα, πολιτικά και συμβολικά στοιχεία, αλλάζοντας το σχολείο σε ένα σχολείο μάθησης και επιτυχίας (Ράπτης & Ψαράς, ό.π., σ.120).

1.3.3. Η συμμετοχική ή δημοκρατική ηγεσία

Κατά τον Yukl (2009, σ.119) σε μια δημοκρατική κοινωνία η συμμετοχική ηγεσία περιλαμβάνει τις προσπάθειες των ηγετών να ενθαρρύνουν και να ενδυναμώσουν τη συμμετοχή των άλλων στην λήψη σημαντικών αποφάσεων, οι οποίες τους αφορούν και ενδέχεται να επηρεάσουν τη ζωή τους.

Έχει διαπιστωθεί ότι η σειρά των διαδικασιών στη λήψη μιας απόφασης είναι η εξής: αυταρχική απόφαση (χωρίς καμία επιρροή από τους άλλους), συσκέψεις, από κοινού απόφαση και ανάθεση αρμοδιοτήτων (μεγάλη επιρροή από τους άλλους).

Η συμμετοχική ηγεσία προσφέρει μια ποικιλία πιθανών οφελών. Καταρχάς, η εμπλοκή άλλων ανθρώπων στη λήψη αποφάσεων, είναι πιθανό να αυξήσει την ποιότητα της απόφασης, όταν οι συμμετέχοντες διαθέτουν πληροφόρηση και γνώσεις που δεν διαθέτει ο ηγέτης και είναι πρόθυμοι να συνεργαστούν για την εξεύρεση μιας καλής λύσης στην επίλυση ενός προβλήματος. Δεύτερον, οι άνθρωποι αποδέχονται περισσότερο και εφαρμόζουν πιο πρόθυμα τις αποφάσεις στη λήψη των οποίων συμμετείχαν και αυτό τους παρέχει μια αίσθηση

κυριότητας. Τρίτον, οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται ότι τους φέρονται με σεβασμό και αξιοπρέπεια, όταν τους δίνουν την ευκαιρία να εκφράσουν τη γνώμη και τις προτιμήσεις τους σχετικά με μια απόφαση που θα τους επηρεάσει. Το πιθανότερο είναι να θεωρήσουν δίκαιη τη διαδικασία και να νιώσουν ικανοποιημένοι από τη λήψη αποφάσεων. Τέταρτον, η εμπειρία από τη συμμετοχή στη λήψη μιας απόφασης μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη των ικανοτήτων των συμμετεχόντων στην ανάλυση των προβλημάτων και την αξιολόγηση των λύσεων αυξάνοντας την αυτοπεποίθησή τους, Τέλος, η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων διευκολύνει την επίλυση των συγκρούσεων και την ενίσχυση της ομάδας.

Πολλές έρευνες, ποσοτικές και ποιοτικές, που έχουν μελετήσει την αποτελεσματικότητα της συμμετοχικής ηγεσίας, παρουσιάζουν έλλειψη συνέπειας στα ευρήματά τους, που ίσως να αντανακλά το γεγονός ότι κάποιες μορφές συμμετοχής είναι κατάλληλες κάτω από ορισμένες συνθήκες, όχι όμως σε όλες τις περιπτώσεις. Η συμμετοχή δεν θα είναι αποτελεσματική αν οι συμμετέχοντες δεν έχουν τις ίδιες επιδιώξεις με τον ηγέτη, αν δεν είναι πρόθυμοι να αναλάβουν ευθύνες, γιατί είναι ήδη υπερφορτωμένοι με την εργασία τους και θεωρούν ότι ο manager πρέπει να έχει την αποκλειστική ευθύνη στη λήψη μιας απόφασης, αν δεν εμπιστεύονται τον ηγέτη, αν υπάρχει πίεση χρόνου ή διασπορά των συμμετεχόντων, αν ο manager δεν διαθέτει την ικανότητα διαχείρισης των συγκρούσεων και της εποικοδομητικής επίλυσης και αντιμετώπισης των προβλημάτων που προκύπτουν σε μια ομάδα.

Ένας ηγέτης μπορεί να ενθαρρύνει την συμμετοχή και την ενεργό εμπλοκή των συνεργατών του όταν τους ενθαρρύνει να εκφράσουν τις ανησυχίες τους, παρουσιάζει κάποια πρόταση ως διερευνητική προς βελτίωση και όχι κάποιο περίπλοκο και ολοκληρωμένο σχέδιο, δείχνει ότι ακούει με ενδιαφέρον και καταγράφει τις ιδέες που εκφράζονται, επικεντρώνεται στις θετικές πτυχές κάποιας πρότασης πριν αναφερθεί στις αρνητικές, εκφράζει διακριτικά τις επιφυλάξεις του χωρίς να «απειλήσει» την αυτοεκτίμηση του ατόμου που έκανε την πρόταση, ακούει προσεκτικά τις διαφωνίες χωρίς να κρατά αμυντική στάση ή να φαίνεται θυμωμένος και ,τέλος, επαινεί τους συνεργάτες του για τις ιδέες τους και τη διορατικότητά τους, τους ευχαριστεί, δείχνει την εκτίμησή του για τις χρήσιμες προτάσεις τους και εξηγεί τον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιήθηκε μια ιδέα ή πρόταση στο τελικό σχέδιο ή εξηγεί τους λόγους για τους οποίους δεν ήταν εφικτή η χρήση της.

Μια μορφή συμμετοχικής ηγεσίας είναι και η ανάθεση αρμοδιοτήτων ή μεταβίβαση περισσότερης εξουσίας σε κάποιους μεμονωμένους υφισταμένους ή σε κάποια ομάδα που

περιγράφει μια ποικιλία διαφορετικών μορφών και βαθμών ευθυνών καταμερισμένων στους υφισταμένους, περιθώρια πρωτοβουλίας, κάποιο εύρος διαθέσιμων επιλογών, ανάληψη δράσης και εφαρμογή αποφάσεων που δεν έχουν πάρει έγκριση.

Η ανάθεση επιπλέον ευθυνών και εξουσίας προσφέρει πολλά πιθανά οφέλη, όπως βελτιώνει την ποιότητα των αποφάσεων, ενισχύει τα κίνητρα, προκαλεί μεγαλύτερη αφοσίωση και επαγγελματική ικανοποίηση στους υφισταμένους αναφορικά με την αποτελεσματική εφαρμογή των αποφάσεων, μπορεί να κάνει την εργασία των υφισταμένων περισσότερο ενδιαφέρουσα και σημαντική, αναπτύσσει τις ικανότητες των υφισταμένων για την επιδίωξη υψηλότερων θέσεων και, τέλος, μειώνει τον φόρτο εργασίας για τον manager.

Επιλογικά, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι οι ηγέτες μπορούν να επηρεάσουν την ψυχολογική ενδυνάμωση των συνεργατών τους με πολλούς τρόπους, ενώ η συμμετοχική ηγεσία και η ανάθεση αποτελούν δύο μόνο από τις σχετικές συμπεριφορές. Η ικανότητα ενός εργαζόμενου να νιώσει ενδυναμωμένος ή εξουθενωμένος εξαρτάται επίσης από την ανάγκη του να βρίσκει νόημα στην εργασία του, να αισθάνεται ότι έχει αυτοδιάθεση (πώς και πότε θα γίνει η εργασία του), αυτεπάρκεια και υψηλή αυτοπεποίθηση για την ικανότητά του να εκτελέσει την εργασία του αποτελεσματικά και ισχυρή πεποίθηση ότι η εργασία του έχει σημαντικό αντίκτυπο στο εργασιακό του περιβάλλον. Επιπλέον ένα άτομο θα νιώσει περισσότερο ενδυναμωμένο εάν το περιεχόμενο και οι συνέπειες της εργασίας του είναι συναφή με τις αξίες και τα ιδανικά του.

Επιπρόσθετα, ο συμμετοχικός ηγέτης, δίνοντας έμφαση στις συνεχείς επαφές, στην επικοινωνία και στην πρόσβαση όλων στις απαιτούμενες πληροφορίες και πόρους, θα πετύχει οι συνεργάτες του να μη νιώσουν ότι εκτελούν μια ανιαρή και επαναλαμβανόμενη εργασία. Κάποιοι παράγοντες που θα αυξήσουν την ψυχολογική ενδυνάμωση των μελών της σχολικής κοινότητας είναι : περισσότερες ευκαιρίες να καθορίσουν οι ίδιοι οι εργαζόμενοι τον τρόπο που θα εργαστούν και θα αναλάβουν πρωτοβουλίες για την επίλυση των προβλημάτων που συναντούν, μια σχολική κουλτούρα ευελιξίας, αλληλοϋποστήριξης, συναδελφικότητας, συμμετοχής και δια βίου μάθησης, η ενεργή συμμετοχή όλων στην αξιολόγηση της απόδοσης του ηγέτη, η λήψη αποφάσεων μέσω της πλειοψηφίας και αρμοδιότητες ηγεσίας που διανέμονται/κατανέμονται περισσότερο στα μέλη μιας ομάδας,

1.3.4. Η ηθική ηγεσία

Οι συζητήσεις για την ηθική ηγεσία αυξάνονται συνεχώς καθώς οι άνθρωποι με αυξανόμενο ρυθμό χάνουν την εμπιστοσύνη τους στους ηγέτες, εξαιτίας σκανδάλων και περιπτώσεων διαφθοράς που δημοσιεύονται στα ΜΜΕ, στα βιβλία και στις ταινίες. Κατά τον Yukl (2009,σ.534) η επιρροή είναι η ουσία της ηγεσίας, αλλά τα χαρακτηριστικά που απαιτούνται για να κοσμούν την ηθική ηγεσία είναι, παράλληλα με την ισχύ του ηγέτη, η προσωπική ακεραιότητα του χαρακτήρα, η ειλικρίνεια, η αμοιβαία εμπιστοσύνη και ο σεβασμός μεταξύ διαφορετικών οπαδών και η συνέπεια μεταξύ προσωπικών ηθικών αρχών/αξιών και ηθικής συμπεριφοράς. Παράλληλα η ηθική ηγεσία ενδυναμώνει τους οπαδούς και προωθεί την κοινωνική δικαιοσύνη.

Για τον Burns(1978, σ. 20 όπως παρατίθεται από τον Yukl,ό.π. σ.535) που διατύπωσε την θεωρία της μετασχηματιστικής ηγεσίας, ο μετασχηματιστικός ηγέτης μαζί με τους οπαδούς του εξυψώνουν ο ένας τον άλλο σε υψηλότερα επίπεδα ηθικής και κινήτρων. Αυτοί οι μετασχηματιστικοί ηγέτες ανυψώνουν τη συνείδηση των οπαδών, καθώς επικαλούνται ιδανικά και ηθικές αξίες, όπως ελευθερία, δικαιοσύνη, ισότητα, ειρήνη και ανθρωπισμό, αποφεύγοντας «κατώτερα» συναισθήματα, όπως φόβο, ζήλεια, απληστία ή μίσος. Οι οπαδοί γίνονται καλύτεροι ηθικά, βελτιώνονται.

Ο Heifetz (1994, όπως παρατίθεται από τον Yukl,ό.π. σ.536) υποστήριξε πως ο πρωταρχικός ρόλος του ηγέτη είναι να βοηθά τους οπαδούς να αντιμετωπίζουν εποικοδομητικά τις συγκρούσεις, τις προκλήσεις, να αλλάζουν προοπτικές και να μαθαίνουν καινούργιους τρόπους να εργάζονται μαζί αποτελεσματικά. Το είδος της επιρροής που χρησιμοποιείται από τους ηγέτες περιλαμβάνει όχι μόνο τη χρήση λογικής και την προσφυγή σε ηθικές αξίες, αλλά και την τυπική εξουσία. Εντούτοις, η επίσημη εξουσία δεν είναι απαραίτητο να εμπεριέχει την ηθική ηγεσία. Μπορεί να αναδυθούν ηγέτες με ανεπίσημη εξουσία που θα αναλάβουν την ευθύνη της άσκησης της εξουσίας όπου το απαιτούν οι καταστάσεις. Επομένως, γίνεται λόγος για μοίρασμα της ηγεσίας και όχι για την ηγεσία ενός μόνο ηρωικού ατόμου.

Οι ηγέτες μπορούν να επηρεάζουν τους ανθρώπους να αναγνωρίζουν ένα σημαντικό πρόβλημα, να τους βοηθούν στη διατύπωση των προβλημάτων και να διευκολύνουν στην επίλυση των προβλημάτων και των συγκρούσεων μεταξύ των συμμετεχόντων με αντικρουόμενα συμφέροντα, κρατώντας μια ισορροπία μεταξύ της ρεαλιστικής παρουσίασης των προβλημάτων,

των προσωπικών θυσιών που απαιτούνται και της ελπίδας και αισιοδοξίας για την εξεύρεση λύσης.

Μια εμπεριστατωμένη ανάλυση των παραμέτρων που συνιστούν το περιεχόμενο της ηθικής σχολικής ηγεσίας παρουσιάζει ο Starratt (2017, σ. 183,211 και 247) όπου γίνεται λόγος για:

α) την ευθύνη του ηθικού σχολικού ηγέτη απέναντι στους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς/κηδεμόνες των μαθητών-ιδίως των πιο ευάλωτων κοινωνικών ομάδων- τους ανωτέρους και την τοπική κοινωνία, τους οποίους πρέπει να αντιμετωπίζει ως σημαντικούς συμμέτοχους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπλέον, οι σχολικοί ηγέτες είναι υπεύθυνοι για τη διαμόρφωση ενός υγιούς διαφοροποιούμενου σχολικού περιβάλλοντος συνεχούς φροντίδας/ μέριμνας και προαγωγής της ποιοτικής μάθησης για όλες τις παραπάνω ομάδες.

β) την αυθεντικότητα του σχολικού ηγέτη που εκδηλώνεται ως ενδιαφέρον και ανησυχία για την κοινωνική δικαιοσύνη, το καλό των άλλων και την εξυπηρέτηση ιδίως των πιο ευάλωτων μαθητών, των πιο ευάλωτων ατόμων της κοινωνίας.

γ) την παρουσία-επιβεβαιωτική, κριτική, ικανωτική- του σχολικού ηγέτη, ο οποίος πρέπει να είναι συνεχώς παρών στα γεγονότα και στις καταστάσεις, με πλήρη την προσοχή του στον άλλο, ενήμερος για τα λιγότερο προνομιούχα άτομα και συνάμα να είναι παρών ώστε να ενισχύει και να ενδυναμώνει τα άτομα που αντιμετωπίζουν δυσχέρειες.

Συμπερασματικά, οι παράγοντες που καθορίζουν την ηθική συμπεριφορά ενός ηγέτη περιλαμβάνουν καταστασιακές επιρροές και πλευρές της προσωπικότητας του ηγέτη, όπως το επίπεδο της γνωστικής ηθικής συμπεριφοράς. Τα κριτήρια της αξιολόγησης της ηθικής ηγεσίας περιλαμβάνουν ηγετικές αξίες, σκοπούς και όριο μέχρι το οποίο η ηγετική συμπεριφορά είναι ηθικά δικαιολογημένη. Η αξιολόγηση της ηθικής για τον κάθε ηγέτη ξεχωριστά γίνεται ακόμα πιο περίπλοκη εξαιτίας των πολλών συμμετεχόντων, των διαφορετικών συνεπειών των πράξεων του ηγέτη και των διαφωνιών σχετικά με το βαθμό στον οποίο «ο σκοπός αγιάζει τα μέσα» (Yukl, ό.π.,σ.557).

1.3.5. Τα αρμονικά και τα δυσαρμονικά στυλ ηγεσίας

Σύμφωνα με τους Goleman, Boyatzis & Mckee (2014, σ.81) η αρμονία δεν πηγάζει μόνο από την καλή διάθεση ή την ικανότητα του ηγέτη να λέει το σωστό, πηγάζει επίσης και από κάποια σύνολα συντονισμένων δραστηριοτήτων που συγκροτούν συγκεκριμένα στυλ ηγεσίας. Τυπικά

οι άριστοι, οι πιο αποτελεσματικοί ηγέτες ενεργούν σύμφωνα με ένα ή περισσότερα διαφορετικά στυλ ηγεσίας τα οποία τα εναλλάσσουν επιδέξια ανάλογα με την περίσταση.

Τα τέσσερα από αυτά τα έξι στυλ (ηγεσία βασισμένη στο όραμα, ηγεσία βασισμένη στην υποστήριξη, ηγεσία βασισμένη στη δημιουργία σχέσεων και ηγεσία βασισμένη στη δημοκρατική διοίκηση) δημιουργούν την αρμονία που αυξάνει την απόδοση. Αντίθετα, τα δύο άλλα στυλ(ηγεσία βασισμένη στους στόχους και ηγεσία βασισμένη στις διαταγές), αν και χρήσιμα σε ορισμένες περιπτώσεις, πρέπει να εφαρμόζονται με προσοχή.

Έρευνα σε 42 σχολεία του Ηνωμένου Βασιλείου έδειξε ότι στα άριστα σχολεία οι διευθυντές επιδείκνυαν τουλάχιστον τέσσερα ή περισσότερα ηγετικά στυλ που καλλιεργούσαν την αρμονία, όπως ηγεσία βασισμένη στο όραμα, ηγεσία βασισμένη στην υποστήριξη, ηγεσία βασισμένη στη δημιουργία σχέσεων και ηγεσία βασισμένη στη δημοκρατική διοίκηση, ενώ στα δύο τρίτα των σχολείων με χαμηλές επιδόσεις οι διευθυντές χρησιμοποιούσαν δύο μόνο στυλ, και κυρίως τα δυσαρμονικά, όπως κατευθυντική ηγεσία (βασισμένη στους στόχους) και ηγεσία βασισμένη στις διαταγές (Goleman, Boyatzis & Mckee,ό.π.,σ.115-116).

Επομένως, η ευέλικτη μετάβαση από το ένα θετικό στυλ στο άλλο εφαρμόζεται κυρίως από έμπειρους και αποτελεσματικούς διευθύνοντες , οι οποίοι είναι επιπλέον σε θέση να εξηγήσουν πώς και γιατί το κάνουν, αλλά και από νέους ηγέτες οι οποίοι υποστηρίζουν ότι διευθύνουν μόνο με το «ένστικτο».

Συμπερασματικά, κανένα από τα παραπάνω στυλ ηγεσίας δεν πρέπει να εφαρμόζεται κατ'αποκλειστικότητα. Το κάθε στυλ χρησιμοποιεί διαφορετικές δεξιότητες. Ένας καλός ηγέτης είναι ικανός να εφαρμόσει τη σωστή τακτική την κατάλληλη στιγμή και να περάσει από το ένα θετικό στυλ στο άλλο. Ίσως γι' αυτό πολλοί συναισθηματικά ευφυείς ηγέτες γνωρίζουν πότε να είναι συνεργατικοί και πότε οραματιστές, πότε να ακούν και πότε να διατάζουν. Μπορούν να εκφράσουν μια αποστολή, η οποία εναρμονίζεται με τις αξίες εκείνων που ηγούνται. Αυτοί οι ηγέτες καλλιεργούν τις σχέσεις και επιτυγχάνουν τη συνέργια των ανθρώπων μιας ομάδας, νοιάζονται και φροντίζουν για τη σταδιοδρομία των εργαζομένων τους και εισπράττουν από εκείνους την πίστη και την αφοσίωσή τους (Goleman, Boyatzis & Mckee,ό.π.,σ.294).

Ωστόσο, οι συναισθηματικά ευφυείς ηγέτες κάνουν το καθένα από τα παραπάνω τη σωστή στιγμή, με τον σωστό τρόπο και με το σωστό άτομο. Ενεργούν βασιζόμενοι σε αξίες και ιδανικά, είναι ευέλικτοι, ανοιχτοί και ειλικρινείς, βρίσκονται κοντά στους ανθρώπους, έχουν γνήσιο

πάθος για την αποστολή τους και μεταδίδουν ενθουσιασμό και έξαψη στους ανθρώπους που καθοδηγούν(Goleman, Boyatzis & Mckee,ό.π.,σ.295).

1.4. Τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της προσωπικότητας και οι δεξιότητες του αποτελεσματικού σχολικού ηγέτη

Για να εκτελούμε επιτυχώς τα διοικητικά μας καθήκοντα, πρέπει να ξέρουμε να επικοινωνούμε με τους ανθρώπους. Πρέπει δηλ. να κατανοούμε τους μηχανισμούς συμπεριφοράς που λειτουργούν σε διάφορες περιπτώσεις και να αξιοποιούμε αυτή τη γνώση για να «καθοδηγούμε» και να «διευκολύνουμε» άτομα ή ομάδες. Μπορούμε να επηρεάσουμε πολύ δραστικότερα τις αποφάσεις ελέγχοντας τη συμπεριφορική «διεργασία», παρά αναδιατυπώνοντας τα επιχειρήματά μας, όσο σωστά κι αν είναι αυτά (Everard & Morris, 1999,σ. 37).

Ο Yukl (2009, σ. 250) συνοψίζει τα ευρήματα ερευνών που έχουν βρεθεί να συσχετίζουν κάποια γνωρίσματα της προσωπικότητας με την αποτελεσματικότητα των επιτυχημένων μάνατζερ. Αρχικά, τα υψηλά επίπεδα ενέργειας, η φυσική αντοχή, η αντοχή στο στρες και η αυτοκυριαρχία σχετίζονται με την αποτελεσματικότητα των μάνατζερ. Στη συνέχεια διαπιστώθηκε η σχέση μεταξύ της αυτοπεποίθησης (που περιλαμβάνει διάφορες συσχετιζόμενες έννοιες όπως η αυτογνωσία, ο αυτοσεβασμός και η αυτοαποτελεσματικότητα) και της αποτελεσματικότητας της ηγεσίας. Είναι πιθανότερο να αυξηθεί η δέσμευση των συνεργατών του στη στήριξη της προσπάθειάς του, όταν ο ηγέτης δρα με αυτοπεποίθηση, αισιοδοξία, επιμονή και αποφασιστικότητα στην ολοκλήρωση κάποιου έργου ή αποστολής.

Ένα άλλο γνώρισμα που φαίνεται να σχετίζεται με την αποτελεσματικότητα του μάνατζερ ονομάζεται προσανατολισμός στην εσωτερική έδρα ελέγχου. Οι άνθρωποι με ισχυρή εσωτερική έδρα ελέγχου πιστεύουν ότι όσα συμβαίνουν στη ζωή τους καθορίζονται κυρίως από τις δικές τους ενέργειες και όχι από την τύχη ή την μοίρα. Αναλαμβάνουν την ευθύνη για τις πράξεις τους, περισσότερες πρωτοβουλίες, χρησιμοποιούν περισσότερο την πειθώ από άλλες χειριστικές τακτικές επιρροής, είναι περισσότερο ευέλικτοι, προσαρμοστικοί, καινοτόμοι και περισσότερο προσανατολισμένοι στο μέλλον.

Περαιτέρω, η συναισθηματική ωριμότητα και η ηθική ακεραιότητα των μάνατζερ είναι επίσης σημαντικά για την αποτελεσματική ηγεσία. Ο συναισθηματικά ώριμος ηγέτης είναι περισσότερο

προσανατολισμένος στην αυτο-βελτίωσή του και δεν αρνείται τις αδυναμίες του, έχει μεγαλύτερο αυτοέλεγχο, δέχεται περισσότερο την κριτική και τείνει σε σχέσεις συνεργασίας. Η ηθική ακεραιότητα συνίσταται στη συνέπεια στη συμπεριφορά του ηγέτη και στις αξίες που ενστερνίζεται και που ο ίδιος προσπαθεί να ενσταλάξει στους συνεργάτες του, στην τήρηση των υποσχέσεων, στην εκπλήρωση των υποχρεώσεων απέναντι στους συνεργάτες του, στην εχεμύθεια αναφορικά με πληροφορίες που του εκμυστηρεύτηκαν οι συνεργάτες του και στην ανάληψη της ευθύνης για δράση ή απόφαση που δεν στέφτηκε με επιτυχία.

Τα κίνητρα των μάνατζερ είναι επίσης σημαντικά για την αποτελεσματική ηγεσία. Τα κίνητρα πολλών επιτυχημένων μάνατζερ περιλαμβάνουν την κοινωνικά προσανατολισμένη δύναμη, τη σχετικά ισχυρή ανάγκη για επιτυχία και τη σχετικά μικρότερη ανάγκη για ανάπτυξη κοινωνικών δεσμών.

Καταληκτικά, κατά τον Yukl (ό.π., σ.276) τα παραπάνω γνωρίσματα της προσωπικότητας του αποτελεσματικού ηγέτη συμπληρώνονται με τις γνωστικές, διαπροσωπικές και τεχνικές ικανότητες. Κάποιες ικανότητες όπως η πειστικότητα, η αναλυτική ικανότητα, η ικανότητα του προφορικού λόγου και η μνήμη για τις λεπτομέρειες, θα βοηθήσουν έναν ηγέτη να είναι επιτυχημένος σε οποιαδήποτε κατάσταση.

Πιο πρόσφατες έρευνες (Goleman, Boyatzis & Mckee, ό.π., σ.62 και 64-65) έδειξαν ότι τέσσερις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης, η αυτοεπίγνωση (που περιλαμβάνει την συναισθηματική αυτοεπίγνωση και την ακριβή αυτοαξιολόγηση), η αυτοδιαχείριση (αυτοέλεγχος και συναισθηματική αυτορρύθμιση), η κοινωνική επίγνωση(που περιλαμβάνει την ενσυναίσθηση) και η διαχείριση σχέσεων, καθεμιά τους συμβάλλει με τον δικό της μοναδικό τρόπο στη δημιουργία πιο αρμονικών, πιο αποτελεσματικών ηγετών.

Κατά τον Barth (1996,σ.29, όπως αναφέρεται από τον Day,2003, σ. 191) σε μια κοινότητα μάθησης, ο πιο σημαντικός ρόλος του διευθυντή είναι εκείνος του δια βίου μαθητή που ηγείται και που επιδεικνύει τη συμπεριφορά, αποτελώντας το παράδειγμα της συμπεριφοράς που αναμένουμε και ελπίζουμε να υιοθετήσουν οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί. Συνεπώς, σημαντικότατοι παράγοντες αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας των διευθυντών είναι οι δεξιότητές τους στη διαπροσωπική επικοινωνία και ο μαθησιακός τους προσανατολισμός (Day,ό.π.).

Η ηγεσία του σχολείου, όπως και η ηγεσία της τάξης, απαιτεί τη χρήση τόσο του μυαλού όσο και της καρδιάς (Sergiovanni,1992). Απαιτεί ηγέτες που όχι μόνο γνωρίζουν το προσωπικό τους

και είναι γνωστοί σε αυτό, αλλά γνωρίζουν και τον εαυτό τους. Μεγάλο μέρος της ερευνητικής βιβλιογραφίας σχετικά με τη συμπεριφορά των διευθυντών και την επίδρασή της, υποστηρίζει την ανάγκη ύπαρξης υψηλής ενδοπροσωπικής και διαπροσωπικής νοημοσύνης (Day,ό.π.,σ. 201).

Οι διευθυντές είναι κατ' αρχήν και κυρίως παιδαγωγικοί ηγέτες εκπαιδευτικών κοινοτήτων. Ως άτομο στο πλαίσιο μιας κοινότητας που τα μέλη της αναπτύσσονται σε υποστηρικτικά και υποβοηθητικά περιβάλλοντα, αυτοί οι διευθυντές τα επόμενα χρόνια θα πρέπει να επιδιώκουν να βασίζονται σε ένα ήθος φροντίδας, το οποίο θα καθοδηγεί τις αποφάσεις και τις πράξεις τους. Θα θεωρούν τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, τους γονείς και τους άλλους συμβαλλόμενους, ως συναδέλφους, συνεργάτες, συμμαθητές και (όταν αυτό είναι εφικτό) ως φίλους με τους οποίους συνεργάζονται για να δημιουργήσουν μια κοινότητα μάθησης, στην οποία να μπορεί ο καθένας να αναπτυχθεί (Beck & Murphy,1993,σ.195,όπως παρατίθεται από τον Day,2003,σ.205).

Επιπρόσθετα, με βάση τα πορίσματα της ποιοτικής έρευνας του Πασιαρδή (2012,σ. 167), τα χαρακτηριστικά και οι πρακτικές των αποτελεσματικών/επιτυχημένων διευθυντριών της Κύπρου στη μέση εκπαίδευση περιλαμβάνουν: α) τη χρήση ενός δημοκρατικού στυλ ηγεσίας, μια «περιπατητική» και ανθρωποκεντρική ηγεσία, με χαρακτηριστικά όπως: συναδελφικότητα, ανθρώπινη επαφή και φιλική προσέγγιση με όλους τους εμπλεκομένους, εξατομικευμένο ενδιαφέρον, σταθερή και συνεχή υποστήριξη προς όλους, συναισθηματική επιρροή και αίσθημα φροντίδας, β) τη δημιουργία ενός θετικού σχολικού κλίματος που περιλαμβάνει τη διαφάνεια, τη δικαιοσύνη, τον σεβασμό προς όλους και την ανάπτυξη κουλτούρας συνεργασίας με όλα τα μέλη του προσωπικού του σχολείου και με άλλους διευθυντές και την αναγνώριση του δικαιώματος όλων των εσωτερικά εμπλεκομένων στη λήψη αποφάσεων, γ) τη δημιουργία ισχυρών δικτύων συνεργασίας και επικοινωνίας με τους γονείς, τον δήμο, την τοπική κοινότητα και τα γειτονικά σχολεία. Παράλληλα, διαπιστώθηκε από την πλευρά των επιτυχημένων διευθυντριών μέσης εκπαίδευσης της Κύπρου η προσπάθεια της έντονης προβολής του σχολείου προς τα έξω και της διάδοσης των διαφόρων επιτευγμάτων και δ) την ύπαρξη οράματος (διατυπωμένου με σαφήνεια στους εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς) και προσωπικού συστήματος αξιών των διευθυντριών, οι οποίες με πάθος, δέσμευση, αφοσίωση, προσήλωση και ευθύνη εργάζονταν για την επίτευξη των σχολικών στόχων, την αλλαγή και την εξομάλυνση των συγκρούσεων.

Πέρα από τα παραπάνω, οι διευθύντριες συνδύαζαν την προσωπική τους φυσική αντοχή στην εντατική εργασία με τις συνεχείς επιμορφώσεις τους και υπήρξαν «δια βίου μαθήτριες» και με αυτόν τον τρόπο έγιναν πιο πειστικές όταν επέμεναν στη συνεχή και αδιάλειπτη επαγγελματική ανάπτυξη και επιμόρφωση των συναδέλφων τους (Πασιαρδής,ό.π.,σ. 173).

Τα πέντε βασικά χαρακτηριστικά του υποδειγματικού ηγέτη κατά τους Kouzes & Posner (2007, όπως παρατίθενται από τους Ράπτη & Ψαρά, ό.π., σ.93-94) είναι ότι α) οι ηγέτες ψάχνουν ευκαιρίες, πειραματίζονται και αναλαμβάνουν κινδύνους, β)οραματίζονται ένα ευνοϊκό μέλλον και εμπνέουν ένα κοινό όραμα, γ) επιτρέπουν ή ενθαρρύνουν τους άλλους να ενεργούν συνεργατικά ενισχύοντάς τους, δ) θέτουν το παράδειγμα στους άλλους με τη συμπεριφορά τους, προγραμματίζουν μικρές νίκες –επιτυχίες για να μπει σε κίνηση η διαδικασία και ε) ενθαρρύνουν τους άλλους συναισθηματικά, αναγνωρίζοντας την ατομική τους συνεισφορά και γιορτάζοντας τις επιτυχίες της ομάδας.

Συμπερασματικά, φαίνεται ότι αυτό που χρειαζόμαστε στα σχολεία σήμερα είναι αυθεντικοί μετασχηματιστικοί ηγέτες, οι οποίοι χτίζουν την σχολική επιτυχία χτίζοντας στην ποιότητα των σχέσεων μέσα στο σχολείο. Ηγούνται δίνοντας ολοένα και μεγαλύτερο βάρος στα συναισθήματα και στις διαπροσωπικές σχέσεις εμπιστοσύνης, ειλικρίνειας και σεβασμού με το προσωπικό τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο. Οι σχολικοί ηγέτες πρέπει να είναι δημοκρατικοί και συμμετοχικοί όχι μόνο στα λόγια, αλλά και στα έργα για να επιτύχουν τον σημαντικότερο στόχο που είναι η κοινωνική δικαιοσύνη (Πασιαρδής,ό.π.,σ. 177-182).

Ωστόσο, υπάρχει και το παράδοξο κάποια άτομα που δεν διαθέτουν κάποια από τα παραπάνω χαρακτηριστικά προσωπικότητας ή συμπεριφοράς να καταφέρνουν να αναδειχθούν άξιοι και αποτελεσματικοί ηγέτες και από την άλλη, άτομα που συγκέντρωναν τα παραπάνω χαρακτηριστικά να έχουν αποτύχει στην άσκηση της ηγεσίας.

Είναι προφανές ότι για μια αποτελεσματική ηγεσία καθοριστικό ρόλο διαδραματίζει πέρα από την προσωπικότητα του ηγέτη, η προσωπικότητα των συνεργατών του, η ψυχική και επαγγελματική τους ωριμότητα, η κατάσταση του συγκεκριμένου οργανισμού, η οργανωσιακή του κουλτούρα, οι αξίες και παραδόσεις που επικρατούν σε αυτόν, οι άγραφοι κανόνες, οι παγιωμένες αντιλήψεις και πρακτικές (Δαράκη,2007, σ.44).

Όπως υπογραμμίζουν οι Goleman, Boyatzis & Mckee, (ό.π., σ. 231,266) οι ηγέτες δεν μπορούν να διευθύνουν με αρμονία αν οι νόρμες των ομάδων τους είναι δυσλειτουργικές. Αυτό ισχύει εξίσου ή και περισσότερο στο επίπεδο του οργανισμού, όπου οι νόρμες επεκτείνονται και

μετατρέπονται σε καθιερωμένη κουλτούρα. Τελικά, οι συναισθηματικά ευφυείς ηγέτες που χρησιμοποιούν θετικά στυλ, έχουν το καθήκον να αναγνωρίσουν την πραγματικότητα του οργανισμού και την κουλτούρα που παρεμποδίζει τις αλλαγές και να εξερευνήσουν το ιδανικό όραμα για το μέλλον, διευκολύνοντας τους εργαζόμενους να ανακαλύψουν τον δικό τους ρόλο σ'αυτό το όραμα.

1.5. Η εκπαίδευση και η ανάπτυξη των ηγετικών ικανοτήτων

Σε μια έρευνα στην Αμερική, αρχές της δεκαετίας του 1990, αναφορικά με το ερώτημα «γιατί οι νέοι ηγέτες αποτυγχάνουν;», αναδείχτηκαν οι εξής τρεις λόγοι της αποτυχίας: Ο τρίτος λόγος ήταν ότι προάχθηκαν λόγω γνώσεων και προσόντων χωρίς να έχουν εκπαιδευτεί ως διευθυντικά ή ηγετικά στελέχη για τη νέα τους θέση, ο δεύτερος λόγος ήταν ότι προσπαθούσαν ακόμα να ανταποκριθούν στις παλιές τους θέσεις, αγνοώντας την ανάγκη να διοικήσουν ενεργά και να ηγηθούν άλλων, ενώ συγχρόνως αναλώνονταν σε μη σημαντικές εργασίες και ο πρώτος λόγος ήταν ότι είχαν μια ανικανότητα να πουν «όχι» (Winston,2016,σ.13).

Ενώ όντως ορισμένοι άνθρωποι μπορούν πιο εύκολα να αναλάβουν τον ρόλο του ηγέτη σε σχέση με κάποιους άλλους, η ηγεσία δεν αποτελεί έμφυτο χαρακτηριστικό. Πάντα υπάρχει ένας φυσικός ηγέτης σε μια ομάδα (συνήθως ο πιο υποστηρικτικός και με αυτοπεποίθηση άνθρωπος). Ωστόσο, η ηγεσία είναι όπως και όλα τα άλλα προσόντα και ακολουθεί ένα κλασικό μοντέλο μάθησης ως προς τον τρόπο που μπορεί να διδαχθεί και να αναπτυχθεί(Winston,ό.π.,σ.26).

Στο βιβλίο του *Άσκηση Ηγεσίας,*(2016),ο Winston προτείνει ένα μοντέλο μάθησης για την εκπαίδευση των ηγετών και την ανάπτυξη των ηγετικών τους ικανοτήτων: Αρχικά, ο επίδοξος ηγέτης πρέπει να κάνει μια εκτίμηση των συνεπειών της συμπεριφοράς του στην ομάδα του και στον ίδιο, έχοντας ένα σημείο αναφοράς για την επιτυχή ηγεσία σε κάθε περίπτωση, δεύτερον, πρέπει να γνωρίζει τον δικό του τρόπο επικοινωνίας και να προσαρμόζει τον τρόπο επικοινωνίας του στους διαφορετικούς τύπους των ανθρώπων με τους οποίους συνεργάζεται, ώστε να τους παρακινεί, τρίτον, να αναλύσει την εμπιστοσύνη στα συστατικά της στοιχεία και στη συνέχεια να εξετάσει πώς μπορεί να επηρεάσει κάθε στοιχείο ώστε να αυξήσει την εμπιστοσύνη στις σχέσεις του, τέταρτον, να προσαρμόζει τον τρόπο ηγεσίας του στο επίπεδο ικανοτήτων και εμπιστοσύνης του προσωπικού του και να θέτει ξεκάθαρους κατανοητούς αντικειμενικούς στόχους που να λειτουργούν, πέμπτον, να αναθέτει επιτυχώς εργασίες με κριτήριο την

εκπαίδευση, την παρακίνηση και την εξέλιξη των ικανοτήτων των μελών της ομάδας του, έκτον, να ασκεί εποικοδομητική κριτική που οδηγεί σε θετικές αλλαγές και στη βελτίωση των άλλων, έβδομον, να έχει τον έλεγχο του χρόνου του, θέτοντας προτεραιότητες και αποφεύγοντας την αναβολή «δυσάρεστων» εργασιών και, τέλος, να μάθει να λέει «όχι» με τον σωστό τρόπο, προσφέροντας εναλλακτικές λύσεις και παρέχοντας επιλογές στους άλλους για να γίνει το «όχι», «ναι».

Όλες οι νεότερες έρευνες συγκλίνουν στο ότι «ο ηγέτης δεν είναι χαρισματικό άτομο», «ο ηγέτης κυρίως γίνεται» και «η ηγεσία είναι κάτι που μαθαίνεται» (Δαράκη, 2007,σ.41; Μπουραντάς,2004,σ.247; Goleman, Boyatzis & Mckee, 2014,σ. 119).

Οι Goleman, Boyatzis & Mckee (ό.π., σ.145,207) προτείνουν μια διεργασία ανάπτυξης των ηγετικών ικανοτήτων που περιλαμβάνει πέντε ανακαλύψεις: την έκφραση του ιδανικού εαυτού του ηγέτη, των ονείρων και των φιλοδοξιών του, τον προσδιορισμό του πραγματικού του εαυτού, των δυνατών και των αδύνατων σημείων του, την κατάρτιση ενός αυτοκατευθυνόμενου και προσωπικού μαθησιακού προγράμματος για την ενίσχυση των δυνατών σημείων και την κάλυψη των κενών, τον πειραματισμό και την εξάσκηση στις νέες ηγετικές συμπεριφορές, σκέψεις, συναισθήματα και συνήθειες εντός και εκτός του εργασιακού χώρου και το χτίσιμο σχέσεων εμπιστοσύνης, συνεργασίας και υποστήριξης με ομοιόβαθμους, υφισταμένους και προϊσταμένους που δημιουργούν ένα νέο κλίμα και ένα νέο πλαίσιο εργασίας καθιστώντας δυνατή την αλλαγή.

Συμπερασματικά, οι ισχυρές διεργασίες ανάπτυξης ηγετικών ικανοτήτων εστιάζονται στη συναισθηματική και στη διανοητική μάθηση, και οικοδομούνται στην ενεργό, συμμετοχική εργασία: Μάθηση και συμβουλευτική στην πράξη, εμπειρική μάθηση σε προσομοιώσεις ομάδων, με τους συμμετέχοντες να απασχολούνται με δομημένες δραστηριότητες, τις οποίες χρησιμοποιούν για να εξετάσουν τη δική τους συμπεριφορά και εκείνη των άλλων (Goleman, oyatzis & Mckee, ό.π., σ.280-281).

1.6. Συμπερασματικές επισημάνσεις

Σε αυτό το κεφάλαιο εξετάσαμε το περιεχόμενο των όρων «διοίκηση» και «ηγεσία» στην εκπαίδευση και είδαμε την πληθώρα των ορισμών που έχουν παραδοθεί από την ελληνική και τη διεθνή βιβλιογραφία. Η αποτύπωση ενός περιεκτικού και σαφούς ορισμού κρίνεται απαραίτητη

γιατί είναι η βάση για τη συσχέτιση της έννοιας της ηγεσίας με την επόμενη βασική έννοια που θα παρουσιάσουμε στο 2ο κεφάλαιο, την ηθική της φροντίδας. Στη συνέχεια η αναφορά στα είδη της εκπαιδευτικής ηγεσίας ήταν και αυτή απαραίτητη γιατί αναδείχτηκαν οι περιστάσεις και τα συγκείμενα που λαμβάνει υπόψη του ο σχολικός ηγέτης/ηγέτιδα για να επιλέξει το καταλληλότερο είδος ηγεσίας ανάλογα με την περίσταση. Επιπλέον, η πληθώρα των ειδών εκπαιδευτικής ηγεσίας κατέδειξε την αδιάλειπτη προσπάθεια των ερευνητών της εκπαιδευτικής διοίκησης να διερευνήσουν περαιτέρω το φαινόμενο της εκπαιδευτικής ηγεσίας, να βρουν παραμέτρους και να αναδείξουν πρακτικές που μπορούν να αξιοποιηθούν άμεσα για να ασκείται αποτελεσματικότερα η εκπαιδευτική διοίκηση.

Τέλος, η αναφορά στα γνωρίσματα της προσωπικότητας και στις δεξιότητες του αποτελεσματικού σχολικού ηγέτη φωτίζει από μια άλλη οπτική την αποτελεσματική εκπαιδευτική ηγεσία και κάνει τη συσχέτισή της με την επόμενη έννοια του 2ου κεφαλαίου, την ηθική της φροντίδας ευκρινέστερη και πιο κατανοητή.

Κεφάλαιο 2ο

Η ηθική της φροντίδας στην εκπαίδευση-Εννοιολογικές επισημάνσεις

2.1. Εισαγωγή

Στο 2ο κεφάλαιο θα ορίσουμε το περιεχόμενο των εννοιών «φροντίδα»/care και ηθική της φροντίδας, που αποτελεί μια πρόσφατη προσέγγιση της φεμινιστικής φιλοσοφικής σκέψης, όπως αποτυπώνεται στο έργο σημαντικών φεμινιστριών φιλοσόφων. Επίσης, θα αναφερθούμε στην αξιοποίηση της ηθικής της φροντίδας στην εκπαίδευση, καθώς και στην ανάδειξή της μέσω της εκπαίδευσης. Η εκπαίδευση, μέσω των εκπαιδευτικών, καλείται να συμβάλει στη διαμόρφωση αυτόνομων ηθικών προσωπικοτήτων. Ο εκπαιδευτικός, μέσα από μια σχέση φροντίδας με τον μαθητή/μαθήτρια, που τα ποιοτικά της χαρακτηριστικά είναι το συναίσθημα, η ευθύνη, η αφοσίωση, η δέσμευση, η προσοχή και η ανταπόκριση, θα υπηρετήσει τον παραπάνω στόχο που είναι και το ζητούμενο των σύγχρονων δημοκρατικών κοινωνιών στις οποίες η πολιτειότητα έχει κεντρική θέση.

2.2.Διασαφήνιση των όρων «φροντίδα»/care και η ηθική της φροντίδας

Η «φροντίδα» / care απευθύνεται σε πρόσωπα που τα χαρακτηρίζει η τρωτότητα, η ευαλωτότητα και η ευθραυστότητα, όπως τα παιδιά, οι γέροντες, οι πάσχοντες, τα άτομα με ειδικές ανάγκες και αναφέρεται στην παροχή υποστηρικτικής βοήθειας προς τις παραπάνω κατηγορίες για να μπορέσουν να επιτελέσουν τις απαραίτητες πράξεις για τη ζωή τους. Αναφέρεται επίσης στις δραστηριότητες εντός του περιβάλλοντος του οίκου, οι οποίες στοχεύουν στην επιβίωση, καθαριότητα και περίθαλψη ατόμων εξαρτημένων από άλλα άτομα εντός του οίκου. Τέλος, αναφέρεται στη δράση των θεσμοθετημένων υπηρεσιών κοινωνικής πρόνοιας, για την κάλυψη των αναγκών ευπαθών ομάδων, στο πλαίσιο των οικονομικά προηγμένων δυτικών κοινωνιών. Επιπλέον, σε επίπεδο κοινωνικών αναπαραστάσεων, η λέξη «φροντίδα» παραπέμπει στις κοινωνικές κατηγορίες των οποίων ήταν και είναι η «αποστολή», όπως οι γυναίκες, το υπηρετικό ή βοηθητικό προσωπικό, οι εκπαιδευτικοί και το νοσηλευτικό προσωπικό (Μαροπούλου, 2016, σ.94).

Η θεωρία της φροντίδας αναπτύχθηκε από ένα τμήμα του ριζοσπαστικού φεμινισμού, γνωστό ως ματερναλιστικός φεμινισμός, το οποίο έχει πολύ μεγάλη επίδραση στην εκπαίδευση, ιδιαίτερα στην Αμερική. Η φεμινιστική ματερναλιστική προσέγγιση ασχολήθηκε με αξίες -όπως η φροντίδα- οι οποίες θεωρήθηκαν ως κεντρικές στη σχέση μητέρας παιδιού. Έτσι, ενώ οι ριζοσπάστριες φεμινίστριες υποστήριξαν την εξάλειψη των παραδοσιακών «γυναικείων αξιών», οι ματερναλίστριες φεμινίστριες υποστήριζαν την εξύμνηση αυτών των αξιών στη δημόσια ζωή. Η φροντίδα και η ανατροφή θεωρήθηκαν μέρος της γυναικείας ταυτότητας, και η ανάληψη αυτών από τις γυναίκες, είτε στην ιδιωτική ζωή, είτε στη δημόσια δεν έχει σχέση μόνο με την κοινωνική ανάθεση, αλλά και με το ότι αυτοί οι ρόλοι έχουν νόημα και σημασία και ικανοποιούν τις ίδιες.[1]

Σήμερα, στις σύγχρονες δυτικές δημοκρατίες το care βρίσκεται στην δημόσια αφάνεια, υποβαθμισμένο και υποτιμημένο, με πλήθος ανισοτήτων να το χαρακτηρίζουν και με συνεχή έλλειψη των πόρων (ανθρώπινων και υλικών) που θα το αναλάβουν. Ωστόσο, αυτή η «κρίση» του care πρέπει να αντιμετωπιστεί άμεσα από τις κοινωνίες μας, αν θέλουν να λέγονται δημοκρατικές, και η εκπαίδευση μπορεί να παίξει σημαντικό ρόλο στην αποκατάσταση του care, κατευθύνοντας τους μαθητές/τις μαθήτριες όχι μόνο στην ανάπτυξη των ακαδημαϊκών ικανοτήτων, αλλά και στη φροντίδα. Αυτό μπορεί να επιχειρηθεί μέσα από τη διδασκαλία όλων των προσφερόμενων μαθημάτων, αλλά ιδιαίτερα της λογοτεχνίας ως ηθικής πρακτικής, η οποία θα γνωρίσει στους μαθητές τη ζωή, την ψυχολογία, τις ανθρώπινες συμπεριφορές και σχέσεις (Μαροπούλου & Τσακιστράκη, 2016, σ. 113; Newton, 2013, σ.376).

2.2.1. Η ηθική της φροντίδας

Υπάρχουν διάφορες ηθικές θεωρίες, όπως οι κλασικές θεωρίες του κοινωνικού συμβολαίου, ο Ωφελιμισμός, η θεωρία του Καντ, που όλες σχεδόν είναι ευάλωτες σε ενστάσεις. Αναρωτιέται, λοιπόν, κανείς τι να πιστέψει. Πώς θα ήταν μια επαρκής θεωρία της ηθικής; Παραδείγματος χάριν, σχετικά με τον Ωφελιμισμό, οι φεμινίστριες φιλόσοφοι, επισήμαναν ότι έχει την τάση να αγνοεί τη σημασία των ιδιαίτερων υποχρεώσεων, όπως τις οικογενειακές υποχρεώσεις, που μετράνε περισσότερο από τις υποχρεώσεις προς τους ξένους. «Η φροντίδα, η κατανόηση, η ευαισθησία στα αισθήματα των άλλων μπορεί να αποτελούν καλύτερους οδηγούς για το τι

[1]Διατμηματικό Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών στην Παιδαγωγική της Ισότητας των Φύλων, Α.Π.Θ., Φιλοσοφική Σχολή(Ikee.lib.auth.gr).

απαιτεί η ηθική. Τουλάχιστον, μπορεί να αποτελούν αναγκαία συστατικά για μια επαρκή ηθική» (Rachels & Rachels, 2012, σ.206).

Από την άλλη μεριά σχετικά με τη θεωρία του κοινωνικού συμβολαίου, στο οποίο το βασικό σύστημα κανόνων θεσπίζεται με τη συμφωνία μεταξύ πλήρως αυτόνομων ανθρώπων, οι φεμινίστριες φιλόσοφοι, επισήμαναν ότι δεν έλαβε υπόψη τα δικαιώματα των ανθρώπων που εξαρτώνται κατά κάποιο τρόπο από τους άλλους, όπως συμβαίνει με τα άτομα με αναπηρία ή τα άτομα των ευπαθών ομάδων, όπως είναι τα παιδιά και οι διανοητικά καθυστερημένοι. Συνεπώς, αυτή η ιδανική κατάσταση των πλήρως αυτόνομων ανθρώπων είναι ψευδής. Αντί αυτού, θέλουμε ένα σύστημα που αντανακλά και εξυπηρετεί τις εξαρτήσεις και τα τρωτά σημεία που είναι μέρος των πραγματικών μας ζωών. Ως εκ τούτου, οι φεμινίστριες φιλόσοφοι υποστηρίζουν ότι απαιτείται μια εναλλακτική θεωρία για να εκφράσει κατάλληλα την ηθική πρακτική. Μια τέτοια εναλλακτική προσέγγιση είναι η ηθική της φροντίδας (Driver, 2010, σ. 208 και 213).

Το ενδιαφέρον του φεμινισμού για τη γυναικεία ηθική σκέψη πηγάζει από τις μελέτες της Αμερικανίδας ψυχολόγου Carol Gilligan, που, στο βιβλίο της «In a different voice» (1982), απαντώντας στη θεωρία του Αμερικανού εξελικτικού ψυχολόγου, Kohlberg, διατείνεται ότι οι γυναίκες τείνουν να σκέφτονται «με διαφορετική φωνή» από τους άνδρες. Ως εκ τούτου, οι γυναικείες δραστηριότητες της φροντίδας εστιάζουν στην ηθική ανάπτυξη του προσώπου μέσα από την κατανόηση των ευθυνών και των σχέσεων στις οποίες βρίσκεται, ενώ οι ανδρικές δραστηριότητες της ακριβοδικίας συναρτούν την ηθική ανάπτυξη του προσώπου με την κατανόηση των δικαιωμάτων και των κανόνων (Kymlicka, 2002).

Αυτές οι δύο «φωνές» έχουν χαρακτηριστεί με τους όρους «ηθική της φροντίδας» και «ηθική της δικαιοσύνης», οι οποίες, όπως ισχυρίζεται η Gilligan, είναι «θεμελιωδώς ασύμβατες» (όπως παρατίθεται από τον Kymlicka, ό.π., σ.531). Αργότερα, πάντως, η Gilligan θα διευκρινίσει ότι η ιδιαίτερη φωνή χαρακτηρίζεται όχι από το φύλο, αλλά από την ιδιαίτερη θεματική της (Μαροπούλου & Τσακιστράκη, 2016, σ.109), καθώς αυτή η διασύνδεση δεν είναι απόλυτη, επειδή υπάρχουν πολλοί άνδρες που αντιπροσωπεύονται από την πρώτη φωνή και πολλές γυναίκες που αντιπροσωπεύονται από τη δεύτερη φωνή (Driver, ό.π., σ. 211-212).

Διερευνώντας τις διαφορές μεταξύ της «ηθικής της φροντίδας» και της «ηθικής της δικαιοσύνης», διαπιστώνουμε ότι αυτές χτίζονται σε μια τριπλή κατηγοριοποίηση (Kymlicka, ό.π.):

α) τις ηθικές ικανότητες, δηλαδή μια μετατόπιση από τη γνώση των σωστών αρχών στις ορθές προδιαθέσεις π.χ. να αντιλαμβάνεται κανείς σωστά τις ανάγκες των ανθρώπων και να προτείνει ευφάνταστους τρόπους αντιμετώπισής τους.

β) το ηθικό σκέπτεσθαι, δηλαδή τη δυνατότητα να αφουγκραζόμαστε μια συγκεκριμένη κατάσταση ηθικού διλήμματος στις λεπτομέρειες της και στις λεπτές αποχρώσεις της με συμπαθητική ενατένιση και να εισδύουμε μέσα στην συγκεκριμένη κατάσταση σε μια προσπάθεια να ανακαλύψουμε και να δημιουργήσουμε έναν τρόπο ανταπόκρισης σε όλες τις ανάγκες.

γ) τις ηθικές έννοιες, όπως τη μέριμνα για τη διατήρηση ενός υφιστάμενου και συγχρόνως ενός ευρύτερου πλέγματος σχέσεων που περιλαμβάνει τον καθένα, τον σεβασμό της διακριτής ατομικότητας και την αποδοχή ή την ανάληψη των ευθυνών για την ευημερία των άλλων και τη δική μας ταυτόχρονα (αρχές «ευθυνών και σχέσεων»), έναντι της καθολικότητας, του σεβασμού της κοινής ανθρώπινης υπόστασης και της διεκδίκησης των δικαιωμάτων (αρχών «δικαιωμάτων και ακριβοδικίας»).

Στη συνέχεια η Gilligan έκανε σημαντική και προκλητική εμπειρική έρευνα με κορίτσια σχετικά με το πώς σκέφτονται πάνω σε ηθικά ζητήματα και προβλήματα. Αντιτάχθηκε τόσο στα πορίσματα της έρευνας του Jean Piaget, που αποδείκνυε ότι τα κορίτσια διέθεταν μια λιγότερο ανεπτυγμένη αίσθηση της ηθικής, όπως και στη θέση του Kohlberg ότι τα κορίτσια και οι γυναίκες ήταν ηθικά ανώριμες και έριχναν μεγαλύτερο βάρος στις σχέσεις, παρά στα τυπικά συστήματα για κοινωνική δικαιοσύνη (Driver, ό.π., σ. 209 και 212).

Η ίδια διαπίστωσε ότι κορίτσια και γυναίκες δίνουν περισσότερο βάρος στις σχέσεις παρά στους κανόνες και νιώθουν μια ευθύνη να ανακουφίσουν τα «πραγματικά και γνωστά βάσανα αυτού του κόσμου». Στη θέση της ικανότητας επίλυσης ενός ηθικού διλήμματος, ένα γυναικείο ηθικό υποκείμενο δίνει προσοχή στο πλαίσιο μέσα στο οποίο είναι εγγεγραμμένο το πρόβλημα, δηλαδή στο δίκτυο των σχέσεων μέσα στις οποίες υπάρχει η ανθρώπινη ζωή, για την οποία αναλαμβάνει την ευθύνη, όταν αυτή βρίσκεται σε κατάσταση τρωτότητας. Η δική της ερμηνεία στα ευρήματα των Piaget και Kohlberg ήταν ότι, ίσως, υπάρχει ένας «θηλυκός τρόπος» να βλέπει κανείς τα ηθικά ζητήματα, μια επικοινωνιακή δυνατότητα και μια δυνατότητα να μπαίνει κανείς στη θέση του άλλου, που είναι διαφορετικός από τον τυπικό τρόπο των ανδρών, τον απρόσωπο και αφηρημένο με ενεργοποιημένο τον επαγωγικό συλλογισμό και με αποδοχή κανόνων γενικής ισχύος και αποδοχής (Driver, ό.π., σ. 211).

Αντίθετα, τα ηθικά συναισθήματα των υποκειμένων που παρέχουν φροντίδα δεν είναι μια υποδεέστερη μορφή ηθικής, κατά την Gilligan, αλλά, αποτελούν μια πηγή ηθικής αγνοημένη από τις κανονιστικές ηθικές θεωρίες της νεωτερικότητας, τη δεοντολογία και τον Ωφελιμισμό (Μαροπούλου & Τσακιστράκη, 2016, σ.109).

Ως εκ τούτου, για την Gilligan, μέσα από την επαφή μας με τους ανθρώπους γεννιέται ένα άμεσο αίσθημα ότι κάτι μας συνδέει μαζί τους, κάτι που προϋπάρχει των ηθικών πεποιθήσεων αναφορικά με το ορθό και το λάθος ή τις αποδεκτές αρχές και αυτός ο «σύνδεσμος» υπαγορεύει την ηθική πρακτική μας δράση (Kymlicka, 2002;Μαροπούλου & Τσακιστράκη, 2016, σ.109).

Κεντρικό σημείο αυτής της θεωρίας είναι η αναγνώριση του ανατροφικού ρόλου (της σχέσης μητέρας παιδιού, της στενής σύνδεσης, της προσοχής και της απορρόφησης) ως κεντρικού για την αναδόμηση της δημόσιας σφαίρας. Οι γυναίκες, είτε λόγω της διαφορετικής φυσιολογίας τους είτε λόγω των διαφορετικών έμφυλων εμπειριών τους από την παιδική ηλικία, συλλαμβάνουν και αξιολογούν διαφορετικά τον κόσμο. Αν οι αξίες της φροντίδας και της προσοχής μεταφερθούν στην πολιτική σφαίρα, τότε θα προκύψει ένα εναλλακτικό πολιτικό πλαίσιο, στο κέντρο του οποίου θα βρίσκεται το έθος της φροντίδας. Στο πλαίσιο αυτής της θέσης, η εκπαίδευση οφείλει να ευνοήσει τις γυναικείες αντιλήψεις για την ανθρωπότητα, τη φροντίδα και τη μητρικότητα.[2]

Στη συνέχεια, η έρευνα της Noddings, που βασίστηκε στις έρευνες της Gilligan, αποκαλύπτει ότι μια καθαρά ηθική συμπεριφορά προς τους άλλους απαιτεί την αποδοχή των αναγκών και των επιθυμιών τους αποτιμώντας τη σχέση μητέρας-παιδιού (που προανέφερε η Gilligan) ως την καθολική βάση για την ανάπτυξη και τη γενίκευση της ηθικής της φροντίδας.

Επιπλέον, πρόταξε το ενδιαφέρον για την ανάπτυξη του φυσικού εαυτού ως πρωταρχικής σημασίας, τοποθετώντας σε πρώτη θέση τη φυσική φροντίδα και θεωρώντας την ως εργαλείο για τη ηθική φροντίδα. Επίσης έκανε λόγο για την αυθεντική φροντίδα που τη συγκροτούν η «απορρόφηση» και η «παραίτηση» από τα προσωπικά κίνητρα για την υποστήριξη των κινήτρων των άλλων. Επιπρόσθετα, μίλησε για την άμεση ή προσωπική, την έμμεση και την αμοιβαία φροντίδα. Τέλος, τόνισε ότι η έννοια της φροντίδας ξεκινά από το «ιδανικό σπίτι» και εκεί μαθαίνεται. «Εκεί μαθαίνει κάποιος να φροντίζει τους δικούς του και τελικά τον κόσμο, μαθαίνει δηλαδή να φροντίζει μέσα από την εμπειρία της ύπαρξής του ως αποδέκτης της φροντίδας» (Noddings,2000, σ.31).

[2]Διατμηματικό Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών στην Παιδαγωγική της Ισότητας των Φύλων, Α.Π.Θ., Φιλοσοφική Σχολή(Ikee.lib.auth.gr).

Μια δεκαετία αργότερα μια «άλλη» φωνή, η J Tronto δίνει έναν διευρυμένο ορισμό του care όχι μόνο ως αποτέλεσμα ψυχικής διάθεσης, αλλά και ως αποτέλεσμα πρακτικής ενέργειας, πραγματικής εργασίας (οικιακή εργασία, εργασία εκπαίδευσης, συνδρομής, βοήθειας, σωματικής φροντίδας) και μιας σειράς πραγματικών εμπειριών. Επιπλέον, εντάσσει το care στην κοινωνική δραστηριότητα ώστε να λαμβάνει χώρα σε ένα δημόσιο χώρο, μέσα στον οποίο πρωτεύουσα θέση έχει η φωνή των παρόχων και ληπτών της φροντίδας. Η οπτική αυτή βλέπει τους ανθρώπους σε κατάσταση αλληλεξάρτησης όπου είναι κοινή υπόθεση όλων η τρωτότητα και η εξάρτηση. Δεν γεννιέται κανείς φορέας φροντίδας, αλλά γίνεται (Μαροπούλου, ό.π., σ.99).

Ωστόσο, ο κριτικός φεμινιστικός αναστοχασμός απαντώντας στο ερώτημα «Γιατί καλύπτει ένα πέπλο αδιαφάνειας το care;», ρίχνει φως γύρω από τον τρόπο με τον οποίο οι μείζονες διακρίσεις της νεωτερικότητας: δημόσιο-ιδιωτικό, ηθική-πολιτική, συναισθηματικό- λογικό, σημαντικό-καθημερινό, έχουν οργανώσει τις παραστάσεις μας και έχουν αποδώσει το care στο χώρο του ιδιωτικού, του συναισθήματος, του γυναικείου, των οικείων και της οικογένειας (Μαροπούλου, ό.π., σ.100), ενώ απουσιάζουν οι άνδρες, οι οποίοι επιδίδονται σε δράσεις στον δημόσιο χώρο του ορθολογισμού, της πολιτικής και των δικαιωμάτων. Επομένως, οι διαφορετικές εμπειρίες ανδρών και γυναικών και η υποβάθμιση των γυναικών στην οικιακή σφαίρα έχουν συνδέσει άνδρες και γυναίκες με διαφορετικό τρόπο σκέψης και διαφορετικά συναισθήματα (Kymlicka, 2002, σ.530).

Σήμερα, παρότι το care έχει ξεφύγει από τη δομή του οίκου, όπου η δυτική νεωτερικότητα το είχε κατατάξει ως δουλειά, με χαρακτηριστικά του τη μυχιότητα, το συναίσθημα, τη συγγενειακότητα, την οικιακότητα και τη θηλυκότητα, ο επαγγελματικός χώρος του care, οι κοινωνικές δομές και οι ομάδες ατόμων που προσφέρουν έμμισθη εργασία στις δραστηριότητες της φροντίδας, δεν έχουν απαλλαγεί από τα παραπάνω θηλυκά χαρακτηριστικά, καθώς διαπιστώνεται ότι στις υπηρεσίες φροντίδας επικρατούν συνθήκες επισφαλούς, ελαστικής και μαύρης εργασίας (Μαροπούλου, ό.π., σ.104).

2.2.1.1. Η ηθική της φροντίδας στην εκπαίδευση

Η Noddings στο έργο της *The Challenge to Care in schools* (1992) εκθέτει την άποψή της ότι τα σημερινά σχολεία, τα οποία δεν έχουν αντιδράσει στις κοινωνικές αλλαγές τα τελευταία είκοσι ή περισσότερα χρόνια, έχουν δώσει μεγάλη έμφαση στα ακαδημαϊκά επιτεύγματα και

επικεντρώνονται κυρίως στις μεθόδους και σε όλο και υψηλότερες βαθμολογίες στα τεστ, τροφοδοτώντας τους μαθητές με πληροφορίες για τις εξετάσεις, ενώ πρέπει να οργανώσουν το πρόγραμμά τους γύρω από κέντρα ή θέματα φροντίδας, παράλληλα με την εκμάθηση ακαδημαϊκών θεμάτων, για να αξιοποιηθεί και να ξεδιπλωθεί το πλήρες φάσμα των ανθρώπινων ικανοτήτων.

Στο γυμνάσιο συχνά, μαθητές με μηχανικές ή καλλιτεχνικές ικανότητες δεν μπορούν να διερευνήσουν περαιτέρω τα ενδιαφέροντά τους και τα ταλέντα τους, καθώς οι επιλογές τους είναι περιορισμένες σε σχέση με τα ακαδημαϊκά θέματα, που αποτελούν τον ακρογωνιαίο λίθο της εκπαίδευσης Με τις νέες ιδέες της Noddings τα σχολεία πρέπει να θεμελιώσουν σημαντικό μέρος του προγράμματος σπουδών τους στην ηθική εκπαίδευση, δημιουργώντας ένα μαθησιακό περιβάλλον που θα διδάσκει τους μαθητές να φροντίζουν τους εαυτούς τους, άλλους ανθρώπους, ζώα, αντικείμενα, ακόμα και ιδέες.

Επομένως, οι αλλαγές στην εκπαίδευση θα επιτευχθούν μέσω της φροντίδας. Η φροντίδα ορίζεται μέσα σε μια σχέση εμπιστοσύνης π.χ. τη σχέση δασκάλου μαθητή ως μια σύνδεση ή μια συνάντηση μεταξύ δύο ανθρώπων που αναγνωρίζει ο ένας τον άλλο. Μέσα σε αυτή τη σχέση εμπιστοσύνης, ο δάσκαλος φροντίζει για τον μαθητή, αλλά και βοηθά τον μαθητή να αναπτύσσει φροντίδα για τους άλλους, το περιβάλλον, τη μάθηση. Μόλις συμβεί αυτό, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ακούσουν αυτό που θέλουν οι μαθητές να μάθουν και να επιτρέψουν στους μαθητές να θέσουν τους δικούς τους μαθησιακούς στόχους.

Επιπρόσθετα, οι μαθητές πρέπει να μάθουν να αναπτύσσουν συναισθήματα φροντίδας για τους άλλους, τα ζώα, τα αντικείμενα ακόμα και τις ιδέες στο πλαίσιο της ηθικής εκπαίδευσης που αναπτύσσει τη στάση και τις δεξιότητες που απαιτούνται για τη διατήρηση των σχέσεων φροντίδας. Στο μοντέλο της Noddings η ηθική εκπαίδευση περιλαμβάνει τη μοντελοποίηση, το διάλογο, την πρακτική και την επιβεβαίωση.

Αναλυτικότερα, η μοντελοποίηση είναι η επίδειξη της φροντίδας στις δικές μας σχέσεις με τους μαθητές και τους συναδέλφους μας. Ο διάλογος σημαίνει ενεργητική ακρόαση του άλλου και μοίρασμα συναισθημάτων. Οι μαθητές επιτρέπεται να αμφισβητούν τον λόγο του δασκάλου. Με το διάλογο τα δύο μέρη φτάνουν σε καλύτερα διαμορφωμένες αποφάσεις από τη συζήτηση όλων των πτυχών ενός θέματος. Αυτό βοηθά στη διατήρηση σχέσεων φροντίδας. Με την πρακτική πρέπει οι δάσκαλοι να βρούνε στιγμιότυπα και εμπειρίες για τους μαθητές για να φροντίζουν στην πράξη όσο το δυνατό περισσότερο. Τέλος, με την επιβεβαίωση, μέσα σε μια

σχέση φροντίδας και εμπιστοσύνης, ενθαρρύνεται ο μαθητής να αναπτύξει το καλύτερο κομμάτι του εαυτού του.

Συμπερασματικά, τα έξι βήματα που θα βοηθήσουν στην έναρξη ενός προγράμματος φροντίδας στο πλαίσιο της ηθικής εκπαίδευσης είναι: α) ο δάσκαλος να είναι σαφής και προσανατολισμένος στο στόχο της φροντίδας, β) να εργάζεται αρκετά χρόνια με τους ίδιους μαθητές, γ) να χαλαρώσει την ανάγκη για έλεγχο, αντιθέτως να αφήσει τους μαθητές να αποκτήσουν κάποιο έλεγχο στη δική τους μάθηση και στην τάξη, δ) να συμβάλει στη διαμόρφωση ενός πλούσιου και ενδιαφέροντος προγράμματος σπουδών, ε) να αφιερώσει ένα μέρος της ημέρας στην εξέταση θεμάτων φροντίδας και στ) να διδάξει στους μαθητές ότι η φροντίδα συνεπάγεται αρμοδιότητα. Όταν φροντίζουμε, δεχόμαστε την ευθύνη να δουλεύουμε συνεχώς με δική μας αρμοδιότητα, ώστε να βελτιώνεται ο αποδέκτης της φροντίδας μας.

Στο άρθρο της *Stories and Affect in Teacher Education* η Noddings (1996, σ.435) θεωρεί ότι το συναίσθημα και η επιρροή έχουν παραμεληθεί και περιφρονηθεί στην δυτική εκπαίδευση έναντι της λογικής, επειδή, δήθεν, αποτελούν σημάδια αντιεπαγγελματικής συμπεριφοράς, ενώ αν λάβουν στο αναλυτικό πρόγραμμα τη θέση που τους αρμόζει, θα ενισχύσουν το πάθος και τον ενθουσιασμό για τη διδασκαλία, θα ανακουφίσουν από την αίσθηση της απομόνωσης και θα βελτιώσουν την απόδοση στην τάξη.

Στη συνέχεια υπογραμμίζει πόσο χρήσιμο θα ήταν για την εκπαίδευση των αρχάριων εκπαιδευτικών να ακούσουν τις αληθινές προσωπικές ιστορίες των βετεράνων εκπαιδευτικών ως μελέτες περίπτωσης, τι έχουν αισθανθεί για τις επιτυχίες ή τις αποτυχίες τους και ακόμα τι αισθάνονται και πώς αγκαλιάζουν, χρησιμοποιούν ή ελέγχουν τα συναισθήματα. Το συναίσθημα λειτουργεί ως κινητήρια δύναμη στη διδασκαλία.

Με βάση την παραπάνω δήλωση, όταν διαβάζουμε ιστορίες, μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε τον λόγο, την έμπνευση, την πειθώ και την αγάπη για να μάθουν οι μαθητές πράγματα. Επίσης είναι πιθανό, αν δεν υπάρχει συναίσθημα ή κίνητρο για το αντικείμενο διδασκαλίας στον δάσκαλο, να μην υπάρχει κανένα συναίσθημα ούτε κίνητρο επίσης και στον μαθητή. Επιπλέον, ενδέχεται ο μαθητής, για να ανταποκριθεί συναισθηματικά σε κάποια θέματα, να επιζητά συνδέσεις μεταξύ των θεμάτων που διδάσκεται και των συγκεκριμένων καταστάσεων της ζωής του ή των σχέσεών του με τις μεγάλες υπαρξιακές ερωτήσεις (Noddings, ό.π., σ.441). Ωστόσο, οι δάσκαλοι που επηρεάζουν συναισθηματικά τους μαθητές τους, εμπλουτίζουν πρώτα τη δική τους ζωή και μετά τη ζωή των μαθητών τους, οικοδομώντας ένα ικανό ρεπερτόριο ιστοριών και

επεκτείνουν αυτό το ρεπερτόριο των ιστοριών τους μέσω των συνεργασιών τους και με τις άλλες ειδικότητες (Noddings, ό.π.,σ. 445).

Στο βιβλίο της *Caring:A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*(1986), η Noddings αναφέρεται στη φροντίδα προς τα οικεία και προσφιλή πρόσωπα από τη μια μεριά και στις «αλυσίδες φροντίδας» που δημιουργεί η ανάγκη υποστήριξης ορισμένων θεσμικών σχέσεων. Σε αυτές τις «αλυσίδες φροντίδας» τοποθετούνται οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί, οι πρώτοι ως αποδέκτες της φροντίδας και οι δεύτεροι ως πάροχοι της φροντίδας. Σύμφωνα με τη νέα ηθική που όρισε, τη «σχεσιακή ηθική» (Noddings,1986), αναγνωρίζεται η ηθική αλληλεξάρτηση, η ηθική υπευθυνότητα και η ευθύνη του εαυτού απέναντι στους άλλους και γίνεται αντιληπτό ότι για μια ζωή γεμάτη νόημα απαιτούνται η αμοιβαιότητα και η εστίαση στην ποιότητα των σχέσεων με τους άλλους.

Τέλος, στο άρθρο της *Caring in education*(2005) η Noddings διατείνεται ότι η σχεσιακή φύση της φροντίδας μας αναγκάζει να δούμε τη σχέση δασκάλου και μαθητή. Ο πρώτος είναι αυτός που φροντίζει και δίνει προσοχή στα συναισθήματα και στις επιθυμίες αυτού που φροντίζει, ενώ ο δεύτερος, ο φροντιζόμενος αναγνωρίζει τη σχέση της φροντίδας και απαντά σε αυτήν με κάποιον ανιχνεύσιμο τρόπο. Ωστόσο, η σχεσιακή άποψη είναι δύσκολη για ορισμένους στοχαστές γιατί η δυτική παράδοση δίνει έμφαση στον ατομικισμό. Οι θεωρητικοί της φροντίδας αναγνωρίζουν την ηθική αλληλεξάρτηση και καθιστούν τον εαυτό τους υπεύθυνο για την ηθική τελειότητα του άλλου.

Ένας άλλος λόγος που η σχεσιακή άποψη είναι δύσκολο να γίνει δεκτή από ορισμένους εκπαιδευτικούς είναι ότι οι άνθρωποι σε όλες τις κουλτούρες έχουν διδαχτεί να πιστεύουν ότι ο δάσκαλος «ξέρει καλύτερα». Ωστόσο, αυτός που θεωρούμε μορφωμένο άνθρωπο μπορεί να έχει γνώσεις που να είναι πολύ διαφορετικές από αυτές που αγαπά ή χρειάζεται ένα άλλο μορφωμένο άτομο. Ο δάσκαλος φροντίζει να ακούει τον μαθητή και να τον βοηθά να αποκτήσει τις γνώσεις και τις στάσεις που απαιτούνται για να πετύχει τους δικούς του στόχους, όχι κάποιου άλλου. Επιπλέον, ο δάσκαλος που φροντίζει προσπαθεί να δημιουργήσει και να διατηρήσει σχέσεις φροντίδας και αυτές οι σχέσεις παρουσιάζουν μια ακεραιότητα. Η φροντίδα, ωστόσο, ως αρετή συχνά αποτυγχάνει. Όταν η φροντίδα κατευθύνεται από το όραμα κάποιου δασκάλου για το τι πρέπει να κάνουν οι μαθητές του και τους εξαναγκάζει να το κάνουν, τότε δεν νοείται ως φροντίδα σε σχέση.

Η φροντίδα σε σχέση είναι το θεμέλιο της παιδαγωγικής δραστηριότητας. Καταρχάς, καθώς ο δάσκαλος ακούει τον μαθητή, κερδίζει την εμπιστοσύνη του και είναι πιο πιθανό ο μαθητής να αποδεχτεί αυτό που ο δάσκαλος θέλει να του διδάξει. Δεύτερον, η εμπλοκή του δασκάλου σε διάλογο με τους μαθητές του, τον βοηθά να μάθει για τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες τους, γεγονός που του δίνει την έμπνευση να αυξήσει την επάρκειά του. Έτσι λαμβάνει ιδέες πώς να χτίσει τα μαθήματά του και να σχεδιάσει τη δική τους ατομική πρόοδο. Τέλος, η φροντίδα συνεπάγεται αρμοδιότητα.

Οι εκπαιδευτικοί στις σχέσεις φροντίδας πιέζονται συνεχώς να αποκτήσουν μεγαλύτερη ικανότητα. Η σχέση φροντίδας είναι ουσιαστικής σημασίας ως σημείο εκκίνησης, αλλά μόνη της δεν αρκεί για να εξασφαλιστεί η κατάλληλη διδασκαλία. Οι δάσκαλοι πρέπει να γνωρίζουν καλά το θέμα τους, αλλά αυτό δεν αρκεί. Καθώς ακούει τους μαθητές του, συνειδητοποιεί ότι τα ενδιαφέροντά τους είναι εξαιρετικά ποικίλα. Οι δάσκαλοι πρέπει να βοηθήσουν τους μαθητές να φέρουν κοντά αυτά τα ατομικά ενδιαφέροντα και τα θέματα που αναγκάζονται από το σχολείο να ασχοληθούν, με τρόπους που έχουν νόημα γι' αυτούς.

Ζούμε σε μια εποχή που επικεντρώνεται στο τι πρέπει να μάθει ο μαθητής και στον έλεγχο/αξιολόγηση για να βεβαιωθεί ότι πράγματι το έχει μάθει. Πρέπει να υπάρχει χώρος και χρόνος για «δωρεάν δώρα» στη διδασκαλία. Η παροχή τέτοιων «δώρων» απαιτεί μεγάλη ικανότητα στους εκπαιδευτικούς. Πρέπει να έχουν μεγάλα «ρεπερτόρια» στα χέρια τους και την τέχνη να τα χρησιμοποιούν καλά, αλλά η δημιουργία και η διατήρηση σχέσεων φροντίδας παρέχει ένα σωστό πλαίσιο-την καλύτερη βάση- μέσα στο οποίο θα διεξαχθεί η ηθική εκπαίδευση, η οποία καθιστά περιττή την επίσημη αξιολόγηση, γιατί αυτό που μαθαίνουν τα παιδιά στην καθημερινή αμοιβαιότητα της φροντίδας πηγαίνει πολύ πιο βαθιά από τα αποτελέσματα των αξιολογήσεων.

Στο ηθικό εκπαιδευτικό πρότζεκτ «ΜελΑρετ» (Mortari και Ubbiali, 2017) μπορούμε να δούμε μια εκπαίδευση των μαθητών, νηπιαγωγείου και δημοτικού, στην ηθική της Αρετής του Αριστοτέλη υπό το φως της ηθικής της φροντίδας. Η εκπαίδευση αυτή περιλαμβάνει δραστηριότητες, όπως, συνομιλίες, ανάγνωση και συγγραφή ιστοριών για τις αρετές που εμπλέκουν τους ανθρώπους μέσα στα ηθικά διλήμματα, βινιέτες και παιχνίδια που προωθούν την ηθική σκέψη μέσα από μια παιχνιδιάρικη γλώσσα σε κρίσιμες καταστάσεις και το «ημερολόγιο των αρετών», όπου καλούνται τα παιδιά να γράψουν ένα ημερολόγιο προωθώντας μια αναστοχαστική προσέγγιση για τις αρετές στην καθημερινή ζωή.

Το θεωρητικό υπόβαθρο του πρότζεκτ «ΜελΑρετ» είναι ότι η φροντίδα είναι απαραίτητη επειδή η ανθρώπινη ζωή δεν μπορεί να ανθίσει χωρίς αυτήν. «Όλοι αισθάνονται την αναγκαιότητα να υπερασπίζονται τον άλλο από τον πόνο» (Noddings). Πώς, όμως, μπορεί κάποιος να εκπαιδευτεί να αποκτήσει τις αρετές υπό το φως της ηθικής της φροντίδας; Μέσα από την εμπειρική έρευνα (Mortari, 2006, 2015) προέκυψε ότι η φροντίδα συνίσταται σε έναν τρόπο δράσης, μέσα από το να δώσουμε προσοχή, να ακούσουμε, να είμαστε παρόντες, να δράσουμε με λεπτότητα, να προφέρουμε λέξεις που δείχνουν μια στοχαστική σκέψη για τον άλλο, να δείχνουμε ενσυναίσθηση κτλ., και επικεντρώνεται σε συγκεκριμένες συνθήκες διαβίωσης. Μέσα σε αυτούς τους τρόπους δράσης υπάρχουν ηθικές στάσεις, όπως να δείχνουμε σεβασμό, να είμαστε γενναιόδωροι, να έχουμε θάρρος, να νιώθουμε τον εαυτό μας υπεύθυνο για τον άλλο. Δεδομένου ότι αυτές οι στάσεις μπορούν να θεωρηθούν ως αρετές, είναι νόμιμο να δηλώνουμε ότι ο πυρήνας της φροντίδας είναι η ηθική των αρετών (Mortari & Ubbiali, ό.π. σ. 271).

Επομένως, ορισμένα συμπεράσματα που μπορούν να εξαχθούν μέσα από το πρότζεκτ «ΜελΑρετ» είναι ότι βοήθησε τα παιδιά να κατανοήσουν την έννοια της Αρετής και μέσα στο πλαίσιο της ηθικής της φροντίδας να αναλογιστούν τα διαφορετικά συστατικά της ενάρετης δράσης (σκέψη, συναισθήματα, συνέπειες και επιλογή) και να μπορούν να αναγνωρίσουν την ηθική «κλήση» μέσα στα διλήμματα της καθημερινής ζωής, κατανοώντας την πολυπλοκότητα κάθε κατάστασης και δράσης ώστε να εντοπίζουν διαφορετικές «αποχρώσεις» της Αρετής ή διαφορετικές αρετές σε μια ενιαία ενέργεια (Mortari & Ubbiali, ό.π. σ. 275).

Όσον αφορά σε άλλες διαστάσεις επισκόπησης της ηθικής της φροντίδας, η Nias (1999, στο Vogt, 2002, σ.252) θεωρεί ότι η διδασκαλία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση νοείται ως «παιδεία της φροντίδας» και διακρίνει έξι πλευρές αυτής της «παιδείας της φροντίδας»: φροντίδα ως εκδήλωση στοργής, ως ευθύνη απέναντι στους μαθητές, ως ευθύνη για τις σχέσεις που αναπτύσσονται στο σχολείο, ως αυταπάρνηση, ως υπερ-συνειδησία και ως ταυτότητα.

Ενώ κατά την Woods (1990, στο Vogt, ό.π.) οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, όπου ο «δεσμός στοργής» αποτελεί ουσιαστικό στοιχείο, έχουν να αντιμετωπίσουν από τη μια την ανάπτυξη δυνατών δεσμών στοργής με τους μαθητές τους και από την άλλη την υποχρέωση να τους εκπαιδεύουν και να τους ελέγχουν. Άλλοι εκπαιδευτικοί βρίσκουν τη φροντίδα να έρχεται σε σύγκρουση με την τήρηση της τάξης, ενώ μερίδα εκπαιδευτικών θεωρεί ότι οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας περισσότερο από αυτούς της δευτεροβάθμιας προτάσσουν τη

φροντίδα ως κίνητρο για να γίνει κάποιος εκπαιδευτικός. Τέλος, σε έρευνες παρατηρήθηκε ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί εμπλέκονται περισσότερο σε μεταρρυθμίσεις, οι οποίες δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στο ρόλο της φροντίδας στη διδασκαλία (Vogt,ό.π.).

Με βάση τη δική της έρευνα η Vogt(ό.π.σ.262) συμπεραίνει ότι τόσο οι γυναίκες όσο και οι άνδρες, χρησιμοποιούν την ηθική της φροντίδας όταν σκέφτονται τη διδασκαλία, τη θεωρούν αναπόσπαστο κομμάτι της διδασκαλίας τους και αναγνωρίζει ότι η φύση της εργασίας των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης απαιτεί και ενθαρρύνει έναν ηθικό προσανατολισμό προς την φροντίδα.

Εν συνεχεία οι ορισμοί που συνέλεξε η Vogt για τον όρο «φροντίδα του εκπαιδευτικού» συνιστούν ένα σύνολο που ποικίλει, ξεκινώντας από τη φροντίδα ως αφοσίωση, ως ανάπτυξη σχέσεων, ως φυσική-σωματική φροντίδα, έως τη φροντίδα μέσα από μια αγκαλιά, ως γονική και μητρική στοργή, με τους ορισμούς ως σωματική φροντίδα, αγκαλιά, γονική και μητρική στοργή να διχάζουν τους εκπαιδευτικούς και να απορρίπτονται από ορισμένους εκπαιδευτικούς, καθώς θεωρούνται ότι υπονομεύουν τον εκπαιδευτικό επαγγελματισμό (Vogt,ό.π.,σ.262).

Ως εκ τούτου, σύμφωνα με την ερευνήτρια, όταν επιθυμούμε να αποκαταστήσουμε τη φροντίδα ως σημαντική και απαραίτητη δραστηριότητα της διδασκαλίας, δεν πρέπει να διαιωνίζουμε τη θηλυκή της διάσταση. Αποδεχόμενοι τη φροντίδα ως σημαντική πλευρά της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών, θα πρέπει να τη συνδέουμε με πράξεις αφοσίωσης στη διδασκαλία και στις επαγγελματικές σχέσεις με τους μαθητές, χωρίς να διαιωνίζουμε τους πατριαρχικούς λόγους που συνδέουν τη φροντίδα με τη θηλυκή φύση (Vogt,ό.π.).

2.2.1.2. Το όραμα της ηθικής της φροντίδας

Η ηθική της φροντίδας επιζητά την αρμονική συνύπαρξη όλων των πολιτών σε ένα αδιαφοροποίητο χώρο (που δεν διαχωρίζεται σε ιδιωτικό και δημόσιο), στο πλαίσιο των σύγχρονων δημοκρατιών. Στο χώρο αυτό δεν είναι αρνητικό οι άνθρωποι να έχουν αλληλεξάρτηση ο ένας με τον άλλο και ηθική αλληλοδέσμευση, και δεν είναι υποδεέστερο να δίνουν σημασία και να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των άλλων.

Η σύζευξη της ηθικής της φροντίδας με την ηθική της δικαιοσύνης, φωτίζει δίκαια τις ιστορίες της καθημερινότητας από τις οποίες παράγουν ηθικά νοήματα τα άτομα ευάλωτων ομάδων και ενδυναμώνουν ηθικά, αποκτώντας εμπιστοσύνη στον εαυτό τους. Ωστόσο, στις

σύγχρονες δυτικές φιλελεύθερες δημοκρατίες πρέπει να δημιουργηθεί χώρος για την φροντίδα/care και τη δική της λογική. Οι ανισότητες του care θα αρθούν αν το αυτόνομο πολιτικό υποκείμενο των δικαιωμάτων σταθεί απέναντι στο υποκείμενο που παρέχει και λαμβάνει φροντίδα/care και δώσει ένα δημόσιο βήμα για τη φωνή αυτού του «εργάτη» της φροντίδας και της εξάρτησης, ο οποίος έχει να προσφέρει στον κόσμο την πλούσια εμπειρία του.

Η ηθική της φροντίδας αποβλέπει να θεραπεύσει συγκεκριμένες ανάγκες συγκεκριμένων ατόμων σε εξειδικευμένες περιστάσεις και επομένως απομακρύνεται από τις ηθικές θεωρίες που ξεκινούν από γενικές αρχές και κανόνες. Ωστόσο, με αυτό το περιεχόμενο επηρεάζει και το περιεχόμενο της πολιτειότητας, η οποία νοηματοδοτείται όχι μόνο με όρους σεβασμού ενός συνόλου δημοκρατικών δικαιωμάτων, αλλά και με τις ηθικές αρετές της προσοχής και της ικανότητας ανταπόκρισης που επηρεάζουν και εμπνέουν τις πρακτικές όλων των πολιτών στις φιλελεύθερες δημοκρατίες μας. Ένας πολίτης της σύγχρονης δημοκρατίας θα πρέπει να είναι ένας ηθικώς δρων μέσα στο πυκνό πλέγμα των σχέσεων της καθημερινής του ζωής, παντρεύοντας τις αξίες του care με τις διαλογικές αξίες των δημοκρατικών πρακτικών: να ακούει, να αντιλαμβάνεται, να δίνει προσοχή στον άλλο και να τον υπολογίζει (Μαροπούλου, ό.π., σ. 105; Μαροπούλου & Τσακιστράκη, 2016, σ.110).

Προς επίρρωση των παραπάνω θέσεων, θα αναφερθούν τα λόγια μιας άλλης θεωρητικού της ηθικής της φροντίδας, της Annette Baier, η οποία, χωρίς να αμφισβητεί τη βαρύτητα και κεντρικότητα της ιδέας των δικαιωμάτων σε μια θεωρία της δικαιοσύνης, θεωρεί πως μια τέτοια προσέγγιση είναι περιοριστική. Η δικαιοσύνη είναι μια πρωταρχική αξία που μπορεί να θεωρηθεί θεμέλιο των θεσμών. Ωστόσο, έχει ανάγκη και από άλλες αρχές για να αναδείξει την πραγματική της αξία. Στους κόλπους της δικαιοσύνης η ηθική της φροντίδας και η ηθική των δικαιωμάτων θα πρέπει να βρίσκονται συναρμοσμένες (Μαροπούλου & Τσακιστράκη, 2016, σ.111).

2.3. Συμπερασματικές επισημάνσεις

Σε αυτό το κεφάλαιο εξετάσαμε το περιεχόμενο των όρων «φροντίδα»/care και, με βάση το έργο των πρωτοπόρων φεμινιστριών φιλοσόφων, προσδιορίσαμε το σύνολο των αρετών που αποτελούν τον πυρήνα της ηθικής της φροντίδας στην εκπαίδευση, όπως είναι η ενσυναίσθηση, το συναίσθημα, η προσοχή, η ευθύνη και η ανταπόκριση στις ανάγκες των άλλων. Απομένει στο επόμενο κεφάλαιο (το 3^{ο}) να εξετάσουμε πώς η εκπαιδευτική ηγεσία με προσανατολισμό στην ηθική της φροντίδας θα υπηρετήσει το όραμα της εκπαίδευσης σχετικά με τη διαμόρφωση ηθικά αυτόνομων προσωπικοτήτων, ποια είναι τα είδη της ηγεσίας που σχετίζονται με την ηθική της φροντίδας και αν η γυναικεία εκπαιδευτική ηγεσία έχει κάποια διαφοροποιημένα ποιοτικά χαρακτηριστικά που τη συσχετίζουν περισσότερο με την ηθική της φροντίδας και για ποιους λόγους συμβαίνει αυτό.

Κεφάλαιο 3^{ο}

Η εφαρμογή της ηθικής της φροντίδας στο πλαίσιο της μετασχηματιστικής και της αυθεντικής ηγεσίας-Γυναικεία εκπαιδευτική ηγεσία και ηθική της φροντίδας

3.1.Εισαγωγή

Στο 3ο κεφάλαιο θα διαπιστώσουμε ότι η μετασχηματιστική και η αυθεντική ηγεσία παρουσιάζουν μια θετική συσχέτιση με την ηθική της φροντίδας, γεγονός που υποδεικνύει την κατεύθυνση που θα πρέπει να πάρει μια εκπαίδευση των νέων διευθυντριών/διευθυντών για να αυξηθούν τα οφέλη από την εφαρμογή αυτών των δύο ειδών ηγεσίας. Στη συνέχεια θα εξετάσουμε μελέτες περίπτωσης γυναικείας εκπαιδευτικής ηγεσίας στη Νέα Ζηλανδία, Πενσυλβάνια, Ρουμανία και τα αγγλικά σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και θα εντοπίσουμε τις πρακτικές, τις αρχές και το αξιακό σύστημα που βρίσκονται στον πυρήνα της φροντίδας και εγγυώνται την αποτελεσματική ηγεσία.

3.2. Ηγεσία και ηθική της φροντίδας

Η δουλειά ενός ηγέτη περιλαμβάνει τη φροντίδα για τους άλλους ή την ανάληψη της ευθύνης γι'αυτούς. Όλοι οι ηγέτες αντιμετωπίζουν την πρόκληση αναφορικά με το πώς θα είναι τόσο ηθικοί όσο και αποτελεσματικοί στην δουλειά τους. Εστιάζουμε στην απαίτηση ότι οι ηγέτες φροντίζουν τους οπαδούς τους, ειδικά σε περιόδους κρίσης. Εξετάζοντας και κατανοώντας την ιστορία του Νέρωνα, που «έπαιζε το βιολί του, ενώ η Ρώμη καιγόταν», θα βοηθηθούμε να κατανοήσουμε, από την αντίθετη πλευρά, την ηγεσία που εστιάζει στην φροντίδα (Ciulla, 2009, σ.88).

Φροντίδα σημαίνει προσοχή σε ό,τι συμβαίνει στον κόσμο και συναισθηματική ανησυχία για την ευημερία των άλλων. Φροντίδα σημαίνει «να είσαι εκεί», να δίνεις προσοχή στη δική σου παρουσία στον κόσμο, να έχεις, παρακινημένος από τη φροντίδα για τους άλλους, ενεργή εμπλοκή μαζί τους σε φλέγοντα κοινωνικά θέματα. Σε αντίθεση με τον χρυσό κανόνα της αντικειμενικότητας και της ισοτιμίας, η φροντίδα συνεπάγεται την κατοχή συγκεκριμένων στάσεων και συναισθημάτων. Είναι σε υψηλό βαθμό υποκειμενική και επιλεκτική. Ορισμένοι φιλόσοφοι μίλησαν για την αντίθεση μεταξύ της ηθικής της φροντίδας και της ηθικής της δικαιοσύνης (Ciulla,ό.π.).

Άλλοι φιλόσοφοι θεωρούν την ηθική της φροντίδας μέρος της φεμινιστικής ηθικής, αλλά δεν είναι αυτό το θέμα. Ο Kierkegaard εισήγαγε την έννοια της φροντίδας για να αντιμετωπίσει την

υπερβολική αντικειμενικότητα της φιλοσοφίας στις αρχές του εικοστού αιώνα. Ο Σενέκας παρατήρησε ότι η ορθολογική συμπεριφορά είναι μόνο μέρος της ηθικής. Με την ικανότητα της φροντίδας ο άνθρωπος τελειοποιεί το «αγαθό». Ενώ θέλουμε ηγέτες που να έχουν αισθήματα φροντίδας για άλλα ανθρώπινα όντα, μια αίσθηση του καθήκοντος είναι, ωστόσο, σημαντική σε περιόδους κρίσης.

Ένας ηγέτης δεν χρειάζεται να έχει μια τρυφερή καρδιά για να γνωρίζει πότε και πού θα όφειλε να είναι. Η φροντίδα αφορά συναισθήματα, αλλά μπορεί επίσης να πλαισιωθεί με όρους προσήλωσης στο καθήκον του. Το «να είσαι εκεί» σημαίνει ότι ο ηγέτης είναι «στο πόστο του» και «δίνει προσοχή». Η παρουσία του ηγέτη μπορεί να εμπνεύσει την εμπιστοσύνη των οπαδών στο πρόσωπό του και αυτή η εμπιστοσύνη μπορεί να αποβεί πηγή άνεσης. Οι ηγέτες μπορούν να κάνουν τη δουλειά τους ή από αίσθηση του καθήκοντος (το οποίο μπορεί να διδαχθεί) ή από την αίσθηση της φροντίδας, την οποία ενδέχεται να αισθάνονται ή να μην αισθάνονται. Αν ο Νέρωνας «έπαιζε το βιολί του, ενώ η Ρώμη καιγόταν», δεν είναι το σημαντικό. Αυτό που η ιστορία έχει να μας πει είναι ότι η δουλειά του ηγέτη είναι να είναι στο σωστό μέρος και να δίνει προσοχή στα σωστά πράγματα (Ciulla,ό.π.).

3.2.1.Μετασχηματιστική ηγεσία και ηθική της φροντίδας

Η έρευνα των Simola, Barling και Turner (2010, σ.179-188) σε πανεπιστήμιο του Καναδά υποστήριξε τη θέση ότι μια ηθική της φροντίδας είναι πιο συνεπής με τη φύση της μετασχηματιστικής ηγεσίας από μια ηθική της δικαιοσύνης. Συγκεκριμένα, η τάση του ηγέτη προς τη χρήση μιας ηθικής της φροντίδας βρέθηκε σημαντικά, θετικά σχετιζόμενη με την επίδειξη από την πλευρά του υψηλότερων επιπέδων μετασχηματιστικών συμπεριφορών και αντιλήψεων (αλλά όχι συναλλακτικών), ενώ η τάση του ηγέτη προς τη χρήση μιας ηθικής της δικαιοσύνης βρέθηκε σημαντικά, θετικά σχετιζόμενη με την επίδειξη συναλλακτικών συμπεριφορών και αντιλήψεων (αλλά όχι μετασχηματιστικών).

Όπως έχει εκτεθεί σε άλλο σημείο της παρούσας εργασίας η μετασχηματιστική ηγεσία περιλαμβάνει τέσσερις διαστάσεις της συμπεριφοράς του μετασχηματιστικού ηγέτη: την εξιδανικευμένη επιρροή, την εμπνευσμένη παρώθηση, τη πνευματική διέγερση και την εξατομικευμένη στήριξη/φροντίδα, ενώ η συναλλακτική ηγεσία περιλαμβάνει την ενδεχόμενη αμοιβή, την ενεργητική διοίκηση με βάση την εξαίρεση και την παθητική διοίκηση με βάση την εξαίρεση.

Επομένως, τα ηθικά ζητήματα που έχουν σημασία για το μετασχηματιστικό ηγετικό στυλ είναι εκείνα που, καταρχάς, αντικατοπτρίζουν μια έννοια του εαυτού με κυρίαρχα γνωρίσματα τη διασύνδεση με τους άλλους και την αίσθηση της κοινότητας, εμφανή στην πρώτη και δεύτερη συνιστώσα, την εξιδανικευμένη επιρροή και την εμπνευσμένη παρώθηση, και αυτά τα γνωρίσματα είναι επίσης κεντρικά μιας ηθικής της φροντίδας, η οποία αντιτίθεται στις διακρίσεις του «εμείς και αυτοί» και στην υποστήριξη του ατομικού προσωπικού συμφέροντος ή στην προβολή του ατομικού δικαιώματος, τα οποία εμφανίζονται συχνότερα κυρίαρχα σε μια ηθική της δικαιοσύνης, στην οποία οι έννοιες του χωρισμού, του ατομικισμού και της αυτονομίας είναι κρίσιμες.

Δεύτερον, η τρίτη συνιστώσα της μετασχηματιστικής ηγεσίας, η εξατομικευμένη στήριξη υποδηλώνει την ανταπόκριση στις ανάγκες των άλλων, τάση η οποία είναι πάλι σύμφωνη με μια ηθική της φροντίδας. Τέλος, η πνευματική διέγερση δίνει έμφαση στη δημιουργική και καινοτόμα εξεύρεση εναλλακτικών λύσεων σε παλιά προβλήματα, που ικανοποιούν όλες τις ανταγωνιστικές ομάδες και τις καθιστούν όλες κερδισμένες, δηλαδή, όλες να έχουν επιτύχει νίκη (Gilligan,1982), τακτική σύμφωνη με μια ηθική της φροντίδας, ενώ σε μια προσέγγιση της ηθική της δικαιοσύνης θα υπήρχε υποστήριξη μιας μόνο ομάδας (μια ομάδα θα ήταν κερδισμένη ή νικήτρια).

Συμπερασματικά, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας των Simola, Barling και Turner δείχνουν κάποιο ρόλο για έναν προσανατολισμό της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην ηθική της φροντίδας. Ωστόσο, δεδομένης της θετικής συσχέτισης μεταξύ των δύο μορφών ηγεσίας, τόσο εδώ όσο και σε προηγούμενες έρευνες, μπορεί να υπάρξει πρακτικά ένας ρόλος τόσο για την ηθική της δικαιοσύνης όσο και για την ηθική της φροντίδας μεταξύ εκείνων που επιδεικνύουν είτε το ένα είτε το άλλο ηγετικό στυλ.

Ένα άλλο εύρημα στην τρέχουσα έρευνα ήταν η σημαντική συσχέτιση μεταξύ του φύλου του ηγέτη και της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Συγκεκριμένα, οι γυναίκες θεωρούνται ότι εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα μετασχηματιστικής ηγεσίας. Αυτό το εύρημα είναι συνεπές με προηγούμενη μετα-ανάλυση, η οποία έδειξε μικρές διαφορές στην μετασχηματιστική ηγεσία που ευνοούν τις γυναίκες (Eagly και άλλοι, 2003, όπως παρατίθεται στους Simola, Barling και Turner, ό.π.). Όπως είπε η Eagly και οι συνεργάτες της, αν και μικρές διαφορές που επαναλαμβάνονται σε πολλά άτομα ή περιπτώσεις μπορεί να έχουν μεγάλες επιπτώσεις σε

οργανισμούς, το φύλο per se δεν είναι αξιόπιστος προγνωστικός παράγοντας για το στυλ ηγεσίας.

Τελικά, η τρέχουσα έρευνα των Simola, Barling και Turner ούτε σκοπεύει να υπονοήσει την ανωτερότητα του ενός ή του άλλου ηθικού προσανατολισμού, της ηθικής της φροντίδας και της ηθικής της δικαιοσύνης, ούτε να συνδέσει τη μετασχηματιστική ηγεσία και την ηθική της φροντίδας με τις γυναίκες. Τόσο η δικαιοσύνη όσο και η φροντίδα παραμένουν κρίσιμες για την ηθική και καμία δεν περισσεύει. Αν η φροντίδα επιδεικνύεται συχνά από γυναίκες, ούτε η προηγούμενη μετα-ανάλυση των Jaffee & Shibley-Hyde, (2000, όπως παρατίθεται στους Simola, Barling και Turner, ό.π.), ούτε τα αποτελέσματα από την παρούσα έρευνα προσδιορίζουν μια ισχυρή διαφοροποίηση των φύλων στην τάση να χρησιμοποιούν τη φροντίδα. Ομοίως, η έρευνα δεν παρέχει στοιχεία για τη διαφοροποίηση των φύλων στη χρήση της δικαιοσύνης. Ωστόσο, αν τα ηθικά θεμέλια της μετασχηματιστικής ηγεσίας περιλαμβάνουν έναν ηθικό προσανατολισμό που χαρακτηρίζεται από την ηθική της φροντίδας, τότε αυτό θα μπορούσε να στηρίξει προγράμματα εκπαίδευσης σε μια ηθική της φροντίδας για να ενισχύσει τα οφέλη από την εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας.

3.2.2. Αυθεντική ηγεσία και ηθική της φροντίδας

Οι Atwijuka και Caldwell (2017) αναφέρονται στη σχέση που συνδέει την αυθεντική ηγεσία με την ηθική θεωρία της ηθικής της φροντίδας. Οι αυθεντικοί ηγέτες έχουν την ικανότητα να εδραιώνουν σημαντικές σχέσεις, επιδεικνύοντας την αυτογνωσία και την αυθεντικότητα στην παρουσίαση του εαυτού τους στους άλλους, σε συνδυασμό με τη διαφάνεια στις σχέσεις τους, το άνοιγμα στις προοπτικές των άλλων, την ηθική δέσμευση στην προώθηση της ανάπτυξης των δυνατοτήτων των άλλων και τον μετασχηματισμό τους σε ηγέτες. Γενικά, οι αυθεντικοί ηγέτες με το παράδειγμά τους εμπνέουν εμπιστοσύνη στους οπαδούς τους.

Καταρχάς, οι αυθεντικοί ηγέτες με υψηλή αυτογνωσία (στοιχείο της συναισθηματικής νοημοσύνης) καταδεικνύουν την ανησυχία τους για τους άλλους, εκφράζοντας την αγάπη τους γι' αυτούς που υπηρετούν. Μέσα από πράξεις αγάπης και γνήσιας φροντίδας οι αυθεντικοί ηγέτες υιοθετούν την ηθική της φροντίδας ως ένα θεμελιώδες κομμάτι της δέσμευσής τους για την ευημερία, την ανάπτυξη και την ολοκλήρωση των άλλων.

Κατά δεύτερον, οι αυθεντικοί ηγέτες επιδεικνύουν υψηλή διαφάνεια και ηθική συνέπεια στις σχέσεις τους, καθώς κάνουν αυτό που λένε, επιτρέπουν τα λάθη και στους ίδιους και στους

άλλους και δημιουργούν οργανωσιακές κουλτούρες, όπου οι εργαζόμενοι αντιμετωπίζονται ως αξιόλογοι εταίροι, ως σεβαστοί και πολύτιμοι συνεργάτες, που συνεισφέρουν στην επιτυχία του οργανισμού και αποτελούν την κύρια πηγή πλούτου του οργανισμού. Έτσι οικοδομούν την εμπιστοσύνη και τη δέσμευση των συνεργατών τους. Στον τρόπο, λοιπόν, που οι αυθεντικοί ηγέτες αντιμετωπίζουν εκείνους με τους οποίους συνεργάζονται φαίνεται ότι είναι συνεπείς με ό,τι πρεσβεύει η θεωρία της ηθικής της φροντίδας.

Τρίτον, οι αυθεντικοί ηγέτες ενσωματώνουν στη λήψη αποφάσεων μια προσέγγιση από την οπτική της ηθικής της φροντίδας, που κάνει λόγο για την εκδήλωση μιας ανησυχίας, μήπως θίγονται από τις συνέπειες των αποφάσεων τα συμφέροντα όσων οι αποφάσεις επηρεάζουν. Με τη συμμετοχή των συνεργατών τους σε αυθεντικό διάλογο, το άνοιγμα στις πληροφορίες και την προθυμία τους να κοιτάξουν πέρα από τις προκαταλήψεις τους, οι αυθεντικοί ηγέτες δείχνουν τον σεβασμό τους στις απόψεις των άλλων, καθιστώντας επικερδείς τις επιχειρήσεις τους.

Τέλος, οι αυθεντικοί ηγέτες ακολουθούν μια ηθικά ενάρετη τακτική, μια ηθική προοπτική βασισμένη σε ηθικές κατευθυντήριες γραμμές κατά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων και υιοθετούν μια ηθικά ενάρετη μεταχείριση των άλλων εργαζομένων, με ηθική δέσμευση προς το καλύτερο συμφέρον τους, προς την ευημερία και την προσωπική τους ανάπτυξη, στάση που αντικατοπτρίζει την προοπτική της ηθικής της φροντίδας.

Συμπερασματικά, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι, καθώς οι ηγέτες αγωνίζονται να κερδίσουν την εμπιστοσύνη των άλλων, ο ηθικός χαρακτήρας της αυθεντικής ηγεσίας παρέχει ισχυρά ερείσματα για την οικοδόμηση σχέσεων εμπιστοσύνης και αφοσίωσης του ηγέτη με τους οπαδούς και τη μεταχείρισή τους με ηθική δέσμευση για την ευημερία τους. Η ηθική της φροντίδας με την εστίασή της στις σχέσεις, την ανησυχία για τους άλλους, «την πολύ ισχυρή αίσθηση της ύπαρξης ευθύνης στον κόσμο» (Gilligan, 1982,σ.21, όπως παρατίθεται στους Atwijuka και Caldwell, 2017,σ.1042) μπορεί να είναι μια χρήσιμη ηθική προοπτική για τους ηγέτες που σκέφτονται να μάθουν πώς να γίνουν πιο αυθεντικοί, πιο αξιόπιστοι, πιο αποτελεσματικοί και επιτυχημένοι στην ηγεσία των οργανισμών τους.

3.3.Γυναικεία εκπαιδευτική ηγεσία και ηθική της φροντίδας

3.3.1. Φεμινιστική εκπαιδευτική ηγεσία και ηθική της φροντίδας (το παράδειγμα στη Νέα Ζηλανδία)

Η φεμινιστική εκπαιδευτική ηγεσία περιλαμβάνει την έννοια της χειραφέτησης με ένα ευρύ περιεχόμενο που περικλείει ζητήματα της φυλής, της τάξης, της σεξουαλικότητας και των διαφορετικών ικανοτήτων. Επομένως, η φεμινιστική εκπαιδευτική ηγεσία είναι αντιρατσιστική και αντι-σεξιστική και η χειραφετητική της δύναμη απορρέει από τον κριτικό αναστοχασμό, τον οποίο υιοθετεί για να ανοίξει δυνατότητες αλλαγής στον τρόπο που συμβαίνουν τα πράγματα. Οι φεμινίστριες ηγέτιδες της εκπαίδευσης προτιμούν να χρησιμοποιούν την εξουσία διευκολύνοντας τους άλλους, παρέχοντας υποστήριξη και ανατροφοδότηση και ενδυναμώνοντας τους συναδέλφους τους μέσω του σεβασμού και της αναγνώρισης του έργου τους (Strachan, 1999,σ.310).

Η ηθική της φροντίδας είναι επίσης κεντρική στην πρακτική της φεμινιστικής εκπαιδευτικής ηγεσίας καθώς μέσω του σεβασμού, της προσοχής, της φροντίδας και της συμπόνιας οικοδομείται η έννοια της κοινότητας, η αίσθηση ότι ο άνθρωπος ανήκει κάπου και ότι βγαίνει από τον μικρόκοσμό του και ανοίγεται στους άλλους. Οι τρεις φεμινίστριες διευθύντριες στην ποιοτική έρευνα της Strachan (ό.π. σ. 312) εργάστηκαν με πάθος για να κάνουν τα πολυεθνικά σχολεία τους της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη Νέα Ζηλανδία μαθησιακές κοινότητες φροντίδας, με όρους κοινωνικής δικαιοσύνης και ισότητας για όλους τους μαθητές και τις μαθήτριες (που προέρχονταν από ποικίλες εθνότητες και κουλτούρες), προβάλλοντας αντίσταση στις αδικίες και στη σχολική βία και ενδυναμώνοντας όσους εργάζονται μαζί τους.

Διαπιστώθηκε ότι η άσκηση της φεμινιστικής ηγεσίας των τριών διευθυντριών διέφερε εξαιτίας της διαφοροποίησης του σχολικού περιβάλλοντος και του πολιτισμικού υπόβαθρού τους. Ωστόσο υπήρχε ένα δυνατό προσωπικό σύστημα αξιών στις διευθύντριες, όπως η δέσμευσή τους να επικεντρωθούν στη μάθηση των μαθητών/μαθητριών τους και να αυξήσουν τα ακαδημαϊκά τους επιτεύγματα, παρέχοντας ένα ασφαλές μαθησιακό περιβάλλον που θα ενδυναμώνει, θα φροντίζει και θα υποστηρίζει τους μαθητές/τις μαθήτριες που αντιμετώπιζαν κοινωνικά προβλήματα (δηλαδή τα μη ευνοημένα παιδιά λόγω φτώχειας),με κοινωνική δικαιοσύνη και χωρίς αποκλεισμούς.

Επομένως κεντρική θέση στην πρακτική της φεμινιστικής ηγεσίας είχε η ακαδημαϊκή και κοινωνική ευημερία του μαθητή/μαθήτριας που την εξασφάλιζε ένα σχολικό περιβάλλον που

δεν έκανε δεκτή τη σχολική βία, μάθαινε στους μαθητές/μαθήτριες να φροντίζουν ο ένας τον άλλον και να βρίσκουν μη βίαιους τρόπους επίλυσης των διαφορών τους, επίτευγμα το οποίο πετύχαινε η κάθε διευθύντρια με χρήση στρατηγικών που διέφεραν μεταξύ τους (Strachan, ό.π. σ. 314).

Επιπρόσθετα η άσκηση της φεμινιστικής ηγεσίας των τριών διευθυντριών περιλάμβανε τη στενή συνεργασία με τις οικογένειες των μαθητών, ιδιαίτερα σημαντική για πειθαρχικά θέματα και τη συνεργασία με την τοπική κοινότητα. Η λήψη των αποφάσεων ήταν συναινετική καταδεικνύοντας ότι αυτή η τακτική συμβαδίζει με μια ισχυρή χειραφετητική πρακτική ηγεσίας. Επίσης, οι διευθύντριες συνέβαλαν στο να δημιουργηθεί μια θετική σχολική κοινότητα φροντίδας που παρείχε στήριξη, αποδοχή και κατανόηση στη διαφορετικότητα και την πολιτισμική ποικιλομορφία (θεωρήθηκε ενέργεια φροντίδας η στάση αυτή) με στρατηγικές που διέφεραν μεταξύ των διευθυντριών, αλλά κυρίαρχη ήταν η τάση, οι εκπαιδευτικοί να δημιουργήσουν σχέσεις φροντίδας, στις οποίες όχι μόνο να είναι οι ίδιοι αυτοί που θα φροντίζουν, αλλά ένιωθαν την ευθύνη να βοηθήσουν τους μαθητές/μαθήτριες να αναπτύξουν την ικανότητα της φροντίδας για τους άλλους όπως και τον εαυτό τους (Strachan, ό.π. σ. 317).

Τέλος, οι διευθύντριες της φεμινιστικής ηγεσίας πέτυχαν ούτε να υπονομεύονται ούτε να απομονώνονται από τους συναδέλφους τους, οικοδομώντας ισχυρά δίκτυα υποστήριξης που περιλάμβαναν οικογένεια, φίλους και συναδέλφους. Έδρασαν με ενθουσιασμό, πάθος, δημιουργικότητα, ευελιξία, καινοτομία, διορατικότητα και συναισθηματική ποιότητα χωρίς να τις πτοήσει η γραφειοκρατία και οι δυσκολίες του κοινωνικοοικονομικού σχολικού πλαισίου, εγκατέστησαν στις σχολικές τους κοινότητες την ηθική της φροντίδας και στήριξαν την ηγετική τους πρακτική σε ένα σταθερό σύστημα φεμινιστικών αρχών, την ισότητα και την κοινωνική δικαιοσύνη για εκπαιδευτικούς και μαθητές/μαθήτριες, αρχές που εγγυώνται την αποτελεσματική ηγεσία (Strachan, ό.π. σ.321).

3.3.2. Γυναικεία ηγεσία και ηθική της φροντίδας (το παράδειγμα στην Πενσυλβάνια των ΗΠΑ)

Ο όλο και αυξανόμενος αριθμός των γυναικών που εγγράφονται σε προγράμματα προετοιμασίας διευθυντριών και αποκτούν θέσεις στην εκπαιδευτική διοίκηση στην Αμερική (Πενσυλβάνια) αποτέλεσε το κίνητρο για τους ερευνητές Kropiewnicki και Shapiro (2001) να διερευνήσουν τη γυναικεία εκπαιδευτική ηγεσία και την ηθική της φροντίδας. Επισκοπώντας μια

προηγούμενη βιβλιογραφία με γυναίκες διευθύντριες, διαπιστώθηκε ότι τείνουν να χρησιμοποιούν ηθικές πρακτικές της φροντίδας με ποικίλους βαθμούς, όταν ασχολούνταν με παιδιά και ενήλικες στο σχολείο τους. Αυτές οι πρακτικές της φροντίδας επεκτείνονται στην έρευνα των Kropiewnicki και Shapiro, καθώς οι δέκα διευθύντριες της έρευνάς τους, στην Πενσυλβάνια διέθεταν ένα ισχυρό αξιακό σύστημα με κυρίαρχη ηθική αξία τη φροντίδα για τους άλλους, που περιλάμβανε διδασκαλία και μάθηση με επίκεντρο τον μαθητή, γεμάτες σεβασμό πρακτικές διαχείρισης της τάξης, προσπάθειες να βελτιωθεί το περιβάλλον μάθησης των σχολείων τους και συνεργατικές διαδικασίες στη λήψη αποφάσεων.

Ειδικότερα η προσωπική ηθική της φροντίδας που διέκρινε τις διευθύντριες στο ρόλο τους ως μητέρων στα δικά τους παιδιά αντανακλάται σε ποικίλους βαθμούς και στη συμπεριφορά τους στο ρόλο τους ως διευθυντριών στα σχολεία τους. Αυτή η πράξη της φροντίδας, η οποία κατευθύνεται στον άλλο και προωθεί την ανάπτυξη των άλλων με την ανταπόκριση στις ανάγκες τους (Noddings, 1984,1992) περιγράφει πολλά από αυτά που έκαναν οι διευθύντριες κατά την άσκηση των ηγετικών τους ρόλων. Η φροντίδα και η ευθύνη για την ευημερία και την ανάπτυξη των άλλων, των παιδιών που τις εμπιστεύτηκαν και του προσωπικού του σχολείου τους, ήταν πρωταρχικής σημασίας για τις διευθύντριες τόσο όσο ήταν εκπαιδευτικοί της τάξης όσο και τώρα, ενώ είχε τις ρίζες της στον ρόλο τους ως μητέρων.

Περαιτέρω, η πρακτική της ηθικής της φροντίδας που είχαν υιοθετήσει περιλάμβανε, καταρχάς, τη συμμετοχή όλων στη διαδικασία λήψης αποφάσεων για το σχολείο. Δεύτερον, συνεχίζοντας να είναι οι ίδιες δια βίου μαθήτριες, ενθάρρυναν τη συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη του προσωπικού του σχολείου τους δρώντας ως παιδαγωγικοί ηγέτες. Τρίτον, κατά τη διαδικασία λήψης απόφασης λάμβαναν υπόψη τις ανάγκες του κάθε ατόμου με βάση την παρούσα κατάσταση που αντιμετώπιζαν (Noddings,1984). Τέταρτον, στη λήψη αποφάσεων σε θέματα πειθαρχίας οι διευθύντριες συμπεριλάμβαναν γεγονότα και συναισθήματα που διαμόρφωναν τις αποφάσεις τους στη μοναδικότητα των ατόμων και των καταστάσεων με στόχο την ευημερία των άλλων. Πέμπτον, οι διευθύντριες παρουσίασαν στοιχεία «σχεσιακής ηγεσίας», διατηρώντας υποστηρικτικές σχέσεις και συνδέσεις με άλλους και πέραν του σχολείου και της σχολικής εργασίας. Έκτον, μέσα σε ένα γραφειοκρατικό και ιεραρχικό σύστημα διοίκησης των ανωτέρων τους επιδίωξαν την αυτονομία των σχολείων τους, προχωρώντας με κουράγιο σε άγνωστα μονοπάτια και δοκιμάζοντας νέες ιδέες.

Συμπερασματικά, οι δέκα γυναίκες διευθύντριες είχαν σπάσει την έννοια της απομόνωσης στα σχολεία τους. Ήταν δραστήριες με πολλές επαφές με συναδέλφους και συμμετοχή σε διάφορες επαγγελματικές οργανώσεις και συνέδρια. Γενικά, είχαν τοποθετήσει την φροντίδα και την έγνοια για τους άλλους στην κορυφή της ιεραρχίας των ηθικών αξιών τους.

3.3.3. Γυναικεία ηγεσία και ηθική της φροντίδας (το παράδειγμα στη Ρουμανία)

Η ποιοτική έρευνα (ιστορία ζωής και σταδιοδρομίας) με έξι διευθύντριες προσχολικής, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που πραγματοποιήθηκε τον Μάρτιο του 2008 σε αστικά σχολεία μεσαίας τάξης στη Ρουμανία (Popescu & Gunter, 2011) έδειξε ότι οι διευθύντριες έχουν επεκτείνει τους ρόλους φροντίδας ως μητέρες, σύζυγοι και αυτές που φροντίζουν ευάλωτα άτομα, στον χώρο εργασίας τους, αποκομίζοντας πολλά πλεονεκτήματα[3] στα επαγγελματικά καθήκοντα που ασκούν ως διευθύντριες, παρά το γεγονός ότι έχουν αποδεχτεί τα ισχύοντα κοινωνικά στερεότυπα που συνδέουν τις γυναίκες με τους ρόλους φροντίδας, γεγονός επιζήμιο για την επαγγελματική τους εξέλιξη.

Σε μια διεθνή εκπαιδευτική πραγματικότητα όπου ακόμα ισχύει η «γυάλινη οροφή», καθώς οι γυναίκες, κατά τα κοινωνικά στερεότυπα, θεωρούνται υπεύθυνες για τη φροντίδα του σπιτιού και της οικογένειάς τους, αυτές και όταν καταφέρουν να τη σπάσουν, πρέπει να αποδείξουν την αξία τους στην εκπλήρωση των ρόλων ηγεσίας, καθώς η γενική σεξιστική υπόθεση είναι ότι ο ηγέτης είναι αυτόματα ένας άνδρας (Coleman,2002, 2005), εκτός από την πρώιμη παιδική ηλικία όπου στα μικρά παιδιά ταιριάζει μια μητρική φιγούρα ως επέκταση της φυσικότητας της «μητρότητας» που βιώνουν στην οικία τους (Blackmore&Sachs, 2007, σ.77).

Επιπλέον, από τη μελέτη της διεθνούς βιβλιογραφίας φαίνεται ότι ο αριθμός των γυναικών διευθυντριών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι σημαντικά χαμηλότερος από αυτόν των ανδρών λόγω της ισχύος μιας διευθυντικής κουλτούρας που συνδέεται με ανδρικά χαρακτηριστικά. Τέλος, άνδρες και γυναίκες διευθυντές και διευθύντριες αναμένεται να ασκήσουν την ηγεσία διαφορετικά, η ηγεσία των γυναικών είναι συχνά πιο δημοκρατική και συνεργατική, βασισμένη στη συναίνεση, προσανατολισμένη στη φροντίδα και με έμφαση στις επικοινωνιακές δεξιότητες, ενώ το στυλ ηγεσίας των ανδρών είναι εξουσιαστικό και ορθολογικό,

[3] Τα πλεονεκτήματα αφορούν στη γυναικεία ευαισθησία, διορατικότητα και τις επικοινωνιακές δεξιότητες που τις βοηθούν στον κατάλληλο χειρισμό των θεμάτων που άπτονται της ψυχολογίας των παιδιών, των συζητήσεων με τους γονείς και γενικά της επίλυσης συγκρούσεων και κρίσεων που παρουσιάζονται στο σχολείο. Επομένως, δεν φοβούνται να ασκήσουν συναισθηματική διοίκηση στο χώρο εργασίας, αν και αυτό είναι ενάντια στην ισχύουσα διαχειριστική κουλτούρα.

προσανατολισμένο στον στόχο και την ανεξαρτησία. Επιπρόσθετα, οι επιτυχημένες γυναίκες ηγέτιδες υιοθετούν χαρακτηριστικά ανδρογόνου προσωπικότητας (Coleman,ό.π.).

Τα ευρήματα αυτής της ποιοτικής έρευνας έδειξαν ότι στις έξι διευθύντριες (που έχουν όλες παιδιά) κυριαρχεί πρωτίστως η εικόνα/ταυτότητα ή ο κοινωνικός ρόλος ως σύζυγοι, μητέρες και αυτές που φροντίζουν, ενώ η άλλη εικόνα/ταυτότητα ή ο κοινωνικός ρόλος της διευθύντριας του σχολείου ταιριάζει με συμβατικούς κανόνες κοινωνικά αποδεκτής συμπεριφοράς[4]. Συνάντησαν διακρίσεις στο δρόμο προς την ηγεσία, εκτός από τις διευθύντριες της προσχολικής εκπαίδευσης, και διαπιστώνουν διαφορές στον τρόπο που άνδρες και γυναίκες εκτελούν τα καθήκοντα του διευθυντή/της διευθύντριας. Γενικά, οι άνδρες προτιμώνται στην ηγεσία, ενώ μια γυναίκα αντιμετωπίζει επιπρόσθετες δυσκολίες όταν διευθύνει σε έναν «ανδρικό» τομέα και έχει υφισταμένους της στην πλειοψηφία άνδρες. Όλες οι ερωτηθέντες παραδέχτηκαν ότι ακόμα και αν η καριέρα τους είναι αναμφισβήτητα πολύ σημαντική για αυτές και αφιερώνουν ένα μεγάλο μέρος του χρόνου τους σε αυτήν, οι οικογένειές τους έρχονται ακόμα πρώτες, αν πρέπει να επιλέξουν. Στην μεγάλη πλειοψηφία των περιπτώσεων, η παιδική φροντίδα είναι ευθύνη της γυναίκας και οι γυναίκες οι ίδιες αναγνωρίζουν, αποδέχονται και απολαμβάνουν ως πρωταρχική τους υποχρέωση να εκτελέσουν τον οικογενειακό τους ρόλο. Ωστόσο, όλες συμφωνούν ότι η ύπαρξη υποστηρικτικών συζύγων και οικογενειών είναι κρίσιμος παράγοντας για μια επιτυχημένη καριέρα διευθύντριας παρέχοντας την απαραίτητη γαλήνη στην άσκηση του διευθυντικού τους ρόλου.

Ωστόσο, η βιβλιογραφία συμπληρώνει ότι, εκτός από την ύπαρξη υποστηρικτικών συζύγων και οικογενειών, το υπόβαθρο της κάθε διευθύντριας, η εκπαίδευσή της και ο χαρακτήρας της αποτελούν επίσης παράγοντες επιτυχίας. Τελικά, αυτές οι γυναίκες διευθύντριες εκτελούν ένα πλήθος ρόλων που τις επιτρέπουν να εκπληρώνουν τους στόχους τους, τόσο στα επαγγελματικά όσο και στην προσωπική τους ζωή.

Επιπρόσθετα, για τις διευθύντριες της Ρουμανίας ήταν πολύ προκλητική μια θέση στη διεύθυνση ενός σχολείου γιατί θα έπρεπε να καταφέρουν να εξισορροπήσουν την επαγγελματική και την προσωπική τους ζωή, όταν και τα δύο θεωρούνται σημαντικά. Ωστόσο για τις γυναίκες διευθύντριες οι επαγγελματικές τους φιλοδοξίες είναι πιο στενά συνδεδεμένες και αλληλένδετες με την προσωπική και οικογενειακή τους ζωή. Επιπλέον, κατάφεραν να σπάσουν τη «γυάλινη

[4] Οι γυναίκες διευθύντριες αποκλείουν έντονα συναισθήματα όπως οργή και θυμό, που δεν είναι αποδεκτά για τις γυναίκες από την εταιρική κουλτούρα, και παράσχουν θετικά και θρεπτικά συναισθήματα φροντίδας, ζεστασιάς, υπομονής, ηρεμίας, ενδιαφέροντος και οικοδόμησης της εμπιστοσύνης.

οροφή» και να επιτύχουν μια καριέρα ως διευθύντριες, διαθέτοντας την απαραίτητη εκπαίδευση και κατάρτιση, την αποφασιστικότητα, τη δύναμη και την υποστήριξη. Εντούτοις, είναι επίσης γεγονός ότι έχουν επίσης αποδεχτεί την κοινωνική κατασκευή των έμφυλων ταυτοτήτων για τις γυναίκες επικεφαλής στην άσκηση του ηγετικού τους ρόλου, ιδίως με την εκπλήρωση των προσδοκιών σχετικά με τον τρόπο συμπεριφοράς των γυναικών διευθυντριών. Πιθανώς επωφελούνται από αυτήν και τη χρησιμοποιούν, αλλά αποτελεί μια μορφή «συμβολικής βίας» (Bourdieu, 2001) που εμποδίζει την κοινωνική αλλαγή.

Επομένως, οι γυναίκες διευθύντριες παρερμηνεύουν τον τρόπο που κατασκευάζεται η ηγεσία τους και πώς είναι πιθανό να καταφύγουν σε τρόπους σκέψης που αποτελούν προϊόν «κυριαρχίας», δέχονται το δυαδικό χάσμα μεταξύ ανδρών και γυναικών στο ρόλο της ηγεσίας (π.χ. μητρότητα εναντίον μιας κουλτούρας όπου η επιτυχία έχει ανδρικό προσανατολισμό) και δεν είναι ενεργές στην κοινωνική αλλαγή, όσο ενεργές είναι ως σύζυγοι και μητέρες. Οπότε, επαφίεται στο Υπουργείο Παιδείας της Ρουμανίας, σε εθνικό, περιφερειακό και τοπικό επίπεδο, να αναλάβει συγκεκριμένα σχέδια δράσης για θέματα ίσων ευκαιριών στη σταδιοδρομία της εκπαίδευσης, ώστε περισσότερες γυναίκες να έχουν πρόσβαση σε ηγετικές θέσεις, παρακάμπτοντας και τις δυσκολίες που θέτουν σε αυτές οι διαχειριστικές κουλτούρες που κυριαρχούν στους σύγχρονους οργανισμούς. Τέλος, οι γυναίκες θα πρέπει να είναι πιο ανοιχτές και ενεργές (με λόγια και πράξεις) σε θέματα κοινωνικής αλλαγής, όπως να θέτουν τους στόχους και να σχεδιάζουν μια σταδιοδρομία στην ηγεσία και όχι να παίρνουν μια θέση μόνο αν προκύψει η ευκαιρία (όπως έκαναν οι έξι διευθύντριες).

3.3.4. Γυναικεία ηγεσία και οικοδόμηση της προσωπικής και επαγγελματικής ταυτότητας στα αγγλικά σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Έρευνα με συνεντεύξεις είκοσι πρωτοδιόριστων διευθυντριών δημοτικών σχολείων και ταυτόχρονα μητέρων στην Αγγλία (Bradbury & Gunter, 2006),αναφορικά με την κατανόηση του εαυτού και πώς αυτή η κατανόηση αλληλεπιδρά με τον γονικό και τον επαγγελματικό ρόλο, έδειξε ότι η ταυτότητα της μητέρας και αυτή της διευθύντριας «διαλέγονται» και βρίσκονται σε συνεχή διαπραγμάτευση. Η εκπαίδευση και η προετοιμασία για να αναλάβει κάποιος/α διευθυντική θέση δεν ασχολείται με το άτομο έξω από την υπηρεσία του. Ωστόσο, η προσωπική ταυτότητα της γυναίκας, η ταυτότητα της μητέρας και η επαγγελματική ταυτότητα της

διευθύντριας είναι αλληλένδετες, δυναμικές και ζωτικής σημασίας για το πώς οι επαγγελματίες ενεργούν και εκτιμούν την εργασία τους.

Ειδικότερα, η έρευνα θέλει να εξετάσει τι σημαίνει για μια γυναίκα διευθύντρια και τι αισθάνεται όταν ασκεί τη διευθυντική της εξουσία, ενώ είναι μητέρα. Δεν υπάρχει ικανός αριθμός ερευνών σχετικά με το πώς οι διευθύντριες βλέπουν και κατανοούν τον εαυτό τους και το έργο τους ως επαγγελματίες, ενταγμένα στο ευρύτερο πλαίσιο της ζωής τους. Ίσως δεν συνειδητοποιούν την πολυπλοκότητα της αλληλεπίδρασης μεταξύ του φύλου τους και των διαφόρων «ρόλων» και «προσδοκιών» που επωμίζονται λειτουργώντας ως επαγγελματίες και ως γονείς.

Από τις συνεντεύξεις προέκυψε ότι οι διευθύντριες θεώρησαν τον γονικό ρόλο, την μητρότητα, ότι είχε τη μεγαλύτερη σημασία και έδινε νόημα στις ζωές τους, αλλά χωρίς την ηγεσία δεν θα μπορούσαν να προσφέρουν την καλύτερη εκδοχή του εαυτού τους ως μητέρων στα δικά τους παιδιά, και αντίστροφα, χωρίς τη μητρότητα, δεν θα μπορούσαν να αναπτυχθούν και να γίνουν η καλύτερη εκδοχή του εαυτού τους ως διευθύντριες στα παιδιά των άλλων, μέσω της κατανόησης των απαιτήσεων της γονικής μέριμνας, υιοθετώντας την άποψη ότι η μητρότητα είναι μια θετική «γυναικεία» ταυτότητα (Coleman,2001,2002, όπως παρατίθεται στις Bradbury&Gunter, ό.π.). Εντούτοις, το συνταίριασμα του ρόλου της μητέρας με έναν επίσημο δημόσιο ρόλο, της διευθύντριας, που όταν είναι αρμονικό προσδίδει πληρότητα στις ζωές τους, παρουσιάζει μια πιο σύνθετη συνύπαρξη και περικλείει εντάσεις και δυνατά συναισθήματα (αγωνία και ενοχή αν δεν έκλεισε σωστά και πλήρως το προηγούμενο στάδιο της μητρότητας).

Η πλειοψηφία των διευθυντριών ανέλαβε διευθυντικό ρόλο αφού τα παιδιά τους ενηλικιώθηκαν ή ήταν φοιτητές. Οι διευθύντριες διέκριναν διαφορές στην άσκηση της ηγεσίας ανάμεσα στα δύο φύλα. Τη γυναικεία ηγεσία χαρακτηρίζει η αυξημένη ενσυναίσθηση και κατανόηση. Οι γυναίκες διευθύντριες ένιωσαν ενοχή κάποιες στιγμές λόγω της παραμέλησης των οικογενειακών τους υποχρεώσεων, αλλά και αν δεν πάνε στο σχολείο κάποια ημέρα και αποτύχουν σε κάτι που έχει μεγάλη σημασία για το μέλλον του σχολείου. Ενώ είχαν υποστηρικτικά οικογενειακά δίκτυα, δήλωσαν ότι αν αντιμετώπιζαν δραματικές ανάγκες μέσα στο σπίτι τους, θα έδιναν τέλος στη διευθυντική καριέρα τους. Στις γυναίκες αυτές οι δύο ρόλοι (μητέρας και διευθύντριας) βρίσκονταν σε συνεχή συζήτηση, σύγκρουση και διαπραγμάτευση. Η μητρότητα, σαν δύο χέρια γύρω από όλους, συνεχιζόταν και στην μεγαλύτερη οικογένεια, το σχολείο.

3.3.5. Έρευνες στην Ελλάδα σχετικά με την άσκηση της γυναικείας εκπαιδευτικής ηγεσίας με έμφαση στη φροντίδα

Στην έρευνα της Τάκη (2009) οι διευθύντριες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είχαν ενστερνιστεί τις παραδοσιακές αξίες της πατριαρχικής κοινωνίας και είχαν ανταποκριθεί στις κοινωνικές προσδοκίες για τον ρόλο του φύλο τους. Η ηγετική τους συμπεριφορά προέβαλε ένα δημοκρατικό/συμμετοχικό μοντέλο διοίκησης που ενθαρρύνει τη συμμετοχή, τη συναπόφαση, την ανάπτυξη πρωτοβουλιών, την καλή συνεργασία και γενικά τη διανομή της εξουσίας. Επιπλέον επεδείκνυαν ενδιαφέρον και φροντίδα για τους άλλους, μαθητές, εκπαιδευτικούς, γονείς και επεδίωκαν την εξασφάλιση του καλού κλίματος.

Τέλος ενδιαφέροντα είναι τα ευρήματα της ποιοτικής έρευνας του Πασιαρδή (2012,σ. 167) σχετικά με την ηγετική συμπεριφορά των έξι διευθυντριών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου. Το ηγετικό τους στυλ ήταν δημοκρατικό με χαρακτηριστικά τη συναδελφικότητα, ανθρώπινη επαφή, εξατομικευμένο ενδιαφέρον, υποστήριξη, συναισθηματική επιρροή, φροντίδα, καλό σχολικό κλίμα, σεβασμό προς όλους, κουλτούρα συνεργασίας, συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, συνεργασία με γονείς, δήμο, τοπική κοινότητα και γειτονικά σχολεία, ύπαρξη οράματος (που έχει συνδιαμορφωθεί) και ύπαρξη ενός ισχυρού προσωπικού συστήματος αξιών.

Από τις παραπάνω έρευνες στην Ελλάδα τροφοδοτείται ένας προβληματισμός σχετικά με τους παράγοντες που συμβάλουν στο να παρουσιάζουν οι γυναίκες διευθύντριες μια διοικητική συμπεριφορά προσανατολισμένη στη φροντίδα των άλλων, μια συνεργατική κουλτούρα, έναν ρόλο συντονιστικό και αρκετές φορές μητρικό, μια διάθεση να ενθαρρύνουν την ανάδειξη των άλλων οπτικών, μια ευθύνη να ανοίξουν το σχολείο στην κοινωνία, να συμμετάσχουν σε δίκτυα με άλλα σχολεία και να φροντίσουν να μην υπάρχουν αποκλεισμοί για κανέναν από τα αγαθά της εκπαίδευσης.

3.4. Συμπερασματικές επισημάνσεις

Στο 3ο κεφάλαιο είδαμε βιβλιογραφικά δεδομένα από τις διεθνείς και τις ελληνικές έρευνες σχετικά με την εφαρμογή μιας ηθικής της φροντίδας στη γυναικεία εκπαιδευτική ηγεσία και

εντοπίσαμε τον ηθικό προσανατολισμό που έχει η γυναικεία εκπαιδευτική ηγεσία που κατευθύνεται από την ηθική της φροντίδας. Αυτό κρίθηκε απαραίτητο για να αποτελέσει όλη αυτή η βιβλιογραφική θεώρηση τη θεωρητική βάση ώστε να διατυπωθεί ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας ποιοτικής έρευνας αναφορικά με την άσκηση της γυναικείας εκπαιδευτικής ηγεσίας με έμφαση στην ηθική της φροντίδας και να αναδειχτούν οι αντιλήψεις των διευθυντριών των σχολείων του νομού Πέλλας στην κατεύθυνση της ηθικής της φροντίδας. Οπότε, στη συνέχεια, περνάμε στο δεύτερο μέρος της εργασίας, την εμπειρική έρευνα.

Β΄ Μέρος: Η εμπειρική έρευνα

Κεφάλαιο 4ο

Σχεδιασμός της έρευνας και ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων

4.1.Εισαγωγή

Μια από τις προκλήσεις της σχολικής ηγεσίας στη νέα χιλιετία είναι να ανταποκρίνεται στις ποικίλες ανάγκες των μαθητών στα πλαίσια της δημοκρατικής κοινωνίας μας. Αυτή η διπλωματική εργασία παρουσιάζει τα πορίσματα μιας ποιοτικής έρευνας που διερεύνησε το ηθικό πλαίσιο της φροντίδας ως μιας ιδιότητας της ηγεσίας σε δέκα γυναίκες διευθύντριες σχολείων του νομού Πέλλας. Αυτές οι διευθύντριες εργάζονται σε δημόσια σχολεία της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Πέλλας και σε ένα ειδικό σχολείο.

Η παρούσα διπλωματική εργασία διερευνά την ηθική θεωρία της ηθική της φροντίδας ως χαρακτηριστικό γνώρισμα του τρόπου διοίκησης δέκα διευθυντριών του νομού Πέλλας, σε τρία δημοτικά σχολεία της πόλης της Έδεσσας και σε δύο της επαρχίας, ενός επαρχιακού γυμνασίου, ενός γυμνασίου της πόλης, ενός ειδικού σχολείου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της πόλης και δύο ενιαίων λυκείων της πόλης.

Η μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας έδειξε ότι υπάρχει συνεχής ανάγκη διεξαγωγής έρευνας σχετικά με τις εμπειρίες των γυναικών διευθυντριών. Παρά τον αυξανόμενο αριθμό γυναικών στη διοίκηση της εκπαίδευσης, λίγες είναι οι έρευνες σχετικά με τη γυναικεία εκπαιδευτική ηγεσία. Συνεντεύξεις με πέντε θεματικές και με πέντε ερωτήσεις σε κάθε θεματική διερεύνησαν τον βαθμό που οι δέκα διευθύντριες υιοθετούν ένα πλαίσιο ηθικής της φροντίδας στην άσκηση των καθηκόντων τους και στη λήψη των αποφάσεων, μέσα σε μια δομή ενός σύγχρονου ελληνικού σχολείου που είναι πανθομολογουμένως γραφειοκρατική.

Τα δεδομένα προήλθαν από τις απαντήσεις των διευθυντριών στις 25 ερωτήσεις της συνέντευξης. Η ηθική της φροντίδας βρέθηκε σε όλες τις διευθύντριες σε τομείς όπως η διδασκαλία, η αφοσίωση στους μαθητές, η δημιουργία σχολείου με επίκεντρο τον μαθητή, η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, η ενεργητική ακρόαση και η αποτελεσματική επίλυση των συγκρούσεων. Η έρευνα έδειξε ότι οι γυναίκες διευθύντριες τείνουν να χρησιμοποιούν την προοπτική της ηθικής της φροντίδας, σε διάφορους βαθμούς, απέναντι σε μαθητές, γονείς, λοιπό σχολικό προσωπικό και στους συναδέλφους τους, όταν διοικούν τα σχολεία τους.

Αυτή η διπλωματική εργασία παρέχει πρόσθετες πληροφορίες και τροφοδοτεί την έρευνα που βασίζεται στις πρακτικές και τις εμπειρίες των γυναικών που κατέχουν ηγετικές θέσεις στη δημόσια εκπαίδευση. Η έρευνα που περιλαμβάνει γυναίκες διευθύντριες και την ηθική

προοπτική τους μπορεί να προσφέρει νέες προοπτικές στην ηγεσία του σχολείου που θα επιτρέπουν σε εκπαιδευτικούς μελετητές και ερευνητές της εκπαιδευτικής διοίκησης να έχουν μια πιο ολοκληρωμένη κατανόηση του τομέα τους.

Σε αυτή τη διπλωματική εργασία παρουσιάζονται οι φωνές και οι εμπειρίες δέκα γυναικών διευθυντριών που η διοίκησή τους σχετίζεται με την ηθική της φροντίδας. Ακούγοντας τις φωνές των δέκα διευθυντριών, τις εμπειρίες και τους ρόλους που υιοθέτησαν ως ηγέτιδες στο σχολικό τους πλαίσιο, η ποιοτική έρευνα αυτής της διπλωματικής εργασίας προσθέτει στο σώμα της έρευνας για την ηθική και την εκπαιδευτική ηγεσία.

Η σύνδεση της ηθικής της φροντίδας με τις γυναίκες – και σε αυτή την εργασία με τις γυναίκες διευθύντριες-δεν είναι μια απόλυτη σύνδεση που αφορά μόνο το γυναικείο φύλο ή τους διευθυντές/διευθύντριες στο σχολείο. Ωστόσο, αυτή η εργασία σχεδιάστηκε για να εξετάσει την ηθική που προκύπτει από την άσκηση της διοίκησης των δέκα διευθυντριών του νομού Πέλλας.

Με βάση τα ευρήματα της διεθνούς και ελληνικής βιβλιογραφίας (Πασιαρδή(2012), Τάκη(2009), Colenan(2002), Regan και Brooks(1995, όπως παρατίθεται από τους Kropiewnicki και Shapiro, 2001), προέκυψε η κεντρική υπόθεση αυτής της εργασίας: ότι οι γυναίκες διευθύντριες τείνουν να υιοθετούν ένα μοντέλο «σχεσιακής» ηγεσίας, με ιδιαίτερο ενδιαφέρον και φροντίδα για τη διατήρηση των ανθρώπινων σχέσεων, την αναγνώριση των διαφορετικών αναγκών και την ανταπόκριση στις ανάγκες των άλλων, να επιδιώκουν τη διατήρηση του καλού κλίματος, να ενθαρρύνουν τη συμμετοχή, την ανάπτυξη πρωτοβουλιών και τις συλλογικές διαδικασίες. Επιπλέον, τείνουν να υιοθετούν ένα στυλ ηγεσίας που είναι κατά κύριο λόγο συνεργατικό και συναινετικό, βασισμένο στη «φροντίδα». Γενικά, τείνουν να ασκούν ένα στυλ ηγεσίας λιγότερο ιεραρχικό και περισσότερο δημοκρατικό.

4.2 Σκοπός της ποιοτικής έρευνας

Σκοπός της εργασίας είναι:

- Να εξετάσει τον βαθμό που οι διευθύντριες του δείγματος ασκούν την εκπαιδευτική ηγεσία με τρόπο που η ηθική της φροντίδας επηρεάζει τη λήψη αποφάσεων και τη διοικητική συμπεριφορά τους.
- Να ανιχνεύσει τον βαθμό που οι διευθύντριες δημιουργούν στερεότυπα σχετικά με το φύλο, κατά τα οποία οι γυναίκες θεωρούνται ότι από τη φύση τους είναι μητέρες και αυτές που φροντίζουν τους άλλους.

Στόχος της έρευνας είναι να διερευνήσει τα θέματα γύρω από την προσωπική ζωή και τις εμπειρίες των γυναικών διευθυντριών, εστιάζοντας στον τρόπο με τον οποίο αυτές οι διευθύντριες έχτισαν τη σταδιοδρομία τους και την εμπειρία της ηγεσίας τους και πώς η «ηθική της φροντίδας» επηρεάζει την εκτέλεση της εκπαιδευτικής τους ηγεσίας.

Η έρευνα αυτή είναι μια μορφή «ιστορίας της σταδιοδρομίας». Εξετάζει τις ιστορίες ζωής και τις αντιλήψεις δέκα γυναικών διευθυντριών σχετικά με την εκπαιδευτική ηγεσία. Οι διευθύντριες υποβάλλονται σε 25 ερωτήσεις μιας ημι δομημένης συνέντευξης προκειμένου να συλλάβουμε τις εμπειρίες και τις αντιλήψεις τους σχετικά με τη «γυάλινη οροφή», την καριέρα, την οικογένεια, τη μητρότητα και την ηγεσία.

Οι γυναίκες που μετακινούνται στη δημόσια σχολική διοίκηση ακολουθούν μια καριέρα από τη διδασκαλία –που ορίζεται από την κοινωνία μας ως θηλυκός ρόλος, στη διοίκηση-που ορίζεται ως πρωταρχικά ανδρικός ρόλος. Τα στερεότυπα των φύλων στη σταδιοδρομία τους δημιουργούν μοναδικά διλήμματα στις γυναίκες όταν είναι να αναλάβουν ρόλους διοικητικούς (Kropiewnicki και Shapiro, 2001). Αυτή η εργασία εξετάσει σε ποιο βαθμό οι δέκα γυναίκες διευθύντριες «μετέφεραν» την ηθική της φροντίδας από τον προσωπικό/ιδιωτικό τους χώρο στον επαγγελματικό/δημόσιο χώρο.

Καθώς η διερεύνηση της σχετικής διεθνούς και ελληνικής βιβλιογραφίας εμπλουτίστηκε με περαιτέρω μελέτη(Δαράκη, Τάκη, Πασιαρδής), προέκυψαν οι πέντε άξονες του οδηγού της συνέντευξης. Αυτοί οι πέντε άξονες χρησίμευσαν ως βάση για να διατυπωθούν οι 25 ερωτήσεις της συνέντευξης.

4.3 Τα ερευνητικά ερωτήματα

- Ασκούν την ηγεσία οι γυναίκες διευθύντριες με βάση το έμφυλο χαρακτηριστικό της φροντίδας των άλλων;
- Βιώνουν το άγχος της σύγκρουσης των οικογενειακών και των επαγγελματικών ρόλων από τη διεκδίκηση της θέσης ευθύνης;
- Ποιες είναι οι αντιλήψεις τους για τη «φύση» της ηγεσίας;
- Πώς αντιμετωπίζουν την εξουσία;
- Υιοθετούν οι διευθύντριες «ανδρικές» μορφές διεύθυνσης-ηγεσίας/ ή με βάση ποιο πρότυπο διευθύνουν;
- Ποιο είναι το όραμά τους για το σχολείο που διευθύνουν;

4.4 Η επιλογή του δείγματος

Οι δέκα (10) γυναίκες διευθύντριες, πέντε από την πρωτοβάθμια και έξι από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση υπηρετούν σε σχολεία αστικών, ημιαστικών και αγροτικών περιοχών του νομού Πέλλας. Χρησιμοποιήθηκε η σκόπιμη δειγματοληψία μεγίστης διακύμανσης, κατά μια έννοια, καθώς η ερευνήτρια έκρινε ότι οι διευθύντριες μπορούν να μιλήσουν από διαφορετικές οπτικές γιατί προέρχονται από διαφορετικές βαθμίδες εκπαίδευσης, έχουν σπουδάσει διαφορετικά αντικείμενα και μια διευθύντρια διευθύνει ειδικό σχολείο. Κατά μια άλλη έννοια η δειγματοληψία μπορεί να θεωρηθεί ως σκόπιμη δειγματοληψία θεωρίας ή έννοιας για να διατυπωθεί κάποια θεωρία ή συγκεκριμένες έννοιες μέσα σε κάποια θεωρία. Τέλος, επειδή η ερευνήτρια ζήτησε από τις συμμετέχουσες να προτείνουν άλλα άτομα για να της δώσουν συνέντευξη και η κάθε μια διευθύντρια την έφερε σε επαφή με άλλες διευθύντριες, η σκόπιμη δειγματοληψία μπορεί να θεωρηθεί και ως δειγματοληψία-χιονοστιβάδα (Creswell, 2011, σ. 247).

Οι περιοχές όπου υπάγονται τα σχολεία που διευθύνουν οι 10 διευθύντριες θεωρούνται ότι κατοικούνται από ανθρώπους μικρομεσαίας αστικής και αγροτικής τάξης με συντηρητικές και παραδοσιακές πεποιθήσεις. Η ηγεσία αντιμετωπίζεται κυρίως ως ανδρικό πατριαρχικό καθήκον. Αυτά τα χαρακτηριστικά είναι εμφανή στα άτομα που βρίσκονται σε διοικητικές θέσεις, όχι μόνο στα σχολεία της περιοχής, αλλά και σε άλλους οργανισμούς.

Στα δημόσια σχολεία της περιοχής οι γυναίκες διευθύντριες είναι λίγες στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, πολύ λίγες στη δευτεροβάθμια και καμία μέχρι τώρα στη θέση της διευθύντριας πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Επομένως, οι γυναίκες διευθύντριες του δείγματος έχουν ξεπεράσει σημαντικά εμπόδια για την επίτευξη των διοικητικών θέσεων και εργάζονται μέσα σε αυτά τα εμπόδια σε καθημερινή βάση.

Ενώ αυτή η εργασία περιορίζεται στις γυναίκες διευθύντριες και την ηθική της φροντίδας, αναγνωρίζει ότι η φροντίδα δεν περιορίζεται στο γυναικείο φύλο. Ούτε τα πορίσματα της παρούσας έρευνας είναι δυνατό να θεωρηθούν γενικεύσιμα. Όμως, τα ερευνητικά θέματα της φροντίδας και της γυναικείας ηγεσίας έχουν αρχίσει μόνο τώρα να ορίζονται και να επικυρώνονται σε έγκυρα μοντέλα σχολικής ηγεσίας.

4.5 Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας

Η τεχνική, η οποία χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή του πρωτογενούς υλικού είναι η προσωπική και τηλεφωνική ημι δομημένη συνέντευξη με ανοιχτές ερωτήσεις. Τα πλεονεκτήματα της συνέντευξης είναι ότι η επαφή πρόσωπο με πρόσωπο δίνει τη δυνατότητα

μιας μεγαλύτερης σε έκταση και βάθος συλλογής στοιχείων για το κάθε υποκείμενο της έρευνας. Δηλαδή από την ίδια τη συνέντευξη μπορούμε να έχουμε πληροφορίες σχετικές με τη γνώση ή την πληροφόρηση, τις αξίες, τις προτιμήσεις, τις στάσεις και τις πεποιθήσεις ενός ατόμου (Cohen & Manion,1997, σ.376).

Η ημι δομημένη συνέντευξη παρουσιάζει ευελιξία καθώς, ενώ υπάρχουν κάποια επιλεγμένα θέματα προς συζήτηση που εξυπηρετούν τους στόχους της έρευνας, συγχρόνως, διατυπώνονται και νέα θέματα που προκύπτουν από την αλληλεπίδραση συνεντευκτή και ερωτώμενου και προκύπτει διπλή ερμηνευτική προσέγγιση του υλικού: μια προσέγγιση που βασίζεται στις αμοιβαίες σχέσεις ερευνητή και ερευνώμενου και μια προσέγγιση που βασίζεται στην αμοιβαία γνώση που παράγεται από την επικοινωνία αυτών των δύο (Πανταζής, 2004, σ. 24).

Μερικά μειονεκτήματα των συνεντεύξεων είναι ότι παρέχονται «φιλτραρισμένες» πληροφορίες μέσα από τις απόψεις του ατόμου που παίρνει τη συνέντευξη δηλ. ο ερευνητής συνοψίζει τις απόψεις των συμμετεχόντων στην ερευνητική αναφορά. Επίσης το άτομο που δίνει τη συνέντευξη μπορεί να θέλει να δίνει την άποψη που θέλει να ακούσει ο ερευνητής ή η παρουσία του ερευνητή να επηρεάζει τον τρόπο που απαντά. Τέλος, τα ζητήματα εξοπλισμού μπορεί να αποτελέσουν ένα πρόβλημα καθώς κατά τη διάρκεια της συνέντευξης ηχογραφήθηκαν οι ερωτήσεις και οι απαντήσεις (Creswell, 2011, σ. 256).

Ο οδηγός της συνέντευξης δόθηκε αρχικά σε μια διευθύντρια για την πιλοτική συνέντευξη στο γραφείο της ερευνήτριας. Κατά τη διάρκεια της πιλοτικής συνέντευξης η ερευνήτρια κράτησε σημειώσεις δημιουργώντας το πρωτόκολλο της συνέντευξης. Οι υπόλοιπες συνεντεύξεις δόθηκαν στο χώρο του σχολείου που διευθύνει η κάθε διευθύντρια και ειδικά στο γραφείο των περισσοτέρων διευθυντριών, εκτός από μια συνέντευξη που ήταν τηλεφωνική. Παράλληλα, ετοιμάστηκε και ένα ερωτηματολόγιο, το οποίο θα συμπληρωνόταν στο τέλος της συνέντευξης από τις διευθύντριες της έρευνας και αναφερόταν σε προσωπικά στοιχεία, όπως ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, χρόνια υπηρεσίας και σπουδές- προσόντα.

Για να διατηρηθεί η ανωνυμία στην εργασία αυτή, χρησιμοποιήθηκε ο συμβολισμός «Δ/ντρια» συνοδευόμενος από αριθμούς από το 1 έως το 10 που παραπέμπουν σε συγκεκριμένο υποκείμενο της συνέντευξης, ακολουθώντας τη σειρά που δόθηκε και μεταγράφηκε η συνέντευξη σε αρχείο του word. Οι απαντήσεις των συνεντευξιαζόμενων για να γίνονται διακριτές στο κείμενο, επισημαίνονται με πλάγια γραφή. Επιπρόσθετα, η συνεντευξιάστρια

γνώριζε ότι πρέπει να είναι ευαίσθητη και να μην επεκτείνεται πολύ με τις ερωτήσεις με αποτέλεσμα να κουράσει την συνεντευξιαζόμενη.

Η ερευνήτρια αρχικά καθόρισε το πλαίσιο της έρευνας, εξήγησε τον σκοπό της συνέντευξης, τον χρόνο (μία ώρα και μισή) και επέτρεψε στις συμμετέχουσες να θέσουν οποιεσδήποτε ερωτήσεις πριν ξεκινήσει η συνέντευξη και να εκφράσουν απορίες και δυσκολίες σχετικά με ορολογίες των θεμάτων της έρευνας. Η ερευνήτρια χρησιμοποίησε βολιδοσκοπήσεις ανάπτυξης και αποσαφήνισης, δηλ. υποερωτήματα κάτω από κάθε ερώτηση για να αντλήσει περισσότερες πληροφορίες(Creswell, 2011, σ. 260).

Στο τέλος της συνέντευξης η ερευνήτρια συνόψισε τα βασικά σημεία που αντλήθηκαν από τη συνέντευξη, ώστε να δοθεί στην κάθε συμμετέχουσα η δυνατότητα να επαναδιατυπώσει κάτι που έκρινε ότι ήταν ασαφές. Επιπλέον, για να μπορεί η ερευνήτρια να προβαίνει σε αναστοχαστικές πρακτικές, κρατούσε σημειώσεις σε ένα προσωπικό ημερολόγιο. Τα δεδομένα της κάθε συνέντευξης, αφού μεταγράφηκαν σε αρχείο word, πριν από την ανάλυσή τους, δόθηκαν πάλι στις ενδιαφερόμενες για επανεξέταση και τυχόν αμφισβήτηση και διόρθωση ή επαλήθευση και επικύρωση.

4.6 Η διαδικασία ανάλυσης των ποιοτικών δεδομένων

Η ανάλυση αυτή, αρχικά, περιλαμβάνει την απόκτηση μιας γενικής εικόνας των δεδομένων και έπειτα την κωδικοποίηση των θεμάτων για το κεντρικό φαινόμενο. Έχει επαγωγική μορφή, ξεκινώντας από τα ειδικά ή τα λεπτομερή δεδομένα (μεταγραφές) περνάει στους γενικούς κωδικούς και στα γενικά θέματα ή κατηγορίες.

Μετά τη μεταγραφή, δηλ. τη μετατροπή των εγγραφών από το μέσο εγγραφής φωνής του κινητού τηλεφώνου σε δεδομένα κειμένου έκτασης 191 πληκτρολογημένων σελίδων ηλεκτρονικού υπολογιστή, σε ένα αρχικό στάδιο της ποιοτικής ανάλυσης, οργανώθηκαν τα μεταγραφόμενα δεδομένα σε αρχείο excel του υπολογιστή ανά συμμετέχουσα. Επειδή τα μεταγραμμένα δεδομένα ήταν 191 σελίδες, δεν χρησιμοποιήθηκε κάποιο λογισμικό πρόγραμμα ηλεκτρονικού υπολογιστή για την ανάλυσή τους, αλλά η κωδικοποίηση έγινε με τη χρήση αρχείου excel του υπολογιστή ανά ερώτηση και ανά απάντηση της κάθε συμμετέχουσας.

Στη συνέχεια η διαδικασία κωδικοποίησης του μεταγραφόμενου κειμένου περιείχε τον προσδιορισμό τμημάτων του κειμένου και την απόδοση μιας κωδικοποιημένης λέξης ή φράσης, διατυπωμένης με τα ίδια τα λόγια των συμμετεχουσών, που περιγράφει με ακρίβεια τη σημασία του τμήματος του κειμένου. Αρχικά προέκυψαν 50-60 κωδικοί, την πρώτη φορά της ανάλυσης,

ανά συνέντευξη, ενώ μετά μειώθηκαν σε 30 κωδικούς, καθώς επικαλύπτονταν. Συγχρόνως, μπήκαν σε κύκλο τα λόγια των συμμετεχουσών που υποστήριζαν τους κωδικούς. Τέλος, μειώθηκε και άλλο η λίστα των κωδικών (20) και από τους κωδικούς που οι συμμετέχουσες συζήτησαν συχνότερα και ήταν παρόμοιοι συγκεντρωμένοι μαζί, η λίστα κατέληξε σε πέντε γενικά κύρια θέματα (που ονομάζονται κατηγορίες). Η ανάπτυξη αυτών των θεμάτων από τα μεταγραφόμενα δεδομένα περιλαμβάνει τις απαντήσεις στα σημαντικά ερευνητικά ερωτήματα και τη διαμόρφωση βαθιάς κατανόησης του κεντρικού φαινομένου.

Εν συνεχεία προστέθηκε η διαστρωμάτωση των θεμάτων, τα οποία αλληλοσυνδέθηκαν οριζόντια με βάση τις αιτίες, τα φαινόμενα και τα αποτελέσματα. Στην παρούσα ποιοτική μελέτη χρησιμοποιήθηκαν τέσσερα στρώματα. Η συγκέντρωση των μεταγραφόμενων δεδομένων των συνεντεύξεων (στρώμα 1), η ανάλυση αυτών (στρώμα 2), ο σχηματισμός των πέντε θεμάτων (στρώμα 3) και ο συνδυασμός αυτών σε δύο κοινωνικοψυχολογικές και ψυχολογικές προοπτικές (στρώμα 4)(Creswell, 2011, σ. 292-293).

4.7 Το προφίλ των διευθυντριών της έρευνας

Πίνακας 2. Δημογραφικά στοιχεία των διευθυντριών

Όνομα	Ηλικία	Έτη υπηρεσίας	Υποδιευθύντρια	Έτη στη Δ/νση	Σπουδές	Σχολείο	Οικογένεια	Παιδιά
Δ/ντρια 1	52	27	ΟΧΙ	7	Διαδικασία ΕΔ	Δημοτικό πόλης	Έγγαμος	Δύο
Δ/ντρια 2	49	26	ΟΧΙ	7	Διδακτορικό	Λύκειο πόλης	Έγγαμος	Δύο
Δ/ντρια 3	51	25	ΟΧΙ	10	Μεταπτυχιακό	Δημοτικόχωριού	Έγγαμος	Δύο
Δ/ντρια 4	56	36	ΝΑΙ	5	Μεταπτυχιακό, Δ Π	Δημοτικόχωριού	Έγγαμος	Δύο
Δ/ντρια 5	54	33	ΝΑΙ	5	Μεταπτυχιακό	Λύκειο πόλης	Έγγαμος	Ένα
Δ/ντρια 6	53	31	ΟΧΙ	11	Μεταπτυχιακό, Δ Π	Δημοτικό πόλης	Έγγαμος	Δύο
Δ/ντρια 7	40	18	ΝΑΙ	5	Μεταπτυχιακό	ΕιδικόΣχολείο πόλης	Έγγαμος	Ένα
Δ/ντρια 8	51	29	ΟΧΙ	8	Μεταπτυχιακό	Δημοτικό πόλης	Έγγαμος	Δύο
Δ/ντρια 9	53	24	ΝΑΙ	2	Μεταπτυχιακό	ΓυμνάσιοΚωμόπολης	Έγγαμος	Δύο
Δ/ντρια 10	44	19	ΟΧΙ	2	Διδακτορικό	Γυμνάσιοπόλης	Έγγαμος	Δύο

Η ερευνήτρια ήρθε σε επαφή με 11 διευθύντριες (5 από την πρωτοβάθμια και 6 από την δευτεροβάθμια εκπαίδευση), οι οποίες πήραν μέρος στην έρευνα μέσα από συνεντεύξεις και υπηρετούσαν στη διοίκηση των σχολείων το χρονικό διάστημα 2018-2019, το οποίο αποτέλεσε και το διάστημα που διήρκεσε η παρούσα έρευνα. Μια διευθύντρια από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση χρησιμοποιήθηκε στην πιλοτική έρευνα.

Η επιλογή αυτών των διευθυντριών έγινε με κάποια κριτήρια. Το πρώτο κριτήριο ήταν ότι διευθύνουν σχολεία διαφορετικών περιοχών (αστικών, ημιαστικών, αγροτικών) και το δεύτερο

κριτήριο ήταν ότι διευθύνουν διαφορετικού είδους σχολεία (δημοτικό, γυμνάσιο, λύκειο και ειδικό σχολείο).

Τα δύο παραπάνω κριτήρια τέθηκαν για να ερευνηθεί αν τα διαφορετικά σχολικά περιβάλλοντα διαμορφώνουν διαφορετικά στυλ άσκησης διοίκησης σε ένα σχολείο. Για παράδειγμα, λειτουργεί με τον ίδιο τρόπο μια διευθύντρια σε ένα χωριό, που έχει υποχρέωση να συμμετέχει σε περισσότερες επίσημες εκδηλώσεις και σε μια πόλη ή ασκεί με τον ίδιο τρόπο τα διευθυντικά της καθήκοντα μια διευθύντρια που υπηρετεί σε ένα λύκειο ή σε ένα ειδικό σχολείο ή σε ένα γυμνάσιο με πολλά τμήματα ένταξης;

Ένα άλλο κριτήριο που χρησιμοποιήθηκε για την επιλογή των συγκεκριμένων διευθυντριών ήταν η διοικητική τους εμπειρία και συνολικά τα χρόνια υπηρεσίας τους στην εκπαίδευση. Από 1-3 χρόνια διοικητικής εμπειρίας είχαν 2 διευθύντριες, 4-7 χρόνια είχαν 5 διευθύντριες και 8-11 χρόνια είχαν 3 διευθύντριες. Συνολικά 25 χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση είχαν 4 διευθύντριες και 36 χρόνια είχαν 6 διευθύντριες.

Η ηλικία αποτέλεσε ένα ακόμα κριτήριο. Η περίπτωση τριών διευθυντριών που ήταν κάτω από 50 ετών σε σχέση με τις υπόλοιπες επτά που ήταν πάνω από 50 ετών έδινε μια δυνατότητα να διερευνηθεί αν υπάρχει κάποια διαφοροποίηση μεταξύ τους αναφορικά με την προσωπική τους φιλοσοφία για τη διοίκηση και το διοικητικό τους στυλ. Όσον αφορά την οικογενειακή τους κατάσταση δεν υπήρχε διαφοροποίηση, ενώ στις ηλικίες των παιδιών τους υπήρχε διαφοροποίηση. Μια είχε παιδί στο νηπιαγωγείο, τέσσερις είχαν παιδιά στο γυμνάσιο/ λύκειο, δύο είχαν παιδιά φοιτητές και τρεις είχαν παιδιά εργαζόμενα από τα οποία κάποια είχαν παντρευτεί και περίμεναν παιδί.

Σχετικά με τον τόπο διαμονής των διευθυντριών, οι οκτώ κατοικούσαν στην περιοχή που ήταν το σχολείο που διεύθυναν, ενώ δύο κατοικούσαν σε περιοχές οι οποίες απείχαν χιλιομετρικά απόσταση μισής ώρας από την περιοχή του σχολείου τους.

Στην έρευνα δεν τέθηκε ως παράμετρος η κοινωνική προέλευση των γυναικών, αν και μέσα από τις συνεντεύξεις φάνηκαν κάποια στοιχεία και επιρροές από τις οικογένειές τους. Τέλος, από τη μελέτη των βιογραφικών τους διαπιστώθηκε ότι οι διευθύντριες είχαν αυξημένα τυπικά προσόντα. Μια είχε διδακτορικό, εννέα είχαν μεταπτυχιακό, δυο είχαν μεταπτυχιακό και δεύτερο πτυχίο, όλες είχαν κάνει εξομοίωση, μια είχε πτυχίο αγγλικής φιλολογίας, εννέα διευθύντριες είχαν πτυχία ξένων γλωσσών και όλες είχαν ποικίλες επιμορφώσεις σε θέματα θεατρικά, περιβαλλοντικά, συμβουλευτικής ψυχολογίας και ειδικής αγωγής. Τριών διευθυντριών

το θέμα του μεταπτυχιακού είχε σχέση με την διοίκηση της εκπαίδευσης (Δ/ντριες 5,6,9). Επιπλέον, μια είχε συνδικαλιστική και κοινωνική δράση και τρεις ήταν δραστήρια μέλη θεατρικής ομάδας, συλλόγου παραδοσιακών χορών και επιστημονικής ομάδας.

Οι συναντήσεις έγιναν στα γραφεία των διευθυντριών μετά από τηλεφωνικό ραντεβού κατά τους μήνες Ιούνιο, Ιούλιο, Αύγουστο και Σεπτέμβριο του 2018. Όλες δέχτηκαν η φωνή τους να καταγραφεί στο κινητό τηλέφωνο της ερευνήτριας. Είχαν απορίες σχετικά με όρους και ερωτήσεις της συνέντευξης. Η κάθε συνέντευξη διήρκεσε μιάμιση ώρα. Η όλη διαδικασία των συνεντεύξεων ήταν μια πολύ δυνατή εμπειρία, γεγονός που οφείλεται στο ότι οι διευθύντριες έκαναν κατάθεση ψυχής και η ερευνήτρια είναι νέα διευθύντρια σε γυμνάσιο της πόλης του νομού Πέλλας όπου ανήκουν και τα υπόλοιπα σχολεία της έρευνας. Οπότε έγινε μοίρασμα των κοινών εμπειριών όλων των διευθυντριών που αποτέλεσε μια κοινή εμπειρία αυτογνωσίας και αναστοχασμού. Τέλος, πέρα από τις εμπειρίες των διευθυντριών, ακούστηκαν οι αμφισβητήσεις τους για τους παραδοσιακούς τρόπους διοίκησης και οι προτάσεις τους για ένα εναλλακτικό μοντέλο διοίκησης στο οποίο έχει περίοπτη θέση η ηθική της φροντίδας.

4.8 Παρουσίαση ποιοτικών δεδομένων

Η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων κατέληξε σε πέντε κατηγορίες θεμάτων : α) τη μετάβαση από τη διδασκαλία στη διοίκηση ενός σχολείου, β) το όραμα για το σχολείο, γ) το διοικητικό στυλ, δ) το προσωπικό ηθικό αξιακό σύστημα και ε) την επίδραση του φύλου. Οπότε, σε αυτήν την ενότητα προχωράμε στην παρουσίαση των στοιχείων από κάθε συνέντευξη ανά κατηγορία.

4.8.1 Η μετάβαση από τη διδασκαλία στη διοίκηση ενός σχολείου

Από τα βιογραφικά στοιχεία και από το υλικό των συνεντεύξεων προκύπτει ότι:1) οι περισσότερες διευθύντριες ανέλαβαν τη διοίκηση μετά από πολλά χρόνια διδασκαλίας στην τάξη, εκτός από δύο, που είχαν κάτω από 20 χρόνια ως εκπαιδευτικοί της τάξης, 2) εξασφάλισαν προσόντα, όπως πανεπιστημιακά πτυχία, μεταπτυχιακά, δεύτερα πτυχία, διδακτορικούς τίτλους, ξένες γλώσσες και επιμορφώσεις, 3) υπήρχε για τέσσερις από αυτές προηγούμενη διοικητική εμπειρία στη θέση της υποδιευθύντριας και σε άλλες θέσεις ευθύνης (Δ/ντριες

4,5,7,9),*«Ασκούσα τα καθήκοντά μου ως υποδιευθύντρια για 4 χρόνια. Οπότε μαθήτευσα κοντά στην προηγούμενη δ/ντρια και μετά ήταν μια φυσική εξέλιξη. Η προηγούμενη δ/ντρια πήρε σύνταξη και ανέλαβα εγώ» (Δ/ντρια 7), «Λοιπόν εγώ μπήκα συνειδητά στη διαδικασία επιλογής. Ήμουν ήδη υποδ/ντρια 3 χρόνια. Οπότε ήταν μια φυσική εξέλιξη» (Δ/ντρια 9),*4) ήταν συνειδητή επιλογή, 5) ήθελαν συνεχώς να δοκιμάζουν καινούργια πράγματα,*(«Αναζητούσα νέες επαγγελματικές ευκαιρίες, μια δυνατότητα ανέλιξης, νέες αρμοδιότητες, νέες εμπειρίες. Μου αρέσει το καινούργιο, το διαφορετικό. Το ψάχνω και θεωρούσα ότι έχω και άλλα πράγματα να δω, και άλλα πράγματα να προσφέρω»(Δ/ντρια 9),* 6) ήθελαν την αλλαγή του παλαιού μοντέλου εκπαιδευτικής διοίκησης,*(«Ένας από τους λόγους που μπήκα σε αυτή τη διαδικασία ήταν ότι εμένα μου έλειπε ως εκπ/κος αυτό το πράγμα. Δηλ. μου έλειπε να με κάνει κάποιος να νιώσω ότι είναι αυτό το σχολείο μου. Κατέγραφα τα λάθη, να το πω, τα λάθη, τα πράγματα τα οποία δεν μου άρεζαν και κάποια στιγμή στο μυαλό μου τα είχα συγκεντρώσει ώστε να μην τα επαναλάβω, ώστε να κάνω κάτι διαφορετικό» (Δ/ντρια 1),«Δεν έβλεπα, ας πούμε, να υπάρχει ένας συναισθηματισμός στην αντιμετώπιση διαφόρων καταστάσεων και να δίνονται κίνητρα ώθησης προς τα εμπρός σε εκπαιδευτικούς και μαθητές»(Δ/ντρια 3),*7) επιθυμούσαν να προσφέρουν σε τομείς που δεν προωθούνταν συνήθως από άλλους διευθυντές λόγω φόβου, όπως σε θέματα ευρωπαϊκών προγραμμάτων και ενεργούς πολιτειότητας των μαθητών*, «να προσφέρω και κάτι παραπάνω και λόγω της ενασχόλησής μου με τα ευρωπαϊκά προγράμματα» (Δ/ντρια 2),* 8) ήθελαν να δοκιμάσουν τα όριά τους και να μετρήσουν τις δυνάμεις τους,(*«Ήθελα να δοκιμάσω τον εαυτό σε αυτήν την θέση και ήταν μια πρόκληση για εμένα. Ήξερα ότι ήταν ένας πολύ δύσκολος ρόλος. Έλεγα μπορώ να το διαχειριστώ, αλλά η πραγματικότητα σε διαψεύδει τελικά. Ακόμα ήξερα ότι η θέση αυτή απαιτεί τη γνώση κάποιων θεμάτων. Οπότε και αυτό ήταν ένα ελκυστικό κομμάτι»(Δ/ντρια 7), «Ήθελα να δω αν μπορώ να τα καταφέρω. Να δω πώς είναι η όλη διαδικασία. Τελικά, είδα και τον συνεχή φόρτο της θέσης του διευθυντή και τις χαρές που σου δίνει, γιατί έχει και χαρές»(Δ/ντρια 8),* 9) ήταν αποτέλεσμα της έμπνευσης και της παρώθησης άλλου διευθυντή (Δ/ντρια 5), 10) ήθελαν να διερευνήσουν την εφαρμογή μιας θεωρίας στην πράξη, τη διάσταση του φύλου στη διοίκηση του σχολείου,11) ήταν ένα προσωπικό στοίχημα, 12) είχαν το αίσθημα του «ανήκειν» για το σχολείο, 13) ήταν οι σπουδές που έδωσαν ώθηση και εμπιστοσύνη στις δυνάμεις τους (Δ/ντριες 1,4,5,8,9), 14) ήταν τα πρότυπα άλλων διευθυντριών που παρακολουθούσε η διευθύντρια 10.

Είχαν, λοιπόν, διδακτική εμπειρία-καλή προηγούμενη γνώση της διδασκαλίας –που τις καθιστούσε αξιόπιστες διευθύντριες. Οι επιπλέον σπουδές τους δείχνουν άτομα που ενδιαφέρονται για τη συνεχή μάθηση, τη δια βίου μάθηση, την απόκτηση νέων επαγγελματικών γνώσεων και την εισαγωγή και εφαρμογή νέων προγραμμάτων στα σχολεία τους. Μια ήθελε να συνεχίσει διδακτορικό. Επομένως, οι διευθύντριες είναι δια βίου μαθήτριες όπως το είδαμε στο 3ο κεφάλαιο ως χαρακτηριστικό άλλων διευθυντριών, αυτό (η δια βίου μάθηση) επιβεβαιώνεται και στα λόγια των υποκειμένων της έρευνας *(«Κοίταξε, για χρόνια δεν έκανα πολλά πράγματα, γιατί ασχολιόμουνα με τα παιδιά. Επειδή ο μεγάλος έχει και μαθησιακές δυσκολίες, τον διάβαζα μέχρι την Γ' Λυκείου. Οπότε δεν μου άφηνε περιθώρια. Τώρα, μόλις έφυγε και πέρασε στο Παν/μιο, είναι σαν να άνοιξε ένας καινούργιος κόσμος για μένα. Οπότε, ναι, μου αρέσει να σπουδάζω συνεχώς. Δεν σταματάει αυτό» (Δ/ντρια 9).*

Τα παιδιά τους, στην πλειοψηφία, ήταν στο γυμνάσιο/λύκειο ή ήταν φοιτητές ή έχουν τελειώσει πανεπιστημιακές σπουδές, αυτό που το είδαμε στο 3ο κεφάλαιο ως χαρακτηριστικό και άλλων διευθυντριών, επιβεβαιώνεται και στα λόγια των υποκειμένων της έρευνας. Μια έχει παιδί στο Νηπιαγωγείο, αλλά έχει βοήθεια από σύζυγο και γονείς συνταξιούχους εκπαιδευτικούς. Οπότε οι διευθύντριες είχαν χρόνο να αφιερώσουν στην διοικητική τους σταδιοδρομία.

Σκληρά εργαζόμενες, ευσυνείδητες και αφοσιωμένες στην εκπαίδευση είναι τα επίθετα που τις χαρακτηρίζουν:

« 4 χρόνια ως υποδ/ντρια και ως πληροφορικός έκανα όλη τη γραφειοκρατία του σχολείου. Είχα την αίσθηση του "ανήκειν" για το σχολείο. Σαν μέλος και σαν κομμάτι αυτού του σχολείου» (Δ/ντρια 7).

«Δύο μεγάλες κουβέντες είπα στη ζωή μου, η μια ότι δεν θα παντρευτώ τον άντρα μου που τον παντρεύτηκα και η δεύτερη ότι δεν θα γίνω ποτέ δ/ντρια. Όταν τελείωσα το μεταπτυχιακό, το οποίο το έκανα όταν πήγα στην Κύπρο και εκεί αισθάνθηκα ότι είμαι αγράμματη δασκάλα και ντράπηκα. Είδα το δικό τους το σύστημα και αυτά και λέω αμάν εμείς τι κάνουμε και ήθελα οπωσδήποτε να, έκανα εκεί μια μετεκπαίδευση ενός χρόνου, και ήθελα οπωσδήποτε μετά να κάνω μεταπτυχιακό. Μου άνοιξε η όρεξη, ας πούμε, να μάθω πράγματα και, τέλος πάντων, όταν το τελείωσα, έδωσα εξετάσεις για το Διδασκαλείο. Οπότε μου έλεγαν οι συνάδελφοι:«Α Σοφία τώρα πας για δ/ντρια και τους έλεγα :«Τρελοί είστε. Να ασχολούμαι εγώ με τις κλειδαριές και τα καλοριφέρ» και όντως το πίστευα γιατί θεωρούσα ότι η δουλειά του δ/ντη είναι «χαμαλίκι». Ήθελα να μετρήσω τις δυνάμεις μου, να δω τι πιάνω, να δω μπορώ να γίνω; »(Δ/ντρια 8).

Οι διευθύντριες μεταπήδησαν στη διοίκηση αρκετά αργότερα αφού πέρασαν περισσότερο χρόνο στη διδασκαλία, μετά από μια διαδικασία περαιτέρω σπουδών που τις έδωσε ευκαιρίες να αποκτήσουν σιγουριά, άνεση να ανοιχτούν και να επιβεβαιώσουν ότι μπορούν. Αρκετές δεν είχαν σκεφτεί ότι κάποια μέρα θα γίνουν διευθύντριες. Δεν το φαντάζονταν. Έλεγαν: *«Αποκλείεται εγώ να γίνω διευθύντρια».* Είχαν λιγότερες απαιτήσεις ως μητέρες, όταν ανέλαβαν τη σχολική διοίκηση, αφού τα παιδιά των περισσοτέρων ήταν σε μεγάλες τάξεις του γυμνασίου και του λυκείου ή ήταν φοιτητές*(«Πέρασε το παιδί μου στο Πανεπιστήμιο, μετά ήμουν ελεύθερη από εκεί και πέρα, ενώ όταν ανέλαβα την υποδιεύθυνση ο γιος μου ήταν στην Γ΄Λυκείου» (Δ/ντρια 9),* ή τα παιδιά εργάζονταν και ετοιμάζονταν να κάνουν δικές τους οικογένειες. Δύο διευθύντριες έχουν η μια λογοδοσμένο παιδί και η άλλη παντρεμένο παιδί και μάλιστα θα γίνει σύντομα γιαγιά. Αναφέρθηκαν στο ρόλο τους ως μητέρες και μίλησαν για τον αγώνα τους να ισορροπήσουν οικογενειακές υποχρεώσεις και επαγγελματικούς στόχους με περηφάνια και ενθουσιασμό. Επτά διευθυντριών το οικογενειακό περιβάλλον ήταν πολύ υποστηρικτικό στο να γίνουν διευθύντριες (Δ/ντριες 1,4, 5, 6, 7, 9, 10), γεγονός που το είδαμε στο 3ο κεφάλαιο και επιβεβαιώνεται στα λόγια των υποκειμένων της έρευνας:

«Ο άντρας μου πάντοτε το έλεγε. Ακόμα και μεγαλύτερες θέσεις με έσπρωχνε να διεκδικήσω , αλλά εγώ ως χαρακτήρας δεν θέλω να πάω παραπέρα. Τα παιδιά μου μού λέγανε «προχώρα μαμά μπροστά, μπροστά». Πάντα με υποστήριζαν τα παιδιά μου. Το χαιρόντουσαν όταν έκανα το μεταπτυχιακό. Αισθανόντουσαν πολύ καλά για τη μαμά τους που το κάνει αυτό το πράγμα.» (Δ/ντρια 4).

«Υπήρχε ψυχολογική στήριξη από σύζυγο και κόρη. Αλλά ο σύζυγος έχει βεβαρημένο επαγγελματικό πρόγραμμα και όταν είναι στο σπίτι δεν είναι αδιάφορος, συμμετέχει» (Δ/ντρια 5)

«Μου έλεγαν «ναι, γιατί όχι, αφού το θέλεις, προχώρα και υποστήριξέ το» (Δ/ντρια 6).

« Γονείς και σύζυγος ήταν πάρα πολύ υποστηρικτικοί και συνεχίζουν να είναι, βοηθώντας έμπρακτα, κρατώντας το παιδί» (Δ/ντρια7).

Μια άλλη χαρακτηριστική ενθάρρυνση διευθύντριας από σύζυγο και υιό:

«Να σου πω ότι ο άνδρας μου και τα παιδιά μου ήταν κάθετοι. Έλεγαν ότι θα πρέπει να γίνεις δ/ντρια. Το ήθελαν πάρα πολύ και ιδίως ο μικρός μου γιος και ο άνδρας μου. Ο μεγάλος εντάξει έχει φύγει τώρα. Δεν τον ενδιαφέρει και πάρα πολύ. Με προέτρεψαν. Συζητήσαμε, καθίσαμε κάτω και είπαμε: «το κάνω, αλλά αυτό σημαίνει αυτό και αυτό». «Μη στενοχωριέσαι. Εμείς είμαστε εδώ»(Δ/ντρια 9)

Η ικανότητα με τα δικά τους παιδιά τις έκανε να εφαρμόσουν τις εμπειρίες τους και στους μαθητές τους. Οι λόγοι τους για τη μετάβαση στη διοίκηση ποίκιλλαν. Ήταν ένας συνδυασμός εξωτερικών επιρροών και εσωτερικών ιδιοτήτων που προκάλεσαν τη μετάβαση, όπως το είδαμε στο 3ο κεφάλαιο ως χαρακτηριστικό άλλων διευθυντριών και επιβεβαιώνεται στα λόγια των υποκειμένων της έρευνας. Χαρακτηριστική και αντιπροσωπευτική του δείγματος είναι η παρακάτω απάντηση:

«Ήταν μια συνειδητή απόφαση. Ξεκίνησε σαν μια επιθυμία για να αλλάξει το μοντέλο διοίκησης που έβλεπα ότι υπήρχε μέχρι εκείνη την εποχή. Γιατί υπήρχαν άνδρες διευθυντές, οι οποίοι άλλοι λίγο και άλλοι καθόλου δεν έβλεπα, ας πούμε, να υπάρχει ένας συναισθηματισμός στην αντιμετώπιση διαφόρων καταστάσεων. Το έβλεπαν το θέμα πάρα πολύ ψυχρά, τη διοίκηση του σχολείου. Η διοίκηση του σχολείου δεν είναι μόνο γραφειοκρατικό θέμα υπάρχει και συναίσθημα, υπάρχει και κατανόηση και ώθηση να δώσεις ένα κίνητρο στους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές»(Δ/ντρια 3)

Υπήρχε ενθάρρυνση από άτομα που τις γνώριζαν, γνώριζαν τις ικανότητές τους. Άλλη αναγνώρισε την ισχυρή επιρροή του πατέρα της, στην επιχείρηση του οποίου δούλευε από μικρό κοριτσάκι, για να κινηθεί προς την ανάληψη υπεύθυνων θέσεων:

«Έθετα στόχους και τους υλοποιούσα, πάντα φρόντιζα τους γύρω μου, μεριμνούσα. Ήμουν άτομο που ενδιαφερόταν για τον πλησίον του. Είχα αρχηγικές τάσεις και όλες μου, σε κάθε δουλειά που δούλεψα είχαν τέτοιους αρχηγικούς ρόλους. Πάντοτε, χωρίς να το επιδιώξω εγώ, μου ανέθεταν πολλές υπεύθυνες εργασίες να διεκπεραιώσω. Ακόμα από Τετάρτη Δημοτικού. Ξεκίνησα να διεκπεραιώνω υποθέσεις του πατέρα μου, ο οποίος εργαζόταν στη Θεσσαλονίκη. Εγώ έμενα στην Αριδαία και έκανα οτιδήποτε χρειαζόταν για τη δουλειά του γιατί η βάση της εταιρείας βρισκόταν στην Αριδαία. Έπρεπε λοιπόν εγώ, είτε με το ταμείο, είτε με την εφορία, είτε με τη Νομαρχία, είτε με τις τράπεζες να τελειώνω τις δουλειές του πατέρα μου, οι οποίες είχαν τηλεφωνική καθοδήγηση και ήμουν Τετάρτη Δημοτικού. Από Τετάρτη Δημοτικού, λοιπόν, και όσο προχωρούσα οι εμπειρίες μου και η υπεύθυνη διεκπεραίωση των εργασιών του πατέρα μου ξεκίνησαν από τότε» (Δ/ντρια 3).

Άλλη παρακινήθηκε από τον διευθυντή της που την ωθούσε στην επαγγελματική ανέλιξη και άλλη μαζί με τον άνδρα της μοιραζόταν τα διοικητικά ενδιαφέροντα:

« Ήταν συνειδητή επιλογή. Ήταν αποτέλεσμα της έμπνευσης άλλου διευθυντή, του διευθυντή μου, αλλά ήθελα να δοκιμάσω και τα όριά μου. Να εφαρμόσω στην πράξη τη θεωρία του μεταπτυχιακού μου. Να διερευνήσω τη λειτουργία του φύλου στη διοίκηση» (Δ/ντρια 5).

« Το θέμα της διοίκησης άρχισα κάποια στιγμή να το διαβάζω όταν ξεκίνησα το μεταπτυχιακό μου, έκανε και ο άντρας μου μεταπτυχιακό για τη διοίκηση κτλ. και τα συζητούσαμε, διαβάζαμε παρέα και κάναμε ανακοινώσεις κτλ. Αν μου το έλεγες πριν 10 χρόνια ότι θα πας να γίνεις δ/ντρια, θα γελούσα. Προέκυψε στην πορεία. Από την ανάγκη για αλλαγή. Αυτό» (Δ/ντρια 1).

Η πλειοψηφία των διευθυντριών, έξι διευθύντριες, έκανε λόγο για την έμπρακτη υποστήριξη του συζύγου όπως το είδαμε στο 3ο κεφάλαιο ως χαρακτηριστικό άλλων διευθυντριών, αυτό (η οικογενειακή υποστήριξη) επιβεβαιώνεται και στα λόγια των υποκειμένων της έρευνας :

«Έτσι και αλλιώς ήταν έμπρακτη και από πριν. Ήταν μοιρασμένες οι ευθύνες μέσα στο σπίτι, οπότε δεν χρειάστηκε να τροποποιηθεί κάτι ιδιαίτερα. Αν αναφέρεσαι στον σύζυγο. Ανταλλάσσαμε και απόψεις και βοηθούσε ο ένας τον άλλο. Έκανε και ο άντρας μου μεταπτυχιακό για τη διοίκηση κτλ. και τα συζητούσαμε, διαβάζαμε παρέα και κάναμε ανακοινώσεις κτλ.» (Δ/ντρια 1)

« Έμπρακτη ήταν η υποστήριξη του συζύγου μέσα στο σπίτι κάνοντας αρκετές δουλειές και αναλαμβάνοντας και τα παιδιά για να μπορώ να ασχοληθώ και με τον συνδικαλισμό όπου έκανα πολλά πράγματα εκεί. Ασχολούμαι και με άλλες κοινωνικές δράσεις» (Δ/ντρια 4).

«Πάρα πολύ με στήριξε και με στηρίζει έμπρακτα. Κάναμε διαμερισμό εργασιών σπιτιού, κατανομή αρμοδιοτήτων» (Δ/ντρια 6).

Βέβαια υπήρξαν τρεις περιπτώσεις διευθυντριών που διαφοροποιήθηκαν κάνοντας αναφορά στην «έμμεση» υποστήριξη του οικογενειακού περιβάλλοντος:

«Επειδή ανέκαθεν είχα ένα ρόλο. Έπρεπε να τα κάνω όλα και στο σπίτι και στη δουλειά. Δεν δέχτηκα κριτική, αλλά σαφώς και έπρεπε να συνεχίσω να κάνω ό,τι έκανα στο σπίτι. Βέβαια είχα παιδιά που τα είχα μάθει να λειτουργούν αρκετά αυτόνομα και είχα καταφέρει ήδη να έχω μια ισορροπία, γιατί ήδη εργαζόμουν πολύ τα ευρωπαϊκά προγράμματα και είχα μεγάλα διαστήματα απουσίας από το σπίτι (υπήρχε η βοήθεια της μητέρας μου). Οπότε ήταν πράγματα που τα είχα ήδη ρυθμίσει από πριν» (Δ/ντρια 2).

«Εγώ σου λέω, απλά, ήμουν τυχερή γιατί έχω έναν άντρα που, ναι μεν δεν με βοηθάει, αλλά δεν μου απαγορεύει να κάνω πράγματα. Είχα έμμεση υποστήριξη. Αυτό. «Δεν σου στέκομαι εμπόδιο, αλλά κοίτα πώς θα το καταφέρεις. Ούτε θα σου κρατήσω το παιδί για να ξεκουραστείς, ούτε θα σου πλένω τα πιάτα, ούτε τίποτα». Εγώ 24 ώρες το 24ωρο με τα παιδιά. Εδώ παραλίγο να μην πάρω το μεταπτυχιακό, γιατί έπρεπε να πάω και να το παρουσιάσω στην Αθήνα και τρομοκρατήθηκαν όλοι, (Χμ)γιατί ο μικρός μου ήταν 3 χρονών. Πού θα το αφήσω το παιδί; Τους έλεγα «ένα βράδυ, έκανα πέντε χρόνια και δεν θα πάω»; Παραλίγο να μην πάω. Δεν είχα κάποιον να μου κρατήσει το παιδί. Και πάω εκεί κάτω στην παρουσίαση, αφού με αφήσανε ένα βράδυ και το κράτησε η μαμά μου, δεν θυμάμαι ποιος ήταν. Ο πατέρας μου ήταν άρρωστος τότε και η μαμά μου δεν μπορούσε. Η πεθερά μου δεν το κρατούσε. Ο άντρας μου τρελάθηκε «πού θα το αφήσουμε το παιδί;» για ένα βράδυ τώρα ε!»(Δ/ντρια 8).

«Υποστήριξη στο θεωρητικό επίπεδο πάντα έχει. Στην ουσία όμως είναι να μη θίξουμε τα συμφέροντα των άλλων. Έτσι δεν είναι; Δηλαδή η οικογένεια να βαδίζει σύμφωνα με τους ρυθμούς που βάδιζε πριν. «Βεβαίως!» μου είπε ναι (ο σύζυγος) «βεβαίως να κάνεις τα χαρτιά σου», αλλά στην πράξη « θέλουμε και εκείνο έγκαιρα, θέλουμε και το άλλο έγκαιρα». Ναι, στην ουσία είναι τυπική η υποστήριξη. «Ναι» στα λόγια. Στην πράξη, όταν και ο άλλος έχει συνηθίσει να είναι όλα έτοιμα και να μην προσφέρει όσα θα μπορούσε, στο μισό των υποχρεώσεων. Ο σύζυγος έχει πάρα πολύ απαιτητική δουλειά που συχνά λείπει εκτός πόλης για επαγγελματικούς λόγους. Θέλει, όταν γυρίσει, να είναι όλα έτοιμα. Ναι,(τα πέτυχα όλα) κόβοντας από τον δικό μου ελεύθερο χρόνο, κόβοντας από τον ύπνο μου, από τα πάντα.

(Οι κόρες)δεν λέγανε τίποτα. Δεν λέγανε κάτι. Προσπαθούσαν να δείξουνε όσο περισσότερη κατανόηση μπορούσανε, αλλά σαν παιδιά βέβαια γκρίνιαζαν ήθελαν τη μαμά, ήθελαν όσα είχαν και πριν, τις περισσότερες ώρες που θα είναι μαζί» (Δ/ντρια 3).

Το φιλικό/εργασιακό περιβάλλον ήταν για άλλες ενθαρρυντικό (από συναδέλφισσες και σύμβουλο για τη Δ/ντρια 4, από συγγενείς, συναδέλφους και φίλους για τις Δ/ντριες 6, 7 και 10, από άλλη συναδέλφισσα για τη Δ/ντρια 9, *«Μια συνάδελφος, με αυτή που κάναμε το μεταπτυχιακό μαζί μου είπε: « Κακώς κάθεσαι εδώ πέρα. Πρέπει να κάνεις ένα βήμα παραπέρα. Κάντο!»),* για άλλες ουδέτερο (*«Δεν υπήρχε ιδιαίτερη παρώθηση, αλλά το φιλικό περιβάλλον λειτούργησε συμβουλευτικά»* (Δ/ντρια 5), *«Από τους άλλους όλους δεν άκουσα ποτέ καμιά γνώμη. Και να μου είπαν, που δεν θυμάμαι, δεν το έδωσα σημασία. Δεν με νοιάζει. Δεν ασχολούμαι με αυτά» (Δ/ντρια 8),* και για άλλες αποθαρρυντικό:

«Απορώ με το κουράγιο σου μου λέγανε. Γιατί κάθεσαι και βασανίζεσαι, ενώ θα μπορείς να είσαι έξω την ώρα που είμαστε και εμείς να πιούμε έναν καφέ και εσύ τρέχεις συνεχώς. Για ποιο λόγο τη στιγμή που και η χρηματική αμοιβή δεν αξίζει τον κόπο;» (Δ/ντρια 3).

«Κάποια συγγενείς μας αποθάρρυνε, εμένα και τον άντρα μου, γιατί ήθελε να ασχολούμαστε μόνο με τα παιδιά» (Δ/ντρια 9)

Αν οι οικογενειακές υποχρεώσεις το απαιτούσαν όλες ανεξαιρέτως θα άφηναν ασυζητητί τη διευθυντική θέση, αν και αντιμετωπίζουν όλες σχεδόν προκλήσεις είτε με τη φροντίδα ηλικιωμένων είτε με απαιτητικά ωράρια εργασίας του συζύγου και εντούτοις καταφέρνουν να είναι αποτελεσματικές στον διευθυντικό τους ρόλο, όπως το είδαμε στο 3ο κεφάλαιο και επιβεβαιώνεται στα λόγια των υποκειμένων της έρευνας. Ωστόσο, γενικά, πιστεύουν ότι συνδυάζονται οι απαιτητικές οικογενειακές υποχρεώσεις και η διευθυντική θέση *(«Αν μπορείς να οργανώνεις κατάλληλα τη ζωή σου, τον χρόνο σου, δεν θεωρώ ότι είναι κάτι τόσο τρομερό» (Δ/ντριες 1και 7),«Εμένα συνέβησαν όλα τα εμπόδια που ανάφερες και υπήρξαν σε αυτό το διάστημα στο σπίτι μου. Μια δύσκολη οικογενειακή κατάσταση. Έμεινα μόνη μου με 3 παιδιά. Δεχόμουν πόλεμο από τον πρώην σύζυγό μου. Είχα και έχω μια ηλικιωμένη μητέρα, η οποία έχει θέματα (γέλια.) Ωστόσο μπόρεσα και τα συνδύασα δηλ. νομίζω με βοήθησε η δ/νση του σχολείου να κάνω πράγματα. Να γίνω πιο δημιουργική και πιο δυνατή» (Δ/ντρια2),«Παρέμεινα στον ρόλο της διευθύντριας, έκοψα από τον ελεύθερό μου χρόνο, από τον ύπνο μου, για να είμαι όσο το δυνατό πιο κοντά στα παιδιά μου. Όσο για τον πεθερό μου που έχει πάθει εγκεφαλικό, υπάρχει άτομο μόνιμα κοντά του» (Δ/ντρια 3), «Θα το σκεφτόμουν πολύ για να τα παρατούσα. Θα πρέπει*

οι συνθήκες να ήταν πολύ άσχημες για να άφηνα τη δ/ντική θέση. Πάντως γενικά προέχει η οικογένεια από τη δ/ντική θέση» (Δ/ντρια 4), «Ναι, μπορεί να συμβεί κάποια υποχρέωση στην οικογένεια, είτε το παιδί μου, είτε, ας πούμε, έχω την πεθερά μου στο σπίτι, αύριο, μεθαύριο μπορεί να πέσει η γυναίκα και να χρειάζεται να τη φροντίζω περισσότερο. Κανένα πρόβλημα. Θα την παρατούσα τη θέση. Σιγά τη θέση. Δεν την παντρεύτηκα τη θέση»(Δ/ντρια 8), «Κοίταξε πιστεύω ότι μπορούμε να τα καταφέρουμε και τα δύο. Και βάζουμε κάποιες προτεραιότητες και ακολουθώντας κάποιους κανόνες. Αν τώρα δεν μπορούσα να τα καταφέρω, θα επέλεγα την οικογένεια. Δεν το συζητάω. Πιστεύω ότι θα βοηθούσα από άλλη θέση το σχολείο» (Δ/ντρια 9), «Υπάρχουν δυσκολίες και δεν με πτόησαν» (Δ/ντρια 10).

Το ωράριο της διευθύντριας θεωρούν ότι είναι λίγες ώρες περισσότερες από του εκπαιδευτικού της τάξης *(«Αντί να σχολάσω 2 σχολάω 3 ή 4. Δεν είναι η φοβερή διαφορά. Δεν είναι ότι δουλεύουμε ατέλειωτες ώρες οι διευθυντές» (Δ/ντρια 2),* «*Το ωράριο του δ/ντη με το ωράριο του δασκάλου δεν έχει μεγάλη διαφορά» (Δ/ντρια 4), «Είναι λίγο παραπάνω η επιβάρυνση τώρα» (Δ/ντρια 9),*ενώ παίρνουν και δουλειά στο σπίτι που πολλές φορές τη διεκπεραιώνουν αργά το βράδυ, όταν όλα ησυχάζουν*(«Να σου πω την αλήθεια εγώ κάνω και κάτι άλλο. Κάνω αρκετά πράγματα στο σπίτι. Από τη δουλειά. Ας πούμε, αν χρειαστώ κάτι, δεν κάθομαι τώρα εδώ πέρα (στο σχολείο), πάω στο σπίτι. Το κάνω το βράδυ στο σπίτι, ενώ οι άλλοι κοιμούνται. Ένα έγγραφο, ας πούμε» (Δ/ντρια 9).*

Μια διευθύντρια θεωρεί ότι η θέση της δεν έχει ωράριο γιατί πάντα σκύβει πάνω από τα προβλήματα μαθητών, δασκάλων και γονιών χωρίς να λυπάται τον προσωπικό της χρόνο(Δ/ντρια 6), ενώ άλλη επωμίζεται μέρος της εργασίας του συζύγου της («*Όχι μόνο έχω το βαρύ ωράριο της διευθύντριας, αλλά βοηθάω και στη δουλειά του συζύγου μου, που είναι ελεύθερος επιχειρηματίας» (Δ/ντρια 8),*

Οι διευθύντριες ήταν συνηθισμένες να εργάζονται πάρα πολύ και ως εκπαιδευτικοί της τάξης πριν γίνουν διευθύντριες, όπως το είδαμε στο 3ο κεφάλαιο ως χαρακτηριστικό άλλων διευθυντριών, αυτό (η πολλή δουλειά, η εργασιομανία) επιβεβαιώνεται και στα λόγια των υποκειμένων της έρευνας *(«Ποτέ δεν είχα κάποιο θέμα εγώ να είμαι από το πρωί ως το βράδυ στο σχολείο. Ήμασταν αυτοί που δουλεύαμε έξτρα τα απογεύματα για να κάνουμε δραστηριότητες», «Καμιά φορά η ζωή του σχολείου συνεχίζεται και στο σπίτι πολλές φορές. Και πολύ χρόνο έχουμε αφιερώσει και εγώ και ο άντρας μου και πολλοί συνάδελφοι και απογεύματα*

να έρθουμε στο σχολείο» (Δ/ντρια 1),«Μετά εγώ, να πω την αλήθεια, δεν έφευγα από το σχολείο εύκολα. Πάντα πήγαινα τα απογεύματα και έκανα τα προγράμματα, τις γιορτές» (Δ/ντρια 9),«Είμαι ένα άτομο που από τότε που ήμουν 18 χρονών εργάζομαι εντατικά και δεν είναι ότι εργάζομαι περισσότερες ώρες τώρα δηλ. και πριν μέχρι που έγινα δ/ντρια, ξόδευα πιο πολύ χρόνο για τα ευρωπαϊκά προγράμματα και είχα μακροχρόνιες απουσίες από το σπίτι μου λόγω των ευρωπαϊκών προγραμμάτων» (Δ/ντρια2), «Το γραφειοκρατικό κομμάτι (ήταν αυτό)που πάντα με επιβάρυνε λόγω ειδικότητας (πληροφορικός). Οπότε το χειρότερο κομμάτι (τη λάντζα) ούτως ή άλλως το έκανα» (Δ/ντρια7).

Άλλες αρέσκονταν να «ανακατεύονται» για αρκετά χρόνια στα θέματα της διοίκησης του σχολείου βοηθώντας τον εκάστοτε διευθυντή ή υπηρετώντας ως υποδιευθύντριες ή σε άλλες θέσεις ευθύνης και αντιλήφθηκαν ότι τα κατάφερναν πολύ καλά *«Πάντα ανακατευόμουν στα διευθυντικά. Πηγαίνοντας μετά σε άλλο σχολείο, πάντα βοηθούσα τον δ/ντη και έβλεπα ότι καταρχήν μπορούσα να τα καταφέρω πάρα πολύ άνετα» (Δ/ντρια 4), «Τελείωνε το πρόγραμμά μου και έκανα και γραφειοκρατικές δουλειές. Είχα αναλάβει τις εκδρομές του σχολείου για παράδειγμα. Έκανα τα πάντα. Τα έντυπα όλα. Τα πάντα. Όλα, όλα, όλα. Τις μετεγγραφές. Ο διευθυντής έβαζε μόνο υπογραφές» (Δ/ντρια 9),*

Πριν διοριστούν στην δημόσια εκπαίδευση, αρκετές εργάστηκαν σε ποικίλες εργασίες στον ιδιωτικό τομέα που τις έδωσαν εμπειρίες και προέβησαν σε συγκρίσεις σύμφωνα με τις οποίες οι άλλες δουλειές που έκαναν, μέσα σε δυσμενείς συνθήκες, απαιτούσαν περισσότερο χρόνο και μόχθο *(«Είμαι ένα άτομο που από τότε που ήμουν 18 χρονών εργάζομαι εντατικά και δεν είναι ότι εργάζομαι περισσότερες ώρες τώρα. Ήταν μέρος της ζωής μου ανέκαθεν η δουλειά μου και έτσι δεν μπορώ να πω ότι τώρα εργάζομαι περισσότερο από ότι πριν. Με βοήθησε το ότι έκανα πολλά πράγματα. Ασχολήθηκα με διερμηνεία, μεταφράσεις, αναγκαζόμουν πολλές φορές να μιλάω μπροστά σε κόσμο σε συναντήσεις, εκθέσεις που έκανα» (Δ/ντρια 2),«Να σημειώσω ότι πριν μπω στο δημόσιο δούλευα στον ιδιωτικό τομέα, σε επιχείρηση του πατέρα μου και η δουλειά μου στο δημόσιο ήταν σαν διάλειμμα. Δούλευα 18 ώρες στο 24ωρο συνεχόμενα, χωρίς Σαββατοκύριακο, χωρίς Χριστούγεννα, χωρίς Πάσχα» (Δ/ντρια 3),* ή σε άλλες υπηρεσίες του δημοσίου τομέα με δυσκολότερες συνθήκες από την εκπαίδευση (*« Γιατί έχω κάνει πάρα πολλές δουλειές. Πάντα είμαι άτομο που έκανα και δύο δουλειές και δουλεύω από μικρή, από ταχυδρόμος μέχρι λαντζέρισσα, μέχρι ό,τι θέλεις, τι να σου πω, και επειδή έκανα και μια δουλειά πριν διοριστώ,*

ήμουν στο δημόσιο, είχα περάσει με εξετάσεις, ήταν γραφειοκρατική και νόμιζα ότι θα αυτοκτονήσω εκεί μέσα στους φακέλους, την εκτίμησα πάρα πολύ μετά αυτήν την επαφή με τα παιδιά, το να προσφέρεις πράγματα, να σε αγαπάνε, να σε χαιρετάνε, να λες έκανα αυτό. Και νομίζω ότι μου αρέσει πάρα πάρα πολύ αυτό το πράγμα. Και ίσως αυτό μου δίνει την ενέργεια να θέλω να κάνω καλά την δουλειά μου και να κάνω πράγματα που νομίζω ότι είναι ωραία» (Δ/ντρια 8).

Ωστόσο, οι απαιτήσεις της διευθυντικής θέσης εμπεριέχουν προσωπικές θυσίες και είναι δύσκολο να κρατηθούν οι ισορροπίες:

«Είναι φορές που θα ήθελα να βγαίνω περισσότερο με τους φίλους, αλλά γυμναστήριο, ζωγραφική και χορό δεν στερήθηκα» (Δ/ντρια 1).

«Στερήθηκα την έξοδο με τους φίλους μου, την ξεκούρασή μου, τον ύπνο μου, αλλά η καλοκαιρινή περίοδο των διακοπών, Χριστούγεννα, Πάσχα, βοηθά πάρα πολύ και να πω ότι βοηθάει επίσης και το Σαββατοκύριακο. Τότε παίρνω δυνάμεις. (Δ/ντρια 3).

«Κάποιες δραστηριότητες πάνε λίγο πίσω. Το προσωπικό οργανόγραμμα πάει λίγο πίσω. Αν πρέπει να βγω έξω, θα βγω έξω και όταν γυρίσω, θα τελειώσω τη δουλειά»(Δ/ντρια 5).

«*Ναι, ναι σίγουρα στερήθηκα και ακόμα στερούμαι. Δίχως θυσίες δεν γίνεται τίποτα. Ναι, προσωπική ξεκούραση, χαλάρωση, το γυμναστήριο κόπηκε. Σίγουρα βόλτες με φίλες, όχι όμως και ο κινηματογράφος» (Δ/ντρια 6)*.

«Ε τρέχω από το ένα στο άλλο. Ποτέ δεν μπορείς να τα κάνεις όλα τέλεια. Προσέχω τις προτεραιότητες στη δουλειά μου. Δεν υπάρχει ο χρόνος για τον εαυτό μου. Κάποια στιγμή έφτασα να πάθω και υπερκόπωση, όταν ασχολιόμουν και με το ερασιτεχνικό θέατρο» (Δ/ντρια 8).

Συχνά γίνεται λόγος για περιορισμό της κοινωνικής ζωής με απώλεια σημαντικών κοινωνικών εκδηλώσεων: *«Η κοινωνική μας ζωή είναι περιορισμένη λόγω δουλειάς και των δύο. Αραιά και που έξω και πιο πολύ μέσα στο σπίτι. Καφέ δεν έχω χρόνο να πιω, δεν μπορώ να δεχτώ φίλες στο σπίτι και αυτά»(Δ/ντρια 8).*

«*Κάνω ιεράρχηση προτεραιοτήτων, σωστή διαχείριση του χρόνου και προσωπικές θυσίες»(Δ/ντρια 10).*

Εντούτοις, για όλες τις διευθύντριες, παρά τον φόρτο εργασίας, επειδή αγαπούν πολύ τη δουλειά τους, οι ενέργειες της διευθυντικής θέσης γίνονται ευχάριστο μέρος και επέκταση της προσωπικής ζωής τους μετά από οριοθέτηση του μυαλού τους και της πραγματικότητάς τους, όπως το είδαμε στο 3ο κεφάλαιο ως χαρακτηριστικό άλλων διευθυντριών, επιβεβαιώνεται και στα λόγια των υποκειμένων της έρευνας:

«Επειδή μου αρέσει αυτό που κάνω, το κάνω με ευχαρίστηση και δεν θεωρώ ότι οι ώρες που περνάω στο σχολείο είναι εις βάρος της προσωπικής μου ζωής γιατί είναι μέρος της ζωής μου» (Δ/ντρια 2).

«Περνάω πάρα πολύ καλά στον σχολικό χώρο, είναι καλό το κλίμα και δεν νιώθω ψυχική καταπόνηση» (Δ/ντρια 3)

«Δεν σταμάτησα τίποτα από όσα έκανα λόγω της διευθυντικής θέσης, αλλά για άλλους λόγους» (Δ/ντρια 4)

«Όχι, όχι δεν μου στερεί η σχολική ηγεσία κάτι από αυτά που θέλω να κάνω γιατί μετά από μια πορεία ετών έχω μάθει να τα οριοθετώ και στο μυαλό μου και στην πραγματικότητα» (Δ/ντρια 7).

«Κοίταξε. Να πω την αλήθεια εγώ είχα βοήθεια από τον άντρα μου πάντα. Από την αρχή. Από τότε που παντρευτήκαμε. Δεν μου στερεί η θέση κάτι. Άμα θέλω να πάω κάπου, θα πάω, αλλά με ικανοποιούν άλλα πράγματα. Προτιμώ να καθίσω στο σπίτι να διαβάσω κάτι, παρά να τρέχω από εδώ και από εκεί για καφέ. Έχει και το παιδί διάβασμα. Το καλοκαίρι δεν φεύγουμε εύκολα λόγω της εργασίας του συζύγου »(Δ/ντρια 9).

Οι περισσότερες δεν θα ξαναγύριζαν στην τάξη. Ορισμένες διευθύντριες δεν τις απασχολεί αν δεν ξαναγίνουν δ/ντριες και ξαναγυρίσουν στην τάξη, *(«Αν δεν γίνω δ/ντρια γιατί κάποιοι βρέθηκαν ανώτεροι από εμένα, δεν θα με πείραζε»(Δ/ντρια 3), «Ποτέ δεν επέλεξα να γίνω δ/ντρια για να μην μπαίνω στην τάξη. Ίσα ίσα μου λείπει και πολλές φορές, όταν είμαι τόσο πολύ πιεσμένη από, ξέρεις, κάποιες γραφειοκρατικές ενέργειες που λένε π.χ. πρέπει μέχρι τις 11 να κάνετε αυτό. Αυτό πάρα πολύ με αγχώνει. Το έκτακτο, γιατί το προγραμματισμένο, το προγραμματίζεις. Πραγματικά μπαίνοντας μέσα στην τάξη και η επαφή μου με τα παιδιά με κάνει και ξεχνιέμαι. Δηλαδή δεν το έχω αποκλείσει να ξαναγυρίσω στην τάξη»(Δ/ντρια 6), «Δεν λέω ότι σώνει και καλά πρέπει να είμαι πάντα διευθύντρια. Είναι μια θέση δημιουργική από όπου μπορείς με ένα*

άλλο τρόπο να προσφέρεις και να αλλάξεις πράγματα, αλλά δεν καίγομαι. Το δουλεύω ότι μπορεί και να μην κάνω την επόμενη φορά»(Δ/ντρια 9)

Μια διευθύντρια εξέφρασε έντονη λαχτάρα να επιστρέψει στην τάξη και να έχει την τάξη της και τις ιδιαίτερες δραστηριότητες και στιγμές με την δική της τάξη όλη τη χρονιά («*Πολλές φορές σκέφτομαι, επειδή μου λείπει η τάξη και αυτό το δέσιμο με τα παιδιά, παρόλο που μπαίνω και 12 ώρες μέσα στην τάξη. Μου λείπει αυτό μερικές φορές και λέω: «Αχ να είχα την τάξη μου, τα παιδιά μου, να κάναμε τα πράγματά μας, τα θεατρικά μας». Εκείνο το δέσιμο, ας πούμε, και φέτος το ζήλεψα με έναν συνάδελφο που έκανε το αποχαιρετιστήριο της Έκτης και ανά πάσα στιγμή μπορώ να το κάνω. Να επιστρέψω, ας πούμε, δεν έχω κανένα θέμα»,* ενώ *«αν μου τη δώσει, τα δύο τελευταία χρόνια, θα πάω σε νησί και θα κάνω με τα παιδιά πράγματα»(Δ/ντρια 8).*

Επιπρόσθετα, σχετικά με την επαγγελματική ανέλιξη, μόνο μια εξέφρασε την επιθυμία της να ανέλθει περαιτέρω διοικητικά. Οι υπόλοιπες πιστεύουν πως έφτασαν στο ταβάνι της εξέλιξής τους, όπως το είδαμε στο 3ο κεφάλαιο ως χαρακτηριστικό άλλων διευθυντριών, επιβεβαιώνεται και στα λόγια των υποκειμένων της έρευνας:

«Κάποια στιγμή σκεφτόμουν να κάνω και διδακτορικό. Με περίμενε και ο καθηγητής και είπα «όχι», γιατί μου είχε πει κάποια στιγμή ο γιος μου «δεν μπορώ να σε βλέπω κάθε φορά και με ένα βιβλίο στο χέρι». Επίσης δεν κυνήγησα και κάποια θέση συμβούλου γιατί θα έπρεπε να είχα μετακίνηση. Δεν θα το έκανα ποτέ αυτό. Να παρατήσω την οικογένεια και να λείπω ακόμα περισσότερο. Έβαλα ένα ταβάνι, ένα στοπ για να μπορέσω να συνδυάσω την οικογένεια» (Δ/ντρια 8), ενώ δύο σκέφτονται ότι είναι κοντά η στιγμή που θα βγουν στη σύνταξη.

Τέλος, πριν γίνουν διευθύντριες, άλλες δεν τις απασχολούσε η θέση του διευθυντή, *(«Μου ήταν λίγο πολύ αδιάφορη. Δεν το είχα σκεφτεί. Ε έβλεπα ότι υπήρχε σίγουρα πολύ γραφειοκρατία από πίσω και αυτό ήταν που την έκανε λιγότερο ελκυστική για μένα» (Δ/ντρια 2), «Δεν είχα συνειδητοποιήσει τι σημαίνει να είσαι δ/ντης. Δεν είχα καθόλου άποψη τι είναι να είσαι δ/ντης. Μετά θυμάμαι και εγώ δεν γνώριζα πράγματα, δεν είχαμε ασχοληθεί, δεν μας είχε δείξει κανένας κάτι, ας πούμε το ημερολόγιο σχολικής ζωής εγώ δεν ήξερα ότι υπήρχε»(Δ/ντρια 8),*

«Ούτε τη ζήλευα τη θέση, ούτε έλεγα «τι τραβάνε αυτοί!». Δεν είχα ασχοληθεί καθόλου να σου πω την αλήθεια. Τα τελευταία χρόνια αυξήθηκε η γραφειοκρατική δουλειά του διευθυντή. Παρ' όλα αυτά τη θέση του διευθυντή την έβλεπα προνομιούχα σε σχέση με άλλες εργασίες που έκανα πριν

διοριστώ» (Δ/ντρια 3), και άλλες είχαν κατασταλαγμένες απόψεις: *«Νομίζω ότι δεν άλλαξαν οι απόψεις μου. Οι απόψεις μου ήταν οι ίδιες. Ο δ/ντης να έχει έναν ρόλο συντονιστή. Να μην το παίζει αυθεντία. Με γοήτευε μπορώ να πω. Δεν την φοβήθηκα. Έχει ένα κύρος η θέση (ο διευθυντής είναι αυτός που γνωρίζει), αλλά στο θέμα των σχέσεων εισπράττω την ίδια αντιμετώπιση με τους συναδέλφους» (Δ/ντρια 4),* για άλλες ήταν προκλητική η θέση του διευθυντή, γιατί ο κάτοχος της θέσης είχε τη δυνατότητα να διευθετεί πράγματα, να δίνει την κατεύθυνση σε ένα σχολείο, να οδηγεί στην μεταμόρφωση όλου του σχολείου (Δ/ντρια 9), παρά τις διαφωνίες: *«Οι δ/ντες έχουν γνωρίσει τη σκοτεινή πλευρά της σελήνης. Έχουν τη συνολική εικόνα του σχολείου, ενώ ο καθηγητής έχει τη μερική εικόνα. Τα βλέπουν σφαιρικά τα πράγματα. Εμένα με γοήτευε το γεγονός ότι, όταν μας έκαναν ενημέρωση οι δ/ντες, μας έλεγαν πράγματα και εγώ αναρωτιόμουν «μα καλά, πού τα ξέρει αυτός;» (Δ/ντρια 5).*

Επιπλέον η θέση του διευθυντή είχε μια πρόκληση, γιατί από αυτόν εξαρτιόταν η εξέλιξη του σχολείου και οι δάσκαλοι επέλεγαν ένα σχολείο ανάλογα με την φήμη του διευθυντή, όμως, *«Εκείνα που με τρόμαζαν ήταν η οικονομική διαχείριση, ο τρόπος που θα διαχειριζόμουν τους γονείς, οι ενοχλητικοί διερχόμενοι πλασιέ και τα συνεχή τηλεφωνήματα για τα θεατρικά έργα και τις κινηματογραφικές ταινίες» (Δ/ντρια 6),* ενώ άλλη διευθύντρια είχε συνειδητοποιήσει –και λόγω των πολλών χρόνων που ήταν υποδιευθύντρια -ότι η θέση του διευθυντή ήταν μια απαιτητική θέση, πολυσύνθετη και πολυεπίπεδη με πολλές προκλήσεις, όπως το είδαμε στο 3ο κεφάλαιο, αυτό επιβεβαιώνεται και στα λόγια των υποκειμένων της έρευνας:

« Είναι μια θέση που έχει πολλά και δύσκολα προβλήματα, τα οποία αναλαμβάνεις. Μια θέση η οποία έχει να κάνει με την αποτελεσματικότητα του σχολείου. Ένας δύσκολος ρόλος, ο οποίος απαιτεί και θυσίες, να δώσεις και χρόνο. Πρέπει να έχεις και απόθεμα καρδιάς. Μια θέση που έχει αυξημένες αρμοδιότητες και καθήκοντα, τα οποία δεν μπορεί να κάνει ο καθένας, δηλ. πρέπει να είναι μέσα σε αυτά που θέλεις να κάνεις. Πρέπει να το αγαπάς πολύ για να το κάνεις» (Δ/ντρια 9).

4.8.2.Το όραμα για ένα δημοκρατικό, δημιουργικό σχολείο της συμπερίληψης και των ίσων ευκαιριών, με κέντρο τον μαθητή και ανοιχτό στην κοινωνία

Τα ισχυρά εσωτερικά κίνητρα και η αφοσίωση στη δουλειά τους οδήγησαν αυτές τις διευθύντριες να εισέλθουν στη διδασκαλία και μετά στη διοίκηση. Το ίδιο κίνητρο

επαναλήφθηκε, να κάνουν τη διαφορά για τη ζωή των παιδιών, μια βελτίωση, να προκαλέσουν επιτυχίες των μαθητών και των συναδέλφων. Να φέρουν θετική επιρροή στην εκπαίδευση, όπως το είδαμε στο 3ο κεφάλαιο ως χαρακτηριστικό άλλων διευθυντριών, αυτό επιβεβαιώνεται και στα λόγια των υποκειμένων της έρευνας:

«Χαίρομαι όταν βλέπω ότι οι μαθητές με πλησιάζουν, χαίρομαι όταν αισθάνομαι ότι τους βοήθησα, κατάφερα να κάνω κάτι γι' αυτούς» (Δ/ντρια 2).

Ο στόχος να υπάρχουν σχολεία για να ωφεληθούν οι μαθητές και να είναι ευχαριστημένοι οι εκπαιδευτικοί ήταν ο επικρατέστερος παράγοντας για κάθε απόφαση που έλαβε η κάθε μια διευθύντρια:

«*Βασικά, το όραμά μου είναι να κάνουμε πράγματα δημιουργικά. Να μην μένουμε στο γράμμα του βιβλίου και της ύλης και αυτό προσπαθώ να πω στους συναδέλφους και να τους πείσω ο.κ. αν προετοιμάσουμε μια θεατρική παράσταση, αν θα πάμε εκδρομή σε ένα Μουσείο και αν κάνουμε πράγματα, δούμε μια ταινία μέσα στην τάξη και την συζητήσουμε, δεν σημαίνει ότι χάνουμε μάθημα, σημαίνει ότι κερδίζουμε μάθημα. Ε νομίζω ότι υπάρχει μεγάλη αντίσταση, να το πω έτσι στην αλλαγή, χωρίς να θέλω να πω για τους συναδέλφους, είναι πολλοί συνάδελφοι που έχουν μάθει ένα πολύ συγκεκριμένο τρόπο να διδάσκουν. Θα ανοίξουμε το βιβλίο, θα κάνουμε αυτά» (Δ/ντρια 1)*

Για μια άλλη διευθύντρια το σχολείο πρέπει να καλλιεργεί στους μαθητές ακαδημαϊκές και κοινωνικές δεξιότητες: *«Και εκείνο που λέω, μιλάω για την ενεργή πολιτειότητα, πρέπει ο άλλος να νιώθει μέσα από τα προγράμματα που κάνουμε, να αποκτούν δεξιότητες, όπως το να μπορώ να επιβιώνω οπουδήποτε και αν βρεθώ, να πάω σε μια οικογένεια Ολλανδών, Ισπανών, Τούρκων οτιδήποτε, να μπορέσω να υπάρξω εκεί πέρα. Να δω τα θετικά, να αποκομίσω γνώσεις, τις οποίες μετά να τις μετατρέψω σε δεξιότητες, να μπορώ να διεκδικήσω μια θέση εργασίας και μια θέση στην κοινωνία αντίστοιχα οπουδήποτε, σε οποιοδήποτε μέρος είναι κατάλληλο να μου δοθούν οι εργασιακές συνθήκες.*

Να κάνουν σπουδές που να τους θωρακίσουν και να τους δώσουν τη δυνατότητα να επιβιώσουν και να αποδώσουν. Αυτό και φυσικά να τους βάζεις να μπαίνουν σε διαδικασία συνεργασίας, να μάθουν να δουλεύουν ομαδικά. Είναι απαραίτητο. Μόνος του πια δεν μπορεί να κάνει κάτι. Πάνε οι εποχές που μπορούσαν. Η κρίση μας έχει αλλάξει, μας κάνει πιο απαιτητικούς. Το αν ήταν ο.κ. να έχουμε ένα πτυχίο 40 χρόνια πριν, τώρα πρέπει όχι απλά να έχουμε μεταπτυχιακά και διδακτορικά, αλλά μια εξειδίκευση, να μπορούμε να κάνουμε κάτι και να μπορούμε να συνεργαζόμαστε και να μπορούμε να αποδώσουμε.

Να συμπιέζουμε τα κόστη σε οτιδήποτε. Να πάρω έναν μαθητή να ταξιδέψει στο εξωτερικό, θεωρώ ότι πρέπει να μάθει να ταξιδέψει με μια εταιρία, με ένα σακίδιο (όχι μια βαλίτσα). Έμαθα κοριτσάκι ότι πρέπει να πάρεις μικρά μπουκαλάκια (δειγματάκια) προκειμένου να ταξιδέψεις φτηνά. Γιατί αν έχεις μάθει να ταξιδεύεις με εισιτήριο που κάνει 500 ευρώ, δεν θα πας σε πολλά μέρη και δεν θα μπορείς αντίστοιχα να βρεις και την τύχη σου πιθανόν ή να

είσαι ευτυχισμένος, να κάνεις ό,τι μπορείς, να το κάνεις όσο γίνεται πιο οικονομικά και όσο γίνεται πιο έξυπνα»(Δ/ντρια 2).

Πέρα από τις γνώσεις και τις δεξιότητες, το σχολείο, στο πλαίσιο της ηθικής εκπαίδευσης θα πρέπει να αναδείξει διαχρονικές και πανανθρώπινες αξίες: *«Το όραμά μου είναι η βελτίωση και να υπάρχουν αξίες. Η καλλιέργεια των αξιών. Μια αλλαγή προς το καλύτερο ξεκινάει από μια θετική προδιάθεση που έχεις και από ένα ερέθισμα που θα σου δοθεί από το περιβάλλον. Σίγουρα κάποια καλή κουβέντα ενός συνανθρώπου, κάποια υποστήριξη ενός άλλου, κάποιο θετικό παράδειγμα ενός τρίτου, σίγουρα, εφόσον έχεις τη θετική προδιάθεση μέσα σου, θα σε βοηθήσουν να αλλάξεις ακόμα και στάση και τρόπο ζωής και τρόπο σκέψης. Ήμασταν κάποτε μια κοινωνία αξιών, φτάσαμε στην απόλυτη διάλυση των αξιών και τώρα μέσα από τα αποκαΐδια, τη σωστή και συντονισμένη δουλειά όλων μπορούμε να πετύχουμε πολύ δυνατά αποτελέσματα» (Δ/ντρια 3).*

Κάποιες διευθύντριες ταξίδεψαν και είδαν πώς λειτουργούν άλλα εκπαιδευτικά συστήματα μεταφέροντας την εμπειρία τους στο σχολείο που διευθύνουν: *«Θα ήθελα ένα σχολείο που δεν θα έχει προβλήματα, θα λειτουργεί συνεργατικά σε όλους τους τομείς, που οι συνάδελφοί μου θα είναι πάντα ευχαριστημένοι από όλα, που παιδαγωγικά θα είναι όλα ωραία. Δεν με αντιπροσωπεύει απόλυτα αυτό το εκπ/κο σύστημα που έχουμε. Δεν έχουμε τους πόρους. Θα ήθελα ένα σύγχρονο σχολείο. Έχουμε καταφέρει να βάλουμε σε όλες τις τάξεις Η/Υ, προτζέκτορες»*

«Επειδή έχω δει και το φινλανδικό σύστημα το όραμά μου θα ήταν αυτό. Να έρχονται τα παιδιά, να βγάζουν τα παπούτσια τους και να μπαίνουν με τις καλτσούλες τους μέσα. Τα καθίσματα τα ωραία. Να βγαίνουν συνέχεια στη φύση να κάνουν πράγματα στη φύση δηλ να είναι η φύση ο δάσκαλος. Από την άλλη, λέω στους συναδέλφους, θα πρέπει να προσαρμοστούμε στα δεδομένα της εποχής που έχουμε. Αυτά έχουμε, αυτά μπορούμε, εκεί θα φτάσουμε. Ακόμα αν ήταν διαφορετικές οι συνθήκες θα μπορούσαμε να βοηθήσουμε κάποια παιδάκια περισσότερο. Να φροντίσουμε όσο μπορούμε πιο πολύ» (Δ/ντρια 4).

Το σχολείο ως χώρος δημιουργίας, καινοτομίας και επικοινωνίας ταιριάζει σε μια κουλτούρα συνεργασίας και αλληλοϋποστήριξης: *«Θέλω να είναι ένας χώρος που να υπάρχει αυτός ο οργασμός της δημιουργίας. Να μιλάνε συνάδελφοι μεταξύ τους, να ανταλλάσσουν ιδέες, να λένε τι θα κάνουμε, πώς θα βοηθήσουμε το ένα το παιδί, τι πράγματα θα κάνουμε. Το σχολείο και οι γονείς να είναι ενήμεροι. Να υπάρχει αυτή η επικοινωνία, να κάνει το σχολείο πράγματα και πέρα από το στατικό, το αναλυτικό πρόγραμμα, να ανοίγει τους ορίζοντες στα παιδιά, να τους συνδέει με την πραγματική ζωή και όλο αυτό το δημιουργικό, ό,τι μπορεί να προσφέρει στους μαθητές, στους γονείς και στους εκπ/κους.*

Να μην είμαστε στάσιμοι άνθρωποι, ταμπουριασμένοι πίσω από τα ταμπού μας, από το ωράριό μας, από το «α εγώ τελείωσα!». Γιατί οι εποχές αλλάζουν, δεν είναι όπως παλιά. Πρέπει να συμβαδίζουμε με την εποχή μας, με αυτό που έχει ανάγκη ο κόσμος, ο γονιός, το παιδί» (Δ/ντρια 8).

Η επόμενη διατύπωση του οράματος συνάδει σε μία θετική σχολική κουλτούρα στήριξης, αποδοχής και σε ένα έθος φροντίδας: *«Το όραμά μου είναι στο σχολείο που ηγούμαι να νιώθουν όλοι σημαντικοί, ήρεμοι, ασφαλείς. Να δίνονται ευκαιρίες για ανάπτυξη και προσωπική πρόοδο»(Δ/ντρια 10).*

Λάμβαναν υπόψη τις συνέπειες των αποφάσεων αυτών που θίγονταν, όπως το είδαμε στο 3ο κεφάλαιο ως χαρακτηριστικό άλλων διευθυντριών, αυτό επιβεβαιώνεται και στα λόγια των υποκειμένων της έρευνας Έμπαιναν στη θέση του άλλου που θα τον επηρεάσει η απόφαση ή φαντάζονταν τα δικά τους παιδιά στη θέση αυτών που επηρεάζονται από τις αποφάσεις. Επιδίωκαν την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών (Δ/ντρια 9). Ήθελαν οι μαθητές να αποκτήσουν ακαδημαϊκές γνώσεις, τεχνικές και κοινωνικές δεξιότητες για να γίνουν ενεργά και ισότιμα μέλη της κοινωνίας και πολίτες του κόσμου:

«Οραματίζομαι ένα σχολείο, το οποίο να λειτουργεί δημοκρατικά, συνεργατικά, όπου όλοι να νιώθουν να υπάρχει ένα θετικό και ευχάριστο κλίμα, χωρίς να κάνουμε όμως σκόντο στους ακαδημαϊκούς και στους στόχους τους γενικότερους εκπαιδευτικούς που θέτουν, δηλ. ένα σχολείο που να πετυχαίνει τα αποτελέσματα τα επιθυμητά μέσα σε ένα ευχάριστο, θετικό και δημιουργικό κλίμα»

«Τα παιδιά μας, οι μαθητές μας να είναι επιτυχημένοι, επιτυχημένοι δηλ. και ακαδημαϊκά και κοινωνικά και να αναπτύξουν κάποιες δεξιότητες, όπως είναι το να γίνουν ευρωπαίοι πολίτες, να αισθάνονται ευρωπαίοι πολίτες, να μπορούν να επικοινωνούν με τους άλλους, να έχουν μια καλή τύχη στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Το θεωρώ πάρα πολύ σημαντικό, όπως σε οποιοδήποτε κράτος και αυτό φυσικά, να έχουν και κοινωνικές δεξιότητες» (Δ/ντρια 2).

« Προσπαθώ δηλ. η ώθηση που προσπαθώ να δώσω στους μαθητές, όχι μόνο μαθησιακά, αλλά και κοινωνικά, για όλες τις υπόλοιπες δεξιότητες που πρέπει να αποκτήσουν είναι μεγαλύτερη. Δηλ. τους ζητάω να επιταχύνουν περισσότερο. Να γίνουν ακόμα καλύτεροι. Να μην απογοητεύονται μεν, αλλά από την άλλη να εξειδικεύονται και να είναι έτοιμοι για όλα» (Δ/ντρια 2).

«Να είναι ένα σύγχρονο σχολείο. Να έχει ευτυχισμένα παιδιά, γονείς, συναδέλφους. Αυτό είναι βασική προτεραιότητα. Το σχολείο να παράγει εκπ/κο και παιδαγωγικό έργο υψηλής ποιότητας δηλ θέλω εδώ πέρα όπως εγώ δίνω ψυχή και σώματι το ίδιο να κάνουν και οι υπόλοιποι είτε γονείς είτε συνάδελφοι ώστε τα παιδιά να αποκτούν τις τεχνικές και κοινωνικές δεξιότητες που θα τους κάνουν ενεργά και ισότιμα μέλη της κοινωνίας» (Δ/ντρια 7).

Κάνανε προτάσεις σχετικά με τον τρόπο διδασκαλίας κάποιων μαθημάτων, όπως της Ιστορίας:

«Να έχεις κάτι άλλο που να τους κάνεις να ζήσουν εκείνη την εποχή. Να τους ταξιδέψεις μαγικά, να τους παραθέσεις όχι αυτή την ξύλινη γλώσσα που έχουν 100 άγνωστες λέξεις μέσα και δεν μπορούνε και χάνουν την ουσία, να τους δείξεις το βίντεο, τον χάρτη, την εικόνα, να πάρεις αφόρμηση από τη φωτογραφία του Κανάρη και να τους πεις τα προσωπικά, να τον γνωρίσουν σαν άνθρωπο, τι έκανε»(Δ/ντρια 8).

Φάνηκε η αφοσίωσή τους ως παιδαγωγών στην υποστήριξη μαθητικών δράσεων και στην καλλιέργεια ηθικών αξιών που εμπεριέχουν τη φροντίδα:

«Είμαστε μια σχολική μονάδα, η οποία βγάζει εφημερίδα, κάνουμε πολλές ποιοτικές εκπαιδευτικές εκδρομές με προορισμό ποιοτικές θεατρικές παραστάσεις »

«Οι δράσεις μας πρέπει να στοχεύουν στην καλλιέργεια αξιών, να παρέχουμε συνεχή παραδείγματα από τη ζωή και τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και ενημέρωση, συνεχή ενημέρωση και συνεχή συζήτηση γιατί υπάρχουν καταστάσεις δύσκολες που αντιμετωπίζει το σχολείο» (Δ/ντρια 3).

«Είμαι πρώτα των δράσεων (θεατρικά, μουσικά), γιατί και αυτά είναι μαθήματα. Μια θεατρική παράσταση πόσα μαθήματα δίνει στα παιδιά ή μια εκπαιδευτική επίσκεψη;»

«Βραβεύτηκε και η σχολική εφημερίδα μας. Κάνουμε ένα παζάρ χριστουγεννιάτικο για να μαζέψουμε χρήματα» (Δ/ντρια 4).

«Εκείνο που έχω οραματιστεί είναι ένα σχολείο όπου οι μαθητές μαζί με τα μαθήματά τους διδάσκονται ηθικές αξίες γιατί μας ενδιαφέρει πάνω από όλα να γίνουν ηθικά άτομα και σωστοί άνθρωποι στην κοινωνία. Αυτό που λέγανε παλιά να γίνεις χρήσιμος άνθρωπος στην κοινωνία. Ένα σχολείο με ίσες ευκαιρίες, δηλ. όλοι οι μαθητές να έχουν ίσες ευκαιρίες. Ένα σχολείο οικογένεια όπου ο ένας φροντίζει τον άλλο και αυτό το έχουμε καταφέρει ως ένα σημείο γιατί βάλαμε τα μεγάλα παιδιά μέντορες στα μικρά. Ένα σχολείο που έχουμε στόχους. Ένα σχολείο ανοιχτό στην κοινωνία με όλες αυτές τις δράσεις που κάνουμε και μας δίνουν την αίσθηση της αυτονομίας»

«Προσπαθούμε μέσα από τις δράσεις μας να δίνουμε την ευκαιρία σε παιδιά από χαμηλό κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον να έρχονται σε επαφή με αθλήματα, με Μουσεία, με οτιδήποτε που δεν θα μπορούσαν από το σπίτι τους να πάνε. Να βοηθάμε παιδιά, δηλ. να ανοίγουμε ορίζοντες των παιδιών, να τους δίνουμε νέα ερεθίσματα και να ανακαλύψουν ίσως κάποια ταλέντα τους. Βοηθάμε δηλ. τα παιδιά να ανακαλύψουν τις δεξιότητες και τα ταλέντα τους. Αυτό το κάνουμε και είναι ένας από τους στόχους μας. Ναι, με τη γνωριμία με τις τέχνες, το θέατρο, τα αθλήματα(καθιερώσαμε να πηγαίνουμε στο χιονοδρομικό), την οικολογία και τη διατροφή. Είμαι υπέρ της βιωματικής μάθησης»»(Δ/ντρια 6).

Η διευθύντρια συνειδητοποιεί την αξία της βιωματικής μάθησης μέσα από το θέατρο και την καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας μέσα από την εμπειρία των μαθητών με τη σχολική βιβλιοθήκη: *«Νομίζω ότι οι δράσεις σου δίνουνε και καλύτερα μαθήματα. Όταν κάναμε θεατρικό, για πότε συνεργάστηκαν, για πότε τα ρούχα, το ένα το άλλο και μου το λέει το ένα το παιδάκι «κυρία, είδατε, αν θέλουμε τι ωραία που συνεργαζόμαστε!». Γιατί τους ενδιέφερε και δεν πα να τους λες «να είστε φίλοι αγαπημένοι» με κατήχηση, με νουθεσία, «να συνεργάζεστε», «να κάνετε», το βγάλαν από εκεί μέσα, μόνα τους, γιατί αναλάβαν αυτό το πράγμα, τι δεν μάθανε εκεί πέρα, τον σεβασμό στους άλλους, τη συνεργασία, το…. χίλια δύο άλλα πράγματα. Μέσα από εκεί προωθούνται ένα σωρό πράγματα»*

«Τώρα που μπήκαμε στο δίκτυο σχολικών Βιβλιοθηκών, αυτό που με εξιτάρει εμένα είναι και περιμένω να εξοικονομήσουμε κάποια χρήματα από αυτό το πρόγραμμα που κάνουμε και να επιλέξω τα έπιπλα για τη βιβλιοθήκη που θέλω να πάρω, πουφ, καναπέ. Τα παιδιά να πάνε στα πουφ και στον καναπέ να ξεφυλλίσουν τα βιβλία, να τα απολαύσουν, να μην είναι στο θρανίο και απλά να το δανειστούνε»

«Να μπούμε και να κάνουμε την ώρα του παραμυθιού(ας πούμε), το θεατρικό, να αγαπήσουν τη λογοτεχνία, την ποίηση, την δραματοποίηση, σε έναν χώρο διαφορετικό. Με κουράζει όμως να ψάχνω κονδύλια από εδώ και από εκεί. Ευτυχώς βγάλαμε και την εφημερίδα τώρα (γέλια). Αλλά μου αρέσουν αυτά τα πράγματα. Ας πούμε»(Δ/ντρια 8).

Τονίστηκε η προσφορά στον μαθητή, να προσφέρουν χρόνο, διάθεση και μυαλό, να δώσουν διέξοδο και ευκαιρίες σε μαθητές να ανακαλύψουν τον εαυτό τους και τα ταλέντα τους, να πάρουν μια συμβουλή και μια ηθική στάση. Το σχολείο επιτελεί τον ρόλο του, αλλά έχει να αντιμετωπίσει πολλά ανταγωνιστικά στοιχεία, την φτήνια της τηλεόρασης και την κοινωνική κατάντια και παρά τα όσα γίνονται εκεί δεν υπάρχει κοινωνική αποδοχή και αναγνώριση. Έγινε λόγος για ομαδική δουλειά και καλή συνεργασία μέσα στο σχολείο για την ευημερία του κοινωνικού συνόλου:

«Ξαναλέω το « citius, altius, fortius». Το όραμά μου είναι να λειτουργώ ως ομάδα που δεν είναι πάντα δεδομένο, να χαιρόμαστε τη δουλειά μας, να απολαμβάνουμε τη δουλειά μας, να μάθουμε να συνεργαζόμαστε και να απολαμβάνουμε τα οφέλη της συνεργασίας και τα αποτελέσματα της συνεργασίας προς όφελος του κοινωνικού συνόλου.» (Δ/ντρια 5).

Η πραγματοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων για να βοηθηθούν οι μαθητές που έχουν ανάγκη, σε συνεργασία με γονείς, εκπαιδευτικούς, δομές του Δήμου, επαγγελματίες επιστήμονες, εξωτερικούς συνεργάτες, την κοινότητα, *«με τη συμβολή της ιδιωτικής πρωτοβουλίας»*(Δ/ντρια 10), απηχούσαν την πεποίθηση ότι το κάθε παιδί μπορεί να μάθει και να προοδεύσει στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης που περικλείει τη φροντίδα για τις ευάλωτες ομάδες των μαθητών/τριων, όπως είναι αυτές των παιδιών με αναπηρίες/ειδικές ανάγκες και *«των φτωχών μεταναστών»* (Δ/ντρια 10).

Η δημιουργία ενός συναισθηματικά ασφαλούς σχολικού περιβάλλοντος, όπου το κάθε παιδί αντιμετωπίζεται με σεβασμό και αξιοπρέπεια των δικαιωμάτων του και ικανοποιούνται οι ποικίλες και ειδικές ανάγκες του κάθε παιδιού. Η δημιουργία ενός θετικού μαθησιακού περιβάλλοντος όπου τον πρώτο ρόλο έχει η συνεργασία, η ομαδική εργασία, η έλλειψη αποκλεισμών και ο κάθε εκπαιδευτικός υποστηρίζεται και ενδυναμώνεται ώστε να γίνει πιο αποτελεσματικός. Είναι γνωρίσματα της «σχεσιακής ηγεσίας» των Regan και Brooks (1995).Οι

συχνές συναντήσεις όλων των ενδιαφερομένων ώστε να καταρτιστεί το καλύτερο δυνατό αμοιβαία συμφωνηθέν σχέδιο δράσης για να βοηθηθεί/ενδυναμωθεί κάποιο παιδί ή κάποιος εκπαιδευτικός.

Η οικονομική κρίση αποτέλεσε ευκαιρία για να καλλιεργηθεί η καινοτομία, η δημιουργικότητα, ο εθελοντισμός και να αναβιώσουν κάποιες ηθικές αξίες, όπως «*η αλληλεγγύη και η πολιτειότητα*» (Δ/ντρια 10):

«Βέβαια σε μια εποχή που αναπτυσσόταν, όπως αναπτυσσόταν και που οι αξίες είχαν μπει σε δεύτερη μοίρα, υπήρξε μια ανατροπή με αυτήν την κατάσταση θεωρώ(την κρίση),δηλ επανήλθαμε σε κάποιες αξίες που τις είχαμε αφήσει στο πλάι με την υπερκατανάλωση και όλα αυτά. Διορθώθηκαν κάποια πράγματα. Πέρασαν κάποια πράγματα και στους μαθητές και στους συναδέλφους και σε εμάς» (Δ/ντρια 4).

«*Μέσα από την οικονομική κρίση προέκυψε η ηθική αξία μιας περισσότερο ενωμένης και συσπειρωμένης οικογένειας» (Δ/ντρια 6)*

«Η κρίση καλλιέργησε αξίες, τον εθελοντισμό, την αλληλεγγύη, το νιάσιμο και τη φροντίδα, αλλά η κρίση έκοψε και τις θεραπείες που έχουν ανάγκη οι οικογένειες και τα παιδιά στο σχολείο μας(ειδικό σχολείο)» (Δ/ντρια 7).

«Σαφώς και το σχολείο είναι μέρος της κοινωνίας. Μας αγγίζουν όλους αυτά, φτώχεια, ανεργία, κρίση (εκπ/κους, γονείς, μαθητές) και μέσα από αυτά στοχεύεις και σε πράγματα που πριν 10 χρόνια δεν ήταν μέσα στις προτεραιότητές σου. Εμείς φέτος ασχοληθήκαμε πάρα πολύ με τον εθελοντισμό και την αλληλεγγύη, που πριν 10 χρόνια, «3 λαλούν και 2 χορεύουν». Κανένας δεν το σκεφτόταν αυτό. Ήταν σε δεύτερη μοίρα. Τώρα θες δε θες αναγκαστικά θα ευαισθητοποιήσεις, είμαστε και όλοι ευαισθητοποιημένοι να πεις στα παιδιά «Κοίταξε να δεις τα πράγματα είναι δύσκολα τώρα». Ο εθελοντισμός είναι αυτός που είναι προτεραιότητα στη ζωή μας, γιατί το βλέπουν και τα ίδια. Αναγκαστικά σου βγάζουνε άλλα πράγματα στην επιφάνεια» (Δ/ντρια 8).

«Μέσα στην κρίση φροντίσαμε να μην αποκλειστεί κοινωνικά κανένας μαθητής/τρια από τις εκδρομές του σχολείου και τις θεατρικές παραστάσεις. Οι στόχοι που τέθηκαν ήταν να στηριχθούν μαθητές/τριες και γονείς από ευάλωτες ομάδες οικονομικά, ψυχικά και ηθικά. Σε συνεργασία με το Δήμο και τη σύμβουλο κάναμε απογευματινά σεμινάρια στους γονείς πώς να συμπεριφέρονται στα παιδιά τους και πώς να τα διαβάζουν»(Δ/ντρια 9)

4.8.3 Συνεργατικές και δημοκρατικές πρακτικές διοίκησης για την ανάπτυξη, τη φροντίδα και την ενδυνάμωση των μαθητών, του προσωπικού και όλων των εργαζομένων στον σχολικό οργανισμό.

Το στυλ διοίκησης που προκρίθηκε ως το προτιμητέο για την πλειοψηφία των διευθυντριών ήταν το συνεργατικό, δημοκρατικό, μετασχηματιστικό (Δ/ντρια 6),συμμετοχικό (Δ/ντρια 8),υπηρετικό, όπως το είδαμε στο 3ο κεφάλαιο ως χαρακτηριστικό άλλων διευθυντριών, αυτό επιβεβαιώνεται και στα λόγια των υποκειμένων της έρευνας: *(« Ένας ηγέτης, ας πούμε, που ανασκουμπώνεται, σηκώνει τα μανίκια και δουλεύει το ίδιο με τους άλλους» Δ/ντρια 9),*υποστηρικτικό, παράλληλα με την ύπαρξη οράματος και την ανταπόκριση στις ανάγκες των άλλων, (*« Γιατί πάντα οι αποφάσεις είναι με βάση το συμφέρον των παιδιών, του σχολείου και των συναδέλφων και πάντα έχοντας τη γνώμη και την συγκατάθεση του υπολοίπου συλλόγου»(Δ/ντρια 7)* και «*Γιατί ποτέ δεν επιβάλλω κάτι και ποτέ δεν ζητάω από τους άλλους να κάνουν κάτι που δεν κάνω πρώτα εγώ. Από το παραμικρό, ας πούμε, από το καθάρισμα έως οτιδήποτε άλλο. Στα προγράμματα που θα κάνουμε πρώτη θα αναλάβω εγώ. Οπότε με αυτό εδώ κάνεις τους άλλους να συμμετέχουνε, τους οργανώνεις, κάνεις τον πυρήνα και δημιουργούνται σαν κυματισμοί στη θάλασσα όταν ρίξεις μια πέτρα»(Δ/ντρια 8),«Αισθάνομαι ότι είμαι μέρος αυτού του συνόλου. Αναλαμβάνω την ευθύνη των όσων γίνονται, αλλά δεν αισθάνομαι ότι είμαι κάτι παραπάνω από τους άλλους. Δεν μου αρέσει να αισθάνεται κάποιος συνάδελφος ότι του βάζω να εκτελεί εντολές. Απλά βοηθά να διεκπεραιωθούν κάποιες εργασίες» (Δ/ντρια 2), «Έχω ξεκαθαρίσει στους εκπαιδευτικούς ότι ο διευθυντής είναι πρώτος μεταξύ ίσων. Υπερασπίζομαι καταστάσεις εκεί που πρέπει και δεν εκθέτω τους εκπαιδευτικούς. Έτσι νιώθουν ασφάλεια και σιγουριά να κάνουν αυτό που πρέπει να κάνουν ως εκπαιδευτικοί» (Δ/ντρια 3), «Έχω ρόλο συντονιστή με την έννοια ότι έχω να κάνω με ανθρώπους που είναι ίσοι με εμένα. Εγώ συντονίζω μια συζήτηση μέσα στο σύλλογο όπου ο σύλλογος παίρνει τις αποφάσεις. Φροντίζω ακόμα να μην κάθομαι πολύ ώρα στην καρέκλα του διευθυντή, γιατί σε αλλάζει η θέση, αλλά να κυκλοφορώ και στο γραφείο των συναδέλφων και έξω στην εφημερία»(Δ/ντρια 4)*

Δεν θα διάλεγαν μόνο ένα διοικητικό στυλ, αλλά ανάλογα με την περίσταση, το συγκείμενο και την συναισθηματική ωριμότητα των άλλων, υιοθετούν κάποιο διοικητικό στυλ περισσότερο από τα άλλα στη δεδομένη περίσταση («*Είμαι άλλοτε συναλλακτική, άλλοτε δημοκρατική και άλλοτε αυταρχική, όπως πρέπει να είναι κάποιος. Προτιμώ να είμαι δημοκρατική» (Δ/ντρια 5), «Άλλωστε και αυτό που σου είπα προηγουμένως για τη συμμετοχική ηγεσία, πιστεύω σε αυτό. Θεωρώ ότι δεν μπορείς να διοικήσεις με μία μορφή ηγεσίας. Πρέπει να παίρνεις από όλες τις μορφές ηγεσίας κάτι, αυτό που χρειάζεται κάθε φορά»(Δ/ντρια 9).*

Η ίδια διευθύντρια στη συνέχεια καθορίζει ευκρινέστερα και τους όρους της συμμετοχικότητας και της ομαδικότητας: «*Εγώ έρχομαι στον σύλλογο με μια πρόταση, αλλά μπορεί να την αλλάξω, αν δω ότι διατυπώνεται κάτι καλύτερο. Ο σύλλογος των διδασκόντων όχι μόνο να συμμετέχει στη λήψη των αποφάσεων, αλλά να αναλαμβάνει και την ευθύνη της υλοποίησής τους. Εγώ δεν το αναλαμβάνω αυτό μόνη μου, να σου πω την αλήθεια. Το σχολείο θέλει ομαδική δουλειά. Αν δεν μάθεις να χτίζεις πάνω στις δυνάμεις του άλλου, δεν χτίζεται.»(Δ/ντρια 9).*

Η ηγεσία με όραμα είναι ο προσωπικός τους στόχος, αλλά *«πρέπει να πούμε ότι το σύστημα δεν δίνει τη δυνατότητα, παρόλο που όλοι λένε θέλουμε ηγέτες στο σχολείο, δεν δίνει τη δυνατότητα να αναπτυχθεί κάποιος σε ηγέτη. Έτσι θέλουμε ηγέτες, αλλά κόβουμε τα πόδια των ηγετών. Περισσότερο αφήνει χώρο για διεκπεραιωτές, παρά για πρωτοβουλίες, καινοτομίες, αλλαγές, τις οποίες πρέπει να έχει στο μυαλό του κάποιος που θέλει να είναι ηγέτης» Δ/ντρια 9).*

Οι ρόλοι που υπερτερούν στην άσκηση του διευθυντικού ρόλου των διευθυντριών, στην πλειοψηφία, είναι αυτός της μητέρας, της κριτικής φίλης και της δια βίου μαθήτριας:

«Νομίζω αυτοί οι δύο, μητέρας και δια βίου μαθήτριας. Το νιώθω αυτό γιατί όλοι σε εμένα απευθύνονται» (Δ/ντρια 1)

«Της μητέρας και της κριτικής φίλης είναι σε ισορροπία και ανάλογα με την περίσταση» (Δ/ντρια 2)

«Συνεχώς μαθαίνω βέβαια, αλλά και οι συνάδελφοι είναι φίλοι δικοί μου και θέλω να μου πούνε και αυτοί αν κάπου πρέπει να το κάνω καλύτερα ή κάτι να διορθώσω. Νομίζω ότι δεν υπερτερεί κανένας ρόλος, αυτοί οι ρόλοι δουλεύουνε συγχρόνως και ότι είναι οι ρόλοι ανάλογα με την περίπτωση που έχουμε να αντιμετωπίσουμε. Οι ρόλοι δεν πρέπει ούτε να μπερδεύονται, ούτε να είναι απόλυτα διακριτοί. Μόνο απέναντι στους μαθητές αισθάνομαι ότι είμαι η μητέρα τους» (Δ/ντρια 3)

«΄Εχω συντονιστικό ρόλο σε μια διοίκηση συμμετοχική υποστηρικτική τόσο για τους συναδέλφους όσο και για τους μαθητές»

«Από τους ρόλους που ανέφερες υπερτερεί αυτός της κριτικής φίλης και μετά της μητέρας και της δια βίου μαθήτριας. Επειδή είμαι αρκετά επικοινωνιακή ερχόντουσαν όλοι για να πάρουν συμβουλή και έπρεπε να λύσω όλα τα προβλήματά τους και τα προσωπικά τους προβλήματα. Προσπαθώ να συγκρατήσω τον εαυτό μου να μην είμαι η μαμά γιατί εκεί μπλέκονται τα πράγματα. Προτιμώ να είμαι μια καλή και υποστηρικτική φίλη, που είναι ένας ρόλος πιο αποστασιοποιημένος, παρά τον ρόλο της μητέρα, που μπορεί να σε φορτώσει με πολλές υπευθυνότητες. Απέναντι στους μαθητές μου μού βγαίνει φυσικά ο μητρικός ρόλος γιατί τους αγαπάω. Έχω και τον ρόλο της δια βίου

μαθήτριας, γιατί υπάρχουν περιστατικά σε σχέση με μαθητές, σχέσεις με συναδέλφους, διαδικασίες, όπου πάντα είσαι μαθήτρια και χρειάζεται να μαθαίνεις, να μαθητεύεις»

Πάντα με τα στοιχεία της συναισθηματικής νοημοσύνης, τον αυτοέλεγχο, την αυτορρύθμιση και την ενσυναίσθηση λειτουργούν οι διευθύντριες του δείγματος; *«Αν ένας συνάδελφος δεν ακολουθεί το πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου θα τον προσεγγίσω με στυλ φιλικής συζήτησης, συναδελφικά και όχι με διάθεση να μαλώσω. Θα πω σε κάποιον συνάδελφο: « θέλεις να μπω εγώ στην τάξη σου; Δεν αισθάνεσαι καλά; Δεν έχει τύχει να μου πούνε «μπες», αλλά το έχω ρωτήσει. Είναι στην ουσία ένας έμμεσος τρόπος να του πω ότι πρέπει να πάει στην τάξη του»(Δ/ντρια 4).*

Οι διευθύντριες ανταποκρίνονται αποτελεσματικά στην διευθυντική τους θέση αναλαμβάνοντας πολλούς ρόλους ανάλογα με την περίσταση και την συναισθηματική ωριμότητα των άλλων: *«Έχω την εντύπωση ότι όλοι αυτοί οι ρόλοι ενσωματώνονται μέσα στον γενικό ρόλο και θεωρώ μέρος της εργασίας αυτούς τους ρόλους. Η αίσθηση που έχω κάθε φορά είναι της πολυδιάσπασης. Δεν ξέρω κατά πόσο είναι πετυχημένοι όλοι οι ρόλοι, ότι λειτουργούν , λειτουργούν, αλλά αν λειτουργούν απόλυτα σωστά, δεν μπορώ να το ξέρω αυτό. Μπορεί οι ρόλοι αυτοί να είναι ταυτόχρονα και την ίδια μέρα. Ο ρόλος της μητέρας υπερτερεί όταν έχω έναν γονιό που τον συμβουλεύω και επομένως θα μιλήσω ως μάνα πώς το αντιμετώπισα εγώ, αν το αντιμετώπισα. Θεωρώ ότι, όταν προσεγγίζεις έναν άνθρωπο, ο ρόλος που θα υιοθετήσεις έχει να κάνει με τη φύση του προβλήματός του. Εμένα μου αρέσει όλο αυτό το πολυσύνθετο» (Δ/ντρια 5).*

Ωστόσο υπερτερεί ο ρόλος της μητέρας γιατί ενέχει τον καθοδηγητικό και τον συμβουλευτικό ρόλο: *«Θα έλεγα ο ρόλος της μητέρας και της δια βίου μαθήτριας εξίσου. Ο ρόλος της δια βίου μαθήτριας γιατί ολοκληρώνω αυτή τη στιγμή το μτπ μου. Απέναντι στους γονείς τονίζω τον ρόλο της μητέρας γιατί και εγώ είχα έναν ζωηρό γιο και τους λέω να μην στενοχωριούνται, αν το παιδί τους είναι ζωηρό. Οπότε καταλαβαίνουν ότι έχεις ενσυναίσθηση. Μπαίνεις στη θέση τους. Καταλαβαίνεις τι περνάνε. Πάντως ο ρόλος της μητέρας δεν σημαίνει ότι μια μητέρα δεν είναι αυστηρή, δεν βάζει όρια, δεν έχει κανόνες. Αν θέλω να διορθώσω κάτι που έκανε ένας συνάδελφος, είμαι κριτική φίλη, λειτουργώ πάντα κατ'ιδίαν και χωρίς να τον προσβάλλω ή να τον υποτιμήσω θα του πω πώς αυτό θα μπορούσαμε να το κάνουμε καλύτερα» (Δ/ντρια 6).*

«Ισχύουν όλοι οι ρόλοι. Δεν ξέρω ποιος υπερτερεί, δεν υπάρχει ζύγι σε αυτό. Ο ρόλος της μητέρας υπερτερεί γιατί περιλαμβάνει και τη φιλία, τη συμβουλή, το να δείξεις και να καθοδηγήσεις, ας πούμε παιδιά και συναδέλφους» (Δ/ντρια 7).

«Λειτουργώ ως μητέρα. Έχω πολύ ανεπτυγμένο το αίσθημα της ευθύνης και της υπευθυνότητας. Θέλω να τους έχω (τους συναδέλφους) υπ'ευθύνη μου, να τους προστατεύσω. Το ίδιο και τα παιδιά. Πρέπει να τους κάνω να αποφύγουν κακοτοπιές, κάποια πράγματα που δεν τα συνειδητοποιούνε, να τους τα επισημαίνω, να τους ανοίξω ορίζοντες, να τους βοηθήσω, να τους σταθώ στο πρόβλημά τους» (Δ/ντρια 8)

«Ο ρόλος της κριτικής φίλης υπερτερεί, του καθοδηγητή, του μέντορα. Να στηρίζω, να βοηθώ να πηγαίνουν βήματα παραπέρα. Δεν είναι να κάθομαι από πάνω να ελέγχω. Δεν μου αρέσει ο ρόλος της μητέρας. Θεωρώ ότι είναι άλλος ο ρόλος της μητέρας. Ένας άντρας, δηλαδή, δεν μπορεί να φροντίσει; Εγώ έχω δει φροντίδα από άντρες διευθυντές, ενώ δεν έχω δει φροντίδα από γυναίκες διευθύντριες» (Δ/ντρια 9)

«Ο ρόλος της μητέρας υπερτερεί. Οι άλλοι ρόλοι αλληλοδιαδέχονται και αλληλοεπικαλύπτονται και ισορροπούν»(Δ/ντρια 10).

Επιδίωξαν τη μεγαλύτερη συμμετοχή της κοινότητας και του συλλόγου των γονέων στα θέματα (δραστηριότητες και προγράμματα) του σχολείου:

«Φυσικά οι γονείς είναι πολύ σημαντικό μέρος και θεωρώ ότι ο σύλλογος γονέων πρέπει να είναι ενήμερος και να είναι ευχαριστημένος και σε άμεση συνεργασία για να μας παρέχει την ανατροφοδότηση. Οι γονείς είναι σημαντικό να μας μιλάνε, ακόμα και αν πολλές φορές κάνουν κάποια αρνητικά σχόλια για μας, για το σχολείο, για τους συναδέλφους κτλ. Γιατί μπορούμε να έχουμε το feedback για το πώς αισθάνονται τα παιδιά τους στο σχολείο. Το τι μπορεί να πηγαίνει στραβά, γιατί είναι σίγουρο ότι κάνουμε λάθη καθημερινά λειτουργώντας» (Δ/ντρια 2).

« Έχω κάνει βεβαίως και συναντήσεις όλων των γονέων και τους έχουμε δώσει εγγράφως όλον τον κανονισμό του σχολείου, έχουμε δώσει να τον μελετήσουνε να μας κάνουνε προτάσεις για καλύτερη λειτουργία του σχολείου, να υπογράψουν ότι συμφωνούνε με τις δράσεις που κάνουμε και όλα αυτά και τους εμπλέκω μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Είμαστε τυχεροί που είχαμε έναν καλό σύλλογο γονέων που μας υποστήριζε στο έργο μας» (Δ/ντρια 3).

Επιδίωξαν μια αίσθηση κοινής ιδιοκτησίας, πολύ ενεργές μαθητικές οργανώσεις σε δραστηριότητες κοινωφελούς χαρακτήρα. Στόχευσαν στην προώθηση δεσμών σύνδεσης του προσωπικού με συναντήσεις σε δείπνα και εκτός σχολείου:

«Και αυξήσαμε και τις επαφές μας. Βγαίνουμε έξω ως σύλλογος και για καφέ και το βράδυ για φαγητό. Μεσημέρι έχουμε βγει. Κάνουμε και τέτοια»

Ε.: Ακολουθεί μεγάλο ποσοστό;

Ναι, πολύ μεγάλο ποσοστό. Βράδυ πηγαίνουμε όλοι. Λείπουν αυτοί που πηγαινοέρχονται Θες/νίκη. Μεσημέρι έρχονται και αυτοί. Δηλαδή, αν λείψει ένα-δύο άτομα από το σύλλογο. Έρχονται όλοι. Πάνε πολύ καλά. Νομίζω, τώρα….. (Δ/ντρια 9).

Το ζεστό οικογενειακό κλίμα το πέτυχαν δίνοντας ευκαιρίες στα μέλη του σχολείου να γνωριστούν καλύτερα ως άνθρωποι, να συνεργαστούν, να αλληλεπιδράσουν:

«Γενικότερα. Έχω δει κάποιες περιπτώσεις που δεν έχουν επαφές μεταξύ τους. Τους βάζω να συνεργαστούν πάνω σε κάτι. Ας πούμε κάνουμε τη θεματική εβδομάδα. Κάνουμε το πρόγραμμα της θεματικής εβδομάδας Βλέπω ότι κάποιοι δεν έχουν καλές σχέσεις, μερικές φορές δεν μιλιούνται κιόλας. Τους βάζω να κάνουν μαζί.(Γέλια). Έρχονται πιο κοντά. Σιγά σιγά βλέπεις αλλάζουν αυτά τα πράγματα. Έχουν αλλάξει πολλές σχέσεις εδώ μέσα. Και μετά από εκεί και πέρα, οτιδήποτε συμβαίνει το βλέπουν και τα παιδιά. Δεν γίνεται να δίνουμε τέτοια παραδείγματα στα παιδιά και να θέλουμε τα παιδιά να κάνουν κάτι διαφορετικό που εμείς δεν το πιστεύουμε»(Δ/ντρια 9).

Επιδίωξαν τη δημιουργία συμβουλευτικής επιτροπής για την επίλυση προβλημάτων στο σχολείο. Οι διευθύντριες έδιναν σε όλους όσα λεπτά από το χρόνο τους χρειαζόταν κάποιος για να μιλήσει μαζί τους και να εκφράσει τις απόψεις του, γεγονός που δίνει ένα αίσθημα ενδυνάμωσης. Υπήρχε συνεχής λεκτική επικοινωνία και ανοιχτότητα στην ανταλλαγή πληροφοριών σε συναντήσεις και συνεδριάσεις του σχολείου.

Αναγνώριζαν τη σκληρή δουλειά του προσωπικού, επιδοκίμαζαν και επιβράβευαν τα μέλη του προσωπικού τόσο δημοσίως όσο και κατ' ιδίαν για να μεταδώσουν την αξία της δουλειάς τους, όπως το είδαμε στο 3ο κεφάλαιο ως χαρακτηριστικό άλλων διευθυντριών, αυτό (η εξατομικευμένη φροντίδα και υποστήριξη) επιβεβαιώνεται και στα λόγια των υποκειμένων της έρευνας:

«Να ξέρουν ότι ο διευθυντής είναι μαζί τους και δουλεύει σαν εκπαιδευτικός στο πλάι τους. Έχω ξεκαθαρίσει στους εκπαιδευτικούς ότι ο διευθυντής είναι πρώτος μεταξύ ίσων. Αυτό και όταν βλέπουν ότι παίρνω θέση και υπερασπίζομαι εκεί που πρέπει να υπερασπιστώ καταστάσεις και εκπαιδευτικούς και δεν εκθέτω καταστάσεις, νιώθουν μια σιγουριά και βαδίζουν με ασφάλεια και κάνουν όλα όσα πρέπει να κάνουν σαν εκπαιδευτικοί» (Δ/ντρια 3)

Επιδίωξαν τη διευκόλυνση της μάθησης των εκπαιδευτικών με την οργάνωση ενδοσχολικής επιμόρφωσης (Δ/ντρια 4), επιμόρφωσης από άλλους φορείς και υπηρεσίες και τεχνικές αλληλοδιδακτικής μεθόδου, όπου κάποιος που ανακαλύπτει μια λύση σε ένα πρόβλημα τη μεταδίδει και στους άλλους:

«Ίσα ίσα ξέρουν ότι από εμένα θα έχουν και την κατανόηση και την υποκίνηση, ότι θέλω κάτι τέτοιο και θα τους βοηθήσω. Ακόμα και λάθος να συμβεί στην εκτύπωση της εφημερίδας, δεν θα μιλήσω καθόλου. Γιατί αλλιώς θα σταματήσει η διαδικασία» (Δ/ντρια 3).

Έδωσαν ώθηση στους εκπαιδευτικούς για μεταπτυχιακές σπουδές και για την επίτευξη άλλων επαγγελματικών στόχων:

« Γιατί το επάγγελμά μας, είτε επάγγελμα το πούμε, είτε λειτούργημα έχει να κάνει με ψυχές, με ανθρώπους, διαμορφώνουμε ψυχές εδώ, ανθρώπους, συνεργαζόμαστε άνθρωποι γι' αυτό το πράγμα. Οπότε είναι η προτεραιότητα νομίζω αυτό. Πρέπει να βοηθήσεις. Τον μαθητή να νιώθει άνετα, να έρχεται με χαρά στο σχολείο, τον συνάδελφο για να μπορεί να κάνει τη δουλειά του, να τον φροντίσεις, αν έχει κάποιο πρόβλημα να το απαλύνεις, αν δεν μπορεί να κάνει τη διδασκαλία του , επειδή του λείπει ο υπολογιστής ή ο προτζέκτορας ή δεν γνωρίζει κάποιο λογισμικό ή θέλει να βάλει τις ΤΠΕ στη διδασκαλία του, πρέπει να του δείξεις, να τον βοηθήσεις, να τον ενθαρρύνεις, αν έχει βαλτώσει και βαριέται να του πεις «Έλα βρε έχω βρει αυτό και τα παιδάκια κοίτα πώς θα το χαρούνε. Είναι αυτό, η φροντίδα το άλφα και το ωμέγα»

« Με το που ήρθα εδώ και είπα ό,τι θέλετε είμαι ανοιχτή και στα πάντα και στα αυτά με το που ακούσανε « Εράσμους» ή προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων είπαν «όχι». Τώρα στο τέλος της χρονιάς αφού κάναμε και διάφορα πράγματα λένε μήπως θέλεις να δούμε εκείνο που μας είπες πέρσι για τα «Εράσμους», μήπως να το δηλώσουμε στις σχολικές δραστηριότητες; Δηλαδή κάνανε και τους άρεσε. Αυτό, ανοίξανε ορίζοντες. Με το που ακούσανε ότι κάνω σεμινάρια «α να κάνουμε του χρόνου και μαζί» και αυτό το είδα και στο προηγούμενό μου σχολείο. Στην αρχή ήταν όλοι με το διαδίκτυο κανένας μάθημα. Το πρώτο πράγμα που έκανα ήταν να κάνω σύνδεση σε όλες τις τάξεις. Στο τέλος σκοτώνονταν, όταν έφυγα ποιος θα πάρει τα λάπτοπ, γιατί δεν είχαμε 6,είχαμε 4. Από λογισμικά από τέτοια. Έκανα Β΄επίπεδο, ακολούθησαν άλλοι 2, άλλοι δύο μετά κάνανε μεταπτυχιακό. Αυτό τους παρακίνησα , τους έκανα»

«Ναι και εκεί που κάθεσαι, εκεί που είναι το πράσινο, έχω συναδέλφισσα η οποία έχει 30 τόσα χρόνια και μου λέει, γιατί ετοιμάζομαι να κάνω ένα σεμινάριο στην ψυχολογία, μήπως να το κάνω και εγώ και της λέω «έλα μαζί, θα σε βοηθάω, θα με βοηθάς». Δηλαδή αυτό το πράγμα» (Δ/ντρια 8)

Η παρεχόμενη φροντίδα και η ενδυνάμωση αφορά και τους νέους διευθυντές που για πρώτη φορά αναλαμβάνουν θέσεις ευθύνης:

«Δηλ. θεωρώ σημαντικό να νιώθουν (και αν ήμουν εγώ η επιμορφώτρια των νέων διευθυντών) να αισθάνονται ότι υπάρχει μια συνεχής ανατροφοδότηση και εγώ εδώ είμαι για σας. Ό,τι χρειαστείτε, είμαστε εδώ δηλ. και εγώ και μια άλλη ομάδα, οι οποίοι έχουμε μεγαλύτερη εμπειρία. Θα δημιουργήσω μια ομάδα, αυτούς τους έμπειρους διευθυντές που έχουν και διάθεση να το κάνουν, να αισθάνονται οι νέοι διευθυντές ότι υπάρχει μια ομάδα υποστήριξης (όχι μόνο ένας) που είναι εκεί για αυτούς» (Δ/ντρια 2).

Προσπαθούν να ενθαρρύνουν το προσωπικό να ανακαλύψει ποιες είναι οι δυνάμεις του, να αναπτύξει την πρωτοβουλία, αλλά σέβονται και τα όρια των άλλων:

«Δεν ξέρω πραγματικά τι κάνουν οι άλλοι, όμως εγώ δίνω μεγάλη σημασία στο να λειτουργεί ένας άνθρωπος με ενσυναίσθηση, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι θα φορτώνεται τα προβλήματα τα προσωπικά των υπολοίπων, αλλά να

μπορεί να δει μέχρι που να αξιοποιεί τα θετικά σημεία των συνεργατών του. Αυτό θεωρώ είναι το πιο σημαντικό. Δεν ζητάμε από τον άλλο να κάνει πράγματα που δεν μπορεί να κάνει. Αν πρέπει κάτι να κάνουμε, να το κάνουμε, αλλά να ξέρουμε ότι ο καθένας έχει κάποια όρια και να προσπαθούμε να τα σεβόμαστε. Ταυτόχρονα να θέτουμε και πλαίσια λειτουργίας στους υπόλοιπους. Δηλ. να πούμε στους ανθρώπους τι θέλουμε από αυτούς και από εκεί και πέρα, αν τους ζητήσουμε να κάνουν κάτι παραπάνω, να τους ζητήσουμε να κάνουν αυτό που μπορούν να κάνουν, όχι αυτό που θα θέλαμε εμείς να μπορούσαν(Δ/ντρια 2).

Οι διευθύντριες μεριμνούν να αναπτύξουν το ηγετικό δυναμικό κάποιων, δίνοντάς τους ευκαιρίες για ηγεσία, για συμμετοχή, να μιλήσουν, να παρουσιάσουν, να διεκδικήσουν θέσεις. Να κάνουν τους άλλους ηγέτες. Έχουν αίσθηση ικανοποίησης από την επιτυχία των εκπαιδευτικών:

«Ενδιαφέρομαι, νοιάζομαι γι' αυτούς. Θέλω την πρόοδό τους όταν μιλάμε για τους μαθητές, την εξέλιξή τους όταν μιλάμε για τους εκπ/κους» (Δ/ντρια 7).

«Δεν είναι τυχαίο το γεγονός ότι διάλεξα στη διπλωματική μου την παρακίνηση του δ/ντη, γιατί εγώ, ας πούμε, την εισέπραξα. Όπως (ο δικός μου διευθυντής)μου είχε πει «να προχωρήσεις την καριέρα σου, έχεις ηγετικές τάσεις. Έχεις προσόντα» και εγώ το έκανα αυτό σε ένα συνάδελφό μου στο σχολείο και είμαι πολύ χαρούμενη γι' αυτό. Τον παρακίνησα να γίνει δ/ντης.

Ε.: Μπράβο Μαρία!

«Και τώρα μου το λέει «ξέρεις, εσύ ήσουν που με παρακίνησες. Εσύ μου έβαλες την ιδέα».

Ε.: Αυτό θα πει ηγέτης

«Ναι, ναι. Αυτό το κάναμε και στη θεωρία. Ο μετασχηματιστικός ηγέτης προσπαθεί να κάνει τους άλλους ηγέτες»(Δ/ντρια 6).

Ανακοίνωναν ότι εκτιμούν τις απόψεις του προσωπικού και ότι είναι σημαντικές. Στη λήψη αποφάσεων, άκουγαν με ανοιχτό μυαλό προσεκτικά την πλευρά του καθενός ή όλες τις πλευρές, κατανοούσαν τις προοπτικές των άλλων, μελετούσαν όλες τις πτυχές ενός θέματος/προβλήματος και μετά αποφάσιζαν από κοινού, αφού συνέλεγαν τις απαραίτητες πληροφορίες.

Θεωρούσαν ότι ο σύλλογος διδασκόντων και ο διευθυντής λειτουργούν παράλληλα και το πώς θα λειτουργήσει ένας διευθυντής εξαρτάται από το πώς λειτουργεί ο σύλλογος.

Ο στόχος των διευθυντριών να λειτουργήσουν ως δημοκρατικές ηγέτιδες είναι μια συνεχής προσπάθεια(«*Είναι προσωπικός μου στόχος θα μπορούσα να πω ο μετασχηματισμός σε*

ηγέτη»(Δ/ντρια 9), μια διαδικασία που τρέχει, ένας στόχος που τείνει η καθεμιά προς αυτόν με συνεχή δουλειά και διαπραγμάτευση. Η λέξη «ηγέτης» έχει ιδιαίτερο βάρος και με περισσότερη ταπεινότητα η αίσθηση που έχει μια διευθύντρια είναι ότι λειτουργεί ως *συντονιστής* μέσα στο σύλλογο και προς τους μαθητές (Δ/ντρια 4), ενώ μια άλλη διευθύντρια αισθάνεται «ηγέτιδα» με την έννοια ότι *«ονειρεύεσαι κάποια πράγματα και καταφέρνεις να τα κάνεις μαζί με άλλους» (Δ/ντρια 8).* Για τη διευθύντρια 10 ο ηγετικός της ρόλος συνίσταται στο να σχεδιάσει, να κάνει παρεμβάσεις και να δώσει ώθηση σε αλλαγές.

Τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας που συγκροτούν τους δημοκρατικούς και συνεργατικούς ηγέτες, κατά τα λεγόμενα των διευθυντριών, είναι: 1) η ενσυναίσθηση, ο σεβασμός, η κατανόηση της θέση του άλλου, των αναγκών του, του ψυχικού του κόσμου, των κινήτρων, της οπτικής και του προβλήματός του*(«να μπορείς να λειτουργείς με ενσυναίσθηση και να αξιοποιείς το, και αυτό το κομμάτι, δηλ. το συναισθηματικό και το ανθρώπινο κομμάτι, τόσο των μαθητών όσο και των καθηγητών» (Δ/ντρια 2),* 2) η ανοιχτότητα στην δημόσια κριτική και *«η άνεση να λέγονται πράγματα μέσα στον σύλλογο» (Δ/ντρια 1),* 3) η δικαιοσύνη, οι ισορροπίες, οι ίσες αποστάσεις από όλους και η ακεραιότητα του χαρακτήρα, 4) η εργατικότητα, 5) η ψύχραιμη, ήρεμη, με ευελιξία και υπομονή αντιμετώπιση των δυσκολιών, των κρίσιμων καταστάσεων και η διευθέτηση των κρίσεων και των συγκρούσεων με διπλωματία. Οι διευθύντριες στην πλειοψηφία τους θεωρούν ότι η αυτοσυγκράτηση, ο αυτοέλεγχος και η αυτορρύθμιση είναι σημαντικές αρετές ενός διευθυντή που ξεχωρίζει:*(«Όχι. Δεν θυμάμαι κάποια στιγμή να έχω θυμώσει», «Θεωρώ ότι η πειθώ είναι η ενδεδειγμένη μέθοδος»(Δ/ντρια 7), «Δεν κάνω πράγματα «εν θερμώ» (Δ/ντρια 1)*, *«Δεν θυμώνω» (Δ/ντρια 4), «Δεν νευρίασα και να νευρίασα δεν το έδειξα» (Δ/ντρια 6),«Δεν θυμώνω, η αλήθεια είναι. Γιατί, αν θυμώσεις, το έχασες το παιχνίδι. Πολύ σπάνια. Είμαι πιο διαλλακτική σε όλα. Συζητάω περισσότερο, παρά να θυμώνω»(Δ/ντρια 9), «Τα μέσα μου είναι η ευελιξία, η πειθώ και η ευγένεια»(Δ/ντρια10),*6) η ανάληψη της ευθύνης, 7)οι επικοινωνιακές δεξιότητες, 8) η ενεργητική ακρόαση,9) η δίψα για μάθηση ή το διαρκές ταξίδι της δια βίου μάθησης *«Μέχρι και ο άντρας μου μού φωνάζει: «φτάνει και άλλο πτυχίο και άλλο σεμινάριο. Έμαθα και αισθάνομαι σαν παιδάκι που μαθαίνει κάτι καινούργιο»(Δ/ντρια 8),*10) η τάση για καινούργια πράγματα (καινοτομία) και αλλαγές, 11) η ικανότητα αξιοποίησης των θετικών στοιχείων των άλλων, 12) η προσήλωση στο ευχάριστο-θετικό κλίμα, στην κουλτούρα συνεργασίας και στο ομαδικό πνεύμα μέσα στον σύλλογο, 13) οι γνώσεις της διοίκησης, της νομοθεσίας και του σχολείου, 14) το ομαδικό πνεύμα, 15)η

ικανότητα έμπνευσης ενός οράματος που το «*συνδιαμορφώνεις ανάλογα με το σχολείο»*(Δ/ντρια 8) και η καθοδήγηση από ένα ισχυρό αξιακό σύστημα, 16) η σταθερότητα των απόψεων, 17) το χιούμορ, 18) η διορατικότητα, 19) ο ενθουσιασμός, 20) η αποφασιστικότητα, 21) η ευφυΐα, 22) η διαφάνεια.

Ο ηγέτης γίνεται με την εμπειρία, τις γνώσεις, την εξάσκηση και την εκπαίδευση, που βασίζεται σε *ένα σχέδιο διαρκούς επιμόρφωσης*(Δ/ντρια 9),υποστήριξαν όλες ανεξαιρέτως οι διευθύντριες. Επιπλέον, παίζει μεγάλο ρόλο το περιβάλλον, το ενδιαφέρον, η προσωπική δουλειά, τα χαρίσματα της προσωπικότητας, με βασικό την *ακεραιότητα του χαρακτήρα* (Δ/ντρια 9) και οι άνθρωποι οι οποίοι είναι δίπλα. Μια επιμόρφωση στη διευθυντική θέση, με παράλληλη *ύπαρξη ενός υποστηρικτικού δικτύου από άλλους έμπειρους διευθυντές* (Δ/ντρια 2), περιλαμβάνει: 1) γνώση των καθηκόντων του διευθυντή, της εκπαιδευτικής νομοθεσίας, της γραφειοκρατίας, της διοίκησης των εκπαιδευτικών μονάδων 2) επιδεξιότητα στη διαχείριση των ανθρώπων, των καταστάσεων, των συγκρούσεων και των κρίσεων, 3) επικοινωνιακές δεξιότητες, («*Αλλά αν είσαι άντρας, θα πεις «τι λες ρε;» και αν είσαι γυναίκα θα πεις «έλα να το συζητήσουμε»(Δ/ντρια 5)*, 4) γνώση της οργάνωσης, της συνεργασίας και του συντονισμού της ομάδας, 5) γνώσεις κοινωνικής και σχολικής ψυχολογίας ή συμβουλευτικής, 6) οργάνωση του χρόνου του διευθυντή, 7) οργανωσιακή συμπεριφορά, 8) εκπαίδευση ενηλίκων.

Οι μισές διευθύντριες ως παιδιά ήταν αρχηγοί (Δ/ντρια 2, 3,6), ή «*ιδιαίτερα αγοροκόριτσο*» (Δ/ντρια 5), ενώ οι άλλες μισές ήταν συνεσταλμένα παιδιά, ευαίσθητα, εσωστρεφή, ντροπαλά και χαμηλών τόνων(Δ/ντριες 1,4,7,8,9,10),*«Ήμουν ντροπαλή και το θέατρο με βοήθησε να μη φοβάμαι και να βγαίνω μπροστά»(Δ/ντρια 8),«Ακόμα το δουλεύω. Είμαι λιγάκι ντροπαλή. Κάνω φοβερές προσπάθειες» (Δ/ντρια 9),* αλλά όλες ως παιδιά είχαν έφεση να μαθαίνουν συνεχώς, πρώτα πάνω στο αντικείμενό τους και μετά σε παρεμφερή αντικείμενα των βασικών τους σπουδών. Είχαν, δηλαδή, διάθεση: 1) να βάλουν τον εαυτό τους σε μια διαδικασία εξέλιξης, να τολμήσουν να δοκιμάσουν καινούργια πράγματα και να μεταπηδούν από μια υπεύθυνη θέση σε άλλη, αποκτώντας εμπειρίες (Δ /ντρια 1), 2) να ξεχωρίζουν και να διαμορφώνουν πράγματα μέσα σε μια ομάδα, ενώ παράλληλα υπήρχε ενασχόληση με τον πρωταθλητισμό (Δ/ντρια 2) ή με τον συνδικαλισμό και τις κοινωνικές δράσεις (Δ/ντρια 4). Δεν ήταν κάποια άλλη χρονική περίοδο κάπου πρόεδρος η Δ/ντρια 9, αλλά αυτό που την ενδιέφερε ήταν να προσφέρει από οποιαδήποτε θέση.

4.8.4 Καθοδήγηση από ένα ισχυρό σύστημα ηθικών αξιών συμπεριλαμβανομένης και της ηθικής της φροντίδας

Υπήρχε στην καθεμία ένα ισχυρό σύστημα ηθικών αξιών, να κάνουν το καλύτερο για τα παιδιά, να δώσουν την πρωτοκαθεδρία στην αξιοπρέπεια του κάθε ατόμου, στη διατήρηση των ανθρώπινων σχέσεων, στην αναγνώριση των διαφορετικών αναγκών και στην ανταπόκριση με φροντίδα στις ανάγκες των άλλων, παιδιών, συναδέλφων, γονιών, εσωτερικών και εξωτερικών συνεργατών:

«Φροντίζω (οι εκπαιδευτικοί) να έχουν όλα όσα χρειάζονται να κάνουν απερίσπαστα το μάθημά τους, το μολύβι, τη σβήστρα, τον Η/Υ, τον προτζέκτορα κτλ. Από το να μιλήσω για θέματα που τους απασχολούν, είτε μέσα στην τάξη είτε και πολλές φορές προσωπικά και που τους δυσκολεύουν, από το να μεσολαβήσω όταν υπάρχει κάποιο θέμα με γονείς με οποιοδήποτε άλλο. Όλα αυτά νομίζω είναι το «φροντίζω» (Δ/ντρια 1).

Ενδιαφέρθηκαν για τη δημιουργία ενός ενδυναμωτικού κλίματος με περισσότερη φροντίδα για όλους εντός του σχολείου. Ξεκινούν από τα άψυχα και μετά περνούν στα έμψυχα:

«Από εκεί και πέρα ναι, «φροντίζω» σημαίνει ότι λειτουργώ με ενσυναίσθηση. Τα παιδιά μας, οι μαθητές μας να είναι επιτυχημένοι, επιτυχημένοι δηλ. και ακαδημαϊκά και κοινωνικά και να αναπτύξουν κάποιες δεξιότητες, όπως είναι το να γίνουν ευρωπαίοι πολίτες, να αισθάνονται ευρωπαίοι πολίτες, να μπορούν να επικοινωνούν με τους άλλους, να έχουν μια καλή τύχη στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Το θεωρώ πάρα πολύ σημαντικό, όπως σε οποιοδήποτε κράτος και αυτό φυσικά, να έχουν και κοινωνικές δεξιότητες»

«Τώρα για τους συναδέλφους επίσης να έχουμε ένα καλό κλίμα, ένα καλό εργασιακό κλίμα και να αποδώσουν και αυτοί τα μέγιστα και να αισθάνονται την εργασιακή ικανοποίηση που θα τους επιτρέψει να είναι πιο ευτυχισμένοι και στη ζωή τους. Να θεωρούν ότι έχει νόημα αυτό που κάνουν. Βεβαίως, και να εφαρμόζονται όλα αυτά τα οποία είναι πολύ καλά διαμορφωμένα, αποτυπωμένα κιόλας στα προγράμματα σπουδών, στα σε ό,τι προβλέπει η λειτουργία των σχολείων, αλλά δίνεται ιδιαίτερο βάρος στην ενσυναίσθηση»

«Φυσικά οι γονείς είναι πολύ σημαντικό μέρος και θεωρώ ότι ο σύλλογος γονέων πρέπει να είναι ενήμερος και να είναι ευχαριστημένος και σε άμεση συνεργασία για να μας παρέχει την ανατροφοδότηση»(Δ/ντρια 2).

«Αυτό ακριβώς λέμε στους εκπαιδευτικούς «σαν να είναι το δικό σου παιδί», όπως θα θέλατε να φροντίσουν οι εκπαιδευτικοί το σχολείο που πηγαίνουνε τα παιδιά σας, όταν παραστεί ανάγκη, και εσείς είστε σε απόσταση από το σχολείο που φοιτούν τα παιδιά σας, έτσι και εμείς θα φροντίσουμε τα παιδιά αυτά του σχολείου. Αυτή είναι η φιλοσοφία και οι αξίες του σχολείου μας»

«Όπως ακριβώς μια μητέρα φροντίζει την οικογένεια, ακριβώς την ίδια φροντίδα, το ίδιο σκεπτικό θέλω να ακολουθήσω και στο σχολείο. Τα πάντα, προνοώ για να προλάβω, ενδιαφέρομαι να μην υπάρξει πρόβλημα και αν

υπάρξει πρόβλημα προσπαθώ να λυθεί όσο το δυνατό γληγορότερα. Στην πλειονότητα των περιπτώσεων βάζω προτεραιότητα το σχολείο και μετά τις δικές μου ανάγκες. Πάντοτε βάζω τις ανάγκες των άλλων πάνω από τις δικές μου και το ίδιο κάνω και στο σχολείο»

«Αντικείμενο φροντίδας είναι και οι γονείς. Όταν μητέρα μαθήτριας πέθανε, φέραμε ψυχολόγο στο σχολείο για την υποστήριξη του πατέρα και των εκπαιδευτικών. Αν μεταφέρουμε τη στοργή, την φροντίδα και το ενδιαφέρον από την ιδιωτική σφαίρα στη δημόσια, τότε θα είναι πιο ήσυχοι και ασφαλείς οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές, οι γονείς και πιο αποτελεσματικά τα σχολεία, αρκεί να πείσουμε όλους τους εκπαιδευτικούς να δεχτούν το συναίσθημα»

«Εξοπλίσαμε το σχολείο με όλα όσα χρειάζονται, με τις προσπάθειες του συλλόγου γονέων, με την εφημερίδα που βγάλαμε. Υπήρχαν, όμως, περιπτώσεις που μαθητές και εκπαιδευτικοί πήγαν μαζί να πούνε τα κάλαντα για να καλυφτούν ανάγκες του σχολείου σε εξοπλισμό»(Δ/ντρια 3).

«Ξεκινάμε από τα έμψυχα και πάμε μετά στα άψυχα. Έχεις να φροντίσεις πάρα πολλά πράγματα, το σχολείο, τους μαθητές, τους συναδέλφους μου, να πάνε όλα καλά στο σχολικό περιβάλλον, φροντίζω ακόμα και να διαμορφώσω ένα περιβάλλον πολύ ωραίο, ώστε να περνάνε όλοι οι άλλοι καλά. Η φροντίδα για μένα είναι στα πάντα, φροντίζω να είμαι σωστή στη δουλειά μου, φροντίζω να ασκώ τα καθήκοντά μου στη διοίκηση σωστά, στην παιδαγωγική, να είμαι σωστή δασκάλα. Φροντίζω να υπάρχει καλό κλίμα στο σχολείο και να λειτουργούμε συνεργατικά σαν μια ομάδα» (Δ/ντρια 4).

« Αντικείμενο φροντίδας είναι τα πάντα, τα πάντα: έμψυχα και άψυχα. Πιστεύω ότι ο δ/ντης πρέπει να βρίσκεται παντού. Έχει την υψηλή επιστασία όλων» (Δ/ντρια 5).

«Φροντίζω σημαίνει ότι ενδιαφέρομαι για την κοινωνική και ακαδημαϊκή ευημερία μαθητών, εκπαιδευτικών, γονιών και του υπόλοιπου προσωπικού»(Δ/ντρια 10).

Ο πρώτος αποδέκτης της φροντίδας των διευθυντριών είναι ο μαθητής και μετά ο εκπαιδευτικός. Φρόντιζαν τους μαθητές από οικογένειες με χαμηλό κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο να μην εγκαταλείψουν το σχολείο λόγω απουσιών:

«Έχω αναγκαστεί να πάω να μιλήσω με τους γονείς στα σπίτια γιατί δεν έρχονται στο σχολείο. Έχω αναγκαστεί να φροντίσω για τη διατροφή των παιδιών στο σπίτι γιατί δεν υπάρχει δυνατότητα λόγω οικονομικών προβλημάτων, για το ντύσιμό τους. Μάζεψα από γνωστούς ποδήλατα και έδωσα στα παιδιά γιατί αισθανόντουσαν μειονεκτικά σε σχέση με τα άλλα. Δηλ. έχω ρίξει πολύ μεγάλο βάρος σε αυτό το κομμάτι, στη φροντίδα των μαθητών, γιατί είναι μικρά και είναι η ευαίσθητη ομάδα. Φροντίζω και για τους συναδέλφους μου με άλλο τρόπο, φροντίζω να έχω καλό κλίμα, να μη λείπει τίποτα στο σχολείο, να αισθάνονται άνετα, όταν έχουν κάποιο πρόβλημα και πρέπει να λείψουν και τι δεν φροντίζω. Υπήρξαν περιπτώσεις που είπα στον συνάδελφο(που αντιμετώπιζε κάποιο πρόβλημα)«κάτσε εσύ, θα μπω

εγώ στην τάξη σου» ή όλος ο σύλλογος του είπε: «Εδώ είμαστε εμείς. Θα μπούμε στο κενό μας στην τάξη σου» (Δ/ντρια 4).

«Φροντίζω σημαίνει ενδιαφέρομαι, νοιάζομαι γι' αυτούς. Θέλω την πρόοδό τους όταν μιλάμε για τους μαθητές, την εξέλιξή τους όταν μιλάμε για τους εκπ/κους»

«Άρα λοιπόν όσον αφορά το σχολείο την επίτευξη του οράματος και των στόχων, για τους μαθητές μας να πετύχουν στην εκπ/τική διαδικασία δηλ. να μάθουν ό,τι πρέπει να μάθουν, αν έχουν μαθησιακές δυσκολίες, να βρούμε την καλύτερη λύση γι'αυτούς και για τους εκπ/κους φροντίζω ώστε το σχολείο να τους παρέχει την κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή και ό,τι άλλο χρειάζονται για να βοηθηθούν στο έργο τους. Αν έχουν προβλήματα να τα συζητάμε για να μπορέσω να τους βοηθήσω τουλάχιστον ηθικά, να ξέρουν ότι έχουν ένα στήριγμα δίπλα τους. Αυτό το έχουμε πετύχει σε μεγάλο βαθμό. Έτσι το σχολείο μας θεωρείται οικογενειακό θα έλεγα» (Δ/ντρια 6).

Αντικείμενο φροντίδας για τις διευθύντριες είναι όλο το προσωπικό του σχολείου, για το οποίο διαθέτουν πολύ χρόνο και μεγάλη προσοχή, ενεργητική ακρόαση, κατανόηση, ενσυναίσθηση και ενδιαφέρον ανταποκρινόμενες στις ανάγκες του:

«Η φροντίδα των άλλων είναι θέμα που μας χαρακτηρίζει, μέρος της προσωπικότητας του ανθρώπου, υπάρχουν άνθρωποι που ασχολούνται και άνθρωποι που δεν ασχολούνται. Προσωπικά πιστεύω ότι πρέπει να νοιάζομαι ακόμα και για τα προσωπικά της καθαρίστριας, να την ελαφρώσω, να την διευκολύνω. Αλλά δεν θα μπω στον προσωπικό χώρο, αν δεν θέλει ο άλλος να υπεισέλθω. Όσο όμως μου δίνεται η δυνατότητα να το κάνω, ναι, θα το κάνω» (Δ/ντρια 5).

«Διαθέτω εαυτόν στους άλλους, ένα μεγάλο κομμάτι του χρόνου και του εαυτού μου, θα έλεγα, στο να καλυφθούν ανάγκες ανθρώπων που έχουν την ανάγκη μου βέβαια» (Δ/ντρια 7).

«Φροντίζω τους άλλους σημαίνει κατ'αρχήν τους ακούω, τους καταλαβαίνω, τους νιώθω, τους αγαπάω και όπου μπορώ ε τους βοηθάω, τους μιλάω και ο καθένας θα μου πει, θα ζητήσει κάτι. Πιστεύω ότι έχει μεγάλη σημασία το χιούμορ. Η πόρτα είναι πάντα ανοιχτή. Νομίζω ότι αυτό που έχεις να κάνεις είναι να ακούς τους άλλους, να τους αφουγκράζεσαι, να νιώθεις τι θέλει ο άλλος εκείνη τη στιγμή και αν μπορείς να του το προσφέρεις. Το παν είναι το σχολικό κλίμα, να πηγαίνεις με χαρά στον χώρο εργασίας σου»

«Η μέγιστη φροντίδα είναι να είναι καλά οι άνθρωποι, αυτοί που εμπλέκονται, ας πούμε, σε αυτό που λέμε εκπ/ση. Μαθητές, εκπ/κοι, γονείς. Όταν είναι καλά αυτοί, νιώθουν καλά σε αυτό εδώ που λέγεται σχολείο και έχουν καλές σχέσεις μεταξύ τους, τότε και τα εκπ/κα αποτελέσματα θα πηγαίνουνε καλύτερα» (Δ/ντρια 8).

«Φροντίζω σημαίνει το να νοιάζομαι, να μεριμνώ για τους άλλους, να στηρίζω, να προσέχω, ε να κατανοώ τον άλλο και αυτό είναι μέσα στη φροντίδα, να σκέφτομαι, να παίρνω αποφάσεις για το καλό κάποιων και να μπαίνω στη θέση των άλλων» (Δ/ντρια 9).

Πολλές φορές γεννιούνται διλήμματα στη σκέψη των διευθυντριών, να προσφέρουν στοργή, ενδιαφέρον ή να κρατήσουν την απόσταση ασφαλείας. Αυτό το απρόσωπο όμως ενοχλεί μια διευθύντρια με ευαισθησία και ευσυνειδησία. Γι' αυτό το λόγο προσπαθούν από τη μια μεριά να είναι δοτικές από την άλλη μεριά, όμως, προσπαθούν να θέτουν και τα όρια για να μην υπάρχει παρεξήγηση.

Μια διευθύντρια δήλωσε ότι δεν είχε πρότυπο φροντίδας από μητέρα και πατέρα, ούτε από εκπαιδευτικό και διευθυντή (Δ/ντρια 2), ο οποίος απλώς τη διευκόλυνε στα ευρωπαϊκά προγράμματα που έκανε.

Για μια διευθύντρια πρότυπο φροντίδας ήταν και οι δύο οι γονείς:

«*Μεγάλωσα σε μια δημοκρατική οικογένεια ως μέλος μιας ισότιμης ομάδας όπου μοιραζόμασταν. Συζητούσε όλη η οικογένεια τα θέματα και μετά αποφασίζαμε από κοινού»(Δ/ντρια 5).* Για άλλες ισχυρό πρότυπο φροντίδας ήταν ο πατέρας μέσα σε μια πατριαρχική οικογένεια, ενώ οι δικές τους οικογένειες είναι δημοκρατικές και λειτουργούν με πειθώ και συζήτηση (Δ/ντριες 3,6,9).Για την πλειοψηφία των διευθυντριών (Δ/ντριες 1,4,5,7, 8,10),πρότυπο φροντίδας ήταν αυτό της μητέρας ή της γιαγιάς (Δ/ντρια 9):

«Της φροντίδας το πρότυπο είναι της μάνας μου πάντα. Δηλαδή θεωρώ ότι η μητέρα μου ήταν φροντίδα με κεφαλαίο. Αυτή έδινε πάντα. Αυτή είναι το πρότυπό μου. Έδινε, έδινε, έδινε. Βέβαια εγώ δεν της μοιάζω τελείως γιατί κρατάω πράγματα και για τον εαυτό μου» (Δ/ντρια 8).

Ενώ και ο άντρας είναι φορέας φροντίδας (Δ/ντριες 1,4,7,9,10), όπως ο ίδιος ο σύζυγος κάποιων διευθυντριών -που δίνει έμφαση στους ίδιους τομείς, ανθρώπινες σχέσεις, συνεργασία- ή γίνεται λόγος και για άλλα αντρικά πρότυπα φροντίδας, π.χ. ο αδελφός μιας διευθύντριας που φροντίζει τους ηλικιωμένους γονείς (Δ/ντρια 9), όπως το είδαμε στο 3ο κεφάλαιο, επιβεβαιώνεται και στα λόγια των υποκειμένων της έρευνας:

«Εγώ το είδα και στον άντρα μου που φρόντιζε τα παιδιά πολύ »(Δ/ντρια 4)

« Έχει σχέση η φροντίδα με την δ/νση του σχολείου γιατί και εγώ, όταν λέω η μητρική φροντίδα στην εκπ/ση, αυτό θα μπορούσε να νοηθεί όχι μόνο σε σχέση με το φύλο. Δηλ. όχι μόνο μια

γυναίκα να παρέχει τη φροντίδα της σαν μητέρα, αλλά και ένας άντρας αντίστοιχα, δηλ. αυτή η μητρική φροντίδα θεωρώ ότι δεν έχει φύλο» (Δ/ντρια 6).

«Η φροντίδα δεν είναι γνώρισμα μόνο της γυναίκας. Ήταν και άντρες αυτοί που με φρόντισαν π.χ. οι καθηγητές μου στο γυμνάσιο και το λύκειο» (Δ/ντρια 7) ή *«οι άντρες διευθυντές πρότυπα»(Δ/ντρια 10).*

«Εγώ έχω δει φροντίδα από άντρες δ/ντες και δεν έχω δει φροντίδα από γυναίκες δ/ντριες. Οπότε θεωρώ ότι είναι ένα ανθρώπινο γνώρισμα αυτό. Αυτό πρέπει να το έχεις μέσα σου. Απορρέει από τις αξίες που έχεις, από την αγάπη που έχεις προς τον άλλον και, όταν είσαι άνθρωπος, θέλεις να φροντίζεις τους γύρω σου. Είτε είσαι άντρας, είτε είσαι γυναίκα. Τα δικά μου οικογενειακά πρότυπα φροντίδας είναι και από γυναίκες και από άντρες. Ο πατέρας μου και η γιαγιά μου φρόντιζαν εμας τα παιδιά, ενώ η μητέρα μου ζούσε στο χωριό και φρόντιζε τους παππούδες. Κατάγομαι από ένα χωριό της Θεσπρωτίας» (Δ/ντρια 9).

Εντούτοις για άλλες διευθύντριες η φροντίδα είναι κυρίως γυναικείο γνώρισμα:

«Οι άντρες δεν μπορούν να το παρουσιάσουν στο βαθμό που θα το έχουν οι γυναίκες. Και περισσότερη φροντίδα και ενδιαφέρον θα δείξουν οι γυναίκες, αλλά και περισσότερες γυναίκες από τους άντρες» (Δ/ντρια 3).

«Η φροντίδα είναι θέμα ενσυναίσθησης, πώς αντιλαμβάνεται κανείς τη θέση του, οπότε δεν είναι γυναικείο γνώρισμα, είναι ανθρώπινο. Όμως δεν το έχω δει στους άνδρες διευθυντές σε βάθος. Πιο συχνά συναντάται στις γυναίκες. Είναι καλό να το καλλιεργούν οι γυναίκες αρκεί να μην παραβιάζονται τα όρια» (Δ/ντρια 5).

«Είναι πιο κοντά στη φύση της γυναίκας να φροντίζει σίγουρα και λόγω της μητρότητας και είναι ένα πολύ μεγάλο ατού και στους μαθητές να προβάλλουμε ότι είμαστε «δεύτερη μάνα» (Δ/ντρια 6).

Θετικά πρότυπα φροντίδας διευθυντή αναφέρονται από τις οκτώ διευθύντριες. Αυτό που οι διευθύντριες εκτίμησαν σε διευθυντές πρότυπα ή έχουν να συστήσουν για παραπέρα εξέλιξη ήταν η δικαιοσύνη, η ίση απόσταση από όλους τους εκπαιδευτικούς, η σύνεση, η αξιοπιστία, η διαφάνεια, η ενσυναίσθηση, το ανθρώπινο και το επικοινωνιακό στοιχείο, ο σεβασμός, η κατανόηση, το χιούμορ, το καλό/θετικό κλίμα *(«Ήθελες να πηγαίνεις σχολείο ρε παιδί μου, με το*

χιούμορ του, το καλό κλίμα. Το καλό κλίμα είναι το άλφα και το ωμέγα. Υπήρχε νιάσιμο για τις ζωές μας» (Δ/ντρια 8),« Όταν είναι ωραίο, θετικό το κλίμα του σχολείου και πηγαίνεις στο σχολείο με χαρά να δουλέψεις. Αυτό είναι για εμένα ο δ/ντης» (Δ/ντρια 9).

Άλλα γνωρίσματα του διευθυντή πρότυπο, όπως τα είδαμε στο 3ο κεφάλαιο και επιβεβαιώνονται στα λόγια των υποκειμένων της έρευνας ήταν η εργατικότητα, η ηπιότητα, η ηρεμία, η διπλωματία, η επιδεξιότητα και η ψυχραιμία στην αντιμετώπιση των δύσκολων ανθρώπων, η ικανότητα να διαχειρίζονται αποτελεσματικά τους ανθρώπους, η δημοκρατική συμπεριφορά, η ανάληψη της ευθύνης σε καταστάσεις αμφίρροπες που ενέχουν κινδύνους, η διάθεση να ανοίξουν ορίζοντες και να συμβάλουν στην εξέλιξη/ανάπτυξη των άλλων, ο καλός χειρισμός του λόγου, η αντίληψη ότι οι εκπαιδευτικοί είναι σημαντικοί συνεργάτες *(Δ/ντρια 2)*,το ενδιαφέρον και η συμπαράσταση στον συνάδελφο, όταν αντιμετώπιζε κάποιο πρόβλημα, η συμπεριφορά με οδηγό τις ανθρώπινες αξίες:

«Πρότυπό μου είναι ο διευθυντής που είχα πριν γίνω διευθύντρια, ο οποίος μας έλεγε: «οι γονείς στέλνουν τα παιδιά τους με 2 μάτια, 2 χέρια, 2 πόδια και θέλουν έτσι να τα παραλάβουν». Αυτό μου έκανε τρομερή εντύπωση. Μην αναλώνεστε μόνο στο διδακτικό κομμάτι. Καλλιεργείστε αξίες στα παιδιά. Τα παιδιά, αν μάθουν να διαβάζουν θα μπορούν και μόνα τους να ψάξουν μέσω του διαδικτύου πληροφορίες που χρειάζονται, στον τομέα που τους ενδιαφέρει, εσείς θα κάνετε τη διδασκαλία, αλλά κυρίως καλλιεργείστε άτομα, καλλιεργείστε παιδιά με ευαισθησίες»

«Ήμουν καινούργια οδηγός και ο διευθυντής μου μού είπε: «Μην αγχωθείς, αν βλέπεις ότι δεν μπορείς να είσαι έγκαιρα στο σχολείο, θα μου κάνεις ένα τηλέφωνο να το ξέρω και θα μπω εγώ μέσα στην τάξη σου να απασχολήσω τους μαθητές. Αυτόν τον έχω σαν παράδειγμα να φέρομαι και στους δικούς μου εκπαιδευτικούς» (Δ/ντρια 3).

«Ο διευθυντής μου μας φρόντιζε βάζοντας μπισκότα και λουκούμια σε ένα ντουλαπάκι και εμένα με βοήθησε να αποκτήσω εμπειρία σχετικά με το ρόλο του διευθυντή. Υπήρχε και ένα άλλο πρότυπο διευθυντή, ο οποίος κρατούσε αποστάσεις από τους εκπαιδευτικούς και δεν ήταν τόσο οικείος στο κομμάτι των σχέσεων, αλλά χειριζόταν καλά τις καταστάσεις που δημιουργούνταν και φρόντιζε τους εκπαιδευτικούς με τον τρόπο του, όχι να τους πει «κάτσε εσύ εδώ να μπω εγώ στην τάξη σου, αφού δεν αισθάνεσαι καλά»-όπως κάνω εγώ- ή να τους κάνει το ορίστε να πει ο καθένας τι τον απασχολεί, αλλά ήταν δίκαιος, κρατούσε την ίδια στάση απέναντι στους συναδέλφους, τους προστάτευε από κακοτοπιές, ενισχύοντας την ασφάλεια των μαθητών και φροντίζοντας να υπάρχουν τα πάντα(υλικά) στο σχολείο» (Δ/ντρια 4).

«Ο διευθυντής μας μπορώ να πω ότι είχε σε μεγάλο βαθμό τη φροντίδα και μάς έβαζε πατάκια στην έδρα κάτω στα πόδια μας για να ζεσταίνονται σε ένα σχολείο που ήταν πάρα πολύ κρύο»

«Μας έλεγε: «αν δεν είσαι καλά, αν δεν αισθάνεσαι καλά, κάθισε στο γραφείο να ξεκουραστείς, θα μπω εγώ στην τάξη σου. Όταν οι δασκάλες της ειδικότητας δεν προλάβαιναν να πάνε στα υπόλοιπα χωριά, περίμενε με το αυτοκίνητό του να τελειώσουν και τις πήγαινε ο ίδιος στο σχολείο»

«Οι διευθυντές μας μάς τόνιζαν να διαβάζουμε τις εγκυκλίους και τη νομοθεσία, οπότε αυτά δεν τα φοβόμουν. Ο διευθυντής μου πρότυπο ήταν αυτός που με παρακίνησε για περαιτέρω εξέλιξη. Είχε διακρίνει την ανησυχία μου. Γι' αυτό και η παρακίνηση ήταν το θέμα της διπλωματικής μου. Όπως και εγώ το έκανα αυτό σε ένα συνάδελφό μου στο σχολείο και είμαι πολύ χαρούμενη γι' αυτό. Τον παρακίνησα να γίνει δ/ντης»(Δ/ντρια 6).

«Ο διευθυντής μου πρότυπο ήταν ιδιαίτερα συνετός, δημοκρατικός και επικοινωνιακός. Το γραφείο του ήταν πάντα ανοιχτό να σε αντιμετωπίσει ως ίσο, να σε συμβουλέψει, να είναι δίπλα σου. Ακόμα η προηγούμενη διευθύντρια που με καθοδηγούσε είχε μια ισορροπία με τους γονείς, ενώ εγώ προσπάθησα να φέρω τους γονείς πιο κοντά στο σχολείο για να έχω μια εικόνα πώς μεγαλώνει ένα παιδί, πράγμα που μας βοηθάει πάρα πολύ» (Δ/ντρια 7).

«Οι διευθυντές μου πρότυπα ήταν: ένας που μας υποστήριξε όταν ως ωρομίσθιους μας απολύσανε, ένας δεύτερος που ανέλαβα μαζί του ένα τμήμα ως υπεύθυνη και όταν έκανα λάθος «το πήρε πάνω του» και με κάλυψε και ο τρίτος ήταν καταπληκτικός. Επαινούσε αυτόν που έκανε το σωστό δημόσια μέσα στον σύλλογο»(Δ/ντρια 9).

Για ορισμένες διευθύντριες (Δ/ντριες 1,2,4,6) τα πρότυπα φροντίδας στα σχολικά χρόνια ήταν αχνά με δασκάλους και καθηγητές να παρουσιάζονται ψυχροί και αποστασιοποιημένοι. Μια διευθύντρια είχε δασκάλους τους γονείς της και καθηγητές-κυρίως άντρες- που τη δίδαξαν και ενδιαφέρθηκαν για την εξέλιξή της. Η φροντίδα τους εκδηλωνόταν ως έπαινος, ενδιαφέρον και εξατομίκευση. Είχαν έναν ανθρωπιστικό ρόλο και μετέδιδαν αξίες που αφορούσαν στην κοινωνική φύση του ατόμου (Δ/ντρια 7). Μια άλλη διευθύντρια αναφέρει*: «Δασκάλες είχα πάρα πολύ καλές ειδικά στο δημοτικό. Είχα έναν δάσκαλο με το βιολί του, μας μάθαινε να φροντίζουμε τους κήπους, να παίζουμε μπέιζ μπολ. Είχα και κάποιο πρότυπο καθηγήτριας. Θυμάμαι την φωτισμένη καθηγήτρια των Αγγλικών, όταν μας είχε βγάλει και μας έκανε το μάθημα κάτω από το δένδρο και μας άκουγε. Εμείς τότε στην εφηβεία με τα προβλήματα, με τους γονείς μας και έλεγε «ζήστε τη ζωή» δηλ. τι φωτισμένο πράγμα ήταν εκείνο;» (Δ/ντρια 8),* ενώ για τη διευθύντρια 10 η φροντίδα που βίωσε ως μαθήτρια, φοιτήτρια και εκπαιδευτικός από τον διευθυντή της είχε τα στοιχεία του ενδιαφέροντος, της ενδυνάμωσης και της ώθησης για ανάπτυξη και εξέλιξη.

Για μια άλλη διευθύντρια υπήρχαν λίγοι καθηγητές στο Γυμνάσιο –μέσα σε αυτούς και μια φιλόλογος-που η φροντίδα τους αφορούσε στο να στηρίξουν ψυχολογικά τους μαθητές, να τους δώσουν βάσεις στα μαθήματα και να τους κάνουν να νιώσουν ότι μπορούν να τα καταφέρουν και να εκπληρώσουν τα όνειρά τους (Δ/ντρια 9).

Η φροντίδα είναι μια καθολική έννοια και αδιαχώριστη στον ιδιωτικό και τον δημόσιο τομέα όπου υπάρχει συνεργασία με ανθρώπους και διαμόρφωση ψυχών, όπως το είδαμε να αναφέρεται στο 3ο κεφάλαιο και επιβεβαιώνεται στα λόγια των υποκειμένων της έρευνας:

«Θεωρώ ακόμα ότι υπάρχει μια αλληλεπίδραση μεταξύ των δύο σφαιρών, της ιδιωτικής σφαίρας των γυναικών και της δημόσιας σφαίρας, του χώρου εργασίας, όπου ο ένας χώρος εμπλουτίζει τον άλλο και είναι καλό να υπάρχει»(Δ/ντρια 2).

«Θεωρώ ότι αυτό δεν πρέπει να το διαχωρίσω. Να πω ότι σαν μητέρα φροντίζω, αλλά έξω είτε στο εργασιακό, κοινωνικό, φιλικό τομέα δεν φροντίζω. Νομίζω ότι είναι δεμένα αυτά δηλ. ένα άτομο που φροντίζει θα φροντίζει σε όλους τους χώρους» (Δ/ντρια 4).

«Όπως είσαι στο σπίτι σου, έτσι θα είσαι και στο χώρο της δουλειάς, στο σχολείο. Δεν είσαι διχασμένη προσωπικότητα. Είναι το ένα συνέχεια του άλλου. Η φροντίδα, στοιχείο της ανθρώπινης φύσης, βοηθάει να υπάρχει ένα καλό εργασιακό κλίμα και όλα να λειτουργούν καλύτερα» (Δ/ντρια 7).

« Όπου οι άνθρωποι συνεργάζονται και διαμορφώνουν ψυχές εκεί η φροντίδα έχει τον πρώτο λόγο» (Δ/ντρια 8).

Η κινητήρια δύναμη των διευθυντριών, όπως είδαμε στο 3ο κεφάλαιο και επιβεβαιώνεται στα λόγια των υποκειμένων της έρευνας ήταν η αγάπη για τη δουλειά τους, η αγάπη για το σχολείο, την εκπαίδευση, για τα παιδιά, για το ζωντανό υλικό, τον νέο άνθρωπο, η αγάπη για τη δια βίου μάθηση, η δημιουργική δύναμη, η ανάγκη για προσφορά(Δ/ντριες 1,2,5,6,8,9),η ικανοποίηση να βλέπουν χαρούμενους τους ανθρώπους γύρω τους, η τάση για αλλαγή, για διαφορετικά καινούργια και ωραία πράγματα, η ύπαρξη οράματος για το σχολείο:

«Αγαπάω πάρα πολύ τη δουλειά μου και ακόμα δεν την έχω βαρεθεί και δεν με έχει κουράσει . Θέλω να κάνω κάποια πράγματα και πάντα θέλω να κάνω κάτι καινούργιο, θέλω να βγάλουμε καλά παιδιά. Αγαπάω και τα παιδιά» (Δ/ντρια 4).

«Το "citius, altius, fortius"μέσα στο πλαίσιο των ηθικών αξιών και η προσφορά στον άνθρωπο, είτε είναι ο μαθητής, είτε ο πολίτης, είτε είναι η εξέλιξη του σχολείου, του πολιτισμού, είτε είναι η ευημερία της τοπικής κοινωνίας» (Δ/ντρια 5)

«Θέλω να βλέπω χαρούμενα άτομα και ευχαριστημένα. Η ικανοποίηση που θα βλέπω στα πρόσωπα των συναδέλφων και των μαθητών μου δίνει την ενέργεια για να συνεχίσω»(Δ/ντρια 3)

«Η διάθεση για αλλαγή, η διάθεση να κάνω όμορφα πράγματα, όχι μόνο με τους εκπ/κους, αλλά και με τους μαθητές, η δημιουργικότητα. Και θεωρώ τον εαυτό μου κυρίως εκπαιδευτικό. Δηλ. θεωρώ ότι για μένα το να είμαι δ/ντρια για μένα απλά είναι μια θέση. Είμαι κυρίως εκπαιδευτικός, δηλ. θέλω να κάνω κάθε χρόνο πράγματα με τα παιδιά

διαφορετικά και με το σχολείο, αλλά αυτή η διάθεση να κάνω κάθε φορά κάτι διαφορετικό. Αυτή μου δίνει το κίνητρο να πηγαίνω μπροστά. (Δ/ντρια 1).

«Εκείνο που πραγματικά με παρακινεί είναι η ανεξάντλητη αγάπη που έχω για τη δια βίου μάθηση δηλ. το συνέχεια να επιμορφώνομαι, συνέχεια να ψάχνομαι, να βρίσκω τρόπους, να βρίσκω λύσεις. Επίσης εκείνο που με παρακινεί είναι η αγάπη που μου δείχνουν οι συνάδελφοι και τα παιδιά. Η εκτίμηση των γονιών που φαίνεται δηλ. στον τρόπο που μου μιλάνε και στον τρόπο που με χαιρετάνε και ...όλα αυτά δηλ. είναι η δύναμή μου και η παρακίνηση» (Δ/ντρια 6).

«Αγάπη για τη δουλειά, θέλω να κάνω καλά τη δουλειά μου, θέλω να είμαι σωστή και τίμια στη δουλειά μου, η δημιουργικότητα, η επαφή με τα παιδιά, το να κάνω τα πράγματα ωραία, να προσφέρω ωραία πράγματα, να με αγαπάνε, να με χαιρετάνε, να λέω έκανα «αυτό»

«Μου αρέσει να κάνω πράγματα, καινούργια, αλλαγές, ό,τι.....αυτό ναι μου αρέσει αυτό το πράγμα. Δηλαδή το χειρότερό μου είναι να έκανα τα ίδια πράγματα στη δουλειά και γι' αυτό επέλεξα αυτή τη δουλειά γιατί σου δίνει περιθώρια να την εξελίξεις. Ας πούμε και σαν δασκάλα δεν έκανα ποτέ τις ίδιες χειροτεχνίες ας πούμε κάθε Χριστούγεννα, κάθε Αποκριές. Θέλω καινούργια πράγματα. Να μην βαλτώνεις . Αυτό»
«Και ίσως αυτό μου δίνει την ενέργεια να θέλω να κάνω καλά την δουλειά μου και να κάνω πράγματα που νομίζω ότι είναι ωραία» (Δ/ντρια 8)

Οι αξίες που υπηρετούν οι διευθύντριες, όπως τις είδαμε στο 3ο κεφάλαιο και επιβεβαιώνονται στα λόγια των υποκειμένων της έρευνας είναι η αγάπη για τον άνθρωπο:

«Έχω πει σε συναδέλφους: «βρε παιδιά αφήστε αυτό το κομμάτι της γνώσης για λίγο και κοιτάξτε την ψυχολογία του παιδιού, τι κουβαλάει από το σπίτι του εδώ πέρα και μην το πιέζεται τόσο. Άλλες φορές λέω στους συναδέλφους ότι «αυτό που τώρα σας αναστατώνει και το βλέπετε βουνό, αύριο, που θα έχετε ηρεμήσει, θα έχετε βρει καλύτερες λύσεις»(Δ/ντρια 4).

Άλλες αξίες είναι η εργατικότητα, η υπευθυνότητα, η ευσυνειδησία και η ακεραιότητα:

«Για μένα μεγάλη αξία είναι η εργατικότητα. Δεν αντέχω την τεμπελιά. Δεν αντέχω αυτό το πράγμα. Είμαι σε μια δουλειά και δεν κάνω αυτό που πρέπει να κάνω. Έτσι μεγάλωσα να είμαι εργατική. Να κάνω σωστά αυτό που μου έχουν αναθέσει και τίμια και χωρίς παρασπονδίες. Μικρή όταν ήμουν, μια φορά αγόρασα 10 αυγά και πήγα στο σπίτι και ήταν 11. Πήγα την άλλη μέρα να το πληρώσω και μου λέει: «βρε κοπέλα μου! Έτσι το έβαλα το ένα αυγό παραπάνω». Δεν ξέρω έτσι μεγαλώσαμε εκείνη την εποχή»

«*Είχα μια μητέρα που για την εποχή της ήταν σπουδαγμένη και η οποία για λόγους τότε της εποχής την αναγκάσανε να παρατήσει τη δουλειά της και ίσως μου το έχει μεταδώσει αυτή, επειδή της έλειψε η δουλειά, με μεγάλωσε: «κοίτα να είσαι στη δουλειά σου και κοίτα.....». Μου μετέδωσε αυτήν την αγάπη για τη δουλειά. «Ό,τι κάνεις, να το κάνεις καλά. Με μεγαλώσανε να είμαι καλό παιδί. Δεν κάνω πράγματα για να πει καλά λόγια ο κόσμος. Κάνω αυτό που μου λέει η συνείδησή μου» (Δ/ντρια 8).*

Οι φράσεις που συμπυκνώνουν τη φιλοσοφία ορισμένων διευθυντριών είναι:

«*Το "citius, altius, fortius" (Δ/ντρια 5).*

«Μια φράση του Χαλίλ Γκιμπραν: «Τα παιδιά σου δεν είναι τα δικά σου παιδιά. Είναι οι γιοι και οι κόρες της ζωής για τη ζωή. Γίνε το τόξο για να πετάξουν μακριά». Τα μεγαλώνεις, τα γαλουχείς, τα δίνεις τη δυνατότητα να ανοίξουν τα φτερά τους, τον εαυτό τους, την αυτοπεποίθησή τους» (Δ/ντρια 8).

«Ο ηγέτης ηγείται ακλουθώντας τους άλλους, φράση του Σερτζιοβάνη» (Δ/ντρια 9).

4.8.5 Η επίδραση του φύλου:

α) Οι διευθύντριες συνάντησαν δυσκολίες λόγω του φύλου τους;

Επισημάνθηκε από έξι διευθύντριες (στις δέκα) ότι συνάντησαν δυσκολίες στην ανάληψη της διευθυντικής θέσης, λόγω του φύλου τους, είτε από τους ανωτέρους, που έμμεσα ήθελαν να κατευθύνουν τις καινούργιες και νεότερες διευθύντριες σε επιλογές που τους «βόλευαν», είτε από γονείς αγρότες, είτε από γονείς από την πόλη με χαμηλό μορφωτικό και κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, είτε από γονείς αλλοδαπούς που τις αμφισβήτησαν, είτε από συναδέλφους, επειδή δεν είχαν την πρότερη διοικητική εμπειρία, είτε από μαθητές χωριών που ήθελαν να δοκιμάσουν τα όριά τους, ιδίως αν υπήρχε προηγούμενη πολύχρονη παράδοση αντρικής ηγεσίας στο σχολείο που διεύθυναν.

Επίσης, τονίστηκε ότι το φύλο αποτελεί εμπόδιο για περαιτέρω ανέλιξη, όταν συγκρούονται οι επαγγελματικοί στόχοι με τις οικογενειακές υποχρεώσεις.

«Οι γονείς, κάποιοι γονείς, κυρίως χαμηλών κοινωνικών και μορφωτικών στρωμάτων ή αλλοδαποί με απαξίωσαν και ήταν και πιθανόν και προκλητικά πολλές φορές, δηλ. ερχόντουσαν στο γραφείο (γέλια) κοιτούσαν, βλέπαν εμένα και την υπο/ντρια και λέγανε «Α άσε εσείς δεν ξέρετε. Θα πάω να βρω τον δ/ντη»(Δ/ντρια 2).

«Τα προηγούμενα χρόνια, για 30 χρόνια ήταν άντρας διευθυντής, δηλαδή τα 31 προηγούμενα χρόνια από εμένα ήταν άντρας εκπαιδευτικός διευθυντής, όταν πήγα εγώ δεν είχαν συνηθίσει οι χωριανοί να βλέπουν διευθύντρια γυναίκα και υπήρχε μια δυσπιστία, υπήρχε μια υπεροψία, είναι και χωριό οξύθυμο» (Δ/ντρια 3).

«Εγώ προσωπικά δεν το αντιλήφθηκα αυτό δηλ. δεν κατάλαβα ότι το φύλο μου είτε μου δημιούργησε προβλήματα είτε κάπου με βοήθησε ιδιαίτερα ή δεν το έχω αντιληφθεί. Δεν έχω αντιληφθεί κάτι τέτοιο. Σίγουρα όμως θα έλεγα ότι το φύλο μου θα ήταν εμπόδιο για να πάω παραπάνω. Γιατί οι ανάγκες της θέσης, το εξαντλητικό ωράριο, οι παραπάνω υποχρεώσεις έρχονται σε σύγκρουση με την οικογενειακή φροντίδα».

«Όταν πρωτοξεκίνησα, υπήρχε μια ανεπίσημη γραμμή από τα συμβούλια επιλογής ότι ξέρεις θα ήταν καλυτέρα για σένα να μην ξεκινήσεις από μέσα, από σχολείο της πόλης γιατί έχει παραπάνω υποχρεώσεις και δουλειά και λοιπά. Ξεκίνα από ένα μικρό 6θέσιο σχολείο σε ένα χωριό για να βοηθηθείς καλύτερα. Αυτό τότε το εξέλαβα ως αμφιβολία. Δεν ξέρω αν υπέκρυπτε σκοπιμότητες για να προωθηθεί ένας άντρας» (Δ/ντρια 6).

«Από τους ανωτέρους έβλεπα διαφορετική συμπεριφορά σε άντρες και γυναίκες δ/ντες. Επίσης πιστεύω ότι, επειδή είμαι γυναίκα, με αντιμετώπισαν έτσι οι μαθητές του σχολείου στην αρχή και κάποιοι γονείς. Ιδίως τα αγόρια από χωριά της Γ΄ Γυμνασίου. Ερχόμουν για δύο μήνες κάθε Παρασκευή εδώ και έβλεπα ζημιές. Δηλ. κοιτούσαν να δουν μέχρι πού είναι τα όρια. Δεν ξέρω αν θα το έκαναν σε έναν άντρα αυτό το πράγμα. Και κάποιοι γονείς κάνανε κάποιες ενέργειες που αν ήταν άντρας διευθυντής δεν θα τις κάνανε»(Δ/ντρια 9).

«Υπάρχει αμφισβήτηση λόγω φύλου. Δέχτηκα αμφισβήτηση και από αιρετούς στη συνέντευξη: «Ένας άντρας χτυπά το χέρι του, φωνάζει» είπε ένας αιρετός. Υπάρχει αμφισβήτηση από συναδέλφους, ανωτέρους, γονείς, λόγω του φύλου στο πρώτο τρίμηνο, λόγω της πρώτης φοράς και της μη προηγούμενης διοικητικής εμπειρίας» (Δ/ντρια 10).

Τέσσερις διευθύντριες δεν συνάντησαν δυσκολίες, ιδίως αν υπήρχε προηγούμενη συνδικαλιστική δράση, όπως για τη διευθύντρια 4 και αν το είδος του σχολείου (Ειδικό σχολείο) ήταν συμβατό με μια προηγούμενη παράδοση γυναικείας ηγεσίας:

«Δεν ήταν το φύλο μου ποτέ ούτε εμπόδιο ούτε με δυσκόλεψε. Δηλ. ό,τι πέτυχα ήταν από αγώνα δικό μου, χωρίς όμως να κάνω κάτι παραπάνω, επειδή είμαι γυναίκα. Πάντα αισθανόμουν ότι ήμουν ισότιμη σε όσα έκανα και ως δ/ντρια, όταν ανέλαβα, δεν το είδα αυτό. Ίσως ήμουν τυχερή» (Δ/ντρια 4).

«Επειδή στο Ειδικό σχολείο που είμαι διευθύντρια υπάρχει μια παράδοση γυναικείας ηγεσίας, δεν συνάντησα κάποια αμφισβήτηση λόγω του φύλου μου, αλλά μου δόθηκε κάποια «νουθεσία» από τους ανωτέρους, λόγω του νεαρού της ηλικίας μου» (Δ/ντρια 7).

Τέλος, μια διευθύντρια εντοπίζει δυσκολίες στη σχολική ηγεσία που οφείλονται σε οργανικούς και βιολογικούς παράγοντες, δηλαδή διατείνεται ότι η φύση αδικεί τις γυναίκες:

«Το λέω μερικές φορές ότι η γυναικεία φωνή είναι πρόβλημα στη διοίκηση. Με άλλο τρόπο επιβάλλεται κάποιος που έχει βροντερή φωνή και με άλλο τρόπο κάποιος που είναι ευγενής και χαμηλόφωνος. Άλλη βαρύτητα έχει η φωνή η βαριά(ακόμα και γυναικεία να είναι) και άλλη βαρύτητα έχει η γλυκιά, ευγενική φωνή. Γιατί το μήνυμα που στέλνεις με τη βαριά φωνή είναι άλλο, ενώ άλλο είναι το μήνυμα με τη γλυκιά φωνή. Γι΄αυτό οι αοιδοί ήταν άντρες. Γι΄αυτό οι πρώτοι ηγέτες ήταν άντρες. Υπάρχει μια χαρακτηριστική ατάκα στο Θουκυδίδη που λέει για έναν μάντη, ο οποίος ήθελε να εμψυχώσει τους στρατιώτες και λέει «μίλησε με τη χαρακτηριστική βαριά φωνή του».

«Οι γυναίκες δεν την έχουμε αυτή τη φωνή. Οπότε εκ προοιμίου αυτός ο οποίος μας ακούει, δεν θα δώσει μεγάλη προσοχή. Για να σε προσέξει ή θα πρέπει να έχεις κάτι να του πεις ή να τον εντυπωσιάσεις με το πνεύμα σου ή με την ατάκα σου ή με τη στάση σου»

«Νομίζω ότι οι γυναίκες σε αυτό έχουν μεγαλύτερα προβλήματα από ότι οι άντρες. Γιατί οι άντρες έχουν όγκο. Έρχεται ο άλλος και είναι χοντρός βρε παιδί μου. Μυς. Η φωνή. Έχει την απολυτότητα των απόψεων, ανεξάρτητα από….Τώρα να πάω εγώ η καημένη εκεί και να πω «βρε παιδιά πώς το βλέπετε; Νομίζω ότι οι γυναίκες λειτουργούν «ναι, ναι, ναι», ενώ οι άντρες «Παιδιά, έτσι είναι τα πράγματα»(Δ/ντρια 5).

β) Οι αντιλήψεις τους και οι επιλογές τους επηρεάστηκαν από το φύλο τους;

Η πλειοψηφία των διευθυντριών διατείνεται ότι το φύλο δεν επηρεάζει τις αντιλήψεις τους στην άσκηση της ηγεσίας ή δεν είναι μόνο αυτός ο παράγοντας που επηρεάζει, αλλά και άλλοι παράγοντες υπεισέρχονται όπως ο χαρακτήρας, η προσωπικότητα, οι σπουδές, τα βιώματα, η εμπειρία, η ηλικία, το οικογενειακό και φιλικό περιβάλλον:

«Θεωρώ ότι έχει να κάνει πιο πολύ με τα βιώματά μου, με τις σπουδές, την εμπειρία και όχι με το φύλο. Εγώ προσωπικά δεν λειτουργώ έμφυλα και δεν θεωρώ ότι δεν θα εμπιστευόμουν κάποιον

αν ήταν άντρας ή μια γυναίκα. Αισθάνομαι ότι βλέπω απέναντί μου ανθρώπους και δεν βλέπω άντρες ή γυναίκες. Οπότε, δεν ξέρω, αν ήμουν άντρας και μεγάλωνα σε αυτό το περιβάλλον αν θα ήμουν αυτό που είμαι τώρα ή αν θα λειτουργούσα διαφορετικά. Ότι οι γυναίκες λειτουργούν με περισσότερη ενσυναίσθηση λόγω κοινωνικών περιστάσεων ισχύει. Ότι δείχνουμε πιο πολύ κατανόηση, το δουλεύουμε ελαφρώς περισσότερο από έναν άντρα συνάδελφό μας, αλλά διαπιστώνω πολλές φορές ότι κάποια συμπεριφορά θα τη δεχόντουσαν από τους άντρες συναδέλφους, ενώ από τις γυναίκες δεν θα την περίμεναν, όπως μια μεγαλύτερη επιμονή και αποφασιστικότητα»(Δ/ντρια 2).

«Δεν ήταν θέμα φύλου. Ήταν θέμα προτεραιοτήτων η επιλογή μου να ασχοληθώ με τη διεύθυνση του σχολείου. Επίσης, δεν είναι το φύλο που επηρέασε τις αντιλήψεις μου, αλλά οι σπουδές, η προσωπικότητά μου, η εργασιακή εμπειρία μου, οι αξίες που έχει ο καθένας. Η κοινωνικοποίηση των δύο φύλων παίζει ρόλο. Μπορεί τώρα να με έχει επηρεάσει το φύλο. Τι να πω; Εγώ έζησα τη φροντίδα και από άντρες και από γυναίκες»(Δ/ντρια 9).

«Το φύλο μου επηρέαζε τον τρόπο που σκέφτομαι τα θέματα της σχολικής ηγεσίας. Το φύλο επηρεάζει, αλλά δεν είναι μόνο αυτό. Επηρεάζουν επίσης η μόρφωση, η ηλικία, η εμπειρία, τα ερεθίσματα και τα βιώματα από το οικογενειακό και το φιλικό περιβάλλον» (*Δ/ντρια 10).*

Διαπιστώθηκε ότι η ανατροφή, η κοινωνικοποίηση και τα άδηλα στερεότυπα επηρεάζουν τις επιλογές των διευθυντριών:

« Το φύλο μου με επηρεάζει στο συναίσθημα, αν και έχω και το αντρικό στοιχείο, να παίρνω αποφάσεις και να τολμώ να τις υλοποιώ, να τα κάνω όλα αυτά. Δεν μπορώ να το πω με βεβαιότητα δεν μπορώ να το πω. Όχι. Όταν ο πατέρας μου με ρώτησε γιατί θέλω να γίνω δασκάλα του είπα:

«Γιατί θέλω να κάνω οικογένεια, γιατί μου αρέσει ο ρόλος με τα παιδιά και να εκπαιδεύω, η εκπαιδευτική διαδικασία και γιατί θα μπορούσα να ασχοληθώ και με την οικογένειά μου περισσότερες ώρες». Έπαιξαν ρόλο τα στερεότυπα του φύλου»(Δ/ντρια 3).

«Οι πεποιθήσεις μου επηρεάζονται από τις εμπειρίες μου. Αλλά οι εμπειρίες μου έχουν σχέση με το ότι είμαι γυναίκα. Το πώς προσλαμβάνω εγώ τα πράγματα είναι που είμαι γυναίκα και το πώς συμπεριφέρονται οι άλλοι απέναντί μου και δημιουργούν τις δικές μου εμπειρίες πάλι έχουν να

κάνουν με το ότι είμαι γυναίκα. Είναι ένα πίνκ πόνκ σε αυτήν την ιστορία. Εδώ που τα λέμε το ότι είμαι γυναίκα έχει να κάνει με το πώς μεγάλωσα. Πώς διαχειριζόμουνα τις συγκρούσεις ως γυναίκα, ως παιδί. Βέβαια ως παιδί ήμουν ιδιαίτερα αγοροκόριτσο. Εισέπραξα τα στερεότυπα του φύλου. Τίποτα δεν είναι συνειδητό. Είναι θέμα προσωπικότητας και όχι φύλου. Μπορεί να είναι τα άδηλα στερεότυπα που με καθοδηγούν σε αυτήν την κατεύθυνση»(Δ/ντρια 5).

«Το ότι είμαι γυναίκα, έχω το φύλο μου, την ταυτότητά μου επιδρά στην προσωπικότητά μου και σίγουρα συντελεί στη λήψη αποφάσεων, στην κατεύθυνση και στο όραμα» (Δ/ντρια 6).

«Το φύλο επηρεάζει τις προτεραιότητες που θέτεις ως διευθύντρια. Είναι στη φύση μας και μεγαλώνουμε έτσι στις δικές μας οικογένειες, ώστε να είμαστε οι γυναίκες περισσότερο της φροντίδας»(Δ/ντρια 7).

Τέλος, μπορεί να μην συνειδητοποιείται η λειτουργία του παράγοντα «φύλο» και πώς επιδρά στη σκέψη και στις επιλογές των διευθυντριών ή «*να μην αρέσει να λέγεται»,* όταν τίθεται το θέμα του φύλου:

«Ποτέ δεν μου πέρασε έτσι από το μυαλό η επίδραση του φύλου. Σαφώς όμως το ότι ήμουν γυναίκα και μητέρα στις σπουδές μου με ζόρισε πολύ. Αλλά ίσως οι άλλοι έτσι να το βλέπουν και ίσως εγώ είμαι αλλού. Εγώ λειτουργώ όπως είμαι ο εαυτός μου. Ποτέ δεν κάνω κάτι συνειδητά. Αυτό που είμαι αυτό βγαίνει. Έχω και πολλές συναδέλφισσες που δεν λειτουργούν όπως λειτουργώ εγώ. *Εγώ αυτό πιστεύω και το κάνω και ούτε έκανα τον κόπο να το συνδυάσω με το φύλο μου»*

«Δεν ξέρω όμως αν έχει επηρεάσει το φύλο. Δεν το έχω ψάξει γιατί ποτέ δεν με έχει απασχολήσει. Ποτέ δεν το έβαζα αυτό το πράγμα, το γυναικείο και το αντρικό. Με ενοχλούσε, ας πούμε, να γίνεται ο διαχωρισμός. Ίσως αυτό να είναι ένα ταμπού που να μην θέλω να το αγγίξω και να τα βλέπω ότι είναι όλα ωραία ή απλά θέμα χαρακτήρα. Σίγουρα όμως θα επηρεάζει το φύλο. Δεν μπορεί να μην επηρεάζει. Απλά εμένα δεν μου αρέσει να το λέω. Δεν ξέρω. (γέλια).Έχω συνεργαστεί και με άντρες συναδέλφους που τα βρίσκω και με γυναίκα συναδέλφισσα που δεν μπορώ να τα βρω (τελείως άλλη οπτική)» (Δ/ντρια 8).

γ) Διαφέρουν άντρες και γυναίκες στη διοίκηση και στην ηθική;

Άντρες και γυναίκες διαφέρουν στη σχολική διοίκηση. Οκτώ στις δέκα διευθύντριες διατείνονται ότι η ενσυναίσθηση, η φροντίδα, το ενδιαφέρον, η κατανόηση, η συνεργατικότητα, η συγκατάβαση, η ευελιξία, η αυτοσυγκράτηση, η ηπιότητα, το συναίσθημα, οι διαπροσωπικές ικανότητες, η ενεργητική ακρόαση προσιδιάζουν στη γυναικεία δημοκρατική, συμμετοχική διοίκηση, λόγω κοινωνικοποίησης και ανατροφής, αλλά αυτό αλλάζει στις νεότερες γενιές των διευθυντών και διευθυντριών, που λειτουργούν πια *«με πολύ παρόμοιο τρόπο» (Δ/ντρια 2*):

«Σε κάποια θέματα νομίζω ναι. Πολύ πιθανόν. Νομίζω ότι είμαι πολύ πιο ξεκάθαρη και πολύ πιο αυστηρή σε αυτά που ζητάω εγώ σε σχέση με τον άντρα μου, αλλά δίνουμε βαρύτητα και οι δύο λίγο πολύ στα ίδια πράγματα, στις σχέσεις, στην ψυχολογία, στο κλίμα, στην κουλτούρα. Δεν μπορώ να πω σίγουρα ότι οι γυναίκες έχουν μεγαλύτερη κλίση στην ενσυναίσθηση, στις σχέσεις, στις συνεργατικές και δημοκρατικές μεθόδους. Από ότι φαίνεται ναι» (Δ/ντρια 1).

«Θεωρώ ότι το ότι είμαι γυναίκα μου δίνει τη δυνατότητα να λειτουργώ με ενσυναίσθηση, να είμαι πολύ πιο ευαίσθητη και να ενδιαφέρομαι περισσότερο για τον άλλον. Ε και ως μητέρα ε θεωρώ ότι διαχειρίζομαι τα παιδιά με πιο πολύ ευαισθησία και αποτελεσματικότητα»

«Νομίζω ότι τα παιδιά, το ότι ήμουν γυναίκα μου ανοίχτηκαν περισσότερο και ανέφεραν από την αρχή ότι δεν θα μου είχαν μιλήσει τόσο, δεν θα είχαν εξομολογηθεί ζητήματα και προβλήματα που έχουν με το σχολείο τους, καθηγητές, με το σπίτι τους, αν δεν ήμουν γυναίκα. Αισθάνθηκαν πιο άνετα»

«Θεωρώ ότι σε μια κοινωνία που για 100άδες χρόνια ήταν ανδροκρατούμενη, θεωρώ ότι η γυναίκα όφειλε να λειτουργεί με ενσυναίσθηση, να δείχνει κατανόηση απέναντι σε, στους άντρες, ας πούμε. Και θεωρώ ότι πλέον οι νέες γενιές των παιδιών, των ανθρώπων πλέον, λειτουργούν περισσότερο με ενσυναίσθηση, ανεξαρτήτου φύλου. Επίσης δεν θεωρώ ότι είναι γονιδιακό το θέμα, αλλά είναι θέμα ανατροφής. Ναι, κάποιες φορές οι γυναίκες οφείλουν να προσποιηθούν, πιστεύω, εξαναγκασμένες από κοινωνικές περιστάσεις. Οφείλουν να είναι πιο ευαίσθητες. Απλά τους άντρες τους σηκώνει ως ένα σημείο να είναι απότομοι. Δικαιολογείται ο άντρας, δεν δικαιολογείται η γυναίκα. Αλλά το ότι η γυναίκα λειτουργεί περισσότερο με ενσυναίσθηση και προσπαθεί να διαχειριστεί τον θυμό της είναι ένα μεγάλο προτέρημα, αλλά και οι άντρες νομίζω στις υψηλές θέσεις είναι πετυχημένοι όταν το καταφέρνουν αυτό το πράγμα»

«Άντρες και γυναίκες σκέφτονται διαφορετικά τα ηθικά θέματα λόγω κοινωνικοποίησης και ανατροφής.«Αυτή που φροντίζει» ήταν ένας ρόλος που μας τον ορίζανε. Από γενιά σε γενιά όμως

αυτό αλλάζει. Περισσότεροι νέοι πατεράδες είναι πιο στοργικοί, πιο αφοσιωμένοι στις οικογένειές τους.(Δ/ντρια 2, 4). Στη διοίκηση φτάνουν στο τέλος να λειτουργούν με πολύ παρόμοιο τρόπο και οι διαφορές που παρουσιάζουν, αυταρχικοί ή δημοκρατικοί ηγέτες είναι θέμα χαρακτήρα και βιωμάτων» (Δ/ντρια 2).

«Οι γυναίκες είμαστε πιο συναισθηματικές από τη φύση μας. Έχουμε μάθει αυτούς τους ρόλους από την κοινωνία. Βέβαια υπάρχει τώρα μια αλλαγή του αντρικού φύλου στις νέες γενιές σε σχέση με τις παλαιότερες»(Δ/ντρια 3).

«Κοίταξε εμείς οι γυναίκες είμαστε πιο ήπιες και πιο καλές στη διαχείριση των ανθρώπινων σχέσεων. Πιστεύω ότι είναι γυναικείο χαρακτηριστικό. Αυτό που λέμε «το θηλυκό μυαλό» το πιστεύω. Δηλ. σκεφτόμαστε κάποια πράγματα, δεν είμαστε μονοκόμματες, όταν τύχει ένα περιστατικό θα προσπαθήσουμε να το προσεγγίσουμε με πιο καλό και με πιο πλάγιο τρόπο παρά να το πούμε ορθά κοφτά έτσι. Ναι, νομίζω ότι επηρεάζει λίγο το φύλο, όχι πολύ ή ότι έχουμε και το μητρικό ένστικτο σε σχέση με τη φροντίδα. Νομίζω είναι πολύ μικρό το ποσοστό αυτό. Ένα 10-15% ότι η γυναικεία φύση έχει επηρεάσει το όραμα. Τώρα στην εποχή μας δεν είναι τόσο έντονο»(Δ/ντρια 4).

«Η γυναικεία φύση έχει και τις αδυναμίες της. Άλλες φορές διευκολύνει στην διεκπεραίωση, άλλες όχι. Ξέρω ότι οι άντρες είναι πιο κάθετοι στις απόψεις τους. Οι γυναίκες είναι πιο αναλυτικές, πιο διεισδυτικές. Αυτό κουράζει το μυαλό(της γυναίκας). Ήθελα όμως να το δω από όλες τις μεριές το θέμα και αυτό με ζόριζε. Το αντρικό μυαλό λειτουργεί πιο απρόσωπα» (Δ/ντρια 5).

«Από ότι συζητάω με συναδέλφισσες φίλες μου που είναι σε άλλα σχολεία, που έχουν άντρες δ/ντες, που δεν συζητάμε θέματα προσωπικά του σχολείου δηλ. το τι γίνεται μέσα στο σχολείο παραέξω δεν τα βγάζουμε, αλλά μου λένε κάποια «παράπονα» για τους δ/ντες τους. Και το συζητάω. Μου λένε, ας πούμε, έγινε…. «μου είπε αυτό ο δ/ντης μου ή έγινε αυτό». Ε πώς το βλέπεις; Πες μας τη γνώμη σου γι'αυτό το πράγμα. Δηλαδή ζητάν τη συμβουλή μου. Χωρίς να υπεισέρχονται σε λεπτομέρειες γιατί αυτά είναι απόρρητα. Κατανοώ ότι σε σχέση με τους συγκεκριμένους άντρες συναδέλφους, εγώ έχω ενσυναίσθηση, φροντίδα και δημοκρατικότητα. Αυτά είναι που με διακρίνουν»

«Επίσης βλέπω ότι σε σχέση με άλλους άντρες συναδέλφους, μπορώ σαν γυναίκα (νομίζω ότι αυτό είναι χαρακτηριστικό του γυναικείου φύλου), δεν βλέπουν μόνο ή ένα Α ή ένα Β, δύο πιθανές

λύσεις. Μπορούμε να δούμε και Γ και Δ. Δηλαδή, βρίσκουμε….και σφαιρικά το βλέπουμε το πράγμα. Έχουμε μια σφαιρική αντίληψη –ίσως όχι όλες-που οι άντρες δεν το έχουνε. Άρα άντρες γυναίκες έχουμε διαφορά στη διοίκηση. Οι γυναίκες είναι πιο συνεργατικές»

«Οι γυναίκες στην ηγεσία, γενικά, θα έπαιρναν περισσότερες αποφάσεις για τη στήριξη της οικογένειας και την προστασία του περιβάλλοντος. Η διαφορά οφείλεται γενικά στις αντιλήψεις που έχουμε πάρει από μικρά παιδιά (εσύ είσαι αγόρι, εσύ είσαι κορίτσι). Στον τρόπο δηλ. που μας μεγάλωσαν, στις απαιτήσεις που έχει η κοινωνία από εμάς, ανάλογα με το φύλο μας. Ότι ο άντρας πρέπει να είναι δυνατός, να προστατεύει την οικογένειά του, δεν πρέπει να κλαίει δηλ. τα στερεότυπα. Ε όλα αυτά μας κυνηγάνε και μας καθορίζουνε» (Δ/ντρια 6).

Η φροντίδα είναι μια αξία περισσότερο κυρίαρχη σε κάποιου είδους σχολεία, όπως το ειδικό σχολείο που έχει μαθητές και μαθήτριες με ειδικές ανάγκες. Εκεί εκλείπει, σε ένα σημαντικό βαθμό, το πρότυπο του άντρα γονιού που φροντίζει και το πρότυπο του άντρα διευθυντή δεν είναι ο κανόνας:

«Νομίζω ότι και ένας άντρας, ο οποίος έχει μια ευαισθησία, τα ίδια πράγματα θα έλεγε. Βέβαια, οι γυναίκες έχουμε μάθει η προσφορά μας να είναι τέτοια ώστε όλοι οι άλλοι να είναι ευτυχισμένοι. Να καθαρίσουν, να φροντίζουν. Οπότε, ναι, ίσως το φύλο επηρεάζει. Άλλωστε, στην ειδική αγωγή οι περισσότερες οικογένειες είναι μονογονεϊκές και λείπει ο άντρας γιατί ίσως δεν αντέχει το βάρος μιας εντατικής φροντίδας και δεν μπορεί να το διαχειριστεί» (Δ/ντρια 7).

«Κοίτα ως γυναίκες νομίζω το έχουμε αυτό το χαρακτηριστικό (της φροντίδας)πιο έντονο από τους άνδρες. Νομίζω το έχουμε πιο έντονο. Είναι βέβαια και θέμα χαρακτήρα. Νομίζω ότι οφείλεται κατά πολύ και στο φύλο. Οι γυναίκες είμαστε πιο αναλυτικές, πιο της συζήτησης, πιο της ενσυναίσθησης. Επειδή ασχοληθήκαμε με τα παιδιά μας, αν και εγώ το έκανα πριν γίνω μητέρα. Ήμουν αυτό που θα έρχονταν όλοι και θα έλεγαν το πρόβλημά τους. Ο κάθε καημένος σε μένα ερχόταν και έλεγε το πρόβλημά του. Μάλλον ήμουν καλή ακροάτρια. Το είχα αυτό, αλλά νομίζω είναι και το φύλο»

«Βέβαια 2 γυναίκες που πέτυχα εγώ δ/ντριες δεν ήταν «έλα να το συζητήσουμε». Ακολουθούσαν μάλλον το αντρικό πρότυπο για να επιβιώσουν. Εκείνη η πρώτη δ/ντρια που είχα εγώ ήταν μοναδική, είχε και το χαστούκι στα παιδιά. Ούτε κανένα δ/ντη που είχα ήταν «έλα να δούμε τι συμβαίνει». Ήταν πιο αυταρχικοί, όσο και καλοί να ήταν, ας πούμε, και χιουμορίστες και «αυτά

εκεί θα κάνεις, αυτό θα κάνεις». Δεν γνωρίζαμε κιόλας σαν νέοι και πολλά πολλά. Ήταν αλλιώς τα πράγματα»

«Όταν πήγα στην Πετριά, επειδή εγώ είμαι της συζητήσεως, του βιωματικού, πιστεύω ότι για να λυθεί κάτι πρέπει να βρεις την αιτία του π.χ. στην επιθετικότητα των παιδιών ή στο να μαλώνουνε πιστεύω πως πρέπει να βρεις την αιτία, να τους δείξεις πώς είναι αλλιώς τα πράγματα, τι χάνουμε, τι κερδίζουμε, παρά με την τιμωρία. Και άκουγα κάτι παλαβά, αν ήταν ο προηγούμενος τώρα θα είχε πατήσει δύο σφαλιάρες ή η τιμωρία στο όρθιο του δ/ντη. Τι είναι αυτά τώρα; Δηλ. εκεί έβλεπα τη διαφορά. Μάλλον μου λέγανε εσύ είσαι γυναίκα τα βλέπεις αλλιώς»

« Εντάξει και αυτό που είπαμε για τη φροντίδα είναι περισσότερο γυναικείο γνώρισμα νομίζω. Ίσως οι άντρες δεν δίνουν τόση έμφαση στις σχέσεις όσο οι γυναίκες» (Δ/ντρια 8).

«Η εμπειρίες που είχα από τις δυο γυναίκες διευθύντριες ήταν αρνητικές, ενώ με άντρες διευθυντές ήμουν πάρα πολύ ευχαριστημένη. Ακούω όμως πολύ καλά λόγια για τις διευθύντριες της περιοχής μας. Οι διαφορές αντρών γυναικών στη διοίκηση δεν είναι θέμα φύλου. Είναι θέμα ανθρώπου και κουλτούρας του καθενός»(Δ/ντρια 9).

4.9. Συμπερασματικές επισημάνσεις

Στο 4ο κεφάλαιο, διατυπώθηκε ο σκοπός της ερευνητικής εργασίας, καθορίστηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα, προσδιορίστηκε το δείγμα και διευκρινίστηκε η μεθοδολογία της έρευνας. Στη συνέχεια αναλύθηκαν τα ποιοτικά δεδομένα, που συγκεντρώθηκαν από τις συνεντεύξεις και κατατάχτηκαν σε κάθε μια από τις πέντε θεματικές κατηγορίες. Αυτό έγινε για να διευκολυνθεί η απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα, η ερμηνεία και η συζήτηση των πορισμάτων που θα ακολουθήσει στο επόμενο 5ο κεφάλαιο.

Κεφάλαιο 5ο

Ερμηνεία και συζήτηση των πορισμάτων-Συμπερασματικές παρατηρήσεις-Προβληματισμοί και Προτάσεις

5.1.Εισαγωγή

Στο 5ο κεφάλαιο θα παρουσιαστούν συμπερασματικά τα κύρια ευρήματα της έρευνας, δηλαδή θα απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα. Στη συνέχεια θα γίνει η σύνδεση αυτών των ευρημάτων με το θεωρητικό μέρος για να φανεί αν υπάρχουν διαφορές ή συγκλίσεις με πορίσματα άλλων ερευνών στην Ελλάδα και στο εξωτερικό. Στη συνέχεια θα επιχειρηθεί να εξηγηθούν τα αποτελέσματα και να εξεταστεί αν προκύπτουν νέα ερωτήματα. Τέλος, θα παρουσιαστούν οι προβληματισμοί και οι προτάσεις που προκύπτουν από την έρευνα και θα γίνει αναφορά στους περιορισμούς και στις αδυναμίες της έρευνας.

5.2. Ερμηνεία και συζήτηση των πορισμάτων

Ως προς το **πρώτο ερευνητικό ερώτημα:** «Αν ασκούν οι διευθύντριες την ηγεσία με βάση το έμφυλο χαρακτηριστικό της ηθικής της φροντίδας», έγινε φανερό ότι οι διευθύντριες ασκούν μια δημοκρατική, συνεργατική και συμμετοχική ηγεσία και η ηθική της φροντίδας επηρεάζει τη λήψη των αποφάσεών τους και τη διοικητική τους συμπεριφορά. Θεωρούν ότι έχουν ρόλο συντονιστικό, συμβουλευτικό, υποστηρικτικό και καθοδηγητικό μέσα στον σύλλογο των διδασκόντων. Ακούνε όλες τις φωνές μέσα στον σύλλογο και δίνουν χρόνο όλες οι οπτικές να αναδειχτούν. Βλέπουν ένα θέμα σφαιρικά και ενθαρρύνουν εναλλακτικούς τρόπους επίλυσης των προβλημάτων και πρωτοβουλίες δράσεων. Μοιράζουν αρμοδιότητες, δηλαδή μοιράζουν την εξουσία στους συνεργάτες τους και στον χώρο εργασίας μαθαίνουν από τους άλλους.

Αυτό που ζητούν από τους άλλους, πρώτες αυτές το πράττουν. Θέτουν τον εαυτό τους ως παράδειγμα εργατικότητας, υπομονής, επιμονής, μάθησης και ανιδιοτελούς συμπεριφοράς, όπως μέσα στις οικογένειές τους βίωναν τον τρόπο που συμπεριφέρονταν οι μητέρες τους ή τα γυναικεία τους πρότυπα. Ακόμη, ενστερνίζονται τη φροντίδα, τη μέριμνα και το ειλικρινές ενδιαφέρον για τους άλλους. Είναι πρόθυμες να αφιερώσουν χρόνο και ενέργεια να ακούσουν

τις προσωπικές ιστορίες των άλλων, για να κατανοήσουν τα αίτια των συμπεριφορών τους. Λύνουν τα προβλήματα που ανακύπτουν στο εργασιακό περιβάλλον τους με ενεργητική ακρόαση, διεξοδικό διάλογο, πειθώ, ευγένεια και σεβασμό στη μοναδικότητα του κάθε ατόμου.

Η ενσυναίσθηση είναι η αρχή που χαρακτηρίζει όλες τις διαπροσωπικές αλληλεπιδράσεις τους. Άλλες αρχές είναι η δικαιοσύνη, η ακεραιότητα και η διαφάνεια. Στους συλλόγους των διδασκόντων κάνουν σαφές τον ρόλο τους ως συντονιστών που αναδεικνύουν τον πλουραλισμό της σχολικής κοινότητας και υλοποιούν τις αποφάσεις της πλειοψηφίας. Θεωρούν ότι πρέπει να παρέχουν όλες τις πληροφορίες στους αξιότιμους συνεργάτες τους και εργάζονται πολύ στην κατανόηση των θεμάτων της εκπαιδευτικής νομοθεσίας, μένοντας όχι στους τύπους, αλλά περνώντας στην ουσία, μέσα σε ένα πλαίσιο νομιμότητας, διαφάνειας, κανόνων και ορίων, ώστε να υπάρχει ασφάλεια και προστασία στο εργασιακό περιβάλλον και στη σχολική ζωή.

Οι διευθύντριες είναι σκληρά εργαζόμενες, αφοσιωμένες στη δουλειά τους και απόλυτα προσανατολισμένες στη δια βίου μάθηση. Προκειμένου να είναι όλοι φροντισμένοι και ευχαριστημένοι στο χώρο του σχολείου, εμβαθύνουν σε θέματα συμβουλευτικής, σχολικής ψυχολογίας και ειδικής αγωγής για να αναζητήσουν τρόπους δράσης σε φλέγοντα θέματα που απασχολούν τις σχολικές κοινότητες, λειτουργώντας ως συναισθηματικοί μέντορες.

Επιπρόσθετα, ενδυναμώνουν τους εκπαιδευτικούς στρέφοντάς τους σε ποικίλους τομείς γνώσεων, δηλαδή σε επιμορφώσεις και μεταπτυχιακές σπουδές που θα τους βοηθήσουν να καταλάβουν πώς σκέφτονται και πώς αισθάνονται οι μαθητές και οι μαθήτριες ευάλωτων κοινωνικών ομάδων, με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και παιδιά μεταναστών, ώστε να αποφευχθεί η σχολική αποτυχία, η σχολική διαρροή, ο σχολικός εκφοβισμός και η επαγγελματική εξουθένωση των ίδιων των εκπαιδευτικών.

Τα παραπάνω πορίσματα του **πρώτου ερευνητικού ερωτήματος** της παρούσας έρευνας είναι συμβατά με τα πορίσματα άλλων ερευνών για τη γυναικεία εκπαιδευτική ηγεσία και την ηθική της φροντίδας, όπως εκτέθηκαν στη βιβλιογραφία στο θεωρητικό μέρος, 3ο κεφάλαιο, της παρούσας εργασίας (Δαράκη,2007; Θεοφιλίδης, 2012; Πασιαρδής 2012; Ράπτης & Ψαράς, 2015; Τάκη, 2009; Atwijuka & Caldwell,2017;Giulla,2009; Kropiewnicki & Shapiro,2001; Mortari & Ubbiali, 2017; Popescu & Gunter, 2011; Simola, Barling & Turner 2010;Strachan,1999; Yukl, 2009).

Ο ρόλος που υπερίσχυσε στην άσκηση των καθηκόντων τους, ήταν αυτός της μητέρας συνδυασμένος με τον ρόλο της κριτικής φίλης και της δια βίου μαθήτριας, ενώ το πρότυπο

φροντίδας μέσα στην οικογένειά τους ήταν στην πλειοψηφία γένους θηλυκού. Εντούτοις, παραδέχτηκαν ότι πρότυπο φροντίδας μπορεί να είναι και ο άντρας, όπως αναφέρεται και στη βιβλιογραφία στο θεωρητικό μέρος, 3ο κεφάλαιο, (Μαροπούλου & Τσακιστράκη, 2016; Driver, 2010),καθώς η φροντίδα χαρακτήριζε τα διευθυντικά πρότυπα γένους αρσενικού που είχαν οι διευθύντριες.

Ως προς το **δεύτερο ερευνητικό ερώτημα**: «Αν οι διευθύντριες βιώνουν ή βίωσαν το άγχος της σύγκρουσης ανάμεσα στους οικογενειακούς και τους επαγγελματικούς τους ρόλους, από την διεκδίκηση της θέσης ευθύνης», διαπιστώθηκε ότι η πλειοψηφία των διευθυντριών κατάφερε να συνδυάσει οικογένεια και διευθυντική καριέρα, βιώνοντας μια εμπειρία πληρότητας και ολοκλήρωσης και η ενασχόληση με τον ένα τομέα έκανε καλύτερη την απόδοση στον άλλο τομέα, εύρημα που αναφέρθηκε στη βιβλιογραφία στο θεωρητικό μέρος, 3ο κεφάλαιο, της παρούσας εργασίας (Bradbury & Gunter, 2006).

Ο λόγος είναι ότι η πλειοψηφία των διευθυντριών, (9 στις 10 περιπτώσεις), διεκδίκησε τη διευθυντική θέση ευθύνης, αφού τα παιδιά τους είχαν μεγαλώσει αρκετά- είχαν φτάσει στο Γυμνάσιο/ Λύκειο ή ήταν φοιτητές- ώστε να εξοικονομήσουν χρόνο για να συγκεντρώσουν αρκετά τυπικά προσόντα για να διεκδικήσουν και να ανταποκριθούν επιτυχώς στη διευθυντική θέση. Επομένως, αφού είχαν μειωθεί οι απαιτήσεις από τον ρόλο τους ως μητέρων, κατάφεραν να ισορροπήσουν οικογενειακές υποχρεώσεις και επαγγελματικούς στόχους. Ο δεύτερος λόγος είναι ότι, στην πλειοψηφία τους (7 στις 10 περιπτώσεις), το οικογενειακό περιβάλλον, δηλαδή ο σύζυγος και τα παιδιά ήταν έμπρακτα υποστηρικτικό αφαιρώντας μέρος του οικογενειακού βάρους, της οικιακής εργασίας από αυτές. Παράλληλα, αντιμετώπισαν και προκλήσεις με τη φροντίδα ηλικιωμένων, αλλά και πάλι τα συνδύασαν επιτυχώς, με προσωπικές θυσίες και καλή οργάνωση του χρόνου τους, ώστε να είναι αποτελεσματικές στον διευθυντικό τους ρόλο.

Δεν υπήρχε περίπτωση διευθύντριας που να συνάντησε ανυπέρβλητα οικογενειακά εμπόδια ώστε να αποποιηθεί τον ρόλο της διευθύντριας. Σε μια υποθετική περίπτωση που τους τέθηκε, τι θα επέλεγαν, αν δεν θα μπορούσαν να συνδυάσουν οικογένεια και επαγγελματικές υποχρεώσεις, όλες οι διευθύντριες, ασυζητητί, προέκριναν την οικογένεια. Απόρροια του στερεότυπου όπου η κοινωνία καταδικάζει τη γυναίκα όταν απερίφραστα βάζει σε δεύτερη μοίρα παιδιά και σύζυγο λόγω καριέρας.

Τέλος, αξιοσημείωτο εύρημα είναι ότι οι επτά στις δέκα διευθύντριες δεν θα προχωρήσουν περαιτέρω την καριέρα τους, σε μια επόμενη ανώτερη θέση ευθύνης, γιατί θεωρούν ότι η

διευθυντική θέση είναι το όριο όπου επιτεύχθηκε η ισορροπία ανάμεσα στην οικογένεια και στην καριέρα, ενώ οποιαδήποτε περαιτέρω εξέλιξη σε ανώτερη θέση από αυτή της διευθύντριας θα ανέτρεπε αυτήν την ισορροπία. Οι παραπάνω διαπιστώσεις του **δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος** της παρούσας έρευνας αναφέρθηκαν και σε άλλες έρευνες στη βιβλιογραφία στο θεωρητικό μέρος, 3ο κεφάλαιο, της παρούσας εργασίας (Bradbury & Gunter, 2006 ; Popescu & Gunter, 2011).

Σχετικά με το **τρίτο ερευνητικό ερώτημα: «**Ποιες είναι οι αντιλήψεις των διευθυντριών για τη «φύση» της ηγεσίας», η πλειοψηφία οριοθετεί με σαφήνεια τη διοίκηση ενός σχολείου από την ηγεσία, δίνοντας στην ηγεσία ανώτερα ποιοτικά χαρακτηριστικά όπως όραμα, συναίσθημα, ενσυναίσθηση, κατανόηση, φροντίδα, υποστήριξη, δημιουργία ανθρώπινων σχέσεων, ενδυνάμωση και παροχή κινήτρων.

Οι διευθύντριες αντιλήφθηκαν ότι ενυπάρχει στο ρόλο τους η κοινωνική ευθύνη της αλλαγής και της μεταμόρφωσης του σχολείου, της χάραξης κατευθύνσεων, μαζί με τον σύλλογο των διδασκόντων, προς τη διόρθωση των αδικιών και προς την ενίσχυση των αδύνατων μαθητών/τριών και των οικογενειών τους. Συνειδητοποίησαν ότι συντονίζουν τις δυνάμεις του έμψυχου υλικού της σχολικής κοινότητας -ως ισότιμα μέλη -προς έναν μετασχηματισμό του σχολείου με στόχο την αλλαγή της κοινωνίας προς το «δικαιότερον», το «δημοκρατικότερον» και το «ανθρωπινότερον», για να εδραιωθεί περισσότερη κοινωνική δικαιοσύνη και περισσότερη φροντίδα ιδίως προς τις ευάλωτες ομάδες του μαθητικού πληθυσμού.

Επιπλέον, οι διευθύντριες τόνισαν ότι εργάζονται και προς την καλλιέργεια και εμπέδωση ηθικών αξιών που εμπεριέχουν φροντίδα, όπως η αλληλεγγύη, ο εθελοντισμός, η πολιτειότητα, η δημοκρατία, η κοινωνική δικαιοσύνη, η συμπερίληψη στην εκπαίδευση και οι ίσες ευκαιρίες. Επιπρόσθετα, επιδίωξαν τη δημιουργία «οικογενειακών» δεσμών μεταξύ μαθητών και μεταξύ μαθητών, καθηγητών και του υπόλοιπου προσωπικού, τη συνεργασία, την ομαδικότητα, τη συλλογικότητα, την επικοινωνία, τον σεβασμό, την ενδυνάμωση και την ολόπλευρη προσωπική ανάπτυξη, ευημερία και πρόοδο του κάθε μέλους της σχολικής κοινότητας.

Τελικά, η ηγεσία με προσανατολισμό στη φροντίδα των άλλων είναι μια «υπηρετική» ηγεσία και τους «υπηρετικούς» ηγέτες χαρακτηρίζει η εργατικότητα, η ευσυνειδησία, η υπευθυνότητα και η ακεραιότητα. Επιπρόσθετα, ο προσανατολισμός της ηγεσίας στη φροντίδα ευνοεί ένα περιβάλλον μάθησης όπου ανθούν η δημιουργικότητα και η καινοτομία.

Τα παραπάνω πορίσματα του **τρίτου ερευνητικού ερωτήματος** της παρούσας έρευνας είναι συμβατά με τα πορίσματα άλλων ερευνών για την ηγεσία και την ηθική της φροντίδας, όπως εκτέθηκαν στη βιβλιογραφία στο θεωρητικό μέρος, 3ο κεφάλαιο, της παρούσας εργασίας (Δαράκη, 2007; Θεοφιλίδης, 2012; Πασιαρδής 2012; Ράπτης & Ψαράς, 2015; Τάκη, 2009; Atwijuka & Caldwell, 2017;Day, 2003; Giulla,2009; Goleman, Boyatzis & Mckee, 2014; Kymlicka,2002; Mortari & Ubbiali, 2017; Popescu & Gunter, 2011;Simola, Barling & Turner 2010;Starratt, 2017; Strachan,1999; Yukl, 2009).

Σχετικά με το **τέταρτο ερευνητικό ερώτημα:** «Πώς αντιμετωπίζουν οι διευθύντριες την εξουσία», διαπιστώθηκε ότι οι διευθύντριες δεν μένουν μόνο στις διεκπεραιωτικές διαδικασίες της θέσης τους. Μια ψυχρή διοίκηση που στερείται συναισθήματος και ηθικών αξιών δεν ήταν στις επιδιώξεις τους. Γι' αυτό μπήκαν στη διαδικασία διεκδίκησης μιας θέσης ευθύνης, αφυπνισμένες από τις δια βίου ανθρωπιστικές σπουδές τους, για να γίνουν ενεργά μέλη σε μια διαδικασία αλλαγής/μετασχηματισμού του παλαιού μοντέλου διοίκησης, «εφαρμόζω τον νόμο» και «εκτελώ εντολές», προς ένα καινούργιο μοντέλο διοίκησης, «συνεργάζομαι με τους συναδέλφους μου πάνω στις κατευθύνσεις ενός οράματος που συναποφασίστηκε με δημοκρατικό τρόπο και εμπεριέχει την κοινωνική δικαιοσύνη, την αλληλεγγύη, την ενσυναίσθηση και τη μέριμνα/φροντίδα για όλους, αλλά προπάντων για τις ευάλωτες ομάδες του μαθητικού, διδακτικού και υπόλοιπου βοηθητικού πληθυσμού της σχολικής κοινότητας».

Επιπλέον, οι διευθύντριες κατανόησαν τη διευθυντική τους θέση ως προσφορά ψυχής, ως αφοσίωση και ως προσφορά υπερεργασίας και υπηρεσίας, σε σχέση με τους άλλους, και στο γραφειοκρατικό κομμάτι, και στο παιδαγωγικό και στον τομέα της προσωπικής ανάπτυξης και εξέλιξης όλων των εμπλεκομένων στη μαθησιακή διαδικασία, ενώ συγχρόνως δεν ξεχώρισαν τον εαυτό τους από το υπόλοιπο σύνολο. Δηλαδή, είδαν τον εαυτό τους ως ισότιμο μέρος του υπόλοιπου συνόλου, με ρόλο συντονιστικό, καθοδηγητικό, ενθαρρυντικό και υποστηρικτικό.

Τέλος, από τη θέση ευθύνης τους οι διευθύντριες επιδίωξαν να γίνουν τα σχολεία τους κέντρα όπου ενθαρρύνεται η δημιουργικότητα, ο εθελοντισμός και η καινοτομία. Επιπλέον, άνοιξαν τις πόρτες των σχολείων τους στην τοπική κοινωνία, σε άλλους επαγγελματίες και υπηρεσίες, ώστε τα αποτελέσματα της μάθηση να είναι διαρκέστερα και να αντανακλούν την κοινωνική συνοχή απέναντι στο πολύτιμο αγαθό της μάθησης.

Τα παραπάνω πορίσματα του **τέταρτου ερευνητικού ερωτήματος** της παρούσας έρευνας είναι συμβατά με τα πορίσματα άλλων ερευνών για τη γυναικεία εκπαιδευτική ηγεσία και την

ηθική της φροντίδας, όπως εκτέθηκαν στη βιβλιογραφία στο θεωρητικό μέρος, 3ο κεφάλαιο, της παρούσας εργασίας (Πασιαρδής, 2012; Ράπτης & Ψαράς, 2015; Τάκη, 2009; Atwijuka & Caldwell,2017;Day,2003; Kropiewnicki & Shapiro,2001; Strachan,1999).

Σχετικά με το **πέμπτο ερευνητικό ερώτημα:** «Ποιο είναι το πρότυπο βάσει του οποίου οι διευθύντριες διευθύνουν τα σχολεία τους», έγινε σαφές ότι όλα τα πρότυπα των διευθυντριών (εκτός από δύο διευθύντριες που δεν ανέφεραν θετικά πρότυπα, αλλά ήθελαν να μην επαναλάβουν την αρνητική συμπεριφορά που έβλεπαν στους άλλους διευθυντές), ήταν άντρες διευθυντές που φρόντιζαν, μεριμνούσαν και ήταν προστατευτικοί απέναντι στους συνεργάτες τους με ποιοτικά χαρακτηριστικά τη δικαιοσύνη, τη διαφάνεια, την αφοσίωση, το χιούμορ και την ενσυναίσθηση. Επιπλέον, διέθεταν επικοινωνιακές δεξιότητες και εδραίωναν θετικό σχολικό κλίμα. Ήταν πολύ εργατικοί και έδιναν λύσεις ή επίλυαν συγκρούσεις και διενέξεις μεταξύ των ανθρώπων με ενσυναίσθηση, ευελιξία, ηπιότητα, ψυχραιμία, αυτοκυριαρχία, αυτοεπίγνωση και αυτογνωσία με αποτέλεσμα να αισθάνονται όλοι κερδισμένοι.

Ακόμα, οι διευθύντριες τόνισαν ότι τα πρότυπά τους ακολουθούσαν δημοκρατικές διαδικασίες, ενώ συγχρόνως αναλάμβαναν την ευθύνη σε μια δύσκολη κατάσταση που ενείχε κινδύνους για το σύνολο της σχολικής κοινότητας, εκτιμούσαν τους συνεργάτες τους, τους επιβράβευαν και επιδίωκαν την προσωπική και επαγγελματική εξέλιξη και ανάπτυξη των συνεργατών τους, δηλαδή να κάνουν τους άλλους ηγέτες.

Οι παραπάνω διαπιστώσεις του **πέμπτου ερευνητικού ερωτήματος** της παρούσας έρευνας είναι συμβατές με τις διαπιστώσεις άλλων ερευνών για τη γυναικεία εκπαιδευτική ηγεσία και την ηθική της φροντίδας, όπως εκτέθηκαν στη βιβλιογραφία στο θεωρητικό μέρος, 3ο κεφάλαιο (Πασιαρδής 2012; Ράπτης & Ψαράς, 2015; Τάκη, 2009; Atwijuka & Caldwell,2017;Day, 2003, Everrard & Morris, 1999;Goleman, Boyatzis & Mckee, 2014; Kropiewnicki & Shapiro,2001; Strachan,1999; Winston, 2016; Yukl, 2009).

Τέλος, σχετικά με το **έκτο ερευνητικό ερώτημα:** «Ποιο είναι το όραμα των διευθυντριών για το σχολείο που διευθύνουν», έγινε ευκρινές ότι οραματίζονται όλες ένα δημοκρατικό, δημιουργικό σχολείο της συμπερίληψης και των ίσων ευκαιριών, με κέντρο τον άνθρωπο και ανοιχτό στην τοπική και παγκόσμια κοινωνία.

Οι διευθύντριες ένιωσαν έντονα την ευθύνη να συμβάλλουν στην αλλαγή, στον μετασχηματισμό του σχολείου σε μια κοινότητα μάθησης και προσωπικής ανάπτυξης για όλους

όπου θα αναβιώσουν ηθικές αξίες και θα καλλιεργηθούν προσωπικές και κοινωνικές δεξιότητες όπως η συνεργασία, η αίσθηση της συλλογικότητας/ομαδικότητας και η πολιτειότητα. Οραματίστηκαν το άνοιγμα του σχολείου τους στην τοπική κοινωνία, επιδιώκοντας έναν συνεχή διάλογο και μια αλληλεπίδραση με την ευρωπαϊκή και τη παγκόσμια σχολική κοινότητα, συμμετέχοντας οι ίδιες σε πολιτιστικές οργανώσεις και σε συνέδρια.

Καταληκτικά, οι διευθύντριες είδαν τις δυσκολίες (οικονομική κρίση) ως πρόκληση για να δυναμώσουν συναισθηματικά τις σχολικές τους κοινότητες και να φέρουν στο προσκήνιο θέματα όπως η συσπείρωση όλων γύρω από ηθικές αξίες, τον εθελοντισμό, την αλληλεγγύη, το ενδιαφέρον, το νιάσιμο και τη φροντίδα για όλους τους ανθρώπους και ιδιαίτερα για τις ευάλωτες ομάδες, όπως τα παιδιά των μεταναστών, τα μη προνομιούχα παιδιά από κοινωνική και οικονομική άποψη, τα άτομα με ειδικές ανάγκες και μαθησιακές δυσκολίες, δηλαδή τα επιρρεπή άτομα να εγκαταλείψουν το σχολείο και να παρουσιάσουν αργότερα αποκλίνουσα κοινωνική συμπεριφορά.

Τα παραπάνω πορίσματα του **έκτου ερευνητικού ερωτήματος** της παρούσας έρευνας είναι συμβατά με τα πορίσματα άλλων ερευνών για τη γυναικεία εκπαιδευτική ηγεσία και την ηθική της φροντίδας, όπως εκτέθηκαν στη βιβλιογραφία στο θεωρητικό μέρος, 3ο κεφάλαιο (Πασιαρδής 2012; Giulla,2009; Kropiewnicki & Shapiro,2001; Starratt, 2017; Strachan,1999). Όπως και η διαπίστωση ότι οι διευθύντριες συνάντησαν εμπόδια και διλήμματα λόγω του φύλου τους στο δρόμο για τη διεκδίκηση της διευθυντικής τους θέσης, που επιβεβαιώνεται και από άλλες έρευνες (Δαράκη, 2007;Τάκη, 2009; Bradbury&Gunter, 2006; Popescu & Gunter, 2011).

Αναφορικά με τον βαθμό που οι διευθύντριες δημιουργούν στερεότυπα σχετικά με το φύλο, κατά τα οποία οι γυναίκες θεωρούνται ότι από τη φύση τους είναι μητέρες και αυτές που φροντίζουν τους άλλους, διαπιστώθηκε ότι η ανατροφή, η κοινωνικοποίηση και τα άδηλα στερεότυπα επηρεάζουν τις επιλογές των διευθυντριών, καθώς αυτές έχουν αποδεχτεί την κοινωνική κατασκευή των έμφυλων ταυτοτήτων για τις γυναίκες διευθύντριες στην άσκηση του διευθυντικού τους ρόλου και μεταφέρουν στην επαγγελματική τους ζωή πολλές από τις έμφυλες προσδοκίες-που γνωρίζουν από την κοινωνική τους ζωή- σχετικά με τον τρόπο συμπεριφοράς μιας γυναίκας στην διοίκηση ενός σχολείου. Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι οι γυναίκες, είτε λόγω της διαφορετικής φυσιολογίας τους είτε λόγω των διαφορετικών έμφυλων εμπειριών τους από την παιδική ηλικία, συλλαμβάνουν και αξιολογούν διαφορετικά τον κόσμο. Οι διαπιστώσεις

αυτές επιβεβαιώνονται και από άλλες έρευνες (Δαράκη, 2007;Τάκη, 2009; Bradbury & Gunter, 2006; Popescu & Gunter, 2011).

Επιπλέον, η πλειοψηφία των γυναικών της έρευνας (οι επτά στις δέκα) θεωρούν ότι έφτασαν στο όριο της καριέρας τους και δεν υπάρχει κάτι παραπέρα για λόγους που συνδέονται με τις οικογένειές τους. Δεν ορίζουν τις διακρίσεις ως εμπόδια πιθανόν γιατί τα μέλη που δέχονται διακρίσεις προσπαθούν να προσαρμοστούν στις κυρίαρχες απόψεις και εσωτερικεύουν τις κυρίαρχες αρνητικές αντιλήψεις αυτών των ομάδων για τους εαυτούς τους (Schmuck & Schubert, 1995, όπως παρατίθεται από την Τάκη, 2009, σ. 384).

Τέλος, στο ερώτημα αν γυναίκες και άντρες διαφέρουν στον τρόπο διοίκησης του σχολείου, διαπιστώθηκε ότι η ενσυναίσθηση, η φροντίδα, το ενδιαφέρον, η κατανόηση, η συνεργατικότητα, η συγκατάβαση, η ευελιξία, η αυτοσυγκράτηση, η ηπιότητα, το συναίσθημα, οι διαπροσωπικές ικανότητες, η ενεργητική ακρόαση προσιδιάζουν στη γυναικεία δημοκρατική, συμμετοχική διοίκηση, λόγω κοινωνικοποίησης, ανατροφής, προσωπικών βιωμάτων και σπουδών, αλλά αυτό αλλάζει στις νεότερες γενιές των διευθυντών και διευθυντριών, που λειτουργούν πια «με πολύ παρόμοιο τρόπο».

Έρευνες που εξετάζουν τη διοίκηση μέσα από την οπτική του φύλου, τονίζουν ότι το φύλο είναι ένας σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει τον τρόπο διοίκηση στους οργανισμούς. Οι άντρες υιοθετούν έναν τρόπο διοίκηση που χαρακτηρίζεται ως «διεκπεραιωτική ηγεσία», η οποία εκφράζεται με την απονομή ανταμοιβών ή τιμωριών, ανάλογα με την απόδοση και γενικά με τη χρήση της εξουσίας, που πηγάζει από τη θέση που κατέχουν. Επιδεικνύουν, δηλαδή, ένα πιο αυταρχικό-μέσω εντολών-διοικητικό στυλ. Οι γυναίκες υιοθετούν το μοντέλο της «μετασχηματιστικής ηγεσίας», μιας ηγεσίας που δεν είναι στατική, που επιτρέπει την κριτική, τη συλλογική αναζήτηση λύσεων, που ενθαρρύνει τη συμμετοχή, την ενημέρωση και γενικά τη διανομή της εξουσίας. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, οι γυναίκες επιδεικνύουν ένα πιο δημοκρατικό ή συμμετοχικό διοικητικό στυλ, διαπροσωπικά προσανατολισμένο (Burke & Collins, 2001; Vinnicombe & Singh, 2002 ;Van der Boon, 2003, όπως παρατίθεται από την Τάκη, 2009, σ. 262-263).

Η έρευνα σχετικά με την ηγετική συμπεριφορά των ανδρών και των γυναικών δεν καταλήγει σε σαφή συμπεράσματα. Άντρες και γυναίκες μπορεί να είναι εξαιρετικοί, μέτριοι και κακοί διευθυντές και η ηγετική αποτελεσματικότητα είναι ανεξαρτήτως φύλου (Yukl,2009). Εντούτοις, μια παλαιότερη μετα-ανάλυση μελετών για το φύλο της Eagly(1990) και των

συνεργατών της σε πραγματικούς διευθυντές έδειξε ότι οι γυναίκες χρησιμοποιούν λίγο περισσότερο τη συμμετοχική ηγεσία από τους άνδρες, ενώ η μετα-ανάλυση των ίδιων το 2003 έδειξε ότι οι γυναίκες παρουσίαζαν λίγο περισσότερο μετασχηματιστική ηγετική συμπεριφορά από ότι οι άντρες, δηλαδή περισσότερη εξατομικευμένη φροντίδα, υποστηρικτική συμπεριφορά στην κατεύθυνση της ανάπτυξης σχέσεων εμπιστοσύνης με τους υφισταμένους. Τέλος η μετα-ανάλυση των ίδιων το 1995 έδειξε ότι οι γυναίκες διευθύντριες ήταν πιο αποτελεσματικές στις διαπροσωπικές δεξιότητες.

Σε μορφές διεύθυνσης –ηγεσίας που παρουσιάζουν μια πληθικότητα που δεν συναρτάται με το φύλο καταλήγει η έρευνα της Δαράκη (2007) με διευθυντές και διευθύντριες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι διευθυντές και οι διευθύντριες της έρευνας της Δαράκη ασκούσαν διαφορετικές μορφές ηγεσίας, όχι μόνο λόγω των διαφορών του φύλου τους, αλλά και των διαφορών που παρουσίαζαν ως διαφορετικές υποκειμενικότητες. Άλλοι /ες διευθυντές/τριες αντιμετώπιζαν την ηγεσία ως ηγεμονική μορφή ανδρισμού και μερικές διευθύντριες προτιμούσαν την υποστηρικτική ηγεσία με προσανατολισμό στις ανθρώπινες σχέσεις. Καταληκτικά, τα υποκείμενα υιοθετούσαν μια ποικιλία μορφών ηγεσίας που εξαρτιόταν από τα συγκείμενα της περίστασης.

Σχετικά με τις διαφορές στην άσκηση της εκπαιδευτικής ηγεσίας ανάμεσα στις διευθύντριες της πρωτοβάθμιας και τις διευθύντριες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, διαπιστώθηκε ότι οι διευθύντριες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έχουν πιο έντονο προσανατολισμό στη φροντίδα από ότι οι διευθύντριες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, λόγω της μικρότερης ηλικίας των παιδιών και της κοινωνικής αντίληψης- μεταφοράς ότι η δασκάλα ως δεύτερη μητέρα έχει έναν ρόλο που είναι προέκταση του γυναικείου-μητρικού ρόλου, δηλαδή συνεχίζει και επεκτείνει «φυσικά» τον μητρικό ρόλο. Εύρημα που είναι συμβατό με την έρευνα της Vogt(2002), εντούτοις «δεν πρέπει να διαιωνίζουμε τους πατριαρχικούς λόγους που συνδέουν τη φροντίδα με τη θηλυκή φύση».

Τέλος, σε ένα διαφορετικό σχολείο, στο ειδικό σχολείο, όπου η φροντίδα προς τα άτομα με ειδικές ανάγκες είναι κυρίαρχη πρακτική, η φροντίδα αυτών των παιδιών είναι καθαρά γυναικεία υπόθεση. Οι άντρες/ πατέρες ως φροντιστές λείπουν ή δεν έχουν εμφανή/πρωταγωνιστικό ρόλο ή έχουν εγκαταλείψει την οικογενειακή εστία και οι μητέρες συνεχίζουν μόνες να φροντίζουν τα παιδιά τους, ενώ η ηγεσία σε ένα τέτοιο σχολείο είναι κατά κανόνα και αυτή γυναικεία υπόθεση.

Ανακεφαλαιώνοντας, θα λέγαμε ότι η παρούσα εργασία συμβάλλει στην έρευνα στον τομέα της εκπαιδευτικής διοίκησης γιατί αναδεικνύει τις εμπειρίες δέκα γυναικών διευθυντριών όλων των βαθμίδων του νομού Πέλλας. Η κατάθεση αυτών των εμπειριών αποτελεί πολύτιμη συμβολή στην προώθηση θεμάτων που αφορούν στη διερεύνηση νέων εναλλακτικών μοντέλων εκπαιδευτικής διοίκησης για να δημιουργηθεί ένα αναβαθμισμένο εργασιακό περιβάλλον, δημοκρατικό, ανθρώπινο, ανοιχτό, με σεβασμό στη διαφορετικότητα. Μέσα από ένα τέτοιο εργασιακό περιβάλλον θα αναδυθούν οι δυνάμεις της κοινωνικής αλλαγής.

Επιπρόσθετα, μέσα από αυτές τις εμπειρίες διαφάνηκαν και οι αξίες που υπηρετούν οι διευθύντριες και ο τρόπος που βλέπουν τον κόσμο. Καθώς οι αξίες που εντοπίζονται στο δημοκρατικό/συνεργατικό και συμμετοχικό διοικητικό τους στυλ, όπως η φροντίδα, το ενδιαφέρον για τους άλλους, το καλό κλίμα και η κοινωνική συνοχή, απηχούν τις παραδοσιακές αξίες που προσδοκά μια ανδροκρατούμενη/πατριαρχική κοινωνία να υπηρετηθούν από τις γυναίκες, θα πρέπει περαιτέρω να διερευνηθεί από πού πηγάζει η επιλογή του δημοκρατικού/συνεργατικού και συμμετοχικού διοικητικού τους στυλ με έμφαση στην ηθική της φροντίδας. Πηγάζει από τις προσωπικές ανάγκες και αξίες των υποκειμένων, από τις ανάγκες της περίστασης ή από την κοινωνικοποίησή τους και τα στερεότυπα για το φύλο τους ή, αν πηγάζει από όλα τα παραπάνω, σε ποιο βαθμό το καθένα επηρεάζει αυτήν την επιλογή; Χρειάζεται, λοιπόν, περαιτέρω έρευνα για να κατανοήσουμε περισσότερο τις επιδράσεις των κοινωνικών ρόλων των φύλων στην εκπαιδευτική διοίκηση.

Τέλος, δεν θα παραλείψουμε να αναφερθούμε στις αδυναμίες και στους περιορισμούς της έρευνας που είναι: α) το δείγμα ευκολίας που επιλέχτηκε, β) η έλλειψη επιβεβαίωσης των δεδομένων της έρευνας από διαφορετικά άτομα π.χ. τους εκπαιδευτικούς υφισταμένους των διευθυντριών και τους γονείς και μαθητές/τριες των σχολείων που διευθύνουν οι διευθύντριες (τριγωνοποίηση μεταξύ διαφορετικών πηγών δεδομένων), γ) το γεγονός ότι στο δείγμα δεν συμπεριλήφθηκε και ίσος αριθμός ανδρών διευθυντών για να συγκριθούν τα ευρήματα πληρέστερα από την άποψη της επίδρασης του φύλου και δ) ο έλεγχος της αξιοπιστίας των ευρημάτων έγινε μόνο με ένα τρόπο, τον έλεγχο των μελών, δηλαδή οι συμμετέχοντες έλεγξαν την ακρίβεια των ερμηνειών της έρευνας, αν είναι δίκαιες και αν τους αντιπροσωπεύουν.

5.3. Συμπερασματικές παρατηρήσεις

Έγινε φανερό, από τα παραπάνω ότι η πορεία που ακολουθούν οι γυναίκες για την ανάληψη της διευθυντικής θέσης στην εκπαίδευση είναι ότι τη διεκδικούν μετά από το μεγάλωμα των παιδιών, ώστε να μην διαταραχθεί η ισορροπία στην οικογένεια, την οποία θέτουν ως πρώτη προτεραιότητα, ενώ την καριέρα την τοποθετούν δεύτερη. Ακόμη, πριν την ανάληψη μιας θέσης ευθύνης, επιδιώκουν να συγκεντρώσουν πολλά προσόντα με τη συνέχιση των σπουδών τους, γεγονός που αντιμετωπίζεται αρκετές φορές με ανησυχία και καχυποψία από τον περίγυρο. Τέλος, στη διάρκεια της θητείας τους εργάζονται υπεράνθρωπα, υπερβαίνοντας το ωράριό τους, γιατί χρειάζεται να αποδεικνύουν συνεχώς την αξία και τις ικανότητές τους.

Τα παραπάνω εξηγούνται από το γεγονός ότι η σύγχρονη ελληνική κοινωνία, παραδοσιακή ακόμα στις αξίες και στην κουλτούρα, αλλάζει αργά και έχει διαφορετικές προσδοκίες για τους ρόλους των δύο φύλων. Θεωρεί ότι ο κύριος χώρος δράσης των γυναικών, ακόμα και όταν εργάζονται εκτός σπιτιού, είναι η οικία και το κύριο έργο τους είναι η ανατροφή των παιδιών, η φροντίδα των ηλικιωμένων και των ατόμων με ειδικές ανάγκες, χωρίς να σταματά η πίεση που ασκείται στις γυναίκες από τους πολλαπλούς ρόλους που αναγκάζονται να αναλάβουν και εκτός οικίας, οπότε και ο ελεύθερος χρόνος των γυναικών περιορίζεται κατά πολύ με αρνητικές συνέπειες στην επαγγελματική τους ανέλιξη.

Από την άλλη μεριά, στο σχολείο, σήμερα, ακόμη επικρατεί η αντίληψη ότι ο διευθυντής είναι αυτόματα άντρας, ενώ οι γυναίκες είναι αυτές που διδάσκουν. Στις ταμπέλες και στα έγγραφα των σχολείων βλέπουμε τη λέξη «Ο Διευθυντής» και στα βιβλία με θέμα το σχολείο ο διευθυντής είναι άντρας, όπως και στις εικόνες/φωτογραφίες με διευθυντές επικρατεί η αντρική μορφή, πάνω από τη μέση ηλικία, που εμπνέει σιγουριά και δύναμη. Επιπλέον στο σχολείο και ως χώρο εργασίας είναι διαφορετική η μεταχείριση ανδρών και γυναικών, γεγονός που δημιουργεί πρόβλημα στην ανάπτυξη μιας αυτόνομης προσωπικότητας των γυναικών, στη διαμόρφωση δυναμικού χαρακτήρα και στην απόκτηση της ανεξαρτησίας τους.

Ενώ, λοιπόν, ο χώρος της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης γυναικοκρατείται, υπάρχει υπο-αντιπροσώπευση των γυναικών στην ιεραρχία της διοίκησης, ιδίως όσο προχωράμε σε υψηλότερες θέσεις. Επιπλέον εμπόδια στο δρόμο της επαγγελματικής τους ανέλιξης αποτελούν ο συγκεντρωτισμός και η γραφειοκρατία που υπάρχει στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η έλλειψη προετοιμασίας των διοικητικών στελεχών (δηλαδή η έλλειψη επιμόρφωσης και σεμιναρίων), η ανυπαρξία υποστηρικτικών δικτύων- μεντόρων και η έλλειψη άλλων γυναικείων προτύπων σε υψηλότερες θέσεις της εκπαιδευτικής διοίκησης. Επομένως, οι

γυναίκες εκπαιδευτικοί αποτελούν ένα ανεκμετάλλευτο κρυμμένο ηγετικό κεφάλαιο. Χρειάζεται να αναδειχθούν οι εμπειρίες των γυναικών, οι ζωές τους και οι αγώνες τους και όλα αυτά να επηρεάσουν και να διαμορφώσουν ένα εναλλακτικό μοντέλο διοίκησης.

Ωστόσο, χρειάζεται να επιδείξουμε προσοχή όταν μιλάμε για διαφορετικό στυλ ηγεσίας των γυναικών με ποιοτικά χαρακτηριστικά την ενσυναίσθηση, την ευαισθησία, τη φροντίδα, το νιάσιμο και άλλες. Η προσοχή έγκειται στην αποφυγή της ετικετοποίησης αυτών των αξιών ως «θηλυκών», γιατί ο στόχος μας δεν είναι ο χωρισμός σε αντρικές και γυναικείες μορφές ηγεσίας, αλλά τα ζητήματα αποτελεσματικής και αναποτελεσματικής ηγεσίας προς όφελος της εκπαίδευσης του 21ου αιώνα.

Καθώς οι μαθητές και οι μαθήτριές μας θα ζήσουν σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία του αύριο, χρειαζόμαστε αυθεντικούς, μετασχηματιστικούς ηγέτες και ηγέτιδες, οι οποίοι να υπηρετήσουν την εκπαίδευση, ασκώντας μια ηθική ηγεσία και αναλαμβάνοντας, κατά τον Starratt (2017, σ.183, 213, 247-248) τις ευθύνες τους ως ανθρώπινα όντα, ως διοικητικά στελέχη της εκπαίδευσης και ως πολίτες –διοικητικά στελέχη του δημοσίου, έχοντας ευθύνη για τους μαθητές, τους διδάσκοντες, το βοηθητικό προσωπικό του σχολείου, τους γονείς, τους προϊσταμένους, το κράτος και την τοπική κοινωνία. Η ευθύνη τους αυτή συνίσταται στη δημιουργία και στη διατήρηση αυθεντικών εργασιακών σχέσεων και υγιούς εργασιακού περιβάλλοντος για τη διδασκαλία και τη μάθηση, όπως και για την άσκηση της πολιτικής αρετής ανάμεσα σε μαθητές και εκπαιδευτικούς.

Παράλληλα, αυτοί οι αυθεντικοί, μετασχηματιστικοί ηθικοί ηγέτες πρέπει να είναι «παρόντες», να αντιλαμβάνονται δηλαδή την κατάσταση όντας συνεχώς εκεί και ενήμεροι για το τι συμβαίνει στους λιγότερο προνομιούχους μαθητές. Επίσης, πρέπει να είναι συνεχώς «παρόντες» ενισχύοντας την έννοια της ευθύνης των διδασκόντων για να δημιουργηθούν δίκαιες και ανθρώπινες συνθήκες που θα υποστηρίζουν το δικαίωμα της αξιοπρεπούς ζωής όλων, αλλά ιδιαίτερα πρέπει να είναι «παρόντες» για να φροντίσουν εκείνους με τα μεγαλύτερα βάρη, με τη μορφή αναπηριών, χαοτικού οικογενειακού περιβάλλοντος και απωλειών.

5.4. Προβληματισμοί και προτάσεις

Αφού εξετάσαμε στην προηγούμενη ενότητα τους λόγους για τους οποίους οι γυναίκες είναι απρόθυμες να αναλάβουν θέσεις ευθύνης στην εκπαιδευτική διοίκηση και γνωρίζοντας ότι αυτό αποβαίνει σε βάρος της ποιοτικής εκπαίδευσης, της αποτελεσματικότητας του σύγχρονου

σχολείου και του εκδημοκρατισμού της κοινωνίας μας, θα προχωρήσουμε σε κάποιες προτάσεις για την άρση της υπο-εκπροσώπησης των γυναικών σε θέσεις διευθυντριών και σε ανώτερες θέσεις της εκπαιδευτικής διοίκησης.

Αρχικά, η Πολιτεία πρέπει να παρέχει κίνητρα στον κάθε εκπαιδευτικό/στην κάθε εκπαιδευτικό για να συμμετέχει σε διαδικασίες επιλογής στελεχών της εκπαίδευσης, έτσι ώστε να εμπλουτίζεται ο χώρος της εκπαιδευτικής διοίκησης από τις διαφορετικές εμπειρίες, τις ζωές και τους αγώνες όλο και περισσότερων εκπαιδευτικών και να υπάρχει ανανέωση σε ιδέες, προτάσεις, απόψεις και στρατηγικές. Παρατηρείται, δυστυχώς, ότι συνεχώς οι ίδιοι διεκδικούν τις θέσεις ευθύνης για πολλά χρόνια, ενώ υπάρχει δυσκολία στην αποδοχή και είσοδο στον διοικητικό χώρο νέων προσοντούχων προσώπων, ιδίως αν είναι γυναίκες και ιδίως αν είναι νεότερες σε ηλικία.

Πώς θα καταστεί όμως μια θέση ευθύνης ελκυστική για τις γυναίκες εκπαιδευτικούς; Δεδομένου ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έχουν ως πρώτη προτεραιότητα την οικογένειά τους, θα πρέπει να διευκολύνονται στο συνταίριασμα των οικογενειακών και των επαγγελματικών τους ρόλων από άποψη χρόνου, ώστε το δεύτερο να μην αποβαίνει σε βάρος του ποιοτικού χρόνου που επιθυμούν να διαθέσουν στις οικογένειές τους. Αυτό σημαίνει ότι πρέπει να ληφθεί κάποια πρόνοια ή εξασφάλιση για τα μέλη των οικογενειών τους(τα παιδιά τους), να φροντίζονται από βοηθητικό προσωπικό, όσο χρόνο η μητέρα/διευθύντρια λείπει από το σπίτι εκτελώντας τα καθήκοντά της.

Συμπληρώνοντας την παραπάνω πρόταση, θα επισημαίναμε ότι τα σχολεία θα πρέπει να στελεχωθούν από μόνιμο βοηθητικό προσωπικό, φύλακες, καθαρίστριες, από μόνιμο διοικητικό προσωπικό, δηλαδή γραμματείς, τεχνικό προσωπικό, ειδικό βοηθητικό προσωπικό και από περισσότερους υποδιευθυντές, ανάλογα, όχι μόνο με τον αριθμό των μαθητών, αλλά λαμβάνοντας υπόψη και τις ιδιαιτερότητες του κάθε σχολείου, της περιοχής, του κοινωνικού, μορφωτικού και οικονομικού επιπέδου των γονιών των μαθητών/μαθητριών, ώστε να μην κάνουν υπερωρίες οι ευσυνείδητοι διευθυντές/διευθύντριες για να καλύψουν όλες αυτές τις κενές θέσεις σε βάρος του χρόνου που επιθυμούν να διαθέσουν στις οικογένειές τους.

Παράλληλα, κάποιοι προσοντούχοι εκπαιδευτικοί γένους θηλυκού με όραμα, δημιουργικό και καινοτόμο μυαλό αποθαρρύνονται να διεκδικήσουν θέσεις ευθύνης στην εκπαίδευση, όχι μόνο λόγω του αυξημένου χρόνου που απαιτείται να διαθέσουν σε βάρος των οικογενειακών τους υποχρεώσεων, αλλά και λόγω του ρόλου και των αρμοδιοτήτων που βλέπουν να έχει ένας

διευθυντής/μια διευθύντρια. Γι' αυτά τα δημιουργικά και καινοτόμα μυαλά δεν είναι ελκυστικός ένας ρόλος διεκπεραιωτικός/γραφειοκρατικός, όπως είναι ο ρόλος των διευθυντών/διευθυντριών στο σημερινό ελληνικό σχολείο. Αντιθέτως, θα προτιμούσαν, για να ενδιαφερθούν για μια θέση ευθύνης μια αλλαγή του ρόλου, δηλαδή έναν ηγετικό επιτελικό ρόλο. Αυτός είναι ένας ρόλος με προκλήσεις που υπόσχεται μια διαδρομή προσωπικής ανάπτυξης, ουσιαστικής αλληλεπίδρασης με τους άλλους και κοινωνικής αλλαγής. Οπότε, αν δεν επιτρέπεται σε κάποιον/κάποια να επιδράσει πάνω σε αλλαγές, τότε ποιο κίνητρο έχει ένας/μια εκπαιδευτικός για να ενδιαφερθεί για μια διευθυντική θέση; Να συμπληρώσουμε εδώ ότι το πενιχρό επίδομα θέσης δεν αποτελεί κίνητρο, αλλά μάλλον αντικίνητρο.

Επιπρόσθετα, αρκετοί προσοντούχοι εκπαιδευτικοί γένους θηλυκού αποθαρρύνονται να διεκδικήσουν θέσεις ευθύνης και λόγω της μη αξιοκρατικής επιλογής των υποψήφιων στελεχών της εκπαίδευσης, καθώς η σύνθεση των Συμβουλίων επιλογής στελεχών, με διορισμένα μέλη, αφήνει περιθώρια επιρροής από πολιτικά κόμματα. Αν προσθέσουμε εδώ και το γεγονός ότι τα Συμβούλια αυτά είναι και ανδροκρατούμενα, τότε καταλαβαίνουμε ότι αντιμετωπίζονται διαφορετικά οι γυναίκες υποψήφιες. Επομένως, η Πολιτεία πρέπει να μεριμνήσει στην κατεύθυνση της λήψης των απαραίτητων μέτρων σε θέματα αμεροληψίας, αξιοκρατίας, αξιολόγησης και υιοθέτησης διαφανών διαδικασιών στην επιλογή των στελεχών της εκπαίδευσης. Έτσι, η υιοθέτηση της διαφάνειας και των αξιοκρατικών κριτηρίων επιλογής των στελεχών, θα δώσει κίνητρα σε ικανές υποψήφιες και θα εμπνεύσει την εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών στα στελέχη της εκπαίδευσης, αντί για την αμφισβήτηση και την καχυποψία από τις οποίες διακατέχονται σήμερα.

Ακόμη, σε έναν άλλο τομέα, αυτό των εκπαιδευτικών προγραμμάτων στα σχολεία, θα μπορούσαν να γίνουν παρεμβάσεις ώστε να αυξηθεί ο αριθμός των ενδιαφερομένων γυναικών εκπαιδευτικών για την εκπαιδευτική διοίκηση. Η ανάπτυξη και η υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων στην κατεύθυνση της ισότητας των δύο φύλων και της άρσης των έμφυλων διακρίσεων, θα βοηθήσει τους μαθητές/ τις μαθήτριες να συνηθίσουν και να εξοικειωθούν με θηλυκά πρότυπα, αρχές και αξίες στη διοίκηση, όπως είναι η φροντίδα στο πλαίσιο της ηθικής εκπαίδευσης, θα ενδυναμώσει τις μαθήτριες και θα τονώσει την αυτοεικόνα και την αυτοπεποίθησή τους.

Επιπρόσθετα, τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών στα σχολεία θα μπορούσαν να προσφέρουν πολλά στην αλλαγή της κουλτούρας του απομονωτισμού, του ατομικισμού, του

ανταγωνισμού και των έμφυλων διακρίσεων και στην μετάβαση σε μια κουλτούρα σεβασμού της διαφορετικότητας, ανάδειξης της συλλογικότητας, της συνεργασίας, της αλληλοϋποστήριξης, του μοιράσματος των αρμοδιοτήτων, της δια βίου μάθησης και της δημιουργίας ανθρώπινων σχέσεων, αν εκσυγχρονιστούν και αν αποκτήσουν έναν προσανατολισμό προς την ανάπτυξη της πρωτοβουλίας και της δημιουργικότητας των μαθητών/μαθητριών, στην προβολή αξιών από την ιδιωτική σφαίρα των γυναικών και τον χώρο της οικίας τους, όπως είναι η φροντίδα, η προσοχή, η ανταπόκριση στις ανάγκες του άλλου και το μοίρασμα των συναισθημάτων. Μέσα στα βιβλία θα μπορούσαν να προβάλλονται ως μελέτες περίπτωσης οι εμπειρίες, οι αξίες, οι ζωές και οι αγώνες των γυναικών που διαχρονικά φροντίζουν να ελαφρύνουν από τα βάρη τους λιγότερο τυχερούς ανθρώπους σε αυτόν τον κόσμο.

Από την άλλη μεριά, σε επίπεδο Διευθύνσεων και Περιφερειών εκπαίδευσης θα μπορούσαν να προσφερθούν ευκαιρίες συνεχιζόμενης εκπαίδευσης για διευθυντές/διευθύντριες με τη μορφή σεμιναρίων που θα περιλάμβαναν αληθινά περιστατικά της σχολικής ζωής με ηθικό ενδιαφέρον, ιστορίες με ηθικές προεκτάσεις, μελέτες περίπτωσης με καθημερινά ηθικά διλήμματα με στόχο την ανάδειξη των ευθυνών, της αυθεντικότητας και της ηθικής παρουσίας των εκπαιδευτικών ηγετών. Ενώ, σε επίπεδο σχολείων θα μπορούσε να υπάρξει ένα δίκτυο συνεργαζόμενων διευθυντών/διευθυντριών, με ομάδες συζήτησης που θα μοιράζονται τις ηθικές ανησυχίες και τα ηθικά διλήμματα που αντιμετωπίζουν καθημερινά στα σχολεία, θα ανταλλάσσουν προτάσεις, λύσεις και στρατηγικές. Από αυτές τις συνεργασίες και τις συζητήσεις είναι δυνατό να δημιουργηθεί ένα ανθολόγιο σεναρίων με σχολικά περιστατικά/γεγονότα, με πραγματικές καταστάσεις και προβληματισμούς σχετικά με τη διαχείριση αυτών των περιπτώσεων υπό το πρίσμα της ηγετικής ευθύνης, της αυθεντικότητας και της ηθικής παρουσίας.

Τέλος, μια συνεργασία των Διευθύνσεων και των Περιφερειών Εκπαίδευσης με τα Πανεπιστήμια θα μπορούσε να προσφέρει σε υποψήφιους διευθυντές/διευθύντριες ευκαιρίες σπουδών στη διοίκηση της εκπαίδευσης με τη μορφή πανεπιστημιακών μεταπτυχιακών προγραμμάτων και επιμορφωτικών δράσεων με εστίαση σε ηθικά ζητήματα, με τη μορφή διαιτησίας σε καταστάσεις ηθικών συγκρούσεων στα σχολεία, που θα αναδείκνυαν τις προσωπικές ηθικές αρχές/αξίες των υποψήφιων διευθυντών/διευθυντριών ως εκπαιδευτικών και ως ενεργών πολιτών και με ζητούμενο πώς να εμπλέκουν άλλους στην αυθεντική διαδικασία της μάθησης και της προσωπικής ανάπτυξης(Καραβάκου, 2017). Επιπρόσθετα, σχετικά με τα

παραπάνω θέματα κρίνεται αναγκαία και η συνεργασία των εν ενεργεία έμπειρων διευθυντών/διευθυντριών με τους νέους υποψήφιους διευθυντές/διευθύντριες και τους συνταξιούχους διευθυντές/διευθύντριες που θα μπορούσαν να μοιραστούν με τους νεότερους τη δική τους διοικητική εμπειρία και σοφία με τη μορφή των μελετών περίπτωσης.

Επίλογος

Η παρούσα εργασία έχει σκοπό να εξετάσει τον βαθμό που οι δέκα διευθύντριες του δείγματος, που υπηρετούν σε σχολεία όλων των βαθμίδων και όλων των τύπων του νομού Πέλλας, ώστε να υπάρχει μια πολυδιάστατη άποψη για τη σχολική ηγεσία, ασκούν την εκπαιδευτική ηγεσία με τρόπο που η ηθική της φροντίδας επηρεάζει τη λήψη των αποφάσεών τους και τη διοικητική τους συμπεριφορά. Επιπλέον, επιδιώκει να ανιχνεύσει τον βαθμό που οι παραπάνω διευθύντριες δημιουργούν στερεότυπα σχετικά με το φύλο, κατά τα οποία οι γυναίκες θεωρούνται ότι από τη φύση τους είναι μητέρες και αυτές που φροντίζουν τους άλλους.

Η συλλογή των δεδομένων έγινε με ερωτηματολόγιο ημι δομημένης συνέντευξης και με ερωτηματολόγιο συγκέντρωσης δημογραφικών στοιχείων. Η επεξεργασία και η ανάλυση των δεδομένων έδωσε τη δυνατότητα να διαφανούν οι στρατηγικές, οι πρακτικές, οι συμπεριφορές, οι αξίες και οι αντιλήψεις των διευθυντριών που προδιαγράφουν έναν εναλλακτικό τρόπο άσκησης της ηγεσίας.

Σύμφωνα με την ανάλυση των αποτελεσμάτων, είναι δυνατό να γίνει κατηγοριοποίηση των διαπιστώσεων σε έξι πλαίσια. Το πρώτο πλαίσιο αφορά στο δημοκρατικό, συνεργατικό και συμμετοχικό στυλ άσκησης της ηγεσίας των δέκα διευθυντριών και στην υιοθέτηση της ηθικής της φροντίδας που επηρεάζει τη λήψη των αποφάσεών τους και τη διοικητική τους συμπεριφορά. Ειδικότερα, η ανθρώπινη επαφή, το εξατομικευμένο ενδιαφέρον, η στήριξη σε όλους, η συνεχής παρουσία στη σχολική μονάδα, η συναισθηματική επιρροή, το αίσθημα φροντίδας, προσφοράς, γενικά η διοίκηση με τη χρήση συναισθημάτων χαρακτηρίζει το διοικητικό τους στυλ.

Η εξήγηση γι' αυτό το στυλ ηγεσίας σχετίζεται με την καλή γνωριμία μεταξύ των εκπαιδευτικών που είναι οι ίδιοι πάντα στο σχολείο για πολλά χρόνια, ζώντας σε επαρχιακή πόλη, όπου και εκτός σχολείων συνεχίζονται οι σχέσεις και καλλιεργείται η κουλτούρα ότι είναι πιο «εύκολο» να ασκήσεις ηγεσία μέσα από τη φιλική σχέση, με επίκληση στο φιλότιμο και δείχνοντας εκτίμηση, παρά με την τυπικότητα, την ψυχρότητα και την εμμονή στην πιστή τήρηση των κανονισμών και στις άνωθεν εντολές.

Επιπλέον, η εξήγηση της επιλογής αυτού του στυλ είναι πιθανό να ανάγεται και σε ένα άλλο πλήθος παραγόντων όπως στις προσωπικές ανάγκες και τις αξίες των υποκειμένων, στις

εμπειρίες και τα προσωπικά βιώματα, στις σπουδές, στα πρότυπα που είχαν, στις ανάγκες της περίστασης και στο συγκείμενο που λαμβάνουν κάθε φορά υπόψη οι διευθύντριες, στην κοινωνικοποίησή τους και στα στερεότυπα για τα δύο φύλα που συνεχίζουν να υφίστανται.

Το δεύτερο πλαίσιο αφορά στη διαπίστωση ότι όλες οι διευθύντριες κατάφεραν να συνδυάσουν οικογένεια και διευθυντική καριέρα με σχετική ευχέρεια και ο λόγος ήταν ότι η πλειοψηφία των διευθυντριών είχαν διευθετήσει με επιτυχία τις οικογενειακές τους υποχρεώσεις και τον προσωπικό τους χρόνο, ενώ το τρίτο πλαίσιο αφορά στην σαφή εικόνα που σχημάτισαν για την ηγεσία-σε αντιπαραβολή με τη διοίκηση-όπου η ηγεσία προσδιορίστηκε από τις διευθύντριες με ανώτερα ποιοτικά χαρακτηριστικά, όπως το όραμα, το συναίσθημα, την ενσυναίσθηση, την κατανόηση, τη φροντίδα, την υποστήριξη, το μοίρασμα, τη δημιουργία ανθρώπινων σχέσεων, την ενδυνάμωση και την παροχή κινήτρων.

Το τέταρτο πλαίσιο αφορά στην απόρριψη από τις διευθύντριες του παλαιού μοντέλου διοίκησης, «εφαρμόζω τον νόμο» και «εκτελώ εντολές» και στην στροφή προς ένα καινούργιο μοντέλο διοίκησης, «συνεργάζομαι με τους συναδέλφους μου πάνω στις κατευθύνσεις ενός οράματος που συναποφασίστηκε με δημοκρατικό τρόπο και εμπεριέχει την κοινωνική δικαιοσύνη, την αλληλεγγύη, την ενσυναίσθηση και τη μέριμνα/φροντίδα για όλους, αλλά προπάντων για τις ευάλωτες ομάδες του μαθητικού, διδακτικού και υπόλοιπου βοηθητικού πληθυσμού της σχολικής κοινότητας».

Το πέμπτο πλαίσιο αφορά στα πρότυπα που είχαν οι δέκα διευθύντριες, τα οποία ήταν άντρες διευθυντές που φρόντιζαν, μεριμνούσαν και ήταν προστατευτικοί απέναντι στους συνεργάτες τους με ποιοτικά χαρακτηριστικά τη δικαιοσύνη, τη διαφάνεια, την αφοσίωση, την εξατομικευμένη φροντίδα/υποστήριξη, το χιούμορ και την ενσυναίσθηση. Επιπλέον, ήταν πολύ εργατικοί, διέθεταν επικοινωνιακές δεξιότητες και εδραίωναν θετικό σχολικό κλίμα. Τέλος, το έκτο πλαίσιο αφορά το όραμα και το προσωπικό αξιακό σύστημα των διευθυντριών και έγινε ευκρινές ότι οραματίζονται όλες ένα δημοκρατικό, δημιουργικό σχολείο της συμπερίληψης και των ίσων ευκαιριών, με κέντρο τον άνθρωπο και ανοιχτό στην τοπική και παγκόσμια κοινωνία.

Από την ανάλυση των δεδομένων, την παρουσίαση των αποτελεσμάτων, την επισκόπηση της ελληνικής και ξένης βιβλιογραφίας, διαφαίνονται ομοιότητες με άλλες περιπτώσεις άσκησης γυναικείας εκπαιδευτικής διοίκησης. Το φύλο είναι ένας σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει τον τρόπο διοίκησης στους οργανισμούς, εντούτοις, η έρευνα σχετικά με την ηγετική συμπεριφορά των ανδρών και των γυναικών δεν καταλήγει σε σαφή συμπεράσματα. Άντρες και

γυναίκες μπορεί να είναι εξαιρετικοί, μέτριοι και κακοί διευθυντές και η ηγετική αποτελεσματικότητα είναι ανεξαρτήτως φύλου.

Όμως, το κεντρικό ερώτημα καταλήγει πάντα να σχετίζεται με την αποτελεσματική και την αναποτελεσματική ηγεσία. Διαφάνηκε ότι αυτό που χρειαζόμαστε στα σχολεία είναι αυθεντικοί, μετασχηματιστικοί, ηθικοί ηγέτες. Ποιοι είναι αυτοί; Ποια χαρακτηριστικά έχουν; Ποιες αξίες υπηρετούν; Αρχαίες πλατωνικές αρετές, όπως η γενναιότητα, η σωφροσύνη, η δικαιοσύνη, ενώνονται με τις σύγχρονες αρετές της συναισθηματικής νοημοσύνης, τον αυτοέλεγχο, την αυτορρύθμιση, την ενσυναίσθηση, τον σεβασμό, την κατανόηση, την ανταπόκριση, την υπομονή, τον αναστοχασμό και σκιαγραφούν έναν αυθεντικό ηγέτη των πράξεων και όχι των λόγων.

Ο αυθεντικός ηγέτης ως καθοδηγητής και ως συναισθηματικός μέντορας ενθαρρύνει την παρρησία στα μέλη του εκπαιδευτικού οργανισμού, επιδιώκει την δικαιοσύνη, την ισότητα και είναι εναντίον της ευνοιοκρατίας. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο επιτυγχάνονται οι ακαδημαϊκοί και κοινωνικοί στόχοι του εκπαιδευτικού οργανισμού, επικρατούν αρμονικές διαπροσωπικές σχέσεις, υψηλό ηθικό, εργασιακή ικανοποίηση και αποσοβείται ο κίνδυνος της εργασιακής εξουθένωσης. Πρωτεύουσα θέση σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό που εξελίσσεται συνεχώς έχει η δημιουργία κουλτούρας συνεργασίας και αλληλεγγύης με στόχο τον μετασχηματισμό της κοινωνίας σε μια δίκαιη δημοκρατική κοινωνία όπου οι συνθήκες ζωής όλων των μελών θα βελτιώνονται και θα έχουν ισότιμη πρόσβαση σε όλα τα μορφωτικά και τα κοινωνικά αγαθά ανεξάρτητα από την προέλευσή τους, το φύλο και την καταγωγή τους. Αλλιώς, αναφερόμαστε στην επίτευξη της ευημερίας όλων των πλασμάτων. Είτε αυτό είναι μια ουτοπία είτε όχι, δεν πρέπει να πάψει να είναι το όραμά μας.

Παράλληλα, ο αυθεντικός ηγέτης, που ηγείται αυτού του εκπαιδευτικού οργανισμού, δεν εφαρμόζει απλώς τις άνωθεν εντολές, αλλά χτίζει αυθεντικές σχέσεις εμπιστοσύνης με το προσωπικό του εκπαιδευτικού οργανισμού και με τους έξω από αυτόν, καθώς, ως γνωστόν, η αποτελεσματικότητα ενός εκπαιδευτικού οργανισμού δεν κρίνεται μόνο από το ακαδημαϊκό επίπεδο ή τις τεχνολογικές αλλαγές ή την υλικοτεχνική υποδομή, αλλά, κυρίως, από την ποιότητα των σχέσεων μέσα σε αυτόν και με τους έξω από αυτόν. Όταν δεν υπάρχουν εμπιστοσύνη και αυθεντικές σχέσεις, τότε υπάρχει «κουλτούρα ελέγχου», δηλαδή τοξική κουλτούρα που πνίγει την καινοτομία και την δημιουργικότητα.

Η αυθεντικότητα στην ηγεσία της εκπαίδευσης συναρτάται πάντα με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, με βιώματα, αρχές και αξίες και εδώ ο ρόλος που έχουν να παίξουν τα επιμορφωτικά προγράμματα και οι δια βίου σπουδές είναι πολύ σημαντικός, γιατί όλοι οι εμπλεκόμενοι στην εκπαίδευση πρέπει να ανταποκριθούμε στις ανάγκες μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας του αύριο, στην οποία θα ζήσουν οι μαθητές μας. Σε αυτήν την κοινωνία η αληθινή γνώση ταυτίζεται με την καλοσύνη, τη συμπόνια και τη φροντίδα που αποτελούν μια ανώτερη μορφή δύναμης. Αυτή τη δύναμη μπορούμε να αναμένουμε ότι θα την επιδείξουν οι αυθεντικοί ηγέτες για να αντιμετωπίσουν με επιτυχία τα σύγχρονα σχολεία και οι σύγχρονες κοινωνίες την πολυπλοκότητα των προβλημάτων και την ρευστότητα της αλλαγής.

Βιβλιογραφία

Α. Ελληνόγλωσση

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά.* Αθήνα: Έλλην.

Γιασεμής, Χ. (2016). Μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας και ο ρόλος της κατανεμημένης ηγεσίας στο εκπαιδευτικό σύστημα. Στο Α. Πέτρου και Π. Αγγελίδης (επιμ.), *Εκπαιδευτική διοίκηση και ηγεσία: Επιστημολογική βάση, Ερευνητικές προσεγγίσεις και Πρακτικές* (σ.37-73). Αθήνα: Διάδραση.

Γκότοβος, Α. (2003). *Η Λογική του Υπαρκτού Σχολείου.* Αθήνα: Gutenberg.

Γουλάρα, Α. (2014). Συναισθηματική νοημοσύνη, μετασχηματιστική ηγεσία και φύλο: μια έρευνα στον σύγχρονο ιδιωτικό τομέα. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

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

Διερωνίτου, Ε. (2016). Τάσεις στη σύγχρονη σχολική ηγεσία: Η ηγεσία «μετά» τη μετασχηματιστική. Στο Α. Πέτρου και Π. Αγγελίδης (επιμ.), *Εκπαιδευτική διοίκηση και ηγεσία: Επιστημολογική βάση, Ερευνητικές προσεγγίσεις και Πρακτικές* (σ.37-73). Αθήνα: Διάδραση.

Ζαφειρόπουλος, Κ. (2005). *Πώς γίνεται μια επιστημονική εργασία.* Αθήνα: Κριτική.

Θεοφιλίδης, Χ. (2012). *Σχολική ηγεσία και διοίκηση: Από τη Γραφειοκρατία στη Μετασχηματιστική Ηγεσία.* Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες.* Αθήνα: Κριτική.

Καραβάκου, Β. (2017). Φιλοσοφία της Παιδείας. *Πανεπιστημιακές Σημειώσεις.* Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.

Κουγιουμτζής, Γ. (2018). *Mentoring εκπαιδευτικών και διαστάσεις εφαρμοσμένης σχολικής ψυχολογίας και συμβουλευτικής.* Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Μακρής, Σ. (2015).*Φεμινισμός και Δημοκρατία. Από τη Mary Wollstonecraft στην Judith Butler*. Θεσσαλονίκη: Ένεκεν, σ. 80, στη Σειρά 'Θεωρία'.

Μαραγκουδάκη, Ε. (1997). Οι γυναίκες διδάσκουν και οι άνδρες διοικούν. Στο Β. Δεληγιάννη και Σ. Ζιώγου (επιμ.), *Φύλο και Σχολική Πράξη: Συλλογή Εισηγήσεων* (σ. 258-292).Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Βάνιας.

Μαροπούλου, Μ.(2016). Δεύτερο φεμινιστικό κύμα: Ο αμερικάνικος φεμινισμός της διαφοράς. [Κεφάλαιο Συγγράμματος].Στο Ρεθεμνιωτάκη, Ε.,Μαροπούλου, Μ., Τσακιστράκη, Χ.2016.*Φεμινισμός και Δίκαιο.*[ηλεκτρ. Βιβλ.].Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.κεφ.6.

Μαροπούλου,Μ., Τσακιστράκη, Χ. (2016).Ορθός λόγος, συναίσθημα και κανονιστικές ηθικές θεωρίες υπό το πρίσμα του πολιτισμικού φεμινισμού της διαφοράς.[Κεφάλαιο Συγγράμματος].Στο Ρεθεμνιωτάκη,Ε.,Μαροπούλου, Μ., Τσακιστράκη, Χ.2016.*Φεμινισμός και Δίκαιο.*[ηλεκτρ. Βιβλ.].Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.κεφ.7.

Μπρίνια, Β. (2008). *Management εκπαιδευτικών μονάδων και εκπαίδευσης.* Αθήνα: Εκδόσεις Α. Σταμούλης.

Μπρίνια, Β. (2014).*Μελέτες περιπτώσεων εκπαιδευτικών μονάδων.* Αθήνα : Εκδόσεις Αθ. Σταμούλης.

Παπαθωμόπουλος, Ν.(2016). Μετασχηματιστική ηγεσία: Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις, ερευνητικά δεδομένα και κριτικός αναστοχασμός. Στο Α. Πέτρου και Π. Αγγελίδης (επιμ.), *Εκπαιδευτική διοίκηση και ηγεσία: Επιστημολογική βάση, Ερευνητικές προσεγγίσεις και Πρακτικές* (σ.37-73). Αθήνα: Διάδραση.

Πανταζής, Π.(2004). *Από τα υποκείμενα στο υποκείμενο. Η βιογραφική προσέγγιση στην ψυχοκοινωνική έρευνα.* Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.

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

Πασιαρδής, Π. (2012). *Επιτυχημένοι Διευθυντές σχολείων: Διεθνείς ερευνητικές τάσεις & η ελληνική πραγματικότητα.* Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Ίων.

Πέτρου, Α., & Αγγελίδης, Π. (επιμ.) (2016).*Εκπαιδευτική διοίκηση και ηγεσία: Επιστημολογική βάση, Ερευνητικές προσεγγίσεις και Πρακτικές*. Αθήνα: Διάδραση.

Πλατσίδου, Μ. (2010). *Η συναισθηματική νοημοσύνη*. Αθήνα: Gutenberg

Ράπτης, Ν., & Ψαράς, Χ. (2015). *Η Συνεργατική ηγεσία στην εκπαίδευση: Ο ρόλος της Διεύθυνσης και του Συλλόγου Διδασκόντων.* Αθήνα: Διάδραση.

Σαΐτη, Α. & Σαΐτης, Χ., (2012).*Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο.* Αθήνα: Σαΐτη

Σαϊτη, Α. (2000). Γυναίκες Εκπαιδευτικοί στη σχολική Διοίκηση στην Ελλάδα. *Τα εκπαιδευτικά,*57-58, σ. 150-163.

Σαϊτης, Χ.(1994). *Βασικά θέματα της Σχολικής Διοίκησης. Προσέγγιση στη διοικητική σκέψη με τη μέθοδο των Case Studies.* Αθήνα.

Τάκη, Β. (2009). *Έμφυλη απουσία: Γυναίκες στη διοίκηση της εκπαίδευσης-Ένα εναλλακτικό μοντέλο.* Αθήνα: Επίκεντρο.

Β. Ελληνόγλωσση μεταφρασμένη

Bachelder, C. (2018). *Υπηρετική Ηγεσία.* Αθήνα: Εκδόσεις Κλειδάριθμος.

Cohen,L.&Manion, L. (1994).*Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας.* (μετ. Χ. Μητσοπούλου, Μ. Φιλοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Creswell, W. J.(2011). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας.* Αθήνα : Εκδόσεις Έλλην.

Day, C. (2003). *Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών.* Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.

Driver, J. (2010).*Ηθική Φιλοσοφία: Οι βασικές της αρχές.* Θεσσαλονίκη: University Studio Press

Everard, K., & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική εκπαιδευτική διοίκηση.* Πάτρα: Ε.Α.Π.

Freire, P., (2006). *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο

Goleman, D. (1998). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη: Γιατί το «EQ» είναι πιο σημαντικό από το «IQ»;* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Goleman, D. (2011). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας.* Αθήνα: Πεδίο.

Goleman, D., Boyatzis, R., & Mckee, A.(2014). *Ο Νέος Ηγέτης: Η δύναμη της συναισθηματικής νοημοσύνης στη διοίκηση οργανισμών.* Αθήνα: Πεδίο.

Hargreaves, A. &Fullan, M. (2008). *Η εξέλιξη των Εκπαιδευτικών.* Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Kymlicka, W.(2002).*Η πολιτική φιλοσοφία της εποχής μας: μια εισαγωγή.(*μετάφραση-εισαγωγή Γ.Μολυβάς).Αθήνα:Πόλις.

Rachels, J. & Rachels, S. (2012). *Στοιχεία Ηθικής Φιλοσοφίας.* Αθήνα: Εκδόσεις Οκτώ.

Starratt, R. (2017). *Ηθική ηγεσία στην Εκπαίδευση.* Αθήνα: Εκδόσεις Δίσιγμα.

Winston, N. (2016). *Άσκηση Ηγεσίας.* Αθήνα: Εκδόσεις Rosili.

Yukl, G. (2009). *Η Ηγεσία στους Οργανισμούς.* Αθήνα : Εκδόσεις Κλειδάριθμος.

Γ. Ξενόγλωσση

Acker, S. (1995). Carry on caring: The work of women teachers. *British Journal of Sociology of Education*, 16, no. 1: 21-36.

Atwijuka, S. & Caldwell, C. (2017) "Authentic leadership and the ethic of care", Journal of Management Development, Vol. 36 Issue: 8, pp.1040-1051.

Beatty, B. (2000). The emotions of educational leadership: Breaking the silence. *International Journal of Leadership in Education* 3, no. 4: 331-57.

Beck, L. (1994). *Reclaiming educational administration as a caring profession*. New York: Teachers College Press

Blackmore, J. (1999). *Troubling women: Feminism, leadership and educational change.* Buckingham/ Philadelphia, PA: Open University Press.

Bradbury, L. & Gunter, H. (2006) Dialogic identities: the experiences of women who are headteachers and mothers in English primary schools, *School Leadership & Management*, 26,5, pp. 489-504.

Ciulla, J. (2009). Leadership and the Ethics of Care. *Journal of Business Ethics,* 88, pp. 3–4.

Coleman, M. (2002). *Women as head teachers: Striking the balance*. Stoke on Trent: Trentham Books.

Coleman, M. (2005). *Gender and headship in the 21st century*. Slough: NCSL.

Eagly, A.H., Johannesen-Schmidt, M.C., & van-Engen, M.L.(2003). Transformational, transactional and laissez -faire leadership styles: a meta-analysis comparing women and men. *Psychological Bulletin,*129,4, pp.569-591.

Gilligan, C., (1982). *In a different voice: Psychological Theory and Women's Developmen.* Cambridge, Mass: Harvard University Press

Harms, P.D., & Crede, M. (2010a). Emotional intelligence and transformational and transactional leadership: A meta-analysis. *Journal of Leadership and Organizational Studies, 17, 5-17.*

Hoffman, B. J., & Frost, B. C. (2006). Multiple intelligences of transformational leaders: An empirical examination. *International Journal of Manpower, 27(1), 37-51.*

Kark, R.(2004). The transformational laeder: Who is (s)he? A feminist perspective. *Journal of Organizational Change Management*, 17,2,pp.160-176.

Kropiewnicki, M. & Shapiro, J.(2001). Leadership and the Ethic of Care: Three Case Studies. *American Educational Research Association, Annual Meeting,* 28p.

Mortari, L., & Ubbiali, M. (2017). The "MelArete" Project: Educating children to the ethics of virtue and of care. *European Journal of Educational Research*, *6*(3), 269-278.

Noddings, N. (1984).*Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education,* Berkeley, LA: University of California Press.

Noddings, N. (1996). Stories and Affect in Teacher Education, *Cambridge Journal of Education,* 26,3, pp. 435-447.

Noddings, N.(2000). "Educational standards in a liberal democracy" Presentation at the 55th Annual Conference of the Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, VA. Reprinted from Focus on Middle School(Summer2000-2001),Vol.13. http://www.acei.org/mls.vol.13.4.htm

Noddings, N., (2002). *Educating moral people: A caring alternative to character education,* New York: Teachers College Press

Noddings, N. (2005) [1992]. *The Challenge to care in schools: An alternative approach to education.* New York: Teachers College Press(2nd edition).

Nodding, N., (2005). *"Caring in education"*, the encyclopedia of informal education, www.infed.org/biblio/noddings caring in education.htm

Ozga, J. (1992). *Women in educational management*. Buckingham: Open University Press.

Popescu, C., & Gunter, H. (2011). Romanian women head teachers and the ethics of care. *School Leadership & Management,* 31,3, pp. 261-279.

Reay, D., & Ball, J. S.(2000). Essentials of female management: Women' s ways of working in the education market place? *Educational Management Administration and Leadership,*28,2,pp.145-159.

Regan, H., & Brooks, G. (1995).*Out of Women's Experience: Creating Relational Leadership,* California: Corwin Press.

Simola, S., Barling, J., & Turner, N. (2010). Transformational leadership and leader moral orientation: Contrasting an ethic of justice and an ethic of care. *The Leadership Quarterly,* 21, pp. 179–188.

Strachan, J.(1999).“Feminist Educational Leadership: locating the concepts in practice”, *Gender and Education,* Vol.11,no. 3, p.p. 309-322.

Tronto, J.C., (1998), “An ethic of care” in *Generations*, 22, no. 3, 15-20

Tronto, J.C., (1999), “Care Ethics: Moving forward”, in *Hypatia*, 14(1) 112-119

Vogt, F. (2002). “A caring teacher: explorations into primary school teachers' professional identity and ethic of care” in *Gender and Education*, vol. 14, no. 3, 251-264.

Παράρτημα

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ
"ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ"
ΕΙΔΙΚΕΥΣΗ: *ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΗΓΕΣΙΑ*

Ερωτηματολόγιο Συνέντευξης

Οι ερωτήσεις που ακολουθούν θα χρησιμοποιηθούν σε μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία με θέμα *«Άσκηση γυναικείας εκπαιδευτικής ηγεσίας με έμφαση στην ηθική της φροντίδας. Αντιλήψεις διευθυντριών των σχολείων Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης της Πέλλας στην κατεύθυνση της ηθικής της φροντίδας»,* η οποία υλοποιείται στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών «Επιστήμες της Εκπαίδευσης και της δια βίου μάθησης», με ειδίκευση στην Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ηγεσία.

Σκοπός της παρούσας ερευνητικής διαδικασίας είναι να καταγραφούν οι απόψεις των διευθυντριών των σχολείων της Έδεσσας (πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης) σχετικά με την έννοια της *«ηθικής της φροντίδας»* στην άσκηση της ηγεσίας τους. Τα αποτελέσματά της θα αξιοποιηθούν για την εκπόνηση της μεταπτυχιακής διπλωματικής εργασίας μου (ΜΔΕ).

Η συνέντευξη θα διεξαχθεί κάτω από συνθήκες ανωνυμίας, αυστηρής εμπιστευτικότητας, πρόσωπο με πρόσωπο και θα χρησιμοποιηθεί τεχνικό μέσο καταγραφής της, ενώ ο χρόνος που θα διαρκέσει είναι μία ώρα. Οι ερωτήσεις είναι ανοιχτού τύπου και όλες οι απαντήσεις έχουν την αξία τους. Υπάρχουν και ερωτήσεις επεξηγηματικές όπου χρειάζεται αποσαφήνιση κάποιων όρων, εννοιών ή ερωτήσεων. Η όλη διαδικασία θα εξελιχθεί μέσα σε ένα πλαίσιο φιλικής

συζήτησης, λειτουργώντας ανατροφοδοτικά τόσο για την ερευνήτρια όσο και για την ερωτώμενη.

Επειδή πιστεύουμε ότι η έρευνα αυτή μόνο θετικά αποτελέσματα μπορεί να αποφέρει στη γνώση μας σχετικά με τη γυναικεία εκπαιδευτική ηγεσία προσβλέπουμε στην συνεργασία σας.

Με εκτίμηση

Αρβανιτίδου Σταματία

Δημογραφικά στοιχεία

1. Εκπαιδευτική ιδιότητα :

   Διευθύντρια πρωτοβάθμιας ……..

   Διευθύντρια δευτεροβάθμιας ……..

2. Ηλικία: ……..

3.Έτη υπηρεσίας : …….

4.Οικογενειακή κατάσταση : ……..

5. Έχετε παιδιά;……

6. Σχολείο στο οποίο υπηρετείτε : …….

7. Βασικές σπουδές:……

8. Άλλες σπουδές:

   Δεύτερο πτυχίο (τίτλος)……..

   Μεταπτυχιακό (τίτλος)……..

Διδακτορικό(τίτλος)……..

Βρίσκομαι στη διαδικασία εκπόνησης μεταπτυχιακού (τίτλος) ……..

Βρίσκομαι στη διαδικασία εκπόνησης διδακτορικής διατριβής (τίτλος) ……..

9. Επιμορφώσεις:……

Ερωτήσεις Συνέντευξης

Α. Εννοιολογήσεις σχετικά με την ηγεσία και τη διοίκηση

1.Πώς θα ορίζατε την «ηγεσία» σε ένα σχολείο; Πώς θα τη διακρίνατε από τη «διοίκηση»;

2.Αισθάνεστε ότι είστε ο «ηγέτης» στο σχολείο σας; Πώς θα περιγράφατε το είδος της ηγεσίας που ασκείτε;

3.Ποια θεωρείτε ότι είναι τα τρία βασικά χαρακτηριστικά που πρέπει απαραίτητα να κοσμούν έναν επιτυχημένο ηγέτη σχολείου;

4.Ποια είναι τα τρία δυνατά σας σημεία ως σχολικού ηγέτη;

5.Ποιος ήταν ο λόγος που σας ώθησε να μπείτε στη διαδικασία επιλογής της διευθυντικής θέσης σε σχολείο; (Ήταν συνειδητή ή τυχαία η απόφαση να γίνεται διευθύντρια σχολείου; Μήπως το φύλο σας σας ασκούσε αντίρροπες δυνάμεις στην απόφασή σας αυτή;)

Β.Σύγκρουση οικογενειακών και επαγγελματικών ρόλων

1.Το οικογενειακό και το φιλικό σας περιβάλλον σας υποστήριξε και συνεχίζει να σας υποστηρίζει, όταν δηλώσατε την πρόθεσή σας να αναλάβετε τη διεύθυνση του σχολείου;

2.Αν έπρεπε να επιλέξετε ανάμεσα στην φροντίδα της οικογένειάς σας (λόγω απουσίας ή εργασίας του συζύγου, υποχρεώσεων των παιδιών, ασθένειας ηλικιωμένων γονιών) και την ανάληψη της διευθυντικής θέσης, τι θα επιλέγατε;

3. Πώς καταφέρνετε να ισορροπείτε την προσωπική σας ζωή με τις απαιτήσεις της επαγγελματικής σας θέσης ως διευθύντριας ενός σχολείου;

4. Θεωρείτε ότι αναλαμβάνετε πολλούς και διαφορετικούς ρόλους (μητέρας, κριτικής φίλης, δια βίου μαθήτριας) κατά την άσκηση της διεύθυνσης του σχολείου σας; Ποιος από αυτούς τους ρόλους υπερτερεί στη δική σας περίπτωση;

5. Πιστεύετε ότι, επειδή είστε γυναίκα, συναντήσατε αυτές τις «ιδιαιτερότητες»(δυσχέρειες, αντιδράσεις, ματαιώσεις) στο δρόμο σας για την σχολική ηγεσία;

Γ. **Κατανόηση της έννοιας «ηθική της φροντίδας».**

1.Τι σημαίνει για εσάς «φροντίζω» τους άλλους;

2. Ποιοι μπορούν να είναι για σας αντικείμενο «φροντίδας» στο σχολείο που διευθύνετε;

3. Θεωρείτε ότι η «φροντίδα των άλλων» αφορά την ιδιωτική σφαίρα, ενώ στον χώρο της εργασίας/δημόσιος χώρος είναι άλλες οι προτεραιότητες ενός διευθυντή/μιας διευθύντριας;

4. Ποια πρότυπα έχετε στο θέμα της «φροντίδας των άλλων»; Ποια «φροντίδα» βιώσατε στον εαυτό σας ή σε άλλους στα σχολικά σας χρόνια ή στην επαγγελματική σας διαδρομή;

5..Είναι γυναικείο γνώρισμα η «φροντίδα των άλλων»;(αλλιώς: πιστεύετε ότι επειδή είστε γυναίκα αυτός είναι ο ενδεδειγμένος τρόπος για να ασκήσετε αποτελεσματική ηγεσία;)

Δ. Αντιλήψεις και πρότυπα σχετικά με τη σχολική διεύθυνση

1.Ποιες ήταν οι απόψεις σας για τη θέση του διευθυντή πριν γίνετε διευθύντρια σχολείου;

2. Έχετε κάποιο πρότυπο (έναν άλλο διευθυντή ή διευθύντρια από τα σχολικά σας χρόνια ή την επαγγελματική σας διαδρομή) κατά την άσκηση του ρόλου σας; Τι σας εντυπωσίασε σε αυτόν/αυτήν; Ποια δυσκολία κατάφερνε να φέρει σε πέρας επιτυχώς και ποια υπόδειξη θα θέλατε να του/της κάνατε για να υπάρξει μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα στην άσκηση της ηγεσίας του/της ;

3. Πιστεύετε ότι γεννηθήκατε με τα γονίδια του σχολικού ηγέτη ή στην πορεία αποκτήσατε τα εφόδια με την εμπειρία και την εξάσκηση;

4. Αν καταρτίζατε ως μέντορας διευθυντών ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα για νέους διευθυντές σχολείου ποιους τρεις τομείς θα θέτατε σε προτεραιότητα για την επιμόρφωσή τους στη νέα θέση;

5.Πιστεύετε ότι οι αντιλήψεις σας για την άσκηση της σχολικής ηγεσίας επηρεάζονται από το γεγονός ότι είστε γυναίκα;

Ε.Όραμα και αξίες που συνδέονται με τη σχολική ηγεσία

1. Ποια είναι η κινητήρια δύναμη /η πηγή που σας ανεφοδιάζει με ενέργεια (κίνητρα, αξίες, φιλοδοξίες…) στην εργασία σας ως διευθύντριας σχολείου;

2.Ποιο είναι το «όραμά» σας για το σχολείο που διευθύνεται και πώς συνδέεται αυτό το «όραμα» με τις προσωπικές σας αξίες;

3. Θεωρείτε ότι οι προκλήσεις της εποχής μας (φτώχεια, ανεργία, κοινωνική αδικία) είναι για σας τα κατάλληλα ερεθίσματα/προκλήσεις ώστε να προκύψει ένα νέο εκπαιδευτικό παράδειγμα στη χώρα σας ή στον κόσμο(το οποίο ήδη διαβλέπετε και έχετε το κουράγιο να δουλέψετε σκληρά γι' αυτό;).

4. Από την ανάγνωση της βιβλιογραφίας για την εκπαιδευτική ηγεσία, ποιες είναι οι διατυπώσεις από άρθρα ή βιβλία που εκφράζουν τους προβληματισμούς ή τις κατευθυντήριες γραμμές στο έργο σας;

5. Πιστεύετε ότι λόγω του φύλου σας κατασταλάξατε σε αυτό το «όραμα», πήρατε αυτήν την κατεύθυνση και επιλέξατε αυτόν τον αγώνα;

Ευχαριστώ πολύ για τη συνεργασία σας

Αρβανιτίδου Σταματία